

Kinderzeichnungen
Empirische Forschungen und Interkulturalität unter
besonderer Berücksichtigung von Ghana

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie
an der Fakultät für Kulturwissenschaften im Fach Kunstwissenschaft
der Universität Paderborn

vorgelegt von
HEIDRUN WOLTER

Tag der mündlichen Prüfung
8. Februar 2007

Gutachter
PROF. DR. JUTTA STRÖTER-BENDER
UNIV.-DOZ. DR. WOLFGANG BENDER

DANKSAGUNG

Mein besonderer Dank gilt der Erstgutachterin Frau Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender von der Universität Paderborn, die diese Arbeit betreut hat. Ihre fachlichen Hinweise sowie ihre wertvollen und stets konstruktiven Ratschläge haben mich angeregt und inspiriert, Zusammenhänge zu erkennen und beim Erstellen dieser Arbeit meinen Weg zu finden.

Ebenso danke ich Herrn Univ.-Doz. Dr. Wolfgang Bender von der Universität Mainz, der das Zweitgutachten übernommen hat.

Ein herzliches Dankeschön richte ich auch an alle weiteren am Projekt Beteiligten – insbesondere an die Kinder.

Mein großer Dank gilt meinem Vater ebenso wie meinen Freunden. Sie alle haben mich jederzeit auf meinem Weg begleitet. Ich freue mich, dass ich auch in Zukunft auf sie zählen darf.

STUTTGART, FEBRUAR 2007

HEIDRUN WOLTER

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
	Theoretischer Teil	5
2	Forschungsgeschichte zur interkulturellen Kinderzeichnung	5
2.1	Anfänge von Forschungen zu interkulturellen Kinderzeichnungen	5
2.1.1	Kinderzeichnungen von Inuitkindern, beschrieben von L. Maitland und S. Levinstein	5
2.1.2	Kinderzeichnungen aus nicht-europäischen Ländern, beschrieben von G. W. Paget	7
2.2	Frühe Forschungen zu Kinderzeichnungen aus Afrika.....	10
2.2.1	Bildnereien von Kindern aus Nordalgerien, erforscht von M. Probst.....	10
2.2.2	Zeichnungen von Kindern aus den ehemaligen deutschen Kolonien, gesammelt von E. Vollbehr	11
2.2.3	Zeichnerische Darstellungen von Kameruner Kindern, vorgestellt von A. Kunzfeld	13
2.2.4	Kinderzeichnungen aus Nord-Liberia, gesammelt von P. German..	14
2.2.5	Bildwerke von Tallensi-Kindern aus Nordghana, beschrieben von M. Fortes	15
2.2.6	Kinderzeichnungen aus Kamerun, ausgelegt von R. Lagrave	16
2.2.7	Kinderzeichnungen aus Ghana, ausgewertet von M. Hanemann-Lystad.....	17
2.2.8	Bildnereien von Kindern aus Burkina Faso, gesammelt von A. Schweeger-Hefel und W. Staude	19
2.2.9	Bildliche Tiefenwahrnehmung bei ghanaischen Kindern, untersucht von A. C. Mundy-Castle	21
2.3	Weitere Forschungen zu Kinderzeichnungen aus anderen Ländern... 23	
2.3.1	Eine Sammlung von interkulturellen Kinderzeichnungen, von A. Anastasi und J. Foley	23
2.3.2	Zeichnerische Menschdarstellungen der Beduinen in der syrischen Wüste, von W. Dennis	24
2.3.3	Kinderzeichnungen aus Thailand, von H. W. Gardiner	26

2.3.4	Kinderzeichnungen aus dem Bergland von Neuguinea, analysiert von G. und W. Schiefenhövel	28
3	Neuere Forschungen zu interkulturellen Kinderzeichnungen	30
3.1	Anmerkungen zu der Forschung über Kinderzeichnungen aus Madagaskar von H.-G. Richter	30
3.1.1	Madagaskar zur Zeit der Untersuchung.....	34
3.1.2	Zur Erhebung der Daten auf Madagaskar	36
3.1.3	Auswertung der madagassischen Kinderzeichnungen	37
3.1.4	Bemerkungen zu den Untersuchungen der Kinderzeichnungen aus Madagaskar	47
3.2	Weitere Autoren zur interkulturellen Kinderzeichnung bei H.-G. Richter	49
3.2.1	Untersuchungen zu Kinderzeichnungen aus Nigeria, von S. Ober..	49
3.2.2	Zeichnungen palästinensischer Kinder, von A. Yusuf.....	59
3.2.3	Ägyptische Kinderzeichnungen, untersucht von C. Schreiber	63
3.2.4	Einflüsse des sozialen Umfeldes und der kulturellen Tradition auf Zeichnungen von Kindern aus Niger und Mali, beschrieben von J. J. Mandel.....	65
3.3	Neuere Forschungen zu Kinderzeichnungen aus Afrika	68
3.3.1	Untersuchungen zur interkulturellen Kinderzeichnung des Autorenpaares B. Wilson und M. Wilson	68
3.3.2	Kinderzeichnungen aus der libyschen Wüste, vorgestellt von N. Schütz	74
3.3.3	Kinderzeichnungen aus Äthiopien, von K. Aronsson und B. Junge.....	76
3.3.4	Bildwerke von Kindern aus Kenia, gesammelt und ausgewertet von E. Court.....	79
3.3.5	Zusammenhang von symbolischer Repräsentation und Lebensbedingungen, dargestellt anhand von Kinderzeichnungen aus Südafrika, untersucht von T. Mayekiso	81
3.3.6	Eine empirische Studie zu Kinderzeichnungen aus Tansania und Deutschland, von S. Oehmig	89
3.4	Verschiedene Forschungen zu Kinderzeichnungen in unterschiedlichen Ländern	93
3.4.1	Sammlung von Kinderzeichnungen aus verschiedenen Ländern, von R. Kellogg.....	93

3.4.2	Untersuchungen zu interkulturellen Kinderzeichnungen, von G. Meili-Dworetzki.....	94
3.4.3	Menschdarstellungen von Kindern mit und ohne Schulbildung aus Neuguinea, von M. Martlew und K. J. Connolly	105
3.4.4	Chinesische Kinderzeichnungen, untersucht von E. Winner	108
3.4.5	Grundmerkmale der Kinderzeichnung aus Korea und Deutschland, von Y. Row.....	111
3.4.6	Kinderzeichnungen aus Australien unter Berücksichtigung der kulturellen Hintergründe, vorgestellt von I. Brown	116
3.4.7	Familiendarstellungen in Kinderzeichnungen aus Chile, von R. Müller	118
3.4.8	Kinderzeichnungen aus Großbritannien und China im Vergleich, von M. Cox, J. Perara und X. Fan.....	127
3.4.9	Japanische und amerikanische Kinderzeichnungen, von einer Gruppe Wissenschaftler 2001 untersucht, sowie Forschungen zu Kinderzeichnungen aus verschiedenen Kulturen von A. Alland aus dem Jahr 1983	129
4	Zusammenfassung der vorgestellten Forschungen und Auswertungen der interkulturellen Kinderzeichnungen aus unterschiedlichen Kulturen	130
4.1	Forschungskritik und einige Beispiele für Anlässe zu Forschungen in verschiedenen Ländern.....	135
5	Visuelle Wahrnehmung bei Kindern	140
5.1	Wahrnehmung, ihre Entwicklung und Bedeutung.....	141
5.1.1	Wahrnehmung und Verarbeitung im Gehirn	144
5.1.2	Farbwahrnehmung.....	147
5.1.3	Bewegungswahrnehmung	148
5.1.4	Tiefen-, Entfernungs- und Raumwahrnehmung sowie Aspekte der Perspektive	149
5.1.5	Soziale Wahrnehmung.....	152
5.2	Kulturelle Einflüsse auf Wahrnehmung	154
5.3	Die Frage nach der Bewusstheit und Aufmerksamkeit	157
6	Sehprozess und Gehirn	158
6.1	Der Sehprozess	160

6.2	Die bildhafte Vorstellung.....	162
6.3	Wie kommen die Bilder in den Kopf und wieder heraus auf das Zeichenpapier.....	168
6.4	Formübernahmen.....	172
6.5	Der kommunikative Charakter einer Kinderzeichnung	175
7	Ghana zur Zeit der Projektdurchführung.....	177
7.1	Allgemeine Daten zum Land	177
7.2	Familie und Kindheit in Ghana	179
7.3	Die Lebenswelt der Probanden in Ghana	187
7.4	Schulen der Projektdurchführung.....	190
7.5	Der Kunstunterricht im Land	192
7.6	Mahlzeiten und Essgewohnheiten des Landes.....	193
	Empirischer Teil	195
8	Projektdurchführung.....	195
8.1	Projektdurchführung in Kumasi	196
8.2	Projektdurchführung in Gummyoko.....	197
9	Vorstellung der Auswertungsmethode von Kinderzeichnungen nach A. Schoppe	197
9.1	Lebenswelt des Kindes	198
9.2	Aspekte des Zusammenhangs von kindlichem Handeln und Zeichenergebnissen	199
9.3	Lesen von interkulturellen Kinderzeichnungen	203
9.4	Kinderzeichnung als Kommunikationsangebot.....	204
9.5	Auslegung von Kinderzeichnungen unter Berücksichtigung des Symbolgehalts.....	206
9.6	Auswertungskriterien nach A. Schoppe	209
10	Auswertung der Kinderzeichnungen aus Ghana zum Thema „Meine Umwelt“ nach der Methode von A. Schoppe.....	214
10.1	Differenzierung des Motivs	214
10.2	Blattausnutzung	218

10.3	Darstellung der menschlichen Figuren, nach Bewegung und Tätigkeitsmerkmalen unterschieden.....	219
10.4	Quantität der Menschdarstellung	220
10.5	Qualität der Menschdarstellung	222
10.6	Einige Einzelanalysen unter Berücksichtigung der dargestellten Menschfiguren.....	225
10.6.1	Einzelbeispiele der Zeichnungen aus Kumasi zu dem Thema „Meine Umwelt“	229
10.6.2	Einzelbeispiele der Kinderzeichnungen aus Gummyoko zu dem Thema „Meine Umwelt“	234
10.7	Figurendifferenzierung	241
10.8	Farbgebung	243
10.9	Fazit der Auswertung nach A. Schoppe zum Thema „Meine Umwelt“	247
11	Vorstellung der Auswertungsmethode nach H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev.....	250
11.1	Zeichenprozess und Wahrnehmung	251
11.2	Modellbildung, Schemata, Vorstellungsbilder und kognitive Entwicklung bei Kindern	255
11.3	Bildnerische Mittel	258
11.4	Darstellung der menschlichen Figur und ihre Auswertung.....	261
11.5	Bewegungsdarstellung und Erfassung	265
11.6	Integrationsmerkmale.....	267
11.7	Formen von Raum und Möglichkeiten, diese zu erfassen	268
11.8	Relationen und Proportionen.....	272
11.9	Der kommunikative Charakter und das Lesen der Kinderzeichnung	272
11.10	Auswertungskriterien nach H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev	274
12	Auswertung der Kinderzeichnungen aus Ghana zu dem Thema „Meine Umwelt“ nach der Methode von H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev.....	276
12.1	Blattausnutzung in drei Feldern	277
12.2	Auswertung der Blattausnutzung mittels Gitterfeld	277
12.3	Einzelelemente im Rahmen der Bildgefüge.....	278

12.4	Raumdarstellung.....	279
12.4.1	Streubild, Standlinienbild, Steilbild	279
12.4.2	Raumdarstellung und Ansatz zur Perspektive	279
12.4.3	Raum-Lage-Beziehungen	281
12.4.4	Leerraum zwischen Objekten und Figuren	281
12.5	Darstellung der menschlichen Figur	281
12.5.1	Körperdarstellung.....	282
12.5.2	Bewegungsdarstellung.....	283
12.5.3	Verbindung von Körperteilen, Integrationsmerkmale	286
12.5.4	Proportionen	287
12.6	Linienführung, Topologie der Bildstruktur	288
12.7	Farbgebung in den Zeichnungen	289
12.8	Geschlechtsspezifische Aspekte	291
12.9	Besondere Merkmale	292
12.10	Fazit der Auswertung nach H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev zu dem Thema „Meine Umwelt“	293
13	Auswertung der Kinderzeichnungen aus Ghana zum Thema „Meine Familie beim Essen“ nach der Methode von A. Schoppe	294
13.1	Differenzierung des Motivs	295
13.2	Blattausnutzung	298
13.3	Darstellung der menschlichen Figuren, nach Bewegung und Tätigkeitsmerkmalen unterschieden.....	298
13.4	Quantität der Menschdarstellung	299
13.5	Qualität der Menschdarstellung	300
13.6	Gesamteindruck und Berücksichtigung einiger Einzelanalysen und den menschlichen Figurdarstellungen	302
13.6.1	Einzelbeispiele der Zeichnungen aus Kumasi zu der Themenstellung „Meine Familie beim Essen“	304
13.6.2	Einzelbeispiele der Kinderzeichnungen aus Gomyoko zu der Themenstellung „Meine Familie beim Essen“	308
13.7	Figurendifferenzierung.....	314
13.8	Farbgebung	316
13.9	Fazit der Auswertung nach A. Schoppe zum Thema „Meine Familie beim Essen“	317

14	Auswertung der Kinderzeichnungen aus Ghana zum Thema „Meine Familie beim Essen“ nach H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev.....	319
14.1	Blattausnutzung in drei Feldern	320
14.2	Auswertung der Blattausnutzung mittels Gitterfeldern	321
14.3	Einzelelemente im Rahmen der Bildgefüge.....	322
14.4	Raumdarstellung.....	322
14.4.1	Streubild, Standlinienbild, Steilbild	323
14.4.2	Raumdarstellung und Ansatz zur Perspektive	323
14.4.3	Raum-Lage-Beziehungen	324
14.4.4	Leerraum zwischen Objekten und Figuren	324
14.5	Darstellung der menschlichen Figur	325
14.5.1	Körperdarstellung.....	325
14.5.2	Bewegungsdarstellung.....	326
14.5.3	Verbindung von Körperteilen, Integrationsmerkmale	329
14.5.4	Proportionen	329
14.6	Linienführung, Topologie der Bildstruktur	330
14.7	Farbgebung in den Zeichnungen	331
14.8	Geschlechtsspezifische Aspekte	333
14.9	Besondere Merkmale	334
14.10	Fazit der Auswertung nach H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev zum Thema „Meine Familie beim Essen“	335
15	Aspekte, in denen die Auswertungsmethoden differieren.....	337
15.1	Figurdarstellungen in Bewegung, ausgewertet mithilfe eines statistischen Testverfahrens	342
16	Feldtagebuch und teilnehmende Beobachtung	343
16.1	Gedächtnisprotokolle und weitere Beschreibungen	345
16.1.1	Gedächtnisprotokoll Projektdurchführung Kumasi	348
16.1.2	Gedächtnisprotokoll Projektdurchführung Gummyoko	349
17	Möglichkeit einer angemessenen Rezeption und Auswertung von Kinderzeichnungen aus anderen Kulturen	351

18 Ausblick auf künftige transkulturelle Aspekte als Beitrag für eine Internationalisierung der Kunstpädagogik	357
Literaturverzeichnis	371
Tabellenverzeichnis	384
Abbildungsverzeichnis	386
Anhang.....	387
Abbildungen aller ausgewerteten Kinderzeichnungen	388
Abbildungsverzeichnis aller ausgewerteten Bilder.....	419

1 Einleitung

Zunächst möchte ich darlegen, wie es zu der vorliegenden Arbeit kam, die sich mit der Fragestellung „Wie sind Kinderzeichnungen aus anderen Kulturen zu lesen?“ beschäftigt.

Des Weiteren zeige ich im empirischen Teil der Arbeit Beispiele von Analysemethoden anhand von Kinderzeichnungen aus Ghana auf. Diese Arbeit soll einen Beitrag zu einer mehr international ausgerichteten Kunstpädagogik leisten.

Mit der Verwendung des Begriffs „Kinderzeichnungen“ orientiere ich mich am allgemeinen Sprachgebrauch und meine damit nicht nur lineare Darstellungen, sondern erfasse damit auch farbig gestaltete Werke von Kindern.

Während meiner Tätigkeit an einer Jugendkunstschule in Reutlingen in den Jahren 1996 - 2002, ist mir aufgefallen, dass Kinderzeichnungen von Kindern aus anderen Kulturen teilweise eine eigentümliche Andersartigkeit aufweisen. Dies ließ vermuten, dass sich ethnisch-kulturelle Einflüsse des jeweiligen Heimat- oder Gastlandes zeigen. Ich fasste den Entschluss, bei meinem nächsten Auslandsaufenthalt in Form von Projektdurchführungen Kinderzeichnungen zu sammeln. Dazu überlegte ich mir fünf Themenstellungen, welche in der folgenden Reihenfolge gestellt wurden.

1. Meine Umwelt
2. Auf meinem Schulweg
3. Eine Straße überqueren
4. Meine Familie
5. Meine Familie beim Essen

Diese Themenstellungen sollen zum einen Aktivitäten aufzeigen, die bei Kindern aus unterschiedlichen Kulturen zu sehen sind. Zum anderen sollen die Themenstellungen die kulturell bedingten Unterschiede in den Zeichnungen aufzeigen. Die Projektdurchführungen wurden mit den gleichen Materialien und jeweils in dritten Grundschulklassen durchgeführt. Das Alter der Kinder lag zwischen 8 und 11 Jahren.

Im Jahr 2000 führte mich mein nächster Auslandsaufenthalt nach Ghana. Das Land, die Menschen und die Kultur waren mir von meinem einjährigen Studienaufenthalt 1992 - 1993 vertraut. Seitdem war ich mehrfach in Ghana. Im Februar des Jahres 2000 hatte ich erstmals die Möglichkeit, das Projekt mit den genannten Themenstellungen an einer Grundschule auf dem Universitätscampus in Kumasi durchzuführen.

Nach Deutschland zurückgekehrt, ergaben sich Möglichkeiten der Projektdurchführung in dritten Grundschulklassen an hiesigen Schulen: im Jahr 2000 in Eningen, 2001 in Tübingen und noch im gleichen Jahr in Beuren. Außerdem konnte ich das Projekt während eines Aufenthaltes in Südafrika Anfang 2001 an der deutschen Schule Kapstadt und an der Moravian Primary School in Kapstadt realisieren.

Im Jahr 2002 ergab sich bei einem erneuten Aufenthalt in Ghana die Möglichkeit der Projektdurchführung in einer ländlichen Grundschule in Gumyoko, nahe Bawku, im äußersten Nordosten Ghanas. Insgesamt wurden 668 Kinderzeichnungen gesammelt. Ich suchte nun nach einer Methode, wie ich die hohe Anzahl von knapp 700 Zeichnungen aus drei unterschiedlichen Kulturen fassen könnte. Durch Fachliteratur und in Gesprächen mit Fachleuten konkretisierte sich das Vorhaben der Dissertation.

Für die vorliegende Arbeit entschied ich mich, lediglich die Kinderzeichnungen aus Ghana auszuwerten. Die Unterschiede in den Kinderzeichnungen allein aus Ghana sind schon sehr groß, da es sich um Kinder aus der Stadt Kumasi und vom Land aus Gumyoko handelte. Aus den vorliegenden fünf Themenstellungen wählte ich für die Auswertungen zwei aus. Die Themen „Meine Umwelt“ und „Meine Familie beim Essen“ zeigten die deutlichsten und meisten geografischen und kulturellen Unterschiede, daher sind diese Themenstellungen Teil der empirischen Forschung dieser Arbeit.

Da ich selbst einige Zeit in Ghana lebte, sah ich hier meine Aufgabe und Herausforderung, mich ganz der Forschung der Kinderzeichnungen aus Ghana zu widmen. Zum einen können hier Unterschiede innerhalb eines Landes herausgearbeitet werden und zum anderen handelt es sich dabei um eine überschaubare Anzahl von 77 Kinderzeichnungen. Das Alter der Kinder kann nicht wie üblich in Jahr und Monat angegeben werden, da in Ghana das Geburtsdatum, die Monatsangabe nicht exakt erfasst wird, lediglich das Geburtsjahr ist bekannt.

Kinderzeichnungen sind in der kunstpädagogischen Kinderzeichnungsforschung ein weites Feld, das unter verschiedenen Aspekten wie Entwicklungsverläufen und den Repräsentationsformen beschrieben, analysiert und dokumentiert wird. In der nunmehr langjährigen Forschung gibt es viele Versuche, die kindliche Bildsprache zu erklären. Schon vor hundert Jahren waren es meist Ethnologen¹ und Anthropologen, die erste Kinderzeichnungen aus anderen Kulturen mitbrachten.

Der Blick auf diese Beschreibungen und Auswertungsversuche zeigt, dass es nur wenige Forschungen gibt, die sich mit Kinderzeichnungen aus anderen Kulturen befassen. Oft werden Methoden zum Lesen der bildnerischen Werke von Kindern unverändert übernommen. Die Daten und Methoden der Auslegung, auf denen Überlegungen, Analysen und Interpretationen beruhen, sind westlich geprägt. Hier stellt sich die Frage: Was bedeutet die Dominanz der Kulturen in der Forschung bzw. in Auswertungsmethoden, die unreflektiert über Jahre hinweg Anwendung finden.

Eine Beziehung zwischen zwei oder mehr Kulturen wird mit dem Begriff Interkulturalität erfasst. In kulturellen Überschneidungssituationen treffen die Eigenkultur und die Fremdkultur aufeinander, damit bildet sich das Interkulturelle. Interkulturalität beschreibt Unterschiedlichkeiten, die sich aus der Zugehörigkeit zu verschiedenen Kulturen ergeben. Interkulturalität geht davon aus, dass verschiedene Menschen als Ange-

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit verwende ich im Folgenden nur noch die männliche Form

hörige verschiedener Kulturen andere Merkmale, Eigenschaften und Verhaltensweisen zeigen. Die in der Postmoderne entwickelte Konzeption der Interkulturalität strebt die Verständigung, die gleichwertige Respektierung zwischen den Kulturen an. Sie stellt die normative Verabsolutierung der jeweils eigenen Kultur in Frage. Was die Forschung und Wissenschaft zu interkulturellen Kinderzeichnungen angeht, sollte sie sich bemühen, die Sichtweise von Interkulturalität einzunehmen und den Einfluss des eigenen Ethnozentrismus so klein wie möglich zu halten. Der Überblick über die Forschungsgeschichte im ersten Teil der Arbeit zeigt, dass oft eurozentristische Sichtweisen vorherrschen. Eurozentrismus ist eine Einstellung die Europa und die europäische Kultur als Zentrum begreift und damit diese als Maßstab für Bewertungen nimmt.

Diese Arbeit zeigt Ansätze von Forschungen, z. B. des interkulturellen Vergleiches, in ihrer historischen Komplexität auf. Viele Auswertungen konzentrieren sich auf Analysen der formal-ästhetischen Ebene von Menschfigurdarstellungen. Methoden der Analyse von interkulturellen Kinderzeichnungen werden im theoretischen Teil dieser Arbeit vorgestellt, überprüft und hinterfragt. Kinderzeichnungen in anderen Ländern und Kulturen entstehen unter anderen historischen, gesellschaftlichen und sozio-kulturellen Bedingungen, die es künftig zu berücksichtigen gilt.

Kapitel zur visuellen Wahrnehmung bei Kindern und kulturellen Einwirkungen auf diese sowie zum Sehprozess schließen den theoretischen Teil ab.

Der empirische Teil dieser Arbeit befasst sich mit den Analysen der Kinderzeichnungen aus Ghana. Die weit verbreitete Vergleichsmethode, mit der Kinderzeichnungen aus dem Ausland mit Werken westlicher oder deutscher Kinder verglichen werden, wollte ich nicht anwenden, da die kulturellen Unterschiede zwischen Ghana und Deutschland zu groß sind und die Sozialisation der Kinder auf sehr unterschiedlichen Wegen erfolgt. Auch sind die materiellen Unterschiede, Kunstunterricht zwischen einem Schwellenland der so genannten „Dritten Welt“ und in einem Industriestaat zu groß, um die Ergebnisse miteinander zu vergleichen. Hinzu kommt, dass es in Gummyoko wenig Medieneinfluss gibt, sodass ich es nicht für sinnvoll halte, diese Ergebnisse mit denen deutscher Probanden zu vergleichen. Der zweite Teil dieser Arbeit beschreibt zunächst die Projektdurchführungen in Kumasi und Gummyoko. Danach werden die Auswertungsmethode nach A. Schoppe und die eher formalanalytische Methode nach H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev vorgestellt. Es wird jeweils die Themenstellung „Meine Umwelt“ und danach die Themenstellung „Meine Familie beim Essen“ ausgewertet. Danach folgen das Fazit und damit die Quintessenz aus den unterschiedlichen Auswertungsmethoden.

Zeichnungen von Kindern drücken ihre Beziehungen zu ihrer jeweiligen Lebenswelt, ihre Erfahrungen und Erlebnisse aus. Da sich die Lebenswelten von Menschen beständig verändern, sollte der Kontext der geografischen, historischen, kulturellen, gesellschaftlichen und sozialen Situation zur Zeit der Entstehung der Kinderzeichnungen nicht aus dem Auge verloren werden. Die Bildwerke der Kinder bilden geografische und zeitgeschichtliche Dokumente.

Die vorliegenden Ergebnisse aus den empirischen Forschungen sind bedeutsam für die Forschungen in Ghana selbst, besonders bezüglich der geschlechtsspezifischen Auswertungen. Auch für das Gebiet der Ethnologie sind die Forschungen zur visuellen Sozialisation, der Wahrnehmung, den visuellen Vorlagen und dem bildnerischen Ausdruck der Kinder von Bedeutung. Ebenso interessant sind die Zusammenhänge zwischen der städtischen oder ländlichen Lebenswelt der Probanden und ihren bildnerischen Werken.

Mit dieser Arbeit möchte ich einen Beitrag dazu leisten, wie künftig das Lesen von Kinderzeichnungen im länderübergreifenden Kontext aussehen kann. Auf die kulturellen Bedingungen, Sozialisation, die Lebenswelt, die Produktionsverhältnisse, die Auswertungs- und Rezeptionsformen ist zu achten.

Diese Dissertation soll unter Berücksichtigung der Interkulturalität einen Beitrag für künftige Forschungen leisten und zum Lesen, Beurteilen und besseren Verständnis der Kinderzeichnungen von Kindern aus anderen Kulturen beitragen.

Theoretischer Teil

2 Forschungsgeschichte zur interkulturellen Kinderzeichnung

In diesem Kapitel 2.1 werden zunächst die ersten Publikationen zu Kinderzeichnungen aus anderen Kulturen vorgestellt. Es folgen in Kapitel 2.2 die Beschreibungen und Analysen zu frühen Forschungen der Kinderzeichnungen aus Afrika. Dabei 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.

Daran schließt sich Kapitel 2.3 an, das weitere Forschungen zu Kinderzeichnungen aus verschiedenen Ländern, z. B. aus Syrien, Thailand und Neuguinea, aufzeigt. Diese Kapitel sind die Grundlage für die Herausarbeitung der Analyseinstrumente für eine kritische Betrachtung und eine neue Blickweise auf interkulturelle Kinderzeichnungen.

2.1 Anfänge von Forschungen zu interkulturellen Kinderzeichnungen

Damals sind es oft Ethnologen und Anthropologen, die Kinderzeichnungen als Beiwerk ihrer Forschungen aus den Ländern 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 dass diejenigen, die auswerten, je in dem Herkunftsland gelebt haben oder kulturelle Hintergründe berücksichtigen. Schon früh wird die Differenzanalyse als Auswertungsgegenstand verwendet. In Auswertungen und Betrachtungen von interkulturellen Kinderzeichnungen findet diese bis heute unreflektierte, unkritische Anwendung.

2.1.1 Kinderzeichnungen von Inuitkindern, beschrieben von L. Maitland und S. Levinstein

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.²

² Levinstein, Siegfried: Kinderzeichnungen bis zum 14. Lebensjahr. Leipzig 1905

Im Jahre 1899 befasst sich die Ethnologin L. Maitland mit Zeichnungen von Inuitkindern. Durch ein Mitglied der Alaskaexpedition der Stanford Universität gelingt es, 65 Zeichnungen von Inuitkindern, Jungen und Mädchen unter 14 Jahren, zu erhalten. Einige der Kinder besitzen ein wenig Schulbildung, doch keines kann 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.“³

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.⁴

Die Auswertung der Kinderzeichnungen erfolgt vor dem Hintergrund der Gestaltungsformen von realistischen Kunstwerken. Der Blick auf die Raumgestaltung 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.“⁵

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 hiesi-

³ Levinstein, S., 1905, S. 79

⁴ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 37

⁵ Levinstein, S., S., 1905, S. 79

ger Kinder reichliche Analogien zu den Stilentwicklungen in der Kunst und Kunstgeschichte aufweisen.⁶

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.

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

Untersuchungsergebnisse einer großen Sammlung an unterschiedlichen Kinderzeichnungen aus aller Welt veröffentlicht G. W. Paget⁷ 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.“⁸

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. Huhn (diese Themenstellung wurde später geändert in einen Kopf)⁹

⁶ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 35f

⁷ 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, Oxford, 1932, S. 127-145

⁸ Paget, G. W., 1932, S. 127

⁹ Vgl. Paget, G. W., 1932, S. 127

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 G. W. Paget zugesandt. Durch diese Studie hat sich ergeben, dass den Kindern die liebsten Darstellungen die menschliche Figur ist.

G. W. Paget beschreibt die Figurdarstellung eines 7-Jährigen Mädchens aus (Rhodesien) Zimbabwe, die das lineare Zeichenstadium passiert und ihre Menschdarstellung 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.“¹⁰

In den meisten Darstellungen wird mittels der Umrisslinie gearbeitet. Die Figurdarstellungen sind durchschnittlich 3-4 Inch, 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 Figurdarstellungen, dient die Verlängerung des Rumpfes oft als Penisdarstellung, bei weiblichen Darstellungen, wird zusätzlich die Vulva oder Brüste eingezeichnet. Teilweise kommen diese eben beschriebene männlichen Figuren in Zeichnungen vor, doch manche Urheber behaupten es handelt sich um weibliche Menschfiguren. In den meisten Zeichnungen können weibliche Figuren identifiziert werden, durch die Art wie die Beine angefügt sind.

Unter den Einzelbeschreibungen findet sich die Beschreibung von Figurdarstellungen 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-pionts“ Figuren tauchen lediglich in Afrika auf, in Namibia, vor allem bei den ethnischen Gruppen der Bergdama und Herero.

Ein weiteres Merkmal, dass nur in Südwest- und Südafrika auftaucht ist die Figurdarstellung, in denen die Körperdarstellung 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 ap-posed, 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.“¹¹

¹⁰ Paget, G. W., 1932, S. 129

¹¹ Paget, G. W., 1932, 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.“¹²

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 (Akwa ba) carried by woman who wish to be blessed with children.“¹³

Dabei handelt es sich offensichtlich um eine Formübernahme, die bewusst oder unbewusst angewendet wird. Eine Imitation der lange überlieferten Form des zusammengezogenen Augenbrauen und Nasen in den Holzschnitzereien. Bevorzugt zu finden auf der Akwaba-Figur.

Der Wissenschaftler geht davon aus, dass sich die Zeichen die Kinder benutzen zum einen persönlich und spontan entwickeln und 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.

¹² Paget, G. W., 1932, S. 136

¹³ Paget, G. W., 1932, S. 136

2.2 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.

2.2.1 Bildnerieen von Kindern aus Nordalgerien, erforscht von M. Probst

M. Probst beschreibt 1907 Zeichnungen von Kindern der Kabylen, ein Gebirgsland in Nord-Algerien.¹⁴ 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.“¹⁵

Als Unzulänglich betrachtet der Wissenschaftler die Darstellung eines Vierfüßlers mit nur zwei Beinen. Allgemein lässt sich feststellen, Szenen mit narrativem Gehalt werden bei den algerischen Kindern seltener dargestellt 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

¹⁴ Probst, M.: Les Dessins Des Enfants Kabyles (1907) In: Richter, Hans-Günther: Kinderzeichnungen interkulturell. Zur vergleichenden Erforschung der Bildnerie von Heranwachsenden aus verschiedenen Kulturen. Münster 2001, S. 39

¹⁵ Richter, H.-G., 2001, S. 39

Rentier geknüpft ist. So sind auch in diesen Kinderzeichnungen realitätsanaloge Darstellungen von Tieren zu finden.¹⁶

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.¹⁷

Auch diese Untersuchung zeigt die Verbindung zwischen, für die ethnische Gruppe bedeutungsvollen, überlebenswichtigen Tieren und diesen ausdifferenzierte 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 inner 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.

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

Der Kunstmaler Ernst Vollbeh¹⁸ 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. Vollbeh 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

¹⁶ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 41

¹⁷ Vgl. Kasten, Erich: Kinder malen ihre Welt. Kinderzeichnungen aus Sibirien und von der Nordpazifikküste. München 1998, S. 96

¹⁸ Vollbeh, Ernst: Kinderzeichnungen von Eingeborenen aus den deutschen Kolonien. In: Die Umschau, Frankfurt, 1912, Jg. 16, Nr. 36, S. 759-762

sollen einen Tuschekasten 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.“¹⁹

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.“²⁰

Von anderen ethnischen Gruppen im Kameruner Grasland berichtet der Wissenschaftler ein anderes Verhalten, eine große Scheu und Angst vor zeichnerischen Wiedergaben, da diese Menschen offensichtlich stark durch die Reitervölker Bamum und Fullahs sowie durch die Sklavenjagd, eingeschüchtert sind. Die ethnische Gruppe der Duala lebten entlang der kameruner Küste und verfügen über ein gutes Schulsystem, in dem nach europäischem Vorbild Kunst unterrichtet wird. E. Vollbehr kritisiert an diesen zeichnerischen Ergebnissen, dass man darin nichts eigentlich 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.

¹⁹ Vollbehr, E., 1912, S. 761

²⁰ Vollbehr, E., 1912, S. 762

2.2.3 Zeichnerische Darstellungen von Kameruner Kindern, vorgestellt von A. Kunzfeld

Von dem Regierungsrat und Vorstand der „Wiener Pädagogischen Gesellschaft“ Alois Kunzfeld²¹ 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 Afrikareisender 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.“²²

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 schwächlich sind die Hände aller Gestalten, ganz ausgezeichnet dagegen die Auffassung und Wiedergabe des fotografischen Apparates.“²³

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

²¹ Kunzfeld, Alois: Kinderzeichnungen aus Kamerun. In: Völkerkunde, Beiträge zur Erkenntnis von Mensch und Kultur. Wien, 1925, Jg.1, Heft 1-3, S. 157-167

²² Kunzfeld, A., 1925, S. 160

²³ Kunzfeld, A., 1925, S. 160

Wunderblume keimt, welche allen diesen Arbeiten so großen Wert verleiht, ich meine die schöpferische Kraft der Phantasie.“²⁴

In diesem Artikel werden leider nur 15 Einzelbeispiele der insgesamt 57 kameruner Kinderzeichnungen kurz erläutert. Das Untersuchungsergebnis, dass deutsche Kinderzeichnungen weiter entwickelt sind, wird aufgrund 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.

2.2.4 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.²⁵ 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.“²⁶

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. An der Stelle erhebt sich die Frage, ob das freiwillige Zeichnen, in diesem Fall nicht durch die genauen Kenntnisse der sich immer wiederholenden traditionellen Zeichen entsteht und aus den vertrauten Handbewegungen des Zeichnens. 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.

²⁴ Kunzfeld, A., 1925, S. 167

²⁵ German, Paul: Zeichnungen von Kindern und Jugendlichen aus dem Waldlande von Nord-Liberia. In: Krause, Fritz: Ethnologische Studien. Leipzig 1929

²⁶ German, P., 1929, S. 77

„(...) 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.“²⁷

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.“²⁸

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.

2.2.5 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 bekommen. 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).“²⁹

²⁷ Lévi-Strauss, Claude: Traurige Tropen. Frankfurt 1978, S. 176

²⁸ German, P., 1929, S. 80f

²⁹ Fortes, Meyer: Tallensi children's drawings. In: Lloyd Barbara; Gay, John (Hrsg.): Some African evidence. Cambridge 1981, S. 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.“³⁰

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.

2.2.6 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

³⁰ M. Fortes, 1981, S. 64

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.³¹

Der Autor vergleicht Frontaldarstellungen der Kinderzeichnungen mit Zeichnungen der prähistorischen Menschdarstellungen, in denen Jäger und Fischer meistens im Profil dargestellt worden 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 Frontalansicht 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.

2.2.7 Kinderzeichnungen aus Ghana, ausgewertet von M. Hanemann-Lystad

Mary Hanemann-Lystad beschreibt Kinderzeichnungen aus Ghana, die sie 1958 erstellen lässt³². 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.

³¹ Richter, H.-G., 2001, S. 51

³² Hanemann-Lystad, Mary: Paintings of Ghanaian children. In: Africa Journal of the International African Institute. Forde, Daryll, London 1960, S. 238-242

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 diese 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.³³

„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.“³⁴

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.³⁵

Die abgebildeten Tiere zeigen meist die dortigen Haustierte, 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.“³⁶

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 Herkunftsort darzustellen.

³³ Vgl. DiLeo, Joseph H. Die Deutung von Kinderzeichnungen. Karlsruhe 1992, S. 45

³⁴ Hanemann-Lystad, M., 1960, S. 239

³⁵ Vgl. Koppitz, Elizabeth M.: Die Menschdarstellung in Kinderzeichnungen und ihre psychologische Auswertung. Stuttgart 1972, S. 135

³⁶ Hanemann-Lystad, M., 1960, S. 240

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.“³⁷

Das Fehlen menschlicher Aktivitäten und die statischen Figurdarstellungen 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 Aufhalten weiß ich, dass der Herkunftsort 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 Figurdarstellungen wird mit der strengeren Erziehung begründet, ein weiterer Grund liegt sicher in der größeren körperlichen Betätigung der ghanaischen Kinder und Jugendlichen.

2.2.8 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. Staude³⁸ 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 Untersuchungsleiter³⁹ zu Kinderzeichnungen der Kurumba in Lurumb/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/ 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

³⁷ Hanemann-Lystad, M., 1960, S. 241

³⁸ Richter, Hans-Günther: Kinderzeichnungen interkulturell. Zur vergleichenden Erforschung der Bildnerei von Heranwachsenden aus verschiedenen Kulturen. Münster 2001, S. 52-60

³⁹ Schweeger-Hefel, Annemarie und Staude, Wilhelm: Die Kurumba von Lurumba. Wien 1972

vor der Wiedergabe heiliger Tiere zurück. Pflanzen, Häuser und Vorrathshäuser 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 Menschendarstellungen. Diese werden als einfache Liniengebilde beschrieben oder als Figurationen 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.“⁴⁰

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.⁴¹

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. Staudt 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 Bildmaterialien von A. Schweeger-Hefel/W. Staudt 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.⁴²

⁴⁰ Richter, H.-G., 2001, S. 53

⁴¹ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 54

⁴² Vgl. Richter, H.-G., 2001, 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.“⁴³

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.

2.2.9 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. Hudson⁴⁴ zu der Auffassung, dass Kenntnisse von Tiefe in Bildern eine kulturdeterminierte Vertrautheit mit entsprechenden Bildmaterialien ist.⁴⁵

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

⁴³ Schweeger-Hefel, Annemarie und Staude, Wilhelm: Die Kurumba von Lurumba. Wien 1972, S. 467f

⁴⁴ Hudson, W.: Pictorial depth perception in sub-cultural groups in Africa. In: Journal soc. Psychol. 1960, 52, S. 183-208 und
Hudson W.: Pictorial perception and educational adaptation in Africa. In: Psychol. Africa 1962, 9, S. 226-239

⁴⁵ Vgl. Mundy-Castle, Alastair C.: Pictorial depth perception in Ghanaian children. In: International Journal of Psychology. Hove 1966, S. 289f

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.⁴⁶

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.“⁴⁷

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.

⁴⁶ Vgl. Mundy-Castle, A. C., 1966, S. 292

⁴⁷ Mundy-Castle, A. C., 1966, S. 293

„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.“⁴⁸

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.

2.3 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.

2.3.1 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.⁴⁹ 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.

⁴⁸ Mundy-Castle, A. C., 1966, S. 298

⁴⁹ 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

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.⁵⁰

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. 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.

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

Anschließen möchte ich an dieser Stelle eine Untersuchung von Wayne Dennis⁵¹ zu Darstellungen der Menschfigur von Beduinen.

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.

⁵⁰ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 42

⁵¹ Dennis, Wayne: The Human Figure Drawing of Bedouins. In: The Journal of Social Psychology 1960, 52, S. 209-219

Die Untersuchungsdurchführung wird von einem einheimischen Studenten aus Beirut unterstützt, er ist der Untersuchungsgruppe vertraut. Aufgrund der religiösen und ethnischen Gegebenheiten wird darauf verzichtet, Frauen und Mädchen mit in die Untersuchung einzubeziehen. So nehmen 100 männliche Probanden an der Untersuchung teil. Die Altersspanne von 28 Teilnehmern erstreckt sich auf ein Alter von 6-8 Jahren, 23 Probanden sind in dem Alter von 9-11 Jahren und 49 Zeichnende im Alter zwischen 12-49 Jahren.

Verwendet wird der Goodenough-Zeichentest. Nach der dort beschriebenen Methode erfolgt auch die Auswertung.

„The best measure of the level of complexity of human figure drawings seems to be the scale worked out by Goodenough. Each drawing was therefore given a mental age and IQ score, following Goodenough's procedure. It should be clear, however, that these values are not presented as measures of ability.“⁵²

Der IQ der 6-, 7- und 8-Jährigen Beduinen beträgt 53. Für die 9-, 10- und 11-Jährigen erreicht er den Wert 52.

Für die Beschreibung der Zeichnungen und die formale Charakterisierung wird eine Vergleichsgruppe amerikanischer Kinder herangezogen, jene aus der Literatur von F. Goodenough.

Die durchschnittliche Größe der Figurdarstellungen in den Beduinenzeichnungen wird als sehr klein, mit zwei Inch, ca. 5 Zentimeter, angegeben, während die durchschnittliche Größe der Figurdarstellungen von amerikanischen Kindern bei 6 Inch, ca. 15 Zentimeter, liegt. W. Dennis führt dies auf den traditionellen Einfluss zurück.

„His small drawings seem to be due to artistic traditions rather than to personality traits.“⁵³

Augen, Nase und Mund werden in den amerikanischen Kinderzeichnungen öfter eingezeichnet. Bei 38 % der Beduinenzeichnungen sind keine Gesichter eingezeichnet. Oftmals ist das Gesicht der Figurdarstellung geschwärzt ausgemalt. Dafür wird Händen, Armen und Beinen in diesen Zeichnungen mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Die Armdarstellungen erfolgen durch eine einzige Linie oder durch mehrfaches Hin- und Herfahren mit dem Stift. Die Körperdarstellungen unterscheiden sich darin, dass sie bei den Beduinen meist rechteckig, rechtwinklig abgebildet werden, während sie bei den amerikanischen Kindern als runde Form eingezeichnet sind. Kleidung wird von den Beduinen lediglich zu 2 % abgebildet und zu 35 % in der amerikanischen Vergleichsgruppe.

Als weitere Informationen über Beduinen wird angegeben, dass sie Personen schon aus großer Entfernung wahrnehmen und erkennen. Sie können an die 100 Kamele auseinander halten. Der Verfasser des Artikels räumt ein, dass eine detaillierte Beo-

⁵² Dennis, Wayne, 1960, S. 213

⁵³ Dennis, Wayne, 1960, S. 218

bachtungsgabe grundsätzlich vorhanden ist, allerdings nicht in den zeichnerischen Umsetzungen der Figurdarstellungen zum Ausdruck kommt, da diese Kulturtechnik den Beduinen fremd ist. Es wird der Goodenough-Test, samt seiner IQ-Auswertung auf die Probanden der syrischen Wüste angewandt, dies zeigt deutlich, wie europäische Kultur versucht, Fremdes per Messung zu erfassen. Außerdem werden die zeichnerischen Ergebnisse mit amerikanischen Ergebnisse aus der Literatur verglichen, um Universalien festzustellen, dabei werden offensichtlich Altersunterschiede und große zeitliche Unterschiede zwischen den Untersuchungen, fast 30 Jahre, außer Acht gelassen.

2.3.3 Kinderzeichnungen aus Thailand, von H. W. Gardiner

Kinderzeichnungen können auch zur Beurteilung von sozialen und kulturellen Werten herangezogen werden. Diese „Wertehypothese“ verfolgt der Psychologe Harry W. Gardiner⁵⁴, der als Gastdozent zwei Jahre in Bangkok, Thailand unterrichtet. Dabei stützt er sich auf die vorangegangenen umfangreichen Forschungen von Wayne Dennis⁵⁵ und übernimmt dessen Auswertungsmerkmale. Dieser geht davon aus, dass Werte in den Kinderzeichnungen dargestellt werden. Ein Merkmal, das W. Dennis verwendet, ist das der Kleidung, in den zeichnerischen Umsetzungen nach moderner westlich orientierter und traditioneller landesüblicher Kleidung unterscheidet. Mit traditionell meint er die jeweilige traditionelle Kleidung in der Kultur, die dem Brauchtum entspricht oder nur gelegentlich zu bestimmten Anlässen getragen wird. Weitere Merkmale, die W. Dennis zur Werteerkennung verwendet, sind die Physiognomie der Gesichtsdarstellung, ob ein Lächeln in Form von hochgezogenen Mundwinkeln eingezeichnet ist oder ob teilweise religiöse Elemente abgebildet werden. Ein weiteres Merkmal ist für W. Dennis die Ähnlichkeitshypothese. Er empfiehlt, zu klären, ob die jeweiligen Formen in Kinderzeichnungen im realen Leben oder in Vorbildern in Form von Abbildungen vorkommen.

W. Dennis geht nicht davon aus, dass Kinder zeichnen, was sie wissen.

„It is an old saw that children draw what they know. This is a misleading statement because it fails to indicate that there is a considerable degree of selectivity on the part of children in regard to their choices of referents among the many possibilities of subject matter that are available to them.“⁵⁶

H.W. Gardiner untersucht in der Zeit von 1967-68 insgesamt 250 Kinderzeichnungen, davon sind 116 von Jungen und 134 von Mädchen aus Bangkok. Sie entstammen einer Grundschule einer einkommensschwachen Gegend in Thailands Hauptstadt. Je-

⁵⁴ Gardiner, Harry W.: Human figure drawings as indicators of value development among thai children. In: Journal of cross-cultural psychology. Thousand Oaks, 1974, S. 124-130

⁵⁵ Dennis, Wayne: Group Values through children's drawings. New York, London, Sydney. 1966

⁵⁶ Dennis, W., 1966, S. 168

des Kind fertigt zwei Zeichnungen an, die Themenstellung lautet „Draw a whole person“, zunächst einen Mann, dann eine Frau.

Ausgewertet wird zunächst die Darstellung der Kleidung, unterschieden nach den Merkmalen modern oder traditionell. Die Thai-Kinder zeigen eindeutig mehr Darstellungen moderner Kleidung.

Die Auswertung erfolgt nach Geschlechtern getrennt. Beide, Mädchen und Jungen, zeigen die männlichen Darstellungen öfters in moderner Kleidung, während die weiblichen Darstellungen von Mädchen und Jungen öfters mit traditioneller Kleidung abgebildet werden. Weitere Untersuchungsmerkmale sind: Physical feature in three differences: Oriental, Caucasiens, Unclassifiable; Religious Values; Work Activities; Smiling Faces; Social Roles.⁵⁷

Bei der Auswertung der Gesichtszüge wird auf Haare, Komposition im Gesicht, Augenform, Nasenform und Munddarstellung geachtet. Die Kategorie „Caucasian Physical Feature“ liegt vor, wenn horizontale Augenbrauen eng beieinander gezeichnet sind. Bei dem Merkmal „Oriental“ sind die Formen rund, offene Augen, breite Nase, rundes Gesicht.

Die Auswertung der thailändischen Kinderzeichnungen zeigt: 22 % lassen sich bezüglich der Gesichtszüge und Form, nicht eindeutig klassifizieren. Das „Oriental feature“ wird von Jungen und Mädchen bei Frauendarstellungen bevorzugt angewendet. Thailändische Mädchen zeichnen mehr männliche Figurdarstellungen mit „Caucasian features“ als die Jungen.⁵⁸

In Bezug auf das Merkmal Darstellung religiöser Werte lässt sich ermitteln, dass die Mädchen mehr weibliche Figurdarstellungen mit religiösen Merkmalen zeichnen.

In Bezug auf die Darstellung von lächelnden Gesichtern kommt H.W. Gardiner zu folgendem Ergebnis: 68 % zeigen ihre Figurdarstellung mit einem Lächeln. W. Dennis geht davon aus, dass die lächelnden Gesichter ein Anzeichen für das Lächeln als kulturelles oder soziales Ziel sind.

Ein weiterer Untersuchungspunkt ist die Sichtbarkeit von unterschiedlichen Rollen. Damit ist gemeint, ob die Kinder Figuren darstellen, die durch ihre Kleidung oder bestimmte Aktivitäten auf Berufe verweisen. Die Jungen zeigten die Hälfte ihrer männlichen Darstellungen erkennbar in Rollen, während die Mädchen nur ein Fünftel ihrer männlichen Figurdarstellungen mit solchen Attributen ausstatten. Dies könnte ein Hinweis auf die Bedeutung des Berufes sein oder auch sein den Wunsch des Kindes, einmal so einen Beruf auszuüben, ausdrücken.

Weitere Untersuchungen, unter Berücksichtigung des Alters, über einen langen Zeitraum wären sinnvoll. So könnte ein Wertewandel in den Kinderzeichnungen verfolgt

⁵⁷ Vgl. Gardiner, H.W., 1974, S. 126

⁵⁸ Vgl. Gardiner, H.W., 1974, S. 127

werden und zusätzlich ließen sich geschlechtsspezifische Unterschiede weiter analysieren.

2.3.4 Kinderzeichnungen aus dem Bergland von Neuguinea, analysiert von G. und W. Schiefenhövel

Im Juni 1974 erreicht eine Wissenschaftlergruppe unterschiedlicher Fachrichtungen, unter ihnen Grete und Wulf Schiefelhövel, das südliche Tal des Eipo-Flusses in Neuguinea. Da die Wissenschaftlergruppe ein Jahr vor Ort ist, wird versucht, keinen Kulturimport zu verursachen, indem darauf geachtet wird, dass keine bildlichen Darstellungen oder Fotografien gezeigt werden.

Die ethnische Gruppe der Eipo gehört zur Sprach- und Kulturgruppe der Mek. Diese typischen Bergpapua sind von kleiner Körpergröße, um 1,50 m, aber von hoher körperlicher Leistungsfähigkeit. Es ist eine schriftlose Kultur, reich an mündlichen Überlieferungen in Form von Mythen, Erzählungen und Liedern. Die Frage, wie für die Eipo die Welt aussieht, welches Konzept sie von Menschen und Tieren haben, ist Forschungsgegenstand dieser Wissenschaftlergruppe. Da die sprachliche Verständigung in den ersten Wochen sehr schwierig ist, kommt es zu einer Reihe von Kritzelzeichnungen, die von Grete und Wulf Schiefenhövel⁵⁹ veröffentlicht werden.

„Wenn Eipo in unserer Nähe standen, drückten wir ihnen bisweilen Notizblock und Bleistift in die Hand. Das war meist dann der Fall, wenn wir ohnehin bei Schreib- oder Dokumentararbeiten saßen.“⁶⁰

Gelegentlich wurden die Papua für ihre zeichnerischen Ausführungen gelobt, ansonsten versuchte man keinen Einfluss zu nehmen, außer, dass man sich immer die Bedeutung des Gezeichneten erklären ließ. Beim Erklären wurden die Eipo teilweise auf fehlende Teile aufmerksam und ergänzten diese.

Bestimmte Kritzelformen ähneln einem Schriftbild, daher wird vermutet, dass es sich um den Versuch handelt die Schreibkritzel nachzuahmen. Die Probanden waren Jugendliche und Erwachsene im Alter von 10-35 Jahren. Auffallend ist, dass Frauen und Mädchen, im Gegensatz zu den männlichen Probanden, keine Echse oder andere Tiere zeichnen.

Nachdem die Wissenschaftler die Sprache notdürftig beherrschen, fragen sie nun gezielt nach Dingen aus der Umgebung, die zeichnerisch umgesetzt werden sollen.

„Zur Überwindung der anfänglichen Schwierigkeit, ein Bild des erbetenen Gegenstands aufs Papier zu bringen, orientieren die Zeichner sich z. T. an einem Exemplar des Sujets in der näheren Umgebung. Das traf vor allem

⁵⁹ Schiefenhövel, Grete und Wulf: Wie zeichnen unbeflügelte Bewohner des Berglandes von Neuguinea? In: Daucher, Hans (Hrsg.): Kinder denken in Bildern. München, Zürich 1990, S. 219-227

⁶⁰ Schiefenhövel, Grete und Wulf, 1990, S. 221

für die Buben zu. Die Mädchen neigten eher dazu, sich gegenseitig Ratschläge zu geben.“⁶¹

Menschen und Wirbeltiere werden folgendermaßen abgebildet: durch einen geraden Strich, von dem rechts und links Striche für die Darstellung der Extremitäten abgehen. Kopffüßlerdarstellungen tauchen nicht auf. Darstellungen von Pythons erfolgen spiralförmig, was die Wissenschaftler auf spiralförmig zusammengelegte, geräucherte Pythons als Nahrungsgeschenk zurückführen.

Die Darstellung von Seitenansichten, eine Entwicklung zu einer räumlichen Darstellung, ist lediglich bei männlichen Zeichnern vorhanden, ebenso das Schraffieren des Rumpfes. Die weiblichen Zeichnerinnen lassen Hände und Füße in ihren Figurdarstellungen weg, allerdings werden Geschlechtsteile eingezeichnet, oft größer als der Kopf. Dies wird damit erklärt, dass im Allgemeinen der Geschlechtsunterschied in der Menschzeichnung durch die Frisur gekennzeichnet ist. Da bei den Eipo aber alle kurze Haare tragen, dient das eingezeichnete Geschlechtsteil der Zuordnung männlich oder weiblich. Bei männlichen Figurdarstellungen werden mehr Einzelheiten eingezeichnet und Hände und Füße werden in fast allen Fällen abgebildet.

Vielfach wird die Vogelperspektive angewendet, auch bei Hausdarstellungen. W. und G. Schiefenhövel vermuten, dass dies durch die geografischen Umstände der hochgebirgsartigen Landschaft des Eipomek-Tales, in dem leicht ein Blick von oben möglich ist, zustande kommt. Die geografischen Kenntnisse der männlichen Probanden sind besser als die der weiblichen, da diese sich wohl weiter vom Heimatdorf entfernen. Eine andere Vermutung ist, dass bei kriegerischen Auseinandersetzungen genaue Ortskenntnisse lebenswichtig sind. Eine andere Möglichkeit ist die unterschiedliche Entwicklung bzw. Organisation der hemisphärenspezifischen Gehirnleistung bei Jungen und Mädchen. Überlappungen und Überschneidungen werden in den Darstellungen vermieden. Nicht nur bei den Menschdarstellungen, auch beim zeichnerischen Umsetzen des geografischen Wissens sind die Jungen den Mädchen überlegen.

„Allerdings bemerkten wir, als wir ihnen Bilder europäischer Herkunft zeigten, daß die Eipo, gleichgültig ob Männer oder Frauen, unsere Form der perspektivischen Darstellung nicht verstanden. So sagten sie beispielsweise, als sie in einer Zeitschrift mehrere in räumlicher Tiefe, also perspektivisch angeordnete Personen anschaute, zu den kleineren Figuren >sik me<, ihre Kinder. Die Fähigkeit, perspektivisch zeichnen zu können, ist schließlich auch bei uns nicht die Norm; auch wenn wir meinen, daß sie zu einem realistischen Bild gehört. Die Kulturgeschichte zeigt, wie viele verschiedene Modelle perspektivischer Darstellung verwirklicht waren, und wie lange es bis zur Entwicklung der jetzt üblichen Perspektive gedauert hat.“⁶²

In dieser Studie wird gänzlich auf Auswertungsmethoden verzichtet. Ähnlich wie in der Studie von M. Martlew/ K. L. Connolly aus dem Jahr 1982 auf Neuguinea kommen auch diese Forschungen zu dem Ergebnis, dass die Jungen besser und differenzierter

⁶¹ Schiefenhövel, Grete und Wulf, 1990, S. 222

⁶² Schiefenhövel, Grete und Wulf, 1990, S. 225

zeichnen als die Mädchen. Interessant ist, dass es wohl einen Zusammenhang zwischen den ausgeführten Streifzügen in der Umgebung und den zeichnerischen Darstellungen gibt.

3 Neuere Forschungen zu interkulturellen Kinderzeichnungen

Die neuen Forschungen beziehen sich auf Forschungen zu interkulturellen Kinderzeichnungen seit den 1970er-Jahren. Seit dieser Zeit hat sich der Blick auf die interkulturelle Kinderzeichnung etwas erweitert, das kindliche Umfeld und die Lebenswelt der Probanden werden nun in die Betrachtungen mit einbezogen. Weiterhin bleibt die Differenzanalyse eine einschlägige Auswertungsmethode. Dabei besteht oft ein Altersunterschied zwischen den Probanden oder die Ergebnisse von Analysen der Kinderzeichnungen aus anderen Ländern werden mit den Ergebnissen von Auswertungen deutscher Probanden aus der Literatur verglichen. Dabei gibt es teilweise große zeitliche Abstände zwischen den Erhebungen.

H.-G. Richter verwendet die Differenzanalyse für seine Auswertungen der Mahafaly-Kinderzeichnungen auf Madagaskar, die mit deutschen Kinderzeichnungen verglichen werden.

3.1 Anmerkungen zu der Forschung über Kinderzeichnungen aus Madagaskar von H.-G. Richter

Das Bildmaterial aus Madagaskar wurde auf einer Forschungsreise von Frau Dr. Charmaine Liebertz und ihren Mitarbeitern von Dezember 1988 bis Juli 1989 gesammelt. Man sucht nach einer Gegend, in der damals für Kinder noch keine medialen Erfahrungen vorhanden sind. Es sollte auch möglichst noch keine Einführung in die Schule bzw. Schriftsprache erfolgt sein. Zudem sollen es Kinder sein, die sich möglichst zum ersten Mal mit zeichnerischen/bildnerischen Mitteln beschäftigen. Dafür wird 1981 die Region der Mahafaly im Südwesten Madagaskars ausgewählt. Das Leben in den Mahafaly-Dörfern ist zur Zeit dieser Untersuchung noch völlig ohne Einfluss von Massenmedien.

In zehn Tagen werden mit dem Untersuchungsteam 15 Dörfer besucht, der Alltag des Teams wurde durch die Lebensformen der Mahafaly bestimmt, in Form von einem intensiven Gemeinschaftsleben und totaler Öffentlichkeit. 87,9 % der Probanden waren Analphabeten und hielten zum ersten Mal einen Stift in der Hand.⁶³

⁶³ Vgl. Liebertz, Charmaine: Der Einfluß kulturell-ethnischer Gegebenheiten auf Genese und Struktur von Kinderzeichnungen. In: Wichelhaus Barbara (Hrsg.): Kunsttheorie, Kunstpsychologie, Kunsttherapie. Berlin 1993 S. 183f

Des Weiteren werden Kinderzeichnungen aus Antananarivo, der Hauptstadt Madagaskars, gesammelt und ausgewertet. H.-G. Richter vermutet durch die weite Verbreitung der Massenmedien eine Vereinheitlichung von Bildkonzepten.

Der Wissenschaftler geht davon aus, dass sich das Medium Kinderzeichnung in Deutschland unter dem Einfluss der visuellen Medien im Laufe der Zeit verändert hat, er zeigt dies folgend:

„Das bildhafte Medium Kinderzeichnung könnte sich also unter dem Einfluß der visuellen Medien verändert haben, weil die Medienwirklichkeit z.T. an die Stelle von ‚natürlicher‘ Wahrnehmung und Wirklichkeitserfahrung getreten ist. So kann etwa das (‚abstrahierte‘) Bild einer (lila!) Kuh aus der massenmedialen Werbung als interne Repräsentation vor oder parallel zu den Wahrnehmungsaktivitäten am ‚natürlichen‘ Referenzobjekt Kuh gebildet worden sein und damit auch Auswirkungen auf die zeichnerische Repräsentation haben – so z. B. zu einer vereinfachten Schemadarstellung mit einer vorgegebenen Farbigkeit ohne einen Bezug zur sog. Lokalfarbe führen.“⁶⁴

Hierzulande haben die Medien sowie sich wandelnde Familienstrukturen und damit einhergehende veränderte zwischenmenschliche Beziehungen Einfluss auf die heutige Sozialisation von Kindern. Die Bildnereien von Kindern und Jugendlichen werden von rasch wechselnden Vorbildern mit geprägt. Somit ist für H.-G. Richter von Interesse, bildnerische Äußerungen von Kindern ohne mediale Einflüsse untersuchen zu können.

Die Fragestellung und Zielsetzung des Kinderzeichnungsspezialisten ist die Erforschung des bildnerischen Ausdrucks in Kinder- und Jugendzeichnungen, deren Schöpfer keinen Zugang zu neuen Medien haben. Dabei ist von besonderem Interesse, wie sich unter differenten kulturell-ethnischen Bedingungen der bildnerische Ausdruck von Kindern und Jugendlichen entwickelt.

Es gilt einen Methodenansatz für eine adäquate Auswertung zu finden, um kulturvergleichende Betrachtungsweisen zu ermöglichen, das Andersartige in den Darstellungen aufzufinden und zwischen dem Anderen und Auffälligen zu unterscheiden. Dazu ist laut H.-G. Richter die Methode der Differenzanalyse geeignet, indem den Kinderzeichnungen aus Madagaskar zeichnerische Werke von deutschen Kindern annähernd gleichen Alters gegenübergestellt werden.

„Dabei werden wir versuchen, die Vergleiche von Zahlenwerten durch die Abbildung von beispielhaften Menschzeichen aus den verschiedenen Studien zu veranschaulichen; denn wie diese Beispiele und die Zeichnungen aus den nachfolgenden Untersuchungen (...) belegen, lassen sich die Merkmale von zeichnerischen Ereignissen aus fremden Kulturen in der Regel erst durch eine Gegenüberstellung der bildnerischen Gegebenheiten erkennen: Sie bleiben durch die Wiedergabe von Zahlenwerten unanschaulich und führen zu keinen Erkenntnissen über die Qualität des Fremden. Daher sind auch die vielen Studien über die Anwendung des MZT oder

⁶⁴ Richter, Hans-Günther (Hrsg.): Kinderzeichnung interkulturell. Zur vergleichenden Erforschung der Bildnerie von Heranwachsenden aus verschiedenen Kulturen. Münster 2001, S. 14

verwandter Testverfahren, die in der Literatur zu den Zeichnungen aus fremden Kulturen auftauchen, ohne Aussagekraft, weil in ihnen die Andersartigkeit nicht an Bildbeispielen belegt und kenntlich gemacht wird.“⁶⁵

Auch für die Analyse der Farbpräferenzen wird ein Vergleich mit der Farbwahl aus Zeichnungen deutscher Probanden vorgeschlagen.

Durch die Auswertung sollen zeichnerische Reaktionen auf gestellte Themen untersucht werden. Kulturspezifische Merkmale von Repräsentationen wie Menschen, Baum, Haus und anderen gilt es ausfindig zu machen. Dabei spielen verschiedene Merkmale wie Größe, Detaillierung von Figurdarstellungen, zeichnerische Charakterisierung, sowie räumliche und farbliche Strukturen eine bedeutende Rolle. Um die Mitteilungen, die Kommunikationsangebote von Kindern aus anderen Ländern entschlüsseln zu können, sind Kenntnisse über die Lebenswelt der Kinder notwendig.

Zu Beginn H.-G. Richters Forschung stehen Fragen nach zeichnerischen Entwicklungsverläufen und figurativen Strukturen in der Darstellung.

Schon seit jeher erhält die menschliche Figurdarstellung besondere Aufmerksamkeit. Diese wurde schon früher zu Testverfahren, z. B. bei Hermann Ziler (1970)⁶⁶ und

Florence Goodenough (1926)⁶⁷ herangezogen. Von diesen Testverfahren abgeleitet, werden viele Merkmalskataloge zur Auswertung erstellt. Von vielen Autoren wird zum einen die Entwicklung des menschlichen Figurzeichens beschrieben, zum anderen unterschiedliche Auswertungsmethoden für diese erstellt, an dieser Stelle ist Helga John-Winde (1981)⁶⁸ zu nennen. Die in ihrem Werk „Kriterien zur Bewertung der Kinderzeichnung“ ein einschlägiges Verfahren zur Analyse entwickelt, unter Berücksichtigung des sozio-ökonomischen Status. Neben den bisherigen Instrumenten der Auswertung entwickelt die Wissenschaftlerin Merkmale der Integration und Strukturierung.

Den Darstellungsstrategien der Menschzeichnung vom 4. bis 6. Lebensjahr hat sich ausführlich Gabriele Koeppe-Lokai⁶⁹ gewidmet. Einzelne Körperteildarstellungen beschreibt Joseph H. DiLeo⁷⁰ ausführlich, allerdings mehr für den diagnostischen Bereich bestimmt. Die Entwicklung von Längs- und Querschnittstudien der menschlichen Gestalt beschreibt W. Reiß⁷¹ detailliert.

⁶⁵ Richter, H.-G., 2001, S. 132

⁶⁶ Ziler, Hermann: Der Mann-Zeichen-Test in detailstatistischer Auswertung MZT. Münster 1970

⁶⁷ Goodenough, Florence: Measurement of Intelligence by Drawings. Chicago 1926. Florence Goodenough entwickelt im amerikanischen Sprachraum ein Testverfahren der Intelligenz mittels Kinderzeichnungen, einer menschlichen Figurdarstellung. Diese wurde mit einer Ratingskala gemessen, die 51 Merkmale enthält. Diese Merkmale entstanden durch Beobachtung von Differenzen in Figurdarstellungen von Schulkindern. Es wurden verschiedenen Altersgruppen von 4–12 Jahren miteinander verglichen. F. Goodenough stellt feste, das schon beim Erstellen des Testes sich zeigt das die Mädchen qualitativ besser zeichnen als die Jungen.

⁶⁸ John-Winde, Helga: Kriterien zur Bewertung einer Kinderzeichnung. Bonn 1981

⁶⁹ Koeppe-Lokai, Gabriele: Der Prozess des Zeichnens. Münster 1996

⁷⁰ DiLeo, Joseph H.: Die Deutung von Kinderzeichnungen. Karlsruhe 1992

⁷¹ Reiß, Wolfgang: Kinderzeichnungen, Wege zum Kind durch seine Zeichnung. Berlin 1996

Eine Reihe von Wissenschaftlern tragen zu den visuellen Beurteilungskategorien der Menschzeichnung von Kindern bei. Viele der Ansätze ähneln denen der Entwicklungsreihen des Menschzeichens, welches bei der zeichnerischen Entstehung des Menschzeichens von Kindern beobachtet wurde. Es stellt sich die Frage, inwieweit sie Anschauungsmöglichkeiten zu Entwicklungsreihen aus anderen Kulturen bieten? Verläuft die zeichnerische Entwicklung bei Kindern in allen Kulturen gleich? Es bedarf eines geeigneten Untersuchungsdesigns für die Betrachtung, Interpretation und Auswertung uns fremder Kinderzeichnungen.

H.-G. Richter unterscheidet zwischen konventionellen Menschzeichen und befremdlichen Darstellungen der Menschfigur. Unter konventionellen Menschzeichen versteht Richter, dem internationalen Sprachgebrauch folgend, die uns geläufigen „traditionellen“ Menschdarstellungen in den Kinderzeichnungen der westlichen Welt.⁷²

Menschzeichen, die davon abweichen, werden als befremdlich angesehen. Dabei ist abzuklären, ob es sich um ein kulturspezifisches Merkmal oder um eine Besonderheit in der Darstellung handelt. Der Autor versucht mittels der quantitativen und qualitativen Forschung diesen Differenzen auf die Spur zu kommen.

Mit Hilfe des kognitionstheoretischen/kognitionspsychologischen Ansatzes wird nach Beziehungen zwischen den bildhaften und internen Repräsentationen und den damit verbundenen kognitiven Verarbeitungs- und Äußerungsstrategien in Bildnereien gefragt.

Neue tiefenpsychologisch orientierte Positionen suchen mittels des autobiografischen Gedächtnisses kognitionspsychologische und psychoanalytische Ansätze miteinander in Beziehung zu setzen.

Andere Auswertungsmethoden von Kinderzeichnungen bewerten vorrangig die formal-ästhetischen Äußerungen. An dieser Stelle ist die wohl größte Sammlung von unterschiedlichen Kinderzeichnungen von Rhoda Kellogg⁷³ zu nennen, welche in Forschungskreisen der Kritik einer willkürlichen Zusammenfügung unterliegt.

Es gibt bisher in der Literatur zur Kinderzeichnungsforschung keinen durchgehenden, einschlägigen Ansatz zur Auswertung von Kinderzeichnungen aus unterschiedlichen Ländern bzw. anderen Kulturen. Leider verfolgen nur wenige Forschungsansätze und Auswertungen kulturspezifische, andersartige Darstellungsstrategien, bzw. formal-ästhetische Äußerungen in bildnerischen Ereignissen, um diese in Beziehung zu den kulturellen Manifestationen, zur jeweiligen kindlichen Lebenswelt und den kulturell gestalterischen Ausdrucksmitteln zu setzen. Von besonderem Interesse bei all diesen Untersuchungsansätzen ist es, Einsichten in Darstellungsweisen, besonders der Figurationen, und in andere Bildstrategien sowie den damit verbundenen Informationen für die Didaktik eines künftigen globalen Kunstunterrichts bei einer zunehmend multikulturel-

⁷² Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 132

⁷³ Kellogg, Rhoda: Analysing children's art. Palo Alto 1969 und Kellogg, Rhoda: Children's drawings, children's minds. New York 1979

len Gesellschaft zu gewinnen. Diese Arbeit, mit den Auswertungsbeispielen anhand von Kinderzeichnungen aus Ghana, soll dazu beitragen die Betrachtungen und Auswertungen von Kinderzeichnungen aus anderen Kulturen zu erhellen.

3.1.1 Madagaskar zur Zeit der Untersuchung

Eine Gruppe der Probanden, die für die Untersuchung ausgewählt wird, gehört der ethnischen Gruppe der Mahafaly an. Weitere Probanden entstammen einer Schule in Antananarivo, der Hauptstadt Madagaskars. Im weiteren Verlauf bei H.-G. Richter Beschreibungen, werden kurz die geschichtlichen und politischen Verhältnisse aufgezeigt, sowie Flora, Fauna, Landschafts- und Klimazonen Madagaskars beschrieben. Dies dient dem besseren Verständnis der geografischen und kulturellen Bedingungen. An dieser Stelle seien diese Inhalte kurz zusammengefasst.

Die Insel Madagaskar liegt zwischen 12° bis 25° südlicher Breite und 43° bis 50° östlicher Länge. Madagaskar ist die viertgrößte Insel der Erde und liegt im indischen Ozean. Die gesamte Fläche beträgt 58.7041 km². Im Jahre 1988 beträgt die gesamte Bevölkerung 10.917.000 Einwohner. Die Einschulungsrate liegt 1985 im Landesdurchschnitt bei 50 %. Das Bruttosozialprodukt beträgt 1990 pro Einwohner 190 Dollar pro Jahr. Madagaskar gehört zu den 12 ärmsten Ländern der Welt. Der Stand der religiösen Zugehörigkeit ist 1969: 5 % Moslems; 36,5 % Christen (davon 19,4 % Katholiken und 17,1 % Protestanten), über die Hälfte der Madagassen praktiziert eine Form von Naturreligion. Die Landessprache ist Madagassisch (mit regionalen Dialekten) und die Verkehrssprache Französisch.

Gegen die Versuche, die Insel durch die Kolonialmächte England und Frankreich, einzunehmen, wehren sich die Madagassen lange. 1896 wird Madagaskar zur französischen Kolonie. Es erfolgen Versuche, das Land zu christianisieren und 1861 wird der Katholizismus offizielle Religion. Erst im Jahr 1960 wird die Insel in die Unabhängigkeit entlassen. Zunächst regiert die sozial-demokratische Partei unter dem ersten Präsidenten Philibert Tsiranana bis 1972.

Madagaskar lässt sich in vier große Klima- und Landschaftszonen einteilen: Das zentrale Hochland, die Westseite, die Ostseite und der Süden bzw. Südwesten.

Antananarivo ist die Hauptstadt Madagaskars, welche im Inselzentrum liegt. Es ist eine Stadt mit Hochhäusern, dichtem Straßenverkehr, Supermärkten und Kaufhäusern. Der Großteil der hier lebenden Bevölkerung ist der ethnischen Gruppe der Merina zuzurechnen.

Englische Missionare gründen die erste Schule auf Madagaskar. Weitere staatliche Schulen nach französischem Vorbild folgen nach Beendigung der Kolonialzeit. Seit 1972 passt man die Lehrinhalte den Bedürfnissen des Landes an. Der Unterricht wird verstärkt auch in madagassischer Sprache, dem Malagasy, abgehalten. Malagasy gehört zu der westindonesischen Sprachfamilie. Die erste Orthographie und Grammatik

in lateinisch verfasst ein 1820 eintreffender englischer Missionar namens David Jones. So entsteht die offizielle Schriftsprache.

Grob lässt sich die Bevölkerung Madagaskars in zwei Gruppen einteilen, in negride und maliische. Die zuletzt genannte Gruppe besiedelt vorwiegend das Hochland. Die negride Bevölkerung lebt im Westen und in der tropischen Region der Ostküste. Die genaue Herkunft der ethnischen Gruppe der Mahafaly, in Südwesten des Landes, ist wenig erforscht. Man vermutet eine erste Einwanderungswelle der Bantus im 16. Jahrhundert.

Zwischen der Stadt Toliara und den Flüssen Onilahy im Norden und Menarandra im Süden liegt der Lebensraum der Mahafaly. Die Fläche weist eine Größe von 25.000 km² auf. Im Jahre 1974 schätzt man die Einwohnerzahl auf 136.000. Das Mahafaly-Land gliedert sich in verschiedene Regionen: Den Küstenstreifen, das Kalkplateau, die Flusstäler der Flüsse Onilahy, Linta und Menarandra mit ihren Nebenflüssen. Durch die lange Trockenzeit ist hier kein Reisanbau, wie sonst auf Madagaskar, möglich. Bedingt durch die schlechte Infrastruktur werden die Grundnahrungsmittel, Maniok, Süßkartoffel, Kürbisse, Bohnen, Mais selbst angebaut. Der Viehbestand sind Rinder, Schafe und Ziegen. In der Trockenzeit ziehen die Mahafaly mit ihren Rinderherden in niederschlagsreichere Gegenden im Norden. Rinder sind bis heute auch Prestigeobjekt und dienen der wirtschaftlichen Absicherung.

Um die Kindererziehung kümmern sich viele verschiedene Menschen, der Großfamilie. Jedes Familienmitglied fühlt sich dafür verantwortlich. Der Respekt vor den Ältesten ist von Bedeutung. Sie stellen die Autorität und Entscheidungsgewalt im Dorf. Ziele und Interessen des Individuums werden den Erfordernissen der Familie und der Dorfgemeinschaft untergeordnet.

Das Baumaterial für die Häuser der Mahafaly besteht aus Holz, Lehm, Gras und Kuhdung. Alle Häuser haben eine rechteckige Grundfläche von ca. 3 x 2 m.

H.-G. Richter verweist auf die Bedeutung der Kleidung, da diese als kulturspezifisches Element in den Kinderzeichnungen zu finden ist. Anders verhält es sich in den Städten, in denen westliche Einflüsse den Kleidungsstil verändern. Indem westliche Kleidung getragen wird, das sich beispielsweise dadurch auszeichnet, dass auch Frauen Hosen tragen.

Ein ausgeprägtes Kunsthandwerk ist nur in Form von hölzernen Grabstelen zu finden. Eine bestimmte Symbolabfolge ist bei der Herstellung einer Grabstele einzuhalten. Diese sind 1,20 bis 2,00 m hoch und aus hartem Mendorave-Holz angefertigt. Am oberen Ende der Stele sind geometrische und anthropomorphe Formreihen, sowie verschiedene naturalistische Darstellungen angebracht.

Je reicher ein Verstorbener war, desto kunstvoller und größer sind das Grab und die Stele. Nur Rinder werden weiter vererbt, alle anderen Gegenstände eines Verstorbenen dienen als Grabbeigaben. So wird Schmuck und wertvoller Hausrat meist schon zu Lebzeiten verschenkt.

3.1.2 Zur Erhebung der Daten auf Madagaskar

Im Jahre 1988/89 führten Charmaine Liebertz und ihre Mitarbeiter, in 15 verschiedenen Ortschaften der Mahafaly-Gruppen ihre Untersuchung durch. Insgesamt nehmen 487 Personen teil, die 1987 Zeichnungen erstellen, wovon 1138 von weiblichen Teilnehmerinnen und 849 von männlichen Probanden stammen. Kinder, Heranwachsende und Erwachsene im Alter von 1;2 bis 59 Jahren äußern sich ein - fünfmal zeichnerisch zu unterschiedlichen Themenstellungen. Die Probanden sind zu 45,2 % männlichen und zu 54,8 % weiblichen Geschlechts. Auf Fragebögen wird von jedem Probanden Name, Geschlecht, Alter, soziale Bedingungen und Medienkonsum festgehalten. Insgesamt sind 88 % der Teilnehmer Analphabeten, 12 % der Probanden besuchen eine Schule. Davon bildet etwa die Hälfte der Eltern den größten Teil der Analphabeten, mit etwa 55 %. Meist sind die Väter alphabetisiert. Daher ist anzunehmen, dass viele der jungen Teilnehmer zum ersten Mal zeichnen, da auch Papier und Stifte nicht zu den verfügbaren Alltagsmaterialien gehören. Insgesamt 11,8 % der männlichen und 12,4 % der weiblichen Versuchspersonen können lesen und schreiben. Die Einschulung erfolgt, wenn überhaupt, erst ab dem siebten Lebensjahr.⁷⁴

Die Zeichenmaterialien sind weißes Papier (DIN-A3-Format) und farbige Filzstifte. Folgende Themenstellungen werden in französischer und einheimischer Sprache gestellt:

- Zeichne, was ihr gerne möchte.
- Zeichnet einen Mann und/oder eine Frau.
- Zeichnet einen Baum, ein Haus und ein Tier nach eurer Wahl.
- Zeichnet ein Auto unter einem Baum.
- Zeichnet einen Fluss und eine Brücke.⁷⁵

Eine Dokumentation von ausgewählten Beispielen zur Entwicklung, besonders der Kritzelphase soll per Video aufgezeichnet werden. Bei der Untersuchung der zeichnerischen Äußerungen der Mahafaly-Kinder sollen des Weiteren folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- eine Dokumentation der Entwicklung des Formenrepertoires,
- herausfinden von eigenständigen frühen bildnerischen Repräsentationsformen,
- zeichnerische Reaktionen auf gestellte Themen wie „Brücke über einen Fluss“ und „Der Geländewagen des Untersuchungsteams unter einem Baum“ analysieren und mit ähnlichen zeichnerischen Lösungen aus unserem Kulturkreis vergleichen,
- Herausfinden von kulturspezifischen Merkmalen oder Typen dieser Repräsentation für Gegenstände/Motive (Mensch, Baum, Haus, Fahrzeug o.ä.). Hierbei sollen bestimmte bildnerische Konfigurationen wie Größe, Detaillierung der Figuren und das

⁷⁴ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 123

⁷⁵ Vgl. Richter, H.-G., 2001 S. 123

spezifische zeichnerische Charakteristikum für Rumpf, Haare, Kleidung sowie räumlich-topologische und farbliche Strukturen untersucht werden,

- spezielle kulturelle Gegebenheiten, Ornamente, Schmuck, religiöse Monumente, Statuen und Bilder in Schulbüchern und anderen Medien, sollen fotografisch dokumentiert werden,
- anhand des vor Ort erstellten Bildmaterials von 11-12-Jährigen soll der Wechsel des Darstellungsstils zu Beginn des Jugendalters herausgefunden werden und mit westlichen Zeichnungen von Kindern der gleichen Altersstufe verglichen werden. Die Frage dabei soll sein, ob die Darstellungsweise realistischer wird.⁷⁶

Die Bemerkungen, die während des Zeichenprozesses abgegeben werden, sind teilweise auf der Blattrückseite vermerkt. Es werden leider keine detaillierten Angaben über die Projektdurchführung gemacht. Es wäre von Interesse, zu wissen, ob die Probanden an Tischen und Stühlen saßen und welcher zeitliche Umfang zur Verfügung stand. Wie die Atmosphäre ist, ob die Projektdurchführung in einem geschlossenen Raum stattfand und ob eine klare zeitliche Begrenzung der Themenstellungen einen Einfluss auf die zeichnerischen Äußerungen der Kinder haben.

An Schulen in Antananarivo äußern sich Kinder im Alter von 8-14 Jahren zu den gleichen Themenstellungen. Diese Bildwerke werden von H.-G. Richter keiner quantitativen Auswertung unterzogen, sondern lediglich in 15 Einzelanalysen vorgestellt. Auch geht aus der Untersuchung nicht eindeutig hervor, wie viele Probanden teilnehmen.

Die Bildwerke der deutschen Probanden im Alter von 4-6 Jahren, die Richter für die Differenzanalyse heranzieht entstammen einer Studie von G. Koeppe-Lokai mit dem Titel „Der Prozess des Zeichnens“. Vergleichsdaten jüngerer Probanden entstammen einer empirischen Forschung, zu der keine näheren Angaben gemacht sind.

„Das Durchschnittsalter der madagassischen Probanden von 6,42 Jahren steht einem Durchschnittsalter von 5,3 Jahren der deutschen Vergleichsgruppe gegenüber. Ungefähr die Hälfte der Zeichnungen wurde in allen Gruppen jeweils von Jungen und Mädchen angefertigt, so dass punktuell ein geschlechtsspezifischer Vergleich möglich ist.“⁷⁷

3.1.3 Auswertung der madagassischen Kinderzeichnungen

Zunächst werden in den Beschreibungen H.-G. Richters die Kinderzeichnungen der Mahafaly ausgewertet, die Analyse der Kinderzeichnungen aus der Hauptstadt erfolgt im Anschluss daran.

Da die Menschdarstellung ein zentraler Forschungsgegenstand ist, widmet sich H.-G. Richter dieser ausführlich in einer quantitativen Auswertung. Die kindliche Menschzeichnung ist das Darstellungszeichen welches am häufigsten erforscht wurde. Es

⁷⁶ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 17f

⁷⁷ Richter, H.-G., 2001, S. 152

werden die Zeichnungen zu der Themenstellung „Zeichne einen Mann und/oder eine Frau“ auf die Figurdarstellungen hin analysiert. In Tabellen werden die Auswertungsergebnisse festgehalten.

Zunächst wird eine Sichtung des gesamten Bildmaterials von 81 Zeichnungen vorgenommen, indem zuerst die Decodierbarkeit der Zeichen festgestellt wird. Dabei werden folgende Kategorien aufgestellt: Gut decodierbar; mittelmäßig, d.h. die Zeichen sind mit Hilfe der verbalen Informationen als die bezeichneten Gegenstände erkennbar; nur schwer/schlecht decodierbar; nicht decodierbar. Die Hälfte der Zeichen wurde als gut und 28 % als mittelmäßig decodierbar klassifiziert.

„Die Decodierbarkeit der Zeichen hängt also, das ergeben unsere Beispiele, auch von den graph-motorischen und intellektuellen Fähigkeiten der Zeichnenden ab und ist nicht nur Resultat kultureller Besonderheiten.“⁷⁸

Pro Zeichenblatt stellen die madagassischen Kinder durchschnittlich ca. drei Menschen dar. Von allen Probanden stellen 93 % einen bis fünf Menschen dar. Zu 53,1 % werden zwei Menschen abgebildet. Zu den geschlechtsspezifischen Unterschieden lässt sich sagen, dass die Mädchen zu 8 % öfter zwei Personen darstellen als die Jungen. Die figürlichen Darstellungen werden meistens einem Geschlecht zugeordnet. Die Zahlenwerte zeigen, dass Frauen durchschnittlich 1,64 und der Männer 1,42-fach abgebildet werden. In den meisten Zeichnungen wird ein Paar in Form von einer männlichen und einer weiblichen Darstellung gezeigt. Um die Organisation der Menschzeichen auf dem Zeichenblatt zu erfassen, wird das Zeichenblatt in etwa 5 x 5 cm große Quadranten aufgeteilt. Es wird die Häufigkeit ermittelt, mit denen diese Quadranten durch eine zeichnerische Darstellung gefüllt werden. Die Auswertung zeigt: In 14,8 % der Fälle werden 3 Quadranten ausgefüllt, gefolgt von 5,4 und 8 Quadranten. Durchschnittlich zeichnen die Kinder über 8,14 Quadranten, wobei Jungen 0,92 Quadranten mehr ausfüllen als Mädchen.⁷⁹

Dabei wird das Zentrum und der Bereiche leicht links der Blattmitte bevorzugt. Die Nähe der Blattkanten wird für die zeichnerischen Darstellungen kaum genutzt. Diese Werte zeigen, wie viel Raum die Figurdarstellungen auf der Fläche einnehmen, doch sagen die Ergebnisse nichts über die Komposition der Motive auf der Zeichenfläche aus.

Der Wissenschaftler stellt fest, dass männliche Probanden in ihren Zeichnungen zu 26 % häufiger Kumulationen abbilden als weibliche Probanden. Mädchen bevorzugen eher Reihungen in ihren Darstellungen. Dabei ist zu bedenken, dass die Raumorganisation auf dem Zeichenblatt altersabhängig erfolgt.

H.-G. Richter führt eine Differenzanalyse mit 81 Zeichnungen der 4-7 Jahre alten Probanden durch. Zu der folgenden quantitativen Analyse wird pro Zeichnung je ein Menschzeichen ausgewählt und nach folgenden Kriterien analysiert: Länge, Breite, Kopfhöhe, Kopfbreite, Rumpflänge, Rumpfbreite, Beine, Füße, Arme und Hände. Diese

⁷⁸ Richter, H.-G., 2001, S. 134

⁷⁹ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 134-136

Kategorien werden in Millimetern angegeben, wobei die Werke getrennt nach männlichen und weiblichen Probanden ausgewertet werden.

„Die Schwankungsbreite der Größenverhältnisse ist recht hoch und reicht z. B. bei der Länge von 30 bis 226 mm. Die Durchschnittslänge und -breite zwischen den Menschzeichen von weiblichen und männlichen Probanden ist nicht sehr unterschiedlich. Das Rumpfzeichen der Jungen ist allerdings ca. 8 mm (ca. 22 %) länger und ca. 8 mm (ca. 41 %) breiter als das Rumpfzeichen der Mädchen. Dafür zeichneten die Mädchen die Beine der Menschzeichen (inkl. Fußzeichen) fast 5 mm (ca. 15 %) länger. Die Menschzeichen von Mädchen und Jungen haben also im Schnitt etwas andere Proportionen.“⁸⁰

Die Geschlechter der Menschzeichen lassen sich meist eindeutig durch mündliche Benennung und eingetragene primäre oder sekundäre Geschlechtsmerkmale identifizieren. Unter primären Geschlechtsmerkmalen werden die Geschlechtsorgane Penis und Schamspalte, sowie die inneren Organe verstanden. Die sekundären Geschlechtsmerkmale bezeichnen, die Behaarung, den Stimmbruch, die weibliche Brust. Andere Möglichkeiten der geschlechtlichen Zuordnung erfolgen durch Darstellung der Kleidung und Frisur.

Der Wissenschaftler merkt an, dass teilweise Männer ohne Haare dargestellt werden, es könnte sich dabei um den Status eines Witwers handeln. In 93,3 % werden die Menschzeichen einem Geschlecht zugeordnet. Die primären Geschlechtsmerkmale werden zu 7,3 % Vagina- und Penis/Hodenabbildungen erfolgen zu 4,9 %. Die sekundären Geschlechtsmerkmale sind zu 18,5 % eingezeichnet. Die Mädchen bilden das Geschlecht der Figuren etwas häufiger ab als die Jungen. Die relative Häufung der Geschlechtsdarstellungen wird als kulturelle Besonderheit definiert.⁸¹

Der Wissenschaftler fasst die Ergebnisse der quantitativen Auswertung in Einzelanalysen zusammen. Ziel ist es, durch den interkulturellen Vergleich mögliche Retardierungen in andersartigen Zeichnungen auszumachen.

Die Ausrichtung der Menschzeichen erfolgt ungefähr zur Hälfte frontal. Zu 42 % sind nur die Fußzeichen im Profil und der Rest des Körpers frontal abgebildet. Als auffallend bezeichnet der Autor, dass die madagassischen Kinder ihre Menschzeichen häufig, nämlich zu 78 %, schräg in Beziehung zur Blattkante einzeichnen.

Es folgen weitere quantitative Angaben zu den Details der Figurdarstellungen, die für spätere Vergleiche mit anderen Forschungsergebnissen von Bedeutung sein können.

Das Kopfzeichen wird zu 86 % eingezeichnet, zu 70 % rund und zu 16 % eckig abgebildet. Zu 32,1 % werden zwei Augen eingezeichnet, bevorzugt auch als Rundform. Einen Punkt als Auge zeichnen 22,2 % der madagassischen Probanden. Ein Zeichen für Augenbrauen wird nur in einem Fall abgebildet. Das Nasenzeichen wird zu 18,5 %, meistens gerade, gezeichnet. Ein Mundzeichen in Form eines Punktes oder einer ge-

⁸⁰ Richter, H.-G., 2001, S. 140

⁸¹ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 141

raden Linie bilden ebenfalls 18,5 % der Probanden ab. Zu 1,2 % wird eine ovale Darstellungsform für den Mund gewählt. Die Ohren an beiden Seiten werden von 12,3 % abgebildet. Haarzeichen werden zu 28,4 % eingezeichnet, 13,6 % stellen Haare durch mehrere gerade Linien dar, 7,4 % zeichnen eine Schraffur und 4,9 % wählten für die Haardarstellung mehrere gebogene Linien. 11,1 % der Probanden bilden den Hals ab. Es erfolgen unterschiedliche Darstellungsweisen eine vertikale Linie oder zwei parallelen Linien sowie eine Trapezform als Nasenzeichen. Zu dem Rumpf-Oberkörperzeichen lassen sich folgende Detaildifferenzierungen auswerten: das ganze Rumpf-Oberkörperzeichen wird von 51,9 % eingezeichnet, zu 44,5 % wird eine eckige Form bevorzugt und nur 3,7 % zeichnen eine Rundform. Lediglich 7 Probanden zeichnen ein zusätzliches Rumpf-Unterkörperzeichen. 82,7 % der Probanden stellen Arme dar, zur gleichen Anzahl rechts oder links. Als Armzeichen wird meist eine gerade Linie gewählt. Zu dem Richtungsverlauf lässt sich Folgendes aussagen: 44,4 % zeichnen die Arme horizontal ein, 23,5 % schräg nach unten und 8,6 % schräg nach oben. Fast zwei Drittel aller Armzeichen tangiert das obere Rumpfdrittel als Ansatzstelle des Armes. In Schulterhöhe zeichnen 13,6 % die Arme an.

Zu den Hand-Fingerzeichnungen macht der Wissenschaftler folgende Aussagen: Von 71,6 % werden Hände - mit oder ohne Finger oder Finger als Strahlenkranz - eingezeichnet. Beinzeichen werden zu 61,7 % eingezeichnet. Eine gerade Linie, links und rechts wählen dafür 55,6 %. Von ca. 73 % wird das Beinzeichen seitlich der Rumpfkonturlinien angesetzt. Ein Fußzeichen wird von insgesamt 77,8 % eingezeichnet, in Form eines rechten und linken Fußes. Diese Zeichen werden weiter differenziert nach Fuß-Schuhzeichen und Fuß-Zehenzeichen. Von den Probanden zeichnen 22,2 % ein Schuhzeichen und 55,6 % stellen einen Fuß mit Zehen dar. Es gibt weitere Zeichenformen für Zehen in Form eines Strahlenkranzes oder Rundformen. Dabei werden rechtes und linkes Fußzeichen meist in die gleiche Richtung zeigend eingetragen, lediglich zu 17 % werden sie nicht in die gleiche Richtung gezeichnet.⁸²

Im weiteren Verlauf nimmt H.-G. Richter einen quantitativen Vergleich zwischen konventionellen und andersartigen Menschzeichen vor. Die Menschzeichen der madagassischen Probanden sollen nach konventionellen und uns ungewohnten Menschdarstellungen unterschieden werden, hierin sieht der Autor die kulturspezifische Betrachtung. Um andersartige Zeichen, auch Sonderzeichen genannt, handelt es sich, wenn z. B. Rumpf- und Beinzeichen oder Kopf- und Rumpfzeichen nicht eindeutig voneinander zu trennen sind. Beide Arten kommen in den Zeichnungen der 4-7-Jährigen Mahafaly-Kinder vor. Diese Formen der Sonderzeichen sind vor allem bei jüngeren Probanden bis zum Alter von 6 Jahren anzutreffen. Man kann diese auch als Entwicklungsform auf dem Weg hin zum konventionellen Menschzeichen ansehen. In einer Auswertung mittels folgender Kategorien wird versucht, die Sonderzeichen zu analysieren: nicht oder kaum identifizierbar; Kopf- und Rumpfzeichen sind nicht exakt voneinander zu trennen; Kopf-Rumpf- und Beinzeichen sind nicht exakt voneinander trennbar; rechtes und lin-

⁸² Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 142ff

kes Beinzeichen sowie rechtes und linkes Fußzeichen sind zu einem Zeichen zusammengefasst; Rumpf-Beinzeichen und Fuß-Schuhzeichen sind nicht exakt voneinander trennbar. Es erhebt sich die Frage, ob diese kulturbedingten Sonderzeichen so genannte fremdartige Darstellungsformen sind oder ob es sich hierbei nicht einfach um entwicklungsbedingte, eventuell verzögerte Darstellungen handelt?

Die Ergebnisse zeigen, dass 46 der 7-Jährigen Probanden 28 konventionelle Menschzeichen abbilden, das entspricht etwa 61 %. Zu 30,9 % liegen Sonderzeichen vor, hauptsächlich bei den Rumpf- und Beinzeichen, die nicht eindeutig voneinander trennbar abgebildet werden.⁸³

Von besonderem Interesse ist der Größenvergleich von konventionellen Zeichen und Sonderzeichen, der in Millimeterangaben vorgenommen wird. Daraus geht hervor, dass es in Länge und Breite kaum Unterschiede gibt. Zu verzeichnen sind ca. 6 mm Differenz bei der Kopfhöhe und -breite. Dadurch weisen Sonderzeichen ein Drittel größere Kopfausmaße auf. Des Weiteren weisen diese Figurzeichen um 6 mm größere Armlänge, 2,2 mm längere Fußzeichen und um 3,3 mm größere Handlänge auf. Zeichner/innen von Sonderzeichen zeichnen im Schnitt fast 2 Bildgegenstände mehr als diejenigen, welche konventionelle Menschzeichen abbilden. Die Armzeichen von konventionellen Menschzeichen sind um 6,3 % häufiger horizontal ausgerichtet, zu 10 % abwärts und selten nach oben gezeichnet. Transparenzdarstellungen treten selten auf. Hinsichtlich der Strichführung können auch in den unterschiedlichen Altersstufen keine Unterschiede ausgemacht werden. Insgesamt stellt der Autor fest, dass die Probandenanzahl der 4-6-Jährigen zu gering ist, um allgemeingültige Aussagen zu treffen.⁸⁴

Zur Farbauswertung lassen sich folgende Ergebnisse zusammenfassen: Die Altersgruppe der 7-Jährigen bevorzugt eine farbige Konturlinie gegenüber der Farbflächengestaltung. Die Farben grün, rot, gelb und braun, gefolgt von blau und schwarz, finden Verwendung. Zu 19,6 % sind drei Farben in Konturzeichnungen anzutreffen. Flächenfarbe wird nur von älteren Probanden benutzt. Lediglich 7-jährige nehmen zwei-, drei- und vierfarbig Flächengestaltungen vor.

H.-G. Richter nimmt einen interkulturellen Vergleich des Menschzeichens vor, indem er die 81 Werke der 4-7-Jährigen madagassischen Kinder den 85 Werken der 4-6-Jährigen deutschen Kinder gegenüberstellt. Es handelt sich immer noch um dieselbe Themenstellung „Zeichne einen Mann und/oder einen Frau“, die bislang Auswertungsgegenstand ist.

Zunächst werden die zusätzlich zu den Menschzeichen abgebildeten Gegenstände aufgelistet. Die Auswertung zeigt, dass die madagassischen Kinder nie Himmel, Sonne und Wolken darstellen, während die deutschen Kinder in 22 % der Fälle Naturgegenstände abbilden. Die deutschen Probanden zeichnen meist eine Figurdarstellung, während über die Hälfte der madagassischen Kinder zwei Menschzeichen abbilden.

⁸³ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 141-146

⁸⁴ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 148

„Diese bildnerische Besonderheit dürfte auch als Reaktion auf die mehrfach wiederholte Übersetzung der Instruktion zurückzuführen sein. Auffallend ist aber, dass nur madagassische Kinder mehr als drei Menschzeichen wiedergeben und 17,2 % sogar fünf und mehr zeichnen (...).“⁸⁵

Die madagassischen Kinder bevorzugen zu 89 % das Querformat. Sie zeichnen häufig die Menschfiguren in Bezug zur Blattkante diagonal/schräg ein. Der Vergleich ergibt einen Längenunterschied des Menschzeichens von 104,41 mm. Das bedeutet, die figürlichen Darstellungen der deutschen Kinder sind erheblich größer.

Von beiden Vergleichsgruppen wurde die monochrome Menschzeichnung bevorzugt. Lediglich die madagassischen Probanden malten zu 19 % die Flächen des Menschzeichens aus. Der Vergleich der Menschzeichen aus beiden Gruppen ergibt, dass die älteren madagassischen Probanden zu 48 % konventionelle Menschzeichen darstellen. Die deutschen Probanden stellen konventionelle Menschzeichen nur zu 20 % dar.

„Dieses Ergebnis überrascht aus dem Grunde, weil die Darstellungen der ‚westlichen‘ Kinder per Definition als konventionell angesehen werden (können), denn die Kennzeichnung konventionell bedeutet ja nichts anderes, als dass ihre Bildzeichen/Menschzeichen gegenstandsanalog orientiert sind oder sich auf dem Weg zu gegenstandsanalogen Ereignissen befinden.“⁸⁶

H.-G. Richter schlägt an dieser Stelle eine Überprüfung vor, um herauszufinden, ob es sich um ein methodisches Artefakt handelt. In Einzelanalysen wird versucht, den Zusammenhang zwischen einer menschlichen Figuration und den übrigen grafischen Ereignissen zu entschlüsseln.

„In der deutschen Stichprobe sind ungewöhnlich viele Menschzeichen, auf welche die Kennzeichnung konventionell (noch) nicht zutrifft und die wenige oder keine Bemühungen um eine Prägnanz der Zeichen als Voraussetzung für eine Kommunikation mittels Darstellungen erkennen lassen.“⁸⁷

H.-G. Richter führt dies auf instabile familiäre Konstellationen und/oder auf den hohen Fernsehkonsum zurück.

N. Neuß verweist darauf, dass Interpretation von Kinderzeichnungen durch Mehrdeutigkeit geprägt ist, da es sich auch bei sogenannten konventionalen Zeichen um nicht-konventionalisierte handeln kann. Er plädiert dafür immer von nicht-konventionalen Zeichen auszugehen.⁸⁸

Zusammenfassend lässt sich zu der Differenzanalyse in Bezug auf die madagassischen Kinderzeichnungen folgende Aussagen machen: Die Mahafaly-Kinder zeichnen

⁸⁵ Richter, H.-G., 2001, S. 152

⁸⁶ Richter, H.-G., 2001, S. 154f

⁸⁷ Richter, H.-G., 2001, S. 156

⁸⁸ Neuß, Norbert: Methoden und Perspektiven einer qualitativen Kinderzeichnungsforschung. In: Maset, Pierangelo (Hrsg.): Pädagogische und psychologische Aspekte der Medienästhetik. Opladen 1999, S. 58

häufiger als deutsche Kinder Arme, Hand-Fingerzeichen und Fußzeichen. Zu 42 % stellen sie häufiger zwei Menschen dar. Die geschlechtliche Zugehörigkeit wird teilweise durch primäre Geschlechtsorgandarstellung gezeigt.

Umgekehrt sind bei den deutschen Probanden folgende Unterschiede zu verzeichnen: Sie zeichnen die Figurdarstellungen zu 44 % größer und öfter frontal. In Gesichtsdarstellungen werden öfter Augen-, Mund-, Nasen- und Haarzeichen abgebildet. Es erfolgt eine Orientierung an den Blattkanten, daher werden die Figurdarstellungen häufiger senkrecht ausgerichtet.

Dabei darf nicht vergessen werden, dass die Mahafaly-Kinder größtenteils zum ersten Mal zeichnen, wohingegen die deutschen Kinder mit ihnen vertrauten Techniken handeln.

„Im folgenden werden wir die Entwicklung der Menschfigurationen beider Gesellschaften miteinander vergleichen, indem wir eine/einige Zeichnung/en aus dem westlichen System, die wir für hinreichend typisch halten wobei wir die Zweifel an dieser Form von Verallgemeinerung in Zeiten der Medienkindheit und der sozialen Umstrukturierung bereits mehrfach selbst formuliert haben mehreren Menschdarstellungen aus den Zeichnungen madagassischer Kinder gegenüberstellen.“⁸⁹

H.-G. Richter verspricht sich davon eine Feststellung von fremdländischen Menschdarstellungen in Abgrenzung zu konventionellen Darstellungen, die nach westlicher Auffassung einen analog-darstellenden Charakter aufweisen. Dazu werden die Figurzeichen aus ihrem operativen Zusammenhang herausgelöst und Einzelanalysen unterzogen. Das Ergebnis zeigt Unterschiede in der Binnendifferenzierung des Menschzeichens. Der Wissenschaftler unterscheidet mittels der Begrifflichkeiten analog-gegenständlich und figurativ-persistent, wobei das letztere ein Verharren auf frühen Entwicklungsstufen zeigt. Bei den Zeichnungen 11-Jähriger Mahafaly-Kinder findet sich eine hohe Anzahl analog-gegenständlicher Figurationen früher Darstellungsmuster. Die Anzahl gegenstandsanaloger Figurzeichen der deutschen Kinder begründet der Autor mit dem Einfluss westlicher Medien, Schulbücher und Zeitungen. In madagassischen Figurdarstellungen weisen Minirock und Haartracht auf diese Medieneinflüsse hin.

Der Aufbau des kastenartigen Rumpfzeichens in der madagassischen Figurdarstellung und kastenförmige Kopffüßler-Figurationen können Verweise auf eine retardierte Wiedergabe der Menschdarstellung sein, aber auch ein Hinweis auf eine verzögerte Intelligenzentwicklung.⁹⁰

Zu den Tierdarstellungen in den madagassischen Kinderzeichnungen bemerkt H.-G. Richter, dass das Zeburind für die Mahafaly das wertvollste und wichtigste Haustier ist. Als arm gilt, wer weniger als zehn Rinder besitzt. Die Hirten dieser Zeburinder werden auf ihre Rolle schon als Kinder ausgebildet. Die Zebudarstellungen erfolgen meist in gegenstandsanaloger Form. Die Ursache für eine differenzierte Darstellung dieses Tie-

⁸⁹ Richter, H.-G., 2001, S. 163

⁹⁰ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 171

res sieht H.-G. Richter zum einen in der Bedeutung des Zebus für das soziale und religiöse Leben der Mahafaly und zum anderen in der charakteristischen Gestalt des Tieres. Teilweise ist es verblüffend, mit welcher Genauigkeit und Größe die Konturlinie dieser Tiere in die Zeichnung gesetzt ist. H.-G. Richter geht davon aus, dass Bildzeichen für Zebus – und mit Einschränkung auch für andere Tiere – eine hohe Bedeutung für die Mahafaly-Kinder besitzen. Es ist anzunehmen, dass die internen Referenzen dieser externen Zeichen als komplexe und emotionale Vorstellungen ausgebildet sind.⁹¹

Beziehungen zu den Vorstellungsinhalten und deren Referenzobjekten spielen offensichtlich bei der zeichnerischen Wiedergabe eine wichtige Rolle. Die Entwicklung hin zum formalen Denken und zur Bildung von Vorstellungsstrukturen mit grafischen Repräsentationen verlaufen von prä-figurativen, figurativen hin zu gegenstandsanalogen Wiedergaben. Der Autor geht davon aus, dass genaue Vorstellungsmodelle/Schemata vorliegen müssen, um eine zeichnerische Wiedergabe zu realisieren. Diese Feststellung resultiert aus dem Untersuchungsergebnis der zeichnerischen Umsetzungen von Mahafaly-Kindern zu einer weiteren Themenstellung „Zeichne eine Brücke über den Fluss“. Bis auf einen Jungen finden die Kinder keine Repräsentationen für eine Brücke, da sie noch keine gesehen hatten. Es bestehen bei dem Jungen auch Unsicherheiten, wie und wo die tragenden Elemente der Konstruktion zu platzieren sind. Anschauungsobjekte erweisen sich also als notwendig für eine zeichnerische Umsetzung.

H.-G. Richter nimmt weitere Vergleiche vor, indem er Darstellungen von Karren, Wagen und Autos analysiert. Die Gegenstände Zebukarren und Autos haben für die madagassischen und deutschen Probanden unterschiedliche Bedeutungen. Der Autor vergleicht Karren- und Wagendarstellungen aus der Literatur der Studie von Wilhelm Ebert⁹² mit den Darstellungen der Mahafaly-Kinder. Die Zebukarren werden teilweise, im Gegensatz zu den frühen deutschen Repräsentationen, als Umklappbilder gezeichnet. Der Vergleich zeigt, dass die Realisationen madagassischer Kinder etwas weniger dynamisch und weniger durchstrukturiert erscheinen, jedoch sind die Unterschiede bei den Autodarstellungen nicht groß.⁹³

Es darf dabei nicht vergessen werden, dass es sich bei den Umsetzungen der deutschen Schulkinder um das Resultat didaktischer Bemühungen aus dem Kunstunterricht handelt. Eventuell liegen dabei internalisierte Schemata mit gegenständlicher Referenz vor. H.-G. Richter nimmt weitere Vergleiche zur Entwicklung kompositioneller Strukturen und Motivorganisationen in den Zeichnungen der madagassischen und deutschen Kinder vor, diesmal zu der Themenstellung „ein Auto unter einem Baum“. In der älteren Literatur wird von realistischen, kompositionellen Organisationen auf dem Zeichenblatt ausgegangen, deren formale und inhaltliche Zusammenschlüsse beurteilt werden. Jüngere Forschungen beachten den definierten Referenzrahmen, der sich auf Konfigu-

⁹¹ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 176-179

⁹² Ebert, Wilhelm: Zum bildnerischen Verhalten des Kindes im Vor- und Grundschulalter. Ratingen, Düsseldorf 1967

⁹³ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 182

rationen bestimmter Altersstufen auswirkt. Dabei ist zu hinterfragen, inwieweit historische und kulturelle Bezüge bei kompositionellen Strukturen eine Rolle spielen.

Raummodelle können in der Entwicklung zeitlich nacheinander auftreten, aber genauso auch nebeneinander. Es wird empfohlen darauf zu achten, inwieweit die Blattkanten als Referenzlinien bei der kompositionellen Strukturgebung herangezogen werden. Zuordnungen zwischen Objektbezügen und Abbildungsobjekten und Zeichenblatt bzw. Blattgrenzen sind zu untersuchen. Das Zeichenblatt verliert seinen Charakter eines analogen Darstellungssystems, indem es Bestandteil eines umfassenden Bezugssystems wird, auf dem sich relationale Rekonstruktionen abbilden. Betrachterstandpunkte und gedachte Hilfslinien der tiefenräumlichen Dimension kommen hinzu. Dabei ist zu bedenken, dass diese Bezugsgrößen für Kinder, die wenig zeichnen, fremd sind. In der kindlichen Entwicklung erfolgt nach der Kritzelphase eine erste Orientierung an den Gegebenheiten des Blattes. Der weitere Verlauf ist durch präpositionale Konstrukte und Relationen im Hinblick auf eine Bezugslinie gekennzeichnet. Bezugslinien ergeben sich durch das Aufgreifen der rechtwinkligen Blattkanten. Treten neue Grundlinien hinzu, werden durch das Grundliniengerüst neue Raumlage-Relationen geschaffen. Der Begriff Projektion bezieht sich auf den Beginn einer Gesamtorganisation räumlicher Beziehungen auf dem Zeichenblatt. Diese Projektionen können perspektivische Ansätze enthalten oder Verkürzungen der Linienführung, indem vorne größere und hinten kleinere Gegenstände abgebildet werden.

Im weiteren Verlauf soll die Altersgruppe der 8-11-Jährigen näher betrachtet werden, da diese Altersgruppe für meine empirische Forschung zu Kinderzeichnungen aus Ghana relevant ist. In den Zeichnungen der jüngeren madagassischen Probanden stellt H.-G. Richter eine Tendenz der Ausrichtung von Bildgegenständen an der oberen Blattkante fest. Die findet sich teilweise auch noch bei den 8-Jährigen Kindern, ebenso wie auch das Phänomen der kreisartigen Ballung in der Bildmitte. Bei den 9-Jährigen Probanden sind morphologische Gegebenheiten und kompositionelle Strukturen fast gleich denen der 8-Jährigen. Der Unterschied besteht in ersten Anzeichen von projektiven Raumordnungen.

In den Bildwerken der 10-Jährigen Mahafaly-Kinder sind Veränderungen in der kompositionellen Organisation und der Motivstruktur gegenüber jüngeren Kindern zu erkennen. Diese strukturierten Zeichen in den Zeichnungen können aber noch nicht als projektiv-räumlich bezeichnet werden, wie sie in der gleichen Altersgruppe der deutschen Probanden auftreten. H.-G. Richter sieht das kulturell Andersartige in der Organisation der Motivszenen auf dem Zeichenblatt und in der Verwendung früher Formen aus dem Repertoire der mittleren Kindheit. Bei den 11-Jährigen Mahafaly-Kindern lassen sich Organisationen auf dem Zeichenblatt erkennen, die an den Blattkanten orientiert sind oder sich auf Flächenformen im Bild beziehen.

Es folgen die Untersuchungen zu den Zeichnungen von Kindern aus Antananarivo. Die Altersspanne der Probanden beträgt 8-14 Jahre.

„Nach Ansicht des Herausgebers stellen diese Zeichnungen in der Art der Darstellung von Bildgegenständen und der kompositionellen Strukturen eine hervorragende Ergänzung der zeichnerischen Wiedergaben dar, die im Gebiet der Mahafaly entstanden sind, weil sie direkte Einblicke in den Wandel von Darstellungsstrategien unter dem Einfluß von Massenmedien vermitteln.“⁹⁴

Durch die Auswertung zeigen sich Unterschiede zwischen den Zeichnungen der Mahafaly-Kinder und denen aus der Stadt Antananarivo.

Die analogen, sinngemäßen Anteile in den madagassischen Zeichnungen werden nicht wie in den westlichen Zeichnungen im weiteren Entwicklungsverlauf mit realistischen Details angereichert, die teilweise auf massenmediale Vorbilder zurückgehen, sondern sie verändern sich durch die Differenzierung von Basis-Zeichen. Es ist genauso belegt, dass beide Modi nebeneinander existieren.⁹⁵

Der Wissenschaftler stellt zuerst die Menschdarstellungen der Zeichnungen von Kindern aus Antananarivo vor, ohne zunächst den kompositionellen Zusammenhang mit zu berücksichtigen.

Eine Zeichnung eines 8-Jährigen Mädchens aus Antananarivo weicht in der Darstellung nicht von den westlichen Standards ab. Auch allgemein stellt der Autor fest, dass die Zeichnungen denen deutscher Kinder in nichts nachstehen. Es ist eher das Gegenteil der Fall: Wenige westliche Kinder sind in dem Alter in der Lage, eine so analog-differenzierte Darstellung zu zeichnen. Oft werden in diesen Zeichnungen gekonnte und frühe Formulierungen gemischt, welches laut Wissenschaftler ein Hinweis auf Verzögerung der Intelligenzentwicklung sein kann. Massenmediale Beeinflussung sieht H.-G. Richter in der Kopfdarstellung mit Haartolle, Kussmund, ornamentalisierter Darstellung von Kleidungsstücken und Darstellung von Sandalen. Allgemein sind in vielen Bildern der madagassischen Stadtkinder Arm/Handdarstellungen schwächer ausgebildet als die Bein/Fußdarstellungen. Die Beindarstellung erfolgt oft in persistenter Form, im rechten Winkel vom Körper abstehend.

H.-G. Richter betrachtet dies als Kombination von Elementen der figurativ-persistenten Ereignisse mit Merkmalen einer gegenstandsanalogen Wiedergabe. Es sind Inhalte und Darstellungsweisen einer anderen Kultur erkennbar. Diese werden wiederum in einigen Zeichnungen durch westlich geprägte Darstellungsschemata ersetzt. Lediglich in kulturspezifischen Darstellungsgegebenheiten wie Muster und Farbigkeit der Kleider sowie Frisuredarstellungen überlebt das anders Anmutende in den Zeichnungen. H.-G. Richter verweist darauf, dass Probanden die aus der Unterschicht stammen, diese für uns andersartig erscheinenden Elemente länger beibehalten.⁹⁶

⁹⁴ Richter, H.-G., 2001, S. 209

⁹⁵ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 209

⁹⁶ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 214

H.-G. Richter sieht diese Zeichnungen aus Antananarivo als bildnerisch realistischen Ausdruck einer veränderten kulturellen Situation an, die durch Adaption der Inhalte westlicher Massenmedien und Sichtweisen geprägt ist. Der Autor verweist darauf,

„(...) dass es in einem Land wie Madagaskar fundamentale Unterschiede in den Zeichenstilen zwischen den Kindern gibt, die noch als >bildnerische Analphabeten< in ihrer traditionellen bäuerlichen Kultur leben, und den Heranwachsenden, die im städtischen Milieu – und wohl besonders in deren Oberschicht – den Einflüssen westlicher Medien ausgesetzt sind.“⁹⁷

3.1.4 Bemerkungen zu den Untersuchungen der Kinderzeichnungen aus Madagaskar

Die Bedeutung von Bildgegenständen und Zusammenhängen in Kinderzeichnungen aus anderen Ländern zu entschlüsseln sowie Motive und Konstellationen, Einzelelemente und Menschfiguren zu analysieren gehört mit zu den anspruchsvollsten Aufgaben einer Untersuchung. Die Schwierigkeit liegt in der Wahl einer Methode für eine

adäquate Auswertung von Kinderzeichnungen aus anderen Ländern. H.-G. Richter sieht in der Differenzanalyse eine geeignete Methode, um Abweichendes herauszufinden. Es besteht dabei die Gefahr, dass kulturelle Merkmale oder andersartiges Erscheinen durch Auslese zustande kommen. Keines der anders erscheinenden Körperdetails würde eine eigene kulturelle Qualität der Menschzeichnung ausmachen. Doch bei regelmäßigem Erscheinen von solchen Details im Zusammenhang mit besonderen strukturellen Komponenten geben sich dort Menschdarstellungen zu erkennen, die nicht andersartig, aber unvertraut wirken.

„(...) aber in den Zeichnungen der Mahafaly-Kinder dauern diese Identifikationsprobleme (mit einzelnen bildnerischen Ereignissen) über die Stadien der Entwicklung von aktional-gestischen und früh-figurativen Ereignissen hinaus an und bilden wohl den Ausgangspunkt für einen eigenen Zweig kulturell anderer Darstellungsformen, die wir, wie der Vergleich mit den Zeichnungen der Schulkinder aus Antananarivo zeigt, insgesamt noch traditionell nennen können.“⁹⁸

Der Wissenschaftler teilt die ungewöhnlichen Formgebilde, die seit dem 4. Lebensjahr auftauchen, in zwei Merkmalsgruppen ein. Die erste sind besondere Eigenschaften in der Darstellung von Körperteilen und Kleidung, die zweite sind strukturelle Charakteristika wie Körpergröße, Binnenstruktur und Relationen der Personen zueinander.

Durch quantitative Analyse und qualitative Auswertung in vielen Einzelbeispielen beschreibt der Wissenschaftler anschaulich die Kinderzeichnungen aus Madagaskar. N.

⁹⁷ Richter, H.-G., 2001, S. 216

⁹⁸ Richter, H.-G., 2001, S. 286

Schütz merkt dazu an, dass es bei den Mahafaly nicht üblich ist, sich zurückzuziehen, um eine individuelle Tätigkeit auszuüben.⁹⁹

Die Auswertungsergebnisse werden nicht immer eindeutig in Bezug zur Lebenswelt des Kindes gesetzt, womit eventuell offene Fragen zu den Ergebnissen aus der Auswertung zu klären wären. Es wird das eckige Rumpfzeichen beschrieben, dies taucht auch in Libyschen Kinderzeichnungen auf, an dieser Stelle wäre zu klären inwieweit es eventuell auf die Kleidung zurück zu führen ist. Hierzu werden leider keine Angaben gemacht.

H.-G. Richter erwähnt die durchschnittliche Anzahl weiblicher Darstellungen von 1,64 und die männlicher Figurzeichen von 1,42. Das Rumpfzeichen der Mahafaly-Jungen ist durchschnittlich um 8 mm länger als das der Mädchen. Deutsche Jungen zeichnen die Figurdarstellungen im Schnitt um 2 cm größer. Es wird leider nicht weiter nach den Ursachen solcher Unterschiede geforscht. Über die Größendarstellungen von Menschfiguren gibt es die Vermutung des Zusammenhangs mit dem Selbstwertgefühl und dem Bezug zum eigenen Körper und damit verbunden die kulturellen Körperkonzepte.

Ebenso fehlen Beschreibungen zum Rollenverständnis und zur sozialen, kulturellen Stellung von Frauen, Männern, Mädchen und Jungen bei den Mahafaly. Welche Beziehungen liegen zwischen Mädchen und Mutter sowie Jungen und Mutter vor? Gibt es Bezüge zwischen geschlechtsspezifischen Erziehungsstilen und den Auswertungsergebnissen? Besteht zwischen Selbstbewusstsein und der dargestellten Figurengröße ein Zusammenhang? Zu bedenken ist, dass Kindheit eine Erfindung der industrialisierten Länder ist. Kinder bzw. Jugendliche in so genannten traditionellen Gesellschaften leben in der Welt der Erwachsenen, in der sie früh arbeiten und Verantwortung übernehmen müssen.

Am Beispiel, der Zeburinder lässt sich die differenzierte Darstellung damit erklären, dass es sich dabei um das Prestigeobjekt der ethnischen Gruppe handelt. Das Zeburind sichert den Mahafaly den Lebensunterhalt.

„Als positive Bestätigung der Auffassung, daß zum Aufbau bildnerischer Repräsentationen die Präsenz von Anschauungsobjekten notwendig ist, können die vielfältigen Wiedergaben von Zebus angesehen werden. Würde man sie mit Tierzeichnungen westlicher Kinder vergleichen, würde man die Sicherheit und Eleganz dieser Darstellungen in den Bildern der Mahafaly-Kinder und Heranwachsenden deutlich erkennen. (...) auch in der charakteristischen Wiedergabe von Bäumen und Pflanzen sind die Kinder der Mahafaly den Kindern anderer Kulturen überlegen (...).“¹⁰⁰

Es ist anzumerken, dass sich diese Kinder fast ausschließlich draußen aufhalten und somit diese beschriebenen Repräsentationsobjekte ständig sehen können. Hiesige Kinder sehen Bäume, Pflanzen und Rinder nicht im gleichen Umfang wie die Mahafaly Kinder.

⁹⁹ Vgl. Schütz, Norbert: Über das Bildermachen im sozialen und kulturellen Kontext. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Frankfurt 1999, S. 297

¹⁰⁰ Richter, H.-G., 2001, S. 304

In der Bildorganisation zeigen sich weitere Differenzen zwischen den Kinderzeichnungen unterschiedlicher Herkunft. In einem Bild finden sich oft mehrere Erzählstränge realisiert, die zeitlich und räumlich auseinander fallen und nicht hierarchisch geordnet werden. Bei den Mahafaly-Kindern zeigt sich eine Tendenz der Blattausnutzung vom Zentrum hin in Richtung obere Grenze verschoben. Die westlichen Kinder orientieren sich an den Referenzlinien oben, unten, rechts und links. Dies geht auf die kulturgeschichtliche Tradition und auf mediale Einflüsse zurück. Das wird bei den Zeichnern aus Antananarivo deutlich sichtbar, die sich zur Ausrichtung ihrer Objekte an den Blattkanten orientieren. Die Geschwindigkeit solcher Umstrukturierungen hängt laut H.-G. Richter von der sozialen Schicht ab.

3.2 Weitere Autoren zur interkulturellen Kinderzeichnung bei H.-G. Richter

In der Literatur von H.-G. Richter zur interkulturellen Kinderzeichnung aus dem Jahre 2001 werden weitere Untersuchungen zur interkulturellen Kinderzeichnung vorgestellt. Dabei bezieht sich der Autor auf die Forschungen von Diplomarbeiten, in denen Studierende ihre Forschungen zu Kinderzeichnungen aus unterschiedlichen Ländern darlegen. Die Methode der Differenzanalyse, die auf dem Modus des Defizitären beruht, wird weiter verbreitet und angewendet. Zu nennen sind hier die Untersuchungen der Wissenschaftler S. Ober, A. Yusuf und C. Schreiber, die ihre Ergebnisse in dem deutschsprachigen Werk zu interkulturellen Kinderzeichnungen von H.-G. Richter publizieren.

3.2.1 Untersuchungen zu Kinderzeichnungen aus Nigeria, von S. Ober

Im weiteren Verlauf wird die Untersuchung von Susanne Ober vorgestellt, welche Menschzeichnungen von Behinderten und Nicht-Behinderten Kindern aus Enugu in Nigeria aus dem Jahr 1993 beschreibt. Die methodische Auswertung soll in Anlehnung an eine nigerianische Adaption des DAM Tests nach Florence Goodenough und des MZT nach Hermann Ziler, erfolgen. Die einheimischen Autoren P. O. Ebigbo/G. I. Izuo-ra legten 1981 ihre Studie über die Entwicklung der Zeichenfähigkeit bei Kindern, in Anlehnung an den DAM und MZT¹⁰¹ nach Hermann Ziler (1950/1970) zugrunde.¹⁰²

¹⁰¹ DAM steht für „Draw a Man“, ein Figurzeichentest zur Messung der Intelligenz, von Florence Goodenough 1926 entwickelt. Sie lässt unter standardisierten Bedingungen etwa 4.000 Zeichnungen von Kindern aus Kindergärten und Grundschulen auswerten. Im Abstand von einem halben Jahr wird eine Mann-Zeichnung angefertigt. Diese Zeichnungen werden auf die Zunahme von analog-gegenständlichen Elementen des Menschzeichens hin untersucht. Dabei spielen folgende Merkmale eine Rolle: vorhandene und nicht vorhandene Körperelemente, die Richtigkeit der Größenverhältnisse und die Auge-Handkoordination. Es ergibt sich eine Liste mit Merkmalen. Alles wird mittels einer Punkteskala bewertet. Im deutschen Sprachraum steht äquivalent in den 50er-Jahren der MZT „Menschzeichentest“ welcher von Hermann Ziler entworfen wurde und einer detailstatistischen Auswertung der Menschzeichnung dient. Diese Tests lassen sich in einer Altersgrenze von 4-12 Jahren durchführen. Die Berechnungen erfolgen nach einer Merkmalsskala von 52 Punkten. Es wird

M. Schuster verweist darauf, dass man den Test zu verschiedenen Tageszeiten erbiten sollte, da so Schwankungen in den gewonnenen Werten zu finden sind.¹⁰³

Auch wenn man der Intelligenzmessung mittels des MZT (Menschzeichentests) kritisch gegenübersteht, so bietet das Testverfahren einen Einblick in die Darstellungsstrategien der Figurdarstellung. Daher orientieren sich viele Auswertungsmethoden der Figurdarstellung an diesen Testverfahren nach H. Ziler und F. Goodenough. Vielfach wurde dieses Instrument in Kinderzeichnungen aus aller Welt angewendet, mit folgendem Ergebnis:

„Overall, the results have not borne out Goodenough's hope for a universally valid, culture-free instrument of cognitive assessment.“¹⁰⁴

Dieser Test basiert auf Normen von realistischen bzw. gegenstandsanalogen Wiedergaben und geht davon aus, dass sich die Figurzeichnung zu einer gegenstandsanalogen Darstellung entwickelt.

In der folgenden Untersuchung von S. Ober wird die Themenstellung nach H. Ziler und F. Goodenough „zeichne einen Menschen, so gut du es kannst“¹⁰⁵ beibehalten. Von besonderem Interesse für meine Arbeit an den Forschungen von S. Ober sind die Auswertungen und Forschungsergebnisse von Nicht-Behinderten Probanden im Alter von 8-11 Jahren.

Frau S. Ober führt ihre Untersuchung 1992, im Rahmen ihres Staatsexamens, in Enugu in der Republik Nigeria durch. Die Stadt Enugu liegt in der Feuchtsavanne, von Oktober bis März ist Trockenzeit und von April bis September herrscht Regenzeit. Zur Zeit der Untersuchung wird das aus britischer Kolonialmacht entlassene Land durch eine Militärregierung (Generalmajor I. Babingida) geleitet. Durch Erdölvorkommen konnte einst ein florierendes Wirtschaftssystem aufgebaut werden, welches 1983 durch Verfall des Erölpreises wieder Einschränkungen erfuhr. Das nigerianische Bildungssystem lehnt sich an das britische Schulsystem an. Die Grundschulzeit umfasst sechs Jahre. Der Kunstunterricht soll neben westlichen Gestaltungstechniken verstärkt auch traditi-

ein Punkt vergeben, wenn das Merkmal erfüllt ist. Die erreichte Punktzahl wird durch 4 geteilt, denn 4 Punkte entsprechen ein Jahr MZT „Menschzeichentest“. Zu diesem ermittelten Wert wird 3 dazuaddiert, dieser Zahlenwert steht für die ersten drei Lebensjahre, für die es noch keinen Punkt gibt. Dieser ermittelte Zahlenwert MZA (Mann-Zeichen-Alter) wird durch das Lebensalter geteilt und dieser neue Wert zeigt den MZQ (Mann-Zeichen-Quotient) an. Pauschal auf die Kinderzeichnung übertragen lässt sich sagen: je höher der Wert, desto besser die Zeichnung. Nachzulesen in Ziler, Hermann und Goodenough, Florence.

¹⁰² Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 217

¹⁰³ Vgl. Schuster, Martin: Kinderzeichnungen. Wie sie entstehen und was sie bedeuten. München 2001, S. 140

¹⁰⁴ Golomb, Claire: The Child's Creation of a Pictorial World. Mahwah 2004, S. 343

¹⁰⁵ An dieser Stelle möchte ich die genaue Instruktion nach F. Goodenough (Measurement of Intelligence by drawings Chicago 1926, S. 85) vorstellen, dort heißt es, „On these papers I want you to make a picture of a man. Make the very best picture that you can. Take your time and work very carefully. I want to see whether the boys and girls in – school can do as well as those in other schools. Try very hard and see what good picture you can make.“

onelle nigerianische Kunstformen berücksichtigen. Im Schulalltag lässt sich dies laut Autorin nicht umsetzen, mangels Fachkompetenz und unzureichender Materialien.

Die Probanden gehören zu der ethnischen Gruppe der Igbo, sie leben vorwiegend in Dorfgemeinschaften. Das Gruppenleben wird durch die Versammlungen der Ältesten oder der Großfamilie geregelt. Monogame und polygame Haushalte wohnen in compounds zusammen, das sind aneinander grenzende Wohnbereiche von Großfamilien oder einer Sippe. Der Lebensunterhalt wird meist durch Landwirtschaft gesichert. Die Arbeitsteilung erfolgt nach Geschlechtern getrennt. Mit der Migration in die Städte verändert sich die soziale Struktur der Großfamilien. Bedingt durch den Wandel der Familienstruktur verändert sich auch die Erziehung der Kinder. Beim Leben im compound übernehmen alle dort Ansässigen die Erziehung der Kinder. Das Kind lernt durch Beobachtung die Verhaltensweisen älterer Geschwister oder Erwachsener zu übernehmen. Dabei werden Wertvorstellungen wie Respekt vor Älteren und Ehrlichkeit vermittelt. Seit der Kolonialzeit übernehmen Institutionen, wie Kindergarten und Schule einen Teil der Erziehung.

Eine Familie hat im Durchschnitt sechs Kinder, sie helfen bei der Hausarbeit mit. Da die Kinder oft zur Ernährung der Familie beitragen, bleibt wenig Zeit zum Spielen. Man muss davon ausgehen, dass wenige Kinder außerhalb der Schule die Möglichkeit zum Zeichnen/Malen haben.

Die Untersuchung von S. Ober wird an der Housing-Estate-Primary-School (HEPS) durchgeführt. Insgesamt nahmen 308 nicht behinderte Kinder aus der Primary School und 94 behinderte Kinder aus einem unweit der Schule gelegenen Day-Care-Center teil.¹⁰⁶

Von den nicht behinderten Kindern sind ungefähr je 50 Kinder aus jeder Klassenstufe vertreten. Diese setzen sich zu gleichen Teilen aus Mädchen und Jungen zusammen. Die Klassenstärke beträgt im Durchschnitt 50-70 Kinder. Kunstunterricht findet selten statt, wenn, dann werden bestimmte Gegenstände real oder vom Tafelbild abgezeichnet, das zuvor der Lehrer erläutert. Das Unterrichtsmaterial der Schüler beschränkt sich auf Hefte und Bleistifte.

Die Untersuchung wird von S. Ober in Anwesenheit der Lehrerinnen in der Schulklasse durchgeführt. Den Schülern/innen steht als Material für die Untersuchung ca. DIN-A3-Papierformat und Filzstifte zur Verfügung.

Das Thema lautet „zeichne einen Menschen, so gut du es kannst“. Diese Instruktion wird mehrmals wiederholt, auch in einheimischer Sprache, um sicher zu gehen, dass alle diese Themenstellung verstehen. Während der Durchführung werden die Kinder immer wieder ermutigt, um eine angstfreie Atmosphäre zu schaffen. Eine Zeitbegrenzung besteht bei der Untersuchung nicht.

¹⁰⁶ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 218ff

Um die quantitative Auswertung des Menschzeichens weiter zu differenzieren und qualitative Aspekte mit zu berücksichtigen, werden Auswertungsmerkmale bzw. Items aus der Literatur von H. John-Winde¹⁰⁷ und E. M. Koppitz¹⁰⁸ herangezogen. Um die übernommenen Auswertungsmerkmale aus den Zeichentestverfahren weiter zu differenzieren, werden diese um Begriffe wie Binnenstruktur, Gesamtstruktur, kompositionelle Organisation und Integration ergänzt.

H. John-Winde untersucht die Binnenstruktur/Gesamtstruktur sowie deren Integration auch im Hinblick auf die kompositionelle Organisation. Es wird von der Annahme ausgegangen, dass die Entwicklung in der Zeichnung von einer additiven Differenzierung hin zu integrativen Strukturierungen verläuft. H. John-Winde erweitert den DAM/MZT, indem sie über eine Operationalisierung der Differenz von grafischen Merkmalen hinausgeht, um weitere Beurteilungskriterien für komplexe Strukturen bildhafter Äußerungen zu schaffen. Dazu werden einzelne Merkmale weiter differenziert. Der Auswertungsmaßstab wird um die Kriterien Integration und Gesamtstrukturierung ergänzt. Der Begriff Gesamtstrukturierung bezieht sich auf die Relation von zeichnerischen Objekten zueinander und damit auf die kompositionelle Struktur eines Bildes. Die Definition von Integration bezieht sich hier auf die Beziehung einzelner Elemente eines Menschzeichens zueinander, z. B. die Verbindung von Hals und Kopf.

„Da sich die Gesamtstrukturierung auf die Relation von zeichnerischen Objekten zueinander und damit auf die kompositionelle Struktur des Bildes bezieht, kann dieses Bewertungsmoment in der vorliegenden Untersuchung von S. Ober nicht berücksichtigt werden. Allerdings kann die Definition von Integration als Beziehung der einzelnen Elemente eines Menschzeichens zueinander einbezogen werden, zumal H. John-Winde für das Einzelzeichen Mensch einen eigenen Katalog mit Merkmalen aufstellt, der dieses Kriterium messen soll.“¹⁰⁹

Neu im Vergleich zu den zeitlich vorausgegangenen DAM/MZT-Verfahren von F. Goodenough und H. Ziler sind die Beachtung der Binnenstruktur des Einzelzeichens und die Analyse von Integrationsmerkmalen der Einzelelemente.

S. Ober stellt folgende Merkmale zur Bewertung der Integration von Einzelelementen für ihre Auswertung auf:

- Kopfprofil mit additiv angefügter Nase und ohne Nase.
- Kopfprofil als integrierte Kontur (ohne Anfügung von Mund und Nase).
- Integrierte Kontur beim Übergang vom Kopf zum Hals und Schrittstellung der Beine.
- Die Haare sind in einen Teil des Gesichts hineingezeichnet.

¹⁰⁷ John-Winde, Helga: Kriterien zur Bewertung der Kinderzeichnung. Bonn 1981

¹⁰⁸ Koppitz, Elizabeth M.: Die Menschdarstellung in Kinderzeichnungen und ihre psychologische Auswertung. Stuttgart 1972

¹⁰⁹ Richter, H.-G., 2001, S. 228

- Die Arme sind an der Schulter an der richtigen Stelle angefügt.
- Mischform bei der Seitenansicht des Körpers.
- Seitenansicht des Körpers konsequent eingehalten.
- Größe des Kopfes (ein Drittel der Gestalt/ein Fünftel).¹¹⁰

Das Kriterium der Haardarstellung berücksichtigt S. Ober nicht, da es sich wohl um ein besonders kulturabhängiges Merkmal handelt. Des Weiteren werden acht Items aus dem MZT nach H. Ziler verwendet:

- Kopf nicht größer als 1/2 und nicht kleiner als 1/6 des Rumpfes.
- Hals, richtig verbunden.
- Arme, richtig angesetzt.
- Beine, richtig angesetzt.
- Gesichtsprofil.
- Gesichtsprofil plastisch und komplett.
- Profilhaltung von Rumpf und Armen.
- Profilhaltung von Beinen und Füßen.¹¹¹

Den Vorteil dieser Auswertungsmethode sieht S. Ober in der Handhabung, hierdurch eine größere Anzahl von Zeichnungen berücksichtigen zu können, um eine quantitative Auswertung zu führen und mittels Stichproben auch qualitative Kriterien in die Bewertung der Menschdarstellungen aufzunehmen. Ziel ist unter anderem durch Auswertungen von Zeichnungen der ersten und sechsten Klasse entwicklungs- und altersbedingte Strukturunterscheidungen herauszufinden. Die Fragestellung bezieht sich auf die Grundstruktur des Einzelzeichens Mensch: Inwieweit kommen einzelne Merkmale vor, die Auskunft über Strukturiertheit und Proportionalität der Menschzeichnung geben?

„Die Aussagekraft des MZT wird durch die Tatsache relativiert, dass die gegenstandsanaloge Struktur(-höhe) und die Anzahl der Einzelzeichen gleichermaßen bewertet werden, wobei im Hinblick auf die Einzelzeichen also nur das Vorhandensein und die Plastizität von Bildgegenständen beurteilt werden. Die Art und Weise der Darstellungen, die Ausdruck eines veränderten Körperschemas oder kulturspezifischer Besonderheiten sein kann, bleiben unberücksichtigt. Aus diesen Gründen sind nur bestimmte Test-Items des Mann-Zeichen-Tests nach Ziler für die Untersuchung ausgewählt und ergänzende qualitative Untersuchungen notwendig geworden, um die folgenden Arbeitshypothesen zu untersuchen.“¹¹²

S. Ober verfolgt die Hypothese - in Bezug auf nicht behinderte Probanden, dass es kulturelle Unterschiede in Kinderzeichnungen gibt. Der Aufbau aus einzelnen Elementen zur Gesamtstruktur eines Zeichens ist jedoch von der Kultur unabhängig.

¹¹⁰ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 228

¹¹¹ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 229

¹¹² Richter, H.-G., 2001, S. 230

Es ist zu bedenken, dass auch das nicht Vorhandensein von Einzeldarstellungen auf ein kulturelles Phänomen verweisen kann. Etwas nicht Dargestellte, kann auch auf sprachliche Überlieferungen zurückzuführen sein. Daher möchte ich an dieser Stelle auf ein Beispiel eines sprachlich-semantischen Zusammenhangs und der eventuellen Darstellungsauslassung eingehen.

Die nigerianischen Wissenschaftler stellen in ihren Untersuchungen fest, dass viele Heranwachsende keine Ohren und keine Hände zeichnen. Sie verweisen auf das Sprichwort der Igbo „When you warn the ear and it does not hear, when the head is cut off the ear will also be. Wenn du dein Ohr warnst und es hört nicht, wird auch das Ohr abfallen.“¹¹³

Diese besondere sprachlich-semantische Erscheinung kann mit den zeichnerischen Äußerungen zusammenhängen, indem bestimmte Einzeldarstellungen nicht ausgeführt werden.

Es folgen weitere Überlegungen zu kulturspezifischen Bedingungen und Darstellungen.

Zu kulturspezifischen Merkmalen in den Zeichnungen äußern sich manche Autoren wie z. B. M. Krampen¹¹⁴ und F. Oliver¹¹⁵ dahingehend, dass die Entwicklung der kindlichen Bildnerie universelle Züge trage. Die Autoren R. Kellogg¹¹⁶ und G. Meili-Dworetzki¹¹⁷ vertreten gegensätzliche Standpunkte zu dieser Auffassung: Sie sind der Ansicht, dass sich in zeichnerischen Darstellungen allgemeine innere Bilder und kulturell geprägte Vorbilder miteinander verbinden.

Die Häufigkeit bestimmter Merkmale ist eine relative Größe und sollte in Bezug zum Kontext mit anderen Größenordnungen betrachtet werden. In diesem Punkt stützt sich S. Ober auf Forschungen von E. M. Koppitz¹¹⁸, welche in ihren Forschungen die zu erwartende Häufigkeit bestimmter Entwicklungsmerkmale in Abhängigkeit zum Alter setzt und einen emotionalen Faktor im ZEM-Test einführt.

In Stichproben sollen Haar- und Gesichtsdarstellungen, Kopf- und Rumpfformen, die Kleidung und andere einzelne Auffälligkeiten besonders berücksichtigt werden, um qualitative Aussagen zu machen.

Die Berechnungen des Menschzeichenquotienten (MZQ) der nigerianischen Kinderzeichnungen durch S. Ober sind mit den Ergebnissen der Studie durch die nigerianischen Wissenschaftler P.O. Ebigbo/G.I. Izuro vergleichbar. Der Unterschied besteht darin, dass S. Ober die Probanden nicht nach Geschlecht getrennt ausgewertet hat. Beim Betrachten der Werte, lässt sich allgemein aussagen, dass die Ergebnisse des

¹¹³ Richter, H.-G., 2001, S. 225

¹¹⁴ Krampen, Migel: Children's drawings as compositions of graphemes: a cross-cultural comparison. In: Visual Arts Research, 10,1/1984, (S. 7-12)

¹¹⁵ Oliver, F.: Le dessin enfantin est-il une écriture. In: Enface, XXVII, 3-5/1974, (S.183-216)

¹¹⁶ Kellogg, Rhoda: Analysing children's art. Palo Alto 1969

¹¹⁷ Meili-Dworetzki, Gertrude: Spielarten des Menschenbildes. Ein Vergleich der Menschzeichnungen japanischer und schweizer Kinder. Bern 1982

¹¹⁸ Koppitz, Elisabeth M.: Die Menschdarstellung in Kinderzeichnungen und ihre psychologische Auswertung. Stuttgart 1972, S. 263-393

MZQ in der Altersgruppe der 7-9-Jährigen angestiegen sind. Bei jüngeren Kindern sind wohl historisch bedingte Verbesserungen in der Wiedergabe von Menschzeichen-Figurationen auszumachen. Durch die quantitative Auswertung wird versucht, die Häufigkeit gewählter Einzelelemente des Gesamtzeichens Mensch auf kulturelle Unterschiede hin zu analysieren. Differenzierte Aussagen zu machen erscheint laut S. Ober schwierig.¹¹⁹

Die Werte, die S. Ober ermittelt, vergleicht sie mit denen aus der Literatur einer amerikanischen Stichprobe 5-12-Jähriger von E. M. Koppitz. Durch die Auswertung der 7-12-Jährigen nigerianischen Probanden zeigen sich hier diametral gegensätzliche Resultate zu den bisherigen Untersuchungen amerikanischer Probanden. Mehr als doppelt so viele der 7-Jährigen nigerianischen Probanden zeichneten Ohren, Hände und Füße, im Vergleich zu den Ergebnissen der Studie von E. M. Koppitz in Amerika, während Mäuler und Augenbrauen nur zu 50 % von 7-Jährigen nigerianischen Probanden eingezeichnet werden, hingegen von allen amerikanischen Untersuchungsteilnehmern/innen.¹²⁰

- Ein weiterer Aspekt der Untersuchung ist die Frage nach der Strukturiertheit und Proportionalität der Menschzeichnung. Es folgen die Auswertungen in Anlehnung an H. John-Winde. In Tabellen werden die Werte von behinderten und nicht behinderten Probanden verglichen. Kurz seien an dieser Stelle die Werte der nicht behinderten Probanden aufgeführt:¹²¹

- Kopf, richtige Größe	84 %
- Hals, richtig verbunden	51 %
- Arme, richtig angesetzt	73 %
- Beine, richtig angesetzt	40 %
- Gesichtsprofil	47 %
- Gesichtsprofil plastisch	15 %
- Rumpf und Arme, Profil	40 %
- Beinen und Füße, Profil	24 %

Bei dieser Auswertung wurde das Alter der Probanden nicht mit berücksichtigt, es wurden alle vorliegenden 308 Zeichnungen der nicht behinderten Probanden, im Alter von 7-12 Jahren, ausgewertet. Es ist schwierig, hier differenzierte Aussagen zu machen, da Integrationen von Einzelelementen altersabhängig erfolgen. Es wäre nötig, die Auswertung alters- und geschlechtsspezifisch durchzuführen, um differenziertere Ergebnisse zu erhalten.

¹¹⁹ Richter, H.-G., 2001, S. 232f

¹²⁰ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 233

¹²¹ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 235

„Bei älteren Schülern liegen dagegen geschlechtsspezifische Unterschiede vor, die sich nicht in Form einer gänzlich anderen Art der Gesamtgestalt, sondern in Form eines Entwicklungsabstandes zugunsten der männlichen Probanden niederschlägt.“¹²²

Die Autoren K. Pfeffer/A. Olowu¹²³ haben bereits 1986 Hinweise auf geschlechtsspezifische Unterschiede in nigerianischen Kinderzeichnungen gegeben und führen diese auf die soziale Wertschätzung von Jungen und die Benachteiligung von Mädchen zurück. Diese geschlechtsspezifische Wertschätzung scheint in den unteren Bildungsschichten eher verbreitet.

Die männlichen Probanden bevorzugen die Profilzeichnung, indem sie eine Konturlinie verwenden, dabei werden die Gesichtsdetails mit integriert. Die Mädchen benutzen häufiger die en face Darstellung. Die weiblichen Probanden zeigen wenig differenzierte Binnenelemente. Hals, Kopf und Rumpf werden meist durch die Umrisslinie zusammengefügt, wobei die Extremitäten als Einzelformen angefügt werden. Die Arm- und Fingerdarstellungen sind oft nicht ausgebildet gezeichnet. Bei jüngeren Kindern werden rechteckige Einzelformen zu einem Gesamtzeichen zusammengefügt. Eine Mischung aus Umrisszeichnungen und strukturierend aufgebautem Menschzeichen ist selten. Die Rumpfformen des nigerianischen Menschzeichens haben meist eine rechteckige Form. Diese Erscheinung erwähnen verschiedene Wissenschaftler, die über afrikanische Kinderzeichnungen forschen.

„Das Phänomen rechteckig dargestellter Rumpfformen, das in Westeuropa eher selten zu beobachten ist, wird von Autoren verschiedener Untersuchungen bei außereuropäischen und speziell afrikanischen Probanden erwähnt, ohne dass diese Tatsache allein durch die andersartige Form der Kleidung hinreichend erklärt werden könnte.“¹²⁴

In Einzelbeispielen beschreibend dargestellt, schildert S. Ober die qualitativen Merkmale, um so die Andersartigkeit der Darstellungen zu erfassen. Diese Beschreibungen beziehen sich auf die Darstellung der Gesichts- und Körperdetails sowie auf die Gesamtstruktur der Menschzeichen.

Die Wissenschaftlerin S. Ober analysiert dazu Menschzeichnungen von 50 Kindern einer ersten Klasse und 51 Kindern einer sechsten Klasse. Aus den Untersuchungen zeichnen sich folgende Aspekte ab:

„Bei den Schülern der ersten Grundschulklasse (also den 7-Jährigen Kindern) zeigen sich in nahezu jedem dargestellten Detail Abweichungen von den im Westen üblichen Repräsentationsformen, und es ergeben sich somit Hinweise auf umweltbedingte kulturelle Besonderheiten.“¹²⁵

Diese Aspekte veranlassen S. Ober zu der Feststellung, dass eine Universalität, sofern überhaupt vorhanden, nur im frühen Kindesalter zu erwarten ist. Ab dem Alter von 6-7

¹²² Richter, H.-G., 2001, S. 235

¹²³ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 235

¹²⁴ Richter, H.-G., 2001, S. 240

¹²⁵ Richter, H.-G., 2001, S. 238

Jahren lassen sich die Figurdarstellungen der nigerianischen Kinder eindeutig aus einem anderen Kulturkreis stammend identifizieren. Diese Abweichungen macht S. Ober an Details in den Gesichtsdarstellungen fest, an der Augenform, die oft aus einem Punkt zwischen zwei horizontal, parallel geführten Linien besteht, an der breiten Nasenform sowie an der Haar- bzw. Frisurdarstellung.

Eine Erklärung für die vorliegenden Nasenformen und Haardarstellungen fällt im Vergleich zu der andersartigen Augenform leichter, da sich diese Details mit dem realen äußeren Erscheinungsbild decken.

„Das entwickelte und von vielen Kindern vermutlich kopierte Nasenzeichen scheint eine adäquate und zeichnerisch realisierbare Umsetzung für eine gewünschte Bildaussage *breite* Nase zu sein.“¹²⁶

Die Abweichung der Nasen- und Haarform wird auf das reale äußere Erscheinungsbild zurückgeführt. Das entwickelte und oft kopierte Nasenzeichen, tritt auch in den Kinderzeichnungen aus Ghana auf, in Form einer Verschmelzung von Einzelelementen, Augenbrauen und Nase, welche zusammen mittels eines grafischen Zeichens dargestellt werden. Dieses Nasenzeichen taucht altersunabhängig in en face Darstellungen auf.

Auch G. W. Paget beschreibt aus seiner Sammlung von Kinderzeichnungen aus aller Welt, um 1930 zusammengetragen, dieses Zeichen. Die Forschung geht davon aus, dass dieses grafische Zeichen spontan erfunden wird oder in der praktischen Anwendung von Gleichaltrigen übernommen wird und somit eine lokale Kinderzeichnungstradition von einer Generation zur nächsten weitergegeben wird.¹²⁷

Dieses Phänomen des kulturell ausgeprägten Einzelzeichens konnte laut S. Ober auch in Südafrika und Zaire ausgemacht werden, wo das visuelle Erscheinungsbild der Nase ähnlich ist.¹²⁸

H.-G. Richter verweist darauf, dass für Verschmelzung von Einzelzeichen Augenbraue/Nase das Argument einer gegenstandsanalogen, am realen Erscheinungstyp orientierten Darstellungsweise keine hinreichende Erklärung ist. Wenn es nicht, wie H.-G. Richter argumentiert, von der realen Erscheinung abgeleitet ist, wird es dann durch Formübernahmen weiterverbreitet? Von Bedeutung wäre an dieser Stelle, zu klären, wie es zu Formübernahmen von solchen Zeichen kommt, wenn dieses Nasenzeichen in Afrika so weit verbreitet ist.

Ein ähnliches Phänomen ist das Einzeichnen von Zähnen in Mündern, welches hierzulande als aggressives Verhalten gedeutet wird. Doch muss von einer solchen Deutung bei anderen, in diesem Fall nigerianischen Kinderzeichnungen abgesehen werden. An dieser Stelle verweist H.-G. Richter auf die mit Zähnen ausgestatteten Masken, welche

¹²⁶ Richter, H.-G., 2001, S. 238

¹²⁷ Vgl. Golomb, Claire: *The Child's Creation of a Pictorial World*. Mahwah 2004. S. 347

¹²⁸ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 238

die Kinder in Maskeraden an Feiertagen wahrnehmen können. Die andere Tatsache ist, dass weiße Zähne bei dunkler Haut sich markant hervorheben.¹²⁹

Insgesamt stellt die Untersuchungsleiterin S. Ober fest, dass vor allem bei älteren, männlichen Schülern eine starke Annäherung an die kulturellen Normen westlich orientierter Vorbilder stattfindet. Männliche Attribute in Form von Muskeldarstellungen, Uniformen, Abbildungen von Zigaretten und Armbanduhrn spielen laut Untersuchungsleiterin in den zeichnerischen Wiedergaben eine wichtige Rolle. Die dargestellte Kleidung mit teilweise ornamentierten Mustern ist ein weiterer Hinweis auf kulturelle Phänomene.

Durch Auswertungsmethoden wie die Menschzeichentests wird nach Vollständigkeit ausgewertet, weniger nach ästhetischen Gesichtspunkten. Auswertungen, die sich stark an dieses Testverfahren anlehnen, machen Aussagen darüber, wie ein Kind den Menschen sieht und seine wahrgenommenen Eindrücke gliedert.

An dieser Stelle möchte ich kurz eine weitere Studie zu Kinderzeichnungen aus Nigeria einfügen, an der sich 345 Jungen und 220 Mädchen beteiligen. Dazu sammelten Studierende des Faches Psychologie der Jos Universität Kinderzeichnungen aus ihren Heimatorten. Es soll herausgefunden werden, inwieweit sich die sozialen Werte und deren Wandel, zur Zeit der Untersuchungsdurchführung in den Kinderzeichnungen zeigen, da besonders die Schwellenländer von einem schnellen Wertewandel betroffen sind. Diese Studie wurde von Hafeez, S. M., Zaidi¹³⁰ im Jahre 1979 veröffentlicht.

Es werden 565 Figurdarstellungen von 8-11-Jährigen nigerianischen Kindern nach Geschlechtern getrennt analysiert. Dazu werden die Kinderzeichnungen nach folgenden Kriterien, in Anlehnung an W. Dennis¹³¹ ausgewertet:

„1. Dress, 2. physical features, 3. work or activity, 4 facial expression, and 5. social roles depicted.“¹³²

Das Ergebnis zeigt häufige Darstellungen von moderner Kleidung und die entsprechenden Gesichtszüge der zugehörigen Gruppe und Darstellung von Familienangehörigen. Das Merkmal Arbeitsaktivität wird häufiger mittels männlichen Figuren dargestellt, als mit weiblichen. Genau umgekehrt verhält es sich mit dem Merkmal Gesichtszüge, das Lächeln wird öfters bei weiblichen Figurdarstellungen eingezeichnet.

„Significantly more women are depicted with smiling faces both by boys and girls. Nigerians generally are a happy people with great potential for enjoying life. It is, therefore, not easy to explain the present trend of results in relation to men.“¹³³

¹²⁹ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 239

¹³⁰ Zaidi, Hafeez, S. M.: Values expressed in nigerian children's drawings. Hove, 14, 1979, S. 163-169

¹³¹ Dennis, Wayne: Group values through children's drawings. New York, 1966

¹³² Zaidi, H.S.M., 1979, S. 164

¹³³ Zaidi, H.S.M., 1979, S. 165

Das weibliche Lächeln wird als Wohlbefinden der dargestellten Person ausgelegt, als Attraktivität und Status. Die soziale Rolle der Frau innerhalb der Familie und Gesellschaft, die sich am meisten um die Bedürfnisse der Kinder kümmert und nun von diesen hoch geschätzt wird.

An dieser Stelle möchte ich auf die Tatsache verweisen, dass das Schöne und Gute an vielen Orten Afrikas zusammengehört. Der Nigerianer Dema Nwoko¹³⁴ verweist darauf. Für gewöhnlich verbinden viele Afrikaner Ästhetik mit Schönheit, denn Ästhetik wird verbunden mit Dingen, die gut sind.

„Zur Definition des ästhetischen Ideals habe ich mich der Worte ‚Schönheit‘ und ‚schön‘ bedient - in den afrikanischen Sprachen aber gebraucht man das Wort ‚gut‘. Im afrikanischen Sprachgebrauch ist das Wort ‚schön‘ nicht unbedingt üblich, wir sagen statt dessen ‚gut‘ im Sinne einer ethischen oder religiösen Qualität. (...) Dies hält einem stets im Bewußtsein, daß die ideale Schönheit, nach der wir suchen, eine Eigenschaft ist, die unter der Oberfläche liegt. Der Afrikaner misst also nicht dem Schönen, sondern vielmehr dem Guten großen Wert bei. (...) Unser Begriff von Schönheit und vom Guten unterscheidet sich ganz wesentlich von dem der Europäer. (...) Das Gute ist eine ästhetische Qualität, die tiefer liegt als körperliche Schönheit.“¹³⁵

Hiermit wird nochmals deutlich wie stark man sich mit dem kulturellen Hintergrund eines Landes auseinander setzen sollte, um die zeichnerischen Prozesse und Ergebnisse von Kinderzeichnungen aus anderen Kulturen ganzheitlich zu erfassen.

In der Untersuchung von S. Ober wird die Themenstellung des DAM-Test nach F. Goodenough übernommen. Die entstandenen nigerianischen Kinderzeichnungen werden denen aus dem amerikanischen Raum, aus den publizierten Forschungen von E. Koppitz, gegenübergestellt. Es erfolgen keine geschlechtsspezifischen Auswertungen. Dabei bestehen Alterunterschiede zwischen den Vergleichsgruppen und eine große zeitliche Differenz zwischen der Erstellung der Zeichenergebnisse der miteinander verglichenen Gruppen. Es werden keine eigenen nigerianische Zeichenstandards für die entsprechende Altersgruppe ermittelt, sondern es werden die westlichen Standards herangezogen. Selbst nigerianische Wissenschaftler übernehmen den westlichen Zeichentest der ursprünglich zur Intelligenzmessung ausgearbeitet wurde. Es erfolgen keine Bezüge zu gesellschaftlichen, umweltbedingten oder zu kultureller Kunst vor Ort sowie zu kunsthandwerklichen Objekten der Igbo. Zu dieser ethnischen Gruppe gehören die Probanden, es könnten eventuelle Bezüge hergestellt werden.

3.2.2 Zeichnungen palästinensischer Kinder, von A. Yusuf

H.-G. Richter zitiert die Ergebnisse einer Forschung, die im Rahmen einer Diplomarbeit von Adel Yusuf. In den Jahren 1994/95 erforscht A. Yusuf Zeichnungen palästinensi-

¹³⁴ Nwoko, Demas: Ästhetiken der Kunst und Kultur Afrikas. In: Bechtloff, Dieter: Kunstforum Afrika – Iwalewa. Ruppichteroth Bd. 122, 1993

¹³⁵ Nwoko, D., 1993, S. 177f

scher Kinder die in Israel leben.¹³⁶ Die Probanden stammen aus dem Dorf namens Eilabun in Galiläa. Der Ort umfasst zur Zeit der Untersuchung etwa 2.500 Einwohner. Zunächst beschreibt der Autor den Ort, die Umgebung, Klima, Schulsystem und die sozialen sowie schwierigen politischen, religiösen Verhältnisse. Trotz des Konsums westlicher Güter und Einflüsse durch Medien herrschen traditionelle arabische Normen und Bräuche vor. Die Familienzugehörigkeit hat eine hohe Bedeutung.

Der Kunstunterricht findet in der Vorschule ab dem 5. Lebensjahr statt, allerdings ohne fest vorgeschriebenes Curriculum. In den ersten beiden Grundschulklassen wird noch Kunst unterrichtet und ab der dritten Klasse findet kein Kunstunterricht mehr statt. Den verschiedenen Untersuchungen Yusufs lagen folgende Hypothesen zugrunde:

Sind Kinderzeichnungen nicht nur von kulturabhängigen, autochthonen psychologischen Entwicklungsbedingungen abhängig, sondern auch von den jeweiligen Umweltbedingungen beeinflusst.

Einen bedeutenden Einfluss, mit dem Kinder in Berührung kommen, sieht A. Yusuf in den herrschenden Kunststilen. Entsprechend erwartet er bei arabischen Kindern Elemente islamischer Kunststile, Ausprägungen wie ornamentale und dekorative Elemente und wenig realistische Wiedergaben von Personen und Dingen.

An Materialien stehen den Kindern Bleistifte, Wachsmalkreiden und Zeichenpapier im DIN-A4-Format zur Verfügung. Die Altersspanne der Probanden beträgt 3-11 Jahre. Es werden zwei Themen gestellt: Als erstes kann eine freie Zeichnung angefertigt werden und als zweites eine Menschzeichnung. Diese Themenstellung wird in den Kindergärten ohne zeitliche Begrenzung durchgeführt. In den Klassen eins bis sechs steht den Probanden eine Unterrichtsstunde von 45 Minuten zur Verfügung. Insgesamt entstehen ungefähr 300 Zeichnungen. Im weiteren Verlauf soll die Auswertungsmethodik von A. Yusuf näher betrachtet werden.

Bei seiner Auswertung stützt sich der Autor auf die geläufige Einteilung in Entwicklungssequenzen und auf die Merkmalskriterien der Autoren H. Ziler, H. John-Winde und B. Wilson/M. Wilson.

Die Auswertungsmerkmale nach H. Ziler müssen erweitert werden, da viele der 4-5-Jährigen schon Zehen an den Füßen einzeichnen, der Merkmalskatalog zur Auswertung nach H. Ziler jedoch keinen entsprechenden Punkt aufzeigt. Dieses Auswertungsverfahren zählt, was das Kind an gegenstandsanalogen Merkmalen objektiviert. Einige Auswertungsmerkmale seien hier genannt: Kopf kleiner als $\frac{1}{2}$ und größer als $\frac{1}{6}$ des Rumpfes, Hals richtig verbunden, Arme richtig verbunden, Beine richtig verbunden.¹³⁷

Der so genannte Mann-Zeichen-Quotient (MZQ), welcher die zeichnerische Differenzierungs- und Strukturierungsfähigkeit der Zeichner/innen misst, zeigt vergleichbare Werte zu denen, die H. Ziler 1970 ermittelt. In dieser Untersuchung zeigt sich bei den

¹³⁶ Adel, Yusuf und Hans-Günther, Richter: Entwicklungsverläufe und Besonderheiten in den Zeichnungen palästinensischer Kinder (1995). In: Richter, H.-G. (Hrsg.), 2001, S. 243-268

¹³⁷ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 250

palästinensischen Kindern ein Vorsprung der 3-6-Jährigen. Dies ist auf das Üben bzw. Abzeichnen von Menschdarstellungen im Kindergarten zurückzuführen. Im Alter von 5-8 Jahren ist im MZQ bei den Mädchen ein Vorsprung gegenüber den Jungen auszumachen.¹³⁸

Die geringen Ergebnisse bei den zeichnerischen Merkmalen, welche analoge Proportionen und die Verbindung der Körperteile miteinander kennzeichnet, führt der Untersuchungsleiter als Besonderheit arabischer Kinder an. Doch räumt er ein, dass sich auch in der Entwicklung der zeichnerischen Darstellungen bei arabischen Kindern mit zunehmendem Alter eine weitere Annäherung an das reale Erscheinungsbild des Menschen vollzieht. Interkulturelle Untersuchungen anderer Autoren zeigen, dass die Menschzeichnung von kulturspezifischen Faktoren und Bedingungen, kultureller Tradition, gesellschaftlichen Verhältnissen, Werten und Normen abhängt.

Der Untersuchungsleiter A. Yusuf bemerkt, dass in vielen Zeichnungen der 5-Jährigen die Bildgegenstände nicht so in Beziehung zueinander gebracht werden, dass eine Erzählintention zu erkennen wäre. Es ist jedoch nicht ungewöhnlich, dass Kinder im Alter von 3-5 Jahren Streubilder herstellen. Bei den 7-Jährigen Kindern lässt sich in der Untersuchung eine Zunahme von Elementen des Formrepertoires und deutliche Darstellung der Inhalte verzeichnen. In diesem Alter werden die Bildgegenstände meist der unteren Blattkante zugeordnet. In der weiteren Entwicklung dient die Blattfläche als Standlinie für weitere Gegebenheiten, in dem Fall spricht man vom Raumschichtenbild. Bei den 9-Jährigen Kindern ist in der Untersuchung ein deutlicher Anstieg an gegensandsanalogen Binnendifferenzierungen der Bildgegenstände festzustellen.

Im Folgenden werden einzelne Ergebnisse der Auswertung herausgegriffen und näher beleuchtet. Nach Aussagen des Autors lassen sich anhand der proportionalen Verhältnisse von Kopf und Rumpf die Besonderheiten der arabischen Menschdarstellung verdeutlichen.

„Eine konstante Entwicklung dieses Merkmals mit zunehmendem Alter ist ebenfalls nicht zu beobachten, jedoch zeigt sich im neunten und elften Lebensjahr ein Vorsprung der Jungen gegenüber den Mädchen. Die Erfassung der ‚richtigen‘ Größe des Kopfes in Relation zu der Größe des Rumpfes ist besonders durch die Art der Darstellung des Rumpfes erschwert: Viele arabische Probanden stellen den Rumpf breiter als länger dar, wodurch die vertikale Größe des Rumpfes meist kleiner als die Hälfte des Kopfes bleibt.“¹³⁹

Als mögliche Ursache vermutet der Untersuchungsleiter das lange Kleid, das arabische Frauen tragen. Andere Einflüsse könnten das moralische Verbot von Nacktheit sein. In den arabischen Gesellschaften gilt eine stämmige Frau als schön. Der Wissenschaftler verweist auf die Bedeutungsgröße und interpretiert die große Kopfdarstellung der Probanden als Annahme, dass bei arabischen Kindern dem Kopf und Gesicht eine besondere Bedeutung zukommt.

¹³⁸ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 249f

¹³⁹ Richter, H.-G., 2001, S. 251

Stichproben werden mit deutschen Kinderzeichnungen aus der Literatur nach H. Ziler verglichen. Hierbei stellt sich heraus, dass die arabischen Kinder Gesichtsteile wie Augen, Augenbrauen, Augenwimpern und differenzierte Darstellung der Haare früher einzeichnen als die deutsche Vergleichsgruppe. Der Mund wird durch einen geraden oder nach oben gebogenen Strich, aber auch durch ein horizontal gesetztes Oval angedeutet. Vorwiegend wird durch den gebogenen Strich ein lachender Mund zeichnerisch abgebildet. Die heranwachsenden Mädchen im Alter von 9-11 Jahren zeichnen zu 40 % Lippen. Dies sind deutlich mehr Darstellungen als bei deutschen Mädchen. Daraus zieht der Autor Rückschlüsse, dass die Identifikation mit der Geschlechtsrolle bei palästinensischen Kindern ausgeprägter ist als bei den deutschen Probanden.

Allgemein fällt im Vergleich zu europäischen Bildnereien auf, dass weniger Menschzeichen abgebildet werden. Der Untersuchungsleiter verweist auf den eventuellen Einfluss der islamischen Bildtradition, in der die Darstellung des Menschen nicht gestattet ist. Die Besonderheiten dieser Zeichnungen liegen in den ornamentalen, dekorativ wirkenden Wiederholungen. Diese Tendenz führt der Autor auf die islamische Kunsttradition zurück.

Die Zeichnungen der 9-Jährigen weisen verstärkt ornamentale, dekorativ wirkende Wiederholungen auf, flächige Darstellung von Gegenständen und seltener Menschzeichen. Diesen Einfluss führt Yusuf auf die islamische Kunsttradition zurück.

Einflüsse von Massenmedien sind nicht erkennbar. Die Motiv- und Themenwahl der ersten freien Zeichnung bleiben auf die alltäglichen Erfahrungen beschränkt. Bei einigen Zeichnern bemerkt der Autor Ansätze von Gestaltungen, die auf die in der Umwelt herrschenden Elemente und Formen zurück zu führen sind. Daneben werden auch nicht übliche Erscheinungen wie z. B. das dreieckige Giebeldach eingezeichnet. Es scheinen auch kulturübergreifende Bedingungen aufgegriffen zu werden. Dem Kind geht es um Verdeutlichung seiner Darstellungsabsicht, dazu kann es zeichnerische Elemente verwenden, die dem realen Erscheinungsbild in seiner Umgebung nicht unbedingt entsprechen, sondern den gemeinten Gegenstand am leichtesten identifizierbar machen.¹⁴⁰

Bei 9-Jährigen fällt die geringe Anzahl der Menschdarstellungen in den Bildnereien auf. Über dieses Phänomen der wenigen Menschdarstellungen berichtet auch das Autorenpaar B. Wilson/M. Wilson (1988) aus Untersuchungen an ägyptischen Kinderzeichnungen.

Die Merkmale der islamischen Kunsttradition sieht A. Yusuf in der häufigen Wiederholung von Zeichenformen und Bildgegenständen, an den flächigen, teilweise stilisierten Darstellungen von bestimmten Motiven und dem hohen Anteil von ‚schwebenden‘ Bildgegenständen. Dies könnten allerdings auch einfach entwicklungsbedingte Faktoren sein, es könnte sich dabei um Streubilder handeln.

¹⁴⁰ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 260

Es ist die Frage, ob solche Vergleiche mit Ergebnissen aus der Literatur, wie sie auch von S. Ober vorgenommen wird, für die Methode der Differenzanalyse gewinnbringend sind. Zwischen den Datenerhebungen in den unterschiedlichen Ländern liegen in dieser Untersuchung 24 Jahre zeitliche Differenz. Kinderzeichnungen sind geprägt durch die herrschenden historischen, geografischen, gesellschaftlichen und sozialen Verhältnisse während ihrer Entstehungszeit.

3.2.3 Ägyptische Kinderzeichnungen, untersucht von C. Schreiber

In der Literatur von H.-G. Richter wird die Untersuchung von Claudia Schreiber beschrieben, welche 1994 im Rahmen ihrer Diplomarbeit in einer ägyptischen Schule vorgegebene Themenstellungen zeichnerisch realisieren lässt.¹⁴¹ Die teilnehmenden Probanden stammen aus Al Marsah, einem Dorf im Nordosten Ägyptens, ca. 250 km von Kairo entfernt. Das Dorf hat zur Zeit der Untersuchung ca. 4.000 Einwohner gemischter Glaubensrichtungen, Kopten und Muslime. Etwa 35 % der Einwohner können lesen und schreiben. In der örtlichen Grundschule wird wegen hoher Schülerzahlen normalerweise in zwei Schichten, vormittags und nachmittags, unterrichtet. Im Untersuchungszeitraum sind Ferien, so handelt es sich bei den teilnehmenden Probanden um Kinder, die zum Spielen oder Musizieren in die Schule gekommen sind. Die zur Verfügung stehenden Materialien sind Papier DIN-A4-Format und Wachsmalstifte.

Die vier gestellten Themen lauten: Zeichne einen Menschen, zeichne dich selbst, zeichne eine Beerdigung und zeichne eine Hochzeit.¹⁴² Die Themenstellungen werden ins Arabische übersetzt. Pro Tag werden zwei Themen gestellt, für die Umsetzung steht ein Zeitraum von ein- bis eineinhalb Stunden zur Verfügung. Das Alter der Probanden reicht von 3-14 Jahren.

Für die quantifizierende Untersuchung hat C. Schreiber einen eigenen Merkmalskatalog zusammengestellt, in Anlehnung an H. Ziler. Ziel der Untersuchung ist es, in einem Vergleich von thematisch vorgegebenen Darstellungen kulturspezifische Realisationen und Erzählmodi herauszufinden. In die Auswertung ist auch die Menschendarstellung mit einbezogen. Der Vergleich erfolgt mit Kinderzeichnungen aus Deutschland, die 1995 in einer Grundschule im 1.-4. Schuljahr durchgeführt werden.

Es werden Stichproben zu den einzelnen Themendarstellungen beschrieben. C. Schreiber stellt ebenfalls Abweichungen der Rumpffzeichen im Vergleich zu deutschen Probanden fest. Ähnlich verhält es sich mit den Augendarstellungen: Zu 95,7 % werden diese bei den ägyptischen und zu 81,6 % bei deutschen Probanden abgebildet. Die Merkmale Augenbrauen und Kleidung zeigen folgende Werte: Zu 40,5 % zeichnen ägyptische Kinder Augenbrauen, deutsche lediglich zu 1,5 %.

¹⁴¹ Claudia, Schreiber und Hans-Günther, Richter: Darstellungen ausgewählter Motive in den Zeichnungen Ägyptischer und Deutscher Kinder. In: Richter, H.-G. (Hrsg.), 2001, S. 269-284

¹⁴² Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 270

Deutsche Kinder zeichnen zu 83,7 % Menschdarstellungen mit vollständiger Bekleidung, während nur 50,9 % der ägyptischen Kinder angezogene Menschen abbilden. Die Arm- und Fingerdarstellungen weisen für uns ungewöhnliche Konfigurationen auf. Bein- und Fußdarstellungen kommen in den ägyptischen Kinderzeichnungen häufiger als bei deutschen Probanden vor. Der Untersuchungsleiterin fallen bei den deutschen Kinderzeichnungen eine Reihe von Ergänzungen wie Blumen, Wolken, Sonne, Hüte, Brillen, Ohrringe und Haarspangen auf. In den ägyptischen Kinderzeichnungen sind es mehr schmückende Elemente wie Rüschen, Ohrringe, Knöpfe und Blumen.¹⁴³

Als kulturspezifische Merkmale betrachtet C. Schreiber Profil-, Augen-, Pupillen-, Augenbrauen- und Beindarstellungen, die bei den ägyptischen Probanden häufiger auftreten, während Mund-, Hand-, Kleiderdarstellungen sowie Accessoires bei deutschen Kindern weit häufiger vorkommen.

Die Untersuchungsleiterin C. Schreiber stellt im Gegensatz zu G. Meili-Dworetzki (1981) fest, dass es bei den ägyptischen Kindern zwei originale Merkmale gibt, das ägyptische Profil und die Rumpfdarstellung.

G. Meili-Dworetzki kommt nach einer weiteren kulturvergleichenden Forschung von türkischen und schweizer Kindern zu der Auffassung, dass es in Kinderzeichnungen aus anderen Ländern keine speziellen kulturellen Formvarianten gibt, sondern dass das Typische einer solchen Zeichnung sich ausschließlich aus der Kombination mehrerer Varianten ergibt. Durch die Auswertung der ersten Themenstellungen „zeichne einen Menschen“ und „zeichne dich selbst“ wird durch die Gegenüberstellung mit deutschen Kinderzeichnungen eine Beobachtung von A. Yusuf bestätigt, dass arabische Kinder jüngerer Alters sich auf darzustellende Bildgegenstände konzentrieren und in der Regel nicht versuchen, durch Hinzufügungen ein Ambiente, einen erweiterten narrativen Gehalt herzustellen.¹⁴⁴

Der Grund für die Themenstellungen „eine Hochzeit“ und „eine Beerdigung“ sind die zu erwartenden kulturellen Besonderheiten in den Darstellungen. In Ägypten werden Hochzeiten und Beerdigungen mit traditionellen Riten begangen, die teilweise aus der vorislamischen Zeit stammen. Die Hochzeitsdarstellungen jüngerer ägyptischer Kinder sind oft als Szene mit vielen Personen aufgebaut. Braut und Bräutigam heben sich durch die Darstellungsgröße und Kleidung ab, bleiben aber integraler Bestandteil der gezeichneten Festversammlung. In den Paardarstellungen der ägyptischen Kinder vermutet die Autorin Einflüsse von Medien. Die deutschen Kinder verwenden bei ihren Hochzeitsdarstellungen eine Reihe von Symbolen wie beispielsweise Herzen.

Bei der Themenstellung „eine Beerdigung“ geht die Untersuchungsleiterin von einer Bestattung im Dorf Al Marsah aus, der auch Kinder beiwohnen. Die Untersuchungsleiterin berichtet, dass die ägyptischen Kinder von der Themenstellung nicht besonders angetan sind und es ihnen schwer fällt, etwas dazu zu zeichnen. Die Wissenschaftlerin

¹⁴³ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 270f

¹⁴⁴ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 272f

verweist bei den zeichnerischen Darstellungen des Trauerzuges darauf, dass die dargestellten Ebenen möglicherweise an der Leserichtung des Arabischen ausgerichtet sind, weil so die oft mittige Darstellung des Trauerzuges zu erklären sei. Die Darstellungen der ägyptischen Kinder unterscheiden sich von denen der westlichen Probanden hinsichtlich der Kleidung und in dem so genannten Mondprofil, eines seitlichen Kopfzeichens. C. Schreiber stellt allgemein fest, dass die Darstellungen der deutschen Probanden keinesfalls an das gestalterische Niveau der ägyptischen Probanden heranreichen. Dies mag an den wenig stabilen konventionellen Bildzeichen westlicher Kinder liegen. Unter konventionell werden die vielfältigen gegenstandsanalogen Darstellungsweisen grafischer Wiedergaben verstanden.

Laut H.-G. Richter ist keines dieser besonderen Details in der Darstellung des Menschen für sich genommen eine eigene „kulturelle“ Qualität des Menschzeichens – aber in der Kumulierung von Details im Zusammenhang mit besonderen strukturellen Komponenten geben sich doch Menschdarstellungen zu erkennen, die man zwar nicht als fremd bezeichnen würde, die uns aber doch unvertraut erscheinen.¹⁴⁵

Die Schwierigkeit liegt in der Auffindung und Benennung der Ausdrucksqualität dessen, was uns ungewohnt erscheint. Dabei geht H.-G. Richter davon aus, dass in der Differenzanalyse zu unterscheiden ist, ob es sich um Abweichungen von den westlich-konventionellen Formen handelt oder ob die Andersartigkeit einen Entwicklungsrückstand widerspiegelt.

Diese Untersuchung führt die Differenzanalyse mit zeitlich aktuellen Kinderzeichnungen aus deutschen Grundschulen. C. Schreiber bestätigt ebenfalls das rechteckige, breite Rumpfzeichen, das im arabischen Raum bei Figurdarstellungen vorherrscht. Auffallend sind auch die weitaus öfters eingezeichneten Augenbrauen von ägyptischen Probanden. Sie verweist auch auf die Schreib- und Leserichtung der arabischen Sprache, welche Auswirkungen auf Bildgestaltung und Leserichtung von Bildern haben könnte. Diese Forschungsauswertungen aus Ägypten zeigen bei ägyptischen Kindern in den Darstellungen ein höheres Niveau, im Vergleich zu den Darstellungen deutscher Probanden.

3.2.4 Einflüsse des sozialen Umfeldes und der kulturellen Tradition auf Zeichnungen von Kindern aus Niger und Mali, beschrieben von J. J. Mandel

H.-G. Richter fasst die Untersuchungen von J. J. Mandel in seiner Literatur zur interkulturellen Kinderzeichnungsforschung zusammen. J. J. Mandel untersucht Einflüsse kultureller Traditionen und des sozialen Umfeldes in Kinderzeichnungen aus dem Niger und aus Mali. Zu Beginn der 1970er-Jahre sammelt der aus Frankreich stammende Wissenschaftler Kinderzeichnungen. Er geht von einer Verbindung zwischen dem sozialen, ideologischen Umfeld des Kindes und der zeichnerischen Darstellung aus.

¹⁴⁵ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 287

Die zur Verfügung gestellten Materialien sind Wasserfarben, farbige Filzstifte und Zeichenpapier in verschiedenen Größen. Es werden keine Themen gestellt, wer Lust hat, kann sich zeichnerisch betätigen. Nach der Fertigstellung sollen die Kinder ihre bildhaften Figurationen erklären. Jeder Zeichnung wird eine Art Personalbogen beigelegt, auf dem Namen, ethnische Gruppe, Koranschule, Wohnverhältnisse und der Beruf des Vaters verzeichnet werden.

Im Jahre 1973 findet in Bindialoum, Casamance im Niger die erste Untersuchung in einer Schule statt. Nachdem 40 Kinder inklusive Lehrer in die Zeichentechnik eingeführt sind, entstehen insgesamt 200 Bilder, darunter sind auch Gruppenarbeiten, da einige Kinder gemeinsam an einem Bild malen. Laut Autor gibt es in der Region keine visuellen Vorbilder in Form von Schildermalereien oder Reklameschildern und Symboldarstellungen mit kulturellem Hintergrund.

Es werden Motive, die mit den landwirtschaftlichen Produktionsprozessen wie Feldarbeit und Fischfang zu tun haben, dargestellt. Motive aus dem sozialen Umfeld, Hütten, darstellungen, Versammlungen, Feste, Begräbnisse und andere soziale Beziehungen werden ebenso von den Kindern abgebildet. Weitere Motive entstammen der fernerer Umgebung des Dorfes und aus Erzählungen, die mit dem Busch zu tun haben. Einige Kriegsmotive sind auch zu finden, welche wohl von den Flüchtlingskindern aus den Gebieten des Guinea-Bissau-Kriegs stammen. Diese Kinder besuchen zu dem Zeitpunkt der Untersuchung die dortige Klasse.

J. J. Mandel äußert sich erstaunt über die realistischen Ausführungen der Zeichnungen bei den Kindern im Alter von 9-10 Jahren. Er führt dies darauf zurück, dass die Heranwachsenden schon früh in die soziale Gruppe der Erwachsenen integriert werden und dort Aufgaben übernehmen.

„So wachsen sie auch in die Lebensauffassungen und Wertvorstellungen der Gemeinschaft hinein, und die Erzählungen, Legenden und andere Elemente der mündlichen Überlieferungen überziehen die Entwicklung des Kindes mit einem Netz von allegorischen und symbolischen Kommunikationsformen, die dem Austausch von Gemeinsamkeiten dienen.“¹⁴⁶

Für J. J. Mandel entstehen die komplexen Wiedergaben auf der Ebene der Bedeutungen und Erfahrungen, die in der Familie, Gemeinschaft mit den vorhandenen Wertvorstellungen gemacht werden. Leider bezeichnet der Autor beim Bildmaterial nicht genauer, ob es sich um Einzel- oder Gruppenarbeiten handelt. Die Auswertungen erfolgen sehr allgemein, die Verteilung der Darstellungen, Menschen, Tiere, Häusern, Geräten und Brunnen, wird als „harmonisch“ über das Blatt verteilt beschrieben. In dieser Harmonie wird von dem Untersuchungsleiter eine Analogie zu der friedfertigen Gesellschaft gesehen.

Eine zweite Untersuchung wird im Mai 1973 in der Hauptstadt der Region Casamance im Niger durchgeführt. Die Probanden sind aus einer von Mönchen geleiteten Grund-

¹⁴⁶ Richter, H-G., 2001, S. 46

schule mit etwa tausend Schülern/innen, welche aus dem Ort und der Umgebung stammen.

Etwa 40 Zeichnungen beschreibt der Untersuchungsleiter als bruchstückhaft, als eine Anhäufung nicht fertig gestellter Entwürfe ohne zentrales Thema. Die Probanden werden als ratlos und verunsichert beschrieben. J. J. Mandel führt diese Unsicherheit auf die veränderten Lebensgewohnheiten der Kinder in der Stadt zurück, sie seien den ihnen zuvor unbekannten Zwängen, wie Schulbesuch, unterworfen. Die Eltern müssten in der Stadt für den Lebensunterhalt sorgen, diese und andere Zwänge verhinderten eine Integration in eine traditionelle Wertgemeinschaft mit Verhaltenskodex, die Geborgenheit vermittelt.

Im Jahr 1979 führt der Untersuchungsleiter weitere Untersuchungen in Mali nahe dem Dorf Sanemba durch. Hier leben sechs bis sieben Bambara-Familien und einige Peulh-Hirten. Die dortigen Kinder im Alter von 5-10 Jahren sind in der Schule aufgenommen, besuchen diese aber nicht. Der Autor beschreibt, dass die entstandenen bildnerischen Ergebnisse für ihn nicht auf Anhieb zu entschlüsseln sind. Es handelt sich wohl um den Ausdruck eines symbolischen Kodex, ein ästhetisches Zeichensystem. Vermutlich sind es die gleichen Zeichen, die bei Töpfern und Webern und auch auf Kultobjekten zu finden sind.

„Die Tatsache, dass alle Kinder Bilder in dieser symbolischen Art anfertigen, lassen auf eine tief verwurzelte und streng zu befolgende kulturelle Tradition schließen, die eine verbindliche Bilderschrift mit umschriebenen gegenständlichen Inhalten hervorgebracht haben.“¹⁴⁷

In diesen Bildnereien tauchen auch Buchstaben aus dem mitteleuropäischen Schriftsystem auf. Die hauptsächlich verwendeten Farben in den Bildnereien sind Schwarz, Rot und Ocker. Diese Farbwahl setzt J. J. Mandel in Beziehung zu kulturgeschichtlich-kultischen Momenten. In dieser Tradition werden durch diese Farben Dinge und Lebewesen in ein Bezugssystem eingeordnet und erhalten ihren Platz im Universum. Die Farbe Weiß ist mit der Baumwollspinnerei verbunden. Das Rot ist mit der Schmiedetechnik und der Töpferei verbunden, während die Farbe Schwarz einen Bezug zur Erde darstellt.

Bei einer weiteren Untersuchung in Mopti, einer Stadt in Mali, stellen die Kinder auf ihren Zeichnungen traditionelle künstlerische Elemente wie Masken und Kultgegenstände dar. Diese sind losgelöst von symbolisch-rituellen Bedeutungen abgebildet. Diese Kinder sind nicht mehr in traditionelle Produktionszusammenhänge eingebunden. Nach Auffassung des Untersuchungsleiters werden hier Verschmelzungen von traditionell-kultischen und folkloristischen Bildformen sichtbar.

J. J. Mandel geht davon aus, dass sich die traditionelle Verwurzelung, ein symbolischer Kodex, in den Kinderzeichnungen spiegelt, auch wenn die Kinder nicht mehr in einer solchen Umgebung leben. Dies sieht er in Abhängigkeit zur Tiefe der Verwurzelung ei-

¹⁴⁷ Richter, H-G., 2001, S. 48

ner kulturellen Tradition und in dem Erziehungssystem, in dem kulturelle Werte in der sozialen Umgebung und der Familie vermittelt werden, durch die Institution Schule eher verblassen.

3.3 Neuere Forschungen zu Kinderzeichnungen aus Afrika

Die neueren Forschungen zu Kinderzeichnungen aus Afrika beziehen sich auf die Forschungen seit den 1970er-Jahren, wie schon erwähnt in denen das kindliche Umfeld nunmehr in den Blickpunkt der Betrachtungen rückt. Aus den afrikanischen Ländern Ägypten, Libyen, Äthiopien, Kenia, Südafrika und Tansania werden Kinderzeichnungen mit unterschiedlichen Methoden betrachtet und analysiert.

3.3.1 Untersuchungen zur interkulturellen Kinderzeichnung des Autorenpaars B. Wilson und M. Wilson

Die Autoren Brent Wilson und Marjorie Wilson legten Veröffentlichungen zu interkulturellen Aspekten in Kinderzeichnungen vor.¹⁴⁸

Sie führen im Jahr 1979, eine Untersuchung zu Figurzeichnung von amerikanischen und ägyptischen Kindern durch. Diese Untersuchungen sind geleitet von Überlegungen über die Natur der Kinderzeichnung nämlich ob sich die Entwicklung des bildnerischen Ausdrucks in einer Reihe von universalen Stufen von einfachen, abstrakten Ereignissen, die nicht differenziert sind, hin zu einem komplexen visuellen Realismus vollzieht. Eine weitere Fragestellung der Studie ist, ob die erreichte Stufe des visuellen Realismus als Anzeichen für einen Fortschritt in der Informations-Verarbeitungskapazität zu betrachten ist und damit auf die Erfindung von grafischen Äquivalenten, von Wahrnehmungen der Objekte und Ereignisse in der Welt der Erscheinungen zurückzuführen ist.

Würde sich die zweite Annahme bestätigen, heißt dies, die grafische Produktion ist im Wesentlichen in den unterschiedlichen Ländern gleich bis auf Varianten wie Kleidung und andere Gegebenheiten, die auf die natürliche Umwelt zurückzuführen sind.

H.-G. Richter merkt dazu an, dass grafische Zeichen erst spät, wenn überhaupt, Äquivalente für die Wahrnehmungsobjekte darstellen. Es sind externe Repräsentationen von internen Repräsentationen, die natürliche Referenzen in der empirischen Welt ha-

¹⁴⁸ Wilson, Brent und Wilson, Marjorie: Figure Structure, Figure Action, and Framing in Drawings by American and Egyptian Children. Studies in art education. Vol. 21/1, 1979.
Wilson, Brent und Wilson Marjorie: Children's drawings in Egypt. Cultural Style Acquisition as Graphic Development. Visual arts research. 10/1, 1984
Wilson, Brent und Wilson, Marjorie: Pictorial composition and narrative structure: Themes and the creation of meaning in the drawings of Egyptian and Japanese children. Visual art research. Vol. 11/2/, 1987

ben. Zudem bemängelt H.-G. Richter die Begriffsbenutzung realistisch und abstrakt in Bezug auf Kinderzeichnungen.¹⁴⁹

Das Forscherpaar geht davon aus, dass Kinder, die ohne Beobachtungen von äußeren Objekten zeichnen, sich hauptsächlich an den zeichnerischen Wiedergaben anderer Kinder orientieren. Dabei kommt es zu Übernahmen von grafischen Modellen einer jeweiligen Kultur. In diesen Imitationen existierender Modelle wird der Erwerb grafischer Fähigkeiten gesehen. Die Wilsons sehen die zeichnerische Wiedergabe nicht unbedingt als Repräsentation, sondern vergleichbar der sprachlichen Bedeutung eines Wortzeichens, das für etwas steht. Dieser Ansatz geht von einfachen Formen, rechten Winkeln und Vermeidung von Überschneidungen in zeichnerischen Darstellungen aus, um sich von diesem Stand weiter zu entwickeln.

In dieser Untersuchung geht es den Wilsons des Weiteren um die Auswirkungen von biologischen und kulturellen Faktoren auf die Zeichnung.

„This study deals not only with the amount of action shown in figures and with changes in the implied distance between viewer and subject as shown in a sequence of related narrative drawings. The findings of the study support hypotheses relating to the interaction of natural and nurtural influences on children's drawings.“¹⁵⁰

Die Wissenschaftler stützen sich auf den theoretischen Hintergrund durch die Forschungen von W. Dennis¹⁵¹ aus dem Jahre 1966, in denen er Figurzeichnungen von 6-7-Jährigen Kindern aus 40 verschiedenen Kulturen analysierte.

„Dennis account for his 75 point difference in performance among cultures on the basis of two factors – the degree of modernization in the culture and the extent of the artistic background in the culture.“¹⁵²

W. Dennis stellt aufgrund seiner Auswertungen die Hypothesen auf, dass die kulturellen Unterschiede auf Vererbung und biologische Faktoren, schulische Einflüsse, die Stadt oder Landsituation sowie auf Bildungsunterschiede bei Eltern und Kindern zurückzuführen sind. Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung und die Förderung der Entwicklung grafischer Zeichen sehen die Wilsons als Einflussfaktoren auf das bildnerische Gestalten von Kindern.

„Thus we have seen that children's graphic development is characterized by such things as flexible and varied alterations of schemata, attaching limbs to the largest mass, serial ordering tasks, specialised perception and skill mastery. Implicit rules for attaching limbs and serial ordering are within the domain of innate development. But what role does culture play in the process?“¹⁵³

¹⁴⁹ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 81

¹⁵⁰ Wilson, B.; Wilson, M., 1979, S. 36

¹⁵¹ Denis, Wayne: Group values through children's drawings. New York 1966

¹⁵² Wilson, B; Wilson M., 1979, S. 36

¹⁵³ Wilson, B; Wilson M., 1979, S. 38

Zur Untersuchungsdurchführung wird den Kindern ein Blatt (11 x 17 inches) mit sechs gleich großen Feldern gegeben. Die Probanden in Amerika und Ägypten sollen eine Bildergeschichte darstellen. Ziel ist, dass die Probanden aus der Erinnerung und Vorstellung zeichnen. Das Forscherpaar verweist darauf, dass es leichter ist, eine zweidimensionale Vorlage zu reproduzieren, als ein grafisches Element für ein äußeres Phänomen zu erfinden. Die Probanden aus Nordost-Amerika entstammen allen gesellschaftlichen Schichten. Aus einer Mittelschichts-Schule stammen die Zeichnungen der ägyptischen Probanden. Über Fernsehen zu Hause verfügen ungefähr ein Drittel der ägyptischen Probanden.

Jeweils in den ersten, dritten und sechsten Klassen wird die Untersuchung durchgeführt. Aus dem amerikanischen Kulturraum liegen insgesamt 104 Zeichnungen vor und aus dem ägyptischen sind es 96 Zeichnungen

Die Auswertung erfolgt nach drei Hauptkategorien: den Formen von Rumpf und Gliedmaßen, der Art und Weise, wie diese an der Figur ansetzen, und der Grad der Handlung von Figurdarstellungen. Dabei wird die Handlung der Figurdarstellung noch weiter differenziert: 1. Statische Position. 2. Minimale Handlung wie zwei Arme auf einer Seite, Arme über dem Kopf, ein Objekt halten. 3. Mäßige Handlung wie gehen, liegen, sitzen, reiten, knien. 4. Ausgedehnte Handlung wie rennen, hüpfen, klettern, sich vorbeugen. 5. Extreme Handlung, wie durch die Luft fliegen, fallen.

Die Auswertungsergebnisse lassen sich allgemein so zusammenfassen, dass die Unterschiede in den Zeichnungen aus den jeweiligen Kulturen sehr groß sind.

„The findings support the specific hypotheses that American children would produce figure drawings at higher structural levels and greater action levels than Egyptian children and that the drawings would contain higher numbers of specific cultural images relating to mass-media conventions.“¹⁵⁴

Die größten Einflussfaktoren sehen die Wilsons in den Massenmedien und in der Beeinflussung durch andere Kinder. Die amerikanischen Darstellungen zeigen die höchste Rate an Aktionen, aber selbst diese Aktionen bezeichnen die Wissenschaftler als minimal. Damit meinen sie, dass viele gegenständliche Darstellungen innerhalb der Aktionsdarstellung gezeichnet sind, jedoch die menschlichen Figurdarstellungen geringe Aktionen zeigen.

„First, American visual narrative models are pervaded with actions while Egyptian stories dwell more on ethical and moral matters. (...) The school readers of Egyptian children have been found to place strong emphasis on caring and proper ethical behaviour.“¹⁵⁵

Im Jahre 1984 führte das Wissenschaftlerpaar eine weitere Untersuchung zum grafischen Ausdruck in ägyptischen Kinderzeichnungen durch. Im Vordergrund dieser Untersuchung stehen Fragen nach der Erfindung grafischer Zeichen während des Pro-

¹⁵⁴ Wilson, B; Wilson M., 1979, S. 40

¹⁵⁵ Wilson, B; Wilson M., 1979, S. 42

duktionsprozesses und der Übernahme konventioneller Schemata aus (Massen-)Medien. Dazu wurden Probanden Kinder aus der dritten und sechsten Schulklasse ausgewählt. Zum einen entstammen die Probanden aus einem Dorf Giza, etwa fünf- unddreißig Kilometer von Kairo entfernt und aus der Mittelschicht direkt in Kairo. Die Kinder aus der ländlichen Umgebung haben kaum Vorbilder für ihre grafischen Repräsentationen, da auch die Schulbücher nur wenige Abbildungen enthalten. Hingegen haben die Stadtkinder Zugang zu farbig illustrierten, englischen und amerikanischen Büchern und Illustrierten. Insgesamt nehmen vier dritte Klassen und vier sechste Klassen an der Untersuchung teil. Aus der ländlichen Gegend aus dem Dorf Giza sind es 95 Schüler/innen der dritten Klasse, 77 der sechsten Klasse und aus Kairo 53 Schüler/innen der dritten Klasse sowie 80 Probanden aus der sechsten Klasse. Das Zeichenpapier der Größe von 13,75 x 19,5 Inch wird in 6 gleich große Felder unterteilt.

„The children were asked to draw a story showing characters in a setting and depicting what happened, what happened next, and how the story concluded. The children were told the story could be about anything they wished to draw – adventures, strange worlds, celebrations, conflicts, or everyday things.“¹⁵⁶

Ausgewertet werden die Zeichnungen nach ihrer narrativen Erzählstruktur und Bedeutung. Des Weiteren werden die Figurdarstellungen genauer analysiert auf die Kopfform, Körperform hin und ihre Integrationsmomente sowie die kompositionellen Verhältnisse. Die Strukturierung des Raumes ist ebenso ein Auswertungsmerkmal.

Die Ergebnisse zeigen, dass die ländlichen Probanden geringen äußeren Einflüssen unterliegen, denn sie stellen lediglich drei verschiedene Körper- und Kopfvarianten in ihren Figuren dar. Die Probanden aus der Stadt zeigen ebenfalls konventionelle Figurzeichen, aber mit einem breiteren Spektrum an Formen. Alle Probanden benutzen ein vertikales Oval als Kopfzeichen. Die Profildarstellung (Mondprofil) wird von den Dorfkindern in der dritten Klasse zu 25 %, in der sechsten Klasse zu 42 % dargestellt. In der sechsten Klasse sind es zu 71 % Jungen, welche die Profildarstellung bevorzugen. Zu 12 % können Zwei-Augen-Darstellungen in den Profildarstellungen verzeichnet werden. Zwischen 15 % und 20 % aller Kinder zeichnen einen runden Kopf, indem sie den Umriss einer Münze zeichnen. Zu der Körperdarstellung lässt sich allgemein sagen, dass der rechteckige Körper mit dem Kopf verschmolzen die verbreitete Darstellungsform in allen Zeichnungen ist. Bei den ländlichen Probanden finden sich die trapezförmigen Oberkörper aus zwei Dreiecken bestehend. Die Körper-Kopf-Verbindungen ergaben keine signifikanten Aussagen. Zur Raumdarstellung und Ausnutzung lässt sich folgendes sagen: Teilweise ist ein Ansatz von Raumillusion zu erkennen, in anderen Zeichnungen herrscht das Streubild vor. Eine dritte Variante nutzt die Bodenlinie als Basis für ihre Darstellungen. Allgemein ist zwischen Stadt- und Landkindern in ihren zeichnerischen Umsetzungen ein großer Unterschied zu verzeichnen. Die Probanden aus dem ländlichen Raum übernehmen grafische Modelle

¹⁵⁶ Wilson, Brent; Wilson Marjorie: Children's drawings in Egypt. Cultural Style Acquisition as Graphic Development. Visual arts research. 10/1, 1984, S. 15

von älteren Kindern. Sie verfügen nicht über viele verschiedene Varianten an grafischen Modellen. Die Wilsons sehen den Einfluss darin, dass stilistische Merkmale von Generation zu Generation weitergegeben werden. Der Medieneinfluss ist eindeutig bei Kindern aus ländlichen Gegenden weitaus geringer. Bei Stadtkindern ist der Medieneinfluss in Form von mehreren Varianten der Figurdarstellungen zu erkennen.

„Since some conventional images have incorporated graphically biased features as regular features, the continuation of some of the biased images becomes a matter of cultural style.“¹⁵⁷

Den so genannten „islamic torso“, die rechteckige Rumpfdarstellung, die bevorzugt in östlichen Ländern auftritt, sehen die Wissenschaftler nicht als bildnerisches Phänomen der Außenwelt an. Dazu äußert sich H.G. Richter folgendermaßen:

„Für sie ist dieser Torso ein ideal stilistischer Typ, der aus der Interaktion zwischen Präformationen (intrinsic biases) oder bevorzugten Formen (intrinsic preferences) und kulturell vermittelten Formen entsteht. Die Herkunft des islamischen Torso kann also sowohl auf den galabiah (Kleidungsstück im vorderen Orient) als auch auf die innere, vorgegebene Form des Kopffüßlers zurückgeführt werden.“¹⁵⁸

Diese Phänomene wie Islamic torso und moon-faces werden als ägyptischer Stil in den dortigen Kinderzeichnungen festgestellt. Ohne Zweifel handelt es sich dabei um isolierte stilistische Merkmale. Für Claire Golomb sind die ägyptischen Kinderzeichnungen Varianten von typischen Kinderzeichnungen.

„When we consult such comprehensive older sources as Georg Kerschensteiner (1905), we see many examples of Wilson's moon-faces in riders drawn in profile. Likewise, one finds many examples of the so-called Islamic torso with or without a neck, triangular or bottle-bodies, and arms drawn from the back. These models, like countless other illustrations from early and more recent publications, indicate experimentation with diverse graphic solutions, a diversity that consists of variations on an underlying theme. Clearly children are not impermeable to their experience with real objects or their graphic representations.“¹⁵⁹

Der Wert der Kinderzeichnung in Bezug auf Aufzeichnungen visuellen Denkens/Vorstellens darf nicht unterschätzt werden.

Im Jahre 1987 veröffentlichen die Wilsons eine weitere Untersuchung zu bildlichen Kompositionen und Erzählstrukturen in ägyptischen und japanischen Kinderzeichnungen. Alle Probanden entstammen Dörfern. Von den japanischen Probanden wird bezüglich der grafischen Erzählung eine Annäherung an die reale Welt erwartet, da in der japanischen Kultur unzählige, grafische Zeichen vorhanden sind. Die Forschungsfrage betrifft die Konsequenzen einer reichen grafischen Umgebung oder einer armen grafischen Umgebung und deren Auswirkungen auf den kindlichen bildnerischen Ausdruck.

¹⁵⁷ Wilson, B; Wilson, M., 1984, S. 25

¹⁵⁸ Richter, H.-G., 2001, S. 84

¹⁵⁹ Golomb, Claire: The Child's Creation of a Pictorial World. Mahwah 2004, S. 356

Die ägyptischen Probanden sind aus Nahia. Zu 95 % verfügen die ägyptischen Kinder über Zugang zu Fernsehen, außerdem findet der Zeichenunterricht in der Schule einmal wöchentlich statt. Auch die japanischen Probanden aus Osaka haben einmal wöchentlich Kunstunterricht. Das Forscherpaar verweist auf die Comicserie Manga, die in Japan allgegenwärtig ist.

An der Untersuchung in Nahia nehmen 95 Kinder einer dritten Klasse und 76 einer sechsten Klasse teil. In Osaka sind es 74 Kinder aus der dritten Klasse und 60 aus sechsten Klassen. Ihnen wird ein Blatt Papier ausgeteilt, welches in sechs Felder von ca. 12 x 13 cm unterteilt ist. Die Aufgabenstellung lautet, Bilder zu zeichnen, die eine Geschichte erzählen.

Die Auswertung erfolgt nach Kriterien wie bildliche Komposition, Erzählstruktur und thematischer Kontext. Bei der Komposition ist ausschlaggebend, ob die Objekte frei auf dem Blatt schweben oder Bezug zu Standlinie, Bodenlinie und/oder aufeinander Bezug nehmen. Für die Erzählstruktur ist entscheidend, ob zwischen den einzelnen Bildern der sechs Felder ein Zusammenhang zu erkennen ist. Ausgewertet wird, wie viele Objekte, Personen, Tiere, Pflanzen und Gebäude zueinander in Interaktion stehen. Auch die Klassifikation der Themenstellung ist ausschlaggebend für die Auswertung, sie verrät Aspekte der Weltsicht des Kindes.

In den Zeichnungen der ägyptischen Kinder sind nur teilweise Figurdarstellungen, Tiere, Bäume, Häuser und Autos zu finden. Alles scheint zu schweben ohne Bezug zu einer Bodenlinie und die sechs einzelnen Zeichnungen der Bildergeschichte weisen oft keinen zusammenhängenden Inhalt auf. Meistens nimmt ein zentrales Objekt Bezug auf zwei es umgebende, um Überschneidungen zu vermeiden. Es ist eine starke Symmetrie in den Zeichnungen zu verzeichnen. Im Vergleich zu den ägyptischen Kinderzeichnungen werden die der japanischen Kinder von den Wilsons als chaotisch beschrieben.

„Instead of a few simple upright objects in the centre of a frame, there were dozens of images located in all quarters; objects extended to the edges of the frames, where they appeared to be cut off from our view.“¹⁶⁰

32 % der japanischen Kinder zeichnen 6-10 bildliche Darstellungen und 28 % bilden 11-20 Bildnisse in ihren Bildergeschichten ab. Die Darstellungen werden vielfach angeschnitten abgebildet. Sie zeigen einen höheren Erzählgehalt als die der ägyptischen Probanden.

Die Wissenschaftler vermuten diese unterschiedlichen Darstellungsweisen zum einen darin, dass die ägyptischen Kinder keine grafischen Vorbilder haben und diese selbst aus ihrer Wahrnehmungswelt ableiten müssen. Die ägyptischen Kinder wählen Themen aus ihrer alltäglichen Umgebung. Allgemein weisen die japanischen Bildergeschichten einen höheren Level an Erzählstruktur auf. Die japanischen Kinder stellen Geschichten mit einem Ziel, Hindernissen, aber ohne Lösungen dar. Viele der Bilder-

¹⁶⁰ Wilson, B.; Wilson, M., 1987, S. 14

geschichten sind von den japanischen Medien, besonders von den Manga- und Animadarstellungen, beeinflusst.

Zu 25 % zeigen die japanischen Kinder Themen, die mit Tod, Konkurrenz, Unglück und Zerstörung zu tun haben, welche in den ägyptischen Kinderzeichnungen nicht zu finden sind. Die Wilsons schließen daraus, dass die grafische Erzählung ähnlich der Formentwicklung entsteht und dass Kinder die Möglichkeit haben müssen, solche erzählerischen Fähigkeiten bildnerisch umzusetzen. Diese Möglichkeit fehlt den ägyptischen Kindern.

Von großer Bedeutung ist das Ergebnis, dass Formübernahmen von anderen Kindern in ländlichen Gegenden weitaus stärker verbreitet sind als in der Stadt wo mehr Vorbilder in Form von unterschiedlichen Medien vorhanden sind. Welches offensichtlich zu mehr Formvarianten beiträgt. Daraus kann man schließen, dass sich die Tradition von Kinderzeichnungen in ländlichen Gegenden länger hält.

3.3.2 Kinderzeichnungen aus der libyschen Wüste, vorgestellt von N. Schütz

An dem Ort Farafra in der libyschen Wüste untersuchte Norbert Schütz¹⁶¹ in den 1980er-Jahren die dort entstandenen Kinderzeichnungen. Es handelt sich um ein Dorf, bestehend aus Lehmhäusern, von Mauern umgeben, abseits der großen Karawanenwege gelegen. Die Farafraonis sind ägyptischer Abstammung. N. Schütz besuchte die dortige Grundschule und beschreibt dieses Gebäude mit den glaslosen kleinen Fensteröffnungen. In dem Klassenraum der ersten Klasse sitzen rund fünfzig Kinder ganz still, in ihren Schuluniformen. Diese Schule war bis 1937 eine Koranschule, unter britischer Kolonialherrschaft wurde sie 1950 zu einer offenen Grundschule, einer „Primary School“. ¹⁶²

N. Schütz stellt sich die Fragen, wie sich die ethnischen, islamischen Lebensgewohnheiten ohne Medieneinfluss in dieser kargen Landschaft auf die Denk- und Sehgewohnheiten auswirken und in der Art zu zeichnen und zu malen niederschlagen.

Die Themenstellung wird leider nur angedeutet und nicht explizit genannt; sie bezieht sich auf eine alltägliche Situation der Menschen am Brunnen, der von Dattelpalmen umgeben ist. Die Kinder in der ersten Klasse hatten zuvor noch nie gezeichnet, sie kannten Bleistift und Radiergummi nur von ihren ersten Schreibversuchen her. Der zeitliche Umfang betrug eine knappe halbe Stunde.

N. Schütz notiert, es sei offensichtlich, dass diese Kinder in grafischen Abbildungen ihrer Umwelterscheinungen keine Erfahrung haben. Auffällig ist die geringe Blattausnutzung, die in den Umsetzungen vorgenommen wird.

¹⁶¹ Schütz, Norbert: Die Kinder Farafras. Zeichnungen aus der libyschen Wüste. In: Knobloch, Heinz (Hrsg.): Freiheit und Verbindlichkeit. Festschrift zum sechzigsten Geburtstag von Matthias Kohn. Aachen 1988, S. 131-151

¹⁶² Vgl. Schütz, N., 1988, S. 133

Im Jahr 1985 wird eine ähnliche Themenstellung in einer deutschen Kindertagesstätte mit 4-6-Jährigen Kindern durchgeführt: Sie sollen einen von Bäumen umgeben See zeichnen.

N. Schütz stellt fest, dass die libyschen Kinder und die deutschen Kinder identische Anordnungsprinzipien benutzen.

„Einige morphologische Vergleichskriterien deuten auf einen Entwicklungsabstand zu deutschen Kindern von gut zwei Lebensjahren hin.“¹⁶³

N. Schütz stellt sich die Frage, ob dieser Entwicklungsrückstand aufgeholt wird oder ob sich bei westeuropäischen Kindern eine abweichende Entwicklungslinie ergibt. Dazu wertet er Zeichnungen von deutschen Drittklässlern aus. Auf den ersten Blick zeigt sich die vertikale Ausrichtung aller Bildgegenstände an den Blattkanten, die topologische oder geklappte Ausrichtung ist nicht mehr zu sehen.

Die libyschen Kinder beschränken sich auf die im Bildthema genannten Bildgegenstände. Nicht eine Zeichnung zeigt das Zeichen der Sonne, während zu 50 % die deutschen 8-Jährigen Kinder eine Sonne abbilden.¹⁶⁴

Im weiteren Verlauf der Untersuchung werden die grafischen Zeichen von Baum und Mensch näher beleuchtet. Bei der Differenzierung der Baumdarstellungen wird die Literatur von K. Koch¹⁶⁵ herangezogen.

Die libyschen Kinder zeichnen Dattelpalmen, mit unverzweigten Palmwedeln, teilweise mit Fruchtständen. In einigen Zeichnungen wird der Stamm mit den typischen Riffelungen versehen und die Baumwurzeln werden eingezeichnet. Diese Einzelzeichen, die zum Gesamtzeichen Baum zusammengeschlossen werden, weichen von denen deutscher Kinder ab.

„Die Differenzierung zwischen Stamm und Geäst des europäischen Laubbaumes ist nur bedingt vergleichbar mit der Differenzierung zwischen gekappten und nicht-gekappten Wedeln der nordafrikanischen Dattelpalme. Die Aufbau- bzw. Wachstumsgesetze sind verschieden.“¹⁶⁶

Die Menschdarstellungen unterscheiden sich in Kleidung und teils abweichenden Einzelzeichen. Die traditionelle Kleidung der Oasenbewohner Libyens ist ein knöchellanges Gewand, welches auch von den Kindern in dieser Art gezeichnet wird. Die Zweiteilung des menschlichen Rumpfes, wie es durch die westliche Kleidung angedeutet ist, fehlt in den Zeichnungen der libyschen Kinder. Das lange Gewand wird als längliches Rechteck dargestellt, an dessen unterem Ende die Zeichen für Bein und Fuß angefügt werden. In den libyschen Kinderzeichnungen werden unter dem Begriff besondere Einzelheiten Kopf-, Hand- und Fußdarstellungen erwähnt. Oft fehlen in den Kopfdarstellungen die Nase und der Mund. Öfters wird eine Kopfbedeckung eingezeichnet und bei

¹⁶³ Schütz, N., 1988, S. 134

¹⁶⁴ Vgl. Schütz, N., 1988, S. 135

¹⁶⁵ Koch, Karl: Der Baumtest. Bern 1954

¹⁶⁶ Schütz, N., 1988, S. 136

der Handdarstellung sind teilweise Fingernägel abgebildet. Die Arme werden rechtwinklig oder weit vom Körper abstehend eingezeichnet. N. Schütz sieht in den fremdartig anmutenden Menschdarstellungen eine Entwicklungsverwandtschaft zum Kopffüßler, da Rumpf und Beine aus derselben Linie hervorgehen. Diese eckigen Figurdarstellungen fallen durch ihre winzigen Kopfdarstellungen auf, auch werden viele Menschdarstellungen der Kategorie der „Sonderform“ zugerechnet. N. Schütz beschreibt die Menschdarstellungen der libyschen Kinder als sehr heterogen, allerdings reichen sie, laut seiner Aussage, knapp an den Entwicklungsstand der 8-Jährigen westeuropäischen Kinder heran. Ausgewertet wurde mithilfe des als kognitives Entwicklungskriterium angesehenen In-Beziehung-Setzens von zusammengehörigen Gegenstandsabbildungen, kurz Integrationsmerkmale genannt.

Das dargestellte Wasserbecken und die Wasserleitung werden in unterschiedlichen zeichnerischen Lösungen gezeigt. Von Forschungsinteresse ist die abgebildete räumliche Beziehung zwischen Wasserrohr und Bassin.

Aus den Betrachtungen der libyschen Zeichnungen der dritten Klasse schließt N. Schütz ebenfalls auf einen Entwicklungsabstand von gut zwei Jahren gegenüber westeuropäischen Altersgenossen; damit wäre der Entwicklungsrückstand konstant. Allerdings können diese Rückstände auch von verzögerten biologisch-organischen Entwicklungen, kulturell-klimatischen und einer reizarmen Sachumwelt herrühren.¹⁶⁷

Den Bildaufbau westeuropäischer Kinder sieht N. Schütz durch Einfügen von verbindenden Elementen wie Straßen und Wiesen als zusammenhängender an. Außerdem werden Spuren der Vereinheitlichung durch den Unterricht im Klassenverband wahrgenommen. Dies wird in der libyschen dritten Grundschulklasse an der einheitlichen Fließrichtung des Wassers von rechts nach links festgestellt, die auf die einheitliche Schreibrichtung von rechts nach links zurückgeführt wird.

Eine Lösung für den Entwicklungsrückstand sieht N. Schütz in pädagogischen Globalanstrengungen, die bedauerlicherweise nicht näher ausgeführt werden. In dieser Untersuchung sind zu wenig eindeutige Daten und Auswertungsmethoden genannt, es fehlen Entstehungsjahr, Anzahl der ausgewerteten Zeichnungen und genaues Alter der Kinder.

3.3.3 Kinderzeichnungen aus Äthiopien, von K. Aronsson und B. Junge

Eine Untersuchung von Kinderzeichnungen, die Ende der 1980er-Jahre in verschiedenen Gebieten Äthiopiens gesammelt werden, beschreiben die Wissenschaftlerinnen Karin Aronsson und Barbara Junge im Vergleich zu Ausführungen westlicher Kinderzeichnungen. Der Fachartikel erschien 2001 in einem Buch über kulturelle Kontexte.¹⁶⁸

¹⁶⁷ Vgl. Schütz, N., 1988, S. 141f

¹⁶⁸ Aronsson, Karin und Junge, Barbara: Intellectual Realism and Social Scaling in Ethiopian Children's Drawings. In: Lindström, Lars (Hrsg.): The Cultural Context. Studies of Art Education and Children's Drawings. Stockholm 2001

Dabei wird das Konzept des intellektuellen Realismus nach G. H. Luquet diskutiert. Die beiden Wissenschaftlerinnen gehen davon aus, dass Kinder in ihren Zeichnungen Beziehungen und gesellschaftliche Phänomene ausdrücken. Dies wird mit „social scaling“ umschrieben, umfasst die Größentransformation, den Röntgenstil, gemischt perspektivische Darstellungen sowie Abbildungen mit geringer Raamtiefe und wird mit intellektuellem Realismus umschrieben, der in frühen Kinderzeichnungen auftritt, da man davon ausgeht, dass das Kind zeichnet, was es weiß, und weniger, was es sieht. Der intellektuelle Realismus bezieht sich auf eine wissensabhängige Wiedergabe, während sich der visuelle Realismus auf die Welt bezieht, wie sie erscheint. Im westlichen, traditionellen Entwicklungsdenken werden die projektive Geometrie und die Zentralperspektive als Norm angenommen und daran werden andere künstlerische Äußerungen gemessen.

Die Wissenschaftlerinnen stellen die Hypothese auf, dass Kinderzeichnungen aus nicht westlichen, industrialisierten Ländern nicht in die Modelle für traditionelle Kinderzeichnungen passen, da der kulturelle Kanon nicht durch Zentralperspektive, Realismus, Massenmedien, Magazine, Fernsehen und andere bewegte Bilder beeinflusst ist. Daher ist kein visueller Realismus in den Darstellungen zu erwarten.¹⁶⁹

Die kulturvergleichenden Analysen haben gezeigt, dass oft einzelne Elemente isoliert betrachtet werden, daher sollte in der Untersuchung von K. Aronsson und B. Junge der Versuch einer komplexen Analyse im Sinne von Weltrepräsentation erfolgen. Dazu werden Ende der 1980er-Jahre in Äthiopien 1.202 Kinderzeichnungen in den fünften Klassen aus 20 verschiedenen Schulen in acht unterschiedlichen Regionen gesammelt. Etwa die Hälfte der Zeichnungen stammt aus ländlichen Gegenden und die andere Hälfte wird von Kindern, die in Städten leben, erstellt. Das durchschnittliche Alter der Probanden beträgt 12,3 Jahre. Das gestellte Thema lautet: „Zeichne etwas aus deinem Leben.“¹⁷⁰

Auswertungskriterien sind die Größenverzerrung, welche als Verzerrung gewertet wird, und Transparenzzeichnungen:

„Size distortion: was coded if an object could be seen as 50 % greater or smaller than its normal size (as judged in relation to a comparison object: e.g., if a hen was as large as a man even though it was portrayed at the same distance as the man).“¹⁷¹

Das Auswertungsergebnis zeigt, dass in äthiopischen Zeichnungen zu 76 % Größenverzerrungen und zu 93 % Transparentdarstellungen erfolgen.

¹⁶⁹ Vgl. Aronsson, K.; Junge B., 2001, S. 136

¹⁷⁰ Vgl. Aronsson, K.; Junge B., 2001, S. 137

¹⁷¹ Aronsson, K.; Junge B., 2001, S. 139

In einer anderen Forschungsstudie¹⁷² wird darauf aufmerksam gemacht, dass es einen Zusammenhang zwischen Zeichenmaterial, den Stiften und dem Röntgenstil geben könnte. Diese Art von Transparentzeichnungen werden auch von den Yanomami, einer ethnischen Gruppe in Quellgebiet des Orinoco entlang der Grenze Brasilien-Venezuela, beschrieben, die in Zeichenvorlagen noch relativ unbeeinflusst von europäischen Vorbildern sind.

„Ihre mehr oder weniger große Häufigkeit hängt, wie ich einmal vermute, vielleicht nicht so sehr von einem dem indianischen Künstler innewohnenden stilistischen Zwang ab, sondern mehr von dem Malwerkzeug, das man ihm gibt: Meist soll er feine Stifte auf kleinem Papierformat ansetzen, und dabei neigt er eher zum Röntgenstil, um die Figuren zu füllen; geben wir ihm aber dicke Marker, mit denen er große Flächen leichter einfärben kann, dann verschwindet jener Stil fast.“¹⁷³

Zudem verweist Adelheid Staudte darauf, diese Bilder des Amazonasgebietes als Teil einer kreativen und/oder rituellen Handlung zu sehen. Wissenschaftler, welche sich mit Kunstethnologie befassen, laufen Gefahr, die Bildwerke isoliert zu betrachten. Dabei besteht eine Wechselwirkung zwischen kulturellem Kontext und individuellem Ausdruck. Dieser zeichnerische Ausdruck ist weder europäisch noch traditionell indianisch.¹⁷⁴

Nicht westlichen Kulturen wird von verschiedenen Wissenschaftlern ein so genanntes „agrarian value system“ zugeschrieben, welches sich auf kollektive Gruppeninteressen bezieht und weniger auf individuellen Selbstausdruck. Der Respekt vor Älteren zählt mehr als die Lehre der Gleichheit aller. Daher wird vermutet, dass kollektive Werte in den Darstellungen nichtwestlicher Kinderzeichnungen mehr berücksichtigt werden. Ein weiteres Ergebnis verschiedener Forschungen ist, dass westliche Kinder, im Gegensatz zu nicht westlichen Kindern, die aufgefordert werden, eine Person darzustellen, meist Gleichaltrige abbilden.

„The Ethiopian children's drawings are thus less self-centred than prototypical Western materials. Firstly, they are not always focused on someone of the same sex as the drawer himself/herself. Secondly, they are not focused on someone of the same generation. Thirdly, the drawings are socio-centric in that human figures are very seldom represented in isolation. More than 95 % of all human figures drawings show two or more persons – not isolated persons – which validates Court's (1989) similar findings.“¹⁷⁵

Die Auswertung der quantitativen Figurdarstellungen zu der Themenstellung „zeichne etwas aus deinem Leben“, vermerkt die Darstellungen von zwei oder mehr Personen.

¹⁷² Pérez, Antonio: Die Zeichnungen der Yanomami als Hinweis auf Fragen der primitiven Kunst. In: Münzel, Mark (Hrsg.): Die Mythen Sehen. Bilder und Zeichen vom Amazonas. (Band 14). Frankfurt 1988

¹⁷³ Pérez, A., 1988, S. 141

¹⁷⁴ Vgl. Staudte, Adelheid: Verstehen lernen – Bilder und Zeichen vom Amazonas. Kunst und Unterricht Heft 137. Seelze 1989, S. 41, 47

¹⁷⁵ Aronsson, K.; Junge B., 2001, S. 141

„The boys drew same sex persons to a greater extent (82 % of all gender marked drawings), whereas the girls drew opposite sex figures in almost half of their gender marked drawings. Girls thus drew opposite sex figures to a much greater extent than did boys (almost three times as often, relatively seen).“¹⁷⁶

Zusammenfassend lässt sich zu den äthiopischen Kinderzeichnungen sagen, dass die Kinder eine Welt reflektieren, die mehr an alltäglicher Arbeit als am Spiel orientiert ist; hier zeigt sich die Welt der Erwachsenen mit ihren Handlungen. Viele der Hausdarstellungen zeigen keine perspektivische Tiefendarstellung, allerdings finden sich verschiedene Hausformen, traditionelle Rundhütten mit Grasdach und moderne Häuser mit Wellblechdach. Das Wellblechdach gilt als modern, somit kommt diesen Dingen eine besondere Bedeutung zu, was dazu führt, dass diese Elemente sehr groß abgebildet sind.

Meist werden die Einzelelemente in Reihenanordnung abgebildet. Eine kreisförmige Anordnung ist ebenfalls in vielen Kompositionen zu finden. Diese wird in Bezug zu den Rundhütten und kreisförmigen Einfriedungen gesehen. Größentransformationen werden nicht im Sinne des visuellen Realismus angewendet, sondern als Wertehierarchie, wenn z. B. ein Wasserhahn die gleiche Größe wie eine Person aufweist. Zu 25 % werden gemischte Perspektiven, Vogel-, Frontalperspektive und Seitenansichten, abgebildet. In vielen Kompositionen wird die Symmetrie verwendet. Standlinien werden nicht eingezeichnet, Raum wird in Form von parallelen Reihen abgebildet. In Bezug auf die Differenzen von Stadt und Land lässt sich der Einfluss der Medien auf die Stadtkinder erkennen. Wenige Personendarstellungen werden mit einem Lachen versehen, was auf den geringen Medieneinfluss zurückgeführt wird.¹⁷⁷

Dies ist ein Hinweis darauf, dass Medien, besonders Werbung, die Kinderzeichnungen beeinflussen. Lachende und lächelnde Menschen kommen hauptsächlich in den Medien vor. Dies wird in stereotyper Form in den westlichen Kinderzeichnungen wiedergegeben, ein Hinweis auf die vielen lachenden Munddarstellungen. Ein anderer Einfluss sind Kinderbücher, welche ebenfalls lachende Gesichter zeigen.

Ein wichtiger Punkt in dieser Untersuchung ist der Bezug des kollektiven Gruppeninteresses und die geringere Ausrichtung auf individuellen Selbstausdruck. Leider wird in der Untersuchung von K. Aronsson und B. Junge nicht genannt, wie viel Zeit für die Themenstellung zur Verfügung stand.

3.3.4 Bildwerke von Kindern aus Kenia, gesammelt und ausgewertet von E. Court

Kinderzeichnungen aus Kenia untersucht Elsbeth Court in den frühen 1980er-Jahren. In ihren Forschungen interessiert die Wissenschaftlerin die zeichnerische Entwicklung

¹⁷⁶ Aronsson, K.; Junge B., 2001, S. 140

¹⁷⁷ Vgl. Aronsson, K.; Junge B., 2001, S. 141-157

und die kulturellen Einflüsse auf Zeichnungen von jungen Schulkindern im ländlichen Bereich. Diese Kinder gehören zur ersten Generation, die eine Schule besucht, da 1979 die Grundschulbildung eingeführt wurde. Seit 1985 ist in Kenia Kunstunterricht Bestandteil des Lehrplanes.

„The results clearly show that change in drawing performance, after infancy, is more closely associated with social influences such as the pool of available imagery and the opportunity to draw than it is to natural factors such as age or ability.“¹⁷⁸

Die Probanden gehören der großen Gruppe der Bantu an, die sich in Kamba, Luo und Samburu unterteilen. Diese ethnischen Gruppen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Traditionen, Sprache und Kunsthandwerk.

Es werden einzelne Werke vorgestellt, doch werden keine Angaben über Alter, Anzahl der Probanden und Anzahl der Zeichnungen gemacht. Der Repräsentation von Figuren wird in der Erhebung große Aufmerksamkeit geschenkt. E. Court sieht die Häufigkeit und Dominanz (Positionierung, Größe und Details) der Figurdarstellung in Zusammenhang mit dem individuellen Zeichner im Zeichenprozess. Als möglicher Themenvorschlag wurde „Ich beim Essen“ angeboten.¹⁷⁹

„Again the result for the ‚myself eating‘ stimulus strongly affirm this social view of self. Over ninety-six per cent of the Kamba and Luo children and eighty-three per cent of the Samburu children drew themselves eating in a social situation.“¹⁸⁰

Dies verweist darauf, dass die Handlung des Essens, die in Afrika selten alleine stattfindet. Obwohl keine Tischdarstellung verlangt wird, ist diese in den meisten Bildwerken mit dem Thema „Ich beim Essen“ zu finden. Dabei versuchen die Kinder eine dreidimensionale Darstellung des Tisches wiederzugeben. Diese Tatsache führt die Wissenschaftlerin auf den Schulbesuch zurück, da Tischdarstellungen in Unterrichtsmaterialien abgebildet sind, allerdings sind in Samburu-Häusern diese Möbelstücke nicht üblich.

„In my opinion, it is a compounded symbol which embodies children’s aspirations (a) for modernity, as the portrayal of the illusion of the third dimension is associated with technological advance and (b) for wealth, as tables are associated with an improved standard of living. Although this is not the place to expound further on the iconology of tables in Kenyan school art, it is important to point out that the table offers a good example of the interaction between the influences which shape the generation of imagery.“¹⁸¹

¹⁷⁸ Court, Elsbeth: Drawing on Culture. The Influence of Culture on Children’s Drawings Performance in Rural Kenya. In: Journal of Art and Design Education Vol. 8, No.1, 1989, S. 65

¹⁷⁹ Vgl. Court, E., 1989, S. 72

¹⁸⁰ Court, E., 1989, S. 73

¹⁸¹ Court, E., 1989, S. 74

E. Court geht davon aus, dass der Schul- und Kunstunterricht den Kindern bewusst macht, sich individuell, persönlich und expressiv auszudrücken.

Die Wissenschaftlerin vermutet einen weiteren Einfluss durch die Sozialisation, bezüglich der Vorbereitung auf die Geschlechterrollen. Da in Samburu-Kinderzeichnungen vielfach Waffen tragende Personen vorkommen, ist darin der Verweis auf den Status des Kriegers zu sehen, der sich in täglichen rituellen Handlungen seinen Körper bemalt. Damit zeigen sich in den Kinderzeichnungen moderne und traditionelle Elemente nebeneinander.

Zur Auswertung empfiehlt E. Court zunächst eine ganzheitliche Betrachtung. In weiteren Schritten sollen Komposition, die Beziehung der Figurdarstellungen untereinander sowie die Beziehung der Figuren zur Grundlinie analysiert werden. Die Auswertung in Bezug auf die räumliche Anordnung zeigt: 25 % der Probanden aus dem ländlichen Raum zeichnen Streubilder.

Die Wissenschaftlerin geht davon aus, dass Kenntnisse hinsichtlich der Kinder, ihrer Umgebung und ihrer Erfahrungen nötig sind, um Zeichnungen aus diesen Kulturkreisen zu lesen. Interessant für die Auswertung der Kinderzeichnungen aus Ghana ist, die Tatsache, dass sich kenianische Kinder überwiegend in sozialen Situationen abbilden, da wir diesem Phänomen in den ghanaischen Kinderzeichnungen wieder begegnen.

3.3.5 Zusammenhang von symbolischer Repräsentation und Lebensbedingungen, dargestellt anhand von Kinderzeichnungen aus Südafrika, untersucht von T. Mayekiso

Tokozile Valerie Mayekiso führte 1986 Untersuchungen im Rahmen ihrer Dissertation in Südafrika durch. Hierbei handelt es sich um eine Dissertation im Fachbereich Philosophie und Sozialwissenschaften.¹⁸²

Die Lebensweltbedingungen in der Untersuchung beziehen sich auf die Folgen der Apartheid, die zu einer Veränderung von Struktur und Funktion der Familie führt. Traditionelle Arbeitsteilungen verändern sich und die Übersiedlung in die Städte schwächt die Familienstruktur. Es sind die Väter, die zum Arbeiten in die Städte abwandern, und die Frauen tragen die ganze Verantwortung der Erziehung. Die Untersuchung wird in der Transkei, im Südwesten Südafrikas, an der Küste des Indischen Ozeans durchgeführt. 1982 leben dort 2,69 Mill. Menschen.

In ihrer Arbeit schildert die Wissenschaftlerin zunächst die Geschichte und die Produktionsverhältnisse in Südafrika. Des Weiteren beschreibt sie Lebensbedingungen und Familienstrukturen sowie die Bildung der Eltern von teilnehmenden Probanden.

T. Mayekiso geht davon aus, dass Inhalte, Raumorganisation und grafische Merkmale in Kinderzeichnungen Aspekte der Lebenswelt von Kindern symbolisieren. In den sym-

¹⁸² Mayekiso, Tokozile Valerie: Symbolic Representation and Living Conditions. An analysis of drawings of African children in South Africa. Dissertation, Berlin 1986

bolischen Repräsentationen sieht die Autorin auch soziale Faktoren verankert, mit gleichzeitigen Verweisen auf Qualität und Funktion der Repräsentation.

„The main objective of this investigation is to ascertain whether a relationship exists between symbolic representation and the living conditions of the African children in South Africa.“¹⁸³

Die Wissenschaftlerin möchte die Art der in Zeichnungen verwendeten Symbole ausfindig machen und erforschen, ob diese Symbole in Bezug zu den jeweiligen Lebensbedingungen variieren.

Unter symbolischer Repräsentation versteht T. Mayekiso eine Geste, eine Konfiguration eines Objektes, Geräusches, Wortes oder einer Grafik, ein Vehikel zur Beförderung einer Bedeutung, welche wahrgenommen oder begriffen wird. Sie deutet den Begriff Symbol als eine Beziehung zwischen einem Bezeichnenden und seinem bezeichneten Gehalt. Der von T. Mayekiso benutzte Symbolbegriff betont den bildhaften Charakter des Zeichens mit seinen Doppel- und Mehrdeutigkeiten und seiner Bindung an bestimmte kulturelle Konventionen und Traditionen.

„When a child, for instance, draw his/her father with a very large mouth, he/she might know quite well that this is not how he looks, but this might be a more emotionally and symbolically satisfying image.“¹⁸⁴

Die Wissenschaftlerin verweist auf die Bedeutung, die ein Objekt oder eine Person für ein Kind hat. Dies ist Anlass für T. Mayekiso, die Themenstellung der Familiendarstellung zu wählen. Dabei ist die symbolische Repräsentation der Familie ausschlaggebend, um hieraus Rückschlüsse auf die jeweiligen Lebensbedingungen zu ziehen.

An der Untersuchung nehmen 20 Kinder, 9 Mädchen und 11 Jungen, im Alter von 5-7 Jahren aus einem ländlichen Teil in der Transkei, einer Grundschule in Flagstaff, teil. Mit jedem Kind wird nach Fertigstellung der Zeichnung ein Interview in der Sprache der Xhosa durchgeführt. Mit den Eltern wird ein Interview geführt, hierbei wird die Anzahl der Familienangehörigen, das Alter und Geschlecht aller Familienmitglieder und die Bildung der Eltern festgehalten.

Die Zeichnungen werden individuell angefertigt, dazu erhält jedes Kind ein Blatt Papier (22 x 28 cm), einen Bleistift und einen Radierer. Die Aufgabenstellung wird in der Sprache der Xhosa gestellt und lautet „zeichne deine Familie“. Es gibt keine zeitliche Begrenzung während der Durchführung.

H.-G. Richter verweist darauf, dass die Wissenschaftlerin der Diskrepanz von kognitiver und klinischer, projektiver Symbolauffassung zu entkommen versucht.

„Diese Doppelbödigkeit des Symbolbegriffs hat ihre guten Gründe, sieht doch die Autorin so dem Dilemma zu entkommen, sich zwischen einer eher

¹⁸³ Mayekiso, Tokozile Valerie: Symbolic Representation and Living Conditions. An analysis of drawings of African children in South Africa. Dissertation, Berlin 1986, S. 3

¹⁸⁴ Mayekiso, T., 1986, S. 14

kognitiv- und damit kognitionspsychologischen – ausgerichteten, vielfach belegbaren und evaluierbaren Auffassung von der Bildnerie der Kinder auf der einen Seite und von klinischen und symbolisch-projektiven Vorstellungen (clinical and projective theories) auf der anderen Seite entscheiden zu müssen.“¹⁸⁵

Dies wirkt sich auf den Aufbau des Untersuchungsdesigns aus.

Wer von Symbolen in Kinderzeichnungen spricht, streift unwillkürlich drei theoretische Traditionen. Die populärste ist jene, welche symbolische Repräsentationen als kognitive Repräsentationen des Individuums ansieht. Die symbolische Repräsentation wird als Ausdruck kognitiver Fähigkeiten und emotionaler Erfahrungen unter Berücksichtigung sozialer Gegebenheiten betrachtet. Dieses Konzept, gestützt durch die Tatsache, dass Kinderzeichnungen die Möglichkeit zur Intelligenzmessung bieten, soll laut T. Mayekiso um eine soziale Dimension erweitert werden.

Man nimmt an, dass Kinder ab dem zweiten Lebensjahr in der Lage sind, symbolische Vorstellungen zu entwickeln. Das bedeutet, es kann symbolische Vorstellungen bilden, auch wenn die Dinge oder Personen nicht vorhanden sind. Es kann sich Dinge vorstellen, von denen es sowohl räumlich als auch zeitlich getrennt ist.

J. Piaget nimmt an, dass die Symbolfunktionen aus der Nachahmung entstehen. Den Begriff Nachahmung verwendet J. Piaget in einem weit gefassten Sinne, um visuelle Bilder zu erklären, denn diese versteht er als verinnerlichte Nachahmungen. Die internalisierte und abgekürzte Nachahmung der Wahrnehmungsaktivität konstituiert ein visuelles Bild. Da das entstandene innere Bild nicht so inhaltsreich und detailliert ist wie die ursprüngliche Wahrnehmung, stellt es den realen Gegenstand oder die Person vor bzw. symbolisiert als Reproduktion. Laut Piaget geht es bei der Symbol- oder Vorstellungsfunktion um Signifikatoren (Bezeichnendes), die für innere geistige Ereignisse, Wörter oder Dinge stehen. Signifikatoren bezeichnen etwas oder stellen etwas dar. Somit ist das Symbol ein Typ von Signifikator, das individuell und für das jeweilige Individuum charakteristisch sein kann. Diesen Symbolen werden Bedeutungen zugeordnet. Laut J. Piaget ist das Signifikat (die Sache), für die das Symbol steht, nicht der reale Gegenstand, sondern das, was das Kind unter ihm versteht bzw. das Konstrukt. Somit beziehen sich Symbole nicht auf die realen Dinge, sondern eher auf dass, was Kinder von diesen wissen.¹⁸⁶

Die zweite Tradition des Symbolbegriffs ist tiefenpsychologischen Ursprungs.

„Sie versteht unter Symbolen meist Ausdruckskomplexe mit larvierter, nicht frei beherrschter, zum Unbewußten gehörender Bedeutung, die nur von sachkundigen Experten gedeutet werden können. Symbolisches Verhalten der Kinder verweist aus dieser Sicht auf wiederkehrende sozial-emotionale Konfliktlagen im Prozeß der Selbst-, Identitäts- und Bewußtseinsbildung

¹⁸⁵ Richter, H.-G., 2001, S. 76

¹⁸⁶ Vgl. Ginsberg, Herbert P. und Oppen Sylvia: Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. Stuttgart 1998. S. 96-102

des Kindes, das ja nicht nur eine Außenwelt entdecken und repräsentieren, sondern auch sich selbst zu ihr in Beziehung setzen muß.“¹⁸⁷

T. Mayekiso setzt sich mit den Symbolbegriffen von Freud und Jung auseinander.

„Jung, therefore, does not consider that a symbol is a sign, as does Freud, for something that can be expressed directly in words. He regards a symbol as an expression of experience usable only when other modes, such as the verbal mode of expression, are inadequate.“¹⁸⁸

Die Wissenschaftlerin ist sich der vielschichtigen Bedeutung des Symbolbegriffs bewusst.

„Most psychologists seem to adhere rather exclusively to one or the other method of interpreting drawings. Unusual features, for instance, of drawings are frequently ascribed to supposed emotional states, which, to cognitive psychologists, may be explained in other terms, such as developmental immaturity.“¹⁸⁹

Diese bewussten Vorstellungen, deren Abbilder in den Zeichnungen auftauchen, bringen einen Bereich der unbewussten Fantasien mit sich. In dieser zweiten Ebene drücken sich Wünsche und Ängste mit der symbolischen Darstellung aus.

Neben der ersten Repräsentation nach J. Piaget, dem einfachen Bild, welches auf den Vorstellungsinhalt verweist und dessen Gestalt aus der Wahrnehmung ableitet, gibt es eine zweite Ebene zu bedenken, die über die Wahrnehmungsrepräsentanz hinausgehende Inhalte vermittelt. Hierin spiegelt sich die Beziehung des Kindes zu seiner sozialen und naturalen Umwelt wieder. Die schematischen Bildsymbole in den Kinderzeichnungen stehen nicht alleine für Repräsentationen und Abbildungswissen, sondern auch für das Wissen um deren sozial kodifizierte Darstellungs- und Abbildungsmöglichkeiten.

Laut C. Knobloch umfasst die dritte Dimension des Symbolbegriffs eine Gesamtheit historisch-kultureller Formen und Objektivationen, die das Individuum gewissermaßen vorfindet und sich im Zuge der Sozialisation aneignet.¹⁹⁰

Jede Gesellschaft verfügt über einen Symbolvorrat, eine historisch-kulturell variable Gesamtmenge, an der einzelne Individuen aspektisch teilhaben. Was das einzelne Individuum mitbekommt, hängt von den Formen und Mustern ab, mit denen es konfrontiert wird und die es ausbildet.

„D.h. die Bedeutung des dargestellten (gezeichneten, gemalten und anders objektivierten) Gegenstandes entstammt einer Anzahl von inhaltlichen Merkmalen, die traditionell dem Gegenstand zugerechnet werden und die dem einzelnen oder auch der bestimmten sozio-kulturellen Gruppe bekannt

¹⁸⁷ Knobloch, Clemens: In: Erlinger, Hans-Dieter (Hrsg.): Kinder und ihr Symbolverständnis. Theorien-Geschichten-Bilder. München 2001, S. 12

¹⁸⁸ Mayekiso, T., 1986, S. 48

¹⁸⁹ Mayekiso, T., 1986, S. 50

¹⁹⁰ Vgl. Knobloch, C., 2001, S. 12

sind. Diese Inhalte hat der einzelne den Informationssystemen (verbaler oder nicht verbaler Natur) entnommen und internalisiert. Bei dieser Internalisierung verliert der bestimmte Inhalt an Beziehungen zum Gegenstandsbereich und seiner traditionellen Aufbereitung (...) und wird individualisiert, d.h. er gerät unter den Einfluß persönlicher Erfahrungen, Ängste und Wünsche.“¹⁹¹

Daher verweist die symbolische Repräsentation nicht nur auf die Wahrnehmungsrepräsentanz, sondern auf einen Komplex von Bedeutungen, die mitschwingen. Diese Inhalte sind mitbestimmt durch die Tradition und stabilisiert durch die sozio-kulturelle Situation, den Gesetzmäßigkeiten des Denkens und der Ordnung der umgebenden Welt. In symbolischen Repräsentationen sind Elemente des Bedeutungsganzen formiert. Dieser Bedeutungskomplex unterliegt geschichtlichen Veränderungen bzw. kann kulturell unterschiedlich sein. Hier ist eine Einschränkung zu machen: Da die Bildnerie und der Bedeutungskomplex des Kindes keinen geschichtlichen Bezug aufweisen, ist als Quelle die sensomotorische Vergangenheit des einzelnen anzunehmen. In dieser Vergangenheit ist sozio-kulturelles Formmaterial eingeschlossen, doch bei Kindern dominiert das bildliche Material aus aktionalen Beziehungen des Individuums zu seiner jeweiligen sozialen und naturalen Umwelt. Diese Inhalte fließen beim Kind, im Gegensatz zum Künstler, nicht ästhetisch organisiert in bildhafte Objektivationen ein. Da das Kind nicht in eine Distanz zu sich selbst treten kann, bleiben die symbolisierten Darstellungen auf das Lebensgeschehen des Kindes bezogen.

In den Kriterien für die Auswertung bezieht sich T. Mayekiso auf die Literatur verschiedener Forschungen, welche alle davon ausgehen, dass die Familienzeichnung die Stellung des Kindes innerhalb der Familienmitglieder offenbart. Familiäre Beziehungen werden laut Forschungen durch Darstellungsgröße und Platzierung der Figuren innerhalb der Zeichnung deutlich. Dazu rechnen auch Auslassungen, Ersatzdarstellungen oder Übertreibungen von Figurdarstellungen. Es ist darauf zu achten, mit welcher Figurdarstellung das Kind seine Zeichnung beginnt, mit der Mutter, dem Vater, Geschwistern oder sich selbst, und mit welcher figurativen Darstellung es endet. Dadurch wird seine Rolle innerhalb der Familienkonstellation sichtbar. Die meisten psychologisch orientierten Untersuchungen stützen sich auf die Selbstdarstellung des Kindes innerhalb der Familienzeichnung.¹⁹²

Die südafrikanischen Kinder verbringen ihre Kindheit bis zur Einschulung meist zu Hause. Dies ist ein weiteres Argument für T. Mayekiso, dass sich dadurch die Lebensbedingungen, die ein Kind erfährt, stark einprägen. Sie geht davon aus, dass die Kinderzeichnungen symbolische Repräsentationen der Lebensbedingungen, Erfahrungen und Erwiderungen auf die jeweilige Umwelt des Kindes sind. Zu diesem Umweltbegriff gehört auch die soziale Umwelt, die zwischenmenschlichen Beziehungen, des Kindes. Auswertungsgegenstand in den Zeichnungen ist die Familie und die Art und Weise, wie sie dargestellt wird. Dabei wird auf die Ordnung und Anordnung der Personen auf dem

¹⁹¹ Richter, Hans-Günther: Anfang und Entwicklung der zeichnerischen Symbolik. Kastellaun 1976, S. 145f

¹⁹² Vgl. Mayekiso, T., 1986, S. 29-45

Zeichenblatt geachtet, die räumliche Anordnung der Figuren. Nicht abgebildete Familienmitglieder oder fehlende Selbstdarstellungen werden ebenso ausgewertet. Die Anzahl der dargestellten Personen wird mit der tatsächlichen Anzahl der Familienmitglieder verglichen. Es wird ermittelt, welche Figurdarstellung zuerst und welche zuletzt erfolgt. Der Selbstdarstellung des Kindes in seiner zeichnerischen Umsetzung kommt besondere Aufmerksamkeit zu.

T. Mayekiso geht in ihrer Auswertung zunächst von einer ganzheitlichen Betrachtungsweise aus, um in einem weiteren Schritt durch eine Analyse der formalen Elemente und Beobachtungen während des Zeichenprozesses zu einer generellen Einschätzung des Werkes zu kommen. Außerdem erfolgt eine Auswertung der Raumaufteilung in den Zeichnungen. Der Umraum der Personendarstellungen gilt als die dargestellte Umgebung, in der die jeweiligen Kinder leben. Die Raumaufteilung auf dem Zeichenblatt wird wie folgt analysiert: Platzierung der dargestellten Personen, wie viel Raum diese einnehmen und wo auf dem Zeichenblatt der Schwerpunkt der Platzierung liegt, ob eher oben, unten, rechts, links oder im Zentrum.

„Interessant ist die Tatsache, die auch in der Madagaskar-Studie eine Rolle spielen wird, dass fast keine der Zeichnungen eine Organisation der Figuren auf der Standlinie (emphasis at the bottom) aufwies, aber jeweils 40 % (5 Kinder) eine Ausrichtung der Figuren an einer oberen Linie (at the top) oder im Zentrum des Bildes vornahmen.“¹⁹³

Die Raumaufteilung innerhalb des Zeichenblattes wird nach den Kategorien „verstreut über das Zeichenblatt“, „auf eine Region im Blatt beschränkt“ oder „wohl Proportioniert zum Gesamtblatt“, ausgewertet.

Ein weiteres Auswertungsmerkmal ist die Distanz zwischen den Figuren, welche als emotionale Distanz zwischen den Familienmitgliedern gedeutet wird. In diesem Zusammenhang ist eine Untersuchung der Psychologin Sabine Gramel wichtig, welche die Darstellung von guten und schlechten Beziehungen in Kinderzeichnungen untersucht. Dazu lässt sie 45 Kinder, 31 Mädchen und 14 Jungen, im Alter zwischen 4;6 und 11;6 Jahren, jeweils ein positives und ein negatives Beziehungsbild zeichnen. Die Kinder sollen sich selbst mit einer anderen Person malen, die sie mögen bzw. nicht mögen. Zu großen Anteilen werden Gleichaltrige dargestellt. Die Auswertung ergab, dass auf Bildern mit negativer Beziehungsqualität Personen voneinander abgewandt dargestellt werden. Außerdem wird die Farbe schwarz häufiger verwendet. Die Distanz der negativen Beziehungsdarstellung ist bei den Mädchen größer eingezeichnet als auf positiven Beziehungszeichnungen. Bei positiven Beziehungsdarstellungen lächeln die gezeichneten Personen öfters es werden auch mehr gemeinsame Aktivitäten gezeigt. Es zeigt sich, dass Merkmale wie Distanz zwischen den Figuren, Lächeln, Zu- oder

¹⁹³ Richter, H.-G., 2001, S. 77

Abwendung und gemeinsame Aktivitäten ein Hinweis auf positive oder negative Beziehungsdarstellung zeigen.¹⁹⁴

Folgende Unterscheidungsmerkmale verwendet T. Mayekiso in ihrer Auswertung:

- „1. Too close to each other – if the figures are drawn in such a way that they touch or almost each other
2. Reasonable distance between the figures
3. Far from each other.“¹⁹⁵

Die Anordnung der Figuren wird genauer analysiert. Nach Auffassung von T. Mayekiso haben diese Beziehungsstrukturen einen Einfluss auf Erleben und Erfahrungen von Kindern und damit auf die symbolische Repräsentation in Zeichnungen. Sie sieht ihre These bestätigt, dass sich die Interaktion der Eltern mit anderen Sozialisationsagenten untereinander und mit den Kindern in den symbolischen Repräsentationen niederschlagen. Ähnlich verhält es sich mit der Darstellungsgröße, die mit der realen Größe der Familienmitglieder verglichen wird, sowie die Größe der Selbstdarstellung in den Zeichnungen. Die Durchschnittsgröße der Figuren auf einem Zeichenblatt wird ermittelt. Zu 20 % zeichnen die Kinder ihre Figuren groß, zu 25 % mittelgroß und zu 55 % wählen die Kinder eine kleine Größe für die Darstellung der Familienmitglieder.¹⁹⁶

Leider gibt die Wissenschaftlerin die Größen nie in Zentimeter an, sodass ein Vergleich mit anderen Auswertungsergebnissen aus unterschiedlichen Untersuchungen nicht möglich ist.

Jede einzelne Figur wird auf ihre Struktur und dargestellten Körperteile hin betrachtet sowie auf Ausgestaltung und Binnenstruktur hin beurteilt. Außerdem wird gesichtet, inwiefern einzelne Körperteile an der Figurdarstellung integriert sind. Weitere Auswertungskategorien sind Transparentdarstellungen, eine eindeutige Zuordnung zu einem Geschlecht und die Strichtextur.

Durch die Auswertung wird deutlich, dass nicht alle Kinder alle Familienmitglieder abbilden. Kein Kind bildet die Familie vollständig ab. Am häufigsten wird die Mutter (90 %), gefolgt von den Geschwistern (65 %) und dem Vater (35 %), dargestellt. Die Selbstdarstellung erfolgt zu (25 %), Verwandte zu (40 %), weitere Personen zu (10 %).

Die Mutter wurde zu (55 %) als erste Figur dargestellt, gefolgt von Geschwistern zu (30 %), Vater zu (10 %), Verwandte zu (5 %). Sich selbst stellen die Kinder nie zuerst dar, eine signifikantes Ergebnis. Dies verweist darauf, dass das Kind nicht unbedingt Familienmittelpunkt ist.

¹⁹⁴ Vgl. Gramel, Sabine: Die Darstellung von guten und schlechten Beziehungen in Kinderzeichnungen. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. Göttingen (54)1/2005, S. 3-18

¹⁹⁵ Mayekiso, T., 1986, S. 81f

¹⁹⁶ Vgl. Mayekiso, T., 1986, S. 108

Die zuletzt gezeichnete Figurabbildung sind die Geschwister zu (40 %), die Mutter zu (20 %), Verwandte zu (15 %), Selbstdarstellung zu (10 %), weitere Personen zu (10 %) und der Vater zu (5 %). Einzelne Körperteile werden quantitativ auf Vorhandensein hin ausgewertet: wie Kopf 100 %, Augen 75 %, Nase 50 %, Mund 65 %, Körper 95 %, Arme 85 %, Beine 100 % und Füße 100 %.¹⁹⁷

Die Platzierung auf dem Blatt erfolgte zu 40 % im oberen Bereich und zu gleichen Teilen im Zentrum, an den Seiten und nie im unteren Bereich. Des Weiteren wird die Strichqualität ausgewertet in fünf unterschiedlichen Kategorien der Druckausübung auf den Zeichenstift.

Den Auswertungen der Zeichnungen folgt die Analyse der Daten über die Familien und die häusliche Umgebung der jeweiligen Kinder. Die Zeichnungen werden im Zusammenhang mit den Familiendaten einzeln beleuchtet.

T. Mayekiso geht davon aus, dass sich ihre These bestätigt und es eine Beziehung zwischen der symbolischen Repräsentation und den Lebensbedingungen gibt.

„The present investigation has shown that a family portrait reveals the child's specific attitude towards each member of the family as well as his/her wishes and fears concerning them and is not a faithful reproduction of the child's actual family.“¹⁹⁸

Ein wichtiges Moment sieht die Autorin in der Stellung, die sich das Kind innerhalb der Familienzeichnung gibt, wodurch Konflikte in der Familie sichtbar werden. Es ist einmal die Wahrnehmung der eigenen Rolle in der Familie und zum anderen die kindliche Wahrnehmung der Familiensituation, die sich widerspiegeln. Der emotionale Faktor im Verhältnis zum Elternhaus und zur familiären Situation steht in Beziehung zur symbolischen Repräsentation. Die Kinder in diesem Alter stellen eher eine symbolische Repräsentation ihrer Familie dar, als dass sie diese naturalistisch, der realen Situation entsprechend abbilden.

„The present investigation has shown that the majority of the families are headed by mothers. This is mainly due to the scarcity of job opportunities in the rural areas. As a result, the majority of fathers are away from home for prolonged periods leaving the wives and children behind.“¹⁹⁹

Bedingt durch die ökonomischen Verschiebungen haben sich die Familienstrukturen verändert. Deutlich zeigt dies die familiäre Organisation in den ländlichen Gegenden und die Stellung der Mutter und Frau, die vieles übernehmen muss, da die Männer in den Städten sind, um zu arbeiten, und nur selten nach Hause kommen.

Das häufige Auslassen der Selbstdarstellung interpretiert die Wissenschaftlerin folgendermaßen: Da eine Familienstruktur der Xhosa vorrangig nach Alter und Mannhaftigkeit aufgebaut ist, nehmen die Kinder den niedrigen Rang ein. Hinzu kommt, dass es

¹⁹⁷ Vgl. Mayekiso, T., 1986, S. 102-106

¹⁹⁸ Mayekiso, T., 1986, S. 191

¹⁹⁹ Mayekiso, T., 1986, S. 193

sich bei den meisten der Probanden um mittel oder zuletzt Geborene handelt. Dies führt zu Gefühlen, nicht wichtig zu sein, zurückgewiesen zu sein. Dies deckt sich mit Forschungsergebnissen der Wissenschaftlerin E. M. Koppitz, welche feststellte, dass sich Kinder, die sich selbst nicht für wichtig halten, sich selbst auch in Zeichnungen nicht darstellen.²⁰⁰

Die Auswertungen haben gezeigt, dass die Mutter zuerst und am häufigsten dargestellt wird, gefolgt von den Geschwistern. Dies hat laut T. Mayekiso mehrere Gründe, nämlich dass die Mütter meist allein für die Erziehung der Kinder verantwortlich sind und dass die Beziehung der Kinder zur Mutter enger ist, als zum Vater. Die Kinder zeigen die positiven Gefühle der Beziehung zur Mutter. Da viele in ihren Zeichnungen die Geschwister als erstes abbilden, zeigt dies, dass sie mehr Zeit mit diesen als mit Erwachsenen verbringen.

Durch die Familienzeichnungen offenbaren sich zum einen unbewusste Konflikte in den Familien. Zum anderen kann in dieser symbolischen Form die Stellung des Kindes innerhalb der Familie analysiert werden. Es zeigt sich, dass keines der Kinder die tatsächliche Familiensituation abbildet. Die Autorin weist ausdrücklich darauf hin, dass sich diese Untersuchungsergebnisse auf ländliche Situationen beziehen und sich nicht auf städtische Verhältnisse in Südafrika übertragen lassen.

T. Mayekiso zeigt ihre Untersuchungsergebnisse beschreibend dar, bei den Figurdistanzen wären allerdings Messungen in Zentimeter Angaben wünschenswert. Diese Untersuchung zeigt die Entwicklung des Untersuchungsdesigns, sodass das Kind stärker im Zentrum steht und auch der Zeichenprozess berücksichtigt wird. Interessant für interkulturelle Forschungen ist der Zusammenhang von Selbstdarstellung und die Tatsache ob es sich um Erst-, Zweit- oder Drittgeborene handelt, welches in vielen Kulturen die Stellung des Kindes innerhalb der Familie zeigt und damit Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl des Kindes hat. Von großer Bedeutung sind die Auswertungen der Figurdistanzen und die Ergebnisse, sowie Forschungsergebnisse von S. Gramel, dass Lächeln, eng beieinander gezeichnete Figuren und gemeinsame Aktivitäten, ein Verweis auf ein real gutes Beziehungsgefüge der dargestellten Menschen.

3.3.6 Eine empirische Studie zu Kinderzeichnungen aus Tansania und Deutschland, von S. Oehmig

Die Diplomarbeit im Jahr 1996 auf dem Fachgebiet der Psychologie, verfasst von Sigrid Oehmig²⁰¹, handelt von Zeichnungen der Kinder und Jugendlichen im transkulturellen Vergleich, Deutschland und Tansania.

²⁰⁰ Vgl. Koppitz, Elizabeth M.: Die Menschendarstellung in Kinderzeichnungen und ihre Psychologische Auswertung. Stuttgart 1972, S. 125

²⁰¹ Oehmig, Sigrid: Zeichnungen von Kindern und Jugendlichen im transkulturellen Vergleich Deutschland-Tansania eine empirische Studie. Köln 1996 (Diplomarbeit)

In dieser Arbeit werden zunächst Entwicklungen in der Kinder- und Jugendzeichnung hinsichtlich der Differenzierung von Darstellungen und von Entwicklungsfortschritten im kognitiven, emotionalen und motorischen Bereich beschrieben. Vor dem Hintergrund der Entwicklungspsychologie des Zeichnens geht die Untersuchung der Frage nach, ob die für Deutschland und die westliche Welt gefundenen Merkmale in Kinder- und Jugendzeichnungen, auch auf andere Kulturen übertragbar sind. Dazu werden in den Zeichnungen die Mensch- und Bewegungsdarstellungen, Farb- und Motivwahl und räumliche Darstellungen betrachtet.

S. Oehmig verweist zu Recht auf die Tatsache, dass sich die Klassifizierungen nach Stadien und Phasen allesamt auf den europäischen und amerikanischen Raum beziehen. Dabei wird vorausgesetzt, dass Papier und Bleistift den Kindern schon früh zur Verfügung stehen, samt einer Förderung auf diesem Gebiet.²⁰²

Auch in den Untersuchungen von S. Oehmig in Tansania liegt wie meiner Projektdurchführung in Gummyoko, Ghana, die Tatsache zu Grunde, dass diese Kinder keinerlei Übung im Umgang mit Stiften und Papier haben. Einfluss durch Printmedien, Comics und Fernsehen ist kaum vorhanden. Kinder lernen durch Nachahmen älterer Geschwister und durch die Partizipation bei der Arbeit. Schon früh werden Kinder auf ihre späteren Rollen in der Gesellschaft vorbereitet. Tansanische wie auch ghanaische Kinder verbringen den größten Teil ihres Lebens außerhalb geschlossener Räume.

In Bezug auf Tansania schreibt S. Oehmig, dass Jungen grundsätzlich mehr herumstreifen dürfen als Mädchen; diese Tatsache kann ich auch für Ghana bestätigen. Wie in vielen Ländern Afrikas genießen Kinder einen hohen Stellenwert, sie sichern den Fortbestand der Familie und zählen zum Sozialprestige. In Tansania leben Kinder beiderlei Geschlechts zunächst bei den Müttern. Söhne ziehen nach Vollendung des siebten Lebensjahres zum Vater oder einem männlichen Verwandten.²⁰³

Die von S. Oehmig geleitete Untersuchung wird mit Kindern und Jugendlichen in und um Dar es Salam durchgeführt. Beteiligt sind 42 7-9-jährige Kinder und 42 15-17-jährige Jugendliche. Die Anzahl männlicher und weiblicher Teilnehmer ist gleich hoch. Es werden folgende drei Themen gestellt:

1. Zeichne, wie einer aus deiner Familie mit einem Hund um die Wette läuft, und zwar von dort, wo er wohnt bis zum nächsten Baum.
2. Zeichne dich selbst.
3. Zeichne, wozu du Lust hast.²⁰⁴

Es entstehen 252 Zeichnungen aus Primary- und Secondary Schools. In der Primary School ist Kunst Pflichtfach, in der Secondary School lediglich Wahlfach, jeweils mit einer Unterrichtsstunde pro Woche. Die für die Untersuchung zur Verfügung stehenden Materialien sind Blei- und Buntstifte sowie Papier im DIN-A4-Format.

²⁰² Vgl. Oehmig, S., 1996, S. 3

²⁰³ Vgl. Oehmig, S., 1996, S. 13

²⁰⁴ Oehmig, S., 1996, S. 30f

Verglichen werden die entstandenen tansanischen Kinderzeichnungen mit den gesammelten Zeichnungen von deutschen Kindern und Jugendlichen aus zwei vorangegangenen Diplomarbeiten, aus dem Jahr 1991. Die Untersuchungsleiterin stellt die Hypothese auf, dass im Vergleich der tansanischen und deutschen Kinderzeichnungen von deutschen Kindern ein höherer Differenzierungsgrad erwartet wird. Die Differenzierung der Menschdarstellung wird in beiden Ländern von den Mädchen in stärkerem Maße erwartet.

Für die Auswertung wird zur Differenzierung der Menschzeichnungen der „Mann-Zeichen-Test MZT“ nach H. Ziler herangezogen, da es sich nicht um eine Studie der geistigen Entwicklung handelt, sondern eventuelle Unterschiede der Formdifferenzierung analysiert werden. Für die Unterscheidung in den Bewegungsdarstellungen werden zusätzliche Kriterien für die Auswertung herangezogen. Zur quantitativen Farbauswertung wird pro Blatt jede benutzte Farbe einmal gezählt. Die Raumdarstellung sowie die im Hinblick auf die Raumausnutzung und Raumdarstellung angewendete Perspektive, ist bei der Auswertung mit erfasst. Mittels des Rasterverfahrens, von 5 mal 5 Zentimeter großen Feldern, wird die Blattausnutzung ermittelt.

Das Ergebnis zeigt, dass die Zeichenfläche von deutschen Kindern signifikant häufiger ausgenutzt wird als von tansanischen Kindern. Diese fertigen mehr Streubilder an, wohingegen die deutschen Kinder öfters die Blattunterkante als Standlinie benutzen. Tansanische Jungen zeigen früh eine detaillierte Raumgestaltung. Insgesamt lässt sich durch diese Studie aussagen, dass deutsche Kinder den Blattraum großzügiger nutzen und die Raumdarstellung auf einem höheren Niveau liegt.

Die Untersuchungsergebnisse werden in Tabellen zusammengefasst. Signifikante Unterschiede konnten bei allen Ergebnissen aus beiden Ländern nicht festgestellt werden, die Kinder zeichnen auf annähernd gleichem Differenzierungsniveau.

In Bezug auf geschlechtsspezifische Unterschiede sind bei den tansanischen Kindern kaum Unterschiede zu bemerken, die tansanischen Jungen zeichnen etwas differenzierter als die tansanischen Mädchen, während die Mädchen in der deutschen Untersuchung stärker differenzieren als die Jungen. Die stärkere Differenzierung in der Menschdarstellung bei tansanischen Kindern liegt vorwiegend in der Anzahl von Items die den Kopf und die Kleidung betreffen. Deutsche Kinder differenzieren eher Arme, Finger und Beine.²⁰⁵

S. Oehmig begründet den Vorsprung der deutschen Mädchen mit einem Entwicklungsvorsprung, dadurch, dass diese über einen festen Formbestand und Differenzierungsgrad verfügen.

„Herrscht bei den meisten Forschern Einigkeit darüber, daß sich Mädchen schneller entwickeln als Jungen und demzufolge schon früher über einen festen Formbestand und Differenzierungsgrad in der Menschdarstellung verfügen, kann aufgrund der vorliegenden Ergebnisse diese Aussage nur

²⁰⁵ Vgl. Oehmig, S. 1996, S. 41f

auf die westlichen Entwicklungsländer bezogen werden, da in Tansania schon kleine Jungen über einen höheren Differenzierungsgrad als die Mädchen verfügen. Diese Entwicklung verstärkt sich noch bei den männlichen Jugendlichen.²⁰⁶

Jungen und männliche Jugendliche dürfen mehr herumstreifen und ausprobieren als Mädchen bzw. weibliche Jugendliche. Dies führt zu einer individuellen Ausdrucksfähigkeit und zu taktilen Fähigkeiten. Weibliche Kinder und Jugendliche haben eine festgelegte soziale Funktion innerhalb der Familie und Gesellschaft, das Entwickeln und Ausleben der Individualität, das Expandieren, bleibt männlichen Kindern und Jugendlichen vorbehalten.²⁰⁷

Zur Farbverwendung in Tansania schreibt die Untersuchungsleiterin, die Benutzung der Farbe entspringe der Farbfreude und der Notwendigkeit der Abgrenzung einzelner Gegenstände, weniger einer naturalistischen Wiedergabe der Natur und Umwelt.

Tansanische Kinder legen großen Wert auf einen sehr detailliert gezeichneten Kopf. In ihren Gesichtsdarstellungen können alle Gefühlsregungen wie Freude, Ärger, Kummer und Wut abgelesen werden, die im alltäglichen Umgang miteinander wichtig sind.

Bei der Themenstellung des Selbstbildnisses lässt sich feststellen, dass dies in Tansania vorwiegend in der Ganzdarstellung von vorne geschieht. Bei der Vergleichsgruppe der deutschen Mädchen zeichnen 20 % das Selbstbildnis als Porträt und 100 % der tansanischen Mädchen als Ganzkörperdarstellung von vorne. Bei den deutschen und tansanischen Jungen kehrt sich das Verhältnis um, nur zu 10 % wird von den tansanischen Jungen die Porträtdarstellung gewählt und zu 100 % zeichnen die deutschen Jungen sich in Ganzkörperdarstellung.²⁰⁸

Tansanische Kinder wählen als Einzelmotiv in ihren Zeichnungen am häufigsten den Menschen, gefolgt von der Darstellung eines Autos. Wichtige Ergebnisse dieser Untersuchung lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Tansanische Jungen zeichnen schon früh differenzierter als Mädchen. Insgesamt liegen hinsichtlich der Differenzierung der Menschdarstellung, der Bewegungsdarstellung und in der Anzahl verwendeter Farben von tansanischen und deutschen Kindern gleiche Ergebnisse vor. Diese Auswertungsergebnisse sind beachtlich trotz der Situation tansanischer Kinder, die keinerlei Möglichkeit zum Zeichnen haben, denen wenig visuelle Vorbilder zur Verfügung stehen und die kaum eine Förderung auf dem Gebiet Zeichnen bekommen.

Auch in dieser Untersuchung wird das hauptsächliche Auswertungsverfahren in Anlehnung an H. Ziler vorgenommen. Das Untersuchungsergebnis, dass tansanische Kinder öfter den Gesichtsausdruck einzeichnen, wird leider nicht in Beziehung zum Alltag und den alltäglichen Kommunikationsformen gesetzt. Mir ist aus Ghana bekannt, dass man während des Gesprächs viel auf den Gesichtsausdruck seines Gegenübers achtet, um daraus abzulesen. Die nonverbale Kommunikation und Körpersprache wird mehr be-

²⁰⁶ Oehmig, S., 1996, S. 45

²⁰⁷ Vgl. Oehmig, S., 1996, S. 81f

²⁰⁸ Vgl. Oehmig, S., 1996, S. 48

achtet als hierzulande. Von Bedeutung für die Forschung ist die noch offene Frage, wann und warum die Selbstdarstellungen als Porträt- oder als Ganzkörperdarstellungen vorgenommen werden.

3.4 Verschiedene Forschungen zu Kinderzeichnungen in unterschiedlichen Ländern

Unter dem Punkt 4 werden verschiedene Forschungen aus unterschiedlichen Ländern vorgestellt. Seit den 1980er-Jahren werden unterschiedliche Methoden der Betrachtungen vorgestellt. Dabei geht es um Kinderzeichnungen aus den Ländern Japan, Schweiz, China, Korea, Australien, Chile sowie Forschungen zu Formübernahmen aus Neuguinea und den Vergleich von Kinderzeichnungen aus China und Großbritannien sowie die Differenzanalyse von bildnerischen Werken aus Japan und Amerika.

3.4.1 Sammlung von Kinderzeichnungen aus verschiedenen Ländern, von R. Kellogg

Eine der größten Sammlungen, die „Rhoda Kellogg Child Art Collection“ der Golden Gate Kindergarten Association aus den Jahren 1948-1970, mit Kinderzeichnungen aus 30 unterschiedlichen Ländern wurde von Rhoda Kellogg zusammengetragen.

Ein Untersuchungsansatz von R. Kellogg ist, Kinderzeichnungen den Zeichnungen aus der frühen Menschheit gegenüberzustellen.

„A few adults have noted some of the similarities to be seen in child art, primitive art, and archaic art, but no satisfactory explanation has been offered for these coincidences. Authorities in archaeology and anthropology have shown little interest in comparing child art with adult art.“²⁰⁹

Für diese Anlehnung von Kinderzeichnungen an frühe grafische Äußerungen der Menschen zitiert R. Kellogg Margaret Mead, die behauptet, „Kunst kommt von Kunst“ und dass jede Generation von der vorhergehenden lernt. Gleichzeitig verweist sie darauf, dass es sich bei den frühen grafischen Äußerungen der Menschen um Zeichen von Erwachsenen handelt. Daher schlägt R. Kellogg außerdem eine systematische Auswertung von frühen künstlerischen Äußerungen und Kinderzeichnungen vor. Andere Wissenschaftler lehnen diesen Bezug völlig ab, da frühe grafische Äußerungen wie Höhlenmalereien in einem rituellen Zusammenhang, d.h. in einem anderen Bezug als die Kinderzeichnung, ausgeführt wurden.

Die Wissenschaftlerin geht davon aus, dass sich Zeichnungen über die Form erschließen. R. Kellogg stützt sich auf Erkenntnisse der Gestaltpsychologen, die behaupten, dass grundlegende visuelle Prozesse bei den Menschen gleich verlaufen. Die visuelle Wahrnehmung ist jedoch abhängig von den Bedeutungen in der jeweiligen Kultur, dem

²⁰⁹ Kellogg, Rhoda: Analyzing Children's Art. Palo Alto 1969, S. 223

Alter und den Erfahrungen, die vorhanden sind. Dabei kann die Wahrnehmung der Erwachsenen nicht mit denen des Kindes gleichgesetzt werden.

„One needs to have seen many drawings by children of the same age level before one can hope to evaluate the mental or emotional state of the child.“²¹⁰

Ihre Beschreibungen beziehen sich auf die Altersgruppe der 4-7-Jährigen Kinder.

In einem weiteren Band „Analyzing Children's Art“ beschreibt die Autorin unter anderem den Einfluss von Erwachsenen auf die Kinderzeichnung.

„When home instruction is prematurely given at the age three or four, one of two things will happen: the child makes the man or the house a few times, then forgets the learned one and goes back to his own natural system of structuring squares and circles into humans and houses; the other consequences of premature instruction is that the child becomes so concerned with the learned item that it dominates his work.“²¹¹

R. Kellogg berichtet von dem großen Einfluss der Mitschüler untereinander, während des Zeichenprozesses. Auch sei der Einfluss von Äußerungen der Lehrenden zu den Zeichnungen nicht zu unterschätzen. Positive oder negative Bemerkungen der Lehrkraft können Schüler zu Änderungen in ihren Zeichnungen veranlassen.

Im weiteren Verlauf der Literatur von R. Kellogg gibt es eine Ansammlung von Auszügen aus Kinderzeichnungen, die leider nicht eindeutig analysiert werden. Es handelt sich wie schon erwähnt um eine der größten Sammlungen von Kinderzeichnungen, die allerdings im Hinblick auf Auswertungen keine Aufschlüsse bietet.

3.4.2 Untersuchungen zu interkulturellen Kinderzeichnungen, von G. Meili-Dworetzki

Gertrude Meili-Dworetzki²¹² veröffentlichte verschiedene Forschungen zu Kinderzeichnungen aus der Türkei, von türkischen Kindern in der Schweiz und Studien zu Zeichnungen japanischer Kinder.

G. Meili-Dworetzki stellt fest, dass die zeichnerische Entwicklung beim Kinde in allen Ländern, in allen Kulturen ziemlich gleich verläuft - entsprechend der universalen Struktur der menschlichen psychischen Organisation.²¹³

Das Interesse der Wissenschaftlerin liegt unter anderem in der Analyse des kindlichen Menschzeichens und wie das Zusammenspiel der allgemeinen Tendenzen (der Entwicklung) und der spezifischen Umgebung erfolgt.

²¹⁰ Kellogg, Rhoda: Children's Drawings/Children's minds. New York 1979, S. 7

²¹¹ Kellogg, Rhoda: Analyzing Children's Art. Palo Alto 1969, S. 144

²¹² Meili-Dworetzki, Gertrude: Kulturelle Bedingungen des Zeichenstils und seines Wandels. In: Foppa, Klaus und Groner, Rudolf (Hrsg.): Kognitive Strukturen und ihre Entwicklung. Bern 1981

²¹³ Vgl. Meili-Dworetzki, G., 1981, S. 80

„Die Umgebung bildet den Nährboden, auf dem sich die Prozesse abspielen und von dem aus sich Begriffe und Einstellungen herausbilden. Diese ihrerseits wirken auf die Formgebung ein.“²¹⁴

Die Wissenschaftlerin geht davon aus, dass beim Vergleich von Kinderzeichnungen aus zwei unterschiedlichen kulturellen Gruppen mit gleichem Entwicklungsstand (Alter, Schuljahr) sich eindeutige Unterschiede des Menschenbildes zeigen, so ist damit ein Hinweis auf die kulturellen Bedingungen und ihre prägende Wirkung auszumachen.

Mitte der 70er-Jahre ergibt sich die Möglichkeit, in Istanbul Kinderzeichnungen anfertigen zu lassen, denen stellt G. Meili-Dworetzki Kinderzeichnungen aus der Schweiz gegenüber. Weitere Forschungen befassen sich mit Zeichnungen türkischer Kinder, die in der Schweiz leben.

Folgende Forschungsfragen versucht sie durch Untersuchungen zu beantworten: Lassen sich beim Vergleich von Menschdarstellungen aus Istanbul und Bern signifikante Unterschiede feststellen, die nicht mit Entwicklungsniveaus erklärt werden können? Welches sind diese Charakteristika und wie lassen sie sich erklären?

Würde sich im Fall von solchen Unterschieden die Darstellung des Kindes von türkischen Gastarbeitern, das in Deutschland oder der Schweiz aufwächst, mehr im Stil des Ursprungslandes entwickeln oder würde sich eine völlige Assimilation ergeben?²¹⁵

Dabei kommt es auf Merkmalsdarstellungen an, die nicht von der allgemeinen Entwicklung geprägt sind, sondern von einem Stil - Stil hier verstanden, wie dieser auf dem Gebiet der Kunst, in den Ausdrucksformen bestimmter Epochen und Kulturen festgelegt ist, zur unterscheidenden Kennzeichnung von spezifischer Haltung und Äußerung in bestimmten Bezugsrahmen. Mit Stil ist hier das Gesamt der Unterschiedsmerkmale verstanden.

Die Hypothese ist, dass Unterschiedsmerkmale mit den spezifischen Umweltbedingungen zusammenhängen, da sich das Kind anpasst. Bei den türkischen Kindern, die in der ersten Generation außerhalb des Heimatlandes aufwachsen, vermutet man einen Mischtyp, bedingt durch die elterliche Erziehung.

„Die kognitive Organisation mit den Begriffen, Vorstellungen und Leitbildern baut sich immer auf einer sozialen Umwelt auf, die außer den individuellen familiären Umständen von einer spezifischen Kultur geprägt ist. Die Wirklichkeit, bzw. ihre bildnerische Wiedergabe, ist daher auch immer weitgehend das, was im sozialen Erlebnisraum vorherrscht und geschätzt ist.“²¹⁶

Das Setting in Istanbul und Bern ist ein einzelnes, fünfminütiges Gespräch mit den 6-7-Jährigen Kindern, danach werden sie aufgefordert, einen Menschen mit Bleistift auf ein Blatt Papier zu zeichnen. An dieser Untersuchung nehmen bis zu knapp 8 Jahre alte

²¹⁴ Meili-Dworetzki, Gertrude: Spielarten des Menschenbildes. Ein Vergleich der Menschzeichnungen japanischer und schweizer Kinder. Bern 1982, S. 12

²¹⁵ Vgl. Meili-Dworetzki, G., 1981, S. 83

²¹⁶ Meili-Dworetzki, G., 1981, S. 83

Kinder teil. Da teilweise noch die Schemaphase überwiegt, wird der inhaltliche Aspekt vernachlässigt, um die Formmerkmale in den Vordergrund der Betrachtung zu stellen.

Die Auswertung dient dem Auffinden von eindeutigen unterschiedlichen Merkmalen. Dazu soll ein Muster für die jeweiligen signifikanten Unterschiede erstellt werden. Doch die Auswertung ergibt, dass sich kaum eine Figur findet, die jeweils alle Muster in sich vereint. Ziel der Auswertung ist, wenigstens ein Merkmal zu finden, welches deutlich vorhanden ist.

Die Wissenschaftlerin nimmt weitere Zeichnungen (1978) aus Europa, USA und Japan hinzu, um eine deutliche Beziehung zwischen den Merkmalen darzulegen.

„Gruppen mit starker Dominanz der Eckigkeit (Leib) neigen zu früher Berücksichtigung des Halses; in Gruppen mit relativ großer Häufigkeit der Variante ‚Arme hoch‘ dominiert die Mundform ‚Lachen‘. Es zeigt sich, dass der Stil, der uns durch unsere hiesigen Kinder am vertrautesten ist, keineswegs in allen Teilen den Prototyp der kindlichen Menschzeichnung darstellt.“²¹⁷

Im Merkmal der Figurengröße nehmen Schweiz und Japan den obersten Rang ein. G. Meili-Dworetzki weist darauf hin, dass die Größe der Menschzeichnung im Goodenough-Test als eine der Variablen gilt, die mit der frühen Wahrnehmungsreaktion des Säuglings im Zusammenhang steht: große Zeichnungen im Sinne der Gelöstheit, kleine im Sinne der Gehemtheit.²¹⁸

Die Wissenschaftlerin schildert eine Szene aus der schweizer Einführungsklasse für türkische Schüler, in welcher der Lehrer die Klasse beim Zeichnen der Figuren explizit auffordert, große Figuren darzustellen. Dabei entstehen Figuren mit abgeschnittenen Beinen, die nicht auf das Blatt passen, oder mit viel zu kurzen Beinen. Diese Schwierigkeit, die ganze Gestalt in ein Maß einzupassen, wird von der Wissenschaftlerin als Konflikt zwischen gewohnter und neuer Form sowie Proportionierung interpretiert. Dies zeigt, wie situationsabhängig dieses Merkmal der Figurengröße ist.

Nimmt man die Fälle von Miniaturisierung der Figurdarstellung, dies entspricht 5 cm hohen und kleineren Darstellungen, so ergeben sich bei türkischen Kindern aus Istanbul im Alter bis zu 5 Jahren eine Anzahl von 40 %. E. M. Koppitz geht davon aus, dass mit einer gewissen Sicherheit anzunehmen ist, dass Kinder, die verschüchtert, in sich gekehrt und wahrscheinlich bedrückt sind, winzige Gestalten zeichnen.

„Machover, Jolles, Levy und Lewinson (1964) stimmen alle darin überein, daß das Zeichnen winziger Gestalten auf das Gefühl der Unzulänglichkeit, auf Kummer und Sorge wegen der Umwelt, auf eine verkümmerte Persönlichkeit und vor allem auf Depression deutet.“²¹⁹

Die Bedingungen zur Zeit der Untersuchung in Istanbul schildert die Wissenschaftlerin folgendermaßen: Die Kinder besuchen selten einen Kindergarten und sie sitzen in den

²¹⁷ Meili-Dworetzki, G., 1981, S. 86

²¹⁸ Vgl. Meili-Dworetzki, G., 1981, S. 100

²¹⁹ Koppitz, Elizabeth M.: Die Menschdarstellung in Kinderzeichnungen und ihre psychologische Auswertung. Stuttgart 1972, S. 86

Schulklassen, mit 80-90 Schülern, dicht gedrängt, zudem herrscht dort ein strenger Disziplinierungsstil.

„Grosso Modo scheint also zu gelten: je höher der Stand der Industrialisierung, um so grösser das Menschenbild der Kinder, in vergleichbaren Situationen.“²²⁰

Die ökonomische Situation kann nicht der alleinige Grund für die Figurengröße sein. Als Argument führt die Wissenschaftlerin eine Untersuchung von Sundberg/Balinger (1968) aus einem sehr armen Land nämlich Nepal an, dort werden die Figuren größer gezeichnet als in den USA. Zunächst führt man diese Tatsache auf die Darstellungen in der hinduistischen und buddhistischen Kunst zurück. So schließt man bei den türkischen Kindern auf den Einfluss der islamischen Tradition, bei der die naturalistische Wiedergabe von Menschen nicht erwünscht ist. Auch diese Vermutung entkräftet G. Meili-Dworetzki mit Ergebnissen aus einer anderen Untersuchung, aus Algerien, bei der Größenunterschiede der Zeichnungen nach Geschlechtern ausgewertet werden. Das Ergebnis zeigt: nur Mädchen zeichnen ein sehr kleines Format. Diese Tatsache wird mit dem niederen Status der Frau und den feinen, ornamentalen Mustern der Handarbeiten, die Frauen dort ausführen, begründet.

Was sich in Bezug auf die Türkei feststellen lässt, ist die sehr patriarchalische Gesellschaft mit der Unterordnung unter den Vater, besonders der Kinder. Eine andere Tatsache ist, dass in den türkischen Grundschulen gerne männliche Lehrer eingestellt werden. Würde man daraus schließen können, strenger erzogene Schüler zeichnen kleiner?

G. Meili-Dworetzki verweist auf den Zusammenhang, dass es in der Schweiz früher auch strengere Erziehungsstile in Schulen gab und weit weniger Gelegenheit zu kreativer Gestaltung, daher könnte man annehmen, dass Menschzeichnungen früher kleiner waren. Auf den ersten Blick scheint dies der Fall. Bei den Untersuchungen von G. Kerschensteiner²²¹ aus dem Jahre 1905 sind es jedoch zahlenmäßig wenige Beispiele, die so klein sind wie in den türkischen Darstellungen. Vermutlich wirken hier verschiedene Bedingungen zusammen: die islamische Tradition mit ihrem Bilderverbot, die geringe Bewegungsfreiheit in Wohnung und Schule, der Mangel an Materialien für kreative Betätigung, die auf Autorität ausgerichtete Erziehung, die Bedeutung des Kindes gegenüber der Autorität der Erwachsenen und die patriarchalischen Strukturen. Diese Einflüsse bedingen offensichtlich die Kleinheit der Menschdarstellung.

Es sei noch auf den Zusammenhang von Abbildungsgröße und Selbsteinschätzung hingewiesen. In diesem Zusammenhang sieht die Wissenschaftlerin den größten Einflussfaktor auf die Figurendarstellung. Ausschlaggebend ist das Verhalten der türkischen Kinder den Erwachsenen und ihren Eltern, besonders Vätern, gegenüber. So sieht G. Meili-Dworetzki die Schwierigkeiten der Einstufungsklasse türkischer Kinder in

²²⁰ Meili-Dworetzki, G., 1981, S. 106

²²¹ Kerschensteiner, Georg: Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. München 1905

der Schweiz, sich mit dem Raum auf dem Zeichenblatt zurechtzufinden und Figuren auf Anweisung groß zu zeichnen als eine Konfliktsituation zwischen selbstverständlicher Demut und freieren westlichen Maßstäben.²²²

Kurz die Auswertungsergebnisse zusammengefasst, findet sich in türkischen Kinderzeichnungen eine Neigung zur Miniaturisierung, es werden öfters Strichaugen gegenüber Rundaugen oder Punkten abgebildet. Es wird weniger ein Lachen oder Lächeln abgebildet in Form von hochgezogenen Mundwinkeln. Die kastenförmige oder trapezoide Rumpfdarstellung mit Schulterbetonung und mit mehr Halsdarstellung überwiegt gegenüber der deutschen Vergleichsgruppe. Die Körperdarstellung ist meist rechteckig und wird dem „islamischen Torso“ zugerechnet. Die Gesichter in den türkischen Kinderzeichnungen blicken ernster als die der deutschen und schweizer Gesichtsdarstellungen. Die Gliedmaßen werden weniger in Aktion, wie Arme hoch, Beine gespreizt oder abgewinkelt, dargestellt. Ganzheitlich betrachtet wirken die türkischen Zeichnungen restriktiv, ernst und die schweizerischen Darstellungen expansiv, lustig. Bei den schweizer Kinderzeichnungen ergibt sich als typisches Merkmal die Dreiecksnase. Wobei die Merkmale, Arme hoch und gerundeter Leib bei schweizer Kindern häufig auftritt.

G. Meili-Dworetzki führt die kleinformatige Menschdarstellung und das wenige Lachen in den türkischen Kinderzeichnungen darauf zurück, dass das Kind sich gemäß den Maßstäben seiner Umgebung an das Leitbild des ernsten, zurückhaltenden Menschen anpasst.²²³

Die Wissenschaftlerin hat auf eine statistische Verarbeitung der Auswertungsergebnisse häufig verzichtet, sie fasst die Charakteristika allgemein beschreibend zusammen. Unterschiede bezüglich des Geschlechts und der sozialen Herkunft können in den Zeichnungen nicht verzeichnet werden. Türkische Kinder zeichnen kleine Menschdarstellungen mit stark betonten Augenbrauen, die eine hohe Position einnehmen. Schon im Stadium der Kopffüßlerdarstellung werden Augenbrauen eingetragen.

„(...) die dunklen Augenbrauen, die allerdings in der nonverbalen Kommunikation, in der Körpersprache, auch eine besondere Rolle haben. Bei der türkischen Verneigung wird der Kopf kurz nach oben geworfen, und die Brauen werden hochgezogen. Eine Geste, die jedes Kind bald zu beobachten gelernt hat.“²²⁴

Dies wird als starke Berücksichtigung des Gesichtsdetails und der Mimik in der anderen Kultur interpretiert. Es sei auf die Tatsache hingewiesen, dass Südeuropäer allgemein dunklere und stärkere Augenbrauen haben. Es stellt sich die Frage, welche Einflüsse ausschlaggebend sind, die die Betonung dieses Merkmals Augenbrauen verursachen? Die erste These der Betonung der Augenbrauendarstellung ist verbunden mit der Tatsache der stärkeren Augenbrauenausprägung bei Südländern. Zielt man auf

²²² Vgl. Meili-Dworetzki, G., 1981, S. 109

²²³ Vgl. Meili-Dworetzki, Gertrude; In: Foppa/Groner, 1981, S. 88

²²⁴ Schuster, Martin: Kinderzeichnungen. Wie sie entstehen, was sie bedeuten. München 2001, S. 175

diese These ab, so müssen sich auch Betonungen der Augenbrauen in gezeichneten Gesichtern aus anderen südlichen Ländern finden.

„Tatsächlich zeigt sich eine Erhöhung des Vorkommens der Brauen bei den Griechen (Athen, Thessaloniki), eine nicht signifikante bei den Italienern (Ponte Tresa) und gar keine bei den Spaniern (Valencia).“²²⁵

Eine andere These geht von einer Beobachtung einer Mimik aus, wobei man das Augenbrauen-Hochziehen in der Türkei als nonverbale Verneinung liest und dies auf einem dortigen allgemeinen Konsens beruht. Diese Mimik des Zurückwerfens des Kopfes und das Hochziehen der Augenbrauen, begleitet von leichtem Zungenschnalzen, existiert auch bei Griechen und Italienern, bei Spaniern hingegen nicht. Die Augenbrauenbewegung steht allgemein bei Menschen in Zusammenhang mit Staunen, Furcht, Bejahung und Verneinung. Je nach Ethnie mag diese Mimik eine weitere Bedeutung haben.

G. Meili-Dworetzki führt die Betonung der Augenbrauen in der Zeichnung auf die Orientierung am Gesicht der türkischen Mutter zurück. Diese These bestätigt die Autorin durch eine Untersuchung von sechs Kindern, deren Väter Türken und deren Mütter Schweizerinnen bzw. eine Deutsche sind. Lediglich einer der Probanden, ein 9-Jähriger Junge, zeichnet Augenbrauen.

Man kann dies als Hinweis auffassen, bei Kinderzeichnungsauswertungen aus anderen Kulturen auch auf Körpersprache und Mimik im Zusammenhang mit den zeichnerischen Darstellungen zu achten. Auch bei japanischen Kinderzeichnungen kann man diese Merkmale der Augenbrauen sehr ausgeprägt finden. Man stellt fest, dass die Betonung dieses Merkmals bei den türkischen Kindern, die länger in der Schweiz leben, nachlässt.

Die Wissenschaftlerin sieht hinter den charakteristischen Mustern die Leitbilder und die verschiedenen kulturellen Voraussetzungen gespiegelt. Dazu skizziert sie kurz die Lebensbedingungen, die politischen und religiösen Verhältnisse in der Türkei sowie die Tatsache, dass viele Kinder aus den unteren Schichten die Sorge um den Lebensunterhalt mit tragen.

1978 führt die Autorin eine Untersuchung von türkischen und schweizer Kindern in der Schweiz durch. Die Probanden stammen aus verschiedenen zweiten Grundschulklassen, die Anzahl der schweizer Kinderzeichnungen beträgt 321 und die der türkischen 72. Die zuletzt genannten Zeichnungen werden während des Unterrichts in den türkischen Ergänzungsklassen ausgeführt. Des Weiteren nehmen 21 Kinder, die gerade aus der Türkei kommen, an der Untersuchung teil. Die Neuankömmlinge aus der Türkei werden von einem Lehrer auf die schweizer Schule vorbereitet.

Die Wissenschaftlerin stellt in den Auswertungen fest, dass die Zeichenergebnisse auf einen markanten Anpassungseffekt zurückzuführen sind. Die Figurendarstellungen von

²²⁵ Meili-Dworetzki, G., 1981, S. 109

türkischen Kindern, die in der Schweiz leben, sind größer, die Augenbrauendarstellungen werden nicht in so hohem Maße betont. Das Lachen, Arm- sowie Beinbewegungsabbildungen sind in den Zeichnungen dieser Probanden stark gestiegen. Als am meisten resistent erweisen sich die Rumpfform, die Betonung des Halses und der Schultern.

„Man könnte sagen, dass sich die Dominanz des viereckigen Rumpfes mit den Schultern das ‚typisch Türkische‘ gegenüber dem schweizerischen zu behaupten vermag. Damit ist die Annahme, Kinder fremder Kulturen würden ganz im Stil des Gastlandes zeichnen, für die Türken nicht bestätigt worden.“²²⁶

Einzelmerkmale werden gerne herausgegriffen, da sie die Versuchsbeobachtungen in experimenteller und in natürlicher Situation, d.h. eine Veranschaulichung der inneren Prozesse erlauben. Es handelt sich um Prozesse der gezielten und der nicht bewussten Steuerung bei der Anpassung des Kindes an seine soziale Umwelt. Eine weitere Angleichung an das jeweilige Gastland ist in der zweiten und dritten Generation zu erwarten.

Weitere Untersuchungen führt die Wissenschaftlerin mit Kinderzeichnungen aus Japan durch.

G. Meili-Dworetzki hat 1978 die Gelegenheit, Kinderzeichnungen in Japan anfertigen zu lassen. Bei diesen Probanden handelt es sich um 4-9-jährige Kinder aus Tokyo und aus Yoshimimach, einer Kleinstadt mit 15.000 Einwohnern. Es werden insgesamt 494 Zeichnungen angefertigt, dazu kommen noch 31 Zeichnungen japanischer Kinder, die in Zürich leben. Die verwendeten Materialien sind Papier im DIN-A4-Format und Bleistifte.

Die Wissenschaftlerin nutzt die Gelegenheit, sich durch die Vermittlung zweier in Bern ansässiger Japanerinnen Kinderzeichnungen zu beschaffen. Die Themenstellung erfolgt per Brief und wird von einer dortigen Lehrerin durchgeführt. In allen anderen Ländern erfolgt die Themenstellung durch die Untersuchungsleiterin selbst. Die Instruktion lautet: Malt zunächst einen Mann und, wenn ihr fertig seid, eine Frau auf der Rückseite des Blattes. Es wird auch ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Schüler nicht vom anderen abgucken sollen.

Der erste Eindruck ist: die Zeichnungen stehen weit über dem Niveau der schweizer Kinder gleichen Alters. Die Auswertung erfolgt nach formalen Gesichtspunkten, nämlich die Größe der Zeichnung, die Haltung der Gliedmassen, die Häufigkeit des Auftretens bestimmter Gesichtsdetails und die verwendeten Varianten der Rumpfformen. Die Autorin geht zunächst von einem Gesamteindruck aus, in einem weiteren Schritt erfolgt die Analyse einzelner auffälliger Merkmale.

In diesen Zeichnungen werden Kinder von Erwachsenen differenziert, Männer und Frauen werden zusätzlich, neben den üblichen Attributen, noch durch die Munddarstel-

²²⁶ Meili-Dworetzki, G., 1981, S. 92

lungen unterschieden. Auch Merkmale der jeweiligen Kultur sind in den Zeichnungen zu beobachten, wie Bartlosigkeit der japanischen Männer und die schwarzen Haare. Das mandelförmige Auge wird kaum dargestellt, meist ist die europäische Augenform zu finden, sehr dunkel eingezeichnet.

Diese gezeichneten japanischen Personendarstellungen wirken unvertraut. Dieses Andersartige wird durch die großen, dunkel eingezeichneten Augen hervorgerufen. Die dargestellten Menschen wirken sichtlich jünger als die in schweizer Kinderzeichnungen dargestellten Personen. Auch lassen sich in manchen Zeichnungen finstere, abweisende Züge ausmachen und andererseits auch solche äußerster Zartheit, Schönheit und Geziertheit, wobei die letztere Kategorie den Mädchen vorbehalten ist.

Denken wir an die Vorbilder in der Kunst, z. B. des No-Theaters und deren ausdrucksstarke Gesichtsmasken. Die Kinder in dieser Kultur haben eine Vielzahl von Comic-Vorlagen. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Menschzeichnung nicht immer und überall den eigenen Menschtypus repräsentiert, sondern sich genauso der Medientypen bedienen kann.

Bei den Japanern kommen im Vergleich zu den schweizer Schulkindern weniger Heldentypen (keine Indianer, Samurai-Krieger, Jud-Kämpfer, Cowboys oder Sheriffs) vor, maskuline Idole tragen fast nie Waffen, sondern werden durch den Gesichtsausdruck und die Pose charakterisiert. Dieses Phänomen taucht auch bei Kindern aus der Schweiz auf, doch der Kontrast ist weniger konkret, weil Sheriffs oder Räuber mit lachendem Mund abgebildet werden. Die Wissenschaftlerin stellt fest, dass aggressive Momente bei japanischen Jungen nur im gezeichneten Gesichtsausdruck zu finden sind, während schweizer Jungen dies über Attribute wie Waffen ausdrücken.

G. Meili-Dworetzki stellt die interessante Frage: Ist das geringe Auftreten von Helden und Fantasietypen unter den japanischen Zeichnungen das Ergebnis einer Hemmung gegenüber der Darstellung von traditionellen Symbolen in Interaktion, bedingt durch das Bestreben, modern zu sein? Traditionelle Kunst in Japan zeigt geschlechtsspezifische Zuordnungen, z. B. Frau mit Fächer und Mann mit Waffe, doch das Ideal des heutigen Menschen ist nach westlichen Moden ausgerichtet. Im heutigen Alltag wird in Japan die Haltung der Gliedmaßen bewusster erlernt als in unseren Breiten.

Ein weiteres Phänomen in japanischen Kinderzeichnungen ist eine stärkere Neigung zur Asymmetrie. Frisuren und Gliedmaßen werden bei japanischen Kindern häufiger dargestellt. Die schweizer Kinder bevorzugen die Betonung der Symmetrie, sie folgen einfacheren Strukturprinzipien, die Zeichnungen wirken geometrisiert und teilweise starr.

Um nochmals auf das Phänomen der Größe von dargestellten Personen zurückzukommen: K. Machover fasst den Menschzeichentest als Projektion des Zeichners auf und sieht in der Darstellungsgröße der abgebildeten Person ein Indiz für das Energiepotential und das Selbstwertgefühl. Ähnlich verhält es sich in der Graphologie, hier sieht man Ausdehnung im grafischen Ausdruck in Zusammenhang mit zentralen Persönlichkeitsvariablen. Man kann dieses Phänomen der Figurengröße nicht ausschließ-

lich auf den kognitiven Faktor zurückführen. Es sind genauso äußere Einflüsse wie Zeichenmaterialien und Situation, die sich auf die Darstellung auswirken. Die Wissenschaftlerin G. Meili-Dworetzki betrachtet die Größe der Menschdarstellung eher als ein sozio-ökonomisch-kulturelles Merkmal denn als ein individual-psychologisches.

Das in manchen Ländern auch die soziale Schicht und der Status der schulischen Institutionen eine Rolle spielt, ersieht man aus den Befunden aus Griechenland (1978): Die Kinder in Privatinstitutionen der Mittel- und Oberschicht zeichneten jeweils größer als die gleichaltrigen in öffentlichen Schulen. In der Schweiz ergeben sich bei einer Kontrolle mit deutlichen Unterschieden der sozialen Herkunft von Schulkindern keine Einflüsse auf die Bildgröße.²²⁷

Trotz gleicher schulischer Förderung und Gelegenheiten, Malen und Zeichnen zu praktizieren, erscheinen Größenunterschiede im Menschzeichnen. Es erhebt sich die Frage, ob sich hierin ein Unterschied des ethnischen Selbstwertgefühls widerspiegelt und/oder der familiären Bindungen. Bei sehr großen Zeichnungen liegt der Rückschluss nahe auf eine höhere gesellschaftliche Norm hinsichtlich Selbstbewusstsein, Zukunftsperspektiven und dem allgemeinen Vorwärtstreben. G. Meili-Dworetzki geht davon aus, dass es keine universell gültige Norm gibt, dass je nach Gruppenzugehörigkeit und Zeitpunkt zu bestimmen ist, welche Größe oder Kleinheit als auffällig gelten kann.

Die Wissenschaftlerin beschreibt günstige Bedingungen für das Anwachsen der Figuren auf dem Zeichenblatt. Die Kinder werden aufgefordert, den vorhandenen Platz auf dem Papier auszunutzen, es werden farbige Kreiden, weiche Stifte und Malpinsel verwendet, die leicht über das Papier gleiten. Farben können hier stimulierend wirken. Reichlich Papier zur Verfügung stellen, große Flächen nutzen und genügend Bewegungsfreiheit schaffen, dies wären Vorgaben für die Möglichkeit großer Darstellungen. Erzieher und Eltern sollten sich für die entstandenen Zeichnungen ihrer Kinder interessieren.²²⁸

Die Wissenschaftlerin stellt die These auf, dass sozio-ökonomische und kulturelle Bedingungen Einfluss auf die Größe der Menschdarstellung haben.

Je mehr Wandbilder, Bemalungen von Fenstern und Bilderausstellungen die Kinder umgeben, desto größer werden die zeichnerischen Darstellungen. Die durchschnittliche Größe der Menschzeichnung aus Yoshimimach/Japan beträgt 21,8 cm, die aus der Schweiz schwanken zwischen 21 bis 24,6 cm. Gemessen wird die Menschzeichnung von Kopf bis zum Fuß, Kopfbedeckungen eingerechnet. Schweizer Kinder zeichnen zu 33 % Kopfbedeckungen, diese treten nur zu 4 % bei den japanischen Kindern auf. Man könnte gerade aus Japan eher kleine Menschdarstellungen erwarten, wenn man bedenkt, wie stark in Japan das Individuum mit der Gruppe verknüpft ist, in Familie und Betrieb das ‚Ich‘ also weniger betont wird.

²²⁷ Vgl. Meili-Dworetzki, G. 1982, S. 27

²²⁸ Vgl. Meili-Dworetzki, G., 1982, S. 32

In beiden Ländern/Kulturen, in der Schweiz und in Japan, werden die Personen von Kindern sehr groß abgebildet. Als Voraussetzungen dafür nennt G. Meili-Dworetzki die Kunst mit ihren bildlichen Darstellungen von Personen, historischen Personen, Helden und Heiligenfiguren. Es wird in beiden Ländern in der Vorschulerziehung großer Wert auf die Pflege und Förderung der Symboltätigkeiten des Kindes und seiner Freude am Ausdruck und Gestalten gelegt. Es sind ausgebildete Erzieher und Lehrer, Materialien und Bewegungsfreiheit vorhanden sowie gesellschaftlicher Wohlstand. Japaner neigen dazu, Andersartiges an eigene Formen zu assimilieren, man denke an das Schönheitsideal der Augenform, welches aus dem europäischen Raum übernommen ist.

In den Kinderzeichnungen aus Japan und der Schweiz treten Unterschiede hervor, die auf den biologischen Unterschieden beider Menschentypen beruhen. Dies äußert sich in der Darstellung der schwarzen Haare von 5-6-Jährigen japanischen Kindern und bei älteren wird die spezifische Wölbung des mandelförmigen Augenumrisses eingezeichnet. Auch werden die Beine kürzer dargestellt. Entsprechende Frisuren finden sich in japanischen Illustrationen der ersten Schulbücher und in Bilderbüchern. Bei den japanischen Mädchen wird laut Wissenschaftlerin mit der Darstellung von Frisur in illustrierten Büchern ein großer Aufwand betrieben.

„In dreierlei Hinsicht lassen sich für Kopf- und Gesichtsumrisse charakteristische Merkmale bei den Japanern feststellen: (1) Außer der auch bei uns üblichsten ovalen Kopfform kommen Stilisierungen in Richtung des Dreiecks und des Vierecks vor. (2) Oft ist die Grundform des Gesichtes nicht gleichzeitig die des ganzen Schädels wie bei den Zeichnungen der hiesigen Kinder. Es wird vielmehr auch oben gerade abgeschnittene Formeinheit wiedergegeben, über die dann die Haare – nicht nur mit einzelnen Schlingen oder Strichen – als Gesamtform angesetzt werden. (3) Die obere Grenze des Kopfes ist oft abgeplattet und diese Besonderheit beobachtet man signifikant häufiger bei den Mädchen als bei den Knaben.“²²⁹

Allgemein lässt sich noch sagen, dass die Pfeife das wichtigste Merkmal für die Mann-darstellung der schweizer Kinder ist. Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen werden in den Zeichnungen deutlich herausgestellt. Bei den japanischen Kindern tauchen diese geschlechtsspezifischen Unterschiede in ihren Zeichnungen schon sehr früh auf.

„Das Repertoire zur Unterscheidung beider Geschlechter ist bei japanischen und schweizer Kindern anders: Bei beiden spielen die Frisur und die Kleidung eine Rolle, aber die Japaner verwenden oft geschlechtsspezifische Formen für Kopf, die Augen, die Nase und den Mund – die Schweizer dagegen den Schnurrbart, den Bart, die Pfeife oder Zigarette und äussere Objekte, vor allem bei der Mann-Darstellung (Stock, Waffe usw.). Dieser Unterschied scheint darauf hinzudeuten, dass das Rollenverständnis von Knaben und Mädchen bei den Japanern um einiges intensiver ist, dass die

²²⁹ Meili-Dworetzki, G., 1982, S. 51

Formen der Gesichtsdetails Träger wichtiger Persönlichkeitsmerkmale und an das Mann- oder Frau-Sein gebunden sind.“²³⁰

Die japanischen Kinder neigen zu der Darstellung von Personen ihrer eigenen Altersgruppe, die schweizer Kinder hingegen stellen eher ältere Personen dar und am Beispiel erkennbare Typen, Heldenfiguren und Schönheitsideale.

Bei den Darstellungen der Gliedmaßen neigen die jungen Japaner zu organischen Formen, realistischer und restriktiver als die schweizer Kinder. Die Leibvariante der ovalen Oberkörperform mit erhobenen Armen, wie sie in den schweizer Kinderzeichnungen zu finden ist, wird in den japanischen Bildnereien nicht gezeigt. Die Mann-Darstellung taucht bei schweizer Kindern etwa zur Hälfte auf, während sie bei den Japanern lediglich zu 20 % dargestellt wird. Die Mann-Darstellung wird von Jungen und Mädchen zu gleichen Teilen mit leicht gespreizten Beinen dargestellt. Dieses Merkmal führt die Autorin auf ein kognitives Moment zurück. Durch Wissen werden die typischen Unterschiede zur Charakterisierung von Mann und Frau gesteuert. Dazu gehört auch, dass die Frau meist im Kleid oder Rock dargestellt wird, obwohl real Frauen öfter Hosen tragen. Auch wird die Frau meist in statischer Position dargestellt.

„(...) die Resultate zeigen, dass praktisch der Stand, der bei uns im Verlaufe der ersten Klasse erreicht wird, bei den Japanern schon im Kindergarten festzustellen ist.“²³¹

Die Autorin merkt des Weiteren an, dass japanische Kinder häufig die Füße nicht darstellen und die Frontalansicht der Menschendarstellung bevorzugen. Dazu zeigt ein Blick in das Alltagsleben, dass im Erleben des japanischen Kindes vor allem die obere Hälfte der Gesamtgestalt von Bedeutung ist, da bei vielen Tätigkeiten Beine und Füße verdeckt bleiben; man isst und verrichtet viele Dinge am Boden hockend. Mädchen sollen so sitzen, dass man möglichst wenig von ihren Füßen sieht. Die Vorliebe zur Frontalansicht der Fußzeichnungen erklärt die Wissenschaftlerin mit dem frühen Bemühen der japanischen Kinder um optische Richtigkeit. Vielleicht werden auch daher die Füße weniger oft abgebildet – bevor man sie unrealistisch wiedergibt, lässt man sie einfach weg. Die schweizer Kinder zeichnen die Füße in Profilansicht, auch wenn die Figur frontal ausgerichtet ist. Ihnen geht es um eine symbolische Darstellung einer prägnanten Ansicht, der Schuh mit seinen Schuhbändern oder Absätzen.

Insgesamt schildert die Wissenschaftlerin ihren Eindruck, dass sich die japanischen Kinder an der konkreten Erfahrungswelt orientieren, die schweizer Kinder hingegen nutzen die Figurendarstellung häufig zu Fantasiefiguren, zu Wiedergaben auf einer realitätsfernen Ebene. Die aktuellen Wertvorstellungen einer jeweiligen Kultur scheinen sich in den Kinderzeichnungen auszudrücken. Grundsätzlich zeichnen Kinder, was ihnen gefällt und was sie beeindruckt. Je älter sie werden, desto stärker betonen sie das Schöne und Interessante, welches von den Normen ihrer Umgebung bestimmt wird. Sicher trägt die positive Einstellung der Gesellschaften zur kreativen Tätigkeit von Kin-

²³⁰ Meili-Dworetzki, G., 1982, S. 160

²³¹ Meili-Dworetzki, G., 1982, S. 104

dern zu einer Wertschätzung von Kinderzeichnungen bei. Eine Tatsache bleibt: Kinder in Japan und der Schweiz leben in einer grafisch überaus angereicherten Umwelt. Hier sind zu nennen Fernsehen, Computerprogramme, Kinderschriften, Bilderbücher, Illustrierten, Werbung, Comics, die grafische Vorbilder liefern.

„Die ‚Reise‘ von dem kleinen türkischen Menschenbild zu dem viel grösseren der Schweizer oder der Japaner scheint etwas zu reflektieren von der ungerechten Verteilung der Entwicklungschancen in der Welt für die heranwachsende Generation.“²³²

Von großer Bedeutung ist in diesen Untersuchungen der Blick von zeichnerischen Repräsentationen hin zur Körpersprache und Mimik, die hergestellte nonverbale Verbindung. G. Meili-Dworetzki geht in ihren Auswertungen eher beschreibend vor.

3.4.3 Menschdarstellungen von Kindern mit und ohne Schulbildung aus Neuguinea, von M. Martlew und K. J. Connolly

Insgesamt 287 Figurzeichnungen sammeln Margaret Martew und Kevin J. Connolly 1982 während einer Expedition von Kindern in verschiedenen Dörfern in Papua Neuguinea, die in der Region Western Highlands leben.²³³ Dabei handelt es sich um eine Region ohne grafische Kunsttradition. Diese Kinder besuchen nur teilweise eine Schule und haben keine Gelegenheit, sich zeichnerisch zu betätigen. Die Altersspanne der Probanden liegt zwischen 10-15 Jahren. Von Interesse für diese Forschung ist die Darstellung der menschlichen Figur.

Die Untersuchungen werden im Jimi Valley in den Western Highlands auf Papua Neuguinea durchgeführt. Dieses Tal ist bis 1950 völlig unberührt von äußeren Einflüssen. Ab 1956 beginnen missionarische Aktivitäten. Es besteht klare Arbeitsteilung zwischen Männern und Frauen. An traditioneller Kunst sind Gesichtsbemalungen und teilweise geschnitzte Verzierungen an Äxten und Bogen zu nennen. In diesem Tal werden verschiedene Sprachen gesprochen. Seit 1982 gibt es in diesem Tal Grundschulbildung in staatlichen und in Missionsschulen. Zunächst wird mit den Probanden aus dieser Gegend der Pacific Design Construction Test durchgeführt, in dem vorgegebene Designstrukturen abgezeichnet werden. Dabei geht es um eine möglichst genaue Kopie des Zeichens. Die weitere Aufgabe lautet: „zeichne einen Menschen“. Dazu erhalten die Kinder ein Papier und einen Stift, die Durchführung erfolgt individuell. Wird mehr als eine Figur gezeichnet, wird die zuerst gezeichnete ausgewertet. Von den insgesamt 287 Figurzeichnungen sind 130 von Kindern ohne Schulbesuch. Die Spannweite reicht von Kritzelfiguren bis zu wohl proportionierten Figurdarstellungen. Etwa zu gleichen Teilen nehmen Mädchen und Jungen an der Untersuchung teil.

²³² Meili-Dworetzki, G., 1982, S. 29

²³³ Martlew, Margaret und Connolly, Kevin L.: Human Figure Drawings by Schooled and Unschooled Children in Papua New Guinea. In: Child development. Chicago 1996, Vol. 67 No.6, S. 2743-2762

M. Martlew/K. J. Connolly äußern sich dahingehend, dass der Einfluss der Schule auf die zeichnerischen Äußerungen der Kinder bemerkenswert sei. Die Auswertungsergebnisse zeigen, dass Schulkinder lediglich konventionelle Figurzeichen abbilden, während Kinder, die keine Schule besuchen, die ganze Bandbreite an Menschzeichen aufzeigt. Nicht repräsentierende Zeichen werden hauptsächlich von Kindern ohne Schulbesuch benutzt, die zudem aus Gegenden ohne Läden und Missionen stammen.²³⁴

Vergleicht man Kinderzeichnungen von Kindern unterschiedlichen Alters, wird schnell deutlich, wie schnell jüngere Kinder die grafischen Vorbilder aus ihrer Umgebung, vorrangig von älteren Kindern, aufnehmen und in ihren zeichnerischen Darstellungen verwenden.

„Children who live in societies with their own indigenous art tend to show greater sophistication in their drawings than children who do not, and their art reflects the conventions of their culture.“²³⁵

Viele Wissenschaftler gehen davon aus, dass Kinder strukturelle Formen und grafische Modelle in der Hauptsache von anderen Kindern lernen. Repräsentationen machen Kindern deutlich, dass Zeichen und Symbole für etwas stehen und von anderen gelesen werden können. M. Martlew/K. J. Connolly stellen folgende Hypothesen auf:

1. Das Fehlen von einheimischer bildender Kunst und die Schulerfahrung von diesen Kindern führt zu konventionellen Repräsentationen der Figurdarstellung mit Ähnlichkeiten der westlichen, realistischen Form.
2. Nicht eingeschulte Kinder mit einer Schule im Dorf werden besser zeichnen als solche ohne Schule im Dorf, da sie von Schulkindern lernen.
3. Es erhebt sich die Frage, ob nicht eingeschulte ältere Kinder ohne Übung eine menschliche Figur zeichnen können. Dabei werden zwei Kategorien erwartet: eine repräsentierende und eine nicht repräsentierende Form.
4. Auswirkungen von Alter werden hier weniger wichtig sein, da Alter in Beziehung zur Erfahrung steht und die meisten so gut wie keine Vorerfahrung im Zeichnen haben.
5. Raumkonzepte kommen vermutlich bei Kindern mit Schulbildung zum Ausdruck, da sie hierin Fertigkeiten erwerben. Ein Kind ohne Schulbildung wird für die Raumdarstellung mehr allgemeine kognitive Fähigkeiten nutzen.²³⁶

Zur Auswertung werden als Hauptkriterien der Kopf, der Körper und die Beine herangezogen. Zur genauen Analyse wird eine Skala von sieben Kategorien erstellt. Diese wird gekürzt wiedergeben. Die erste Gruppe ist die der nicht repräsentativen Zeich-

²³⁴ Martlew, Margaret; Connolly, Kevin L.: Human Figure Drawings by Schooled and Unschooled Children in Papua New Guinea. In: Child development. Chicago 1996, Vol. 67 No.6, S. 2743

²³⁵ M. Martlew; K.J. Connolly, 1996, S. 2745

²³⁶ Vgl. M. Martlew; K.J. Connolly, 1996, S. 2746f

nungen, Kritzel und Formen. Die zweite Gruppe sind Muster, Prototypen Jimi-style Formen, dabei wird nach Jimi proto-stick form, Jimi elongated contours, Tadpoles und Transitional forms unterschieden. Die dritte Gruppe umfasst konventionelle Figurdarstellungen mit Kopf, Körper und Beinen. Dazu zählen Western stick figures, Jimi stick figures, Jimi conventional, Jimi competent conventional. Die Kategorie conventional enthält die realistischen Menschfigurdarstellungen, mit stimmigen Proportionen der Körperkomponenten. Dazu zählen auch Profildarstellungen, einige zeigen den dortigen Kleidungsstil.²³⁷

Die Ergebnisse der Auswertung zeigen Folgendes:

„The unschooled children produced a significantly greater proportion of Jimi style drawings than those attending school.“²³⁸

Das zeigt, dass Kinder ohne Schulbildung Menschfiguren eher in Jimi Prototypen zeichnen. Der Altersunterschied zwischen nicht eingeschulten und eingeschulten zeigt wenig Einfluss auf die zeichnerischen Äußerungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede mit oder ohne Schulbesuch können nicht verzeichnet werden. Allgemein lässt sich bei den Mädchen eine höhere Anzahl von nicht repräsentativen Darstellungsformen verzeichnen, die Jungen zeigen allgemein bessere Zeichenergebnisse als die Mädchen.

Maureen V. Cox verweist durch ihre Erfahrungen in Menschfigurdarstellungen darauf:

„We do not know whether the child fails to produce a conventional figure because his internal model is incomplete, or whether the model is complete but inaccessible in some sense, or indeed whether the child simply prefers the tadpole form.“²³⁹

Von Bedeutung scheint in dieser Untersuchung die bloße Anwesenheit einer Schule im Dorf zu sein. Denn selbst Kinder ohne eigene Schulerfahrung in Dörfern mit einer Schule zeigen eine reifere Zeichenfähigkeit. Die Zeichenfertigkeit ist eindeutig von der Schule und Schulumgebung beeinflusst. Es zeigt sich, dass Einflüsse aus der Umwelt große Auswirkungen auf die Darstellungsfähigkeiten der Kinder haben. Diese Untersuchung bestätigt, wie stark Kinder grafische Modelle voneinander lernen.

„A model can provide a trigger for what appears to be a universal ability to translate a perceived two-dimensional representation into a self-created copy. Without this experience it may be that, for some older children, such graphic denotative awareness has to come initially through their own scribbling.“²⁴⁰

Die Mehrzahl der Kinder, die nicht repräsentative Figuren zeichnen, leben in Dörfern ohne Schule.

²³⁷ Vgl. M. Martlew; K.J. Connolly, 1996, S. 2749-2752

²³⁸ M. Martlew; K.J. Connolly, 1996, S. 2754

²³⁹ Cox, Maureen V.: Children's Drawings of the Human Figure. Hove 1993, S. 31

²⁴⁰ M. Martlew; K.J. Connolly, 1996, S. 2758

3.4.4 Chinesische Kinderzeichnungen, untersucht von E. Winner

Im Jahr 1987 führt die Amerikanerin Ellen Winner²⁴¹ eine Untersuchung zu der Frage, warum chinesische Kinder so gut zeichnen, durch. Die Forschungsergebnisse werden in einem Fachartikel 1989 veröffentlicht.

Chinesische Kinder lernen zwei Zeichenstile, den „Western Style“ mit Wasserfarben und die traditionelle chinesische Tuschemalerei. Für den traditionellen Stil werden klassische chinesische Motive gewählt wie Shrimps, Goldfische, Affen und Hühner oder Pflanzen wie Bambus. Die Rückbesinnung auf traditionelle Künste ist generell ein wichtiges Merkmal des chinesischen Kunstunterrichts, was mit dem Ende der Kulturrevolution 1976 und mit politischer und wirtschaftlicher Öffnung gegenüber dem Westen zu erklären ist.

Im Frühjahr des Jahres 1987 hat E. Winner die Gelegenheit, zwei Monate lang chinesischem Kunstunterricht beizuwohnen. Zwei Fragestellungen sind bei ihren Untersuchungen von Bedeutung: zum einen die Unterrichtsmethoden und zum anderen die Beziehung von Geschicklichkeit und Kreativität. Wird technische Fertigkeit auf Kosten von Kreativität, Imagination und Innovation gelehrt?

Die Wissenschaftlerin stellt fest, dass sich chinesische und amerikanische Kinder grundsätzlich stark unterscheiden.

„I came to suspect that Chinese children learn to draw with such skill at least in part because of their willingness to comply and their ability to concentrate. These two proclivities are developed in children by methods of childrearing very different from those used in the West.“²⁴²

Diese große Disziplin und Konzentrationsfähigkeit sieht E. Winner teilweise in der frühen Sozialisation begründet. Die ersten Monate werden die Babys so eingewickelt, dass ihnen keine Bewegungsfreiheit bleibt. Die Reinlichkeitserziehung beginnt sehr früh. Dem Kind wird früh und deutlich vermittelt, wer es kontrolliert. Schon 3-jährige können konzentriert stillsitzen. Klassen sind grundsätzlich lehrerorientiert, jederzeit sind alle Augen, die ganze Aufmerksamkeit auf den Lehrer gerichtet. Die Fragen, die Lehrer stellt, sind so konzipiert, dass die Kinder die Antworten wissen können.

„Answering questions in Chinese schools is a performance, much like a ritualized dance. (...) Children are set up to succeed, they are not prodded into thinking, questioning, or wondering. The same philosophy permeates the art room: children are not challenged to think visually and to solve visual problems, instead, they are given solutions in forms that are easy to master, and they are expected to master them.“²⁴³

²⁴¹ Winner, Ellen: How can chinese children draw so well. In: The Journal of aesthetic education. Illinois, 1989, S. 41-63

²⁴² Winner, E., 1989, S. 44

²⁴³ Winner, E., 1989, S. 46

Kinder müssen beispielsweise nicht selbst ausprobieren, wie etwas Neues, ihnen Unvertrautes, dargestellt wird. Stattdessen wird ihnen gezeigt, wie Bilder Schritt für Schritt entstehen. Lehrer erklären jeden Schritt, sodass keine Fragen für die Schüler bleiben.

E. Winner beschreibt den Kunstunterricht am Beispiel, wie Pinguinzeichnen gelehrt wird. Zunächst wird ein Video über Pinguine und deren natürliche Lebenswelt gezeigt. Danach sollen die Schüler eine einminütige Skizze zu Pinguinen und ihrer Lebenswelt anfertigen. Es folgen genaue Instruktionen in Form von Tafelbildern, wie ein Pinguin Schritt für Schritt gezeichnet werden kann. Ein Kind, welches Blumen zu seinem Pinguin zeichnet, wird von der Lehrkraft aufgefordert, diese auszuradieren, mit dem Hinweis, dass es an dem Südpol keine Blumen gibt. So lernen die Kinder das ihnen vorgegebene Modell zu kopieren.

„The lesson are not tailed to teach children how to see the three-dimensional world; rather, they teach children two-dimensional formulae.“²⁴⁴

Mei Huang beschreibt in ihrer Dissertation Ähnliches aus ihren Untersuchungen in den 1990er-Jahren, nämlich einen Kunstunterricht in einer ersten Grundschulklasse, der abläuft, indem die Lehrerin einen Regenschirm mitbringt, diesen demonstriert und dazu an der Tafel drei Modelle von Regenschirmen darstellt. Die Kinder schauen danach die Lektion im Buch an. Der Rahmenplan von 1956 schreibt eindeutig vor, dass die Lehrkraft eine schrittweise Demonstration durchführen soll. Diese Lehrmethoden gelten bis heute.²⁴⁵

Dieser Rahmenplan sieht auch vor, dass Schüler der Grundschule chinesische Tuschemalerei, Aquarellmalerei, Skizzieren, Karikatur zeichnen, dreidimensionales Gestalten und handwerkliches Gestalten beherrschen. Der Kalligrafieunterricht beginnt ab der ersten Klasse für 45 Minuten pro Woche. Die Kinder lernen richtig zu sitzen und den Pinsel für unterschiedliche Stricharten zu halten, die Tinte richtig zu mischen und die genaue Menge für die entsprechenden Striche zu benutzen. Ziel ist, diese Tradition zu beherrschen und nicht, über sie hinaus zu gehen. Räumliche Beschränkungen des Zeichenblattes lehren das Kind, das ganze Blatt im Überblick zu behalten. Die Lehrer zeichnen Schritt für Schritt die Umsetzungen an der Tafel vor, die die Schüler nachahmen.

„The students were expected to use the models provided by the teacher at the front of the class and also the models in their textbooks, which were identical to the ones the teacher had demonstrated.“²⁴⁶

Trotz dieser strikten Anleitung zu zeichnen wird von den Kindern und Jugendlichen mehr erwartet als nur zu kopieren. Dies bezieht sich z. B. auf die Anzahl der dargestell-

²⁴⁴ Winner, E., 1989, S. 55

²⁴⁵ Vgl. Huang Mei: Kunsterziehung an der Grundschule der VR China der Gegenwart im Vergleich mit Deutschland und Taiwan unter besonderer Berücksichtigung des kulturellen Hintergrundes. Frankfurt u.a. 1998, S. 112-117

²⁴⁶ Winner, E., 1989, S. 50

ten Dinge, die variiert werden kann, oder es können andere Positionen auf dem eigenen Zeichenblatt eingenommen werden.

Als die Wissenschaftlerin E. Winner die Kinder auffordern möchte, einen Schnuller zu zeichnen, wollen ihr dies Lehrende ausreden mit der Begründung, dieses unbekannte Objekt darzustellen sei für die chinesischen Kinder zu schwierig. Es werden den Kindern lediglich Aufgaben in Form von nachzuahmenden Zeichnungen gestellt, sodass selbst langsame Kinder zu einem erfolgreichen Ergebnis kommen. Als sich die Aufgabenstellung der Schnullerzeichnung durchsetzt, stellt E. Winner fest, dass der erlernte, traditionelle Zeichenstil nicht auf das neue Objekt angewendet wird. Allgemein stellt die Untersuchungsleiterin fest, dass die Kinder mit größerer Fertigkeit und realistischer zeichnen als amerikanische Kinder. Diese intensive Praxis des zeichnerischen Nachahmens führt zu einer guten Hand-Auge-Koordination, welche sich auch bei anderen zeichnerischen Umsetzungen deutlich zeigt. Im Unterricht des „westlichen Stils“ werden Materialien wie Wasserfarben, Wachskreiden und Filzer verwendet. Es wird comic-ähnlich gezeichnet.

M. Huang schreibt Ähnliches von einer Grundschule auf dem Lande, deren neuer Kunstlehrer feststellt, dass der Kunstunterricht veraltet sei, da die Kinder daran gewöhnt waren, mit Lineal zu zeichnen. Der neue Kunstlehrer reformierte den Kunstunterricht, indem er Schüler vor Ort draußen nach der Natur zeichnen lässt.²⁴⁷

Nicht zu unterschätzen ist die Tatsache, wie jeweilige Gesellschaften Kunst auffassen oder in der Vergangenheit aufgefasst haben, z. B. als Wert verbunden mit Schönheit, Moral und Politik. Der Aspekt der Schönheit spielt in der chinesischen Kunst eine große Rolle. Es besteht bezogen auf traditionelle Kunst auch ein Zusammenhang zwischen schön und gut in Form von moralischer Erziehung. Jegliche Form des Selbstausdrucks ist nicht erwünscht. Die Kunsttradition ist sehr formal und dient nicht für eine Darstellung von persönlicher Weltansicht des Künstlers bzw. Kindes.

„Das kleinste Interesse des Kollektivs ist trotzdem eine große Sache, das größte Interesse eines Einzelnen ist trotzdem eine kleine Sache.“²⁴⁸

So besteht der kreative Anteil des chinesischen Kunstunterrichts darin, dass die Schüler frei nach ihrer Imagination zeichnen dürfen, ohne Modellvorlage.

„In sum, Chinese art education does not train children to look at aesthetic aspects such as competition, style, colour, or texture. (...) In China, there is no use of the environment for aesthetic training. Children are not taught to look around them, to notice the colours, shapes, and compositions of landscape.“²⁴⁹

Diese Art von Kunstunterricht lässt aufhorchen. Vor allem ist die große Disziplin zu nennen, nicht in Form von Nachahmung und Drill, sondern verstanden als hohe Kon-

²⁴⁷ Vgl. Huang M., 1998, S. 139

²⁴⁸ Huang, M., 1998, S.181

²⁴⁹ Winner, E., 1989, S. 62

zentrationst higkeit, sich einer Sache zu widmen, bis diese Arbeit so gut ist, wie man es nur machen kann. Zu erwähnen sind auch die hohen technischen Fähigkeiten der Kinder.

Es geht nicht explizit um Auswertungsmethoden von Kinderzeichnungen, dennoch halte ich diese Aspekte für besonders wichtig, da sie den Einfluss von Unterricht auf die Kinderzeichnung deutlich aufzeigen und die Zeichenergebnisse reflektieren. Einem ähnlichen Beispiel des Vorzeichnens werden wir noch in der Vermittlung des perspektivischen Zeichnens in Ghana begegnen.

3.4.5 Grundmerkmale der Kinderzeichnung aus Korea und Deutschland, von Y. Row

Yong Row²⁵⁰ untersucht in seiner Dissertation aus dem Jahre 1988, Kinderzeichnungen aus Korea und Deutschland im Vergleich, um herauszufinden, inwieweit sie Gemeinsamkeiten zeigen, sich unterscheiden und worin mögliche Besonderheiten bestehen. Dabei geht es um das Aufspüren formaler Gemeinsamkeiten in Kinderzeichnungen aus verschiedenen Kulturen und um das Auffinden formaler Merkmale, die auf andersartige kognitive Strukturen schließen lassen. Die Methode besteht im Auswerten relativ weniger Kinderzeichnungen aus unterschiedlichen Altersstufen der jeweiligen Kulturen, Unterschiede werden mittels Differenzanalyse ermittelt.

Hierzu stützt sich der Wissenschaftler auf die Theorie von Kurt Stagu n²⁵¹, der zwischen folgenden formalen Merkmalen unterscheidet: der Abstraktion, der expressiven Veränderung der Erscheinungsform und den Prinzipien künstlerischen Ordners, die sich in Tendenzen der Geometrisierung zeigen. Dies steht in engem Zusammenhang mit psycho-physischen Vorgängen der Wahrnehmung und der kognitiven Verarbeitung. K. Stagu n geht davon aus, dass mit Hilfe der dargestellten Form die Vorstellung in sich strukturiert, geordnet und geklärt wird. In seiner Studie „Expressives Malen. Theoretische Grundlegung - Kriterien - Pädagogische Probleme“ beschreibt K. Stagu n in Einzelbeispielen Kinderzeichnungen aus verschiedenen Ländern. Dabei überprüft er in beschreibender Form die Figur-Grund-Verhältnisse, Auftauchen von rechten Winkeln, Bildordnung, Richtungsbez ge an den Blatträndern orientiert und Beziehungen der abgebildeten Gegenstände untereinander sowie Proportionen. Er geht davon aus, dass es beim expressiven Malen nicht um optisch-erscheinungsrichtiges Darstellen geht. Da diese Merkmale auf die Renaissance im Abendland zurückzuführen sind. K. Staguhns Interesse ist die geistige Entfaltung des Kindes, die sich in Bildnereien ausdrückt, da diese an die konkrete Form gebunden ist, wird dabei auch die geistige Vorstellung konkretisiert.

²⁵⁰ Row, Yong: Grundmerkmale der Kinderzeichnung. Eine vergleichende Untersuchung von Kinderzeichnungen koreanischer und deutscher Kinder bis zum 12. Lebensjahr. Gießen 1988

²⁵¹ Stagu n, Kurt: Expressives Malen. Theoretische Grundlegung. Kriterien-Pädagogische Probleme. Weinheim 1968

Stagu n, Kurt: Didaktik der Kunsterziehung. Frankfurt 1972

„Es gewinnt so nach und nach die geistige Möglichkeit, der Welt in einer distanzierten und zwar rationalen Haltung zu begegnen. (...) Damit wird deutlich, wie wichtig die bildnerische Tätigkeit im Rahmen der geistigen Entfaltung und Entwicklung zum reflektierenden, distanzierenden Denken wird.“²⁵²

Laut K. Staguhr wird durch expressives Malen nicht nur die äußere optische Dingwelt erfasst, die Erfahrungs- und Erlebniswelt spielen dabei genauso mit herein, bestimmt durch das Verhältnis des Kindes zur Welt. Dabei sind die Umstände zu berücksichtigen, unter denen ein Kind aufwächst.

Y. Row wählt an Materialien für alle Ausführungen seiner Untersuchungen Papier DIN-A4-Format und Bleistifte. Zu Beginn der Arbeit beschreibt der Autor die Phase des funktionalen Zeichnens, gefolgt von der des gegenständlichen Zeichnens. Funktional wird wie folgend definiert: das Zeichnen in dem motorische Fähigkeiten und kognitive Funktionen erarbeitet und experimentell ausgeformt und entwickelt werden. Eine inhaltliche Deutung dieser zeichenmotorischen Darstellungen lässt sich erst in der Übergangsphase zum gegenständlichen Zeichnen erkennen. Gegenständliches Zeichnen entwickelt sich durch Abgrenzen in Form von geometrischen Flächen auf dem neutralen Zeichenblatt und durch Hinzufügen bestimmter gegenständlicher Merkmale, wodurch die Vorstellung von realen Dingen ausgelöst wird.

Für die Analyse des künstlerischen Ordners werden folgende Prinzipien herangezogen:

Reihung, Parallelität, Rechtwinkligkeit im Sinne der Vertikal-Horizontalgliederung; Symmetrie; Rhythmus; tiefenräumliche Ordnung; Figur-Grund-Verhältnisse; Bewegung; Proportionalität und Geometrisierung von Flächen.²⁵³

Y. Row verweist in seiner Dissertation auf die damaligen Kenntnisse der Hirnforschung.

Gegenstandsmerkmale, die in Form von Nervenimpulsen vom Auge zum Sehzentrum gemeldet werden, unterliegen bestimmten Bearbeitungsmodi. Unter anatomischen Gesichtspunkten lassen sich Nervenzellschichten deutlich voneinander abheben. Sie verarbeiten Außenweltreize, die über das Auge in neuronale Netzwerke kommen. Nur formale Reize, welche bestimmte Formeigentümlichkeiten aufweisen, passieren die Filter ohne Schwierigkeiten. Je weiter die Struktur der Gegenstandsformen von dem Raster der Filter abweicht, desto geringer ist ihre Chance, wirksam zu werden. Die künstlerischen Gesetze (Ordnungsprinzipien) haben ihre psychologische Ursache in den Filter- und Verstärkungsfunktionen der neuronalen Netzwerke, den Wahrnehmungsstrategien.

²⁵² Staguhr, Kurt: Expressives Malen. Theoretische Grundlegung. Kriterien-Pädagogische Probleme. Weinheim 1968, S. 88

²⁵³ Vgl. Row, Yong: Grundmerkmale der Kinderzeichnung. Eine vergleichende Untersuchung von Kinderzeichnungen koreanischer und deutscher Kinder bis zum 12. Lebensjahr. Gießen 1988, S. 69

Hierin liegt das Wiedererkennen begründet. Den Buchstaben A kennen wir und erkennen ihn trotz Verformung, Verschiebung, Lage- und Farbveränderung wieder. Diese Forschungen der Filter- und Verstärkungsfunktionen sind noch keineswegs abgeschlossen.²⁵⁴ Y. Row spricht ein wichtiges Gebiet der Neurobiologie und Psychologie an, welches künftig mehr Beachtung finden sollte. Momentan werden viele neue Erkenntnisse der Neurobiologie veröffentlicht, die auch der Kinderzeichnungsforschung dienlich sein können.

In Bezug auf die Auswertung verweist der Wissenschaftler auf die Schwierigkeit, die einzelnen Merkmale voneinander zu trennen. Zunächst untersucht Y. Row eine koreanische und eine deutsche Kinderzeichnung von 7-Jährigen, auf Formmerkmale zu der Themenstellung „wir machen einen Familienausflug“.

Gemeinsam ist bei beiden Zeichnungen die vertikal-horizontale Ausrichtung der Inhalte auf dem Zeichenblatt, bzw. die Orientierung an den Blattkanten. Der deutsche Junge hat seinen Tiefenraum nicht so sehr in die Tiefe gestaffelt wie das koreanische Mädchen. Der Proband neigt dazu, von Umrisslinien eingeschlossene Flächen zu schraffieren. Dieser Zeichner setzt seine Ausflugsgruppe mitten ins Blatt, damit ist ihre Wichtigkeit betont. Die junge Koreanerin hat im Gegensatz zu dem deutschen Jungen die Binnenflächen mit großer Sorgfalt ausgestaltet. Y. Row kommt zu dem Schluss, dass beide Probanden gleiche Prinzipien des Ordners einsetzen, dass beide gleiche Abstraktionsmerkmale und expressive Veränderungen vornehmen.²⁵⁵

„Es bestätigt sich damit, daß gleiche, genetisch bediente Voraussetzungen des Wahrnehmens und der kognitiven Verarbeitung gegeben sein müssen und daß sie beim Zeichnen zu ähnlichen Formmerkmalen führen. Diese genetisch determinierten Möglichkeiten sind bei Menschen offenbar universal gültig, werden aber durch die persönliche, emotionale Erfahrung des Kindes und sein Umfeld in der ein oder anderen Weise in ihrem Einsatz modifiziert.“²⁵⁶

Des Weiteren werden Kinderzeichnungen zu der Themenstellung „meine Mutter kocht“ analysiert. Grund für diese Themenstellung ist, zu sehen, mit welchen formalen Mitteln Kinder die Darstellung von Innenräumen umsetzen. Eine Probandin ist ein knapp 7 Jahre altes koreanisches Mädchen. Diese Probandin bemüht sich, ihre räumlichen Vorstellungen umzusetzen, dies kommt bei der parallelperspektivischen Darstellung des Tisches zum Ausdruck. Die einfache Tiefengliederung des Raumes lässt sich dem körperhaft-räumlichen Tisch nicht zuordnen. Dieser Zeichnung wird die bildnerische Darstellung eines 7-Jährigen deutschen Jungen gegenübergestellt. Diese Zeichnung zeigt, dass die Formerinnerungen und die Formvorstellung noch wenig ausgeprägt sind. Laut Y. Row liegt hierin die Möglichkeit, gegenständliche Einzelheiten ausdrucksstark und expressiv zu verändern und so die ureigenste emotional-affektiv gefärbte Erlebnis- und Erfahrungswelt bei der Entwicklung der Formen einfließen zu lassen. Im

²⁵⁴ Vgl. Row, Y., 1988, S. 64-73

²⁵⁵ Vgl. Row, Y., 1988, S. 30-82

²⁵⁶ Row, Y., 1988, S. 113

Vergleich wird bei der deutschen Kinderzeichnung eine geringere gegenständliche Differenzierung festgestellt, vor allem bei der Darstellung der Mutter. Die koreanische Zeichnung wirkt durch den klaren Bildaufbau, die sichere Linienführung und die Annäherung an die gegebenen Proportionen reifer. Die Grundmerkmale bei den zeichnerischen Lösungen für den Innenraum sind bei beiden Kindern gleich.²⁵⁷

Der Untersuchungsleiter geht davon aus, dass bildnerische Kenntnisse und Fertigkeiten sowie das Wissen über Kunst eng mit der sozial-kulturellen Umwelt des Kindes zusammenhängen. Der Autor beschreibt daher in seiner Arbeit die traditionelle Malerei Koreas. Als weitere Einflussfaktoren auf die Kinderzeichnung nennt er die familiären Bedingungen und die pädagogischen Voraussetzungen. Durch die Auswertungen stellt der Wissenschaftler fest, dass die Häuser der deutschen Kinder in ihrem Erscheinungsbild homogener sind, während in den koreanischen Zeichnungen sowohl moderne als auch traditionelle Haustypen nebeneinander abgebildet werden.

Y. Row stellt Kinderzeichnungen Werken von koreanischen Künstlern gegenüber, um Ähnlichkeiten bei der Darstellung räumlicher Gegebenheiten nachzuweisen. Er stellt fest, dass die geometrischen Formen und Ordnungen mit dazu beitragen, Bilder tiefenräumlich zu gliedern, und stellt die Ähnlichkeiten in der Kinderzeichnung zu dem Werk von Kim, Hong-Do in Beziehung, wobei sich der Künstler durch Qualität, Mittel, Technik und Differenzierung enorm von der Kinderzeichnung unterscheidet. Die Unterschiede zwischen kindlichem und erwachsenem Zeichnen liegen nach Ansicht des Autors in der geistigen Entwicklung, am Umfang der Erfahrung, im Bewussten und Unbewussten und in der Beherrschung der Technik. Y. Row kommt zu dem Schluss, dass sich auch in der Kinderzeichnung die typischen Formmerkmale der Abstraktion, Prinzipien künstlerischen Ordners und der expressiven Veränderung finden.²⁵⁸

Hieran schließt der Wissenschaftler in seiner Arbeit Informationen über das koreanische Familienleben an und verweist auf die Auswirkungen der Lehre des Konfuzius. Er weist auf die Aussagen von Sylvia A. Schetty²⁵⁹ hin, die Zeichnungen der Familie als wichtigen Hinweis versteht, in Bezug auf die Art und Weise, wie sich das Kind in seiner Familie fühlt und welche Beziehungen es zu den unterschiedlichen Familienmitgliedern hat. Y. Row sieht in den expressiven Formmerkmalen einen Hinweis auf das affektiv-emotionale Erleben des Kindes.

Das dritte Thema, welches gestellt wird, lautet „ich gehe mit meiner Mutter einkaufen“. Nachdem der Wissenschaftler zunächst Einzelbeispiele beschrieben hat, wird eine umfangreiche Untersuchung geschildert, insgesamt liegen 3.016 Zeichnungen aus Korea, davon 1.495 von Mädchen und 1.521 von Jungen, vor. Die Altersspanne der Probanden reicht in Korea und Deutschland von 3-12 Jahren. Es werden die drei Themen, die in den vorangegangenen Einzelanalysen detailliert beschrieben werden gestellt, „wir

²⁵⁷ Vgl. Row, Y., 1988, S. 119-185

²⁵⁸ Vgl. Row, Y., 1988, S. 187-204

²⁵⁹ Schetty, Sylvia. A.: Kinderzeichnungen. Eine entwicklungspsychologische Untersuchung. Zürich 1974

machen einen Familienausflug“, „meine Mutter kocht“ und „ich gehe mit meiner Mutter einkaufen“. Im Vergleich dazu werden insgesamt 392 deutsche Kinderzeichnungen ausgewertet, 205 von Jungen und 187 von Mädchen. Hieraus wird eine Auswahl von 98 koreanischen und 104 deutschen Kinderzeichnungen für die Analyse getroffen. Diese Auswahl an insgesamt 202 Zeichnungen wird zunächst auf die Abstraktionsmerkmale, künstlerische Prinzipien des Ordners und expressive Formmerkmale hin untersucht. Es ergeben sich in diesen Zeichnungen weitgehende Übereinstimmungen in einigen Merkmalen. In der Frisurdarstellung zeigen sich Unterschiede.

„Zwar zeigen sich noch Ähnlichkeiten bei den Umrißlinien der Frisuren. Doch die Binnenstrukturierungen wichen voneinander ab. Deutsche Kinder deuteten die Haare durch Schraffieren an oder legten eine gewundene Spirale um den Kopf. Koreanische Kinder beließen es bei der Konturlinie. Die Binnenfläche blieb weiß.“²⁶⁰

In den koreanischen Kinderzeichnungen ist die zeichnerische Umsetzung der traditionellen Sitzhaltung des Schneidersitzes zu finden.

Ähnliches beschreibt der Wissenschaftler in Bezug auf die Figurendarstellung, nämlich dass sich die äußeren Formen ähneln, die Unterschiede in der Binnendifferenzierung der Figurdarstellungen liegen. Koreanische Kinder bilden Menschen sehr früh im Profil ab, deutsche Kinder benutzen sehr lange die en face Darstellung. Y. Row weist darauf hin, dass dies bei den koreanischen Kindern auf einen Entwicklungsvorsprung zurückzuführen sein könnte oder auf Einflüsse von Eltern und Schule, da in koreanischen Schulen beim Zeichnen gezielte Leistungen erwartet werden. Auch gilt in koreanischen Schulen das Ideal von „erscheinungsrichtigem“ Zeichnen. Ein weiterer Hinweis auf einen Entwicklungsvorsprung könnten die Formverdeckungen und Überschneidungen, von Rumpf und Gliedern in den koreanischen Kinderzeichnungen sein sowie die Dichte und der Formreichtum. Teilweise sind die Körperachsen der koreanischen Figurdarstellungen diagonal geneigt, welches Y. Row als Ausdruck von Bewegung interpretiert. Koreanische Kinder variieren die Richtung von bewegten Darstellungen öfter, als dies deutsche Kinder tun. Bei Darstellungen von sich bewegenden Menschen und Tieren zeigen koreanische Kinderzeichnungen differenziertere Lösungen als gleichaltrige deutsche Probanden.

Auch bleiben deutsche Kinder länger der horizontalen Orientierung an der Bodenlinie verhaftet. Bei der Raumdarstellung zeigen jüngere Koreaner mehrere Bodenlinien, Deutsche beschränken sich auf eine.

Koreanische Kinder bevorzugen in der Menschdarstellung eine comicähnliche Variante, hierbei könnte es sich um eine Schemaformübernahme handeln. Bei deutschen Kindern taucht das Schraffieren von Flächen relativ früh auf, koreanische Kinder belassen es oft bei Konturzeichnungen.

²⁶⁰ Row, Y., 1988, S. 451

„Wie bereits gesagt, lassen diese Unterschiede auf eine schnelle kognitive Entwicklung und einen Reifevorsprung bei koreanischen Kindern schließen. Darin mag auch begründet sein, daß koreanische Kinder beim Zeichnen von bewegten Menschen und Tieren die Richtungen eher variieren und Personen, Lebewesen und Sachverhalte im Sinne der chinesischen Perspektive oft über das gesamte Blatt verteilen.“²⁶¹

Bei Reihung und Rhythmen sind kaum Unterschiede auszumachen. Die Hell-Dunkel-Rhythmen werden von den deutschen Kindern öfter angewendet. Koreanische Kinder zeichnen Räume früher differenziert als deutsche Probanden. Angeschnittene Darstellungen an den Blattkanten sind in koreanischen Kinderzeichnungen häufiger zu finden als in der deutschen Vergleichsgruppe. Allgemein stellt der Autor fest, dass sich koreanische Kinder durch einen größeren Formreichtum, größere Dichte der Einzelheiten, differenzierte Bewegungsdarstellungen bei Menschen und Tieren und ausgewogene Proportionen hervorheben.

Im Hinblick auf geschlechtsspezifische Unterschiede nennt der Autor die dekorative Ausgestaltung von Kleidern und Kleidungsstücken der Mädchen. Insgesamt beschreibt der Autor, dass die Kinderzeichnungen aus den beiden unterschiedlichen Kulturen in vielen Formmerkmalen, Abstraktion, Expression und Ordnungen in hohem Maße übereinstimmen.

„Der Einfluß der schulischen Leistungsnormen dürfte dabei eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen; denn im Prinzip zeigen die Zeichnungen koreanischer Kinder genau dieselben expressiven Formveränderungen wie die der deutschen Kinder.“²⁶²

Y. Row hält durch seine Untersuchung Rückschlüsse auf die kognitive Verarbeitung für möglich, er sieht in der Kinderzeichnung ein sozial kaum beeinflusstes, individuelles Verarbeiten von sinnlichen Daten. Insgesamt ist durch die Untersuchung deutlich geworden, dass sich Kinderzeichnungen unabhängig vom Kulturkreis den schulischen Zielen in großem Maße in bestimmten formalen Merkmalen gleichen. Die kulturelle Umwelt des Kindes berücksichtigt der Autor hauptsächlich in Form von koreanischen Künstlern, das soziale Umfeld findet hingegen kaum Berücksichtigung. Insgesamt wird in dieser Untersuchung dem Handlungs- und Lebensraum der koreanischen Kinder kaum Aufmerksamkeit geschenkt.

3.4.6 Kinderzeichnungen aus Australien unter Berücksichtigung der kulturellen Hintergründe, vorgestellt von I. Brown

Ian Brown²⁶³ führt 1992 in Australien folgende Untersuchung durch, um den Einfluss von kulturellen Hintergründen auf die Kinderzeichnung ausfindig zu machen. Seine

²⁶¹ Row, Y., 1988, S. 452

²⁶² Row, Y., 1988, S. 453

²⁶³ Brown, Ian: A Cross-Cultural Comparison of Children's Drawing Development. Visual art research. 18/1, Illinois 1992 (S. 15-21)

Probanden sind 8-10-jährige australische Kinder, eine Gruppe mit europäischem Hintergrund und die andere Gruppe mit asiatischer (vietnamesischer/kambodianischer) Abstammung. Die Zeichnungen werden auf signifikante Unterschiede hin ausgewertet. Dazu wird die „Rouse Descriptive Scale“ als Methode angewendet. Durchgeführt wird die Untersuchung in einem Vorort von Sydney. Eine Gruppe mit gemischten Geschlechtern umfasst Kinder, welche kürzer als drei Jahre in Australien sind und ursprünglich aus Vietnam oder Kambodscha stammen. Bei der zweiten Untersuchungsgruppe handelt es sich um Kinder die in Australien geboren wurden, deren Eltern jedoch aus Australien oder Europa stammen. Die dritte Gruppe sind Probanden, die weder der ersten noch der zweiten Gruppe zugeordnet werden können.

Die Kinder sollen als erste Aufgabenstellung eine Diaaufnahme abzeichnen, die eine Skulptur in einem Garten zeigt. Danach lautet die zweite Themenstellung, „Me and my family at home“. Unter folgenden Gesichtspunkten werden die Zeichnungen ausgewertet:

Test I: Nondifferentiation/Differentiation

1. Shape
2. Amount of Detail

Test II: Space

1. Flatness/Depth

Test III: Structural/Intellectual

1. Balance
2. Nondominance/Dominance

Test IV: Internal/Dynamic Action

1. Symmetry/Asymmetry
2. Nontransparency/Transparency²⁶⁴

Das Ergebnis allgemein zusammengefasst zeigt bei den Kindern mit asiatischem Hintergrund eine bessere Zeichenfähigkeit in allen Punkten, Form, Details, Tiefendarstellung, Ausgewogenheit, Dominanz, Symmetrie, Transparenz und Proportion. Dabei waren die weiblichen Probanden noch etwas besser als die männlichen. Der Autor führt dies auf ihren kulturellen Hintergrund zurück. Vergleicht man die Ergebnisse zwischen dem Abzeichnen der Vorlage und der freien Zeichnung sind bei der Auswertung in dieser Untersuchungsgruppe keine Unterschiede zu verzeichnen. Aufgrund der Untersuchung plädiert der Autor für mehr Berücksichtigung des kulturellen Hintergrundes der Kinder, auch bei der Curriculumentwicklung und den Lernstrategien.

²⁶⁴ Vgl. Brown, Ian: A Cross-Cultural Comparison of Children's Drawing Development. Visual art research 18/1, Illinois 1992, S. 16f

Leider werden keine näheren Angaben gemacht zu dem Vorsprung der aus Asien stammenden Kinder. Von Bedeutung für die Forschung wäre zu sehen, ob diese Kinder eine besondere Förderung in der frühen Kindheit erhielten, ob sie in der früheren Heimat Institutionen wie Kindergärten besuchten in denen das zeichnen besonders gefördert wurde oder inwieweit der einstige kulturelle Hintergrund eine Rolle spielt.

3.4.7 Familiendarstellungen in Kinderzeichnungen aus Chile, von R. Müller

Rabea Müller²⁶⁵ führt im Rahmen ihrer Diplomarbeit 1998 Untersuchungen zur Motivdarstellung der Familie in Chile und Deutschland durch. Insgesamt werden 484 Zeichnungen aus Valparaiso (Chile) und Blankenheim-Lommersdorf, Leverkusen-Lützenkirchen, Bad Münstereifel-Schönau (Deutschland) der Kindern im Alter von 4-12 Jahren ausgewertet, die im Jahre 1997 entstehen. Materialien sind ein DIN-A4-Blatt ohne Vorgaben der Formatwahl. Gezeichnet wird mit Blei- und Buntstiften, soweit vorhanden. Der zeitliche Umfang beträgt 20 bis 40 Minuten. Das Thema Familie wird ausgewählt, da das Zusammenleben chilenischer Familien in Bedeutung und Aufgabe innerhalb der Gesellschaft, sehr von denen in Deutschland differiert. Im Jahr 2000 wurden einige Untersuchungsergebnisse in der Fachzeitschrift „Kunst und Unterricht“²⁶⁶ veröffentlicht.

Der interkulturelle Vergleich von Kinderzeichnungen kann aufzeigen, dass bestimmte Merkmale in den kindlichen Bildnereien durch die kulturelle Umgebung, in denen Kinder aufwachsen, zu erklären sind. Diese Merkmale aufzuzeigen ist das Anliegen der Forschungsarbeit von R. Müller.

Bei der Themenstellung „Familie“ kann das Kind eventuelle Rollen und Beziehungsgefüge darstellen. Je nach Kultur haben Vater, Mutter, Geschwister und Großeltern nicht überall die gleiche Bedeutung. R. Müller stellt fest, dass sich die Raumstruktur in den Zeichnungen mit zunehmendem Alter immer mehr ausdifferenziert, sich zur projektiven Raumdarstellung hin entwickelt. Dies steht in Verbindung mit der wachsenden Fähigkeit des Kindes, seine Wahrnehmung zu koordinieren. Als weitere Einflussfaktoren sind die Vorbilder aus der Kunst- und Medienwelt der jeweiligen Kultur zu nennen.

Im weiteren Verlauf werden theoretische Überlegungen von R. Müller beschrieben, daran schließt sich der empirische Auswertungsteil an.

Das Kind bildet seine Umgebung nicht so ab, wie es Erwachsene zu tun pflegen, es stellt seine Gedanken und Gefühle symbolhaft dar. Obwohl das Kind weiß, dass ein Haus größer ist als ein Mensch, kann es sein, dass die Verhältnisse in seiner Zeichnung nicht mit den realen Größen übereinstimmen. Diese Ausdrucksproportion bzw. Bedeutungsgröße wendet das Kind für Darstellungen an, die es für bedeutsam hält.

²⁶⁵ Müller, Rabea: Die Familiendarstellung in der Kinderzeichnung im interkulturellen Vergleich. Arbeiten von 4-12 jährigen Kindern aus Chile und Deutschland. Köln 1999 (Diplomarbeit)

²⁶⁶ Müller, Rabea: Kinderzeichnungen interkulturell. In: Kunst und Unterricht. Seelze 2000, Heft 246/247 S. 60-62

Nicht immer entsteht diese Art von Proportionen absichtlich, teilweise entstehen sie durch Überblicksverlusts des Kindes über sein Zeichenblatt.

In der Literatur gibt es unterschiedliche Aussagen zu der Bedeutungsgröße. Karen Machover²⁶⁷ sieht in der Größe der gekennzeichneten Personen einen Hinweis auf Energiepotential und Selbstwertgefühl. Diese These wird von E. M. Koppitz eingeschränkt, indem sie nur Extremwerte der Figurengröße als auffällig bewertet. Bei Figurdarstellungen größer 23 cm wird Kindern ab dem 8. Lebensjahr Unreife, Großspurigkeit und unzureichende Selbstkontrolle unterstellt. Darstellungen von Figuren kleiner als 5 cm weisen auf extrem starke Unsicherheit, Verslossenheit und Niedergeschlagenheit hin. Es stellt sich die Frage, ob sich solche Interpretationen und Rückschlüsse auf andere Kulturen übertragen lassen.

Der große Respekt gegenüber älteren Menschen und Autoritäten in anderen Kulturen, kann sich auch in den zeichnerischen Umsetzungen der Figurengröße ausdrücken.

R. Müller weist darauf hin, dass sie in ihren Untersuchungen auf den Aspekt der Größe der einzelnen Personendarstellungen untereinander in Bezug auf die Realität eingehen wird, um diese Werte miteinander zu vergleichen, weniger um diese psychologisch zu deuten. Die Autorin geht davon aus, dass es keine universal gültige Norm der Größe von Menschdarstellungen gibt, an denen einzelne Kinderzeichnungen gemessen oder bewertet werden könnten. Soziale, biografische, kulturelle und innerpsychische Erfahrungen schlagen sich in der Kinderzeichnung nieder. Manche Zeichen sind für Außenstehende schwer zu lesen. Diese können nur aus individuellen, sozialen und kulturellen Bedeutungszusammenhängen erschlossen werden.

„Wichtig ist es, eine enge Verbindung zwischen den besonderen individuellen graphischen Erlebnisinhalten und den bildnerischen Ereignissen zu erkennen.“²⁶⁸

Der Ausdruckswert einer Zeichnung liegt in den zeichnerischen Gesten und dem Dargestellten, wie und was das Kind malt und welche Farbgebung es bevorzugt. Hierin spiegeln sich Temperament und die emotionale Reaktion des Kindes. Nicht zu unterschätzen ist der Erlebniswert, der sich im zeichnerischen Ausdruck und motorischen Fähigkeiten manifestiert.

²⁶⁷ Vgl. Machover, Karen: Personality projection in the drawing of human figure. Oxford 1949, S. 20

Die Kinderzeichnungen werden im klinischen Kontext zum Befund der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern ausgewertet. Im Gegensatz zu E. Goodenoughs DAM-Test werden die Zeichnungen individuell, mit allen Einzelheiten betrachtet. Besondere Aufmerksamkeit gilt der Figurzeichnung, verbunden mit der Fragestellung, ob die Figurdarstellung eine Stereotypdarstellung, eine spezifische Person oder eine Selbstdarstellung ist.

²⁶⁸ Müller, Rabea: Die Familiendarstellung in der Kinderzeichnung im interkulturellen Vergleich. Arbeiten von 4-12 jährigen Kindern aus Chile und Deutschland; Köln 1998; S. 26

Der Darstellungswert einer Zeichnung ist auf die Weltsicht des Kindes zurückzuführen. Dieser umfasst die Wirkung eines Bildes. Die Farb- und Formwahl, Strichführung und Verteilung von Einzelementen sind Aussagen zur Darstellungsabsicht des Kindes.

Durch eine Zeichnung teilt ein Kind etwas mit, hierin spiegeln sich seine Interessen, Wünsche und Ängste. Die Auswahl der abgebildeten Gegenstände und Personen sowie die aktuelle und symbolhafte Bedeutung für den Betrachter sind dabei ausschlaggebend. Wird das Thema selbst gewählt, ist damit der Wunsch verbunden, etwas Bestimmtes darzustellen, sowie die Freude an grafischer Repräsentation. Themen und dargestelltes Objekt sind dabei oft mit den äußeren Umständen verbunden. Der Mitteilungswert beinhaltet Aktualitätsbezug und die symbolische Bedeutung auf inhaltlicher Ebene. Dazu gehört auch der Zusammenhang in dem der Betrachter die gezeichneten Dinge auf dem Blatt wahrnimmt.

Ein Kind ist in seiner Entwicklung von dem jeweiligen Zeitgeist, den gesellschaftlichen Verhältnissen und sozialen Strukturen und kulturellen Faktoren, abhängig. Da sich äußere Einflüsse fördernd oder hemmend auswirken können. R. Müller stellt die Frage, ob Umwelteinflüsse eine jeweilige Prägung des kindlichen Zeichenschemas bewirken.²⁶⁹

Ein Kind ist eingebunden in soziale Strukturen, die Familie, und in Institutionen wie Kindergarten und Schule. Die Beziehung, die das Kind zu seiner Umwelt knüpft, sind ihrem Wesen nach gesellschaftliche Beziehungen. Schon seine allerersten Lebensbeziehungen, sein Lebensinhalt und seine Beweggründe werden von der Gesellschaft bestimmt.

„In jeder Tätigkeit des Kindes kommen daher nicht nur seine individuellen Beziehungen zur gegenständlichen Wirklichkeit, sondern objektiv auch gesellschaftliche Verhältnisse zum Ausdruck.“²⁷⁰

H. Egen²⁷¹ teilt in ethnisch-landschaftliche, sozial-kulturelle und zeitlich verschiedene Umwelten ein. Da dieses lediglich Impulse von außen sind, jedoch die Impulse des Kindes zurück auf die Umwelt im Sinne eines Interaktionsmodells fehlen, betrachtet R. Müller diesen Ansatz als zu einseitig.

Wolfgang Reiß²⁷² beschreibt den Einfluss auf die Kinderzeichnung durch die Umwelt als eine Beziehung von Kind und Umwelt, eine dualistische Sichtweise des Mensch-Umwelt-Einflusses. Verhalten und Handeln beeinflussen die Umwelt. Auch W. Reiß geht wie A. Schoppe davon aus, dass sich der Handlungsakt im Zeichenakt manifestiert. W. Reiß betont drei Verhaltensmomente im Einfluss auf die Kinderzeichnung:

²⁶⁹ Vgl. Müller, R., 1998, S. 32

²⁷⁰ Müller, R., 1998, S. 32

²⁷¹ Vgl. Egen, Horst: Kinderzeichnungen und Umwelt. Bonn 1967

²⁷² Reiß, Wolfgang: Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung. Neuwied 1996

Erstens: der wahrnehmende und handelnde Umgang des Kindes mit seiner sozialen Umwelt. Diese Umwelt wird durch Personen, Institutionen, Ereignisse, Prozesse und Gegenstände bestimmt, mit denen das Kind lebt und die es wahrnimmt.

Zweitens: Erzieherische und pädagogische Einflüsse bestimmen die Aufnahme- und die Interessenshaltung des Kindes mit. Rollenerwartungen von Erwachsenen wird entgegengekommen. Die Entwicklung eines Imitationsverhaltens in Bezug auf Rollenverhalten bildet einen Kompromiss zwischen den individuellen Interessen des Kindes und der Erwartungshaltung der sozialen Umgebung. Eine zu erwartende Anpassungsleistung wirkt sozialisierend und konventionalisierend auf das kindliche Verhalten.

Drittens: Kommunikation, Handeln und räumliche Strukturen sind miteinander verbunden, diese immobile Umwelt lenkt durch die in ihr bestehenden institutionellen Regeln den Nutzer. Neben der faktischen Welt gibt es ein „Psycho-Milieu“, das aus Gefühlen, Bildern und Ideen besteht. Das darstellende Kind orientiert sich am eigenen spezifischen Beharrungsvermögen, an sachimmanenter Entfaltungslogik, eigenen inhaltlichen Zielen und Absichten. Es ist nicht nur Objekt der Erziehung, sondern immer auch Subjekt in seiner eigenen Entwicklung. Jedes Entwicklungsniveau ist durch Einstellungen, Erfahrungen und Fähigkeiten gekennzeichnet. Prozesse aus der Umwelt, erzieherische Maßnahmen und eigene Aktivitäten sind maßgeblich mit am Zeichenprozess und Endergebnis beteiligt.²⁷³

Einen ähnlichen Ansatz wie W. Reiß vertritt A. Schoppe. Er geht davon aus, dass menschliche Tätigkeit Umweltbedingungen schafft, welche wieder auf das individuelle Verhalten zurückwirken. Er führt die Dynamik dieses Prozesses auf den Bedarf des Menschen nach Umweltkontrolle und nach vorsorglicher und zukunftsgerichteter Teilhabe an Gesellschaft zurück.

„Ganz offensichtlich haben Kinderzeichnungen heutzutage bei uns eine andere Qualität als früher oder als in anderen Kulturkreisen – neben möglicherweise von außen auferlegten Gestaltungsmaßstäben lassen die entsprechenden Beispielbilder eine ganz andere Funktionalität des Zeichnens erahnen.“²⁷⁴

A. Schoppe verweist darauf, dass die Kinderzeichnung in ein ökologisch-soziales, durch Umweltstrukturen und menschliches Handeln determiniertes Gefüge eingebettet ist. Die räumlichen, materiellen, zeitlichen und sozialen Bedingungen spielen bei der zeichnerischen Umsetzung eine Rolle. Das soziale Netzwerk, welches ein Kind umgibt, hat eine spezielle Bedeutung. Kinderzeichnungen zeigen die Beziehungen des Kindes zu seiner Umwelt auf. Die Beziehungen, die ein Kind zu seiner Umwelt knüpft, sind vorrangig gesellschaftliche Beziehungen. Die Kinderzeichnung ist ein Informationspotential, ein Äquivalent zur Erzählung.

²⁷³ Vgl. Reiß, W., 1996, S.22f

²⁷⁴ Schoppe, Andreas: Kinderzeichnung und Lebenswelt. Neue Wege zum Verständnis des kindlichen Gestaltens. Herne 1991, S. 31

Die Zeichnung eines Kindes kann als ein mögliches Handlungsfeld betrachtet werden. Erfahrungen und Erlebnisse aus der äußeren Welt werden verarbeitet und bildnerisch ausgedrückt. Ideen, Gedanken, Gefühle können so sichtbar gemacht werden. Das Kind gibt nicht nur die wahrgenommene Realität wieder, sondern auch das, was es über diese weiß.

„Ein Kind zeichnet nicht nur, was es sieht (sehen kann) und weiß (wissen kann), sondern was es für wichtig hält und was es thematisieren möchte.“²⁷⁵

Es gibt die unterschiedlichsten Einflussfaktoren auf die zeichnerischen Äußerungen von Kindern. Mitmenschen der Kinder können ihnen als Vorbilder dienen, sie können diese nachahmen. Innerhalb der Familie erfährt das Kind, zumindest hierzulande, Reaktionen auf seine Zeichnung. In Kindergarten und Schule sind es die Einflüsse der anderen Kinder, Sitznachbarn, die auf Motive und Zeichenstil einwirken können. Nicht zu unterschätzen sind hierbei die Auswirkungen der Kommentare, Beurteilungen und Bewertungen von Erziehern/innen und Lehrern/innen, die wiederum den vorherrschenden Standards und Maßstäben unterliegen.

In der Schule können im Kunstunterricht bestimmte Fertigkeiten erlernt und geübt werden dazu merkt R. Müller an:

„Ein angeleiteter Unterricht, in dem die Kinder mit bestimmten Materialien, Objekten und Motiven vertraut gemacht werden, hat wohl einen deutlichen Einfluß auf die Entwicklung und das Endprodukt einer Kinderzeichnung.“²⁷⁶

Den größten Einfluss auf die Kinderzeichnung haben die neuen Medien. In diesem Zusammenhang verweist die Wissenschaftlerin darauf, dass hierdurch den Kindern verdeutlicht wird, dass bildhafte Darstellungen Informationen mitteilen. Daraus resultiert die These der Autorin, dass in einer Gesellschaft ohne Medieneinfluss die Zeichenmotive der unmittelbaren Umgebung entstammen.

R. Müller erachtet den Darstellungswert einer Zeichnung als wichtig, da bei einem interkulturellen Vergleich der Inhalt eines Bildes von Bedeutung ist, besonders für ihre Themenstellung der Familiendarstellung. Ebenso bedeutsam ist der thematische Zusammenhang, in den das Kind seine Familie setzt, und wer und was als zur Familie gehörig gezeichnet wird. R. Müller entnimmt folgende Kriterien aus der Literatur, für ihre Untersuchung mittels Differenzanalyse:

Raumausnutzung; Farb- und Formwahl; Verteilung der Objekte auf dem Zeichenblatt; Symbolbenutzung und deren Bedeutung; Verbale Äußerungen seitens des Kindes.²⁷⁷

Im Nachhinein lässt die Untersuchungsleiterin die einzelnen aufgezeichneten Familienmitglieder von den Kindern benennen.

²⁷⁵ Müller, R., 1998, S. 35

²⁷⁶ Müller, R., 1998, S. 37

²⁷⁷ Vgl. Müller, R., 1998, S. 38

Familienzeichnungen können etwas über den Entwicklungsstand und die emotionale Verfassung des zeichnenden Kindes aussagen. In diesen Zeichnungen sind biografische, soziale und kulturspezifische Aspekte enthalten. In der Literatur findet man folgende Zeichentests von M. Flury²⁷⁸ und von W. Abegg²⁷⁹ zum Thema Familie. Sie gehen von einer direkten Familiendarstellung in der Kinderzeichnung aus. Zu dieser Art der Deutung gehört eine ausführliche Anamnese.

L. Brem-Gräser²⁸⁰ entwickelt einen Test „Familie in Tieren“, hier geht es um sichtbare Aspekte des Geborgenheit-, Kontakt- und Machterlebens des Kindes in seiner Familie. Diese Art der Auswertung ist entwicklungspsychologisch orientiert. A. Iten²⁸¹ versucht durch einen Familienbeziehungstest „Sonnenfamilie“ eine Momentaufnahme des Sozialgefüges aufzuzeigen. Allen diesen Tests sind folgende Auswertungsmerkmale gemeinsam: Gesamteindruck; relative Größe; Anordnung der Familienmitglieder; Überzeichnen einer einzelnen Gestalt sowie einzelner Körperteile, Auslassen von anderen, Weglassen von sich selber und hinzufügen von Personen oder Tieren, die genau genommen nicht zur Familie gehören.²⁸²

Da diese Verfahren stark heilpädagogisch, psychotherapeutisch und psychiatrisch ausgerichtet sind, übernimmt die Wissenschaftlerin nur teilweise einige Auswertungskriterien. Zunächst klärt R. Müller den Begriff Familie. Dieser Begriff hat viele Facetten, rechtliche, politische und persönliche. Meist umfasst er eine eheliche Gemeinschaft mit Kindern. Mit diesem Wort verbindet man unterschiedliche Personenkonstellationen. In Chile hat eine Familie im Durchschnitt 4 bis 5 Kinder. Oft sind es dort noch Großfamilien, die zusammenleben. In der Oberschicht übernehmen Kindermädchen die Erziehungsaufgaben. Im öffentlichen Leben Chiles fühlen sich auch andere gesellschaftliche Mitglieder, die nicht zur Familie gehören, für Kinder verantwortlich. Die westliche Auffassung von Familie umfasst ein Elternpaar mit einem oder mehreren Kindern. Die hohe Scheidungsrate und die zunehmende Berufstätigkeit der Frauen/Mütter verändern die Strukturen von Familie hierzulande.

Die Forschungsleiterin R. Müller beschreibt im weiteren Verlauf Chile im Überblick, welches ich hier nicht weiter ausführen möchte, um gleich die empirische Untersuchung vorzustellen, in der kulturvergleichende Ergebnisse tabellarisch und grafisch gegenübergestellt werden. Der Untersuchung liegen 246 Zeichnungen aus Chile und 238 aus Deutschland zugrunde. Den Schwerpunkt bildet die Altersgruppe der 5-10-Jährigen Kinder. Die Wissenschaftlerin beschreibt in ihren ersten Eindrücken, dass in Chile schneller und konzentrierter gearbeitet wird, als in den deutschen Klassen. Bei

²⁷⁸ Flury, Martin: Zeichne deine Familie. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 3. Jhrg., Heft 5/6, 1954, S. 177ff

²⁷⁹ Abegg, W.: Der Familientest. Kinder zeichnen ihre Familie. Zürich 1973

²⁸⁰ Brem-Gräser, L.: Familie in Tieren. Die Familiensituation im Spiegel der Kinderzeichnung. Entwicklung eines Testverfahrens. München, Basel 1975

²⁸¹ Iten, Andreas: Die Sonnenfamilie. Ein Familienbeziehungstest im Spiegel von Kinderzeichnungen. Oberwil, 1980

²⁸² Vgl. Müller, R., 1998, S. 46f

den deutschen Kindern werden teilweise die Haustiere, als Familienangehörige mit eingezeichnet.

Die Kleidung der dargestellten chilenischen Personen zeigt auffällige, bunte Farbzusammensetzungen. Rottöne und Farbmuster kennzeichnen die Kleidung der gezeichneten weiblichen Personen sowie lange Haare, während die Vaterfigur meist in den Tönen schwarz, grün und blau abgebildet wird. Die dargestellten weiblichen Personen tragen meist Röcke und die älteren Kinder zeichnen den Vater mit Krawatte und Hemd. Die deutschen Probanden unterscheiden die Geschlechter nicht so deutlich durch Kleidung und Farbgebung.

Unter folgenden Merkmalen mit Rücksicht auf Land, Alter und Geschlecht werden die Kinderzeichnungen ausgewertet:

Anzahl der Bildgegenstände; Zusammensetzung der Familie; Selbstdarstellung; bildnerische Ergänzungen; Reihenfolge der Personendarstellungen; Formatwahl; Blattausnutzung; Organisation der Personen auf der Zeichenfläche; kompositionelle Anordnung der Personen; Größe der Personen; Interaktionsstruktur der Personen; Geschlechtsdifferenzen.²⁸³

In Tabellen werden die unterschiedlichen Merkmale aufgelistet. Die wichtigsten Merkmale zusammengefasst zeigen folgende Auswertungsergebnisse:

In den deutschen Zeichnungen sind die Eltern öfters abgebildet als auf chilenischen Familiendarstellungen. In Familiendarstellungen deutscher Probanden überwiegt die Selbstdarstellung. Es werden auch weitere Objekte, die nicht in direktem Zusammenhang mit dem Motiv stehen, eingezeichnet. Die Auswertung zeigt, dass in Chile deutlich mehr Personen, die zur Familie zählen, abgebildet werden als in Deutschland. Die Autorin führt dies darauf zurück, dass Kinder die Familie nicht durch Blutsverwandtschaft definieren, sondern die Personen, die ihnen emotional wichtig sind, als zugehörig empfinden. In den chilenischen Kinderzeichnungen tauchen häufiger Sonnen-, Baum- und Bergdarstellungen auf als in den deutschen Bildwerken zum Thema Familie. Die gewählten Zusatzmotive der chilenischen Kinder sind fast ausschließlich natureller Art. Den Anteil der chilenischen Bergdarstellungen wertet R. Müller als kulturtypisches Merkmal, als Einfluss der direkten Umwelt, und führt dies auf größere Naturverbundenheit der chilenischen Kinder zurück. Dabei verweist die Wissenschaftlerin auch auf die Möglichkeit, dass die chilenischen Kinder die Bergmotive rein zur Blattausschmückung darstellen. Die Positionierung der Eltern in beiden Ländern zeigt eine Tendenz zum Nebeneinander von Vater und Mutter. Die Ich-Positionierung erfolgt meist neben Geschwistern.

²⁸³ Vgl. Müller, R., 1998, S. 80

„In deutschen Kinderzeichnungen zeigen sich für beide Altersklassen (6 und 9) Anordnungen des Selbst auch neben Tieren, was ein Unterscheidungsmerkmal in Abgrenzung zu den chilenischen Darstellungen ist.“²⁸⁴

Bei den Blattausnutzungswerten liegen in den Alterstufen 4, 7, 8, 10 und 11 die deutschen Kinder höher, die chilenischen Kinder im Alter von 5, 6, 9 und 12 gestalten ihr Blatt großzügiger, als dies in den deutschen Bildern der Fall ist.

Bei der Komposition der Personen auf dem Zeichenblatt lässt sich nach Beschreibung von R. Müller zusammenfassen, dass 42,9 % der 10-Jährigen in Chile schwebende Figuren darstellen. In deutschen Zeichnungen werden in der Mehrzahl der Fälle die Personen auf einer nicht sichtbaren Linie am unteren Blattrand angesiedelt.

Die Auswertungen in Bezug auf die Größe der dargestellten Personen ergeben, dass im Schnitt die Personen hierzulande größer dargestellt werden. Doch in beiden Kulturen zeichnet sich das Kind kleiner als die Eltern. Die chilenischen Kinder zeichnen die Mutter größer bzw. gleich groß wie den Vater. Die Vergleichsgruppe der 10-Jährigen deutschen Jungen zeichnet ebenfalls die Mutter größer als den Vater. Ansonsten ist hierzulande die Vaterdarstellung größer als die Mutterdarstellung. In der Größendarstellung zeigen sich deutliche Unterschiede im Ländervergleich. Die Autorin verweist auf die Realität, dass Chilenen kleiner als Deutsche sind.

Des Weiteren wird die Interaktion der dargestellten Personen ausgewertet. Folgende Merkmale werden hierfür zugrunde gelegt:

Blickkontakt; Körperkontakt; zeichnerische Überschneidungen; Handlungszusammenhang (Ballspiel); Themenzusammenhang (gemeinsam am Tisch).²⁸⁵

In den deutschen Zeichnungen liegt eine größere Anzahl von Körperberührungen vor, in Form von Handberührungen. Bei deutschen Probanden ist eine Form der Interaktion Körperkontakt. Hierzulande werden Personen im Zusammenhang gezeigt, beim Ballspielen und am Tisch, wobei insgesamt bei den chilenischen Zeichnungen eine Interaktion im Bildgeschehen überwiegt. Ein Indiz dafür sind die zeichnerischen Überschneidungen von Personen.

Zum geschlechtlich differenzierten Farbeindruck stellt die Autorin folgende Auswertungsergebnisse fest:

In Chile werden weibliche Personen hinsichtlich ihrer Kleidung in den Farben rot, rosa, pink, orange und lila dargestellt. Chilenische Vaterfiguren werden bevorzugt in Erdtönen, braun, grün und auch in schwarz und blau abgebildet. Die deutschen Probanden zeichnen weit weniger differenziert in der Farbgebung. Die deutsche Vaterfigur wird teilweise auch in gedämpften Farbtönen abgebildet. Im Vergleich zu den deutschen Probanden zeigt sich, dass chilenische Mutterdarstellungen oft mit Augenbrauen- und Wimpernzeichen versehen sind. Frauendarstellungen deutscher Probanden zeichnen öfters Hosen und Kurzhaarschnitte. In Bezug auf Accessoires in Form von Knöpfen,

²⁸⁴ Müller, R., 1998, S. 106

²⁸⁵ Vgl. Müller, R., 1998, S. 113

Krawatten, Brillen, Gürtel, Kragen sind unterschiedliche Vorkommen in den Darstellungen zu verzeichnen. In Chile ist Schulkleidung üblich, dabei tragen die Jungen eine Krawatte. Knöpfe und Krawatten werden eventuell deshalb von chilenischen Probanden häufiger eingezeichnet. Bei deutschen Probanden werden Accessoires wie Brillen, Knöpfe und Gürtel bevorzugt abgebildet.

Die Autorin stellt fest, dass sich nicht in all ihren Merkmalsauswertungen kulturtypische Häufungen feststellen lassen. In Chile werden Großeltern, Tanten, Onkel, Cousinen und Cousins als zur Familie zugehörig häufiger dargestellt als in deutschen Kinderzeichnungen. Als kulturspezifisches Merkmal deutet R. Müller die Haardarstellungen männlicher Personen in den chilenischen Zeichnungen. Dies ist auch in chilenischen Kinderbüchern zu finden und eventuell daraus übernommen. Die deutschen Kinder stellen modebewusste Kleidung dar, dies ist an vielen Markenaufdrucken auf Kleidung zu erkennen. Chilenische Kinder zeichnen bevorzugt Szenen draußen, während deutsche Kinder auch Szenen im Hausinneren abbilden.

Allgemein stellt R. Müller fest, dass sich die Wahrnehmung im Entwicklungsverlauf nach und nach mehr auf das zeichnerische Geschehen und dessen Ergebnis auswirkt. Unterschiede in den Zeichnungen aus Chile und Deutschland zeigen sich erst bei älteren Probanden.²⁸⁶

Die Wissenschaftlerin lässt Auswertungen auch von einem Chilenen durchführen, um diese nicht ausschließlich unter dem westlichen Blick wahrzunehmen. Beide kommen zu gleichen Ergebnissen.

Durch die Untersuchung wird deutlich, dass die chilenischen Kinder mehr Personen zu ihrer Familie darstellen und diese in größerem Umfang in Interaktionen repräsentiert werden, als es deutsche Probanden tun. Inzwischen ist durch die vorangegangenen Untersuchungen deutlich, wie unterschiedlich die Figurengröße interpretiert werden kann. Hierzulande werden die Figuren größer als in Chile abgebildet, dabei wird die Mutter in beiden Kulturen oft größer abgebildet. An dieser Stelle wären genauere, spezifische Untersuchungen nötig, um das Beziehungsgefüge Mutter-Kind zu erforschen. Auffallend sind auch die typisch weiblichen Figurdarstellungen der Chilenen, mittels Rock und teilweise mit Augenbrauen und Wimpern versehen. R. Müller führt einen Vergleich mit den gleichen Themenstellungen, aktueller Zeichnungen aus den jeweiligen Ländern. Hervorzuheben ist im Untersuchungsdesign das Merkmal der Interaktion von Figurdarstellungen. Zusätzlich werden die zeichnerischen Ergebnisse auch von einem Chilenen ausgewertet, sodass nicht nur ein westlicher Blick auf die Zeichnergebnisse erfolgt.

²⁸⁶ Vgl. Müller, R., 1998, S. 116-121

3.4.8 Kinderzeichnungen aus Großbritannien und China im Vergleich, von M. Cox, J. Perara und X. Fan

In dieser Vergleichsstudie werden insgesamt 952 Kinderzeichnungen aus Großbritannien und China, von Probanden im Alter von 6-13 Jahren untersucht, deren Ergebnisse 1999 veröffentlicht werden. Von der Untersuchungsgruppe besuchen 240 Kinder zusätzlich zum Kunstunterricht eine Wochenend-Kunstschule in Beijing.

In den letzten zehn Jahren wird die westliche Welt in London und Oxford durch Ausstellungen von Kinderzeichnungen aus chinesischen Grundschulen, gezeigt von Dr. Kai On Li, auf chinesische Kinderzeichnungen aufmerksam.²⁸⁷

Erstaunt zeigen sich die Engländer über die hohe Qualität in den chinesischen Zeichnungen, die sie mit dem hohen Status von Zeichnungen, Malereien und der Kalligrafie in der chinesischen Kultur erklären und mit der Art, wie Kunst unterrichtet wird.

David G. Fassler schreibt Vergleichbares von einem Chinabesuch mit einer Delegation zur Vorsorge hinsichtlich Kindergesundheit, in den 1980er-Jahren:

„(...) many members of our delegation felt the drawings by Chinese children demonstrated greater complexity and attention to detail than drawings by Western children of comparable age.“²⁸⁸

Der chinesische Kunstunterricht wird als sehr formal beschrieben, insofern als Techniken und handwerkliche Fähigkeiten schon früh vermittelt werden. Auch ist das Abzeichnen von Vorlagen oder Tafelbildern im Gegensatz zur hiesigen Kultur in China durchaus üblich, wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben.

Zusätzlich wird der normale Kunstunterricht noch auf Video aufgenommen, um eventuelle Unterschiede in der Unterrichtspraxis festzustellen.

An der Untersuchung nehmen 463 Kinder aus chinesischen Schulen in Beijing teil, diese besuchen nicht das zusätzliche Angebot von Wochenend-Kunstschulen. Außerdem werden zusätzlich 240 Kinder evaluiert, die eine Schule besuchen und zusätzlich die chinesische Wochenend-Kunstschule, ebenfalls aus Beijing. Aus Großbritannien nehmen 489 Kinder an der Untersuchung teil. Die benutzten Materialien sind Bleistift, Filzstifte und Papier im DIN-A4-Format.

Die Aufgabenstellung lautet:

„I would like you to draw a picture for me. Listen carefully. I would like you to draw the sun shining in the sky, birds flying, and a house on a hill with a garden that has trees and flowers growing in it. Draw the best picture you can.“²⁸⁹

²⁸⁷ Vgl. Cox, Maureen; Perara, Julian; Fan, Xu: Children's Drawings in UK and China. In: Journal of art and design education. Wiltshire, 1999, S. 173

²⁸⁸ Fassler, David G.: Children's Drawings from China and the Soviet Union. In: Childhood education. (63,1) Cambridge 1986, S. 30

²⁸⁹ Cox, Maureen; Perara, Julian; Fan, Xu, 1999, S. 175

Die Auswertung wird von zwei Briten und einem Chinesen vorgenommen. Dabei werden folgende Kategorien festgelegt: 1 = a very poor drawing; 2 = below average; 3 = average; 4 = above average; 5 = an excellent drawing. Diese Auswertung wird für jedes Lebensjahr von 6-13 Jahren gesondert durchgeführt.²⁹⁰

Das Ergebnis zeigt für alle Altersstufen, dass die chinesischen Kinder, welche die Wochenend-Kunstschule besuchen, die besten zeichnerischen Ergebnisse aufweisen. In den Alterstufen 7, 8, 9 und 12 zeigen die chinesischen Kinder, die eine Schule besuchen die besseren Ergebnisse als die britischen Kinder. Die Auswertungsergebnisse der britischen Kinder zeigen in den Altersstufen von 6, 10, 11 und 13 Jahren bessere Ergebnisse als die chinesischen Kinder. Die Untersuchungsleiter stellen fest, dass die britischen Kinder in den Zeichnungen ihren Focus auf die Hausdarstellung legen und diese oft auf einem Berg zeichnen und die Farbgebung naturalistisch umsetzen. Die chinesischen Kinder zeigen ihre Hausdarstellungen in weiten Landschaften. Die chinesischen Kinder, welche zusätzlich die Wochenend-Kunstschule besuchen, zeichnen differenzierter, zeigen mehr räumliche Tiefe und bessere Kompositionen. Grundsätzlich zeichnen die chinesischen Kinder mit mehr Farben als die britischen. Doch betont die Untersuchungsgruppe ausdrücklich, dass es im Standard zwischen den chinesischen und britischen Kinderzeichnungen keine signifikante Differenz gibt. Dabei wäre von Bedeutung, Untersuchungsergebnisse in Beziehung zur jeweiligen kindlichen Lebenswelt zu setzen. Eventuell sind die unterschiedlichen Hausdarstellungen in den unterschiedlichen Umgebungen auf Vorbilder oder Kinderbücher zurückzuführen. Zur Überprüfung wären weitere Untersuchungen, verknüpft mit der Lebenswelt der Kinder, nötig.

Über die kulturellen Hintergründe Chinas und Genderaspekte werden leider in dieser Untersuchung keinerlei Angaben gemacht. Auch erscheint mir die Auswertungsskala sehr wenig differenziert. Bildung und Wissenschaft gelten in China als Synonyme für kommenden Wohlstand. Nach der Kulturrevolution zählt nun auch in diesem Land das „Ich“ mehr als das „Wir“.

So schildert Donata Elschenbroich, dass in den größeren Städten Kinder der neuen Mittel- und Oberschichten nach immer neuen Programmen stimuliert werden. Es ist beeindruckend zu sehen, welche kognitiven Leistungen die moderne chinesische Erziehung hervorbringt.²⁹¹

Dabei darf nicht vergessen werden, dass 80 % der chinesischen Bevölkerung auf dem Land lebt. Die Klassen in China haben durchschnittlich 55 Schüler und in den Dorfschulen mangelt es an Fachkräften für Kunst. Heute ist Kunstunterricht Vorschrift und darf nicht ausfallen oder durch anderen Unterricht ersetzt werden.

²⁹⁰ Vgl. Cox, Maureen; Perara, Julian; Fan, Xu, 1999, S. 175

²⁹¹ Vgl. Elschenbroich, Donata: Weltwunder, Kinder als Naturforscher. München 2005, S. 234

3.4.9 Japanische und amerikanische Kinderzeichnungen, von einer Gruppe Wissenschaftler 2001 untersucht, sowie Forschungen zu Kinderzeichnungen aus verschiedenen Kulturen von A. Alland aus dem Jahr 1983

Im Jahr 2001 wird von den Autoren K. S. La Voy, W. C. Pederson, J. M. Reitz, A. A. Brauch, T. M. Luxenberg und C. C. Nofsinger ein Artikel veröffentlicht zu einem Vergleich von japanischen und amerikanischen Kinderzeichnungen. Das Setting ist je eine Schulklasse mit 52 Schülern/innen ungefähr bei gleichem Anteil an weiblichen und männlichen Schülern im Alter von 7-8 Jahren. Sie sollen ein Haus, einen Baum und eine Person mit Bleistift zeichnen, wobei sie für jeden Gegenstand fünf Minuten Zeit haben. Untersuchungsgegenstand ist das Lächeln der Menschdarstellungen und die Größe der dargestellten Figuren. Lächeln wurde wie folgt definiert: wenn beide Seiten der Munddarstellung nach oben gerichtet sind. Gesichtsausdrücke sind vor allem in öffentlichen Situationen anzutreffen und die dafür verantwortliche Kontrolltechnik wird schon früh erlernt, dies ist besonders in der japanischen Kultur anzutreffen.

„An indication of a culture’s sanction of public display of emotion can be found in the frequency with which children include smiles on the drawn human figure. (...) If the Japanese value emotional restraint in public, then we would expect Japanese children to draw few smiles.“²⁹²

Wobei ein Fehlen von Lächeln nicht fehlinterpretiert werden darf.

„Our conclusion of cultural variance is consistent with the work of Gardiner (1972) and Dennis (1966) who assert that smiles are drawn with a frequency proportionate to the degree to which the public display of emotion is a culturally sanctioned goal.“²⁹³

W. Dennis geht davon aus, dass Kinderzeichnungen die jeweiligen sozialen Werte der Gesellschaft widerspiegeln.

„Our proposal is that children generally draw the men whom they admire and who are thought of favorably by their societies. If this is true, children’s drawings will reveal the values of their respective groups, in so far as they can be represented visually.“²⁹⁴

So zeigt sich in dieser Untersuchung, dass 20 amerikanische und 5 japanische Kinder ein Lächeln einzeichnen. Dies ist ein Hinweis darauf, wie sich kulturelle Hintergründe und Verhaltensnormen in den zeichnerischen Umsetzungen spiegeln, welche zu unterschiedlichen Ausdrucksweisen in Kinderzeichnungen führen. Die Wissenschaftlergruppe schildert, dass japanische Kinder weit mehr Details in ihren Zeichnungen einzeichnen als die amerikanischen Probanden. Dieses Phänomen wird auch von A. Alland

²⁹² La Voy, Kathleen S.; Pedersen, William C.; Reitz, Jeanne M.; Brauch, Adam A.; Luxenberg, Toni M.; Nofsinger, Chrismon C.: Children’s Drawings. A Cross-Cultural Analysis from Japan and the United States. In: School psychology international. London 2001, S. 54

²⁹³ La Voy u.a., 2001, S. 59

²⁹⁴ Dennis, Wayne: Group values through children’s drawings. New York 1966, S. 2

bestätigt, dass amerikanische Kinder einfacher strukturiert zeichnen im Vergleich zu japanischen. Der Wissenschaftler A. Alland bezeugt durch seine Untersuchungen aus sechs Kulturen, dass japanische Kinder die am höchsten ausgebildeten Menschfiguren darstellen.

Im Jahre 1983 führt A. Alland Untersuchungen zur Entwicklung der grafischen Fertigkeiten in sechs verschiedenen Kulturen mit Vorschulkindern durch. Die Orte der Untersuchung sind: Bali, Ponope, Taiwan, Japan, Frankreich und USA. Das Alter der Probanden reicht von 3-7 Jahren. Es wird kein Thema gestellt, sondern lediglich das Material in Form von Filzstiften in den Grundfarben und Papier ca. DIN-A4-Format zur Verfügung gestellt. Wo es möglich ist, wird die Untersuchung isoliert durchgeführt, um die gegenseitige Beeinflussung auszuschalten. Die Auswertung erfolgt in Anlehnung an R. Kelloggs Literatur zu Kinderzeichnungen, im Hinblick auf Farbwahl, Platzierung und Dichte der Zeichen auf der Fläche und Grad der Raumdarstellung. Durch die Verteilung der Anzahl der Kinder auf die Altersstufen ergeben sich oft nur Stichproben und ein unzureichendes Ergebnis der Auswertung. A. Alland geht nicht davon aus, dass Kinder zielgerichtet zeichnen, sondern er vertritt die These, dass sich die Zeichnungen unbewusst in Bezug auf kulturelle Konventionen bilden. Er geht davon aus, dass ästhetische Grundsätze universal sind, durch den hohen Grad an formalen Ähnlichkeiten in den Kinderzeichnungen innerhalb jeder Kultur, welches sich nach der Kritzelphase offenbart.²⁹⁵

Inzwischen kann durch viele andere Studien aufgezeigt werden, dass es kulturelle Unterschiede in Kinderzeichnungen gibt, das es lediglich der Entwicklungsverlauf von der Kritzelphase hin zur einer mehr gegenstandsanalogen Darstellung ist, der in den unterschiedlichen Kulturen ähnlich verläuft.

4 Zusammenfassung der vorgestellten Forschungen und Auswertungen der interkulturellen Kinderzeichnungen aus unterschiedlichen Kulturen

Kinderzeichnungen sind in eine ökologisch-soziale Umwelt und in eine durch menschliches Handeln determinierte Struktur eingebettet. Beim Betrachten von Kinderzeichnungen spielen verschiedene Faktoren eine Rolle. Zum einen sind Kinder in der Regel in einer bestimmten Kultur sozialisiert und zum anderen ist der Betrachter trotz einer globalen Welt immer noch ein kulturelles Wesen. Damit ist der jeweilige kulturelle Kontext der Bildproduktion und der des Betrachters mit zu bedenken.

Die Umwelt, räumliche und zeitliche Bedingungen haben Einfluss auf die kindliche Bildproduktion. Damit ist einmal die reale Umwelt gemeint, Institutionen und Ereignisse, und zum anderen die soziale Umwelt, Erziehung, Rollenerwartungen, die Beziehungen der verschiedenen Menschen, mit denen ein Kind aufwächst, verbunden mit

²⁹⁵ Vgl. Richter, H.-G., 2001, S. 60-74

Werten und Normen einer jeweiligen Kultur. Bedeutung hat die Position des Kindes im Umweltgefüge, welche sich in der Zeichnung spiegelt, wobei Verhalten und Handeln von Menschen auch die Umwelt beeinflussen.

Eine Zeichnung eines Kindes entsteht durch einen raumzeitlichen Vorgang und beinhaltet kommunikative, ästhetische, emotionale und kognitive Aspekte. Sie handelt von Erfahrungen und Erlebnissen des Kindes. Allgemein, ohne an diesem Punkt auf die einzelnen Entwicklungsphasen einzugehen, lässt sich sagen, dass das Ausmaß der kindlichen Zeichenfähigkeit mit Lern- und Wahrnehmungsprozessen, kognitiven und motorischen Fähigkeiten sowie Erfahrungen in seiner sozialen, ökonomischen und kulturellen Umwelt zusammenhängt. Handelt es sich um Kinderzeichnungen aus anderen Kulturen, ist es diffiziler, diese zu entschlüsseln. Die inhaltliche Auswertung kann aus Unkenntnis der jeweiligen kulturellen Zusammenhänge zu Schwierigkeiten beim Lesen einer Kinderzeichnung führen. Wissen über den kulturellen Hintergrund, Herstellungskontext, Intention des Zeichners und Berücksichtigung des Adressaten stellen eine Verständnishilfe dar, die bildnerischen Werke von Kindern aus anderen Kulturen zu entschlüsseln. Dabei sollte unbedingt berücksichtigt werden, wer als Adressat für die jeweiligen Kinderzeichnungen gilt und inwieweit sich dies auf die Zeichenmotivation auswirkt. Aus den Erfahrungen in Ghana, kann ich sagen, dass die Motivation sehr hoch ist, ein Bild für eine Besucherin zu zeichnen, die sich für den Zeichenprozess und die Ergebnisse interessiert.

Bei den Auswertungen fremdländischer Kinderzeichnungen sollten die kulturellen und sozialisationsbedingten Körperkonzepte nicht außer Acht gelassen werden.

„Die phasentheoretischen Konzeptionen der Kinderzeichnung zugrunde liegende Annahme (Luquet 1927; Kellogg 1969; Widlöcher 1974; Winner 1982), dass sich das Bildermachen in der Schemaphase als Objektdarstellung im Rahmen der kindlichen Entwicklung notwendigerweise an die Erfahrung der frühen repräsentationalen Ereignisse anschließt, unterstellt implizit eine der Entwicklung graphischer Repräsentationen immanente Darstellungs- und Abbildungsfunktion im Zuge eines kontinuierlichen Entwicklungsverlaufs.“²⁹⁶

N. Schütz zweifelt diese Feststellung an, da grafische Repräsentationen nicht notwendigerweise und entwicklungsbedingt auf eine einzige Abbildungsfunktion, der von Umweltobjekten, hinweisen. Die frühen grafischen Repräsentationen, wie sie in Bali vorgefunden werden, verweisen laut Wissenschaftler eher auf eine kompositionelle Ordnung. N. Schütz geht davon aus, dass es durch andere Kinder oder Modellpersonen, mittels Beobachtungslernen zur Formübernahme kommt.²⁹⁷

Das Beobachtungslernen spielt eine bedeutende Rolle für die Formübernahmen dies bezeugen, U. Jezek/M. Schuster durch ihre Forschungen. Eine andere Untersuchung von M. Martlew und K.J. Connolly belegen dies durch die Zeichenergebnisse aus ei-

²⁹⁶ Schütz, Norbert: Über das Bildermachen im sozialen und kulturellen Kontext. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Frankfurt 1999, S. 293

²⁹⁷ Vgl. Schütz, Norbert, 1999, S. 289f

nem Tal in Neuguinea. In dem Kinder die keine Schule besuchen besser zeichnen wenn eine Schule im Dorf vorhanden ist.

Jüngere Kinder verfolgen eher ihre Schemata, als das sie ihre aktuelle Umgebung abbilden. In der europäischen Kinderzeichnung wird das Abbilden der aktuellen Umgebung als Entwicklungsfortschritt betrachtet. Ein universelles Phänomen in den Entwicklungen von Kinderzeichnungen ist, dass Wahrnehmungen der Mitmenschen und Umgebung erst in der mittleren Kindheit der Wechsel von der symbolischen Ausrichtung hin zu einer mehr realistischen bildnerischen Darstellungen, Ausdruck finden. In den interkulturellen Kinderzeichnungen sollten altersbedingt Aspekte mit berücksichtigt werden, dabei spielt auch eine wichtige Rolle inwieweit sich Kinder in anderen Kulturen zeichnerisch betätigen. Durch einen Schulbesuch sind sie durch den Schreiberwerb mit Stiften und Papier vertraut.

In den frühen Auslegungen interkultureller bildnerischer Arbeiten, von Kindern anderer Kulturen fällt auf, dass oft die fehlende perspektivische Darstellung bemängelt wird, ohne den kulturellen Hintergrund der Kinder zu berücksichtigen. So beklagen L. Maitland/S. Levinstein das Fehlen der perspektivischen Darstellung in Zeichnungen von Eskimokindern, ohne zu berücksichtigen, welche Kunstformen in der jeweiligen Kultur vorhanden sind und ohne zu überprüfen, ob perspektivisches Abbilden überhaupt in der Kultur ausgeübt wird.

„Was also gerade die fortgeschrittenen Stufen der Raumdarstellung betrifft, werden Kinder nicht aus eigener Erfindung heraus Fortschritte machen; sie sind auf kulturelle Vorbilder und die kulturelle Unterweisung angewiesen.“²⁹⁸

Die perspektivische Darstellung ist eine europäische Erfindung und hat sich in anderen außereuropäischen Ländern vielfach durch Missionare verbreitet, durch aktives Vormachen oder durch mitgebrachte Bilder, teilweise ist diese heute in den Curricula des Zeichenunterrichts an den Schulen verankert.

Vielfach werden Kinderzeichnungen aus anderen Kulturen durch Ethnologen und Anthropologen, sozusagen als Beiwerk ihrer eigentlichen Forschungen mitgebracht. Ein Fall ist P. German, der 1928/29 in Nord-Liberia forsch. Dortige Kinder und Jugendliche beobachten ihn beim Skizzieren von Initiationszeichen auf Lehmwänden. Die Kinder verlangen nach den ihnen unbekannten Materialien Stift und Papier und wollen die Tätigkeit des Zeichnens nachahmen. Dieses Verhalten schildert auch schon 1912 E. Vollbehr aus seinen Aufzeichnungen über Kinderzeichnungen aus Kamerun. Ein ähnliches Beispiel ist das von M. Fortes, aus den 1930er-Jahren, der zur Animation vor den Augen der Kinder zeichnet und ihnen dann Stifte und Papier reicht, damit sie die Zeichentätigkeit nachahmen.

²⁹⁸ Schuster, Martin: Kinderzeichnungen. Wie sie entstehen, was sie bedeuten. München 2001, S. 88

Der Ansatz von J. J. Mandel aus dem Jahre 1973, der Kinderzeichnungen aus Niger und Mali rezipiert, kommt zu dem Schluss, dass Kinder Motive aus dem sozialen Umfeld zeichnen, da diese Kinder früh Aufgaben der Erwachsenengruppe übernehmen müssen. Des Weiteren stellt er fest, dass Kinder die neu in die Stadt kommen keine zusammenhängenden Motive abbilden, welches er mit der Verunsicherung in der städtischen Umgebung und mit den neuen Lebensbedingungen sowie den neuen Zwängen, denen Kinder und Eltern unterliegen, begründet. Darin sieht er die Bedeutung einer traditionellen Verwurzelung, welche ausschlaggebend ist, um den symbolischen Kodex zu transportieren.

Wissenschaftler, welche die Differenzanalyse zur Auslegung interkultureller Kinderzeichnungen anwenden ist u.a. H.-G. Richter. In seinen Untersuchungen zu Kinderzeichnungen aus Madagaskar werden diesen, Kinderzeichnungen aus Deutschland von etwas jüngeren Kindern gegenübergestellt. Kritik ist an dem bestehenden Altersunterschied der Probanden zu üben, da ein ungleicher Entwicklungsstand der Kinder vorliegt. Bei all diesen Differenzanalysen stellt sich heraus, dass Frisuren und Kleidung die Einzelelemente sind, die in der interkulturellen Kinderzeichnung am häufigsten differenziert. Die Autoren, welche im Literaturband, dessen Herausgeber H.-G. Richter ist, über interkulturelle Kinderzeichnungen ihre Untersuchungen darlegen, verwenden ebenfalls die Differenzanalyse zur Auswertung, z. B. S. Ober welche Kinderzeichnungen aus Nigeria auswertet, im Vergleich zu Ergebnissen nigerianischer Autoren und in Bezug zu Kinderzeichnungen aus der Literatur von E. M. Koppitz aus dem amerikanischen Bereich, wobei zwischen den nigerianischen Probanden und amerikanischen Probanden ebenfalls ein Altersunterschied besteht. Dazu kommt noch das die nigerianischen und amerikanischen Untersuchungsergebnisse zeitlich weit auseinander liegen. Diese Vergleiche, in denen sozusagen punktuell Zeichnungen aus einem Land entnommen werden, zeigen in den Auswertungen nichts über die jeweiligen Zeichennormen des Landes.

Da die Kinderzeichnung einer Entwicklung unterliegt, können keine eindeutigen Aussagen getroffen werden, wenn die Altersdifferenz zwischen den Vergleichsgruppen zu groß ist. Ein weiteres Phänomen, welches bei der Anwendung der Differenzanalyse teilweise übersehen wird ist, dass auch nicht dargestellte Einzelelemente oder Körperteile Bestandteil der Auswertung sein sollten.

Sinnvoll werden in G. Meili-Dworetzki's Forschungen fremdartig erscheinende einzelne Phänomene in Zeichnungen von Kindern aus andern Kulturen mit Erscheinungen aus dem kindlichen Umfeld verknüpft. Deutlich wird dies an der hergestellten Verbindung der eingezeichneten dunklen Augenbrauen in den Gesichtsdarstellungen türkischer Kinder, die im Zusammenhang mit nonverbaler Sprache zwischen Mutter und Kind stehen, wobei hochgezogene Augenbrauen eine Art Verbot für das Kind bedeuten. Dieser Zusammenhang zeigt auf, wie wichtig die Verbindungen von der Kinderzeichnung zur realen Lebenswelt des Kindes sind. In anderen Kulturen wird mehr auf die Mimik der Mitmenschen geachtet.

S. Ober verweist in ihren Forschungen in Nigeria auf den sprachlich semantischen Zusammenhang, der zum Weglassen von Darstellungen führt.

Es hat sich auch bestätigt, dass Kinder, die länger in einem anderen Kulturen leben, mit der Zeit ihren Zeichenstil dem dortigen anpassen.

„Zunächst zeichnen die Kinder wie in ihrer Heimat und behalten diesen Zeichenstil auch einige Zeit bei. In der Schulklasse schauen sie dann aber ab, wie ihre Klassenkameraden zeichnen und passen sich der Gastkultur an. Dies gilt natürlich auch umgekehrt. Die Tradition der Kinderzeichnung wird also durch die Gruppe der Gleichaltrigen und der etwas älteren weiter getragen, deren Zeichnungen das Kind im Entstehen beobachteten kann und die daher besonders leicht zu imitieren sind.“²⁹⁹

Über die symbolische Repräsentation und den Zusammenhang von Lebensbedingungen der Kinder in Südafrika forscht T. Mayekiso. Die symbolische Repräsentanz verweist nicht nur auf Wahrnehmungsrepräsentanz, sondern auch auf kulturelle und historische Bedeutungen. Eine besondere Aufmerksamkeit in allen Auswertungen erhält die menschliche Figurdarstellung. Es ist auffällig, dass die menschlichen Figuren in den interkulturellen Kinderzeichnungen sehr unterschiedliche Größen zeigen. Über die unterschiedlichen Größendarstellungen der menschlichen Figur gibt es verschiedene Auffassungen. Einige führen dieses Phänomen auf ökonomische Ursachen zurück, andere gehen von dem Zusammenhang zwischen Figurengröße und Selbstwertgefühl des Zeichnenden aus.

Neueste Forschungen über gute und schlechte zwischenmenschliche Beziehungen in Figurdarstellungen von Kinderzeichnungen beschreibt S. Gramel. Ihre Forschungen zeigen, dass negative Beziehungen zwischen Menschen durch den Abstand zwischen den Figuren und durch voneinander abgewandte Figuren dargestellt werden. Mädchen zeichnen eine größere Figurdistanz als Jungen. Bei positiven Beziehungen ist oft ein Lächeln eingezeichnet.

Der Interaktionsgrad der Figurdarstellungen wird ebenso als Auswertungsmerkmal verwendet, zu nennen sich an dieser Stelle das Forscherpaar B. und M. Wilson. Welche auch auf den Unterschied zwischen Stadt und Land hinweisen, die sie aus den Untersuchungsergebnissen ägyptischer Kinderzeichnungen ableiten.

Die Wissenschaftlerin R. Müller führt ihre Auswertung der Kinderzeichnungen aus Chile ebenfalls mittels der Differenzanalyse durch, indem sie die Forschungsergebnisse mit den Ergebnissen von Kinderzeichnungen aus Deutschland zur gleichen Themenstellung vergleicht. Doch bei der Auslegung der chilenischen Kinderzeichnungen zieht sie einen Chilenen hinzu, um Fehlinterpretationen vorzubeugen.

Wie anhand der vorangegangenen Aufzeichnungen deutlich wird, spiegeln sich die kulturellen Einflüsse in den Kinderzeichnungen, welches teilweise zu Formvarianten führt, die uns befremdlich erscheinen. Von einer Kinderzeichnung kann man Rückschlüsse

²⁹⁹ Schuster, Martin: Kinderzeichnungen. Wie sie entstehen, was sie bedeuten. München 2001, S. 177

auf die Werte einer Kultur ziehen. Dies wird in den Zebudarstellungen der Mahafaly Kinder deutlich und auch in den Beschreibungen der Pferd- und Reiterdarstellungen von A. Kunzfeld und E. Vollbehr aus Kamerun. Die Bedeutungsgröße und Ausschmückung der gezeichneten Objekte verweist auf ein kollektives Gruppeninteresse, weniger auf den Selbstausdruck eines Kindes. Es ist zu bedenken, dass sich Prestigeobjekte mit der Zeit, durch Modernisierung der Kulturen in Schwellenländern, wandeln. Daher sind Kenntnisse über die jeweilige Kultur, aus der die Kinderzeichnungen stammen, von großer Bedeutung.

W. Dennis widmet sich in seinen Untersuchungen der Wertedarstellung in Kinderzeichnungen, in Anlehnung an diese Methode untersucht H.W. Gardiner Kinderzeichnungen aus Thailand, indem er die gezeichnete Kleidung nach traditioneller oder moderner Darstellung auswertet.

Die Häufigkeit bestimmter Merkmale ist eine relative Größe, welche in Bezug zum Kontext mit anderen Größenordnungen zu sehen ist. Diese als fremdartig bezeichneten Formen sind Kombinationen mehrerer Varianten. Diese werden durch verschiedene Faktoren beeinflusst, wie beispielsweise Familie, soziale Umwelt, Leitbilder und Kultur.

Erst in den neueren Untersuchungen werden geschlechtsspezifische Aspekte berücksichtigt.

So stellten K. Aronsson und B. Junge in ihren Untersuchungen zu Kinderzeichnungen aus Äthiopien fest, dass Jungen mehr männliche Figuren darstellen und diese weniger beim Spielen, als vielmehr in Arbeitszusammenhängen. Erst allmählich ergibt sich in den Forschungen der Blick auf die jeweilige Lebenswelt des Kindes.

Im folgenden Kapitel wird näher auf die Auswertungsmethoden, besonders der Differenzanalyse und Forschungsanlässe eingegangen.

4.1 Forschungskritik und einige Beispiele für Anlässe zu Forschungen in verschiedenen Ländern

Das Sammeln geht der Wissenschaft immer voraus, schreiben Anke Te Hessen und Emma C. Spray.³⁰⁰ Genauer gesagt ist es 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

³⁰⁰ Vgl. Heesen, te Anke und Spary, Emma C.: Sammeln als Wissen. Das Sammeln und seine wissenschaftliche Bedeutung. Göttingen 2001, S. 7

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.³⁰¹

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 Wundt³⁰² Ende des 19. Jahrhunderts, ausgelöst. Der Psychologe, Philosoph und Mediziner versuchen in seiner damaligen „Rassenpsychologie“ die Psyche der Menschen unterschiedlicher Völker durch Vergleiche zu unterscheiden. In Bezug auf die Methode des Vergleichs ist auch Desmond Morris³⁰³ zu nennen. 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 besonde-

³⁰¹ Vgl. Heesen, te Anke und Spary, Emma C., 2001, S. 14

³⁰² Wundt, Wilhelm verfasst 1900-1920 ein Werk zur „Völkerpsychologie“ in 10 Bänden

³⁰³ 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

re 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. Die Punkte 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.“³⁰⁴

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 dieser Auswertungsitems, die vor langer Zeit an westlichen Kinderzeichnungen entwickelt wurden. Die große Beliebtheit dieser Auswertung liegt sicher in der einfachen Handhabbarkeit.

Karen, Vibeke, Mortensen³⁰⁵ kritisiert zu Recht deutlich die heutige Verwendung dieses Testverfahrens.

„Another questionable aspect of the test concerns the age norms. Goode-nough (1926) norms are more than 60 years old and cannot without re-examination 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 corresponding neglect of other aspects such as sensual perceptivity, body awareness, imagination, and affectivity.“³⁰⁶

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. Figurdarstellungen 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 Vor-

³⁰⁴ Schuster, Martin: Die Psychologie der Kinderzeichnung. Berlin, Heidelberg, New York 1990, S. 95

³⁰⁵ Mortensen, Karen, Vibeke: Form and Content in Children's Human Figure Drawings. Development, Sex Differences and Body Experience. New York, London 1991

³⁰⁶ Mortensen, K. V., 1991, S. 265

lagen. Individuelle und persönliche Erfahrungen bilden spezielle Emotionen zu bestimmten Körperteilen aus. Messungen von beispielsweise Figurgrößen 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 geleugnet.

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 seinen wichtigsten Personen. Sie geht davon aus, dass die Figurdarstellungen von Kindern in Anlehnung an die für das Kind wichtigsten Personen geschehen. Ein Aspekt ist die Beziehung von Figurdarstellungen 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 Figurdarstellungen in den Kinderzeichnungen hat.

Viele Forschungen zeigen, dass die Mädchen vor allem bei der Figurdarstellung bessere Ergebnisse erzielen, da sie Haare, Kleidung und Gesichtsausdruck differenzierter abbilden. Eine höhere Anzahl an Details darstellen. Sie verfügen angeblich über eine bessere Feinmotorik. 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.“³⁰⁷

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.

³⁰⁷ Mortensen, K. V., 1991, S. 263

Ein weiterer Punkt der in den Forschungen zu Kinderzeichnungen wenig Berücksichtigung findet ist, die unbewusste Bezogenheit auf den Untersuchenden. Der Psychoanalytiker Rudolf Blomeyer³⁰⁸ führte 1978 eine Untersuchung durch mit folgender 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 Jahre 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. Im Jahre 1995 hat Frau S. Oehmig die Gelegenheit ihr klinisches Jahr, das zur Ausbildung zur Psychologischen Psychotherapeutin nötig ist, in Tansania in der Psychiatrie ableisten zu können. Dies führte zu den Forschungen zu Kinderzeichnungen aus Tansania. Das Interesse an Tansania ließ offensichtlich nicht nach, denn Ende 2005 ist sie nach Tansania ausgewandert.

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 durchführt, hat sie dort schon einige Zeit gelebt. Die Andersartigkeit in den chilenischen Zeichnungen die ihr auffällt, ist 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

³⁰⁸ Blomeyer, Rudolf. Kinderzeichnungen im Erstinterview in ihrer unbewussten Bezogenheit auf den Untersucher. In: Analytische Psychologie. Basel 1978, (9) S. 213-232

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.³⁰⁹

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 sind vorhanden und ob es einen Kunstunterricht gibt, ist bei den Auswertungen mit zu beachten.

Oft wird der visuelle Realismus mit den gegenstandsanalogen 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 das daher eine Zurückverfolgung der Formübernahmen und Auffinden ihres kulturellen Ursprungs kaum mehr möglich sind. Doch gilt es bei interkulturellen Forschungen die jeweiligen kulturellen Vorbilder, 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 Zeichnvorlagen, Formübernahme und künstlerischen Anregungen gewonnen werden.

5 Visuelle Wahrnehmung bei Kindern

Der Begriff Wahrnehmen bedeutet Gewinnung und Verarbeitung von Informationen. Der Seh- und Hörapparat ist beim Kind noch nicht voll entwickelt. Kinder brauchen länger, um Eindrücke zu verarbeiten.

Dabei spielen unsere Empfindung, Gedächtnisinhalt, Interessen, Gefühle und Erwartungen eine Rolle. Die körperlichen und psychischen Prozesse der Informationsaufnahme und Verarbeitung greifen ineinander und sind komplexe Vorgänge. Das Gebiet der Wahrnehmungspsychologie untersucht die Zusammenhänge zwischen den objek-

³⁰⁹ Zu ermitteln wie es zu den Forschungen kam, konnte durch persönliche Anfragen bei den Forschern S. Oehmig, R. Müller und N. Schütz ermittelt werden, andere antworteten leider nicht auf meine Anfragen.

tiven physikalischen Eigenschaften und denen der durch Rezeptoren und Sinneserlebnissen verursachten. Die Verarbeitung von äußeren und inneren Reizen führen zu einem bewussten Erkennen von Gegenständen und Vorgängen.

Nach heutiger erkenntnistheoretischer Auffassung entwickelt der Mensch ein (Um-)Weltbild, aufgrund dessen sich ein Individuum in seiner Umwelt verhalten kann.

„Die Welt ist erlebnismäßig der Bereich, der nicht Ich ist. Zu dieser Welt gehören die unbelebten und die belebten Dinge, die im Raum um mich herum angesiedelt sind. (...) Diese räumliche Welt um mich herum, wie ich sie mit meinen Sinnen erlebe, ist vielfältig. Sie besteht aus einer Sehwelt, einer Hörwelt, einer Tastwelt, einer Geschmacks- und einer Riechwelt.“³¹⁰

Es haben sich einige Wahrnehmungstheorien herausgebildet, die bekanntesten sind die Gestalttheorie und die Theorie des Konstruktivismus.

In den folgenden Kapiteln möchte ich einen kurzen Einblick geben über die Teilgebiete, die für meine Arbeit von Bedeutung sind. Da das Gebiet der Wahrnehmung sehr umfassend ist, können hier nur Teilaspekte angesprochen werden.

5.1 Wahrnehmung, ihre Entwicklung und Bedeutung

Man geht davon aus, dass ästhetische und emotionale Prozesse von Geburt an vorhanden sind. In den ersten Lebensjahren sind es vor allem sinnliche Erfahrungen, die Denkmöglichkeiten anregen.

Schon früh wird die Frage gestellt, was Babys sehen. Es ist schwierig, darüber Daten zu erlangen, da sie sich sprachlich noch nicht mitteilen können. Man registriert die Augenbewegungen, um herauszufinden, was Babys sehen. Eine andere Methode besteht darin, zu messen, wie lange ein Baby sich ein Bild anschaut. Ist eine Bildfläche leer und die andere zeigt Streifen, so schaut das Kind die gestreifte Fläche öfters an.

Die Sehschärfe von Babys und Kindern ist geringer als bei Erwachsenen. Dies liegt daran, dass die Netzhaut noch nicht voll entwickelt ist, genauer gesagt die Fovea, auch Makula oder Sehgrube genannt, der spätere Ort des schärfsten Sehens, die Stelle, an der ein Lichtstrahl senkrecht durch die Pupille hindurch auf die Netzhaut aufschlägt. Was sich im Laufe der Zeit noch entscheidend weiterentwickelt, ist das Nervensystem des Sehapparates und synaptische Verknüpfungen im Großhirn.

„Die Komplexität der Synapsenbildung und damit auch die Reaktionsfähigkeit des Organismus hängt offensichtlich von mehreren Faktoren ab: der genetischen Herkunft; einem befriedigenden Stimulationsgrad der Sinne in der frühen Kindheit; für die Entwicklung des Lernens gut geeignete Wie-

³¹⁰ Roth, Gerhard: Aus Sicht des Gehirns. Frankfurt 2003, S. 30

derholungssituationen; Krankheitsfaktoren, die zur Behinderung führen (...).“³¹¹

Man geht davon aus, dass eine umfassende sensorische Stimulation synapsenbildend sein kann und damit eine Verbesserung der Informationsverarbeitung und Informationsspeicherung einhergeht. Es stellt sich heraus, dass mit 3-4 Jahren ein Kind die volle Sehschärfe erreicht hat. Uns angeborene Fähigkeiten sind das Erkennen von Größen, Formen und Gesichtern.

Es wird erforscht, dass ein Säugling anders sieht als ein Erwachsener. Mittels Registrierung von Augenbewegungen wird die Wahrnehmungstätigkeit von Erwachsenen und Kindern untersucht. Dabei findet man heraus, dass Neugeborene ihren Blick hauptsächlich auf Ecken und Ränder richten. Ab zirka zwei Monaten wird der Blick auch auf das Zentrum des betrachteten Objekts gerichtet. Es dauert 3-4 Jahre, bis das Kind ein ausgereiftes Sehvermögen besitzt. Ab dem Alter von 5 Jahren wird das ganze Objekt wahrgenommen.

Wie sich herausstellt, erkennen Säuglinge Objekte trotz einer veränderten Ansicht wieder. So zeigt der Mensch schon früh eine Objektkonstanz. Nur langsam lernen Kinder sich selbst als Körper zu begreifen, der sich im Raum bewegt. Erst im Alter von zwei Jahren kann ein Kind sich selbst erkennen.

Ein bekanntes Experiment ist der Steilwandversuch mit Kleinkindern, konzipiert von E. Gibson und R. D. Walk. Es wird geprüft, ob Kleinkinder über einen mit einer Glasscheibe bedeckten Abgrund kriechen. Das Kleinkind weigert sich, auf der Glasabdeckung über den Abgrund zu kriechen.³¹²

Es zeigt sich, dass im Normalfall das Kleinkind den festen Boden nicht verlässt, obwohl die Mutter auf der andern Seite mit einer Rassel lockte. So scheint von Geburt an eine gewisse dreidimensionale Sichtweise vorhanden zu sein, die sich noch weiter entwickelt. Evolutionsforscher gehen davon aus, dass sich im Laufe der Evolution auch der Wahrnehmungsapparat Stück für Stück der Umwelt anpasst.

„Als Folge der evolutionären Entwicklung bildet unsere mentale Welt, die unser Gehirn mit Hilfe der Sinne aufbaut, die reale Welt zumindest in einigen wesentlichen Eigenschaften so gut nach, dass wir in ihr erfolgreich handeln können.“³¹³

Eine These ist: der Wahrnehmungsapparat passt sich im Laufe der Zeit soweit an, wie es für das menschliche Überleben notwendig ist. Die Erfahrung des Kindes besteht in den ersten Jahren aus dem, was es unmittelbar wahrnimmt. Das Blickfeld des Kindes ist um ein Drittel kleiner und die Augenbewegungen von Kindern sind langsamer als beim Erwachsenen, sie benötigen länger, um Gesehenes oder Beobachtetes in ihren

³¹¹ John-Winde, Helga; Roth-Bojadzhiev, Gertrude: Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen. Hohengehren 1993, S. 27

³¹² Vgl. Gregory, Richard L.: Auge und Gehirn. Psychologie des Sehens. Hamburg 2001, S. 207

³¹³ Penzlin, Heinz: Die Welt als Täuschung. In: Gehirn & Geist. Heidelberg 2/2004, S. 11

Erfahrungsschatz einzuordnen. Kinder orientieren sich weniger am Gesamteindruck, sie greifen eher Einzelaspekte heraus.

Das Sehen ist in verschiedene Arbeitsbereiche unterteilt. Unabhängig voneinander werden Informationen über Bewegung, Raumtiefe, Farbe, Form und Helligkeit an das Gehirn weitergeleitet.

Die Fähigkeit zur räumlichen Wahrnehmung fehlt in den ersten Monaten gänzlich. Vom vierten Monat an scheint sich diese dann im Verlauf der nächsten Jahre ganz auszubilden. Diese unterschiedliche Entwicklung hängt wahrscheinlich mit Reifungsvorgängen in der Sehrinde zusammen, in der die Verarbeitung der beiden Netzhautbilder stattfindet.³¹⁴

Die elementaren Erfahrungen von oben - unten, vorne - hinten, rechts und links werden schon im frühen Kindesalter erworben. Die Wahrnehmung von räumlichen Beziehungen wird durch Handlungen aktiviert.

Durch aktives Tasten, die haptische Wahrnehmung der Umwelt mit Händen, Füßen und Mund, entsteht eine interne Vorstellung von Objekten. Viele stoffliche und räumliche Eigenschaften können wir mit dem bloßen Auge nicht erfahren. Es ist bekannt, dass Säuglinge und Kleinkinder die Welt aktiv begreifen müssen, damit sich überhaupt das, was wir als Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Gedankenwelt erleben, entwickeln kann.

In der Wissenschaft wird kontrovers diskutiert, ob die menschliche Informationsverarbeitung auf einzelnen Merkmalen eines Stimulus aufbaut oder ob der erste Verarbeitungsschritt des Stimulus in seiner Repräsentation holistischer Natur ist.

Die Wahrnehmungsverarbeitung stark von dem schon gespeicherten Wissen ab. Entwicklung bezieht sich auf den Wissensstand der wahrnehmenden Person. Ihre kognitive Voraussetzung in Form von Wissen über Anregung und Sachverhalte und die entwicklungsabhängige Interpretation begründen die unterschiedliche Wahrnehmung zwischen Kindern und Erwachsenen.

Unsere Welt ist komplex. Bilder, Symbole und Schriften sind heutzutage wahrzunehmen. Dabei spielt die Psychologie der Bedeutung eine Rolle. Es existieren einfache Bedeutungen wie die der Brauchbarkeit, Handhabbarkeit oder Bedürfnisdeckung. Es handelt sich um Werte und emotionale Bedeutungen von Dingen, welche die Welt anziehend oder abstoßend machen. Es existieren abstrakte Bedeutungen in Form von Symbolen. Farb- und symbolische Bedeutungen sind kulturell bestimmt. An dieser Stelle sind noch die sozialen Bedeutungen zu nennen in Form von Gesichtsausdrücken, Gesten und Aktionen zwischen Personen.

Bedeutungen werden an unsere Eindrücke durch Assoziationen angeknüpft. Jeweils in Abhängigkeit zum Kontext entstehen unterschiedliche Bedeutungen.

³¹⁴ Vgl. Maffei, Lamberto; Fiorentini, Adriana: Das Bild im Kopf. Basel 1997, S. 147

Wissenschaftler unterteilen die kindliche Entwicklung, der mittleren Kindheit, da der jeweilige Entwicklungsstand Einfluss auf die Differenziertheit zeichnerischer Äußerung hat.

Oswald Kroh unterteilt in eine erste Phase der Kindheit von 3-4 Lebensjahr bis zum 7. Lebensjahr und bezeichnet diese im Hinblick auf die zeichnerischen Äußerungen, fantastisch-analogisierender Realismus, gefolgt von der zweiten Phase bis zum 10. Lebensjahr mit dem naiven Realismus und der dritten Phase bis um das 12. Lebensjahr mit dem kritischen Realismus.³¹⁵

5.1.1 Wahrnehmung und Verarbeitung im Gehirn

Es handelt sich um einen Verarbeitungsprozess, an dem Sinnesorgane, Gefühle, der Körper, Denken und Erinnern beteiligt sind. Das Gehirn ist an dem Wahrnehmungsprozess stark beteiligt.

Wahrnehmen ist nicht eine direkte Abbildung der Welt, eher eine ausschnittshaft hervorgehobene, abgeschwächte Repräsentation von Welt im Gehirn, die mit der spezifischen Überlebenssituation des Organismus eng zusammenhängt.³¹⁶

G. Roth stellte die Frage: Wie können also Lebewesen überhaupt erfolgreich in einer Umwelt leben, wenn das Gehirn davon abgeschlossen ist? Diese Lücke wird auch von den Konstruktivisten nicht wirklich erläutert. Es ist beispielsweise die Aufgabe der kognitiven Hirnforschung, herauszustellen, in welchem Sinne das Gehirn abgeschlossen bzw. nicht abgeschlossen ist.³¹⁷

Heute können sich Wissenschaftler schon ein recht genaues Bild machen, wie unsere Wahrnehmung die Wirklichkeit verfremdet.

„Man spricht davon, dass Vorgänge in der Welt und in meinem Körper im Gehirn repräsentiert oder codiert sind. Darunter versteht man einen mehr oder weniger systematischen Zusammenhang von bestimmten physikalischen oder chemischen Geschehnissen wie einem Bild, einem Ton, einem Druck oder einer Geruchs- oder Geschmackssubstanz einerseits und der Aktivität von Nervenzellen in bestimmten Zentren des Gehirns andererseits. Verändern sich bestimmte Merkmale der Vorgänge in der Außenwelt oder in meinem Körper, so sollte die Aktivität der Nervenzellen sich auch in entsprechender Weise ändern (d.h. zu- oder abnehmen).“³¹⁸

Was das Gehirn mit den empfangenen Signalen aus der Umwelt macht, ist nicht von der Umwelt determiniert.

³¹⁵ Vgl. Reiß, Wolfgang: Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung. Neuwied, Kriftel, Berlin 1996, S. 45

³¹⁶ Vgl. Roth, Gerhard: Aus Sicht des Gehirns. Frankfurt 2003, S. 72

³¹⁷ Vgl. Roth, Gerhard: In das Wahrnehmungssystem dringt nur ein, was nicht zu erwarten war. In: Kunstforum Bd. 124 Nov./Dez. 1993, S. 152

³¹⁸ Roth, G., 2003, S. 37

„Von den vielfältigen Ereignissen in seiner Umgebung kann ein Lebewesen nur diejenigen registrieren, für die es entsprechende Antennen besitzt – Sinneszellen, die einen bestimmten Reiz aufnehmen und Informationen an das Nervensystem weiterleiten können.“³¹⁹

Befasst man sich mit der Wahrnehmung, konzentriert man sich automatisch auf den Sehsinn, da unsere Welt optisch-räumlich dominiert. Die Netzhaut der Augen nimmt die visuellen Reize auf und überträgt sie in Erregungen der Nervenzellen. Das Licht, das auf die Netzhaut fällt, löst in den dortigen Rezeptoren elektrische Aktivität aus und damit entstehen Nervenimpulse. Diese gelangen zur Sehrinde, auch visueller Cortex genannt. Das Gehirn und nicht das Auge bestimmt also hauptsächlich, was wir sehen. Die neuronale Bildverarbeitung beginnt bereits in der Netzhaut.

„Bei dieser handelt es sich tatsächlich um einen Teil der Großhirnrinde, der im Laufe der Entwicklungsgeschichte in die Peripherie wanderte.“³²⁰

Ist unsere Fähigkeit angeboren, aus den unterschiedlichen Netzhautbildern beider Augen und anderen Informationen - wie Verschiebungen, durch Bewegungen verursacht - eine räumliche Wahrnehmungswelt zu konstruieren? Oder sind dafür Erfahrungen in den frühen Lebensphasen notwendig?

„Das Gehirn fängt bereits vor der Geburt an, Erfahrungen zu akkumulieren, und jede Erfahrung gestaltet wiederum jede neu anliegende Wahrnehmungssituation. Das Resultat wird bewertet und im Gedächtnis niedergelegt.“³²¹

Ohne Wahrnehmung wäre ein Überleben nicht möglich. Es ist die Art, wie unser Gehirn die von den Sinnesorganen kommenden Informationen über die Umwelt interpretiert. Die Verarbeitung von Reizen aus der Umwelt und dem Körperinneren findet im Nervensystem statt. Es besteht aus vielen Milliarden Nervenzellen, die elektrische Signale senden und empfangen. Für den Reizempfang von außen sind die Rezeptoren zuständig. In der Nervenzelle entstehen die Reizerregungen, die über unterschiedlich lange Fortsätze, Nervenfasern, Synapsen, weitergeleitet werden.

Zum zentralen Nervensystem gehören Gehirn und Rückenmark. Hier werden alle ankommenden Signale koordiniert und integriert sowie Reaktionen ausgelöst. Das Gehirn ist das wichtigste Regulationszentrum für die Informationsaufnahme, Speicherung, Denken, Sprechen, Lernen, Erkennen sowie Kontrollinstanz für Triebe, Bedürfnisse und Gefühle.

Das Somatische Nervensystem ist für die Regelung der Beziehungen zur Außenwelt zuständig, während das Vegetative Nervensystem die inneren Lebensfunktionen steuert wie z. B. die Atmung, Verdauung und den Stoffwechsel. Von den vielen Informationen, die wir pro Sekunde wahrnehmen, gelangen nur wichtige Informationen in die Hirnrinde und werden zu bewussten Wahrnehmungen. Wenn wir alles registrieren, was

³¹⁹ Penzlin, Heinz: Die Welt als Täuschung. In: Gehirn & Geist; Heidelberg 2/2004, S. 6

³²⁰ Penzlin, H., 2004, S. 7

³²¹ Roth, G., 1993, S. 154

unsere Sinnesorgane wahrnehmen, könnten wir nicht mehr handeln, daher reagieren wir auf wichtige Dinge und unwichtige ignorieren wir.

Bedeutung im Gehirn entsteht immer relational. Durch Dimensionen vertraut oder unvertraut, bedeutungsvoll oder unbedeutend wird gefiltert. Es gibt räumliche und zeitliche Prinzipien, nach denen das Gehirn selektiert. Doch das Prinzip, nach dem im Gehirn geordnet wird, ist nach wie vor unklar, da unsere Sinnesorgane sehr viel mehr Informationen aufnehmen, als das Gehirn verarbeiten kann. Einen Gesamteindruck produziert unser Gedächtnis. Das Gedächtnis ist es, welches dann entscheidet, ob die Wahrnehmungen bekannt, unbekannt, neu - alt, interessant - uninteressant sind.

„Wir erleben subjektiv viel in unserer visuellen Umwelt, außerordentlich viel, was aus unserem Gedächtnis kommt und was wir aktuell gar nicht wahrgenommen haben. In das zentrale Nervensystem dringt nur hinein, was nicht sowieso zu erwarten ist. Durch eine solche konstruktive Wahrnehmung kann man auf kürzeste Weise reagieren.“³²²

Es basiert auf dem System, dass immer nur Unterschiede zu dem früher Wahrgenommenen registriert werden. Etwas besonderes gut Bekanntes kann eine Art Vorbild, einen Prototyp bei der Speicherung im Gehirn bilden. Es ist eine Art Mittelwertbild, die im Langzeitgedächtnis gespeichert ist und mit diesem werden neue Wahrnehmungen verglichen.

Bewusste Wahrnehmung beinhaltet auch die Fähigkeit, Objekte und Gesichter wieder zu erkennen. Ein bekanntes Gesicht erkennen wir unabhängig von Beleuchtung oder Ausdruck wieder. Bei uns unbekannten Gesichtern sehen wir Traurigkeit oder Hochgefühl sofort. Beachtlich ist das Tempo, mit dem wir diese Information verarbeiten. Schon nach zehn bis zwanzig tausendstel Sekunden wissen wir, dass wir ein Gesicht vor uns haben. Nach hundertfünfzig Millisekunden entscheiden wir, ob wir das Gesicht schon einmal gesehen haben oder nicht.³²³

Im Gegensatz zu Babys und Kindern verfügen Erwachsene über eine Wahrnehmungswelt des Augenblicks und über gespeicherte Vorerfahrungen im Gedächtnis und Wissen.

Die Wahrnehmungspsychologie hat Gesetzmäßigkeiten zu folgenden Punkten aufgestellt: Kontrast, Figur, Grund, Schwellen, Prägnanz, Assimilation und Konstanz.

Unser visuelles System besitzt die Fähigkeit, bestimmte Elemente als Figuren aufzufassen und andere Darstellungen als Hintergrund zu sehen. Die Unterscheidung von Figur und Grund lässt zu einem Zeitpunkt jedoch immer nur eine Interpretation zu, Figur oder Grund, aber nicht beides zugleich. Nimmt man eine Figur auf einem Untergrund wahr, so liegt dies an der Merkmalskombination, die wir aus Umrissen, Binnen-

³²² Roth, G., 1993, S. 155

³²³ Vgl. Schnabel, Ulrich; Sentker, Andreas: Wie kommt die Welt in den Kopf. Reise durch die Werkstätten der Bewußtseinsforscher. Hamburg 1997, S. 148

struktur, Überlagerungen und Farbflecken bilden. Diese gebildeten Merkmalskombinationen können für den einen bedeutsamer sein als für den anderen.³²⁴

Die Konstanzleistung unseres Wahrnehmungsapparates liegt in der Wahrnehmung der Gegenstände, die in unserer Umgebung feste Positionen im Raum haben, obwohl sich unser Netzhautbild jedes Mal verschiebt, wenn wir unsere Augen oder den Kopf bewegen. Die Wahrnehmungskonstanz bezeichnet, dass wir verstehen, dass der Körper unterschiedliche Ansichtsseiten hat. Einige lassen sich schneller und besser aufnehmen, diese sind dann die charakteristischen Merkmale. Die ungewöhnlichen Ansichten setzen sich im Allgemeinen nicht als Repräsentant durch und bleiben uns daher weniger gut im Gedächtnis. Mit Konstanz wird bezeichnet, wenn unterschiedliche Ansichtsseiten, Oberflächen- und Volumenbeschaffenheit als zu einem Körper gehörig erkannt werden.³²⁵

Um die Lage von Objekten im Raum nachzuvollziehen, benutzt der Mensch unbewusst seinen Körper als Koordinatensystem. Aber nicht nur das, es sind die haptischen Erfahrungen, die dazu beitragen, dass wir uns ein Bild machen. Mit Lippen, Zunge, Händen, durch Begreifen, Befühlen und Betasten werden vom kleinen Kind Formerfahrungen entwickelt.

Im Kleinkindalter haben motorisch gewonnene Daten oder durch Handlungen erworbene eine vorrangige Bedeutung und werden mit denen der visuellen Erfahrung verknüpft. Bei Verknüpfung der Daten entsteht ein anderes Muster im zentralen Nervensystem. Diese Verknüpfung führt in der perzeptiv-motorischen Zuordnung zur Formkonstanz und zur Größenkonstanz. Die haptische Erfahrung sichert die Formkonstanz, die ein Kind in Bezug auf Objekte entwickelt.

5.1.2 Farbwahrnehmung

Die meisten Wirbeltiere verfügen über gutes Farbsehen, bei den Säugetieren verfügen nur Primaten und der Mensch über volles trichromatisches Farbsehen.

„Erst vor ca. 30 Millionen Jahren scheint sich die weitere Aufspaltung des Gens für langwellig absorbiertes Pigment in getrennte Gene für die rot- und grünempfindlichen Zapfepigmente vollzogen zu haben, ein Grund für die bis heute sehr ähnlichen Absorptionskurven dieser beiden Sehfärbstoffe.“³²⁶

Die beiden Sehzelltypen Stäbchen und Zapfen weisen viele Gemeinsamkeiten auf. Die Zapfen sind für das Farbsehen ausschlaggebend. Pro menschliches Auge nimmt

³²⁴ Vgl. John-Winde, Helga; Roth-Bojadzhiev, Gertrude: Kinder, Jugendliche Erwachsene zeichnen. Hohengehren 1993, S. 23

³²⁵ Vgl. John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 24

³²⁶ Welsch, Norbert; Liebmann, Claus Chr.: Farben, Natur, Technik, Kunst. Heidelberg 2003, S. 266

man eine Anzahl von ca. 6 Millionen an, deutlich weniger als die Stäbchen mit ca. 120 Millionen. Sie liegen in der zentralen Sehgrube, dem Ort des schärfsten Sehens.³²⁷

„Farbunterscheidungen werden erst dadurch möglich, dass es mehrere unterschiedliche Zapfentypen gibt, die sich in den Absorptionsspektren ihrer lichtempfindlichen Farbstoffe und in der Verschaltung der von ihnen erzeugten Nervensignale unterscheiden. Nach dem Spektralbereich ihrer höchsten Empfindlichkeit unterscheidet man lang- mittel- und kurzwellenlängensensitive Zapfen. (...) Die Absorption der Zapfen hängt von ihrem Sehfärbstoff ab, dessen für die Frequenzabstimmung entscheidende Proteinanteile (Opsine) genetisch bestimmt sind.“³²⁸

Die Zapfen unterscheiden sich durch den Proteinanteil ihrer Farbstoffe voneinander. Durch unterschiedliche Zapfentypen, mit drei unterschiedlichen Rezeptortypen empfangen wir Farbreize. In der Netzhaut werden die Rezeptorsignale verschaltet und gehen durch die Retina (Netzhaut) weiter an die Großhirnrinde.

Die physikalische Grundlage für die Farbwahrnehmung ist elektromagnetische Strahlung mit einer Wellenlänge in einem eng umgrenzten Bereich von 380 bis 780 nm. In den Pigmenten der Rezeptoren wird Strahlung dieser Wellenlänge chemisch verändert.

Für viele Objekte aus unserer Umwelt gibt es charakteristische Farben, die für das tägliche Leben von Bedeutung sind. Farben können je nach Empfänglichkeit und kulturellem Hintergrund des Wahrnehmenden völlig subjektiv wirken. Erinnerungen können durch Farberlebnisse angesprochen werden. In der Tierwelt dienen Farben oft als Signalfarbe zur Partnererkennung, als Tarn-, Warn-, Anreiz- oder Lockfarbe. Die Farbsymbolik hängt eng mit der Kulturgeschichte und dem Kulturkreis zusammen. In Kultur- und Religionsgemeinschaften fungiert Farbe als Vermittler und Träger von mystischen, kulturellen bzw. religiösen Inhalten. Hieraus hat sich in den unterschiedlichen Kulturen oft ein komplexes Farbsymbolmuster ergeben.

Es ist erwiesen, dass im Gehirn Farb- und Bewegungswahrnehmung getrennt verarbeitet werden. Das heißt wir nehmen diese auch schon getrennt wahr, auch wenn uns das im Alltag nicht auffällt. Die Farbwahrnehmung arbeitet langsamer als die Bewegungswahrnehmung.

Dabei hinkt die Wahrnehmung der Farbe dem Erkennen von Bewegungen um etwa sieben bis achtzig Millisekunden hinterher.

5.1.3 Bewegungswahrnehmung

Diese Fähigkeit, Bewegungen und den Richtungsverlauf zu erkennen, ist für Lebewesen, die visuell orientiert sind, essentiell.

³²⁷ Vgl. Das Auge/Stäbchen im Internet: [http://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion:Zapfen_\(Auge\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion:Zapfen_(Auge)). 07.08.2005, 17 Uhr

³²⁸ Welsch, Norbert; Liebmann, Claus Chr.: Farben, Natur Technik Kunst. Heidelberg 2003, S. 240f

Verschieben eines Objektes bewirkt eine raumzeitliche Verschiebung des optischen Musters auf der Netzhaut. Diese Verschiebung kann je nach Richtung und Geschwindigkeit ausgewertet werden. Dabei können auf der Netzhaut die Bewegungen in der Außenwelt von der Eigenbewegung unterschieden werden.

„Überdies wird im Gehirn vor jeder Bewegung ein Bild derjenigen Rückmeldungen der Muskeln entworfen, die bei der Ausführung der Bewegung zu erwarten ist, und dieses Erwartungsbild wird dann mit den Rückmeldungen über tatsächlich abgelaufene Bewegungen verglichen. (...) das soeben geschilderte Prinzip, dass vor jeder Bewegung ein Erwartungsbild der rücklaufenden somatosensorischen Informationen entworfen wird, erklärt die Stabilität der Welt trotz des Verwackelns des Netzhautbildes durch unsere unaufhörlichen Augen-, Kopf- und Körperbewegungen.“³²⁹

Das Sehsystem muss eine Verschiebung des Netzhautbildes registrieren, um es als Bewegung zu verarbeiten. Es sind Neuronen, die bei Verschiebungen im Netzhautbild Signale abgeben, die an das Gehirn weitergeleitet werden.

„Auch wenn die Detektoren keine Bewegung signalisieren, weil wir einem Objekt mit den Augen folgen und es daher immer auf denselben Netzhautbereich projiziert wird, kann der Wahrnehmungsapparat die Bewegung feststellen, indem er die Augenbewegungen in Rechnung stellt.“³³⁰

Rezeptoren in den Augenmuskeln können das Gehirn über Bewegung und Orientierung der Augen informieren. Die Netzhautbilder, die durch ein bewegtes Objekt entstehen, werden mit denen der Augenbewegung verrechnet.

Bei Kindern dauert das Umstellen des Auges von Nah- auf Fernbereich und umgekehrt länger als beim Erwachsenen.

Bei der zeichnerischen Wiedergabe von Bewegungsdarstellungen ist eine höhere Anzahl von gespeicherten Bewegungserfahrungen notwendig als beispielsweise für die Darstellung von statischen Objekten. Nur ein Speicher mit Vorstellungsbildern von Bewegungen kann eine Handlung planen, die eine Bewegung zweidimensional darstellt.

5.1.4 Tiefen-, Entfernungs- und Raumwahrnehmung sowie Aspekte der Perspektive

In Versuchen konnte festgestellt werden, dass Säuglinge anscheinend einfache runde dreidimensionale Objekte flachen Darstellungen derselben Objekte vorziehen. Vermutlich besitzen wir eine angeborene Tiefenwahrnehmung.

„Kinder im Kriechalter können also offensichtlich einen Höhenunterschied abschätzen; wahrscheinlich gelingt ihnen dies mit Hilfe der Bewegungspar-

³²⁹ Roth, G., 2003, S. 43

³³⁰ Rock, Irvin: Wahrnehmung. Vom visuellen Reiz zum Sehen und Erkennen. Heidelberg 1998, S. 150

allaxe, die auftritt, wenn das Baby seinen Kopf bewegt, und einem angeborenen Wissen um die Gefahren des Fallens.“³³¹

Beidäugiges Sehen ist ein physiologischer Vorgang, bei dem die Seheindrücke beider Augen zu einer Wahrnehmung verknüpft werden. Es werden auf beiden Augen verschieden weit entfernte Gegenstände auf verschiedenen Stellen der Netzhaut beider Augen abgebildet. Es kann aus den angeregten Stellen der Netzhaut die Entfernung des Gegenstandes durch das Gehirn abgeschätzt werden. Kinder im Alter von 5-7 Jahren neigen dazu, die Distanz zu entfernten Gegenständen zu unterschätzen.

Zwei Strahlen, die von beliebigen Punkten eines Objektes ausgehen, schließen beim Eintritt in das Auge den gleichen Winkel ein wie beim Auftreffen auf der Netzhaut. Diesen Winkel nennt man Sehwinkel. Von ihm hängt die Größe des Netzhautbildes ab. Der Sehwinkel und die Bildgröße nehmen mit der Größe des Gegenstandes zu und bei wachsender Entfernung ab. Bildgröße und Sehwinkel sind umgekehrt proportional zur Entfernung. Blicken wir nicht in Frontalebene auf ein Buch, dann schließen die Strahlen von seinen Eckpunkten zwischen Ober- und Unterkante einen kleineren Sehwinkel ein. Dies bedingt ebenfalls einen kleineren Sehwinkel und einen verzerrten Umriss auf der Netzhaut. Dies ist die perspektivische Verkürzung, die wir sehen. Parallele Linien, Straßen- und Eisenbahnlinien scheinen aus diesem Grunde in der Ferne zusammenzulaufen, weil sie nicht in der Frontalebene liegen.

Die Orientierungskonstanz bezieht sich auf die Position eines Gegenstandes in Bezug zum Betrachter und zu anderen Gegenständen. Viele gehen davon aus, dass dies in der Kindheit erlernt wird.

„Auch Tierversuche bestätigen, daß Konstanz keine Sache des verstandesmäßigen Wissens ist, sondern schon in einem frühen Stadium des Wahrnehmungsprozesses auftritt. (...) Wenn Tiere mit den geistigen Fähigkeiten eines Fisches die gleiche Wahrnehmungskonstanz erreichen wie wir, dann ist es ziemlich unwahrscheinlich, dass diese Konstanz auf einem Wissen über ihre Umwelt beruht; eher ist anzunehmen, daß sie unmittelbar nach dem >Aussehen< gehen.“³³²

Trotzdem können wir nicht ausschließen, dass sich Konstanz aus Erfahrung heraus bildet.

Tests mittels des Looming-Effekts, indem Gegenstände rasch auf einen Betrachter zukommen und sich dabei schnell stark vergrößern, lösen eine Alarmreaktion aus. In Versuchen mithilfe dieses Effektes, konnte man nachweisen, dass Säuglinge im Alter von zwei Wochen über Größenkonstanz verfügen.

Für die Beurteilung von Entfernung gibt es zwei verschiedene Möglichkeiten, einmal die Entfernung eines Gegenstandes zum Betrachterstandpunkt und die Entfernung zwischen zwei Gegenständen.

³³¹ Gregory, Richard L.: Auge und Gehirn. Psychologie des Sehens. Hamburg 2001, S. 208

³³² Rock, I., 1998, S. 31f

„Fixieren wir weit entfernte Gegenstände, so stehen die beiden Augen fast parallel; fixieren wir näher gelegene, so konvergieren sie. Gleichzeitig akkomodieren die Augenlinsen, d.h. sie krümmen sich bei Fixation nahe gelegener Objekte. Da die Konvergenz und Akkomodation der Augen muskulär gesteuert wird, erscheint es zunächst plausibel, daß diese muskuläre Information auch zur Bestimmung der Entfernung der jeweils fixierten Gegenstände genutzt werden kann – zumindest im Nahbereich, wo die physiologischen Änderungen relativ deutlich sind.“³³³

Eine andere Bestimmungsmethode ist der Konvergenzwinkel zwischen beiden Augen beim Wechsel zwischen Nah und Ferneinstellung. So kann der sich verändernde Konvergenzwinkel beim Hin- und Herbewegen der Augen während der Fixation weit entfernter Gegenstände eine Tiefeninformation bieten.

Die Textur von wahrgenommenen Oberflächen verändert sich, wenn wir uns entfernen. Diese Texturveränderung bietet ein Bezugssystem für Wahrnehmung von Lage, Größe und Bewegungsgeschwindigkeit.

Unser Netzhautbild ist zweidimensional, wie kommt es nun, dass wir trotzdem dreidimensional sehen? Die Frage ist dabei: welche Informationen sind nötig, damit für uns ein räumlicher Eindruck entsteht?

Wir neigen dazu, wie vorangegangen beschrieben, die Form von Gegenständen konstant zu sehen, bevorzugt in der Frontalebene. Ein Rechteck, das aus der Frontalebene gedreht wurde, ergibt ein Netzhautbild eines Trapezes. Das Wahrnehmungssystem kann sich auf zusätzliche Informationen über den Winkel zur Frontalebene stützen, so vermag es die tatsächliche Form zu errechnen. Dabei müssen für einzelne Teile des Objektes unterschiedliche Entfernungen berücksichtigt werden. Die Neigungswinkel der Gegenstände in unserer Umgebung sehen wir unabhängig von unserer eigenen Orientierung. Drehen wir den Kopf zur Seite, verschieben sich die Umrisse auf der Netzhaut, aber senkrecht, waagrecht oder schräg orientierte Objekte nehmen wir wirklichkeitsgetreu wahr. Dies ist auf unsere eigene Orientierung bedingt durch die Schwerkraft zurückzuführen.

Irvin Rock schreibt:

„Weiterhin wissen wir, dass beim Belichten korrespondierender Netzhautbereiche in beiden Augen die Informationen an eine definierte Stelle in einer Hirnhälfte weitergeleitet wird, sodass ein einheitliches Bild zustande kommt; sind die stimulierten Bereiche leicht verschoben, so entsteht der Eindruck räumlicher Tiefe.“³³⁴

Der Augenabstand von Pupille zu Pupille beträgt etwa 6 cm, daher beobachtet jedes Auge aus einem leicht anderen Blickwinkel. Diese Disparität gibt Auskunft über Entfernungsunterschiede und über räumliche Tiefe. Die Netzhautbilder werden verarbeitet, in Zusammenhang gebracht und es entsteht ein fast körperlich realistischer Eindruck ei-

³³³ Guski, Rainer: Wahrnehmen – ein Lehrbuch. Stuttgart 1996, S. 153

³³⁴ Rock, I., 1998, S. 6

nes Raumes. Wir haben bis zu einer Distanz von ca. 6 Metern ein direktes räumliches Sehen.

„Um ein nahes Objekt trotz wechselnder Position im Auge zu behalten, muß ein bewegter Beobachter seine Blickrichtung stärker ändern als bei einem fernen. Die Parallaxenverschiebungen zwischen Objekten können als Hinweis auf Entfernungsunterschiede - also räumliche Tiefe - genutzt werden.“³³⁵

Die Malerei und Zeichnung hat Techniken entwickelt, um im zweidimensionalen Bild einen Eindruck von Tiefe zu erzeugen. Auf Abbildungen gibt es für die räumliche Darstellung Anhaltspunkte, wie die Perspektive, Schatten, Verdeckung von Hintergrund durch Objekte im Vordergrund und die Tatsache, dass weit entfernte Objekte kleiner dargestellt werden. In der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts führt in Florenz die Entdeckung der mathematischen Konstruktion der Perspektive durch B. Brunelleschi zur Anwendung in künstlerischen Umsetzungen. In der europäischen Kultur gipfelt die perspektivische Darstellung mit der Zentralperspektive in der Zeit der Renaissance.

„In der Tat können Gemälde nur deshalb räumlich wirken, weil der Maler Abbildungsfaktoren eingesetzt hat, die auf der Netzhaut nahezu das gleiche Bild entstehen lassen wie eine dreidimensionale Szene.“³³⁶

Wir verknüpfen unbewusst das Netzhautbild der Linien mit den tatsächlichen Verhältnissen. Man kann davon ausgehen, dass, das Tiefensehen angeboren ist, das heißt aber nicht, dass Lernen keine Rolle mehr spielt. Viele Wahrnehmungsforscher vermuten, dass Erfahrung vor allem beim Verwerten der Abbildungsfaktoren eine große Rolle spielen.

Die Darstellung der dritten Dimension ist von Kultur zu Kultur und in den jeweiligen Epochen sehr unterschiedlich. Jede Kultur und Zeitepoche verwendet ihre eigene Zeichensprache und Konventionen in Bezug auf zwei- und dreidimensionale Darstellungen.

5.1.5 Soziale Wahrnehmung

Der Begriff soziale Wahrnehmung bedeutet die Wahrnehmung unserer sozialen Umwelt. Dabei ist die Personenwahrnehmung mit eingeschlossen, es handelt sich dabei um die Auswirkung sozialer Faktoren auf die Wahrnehmung. Diese Wahrnehmung wird mit bestimmt von den Annahmen, Absichten und Motiven des Verhaltens anderer sowie von Stereotypen. Wahrnehmung der dinglichen und sozialen Umwelt wird immer von individuellen, persönlichen und sozialen Faktoren beeinflusst. Wir interpretieren das Gesehene auf der Grundlage unseres Vorwissens, unserer persönlichen und kulturellen Wertvorstellungen, Einstellungen und Interessen. Auch in diesem Bereich ist un-

³³⁵ Rock, I., 1998, S. 48

³³⁶ Rock, I., 1998, S. 60

sere Wahrnehmung selektiv. Das, was wahrgenommen wird, ist durch sozial erlernte Motive, Erwartungen, Einstellungen und Emotionen beeinflusst.

„Im Jahre 1947 erschien eine Arbeit von Brunner/Goodman, die plausibel machte, dass emotionale bzw. soziale Bewertungen Urteile über wahrnehmbare Aspekte von Objekten beeinflussen. Die Autoren ließen 10 Kinder aus wohlhabenden Familien und 10 aus ärmeren Familien die Größe verschiedener Münzen schätzen, und eine gemischte Gruppe von 10 Kindern schätzte zur Kontrolle die Größe von vergleichbar großen Pappscheiben ein. Es stellte sich heraus, dass erstens kleinere Objekte für etwas kleiner und größere Objekte für etwas größer gehalten werden, als sie physikalisch sind (diese Abweichung beträgt bis zu 5 Prozent), zweitens, dass generell Münzen für größer gehalten werden als Pappscheiben (die Überschätzung beträgt im Durchschnitt 25 Prozent), und dass drittens Kinder aus ärmeren Familien die Münzen noch mehr überschätzen (bis 52 %) als Kinder aus reicheren Familien (bis 22 %). Dabei war die Überschätzung der Münzen generell größer, wenn die Münzen aus dem Gedächtnis geschätzt werden sollten, als wenn sie real vorlagen.“³³⁷

Die Einschätzung der Größe eines Objektes erfolgt wohl nach seiner physikalischen Erscheinung. Der gesellschaftlich definierte Wert eines Objektes spielt dabei eine nicht zu unterschätzende Rolle. Die wahrgenommene Größe eines Objektes hängt auch von dem Bedürfnis des Wahrnehmenden nach dem Objekt ab. So werden wertvolle Objekte fast grundsätzlich überschätzt. Objekte mit negativen Werten werden in ihrer Größe dagegen unterschätzt.

An dieser Stelle ist der Halo-Effekt (Lichthof-Effekt) zu nennen. Dies bezeichnet unsere Tendenz, eine liebenswürdige Person auch in anderer Hinsicht positiv zu bewerten oder eben umgekehrt eine sich distanziert verhaltende Person negativ zu beurteilen. Unser Gesamtbild der Person setzt sich dann aus wenigen Eigenschaften und Charakteristika zusammen. Wir neigen zur Stereotypisierung. Dabei werden aus der Wahrnehmung leicht beobachtbare Teilaspekte eines Menschen für weit reichende Schlussfolgerungen verwendet.

„Soziale Beziehungen beginnen mit der Wahrnehmung einer anderen Person, mit dem Bewusstwerden und Beurteilen ihrer Eigenarten, Absichten und wahrscheinlichen Reaktionen auf unsere Aktionen, Erwartungen über die Verhaltensweisen des anderen werden entweder bestätigt und glätten dann die Wege der sozialen Interaktion, oder sie werden nicht bestätigt, dann führen sie zu Unsicherheit und Spannung.“³³⁸

Die soziale Wahrnehmung setzt fest, wie wir Eindrücke von unseren Mitmenschen in Abbildungen umsetzen, soziale Situationen deuten und Vorstellungen entwerfen.

³³⁷ Guski, Rainer: Wahrnehmung. Stuttgart 2000, S. 125

³³⁸ Wawrinowski, Martin E.: Beobachtungslehre. München 2003, S. 15

5.2 Kulturelle Einflüsse auf Wahrnehmung

Das Wahrgenommene wird mit gespeicherten Informationen verglichen und interpretiert. Diese Interpretation ist von unseren Vorerfahrungen abhängig, die teilweise kulturell geprägt sind.

Vermutlich erschafft sich jeder aus seinen Wahrnehmungen die Konstruktion seiner Welt, denn jeder hat seine eigene Geschichte.

Eine weitere Frage ist immer wieder, inwieweit perspektivische Abbildungsfaktoren in anderen Kulturen erkannt werden. Diesen Aspekten widmen sich Anthropologen, Kunsthistoriker und Neurophysiologen. Sie versuchen zu erforschen, ob diese Faktoren auf angeborenen Grundstrukturen unseres Gehirns beruhen oder ob sie eine Form von Zeichensprache ist, deren Anwendung erlernt werden muss.

In der westlichen Welt leben wir meist in städtischen Gegenden, in einer Umwelt mit langen, parallelen Straßen und rechtwinkligen Ecken, wie wir sie auch von Häusern und Möbeln kennen. Verfügen Menschen, die in einer Umwelt mit weniger langen Parallelen und rechten Winkeln aufwachsen, über eine andere Wahrnehmung?

Die Zulus leben in einer Welt, die als „Kreis-Kultur“ beschrieben wird: Ihre Hütten sind rund und sie pflügten ihr Land nicht in geraden Furchen, sondern in Kurven. Ihr Besitz weist kaum gerade Begrenzungen oder Ecken auf. Mit dieser ethnischen Gruppe wird der Müller-Lyer-Pfeiltäuschungstest durchgeführt. Dieser Müller-Lyer-Test sind zwei gleich lange Linien, an deren Enden Pfeile - einmal nach außen und nach innen zeigen. Die Linie mit den Pfeilen nach innen gerichtet wirkt länger als die andere Linie mit den nach außen gerichteten Pfeilen.

„Wie sich gezeigt hat, unterliegen sie der Müller-Lyer-Pfeiltäuschung nur in geringem Maße und sind von allen anderen derartigen Täuschungsfiguren praktisch gar nicht betroffen. (...) Jan Deregowsky hat gefunden, dass Zulus, die keinen optischen Täuschungen unterliegen, auch keine oder eine nur sehr geringe räumliche Tiefe in diesen Täuschungsfiguren wahrnehmen.“³³⁹

Dies könnte ein Hinweis dafür sein, dass kulturelle Faktoren, die mit Entfernungshinweisen der Umwelt in Beziehung stehen, bei diesen Täuschungen eine Rolle spielen.

Einigen Personen aus Ostafrika wurde die Zeichnung einer Familienszene gezeigt, bestehend aus drei Kindern, zwei Frauen und einem Mann auf einem Stuhl mit einem Hund neben sich. Im Hintergrund sieht man bildmässig eine angedeutete Raumecke, zwei aneinander stoßende Wände und ein Stück einer Zimmerdecke. Direkt über dem Kopf einer Frau befindet sich ein Fenster in perspektivischer Darstellung. Diese Fensterdarstellung, die sich unmittelbar über dem Kopf der jüngeren Frau befindet, wird in Ostafrika so interpretiert, als ob die jüngere Frau einen Benzinkanister auf dem Kopf trägt. Diese Interpretation würde in unserem Kulturkreis vermutlich nicht vorkommen.

³³⁹ Gregory, Richard L.: Auge und Gehirn. Psychologie des Sehens. Hamburg 2001, S. 186f

Hierzulande wird die jüngere Frau unter einem Fenster sitzend wahrgenommen. Deckt man die Darstellung der angedeuteten Zimmerecke ab, so wird auch für unseren Kulturkreis der Benzinkanister eher erkennbar.³⁴⁰

Hierin zeigt sich die kulturelle Prägung von Wahrnehmung und inwieweit die Bilder alltäglicher Wahrnehmungen unser Sehen bestimmen.

Der Wissenschaftler Hudson untersucht die Raumwahrnehmung in verschiedenen Ländern Afrikas.

„Er erstellte hierfür spezielle Testzeichnungen, auf denen die verschiedenen Raumwahrnehmungsfaktoren miteinander kombiniert sind: Überlappung, Perspektive, Konvergenz paralleler Linien sowie unterschiedliche Größen bekannter Objekte.“³⁴¹

Das Testbild, das Hudson verwendet, zeigt einen Mann, bereit einen Speer zu werfen, links im Bild, in der Bildmitte ist auf einem Berg ein Elefant und vorne rechts im Bild, auf gleicher Ebene wie der Speerwerfer, ist eine Antilope abgebildet, allerdings deutlich größer als der Elefant. Die mit Abbildungen unvertraut, isoliert lebenden Südafrikaner geben in der Untersuchung an, der Mann richte den Speer auf den kleineren Elefanten, da dem Mann dieser näher sei als die Antilope.

Aus den Untersuchungsergebnissen schließt Hudson, dass die Tiefenwahrnehmung von zweidimensionalen Bildern das Ereignis eines kulturellen Lernprozesses sei.

Die Wahrnehmung von Räumlichkeit in einem zweidimensionalen Bild, vermittelt durch Hinweisreize wie Größenkonstanz und Überlagerung, ist offensichtlich durch Erfahrung bedingt. Dabei spielen kulturelle Einflüsse eine entscheidende Rolle. Es ist erwiesen, dass räumliche Tiefenordnung kulturabhängig ist und erlernt werden muss.

Eine andere Untersuchung führte Müller-Lyer mit optischen Täuschungen durch. Die so genannte Ponzo-Täuschung wurde untersucht. Einer Gruppe von Amerikanern und Guayanern, die nicht lesen und schreiben konnten, wurden entsprechende Abbildungen vorgelegt. Untersucht wurde die Stärke des Täuschungseffektes. Die Guayaner ließen sich sehr viel weniger durch die Zeichnungen täuschen als die Amerikaner oder Versuchspersonen mit abendländischer Kulturtradition.

„Die verschiedenen Studien bestätigen also die Bedeutung von Seherfahrungen, die im Rahmen eines kulturellen Umfeldes gemacht werden, zumindest was die Erkennung von Raumtiefe in zweidimensionalen Darstellungen betrifft.“³⁴²

Diese kulturellen Faktoren äußern sich auch bei der Umsetzung äußerer und innerer Repräsentationen in grafische Zeichen.

³⁴⁰ Vgl. Maffei, Lamberto; Fiorentini, Adriana: Das Bild im Kopf. Von der optischen Wahrnehmung zum Kunstwerk. Basel 1997, S. 162

³⁴¹ Maffei, L.; Fiorentini, A.: 1997; S. 162

³⁴² Maffei, L.; Fiorentini, A.: 1997, S. 164

Die Autorin Donata Elschenbroich fragt: Was sollte ein Kind in seinen ersten sieben Lebensjahren erfahren haben, können, wissen? Die gesellschaftliche Situation hat dadurch Einfluss, was sie ihren Kindern in den ersten sieben Jahren ermöglicht oder verweigert.

„Kinder sind ein Schlüssel zum Verständnis eines Landes, nicht nur der Sitten einer Gesellschaft, sondern auch ihrer kollektiven Intelligenz, ihrer Zukunftsfähigkeit.“³⁴³

Wie viel Raum Kinder innerhalb der Wohnung und im öffentlichen Raum in den unterschiedlichen Kulturen einnehmen und die damit verbundene Auswirkung auf ihre Raumwahrnehmung, wurde bisher noch nicht untersucht.

Lange Zeit haben Kognitionsforscher den Einfluss der Kultur auf Denkprozesse geleugnet. Kulturell geprägtes Handeln oder Urteilen entsteht durch unterschiedliche Denkinhalte, nicht durch unterschiedliche Denkprozesse, die wiederum Auswirkungen auf die Interpretation des Wahrgenommenen haben.

Psychologen präsentieren amerikanischen und japanischen Testpersonen am Computer eine realistisch animierte Unterwasserwelt: Im Vordergrund schwimmen einige große Fische umher, im Hintergrund tummelt sich kleineres Getier, hier und da wachsen Wasserpflanzen und liegen Steine umher.

Nachdem der Bildschirm erloschen ist, sollen die Probanden beschreiben, was sie gerade gesehen haben.

Das Ergebnis: Die Amerikaner beziehen sich zunächst fast ausschließlich auf die großen Fische im Vordergrund und gehen erst später auf andere Bilddetails ein. Die Japaner hingegen schildern von Anfang an auch Merkmale des Szenenhintergrunds, also die Art der Pflanzen oder die Form der Steine. Insgesamt sprechen zwar alle Versuchsteilnehmer etwa gleich häufig über die auffälligen Fische, aber die Japaner erwähnen zusätzlich etwa siebzig Prozent mehr Randaspekte!³⁴⁴

Mit einer zusätzlichen Erinnerungsaufgabe können die Wissenschaftler nachweisen, dass sich die beiden Kulturgruppen die Szene offenbar auf unterschiedliche Weise einprägen. Sie zeigen den Probanden nach der Animation verschiedene Standbilder der Aquariumsszene, auf denen jeweils ein großer Fisch zu sehen ist. Manchmal gleicht dieser einem Tier aus der Originalanimation exakt, ein andermal aber unterscheiden sich sowohl Fisch als auch Hintergrund. In anderen Fällen entspricht der Hintergrund dem Original der Animation. Die Testpersonen sollen nun angeben, ob sie das Tier auch in der Originalszene gesehen haben. Das Resultat zeigt, wenn der Fisch in der originalen Umgebung erscheint, können die Amerikaner sicher entscheiden, ob der Fisch mit der Originalanimation identisch ist. Die Japaner können besser wahrnehmen,

³⁴³ Elschenbroich, Donata: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München 2002, S. 14f

³⁴⁴ Vgl. Kühnen, Ullrich: Denken auf Asiatisch. In: Gehirn & Geist. Heidelberg Nr. 2/2004, S. 86-91

wenn sowohl Hintergrund und Fisch, getrennt erscheinen und genau dem vorangegangenen Original entsprechen. Dies könnte ein Hinweis auf eine holistische, also ganzheitliche Wahrnehmung und Verarbeitung sein. Das gute Erinnerungsvermögen der Asiaten hängt auch vom jeweiligen Hintergrund ab, während sich die Amerikaner auf die „dicken Fische“ konzentrieren und diese unabhängig von ihrer Umgebung erkennen.³⁴⁵

Es wird der Frage nach dem Bedeutungsinhalt nachgegangen, also welche Emotionen eine Unterwasserszene hervorruft, abhängig davon, wo ein Betrachter aufgewachsen ist und welche Bedeutung Aquarien in der jeweiligen Kultur haben.

Es werden weitere Versuche durchgeführt, z. B. der Framed-Line-Task. Hierbei wird ein Quadrat, in das von oben mittig ein senkrechter Strich eingezeichnet ist, gezeigt. Im nächsten Schritt wird ein leeres Quadrat anderer Größe gezeigt, in das nun die Probanden den Strich selbst einzeichnen sollen, sodass das Verhältnis der Kantenlänge des Originals zum Originalstrich erhalten bleibt. Die besseren Ergebnisse erzielen die Japaner. Anscheinend nehmen Japaner beim Betrachten des Originals alle Bestandteile in ihrer Beziehung zueinander wahr.

Als eine weitere Aufgabe soll der Strich in genau der ursprünglichen Länge in das neue Quadrat mit veränderter Größe übertragen werden. Dies gelingt den Amerikanern besser. Sie schaffen es wohl, den Kontext zu ignorieren, weshalb sie die absolute Länge besser wahrnehmen und sich einprägen. Diese Studie wird in Mannheim und Kyoto wiederholt und es finden sich die gleichen Unterschiede der Ergebnisse zwischen Ost und West.

„Die Ursache für die objektorientierte westliche Wahrnehmung liegt vermutlich in der Jahrtausendealten philosophischen Tradition des antiken Griechenlands begründet.“³⁴⁶

Diese Studie belegt, dass Wahrnehmung und Denken von der jeweiligen Kultur in der Menschen leben beeinflusst sind.

5.3 Die Frage nach der Bewusstheit und Aufmerksamkeit

Der Begriff Bewusstheit, der mit Bewusstsein zusammenhängt, ist schwer zu fassen. Es ist besser, sich Bewusstsein nicht als einheitliche Instanz vorstellen, sondern eher als eine große Menge miteinander interagierender Prozesse. Diese sind im Gehirn durch ineinander greifende neuronale Netzwerke repräsentiert. Diese Netzwerke sind ständig mit der Verarbeitung und Bewertung der vorliegenden, alten und neuen Informationen beschäftigt.

Für diese Arbeit sollen die Begriffe Bewusstheit und Aufmerksamkeit so dargelegt werden, dass verständlich wird, inwieweit diese bei der Wahrnehmung eine Rolle spielen. Es ist bekannt, dass immer nur ein kleiner Anteil des Wahrgenommenen in unser Be-

³⁴⁵ Vgl. Kühnen, U., 2004, S. 86f

³⁴⁶ Kühnen, U., 2004, S. 88

wusstsein aufgenommen wird. Diese Vorgänge hängen mit neuronalen Prozessen im Kurzzeitgedächtnis und mit selektiver Aufmerksamkeit zusammen.

Das Gehirn muss angeregt sein, damit es die für die bewusste Wahrnehmung erforderlichen kognitiven Schritte ausführt. Es werden nur Bruchteile der ankommenden Reize aufgenommen. Bewusstheit bei der Wahrnehmung tritt nur auf, wenn es sich um neue Informationen handelt, wenn Urteile und Reaktionen ausgelöst werden und wenn es sich um unerwartete Reize handelt. In unser Bewusstsein dringt nur das, dem wir ganz unsere Aufmerksamkeit schenken, dies geht in unser Gedächtnis ein, das Erinnerungen an Erlebnisse und Ereignisse speichert. Träger von Bewusstseinsinhalten ist ein Einzelwesen. Doch lassen sich die Inhalte auch auf eine Gemeinschaft in Form von gemeinsamen Anschauungen und Handlungsbereitschaften übertragen.

Die kognitive Psychologie geht heute davon aus, dass es verschiedene Formen von Bewusstsein gibt. Die klare, bewusste Aufnahme eines Erlebnisses oder Wahrnehmung nennt man Apperzeption. Die Voraussetzung hierfür ist die Aufmerksamkeit. Es wird unterschieden zwischen nicht bewusster und kontrollierter Aufmerksamkeit, welche an das Kurzzeitgedächtnis gebunden ist. Aufmerksamkeit ist immer zeitlich begrenzt. Dies liegt daran, dass jeder sensorische Kanal nur über eine begrenzte Kapazität der Informationsübertragung verfügt.

Die Prozesse der Aufmerksamkeit werden nicht über Filter unwichtiger Informationen, sondern über Prozesse übergeordneter Bewertungen ankommender Informationen gesteuert.³⁴⁷

Kinder unter 9 Jahren sind kaum in der Lage, ihre Aufmerksamkeit auf zwei oder mehr Dinge gleichzeitig zu richten. Bewusstheit ist steuerbare Aufmerksamkeit, die wir auf unterschiedliche Punkte richten können. Je nachdem, mit welcher Bewusstheit wir uns einer Sache widmen, können mehrere sinnliche Erfahrungsmodalitäten innerhalb einer einzelnen Erfahrung zusammenfließen. Es steht fest, dass das Bewusstsein mit dem Gedächtnis verbunden ist. Dadurch sind wir in der Lage, unseren physischen und psychischen Zustand im Laufe der Zeit zu verändern und zu entwickeln. Dazu muss der Mensch in der Lage sein, sich an vorangegangene Geschehnisse zu erinnern.

6 Sehprozess und Gehirn

Zunächst soll die Differenz zwischen Sehen und Wahrnehmen angesprochen werden. Hinter dem Begriff Sehen verbirgt sich der rein physiologische Vorgang, wie visuelle Information über das Auge und Nervensystem an das Gehirn weitergeleitet wird. Wahrnehmung bezeichnet den Vorgang, der die visuellen Informationen filtert und interpretiert.

³⁴⁷ Vgl. Birbaumer, Nils und Schmidt F. Robert: Biologische Psychologie. Berlin 2003, S. 517

Unser Sehen beruht auf dem Licht- und Gesichtssinn. Dabei spielen optische, biochemische, nervliche und psychologische Prozesse zusammen. Ein Objekt wird nur gesehen, wenn Licht, Größe und Kontrast zur Umgebung ausreichend sind.

Die Netzhaut, auch Retina genannt, ist nicht nur eine passive Projektionsfläche. In der embryonalen Entwicklung entsteht sie aus einer Ausstülpung des Zwischenhirnbodens. Daher könnte man die Retina als Teil des Gehirns auffassen.³⁴⁸

In der Netzhaut passiert nicht nur die Umsetzung durch Lichtsinneszellen (Rezeptoren), sondern die Umsetzung von optischen Reizen in neuronale Impulse und eine komplexe neuronale Verarbeitung der registrierten Informationen. Die 6 Millionen Zapfen und 120 Millionen Stäbchen der Netzhaut werden auf ca. 1 Million Nervenfasern im Sehnerv umgeschaltet.

„Die von den Lichtsinneszellen in neuronale Impulse umgesetzten optischen Reize werden über verschiedene Verarbeitungsschichten wie Bipolarzellen, Horizontalzellen, amakrine Zellen und schließlich Ganglienzellen verschaltet.“³⁴⁹

Die Ganglienzellen haben lange Ausläufer, Axone genannt, diese zusammengekommen bilden den Sehnerv des Auges. Das Axon verzweigt sich stark und kann auf diese Weise mit benachbarten Dendriten oder Perikaryonen anderer Zellen Kontakt aufnehmen. Diese Verbindungsstellen nennt man Synapsen. Sie erreichen über Zwischenschaltungen im seitlichen Kniehöcker (Corpus geniculatum laterale) des Gehirns die Großhirnrinde (Cortex). Hier werden die ankommenden Nervenimpulse zum bewussten Lichtelebnis. Der von der Nervenzelle ausgehende Impuls wird Aktionspotential genannt und entsteht im Zelleib, indem das elektrische Potential kurz verändert wird.

„Ein solcher Impuls dauert etwa eine Millisekunde und kann sich mit sehr hoher Geschwindigkeit, bis zu 100 Meter pro Sekunde ausbreiten. Am Ende der Axonläufer, dem Endkolben, verursacht der Nervenimpuls die Freisetzung einer kleinen Menge eines chemischen Botenstoffes (Neurotransmitter), der auf die Membrane der benachbarten Nervenzelle einwirkt. Der Neurotransmitter kann einen exzitatorischen Effekt bewirken, der in der Nachbarzelle die Erzeugung eines Nervenreizes anregt, oder einen inhibitorischen Effekt, der den Erregungszustand der Nachbarzelle dämpft.“³⁵⁰

Auf diese Weise gelangen die Netzhautbilder zum Gehirn. Die Information wird über synaptisch verbundene Zellen der Sehrinde zu einzelnen höher gelegenen Seharealen im Gehirn weitergeleitet.

„Neuere Forschungen belegen, dass die Erinnerung an bestimmte Eindrücke im Wesentlichen die gleichen Gehirnregionen aktiviert, wie die Wahrnehmung selbst. Auch wird Wahrnehmung keineswegs nur von den momentan einlaufenden Informationen bestimmt, sondern ebenso sehr durch

³⁴⁸ Vgl. Welsch, Norbert; Liebmann, Claus Chr.: Farben, Natur, Technik, Kunst. Heidelberg 2003, S. 236

³⁴⁹ Welsch, N.; Liebmann, C. C., 2003, S. 238

³⁵⁰ Lamberto, M.; Fiorentini, A., 1997, S. 17

die aktuellen internen Zustände des Gehirns. Erinnerung, Absichten, psychischer und physischer Zustand beeinflussen das Gesehene durch Rückkopplung von Gehirnzentren höherer Abstraktionsebene auf die Teile des Sehsystems, die der physischen Außenwelt in der Verarbeitungskaskade näher stehen.“³⁵¹

Je weiter man den Weg der visuellen Information vom Moment der Konzentration und Abstraktion vom Auge ins Gehirn verfolgt, desto größer wird der subjektive Anteil an der Wahrnehmung. Die aufgenommene Information wird schrittweise zu bedeutungshaltigen Informationen transformiert. Die äußere Welt bietet Bilder, die in zahlreichen Verarbeitungsschritten ins Gehirn gelangen, dort weiterverarbeitet ergibt sich das Bild, das wir wahrnehmen.

6.1 Der Sehprozess

Das Sehen ist uns so vertraut und scheinbar so einfach, dass wir uns kaum Vorstellungen von dem Vorgang machen, wie wir die Außenwelt sehen.

„Vor 2500 Jahren nahmen griechische Philosophen an, Licht werde aus den Augen auf die Objekte geworfen, um sie wie mit den Fingern zu betasten.“³⁵²

Dies war eine der Vermutungen über den Sehprozess. Erst im 17. Jahrhundert wurden Bilder im Auge, auf der Netzhaut, entdeckt.

Erstaunlich ist der große Anteil, den das Gehirn am Sehen leistet. Was das Gehirn empfängt von unseren Sinnen, sind elektromagnetische Impulse unterschiedlicher Frequenzen. Einen zusätzlichen Wert gewinnen wir aus den dynamischen Abläufen im Gehirn, die in der Vergangenheit erworbenes Wissen speichern und es mit den neuen Informationen in Beziehung setzen, so sind wir in der Lage, Dinge vorherzusagen. Diese Fähigkeit der Vorhersage bietet einen großen Überlebenswert. Einer der ersten Wissenschaftler, der sich mit dem Sehen und der Wahrnehmung befasste, war Hermann von Helmholtz (1821–1894).

Was nutzt ein Auge ohne Gehirn, das die ankommenden Signale interpretieren kann?

Die Aufgabe des Gehirns besteht nicht darin, Netzhautbilder zu sehen, sondern Signale aus den Augen von der Außenwelt in Beziehung zu setzen, wie sie hauptsächlich durch das Tasten bekannt sind. Der Tastsinn ist im Sehprozess nicht zu unterschätzen, das heißt genauer, die vielen gespeicherten Erfahrungen, die wir in unserem Leben schon durch das Tasten erworben haben.

Unser Linsenauge gleicht einem Wirbeltierauge, wobei es nicht eines der hoch entwickelten ist. Das menschliche Auge hat bei einem Erwachsenen einen Durchmesser von 24 mm. Das Auge wächst nach der Geburt noch um das Zwei- bis Dreifache. Der

³⁵¹ Welsch, N.; Liebmann, C. C., 2003, S. 225

³⁵² Gregory, Richard L.: Auge und Gehirn. Psychologie des Sehens. Hamburg 2001, S. 13

kugelförmige Augapfel ist in die Augenhöhle eingebettet. Er umschließt die mit Kammerwasser gefüllte vordere und hintere Augenkammer sowie den Glaskörper. Der Augapfel wird von der Leder-, Ader- und Netzhaut ausgekleidet. Diese besteht aus der Bindehaut und dem Bindegewebe.

Die Hornhaut richtet die Lichtfülle, die auf die Augenoberfläche trifft, als Sammellinse nach innen und hilft zu ordnen, sodass auf der Netzhaut ein scharfes Bild entstehen kann. Auf der Lederhaut liegt nach innen die Aderhaut. Pigmente in bzw. vor der Aderhaut absorbieren das Licht, das die Netzhaut durchdringt. An die Aderhaut schließt sich nach innen die Netzhaut (Retina) an, von der die einfallenden Lichtreize aufgenommen werden.

Von außen aufgenommene Bilder erscheinen auf der Netzhaut auf dem Kopf stehend. Die entsprechenden Erregungen werden über den Sehnerv zum Gehirn weitergeleitet.

„Beide Netzhäute senden ihre Information zu zwei erdnußgroßen Zellnestern tief im Gehirn, den Corpora geniculata (oder „seitlichen Kniehöckern“). Diese Strukturen entsenden ihrerseits Fasern zum visuellen Teil der Großhirnrinde. Genauer gesagt ziehen sie zur Area striata, dem primären visuellen Cortex.“³⁵³

Die vordere Augenkammer wird hinten durch die ringförmige Regenbogenhaut (Iris) begrenzt, die sowohl aus Teilen der Aderhaut als auch der Netzhaut gebildet wird. Durch die hier eingelagerten Pigmente erhält das Auge seine Färbung und absorbiert außerhalb der Sehöffnung einfallendes Licht. Die Regenbogenhaut liegt der Augenlinse auf und umgrenzt die Pupille, die die Sehöffnung darstellt. Die Pupille funktioniert als verstellbare Blende.

Die Iris kann die Pupillenöffnung bei großem Lichteinfall verkleinern. Beim Betrachten naher Gegenstände wird die Pupille ebenfalls verkleinert, da sich hierdurch die Tiefenschärfe verbessert. Hinter der Iris liegt die Augenkammer, die die Linse umschließt.

Hinter der Pupille und der Regenbogenhaut in einer Ausbuchtung des Glaskörpers eingebettet liegt die Linse. Durch die Veränderung ihrer Brechkraft ermöglicht die Linse das Nah- und Fernsehen, auch Akkomodation genannt. Ist die Linse stärker gewölbt, findet eine stärkere Brechung der Lichtstrahlen statt, wodurch die Scharfeinstellung für das Nahsehen erreicht wird. Der umgekehrte Vorgang findet beim Sehen in die Ferne statt. Hornhaut, Linse, vordere Augenkammer und Glaskörper bilden den bildentwerfenden Apparat des Auges.

Die Flüssigkeit in der Augenkammer, das Kammerwasser, ist optisch der Hornhaut angepasst, dass beide das Licht annähernd gleich stark brechen.

Das vom Augenapparat entworfene Bild wird von der Netzhaut aufgenommen und in Nervenimpulse umgewandelt, die in verschlüsselter Form dem Gehirn die empfangenen Informationen zuleiten.

³⁵³ Hubel, David H.: Auge und Gehirn. Heidelberg 1989, S. 18

Die Netzhaut, auch Retina genannt, baut sich von außen nach innen mit folgenden Schichten auf: vier verschiedene Arten von Nervenzellen, Bipolar-, Horizontal- und Ganglienzellen sowie Amakrinen, diese Nervenzellen enthalten Photorezeptoren und Sehpigmente.

Einfallende Lichtstrahlen passieren vor Erreichen der Photorezeptoren erst die Nervenzellschichten. Die Photorezeptoren sprechen auf elektromagnetische Strahlung mit Wellenlängen von ca. 350-750 nm (sichtbares Licht) an.

In der Netzhaut liegen die farbempfindlichen Zapfen und die helldunkelempfindlichen Stäbchen. Auf der Netzhaut befinden sich 120 Millionen Stäbchen und 6 Millionen Zapfen, die Dichte beträgt 400.000 Zellen pro Quadratmillimeter. Die Stäbchen sind etwa 10.000 Mal lichtempfindlicher als die Zapfen und überwiegen am äußeren Rand der Netzhaut. Die Stäbchen sind von dem Photopigment Rhodin abhängig. Rhodin besteht aus Vitamin A. Im Zentrum der Netzhaut überwiegen die Zapfen, deren drei Typen für die Farbeindrücke Rot, Grün oder Blau ihre höchste Empfindlichkeit haben. Durch diese Stäbchen und Zapfen werden Lichtreize in Nervenimpulse umgewandelt, die im Gehirn zur Bildempfindung verarbeitet werden. Die Zapfen und Stäbchen sind mit Photorezeptoren ausgestattet, diese sind mit den Neuronen der innersten Netzhautschicht, den Ganglienzellen, verbunden. Von den Ganglienzellen gehen Axone aus, die den Sehnerv bilden und die optische Informationen ins Gehirn transportieren.

Am dichtesten liegen die Zapfen in der Sehgrube, die inmitten des so genannten gelben Flecks liegt. Der gelbe Fleck ist daher der Ort der besten Auflösung und Farbumterscheidung, die Zone der größten Sehschärfe.

Die linsenseitig gelegenen Fortsätze der Netzhautganglienzellen vereinen sich zum Sehnerv, der nahe dem Netzhautzentrum die Netzhaut durchdringt und nach hinten aus dem Auge austritt. An dieser Stelle, dem blinden Fleck, enthält die Netzhaut keine Sehzellen, sodass eine Lichtempfindlichkeit fehlt. Die von den Augen wegführenden Sehnerven laufen zum Gehirn und bilden an der Basis des Zwischenhirns die Sehnervengkreuzung. Hier können die verschiedenen Bilder von beiden Augen übereinander projiziert werden, sodass räumliche Tiefe wahrgenommen werden kann.³⁵⁴

6.2 Die bildhafte Vorstellung

Der Begriff Vorstellung entstammt dem griechischen Wort Phantasia, was so viel bedeutet wie Einbildungskraft, die Abbilder der im Bewusstsein gegenwärtigen Gegenstände. Es bezeichnet unser Vermögen, sich Bilder der Wirklichkeit vorzustellen, im Sinne von produktiver Einbildung.

„Das bildhafte Vorstellungsvermögen ist die entscheidende Schnittstelle für den Übergang von externen zu internen Bildern. Und sie ist auch in umgekehrter Richtung, bei der Produktion äußerer Bilder durch innere Vorstel-

³⁵⁴ Vgl. Brockhaus, Enzyklopädie in 24 Bänden: Leipzig, Mannheim 1996, S. 336ff

lungen, entscheidend beteiligt. Sinneswahrnehmung, Phantasie und Gedächtnis wirken sowohl bei der Konstruktion interner als auch externer Bilder eng zusammen. Die Richtung ist jederzeit umkehrbar.“³⁵⁵

Dieses geistige Vermögen ist unter verschiedenen Begrifflichkeiten wie Einbildung, Imagination, Fantasie und Vorstellung beleuchtet worden. Man kann Vorstellung als integrativen Bestandteil menschlicher Kognition betrachten, als Prozess des Denkens.

Die Psychologie unterscheidet die Bewusstseinsinhalte nach den abgewandelten Erinnerungen von früheren Wahrnehmungen, Assoziationen früherer Wahrnehmungsbestandteile und der Möglichkeit, diese zu neuen Gebilden vorgestellter Inhalte, also die Antizipation des Zukünftigen, zu formen. Diese Vorstellungsbilder und deren Beziehungen zu direkten Sinneserfahrungen sind in einem Wahrnehmungsakt enthalten.

Sehr scharfsinnig stellt hierzu J. Gibson fest: „Der Strom der Erfahrung besteht nicht aus einer augenblicklichen Gegenwart und einer geradlinigen Rückerstreckung in ferne Vergangenheit. Es gibt kein >wanderndes Rasiermesser<, das die Vergangenheit von der Zukunft abtrennt. Vielleicht hat schon die Gegenwart eine gewisse Dauer. Wenn dem so ist, müsste man herausfinden können, wann Wahrnehmen aufhört und Gedächtnis anfängt. Das war aber nie möglich. Man hat versucht, über eine >bewußte< oder >scheinbare< Gegenwart oder über eine >Spannbreite< gegenwärtiger Wahrnehmung oder die Spanne des >unmittelbaren Gedächtnisses< zu sprechen; aber alles das scheiterte an der einfachen Tatsache, daß es keine scharfe Trennung zwischen Gegenwart und Vergangenheit, zwischen Wahrnehmen und Erinnern gibt.“³⁵⁶

Es besteht die Tendenz, wahrgenommene Formen auf der einen Seite zu einfachen Strukturen zu reduzieren, das Spurmuster im Gedächtnis verliert somit an Einzelheiten und Verfeinerungen, und auf der anderen Seite gibt es die Gegenteilstendenz, charakteristische Eigenschaften zu bewahren und hervorzuheben.

„Veranlaßt man zum Beispiel eine Versuchsperson, sich ein Muster so genau wie möglich einzuprägen, >weil Ihr Gedächtnis geprüft werden soll<, so achtet sie vor allem auf die Besonderheiten.“³⁵⁷

Wird durch charakteristische Eigenschaften Ehrfurcht, Staunen, Verachtung, Lachen oder Bewunderung erregt, bleiben uns diese Dinge im Gedächtnis haften - im Gegensatz zu alltäglichen Dingen, die schlechter erinnert werden. Begegnet man einem Ding der Außenwelt aufs Neue, so entstehen neue Gedächtnisspuren, die die vorhandenen modifizieren. Diese Gedächtnisspur, die uns zu unseren Vorstellungen verhilft, ist eine bildhafte, die es uns gestattet, Dinge und Personen zu erkennen und vorzustellen. Bildhafte Vorstellung allein betrachtet ist Gegenstand des Denkens. Ist die Vorstellung relativ zu etwas, dem sie ähnlich ist, handelt es sich um Erinnerung, dies ist der Fall,

³⁵⁵ Huber, Hans Dieter: Bildhafte Vorstellungen. Eine Begriffskartografie der Phantasie. In: Huber, Hans-Dieter; Lockemann, Bettina; Scheibel, Michael (Hrsg): Visuelle Netze. Wissensräume in der Kunst. Ostfildern 2004, S. 165

³⁵⁶ Gibson, James: Wahrnehmung und Umwelt. München, Wien, Baltimore 1982, S. 273

³⁵⁷ Arnheim, Rudolf: Anschauliches Denken. Zur Einheit von Bild und Begriff. Köln 1977, S. 85

wenn die Frage nach einem Bezugsobjekt gestellt wird. Reproduzieren innere Bilder einen äußeren Bezugszustand, handelt es sich um Erinnerung in Form von bildhafter Vorstellung.

H. D. Huber betont, dass Denken ein körperlicher Vorgang ist, weil die Imagination eine körperliche Kraft ist beziehungsweise ohne Beteiligung des Körpers keine Einwirkungen von außen empfangen kann. Da Denken ohne Vorstellungsvermögen nicht möglich ist, ist unser Körper durch die Fantasie als körperliche Kraft immer am Denken mit beteiligt. Mit Aristoteles Worten zur bildhaften Vorstellung gesprochen, lautet es, Bilder sind wie Sinnesinhalte, mit der Ausnahme, dass sie keine Materie enthalten.³⁵⁸

Somit handelt es sich um immaterielle Vorstellungen, die sich zwischen Wahrnehmung, Denken und Erinnerung bewegen, es sind mentale Konstrukte.

Es wurde nachgewiesen, dass zwischen dem motorischen Erfassen und der Imagination ein Zusammenhang besteht. Allein durch das Ertasten eines Objektes erwirbt man unzählige Informationen über Beschaffenheit, Körperlichkeit, Körperausdehnung und Oberflächen. Das heißt dem handelnden Umgang mit Objekten kommt in der Kindheit im Hinblick auf bildhafte Vorstellung eine besondere Bedeutung zu. Es sind unzählige motorische Erfahrungen, Situationen und Handlungen für ein Kind notwendig, um diese zuverlässig mit visuellen Daten zu koppeln.

„Kinder, die die visuellen Daten ohne motorische Zuordnung erfahren haben (in unserer Kultur passiert das häufiger), können diese visuellen Daten nicht in Handlung umsetzen, dadurch können sie auch kein integratives Muster bilden.“³⁵⁹

Bei diesen Kindern sind visuelle Erfahrung und Handlung nicht miteinander verbunden. Daraus ergibt sich, dass motorische Erfahrung notwendig ist, die motorisches Vorstellungsvermögen bedingen, das wiederum Voraussetzung für motorische Planung ist und damit auch die Grundlage für ein visuelles Zeichensystem bildet. Man kann davon ausgehen, dass die bildnerische Tätigkeit zunächst auf handelnd gewonnenen Vorstellungsbildern basiert.

An dieser Stelle sei nochmals auf die unterschiedlichen medialen Beeinflussungen der Kinder in den unterschiedlichen Kulturen hingewiesen.

„Die Vorstellungen der Kinder sind nicht frei; sie unterliegen sehr stark konventionalisierten Merkmalen der angebotenen Bilderwelten, mit denen sie aufwachsen.“³⁶⁰

Es sind die wirklichen Eigenschaften eines Objekts, die unser Wahrnehmungssystem bereits aufgenommen hat, die dann die Fähigkeit zur Visualisierung ermöglichen. Der Bedeutungsinhalt prägt sich als kodiertes Vorstellungsbild ein, das modifiziert werden

³⁵⁸ Vgl. Huber, H-D., 2004, S. 168ff

³⁵⁹ John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 34

³⁶⁰ Reiß, Wolfgang: Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung. Neuwied, Kriftel, Berlin 1996, S. 49

kann. Unsere Bewertungen über unser bildhaftes Denken funktioniert blitzschnell und kann sofort in Handlung umgesetzt werden.

Viele Zeichnende beklagen, sie hätten ein Vorstellungsbild, könnten dieses aber nicht zeichnerisch umsetzen. Das heißt die grafische Merkmalsbildung der Objekte, die feinmotorische Fertigkeit können nicht mit dem visuellen Bild in der Vorstellung verknüpft werden. Es fehlt im Tätigkeitsfeld der Baustein, der Informationen von außen in grafische Entsprechungen zum visuellen Vorstellungsbild entwickelt. Die Verarbeitung der Daten entfaltet sich mit zunehmendem Alter.

„Seit John Locke lehrt man, daß das Vorstellungsbild eine verblaßte Kopie der Wahrnehmung ist.“³⁶¹

Heute weiß man, dass es nicht nur das visuell Wahrgenommene ist, aus dem sich unsere Vorstellung entwickelt, sondern auch die sensorischen Erfahrungen und Handlungen. Mit aktiven Bewegungen, durch Kriechen, Laufen werden Räume erfahren, durch Tasten werden Objekte und Lebewesen im wahrsten Sinne des Wortes begriffen. Hierdurch bildet sich bei Kindern ein inneres Modell, das als Grundlage für Symbolsprache, in Zeichnung oder Sprache, dient. Unserem sinnlichen Begreifen liegen Bilder von Dingen oder Personen in Form von Schemata zugrunde. Diese Modelle, Schemata existieren nur im Gedächtnis.

„Je reicher und komplexer die im handelnden Umgang mit den Dingen und Lebewesen entstandenen >inneren Modelle< geworden sind, desto umfangreicher sind auch die Vorstellungen, die ein Kind mit den sprachlichen Begriffen verbindet. Ein Auto z. B. mit all seinen Eigenschaften wird erst in vollem Umfang begriffen, wenn eine durch handelnden Umgang erfahrene Differenzierung internalisiert worden ist. Größe, Form und Farbe, Windschutzscheibe, Räder und ihre Funktionen, Türen, Dach, Lampen und Kotflügel sowie assoziative Verbindungen zu vielfältigen Erlebnissituationen bilden einen Erfahrungskomplex, der das Kind befähigt, das >innere Modell vom Auto< zu aktivieren und zu zeichnen.“³⁶²

Inwieweit das Kind in seinen zeichnerischen Umsetzungen Einzelheiten ausdifferenziert, zeigt ob es diese begriffen hat. Entscheidend ist die Anschaulichkeit, mit der ein Modell als Plangebilde, Schemata entworfen wird. Mit Modell sind repräsentative Verkleinerungen von Umwelt gemeint.

Es können zwei verschiedene Repräsentationsarten beteiligt sein, eine auf sensorischen Anteilen basierende ikonische (bildhafte/non-verbale) Repräsentation und eine sich auf bedeutungsbezogene Geschehensinterpretation stützende sprachlich-symbolische (verbale) Repräsentation. Die Vorstellung kann genauso durch Abruf der kodierten Informationen aus dem begrifflichen Gedächtnis hervorgerufen werden. Ähnlich den sprachlichen Kodierungen sind auch die ikonischen Repräsentationen sprach-

³⁶¹ Gibson, James: Wahrnehmung und Umwelt. München, Wien, Baltimore 1982, S. 276

³⁶² John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 35

lich assoziativ miteinander verknüpft. Werden Vorstellungsbilder angeregt, wird die Netzwerkstruktur der im Langzeitgedächtnis gespeicherten Informationen genutzt.

W. Reiß unternimmt den Versuch, die Schemata der menschlichen Darstellungen in einer dritten Grundschulklasse zu verändern. Dazu werden den Schülern Abbildungen von menschlichen Körpern gezeigt, Detailzeichnungen von Körperteilen angefertigt, Formausprägungen werden besprochen und am einen Körper und gegenseitig ertastet. Diese neuen Erfahrungen werden in den Formbestand aufgenommen und die unmittelbar folgenden Zeichnungen zeigen fließende Übergänge in Hals, Kopf, Schultern. Nach Wochen werden gezeichnete Menschdarstellungen mit denen des Versuches verglichen, dabei stellt sich heraus, dass alle wieder nach ihrem ursprünglichen Schema zeichnen. Dieser Versuch zeigt, dass das was nicht dem inneren Modell der Kinder entspricht, nicht dauerhaft als Schemata übernommen wird.³⁶³

Die kognitive und emotionale Reifung des Kindes durch Handlungsbezüge hat J. Piaget in Stufen und Phasen beschrieben. Nach J. Piaget ist ein inneres Bild eine interne Repräsentation eines externen Ereignisses. Kurz seien hier die Entwicklungsstufen nach Piaget zusammengefasst, die nicht streng voneinander abgegrenzt sind, da es eine breite Altersstreuung gibt.

In der ersten Phase bis zum 18. Monat werden die Bewegungen differenzierter, in dieser Zeit wird die Umwelt tastend und begreifend erfahren, durch diese motorischen Erfahrungen von Räumen und Ausdehnungen werden Grundvoraussetzungen geschaffen. Piaget geht davon aus, dass sich die erste Phase mangels Verbalisierung rein auf Wahrnehmungen und Bewegungen stützt, ohne Denken und Vorstellungskraft. Dies entspricht den motorischen Bewegungsspuren auf dem Zeichenblatt.

Das sensomotorische Stadium liegt im Alter von ungefähr von 18 Monaten bis zum 3. oder 4. Lebensjahr. Dies entspricht in der Zeichnung dem Stand der Kritzelpphase mit zunehmender feinmotorischer Kontrolle, einer Auge-Hand- Koordination.

Das präoperative Stadium der kindlichen Entwicklung verläuft von 18 Monaten bis etwa zum 7. Lebensjahr. In diesem Alter wird der symbolische Umgang mit den Dingen geübt. Das kleine Kind ist egozentrisch und erlebt alle Dinge auf sich bezogen. Die Zeichnung ist eine Symboldarstellung mit semiotischer Funktion. Wahrnehmungen und innere Bilder wirken bei der visuellen Darstellung mit. Dies kann zweidimensional als Formzeichen gleich dem Schema und als erlerntes Symbol wiedergegeben werden.³⁶⁴

„Die interiorisierte Nachahmung ist Vorbedingung für das innere Bild, das sich während der Phase des Symbolerwerbs bildet und mit jeder Erfahrungserweiterung differenziert. Gezeichnete oder gemalte Bilder sind eigenständig, aber es sind Nachahmungen oder >aktive Kopien< der inneren Bilder. Es sind keine reinen Neukonstruktionen. Es sind reproduktive Bilder, die aus fremden - übernommenen - Zeichen bestehen oder die schema-

³⁶³ Vgl. Reiß, Wolfgang: Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung. Neuwied, Kriftel 1996, S. 48

³⁶⁴ Vgl. John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 39-46

tisch das einmal erarbeitete Zeichen wiederholen. Aus dem Gedächtnisbild entsteht die zeichnerische Umsetzung und Darstellung der dem Kind bekannten Dinge.“³⁶⁵

Schemata sind durch aktive Auseinandersetzung entstanden, sie enthalten charakteristische Merkmale der Dinge oder Menschen, die einen Gegenstand oder eine Person in einer Zeichnung kennzeichnen.

Die nächste Entwicklungsphase ist das Stadium der konkreten Operationen vom 7. bis zum 12. Lebensjahr. Das Kind kann sich die Welt geistig repräsentieren. Dabei ist zu bedenken, dass ein Kind von 5 Jahren zum Kindergarten gehen kann, aber nicht in der Lage ist, den Weg aufzuzeichnen. Es kann den Weg in seiner Vorstellung noch nicht so voraus denken, dass es ihn aufzeichnen könnte.

Ab etwa dem 7. Lebensjahr sind Kinder in der Lage, Mengenveränderungen zu vergleichen und zu überprüfen. Das Kind hat erfahren, dass Lageveränderungen den Gegenstand selbst nicht verändern. So ist es in der Lage, geistige Transformationen vorzunehmen, ohne diese vorher gesehen zu haben.

„Erst in der vierten Phase tritt der visuelle Realismus an die Stelle des intellektuellen Realismus. Jetzt sehen wir nur noch die Körperteile, die tatsächlich sichtbar sind (...). Diese Phase des visuellen Realismus fällt in die Phase konkreter Operationen nach Piaget und wird gewöhnlich im Alter von sieben bis acht Jahren erreicht.“³⁶⁶

In dieser Phase, in der der intellektuelle Realismus vom visuellen Realismus abgelöst wird, tritt in der Kinderzeichnung eine quantitative und qualitative Veränderung auf. Dies drückt sich in Piagets Konzept aus durch den Wechsel von der subjektiven Welt-sicht hin zur Phase der konkreten Operationen, in der eher das gezeichnet wird, was tatsächlich vorhanden ist. Dies wird an der Abnahme der Röntgendarstellungen deutlich. Die Menschdarstellung wird realistischer, proportionierter.

Durch antizipierende Vorstellungen werden denkend Konkretisierungen vorweggenommen und das Schema kann verändert werden, hinzu kommt ein Abbildungsbemühen des Kindes. Antizipierende Bilder sind weniger von einer interiorisierten Nachahmung abhängig als reproduzierte Bilder. Hier können Schemata überwunden werden, es erfolgen Darstellungen von Menschen in Bewegung. So setzt beispielsweise die bildliche Wiedergabe von Bewegungen und Transformationen eine Vorwegnahme in der Vorstellung voraus.

„Jedes reproduzierende wie antizipierende Bewegungs- oder Transformationsbild stützt sich auf Operationen, die es ermöglichen, diese Prozesse gleichzeitig mit der bildhaften Vorstellung zu begreifen. Die geistige Reproduktion ist die wichtigste Voraussetzung für bildhaftes Handeln, sie ermöglicht es, Relationen darzustellen, Beziehungen inhaltlicher Art, Größenrelationen. Das bisher isolierte Denken des Kindes wandelt sich zu einem Den-

³⁶⁵ John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993; S. 42

³⁶⁶ DiLeo, Joseph H.: Die Deutung von Kinderzeichnungen. Karlsruhe 1992, S. 41

ken in Relationen. (...) Antizipierende Vorstellungen ermöglichen ein Denken in Beziehungsgefügen.“³⁶⁷

Die zweifache Analogie zum einen zwischen Wahrnehmungsrepräsentanzen und Vorstellungsbildern, zum anderen zwischen internen Repräsentationen und zeichnerischer Darstellung würde man als Verlust an Deutlichkeit erklären, den die zeichnerische Darstellung gegenüber den Wahrnehmungsrepräsentanzen aufweist. Daher kann das gezeichnete Objekt nur in einigen Merkmalen Ähnlichkeiten mit dem Wahrgenommenen aufweisen, da die Analogiekette immer mit einem Verlust an Ähnlichkeit verbunden ist.³⁶⁸

6.3 Wie kommen die Bilder in den Kopf und wieder heraus auf das Zeichenpapier

Schaut man Kinderzeichnungen an, so fallen einem die teilweise sehr detaillierten, genauen Wiedergaben einzelner Objekte auf. Das bedeutet die Kinder zeichnen nach einem Gedächtnisbild, nach der Vorstellung, aus der Erinnerung von zuvor Wahrgenommenen bzw. gebildeten Schemata. Daraus ergibt sich die Fragestellung, wie es zu diesen teilweise genauen Wiedergaben kommt, ohne dass Übung in zeichnerischer Wiedergabe vorhanden ist.

Heute geht man davon aus, dass Wahrnehmung ein aktiver Vorgang ist und das daraus resultierende Bild ein Ergebnis unserer Intentionen und unserer Verhaltensweisen ist und nicht, wie früher angenommen, ein Spiegelbild der Sache selbst. Es erfolgt eine Übersetzung des gesehenen Bildes in eine zweidimensionale Darstellung auf einem Zeichenträger. Dies bedeutet die Nutzung eines Formrepertoires, um eine Annäherung zwischen der Zeichnung und dem Wahrgenommenen herzustellen mittels der Vorstellung des Modells, das abgebildet wird.

Nach der Zeit des Kritzelns folgen die Schemaphase und die zeichnerische Nachahmung der äußeren Welt, über deren Motivquelle die Wissenschaftler unterschiedlicher Meinung sind.

Einige Wissenschaftler/innen gehen davon aus, dass das bildnerische Gestalten von Kindern und Jugendlichen durch optische Nachahmung der visuellen Wirklichkeit motiviert ist. Andere sehen in der Kinderzeichnung ein Projektivfeld für Emotionen und Affekte. Ein dritter Ansatz, dargelegt von Erika Meili-Schneebeli, sieht im bildnerischen Gestalten die Erzeugung eines intermediären Raumes, der zwischen innerer und äußerer Welt vermittelt.³⁶⁹

³⁶⁷ John-Winde, H; Roth-Bojadzhiev, G, 1993, S. 43f

³⁶⁸ Vgl. Richter, H.-G.: Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Düsseldorf 1987, S. 59

³⁶⁹ Vgl. Meili-Schneebeli, Erika: Kinderbilder - innere und äussere Wirklichkeit. Bildhafte Prozesse in Entwicklung, Lebenswelt und Psychotherapie des Kindes. Basel 2000, S. 20

In der bildnerischen Darstellung von Kindern schwingt ebenso der Ausdruck des kindlichen Innenlebens im Sinne von Selbstausdruck mit, geprägt von den emotionalen Empfindungen beim zeichnerischen Darstellen der Personen oder Gegenstände. Zwei Aspekte stehen in diesem Kapitel im Vordergrund, da es darum geht, den Weg von äußerer Wahrnehmung der Welt hin zur zeichnerischen Wiedergabe nachzuvollziehen. Die Abbildungsfunktion der Zeichnung steht im Vordergrund, da das Hauptinteresse des Kindes in der mittleren Kindheit darin liegt, die gezeichneten Gegenstände möglichst erscheinungsgetreu wiederzugeben. Dabei geht es keineswegs darum, sich der langen Tradition der Kinderzeichnung im Sinne einer naturalistischen Weltabbildung anzuschließen oder gar die Zeichnungen unter dem Aspekt der Richtigkeit bezüglich der Wirklichkeitswiedergabe auswerten zu wollen. Das kindliche bildnerische Gestalten wird als eine Möglichkeit, sich mit der Welt auseinander zu setzen, aufgefasst und bietet die Möglichkeit, Erfahrungen visuell auszudrücken. Unter dem kommunikativen Aspekt der Kinderzeichnung ist die visuelle Geschichte, die ein Kind vermittelt, zu sehen, dabei berichtet es über sich und seine Beziehung zur Umwelt. Die dargestellten Gegenstände schaffen einen Bezug zur alltäglichen Welt des Kindes und können beim Lesen und Verstehen von interkulturellen Kinderzeichnungen helfen. Da es in vielen außereuropäischen Kulturen, so auch in Ghana, kaum Produkte der Kinderindustrie wie Comics, Vorlagenbücher, Kinderbücher, Zeitschriften, Fernsehsendungen gibt, bleibt die reale Umwelt des Kindes Quelle der zeichnerischen Vorbilder. Kinderzeichnungen, die durch Nachahmen der Wirklichkeit in Form von Vorstellungen, Gedächtnisbildern, Schemata entstehen, sind keineswegs nur Abbilder der Wirklichkeit, sondern immer auch neu geformte Wirklichkeiten, die in Zeichnungen ästhetische Botschaften bilden.

Zusätzlich können wir uns Dinge vorstellen, die wir noch nie wahrgenommen haben. Schwierig wird es, diese Phänomene theoretisch auszulegen, sie zu erklären. Bekannt ist das „Bilder-im-Geist-Modell“, - dem Phänomen der Wechselbeziehung zwischen Wahrnehmungseigenschaften und bildnerischen Schemata. Man geht davon aus, dass innergeistige Entitäten, auf bildhafte Art etwas darstellen. Dabei erhebt sich die Frage, ob diese Resultate als Vorstellungen, Erinnerungen oder andere Vorgänge gedacht werden.³⁷⁰

O. R. Scholz verweist darauf, dass es sich bei den geistigen Repräsentationen genau genommen nicht um Bilder handelt, sondern um neuronale Aktivitäten im Gehirn.

„Das letzte Objekt innerhalb des Sehvorganges, das man als Bild ansprechen kann, ist allenfalls das Netzhautbild. Für alles was danach geschehen mag, gilt nach wie vor das Diktum Gilbert Ryles (...) imaging occurs, but images are not seen.“³⁷¹

³⁷⁰ Vgl. Scholz, Oliver R.: Bilder im Geiste? Das Standardmodell, sein Scheitern und ein Gegenvorschlag. In: Sachs-Hombach, Klaus: Bilder im Geiste. Zur kognitiven und erkenntnistheoretischen Funktion piktoraler Repräsentationen. Amsterdam 1995, S. 44ff

³⁷¹ Scholz, Oliver R., 1995, S. 61

Da in der Literatur zu Kinderzeichnungen allgemein von geistigen Repräsentationen gesprochen wird, von Schemata die sich ausbilden, schließe ich mich diesen Definitionen an.

„Alle Betrachtungen über die Natur des Schemabildes leiden darunter, daß die Untersuchungen über die Objektwahrnehmung und/oder den Charakter der internen Bilder/Vorstellungen an abstrakten, meist zweidimensionalen und statisch dargebotenen Konfigurationen durchgeführt werden, die mit realen Wahrnehmungsgegebenheiten wenig zu tun haben. (...) Vieles spricht dafür, daß im Alter des frühen Schemabildes die inneren ikonischen Repräsentationen noch in den Vorstellungsaktivitäten dominieren, bestimmenden Einfluß auf die begrifflichen Operationen und die Handlungsvollzüge haben, ehe sich dann im späteren Schulalter (etwa dem neunten Lebensjahr) die begrifflich-operatorischen Schemata vollends etabliert haben und ihrerseits eine dominante Rolle in allen Formen der Repräsentation übernehmen.“³⁷²

Vom fünften bis mindestens zum neunten Lebensjahr dominieren in den Bildschemata anschaulich-bildhafte Lösungen vor abstrakt-begrifflichen. Im weiteren Entwicklungsverlauf hängt die Bildstruktur zunehmend von intellektuell-operatorischen Organisationsformen ab, bis sie vom visuellen Realismus abgelöst werden.

Völkerpsychologische Untersuchungen, die den Zusammenhang von Kultur und psychologisch-kognitiver Entwicklung ermitteln, stellen in der Tat die transkulturelle Übertragbarkeit der Theorie Piagets fest. Alle Individuen lassen sich stadienstrukturell verorten, Kulturen haben Einfluss auf den Entwicklungsstand, den Individuen erreichen. Die Höhe des Entwicklungsniveaus hängt von der Stimulation der Umwelt, von Interaktion zwischen Individuum und Umwelt ab.³⁷³

Man geht davon aus, dass die Stimulusinformationen aus der äußeren Welt auf verschiedenen Stufen kodiert bzw. elaboriert werden, zunächst auf einer ikonischen Stufe, die als präkategorial und flüchtig angesehen wird, weil die visuellen Objekte auf dieser Stufe nur eine vorübergehende Beständigkeit besitzen, da sie nur einige Zeit verfügbar sind. Die zweite Stufe ist die repräsentationale Stufe, welche die uns vertrauten Vor-

O. R. Scholz geht bei dem Standardmodell davon aus, dass es aus drei Quellen gespeist wird. Aus Redewendungen, aus Selbstbeobachtungen und aus der Deutung psychologischer Experimente. Der Ausdruck „Bilder im Geiste“ impliziert eine genaue Ortsangabe, den Geist. Damit ist ein Raum definiert, ein Innen und ein Außen. Kritiker behaupten, der innere Code sei nicht bildhafter Natur, sondern müsse sprachartig sein. Innere Bilder sind vielleicht nicht die einzige Art von inneren Symbolen und Denkarbeit und finden nicht ausschließlich im Medium der Bilder statt. Von großer Relevanz sieht O. R. Scholz die Verwendung und Interpretation von Bildern, da kein Gebilde oder Darstellung an sich und aus sich heraus ein Symbol ist oder eine Bedeutung hat. In Bezug auf die Kinderzeichnung lässt sich sagen, dass die Gleichsetzung von begrifflichem Wissen mit schematischen Repräsentationen nicht standhält. Der Unterschied liegt in der Informationsverarbeitung der unterschiedlichen Systeme. Die bildhafte Vorstellung weist eine Spezialisierung auf synchrone (simultane) Organisationen für parallele Verarbeitung komplexer Informationen auf, während das verbale System für sequentielle Organisation erscheint (Richter, H.-G. 1987, S.58).

³⁷² Richter, H.-G., 1987, S. 57

³⁷³ Vgl. Oesterdiekhoff, Georg W.: Kulturelle Bedingungen kognitiver Entwicklung. Der strukturgegenetische Ansatz in der Soziologie. Frankfurt 1997, S. 56f

stellungsbilder bzw. sprachlichen Repräsentationen im Langzeitgedächtnis speichert. Die dritte Stufe ist die referentielle Stufe, auf der die Verknüpfungen zwischen nicht verbalen und verbalen Repräsentationen hergestellt werden, die Herstellung einer semantischen Relation zwischen Wort und vorgestelltem Bezugsobjekt. Ähnlich zu den bildhaften, inneren Assoziationen entstehen Konfigurationen auf dem Zeichenblatt, die assoziativen Charakter haben. A. Paivio gibt viele Hinweise in Bezug auf den Zusammenhang zwischen inneren Repräsentationen und sprachlichen Äußerungen (Objektivationen), doch es fehlen diese für den Bereich der bildhaften Objektivationen, der zeichnerischen Darstellung. Man kann wohl davon ausgehen, dass zwischen der inneren Repräsentation und zeichnerischer Darstellung analoge Verhältnisse herrschen.³⁷⁴

Wenn ein Kind mittleren Alters zu einem gestellten Thema zeichnet orientiert es sich nicht primär an den gegebenen äußeren Reizen, sondern mehr an seinen Vorstellungsinhalten, die sozusagen im Bewusstsein als Strukturgebilde, Schemata vorliegen. Schematische Formen sind in Bezug auf den Zeichenprozess das Ergebnis einer durch Übung erlangten Grundform, die als Basisfunktion im individuellen Zeichenprozess fungiert.³⁷⁵

Hilfreich bei der Analyse ist die Unterscheidung zwischen Gegenstandswissen, Abbildungswissen und Ausführungswissen. Unter einem kognitionspsychologischen Aspekt zur Entwicklung der Kinderzeichnung werden weitere Wissensbereiche unterschieden, welche mittels Interaktion sich auf den zeichnerischen Prozess mitbestimmend auswirken. Das Wissen über den Wirklichkeitsausschnitt wird auch Gegenstandswissen genannt. Das Abbildungswissen bezeichnet die Möglichkeit der grafischen Darstellung, während das Ausführungswissen bei der Möglichkeit der Ausführung, bzw. bei der Umsetzung der Handlungspläne eine Rolle spielt.

Das dargestellte Bild entsteht genau genommen durch Einbildungskraft, als inneres Modell, das in grafischen Zeichen umgesetzt wird. Das Zeichen-Finden ist für das Kind häufig ein schwieriger, sich immer nur in Teilschritten erschließender Vorgang, bei dem die Auge-Hand-Koordination eine Rolle spielt. Beobachtet man Kinder beim Zeichnen, stellt man fest, dass sie Phasen zügigen Arbeitens haben, in denen eingeübte Formen, Schemata beherrscht werden.³⁷⁶

Die gesamte Planung der kindlichen Zeichnung erfolgt unter funktionaler Qualität, sie ordnet sich nach bestimmten Erzeugungs-, Abruf- und Kombinationsregeln die strukturellen Bausteine der Zeichen und gewährleistet ihren Vollzug. Das Kind nimmt eine Hierarchie in der Bewertung des Wahrgenommenen, und zwar in Form der Bedeutung der Personen und Dinge für das Kind, vor. Daher lässt sich aus der Zeichnung das ablesen, was für das Kind wichtig ist.

³⁷⁴ Vgl. Richter, H.-G., 1987, S. 58f

³⁷⁵ Vgl. Reiß, W., 1996, S. 46f

³⁷⁶ Vgl. Reiß, W., 1996, S. 25f

Der Handlungsakt des Zeichnens verläuft über die Vorwegnahme des Zieles, den Planentwurf, Auswahl der Mittel hin zur Organisation und Koordination bis zur Erreichung des Zieles.

Das Zeichnen des Kindes kann man als Handlungsvollzug betrachten. Dabei erfolgt die Antizipation in Form der Vorwegnahme des Zieles und im Entwurf eines Planes. Die Realisation betrifft die adäquate Mittelwahl und die Organisation, gefolgt von der Reflexion. Dabei kann sich das Kind von der Wirkung seiner Darstellungen beeinflussen lassen und kann situativ seinen ursprünglichen Arbeitsplan ändern. Es besteht eine permanente Wechselwirkung zwischen zeichnendem Kind und dem Dargestellten.

Die Ausdruckshandlung beinhaltet einen Sinnzusammenhang, es sind nur echte Kundgebungen, wenn sie den Zweck der Deutung erfüllen. Die Handlung des Zeichnens ist demnach das Ausdrücken von Bewusstseinserlebnissen.³⁷⁷

Die zeichnerische Äußerung eines Kindes hängt von der Dingerkenntnis der Strukturgebilde ab. Dabei wird mittels der bildhaften Darstellung ein Ausschnitt aus der gegenständlichen Welt wiedergegeben. Diese abgebildeten Inhalte sind verwoben mit ihren Bedeutungen und stellen als Handlungsakt Elemente eines sozialen Geschehens dar. Nicht zu unterschätzen ist das Lustgefühl des Kindes, das jedes Darstellen von Bekanntem mit dem Wiedererkennungseffekt begleitet, wobei sich das Gefühl einer Befriedigung mit dem erreichten Ergebnis einstellt. Dabei ist an ein selbst gestecktes Ziel von Kindern gedacht, weniger an z. B. von Kunstlehrern festgesetzte Ziele. Auch spielt die Motivation für wen gezeichnet wird eine bedeutende Rolle.

6.4 Formübernahmen

Wie schon in dem vorangegangenen Kapitel über Kinderzeichnungen aus Neuguinea deutlich wird, sind Formübernahmen weit verbreitet. Es zeigt sich dort, dass Kinder, die keine Schule besuchen, entwickelte grafische Zeichen der Kinder, die in näherer Umgebung eine Schule besuchen, übernehmen. Dies zeigt, dass das jeweilige Umfeld, in Sachen grafischer Vorbilder für Formfindungen anregend wirkt. Kinder beobachten das Verhalten anderer, diese Fähigkeit ermöglicht es den Kindern Modelle, Schemata zu erwerben, ohne sich diese langwierig aneignen zu müssen. Durch die Beobachtung anderer macht man sich Vorstellungen, wie diese Verhaltensweisen vollzogen werden. Neben dem Gegenstandswissen, spielt das Abbildungs- und Ausführungswissen eine Rolle. Da der konstruierende Teil der Zeichenschemata kognitiver Art sind, handelt es sich um gespeichertes und organisiertes Wissen.

Ulrike Jezek geht von der Annahme aus, dass die Entwicklung des kindlichen Zeichenrepertoires auf die Übernahme von Zeichenkonventionen angewiesen ist, die die Umwelt dem Kind in Form von Vorbildern und Vorlagen anbietet.³⁷⁸

³⁷⁷ Vgl. Reiß, W., Neuwied u.a., 1996, S. 24ff

Veränderungen in Bezug auf Merkmale in der Kinderzeichnung werden meist aus der Wahrnehmung und kognitiven Kapazität des Kindes erklärt. Man nimmt an, dass Kinderzeichnungen bedingt durch die Entwicklungsverläufe und den Erfinderreichtum beeinflusst werden. Dabei wird oft übersehen, dass Formen, grafische Zeichen von Geschwistern, Freunden und Sitznachbarn in der Schule übernommen werden.

Martin Schuster und Ulrike Jezek³⁷⁹ haben diese Phänomene näher untersucht. Die Methode des Vergleichs von Kinderzeichnungen wird im Sinne von Kulturvergleich häufig angewendet, dabei handelt es sich aber immer um den Vergleich unserer Kultur mit einigen weit entfernten Kulturen. Es wird nicht wie in anderen Disziplinen mit benachbarten Fällen verglichen. In den Untersuchungen der Psychologen M. Schuster/U. Jezek werden die nahen Verwandten und Bekannten mit einbezogen, um das soziale Umfeld des Kindes mit in die Auswertung einzubeziehen. Die Untersuchung umfasst 48 Kinderzeichnungen von 27 Mädchen und 21 Jungen im Alter von 6-10 Jahren in Schulklassen. Insgesamt werden 1450 Zeichnungen ausgewertet, zusätzlich werden Interviews mit dem Kind und den Eltern durchgeführt. Die Themenstellung für die Kinder lautet: „Zeichne einen Menschen, so gut du es kannst.“ Die Erwachsenen werden gebeten, einen Menschen so zu zeichnen, wie sie ihn dem Kind vorzeichnen würden. Die Hypothese lautet, dass räumliche und soziale Nähe zu Formübernahmen führt. Vermutlich machen Kinder nur Formübernahmen, die sie selbst als positive Entwicklungsdiskrepanz verstehen. Es werden wohl nur Anleihen bei anderen Kindern genommen, die aus ihrer Sicht besser zeichnen. Doch nach einiger Zeit könnte das Kind auch vergessen haben, von wem es die Form übernommen hat. Die Formenvielfalt in den auszuwertenden Zeichnungen ist sehr hoch. Dabei ist zu beachten, dass die Ähnlichkeit nicht ausschließlich in Merkmalen auftritt, sondern auch in Proportion, Struktur, Größe einzelner Teile und in Form von seltenen Einzelementen zu finden sind.³⁸⁰

Diese Ähnlichkeiten in den Zeichnungen lassen sich oft über viele Personen hinweg wieder finden. Je nachdem wo Kinder zeichnerische Äußerungen anderer Menschen sehen können.

„In der Familie lassen sich größere Formähnlichkeiten beobachten als bei den Eltern. Dabei sind 80 % der Geschwister älter als die Zielkinder. Der Vergleich der Zeichnung der Schulklasse und der Familie belegt, daß die peer-group einen besonders großen Einfluß auf die Ausgestaltung der Formenwelt ausübt. Mit zunehmender räumlicher und emotionaler Nähe der Klassenmitglieder steigen die Ähnlichkeits-Werte an. Die ausgeprägtesten Formähnlichkeiten zeigen Kinder, die nebeneinander sitzen und gleichzeitig Freunde oder gar >beste< Freunde sind. 50 % der Kinder, die sowohl

³⁷⁸ Jezek, Ulrike: Wege der Formübernahme in der Kinderzeichnung. Köln 1991, S. 2 (unveröffentlichte Diplomarbeit)

³⁷⁹ Schuster, Martin; Jezek, Ulrike: Formübernahmen in der Kinderzeichnung. In: Kunst und Unterricht Heft, Seelze 163/Juni 1992

³⁸⁰ Vgl. Schuster, M.; Jezek, U., Seelze, 1992, S. 50f

>beste< Freunde als auch Sitznachbarn sind, erreichen die Extremwerte >große< bis >sehr große Ähnlichkeit<.“³⁸¹

Aufgrund der räumlichen Nähe haben Sitznachbarn die Möglichkeit, eine Zeichnung in ihrer Entstehung mit zu verfolgen, daher wird ein Nachzeichnen erleichtert. Das Beobachtungslernen beruht im Wesentlichen auf zwei Repräsentationssystemen, dem der Vorstellung und dem der Sprache. Neben der symbolischen Kodierung ist auch die Wiederholung eine wichtige Gedächtnishilfe.

Aus diesen Untersuchungen wird deutlich, dass Schulklassen so etwas wie eine zeichnerische Subkultur ausbilden. Die Wissenschaftler verweisen auch auf die geringer ausgeprägte Orientierung an Jungen. Als besonders gute Zeichnerinnen bezeichnen Mädchen fast ausschließlich andere Mädchen.

„Übernommen wurde natürlich nur von Kindern, die besser zeichneten - häufiger also von Mädchen, die in der untersuchten Altersgruppe etwas besser zeichnen können.“³⁸²

Genau genommen müsste bei der Auswertung von Kinderzeichnungen auf erfundene und übernommene Anteile geachtet werden. Doch diese lassen sich nach einiger Zeit nicht mehr eindeutig trennen.

U. Jezek schlägt vor mittels des Vergleiches als Erkenntnisverfahren Auswertungen vorzunehmen. Mit dem Merkmal Auge wird von ihr ein Categorieschema der Vergleichstypen, aller auftretenden Augenformen in den Kinderzeichnungen aus ihrer Untersuchung erarbeitet. Es werden alle Zeichnungen klassifiziert und in einer Gesamtmatrix sollen die Zielkinder und ihre verschiedenen Bezugsgruppen nach Anzahl der Übereinstimmenden Verwirklichungsformen verglichen und geordnet werden. Dazu verwendet sie eine neunstufige Rating-Skala, die von „völliger Übereinstimmung“ bis „überhaupt keine Ähnlichkeit“ reicht.³⁸³

Es zeigen sich in den Auswertungen überdurchschnittliche Ähnlichkeiten zwischen den Zeichnungen der Familie und denen des Zielkindes. Des Weiteren zeigt sich, dass die räumliche Nähe der Sitznachbarn einen zumindest gleichwertigen Einfluss auf die Ähnlichkeit der zeichnerischen Formen hat, wie die emotionale Nähe, die ein Freundschaftsverhältnis kennzeichnet. U. Jezek konnte feststellen, dass sich die Jungen an beiden Elternteilen orientieren, bei den Mädchen eine Orientierung am gleichgeschlechtlichen Familienmitgliedern, der Mutter und den Schwestern, vorliegt. In der Schule spielt die zeichnerische Orientierung an Mädchen eine größere Rolle. Es wird vermutet, dass Mädchen die zeichnerischen Normen, aufgrund größerer Bereitschaft

³⁸¹ Schuster, M.; Jezek, U., Seelze, 1992, S. 51f

³⁸² Schuster, Martin: Kinderzeichnungen. Wie sie entstehen, was sie bedeuten. München, Basel 2001, S. 40

³⁸³ Vgl. Jezek, U., 1991, S. 35ff

zur Konformität, strenger einhalten als Jungen. Möglicherweise folgen Mädchen „typisch weiblichen“ Abbildungskonventionen stärker als Jungen.³⁸⁴

Ein weiterer Einflussfaktor sind Übernahmen aus Medien. Comic-Bücher erweisen sich als besonders geeignete Vorbilder, da gezeichnete Vorlagen, in Form von Zeichenschichten sich am besten anschauen lassen.

„So ist die Kinderzeichnung, die in Beduinenstämmen beobachtet wurde, sehr formarm, während in der japanischen Kinderzeichnung der Einfluss der landestypischen Comics (Mangas) überdeutlich ist.“³⁸⁵

Wenn eine Kultur viele Vorbilder in Form von Abbildungen liefert, entwickelt sich auch die Kinderzeichnung entsprechend vielfältiger und komplexer. Die Formen von Kinderzeichnungen unterliegen einer Tradierung von Kindergruppe zu Kindergruppe. So könnte, über einen langen Zeitraum beobachtet, eine Kulturgeschichte der Kinderzeichnung entstehen.

6.5 Der kommunikative Charakter einer Kinderzeichnung

Grundlage für eine Kommunikation ist immer Sender und Empfänger. Die Kinderzeichnung nimmt die Rolle eines passiven Senders ein, indem sie Ausdruck dessen ist, der die Zeichnung gestaltet hat. Erst durch die Aktivität des Empfängers bzw. Betrachters werden Informationen übermittelt. Der Rezipient deutet die Bildzeichen für das Bezeichnete, dazu ist Voraussetzung ein gemeinsames Repertoire von Zeichen. Dies setzt voraus, dass Menschen einfache Grundmuster sofort wahrnehmen können und darauf reagieren.

„Als Kommunikationsmittel steht die Kinderzeichnung in einem situativen, jederzeit veränderbaren Kontext, durch den die Bedeutung für einen Interpreten (Zeichenbenutzer) bestimmt ist. Die Vielzahl der potentiellen, kontextuellen Bezüge macht die Kinderzeichnung zu einem komplexen Kommunikationsphänomen.“³⁸⁶

Beim Betrachten von Realität oder von Bildern wird jeweils ein Modell konstruiert. Dieses Modell setzt sich bei der Bildbetrachtung aus Beziehungen zwischen grafischen Elementen zusammen.

A. Schoppe weist darauf hin, dass es sich um eine offene und ehrliche Sprache handelt, die sich dem Rezipienten darbietet. Man bedenke, wie schwer es ist, handlungs-

³⁸⁴ Vgl. Jezek, U., 1991, S. 99ff

³⁸⁵ Schuster, M., München, 2001, S. 41

³⁸⁶ Wichelhaus, Barbara: Die Kinderzeichnung eine nonverbale Artikulationsform – Ursprung und Genese. In: Schuster, Martin; Woschek, Bernard (Hrsg.): Nonverbale Kommunikation durch Bilder. Stuttgart 1989, S. 197ff

mäßig (also auch zeichnerisch) etwas Falsches glaubhaft zu machen, im Gegensatz zu verbalen Ausdrucksformen.³⁸⁷

Der Vorteil des kommunikativen Wertes einer Zeichnung liegt in ihrer zeitunabhängigen Konstanz. Das Betrachten einer Zeichnung ist ein komplexer, ganzheitlicher Vorgang, dabei wird der Inhalt, der Ausdrucksfaktor, Entwicklungsstand, historischer und kultureller Hintergrund und der Kontext aufgenommen. Kinderzeichnungen geben Auskunft über individuelle Interessen und darüber hinaus über gesellschaftliche Situationen, kulturelle Umwelten, den jeweiligen Zeitgeist, der sich in den Bildkonventionen ausdrückt. Die Wertvorstellungen einer Gesellschaft haben eine zentrale Bedeutung. Das Wertvolle gilt somit als Handlungsausrichtung, Handlungsanweisung und als Beurteilungsmaßstab. Somit tritt dieser auch in Darstellungen der Kinderzeichnungen auf, da es auf das Lebensgeschehen des Kindes verweist.

Das kommunikative Handeln liegt zum einen in der Bedeutung und Aussage für den Hersteller und zum anderen in der Bedeutung und Aussage für den Bildinterpreten. Dabei sei darauf verwiesen, dass Kinderzeichnungen nicht immer mit Absicht an einen Adressaten erstellt werden. Es können unterschiedliche Empfänger oder auch verschiedene Sendeabsichten zugrunde liegen.

„Gerade bei den nicht-konventionellen Zeichen der kindlichen Bildsprache kann die angemessene Kommunikation zwischen Betrachter, ikonischen Zeichen und Aussagen zu großen Problemen führen.“³⁸⁸

Ausschlaggebend ist die Lesbarkeit der dargestellten Zeichen für eine Interpretation. Dabei geht es um den Versuch, zu beschreiben, was dargestellt ist, zu erfassen, welchen Gegenstandssinn die Zeichen aufzeigen, welche Symbolik sie besitzen. Viele Komponenten spielen dabei eine Rolle: Bildaufbau, die Komposition, Farbe, Struktur, Raumdarstellung, Körperabbildung, Proportionen, Größenverhältnisse, Formen, Relationen und Techniken, Verfahren, eingesetzte Mittel. Dies bezeichnet die formale Seite den Inhaltsaspekt. Das Kind erwartet eine Rückmeldung auf sein Bildwerk, das bezeichnet den Beziehungsaspekt, der analog vermittelt wird. Dazu sollte eine personale, lebensweltliche, aktivitätsorientierte Betonung nicht aus der Sicht geraten.

Dabei kann die Kinderzeichnung als kommunikative Handlung nonverbaler Äußerungen aufgefasst werden, welche einen Ausschnitt aus der Lebenswelt aufzeigt.

„Das größte Problem, den speziellen kommunikativen Qualitäten der Kinderzeichnung gerecht zu werden, liegt in der geringen Komplementarität der Interaktionspartner begründet. Erwachsene werden mit schwer verständlicher analoger Information konfrontiert und sind bemüht, diese ins Digitale zu übersetzen.“³⁸⁹

³⁸⁷ Vgl. Schoppe, Andreas: Kinderzeichnungen und Lebenswelt. Neue Wege zum Verständnis des kindlichen Gestaltens. Herne 1991, S. 179

³⁸⁸ Reiß, W., 1996., S. 28

³⁸⁹ Schoppe, Andreas: Kinderzeichnungen und Lebenswelt. Neue Wege zum Verständnis des kindlichen Gestaltens. Herne 1991, S. 180

Ausschlaggebend ist die Intentionalität des Urhebers der zeichnerischen Symbolik. Für das Entschlüsseln von Kinderzeichnungen aus anderen Kulturen bedeutet dies, dass ein adäquater Schlüssel zur Decodierung nötig ist. Dieser Schlüssel muss mit dem jeweiligen kulturellen Code übereinstimmen. Das bedeutet gute Kenntnis des kulturellen Hintergrundes aus dem die jeweiligen Kinder bzw. ihre Werke entstammen.

7 Ghana zur Zeit der Projektdurchführung

In den folgenden Kapiteln möchte ich zunächst allgemeine Daten zu dem westafrikanischen Land Ghana vorstellen. Im weiteren Verlauf behandle ich Themen, welche für diese Arbeit und die anschließende Auswertung von Bedeutung sind. Dies betrifft den Lebensraum der Probanden, die Schulen der Projektdurchführung und den Kunstunterricht.

7.1 Allgemeine Daten zum Land

Ghana liegt in Westafrika, 4°45' bis 11°10' nördlicher Breite sowie 3°15' West bis 1°12' Ost, etwa 500 Kilometer nördlich des Äquators. Die Hauptstadt ist Accra liegt im Süden an der Küste.

Das Land hat in Nord-Südausrichtung eine Ausdehnung von ca. 700 Kilometer und eine Ausdehnung in West-Ost-Richtung von ca. 450 Kilometer.

Ghana grenzt im Norden an Burkina Faso, im Westen an die Elfenbeinküste und im Osten an Togo. Im Süden liegt der Golf von Guinea, ein Golfstrom des Atlantiks. Die über 500 Kilometer lange Küste ist infolge von Lagunen und starker Brandung schwer zugänglich. Nach einem 30-60 Kilometer breiten Küstenstreifen steigt das Land in mehreren Waldzonen an. Der höchste Punkt in Ghana ist die Akwapim-Area, der zentrale Teil des Landes, mit knapp 900 Metern Höhe über dem Meeresspiegel. In einigen Teilen der zentralen Region ist tropischer Regenwald, der durch die ständige Abholzung stark bedroht ist. Weiter nördlich senkt sich das Land wieder. Hier dehnen sich Savannen aus.

Durch den Bau des Akosombo-Dammes entstand in den 60er Jahren der Volta-Stausee. Hier wird mittels Turbinen der Strom für das Land erzeugt.

Ghana hat im Süden tropisches Klima mit zwei Regenzeiten die in der Zeit von Mai bis Oktober liegen. Die Durchschnittstemperaturen betragen 28-32°C. Im Norden liegen die Temperaturen den Jahreszeiten entsprechend höher. Größer sind hier auch die Temperaturunterschiede zwischen Tag und Nacht.

Die gesamte Fläche beträgt 239.460 km² und ist damit fast so groß wie die frühere Bundesrepublik Deutschland.³⁹⁰

Politisch ist das Land in zehn Verwaltungseinheiten, Regionen unterteilt: Greater Accra, Central Region, Western Region, Eastern Region, Regionen Ashanti und Brong-Ahafo, Volta-Region, Northern Region das sich in Upper West und Upper East Region.

Insgesamt hat Ghana etwa 19 Millionen Einwohner. Die Küstenregion des Landes ist am dichtesten besiedelt. Hier gibt es unzählige kleine ethnische Gruppen. Die größte ethnische Einheit, die auch heute noch einen König hat sind die Ashanti in Zentralghana. Weitere große Bevölkerungsgruppen sind die Fanti im Südwesten, Ga im Bereich um Accra und die Ewe im Südosten, Hausa in Norden, wobei hier schon unzählige kleine ethnische Gruppen wie beispielsweise die Mamprusi und Kusasi hinzukommen.

Rund 65% der Bevölkerung sind Christen, etwa 20% Moslems sowie Anhänger traditioneller Religionen.

Die Amtssprache ist Englisch, daneben bestehen 80 verschiedene Sprachen bzw. Dialekte. Durch Handel hat sich das Twi, die Sprache der Ashanti, am weitesten im Land verbreitet.

Wirtschaftlich ist das wichtigste Exportgut Kakao, Gold, Holz und Bergbauerzeugnisse. Die wichtigsten und größten Häfen für Ex- und Import sind Tema bei Accra und Takoradi im Südwesten. Für den Eigenverbrauch werden Reis, Hirse, Mais, Yam, Maniok, Erdnüsse, Tabak, Ölf Früchte, Kochbananen, Bananen, Zuckerrohr und verschiedene Gemüse angebaut. Es werden Rinder, Schafe, Ziegen, Schweine und Hühner gehalten. An der Küste wird Fischfang betrieben. Die Währungseinheit ist der Cedi.

Die ersten Europäer, die in Ghana im Jahre 1471 eintrafen, waren die Portugiesen. Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert versuchten die Franzosen, Niederländer, Dänen und die Briten an der Goldküste Fuß zu fassen. Ghana kam schließlich unter britisches Protektorat. Im Jahre 1807 wurde der Sklavenhandel abgeschafft. 1872 schlossen die Briten mit den Küstenstämmen Protektoratsverträge. Die Ashanti leisteten am längsten Widerstand gegen die britischen Kolonialisten.

Am 6. März 1957 erlangte die Goldküste unter dem Namen Ghana ihre Unabhängigkeit. Der erste Präsident der Republik Ghana war 1960-1966 Kwame Nkrumah, der eine sozialistische Ausrichtung proklamierte und sich sehr für das Bildungssystem einsetzte. Durch einen Militärputsch übernahm Jerry Rawlings 1979 die Regierung bis im selben Jahr ihn Hilla Limann bis 1981 ablöste. Von 1981-2001 übernimmt J. Rawlings erneut die Führung des Landes. Seit 1993 ist Ghana eine demokratische Republik.

³⁹⁰ Vgl. Cobbinah, Jojo: Ghana. Frankfurt 2001, S. 19

7.2 Familie und Kindheit in Ghana

Frauen treten in Ghana im öffentlichen Leben aktiv in Erscheinung. Sie sind es, die größtenteils die Kinder groß ziehen und einen wirtschaftlichen Beitrag zur ökonomischen Situation leisten.

Die Ehe ist eine freie Entscheidung zwischen Mann und Frau, aber auch ein Bündnis zweier Familien oder Clans. Es gibt im Norden des Landes noch polygame Verhältnisse.

Die Ehe ist ein Zeichen für die Reife einer Frau. Mann und Frau leben im Grunde ihr eigenes Leben. Sie arbeiten meist getrennt, haben ihren eigenen Besitz und ihr eigenes Einkommen, wobei der Mann Kleidung und Schulgeld für die Kinder übernehmen sollte. Im Falle einer Scheidung kehren die Frau und Kinder in das Elternhaus der Mutter der Frau zurück und die Brüder der Frau tragen zum Unterhalt der Kinder mit bei.

Bekannt ist, dass die Familie die erste und sicherlich auch eine der einflussreichsten Sozialisationsinstanzen ist. Heute hat eine Familie in Ghana zwischen zwei und vier Kinder. In früheren Zeiten lag die Zahl der Kinder weit höher. Sie gelten als Existenzsicherung im Alter, denn die Kindersterblichkeit ist hoch. Wird für Nachkommen gesorgt, bedeutet dies den Erhalt des kulturellen Erbes der Familie. Kinder sind ein Statussymbol und herzlich willkommen.

„Der Begriff Familie ist viel weiter gefasst als bei uns. Er umfasst alle Menschen, die sich auf eine gemeinsame Abstammung berufen können. Das können mehrere hundert Menschen sein, aber auch nur ein Dutzend.“³⁹¹

Die Familie ist in Ghana ein Teil einer Abstammungslinie, die sich über viele Generationen zurückverfolgen lässt. Die Soziologin R. Nave-Herz bietet hier eine treffende Definition:

„Für sie ist Familie eine Verbindung, in der Eltern oder ein Elternteil mit ihren bzw. seinen Kindern zusammenleben, zumeist in einer Haushaltsgemeinschaft. Nave-Herz unterscheidet Drei-Generationen-Familie (Großeltern, Eltern, Kinder). Eltern-Familie und Ein-Eltern-Familie, hier wiederum die Mutter- und die Vater-Familie.“³⁹²

Die Ein-Eltern-Familien entstehen durch Trennung oder Scheidung. Dass Kind, dass bei der Mutter oder bei dem Vater lebt, trifft eher auf hiesige Verhältnisse zu. Die Großfamilie, in der bis zu drei Generationen zusammenleben, ist in Ghana üblich.

Die Frage, bei welcher Person in einer Gesellschaft genau die Zuständigkeit der Kinder liegt, wurde in der Forschung bisher wenig beachtet. In Ghana liegt die Verantwortung für die Kinder nicht unbedingt bei den biologischen Eltern, auch ältere Geschwister übernehmen die Erziehung ihrer jüngeren Schwestern und Brüder. Ein Akan Sprichwort stellt dieses sehr gut dar:

³⁹¹ Hübler, Ulfert: Afrika III. Bd. 29; Deut. Volkshochschulverband. Bonn 1989, S. 43

³⁹² Rolff, Hans-Günther; Zimmermann, Peter: Kindheit im Wandel. Weinheim 1985, S. 19

„If your elders take care of you while cutting your teeth, you must care of them while they are losing theirs.“³⁹³

Die Kindspflegschaft wird in Westafrika sehr oft von Familienangehörigen übernommen. Zwischen 10 % und 30 % der Kinder wachsen nicht bei ihren biologischen Eltern auf.³⁹⁴

Mit biologischen Eltern sind die Eltern gemeint, die ein Kind zeugen und gebären. Mit sozialer Elternschaft sind die Personen gemeint, die ein Kind erziehen, ernähren, betreuen und unterweisen. Diese Form der sozialen Elternschaft wird in Ghana häufig praktiziert. Heute verhält es sich so, dass die Kinder in den Städten bessere Bildungschancen haben und daher, sofern die biologischen Eltern nicht dort leben, Kinder oft zu Verwandten in die Städte geschickt werden, um die Ausbildung oder einen Arbeitsplatz zu sichern.³⁹⁵

Die Familie ist der zentrale Referenzpunkt im Leben jedes Einzelnen. Auf diese Art und Weise ist niemand allein.

Auf der anderen Seite ist jeder verpflichtet, seinen Teil zum Wohlergehen der gesamten Familie beizutragen. Für Ghanaer im städtischen Raum ist es bis heute undenkbar, dass sie ihren Wohlstand alleine konsumieren.³⁹⁶

In Ghana versteht man sich als Mitglied einer Gemeinschaft. Die individuelle Selbstverwirklichung eines Menschen steht nicht im Vordergrund. In der traditionellen und modernen Erziehung will man dem Kind zu geistiger und wirtschaftlicher Unabhängigkeit verhelfen, die soziale Unabhängigkeit wird nicht in dem Maße wie hierzulande angestrebt. Da es bis heute kein funktionierendes Rentensystem gibt, müssen die Kinder später für den Lebensunterhalt der Eltern aufkommen. Der Respekt vor der älteren Generation und vor Autoritäten ist bis heute sehr groß. Es ist die Generation, welche über Lebenserfahrung und Lebensweisheit verfügen, vor denen man Achtung hat und von denen man lernen kann, deren Worte zu respektieren und zu befolgen sind.

„Die Gemeinschaft steht über allem. In Afrika lernen die Kinder von Geburt an, daß alles allen gehört. Einen individuellen Eigentumsbegriff – der besagt, 'das ist mein, das ist Dein' – gibt es nicht. Deshalb sind nicht nur die leiblichen Eltern für das Wohl ihrer Kinder verantwortlich, sondern das ganze Dorf, in dem sie leben: Alles wird in Afrika geteilt, Besitztum und Verantwortung.“³⁹⁷

Da die Kinder sich meist draußen aufhalten, werden sie nicht nur von den Eltern erzogen, sondern erhalten von allen nahe lebenden Erwachsenen Verhaltenshinweise oder

³⁹³ Salm, Steven J. und Falola, Toyin: Culture and Customs of Ghana. London 2002, S. 138

³⁹⁴ Vgl. Alber, Erdmute: Soziale Elternschaft in Westafrika. In: Egli, Werner; Krebs, Uwe (Hrsg.): Beiträge zur Ethnologie der Kindheit. Münster 2004, S. 101-113

³⁹⁵ Vgl. Goody, Esther N.: Parenthood and social reproduction. Cambridge u.a. 1982, 55ff. Weist nach, dass Pflegekinder aus Nordghana beruflich erfolgreicher sind als eine Gruppe von Vergleichspersonen, bei den biologischen Eltern aufgewachsen, aus ähnlichen Verhältnissen und der gleichen Region stammen.

³⁹⁶ Vgl. Schmidt-Kallert, Einhard: Ghana. Gotha 1994, S. 169

³⁹⁷ Michler, Walter und Ulutuncok, Guenay: Kinder Afrikas. Wuppertal 1994, S. 109

werden von den umgebenden Erwachsenen zu Aufgaben herangezogen. Jeder Erwachsene wird einem Kind helfen, ältere Kinder oder Geschwister müssen auf die jüngeren aufpassen und lernen so früh Verantwortung zu übernehmen. Dies wirkt sich auf die Erstgeborenen prägend aus. Das Erbrecht sieht bei vielen ethnischen Gruppen traditionsgemäß vor, dass der erstgeborene Sohn den ganzen Besitz erbt.

Meist kümmern sich die Frauen mehr um die Kinder, ab der mittleren Kindheit werden dann oft die Jungen vom Vater mitgenommen und sie dürfen dem Vater bei der Arbeit helfen. Die Mädchen werden meist von den Müttern und anderen Frauen großgezogen. Sie wachsen so in die Aufgaben der Frauen hinein. C. Oppong forscht in Dagbon im Nordosten Ghanas, sie stellt in Bezug auf die Mädchenausbildung folgendes fest:

„For some time the handful of girls attending school was of southern origin and even in the sixties this tendency has continued. The prejudice that woman's job is cooking and child-bearing and that doing men's work will make her barren dies hard and still offers as the reason why many parents have not allowed their daughters to go to school.“³⁹⁸

Bis heute sind viele Frauen im Haus, in der Landwirtschaft und in der Ernährungsproduktion tätig oder betreiben Handel. Dies ist eine Auswirkung der geringen Bildungschancen für Frauen. Für einen Ausbildungsplatz bezahlt man und das können sich wenige leisten, so investiert man lieber in die Ausbildung eines Jungen. Frauen in Ghana bevorzugen Lehr- und Sozialberufe sowie Bürotätigkeiten. Da man davon ausgeht, dass Frauen Kinder bekommen, werden diese in weniger wichtigen Positionen beschäftigt. Heute ist es üblich, dass die Frau zum Einkommen der Familie beiträgt. Heute fängt ab dem 16. Lebensjahr fast jede junge Frau an, ihrer eigenen Erwerbstätigkeit nachzugehen. Rund 80 % der Frauen sind in Ghana heute berufstätig.

„Der in unserer Gesellschaft gängige Begriff von Kindheit ist ein ideologisch überfrachteter Begriff, mit dem regelmäßig unterschiedliche Utopien verbunden werden. Wenn sich in traditionellen Gesellschaften aber sinnvoll von Kindheit sprechen lässt, dann wohl nur ohne ideologische Implikationen.“³⁹⁹

Was Kindheit hier und in Ghana bedeutet möchte ich im weiteren Verlauf darstellen.

Hierzulande ist der Kindheitsbegriff durch die unterschiedlichen Lebenswelten von Kindern und Erwachsenen gekennzeichnet. Kinder leben in den Industrienationen in einer exklusiven Welt, ohne sich früh der Lebenswelt der Erwachsenen anpassen zu müssen.

Die Entwicklung von Kindheit bezieht historische Prozesse der jeweiligen Gesellschaften mit ein. Wenn man von Kindheit spricht, müsste man genau genommen immer bestimmte Aspekte mit berücksichtigen, diese wären: die historische Zeit, die örtlichen

³⁹⁸ Oppong, Christine: Growing up in Dagbon. Accra-Tema 1973, S. 68

³⁹⁹ Egli, Werner: Gesellschaftliche Realität und Utopie der Kindheit aus kulturvergleichender Sicht. In: Alt, Kurt; Kemkes-Grottenthaler, Ariane (Hrsg): Kinderwelten. Anthropologie, Geschichte, Kulturvergleich. Köln, Weimar, Wien 2002, S. 368

Gegebenheiten, die ökonomischen Verhältnisse, Bildungsstand bzw. Standards, Alter und Geschlecht.

„Kindheit wird gesellschaftlich produziert; da Gesellschaften historischen Wandlungen unterliegen, ist auch Kindheit sowohl historisch geworden so- wie verschieden.“⁴⁰⁰

Hierin zeigt sich die Veränderbarkeit von Kindheit. Es gibt eine Konstante, die unver- änderbar ist, das ist die genetische Bestimmung des Kindes. Lange gab es in der Wis- senschaft die Auffassung, dass der Mensch durch sein genetisches Potential sich auch nur in die dadurch bedingte Richtung entwickelt. Die Gegenposition vertritt die Ansicht, dass Lernerfahrungen des Kindes durch kulturelle Phänomene beeinflusst werden.

„Der Diskussionsstand lässt sich heute so zusammenfassen, dass eine schlichte Gegenüberstellung von Kind und Kultur und eine Dichotomisie- rung von anlage- und umweltbedingten Einflüssen auf die Entwicklung in der Kindheit überzogen und überholt ist. Vielmehr sind einerseits universel- le Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung anzunehmen wie z. B. die Wirkung von primären Bedürfnissen des Kindes nach Befriedigung von Hunger und Durst, sowie auch sekundäre Bedürfnisse nach Geborgenheit und Sicher- heit. Andererseits ist anzunehmen, daß, je nachdem wie die Umwelt des Kindes auf diese Bedürfnisse eingeht, die weitere Entwicklung unterschied- lich verläuft.“⁴⁰¹

Zu berücksichtigen ist auch die Aktivität des handelnden Kindes in Bezug auf die Ges- taltung seiner Umwelt und umgekehrt der Einfluss der Umwelt in Bezug auf die Gestal- tung von Handlungsbedingungen. Kultur und die Persönlichkeit des Kindes stehen in einem wechselseitigen Einfluss. Man kann davon ausgehen, dass jede Kultur die Ent- wicklung des Kindes durch die kulturelle Organisation ihrer Umwelt beeinflusst.

„Die Entwicklungsbedingungen von Kindern wandeln sich also im Prozeß der ökonomischen Änderungen des Wertes von Kindern.“⁴⁰²

Nach der anthropologischen Auffassung ist Kindheit der Lebensabschnitt von biologi- scher Reifung und sozialen Prägungsprozessen, in dem sich körperliche, geistige und seelische Prozesse entwickeln.

„Ariès geht von der These aus, daß das Mittelalter noch gar keine Vorstel- lung von der Kindheit als einem besonderen Lebensabschnitt besessen habe, Kinder vielmehr wie Erwachsene lebten. Die Familie sei in erster Li- nie eine Produktionsgemeinschaft gewesen, die auf emotionale Qualitäten des Familienlebens verzichten konnte. Erst die allgemeine Entdeckung der Kindheit erkannte den Kindern mit der Zeit einen bestimmten Status zu, den wir heute als ihrem Alter zukommend betrachten. Kindheit ist damit

⁴⁰⁰ Baacke, Dieter: Die 6- bis 12jährigen. Basel 1995, S. 50

⁴⁰¹ Trommsdorf, Gisela: Zur Frage kultureller Einflüsse in der Kindheit. In: Markefka, Manfred; Nauk, Bernhard: Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied, Kriftel 1993, S. 49

⁴⁰² Trommsdorf, G., 1993, S. 56

nicht nur ein von der biologischen Entwicklung bestimmtes, sondern sozial anerkanntes Stadium des Lebens.“⁴⁰³

Bis ins 18. Jahrhundert hinein haben Kinder hierzulande die gleiche Möglichkeit wie Erwachsene, an allen Lebensbereichen teilzuhaben. Mit der Institution Schule und einem Familienleben, in dem die emotionale Bindung aller Angehörigen zunehmend eine Rolle spielt, verändert sich der kommunikative Zusammenhang von öffentlichem und privatem Leben.

Schaut man die Verhältnisse in Ghana an, so gibt es zwar die Institution Schule, doch sind Kinder im öffentlichen Leben allgegenwärtig, da es so gut wie kein Privatleben gibt.

„Children may literally be taken everywhere – the farm, the marketplace, the family or lineage meeting, funerals and feasts, as well as religious ceremonies. In this way, they are part of the adult world and are generally not regarded as being ‘in the way’ in a way that children in many cultures are not. In juxtaposing the roles of British versus West African children, Ellis (1978, p 50) mused ‘weather in Britain too little is expected of children, their activities being restricted almost entirely to play.’“⁴⁰⁴

Bedingt durch das Klima und die oft beengten Lebensverhältnisse in Innenräumen spielt sich das Leben in Ghana meist draußen in der Öffentlichkeit ab. Kinder aus Ghana werden zunächst nach dem Wochentag, an dem sie geboren sind, benannt, später erhalten sie einen zweiten englischen Vornamen. Dies gilt nicht nur für die Ashanti wie A. Nsamenang zitiert.

„For example, among the Akan of Ghana, as in much of West Africa, a powerful element of uniformity is introduced by the existence of socially determined belief about certain defined categories of children, who may be named after the day on which they were born or their names may be derived from a profile of culturally defined situational factors.“⁴⁰⁵

Die Namen der Kinder nach den Wochentagen sind für Mädchen und Jungen unterschiedlich. Bei dem Nachnamen, den die Kinder erhalten, muss es sich nicht zwingend um den der biologischen Eltern handeln, es kann auch ein Name der Großeltern oder anderer Verwandter ausgewählt werden. Dies dient dem Gedenken der Person und oft ist damit der Wunsch verbunden, das Kind möge den Charakter dieser Person annehmen. Auch hierin wird deutlich, dass es in der Sozialisation der Kinder in Ghana weniger um die Förderung einer individuellen Entwicklung geht. Die Praktiken der Kindererziehung unterliegen kulturellen Einflüssen. Unter dem Aspekt der kulturellen Weitergabe, „cultural transmission“, erfolgt die kindliche Entwicklung. Dabei hat die individuelle Entfaltung zurückzustehen, es geht um das Wohl der Gemeinschaft.

⁴⁰³ Baacke, D., 1995, S. 52

⁴⁰⁴ Nsamenang, A. Bame: Human Development in Cultural Context. Newbury Park 1992, S. 156

⁴⁰⁵ Nsamenang, A. B., 1992, S. 146

Auf materielle Bedürfnisse und Wünsche der Kinder kann oft aus ökonomischen Gründen nicht eingegangen werden. Es ist eine dünne Oberschicht, die es sich leisten kann, Kinder von alltäglicher Arbeit zu befreien.

„Üblich sind verschiedene Formen der Kinderarbeit – vom Helfen bei Feldarbeit über den Verkauf von Waren bis zur Tätigkeit als Dienstmädchen.“⁴⁰⁶

Es ist erwiesen, dass in Entwicklungsländern Kinder eher einen ökonomischen Wert für ihre Eltern haben, weil das Überleben der Familie von der Arbeitskraft der heranwachsenden Generation abhängt.⁴⁰⁷

„Thus children are the sources of family strength and parental prestige. They >improve< the social standing of the parents and are their >walking sticks< - a parental social security system, especially in old age.“⁴⁰⁸

Eltern, deren Kinder eher materielle Bedürfnisse erfüllen sollen, werden ihre Kinder zu Gehorsam erziehen, damit die Kinder soziale Verantwortung übernehmen. Liegt der kulturelle Wert der Kinder nicht so stark in der materiellen Leistung für die Eltern, werden die Kinder wohl eher als eigenständige Wesen angesehen und man wird ihre Unabhängigkeit mehr fördern. Somit hängt das Erziehungsverhalten der Eltern vom kulturellen Wert der Kinder ab.

Eigene Kinderzimmer oder Spielzeug steht den wenigsten Kindern in Ghana zur Verfügung.

„Institutionalisierte Kinderräume wie Kinderzimmer oder Spielplätze spielen nur eine marginalisierte Rolle.“⁴⁰⁹

Das heißt keinesfalls, dass die Kinder in Ghana nicht spielen. Es werden zahlreiche Hüpf- und Klatschspiele meist von Mädchen praktiziert. Die Jungen spielen häufig und gerne Fußball. Nicht zu unterschätzen ist die Interaktion mit anderen Kindern. Hierdurch können weitere Verhaltensmuster erlernt werden. Mit Gleichaltrigen kann das Kind seinem aktiven Entdeckungsdrang nachgehen und in gegenseitiger Abstimmung Orientierung finden. Diese Kinder sind sehr gruppenbezogen, sie nehmen problemlos Beziehungen zu selbst gewählten Partnern oder Erwachsenen auf.

„Indem die Kinder bestimmte Regeln einhalten (man will ja gerade gemeinsam spielen), üben sie auch soziale Verhaltensweisen, wie z. B. auf den anderen Rücksicht nehmen, dem andern helfen oder sich für das gemeinsame Spiel einordnen.“⁴¹⁰

⁴⁰⁶ Alber, Erdmute: Kindheit. In: Hofmeier, Rolf; Mehler, Andreas (Hrsg.); Kleines Afrika-Lexikon; München 2004, S. 287

⁴⁰⁷ Vgl. Trommsdorf, G., 1993, S. 56

⁴⁰⁸ Nsamenang, A. B., 1992, S. 143

⁴⁰⁹ Alber, E., 2004, S. 287

⁴¹⁰ Rolff, Hans-Günther: Zimmermann, Peter: Kindheit im Wandel. Weinheim 1985, S. 120

Die Kinder gestalten aus Materialien, die sie in ihrer Umgebung finden. Beim Spielen mit den selbstgebauten Gegenständen kommt es zu eingebildeten Situationen, hier kann sich die Fantasie entfalten.

„(...) Kinder in Zambia, die ihr Spielzeug gewöhnlich aus Draht herstellen, sind sehr viel fähiger als schottische Kinder (die solche Vorlagen besser nachzeichnen konnten), gezeichnetes Material in Drahtmodellen nachzubilden. Daß das Lernen von Konzepten von Erfahrungen mit bestimmten Objekten zusammenhängt, belegte Jahoda (1982) am Beispiel 10-12 - Jähriger in Zimbabwe; die Kinder halfen ihren Eltern auf dem örtlichen Markt und waren gleichaltrigen schottischen Kindern im Verständnis des Profitkonzepts deutlich überlegen.“⁴¹¹

Hier zeigen sich die Auswirkungen von feinmotorischer Geschicklichkeit und informellen Lernens, die sich auch in Ghana an vielen Stellen zeigen. In verschiedenen Kontexten wird weniger durch verbale Anweisung, sondern mehr durch Beobachtung und Imitation gelernt, so wie im Spiel nachgeahmt und erprobt wird.

Es sind die Familie, die Nahestehenden und die gesellschaftlichen Verhältnisse mit ihren zu Grunde liegenden Ein- und Vorstellungen, die Einfluss auf die Sozialisation eines Kindes haben. Die Faktoren, die sich wandeln oder unterscheiden, sind die sozialen und ökonomischen Verhältnisse. Schwierige ökonomische Verhältnisse wie sie in Ghana, besonders im Norden des Landes zu finden sind, bedeuten keinesfalls, dass die Kinder vernachlässigt werden.

Sehr lange Stillzeiten bis zu zwei Jahren sind dort üblich. Hierdurch ist eine starke Bindung zwischen Mutter und Kind gegeben. Ein weiterer Faktor ist, dass die Kinder, bis sie laufen können, in einem Tuch auf dem Rücken getragen werden. Bei geringem Besitz an Mobiliar schlafen die Kinder mit den Erwachsenen in einem Bett, da viele Familien nur einen Raum bewohnen.

„Bei hoher sozialer und technischer Komplexität werden Verhaltensstile gelernt, die sich auf der Dimension Abhängigkeit/Dominanz einordnen lassen: In weniger komplexen Kulturen wird eher Helfen und Verantwortung gelernt. Eine weitere Dimensionalisierung von Kulturen zeigt, dass Kinder, die in Kulturen mit Kernfamilienstruktur aufwachsen, eher ein sozial-intimes Verhalten und Kinder aus Kulturen mit Großfamilienstruktur eher ein autoritatives und aggressives Verhalten lernen.“⁴¹²

Kinder werden als Mädchen oder Jungen geboren und wachsen somit in unterschiedliche Rollen hinein. In der Sozialisationsforschung geht man davon aus, dass physiologische Unterschiede in soziale Arrangements eingehen, in denen sie dann bedeutend werden.

„Neuerdings ist man sich zunehmend einig darüber, daß – sieht man vom biologischen Unterschied der Geschlechter ab – die Geschlechtszugehö-

⁴¹¹ Trommsdorf, G., 1993, S. 54

⁴¹² Trommsdorf, G., 1993, S. 53

rigkeit in ihren tatsächlichen Ausformungen (die bis in die Identität des Menschen reichen) soziokulturell definiert und überformt wird.“⁴¹³

In der englischen Sprache wird hier unterschieden zwischen sex, dem biologischen Unterschied, und gender, der sozialen Ausprägung. Es gibt zum einen das biologische Geschlecht und zum anderen das sozial zugeschriebene und kulturell definierte Geschlecht. In jeder Gesellschaft herrschen bestimmte Bilder und Vorstellungen von dem, wie Mädchen oder Jungen sein sollen. Mit der Geburt beginnt die geschlechtsspezifische Sozialisation, über Sprache und über Körper wird der heimliche Code der Zweigeschlechtlichkeit von Kindern nach dem Erblicken des ersten Tageslichtes vermittelt.

„Mit 14 Monaten dann starren Jungen bereits länger auf Lastwagen und Gewehre, Mädchen auf Puppen und Stofftiere.“⁴¹⁴

In der Forschung geht man davon aus, dass sich die psychischen Geschlechtsunterschiede durch mädchen- oder jungentypisches Verhalten von Vorbildern wie Eltern, Lehrern und der übrigen Lebenswelt ausbilden. Im Alter von 5-6 Jahren hat sich die geschlechtsspezifische Identität gefestigt.

Bei der Hausarbeit in Ghana wird nicht so stark nach Geschlechtern unterschieden, Jungen sowie Mädchen müssen mit helfen. Hier wird nicht nach schwererer körperlicher Arbeit unterschieden. Wasser zu holen und den Wassereimer auf dem Kopf nach Hause zu tragen wird von allen gleichermaßen erwartet. Wäsche waschen und kochen sind bevorzugt Frauen und Mädchenarbeiten. In Ghana ist aber jeder 10-jährige Junge in der Lage, ein Gericht selbstständig zu kochen.

In den verschiedenen Kulturen bestehen unterschiedliche Erziehungsziele für Kinder. Diese hängen eng mit den kulturellen Werten zusammen. Kulturspezifische Entwicklungsziele beeinflussen die kognitive und soziale Entwicklung des Kindes.

„Dies ist z. B. bei den Baoule in Westafrika der Fall, wo die soziale Intelligenz einen höheren Stellenwert als die auf kognitive Fähigkeiten bevorzugte Intelligenz hat. Leistungen haben dort erst einen besonderen Wert, wenn sie für die soziale Gruppe von Nutzen sind.“⁴¹⁵

Diese Tatsache trifft auch auf Ghana zu. Wer sich um das Wohlergehen einer Gemeinschaft kümmert, hat hohes Ansehen in der jeweiligen Gruppe.

„The principal development task is to recognize, cognize, and rehearse social roles, to be an active agent in the endeavor to become a socialized novice. Social roles pertain to three hierarchical spheres of life: household, network, and public. At various levels of social maturity, the novices, each according to ability, are expected to learn and to attempt to enact roles within each sphere.“⁴¹⁶

⁴¹³ Baacke, D., 1995, S. 196

⁴¹⁴ Thimm, Katja: Angeknackste Helden. In: Spiegel Nr. 21, Hamburg 2004, S. 85

⁴¹⁵ Trommsdorf, G., 1993, S. 58

⁴¹⁶ Nsamenang, A. B., 1992, S. 146

An diesem Zitat wird nochmals deutlich, wie wichtig die Eingliederung in das soziale Leben ist, was bis heute als oberstes Ziel verfolgt wird. Die eigenen Bedürfnisse sind gegenüber der sozialen Gruppe unterzuordnen. Dadurch wird die Akzeptanz und Zuwendung der Gruppe erfahren. Solche kulturellen Werte lassen sich an den Beziehungen des Einzelnen zu seiner sozialen Umwelt erkennen. Man konnte nachweisen, dass Kinder aus sozial orientierten Gesellschaften höhere Kooperationsbereitschaft und eine stärkere Bevorzugung von Gleichheits- als Gerechtigkeitsnormen aufweisen. Man konnte auch nachweisen, dass eine geringe Aggressivität von Kindern gegeben ist in Kulturen, in denen eine enge Mutter-Kind-Beziehung mehr Geborgenheit und Sicherheit vermittelt. Daher kann ein positives Weltbild aufgebaut werden.

„Unterschiedliche Strukturierungen von Person-Umwelt-Beziehungen dürfen die eigentlich einflussreiche Variable sein, die Kindheit in verschiedenen Kulturen verschieden gestaltet. In selbstorientierten individuellen Kulturen entwickelt sich das Selbstkonzept des Kindes als ein autonomes Ich, während in sozialorientierten Kulturen das Selbstkonzept aus enger Verbindung mit anderen und der Einbindung in soziale Umwelt entsteht. Entsprechend werden damit unterschiedliche Grundlagen für die gesamte weitere Persönlichkeitsentwicklung des Kindes wirksam.“⁴¹⁷

Die kulturspezifischen Besonderheiten in ihrer sozialen und psychologischen Bedeutung für das Kind bieten Aufschluss über die kindliche Entwicklung. Auch das Kind nimmt wiederum Einfluss auf seine soziale Umwelt, so entstehen Wechselwirkungsprozesse.

7.3 Die Lebenswelt der Probanden in Ghana

In afrikanischen Ländern nimmt der Anteil der städtischen Bevölkerung ständig zu. Diese Urbanisierung kann nicht nur als physische Bewegung vom Lande in die Stadt gesehen werden, sondern fördert auch den Übergang von ländlicher zu städtischer Lebensform.

In Ghana existieren unterschiedliche Lebensstile nebeneinander. Der traditionelle Lebensstil herrscht auf dem Lande, das bedeutet eine Lebensform in der Großfamilie und im Clan. Bei der modernen Lebensweise ist das Individuum mehr auf sich gestellt und abhängig von persönlichen Leistungen bzw. Einkommen. Doch kann man die Polarität Stadt-Land nicht so klar voneinander abgrenzen. Was sich sagen lässt, ist, dass der Stadt-Land Unterschied stärker ausgeprägt ist als in den Industrienationen.

Auf dem Lande, vor allem im Norden Ghanas, gibt es kaum Dörfer mit Elektrizität und Zugang zu Trinkwasser. Die Bauwerke sind meist Lehmhütten, während in der Stadt Zement und andere Baumaterialien überwiegen. Handel und saisonale Migration haben dazu beigetragen, dass ein großer Teil der Bevölkerung, vor allem die junge Generation, in der städtischen und in der ländlichen Lebenswelt zu Hause ist, da der Zu-

⁴¹⁷ Trommsdorf, G., 1993, S. 61f

sammenhalt der Großfamilien auch bei regionalen Distanzen bestehen bleibt, wenn einzelne Mitglieder in die Stadt abwandern.

„Die Solidarität innerhalb der Familie ist reziprok; das gilt genauso für das Stadt-Land-Verhältnis. Saisonal wechselnd unterstützen einmal ländliche Familienmitglieder diejenigen, die in der Stadt leben; ein anderes mal subventionieren städtische Lohnarbeiter die Subsistenzproduktion im ländlichen Raum.“⁴¹⁸

In den Mehrfamilienhäusern der Städte ist es nicht mehr die Großfamilie, die zusammenlebt, sondern eine Anzahl von Kleinfamilien, die keine verwandtschaftlichen Verbindungen haben.

Kumasi ist die zweitgrößte Stadt in Ghana und liegt fast im Zentrum des Landes.

Im Jahre 2000 führte ich das Projekt an einer Grundschule in einer dritten Klasse in Kumasi durch. Diese Grundschule liegt auf dem Campus der Kwame Nkrumah Universität. Es sind viele Kinder der Universitätslektoren, welche diese Schule besuchen, aber auch Kinder von außerhalb kommen an diese Schule. Auf dem Schulgelände gibt es einen Spielplatz, einen Sandplatz, den die Kinder in den Pausen nutzen. Die Schulzeit ist von morgens 8 Uhr bis mittags 13.30 Uhr oder länger, wenn Nachmittagsunterricht erteilt wird. Die Hausaufgaben werden zum größten Teil in der Schule erledigt. Es ist eine Tagesschule, keine Bording-Schule, so gehen die Kinder nach dem Unterricht nach Hause. Da in Kumasi die Stromversorgung einigermaßen gesichert ist, haben viele Familien Fernsehen. Viele der Kinder spielen bis zum Einbruch der Dunkelheit draußen. Die Probanden leben in Kumasi in Kleinfamilien mit durchschnittlich 2-4 Kindern pro Familie.

Das nächste Projekt führte ich 2002 in Gumyoko, nahe Bawku, im äußersten Nordosten des Landes durch. Gumyoko ist eine Ansammlung von verstreut liegenden „compound houses“. Diese Gehöfte umfassen insgesamt eine Einwohnerzahl von ca. 200 Menschen. Es ist die ethnische Gruppe der Kusasis. Einige Monate vor der Projektdurchführung war in Bawku ein Streit zwischen den ethnischen Gruppen der Kusasis und der Gruppe der Mamprusis ausgebrochen, der ausuferte, indem Schießereien stattfanden und man sich gegenseitig die Häuser anzündete. Daraufhin schritt das Militär ein, um wieder Ruhe herzustellen. Dadurch bedingt sind auf einigen Kinderzeichnungen Hubschrauber des damaligen Militäreinsatzes zu sehen. Während meines Aufenthaltes herrschte in Bawku noch von abends 18 Uhr bis morgens 6 Uhr Ausgangssperre.

Die Häuser von Gumyoko sind aus Lehm gebaut, haben ein Grasdach und fügen sich durch die Materialien und die Farbe ganz in die Landschaft ein. In Gumyoko bewohnen die Mitglieder einer Großfamilie ein „compound house“, ein Gehöft, das aus mehreren Lehmhäusern besteht, den Schlafräumen, Vorratsräumen, Küchen und Tierstallungen. Es gibt meist nur ein paar Schemel und niedrige Tische. Zum Schlafen benutzt man

⁴¹⁸ Schmidt-Kallert, Einhard: Ghana. Gotha 1994, S. 172

Schlafmatten. Der rechte Winkel ist hier nur an den wenigen Möbelstücken zu finden. Der Besitz umfasst das Notwendigste. Diese Lehmhäuser sind meistens Rundbauten. Viele Rundbauten sind mit einer Lehmmauer, als Schutz nach außen, verbunden, so dass es nur einen Zugang zu dem „compound house“ gibt. Dadurch ergeben sich oft ein oder mehrere kleine Plätze im Gehöft. Eine Stelle in dem Gehöft ist für rituelle Performances bestimmt, da viele, vor allem die ältere Generation die animistische Religion praktizieren. Vor dem Eingang zum „compound house“ ist der Platz der Ältesten. Hier wird meist der Schatten eines Baobabbaumes als Aufenthaltsort genutzt. Eine andere Variante des Treffpunktes ist das Palaverhaus, in näherer Umgebung von einigen „compound-houses“, als Versammlungsplatz für die Ältesten. Es wird auf Baumstämmen aufgeschichtet, ein dickes Dach aus lauter Ästen, das bei der großen Hitze einen angenehmen kühlen Zusammenkunftsort bildet. Die Landschaft ist eine Trockensavanne, bestehend aus Baobabbäumen und Kameldornbüschen. Die Haustiere der dortigen Bewohner sind Kühe, Ziegen und Hühner. Angebaut werden Hirse, Yam, Mais und einige andere Früchte. Die Feldarbeit wird von Männern und Frauen verrichtet, wobei die Kinder mithelfen.

In der Gesellschaft nimmt das gesprochene Wort noch einen wichtigen Platz ein, da die Schriftsprache erst vor ca. hundert Jahren eingeführt wurde. Daher lernen die Kinder von klein auf, sich in Wort und Gesten zu äußern.⁴¹⁹

Der Autor Bame Nsamenang schildert ein Stück aus dem Leben eines kleinen Jungen, das genau auf die Situation von Kindern im Norden Ghanas passt.

„On leaving for the farmfields the mother places her son under the care of an older sibling or hands him to an elder peer (to whom he is more closely attached) in the compound or neighborhood. She may simply ask the boy to meet his peers in a mate's or neighbor's house. As started earlier, a multi-age, dual-sex team of children move about together under the supervision of older peers. As they play make-believe, group-circle, and other games in the neighbourhood, they are expected to fetch water and carry firewood as well as complete any chore they were assigned. When they are hungry, they return to the house to eat the food their mothers left for them; older children feed younger ones.“⁴²⁰

Hieran wird deutlich, dass diese Kinder nicht ausschließlich auf ihre Eltern fixiert sind, da diese meistens mit der Feldarbeit, Nahrungsbeschaffung und Zubereitung zu tun haben. Strom oder Telefon gibt es in Gumyoko nicht. Wasser bekommen die Bewohner aus Brunnen, wobei einige in der Trockenzeit versiegen. Hier im Norden Ghanas steigen während der Trockenzeit tagsüber die Temperaturen auf über 40° C. Während der Harmattanzeit, die Zeit, in der Wüstenwinde aus dem Norden über das Land wehen und einen trockenen Wind mit sich bringen, ist es tagsüber warm und nachts können die Temperaturen auf 15° C abkühlen.

⁴¹⁹ Vgl. Nijhuis, Truus: Afrikanische Kinderspiele. Wuppertal 1979, S. 7

⁴²⁰ Nsamenang, A. B., 1992, S. 153

Im Norden Ghanas gibt es nur wenige Autos, meist benutzt man das Fahrrad, Motorrad und den Eselskarren als Fortbewegungsmittel.

Aus der ganzen Umgebung, von weit her kommen die Kinder zu Fuß in die Schule in Gumyoko. Der Fußmarsch beträgt bis zu einer Stunde. Dadurch erscheinen sie nicht immer pünktlich und bei Ernteeinsatz oder in der Regenzeit bleiben sie dem Schulunterricht fern.

„Immer noch ist die Alphabetisierungsrate Ghanas nach afrikanischen Standards mit 32 % relativ hoch. Auch liegt der Anteil der Kinder der Altersjahrgänge zwischen 6 und 13 Jahren, die tatsächlich in die Schule gehen, bei über 80 %. (...) Durch Tests bei Schulabgängern wurde nachgewiesen, daß in den normalen staatlichen Schulen ein erschreckend hoher Anteil der Kinder nach sechs Jahren Schulbesuch weder die englische Sprache beherrscht, noch Schreiben und Lesen kann und außerdem Schwierigkeiten bei Multiplikationen und Divisionen hat.“⁴²¹

Um die Schulgebäude herum gibt es keinen Zaun, sodass hier ein freies Spielen möglich ist. Hier werden ebenso Fußball und Klatsch- sowie Hüpfspiele gespielt. Aber man sieht auch Kinder mit Stöcken Figuren und Muster in den Sand zeichnen. Durch die räumliche Weite fällt auf, wie viel die Kinder hier rennen und sich bewegen.

Im Norden steht man morgens zwischen 4 und 5 Uhr auf, da es dann noch kühl ist, besonders in der Trockenzeit. Der Tag endet gegen 20 oder 21 Uhr.

Wie schon erwähnt ist auffallend, wie viel sich die Kinder hier bewegen. Bei allen Probanden aus der Stadt und auf dem Land ist zu beobachten, dass sie gerne in Gruppen spielen und meistens nach Geschlechtern getrennt. An dieser Stelle sei noch auf die Gefahr von Schlangenbissen beim Spielen in ländlichen Gegenden hingewiesen.

Die Lebenswelten von Stadt- und Landkindern unterscheiden sich erheblich, bietet sich Raum für eigene Handlungen und Erfahrungen. Bewusste Erfahrungen im Lebensraum können zu unterschiedlichsten räumlichen und bildhaften Wirklichkeitskonstruktionen und zu einem komplexen Wahrnehmungsvermögen beitragen.

7.4 Schulen der Projektdurchführung

Bevor ich näher auf die einzelnen Schulen der Projektdurchführung eingehe, möchte ich kurz die Entwicklung des Schulsystems beschreiben und allgemein etwas zu den Schulen in Ghana äußern.

Mit der Missionarisierung verbreitete sich das europäische Bildungssystem. Vielfach sind die Kirchen Partner der Schulen, um diese finanziell zu unterstützen. Die Einschulung erfolgt im Alter von 6 Jahren und die Grundschulzeit dauert 6 Jahre. Danach folgt die 3-jährige „Junior Secondary School JSS“ und im Anschluss daran besuchen viele Kinder die „Senior Secondary School SSS“, die nach drei Jahren mit den SSS-

⁴²¹ Schmidt-Kallert, E., 1994, S. 175

Abschluss, dem A-level (Advanced Level Certificate), vergleichbar mit dem Abitur, abschließt. Nach der „Junior Secondary School“ können die Schüler mit dem Abschluss JSS abgehen und eine Lehre beginnen. Die Schulzeit in Ghana sollte laut Staat im Alter von 6-16 Jahren bestehen. An sich besteht im ganzen Land Schulpflicht, das wird aber nicht überall eingehalten, da im ländlichen Bereich die Kinder vielfach in der Landwirtschaft mithelfen.

In den Missionsstationen entlang der Küste entstanden die ersten Schulen. Bis heute gelten diese Schulen als besonders gut. Es handelt sich hier meist um „Senior Secondary Schools“, die Boarding-Schulen sind, dies ist vergleichbar mit Internaten. Da diese Schulen Unterkunft und Verpflegung stellen sind sie sehr teuer. Dies bedeutet nur wohlhabende Familien können ihren Kindern diese Bildung finanzieren. Die Lehrer solcher Internatsschulen werden besser bezahlt als an staatlichen Schulen.

Werden Lehrer, durch den Statat, an staatliche Schulen in den Norden des Landes geschickt, sind diese versucht, schnell wieder in den Süden zurückzukehren aufgrund der angenehmeren Lebensbedingungen in Form von Trinkwasser und Strom im Süden des Landes. Daher findet im Norden ein häufiger Lehrerwechsel statt. Nach dem A-level (Advanced Level Certificate) Abschluss oder nach dem Universitätsstudium müssen die Jugendlichen den Nationalservice absolvieren, das heißt sie werden vom Staat zu bestimmten Aufgaben eingesetzt. Viele werden in den Norden geschickt um dort zu unterrichten, damit wird versucht dem dortigen Lehrermangel entgegenzuwirken.

Der Unterricht findet seit der Einführung des europäischen Schulsystems überall in englischer Sprache statt. Die Klassenstärke beträgt je nach Schule zwischen 50 und 80 Schülern. Alle Schüler in Ghana tragen Schuluniform, das Oberteil ist beige und Rock oder Hosen sind braun. Die staatlichen Schulen kosten eine geringe Gebühr, die privaten sind wesentlich teurer, aber auch besser ausgestattet. Wer es sich leisten kann, schickt seine Kinder auf private Schulen.

Das „Ministry of Education“ strebt mit dem Zukunftsplan „Vision 2020“ das Ziel an „Free, Compulsory, Universal, Basic Education“. Dabei sollen auch Gender-Aspekte mit berücksichtigt werden. Früher waren die Lehrpläne von den Kolonialmächten erstellt worden und die dort vermittelten Inhalte hatten wenig mit der Lebenswelt der Kinder zu tun.

„Hin und wieder wurden Reformansätze zur Afrikanisierung der Bildung ausgearbeitet und teilweise realisiert. (...) Um Bildungschancen auf breiter Front zu ermöglichen, wurde 1986 das ganze Ausbildungssystem auf eine neue Basis gestellt.“⁴²²

Eine der Grundschulen, in denen ich das Projekt durchführen konnte, liegt in Kumasi auf dem Campus der Universität. Es ist die „University Primary School“. Kinder im Alter von 6-12 Jahren besuchen die ersten 6 Klassen der Grundschule. Die Klassenstärke beträgt dort zwischen 50 und 60 Schüler. Insgesamt sind über 1.000 Schüler an dieser

⁴²² Cobbinah, J., 2001, S. 113

Schule. Es unterrichten zwei ausgebildete Kunstlehrer das Fach Kunst. Der Umfang des Kunstunterrichtes beträgt ca. 90 Minuten pro Woche.

Die Schule der Projektdurchführung in Gumyoko ist eine staatliche Grundschule und „Junior-Secondary-School“, das bedeutet Kinder und Jugendliche im Alter von 6-16 Jahren besuchen diese Schule. Die Klassenstärke beträgt 60-80 Schüler. Insgesamt besuchen 600 Kinder die Schule. Nur wenige erreichen den JSS Abschluss.

7.5 Der Kunstunterricht im Land

„Round about 1919 the Director of Education (...) introduced art and hand-craft into the curriculum of education in Ghana (...).“⁴²³

Das war sozusagen die Geburtsstunde des Kunstunterrichts in Ghana. Zunächst werden Zeichnen und Malen unterrichtet, bis erste Reformen die Inhalte wieder mit der Lebenswelt der Kinder zu verbinden versuchen.

„(...) art teaching was strictly academic and almost divorced from the crafts. Drawing, painting and European history of art were the only art forms taught in what was known as the Art Department. It bore no relation to the life of the student's home environment and previous knowledge.“⁴²⁴

Die „Achimota Secondary School“, eine der damaligen Eliteschulen nahe der Hauptstadt Accra, beginnt 1927 mit der ersten künstlerischen Ausbildung. Hier werden die künftigen Kunstlehrer/innen ausgebildet. Unter dem Engländer H. V. Meyerowitz treten 1936 erste Veränderungen im „Achimota College“ ein. Eine 3-jährige Ausbildung in Kunst wird angeboten. Es unterrichten wenige europäische und afrikanische Lehrer. Kunsthandwerker werden angestellt, um die traditionellen Künste wie Korbflechten, Töpfern, Weben, Wandmalerei und Holzschnitzen zu lehren. 1937 kommt eine weitere Ausbildungsstätte für Kunstlehrer, das „Advanced Teacher Training College“ in Winneba, hinzu. Meist unterrichten dort britische Lehrkräfte.

Im Jahre 1951 wird das „College of Technology“ in Kumasi nach dem Vorbild in Achimota gegründet. Es wird ein 3-jähriges Kunststudium angeboten. Bis heute werden an den Institutionen in Winneba und in Kumasi Kunstlehrer ausgebildet.⁴²⁵

Der koloniale Einfluss hatte Auswirkungen auf den Kunstunterricht, brachte Veränderungen in Form von neuen Materialien und Einführung der perspektivischen Darstellung im zweidimensionalen Bereich, sowie der Veränderung der traditionellen Proportionsverhältnisse zugunsten europäischer Maßverhältnisse besonders bei der Figurdarstellung.

⁴²³ Antubam, Kofi: Heritage of Culture. Leipzig 1963, S. 198

⁴²⁴ Antubam, K., 1963, S. 199

⁴²⁵ Vgl. Wolter, Heidrun: Aspekte zeitgenössischer Bildhauerei in Ghana. Magisterarbeit (unveröffentlicht). Osnabrück 1996, S. 29

Dies hatte auch entsprechende Auswirkungen auf die Kunsterstellung in figürlichen Bereich. Die neuen Figurdarstellungen entsprechen nicht mehr der traditionellen Kunst und wird von westlichen Beobachtern, Rezipienten als entfremdet wahrgenommen.⁴²⁶

Bis heute gibt es in Ghana kein Curriculum für den Kunstunterricht.

7.6 Mahlzeiten und Essgewohnheiten des Landes

Jede ethnische Gruppe beziehungsweise jede Region hat ihr typisches Essen. Gegessen wird in Ghana grundsätzlich mit der rechten Hand. Zusätzlich gilt für Muslime die linke Hand als unrein.

Das typisches Gericht der Ashanti, der ethnischen Gruppe aus der geografischen Region um Kumasi, ist Fufu. Es ist eine Art gummiartiger Kartoffelbrei aus Yam oder Casava und Kochbananen. Diese werden in Wasser weich gekocht und anschließend in einem großen Holzmörser unter Zugabe von Wasser weich gestampft. Dazu wird Suppe serviert, die bekanntesten sind Erdnusssuppe und rote Palmölsuppe.

Das Essen im Norden Ghanas besteht meist aus Hirsebrei und Suppe oder Tissard, ein Haferbrei mit Suppe. Fleisch gibt es in Ghana nur selten, da es sehr teuer ist. Um den Eiweißbedarf zu decken, weicht man auf Bohnen aus, so gibt es verschiedene Bohnengerichte. Die Zubereitung eines Gerichtes dauert zwischen 2-4 Stunden.

In Ghana fangen die Kinder, auch Jungen, früh an, in der Küche mitzuhelfen. Sie schauen beim Kochen zu und müssen sich merken, welche Zutaten für die verschiedenen Gerichte erforderlich sind. Dabei müssen sie auch die Portionen kennen, wie viel von den einzelnen Zutaten nötig ist, da es keine Waagen oder Messbecher gibt.⁴²⁷

Yam, Casava, Kochbananen, Reis und Mais sind die Grundnahrungsmittel in Ghana. Diese sind sehr stärkehaltig, dadurch tritt ein lang anhaltendes Sättigungsgefühl auf, bis die Stärke im Körper abgebaut ist. Zucker wird nur im Tee verwendet und Süßigkeiten für Kinder gibt es so gut wie keine. Gegessen wird in Ghana in der Regel zusammen, das ist in Groß- und Kleinfamilien verschieden. Meistens essen die Kinder zusammen aus einer Schüssel oder Mütter und Töchter, Väter und Söhne. Ehepaare essen sehr selten zusammen, üblich ist, nach Geschlechtern getrennt zu essen.

„Und Essen bildet Gemeinschaft. Hier ist man willens und bereit zu teilen; hier wird das Kollektiv zelebriert, Zusammenhalt, gegenseitige Abhängigkeit ökonomischer und emotionaler Art zugelassen und demonstriert.“⁴²⁸

Der oder die Älteste oder Gäste werden zuerst bedient, die Frau wird ihren Mann bedienen und danach die Kinder. In der modernen Kleinfamilie essen alle zusammen an einem Tisch, jeder aus seinem Teller. Im Norden Ghanas essen die Kinder grundsätz-

⁴²⁶ Vgl. Ströter-Bender, Jutta: Zeitgenössische Kunst der >Dritten Welt<. Köln 1991, S. 11

⁴²⁷ Vgl. Anan, Kobna: Zu Gast in Afrika. Zürich 1986, S. 48

⁴²⁸ Blume, Jakob: Mit Lust die Welt verschlingen, die sinnliche Küche Afrikas. Göttingen 2001, S. 14

lich getrennt von den Eltern. Zum Essen sitzen sie auf kleinen Schemeln, haben einen kleinen Tisch mit einer Schüssel voll Essen vor sich, aus der alle zusammen essen.

Vor und nach dem Essen wäscht man sich in einer Schüssel mit Wasser und Seife die Hände.

Ernährung, Essgewohnheiten, Esskultur sind Teil des Zusammenlebens. Kinder und Jugendliche erfahren dadurch eine bestimmte Einstellung zur Ernährung und zu angemessenem Umgang mit Nahrungsmitteln. Die dabei praktizierten Sitten, Rituale setzen einen unverwechselbaren Rahmen.

Empirischer Teil

8 Projektdurchführung

Im folgenden Teil dieser Arbeit stehen die unterschiedlichen Methoden der Auswertung von interkulturellen Kinderzeichnungen im Mittelpunkt. Das Projekt wurde in den Jahren 2000 bis 2002 insgesamt an sieben Schulen durchgeführt, jeweils an zwei Schulen in Ghana und Südafrika sowie an drei Schulen in Deutschland. Dafür wurden immer die gleichen fünf Themen gestellt und die gleichen Materialien in Form von Zeichenpapier, Wachsmalstiften und Buntstiften verwendet. Das Alter der Probanden bewegt sich zwischen 8 und 11 Jahren. Um aus der Fülle der knapp 700 Zeichnungen, eine adäquate Auswertung vorzunehmen, habe ich die Zeichnungen zu zwei Themenstellungen aus Ghana ausgewählt.

Da es sich bei den verwendeten Materialien um Materialspenden verschiedener Firmen handelt, sind die Papierformate nicht immer einheitlich, die meisten sind DIN-A3-Format.

Zunächst beschreibe ich die Projektdurchführungen in den beiden Schulen in Ghana, um die Situation, die Atmosphäre und meine Eindrücke zu verdeutlichen. Die Projekte im Ausland werden immer in einem Zeitraum von zwei bis drei aufeinander folgenden Tagen durchgeführt.

Mir ist bewusst, dass es sich um eine besondere Situation handelt, als Besucherin in eine Schule in Ghana zu kommen und Themen zu stellen, die von Schülern umgesetzt werden. Doch in Kumasi sind die Kinder an den Anblick der „obrunis“, wie auf Twi die „Weißen“ genannt werden, gewöhnt. In Gummyoko in Nordghana ist es eine Seltenheit, dass dorthin Fremde kommen. Am Ende dieser Arbeit findet sich meine teilnehmende Beobachtung in Form eines Gedächtnisprotokolls.

Es werden insgesamt folgende Themen für die zeichnerischen Umsetzungen gestellt, wobei in dieser Arbeit die Themen „Meine Umwelt“ und „Meine Familie beim Essen“ ausgewertet werden:

- Meine Umwelt
- Auf meinem Schulweg
- Eine Straße überqueren
- Meine Familie
- Meine Familie beim Essen

Die Themen wurden von mir in englischer Sprache und den jeweiligen Kunstlehrern in den Schulen nochmals in einheimischer Sprache vorgestellt und erklärt. Das heißt, bei dem Thema „Meine Umwelt“ wurde zunächst gefragt, was die Kinder unter dem Begriff „environment“, Umwelt, verstehen? Es werden verschiedene Antworten verbal geäußert. Stellt man diese Frage hier an deutschen Schulen der Projektdurchführung, wird von den Kindern sofort gefragt, ob sie den Umweltschmutz ebenfalls malen sollen?

Der Aspekt der Motivübernahmen vom Sitznachbarn wurde dadurch gemäßig, dass es sich nicht um einen Test mit Bewertung handelt. Es wurde in der Einführung von mir ausdrücklich betont, dass es von Bedeutung ist, dass jeder sein eigenes Motiv verfolgt und zeichnerisch umsetzt und sich nicht von seinen Sitznachbarn beeinflussen lässt. Dies stellte in Ghana keine Schwierigkeit dar, im Gegensatz zu den deutschen Kindern, die sich sehr stark an den Darstellungen ihrer Sitznachbarn orientieren. Pro Tag stehen 2 bis 4 Unterrichtseinheiten zur Verfügung. Mit der Themenstellung „Meine Umwelt“ wird jeweils begonnen. Wer mit diesem Thema fertig ist, widmet sich zeichnerisch dem nächsten Thema. Das Konzept ist so angelegt, dass jeder Schüler in Ruhe ein Thema bearbeiten kann und es nicht darum geht, wer zuerst fertig ist. Daher kommt es vor, dass sich nicht alle Schüler zeichnerisch zu der zuletzt genannten Themenstellungen „Meine Familie beim Essen“ äußern. Wenn jemand eine Zeichnung fertig gestellt hatte, sollte diese auf der Rückseite mit dem entsprechenden Thema, Namen und Alter in vollendeten Lebensjahren versehen werden. In Ghana spielt für die Kinder das Geburtsdatum keine Rolle, da erst in neuere Zeit Geburtstage gefeiert werden, daher wissen die Kinder nicht in welchem Monat sie geboren sind.

8.1 Projektdurchführung in Kumasi

Dadurch, dass ich 1992 bis 1993 in Ghana an der Universität in Kumasi studierte, war es leicht, den Kontakt im Jahr 2000 zu der Grundschule auf dem Universitätscampus herzustellen. Das Projekt konnte ich an zwei aufeinander folgenden Tagen in der „Primary school“ auf dem Universitätscampus durchführen. Bei der Schulleitung und den dortigen Kunstlehrern Mr. Reuben und Mr. Brobbey stellte ich mein Vorhaben vor. Die Grundschulklassen haben durchschnittlich eine Klassenstärke von 50-60 Schülern pro Klasse. Da meine mitgebrachten Materialien für ungefähr 20-30 Schüler konzipiert waren, wurden aus den bestehenden drei Grundschulklassen der dritten Jahrgangsstufe 22 Schüler ausgewählt, die an dem Projekt teilnahmen. Die Kinder arbeiteten sofort nach Erhalt des Zeichenpapiers und der Themenstellung los, spontan und zugleich selbstsicher. Über den ganzen Zeitraum der zwei Unterrichtseinheiten hinweg herrschte konzentrierte Stille. Im Durchschnitt brauchten die Kinder 30-60 Minuten für eine Zeichnung. Sofort auffallend beim ersten Sichten war, mit welcher Liebe zum Detail und wie konzentriert gearbeitet wurde und wie viele bewegte Personendarstellungen in den Zeichnungen zu sehen waren. Auf die Einzelheiten in den Darstellungen werde ich in den Auswertungen näher eingehen.

8.2 Projektdurchführung in Gummyoko

Im Januar des Jahres 2002 hatte ich die Möglichkeit der Projektdurchführung in Gummyoko, im Norden Ghanas. Es wurden insgesamt 22 Schüler aus zwei dritten Grundschulklassen ausgewählt. Der Grund für die Selektion lag in der Klassenstärke, die hier in den dritten Grundschulklassen bis zu 80 Schülern, pro Klasse aufwies. Dabei ging es nicht darum, diejenigen zu selektieren, die besonders gut in der zeichnerischen Darstellung sind. Da es der erste Tag nach den Ferien war, suchte man unter denen aus, die schon anwesend waren. Nach den entsprechenden Vorbereitungen und nachdem die unzähligen neugierigen Kinder draußen vor den Fenstern und an der Tür weggeschickt waren, fingen alle sehr konzentriert an zu zeichnen. Die Kinder zeichneten sehr genau und im Vergleich zu denen in Kumasi sehr langsam. Es herrschte auch hier wie in Kumasi während der ganzen Durchführung eine konzentrierte Stille. Jedes Kind war auf seine Zeichnung konzentriert und tief versunken, als hätte es jegliches Umfeld vergessen.

Die detaillierten Beobachtungen des Projektverlaufs in Kumasi und Gummyoko sind in dem Kapitel „Feldtagebuch und teilnehmende Beobachtung“ ausführlich dargestellt.

9 Vorstellung der Auswertungsmethode von Kinderzeichnungen nach A. Schoppe

Die Fragestellung „was bedeutet die Kinderzeichnung für das Kind selbst“, ist für

Andreas Schoppe⁴²⁹ Anlass, einen Perspektivwechsel in der Betrachtung der kindlichen Zeichnung vorzunehmen. Sein Anliegen mit der Buchveröffentlichung „Kinderzeichnung und Lebenswelt“ ist es, neue Wege zum Verständnis der Kinderzeichnung zu eröffnen. Dabei rückt er von einer einseitigen (kognitions-/entwicklungs-) psychologischen oder reinen formal-ästhetischen Ausrichtung ab. Er geht weder von einer entwicklungsmäßigen Einstufung im Sinne einer Stufen- oder Phasentheorie, noch von der reinen Betrachtung des Endproduktes aus, da für ihn Zielsetzungen vom handelnden Kind ausgehen.

In seinem Buch schildert er zunächst Kinder und kindliche Lebenswelt heute, ästhetische Erziehung und Kinderzeichnung in traditioneller wissenschaftlicher Sicht sowie neue Ansätze. Es folgt eine Einführung in handlungstheoretische Betrachtungen, Handeln in der kindlichen Entwicklung, das Spiel und Zeichnen als Handlung sowie Handlung in der Lebenswelt in Bezug auf die Bildwiedergabe mit ihren Analysemöglichkeiten.

A. Schoppe vertritt die Ansicht, dass sich aus Phänomenen des kindlichen Handelns Maßstäbe für die Auseinandersetzung mit dem Prozess und dem Endprodukt des

⁴²⁹ Schoppe, A., Kinderzeichnung und Lebenswelt. Neue Wege zum Verständnis des kindlichen Gestaltens. Herne 1991

Zeichnens bilden. Er sieht die Verknüpfung des kindlichen Alltags mit der Zeichnung des Kindes und weist außerdem darauf hin, dass ein adäquater Kunstunterricht zur Handlungskompetenz des Kindes beitragen kann. Dazu sollte der Unterricht Aspekte von Realitätsaneignung, Auseinandersetzung mit dem Alltag und Verknüpfung mit der Lebenspraxis beinhalten. Doch nicht nur im Kunstunterricht findet die Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Lebenswelt statt, sondern vielmehr im Alltag im Umgang mit alltäglichen Dingen und mit seinen Mitmenschen. Lernen kann auch als Folge einer Mensch-Umwelt-Interaktion betrachtet werden. Man kann davon ausgehen, dass Lernen dann vorliegt, wenn wahrnehmungsbedingte registrierte Umweltfaktoren Anlass für eine Veränderung der internen Gedächtnisinhalte und Verhaltenspotentiale ist. Dies zeigt die Möglichkeit und pädagogische Chance spezieller kindlicher Tätigkeiten wie Spielen und Zeichnen.

9.1 Lebenswelt des Kindes

Unter Lebenswelt versteht A. Schoppe den begrenzten und individuell relevanten Bereich der Welt, in dem der Mensch durch eigenes Handeln Möglichkeiten des Eingreifens und der Veränderung hat, jedoch auch die Rückwirkung auf den Menschen. Insbesondere durch das Handeln anderer Menschen ist der Mensch in der Freiheit seiner Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt.

A. Schoppe stellt die These auf, dass sich Aspekte der Lebenswelt mit ihren Veränderungen und Beschränkungen in der Kinderzeichnung widerspiegeln. So ist die Kinderzeichnung ein bedeutendes Medium des kindlichen Handelns und der Auseinandersetzung mit der materiellen und sozialen Struktur der Umwelt.⁴³⁰

An dieser Stelle erhebt sich die Frage nach dem Austauschprozess zwischen Kind und Umwelt in Bezug auf die spätere bildnerische Äußerung. Diesen Austauschprozessen hat sich schon früh Jean Piaget gewidmet.

J. Piaget geht von der zentralen Annahme der genetischen Epistemologie aus, als Existenz von invarianten Funktionsweisen innerhalb des Entwicklungskontinuums, die sich der Mensch als hoch entwickelter biologischer Organismus konstruieren kann. Diese gehören in den Bereich der beiden biologischen Funktionen, der Organisation und Anpassung. Trotz dieser Zuschreibung kommt, laut J. Piaget, der Adaption eine besondere Rolle zu, da sie den Antrieb der kognitiven Entwicklung bildet. Damit ist konkret das innerorganische System als Beziehung zwischen den Teilen und dem Ganzen zu verstehen, das die Anpassung als äußeres Geschehen begleitet und damit in Beziehung zu adaptiven Austauschprozessen steht.⁴³¹

„Diese Austauschprozesse können nun so gestaltet sein, dass sie einen assimilativen oder akkomodativen Charakter haben: Von Assimilation

⁴³⁰ Vgl. Schoppe, A., 1991, S. 2

⁴³¹ Vgl. Piaget, Jean: Psychologie der Intelligenz. Zürich 1979, S. 11

spricht man dann, wenn Teilbereiche der Umwelt an bereits vorhandene Strukturen des menschlichen Organismus (z. B. kognitive Schemata) angepasst werden; bei der Akkommodation vollzieht sich umgekehrt eine veränderte Anpassung des Organismus an Umweltstrukturen. Dieser Doppelcharakter der Adaption definiert den Menschen somit als nicht nur einseitig determiniertes, sondern als aktives, seine Umwelt gestaltendes Wesen. Real Vorgefundenes wird kognitiv transformiert, damit es zur individuellen Eigenart von Wissen und Denken passt, und gleichzeitig wird durch Veränderung des eigenen Organismus der Struktur äußerer Daten Rechnung getragen. Durch wiederholte Adaptionsvorgänge und durch das Wechselspiel von Assimilation und Akkommodation vollzieht sich die kognitive Entwicklung des Individuums.“⁴³²

J. Piagets Auslegungen sind stark am Kind orientiert. In seinem Verständnis versucht das Kind im aktiven Umgang mit Objekten und Menschen seiner Welt Sinn zu geben. Anpassung und Veränderung werden hauptsächlich als Vorgänge mit Folgen für die subjektive Struktur und die kognitive Weiterentwicklung des Individuums definiert. Es fehlt dabei die Beleuchtung der tatsächlichen Umweltveränderung durch das Kind, um zu einem echten Wechselwirkungsprozess zu gelangen. Die Kinderzeichnung ist nicht nur einseitiges, nachahmendes Verhalten, sondern auch Umstrukturierung situationsbedingter Wahrnehmung. Ausdrucksverhalten von Kindern erfolgt vor bestimmten kulturellen und gesellschaftlichen Hintergründen, die es jeweils mit zu berücksichtigen gilt, da diese an Wechselwirkungsprozessen mit beteiligt sind.

Man braucht sich bei den weiteren Überlegungen nicht vom Kind zu entfernen, sondern sollte im Zuge einer interkulturellen Kinderzeichnungsforschung den Blick auch darauf richten, wo Kinder geografisch und unter welchen jeweiligen sozialen Bedingungen sie aufwachsen und wie diese wechselseitigen Prozesse auf Kinder wirken. Bestimmte Tätigkeiten werden in bestimmten Lebensumwelten vollzogen, die dann bei einer zeichnerischen Wiedergabe zum Tragen kommen.

9.2 Aspekte des Zusammenhangs von kindlichem Handeln und Zeichenergebnissen

Mit dem Begriff Lebenswelt wird auch schon der Aspekt „Handeln“ angesprochen. Dabei zeigt A. Schoppe mehrere Erkenntniswege auf, die eng mit dem Kind, seinem Aufwachsen und dem Zeichnen als wichtige Tätigkeit zusammenhängen. So sollen laut A. Schoppe kindliches Handeln, die Lebenswelt des Kindes und die Kinderzeichnung zu einem gesamten Konzept verknüpft werden.

Handeln beschreibt A. Schoppe als prozesshaftes Agieren in Abhängigkeit von materiellen und gesellschaftlich-sozialen Strukturen sowie gleichzeitig deren individuelle Beeinflussung und Formung. Dabei stützt er sich auf Ergebnisse von Psychologen. In

⁴³² Schoppe, A., 1991, S.88

seinem Konzept bezieht sich A. Schoppe vor allem auf die Forschungen des russischen Psychologen Alexej N. Leontjew.⁴³³

Dieser geht davon aus, dass die Beziehungen, die ein Kind zu seiner Umwelt knüpft, seinem Wesen nach gesellschaftliche Beziehungen sind. Allererste Lebensbedingungen des Kindes, sein Lebensinhalt und Beweggründe werden von der Gesellschaft bestimmt. Kindliche Tätigkeiten spiegeln somit nicht nur individuelle Beziehungen zur gegenständlichen Wirklichkeit, sondern auch gesellschaftliche Verhältnisse.⁴³⁴

Das Leben des Menschen ist durch Aktivität gekennzeichnet, die sich in Interaktionen mit Personen und Gegenständen der Umwelt äußert. Das menschliche Handeln ist gesellschaftlich verankert, auf der Mikroebene betrachtet ist der Handlungsablauf jedem Einzelnen überlassen. Gehandelt wird immer in einem zeitlichen und räumlichen Beziehungsgeflecht zwischen Mensch und Umwelt.

„Die These, daß den inneren geistigen Handlungen genetische äußere vorausgehen, wird allgemein kaum noch angezweifelt.“⁴³⁵

A. N. Leontjew verwendet für diesen Übergang, den in der Psychologie gängigen Begriff Interiorisation. Damit bezeichnet man den Übergang, durch den die ihrer Form nach äußeren Prozesse, die sich mit äußeren, stofflichen Gegenständen vollziehen, in Prozesse verwandelt werden, die auf der geistigen Ebene, auf der Ebene des Bewusstseins verlaufen. Dabei wird nicht lediglich der äußere Prozess auf eine innere Bewusstseinsstufe verlagert, sondern diese wird herausgebildet. Das ist aus Piagets Sicht der Übergang von der sensomotorischen Ebene zum Gedanken.⁴³⁶

Damit ist klar, wie bedeutsam unsere äußeren Handlungen für die inneren Prozesse bzw. Abbilder sind, die Gemeinsamkeit von innerer und äußerer Tätigkeit als derjenigen, die wechselseitige Beziehungen von Mensch und Welt und die vermittelnden Prozesse des Lebens bestimmt.

A. Schoppe schreibt zu dem Begriff Handlung, dass sich dieser in der westlichen Psychologie in den Aussagen mittlerweile kaum noch von denen einer am Tätigkeitsbegriff angelehnten materialistischen Psychologie unterscheidet, hieraus legitimiert sich die Synthese von Erkenntnissen beider Richtungen.⁴³⁷

Tätigkeit kann als Überformung der Handlung angesehen werden. Tätigkeit wird als subjekt-bedürfniszentrierte, komplexe, fernzielgerichtete psychische Erscheinung aufgefasst. Die Handlung wird der Nahzielorientierung auf Gegenstände und Personen zugerechnet. Qualitätsmerkmale wie Ziele und Interessen haben keinen individuell-biologischen Charakter, sondern einen gesellschaftlich-historischen. Handlung verläuft meist zielgerichtet in der Objektwelt, während sich Tätigkeit auf die Subjektivität des

⁴³³ Leontjew, Alexej N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt 1973 und (Ders.) Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Stuttgart 1977

⁴³⁴ Vgl. Leontjew, A. N., 1973, S. 419

⁴³⁵ Leontjew, A. N., 1982, S. 95

⁴³⁶ Vgl. Leontjew, A. N., 1982, S. 95, 98

⁴³⁷ Vgl. Schoppe, A., 1991, S. 41

Menschen bezieht. Menschliche Aktivität wird von der Bedeutung der Umwelt überformt, andererseits entspricht der Mensch den Angeboten seiner Umwelt. Tätigkeit im Sinne von Interaktion konstituiert sich sowohl als „subjektive Struktur“ wie auch als „objektive Struktur“ auf der Seite der nicht zum Selbst gehörenden Umwelt. Diese These bewirkt die Vergleichbarkeit von subjektiven und objektiven Tätigkeitsprozessen.⁴³⁸

Durch Tätigkeit werden einzelne Bedürfnisse des Menschen befriedigt, instrumentell über zielgerichtete Handlungen wie Arbeit und Werkzeuggebrauch. Handlung ist demnach ein Ordnen der Tätigkeit, es ist eine willensmäßig gesteuerte, bewusstsensprächige Tätigkeit. Doch nicht jede Handlung verläuft gleichermaßen bewusst. Der Grad der Bewusstheit hängt von verschiedenen Faktoren ab. Eine erstmalige Handlung wird mit hoher bewusster Steuerung ausgeführt, durch häufiges Wiederholen lässt diese nach. Bewusstheit bezieht sich auf den Klarheitsgrad von Informationsaufnahme und -erarbeitung im Kontext der Gegenwart subjektiver Erfahrung.

A. N. Leontjew fasst dies als Kreislauf von Subjekt-Tätigkeit-Objekt auf. Die Tätigkeit wird zu einem objektivem Ergebnis, ein Produkt dies wiederum wandelt sich in eine subjektive Form, sein psychisches Abbild. Betrachtet man das kindliche Zeichnen als Tätigkeit, so hängen das Kind und die Auseinandersetzung mit seiner Lebenswelt in der Zeichnung eng miteinander zusammen.⁴³⁹

Dabei wird davon ausgegangen, wie bereits erläutert, dass die äußere oder innere Tätigkeit eines Subjekts durch die psychische Widerspiegelung der Wirklichkeit vermittelt und gesteuert wird. Die gegenständliche Umwelt wird durch menschliches Handeln hervorgehoben, andererseits bilden die Gegenstände das Subjekt und es wächst dadurch in eine Kultur hinein.

Menschliche Bedürfnisse sind durch unsere sinnliche Wahrnehmung auf Gegenstände der objektiven Realität gerichtet, die für unsere Bedürfnisbefriedigung geeignet sind. Hier bilden sich der Anlass für die Tätigkeit und das Motiv. Das Motiv bestimmt den persönlichen Sinn der Tätigkeit, dabei ist das Motiv von den materiellen Strukturen der Umwelt und der Bewusstheit des Handlungszieles abhängig.

„Die Motivkomponente einer Tätigkeit beinhaltet persönliche Interessen der Bedürfnisbefriedigung; die Zielkomponente einer Handlung bezieht sich nicht auf die Inhaltlichkeit, sondern auf etwas Tätigkeitsexternes, nämlich auf äußere, situative Notwendigkeiten und Zwänge (von denen letztlich das Gelingen der Bedürfnisbefriedigung natürlich auch abhängig ist).“⁴⁴⁰

Die Verknüpfung menschlicher Tätigkeit bzw. kindlicher Aktivitäten mit der Umwelt ist für das Lesen der Kinderzeichnungen von Bedeutung. Menschliche Tätigkeit stellt genau den Berührungs- und Vermittlungspunkt zwischen Individuum und Umwelt dar.

⁴³⁸ Vgl. Schoppe, A., 1991, S. 78

⁴³⁹ Vgl. Schoppe, A., 1991, S. 42

⁴⁴⁰ Schoppe, A., 1991, S. 43

„Individuum-Umwelt-Berührungspunkte sind somit die psychologische Basis der semantischen Struktur von Kinderzeichnungen sowie der aus dem Zeichenprozeß resultierenden Aneignungs- und Lernprodukte.“⁴⁴¹

In dieser Sichtweise sind Phänomene und Gegenstände der äußeren Welt in den zeichnerischen Umsetzungen Objekte von Darstellungshandlungen. Ist die auf ein Objekt bezogene Handlung internalisiert, kann die Handlung vom Gegenstand gelöst werden, diese können gestisch oder symbolisch dargestellt werden. So besteht zwischen der gegenwärtigen-symbolischen Äußerung ein direkter Bezug zur Innenwelt des Kindes. Die ästhetische Stellungnahme zu einem persönlich bedeutungsvollen Thema trägt dazu bei, die eigene Position zu entwickeln und zu konturieren.

Das Kind sucht aktiv handelnd und erkennend die Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. In der kindlichen Tätigkeit äußern sich innere Einstellungen objektiv im Spannungsfeld zwischen Aktivität und Restriktion, zwischen Eigenentwicklung und Fremdsteuerung. Für Heranwachsende ist die Übermittlung von Normen, Werten und Gefühlen nur in Interaktion und im Kontext von Handlungen erfahrbar.

Die Zeichnungen von Kindern entstehen in einem materiellen und sozialen Umfeld und werden von den dort jeweils herrschenden Regeln mitbestimmt. Das zeichnerische Gestalten ist abhängig von dem Lebensweltausschnitt in dem Heranwachsende agieren. Erfahrungen mit sozialer und dinglicher Lebenswelt spiegeln sich in der zeichnerischen Darstellung wider. Der Ausdruckswert der Zeichnung hängt aber auch vom Temperament und von emotionalen Faktoren bzw. Reaktionen ab.

Die Sichtweise des Gestaltens unter der Oberkategorie „Handlung“ begünstigt einen authentischen Umgang mit der Zeichnung, weil sie ihre Qualitäten insbesondere hinsichtlich der Person des Kindes charakterisieren kann.

In den kindlichen Zeichnungen zeigen sich die verschiedenen Qualitäten der Verarbeitung von Lebenswelt, ebenso spiegeln sich Wahrnehmung und Fantasie in der Kinderzeichnung wieder. A. Schoppe stellt fest, dass Kinderzeichnungen früher vor fast hundert Jahren oft als Ausdruck des kindlichen Seelenlebens idealisiert wurden, daher standen meist formalästhetische Kriterien und die Nähe zur künstlerischen Gestaltung bei der Betrachtung und Analyse im Vordergrund. Hierbei lag der Schwerpunkt der Auswertung oft auf den formalen Aspekten gegenüber den inhaltlich-semantischen. Diese wurde meist unter dem Aspekt der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand an sich thematisiert, wobei der Schwerpunkt, wie schon erwähnt, weniger auf der Inhaltlichkeit lag, sondern vielmehr die Form der Erscheinung von Bedeutung war.

In den 1970er- und 1980er-Jahren bilden sich neue Forschungsansätze, in denen die Kinderzeichnung nicht nur auf ein Produkt mit der Beurteilung von Formqualitäten und Abbildungsbedeutungen begrenzt blieb, sondern die Motivstruktur in Abhängigkeit von konkreten kindlichen Lebenssituationen mit berücksichtigt wurde. Die Kinderzeichnung und die damit verbundene Beziehung des Kindes zu seiner Umwelt rückte mehr in den

⁴⁴¹ Schoppe, A., 1991, S. 77

Mittelpunkt der Betrachtungen, da Kinder in ihren Zeichnungen Zusammenhänge und Beziehungen sichtbar machen, Erfahrungen, Vorgänge und Bewegungen darstellen und mitteilen. In gegenstandsanalogen, bildhaften Repräsentationen teilt das Kind seine Erfahrungen und Erlebnisse mit. Die Kinderzeichnung wird als Inhalt von Tätigkeit verstanden und auf gesellschaftlich-soziale Faktoren sowie handlungs-/zeichnungsimmanente Aspekte hin analysiert.

9.3 Lesen von interkulturellen Kinderzeichnungen

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, warum sich A. Schoppes Auswertungsmethode für Betrachtungen interkultureller Kinderzeichnungen eignen.

Immer wieder kommt es vor, dass die Kinderzeichnungen bei der Analyse von deren Alltags- und Lebenswelt abgekoppelt werden. Gefühle-, Erlebnis- und Wahrnehmungsintensität spielen aber bei der zeichnerischen Wiedergabe eine Rolle und sollten nicht außer Acht gelassen werden.

Die konkrete Handlung wird als Spiegel der kindlichen Entwicklung betrachtet, daher werden Kind und kindliche Lebenswelt näher erforscht. Dies gilt besonders für Kinder in anderen Kulturkreisen und deren lebensweltliche Zusammenhänge. Aufgrund der Verknüpfung mit der jeweiligen Lebenswelt des Kindes halte ich die Auswertungsmethode nach A. Schoppe für Kinderzeichnungen aus anderen Kulturen für besonders geeignet.

Nach A. Schoppes neuesten Erkenntnissen wird die Kinderzeichnung auf ein ökologisch-soziales, durch Umweltstrukturen und menschliches Handeln determiniertes Gefüge bezogen, unter Berücksichtigung räumlicher, materieller, zeitlicher und sozialer Umstände sowie der Interaktions- und Aussageabsicht des Kindes. Es werden in den Kinderzeichnungen gesellschaftliche und eigene Lebensbedingungen thematisiert, damit kommt der Motivwahl in den bildlichen Darstellungen eine besondere Bedeutung zu.

„Im Kontrast zu dieser Qualität der Auseinandersetzung mit Lebenswelt muß man vermuten – und auch das deuten entsprechende zeichnerische Äußerungen an –, daß Kinder in weniger technisierten und von Medienvielfalt dominierten Ländern in ihren Zeichnungen zumeist auf ein enges, individuelles Umfeld beschränkt sind. Ihnen ist weitgehend die Möglichkeit verschlossen, Kenntnisse über politisch-soziale Strukturen zu erlangen und sich zeichnerisch damit auseinanderzusetzen. Insofern kann sich über das Zeichnen auch kein Bewußtsein der eigenen Benachteiligung bilden, wird z. B. der Gegensatz von reicher und armer Welt kaum thematisiert (vgl. Kinderzeichnungen aus Entwicklungsländern). Insgesamt gesehen spiegelt die Kinderzeichnung also nicht nur individuelle, sondern auch kulturell-gesellschaftliche Befindlichkeiten wider.“⁴⁴²

⁴⁴² Schoppe, A., 1991, S. 171

A. Schoppe führt in seinem Buch die Analyse aus dem Jahr 1989 von Kinderzeichnungen aus der Sowjetunion und Deutschland an, in der die unterschiedlichen ökologischen Handlungssysteme eines anderen Kulturkreises (Georgien) deutlich sichtbar sind. Diese Kinderzeichnungen zeigen eine Orientierung am unmittelbaren Umfeld, den kulturell-traditionellen Inhalten, Alltagsszenen und Landschaftsdarstellungen, während die westlichen Kinder in den Darstellungen weltoffener und kritikfreudiger sind.⁴⁴³

In den Kinderzeichnungen werden persönliche sowie individuelle Mitteilungen ausgedrückt. Darin zeigt sich der Erwerb einer Interaktionskompetenz, die Fähigkeit, zunehmend an komplexen Handlungssystemen teilzunehmen und diese bildlich darzustellen.

9.4 Kinderzeichnung als Kommunikationsangebot

Das Resultat auf dem Zeichenblatt stellt das Resultat einer Tätigkeitssequenz dar. Durch diesen konkreten Ausdruck ist die Motivation des handelnden Kindes aktiviert und ebenso das rezipierende Umfeld. Fasst man die Kinderzeichnung als Kommunikationsangebot auf, betrifft dies Kind und Rezipienten bzw. Adressaten. Kommunikatives Handeln ist dialogisch.

„Es gibt grundsätzlich verschiedene Weisen, in denen Objekte dargestellt und damit zum Gegenstand von Kommunikation werden können. Sie lassen sich entweder durch eine Analogie (z.B. eine Zeichnung) ausdrücken oder durch einen Namen. (...) Namen sind Worte, deren Beziehung zu dem damit ausgedrückten Gegenstand eine rein zufällig oder willkürliche ist. Es gibt letztlich keinen zwingenden Grund, weshalb die fünf Buchstaben k,a,t,z, und e in dieser Reihenfolge ein bestimmtes Tier benennen sollen – es besteht lediglich ein semantisches Übereinkommen für diese Bezeichnung zwischen Wort und Objekt (designatum), aber außerhalb dieses Übereinkommens ergibt sich keinerlei weitere Beziehung, mit der Ausnahme der sogenannten onomatopoetischen Wörter. (...) In der analogen Kommunikation dagegen finden wir etwas besonderes Dingartiges in dem zur Kennzeichnung des Dings verwendeten Ausdruck; schließlich liegt es ja im Wesen einer Analogie, daß sie eine grundsätzliche Ähnlichkeitsbeziehung zu dem Gegenstand hat, für den sie steht. (...) Analoge Kommunikation hat ihre Wurzeln offensichtlich in viel archaischeren Entwicklungsperioden und besitzt daher eine weitaus allgemeinere Gültigkeit als die viel jüngere und abstraktere Kommunikationsweise.“⁴⁴⁴

Um dies mit den Worten von S. K. Langer zu verdeutlichen, stehen die meisten Worte nicht im Sinne von Anzeichen. Wir gebrauchen sie, um über Dinge zu sprechen und an sie zu erinnern.⁴⁴⁵

Geht man sozusagen noch einen Schritt zurück und betrachtet dass, „was“ in der Kinderzeichnung kommuniziert wird, so ist jedes Kommunikat ein Zeichen, so hat ein Ob-

⁴⁴³ Vgl. Schoppe, A., 1991, S. 172

⁴⁴⁴ Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation. Bern, Stuttgart, Wien 1985, S. 62f

⁴⁴⁵ Vgl. Langer, Susanne K.: Philosophie auf neuen Wegen. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Berlin 1965, S. 39

jekt für einen Adressaten konventionalisierte Zeichenbedeutung. Dabei verweist das Zeichen auf eine stoffliche, materielle Welt, als Objekt ist es Teil einer gegenständlichen Welt der Objekte und Ereignisse. Das Zeichen als Deuter ist Teil von Regeln, Gesetzmäßigkeiten, Formen und Denkgemeinschaften der geistigen Welt.⁴⁴⁶

In einer Modellvorstellung kann das Kind, in seiner Interaktion mit der Umwelt und deren Widerspiegelung in der Zeichnung als Sender aufgefasst werden. Dem Rezipienten bzw. Adressaten kommt dabei die Rolle des Empfängers zu, dabei ist auch dessen rückwirkende Reaktion mit zu berücksichtigen. Es ist zu bedenken, dass die Kinderzeichnung in einem situativ veränderbaren Kontext steht, durch den die Bedeutung für den Empfänger mitbestimmt wird, wobei die Zeichnung nicht unbedingt für einen externen Empfänger angelegt sein muss. Meist wird die Kinderzeichnung als Kommunikationsangebot, als Botschaft genutzt, da die Zeichensetzungen auf einen außerweltlichen Sachverhalt von physischen Zuständen und Prozessen verweisen.

„In dieser Offenheit und Vielschichtigkeit sind gleichzeitig Aspekte eingeschlossen, welche über die reine Informationsvermittlung hinausgehen und Hinweise darauf enthalten, wie das Kind die Informationen vom Rezipienten verstanden haben möchte. Es definiert sich hierin eine Beziehung zwischen Sender und Empfänger, also eine persönliche Stellungnahme zum anderen und zum vorliegenden Umfeld.“⁴⁴⁷

Bildhafte zeichnerische Darstellungen übermitteln in authentischer Weise individuell-lebensweltliche Informationen. Dabei gilt es die Faktoren, Beweggründe, Ideen und Interessen, welche der Planung und Umsetzung der gestalterischen Tätigkeit entstammen und im kommunikativen Beziehungsaspekt verborgen sind, aufzudecken. Damit sind Rückschlüsse auf jeweilige Handlungsintensitäten in Bezug zur Themenstellung möglich. Diese Qualitätsmerkmale dürfen nicht unterschätzt werden.

„So beruht die Umsetzung der Bilder auch nicht primär auf der Grundlage eines Sinnes (wie man es fälschlicherweise in unterschiedlichen Theorien annahm), sondern auf der Summe von Erfahrungen; es handelt sich um optische, räumliche, haptische, kognitive und affektive Erlebnisse der ganzen Persönlichkeit.“⁴⁴⁸

Da sich der Entwicklungsverlauf in der Richtung, hin zu einer erscheinungsadäquaten Darstellung bewegt, zeigt gerade im mittleren Alter die Kinderzeichnung Ähnlichkeiten zu den Gegenständen, über die kommuniziert wird. Dieses Phänomen wird in der Literatur als gegenstandsanalog, erscheinungsadäquat, mithin auch als realistisch bezeichnet.

H.-G. Richter verweist darauf, dass die Formen der Aussage und der Mitteilung individuell und allgemein zugleich sind. Individuell, da sie das jeweilige Lebensgeschehen

⁴⁴⁶ Vgl. Wichelhaus, Barbara: Die Kinderzeichnung, eine nonverbale Artikulationsform – Ursprung und Genese. In: Schuster, Martin und Woschek, Bernard P. (Hrsg.): Nonverbale Kommunikation durch Bilder. Stuttgart 1989, S. 197

⁴⁴⁷ Schoppe, A., 1991, S. 179f

⁴⁴⁸ Reiß, W., 1996, S. 20

des Kindes zum Ausdruck bringen. Allgemein, weil sie in Analogie zu intellektuellen Operationen ablaufen, die allen Menschen gemeinsam sind.⁴⁴⁹

In diesem Zusammenhang zeigt H.-G. Richter die Nähe der Kennzeichnung des Mitteilungsbegriffs, das Objektivationsgeschehen zur ästhetischen Kommunikation, wie sie nach Immanuel Kant⁴⁵⁰ in „Kritik der Urteilskraft“ begründet worden ist. Die Schwierigkeiten liegen hier in der Mitteilung von Empfindungen und Gefühlen. Das spezifisch menschliche Vermögen, bzw. in (philosophisch gesprochen) Bedingung/Voraussetzung des menschlichen Bewusstseins werden als „subjektiv-allgemein“ definiert. In diesem Bewusstsein liegen nicht der Verstand, die Erkenntniskräfte objektbestimmend (d.h. begrifflich) zu Grund, sondern Einbildungskraft (Fantasie) und Gedanke die in einer spezifisch ästhetischen „Proportionalität“ zusammentreffen. Da diese Proportionalität Regeln, wie dem Reflektionsurteil unterliegt, die bei jedem vorausgesetzt werden, wird die ästhetische Kommunikation, im Sinne von I. Kant gleich einem „sensus communis aestheticus“ aufgefasst. Dabei handelt es sich um die Mitteilbarkeit von Gefühlen, wie sie in der Kinderzeichnung analog als Urteile über Erlebnisse der Wirklichkeit niedergelegt sind. Dabei bleibt allerdings die Frage der unbewussten Fantasien ungeklärt.⁴⁵¹

Eine Reduzierung der Kinderzeichnung auf ihren kommunikativen und narrativen Gehalt würde Aspekte des ästhetischen Ausdrucks, der Kreativität, der Freude an der Zeichenhandlung sowie psychische Aspekte ausblenden. Die ästhetische Kommunikation der Kinderzeichnung vollzieht sich in der Auseinandersetzung mit Farben, Formen und Materialien. Sie ist ein kulturelles Phänomen und wird erlernt durch geeignete Kontexte und Adressaten geeigneter kommunikativer Bedingungen.

9.5 Auslegung von Kinderzeichnungen unter Berücksichtigung des Symbolgehalts

Objekten und Menschen gegenüber nehmen wir eine Haltung ein, sind diese nicht gegenwärtig schlägt dies in ein, sich beziehen auf und gedenken an, um. In dieser Eigenschaft stehen Symbole. In diesem Sinne gilt es die symbolischen Repräsentanten in Kinderzeichnungen lesen und zu verstehen.

W. Reiß verweist darauf, dass Aussagen zur Auslegungspraxis ästhetische, morphogenetische, inhaltliche, intentionale und lebensweltliche Aspekte mit berücksichtigen sollen.⁴⁵²

Die reine Beurteilung der Kinderzeichnung, indem Formgefüge mit der Gegenstandsbedeutung erfasst werden, wird der Komplexität der Ausdrucks- und Darstellungsaktivität, die auch im Symbolspiel deutlich wird, nicht gerecht. Die dargestellten Formgebilde und ihr Bedeutungsgehalt sind zunächst dem Zeichner selbst bekannt und müssen

⁴⁴⁹ Vgl. Richter, H.-G., 1987, S. 363

⁴⁵⁰ Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft. Hamburg 1963

⁴⁵¹ Vgl. Richter, H.-G., 1987, S. 363

⁴⁵² Vgl. Reiß, W., 1996, S. 19

vom Betrachter erschlossen werden, sofern das Kind dazu nicht befragt werden kann. Das Dokument Kinderzeichnung bleibt erhalten, auch wenn der Zeichnende sich nicht mehr an das Werk erinnert. Werden in der Darstellung die Synthese der optischen Beziehungen wie Größe, Raumlage und Kontinuität noch nicht beherrscht, wird stattdessen eine repräsentative bedeutungsverstärkende Darstellung von Einzelementen vorgenommen. Elemente, die für das Kind wichtig und bedeutsam sind, werden unbewusst detaillierter und größer abgebildet als unwichtige.

Geht man davon aus, dass ein inneres Modell von einem Gegenstand oder Menschen abgebildet ist, so wird damit ein hoher Informationsgehalt mitgeliefert. Das Kind zeichnet seiner Entwicklung entsprechend seine Auseinandersetzung mit der Welt, nachahmend und von akkommodatorischen Kräften bestimmt. Daraus folgt, was schon fast zur Binsenweisheit geworden ist: Das Kind zeichnet nicht das, was es sieht, sondern was es weiß. Diesen Ansätzen stimmt A. Schoppe fast zu, doch wird dieser Ansatz von ihm ergänzt, da es in der mittleren Kindheit zu einer weiteren Differenzierung und intelligenten Lösung kommt.

„Geistige Auseinandersetzungsprozesse führen zu einer zweiten Brechung des zu zeichnenden Bildes, wodurch die semantische Funktion der Kinderzeichnung endgültig wird. Hier entsteht nun eine persönliche Hierarchie von Bedeutung und Wichtigkeit, die sich im Produkt „Kinderzeichnung“ widerspiegelt. Die konsequente Fortschreibung der Charakterisierung kindlichen Zeichnens würde somit folgendermaßen lauten: Das Kind zeichnet nicht unbedingt alles, was es sieht (eher mehr oder weniger) und nicht unbedingt alles, was es weiß (eher weniger), sondern es zeichnet das, was es für wichtig und bedeutsam hält, womit es sich in einer spezifischen Situation auseinandersetzt und was es verdeutlichen will.“⁴⁵³

Vom Kind wird die aktuelle Bedeutung eines Gegenstandes oder einer Person dargestellt, dabei besteht in der Zeichnung die Freiheit der Variationen, des Zufügens oder Weglassens. Konkrete Erfahrungen sowie Wünsche können genauso in der Zeichnung mitschwingen. Ein bedeutsamer Inhalt kann von Kindern in ihren Zeichnungen auch in symbolischer Form dargestellt werden. Dabei wird nach der Beziehung von bildhafter Gestalt und Bedeutung, nach der Verbindung von dargestellten Formen und dem Lebensgeschehen des Kindes geschaut.

„In einem Zeichen- oder Symbolsystem kann das einzelne Zeichen in Signifikant (Ausdrucksträger, Bild, manifestiertes Material) und Signifikat (Bezeichnetes, Inhalt, manifestierte Bedeutung) aufgespalten werden, wenn es um die Erkenntnis von Zusammenhängen in diesen Teilbereichen geht; im Falle des kindlichen Bildes läßt sich vor allem das optisch manifestierte Trägermaterial auf seine Strukturen und seine morphologischen Abfolgen hin untersuchen, der Sinn der Nachricht bleibt aber verloren, wenn es nicht

⁴⁵³ Schoppe, A., 1991, S. 173f

gelingt, feste Beziehungen zwischen den Teilbereichen, zwischen Bild und verliehener Bedeutung zu entdecken.“⁴⁵⁴

Um im weiteren Verlauf näher auf die Symboldarstellung in den Kinderzeichnungen einzugehen, möchte ich von der allgemeinen Definition ausgehen, dass ein Symbol stellvertretend für etwas nicht Wahrnehmbares steht. Vor allem Ernst Cassirer⁴⁵⁵ hat sich eingehend mit dem Symbolbegriff beschäftigt und sieht darin die geistige Verarbeitung der gegenständlichen und mitmenschlichen Welt. Da in der Kinderzeichnung ein Gegenstand selten so detailliert dargestellt ist wie in der ursprünglichen Wahrnehmung, symbolisiert das Zeichen bzw. Abbild den realen Gegenstand. Sogleich erhebt sich die Frage, wie das Kind symbolische Vorstellungen bildet.

Man geht davon aus, dass sich das Symbolvermögen etwa im zweiten Lebensjahr bildet. Andererseits ist es auch denkbar, dass die Symbolfunktion ihre Vorläufer auf der sensomotorischen Stufe hat. J. Piaget geht von der zweiten Annahme aus, nämlich dass die Symbolfunktion aus der Nachahmung entstehe. Eine weitere Hypothese J. Piagets geht davon aus, dass sich das Individuum seiner symbolischen Vorstellungen gar nicht bewusst ist. Ein Kind kann beispielsweise ein Vorbild nachahmen, ohne dass es ihm bewusst ist, dass es sich an einem anderen Individuum orientiert. Das ältere Kind kann sich symbolischer Vorstellungen bedienen, die ihm abwesende Dinge oder Ereignisse ersetzen. Es kann sich Dinge vorstellen, von denen es räumlich und zeitlich getrennt ist.⁴⁵⁶

Meist sind in der Forschung die Formzusammenhänge dieser von Kindern selbst erarbeiteten Symbole analysiert worden. Weniger sind die bildnerischen Aktivitäten auf symbolische Phänomene hin untersucht worden. Dabei ist nach der Beziehung zwischen manifestierter bildhafter Gestalt und Bedeutung sowie nach dem besonderen Inhalt der Darstellung im Hinblick auf das kindliche Lebensgeschehen zu fragen.

Entscheidend ist die Bedeutung welche, ein Kind dem Symbol, genauer dem Signifikat, beimisst. Symbole und Wörter beziehen sich weniger auf die Dinge selbst als vielmehr auf das, was Kinder von ihnen wissen und empfinden, sowie auf die sozial kodifizierte Darstellungs- und Abbildungsmöglichkeit.

Im Hinblick auf die außereuropäischen Kinderzeichnungen möchte ich an dieser Stelle auf die historisch-kulturellen Formen des Symbols hinweisen, die das Individuum durch seine Sozialisation erfährt. Das gemeinsame kulturelle Wissen liegt in der Beherrschung des Symbol- und Zeichengebrauchs sowie in den Konstrukten von Sinn und Bedeutung. Auf diese Weise lernen die Kinder die jeweiligen Entwürfe ihrer Kultur kennen. Dieser Exkurs ist insofern von Bedeutung, dass es Symbolformen gibt die in einer Kultur immer wieder auftauchen, zum anderen gibt es Symbolformen die sich zeitbe-

⁴⁵⁴ Richter, Hans-Günther: Anfang und Entwicklung der zeichnerischen Symbolik. Kastellaun, 1976, S. 17

⁴⁵⁵ Cassirer, Ernst: Philosophie der symbolischen Formen. 3. Bd., Berlin 1958

⁴⁵⁶ Vgl. Ginsberg, Herbert P. und Oppen, Sylvia: Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. Stuttgart 1998, S. 97, 102

dingt verändern. Das gleiche gilt für die Bedeutungen, die vermittelt werden und Wandlungen unterliegen.

„Die Bedeutung eines Zeichens, eines Symbols, einer Handlung oder auch eines Gedankens kann nie losgelöst vom kulturellen Hintergrund betrachtet werden. Es ist das ‚interpretative System‘ einer Kultur, das Deutungsweisen und Erklärungsansätze ermöglicht, indem man sich auf ein gemeinsames Wissen bezieht.“⁴⁵⁷

Die bildnerische Äußerung ist im Gegensatz zur sprachlichen durch einen hohen Grad an Anschaulichkeit gekennzeichnet. Sprache unterliegt als soziales Medium der bewusstseinsmäßigen Zensur, die bei Vorstellungsbildern nicht stattfindet. Diskursive Symbole beziehen sich auf das Sprachsystem, während präsentative auf bildhafte Zeichen oder Darstellungen zutreffen. Das kindliche Zeichnen ist als Handlungsakt der präsentativen symbolischen Kommunikation zu zurechnen. Durch die präsentativ-symbolischen Äußerungen besteht ein unmittelbarer Zugang zur Innenwelt des Kindes. Dies zeigt sich in Erinnerungsbildern und Fantasien. Die sinnlich-unmittelbare, präsentative Symbolsprache des Kindes wird durch Ausüben von symbolischen Ausdrucksformen wie zeichnen und malen, tanzen gesteigert.

Das präsentative Denken bezieht sich auf visuelle Elemente und führt zur Verformung und Verdichtung von subjektiven Wahrnehmungen, zur Steigerung gefühlshafter Vorstellungen. Im Gegensatz dazu unterliegt die sprachliche Form permanenten Bedeutungseinheiten.

Nach R. Arnheim entspricht das von Heranwachsenden auf Papier geäußerte, Anschauungsbegriffen, die der unmittelbaren Erfahrung entspringen. Die vom jüngeren Kind abgebildeten Darstellungen sind dem Anschauungsbegriff näher als der naturgemäßen Eigenform.⁴⁵⁸

Dies trifft sicher auf die frühen Darstellungen zu, doch ab dem 7. Lebensjahr überwiegt der visuelle Realismus, in dem das Kind sich in zeichnerischen Umsetzungen mehr daran orientiert, was tatsächlich vorhanden ist.

9.6 Auswertungskriterien nach A. Schoppe

A. Schoppe schlägt eine ganzheitliche Betrachtung der Kinderzeichnung vor, ohne Gewichtung von Detailanalysen und bevorzugter Berücksichtigung von formalästhetischen Aspekten. Dabei ist von Bedeutung, inwieweit sich kindliche Tätigkeit innerhalb sozialökologischer Netzwerke als Hauptaspekt der Kinderzeichnung offenbart und in der motivisch-semantischen sowie in der formalen Struktur nachweisbar ist. Die Ausei-

⁴⁵⁷ Lange, Bettina: Individuelle Erfahrung als kulturelle Erfahrung. In: Erlinger, Hans Dieter (Hrsg.): Kinder und ihr Symbolverständnis. Theorien, Geschichten, Bilder. München 2001, S. 61

⁴⁵⁸ Vgl. Arnheim, Rudolf: Anschauliches Denken. Köln 1996, S. 241

nersetzung mit kindlicher Tätigkeit und Interaktion bildet einen wichtigen Bestandteil der Kinderzeichnungsforschung bzw. bei der Analyse.

Dazu geht A. Schoppe in folgenden drei Schritten vor:

1. Thematisierung von Handlung, Darstellung von menschlichem Miteinander, Interaktion, Kommunikation bzw. die sich daraus ergebenden Konsequenzen und Probleme. Es soll die Konzentration und Differenzierung von Handlungs- und Erlebnismotiven innerhalb des Gesamtspektrums der vorliegenden Zeichnung erörtert werden.
2. Bezugspunkt ist die Interaktionsstruktur der einzelnen Zeichnungen, es stellt sich die Frage nach Einzelelementen innerhalb des Gesamtgefüges. Dieser Aspekt hängt vom Vorhandensein und vom Stellenwert der menschlichen Figur ab. Die Analyse der menschlichen Figur kann Auskunft darüber geben, in welcher Weise innerhalb des Zeichengefüges Aspekte von Tätigkeit und Interaktion eine Rolle spielen.
3. Unterscheidung von handlungsdominanten Motiven und anderen Motivgruppen (aber auch innerhalb der handlungsdominanten Gruppe selbst) dient dem Aufspüren von unterschiedlichen Bildgestaltungen, die auf eine besondere Intensität der Auseinandersetzung mit bestimmten Themen schließen lassen. Die Untersuchung soll in dem Sinne erfolgen, ob die vom Kind gemachte Aussage über die eigene Lebenswelt eine Unterstützung durch folgende Aspekte erfährt, durch gestalterisch-technische oder konzeptionell-inhaltliche Teilelemente wie Farbgebung, Blattausnutzung, Text- und Menschdarstellung. Auch gestalterische Einzelaspekte können sich durch spezifische Kombinationen gegenseitig stützen und verstärken, was ein Indiz für die Auseinandersetzung mit dem Sujet bedeutet.⁴⁵⁹

Bei dieser Art der Annäherung an Kinderzeichnungen ist die Handlungsintensität beim Prozess des Zeichnens eingeschlossen; dies könnte ein Modell der Qualitätsdifferenzierung von Zeichentätigkeit illustrieren.

A. Schoppe stellt zur Sichtung der Kinderzeichnungen folgende Auswertungskriterien auf:

- Differenzierung des Motivs
- Inhaltlich-intentionaler Gesamteindruck
- Blattausnutzung
- Quantität der Farbe
- Qualität der Farbe
- Stellenwert der Bildtexte für die Motivstruktur

⁴⁵⁹ Vgl. Schoppe, A., 1991, S. 186f

- Stellenwert der Menschdarstellung für die Motivstruktur⁴⁶⁰

Zunächst schlägt der Autor vor, alle thematischen Teilbereiche in den vorliegenden Bildwerken zu analysieren, mit dem Ziel, Bilder mit vergleichbarer Motivkonzeption zusammenzufassen, um die Auswertung überschaubarer zu gestalten und um Motivgruppen zu bilden. Dabei lassen sich folgende Kategorien differenzieren: das Handlungszentrum, der Handlungsnahraum, Handlungsausschnitte und Handlungsperipherie. Dies bietet einen Überblick über die Motive, die zu einem Thema dargestellt werden.

A. Schoppe unterteilt die auftretenden Motive weiter in folgende Motivniveaus:

- Materiell-statische Sachmotive
- Allgemeine Handlungsmotive
- Speziell-erlebnishaft Handlungsmotive
- Fiktiv-wunschhafte Handlungsmotive
- Fiktiv-abstrakte Handlungsmotive

A. Schoppe verweist darauf, dass die Kategorie „fiktiv-abstrakte Handlungsmotive“ genau genommen keine konkreten Handlungen schildern. (Da die Bildinhalte Konsequenzen aus konkreten Erlebnissen und Zuständen sind und eine kognitive Verarbeitung und Weiterentwicklung von Handlung in der zeichnerischen Darstellung bilden, werden sie mit der Begrifflichkeit Handlung bezeichnet.)⁴⁶¹

Den inhaltlich-intentionalen Gesamteindruck, ob ein Kind seine Zeichnung positiv-bejahend, negativ-kritisch oder ohne Stellungnahme präsentiert, wird von der Motivkategorisierung getrennt ausgewertet. Es wird nicht erwartet, dass jedes Kind eine Wertung vornimmt, auch sind Stellungnahmen dieser Art für den Rezipienten nicht immer eindeutig erkennbar.

Die drei Auswertungskategorien sind:

- positiv-bejahend
- neutral bzw. keine Einstufung möglich
- negativ, kritisch, distanziert⁴⁶²

Eine weitere Auswertungskategorie ist die Blattausnutzung, sie erfasst den Anteil der Zeichenfläche, der mit Farbe bzw. Zeichnung bedeckt ist. Dabei wird nach sechs verschiedenen Punkten, durch ganzheitliches Betrachten, unterschieden:

1. Gering, unter 25 %
2. Weniger als die Hälfte eingefärbt, mit Zeichnungen bedeckt, 25-50 %

⁴⁶⁰ Vgl. Schoppe, A., 1991, S. 187

⁴⁶¹ Vgl. Schoppe, A., 1991, S. 189

⁴⁶² Vgl. Schoppe, A., 1991, S. 204f

3. Ca. 50 % der Zeichenfläche bedeckt
4. Mehr eingefärbt als freie Fläche, 50-75 %
5. Nahezu ganzes Blatt ausgenutzt, wenig Freiflächen, ca. 90 %
6. Blattausnutzung 100 %⁴⁶³

Unter Quantität der Farbe versteht man die Anzahl der verwendeten Farbtöne nach Abstufungen. Dieses Auswertungsmerkmal eignet sich besonders bei Farben, die gemischt werden können. Aspekte der Qualität der Farbe im Auswertungsschema beziehen sich auf die Charakteristika, Eigenschaften und die Dominanz der verwendeten Farben. Es wird unterschieden nach bunt, ungebrochen, intensiv leuchtend mit vornehmlich verwendeten Grundfarben und gebrochene Farbtöne, weniger leuchtend, pastellartig. Dazu entwickelt Schoppe folgende Punkte:

1. Bunt, ungebrochen, intensiv leuchtend, insbesondere Grundfarben
2. Bunt, jedoch gebrochen, wenig leuchtend, pastellartig
3. Tendenz zu einer Farbe
4. Tendenz zu schwarz/weiß/grau
5. Ausgleich zwischen Bunt- und Grauwerten
6. Ausschließlich schwarz/weiß/grau
7. Ausschließlich eine Farbe
8. Wenig Farbe verwendet, deutliche Dominanz des Untergrunds
9. Keine Farbe verwendet (Collage o.ä.)⁴⁶⁴

Die Bildtextauswertung möchte ich der Vollständigkeit wegen kurz erwähnen, da diese Kategorie in der Auswertung der Kinderzeichnungen aus Ghana nicht benötigt wird, es gibt in diesen Kinderzeichnungen keine Bildtexte. Sofern vorhanden, schlägt A. Schoppe vor, in einem ersten Schritt alle Textphänomene aufzulisten die zur Klärung der Motivstruktur dienen, aber nicht in Zusammenhang mit der Interaktionen der Figurdarstellung stehen. Im nächsten Schritt werden alle Texte erfasst, die in Verbindung mit Personendarstellungen und Interaktionen im Kontext der Motivdarstellungen stehen. Die dargestellten Denk- oder Sprechblasen werden weiter bezüglich ihrer Sprache und Ausdrucksweise differenziert.

Für die Auswertung der Figurdarstellungen schlägt A. Schoppe vor, zunächst die Auszählung der dargestellten menschlichen Figuren pro Bild vorzunehmen, um eine quantitative Aussage zu machen.

In einem weiteren Schritt werden die dargestellten menschlichen Figuren nach Bewegungs- und Tätigkeitsmerkmalen unterschieden. Die Bewegungen der einzelnen

⁴⁶³ Vgl. Schoppe, A., 1991, S. 193

⁴⁶⁴ Vgl. Schoppe, A., 1991, S. 193f

menschlichen Darstellungen werden durch Formvariation oder durch Zufügung inhaltlicher Attribute kategorisiert. Der Wissenschaftler stützt sich dabei auf Forschungsergebnisse nach Günther Mühle⁴⁶⁵, der in kindlichen Darstellungen drei Bewegungsarten kategorisiert: die einfache Bewegung, Gestik und Mimik als Ausdrucksbewegung.

Die Kategorisierung nach A. Schoppe für die Auswertung der dargestellten menschlichen Bewegungen ist wie folgt:

1. statisch, ohne Tätigkeit
2. Mimik
3. Gestik
4. spezielle Teilbewegung/Handgriff mit Attribut
5. Bewegung des ganzen Körpers (z.B. gehen, laufen)
6. Gemeinsames Auftreten verschiedener Phänomene

Die einzelnen Konstellationen der Menschfiguren im Bildzusammenhang sind Hauptbezugspunkt der Auswertung, da diese auf Handlungszusammenhänge verweisen. A. Schoppe warnt davor, die zeichnerischen Aussagen zu stark durch interpretative Elemente zu verfälschen, daher wird von einer übermäßigen Differenzierung der Kategorien abgesehen.⁴⁶⁶

Drei Kategorien erstellt der Autor für eine erste grobe Differenzierung von dargestellter Interaktion der Figuren, diese lauten wie folgt:

1. Figuren ohne Zusammenhang
2. Figuren in Zuwendung, Blickkontakt, Gespräch etc.
3. Figuren bei gemeinsamer Handlung

Die unter Punkt 2 und 3 aufgestellten Kategorien der stattfindenden Interaktion werden weiter differenziert, um die Intensität der dargestellten Interaktion näher zu analysieren.

1. Bezug der Figuren durch unmittelbare Nähe
2. Bezug der Figuren durch Berührung⁴⁶⁷

Unter Punkt eins sind Figuren gemeint, die sich weniger als eine Körperbreite auseinander befinden.

A. Schoppe geht davon aus, dass die Dominanz von menschlichen Figurdarstellungen, bewegt und miteinander agierend, auf eine intensive Realitäts-/Tätigkeitsspiegelung in der Kinderzeichnung zurückzuführen ist.⁴⁶⁸

⁴⁶⁵ Mühle, Günther: Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens. Berlin 1975

⁴⁶⁶ Vgl. Schoppe, A., 1991, S. 195

⁴⁶⁷ Vgl. Schoppe, A., 1991, S. 195

⁴⁶⁸ Vgl. Schoppe, A., 1991, S. 203

10 Auswertung der Kinderzeichnungen aus Ghana zum Thema „Meine Umwelt“ nach der Methode von A. Schoppe

Im folgenden Verlauf soll die Auswertungsmethode nach A. Schoppe auf die Kinderzeichnungen aus Ghana zum Thema „Meine Umwelt“ angewendet werden. Der Untersuchungsaufbau ist angelehnt an A. Schoppes Vorgehensweise. Diese Methode der Auswertung geht zunächst von einer ganzheitlichen Betrachtung aus. Im Folgenden werden die unterschiedlichen Motive zum Thema „Meine Umwelt“ aus allen Zeichnungen aufgezeigt. Die erste ganzheitliche Sichtung zeigt, dass die Zeichnungen aus Kumasi und Gummyoko sehr differieren. Kumasi ist eine Stadt und Gummyoko ein Dorf, daher werde ich öfters die Untersuchungen der Kinderzeichnungen nach den Herkunftsorten getrennt durchführen. Auf das unterschiedliche Umfeld für die Kinder werde ich an den entsprechenden Stellen eingehen.

10.1 Differenzierung des Motivs

Es liegen insgesamt 44 Zeichnungen der Kinder aus Ghana zum Thema „Meine Umwelt“ vor. Davon sind 22 aus Kumasi und 22 aus Gummyoko. Um die Geschlechterverhältnisse zu verdeutlichen: es sind insgesamt 24 Jungen und 20 Mädchen beteiligt.

In den vorliegenden Zeichnungen gibt es unterschiedliche Motive zu der Themenstellung. Hierin spiegelt sich die sozialökologische Lebenswelt der Kinder wider. Die Motivdifferenzierung macht selbst innerhalb eines Landes die Unterschiede zwischen Stadt und Land, zwischen Nord und Süd deutlich. Der unterschiedliche Lebensraum der Probanden aus Kumasi und Gummyoko wird durch die Motivwahl in den Bildwerken deutlich.

„Die Motivstruktur der Kinderzeichnung ist als unmittelbares Resultat der Tätigkeitsstruktur des Zeichnens zu betrachten. Die Qualität eines Motivs bzw. der Zeichnung in ihrer Gesamtheit ist bestimmt durch die Qualität der zeichnerischen Tätigkeitsprozesse, d.h. all das, was ein Kind bewegt, was es mitteilen möchte und was es für sich persönlich in der zeichnerischen Auseinandersetzung erfahren hat, kommt in der Motivstruktur einer Zeichnung zum Ausdruck.“⁴⁶⁹

Die unterschiedlichen Motive aus Kumasi und Gummyoko möchte ich im Folgenden sortiert nach Handlungszentren, Handlungsraum, Handlungsausschnitten und Handlungsperipherie auflisten.

⁴⁶⁹ Schoppe, A., 1991, S. 238

Motivdifferenzierung	Kumasi	Gumyoko
Handlungszentren	<ul style="list-style-type: none"> - Umgebung vom Haus (innerhalb der Mauer) - Umgebung vom Haus ohne Mauer - Innenraum 	- häusliche Umgebung
Handlungsnahraum	<ul style="list-style-type: none"> - nahe der Häuser - in der Nähe von Häusern und Straße 	<ul style="list-style-type: none"> - nahe der Häuser - zwischen Feld und Wegen
Handlungsausschnitte	<ul style="list-style-type: none"> - Fußball spielen - Hund ausführen - Gras schneiden - Spielen in Hausnähe - Meinungsverschiedenheiten austragen - Wasser holen - Abgeholt werden zur Schule - Videospiele spielen - Regen beobachten 	<ul style="list-style-type: none"> - Ball spielen - Wasser holen - Wasser pumpen
Handlungsperipherie	- Umgebungsgelände einer Fabrik	

Tabelle 1: Motivdifferenzierung

Durch die Motivwahl werden die Handlungsräume und Aufenthaltsorte der Kinder deutlich.

Laut A. Schoppe ist dies ein Hinweis darauf, wie eng die zeichnerischen Äußerungen der Kinder mit der sozialökologischen Lebenssituation verknüpft sind.⁴⁷⁰

Mit Handlungsperipherie ist die Darstellung auf Zeichnungen gemeint, die etwas Besonderes oder Einmaliges charakterisieren. In diesem Fall wurde ein Fabrikgebäude mit rauchendem Schornstein abgebildet, davor ein Mann, der Grass mit dem „cutlass“ schneidet, ein Pick-up, eine Straßenlaterne rechts in der unteren Ecke, in der oberen rechten Ecke eine gelbe Sonne. Die meisten Kinder stellen ihre alltägliche Umgebung mit alltäglichen Szenen der Handlungen, die sie ausführen oder sehen, dar. Einige Handlungsszenen weisen auf einzelne spezielle Ereignisse in der Umgebung hin.

Im nächsten Schritt wird weiter nach Motivniveaus unterschieden. Die 44 Zeichnungen aus Kumasi und Gumyoko werden den entsprechenden Motivniveaus zugeordnet, wobei in dieser Auswertung die Motivniveaus fiktiv-wunschhafte und fiktiv-abstrakte Handlungsmotive bedingt durch die Themenstellung „Meine Umwelt“ und „Meine Familie beim Essen“, ausscheiden, da in der Aufgabenstellung ausdrücklich darauf hingewiesen wurde, dass es sich in der zeichnerischen Darstellung um die reale Lebenswelt der

⁴⁷⁰ Vgl. Schoppe, A., 1991, S. 223

Kinder handeln sollte und damit um konkrete Szenen aus dem Leben. Durch Analyse der Zeichnungen wird nach Motivniveaus unterschieden: materiell-statische Sachmotive, allgemeine Handlungsmotive und speziell-erlebnishaft Handlungsmotive. Die Motivniveaus eignen sich besonders gut, um reine Sachdarstellungen von denen zu unterscheiden, die eine Szenerie zeichnerisch konzipieren oder spezielle Einzelerlebnisse abbilden. Die „materiell-statischen Sachmotive“ umfassen die Bildwerke, auf denen reine Sachmotive abgebildet sind und sich keine Tier- oder Menschdarstellungen befinden. Unter „allgemeine Handlungsmotiven“ werden die Kinderzeichnungen zusammengefasst, die alltägliche, weit verbreitete Handlungen aufzeigen und in denen Menschen in Interaktion zu sehen sind. Mit der Kategorie „speziell-erlebnishaft Handlungsmotive“ sind Handlungen in den Kinderzeichnungen erfasst, die nicht unbedingt alltäglich für Kinder in Ghana sind und die sich dadurch von den anderen alltäglichen Handlungsdarstellungen unterscheiden.

Motivniveaus	Kumasi	Gumyoko
Materiell-statische Sachmotive	5	15
Allgemeine Handlungsmotive	15	6
Speziell-erlebnishaft Handlungsmotive	2	1

Tabelle 2: Motivniveaus

Es wird deutlich, dass die Unterschiede zwischen den Probanden aus Kumasi und Gumyoko sehr groß sind. Die „materiell-statische“ Kategorie nimmt unter den Bildwerken aus Gumyoko den höchsten Anteil ein, während die Kinder aus Kumasi den höchsten Wert in der Kategorie der „allgemeinen Handlungsmotive“ erzielen. Es handelt sich um eine erste Merkmalerkundung unter dem Blickwinkel der Lebenswelt-/Handlungsorientierung.

In der ersten Kategorie werden reine Sachmotive abgebildet, vor allem die Umgebung der Kinder, in der sie sich bewegen. Dies ist vor allem die häusliche Umgebung. In Kumasi sind die meisten Häuser zur Sicherheit mit einer Mauer umgeben. Zwei der weiblichen Probanden aus Kumasi zeichnen diesen Hofinnenraum mit Schaukeln. Es könnte ein Hinweis darauf sein, dass der Radius, in dem sich diese Mädchen bewegen oder bewegen dürfen, nicht so groß ist wie der von Jungen.

Die zweite Kategorie, die „allgemeinen Handlungsmotive“, tritt am häufigsten auf. Das Fußballspielen erfreut sich in Kumasi hoher Beliebtheit, während in Gumyoko das Wasserholen, unter die Auswertungskategorie der „allgemeinen Handlungsmotive“ fällt.

Die Zeichnung aus Kumasi, die ein Fabrikgebäude darstellt und in der vorangegangenen Auswertung unter Handlungsperipherie eingestuft wird, ist in der weiten Analyse dem Motivniveau „speziell-erlebnishaft“ zugeordnet, da es ungewöhnlich anmutet, ein Fabrikgebäude zu der Themenstellung „Meine Umwelt“ darzustellen. Man kann vermu-

ten, dass ein spezielles Ereignis oder eine persönliche Beziehung zu dieser Darstellung führt.

Die zweite Zeichnung, ebenfalls aus Kumasi, welche unter die Kategorie „speziell-erlebnishafte Handlungsmotive“ fällt, ist die Darstellung der „living-hall“ – des Wohnzimmers, in dem ein Junge in Profildarstellung mit ausgestreckten Beinen am Boden sitzt und ein Videospiel spielt, dabei hält er einen Griff der Bedienungsstation und schaut auf den Fernsehbildschirm. Das Besondere daran ist, dass man diese Art der Videospiele in Ghana nicht käuflich erwerben kann. Dies bedeutet, es wurde von jemandem aus Europa oder den USA mitgebracht. In der Zeichnung sieht man ein Sofa, mit zwei Hinterköpfen dargestellt. Insgesamt ist eine Innenraumdarstellung mit den entsprechenden Möbeln Schrank, Sofa, Teppich, Tisch, Esstisch und einem überdimensionalen Fernseher zu der Themenstellung „Meine Umwelt“ ungewöhnlich. Diesem Jungen ist sein Videospiel von so großer Bedeutung, dass er dieses bildlich zum Thema „Meine Umwelt“ präsentiert. Ungewöhnlich ist, dass er sich ohne Spielgefährten darstellt.

In Gummyoko ist auf der Zeichnung, welche unter die Kategorie „speziell-erlebnishafte Handlungsmotive“ fällt, ein Hubschrauber abgebildet.

Kurz vor Projektdurchführung war nahe Gummyoko, in Bawku, mit militärischen Mitteln ein Streit zwischen zwei ethnischen Gruppen, den Mamprusi und Kusasi, beigelegt worden. Das Militär wurde teilweise mit Hubschraubern eingeflogen. Dieses spezielle Erlebnis taucht in der Kinderzeichnung auf. Da ein Hubschrauber in Gummyoko praktisch nie zu sehen ist, wurde diese Zeichnung der Kategorie „speziell-erlebnishaft“ zugeordnet.

Allein durch diese ganzheitliche Sichtung der Bildwerke wird die Lebenswelt von Heranwachsenden deutlich und was für sie von Bedeutung ist. In den Zeichnungen aus Gummyoko befinden sich elf Wasserpumpen oder Brunnendarstellungen. Dies zeigt eindeutig, das Wasser in dieser Region eine sehr hohe Bedeutung hat. Darin spiegeln sich allgemeine gesellschaftliche Werte wieder. Auffallend sind auch die unterschiedlichen Darstellungen der Häuser, den Regionen entsprechend gestaltet. In Gummyoko werden vielfach die Menschen so groß wie die Häuser abgebildet, während in den zeichnerischen Ergebnissen aus Kumasi bei der Wiedergabe eher auf die proportionalen Verhältnisse geachtet wird.

In einem dritten Schritt, dem inhaltlich-intentionalen Gesamteindruck, werden die Bildinhalte der differenzierten Motivniveaus nach Unterscheidungsmerkmalen positiv, negativ und neutral analysiert. Dieser Schritt dient dazu, die Stellung der Bildaussage, den Bezug zwischen Kind und Bildinhalt, festzustellen.

„Als besonders wichtig muß die Möglichkeit einer neutralen Einstufung gesehen werden, denn man kann zum einen nicht jedem Kind unterstellen, eine tendenzielle Wertung vorgenommen zu haben, zum anderen sind derartige Stellungnahmen auch für den Rezipienten nicht immer eindeutig er-

kennbar – in diesem Fall würden Zuordnungen eine Verzerrung der Gesamtrelation bedeuten.⁴⁷¹

Ist keine Stellungnahme für den Rezipienten zu erkennen, wird unter „neutral“ kategorisiert.

Da keines der Motivniveaus Präferenzen für eine der Wertungskategorien aufweist, werden alle Bildwerk in denen eine eindeutige Zuordnung möglich ist, analysiert.⁴⁷²

Auswertung aller Bildwerke zum Thema „Meine Umwelt“:

positiv	negativ	neutral
15	1	18

Tabelle 3: Wertungskategorien der Motivniveaus

Die Auswertung zeigt, dass positive und neutrale Wertungskategorien annähernd die gleichen Zahlenwerte aufweisen. Unter positiv wurden die Bildwerke kategorisiert, welche Aktivitäten und Handlungen zeigen, unter neutral wurden diejenigen kategorisiert, die reine Sachmotive ohne Mensch- oder Tierdarstellungen abbilden.

Eine Zeichnung wurde unter negativ eingeordnet: sie zeigt einen Jungen hinter Fenstern in einem großen Haus, der wartet, dass der Regen aufhört. Diese Darstellung steht in großem Kontrast zu den anderen Bildwerken, welche Handlungen mit anderen Kindern wie Fußball spielen zeigen, in denen viele Personen abgebildet sind.

10.2 Blattausnutzung

Hier werden folgende Kategorien unterschieden:

Ganz ausgefülltes Blatt entspricht 100 %, fast ganz gefülltes Zeichenblatt 90 %, ein dreiviertel ausgefülltes Blatt wurde bei 75 % eingestuft, die Abstufung zwischen halb und dreiviertel gefülltem Zeichenblatt 50-75 %, entsprechend die Einstufung von 50 %, der Zwischenstufe von 25-50 %, ein Zeichenblatt zu 25 % ausgefüllt und unter 25 % ausgefüllte Zeichenfläche.

Die Auswertung erfolgt nach Orten getrennt, da schon bei ganzheitlicher Betrachtung auffällt, dass die Kinder aus Kumasi ihre Blattfläche formatausfüllender ausnutzen.

⁴⁷¹ Schoppe, A., 1991, S. 193

⁴⁷² Vgl. Schoppe, A. 1991, S. 193

Blattausnutzung	Kumasi	Gumyoko
100 % ganz	4	-
90 %	-	-
75 %	10	-
50-75 %	-	-
50 %	6	8
25-50 %	-	-
25 %	2	14
geringer als 25 %	-	-

Tabelle 4: Blattausnutzung

Es wird durch die Auswertung festgestellt, dass die Blattausnutzung in Gumyoko geringer ausfällt, bedingt durch die dargestellten Streubilder. Während die Kinder in Kumasi größere Flächen farbig ausfüllen, bleiben die Zeichnungen von Jungen und Mädchen aus Gumyoko, auf verstreut dargestellte Einzeldarstellungen beschränkt. Es werden nur einige Hausdarstellungen farbig ausgemalt, alle anderen Darstellungen sind zwar farbig, aber linear gestaltet. Dies liegt zum einen daran, dass man in Gumyoko keine Wachsmalstifte kannte und eventuell die Situation mit meiner Gegenwart zunächst befremdlich erschien. Der Aufforderung, auch die Wachsmalkreiden zu verwenden, kamen sie nur zögerlich nach. Beim zuletzt gestellten Thema „Meine Familie beim Essen“ sieht das Ergebnis anders aus inzwischen war die Scheu vor den Wachsmalkreiden verschwunden und die Schüler aus Gumyoko füllten ihre Zeichenfläche mutiger, nämlich im Durchschnitt zu 50 %.

10.3 Darstellung der menschlichen Figuren, nach Bewegung und Tätigkeitsmerkmalen unterschieden

Zunächst werden alle 44 Zeichnungen ganzheitlich auf Tätigkeits- und Interaktionsmerkmale hin durchgesehen. Die erste Unterscheidung nach Motivniveaus zeigt eine erste Eingrenzung. Gemäß der Kategorisierung der Motivniveaus liegt die höchste Anzahl bei den Bildwerken aus Kumasi in der Gruppe der „allgemeinen Handlungsmotive“, während die Schüler aus Gumyoko zu dieser Themenstellung hauptsächlich „materiell-statische Sachmotive“ abbilden. Dadurch bedingt sind weniger Interaktionen zwischen dargestellten Personen zu erwarten.

Schon bei einer ersten ganzheitlichen Betrachtung fällt sofort auf, dass die Kinder aus Gumyoko weniger menschliche Figuren abbilden.

Von Interesse ist die Anzahl der dargestellten menschlichen Figuren und, in welchem Maße Bewegungen und Handlungen aus der Darstellungsweise ersichtlich sind. Im nächsten Auswertungsschritt spielt eine Rolle, in welchem interaktiven Verhältnis sich die Figuren zueinander verhalten. Diese Auswertungen können als weitere Differenzierung der Motivniveaus betrachtet werden, da die Bewegungsdarstellung der Menschfiguren und die Bewegungen der Figuren in ihren Handlungszusammenhängen näher zu analysieren sind.

Da die Anzahl der „allgemeinen Handlungsmotive“ für Zeichnungen aus Kumasi am höchsten ist, so sind in diesen Zeichnungen die meisten bewegten Figurdarstellungen zu erwarten.

In den insgesamt 44 Zeichnungen sind 61 bewegte Figurdarstellungen zu sehen. Es wurde eine weitere Differenzierung getrennt nach den Entstehungsorten vorgenommen, um zu sichten, wie groß die Unterschiede in der Anzahl der bewegten Figurdarstellungen sind.

Die abgebildeten Figuren sind entweder in Handlungen miteinander tätig oder üben alleine eine Handlung aus. Das heißt bei diesen Figurdarstellungen sind mindestens ein Arm oder ein Bein oder der ganze Körper in Bewegung gezeichnet. Es wurden auch Teilfiguren ausgewertet.

Figurdarstellung in Bewegung	Kumasi	Gumyoko
Anzahl/Prozent	54 = 88 %	7 = 11 %

Tabelle 5: Figurdarstellung in Bewegung

Die Zeichnungen aus Kumasi zeigen 54 bewegt abgebildete Figuren, dies entspricht 88 % und die Ergebnisse aus Gumyoko zeichnen sieben bewegte Figurdarstellungen, entsprechend 11 % bewegt dargestellte Figuren. Das Ergebnis zeigt, dass der Anteil an Figurdarstellungen in den Kinderzeichnungen aus Kumasi achtmal so hoch ist.

10.4 Quantität der Menschdarstellung

Auf den insgesamt 44 vorliegenden Bildern zum Thema „Meine Umwelt“ werden 61 Menschdarstellungen in Bewegung gezeigt. Nicht eingerechnet sind dabei die statischen Figurabbildungen. In folgendem Auswertungsschritt sollen alle Figurendarstellungen pro Zeichenblatt erfasst werden.

Die gesamte Spannweite der Anzahl von Menschdarstellungen reicht von 0 bis zu 10 Figuren pro Zeichenblatt.

Zunächst die gesamte Verteilung nach Anzahl der dargestellten Menschfiguren in allen Zeichnungen mit Figurdarstellungen:

Anzahl Menschdarstellungen	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0-10											
Anzahl der Menschfiguren pro Zeichnung	19	9	5	4	2	2	-	1	2	-	1

Tabelle 6: Anzahl der Menschdarstellungen in allen Zeichnungen

Bilder, in denen 1 bis 3 Figurdarstellungen erfolgen in Ghana am häufigsten. Wie schon erwähnt, taucht die Menschdarstellung in den Kinderzeichnungen in Gummyoko weit seltener auf, daher wird in diesem Fall die Anzahl der Darstellungen noch gesondert nach den Entstehungsorten Kumasi und Gummyoko ausgewertet.

Kumasi, Anzahl Menschdarstellungen	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0-10											
Anzahl der Menschfiguren pro Zeichnung	5	5	3	2	2	2	-	1	2	-	1

Tabelle 7: Anzahl der Menschdarstellungen in den Zeichnungen aus Kumasi

Gummyoko, Anzahl Menschdarstellungen	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1-10											
Anzahl der Menschfiguren pro Zeichnung	14	4	2	2	-	-	-	-	-	-	-

Tabelle 8: Anzahl der Menschdarstellungen in den Zeichnungen aus Gummyoko

Damit kein falsches Bild durch die gesamte Auswertung entsteht, verdeutlichen die beiden Tabellen 7 und 8 die Anzahl der abgebildeten menschlichen Figuren pro Zeichenblatt, es zeigt einen deutlichen Unterschied innerhalb eines Landes auf.

Es stellt sich die Frage, warum Kinder in Gummyoko viel seltener menschliche Darstellungen in ihren Zeichnungen abbilden? Hierfür können zwei Gründe angenommen werden: Zum einen ist die differenzierte Zeichenfähigkeit der Jungen und Mädchen in Kumasi ausgeprägter, zum anderen ist die kognitive Entwicklung bei den Stadtkindern aus Kumasi weiter als bei den Kindern auf dem Land im Norden Ghanas.

Dies kann aber auch durch die Themenstellung entstanden sein. Zu Beginn der Projektdurchführung wurden die Schüler aufgefordert, zu nennen, was sie unter dem Begriff Umwelt verstehen. Es wurden Beispiele der nahen Umgebung genannt. Es kann sein, dass die Betonung auf die umgebenden Sachmotive und weniger auf Aktivitäten durch die Übersetzung in die dortige Sprache, das „Kusal“, noch verstärkt wurde. Dies mag möglicherweise die Kinder in Gummyoko zum Thema „Meine Umwelt“ eher zu Darstellungen von „materiell-statischen Sachmotiven“ ihrer Umgebung veranlasst haben. Darin und in dem kognitiven Entwicklungsstand vermute ich den Grund für die geringe Anzahl von Abbildungen, in denen Menschen in Handlungszusammenhängen darge-

stellt werden. Dieser Sachverhalt ist keinesfalls so zu deuten, dass die Kinder in Gummyoko weniger handeln oder interagieren oder gar sich weniger bewegen.

Ein weiterer Unterschied mag darin liegen, dass die Kinder aus Kumasi der Mittel- oder Oberschicht angehören und daher über mehr freie Zeit zum Spielen verfügen, während die Kinder aus Gummyoko in ihrer freien Zeit bei der Feldarbeit oder im Haus mithelfen müssen. Kindheit verstanden als freier Raum zur individuellen Entfaltung besteht dort nicht. Ein weiterer Aspekt ist, dass es sich nicht um eine Individualkultur bzw. Massengesellschaft handelt wie hier zu Lande, sondern um eine Gesellschaftsform, die auf gemeinsamem Konsens beruht, da es sich um viele unterschiedliche ethnische Gruppen handelt.

A. Schoppe geht davon aus, dass das Individuum über Wahrnehmung mit der Umwelt verbunden ist und mittels Tätigkeit verändernd auf diese einwirkt und dabei gleichzeitig eigene Veränderung erfährt. Die Tätigkeit, dargestellt durch die mit ihr verknüpften Motive, sind durch gesellschaftliche Bedingungen beeinflusst sowie durch individuelle Bedürfnisse, Interessen, Wissensgebiete und führen zu einer Weltauslegung des Kindes.⁴⁷³

Die Figurdarstellungen differieren in der Darstellung von körperlicher Bewegung und hinsichtlich der Gestik und Mimik. Je nach dargestellter Situation unterscheiden sich die Handlungen und das menschliche Verhalten, welches sich auch in den kindlichen zeichnerischen Darstellungen ausdrückt.

10.5 Qualität der Menschdarstellung

Den meisten Kindern gelingt es, menschliches Verhalten, Gefühlsregungen, Handlungen und Interaktionen mittels der menschlichen Figur zu umschreiben.

„Ganz konkret interessieren die Fragestellungen, wie hoch der Anteil von Menschdarstellungen in den vorliegenden Kinderzeichnungen ist, in welchem Maße Bewegungen und Handlungen aus der Darstellungsweise ersichtlich sind und in welchem interaktiven Verhältnis die dargestellten Figuren untereinander stehen.“⁴⁷⁴

Hierzu zählen Mimik, Gestik und andere Darstellungsmodi der Situation entsprechend.

Merkmale wie Figuren in gegenseitigem Bezug, Blickzuwendung, dargestellte Gesten und gemeinsame Handlungen sind bei dieser Analyse zu beachten.

Ein anderes bedeutendes Merkmal ist der Abstand zwischen den Figuren, ob sie weniger als eine Körperbreite weit voreinander stehen oder ob sie sich berühren.

Wie schon erwähnt erforscht S. Gramel die Darstellung von guten und schlechten Beziehungen in hiesigen Kinderzeichnungen. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass bei

⁴⁷³ Vgl. Schoppe, A., 1991, S. 73

⁴⁷⁴ Schoppe, A., 1991, S. 199

Mädchen auf positiven Beziehungszeichnungen die Distanz zwischen den dargestellten Personen geringer ist als auf negativen. Personen zu denen Kinder eine positive Beziehung haben werden detaillierter und öfters mit einem Lächeln dargestellt. Jungen lassen bei Personendarstellungen die sie nicht mögen häufiger wesentliche Körperteile weg. Die Wissenschaftlerin stellte fest, dass hiesige Jungen eher in Aktivitäten involvierte Personen darstellen als Mädchen.⁴⁷⁵

Weitere Aspekte die es in der Analyse zu beachten gilt sind die Figuren, die gemeinsame Handlungen ausüben. A. Schoppe geht davon aus, dass die starke Dominanz von Zeichnungen mit menschlichen Figuren und die Tendenz zur Darstellung bewegter und miteinander agierender Personen die These von einer intensiven Realitäts-/Tätigkeitsspiegelung in der Kinderzeichnung stützen.⁴⁷⁶

Kombiniert man die These von A. Schoppe mit den Forschungsergebnissen von S. Gramel, kann man die These ergänzen, dass es sich bei dargestellten Personen in Aktivitäten und in geringer Distanz zueinander meist um positive zwischenmenschliche Beziehungen handelt.

Er verweist außerdem auf den Zusammenhang zwischen Gestaltungs- und Auseinandersetzungintensität mit den Unterschieden in den Umsetzungen zum einen auf reinem gegenstandsorientiertem Niveau und zum anderen von Handlungs- und Interaktionsmotiven geprägt.

Wo finden sich Unterschiede und Abstufungen in den handlungsorientierten Darstellungen von Figurzeichnungen? Diese gilt es in den Kinderzeichnungen aufzuspüren.

Zunächst wird in allen Zeichnungen zwischen folgenden Kategorien unterschieden:

Menschliche Figuren ohne Zusammenhang, mit Zusammenhang und in unmittelbarer Nähe zueinander. Die Unterscheidung „Figurdarstellung ohne Zusammenhang“ zeigt einzelne Figurdarstellungen oder Figuren, die keinen Bezug zu anderen Figuren zeigen. Das nächste Differenzierungsmerkmal, Figuren „mit Zusammenhang“, umfasst alle Figuren, die durch eine Art der Interaktion anderen Figuren zugewandt sind. Die Kategorisierung „in unmittelbarer Nähe zueinander“ bedeutet, dass die Figuren sich in einem Abstand geringer als Körperbreite auseinander befinden oder sich berühren.

In der Tabelle ist in den entsprechenden Kategorien die Anzahl aller Figurdarstellungen der Zeichnungen zum Thema „Meine Umwelt“ zu finden. Insgesamt liegen 78 Figurdarstellungen vor, hier sind auch Teilfiguren mit erfasst.

⁴⁷⁵ Vgl. Gramel, Sabine: Die Darstellung von guten und schlechten Beziehungen in Kinderzeichnungen. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. Göttingen (54)1, 2005, S. 3-18

⁴⁷⁶ Vgl. Schoppe, A., 1991, S. 203

Figurdarstellungen	ohne Zusammen- hang	mit Zusammen- hang	in unmittelbarer Nähe zueinander
alle Zeichnungen	48 % = 38	53 % = 42	6 % = 5
Kumasi	31	39	5
Gumyoko	7	3	-

Tabelle 9: Qualitätsmerkmale der Figurendarstellung

Die ermittelten Werte zeigen, dass die „Figurendarstellungen ohne Zusammenhang“ und die „mit Zusammenhang“ nicht sehr differieren.

Die Werte der Zeichnungen aus Kumasi zeigen für die Figurdarstellungen mit und ohne Zusammenhang annähernd gleiche Werte, während die Zeichnungen der Kinder aus Gumyoko am häufigsten Figuren ohne Zusammenhang darstellen und nie Figuren in unmittelbarer Nähe zueinander zeigen. Dabei sollte auch bedacht werden, dass die Kinder aus Kumasi fast siebenmal so viele Figuren zeichnen wie die Kinder aus Gumyoko.

Die Menschdarstellung in den Zeichnungen wird in Anlehnung an die Auswertungsmethode nach A. Schoppe weiter differenziert. Je ausdifferenzierter eine Situation oder eine Handlung in einem Bild dargestellt ist, umso mehr werden die abgebildeten Menschen in einem interaktiven Zusammenhang gezeigt. Dies kann als Qualität der Menschdarstellung betrachtet werden. Zusätzlich kann noch die Art der Interaktion unterschieden werden.

A. Schoppe weist darauf hin, dass sich Zeichnungen aus der „situativ-erlebnishaften“ Motivniveaugruppe von denen anderer abheben, bedingt durch ihre Prägnanz, Authentizität und Lebendigkeit, da hier der gegenseitige Bezug der Personen zum Ausdruck kommt, noch verstärkt durch Berührung oder unmittelbare körperliche Nähe der Figurdarstellungen.

Er schließt daraus:

„Die Art der Gestaltung der menschlichen Figur liefert somit ein weiteres Anzeichen für eine relativ hohe Auseinandersetzungs- und Gestaltungsintensität im Vergleich zur Darstellung von Sachmotiven oder allgemeinen Standardsituationen.“⁴⁷⁷

Auf diese Art lassen sich Aussagen hinsichtlich der Gestaltungsintensität des Bildes machen. Es erscheint angebracht, in der Analyse der Kinderzeichnungen die Bezüge von Gestaltungskomponenten der Figurenbewegung oder –interaktionen in Bezug auf das Gesamtmotiv zu hinterfragen. Die Personendarstellungen und zwischenmenschli-

⁴⁷⁷ Schoppe, A., 1991, S. 217

chen Interaktionen dokumentieren die lebensweltlichen Handlungsvollzüge des Kindes. Dies dient einer lebensweltbezogenen Annäherung an Kinderzeichnungen.

Das Lesen von Kinderzeichnungen wirft in Bezug auf die Qualität der menschlichen Figurdarstellung erneut die Frage nach der Verknüpfung von Wahrnehmung, Nachahmung und zeichnerischer Gestaltung auf? Es sind nicht nur die realen Dinge der Umwelt, die das Kind zum Handeln stimulieren, sondern auch eigene Interessen und Bedürfnis, die sich in den Bildinhalten niederschlagen. Laut A. Schoppe bestätigt sich eine Grundaussage der entwicklungs-/sozialisierungstheoretisch fundierten Charakterisierung des kindlichen Zeichnens.

„Zeichnerisches Handeln offenbart sich als ‚Repräsentation‘ für materielle Erfahrungen, als Mittel der Erschließung der objektiven Umweltstruktur durch das Kind (...).“⁴⁷⁸

Die einzelnen Gestaltungsphänomene der Menschdarstellungen in dem Motivzusammenhang verweisen auf die Intensität der Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt, welche sich auf die Struktur der Zeichnung auswirkt.

10.6 Einige Einzelanalysen unter Berücksichtigung der dargestellten Menschfiguren

Die dargestellten Menschen unterscheiden sich in den Bewegungen, Interaktionen und in ihrer Mimik. Menschliche Bewegung drückt sich vor allem in der Bewegungsabbildung einzelner Körperteile aus. Im weiteren Verlauf werden in Einzelanalysen die Zeichnungen näher betrachtet im Hinblick auf Darstellungsweisen von Handlungen und Interaktionen der abgebildeten Motive, Sachdarstellungen und Figuren. Die Kategorie „allgemeine Handlungsmotive“ bildet den größten Anteil in der Differenzierung der Motivniveaus, hier ist eine hohe Anzahl an unterschiedlichen Menschfigurdarstellungen zu erwarten. Zunächst möchte ich einen ersten Gesamteindruck der Zeichnungen, nach Orten getrennt, darstellen, bevor im weiteren Verlauf einige Bilder einzeln vorgestellt werden.

Zum Gesamteindruck der Kinderzeichnungen aus Kumasi lässt sich Folgendes sagen:

Bei den Zeichnungen der Stadtkinder fällt auf, dass fast überall die Blattformate farbig ausgestaltet sind. Die Farben Gelb, Orange, Pink, Blau, Grün und Rot dominieren. Den Kindern in Kumasi sind Bleistifte, Buntstifte und Wachsmalkreiden bekannt und sie verwendeten alle Stiftarten für ihre Darstellungen.

Zum Thema „Meine Umwelt“ wird von ihnen die nahe und etwas weiter entfernte häusliche Umgebung gezeichnet.

⁴⁷⁸ Schoppe, A., 1991, S. 218

Es gibt neben den Schemavogelabbildungen, der Linie in zwei Bögen am Himmel, nur zwei Darstellungen mit Tieren: zum einen ein Mädchen, das einen Hund spazieren führt, und zum anderen eine kleine Echse in einem Baum.

Schaut man die Darstellungen näher an, so wird deutlich, dass die Mädchen eher die nahe häusliche Umgebung zeichnerisch darstellen, während die Jungen die weitere Umgebung abbilden, diese jedoch auch mit Liebe zum Detail darstellen.

Es fallen die vielen Menschdarstellungen in Bewegung auf, vor allem bei den Zeichnungen mit Fußballspielern. Zu erwähnen ist, dass alle Menschdarstellungen wohlproportioniert und differenziert gezeichnet werden.

Der Gesamteindruck der Kinderzeichnungen aus Gummyoko lässt sich folgendermaßen zusammenfassen:

Die Kinder aus Gummyoko bevorzugen die farbige Konturlinie in ihren Zeichnungen. Dabei achten sie wenig darauf, ob die Farbigkeit mit der Gegenstandsfarbe identisch ist. Es sind weit weniger Figurdarstellungen in den Werken abgebildet, als in den Zeichnungen aus Kumasi. Doch scheint der räumliche Radius, in dem sich die Kinder bewegen, größer zu sein.

Laut A. Schoppe ist die Funktion der Zeichnung als Bedeutungsträger nicht zu unterschätzen. Er zitiert dazu Daniel Widlöcher⁴⁷⁹, der beschreibt, dass das Kind die Dinge so darstellt, wie sie am leichtesten identifiziert werden können.

„Das ‚innere Modell‘, welches ein Kind von einem Gegenstand hat, geht weit über dessen reale, äußere Form hinaus, es beinhaltet Erfahrungen und Wissen aus dem handelnden Umgang mit ihm. Insofern fließt nach Widlöcher ein besonders hoher Informationsgehalt in die Zeichnung ein, sie wird zu einer Sprache in Bildern, zu einem Äquivalent der Erzählung mit dem Wunsch zu informieren.“⁴⁸⁰

D. Widlöchers Aussage kann teilweise zugestimmt werden. A. Schoppe gibt zu bedenken, dass in der mittleren Kindheit weitere Differenzierungen vorgenommen und intelligente Lösungen umgesetzt werden.

„Geistige Auseinandersetzungsprozesse führen zu einer zweiten Brechung des zu zeichnenden Bildes, wodurch die semantische Funktion der Kinderzeichnung endgültig begründet wird. Hier entsteht nun eine persönliche Hierarchie von Bedeutung und Wichtigkeit, die sich im Produkt ‚Kinderzeichnung‘ widerspiegelt.“⁴⁸¹

Daraus schließt der Wissenschaftler, dass das Kind nicht alles zeichnet, was es weiß oder sieht. Es zeichnet vielmehr, was es für wichtig und bedeutsam hält, womit es sich in einer spezifischen Situation auseinandersetzt und was es davon verdeutlichen möchte. A. Schoppe sieht für die Darstellung primär die aktuelle Bedeutung des Ge-

⁴⁷⁹ Widlöcher, Daniel: Was eine Kinderzeichnung verrät. Frankfurt 1984

⁴⁸⁰ Schoppe, A., 1991, S. 173

⁴⁸¹ Schoppe, A., 1991, S. 173

genstandes und weniger das Aussehen oder das Wissen über den Gegenstand. Durch Weglassen und Zufügen werden Variationen der Wiedergabe möglich. Je nach Zeitpunkt und Interessenslage fallen Beurteilungen von Details und die entsprechende Wiedergabe unterschiedlich aus.

Durch diesen Aspekt der Zeichnung als Bedeutungsträger wird deutlich, was für die Kinder aus Gumyoko in ihrer Umwelt von Bedeutung ist. Was ist lebensnotwendig in dieser Gegend von Ghana? Dies lässt sich aus den häufig auftauchenden Gegenständen in den Zeichnungen ablesen. Es wird ein Ausschnitt der Umwelt wiedergegeben und seine individuelle Bedeutung aufgezeigt, unter Berücksichtigung der Eingebundenheit in die sozialökologische Struktur.

In der Hälfte der Zeichnungen aus Gumyoko werden Brunnen oder Wasserpumpen abgebildet, ein deutlicher Hinweis auf das kostbare, lebensnotwendige Wasser.

Bei den insgesamt 22 Darstellungen zum Thema „Meine Umwelt“ werden in 18 Zeichnungen zwischen ein bis fünf Häuser dargestellt meist handelt es sich um die traditionelle Form des Rundhauses aus Lehm mit Grasdach. Die eckigen Formen der Wohnhäuser stellen die mit Wellblech gedeckten Häuser dar. Bei der traditionellen Rundhausform wird das Grasdach mittels Struktur in Form von Streifen, Strichlagen oder als farbige Fläche abgebildet. Häuser sind nur in drei Fällen flächendeckend farbig ausgestaltet, in den meisten Darstellungen werden die Häuser mittels Konturlinie gezeichnet. Schaut man sich in Gumyoko unweit der Schule um, sind die meisten Häuser, die „compound houses“, aus Lehm gebaut und haben fast den gleichen Farbton wie der Erdboden, nur das Grasdach hebt sich in Material und Farbe ab. In den Zeichnungen sind zwei der Rundhausdarstellungen durch die eingezeichneten Yam-Wurzeln als Vorratsspeicher zu erkennen.

Die Baumdarstellungen der Kinderzeichnungen aus Kumasi und Gumyoko unterscheiden sich erheblich. In den Zeichnungen der Kinder aus Gumyoko werden eindrucksvolle Baumdarstellungen gezeigt, die der Realität entsprechen nämlich den Baobab-Bäumen, mit ihrem markanten und ausladendem Wurzelwerk, welche im Norden Ghanas wachsen.

Es handelt sich dabei um einen afrikanischen Affenbrotbaum, der in der afrikanischen Savanne vorkommt, ein weichholzartiges Steppengewächs mit gurkenförmigen, säuerlichen Früchten, deren Fruchtmarm ebenso wie die haselnußgroßen, nierenförmigen und fettreichen Samen essbar ist. Der Stamm, der bis zu 20 Meter Umfang erreichen kann, dient der Wasserspeicherung. Die Blüten werden durch Fledermäuse bestäubt. Ein Teil der Wurzeln verläuft ausladend auf dem Erdboden, doch der größere Teil ist unterirdisch und nicht sichtbar.

In den Zeichnungen der Kinder aus Gumyoko zum Thema „Meine Umwelt“ werden diese Bäume oft abgebildet. Sie sind an dem eingezeichneten Wurzelwerk sofort erkennbar und sind auf den Zeichnungen der Kinder aus Kumasi nicht zu sehen, da sie in dieser Gegend nicht wachsen.

„Typically, trees and plants are depicted with their roots showing through the ground (53 % of all drawings containing trees and plants). By the way of comparison, for example, less than 1 % of Western children's drawings of trees display roots in the drawings documented in Kellogg's work (1979).“⁴⁸²

Bei den Zeichnungen aus Gumyoko handelt es sich um so genannte Streubilder, das heißt, es werden die Dinge einzeln auf dem Zeichenblatt verteilt abgebildet. Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass es nicht wie in der Stadt Kumasi eine Ballung von Häusern mit relativ geradlinigen Straßen dazwischen gibt, sondern in der Trockensavanne stehen die „compound houses“ verstreut und sind durch kleine Fußwege verbunden. Eine Gruppe von Rundhütten, durch eine Mauer verbunden, bilden ein „compound house“, einzeln stehende Baobab-Bäume und Kameldornbüsche prägen den Blick um Gumyoko.

Eine Besonderheit stellt eine dicke Schlange auf einem Bild dar. Diese verweist auf die Gefahr in der Umwelt bzw. Umgebung, in der die Kinder spielen. Gabun-Vipern und Kobras sind in der Gegend weit verbreitet und ihr gefürchteter Biss kann tödlich verlaufen.

Es werden Kühe und Hühner abgebildet, die in der häuslichen Umgebung zu finden sind, wobei Kühe ein Statussymbol darstellen. Der Besitz vieler Kühe wird hier als Reichtum angesehen. Es werden insgesamt gesehen mehr Tiere dargestellt als in den Kinderzeichnungen aus Kumasi.

Auffallend ist, dass die meisten Zeichnungen mittels Konturlinien dargestellt sind. Auch wird die Farbgebung anscheinend beliebig gesetzt, da sie nicht realitätsgetreu wiedergegeben wird. Viele Dinge werden bevorzugt mit rotem oder grünem Buntstift gezeichnet. Für vier bis sechs Kinder lagen die Blei- und Buntstifte und Wachsmalkreiden jeweils in der Mitte des Tisches. Da die Kinder in Gumyoko, wie schon erwähnt, Wachsmalkreiden nicht kannten, greifen sie viel lieber zu den ihnen vertrauten Buntstiften. Die Stifte werden anfangs von einigen Kindern kaum gewechselt, sodass es in einigen Bildern kaum Farbvarianten gibt. Die meisten Zeichnungen werden mittels Konturlinie gestaltet, daher fallen die farbigen Flächen an den Häusern besonders ins Auge. Bei der Einschätzung der Farbigkeit, überwiegen auf den ersten Blick in den Zeichnungen aus Gumyoko die Farbtöne gelb, orange, grün und blau.

⁴⁸² Aronsson, Karin; Junge, Barbara: Intellectual Realism and Social Scaling in Ethiopian Children's Drawings; In: Lindström, Lars: The Cultural Context; Comparative Studies of Art Education and Children's Drawings. Stockholm 2000, S. 148

10.6.1 Einzelbeispiele der Zeichnungen aus Kumasi zu dem Thema „Meine Umwelt“



Abbildung 1 (10)⁴⁸³

In der folgenden Zeichnung eines 10-jährigen Jungen aus Kumasi befindet sich in der Bildmitte ein Haus, dessen äußere Formen durch Konturzeichnung mit Bleistift festgehalten sind. Ein mit Wachsstift knallrot gemaltes Dach leuchtet hervor. Vor der Tür des Hauses steht ein Junge in Schuluniform mit einem Schulranzen auf dem Rücken. Er hält mit seiner linken Hand die rechte Hand eines Mädchens, das vor ihm auf einem angedeuteten Weg steht. Das Mädchen ist ebenfalls mit der für Ghana typischen Schuluniform bekleidet, brauner Rock, bei Jungen entsprechend brauner Hose und bei beiden ein hellbeiges Hemd. Das Mädchen hält ebenfalls eine Schultasche in der Hand. Bei beiden Figuren ist die braune Hautfarbe im Gesicht und an den Armen dargestellt, an den Beinen wird darauf verzichtet, wohl weil die Hose und der Rock der Schuluniform braun sind und damit die Figurdarstellung an Kontrast eingebüßt hätte.

⁴⁸³ Bei den in Klammern angegebenen Zahlen handelt es sich um eine von mir vergebene Archivierungsnummer. Da jede der knapp 700 Kinderzeichnungen, aus drei unterschiedlichen Ländern, nach Ort, Datum und Themenstellung archiviert ist. In Kumasi ist die erste Projektdurchführung, in Gumyoko die dritte. Weitere folgten in den nächsten Jahren, an drei Schulen in Deutschland und an zwei Schulen in Südafrika, die nicht Auswertungsgegenstand dieser Arbeit sind.

Links vor dem Haus steht ein Baum in einer Grünfläche und auf einem Ast ist eine kleine, grüne Echse zu erkennen. Wiederum links von dem Baum steht noch ein Mädchen in Schuluniform auf einem eingezeichneten Weg. Diese drei Kinder sind frontal, gleich groß dargestellt und bei allen hat der Zeichner sich die Mühe gemacht, genau die Finger an der Hand einzuzeichnen. Rechts vor dem Haus steht ein blaues Auto, darin erkennt man in der Profildarstellung einen Fahrer am Steuer. Auffallend ist der Mercedesstern und die Buchstaben AS im Kennzeichen für Ashanti-Region, das ist die Gegend um Kumasi. Was für den Jungen wichtig erscheint, wird intensiv ausgearbeitet, die Liebe zum Detail ist erkennbar. Die Hauptfiguren weisen detailliert gezeichnete Gesichter auf, dabei sind Augenbrauen, Augen, Nase und breite, geschlossene Münder eingezeichnet, die Haare sind bei zwei Figurdarstellungen schwarz und bei einem Mädchen mit Bleistift gezeichnet, dazu werden noch die Zöpfe abgebildet.

Dargestellt wird hier die Umgebung des Hauses und die allmorgendliche Szene, das Abgeholt werden von zu Hause und das wartende Auto für die Fahrt in die Schule. In Ghana werden bei weiter entfernten Schulen die Kinder entweder vom Vater oder von einem Taxi zur Schule gebracht.

In einem Fenster des Hauptmotivs, des Hauses mit rotem Dach, ist mit Bleistift eine Frau, vermutlich in einer Küche, eingezeichnet. In dem roten Dach ist eine Aussparung, eine Art Dachfenster abgebildet, darin erkennt man ein Bett und einen Fernseher mit Antenne. Links in der oberen Hälfte des Bildes ist mit Bleistift ein weiterer Hausblock festgehalten, der mit farbigen Blumen auf einer Art Balkon geschmückt ist. Unterhalb des Balkons ist vor einem Geländer vor einer Brüstung, mit Bleistift, eine weitere Person eingezeichnet. Die Aufschrift „Katanga Hall“ verrät, dass es sich um ein studentisches Wohnheim auf dem Universitätsgelände handelt. Rechts vom Hauptmotiv ist eine Grünfläche, teilweise eingezäunt gezeichnet. Dahinter ist ein kleines Haus, ebenfalls mit rotem Dach und ein den Proportionen entsprechendes, großes Auto, dargestellt. Mit der Aufschrift 4x4 auf dem grünen Pick-up Auto, ist ein Hinweis auf eine Marke und auf den Allradantrieb „four wheel drive“ gemeint. Oben rechts im Bild über der kleineren Hausdarstellung sieht man einen Fußballplatz und vier Bäume mit Gebüsch dazwischen eingezeichnet. Dieser Platz ist durch die Fußballtore und eine Flagge erkenntlich. Dabei handelt es sich um den Fußballplatz der zu dem Universitätscampus gehört und real existiert. Über der ganzen Bildfläche ist an der oberen Blattkante ein schmaler Streifen Himmel mit blauem Buntstift eingezeichnet.

In dieser bildnerischen Umsetzung werden Wahrnehmungen und Erfahrungen des Zeichners aus der Umwelt, das Universitätsgelände, auf dem das Kind wohnt, nachvollzogen und umgesetzt. Dabei ist das Blatt etwa zur Hälfte flächig, farbig ausgestaltet, andere Teile sind mittels der Konturlinie eingetragen. Auffallend ist die betont realistische Farbgestaltung. Insgesamt ist der Zeichner sehr um eine realitätsnahe Wiedergabe bemüht und arbeitet sehr detailliert. Daher werden wohl Buntstifte bevorzugt eingesetzt, es werden aber auch Wachsmalstifte verwendet.



Abbildung 2 (14)

Ein 8-Jähriger Junge aus Kumasi zeichnet zum Thema „Meine Umwelt“ das Fußballfeld als Steilbild, das heißt, die grüne Fläche des Spielfeldes ist bis über drei Viertel des Blattes nach oben gezogen. Auffallend sind die sieben Spieler, welche in unterschiedlichen Körperhaltungen abgebildet werden. Es sind drei Spieler und ein Torwart in grünen Hosen und grün-weiß gestreiften Oberteilen versehen mit verschiedenen Nummern darauf und zwei Spieler und ein weiterer Torwart mit blauen Hosen und gelben Oberteilen, ebenfalls mit Nummern versehen, abgebildet. Die Liebe zum Detail wird auch hier an den Fußballschuhen mit eingezeichneten Stollen deutlich, die zwei Fußballspieler tragen.

Ein Spieler ist mit ausgestreckten Armen und Beinen am Boden liegend abgebildet und vor einem in die Luft gehobenen Bein ist der Fußball dargestellt. Die beiden Torwarte haben die entsprechende Armhaltung, mit beiden Armen zur Seite oder nach vorne ausgestreckt. Die anderen Spieler sind in unterschiedlichen laufenden Bewegungshaltungen gezeigt. Alle Figurdarstellungen zeigen Handdarstellungen vergleichbar mit einem Fausthandschuh, wobei teilweise der Daumen noch differenziert wird.

Der im linken Tor abgebildete Torwart weist als einziger der Hautfarbe entsprechend braun ausgemalte Beine und Arme auf. Die Gesichter aller Spieler sind weiß gelassen und bei allen en face- und Profildarstellungen sind Gesichter mit Bleistift eingezeichnet. Das Auge als Punkt, die Nasen im Profil oder als Haken und überall lachende Münder. Alle anderen Spieler im Bild zeigen helle, weiße Haarfarbe.

Unten im Blatt sind angeschnitten drei Figurenoberkörper nebeneinander, mit hoch erhobenen Armen, als jubelnde Zuschauer von hinten abgebildet.

Ebenfalls angeschnitten sind rechts und links im Zeichenblatt die Tore mit Gitterstruktur zu erkennen. Links oben im Bild sind noch drei farbig ausgemalte Häuser zu sehen. Den oberen Bildabschluss bildet ein über das ganze Blatt verlaufender blauer Streifen, in dem ganz rechts auf der Ecke eine Sonne eingetragen ist. Auf dem blauen Streifen sind fünf große schemahaft dargestellte schwarze Vögel zu sehen.

Diese Kinderzeichnung drückt eine große Interaktionsintensität aus, da die Fußballspieler miteinander zu agieren scheinen, dies erzeugt eine gewisse Lebendigkeit in der gesamten Darstellung.

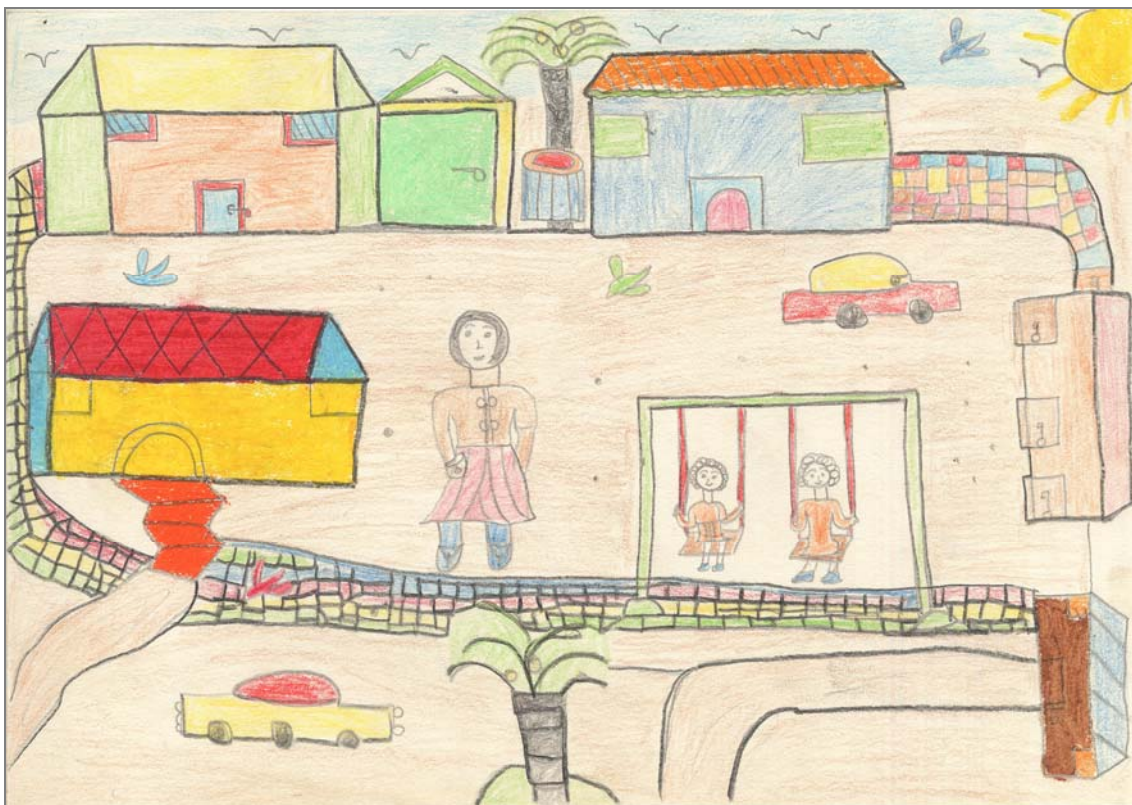


Abbildung 3 (1)

Das Bild eines 8-Jährigen Mädchens aus Kumasi zeigt seine häusliche Umgebung. Das Zentrum stellt in der Blattmitte den großen Innenhof von Häusern umgeben dar. Darin sieht man fast im Zentrum des Bildes die Darstellung einer weiblichen Person, die eine Hand in einer Rocktasche hat und die andere hinter dem Rücken. Unweit der Hauptperson sind rechts zwei Mädchen auf Schaukeln sitzend abgebildet. Dadurch, dass die Figuren nahe beieinander eingezeichnet sind, scheinen sie aufeinander Bezug zu nehmen, auch wenn sie nicht durch Handlung, Gestik oder Blickkontakt einander zugewandt sind. Die gesamte Zeichnung ist mit viel Liebe zum Detail gestaltet und die Körperdarstellungen sowie Gesichter sind „En face“ auf den Betrachter ausgerich-

tet. Dies verleiht den Figuren einen statischen, aber wachen Ausdruck. Die Gesichter sind weiß belassen, mit Bleistift wurden Augen, Nase und Mund eingezeichnet.

Hinter der Schaukel steht ein Auto und wiederum dahinter sind drei mit farbigen Wänden, Fenstern und Dächern gestaltete Häuser zu sehen. Den oberen Blattrand bildet ein blauer Himmelsstreifen mit einer Sonnenabbildung genau in der rechten, oberen Blattecke. Einige Vögel sind zart mit Bleistift in den Himmelsstreifen eingetragen. Weitere Häuser sind rechts und links von der Bildmitte eingezeichnet und alle Häuser sind mit einer bunt gestalteten Mauer umgeben. Hinten im oberen Blattdrittel mittig steht eine Palme mit einem Brunnen davor. Unten blattmittig befindet sich ebenfalls eine Palme und links davon ein zweites Auto. Auffallend ist, dass an fünf Türen, die in die Häuser gezeichnet sind, Schlösser eingezeichnet sind. In der Mittel- und Oberschicht ist das Haus in den Städten in Ghana nachts von einem „watchman“ bewacht und es wird alles abgeschlossen aus Angst vor Dieben. In diesem Bild werden besonders viele Farben verwendet und es ist vollständig, bis auf eine kleine weiße Fläche im Schaukelgerüst, farbig gestaltet. Da es sich bei der Zeichnerin um ein 8-Jähriges Mädchen handelt, ist anzunehmen, dass ihr Bewegungsradius sich hauptsächlich auf die häusliche Umgebung beschränkt.

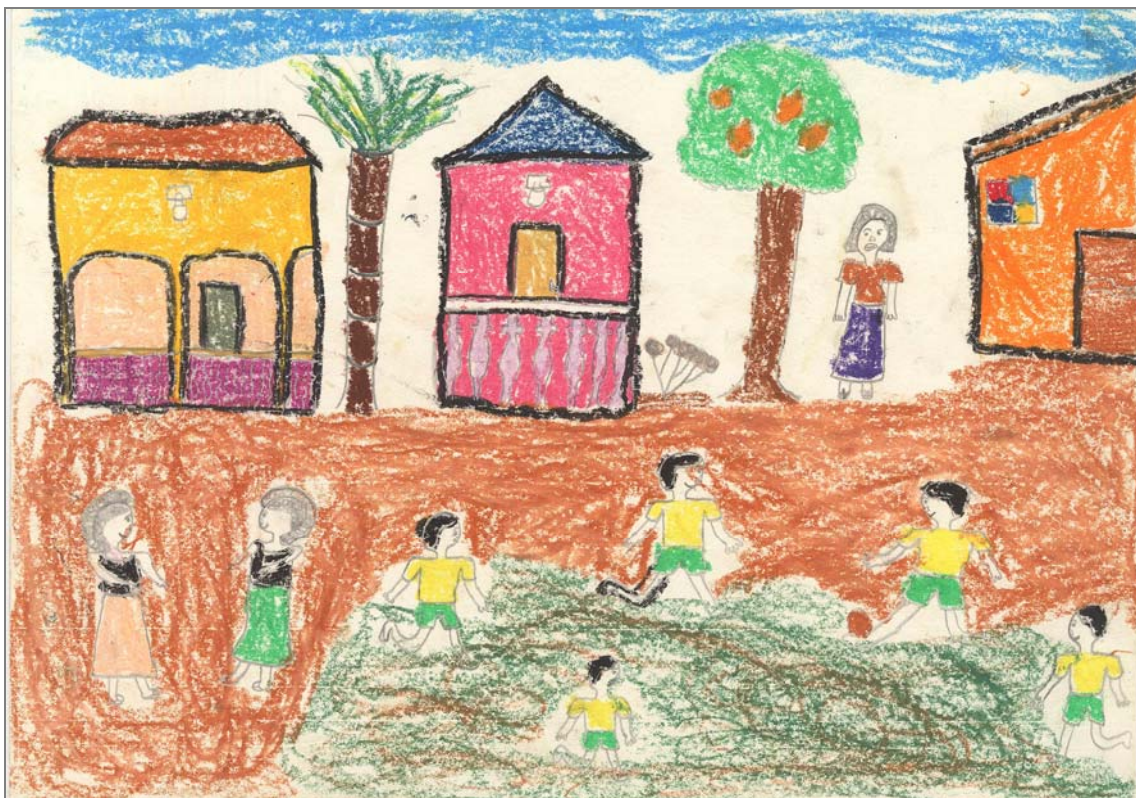


Abbildung 4 (2)

Ein ebenfalls 8-Jähriges Mädchen stellt zum Thema „Meine Umwelt“ im linken Bereich des Vordergrundes zwei sich zugewandte Mädchen dar, welche die Arme leicht erhoben haben; es könnte sich um ein Klatschspiel handeln, das in Ghana gerne von Mädchen gespielt wird. Ihre Blicke sind zueinander gerichtet. Rechts davon spielen fünf

Jungen Fußball. Die Fußballer sind durch gelbe Trikots und grüne Hosen gekennzeichnet. Sie spielen mit einem Ball auf einer grün-braun eingezeichneten Fläche. Auffallend sind die gelungenen Bewegungsdarstellungen der Fußball spielenden. Alle Figuren sind im Profil dargestellt und die Gesichter weisen lachende Mundwinkel auf.

Da alle Figurdarstellungen zunächst mit dem Bleistift eingezeichnet werden, sind viele Details zu erkennen; bei den sich unterhaltenden Mädchen sieht man die für Ghana typischen „Flipp-Flop“ am Fuß.

Um das grün-braune Fußballfeld ist eine braune Fläche bis zur Blattmitte eingezeichnet, auf der oberen Kante der Fläche stehen drei in verschiedenen Farben differenzierte Häuser, durch zwei verschiedene Baumdarstellungen getrennt. Neben der rechten Baumdarstellung steht noch eine weitere weibliche Figur, frontal ausgerichtet, ebenfalls mit einem differenzierten Gesicht, wobei der Mund geschlossen mit breiten Lippen abgebildet wird. Das Blatt schließt nach oben mit einem schmalen, blauen Himmelsstreifen ab. Hier stellt die erweiterte häusliche Umgebung die Umwelt und Lebenswelt der Kinder dar, abgebildet durch geschlechtsspezifische unterschiedliche Handlungen der Mädchen und Jungen.

10.6.2 Einzelbeispiele der Kinderzeichnungen aus Gummyoko zu dem Thema „Meine Umwelt“



Abbildung 5 (565)

Ein 9 Jahre altes Mädchen aus Gumyoko zeichnet in einem Streubild folgende Gegenstände auf einem Zeichenblatt verteilt: Häuser in unterschiedlichen Formen, eine Wegkreuzung, drei menschliche Figuren, einen Eimer mit Wasser und drei Bäume. Diese Gegenstände scheinen zusammenhanglos auf dem Blatt verteilt.

Fast im Zentrum des Bildes liegt die gelb ausgemalte Wegkreuzung in Form von zwei sich kreuzenden Balken. Links oberhalb davon befindet sich eine mit roter Konturlinie dargestellte weibliche Person. Diese Figur ist aus einzelnen Elementen additiv zusammengesetzt. Sie zeigt einen in Schulterteil und Oberteil aufgeteilten Oberkörper, mit einem anschließenden Rock. Die Beine werden weit außen unter dem Rock angesetzt, eine Darstellungsweise wie sie in Zeichnungen aus Gumyoko noch öfters zu sehen ist.

Der Kopf ist kreisrund, frontal so groß wie der Oberkörper abgebildet. Die Gliedmaßen sind proportional zum Körper sehr dünn eingezeichnet, an einer Hand sind mit zarten Strichen die Finger angedeutet. Diese Hand mit ausgestrecktem Arm zeigt auf einen Ball vor der Person am Boden, der andere Arm ist angewinkelt und in die Hüfte gestützt.

Auffallend detailliert ist der große, kreisrunde Kopf dargestellt. Eingezeichnet sind die Augen, dargestellt durch Punkte mit zwei kurzen Strichen darunter und darüber. Der Mund wird als ein oval abgebildet, das ganz unten im Gesicht eingezeichnet ist und darunter mit dem Kinn in eine Linie übergeht, die Nasendarstellung fehlt. Markant sind die Narbenzeichnungen an drei unterschiedlichen Stellen im Gesicht, welche durch drei dicke, kurze, rote Striche auf Stirn und den Wangen jeweils rechts und links, angedeutet ist. Am Kopf unten sind rechts und links neben dem Hals mit dünnen Strichen zwei kleine Kringel eingezeichnet, vermutlich ein Verweis auf Ohrringe.

Links im Blatt befindet sich eine weitere kleinere Figurendarstellung mittels Konturlinie abgebildet, mit einem orangefarbenen Farbstift gezeichnet. Bei dieser Figur ist der Kopf in Profildarstellung gezeichnet, allerdings fehlt eine detaillierte Darstellung des Gesichtsfeldes. Der Kopf dieser Figur ist nach links gerichtet, dabei ist ein Gesichtspröfil mit Nase, Mund und Kinn leicht angedeutet. Die Haare sind als dicke, oben flache Fläche eingezeichnet. Bei der Figur handelt es sich um eine männliche Person, erkennbar daran, dass Hosen gezeichnet werden. Unter den Hosen sind die Beine transparent abgebildet.

Bei den Figurendarstellungen der Kinder aus Gumyoko fällt auf, dass die Frauen mit einem kreisrunden Kopf en face und die Männer öfter im Profil mit einem eckigen Kopf dargestellt werden.

Gleich links von der Figur ist ein Haus, etwas größer als die Figurdarstellung, zu sehen. Es ist mit blauer Konturlinie gezeichnet, hat ein grün ausgemaltes Dach und eine kleine Tür. In dieser Tür sind mit rotem Farbstift viele kleine Kreise mit rotem Buntstift abgebildet. Hierbei handelt es sich um ein Vorratshaus, gefüllt mit Yam-Wurzeln.

Im oberen Drittel bildmittig ist eine dritte, kleine Person zu sehen. Sie scheint nicht vollständig ausgeführt zu sein, da die Arme und Gesichtsdarstellung fehlen.

Bei den Baumdarstellungen sind, wie in den meisten der Zeichnungen aus Gummyoko, die Wurzeln eingezeichnet. Alle abgebildeten Häuser zeigen der Realität entsprechend kleine Türen und Fenster. Diese sind tatsächlich so klein gebaut, um Sonneneinstrahlung und Hitze fern zu halten. M. Krampen merkt dazu an, „A child living in a rural area where there are no office buildings or factories will probably develop an image of these buildings later than a city child exposed to them frequently.“⁴⁸⁴

Diese Tatsache ist durch die Unterschiedlichkeiten der Darstellungen zwischen Stadt- und Landkindern deutlich zu sehen. Der Wissenschaftler geht davon aus, dass in den Jahren zwischen 4-7 einige ausgeprägte architektonische Formen erlernt werden.



Abbildung 6 (568)

Das 10 Jahre alte Mädchen zeigt auf seiner Zeichnung zu der Themenstellung „Meine Umwelt“, folgende einzelne Elemente abgebildet: Zwei „compound houses“, ein Kirchengebäude, ein Auto, ein Baum, zwei Menscharstellungen, ein Ball, eine Schlange und ein Huhn. Zu der dargestellten Größe der Tiere lässt sich Folgendes aussagen: Die Schlange hat die Länge einer Menscharstellung, das Huhn ist so hoch, wie die Beine der gezeigten Figuren.

Diese Darstellungen sind ziemlich gleichmäßig über das Zeichenblatt verteilt. Im unteren rechten Viertel der Zeichnung befinden sich zwei männliche Figurdarstellungen.

⁴⁸⁴ Krampen, Martin: Children's Drawings. Iconic Coding Of The Environment. New York, London 1991, S. 113f

Die rechte ist mit rotem Buntstift mittels Konturlinie dargestellt. Dabei wurde zunächst die Figur gezeichnet und im nächsten Schritt die Kleidung darüber dargestellt. Die Oberkörperfläche ist dünn mit einem orangefarbenen Farbstift knäuelartig ausgemalt. Diese Figur erhebt ihren rechten Arm. Kurz vor dem rechten Fuß liegt ein Fußball. Unweit davon steht die zweite Figur, fast auf gleicher Höhe wie die erste. Der Körper beider Figuren ist frontal zum Betrachter ausgerichtet, während die Köpfe im Profil mit Blickrichtung nach links gerichtet sind. Die zweite Figurdarstellung ist mit blauem Buntstift in der Konturlinie gezeichnet. An den Kopf schließt sich der Oberkörper an, darunter sind dünne Beine und Andeutungen von Füßen dargestellt. Über den Beinen sind mit Konturlinie Shorts eingezeichnet, sodass die Beine darunter transparent zu sehen sind. Die langen, dünnen Arme der Figur enden in den ausgemalten Taschen der Hosen. Eine weitere Figur wurde angefangen und ausradiert. Links der Blattmitte unten, unweit der männlichen Figur, ist ein großes Huhn gezeichnet und wiederum links davon eine Schlange, deren Leibinneres mit einem Rotstift mittels Konturlinien, knäuelartig ausgestaltet wurde. Diese Schlange ist so lang wie die Menschdarstellungen hoch sind. Ein Baum ist links der Blattmitte gezeichnet, mit schwarz ausgemaltem Stamm, Wurzelwerk und einer runden, linear rot gestalteten Krone. Dieser Baum hat etwa die Höhe der Figurdarstellungen. Gleich ein Stück links davon ist klein, mit zarten roten Strichen ein Lastwagen gezeichnet. Dieser ist halb so hoch wie die Hausdarstellungen und genau so hoch wie das abgebildete Huhn. Über dem Baum befindet sich ein „compound house“, bestehend aus zwei Rundhütten, mit einer Mauer verbunden. Bezeichnend für die Gegend sind die kleinen Türenöffnungen. Genau darüber ist ein kleineres „compound house“ gezeichnet, ein Rundhaus mit Mauer und noch ein Giebel eines weiteren Hauses, das nicht vollendet ausgezeichnet ist. Rechts der Bildmitte befindet sich ein größeres Gebäude mit Giebeldach, einer Türe und einer Fensteröffnung, in der ein Kreuz zu sehen ist. Fast in der oberen linken Ecke ist ein Baum eingezeichnet. Zu diesen proportionalen Verhältnissen lässt sich sagen, dass die Figurdarstellungen so hoch wie eine Hausdarstellung sind. Lastwagenabbildung und Huhndarstellung sind in der Größe fast identisch. Hier wird die proportionale Verschiebung, die in vielen der Kinderzeichnungen aus Gumyoko auftritt, deutlich. Dies mag durch Konzentration auf den zu zeichnenden Gegenstand und das Vergessen des Umfelds auf dem Zeichenblatt entstehen, kann aber auch mit der schon erwähnten Bedeutungsgröße zu tun haben.



Abbildung 7 (569)

Ein 10 Jahre alter Junge aus Gummyoko zeichnet zum Thema „Meine Umwelt“ ein Streubild. Das Bild weist wenig ausgemalte Flächen auf und ist weit gehend mittels farbiger Konturlinien gezeichnet. Dabei werden die Farben Rot, Grün, Blau und Schwarz verwendet.

Leicht unterhalb der Bildmitte, im Zentrum des Bildes, ist detailliert ein Brunnen mit Pumpe und Eimer zu sehen, der auf einem Rundplateau stehend abgebildet ist, wobei in der Darstellung sogar an den Wasserablauf, von der runden Zementplatte um die Pumpe gedacht wird.

Genau darüber ist mit schwarzem Wachsstift ein Weg eingezeichnet, auf dem genau über dem Brunnen eine menschliche Figur zu sehen ist. Die Wasserpumpenstelle ist höher eingezeichnet als die menschliche Figurabbildung, in der Realität ist die Pumpe für Erwachsene ungefähr hüfthoch. Es handelt sich hierbei um einen Mann mit grünen Hosen und einem Oberteil, an dem Details wie Taschen und Knöpfe eingezeichnet sind. Die Figur ist frontal ausgerichtet, der rechte Arm hängt neben dem Körper und der linke Arm ist zum Kopf erhoben, dabei berührt die Hand den Kopf. An der herunterhängenden Hand sind kurze Finger eingezeichnet und an den Füßen die Zehen. Der Kopf der männlichen Figur ist eher eckig, oben flach und mit schwarzen Haaren abgebildet. Das Gesicht ist detailliert mit Bleistift gestaltet, mit Augenbrauen, Augen, Nase und Mund. Die Augen sind zwei schwarze Punkte, der Bleistiftstrich der Augenbrauen geht in eine Nasenseite und Nasenflügel über und auf der anderen Seite wieder hoch,

wo er sich zur zweiten Augenbraue formt, der Mund ist ein eingezeichnetes Oval, gerade, geschlossen. Die Figur ist mit rotem Farbstift in Konturlinie gezeichnet, darüber sind mit rotem und grünem Farbstift die Kleider gezeichnet. Es werden Details wie Knöpfe und Taschen eingezeichnet. Man kann auch in diesem Fall von dem so genannten Röntgenstil sprechen. Dieser tritt bei Figurzeichnungen in Gumyoko öfters auf.

In der rechten Hälfte des Bildes befinden sich drei Häuser mit unterschiedlichen Dächern, eines scheint ein Rundhaus mit Grasdach zu sein, wie sie in Gumyoko als Vorratshaus verwendet werden. Darauf weist auch die hoch eingezeichnete Türe hin, die architektonisch so angelegt ist, dass keine Tiere über die hohe Schwelle in die Vorratshäuser eindringen können. Über den Häusern ist ein großer Fisch gezeichnet und links von diesem fast in gleicher Größe ein Hubschrauber und eine Eidechse. Der Hubschrauber ist mit aller Liebe zum Detail ausgestaltet, Scheinwerfer, Räder, Sitz, Propeller werden abgebildet. Dieses Bild wird der Kategorie speziell-erlebnishaft zugeordnet aufgrund des Hubschraubers, der in Gumyoko normalerweise so gut wie nie zu sehen ist. Verblüffend dabei ist, dass die Kinder Dinge, die sie so selten sehen, sehr detailliert wiedergeben können. Doch Dinge im Bild zu einem Gefüge in Zusammenhang zueinander darzustellen gelingt kaum. Bei den Zeichnungen aus Gumyoko handelt es sich ausschließlich um Streubilder.

So ist auf diesem Bild genau über der Personendarstellung die schon erwähnte Echse zu sehen und links davon ein Huhn. Huhn und Echse sind so lang, wie die menschliche Figurdarstellung hoch ist. Die Tierdarstellungen Fisch, Echse und Huhn werden sehr groß eingezeichnet, ein Verweis auf die Bedeutungsgröße. Auf diesen Aspekt verweisen Karin Aronsson und Barbara Junge in ihrer Analyse von Kinderzeichnungen aus Äthiopien.⁴⁸⁵

„Size distortion: was coded if an object could be seen as 50 % greater or smaller than its normal size (as judged in relation to a comparison object: e.g., if a hen was as large as a man even though it was portrayed at the same distance as the man).“⁴⁸⁶

An der linken Blattseite ist ein Baum eingezeichnet. Dieser Baum ist fast doppelt so hoch wie die menschliche Figurdarstellung. Auch diese Baumdarstellung zeigt das eingezeichnete Wurzelwerk. Dies entstammt sicher der Wahrnehmung, wie die Bäume mit ihrem ausladenden Wurzelwerk erscheinen. Sie sind von den Jahreszeiten unabhängig und können in der Krone Blätter und Früchte haben, während ein anderer Teil der Krone die Blätter verloren hat. In diesem Fall wird der Baum mit Blättern gezeichnet.

⁴⁸⁵ Aronsson, Karin; Junge, Barbara; Intellectual Realism and Social Scaling in Ethiopian Children's Drawings. In: Lindström, Lars; The Cultural Context; Stockholm 2000

⁴⁸⁶ Aronsson, K.; Junge, B., 2000, S. 139



Abbildung 8 (572)

In dieser Zeichnung zeigt der 10-jährige Junge im unteren Drittel des Zeichenblattes einen Weg, der mit roter Konturlinie und grünem Buntstift ausgemalt ist. Über diesem Weg ist links der Bildmitte ein Rind eingezeichnet. Dieses Tier ist realistisch mit vier Beinen, zwei Hörnern, Ohren, Schwanz und Höcker auf dem Rücken dargestellt. Der Kopf des Rindes ist mit Augen, Nase und „Mund“ versehen. Die Hufe sind mit schwarzem Wachsstift ausgemalt. Auch das Innere des Rindes wurde mit Konturlinien und teilweise flächigen Ausmalungen farbig gestaltet, das Hinterteil ist Grün und Gelb ausgemalt, für den Körper werden die Farben Braun, Orange, Gelb verwendet. Schwanz, Rückenkontur und Hörner des Tieres werden blau gestaltet. Vor dem Rind ist mit Bleistift eine grasartige Struktur gezeichnet. Es ist nicht eindeutig zu lesen, ob die farbige Ausgestaltung eventuell ein Hinweis ist, auf die inneren Organe des Tieres. Da Kinder Schlachtvorgänge welche im Freien stattfinden beobachten können, dabei gewähren sich Einblicke in die Innereien eines Rindes.

Oben links im Bild ist ein Baobab-Baum gezeichnet, mit Wurzeln, Stamm und Krone. Links in der Krone sieht man die Frucht des Baumes abgebildet, die oft von Kindern mit Steinen abgeschlagen wird, da man Teile des Inneren essen kann.

Rechts oben im Bild sind ein Brunnen und ein Eimer davor zu sehen. Die Schnur an dem Eimer ist mit rotem Buntstift in vielen unterschiedlichen Windungen eingezeichnet. Insgesamt fällt auf, dass die Zeichnung eher zart gestaltet ist. Nur die Stellen, die mit schwarzer Wachskreide gezeichnet sind, heben sich kräftig hervor. Zu den Proportionen in dieser Zeichnung lässt sich sagen, dass die Höhe des Rindes etwa der Baumhöhe, Stamm und Krone, entspricht.

10.7 Figurendifferenzierung

Die Figurdarstellung wird durch die Bewegung und Interaktion in der Darstellung charakterisiert.

A. Schoppe stellt fest:

„Je stärker der Gesamttenor eines Bildes an Situation und Handlung orientiert ist, umso mehr werden die gezeichneten Menschen in einem interaktiven Zusammenhang dargestellt.“⁴⁸⁷

Durch Gestik, Mimik, Blickkontakt und Bewegungsdarstellungen erreichen die Zeichnungen eine große Lebendigkeit. Somit liefert die Art der Gestaltung der menschlichen Figur ein weiteres Anzeichen für eine relativ intensive Auseinandersetzung im Vergleich zu den reinen Darstellungen von Sachmotiven.

Betrachtet man die gesamten Zeichnungen zum Thema „Meine Umwelt“, dann finden sich in Auswertung der Kategorie des Motivniveaus der „Allgemeinen Handlungsmotive“ die meisten Figurdarstellungen eingezeichnet.

Die Menschdarstellungen finden sich in unterschiedlichen Bewegungen, Zusammenhängen und Zuwendungen abgebildet. Die Figurdarstellungen der „Allgemeinen Handlungsmotive“ wurden einzeln ausgewertet.

Figurdarstellungen und Zusammenhang	Anzahl der Figurdarstellungen
Figuren ohne Zusammenhang	22
Figuren in Zuwendung, Blickkontakt, Gespräch etc.	34
Figuren in gemeinsamer Handlung	44

Tabelle 10: Figurdarstellung „Allgemeine Handlungsmotive“

Figuren ohne Zusammenhang sind Einzelfiguren, die keine Bewegung, Gestik oder Mimik erkennen lassen.

⁴⁸⁷ Schoppe, A., 1991, S. 215

Im Vergleich zu der Themenstellung „Meine Familie beim Essen“ sind weit weniger Figurdarstellungen in der Themenstellung „Meine Umwelt“ gezeichnet. Ähnlich ist die hohe Anzahl von Figuren im Motivniveau „gemeinsame Handlungen“ bei den Darstellungen aus Kumasi und Gummyoko.

In diesen Zeichnungen liegt der höchste Anteil der gemeinsamen Handlungen im Fußball- und Ballspielen, Schaukeln, Reifspielen, Gras schneiden und Wasser holen. Interessant ist, zu sehen, dass in Gummyoko das Spielen der Kinder weit weniger abgebildet ist, nur in zwei Zeichnungen sind Kinder mit einem Ball dargestellt. Die Kinder aus Kumasi zeichnen sich öfters im Spiel mit anderen Kindern.

Dieses Phänomen beschreiben Aronsson/Junge für Kinderzeichnungen aus Äthiopien, die weniger egozentrisch orientiert sind, wie in westliche Zeichnungen. Sie sehen darin eine Verbindung zum sozialen Aufstieg.

„In sum, the Ethiopian children’s drawings reflect a world that is oriented towards work rather than play, and towards adults rather than towards a self-centred children’s world. Some types of elements (e.g., children) are not shown. This is related to social in a broader sense, in that the hierarchies of what is shown/not shown show the different ‘sizes’ of elements by excluding some elements at the cost of others.“⁴⁸⁸

Auf diesen Punkt werde ich im Verlauf noch näher eingehen.

In der folgenden Tabelle wird die Tätigkeit und Bewegung der Figurdarstellungen dieser Zeichnungen noch weiter differenziert. Die Kennzeichnung der Menschendarstellung lässt sich am differenziertesten durch die Analyse von Bewegungen und Interaktionen interpretieren. Interaktionen finden sich nur in Bildern mit zwei und mehr Personendarstellungen.

Unterschiedliche Möglichkeiten der Figuredarstellung	Anzahl der Figurendarstellungen alle Zeichnungen Thema „Meine Umwelt“
1. Statisch, ohne Tätigkeit	7
2. Mimik	26
3. Gestik	10
4. Spezielle Teilbewegungen/Handgriff mit Attribut	19
5. Bewegung des ganzen Körpers	15
6. Gemeinsames Auftreten verschiedener Phänomene	4

Tabelle 11: Möglichkeiten der Figurdarstellungen

⁴⁸⁸ Aronsson, K.; Junge, B., 2000, S. 142

Bei den Kindern aus Kumasi finden sich zum Thema „Meine Umwelt“ die meisten Figurerdarstellungen. Diese fallen durch die vielen Bewegungsdarstellungen auf. Hier wird die These von Schoppe bestätigt, dass die Handlungen, die Kinder vollziehen, sich in den Zeichnungen niederschlagen. Als Mimik wird gewertet, wenn ein grinsender Mund eingezeichnet ist oder eine Figur dargestellt wird, die weint.

Unter Punkt vier werden alle speziellen Teilbewegungen gefasst, die nicht den ganzen Körper betreffen, teilweise sind es Arm- oder Handbewegungen.

A. Schoppe betont, dass die Motivniveaus „Allgemeine Handlungsmotive“ und „Speziell-erlebnishaft Handlungsmotive“ Aspekte von Personenbeziehungen beinhalten.

„Die Art der Gestaltung der menschlichen Figur liefert somit ein weiteres Anzeichen für eine relativ hohe Auseinandersetzungs- und Gestaltungintensität im Vergleich zur Darstellung von Sachmotiven oder allgemeinen Standardsituationen.“⁴⁸⁹

In den Auswertungen sieht A. Schoppe den Beleg der Quantität und Qualität der menschlichen Figurerdarstellungen durch den Zusammenhang zu lebensweltlichen Handlungsvollzügen und in zwischenmenschlichen Interaktionen.

Er verweist zur Unterstützung seiner These auf ein Untersuchungsergebnis der sowjetischen Psychologin A. Ljublinskaja, die beschreibt wie, Kinder vorgelegte Bilder analysieren und das kindliche Interesse den dargestellten Menschen und ihren funktionellen Beziehungen und Handlungen in den Bildwerken gilt. Äußere Attribute und Kleidung werden weniger erfasst, wie z. B. Mimik, Gestik oder Körperhaltungen.⁴⁹⁰

Daraus lässt sich schließen, dass die Aufmerksamkeit bei Wahrnehmung und bei Gestaltung von Bildern ähnlich gelagert ist.

10.8 Farbgebung

Untersuchungen über die Entwicklung des kindlichen Farbgebrauchs sind spärlich, welches wohl mit der schwierigen Erfassung von Farbwirkung zu tun hat. Diese ist von Beleuchtung, Umfeldfarbgebung, Bezug zum inhaltlichen Kontext, kulturellen Prägnungen und subjektiven Vorlieben abhängig. Seit den 1990er-Jahren sind in der Kunstpädagogik Beurteilungen, von Farbkontrasten und ein erfassen von Zusammenhängen zwischen Bildinhalt und Farbgebung, neu.

Marie-Luise Dietl kritisiert A. Schoppes Farbauswertungskriterien, im Hinblick auf die Farbnuancen, da sich in malerischen Umsetzungen unzählige Farbnuancen ergäben

⁴⁸⁹ Schoppe, A., 1991, S. 217

⁴⁹⁰ Vgl. Schoppe, A., 1991, S. 219

und diese nicht alle erfasst werden könnten, des Weiteren kritisiert sie die ihr zu ungenau definierten Kriterien wie „bunt-ungebrochen“.⁴⁹¹

Die Wissenschaftlerin M.-L. Dietl übersieht dabei, dass es A. Schoppe auf eine Charakterisierung von Eigenschaften und Dominanz der eingesetzten Farben ankommt. Seit je her gab es Schwierigkeiten in der Benennung von Farbtönen.

H.-G. Richter verweist darauf, dass nach der Werkreife das Farbkonzept sich zunehmend an der Lokalfrabe, orientiert, d. h. für die Wiese wird die Farbe grün gewählt. Die Farbe übernimmt die Funktion eines Darstellungsmerkmals. Daneben besteht für Kinder die Möglichkeit Farbe als Ausdrucksmittel einzusetzen, an der emotional/affektiven Qualität von Farben orientiert.⁴⁹²

Martin Oswald verweist darauf, dass es erst möglich ist alle uns begegnenden Farbeindrücke im Sinne der deutschen Sprache gedanklich zu bewältigen, wenn das Wortfeld in vollem Umfang beherrscht wird. Darin liegen Aspekte der Physiologie von Wahrnehmung, der kognitiven Verarbeitung und sprachlichen Erfassung miteinander verknüpft. Der Mensch kann über eine Million verschiedene Abstufungen von Farbtönen optisch unterscheiden, zählt jedoch maximal nur 11 verschiedene Farbtönen zu seinem Vokabular an Grundtönen.⁴⁹³

Hier werden „nur“ Farbeindrücke des deutschen Wortfeldes angesprochen, wie sieht es in anderen Kulturen mit Benennungen und Wahrnehmungen von Farbtönen aus? In unterschiedlichen Sprachen fällt die Differenzierung des Farbwortschatzes unterschiedlich aus.

Es seien an dieser Stelle die Twi Wörter, eine der weit verbreiteten ghanaischen Sprachen, für die entsprechenden Farben genannt: Rot – Kokoo; Gelb – Akukwo saidie; Blau – Ewiem; Grün – Ahahan mona; Weiß – Fitaa; schwarz – Tutum.⁴⁹⁴

Farbwirklichkeit ist keine erkenntnisunabhängige, festgelegte Größe, sondern Gegenstand einer menschlichen Konstruktion. Farbe entsteht über entsprechende Verarbeitungen von Wahrnehmung im Gehirn.

Das Merkmal von A. Schoppe lautet: „Bunt ungebrochen, intensiv leuchtend, insb. Grundfarben.“⁴⁹⁵ An dieser Stelle wird ausdrücklich der Bezug zu den Grundfarben genannt. Die Farbgebung in Auswertungen von Kinderzeichnungen ist lediglich ein Gesichtspunkt unter vielen.

⁴⁹¹ Vgl. Dietl, Marie-Luise: Kindermalerei. Zum Gebrauch der Farbe am Ende der Grundschulzeit. Münster, New York, München, Berlin 2004, S. 76

⁴⁹² Vgl. Richter, H.-G., 1987, S. 89f

⁴⁹³ Vgl. Oswald, Martin: Aspekte der Farbwahrnehmung bei Schülern im Alter zwischen 11 und 16 Jahren. Weimar 2003, S. 127, 129

⁴⁹⁴ Während meines Aufenthaltes 2002 ließ ich mir von Einheimischen in Kumasi die Namen für die Farben nennen. Es sind reine Farbnamen, die nicht zusätzlich weiter auf einen Gegenstand verweisen.

⁴⁹⁵ Vgl. Schoppe, A., 1991, S. 193

Mit der Quantität der Farbe werden die in der Zeichnung verwendeten Farbtöne bezeichnet. Da es sich hier um Zeichnungen mit Blei-, Bunt- und Wachsmalstiften handelt, sind Farbmischungen nicht möglich. Daher wird zunächst die Auswertung der Farbquantität pro Zeichenblatt vorgenommen, die Auswertung hinsichtlich der Farbqualität erfolgt danach in Anlehnung an die Methode nach A. Schoppe.⁴⁹⁶ Die Farbqualität zeigt die Eigenschaften und Dominanz der eingesetzten Farben auf.

Im weiteren Verlauf werden die Kinderzeichnungen auf ihre Farbgebung hin ausgewertet. Dadurch, dass mit nicht mischbaren Farben gearbeitet wird, entfallen einige der genannten neun Merkmalspunkte. Die Farbgebungen in den Zeichnungen aus Kumasi und Gummyoko sind sehr unterschiedlich. Da in Gummyoko hauptsächlich mit der Konturlinie gearbeitet wird und wenig Flächen farbig gestaltet sind, werde ich die Farbauswertung für die Kinderzeichnungen aus Gummyoko und Kumasi getrennt vornehmen.

Auch an dieser Stelle lässt sich die Verbindung zur Lebenswelt der Kinder herstellen. Zum einen sei auf die Lichtverhältnisse in Ghana hingewiesen. Bei Sonnenschein herrscht ein sehr helles, grelles Licht. An dieser Stelle ist ein Blick auf die Farbwahrnehmung in anderen Kulturen notwendig siehe Farbwahrnehmung im theoretischen Teil dieser Arbeit. Ich möchte auch zu bedenken geben, dass die Farbbedeutung bzw. Symbolik eine andere ist als die im europäischen Kulturraum. So bedeuten die Farben Rot und Schwarz Trauer, bei Beerdigungen werden diese Farben getragen. Zum Toten-Gedenken wird die Farbe Weiße getragen.

Ein weiteres Phänomen ist, dass die Menschen in Ghana Farbe sehr mögen. Es werden bunt bedruckte Stoffe zu Kleidern verarbeitet. Die Häuser in den Städten sind oft farbig gestrichen und die selbst gemalten Reklameschilder tragen noch zu der Buntheit im städtischen Alltag bei.

Anders in Gummyoko: Aufgrund der ländlichen Situation und der ökonomischen Lage, erscheinen hier weit weniger Farben im Alltag. Es gibt kaum Reklameschilder. In Gummyoko ist es eher die rötlich-beige Farbe des Erdbodens (Lateritboden), welche als Farbe dominiert. Im Folgenden wird die Auswertung der Farbabstufungen nach den Entstehungsorten der Zeichnungen getrennt aufgelistet.

⁴⁹⁶ Vgl. Schoppe A., 1991, S. 208ff

Kategorien der Farbabstufungen	Kumasi	Gumyoko
Bunt, ungebrochen, intensiv leuchtend	12	4
Bunt, jedoch gebrochen, weniger leuchtend	7	14
Tendenz zu einer Farbe	-	1
Tendenz zu schwarz/ weiß/ grau	2	-
Ausgleich zwischen Bunt- und Grauwerten	-	-
Ausschließlich schwarz/ weiß/ grau	1	-
Ausschließlich eine Farbe	-	3
Wenig Farbe verwendet, deutliche Dominanz des Untergrunds	-	-

Tabelle 12: Farbauswertung der Zeichnungen

An dieser Auswertung zeigt sich, dass die Kinder aus Kumasi mehr leuchtende Farben benutzen als die Kinder aus Gumyoko. Da das Ergebnis bei der zweiten Themenstellung „Meine Familie beim Essen“ genau umgekehrt ist, vermute ich die anfängliche Scheu vor den Wachsmalkreiden als Grund für die geringe Verwendung der intensiv leuchtenden Farben in den Zeichnungen aus Gumyoko. Ein anderer Grund liegt darin, dass die Kinder dort nicht unbedingt wirklichkeitsgetreu abbilden und wenig die Stifte wechseln, was wohl auch darin liegt, dass es grundsätzlich für diese Kinder nicht so viele Wahlmöglichkeiten im Leben gibt.

Bei einer ganzheitlichen Sichtung fällt auf, dass Mädchen aus Kumasi mehr leuchtende Farben in ihren Bildwerken verwenden als Jungen.

In einem weiteren Auswertungsschritt wird die Anzahl aller Farben pro Zeichenblatt ausgezählt.

Anzahl Farben	1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	13	14	17	18
Auswertung	4	3	2	3	4	7	5	6	1	2	1	1	2	3

Tabelle 13: Anzahl der verwendeten Farben pro Zeichenblatt

Es zeigt sich, dass durchschnittlich sieben bis neun unterschiedliche Farben pro Zeichenblatt verwendet werden. Dies entspricht etwa den Ergebnissen der anderen Themenstellung „Meine Familie beim Essen“, in der durchschnittlich sieben bis zehn Farben pro Zeichenblatt verwendet werden. In einigen Zeichnungen von Mädchen aus Kumasi finden sich dreizehn bis achtzehn unterschiedliche Farben pro Zeichenblatt.

10.9 Fazit der Auswertung nach A. Schoppe zum Thema „Meine Umwelt“

Besonders bei der Themenstellung „Meine Umwelt“ ist der ökologisch-räumliche Unterschied der Orte und Handlungen des kindlichen Umfeldes zu sehen. Die Zeichnungen sind Aussagen über den geografischen Raum, die Handlungen und Interaktionen und die eigene Befindlichkeit des Kindes in seiner Lebenswelt.

Der ganzheitliche Ansatz von Schoppe lässt schon bei einer ersten Sichtung Unterschiede in den Darstellungen erkennen.

Durch den Auswertungsschritt der Bestimmung der verwendeten Motive wird deutlich, was Kinder als wichtig ansehen und für sie von Bedeutung ist.

Im nächsten Schritt werden die Motivniveaus bestimmt und weiter differenziert. Motive, in denen Menschen abgebildet werden, unterscheiden sich von der Kategorie „Materiell-statische Sachmotive“, in denen keine Mensch- und Tierdarstellungen zugegen sind, wobei die Motivkategorie „Speziell- erlebnishafte Handlungsmotive“ auf eine hohe emotionale Beteiligung während des Erlebnisses verweist. Daher sind in diesen Darstellungen außergewöhnliche Sachmotive und emotional bedingte Handlungsmotive zu erwarten.

Ein Aspekt welcher durch die Analyse von Kinderzeichnungen nach der Methode von A. Schoppe vollkommen unberücksichtigt bleibt, sind geschlechtsspezifische Unterschiede. Eine geschlechtsspezifische Auswertung ist immer sinnvoll, damit man Unterschiedlichkeiten erkennen kann. Da es sich um Kinderzeichnungen aus einem anderen Land bzw. Kulturkreis handelt, sollten Farbwahrnehmung und Farbbedeutung sowie die Symbolik des jeweiligen Kulturkreises berücksichtigt werden. Die Menschdarstellung sollte ebenso unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten analysiert werden.

Wie sich an Einzelbeispielen zeigt, spielt die Bedeutung von Gegenständen in der Kinderzeichnung eine wichtige Rolle. So sollte die Bedeutungsgröße in die Auswertungskategorie aufgenommen werden und den Proportionalen Verhältnissen mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Detaillierte Fragestellungen sind auf der Basis der vorliegenden Auswertungsmethode mit einer allgemeinen, ganzheitlichen Betrachtung nicht zu beantworten. Diese müssen in einzelnen Fallbeispielen aufgezeigt werden. A. Schoppe nimmt exemplarische Einzelanalysen vor. Hier besteht Raum, um spezielle Details oder häufiges Auftreten bestimmter Phänomene darzustellen, welche mittels der Kategorieauswertung nicht erfasst werden.

Die Einzelanalysen der Bildwerke aus Kumasi und Gumyoko zeigen die Differenzen in Mensch-, Haus- und Baumdarstellungen sowie in der Farbgebung deutlich auf.

Auffallend bei Figurendarstellung in den Zeichnungen aus Gumyoko ist die Unterscheidung, dass Frauen meist mit runden Gesichtern und Männerköpfe im Profil mit eckiger Kopfform abgebildet werden. Die Figuren der Kinder aus Nordghana sind meistens additiv aus Teilen zusammengesetzt, daher kommt es häufig vor, dass die Köpfe sehr

groß wirken. Auch sind die Integrationsmerkmale der Übergänge bei den Figurdarstellungen kaum vorhanden. Diese werden in der Auswertungsmethode nach A. Schoppe nicht berücksichtigt. Auch auf diesen Zeichnungen aus Gumyoko finden sich die typischen „Nasenzeichen“ und eingezeichnete Narbenritzungen („scarifications“) im Gesicht. Als weiteres Phänomen ist auszumachen, dass die Menschdarstellungen aus Gumyoko kaum lachende Münder aufweisen.

Der so genannte Röntgenstil ist auf den Zeichnungen der Probanden aus Gumyoko öfters zu finden, dabei werden die Figuren zunächst skelettartig dargestellt und in einem zweiten Schritt Kleider darüber gezeichnet. Teilweise sind auch Kleidertaschen transparent gezeichnet.

Kritik lässt sich an der Auswertungsmethode nach A. Schoppe in Bezug auf die Menschdarstellungen üben, die wenig differenziert analysiert werden. Es fehlt die Auswertung einzelner Bewegungsmerkmale, die Ermittlung von Größenunterschieden der abgebildeten Figuren sowie eine Analyse von Integrationsmerkmalen der gezeichneten Körperteile in den Figurdarstellungen.

Der Wissenschaftler unterscheidet die Menschdarstellung nach Gestik, Mimik, Blickzuwendung und Abstand der Figuren zueinander. Diese Auswertung zeigt, dass zu 53 % Figuren im Zusammenhang abgebildet werden. Das bedeutet, über die Hälfte der Figuren wird in einer Form der Interaktion mit einer weiteren Figur abgebildet.

Durch dargestellte Interaktionen von Menschen spiegelt sich die soziale Struktur der kindlichen Lebenswelt wieder. In der dargestellten Interaktion der gezeichneten Menschfiguren sieht Schoppe die Qualität der Zeichnung.

Formal-ästhetische Unterscheidungsmerkmale kommen bei dieser Auswertungsmethode weniger zum Tragen. Der Ansatz, den A. Schoppe für die Auswertung wählt, sieht vom kognitiven Entwicklungsstand und entwicklungspsychologischen Aspekten ab, wobei der Unterschied zwischen den Zeichnungen aus Gumyoko und Kumasi sicher auf die unterschiedliche kognitive Entwicklung zurückzuführen ist. Andererseits bietet diese Methode einen zusammenhängenden Blick auf die Zeichnungen; die Aspekte der Lebenswelt, weit über das rein Dargestellte hinaus, werden mit berücksichtigt. Soziale Zusammenhänge, Handlungen und Interaktionen der Lebenswelt spielen eine bedeutende Rolle für das Lesen und Verstehen der Kinderzeichnungen, dies findet in der Auswertungsmethode nach A. Schoppe hervorragende Analysemodelle.

Auf diese Art und Weise von räumlicher Darstellung geht A. Schoppe nicht ein. Ein Aspekt, der kritisiert werden könnte, andererseits eignet sich die Methode hervorragend zur Analyse von Kinderzeichnungen aus dem außereuropäischen Kulturraum. Da nicht die Gefahr besteht die realistische und zentralperspektivische, zeichnerische Darstellung, in eurozentristischer Überbewertung bei der Analyse zu stark zu gewichten. Man denke an viele Kulturkreise, die aus ihrer traditionellen Kultur keine perspektivische Darstellung kennen und in welcher Darstellungsarten und Wertigkeiten von möglichst realistischer und zentralperspektivischer Wiedergabe durch die Kolonialisierung und Missionarisierung vermittelt wurden.

„Eine schwere Schuld an dieser Entwicklung trifft die Missionsschulen, in denen die Eingeborenen vielfach zur kritischen Nachahmung europäischer Kunstformen veranlaßt werden (...).“⁴⁹⁷

Die lebensnahen Darstellungen mit den illusionistischen Effekten der europäischen Kunst wurden nachgeahmt. Sie sind heute Standards im Kunstunterricht in den Schulen Ghanas. Während der Projektdurchführung in Kumasi erstaunten mich die gekannten perspektivischen Darstellungen der Kinder. In einem Gespräch mit den dortigen Kunstlehrern erfuhr ich, dass ein Pappkarton als Anschauungsobjekt dient. Da diesem Objekt werden die Verkürzungen erklärt und anschließend in anschaulicher Weise als unterschiedliche Tafelbilder dargestellt, welche die Kinder abzeichnen. Wie auch schon in den Forschungen zu Kinderzeichnungen aus China deutlich wird, hat scheinbar das Vor- und Abzeichnen große didaktische Wirkungen. Die Kinder, der dritten Grundschulklassen, in Kumasi sind in der Lage aus ihrer Vorstellung einen Tisch perspektivisch zu zeichnen.

Die Kinder aus Kumasi gestalten mehr farbige Flächen, während die Kinder aus Gummyoko bevorzugt mit Buntstiften ihre Darstellungen mittels Konturlinie zeichnen. Diese Unterschiede werden in der Auswertungsmethode nicht näher betrachtet, da Strich- und Linienführung in der Analyse nach A. Schoppe nicht berücksichtigt werden.

Die Methode nach A. Schoppe eignet sich besonders gut, um den Zusammenhang zwischen, dargestellten und der realen Lebenswelt der Kinder sichtbar zu machen. Bei dieser Analyse ist man gezwungen, immer wieder die Handlungszusammenhänge, die Bezüge, in denen die handelnden Menschen stehen, mit denen in der realen Lebenswelt zu überprüfen.

So ist in den insgesamt 22 Kinderzeichnungen aus Gummyoko auf 11 Zeichnungen ein Brunnen oder eine Wasserholstelle abgebildet. Das Wasser aus den Brunnen ist überlebenswichtig in Gummyoko. Zu der Darstellung von Früchten lässt sich mit einem Brückenschlag zur Lebenswelt sagen: Die Früchte der Baobab-Bäume werden gerne von Kindern mit einem Stock abgeschlagen und verzehrt. Tierdarstellungen, besonders Kühe haben in Gummyoko lebensweltlich die Bedeutung des Statussymbols. Fisch gibt es in Trockenform geräuchert aus dem Süden von der Küste und dieser gilt auf dem Speiseplan als Besonderheit. Schlangen stellen eine große Gefahr dar. All dies sind einzelne Elemente in den Darstellungen, die Hinweise auf die Lebenswelt der Probanden aufzeigen. Um all diese Zusammenhänge von dargestelltem Inhalt und den Bedeutungen zu erschließen, sind Kenntnisse über die jeweilige Lebenswelt der Kinder unabdingbar.

Die Auswertungsmethode von A. Schoppe eignet sich besonders gut, da in der Auswertung immer wieder Rückschlüsse auf die Lebenswelt der Kinder und deren Handlungen gezogen werden und in Zeichnungen dargestellte Dinge in Bezug zur Lebenswelt von Urhebern der Zeichnungen gesetzt werden.

⁴⁹⁷ Bender, Wolfgang: Kunst und Kolonialismus in Nigeria. In: Beier, Ulli (Hrsg.): Neue Kunst in Afrika. Berlin 1980, S. 18

11 Vorstellung der Auswertungsmethode nach H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev

Eine weitere Auswertungsmethode, die ich zur Analyse der Kinderzeichnungen aus Ghana verwende, stammt von den Wissenschaftlerinnen Helga John-Winde und Gertrud Roth-Bojadzhiev⁴⁹⁸ und findet sich in der Literatur mit dem Titel „Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen“.

Für Forschung und Auswertung stehen den Kunstpädagoginnen, für die Themenstellung „ich bücke mich tief unter den Wasserhahn und trinke Wasser“, knapp 1.400 Zeichnungen zur Verfügung. Zu der verbalen Themenstellung wurde einmal die Bewegung des sich unter einen Wasserhahn bückens, an einem Waschbecken, vorgemacht. Alle Altersstufen, von frühesten Kindheit bis zum Erwachsenenalter, unterschiedliche Schüler- und Berufsgruppen werden gebeten, sich zu diesem Thema auf einem DIN-A4-Blattformat, mit einem schwarzen Filzstift zeichnerisch zu äußern.

Kinderzeichnungen werden im Zuge von Auswertungen auf unterschiedlichste Arten analysiert: nach Alterseinteilungen und Entwicklungsstufen, nach Auffassungstypen, nach symbolischem Ausdruck und nach formalanalytischen Kriterien. Aufgrund der heutigen Informationslage und mit einem globalen kunstpädagogischen Verständnis erscheint es notwendig, die Fragen an die Kinderzeichnung mit einer neuen Ausgangsposition für das bildnerische Handeln zu stellen, und zwar in Bezug darauf, dass auch Deutschland ein Einwanderungsland ist und zunehmend Kinder aus anderen Kulturen am schulischen Kunstunterricht teilnehmen. Ein weiterer Aspekt ist, dass wir alle, auch Kinder die neue und alte Medien nutzen, zu immer mehr Bildern Zugang haben. Ebenso zu hinterfragen ist der Blick auf die Kinderzeichnung: Wer blickt wie, was rückt ins Zentrum der Aufmerksamkeit des Betrachtenden? Die heutige Kunstpädagogik sollte interkulturelle Aspekte stärker berücksichtigen.

Für die zeichnerischen Aussagen, zu der voran genannten Themenstellung, wird von H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev ein umfangreicher Kriterienkatalog zur Auswertung erstellt. Es ist den Wissenschaftlerinnen ein Anliegen, vorurteilsfrei die jeweiligen zeichnerischen Lösungen auf Strukturkonzept, Einzelelemente und Strategien hin zu untersuchen. Charakteristische Erscheinungsformen werden dabei ebenso erfasst.

Die angegebene Literatur der Wissenschaftlerinnen befasst sich im ersten Teil mit Darlegungen über Hirnfunktionen und den Auswirkungen auf menschliches Handeln und Planen. Es werden Faktoren diskutiert die zur Herstellung einer Zeichnung von Bedeutung sind. Der zweite Teil des Werkes befasst sich mit dem Komplex des Zeichnens unter Berücksichtigung der bildnerischen Mittel, der Informationsverarbeitung, der Zeichenhandlung und der Repräsentation von Raum und Bewegung. Den dritten Teil des Buches bilden der Methodenteil und die Auswertung, die Untersuchung der zeichnerischen Äußerungen.

⁴⁹⁸ John-Winde, Helga; Roth-Bojadzhiev, Gertrud: Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen. Hohengehren 1993

Durch das Zeichnen haben Kinder eine handlungsorientierte Verarbeitungsmöglichkeit ihrer visuellen, taktilen und emotionalen Erfahrungen. Diese Verarbeitung von Erlebnissen und emotionale Auseinandersetzung kann sich bildnerisch ausdrücken.

Im weiteren Verlauf möchte ich die Auswertungsmethoden unter verschiedenen Aspekten in den jeweiligen Unterkapiteln vorstellen, welche für eine kommende Auswertung von ghanaischen Kinderzeichnungen, der Altersgruppe von 8-11-Jährigen, von Bedeutung sind.

11.1 Zeichenprozess und Wahrnehmung

Durch das Zeichnen ist dem Kind früh ein kognitives und emotionales Verarbeitungsinstrument gegeben. Für eine Darstellung ist das Erfinden von Mustern und Zeichen notwendig, dies bedeutet eine hohe kognitive Anforderung, da hierfür Merkmalskombinationen von Figuren, Gegenständen und Teilen aus der Lebenswelt erarbeitet werden müssen.

Im Vordergrund steht die Frage nach der Umsetzbarkeit von wahrgenommener Welt in zeichnerischen Handlungen. Es besteht ein Zusammenhang zwischen altersspezifischen Informationserwerb von Umwelt und der Vergewisserung durch den zeichnerischen Prozess, der von den Kindern in zunehmend differenzierten Schemaformen regelrecht trainiert wird.⁴⁹⁹

Zeichnen ist ein komplexes Zusammenspiel von entwicklungsabhängigen Leistungen, wie Motorik, Wahrnehmung und Kognition, Kognition verstanden als Modell-, Schema-bildung und Vorstellungen. Der Zeichenprozess ist ebenso ein vielschichtiges Zusammenwirken von Auge, Gehirn und Hand. In der Regel übernimmt das Auge die Führung, da die visuelle Wahrnehmung schneller arbeitet. Diese schwer fassbaren Zusammenhänge versuchen die Wissenschaftlerinnen zu berücksichtigen.

„In der Zeichensituation entsteht ein Regelkreis zwischen Kind und Zeichenfläche. Darin eingeschlossen sind Imagination, visuelle Wahrnehmung, Motorik, das Zeichenmaterial und das Produkt.“⁵⁰⁰

All diese Faktoren wirken während des Zeichenprozesses zusammen. Diese schon genannten Faktoren möchte ich noch ergänzen, um die kulturelle Komponente, die Atmosphäre, ob es sich um eine Gruppen- oder Einzelarbeit handelt und wer Auftraggeber und Adressat von Kinderzeichnungen sind.

Das jüngere Kind befindet sich in diesem Regelkreislauf und hat dadurch keine Distanz zum Prozess oder zum Ergebnis. Dieser Kreislauf wird erst unterbrochen, wenn Handlung und Produkt in Beziehung gebracht werden. In diesem Zusammenhang möchte ich zunächst die äußeren Faktoren des Zeichenprozesses, in der Auffassung von H.

⁴⁹⁹ Vgl. John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 18

⁵⁰⁰ John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 325

John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev darlegen, bevor innere Prozesse näher betrachtet werden.

„Ebenso beachtet werden muß die Propriozeption, nämlich die in der Regel unbewußte Wahrnehmung und Verarbeitung der Gelenkstellung und die Informationsgewinnung über den Druck auf den Körper. Daraus resultiert eine wesentliche Sicherheit im Umgang mit der unmittelbaren Lebenswelt, die zu einem intakten Körperbild führt und zugleich zu einem funktionellen Verhalten im Umgang mit der Welt. Die Wahrnehmungserfahrungen, die über die Basissysteme des Körpers gehen (Gleichgewicht, Muskeltonus, Lateralität, Tiefenwahrnehmung u.a.) sind wesentlich an der Konzeptbildung, die sich auch im Zeichnen äußert, beteiligt.“⁵⁰¹

Nicht zu unterschätzen ist die Feinmotorik, die für das Zeichnen notwendig ist. Auch die motorische Entwicklung ist bei Kindern altersabhängig.

An dieser Stelle sei auf die deutliche Überlegenheit motorischen Lernens innerhalb anderer Kulturen hingewiesen. Beim Zeichenprozess sind Einzelbewegungen der Finger und Hand beteiligt, die in Koordination mit den Augen ablaufen. Wird ein Objekt abgezeichnet, liegt eine starke Auge-Hand Koordination vor. Das Gehirn ist sozusagen zwischen Auge und Hand geschaltet und interpretiert das Gesehene und bestimmt den Inhalt der Zeichnung mit, vorausgesetzt, es ist eine realitätsnahe Wiedergabe angestrebt.

Als physiologische Voraussetzungen des Zeichnens werden von den Wissenschaftlerinnen H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev folgende Punkte genannt:

Gleichgewichtserfahrungen, Bewegungsmöglichkeiten und Handlungsplanung sowie Kooperation zwischen feinmotorischer Steuerung und visueller Wahrnehmung sind für den Zeichenprozess nötig.

Nicht nur unsere Sinne spielen bei der zeichnerischen Wiedergabe eine Rolle, sondern auch das kooperierende Interpretieren von Umwelt. Dabei spielt Wahrnehmung eine bedeutende Rolle.

Aufmerksamkeit ist ein weiterer wichtiger Faktor, hier werden zwei Aufmerksamkeitsprozesse unterschieden, die zugleich zwei Kategorien von sensorischem Erleben und von Wahrnehmung beeinflussen.

Sensorisches Erleben oder autozentristisches Erleben und Wahrnehmen hängt von einem lust- oder unlustbetonten Körpergefühl ab, bei dem das Reizobjekt nicht vorstellungsmäßig repräsentiert ist. Autozentristische, sensorische Erfahrungen werden oft unmittelbar und reflexhaft erlebt, z. B. als Geruch, Geschmack, Schmerz, Propriozeption oder Temperatur. Diese Empfindungen werden primär im Sinnesorgan selbst lokalisiert und üben eine direkte, reflexhafte Kontrolle auf das Verhalten aus. Diese Art der Empfindungen lässt sich schwer willentlich in Erinnerung bringen. Daher kann man sich Kälte oder Hitze so schlecht vorstellen.

⁵⁰¹ John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 19

Allozentristische Wahrnehmungen vollziehen sich über Hören, Sehen und Tasten, da sie weniger direkt auf Körpergefühle bezogen sind. Diese werden analytisch und kognitiv verarbeitet. Die Verhaltenskontrolle ist weniger direkt, da sie über perzeptive Modelle gesteuert wird, die erst durch den handelnden Umgang mit den Dingen erworben werden. Vorstellungen aus dem Gedächtnis und eine daraus resultierende Beschreibung von allozentristischer Wahrnehmung gelingen einem meist leichter.⁵⁰²

So äußert sich der Psychologe Niels Birbaumer⁵⁰³ dahingehend, dass die allozentristische Wahrnehmung jene Daten zur Verfügung stellt, aus denen schließlich die internen Schemata oder Modelle der äußeren Welt konstruiert werden.⁵⁰⁴

Die Entwicklung von allozentristischer Wahrnehmung hängt von einem Wechsel der Aufmerksamkeit von unmittelbar gegebener allozentristischer sensorischer Erfahrung auf die schon gespeicherten Schemata der äußeren Welt ab.

Bei Neugeborenen und Kleinkindern liegt zuerst die autozentristische Wahrnehmung vor, danach entwickelt sich durch handelnde und begreifende Auseinandersetzung mit der Umwelt die allozentristische Wahrnehmung.

N. Birbaumer geht davon aus, dass ein Reiz, bevor er überhaupt unsere Aufmerksamkeit erhält, analysiert und mit gespeicherten Reizmustern verglichen wird. Die Verarbeitung und Codierung hängt von Reizstärke und persönlichen Erfahrungsmustern ab. Die Verarbeitung von Außenreizen erfolgt im Gehirn, bevor sie überhaupt dem Wahrnehmenden bewusst werden. So unterscheidet die Wahrnehmungsverarbeitung zwischen gewohnten und ungewöhnlichen Reizen.⁵⁰⁵

Beschrieben wird dies durch die Figur-Grund-Wahrnehmung der Gestaltpsychologie, dabei erfolgt die Hervorhebung einer visuellen Figur-Merkmalskombination aus einer unstrukturierten Merkmalsfülle von Teilumrissen. Die menschliche Wahrnehmung besitzt die Eigenschaft, sich sinnvolle Merkmalskombinationen als ganzheitliche Figur-Grund-Verarbeitung herauszustellen. Der Mensch prägt sich die Identifikation der Merkmale visueller Reize ein, die den wichtigen Merkmalen der materiellen Umwelt entsprechen. Auf diese Weise können komplexe Varianten unterschieden werden. Diese Merkmalsunterscheidungen sind notwendig für die Identifikation von Dingen und Personen.

Die Wissenschaftlerinnen verweisen außerdem auf die Tatsache der Wahrnehmungskonstanz, welche den Sachverhalt beschreibt, dass ein Körper unterschiedliche Ansichten hat, wovon einige schneller erkannt werden können.

Mit dem Begriff Formkonstanz wird die Tatsache bezeichnet, dass ein Gegenstand in der Regel so wahrgenommen wird, dass er trotz der Veränderlichkeit des Eindrucks auf der sensorischen Ebene unveränderliche Eigenschaften besitzt.

⁵⁰² Vgl. John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 21f

⁵⁰³ Birbaumer, Niels: Physiologische Psychologie. Berlin, 1975

⁵⁰⁴ Vgl. Birbaumer, N., 1975, S. 69

⁵⁰⁵ Vgl. Birbaumer, N., 1975, S. 69

Die der zeichnerischen Umsetzung vorausgegangene Wahrnehmung ist in Kinderzeichnungen nicht zu unterschätzen. Neben dem bestehenden entwickelten festen Formrepertoire der Schemata spielt, wie auch schon im ersten Teil dieser Arbeit erwähnt, Handlung und Erfahrung eine bedeutende Rolle. Durch Handlung, Erfahrung und Wahrnehmung hat das Kind eine Gewissheit für Formzeichen erworben, um charakteristische Merkmale in Raum-Lagepositionen wiederzugeben.

Beim Zeichnen nach der Vorstellung, wie es in dieser Untersuchung und auch bei Themenstellungen der Fall ist, erfolgt ein Rückgriff auf gespeicherte Formerfahrungen. Ein Kind ordnet seine Erfahrungen mit den Formen der Lebenswelt nach einfachen Prinzipien. Es zeichnet eine Summe wesentlicher Merkmale eines Gegenstandes oder einer Situation. Diese wird je nach Entwicklungsstand meist additiv, in Form von Umrisslinien wiedergegeben und gliedert diese nach der Freifläche des Zeichenblattes.

H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev kommen zu dem Schluss, dass die Zeichnung für das Kind eine Strategie sein könnte, mit den Faktoren Leere – Masse, leicht – schwer, wenig – viel, hell – dunkel, Zentrierung – Dezentrierung umzugehen. Dadurch werden auf einer qualitativ anderen Ebene Gleichgewichts- und Kräfteerfahrungen symbolisch repräsentiert. Möglicherweise besteht das übergeordnete Erfassungssystem im Erkennen der gerichteten Massen, da das Kind auf Intaktheit des Umrisses zur Erkennung und Wiedergabe angewiesen ist.

Bezüglich interkultureller Tatsachen machen die Wissenschaftlerinnen interessante Beobachtungen:

„In der Untersuchung ist auffällig, daß sehr viele Ausländerkinder noch nicht mit strukturierten gezeichneten Umrissen erfolgreich handeln können, da möglicherweise dieser repräsentierende Vorgang in der Vorschulzeit aus Materialmangel oder mangelnder Anregung unterblieb. Über entsprechende Angebote (z. B. Bilderbücher betrachten und darin Gegenstände benennen) oder über das Zeichnen einfacher Grundformen im Vergleich zu ähnlich geformten Objekten wird die Entsprechung der Zwei- und Dreidimensionalität gelernt. Bei ausländischen Kindern fehlt häufig dieses vergleichende Manipulieren zwischen Merkmalserfassung und Zeichnung, weil deren häusliches Umfeld auf ganz andere Spielhandlungen eingestellt ist.“⁵⁰⁶

Zeichnen zeigt ein alters-, entwicklungs- und erfahrungsadäquates sowie kulturabhängiges Realitätsverständnis. So mögen auch unterschiedliche Förderungen sowie Vorlagen ihre Auswirkungen haben, auf Wahrnehmung als Voraussetzung zur Schemaentwicklung und einer zeichnerischen Wiedergabe. In Konsequenz aus den bisher gemachten Aussagen müssten die Vorerfahrungen bezüglich bildlicher Vorlagen und Förderung im bildnerischen Ausdruck eines jeden Probanden genau protokolliert werden.

⁵⁰⁶ John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 243

11.2 Modellbildung, Schemata, Vorstellungsbilder und kognitive Entwicklung bei Kindern

Der Mensch setzt offensichtlich das Betrachten von Bildern dem Betrachten der Wirklichkeit gleich, wobei hier reale Wahrnehmungseindrücke in Beziehung zueinander gesetzt werden. Aufgrund derselben geistigen Operationen können die Wahrnehmungsmodelle in Beziehung gesetzt werden. Es wird jeweils ein Modell konstruiert. Das ikonische Zeichen baut im Betrachter eine Wahrnehmungsstruktur auf, die einen ähnlichen Sinngehalt besitzt wie die entsprechend reale Erfahrung. Beim dargestellten Bild besteht das Modell aus Beziehungen zwischen grafisch dargestellten Elementen.

Handlung wird als Grundlage für den Modellerwerb angesehen. Die mit allen Sinnen begriffene Welt führt zur Konstitution eines inneren Modells. Je umfangreicher die durch handelnden Umgang mit Dingen und Lebewesen entstandenen inneren Modelle sind, desto vielfältiger sind auch die Vorstellungen.

Diese Modelle sind sozusagen repräsentative Verkleinerungen von Umwelt. Modelle werden auch gewonnen durch Verhaltensübernahmen von menschlichen Vorbildern, aus illustrierten Büchern, Bilderbögen, Landkarten, statischen dreidimensionalen Objekten und stabil bleibenden, jederzeit verfügbaren Visualisierungen. Bei der Visualisierung sind Gedanken, Emotionen und Handlungsplanungen direkt beteiligt. Das innere Modell lässt sich mit vorausgegangenen und folgenden Handlungen, Assoziationen, Gedanken, Empfindungen, Lauten und Gerüchen verknüpfen. Wahrnehmungen von Videos, Filmen und Netzbildern, wie sie hierzulande bei vielen Kindern erfolgen, sind flüchtige, nicht verifizierbare Modelle, die viele sensorische Wahrnehmungen ausschließen und den Anteil an Eigenerfahrung wesentlich verringern. Daher können sich nicht gut Modelle, Schemata und Vorstellungen herausbilden.

Die Hirnforschung stellt fest, dass bis zur Reifung der Myelinscheide, etwa im 10. Lebensjahr, das Kind überwiegend mit der rechten Hirnhemisphäre denkt und daher das global-ganzheitliche Erfassen und Verarbeiten dominiert.

„Erst mit zunehmender Reife der Hirntätigkeit und der Myelinscheide entwickelt sich die Fähigkeit des Kindes, seine interne von seiner externen Welterfahrung zu trennen.“⁵⁰⁷

Bei der Informationsverarbeitung über einzelne Objekte bilden sich kognitive Schemata, die je nach Alter bzw. Entwicklungsstufe unterschiedlich ausgeprägt sind.

„Bevor das Kind ein Schema anwendet, muss es dieses Schema auf irgendeine Weise erarbeitet oder erworben haben. Im günstigsten Fall geht das Schema aus der selbst erarbeiteten Erfindung der schematischen Grundfigur hervor, die ihrerseits tief in den Gebärden des Umgangs mit den wirklichen Dingen verwurzelt ist.“⁵⁰⁸

⁵⁰⁷ John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 22

⁵⁰⁸ Schrader, Walter: Die sinnerfüllte Kinderzeichnung von innen begriffen. Hohengehren 2000, S. 122

Nicht nur der Umgang mit den Dingen führt zur Schemabildung, sondern auch die Wahrnehmung von Dingen. Mit dem Begriff Schema ist ein Form-Zeichen gemeint, ein ikonisches Zeichen, das aus Vorstellungsbildern entwickelt und gespeichert wird. Diese Schemata werden wiederholt angewendet. In den psychologischen Disziplinen werden Schemata als Prägungen in den Hirnhemisphären aufgefasst, die durch motorische und kognitive Handlungen erworben werden.

W. Schrader vertritt die These, das Schema unbewusste Handlungskonzepte für das Verfahren mit Stift und Papier sind, die keineswegs so etwas wie visuelle Vorstellungen sein müssen.⁵⁰⁹

Ist so ein Schema beispielsweise für die Figurdarstellung einmal entwickelt, benutzt das Kind nach einigen Übungen dieses, um möglichst leicht Lösungen für Darstellungen umsetzen zu können. Ein Schema-Zeichen wird von Kindern über einen gewissen Zeitraum für den gleichen darzustellenden Inhalt verwendet, es verändert sich jedoch im Laufe der Entwicklungsphasen. Das bisherige Vorstellungskonzept, das innere Modell von etwas Wahrgenommenen, wird im Laufe der Entwicklung gewandelt und erreicht eine höhere Qualität. Ab diesem Punkt geht J. Piaget davon aus, dass alle Verhaltensweisen zwei Pole haben: Assimilation an die schon bestehenden Schemata und Akkommodation dieser Schemata an die neuen Bedingungen. Während die Assimilation bewahrenden Charakter hat, übt die Akkommodation progressive Differenzierung der vorhandenen Schemata aus. In ungewohnten Situationen versucht der Mensch, an bekannte Schemata zu assimilieren oder diese Schemata auf die ungewohnte Situation hin zu akkommodieren und damit zu modifizieren. Bei diesem Informationsverarbeitungsvorgang entwickeln sich Modelle von Wirklichkeit.

„Es sind Denkschemata und Erfahrungskonzepte, die altersspezifisch und kulturabhängig ein inneres Bild von der Welt repräsentieren. Diese konzeptionellen inneren Bilder sind die Grundlage unseres Wissens, das sich mit Hilfe verschiedener Symbole ausdrücken lässt, z. B. mit Hilfe der Sprache oder der Zeichnung.“⁵¹⁰

H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev fassen den Symbolerwerb bei Vermittlung zwischen konzeptuellem inneren Bild und dem entsprechenden Zeichensymbol als einen Interaktionsprozess in zwei Phasen auf. Die erste Phase erfolgt dadurch, dass sich der Bedeutungsinhalt eines als unveränderlich erfahrenen Objektes als kodiertes Vorstellungsbild einprägt. Dies bildet den kognitiven Kern und kann modifiziert werden. Vergleiche mit diesem Vorstellungsbild machen die Unterscheidung anderer, davon verschiedener Objekte möglich. Zum anderen können Ähnlichkeiten festgestellt werden. Der kognitive Kern des Menschenbildes ist die erste Bezugsperson, die Mutter. Das durch sie erworbene Vorstellungsbild vom Menschen wird durch Interaktion mit anderen Menschen, erweitert und weiterentwickelt.

⁵⁰⁹ Vgl. Schrader, W., 2000, S. 123

⁵¹⁰ John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 31

„Der Zeichenmut hängt offensichtlich damit zusammen, wie klar oder einfach sich eine Form präsentiert und dadurch auch aus dem Gedächtnis abgerufen werden kann. Solche häufig gezeichneten Formen dürfen nur wenige Ansichtsseiten besitzen, die wiederum mit ein oder zwei Grundformen darstellbar sein müssen, dann werden sie benützt.“⁵¹¹

Zum Zeichnen sind Vorstellungsbilder nötig, die sich im Zeichenprozess nach außen verlagern. Voraussetzung sind dafür gespeicherte, abstrahierte Merkmale eines Objektes. Ebenso ist die Planung einer Handlung abhängig von der Vielzahl gespeicherter Erfahrungen, da sich hieraus die Anzahl der Vorstellungsbilder ergibt.

„Dies bedeutet einmal, daß dem handelnden Umgang mit Objekten innerhalb der Kindheit hohe Bedeutung zukommt, andererseits, daß jede bildnerische Tätigkeit zunächst auf handelnd gewonnenen Vorstellungsbildern basiert.“⁵¹²

Des Weiteren führen die Wissenschaftlerinnen die Stufen der kognitiven Entwicklung nach Jean Piaget⁵¹³ und ihre Entsprechung in der Zeichnung an.

Als erste Phase wird das sensomotorische Stadium (ca. 0–18 Monate) genannt, in dieser Zeit findet die Entwicklung und Differenzierung von Bewegungsmustern und -schemata statt. J. Piaget geht davon aus, dass es auf dieser Entwicklungsstufe wenig symbolische Funktionen des Denkens gibt. Zuerst taucht in der bildnerischen Entwicklung beim Kind die Kritzelphase auf. Ab dem zweiten Lebensjahr kommt es zu einer vermehrten Auge-Hand-Koordination. Regulationen bilden sich aus der Rückkopplung der gesehenen Bewegungsspuren.

Die zweite Phase ist das präoperative Stadium der kindlichen Entwicklung, von ca. 18 Monaten bis etwa zum 7. Lebensjahr. In dieser Zeit wird der symbolische Umgang mit den Dingen erfahren, geübt, eingeprägt und spielerisch differenziert. Dabei handelt es sich überwiegend um eine assimilatorische Aneignung der Umwelt.

Vom 4.-8. Lebensjahr werden Schemata für Bilddarstellungen verwendet, die der Vorstellung entnommen sind. Die Zeichnung ist eine Symboldarstellung und hat semiotische Funktion. J. Piaget äußert die Vermutung, dass die inneren Bilder verhältnismäßig spät auftreten und aus einer verinnerlichten Nachahmung hervorgehen, wobei die Analogie zu der Wahrnehmung nicht eine unmittelbare Abstammung von ihr beweist.

J. Piaget geht davon aus, dass verinnerlichte Nachahmungen Aktionen sind, die sich auf Erinnerungen stützen, die also nicht auf einer aktuellen Wahrnehmung beruhen. Diese verinnerlichten Vorstellungsbilder entstammen Erinnerungen oder einem Erfahrungsschatz ähnlicher Handlungsschemata. Bei einer gezeichneten oder gemalten Darstellung kann ein erinnertes Wahrnehmungsbild oder das wahrgenommene, aktiv

⁵¹¹ John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 216

⁵¹² John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 33

⁵¹³ Piaget, Jean; Inhelder, Bärbel: Die Psychologie des Kindes. Olten 1973
Piaget, Jean; Inhelder Bärbel: Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kind. Stuttgart 1975

gedeutete Vorstellungsbild gemeint sein sowie ein schon vorhandenes, erarbeitetes Formzeichen, das lediglich wiederholt wird.

Damit handelt es sich nicht um reine Neukonstruktionen, es sind reproduktive Bilder, die sich aus fremden Zeichen oder aus schematisch einmal erarbeiteten Zeichen wiederholen. Dem Kind bekannte Dinge sind in Gedächtnisbildern gespeichert, hieraus entstehen die zeichnerischen Umsetzungen und Darstellungen.

Die dritte Phase wird Stadium der konkreten Operationen (ca. 7.-12. Lebensjahr) genannt. In dieser Phase entwickelt das Kind die Fähigkeit, sich die Welt geistig zu repräsentieren. Ein Kind in diesem Alter weiß, dass Lageveränderungen den Gegenstand selbst nicht verändern. Es ist nun auch in der Lage, neben reproduzierenden Bildern antizipierende (vorwegnehmende) Bilder herzustellen. Es kann geistige Transformationen vornehmen, ohne diese vorher gesehen zu haben. Diese antizipierenden Vorstellungen nehmen denkend eine Konkretisierung vorweg. Es tritt die Phase der Schema-Überwindung durch realistisches Abbildungsbemühen ein. Da antizipierende Bilder weniger von der interiorisierten Nachahmung abhängig sind, ermöglichen sie ein eigenständiges Umgehen mit Linie und Form. Die Schemata werden bei der Darstellung von bewegt erscheinenden Menschen durch Verändern der Grundform überwunden. Die bildhafte Wiedergabe von Bewegungen oder Transformationen setzt eine Vorwegnahme in der Vorstellung voraus.

Die vierte Phase der formalen Operationen erfolgt ca. ab dem 12. Lebensjahr bis zum Erwachsenenalter. Hier wird die konkrete Anschaulichkeit überschritten, man braucht nicht mehr Bezug auf anschauliche Herleitungen und konkrete Anwendungen zu nehmen. In diesem Alter werden weder Anschaulichkeit noch Konkretisierung benötigt, es ist der Reifezustand erreicht, neue nicht vorgegebene Lösungen zu finden. Das anschauungsgebundene Denken wird verlassen.⁵¹⁴

Das Schema kann aufgrund innerer Repräsentationen durch das Kind zu bestimmten Konfigurationen assoziativ kombiniert werden. Die Kinderzeichnungen unterliegen nicht nur der kognitiven Entwicklung sondern werden sicher auch durch den jeweiligen emotionalen Faktor beeinflusst.

11.3 Bildnerische Mittel

Es ist erwiesen, dass bei bildenden Künstlern und Musikern der Begabungsschwerpunkt in der rechten Hirnhälfte liegt. Bei Kindern ist bis zum 10. oder 12. Lebensjahr die rechte Hirnhälfte dominant. Dies ist ein Grund für schnelle, spontane Umsetzung von Vorstellungen in grafische Zeichen. Für das zeichnerische Gesamtkonzept müssen beide Hirnhälften zusammenarbeiten. Kinder ziehen für ihre Repräsentation einfache Formen vor, die nach gelungener Ausführung zu einem zufriedenstellenden Gefühl führen.

⁵¹⁴ Vgl. John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 39ff

„In unserer Kultur wird häufig das graphische Modell vor der Realitätszeichenerfahrung kennengelernt. Kinder kennen vielfach eher eine gezeichnete Kuh vor der Begegnung mit einem wirklich lebendigen Rind. Sie bilden ein kognitives Zeichen im Sinne Ecos bereits durch ein vorgefertigtes Formzeichen und nicht durch reale multisensorische Erfahrung. Das Modellernen durch ein Bilderbuch oder andere graphische Produkte reduziert den Reichtum der Wahrnehmungsmöglichkeiten erheblich. Da das kindliche Denken jedoch nur durch Anschauung entwickelt wird, sind graphische Produkte dennoch wirksame Hilfsmittel zur Herausbildung eines Vorstellungsmodells.“⁵¹⁵

Aus der Untersuchung der Wissenschaftlerinnen geht deutlich hervor, dass die meisten Menschen Umriss zeichnen, wenn sie Formen bilden wollen. Dieser Umriss wird sowohl in der Kinderzeichnung als auch vom Erwachsenen als Beschreibung der Form und als Hervorbringung aus einem Umfeld erfahren.

Von Bedeutung sind bei der Zeichnung die eingesetzten grafischen Mittel. Dazu zählen Strichführung, Druck auf den Stift sowie die Farb- und Formgebung des jeweiligen Kindes. Zur Farbgebung äußern sich die Wissenschaftlerinnen nicht, da in ihrer Versuchsdurchführung lediglich schwarze Filzstifte verwendet werden. Eine menschliche Form wird im Umriss überwiegend aus wenigen langen Strichen zusammengefasst. Es gibt aber auch Darstellungen mit kurzen aufeinander folgenden Strichen. Die Strichführung kann bei der Auswertung ein Kriterium darstellen.

Es werden folgende Kriterien der Strichführung aufgezählt:

1. Eine menschliche Form wird im Umriss überwiegend aus wenigen Strichen zusammengefasst. Gezählt werden alle Zeichnungen, in denen mit sicherem, nicht abgesetztem Strich eine Form umrissen wird.
2. Eine menschliche Form wird im Umriss aus einer Vielzahl kurzer, aufeinander folgender Striche gebildet.
3. Die Anzahl der kurzen und langen Striche ist im Umriss der menschlichen Figur ungefähr ausgewogen.
4. Die Kontur der menschlichen Figur wird mehrfach wiederholt.⁵¹⁶

Die Beobachtung der Strichführung erweist sich als aufschlussreich für das zeichnerische Konzept.

Die Wissenschaftlerinnen konnten durch die Auswertung feststellen, wann alters- und entwicklungsbedingt die Schemataphase verlassen wird, da sich der Strich verändert. Kurze, suchende und zögernde Striche kennzeichnen die Neuformulierung. Deutlich wird dies an Stellen wie Gelenkansätzen, hier zeigen sich kürzere Striche und Strichverdoppelungen. Es erhebt sich die Frage nach einer weiteren Differenzierung, welche die Anmutungsqualität erfasst.

⁵¹⁵ John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 69

⁵¹⁶ Vgl. John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 85

Die Wissenschaftlerinnen stellen fest: In dem Moment, in dem eine sichere innere Vorstellung vorliegt, wird die Darstellung mit einer einzigen Umrisslinie verlassen und die Darstellung erfolgt mittels Mehrfachkonturen und Strichlagen. Alle Linienführungen können anhand von Merkmalen unterschieden werden. Unabhängig von der Länge sind Merkmale wie rund, eckig und gerade sichtbar. Alle Linien lassen sich zu einem Flächenschluss führen, dabei verlieren sie nicht notgedrungen den Charakter der Linie.

Man hat versucht, eine Typologie innerhalb der charakteristischen Bildstruktur zu erstellen, wobei Linien und Flächen zu einer differenzierten Betrachtung herangezogen werden.

Flächenbildung ist durch verschiedene Mittel zu erreichen:

- Die einfach gezogene geschlossene Umrisslinie, wie sie vor allem in schematisch angelegten Kinder- oder Erwachsenenzeichnungen vorkommt.
- Die mehrfach gezogene geschlossene Umrisslinie.
- Die nicht geschlossene Umrisslinie, die dennoch den Eindruck vermittelt, eine gemeinte Fläche zu umschließen.
- Färbungen und Schwärzungen, die die ganze gemeinte Fläche ausfüllen.
- Schraffur: Sie wird gebildet aus unterschiedlich dichten und gerichteten Strichlagen. Schraffuren können eindeutig Flächen bilden, können aber auch Linien paraphrasieren oder begleiten.
- Positiv gemeinte Formflächen können auch als Aussparung aus einem gefärbten Umfeld hervorgehoben werden. Als Figur ist die positiv gemeinte, aber nicht gefärbte Fläche zu identifizieren, während das als Negativform gemeinte Umfeld texturiert oder gefärbt wird.⁵¹⁷

Meist tritt eines der Stilmittel, die zu Flächen führen, häufiger auf, dadurch kann man Auskunft über Denkprozesse und Umsetzung erhalten. Es zeigt sich auch ein rhythmischer Wechsel von ungefüllten und gefüllten Flächen in der Zeichnung. Die bevorzugt gefüllten Farbflächen sind Haare, Handflächen, Schuhe, Teile der Kleidung, Wasser und Bodenflächen.

Diese ausgefüllten Flächen entstehen ohne Anweisung. Man muss hierbei nach Alter unterscheiden: Die Schwärzungen und Schraffuren bei Kindern sind meist nicht als Volumenbezeichnung oder Raumdiskriminierung zu werten. Sie dienen eher zur Hervorhebung des grafischen Eindrucks, dabei spielen Bildachsen, Richtungsdominanzen sowie das Gleichgewicht zwischen hellen und dunklen bzw. farbigen Flächen eine Rolle.

In Kinderzeichnungen sind teilweise Muster und Ornamente auf Kleidung, Objekten und Raumsituationen zu sehen. Von Kindern werden bedeutende Formen gerne ornamentarisiert. Das Ornament hat die Funktion einer differenzierten Flächenfüllung, damit

⁵¹⁷ Vgl. John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 91

einher geht die Beherrschung der Feinmotorik. Dabei ist nach dem Ornamentierungsbedürfnis in jedem Alter und nach der geschlechtsspezifischen Anwendung zu differenzieren. Während der Ornamentierung innerhalb einer Zeichnung tritt durch Wiederholung gleicher Formen ein Zustand der Selbstvergessenheit ein.

11.4 Darstellung der menschlichen Figur und ihre Auswertung

In Bezug auf das Verhalten gegenüber anderen entwickelt der Mensch eine Art Selbst-Konzept als Reaktion auf die vielen Erfahrungen und Eindrücke. Die physische Seite des Selbst-Konzepts ist eng verbunden mit dem körperlichen Erscheinungsbild, der physischen Leistungsfähigkeit und Unversehrtheit, sowie Persönlichkeitsfaktoren wie Selbsteinschätzung, Selbstachtung oder Selbstsicherheit.

„Das eigene Körperbild leitet jeden, der eine menschliche Figur zeichnet, insofern, als es die nächstliegende und selbstverständliche Quelle jeder Imagination und Konzeptfindung darstellt.“⁵¹⁸

Daher bietet die Zeichnung in Bezug auf die Körperdarstellung Hinweise auf das Körperbild des Ausführenden. Diesbezüglich differenziert Bettina Egger⁵¹⁹ nach zwei unterschiedlichen Darstellungskanälen, dem Körper-Ego-Bild und dem Geist-Ego-Bild. Das Körper-Ego-Bild ist Ausdruck des Tun-Zustandes des Menschen, das jüngere Kind identifiziert sich beim Betrachten mit dem Gegenstand und vergleicht sein Körpergefühl mit seiner visuellen Wahrnehmung im Hinblick auf Unterschiede. Der Prozess des Körper-Ego-Bildes ist projizierend und empfindend, da Kinder das eigene Körpergefühl auf den Gegenstand projizieren und dann zeichnen oder malen. Je mehr das Kind unterscheidet zu lernen zwischen Ich und Nicht-Ich zu unterscheiden, desto besser kann es Ich-Bild und Objekt-Bild unterscheiden. Wobei jede Darstellung Anteile von Körper-Ego-Bildern und Geist-Ego-Bildern enthält.⁵²⁰

Die spezifische Entwicklung des Kindes spielt in der Kinderzeichnung eine entscheidende Rolle. Sie ist von dem neurologischen Aufbau und von der physiologischen Verfassung abhängig. Die neurologische Reife hängt mit der Fähigkeit einer differenzierten Wahrnehmung zusammen. Durch Bewegungs- und Handlungssteuerung lernt das Kind einfache und komplexe Verknüpfungen zwischen Gesehenem und dessen Wiedergabe. Das Kind entwickelt elementare Schemata unter Annäherung an die entsprechende visuelle Form.

Die menschliche Figur wird von den Wissenschaftlerinnen nach der Darstellungsform ausgewertet, dabei werden einzelne Körperteile ausgezählt. Die Auswertungsmethode wird eng an die Methoden der Zeichentests, DAM Draw-a-Man-Test und MZT Mensch-

⁵¹⁸ John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 53

⁵¹⁹ Egger, Bettina: Bilder verstehen. Wahrnehmung und Entwicklung der bildlichen Sprache. Bern 1987

⁵²⁰ Vgl. Egger, B., 1987, S. 73ff

Zeichen-Test von Hermann Ziler⁵²¹ angelehnt. Dabei werden aus den Testverfahren nur die Detailauflistungen übernommen, nicht die psychologische Auswertung bzw. Deutung.

Für eine Figurauswertung werden viele Merkmalskategorien aufgestellt. Einige Beispiele männlicher Attribute sind: Hüte, Bärte, Hosen und primäre Geschlechtsdarstellungen. Zu den weiblichen Merkmalen zählen in den Zeichnungen Frisuren, lange Haare, Schmuck, Kleider, Röcke, hochhackige Schuhe, spitzer Kragen, Puffärmel und Busen.

Von Bedeutung für die Auswertung sind das Vorhandensein gezeichneter Körperteile und auch die Frage, was bei einer Darstellung der menschlichen Figur weggelassen sein kann und noch darzustellen wäre. Dabei weisen die Wissenschaftlerinnen ausdrücklich auf die Tatsache hin, dass die Qualität der Zeichnung nicht durch eine mechanische Erfassung der Daten wiedergegeben wird.

Es folgt die Differenzierung der gezählten Merkmale zur menschlichen Figurdarstellung nach H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev:

- Kopf ist vorhanden.
- Berücksichtigt werden alle Darstellungen des Kopfes, unabhängig von der Ansichtsseite.
- Hals ist vorhanden, zu diesem Merkmal wird jede erkennbare Form von Hals gerechnet. Wird der Hals von Haaren bedeckt, wird er bei der Auswertung nicht gerechnet.
- Oberkörper ist vorhanden, gezählt werden alle erkennbaren gezeichneten Formen der Oberkörperdarstellung.
- Unterkörper vorhanden, ausgewertet werden zum einen alle Darstellungen von Unterkörpern und auch Fragmente erkennbarer Darstellungen von der Körpermitte abwärts, dabei spielt die Taillenmarkierung keine Rolle.
- Arme vorhanden, diese Kategorie wird auch angewandt, wenn nur ein Arm abgebildet ist. Des Weiteren werden alle Arme gezählt, auch Verformungen oder Fragmente in Form von Linie oder Fläche.
- Hände vorhanden, gleiches vorgehen wie bei der Armkategorie, wird auch eine einzige Handdarstellung gewertet. Alle weiteren Abbildungsformen, die Hand bedeuten, gleich wie ausdifferenziert diese sind, werden gezählt.
- Beine vorhanden, es zählt auch die Darstellung nur eines Beines und darüber hinaus alle weiteren Formen eines Beines, welche mit dem Oberschenkelansatz erkennbar verbunden sind. Dabei werden auch Flächen- und Liniendarstellungen erfasst. Ist nur ein Rock abgebildet, zählt dieser nicht als Beindarstellung.

⁵²¹ Ziler, Hermann: Der Mann-Zeichen-Test in detailstatistischer Auswertung MZT. Münster 1970

- Füße vorhanden, gezählt wird ab der Darstellung eines Fußes bis hin zu allen abgebildeten Formen und Schuhen.
- Charakteristische Merkmale, unter diesem Punkt werden geschlechtsspezifische Differenzierungen der Figurdarstellung ausgewertet.⁵²²

Unter dem Begriff Planungsmerkmal werden Faktoren der Überschneidung und Überdeckung gefasst. Planungsmerkmale können auch in Bezug auf Raum und Funktion von Dingen auftauchen, vor allem in Hinsicht darauf, ob die Kinder je nach Alter und Geschlecht in der Lage sind, komplexe Zusammenhänge herzustellen. Ähnliches gilt für die Bewegungsplanung bzw. Darstellung von menschlichen Figuren.

Der Begriff Röntgenzeichnung benennt den visuellen Sachverhalt der „Durchsichtigkeit“ eigentlich undurchsichtiger Objekte oder Personen. Es liegt ein Sachverhalt mit unterschiedlichen Denk- und Darstellungsprinzipien vor. Das Vorhandensein mehrerer Teile liegt in der Bedeutung und Darstellung vor der Tatsache, dass sich diese Teile visuell gegenseitig ausschließen.

Ein Beispiel dafür ist, wenn über Personen Kleidungsstücke gezeichnet werden. Dem Kind ist es wichtig etwas Intaktes und Gekonntes wiederzugeben, in der bekleideten Figur, wird versucht den Menschen und seine Bekleidung darzustellen.

Bei Figurdarstellungen memoriert das Kind die einzelnen Teile in ihrer Stellung zur Ganzheit sowie in ihren charakteristischen Formen. Die zielbewusste Linienführung ist das Kennzeichen der meisten kindlichen Schemazeichnungen. Daher wirken die Gebilde insgesamt geschlossen. Die Wissenschaftlerinnen haben folgende Formbildungen der schematischen kindlichen Darstellung aufgelistet:

- Einfache, elementare Ausformung (Rundform, Dreieck, Viereck)
- Additiver, Aufbau: Körper-/Objektteile sind einzeln erkennbar und voneinander getrennt
- Ganzfigur, keine Fragmente, keine Teilansichten
- Formveränderungen von Bewegungen anzeigen, ansetzen von Körperteilen im rechten Winkel
- Überwiegende Anlage im rechten Winkel
- Frontal- bzw. Profildarstellung, aber sehr selten eine Rückenansicht
- Dominante Umrissbildung der Einzelformen bei sicherer und nicht aufgelöster Linienführung
- Haare sind um den Kopfumriss außen herumgelegt
- Extremitäten sind als Einzellinie oder als Fläche möglich
- Proportionierungen sind meist nicht realistisch

⁵²² Vgl. John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 50

- Arm kann unabhängig von der anatomischen Schulterhöhe angesetzt
- Finger- und Zehenglieder sind abgespreizt oder Hände und Füße sind nur als globale Rundformen zu erkennen
- Gelenkdarstellungen sind nicht üblich
- Keine Binnendifferenzierung des Körpers (Ausnahme: charakteristisches Gesichtsmuster, Bauchnabel, Knöpfe)⁵²³

Diese Auflistung haben die Kunstpädagoginnen erstellt, um zu prüfen, wie lange diese Schemata bis ins Erwachsenenalter hinein relevant sind. Dabei zeigte sich, dass die männlichen Probanden das Schema häufiger benutzen als weibliche. Am häufigsten tauchen die Schemata bei 6-9-Jährigen Kindern auf. Ab ungefähr dem 10. Lebensjahr greifen diese Merkmale nicht mehr eindeutig. Von diesem Alter an zeigt sich eine breite Streuung vom additiv gebauten Schema bis zur integrativen Konzeption.

„In der Darstellung mit überwiegend schematischen Anteilen waren Ansätze zum integrativen Erfassen des Körpers partiell sichtbar, bei anderen wiederum war der ganze Körper durchgängig integrativ konzipiert. Dies verweist auf ein kognitives und zeichnerisches Konzept eines Erwachsenen, das den ganzen Körper von vornherein in seiner spezifischen Stellung und als Gesamtheit bedenken kann.“⁵²⁴

Die Wissenschaftlerinnen listen Formbildungen auf, die einen Hinweis für den Übergang vom kindlichen zum erwachsenenspezifischen Schema bilden:

- integrative Übergänge zwischen Körperteilen nehmen zu
- Integrationen zwischen dem Außen- und Innenfeld einer Form nehmen zu, z. B. werden Haare nicht nur als Kranz um den Kopf herumgelegt dargestellt
- der Oberkörper verformt sich zu einer organischen Form
- Schema der längsgerichteten Symmetrieachse wird verlassen
- Rückenansichten sind möglich
- erste Versuche von Verkürzungen werden unternommen
- Linien wandeln sich hin zu abgesetzten und gestrichelten Linien⁵²⁵

Um die Schemazeichnung und die Entwicklung hin zur Jugend- und Erwachsenenzeichnung genau differenzieren zu können, haben die Wissenschaftlerinnen Listen mit Merkmalsgegenüberstellungen erstellt, die besonders die Figurdarstellung betreffen. Dabei werden Merkmale des kindlichen Schemas und der schematischen Darstellung im Übergang zwischen Kinder- und Jugendzeichnung ab ca. dem 10. Lebensjahr aufgelistet. Es handelt sich weitgehend um die schon angesprochenen Merkmale der

⁵²³ Vgl. John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 249

⁵²⁴ John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 250

⁵²⁵ Vgl. John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 252

strukturelle Aufbau der gezeichneten menschlichen Figur, Formen, Binnendifferenzierung, Proportionen, Richtung/Bewegung, Raum und Linie sowie geschwärzte Flächen.

Es stellt sich die Frage, ob sich diese Merkmale so streng trennen lassen und ob diese mit der vorliegenden Differenzierung in anderen Kulturen anwendbar sind. Für eine Signifikanz von Figurdarstellungen, sollten Alter und Geschlecht bei den Auswertungen unbedingt mit berücksichtigt werden.

11.5 Bewegungsdarstellung und Erfassung

Die Wissenschaftlerinnen führen den Begriff „Body-Image“ ein damit veranschaulichen sie, dass jeder Mensch unzählige Bewegungserfahrungen mit dem Körper an sich, dem Körper in wechselnden Räumen und dem Körper in Bezug auf unbewegte und bewegte Gegenstände macht.

Für die Darstellung der menschlichen Figur wird ein hoher Anteil an Eigenerfahrung und Selbstbeobachtung angenommen. Bewegungsvorgänge können durch die eigene Erfahrung am besten erschlossen werden.

Für Bewegungsdarstellungen ist eine ungleich höhere Anzahl gespeicherter Bewegungserfahrungen erforderlich als für die Darstellung statischer Motive. Nur ein gesättigtes Speicherreservoir von Vorstellungsbildern führt zu einer Handlungsplanung, die eine Bewegung wiedergeben kann, denn die Handlungsplanung muss bei Zeichenaufgaben, die aus der Vorstellung entstehen sollen, selbstständig abrufbar sein.⁵²⁶

„Jedes reproduzierende wie antizipierende Bewegungs- oder Transformationsbild stützt sich auf Operationen, die es ermöglichen, diese Prozesse gleichzeitig mit der bildhaften Vorstellung zu begreifen. Die geistige Repräsentation ist die wichtigste Voraussetzung für bildhaftes Handeln, sie ermöglicht es, Relationen darzustellen, Beziehungen inhaltlicher Art, Größenrelationen. Das bisher isolierte Denken des Kindes wandelt sich zu einem Denken in Relationen.“⁵²⁷

Die Bewegungsdarstellung einer Figur ist in seitlicher Position leichter, dadurch können Arme und Beine in Bewegung abgebildet werden.

Der rechte Winkel wird in den Darstellungen von Kindern bevorzugt, wenn Teile aneinander stoßen, z. B. der Fuß am Bein ansetzt oder der Schornstein auf dem Hausdach. Ist der Betrachter einmal auf den rechten Winkel als Ordnungsprinzip aufmerksam geworden, findet man unzählige Beispiele in den Kinderzeichnungen.

Die Kunstpädagoginnen verweisen darauf, dass Bewegungshinweise in Figurdarstellungen noch nicht von allen Altersstufen selbstständig ausgeführt werden können. Dazu bedarf es Vorlagen oder Unterweisungen. Hier mischen sich oft neu gefundene Formen mit Schemadarstellungen. Dabei werden meist Profil- und Frontalansichten

⁵²⁶ Vgl. John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 34

⁵²⁷ John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 44

von Körperteilen gemischt. Kinder stellen die Bewegungen von Körpern dar, indem Körperteile wie Arme und Beine und Füße in einem eindeutigen Winkel vom Körper abstehend gezeichnet werden. Dabei wird entwicklungsbedingt zuerst der rechte Winkel eingesetzt, er ermöglicht eine klare Ansicht des gesamten Körpers und es kann dadurch eine Bewegungsandeutung abgebildet werden.

Die Bewegungsdarstellung verlangt ein Übertreffen von einfachen Merkmalsaufzählungen oder Aneinanderreihungen. Werden Arme vor den Körper gelegt, überschneiden sie den intakten Umriss des Körpers und stellen eine Verunsicherung in der klaren Merkmalsbeschreibung für das Kind dar. Die Extremitäten Arme, Beine, Hände und Füße mit ihren Richtungsänderungen sind gut geeignet, um elementare Bewegungen zeichnerisch wiederzugeben.

In einer Auswertung kann unterschieden werden, ob beide Füße gezeichnet sind, ob die Beine lotrecht zur Blattkante stehen und ob die Figur senkrecht, schräg, in Schrittstellung, liegend, sitzend oder kniend abgebildet ist. Jede Person und jedes Objekt hat charakteristische Formen von Ansichtsseiten.

Die Bewegungsdarstellung zeigt eine prozesshafte Veränderung des Körpers und betrifft die Raum-Lage-Beziehung des Körpers zum Umfeld in einem bestimmten Moment. Bewegungen können zielgerichtet dargestellt sein, dabei können sich bestimmte Richtungen abzeichnen. Bewegungen nehmen Kinder durch den sich verändernden Umriss eines Objektes wahr. Folgende Darstellungsmittel können in zeichnerischen Umsetzungen als allgemeine Bewegungshinweise interpretiert werden:

Abweichungen vom Mittel- oder Ruhepunkt

- Diagonale Anordnung
- Anschnitte
- Gezackte, ausgefranste und gebogene Linien bzw. Formen
- Darstellung eines Schwunges kurz vor dem Höhepunkt
- Wiederholung der gleichen Form mit Raum-Lage-Änderungen
- Verkleinerung nach hinten (Dichtegradient)

Richtungsangaben

- Die Gerichtetheit einer Figur
- Profil- und Rückansichten
- Abgewinkelte Extremitäten

Verwendung von Zeichen

- Bewegungssymbole (Comicelemente wie Speedlines, Pfeile, Wolken, Wirbel etc.)

- Stellung der Pupille im Augapfel (Blickrichtung)⁵²⁸

Weitere Unterscheidungsmerkmale sind, ob die Figur en face oder im Profil, von rechts oder links eingezeichnet wird. Die Frontalansicht erweckt den Anschein, als würde die eingezeichnete Person dem Betrachter direkt gegenüberstehen. Der Wechsel von der Frontal- zur Profildarstellung vollzieht sich in der Entwicklung durch Aufgabe von unmittelbarem Blick- und Beziehungskontakt. Das Gesichtsmuster des zur Seite gewendeten Kopfes birgt eine gewisse Distanz zum Rezipienten.

Die Wissenschaftlerinnen berichten in ihren Ergebnissen, dass bis zum 10. Lebensjahr nur wenige Kinder in der Lage sind, das Frontal-Schema zu verlassen. Die Ergebnisse zeigten auch, dass die Profildarstellung nach rechts weniger häufig gewählt wird als die zur linken Seite. Diese Tatsache hat sicher, mit der bei uns verbreiteten Rechtshändigkeit zu tun hat.

Kinder bevorzugen das Merkmal der stehenden Figur, dabei wird das Schema beibehalten und Details können variiert werden. Ab ungefähr dem 10. Lebensjahr werden die Schemata aufgegeben, es findet ein Wechsel statt von der kognitiv orientierten, stabilen Merkmalskombination hin zu einer visuellen Orientierung der Formfindung.

Um eine veränderte Formanordnung oder Bewegungsdarstellung wiederzugeben, ist eine Schulung des Sehens notwendig, die auf die Wirkung verkürzter Formen hinweist. Ein Egozentrismus kann zugunsten eines Beobachterstandpunktes überwunden werden. Durch Wahrnehmung von anderen Personen haben Zeichnende Kenntnisse vom Körper und dessen Raum-Lage-Beziehungen erworben. Dies setzt eine gewisse Distanz zur eigenen Person voraus, dadurch können eigene Körperbewegungen erkannt werden. Informationen müssen nach neuen Prinzipien geordnet werden, da die alten Schemata die Qualität des neuen Beziehungsdenkens nicht aufweisen. Dabei wird in der Darstellung meist die Ganzheitlichkeit des Umrisses aufgegeben. Um eine beobachtete Bewegung aus dem Gedächtnis zu zeichnen, muss sich der Zeichnende mit Erinnerungselementen begnügen, die aus Vorbildern bekannt sind.

Bewegungsdarstellungen deuten sich durch die Gerichtetheit einer Figur an. Bildnerische Mittel dienen ebenfalls der Bewegungsdarstellung, hier ist die Diagonalkomposition von links oben nach rechts unten zu nennen.

11.6 Integrationsmerkmale

Greift das Kind beim Zeichnen auf einen sicheren Vorrat an Formzeichen zurück, bedenkt es entwicklungsbedingt nicht gleichzeitig mehrere Faktoren, die sich gegenseitig beeinflussen. Dadurch bedingt werden die Bildzeichen noch additiv zusammengefügt.

Entscheidend ist bei der Zeichnung ist, ob das Kind mehrere Reize gleichzeitig entschlüsseln und verarbeiten kann. Dies ist der Fall, wenn Grundschemata differenziert

⁵²⁸ Vgl. John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 212

oder aufgegeben werden, dabei tritt oft ein Wechsel von der en face- zur Profildarstellung auf. Räumliche Situationen können nun in der Vorstellung durchgespielt werden, bevor sie zeichnerisch umgesetzt werden. Kinder denken in Teilsegmenten, die aneinander gefügt werden, um ein Ganzes zu erzeugen. Der Reifeprozess zeichnet sich durch integrative Übergänge, besonders bei der Figurdarstellung aus, dort wo Körperteile in der Zeichnung ineinander übergehen. Dies ist ab ca. dem 10. Lebensjahr anzutreffen.

Um integrative Anteile darzustellen, muss in Vorfeld Klarheit über Körperstellung, Bewegungsrichtung und Proportionen bestehen. Für eine integrative Figurdarstellung sind Kenntnisse über Gelenkpositionen, Bewegungsmöglichkeiten und über die Zuordnung von Körperteilen vorhanden.

Merkmale die in der Auswertung diesbezüglich berücksichtigt werden können, sind Integrationsmerkmale an bestimmten Körperstellen wie beispielsweise Kopf/Hals, Haare/Kopf, Nase integriert, Schultern organisch in richtiger Höhe angefügt, Schulterkugel ohne Trennung zum Oberkörper, Taille markiert, Bein/Fuß, Arm/Hand. Diese Integrationsmerkmale können zusätzlich unter geschlechtsspezifischen Aspekten ausgewertet werden.

Die Wissenschaftlerinnen verweisen in ihrer Studie auf die häufige Tailenmarkierung bei den Mädchen. Die Taille spielt wohl im Hinblick auf die Selbsteinschätzung einer künftigen Frau eine dominante Rolle in der Geschlechtsbezeichnung.⁵²⁹

Ab dem 10. Lebensjahr versucht das Kind genauer hinzusehen und innerhalb eines Gegenstandes Relationen und Proportionen zu erkennen. Die Gesamtform wird erfasst und im gesamten Umriss dargestellt und nicht mehr additiv abgebildet. Das Vorstellungsbild wird mit dem beobachteten Erfahrungswert abgeglichen. Antizipierende Vorstellungen ermöglichen ein Denken in Beziehungsgefügen. Der Vergleich zwischen Vorstellungsbild und beobachtetem Erfahrungswert führt zu einer größeren Differenzierung, auch im Hinblick auf die Proportionen. Die genaue Vorstellung führt dazu, dass innerhalb der Einzelelemente in einer Zeichnung Integrationsmerkmale auftreten. Es wird eine Distanz zu den bisher gezeichneten Formen erreicht, da nun die Gesamtform erfasst werden kann. In dieser Phase wird das Schema verlassen, welches dem Kind bisher die Sicherheit einer gekannten Form vermittelte.

11.7 Formen von Raum und Möglichkeiten, diese zu erfassen

Die Kunstpädagoginnen sehen einen gesunden Gleichgewichtssinn als Voraussetzung an, für eine Grundlage der dreidimensionalen Raumerfahrung. Bedingt durch die Schwerkraft werden Raumkategorien vom Körper wahrgenommen. Dies ist ein Faktor, der für eine zeichnerische, räumliche Wiedergabe notwendig ist.

⁵²⁹ Vgl. John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 170

Zur räumlichen Wahrnehmung dient uns unser Körper mit einem unbewussten Koordinatensystem und Erfahrungen von oben, unten, rechts und links sowie vorne und hinten. Durch Handlung wird die Wahrnehmung der räumlichen Beziehung ständig aktiviert.

Die physikalische Leere zwischen den Dingen und der Anordnung der Dinge sowie der Zwischenraum zählen zur Kategorie des Raumes. Raum bezeichnet an dieser Stelle den Leerraum zwischen den materiell dargestellten Körpern. Physikalisch wird Raum auch als Leere zwischen den Dingen sowie als Anordnung von Dingen und als Zwischenraum erfahren. Von Bedeutung für eine Auswertung ist zu ermitteln, wie Kinder Raum zweidimensional abbilden.

Räumliche Beziehungen entstehen aus Nähe, dem Beziehungszusammenhang und der Raumstaffelung. Zur Auswertung von räumlichen Situationen kann ebenso die Platzierung von Figuren herangezogen werden sowie deren Stellung zu Objekten. Die Reihung von Figuren und Objekten ist die elementarste Form einer räumlichen Beziehung, sie drückt Zugehörigkeit, aber keine tiefenräumliche Anordnung aus. Ab ca. dem 7. Lebensjahr kommt es zu Überschneidungen und Überdeckungen, die Anzeichen einer tiefenräumlichen Situation ausdrücken. Mit Überschneidungen oder Überdeckungen sind sich überkreuzende Linien gemeint, die zu unterschiedlichen Formteilen gehören. Dadurch entsteht oft der Eindruck von Durchsichtigkeit, der teilweise vom Kind nicht beabsichtigt ist. Durch Überschneidungen wird der Eindruck von hintereinander stehenden Körpern erweckt, welches einen Tiefenraum suggeriert. Überdeckungen sind meist vorausgeplante Überlagerungen von Körperteilen.

Die Beziehung zwischen den Objekten definiert die Raum-Lage-Beziehung. Dabei spielt die Größe der aufeinander bezogenen Objekte eine wichtige Rolle. Für die räumliche Tiefenstaffelung müssen repräsentierende Hinweise gefunden werden. Es hat sich durch Forschungen herausgestellt, dass die räumliche Tiefenordnung einer Zeichnung kulturabhängig erlernt und interpretiert wird.

„Beim Kind dominiert die Bewahrung der unversehrten Umrisse. Das letztgenannte Phänomen lässt sich auch bei nichteuropäischen ethnischen Gruppen beobachten, die ebenfalls die in unserem Sinne tiefenräumliche Staffelung anders interpretieren.“⁵³⁰

In Kinderzeichnungen wird die Räumlichkeit von vorne und hinten oft durch eine Rechts/Links-Ordnung ersetzt, z. B. bei Hausdarstellungen: Wenn die perspektivische Darstellung noch nicht beherrscht wird, werden die Seitenwände seitlich angezeichnet.

Die Platzierung von Formen und deren Ausdehnung auf der Zeichenfläche vermitteln visuelle Reize, die inhaltlich interpretiert werden können. Mit dem Kriterium der Flächenabschnitte kann quantitativ gemessen werden, wie viel Platz das dargestellte Motiv auf dem Zeichenblatt einnimmt. Zur Auswertung wird die Zeichnung in drei Flächenabschnitte aufgeteilt. Mit dieser Erfassung soll festgestellt werden, welche Teile des

⁵³⁰ John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 24

Blattes bevorzugt genutzt werden, bei gleichzeitiger geschlechtsspezifischer Berücksichtigung.

Die Ergebnisse der Wissenschaftlerinnen zeigen für deren Themenstellung eine bevorzugte Nutzung des mittleren Blattbereiches. Das heißt, Flächen nach oben und unten bleiben offen, die im Bedarfsfall noch genutzt werden können. Dies wird als ökonomisches Denken des Kindes interpretiert.

Ein ausdifferenziertes Erfassen der Flächenausnutzung wurde mittels eines Rasters vorgenommen, indem das Zeichenblatt in zwölf Felder unterteilt wird. Der Trend, den die Wissenschaftlerinnen sehen, ist, dass mit zunehmendem Alter die Zeichenfläche in ihrer Ausdehnung mehr ausgenutzt wird. Es wird auf eine Aussage von Gertrude Meili-Dworetzki⁵³¹ verwiesen, die Reaktion auf eine Zeichenfläche und Verhaltenssicherheit des Probanden in Beziehung zueinander sieht.⁵³²

Die menschliche Figur wird auf ihre vollständige Abbildung hin untersucht. Dabei ist unter anderem darauf zu achten, ob es sich um Frontal- oder Profildarstellungen handelt. Des Weiteren verdienen die schon angesprochenen Merkmale der Figurdarstellungen Beachtung. Beziehungsgefüge zwischen den Objekten, den dargestellten Menschen untereinander oder zu den jeweiligen Objekten, können für die Auswertung ausgelotet werden.

So vermittelt die Lage der nicht eingebetteten Figuren in ein Gesamtgefüge den Eindruck des Streubildes. Dabei wird der Inhalt über das Blatt verteilt dargestellt, ohne Bezug zur Bodenlinie bzw. Blattkante oder zu anderen Objekten. Im weiteren zeichnerischen Entwicklungsverlauf entsteht die Fähigkeit, ein weiteres Objekt auf das erste zu beziehen und die Raumlage zu berücksichtigen. Mit der kognitiven Entwicklung geht die elementare Raumordnung in der Zeichnung einher. Die weitere Entwicklung vollzieht sich zum Standlinienbild, dabei werden Figuren und Objekte an der Blattkante ausgerichtet. Ein darauf folgender Entwicklungsschritt ist zu sehen, wenn Figuren und Objekte in Beziehung zueinander gesetzt sind und proportionale Verhältnisse beachtet werden sowie räumliche Kategorien wie Entfernung, Tiefenraum und Verkleinerung zur Tiefendarstellung eingesetzt werden.

Zu beachten sind Raumsetzungen, wie Boden oder Wandlinien. Die selbst gezogene Bodenlinie ist qualitativ höher zu bewerten als eine Blattunterkante, welche für eine Standfläche genutzt wird.

Dafür müssen Kategorien zur Raumerfassung innerhalb der Zeichnung gefunden werden. Die beiden Autorinnen schlagen folgende Differenzierungen vor:

1. Plastizität und Volumen von Körpern
2. Raum-Lage-Beziehungen bzw. Raumhierarchie

⁵³¹ Meili-Dworetzki, Gertrude: Das Bild des Menschen in der Vorstellung und Darstellung des Kleinkindes. Bern, Stuttgart 1957

⁵³² Vgl. John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 112

3. Leerraum zwischen den Objekten⁵³³

Bei allen Raumkategorien ist der Bodenbezug ein wesentlicher Bestandteil, womit ein deutliches „unten“ definiert wird. Damit ist auch ein gemeinsamer Bezugspunkt für weitere Objekte und Figuren festgelegt. Folgende Kriterien werden von den Wissenschaftlerinnen für eine differenzierte Auswertung unterschieden:

- Stand- und Bodenlinie ist identisch mit der Blattkante. Bei der Auswertung werden alle Darstellungen gezählt, welche die Blattkante berühren oder maximal einen Finger breit darüber befindlich sind.
- Stand- und Bodenlinie wird selbst gezogen. Figuren oder Objekte, stehen unmittelbar oder ca. einen Finger breit über einer selbst gezogenen Linie.
- Selbst bezeichnete Standfläche, Überdeckungen und Überschneidungen von Linien und Schraffuren sind vorhanden. Gewertet werden alle Darstellungen, die eine selbst eingezeichnete Bodenfläche aufzeigen, in der die Figuren stehen.⁵³⁴

Als Raumindiz kann die Ansichtsseite des Körpers gelten. Durch die Frontalansicht ergibt sich ein Raum, eine Distanz zum Betrachter. Bei einer Rückansicht wird Raum interpretierbar, da die gezeichnete Figur durch Blickrichtung und Verkürzung einen Eindruck von Tiefe schafft.

Folgende Faktoren zählen die Wissenschaftlerinnen zu Kategorien von Raumandeutungen:

- Überschneidungen und Verdeckungen
- Hochgezogene Bodenlinie, die von Objekten oder Figuren überdeckt wird, dadurch entsteht der Eindruck eines sich in die Tiefe erstreckenden Raumes
- Ansätze von Parallel- oder Zentralperspektive
- Flächen müssen konvex und konkav aufeinander bezogen werden, z. B. eine Tasse mit ellipsenförmiger runder Öffnung
- Texturgradienten sind zu beachten, hier handelt es sich um Oberflächenbeschreibungen
- Wandflächen ornamentiert und proportional zur Figur gezeichnet
- Ornamentierte Bodenfläche, die als Raumillusion wirkt, auch ohne perspektivischen Schrägverlauf der Linie
- Entfernt stehende Objekte werden verkleinert.⁵³⁵

⁵³³ Vgl. John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 113

⁵³⁴ Vgl. John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 120

⁵³⁵ Vgl. John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 150f

11.8 Relationen und Proportionen

In der Versuchsdurchführung und -auswertung werden die Präpositionen vor, neben und hinter ausgewertet. Die Wissenschaftlerinnen können hier durch ihre Auswertungen als allgemeinen Trend verzeichnen, dass die Jungen räumliche Beziehungen häufiger darstellen. Geprüft wird, wie vielfältig das Beziehungsdenken der Probanden ist, was sich anhand der Zeichnungsplanung ausdrückt.

Ein weiterer Aspekt ist das funktionale Denken, das sich in Objektbeziehungen und Bewegungsdarstellungen von Figuren zeigt. Nicht nur den Einzelmerkmalen sollte Aufmerksamkeit geschenkt werden, sondern auch den Verhältnismäßigkeiten von Teilen zueinander. Die Proportionen berücksichtigen die Ausdehnung wie Länge, Tiefe, Breite, Höhe und das Volumen von Objekten und räumlichen Distanzen. Hinzu kommt die Proportion der Figurdarstellung. Es gibt unterschiedliche Vorgehensweisen wodurch zeichnerische Darstellungen in diesem Punkt gelingen, durch das schnelle, unbewusste erfassen und reagieren auf Verhältnismäßigkeiten innerhalb des alltäglichen Lebens. Eine andere Möglichkeit sind bewusste, präzise Messungen, wie sich Teile zueinander verhalten. Diese eingezeichneten Relationen geben Auskunft über das Beziehungsdenken, das Einschätzen von Personen und Objekten und deren zeichnerische Wiedergabe.

Das schnelle und richtige Einschätzen von Abständen, Geschwindigkeiten, Größen und Distanzen muss von Kindheit an erworben werden. Nicht richtig eingeschätzt werden Proportionen auf dem Zeichenblatt, wenn ein Gesamtkonzept nicht komplex gebildet wird, sondern in Einzelteilen nacheinander entsteht. Meist wird die zuerst gezeichnete Figur zu groß oder zu klein angelegt und damit stimmen die Relationen zu weiteren Objekten nicht mehr. Das funktionale Denken und Handeln eines Kindes lässt sich in der Zeichnung anhand von richtig eingeschätzten Größenverhältnissen ablesen. Dazu kommen noch räumliche Beziehungen, z. B. wo Figuren platziert werden in Bezug zu den Präpositionen. Die Proportionalität der Objekte in Bezug zur figürlichen Darstellung sollte beachtet werden. Proportionen setzen einen Vergleichsmaßstab voraus. Dieser wird über viele Erfahrungen als Vorstellungskonzept in der Kindheit erarbeitet.

11.9 Der kommunikative Charakter und das Lesen der Kinderzeichnung

Ist eine Zeichnung auf einem Zeichenblatt entstanden, bedeutet dies, für andere Personen ist etwas sichtbar. Es findet zwischen Sender und Empfänger eine Kommunikation statt. Es können Informationen an einen Empfänger gerichtet werden, damit übernimmt die Zeichnung die passive Rolle eines Senders. Der kommunikative Charakter einer Zeichnung basiert auf dem Vermögen der Menschen, einfache Grundmuster wahrzunehmen.

Zeichnungen werden innerhalb der Psychotherapie als diagnostisches Mittel benutzt, um Störungen in der psychischen Entwicklung aufzudecken. Hinweise ergeben sich aus dem formalen Aufbau und dem Differenzierungsgrad der Zeichnung. Es ist anzu-

merken, dass gerade kindliche Zeichnungen oft nicht artikulierbare Inhalte aufzeigen und daher gerne als diagnostisches Mittel eingesetzt werden.

Die kommunikative Qualität der Zeichnung liegt in der Gestaltkonstanz der Gegenstände und der damit verbundenen gleichbleibenden Verfügbarkeit. Eine Zeichnung präsentiert simultan alle Inhalte und weist damit eine zeitunabhängige Konstanz auf. Das Betrachten einer Zeichnung ist ein komplexer Vorgang, bei dem viele Informationsebenen gleichzeitig verarbeitet werden. Inhalt, Ausdrucksfaktor, historische Prägung, Informationen über die Person des Zeichners, die Situation, den Zweck der Zeichnung und den Kontext der Entstehung sind in einer Kinderzeichnung enthalten.

Zu einem gewissen Mitteilungsbedürfnis gehören auch illustrierende Elemente innerhalb der Zeichnung. Es zeigt sich, dass Kinder im Alter von ca. 11-14 Jahren von einer gestellten Aufgabe im individuellen Sinne abweichen können. Hierbei handelt es sich oft um Mitteilungen, die über das Thema hinausgehen.

Die Wissenschaftlerinnen verweisen auf den Begriff des Wertes, der innerhalb jeder Gesellschaft eine zentrale Rolle spielt. Das als wertvoll Angesehene, kann als Handlungsausrichtung, Handlungsanweisung und damit als Beurteilungsmaßstab dienen.

Die Kinderzeichnung vermittelt durch den abzulesenden Inhalt noch die zusätzliche Information über einen spezifischen Entwicklungsabschnitt des Kindes.

Symbolhafte Äußerungen in Zeichnungen lassen Rückschlüsse auf die Person des Zeichners zu. Obwohl bei Kinderzeichnungen die alters- und reifeabhängige Entwicklungsstruktur sichtbar ist, lösen diese die Aufgabenstellungen sehr unterschiedlich, im Hinblick auf die inhaltliche Differenzierung und die eingesetzten formalen Mittel zur Darstellung. Aus der Verwendung der selbst gewählten Symbole lässt sich viel über die Interessen der Ausführenden aussagen. Diese Kommunikationsebene verweist auf die Persönlichkeit des Ausführenden.

Die Wissenschaftlerinnen führen zwei Ebenen der Aufschlüsselung an:

1. Der Inhalt der Zeichnung, die Informationen über die Zeichnung und die Person des Zeichners. Hier werden Persönlichkeitsfaktoren genannt.
2. Die grafischen Mittel, die über den Ausdruck der Zeichnung entscheiden und die ebenfalls über die Person des Zeichners informieren; über die historische Zeit in welcher Zeichnungen entstehen und über Veranlassungen zu diesen.⁵³⁶

Weitere Fragen gelten der Verschlüsselung und Sinnentnahme sowie der kulturellen Prägung von Informationen. Mit Hilfe von Codes werden Informationen vermittelt. Der Code der Kinderzeichnung ist inzwischen relativ eindeutig identifizierbar durch eine Übersicht der Schemata. Die visuellen Codes unterscheiden sich nach solchen,

1. die aus der Umwelt ableitbar sind
2. visuellen Konstrukten

⁵³⁶ Vgl. John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 70

3. einer völlig neuen Verwendung und Auffassung von bildnerischen Mitteln, z. B. der Linie, die in der modernen Kunst autonom gesetzt werden kann.⁵³⁷

Der Code eines Bildes hängt auch von der Homogenität einer Gesellschaft ab und ist an das bildnerische Informationspotential eines verbindlichen Wertesystems gebunden. Dies steht in Beziehung mit der historischen, geografischen und technologischen Position einer Gesellschaft.

Für die Bewegungsdarstellung, Raumtiefe und komplexe Beziehungsgefüge sind andere Zeichenmethoden nötig. Kinder ab ca. dem 10. Lebensjahr suchen nach neuen aussagekräftigen Formen. Die Kunstpädagoginnen schlagen vor, ab diesem Alter den Erwerb von konstruktiv gedachten neuen Zeichen und Ansichten zu trainieren. Sie beklagen die ungenügende Hilfestellung in der Schule bei dem Übergang von der Kinderzeichnung zu dem Darstellungssystem in der Erwachsenenzeichnung.

11.10 Auswertungskriterien nach H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev

In Anlehnung an den Auswertungskatalog von den Kunstpädagoginnen H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev erstelle ich den Kriterienkatalog, der für die Analyse der Kinderzeichnungen aus Ghana verwendet wird.

Menschliche Figur

- Kopf, Hals, Oberkörper, Unterkörper, mindestens 1 Arm, mind. 1 Hand, mind. 1 Bein, mind. 1 Fuß, charakteristische Merkmale (z. B. Haare, Rock, Bart, Hosen u. a.)

Wahl der Körperdarstellung

- Ganzkörperdarstellung
- Kopf im Profil Richtung beachten, weitere Körperformen in Wechselansichten; Kopf frontal (vorne oder hinten), weitere Formen in Wechselansichten; Teilfigurdarstellung, Kopf im Profil, Oberkörper frontal, Kopf frontal (vorne oder hinten), Oberkörper im Profil

Bewegungsdarstellung

- Neigen des Körpers, Bewegung der Arme, Bewegung der Beine; Figur steht, geht oder sitzt; Ellbogen oder geknickter Arm erkennbar

Raumsetzungen

- Wandlinie selbst gezogen, Bodenlinie selbst gezogen, Stand- und Bodenlinie identisch mit Blattkante

Räumliche Beziehungen

⁵³⁷ Vgl. John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 73

- Figur steht vor, neben, hinter einem Tisch oder anderen Objekt (vom Betrachter aus)

Illustrierende Elemente (Beziehungsdenken/Raum/Planung)

- Darstellung von Gegenständen, die in der Aufgabenstellung nicht genannt sind

Flächenabschnitte, in denen der wesentliche Darstellungsinhalt gezeichnet ist

- oberes, mittleres, unteres Drittel

Gitterraster, die Zeichnung wird in zwölf Felder unterteilt

- Anzahl der Felder, die mindestens zu einem Drittel von der Zeichnung bedeckt sind

Proportion

- Proportionen von menschlicher Darstellung und anderen Objekten im Verhältnis zueinander

Integrationsmerkmale/Strukturmerkmale

- Kopf geht in den Hals ohne Trennungslinie über; Haare in den Kopf hineingezeichnet (Haare sind nicht nur um die Kopfumrisslinie herumgelegt); Nase integriert (nicht als eigener Teil behandelt); Hals geht in den Körper über; Schultern in der relativ organisch richtigen Höhe angesetzt, jeweils in Bezug auf Schulterkugel ohne Trennungslinie in den Oberkörper übergehend; Taille markiert (durch Einengung, Gürtellinie, etc.); Übergang zwischen Bein und Fuß ohne Trennungslinie bzw. Schuh; Übergang zwischen Armen und Händen ohne Trennungslinie

Planungsmerkmale/Raummerkmale

- Einmalige Überschneidungen (Linien einer Form ziehen sich über eine andere Form); mehrmalige Überschneidung; einmalige Überdeckung (Gegenstand ist durch ein anderes Objekt oder -teil durch Aussparungen verdeckt); mehrmalige Überdeckungen; Objekt ist durch satte Überzeichnung einmal total verdeckt; reines Nebeneinander (keine Überschneidung oder Überdeckung)

Unlogische Anordnung oder zu breite Öffnung zwischen

- Kopf/Hals; Hals/Schulter; Schulter/Arme; Körper/Beine; Beine/Füße bzw. Schuhe

Planungsmerkmale in Bezug auf Raum und Funktion

- Wand oder Boden sind repräsentiert durch Linien, Flächen oder durch Blattkanten in Bezug zur Körperstellung; rein funktionale Anordnung

Raumplanung

- Andeutung von Raumillusionen, Flächenbezug

Grafische Mittel zur Feststellung der Bandbreite ihrer Ausdrucksmöglichkeiten

- Strichlänge/Strichbündelung; eine menschliche Figur wird im Umriss aus einer Vielzahl kurzer, aufeinander folgender Striche gebildet; eine menschliche Figur wird überwiegend aus wenigen langen Strichen zusammengesetzt

Linienführung

- runde, eckige oder gerade Linienführung; Musterbildung erkennbar (Mauersteine, Gitter, Kleidermuster); Flächenbildung durch Umriss (bevorzugt)

Global-ganzheitliche Beurteilung zur Kinderzeichnung

- Mitteilungen, die über die Erfüllung des Themas hinausgehen; schematische Darstellung

Besondere Merkmale

- hierunter sollen alle Merkmale aufgelistet werden, die nicht unter die anderen Kategorien fallen; Auftauchen des rechten Winkels.⁵³⁸

12 Auswertung der Kinderzeichnungen aus Ghana zu dem Thema „Meine Umwelt“ nach der Methode von H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev

Die verfügbaren Daten sind Nummer der Zeichnung, Geschlecht, Alter in vollendeten Lebensjahren und Beobachtungen während der Durchführungen.

An dieser Stelle möchte ich erste Eindrücke einer ganzheitlichen Betrachtung zusammenfassen.

Sofort fällt ins Auge, dass fast in jeder Zeichnung zu dieser Themenstellung ein Haus abgebildet ist. Hier werden durch die unterschiedlichen Darstellungen der Hausformen die geografisch bedingten unterschiedlichen Haustypen sichtbar. Häufig zu sehen sind auch Baumdarstellungen, besonders bei den Zeichnungen aus Gummyoko finden sich viele Darstellungen der dortigen Baobab-Bäume. Durch die Themenstellung „Meine Umwelt“ wird die Lebenswelt der Kinder sichtbar. Teilweise ist in den Darstellungen zu der Themenstellung „Meine Umwelt“ die nahe häusliche Umgebung abgebildet. Die Kinder aus Kumasi stellen meistens den Universitätscampus und die dortige Umgebung, in der sie spielen und sich aufhalten, dar. Es werden gerne leuchtende, kräftige Farben benutzt. Die Farbgebung ist oft rein willkürlich, nicht der Natur entsprechend.

Ein Unterschied zwischen den Zeichnungen aus Kumasi und Gummyoko, der beim ersten Sichten auffällt, ist, dass Kinder aus Gummyoko, im Gegensatz zu denen aus Kumasi, vorwiegend linear zeichnen und kaum große Flächen füllen. Es handelt sich meist um Streubilder.

Im folgenden Verlauf werden die Zeichnungen differenziert ausgewertet.

⁵³⁸ Vgl. John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 316ff

12.1 Blattausnutzung in drei Feldern

Dieses Merkmal bezieht sich auf Flächenabschnitte in denen die Darstellungen gezeichnet sind. Dabei wird analysiert in welchem Drittel des Blattes, oben, mittig oder unten, sich die Darstellungen befinden.

Dieses Kriterium der Blattausnutzung in drei Feldern zeigt auf, wie viel Raum die jeweilige Zeichnung einnimmt. Ist die Blattfläche vollständig bedeckt werden alle drei Kategorien gezählt. Unabhängig von Blattgröße und vom Format, Quer- oder Hochformat, wird das Zeichenblatt immer in drei gleich große Teile eingeteilt und ausgewertet. Dazu werden aus Transparentpapier für unterschiedliche Blattgrößen, Hoch- sowie Querformat Raster erstellt, mittels derer die Auswertung vorgenommen wird.

Oberes Feld	Mittleres Feld	Unteres Feld
33	37	24
35 %	39 %	25 %

Tabelle 14: Blattausnutzung in drei Feldern

Hieraus wird sichtbar, das bevorzugte Feld auf dem Zeichenblatt ist das mittlere, gefolgt von dem oberen Feld. Das untere Feld wird nur zu 25 % mit Zeichnungen gefüllt. Dazu möchte ich anmerken, dass es in Gummyoko meist sehr schmale Tische sind, an denen Schüler arbeiten. Zudem sind Tisch und Bank fest verbunden. Es wäre denkbar, dass dies Auswirkungen auf die Nutzung der beiden oberen Blatthälften hat.

„Die Benützung eines mittleren Blattbereiches lässt nach oben und nach unten Abschnitte offen, die im Bedarfsfalle noch genützt werden. Dies könnte als ökonomisches Denken innerhalb einer Flächennutzung interpretiert werden, da Verbesserungen nach allen Seiten möglich sind.“⁵³⁹

Die Autorinnen H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev verweisen bezüglich der Nutzung des mittleren Feldes auf eine Aktionssicherheit, eine nicht an Kanten orientierte eigenständige Nutzung der freien Blattfläche, welche auf eine gewisse Sicherheit schließen lässt, da sich kleine Kinder im Alter von zwei bis fünf Jahren meist an der unteren Blattkante orientieren.

12.2 Auswertung der Blattausnutzung mittels Gitterfeld

Die Zeichnung wird in zwölf gleich große Felder unterteilt. Es werden die Felder gezählt, die mindestens zu einem Drittel von der Zeichnung bedeckt sind.

Mittels eines Transparentpapiers mit zwölf Feldern, in der Aufteilung 3 x 4 Felder, wird die Auswertung für Hoch- oder Querformat vorgenommen. Zunächst soll die Auszäh-

⁵³⁹ John-Winde, H.; Roth-Bojadzhiev, G., 1993, S. 110

lung aller Zeichnungen vorgestellt werden. Im zweiten Schritt wird diese unter geschlechtsspezifischen Aspekten vorgenommen.

Auswertung Gitterraster	Alle Anzahl	Alle %	Mädchen Anzahl	Mädchen %	Jungen Anzahl	Jungen %
bedeckt 1–2 Felder	-	-	-	-	-	-
bedeckt 3–4 Felder	10	22 %	5	26 %	5	20 %
bedeckt 5–6 Felder	10	22 %	3	15 %	7	28 %
bedeckt 7–8 Felder	6	13 %	3	15 %	3	12 %
bedeckt 9–10 Felder	1	2 %	-	-	1	4 %
bedeckt 11–12 Felder	17	38 %	8	42 %	9	36 %

Tabelle 15: Auswertung mittels Gitterfelder

Die Felderanzahl 11-12 wird von allen am häufigstem genutzt, gefolgt von der Blattausnutzung 5-6 Felder und zu gleichen Teilen 3-4 Felder.

Die geschlechtsspezifischen Auswertungen ergeben, dass die Mädchen am häufigsten die ganze Blattfläche für die Zeichnung nutzen. Große Unterschiede bestehen in der Nutzung von 5-6 Felder die Werte zeigen hier eine fast doppelt so hohe Nutzung durch die Jungen im Vergleich zu den Mädchen. Wobei der Unterschied bei einer ganzheitlichen Betrachtung darin liegt, dass die Kinder aus Kumasi weit häufiger die Fläche des Zeichenblattes ausnutzen als die Kinder in Gummyoko, da es sich weitgehend um Streubilder handelt.

12.3 Einzelelemente im Rahmen der Bildgefüge

Welche Elemente werden zu den Themen abgebildet? Es erfolgt ein Aufzeigen der abgebildeten Einzelelemente. Darüber hinaus fallen unter diesen Punkt illustrierende Elemente, die in der Aufgabenstellung nicht genannt wurden. Die Liste ist so strukturiert, dass die zuerst genannten Elemente häufig auftauchen und die zuletzt genannten weniger häufig oder nur vereinzelt erscheinen.

Folgende Einzelelemente tauchen in den Zeichnungen auf:

Häuser, Bäume, Brunnen, Wasserpumpen, Wasserholstellen, Menschdarstellungen, Sonnen, Eimer, Kalebassen, Fußballfelder, Autos, Blumen, Kirchen, Schaukeln, Vögel, Kühe, Eidechsen, Hühner, Fisch, Hund, Schlange, Hubschrauber, Regenwasser, Motorrad, Kugelschreiber, Flagge, Mülleimer, Wäsche, Innenräume (Küchen, Wohnzimmer).

12.4 Raumdarstellung

Es geht darum, zu sehen, inwieweit die Probanden in der Lage sind, komplexe Zusammenhänge von Figuren, Objekten und Raum in Zusammenhang zu bringen.

Als raumandeutende Faktoren gelten Überschneidungen und Überdeckungen, diese werden als Planungsmerkmale gewertet.

In sieben Bildern finden sich elf Überschneidungen. Diese sieben Bilder stammen alle von Kindern aus Kumasi. Es wäre interessant, zu untersuchen, ob Überschneidungen ein Merkmal von entwicklungsbedingten Faktoren ist, oder ob dies durch häufiges Zeichnen entwickelt wird. Eventuell wird durch häufiges Zeichnen, durch Übung, die Planung für die Zeichnung vorausgedacht und dadurch können Überschneidungen berücksichtigt werden.

12.4.1 Streubild, Standlinienbild, Steilbild

Unter diesem Punkt werden die Raumsetzungen analysiert. Ist die Standlinie innerhalb der Zeichnung selbst eingezeichnet oder identisch mit der Blattkante? Sind Boden- oder Wandlinien selbst eingezeichnet?

Streubild	Standlinienbild	Steilbild
27	2	15

Tabelle 16: Raumsetzung

Hierzu ist anzumerken, dass es sich bei den Zeichnungen aus Gummyoko ausschließlich um Streubilder handelt. Als Steilbild wurde gewertet, wenn mehr als die Hälfte der Blattfläche als Boden für die Darstellungen dient. Dieser Boden ist meist in Form von einer farbigen Fläche eingezeichnet.

Es befinden sich unter den Zeichnungen zwei Standlinienbilder. bzw. Steilbilder. Eines zeigt von der unteren Blattkante an eine 6 cm breite, graue Fläche als Standlinie. Auf der anderen Kinderzeichnung ist von der unteren Blattkante an eine 6 cm hohe, rote Mauer mit zwei geschlossenen Toren zu sehen. Daran schließt sich ein Streubild, mit Einzelementen an, welches kurz vor der oberen Blattkante mit einem blauen Himmelsstreifen und einer Sonne abschließt.

12.4.2 Raumdarstellung und Ansatz zur Perspektive

Räume werden von Menschen nicht von einem festen Ort, einem Standpunkt, aus erlebt, sie werden viel mehr durchdrungen durch die eigene körperliche Bewegung, an der alle Sinnesorgane beteiligt sind.

Hans Volkelt⁵⁴⁰ ist einer der ersten Wissenschaftler, die sich mit der räumlichen Darstellung in Kinderzeichnungen beschäftigen.

Ihm fällt auf, dass Kinder mehr den funktionalen und formalen Gesetzen folgen als dem Bedürfnis nach einer richtigen Wiedergabe der räumlichen Anordnung. Seine Raumdefinition geht davon aus, dass mindestens der Masse- und der Körperraum und deren nächste Umgebung im Erleben und in der Dingdarstellung präsent sind. Teilweise sind diese lediglich als Dingdarstellung mit frühen Formen des Raumhaften wiedergegeben. H. Volkelt verweist dabei auch auf die Beachtung des zwischendinglichen Raumes. Den Entwicklungsverlauf sieht er in der Darstellung von Paarqualitäten, eines Drinnen und Draußen, gefolgt von Kategorien des Oben und Unten sowie dem Vorne und Hinten, dem Rechts und Links.⁵⁴¹

Die Umgangsqualität des Kindes bestimmt sein Verhältnis zur Welt. Raum ist ebenso emotional wie sozial besetzt.

Hierzulande wird räumliche Darstellung fast immer mit perspektivisch richtiger Wiedergabe gleichgesetzt. Andere Kulturen haben bis heute keine oder spät eine perspektivische Raumdarstellung entwickelt. Ein Beispiel ist die chinesische Malerei.

„Die Perspektive ist unter vielen Möglichkeiten, Raum darzustellen und über räumliche Verhältnisse zu informieren, nur eine, nämlich eine konstruierende Art, Raumvorstellungen zu erzeugen.(...) Das perspektivische Sehen muss über das Konstruieren der perspektivischen Illusion eigens erlernt werden, weil es mit dem natürlichen Sehen nicht übereinstimmt. Geht man von dem möglichen Ziel einer ‚wirklichkeitsgetreuen‘ perspektivischen Darstellung aus, so kommt kein Kind, kein Jugendlicher und kein Erwachsener ohne Anleitung zur perspektivischen Konstruktion und zu einer von ihr abgeleiteten Sicht- und Darstellungsweise.“⁵⁴²

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden Andeutungen von Perspektive erfasst, dies betrifft Merkmale wie Verkürzungen oder Verkleinerungen, um Perspektive darzustellen. Hierzu ist eine Raumplanung vor der zweidimensionalen Umsetzung nötig.

In acht Bildern finden sich Ansätze zur Perspektive. Dazu ist anzumerken, dass diese Merkmale nur in den Bildern aus Kumasi sichtbar sind. Dort werden im Kunstunterricht in der dritten Klasse einfache perspektivische Darstellungen geübt, indem die Kunstlehrer eine Kiste in perspektivischer Darstellung an die Tafel zeichnen. Wie in dieser Vermittlung und den zeichnerischen Ergebnisse deutlich wird, geht die perspektivische Darstellung nicht auf sinnlich, erlebte Erfahrungen des Menschen im Raum zurück. Sondern ist vielmehr eine Konstruktion eines künstlerischen Darstellungssystems.

⁵⁴⁰ Volkelt, Hans: Die Prinzipien der Raumdarstellung des Kindes. Bietigheim 1968

⁵⁴¹ Vgl. Westphal, Kirstin: Zwischen Himmel und Erde. Annäherungen an eine kulturpädagogische Theorie des Raumerlebens. Frankfurt, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, 1997 S. 46f

⁵⁴² Schrader, W., 2000, S. 372f

12.4.3 Raum-Lage-Beziehungen

Unter der Begrifflichkeit Raum-Lage-Beziehungen ist zu verstehen, wo sich präpositional die abgebildeten Objekte und Figuren befinden, im Hinblick auf die Positionen vom Betrachter aus gesehen vor, neben und hinter innerhalb des Raumes auf dem Zeichenblatt. Dabei ist auf die Größen der aufeinander bezogenen Objekte und Figuren zu achten. Räumliche Beziehungen entstehen aus räumlicher Nähe, daraus lässt sich der Beziehungszusammenhang von Objekten und Figuren erklären.

vor	hinter	neben
31	31	30

Tabelle 17: Raum-Lage-Beziehungen

Es ist die Frage, inwieweit diese Differenzierung eine eindeutige Aussage wiedergibt, welche auf tatsächliche Raum-Lage-Beziehungen Rückschlüsse zulässt.

12.4.4 Leerraum zwischen Objekten und Figuren

Die physikalische Leere zwischen den Dingen und die Anordnung der Dinge sowie der Zwischenraum zählen zur Kategorie des Raumes. Wird der Leerraum, als Raum aufgefasst oder ist er als Leerraum zwischen den Dingen und Figuren gleich dem Streubild dargestellt.

Es werden drei Merkmale aufgestellt Leerraum als Raum aufgefasst, Leerraum als Leere zwischen den Dingen und Figuren gewertet, die keinen Bezug zueinander haben, gleich einem Streubild und als dritte Kategorie vollständig ausgefüllte Zeichnung. Ausgewertet wurden alle 44 Zeichnungen.

Leerraum als Raum	Leerraum als Leere	Vollständig ausgefüllt
18	22	4

Tabelle 18: Leerräume

Diese Auswertung zeigt als Ergebnis, dass in der Hälfte der Zeichnungen der Leerraum als Leere aufgefasst wird. Die höchste Anzahl der Leerräume liegt in den Zeichnungen aus Gummyoko. Vollständig ausgefüllte Zeichenblätter entstammen alle aus Kumasi.

12.5 Darstellung der menschlichen Figur

Die Zeichnungen werden auf die Ganzkörperdarstellungen hin betrachtet. Sind die menschlichen Figuren vollständig dargestellt? Bei Teildarstellungen muss unterschied-

den werden, ob es Planungsmerkmale für Auslassungen gibt oder ob eine Unvollständigkeit vorliegt. Bei der Auswertung zählt, ob folgende Körperteile vorhanden sind: Kopf, Hals, Oberkörper, Unterkörper, mindestens 1 Arm, mindestens 1 Hand, mindestens 1 Bein, mindestens 1 Fuß.

Menschliche Figur	Mädchen	Jungen
Ganze Figur	12	26
Ohne Arme	1	6
Ohne Hände	12	4
Hände in den Taschen	6	1
Ohne Beine	-	-
Bewusst angeschnitten	-	8

Tabelle 19: Darstellung menschlicher Figuren

Zu dieser Auswertung ist zu bemerken, dass 20 Zeichnungen von Mädchen vorliegen und 24 von Jungen. Die meisten Ganzkörperfiguren werden von Jungen aus Kumasi dargestellt. Auf zwei Zeichnungen aus Kumasi, die ein Fußballspiel zeigen, befinden sich insgesamt 13 ganze und fünf Teilfiguren.

Welches sind geschlechtsspezifische Merkmale der menschlichen Figurdarstellung? Hierbei ist auf Merkmale wie Haare, Kleidung und Geschlechtsdarstellungen zu achten.

Allgemein lässt sich für Ghana sagen, dass weibliche Figuren immer im Rock oder Kleid dargestellt werden, wie es den gesellschaftlichen Verhältnissen entspricht. Frauen haben im Alltag gelegentlich zum Arbeiten Hosen an. Geschlechtliche Merkmale wie Busen oder Penis sind bei den Figurendarstellungen zum Thema „Meine Umwelt“ nicht eingezeichnet. Unter einem gesonderten Punkt werden die Geschlechtsspezifischen Aspekte nochmals besprochen.

Auffallend ist die weibliche Figurendarstellung von Kindern aus Gummyoko. An den Hals anschließend, als Schultergürtel, haben weibliche Figuren eine Art Querbalken eingezeichnet, an den außen die Arme und unten das Kleid oder der Rock anschließen. Hierbei scheint es sich um eine Schemadarstellung speziell aus Gummyoko zu handeln. Gelegentlich wird sie auch bei männlichen Figurendarstellungen verwendet. Bei weiblichen Figurendarstellungen werden oft die Beine weit außen unter dem Rock eingezeichnet, sodass die Beine immer viel breiter auseinander stehen als Schulterbreite.

12.5.1 Körperdarstellung

Unter diesem Punkt werden Frontal- oder Profildarstellungen von vorne, hinten, rechts, links oder gemischte Profil- und Frontaldarstellungen ausgewertet. Es wird unterschieden

den zwischen Ganzkörper- oder Teilfigurdarstellungen. Ausschlaggebend für das Merkmal rechts oder links ist die Blickrichtung des Kopfes.

Ganze Figur	von vorne	von hinten	Profil	rechts	links	Halbprofil Mischformen	rechts	links
23	20	3	15	9	6	25	11	14
36 %	31 %	4 %	23 %	14 %	9 %	39 %	17 %	22 %

Tabelle 20: Profil- und Frontaldarstellungen

Die Auswertung zeigt, dass die Halbprofil-Mischform für die Körperdarstellung bevorzugt verwendet wird, gefolgt von der Vorderansicht der Frontaldarstellung.

Folgende Teilfiguren werden in den Zeichnungen ausgewertet:

1 Teilfigur: in Halbfrontal, wobei der Kopf nach rechts geneigt ist

3 Teilfiguren: Oberkörper mit erhobenen Armen von hinten

1 Figur: ganz liegend auf dem Fußballfeld mit Armen und Beinen in der Luft

2 Figuren: nur der Oberkörper in Halbfrontalstellung

2 Figuren: nur der Oberkörper mit nach links gedrehtem Kopf.

12.5.2 Bewegungsdarstellung

In zeichnerischen Umsetzungen können Bewegungen von Figuren durch Mischformen der Körperdarstellungen, Profil- und Frontalansichten erzeugt werden. Für diese Bewegungsvorstellungen müssen keine sensorischen Inputs vorliegen. Diese Vorstellungen zeichnen sich durch zwei Wahrnehmungsmodalitäten, die kinästhetische und die visuelle, aus. Kinästhetische Vorstellungen beinhalten Bewegungsgefühle und visuelle Bewegungsvorstellungen, eine filmartige Abfolge der Bewegung in unserer Vorstellung. Das Bewegungsgefühl entspricht dem beim tatsächlichen Ausführen der Bewegung. Dies kann sich auf die eigene oder auf eine andere Person beziehen.

„Bei der Erklärung der Wirkung mentalen Trainings wird auf zwei Hypothesen zurückgegriffen. Die kognitive Hypothese geht davon aus, dass räumlich-bildhafte und symbolische Anteile der Bewegungsrepräsentation durch mentales Training verbessert werden. Der Programmierungshypothese nach bewirken die mit den Bewegungsvorstellungen verbundenen motorischen Programmierungsprozesse ähnlich wie beim aktiven Üben entsprechende Leistungsverbesserung.“⁵⁴³

⁵⁴³ Munzert, Jörn; Reiser Mathias: Vorstellung und mentales Training. In: Mechling, Heinz; Munzert, Jörn (Hrsg.): Handbuch Bewegungswissenschaft – Bewegungslehre. Schorndorf 2003, S. 219

In der Sportwissenschaft wird die Bewegungsvorstellung im Kontext des mentalen Trainings thematisiert, indem bewusste Vorstellungen von Bewegungsabläufen planmäßig wiederholt werden. Das Grundkonzept der Bewegungsvorstellung beruht darauf, dass vorgestellte Bewegungen auf den gleichen Prozessen basieren wie reale Bewegungen, mit dem Unterschied, dass sie nicht ausgeführt werden. Gelingen Bewegungen vorgestellt oder beobachtet, sind bei der Bewegungsbeobachtung die gleichen Zentren im Gehirn aktiviert, die auch bei der Vorstellung der Bewegung beteiligt sind.

Bei der Auswertung kann genau differenziert werden, welche Körperteile in Bewegung gezeichnet sind, indem Arme, Beine, Füße in einem bestimmten Winkel vom Körper abstehen. Dabei ist auf die Winkelbildung innerhalb der Figuren an den Gelenken zu achten, welche Winkelbildungen liegen hier vor. Entwicklungsbedingt wird zunächst der rechte Winkel bevorzugt verwendet.

Winkel	0°	10°	20°	30°	40°	50°	60°	70°	80°	90°
Arm- ansatz	20	5	5	14	28	7	5	1	9	25
Ellbogen	-	-	-	-	3	3	1	-	-	13
Bein- ansatz	70	11	6	13	8	1	-	1	-	5
Knie	-	-	1	-	4	1	-	-	-	13
Ansatz Fuß	2	-	1	-	-	5	-	-	1	79

Tabelle 21: Winkel der Gliedmaßen vom Körper abstehend

Winkel	100°	120°	130°	140°	160°	180°
Arm- ansatz	1	3	1	1	4	3
Ellbogen	1	1	-	-	-	-
Bein- ansatz	-	-	-	-	-	-
Knie	-	-	-	-	-	-
Ansatz Fuß	1	-	2	-	-	-

Tabelle 21 (Fortsetzung): Winkel der Gliedmaßen vom Körper abstehend

Der Winkel 0° bezeichnet die senkrechte Richtung nach unten, je höher die Winkelgradzahlangebe ist, desto weiter stehen Arme und Beine vom Körper ab. Es wird deutlich, dass dem Armansatz ein Winkel von 40° bevorzugt wird, das bedeutet ein leicht vom Körper abstehender Arm, gefolgt vom rechten Winkel, welches zeichnerisch einen geraden Armansatz vom Körper waagrecht abstehend bedeutet. Der rechte Winkel

wird auch bei dem Fußansatz bevorzugt angewendet. Beinansätze sind hauptsächlich senkrecht nach unten eingezeichnet.

Fußausrichtungen an den Beinen wurden 43-mal nach rechts, 41-mal nach links und 21-mal gerade eingezeichnet. Das heißt, eine bevorzugte Richtung der Füße lässt sich nicht eindeutig ausmachen.

Die Bewegungsdarstellung von menschlichen Figuren in den Zeichnungen soll unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten vorgenommen werden. Dabei zählen als statische Figuren diejenige die keine Bewegung der Arme oder Beine zeigen. Ausgezählt werden nur Ganzfigurdarstellungen. Unterscheidungsmerkmale sind Arm- und Beinbewegungen, welche bei den Ganzfigurdarstellungen auszuzählen sind. Die Frage lautet: Wer stellt öfter Körperbewegungen in seinen Figuren dar, Jungen oder Mädchen?

Von 33 Ganzkörperfiguren

statisch	1 Arm	2 Arme	1 Bein	2 Beine
3	9	17	11	3
9 %	27 %	51 %	33 %	9 %

Tabelle 22: Bewegungsdarstellung der Jungen

Von 30 Ganzkörperfiguren

statisch	1 Arm	2 Arme	1 Bein	2 Beine
10	8	6	3	5
33 %	26 %	20 %	10 %	16 %

Tabelle 23: Bewegungsdarstellung der Mädchen

Die Auswertung zeigt, dass die Mädchen öfter statische Figuren zeichnen. Die Bewegung von zwei Armen und einem Bein tritt bei Jungen häufiger auf. Daraus ergibt sich folgende Fragestellung: Wenn die Mädchen öfter statische Personen zeichnen, sind dies weibliche oder männliche Figurendarstellungen? Diese Fragestellung möchte ich zusätzlich an den Merkmalskatalog anschließen und auswerten.

Statisch		in Bewegung	
Weiblich	männliche	weiblich	männlich
1	3	1	28
3 %	9 %	3 %	84 %

Tabelle 24: Von Jungen gezeichnete Figurdarstellungen

Statisch		in Bewegung	
weiblich	männlich	weiblich	männlich
7	4	10	9
23 %	17 %	33 %	30 %

Tabelle 25: Von Mädchen gezeichnete Figurdarstellungen

Die Auswertung zeigt, dass Jungen männliche Figuren in Bewegung weit häufiger darstellen als weibliche Figuren in Aktion. Von zwei Jungen und einem Mädchen werden Fußballspielszenen abgebildet, auf denen viele männliche Teilnehmer in Bewegung zu sehen sind. An dieser Stelle erhebt sich die Frage, ob Gründe hierfür in der Körperwahrnehmung zu suchen sind oder in gesellschaftlichen Erwartungshaltungen an Mädchen?

12.5.3 Verbindung von Körperteilen, Integrationsmerkmale

Integrationsmerkmale/Strukturmerkmale sind in der noch vorrangig schematischen Kinderzeichnung nicht oder nur teilweise vorhanden. Es werden folgende Merkmale ausgewertet: Kopf geht in den Hals ohne Trennungslinie über; Haardarstellung in den Kopf eingezeichnet und nicht um die Kopfumrisslinie herumgelegt; Nase integriert, nicht als eigener Teil behandelt; Hals geht in den Körper über; Schultern in der relativ organisch richtigen Höhe angesetzt, jeweils in Bezug auf Schulterkugeln ohne Trennungslinie in den Oberkörper übergehend; Taille markiert durch Einengung oder Gürtellinie; Übergang zwischen Beinen und Fuß bzw. Schuh ohne Trennungslinie; Übergang zwischen Armen und Händen ohne Trennungslinie. Sind in der Kleidung genau an entsprechender Stelle Linien eingetragen, werden diese als Trennungslinien gewertet. Ausgewertet werden alle Ganzkörperdarstellungen in den vorliegenden Zeichnungen.

1. Kopf geht in den Hals über ohne Trennungslinie	33 = 56 %
2. Haare in den Kopf hineingezeichnet (nicht um Umrisslinie gelegt)	39 = 67 %
3. Nase integriert (nicht als eigener Teil behandelt)	20 = 3 %
4. Hals geht in den Körper über	14 = 24 %
5. Schultern in der relativ organisch richtigen Höhe angesetzt	48 = 45 %
6. Schulterkugel ohne Trennungslinie in den Oberkörper übergehend	33 = 31 %
7. Taille markiert (durch Einengung oder Gürtel)	45 = 77 %
8. Übergang zwischen Bein und Fuß ohne Trennungslinie	31 = 27 %
9. Übergang zwischen Armen und Händen ohne Trennungslinie	59 = 54 %

Tabelle 26: Auswertung der Integrationsmerkmale

Ausgewertet sind 58 Ganzkörperdarstellungen, an denen 114 Füße sowie 109 Arme und Schultern zu sehen sind. Dabei sind Füße, Arme und Hände einzeln gezählt, nicht paarweise.

Die Ergebnisse zeigen, dass am häufigsten die Haare in den Kopf hineingezeichnet bzw. integriert werden. Bei der Auswertung ergibt sich für das Integrationsmerkmal „Kopf geht in den Hals über“, ein Wert von 56 %. Dazu ist zu bemerken, dass die Integration bei der Profildarstellung, in der Kopf und Körper im Profil abgebildet werden, weit öfter angewendet wird, welches sich in dem reinen Zahlen- oder Prozentwert nicht widerspiegelt.

Zu 54 % werden Arme und Hände ohne Trennungslinie eingezeichnet. Die Nasenintegration wird nur zu 3 % vorgenommen, diese Integration tritt vorrangig bei Profildarstellungen auf. Die Kinder in Gumyoko verwenden ein eigenes Schema für Nasen. Darauf werde ich unter Punkt „Besondere Merkmale“ noch zu sprechen kommen.

Die Taillenmarkierung wird zu 77 % angewendet. Diese Markierung ergibt sich meist durch das Darstellen der Kleidung. Es wird darauf verwiesen, dass die Taille von Mädchen häufiger dargestellt wird als von Jungen. Ob dies ein typisches Merkmal für eine weibliche Figur ist, welches Mädchen als angehende Frauen gerne verwenden? Dies kann für diese Erhebung nicht bestätigt werden. Die Taillenmarkierung wurde von Jungen und Mädchen nahezu gleich häufig vorgenommen.

12.5.4 Proportionen

Bei der Darstellung auf dem Zeichenblatt sollte mit zunehmendem Alter die Proportionalität beachtet werden. Dafür ist ein Vergleichsmaßstab notwendig, um die Größenverhältnisse richtig zu erfassen. Die Größenverhältnisse der gezeichneten Dinge und Figuren auf dem Zeichenblatt zueinander sollten in etwa sachlogisch sein.

Des Weiteren sind unter dem Begriff Proportionen auch die der menschlichen Darstellung gemeint. Hier ist auf die Verhältnisse von Kopf zur Figur, sowie Arm- und Beinlängen zum Gesamtkörper zu achten.

Eine Auswertung der Proportionen zeigt, dass in 16 Fällen von 44 Zeichnungen die Proportionen im Hinblick auf sachlogische Zusammenhänge nicht eingehalten sind. Dies tritt hauptsächlich in den Zeichnungen aus Gumyoko auf, da es sich dabei um Streubilder handelt, in denen die Dinge oft gleich einer Aufzählung, ohne Bezug zueinander, gezeichnet sind.

Bei der Auswertung der Figuren sind zwei Fälle aus Gumyoko zu nennen, in denen bei einer weiblichen Figurendarstellung der Kopf zu groß ist. Eine andere weibliche Figur hat zu lange Beine. Alle anderen Figuren sind in den entsprechenden Körperproportionen erfasst worden.

12.6 Linienführung, Topologie der Bildstruktur

Unter dem Aspekt der Linienführung wird ausgewertet, welche Differenzierungen es innerhalb der Zeichnung gibt. Sind in der Strichführung Unterschiede erkennbar, z. B. Strichbündelungen? Welche grafischen Mittel werden eingesetzt?

Es ist auf den Verlauf von Bildachsen und Richtungsdominanzen zu achten. Ausgewertet werden geschlossene Umrisslinien, gefüllt mit Farbe oder ungefüllt. Dabei lässt sich feststellen, ob z. B. Haare die bevorzugt gefüllten Flächen darstellen.

Allgemein kann für alle Zeichnungen ausgesagt werden, dass die Linienführungen unterschieden, ohne zögerliche Ansätze, meist ohne abzusetzen, gezogen sind. In einigen Fällen treten Strichbündelungen auf. Diese finden sich bei den Kinderzeichnungen aus Gumyoko, vorwiegend an den Baumdarstellungen unten bei Wurzelwerkdarstellungen. Eine andere zeichnerische Lösung, das massive Wurzelwerk der Baobab-Bäume darzustellen, sind knäuelartige Strichbündelungen. Strichbündelungen in Form von vielen Strichlagen übereinander, die eine geschlossene farbige Fläche ergeben, treten in den Kinderzeichnungen aus Gumyoko noch bei Brunnenöffnungen und teilweise bei Dachdarstellungen auf.

Bei waagrechtem Format, lässt sich im Bild eine waagrechte Achse ausmachen, auf die einige abgebildete Gegenstände Bezug nehmen, andere werden allerdings verstreut im Blatt eingezeichnet. Bei Hochformat liegen die Darstellungen verstreut im Blatt verteilt, es lässt sich keine eindeutige Richtungsachse ausmachen. Das Querformat wird für die Themenstellung „Meine Umwelt“ eindeutig bevorzugt.

Bei den Zeichnungen der Kinder aus Kumasi sind fast immer die Umrisslinien farbig ausgestaltet, während es in Gumyoko am häufigsten die Dächer sind, die ausgemalt werden. Nach jeder Regenzeit müssen die Grasdächer geflickt werden, damit sie wieder dicht sind. Vielleicht spielt diese Tatsache dabei eine Rolle, dass die Dächer meist mit Wachskreiden ausgemalt sind. Die breiten Dächer in Rechteckform werden mit parallelen Linien ausgefüllt – ein Verweis auf die Wellblechdächer. Weitere farbig gefüllte Zeichenformen sind Haare, Kleidung, Wege und das Brunneninnere. In den Zeichnungen aus Kumasi werden meistens die Umrisslinien farbig ausgestaltet. Hier sind folgende farbig gestaltete Gegenstände zu nennen: Mauer, Tore, Hausgebäude, Dächer, Wiese, Bodenflächen, Brunnen außen, Wege, Bäume, Fenster, Sonnen und Haare. Bei den Figurdarstellungen wird teilweise die braune Hautfarbe eingezeichnet. Manchmal wird an Figuren das Gesicht weiß gelassen, vermutlich, damit die Augen, Nase und Mund, für den Betrachter, besser sichtbar bleiben. Bei den Kindern aus Kumasi tritt das gestaltende, schmückende Element stärker hervor. Die Häuser werden oft farbig ausgemalt. Die dortigen Wellblechdachdarstellungen haben der Realität entsprechend graue Farbe, es werden aber auch die Farben Schwarz, Rot, Braun, Gelb, Orange und Blau zur Dachausmalung verwendet.

12.7 Farbgebung in den Zeichnungen

Da es sich bei den übernommenen Auswertungsmerkmalen von H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev um Zeichnungen mit schwarzem Filzstift handelt und daher keine Auswertungskategorien für Farbgebrauch vorgeschlagen werden, habe ich einen weiteren Punkt zur Auswertung der Farbgebung angefügt.

Bei den Bildwerken in Ghana werden Bleistifte, Farbstifte und Wachskreiden verwendet, das bedeutet, Farbmischungen sind nicht möglich.

Gleich der Einzelanalyse werden alle Farben aufgezählt, die in den Bildern zu dem Thema „Meine Umwelt“ zu sehen sind:

Gelb, Braun, Grau, Hellgrün, Dunkelgrün, Schwarz, Rot, Hellblau, Mittelblau, Dunkelblau, Orange, Flieder, Violett, Rosa, Magenta und Pink.

Folgende Merkmale lassen sich in Bezug auf die Farbgebung aufstellen: Gegenstandsfarbe, Erscheinungsfarbe, Flächengröße, Farbformen, Farbkontraste, Wirkung unter Berücksichtigung der verwendeten Farbtöne, Hintergrundfarbe bzw. Farbdominanz und Farbbalance.

Einige dieser Merkmale können zur Auswertung der Farbgebung in den Kinderzeichnungen angewendet werden.

Unter dem Begriff Gegenstandsfarbe werden die Bildelemente erfasst, die den Gegenständen in der Wirklichkeit entsprechend farblich gestaltet sind bzw. farblich verändert wiedergegeben werden. Folgende Gegenstände werden unter dem Aspekt wirklichkeitsgetreu ausgewertet: Häuser mit den Farben Hellgelb und Orange, wie es der Realität entspricht. Bäume in den entsprechenden Farben – Stamm in Grau oder Braun und die Krone in Grüntönen – Straßen in den Farben Grau und Schwarz sowie Bodengestaltungen in den Farben Grün und Braun.

Es wird analysiert, ob die Farbgebung für die genannten Gegenstände wirklichkeitsgetreu dargestellt ist oder ob eine freie Farbwahl erfolgt. Wird eine Farbe für die genannten Gegenstände frei gewählt, ist die Farbgebung unter dem Punkt „verwendete Farben“ aufgeführt.

Gegenstandsfarbe	Wirklichkeitsgetreu	Freie Farbwahl	Verwendete Farben
Häuser	2	54	Gelb, Rot, Grün, Orange, Rosa, Violett
Bäume	13	14	Blau, Violett, Orange
Straßen, Wege	6	4	Gelb
Wiese, Boden	6	-	Blau (Innenraum)

Tabelle 27: Farbgebung

Die Auswertung zeigt eindeutig, dass die Hausflächen bevorzugt nach freier Farbwahl mit einer Farbe gestaltet werden.

Im Hinblick auf die Gegenstandsfarbe lassen sich zusätzlich folgende Aussagen machen: Die Bäume werden von den Kindern aus Kumasi der Realität entsprechend in braunen und grünen Farbtönen dargestellt. Bei Bildwerken aus Gummyoko wählen sie für ihre Baumdarstellungen auch die Farben Blau, Rot und Gelb. Dies mag damit zusammenhängen, dass es sich um die erste Themenstellung handelt, welche gestellt wird, und die Kinder die Stifte zuerst kaum variierten. Die Zeichnungen aus Gummyoko sind linear angelegt und es werden viel weniger Farbflächen gestaltet, als in den Bildern aus Kumasi.

Bei einer Themenstellung entstehen Farbformen dadurch, dass Umrisse von Motiven farbig ausgestaltet sind. Es besteht ein Zusammenhang zwischen einer großen Farbfläche und der Erscheinungsfarbe eines Bildes. Eine große Farbfläche legt die Farbwirkung eines Bildes fest und damit auch die Farberscheinung.

Es werden die Motivelemente, die im Bild flächenmäßig am größten farbig gestaltet sind, ausgewertet. Die Hintergrund- oder Untergrundfarbe wird ebenfalls zu den farbig gestalteten Flächen gezählt. Pro Bild wird eine Farbe ausgewählt, die sozusagen am dominantesten erscheint.

Große Fläche	Form	Farbe	verwendete Farben
Boden	Rechteckige Fläche	6	Braun, Blau, Braun-Grün
Weg, Straße	Schmale, rechteckige Fläche (Kurve)	5	Schwarz, Grau, Grün, Gelb-Grün
Wiese	Große Fläche	2	Grün
Hauswand	Rechteckige Fläche	10	Bunt, Rot, Rosa, Braun, Blau, Grün, Gelb
Hausdach	Trapezform	3	Rot, Gelb-Orange, Grün
Hausdach	Dreieck	8	Bunt, Beige, Rot, Braun, Grün, Blau
Kuh	Tierform	1	Bunt
Baum	Baumform	4	Bunt, Blau, Magenta, Grün

Tabelle 28: Farbdominanz, Form und Farbe

Die bevorzugten Formen, die farbig gestaltet werden, sind, wie sich schon aus der Auswertung des Merkmals Gegenstandsfarbe ergibt, Hauswände und Dächer.

Ein weiteres zu untersuchendes Merkmal sind Farbkontraste, die innerhalb eines Bildes auftreten. Die Bildwerke werden auf ihre Kontraste hin ausgewertet. Welche Farbtöne werden in den Bildern gegenübergestellt? Dazu werden nur in den Bildern aus Kumasi die zwei Farben ausgewählt, die im Bild als Farbkontrast dominant erscheinen.

Es wird ausgezählt, welche Farbkontraste es gibt und wie oft diese unter den zwei dominanten Farben auftauchen. Es werden lediglich die Bilder aus Kumasi ausgewertet, da die Bildwerke der Kinder aus Gummyoko zu wenige Farbfleichen aufweisen.

Farbkontraste	
Blau-Rot	3
Grün-Gelb	3
Schwarz-Grün	1
Grau-Gelb	1
Grün-Orange	1
Gelb-Blau	2
Braungrün-Pink	2
Braun-Gelb	1
Orange-Blau	1

Tabelle 29: Farbkontraste

Die Auswertung zeigt, dass Farbkontraste der Farben Blau-Rot und Grün-Gelb am häufigsten auftreten. Allgemein lässt sich durch eine ganzheitliche Betrachtung sagen, dass die Mädchen aus Kumasi mehr leuchtende Farben verwenden als die Jungen.

12.8 Geschlechtsspezifische Aspekte

Bei vielen der vorangegangenen Punkte dieser Auswertung lassen sich geschlechtsspezifische Aspekte feststellen. In diesem Kapitel werden diese zusammengefasst. Grundsätzlich ist es hilfreich, in den Zeichnungen auf Kleidung, Frisur, geschlechtsspezifische Merkmale wie Busen oder Penisdarstellungen, Schmuck, Schuhe und Puffärmel zu achten.

Ein weiteres Merkmal, welches nicht immer, aber häufig in der weiblichen Figurdarstellung auftaucht, ist der eingezeichnete Absatz unter dem Fuß oder Schuh.

In den Kinderzeichnungen aus Gummyoko fällt bei ganzheitlicher Betrachtung auf, dass der Kopf bei weiblichen Figurdarstellungen meist kreisrund und en face gezeichnet wird. Bei männlichen Figurdarstellungen dagegen wird der Kopf bevorzugt im Profil und oben abgeflacht gezeigt.

Bei der Auswertung der Bewegungsdarstellung der Figuren wird festgestellt, dass die Jungen am häufigsten Körperbewegungen darstellen. Von Jungen werden am meisten männliche Figuren in Bewegung abgebildet. Dieser Aspekt ist sehr interessant und es gilt abzuklären, ob es mit Erwartungen an Mädchen zu tun haben könnte, dass diese nicht so viel herumtoben dürfen wie Jungen.

Eine andere Möglichkeit ist die der Erinnerung, dass zur Bewegungsdarstellung viele Bewegungsvorstellungen gehören. Wie die Wissenschaftlerinnen beschreiben, ist ein Speicher an Bewegungserfahrungen nötig, um Bewegungen darzustellen, da die bewegte Figur vor der zeichnerischen Wiedergabe genau geplant werden muss. Eventuell haben Mädchen nicht solche differenzierten Vorstellungen von Bewegungen.

Bezüglich der Farbgebung lässt sich durch eine ganzheitliche Betrachtung sagen, dass die Mädchen leuchtende Farben wie Orange, Rosa, Pink, Gelb und Violett bevorzugen. Dies trifft auf die Mädchen aus Kumasi zu. Bei den Zeichnungen aus Gumyoko lassen sich diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede feststellen.

12.9 Besondere Merkmale

Unter Punkt mit der Bezeichnung „besondere Merkmale“, fallen Kennzeichen, die in der bisherigen Auswertung nicht erfasst sind.

Auffallend ist das Auftauchen des Röntgenstils bei zwei Figurendarstellungen in den Kinderzeichnungen aus Gumyoko. Zunächst wird die Figur gezeichnet und dann angezogen, sodass die Beine unter den Hosen zu sehen sind. Bei einer Figur wurden dann noch die Hosentaschen transparent eingezeichnet.

Ein anderes Merkmal, welches ausschließlich in Gumyoko, aber auch in anderen afrikanischen Ländern in Kinderzeichnungen zu finden ist, ist das Nasenschema, welches bereits im ersten Teil dieser Arbeit vorgestellt wurde. Ein Zeichen, das dem Buchstaben „w“ gleicht, mit gerundeten Übergängen, wird als Zeichen für Nase verwendet, teilweise sind darin auch die Augenbrauen integriert.

Grundsätzlich zeichnen alle Kinder zunächst die Umrisslinien und gestalten dann teilweise die Innenflächen farbig aus. Die Kinder aus Gumyoko bevorzugen Umrisslinien und gestalten weit weniger Innenflächen farbig. Die Hautfarbe der Figurdarstellungen wird von Kindern aus Gumyoko nie mit einem Branton versehen, während in Kumasi viele Figurdarstellungen der Hautfarbe entsprechend gestaltet sind.

Eine weitere Besonderheit, welche bei der Farbauswertung auffällt: In den Bildern der Kinder aus Gumyoko sind insgesamt sieben Brunnen eingezeichnet. Alle Brunnenöffnungen werden farbig ausgestaltet. Diese Farbflächen sind sehr klein, können aber ein Hinweis darauf sein, dass es den Kindern untersagt ist, sich dort tief hineinzubeugen. Zum einen kann die Bedeutung des Wassers in dieser Region oder zum anderen die Gefahr in einen Brunnen zu fallen, zu einer besonderen Aufmerksamkeit führen, welche sich durch zahlreiche Abbildungen ausdrückt.

12.10 Fazit der Auswertung nach H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev zu dem Thema „Meine Umwelt“

Die Kinderzeichnungsforschung hat bisher eher formalästhetische Auswertungsmethoden angewandt, um Überprüfbarkeit und Objektivität zu sichern. Bei den Phänomenen in den Kinderzeichnungen aus anderen Ländern handelt es sich um vielschichtige, mehrdeutige Ursache-Wirkungszusammenhänge für kulturbedingte Darstellungen. Es ist die Frage, ob formalästhetische Auswertungsmethoden von Kinderzeichnungen, die nicht aus unserem Kulturkreis stammen, sinnvoll sind?

Die Analyse der Blattausnutzung in drei Feldern und der Blattausnutzung mittels Gitterfeld halte ich für sehr sinnvoll und differenziert. Dadurch lässt sich gut die Flächenausnutzung auf dem Zeichenblatt erfassen. Durch die Analyse der Einzelelemente lassen sich die Gegenstände und Lebewesen, die von den Kindern abgebildet werden, erfassen.

Die Raumdarstellungen in den Zeichnungen wurden zunächst mittels der Differenzierung Streubild, Standlinienbild und Steilbild erfasst. Hier wäre eine genauere Analyse notwendig. Das Gleiche gilt für das Merkmal des Leerraumes, da bei den Streubildern der Leerraum meist als Leere zwischen den Dingen aufgefasst wird. Die Zahlenwerte der Kinder aus Gummyoko liegen in diesem Punkt am höchsten. Im Gegensatz dazu wird der Leerraum in den Zeichnungen aus Kumasi selten als Leere aufgefasst.

Bei der Auswertung der Perspektive ergibt sich ein ähnliches Stadt-Landgefälle. Jungen und Mädchen in Kumasi lernen im Kunstunterricht in der dritten Klasse einfache perspektivische Darstellungen. Daher sollten in eine Auswertung die jeweiligen Vorkenntnisse, die durch den Kunstunterricht vermittelt werden, mit einfließen.

Die Auswertung der Körperdarstellungen zeigen die bevorzugten Formen der Figurdarstellung. Von Bedeutung ist die Analyse der Bewegungsdarstellungen. Es wird durch die Auswertung festgestellt, dass Jungen bevorzugt männliche Figuren in Bewegung darstellen und weibliche Figuren meist statisch abgebildet sind. An dieser Stelle ist zu klären, inwieweit sich in Kinderzeichnungen gesellschaftliche Aspekte in Bezug auf Verhaltensweisen zeigen.

Interessant ist die Analyse der Integrationsmerkmale. Die Ergebnisse zeigen, dass am häufigsten Haare in den Kopf hineingezeichnet werden und dass der Kopf zu 56 % ohne eingezeichnete Trennungslinie in den Hals übergeht.

Dadurch, dass Mädchen und Jungen aus Gummyoko wenig Möglichkeit haben, sich zeichnerisch zu betätigen, werden die Proportionen bei ihrer zeichnerischen Wiedergabe weniger beachtet.

Aufschlussreich bei der Auswertung ist, welche Strichrichtungen bei welchen Elementen zu sehen sind. Hier unterschieden Kinder in Gummyoko sehr genau, ob es sich um ein Grasdach oder ein Wellblechdach handelt, dies lässt sich an der Strichdicke und -richtung erkennen.

Durch die Analyse der gefüllten Farbflächen wird die Hautfarbe thematisiert, welche teilweise mit einem Branton eingezeichnet ist. Das Gesicht wird meist weiß belassen, wohl damit die Gesichtszüge deutlich erkennbar sind.

Der Punkt der Farbgebung müsste sich zuerst mit der Farbbedeutung und -wahrnehmung in der jeweiligen Kultur befassen. Einige Merkmale geben Auskunft über die Farbverwendung, ob diese frei oder wirklichkeitsnah verwendet wird.

Unter dem Punkt geschlechtsspezifische Aspekte konnten Einzelmerkmale analysiert werden, die besonders die weiblichen Figurdarstellungen aufzeigen. Mädchen bilden mehr statische Figuren ab und verwenden bevorzugt leuchtende Farben. Diese Ergebnisse sollten mehr mit der Lebenswelt der Kinder in Verbindung gebracht werden. Die Frage, „welche Rolle spielen kulturelle Faktoren bei der bildlichen Wiedergabe“ sollte bei interkulturellen Kinderzeichnungen stärker berücksichtigt werden.

Dem Punkt „Besondere Merkmale“ soll große Aufmerksamkeit geschenkt werden, da sich hierunter all die Auffälligkeiten verbergen, die in der bisherigen Auswertung nach den vorgegebenen Merkmalen nicht erfasst sind. Eine Auffälligkeit ist das grafische Nasenzeichen, welches in verschiedenen Ländern Afrikas Anwendung findet und vermutlich ein Schema für eine Nase mit breiten Nasenflügeln darstellt.

W. Schrader merkt dazu an, die frontale Nase ist eine bildnerische Problemzone, dadurch gibt es viele unterschiedliche Arten, in denen Kinder Nasen zeichnen. Er stellt einundvierzig Lösungsmöglichkeiten von Nasendarstellungen vor. Darunter befinden sich Formen welche von ghanaischen Kindern bevorzugt werden. Augenbrauen und Nase als Zeichen zusammengefasst, prägt sich dem Kind leicht ein und kann als Formel übernommen werden. Teilweise wird der untere Teil mit Ausbuchtungen für Nasenlöcher versehen.⁵⁴⁴

13 Auswertung der Kinderzeichnungen aus Ghana zum Thema „Meine Familie beim Essen“ nach der Methode von A. Schoppe

Das Zeichnen ist keine isolierte Tätigkeit, sondern in Bezug zum zeichnenden Kind, dessen Lebenswelt und zum Rezipierenden, zu sehen.

Dieses Kapitel ist den Bildern der Themenstellung „Meine Familie beim Essen“ gewidmet, welche mittels der Auswertungsmethode nach A. Schoppe analysiert werden. Entsprechend der vorangegangenen Themenstellung „Meine Umwelt“ wird der gleiche Untersuchungsaufbau nach A. Schoppe verwendet. Insgesamt liegen 33 Zeichnungen zu dieser Themenstellung vor.

⁵⁴⁴ Vgl. Schrader, W., 2000, S. 208ff

13.1 Differenzierung des Motivs

Im Vordergrund steht die Frage: Inwieweit offenbaren sich kindliche Handlungen in der Zeichnung als Hauptaspekt einer Darstellung?

Die Zeichnungen mit der Themenstellung „Meine Familie beim Essen“ werden auf ihre unterschiedlichen Motive hin in den Darstellungen untersucht. Die Auswertung wird teilweise, sofern sich große Unterschiede ersichtlich sind, nach den geografischen Orten der Projektdurchführung Kumasi und Gummyoko getrennt vorgenommen. Um eventuelle Unterschiede zwischen den Darstellungen der Kinder aus der Stadt und den Kindern vom Land, sichtbar zu machen. Im weiteren Verlauf werden die dargestellten Motive differenziert.

Motivdifferenzierung	Kumasi	Gummyoko
Handlungszentren	<ul style="list-style-type: none"> - am Tisch sitzend - in der Küche sitzend - im Innenraum sitzen - am Esstisch sitzend mit TV 	<ul style="list-style-type: none"> - im Außenraum sitzend - neben, vor einem Haus/Baum sitzend - an kleinen Tischen sitzend
Handlungsnahraum	<ul style="list-style-type: none"> - am Esstisch sitzen - mit mehreren Personen am Tisch sitzen 	<ul style="list-style-type: none"> - mit 2-3 Personen im Außenraum beieinander sitzen - an einem kleinen Tisch sitzen
Handlungsausschnitte	<ul style="list-style-type: none"> - Besteck halten - Glas/Tasse halten - Schüssel mit beiden Händen halten - mit Besteck Essen vom Teller aufnehmen - Schüssel zum Esstisch tragen 	<ul style="list-style-type: none"> - Hand in eine Schale/Topf stecken - Wasser mit einem Behälter aus einem Tonkrug schöpfen - Schüssel oder Topf tragen - Deckel vom Topf abheben - Wasser an der Pumpe pumpen - Wasser im Gefäß auf dem Kopf tragen - Ball spielen - Schüssel an eine Person weiterreichen - einen Löffel halten
Handlungsperipherie	-	-

Tabelle 30: Motivdifferenzierung

Es wird durch die Auswertung deutlich, wie stark die Darstellungen an die jeweilige Lebenssituation anknüpfen. Die alltäglichen Handlungsabläufe werden dargestellt. Es wird durch die getrennte Auflistung der Motivdifferenzierung deutlich: Die Zeichnungen aus Gummyoko weisen eine größere Anzahl an verschiedenen Handlungsausschnitten auf, die abgebildet werden. In Kumasi beschränken sich die Handlungen auf das gemeinsame Essen am Tisch. Auch wird durch die Auswertung der Kategorie Hand-

lungszentren deutlich, dass die Familie in Kumasi in Innenräumen isst, während man in Gummyoko draußen speist.

Die Zeichnungen werden nach Motivniveaus unterschieden. Im Folgenden werden die Bildnereien auf die von A. Schoppe vorgeschlagenen Motivniveaus hin analysiert.

Bei den materiell-statischen Sachmotiven handelt es sich um Darstellungen, auf denen reine Sachmotive abgebildet sind und sich keine Tier- oder Menschdarstellungen befinden. Unter der Kategorie allgemeine Handlungsmotive werden die Kinderzeichnungen zusammengefasst, die alltägliche, weit verbreitete Handlungen darstellen, in denen Menschen in Interaktion zu sehen sind. Mit der Bezeichnung „speziell-erlebnishaft Handlungsmotive“ werden die Zeichnungen kategorisiert, die sich von alltäglichen Handlungsdarstellungen unterscheiden. Der Autor weist in seinen Untersuchungen darauf hin, dass Zeichnungen mit fiktiver Realitätsbewältigung erst bei älteren Kindern Bedeutung erlangen. Daher werden in dieser Auswertung die Kategorien „fiktiv-abstrakte Handlungsmotive“ und „fiktiv-wunschhafte Handlungsmotive“ nicht angeführt, da es hierzu keine zeichnerischen Äußerungen gibt.

Motivniveaus	Kumasi	Gummyoko
Materiell-statische Sachmotive	-	-
Allgemeine Handlungsmotive	11	21
Speziell-erlebnishaft Handlungsmotive	1	-

Tabelle 31: Motivniveaus

Anhand dieser Auswertung wird deutlich, dass es sich bis auf eine Zeichnung um die Darstellung allgemeiner Handlungsmotive handelt. Das heißt, es werden hauptsächlich Figuren beim Essen abgebildet, alltägliche Situationen, die sich tagtäglich wiederholen.

Dies zeigt die Bedeutung von routinemäßigen Alltagssituationen sowie speziellen Einzelerlebnissen für das Leben des Kindes.⁵⁴⁵

Eine Zeichnung der Kategorie speziell-erlebnishaft stammt von einem acht Jahre alten Jungen aus Kumasi. Diese zeigt sechs figürliche Darstellungen um einen Tisch, davon sind zwei sehr groß dargestellt, die Eltern. Diese haben einen entsetzten Gesichtsausdruck, denn es ist auf dem Tisch ein umgekipptes Trinkglas zu sehen und eine Wasserlache auf der Tischoberfläche eingezeichnet.

Einige Zeichnungen aus Gummyoko könnten potentiell der Kategorie speziell-erlebnishaft zugerechnet werden, da einzelne Sachmotive wie Hubschrauberdarstellungen auf eine speziell-erlebnishaft Situation verweisen. Diese wurden allerdings, bedingt durch fehlende Handlungsmotive, aufgrund derer Menschen agieren, nicht der Kategorie speziell-erlebnishaft zugeordnet. Auf drei Zeichnungen werden Hubschrauber abgebildet, hierbei ist zu vermuten, dass, während die Kinder aßen, die Militärhub-

⁵⁴⁵ Vgl. Schoppe. A., 1991, S. 198

schrauber einflogen, um den damaligen ethnischen Konflikt im nahe gelegenen Bawku zu schlichten.

A. Schoppe sieht in der Analyse der Motivstruktur einen ersten internen Differenzierungsaspekt hinsichtlich der Handlungsmotive, über dessen Ausprägung und Bedeutung eine weitere Auswertung Aufschluss leisten kann.⁵⁴⁶

Konkret erfahrene Realität wird in der Kinderzeichnung wiedergegeben. An dieser Stelle spricht A. Schoppe von einem denkbaren Brückenschlag zu theoretischen Ausführungen Piagets.

„Die Ausentwicklung der zeichnerischen Tätigkeit kann im Verlassen von nachahmend-imitativen (akkommodationsorientierten) Motivniveaus in Richtung umgestaltend-reflektiver (also assimilationsorientierter) Motivniveaus angedeutet sein.“⁵⁴⁷

Aspekte der Bildgestaltung anhand der einzelnen Motivniveaus der handlungsorientierten Zeichnung sollen weiter ergründet werden. Sie können einen wichtigen Beitrag zur Differenzierung und Charakterisierung der Kinderzeichnungen leisten. Die durch ganzheitliche Betrachtung ermittelten Motivniveaus werden in einem weiteren Schritt zu inhaltlichen und formalen Gestaltungsphänomenen in Beziehung gesetzt. Dazu verwendet A. Schoppe zunächst als Differenzierung die Unterscheidung nach positiven, negativen und neutralen Bildinhalten.

Das Motivniveau „fiktiv-abstrakt“ wird hier nicht kategorisiert, da es sich ausdrücklich um an die Realität angelehnte Motive handelt, möchte ich trotzdem auf ein Untersuchungsergebnis A. Schoppes hinweisen: Er stellt die These auf, dass positive Erfahrungen eher verbildlicht werden, d.h. in der real erlebten Konstellation wiedergegeben werden, während bei negativen Erfahrungen mittels abstrakter Darstellung die Konsequenzen aus dem eigentlichen Geschehen verdeutlicht werden. Situative Bezüge haben laut Autor weniger Aussagekraft und Bedeutung als positiv-erfreuliche Begebenheiten.⁵⁴⁸

In einer bildlichen Aussage Stellung zu beziehen hängt eng mit dem unmittelbaren Bezug zwischen Kind und Bildinhalt zusammen. Der Autor nimmt unabhängig von den Motivniveaus die Unterscheidung vor, ob ein Kind sein Bild primär positiv-bejahend, negativ-kritisch oder ohne Stellungnahme präsentiert. Man kann nicht bei jedem Kind von einer Stellungnahme für den Rezipienten ausgehen, daher ist diese nicht immer eindeutig erkennbar.

positiv	negativ	neutral
32	1	-

Tabelle 32: Wertungskategorie der allgemeinen Handlungsmotive

⁵⁴⁶ Vgl. Schoppe, A., 1991, S. 197

⁵⁴⁷ Schoppe, A., 1991, S. 199

⁵⁴⁸ Vgl. Schoppe, A., 1991, S. 205f

Als „allgemeines Handlungsmotiv“ werden die Zeichnungen kategorisiert, die die Familie beim Essen darstellen. Dazu muss man sagen, dass in Ghana Essen grundsätzlich positiv bewertet ist, denn genug zu essen zu haben bedeutet Wohlstand. Bei einer Eintragung unter der Rubrik negativ handelt es sich um eine Zeichnung eines 8-jährigen Jungen aus Kumasi. Sie zeigt Mutter und Vater übergroß dargestellt, während die vier Kinder am Tisch sehr klein abgebildet sind. Aufgrund dieser Bedeutungsgröße ist ein emotionaler Bezug zu vermuten. Auf diese Zeichnung werde ich in der Einzelanalyse noch näher eingehen.

13.2 Blattausnutzung

In diesem Punkt wird die Blattausnutzung, der mit Farbe bedeckte Teil im Verhältnis zu Freiflächen in der Zeichnung, ausgewertet.

Die Kategorien reichen von 100 % bis geringer 25 %. In der Auswertung wird differenziert zwischen Zeichnungen aus Kumasi oder Gummyoko.

Blattausnutzung	Kumasi	Gummyoko
100 % ganz	1	-
90 %	-	-
75 %	5	3
50 – 75 %	-	-
50 %	3	17
25 – 50 %	-	-
25 %	2	2
geringer als 25 %	-	-

Tabelle 33: Blattausnutzung

Anhand dieser Auswertung zeigt sich, dass etwa die Hälfte der Kinder aus Kumasi ihr Blatt zu 75 % ausnutzen, während der höchste Wert der Kinderzeichnungen aus Gummyoko bei 50 % Blattausnutzung liegt. Ein Grund für dieses Ergebnis liegt in der hohen Anzahl von Streubildern, auf denen additiv aufgezählt mehr kleine Einzelelemente, wie flächige Zusammenhänge dargestellt werden.

13.3 Darstellung der menschlichen Figuren, nach Bewegung und Tätigkeitsmerkmalen unterschieden

Die Kinderzeichnungen werden auf Tätigkeits- und Interaktionsmerkmale hin gesichtet. Von Bedeutung für diese Analyse ist zum einen die Anzahl der dargestellten menschlichen Figuren und in welchem Maße sie Bewegungen und Handlungen aufzeigen. Ein

weiterer wichtiger Punkt ist, darauf zu achten, in welchem interaktiven Verhältnis die Figuren zueinander stehen.

In den 33 Zeichnungen sind insgesamt 144 menschliche Figuren zu sehen, 139 Figuren sind in Bewegung dargestellt. Bezugspunkt der Auswertung ist die einzelne Figur in ihrer Darstellungsweise und wie diese in ihren Bewegungen veranschaulicht ist. Das heißt, es ist mindestens ein Arm oder ein Bein in Bewegung abgebildet. Allgemein betrachtet, bilden die Kinder aus Kumasi und Gummyoko viele menschliche Darstellungen zu dieser Themenstellung ab. Der Unterschied liegt darin, dass man in Kumasi als Familie zusammen an einem Esstisch sitzt und speist, mit Tellern und Besteck, während man in Gummyoko traditionell nicht als gesamte Familie zusammen isst. Auch ein Ehepaar isst selten zusammen. Es essen die älteren Personen zusammen, meistens mit den Kindern. Es wird ein Tischchen draußen an einem schattigen Platz aufgestellt, an welchem sich gegenüber zwei Personen zum Essen sitzen. Es gibt eine Schüssel mit Wasser zum Hände waschen vor und nach dem Essen und es kommt oft vor, dass zwei Personen aus einem Topf zusammen speisen. Mit der Auswertung der Bewegungsdarstellungen werden die menschlichen Figurdarstellungen in ihren Handlungen beim Essen näher betrachtet.

13.4 Quantität der Menschdarstellung

Im Sinne der Auswertungsmethode nach A. Schoppe wird in diesem Schritt über ausgewählte Teilbereiche der Zugang zur Frage nach Tätigkeits- und Interaktionsorientierung durch die menschliche Figurdarstellung analysiert. Zunächst ist die Anzahl der Menschdarstellungen festzustellen.

In den insgesamt 33 Kinderzeichnungen zu dem Thema „Meine Familie beim Essen“ sind 144 menschliche Figurdarstellungen abgebildet, darin sind alle Teildarstellungen mit eingerechnet. Aus Kumasi liegen insgesamt elf Zeichnungen vor und aus Gummyoko 22.

Die Spannweite der Anzahl der dargestellten Figuren reicht von zwei bis neun pro Zeichenblatt.

Zunächst die Auswertung der gesamten Bildwerke, gefolgt von der Auswertung der Werke nach den Regionen Kumasi und Gummyoko getrennt:

Anzahl Menschdarstellungen 1-9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Anzahl der Menschfiguren pro Zeichnung	-	2	12	6	4	2	5	1	1

Tabelle 34: Anzahl der abgebildeten Personen in allen Zeichnungen

Aus dieser Auswertung ergibt sich für alle Zeichnungen, dass durchschnittlich drei Personen pro Zeichenblatt, dies entspricht 36 %, abgebildet sind und vier Menschdarstel-

lungen, entsprechend lediglich zu 18 % in den Zeichnungen, erfolgen. Im Folgenden wird nach Orten getrennt ausgewertet.

Anzahl Menschdarstellungen aus Kumasi	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Anzahl der Menschfiguren pro Zeichnung	-	-	3	1	3	2	2	-	-

Tabelle 35: Anzahl abgebildeter Personen in den Zeichnungen aus Kumasi

Für die Anzahl der Menschdarstellungen auf den Zeichnungen aus Kumasi ergeben sich folgende Werte: Zu 27 % werden drei Personen pro Blatt gezeichnet und zu 9 % sind vier Menschdarstellungen zu sehen.

Anzahl Menschdarstellungen aus Gummyoko	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Anzahl der Menschfiguren pro Zeichnung		2	9	5	1		3	1	1

Tabelle 36: Anzahl abgebildeter Personen in den Zeichnungen aus Gummyoko

Die Auswertung der Zeichnungen aus Gummyoko ergibt als Prozentwerte für die Darstellung von drei Menschfiguren pro Blatt von 40 % und für vier Figurdarstellungen ergibt sich ein Wert von 22 %.

Es zeigt sich, dass aus allen Zeichnungen im Durchschnitt drei bis vier Personen pro Zeichenblatt am häufigsten abgebildet werden. Die Anzahl dargestellter Figuren liegt bei den Kinderzeichnungen aus Gummyoko höher als in den Kinderzeichnungen aus Kumasi.

13.5 Qualität der Menschdarstellung

Die Qualität der Menschdarstellung sieht A. Schoppe in der Interaktion der Figurdarstellungen. Von Bedeutung ist, in welchem Maße Bewegungen und Handlungen aus der Darstellungsweise der Figuren sichtbar sind und inwieweit die Figuren untereinander in interaktiven Verhältnissen stehen. In der Tendenz, die Figurendarstellungen bewegt, miteinander agierend, abzubilden, sieht der Wissenschaftler eine intensive Realitäts-/Tätigkeitsspiegelung des Kindes. Die Figurdarstellungen können durch gemeinsame Handlungen, Mimik, Gestik und Blickzuwendung der Situation entsprechend abgebildet werden. Ist eine Andeutung von gemeinsamer Handlung auch in Form von Mimik oder Gestik zu erkennen, so erfolgt die Zuordnung unter der Kategorie „mit Zusammenhang“.

Der Abstand zwischen den Figuren ist entscheidend, hierdurch kann ein Bezug zueinander ausgedrückt werden. Das Merkmal „in unmittelbarer Nähe zueinander“ bedeutet, dass die Figuren weniger als eine Körperbreite voneinander stehen oder sich berühren.

Die Darstellungen der Figuren sollen bei dieser Auswertung nach ihrer Tätigkeit und dem Zusammenhang, in dem diese abgebildet sind, differenziert werden. Es werden

die Figuren für jede Kategorie einzeln gezählt. Insgesamt liegen in allen 33 Zeichnungen 144 Menschdarstellungen vor. Dabei können allerdings Merkmale bei einer Figur doppelt gezählt werden, wenn eine Figur in unmittelbarer Nähe zu einer anderen steht und gleichzeitig auch eine Mimik im Gesicht erkennbar ist.

Figurdarstellung ohne Zusammenhang	mit Zusammenhang	in unmittelbarer Nähe zueinander
8	129	81
5 %	89 %	56 %

Tabelle 37: Qualitätsmerkmale der Figurdarstellung

Die Auswertung aller Zeichnungen zeigt, dass zu 89 % Figuren in gemeinsamen Handlungen, mit Gestik und Mimik dargestellt werden.

Viele der Figurdarstellungen zeichnen sich durch ausdrucksvolle Gesten aus. A. Schoppe verweist darauf, dass für situative Kontexte häufig entscheidende Feinheiten menschlichen Verhaltens ihre adäquate Berücksichtigung im kindlichen Gestalten finden.⁵⁴⁹

Gestaltungsphänomene und abgebildete Situationen verweisen auf die Intensität der Auseinandersetzung mit der Lebenswelt des Kindes. Anhand dieser Auswertung wird deutlich, dass das Essen eine gemeinsame Handlung ist, in der die Figurdarstellungen in Zusammenhang zueinander gezeichnet werden. Durch das gemeinsame Essen befinden sich die Figuren oft in unmittelbarer Nähe zueinander, am Tisch sitzend oder sich zu zweit gegenüberstehend.

A. Schoppe nimmt eine weitere Differenzierung vor, um die Interaktion der Figurdarstellungen noch weiter unterscheiden zu können. Er erstellt Kategorien wie „Zuwendung“ und „in unmittelbarer Nähe“. Die interaktiven Menschdarstellungen werden erneut gesichtet, indem unter dem Begriff „Zuwendung“ diejenigen erfasst werden, die durch Blickkontakt oder Gestik auf eine Person Bezug nehmen. In der Kategorie „in unmittelbarer Nähe“ werden die Figuren erfasst, die weniger als Körperbreite auseinander gezeichnet werden oder die sich durch Berührung auszeichnen. Die Figuren werden einzeln gezählt.

Zuwendung	In unmittelbarer Nähe, weniger als Körperbreite
15	18

Tabelle 38: Differenzierung der Interaktionsdarstellungen

Diese weitere Differenzierung ergibt, dass 15 Figuren durch Blickkontakt oder Gestik auf eine andere Figurendarstellung Bezug nehmen. Durch das gemeinsame Essen wird öfters die Geste abgebildet, dass eine Figur einer anderen eine Schüssel oder ei-

⁵⁴⁹ Vgl. Schoppe, A., 1991, S. 201

nen Topf reicht. Es kommt auch vor, dass zwei Figuren aus einer Schüssel essen, dazu sitzen sie nahe beieinander, dies wird als unmittelbare Nähe gewertet. So werden 18 figürliche Darstellungen „in unmittelbarer Nähe zueinander, weniger als Körperbreite“ gezeichnet.

13.6 Gesamteindruck und Berücksichtigung einiger Einzelanalysen und den menschlichen Figurdarstellungen

In diesem Unterpunkt werden einzelne Bildwerke vorgestellt, in denen Figurdarstellungen in ihren Handlungszusammenhängen näher betrachtet werden. Zunächst möchte ich den Gesamteindruck schildern, dabei differenziere ich nach Projektdurchführungsort.

Zum Gesamteindruck der Kinderzeichnungen aus Kumasi lässt sich folgendes schildern:

Wie schon erwähnt, ist der kulturelle Unterschied zu Gumyoko, dass hier die Familien an einem Tisch zusammen sitzen und essen. Im Gegensatz zu den Zeichnungen aus Gumyoko werden große Tische eingezeichnet, an denen die Familie gemeinsam sitzt und isst. Es sind in vielen Fällen die Teller und das Besteck auf dem Tisch liegend abgebildet.

Durchschnittlich sind in den Darstellungen drei bis sieben Personen sitzend um den Esstisch versammelt. Durch eindeutig größere Figurdarstellung lassen sich die Eltern meist gut identifizieren.

Helga Buchschartner⁵⁵⁰ sieht die Form und Anlage des Tisches als ausschlaggebend für das gesamte Strukturgerüst des Bildes. Mit der Wahrnehmung dieses zentralen Bildgegenstandes wird die Wahl einer flächigen bzw. räumlichen Bildstruktur beeinflusst, da durch den Tisch Raumachsen oder Kurven in Form einer Richtungsbestimmung vorgegeben werden. Die Positionierung der Szene im Zeichenblatt hängt stark mit der Orientierung an den Blatträndern, hier besonders der unteren Blattkante, zusammen.⁵⁵¹

Insgesamt füllen die Kinder aus Kumasi mehr Zeichenfläche, indem das Motiv zusammenhängend dargestellt wird. Teilweise wird der Raumhintergrund mit einbezogen. Es fällt auf, dass das Essen in Kumasi ausschließlich in Innenräumen stattfindet, während es in Gumyoko ausnahmslos draußen dargestellt wird.

Ein weiteres Phänomen der Kinderzeichnungen aus Kumasi ist, dass die dargestellten Personen meist mit brauner Hautfarbe gezeichnet sind. Dieses Phänomen taucht in Gumyoko nie auf.

⁵⁵⁰ Buchschartner, Helga: Kunstpädagogische Hermeneutik. Entwicklung einer Methode der Auslegung von bildnerischen Schülerarbeiten. Salzburg 1999

⁵⁵¹ Vgl. Buchschartner, H., 1999, S. 96ff

Es werden Figurdarstellungen in Zeichnungen aus Kumasi vielfach angeschnitten eingezeichnet, ein Phänomen, das ebenfalls in den Zeichnungen aus Gummyoko nicht zu finden ist.

Der Gesamteindruck der Kinderzeichnungen aus Gummyoko lässt sich folgendermaßen zusammenfassen:

Im Vergleich zu den Zeichnungen der vorangegangenen Themenstellung „Meine Umwelt“ sind auf den Zeichenblättern zu der Themenstellung „Meine Familie beim Essen“ mehr Darstellungen abgebildet, obwohl es sich weitgehend um Streubilder handelt. Auf Größenzusammenhänge und Proportionen wird von Kindern aus Gummyoko wenig geachtet, die Hausdarstellungen sind teilweise so groß wie die Menschzeichnungen eingezeichnet. Es sind mehr menschliche Figuren gezeichnet und auf den ersten Blick erscheint eine große Farbfülle. Dies mag daran liegen, dass die Kleidung der meisten Figurdarstellungen farbig gestaltet wird. Bei einigen Figurdarstellungen finden sich auch eingezeichnete Gesichtsnarben abgebildet. Ein weiteres Phänomen, das ausschließlich in Kinderzeichnungen aus Gummyoko auftritt, ist der so genannte Röntgenstil, bei dem zuerst die Figur gezeichnet wird und danach die Kleider darüber eingezeichnet werden. Zu den Kopfformen lässt sich aussagen, dass weibliche Figuren meist mit kreisrunden Köpfen und männliche Figuren mit einer Kopfdarstellung im Profil gezeigt werden. Auch sieht man in den Figurzeichnungen aus Gummyoko als Schema oft für die Schulterpartie einen eingezeichneten Querbalken, an den sich der weitere Oberkörper und die Arme anschließen. Den Figurdarstellungen werden oft Münder eingezeichnet, bei denen die Mundwinkel gerade oder nach unten zeigen.

Deutlich wird der kulturell bedingte Unterschied des Essens zwischen den ethnischen Gruppen. Die ethnische Gruppe der Kusasi aus Gummyoko isst nicht als Familie an einem Tisch zusammen, sondern nach Generationen getrennt. Auch fällt im Gegensatz zu den Zeichnungen aus Kumasi auf, dass nur in einem Fall ein Löffel gezeichnet wird. Meist essen zwei oder maximal vier Personen zusammen mit der rechten Hand aus einer Schüssel. In Gummyoko ist ein Großteil der Bevölkerung muslimisch und die linke Hand gilt als Unrein. In Ghana essen traditionell zwei Menschen aus einer Schüssel gemeinsam.

Auf den Kinderzeichnungen aus Gummyoko wird die Speise in der Schüssel oder im Topf teilweise durch die Transparentzeichnung sichtbar dargestellt. In einigen Zeichnungen ist der Topf mit einem Deckel geschlossen, so wie die Speisen serviert werden, um sie vor den zahllosen Fliegen zu schützen.

13.6.1 Einzelbeispiele der Zeichnungen aus Kumasi zu der Themenstellung „Meine Familie beim Essen“



Abbildung 9 (90)

Die Zeichnung eines 9-jährigen Mädchens aus Kumasi zeigt sechs Personen um einen ovalen gelben Tisch sitzend. Zwei der Personen, dem Betrachter frontal zugewandt, sind etwas größer dargestellt als die seitlich sitzenden und die zwei Figurdarstellungen von hinten. Alle haben Teller vor sich, die dunkelgrün ausgemalt sind. Dabei könnte es sich um das Gericht „Kontomre“ handeln, dass aus grünen Blättern gleich Spinatblättern gekocht wird, mit einer Beilage, meist Reis. Es ist aber auch durchaus möglich, dass es sich bei der Farbgebung ausschließlich um ein Gestaltungselement handelt. Vier Personen halten Besteck in den Händen, bei zwei Figurdarstellungen liegt es rechts und links neben dem Teller.

Alle gezeichneten Figuren sitzen auf Stühlen, wobei die Frontaldarstellung der Eltern hinter dem Tisch nur den Oberkörper zeigt. Die figürlichen Darstellungen haben farbige Kleider an. Der Boden ist in zwei unterschiedlichen Grüntönen gestaltet und die hintere Zimmerwand türkisfarben ausgemalt. Es sind zwei Fenster eingezeichnet mit gelben Vorhängen. Es handelt sich um das einzige Bild, welches vollständig farbig gestaltet ist.



Abbildung 10 (84)

Ein 9-Jähriger Junge zeichnet zu der Themenstellung einen großen, eckigen, braunen Tisch, an dem sechs Personen sitzen. In der gleichen Aufteilung wie eben beschrieben sind die Eltern sehr groß frontal für den Betrachter hinter dem Tisch eingezeichnet, zwei Kinder sitzen mit dem Rücken zum Rezipient und je ein Kind rechts und links des Tisches. Die Eltern haben einen entsetzten Gesichtsausdruck durch große Augen und aufgerissene Münder. Auf den Tisch sind rote Trinkbecher eingezeichnet. Einer dieser Becher ist liegend dargestellt und eine Wasserlache, mit blauem Buntstift gezeichnet, der Becherinhalt ergießt sich über den Tisch. Es handelt sich hier sicher um ein Erlebnis, das der Zeichner darstellt. Fünf der abgebildeten Personen haben Teller mit Essen vor sich. Die Teller sind bis auf einen alle blau und das Essen darauf zeigt einen orange-braunen Farbton. Auf einem Teller fast mittig auf dem Tisch ist vermutlich gebratenes Hähnchen zu sehen, identifizierbar an den hellen Knochen. Die Kinder, die wesentlich kleiner dargestellt sind, sitzen auf Stühlen, von den Eltern ist nur der Oberkörper hinter dem Tisch zu sehen. Alle figürlichen Darstellungen haben farbig gezeichnete Kleidung. Eine Figur mit dem Rücken zum Betrachter hat drei Zöpfe und Schleifen in den Haaren, ein deutlicher Hinweis, dass es sich hier um ein Mädchen handelt. Tisch- und Stuhldarstellungen weisen teilweise perspektivische Darstellungen auf.



Abbildung 11 (87)

Diese Zeichnung eines 9-Jährigen Jungen, ebenfalls aus Kumasi, zeigt von der unteren Blattkante an bis zur Mitte eine braun eingezeichnete Tischfläche. Dem Betrachter frontal zugewandt sind die Eltern, der Vater links, mit Blick auf die Mutter rechts von ihm. Zwischen beiden Elternfiguren ist ein Ventilator eingezeichnet, selbst die Schalter an dem Gerät sind in drei verschiedenen Farben gemalt. An der unteren Blattkante sind vier Hinterköpfe, zwei mit Halsansatz eingezeichnet. Vor den Figurdarstellungen sind angeschnitten gezeichnet die hellen Teller mit Essen darauf. Zwei gezeichnete Hände greifen nach einem Löffel, die neben allen eingezeichneten Tellern rechts zu sehen sind. In der Mitte des Tisches steht ein großer, weißer Teller mit einem braunen Gebilde, vermutlich Fleisch, und einem Messer daneben. Ganz links im Bild sieht man einen Arm und ein kleines Stück vom Oberkörper einer weiteren Figur, ebenfalls angeschnitten ist vor dieser Figur ein Teller und ein Glas eingezeichnet. Der Vater hält in seiner rechten Hand einen Löffel, den er zu seinem Teller führt, auf dem in verschiedenen Farben, Weiß, Gelb, Orange und Braun das Essen eingezeichnet ist. In den Glasdarstellungen sind grafische Muster eingetragen und der Wasserstand im Glas durch eine Elipsenform gekennzeichnet. Der Hintergrund hinter den Elterndarstellungen ist nicht farbig gestaltet.



Abbildung 12 (89)

Das Thema „Meine Familie beim Essen“ gestaltet ein 8-Jähriger Junge aus Kumasi folgend, indem er einen gedeckten Esstisch mit drei Personen und eine Küchenzeile im Hintergrund abbildet. Zwei der eingezeichneten Figuren sitzen frontal zum Rezipienten und die Vaterfigur links im Bild wendet den Kopf der Mutter rechts von ihm zu. Neben der Mutter an derselben Tischseite sitzt ein Junge, vermutlich der Urheber dieser Zeichnung. Die Figuren sind hinter dem Tisch eingezeichnet, daher sind die Oberkörper angeschnitten zu sehen. Alle haben farbige Kleidung an. Vater und Mutter haben eine Kette mit einem kleinen Kreuz um den Hals hängen. Die Handdarstellungen von Mutter und Kind befinden sich unter dem Tisch, nicht sichtbar, während der Vater in einer Hand eine Gabel hält. Seine andere Hand ist ebenfalls unter dem Tisch. Auf dem hellgrünen Tisch steht eine Schüssel mit „Yamballs“ oder „Riceballs“. Jede Person hat einen Teller mit gelben Rand und Reis mit „Stew“, roter, scharfer Tomatensoße vor sich. Um den Tisch sind noch drei weitere Stühle eingezeichnet, perspektivisch angedeutet. Die Tischbeine sind dunkelgrün. Unter dem Tisch ist ein runder, gestreifter Teppich. Hinter den Figuren am Tisch ist eine Küchenzeile zu sehen mit Schränken, Herdplatten, Spüle und Fenstern darüber. Genau am rechten Bildrand ist eine grüne Tür in den Raum hineingezeichnet. Der Raum zwischen den Elementen wurde frei gelassen, nicht farbig gestaltet, doch eindeutig ist der Innenraum der Küche mit dem Essplatz zu erkennen.

13.6.2 Einzelbeispiele der Kinderzeichnungen aus Gummyoko zu der Themenstellung „Meine Familie beim Essen“

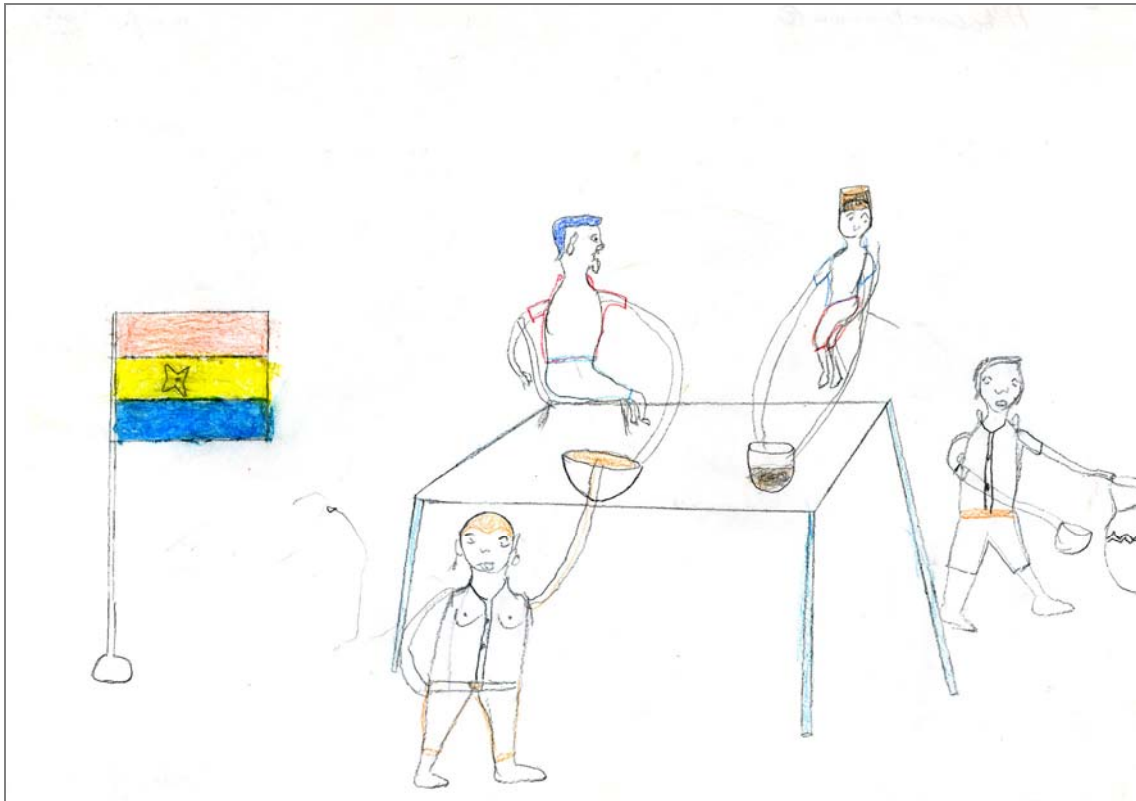


Abbildung 13 (647)

Diese Zeichnung stammt von einem 10-jährigen Jungen aus Gummyoko. Er zeichnet das Motiv von drei Personen, die um einen Tisch versammelt sind und aus zwei Schalen essen. Die Figurdarstellung, die vor dem Tisch steht, ist dem Betrachter frontal zugewandt. Die Figur hat einen kastenförmigen Oberkörper mit Beinen, die zunächst mit Bleistift eingezeichnet sind, und anschließend wird mit einem orangefarbenen Buntstift die Konturlinie der Hose darüber gezeichnet. Durch die Knopfleiste ist ein Hemd mit V-Ausschnitt erkennbar. Darunter sind mittels zwei Bögen und zwei Punkten der Busen angedeutet. Die Figur hat als Munddarstellung einen kurzen, waagrechten Strich und einen u-förmigen Bogen darunter, der als Zunge verstanden werden kann. Die Figur hat Ohren eingezeichnet, an denen Ohringe zu sehen sind. Mit einem orangefarbenen Farbstift werden die Haare dargestellt. Der rechte, dünne Arm der Figur verläuft von der Schulter zum Gürtel und der linke, viel zu lange Arm reicht von der Schulter in die Schüssel, die hinter der Figur auf dem Tisch steht. Für die Tischdarstellung wird ein Schulheft als Lineal verwendet, um gerade Striche für die Tischplatte und die Tischbeine einzuzeichnen. Der Tisch ist fast so hoch wie die Figurdarstellungen. Hinter dem Tisch werden zwei weitere Figuren eingezeichnet. Auch hier sind zunächst die Figuren mit Bleistift gezeichnet und anschließend wird mit Buntstiften, mittels Konturlinie die Kleidung darüber abgebildet. Die linke Figur hinter dem Tisch sitzt auf einem Stuhl, der Stuhl und Unterkörper sind im Profil gezeichnet, während der Oberkörper frontal dar-

gestellt wird. Der Kopf ist im Profil gezeigt und blickt nach rechts auf die nächste Figur. Der linke Arm ist dünn, aber proportional stimmig eingezeichnet, während der rechte Arm überlang abgebildet ist, damit er bis in dieselbe Schale reicht, in die schon die Figur, vor dem Tisch stehend hineingreift. Die Stuhlbeine sind in den Tisch hineingezeichnet, als wäre der Tisch durchsichtig. Eine weitere Figur ist hinter den Tisch gezeichnet, die Beine in der Haltung, wie auf einem Stuhl sitzend. Genau wie die anderen Figurdarstellungen wird diese auch zuerst mit Bleistift gezeichnet und danach wird mit Buntstiften die Kleidung in Konturlinien eingetragen. Diese Figur trägt eine Kappe, wie sie viele Moslems im Norden Ghanas tragen. Beide Arme dieser Figur sind lang und dünn gezeichnet, sie enden beide in einer Schale.

Bei beiden Figurdarstellungen hinter dem Tisch sind die Unterkörper zu kurz abgebildet, da der Zeichner die Figuren aufgrund der Tischkante nicht angeschnitten abbilden wollte.

Rechts vom Tisch befindet sich die vierte Figur, hier ist ebenfalls die Figurdarstellung als Bleistiftzeichnung unter der Kleidung zu erkennen. Diese Figur schöpft Wasser aus einem großen Tonkrug. Am Ende eines Armes ist eine kleine Schale eingezeichnet und am Ende des anderen Armes scheint die Figur einen Deckel von dem Krug zu heben. Differenzierte Handdarstellungen fehlen. Der Krug weist eine Doppelreihe eines Zick-Zack Musters als Verzierung auf. Nur eine Figur hat ein handähnliches Zeichen, alle anderen Figuren haben keine Hände eingezeichnet. Dieses Motiv füllt fast Zweidrittel des Zeichenblattes. Links von diesem zentralen Motiv ist eine Flagge eingetragen in den Farben Rosa-orange, Gelb-grün und Blau, in dem mittleren Flaggenteil ist ein vierzackiger Stern eingezeichnet. Lediglich die Flagge ist flächig farbig gestaltet, alle anderen Darstellungen sind ausschließlich mittels Konturlinie eingetragen. Auffallend ist, wie oft Transparentzeichnungen unter den Bildwerken der Kinder aus Gummyoko auftreten.



Abbildung 14 (660)

Bei dieser Kinderzeichnung handelt es sich um ein Hochformat, das von einem 9-Jährigen Jungen, gezeichnet wurde. Folgende Einzelmotive sind zu sehen: oben rechts, ein Viertel der Zeichenfläche einnehmend, eine Dreierfigurengruppe um eine Schale versammelt, darunter ein Hubschrauber und wiederum darunter ein großes Haus. Links neben dem großen Haus ist ein kleines Haus mit einem Dach in Dreieckform zu sehen, darüber ein Baum und über dem Baum, in derselben Größe, eine Flagge. Das Hauptmotiv sind drei Figuren beim Essen. Rechts und links des roten Kreises, welches eine Schale mit Essen darstellt, sind zwei Figuren frontal abgebildet. Die rechte Figur hat ebenfalls im Oberkörper zwei Bögen und zwei Punkte eingezeichnet, welches als Zeichen für Busen gedeutet werden kann, doch fehlen Attribute wie Ohrringe und Frisur, die eindeutig auf eine weibliche Figurdarstellung hinweisen. Alle Beindarstellungen sind gebogen und ohne erkennbare Füße abgebildet.

Ein Hubschrauber in dem oberen Blattdrittel zeigt zwei Leitern, eine quer am Hubschrauber und eine herunterhängend, ein Stück über den Hubschrauber hinausragend. Die Breite des Hubschraubers entspricht in etwa der Länge der Menscharstellungen. Es verweist auf das Erlebnis des Militäreinsatzes, der ungefähr vier Wochen vor der Projektdurchführung stattfand, um die sich bekämpfenden ethnischen Gruppen der Kusasi und Mamprusi im nahe gelegenen Bawku zur Ruhe zu bringen. Bei dem großen Haus handelt es sich um ein Wohnhaus und bei der kleineren Hausabbildung vermutlich um ein Speicherhaus.



Abbildung 15 (649)

Die Zeichnung des 9 Jahre alten Mädchens zeigt in der unteren Blatthälfte vier Figurdarstellungen, ein Haus und zwei Kochstellen. Zentral in der unteren Blattmitte ist ein Haus eingezeichnet, sichtbar sind zwei Innenräume. Darin sind symmetrisch in beiden Räumen genau die gleichen Dinge abgebildet, jeweils drei Kisten, auf der mittleren sind ineinander gestapelte Schalen zu erkennen. Das Haus ist mittels einer doppelten, blauen Konturlinie gezeichnet, innen altrosa und hellgrün ausgemalt, das Dach in diagonalen Streifen farbig gestaltet. Vor dem Haus sitzt eine Figur, mit grüner Konturlinie gezeichnet, auf einem Stuhl, vor einem Tischchen. Der Tisch ist transparent gezeichnet, mit orangefarbener Tischplatte, durch die hindurch die hinteren kurzen Tischbeine sichtbar sind. Auf dem Tisch steht ein Topf mit Deckel. Die Figur hat einen lang ausgestreckten Arm, die nach dem Deckel greift. Rechts vor dem Tisch steht ein Kochtopf auf einer Feuerstelle, alles in gelber Konturlinie gezeichnet. Rechts hinter den Tisch befindet sich eine weitere Kochstelle, ebenfalls mit gelber Konturlinie eingezeichnet.

Vom Haus rechts, so hoch wie das Haus, ist eine weibliche Figur mit grünem Buntstift gezeichnet. Diese Figur trägt ein gestreiftes Kleid und Ohrringe an den Ohren sind erkennbar. Unter einer Fußdarstellung ist ein Absatz eingezeichnet. Die Figur hält etwas in der linken Hand, der rechte Arm führt von der Schulter im Bogen zur Taille.

Weiter vorne, links der Figurdarstellung am Tisch, steht eine weitere Figur mit grünen Hosen und einem Oberteil orangefarbig ausgemalt, ein bunter Gürtel trennt die Kleidungsstücke. Ein Arm führt im Bogen in den Mund und der andere hängt links neben dem Körper herunter. Die Figur scheint gleich der am Tisch sitzenden einen Hut zu tragen, vermutlich handelt es sich um eine männliche Figurdarstellung.

Auf gleicher Höhe und in gleichem Abstand zum Haus wie die weibliche Figur in grüner Buntstiftzeichnung ist unten links von dem Haus eine zweite weibliche Figur eingezeichnet. Sie trägt ein verschiedenfarbiges Kleid mit Puffärmeln, es sind keine Arme eingezeichnet, sie hat blaue Haare, Ohrringe, Augenbrauen, Augen, Nase und einen lachenden Mund. Auf den Wangen sind rechts und links die Narbentätowierungen in kurzen Strichen zu erkennen. Auf dem Kopf trägt die Figur einen Eimer. Die Schuhe sind am Absatz und an einer Art Schleifen erkennbar. Deutlich wird an dieser Zeichnung, dass die Familie nicht zusammen an einem Tisch isst. Offensichtlich wird hier der Vater oder Familienälteste bewirtet.

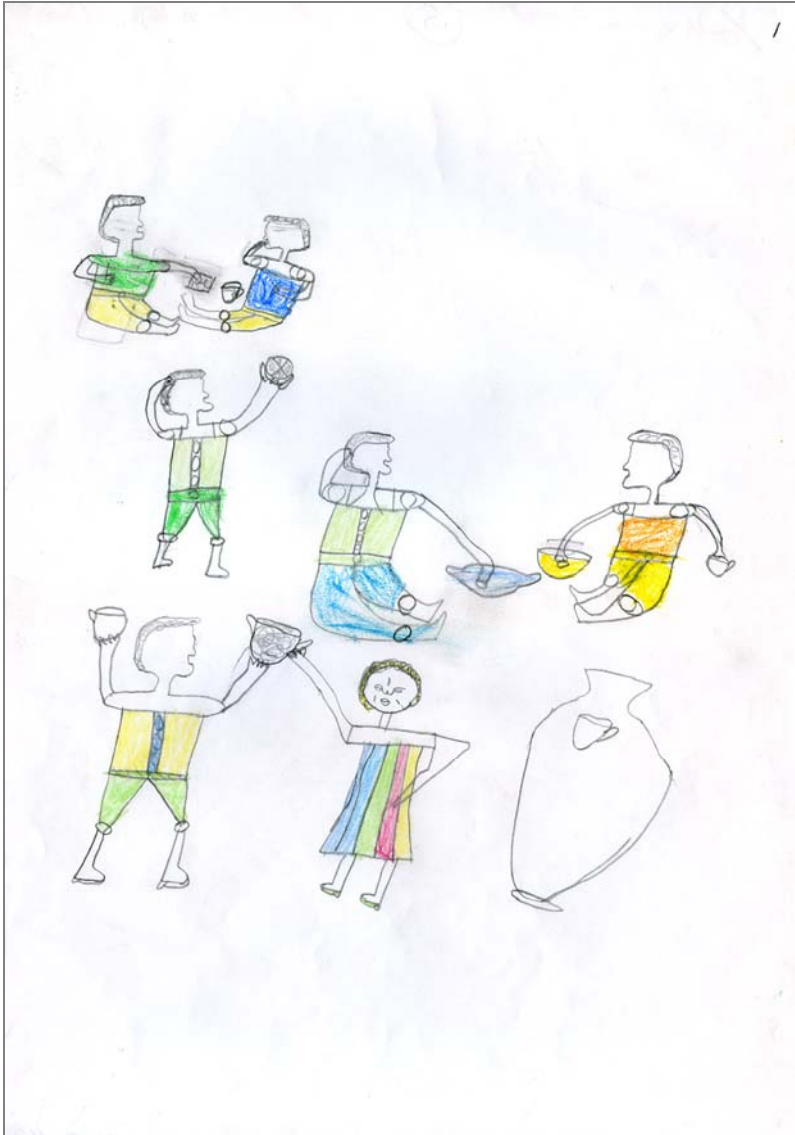


Abbildung 16 (663)

Insgesamt sieben Figurdarstellungen zeichnet ein 10-Jähriges Mädchen. Über das Zeichenblatt im Hochformat verteilt finden sich folgende Darstellungen: links im unteren Drittel steht ein Mann mit grünen, knielangen Hosen, einem Oberteil bis unter die Schultern in gelber Farbe mit blauer Knopfleiste. Der Kopf ist im Profil nach rechts gezeichnet, geht ohne Unterbrechung in den Hals über und weiter in eine Art Querbalken, der die Schultern darstellt. Beide Unterarme sind rechts und links vom Kopf erhoben, auf den Händen werden jeweils Schalen oder Töpfe gehalten. Rechts von dieser männlichen Figurdarstellung steht eine weibliche Figur mit einem farbig gestreift gezeichneten Kleid. Ein Arm hält den Topf, den die männliche Figur mit ihrer linken Hand reicht. Die weibliche Figur weist im Schulterbereich denselben Querbalken auf wie die männliche Figurdarstellung. Dieser weiblichen Figur werden mit Blei- und gelbem Buntstift, um die kreisrunde Kopfform Haare eingezeichnet. Sie zeigt die typische Nasenform, Augen, Mund und rechts und links des Mundes und auf der Stirn die Narbentätowierung. Die Munddarstellung ist ein Oval mit einem Querstrich in der Mitte. Rechts

dieser Figuren steht ein Wassergefäß, so groß wie die Figuren, mit Bleistift in Konturlinie gezeichnet. In dem Gefäß ist eine Tasse eingezeichnet. Über diesen Einzeldarstellungen sind drei weitere Figuren eingezeichnet: links eine männliche Figur, ähnlich der eben beschriebenen, mit dunkelgrünen, knielangen Hosen, einem hellgrünen Oberteil mit Knopfleiste und zwei erhobenen Armen, in der rechten Hand einen Ball haltend, den Kopf im Profil nach rechts gezeichnet. Rechts dieser Figur sind zwei weitere Figuren abgebildet, diese sitzen sich mit fast ausgestreckten Beindarstellungen gegenüber, zwischen ihnen stehen zwei Schalen, die farbig gemalt sind, und in jeweils einer ist ein ausgestreckter Arm einer Figur eingezeichnet. Beide Figuren schauen sich an, da ihre Köpfe im Profil zueinander gezeichnet sind. Auch sie zeigen farbig gestaltete Kleider und den Querbalken im Schulterbereich, in den zwei Kreise an der Stelle der Schulterkugeln abgebildet sind.

Im oberen Bereich der Zeichnung über der Dreierfigurengruppe sind links im Zeichenblatt noch zwei weitere etwas kleinere Figuren eingezeichnet. Auch sie scheinen mit ausgestreckten Beinen auf dem Boden zu sitzen. Zwischen ihnen sind zwei Töpfe eingezeichnet. Eine Figur hat den Arm zum Mund geführt, der andere Arm ist angewinkelt abgebildet. Die Figur gegenüber ist mit gelber Hose und grünem Oberteil bekleidet, ein Arm ist angewinkelt gezeichnet und der andere ausgestreckt in ein Gefäß eingetaucht. Bei beiden sind die Köpfe im Profil, einander zugewandt dargestellt. Alle Profildarstellungen des Kopfes sind im Gesichtsbereich nicht nennenswert differenziert. Die Figuren weisen keine besonderen Größendifferenzen untereinander auf.

13.7 Figurendifferenzierung

Unterschiedliche Bewegungsdarstellungen und Interaktionen werden mittels der Auswertungsmethode nach A. Schoppe wie folgt näher analysiert: Je stärker die Themenstellung an Handlungen orientiert ist, umso höher ist die Anzahl der in einem interaktiven Zusammenhang gezeichneten Figurdarstellungen. In dem Motivniveau „allgemeine Handlungen“ finden sich die meisten interaktiven Figuren, da die Themenstellung „Meine Familie beim Essen“ eine alltägliche, immer wieder kehrende Handlung bedeutet.

Figurdarstellung und Zusammenhang	Anzahl der Figurdarstellungen
Figuren ohne Zusammenhang	8
Figuren in Zuwendung, Blickkontakt, Gespräch etc.	85
Figuren in gemeinsamer Handlung	105

Tabelle 39: Figurendifferenzierung Motivniveau „allgemeine Handlungsmotive“

Als Figuren ohne Zusammenhang werden Figuren gewertet, die in keiner sichtbaren Beziehung zu anderen, stehen und auch keine Tätigkeit ausüben, die mit dem Essen in Verbindung steht. An den hohen Zahlenwerten der Figuren, die in Zuwendung, Blick-

kontakt, Gespräch stehen oder in gemeinsamen Handlungen aktiv sind, zeigt sich, dass diese Themenstellung zur Darstellung gemeinsamer Handlungen prädestiniert ist.

Im nächsten Schritt werden die Figurdarstellungen weiter differenziert.

Unterschiedliche Möglichkeiten der Figurdarstellung	Anzahl der Figurdarstellungen
1. Statisch, ohne Tätigkeit	5
2. Mimik	17
3. Gestik	107
4. Spezielle Teilbewegungen/Handgriff mit Attribut	104
5. Bewegung des ganzen Körpers	2
6. Gemeinsames Auftreten verschiedener Phänomene (zusammensitzen für gemeinsames Essen)	73

Tabelle 40: Möglichkeiten der Figurdarstellung

Das Merkmal „statisch, ohne Tätigkeit“ bezieht sich auf Figurdarstellungen, die keinerlei körperliche Bewegung zeigen. Unter Punkt zwei wird die Mimik im Gesicht ausgewertet. Dabei werden offene Mundformen als Sprechen interpretiert. Sind die Augen in eine Richtung blickend eingezeichnet, wird dies ebenfalls als Mimik gedeutet. Punkt drei behandelt die Gestik, diese wird gezählt, sobald ein Arm erhoben eingezeichnet ist. Unter der Kategorie „Bewegung des ganzen Körpers“ wird gewertet, wenn der ganze Körper in Bewegung abgebildet ist. Wie die Auswertung zeigt, tritt dies in zwei Fällen auf: einmal eine Person, die Fußball spielt, die Beine in Schrittstellung und die Arme hoch erhoben; die andere Figur in Bewegung ist ebenfalls eine männliche Person in Schrittstellung vor einem Wasserkrug, in der einen Hand den Deckel des Kruges, in der anderen Hand ein Gefäß um Wasser zu schöpfen. In dieser Darstellung sind alle Gliedmaßen in Bewegung gezeichnet.

Unter Punkt sechs „gemeinsames Auftreten verschiedener Phänomene“ werden die Phänomene des Essens ausgewertet, wie häufig diese in der Themenstellung auftreten. Dazu werden folgende Gesten gezählt: Hand in den Topf stecken zum Essen fassen, Hand zum Mund führen und Besteck in der Hand halten. Das Ergebnis der Auswertung zeigt zu dieser Kategorie einen Wert von 73 Fällen. Geht man von einer Figurenanzahl von 144 in den 33 Zeichnungen aus, bedeutet dies, dass diese Phänomene zu 50 % in den Figurendarstellungen auftreten. Andere Ergebnisse zeigen, dass Gestik in der Figurdarstellung zu 73 % eingezeichnet wird. Spezielle Teilbewegungen werden ebenfalls häufig, nämlich zu 72 % ausgeführt, welches auf das Thema zurückzuführen ist – die besondere Situation des Essens.

13.8 Farbgebung

Wie schon in der vorangegangenen Auswertung zu der Themenstellung „Meine Umwelt“ können Farbmischungen nicht berücksichtigt werden, da mit Blei- und Buntstiften sowie Wachsmalkreiden gemalt wird.

Die Auswertung erfolgt unter dem Aspekt der Farbqualität, dazu werden die Eigenschaften und Dominanz der eingesetzten Farben ausgewertet. Da in der Auswertung zu der vorangegangenen Themenstellung die Bilder nach den Entstehungsorten getrennt ausgewertet werden, erfolgt zu dieser Themenstellung die gleiche Vorgehensweise.

Kategorien der Farbabstufungen	Kumasi	Gumyoko
Bunt, ungebrochen, intensiv leuchtend	8	14
Bunt, jedoch gebrochen, weniger leuchtend	3	8
Tendenz einer Farbe	-	-
Tendenz zu schwarz/ weiß/ grau	-	-
Ausgleich zwischen Bunt- und Grauwerten	-	-
Ausschließlich schwarz/weiß/grau	-	-
Ausschließlich eine Farbe	-	-
Wenig Farbe verwendet, deutliche Dominanz des Untergrunds	-	-

Tabelle 41: Farbauswertungen

Die Auswertung zeigt, dass die Mehrzahl der Kinder intensiv leuchtende Farben bevorzugt. Dies rührt daher, dass die Kinder aus Gumyoko diesmal die Kleidung der dargestellten Figuren mit verschiedenen Farbgebungen intensiv leuchtend ausmalen. Reine Bleistiftzeichnungen kommen nicht vor. Auch wird nie ausschließlich nur mit einer Farbe gezeichnet. Ein Grund dafür mag darin liegen, dass es sich in der Projektdurchführung um die zuletzt genannte Themenstellung handelt und die Kinder aus Gumyoko mutiger in der Farbgebung vorgehen und inzwischen auch Wachsmalkreiden verwenden.

A. Schoppe kommt aufgrund seiner Auswertung zu dem Schluss, dass tendenziell real erlebte Situations- und Handlungsdarstellungen eine hohe Farbigkeit aufweisen. Bei Sachmotivdarstellungen werden deutlich weniger Farben verwendet.

An dieser Stelle schließe ich eine Auswertung der verwendeten Farben pro Zeichnung an.

Anzahl Farben	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Anzahl der Zeichnungen	1	3	3	6	4	4	7	2	1	2

Tabelle 42: Anzahl der verwendeten Farben pro Blatt

Die Ergebnisse der Auswertung zeigen, dass im Durchschnitt 7-10 Farben pro Zeichenblatt verwendet werden. Dies deckt sich mit dem Ergebnis der vorherigen Thementauswertung „Meine Umwelt“. Die verwendeten Farben pro Zeichenblatt liegen dort durchschnittlich bei einem Wert von sechs bis neun unterschiedlichen Farben.

13.9 Fazit der Auswertung nach A. Schoppe zum Thema „Meine Familie beim Essen“

Dadurch, dass die Lebenswelt der Kinder bei A. Schoppe in der Auswertung eine große Rolle spielt, stehen Handlungen und die Orte, an denen sie stattfinden, im Vordergrund. Das bedeutet, für diese Auswertungsmethode sind Kenntnisse der Lebenswelt, in der sich die Kinder bewegen und handeln, nötig. Bei dieser Art der Auswertung wird zunächst ein ganzheitlicher Überblick vorgenommen, in dem gesichtet wird, welche Motive überhaupt zu der Themenstellung dargestellt werden. Durch eine ganzheitliche Betrachtung lässt sich sofort feststellen, dass die Handlung des gemeinsamen Essens in Gumyoko draußen und in Kumasi in Innenräumen stattfinden, dass in Kumasi die ganze Familie am Tisch zusammen sitzt zum Essen und dies in Gumyoko nicht der Fall ist.

Im folgenden Schritt werden die Motivniveaus bestimmt. Hieraus wird sichtbar, inwieweit unterschiedliche Handlungen in den Darstellungen abgebildet werden.

Die teilweise vorgenommenen Einzelanalysen der Zeichnungen zwingen zum genauen Hinsehen und dadurch werden Details beschrieben, die teilweise bei der Gesamtauswertung nicht berücksichtigt werden. Ein Beispiel ist die Figurengröße, die in der allgemeinen Auswertung nicht erfasst wird. Durch Einzelanalysen wird festgestellt, dass die Kinder in Kumasi meistens ihre Eltern deutlich größer darstellen als die Kinder aus Gumyoko.

H. Egen schreibt dazu:

„Auch die ‚Rangordnung‘ kommt zum Ausdruck, was leicht an den Größenverhältnissen ablesbar ist. Die Eltern werden immer größer gezeichnet als das Kind sich selbst darstellt. (...) Wir dürfen daher die hier gegebenen Proportionen als Anhaltspunkt für das kindliche Erleben der Familie werten.“⁵⁵²

⁵⁵² Egen, Horst: Kinderzeichnungen und Umwelt. Bonn 1967, S. 45

Dass die Eltern immer größer dargestellt werden, kann für Kinderzeichnungen aus anderen Kulturen nicht automatisch angenommen werden.

Diese Bedeutungsgröße kann verschiedene Gründe haben. Zum einen kann die groß dargestellte Figur für das Kind wichtig sein, es kann durch eine große Figurdarstellung auch ein Wunsch transportiert werden, dass diese Person mächtig erscheinen soll, es kann das Verlangen nach sozialer Nähe ausdrücken. Durch große Figurendarstellungen kann es zum Ausdruck von Ängstlichkeit kommen oder es könnte sich genauso um Formübernahmen von Mitschülern oder Geschwistern handeln.⁵⁵³

Es wird das Schulterschema beschrieben, welches als „Querbalken“ eingezeichnet wird und ausschließlich in den Zeichnungen der Kinder aus Gumyoko vorkommt, ähnlich dem beschriebenen Nasenschema. Die Transparentdarstellungen sind ebenfalls ein Phänomen, welches ausschließlich in den Zeichnungen aus Gumyoko zu finden ist. Auch wird durch die stichprobenartige Einzelanalyse deutlich, dass die Kinder aus Kumasi ihre Figuren angeschnitten abbilden, während dieses Phänomen nie in den Zeichnungen aus Gumyoko zu finden ist. Beispielartige Einzelanalysen sind notwendig, um bestimmte Phänomene, die bei der allgemeinen Auswertung nicht erfasst werden, mit zu berücksichtigen.

Die Blattausnutzung wird in der Auswertungsmethode nach A. Schoppe in Prozentangaben geschätzt und nicht mittels Gitterfeld ermittelt. Daher ist zwar die Blattausnutzung allgemein ermittelt, es kann aber nicht genau ausgesagt werden, in welchem Bereich des Zeichenblattes die Probanden bevorzugt ihre Motive darstellen.

Es werden die Figurdarstellungen in Bewegung und Tätigkeit ausgezählt, um eine quantitative Bewertung zu erhalten. Im folgenden Schritt wird die durchschnittliche Anzahl abgebildeter Figuren ermittelt. Diese liegt bei drei bis vier Figurdarstellungen pro Zeichenblatt. Zur weiteren Differenzierung wird diese Analyse nach Orten getrennt durchgeführt.

Die Qualität der Menschendarstellung sieht A. Schoppe in der Interaktion der gezeichneten Figuren. Der Autor schließt von der bewegt miteinander agierenden Figurabbildung auf eine intensive Realitäts-/Tätigkeitsspiegelung des Kindes.

Die Figurdarstellungen werden nach Mimik, Gestik, Blickzuwendung und der Nähe, in der sie zueinander stehen, ausgewertet. Durch diesen Auswertungsaspekt wird die Handlung, Interaktion, in der sich Figurabbildungen befinden, deutlich. Das Ergebnis zeigt, dass zu 89 % Figuren in gemeinsamen Handlungen mit Gesten und Mimik dargestellt sind.

In einer weiteren Differenzierung werden die Aspekte der „Zuwendung“ durch Blickkontakt oder Gestik und „in unmittelbarer Nähe“, Figuren, die weniger als Körperbreite auseinander stehen, ausgewertet.

⁵⁵³ Vgl. Schuster, Martin: Kinderzeichnungen. Wie sie entstehen, was sie bedeuten. München 2001, S. 117f

Die Figurendifferenzierung findet bei A. Schoppe besondere Beachtung: ob die Figuren in Handlungen miteinander stehen, ob der Körper in Bewegung abgebildet ist und ob weitere Phänomene ausgemacht werden können. Dabei werden formale Aspekte der Figurdarstellungen wie Integrationsmerkmale von Körperteilen, Proportion und Größe nicht beachtet. Auch Frontal- und Profildarstellungen werden nicht einzeln ausgewertet. Es geht sozusagen immer um eine ganzheitliche Betrachtung und den Handlungsbezug, in dem die Figuren agieren.

Die Farbanalyse erfolgt quantitativ, nach Anzahl der verwendeten Farben pro Zeichenblatt. Es werden unterschiedliche Kategorien der Farbabstufungen ausgewertet. Dabei zeigt das Ergebnis, dass in Gummyoko die Kinder vorwiegend bunte, ungebrochene, intensiv leuchtende Farben bevorzugen. Es wird nicht ausgewertet, welche Farben am häufigsten verwendet werden und welche Flächen innerhalb der Zeichnung bevorzugt farbig gestaltet werden. Diese Farbverteilung lässt sich allgemein in der ersten ganzheitlichen Betrachtung sehen, nämlich dass bei dieser Themenstellung meist die Kleidung der Figurdarstellungen farbig gestaltet ist.

Gender betreffende Auswertungen, Aspekte der Raumdarstellung, Strich- oder Linienführung berücksichtigt die Auswertungsmethode nach A. Schoppe nicht. Hier sehe ich Ergänzungsbedarf.

Die Auswertungsmethode zeigt gut die kulturellen Unterschiede selbst innerhalb eines Landes durch die Auswertung der Interaktionen der gezeichneten Figuren miteinander. Es fehlen die Auswertungen nach Geschlechtern getrennt. Ein weiterer Punkt, der unbedingt in die Auswertung aufgenommen werden sollte, ist der Aspekt der Figurengröße, wobei eventuell bei einer zu detaillierten Auswertung der Blick für das Ganze und die Zusammenhänge verloren geht.

14 Auswertung der Kinderzeichnungen aus Ghana zum Thema „Meine Familie beim Essen“ nach H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev

Das Thema „Meine Familie beim Essen“ wird für die Projektdurchführung gewählt, um zum einen kulturelle Unterschiede sichtbar zu machen und um zum anderen, die Kinder zu veranlassen, eine Handlung abzubilden.

Die Themenstellung „Meine Familie beim Essen“ wird als letztes der insgesamt fünf Themen gestellt, daher äußern sich nicht alle Kinder zu dieser Themenstellung zeichnerisch. Da es keine zeitlichen Vorgaben für die Fertigstellung der einzelnen Themen gibt, sollen sich die Schüler für die Fertigstellung jeder Themenstellung die Zeit nehmen, die sie benötigen. Die neue Themenstellung soll erst bearbeitet werden, wenn die Kinder selbst entschieden haben mit der vorhergehenden Themenstellung fertig zu sein.

Wie im Kapitel „Mahlzeiten und Essgewohnheiten des Landes“ schon beschrieben, herrschen in unterschiedlichen Kulturen unterschiedliche Essgewohnheiten. In Ghana wird in der Regel alles mit den Händen, genauer gesagt, mit der rechten Hand, gegessen. Durch den geografischen Unterschied bedingt, wird im Norden des Landes mehr Yam, Casava, Hirse und Hafer angebaut als im Süden. Daher gibt es unterschiedliche Gerichte in Ghana. Im Norden gibt es das weit verbreitete „Tissard“, eine Art sehr feiner Haferbrei mit verschiedenen Soßen als Beilage. In Kumasi ist das „Nationalgericht“ der Ashanti „Fufu“, ein Brei aus Yam oder Casava und Kochbananen verkocht und zerstampft, mit verschiedenen Soßen serviert. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass in Ghana das Essen sehr weich verkocht ist, da außer Fleisch nichts gekaut, sondern alles geschluckt wird. Die Hauptmahlzeiten sind meist sehr scharf gewürzt.⁵⁵⁴

In Familien in Gummyoko sitzt man meistens auf einem Hocker und isst an einem kleinen Tischchen. Diese werden in der Trockenzeit hinausgestellt, um unter freiem Himmel zu speisen. Die Essgewohnheiten sind je nach sozialem Status verschieden. Die Oberschicht in Ghana isst gleich den Europäern drinnen an einem Esstisch mit Stühlen in der Höhe und Größe, wie sie aus unserem Kulturkreis bekannt sind. In Ghana war es früher nicht üblich, als Familie zusammen zu essen. Dies ist eine Folge der Bildung von Kleinfamilien, wie es sie heute vorrangig in den Städten und im Süden Ghanas gibt.

Meist essen die Väter oder Männer alleine und die Kinder extra. Ist ein Gast zugegen, wird dieser sofort zum Essen mit dem Familienältesten oder den Männern eingeladen. Er darf mit dem Ältesten oder Familienoberhaupt aus einer Schüssel oder Teller essen. Traditionsgemäß isst man aus einer großen Tonschale, wobei alle gekochten Nahrungsmittel zum Essen in eine Schale kommen.

Bei einem ersten ganzheitlichen Sichten der Zeichnungen fällt auf, dass die Zeichnungsblätter der Kinder aus Gummyoko mehr Einzelelemente enthalten als bei der dortigen Themenstellung „Meine Umwelt“ farblich mehr differenziert wird und, dass in den Bildern mehr gestaltete Farbflächen vorhanden sind.

Insgesamt liegen zur Themenstellung „Meine Familie beim Essen“ 33 Zeichnungen vor, davon 11 von Mädchen und von 22 Jungen. Aus Kumasi stammt eine Zeichnung von einem Mädchen, 10 Zeichnungen stammen von Jungen, bei Gummyoko ist das Verhältnis 10 Mädchen zu 12 Jungen.

14.1 Blattausnutzung in drei Feldern

Die Zeichnung wird nach Flächenabschnitten, oberes, mittleres und unteres Feld, unterschieden. Diese Einteilung ist unabhängig vom Quer- oder Hochformat. Es wird

⁵⁵⁴ Die Schärfe regt die Magensäureproduktion an und damit können mehr Bakterien abgetötet werden – ein Grund, warum in vielen heißen Ländern sehr scharf gegessen wird.

ausgewertet, in welchen Feldern sich die Darstellungen auf der Zeichnung befinden. Ist ein Blatt vollständig bedeckt, werden alle drei Felder gezählt.

Es wird ein Raster für Hoch- und Querformat auf Transparentpapier aufgezeichnet, mit dem die Auswertung vorgenommen wird. Es liegen sieben Zeichnungen im Hochformat und 26 Zeichnungen im Querformat vor.

Oberes Feld	Mittleres Feld	Unteres Feld
23	30	15
69 %	90 %	45 %

Tabelle 43: Blattausnutzung in drei Feldern

Das Ergebnis zeigt, dass zu 90 % das mittlere Feld mit dem gezeichneten Motiv belegt wird. Als weiteres Feld wird das obere zu 69 % genutzt und das untere zu 45 %. Die Ergebnisse zeigen im Vergleich zu der Auswertung der Themenstellung „Meine Umwelt“ in allen drei Feldern fast doppelt so hohe Werte. Dies mag daran liegen, dass die Kinder in Gumyoko viel mutiger an die zeichnerische Umsetzung herangingen als bei der ersten Themenstellung „Meine Umwelt“. Es war der dritte Tag der Projektdurchführung und die letzte Themenstellung der insgesamt fünf gestellten Themen. Ein anderer Grund mag darin liegen, dass eventuell dieses Thema mehr zum Zeichnen motivierte, da es etwas Alltägliches, immer Wiederkehrendes, darstellt und damit ein Gefühl der Sicherheit einhergeht. Es kann auf eine alltägliche, immer wiederkehrende Erfahrung zurückgegriffen werden.

14.2 Auswertung der Blattausnutzung mittels Gitterfeldern

In zwölf gleich große Felder werden die Zeichnungen unterteilt und es werden die Felder gezählt die mindestens zu einem Drittel mit zeichnerischer Darstellung bedeckt sind. Eine weitere Auszählung wird unter geschlechtsspezifischen Aspekten vorgenommen.

Auswertung Gitterraster	Alle Anzahl	Alle %	Mädchen Anzahl	Mädchen %	Jungen Anzahl	Jungen %
bedeckt 1-2 Felder	-	-	-	-	-	-
bedeckt 3-4 Felder	8	24 %	4	30 %	4	20 %
bedeckt 5-6 Felder	13	39 %	6	46 %	7	35 %
bedeckt 7-8 Felder	5	15 %	1	7 %	4	20 %
bedeckt 9-10 Felder	3	9 %	-	-	3	15 %
bedeckt 11-12 Felder	4	12 %	2	15 %	2	10 %

Tabelle 44: Auswertung mittels Gitterfelder

Die am häufigsten genutzte Felderanzahl von Jungen und Mädchen liegt bei fünf bis sechs Feldern.

Unter geschlechtsspezifischen Aspekten ergeben sich Durchschnittswerte von 5-6 bedeckten Feldern, zu 46 % genutzt von den Mädchen, und eine Feldausnutzung von ebenfalls fünf bis sechs Feldern, das entspricht 35 % Flächennutzung pro Blatt bei Jungen. Bei den Jungen folgt zu 20 % die Blattnutzung von sieben bis acht Feldern. Das bedeutet in der Tendenz, dass die Jungen mehr Blattfläche für ihre Zeichnungen nutzen. Das Ergebnis der Feldnutzung im Bereich der drei bis vier Felder, zu 30 % von Mädchen und zu 20 % von Jungen genutzt, spricht für eine größere Flächenutzung im Bereich drei bis vier Feldern, der Mädchen.

14.3 Einzelelemente im Rahmen der Bildgefüge

Im Folgenden werden alle Einzelmerkmale aufgezählt, die in den insgesamt 33 Zeichnungen abgebildet sind: Figuren, Tische, Stühle, Töpfe, Teller, Schüsseln, Besteck, Trinkgläser, Bäume, Hubschrauber, Flaggen, Wassergefäße, Bälle, Kirche, Wasserpumpe, Auto, Kühe, Fische, Schlange, Regenschirm, Besen, Fernseher, Essen auf Tellern oder in Schalen, Ventilator, Häuser, Teppiche, Bild an der Wand, Küchenzeile als Inneneinrichtung.

Die ersten vier genannten Einzelelemente tauchen am häufigsten in den Zeichnungen auf.

14.4 Raumdarstellung

Unter den Begriff Raumdarstellung fallen bei der Themenstellung „Meine Familie beim Essen“ alle Raumandeutungen in den Bildwerken. Dies sind Andeutungen von Innenraum, Häusern oder perspektivische Darstellung von Esstischen und Stühlen. Hierbei werden die Planungsmerkmale wie Überschneidungen, Überdeckungen und bewusst gezeichnete Anschneidungen ausgewertet. Die aufgezählten Merkmale treten ausschließlich in Zeichnungen der Kinder aus Kumasi auf, wie schon bei der Auswertung zum Thema „Meine Umwelt“ festgestellt werden konnte.

Die Kinder aus Kumasi zeigen auf zwei Bildern Inneneinrichtungen: einmal eine Küchenzeile mit Herd und Schränken, auf einer anderen Zeichnung erkennt man einen Boden und eine Innenwand mit zwei Fenstern. Eine weitere Kinderzeichnung aus Kumasi gibt durch ein aufgehängtes Bild einen Hinweis auf eine Innenwand. Besonders deutlich wird die Raumdarstellung in den Kinderzeichnungen aus Kumasi, hier werden die Personen am Esstisch deutlich vor, neben oder hinter dem Tisch platziert. Indem beispielsweise nur der Oberkörper hinter dem Tisch abgebildet wird, ist eine eindeutige Position dahinter zu sehen. Dieses Raumverständnis findet sich in den Kinderzeichnungen aus Gummyoko nicht. Darstellungen von Personen hinter dem Tisch werden vermieden. Der Versuch taucht nur in einer Zeichnung auf und hier schweben die Figu-

ren mit kurzen Beinen und überlangen Armen über der hinteren Tischkante, damit sie das Essen auf dem Tisch durch die überlangen Arme noch erreichen können. Die Kinder aus Gumyoko ziehen eine ganzheitliche Darstellung ohne Verletzung der Umrisslinie vor.

Hier erhebt sich die Frage, ob eine fehlende Planung von Merkmalen wie Überschneidungen, Überlappungen, angeschnittenen Darstellungen und Überdeckungen auf eine geringere oder verzögerte kognitive Entwicklung hinweist. Eine andere Vermutung liegt in dem Grund der fehlenden Übung, da die Kinder in Gumyoko kaum Gelegenheit haben, sich zeichnerisch oder malerisch zu betätigen.

14.4.1 Streubild, Standlinienbild, Steilbild

Das Streubild bezeichnet die Bilder, in denen die Einzelelemente ohne Beziehung zueinander dargestellt werden. Der Begriff Steilbild wird für Zeichnungen verwendet in denen die Bodenlinie oder vergleichbare Eintragungen bis mindestens zur Blattmitte als Standfläche oder Boden eingezeichnet sind.

Streubild	Standlinienbild	Steilbild
24	-	9

Tabelle 45: Raumsetzung

Wie bei der vorangegangenen Untersuchung zum Thema „Meine Umwelt“ stammen die Streubilder allesamt von den Kindern aus Gumyoko und die Steilbilder alle aus Kumasi, wobei auch zu 30 % Streubilder unter den Kinderzeichnungen aus Kumasi zu verzeichnen sind.

Bei den neun Steilbildern handelt es sich um Bilder, in denen ein Boden eingezeichnet ist, auf dem der Esstisch und Stühle mit den Anwesenden, stehen. Eine andere Variante von Steilbild wird gestaltet, indem der Esstisch so groß in perspektivischem Ansatz dargestellt wird, dass er zu zwei Drittel den unteren Blattraum bedeckt. Teilweise angeschnitten sind die Familienangehörigen beim Essen um den Tisch eingezeichnet. Dies bedeutet, dass das kindliche Schema teilweise schon verlassen wird.

14.4.2 Raumdarstellung und Ansatz zur Perspektive

Die hier ausgewerteten Merkmale wie Verkürzungen und Verkleinerungen, um Perspektive darzustellen, finden sich bei vielen Tischdarstellungen. Insgesamt sind in den 33 Bildern in zehn Darstellungen Tische perspektivisch oder zumindest ansatzweise perspektivisch abgebildet. Um noch weiter zu differenzieren: Auf drei Zeichnungen aus Gumyoko sind Tische in perspektivischer Andeutung abgebildet und auf sieben Zeichnungen aus Kumasi perspektivisch eingezeichnet. Das Merkmal der Verkleinerung zur Andeutung von Perspektive wird nicht angewendet. In den Zeichnungen aus Kumasi

wird der Nahraum, der Innenraum, in dem die Familien essen, abgebildet. Die Kinder aus Gumyoko bilden die Darstellungen des Essens ausschließlich im Außenraum ab. Auf diese Tatsache werde ich im Punkt „besondere Merkmale“ noch zu sprechen kommen.

14.4.3 Raum-Lage-Beziehungen

Bei dieser Themenstellung bot es sich an, die Figurdarstellungen vor, neben oder hinter den eingezeichneten Tischen auszuwerten.

vor	hinter	neben	auf
31	31	30	26

Tabelle 46: Raum-Lage-Beziehungen

Wie sich an der Auswertung zeigt, gibt es keine bevorzugten präpositionalen Positionen in den Zeichnungen.

14.4.4 Leerraum zwischen Objekten und Figuren

Ein Zwischenraum ist ein Raum, der meist nur wenig Beachtung findet. Der Leerraum ist, wie der Begriff sagt leer und hat meist die Farbe des Zeichenpapiers. Dieser Leerraum kann in unmittelbarem Bezug zu einem Motiv oder zwischen zwei Einzeldarstellungen stehen und wird auf diese Weise mit einbezogen. In diesem Fall wird die Leere als Raum und nicht als Leere wahrgenommen. Dies hängt von den Abständen zwischen Einzeldarstellungen ab. Nach eingehender Betrachtung erfolgte die Auswertung zu diesem Merkmal in folgenden Kategorien:

Leerraum als Raum	Leerraum als Leere	Vollständig ausgefüllt
10	22	1

Tabelle 47: Leerräume

In zehn Zeichnungen aus Kumasi wird der leere Raum in die Motivdarstellung integriert. Es ist teilweise der Raum um die Tischszene der Familie beim Essen, der wie eine rückwärtige Innenwand wirkt. Anders ist es in den Zeichnungen aus Gumyoko: Die Menschengruppen sitzen meist zu zweit mit ausgestreckten Beinen auf dem Boden oder an kleinen Tischen und essen. Sind die Figuren eng beieinander dargestellt, wird der Leerraum nicht als trennender Raum in der Darstellung wahrgenommen. Sobald sich in den Streubildern ein größerer Raum zwischen den Einzelelementen ergibt, wird dieser beim Betrachten als Leere empfunden und die abgebildeten Dinge erscheinen dadurch teilweise beziehungslos auf dem Blatt dargestellt. Die größte Anzahl des „Leerraumes

als Leere“ tritt in den Streubildern der Kinder aus Gumyoko auf. Hier sind die Einzel-elemente verstreut, oft ohne erkennbare Beziehung zueinander gesetzt.

14.5 Darstellung der menschlichen Figur

In den 33 Zeichnungen zum Thema „Meine Familie beim Essen“ werden zusammen 144 menschliche Figuren dargestellt.

Es liegen 11 Zeichnungen von Mädchen vor, auf denen insgesamt 68 figürliche Darstellungen zu sehen sind. Die Jungen zeichnen insgesamt 76 Menschfiguren.

Menschliche Figur	Mädchen	Jungen
Ganze Figur	44	25
Ohne Arme	10	12
Ohne Hände	37	21
Ohne Beine	3	12
Bewusst angeschnitten	4	39

Tabelle 48: Darstellung menschlicher Figuren

Die Auswertung zeigt im Gegensatz zu der vorangegangenen Themenstellung eine Tendenz der Mädchen, ganze Figurdarstellungen zu bevorzugen. Vor allem sind diese auf den Zeichnungen der Mädchen aus Gumyoko zu sehen. Vergleicht man das Ergebnis mit der Themenstellung „Meine Umwelt“ im Hinblick auf die Quantität zur ganzen Figurdarstellungen, so liegt der Wert mit 44 für die Zeichnungen der Mädchen zum Thema „Meine Familie beim Essen“ fast viermal so hoch. Dies mag an der Themenstellung liegen, die zur Darstellung von Menschfiguren prädestiniert ist.

Ausdifferenzierte Handdarstellungen sind ausschließlich auf den Kinderzeichnungen aus Kumasi zu finden. Aus diesen Zeichnungen stammt auch der quantitative hohe Wert mit 39 bewusst angeschnitten abgebildeten Figuren, da viele Personen am Ess-tisch sitzend gezeichnet werden. Dies ist vor allem in den Zeichnungen der Jungen aus Kumasi zu sehen.

Das schon angesprochene Schema, den Schulterbereich unter dem Hals als Querbalken einzuzeichnen, tritt in den Zeichnungen aus Gumyoko weit häufiger auf, als in der vorangegangenen Themenstellung „Meine Umwelt“.

14.5.1 Körperdarstellung

In dieser Auswertung wird nach Ganzfigur, Teilfigur, Profil, Halbprofil und der Darstellung von vorne, von hinten, rechts oder links unterschieden. Die Blickrichtung des Kopfes und die Körperdrehung sind ausschlaggebend für die Richtungsangabe.

Ganze Figur	von vorne	von hinten	Teilfigur	von vorne	von hinten
36	36	-	41	24	17
25 %	25 %	-	28 %	16 %	11 %

Tabelle 49: Ansicht von Ganz- und Teilfiguren

Profil	rechts	links	Halbprofil Mischformen	rechts	links
34	19	15	40	21	19
23 %	13 %	10 %	27 %	14 %	13 %

Tabelle 50: Profil-, Halbprofil Darstellungen und Mischformen

Die Ergebnisse zeigen, dass ganze Figurdarstellungen und Teilfiguren fast zu gleichen Teilen vorhanden sind. Dies ist sicherlich durch die Themenstellung bedingt, da es sich in Ghana meist um große Familien handelt. Die Figuren werden teilweise angeschnitten abgebildet, um sie so in der Darstellung alle um den Esstisch platzieren zu können.

14.5.2 Bewegungsdarstellung

In 22 Zeichnungen aller Jungen sind insgesamt 76 Personen abgebildet. Hier sind vier Hinterköpfe und eine Armdarstellung im Anschnitt mit eingerechnet, welche bei der Bewegungsauszahlung nicht mit ausgewertet werden, so ist von einem Wert von insgesamt 71 Figurdarstellungen bei der Auswertung von Bewegungsdarstellungen der Jungen auszugehen.

Differenziert man die 71 Figurdarstellungen der Jungen weiter, sind davon 25 Ganzkörperdarstellungen und 46 Teildarstellungen.

Es liegen insgesamt 11 Zeichnungen von Mädchen vor, auf denen insgesamt 68 Figuren eingezeichnet sind, davon sind 44 Ganzfiguren und 24 Teilfiguren.

Winkel	0°	10°	20°	30°	40°	50°	60°	70°	80°	90°
Armansatz	30	4	22	22	17	12	11	6	2	126
Ellbogen	-	-	8	3	18	10	4	8	3	45
Beinansatz	78	3	-	-	15	11	3	2	2	28
Knie	-	-	-	-	1	-	-	-	-	14
Ansatz Fuß	-	-	-	-	-	13	-	3	-	106

Tabelle 51: Winkel der Gliedmaßen vom Körper abstehend

Winkel	100°	110°	120°	130°	140°	150°	160°	170°	180°
Armansatz	2	2	-	5	-	4	9	-	1
Ellbogen	2	5	10	5	5	3	1	-	-
Beinansatz	-	1	3	-	-	-	-	-	-
Knie	2	2	-	2	-	-	-	-	-
Ansatz Fuß	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tab. 51 (Fortsetzung): Winkel der Gliedmaßen vom Körper abstehend

Bei den Winkelmessungen bedeutet der Winkel 0° bei der Beindarstellung, dass die Beine senkrecht nach unten dargestellt sind. Bei der Angabe 90° stehen die Beine im rechten Winkel vom Körper ab. Genauso verhält es sich mit der Winkelmessung der Arme: je größer die Winkelgradangabe, desto höher stehen die Arme nach oben. Ist die Angabe über 90°, werden die Arme nach oben erhoben. Bei Winkelangaben kleiner als 90° sind die Arme gesenkt und dem Körper zugeneigt. Wie auch in den vorangegangenen Untersuchungen des zuvor ausgewerteten Themas ist der 90° Winkel, der am häufigsten verwendete Winkel bei den Figurdarstellungen. Wie erwartet tritt er beim Übergang Bein-Fußansatz der menschlichen Figurdarstellung am häufigsten auf. Doch wird er auch bei Darstellungen des Armansatzes, Beinansatzes und beim Ellbogen bevorzugt.

Von 71 Figuren in 22 Zeichnungen

statisch	1 Arm	2 Arme	1 Bein	2 Beine
-	29	38	6	6
-	40 %	53 %	8%	8 %

Tabelle 52: Bewegungsdarstellung der Jungen

Von 68 Figuren in 11 Zeichnungen

statisch	1 Arm	2 Arme	1 Bein	2 Beine
-	20	39	2	30
-	29 %	57 %	2 %	44 %

Tabelle 53: Bewegungsdarstellung der Mädchen

Die Sitzstellung auf einem Stuhl oder mit ausgestreckten Beinen sitzend wird als Bewegung gewertet. Bei dieser Auswertung zeigen die Mädchen in Bezug auf die Bewegungsdarstellung in den beiden Beinen einen deutlichen quantitativen Vorsprung gegenüber den Jungen. Auch in der Bewegungsdarstellung beider Arme zeigt die quantitative Auswertung den höchsten Wert bei den Mädchen.

In 22 Zeichnungen sind 25 Ganzkörperfiguren abgebildet

statisch		in Bewegung	
weiblich	männlich	weiblich	männlich
-	-	10	15
-	-	40 %	60 %

Tabelle 54: Von Jungen gezeichnete Ganzkörperfigurdarstellungen

In 22 Zeichnungen sind 46 Teilfiguren abgebildet

statisch		in Bewegung		Geschlecht nicht erkennbar	
weiblich	männlich	weiblich	männlich	Ganzfigur	Teilfigur
4	1	7	13	2	22
8 %	2 %	15 %	28 %	8 %	47 %

Tabelle 55: Von Jungen gezeichnete Teilfiguren

Die hohe Anzahl der Teilfiguren in den Zeichnungen der Jungen liegt darin begründet, dass viele der Jungen aus Kumasi einen großen Esstisch zeichnen und von den Figuren am Tisch, oft nur der Oberkörper dargestellt wird. Diese Auswertung zeigt, genauso wie in der vorangegangenen Auswertung der anderen Themenstellung, dass Jungen mehr männliche Figurdarstellungen in Bewegung zeichnen.

In 11 Zeichnungen sind 44 Ganzkörperfiguren abgebildet

statisch		in Bewegung	
weiblich	männlich	weiblich	männlich
2	1	16	24
4 %	2 %	36 %	54 %

Tabelle 56: Von Mädchen gezeichnete Ganzkörperfigurdarstellungen

In 11 Zeichnungen sind 24 Teilfiguren abgebildet

statisch		in Bewegung		Geschlecht nicht erkennbar	
weiblich	männlich	weiblich	männlich	Ganzfigur	Teilfigur
-	-	-	-	18	5
-	-	-	-	40%	20%

Tabelle 57: Von Mädchen gezeichnete Teilfiguren

Die Auswertung der Bewegungsdarstellungen zeigt, dass Jungen und Mädchen eine quantitativ höhere Anzahl männlicher Figurendarstellungen in Bewegung abbilden. Dieses Ergebnis deckt sich mit dem der ersten Untersuchung, der Themenstellung „Meine Umwelt“.

14.5.3 Verbindung von Körperteilen, Integrationsmerkmale

Wie schon erwähnt, sind die Integrationsmerkmale vorrangig dort zu finden, wo die schematische Darstellung von den Kindern aufgegeben wird. Die Merkmale, aufgelistet unter den Punkten eins bis neun werden ausgezählt. Ausgewertet werden alle Ganzkörperfiguren, insgesamt sind dies 69 ganze Figurdarstellungen. Schultern, Schulterkugel, Übergänge zwischen Bein und Fuß sowie Arm und Hand ohne Trennungslinien werden einzeln ausgezählt.

1. Kopf geht in den Hals über ohne Trennungslinie	5 = 7 %
2. Haare in den Kopf hineingezeichnet (nicht um Umrisslinie gelegt)	30 = 43 %
3. Nase integriert (nicht als eigener Teil behandelt)	16 = 23 %
4. Hals geht in den Körper über	26 = 37 %
5. Schultern in der relativ organisch richtigen Höhe angesetzt	20 = 14 %
6. Schulterkugel ohne Trennungslinie in den Oberkörper übergehend	14 = 10 %
7. Taille markiert (durch Einengung oder Gürtel)	50 = 72 %
8. Übergang zwischen Bein und Fuß ohne Trennungslinie	83 = 60 %
9. Übergang zwischen Armen und Händen ohne Trennungslinie	52 = 37 %

Tabelle 58: Auswertung der Integrationsmerkmale

Die Ergebnisse zeigen in der quantitativen Auswertung der Integrationsmerkmale für die Taillenmarkierung den höchsten Wert mit 72 %, gefolgt von dem Ergebniswert des Übergangs von Fuß zu Bein ohne Trennungslinie. Bei dieser Themenstellung liegen mehr frontal gezeichnete menschliche Darstellungen vor als Halbprofil Darstellungen. Einen weiteren hohen Wert erreicht das Integrationsmerkmal der Haare in den Kopf hineingezeichnet, mit 43 %.

14.5.4 Proportionen

Zu den Größenverhältnissen unter dem Aspekt einer sachlogischen Abbildung lässt sich zunächst allgemein aussagen, dass die Kinder in Kumasi die proportionalen Verhältnisse bei ihrer Gestaltung beachten. Die Kinder aus Gumyoko bilden die Menschen teilweise so groß wie ein Haus, Baum oder Wasserkrug ab. Unter den abgebildeten Personen ist in den Zeichnungen aus Gumyoko kaum ein Unterschied durch Größendifferenz zwischen Kindern und Erwachsenen auszumachen, während in einigen Zeichnungen aus Kumasi ein sehr großer Unterschied zwischen den Personen besteht. In diesen Fällen spielt die Bedeutungsgröße eine Rolle. Bei den übergroß dargestellten Personen handelt es sich wohl um die Eltern. Dadurch, dass die Eltern in Gha-

na gegenüber ihren Kindern Autorität ausdrücken, zeigt sich in den Zeichnungen der Kinder meist unbewusst eine Rangordnung unter den dargestellten Personen. Die Mitteilung von Empfindungen und Gefühlen spiegeln sich in einigen Zeichnungen wieder. Gefühle, Fantasie und Gedanken können sich in einer spezifisch ästhetischen Proportionalität äußern.

14.6 Linienführung, Topologie der Bildstruktur

Unter diesem Punkt soll die Strichführung in den Bildwerken ausgewertet werden. An welchen Stellen treten Linienbündelungen in Form von vielen Strichlagen übereinander auf? Die eingesetzten grafischen Mittel werden näher betrachtet, genauso wie der Verlauf von Bildachsen und auftretenden Richtungsdominanzen.

Allgemein lässt sich aussagen, dass bevorzugt das Querformat verwendet wird, und daran richtet sich die Motivdarstellung aus.

Ausgewertet werden geschlossene Umrisslinien, die mit Farbe gefüllt oder ungefüllt sind. Zu der Linienführung lässt sich Folgendes aussagen: Sie taucht sichtbar auf dort, wo Buntstifte Verwendung finden. Bei dem Gebrauch von Wachskreiden sind die Strichspuren meist nicht mehr zu erkennen. An dieser Stelle werde ich nach den Regionen getrennt aus, zunächst die Kinderzeichnungen aus Kumasi.

Bei den Darstellungen der Tischoberflächen werden diese meist mit braunen Stiften ausgemalt. In sechs Fällen werden die Tischflächen braun ausgemalt und einmal schwarz-grau sowie einmal grün. Zu sehen sind die Richtungen der Linienführung in der ausgemalten Tischfläche. Daraus lässt sich ableiten, dass bei der Ausmalung das Blatt mehrfach gedreht wird. Ein weiterer Grund für die Drehung zur Ausmalung der Fläche ist, dass schon Teller und Schüsseln mit Essen eingezeichnet werden, so wird vorsichtig bis genau zum Tellerrand die Tischfläche ausgemalt.

Weiter mit Farbe gefüllte Flächen sind in den Kinderzeichnungen aus Kumasi: Kleidung, Haare, Essen, Möbel wie Stühle, Kücheneinrichtung, Fernseher, Vorhänge und Hautfarbe.

In den Kinderzeichnungen aus Gummyoko zeigt die Auswertung folgende Ergebnisse: Die mit Farbe gefüllten Flächen sind: Kleidung der Menschen, Dächer, Hauswände, Tischflächen, Haare, Baumblätter, Baumstämme, Stühle, Flagge, Schüsseln, Wasserkrug und Eimer. Die Strichbündelungen tauchen wie bei der vorangegangenen Auswertung zu der vorangegangenen Themenstellung „Meine Umwelt“ wieder im Wurzelwerk der Bäume auf. Die Tischflächen sind in den Zeichnungen aus Gummyoko wesentlich kleiner, da hier nie die ganze Familie zusammen an einem Tisch isst. Meist sind zwei Personen dargestellt, die zusammen essen.

Ein weiteres Phänomen in den Zeichnungen aus Gummyoko sind sehr gerade gezogene Linien, meistens bei Haus- und Tischdarstellungen. Hier werden teilweise Bücher als Lineal verwendet, um lange, gerade Linien nicht freihändig zeichnen zu müssen.

In allen Zeichnungen, aus Kumasi und Gumyoko, sind es diesmal die Kleider der Figurdarstellungen, welches die am häufigsten farblich ausgestalteten Umrisslinien bilden.

14.7 Farbgebung in den Zeichnungen

Auch bei der Auswertung dieser Themenstellung möchte ich den Auswertungskatalog um den Punkt der Farbgebung erweitern. Wie in den anderen Zeichnungen auch werden Blei- und Buntstifte und Wachsmalkreiden verwendet.

An dieser Stelle möchte ich ganz allgemein alle Farben aufzählen, die verwendet werden:

Rot, Gelb, Hellblau, Dunkelblau, Hellgrün, Dunkelgrün, Orange, Schwarz, Braun, Grau, Magenta, Violett, Ocker, Weiß durch Freilassen der Zeichenfläche.

Es lassen sich einige Gegenstandsfarben auf Wirklichkeitsgenauigkeit oder frei erfundene Farbgebung hin überprüfen.

Gegenstandsfarbe	Wirklichkeitsgetreu	Freie Farbwahl	Verwendete Farbe
Tischplatte	7	6	Magenta, Rot, Grün, Gelb, Ocker,
Tischbeine	6	8	Grün, Orange, Rot, Blau
Teppich (Boden)	2	4	Gelb, Grün, Rot,
Stühle	29	9	Rot, Blau, Grün, Gelb, Orange, Magenta,
Häuser	-	9	Magenta, Orange, Braun, Gelb, Rot, Blau, Orange, Braun, Hellgrün, Grün, Ocker, Violett
Dächer	1	12	Blau, Grün, Gelb, Rot
Hautfarbe braun	40		Braun
Hautfarbe weiß	-	99	das Weiß entspricht dem Weiß des Zeichenblattes
Haarfarbe (naturalistisch)	89	15	Rot, Gelb, Blau, Grün, Orange, Magenta,

Tabelle 59: Farbgebung

Bei dieser Auswertung werden ausgemalte Farbflächen gezählt. Die Kinder aus Gumyoko verwenden in ihren Zeichnungen oft farbige Buntstifte für Umrisslinien, dadurch erscheinen diese auch farbig, jedoch sehr verhalten, da es sich lediglich um farbige Linien handelt, nicht um ausgemalte Flächen. Bei der Tischfarbe wird von der Farbgebung schwarz-grau und braun, für die Wertung „wirklichkeitsgetreu“ ausgegangen.

Auffallend ist auch, dass die Hautfarbe Braun fast ausschließlich in den Zeichnungen der Kinder aus Kumasi verwendet wird. Die Kinder aus Gumyoko zeichnen die menschlichen Figuren im Umriss und lassen die Arme, teilweise die Beine und das Gesichtsfeld farbfrei. Das heißt, die Figur erscheint in der Farbe Weiß des Zeichenblattes.

tes. Als weiteres werden die farbigen Umrisse der Motive ausgewertet im Hinblick auf Form und farbliche Gestaltung. Die Motivelemente, die flächenmäßig am größten erscheinen, werden ausgewertet.

Große Fläche	Form	Farbe	Welche Farbe
Innenwand	Rechteck	1	Türkis
Inneneinrichtung	Rechteck, Quadrate	1	Braun, Gelb
Tür	Rechteck	1	Grün
Tischplatten	Rechteck	11	Braun, Grün, Ocker, Rot
Hauswand	Rechteck	9	Braun, Grün, Orange, Gelb, Blau, Magenta, Violett, Ocker, Hellgrün
Dächer	Trapez	9	Blau, Altrosa, Gelb, Rot
Dächer	Dreieck	3	Grün, Blau, Grau
Kleidung	(Hose, Kleid, Ober- teil, Rock)	96	Rot, Magenta, Gelb, Braun, Orange, Grün, Blau, Grau, Schwarz

Tabelle 60: Farbdominanz, Form und Farbe

Die Kleider der Figurdarstellungen sind die Einzelelemente, welche am häufigsten farbig gestaltet werden. Bei den Zeichnungen der Kinder aus Kumasi werden große Tischflächen eingezeichnet, an denen die Personen sitzen. Am Tisch sitzende Figuren werden oft angeschnitten dargestellt, sodass nur der Oberkörper zu sehen ist. Das Ergebnis der Auswertung zeigt, dass die Kleidung der Personen am häufigsten farbig gestaltet ist. Geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf die Farbgebung lassen sich bei ganzheitlicher Betrachtung nicht ausmachen. Daher wird die Untersuchung nicht nach Geschlechtern getrennt vorgenommen.

Ausgewertet werden im nächsten Schritt die Farbkontraste, welche in den Kinderzeichnungen zu sehen sind. Es werden alle Werke hinsichtlich der auftretenden Farbkontraste gesichtet. In einer zweiten Sichtung wird die Häufigkeit der Farbkontraste ausgezählt.

Farbkontraste	Häufigkeit
Magenta-Grün	2
Gelb-Rot	4
Magenta-Blau	1
Gelb-Blau	7
Orange-Grün	1
Grün-Blau	2
Orange-Blau	2
Blau-Grün	5
Grün-Gelb	8
Rot-Grün	5

Tabelle 61: Farbkontraste

Die Auswertung ergab, dass die Farbkontraste Grün-Gelb und Gelb-Blau am häufigsten auftreten.

14.8 Geschlechtsspezifische Aspekte

Die Tatsache, dass sich nur ein Mädchen aus Kumasi zu der Themenstellung „Meine Familie beim Essen“ zeichnerisch äußert, zeigt, dass offensichtlich die Mädchen langsamer arbeiten, als die Jungen. Dies ist nicht als Wertung zu verstehen, denn die Langsamkeit kann durch Hingabe, eines kontemplativen Momentes entstehen, welche sie den vorangegangenen Themenstellungen widmen. Aus Gumyoko liegen 10 Mädchenzeichnungen vor, sodass sich geschlechtsspezifische Aussagen der Auswertung über geschlechtsspezifische Unterschiede sich hauptsächlich auf Äußerungen der Mädchen aus Gumyoko beziehen.

Wie in der vorangegangenen Themenstellung fällt in den Zeichnungen aus Gumyoko auf, dass weiblichen Figurdarstellungen Absätze unter den Schuh oder Fuß gezeichnet werden. Auch wird bei weiblichen Figuren eher ein runder Kopf frontal gezeichnet, während männliche Figuren vorwiegend im Profil abgebildet werden.

Jungen dagegen bilden mehr männliche Figuren in Bewegung ab. Dies mag auch mit der Tatsache zusammenhängen, dass tatsächlich im Alltagsbild mehr Jungen rennend, Fußball spielend, herumtobend zu sehen sind.

In den Zeichnungen von zwei Jungen aus Gumyoko wird bei jeweils einer Figur ein Busen eingezeichnet. Obwohl eine der Figuren bekleidet dargestellt wird, mit einem Kleidungsausschnitt um den Hals eingezeichnet und einer Knopfleiste, werden durch Eintragung von zwei Bögen und von zwei Punkten Brustwarzen und Brüste eingezeichnet. Die Figur trägt Ohringe, welches trotz eingezeichneter Hosen ein eindeutiges Merkmal für eine weibliche Figurdarstellung ist. Der andere Junge zeichnet mit Bleistift eine Figurdarstellung ohne Haare, die Oberbekleidung ist nicht eindeutig auszumachen, doch der Figur wurden Gürtel und Hosen eingezeichnet und mit einem Rotstift wurden zwei Bögen und zwei Punkte eingetragen. Doch die Tatsache, dass Männer und Frauen nicht zusammen essen, weist diese Figur durch die beiden männlichen Figuren, mit denen gegessen wird, eindeutig als männliche Figur aus. Beide Male handelt es sich um eine Essensszene, in der die Figurdarstellungen um einen Tisch oder eine Schüssel versammelt sitzen und mit einer Hand in die Schüssel greifen, um zu essen. Es könnte sich bei der Figurdarstellung in zwei unterschiedlichen Zeichnungen um ein und dieselbe Person handeln, da die Kinder in Gumyoko oft weitläufig miteinander verwandt sind. So könnte es sich um eine ältere weibliche Person handeln, die mit den Kindern zusammen isst.

14.9 Besondere Merkmale

An dieser Stelle möchte ich auf Merkmale eingehen, die in der bisherigen Auswertung nicht erfasst sind. Eine Tatsache ist: Die Szenen des gemeinsamen Essens in Gumyoko werden dadurch abgebildet, dass sich zwei Personen gegenüber sitzen und jede einen Topf oder eine Schüssel vor sich hat. Manchmal stehen die Schüsseln auf kleinen Tischen und die Figuren sitzen auf Stühlen. Diese Szenen werden stets draußen abgebildet, während das gemeinsame Essen in Kumasi stets in Innenräumen dargestellt ist, wobei mehrere Familienmitglieder um Tische herum sitzen.

Ein anderes Phänomen, das bisher kaum berücksichtigt wird, ist, dass die Kinder aus Kumasi ihre Figurdarstellungen fast immer mit brauner Hautfarbe darstellen, während die Kinder aus Gumyoko in ihren Figurdarstellungen nie die Hautfarbe Braun verwenden.

Auffallend ist, wie oft die Mundwinkel in den Figurdarstellungen aus Gumyoko nach unten zeigen.

In einer Zeichnung eines Jungen aus Gumyoko werden einer Figur im Oberkörper mit einem orangefarbenen Farbstift knäuelartige Windungen als Muster eingezeichnet. Dieselbe Figur hat eine Hand auf dem Kopf und die andere am Auge. Auf demselben Zeichenblatt sind zwei weitere Personen an einem Tisch, jeweils mit einer Hand in einem Topf, eingezeichnet, diese sind nur halb so groß dargestellt wie die zuerst beschriebene. Der 8-Jährige Junge zeichnet vermutlich seinen Vater größer als die anderen Figuren. Dieses Phänomen der Größenunterschiede lässt sich in Gumyoko weit weniger ausmachen als in den Zeichnungen aus Kumasi.

In einer anderen Zeichnung aus Gumyoko findet sich eine Schlangendarstellung, außen mit schwarzen und roten Punkten verziert. Auf derselben Zeichnung ist ein Fisch so groß wie eine Kuh abgebildet. Ein Grund dafür könnte sein, dass Fisch auf dem Speiseplan etwas Besonderes darstellt und relativ teuer auf dem Markt erworben werden muss, da es Fisch nur an der 700 Kilometer entfernten Küste gibt und dieser dort geräuchert wird, um ihn so transport-, handelsfähig und haltbar zu machen.

Auf drei unterschiedlichen Zeichnungen aus Gumyoko ist an drei Figurdarstellungen der so genannte „Röntgenstil“ zu sehen, indem erst die Figur mit Bleistift dargestellt ist und anschließend mit Buntstift die Kleider in Form von Umrisslinien darüber gezeichnet sind.

Den figürlichen Darstellungen aus Gumyoko werden meistens keine lachenden Münder eingezeichnet, sondern gerade Striche. Ghanaische Mütter sagen, dass man beim Essen den Mund halten soll, damit man beim Sprechen nicht in die Suppe spuckt und sich nicht verschluckt.

In einigen wenigen Zeichnungen werden Hefte verwendet als Linealersatz, um Hauswände gerade darstellen zu können.

In einigen Darstellungen finden sich Hubschrauber eingezeichnet, die mit der Themenstellung an sich wenig zu tun haben. Dies stammt, wie schon erwähnt, daher, dass es in Bawku kurz vor der Projektdurchführung zu gewalttätigen Auseinandersetzungen zwischen zwei ethnischen Gruppen kam und zur Lösung dieses Konfliktes Militär mit Hubschraubern eingeflogen wurde.

Auf vier Zeichnungen von Jungen aus Kumasi werden die dargestellten Personen sehr groß abgebildet. Es ist die Frage, ob nicht die Figurengröße in den Darstellungen ein gesondertes Merkmal bilden sollte.

14.10 Fazit der Auswertung nach H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev zum Thema „Meine Familie beim Essen“

Auch bei dieser Auswertung sollte nach Stadt und Land unterschieden werden, da in den Zeichnungen große Unterschiede bestehen. Aufgrund des Bildungsgefälles in Ghana haben Kinder in der Stadt zum größten Teil Kunstunterricht, während der Kunstunterricht in ländlichen Regionen zum einen wegen Materialmangels und zugunsten des Englischunterrichtes ausfällt.

Von Vorteil ist sicher die Auswertung der Blattausnutzung mittels des Gitterfeldes, da hierdurch die genaue Lage, wo Motivgestaltungen liegen, mitbestimmt wird.

Die Einzelelemente im Bildgefüge werden zwar aufgezählt, hieraus wird aber nicht ersichtlich, dass Wasserpumpe, Wasserkrug, Eimer, Schlange, Fisch, Kühe und Hubschrauber ausschließlich den Zeichnungen aus Gumyoko entstammen. Daher plädiere ich an dieser Stelle erneut für eine Auswertung nach Orten getrennt. Diese Aussage gilt auch für den nächsten Punkt. Bei der Zuordnung zu den drei Kategorien Streu-, Standlinien- und Steilbild werden zwar quantitative Ergebnisse erzielt, es wird bei dieser Auswertung nicht deutlich, dass die Streubilder aus Gumyoko stammen. Das Gleiche trifft auf die Auswertung des Leerraumes zu.

In der Auswertung der Raumdarstellung zeigt sich, dass auch hier große Unterschiede zwischen Kumasi und Gumyoko bestehen. Es wäre noch näher zu analysieren, worin die Ursache liegt. Ist es fehlende Übung, sind es fehlende Vorbilder oder ist es die fehlende didaktische Vermittlung z. B. der Raumdarstellung? Inwieweit spielt die kognitive Entwicklung bei der zeichnerischen Wiedergabe eine Rolle?

Zusammengefasste Ergebnisse zur Darstellung der menschlichen Figur analysieren zwar Figuren nach Merkmalen wie Ganzfiguren Profildifferenzierung und es wird die Anzahl der dargestellten Beine und Arme erfasst, doch fehlt die Analyse, der Vergleich der Figurengrößen vollständig.

In der Kinderzeichnungsforschung gibt es die Vermutung, dass eventuell Figurendarstellungsgröße und Selbstbewusstsein zusammenhängen könnten. Inwieweit spielt die Bedeutungsgröße bei Figurdarstellungen eine Rolle?

Interessant ist die Feststellung durch die Auswertung der Bewegungsdarstellung, dass die Jungen mehr männliche als weibliche Figuren in Bewegung abbilden. Dieses Ergebnis deckt sich mit der Auswertung zu der Themenstellung „Meine Umwelt“.

Der Winkel von 90° wird in der Figurdarstellung am häufigsten verwendet.

Das Ergebnis zur Auswertung von Integrationsmerkmalen zeigt, dass Übergänge zwischen Bein und Fuß und Haarabbildungen in den Kopf hineingezeichnet am häufigsten dargestellt werden. Die Taillenmarkierung tritt zu 72 % in den Zeichnungen in dieser Themenstellung auf.

Von Interesse ist die Auswertung der Linienführung, hier kann Sicherheit in der Strichführung und das Ausmalen einer Fläche nachvollzogen werden. Es lässt sich dadurch aussagen, dass zunächst alle Dinge mittels Umrisslinien gezeichnet werden und oft erst danach die Flächen farbig gestaltet sind.

Bei der Auswertung der Farbgebung konnten diesmal keine eindeutigen geschlechtsspezifischen Farbvorlieben analysiert werden. Eindeutig zeigt die Auswertung die bevorzugte Farbgestaltung der Kleidung.

Es wurde das Phänomen der Darstellung von brauner Hautfarbe in den Kinderzeichnungen aus Kumasi unter dem Punkt „Besondere Merkmale“ erwähnt. Die Frage, warum die Kinder aus Gummyoko sich nie mit dunkler Hautfarbe zeichnen, bleibt offen.

Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Figurdarstellungen decken sich mit den Ergebnissen aus der vorangegangenen Auswertung der gleichen Methode, nämlich dass oft weibliche Figurdarstellungen durch abgebildete Absätze gekennzeichnet sind. Kinder in Gummyoko bevorzugen, wie schon erwähnt, eine frontale, runde Kopfdarstellung für weibliche Figuren und eine Kopfdarstellung im Profil für männliche Figurabbildungen.

Ein weiteres Phänomen, das ethnisch, kulturell bedingt ist, wird in den Darstellungen der Szenen „Meine Familie beim Essen“ im Innenraum oder Außenraum deutlich. Bei der formal-analytischen Auswertung bleibt dieser Punkt unberücksichtigt. In Kumasi isst man eher als Familie zusammen an einem großen Esstisch in einem Wohnraum. Das Essen wird in Schüsseln oder Töpfen auf den Tisch gestellt und gegessen wird von Tellern.

In Nordghana verfügt man nicht über viel Geschirr, daher wird zusammen aus Emailschüsseln oder kleinen Aluminiumtöpfen gegessen. Dies zeigt sich in den Zeichnungen an kleinen Henkelabbildungen, welche an den Töpfen zu sehen sind. In Gummyoko isst man immer draußen, dazu werden an einem schattigen Platz kleine Holztische und kleine Stühle aufgestellt.

Es zeigt sich, dass zwar viele Merkmale quantitativ erfasst werden, doch dass kulturelle und ethnische Besonderheiten mit dieser Auswertungsmethode nicht erfasst sind. Der jeweilige Einfluss des Kunstunterrichts und der Vorbilder sollte in Auswertungen stärker mit berücksichtigt werden.

15 Aspekte, in denen die Auswertungsmethoden differieren

Kinderzeichnungen sind Aussagen über den geografischen Raum, Kultur, Handlungen und Interaktionen, eigene Befindlichkeiten des zeichnenden Urhebers und dessen Lebenswelt. Durch ganzheitliche Betrachtung aller vorliegenden Kinderzeichnungen können schon grundlegende Aussagen getroffen werden. In Bezug auf die vorliegenden ghanaischen Kinderzeichnungen lassen sich sofort die Unterschiede der Herkunftsorte Stadt oder Land erkennen. Zunächst eine ganzheitliche Betrachtung vorzunehmen schlägt A. Schoppe, im Gegensatz zu H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev vor.

Ökologisch-soziale Umweltstrukturen, kindliches Handeln und Interaktionen in der jeweiligen Lebenswelt sieht der Wissenschaftler A. Schoppe als ausschlaggebend an, für eine Betrachtung von Kinderzeichnungen. Das Zusammenleben von Menschen ist durch Aktivitäten gekennzeichnet. Für ihn bilden kindliche Handlungen den Maßstab für eine adäquate Analyse der dargestellten zeichnerischen Ergebnisse. A. Schoppe analysiert in einem ersten Schritt zunächst die dargestellten Handlungs- und Erlebnismotive. Hieran ist gut zu erkennen, was Kinder bevorzugt darstellen, was ihnen wichtig ist und eventuell auf kulturelle, ethnische Bezüge zurückzuführen ist. Es zeigt den individuellen Radius in dem sich Kinder räumlich bewegen und was sie erleben.

Die ermittelten Motive werden nach Motivniveaus unterschieden. Hierdurch werden Zeichnungen nach sichtbaren Handlungen, von denen auf welchen statisch-materielle Sachmotive zu sehen sind, differenziert. Die Handlungen in den dargestellten Motiven werden durch die Kategorien „allgemeine Handlungsmotive, „spezifisch-erlebnishaft“ Handlungsmotive, „fiktiv-wunschhaft“ und „fiktiv-abstrakte“ Handlungsmotive unterschieden.

Die Bestimmung der Motivniveaus ist eine geeignete Methode um Handlungsbezüge, Interaktionen von dargestellten Figuren zu ermitteln. Es zeigt hervorragend die Interaktionsstruktur der Einzelelemente im Gesamtgefüge. A. Schoppe sieht Handeln als prozesshaftes Agieren in Abhängigkeit von materiellen und gesellschaftlich-sozialen Strukturen. Allein eine Auswertung dieses Kategoriepunktes gibt schon Auskunft über die Lebenswelt der Kinder, welche durch Rückschlüsse der dargestellten Handlungen und Motive rekonstruiert werden kann.

Ein inhaltlich intentionaler Gesamteindruck wird in der Auswertungsmethode nach A. Schoppe durch Kategorien positiv-bejahend, neutral, negativ ausgewertet. Ergebnisse dieser Kategorie sind sicher stark von der Themenstellung abhängig.

Eine Blattausnutzung wird bei beiden angewendeten Auswertungsmethoden zunächst grob erfasst, indem das Zeichnblatt in drei Felder unterteilt wird, es werden die darin befindlichen Darstellungen, welche die Blattfläche bedecken gewertet. Des Weiteren wird in der Auswertung bei A. Schoppe die gesamte Blattausnutzung erfasst, indem die mit Farbe bzw. Zeichnung bedeckte Fläche ermittelt wird. Hierzu wird nach sechs Kategorien abgestuft.

Dieses Verfahren ist in der Methodik der Wissenschaftlerinnen H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev weiter differenziert. Sie verwenden in ihrer Auswertungsmethode zusätzlich eine differenzierte Auswertung der Blattausnutzung mittels Gitterfeld. Hierfür wird das Zeichenblatt in 12 gleich große Felder aufgeteilt und die einzelnen Felder die mindestens zu einem Drittel von Zeichnungen bedeckt sind, werden gezählt. Aufgrund meiner Erfahrungen würde ich hier weiter differenzieren und eine Auswertung nach Geschlechtern getrennt vorschlagen.

Die Wissenschaftlerinnen H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev zählen alle Einzel-elemente die zu einer Themenstellung abgebildet werden in allen vorliegenden Zeichnungen auf. Dies bleibt eine rein formal analytische Aufzählung die keine Rückbindung an die Lebenswelt ermöglicht. Es kann lediglich von häufig abgebildeten Objekten auf die hohe Bedeutung dieser geschlossen werden.

A. Schoppe nimmt stichprobenartige Einzelanalysen vor, welche sich gut eignen, um spezielle Details aufzudecken, die in einer rückwirkenden ganzheitlichen Betrachtung auf mehrfaches Auftreten hin untersucht werden können. So wird durch Einzelanalysen ersichtlich, dass Eltern sehr groß gezeichnet werden. In einer anschließenden ganzheitlichen Betrachtung wird daher deutlich, dass in Kumasi die Kinder ihre Eltern grundsätzlich sehr groß darstellen. Bezüglich der Figurengröße sollte in Auswertungen von interkulturellen Kinderzeichnungen mehr auf die Figurengröße und mögliche Zusammenhänge geachtet werden.

Die Figurdarstellungen werden in der Auswertung nach A. Schoppe zunächst pro Zeichenblatt quantitativ ermittelt. In einem nächsten Schritt werden die abgebildeten Figuren nach Bewegungs- und Tätigkeitsmerkmalen differenziert. Für den Wissenschaftler spiegelt die Zeichnung mit ihren Menschdarstellungen die soziale Struktur der kindlichen Lebenswelt. In dieser Auswertungsmethode werden die Figurdarstellungen sehr gut nach ihren sozialen Interaktionen und Merkmalen wie Ausdrucksbewegung Gestik, Mimik und Blickzuwendung erfasst. Die Kategorien die A. Schoppe zur Auswertung vorschlägt unterscheiden zwischen, statisch – ohne Tätigkeit, Mimik, Gestik, spezielle Teilbewegung, Bewegung des ganzen Körpers und gemeinsames Auftreten verschiedener Phänomene.

Die interaktiven Verhältnisse von dargestellten menschlichen Figuren sind Hauptmerkmal der Analyse. Dazu werden die Figuren nach Merkmalen analysiert, ob sie ohne Zusammenhang abgebildet sind, in Zuwendung beispielsweise durch Blickkontakt in ein Gespräch vertieft sind oder gemeinsame Handlungen ausüben. Die ausgeführten Handlungen werden weiter aufgefächert, um Intensität der dargestellten Interaktionen näher zu spezifizieren. Dazu dienen die Kategorien: Figuren in unmittelbarer Nähe, weniger als eine Körperbreite voneinander entfernt und Figuren die sich berühren.

Die Auswertung nach A. Schoppe berücksichtigt, im Gegensatz zu der anderen verwendeten Methode, Integrationsmerkmale von Gliedmaßen an den Körper nicht, Bedeutungsgröße und Bewegungsdarstellung der einzelnen Figuren werden hinsichtlich des dargestellten Bewegungspotentials nicht weiter unterschieden. Auch bleiben pro-

portionale Verhältnisse der Figuren unberücksichtigt. Dies gilt auch für die Differenzierung zwischen Frontal- und Profildarstellung der Menschfiguren.

Bezüglich der Figurdarstellungen erfolgt bei A. Schoppe eine quantitative Erfassung, indem Figuren in Bewegung bzw. Tätigkeit pro Zeichenblatt ausgezählt werden.

Die Qualität des zeichnerischen bzw. malerischen Werkes eines Kindes sieht A. Schoppe in der Interaktion der gezeichneten Menschfiguren. Die hohe Qualität in dieser Auswertungsmethodik liegt in der Differenzierung der Figurdarstellungen zueinander, welche die Beziehungen zwischen den Figuren verdeutlicht und damit einen Einblick in soziale Netzwerke und Interaktionen von Kindern bietet.

Die Methode der Menschfigurauswertung wird durch H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev different zu der von A. Schoppe durchgeführt. Dabei lehnen sich die Autorinnen stark an das Auswertungskonzept des MZT (Mensch-Zeichentests) von H. Ziler an. Sie werten zunächst quantitativ, nach Geschlechtern getrennt, alle vollständig gezeichneten Ganzkörperfiguren pro Zeichenblatt aus. Danach werden die nicht vollständig gezeichneten Figuren erfasst, nach den Kategorien: ohne Arme, ohne Hände, Hände in den Taschen, ohne Beine und bewusst angeschnitten. In einem weiteren Schritt gilt es die Menschfiguren nach Frontal- oder Profildarstellungen zu differenzieren. Die Kategorien lauten: Ganze Figur von vorne oder hinten, Profildarstellung, nach rechts oder links ausgerichtet sowie Halbprofildarstellungen und Mischformen weiter differenziert nach der Ausrichtung rechts oder links.

Der nächste Auswertungsschritt bestimmt die Bewegungsdarstellungen, indem die Winkel der Gliedmaßen vom Körper abstehend zu ermitteln sind. Dazu sind die Winkel des Armansatzes, Ellbogen, Beinansatzes, Knie und des Fußansatzes in Gradangaben zwischen 0° und 180° anzugeben. Auch die Fußausrichtung nach rechts oder links wird erfasst.

Im weiteren Anwendungsverlauf dieser Methodik wird die Bewegungsdarstellung der Ganzkörperfigur zum einen nach Geschlechtern getrennt und zum anderen nach Bewegungen der Gliedmaßen, 1 Arm, 2 Arme, 1 Bein und 2 Beine unterschieden.

Daran schließt sich eine Auswertungskategorie an, welche die gezeichneten Figuren von Jungen und Mädchen nach ihren dargestellten weiblichen und männlichen Figuren statisch oder in Bewegung analysiert. Diese geschlechtsspezifischen Auswertungen sind von entscheidender Bedeutung und werden in der Methodik von H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev, im Gegensatz zu A. Schoppe, berücksichtigt. Aufgrund dieser Ergebnisse kann die Hypothese aufgestellt werden, dass sich das von einer Gesellschaft erwartete Verhalten in den Bewegungen der dargestellten Figuren ausdrückt. Das bedeutet erzieherische Konzepte und Rollenerwartungen drücken sich in Bewegungsdarstellungen von Jungen und Mädchen aus.

Des Weiteren verwenden die Wissenschaftlerinnen H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev Integrationsmerkmale als Merkmalskategorien. Damit wird festgehalten inwieweit Körperteile ohne Trennungslinie in den Körper übergehen. Diese Integrationsmerkmale dienen in der Kinderzeichnungsforschung dazu zu sehen, inwieweit die Kin-

der ihre Schemadarstellungen verlassen und geeignete Lösungen für adäquate Übergänge Integrationen finden.

Des Weiteren sollten zur Auswertung der proportionalen Verhältnisse von Darstellungen diese in sachlogischen Verhältnissen zueinander stehen, dies bezieht sich auch auf proportionale Verhältnisse von Figurdarstellungen.

Ein Phänomen, wird in der Auswertungsmethode nach A. Schoppe wenig berücksichtigt, es sind Transparenzzzeichnungen, des so genannten Röntgenstils, welche nicht explizit erfasst und analysiert werden. In der anderen Auswertungsmethode wird dieses Phänomen unter der Kategorie „besondere Merkmale“ erfasst, wie auch das Nasenzeichen und das Phänomen der teilweise eingezeichneten Hautfarbe.

Die quantitative Farbanalyse Anzahl der verwendeten Farbtöne. Farbanstufungen werden in dem Auswertungsverfahren nach A. Schoppe lediglich in groben Kategorien erfasst. Aspekte der Farbqualität beziehen sich in der Auswertung auf Eigenschaften und Dominanz der verwendeten Farben. Die Differenzierung erfolgt in Kategorien nach bunt, ungebrochen, intensiv leuchtend mit vornehmlich verwendeten Grundfarben und gebrochene Farbtöne, weniger leuchtend, pastellartig.

In dem Auswertungsverfahren nach H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev stehen keine Auswertungskategorien für die Farbgebung zur Verfügung, da es sich wie schon erwähnt, um Zeichnungen mit einem schwarzen Filzstift handelt.

Genderaspekte betreffend, nimmt A. Schoppe in all seinen Auswertungen leider keinerlei Differenzierungen vor. Hier wären dringlich unterschiedliche Auswertungen notwendig um mögliche Differenzen, die ja ebenso in den lebensweltlichen und ästhetischen Bezügen liegen, aufdecken zu können. Eine Differenzierung der Motivwahl nach Geschlechtern getrennt, ergeben mögliche Hinweise auf unterschiedliche Vorlieben. Das gilt auch für die Farbauswertung.

„Geschlechtsspezifisches bildnerisches Verhalten ist, wie auch für andere Verhaltensweisen angenommen wird, biologisch-psychologisch begründet, vor allem jedoch ‚stark kulturell determiniert‘.“⁵⁵⁵

Diese Unterschiede sind auf soziale Normen zurückzuführen, die geschlechtliche Rollen und Merkmale festlegen. Bei Kindern werden schon früh Verhaltensweisen belohnt, die einer geschlechtsspezifischen Verhaltensweise der geschlechtlichen Rolle dienen. Ästhetische Normsysteme sind gesellschaftlich bedingte Repräsentationssysteme.

Kinder orientieren sich zunächst an elementaren räumlichen Ordnungen wie oben, unten, rechts und links. Auf das Zeichenblatt übertragen richten sie meist ihre Darstellungen zuerst an der unteren Blattkante aus, bis sie eine selbst bestimmte Boden- oder Horizontlinie eintragen. Perspektivische Darstellungen erfolgen je nach kultureller Implementation und Vermittlung durch entsprechenden Kunstunterricht. A. Schoppe er-

⁵⁵⁵ Oerter, Rolf; Montada, Leo u.a.: Entwicklungspsychologie. München, Wien, Baltimore 1982, S. 207

fasst Aspekte von Raumdarstellungen nicht. Im Gegensatz dazu ist das Erfassen von verschiedenen Ansätzen zur Andeutung von Raum in der Auswertungsmethodik der beiden Wissenschaftlerinnen sehr differenziert. Zunächst werden Zeichnungen nach Raum andeutenden Faktoren, wie Überschneidungen und Überdeckungen die als Planungsmerkmal gelten, gesichtet. Weiter werden alle Zeichnungen in Streu-, Standlinien- oder Steilbild eingeteilt, dazu gehört auch ein Blick auf die zeichnerischen Werke zu richten, ob sich in ihnen Bildachsen zeigen. Gesondert erfasst wird, ob in den zeichnerischen Ergebnissen in irgendeiner Form perspektivische Darstellungen zu sehen sind. Raumlagebeziehungen drücken sich durch die Nähe bzw. Distanz zwischen Objekten oder Figuren aus, sie sind durch ein vor, hinter und neben zu analysieren. Als ein außergewöhnliches Merkmal wird der Leerraum analysiert, der zwischen den Objekten bzw. Figuren als leerer Raum oder als ausgefüllter Raum aufgefasst wird. Durch dieses Merkmal werden nicht formal analytisch Einzelelemente aufgelistet, sondern Beziehungen zwischen zwei Dingen werden ermittelt. Dazu ist anzumerken, dass die Auswertung von interaktiven Verhältnissen, wie es A. Schoppe vornimmt, in Bezug auf menschliche Figurdarstellungen detaillierter differenziert.

Die Strich- und Linienführung wird in dem Auswertungsverfahren nach A. Schoppe nicht berücksichtigt. In der anderen Auswertungsmethodik wird die Topologie der Strichführung auf erkennbare Unterschiede hin analysiert. Die dazu verwendeten Merkmale sind Strichbündellungen, geschlossene Umrisslinien gefüllt mit Farbe oder ungefüllt.

In der Auswertung nach A. Schoppe zeigen sich, bedingt durch die Auswertung der Interaktion von Figurdarstellungen, sehr gut kulturelle Unterschiede. Dabei wird auf eine zu detaillierte formalanalytische Auswertung verzichtet, zugunsten der hervorragenden Differenzierung der Motive und Motivniveaus sowie der dargestellten zwischenmenschlichen Interaktionen. Die sehr gut einen Bezug zu der Lebenswelt der Kinder darstellen. Dadurch wird deutlich, dass es sinnvoll ist interkulturelle Kinderzeichnungen in einem größeren Kontext zu betrachten. Dazu gehören ökonomische, allgemein gesellschaftliche und soziale Situationen in Bezug auf die jeweilige kindliche Lebenswelt. Das Verhältnis von Kindern zur Lebenswelt entwickelt sich im Umgang mit Menschen und Dingen, durch Handeln, Verhalten und Kommunizieren. Die vorliegende räumliche und zeitliche Struktur von Lebenswelt hat Einfluss auf kindliche Vorstellungen und Wirklichkeitsbildung. Die Konstruktion von Welt ist ebenso von kollektivem Wissen, kulturellem Wissen und dem jeweiligen Gruppenwissen geprägt. Das Bildermachen entsteht in einem kulturell definierten Handlungsraum, der für eine zeichnerische Wiedergabe individuell rekonstruiert wird. Daher ist der Ansatz A. Schoppes so bedeutungsvoll, indem Handlungen in zeichnerischen Darstellungen differenziert analysiert werden. Dazu gehören auch Alter und Entwicklungsstand von Kindern, welche Aufschluss über ihre Darstellungsfähigkeiten geben. In diesem Zusammenhang verweist A. Schoppe auf die Tatsache, dass Kinder in weniger Technisch- und Medien dominierten Ländern sich auf ein enges, individuelles Umfeld beschränken.

15.1 Figurdarstellungen in Bewegung, ausgewertet mithilfe eines statistischen Testverfahrens

Durch die Auswertungsmethode nach H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev der Bewegungsdarstellung der menschlichen Figur, ergab sich das Ergebnis, dass in den Kinderzeichnungen aus Ghana mehr Jungen in Bewegung dargestellt werden. Diese Hypothese möchte ich überprüfen.

Um die Signifikanz in Beziehung auf die Figurdarstellungen in Bewegung zu prüfen wird diese mittels des T-Tests berechnet. Dabei handelt es sich um eine Signifikanzprüfung statistischer Hypothesen im Rahmen der schließenden Statistik.⁵⁵⁶

Es werden alle Zeichnungen beider Themenstellungen aus Ghana ausgewertet. Die Anzahl der gezeichneten Personen mit folgenden Merkmalen männlich und bewegt, männlich nicht bewegt, weiblich bewegt, weiblich nicht bewegt, Geschlecht nicht erkennbar, sollen zwischen den Zeichnungen von Jungen und Mädchen verglichen werden.

Die Interpretation der Berechnungen ergaben für die Themenstellung „Meine Umwelt“ folgende Ergebnisse: Männliche Figurdarstellungen nicht bewegt kamen bei beiden Geschlechtern überhaupt nicht vor. Männliche Menschdarstellungen bewegt werden von Jungen knapp zweieinhalb Mal so häufig abgebildet als von Mädchen. Weibliche Figurdarstellungen in Bewegung werden von den Mädchen fünfmal so häufig gezeichnet wie vergleichsweise bei den Jungen. Bei den weiblichen nicht bewegten Personen sind zwischen Mädchen und Jungen kaum Unterschiede auszumachen, dieser Auswertungswert liegt bei den Mädchen leicht höher. Figurdarstellungen bei denen das Geschlecht nicht eindeutig erkannt werden kann kommen bei Jungen etwa dreimal so häufig vor. Durch die Berechnungen der Mittelwertsunterschiede kann ausgesagt werden, dass die Mädchen nachweislich und überzufällig mehr weibliche Personen zeichnen.

Die Interpretation zu den durchgeführten Berechnungen der Mittelwertsunterschiede zwischen den Geschlechtern zu der Themenstellung „Meine Familie beim Essen“ er-

⁵⁵⁶ Die schließende Statistik unterscheidet sich von der deskriptiven, rein beschreibenden dadurch, dass Aussagen angestrebt werden, die richtig oder falsch sind, durch die Berechnung der Wahrscheinlichkeit. Es geht um die genaue Überprüfung der Hypothese. Um die Hypothese, dass mehr Jungen aus Ghana, mehr männliche Figuren in Bewegung zeichnen. Es geht um Unterschiedsaussagen, der Mittelwertunterschied zwischen zwei Gruppen ist praktisch nie exakt 0. Das Signifikanzniveau (p) gibt die Irrtumswahrscheinlichkeit an. Die zu ermittelnden Größen werden mittels des Statistikprogramms SPSS errechnet. Durch den T-Test werden zwei Gruppen hinsichtlich ihres Mittelwertes untersucht. In beiden Gruppen wird dieselbe intervallskalierte Variable gemessen. Beide Gruppen haben einen Mittelwert in dieser Variablen. Somit gibt es Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen. Der T-Test untersucht nun die Wahrscheinlichkeit der Mittelwertsunterschiede. Die Standardabweichung/Streuung sagt aus, wie stark die Werte in der Gruppe um den Mittelwert herum streuen. Dies berechnet sich aus der Quadratwurzel der Varianz. Die Streuung gibt Hinweise auf Varianzunterschiede, die im Levene-Test geprüft werden. Kann eine Signifikanz nachgewiesen werden die Mittelwertsunterschiede interpretiert.

gab folgende Ergebnisse: Die Mädchen zeichnen zu 40 % mehr bewegte männliche Figurdarstellungen und fast 60 % mehr weibliche Menscharstellungen als die Jungen. Nicht bewegte Figurdarstellungen gleich welchen Geschlechts kommen bei den Mädchen gar nicht vor, bei Jungen nur in sehr geringen Umfang. Menscharstellungen bei denen das Geschlecht nicht eindeutig identifizierbar ist, kommen bei den Mädchen fast doppelt so häufig vor wie vergleichsweise bei den Jungen. Insgesamt folgen die Häufigkeiten und Mittelwertsunterschiede bei diesem Thema einem anderen Muster bezüglich der Geschlechterverhältnisse als bei der Themenstellung „Meine Umwelt“. Insgesamt gesehen werden in beiden Themenstellungen am meisten männliche und bewegte Figuren gezeichnet. Bei der Themenstellung „Meine Umwelt“ zeichnen Jungen mehr männliche und Mädchen mehr weibliche Figurdarstellungen. Dies mag an der Tatsache liegen, dass die Kinder in dem Alter nach Geschlechtern getrennt spielen und sich so wahrnehmen.

16 Feldtagebuch und teilnehmende Beobachtung

Die Feldforschung will den Untersuchungsgegenstand bzw. die Probanden bei der Untersuchung in der natürlichen Umgebung belassen. Die Wissenschaftler selbst begehen sich in diese natürliche Umgebung, in das Feld, und nehmen teil an den alltäglichen Situationen ihrer Untersuchungsobjekte oder Personen. Dazu ist die teilnehmende Beobachtung die Methode, die hier zum Einsatz kommt.

Einer der Begründer ist der Kulturanthropologe Bronislaw Malinowski⁵⁵⁷. Seine Untersuchungen in Neuguinea und Melanesien seit den 1920er-Jahren wären ohne teilnehmende Beobachtung nicht möglich gewesen. Ein anderer Gründerzweig ist die Chicagoer Schule der Soziologie, welche gleichzeitig an der Entwicklung der Methode arbeitet.

Die Fähigkeit, beobachten zu können, ist eine wichtige Begabung, die in der Forschungsmethode der teilnehmenden Beobachtung Verwendung findet. Wissenschaftliches Beobachten ist das allgemeine, aufmerksame, planmäßige und zielgerichtete Wahrnehmen von Vorgängen, Ereignissen und Verhaltensweisen in Abhängigkeit von bestimmten Situationen. Die teilnehmende Beobachtung ist eine sozialwissenschaftliche Methode zur Beobachtung von sozialem Verhalten, Handlungs- und Interaktionsformen. Teilnehmende Beobachtung wird oft als Teil eines Methodenmixes für die qualitative Forschung eingesetzt.

Die Definition für die teilnehmende Beobachtung nach Uwe Flick lautet:

„Hierbei sind das Eintauchen des Forschers in das untersuchte Feld, seine Beobachtung aus der Perspektive des Teilnehmers, aber auch sein Ein-

⁵⁵⁷ Malinowski, Bronislaw: Schriften zur Anthropologie. Frankfurt 1986

fluss auf das Beobachtete durch seine Teilnahme wesentliche Kennzeichen.“⁵⁵⁸

Es wird nach Beobachterrollen unterschieden: den vollständigen Teilnehmer, den Teilnehmer-als-Beobachter, den vollständigen Beobachter. Der vollständige Beobachter hält Distanz zum beobachteten Geschehen, um es nicht zu beeinflussen. Dies wird meist erreicht, dass die eigentliche Beobachtung in der Situation durch Videoaufzeichnungen ersetzt wird.⁵⁵⁹

Dabei ist davon auszugehen, dass der Vorgang des Beobachtens das Beobachtete beeinflusst. Die Anwesenheit des Wissenschaftlers hat Auswirkungen auf das untersuchte Feld, in Abhängigkeit zu der Rolle, die der Forschende einnimmt. Es ist eine Frage der Zugangsfindung zu Institutionen, zu Personen und Feldern – dabei ist vielfach das Problem, dass der Wissenschaftler als professioneller „Fremder“ auftritt.

Der Wissenschaftler bleibt Außenseiter in einer ihm fremden Kultur. Er steht, sofern er „wirklich“ teilnimmt, also sichtbar ist, seinerseits ebenfalls im Feld und je fremder er dort ist, desto mehr steht er dort auch im Fokus des Interesses seiner Beobachtungssubjekte.⁵⁶⁰

„In diesem Fall sollte sich der Wissenschaftler selbstreflexiv seine eigenen Stereotypen bewusst machen, um die fremde Gruppe nicht durch Optik eigener sozialer Werturteile wahrzunehmen. Die unhinterfragte Übertragung des persönlichen Koordinatensystems auf die fremde Gruppe lässt ihn anderenfalls wichtige Bereiche übersehen, sein Status wird zu einem Gefängnis, über dessen Mauern er nicht zu blicken vermag.“⁵⁶¹

Forschende sind Teil der Situation, so können Beschreibungen des eigenen Daseins und Miterlebens aufgezeichnet werden. Es ist zu beachten, welcher Stellenwert der reflektierenden Selbstbeobachtung des Wissenschaftlers zukommt. Die genaue Selbstbeobachtung des Wissenschaftlers beim Einstieg in das Feld, im Verlauf der Beobachtung und rückblickend auf den Prozess der Beobachtung ist empfehlenswert.

Die Aufzeichnung kann während der Durchführung in Form von kurzen Notizen erfolgen, die später in ein Gedächtnisprotokoll umgesetzt werden.

Es wird nach Phasen der Beobachtung unterschieden: deskriptive, fokussierte und selektive Beobachtung. Zunächst geht es um die Auswahl des Settings. In meinem Fall handelt es sich um eine deskriptive, also beschreibende Beobachtung, die eine allgemeine Darstellung des Feldes beinhaltet. Das Feld soll dadurch möglichst vollständig erfasst werden.

Durch die fokussierte Beobachtung können die für eine Fragestellung relevanten Aspekte fokussiert werden. Mittels einer selektiven Beobachtung werden nur zentrale As-

⁵⁵⁸ Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg 2004, S. 206

⁵⁵⁹ Vgl. Flick, U., 2004, S. 201

⁵⁶⁰ Vgl. Aster, Reiner; Merrens, Hans; Repp, Michael: Teilnehmende Beobachtung. Werkstattberichte und methodologische Beobachtung. Frankfurt, New York 1989, S. 127

⁵⁶¹ Aster, R.; Merrens, H.; Repp, M., 1989, S. 127

pekte gezielt erfasst. Es ist immer der Versuch, Geschehen in seinem natürlichen Verlauf zu beobachten.

Für einen theoretischen Hintergrund wird eine soziale Wirklichkeit hergestellt und diese wird von einer Außenperspektive her analysiert. Fragestellungen zielen dabei auf Orte und Zustandsbeschreibungen sowie auf die Situation in den Klassenräumen während der Projektdurchführungen. Diese Form der Beobachtung ist ein Ansatz, mit dem Felder aus der Außenperspektive beobachtet werden können. In der Projektdurchführung handelt es sich um eine offene Beobachtung, da die Teilnehmer wissen, dass sie bei den zeichnerischen Umsetzungen beobachtet werden. Die möglichst weitgehende Aufklärung der Untersuchten über Sinn und Zweck der Form der Aufzeichnungen erhöhen die Wahrscheinlichkeit, eine natürliche Situation in den Blick zu bekommen. Anhand folgender Dimensionen lässt sich die Beobachtung beschreiben:

1. Raum: der physikalische Ort, die physikalischen Orte
2. Akteure: die beteiligten Menschen
3. Aktivitäten: ein Set von zusammenhängenden Handlungen, die Menschen ausführen
4. Gegenstand: die physikalischen Dinge, die vorhanden sind
5. Handlung: einzelne Handlungen, die Menschen ausführen
6. Ereignisse: ein Set von zusammenhängenden Aktivitäten, die Menschen ausführen
7. Zeit: der Ablauf, der über die Zeit stattfindet
8. Ziel: die Dinge, die Menschen zu erreichen versuchen
9. Gefühle: Emotionen, die empfunden und ausgedrückt werden⁵⁶²

U. Flick verweist darauf, dass durch die Teilnahme des Wissenschaftlers methodisch seine theoretische Prämisse authentisiert und das Forschungsprojekt den anderen nicht zum Gegenstand, sondern zum dialogischen Partner macht.⁵⁶³

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird das Gedächtnisprotokoll vorgestellt, welches von mir jeweils einige Tage nach der Projektdurchführung erstellt wird. Es unterscheidet sich vom Verlaufs- oder Ergebnisprotokoll dadurch, dass es im Nachhinein geschrieben wird und dabei auf keiner systematischen Mitschrift basiert.

16.1 Gedächtnisprotokolle und weitere Beschreibungen

Die Projektdurchführungen werden in Kumasi in der Zeit von 02.02. bis 04.02.2000 und in Gummyoko im Zeitraum von 09.01. bis 11.01.2002 durchgeführt. Folgende Gedächtnis-

⁵⁶² Vgl. Flick, U., 2004, S. 209

⁵⁶³ Vgl. Flick, U., 2004, S. 209f

nisprotokolle werden anhand von Feldtagebuchnotizen und teilnehmender Beobachtung kurz nach den Durchführungen angefertigt:

Im Februar 2000 suche ich die „sculpture section“ an der Universität in Kumasi auf, die dortigen Lektoren kenne ich von meinem Studienaufenthalt im Jahre 1992-93. Ihnen stelle ich mein Vorhaben vor und frage nach einer geeigneten Schule zur Projektdurchführung. Es wird mir die „primary school“ auf dem Universitätscampus genannt. Eine sofortige Nachfrage nach Realisierung des Projektes bei Rektor und Kunstlehrern findet erfreulicherweise sofortige Zustimmung. Ich freue mich über diese unkomplizierte Möglichkeit, meine Projektidee sofort in die Tat umsetzen zu können. Die nächsten zwei Tage kann ich jeweils vormittags kommen, da derzeit Klassenarbeiten geschrieben werden, ist das Projekt in diesem Fall auf zwei Tage begrenzt. Da die dritten Grundschulklassen sehr groß sind und meine mitgebrachten Materialien nicht für 60 bis 80 Kinder reichen, wird aus den drei dortigen Klassen eine Gruppe mit 26 Schülern zusammengestellt, wobei manche nicht an allen Themenstellungen teilnehmen können, da sie Tests schreiben müssen. Alle Probanden sind im Alter von 8-11 Jahren. Der gesamte zeitliche Umfang des Projektes beträgt immer sechseinhalb Zeitstunden, auf zwei Tage verteilt, in denen insgesamt fünf Themen gestellt werden.

Die zweite Projektdurchführung in Ghana findet 2002 in Gumyoko im Nordosten des Landes statt. Durch deutsche Kontakte erfahre ich von einer Schule, die seit 1998 weitgehend durch private Spenden aus Deutschland aufgebaut wird. Kontakte zu einer Familie in Bawku, dem nächstgelegenen größeren Ort nahe Gumyoko, welche den unkomplizierten Kontakt zu der Schule in Gumyoko ermöglicht. Über diesen Kontakt kann ich mein Vorhaben postalisch an der Schule ankündigen. Am 08.01.2002 treffen, ich und meine Reisebegleiter gegen 10 Uhr morgens, in Gumyoko ein. Der Rektor, einige Lehrer und der Ältestenrat sind schon verständigt und erwarten uns. Wir sitzen draußen im Schatten eines Baobab-Baumes. Nach einer Begrüßung erläutere ich mein Projektvorhaben und bitte den Ältestenrat und den Rektor um Genehmigung der Durchführung. Alle stimmen zu und so kann ich an den nächsten drei Tagen, den ersten Schultagen nach den Ferien mein Projekt durchführen. Die reguläre Schulklassengröße liegt bei 52 bis 83 Schülern pro Klasse. Die Kinder kommen aus der Umgebung, ihr Schulweg beträgt bis zu einer Stunde Fußmarsch.

Zurück in Deutschland, werden alle Zeichnungen abfotografiert und die Fotos der Zeichnungen an die Schule geschickt, um sie an die Kinder zu verteilen als Ersatz für die Originale, die zur Auswertung bei mir verbleiben.

Beeindruckt bin ich bis heute von der konzentrierten Stille während der Projektdurchführungen in Ghana.

Jürgen Habermas verweist darauf, dass, wenn sich der Interpret auf Beobachtung im strikten Sinne beschränkt, er nur die physischen Substrate wahrnimmt, ohne sie zu verstehen.⁵⁶⁴

⁵⁶⁴ Vgl. Habermas, Jürgen, Theorie des Kommunikativen Handelns. Frankfurt 1981, S. 168

Daher möchte ich an dieser Stelle auf das Phänomen der Aufmerksamkeit und Konzentriertheit während der Projektdurchführung näher eingehen.

Hierzulande finden wir, wie es Jutta Ströter-Bender⁵⁶⁵ bezeichnet, in zahlreichen Klassenzimmern eine „Welt der Unruhe“ vor.

„Es müssen zwei Jahre Verlust an Lehrzeit innerhalb der Schulzeit von zehn Jahren eingerechnet werden, die mit dem Zeitaufwand der Lehrpersonen an Schaffungen einer ruhigen Lernatmosphäre verbunden sind, auch dies ein großes Problem in der Vermittlung von komplexen Bildungsinhalten im Fach Kunst, das von Seiten der Schüler und Schülerinnen mit dem Anspruch besucht wird, etwas Praktisches zu machen.“⁵⁶⁶

Analysiert man diese konzentrierte Stille auf ihre verschiedenen Ursachen hin, so können einige Dinge aufgezählt werden, weshalb es in Ghana nicht so ist, wie es aus deutschen Schulen beschrieben wird.

Es liegt bei Kindern in Ghana und vor allem bei denen in Gumyoko keine Reizüberflutung vor, da es wenig technische Medien für Kinder gibt und der Fernsehkonsum nicht in dem Maße wie in unserer Gesellschaft stattfindet.

So sind Kinder hierzulande von der Übermacht der ästhetischen Perfektion der medialen Bilder beeindruckt und es soll sich diese globale Kolonisierung der Kinder- und Jugendräume und der inneren Bildwelten der Heranwachsenden durch Medien bereits nachhaltig, aktuell in den Umsetzungen von Kinder- und Jugendzeichnungen wahrnehmbar, niedergeschlagen.⁵⁶⁷

Diese Ausmaße sind in Ghana bei Weitem noch nicht erreicht. Zu medialen Bildvorlagen haben Kinder kaum Zugang, vor allem nicht in Gumyoko, da es bis heute dort keine Stromversorgung gibt. Auch gibt es keine vorgefertigten Spiele, sodass die Kinder vielfach zusammen spielen und noch auf das eigene Erfinden angewiesen sind.

Aufmerksamkeit für andere Personen heißt zunächst einmal, dass ich meine Sinne für den anderen aktiv öffne, dass ich genau hinsehe, genau hinhöre. Es basiert auf wechselseitiger Achtung und Anerkennung.⁵⁶⁸

Auf die Sache bezogen bedeutet dies, dass dieses Zeichenprojekt eine Besonderheit ist, welches die Kinder mit Freude und Stolz erfüllt.

⁵⁶⁵ Ströter-Bender, Jutta: Das Weltkulturerbe der UNESCO. Ein Projekt im Fach Kunst. In: Hoffmann, Detlef: Welt-Kunst-Pädagogik. Kunstvermittlung zwischen westlichen Kunst-Konzepten und globalen Fragestellungen. Loccum 2004

⁵⁶⁶ Ströter-Bender, J., Loccum 2004, S. 122

⁵⁶⁷ Vgl. Ströter-Bender, Jutta: Danke für Age of Empires. Bildeindrücke durch Medien im Kontext der ästhetischen Sozialisation. In: Mattenklott, Gundel; Rora, Constanze: Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. München 2004, S. 251

⁵⁶⁸ Heymann, Werner: Auf dem Weg zu einer Kultur der Aufmerksamkeit. In: Pädagogik Heft 1, 57.Jg., 2005, S. 6-7. W. Heymann schreibt, dass hierzulande Zeichnen für die Schüler keinen eigenen Wert darstellt, es wird lediglich als Mittel betrachtet, die erforderlichen Noten zu verbessern.

Lehrer in Ghana stellen klare Anforderungen und setzen Grenzen. Die Kinder haben Respekt gegenüber Lehrern bzw. allen älteren Menschen. Alle Beteiligten sind im „Hier und Jetzt“, das bedeutet, die Menschen verfügen über eine Präsenz. Es wird eine Tätigkeit ausgeübt, nie zwei gleichzeitig, man ist mit den Gedanken bei der Sache, die man ausführt. Ein weiterer Unterschied liegt darin, dass unter Ghanas Kindern sicher nicht diese ausgeprägte Ichzentriertheit herrscht, wie es bei westlichen Kindern der Fall ist. Es wäre interessant, wenn diese Arbeit zu vertiefenden Untersuchungen dieses Phänomens im interkulturellen Bereich anregen würde.

16.1.1 Gedächtnisprotokoll Projektdurchführung Kumasi

4. Februar 2000, 9 Uhr

Anwesend: zwei Kunstlehrer Mr. Ajao und Mr. Brobbey, 22 Schüler und ich.

Am 4. Februar 2000 bin ich um 9 Uhr in dem vereinbarten Klassenraum, in einem flachen Zementgebäude mit Wellblechdach, in denen einige Klassenräume untergebracht sind. Es ist ziemlich dunkel in dem Raum. An der Tafel ist eine Landkarte von Ghana aufgehängt und über der Tafel eine Reihe von selbstangefertigten Zeichnungen, einige sind Menschdarstellungen mit englischen Bezeichnungen der Körperteile. Ich bin aufgeregt, es ist meine erste Projektdurchführung. Die Materialien Stifte und Zeichenpapier habe ich aus Deutschland mitgebracht, sie sollen als Dank für die Durchführung in der Schule verbleiben. Die beiden Kunstlehrer sind anwesend und stellen mich den Kindern vor, ich leite in englischer Sprache in die Projektdurchführung ein und stelle alle zu zeichnenden Themen vor. Die Schüler betrachten mich neugierig und es herrscht absolute Stille. Die für diesen Tag zur zeichnerischen Umsetzung vorgesehenen Themen sind „Meine Umwelt“ und „Auf meinem Schulweg“, wer mit diesen Umsetzungen fertig ist, kann schon mit dem dritten Thema „Eine Straße überqueren“ beginnen. Ich schreibe in englischer Sprache alle Themen auf die Tafel: „my environment, on my way to school, crossing a street, my family, my family eating“. Ein Kunstlehrer wiederholt diese in der lokalen Sprache Twi. Es geht nicht darum, möglichst schnell fertig zu werden, sondern in Ruhe die Themenstellungen auszuführen. Es wird gefragt, ob die Themenstellungen verstanden wurden und was die Schüler unter dem Begriff Umwelt verstehen. Die Schüler fragen nach: Shall we draw the environment of our school or of our house where we live? Der Vorschlag meinerseits lautet, die Umgebung zu zeichnen, in der sie sich am meisten aufhalten und spielen, die Umwelt-Umgebung, die für sie von Bedeutung ist.

Damit die praktische zeichnerische Umsetzung beginnen kann und jeder an die zur Verfügung gestellten Materialien kommt, werden die frontal ausgerichteten Tische zusammengestellt, sodass möglichst sechs Kinder zusammensitzen. Jeweils in der Mitte liegen die Packungen mit den Farbstiften und Wachsmalkreiden für jeden zugänglich. Wir teilen jedem Kind ein Blatt Papier aus, darauf sollen sie zunächst ihren Vor- und Zunamen, das Alter und das Thema auf die Rückseite schreiben. Mit dem während der Projektdurchführung anwesenden Kunstlehrer ist vereinbart, dass er so wenig wie

möglich in den zeichnerischen Ablauf eingreifen soll. Die Kinder fangen ohne zu zögern sofort an zu zeichnen. Es herrscht absolute Ruhe und eine konzentrierte Atmosphäre, ohne dass der Lehrer oder ich die Kinder in irgendeiner Form ermahnen müssen, ruhig zu sein. Auch der Lehrer bewegt sich manchmal durch den Raum, ohne die Kinder anzusprechen. Wenn ich teilweise fotografiere, ist das Auslösen der Kamera sehr laut, sodass ich nur ungern und selten fotografiere. Ich versuche mich ab und zu möglichst lautlos durch den Raum zu bewegen, um den Prozess der Bildentstehungen zu sehen. Anfangs frage ich einige Schüler, wenn ich etwas auf der Zeichnung nicht wieder erkennen kann, doch die Kinder des Tischblocks schauen dann auf die Einzeldarstellung in der Zeichnung, die erklärt wird. Ich bemerke diese Unterbrechung, meine Überlegungen gehen dahin, dass diese Erklärung dazu führen könnte, dass andere Schüler genau diese Detaildarstellung übernehmen, da sie Aufmerksamkeit erregt. Ich versuche im weiteren Projektverlauf so wenig wie möglich zu fragen und nur zu beobachten, wie sich die Zeichenblätter allmählich füllen. Keines der Kinder beginnt seine Zeichnungen vom Rand aus. Die Wachskreiden in den leuchtenden Farben werden gerne verwendet. Hausflächen und Autos sind in knalligen Farben gestaltet. Bäume, Pflanzen, Boden und Wege versuchen die Kinder eher in den realitätsnahen Farben wiederzugeben. Ein Schüler zeichnet ausschließlich mit Bleistift und fragt mich, ob er weiterhin mit Bleistift zeichnen darf, da er damit bessere Zeichenergebnisse erzielt. Der Lehrer wimmelt andere neugierig gewordene Schüler, die sich in der ersten Pause im Türrahmen drängen, ab. Die zweite Stunde verläuft genauso konzentriert. Ich bin tief beeindruckt, wie sich diese Kinder konzentrieren können und sich durch nichts ablenken lassen, in der Konzentration des zeichnerischen Prozesses verharren. Nur gelegentlich wird an einigen Tischen leise geredet, meist geht es um den Tausch von Stiften oder Farben, die jemand benötigt. Erstaunlich wenig wird bei den Sitznachbarn abgeschaut. Gelegentlich sieht man die Blicke einzelner Kinder über die Zeichnungen der unmittelbaren Sitznachbarn wandern. Wer fertig ist, kommt nach vorne zum Lehrerpult und gibt dort seine Zeichnung ab, wir kontrollieren, ob Namen, Alter und Thema aufgeschrieben sind, dann erhält das Kind ein neues Blatt für die nächste Themenstellung. Der nächste Tag verläuft in gleicher konzentrierter Atmosphäre, jeder hat wieder den gleichen Platz eingenommen. Immer am Ende der Durchführung müssen wir die Kinder mehrfach bitten, mit Zeichnen aufzuhören, da die Zeit um ist. Diejenigen, die ein Thema angefangen haben, können es am nächsten Tag weiterbearbeiten, bis am letzten Tag nach Zeitablauf alle Zeichnungen eingesammelt werden. Die Kinder sind begeistert und fragen mich, ob ich nochmals komme, um mit ihnen zu zeichnen.

16.1.2 Gedächtnisprotokoll Projektdurchführung Gumyoko

9. Januar 2002, 9 Uhr

Anwesend: Lehrervertretung Mr. Gumah, 22 Schüler und ich, zusätzlich anwesend bis nach dem Austeilen der Materialien sind, der Schullektor Mr. Aruk, ein Lehrer Mr. Abugri, ein deutscher Begleiter Mr. Frey und ein ghanaischer Begleiter Mr. Jekete, die den Raum nach ca. 15 Minuten wieder verlassen.

Am 09.01.2002 finde ich mich um 9 Uhr mit drei Begleitern ein. Uns wird ein Klassenraum für die Projektdurchführung zugewiesen, ein Lehmgebäude mit kleinen Fenstern und Wellblechdach. Auch hier ist es dunkel innen. Wir schieben immer drei Tische zusammen, sodass sechs Schüler daran Platz haben. Der Rektor wählt 22 Schüler aus den dritten Grundschulklassen aus, dabei unterliegt diese Auswahl keinen besonderen Kriterien. Es sind einfach die ersten Kinder die nach den Ferien in der Schule ankommen. Die Kinder nehmen in dem vorbereiteten Klassenraum Platz. Einer der Lehrer stellt mich vor, ich erläutere das Projekt und die Themenstellungen in englischer Sprache. Die gestellten Themen schreibe ich an die Tafel. Der Lehrer übersetzt alles in die lokale Sprache, das Kusal. Kurz werden die Schüler gefragt, was sie unter Umwelt verstehen, es wird durch den Lehrer in einheimischer Sprache erläutert, dass sie ihre nähere Umgebung, in der sie spielen, darstellen sollen. Wir verteilen die Stifte in der Mitte auf den Tischen und jedes Kind erhält ein Zeichenblatt. Der Lehrer Mr. Aruk geht nach der Einführung in seine Klasse, in der er unterrichtet. Mr. Frey, Mr. Jekete verlassen ebenfalls den Raum. Während der Projektdurchführung mit im Klassenraum bleibt ein Bruder eines Lehrers Mr. Gumah, der die einheimische Sprache Kusal beherrscht und ich. Die Kinder sind ganz still, fangen an und greifen ausschließlich nach den Farbstiften, die Wachsmalstifte bleiben zunächst unberührt. Sie zeichnen sehr langsam, dabei fällt auf, dass sie oft das Blatt drehen, um eine Linie zu setzen. Die einzelnen Striche werden langsam und bedächtig gezogen. Manchmal halten sie inne schauen auf die Zeichnungen ihrer Sitznachbarn oder schauen umher und mustern mich. Hier kommen sehr selten hellhäutige Menschen hin, sodass ich für diese Gruppe von Kindern sicher noch „fremder“ erscheine als für die Heranwachsenden in Kumasi. Auch hier herrscht wie bei der Projektdurchführung in Kumasi eine konzentrierte Stille. Die Stifte werden wenig gewechselt. Sie greifen die Stifte, die ihnen am nächsten liegen, um damit zu zeichnen. Auch fällt auf, dass sie beim Zeichnen wenig auf proportionale Verhältnisse achten. Sie haben an zwei aufeinander folgenden Tagen je drei Zeitstunden für fünf gestellte Themen zur Verfügung. Ab und zu meldet sich ein Kind, das seinen Farbstift gespitzt haben möchte. Nach einer Stunde fordern wir die Probanden auf, auch die Wachsmalstifte zu benutzen. Diese sind ihnen bisher unbekannt und daher besteht eine Hemmschwelle, diese zu verwenden. Ich beobachte, dass oft die Personendarstellungen größer als die Häuser eingezeichnet werden. Vielfach tauchen in den Gesichtern der Frauendarstellungen die Narbentätowierungen auf. Häufig sieht man das Nasenzeichen aus Augenbrauen und Nase mittels einer Linie gestaltet. Ein weiteres Phänomen in den Werken sind einige Hubschrauberdarstellungen. Zwei Monate vor der Projektdurchführung gibt es Unruhen zwischen zwei ethnischen Gruppen in Bawku, zur Streitschlichtung wurde per Hubschrauber Militär eingeflogen. Die Hubschrauber überflogen das Gebiet über Gumyoko. Dieses Ereignis hat sich so eingeprägt, dass viele Schüler es in einer der Themenstellungen wiedergeben.

Da das Auslösen der Kamera so laut ist, verzichte ich fast gänzlich auf das Fotografieren. Ab und zu mache ich mir Notizen zu meinen Beobachtungen.

10.1.2002 Gumyoko, 9 Uhr

Anwesend: Mr. Guhmah, die Schüler und ich

Der zweite Tag, der Projektdurchführung verläuft in gleicher konzentrierter Stille. Die Probanden, die an ihrer noch nicht vollendeten Themenstellung weiter malen möchten, erhalten ihr entsprechendes Zeichenblatt zurück. Heute werden zunehmend auch die Wachsmalstifte verwendet, es scheint eine vertraute Atmosphäre zu herrschen. Ungefähr 20 Minuten vor Ablauf der Projektzeit werden alle von mir gebeten, so langsam an die Fertigstellung der Zeichnung zu denken. Als die Zeit um ist, hilft mir ein Lehrer mit dem Einsammeln der Zeichnungen und der Kontrolle, ob alle Namen, Alter und Themenstellung auf der Blattrückseite verzeichnet haben. Wir müssen immer wieder bitten, dass alle nun enden sollen, freiwillig wollen sie nicht aufhören. Auch hier fragen einige, ob ich wiederkomme, um mit ihnen zu zeichnen.

Ich bin von dieser Hingabe und Konzentration, die diese Kinder aufbringen, tief beeindruckt.

17 Möglichkeit einer angemessenen Rezeption und Auswertung von Kinderzeichnungen aus anderen Kulturen

Der Erste, der eine Massenuntersuchung von Kinderzeichnungen aus aller Welt durchführt, ist K. Lamprecht. Er ist vor allem an der Untersuchung von Ähnlichkeit und Abweichung der Zeichnungen unterschiedlicher „Rassen“ interessiert. Zur gleichen Zeit (1905) veröffentlicht G. Kerschensteiner⁵⁶⁹ sein Werk „Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung“, welches auf den empirischen Untersuchungen von 58.000 Zeichnungen bayrischer Vorschulkinder basiert. Diese Zeichnungen werden unter drei Hauptgesichtspunkten analysiert.

Da man von theoretischen Vorannahmen ausging, sind die verwendeten Beschreibungsbegriffe durch Zeit und damalige kunsthistorische sowie psychologische Begriffe bestimmt.⁵⁷⁰

Schon früh wird davon ausgegangen, dass die Qualität der Kinderzeichnung von entwicklungsbedingten Faktoren abhängt, nämlich inwieweit Kinder in der Lage sind, ihre Vorstellungen und Wahrnehmungen zeichnerisch umzusetzen.

Wie damals vorgenommen, bieten Einteilungen nach Entwicklungsverläufen eine wertvolle Orientierungshilfe, jedoch sind dies keine Kriterien zur Auswertung von komplexen Kinderzeichnungen und schon gar nicht geeignet zur Auswertung von Kinderzeichnungen aus anderen Kulturen. Kinderbilder sind vielschichtige Gebilde – entstanden unter komplexen Zusammenhängen. Dazu gehören Performanz des produzierenden Kindes, die Eindeutigkeit der Codierung und die Kompetenz des Rezipienten, Be-

⁵⁶⁹ Kerschensteiner, Georg: Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. München 1905

⁵⁷⁰ Vgl. John-Winde, Helga: Kriterien zur Bewertung der Kinderzeichnung. Bonn 1981, S. 16ff

züge zur Lebenswelt herzustellen sowie kognitive, emotionale Aspekte und situative Zusammenhänge lesen zu können.

„Die vielfältigen Informationen, die der Kinderzeichnung zu entnehmen sind, entziehen sich weitgehend quantifizierenden statistischen Erhebungsmethoden, da sie hierfür auf wenige Variablen reduziert werden müssen.“⁵⁷¹

Kinderzeichnungen werden durch verschiedene Faktoren wie geografische, gesellschaftliche, räumliche, zeitliche, materielle und soziale beeinflusst. Soll eine Untersuchung zu Kinderzeichnungen durchgeführt werden, ist vor einer Auswertung eine adäquate Themenstellung zu überlegen.

H. John-Winde verweist dazu darauf, dass die wichtigen Beziehungen und Zusammenhänge zwischen Objekten und Teilstrukturen gefordert und erkannt werden sollten.⁵⁷²

Gestellte Themen sollten eindeutig und klar formuliert und gefordert werden und eine entsprechende Anregungs- und Aufforderungsqualität besitzen. Es ist sinnvoll, wenn die Aufgabenstellung einen Handlungszusammenhang erkennen lässt, um körperhafte Darstellungen und räumliche Überscheidungen zu fordern, um diese später auslegen zu können. Es geht auch um die Fähigkeit von Kindern, zu erkennen, einen Sinnzusammenhang zeichnerisch auszudrücken zu können.

Je vertrauter Kinder mit dem darzustellenden Gegenstand sind, desto größer ist der Anteil an dargestellten Details. Man kann davon ausgehen, dass dargestellte Menschen und Dinge das Interesse des Kindes an diesen Menschen und Dingen spiegeln. Je nach Entwicklung verbindet sich die Organisation von Details zu einem Gefüge auf dem Zeichenblatt. Dies geschieht nach dem der jeweiligen Kultur entsprechenden Code, der dortigen grafischen Ausdrucksmöglichkeiten.

Die Menschfigur wird als universell betrachtet, da die meisten Kinder der Welt andere Menschen sehen und interaktiv miteinander umgehen. Damit wird die menschliche Figur zu einem beliebten Zeichenobjekt. Auch ist die Auswertung der menschlichen Figurdarstellung am deutlichsten differenziert. Grundsätzlich sollten Maßstäbe für die Auseinandersetzung mit dem Prozess und Produkt Kinderzeichnung vom kindlichen Handeln ausgehen. So finden sich in den hiesigen und fremdländischen Kinderbildern Hinweise auf ihre jeweilige Lebenswelt, Erfahrungen und Erlebnisse. Die Lebenswelt von Kindern besteht aus Handeln und Auseinandersetzungen mit materiellen und sozialen Strukturen von Umwelt, die sich in ihren zeichnerischen Darstellungen zeigen.

Ein Rezipient betrachtet Bildwerke aufgrund seines Vorwissens, seiner individuellen Einstellungen, Erfahrungen und Wahrnehmungsgewohnheiten. Bezüglich fremdländischer Kinderzeichnungen sind fundierte Kenntnisse zum Lesen und Verstehen der Bildwerke notwendig. Ich halte es für das Beste, wenn der Rezipient einen langen Zeit-

⁵⁷¹ John-Winde, Helga: Kriterien zur Bewertung der Kinderzeichnung. Bonn 1981, S. 15

⁵⁷² Vgl. John-Winde, H., 1981, S. 27

raum in der jeweiligen Kultur gelebt hat. Sinnvoll ist, für eine Auswertung verschiedene Personen, auch von Einheimischen vornehmen zu lassen.

Beschreibungen und Interpretationen von Bildwerken sagen etwas über Fähigkeiten der Urheber aus, wobei in der Regel keine Rückschlüsse auf biografische und persönliche Aspekte gezogen werden können. Den Prozessverlauf kann man durch teilnehmende Beobachtung oder durch Videoaufzeichnungen festhalten und anschließend auswerten.

Werden die Kinderzeichnungen gelesen bzw. gesichtet, gilt es dass Gesehene zu differenzieren und reflektierte Unterscheidungen vorzunehmen. Beim Aufschlüsseln von Kinderzeichnungen, vor allem den fremdländischen, ist Vorsicht vor Normierung und Formalisierung geboten, da hierdurch Möglichkeiten von Verstehen, Sehen und Erfahren eingeschränkt werden. Relevant kann auch die Bedeutung des Zeichnens für das Kind sein oder das Interesse der Kinder an ihren Bildern bezüglich ihres Gebrauchs, z. B. des Verschenkens.

So ist auch an den Auswertungen von Wettbewerben oft große Kritik zu üben. Beispielsweise erwähnt G. Peez die Wettbewerbe der Telekom denen keine Angaben zu Fördermöglichkeit, noch nähere Erläuterungen darüber wie Begabung beurteilt wird, vorliegen.⁵⁷³

Zunächst sollten immer ganzheitliche Betrachtungen durchgeführt werden. Ein beschreibender Ansatz, der versucht, Merkmale von Phänomenen aufzuzeigen, ist als Annäherung geeignet. In weiteren Schritten kann die semantische, symbolische Entschlüsselung erfolgen. Zur groben Orientierung kann das Alter und entsprechende Entwicklungsstufen herangezogen werden.

Mittels deduktiven Vorgehens kann teilweise von der kindlichen Lebenswelt auf Prozess und Bildwerk geschlossen werden. Erkennen geschieht aufgrund kultureller Zugehörigkeit, es bedeutet Erfahrung im Sinne von Vertrautheit mit alltäglichen Interaktionen, Handlungs- und Sachzusammenhängen.

Zur Erstellung eines Kriterienkatalogs für eine Auswertung sollten festgestellte Qualitäten von interkulturellen Kinderzeichnungen bestmöglich berücksichtigt werden, um einen Betrag für eine Didaktik zur interkulturellen Kinderzeichnung zu leisten.

Merkmalsanalysen zum Erscheinungsbild sind unabdingbar für eine Untersuchung der malerischen und zeichnerischen Darstellungen von Kindern. Viele Auswertungen richten sich an Einzelobjekten und deren Häufigkeit aus. Dabei werden oft Kriterien innerhalb der Kinderzeichnung aufgestellt und das entsprechende soziale Umfeld, die Lebenswelt bleiben außer Acht. Wer schon früh, noch vor A. Schoppe, auf Umwelteinflüsse eingeht, ist H. Egen.⁵⁷⁴ In seinen Untersuchungen europäischer und asiatischer Kinderzeichnungen kommt er zu dem Schluss, dass sich ethnisch-landschaftliche, so-

⁵⁷³ Vgl. Peez, Georg: www.georgpeez.de/texte/nesatel.htm, 07.02.2005, 0.26 Uhr

⁵⁷⁴ Egen, Horst: Kinderzeichnungen und Umwelt. Bonn 1967

zial-kulturelle und zeitliche Einflüsse ablesen lassen. Dies macht er an Merkmalen wie Mode, Haartracht und Mandelaugenform fest.⁵⁷⁵

Erst A. Schoppe ist es, der die Lebenswelt des Kindes in seinen Betrachtungen und Reflexionen zu Auswertungen von Kinderzeichnungen, in den Mittelpunkt rückt. Genau dies ist ein entscheidender Punkt für das Lesen und Betrachten von Kinderzeichnungen aus anderen Kulturen. Das Handeln sieht A. Schoppe als Hauptbezugspunkt, da es nichts anderes als prozesshaftes Agieren in Abhängigkeit von materiellen und gesellschaftlich-sozialen Strukturen und gleichzeitig deren individuelle Beeinflussung und Formung bedeutet. Dazu liegt die Verknüpfung menschlicher Tätigkeit und gesellschaftlicher Umwelt nahe.⁵⁷⁶

Im weiteren Verlauf möchte ich kurz die wichtigen Merkmale anführen, welche sich aus den vorangegangenen Untersuchungen für eine adäquate Auswertung von interkulturellen Kinderzeichnungen, nach einer ganzheitlichen Betrachtung, ergaben.

Zunächst sollten Handlungs- und Erlebnismotive einzeln analysiert werden. Danach bietet es sich an, die Motivniveaus im Sinne der Auswertungsmethode nach A. Schoppe zu bestimmen

Eine Blattausnutzung wird grob ermittelt, indem das Zeichenblatt in drei Felder eingeteilt wird. Es werden die darin befindlichen Darstellungen, welche die drei Blattflächen bedecken, gewertet. In einem folgenden Schritt wird mittels Gitterfeld eine genauere Bestimmung der Blattausnutzung ermittelt. Das Zeichenblatt wird in 12 gleich große Felder eingeteilt und die Felder, welche zu einem Drittel von Zeichnungen bedeckt sind, werden ausgezählt.

Es empfiehlt sich, stichprobenartige Einzelanalysen vorzunehmen. Dies schärft ein genaues Hinsehen, indem Details entdeckt werden, von denen man wieder Rückschlüsse in ganzheitlichen Betrachtungen ziehen kann.

Seit es Auswertungsmethoden von Kinderzeichnungen gibt, erhält die Auswertung von Menschzeichen besondere Aufmerksamkeit. Grundsätzlich halte ich es für sinnvoll, diese Auswertungen auch nach Geschlechtern getrennt durchzuführen. Die Figurdarstellungen, Ganz- und Teilfiguren, sollten zunächst quantitativ pro Zeichenblatt erfasst werden. In einem weiteren Schritt lassen sich diese nach Bewegungs- und Tätigkeitsmerkmalen differenzieren. Die Figurdarstellungen lassen sich weiter nach Interaktionen und Ausdrucksbewegungen analysieren, indem Merkmale wie Mimik, Gestik, spezielle Teilbewegung und Bewegung des ganzen Körpers ausgewertet werden. Die Bewegungen der einzelnen Ganzkörper- und Teilfiguren können nach Bewegungen der einzelnen Gliedmaßen quantitativ erfasst werden.

Um den Zusammenhang zwischen den Figuren zu erfassen, werden diese nach folgenden Merkmalen analysiert: ohne Zusammenhang, in Zusammenhang, z. B. durch Blickkontakt, und gemeinsame Handlungen ausführend. Um nun die Intensität der dar-

⁵⁷⁵ Vgl. Egen, H, 1967, S. 11, 23, 42f

⁵⁷⁶ Vgl. Schoppe, A., 1991, S. 4f

gestellten Interaktionen näher ausdifferenzieren, werden die Abstände der Figuren zueinander betrachtet. Merkmale für eine entsprechende Differenzierung lauten: Figuren in unmittelbarer Nähe, weniger als körperbreit entfernt und Figuren, die sich berühren.

An dieser Stelle könnten neueste Forschungsergebnisse von S. Gramel eingeflochten werden, die herausfand, dass sich positive oder negative Beziehungen zwischen Menschen in Form von Einflüssen auf dargestellte Abstände zwischen Menschdarstellungen zeigen.⁵⁷⁷

Zur Differenzierung der Einzelfiguren und zur Sichtung der verwendeten Figurschemata eignen sich die Analyse der Integrationsmerkmale, inwieweit die Gliedmaßen ohne Absetzungen an den Körper integriert sind. Dazu gehört auch die Berücksichtigung der proportionalen Verhältnisse von dargestellten Menschfiguren. Des Weiteren kann quantitativ zwischen Frontal- und Profilausrichtung der Figuren unterschieden werden.

Die Kategorie „besondere Merkmale“ eignet sich, um das zu erfassen, was in der gesamten Auswertung unberücksichtigt bleibt; hierzu gehören spezielle Darstellungen oder andere Auffälligkeiten.

Eine gelungene Farbauswertung in interkulturellen Kinderzeichnungen vorzunehmen bedarf eines sensiblen Vorgehens und Kenntnisse des Rezipienten über die entsprechende Kultur. Biologische Fakten belegen, dass unser Erkennen von Spektralfarben mit der Farbe Rot begann und höhere Primaten nach und nach lernten, den Blaubeereich zu unterscheiden. Schon J. W. Goethe ging von menschlichen Reaktionen auf Farben aus, Rot, Orange und Gelb gelten als anregend und belebend, während Blau und Violett ängstliche, zärtliche und sehnsüchtige Reaktionen auslösen.

Es sollte die kulturelle Farbnomenklatur erforscht werden: Welche Begriffe haben die jeweiligen Farben dort, welche symbolische Bedeutung hat die jeweilige Farbe in der Kultur, aus welcher die auszuwertenden Kinderzeichnungen stammen.

„Die Entwicklung der Farbnomenklatur bei verschiedenen Völkern ist ein weiterer Hinweis darauf, wie wir zur Wahrnehmung der Farben gelangt sind. In den meisten primitiven Sprachen beziehen sich die Farbnamen im Allgemeinen auf Farben am roten Ende des Spektrums und oft genügt ein einziges Wort für die Gesamtheit des blauen Endes, beginnend mit Grün. So haben die Ureinwohner von North und South Carolina nur einen Namen für Schwarz, Blau und Grün; bei Swahili deckt ein einziges Wort, >Nyakundu<, Braun, Gelb und Rot ab, und das Wort >blue< musste entlehnt werden, da sie selbst über keine entsprechende Bezeichnung verfügten, während sogar in einer derart hochentwickelten Sprache wie der japanischen

⁵⁷⁷ Vgl. Gramel, Sabine: Die Darstellung von guten und schlechten Beziehungen in Kinderzeichnungen. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie (54)1, Göttingen 2005, S. 3-18

das Wort >aoi< bis vor kurzem für jede Farbe von Grün bis hin zu Blau- und Violettönen ausreichte.“⁵⁷⁸

Des Weiteren verweist P. Trevor-Roper nicht nur auf die Farbnomenklatur, sondern auch auf den Zusammenhang von Farbe und Temperament. Abgesehen von biologischen Schlüsselreizen haben menschliche Reaktionen auf Farben ästhetische Ursachen. Somit gilt es, Farbmischungen und Farbkontraste sowie die symbolischen und erlernten kulturellen Bedeutungen in Auswertungen mit zu berücksichtigen. Die Farbanalyse erfolgt quantitativ durch die Anzahl der verwendeten Farbtöne. Farbqualität bezieht sich auf Eigenschaften und Dominanz der verwendeten Farben. Die gewählten Farbkontraste können qualitativ und quantitativ ermittelt werden. Auch diese Auswertung sollte nach Geschlechtern getrennt erfolgen, unter Berücksichtigung von jeweiligen kulturellen Bedingungen, aus denen die Kinderzeichnungen entstammen.

Bezüglich der räumlichen Darstellungen und Raumandeutungen gibt es unterschiedliche Merkmale, die zur Ergründung herangezogen werden können. Zunächst kann in einer ganzheitlichen Betrachtung schon ein Augenmerk auf elementare räumliche Ordnungen wie oben, unten, rechts und links gerichtet werden. In der Gitternetzauswertung zeigen sich bereits die bevorzugten Richtungen bzw. Flächen auf dem Zeichenblatt. Überschneidungen und Überdeckungen sind ein Indiz für Planungsmerkmale hin zu räumlicher Darstellung. Im Weiteren kann nach Streu-, Standlinien- oder Steilbild differenziert werden. Handelt es sich um Darstellungen von Innen- oder Außenräumen? Perspektivische Darstellungen sind gesondert danach zu ermitteln, bei welchen Gegenständen sie auftreten und inwieweit diese ausdifferenziert sind. Dazu gehört auch die Berücksichtigung, ob perspektivische Darstellungen in den jeweiligen Kulturen bekannt sind und eventuell schon im Kunstunterricht behandelt wurden.

Die Analyse des Leerraumes zwischen Objekten und Figuren ist sehr aufschlussreich für das Beziehungsgefüge innerhalb der Kinderzeichnung. Es wird quantitativ erfasst, wie der Leerraum gelesen bzw. gesehen wird: als leerer Raum oder als ausgefüllter Raum. Hierdurch lassen sich Beziehungen zwischen Dingen und Figuren erfassen.

Die Topologie der Strich- und Linienführung lässt sich auf erkennbare Unterschiede hin analysieren. Dazu gehören Feststellungen, wo Strichunterschiede, z. B. Strichbündelungen, zu sehen sind. Es kann erfasst werden, ob diese bei bestimmten Gegenständen öfters auftreten.

Da man immer wieder beobachten kann, wie es zu Formübernahmen von Sitznachbarn kommt, sollten Auswertungen um die Kategorie Formübernahme erweitert werden. Wenn Kinder sehen können, wie eine Form oder Figur auf dem Zeichenblatt entsteht, können sie diese leichter kopieren. Dies lässt sich durch Anfertigen eines Sitzplanes lösen, der aufzeigt, wer neben wem bei den zeichnerischen Ausführungen saß. Auch spielen vorhandene Formvorbilder in der jeweiligen kindlichen Lebenswelt, z. B. als Poster im Klassenraum, eine Rolle. Diese Aspekte von Formübernahmen haben M.

⁵⁷⁸ Trevor-Roper, Patrick: Der veränderte Blick. Über den Einfluß von Sehfehlern auf Kunst und Charakter. München 2001, S. 75

Schuster und U. Jezek erforscht, die unter Anderem herausfanden, dass mit zunehmender räumlicher und emotionaler Nähe der Klassenmitglieder die Ähnlichkeitswerte anstiegen. Die ausgeprägtesten Formähnlichkeiten zeigen Kinder, die nebeneinander sitzen und gleichzeitig Freunde oder gar beste Freunde sind.⁵⁷⁹

Ein weiterer entscheidender Faktor des Einflusses ist der jeweilige Kunstunterricht.

„Kinder stehen in unterschiedlichen soziokulturellen Lebenszusammenhängen. Der gemeinsame Nenner dabei ist die Abhängigkeit von seiner jeweiligen Zeitepoche und Umwelt und von den jeweiligen herrschenden gesellschaftlichen Strukturen und sozialen Lebensformen. Als institutionalisierter schulischer Lernprozess bietet der Kunstunterricht besondere Chancen die ambivalenten Erfahrungen heutiger Kinder zu thematisieren und zum Erwerb von Handlungskompetenz beizutragen.“⁵⁸⁰

In Bezug auf die interkulturelle Kinderzeichnung und deren Auswertungen sollten Sozialisation, Schulumgebung, Kunstunterricht, soweit vorhanden Curricula und institutionalisierte ästhetische Lernprozesse begutachtet werden. Ein Blick in die landesspezifische Kunstgeschichte ist ebenso nützlich.

Diese Ausführungen sind als Anregungen für Rezeption und Auswertung von interkulturellen Kinderzeichnungen zu verstehen, nicht im Sinne eines statischen, starren Konzepts, da Kulturen und Gesellschaften ständigen Veränderungen unterliegen.

18 Ausblick auf künftige transkulturelle Aspekte als Beitrag für eine Internationalisierung der Kunstpädagogik

Jede Beschreibung von Kinderbildern basiert auf Sehen, Lesen und Verstehen durch Erwachsene. Besonders bei interkulturellen Kinderzeichnungen sind kulturelle, historische, soziale und gesellschaftliche Bedingungen während ihrer Entstehung mit zu bedenken. Kinder in ihren Lebenswelten sind in komplexe materielle und personelle Strukturen eingebunden, die nicht statisch sind. Es geht im Folgenden nicht ausschließlich um Forschung zu interkulturellen Kinderzeichnungen, sondern auch um Möglichkeiten einer Öffnung und Internationalisierung von Kunstpädagogik hiezulande. Mit wachsenden Migrantenzahlen und in zweiter Migrantengeneration hier geborenen Kindern haben wir schon heute im Kunstunterricht eine recht heterogene Menge an Schülern mit unterschiedlichsten kulturellen Hintergründen. Vor dieser Tatsache kann eine zeitgemäße Kunstvermittlung, künstlerisch-praktisches und ästhetisches Lernen, nicht die Augen verschließen. Das bedeutet, dass sich die Kunstpädagogik und Forschungen künftig internationaler und interdisziplinärer orientieren müssen. In

⁵⁷⁹ Schuster, Martin; Jezek, Ulrike: Formübernahmen in der Kinderzeichnung. In: Kirchner, Constanze (Hrsg.): Sammelband Kunst und Unterricht; Kinder und Jugendzeichnung. Seelze 2003, S. 84

⁵⁸⁰ Wolter, Heidrun: Kinderzeichnungen aus Ghana und Deutschland. In: Hoffmann, Detlef (Hrsg.): Welt-Kunst-Pädagogik. Kunstvermittlung zwischen westlichen Kunst-Konzepten und globalen Fragestellungen. Loccum 2004, S. 157f

künftigen Forschungen gilt es viele Ebenen zu berücksichtigen und ein strenges Arbeiten in wissenschaftlichen Disziplinen zu öffnen.

„Die ganze Organisationsweise der Interdisziplinarität zeigt dies: Vertreter unterschiedlicher Fächer kommen auf Zeit, durch guten Willen, im Sinn eines humanistischen Bildungsideals, wegen weitgespannter Interessen etc. zusammen, tauschen sich aus – und gehen dann wieder an ihre disziplinär getrennten Plätze zurück, als wäre nichts gewesen. Es war auch nichts.“⁵⁸¹

Wolfgang Welsch schlägt eine Überwindung des Disziplinendenkens und einen Übergang zu einem Denken in Formen der Transdisziplinarität statt Interdisziplinarität vor. Bezogen auf Prozessverläufe des Transnationalen in Richtung einer Weltgesellschaft sind Multidimensionalität und Polyzentrismus zu fordern. Im weiteren Verlauf werde ich die dazugehörigen Aspekte wie Globalisierung, Kultur und das Konzept von Transkulturalität in Bezug auf Kunst und Kunstvermittlung kurz skizzieren.

„Die neue Vielfalt ist, anders als früher, über ein globales Referenzsystem organisiert. Diese Ebene, von uns Globalkultur genannt, besteht aus einer (wachsenden) Reihe von universellen Kategorien, Konzepten und Standards, die Kommunikation, gegenseitige Anerkennung und kulturelle Ausdifferenzierung ermöglichen. Konzepte wie Demokratie, Menschenrechte und Feminismus stellen einen Bezug zwischen verschiedensten Menschen her und ermöglichen es, die eigene Position vor dem Hintergrund vieler anderer zu spiegeln und zu relativieren.“⁵⁸²

Wandel ist hier das einzig Beständige. Viele Grenzen zwischen Kulturen lösen sich mit zunehmender Vernetzung, durch Massenkonsum, Medien und Institutionen auf. Durch Kulturkontakte verändert sich nicht nur das Alte, es entsteht ein Neues. Eine Globalisierung zeigt sich auch im Kunstbereich, im Sinne von interkultureller Kompetenz aller Beteiligten, die es zu erwerben gilt. Wie sieht dieser Begriff auf Kunst- und Kunstvermittlung angewendet aus?

Eine Globalisierung kann im Sinne Gert Selles verstanden werden, dem es nicht darum geht, dem Fach etwas Zusätzliches anzuhängen, gleich einem Blick in die Welt anderer Künstler und Kulturen, sondern um eine Öffnung oder gar Auflösung zugunsten einer Neudefinition, was Kunstunterricht innerhalb eines denkbaren Systems von Welt-Kunst-Pädagogik zu leisten hätte.⁵⁸³

Dies bedeutet eine Forschung und Kunstpädagogik in einem transkulturellen Sinne, ohne nationale, ethnozentristische Didaktiken, ohne Fortsetzung kolonialen, eurozentristischen Denkens und Sehens, ohne Vorurteile gegenüber nicht-westlicher Kunst

⁵⁸¹ Welsch, Wolfgang: Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt 1995, S. 946

⁵⁸² Breidenbach, Joana; Zukrigl, Ina: Tanz der Kulturen. Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt. Hamburg 2000, S. 36

⁵⁸³ Vgl. Selle, Gert: Kunstpädagogik und ihre Globalisierung. In: Hoffmann, Detlef (Hrsg.): Welt-Kunst-Pädagogik. Kunstvermittlung zwischen westlichen Kunst-Konzepten und globalen Fragestellungen. Lohmann 2004, S. 173

bzw. ungewöhnlichen ästhetischen Äußerungen, ohne Stereotypenbildung und kunstpädagogische Missionierungsabsichten.

Es bleibt die Frage, inwieweit dies realisierbar ist im je eigenen kulturellen Kontext, in dem man unweigerlich steckt. Es geht darum, kunstpädagogische Vermittlungen, Didaktiken, Forschungen und kulturelle, ästhetische Werte zu finden, die den heutigen transkulturellen Anforderungen gerecht werden. Ein Sehen zu entwickeln, das an kein festes Territorium oder an Nationen gebunden ist. Die von Detlef Hoffmann 2004 veranstaltete Tagung zur Fragestellung einer Kunstvermittlung zwischen westlichen Kunst-Konzepten und globalen Fragestellungen befasste sich mit dieser Thematik.

„Wenn wir, weil – wie man so sagt – die Welt kleiner geworden ist, mit vielen Menschen unterschiedlicher kultureller Systeme zusammenleben und zusammen lernen, müssen wir täglich in den Kulturvergleich gehen und abwägen, was für alle gelten soll und was einzelne Sozietäten untereinander verbindet. In der Schule kann nur das verbindlich gemacht werden, was für alle gelten soll. Das zwingt die westlichen Gesellschaften, ihre Werte zu überprüfen.“⁵⁸⁴

Das Vergleichen als Prüfkriterium basiert auf einem Mangelerscheinen, das durch den Vergleich sichtbar wird. Eine Differenz, eine Differenzanalyse als Forschungsmethode sollte vor Anwendung genau geprüft werden, da durch Vergleich oft normative Vorstellungen aus der eigenen Kultur, westliche Wahrnehmungsweisen und Wertemuster angelegt werden, die dann den Maßstab bilden.

G. Selle schlägt vor:

„Für heute steht mir umrisshaft eine pädagogische Praxis vor Augen, die hierzulande an den Brennpunkten kultureller und sozialer Differenz-Phänomene stattfinden könnte, situativ beweglich reagierend auf das, was im Gefüge der Globalisierung in unmittelbarer Umgebung irritiert oder überrascht. Wie wäre es mit einem Netzwerk ästhetischer Werkstatt-Orte für Menschen jeder Kulturzugehörigkeit und jeden Alters, die über ihr eigenes Leben in der Fremde sei es literarisch, medienpraktisch oder in irgendeiner Form ästhetischer Arbeit nachdenken und sich symbolisch austauschen möchten? Wie wäre es mit der endlich real vollzogenen Entgrenzung schulischen Lernens hinaus in Räume ethnokultureller und sozialer Wirklichkeiten, in denen die verschiedensten Kulturentwürfe und Biografien aufeinander prallen?“⁵⁸⁵

Wenn G. Selle ästhetische Umsetzungen vom Leben in der Fremde vorschlägt, vergisst er zum einen die Kinder, die in der zweiten Migrantengeneration hier geboren wurden und Deutsche sind, deren „Fremdwirken“ durch elterliche Erziehung, Sprache und kulturell bedingte Wertübernahmen zustande kommt. Zum anderen impliziert der Begriff Fremde unweigerlich das Nahe, Eigene. Kulturen bleiben weiterhin nebeneinander bestehen und werden nicht integrativ begriffen. Es ist die Frage, ob solche di-

⁵⁸⁴ Hoffmann, Detlef: Welt-Kunst-Pädagogik. Kunstvermittlung zwischen westlichen Kunst-Konzepten und globalen Fragestellungen. Loccum 2004, S. 6

⁵⁸⁵ Selle, G., 2004, S. 184

chotome Denkweisen zu einer Integration von Kindern, Schülern mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund beitragen.

„Es kommt künftig darauf an, die Kulturen jenseits des Gegensatzes von Eigenkultur und Fremdkultur zu denken.“⁵⁸⁶

Man erlebt das Fremde in dem, was einem unvertraut ist. Spricht man von einer Überwindung des Fremden, erfolgt diese oft in Form von Aneignung oder Angleichung, indem man es auf das zurückführt, was einem bereits vertraut ist. Das Dilemma ist die eigene Kultur, das eigene Wissen liefert die Ressourcen zum Verstehen des Anderen als Möglichkeit und Grenze.

Asit Datta schreibt:

„Angesichts von Mobilität, Grenzüberschreitungen und Globalisierung lassen sich Eigenkultur und Fremdkultur nicht mehr voneinander trennen.“⁵⁸⁷

Das Fremdverständnis wurde mit den nationalstaatlich verfassten Gesellschaften von Europa und Nordamerika nach außen verlagert durch innere Homogenisierung. Es geht um Zugehörigkeit und Abgrenzung gegenüber anderen.

„Im Zuge dieser Entwicklung hat die neuzeitliche europäische Welt etwas verloren: ein Verständigungs- und Regelwerk für die Koexistenz von Fremdem und Eigenem in räumlicher Mischung.“⁵⁸⁸

Es geht weniger um das Fremdverhältnis zwischen Staatsbürgern und zugewanderten Ausländern oder Bürgern und Mitbürgern, sondern um Diversity Vielfalt in Bevölkerungsgruppen, die sich kulturell, religiös, sprachlich unterscheiden. In Unternehmen findet heute bei kulturell gemischter Belegschaft ein Implementieren der Organisations- und Personalentwicklung, das „Diversity Management“ statt.

Eine Mehrsprachigkeit ist wünschenswert, obwohl unsere alltägliche Sprachpraxis monolingual angelegt ist. Es geht um ein Wahrnehmen von kulturellen Regeln, unterschiedlicher Muster des Raumverhaltens, des wechselseitigen Umgangs und um einen Beitrag zum inneren Zusammenhalt aller Kulturen. Es geht dabei nicht um Definition, sondern um kulturgeschichtlich angelegte Klärung, um die Fähigkeit, sich auf „andere“ einzulassen und mit ihnen zu koexistieren.

Ein weiterer Ansatz zu einer transkulturellen Kunstpädagogik liegt in der Vermittlung von Weltkulturerbe im Sinne von globalem Lernen mit interdisziplinären Bezugsfeldern, wie er von Jutta Ströter-Bender entworfen und erarbeitet wurde.

⁵⁸⁶ Henkel, Steffen; Müller, Elke: Transkulturalität – Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen (von Wolfgang Welsch). <http://www.cifa-crossculture.de>, 11.05.06, 20.00 Uhr, Infoletter 3. Quartal 2005, S. 2

⁵⁸⁷ Datta, Asit: Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt, London 2005, S. 21

⁵⁸⁸ Matthes, Joachim: Das Eigene und das Fremde. Würzburg 2005, S. 415

„Kulturen werden in den aktuellen Positionen der UNESCO nicht länger als voneinander abgegrenzte Inseln verstanden, sondern in einer erweiterten Definition als weltweit verflochtene Systeme, deren historische und gegenwärtige Beziehungen in transnationalen Kontexten stehen.“⁵⁸⁹

Neben den architektonischen Gebilden, Gebäuden und Denkmälern besteht ein immaterielles Erbe aus Äußerungen und Realisierungen, die es ebenso wahrzunehmen und zu vermitteln gilt. Auf diese Weise kann kulturelles Erbe in der Lebenswirklichkeit von Schülern verankert werden. Durch die Begegnung mit Geschichte, der Auseinandersetzung mit Welterbestätten an den unterschiedlichsten Orten der Welt wird globales, vernetzendes Denken gefördert, Vielfalt statt Einfalt, da verschiedene Kontexte und ästhetische Sichtweisen eine Dimension des Kulturtransfers entwickeln.

„Es geht auch um ein Aufbrechen von eurozentristischen Wahrnehmungsstrukturen zugunsten der Entwicklung von Erfahrungen und interkultureller Kompetenz – mit dem Erkennen, dass auch die abendländische Kultur aus vielen nicht-europäischen Einflüssen besteht.“⁵⁹⁰

Bei einem Rückblick in die Geschichte liegt die Fähigkeit in der Neu-Etikettierung, neuen Belebung und neuen Verortung und in der Herstellung neuer Bezugspunkte.

„(...) verpflichtet unser Verständnis der Vergangenheit und unsere Reinterpretation der Zukunft auf eine Ethik des >Überlebens<, die uns ein Durcharbeiten der Gegenwart gestattet. Und solches Durcharbeiten oder Ausarbeiten befreit uns vom Determinismus historischer Unausweichlichkeit – einer Wiederholung ohne Differenz. Es ermöglicht uns, uns dieser schwierigen Grenzlinie zu stellen, der Erfahrung des Dazwischen zwischen dem, was wir für das Bild der Vergangenheit halten, und dem, was wirklich im Verlauf der Zeit und im Vorbeiziehen des Sinns vor sich geht.“⁵⁹¹

Wie bisher deutlich wurde, liegen den Bestrebungen hin zu einer interkulturellen Forschung und Kunstpädagogik verschiedene Konzepte des Kulturbegriffs zugrunde. Im weiteren Verlauf möchte ich zunächst einige Begriffe klären und einen Blick auf das transkulturelle Konzept werfen. Inter-, multi- oder transkulturell – was verbirgt sich hinter diesen Begriffen?

Kulturbegriffe sind nicht reine Beschreibungen, sie beziehen sich auf Identität und Menschen, sie haben einen Wirkfaktor auf unser Verhalten.

Interkulturalität überwindet nicht das alte Konzept der Kulturvorstellung, sondern ergänzt lediglich. Das bedeutet weiterhin eine Auffassung von nebeneinander bestehenden Kulturen. Aufgrund der Koexistenz nebeneinander fehlt es an Kommunikationsfähigkeit.

⁵⁸⁹ Ströter-Bender, Jutta: Lebensräume von Kunst und Wissen. UNESCO-Welterbestätten in Nordrhein-Westfalen. Paderborn 2004, S. 12

⁵⁹⁰ Ströter-Bender, Jutta; Wolter, Heidrun: Das Weltkulturerbe der UNESCO im Kunstunterricht. Materialien für die Grundschule Band 1. Donauwörth 2005, S. 9

⁵⁹¹ Bhabha, Homi K.: Das Zwischen der Kultur. In: Weibel, Peter (Hrsg.): Inklusion : Exklusion. Versuch einer neuen Kartografie der Kunst im Zeitalter von Postkolonialismus und globaler Migration. Köln 1997, S. 73

Die Definition von Multikulturalität geht von der Existenz klar unterschiedener, in sich homogener Kulturen, innerhalb ein und derselben staatlichen Gemeinschaft aus. In der Praxis setzt man auf Toleranz, Verständigung und Akzeptanz.

„Multikulturalismus – ein Sammelbegriff für alles mögliche, vom Minderheitendiskurs bis zur postkolonialen Kritik, von Schwulen- und Lesbenstudien bis zur Chicano/a-Literatur – ist die bedeutungsgeladene Vokabel zur Beschreibung der verstreuten sozialen Kontingenzen geworden, die die zeitgenössische Kulturkritik kennzeichnen.“⁵⁹²

Es handelt sich dabei um soziale Prozesse, in denen Differenzierung und Verdichtung vor sich gehen. Der Begriff „multikulturell“ hat eine gewisse Unbestimmtheit inne, die Präsenz des Anderen, Anders-Seienden, ist deutlich spürbar, denn es handelt sich um eine Ansammlung von Subjekten aus Minderheiten. Es spricht eher partielle kulturelle Milieus innerhalb einer Gesellschaft an, die in dieser eine marginalisierte Stellung einnehmen. Damit unterliegen sie einem Blick von außen und unterliegen dem Druck zur Homogenisierung.

„Kultur ist immer etwas Geschichtliches, und sie ist immer etwas Gesellschaftliches, immer irgendwo für irgendwen zu irgendeiner Zeit angesiedelt.“⁵⁹³

Weiter schreibt E. W. Said, dass ein Interesse an einer Kultur in der Beziehung zu anderen Kulturen steht und nicht nur ihr Interesse für sich selbst und die eigene Größe ist. Er sieht zwei Gesichter der europäischen Kultur: eines, das immer noch von dem kolonialen Erbe geprägt ist, und eines, welches gegenüber der Geschichte seiner Beziehungen zu anderen Kulturen auf der Grundlage von Dialog und Austausch offen ist.

Er sieht den einzigen Weg für eine Kultur darin:

„(...) nicht von der eigenen komplexen Vergangenheit und den sie oft umgebenden bevormundenden einfältigen Erlösungs- und Patriotismuskli-schees erdrückt zu werden, ist, daß sie diese Vergangenheit und ihre jeweilige Aktualität in all ihrer Komplexität angeht und dann auf kühne, enthüllende und innovative Weise darauf aufbaut.“⁵⁹⁴

Kulturen existieren heute nicht mehr homogen und separiert voneinander. Sie sind durch eine Vielfalt unterschiedlichster Lebensformen und -stile gekennzeichnet. Intern sind sie durch Pluralisierung verschiedener Identitäten gekennzeichnet und extern durch eine grenzüberschreitende Kontur.

⁵⁹² Bhabha, H. K., 1997, S. 69

⁵⁹³ Said, Edward W.: Kultur, Identität und Geschichte. In: Weibel, Peter (Hrsg.): Inklusion : Exklusion. Versuch einer neuen Kartografie der Kunst im Zeitalter von Postkolonialismus und globaler Migration. Köln 1997, S. 45

⁵⁹⁴ Said, Edward W., 1997, S. 46

Das Konzept der Transkulturalität, von Wolfgang Welsch⁵⁹⁵ dargelegt, umfasst die veränderte Verfassung der Kulturen durch veränderte globale Bedingungen. Die einstmals voneinander isolierten Kulturen haben sich zu einem Netz verbunden und verflochten, es kommt zu einer Hybridisierung. Die Vorsilbe „trans“ hat zwei Bedeutungen: Zum einen verweist sie auf die Tatsache des transversalen Durch-Kulturen-Hindurchgehens, zum anderen verweist sie auf eine Hybridisierung einzelner Individuen.

„Gerade auch in der Perspektive transversaler Vernunft geht es darum, nichts a priori auszuschließen, sondern gegen eingeschliffene und unbemerkte Ausschlüsse wachsam zu sein, nicht angstvoll vor dem anderen zurückzuschrecken, sondern ihm sich zuversichtlich zuzuwenden und Chancen der Veränderung auch zu nützen.“⁵⁹⁶

Es gilt eine Polyperspektivität zu erlangen und sich für Ungeahntes zu öffnen, einen weiten Blick, um Unterschiedliches nicht abzuwerten. Kultur als spezifisches Kennzeichen eines einzelnen Menschen, als allumfassendes Konzept eines ganzen Volkes wird abgelöst. Eine einzelne Betrachtung von Kultur, ohne ihre Verflechtung mit anderen Kulturen zu berücksichtigen, ist nicht mehr möglich, es gilt eine Vielheit zu denken. Transkulturalität berücksichtigt sich verändernde Bedingungen, dabei ist die gemeinsame Interaktion, die Anschluss- und Übergangsfähigkeit von Bedeutung. Moderne Gesellschaften weisen heute eine Vielzahl von unterschiedlichen Lebensformen auf, sie haben kaum einen gemeinsamen Nenner. Bei diesem Konzept besteht die Gefahr darin, reale kulturelle Differenzen zu negieren und die hohe Bedeutung des biografischen Kontextes für transkulturelle Identitätsbildungsprozesse zu unterschätzen.

Welcher Kulturbegriff ist für eine heutige internationale Kunstpädagogik angebracht?

Als eigenständiger Begriff tritt Kultur in der lateinischen Wissenschaftssprache Europas am Ende des 17. Jahrhunderts auf. Sämtliche Lebensäußerungen, die Tätigkeiten eines Volkes, als Kultur zu definieren, dies hat sich im späten 17. Jahrhundert herausgebildet, wurde von Samuel von Pufendorf⁵⁹⁷ beschrieben.

Mit Johannes Gottfried Herder⁵⁹⁸ gelangt der Begriff Ende des 18. Jahrhunderts zu seiner modernen Deutung. Drei wesentliche Aspekte sind dabei relevant: die ethnische Fundierung, die soziale Homogenisierung und eine Abgrenzung nach außen. Sehr anschaulich wird dieses Konzept als Kugelmodell beschrieben, in dem Kulturen wie geschlossene Kugeln oder autonome Inseln fungieren, die mit der territorialen und sprachlichen Ausdehnung eines Volkes deckungsgleich sein sollten.

Ein Kulturbegriff mit starker Bindung an ein Volk, um damit die Unterscheidbarkeit zu anderen Völkern zu definieren, ist heute unbrauchbar geworden. Diese traditionelle Auffassung wird den aktuellen binnenkulturellen Differenzierungen nicht gerecht. Die

⁵⁹⁵ Welsch, Wolfgang: Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt 1995

⁵⁹⁶ Welsch, W., 1995, S. 936

⁵⁹⁷ Pufendorf von, Samuel: De jure naturae et gentium libri octo. Frankfurt 1684

⁵⁹⁸ Herder, Johannes Gottfried: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. (1774) Frankfurt 1967

zeitgenössischen Kulturen scheinen eine andere Verfassung angenommen zu haben, die sich nicht mehr mit den alten Konzepten deckt. Dies war für W. Welsch Anlass, eine neue Konzeptualisierung von Kultur zu erarbeiten. W. Welschs Kulturdefinition der Transkulturalität geht von der Vorstellung vielfältiger Vernetzungen aus.

„Für jede einzelne Kultur sind tendenziell alle anderen Kulturen zu Binnengehalten oder Trabanten geworden. Das gilt auf der Ebene der Bevölkerung, der Waren und der Informationen. Weltweit leben in der Mehrzahl der Länder Angehörige auch aller anderen Länder dieser Erde; immer mehr werden die gleichen Artikel – wie exotisch sie einst gewesen sein mögen – allorts verfügbar; zudem machen die elektronischen Kommunikationstechniken sämtliche Informationen von jedem Punkt aus identisch verfügbar.“⁵⁹⁹

Die Verflechtungen von Kulturen sieht W. Welsch in den Migrationsprozessen aus materiellen und immateriellen Kommunikationsprozessen und ökonomischen Interdependenzen. Austauschprozesse brechen dabei die Kategorien von Eigen- und Fremdheit auf. Ziel ist die gleichzeitige Anerkennung unterschiedlicher Identitätsformen innerhalb einer Gesellschaft, aufgefasst als kulturelle Mischlinge. Das Konzept der Transkulturalität besitzt keinen festen Standpunkt mehr.

Inwieweit sich dieses Konzept mit dem menschlichen Grundbedürfnis nach fester kultureller Identifikationsbasis, der Bindung an lokale Kultur oder Nation deckt, bleibt offen. Alleine durch die Sprache entstehen weiterhin Ab- und Ausgrenzungen. Es gilt spezifische Bedeutungsmuster und Wertorientierungen wahrzunehmen und aus unterschiedlichen Blickwinkeln neu zu betrachten.

Zu den Überlegungen gehört auch, mit welcher Kunst Schüler künftig konfrontiert werden? Welche Künstler und Werke eignen sich für transkulturelle Settings in den Vermittlungsaufgaben?

W. Welsch verweist darauf, dass die Kunstwerke von je her stil-, länder- und nationenübergreifend waren und viele Künstler Werke fern ihrer Heimat geschaffen haben. Das Konzept der Transkulturalität von W. Welsch, umfasst die veränderte Verfassung der Kulturen, durch veränderte globale Bedingungen. Kultur als Auffassung eines spezifischen Kennzeichens eines einzelnen Menschen oder als ein Konzept für ein ganzes Volk wird aufgelöst. Eine einzelne Betrachtung von Kultur muss künftig die Verflechtung mit anderen Kulturen berücksichtigen, es gilt eine Vielheit zu denken. Transkulturalität berücksichtigt sich verändernde Bedingungen, dabei ist wie schon erwähnt die gemeinsame Interaktion, die Anschluss- und Übergangsfähigkeit von Bedeutung.

J. Ströter-Bender schlägt den Begriff Weltkunst vor, um einzelne Kunstströmungen im internationalen Zusammenhang hervorzuheben. Doch verweist sie auf die Problematik,

⁵⁹⁹ Welsch, Wolfgang: Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Wierlacher, Alois u.a.: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Bd. 26, München 2000, S. 337

dass dieser Begriff auf Werke und Kunstschaffende an der Peripherie, jenseits des Mainstreams in Schwellenländern angewendet wird.⁶⁰⁰

Wie bekannt ist, orientiert sich der Kunstmarkt an amerikanischen und europäischen Großstätten mit ihren einschlägigen Institutionen, Museen und Galerien. Der jeweilige Marktpreis wird zum Merkmal und Türöffner für weitere Aufgaben im System.

Inwieweit ist die westliche Kunst international?

Mit diesen Themen beschäftigt sich auch R. Araeen und zwar mit folgender Frage:

„Nützt der >Internationalismus< der westlichen Kunst (und Kultur) heute wirklich der gesamten Menschheit? Wenn es der Sinn des Internationalismus ist, verschiedene Völker einander näherzubringen und ein besseres Verständnis zwischen ihnen zu schaffen, warum sollte er dann vom Westen monopolisiert werden? Warum spielen Menschen (in) der Dritten Welt keine wesentliche Rolle bei der Entwicklung der sogenannten internationalen Kunst?“⁶⁰¹

Der Autor fordert: Der Mythos des Internationalismus der westlichen Kunst muss zerstört werden, um einer Kunstform Platz zu machen, die den Geist aller Männer und Frauen auf der ganzen Welt widerspiegelt.

„Zeitgenössische Künstler sind heutzutage zu Wandernden zwischen den Kontinenten und Kulturen geworden, zu interkulturellen Migranten, deren Marktgängigkeit sich an den modernen Börsen internationaler Biennalen, Triennalen und Kunstmessen ablesen lässt. Die damit verbundenen Kunstwerke und der hybride Charakter aktueller künstlerischer Arbeiten weisen auf die gegenwärtige Dislozierung und notwendige Neudefinition von Begriffen wie Gemeinschaft und Öffentlichkeit hin, die damit selbst zu fragilen und mobilen Gefügen werden. Dadurch stellt sich die Frage, inwieweit zeitgenössische Kunst überhaupt noch als Ausdruck nationaler oder regionaler Entitäten/Identitäten entschlüsselbar ist und Künstler in fremdkulturellen Kontexten in der Lage sind, nationale Referenzsysteme aufzubrechen und zu erweitern.“⁶⁰²

Wie kann Kunstvermittlung künftig aussehen, um zu einer Öffnung der Kunstpädagogik beizutragen?

Wird ein gemeinsamer Interaktionsraum für Künstler und Kunstbetrachter eröffnet, so wird der Rezipient in ein Kunstereignis eingebunden. Künstlerische und kunstvermittelnde Settings zu ermöglichen, in denen durch Betätigung des Betrachters künstlerische Arbeit sichtbar wird, ist notwendig, denn diese eignen sich für eine zeitgemäße Kunstvermittlung mit interkulturellen, hybriden Adressaten. Kunstwerke und Vermittlungsmethoden, in denen die Möglichkeit kultureller Aktivitäten, symbolische Aktionen, Selbstdarstellung, Traditions- und Erinnerungswerte zum Ausdruck kommen, eignen

⁶⁰⁰ Vgl. Ströter-Bender, Jutta: Zeitgenössische Kunst der >Dritten Welt<. Köln 1991, S. 203

⁶⁰¹ Araeen, Rasheed: Westliche Kunst kontra Dritte Welt. In: Weibel, Peter (Hrsg.): Inklusion : Exklusion. Versuch einer neuen Kartografie der Kunst im Zeitalter von Postkolonialismus und globaler Migration. Köln 1997, S. 99ff

⁶⁰² Thoss, Michael M.: Mobile Heimat. In: Knopp, Hans-Georg (Hrsg.): Heimat Kunst, Ausstellung im Haus der Kulturen der Welt. Berlin 2000, S. 10f

sich besonders gut. Dies gilt ebenso in Bezug auf Kinderzeichnungen. Hier sind kulturelle Aspekte mit zu berücksichtigen.

Zu erwähnen sind auch Ansätze, in denen durch Aktivierungsspiele Kunstwerke sozusagen nachgestellt werden, ohne dass sie Rezipienten vorher bekannt sind.⁶⁰³

Gerade die Vermittlung von zeitgenössischer Kunst ist von großer Bedeutung, denn in vielen Bezügen werden hier transkulturelle Aspekte transportiert. Selbst aus dem amerikanischen Raum wird das Fehlen zeitgenössischer Kunst im Curriculum-Material beklagt.

„The absence of curriculum materials about contemporary art reflects the attitude that the only valueable art is that which has ‚withstood the test of time‘. This attitude, in turn, reflects the belief that it is possible to establish universal cultural standards which remain fixed and permanent.“⁶⁰⁴

Ebenso gehören entsprechende unterschiedliche ästhetische Auffassungen, den Umgang mit plastischen Werken und Bildwerken anderen Kulturen zu erproben, dazu. Eine entsprechende universitäre Ausbildung, in der außereuropäische Kunst in universitäre Lehrveranstaltungen einzieht, kann dazu beitragen.

W. Knapp stellt fest, dass bundesweit transnational orientierte Lehrveranstaltungen noch immer eine Rarität sind. In kunstwissenschaftlichen Bereichen und für die zeitgenössische Kunstgeschichte sucht man manchmal etwas multikulturell Ummanteltes, meistens Europäisches, Nordamerikanisches, Außereuropäisches kaum. Hochschul-lehrer aus dem orientalischen und asiatischen Raum sind selten.⁶⁰⁵

Kunstvermittlung orientiert sich immer noch an westlicher Kunst aus dem europäischen und nordamerikanischen Raum. Künstlerische Techniken und Forschungsmethoden werden ebenso aus westlichen Ländern herangezogen. Das hängt mit der hohen Publikationsrate in diesen Ländern und mit der Sprachkompetenz zusammen. Eine Möglichkeit besteht darin, Institutsbibliotheken mit entsprechender Literatur auszustatten, um ein transkulturelles Denken zu fördern. Forschungen außerhalb westlich orientierter Länder sollten öfters gefördert werden, damit es auch zu Sammlungen und Langzeitstudien kommen kann. Es sollten z. B. Langzeitbeobachtungen von zeichnerischer Entwicklung und Auswertungen in nicht-westlichen Ländern mit Forschungen über viele Jahre hinweg gefördert werden.

⁶⁰³ Vgl. Gries, Katja; Wolter, Heidrun: Zur Vermittlung zeitgenössischer Kunst – Von der Interaktion zur Reflexion. BDK-Mitteilungen (4). Hannover 2005, S. 25 - 29 und Wolter, Heidrun; Gries, Katja: Sinnlich-körperliche Werk-Erfahrungen. BDK-Mitteilungen (2). Hannover 2006, S. 16 - 20

⁶⁰⁴ Cahan, Susan; Kocur, Zoya: Contemporary Art and Multicultural Education. New York, London 1996, S. 22

⁶⁰⁵ Vgl. Knapp, Wolfgang: Kunst-Nomaden und Kulturmigranten. Über die Sesshaftigkeit der Kunstpädagogik und Einblicke in die Kunst aus dem Orient und Asien. In: Hoffmann, Detlef (Hrsg.): Welt-Kunst-Pädagogik. Kunstvermittlung zwischen westlichen Kunst-Konzepten und globalen Fragestellungen. Loccum 2004, S.188, 190

Aus Amerika beschreibt Adelaide Sanford zwei „Problemschulen“ aus New York, in denen es keinerlei künstlerische Erfahrungen gibt. In einem Interview berichtet sie:

„I felt that the absence of the refining, humanizing experience that art is – both as a discipline in which children can be expressive of the world as they see it, and also as a mechanism for teachers and other members of the staff to understand what is happening in the life of that child – was very much tied in with the self-destructive behavior that we sometimes see. [Sie kritisiert die einseitige Ausrichtung von „education“, als bloße Vorbereitung von Kindern auf den Arbeitsmarkt.] We should be educating young people as whole human beings who value themselves, their world and other people, and who approach that world and its people with the desire to understand them. The end result of education should be a person who values the environment and looks at the pieces of the world not as separate, but as being irrevocably intertwined and interdependent. We don't talk about education like that, and therefore we are not getting there at all.“⁶⁰⁶

In Schule und Kunstlehrerausbildung sind verstärkt Künstler und Kunst und andere Aspekte unterschiedlicher Kulturen einzubringen, vor allem solche jenseits des kunstmarktorientierten Mainstreams.

Im Bereich der Erziehungswissenschaft hat sich schon vor einiger Zeit die Interkulturelle Pädagogik etabliert. Ein Beitrag, den interkulturelle Erziehung leisten soll, ist die Bewusstwerdung einer Einheit aller Völker, trotz ihrer Verschiedenheiten, die Dinge zu suchen, die verbinden, gefördert durch die Erziehung von Toleranz und wechselseitiger Verständigungsbereitschaft und Anerkennung. Dabei spielt nicht nur der zugrunde liegende Kulturbegriff eine Rolle, sondern auch eine Beziehung zu Allgemeinbildung, sozialem Lernen, Friedenserziehung und politischer Bildung. Dazu gehört ebenso eine Reflexion des eigenen kulturzentrierten Denkens.

P. Vogler schreibt: „Bildung wird dann bereichernd, wenn sie nicht bei Erkenntnis und Akzeptanz der kulturellen Differenz stehen bleibt, sondern Kindern und Jugendlichen transkulturelle Gemeinsamkeiten jenseits ihrer jeweiligen Gesellschaft und Nationalität vermitteln kann.“⁶⁰⁷

Dazu gehört, miteinander in Interaktion treten, die Förderung von Sensibilität, Empathie und eine Sensibilisierung gegenüber anderen Denk- und Lebensweisen zu schaffen. Bezogen auf einen offenen Kunstunterricht kann dieser im Sinne transkultureller, ästhetischer und künstlerischer Erziehung durch vielfältige Kommunikationsmöglichkeiten und Offenheit für soziale Begegnungen und zwischenmenschliche Kontakte wirken. Es bestehen Möglichkeiten der Selbstdarstellung, des individuellen Ausdrucks sowie Partner- und Gruppenarbeiten. Durch Förderung von Kreativität wird lösungsorientiertes Denken unterstützt.

⁶⁰⁶ Sanford, Adelaide; Cahan, Susan; Kocur, Zoya: Affirming Diversity and Humanizing Education. In: Cahan, Susan; Kocur, Zoya (Hrsg.): Contemporary Art and Multicultural Education. New York, London 1996, Chapter I, S. 5

⁶⁰⁷ Vogler, Petra: Interkulturelle Erziehung durch Kunst, Möglichkeiten einer offenen Kunstpädagogik im Bereich Interkultureller Erziehung. Tübingen 1999, S. 41 (Diplomarbeit, unveröffentlichte Version)

Dies ist auch ein Anliegen der Reggiopädagogik, welche schöpferische Prozesse in ihrer anthropologischen Dimension besser zu verstehen versucht. Der Begriff Reggiopädagogik bezieht sich auf die Erziehungspraxis, welche in den 1960er-Jahren in dreiunddreißig Einrichtungen der italienischen Stadt Reggio Emilia entstand und zwar aufgrund geschichtlicher Entwicklungen, in denen Erziehung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstanden wird. Ziel dieser Ausrichtung ist weniger das Erstellen neuer Produkte, sondern vielmehr ein Erschließen neuer Lebens-, Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten.

„Es zeigt sich, daß Kreativität nicht eine Fähigkeit eines schon vorhandenen Ich ist, sondern daß das Ich sich jeweils in schöpferischen Prozessen konstituiert und insofern nicht mehr einheitlich, sondern plural dynamisch gedacht werden muß. Schöpferische Prozesse sind weder planbar noch machbar, sie haben eine spezifische Bezogenheit des Menschen zu anderen Menschen und Dingen seiner Welt zur Voraussetzung. Wo das Ich sich nicht auf bisher erkanntes, gelebtes verfestigt, sondern sich einlässt auf stets neue, offene Fragen, besteht die Möglichkeit, daß aus der Dynamik des Zusammengehens von Mensch und Sache Neues entstehen kann.“⁶⁰⁸

Eines der pädagogischen Ziele ist die Herausbildung des Selbsts und Entstehung eines Weltbildes im Austausch mit der Welt. Selbst- und Fremdbild entstehen im Austausch, noch bevor sie versprachlicht werden. Die Ausbildung einer guten Wahrnehmung bewahrt Kinder vor einer passiven Haltung gegenüber einer als unveränderbar wahrgenommenen Welt. Sinnvoll ist es, wenn Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit gegeben wird, sich selbst ein Bild von der Welt zu machen durch einen kreativen Ausdruck ihres Selbsts.

Auch hierzulande gibt es entsprechende Ansätze zur Förderung von Kreativität. Hans-Georg und Gerline Mehlhorn gehen der Frage nach: Was geschieht, wenn man versucht, allen Kindern in möglichst frühem Alter eine Umwelt mit kreativitätsfördernden Anregungen zu schaffen?

Man geht davon aus, dass Kreativität in jedem Alter und über unterschiedliche Strategien entwickel- und förderbar ist, aber in unterschiedlichem Alter und mit soziologischen Gruppen spezielle pädagogische Vorgehensweisen benötigen.⁶⁰⁹

Es sind seit den frühen 1980er-Jahren einige Kreativitätsschulen in der ehemaligen DDR entstanden. Deren Philosophie geht davon aus, dass Kinder weitaus mehr Begabung haben, als unser Schulsystem fördert. Ein schönes Modellprojekt, doch die hohen Kosten an Schulgeld sind heute nur für eine bestimmte gesellschaftliche Schicht bezahlbar und damit ist vermutlich ein geringer Migrantenanteil in den Klassen zu erwarten.

⁶⁰⁸ Stenger, Ursula: Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstruktion von Ich und Welt. Weinheim, München 2002, S. 219

⁶⁰⁹ Vgl. Mehlhorn, Hans-Georg und Mehlhorn, Gerlinde: www.mehlhornschen.de, 31.05.06, 20.30 Uhr

Was unsere Erkenntnis erweitert, ist die produktive Aneignung und Weiterbildung des uns Unvertrauten. So gilt es in der Rezeption unsere ästhetische Empfindsamkeit in Bezug auf Diversity zu schulen, hin zu einer Ethik interkultureller Verständigung, Ehrfurcht von anderen Sinndeutungen. Aus der Anerkennung der Gleichwertigkeit aller Kulturen darf nicht auf eine Werterelativität geschlossen werden.

So schreibt A. Staudte in Bezug auf ein Unterrichtsbeispiel im Museum mit anschließender Präsentation:

„Das Fremde, Unbekannte, Unverständliche kann ja nur dann zum Genuß werden, wenn wir dafür einen Raum in unserem Denken gefunden haben, wenn wir es in unser Bild der Welt als funkelnde Beschreibung einfügen können.“⁶¹⁰

Das, was wir als fremd und unvertraut empfinden, begegnet uns am häufigsten auf Reisen in andere Länder. Welche Motive führen in ein uns fremdes Land? Welche Beziehungen bestehen dort hin? Was verbirgt sich hinter dem Wunsch, der Neugierde, Forschungen, Studien, künstlerische Umsetzungen in anderen Ländern vorzunehmen? Welche Kontakte und Verbindungen bestehen in ein Land vor einem Forschungsvorhaben?

Auch Studierende der Kunstpädagogik haben inzwischen die Möglichkeit, während ihres Studiums ein bis zwei Semester an einer ausländischen Hochschule zu studieren.

„Nur wenige Studierende haben eigene Erfahrungen durch Studienaufenthalte im Ausland und kaum politische wie kulturelle Kenntnisse von Entwicklungen außerhalb der westlichen Welt.“⁶¹¹

Es gilt für Studierende sowie für Lehrende, sich um interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung zu bemühen, den Umgang mit „Fremden“ in allernächster Nähe zu praktizieren.

Die meisten Menschen empfinden sich nicht als Weltbürger, sondern fühlen sich in ihrer lokalen Gemeinschaft und Örtlichkeit verhaftet, die als Bezugsrahmen gilt.

Unser Wissen um eine heutige und zukünftige Welt von transnationalen Menschen und Informationsströmen kann als Chance begriffen werden, alte Denkmuster und Vorurteile zu überwinden. Einen ganzen Entwurf für eine internationale Ausrichtung heutiger Kunstpädagogik und Forschungen auf diesem Gebiet darzulegen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Es können nur einige Aspekte angesprochen werden, die als Katalysator für weitere Forschungen und praktische Umsetzungen zu verstehen sind. Wohin und wie sich eine transkulturelle Kunstpädagogik entwickelt, ist in Anbetracht der gesellschaftlichen und wissensinternen Entwicklung ungewiss. Sicher werden meine künftigen Ausrichtungen und Interessen diese angedachten Aspekte vertiefen wol-

⁶¹⁰ Staudte, Adelheid: Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen. Weinheim, Basel 1993, S. 61

⁶¹¹ Ströter-Bender, Jutta: Das Weltkulturerbe der UNESCO. Ein Projekt im Fach Kunst. In: Hoffmann, Detlef (Hrsg.): Welt-Kunst-Pädagogik. Kunstvermittlung zwischen westlichen Kunst-Konzepten und globalen Fragestellungen. Loccum 2004, S. 123

len. Ich hoffe, mit der Arbeit „Kinderzeichnungen. Empirische Forschungen und Interkulturalität unter besondere Berücksichtigung von Ghana“ im Sinne einer transkulturellen Forschung etwas zu einer internationalen Ausrichtung der Kunstpädagogik und Forschung beizutragen.

Literaturverzeichnis

- ABEGG**, Walter: Der Familientest. Kinder zeichnen ihre Familie. Zürich 1973
- ADEL**, Yusuf; **RICHTER** Hans-Günther: Entwicklungsverläufe und Besonderheiten in den Zeichnungen palästinensischer Kinder (1995). In: Richter, Hans-Günther (Hrsg.). Kinderzeichnung interkulturell. Zur vergleichenden Erforschung der Bilder von Heranwachsenden aus verschiedenen Kulturen. Münster 2001 (S. 243-268)
- ALBER**, Erdmute: Kindheit. In: Hofmeier, Rolf; Mehler, Andreas (Hrsg.); Kleines Afrika-Lexikon. München 2004 (S. 287-288)
- ALBER**, Erdmute: Soziale Elternschaft in Westafrika. In: Egli, Werner; Krebs, Uwe (Hrsg.): Beiträge zur Ethnologie der Kindheit. Münster 2004 (S. 101-113)
- ANAN**, Kobna: Zu Gast in Afrika. Zürich 1986
- ANASTASI**, A.; **Foley** J. P.: An analysis of spontaneous drawings by children in different cultures. In: Journal of Applied Psychology, (20). Washington 1936 (S. 689-726)
- ANKERMANN**, B.: Vorlage von Negerzeichnungen aus Ostafrika und Kamerun. In: Zeitschrift für Ethnologie. Berlin 1913 (S. 632-636)
- ANTUBAM**, Kofi: Heritage of Culture. Leipzig 1963
- ARAEEN**, Rasheed: Westliche Kunst kontra Dritte Welt. In: Weibel, Peter (Hrsg.): Inklusion : Exklusion. Versuch einer neuen Kartografie der Kunst im Zeitalter von Postkolonialismus und globaler Migration. Köln 1997 (S. 98-103)
- ARNHEIM**, Rudolf: Anschauliches Denken. Köln 1996
- ARONSSON**, Karin; **JUNGE**, Barbara: Intellectual Realism and Social Scaling in Ethiopian Children's Drawings. In: Lindström, Lars (Hrsg.): The Cultural Context. Studies of Art Education and Children's Drawings. Stockholm 2001 (S. 301-314)
- ASTER**, Reiner; **MERKENS**, Hans; **REPP**, Michael: Teilnehmende Beobachtung. Werkstattberichte und methodologische Beobachtung. Frankfurt, New York 1989
- BAACKE**, Dieter: Die 6- bis 12jährigen. Basel 1995
- BENDER**, Wolfgang: Kunst und Kolonialismus in Nigeria. In: Beier, Ulli (Hrsg.): Neue Kunst in Afrika. Berlin 1980 (S. 11-23)
- BHABHA**, Homi K.: Das Zwischen der Kultur. In: Weibel, Peter (Hrsg.): Inklusion : Exklusion. Versuch einer neuen Kartografie der Kunst im

Zeitalter von Postkolonialismus und globaler Migration. Köln 1997 (S. 68-73)

BIRBAUMER, Niels: Physiologische Psychologie. Berlin 1975

BIRBAUMER, Niels; **SCHMIDT** F. Robert: Biologische Psychologie. Berlin 2003

BLOMEYER, Rudolf: Kinderzeichnungen im Erstinterview in ihrer unbewussten Bezogenheit auf den Untersucher. In: Analytische Psychologie (9). Basel 1978 (S. 213-232)

BLUME, Jakob: Mit Lust die Welt verschlingen, die sinnliche Küche Afrikas. Göttingen 2001

BREIDENBACH, Joana; **ZUKRIGL**, Ina: Tanz der Kulturen. Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt. Hamburg 2000

BREM-GRÄSER, Luitgard: Familie in Tieren. Die Familiensituation im Spiegel der Kinderzeichnung. Entwicklung eines Testverfahrens. München, Basel 1975

BROWN, Ian: A Cross-Cultural Comparison of Children's Drawing Development. Visual art research, (18/1). Illinois 1992 (S. 15-21)

BUCHSCHARTNER, Helga: Kunstpädagogische Hermeneutik. Entwicklung einer Methode der Auslegung von bildnerischen Schülerarbeiten. Salzburg 1999

CAHAN, Susan; **KOCUR**, Zoya: Contemporary Art and Multicultural Education. New York, London 1996

CASSIRER, Ernst: Philosophie der symbolischen Formen. (Bd. 3). Berlin 1958

COBBINAH, Jojo: Ghana. Frankfurt 2001

COURT, Elsbeth: Drawing on Culture. The Influence of Culture on Children's Drawings Performance in Rural Kenya. In: Journal of Art and Design Education. (Vol. 8, No. 1.) London 1989 (S. 65-88)

COX, Maureen V.: Children's Drawings of the Human Figure. Hove 1993

COX, Maureen; **PERARA**, Julian; **FAN**, Xu: Children's Drawings in UK and China. In: Journal of art and design education. Wiltshire 1999 (S. 173-181)

DATTA, Asit: Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt, London 2005

DENNIS, Wayne: Group values through children's drawings. New York 1966

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

- DESMOND**, Morris: The Naked Ape. London 1967
- DESMOND**, Morris: Imitative Behavior. London 1971
- DESMOND**, Morris: Manwatching. A field-guide to human behavior. London 1977
- DESMOND**, Morris: Gestures their origin and distribution. New York 1979
- DIETL**, Marie-Luise: Kindermalerei. Zum Gebrauch der Farbe am Ende der Grundschulzeit. Münster, New York, München, Berlin 2004
- DILEO**, Joseph H.: Die Deutung von Kinderzeichnungen. Karlsruhe 1992
- EBERT**, Wilhelm: Zum bildnerischen Verhalten des Kindes im Vor- und Grundschulalter. Ratingen, Düsseldorf 1967
- EGEN**, Horst: Kinderzeichnungen und Umwelt. Bonn 1967
- EGGER**, Bettina: Bilder verstehen. Wahrnehmung und Entwicklung der bildlichen Sprache. Bern 1987
- EGLI**, Werner: Gesellschaftliche Realität und Utopie der Kindheit aus kulturvergleichender Sicht. In: Alt, Kurt; Kemkes-Grottenthaler, Ariane (Hrsg.): Kinderwelten. Anthropologie, Geschichte, Kulturvergleich. Köln, Weimar, Wien 2002 (S. 361-370)
- ELSCHENBROICH**, Donata: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München 2002
- ELSCHENBROICH**, Donata: Weltwunder. Kinder als Naturforscher. München 2005
- FASSLER**, David G.: Children's Drawings from China and the Soviet Union. In: Childhood Education. (63,1) Cambridge 1986 (S. 31-38)
- FLICK**, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg 2004
- FLURY**, Martin: Zeichne deine Familie. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Jg. 3, Heft (5/6). Göttingen 1954 (S. 117-124)
- FORTES**, Meyer: Children's drawings among the tallensi. Africa (13). London 1940. (S.239-295)
- FORTES**, Meyer: Tallensi children's drawings. In: Lloyd Barbara; Gay, John (Hrsg.): Some African evidence. Cambridge 1981 (S. 46-70)
- GARDINER**, Harry W.: Human figure drawings as indicators of value development among thai children. In: Journal of cross-cultural psychology. Thousand Oaks 1974 (S. 124-130)
- GERMAN**, Paul: Zeichnungen von Kindern und Jugendlichen aus dem Waldlande von Nord-Liberia. In: Krause, Fritz (Hrsg.): Ethnologische Studien. Leipzig 1929 (S. 75-96)

- GIBSON**, James: Wahrnehmung und Umwelt. München, Wien, Baltimore 1982
- GINSBERG**, Herbert P.; **OPPER** Sylvia: Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. Stuttgart 1998
- GOLOMB**, Claire: The Child's Creation of a Pictorial World. Mahwah 2004
- GOODENOUGH**, Florence: Measurement of Intelligence by Drawings. Chicago 1926
- GOODY**, Esther N.: Parenthood and social reproduction. Cambridge 1982
- GRAMEL**, Sabine: Die Darstellung von guten und schlechten Beziehungen in Kinderzeichnungen. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. (54)1. Göttingen 2005 (S. 3-18)
- GREGORY**, Richard L.: Auge und Gehirn. Psychologie des Sehens. Hamburg 2001
- GRIES**, Katja; **WOLTER**, Heidrun: Zur Vermittlung zeitgenössischer Kunst – Von der Interaktion zur Reflexion. BDK-Mitteilungen (4). Hannover 2005 (S. 25-29)
- GUSKI**, Rainer: Wahrnehmen – ein Lehrbuch. Stuttgart 1996
- HABERMAS**, Jürgen: Theorie des Kommunikativen Handelns. Frankfurt 1981
- HANEMANN-LYSTAD**, Mary: Paintings of Ghanaian children. In: Africa Journal of the International African Institute. Forde, Daryll, London 1960 (S. 238-242)
- HEESEN**, te Anke; **SPARY**, Emma C.: Sammeln als Wissen. Das Sammeln und seine wissenschaftliche Bedeutung. Göttingen 2001
- HENKEL**, Steffen; **MÜLLER**, Elke: Transkulturalität – Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen (von Wolfgang Welsch). <http://www.cifa-crossculture.de>, Infoletter 3. Quartal, 2005
- HEYMANN**, Werner: Auf dem Weg zu einer Kultur der Aufmerksamkeit. In: Pädagogik, (Heft 1 /57). Weinheim 2005 (S. 6-9)
- HERDER**, Johannes Gottfried: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit (1774). Frankfurt 1967
- HOFFMANN**, Detlef: Welt-Kunst-Pädagogik. Kunstvermittlung zwischen westlichen Kunst-Konzepten und globalen Fragestellungen. Loccum 2004
- HUANG**, Mei: Kunsterziehung an der Grundschule der VR China der Gegenwart im Vergleich mit Deutschland und Taiwan unter besonderer Berücksichtigung des kulturellen Hintergrundes. Frankfurt, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 1998

- HUBEL**, David H.: Auge und Gehirn. Heidelberg 1989
- HUBER**, Hans-Dieter; **LOCKEMANN**, Bettina; **SCHEIBEL**, Michael: Visuelle Netze. Wissensräume in der Kunst. Ostfildern 2004
- HÜBLER**, Ulfert: Afrika III. (Bd. 29); Deut. Volkshochschulverband. Bonn 1989
- HUDSON**, W.: Pictorial depth perception in sub-cultural groups in Africa. In: Journal social Psychology, (52), Hove 1960 (S. 183-208)
- ITEN**, Andreas: Die Sonnenfamilie. Ein Familienbeziehungstest im Spiegel von Kinderzeichnungen. Oberwil 1980
- JEZEK**, Ulrike: Wege der Formübernahme in der Kinderzeichnung. Köln 1991 (Diplomarbeit, unveröffentlicht)
- JOHN-WINDE**, Helga: Kriterien zur Bewertung einer Kinderzeichnung. Bonn 1981
- JOHN-WINDE**, Helga; **ROTH-BOJADZHIEV**, Gertrud: Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen. Hohengehren 1993
- KANT**, Immanuel: Kritik der Urteilkraft. Hamburg 1963
- KASTEN**, Erich: Kinder malen ihre Welt. Kinderzeichnungen aus Sibirien und von der Nordpazifikküste. München 1998
- KELLOGG**, Rhoda: Analysing children's art. Palo Alto 1969
- KELLOGG**, Rhoda: Children's drawings, children's minds. New York 1979
- KERSCHENSTEINER**, Georg: Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. München 1905
- KIRCHNER**, Constanze: Kinder und Jugendzeichnung. Ein Sonderheft (SB). Seelze 2003
- KNAPP**, Wolfgang: Kunst-Nomaden und Kulturmigranten. Über die Sesshaftigkeit der Kunstpädagogik und Einblicke in die Kunst aus dem Orient und Asien. In: Hoffmann, Detlef (Hrsg.): Welt-Kunst-Pädagogik. Kunstvermittlung zwischen westlichen Kunst-Konzepten und globalen Fragestellungen. Loccum 2004 (S. 187-212)
- KNOBLOCH**, Clemens: Kritische Kontexte in der Entwicklung der kindlichen Symbol- und Erzählfähigkeit. In: Erlinger, Hans-Dieter (Hrsg.): Kinder und ihr Symbolverständnis. Theorien-Geschichten-Bilder. München 2001 (S. 11-30)
- KOCH**, Karl: Der Baumtest. Bern 1954
- KOEPPE-LOKAI**, Gabriele: Der Prozess des Zeichnens. Münster 1996
- KOPPITZ**, Elizabeth M.: Die Menschdarstellung in Kinderzeichnungen und ihre psychologische Auswertung. Stuttgart 1972

- KRAMPEN**, Martin: Children's Drawings. Iconic Coding Of The Environment. New York, London 1991
- KRAMPEN**, Migel: Children's drawings as compositions of graphemes. A cross-cultural comparison. In: Visual Arts Research (10/1). Illinois 1984 (S. 7-12)
- KRETZSCHMAR**, Johannes R.: Internationale Kinderzeichnungen im Dienste der Geschichtswissenschaft. In: Westermanns Monatshefte, Bd. 106/2, Heft 634. Braunschweig 1909 (S. 556-566)
- KÜHNEN**, Ullrich: Denken auf Asiatisch. In: Gehirn & Geist (2). Heidelberg 2004 (S. 86-91)
- KUNZFELD**, Alois: Kinderzeichnungen aus Kamerun. In: Völkerkunde, Beiträge zur Erkenntnis von Mensch und Kultur. Jg 1, Heft (1-3). Wien 1925 (S. 157-167)
- LA VOY**, Kathleen S.; **PEDERSEN**, William C.; **REITZ**, Jeanne M.; **BRAUCH**, Adam A.; **LUXENBERG**, Toni M.; **NOFSINGER**, Chrismon C.: Children's Drawings. A Cross-Cultural Analysis from Japan and the United States. In: School psychology international. London 2001 (S. 143-343)
- LANGE**, Bettina: Individuelle Erfahrung als kulturelle Erfahrung. In: Erlinger, Hans Dieter (Hrsg.): Kinder und ihr Symbolverständnis. Theorien, Geschichten, Bilder. München 2001 (S. 55-67)
- LANGER**, Susanne K.: Philosophie auf neuen Wegen. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Berlin 1965
- LEONTJEW**, Alexej N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt 1973
- LEONTJEW**, Alexej N.: Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Stuttgart 1977
- LEVINSTEIN**, Siegfried: Kinderzeichnungen bis zum 14. Lebensjahr. Leipzig 1905
- LÉVI-STRAUSS**, Claude: Traurige Tropen. Frankfurt 1978
- LIEBRITZ**, Charmaine: Der Einfluß kulturell-ethnischer Gegebenheiten auf Genese und Struktur von Kinderzeichnungen, aufgezeigt anhand von Bildnereien der Mahafaly-Kinder (Madagaskar). In: Wichelhaus, Barbara (Hrsg.): Kunsttheorie, Kunstpsychologie, Kunsttherapie. Berlin 1993 (S. 180-186)
- MACHOVER**, Karen: Personality projection in the drawing of human figure. Oxford 1949
- MAFFEI**, Lamberto; **FIORENTINI**, Adriana: Das Bild im Kopf. Basel 1997
- MALINOWSKI**, Bronislaw: Schriften zur Anthropologie. Frankfurt 1986

- MARTLEW**, Margaret; **CONNOLLY**, Kevin L.: Human Figure Drawings by Schooled and Unschooled Children in Papua New Guinea. In: Child development. (Vol. 67, No.6). Chicago 1996 (S. 2743-2762)
- MATTHES**, Joachim: Das Eigene und das Fremde. Würzburg 2005
- MAYEKISO**, Tokozile: Symbolic Representation and Living Conditions. An analysis of drawings of African children in South Africa. Berlin 1986
- MEHLHORN**, Hans-Georg; **MEHLHORN**, Gerlinde: www.mehlhornschohlen.de
- MEILI-DWORETZKI**, Gertrude: Das Bild des Menschen in der Vorstellung und Darstellung des Kleinkindes. Bern, Stuttgart 1957
- MEILI-DWORETZKI**, Gertrude: Kulturelle Bedingungen des Zeichenstils und seines Wandels. In: Foppa, Klaus und Groner, Rudolf (Hrsg.): Kognitive Strukturen und ihre Entwicklung. Bern 1981 (S. 80-118)
- MEILI-DWORETZKI**, Gertrude: Spielarten des Menschenbildes. Ein Vergleich der Menschzeichnungen japanischer und schweizer Kinder. Bern 1982
- MEILI-SCHNEEBELI**, Erika: Kinderbilder - innere und äussere Wirklichkeit. Bildhafte Prozesse in Entwicklung, Lebenswelt und Psychotherapie des Kindes. Basel 2000
- MICHLER**, Walter und **ULUTUNCOK**, Guenay: Afrikas Kinder. Wuppertal 1994
- MORTENSEN**, Karen, Vibeke: Form and Content in Children's Human Figure Drawings. Development, Sex Differences, and Body Experience. New York, London 1991
- MÜHLE**, Günther: Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens. Berlin 1975
- MÜLLER**, Rabea: Die Familiendarstellung in der Kinderzeichnung im interkulturellen Vergleich. Arbeiten von 4-12jährigen Kindern aus Chile und Deutschland. Köln 1998 (Diplomarbeit, unveröffentlicht)
- MÜLLER**, Rabea: Kinderzeichnungen interkulturell. In: Kunst und Unterricht. Heft (246/247). Seelze 2000 (S. 60-65)
- MUNDY-CASTLE**, Alastair C.: Pictorial depth perception in Ghanaian children. In: International Journal of Psychology Vol. 1 (4). Hove 1966 (S. 289-300)
- MUNZERT**, Jörn; **REISER** Mathias: Vorstellung und mentales Training. In: Mechling, Heinz; Munzert, Jörn (Hrsg.): Handbuch Bewegungswissenschaft – Bewegungslehre. Schorndorf 2003 (S.219-230)
- NEUB**, NORBERT: Methoden und Perspektiven einer qualitativen Kinderzeichnungsforschung. In: Maset, Pierangelo (Hrsg.): Pädagogische und psychologische Aspekte der Medienästhetik. Opladen 1999

- NIJHUIS**, Truus: Afrikanische Kinderspiele. Wuppertal 1979
- NSAMENANG**, A. Bame: Human Development in Cultural Context. Newbury Park 1992
- NWOKO**, Demas: Ästhetiken der Kunst und Kultur Afrikas. In: Kunstforum Afrika; Afrika – Iwalewa, (Bd. 122). Ruppichterorth 1993 (S. 176-178)
- OBER**, Susanne; **RICHTER** Hans-Günther: Menschzeichnungen von Behinderten und Nicht-Behinderten Kindern aus Enugu in Nigeria (1993). In: Richter, Hans-Günther (Hrsg.): Kinderzeichnung interkulturell. Zur vergleichenden Erforschung der Bilder von Heranwachsenden aus verschiedenen Kulturen. Münster 2001 (S. 217-242)
- OEHMIG**, Sigrid: Zeichnungen von Kindern und Jugendlichen im transkulturellen Vergleich Deutschland-Tansania eine empirische Studie. Köln 1996 (Diplomarbeit, unveröffentlicht)
- OERTER**, Rolf; **MONTADA**, Leo: Entwicklungspsychologie. München, Wien, Baltimore 1982
- OESTERDIEKHOF**, Georg W.: Kulturelle Bedingungen kognitiver Entwicklung. Der strukturgenetische Ansatz in der Soziologie. Frankfurt 1997
- OLIVER**, F.: Le dessin enfantin est-il une écriture. In: Enface, XXVII, (3-5). Paris 1974 (S. 183-216)
- OPPONG**, Christine: Growing up in Dagbon. Accra-Tema 1973
- OSWALD**, Martin: Aspekte der Farbwahrnehmung bei Schülern im Alter zwischen 11 und 16 Jahren. Weimar 2003
- 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.) Oxford 1932 (S. 127-145)
- PEEZ**, Georg: www.georgpeez.de/texte/nesatel.htm
- PENZLIN**, Heinz: Die Welt als Täuschung. In: Gehirn & Geist (2). Heidelberg 2004 (S. 6-11)
- PÉREZ**, Antonio: Die Zeichnungen der Yanomami als Hinweis auf Fragen der primitiven Kunst. In: Münzel, Mark (Hrsg.): Die Mythen Sehen. Bilder und Zeichen vom Amazonas. (Band 14). Frankfurt 1988 (S. 93-150)
- PIAGET**, Jean: Psychologie der Intelligenz. Zürich 1979
- PIAGET**, Jean; **INHELDER** Bärbel: Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kind. Stuttgart 1975
- PIAGET**, Jean; **INHELDER**, Bärbel: Die Psychologie des Kindes. Olten 1973
- PROBST**, M.: Les Dessins Des Enfants Kabyles (1907) In: Richter, Hans-Günther (Hrsg.): Kinderzeichnungen interkulturell. Zur vergleichen-

den Erforschung der Bildnerie von Heranwachsenden aus verschiedenen Kulturen. Münster 2001 (S. 39-40)

PUFENDORF VON, Samuel: De jure naturae et gentium libri octo. Frankfurt 1684

REIB, Wolfgang: Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung. Neuwied, Kriftel, Berlin 1996

RICCI, Corrado: Kinderkunst. Leipzig 1906

RICHTER, Hans-Günther: Anfang und Entwicklung der zeichnerischen Symbolik. Kastellaun 1976

RICHTER, Hans-Günther: Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Düsseldorf 1987

RICHTER, Hans-Günther: Kinderzeichnung interkulturell. Zur vergleichenden Erforschung der Bildnerie von Heranwachsenden aus verschiedenen Kulturen. Münster 2001

ROCK, Irvin: Wahrnehmung. Vom visuellen Reiz zum Sehen und Erkennen. Heidelberg 1998

ROLFF, Hans-Günther; **ZIMMERMANN**, Peter: Kindheit im Wandel. Weinheim 1985

ROTH, Gerhard: Aus Sicht des Gehirns. Frankfurt 2003

ROTH, Gerhard: In das Wahrnehmungssystem dringt nur ein, was nicht zu erwarten war. In: Kunstforum (Bd. 124). Ruppichterorth 1993 (S. 152-157)

ROW, Yong: Grundmerkmale der Kinderzeichnung. Eine vergleichende Untersuchung von Kinderzeichnungen koreanischer und deutscher Kinder bis zum 12. Lebensjahr. Gießen 1988

SAID, Edward W.: Kultur, Identität und Geschichte. In: Weibel, Peter (Hrsg.): Inklusion : Exklusion. Versuch einer neuen Kartografie der Kunst im Zeitalter von Postkolonialismus und globaler Migration. Köln 1997 (S. 37-46)

SALM, Steven J.; **FALOLA**, Toyin: Culture and Customs of Ghana. London 2002

SANFORD, Adelaide; **CAHAN**, Susan; **KOCUR**, Zoya: Affirming Diversity and Humanizing Education. In: Cahan, Susan; Kocur, Zoya (Hrsg.): Contemporary Art and Multicultural Education. New York, London 1996 (Chapter I.)

SCHETTY, Sylvia. A.: Kinderzeichnungen. Eine entwicklungspsychologische Untersuchung. Zürich 1974

- SCHIEFENHÖVEL**, Grete und Wulf: Wie zeichnen unbeeinflusste Bewohner des Berglandes von Neuguinea? In: Daucher, Hans (Hrsg.): Kinder denken in Bildern. München, Zürich 1990 (S. 219-227)
- SCHMIDT-KALLERT**, Einhard: Ghana. Gotha 1994
- SCHNABEL**, Ulrich; **SENTKER**, Andreas: Wie kommt die Welt in den Kopf. Reise durch die Werkstätten der Bewußtseinsforscher. Hamburg 1997
- SCHOLZ**, Oliver R.: Bilder im Geiste? Das Standardmodell, sein Scheitern und ein Gegenvorschlag. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.): Bilder im Geiste. Zur kognitiven und erkenntnistheoretischen Funktion piktorialer Repräsentationen. Amsterdam 1995 (S. 39-61)
- SCHOPPE**, Andreas: Kinderzeichnungen und Lebenswelt. Neue Wege zum Verständnis des kindlichen Gestaltens. Herne 1991
- SCHRADER**, Walter: Die sinnerfüllte Kinderzeichnung von innen begriffen. Hohengehren 2000
- SCHREIBER**, Claudia; **RICHTER**, Hans-Günther: Darstellungen ausgewählter Motive in den Zeichnungen Ägyptischer und Deutscher Kinder. In: Richter, Hans-Günther (Hrsg.): Kinderzeichnung interkulturell. Zur vergleichenden Erforschung der Bilder von Heranwachsenden aus verschiedenen Kulturen. Münster 2001 (S. 269-284)
- SCHUSTER**, Martin: Die Psychologie der Kinderzeichnung. Berlin, Heidelberg, New York 1990
- SCHUSTER**, Martin: Kinderzeichnungen. Wie sie entstehen, was sie bedeuten. München 2001
- SCHUSTER**, Martin; **JEZEK**, Ulrike: Formübernahmen in der Kinderzeichnung. In: Kunst und Unterricht, (Heft 163). Seelze 1992 (S. 50-53)
- SCHÜTZ**, Norbert: Die Kinder Farafras. Zeichnungen aus der libyschen Wüste. In: Knobloch, Heinz (Hrsg.): Freiheit und Verbindlichkeit. Festschrift zum sechzigsten Geburtstag von Matthias Kohn. Aachen 1988 (S. 131-151)
- SCHÜTZ**, Norbert: Über das Bildermachen im sozialen und kulturellen Kontext. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Frankfurt 1999 (S. 287-302)
- SCHWEEGER-HEFEL**, Annemarie; **STAUDE**, Wilhelm: Die Kurumba von Lurumba. Wien 1972
- SELLE**, Gert: Kunstpädagogik und ihre Globalisierung. In: Hoffmann, Detlef (Hrsg.): Welt-Kunst-Pädagogik. Kunstvermittlung zwischen westlichen Kunst-Konzepten und globalen Fragestellungen. Loccum 2004 (S. 173-187)

- SIEVERT**, Adelheid: Ist alles Kunst, was Kinder malen? In: Welt des Kindes, (Heft 5). München, Freiburg 2004 (S. 22-24)
- STAGUHN**, Kurt: Didaktik der Kunsterziehung. Frankfurt 1972
- STAGUHN**, Kurt: Expressives Malen. Theoretische Grundlegung. Kriterien-Pädagogische Probleme. Weinheim 1968
- STAUDTE**, Adelheid: Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen. Weinheim, Basel 1993
- STAUDTE**, Adelheid: Verstehen lernen – Bilder und Zeichen vom Amazonas. Kunst und Unterricht, (Heft 137). Seelze 1989 (S. 39-49)
- STENGER**, Ursula: Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstruktion von Ich und Welt. Weinheim, München 2002
- STRÖTER-BENDER**, Jutta: Danke für Age of Empires. Bildeindrücke durch Medien im Kontext der ästhetischen Sozialisation. In: Mattenklott, Gundel; Rora, Constanze (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. München 2004 (S. 239-252)
- STRÖTER-BENDER**, Jutta: Das Weltkulturerbe der UNESCO. Ein Projekt im Fach Kunst. In: Hoffmann, Detlef (Hrsg.): Welt-Kunst-Pädagogik. Kunstvermittlung zwischen westlichen Kunst-Konzepten und globalen Fragestellungen. Loccum 2004 (S. 121-134)
- STRÖTER-BENDER**, Jutta: Lebensräume von Kunst und Wissen. UNESCO-Welterbestätten in Nordrhein-Westfalen. Paderborn 2004
- STRÖTER-BENDER**, Jutta: Zeitgenössische Kunst der >Dritten Welt<. Köln 1991
- STRÖTER-BENDER**, Jutta; **WOLTER**, Heidrun: Das Weltkulturerbe der UNESCO im Kunstunterricht. Materialien für die Grundschule Band 1. Donauwörth 2005
- THIMM**, Katja: Angeknackste Helden. In: Spiegel (Nr. 21). Hamburg 2004 (S. 82-95)
- THOSS**, Michael M.: Mobile Heimat. In: Knopp, Hans-Georg (Hrsg.): Heimat Kunst, Ausstellung im Haus der Kulturen der Welt. Berlin 2000 (S. 9-11)
- TREVOR-ROPER**, Patrick: Der veränderte Blick. Über den Einfluß von Sehfehlern auf Kunst und Charakter. München 2001
- TROMMSDORF**, Gisela: Zur Frage kultureller Einflüsse in der Kindheit. In: Markefka, Manfred; Nauk, Bernhard (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied, Kriftel 1993 (S. 48-63)

- UNGER-HEITSCH**, Helga: International Perception of Social Change as seen in Human Figure Drawings by School Children in Jordan. In: Zeitschrift für Ethnologie. (Bd.126,2) Berlin 2001 (S. 269-291)
- VOGLER**, Petra: Interkulturelle Erziehung durch Kunst, Möglichkeiten einer offenen Kunstpädagogik im Bereich Interkultureller Erziehung. Tübingen 1999 (Diplomarbeit, unveröffentlicht)
- VOLKELT**, Hans: Die Prinzipien der Raumdarstellung des Kindes. Bietigheim 1968
- VOLLBEHR**, Ernst: Kinderzeichnungen von Eingeborenen aus den deutschen Kolonien. In: Die Umschau, (Jg. 16, Nr. 36). Frankfurt 1912 (S. 759-762)
- WATZLAWICK**, Paul; **BEAVIN**, Janet H.; **JACKSON**, Don D.: Menschliche Kommunikation. Bern, Stuttgart, Wien 1985
- WAWRINOWSKI**, Martin E.: Beobachtungslehre. München 2003
- WEIBEL**, Peter: Inklusion : Exklusion. Versuch einer neuen Kartografie der Kunst im Zeitalter von Postkolonialismus und globaler Migration. Köln 1997
- WELSCH**, Norbert; **LIEBMANN**, Claus Chr.: Farben, Natur, Technik, Kunst. Heidelberg 2003
- WELSCH**, Wolfgang: Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Wierlacher, Alois u.a.: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. (Bd. 26). München 2000 (S. 327-351)
- WELSCH**, Wolfgang: Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt 1995
- WESTPHAL**, Kirstin: Zwischen Himmel und Erde. Annäherungen an eine kulturpädagogische Theorie des Raumerlebens. Frankfurt, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 1997
- WICHELHAUS**, Barbara: Kunsttheorie, Kunstpsychologie, Kunsttherapie. Berlin 1993
- WICHELHAUS**, Barbara: Die Kinderzeichnung eine nonverbale Artikulationsform – Ursprung und Genese. In: Schuster, Martin; Woschek, Bernard (Hrsg.): Nonverbale Kommunikation durch Bilder. Stuttgart 1989 (S. 197-214)
- WIDLÖCHER**, Daniel: Was eine Kinderzeichnung verrät. Frankfurt 1984
- WILSON**, Brent; **WILSON** Marjorie: Children's drawings in Egypt. Cultural Style Acquisition as Graphic Development. In: Visual arts research. (Vol. 10/1). Illinois 1984 (S. 13-26)

- WILSON**, Brent; **WILSON**, Marjorie: Figure Structure, Figure Action, and Framing in Drawings by American and Egyptian Children. In: Studies in art education. (Vol. 21/1). Athens 1979 (S. 36-43)
- WILSON**, Brent; **WILSON**, Marjorie: Pictorial composition and narrative structure: Themes and the creation of meaning in the drawings of Egyptian and Japanese children. In: Visual art research. (Vol. 11/2/). Illinois 1987 (S. 10-21)
- WINNER**, Ellen: How can Chinese children draw so well. In: The Journal of aesthetic education. (Vol. 23, No.1). Illinois 1989 (S. 41-63)
- WOLTER**, Heidrun: Aspekte zeitgenössischer Bildhauerei in Ghana. Osnabrück 1996 (Magisterarbeit, unveröffentlicht)
- WOLTER**, Heidrun: Kinderzeichnungen aus Ghana und Deutschland. In: Hoffmann, Detlef (Hrsg.): Welt-Kunst-Pädagogik. Kunstvermittlung zwischen westlichen Kunst-Konzepten und globalen Fragestellungen. Loccum 2004 (S. 135-160)
- WOLTER**, Heidrun; **GRIES**, Katja: Sinnlich-körperliche Werk-Erfahrungen. BDK-Mitteilungen (2). Hannover 2006 (S. 16-20)
- ZAIDI**, Hafee, S. M.: Values expressed in Nigerian children's drawings. In: Psychology Press (14). Hove 1979 (S. 163-169)
- ZILER**, Hermann: Der Mann-Zeichen-Test in detailstatistischer Auswertung MZT. Münster 1970

Tabellenverzeichnis

Tabellen 1-13 zu der Auswertungsmethode nach A. Schoppe zum Thema „Meine Umwelt“

Tabelle 1: Motivdifferenzierung.....	215
Tabelle 2: Motivniveaus	216
Tabelle 3: Wertungskategorien der Motivniveaus.....	218
Tabelle 4: Blattausnutzung	219
Tabelle 5: Figurdarstellung in Bewegung	220
Tabelle 6: Anzahl der Menschdarstellungen in allen Zeichnungen	221
Tabelle 7: Anzahl der Menschdarstellungen in den Zeichnungen aus Kumasi	221
Tabelle 8: Anzahl der Menschdarstellungen in den Zeichnungen aus Gummyoko.....	221
Tabelle 9: Qualitätsmerkmale der Figurendarstellung	224
Tabelle 10: Figurdarstellung „Allgemeine Handlungsmotive“	241
Tabelle 11: Möglichkeiten der Figurdarstellungen	242
Tabelle 12: Farbauswertung der Zeichnungen	246
Tabelle 13: Anzahl der verwendeten Farben pro Zeichenblatt.....	246

Tabellen 14-30 zu der Auswertungsmethode nach H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev zum Thema „Meine Umwelt“

Tabelle 14: Blattausnutzung in drei Feldern	277
Tabelle 15: Auswertung mittels Gitterfelder	278
Tabelle 16: Raumsetzung.....	279
Tabelle 17: Raum-Lage-Beziehungen	281
Tabelle 18: Leerräume.....	281
Tabelle 19: Darstellung menschlicher Figuren	282
Tabelle 20: Profil- und Frontaldarstellungen.....	283
Tabelle 21: Winkel der Gliedmaßen vom Körper abstehend.....	284
Tabelle 22: Bewegungsdarstellung der Jungen.....	285
Tabelle 23: Bewegungsdarstellung der Mädchen.....	285
Tabelle 24: Von Jungen gezeichnete Figurdarstellungen.....	285
Tabelle 25: Von Mädchen gezeichnete Figurdarstellungen.....	286
Tabelle 26: Auswertung der Integrationsmerkmale	286
Tabelle 27: Farbgebung.....	289
Tabelle 28: Farbdominanz, Form und Farbe	290
Tabelle 29: Farbkontraste.....	291
Tabelle 30: Motivdifferenzierung.....	295

Tabellen 31-42 zu der Auswertungsmethode nach A. Schoppe zum Thema „Meine Familie beim Essen“

Tabelle 31: Motivniveaus	296
--------------------------------	-----

Tabelle 32: Wertungskategorie der allgemeinen Handlungsmotive	297
Tabelle 33: Blattausnutzung	298
Tabelle 34: Anzahl der abgebildeten Personen in allen Zeichnungen.....	299
Tabelle 35: Anzahl abgebildeter Personen in den Zeichnungen aus Kumasi	300
Tabelle 36: Anzahl abgebildeter Personen in den Zeichnungen aus Gummyoko	300
Tabelle 37: Qualitätsmerkmale der Figurdarstellung	301
Tabelle 38: Differenzierung der Interaktionsdarstellungen	301
Tabelle 39: Figurendifferenzierung Motivniveau „allgemeine Handlungsmotive“	314
Tabelle 40: Möglichkeiten der Figurdarstellung	315
Tabelle 41: Farbauswertungen	316
Tabelle 42: Anzahl der verwendeten Farben pro Blatt	317

Tabellen 43-61 zu der Auswertungsmethode nach H. John-Winde und G. Roth-Bojadzhiev zum Thema „Meine Familie beim Essen“

Tabelle 43: Blattausnutzung in drei Feldern	321
Tabelle 44: Auswertung mittels Gitterfelder	321
Tabelle 45: Raumsetzung.....	323
Tabelle 46: Raum-Lage-Beziehungen	324
Tabelle 47: Leerräume.....	324
Tabelle 48: Darstellung menschlicher Figuren	325
Tabelle 49: Ansicht von Ganz- und Teilfiguren.....	326
Tabelle 50: Profil-, Halbprofil Darstellungen und Mischformen	326
Tabelle 51: Winkel der Gliedmaßen vom Körper abstehend	326
Tabelle 52: Bewegungsdarstellung der Jungen.....	327
Tabelle 53: Bewegungsdarstellung der Mädchen.....	327
Tabelle 54: Von Jungen gezeichnete Ganzkörperfigurdarstellungen	328
Tabelle 55: Von Jungen gezeichnete Teilfiguren.....	328
Tabelle 56: Von Mädchen gezeichnete Ganzkörperfigurdarstellungen	328
Tabelle 57: Von Mädchen gezeichnete Teilfiguren.....	328
Tabelle 58: Auswertung der Integrationsmerkmale	329
Tabelle 59: Farbgebung.....	331
Tabelle 60: Farbdominanz, Form und Farbe	332
Tabelle 61: Farbkontraste.....	332

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 (10)	229
Abbildung 2 (14)	231
Abbildung 3 (1)	232
Abbildung 4 (2)	233
Abbildung 5 (565)	234
Abbildung 6 (568)	236
Abbildung 7 (569)	238
Abbildung 8 (572)	240
Abbildung 9 (90)	304
Abbildung 10 (84)	305
Abbildung 11 (87)	306
Abbildung 12 (89)	307
Abbildung 13 (647)	308
Abbildung 14 (660)	310
Abbildung 15 (649)	311
Abbildung 16 (663)	313

Anhang

Abbildungen aller ausgewerteten Kinderzeichnungen

Im Folgenden werden alle Zeichnungen die in dieser empirischen Untersuchung analysiert wurden abgebildet. Zunächst die Zeichnungen aus Kumasi zum Thema „Meine Umwelt“, die Zeichnungen aus Gummyoko zu derselben Themenstellung. Es folgen die Zeichnungen aus Kumasi mit der Themenstellung „Meine Familie beim Essen“ und danach die Zeichnungen der Kinder aus Gummyoko zu der gleichen Themenstellung. Die Zeichnungen werden in der ersten Zifferanzeige fortlaufend nummeriert, die Ziffer in Klammern zeigt die Archivierungsnummer an, gefolgt von der Ortsangabe Kumasi oder Gummyoko, der Themenstellung und ob es sich um einen Jungen oder ein Mädchen handelt, sowie das Alter.



Abb. 1 (1) Kumasi, Meine Umwelt, Mädchen 8 Jahre

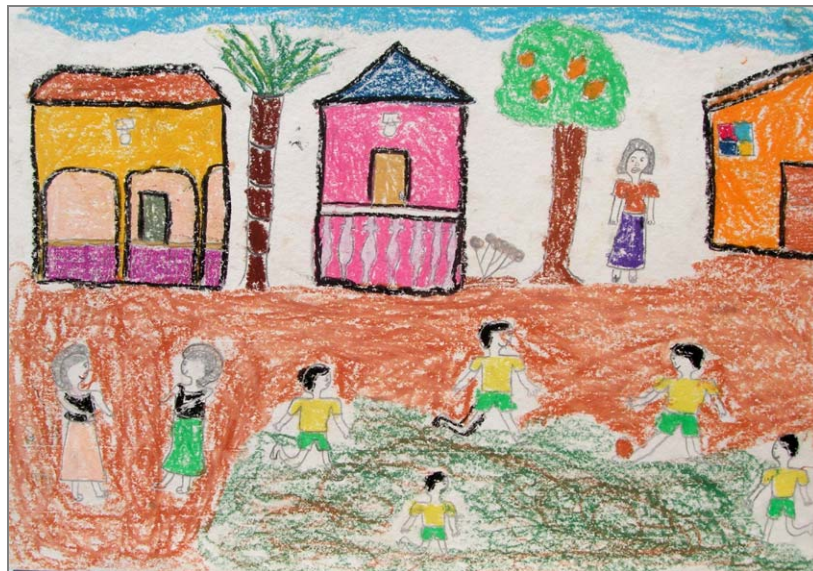


Abb. 2 (2) Kumasi, Meine Umwelt, Mädchen 8 Jahre



Abb. 3 (3) Kumasi, Meine Umwelt, Mädchen 8 Jahre

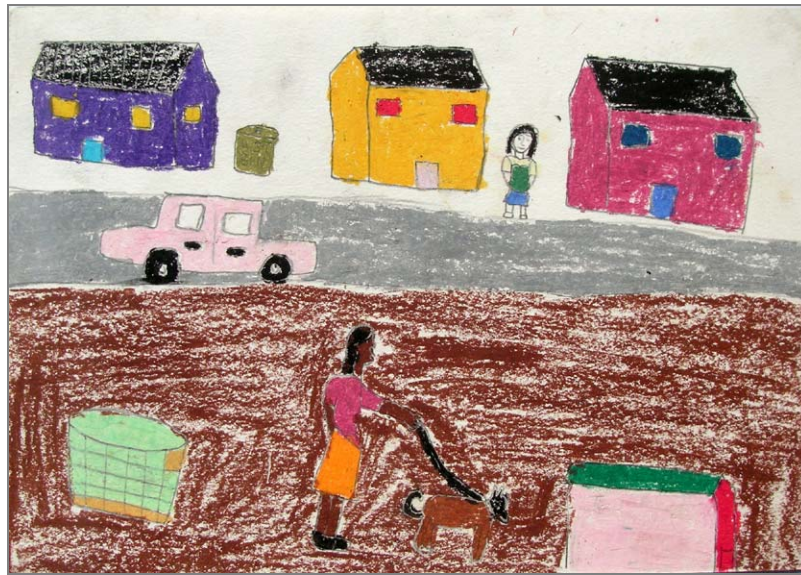


Abb. 4 (4) Kumasi, Meine Umwelt, Mädchen 9 Jahre



Abb. 5 (5) Kumasi, Meine Umwelt, Mädchen 9 Jahre



Abb. 6 (6) Kumasi, Meine Umwelt, Mädchen 9 Jahre



Abb. 7 (7) Kumasi, Meine Umwelt, Mädchen 8 Jahre

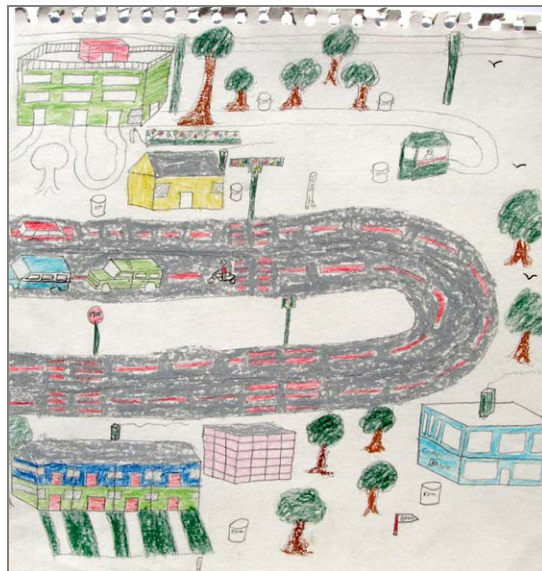


Abb. 8 (8) Kumasi, Meine Umwelt, Junge 8 Jahre



Abb. 9 (9) Kumasi, Meine Umwelt, Mädchen 9 Jahre



Abb. 10 (10) Kumasi, Meine Umwelt, Junge 10 Jahre



Abb. 11 (11) Kumasi, Meine Umwelt, Junge 9 Jahre



Abb. 12 (12) Kumasi, Meine Umwelt, Mädchen 8 Jahre



Abb. 13 (13) Kumasi, Meine Umwelt, Junge 9 Jahre



Abb. 14 (14) Kumasi, Meine Umwelt, Junge 8 Jahre

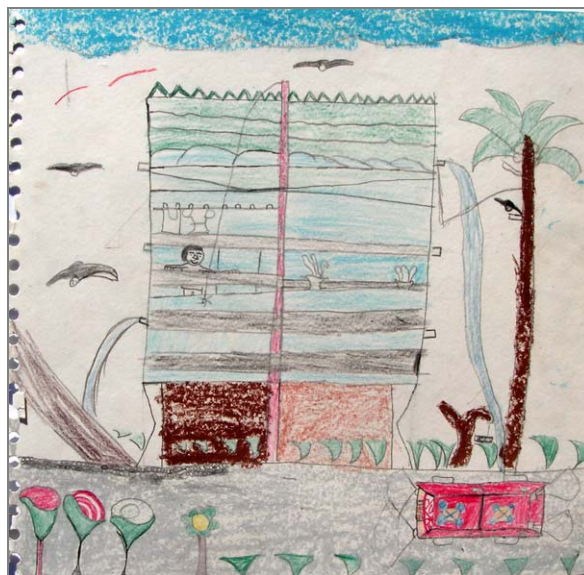


Abb. 15 (15) Kumasi, Meine Umwelt, Junge 9 Jahre



Abb. 16 (16) Kumasi, Meine Umwelt, Mädchen 9 Jahre



Abb. 17 (17) Kumasi, Meine Umwelt, Junge 9 Jahre



Abb. 18 (18) Kumasi, Meine Umwelt, Junge 9 Jahre

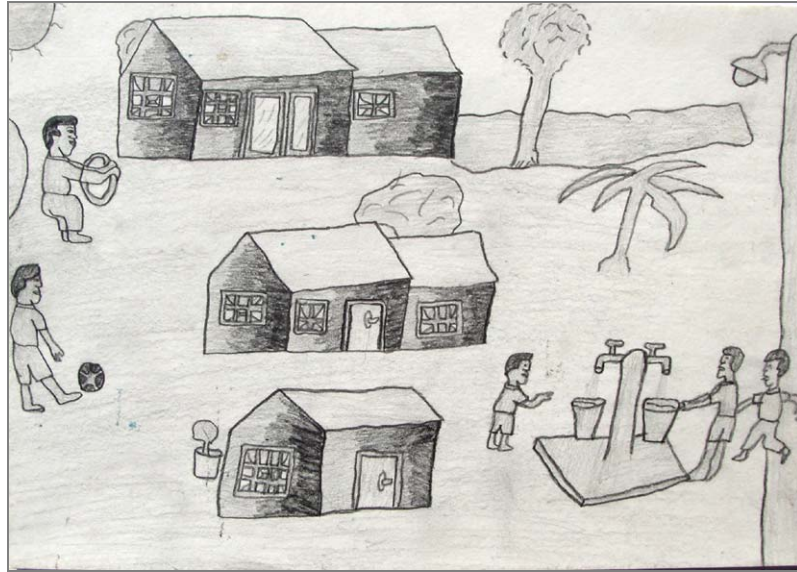


Abb. 19 (19) Kumasi, Meine Umwelt, Junge 8 Jahre



Abb. 20 (20) Kumasi, Meine Umwelt, Junge 9 Jahre



Abb. 21 (21) Kumasi, Meine Umwelt, Junge 10 Jahre



Abb. 22 (22) Kumasi, Meine Umwelt, Junge 9 Jahre



Abb. 23 (559) Gumyoko, Meine Umwelt, Junge 9 Jahre



Abb. 27 (563) Gummyoko, Meine Umwelt, Junge 9 Jahre



Abb. 28 (564) Gummyoko, Meine Umwelt, Junge 8 Jahre



Abb. 29 (565) Gummyoko, Meine Umwelt, Mädchen 9 Jahre



Abb. 30 (566) Gummyoko, Meine Umwelt, Junge 9 Jahre



Abb. 31 (567) Gummyoko, Meine Umwelt, Junge 9 Jahre



Abb. 32 (568) Gumyoko, Meine Umwelt, Mädchen 10 Jahre



Abb. 33 (569) Gumyoko, Meine Umwelt, Junge 10 Jahre



Abb. 34 (570) Gummyoko, Meine Umwelt, Junge 9 Jahre



Abb. 35 (571) Gummyoko, Meine Umwelt, Mädchen 10 Jahre



Abb. 36 (772) Gumyoko, Meine Umwelt, Junge 10 Jahre



Abb. 37 (573) Gumyoko, Meine Umwelt, Mädchen 11 Jahre

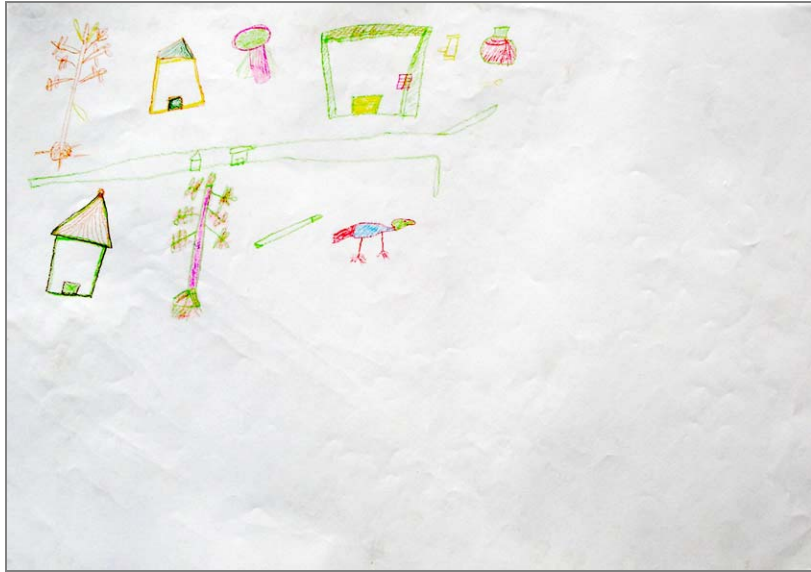


Abb. 38 (574) Gumyoko, Meine Umwelt, Mädchen 9 Jahre



Abb. 39 (575) Gumyoko, Meine Umwelt, Mädchen 9 Jahre



Abb. 40 (576) Gumyoko, Meine Umwelt, Mädchen 10 Jahre



Abb. 41 (577) Gumyoko, Meine Umwelt, Junge 10 Jahre



Abb. 42 (578) Gumyoko, Meine Umwelt, Mädchen 9 Jahre

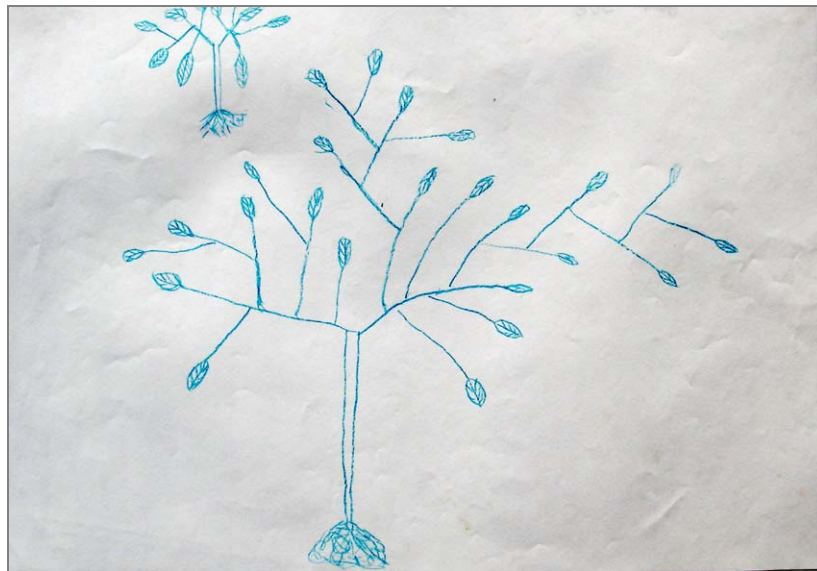


Abb. 43 (579) Gumyoko, Meine Umwelt, Junge 11 Jahre

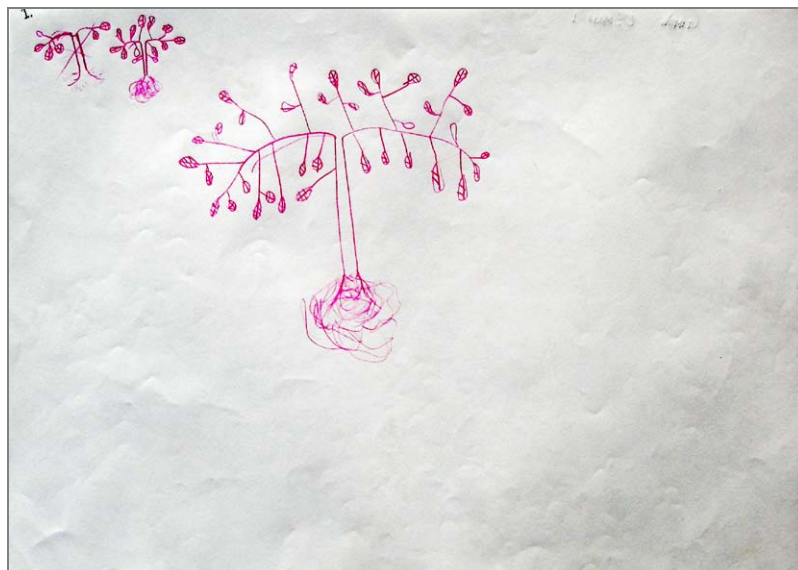


Abb. 44 (580) Gumyoko, Meine Umwelt, Junge 10 Jahre



Abb. 45 (80) Kumasi, Meine Familie beim Essen, Junge 8 Jahre



Abb. 46 (81) Kumasi, Meine Familie beim Essen, Junge 9 Jahre



Abb. 47 (82) Kumasi, Meine Familie beim Essen, Junge 10 Jahre



Abb. 48 (83) Kumasi, Meine Familie beim Essen, Junge 9 Jahre



Abb. 49 (84) Kumasi, Meine Familie beim Essen, Junge 9 Jahre



Abb. 50 (85) Kumasi, Meine Familie beim Essen, Junge 9 Jahre



Abb. 51 (86) Kumasi, Meine Familie beim Essen, Junge 9 Jahre



Abb. 52 (87) Kumasi, Meine Familie beim Essen, Junge 9 Jahre

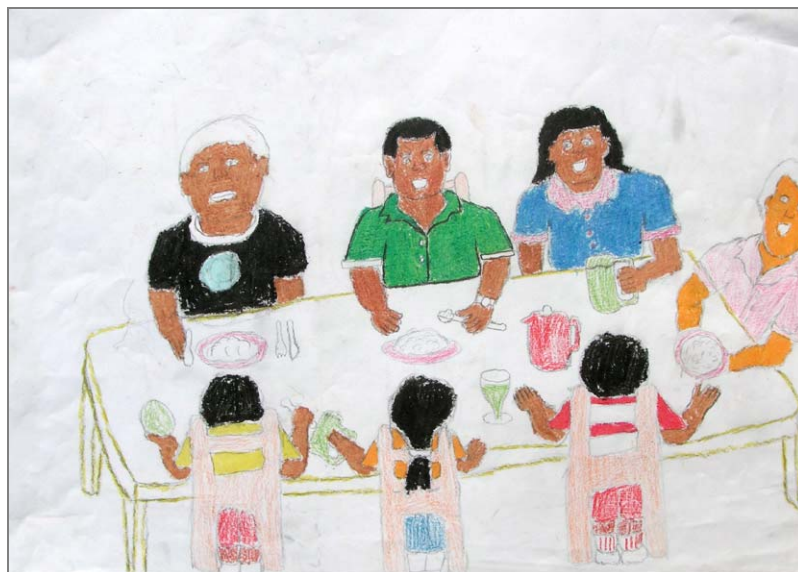


Abb. 53 (88) Kumasi, Meine Familie beim Essen, Junge 10 Jahre



Abb. 54 (89) Kumasi, Meine Familie beim Essen, Junge 8 Jahre



Abb. 55 (90) Kumasi, Meine Familie beim Essen, Mädchen 9 Jahre



Abb. 56 (647) Gummyoko, Meine Familie beim Essen, Junge 10 Jahre



Abb. 57 (648) Gumyoko, Meine Familie beim Essen, Junge 8 Jahre



Abb. 58 (649) Gumyoko, Meine Familie beim Essen, Mädchen 9 Jahre

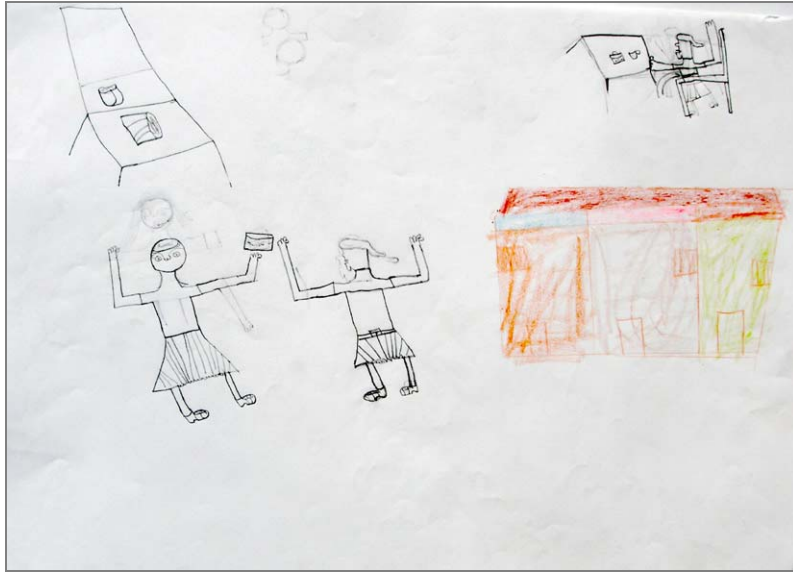


Abb. 59 (650) Gummyoko, Meine Familie beim Essen, Junge 10 Jahre



Abb. 60 (651) Gummyoko, Meine Familie beim Essen, Mädchen 10 Jahre



Abb. 61 (652) Gummyoko, Meine Familie beim Essen, Junge 9 Jahre



Abb. 62 (653) Gumyoko, Meine Familie beim Essen, Junge 11 Jahre



Abb. 63 (654) Gumyoko, Meine Familie beim Essen, Junge 9 Jahre



Abb. 64 (655) Gumyoko, Meine Familie beim Essen, Junge 10 Jahre



Abb. 65 (656) Gumyoko, Meine Familie beim Essen, Mädchen 10 Jahre



Abb. 66 (657) Gumyoko, Meine Familie beim Essen, Mädchen 9 Jahre



Abb. 67 (658) Gumyoko, Meine Familie beim Essen, Junge 9 Jahre



Abb. 68 (659) Gummyoko, Meine Familie beim Essen, Junge 9 Jahre



Abb. 69 (660) Gummyoko, Meine Familie beim Essen, Junge 9 Jahre



Abb. 70 (661) Gumyoko, Meine Familie beim Essen, Mädchen 9 Jahre

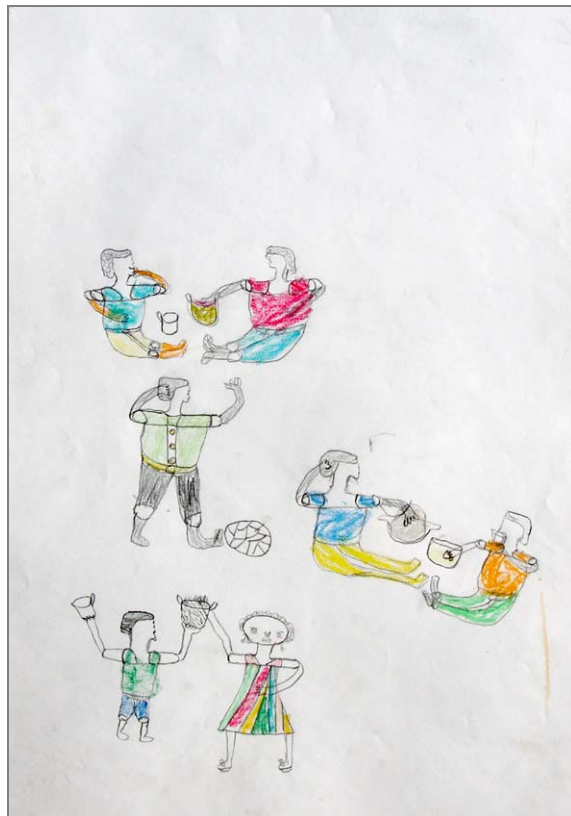


Abb. 71 (662) Gumyoko, Meine Familie beim Essen, Mädchen 9 Jahre



Abb. 72 (663) Gumyoko, Meine Familie beim Essen, Mädchen 10 Jahre



Abb. 73 (664) Gumyoko, Meine Familie beim Essen, Mädchen 11 Jahre



Abb. 74 (665) Gumyoko, Meine Familie beim Essen, Junge 10 Jahre



Abb. 75 (666) Gumyoko, Meine Familie beim Essen, Junge 9 Jahre



Abb. 76 (667) Gumyoko, Meine Familie beim Essen, Mädchen 10 Jahre



Abb. 77 (668) Gumyoko, Meine Familie beim Essen, Mädchen 8 Jahre

Abbildungsverzeichnis aller ausgewerteten Bilder

Abb. 1 (1) Kumasi, Meine Umwelt, Mädchen 8 Jahre	389
Abb. 2 (2) Kumasi, Meine Umwelt, Mädchen 8 Jahre	389
Abb. 3 (3) Kumasi, Meine Umwelt, Mädchen 8 Jahre	389
Abb. 4 (4) Kumasi, Meine Umwelt, Mädchen 9 Jahre	390
Abb. 5 (5) Kumasi, Meine Umwelt, Mädchen 9 Jahre	390
Abb. 6 (6) Kumasi, Meine Umwelt, Mädchen 9 Jahre	390
Abb. 7 (7) Kumasi, Meine Umwelt, Mädchen 8 Jahre	391
Abb. 8 (8) Kumasi, Meine Umwelt, Junge 8 Jahre	391
Abb. 9 (9) Kumasi, Meine Umwelt, Mädchen 9 Jahre	391
Abb. 10 (10) Kumasi, Meine Umwelt, Junge 10 Jahre	392
Abb. 11 (11) Kumasi, Meine Umwelt, Junge 9 Jahre	392
Abb. 12 (12) Kumasi, Meine Umwelt, Mädchen 8 Jahre	392
Abb. 13 (13) Kumasi, Meine Umwelt, Junge 9 Jahre	393
Abb. 14 (14) Kumasi, Meine Umwelt, Junge 8 Jahre	393
Abb. 15 (15) Kumasi, Meine Umwelt, Junge 9 Jahre	393
Abb. 16 (16) Kumasi, Meine Umwelt, Mädchen 9 Jahre	394
Abb. 17 (17) Kumasi, Meine Umwelt, Junge 9 Jahre	394
Abb. 18 (18) Kumasi, Meine Umwelt, Junge 9 Jahre	394
Abb. 19 (19) Kumasi, Meine Umwelt, Junge 8 Jahre	395
Abb. 20 (20) Kumasi, Meine Umwelt, Junge 9 Jahre	395
Abb. 21 (21) Kumasi, Meine Umwelt, Junge 10 Jahre	395
Abb. 22 (22) Kumasi, Meine Umwelt, Junge 9 Jahre	396
Abb. 23 (559) Gummyoko, Meine Umwelt, Junge 9 Jahre	396
Abb. 24 (560) Gummyoko, Meine Umwelt, Mädchen 8 Jahre	397
Abb. 25 (561) Gummyoko, Meine Umwelt, Mädchen 10 Jahre	397
Abb. 26 (562) Gummyoko, Meine Umwelt, Junge 9 Jahre	397
Abb. 27 (563) Gummyoko, Meine Umwelt, Junge 9 Jahre	398
Abb. 28 (564) Gummyoko, Meine Umwelt, Junge 8 Jahre	398
Abb. 29 (565) Gummyoko, Meine Umwelt, Mädchen 9 Jahre	399
Abb. 30 (566) Gummyoko, Meine Umwelt, Junge 9 Jahre	399
Abb. 31 (567) Gummyoko, Meine Umwelt, Junge 9 Jahre	399
Abb. 32 (568) Gummyoko, Meine Umwelt, Mädchen 10 Jahre	400
Abb. 33 (569) Gummyoko, Meine Umwelt, Junge 10 Jahre	400
Abb. 34 (570) Gummyoko, Meine Umwelt, Junge 9 Jahre	401
Abb. 35 (571) Gummyoko, Meine Umwelt, Mädchen 10 Jahre	401
Abb. 36 (772) Gummyoko, Meine Umwelt, Junge 10 Jahre	402
Abb. 37 (573) Gummyoko, Meine Umwelt, Mädchen 11 Jahre	402
Abb. 38 (574) Gummyoko, Meine Umwelt, Mädchen 9 Jahre	403
Abb. 39 (575) Gummyoko, Meine Umwelt, Mädchen 9 Jahre	403
Abb. 40 (576) Gummyoko, Meine Umwelt, Mädchen 10 Jahre	404

Abb. 41 (577) Gummyoko, Meine Umwelt, Junge 10 Jahre	404
Abb. 42 (578) Gummyoko, Meine Umwelt, Mädchen 9 Jahre	405
Abb. 43 (579) Gummyoko, Meine Umwelt, Junge 11 Jahre	405
Abb. 44 (580) Gummyoko, Meine Umwelt, Junge 10 Jahre	405
Abb. 45 (80) Kumasi, Meine Familie beim Essen, Junge 8 Jahre	406
Abb. 46 (81) Kumasi, Meine Familie beim Essen, Junge 9 Jahre	406
Abb. 47 (82) Kumasi, Meine Familie beim Essen, Junge 10 Jahre	406
Abb. 48 (83) Kumasi, Meine Familie beim Essen, Junge 9 Jahre	407
Abb. 49 (84) Kumasi, Meine Familie beim Essen, Junge 9 Jahre	407
Abb. 50 (85) Kumasi, Meine Familie beim Essen, Junge 9 Jahre	407
Abb. 51 (86) Kumasi, Meine Familie beim Essen, Junge 9 Jahre	408
Abb. 52 (87) Kumasi, Meine Familie beim Essen, Junge 9 Jahre	408
Abb. 53 (88) Kumasi, Meine Familie beim Essen, Junge 10 Jahre	408
Abb. 54 (89) Kumasi, Meine Familie beim Essen, Junge 8 Jahre	409
Abb. 55 (90) Kumasi, Meine Familie beim Essen, Mädchen 9 Jahre	409
Abb. 56 (647) Gummyoko, Meine Familie beim Essen, Junge 10 Jahre.....	409
Abb. 57 (648) Gummyoko, Meine Familie beim Essen, Junge 8 Jahre.....	410
Abb. 58 (649) Gummyoko, Meine Familie beim Essen, Mädchen 9 Jahre.....	410
Abb. 59 (650) Gummyoko, Meine Familie beim Essen, Junge 10 Jahre.....	411
Abb. 60 (651) Gummyoko, Meine Familie beim Essen, Mädchen 10 Jahre.....	411
Abb. 61 (652) Gummyoko, Meine Familie beim Essen, Junge 9 Jahre.....	411
Abb. 62 (653) Gummyoko, Meine Familie beim Essen, Junge 11 Jahre.....	412
Abb. 63 (654) Gummyoko, Meine Familie beim Essen, Junge 9 Jahre.....	412
Abb. 64 (655) Gummyoko, Meine Familie beim Essen, Junge 10 Jahre.....	412
Abb. 65 (656) Gummyoko, Meine Familie beim Essen, Mädchen 10 Jahre.....	413
Abb. 66 (657) Gummyoko, Meine Familie beim Essen, Mädchen 9 Jahre.....	413
Abb. 67 (658) Gummyoko, Meine Familie beim Essen, Junge 9 Jahre.....	413
Abb. 68 (659) Gummyoko, Meine Familie beim Essen, Junge 9 Jahre.....	414
Abb. 69 (660) Gummyoko, Meine Familie beim Essen, Junge 9 Jahre.....	414
Abb. 70 (661) Gummyoko, Meine Familie beim Essen, Mädchen 9 Jahre.....	415
Abb. 71 (662) Gummyoko, Meine Familie beim Essen, Mädchen 9 Jahre.....	415
Abb. 72 (663) Gummyoko, Meine Familie beim Essen, Mädchen 10 Jahre.....	416
Abb. 73 (664) Gummyoko, Meine Familie beim Essen, Mädchen 11 Jahre.....	416
Abb. 74 (665) Gummyoko, Meine Familie beim Essen, Junge 10 Jahre.....	417
Abb. 75 (666) Gummyoko, Meine Familie beim Essen, Junge 9 Jahre.....	417
Abb. 76 (667) Gummyoko, Meine Familie beim Essen, Mädchen 10 Jahre.....	417
Abb. 77 (668) Gummyoko, Meine Familie beim Essen, Mädchen 8 Jahre.....	418