

**Kulturvergleichende Studie über die
Menschzeichnungen
Deutscher und palästinensisch-israelischer Kinder**

**Menschzeichnung als Ausdruck
kultureller Werte**

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades der
Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln
nach der Promotionsordnung vom 18.07.2001

vorgelegt von

Adel Yusuf

Geboren in
Nazareth (Israel)

(10/2010)

Erster Gutachter: Univ-Prof. Dr. Hans-Günther Richter
Zweiter Gutachter: Univ-Prof'in. Dr. Barbara Wichelhaus
Tag der mündlichen Prüfung: 26.01.2011

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	I
1. Ansätze der Kinderzeichnungsforschung	1
1.1. Einführung	1
1.2. Kinderzeichnung und Kognition	5
1.3. Kinderzeichnung und Kunst.....	10
1.4. Kinderzeichnung und Emotion/Projektion.....	16
1.5. Zusammenfassung.....	22
2. Die Entwicklung der Kinderzeichnung	25
2.1. Einführung	25
2.2. Entwicklungsphasen der Kinderzeichnung	28
2.2.1. Die Kritzelphase oder vorfigurative und frühe repräsentationale Ereignisse	29
2.2.2. Umstrukturierung in der sog. Vorschemaphase (3 bis 4 Jahre):	31
2.2.3. Schemaphase oder „analog-figurative Repräsentationen“ (5 bis 7/8 J.)	32
2.2.4. Umstrukturierung/Übergang zum visuellen Realismus (ca. 8- bis 10/11 J.)	34
2.2.5. Visueller Realismus oder adaptierte Zeichnungen (Zeichnungen am Anfang des Jugendalters; ab dem Alter von 11 Jahren).....	35
2.3. Zusammenfassung.....	37
3. Die Menschzeichnung	40
3.1. Einführung	40
3.2. Menschzeichnung und Kognition	42
3.2.1. Menschzeichnung und „geistige Reife“	42
3.2.2. Die Entwicklung der Menschzeichnung	55
3.2.3. Künstlerische versus kognitive Thesen über einige Phänomene der Menschzeichnung.....	62
3.2.4. Zusammenfassung.....	68
3.3. Menschzeichnung und Emotion/Projektion	71
3.3.1. Einführung	71
3.3.2. Die „emotionalen Faktoren“ von Koppitz.....	75
3.3.4. Zusammenfassung.....	84

4. Thesen kulturvergleichender Psychologie und kulturelle Dimensionen.....	87
4.1. Einführung	87
4.2. Einige Betrachtungsweisen von „Kultur“	89
4.3. Kulturelle Dimensionen	92
4.3.1. Machtdistanz	94
4.3.2. Kollektivismus und Individualismus.....	100
4.3.3. Femininität und Maskulinität	110
4.3.4. Unsicherheitsvermeidung.....	114
4. 4. Zusammenfassung.....	118
5. Kulturvergleichende Forschungen über Kinderzeichnungen.....	122
5.1. Einführung	122
5.2. Kinderzeichnung, Kultur und Projektion	129
5.2.1. Kinderzeichnungen aus Tansania und Schweden (Andersson, 1995)	129
5.2.2. “Social scaling in children’s drawings of classroom life” (Aronsson & Andersson, 1996)	134
5.2.3. „Intellektueller Realismus“ und “social scaling” in den Zeichnungen äthiopischer Kinder (Aronsson & Junge, 2001[1994])	141
5.2.4. Familienzeichnung und Kultur (Mayekiso, 1986)	145
5.2.5. Zeichnungen beduinischer Kinder als Reaktion auf die Zerstörung ihrer Häuser in “nicht-anerkannten Dörfern“ in Israel (Al-Krenawi & Slater, 2007).....	151
5.2.6. Figuren von einem „typischen Juden“ und einem „typischen Araber“ (Teichman, 2001; Teichman & Zafirir, 2003).....	160
5.2.7. Interkulturelle Erkenntnisse und soziale Veränderungen in den Zeichnungen jordanischer Kinder (Unger-Heitsch, 2001).....	170
5.2.8. „Emotionale Faktoren“ und Kultur (oder ethnische Einflüsse)	183
5.3. Kinderzeichnung, Kultur und Kognition.....	191
5.3.1. Menschzeichnungen sudanesischer Kinder (Fahmi, 1964).....	191
5.3.2. Zeichnungen jüdischer Kinder aus Nordafrika (Feuerstein & Riechel, 1959).....	196
5.3.3. Zeichnungen beduinischer und jüdischer Kinder aus Israel (Kroup, 1995).....	202
5.4. Kinderzeichnung, Kultur und Kunst	207
5.4.1. Kinderzeichnung, Kultur und visuelle Vorbilder (Untersuchungen von Wilson & Wilson, 1977, 1979, 1984, 1987)	207

5.4.1.1. Zeichnungen ägyptischer und amerikanischer Kinder (Wilson & Wilson, 1979).....	210
5.4.1.2. Zeichnungen ägyptischer Kinder aus Kairo und Giza (Wilson & Wilson 1984).....	215
5.4.1.3. Zeichnungen japanischer und ägyptischer Kinder (Wilson & Wilson, 1987)	216
5.4.2. Zeichnungen von palästinensisch-arabischen Kindern aus Israel (Hammer 1995)	221
5.4.3. „Playing with Form“ (Alland 1983).....	224
5.4.3.1. Die Zeichnungen aus Bali	227
5.4.3.2. Die Zeichnungen aus Ponape	229
5.4.4. „How can Chinese children draw so well“ (Winner, 1989).....	232
5.4.5. Die Ästhetik steht im Vordergrund (Zeichnungen ägyptischer Kinder; EL-Bassiouny, 1991).....	237
5.4.6. Synthese von „figurativ-persistenten“ und „analog-figurativen“ Konfigurationen (Die Bildnerien der „Mahafaly-Kinder“ aus Madagaskar; Liebertz, Richter & Winter-Uedelhoven, 2001; Richter, 2001).....	244
5.4.6.1. Hintergrund	244
5.4.6.2. Das soziale System und Erziehung	246
5.4.6.3. Die Menschzeichnungen der madagassischen Kinder	247
5.4.6.5. Zur Entwicklung kompositioneller Strukturen und Motivorganisationen in den Zeichnungen von madagassischen und deutschen Kindern.....	254
5.4.6.6. Zeichnungen aus der Stadt Antananarivo	255
5.4.6.7. Zusammenfassung der Untersuchung von Kinderzeichnungen aus Madagaskar	257
5.5. Zusammenfassung der kulturvergleichenden Studien über Kinderzeichnungen	259
6. Einige Aspekte der palästinensisch-israelischen und der deutschen Kultur	263
6.1. Vorwort zur palästinensischen Minderheit in Israel	264
6.2. Kulturelle Erscheinungen (oder Verfeinerung des Geistes).....	268

6.3. Kleidung.....	269
6.4. Visuelle und virtuelle Medien.....	272
6.5. Schulsystem	273
6.6. Kunstunterricht.....	275
6.7. Kunst	276
6.8. Gastfreundschaft und „Karam“(Großzügigkeit)	277
6.9. Soziale Kontakte	279
6.10. Familie und familiäre Strukturen	282
6.11. Erziehung	289
6.12. Persönlichkeit.....	295
6.13. Psychotherapie	300
6.14: Zusammenfassung.....	303
7. Die Untersuchung.....	304
7.1. Sammlung der Zeichnungen	304
7.2. Stichprobe	305
7.3. Hypothesen.....	306
7.4. Methodische Grundlage: Klinisch-projektive Interpretationen der Figur und ihrer Teile	307
7.4.1. Geschlecht der Figur	310
7.4.2. Format	310
7.4.3. Größe der Figur	311
7.4.4. Kopf	312
7.4.5. Gesicht	313
7.4.6. Rumpf.....	313
7.4.7. Der Beckenbereich	314
7.4.8. Arme, Hände und Finger.....	314
7.4.9. Beine (und Füße).....	315
7.4.10. Proportionierung	316
7.5. Auswertungskriterien	316
7.6. Ergebnisse	321
7.7. Zusammenfassung der Ergebnisse und Überprüfung der Hypothesen	367
8. Diskussion	373

8.1. Kinderzeichnung, kulturelle Werte und Projektion	373
8.2. Kinderzeichnung, Realismus und Kultur	379
8.3. Kulturvergleichende Psychologie und kulturvergleichende Kinderzeichnungsforschung	382
8.4. Ausblick: Exkurs zur Integration von kollektivistisch orientierten Zuwanderern in individualistische Kulturen	384
Anhang : Kinderzeichnungen aus der vorliegenden Untersuchung	386
Literaturverzeichnis.....	412

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: „Beurteilung individueller ZEM-Punktwerte“ (Koppitz, 1972)	53
Tabelle 2: Die charakteristischen Merkmale der Menschdarstellung in jeder Altersphase (Lange-Küttner, 1994, S. 94).	59
Tabelle 3: „Segmented and Countered“ Darstellungsarten bei einer standardisierten Menschdarstellung und einer Darstellung eines „rennenden Menschen“ (Cox, 1993, S. 53).....	65
Tabelle 4: Phänomene kollektivistischer und individualistischer Kulturen....	119
Tabelle 5: „Human occlusion“ und „object occlusion“ in den Zeichnungen afrikanischer und schwedischer Kinder (Andersson, 1995)	132
Tabelle 6: „Categories of contents“ (Unger-Heitsch, 2001)	175
Tabelle 7: Merkmale vom ZEM argentinischer und nord-amerikanischer Kinder (Koppitz & Casullo, 1983).....	186
Tabelle 8: Unterschiede in den Menschzeichnungen madagassischer und deutscher Kinder (Richter, 2001)	252
Tabelle 9: Durchschnittsgrößen der Menschdarstellungen bei madagassischen und deutschen Kindern (Richter, 2001)	252

Tabellen der quantitativen Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung

Tabelle A1: „Geschlecht der Figur“	322
Tabelle A2: „Format“	323
Tabelle A3: „Dekoration der Figur“	326
Tabelle A4: „Spezifizierung der Figur“	328
Tabelle A5: „Größe der Figur“	331
Tabelle A6: „Größe des Kopfes“	333
Tabelle A7: „Relation zwischen Kopf- und Gesamtgröße“	335
Tabelle A8: „Rumpf- Relation zwischen Länge und Breite“	337
Tabelle A9: „Vertikale Größe des Rumpfes“	339
Tabelle A10: „Relation zwischen Kopf- und Rumpfgröße“	340
Tabelle A11: „Realistische oder unrealistische Rumpfdarstellung“	342
Tabelle A12: „Beckenbereich“	345
Tabelle A13: „Zahl der Kopfdetailzeichen“	348
Tabelle A14: „Integration der Arme am Schulterbereich“	348
Tabelle A15: „Länge der Arme“	349
Tabelle A16: „Handzeichen“	350
Tabelle A17: „Finger, vorhanden oder ausgelassen“	351
Tabelle A18: „Finger-lang oder kurz/gerundet“	352
Tabelle A19: „Finger- richtige Zahl“	353
Tabelle A20: „Beine, realistische oder unrealistische Darstellung“	358
Tabelle A21: „Dekoration der Zeichenfläche“	360
Tabelle A22: „Zahl der Gesichtsdetailzeichen“	362
Tabelle A23: „Verbindung von Hals und Rumpf“	365
Tabelle A24: „Verbindung der Beine mit dem Rumpf“	366

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Veränderungen der Menschendarstellung (Lange-Küttner, 1993. S. 84)	58
Abbildung 2: Die wichtigsten Veränderungen und charakteristischen Merkmale der Menschendarstellung in jedem Alter (Reiß, 1996, S. 92)	61
Abbildung 3: Drei Ebenen der mentalen Programmierung nach Hofstede & Hofstede (2006, S. 4)	90
Abbildung 4: Schwedisches Mädchen (Aronsson & Andersson, 1996).....	141
Abbildung 5: Tansanisches Mädchen (Aronsson & Andersson, 1996)	141
Abbildung 6: Jordonisches Mädchen (Unger-Heitsch, 2001).....	178
Abbildung 7: Jordanisches Mädchen (Unger-Heitsch, 2001).....	178
Abbildung 8: Jordanischer Junge (Unger-Heitsch, 2001).....	178
Abbildung 9: Jordanischer Junge (Unger-Heitsch, 2001).....	179
Abbildung 10: Jordanischer Junge(Unger-Heitsch, 2001).....	182
Abbildung 11: Jordanisches Mädchen (Unger-Heitsch, 2001).....	182
Abbildung 12:DAM vom Schilluk-Kind ohne Schulbesuch (Fahmi, 1964) ..	195
Abbildung 13: DAM vom Schilluk- Kind ohne Schulbesuch (Fahmi, 1964)	195
Abbildung 14: DAM vom Schilluk-Kind mit Schulbesuch (Fahmi, 1964)....	195
Abbildung 15:DAM vom Schilluk-Kind mit Schulbesuch (Fahmi, 1964).....	195
Abbildung 16: Beduinisches Kind (Kroup, 1995)	206
Abbildung 17: Beduinisches Kind (Kroup, 1995)	206
Abbildung 18: Beduinisches Kind (Kroup, 1995)	206
Abbildung 19: Ägyptisches Mädchen.(Wilson & Wilson, 1987).....	220
Abbildung 20: „Islamic torso“ (Dennis, 1960)	220
Abbildung 21: Kind aus Ponapi (Alland, 1983)	232
Abbildung 22: Kind aus Bali (Alland, 1983).....	232
Abbildung 23: Kind aus Bali (Alland, 1983).....	232
Abbildung 24.: Chinesisches Mädchen (Winner, 1989).....	237
Abbildung 25.: Achtjähriges deutsches Mädchen (aus eigener Sammlung)...	237
Abbildung 26: Miro „Die Männer“ (El-Bassiouny, 1991).....	240
Abbildung 27: Karel Appel, 1920 (El-Bassiouny, 1991).....	240

Abbildung 28: Ägyptisches Kind (El-Bassiouny, 1991)	240
Abbildung 29: Ägyptisches Kind (El-Bassiouny, 1991)	240
Abbildung 30: Paul Klee (El-Bassiouny, 1991).....	240
Abbildung 31: Paul Klee (El-Bassiouny, 1991).....	240
Abbildung 32: Ägyptisches Kind (El-Bassiouny, 1991)	240
Abbildung 33: Ägyptisches Kind (El-Bassiouny, 1991)	240
Abbildung 34: Ägyptisches Kind (El-Bassiouny, 1991).....	243
Abbildung 35: Ägyptisches Kind (El-Bassiouny, 1991)	243
Abbildung 36: Ägyptisches Kind (El-Bassiouny, 1991)	243
Abbildung 37: Ägyptisches Kind (El-Bassiouny, 1991).....	243
Abbildung 38: Ägyptisches Kind (El-Bassiouny, 1991)	243
Abbildung 39: Ägyptisches Kind (El-Bassiouny, 1991)	243
Abbildung 40: Madagassisches Kind (Richter, 2001)	248
Abbildung 41: Madagassisches Kind (Richter, 2001)	248
Abbildung 42: Palästinensisches Kind (Yusuf, 1995)	248
Abbildung 43: Palästinensisches Kind (Yusuf, 1995)	248
Abbildung 44: Madagassisches Kind (Richter, 2001)	248
Abbildung 45: Madagassisches Kind (Richter, 2001)	248
Abbildung 46: Madagassisches Kind (Richter, 2001).....	253
Abbildung 47: Madagassisches Kind (Richter, 2001).....	253
Abbildung 48: Madagassisches Kind (Richter, 2001).....	253
Abbildung 49: „Bruce Lee“-Darstellung von einem Jungen aus der Stadt Antananarivo (Richter, 2001)	256
Abbildung 50: Menschzeichnung von einem Mädchen aus der Stadt Antananarivo (Richter, 2001)	256
Abbildung 51: Palästinensisches Kind (Yusuf, 1995)	259
Abbildung 52: Palästinensisches Kind (Yusuf, 1995)	259
Abbildung 53: Palästinensisches Kind (Yusuf, 1995)	259
Abbildung 54: Individualistische und kollektivistische Persönlichkeitsstrukturen (Dwairy, 2007)	298

Einleitung

Die Kinderzeichnungsforschung ist, zumindest in den sog. „eurozentrischen“ Kulturen, schon über 100 Jahre alt (Ricci, 1887; Sully; 1896; Cook, 1985). Die Erforschung von Kinderzeichnungen aus anderen Kulturen ist fast genauso alt und begann mit der Arbeit der Ethnologin Maitland im Jahre 1889, als die Kinderzeichnungen von Eskimo-Kindern untersucht wurden (vgl. Levinstein, 1904). Ausgelöst durch die Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts dominierende „Parallelismus-Theorie“ (Richter, 2001, S. 35) entstanden viele Arbeiten und Untersuchungen, die die Zeichnungen der „westlichen“ Kinder mit denen der Kinder aus „fremden Kulturen“ und mit der Kunst der „Urvölker“ oder „Urmenschen“ verglichen (Levinstein, 1904; Probst, 1907; Rouma, 1913; Anastasi, & Foley, 1936: vgl. Richter, 2001, Wolter, 2007)

Das Interesse an der Kinderzeichnung entstand nach Winner (2006) nicht nur aus „Entdeckungsfreude“, sondern auch aus der Faszination an einigen Eigenschaften der Kinderzeichnungen, nach deren Erklärungen die Forscher suchten. Insbesondere bekam die „Abweichung“ (Rimerman, 1995; „errors“, Winner, 2006) der graphischen Bildzeichen (Binnenstruktur) und ihre kompositionellen Zusammenschlüsse von der realen naturgetreuen Erscheinung der durch sie repräsentierten Objekte in einer bestimmten Raumstruktur (Tiefe und Perspektive) eine bedeutende Aufmerksamkeit.

Von dieser Betrachtungsweise ausgehend entstanden Anfang des 20. Jahrhunderts die wichtigsten und elementarsten Untersuchungen und Theoriebildungen über die Kinderzeichnung, welche die Forschung und Diskussion in diesem Wissenschaftsgebiet bis heute prägen (vgl. Winner, 2006). Dies gilt insbesondere für die Entwicklungsphasentheorie von Luquet (1913, 1927), von dessen am „Realismus“ orientierten Thesen sich auch neuere Forschungen (Freeman 1972, 1980, 1987) nicht ablösen konnten, als auch für den „Draw-A-Man-Test“ (DAM-Test) von Goodenough (1926), der später von Harris (1963) revidiert und von Machover (1949), Hammer (1958), Koppitz (1968) und Abraham (1978) für andere Zwecke benutzt wurde.

Beeinflusst von diesen Thesen und suchend nach Erklärungen für die Phänomene der Kinderzeichnung und insbesondere für die „Abweichung“ ihrer graphischen Inhalte von der visuellen Realität (bzw. „visuellem Realismus“, Luquet, 1927) kristallisierten sich in den nord-westlichen Kulturen fünf Forschungsansätze über die Kinderzeichnung (Richter, 2001; S. 20), deren Thesen die wissenschaftliche Grundlage für die Erforschung von Kinderzeichnungen aus anderen Kulturen darstellen. Daher ist vorliegend die Darstellung dieser Ansätze und ihrer Thesen sehr wichtig.

Die erste Gruppe dieser Forschungsansätze stellen kognitionspsychologisch orientierte Kinderzeichnungsforscher dar, die die Kinderzeichnung als Ausdruck des „Wissens“ des Kindes und seiner „geistigen Reife“ ansehen und führen die „Abweichungen“ in der Kinderzeichnung auf Mängel in kognitiven Fähigkeiten der Kinder zurück (Goodenough, 1926; Harris, 1963; Koppitz, 1968; Piaget & Inhelder, 1956; Luquet, 1927). Nach dieser Annahme verbessern sich mit zunehmendem Alter die kognitiven Fähigkeiten (Wahrnehmungsfähigkeit, Vorstellungsfähigkeit; Ausführungsfähigkeit) des Kindes, weshalb seine Zeichnungen zunehmend realistischer und naturgetreuer werden.

Die zweite Gruppe der Kinderzeichnungsforscher vertreten künstlerische und kulturspezifische Thesen, die die Besonderheiten des künstlerischen bildhaften Mediums und seine Eigenschaften hervorheben. Nach diesem Ansatz üben auch die visuellen Vorbilder der jeweiligen Epoche und Kultur einen Einfluss auf die Kinderzeichnung aus. Die „Abweichungen“ in Kinderzeichnungen werden von diesen Forschern nicht auf Mängel in den kognitiven Fähigkeiten des Kindes zurückgeführt, sondern mit der Erfindung von graphischen Äquivalenten für die darzustellenden Phänomene und mit der Beherrschung der Techniken bildnerischer Darstellung verknüpft, worauf auch die jeweils herrschenden visuellen Vorbilder Einfluss nehmen.

Die dritte Gruppe der Kinderzeichnungsforscher vertreten eine tiefenpsychologische Position und betrachten die Kinderzeichnung im Allgemeinen als Ausdruck von Persönlichkeitsvariablen und-merkmalen des Kindes bzw. des Zeichners (vgl. Wichelhaus, 2010a). Von diesen von Richter (1987) als „klinisch-projektive Auffassungsgruppe“ (a.a.O., S. 196) bezeichneten Forschern wird die

Kinderzeichnung mit dem Mechanismus der Projektion verbunden, welche von ihnen als ein allgemeinmenschliches und nicht als ein pathologisches Verhalten angesehen wird (vgl. Richter, 1987, 1997, 2006). „Abweichungen“ in Kinderzeichnungen werden von den tiefenpsychologisch orientierten Forschern als Ausdruck psycho-sozialer Konflikthalte angesehen.

Um „Abweichungen“ in einer Kinderzeichnung feststellen zu können, wird sie in der Regel mit den Zeichnungen Gleichaltriger, die nach der selben Themenanweisung entstanden, verglichen. Daher stellt die Entwicklung der Kinderzeichnung in den verschiedenen Altersstufen einen bedeutenden Aspekt in ihrer Erforschung dar. Dabei ist jedoch zu beobachten, dass Entwicklungsaspekte der Kinderzeichnung insbesondere mit kognitiven und/oder künstlerischen kulturspezifischen Aspekten und Phänomenen verbunden werden.

Auch in der „interkulturellen Forschung der Kinderzeichnung“ (Fünfter Ansatz; Richter, 2001; S. 20) spielen die „Abweichungen“ („Andersartigkeiten“; Richter, 2001) in den Zeichnungen der Kinder aus nicht sog. „eurozentrischen“ Kulturen im Vergleich zu den Zeichnungen der Kinder aus diesen Kulturen eine bedeutende Rolle. Diese „Abweichungen“ werden von den Forschern wiederum aus kognitionspsychologischer, aus künstlerischer kulturspezifischer oder aus tiefenpsychologischer Position begründet.

Betrachtet man diese fünf Ansätze der Kinderzeichnungsforschung kann man von drei Hauptansätzen, nämlich einem kognitionspsychologischen, einem künstlerischen kulturspezifischen und einem tiefenpsychologischen Ansatz, sprechen, deren Thesen die Grundlage der zwei anderen Forschungsansätze (des morphologischen und des interkulturellen Ansatzes) darstellen.

Im ersten Kapitel der Arbeit werden daher die drei Hauptansätze der Kinderzeichnungsforschung dargestellt. Aus der Gruppe der kognitionspsychologisch orientierten Forscher, die die Kinderzeichnung mit dem „mental Bild“ (Koeppel-Lokai, 1996) und der Wahrnehmungsfähigkeit der Realität in Verbindung bringen, oder sie als Ausdruck der „geistigen Reife“ (Harris, 1963) ansehen, wird insbesondere auf die Thesen von Luquet (1927), Goodenough (1926), Piaget & Inhelder (1956), Harris (1963) und Freeman (1972, 1980, 1987) eingegangen. Zu den Hauptvertretern der künstlerisch und kulturspezifisch orientierten Forscher

der Kinderzeichnung gehören Arnheim (1956, 1978), Golomb (1972, 1973, 1981, 1992, 2002, 2007), Willats (1977, 1985), Winner (2006), Wilson & Wilson (1977, 1979, 1981, 1984, 1987) und Wilson (2000, 2007), deren Thesen auch im ersten Kapitel vorgestellt werden. Zu diesen zwei Ansätzen werden desweiteren die Hauptthesen des tiefenpsychologischen Ansatzes der Kinderzeichnungsforschung dargestellt, die für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung sind. Insbesondere werden hier die Thesen von Machover (1949), Hammer (1957), Schetty (1974), Abraham, (1978), Widlöcher (1974) und DiLeo (1970, 1973) dargestellt. In Zusammenhang mit diesem Ansatz wird auch auf die Bedeutung der Projektion (Hammer, 1958, Petzold, 1971) und des Symbolbegriffs (Knobloch, 2001) bzw. des Symbolisierungsvorgangs (Lange, 2001, S. 122; Cassirer, 1996; Habermas, 1997) eingegangen. Da die vorliegende Arbeit sich mit Zeichnungen von Kindern aus zwei Kulturen beschäftigt, werden Symbole nicht nur aus kognitionspsychologischer und tiefenpsychologischer (Psychoanalyse), sondern auch aus „kulturalistischer“ Sicht dargestellt (Knobloch, 2001, S. 12). Dabei wird auch die Abhängigkeit des Symbolisierungsvorgangs von der Kultur hervorgehoben (Richter, 1987, John-Winde & Roth-Bojadzhiev, 1993).

Bei der Darstellung dieser drei Hauptansätze der Kinderzeichnungsforschung werden sie im ersten Kapitel nach ihrem Forschungsschwerpunkt, nämlich „Kinderzeichnung und Kognition“, „Kinderzeichnung und Kunst“ und „Kinderzeichnung und Emotion/Projektion“ unterteilt.

Im zweiten Kapitel der Arbeit wird die Entwicklung der Kinderzeichnung in zusammenfassender Form dargestellt. Die Entwicklung der Kinderzeichnung wird von den meisten Forschern in Entwicklungsphasen unterteilt, welche jeweils unterschiedliche Phänomene und graphische Besonderheiten nachweisen (vgl. Winner, 2006; Richter, 2001). Wie bereits erwähnt, ist dabei zu beobachten, dass auch die Entwicklung der Kinderzeichnung hauptsächlich mit kognitiven Fähigkeiten und mit künstlerischen kulturspezifischen Phänomenen verbunden wird. Daher werden die Thesen dieser zwei Hauptansätze der Kinderzeichnungsforschung im zweiten Kapitel der Arbeit noch weiter verdeutlicht. Mit der Darstellung der Entwicklung der Kinderzeichnung wird desweiteren ein wichtiger Aspekt der Kin-

derzeichnungsforschung veranschaulicht, der der interkulturellen Kinderzeichnungsforschung zugrunde liegt.

Trotz der gängigen Einteilung der Forschungsansätze der Kinderzeichnung vertreten einige Forscher holistische Thesen, die diese differenzierten Aspekte verbinden, um ein umfassenderes Verständnis zum zeichnenden Kind zu erlangen. Die Thesen dieser Forscher werden jeweils in den ersten zwei Kapiteln der Arbeit und im Zusammenhang mit den anderen Forschungsansätzen berücksichtigt. Dabei werden insbesondere die Thesen von Löwenfeld & Brittan (1952), Koppitz (1968), Cox (1993), Richter (1987, 2001, 2006), John-Winde & Roth-Bojadzhiev (1993), Rimerman (1995), Reiß (1996), Malchiode (1998) und Wichelhaus (2000, 2010a) berücksichtigt.

In der vorliegenden Arbeit stehen die Menschzeichnung und ihre Einbettung in den jeweiligen kulturellen Kontext im Zentrum der Betrachtung.

Die Menschzeichnung gehört, zumindest in den sog. „eurozentrischen“ Kulturen, zu den beliebtesten und ersten zeichnerischen Realisationen von Kindern (vgl. Anastasi & Foley, 1936; Dennis, 1960). Diese Zeichnung bekam eine besondere Aufmerksamkeit und wurde zum Gegenstand zahlreicher Untersuchungen, nachdem Goodenough (1926) ihr Werk „Draw-a-Man-Test“ veröffentlichte. Dieser Test wurde später von Harris (1963), Koppitz (1968) und im deutschen Sprachraum von Ziler (1949) und Fliegner (2007) neu bearbeitet. Die Thesen dieser Forscher und insbesondere von Goodenough (1926) und Harris (1963) werden im dritten Kapitel der vorliegenden Arbeit anhand der Darstellung der Untersuchung des libanesischen Wissenschaftlers Atiyeh (1991) veranschaulicht. Atiyeh (1991) schlägt interessante Verfahren zur Anwendung des „DAM“-Tests vor, welche auch kritische Auffassungen über diesen Test beinhalten.

Für diese Verfahren, die die Menschzeichnung als „Intelligenztest“ oder als Test zur Erfassung der „geistigen Reife“ des Kindes betrachten (Harris, 1963; Koppitz, 1968), spielt die Entwicklung dieser Zeichnung beim Kind eine bedeutende Rolle. Mit zunehmendem Alter erfährt die Menschzeichnung in der Regel zahlreiche Umstrukturierungen und Veränderungen, die das „Zeichenalter“ (Ziler, 1950) bestimmen, welches der Erfassung der „geistigen Reife“ und der Feststellung von „Abweichungen“ dient (vgl. Harris, 1963; Koppitz, 1972). Im dritten

Kapitel der Arbeit erfolgt daher auch die Darstellung der Entwicklung der Menschzeichnung beim Kind. Da die an der vorliegenden Untersuchung teilnehmenden Kinder im Alter von 9 bis 10 Jahren sind, bekommen die Merkmale der Menschzeichnung in diesem Alter eine besondere Aufmerksamkeit. In diesem Zusammenhang werden insbesondere die Arbeiten von Lange-Küttner (1994), Koppitz (1972), John-Winde & Roth-Bojadzhiev (1993), Cox (1993) und Reiß (1996) herausgestellt. Diese Darstellung der Entwicklungsphänomene der Menschzeichnung soll hauptsächlich die Bedeutung und den Einfluss des „Realismus-Ansatzes“ von Luquet (1927) verdeutlichen, woran sich die kognitionspsychologische Anwendung der Menschzeichnung als „Intelligenztest“ orientiert (Goodenough, 1926; Harris, 1963).

Die kognitionspsychologische Forschung der Menschzeichnung wurde in den letzten Jahren sehr stark von den Untersuchungen und Thesen von Freeman (1972, 1980, 1987) beeinflusst, der den Zeichenprozess und nicht nur das Endprodukt der Zeichnung berücksichtigt. Freeman hebt in diesem Zusammenhang die Bedeutung oder den Einfluss der Ausführungsstrategien auf die Darstellung der menschlichen Figur hervor und stellt neue Thesen auf, die für einige Besonderheiten der Menschzeichnung neue Erklärungen liefern (vgl. Schönmackers, 1996; Koeppe-Lokai, 1996).

Doch beide kognitionspsychologisch orientierten Thesen, nämlich die, die sich auf das Endprodukt und die, die sich auf den Zeichenprozess beziehen, werden von vielen Forschern thematisiert und diskutiert, die den künstlerischen kulturspezifischen Ansatz vertreten. Die Thesen dieser Forscher (Arnheim 1978; Golomb, 1973, 1993, 2003; Winner, 1989, 2006; Willats, 1977, 1985; Thomas & Silk, 1995; Cox, 1993) und ihre Kritik an kognitionspsychologischen Erkenntnissen werden anhand der Herausstellung einiger Entwicklungsphänomene der Menschzeichnung dargestellt.

Auch Vertreter des tiefenpsychologischen Ansatzes der Kinderzeichnungsfor- schung beschäftigen sich sehr intensiv mit der Menschzeichnung. In diesem Zu- sammenhang werden wiederum die Thesen von Machover (1949), Hammer (1958), Widlöcher (1974), Abraham (1978), Rimerman (1995) und Schetty (1974) herausgestellt. Insbesondere wird hier die These von Abraham (1978) berücksich-

tigt, die die Menschzeichnung als Projektion des „Körperbildes“ betrachtet und die Darstellung der menschlichen Figur und ihrer Teile mit ihren psychologischen Bedeutungen verbindet.

Hinzu bekommt im dritten Kapitel der Arbeit die Untersuchung von Koppitz (1968) eine besondere Aufmerksamkeit, in der die Menschzeichnung als Hinweis sowohl auf die geistige Reife als auch auf die emotionale Lage des Kindes betrachtet wird. Da Koppitz (1968) in diesem Zusammenhang zwischen „Entwicklungsmerkmalen“ und „emotionalen Faktoren“ (EF) unterscheidet, werden ihre Thesen im dritten Kapitel in den jeweiligen kognitionspsychologischen oder tiefenpsychologischen Rahmen getrennt eingegliedert. Desweiteren werden Untersuchungen dargestellt, die sich auf die „EF“ von Koppitz (1968) stützen. Insbesondere wird hier Bezug zu den Arbeiten von Cox & Catte (2000), Naglieri (1988), Naglieri et al. (1988, 1991) hergestellt. Wie die Menschzeichnung kognitionspsychologisch, künstlerisch kulturspezifisch oder tiefenpsychologisch erforscht, beurteilt und interpretiert wird, stellt also das Zentralthema des dritten Kapitels dar.

Die Kultur, die zweitwichtigste Komponente in der vorliegenden Untersuchung, steht heute im Mittelpunkt einer neuen psychologischen Disziplin, die eine zentrale Rolle in der globalisierten Welt spielt. Seit den fünfziger und sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts etablierte sich, insbesondere in den USA, England und den Niederlanden (Inkeles & Levinson, 1954; Mead, 1954; Hofstede, 1980; Triandes, 1980) eine neue Aufmerksamkeit für die „Psychologie der Kulturen“ (Thomas, 2003). „Cross Cultural Psychology“ (Hofstede, 1980; Triandes et al., 1986; Dwairy, 2004, 2007; Markus & Kikayama, 1991) oder die „kulturvergleichende Psychologie“ (Thomas, 2003) wurde, nach Thomas (2003), vom zunehmenden Aufeinandertreffen der Kulturen und Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und der Globalisierung der Welt angestoßen (vgl. Hofstede, 1980; Hofstede & Hofstede, 2006). In diesem Zusammenhang prägte Hofstede (1980) den Begriff „Dimensionen von Kulturen“ (vgl. Hofstede & Hofstede, 2006, S. 29), wonach viele Kulturen und das Verhalten der Menschen, die dort leben, erforscht werden.

In den meisten Ansätzen und Thesen aus dem Bereich der kulturvergleichenden Psychologie werden Kulturen trotz der viel Zahl unterschiedlicher Dimensionen hauptsächlich in „individualistische Nord-West“ und „kollektivistische Süd-Ost“ Kulturen unterteilt (Hofstede, 1980; Triandes, 1985; Markus & Kitayama, 1991; Dwairy, 2007). „The individualism-collectivism cultural syndrome (Triandes, 1996) appears to be the most significant cultural difference among cultures. Grienfeeld (2000) calls it the ‚deep structure‘ of cultural differences. While there are a myriad of cultural differences, this one seems to be important historically and cross-culturally. Almost 100 publications per year now use this dimension in discussing cultural differences“ (Triandes, 2001, S. 907).

Als „kollektivistische Süd-Ost Kulturen“ (Dwairy, 2007) werden gemäß der Terminologie der kulturvergleichenden Psychologie alle Kulturen bezeichnet, die geographisch im süd-östlichen Teil der Erde liegen. Dazu gehören Kulturen der Kontinente Afrika, Asien und Südamerika. Mit den „individualistischen Nord-West Kulturen“ (a.a.O.) werden alle Kulturen bezeichnet, die geographisch zum nord-westlichen Teil der Erde gehören, sowie andere Gesellschaften, die von diesen Kulturen stark geprägt sind, wie Australien und Neuseeland (vgl. Dwairy, 2007; Hofstede, 1980). Nach diesen Thesen werden jene Kulturen als kollektivistisch bezeichnet, in denen die Gruppe, meistens die Großfamilie, im sozialen System und im Sozialisationsprozess eine Dominanz gegenüber dem Individuum ausübt und sein Verhalten maßgebend determiniert. Der Gegenpol zum Kollektivismus ist der Individualismus, in dem die Interessen des Individuums, seine Individualität und seine Selbständigkeit im Vordergrund der Sozialisation stehen (vgl. Hofstede, 1980; Markus & Kitayama, 1991; Triandes, 1996; Dwairy, 2007; Al-Krenawi, 2001; Schwartz, 1994).

Im vierten Kapitel werden daher die wichtigsten und für die vorliegende Arbeit relevanten Thesen der kulturvergleichenden Psychologie in Bezug auf die Definition von Kultur, auf kulturelle Dimensionen und insbesondere auf sog. „kollektivistische“ und „individualistische“ Kulturen dargestellt. In Anlehnung an diesen Thesen wird die deutsche Kultur vorliegend als „individualistische“ und die palästinensisch-israelische Kultur als „kollektivistische“ Kultur bezeichnet.

Die kulturvergleichenden psychologischen Forschungen sind für die vorliegende Arbeit sehr wichtig, weil sie sich mit dem „Kern der Kultur“ (Normen und Werte; Hofstede & Hofstede, 2006, S. 9) und nicht nur mit kulturellen „Praktiken“ (a.a.O., S. 8ff.), die einem außenstehenden Beobachter zugänglich sind, beschäftigen. In der Darstellung dieser Studien und ihrer Erkenntnisse sind große Unterschiede zwischen der deutschen und der palästinensischen Kultur zu erkennen. Insbesondere werden dabei die Aspekte Abhängigkeit versus Unabhängigkeit (Markus & Kirayama, 1991; Hofstede & Hofstede, 2006; Dwairy, 2007) und Sozialzentrismus versus Selbstzentrismus (bzw. „Allozentrismus versus Idiozentrismus“, Triandes, 1989) herausgestellt, deren Ausdruck in den Menschzeichnungen der an der Untersuchung teilnehmenden Kinder untersucht wird.

Die Kinderzeichnung und die Kultur stehen auch im Mittelpunkt der „interkulturellen Kinderzeichnungsforschung“ (Richter, 2001), weshalb im fünften Kapitel einige von ihnen ausführlich dargestellt werden. In diesen Untersuchungen wird der Einfluss der Kultur auf die Kinderzeichnung erforscht; oder umgekehrt, es wird versucht, die Kultur anhand der Kinderzeichnung zu erforschen. Darüber hinaus beschäftigen sich diese Untersuchungen mit der Frage, ob die in den „nordwestlichen“ Kulturen entstandenen Thesen und Ansätze über die Kinderzeichnung auf andere Kulturen anwendbar sind.

In der vorliegenden Arbeit wird angestrebt, die Menschzeichnungen der deutschen und der palästinensischen Kinder aus einer tiefenpsychologischen bzw. klinisch-projektiven Auffassung heraus zu erforschen. Daher wird eine Verbindung zwischen den tiefenpsychologischen und den kulturvergleichenden psychologischen Thesen hergestellt, die als Grundlage für die Erklärung und Deutung der Darstellungsunterschiede („Abweichungen“) zwischen den Zeichnungen der palästinensischen und der deutschen Kinder dienen. In Anlehnung an diese Untersuchungen wird die Frage übergeprüft, ob die Andersartigkeiten (Abweichungen) in den Zeichnungen der Kinder aus der palästinensisch-israelischen Gesellschaft „ein Resultat von einem veränderten Körperschema bzw. einer veränderten Selbstwahrnehmung“ sind (Richter, 1987, S. 350) und ob diese mit den Normen und Werten der jeweiligen Kulturen zusammenhängen. In dieser Hinsicht wird versucht, zu zeigen, dass die festzustellenden Unterschiede zwischen den Zeichnungen

gen der deutschen und der palästinensischen Kinder hauptsächlich aufgrund der Projektion unterschiedlicher Körperbilder entstehen und weniger von kognitionspsychologischen und künstlerischen kulturspezifischen Aspekten abhängen. Desweiteren wird überprüft, ob diese Unterschiede mit den psychologischen Bedeutungen der menschlichen Figur (Abraham, 1978) und ihrer Teile, wie sie in der jeweiligen Kultur vermittelt werden, korrespondieren.

Im fünften Kapitel bekommen daher interkulturelle Forschungen über Kinderzeichnungen, die tiefenpsychologische Thesen vertreten, eine besondere Aufmerksamkeit. Eine Verbindung zwischen den Werten und Normen der jeweiligen Kulturen, die die inneren Einstellungen der Kinder beeinflussen, wird in diesen interkulturellen Untersuchungen hergestellt. Diese Forschungen stützen sich bei der Erklärung der festgestellten Unterschiede (Abweichungen) zwischen den Zeichnungen der Kinder aus „nicht-eurozentrischen“ und denen der Kinder aus „eurozentrischen“ Kulturen nicht auf kognitionspsychologische oder auf künstlerische kulturspezifische, sondern vor allem auf klinisch-projektive Thesen der Kinderzeichnungsforschung. Von diesen Untersuchungen werden insbesondere die Forschungen von Andersson (1995), Andersson & Aronsson (1996), Aronsson & Junge (2001), Mayekiso (1986), Teichman (2001), Teichman & Zafirir (2003), Unger-Heitsch (2001) und Al-Krenawi & Slater (2007) herausgestellt.

Andere interkulturelle Forschungen, die die Menschzeichnungen von Kindern in verschiedenen Kulturen untersuchen, verbinden die festgestellten Unterschiede mit dem projizierten „Selbst-Konzept“ der Kinder, welches abhängig von kulturellen Einflüssen betrachtet wird (Henderson et al., 1969; Hammer, 1968; Coles 1964). Desweiteren verwenden andere interkulturelle Untersuchungen bei der Auswertung der Menschzeichnungen der Kinder die „emotionalen Faktoren“ von Koppitz (1968) oder stützen sich auf ähnliche Verfahren. Diese Untersuchungen, von denen die Arbeiten von Koppitz & Moreau (1968), Koppitz & Casullo (1983) und Matto & Naglieri (2005) herausgestellt werden, führen festgestellte Unterschiede in den Menschzeichnungen der jeweiligen Kinder auf ihre inneren Einstellungen zurück, die von den durch ihre Erziehung vermittelten Werten und Normen abhängen. Diese Untersuchungen stellen für die vorliegende Arbeit wichtige Thesen auf, die die theoretische Begründung für die Verbindung der kollekti-

vistischen Werte der palästinensischen Kinder und der individualistischen Werte der deutschen Kinder mit ihrem graphischen Ausdruck liefern.

Der kognitionspsychologische Ansatz wird im fünften Kapitel der vorliegenden Arbeit nur an einigen interkulturellen Untersuchungen demonstriert. Dies geschieht, da heute eine allgemeine Überzeugung vorherrscht, dass kognitive Fähigkeiten kulturspezifisch geprägt sind (vgl. Dwairy, 2007; Deregowski, 1980, 1989; Thomas & Helfrich, 2003; Rogoff & Chavajay, 1995; Dennis, 1960, 1966) und dass die Menschzeichnung allein nicht mehr zur Erfassung der „geistigen Reife“ herangezogen wird (vgl. Richter, 2001; Sehringer, 1983; Cox, 1993).

In den interkulturellen Studien der Kinderzeichnungsforschung ist zu beobachten, dass die Thesen des künstlerischen kulturspezifischen Ansatzes dominieren. Diese Betrachtungsweise steht, nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit, in Zusammenhang damit, dass die Kunst der jeweiligen Kulturen für außenstehende Beobachter (überwiegend westliche Forscher) zugänglich ist. Von diesen Untersuchungen werden in der vorliegenden Arbeit die Studien und Thesen von Wilson & Wilson (1977, 1979, 1982, 1984, 1987), Wilson (2000), Alland (1983), Winner (1989), El-Bassiouny (1991), Hammer, (1995), Kroup (1995) und Richter et al. (2001) herausgestellt.

Hinzu liegt der Schwerpunkt in diesem Kapitel in der Darstellung von Untersuchungen mit arabischen Kindern. In dieser Hinsicht werden die Arbeiten von Fahmi (1964), Wilson & Wilson (1979, 1984, 1987), El-Bassiouny (1991), Kroup (1995), Hammer (1995), Unger-Heitsch (2001), Teichmann (2001), Teichman & Zafrir (2003) und Al-Krenawi & Slater (2007) herausgestellt. Anhand der Darstellung von vielen Abbildungen aus diesen Untersuchungen wird eine andersartige und abweichende Darstellung eines „quadratischen“ Rumpfes in den Menschzeichnungen der Kinder aus verschiedenen arabischen Ländern verfolgt. Diese Art der Rumpfdarstellung wird vom Verfasser der vorliegenden Arbeit als „abgeschnittene Rumpfe“ bezeichnet, deren Erklärung die vorliegende Arbeit zu liefern versucht.

Am Ende des fünften Kapitels wird eine bedeutende und interessante von Richter (2001) aufgestellte These hervorgehoben, wonach die Kinderzeichnung als eine Synthese von „figurativ-persistenten“ und „analog-figurativen“ Konfigura-

tionen betrachtet wird. Diese Synthese wird mit den Ergebnissen der interkulturellen Untersuchungen von Kinderzeichnungen verknüpft und thematisiert.

Um die Parallelität zwischen den interkulturellen Kinderzeichnungsforschungen und den Hauptansätzen der Kinderzeichnungsforschung in den nordwestlichen Kulturen zu verdeutlichen, werden im fünften Kapitel der Arbeit die interkulturellen Forschungen der Kinderzeichnung wiederum unter drei Aspekten dargestellt, nämlich „Kinderzeichnung, Kultur und Projektion“, „Kinderzeichnung, Kultur und Kognition“ und „Kinderzeichnung, Kultur und Kunst“ gegliedert.

Obwohl in der interkulturellen Kinderzeichnungsforschung und in der kulturvergleichenden Psychologie (Thomas, 2003) die Kultur und der Mensch die Zentralthemen der Untersuchungen darstellen und von beiden Ansätzen zu den Thesen des „Universalismus“ und des „Kulturrelativismus“ geforscht und diskutiert wird (vgl. Thomas, 2003), wurden bis heute, nach Kenntnissen des Verfassers der vorliegenden Arbeit, die gewonnenen Thesen beider Disziplinen noch nicht zusammenhängend in eine Untersuchung integriert. In der vorliegenden Arbeit wird daher angestrebt, diese beiden Forschungsansätze zu verbinden. Wenn man die „kulturellen Dimensionen“ (Hofstede, 1980) erkennt, unter denen die Teilnehmer der Untersuchung aufgewachsen sind, kann man die Zeichnungen dieser Teilnehmer angemessener interpretieren und dadurch ein besseres Verständnis für die zeichnenden Kinder gewinnen. Gleichzeitig kann man durch die Kinderzeichnung die Erfahrungen des Kindes mit seiner jeweiligen Umwelt erkennen und vieles über seine Kultur und deren Dimensionen lernen (Richter, 2001; Court, 1989; Al-Krenawi & Slater, 2007).

Daher wird im fünften Kapitel der Arbeit versucht, die Parallelitäten zwischen der kulturvergleichenden Psychologie und der interkulturellen Kinderzeichnungsforschung hervorzuheben. Deshalb werden Forschungen, die sich mit Zeichnungen von Kindern aus verschiedenen Kulturen beschäftigen, als kulturvergleichende Forschungen der Kinderzeichnung bezeichnet.

Die an der Untersuchung teilnehmenden Kinder aus Israel gehören zur palästinensischen Minderheit, die seit 1948 von den anderen Gruppen ihres Volkes getrennt lebt. Diese besondere Situation, welche von vielen politischen Aspekten

abhängt, verstärkt die Tendenz dieser ethnischen Gruppe zur Bewahrung ihrer kollektivistischen Identität (Dwairy, 2007; Al-Krenawi, 2000). Die palästinensisch-israelischen Kinder unterscheiden sich sehr stark von den durchschnittlich individualistischen deutschen Kindern. Diese Unterschiede entstehen aufgrund der jeweils spezifischen kulturellen Bedingungen, in denen diese Kinder leben. Daher werden im sechsten Kapitel der vorliegenden Arbeit einige wichtige Aspekte beider Gesellschaften bzw. Kulturen vorgestellt. Dieser Teil der Arbeit ist auch als Ergänzung oder zusätzliche Differenzierung der im vierten Kapitel vorgestellten Thesen der kulturvergleichenden Psychologie zu betrachten.

In der Vorstellung der Besonderheiten dieser Kulturen werden nicht nur kulturelle „Praktiken“ (Hofstede & Hofstede, 2006), sondern vielmehr die Sozialisation, Erziehung, Werte und Normen beider Gesellschaften dargestellt, welche die Einstellungen der Kinder und ihr Verhalten beeinflussen. Eine besondere Beachtung erhalten die Erziehung und Erziehungsideale in beiden Kulturen. Bei der Darstellung der palästinensischen Kultur bezieht sich die Arbeit hauptsächlich auf Untersuchungen und Studien von einheimischen Wissenschaftlern, darunter Dwairy (1998, 2002, 2003, 2004a, b, 2007), Dwairy & Achoui (2006), Dwairy et al. (2006a, b, c), Scharabi, (1987), Al-Krenawi (u.a. 2000), Kurman & Dan (2008), El-Eslam (1982) und Abu-Baker (1999). Insbesondere erhalten die Thesen von Dwairy (2007) eine besondere Aufmerksamkeit, die die Unterschiede zwischen „individualistischen“ und „kollektivistischen“ Persönlichkeiten verdeutlichen.

In diesem Kapitel wird auch auf den Unterschied zwischen der deutschen und der palästinensischen Kultur hinsichtlich ihres Umgangs mit Sexualität und sexuellen Inhalten/Aspekten eingegangen. Dieser Sachverhalt ist sehr bedeutend, da er bei der Erklärung der andersartigen, abweichenden und kulturspezifischen Darstellung des Rumpfes in den Zeichnungen der palästinensischen Kinder eine wichtige Rolle spielt. In bezug darauf und auf die Erkenntnisse der kulturvergleichenden Psychologie bekommen die Unterschiede in den Zeichnungen der palästinensischen und deutschen Kindern hinsichtlich der Darstellung des Gesichtes (sozialer Zentrismus), der Arme, Hände und Finger (Unabhängigkeit, Selbständigkeit)

sowie des Rumpfes und der Beckenbereiches (Sexualität) eine besondere Beachtung.

Das siebte Kapitel der Arbeit beschäftigt sich mit der Darstellung der Untersuchung. Dabei werden die Durchführung der Untersuchung, die Stichproben, die Hypothesen der Untersuchung, die klinisch-projektiven Deutungen der für die Untersuchung relevanten Darstellungsaspekte der menschlichen Figur und ihrer Teile (Buck, 1946; Machover, 1949; Hammer, 1958; Levy, 1958; Koppitz, 1968; Schetty, 1974; Abraham, 1978; Burns, 1987; Rimerman, 1995; Richter, 1997, 2006), die Beurteilungskriterien der gesammelten Menschzeichnungen und die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt.

Die klinisch-projektiven Interpretationen der Körperteile der menschlichen Figur werden in diesem Teil der Arbeit dargestellt, weil sie als methodische Grundlage für die Deutung und Interpretation der gesammelten Zeichnungen dienen. Insbesondere werden in diesem Zusammenhang die Thesen des israelischen Wissenschaftlers Rimerman (1995) hervorgehoben. Bei der Auswertung der Zeichnungen werden insgesamt 24 Kriterien aufgestellt, die sich hauptsächlich auf tiefenpsychologische Thesen stützen. Dennoch werden dabei auch künstlerische kulturspezifische und kognitionspsychologische Thesen berücksichtigt, um Zusammenhänge zwischen diesen Thesen zu überprüfen. Viele Zeichnungen von den Kindern der vorliegenden Untersuchung, die die Besonderheiten und Unterschiede zwischen den Menschzeichnungen der deutschen und der palästinensischen Kinder veranschaulichen, werden im Anhang dargestellt. Am Ende des siebten Kapitels erfolgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse, in der abschließend die Hypothesen überprüft werden.

Im achten und letzten Kapitel der Arbeit wird eine Diskussion geführt. Dabei wird versucht, die Ergebnisse der Untersuchung in Zusammenhang mit den wichtigsten Thesen der Kinderzeichnungsforschung zu thematisieren. Dabei wird nicht nur die Bedeutung des tiefenpsychologischen Ansatzes der Kinderzeichnungsforschung hervorgehoben, sondern auch der „Realismus-Ansatz“ von Luquet (1927) thematisiert. Darüber hinaus wird in diesem Kapitel die gegenseitige Bedeutung der kulturvergleichenden Kinderzeichnungsforschung und der kulturvergleichenden Psychologie füreinander dargestellt. Da z. Z. das Thema Integration von Zu-

wanderern in Deutschland sehr starke politische und soziale Aufmerksamkeit bekommt, wird am Ende dieses Teils der Arbeit einen kleinen Exkurs zur Integration von Kindern erstellt, die oder deren Eltern aus kollektivistischen Kulturen stammen.

Vor dem Einstieg in den empirischen Teil der Arbeit ist es dem Verfasser wichtig, auf einige Begrifflichkeiten zu verweisen, die in der vorliegenden Studie verwendet werden. In Israel stellt Kunsttherapie einen vom staatlichen Gesundheitsamt anerkannten Beruf dar, ohne den Bedarf einer heilpraktischen Ausbildung. Kunsttherapeuten werden dabei als „Therapeuten mit kreativen und expressiven Mitteln“ bezeichnet. Als Kunsttherapeut hat man die Möglichkeit, Verträge mit einigen Krankenkassen zu unterzeichnen und eine eigene therapeutische Praxis zu führen. Darüber hinaus entstanden die in dieser Arbeit zum Ausdruck kommenden Schlussfolgerungen des Verfassers und seine Kenntnisse über Kinderzeichnungen und über die deutsche bzw. palästinensisch-israelische Kultur aus seiner zwölfjährigen Erfahrung als Kunsttherapeut in Israel, sowie aus seinen Aufenthalten in Deutschland im Zeitraum von 1988 bis 1995 und von 2007 bis heute. Auch in Deutschland praktiziert der Verfasser pädagogische Arbeit mit Kindern und Eltern.

Desweiteren ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass trotz der einleitenden Differenzierung zwischen „kollektivistischen“ und „individualistischen“ Kulturen in jeder Kultur beide Werteformen existieren. Mit dieser Bezeichnung soll daher ausgedrückt werden, dass in individualistischen Gesellschaften im Durchschnitt mehr Menschen individualistische Werte und respektive in kollektivistischen Gesellschaften im Durchschnitt mehr Menschen kollektivistische Werte innehaben (Hofstede & Hofstede, 2006, S. 110). Diese Dimensionen beziehen sich also auf die Werte der Mehrheit von Menschen in einer Kultur, schließen aber keinesfalls aus, dass sich Individuen/Menschen in jeder Kultur voneinander unterscheiden. In diesem Zusammenhang ist es auch sehr wichtig, auszudrücken, dass die vorliegenden Beschreibungen von Kulturen nicht als Bewertungen zu verstehen oder zu deuten sind. In dieser Hinsicht ist keine Gesellschaft „besser“ als die andere.

Vorliegend wird auch erzielt, Studien und Forschungen darzulegen, die in arabisch- und hebräisch-sprachigen Ländern entstanden und westlichen Wissen-

schaftler der Kinderzeichnungsforschung in der Regel nicht zugänglich sind. Dabei werden an einigen Stellen die Thesen und Auffassungen der jeweiligen Autoren in die deutsche Sprache übersetzt. Diese Übersetzung erfolgt vom Verfasser selbst, der mit diesen Sprachen aufgewachsen und vertraut ist.

Am Ende dieser Einleitung möchte ich allen Studierenden, Lehrern, Schulleitern und Freunden aus Israel und Deutschland danken, die mir bei der Durchführung der Untersuchung geholfen haben. Insbesondere gilt mein Dank meinem Doktorvater Prof. Dr. H.-G. Richter, der mich auch während des Diplomstudiums und meiner langen Arbeitsjahre in Israel und Deutschland begleitete und meine Kenntnisse mit umfangreicher persönlicher und fachlicher Unterstützung bereicherte. Meinen größten Dank richte ich an den „Katholischen Akademischen Ausländer-Dienst“ (KAAD) in Bonn, der meine Studie mit einem großzügigen Stipendium förderte. Zudem möchte ich Herrn Jürgen Heinrich für seine Hilfe bei der Auswertung und Korrektur der Arbeit danken. Gleichsam bedanke ich mich bei Frau Becker vom Schulamt der Stadt Köln, die die Sammlung der Zeichnungen in den Schulen unterstützt hat. Desweiteren spreche ich Herrn Jabsen von der Universität zu Köln meinen Dank aus, der die statistische Auswertung für die vorliegende Arbeit durchführte. Auch Frau Pröschold und Herrn Offermann danke ich für ihre Hilfe.

In Arabisch sagt man: „die Allerletzten sind die Allerliebsten“, und diese sind meine Familie und insbesondere meine Kinder Luna, Alaa, Samar und Mario, die ihr Heimatland verlassen haben, um mich bei meiner weiteren Qualifikation zu unterstützen. Ihre Persönlichkeiten, Entwicklung und interkulturelle Erfahrungen haben zur Entstehung dieser Arbeit sehr viel beigetragen. Ihnen gelten meine Liebe und größter Dank.

1. Ansätze der Kinderzeichnungsforschung

1.1. Einführung

Das Interesse an der Kinderzeichnung begann, wie schon erwähnt, am Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts (Ricci, 1887; Sully, 1896; Maitland, 1889; Lukens, 1896; Luquet, 1913, 1927). Umfangreiche Sammlungen von Kinderzeichnungen (u.a. Kerschensteiner, 1905; Levinstein, 1904; Rouma, 1913) weckten bei Pädagogen, Psychologen und Kunsttheoretikern das Interesse an der Kinderzeichnung. Mit dieser zunehmenden Aufmerksamkeit entstanden in der Folgezeit auch die wichtigsten und elementarsten Untersuchungen und Theoriebildungen über die Kinderzeichnung, welche die Forschung und Diskussion in diesem Wissenschaftsgebiet bis heute prägen (vgl. Winner, 2006). Dies gilt insbesondere für den „Draw-A-Man-Test“ von Goodenough (1926), der später von Harris (1963) revidiert und von Machover (1949), Hammer (1958) und Koppitz (1968) für andere Zwecke benutzt wurde, als auch für die Entwicklungsphasentheorie von Luquet (1913, 1927), von dessen am „Realismus“ orientierten Ansatz sich auch neuere Forschungen (Freeman 1972, 1980, 1988; Freeman & Hargreaves, 1977; Willats, 1977, 1985; van Sommers, 1989; Cox, 1993; vgl. Winner, 2006) nicht ablösen konnten.

Das Interesse an der Kinderzeichnung entstand nach Winner (2006) nicht nur aus „Entdeckungsfreude“, sondern auch aus der Faszination an einigen Eigenschaften der Kinderzeichnungen, nach deren Erklärungen die Forscher suchten: Warum geben Kinder solchen graphischen Kritzelkonfigurationen einen Namen, obwohl sie dem gemeinten Objekt gar nicht ähneln? Warum zeichnen Kinder überall auf der Welt Kopffüßler, obwohl sie wissen, dass Menschen anders aussehen? Warum nahm das Phänomen vom „two-eyed-profile“, das für die Menschdarstellungen von Kindern im 19. Jahrhundert charakteristisch war, im 20. Jahrhundert ab und wurde fast nicht mehr beobachtet (Wilson & Wilson, 1981)? Warum realisieren Kinder solche Darstellungen, die von Meyers (1963) als „Umklappungsbilder“ oder „Transparenzbilder“ bezeichnet werden (vgl. Winner, 2006, S. 860)? Sind einige Fragen, die Anlass zu vielen Untersuchungen und Veröffentlichungen über die Kinderzeichnung gaben (vgl. Schönackers, 1996; Koeppe-

Lokai, 1996; Sehringer, 1983; Richter, 1987, 2001). Trotz der Vielfalt dieser Untersuchungen, welche nach Erklärungen, Gründen und Ursachen für diese Phänomene suchen, oder durch sie zu einem besseren Verständnis des zeichnenden Kindes zu gelangen streben, stellt sich der Forschungsgegenstand der Kinderzeichnung immer noch als ein kompliziertes und von vielen Aspekten abhängiges Medium heraus. "Drawing is a complex activity that involves motoric, perceptual and conceptual skills, including the use of schemas and rules specific to pictures" (Winner, 2006, S. 854; vgl. auch Gombrich, 1977; Thomas & Silk, 1990; Willats, 1977; Cox, 1993).

Nicht nur diese faszinierenden Eigenschaften tragen zum außergewöhnlichen Interesse an der Kinderzeichnung bei. Die Beliebtheit dieses Ausdrucksmediums bei Kindern und ihre Lust, sich mit ihm zu beschäftigen, tragen dazu bei, dass Psychologen, Pädagogen, Psychotherapeuten, Anthropologen, Künstler u.v.a. sich diesem Forschungsthema widmen (vgl. Schuster, 1990; Rimerman, 1995; elBassiouny, 1991; Koepe-Lokai, 1996; Schönackers, 1996). Zu diesem Bereich zählen insbesondere Arbeiten, die aus der kunsttherapeutischen Praxis heraus entstehen, in denen das Zeichenverhalten und die Zeichenproduktion des Kindes im Mittelpunkt der Kommunikation, der Beziehung zwischen dem Therapeuten und dem Kind und der Therapie kindlicher Störungen stehen (Rimerman, 1995; Abraham, 1978; Dalley et al., 1993; Dalley et al., 1995; Oaklander, 1984; Naumburg, 1950; Kramer, 1979; Egger, 1990; Schottenloher, 1989; Petzold & Orth, 1991; Domma, 1993; Baumgardt, 1985; Schrode, 1995; Kraft & Rohwer, 1993; Menzen, 1994; Winnicott, 1972; Regev, 2000; Malchiode, 1998, 2006 ; Richter, 1984).

Während der Entwicklung der Forschung über die Kinderzeichnung entstanden unterschiedliche Ansätze, die differenzierte Theoriekonzepte und Methoden hinsichtlich ihrer Betrachtung und Beurteilung vertreten. Dabei sind insbesondere die Einflüsse der Psychologie und der Pädagogik bzw. Kunstpädagogik auf die Forschung der Kinderzeichnung feststellbar (vgl. Kim, 1994; Reiß, 1996).

Richter (2001) beschreibt in detaillierter Weise fünf Gruppen oder Ansätze, die sich mit der Kinderzeichnung beschäftigen. Dazu gehören:

- „Eine deskriptiv-morphologische Gruppe“ (a.a.O., S. 20ff.), die sich mit der strukturellen Entwicklung der graphischen Formen und den dahinter liegenden Darstellungsintentionen beschäftigt,
- Der kognitionstheoretische bzw. kognitionspsychologische Ansatz, in dem die Beziehung oder Korrelation zwischen den bildhaften und den internen kognitiven Repräsentationen („mentales Bild“, Koepe-Lokai, 1996) untersucht wird,
- Der tiefenpsychologische Ansatz, der Persönlichkeitsmerkmale und vor allem unbewusste Inhalte („latente Inhalte“, Freud) über die manifesten bildnerischen/graphischen Ausdrücke festzustellen versucht,
- Ein künstlerischer bzw. kulturspezifischer Ansatz, „welcher die bildnerischen Ereignisse in Beziehung zu den kulturellen Manifestationen bzw. den künstlerischen Stilmitteln“ (vgl. Thomas & Silk, 1990) setzt, sowie
- Der interkulturelle Ansatz, der sich mit dem Vergleich von Kinderzeichnungen aus verschiedenen Kulturen beschäftigt und versucht, diese Unterschiede auf umweltbedingte kulturspezifische Eigenschaften und Gegebenheiten zurückzuführen (Richter, 2001, S. 20-21).

Im „deskriptiv-morphologischen“ Ansatz werden hauptsächlich die Entwicklungsphasen und Entwicklungsabläufe der „freien“ Zeichnungen oder bestimmten Konfigurationen von Kindern untersucht (vgl. Sully, 1897; Kerschensteiner, 1905; Luquet, 1927; Piaget & Inhelder, 1956; Kellog, 1969; Richter, 1987, 2001; Schuster, 1990; Schütz, 1990; Bühler, 1958; Meyers, 1963; Malchiodi, 1998; Rimerman, 1995; Cox, 1993; Widlöcher, 1974; Reiß, 1996; Lange-Küttner, 1994; Schönackers, 1996; Koepe-Lokai, 1996; Golomb, 1992; Willats, 1977). Insbesondere hat die Phasentheorie von Luquet (1913, 1927), welche die Entwicklung der Kinderzeichnung vom „zufälligen“ bis zum „visuellen Realismus“ beschreibt, diese Forschungsgruppe bis heute geprägt (vgl. Winner, 2006). Dabei charakterisiert diesen theoretischen Ansatz die zunehmende Annäherung der Kinderzeichnung an das reale Erscheinungsbild des Objektes in einem bestimmten dreidimensionalen Raum (vgl. Lange-Küttner, 1994; Winner, 2006).

Im kognitionspsychologischen Ansatz, der sehr schwer vom morphologischen zu trennen ist, werden das zeichnerische Verhalten und dessen Endprodukt mit

kognitiven Fähigkeiten oder Aspekten (dem „mentalen Bild“) verbunden, welche die relevanten Wahrnehmungsbedingungen (Goodenough, 1926; Harris, 1963; Piaget & Inhelder, 1956; Luquet, 1927) oder die Ausführungsstrategien/-besonderheiten beeinflussen (Freeman, 1972, 1980; Feuerstein, 1959; van Sommers, 1989; Schönackers, 1996; Koeppe-Lokai, 1996). Beide kognitionspsychologischen Ansätze, sowohl die, die sich auf das Endprodukt beziehen, als auch die, die sich an dem Zeichenprozess orientieren, betrachten den Realismus als wichtigste Intention des zeichnerischen Verhaltens des Kindes (vgl. Winner, 2006; Freeman, 1972, 1980; Freeman & Hargreaves, 1977; Willats, 1977, 1985).

Der tiefenpsychologische oder tiefenhermeneutische Ansatz (Richter, 1987), der von der Psychoanalyse sehr beeinflusst ist, sieht die Kinderzeichnung als Projektion bzw. als Ausdruck von unbewussten Inhalten der Persönlichkeit (Machover, 1949; Hammer, 1958; Buck, 1956; Koppitz, 1968; Widlöcher, 1974; Winnicott, 1973; Jackobi, 1969; Schetty, 1974; Riedel, 1985, 1988; Richter, 1987, 1997, 2006). Durch die Kinderzeichnung gelingt es demnach dem Psychologen, Pädagogen oder Kunsttherapeuten, die Gefühle, Erlebnisse, Ängste, Träume und Phantasien des zeichnenden Kindes zu erkennen (Reiß, 1996).

Der künstlerische kulturspezifische Ansatz sieht die Kinderzeichnung als eine Kunst an (Kinderkunst, „children art“; Arnheim, 1956, 1978), die ihre eigenen Regeln besitzt und von den herrschenden visuellen und künstlerischen Vorbildern beeinflusst wird (Gardner, 1980; Winner, 2006; Kellog, 1969; Golomb, 1973, 1981, 2003, 2006; Wilson & Wilson, 1977, 1979, 1984, 1987; Wilson, 2000, 2007). Der „zufällige Realismus“ (Luquet, 1927) wird von den Vertretern dieses Ansatzes als eine Eigenart des kindlichen Zeichenverhaltens angesehen (Arnheim, 1974; Bühler, 1968; Gardner, 1980). Darüber hinaus wird die Kinderzeichnung nach Auffassung dieser Forscher als eine Erfindung von graphischen Äquivalenten für die wahrgenommenen Inhalte betrachtet, welche durch die zunehmende Auseinandersetzung mit dem künstlerischen/bildnerischen Medium ständige Differenzierungen erfahren (Arnheim, 1978; Winner, 1989; 2006; Golomb, 1973, 1981, 1987, 1992; Cox, 1993; Thomas & Silk, 1995). Einige Forscher, die u.a. auch künstlerische-kulturspezifische Thesen vertreten, sehen die Kinderzeichnung als eine „Adaption“ (Richter, 1984) oder „Kollektion“ (Wilson, 2000, 2007) von

Zeichen, die insbesondere durch visuelle Vorbilder vermittelt werden (Richter, 1987, 1997, 2001, 2003; Wilson & Wilson, 1977, 1979, 1983, 1987; Alland, 1983).

Im Folgenden werden jeweils die Theorien und Thesen des kognitionspsychologischen, des künstlerischen-kulturspezifischen sowie des tiefenpsychologischen Ansatzes der Kinderzeichnungsforschung vorgestellt. Dabei werden, wie einleitend erwähnt wurde, diese drei Hauptansätze nach ihren Schwerpunkten, nämlich „Kinderzeichnung und Kognition“, „Kinderzeichnung und Kunst“ und „Kinderzeichnung und Emotion/Projektion“, unterteilt. Der morphologische Ansatz wird in den Kapiteln 2 und 3 behandelt. Der „interkulturelle Ansatz“, in dem auch die Thesen der anderen Ansätze in anderen Kulturen erforscht werden, bekommt wegen seiner zentralen Bedeutung für die vorliegende Arbeit eine besondere Darstellung, die im fünften Kapitel erfolgt.

1.2. Kinderzeichnung und Kognition

Wie in der Einleitung beschrieben wurde, beschäftigt sich die Forschung der Kinderzeichnung seit ihrer Entdeckung mit vielen Phänomenen, die der Kinderzeichnung ihre Eigenart verleihen. Insbesondere beziehen sich diese Forschungen auf die Frage danach: Warum die Kinderzeichnung dem realen und wahrnehmbaren Erscheinen der Objekte in einer dreidimensionalen Umgebung nicht identisch ist (Winner, 2006). In dieser kognitionspsychologischen Diskussion untersucht man daher die Beziehung zwischen der Wahrnehmung, dem internalisierten Bild und der graphisch-zeichnerischen Ausführung/Mitteilung („output“; vgl. Winner, 2006; Koeppel-Lokai, 1996; Schönackers, 1996; Cox, 1993; Golomb, 1973, 1992, 2003; Basset, 1977; Willats, 1977; Freeman, 1972, 1980, 1987; Freeman & Hargreaves, 1977; Richter, 2001). Für Koeppel-Lokai (1996) stellt die Diskussion um das „mentale Bild“ oder die „visuelle Repräsentation“, die der zeichnerischen Produktion des Kindes zugrunde liegt, das Zentralinteresse der kognitiven Forschung über die Kinderzeichnung dar (a.a.O., S. 45).

Bis Ende der sechziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts wurde die kognitionspsychologische Forschung der Kinderzeichnung vor allem von den Auffassungen von Luquet (1913, 1927), Goodenough (1926), Piaget & Inhelder (1956) und

Harris (1963) beeinflusst (vgl. Golomb, 1973, S. 201). Winner (2006) beschreibt die wichtigste These dieser Forscher folgendermaßen: „The many oddities of children’s drawings were seen as deficiencies reflective of children’s immaturity and indicative of their incomplete or oversimplified concepts of the objects they were drawing” (Winner, 2006, S. 861). Für diese Forscher sei das Kind also nicht in der Lage, das reale Objekt vollständig wahrzunehmen und könne das gezeichnete Objekt daher nicht realistisch darstellen. Mit zunehmendem Alter verbessert sich in der Regel diese Fähigkeit. So sah Goodenough (1926) die Entwicklung der Menschzeichnung als „an increasing ability to analyse, to abstract certain elements from the total impression made by an object, and to reconstruct the whole in term of those parts which experience has shown to be related to it“ (a.a.O., S. 67ff.).

Insbesondere Luquet’s Theorie (1927) über die Entwicklung des zeichnerischen Verhaltens hat viele Wissenschaftler beeinflusst. Luquet (1927) sieht die Entwicklung der Kinderzeichnung als eine zunehmende Annäherung an das „realistische“ Erscheinen der Objekte. Die von ihm geprägten Entwicklungsstadien, nämlich „fehlender Realismus“ (Kritzelpphase), „intellektueller Realismus“ (Schemaphase) und „visueller Realismus“ drücken diese Betrachtungsweise aus. Die Entwicklung der Kinderzeichnung erreicht gemäß Luquet (1927, ihren Höhepunkt am Ende der Kindheit und Anfang des Jugendalters; eine Phase, die durch eine gegenstandsgetreue Wiedergabe der wahrgenommenen Realität gekennzeichnet ist. Luquet (1927) betrachtet den Realismus als Hauptmotiv der kindlichen Intention beim Zeichnen und den visuellen Realismus als Obligation der kindlichen Zeichenentwicklung. In diesem Zusammenhang sieht er die Abweichungen der zeichnerischen Darstellungen vom naturgetreuen Erscheinen der dargestellten Objekte als Ausdruck der unvollständigen Fähigkeit des Kindes, die Form eines Objektes zu internalisieren und wiederzugeben.

Piaget & Inhelder (1956), die die Phasentheorie von Luquet weiter entwickeln und ausdifferenzieren, führen die Unvollständigkeit der Kinderzeichnung hauptsächlich auf Defizite in der Raumwahrnehmung und der zeichnerischen Raumrepräsentation zurück. In ihrer Beschreibung der Kinderzeichnungsentwicklung be-

schäftigen sie sich damit, solche Defizite anhand der Raumdarstellung in den Kinderzeichnungen zu erklären (vgl. Lange-Küttner, 1994).

Die neuen Forschungen der kognitionspsychologisch orientierten Wissenschaftler, die insbesondere durch die Arbeiten von Freeman (1972) ausgelöst wurden, zeigen jedoch, dass „the assumption that the errors children make in their drawing are direct windows into their level of conceptual understanding is wrong“ (Winner 2006, S. 862; vgl. auch Thomas & Silk, 1990; Thomas & Tsalime, 1988; Freeman & Hargreaves, 1977; Golomb, 1973, 1992; Morra, 1995). Freeman (1972) stellt mit seinen Untersuchungen eine neue Sichtweise gegenüber der bis dahin fast unkritisch übernommenen Theorien von Luquet (1913, 1927) und Piaget & Inhelder (1956) dar. Während diese Autoren die „Defizite der kindlichen Wahrnehmung“ als die Besonderheit des kindlichen Zeichenverhaltens ansehen, führt Freeman (1972, 1980) das „production deficit“ oder „errors children make by drawings“ auf ein „production problem“ zurück (Freeman 1972, 1980a, 1980b, 1987, 1995; Freeman & Hargreaves, 1977). Für Freeman (1972, 1977, 1980a), der den Zeichenprozess der Menschzeichnung und insbesondere der sog. „Kopffüßlerdarstellungen“ bei Kindern untersucht, ist das Endprodukt der Zeichnung durch Mängel in der Fähigkeit der Kinder, den Zeichenprozess zu planen und zu strukturieren, oder den ursprünglichen Plan aufrechterhalten zu können, gekennzeichnet. Etwa in der Ausführung der Menschzeichnung folgen die Kinder Strategien, die den Anfang (Kopf) und das Ende (Beine) der Figur beachten, während die Mitte (Rumpf) vernachlässigt bleibt. Das Nicht-Zeichnen des Rumpfes in der Kopffüßlerdarstellung ist für Freeman nicht ein Ausdruck der mangelnden Wahrnehmung und des Wissens des Kindes, sondern ein Resultat dieser Ausführungsstrategien. In seiner handlungsorientierten These vertritt Freeman die Meinung, dass das Kind über unzureichende Umsetzungsmöglichkeiten von Wissenstrukturen verfügt, welche beim Zeichnen durch die zeitlich gebundene und sequenzielle Abfolge der Darstellung verstärkt wird (Freeman, 1980b, S. 277; vgl. Freeman, 1972; Freeman & Hargreaves, 1977). Nach dieser Auffassung haben die Kinder Schwierigkeiten den ursprünglichen Plan über den ganzen Zeichenprozess hinweg aufrechtzuerhalten (Freeman, 1980a, S. 86). Damit das Kind in seiner Zeichnung zur Übereinstimmung zwischen Produkt und Prozess gelangt, braucht es über ver-

schiedene mentale Fähigkeiten („conceptual knowledge“ und „perceptual experience“), über perzeptuomotorische graphische Fertigkeiten („graphic skills“) und über Repertoires an graphischen Konventionen („repertoire of graphic conventions“) zu verfügen (Freeman, 1972, S. 137).

Trotz dieser bedeutenden Thesen, die die Kinderzeichnungsforschung in den letzten vierzig Jahren sehr beeinflussten, weist Freeman (1987) darauf hin, dass das Erfassen des „internalisierten Bildes“ durch die Zeichnung schwer bleibt. „There is no source of direct evidence upon what is in the picture-producer’s mind during the sequence of production“ (a.a.O., S. 127ff.). Obwohl Freeman die „unrealistischen“ Eigenschaften der Kinderzeichnung nicht auf Mängel in der Wahrnehmung und im Wissen des Kindes zurückführt, wird von ihm jedoch die Intention zum Realismus als Leitmotiv in der Kinderzeichnung nicht abgelehnt (end.). So vertritt Freeman (1987) die Auffassung, dass die Kinderzeichnung von einer „object-centered-description“ (das dargestellte Objekt ist erkennbar) zu einem „viewer-centered description“ (die Darstellung orientiert sich am realen Erscheinen der Objekte, mit Berücksichtigung der Tiefe und linearen Perspektive) verläuft (vgl. Willats, 2008, S. 169; Winner, 2006; Schönackers, 1996). Freeman (1987) benutzt in der Beschreibung der Entwicklung der Kinderzeichnung auch den Begriff „photographic realism“ (a.a.O., S. 127), was seine Ansicht über die Intention zum Realismus in der Kinderzeichnung verdeutlicht.

Schönackers (1996) und Koeppe-Lokai (1996) führten in Deutschland mit Kindern im Alter von 2 bis 6 Jahren zwei umfangreiche Untersuchungen über den zeichnerischen Prozess durch. Mit Videoaufnahmen wurde der zeichnerische Prozess bei der Darstellung der menschlichen Figur dokumentiert und dementsprechend analysiert. Beide Untersuchungen haben einige These von Freeman über die Zeichenstrategien widerlegt. So zeigt Schönackers, die sich, wie Freeman, überwiegend mit Kopffüßlerdarstellungen beschäftigt, dass sich die Mehrheit der Kinder nach dem Zeichnen des Kopfes den Gesichtsdetailzeichen zuwenden und dann zu den Beinzeichen übergehen. Diese Ergebnisse schwächen daher die These von Freeman, dass die Kinder den Rumpf vergessen, weil sie besonders den Anfang (Kopf) und das Ende (Beine) berücksichtigen. Trotz dieser Ergebnisse sieht Schönackers jedoch, dass die Kinderzeichnung mit zunehmendem Alter

realistischer wird. „Unsere Resultate, die einen hochsignifikanten positiven Zusammenhang zwischen dem Lebensalter (in Monaten) und dem Detailreichtum (Anzahl von Gesamtmenschdetailzeichen) ergaben, belegen eine deutliche Progression an Details mit zunehmendem Alter“ (Schönmackers, 1996, S. 177). Daher ist für die Autorin die Menschzeichnung als ein adäquates Medium zur Bestimmung des individuellen Entwicklungsstandes des Kindes zu sehen (ebd.).

Der wichtigste Kritikpunkt an den neuen kognitionspsychologisch prozessorientierten Thesen bezieht sich also auf die Annahme dieser Autoren, dass die graphische Mitteilung/Ausführung mit dem internalisierten mentalen Bild äquivalent sei (Freeman, 1972, 1980). In diesem Zusammenhang weist Goodnow (1978) auf Folgendes hin: „It is concerned that drawing are not simple print-out of perception“ (a.a.O., S. 637). Damit macht die Autorin deutlich, dass Zeichnungen keine Äquivalente zum internalisierten mentalen Bild darstellen, weshalb man durch die Zeichnung „das ganze Wissen des Kindes“ nicht erfassen könne.

Andere Forscher der Kinderzeichnung vertreten in dieser Hinsicht die Meinung, dass die Diskrepanzen zwischen dem „mentalen Bild“ und der „visuellen Realisation“ (Koeppel-Lokei, 1996) von bestimmten Regeln und Techniken der graphischen Ausführung abhängig sind, über die nicht jeder Mensch verfügt und die nicht leicht zu erlernen sind. Golomb (1992), Morra (1995), Thomas & Silk (1995), Cox (1993), Winner (2006) und Reiß (1996) vertreten die Meinung, dass auch Erwachsene viel mehr wahrnehmen, als sie zeichnerisch realisieren können. Die „errors“ in der Kinderzeichnung geschehen nach diesen Auffassungen, weil die Kinder „simply have not acquired the rules for drawing complex objects or scenes“ (Winner 2006, S. 862). Danach sind also die Zeichnungen nicht als Indiz für Mängel der Wahrnehmung (Goodenough, 1926; Luquet, 1927; Piaget & Inhelder, 1956) oder Mängel in der Ausführungsstrategie (Freeman, 1972, 1980, 1987), sondern als Folge des „Nicht-Verfügens“ über die notwendigen Techniken, die für die zeichnerische Realisation komplexer Darstellungen nötig sind, zu betrachten.

Willats (1977) ist der Auffassung, dass Zeichnungen „an active, creative, problem solving activity is in which the child invents successively more complex and abstract rule-systems for the concept which he wishes to communicate“ (a.a.O., S.

200). Theorien, die die Kinderzeichnung abhängig von der Fähigkeit sehen, die Erscheinung einer Szene zu imitieren (Luquet, 1927; Piaget & Inhelder, 1956; Goodenough, 1926; Harris, 1963; Freeman, 1972) oder Theorien, die die Kinderzeichnung in Abhängigkeit von kulturellen oder künstlerischen kulturspezifischen Vorbildern und Stereotypen betrachten (Arnheim, 1956; Wilson & Wilson, 1981), können für Willats (1977) die Entwicklung der Kinderzeichnung nicht erklären. Für Willats ist die Entwicklung der Kinderzeichnung durch „the ability to invent abstract rule-governed systems“ charakterisiert (a.a.O., S. 189). In diesem Zusammenhang vertreten auch Phillips, Inall & Lauder (1985) die Auffassung, dass erfolgreiche („successful“) Zeichnungen mehr benötigen als gute Kenntnisse über die visuellen Eigenschaften des Objektes. Diese Meinung wird auch von Thomas & Silk (1990) vertreten. Um eine repräsentative Zeichnung zu fertigen, muss das Kind, nach ihrer Auffassung, zuerst über „graphic-description of that object“ verfügen (a.a.O., S. 72).

In diesem Kapitelteil wurden in zusammenfassender Form die grundlegenden Thesen des kognitionspsychologischen Ansatzes der Kinderzeichnungsforschung dargestellt. Die Diskussion um das „mentale Bild“, bzw., wie es durch die Zeichnung erforscht wird, werden ausführlicher im dritten Kapitel dargestellt, da die Menschzeichnung zu den wichtigsten Themen gehört, mit denen sich die kognitionspsychologischen Untersuchungen beschäftigen.

1.3. Kinderzeichnung und Kunst

Parallel zur kognitionspsychologischen Diskussion entstanden andere Sichtweisen, die den ästhetischen oder künstlerischen Wert der Kinderzeichnung hervorheben. Beeinflusst von der Integration kindlicher Zeichenstile durch große Künstler wie Kandinsky, Klee, oder Picasso (vgl. Arnheim, 1956, 1974, 1978; Golomb, 1992; Richter 1987, El-Basiouny, 1991; Gardner, 1980; Winner, 2006; Wilson, B. 2007), die in der Kinderzeichnung nach Inspiration für neue Kunststile suchten, entstand durch den Hauptvertreter der ästhetischen Richtung Arnheim (1956) eine neue Sicht der Deutung hinsichtlich der graphischen/bildnerischen Mitteilungen von Kindern, die die Kinderzeichnung als eine „Kunst“ betrachtet, welche ihre eigenen Regeln besitzt.

Arnheim vertritt die Auffassung, dass „Kinder-Kunst“ über eine eigene „Ästhetik“ verfüge und nicht ein Hinweis auf die Unreife („underdevelopment“) des Kindes anzusehen sei. Er zeigt, dass einige Phänomene der Kinderzeichnung, wie die „Umklappungsbilder“, „Fehlen von Tiefe“ und „Röntgenbilder/ Transparenzdarstellungen“ auch in der „nicht-westlichen“ Kunst, etwa bei den alten Ägyptern und Bewohnern von Südsee-Inseln, aber auch bei „westlichen“ Kunstwerken aus der Renaissance, vorkommen (Arnheim, 1956, 1974, 1978; vgl. auch Deregowski 1984, S. 120-122). Diese Kunststile verdeutlichen für Arnheim die Tatsache, dass es viele künstlerische Darstellungsarten gibt, die nicht unbedingt der „realistischen Intention“ (Luquet, 1927) folgen. Daher sieht er die Kinderzeichnung nicht als „fehlenden Realismus“ an, sondern als eine intelligente Lösung des Problems, die Dreidimensionalität der Realität auf einer zweidimensionalen Zeichenfläche darzustellen (Arnheim, 1978). Für Arnheim ist die Kinderzeichnung eine „graphische Äquivalenz“, wie die „nicht-realistischen“ Kunstwerke erwachsener Künstler unterschiedlicher Epochen, die deutlich, lesbar und nicht „fehlerhaft“ („deficient“) sind. Ebenso wie Künstler mittels graphischer Techniken einen bildnerischen Ersatz (Äquivalenz) für ihre Wahrnehmung erstellen, stellen auch Kinder in ihren Zeichnungen mittels der ihnen vorhandenen Techniken einen Ersatz her. Nach dieser „künstlerischen“ Auffassung ist die Zeichnung keine Nachahmung, sondern eine Erfindung. „Das Kind hat eine Erfindung entdeckt, die die wesentlichen Merkmale des Modells mit den Mitteln eines bestimmten Mediums darstellt“ (a.a.O., S. 165). Daher vermittelt die Zeichnung nach Arnheim einen „Gesamteindruck“ von Objekten und nicht ihr reales Erscheinungsbild.

Arnheim lehnt auch die Thesen von Goodenough (1926) und Luquet (1927) ab, wonach die naturgetreue zeichnerische Reproduktion das beinhalte, was der Zeichnende in seinem Modell sehen könne. „Wenn sich also ein Kind als ein einfaches Muster aus Kreisen, Ovalen und geraden Linien porträtiert, dann tut es das nicht, weil das Kind nichts anderes sieht (...), und auch nicht, weil es nicht fähig ist, ein genaueres Bild herzustellen, sondern vermutlich, weil diese einfache Zeichnung all die Bedingungen erfüllt, die ein Kind an ein Bild stellt“ (Arnheim, 1978, S. 164). Der Kreis, durch den ein Kind den Kopf darstellt, ist eine echte Erfindung, die die Rundheit (als „anschauliches Allgemeinprinzip“; ebd.) in der

dinglichen Welt verkörpert; er ist jedoch nicht im Objekt vorgegeben. Die einmal erworbenen Muster werden nach Arnheim in verschiedenen Themen angewandt, oft auf Kosten der Abbildungstreue (1978, S. 176). Dabei räumt Arnheim dem Experimentieren mit den graphischen Ausdrucksmaterialien einen wichtigen Wert ein.

Das zentrale Entwicklungsprinzip nach Arnheim ist das „Gesetz der Differenzierung“. Demnach entwickelt sich das Zeichengeschehen von einem zeichnerisch globalen und undifferenzierten zu einem zunehmend detailreichen und diskriminierenden Konzept hin. In Anlehnung an Britsch (1926) sieht Arnheim, dass die Entwicklung der Kinderzeichnung von „einfachen“ zu zunehmend „komplexeren“ Mustern verläuft (Arnheim, 1978, S. 167). Für Arnheim (1978) erfindet das Kind durch die Exploration der Umwelt abstrakte mentale Äquivalente für die wahrgenommenen Objekte und versucht, diese durch die Zeichnung zu reproduzieren. Die graphischen Konfigurationen stehen als Repräsentationen für die realen Objekte. Das Wahrnehmen und das Begreifen bewegen sich vom Allgemeinen zum Besonderen. „Jede Form bleibt so undifferenziert, wie es die Auffassung des Zeichners von seinem Zielobjekt erlaubt“ (a.a.O., S. 177ff.). Arnheim weist auch darauf hin, dass das, was uns als Erwachsene nicht zufriedenstellend, kompliziert und geheimnisvoll vorkommt, für das Kind eine zufriedenstellende Darstellungsform sei, die mit seinen Fähigkeiten und mit seinen Intentionen verbunden und nicht unbedingt der visuellen Wirklichkeit angepasst sei. In Bezug darauf vertritt auch Gombrich (1977) die Auffassung, dass die meist realistischen Bilder/Zeichnungen nach vorgegebenen Schemata realisiert werden. Nach ihm beinhalten hoch realistische/gegenstandsanaloge Bilder/Zeichnungen weniger Informationen, als der realistische Blick, der vom Künstler durch Diskriminierungsstrategien in der Ausführung hergestellt wird und somit die Wahrnehmung der Beobachter beeinflusst oder eher täuscht.

Golomb (1973, 1992) distanziert sich von der Behauptung, dass das Kind in seinen Zeichnungen eine realitätstreue Wiedergabe des Referenten anstrebt. Sie kritisiert auch die Auffassung, dass die Zeichnung das Wissen des Kindes um ein Objekt und seine Teile (wie die Menschenfigur) reflektiere. „Art is not concerned with a replication of the artist knows about the object; it concerns itself with equi-

valences of the structural and a dynamic kind, it obeys rules of a visual logic that has little in common with an enumeration of parts“ (Golomb, 1992, S.39). Sie sieht die Zeichnung als eine „visuell kohärente Lösung schwieriger repräsentationaler Probleme, deren Hauptschwierigkeit in der Suche nach graphisch-strukturellen Äquivalenten auf der Grundlage des bereits erarbeiteten graphischen Vokabulars liegt“ (zitiert nach Schönackers 1996, S. 60; vgl. Golomb, 1973, 1981, 1992, 2003). Golomb (2007) zeigt auch, dass die Kopffüßlerdarstellung und die Wahrnehmung bzw. das „innere Bild“ (Luquet, 1927) oder „das Wissen des Kindes über das zu zeichnende Objekt“ (Goodenough, 1926) nicht äquivalent sind. So könnten Kopffüßlerdarsteller, die mit Ton eine Menschfigur modellieren sollten, andere Details darstellen und berücksichtigen als in ihren Zeichnungen. Auch erwähnten bei einer Diktieraufgabe über 70% der untersuchten Kinder den Rumpf als Teil der menschlichen Figur, obwohl nur 28% von ihnen den Rumpf in ihren Zeichnungen darstellten (Golomb, 1981, S.45). Im Unterschied zu Freeman (1972, 1980) lehnt also Golomb die These ab, dass die Zeichnung als eine Äquivalenz oder Wiedergabe erinnertes Attribute über das zu zeichnende Objekt anzusehen ist.

Willats (1995) verlangte von Vier- bis Zwölfjährigen, eine Holzfigur zu zeichnen, die einen Teller in der Hand hielt, und zwar in zwei Perspektiven/Positionen, einer „nahen“ und einer „entfernten“. Vierjährige Kinder führten zwei ähnliche Zeichnungen aus und konnten keine Unterscheidung realisieren. Dagegen konnten zwei Drittel der Siebenjährigen und fast alle Zwölfjährigen unterschiedliche Zeichnungen entsprechend der verschiedenen Positionen ausführen. Willats folgert daraus, dass ältere Kinder, die die Regeln der Linienführung („the rules of using lines“; Willats, 2008, S. 7, 1995) gelernt haben, besser tiefenräumliche graphische Ausführungen/Zeichnungen realisieren können. Während Vierjährige die Arme nur mit einer Linie darstellten, zeichnete ein Drittel der Siebenjährigen diese mit zwei Linien und die Zwölfjährigen benutzten für Arme und Teller eine gemeinsame Linie. Aus diesen Ergebnissen kommt Willats (1995, 2008) zu der Überzeugung, dass die Fähigkeit, Körperteile zwei und dreidimensional darzustellen, was in Zeichnungen der Sieben- und Zwölfjährigen beobachtet wurde, mehr „Tiefe“ im Bild erzeugen, während flächige einlinige Darstellung diese nicht er-

lauben. Willats kommentiert daher, dass ein zwölfjähriges Kind nicht deutlicher und korrekter sehen kann als ein sieben- oder vierjähriges Kind, sondern es beherrsche im Gegensatz zu den jüngeren Kindern „the rules of using lines“ (Willats, 2008, S. 235).

Für Richter (u.a.1984, 1987, 2001), dessen Thesen einem eher holistischen Forschungsansatz einzuordnen sind, wird die Kinderzeichnung sehr stark von den herrschenden Kunststilen und visuellen Vorbildern einer bestimmten Kultur und Epoche beeinflusst. Richter betrachtet die Entwicklung der Kinderzeichnung nicht als eine zunehmend gegenstandsanalog-realistische Wiedergabe der Realität, sondern eher als eine „Anpassung an die herrschenden Kunststile in der jeweiligen Umgebung und Epoche“ (1987, 2001). Der „Realismus“-Ansatz von Luquet (1927) wird also von Richter abgelehnt und in Zusammenhang mit der „realistischen/naturalistischen“ Malerei betrachtet, die Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts in Europa vorherrschte und von der die Kinderzeichnung beeinflusst wurde (Richter, 2001; vgl. Kapitel 2). Reiß (1996) konnte in seiner Untersuchung von 40,000 Kinderzeichnungen aus Deutschland die Thesen von Richter bestätigen. Nach diesen Untersuchungen konnten weniger als 2% der Kinder „naturalistische“ Darstellungen realisieren (vgl. Kapitelteil.2 der vorliegenden Arbeit).

In Bezug auf die Verbindung zwischen Kinderzeichnung und Kunst stellt Wilson (2007) eine neue und interessante These auf, nach der vom Ende der Kinderkunst berichtet wird. Wilson stellt dar, wie die Forscher der Kinderzeichnung im Laufe der Geschichte ihre Einstellungen zum Kind vom Künstler zum Produzenten und zum Konsumenten visueller Kunst wechselten (a.a.O., S. 6). Demnach wurde im Laufe der Geschichte der Forschung über Kinderzeichnungen die Kinderkunst in Verbindung mit den in der jeweiligen Zeit herrschenden Kunststilen gebracht. Dadurch, dass große Künstler wie Klee, Kandinsky, Macke, Marc, Picasso und Braque sich durch die Übernahme kindlicher Malstile von den Konventionen und Regeln der Kunst, welche im Westen seit der Renaissance bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts herrschten, befreien wollten, ist Kinderkunst für Wilson (2007) nicht mehr diejenige, die sie früher war. In der vormodernen Zeit musste der Künstler viele Regeln und Techniken beherrschen, um etwas herstellen zu können, das als Kunst klassifiziert werden konnte. Es dominierte die naturalisti-

sche Kunst mit Techniken und Regeln, die das Kind in seiner Kunst nicht beherrschen kann, stellten den wichtigsten Unterschied zwischen Erwachsenenkunst und Kinderkunst dar (a.a.O., S. 6ff.). In der modernen Zeit haben sich dagegen diese künstlerischen Regeln verändert. Anstelle von Bemühungen, die äußerliche realitätstreue Erscheinung der Objekte darzustellen, entstehen Darstellungen von u.a. abstrakten Objekten, flächigen tiefenlosen mehr-perspektivischen Bildorganisationen und Expressionen eigener Gefühle. Diese Veränderungen haben gemäß Wilson (2007) auch die Sicht auf die Kinderkunst verändert. Kunstpädagogen der Moderne und Postmoderne interessieren sich für die Kunst der Kinder, die im Klassenraum entsteht und nicht für die spontane Kunst, die aus der eigenen Motivation und Einstellungen gemacht wird. In diesem Zusammenhang stellt Wilson kritisch die Frage auf: „when modernism and modern art are finally replaced, will this signal the end of child art“ (ebd.)?

Diese Kunst, die in den paradigmatischen Kunstunterricht entsteht, ist jedoch für Wilson keine Kinderkunst mehr, da sie sich durch den Einfluss der Lehrer und der modernen Kunststile erheblich verändert hat oder sich von dieser nicht mehr deutlich zu unterscheiden vermag. Deshalb betont er „They are a kind of hybrid other than child/other than adult visual culture“ (Wilson, 2007, S. 17). Der Wissenschaftler übernimmt hier die Terminologie von Kelly (1995), der damit solche Kunstwerke beschreibt, die durch Kooperation von mehreren Künstlern geschaffen werden und keinen von ihnen alleine „reflektieren“. In Anlehnung daran ist die Kinderkunst für Wilson (2007) eine Form der Kollaboration, die sowohl kindliche als auch erwachsene (Lehrer, Kunst, Medien) Zeichen beinhaltet. Die Terminologie Kinderkunst sei daher „outmoded“ und solle mit dem Begriff „collaborative production“ umschrieben werden (a.a.O., S. 18). Die Kinderzeichnungen oder die Kinderkunst seien nicht mehr von den eigenen Vorstellungen der Kinder und ihren Fähigkeiten abhängig, sondern vielmehr beinhalten sie graphische Zeichen aus den Massenmedien, weshalb ihre „Eigenart“ verloren gehe. Kinderkunst als „graphisches Spiel“ („graphic play“) von Formen sei heute nicht mehr als Kinderkunst, sondern vielmehr als eine „other than“ Kunst, nämlich als Kollaboration, zu bezeichnen (a.a.O., S.14).

1.4. Kinderzeichnung und Emotion/Projektion

Nach Koeppe-Lokai (1996, S. 254) und Richter (2001, S. 99) berücksichtigen viele der aktuellen kognitionspsychologischen Untersuchungen nicht, dass emotionale und affektive Momente die Kinderzeichnung beeinflussen. So bemerkt Koeppe-Lokai in der Zusammenfassung ihrer umfangreichen Untersuchung über den zeichnerischen Prozess der Menschendarstellung bei vier- bis sechsjährigen deutschen Kindern, dass die Erforschung emotionaler und motivationaler Aspekte für ein umfangreicheres Verständnis der Kinderzeichnung sehr bedeutend ist (Koeppe-Lokai, 1996). Ihre Ergebnisse zeigen, dass die Kinderzeichnung den Eindruck von einer breiten interindividuellen Variabilität von Produktionssequenzen vermittelt (a.a.O., S. 220).

Dieser individuelle Inhalt stellt in den Untersuchungen der Kinderzeichnung, die vom tiefenpsychologischen Ansatz geleitet sind, die zentrale Bedeutung dar. Insbesondere gelten hier die Arbeiten, die Persönlichkeitsmerkmale mit bestimmten graphischen Ausdrucksinhalten (Koppitz, 1968; Machover, 1949; Mammer, 1958; Di Leo, 1973) oder mit bestimmten individuellen Erfahrungen (meist traumatisierenden Erfahrungen, wie z.B. sexueller Missbrauch; vgl. Richter, 1997, 2006; Malchiodi, 1998; Daley et al., 1993) wie auch andere Störungen (wie z.B. Lernstörungen) mit graphischen Inhalten verbinden (Koppitz, 1968; Cox & Cotgrave, 1996; Heil, 2000; Mati-Zissi, 1998; Rimerman, 1995, 1983).

Schon Freud erkannte, dass die Zeichnung wichtige Informationen über die Persönlichkeit des Zeichners offenbart (vgl. Richter, 2006). In seinem Vortrag über den „kleinen Hans“ bezieht sich Freud in seiner Analyse auf Zeichnungen, die ihm der Vater des Kindes geschickt hat (Freud, 1909). Auch versucht er die Persönlichkeit von u.a. Leonardo DaVinci anhand seiner Kunstwerke zu studieren (vgl. Freud & Gay, 1993). Jung glaubte noch stärker als Freud an die therapeutische und diagnostische Funktion der Kunst/Malerei/Zeichnung (Jakobi, 1969; Jung, 1967). Er selbst beschäftigte sich mit kreativen nicht-sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten und erkannte in ihnen einen Ausdruck von unbewussten Inhalten, die durch die Sprache nicht zugänglich sind. Jung bildete auch den Begriff des Archetyps, der überindividuelle, kollektive und unbewusste Aspekte der

Persönlichkeit zum Ausdruck bringt. Melanie Klein (1973), Anna Freud (1966) und Winnicott (1973) benutzten Kinderzeichnungen in ihrer Therapie.

Die meisten tiefenpsychologischen Ansätze der Kinderzeichnungsforschung stützen sich auf die Auffassung, dass der Mensch durch das Zeichnen seine Eigenschaften, Gefühle, Ängste, Träume, Konflikte, Einstellungen, Erlebnisse usw. unbewusst projiziert (Schetty, 1974, S. 13; vgl. Machover, 1949; Hammer, 1958; Kramer, 1967; Oaklander, 1984; Schottenloher, 1983; Widlöcher, 1974; Richter, 1997, 2003). Freud (1900) sah Projektion als einen unbewussten, mit verdrängten Konflikten verbundenen Abwehrmechanismus, dessen unbewusstes Ziel darin besteht, das eigene „Ich“ vor Gefahr zu verteidigen (vgl. Schetty, 1974, S. 13). Der Begriff Projektion wurde jedoch von Hammer (1958) in Bezug auf den bildnerischen/zeichnerischen Ausdruck erweitert und anders definiert. Nach Hammer gilt: „Der Mensch neigt dazu, die Welt in einer anthropomorphen Weise nach seinem eigenen Bild zu sehen“ (zitiert nach Schetty, 1974, S. 12). Der Kern dieser anthropomorphen Sicht der Welt ist nach Hammer der Mechanismus der Projektion. Projektion wird demnach als der „psychologische Prozess definiert, durch welchen wir eigene Eigenschaften, Gefühle, Einstellungen und Wünsche den Objekten der Umwelt (Personen, anderen Organismen, Dingen) zuschreiben“ (Schetty, 1974 S. 13). Die tiefenpsychologischen Thesen der Kinderzeichnungsforschung beziehen sich, wie auch die vorliegende Arbeit, hauptsächlich auf die Definition der Projektion von Hammer (1958; vgl. Schetty, 1974).

Petzold (1971) formuliert seine Ansichten über Projektion oder auch projektive Prozesse folgendermaßen: "Projektionen - oder besser ‚projektive Prozesse‘ - sind eine kreative Möglichkeit des Menschen, verstanden als personales System (...), die von ihm aus dem Außensystem Welt aufgenommenen, d.h. nach 'innen' hingenommenen Informationen wieder nach 'außen' zu bringen“ (a.a.O., S. 9ff.). Demnach werden z.B. Wissen und persönliche Erfahrungen in die Welt zu anderen personalen Systemen (Zuhörern, Zuschauern) gebracht, wobei sie zuerst durch Gedächtnisinhalte angereichert und durch mentale Verarbeitungsprozesse transformiert werden. Dieser Prozess kann „mittels Sprache, bildlicher Darstellungen oder anderer kreativer bzw. künstlerischer Ausdrucksmöglichkeiten, in medialer oder intermedialer Gestaltung und Formgebung“ erfolgen. (ebd.). Nach dieser

Auffassung sind Projektionen überwiegend „als gesunde Möglichkeit der Aufgabenbewältigung, des Gestaltungspotentials, der Informationsverarbeitungsleistung von Menschen, als Artikulation emotionaler und mentaler Verarbeitungsprozesse, Ausdruck persönlicher Kreativität bzw. Kokreativität (wenn mehrere Personen daran beteiligt sind). Ohne projektive Prozesse wäre künstlerisches Tun, wären Kunst und Kulturarbeit nicht möglich" (ebd.).

Für Widlöcher (1974) offenbart das Kind durch seine Zeichnung nicht nur motorische und kognitive Fähigkeiten, sondern vor allem Züge seiner Persönlichkeit (a.a.O., S. 97). Diese drücken seine momentanen Gefühlsreaktionen und seine affektiven Verhaltensweisen in bestimmten Situationen aus. Nach ihm produziert das Kind Formen und Farbflecken, um seine Gefühle auszudrücken. Der Ausdruckswert der Zeichnung verdankt sich durch den projektiven Wert. Für Schetty (1974) sind Zeichnungen ein „graphischer Ausdruck eines Menschen und wie jede seiner Bewegungen, Worte und Empfindungen, tragen sie einen einmaligen Persönlichkeitsstempel des Zeichners“ (a.a.O., S.10).

Selfe (1980, 1983) kritisiert die Auffassungen von Freeman (1972, 1980a, 1980b), dass das Kind in seiner Zeichnung dem „photographic realism“ als Ziel oder Intention folge. „It should be reiterated however, that the graphic representation of photographic realism is only one aim or interest among many that the young child may pursue in drawing. It could be that the child is also interested in representing his emotional experience as well as his visual experience in drawing“ (Selfe, 1983, S. 31). Selfe zeigt, dass das Kind auch eine emotionale Repräsentation für seine Erfahrung als adäquater empfinden kann als eine visuelle Repräsentation. So kann ein Kind den „Kopf“ seiner „Mutter“ graphisch relativ groß darstellen, obwohl es weiß, dass dies aus einer realistisch-visuellen Sicht nicht stimmt. Diese Repräsentation stellt jedoch für das Kind symbolisch und emotional eine zufriedenstellende Wiedergabe dar.

Trotz umfangreicher Untersuchungen und Veröffentlichungen wurden die projektiven Tests von den Vertretern der objektiven Testverfahren sehr oft kritisiert und bemängelt (Matto, 2000; Linienfeld et al., 2000; Motta et al, 1993; Knoff, 1993; Cox, 1993). Diese Kritik wird von Müller & Petzold (1998) erläutert: „Die Kritik der ‚Gegner‘ beginnt bei der unklaren Verwendung des Begriffes der Pro-

jektion (...), und endet bei den unbefriedigenden oder fehlenden Ergebnissen zu den klassischen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität oder gar bei der These, es seien bei normalen Versuchspersonen die gleichen diagnostischen Aufschlüsse durch direkte Befragung schneller zu erhalten als durch projektive Verfahren“ (zitiert nach Textor, 2000). Für die Autoren scheint diese Kritik aber die Eigenheit der projektiven Verfahren hervorzuheben, welche durch die quantitativen Tests nicht berücksichtigt werden: „Vielfach wird, zwar eher im Sinne einer Anwendungseinschränkung, darauf hingewiesen, daß projektive Verfahren nur explorativ zur Hypothesengewinnung eingesetzt werden sollen (z.B. für den Foto-Hand-Test Borchert et al. 1991). Dies kann durchaus auch - positiv formuliert - als Stärke dieser Verfahren angesehen werden“ (vgl. Textor, 2000).

Auf dieser projektiven symbolischen Grundlage entstanden während der Geschichte der Kinderzeichnungsforschung zahlreiche Testverfahren, die unterschiedliche Zeichenthemen anwenden, welche Zugang zu diversen Aspekten der ‚inneren‘ Welt der Kinder ermöglichen sollten. Zu diesen Testverfahren gehören u.a. die „Menschzeichnung“ (Machover, 1959; Koppitz, 1968; Abraham, 1979; Naglieri, 1991), „Familienzeichnungen“ (Hulse, 1951; Schetty, 1974; Burns, 1987) „Familie in Tieren“ (Brem-Gräser, 1957), „Die verzauberte Familie“ (Kos & Biermann 1984), „Baumzeichnung“ (Koch, 1949) und „House-Tree-Person Test“ (Buck, 1948, 1966).

Die Interpretation der Kinderzeichnung durch tiefenpsychologisch orientierte Forscher, die von Richter (1987) als „klinisch-projektive Auffassungsgruppe“ (a.a.O., S. 196ff.) bezeichnet werden, bezieht sich auf die morphologische oder formale Ebene und auf den Inhalt der Zeichnungen (Machover, 1949; Hammer, 1958; Koppitz, 1968; Widlöcher, 1984; Abraham, 1978; Schetty, 1974; Richter, 1987; Rimerman, 1995). „Die Art und Weise wie ein Mensch einen Stift und ein Blatt Papier benutzt, hat einen bestimmten Aussagewert über seine emotionale Lage“ (Schetty, 1974, S. 43; vgl. auch Rimerman, 1995; Richter 1987, 2001, 2003; Cox, 1993; Malchiodi, 1998; Wichelhaus, 2010a, 2010b.). Für Rimerman (1995) besteht die „morphologisch-formale“ Ebene aus vier „Grundbauelementen“: Die Linie, die Fläche, Proportionen und Farben. Unter Proportionen unterscheidet er zwischen zwei Verhältnissen: die Größe der Darstellung im Verhältnis

zur vorhandenen Zeichenfläche und die Größenverhältnisse zwischen den verschiedenen Konfigurationen (Richter, 2001) oder Konfigurationsteilen. Der Inhalt der Zeichnungen bezieht sich meistens auf die symbolische Bedeutung der verschiedenen Teile des dargestellten Objektes, wobei auch der gesamte Ausdruck der Darstellung oder Zeichnung berücksichtigt wird (Schetty, 1974).

Beschäftigt man sich mit der tiefenpsychologischen Interpretation der Kinderzeichnung, stößt man direkt auf den Begriff Symbol, dessen Bedeutung je nach theoretischem Konzept anders definiert wird. Von den tiefenpsychologischen und kognitionspsychologischen Theoriekonzepten werden Kinderzeichnungen als symbolische Repräsentationen betrachtet. Für die Psychoanalyse sind Symbole „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 des Kindes, das ja nicht nur eine Außenwelt entdecken und repräsentieren, sondern auch sich selbst zu ihr in Beziehung setzen muss“ (Knobloch, 2001, S.12).

In der Kognitionspsychologie wird das Symbol als ein inneres mentales Bild verstanden, das durch die Nachahmung und Interaktion mit der Umwelt entsteht. Symbolische Repräsentationen sind vor allem als Ausdruck kognitiver Fähigkeiten zu verstehen, das sinnlich Wahrgenommene in ein inneres kognitives Bild umzuwandeln, welches für dieses Objekt stellvertretend steht und es repräsentiert. Die symbolische Fähigkeit ist nach Piaget & Inhelder (1956) mit der zunehmend wachsenden Vorstellungsfähigkeit des Kindes verbunden. Die symbolische Vorstellung erlaubt dem Kind, sich die Objekte vorzustellen, auch wenn es sie nicht sieht. Das durch die Nachahmung (Verinnerlichung des Wahrgenommenen) und in der Vorstellung entstandene innere Bild ist nicht so detailliert und „realistisch“ wie das wahrgenommene Bild. Daher steht das innere Bild, das durch die Zeichnung ausgedrückt wird, symbolisch stellvertretend für das reale Objekt. Piaget unterscheidet zwischen Signifikatoren (Bezeichnendes), die für innere geistige Ereignisse, Wörter oder Dinge stehen, und Signifikate, für die das Symbol steht. Das Signifikat ist, bei Piaget, das innere Bild oder die Vorstellung und nicht das

reale Objekt. Daher sind Symbole eher Repräsentationen innerer Bilder und drücken das aus, was das Kind unter ihnen versteht, bzw. ihre mentalen Konstrukte (vgl. Ginsberg & Opper, 1998, S. 96-102; Lange-Küttner, 1994).

Symbole sind auch von der Kultur abhängig. Die dritte Tradition des Symbolbegriffs ist nach Knobloch (2001, S. 12ff.) „kulturalistisch“. „Unter Symbolen versteht sie eine Gesamtheit historisch-kultureller Formen und Objektivationen, die das Individuum gewissermaßen vorgetan vorfindet und im Zuge seiner Sozialisation anzueignen hat“ (ebd.). Die Gesellschaft bietet, nach Knobloch, einen Vorrat an Symbolen, die sich die Individuen während ihrer Sozialisation aneignen. Historisch gesehen können die Vorbilder, die in einer bestimmten Zeit vermittelt werden, in einer anderen Epoche verändert und durch neue ersetzt werden. Die Symbole werden durch den jeweiligen gesellschaftlichen Kommunikationsprozess vermittelt und angeeignet. Der Mensch wird nach dieser Auffassung als gesellschaftliches Individuum gesehen, dessen individuelle Symbole vom symbolischen Vorrat seiner jeweiligen Gesellschaft abhängen.

Eine Verbindung zwischen diesen drei Symboltraditionen wird auch von einigen Wissenschaftlern dargestellt. So zeigt Knobloch (2001) in Anlehnung an Bühler (1968), Cassirer (1964) und Wygotski (1980), dass „die individuelle kognitive Fähigkeit mit den tradierten Modellen der Gesellschaft auf der einen Seite und mit den wiederkehrenden Konstellationen der psychisch-sozialen Entwicklung auf der anderen Seite“ (Knobloch, 2001, S. 13) verknüpft werden kann. Demnach ist jede individuelle Repräsentation gesellschaftlich erzeugt (vgl. Wygotski, 1980). In Anlehnung an Bischof (1996), der die Abhängigkeit der Mythen von der Sozialität (a.a.O., S. 80) hervorhebt, stehen für Knobloch (2001) die symbolischen Produktionen des Kindes nicht nur für kognitive Darstellungen, sondern vielmehr für einen „latenten und verwickelten Zusammenhang sozio-emotionaler Beziehungen“ (a.a.O., S. 14). In diesem Zusammenhang stehen für Schuster (1993) die schematischen Bildsymbole in der Kinderzeichnung nicht allein für das Wissen um die Dinge, sondern auch für das Wissen um deren „sozial-kodifizierte Darstellungs- und Abbildungsmöglichkeiten“ (a.a.O., S. 61). Petzold spricht in dieser Hinsicht von „kollektiven Kognitionen“ der kindlichen „social world“ (Werte, Normen, Weltansichten, Moden, Idole, Erlebnisweisen der relevanten altersspezifi-

schen Bezugsgruppe; vgl. Petzold 1988, 1995) und verbindet kognitive, altersspezifische, individuelle, emotionale und kulturelle Aspekte miteinander.

In Anlehnung an Cassirer (1996) beschreibt Lange (2001) den Zusammenhang zwischen Kinderzeichnung und Symbolen. „Der Vorgang, in dem symbolische Formen geschaffen werden, ist ein Prozess der Transformation von Sinnesreizen in Zeichen und Symbole“ (a.a.O., S. 122). Diesen Ablauf bezeichnet Cassirer (1996) als den Prozess der Symbolisierung: „Er ist die Gestaltung der konturlosen und bedeutungsfreien Wahrnehmungen hin zu konkreten gedanklichen und mit Bedeutung besetzten Inhalten. Erst im Symbolisierungsvorgang wird der Mensch ein tätiges Wesen, das für sich persönlich und als Teilhaber einer Kultur die aktive Gestaltung seiner Umwelt vollführt“ (zitiert nach Lange, 2001, S. 122). Habermas (1997) betrachtet den Symbolisierungsvorgang als ein allgemeinmenschliches und notwendiges Verhalten. „Dass die über Sinnesreize laufenden Kontakte mit der Welt symbolisch zu etwas Sinnhaftem verarbeitet werden, ist konstitutiv für die menschliche Existenz und bildet zugleich, in einem normativen Sinne, den Grundzug eines humanen Daseins“ (a.a.O., S. 85.).

Aus der tiefenpsychologischen Betrachtungsweise beinhaltet die Kinderzeichnung also Symbole und Zeichen, die Informationen über emotionale, soziale und individuelle „Persönlichkeitsvariablen“ (Wichelhaus, 2010, S. 255) des Zeichners liefern.

1.5. Zusammenfassung

Während sich der kognitionspsychologische Ansatz der Kinderzeichnungsfor- schung hauptsächlich mit dem kognitiven mentalen Bild beschäftigt und dies anhand der Kinderzeichnung erforscht, sehen die Vertreter des tiefenpsychologi- schen Ansatzes die Kinderzeichnung als symbolisches und projektives Aus- drucksmittel, das unbewusst viele Informationen über den Zeichner vermittelt. Die Vertreter des künstlerischen und kulturspezifischen Ansatzes betrachten die Kinderzeichnung als Kunst, die ihre eigenen Regeln und Techniken besitzt, wel- che von der Auseinandersetzung des Kindes mit diesem Medium abhängt.

Trotz dieser gegeneinander abgegrenzten Theoriekonzepte in der Kinderzeich- nungsforschung gibt es seit den fünfziger Jahren des vorigen Jahrhunderts holisti-

sche Konzepte, die mehrere Thesen miteinander kombinieren und zusammenfassen. Lowenfeld & Brittain (1952) nennen vier Erfahrungsarten, welche in eine schöpferische Tätigkeit integriert sind:

- die emotionale Erfahrung
- die intellektuelle Erfahrung
- die Wahrnehmungserfahrung
- die ästhetische Erfahrung.

Ähnlich sieht Koppitz (1968) die Kinderzeichnung (Menschzeichnung) als Ausdruck emotionaler und kognitiver Aspekte der Persönlichkeit. Richter (1984) beschäftigte sich in seinem pädagogisch-kunsttherapeutischen Ansatz mit der Beziehung zwischen Form (Signifikant) und Bedeutung (Signifikat). Dabei verbindet er morphologische („Phänomensinn“), narrative („narrative Symbolik“) und „symbolische Bedeutungen“ miteinander, die dem graphischen Ausdruck innewohnen. Später (1987) stellt er einen Ansatz vor, den er „Modell der strukturanalytisch-biographischen Interpretation“ nennt (Richter, 1987, S.212; 2001, S. 20; 2006). Nach diesem Modell werden Konzepte der morphologischen, kognitiven und tiefenpsychologischen Ansätze miteinander kombiniert. Die Rolle der Kultur wird von Richter (2001) ebenso hervorgehoben und dargestellt.

In dieser Hinsicht weist auch Reiß (1996) darauf hin, dass „die Umsetzung der Bilder nicht primär auf der Grundlage eines Sinnes (wie man es fälschlicherweise in unterschiedlichen Theorien annahm), sondern auf der Summe von vielen Erfahrungen beruht; „es handelt sich um optische, räumliche, haptische, kognitive und affektive Erlebnisse der ganzen Persönlichkeit“ (a.a.O., S. 18). Auch Wichelhaus (2000) ist der Auffassung, dass trotz unterschiedlicher Theorieansätze, die Kinderzeichnung als Darstellung von Innen- und Außenwelt bleibt.

In diesem Kapitel wurde die Definition der Projektion von Hammer (1958) vorgestellt, die für die vorliegende Arbeit sehr wichtig ist. Ergänzend dazu wurden auch die verschiedenen Symboldefinitionen dargestellt. Desweiteren wurde die Bedeutung der Kultur auf den Symbolisierungsprozess herausgestellt. In dieser Hinsicht weisen auch John-Winde und Ruth-Bodajzhiev (1993) auf den projektiven Inhalt der Zeichnungen und seine Abhängigkeit von der Kultur, Gesellschaft und Erziehung hin. Der projektive Wert „basiert darauf, dass einmal eine

Fülle unbewusst aber nachhaltig übernommener Wertungen und Haltungen hinsichtlich der vorgefundenen Lebenswelt über Familie, Erziehungssystem und Gesellschaft aufgenommen und u.a. auch in Zeichnungen wiedergegeben wird“ (a.a.O., S. 52).

Versucht man, eine Verbindung zwischen Projektion, Symbolen und Kultur herzustellen (Hammer, 1958; Petzold, 1971; Knobloch, 2001; Lange, 2001; Habermas, 1997; Cassirer, 1996), so kann man davon ausgehen, dass kulturell vermittelte Wertungen und Haltungen unterschiedliche Bedeutungen vermitteln und somit zum Aufbau verschiedener Zeichen und Symbole führen können, die in der Zeichnung durch den Mechanismus der Projektion zum Ausdruck kommen. In der vorliegenden Arbeit wird diese These untersucht, ohne, wie schon erwähnt, die Projektion als Ausdruck psychischer, latenter Konflikte zu betrachten (Freud, 1900).

2. Die Entwicklung der Kinderzeichnung

2.1. Einführung

Schon in den ersten Untersuchungen über Kinderzeichnungen Ende des 19. Jahrhunderts (Ricci, 1882, 1987; Sully, 1897) und Anfang des 20. Jahrhunderts (Kerscheneiner, 1905; Goodenough, 1926; Luquet, 1927) waren die Forscher davon überzeugt, „dass diese bildnerischen Ereignisse einem allgemeinen Entwicklungsgeschehen unterliegen, das sich in jeder individuellen Entwicklung zu wiederholen schien“ (Richter 1997, S.32; Goodenough, 1926). Je nach theoretischer Grundlage werden Entwicklungsphasen aufgestellt, die von den Forschern zwar verschieden benannt werden, aber jeweils ähnliche Merkmale aufweisen (vgl. Richter, 1987, 2003; Rimerman, 1995; Lange-Küttner, 1994; Malchiodi, 1998; Kim, 1994; Yusuf, 2005). Für Wichelhaus (2010a) erfüllen diese Phasenmodelle, die die „Entfaltung des Formrepertoires, sowie die Genese der Raum- und Bewegungsdarstellung“ (a.a.O., S. 256ff.) erforschen, „das Bedürfnis von Kunsterzieherinnen und -erziehern nach Zuordnung von bildnerischen Darstellungsweisen zu Reife und Intellektualität“ (ebd.), Diese entwicklungsdiagnostisch orientierte Betrachtungsweise ist für die Erfassung von „Sonderentwicklungen“ (a.a.O., S. 260; vgl. Richter, 1987; Mosimann,1979) sehr bedeutend, die dann vorhanden sind, wenn „starke Abweichungen“ und „Andersartigkeiten“ in der Formgenese festgestellt werden (Wichelhaus, 2010a, S. 260).

Insbesondere stellen die „Abweichungen“ (Wichelhaus, 2010a; Rimerman, 1995) der Kinderzeichnungen vom realen Erscheinungsbild der Gegenstände/Figuren den hauptsächlichen Unterschied zwischen den Forschern dar, die sich mit der Entwicklung der Kinderzeichnung beschäftigen. Wie im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit dargestellt wurde, werden diese Abweichungen von einigen Forschern als „errors“ oder „Indikation kindlicher Unreife“ (Freeman, 1972, 1980a, 1980b; Piaget & Inhelder, 1956; Luquet, 1927; Goodenough, 1926; Harris, 1963; Koppitz, 1968; vgl. Winner, 2006; Wichelhaus, 2010a,) und von anderen als „Eigenheit/Besonderheit kindlicher Kunst“ oder als „kohärente Lösung schwieriger repräsentationaler Probleme“ betrachtet (vgl. Arnheim, 1978; Gard-

ner, 1980; El-Bassiouny, 1995; Goodnow, 1977; Golomb, 1973, 1992, 2003; Wil-
lats, 1977; Passet, 1977; Cox, 1993; Thomas & Silk, 1995; Winner, 2006).

Die neuere Literatur über die Entwicklung der Kinderzeichnung wird von Richter (2001) kritisch betrachtet. Dabei beobachtet er eine Tendenz, von „musterhaften/modellhaften oder prototypischen Konfigurationen und Bildstrukturen/Bildkompositionen“ (a.a.O., S. 13) zu sprechen, welche mit dem Alter des Heranwachsenden in Verbindung gebracht werden. Damit werden die zu erwartenden altersangemessenen Formen kompositioneller Strukturen erforscht, was für Richter darauf hindeutet, dass die „traditionelle Unterteilung der Kinderzeichnung in verschiedene altersabhängige Stufen nur schwer oder nicht mehr nachvollziehbar ist“ (ebd.). Dies wird von Richter auch als Folge einer beobachteten Abnahme homogener altersabhängiger Merkmale im zeichnerischen Verhalten der Kinder angesehen, welche die traditionelle Eingliederung der Kinderzeichnung in Entwicklungsphasen erschwert. Diese Veränderungen führt der Wissenschaftler hauptsächlich auf den zunehmenden Einfluss der visuellen Medien zurück, die die Wahrnehmung der Kinder verändert. „Medienerfahrung tritt zunehmend an die Stelle der Wirklichkeitserfahrung der Kinder und beschränkt ihre direkten natürlichen Erfahrungen mit der realen Umwelt“ (Richter, 2001, S. 14).

Aus dieser Blickrichtung untersucht Wilson (2000) den starken Einfluss der Manga-Figuren auf die Kinderzeichnungen japanischer Kinder. Der Autor ist der Auffassung, dass die japanischen Kinderzeichnungen als Zeichen anzusehen sind, welche aus einer Zeichenkollektion (die Manga-Comicbücher) gesammelt werden. „Every individual manga sequence drawn by a Japanese child becomes a sign that contains a collection of other signs“ (a.a.O., S. 52). Daher kann die Kinderzeichnung als ein „Text von Zeichen“ interpretiert werden, die nach seiner Auffassung von den vorhandenen visuellen Zeichen übernommen sind.

Trotz der Einteilung der Entwicklung der Kinderzeichnung in Phasen, bleibt nach Richter (2001, S. 85) das „individuelle Moment“ in der Kinderzeichnung ausgeprägt und bedeutend. Die Kinderzeichnung entwickelt sich aus dieser Sicht in Richtung einer unkonventionellen und zunehmend individualistischen graphischen Wiedergabe. „Auf diesem Hintergrund von individuellen zeichnerischen Entwicklungen einerseits und immer häufiger auftretenden unkonventionellen

Fragmentierungstendenzen in der sogenannten Regelentwicklung andererseits, müssen die bildnerischen Reaktionen auf spezielle hoch traumatisierende Ereignisse gesehen und identifiziert werden“ (a.a.O., S. 82; vgl. auch Koeppel-Lokai, 1996). Eine ähnlich kritische Haltung wird von Richter auch gegenüber jenen Konzepten vorgestellt, die von einer systematischen phasenhaften Entwicklung der Raumstruktur sprechen und jedem Alter (oder jeder Altersspanne) andere diskriminierbare Raummodelle zuweisen (vgl. Mosimann, 1979). Diese Konzepte berücksichtigen nicht, „ dass die Raumkonstrukte nach dem Flächenschichtenmodell, das die Zeichnenden im Alter von acht bis neun Jahren realisieren sollen, auch aufgrund kulturspezifischer Vorgaben und Muster (Perspektive) zustande kommen, die sich im Laufe der Kunstgeschichte/Kulturgeschichte verändert haben und sich weiter verändern werden“ (Richter, 2001, S. 185; vgl. auch Schütz, 1990, S. 110).

Schuster (2001) thematisiert die Problematik der Einteilung von Kinderzeichnungen in Entwicklungsphasen: „Es ist heute aus der Mode gekommen, Entwicklungsstufen und Altersangaben für typische Merkmale der Kinderzeichnung zu benennen. Es ist nämlich sehr schwierig, aussagefähige Altersangaben zu machen“ (a.a.O., S. 53). Für ihn ist die Entwicklung der Kinderzeichnung individuell unterschiedlich und hängt hauptsächlich von den Vorbildern ab, die das Kind durch Geschwister und andere Kinder zu sehen bekommt (vgl. Schuster & Jemel, 1992). Auch für Thomas & Silk (1990) ist es schwierig, die Kinderzeichnung in Entwicklungsphasen einzuteilen. „With regard to drawing, there does not appear to be a fixed relationship between a child’s age and the stages s/he has achieved in his/her drawings. Drawing typical of earlier stages often persists even when more developed strategies have been attained“ (a.a.O., S. 40). Für die Autoren kann ein Kind immer wieder auf seine frühe Darstellung des „Kopffüßlers“ zurückgreifen, obwohl es schon längst dieser Phase entwachsen ist. In Anlehnung an Wilson & Wilson (1977) sehen die Autoren auch, dass Kinder, die niemals zuvor gezeichnet haben, wenn sie die Möglichkeit dazu bekommen, Kopffüßler darstellen, die für die Menschzeichnungen vierjähriger Kinder charakteristisch sind. Daher sehen Thomas & Silk (1990), wie auch Wilson & Wilson (1977), dass die Entwicklung der zeichnerisch-graphischen Fähigkeit der Kinder von ihren zeichnerischen-

bildnerischen Erfahrungen und von ihren Erfahrungen mit visuellen Vorbildern abhängt.

Obwohl systemische Entwicklungsmodelle hinsichtlich der Kinderzeichnung kritisiert werden (Richter, 2001; Thomas & Silk, 1990) und sich viele Phänomene in den Kinderzeichnungen im Laufe des 20. Jahrhunderts verändert haben (Richter, 2001; Wilson & Wilson, 1981), stellen diese Phasenmodelle und die Besonderheiten/Merkmale der Kinderzeichnungen in der jeweiligen Entwicklungsphase, die hauptsächlich aus der Erforschung der Zeichnungen von Kindern aus sog. „eurozentrischen“ Kulturen entstanden, die theoretischen Rahmen vieler „interkultureller“ Kinderzeichnungsforschungen (Yusuf, 2005, S. 68ff.). Daher werden im nächsten Abschnitt in zusammenfassender Form die wichtigsten Phänomene und Merkmale der verschiedenen Entwicklungsphasen der Kinderzeichnung vorgestellt. Diese Darstellung sollte darüber hinaus auch die Diskussion um den „Realismus“ (Luquet, 1927), der im Mittelpunkt der morphologisch-kognitionspsychologischen Ansätze steht, verdeutlichen.

2.2. Entwicklungsphasen der Kinderzeichnung

Richter (2001) beschreibt die Entwicklung der Kinderzeichnung im Sinne der zeitlichen Sequenzen vom Anfang des zweiten Lebensjahres und bis zum zehnten/elften Lebensjahr folgendermaßen:

- Aufbausequenz (bis zum Anfang des fünften Lebensjahres)
- Sequenz der Individualisierung und Differenzierung bildhafter Strukturen (5 bis 9 Jahre)
- Assimilationssequenz (a.a.O., S. 32).

Diese Entwicklung wird von den meisten Theoretikern der Kinderzeichnungsforschung in vier oder fünf Entwicklungsphasen unterteilt (vgl. Kim, 1994, S. 27). Der Unterschied besteht meist darin, dass einige Forscher die Zeichnungen der Kinder im Alter von ca. 3 bis 5 Jahren in eine sog. „Vorschemaphase“ eingliedern (Richter, 1987, 2001), während andere (Luquet, 1927; Rimerman, 1995) diese Zeichnungen der Schemaphase zuordnen.

2.2.1. Die Kritzelphase oder vorfigurative und frühe repräsentationale Ereignisse

Im Alter von ca. einem Jahr ist das Kind fähig, „kultur-/ sozialisationsgebundene Materialien“ (Richter, 1987, S. 26) zu verwenden, um auf einem Blatt Papier Linien zu erzeugen. Vor dem Kritzeln macht das Kind jedoch einige Erfahrungen mit „mark-making“ (Winner, 2006), die Richter (1987) und Widlöcher (1974) als „Schmierer und Sudeln“ bezeichnen. Auch Schönackers (1996) bemerkt, dass die Mehrheit der Eltern von dieser Aktivität bei ihren Kindern berichten, die bis zum Alter von drei Jahren neben den entwickelten Kritzelkonfigurationen beibehalten bleibt.

Die Kritzelzeichen sind sehr stark von der motorischen Entwicklung abhängig. Meyers (1963) beschreibt fünf Arten der Kritzelzeichen oder Kritzelgeschehen, die in Abhängigkeit von der motorischen Steuerung, die vom Schultergelenk bis zu den Fingern verläuft, erbracht werden. Dazu gehören:

- das Hiebkritzeln im Alter von 1;0 bis 1;3 Jahren
- das Schwingkritzeln im Alter von 1;3 bis 1;8 Jahren
- das Kreiskritzeln im Alter von 1;9 bis 1;11 Jahren
- das verschiedengeformte Kritzeln ab dem Alter von 2 Jahren
- das erste sinnunterlegte Kritzeln ab 2;5 Jahren

Richter (2001) und Schönackers (1996) unterteilen die Kritzelphase in drei Sequenzen: „frühe aktionale Repräsentationen“, „gestisch aktionistische Repräsentationen“ und „Übergang zum figurativ-repräsentationalen Zeichnen“ (vgl. auch Matthews, 1984). Rimerman (1995) unterscheidet zwischen unkontrollierten Anfangskritzeln (von 18-28 Monaten), in denen die Bewegung oder Spur ohne ein eindeutiges Ziel erfolgt, und Endkritzeln, in denen die Linie zunehmend kontrolliert ist und das Kind durch die Linien ein eindeutiges Ziel zu verfolgen scheint. In dieser Phase werden die Konfigurationen benannt (a.a.O., S. 14).

Am Ende der Kritzelphase entstehen für Schönackers (1996) solche Repräsentationen, die Formähnlichkeiten mit dem realen, darzustellenden Objekt (Referent) aufweisen. Diese Darstellungen/Repräsentationen erlauben dem Betrachter mehr als die vorherigen Kritzelzeichen, erkennbare Intentionen des Kindes zu

erfassen. Nach Richter ist in diesem Übergang „die Entwicklung einer allgemein zugänglichen Kommunikation mittels figurativer, darstellender Bildzeichen“ zu beobachten (Richter, 2001, S. 89). Damit verweist Richter darauf, dass nun der kommunikative Charakter der Zeichnung verständlicher wird, was jedoch nicht bedeutet, dass die vorherigen graphischen Kritzelzeichen bedeutungslos sind. In diesem Zusammenhang sehen auch Koeppel-Lokai (1996) und Matthews (1984), dass viele der „aktional-gestischen“ (Koeppel-Lokai, 1996, S.22) Repräsentationen eine Bedeutung beinhalten, die jedoch von Erwachsenen nicht erkannt wird.

Während Kellog (1969), Loewenfeld & Brittain (1964/1987), Piaget & Inhelder (1956) und Luquet (1927) das Kritzeln als repräsentationsfreie Aktivität („nonrepresentational activity“) betrachten und sie nur als Ausdruck der sensomotorisch-rhythmischen Freude sehen, zeigen neue Forschungen, dass Kinder beim Kritzeln ihren Produktionen eine Bedeutung durch Sprache oder symbolische Aktivität verleihen (vgl. Winner, 2006). So zeigen Wolf & Perry (1988), dass Kinder das „Hüpfen eines Hasen“ durch das „Hüpfen des Bleistiftes auf der Zeichenfläche“ demonstrieren, was verdeutlicht, dass die Kritzelzeichen eine Bedeutung für die Kinder beinhalten und eine bestimmte Information zum Ausdruck bringen sollen. Ähnlich berichtet Winner (2006) von einer Zeichnung eines zweijährigen Kindes, das mit dem Pinsel Kreise erzeugte, die es „Flugzeug“ nannte (a.a.O., S. 870ff.).

Ab dem Alter von zwei Jahren fangen Kinder an, ihren Kritzelzeichen einen Namen zu geben, was den repräsentationalen Charakter der Kinderzeichnung verdeutlicht. Adi et al. (1998) berichten, dass zwei- bis dreijährige Kinder eher unterbrochenen (kurvigen) Linien eine repräsentationale Bedeutung (Benennung) geben als geraden Linien. Nach den Auffassungen dieser Autoren liegt dies einerseits daran, dass die Kinder bei den unterbrochenen kurvigen Linien die Zeichenrichtung/Bewegungsrichtung verändern müssen, was ihre Aufmerksamkeit auf diese Linien erhöht, und andererseits daran, dass diese Linien geschlossene „Figuren“ evozieren.

Zu den wichtigsten Konfigurationen des Übergangs zum figurativ-repräsentationalen Zeichnen gehört die Kopffüßlerdarstellung, zu deren Entstehung viele Untersuchungen durchgeführt wurden, um die Besonderheit dieser Darstellung

und ihr Verhältnis zum „internalisierten Bild“ oder „Wissen des Kindes“ zu erforschen (für eine ausführliche Beschreibung der Literatur vgl. Schönmackers, 1996; Koeppel- Kolai, 1996). Nach Schönmackers (1996) können 71,3 % der deutschen Kinder im vierten Lebensjahr gegenstandsanaloge Darstellungen realisieren. 50 % der Kinder konnten im Alter von 45-47 Monaten Menschdarstellungen mit Rumpf anfertigen (a.a.O., S. 143). Kellog, (1969), Malchiodi (1998) beobachten in dieser Phase den Anfang von „Mandala-Figuren“, wie Kreuz, Kreis, Quadrat und Vierecke. Die Kopffüßlerdarstellung entsteht nach dieser Auffassung aus Kombinationen oder Aggregationen von „basic-scribbles“.

2.2.2. Umstrukturierung in der sog. Vorschemaphase (3 bis 4 Jahre):

Die Zeichnungen der Kinder sind in diesem Alter für den Betrachter zumindest teilweise erkennbar. Nach Schönmackers (1996) können die meisten Kinder im Durchschnittsalter von 42 Monaten gegenstandsanalog zeichnen. Ihre Menschdarstellungen beinhalten Kopf, Rumpf, Gesichtsmerkmale, Bein- und/oder Armzeichen (a.a.O., S. 117). Im Gegensatz zu den aktionalen Konfigurationen weisen diese Darstellungen eine Ähnlichkeit mit den realen Objekten, die sie repräsentieren, auf (Yusuf, 2005, S. 71ff.). Am Ende des vierten Lebensjahres beobachtet Golomb (2003) „the creation of a pictorial world“. Im Allgemeinen können Kinder erst im Alter von 3 bis 4 Jahren repräsentationale graphische Darstellungen realisieren. Während Luquet davon ausgeht, dass die Objekte in dieser Phase nicht in Beziehung zueinander stehen, sehen Piaget & Inhelder (1956) und Lange-Küttner (1994), dass die Objekte in einer topologischen Beziehung zueinander stehen, welche durch die Dimensionen Benachbartsein, Getrenntsein, Umgeben- und Umgeschloßensein gekennzeichnet ist (vgl. Lange-Küttner, 1994, S. 65).

Schuster (2001) bezeichnet diese Phase als die „Geburt des Bildes“ und bezieht sie auf das Alter von ca. 2;6 bis 5 Jahren (a.a.O., S. 56). Für ihn entstehen in dieser Phase die sog. Schemata, „aus denen alle Abbildungen aufgebaut werden“ (ebd.). Für Kinder im Alter von 4 bis 6 Jahren beobachtet Schütz (1990) eine zunehmende Beachtung von externen Referenzen wie Blattkanten und Respektierung bereits gesetzter Darstellungselemente wie Kopf, Rumpf u.ä.. Malchiodi (1998) bezeichnet in Anlehnung an Kellog (1969) diese Übergangsphase als „ba-

sic forms“. In dieser Phase können Kinder ihre Emotionen und Zeichen mit ihrer Umwelt verbinden (a.a.O., S.74ff.).

Zu den „allgemeinen“ Merkmalen dieser Phase gehören:

- Vermeidung von Überschneidungen und Beachtung des „Umraumes“ (Meyers, 1968; Goodnow, 1977)
- Zunehmendes Interesse an narrativer Kommunikation und Dramatisierung (Gardner, 1980; Yusuf, 2005)
- Zunehmendes Interesse an der Verbesserung der graphischen Konfigurationen durch ihre Bereicherung mit neuen Details und Verknüpfungen („Werkreife“, Bühler, 1967)
- Respektierung der Flächenkoordination (Schütz, 1990)
- Zunahme dargestellter Motive (Haus, Auto, Sonne, Mensch, Blumen etc.)
- Die Beziehung zwischen den Bildelementen wird deutlicher (Richter, 1987, 2001; Yusuf, 2005).

2.2.3. Schemaphase oder „analog-figurative Repräsentationen“ (5 bis 7/8 J.)

Die Zeichnungen der Kinder in diesem Alter gehören nach Luquet (1927) zur Phase des „intellektuellen Realismus“ (4 bis 9 Jahre), womit ausgedrückt werden soll, dass die Zeichnungen hauptsächlich vom „Wissen des Kindes um die Objekte“ und nicht von seiner „objektiven“ visuellen Wahrnehmung determiniert sind (vgl. Richter, 1987). Mit diesem Terminus werden vor allem die „Umklappungsbilder“ oder „Röntgenbilder“ (durchsichtige Repräsentationen) oder auch das „two-eyed-profile“ erklärt. Winner (2006) weist darauf hin, dass die Erklärung dieser Phänomene durch den Bezug auf das Wissen des Kindes nicht ausreichend sei. Sie vertritt die Meinung, dass uns Kinder in ihrer Zeichnung nicht alles, was sie über das gezeichnete Objekt wissen, vermitteln. Daher “intellectual realism is best seen as a typical strategy rather than a full-blown stage” (a.a.O., S. 876). Nach ihr wird die Zeichnung immer von dem Wissen um das, was gezeichnet wird, beeinflusst. Man könne daher die zeichnerischen/bildnerischen Darstellungen nicht von dem Wissen um das, was gezeichnet wird, trennen.

Meyers (1963) bezeichnet diese Phase als die „bildermächtige Zeit“ der mittleren Kindheit (a.a.O., S. 25). Gardner (1980) beschreibt sie als „the golden age of

artistic expression“. Für Widlöcher (1974) ist das Kind in dieser Phase daran interessiert, die Dinge so zu gestalten, dass wir sie am leichtesten identifizieren können (a.a.O., S. 51). Malchiodi (1998) bezieht diese Phase auf das Alter von 6 bis 9 Jahren. Die wichtigste Entwicklung in der graphischen Fähigkeiten der Kinder sieht sie an der Verwendung von „visual symbols or true schemata for human figures, animals, houses, trees and other objects“ (a.a.O., S. 86). Dabei wird der Begriff „visual symbols“ im Sinne der kognitions-psychologischen Auffassung von Piaget & Inhelder (1956) verwendet.

Die Entwicklung dieser Phase charakterisiert sich in der Regel durch die Vereinheitlichung und Schematisierung der Bildstruktur und der einzelnen Konfigurationen (Richter, 2001, 1987; Rimerman, 1995; John-Winde, 1981; Reiß, 1996; Lange-Küttner, 1994). Zu den wichtigsten Merkmalen dieser Phase gehören folgende Phänomene:

- Respektierung der Flächenkoordination (Boden- und Himmelslinien entstehen; John-Winde, 1981)
- Bedeutungsgröße (bedeutende Konfigurationen oder Details werden durch ihre Größe hervorgehoben; Meyers, 1963; Richter, 1987; Rimerman, 1995, 1983)
- Exemplarische Details (z.B. lange Haare für Mädchen, Bart für Mann; Rimerman, 1995)
- Umklappungsbilder (z.B. bei Darstellungen von Häusern an einer Straßenkreuzung; Meyers, 1963)
- Raumschichtenbilder (mehrere übereinander gezogene „Bodenlinien“; John-Winde, 1981)
- Röntgenbild/Transparenz (z.B. werden die Treppen und Stühle in einem Haus gezeichnet)
- R-Phänomen (Schornstein wird rechtwinklig zur Dachlinie gezeichnet; Richter, 1987, 2001)
- Inhalt der Zeichnung ist vorwiegend aus dem Alltag des Kindes und seinen realen Erlebnissen entnommen (Richter, 1987).

2.2.4. Umstrukturierung/Übergang zum visuellen Realismus (ca. 8- bis 10/11 J.)

Rimerman bezeichnet diese Phase als Übergang zur “realistischen Zeichnung” (1995). Für Malchiodi (1998) gilt: „Children of this age also become increasingly aware of the world around them, and earlier modes of expression (i.e., schematic representations) no longer satisfy children’s needs to represent their perceptions in their drawings“; a.a.O., S. 91). In diesem Alter sind die Kinder normalerweise daran interessiert, in ihren Zeichnungen das darzustellen, was ihnen als „realistisch“ erscheint. So ist die Menschzeichnung in diesem Alter reichhaltiger an realistischen Details und geschlechtsspezifischen Zeichen wie Haaren, Kleidern und Körperbau (a.a.O., S. 92).

Mit solchen zunehmend realistischen oder gegenstandsanalogen Darstellungen sind in den Kinderzeichnungen auch erste Repräsentationen von Perspektive zu beobachten. So zeigt Willats (1977), dass Kinder in diesem Alter beginnen, den Tisch durch ein Rechteck (als Tischoberfläche) mit zwei vorderen Beinen und zwei kürzeren Hinterbeinen darzustellen. Die Gegenstände, die auf dem Tisch stehen sollen, zeichnen die Kinder nun „innerhalb des Rechtecks“, das als Tischfläche dient. Im Alter von sieben- bis acht Jahren hingegen haben die Kinder die Tischfläche als „Standlinie“ gezeichnet, auf die die Gegenstände „gestellt“ wurden (Willats, 1977). Malchiodi (1998) weist darauf hin, dass viele Kinder in diesem Alter zwar darauf achten, das Objekt „realistisch“ darzustellen, jedoch zeigen sie dabei nicht den Anspruch, es in einen realistischen Raum zu integrieren. D.h., das Objekt wird realistisch gezeichnet, aber der Raum wird vernachlässigt (a.a.O., S. 95). Diese Tendenz, die Objekte und Umwelt so darzustellen, wie man sie sieht, ist jedoch keine leichte Aufgabe, weshalb manche Kinder karikaturistische Zeichen in ihre Darstellungen aufnehmen (Richter, 2001; Malchiodi, 1998; John-Winde & Roth-Bojadzhiev, 1993). Gardner (1980) weist darauf hin, dass in diesem Alter das Interesse am Zeichnen abnimmt, weil die Kinder erkennen, dass die Zeichnung nicht mehr für den Ausdruck von Gefühlen geeignet ist (a.a.O., S. 152). John-Winde & Roth-Bojadzhiev (1993) beobachten bei Kindern ab dem zehnten Lj. eine zunehmende Fähigkeit, „genauer hinzusehen und innerhalb des Gegenstandes Relationen zu erkennen. Der Vergleich zwischen Vorstellungsbild

und beobachtetem Erfahrungswert führt zu differenzierten Ausformungen und der Überprüfung von Proportionen“ (a.a.O., S. 44).

Zu den wichtigsten Merkmalen dieser Phase gehören die folgenden Phänomene:

- Zunahme an gegenstandsanalogen Details (Lust am Detail; Richter, 1987)
- Grundriss oder querschnittartiger Charakter der Raumdarstellung (John-Winde, 1981)
- Erweiterung des Motivrepertoires oder Umstrukturierung des Bildkonzeptes und Veränderung der Motivstruktur; ein Wechsel von den märchenhaften Phantasien der vorigen Phase zu den Robinsonaden, d.h. eher abenteuerliche Heldenphantasien, wird beobachtet (Richter, 1987; Rimerman, 1995)
- Technische Objekte, Flugzeuge, Schiffe, Weltraumfahrzeuge und andere medial vermittelte Objekte treten in Verbindung mit sprachlichen Beschreibungen auf.
- Zunehmende Beachtung von gegenstandsanalogen Proportionierungen, in diesem Alter werden Menscharstellungen in der Regel nicht „größer“ gezeichnet als z.B. Hausdarstellungen, was das Kind durch die „Bedeutungsgröße“ in der Schemaphase nicht stört (John-Winde & Roth-Bojadzhiev, 1993)
- Differenziertere Bildzeichen innerhalb eines weniger komplexen Bildschemas, d.h. auf den wichtigen Mitteilungsinhalt fixierend mit Verzicht auf viele unwichtige bzw. weniger wichtige Details (Lange-Küttner, 1994).
- Deutliche Zunahme an individuellen Persönlichkeitsmerkmalen.
- Adaption von Comicfiguren und anderen durch die Medien vermittelten Inhalten.
- Aufnahme von Inhalten aus politischen, sozialen und kulturellen Themen („Moment der Geschichtlichkeit“; Richter 2001, S. 32).

2.2.5. Visueller Realismus oder adaptierte Zeichnungen (Zeichnungen am Anfang des Jugendalters; ab dem Alter von 11 Jahren)

Der „visuelle Realismus“ (Luquet, 1927) bezeichnet die Zeit, in der das Kind (oder der Jugendliche) in der Lage ist, die Zeichnung so auszuführen, dass sie der Realität (gegenstandsanalog, dreidimensional und perspektivisch) entspricht. D. h., dass der Heranwachsende sich allmählich von seinen inneren egozentrischen

(Piaget & Inhelder, 1956, Lange-Küttner, 1994) Einstellungen (Schemata) löst und sich an der realen Erscheinung der Umwelt/Objekte orientiert. Richter (2001) bezeichnet diese Phase als „gestaltete/adaptierte Konfigurationen“, womit hauptsächlich die Anpassung der Kinderzeichnung an die herrschenden Kunststile und visuellen Vorbilder aus den Massenmedien der jeweiligen Epoche verdeutlicht wird. Der „visuelle Realismus“ von Luquet (1927) wird von Richter, wie schon erwähnt, eher als ein zeitgeschichtliches Phänomen betrachtet, das für die Kunst am Anfang des 20. Jahrhunderts charakteristisch war. Ähnlich zeigen Wilson & Wilson (1981), wie die Kinderzeichnung sich im Laufe ihrer Geschichte verändert hat und wie das Phänomen der „two-eyed profile“ allmählich aus den Zeichnungen „nord-westlicher“ Kinder verschwand. Dabei heben diese Autoren den Einfluss der visuellen Vorbilder (vgl. Kapitel, 5) auf die Kinderzeichnung hervor und lehnen die Intention zum „Realismus“ (Luquet, 1927) als Haupteinfluss auf die Kinderzeichnung ab.

Willats (1977, 2008) zeigt, dass 40 % der Zeichnungen der Dreizehn- bis Vierzehnjährigen ein Projektionssystem aufweisen, das er „oblique perspective“ bezeichnet, welches in der asiatischen Kunst häufig vorkommt. Der Unterschied zu anderen Zeichnungen mit projektiver Perspektive liegt hauptsächlich darin, dass die Oberfläche des Tisches nun durch ein Parallelogramm mit diagonalen Linien dargestellt wird. Willats bemerkt zu diesem Sachverhalt, dass solche Darstellungssysteme kaum in der Umgebung der Kinder zu sehen sind. Damit widerlegt er die Einstellung von Wilson & Wilson (1977, 1984), die die Kinderzeichnung als Wiedergabe von vorgegebenen Zeichnungen/Bildern aus der Umgebung der Kinder sehen. Nur wenige der Kinder im Alter von 15,5 bis 17,5 Jahren realisieren eine richtige perspektivische Darstellung. Dabei sind nach Willats (1977) zwei Systeme zu beobachten: In dem einen wurde die Tiefe durch einen weniger breiten Hinterrand der ausgedehnten Oberfläche des Tisches gezeichnet. Bei dem anderen wurde die Oberfläche etwas „flächig“ (niedriger) in der Tiefe gezeichnet. Auf Grundlage dieser Untersuchungen kommt Willats zu der Überzeugung, dass der visuelle Realismus durch die Beherrschung zeichnerischer Linientechniken und Fähigkeiten zustande kommt, über die hauptsächlich begabte oder trainierte Kinder verfügen (vgl. Willats, 2008, S. 189). Willats stellt damit die Annahmen von

Wilson & Wilson (1977, 1979, 1984, 1987) in Frage, denn die westlichen Kinder konnten nur zum geringen Teil und erst im Alter von 15,5 bis 17,5 Jahren eine richtige (gegenstandsanaloge) perspektivische Tiefendarstellung realisieren, obwohl in ihrer Umgebung solche Bilder häufig zu finden sind. Diese Betrachtungsweise vertritt auch Reiß (1996), der 40.000 Zeichnungen von deutschen Kindern untersuchte. Bei der Auswertung der Menschzeichnungen konnte Reiß nur 2% der Menschzeichnungen zur Kategorie „naturalistisch vollkommene Gestaltungen“ einordnen (a.a.O., S. 89), was die Thesen von Luquet (1927) widerlegt.

Gardner und Gardner (1973) beobachten, dass, während die Sieben- bis Elfjährigen bei der Zusammensetzung von Bildern auf kompositionelle (Größe, Konturen) Aspekte achten, sich die Elf- bis Vierzehnjährigen eher für den Inhalt/Thema der Darstellung interessieren. Malchiodi (1998) bemerkt, dass die meisten Erwachsenen auf das Malen und Zeichnen ungefähr ab dem Alter von 11 Jahren verzichten, weshalb ihre Zeichnungen bei dieser Zeichenentwicklungsphase stagnieren.

Zu den wichtigsten Merkmalen dieser Phase gehören:

- gegenstandsanaloge tiefenräumliche Bildorganisation bzw. Raumdarstellung (Luquet, 1927; Rimerman, 1983, 1995)
- adaptierende, assimilierte Darstellung (Richter, 1987, 2001)
- Karikaturisierungsmomente (John-Winde, 1981; Richter, 1987).

2.3. Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden die wichtigsten Phänomene und Merkmale der Kinderzeichnung in den jeweiligen Entwicklungsphasen in Kürze zusammengefasst. Dabei ist zu erkennen, dass im Mittelpunkt der Betrachtung der Entwicklung der Kinderzeichnung ihre Annäherung zum realen naturalistischen Erscheinungsbild der dargestellten Objekte oder Szenen steht. Während kognitionspsychologisch orientierte Forscher den „Realismus“ als Haupteinfluss auf die Entwicklung der Kinderzeichnung betrachten, schlussfolgern Vertreter künstlerischer und kulturspezifischer Thesen, dass die Entwicklung der Kinderzeichnung von visuellen Vorbildern (Wilson & Wilson, 1977, 1979, 1984; Richter, 1987, 2001) und von

der Beherrschung der Regeln der zeichnerischen Darstellung (Willats, 1977, 1995, 2008; Winner, 2006) abhängt.

Die Darstellung der Besonderheiten und Merkmale der jeweiligen Entwicklungsphasen verdeutlicht, dass die Kinder in ihren Zeichnungen hauptsächlich gegenstandsanaloge realistische Darstellungen realisieren. Mit zunehmendem Alter wird die Kinderzeichnung in der Regel auch gegenstandsanaloger und realistischer. Dennoch hindert diese Tendenz die Kinder nicht daran, nicht gegenstandsanaloge Darstellungen zu realisieren. Diese zwei Phänomene existieren oft in den Zeichnungen derselben Kinder (Thoma & Silk, 1990; Malchiodi, 1998). Insbesondere am Ende der Kindheit bzw. Anfang des Jugendalters scheint die Kinderzeichnung auch durch andere Faktoren beeinflusst zu werden, die einen Prozess der Anpassung an herrschende Kunststile erkennen lassen (Yusuf, 1995, 2005), oder auf Schwierigkeiten in der Beherrschung von Regeln und Techniken künstlerischer/bildnerischer Darstellungen hinweisen. Daher wird die Annahme von einem „visuellen Realismus“ (Luquet, 1927) als Höhepunkt der Kinderzeichnungsentwicklung durch die Untersuchungen von Willats (1977, 1985) Richter (1987, 2001) und Reiß (1996) deutlich widerlegt, die diese Phänomene hervorheben.

Trotz diesen Differenzen in der Erklärung der Phänomene der jeweiligen Entwicklungsphasen der Kinderzeichnung haben die Entwicklungsphasen für Wichelhaus (2010a) eine wichtige entwicklungsdiagnostische Funktion, die u.a. für den schulischen Bereich wichtig sind. „Unter entwicklungsdiagnostischen Gesichtspunkten dient die Kinderzeichnung in Kombination mit anderen Verfahren zur Intelligenz- und Reifefeststellung“ (a.a.O., S. 257). Demnach kann die Kinderzeichnung als „Ausleseinstrument“ verwendet werden, um die geeigneten Schulrahmen oder den geeigneten Förderbedarf für die untersuchten Kinder festzustellen. Aus dieser Sicht dient die Kinderzeichnung zur Feststellung von „Sonderentwicklungen“ (a.a.O., S. 260).

Die Bedeutung der Entwicklungsphasen zur Feststellung von psychosozialen Konflikten, die aufgrund „belastender Situationen“ entstehen können, wird von Wichelhaus (a.a.O., S. 229) auch hervorgehoben. Insgesamt liefern die Phasenmodelle für die Wissenschaftlerin einen wichtigen diagnostischen Beitrag zu den Untersuchungen von Kinderzeichnungen. Sie sieht, dass die Eingliederung der

Kinderzeichnung in Entwicklungsmodelle (-phasen) dazu dient, Entwicklungsrückstände, -verzögerungen, Regressionen oder Akzelerationen festzustellen (Wichelhaus, 2000). Auch Malchiodi (1998) vertritt diese Meinung und deutet darauf hin, dass die Entwicklungsphasen uns helfen, zu wissen „what is normal or expected for a particular age group provides a baseline for comparing what is unusual or unexpected in children’s drawings“ (a.a.O., S. 98).

Für die vorliegende Arbeit liefert die Darstellung der allgemeinen Entwicklung der Kinderzeichnung einen Einblick in die eurozentrische Diskussion um die Kinderzeichnung und verdeutlicht weiterhin die unterschiedlichen Thesen ihrer Forschungsansätze, die im ersten Kapitel dargestellt wurden. Darüber hinaus wird die Entwicklung der Kinderzeichnung in eurozentrischen bzw. nordwestlichen Kulturen meistens als Maßstab für die Auswertung von Zeichnungen der Kinder aus anderen Kulturen herangezogen. In diesen „interkulturellen“ Untersuchungen (Richter, 2001), von denen im fünften Kapitel einige dargestellt werden, zeigt sich, dass diese Entwicklungsphasenmodelle fast in allen Untersuchungen als Kriterium gewählt werden, wonach die Forscher die Zeichnungen der Kinder aus anderen nicht-eurozentrischen Kulturen beurteilen.

In einer früheren Untersuchung des Verfassers der vorliegenden Arbeit mit palästinensischen Kindern aus Israel (vgl. Yusuf, 1995; Yusuf, 2005; Yusuf & Richter, 2001) wurden auch Phänomene beobachtet, die die Zeichnungen der palästinensischen Kinder in Entwicklungsphasen einordnen lassen. Die wichtigste Erkenntnis dieser Untersuchung ist die Bestätigung der von Richter (1984, 1987, 2001) aufgestellten These, dass die Kinderzeichnung am Ende der Kindheit/Anfang des Jugendalters durch Anpassung an die herrschenden Kunststile der jeweiligen Epoche und Umgebung charakterisiert ist.

3. Die Menschzeichnung

3.1. Einführung

Die Menschzeichnung gehört, zumindest in den nordwestlichen Kulturen, zu den beliebtesten und ersten zeichnerischen Repräsentationen des Kindes (diese Beschränkung auf die nordwestliche Kulturen erfolgt, da in manchen Kulturen, wie der beduinischen Kultur, sich diese Beobachtung nicht bestätigt; vgl. Dennis, 1960, 1966; Al-Krenawi & Slater, 2007). Diese Zeichnung erhält seit den Anfängen der Forschung der Kinderzeichnung eine besondere Aufmerksamkeit (vgl. Sehringer, 1983, Schönmackers, 1996; Koepe-Lokai, 1996). Auch in arabischen und hebräischen Werken bekommt die Menschzeichnung einen besonderen Stellenwert in der Untersuchung der Kinderzeichnung (Rimerman, 1995; Abraham, 1978; Kroup; 1995; Teichman, 2001, 2007; Teichman & Zafrir, 2003; El-Basiouny, 1991; Atiyeh, 1993; Fahmi, 1964; vgl. Kapitel 5, u.). Die Menschzeichnung oder „ZEM“ („Zeichne-einen-Menschen-Test“, Ziler, 1949; Koppitz, 1972) gehört auch zu den beliebtesten und am häufigsten verwendeten Testverfahren in den pädagogischen, therapeutischen und psychologischen Arbeitsbereichen (Sehringer, 1983; Naglieri et al. 1991; Cox, 1993; Schönmackers, 1996, Koepe-Lokai, 1996).

Beeinflusst von den Thesen der „ersten“ Kinderzeichnungsforscher wie Cooke (1985), Ricci (1987), Sully (1896), Barnes (1892), Kerschensteiner (1905), Schuyten (1904), Stern (1907), Rouma (1913), Luquet (1913) entwickelte Goode-nough (1926) den „Draw-a-Man“ (DAM) Test zur Erfassung der „Intelligenz“ bei Kindern. Seitdem stehen die Menschzeichnung und der DAM-Test im Mittelpunkt vieler Untersuchungen, die in ihrem Umfang heute kaum erfassbar sind (vgl. Schönmackers, 1996; Koepe-Lokai, 1996).

Während der zunehmenden und hauptsächlich kognitionspsychologisch orientierten Erforschung der Menschzeichnung entstand um die Mitte des 20. Jahrhunderts eine neue Sichtweise, die sehr stark von der Psychoanalyse beeinflusst war und die Menschzeichnung als Ausdruck unbewusster Konflikte und Persönlichkeitsmerkmale des Zeichners ansah. Zu den Hauptvertretern dieses tiefenpsychologischen Interpretationsansatzes gehören Machover (1949), Hammer (1958),

Levy (1958), Schetty (1974), Buck (1948), Abraham (1978) und Rimerman (1995).

In der Beurteilung der Menschzeichnung lassen sich, nach Koppitz (1972), hauptsächlich diese zwei Interpretationsansätze beobachten: „Die erste Richtung wird hauptsächlich von klinischen Psychologen eingeschlagen, die im ZEM ein projektives Verfahren sehen und die Zeichnung als Zeichen für unbewusste Bedürfnisse, innere Konflikte und als Persönlichkeitsmerkmale analysiert. Die Anhänger der zweiten Lehrmeinung sehen im ZEM einen Entwicklungstest für die geistige Reife“ (a.a.O., S. 16).

In den kognitionspsychologischen Forschungen der Menschzeichnung spielen die Merkmale der Menschdarstellung in den verschiedenen Altersstufen der Kinder eine besondere Rolle, da diese der Erfassung des „Zeichenalters“ (Goodenough, 1926; Harris, 1963; Ziler, 1950) dienen. Im Allgemeinen wird nach diesem Verfahren der Intelligenzquotient beim Kind dadurch erfasst, dass man das Zeichenalter durch das biologische Alter dividiert und das Ergebnis durch 100 multipliziert.

Im nächsten Abschnitt werden einige wichtige kognitionspsychologische Thesen in Bezug auf die Interpretation der Menschzeichnung und ihre Anwendung zur Erfassung der „Intelligenz“ (Goodenough, 1926) oder der „geistigen Reife“ (Harris, 1963; Koppitz, 1968) dargestellt. In diesem Zusammenhang wird die Untersuchung des libanesischen Wissenschaftlers Atiyeh (1991) ausführlich vorgestellt, welche viele detaillierte Informationen und theoretische Grundlagen über die Verwendung der Menschzeichnung als Intelligenztest veranschaulicht.

Zudem wird in diesem Kapitel die Entwicklung der Menschzeichnung beim Kind behandelt (Lange-Küttner, 1994; Cox, 1993; Reiß, 1996; John-Winde & Roth-Bojadzhiev, 1993), wobei jedoch keine detaillierte altersabhängige Beschreibung erfolgt, da die vorliegende Untersuchung sich ausschließlich mit den Menschzeichnungen der neunjährigen Kinder beschäftigt. Die Besonderheiten der Menschzeichnung in diesem Alter werden aus diesem Grunde aber herausgestellt.

Viele Phänomene der Menschzeichnung werden auch in den neuen kognitionspsychologischen und prozessorientierten Forschungen berücksichtigt (Freeman, u.a. 1972, 1975, 1980a, 1980b; Freeman & Hargreaves, 1977; Thomas & Tsalimi,

1988; Henderson & Thomas, 1990), die wichtige Erkenntnisse über ihre Entstehung liefern. Kognitionspsychologische Thesen, die sowohl das Endprodukt der Menschzeichnung als auch den Prozess ihrer Darstellung berücksichtigen, werden wiederum von den Vertretern des künstlerischen und kulturspezifischen Ansatzes thematisiert und kritisch betrachtet (Cox, 1993; Arnheim, 1978; Golomb, 1992, 2007; Winner, 2006). Die Diskrepanzen zwischen den Thesen dieser Forscher werden in Bezug auf einige Entwicklungsphänomene und Besonderheiten der Menschzeichnung veranschaulicht.

Die Darstellung der Entwicklungsmerkmale und -phänomene der Menschzeichnung stellt heraus, wie einige Entwicklungsmerkmale, die auf die „geistige Reife“ des Kindes hindeuten, gleichzeitig als Hinweise für die emotionale Befindlichkeit des Kindes betrachtet werden (Koppitz, 1968; vgl. Wichelhaus, 2010a). Dieser Sachverhalt wird anhand der Darstellung der Untersuchung von Koppitz (1972 [1968]) veranschaulicht, die in diesem Kapitel besonders hervorgehoben wird. In diesem Zusammenhang werden auch die wichtigsten tiefenpsychologisch orientierten Thesen hinsichtlich der Menschzeichnung und ihrer Anwendung als projektives Verfahren dargestellt.

3.2. Menschzeichnung und Kognition

3.2.1. Menschzeichnung und „geistige Reife“

Wie schon erwähnt wurde, berichten die ersten Forscher der Kinderzeichnung davon, dass mit zunehmendem Alter die Kinderzeichnung reicher an Details und „realistischer wird“ (vgl.; Goodenough, 1926; Harris, 1963; Koppitz, 1968; Richter, 1987; Rimerman, 1995). Aus dieser Annahme heraus entwickelte Goodenough (1926) den „Draw a Man“ Test. Die Darstellung „eines Mannes“ weist für Goodenough altersabhängige Entwicklungsmerkmale auf und sei daher geeignet, die „Intelligenz“ des Kindes zu erfassen. Goodenough erstellte eine Merkmalstabelle von 51 Items, die sich auf vorhandene Details, Bindung der Körperteile, ihre Proportionen zueinander und die dazu gehörigen Accessoires und Kleidungen beziehen. Mit zunehmendem Alter der Kinder tauchen, nach Goodenough, stetig mehr Details in ihrer „Mann-Zeichnung“ auf, weshalb diese Zeichnung zur Erfas-

sung der Intelligenz geeignet sei. Mit diesem Test verfolgt Goodenough auch das Ziel, einen „kulturfreien“ Test für die Erfassung der Intelligenz zu erstellen, der universelle Gültigkeit besitzt (vgl. Dennis, 1960, 1966). Dies begründet sie damit, dass die menschliche Figur für alle Kinder bekannt sei und auf der ganzen Welt die gleiche Gestalt besitzt (Goodenough, 1926).

Harris (1963) revidierte den Test von Goodenough und relativierte die Frage: Was kann durch den „Draw-a- Man“ Test erfasst werden? So weist er darauf hin, dass dieser Test eher „the intellectual maturity, and perhaps more specifically, conceptual maturity“ und nicht die „Intelligenz“ erfassen könne (a.a.O, S. 5). Für Harris drückt die Menschzeichnung des Kindes seine kognitive Fähigkeit „of concept formation“ (ebd.) aus. Dabei umfasst diese Fähigkeit drei Aspekte: Wahrnehmung, Abstraktion und Generalisierung. Harris verlangte von den Kindern drei Menschzeichnungen, nämlich „einen Mann, eine Frau und eine Selbstdarstellung“ zu fertigen, und entwickelte zwei Beurteilungsskalen, eine für weibliche und eine für männliche Figuren (71 Items für männliche und 73 Items für weibliche Figuren; Harris, 1963).

Ziler (1950) bearbeitete ebenfalls den Test von Goodenough. Mit einer Stichprobe von 700 Zeichnungen von Kindern im Alter von 3 bis 15 Jahren erstellte er eine neue Itemstabelle von 52 Kriterien. Für Ziler (1970) ist der Test jedoch nur für Kinder im Alter von 3 bis 12 Jahren geeignet. In seiner Untersuchung weist er darauf hin, dass ein stetiges Wachsen der Prozentzahlen bis zum Alter von 11 Jahren beobachtet werde. Jedoch ab diesem Alter schwankt diese Entwicklung; ein Phänomen, das sich bei den Dreizehn- und Vierzehnjährigen verstärkt (a.a.O., S. 18-25ff.). Ziler führt dies darauf zurück, dass sich die Kinder ab dem Alter von 11 Jahren mehr auf die Gesamtstruktur, d.h. Proportionen der Körperteile untereinander, konzentrieren, wodurch manche Einzelheiten oder Details der menschlichen Figur vernachlässigt werden. Der Test kann, nach Ziler, zwar Hinweise auf die geistige Entwicklung liefern, jedoch berücksichtigt er nicht, „wie“ das Kind zeichnet (a.a.O., S.18).

Eine interessante Untersuchung im arabischen Raum über die Revidierung des DAM-Tests von Goodenough und Harris (1963) stellt die Untersuchung von von libanesischen Psychologen Atiyeh (1993 [1982]) dar, die wegen ihrer detaillierten

Aspekte in Bezug auf die kognitionspsychologische Betrachtung der Kinderzeichnung folgend vorgestellt wird.

Nach einer genauen und detaillierten Darstellung beider Itemstabellen von Goodenough (1926) und von Harris (1963) stellte der Atiyeh (1993) seine Kritik an diesen vor, wonach er die Beurteilungskriterien als eingeschränkt und unzureichend im Verhältnis zum Umfang der durch den Test untersuchten Altersstufen betrachtet. Er zweifelt daran, ob die 71-73 Items von Harris (1963) die Eigenschaften aller Zeichenmerkmale der Menschendarstellung für das Alter von 3 bis 15 Jahren erfassen können. Atiyeh findet auch, dass die Itemstabelle ein erhöhte „Intelligenz“ bei Profildarstellungen verbe, was die Objektivität des Tests in Frage stellt. Nach Atiyeh (1993) schließt die spontane „Frontaldarstellung“ nicht die Fähigkeiten des Kindes aus, den Menschen auch in Profildarstellung zu zeichnen (a.a.O., S. 123). „Wenn Kinder keine Profildarstellung zeichneten, geschah es, weil es ihnen nicht eingefallen war, dies so darzustellen. Daher können ihnen diese zusätzlichen Punkte nicht entbehrt bleiben“ (a.a.O., 1993, S. 124). Atiyeh weist auch darauf hin, dass viele Kinder, die spontan eine Frontaldarstellung zeichnen können, auch eine Profildarstellung zeichnen würden, wenn man sie deutlich danach auffordert. Zudem kritisiert Atiyeh die Vergabe von Punkten für Kopfbedeckungen und Accessoires, welche auch spontan gezeichnet oder nicht gezeichnet werden und die Intelligenz nicht objektiv ermitteln können.

In drei Jahren wurden über 2500 Zeichnungen von drei- bis fünfzehnjährigen Kindern aus allen gesellschaftlichen und religiösen Gruppen im Libanon gesammelt. Wegen des Fehlens genauer Angaben über die zeichnenden Kinder wurde der größte Teil der Zeichnungen ausgenommen. Dadurch entstand eine Stichprobe von 329 Zeichnungen von Kindern im Alter von 4,5 bis 8 Jahren. Atiyeh selbst hegt wegen der kleinen Stichprobe Zweifel an der Validität seines Testverfahrens und bemerkt, dass andere umfangreichere Untersuchungen dies überprüfen sollten.

Der Autor versucht also, den Test von Goodenough & Harris (1963) nicht an die libanesisch-arabische Kultur anzupassen, sondern stellt die Validität des Tests allgemein in Frage. Damit der Test eine bessere Reliabilität und Validität aufweist, muss er durch zusätzliche, detailliertere und umfangreichere Items ergänzt

werden. Dafür erstellt Atiyeh (1993) eine Itemstabelle von 227 Punkten, die er zu begründen versucht. In Anlehnung an Harris und Goodenough erstellt er eine Tabelle aus neun „kognitiven-motorischen“ Fähigkeiten, welche beim Zeichenvorgang auf „Intelligenz“ schließen können und überträgt sie auf Körperteile, an denen diese Funktionen messbar werden könnten (a.a.O., S. 124). Dadurch entsteht eine Liste von neun kognitiven Funktionen, die sich auf 16 Körperteile beziehen. Eine Ergänzung von zwei Aspekten, die Kleidung und die Profildarstellung, wird zugefügt.

Zu den „kognitiv-motorischen“ Fähigkeiten gehören nach Atiyeh (1993):

- 1- Objektwahrnehmung/Objektdifferenzierung
- 2- Raumwahrnehmung
- 3- Die Lage der Körperteile im Gedächtnis „zu behalten“
- 4- Darstellung von „Tiefe“ (dreidimensionale Darstellungen)
- 5- Wahrnehmung der Größenrelationen
- 6- Zeichnen mit Stift: Damit das Kind das kognitive (interne) Bild durch die Zeichnung ausdrückt, muss das Kind nach Atiyeh das Zeichnen mit dem Stift beherrschen.
- 7- Auge-Hand-Koordination und, noch wichtiger die Fähigkeit, „Linien zu ziehen/ zu lenken/zu steuern“: Diese Fähigkeit setzt eine gute Auge-Hand-Koordination voraus, um die Linien in eine „gewollte“ (gesteuerte) Richtung zu ziehen, die die Form des zu zeichnenden Objektes erkennbar macht. Diese letzten zwei Fähigkeiten sind für Atiyeh wichtige Komponenten, die die Absicht, etwas zu zeichnen und die Fähigkeit, das „Beabsichtigte“ zeichnerisch ausführen zu können, umschließen. Atiyeh beschreibt diese Fähigkeiten als die „höchste kognitive Planung“, zu der ein Kind gelangt, nach dem sich alle anderen o. g. Fähigkeiten manifestiert haben (a.a.O., S. 138).
- 8- Verhaltenssprache: Die Zeichnung ist nach Atiyeh (1993) nicht ein Spiegelbild der Wahrnehmung. Jedes Kind sehe etwas anderes als andere Kinder, oder es füge der Zeichnung solche Elemente zu, die seine inneren Bilder ausdrücken. Daher drückt die Menschzeichnung nach Atiyeh noch zwei andere kognitive Komponenten aus, nämlich die Fähigkeit, körperlich (mimisch und gestisch) ausgedrückte Emotionen/Befindlichkeiten und die Fähigkeit, Bewegungen zu

erkennen und wahrzunehmen aus (a.a.O., S. 130ff.). Die Darstellung dieser zwei Merkmale nennt er „Verhaltenssprache“. Trotz dieser Auffassung bemerkt Atiyeh jedoch, dass er ein Element der Beurteilung integriert, das die Frage offen lässt, warum er darin ein Entwicklungsmerkmal im Sinne von Goodenough und Harris sieht, obwohl manche Kinder in ihren Zeichnungen Bewegungen und/oder Gefühlsausdrücke nicht zeichnen würden. Er begründet dies aber dadurch, dass die Anweisung des Tests es jedem Kind offen lässt, wie es zeichnet und ob es Bewegungen oder andere körperliche Ausdrucksmerkmale in seine Zeichnung integriert; eine Begründung, die seine oben geführte Kritik an der Testanweisung bzw. an der Itemstabelle von Goodenough und von Harris widerspricht (Hervorhebung des Verfassers der vorliegenden Arbeit).

- 9- Graphische Ergänzungen: Die letzte Fähigkeit, die Atiyeh (1993) in seiner Untersuchung betrachtet, ist die Fähigkeit, „graphische“ Ergänzungen durchzuführen, welche den Willen nach Genauigkeit ausdrücken (a.a.O., S. 130). Atiyeh meint damit solche graphischen Elemente, die auf eine zeichnerische Begabung hindeuten. Dies bezieht sich auf den Ausdruck von „nicht üblichen“ Zeichenelementen und die Bereicherung der Darstellung mit „seltenen und eigenartigen“ Elementen, die auf hohe Kreativitätsfähigkeiten hindeuten (a.a.O., S. 138).

Die Körperteile, auf die sich die o. g. Fähigkeiten beziehen, sind, nach Atiyeh:
1- Kopf; 2- Haare; 3- Ohren; 4- Wangen; 5- Augenbrauen; 6- Augen; 7- Nase; 8- Mund; 9- Hals; 10- Schulter; 11- Rumpf; 12- Arme; 13- Hand; 14- Finger; 15- Beine; 16- Füße.

Hinzu kommen, wie schon erwähnt, noch die Zeichen: 17- Kleidung und 18- Profildarstellung. In Bezug auf Kleidung erstellt Atiyeh die folgenden 10 Merkmale:

- 1- Kleidung vorhanden
- 2- Zwei Kleidungsstücke
- 3- Vier Kleidungsstücke
- 4- Ganzes Kleidungsstück (alle Teile)
- 5- Bestimmte/besondere Kleidung

- 6- Bestimmte/besondere Kleidung mit allen Teilen
- 7- Nicht durchsichtige Kleidung, mindestens zwei Stück
- 8- Nicht durchsichtige Kleidung, ein Stück
- 9- Accessoires a)
- 10- Accessoires b)

Die Mittel für die Durchführung des von Atiyeh (1993) vorgeschlagenen Tests sind wie bei dem Originaltest von Goodenough & Harris Stift, weißes Papier und Radiergummi. Atiyeh empfiehlt eine individuelle Testung, oder, wenn es aus Zeitgründen nicht geht, kann der Test in kleinen Gruppen durchgeführt werden. Während des Zeichnens soll der Tester die Kinder beobachten, und wenn nötig, sie auf die Testanweisungen erneut aufmerksam machen. Der Tester mischt sich auch in vielen Situationen ein.

Der Test wird, nach den vorgeschlagenen Verfahren von Atiyeh (1993), in drei Phasen unterteilt. Zur ersten Phase gehören zwei Frontaldarstellungen. Zur zweiten Phase gehört eine Besprechung der Zeichnung mit dem Kind, um Undeutlichkeiten zu klären und eine Korrektur der einzelnen Details zu ermöglichen. In der dritten Phase wird eine Profildarstellung gefertigt. Wegen der besonderen Vorgehensweise von Atiyeh werden die Phasen im Folgenden vorgestellt.

Zur ersten Phase gehört zunächst eine „en-face“ Zeichnung“. Die Testanweisung lautet: „Wir wollen sehen, wie gut ihr zeichnen könnt. Kinder überall auf der Welt zeichnen schöne Sachen wie Blumen, Tiere und Vögel. Jetzt wollen wir, dass ihr zuerst einen ganzen Mann oder einen ganzen Jungen zeichnet. Ganze Zeichnung, beinhaltet alles; die Figuren schauen zu uns. Pass auf, eine ganze Mandardarstellung, mit allen Körperteilen und guckt nach vorne zu dir! Pass auf! Mache eine vollständige Zeichnung, für den ganzen Körper; lass ihn nach vorne gucken und er hat seine Kleidungen an; aber ohne Hut, sein Kopf ist frei! Jetzt könnt ihr anfangen!“ (a.a.O., S. 147). Während des Zeichnens macht der Tester die Kinder immer wieder auf die Anweisungen aufmerksam. Nach dieser Zeichnung erfolgt eine zweite Frontaldarstellung mit den gleichen Anweisungen, diesmal jedoch werden den Kindern genauere Anweisungen gegeben, wonach z.B. die Füße genau und ohne Bedeckungen u.ä. gezeichnet werden sollten. Auch werden

den Kindern einige Minuten nach der Zeichnung gegeben, damit sie von ihnen erkannte Fehler korrigieren können.

Die zweite Phase wird von Atiyeh (1993) als sehr wichtig betrachtet, damit das Kind gerechte („faire“) Ergebnisse bekommen kann. In dieser Phase überprüft der Tester die Zeichnung und befragt die Kinder nach undeutlichen Zeichen. Dabei achtet er auf Weglassungen, „die wegen Unaufmerksamkeit auftreten konnten, welche für den Zeichner zu Unrecht Verlust von Punkten bedeuten“ (a.a.O., S. 148). Für weggelassene oder undeutliche Körperteile bereitet Atiyeh (1993) ein Blatt vor, auf dem mehrere kleine Quadrate vorgezeichnet sind. Die ausgelassenen Teile (wie Gesichtsteile oder Arme) werden dann vom Kind separat in das jeweilige Quadrat gezeichnet. So z. B.: „Zeichne mir hier in diesem Quadrat einen vollständigen Kopf mit allen Teilen; zeichne mir hier die Arme und Hände“ (a.a.O., S.150ff.).

In der dritten Phase erfolgt die Profildarstellung. Atiyeh empfiehlt, dass diese Zeichnung von Kindern erst ab dem Alter von sechs Jahren verlangt wird. Die Anweisung lautet: „Ihr habt vorhin einen zu euch guckenden Mann gezeichnet. Könnt ihr auch eine Zeichnung von einem zur Seite guckenden Mann malen? Also, er guckt in eine andere Richtung, weit; lasst uns sehen, ob ihr dies, wie die anderen Kinder, machen könnt; zeichnet einen stehenden Mann, der zur Seite guckt. Wie die erste Zeichnung; vollständig; den gesamten Körper; er steht und guckt zur Seite weit von euch. Er ist angezogen, aber ohne Hut oder Handschuhe. Jetzt könnt ihr anfangen!“ (ebd.).

Für jedes Kind wird ein Durchschnittswert errechnet, der aus den erreichten Punkten aus allen Zeichnungen entnommen wird. Eine Tabelle für die „durchschnittlichen Normwerte“ der jeweiligen Altersstufen wird auch erstellt (a.a.O., S. 242). Die Ergebnisse von 25 Kindern werden mit ihren Intelligenzwerten, die anhand der „Binet“ und „Wechsler“ Tests ermittelt wurden, verglichen. Als Untersuchungsergebnis zeigte sich nach Atiyeh eine positive Korrelation von 77% (a.a.O., S. 267). Die Zeichnungen wurden auch von zwei unabhängigen Testern beurteilt. Dabei zeigte sich eine signifikante Reliabilität von 92%. Um die Validität des Tests als Intelligenztest zu überprüfen, wurden von einer Gruppe sechsjähriger Kinder (die Zahl wird nicht angegeben) Zeichnungen in Zeitabschnitten von

2 - bis 4 Wochen gesammelt. Dabei zeigt sich eine stetige Zunahme der erreichten Punkte. In diesen Ergebnissen sieht Atiyeh die Bestätigung für die Verwendung des DAM-Test für die Erfassung der Intelligenz bei Kindern.

Wie in den nächsten Abschnitten noch dargestellt wird, zeigt Cox (1993), dass Kinder nach der Anweisung „zeichne eine rennende Person“, komplexere Menschdarstellungen fertigen können als in ihren spontanen „en face“ Darstellungen. Auch Cox & Batra (vgl. Cox, 1993, S. 33) fragten die Kinder nach den Details, die in den Teilen ihrer Menschdarstellung vorhanden sind, um die Relation zwischen der Darstellung und dem Wissen der Kinder zu erforschen, was mit den von Atiyeh vorgeschlagenen Verfahren (vorbereitete „Kästchen“ zur Korrektur der Darstellung) korrespondiert.

Darüber hinaus werden in der Untersuchung von Atiyeh nicht nur die wichtigsten theoretischen und methodischen Grundlagen der Anwendung der Menschzeichnung als Intelligenztest, wie sie von Goodenuogh (1926) und Harris (1963) vorgeschlagen wurden, dargestellt, sondern sie weisen gleichzeitig auf wichtige Thesen der neueren kognitionspsychologischen und prozessorientierten Forschungen, die von Freeman (1972) ausgelöst wurden. Freeman hebt die Planungsfähigkeit des Kindes hervor, was von Atiyeh als die „höchste kognitive Planung“ bezeichnet wird. Dazu werden von Atiyeh die künstlerischen Fähigkeiten der Kinder, wie die Linienführung und-steuerung, berücksichtigt, welche eine Annäherung an künstlerische Thesen (Cox, 1993; Willats, 1977, 1985, 1987; Winner, 2006; Golomb, 1992) aufweisen.

Bemerkenswert ist jedoch, dass Atiyeh (1993) den Einfluss der Umwelt nicht in Betracht zieht. Ähnlich berücksichtigt er die emotionale Befindlichkeit der Kinder nicht, die ihre Zeichnungen beeinflussen könnte, wobei er selbst in Verwirrung bleibt, ob manche Zeichen durch Zufall, oder weil das Kind „sie vergessen“ hat, weggelassen werden.

Fliegner (2007) führt eine Untersuchung über die Menschzeichnung durch, um die Validität des von Ziler entwickelten „Mensch-Zeichen-Tests“ zu überprüfen. Mit der Anweisung: „Zeichne einen ganzen Mann, so gut du kannst“ werden 486 Zeichnungen von in Deutschland lebenden Kinder im Alter von 4, 5, 6, 10 und 11 Jahren (mit wenigsten einem deutschen Elternteil) gesammelt. Durch „Extrapolie-

rung“ (a.a.O., S. 98) werden auch die Normwerte für die anderen Altersgruppen herausgestellt. Anhand der Ergebnisse wird von Fliegner eine neue Tabelle hinsichtlich des „Mann-Zeichen-Quotienten“ erstellt, die den Durchschnittswert jedes einzelnen Merkmals für jede Altersstufe von 4 bis 14 Jahren festlegt (a.a.O., S. 80-93). Der Verfasser erstellt auch eine neue Menschzeichenalterstabelle und bemerkt dazu, dass “ im Zuge der Akzeleration sich der Mann-Zeichen-Quotient erhöht hat. Demnach erreichen die Kinder eine höhere Punktzahl“ als in der Untersuchung von Ziler (a.a.O., S.88).

In der Itemstabelle von Fliegner beziehen sich die Punkte 41 und 42 auf „Profilgesicht“, die Punkte 43 und 44 auf „Rumpf, Arme, Beine und Füße in Profil“, der Punkt 25 auf „Ellenbogen“ und der Punkt 35 auf „Knie“ (insgesamt 6 Punkte). Vertritt man die Thesen von Atiyeh (1993) und Cox (1993), dann ist zu erkennen, dass dem Kind, das eine Frontaldarstellung des Menschen zeichnet, höchstwahrscheinlich einige dieser Punkte entbehrt bleiben, was seinen „Mann-Zeichen-Quotienten“ und somit seinen „Intelligenzwert“ verringert, was wiederum die Schwierigkeit verdeutlicht, die Menschzeichnung als Intelligenztest oder als Test zur Erfassung der geistigen Reife zu verwenden.

Trotz seiner Auffassung, dass die Menschzeichnung die Intelligenzwerte der Kinder ermitteln kann, erkennt Fliegner (2007), dass viele Zeichen (Signa) in den „Manndarstellungen“ auf psychosoziale Konflikte hindeuten, weshalb sie die erfassten Ergebnisse verfälschen können. Diese Schwierigkeit und Verwirrung wird von Fliegner selbst ausgedrückt. „Der Mann-Zeichen-Test soll nicht analytisch erweitert werden. Auch soll er in seiner bisherigen Auswertungsform belassen werden. Wohl kann der Anwender aus den Zeichenelementen wertvolle psychodiagnostische Hinweise gewinnen und verwerten. Andererseits müssen auch manche der Signa außerhalb der Intelligenzindikatoren aufgenommen werden, denn durch unberücksichtigt bleibende Inhaltssigna kann die Intelligenzdiagnose verfälscht werden, sie können numerischen Einfluss besitzen und müssen dann heraus gerechnet werden“ (a.a.O., S. 98). Diese Ausführung verdeutlicht jedoch nicht, welche Signa als außerhalb der Intelligenzdiagnose zu sehen sind und zeigt deutlich, dass diese den erreichten Gesamtwert doch beeinflussen können (vgl. Kapitel 3.4), was die Validität solcher Verfahren anzweifeln lässt.

Der DAM-Test von Goodenough (1926) wurde zunehmend und insbesondere von tiefenpsychologisch orientierten Forschern kritisiert (vgl. nächsten Kapitelteil). Daher entstanden, wie schon erwähnt, um die Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts zwei polarisierte Ansätze, die sich mit der Interpretation der Menschzeichnung und der durch sie zum Ausdruck kommenden Informationen über das zeichnende Kind sehr unterscheiden.

Koppitz (1968, deutsche Ausgabe 1972) versuchte, diese Ansätze zu verbinden. Für sie trägt die Menschzeichnung zur Erfassung altersabhängiger („kognitiver Reife“) als auch projektiver Inhalte bei. Der „Zeichne-Einen-Menschen-Test“ (ZEM) ist für sie aus dem Grunde sehr wertvoll, „weil er gerade als Entwicklungstest und als projektive Methode verwendet werden kann“ (a.a.O., S. 16). Demzufolge unterscheidet die Wissenschaftlerin in ihrem Ansatz zwischen „Entwicklungsmerkmalen“, die die „geistige Reife“ des Kindes auswerten und „emotionalen Faktoren“ (EF; vgl. Kapitel 3.3), die die sozialen Einstellungen und Belange der Kinder erfassen (a.a.O., S.14).

Ein Entwicklungsmerkmal ist für Koppitz (1972) dasjenige zeichnerische Merkmal, „das nur in verhältnismäßig wenigen ZEM von Kindern der unteren Altersstufen vorkommt und dann mit zunehmendem Alter der Kinder immer häufiger auftritt, bis es ein regulärer Bestandteil vieler oder der meisten ZEM-Protokolle zu einer angegebenen Altersgruppe wird“ (a.a.o., S.25). Die Entwicklungsmerkmale wurden von Koppitz anhand der Menschzeichnungen von 1856 Kindern im Alter von 5 bis 12 Jahren erstellt. Die Zeichnungen wurden meist in Gruppen durchgeführt. Dabei unterteilt Koppitz die Entwicklungsmerkmale in vier Kategorien:

- 1- „Erwartete Einzelmerkmale“: Dazu gehören die Einzelheiten, die in 86- bis 100% der ZEM einer jeweiligen Altersstufe vorkommen. Diese Merkmale stellen für Koppitz einen sehr wichtigen Hinweis auf die geistige Reife des Kindes dar. „Das Weglassen eines dieser Merkmale deutet auf erhebliche Unreife, Entwicklungsrückstand oder auf Regression infolge emotionaler Probleme hin“ (a.a.O., S.28).
- 2- „Übliche Einzelmerkmale“: Zu dieser Kategorie gehören die Einzelmerkmale, die in 51bis 85% der ZEM einer Altersstufe vorkommen.

- 3- „Nicht Ungewöhnliche Einzelmerkmale“: Dazu gehören die Einzelmerkmale, die in 16 bis 50% der ZEM einer Altersgruppe vorkommen. Weder das Fehlen noch das Vorhandensein der Einzelmerkmale der Kategorien 2 und 3 wird von Koppitz für wichtig erachtet.
- 4- „Außergewöhnliche Einzelmerkmale“: Diese kommen in 0- bis 15% der ZEM einer Altersstufe vor und deuten für Koppitz auf überdurchschnittliche geistige Reife hin.

Die Entwicklungsmerkmale sind für Koppitz (1972) weder von dem in der Schule vermittelten Wissen noch von den künstlerischen Erfahrungen des Kindes abhängig. Um dies zu überprüfen, untersucht sie die Zeichnungen von Kindergartenkindern und achtet dabei auf die verwendeten Materialien, um zu erfahren, ob sie die erzielten Ergebnisse der Kinder im ZEM beeinflussen. Dabei stellt sie zunächst fest, dass Jungen, die es gewohnt waren, mit „Crayons“ (Buntstiften) zu malen und zu zeichnen, in ihrem ZEM bessere Ergebnisse erreichten, nachdem sie mit „Crayons“ gezeichnet haben. Ihre ZEM-Ergebnisse mit Bleistift waren geringer. Dieses Ergebnis zeigt für Koppitz, dass es wichtig ist, zu erkennen, mit welchen Materialien die Kinder zu zeichnen gewöhnt sind.

Um die Auswirkung vom schulischen Lernen auf die ZEM der Kinder zu überprüfen, sammelte Koppitz (1972) von 179 Kindern (89 Jungen und 90 Mädchen) zwei Menschzeichnungen. Die erste Zeichnung entstand während der ersten 5 Wochen im Kindergarten, wobei die Kinder davor keine pädagogische Einrichtung besucht hatten. Das Durchschnittsalter der Kinder lag bei 5;3 Jahren. Neun Monate danach wurden von den Kindern neue Menschzeichnungen gesammelt. Da die Forscherin jedoch nicht erkennen konnte, ob die Zunahme der Einzelheiten alters- oder lernabhängig war, führte sie noch eine andere Untersuchung mit 35 Kinderpaaren durch. Die Gruppe A bestand aus Kindern, die beim Kindergartenanfang die Ältesten waren. Gruppe B bestand aus Kindern, die beim Kindergartenanfang die Jüngsten waren. Als Gruppe B das Alter der Gruppe A erreichte, wurden von den Kindern neue Menschzeichnungen gesammelt. Die Ergebnisse zeigen einen sehr geringen Unterschied im Vorkommen der Entwicklungsmerkmale, was darauf hinweist, dass das durch den Kindergarten vermittelte Wissen

die Ergebnisse der Kinder nicht bedeutend beeinflusste. Dennoch bemerkt die Autorin, dass die Einzelheiten „Fünf Finger“, „Kleidung“ und „Arme und Beine zweidimensional“ bei der zweiten Sammlung häufiger als bei der ersten vorkamen, was doch auf den Einfluss des Unterrichts hindeute. In dieser Hinsicht bemerkten die Lehrerinnen, dass sie im Unterricht die Kinder auf diese Themen aufmerksam gemacht hätten (a.a.O., S. 44ff.).

Koppitz verglich die Ergebnisse der Kinder im ZEM mit ihren Ergebnissen im WISC-Test (Wechsler-IQ-Test, 1949) und im Stanford-Binet-Test (Terman und Merrill, 1960). Von 347 Kindern im Alter zwischen 5 und 12 Jahren wurden 260 Kinder mit dem WISC (Wechsler-IQ-Test, 1949) und die restlichen Kinder mit dem Stanford-Binet-IQ-Test geprüft. Dafür erstellte Koppitz eine Rechenmethode, die nur die „Erwarteten“ und „Außergewöhnlichen“ Merkmale berücksichtigt. Das Fehlen von einer „Erwarteten“ Einzelheit wurde mit -1, und das Vorhandensein einer „Außergewöhnlichen“ Einzelheit mit +1 bewertet. Um negative Punktwerte zu vermeiden, wurden dem Ergebnis 5 Punkte zugerechnet. Die Ergebnisse des ZEM-Verfahrens ergaben eine hohe Korrelation mit den Ergebnissen der anderen Tests. Obwohl diese Rechenformel, nach Kenntnissen des Verfassers der vorliegenden Arbeit, selten benutzt wird, sind die Ergebnisse von Koppitz in der nächsten Tabelle 1 wiedergegeben, um zu verdeutlichen, wie „schwierig“ und „ungenau“ solche Messungen sind. Das Kind kann, z.B. bei einem ZEM-Wert von 4 Punkten, einen Intelligenzquotienten von 80- bis 110 bekommen. Dieser Variationsbereich von Intelligenzwerten ist jedoch zu groß, um

Tabelle 1: „Beurteilung individueller ZEM-Punktwerte“ (Koppitz, 1972)

ZEM- Wert	Bereich der geistigen Fähigkeit
8 oder 7	Hoch bis sehr Hoch (IQ über 110)
6	Durchschnitt bis sehr Hoch (IQ 90-135)
5	Durchschnitt bis Hoch (IQ 80-110)
4	Niedrig bis Durchschnitt (IQ 80-110)
3	Niedrig (IQ 70-90)
2	Grenze des Schwachsinn (IQ 60-80)
1 oder 0	Schwachsinnig oder wegen emotionaler Probleme sehr zurückgeblieben

damit die kognitive Reife oder Intelligenz erfassen zu können, da ein Kind mit IQ 80 sich sehr von einem Kind mit IQ 110 unterscheidet. Damit wird auch die Kritik

von Sehringer (1957, 1983) verständlich, dass man nicht genau wisse, was der ZEM-Test eigentlich misst.

Die Entwicklungsmerkmale und ihre Häufigkeit in den Zeichnungen werden von Koppitz (1972) für jede Altersstufe dargestellt. Dabei stellt die Autorin wichtige Unterschiede in den ZEM der Mädchen und der Jungen fest. Daher werden die Ergebnisse jeder Geschlechtsgruppe getrennt vorgestellt, wobei zwischen „maskulinen“ und „femininen“ Merkmalen unterschieden wird. Die typischen „femininen“ Einzelheiten umfassen die „Haare“, „Pupillen“, „Augenbrauen“, „zwei Lippen“ und „Kleidung“. Die „maskulinen“ Einzelheiten beziehen sich auf die „Profildarstellung“, „Ohren“ und „Knie“. Diese Unterschiede sind für Koppitz Ausdruck der Einstellungen und Werte, die in der westlichen Kultur gebilligt, gehegt und gepflegt werden (a.a.O., S. 38). Zu diesen Werten gehört nach Koppitz, dass Mädchen sich um ihre Haare, Kleidung und Schönheit kümmern sollen und Jungen zu mehr Selbständigkeit (Profil) und sportlicher Aktivität gefördert werden. Koppitz (1972) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass diese Werte und Einstellungen den Kindern in der Kindheit „unbewusst anezogen werden“ (a.a.O., S. 38) und durch den ZEM zum Ausdruck kommen, d.h. sie werden unbewusst projiziert (vgl. auch Rimerman, 1995). Hinzu stellen die Kleidungen für Koppitz (1972) ein kulturelles und historisches Phänomen dar, und deuten in den ZEM auf die neueste Mode in einer bestimmten Zeit, in einer bestimmten Kultur und Umgebung hin.

In allen in diesem Kapitelteil erwähnten Untersuchungen, die die Menschzeichnung als Verfahren zur Erfassung der geistigen Reife verwenden (Goode-nough, 1926; Harris, 1963; Ziler, 1950; Atiyeh, 1991; Fliegner, 2007), werden verschiedene Kriterien erstellt, für deren Vorhandensein und Darstellungsart das Kind jeweils einen Punkt bekommt. In Bezug auf die Rumpfdarstellung wird erwartet, dass der Rumpf nicht nur vorhanden ist (1 Punkt), sondern auch „länger als breiter“ (1 Punkt) dargestellt wird. Zudem wird erwartet, dass der Kopf vorhanden (1 Punkt) und „nicht größer als 1/2 und nicht kleiner als 1/6 des Rumpfes“ ist (1 Punkt). Bei der Darstellung der Arme werden ihr „Vorhandensein“ (1 Punkt), ihre „zweidimensionale Darstellung“ (1 Punkt) und „ihre richtige Anbin-dung“ (1 Punkt) berücksichtigt. Bei der Handdarstellung werden das Vorhanden-

sein und die Deutlichkeit des Handzeichens herausgestellt (insgesamt 2 Punkte). In Bezug auf die Finger werden die Kriterien erstellt, welche ihr Vorhandensein, ihre zweidimensionale Darstellung und ihre richtige Anzahl berücksichtigen (insgesamt 3 Punkte). Je mehr Punkte das Kind bei diesen Verfahren bekommt, desto höher ist sein „Mensch-Zeichen-Quotient“ und somit sein „Intelligenzwert“ (vgl. Goodenough, 1926; Harris, 1963; Ziler, 1950; Koppitz, 1972; Atiyeh, 1993; Fliegner, 2007; Rimerman, 1995).

3.2.2. Die Entwicklung der Menschzeichnung

Die ersten Menscharstellungen, genannt Kopffüßler („tadpoles“), bestehen aus einer runden Form (Kopf) und zwei vertikalen Linien („Beine“; vgl. Schönackers, 1996; Koeppe-Lokai, 1996). Allmählich werden noch Arme (horizontale Linien) gezeichnet, die zuerst aus dem Kopfzeichen (Kreis) in beide Richtungen (Seiten) gezogen werden. Im präoperationalen Stadium (im Alter von etwa 2 bis 7 Jahren) besteht für Lange-Küttner (1994) die Menscharstellung aus einem Kreis und einem Anhängsel. „Der Kreis als erste Fläche oder Segment und der Strich als erste Ausdehnung verschmelzen in der Folge miteinander, es entstehen willkürliche Kurven, die die Ausdehnung von Flächen beschreiben, die nicht gleichmäßig rund sind“ (a.a.O., S. 85). Im Alter von 5 bis 6 Jahren sind die meisten Kinder in der Lage, Kopffüßlern eine Rumpfdarstellung und andere Details hinzuzufügen. Diese „conventional figure drawings“ (Cox & Parkins, 1986, Cox, 1993) entstehen anfangs durch die Darstellung eines Punktes zwischen den Beinen, welcher als Zeichen für den Bauchnabel steht, oder durch andere Punkte, die die Knöpfe von Kleidungsstücken darstellen („transitional drawings“, Cox, 1993, S. 49). Cox (1993) weist darauf hin, dass diese „conventional drawings“ beim selben Kind parallel und gleichzeitig mit Kopffüßlerdarstellungen auftreten können. Sie schildert hinsichtlich der Altersphase von 3 bis 6 Jahren die folgende Entwicklung der Menscharstellung: „Tadpole drawings“ im Durchschnittsalter von 3; 11 Jahren; „transitional drawings“ im Durchschnittsalter von ca. 4 Jahren und „conventional drawings“ im Alter von ca. 5;6 Jahren (a.a.O., S. 49). Im letzten Alter nehme, im Allgemeinen, die Zahl der inneren Details (Binnendifferenzierung) der Menschzeichnung stark zu.

Ab dem Alter von 6 Jahren beobachten Cox (1993), Cox & Parkin (1986), Willats (1985, 1987), Koppitz (1972 [1968]), dass die zweidimensionale Darstellung von Armen und Beinen öfter vorkommt als in den Zeichnungen der jüngeren Kinder. Die sechsjährigen Kinder in der Untersuchung von Koeppel-Lokai (1996) zeichneten zu 50% die Beine mit komplexen Formen (d.h. nicht mit einer Linie sondern mit zwei Linien, Viereckformen u.Ä.; a.a.O., S. 163). Die Darstellung der Beine durch komplexe Formen ist nach dieser Untersuchung zu ca. 70% bei den sechsjährigen Mädchen und zu 67% bei den sechsjährigen Jungen zu finden (ebd.). Willats (1985, 1987) stellt die These auf, dass jedes Teil des Menschenkörpers für Kinder eine eigene Linie oder eigene Region beansprucht. Kopf und Rumpf sind seiner Auffassung nach „bulky objects“, weshalb sie von Kindern als eine „Region“, d.h. als ein eingeschlossenes Zeichen, wie Kreis oder Viereck, dargestellt werden. Hingegen sind nach Willats die Beine und Arme lange Teile, welche die Kinder in der Regel durch Linien darzustellen versuchen.

Lange-Küttner (1994) beschreibt die Entwicklung der Menschdarstellung bei Kindern in Anlehnung an das kognitionspsychologische Entwicklungsmodell von Piaget & Inhelder (1956). Für sie ist die Entwicklung der Darstellung der menschlichen Figur nur innerhalb der jeweiligen kognitiven Entwicklungsphase zu verstehen: „Wenn man die Menschzeichnung als ein beliebiges geometrisches grafisches Objekt konzeptualisiert, so ist die Differenzierung der Details, also die Binnendifferenzierung der Menschzeichnung, nur ein Modifikationsprozeß eines primären globalen Zeichens unter anderen“ (Lange-Küttner, 1994, S. 91) anzusehen, das dem jeweiligen Entwicklungsstadium charakteristisch ist.

In ihrer Untersuchung beurteilt Lange-Küttner (1994) die Entwicklung der Darstellung der menschlichen Figur nach verschiedenen Variablen. Dazu gehören:

- 1- Dimensionalität: Im präoperationalen Stadium enthält die Menschzeichnung eindimensionale Elemente, während beim operationalen Stadium die zweidimensionalen Elemente überwiegen und es zur Konstruktion von Überschneidungen und Überdeckungen von Körperteilen kommt.
- 2- Ansicht: Während im präoperationalen Stadium die Frontalansicht dominiert, erfährt die Ansicht der Menschdarstellung im operationalen Stadium eine Veränderung, die hauptsächlich durch das Auftreten von Profildarstellungen und

Teilansichten gekennzeichnet ist. Trotzdem bleibt immer noch die Frontalansicht als dominierende Darstellung behalten.





- 3- Binnendifferenzierung/Spezifität: Nach einer zunehmenden Binnendifferenzierung der Körperteile wird demzufolge eine Differenzierung der verschiedenen Kleidungsstücke und Spezifität der Identität des dargestellten Menschen erreicht. Dies geschieht durch die Darstellung von geschlechtsspezifischen Attributen und durch die Darstellung spezifischer, z.B. sportlicher Kleidungen (a.a.O., S. 93).
- 4- Bewegung: Im präoperationalen Stadium wird Bewegung durch eine magische Verlängerung des Armes dargestellt (vgl. Goodnow, 1978, „einen Ball aufzuheben“; oder Lowenfeld, 1960, „einen Apfel zu pflücken“). Im operationalen Stadium wird erwartet, dass Kinder zunehmend in der Lage sind, Bewegung grafisch zu konstruieren. Dies geschieht nach Lange-Küttner (1994) durch die Beugung der Körperachse.

Die nächste Abbildung 1 zeigt, nach Lange-Küttner (1994, S. 84), die erwarteten Veränderungen hinsichtlich der Menschdarstellung im Alter von 7 bis 12 Jahren. Das operationale Denken erlaubt dem Kind das Volumen, die Bewegung und die Orientierung des Menschen im Raum zu konstruieren. In dieser Untersuchung von Lange-Küttner, die die Menschzeichnungen der Stadt- (n = 121 Kinder) und Landkinder (n= 73 Kinder) aus Island im Alter von 7, 9 und 12 Jahren untersucht, beobachtet die Autorin eine allgemeine Zunahme der in Abbildung 1 dargestellten Merkmale. Dennoch wird darauf hingewiesen, dass die Darstellung von „Strichmenschen“ bei den Neun- und Zwölfjährigen öfter vorkomme als bei den Siebenjährigen. Darüber hinaus wird bemerkt, dass obwohl die Neun- bis Zwölfjährigen die Menschdarstellungen mit verschiedenen Ansichten realisieren können, bei ihnen die Frontalansicht dominierend bleibt (a.a.O., S.148).

Darüber hinaus beobachtet die Autorin bei den Neunjährigen eine Tendenz, die komplette Kontur der menschlichen Figur mit visuell richtigen Proportionen zu zeichnen, was jedoch dazu führt, dass die Binnendifferenzierung der Figur vernachlässigt wird (a.a.O., S. 152). Desweiteren sind die Menschdarstellungen der Neunjährigen in ihrer Gesamtgröße „kleiner“ und „weniger detailliert“ als bei den

Siebenjährigen, was nach Vermutung der Verfasserin zu einem regressiven Entwicklungsmuster hinsichtlich der Detaillierung der Figur in diesem Alter geführt hat. Dabei wird vermutet, dass die Zeichnungen der Neunjährigen eher als Porträts bezeichnet werden können, was für die Zeichnungen der Siebenjährigen weniger gilt, da die letzteren schematische und weniger differenzierte Darstellungen beinhalten (a.a.O., S. 150ff.).

Abbildung 1: Veränderungen der Menschdarstellung (Lange-Küttner, 1993. S. 84)

Gestalt	Veränderungen beim Einsetzen der Operativität
Manipulationen der graphischen Segmente	
Dimensionisierung	
Spezifizierung	
Manipulation der Körperachse	
Dezentrierung	
Dynamisierung/Biegung	

Zusammenfassend beschreibt Lange-Küttner (1994) die Entwicklung der Menschdarstellung im Alter von 9 bis 12 Jahren folgendermaßen: „Der Proband zeichnet zwar nicht mehr den Menschen als eine Aggregation von einfachen, regelmäßigen, geometrischen Formen mit nur globaler visueller Richtigkeit und einem eher artifiziellen Charakter, sondern in richtigen Proportionen und der natürlichen, unregelmäßigen Kontur. Der Beginn des visuellen Realismus scheint bei diesen Kindern nicht von einem wachsenden Verständnis für die Konstruktion unregelmäßiger Formen im Detail begleitet zu sein“ (a.a.O., S. 161). Die progressiven Faktoren in den Menschdarstellungen der älteren Probanden zeigen sich anhand der „Modifikation der Gestalt in ihrer Relation zum Raum, sowie der Veränderung von einfachen, regelmäßigen, geometrischen zu unregelmäßigen, visuell-natürlichen Formen“ (a.a.O., S.161). Die nächste Tabelle 2 verdeutlicht nach

Lange-Küttner die charakteristischen Merkmale der Menschdarstellung in jeder Altersphase.

Tabelle 2: Die charakteristischen Merkmale der Menschdarstellung in jeder Altersphase (Lange-Küttner, 1994, S. 94).

Menschzeichnung	7 Jahre	9 Jahre	12 Jahre
Dimensionalität	Eindimensionale Elemente	Zweidimensionale Abbildung	Dreidimensionale Elemente
Ansicht	Frontalansicht	Seitenansicht Rückenansicht	Teilansicht
Binnendifferenzierung	Farbig ausgemalte Gestalt	Ein oder zwei einzelne Kleidungsstücke	Geschlechts- oder zweckspezifisch detaillierte Kleidung
Bewegung	Statisch	→	Aktiv, bewegt

Reiß (1996), der von 40000 Kinderzeichnungen von Kindern im Alter von 6 bis 14 Jahren aus Deutschland zum Thema „Wie wir Kinder heute leben“ 8604 Zeichnungen zur Beurteilung der Entwicklung der Menschdarstellung heranzieht, beschäftigt sich mit der Frage: „Ob und inwieweit das Kind in der Lage ist, von den einfachen additiven Formelementen aus Gliedstrichen, Rund- und Rechteckfiguren zu einer linearkonturierten Gestalt zu gelangen“? (a.a.O., S. 79). Interessant für Reiß ist es auch zu überprüfen, ob die Kinder mit zunehmendem Alter zur Darstellung eines „naturnahen Menschenbildes“ (ebd.) gelangen. Aus den untersuchten Materialien geht zunächst hervor, dass Mädchen signifikant häufiger als Jungen Menschen darstellen. Für Reiß (1996) stellt dies einen wichtigen geschlechtsspezifischen Unterschied dar. „Damit bestätigen sich geschlechtsspezifische Aussagen, die Mädchen als personenorientiert, gefühlhaft und naturnah, die Jungen als nüchtern, sachlich und gegenständlich orientiert ausweisen“ (a.a.O., S. 80). Zudem zeichnen Mädchen mit zunehmendem Alter die Menschdarstellung häufiger eindeutig geformt und ausgestaltet als Jungen, deren Menschdarstellungen häufig schwererkennbar und durch einfache graphische Kürzel gekennzeichnet sind (a.a.O., S. 91). Bei sechsjährigen Kindern beobachtet Reiß, dass die Kopffüßlerdarstellung sehr selten vorkommt. Die konventionelle Menschdarstellung ist für das Alter von sechs- bis sieben Jahren charakteristisch.

Zu den Beurteilungskriterien von Reiß (1996) zählt die Größe des Kopfes. Das Merkmal „Kopf übergroß, er beträgt Halb bis Drittel der Gesamtgestalt“ tritt in den Zeichnungen der Sechsjährigen zu 13,4%, der Siebenjährigen zu 15,2% und der Achtjährigen zu 7,5% auf. Ab dem Alter von neun Jahren nimmt dieses Merkmal stark ab (3,6%) und spielt schließlich keine Rolle mehr. Das Merkmal „Kopf kleiner als Drittel der Gestalt, größtmögliche Richtungsunterscheidung, symmetrisch bzw. parallel“ tritt bei den Neunjährigen zu 7% auf. Zu 30,3% kommt das gleiche Merkmal jedoch mit „gewinkelten Armen und Beinen“ vor. Ein weiteres Merkmal, das die gleiche Beschreibung trägt, aber durch „Arme und Beine in unterschiedlicher Stellung“ ergänzt wird, kommt bei den Neunjährigen zu 8% vor. Zeichnungen mit „Richtungsveränderungen eines Körperteils“ sind in 6,4% zu beobachten.

Ein anderes Merkmal bezieht sich auf die Darstellung der Arme. Während die Sechs- bis Siebenjährigen die Arme nach dem „R-Prinzip“ (bei dem die Arme rechtwinklig vom Körper ausgehen; vgl. Mühle, 1975) darstellen, benutzen die Acht- bis Zwölfjährigen das „Winkelprinzip“, bei dem die Arme im Winkel von 30 bis 45 Grad zum Körper stehen (Reiß, 1996, S.85). Im Allgemeinen kommt es in diesem Alter zu einer Auflockerung der orthogonalen „Steifheit“ (Reiß, 1996) oder der „vertikalen Achse“ (Lange-Küttner, 1994). Darüber hinaus nimmt die Darstellung des Menschen in Profil ab dem Alter von 8 Jahren deutlich zu, was auch mit der häufiger „beweglich“ gewordenen Figur zusammenhängt. In diesem Alter sind Auslassungen von Körperteilen nur in Ausnahmefällen zu beobachten (Reiß, 1996).

Überdeckungen und Überschneidungen, die für Reiß (1996) als Hinweis für räumliche Darstellungen gelten, treten mit zunehmendem Alter häufiger auf und erreichen ihren Höchstwert bei den Vierzehnjährigen. „Aus dem statischen Nebeneinander wird ein dynamisches Zu- und Miteinander der morphologischen Gestalt“ (a.a.O., S. 87). Dies drückt sich auch durch die Darstellung der Figur „in Bewegung“ aus, was durch die zunehmende Beachtung der Gelenkfunktionen geschieht. Ein sehr interessantes Ergebnis in der Untersuchung von Reiß stellen jene Merkmale dar, die eine naturalistische Menscharstellung beschreiben. Dazu gehören u.a. „linearer Bewegungszusammenhang mit Verkürzungen und Tiefen-

dimensionen“, „richtige Proportionierung“ und „plastische Übergänge“. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Merkmale in der gesamten Stichprobe der 8604 Bilder in weniger als 2% vorkommen. Das Merkmal „naturalistisch vollkommene Gestaltungen“ wird nur in 4 Bildern gefunden. Für Reiß stellt dieses Ergebnis einen deutlichen Hinweis darauf dar, „dass die Suche nach einer Entwicklung der Kinderzeichnung bis zu einer Stufe naturnaher Abbildungsfähigkeit vergeblich ist und nur bei wenigen begabten Ausnahmen vorkommt“ (a.a.O., S. 89).

Abbildung 2: Die wichtigsten Veränderungen und charakteristischen Merkmale der Menschdarstellung in jedem Alter (Reiß, 1996, S. 92)

		Rangplatz							
Alter	1	2	3	4	5	6	7	8	
6 Jahre									
7 Jahre									
8 Jahre									
9 Jahre									
10 Jahre									
11 Jahre									
12 Jahre									
13 Jahre									
14 Jahre									

Abbildung 2 verdeutlicht nach Reiß (1996, S. 92) die wichtigsten Veränderungen und charakteristischen Merkmale der Menschdarstellung bei Kindern im Alter von 6 bis 14 Jahren. Obwohl 72,1 % aller Zeichnungen eine Menschendarstellung beinhalten, bemerkt Reiß, dass beim Übergang zur Phase der formalen Operationen, d.h. im zehnten bzw. elften Lebensjahr, die Darstellung von Menschen deutlich abnimmt. Für Reiß ist dies darauf zurückzuführen, dass in diesem Alter die „kindlichen“ Gestaltschemata zunehmend kritisch angesehen werden, weshalb die Kinder dem schwierigen Gestaltfindungsprozess der Menschdarstellung ausweichen (a.a.O., S.80). Insgesamt zeigen die Ergebnisse von Reiß, dass sich das Menschenschema mit zunehmendem Alter permanent verändert und komplexer wird, ohne jedoch einen naturnahen Standard zu erreichen (a.a.O., S. 90).

Für John-Winde und Roth-Bojadzhiev (1993) ist der Übergang vom „kindlichen zum erwachsenenspezifischen Schema“ (a.a.O., S. 252) der Menschdarstellung (im 10/11 Lj.) durch folgende Merkmale charakterisiert:

- Zunahme der integrativen Übergänge zwischen den Körperteilen.
- Die Haare werden in den Kopfzeichen integriert und nicht mehr als Kranz darauf gesetzt.
- Eine organische Form des Oberkörpers, mit Buckeln und irregulären Ausbuchtungen und asymmetrischer Anlage löst die schematische rechteckige oder runde Form ab.
- Der Anfang, mit abgesetzten und gestrichelten, d.h. nicht durchgängigen Linien, die Umrisse zu zeichnen (ebd.).

3.2.3. *Künstlerische versus kognitive Thesen über einige Phänomene der Menschzeichnung*

Zu den Hauptvertretern der neueren kognitionspsychologischen Forschung der Kinderzeichnung gehört, wie schon erwähnt, Freeman, der den Zeichenprozess und nicht nur das Endprodukt des Zeichenaktes in den Mittelpunkt der Forschung rückte. Wie schon erwähnt, ist nach Freeman (1972, 1977, 1980, 1987; vgl. Kapitel 1) das Zeichnen eine serielle Aktivität, die nach bestimmten Regeln abläuft. Demnach verfolgt das Kind bei der Menschdarstellung eine serielle Ausführungsstrategie, die den Anfang (Kopf) und das Ende (Beine) berücksichtigt, aber die Mitte (Rumpf) vernachlässigt. Für Freeman (1972) stellt die Kopffüßlerdarstellung einen Hinweis auf die Schwierigkeit/mangelnde Fähigkeit des Kindes dar, Zugang zu allen internalisierten Informationen über das Objekt zu gelangen (vgl. Freeman, 1977, 1980).

Cox (1993) kritisiert diese Behauptung von Freeman, die ihrer Meinung nach, nicht erklärt, warum das Kind den Kopf als ersten Teil und die Beine als letzten Teil zeichnet. Cox und Stone (1992; vgl. Cox, 1993; S. 30) versuchten, diese These von Freeman zu überprüfen. Sie zeigten Kopffüßlerdarstellern drei Abbildungen von Menschzeichnungen: Eine Kopffüßlerdarstellung (mit Kopf, Beinen und an dem Kopfzeichen angebundenen Armen), eine konventionelle Menschdarstellung (mit Kopf, Rumpf, Beinen und an den Rumpfzeichen angebundenen Armen)

und eine „transitional figur“ (mit Kopf, Beinen, aus dem Kopfzeichen ausgehenden Armen und Bauchnabelzeichen zwischen den Beinen). Die Kinder sollten die Abbildung zeigen, die „ am meisten einer realen Person ähnelt“ (Cox, 1993, S. 30). 21 von 25 Kindern, die Kopffüßler darstellen, bevorzugten die Kopffüßlerdarstellung und 15 Kinder fanden die „konventionelle Figurendarstellung“ als die „albernste oder dümmste“ Zeichnung (ebd.). Für Cox (1993) stellt dieses Ergebnis ein Nachweis dafür dar, dass die Kopffüßlerdarstellung nicht aufgrund mangelnder Planungsfähigkeit oder aus „production problem“ entsteht, wie Freeman behauptet. Denn, wenn das internalisierte Bild schon „umfangreicher“ ist als die Zeichnung, hätten die Kinder die Zeichnung ausgewählt, die ihrem internalisierten Bild entspricht. Für die Wissenschaftlerin ist auch entscheidend, dass die Kinder die Kopffüßlerdarstellungen bevorzugen, obwohl ihr Wissen durch die vorgegebenen Abbildungen beeinflusst wurde. Daher bleibt für Cox (1993) immer noch umstritten, ob solche Untersuchungen uns genügende Information über das internalisierte Bild beim Kind liefern können.

Luquet (1927), Piaget & Inhelder (1956) vertreten die Annahme, dass Kopffüßlerdarstellungen keinen „Rumpf“ beinhalten und auf mangelnde Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder hindeuten. Dagegen sieht Arnheim (1976), dass die Kreisform des Kopfes sowohl Kopf als auch Rumpf repräsentiert. Arnheim nimmt an, dass die Kopffüßlerdarstellung aufgrund der Schwierigkeit, eine graphische Äquivalenz für das Rumpfzeichen zu erfinden, und nicht aufgrund mangelnder Wahrnehmungsfähigkeit und mangelndem Wissen entstehe. Für ihn ist der Kreis (Kopf) in der Kopffüßlerdarstellung eine graphische Äquivalenz, die als Repräsentation für Kopf und Rumpf stehe.

Cox und Batra (vgl. Cox, 1993, S.33) zeigen, dass nur 13 von 133 Kopffüßlerdarstellern den Rumpf erwähnten, als man sie danach fragte, alle in einem dargestellten Körperteil (z.B. Kopf) einbezogenen Details zu nennen. Für die Autorinnen zeigt dieses Ergebnis, dass die Annahme von Arnheim, dass das Kopfzeichen auch den Rumpf beinhalte, nicht belegbar sei (ebd.). Cox (1993) konstatiert, dass die kleinen Kopffüßlerdarsteller nicht alle Teile des menschlichen Körpers abstrahieren können und daher in ihren Zeichnungen nach den meist charakteristischen Teilen der menschlichen Figur, nämlich dem Kopf und den Beinen greifen. Diese

Merkmale konstituieren das innere Modell (Luquet, 1927), das determiniert, was Kinder zeichnen. Mit zunehmendem Alter kann das Kind mehrere Teile des Körpers (oder des Objektes) abstrahieren, was zur Bereicherung der Darstellung mit vielen Details führt (Cox, 1993, S.29).

Basset (1977) und Cox & Parkin (1986) gaben Kopf­füßlerdarstellern verschiedene Formen vor, die die Teile einer konventionellen Menschdarstellung abbilden. Die Kinder sollten durch die Zusammenfü­gung der vorgegebenen Formen eine Menschdarstellung erstellen. Die vorgegebenen Formen in der Untersuchung von Passet beinhalten u.a. einen Kreis (für das Kopfzeichen) und ein Viereck (für das Rumpfzeichen), während in der Untersuchung von Cox & Parkin zwei Kreise (für Kopf und Rumpf) vorgegeben wurden. In der Untersuchung von Passet (1977) stellten alle 12 Kinder eine konventionelle Darstellung her, während in der Untersuchung von Cox & Parkin nur ein Kind von 6 dies tat (vgl. Cox, 1993, S.38). Für Cox (1993) zeigen diese Ergebnisse, dass Kinder, wenn sie eine erkennbare, von anderen vorgegebenen Formen differenzierte Rumpfform (Viereck) bekommen, eine konventionelle Menschdarstellung zusammenstellen können. Dies stellt für Cox (1993) einen Beweis dafür dar, dass die Zeichnungen der Kinder nicht alles, was sie wissen, zum Ausdruck bringen können. Hinzu zeigen diese Untersuchungen auch, dass Kinder ihre Darstellung modifizieren können und nicht nur auf Anfang und Ende der Ausführung achten (Freeman, 1972, 1980). Für Cox (1993) ist die Auslassung des Rumpfzeichens eher ein Hinweis darauf, dass das Kind noch kein geeignetes graphisches Schema entwickelt habe, um den Rumpf darzustellen (a.a.O., S.41).

In diesem Zusammenhang stellt auch Winner (2006) viele kognitionspsychologische Thesen (Luquet; 1927, Piaget & Inhelder, 1956; Freeman, 1972, 1980) in Frage und weist darauf hin, dass „defects of knowledge, memory or understanding do not explain tadpols“ (Winner, 2006.S. 873). Aufgrund dieser Schwierigkeit, das „internalisierte Bild“ erfassen zu können, fasst Cox (1993) die Diskussion um die Kopf­füßlerdarstellung folgendermaßen zusammen: „We are still left with a puzzle, however. 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“ (a.a.O., S.31).

Hinsichtlich der Anbindungen der Körperteile und insbesondere von Armen und Beinen mit dem Rumpfzeichen (Annexionen) berichtet Cox (1993, S. 52-54) von zwei unterschiedlichen Darstellungsarten. Die erste Darstellungsart wird als „Segmentation“ bezeichnet, in der jedes Teil an den anderen angesetzt wird. Die zweite Art ist „Contouring“, in der z.B. Beine und Unterkörper, bzw. Arme und Oberkörper mit durchgehender Kontur gezeichnet werden. Die folgende Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse der Untersuchung von Cox (1993) hinsichtlich dieser zwei Arten der Darstellung. Dabei sollten die Kinder eine standardisierte Menschzeichnung und eine Darstellung „eines Menschen beim Rennen“ fertigen (a.a.O., S. 53). Aus der Tabelle 3 ist zu entnehmen, dass die „Contouring“- Darstellung bei den Fünf- bis Sechs- und Sieben- bis Achtjährigen beim Zeichnen einer „rennenden Person“ abnahm, wogegen diese bei den Elfjährigen von 95 auf 108 zunahm. Dies bestätigt für Cox (1993) die Annahme, dass mit zunehmendem Alter die „Contouring“-Form häufiger auftritt. Dennoch bleibt, nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit, Zweifel an dieser These, denn die Tabelle zeigt auch, dass bei einer standardisierten Darstellung die Sieben- bis Achtjährigen mehr „Contouring“-Darstellungen (103) als die Neun- bis Zehnjährigen (95) realisiert haben.

Tabelle 3: „Segmented and Countered“ Darstellungsarten bei einer standardisierten Menschdarstellung und einer Darstellung eines „rennenden Menschen“ (Cox, 1993, S. 53)

Alter	Standard		Running	
	Segmented	Contoured	Segmented	Contoured
5-6 Jahre; N = 118	87	31	85	27
7-8 Jahre; N = 129	24	103	29	86
9-10 Jahre; N = 99	4	95	10	108

Andererseits können diese Ergebnisse darauf hindeuten, dass die Neun-bis Zehnjährigen die „Contouring“-Form auch bei der Darstellung von Bewegung („rennende Person“) realisieren können, was die jüngeren Kinder anscheinend als schwierig empfinden. Cox (1993) wie auch Fenson (1985) verbinden die „Con-

touring“-Art der Darstellung mit der zunehmenden Intention und Fähigkeit des Kindes, visuell realistische Darstellungen zu zeichnen. Dies wird, nach Meinung der Autoren, insbesondere durch die Darstellung der Kleidungsstücke, welche die Verbindungsstellen von Armen und Beinen mit dem Rumpf verdecken, aber auch vom zunehmenden Bedürfnis der Kinder, die dargestellte Person in einer Aktion/Bewegung zu zeichnen, ermöglicht.

Ein anderes Phänomen in der Kinderzeichnung, das mit der kognitiven Wahrnehmung und Entwicklung zusammenhängt, stellt die Überdeckung von Zeichen und Konfigurationen dar. Dieses Phänomen wurde von Luquet (1927) und Piaget & Inhelder (1956) der Zeichenentwicklungsphase des „visuellen Realismus“ zugeordnet. Demnach ist das Kind ab dem Alter von ca. 9 Jahren fähig, den Menschen aus einem bestimmten Blickwinkel zu zeichnen, weshalb nicht gesehene Körperteile nicht dargestellt werden. Das „visuelle Bild“ löst damit das „intellektuelle Bild“ ab (Luquet, 1927; Piaget & Inhelder, 1956). Überdeckungen („partial occlusion“, Goodnow, 1977) ist jedoch für Cox (1993) ein alters- und themenabhängiges Merkmal (Cox, 1992, 1993). Die Wissenschaftlerin zeigt, dass diese Fähigkeit von 3,9 % bei einer „standardisierten Menschzeichnung“ der Sieben- bis Achtjährigen auf 27% angestiegen ist, als die Kinder nun „eine rennende Person“ zeichnen sollten. Bei den Neun- bis Zehnjährigen haben bei einer „standardisierten Menschzeichnung“ 21 von 99 Kindern (21%) den Menschen im Profil gezeichnet. Durch die Anweisung „eine rennende Person zu zeichnen“ stieg die Anzahl der Profildarstellungen auf 81 (83%; vgl. Cox, 1993, S. 54-58), weshalb nun in den Zeichnungen auch das Merkmal „Überdeckungen“ öfter vorkam.

Cox (ebd.) sieht darin eine Bestätigung, dass die Zeichnung nicht auf mangelnde Wahrnehmungsfähigkeit hindeutet und dass die Darstellung des Kindes durch die Anweisung modifiziert werden kann. Auf Grundlage dieser Ergebnisse weist Cox (1993) auch darauf hin, dass die meisten Kinder ab dem Alter von fünf Jahren spontan eine „en face Darstellung“ ausführen. Jedoch, wenn man sie auffordert, eine Profildarstellung oder „einen Mann beim Rennen“ zu zeichnen, können sie eine Profildarstellung realisieren, wodurch ihre Darstellung komplexer erscheint. Diese Auffassungen stimmen mit den Thesen von Atiyeh (1993) überein,

wonach die Frontaldarstellung nicht als Hinweis darauf zu betrachten ist, dass das Kind eine Profildarstellung nicht realisieren kann.

In Hinblick auf die Proportionierung der Körperteile beschäftigen sich einige Autoren mit der Frage, warum die Größe des Kopfes im Verhältnis zur Gesamtgröße der Figur oft überdimensionalisiert wird. Freeman & Hargreaves (1977) und Freeman (1972) prägten den Terminus vom „body proportion effect“ und behaupten, dass die Größe des Kopfes dadurch entsteht, dass er als erster Teil des Körpers dargestellt wird. Diese These wird auch von anderen Autoren bestätigt. Selfe (1983) verlangte von Kindern auf einer vorgegebenen Vorlage, mit abgebildetem Torso und Nacken, ein Kopfzeichen hinzuzufügen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Größe des Kopfzeichens im Vergleich zu standardisierten Menschzeichnungen abnahm. Ähnlich zeigen Thomas & Tsalimi (1988), dass die Größe des Kopfes bei vorgegebenen Abbildungen mit Nacken kleiner ist als bei Abbildungen ohne Nacken. Die Verfasser sehen die These von Freeman bestätigt, dass durch die Reihenfolgenanordnung, nach der der Kopf zuerst gezeichnet wird, die überdimensionale oder „unrealistische“ Größe des Kopfes entsteht. Die Ergebnisse ihrer Untersuchung zeigen auch, dass bei vorgegebener Rumpfdarstellung die Größe des Kopfes deutlich abnimmt. Diese These wird auch von Schönackers (1996) und Koeppel-Lokai (1996) vertreten. Beide Autorinnen weisen darauf hin, dass die Größe des Kopfes von der „zunehmenden“ Größe des Rumpfes abhängt, weshalb seine Relation zum Rumpf mit wachsendem Alter „realistischer“ wird.

Freeman & Hargreaves (1977) stellen auch die These auf, dass die Größe eines Körperteils von den noch in ihn zuzufügenden Details abhängt. Demnach ist die Größe des Kopfes im Vergleich zur Größe des Rumpfes deshalb überdimensionalisiert, weil im Kopfzeichen mehr Details dargestellt werden sollen als im Rumpfzeichen. Diese These wird auch von Henderson & Thomas (1990) bestätigt. So nahm in dieser Untersuchung die Größe des Kopfes ab, als die Kinder „einen Menschen von hinten ohne sein Gesicht zu sehen“ zeichnen sollten. Ähnlich nahm in dieser Untersuchung die Größe des Rumpfes zu, als die Kinder aufgefordert wurden, „einen Menschen mit breiter Jacke mit glänzenden Knöpfen und großen Taschen“ zu zeichnen. Thomas & Tsalimi (1988) deuten darauf hin, dass Kinder in ihrer Planung des Zeichenvorhabens in der Lage sind, die noch zuzufügenden

Details zu antizipieren und die Größe eines Teils dementsprechend zu vergrößern oder zu verkleinern. Für Cox (1993) und DiLeo (1983; deutsche Ausgabe, 1992) hängt die Größe des Kopfes davon ab, dass er als wichtigster Teil des Körpers gilt.

3.2.4. Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden kognitionspsychologisch orientierte Auffassungen und Untersuchungen über die Menschzeichnung und ihre Anwendung zur Erfassung des „internalisierten Bildes“, „des Wissens“, der „geistigen Reife“ oder „der Intelligenz“ des Kindes und über die Entwicklung der Menschzeichnung dargestellt. Auch kognitionspsychologische und künstlerische Thesen und Ansichten in Bezug auf einige Entwicklungsphänomene der Menschzeichnung wurden thematisiert. Die meisten vorgestellten Untersuchungen zeigen, dass die Menschzeichnung nicht nur vom Wissen des Kindes abhängig ist, obwohl sie davon beeinflusst wird. Diese Untersuchungen verdeutlichen auch, dass die Menschdarstellung durch die Themenanweisungen modifiziert und auf unterschiedliche graphische Fähigkeiten beim selben Kind hindeuten kann. Cox (1993), die die Ergebnisse der Untersuchungen über die Menschzeichnung als Test für die intellektuelle Reife zusammenfasst, weist darauf hin, dass dieser Test allein keine aussagekräftige Diagnose geben kann, obwohl in der Regel zu beobachten ist, dass die Darstellung der menschlichen Figur altersabhängig ist und sie mit zunehmendem Alter komplexer wird (vgl. auch Malchiodi, 1998; Reiß, 1996).

Auch die Auffassung, dass der DAM-Test kulturfrei ist und zur Erfassung der Intelligenz verwendet werden kann (vgl. Kapitel 5), wurde kritisiert (vgl. Anastasi & Foley, 1936; Dennis, 1960, 1966; Fahmi, 1964; Koppitz & Moreau, 1968; Koppitz und Casullo, 1983; Machover, 1949; Bender, 1940). So bemerkt Sehringer (1956), dass Goodenough und Harris (1950), wegen jahrelanger Anwendungen und der Ergebnisse anderer Untersuchungen, die die Behauptung von Goodenough (1926) widerlegen, das Fazit zogen: "Der Test ist brauchbar als ein rohes Maß der ‚allgemeinen Intelligenz‘, wenn er bei Kindern mit offenkundig gleichem kulturellen Hintergrund benutzt wird, von denen man erwarten kann, dass sie alle gleiche Voraussetzungen mitbringen“ (Sehringer, 1956, S. 170). Dazu bemerkt

der Autor, dass dieser Test kein befriedigender Ersatz für einen Individualtest darstellen kann (ebd.).

Die Begrenztheit der kognitionspsychologischen Ansätze und ihre Thesen hinsichtlich der Menschzeichnung können, nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit, anhand der Familienzeichnungen von Kindern verdeutlicht werden. In solchen Zeichnungen werden mehrere Figuren dargestellt, die sich oft in ihrer Komplexität und Entwicklungsstand stark unterscheiden. Auch die Größenrelationen der dargestellten Figuren stehen oft in einem „unrealistischen“ Verhältnis zu den realen Figuren, die sie repräsentieren. So können sich manche Kinder größer als ihre Eltern darstellen, obwohl sie kleiner sind; oder sie zeichnen manche „Geschwister“ als Strichmenschen und sich selbst durch eine komplexe Darstellung (vgl. Schetty, 1974; Selfe, 1983; Mayekiso, 1986 im Kapitel 5). In diesem Zusammenhang ist auf die Untersuchung von Teichman & Zafrir (2003; vgl. Kapitel 5) hinzuweisen, die sich mit den Darstellungen „eines arabischen Mannes“ und „eines jüdischen Mannes“ beschäftigt, die palästinensische und jüdische Kinder in Israel zeichneten (Teichman & Zafrir, 2003). Dieselben jüdischen Kinder haben nach dieser Untersuchung den „jüdischen Mann“ signifikant komplexer als den „arabischen Mann“ gezeichnet, was die Verfasserinnen auf die inneren Einstellungen der Kinder gegenüber diesen Figuren zurückführen und nicht als Ausdruck ihrer „geistigen Reife“ betrachten (vgl. Kapitel.5.2.6).

In der Bearbeitung der kognitionspsychologisch orientierten Forschungen kann man desweiteren eine deutliche Analogie und einen starken Zusammenhang zwischen diesen und den Thesen der Lernpsychologie erkennen. Cox (1993) stellt in seiner Erklärung des Kopffüßlerphänomens die These auf, dass die kleinen Kopffüßlerdarsteller nicht alle Teile des menschlichen Körpers abstrahieren können, weshalb sie in ihren Zeichnungen nach den meist charakteristischen Teilen greifen, nämlich dem Kopf und den Beinen. Harris (1963) beschreibt die kognitiven Fähigkeiten, die durch die Menschzeichnung erfasst werden können, als die Fähigkeit „of concept formation“ (a.a.O., S.5).

Diese Thesen sind mit den Theoriekonzepten der Lernpsychologie nahezu identisch. Im Sinne der Lernpsychologie, z.B. nach Feuerstein (1998), wird der Lernprozess in drei Phasen, nämlich Wahrnehmung (Aufnahme), Elaboration

(Abstraktion oder Abstrahieren) und Übertragung der gewonnenen Kenntnisse auf neue Sachverhalte (Generalisierung), unterteilt. In der Lernpsychologie werden auch die notwendigen „Denkfunktionen und Techniken“ (Lernstrategien; vgl. Feuerstein, 1998; Ricking, 2008; Lauth et al. 2001) erforscht, die ein erfolgreiches Lernen ermöglichen. Dabei zeigen diese Untersuchungen, dass die Mitteilung der Informationen/des Wissens (Output) von vielen Besonderheiten und Bedingungen abhängt, die nicht unbedingt das „ganze“ internalisierte Wissen reflektieren. Ähnlich wird die Vertrautheit der Kinder mit den zur Ausführung einer Aufgabe verwendeten Materialien erforscht („Modalität“; vgl. Feuerstein, 1998; BenHur, 1994). Ein Aspekt, auf den Koppitz hinsichtlich der erreichten ZEM-Werte von den Kindern, die gewöhnt waren, mit Crayons zu zeichnen, hindeutet, aber nicht genügend thematisiert (vgl. dazu die Untersuchung von Fahmi, Kapitel 5.3.1). Auf eine ausführliche Beschreibung dieser Ansätze wird hier verzichtet, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen. Dennoch ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass die Kinderzeichnungsforschung aus der Lernpsychologie viele Erkenntnisse gewinnen kann.

Obwohl der ZEM-Test und seine statistische Validität und Reliabilität als Intelligenztest (oder als Persönlichkeitstest) in Frage gestellt werden (Sehringer, 1957, 1983; Motta et al., 1993; Lilienfeld et al., 2000; Matto, 2002; Hibbard, 2003; Knoff, 1993), gehört er immer noch zu den beliebtesten und am meisten angewandten Testverfahren in der Diagnose und Therapie von Kindern (Hibbard, 2003; Matto & Naglieri, 2005; Cox, 1993; Sehringer, 1983). Sehringer (1983) führt dies hauptsächlich auf die Einfachheit der Durchführung und der Beurteilung dieses Tests zurück. Bei der Durchführung der vorliegenden Arbeit haben auch viele Lehrer/Innen in Deutschland bemerkt, dass sie diesen Test (nach der Itemstabelle und den Beurteilungskriterien von Ziler) bei der Einschulung der Kinder benutzen, um ihre „allgemeine Reife“ zu erfassen (vgl. Wichelhaus, 2010a). Auch in Israel wird dieser Test in diagnostischen Settings sehr oft verwendet.

Die Darstellung der kognitionspsychologischen Diskussion um die Menschzeichnung ist für die vorliegende Arbeit wichtig, weil sie die Entwicklungsmerkmale, die als Hinweise für die „geistige Reife“ gelten, veranschaulicht. Viele die-

ser Merkmale, wie z.B. die Relation zwischen Kopfgröße und Rumpfgröße, die Bindung der Arme an den Schultern, die Hand und Fingerzeichen und die Überdeckungen und Überschneidungen, werden gleichzeitig von vielen Autoren als Hinweise auf emotionale Befindlichkeiten und soziale Belange angesehen und betrachtet, womit sich der nächste Kapitelteil beschäftigt.

3.3. Menschzeichnung und Emotion/Projektion

3.3.1. Einführung

Mit der zunehmenden Aufmerksamkeit auf die Menschzeichnung wurde sie vermehrt von klinischen und psychoanalytisch orientierten Wissenschaftlern und Psychologen angewandt. Dabei wurde beobachtet, dass durch die graphischen Manifestationen der Kinder (und Erwachsenen) ihre psychosoziale Lage und Befindlichkeit sowie ihre Persönlichkeitsmerkmale zum Ausdruck kommen. Wie schon im ersten Kapitel der Arbeit gezeigt wurde, entstand eine neue Gruppe von Wissenschaftlern, die Richter (1987) als „klinisch-projektive“ Auffassungsgruppe bezeichnet, die die Menschzeichnung auch als ein Ausdruck unbewusster Konflikte, Wünsche, Bedürfnisse, Gefühle, Phantasien u. Ä. des Zeichnenden betrachten.

Zu den Hauptvertretern dieser Gruppe gehört Machover (1949), die ihre Thesen hauptsächlich aus ihrer Arbeit mit erwachsenen Patienten entnimmt. Für Machover gilt: „the drawing of a person presents the expression of the self, or the body, in the environment“ (a.a.O., S. 348). Dazu drückt die Menschzeichnung alle Verzweigungen des „Selbst“ oder der „Persönlichkeit“ aus (a.a.O., S. 349). Machover interpretiert die Menschzeichnung aus einer psychoanalytischen symbolischen Sicht, welche die Zeichnung als Ausdruck des Unbewussten ansieht. Die Körperteile, ihre Größe, die Position der Figur auf dem Zeichenblatt, die Qualität der Linien usw. sind für Machover (ebd.) symbolische Mitteilungen, die auf unbewusste Aspekte der Persönlichkeit und ihre Beziehungen zu anderen Menschen hindeuten. Machover verlangte von ihren Patienten, auf das erste Blatt „eine Person“ und auf das zweite Blatt „eine Person aus dem anderen Geschlecht“ zu zeichnen. Die zweite Zeichnung gibt ihr Hinweise über die Beziehung des Kindes zu wichtigen Bezugspersonen. Machover (1949) erstellte auch einen Fragekata-

log, der sich auf die Zeichnungen bezieht, wodurch sie die Assoziationen des Patienten erfahren und somit Zugang zu seinen unbewussten Konflikten finden kann.

Für Hammer (1958), der eine umfangreiche Darstellung der Untersuchungen anderer Forscher über die Menschzeichnung zusammenstellt, um ihre projektive Bedeutung/Funktion hervorzuheben, ist die Menschzeichnung nicht nur Ausdruck von „physical“, sondern auch von „psychological aspects of the body image“ (a.a.O., S.25). Hammer (1958) sammelte von seinen Patienten die Zeichnungen von „einem Mann und einer Frau“. Er sieht, ähnlich wie Machover, die Zeichnungen als Projektion unbewusster psychischer Konflikte, Bedürfnisse und Persönlichkeitsmerkmale und deutet sie vorwiegend aus psychoanalytischer Perspektive (vgl. auch Abraham, 1978; Levy, 1958; Jolles, 1952). Hammer (1958) ergänzt jedoch die Auffassungen von Machover (1949) und deutet Projektion als ein allgemeinmenschliches Verhalten und nicht nur als Ausdruck latenter unbewussten Konflikte. Für ihn ist die zeichnerische/bildnerische Darstellung ohne den Mechanismus der Projektion nicht möglich (vgl. Kapitel 1).

Abraham (1978, S. 14-28) stellt umfangreiche Untersuchungen (u.a. Spoerl, 1940; Graham, 1956; Giedt & Lehner, 1951; Gunzburg, 1955; Kotkov & Goodman, 1953) vor, die vor den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts veröffentlicht wurden, und zeigen, dass die Menschzeichnung weniger als Hinweis auf die Intelligenz oder auf das Wissen des Zeichners um „das reale Erscheinungsbild“ des Menschenkörpers zu betrachten ist, als vielmehr als ein Ausdruck seiner Persönlichkeit. Einige dieser Untersuchungen (Hanwick, 1953; Gunzburg, 1955; Brill, 1937; Israeliti, 1936) haben auch gezeigt, dass der durch den DAM (Goode-nough, 1926) ermittelte IQ-Wert von den Werten, die durch klassische Intelligenztests (wie Wechsler-Test) gewonnen wurden, sehr variiert, was seine Aussagekraft als Intelligenztest abschwächt oder anzweifeln lässt. Diese Untersuchungen lehnen jedoch die These nicht ab, dass die Zeichnung vom Wissen des Kindes beeinflusst ist. „Damit wollen wir nicht bestreiten, dass wir eine realistische Vorstellung unseres eigenen Körpers haben können. Wir wollen lediglich darauf hinweisen, dass kein direkter Weg vom Körper zu seinem Bild führt, sondern dass

vorher die zentralen Funktionen der Persönlichkeit durchlaufen werden“ (Abraham, 1978, S. 43).

Abraham sieht in Anlehnung an Bellak (1944), dass in der Menschzeichnung drei Aspekte zusammenwirken: „Der Anpassungsaspekt, der projektive Aspekt und der Ausdrucksaspekt“ (Abraham, 1978, S.39). Der Anpassungsaspekt bezieht sich auf die Reaktion des Kindes auf die Testanweisung. Der Ausdrucksaspekt umfasst die Art, wie Individuen die gleiche Arbeit ausführen. Er bezieht sich auf den „eigenen Stil“, d.h. „wie und auf welcher Weise“ die Zeichnung realisiert wird (a.a.O., S. 65). Der projektive Aspekt geht davon aus, dass in der Menschzeichnung das „Körperbild“ projiziert wird, das „unmittelbar die psychologische Bedeutung des Körpers für das Individuum“ vermittelt (a.a.O., S.44) und nicht das reale Erscheinungsbild des Körpers darstellt. Der projektive Aspekt beinhaltet, für Abraham auch „kulturelle Symbolik“ (a.a.O., S. 68), die durch die Erziehung und während der Sozialisation vermittelt und subjektiv, d.h. von den eigenen Wünschen, Erwartungen u.Ä. abhängig, internalisiert wird. Dies macht den Unterschied zwischen den Menschzeichnungen von unterschiedlichen Personen aus (a.a.O., S. 40-81). Der projektive und der Ausdruckswert sind dennoch unteilbar und zum größten Teil unbewusst.

Für Schetty (1974) drückt die Menschzeichnung das „Körperschema“ aus. „Die Art und Weise, wie das Kind zu seinem Körperschema kommt, hängt hauptsächlich von den Erfahrungen ab, die es mit seinem Körper gemacht hat, d. h. von den Wahrnehmungen, die es damit verbindet, von den Freuden und Schmerzen, die es damit erlebt hat, von dem Gebrauch, den es davon gemacht hat und den Erfahrungen, die damit verbunden sind und schließlich auch durch seine Beobachtungen und Beziehungen zu anderen Menschen seiner Umgebung“ (a.a.O., S. 30). Darüber hinaus sei die Menschdarstellung nach der Aufforderung „Zeichne einen Menschen“ meistens eine Selbstdarstellung (a.a.O., S. 50).

Egger (1987) unterscheidet hinsichtlich der Menschzeichnung zwischen „Körper-Ego-Bild“ und „Geist-Ego-Bild“. Das „Körper-Ego-Bild“ sei für jüngere Kinder charakteristisch, da das Kind an seinen eigenen Körpergefühlen und an seinem Körper orientiert sei. Der Prozess des „Körper-Ego-Bildes“ sei projizierend und empfindend. Mit der zunehmenden Fähigkeit, zwischen „Ich“ und „Nicht-Ich“ zu

unterscheiden, entwickle sich das „Geist-Ego-Bild“, das zunehmend gegenstands analog-realistisch werde. Dennoch füllt die Menschzeichnung, für Egger, immer beide Bilder aus (a.a.O., S. 73).

Von John-Winde und Roth-Bojadzhiev (1993) wird die Menschzeichnung als Projektion des eigenen „Ichs“ verstanden. In der projektiven Darstellung spielt „das jeweils eigene Ich mit all seinen somatischen Befindlichkeiten, seinen Wünschen, Konflikten, Kompensationen, sozialen Gewohnheiten usw. als Bewertungsachse für jede wahrgenommene und in der Zeichnung wiedergegebene Sache oder Person eine wesentliche Rolle“ (a.a.O., S.52). Darüber hinaus sehen die Autorinnen die Menschdarstellung als Ausdruck des „Selbst-Konzeptes“, das als Reaktion auf die vielen Erfahrungen und Eindrücke des Menschen mit seiner Umgebung und sich selbst entstehen. „Das Selbst-Konzept beinhaltet eine physische Seite, die mit dem körperlichen Erscheinungsbild, der physischen Leistungsfähigkeit und Unversehrtheit, sowie mit Persönlichkeitsfaktoren wie Selbsteinschätzung, Selbstachtung oder Selbstsicherheit verbunden ist“ (a.a.O., S.53).

Für Rimerman (1995) ist die „Zeichnung kein Photo, sondern ein Schema aus Flächen und Linien, die zum Papier durch das sehende Auge, die graphische Fähigkeit und die Bewegung der Arme und Hände übertragen wird. Somit bleibt in ihr eine breite Möglichkeit, das Persönliche und Selbstspezifische zum Ausdruck zu bringen“ (a.a.O., S. 84). Nach ihm ist die zeichnerische Aktivität nach einem vorgegebenen Thema zwar bewusst und gewollt (das Kind weiß, was es zeichnet), jedoch ist ihr projektiver Inhalt unbewusst. „Der Zeichner kann die Beziehung zwischen seiner subjektiven Darstellungsart und seinen persönlichen Bedürfnissen, die zu dieser Darstellung führten, nicht erkennen“ (a.a.O., S.85).

In Anlehnung an Meili-Dworezki (1957) und Widlöcher (1974) hebt Wichelhaus (2010a) den Stellenwert der Kinderzeichnung (was auch auf die Menschzeichnung zutrifft) in der Persönlichkeitsdiagnostik hervor. Für sie „sind nicht nur Persönlichkeitsmerkmale, sondern auch psychosoziale Erfahrungen im bildnerischen Ausdruck eines Kindes codiert“ (a.a.O., S. 257-259).

Fliegner (2007), dessen Untersuchung im vorigen Kapitelteil vorgestellt wurde, unterscheidet hinsichtlich der graphischen Auffälligkeiten in dem „Mann-Zeichen-Test“ zwischen Relevanz- und Komplexsigna. Die Größe (oder Form)

des dargestellten Zeichens wird als „Relevanzsigna“ (a.a.O., S.99) bezeichnet: „Relevanzsigna sind Signa, die für die Kinder selbst wichtig sind, auch wenn andere dieses nicht wissen“ (a.a.O., S.99). Um dies zu verdeutlichen, werden vom Autor u.a. verschiedene Zeichnungen vorgestellt, in denen u.a. die Ohren relativ groß gezeichnet wurden. Diese werden von Fliegner hauptsächlich als Hinweise auf Hördefizite oder Hörschwierigkeit, und manchmal als Ausdruck von Sturheit gedeutet (a.a.O., S.107). Die Relevanzsigna deuten für Fliegner nicht auf intrapsychische Konflikte hin, auch wenn sie sich auf unangenehme Bereiche beziehen (a.a.O., S. 126). Die „Komplexsigna“, „deren Entstehung nicht auf Intelligenz, auch nicht auf subjektive Relevanz, sondern auf zugrunde liegende Schwierigkeiten des Kindes deuten“ (ebd.), treten in einigen Zeichnungen auf (z.B. schwarze Augen, merkwürdiger Mund, druckstarke Linien; a.a.O., S. 134.). Diese Komplexsigna können auch die Berechnung der Intelligenz verfälschen (ebd.). Zusammenfassend sind für Fliegner (2007) Komplexsigna als eine Projektion innerseelischer Vorgänge mit einem Komplex als Ursache und Relevanzsigna als Ausdruck externer Faktoren zu betrachten (a.a.O., S. 136). In dieser Hinsicht bestätigen die Beobachtungen von Fliegner, trotz seiner kognitionspsychologischen These über die Menschzeichnung, die Annahmen über die Projektion des „Körperbildes“ (Abraham, 1978).

Malchiodi (1998) fasst die Thesen von Buck (1948), Machover (1949) und Hammer (1958) zusammen, die die Darstellung der menschlichen Figur bei Kindern als eine Projektion des Selbst betrachten. „This belief is based on the assumption that children express themselves symbolically through drawings and that they are creating a self-image reflecting feelings about themselves when asked to draw a human figure“ (Malchiodi, 1998, S. 116).

3.3.2. Die „emotionalen Faktoren“ von Koppitz

Obwohl der „Draw-A-Person-Test“ von Machover (1949) ähnliche Aufmerksamkeit bekommen hat wie der DAM-Test von Goodenough (1926), wurde er oft kritisiert und seine Beweiskraft in Frage gestellt, weil er kein Bewertungssystem und keine überprüften Forschungsangaben liefert (vgl. Koppitz, 1972, S. 17; Motta et al., 1993; Cox & Catta, 1999). Um die wissenschaftliche Grundlage für die

Gültigkeit der Menschzeichnung als projektives Verfahren zu erstellen, führte Koppitz (1968) eine umfangreiche Untersuchung durch, in der die Menschzeichnungen von „normalen“ Kindern und Kindern mit „emotionalen Problemen“ verglichen werden. Koppitz (1972) sieht in der Menschzeichnung (insbesondere in den „Abweichungen“) Hinweise nicht nur auf die geistigen Fähigkeiten der Kinder, sondern auch auf ihre sozioemotionalen Befindlichkeiten. In ihrem Ansatz verlangt sie von den Kindern, „eine ganze Person zu zeichnen“ und sucht in der Menschzeichnung nicht nur nach Entwicklungsmerkmalen, wie oben dargestellt wurde, sondern auch nach „emotionalen Faktoren“ (a.a.O., S. 19).

Die „emotionalen Faktoren“ (EF) sind für Koppitz (1972) „vorwiegend vom Alter und Reife des Kindes unabhängig, vermitteln uns aber ein Bild von seinen Ängsten, Sorgen und seinen inneren Einstellungen“ (a.a.O., S.56). Sie setzen voraus, dass; 1- Sie zwischen Kindern mit emotionalen Problemen und ohne solche unterscheiden; 2- Sie in weniger als 16% der ZEM „normaler“ Kinder vorkommen; 3- Sie nicht von Alter und Reife abhängen (ebd.).

Aus ihrer langen Erfahrung mit Menschzeichnungen und in Anlehnung an die Arbeiten von Machover (1949) und Hammer (1958) erstellt Koppitz (1972) zunächst eine Tabelle von 38 Items, die sie als Hinweise auf „emotionale Probleme“ betrachtet. Bei der Untersuchung stellten sich jedoch 8 Merkmale als ungeeignet heraus. Einige waren nicht in weniger als 16% der ZEM „normaler“ Kinder vorgekommen und das Vorkommen der anderen schien vom Alter abhängig. Andere konnten nicht signifikant zwischen Kindern mit emotionalen Problemen und den Kindern ohne diese unterscheiden. Schließlich bestand die Liste der emotionalen Faktoren aus 30 Einzelheiten (a.a.O., S. 56-58). Diese werden von Koppitz (ebd.) in die drei folgenden Kategorien unterteilt, zu denen unterschiedliche Merkmale gehören.

1- Qualitative Merkmale (1-Unzulängliche Integration von Teilen der Gestalt; 2- Schattierung des Gesichts; 3- Schattierung des Körpers bzw. der Gliedmaßen; 4- Schattierung der Hände bzw. des Halses; 5- Grobe Asymmetrie der Gliedmaßen; 6- Schräg geneigte Gestalten mit Abweichung von >15 Grad von der Vertikalachse; 7- Winzige Gestalt: 5 cm oder kleiner; 8- Große Gestalt: die Gestalt ist 23 cm hoch; 9- Transparenzen).

- 2- Spezielle Merkmale (10- Winziger Kopf: weniger als ein 1/10 der Gesamtgestalt; 11- Schielende Augen: beide Augen nach innen oder nach außen gewandt; 12- Zähne; 13- Kurze Arme: erreichen die Teile nicht; 14- Lange Arme: reichen bis zum unteren Knie; 15- Arme am Körper anliegend; 16- Große Hände: so groß wie das Gesicht; 17- Abgeschnittene Hände; 18- Beine zusammengepresst: Beine berühren sich; 19- Genitalien; 20- Ungeheuer oder groteske Gestalt: nicht-menschliche, gering geschätzte oder lächerliche Person; 21- Drei oder mehr gleich gezeichnete Gestalten; 22- Wolken)
- 3- Weglassungen (23- Keine Augen; 24- Keine Nase; 25- Kein Mund; 26- Kein Körper; 27- Keine Arme; 28- Keine Beine; 29- Keine Füße; 30- Kein Hals)

Um die Gültigkeit dieser Items zu überprüfen, führte Koppitz eine Untersuchung mit den Menschzeichnungen von zwei Gruppen durch. Beide Gruppen bestanden aus Kindern der öffentlichen Volksschulen. Die erste Gruppe A bestand aus 76 Kindern, die wegen emotionaler Probleme die Erziehungsberatungsstelle besuchten und deren durchschnittlicher IQ-Wert bei 110 lag. Die 76 Kinder der zweiten Gruppe B lernten an denselben Schulen und wurden von ihren Lehrern als Schüler mit guter sozialer, emotionaler und schulischer Anpassungsfähigkeit beschrieben. Die Ergebnisse zeigen, dass in den ZEM von Dreiviertel der gut angepassten Kinder der Gruppe B keine emotionalen Faktoren vorkamen. Dagegen zeichneten nur 7 von 76 Kindern der Gruppe A Menschen ohne EF. Gleichzeitig wurden bei Dreiviertel der Zeichnungen der Kinder mit emotionalen Problemen zwei oder mehr EF festgestellt. In Gruppe B waren diese nur 4 Kinder. Damit konnte für Koppitz nachgewiesen werden, „dass die ZEM von Kindern mit emotionalen Problemen eine signifikant höhere Anzahl von EF aufweisen als Zeichnungen von Kindern ohne ernste emotionale Probleme“ (a.a.O., S. 64). Für Koppitz deuten die EF auf ernste emotionale Probleme, nur wenn zwei oder mehr davon in einem ZEM vorkommen.

Die Interpretation der EF erfolgt in Anlehnung an die Untersuchungen von Machover (1949), Hammer (1958) und Buck (1948, 1966). In ihrer Arbeit, die heute als Grundlage für viele klinisch-psychologisch fundierte Interpretationen der Menschzeichnung dient (vgl. Cox, 1993), stellt Koppitz nicht nur die Deutung

dieser EF, sondern auch eine Verbindung zwischen EF und spezifischen Störungen oder spezifischen Problemsituationen dar. So werden die charakteristischen EF in Menschzeichnungen von verhaltensauffälligen Kindern, von Kindern der Sonderschulklassen, von Kindern, deren Eltern sich getrennt haben, von Kindern mit Lernproblemen, von Kindern mit Hirnschädigung oder anderer körperlicher Behinderungen dargestellt (Koppitz, 1972, S. 78-166, S. 211-222).

Da die Deutungen der „emotionalen Faktoren“ in der vorliegenden Arbeit zu den methodischen Grundlagen gehören, werden sie in Anlehnung an mehrere Untersuchungen im siebten Kapitel dargestellt. An dieser Stelle ist es auch wichtig, auf die Untersuchungen von Koppitz & Moreau (1968) und Koppitz & Casullo (1983) mit süd-amerikanischen und nord-amerikanischen Kindern hinzuweisen, die im fünften Kapitel vorgestellt werden und den Einfluss der Kultur auf die „emotionalen Faktoren“ untersuchen.

Um die Gültigkeit der emotionalen Faktoren von Koppitz dreißig Jahre nach ihrer Erstellung zu überprüfen, vergleichen Cox & Catte (2000) die Zeichnungen von „emotional auffälligen“ Kindern mit denen von „unauffälligen“ Gleichaltrigen in England. Die Autorinnen gehen davon aus, dass die EF sich nach 30 Jahren aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen auch verändern sollten. Dabei kritisieren sie die Untersuchung von Machover (1949), die ihrer Meinung nach nicht berücksichtigt, wie „normale“ Kinder zeichnen und wie die Kultur die Menschzeichnung der Kinder beeinflusst (Cox & Catte, 2000, S. 86ff.). Für sie erfüllt aber die Untersuchung von Koppitz die wichtigsten wissenschaftlichen Voraussetzungen, um sie als Grundlage ihrer Forschung heranzuziehen. Cox & Catte (2000) sind dabei der Überzeugung, dass die Kinderzeichnung uns ermöglicht, die emotionale Befindlichkeit des Kindes zu erfassen.

An ihrer Untersuchung nehmen 44 Jungen im Alter von 6 bis 12 Jahren (Durchschnittsalter = 9;10 J.) teil, die an einer Förderschule für verhaltensauffällige Kinder lernen und deren durchschnittlicher IQ-Wert bei 83 lag. Die erste Vergleichsgruppe besteht aus gleichaltrigen „nicht-auffälligen“ Jungen (N= 44) im Durchschnittsalter von 9;11 Jahren. Zur zweiten Vergleichsgruppe gehören „nicht-auffällige“ Kinder (N= 44), die ein äquivalentes mentales Alter zur ersten Gruppe nachweisen, aber deren chronologisches Alter durchschnittlich bei 8;11

Jahren liegt. Alle teilnehmenden Kinder stammen aus demselben Ort. Die „verhaltensauffälligen“ Kinder lebten zum Teil in Kinderheimen oder in Familien mit einem Elternteil und wurden von Psychiatern oder Sozialarbeitern betreut (a.a.O., S. 87).

In der Untersuchung bekamen alle Kinder die gleiche Anweisung, die bereits von Koppitz (1968) verwendet wurde. Dazu wurden mit ihnen in individueller Form vier Sub-Tests aus dem WISC-III durchgeführt. Drei Untersucher beurteilten die Zeichnungen anhand der 30 „emotionalen Faktoren“ von Koppitz. In der Beurteilung werden die Zeichnungen nach der Anzahl der vorhandenen EF erfasst, wobei zwischen Zeichnungen mit „0“, „1“ oder „2 oder mehr“ EF unterschieden wird.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Zeichnungen der „verhaltensauffälligen“ Kinder „2 oder mehr EF“ nachweist, während in den meisten Zeichnungen der „nicht-auffälligen“ Kinder „0- bis 1 EF“ festzustellen sind (a.a.O. S. 88.). Desweiteren wird ein signifikanter Unterschied zwischen den Zeichnungen der „verhaltensauffälligen“ Kinder und den Zeichnungen der gleichaltrigen „nicht-auffälligen“ Kinder festgestellt. Im Vergleich zur Gruppe der Kinder mit dem gleichen mentalen Alter werden jedoch keine signifikanten Differenzen beobachtet. Auch zwischen den Zeichnungen der beiden Vergleichsgruppen werden keine signifikanten Unterschiede festgestellt (ebd.). Beim Vergleich der Anzahl der EF bei jedem einzelnen Kind stellen die Autorinnen jedoch signifikante Unterschiede zwischen den Kindern der ersten und der anderen zwei Gruppen fest. In den Menschzeichnungen von 26 Kindern der ersten Gruppe werden „2 oder mehr EF“ gefunden, während diese bei der zweiten Gruppe der gleichaltrigen „nicht-auffälligen“ Kinder nur in 12 und bei der dritten Gruppe (mit dem gleichen mentalen Alter) in 18 Zeichnungen vorkommen.

Cox & Catte (2000) bemerken aufgrund der Ergebnisse ihrer Untersuchung, dass sechs Einzelmerkmale, die in der Tabelle von Koppitz als EF betrachtet werden, in keiner der Zeichnungen aller Gruppen vorkommen. Diese Merkmale sind: „Genitalien“, „Monster/oder groteske Figuren“, „3 oder mehr Figuren“, „kein Rumpf“, „keine Arme“ und zuletzt „keine Beine“. Dazu werden sieben Merkmale nur in den ZEM der verhaltensauffälligen Kinder beobachtet. Zu diesen gehören

die EF-Einzelheiten: „winziger/kleiner Kopf“, „lange Arme“, „abgeschnittene Hände“, „Wolken“, „keine Augen“, „kein Mund“ und „keine Füße“.

Diese Ergebnisse veranlassen Cox & Catte (2000) dazu, die Validität der EF durch eine zweite Studie zu überprüfen. Diese zweite Studie soll auch zeigen, ob und bei welchem Alter die jeweiligen EF vorkommen und ob dies noch mit den Ergebnissen von Koppitz übereinstimmt. Wie schon oben erwähnt, sollen die EF in weniger als 16% der ZEM einer Altersstufe von „nicht-auffälligen“ („normalen“) Kindern vorkommen. An dieser Studie von Cox & Catte nehmen 1598 Kinder teil, die aus verschiedenen sozialen Gruppen kommen und an regulären Schulen lernen. Ihr Alter lag zwischen 5 und 11 Jahren (a.a.O., S. 87).

Die Ergebnisse zeigen, dass 5 Items die von Koppitz erstellten Voraussetzungen nicht erfüllen. Dazu gehören: 1- Schattierung des Gesichts, 2- Schattierung des Rumpfes und/oder der Beine, 3- Große Figur, 4- Kurze Arme und 5- Zusammengepresste Beine. Die zwei Merkmale: „Zähne“ und „Kein Hals“ sind ausschließlich bei den Jungen nicht mehr als emotionale Faktoren zu beurteilen (vgl. a.a.O., S. 88). Daher werden insgesamt sieben Merkmale aus der ursprünglichen EF-Itemstabelle von Koppitz ausgenommen, weshalb eine neue Tabelle von 23 Merkmalen entsteht (ebd.).

Aufgrund dieser Ergebnisse und der festgestellten Veränderungen wiederholen Cox & Catte (2000) die Beurteilung der Zeichnungen der Kinder aus der ersten Studie, in der die ZEM der „verhaltensauffälligen“ Kinder mit denen der „nicht-auffälligen“ Gleichaltrigen und denen der „nicht-auffälligen“ Kinder mit dem gleichen mentalen Alter. Diesmal bezieht sich die Beurteilung nur auf die 23 Merkmale, die aus der Studie herausgestellt wurden. Die neuen Ergebnisse zeigen zunächst, dass die Mehrheit der Zeichnungen in allen drei Gruppen „0- bis 1 EF“ nachweisen, wobei in keiner der Zeichnungen mehr als 4 EF festgestellt wurden. Dennoch zeigen die Ergebnisse einen deutlichen und signifikanten Unterschied zwischen den Zeichnungen der „verhaltensauffälligen“ und „nicht-auffälligen“ Kinder. So ist die Zahl der EF in den Zeichnungen der „verhaltensauffälligen“ Kinder signifikant höher als in den Zeichnungen der anderen zwei Gruppen (a.a.O., S. 89). Ein Drittel (32%) der auffälligen Kinder, die an der Studie teil-

nahmen, zeigte nach der revidierten EF-Tabelle „2 oder mehr EF“ in ihren Zeichnungen, was bei den anderen Gruppen nur in 5 bis 9% vorkam.

Cox & Catts (2000) stellen aufgrund dieser Ergebnisse die These auf, dass die EF immer noch zwischen „emotional-auffälligen“ und „nicht-auffälligen“ Kindern unterscheiden können. „We have provided evidence that the emotional indicators (...), do discriminate between a group of boys who were pupils at special schools for children with emotional/behavioral difficulties and well-adjusted children in mainstream schools“ (a.a.O., S. 90). Dennoch hat sich die Zahl der statistisch validen EF auf 23 Items reduziert und das Alter, in dem sie als EF gelten, in 6 Fällen verändert.

Für die vorliegende Arbeit ist die Hypothese der Forscherinnen, dass die gesellschaftlichen Veränderungen in den letzten 30 Jahren vor der Untersuchung zu Veränderungen im graphischen Ausdruck der Kinder geführt haben, sehr bedeutend und wichtig. „We know that styles in children’s drawings have changed over time within the same society as well as their being differences between societies“ (ebd.). Die Ergebnisse der Untersuchung haben diese Hypothese bestätigt. Überträgt man diese Erkenntnisse auf die Einflüsse der jeweiligen Kultur auf die Zeichnungen der in ihr lebenden Kinder, so kann man erwarten, dass zwei unterschiedliche Gesellschaften zu zwei unterschiedlichen „Styles“ führen würden. Es ist aber deutlich, dass die Ergebnisse dieser Untersuchung von Cox & Catts (2000) nicht nur auf eine Veränderung des Zeichenstils, sondern auch auf die Bedeutung und Gültigkeit der Menschzeichnung als projektives Verfahren hindeuten.

Naglieri et al. (1991) entwickelten eine neue Methode, nämlich „Draw A Person: Screening Procedure for Emotional Disturbance“ (DAP-SPED), zur Diagnose von Kindern mit emotionalen oder Verhaltensstörungen, die auf der Grundlage der projektiven Verfahren von Koppitz (1968), Machover (1949), Hammer (1958) und Buck (1948, 1958) basiert. Trotz der deutlichen Anlehnung an die „emotionalen Faktoren“ von Koppitz werden nach diesen Verfahren von den Kindern drei Zeichnungen, nämlich eine Mann-, eine Frau- und eine Selbstzeichnung, gesammelt und beurteilt (Naglieri et al., 1991, S. 1-3). Diese Vorgehensweise wurde, wie schon erwähnt, von Harris (1963) praktiziert und vorgeschlagen. Die „DAP-

SPED“ Verfahren haben das Ziel „to be an objective method to determine the frequency with which unusual items that may be considered indicators of emotional conflicts occur in normal versus exceptional populations“ (a.a.O., S. 5).

Aus den Zeichnungen von 4.468 Kindern im Alter von 5 bis 17 Jahren, die in einer früheren Untersuchung (Naglieri, 1988) gesammelt wurden, wurden 2260 Zeichnungen von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten, Ethnien und Gebieten in den USA ausgesucht und ausgewertet (Naglieri et al., 1991, S. 10 - 14). Die Autoren erstellten zuerst eine Itemstabelle von 90 Kriterien, welche dann durch die Ergebnisse revidiert wurde. Daraus entstand eine endgültige Itemstabelle von 55 Merkmalen. Die Merkmale beziehen sich auf formale und inhaltliche Einzelheiten. Dazu gehören die Platzierung und Größe der Figur, Weglassungen von Körperteilen, Verbindungen, Radierungen, Schattierungen etc. (vgl. a.a.O., S. 27-29). Insgesamt sind die Merkmale den „emotionalen Faktoren“ von Koppitz sehr ähnlich, jedoch detaillierter und umfangreicher.

In dem „DAP:SPED“ Verfahren darf das Kind für jede Zeichnung nur fünf Minuten zum Zeichnen bekommen. Je höher die Zahl der Punkte ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass das Kind unter emotionalen Störungen und Konflikten leidet (Naglieri et al., 1991). Nach der Beurteilung der drei Zeichnungen wird ein Mittelwert erstellt. Die Autoren unterscheiden zwischen nur drei Altersgruppen. Die erste Gruppe umfasst Kinder im Alter von 6 bis 8 Jahren, die zweite Gruppe Kinder im Alter von 9 bis 12 Jahren und die dritte Gruppe Kinder im Alter von 13 bis 17 Jahren. Um die „interrater-“ und „intrarater“ Reliabilität des Tests zu verbessern oder zu gewährleisten, werden von den Autoren zehn Folien erstellt, die die genaue Platzierung, Stellung und Größe der Figur festlegen. Die Folien werden auf die vorgegebene Zeichenfläche gelegt, was die Beurteilung der Menschendarstellung objektivieren soll. Diese Folien sind auch für jede Altersgruppe angepasst (vgl. a.a.O. , „Examiner’s Manual“).

Um die Gültigkeit dieses Verfahrens zu überprüfen, werden zunächst 4 Studien durchgeführt. Die erste Studie bezieht sich auf die Zeichnungen von 81 Schülern aus Förderschulen und auf die Zeichnungen derselben Zahl von Schülern aus der ersten Stichprobe. In der zweiten Studie werden die Zeichnungen von 49 Schülern einer psychiatrischen Klinik, die unter starken emotionalen Störungen leiden, mit

den Zeichnungen von 218 Schülern der ersten Stichprobe verglichen. Die dritte Studie erfasst die Zeichnungen von 58 Schülern, die an „Förderschulen für emotionale Störungen“ lernten. 54 Schüler eines integrativen Förderprogramms an einer regulären Schule werden in Studie 4 einbezogen.

In den DAP:SPED Verfahren wird ein „Raw Score“ (Zahl der Punkte) für Mädchen und Jungen in den entsprechenden Altersstufen festgelegt (Naglieri et al., 1991, S. 67). Die Werte werden in drei Kategorien geteilt, die dazu dienen, Kinder, die zusätzliche Fördermaßnahmen brauchen, erfassen zu können (a.a.O., S.63). Die erste Kategorie umfasst die Kinder, die einen „Raw Score“ von unter 55 Punkten erreichen und bei denen „further evaluation is not indicated“. In die zweite Kategorie fallen die Werte zwischen 55 und 64 und beziehen sich auf Kinder, bei denen „further evaluation is indicated“ (ebd.). Die Kategorie „Further evaluation is strongly indicated“ umfasst alle Kinder mit den Werten von 65 Punkten und mehr (ebd.).

Die quantitativen Ergebnisse der vier Untersuchungen werden von den Autoren detailliert dargestellt (Naglieri et al., 1991, S. 16-20). Dabei deuten die Ergebnisse aller Untersuchungen darauf hin, dass die Durchschnittswerte der „emotional-/verhaltensauffälligen“ Kinder und der „nicht-auffälligen“ Kinder sich signifikant unterscheiden, was die Validität der Menschzeichnung als projektive Verfahren bestätigt. Interessant an diesen Untersuchungen ist nicht nur die Überzeugung der Forscher von dieser These, sondern auch die Erstellung von eindeutigen Beurteilungsinstrumenten, was die oft kritisierte „interrater“ und „intrarater“ Reliabilität des Menschzeichentests deutlich verringert.

Matto (2002), der die Validität und Reliabilität der Menschzeichnung als diagnostisches Mittel thematisiert, führt eine Untersuchung mit der von Naglieri et al. (1991) entwickelten Verfahren durch, welche die Ergebnisse von Naglieri et al. bestätigt. Matto (2002) bemerkt aufgrund dieser Tatsache: „The DAP: SPED is a marker of the forward movement that human figure drawing instrument development has seen over time, transformed in aim from its early preoccupation with individual item indicators and isolated drawing characteristics (Koppitz, 1968; Levy, 1958; Machover, 1949) to holistic interpretation and systematic administration and scoring“ (a.a.O., S. 222). In den letzten ca. 20 Jahren wurden auch andere

Untersuchungen durchgeführt, die die DAP:SPED Verfahren anwenden, welche die Thesen und Ergebnisse von Naglieri et al.(1991) bestätigen (vgl. Matto, 2002; Matto & Naglieri, 2005; Matto, Naglieri & Clausen, 2005; McNeish & Bardos, 1991; McNeish & Naglieri, 1993). Da diese Untersuchungen identische Erkenntnisse nachweisen und das gleiche Ziel verfolgen, wird auf ihre Darstellung verzichtet, um den Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht zu sprengen. Interessant und wichtig an diesen Untersuchungen ist jedoch, dass sie die These herausstellen und vertreten, dass durch die Zeichnung die emotionale Befindlichkeit, die Ängste, Gefühle, Konflikte und inneren Einstellungen der Kinder zum Ausdruck kommen. Dies bestärkt auch die Thesen von Koppitz, dass die Menschzeichnungen der verhaltens- und emotional-auffälligen Kinder, nicht nur ihre kognitiven Fähigkeiten, sondern und vielmehr ihre emotionale Befindlichkeit zum Ausdruck bringen, die im „DAP:SPED“ Verfahren als wichtigste Erklärungsgrundlage für die Unterschiede in den Zeichnungen der „nicht-auffälligen“ und der „auffälligen“ Kinder gilt. Diese Interpretations- und Auswertungsmethode stützt sich auf der These, dass die Menschzeichnung als projektives Verfahren zu betrachten ist, was die tiefenpsychologischen Betrachtungen der Kinderzeichnung und insbesondere der Menschzeichnung bekräftigt. In diesem Zusammenhang und an dieser Stelle ist auf die Untersuchung von Matto, Naglieri & Clausen (2005) hinzuweisen, die noch im fünften Kapitel der vorliegenden Arbeit und unter einem kulturvergleichenden Aspekt dargestellt wird.

3.3.4. Zusammenfassung

In diesem Teil der Arbeit wurde veranschaulicht, dass die Menschzeichnung uns Informationen über die psychosoziale Befindlichkeit des Kindes, seine inneren Einstellungen, Ängste, Konflikte etc. vermitteln kann. Sie dient auch dazu, zwischen emotional „nicht-auffälligen“ und emotional „auffälligen“ Kindern zu unterscheiden. Diese Betrachtungsweise basiert hauptsächlich auf dem Mechanismus der Projektion, welcher als ein allgemeinmenschliches Verhalten angesehen wird (vgl. Hammer, 1958; Schetty, 1974). Die Verbindung zwischen dem graphischen Ausdruck und der „inneren Welt“ (Wichelhaus, 2000) des Kindes wird auch in Bezug auf den Mechanismus der Projektion erklärt.

Man kann anhand der vorgestellten Untersuchungen erkennen, dass unbewusst und symbolisch (Abraham, 1978; Koppitz, 1972; Malchiodi, 1998; Richter, 1997, 2006) die emotionale Befindlichkeit und die Einstellungen der Kinder auf ihre Menschzeichnung projiziert werden, wodurch die psychische Bedeutung des Körpers und seiner Teile zum Ausdruck gebracht werden (Abraham, 1978). Die emotionalen Faktoren von Koppitz (1968) und die DAP:SPED Verfahren von Naglieri et al. (1991) stellen eine Konkretisierung dieser unbewusst ausgedrückten Bedeutungen und Symbole dar, um eine möglichst empirische Grundlage der Forschung dieser Thesen zu erlauben. Beide Verfahren verfolgen zudem das Ziel, die projektive Bedeutung der Menschzeichnung hervorzuheben. Daher können sie, wie schon gezeigt wurde, zwischen Kindern ohne oder mit emotionalen Problemen unterscheiden. Beobachtet man die „emotionalen Faktoren“ von Koppitz (1968) und die Beurteilungsmerkmale des DAP:SPED Verfahrens von Naglieri et al. (1991) kann man erkennen, dass dazu hauptsächlich „Abweichungen“ der jeweiligen Menschzeichnung von Menschzeichnungen Gleichaltriger oder von der realistischen und naturgetreuen Erscheinung der menschlichen Figur gehören. Diese „Abweichungen“ werden somit als unbewusster Ausdruck der Gefühle, Einstellungen, Ängste, Phantasien usw. des Kindes betrachtet, welche auf Konfliktsituationen oder auf emotionale Probleme hindeuten. Im fünften Kapitel der vorliegenden Arbeit wird dieser Gedanke noch anhand der Darstellung von Thesen der interkulturellen Forschungen der Menschzeichnung, u.a. mit Untersuchungen von Koppitz & Moreau (1968), Koppitz & Casullo (1983) und Matto, Naglieri & Clausen (2005), verfolgt.

Wie schon in Kapitel 1.4. der vorliegenden Arbeit erwähnt wurde, sind Symbole auch „kulturalistisch“ (Knobloch, 2001). Nach Lange (2001), Cassirer (1996) und Habermas (1997) sind Symbole auch Inhalte, die mit Bedeutungen besetzt sind. Diese Bedeutungen hängen jedoch von der jeweiligen Umwelt und Kultur ab. In dieser Hinsicht stellt Richter (1976) eine Verbindung zwischen graphischen Symbolen, Kultur und Projektion her. „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 soziokulturellen Gruppe be-

kannt sind“ (a.a.O., S. 145). Diese Inhalte werden vom Einzelnen internalisiert, wobei sie jedoch an Beziehungen zum Gegenstandsbereich und seiner traditionellen Aufbereitung verlieren. In diesem Prozess werden nach Richter (ebd.) die Inhalte individualisiert und geraten unter den Einfluss persönlicher Erfahrungen, Ängste und Wünsche. Diese inhaltlichen Merkmale, die von der eigenen Biographie (vgl. Richter, 1987, 1997, 2001) und von der jeweiligen soziokulturellen Gruppe abhängen, werden durch den Mechanismus der Projektion zeichnerisch und bildnerisch ausgedrückt.

Dennoch zeigen die vorgestellten Untersuchungen über die Menschzeichnung, dass diese von kognitiven, künstlerischen und kulturspezifischen Aspekten und nicht nur von der psychosozialen Befindlichkeit der Kinder beeinflusst wird (vgl. Cox, 1993). Trotz dem können viele Phänomene der Menschzeichnung (insbesondere ihre Abweichungen) ohne den Einbezug der „klinisch-projektiven“ Auffassungen (Richter, 1987) nicht erklärt werden. Wie es Rimerman (1995) formuliert, bleibt die Bedeutung der Menschzeichnung als projektives Verfahren deshalb wichtig, da die anderen Ansätze nicht erklären können, warum ein Kind oder ein Zeichner seine Zeichnung „auf einer bestimmten Art und Weise und nicht anders“ dargestellt hat (a.a.O., S. 63). Oder wie Selfe (1983) zeigt, dass aus kognitionspsychologischer Sicht nicht erklärt werden kann, warum das Kind den Kopf seiner Mutter im Verhältnis zu den anderen Körperdetails zu groß darstellt, obwohl es weiß, dass in der Realität der Kopf nicht diese Größe einnimmt. Wie schon erwähnt, kann man dieses Phänomen am deutlichsten in Familienzeichnungen beobachten.

4. Thesen kulturvergleichender Psychologie und kulturelle Dimensionen

4.1. Einführung

Es wurde schon in der Einleitung der vorliegenden Arbeit auf die junge Disziplin „Cross Cultural Psychology“ hingewiesen, in deren Forschungsmittelpunkt die Kultur und ihre Einflüsse auf den Menschen stehen. Um die Bedeutung und Wichtigkeit dieser jungen Disziplin für die Kinderzeichnungsforschung zu verdeutlichen, sollen in diesem Kapitel einige ihrer wichtigsten Thesen vorgestellt werden.

Das Hauptanliegen der kulturvergleichenden Psychologie, welche von der Globalisierung der Welt und dem Aufprall der Kulturen aufgeweckt wurde, fasst Thomas (2003) folgendermaßen zusammen:

- 1- „Beschreibung und Analyse psychologisch relevanter Unterschiede im Verhalten und Erleben von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen.
- 2- Überprüfung der universellen bzw. kulturspezifischen Gültigkeit psychologischer Hypothesen und Theorien.
- 3- Analyse und Identifizierung der kulturellen Grundlagen psychischer Prozesse“ (a.a.O., S. 27; vgl. Hofstede & Hofstede 2006; Dwairy, 2007, 2004; Markus & Kitayama, 1991, 2004; Kitayama et al., 2009; Al-Krenawi, 1999, 2001; Al-Krenawi & Graham, 1997; Triandis 1989, 1994, 1995, 2000; Triandis et al., 1980, 1985, 1990, 1998, 2002; Trompenaars, 1993)

Dieser Beschreibung nach beschäftigen sich also die kulturvergleichenden psychologische Forschungen einerseits mit Erscheinungsweisen eines psychischen Phänomens in verschiedenen Kulturen und andererseits mit der Kultur und ihren Einflüssen auf das Erleben und Verhalten von Menschen, die in ihr leben. In dieser Hinsicht haben sich hauptsächlich zwei Untersuchungsrichtungen herausgebildet: der „Universalismus“ und der „Kulturrelativismus“ (Thomas, 2003; Grossmann, 2003; Hofstede & Hofstede, 2006). Die „Universalisten“ beschäftigen sich mit denjenigen Merkmalen, die den Menschen in allen Kulturen gemeinsam sind und beziehen sich vor allem auf eine biologisch angeborne Disposition

als Grundlage der Erforschung von Kulturen. Die „Kulturrelativisten“ untersuchen hingegen die Unterschiede zwischen den Menschen aus verschiedenen Kulturen und heben die Einflüsse der jeweiligen Kultur hervor (Grossmann, 2003, S. 54). „Relativismus meint, dass menschliches Verhalten ausschließlich von der Kultur, in der man lebt, bestimmt wird und dass stammgeschichtliche Verhaltensdispositionen dabei keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielen“ (a.a.O., S. 56ff.). Grossmann vertritt die Meinung, dass beide Gesichtspunkte eine Rolle spielen: „Die Kulturfähigkeit des Menschen ist die biologische Voraussetzung für die Existenz der Kultur und gleichzeitig für die Notwendigkeit des Menschen von frühester Kindheit an, die Kultur, in die es hinein geboren ist, zu erlernen“ (a.a.O., S. 59ff.).

In der kulturvergleichenden Psychologie werden im Allgemeinen die Länder oder Kulturen nach „Nord-West-Kulturen“ (Europa, Nordamerika und die Länder, die von diesen Kulturen sehr geprägt sind, wie Australien und Neuseeland) und nach „Süd-Ost-Kulturen“ (afrikanische, asiatische, mittelöstliche und südamerikanische Länder) unterteilt (vgl. Dwairy, 2007; Triandes, 1980, 1995; Hofstede & Hofstede, 2006; Markus & Kitayama, 1991; Thomas, 2003). Bei Untersuchung zu Besonderheiten dieser Kulturen und der Unterschiede zwischen ihnen wurden in der kulturvergleichenden Psychologie einige charakteristische Phänomene herausgestellt, die als „Dimensionen von Kulturen“ (Hofstede, 1980) bezeichnet werden. Diese Vorgehensweise wurde zwar in den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts verwendet (Inkeles & Levinson, 1954; Mead, 1954), rückte jedoch durch die umfangreiche Untersuchung von Hofstede von „Cultural Consequences“ (1980) in den Mittelpunkt der Forschung dieser Disziplin. Diese kulturellen Dimensionen leisten einen besonderen Beitrag zum Verständnis der Kulturen und der Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen. Daher werden im Folgenden diese Dimensionen vorgestellt, wobei zunächst einige Beschreibungen und Definitionen der Kultur von einigen Forschern dieser Disziplin vorgestellt werden, was der Verdeutlichung der Bedeutung der Kultur und ihrer Einflüsse auf das menschliche Verhalten dient.

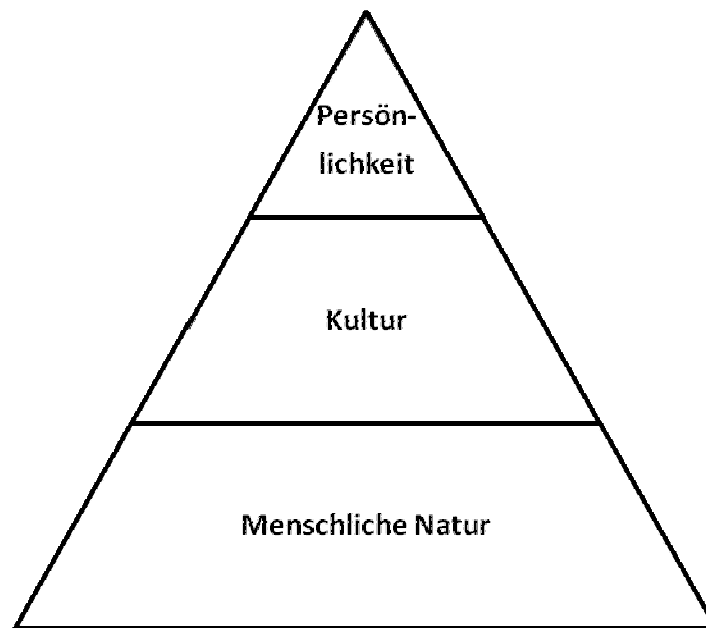
4.2. Einige Betrachtungsweisen von „Kultur“

Für Hofstede & Hofstede (2006) ist Kultur eine „mentale Software“ (a.a.O., S. 3), die während des Sozialisationsprozesses „programmiert“ wird. In diesem Prozess, vor allem in der Kindheit, erwirbt das Individuum bestimmte Muster des Denkens, Fühlens und Handels, die als Werte und Haltungen umschrieben werden. „Kultur ist das Buch der Regeln für das soziale Spiel, die allerdings niemals niedergeschrieben wurden, sondern die von den Teilnehmern weitergegeben werden an neue Spieler, die sie in ihrem Bewusstsein verankern“ (a.a.O., S. 47). Die Quelle für unsere „mental Programme“ liegen nach Hofstede & Hofstede (ebd.) im sozialen Umfeld, in dem wir aufgewachsen sind und in dem wir unsere Lebenserfahrungen gesammelt haben. Kultur ist demnach einer der gängigen Begriffe für solche „mental Softwares“ (a.a.O., S.3). Kultur im engen Sinne bezieht sich diesen Wissenschaftlern gemäß auch auf die „Verfeinerung des Geistes“ (ebd.), was durch Tätigkeiten, wie z.B. Bildung, Kunst und Literatur, zum Ausdruck komme. Eine andere Ebene der Kultur ist die „Bedeutung von gewöhnlichen und niedrigen Dingen des Lebens: Grüßen, Essen, das Zeigen oder Nicht-Zeigen von Gefühlen, das Wahren einer gewissen Distanz zu anderen, Geschlechtsverkehr oder Körperpflege“ (a.a.O., S. 4). Für Hofstede (1980) ist Kultur immer ein kollektives Phänomen, das die Menschen, die in einem bestimmten sozialen Umfeld leben oder lebten, miteinander teilen. Kultur ist „die kollektive Programmierung des Geistes, die die Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie von Menschen von einer anderen unterscheidet“ (vgl. Hofstede & Hofstede, 2006, S. 4ff.). „Kategorie“ bezeichnet dabei „Menschen, die, ohne zwingend Kontakt miteinander zu haben, eine Gemeinsamkeit aufweisen“ (a.a.O., S. 47).

Hofstede & Hofstede (2006) unterscheiden zwischen drei Einzigartigkeiten in der „mental Programmierung“ des Menschen. Die erste und breiteste Einzigartigkeit ist die menschliche Natur, die wir mit unseren Genen erben, was allen Menschen gemeinsam ist. Die menschliche Natur „stellt die universelle Ebene in unserer mentalen Software dar“ (a.a.O., S. 5). Die zweite Ebene der mentalen Programmierung ist die Kultur, welche erlernt und gruppen- oder kategorienspezifisch ist. Die dritte Ebene ist die Persönlichkeit des Menschen, welche individuumsspezifisch, ererbt und erlernt ist. Die Persönlichkeit gründet sich auf Cha-

rakterzügen, die teilweise durch die einmalige Kombination von Genen des Individuums ererbt und teilweise erlernt sind. Erlernt bedeutet für Hofstede & Hofstede: „Gestaltet durch den Einfluss kollektiver Programmierung (Kultur) und einzigartiger persönlicher Erfahrung“ (ebd.). Die unten stehende Abbildung 3 stellt die drei Ebenen der mentalen Programmierung nach Hofstede & Hofstede (2006, S. 4) dar.

Abbildung 3: Drei Ebenen der mentalen Programmierung nach Hofstede & Hofstede (2006, S. 4)



Für Hofstede & Hofstede (2006) manifestieren sich kulturelle Unterschiede durch „Symbole, Helden, Rituale und Werte“ (a.a.O., S. 7ff.). Symbole sind Worte, Gesten, Bilder, Objekte, Kleidung, Haartracht, Flaggen oder Statussymbole, welche eine bestimmte Bedeutung haben und nur von denjenigen als solche erkannt werden, die der gleichen Kultur angehören. Die Symbole können sich rasch entwickeln, verändern oder verschwinden. Unter Helden versteht Hofstede (1980) Personen, die lebend, echt oder fiktiv in einer Kultur hoch angesehen werden (vgl. Hofstede & Hofstede, 2006). Dazu können auch durch Massenmedien vermittelte Figuren wie Barbie, Batman o.ä. gehören. Zu Ritualen gehören z.B. Formen des Grüßens, der Ehrerbietung anderen gegenüber oder soziale und religiöse Zeremonien, die für das Erreichen angestrebter Ziele überflüssig erscheinen, aber als sozial notwendig gelten. Werte, die für Hofstede & Hofstede (2006) den Kern der Kultur bilden, werden als „die allgemeine Neigung, bestimmte Umstände anderen

vorzuziehen“ bezeichnet (a.a.O., S. 9). Darüber hinaus sind Werte „Gefühle mit einer Orientierung zum Plus- oder zum Minuspol hin“(ebd.). Sie betreffen u.a. Wertvorstellungen wie böse-gut, schmutzig-sauber, verboten-erlaubt, anständig-unanständig, moralisch-unmoralisch, hässlich-schön, anormal-normal“ (ebd.). Darüber hinaus sind sie „Normalformen von Verhalten, die in einer Gruppe oder Kategorie von Menschen existieren“ (a.a.O., S.27). Symbole, Helden und Rituale sind für Hofstede „Praktiken“ (a.a.O., 9), die für einen außenstehenden Beobachter sichtbar sind. Werte werden hingegen sehr früh und im weiteren Verlauf des Lebens erworben und sind zum Teil bewusst und zum anderen unbewusst. Kulturen unterscheiden sich nach dieser Auffassung sowohl in ihren Praktiken als auch in ihren Werten.

Hofstede (1980) führt auch den Begriff der Nationen oder „nationalen Staaten“ ein, die, seiner Meinung nach, als Folge der kolonialen Machtverteilung Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts entstanden und mehr geografisch-politische Gebiete als Gesellschaften oder Kulturen bezeichnen. Die Zugehörigkeit zu einer Nation wird durch den Pass erlangt. Gesellschaften und Kulturen können jedoch über bestimmte geografische Grenzen hinweg existieren, was beispielsweise auf viele afrikanische Staaten (und hinsichtlich der vorliegenden Arbeit die palästinensische Gesellschaft in Israel) zutrifft (a.a.O., S. 22).

Für Thomas (2003) stellt die Kultur ein universelles und für eine Nation, Gesellschaft, Organisation und Gruppe, sehr spezifisches Orientierungssystem dar. Dieses System wird aus spezifischen Symbolen gebildet, in der jeweiligen Gesellschaft oder Gruppe tradiert, beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur jeweiligen Gesellschaft, Organisation und Gruppe (a.a.O., S. 27-49).

Triandes & Suh (2002) heben den Einfluss der Kultur bei der Informationssammlung hervor. „Cultures develop conventions for sampling information and determine how much to weight the sampled elements from the environment (a.a.O., S.135). Demnach sammeln Menschen, die in hierarchischen Systemen leben, mehr Hinweise auf Hierarchie als z.B. auf Ästhetik (ebd.). In diesem Zusammenhang argumentieren sie, dass Menschen aus nordwestlichen individualistischen Kulturen mehr Hinweise/oder Elemente „of the personal self (e.g., “I am

busy, I am kind”); ebd.) und kollektivistische Menschen mehr Hinweise/Elemente “of the collective self” (e.g., “my family thinks, I am too busy, my co-workers think I am kind”) sammeln (ebd., vgl. auch Triandes, 1989; Triandes et al., 1990; Trafimow et al., 1991).

Mit diesen wenigen Betrachtungsweisen von Kultur sollten Fragestellungen zu ihrer Beschreibung und ihren Einflüssen auf den Menschen vorgestellt werden. Dennoch ist die Definition von Kultur nicht einfach, sondern sehr kompliziert. Trommsdorff (2003) weist auf diese Schwierigkeit hin. „Die zahlreichen Versuche, ‚Kultur‘ zu definieren, haben auch gezeigt, dass, ‚Kultur‘ ein Komplex von Phänomenen ist, z.B. von Sprache, Geschichte, Mythen, Ritualen etc.“ (a.a.O., S. 107). Daher soll die kulturvergleichende Forschung nicht „global Kulturen, sondern den Zusammenhang zwischen kulturellen Merkmalen und der menschlichen Ontogenese“ untersuchen (a.a.O., S. 108). Auf Grundlage dieser Überlegungen versteht Trommsdorff Kultur „als einen Variablenkomplex, der die Entwicklung und das Handeln der Person u.a. mit beeinflusst sowie auch selbst vom Handeln der Person mit beeinflusst wird“ (ebd.).

4.3. Kulturelle Dimensionen

Hofstede (1980; vgl. Hofstede & Hofstede, 2006) untersuchte per Fragebögen 116.000 IBM-Mitarbeiter aus über 50 Ländern. Den Mitarbeitern wurden 150 Fragen zu arbeitsbezogenen Einstellungen und Werthaltungen, wie Arbeitszufriedenheit, Arbeitsanforderungen, persönliche Arbeitsziele, Konkurrenz und Konflikte gestellt. Anhand der gewonnenen Informationen wurden verschiedene Kriterien erstellt, nach denen Kulturen verglichen werden. Wichtig an seiner Untersuchung, wie schon erwähnt wurde, ist die Entwicklung des Begriffes „kulturelle Dimensionen“, anhand derer Besonderheiten und Unterschiede zwischen den Kulturen hervorgehoben werden. Eine Dimension stellt für Hofstede (1980) und Hofstede & Hofstede (2006) einen Aspekt dar, „der sich im Verhältnis zu anderen Kulturen messen lässt (a.a.O., S. 29ff.).

In der Sozialanthropologie vertritt man, nach Hofstede & Hofstede (2006), seit der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts die These, dass alle Gesellschaften auf der Welt, ob modern oder traditionell, mit den gleichen Grundproblemen

konfrontiert sind. Der Unterschied zwischen den Kulturen bestehe jedoch darin, wie sie auf diese Probleme antworten. Zu den Hauptvertretern dieser These gehören Margaret Mead und Ruth Benedict (a.a.O., S.28). Im Jahr 1954 veröffentlichten die zwei amerikanischen Sozialwissenschaftler Inkeles & Levinson, eine Studie über „nationale Kulturen“, in der verschiedene Kulturen nach drei Hauptmerkmalen untersucht wurden, die die danach folgenden kulturvergleichenden Untersuchungen geprägt haben. Diese drei Merkmale sind:

- 1- Verhältnis zu Autorität
- 2- Selbstverständnis in der
 - a- Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft
 - b- Vorstellung des Individuums von Maskulinität und Femininität
- 3- Die Art und Weise, mit Konflikten umzugehen, was den Ausdruck von Emotionen und die Kontrolle von Aggressionen umfasst (Inkeles & Levinson, 1954, S. 447).

Hofstede & Hofstede (2006) unterscheiden in Anlehnung an die Untersuchung von Inkeles & Levinson (1954) und die umfangreiche Studie von Hofstede (1980) zwischen Grundproblembereichen, die die „Dimensionen von Kulturen“ determinieren. Dazu gehören: Machtdistanz (von gering bis groß); Kollektivismus gegenüber Individualismus; Femininität gegenüber Maskulinität und Unsicherheitsvermeidung (von schwach bis stark; Hofstede & Hofstede, 2006, S. 30).

Hofstede & Hofstede (2006) berichten davon, dass bis Ende 2002 mehrere Untersuchungen erschienen, die die Studie von Hofstede (1980) wiederholten und Daten zu insgesamt 74 Ländern/Kulturen liefern, welche von Hofstede & Hofstede (2006) zusammengefasst werden (vgl. auch Thomas, 2003, S. 389-392). Schwartz (1994), ein jüdisch-israelischer Psychologe, führte eine ähnliche Studie mit Studenten aus 54 Ländern und Grundschullehrern aus 56 Ländern durch. Er suchte nach Unterschieden in den Einstellungen der einzelnen Personen und erstellte sieben kulturelle Dimensionen auf: Konservatismus, Hierarchie, Beherrschbarkeit, affektive Autonomie, egalitaristisches Engagement und Harmonie. Trompenaars (1993) unterscheidet zwischen Universalismus versus Partikularismus, Individualismus versus Kollektivismus, affektiv versus neutral, spezifisch versus

diffus, Leistungsorientierung versus Zuschreibung, Umgang mit der Zeit und Bezug zur Natur (vgl. Hofstede & Hofstede, 2006, S. 41). Auch eine Gruppe chinesischer Wissenschaftler entwickelte einen Fragebogen, der an chinesischen Werten orientiert ist und untersuchte damit Studenten aus 22 Ländern (vgl. Chinese Culture Connections, 1987). Die Ergebnisse dieser Studie ergaben eine insgesamt hohe Übereinstimmung mit den Studien und den 4 Dimensionen von Hofstede (1980; vgl. Hofstede & Hofstede, 2006).

Markus & Kitayama (1991, 2003), Kitayama (2002) und Kitayama et al. (1997, 2009) unterscheiden hauptsächlich zwischen „independent“ und „interdependent“ Kulturen. In dieser Hinsicht unterscheiden die Autoren auch zwischen „selbstbezogenen Emotionen“, die bei Menschen in „independent“ Kulturen beobachtet werden, und „fremdbezogenen Emotionen“, die in „interdependent“ Kulturen festzustellen sind. Dieses Merkmal der „selbstbezogenen oder fremdbezogenen Emotionen“ korreliert in starker Übereinstimmung mit der Dimension „Individualismus versus Kollektivismus“ von Hofstede (1980). In kollektivistischen Kulturen gelten die Menschen in der Regel als fremdbezogen, während sie in individualistischen Kulturen als selbstbezogen gelten.

Hofstede führte die Studien seines Vaters weiter durch und ergänzte sie mit einer neuen, fünften Dimension, nämlich „Langzeitorientierung“ versus „Kurzzeitorientierung“ (Hofstede & Hofstede, 2006, S. 289). Obwohl diese Dimension andere kulturelle Besonderheiten hervorhebt, werden im Folgenden nur die von Hofstede (1980) beschriebenen vier Dimensionen vorgestellt, da sie, nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit, die wichtigsten kulturellen Besonderheiten und Unterschiede zwischen der deutschen und der palästinensisch-israelischen Gesellschaft darstellen, die das Leben, die Einstellungen der Kinder und ihr Verhalten stark beeinflussen.

4.3.1. Machtdistanz

„Machtdistanz spiegelt das Spektrum der möglichen Antworten auf die Frage wider, wie man in unterschiedlichen Ländern mit der Tatsache umgehen soll, dass die Menschen ungleich mächtig oder reich sind“ (Hofstede & Hofstede, 2006, S. 53). In allen Gesellschaften stößt man auf Ungleichheit und darauf, dass einige

Menschen mehr Macht haben als andere und dadurch das Verhalten Anderer mehr beeinflussen können. Macht kann aber in unterschiedlichen Gesellschaften unterschiedlich definiert werden. Psychische und intellektuelle Fähigkeiten, Wohlstand und gesellschaftliches Ansehen sind in einigen Gesellschaften miteinander verbunden, in anderen jedoch nicht. Demnach können in einigen Kulturen reiche Menschen mächtig sein, ohne gesellschaftliches Ansehen zu genießen; in anderen Kulturen kann es gesellschaftlich hoch angesehene Menschen geben, die keinen Wohlstand und Reichtum erreicht haben und in manchen Kulturen können beide miteinander gekoppelt sein (a.a.O., S.52).

In der Studie von Hofstede (1980) bezieht sich Machtdistanz auf die emotionale Distanz, die zwischen Mitarbeitern und Vorgesetzten herrscht (vgl. Hofstede & Hofstede, 2006, S. 53ff.). Um diese Dimension von Kulturen zu überprüfen, wurden nicht leitende Mitarbeiter der IBM-Konzerne gebeten, auf die folgenden drei Sachverhalte eine Antwort zu geben:

- 1- „Wie häufig taucht ihrer Erfahrung nach folgendes Problem auf: Die Mitarbeiter haben Angst, dem Vorgesetzten zu zeigen, dass sie nicht seiner Meinung sind“ (ebd.).
- 2- Wie der Vorgesetzte Entscheidungen trifft.
- 3- Wie der Vorgesetzte aus der Sicht des Mitarbeiters Entscheidungen treffen sollte (ebd.).

Aus den Ergebnissen der Mitarbeiter aus jeder Kultur wird in Mittelwert errechnet, wonach dann die Kulturen miteinander verglichen werden (vgl. a.a.O., S. 56, „Tabelle der Machtdistanz- Indexwerte“). Aus den Ergebnissen geht hervor, dass in asiatischen, südamerikanischen, osteuropäischen und arabisch-sprechenden Ländern der Machtindex am höchsten ist. Dagegen sind die niedrigsten Machtdistanzwerte bei deutschsprachigen Ländern (Österreich, deutschsprachige Schweiz und Deutschland), USA, England, nordeuropäischen Kulturen und von „Weißen“ (ebd.) bevölkerten Teilen der Welt (wie u.a. Australien) zu finden. Die Ergebnisse zeigen im Allgemeinen, dass in Ländern/Regionen (u.a. Deutschland und Israel), wo die Arbeitnehmer als selbstbewusst gelten und weder autokratisch noch hierarchisch sind, jene Vorgesetzte bevorzugt werden, die sich vor

dem Treffen von Entscheidungen mit den Mitarbeitern austauschen („konsultativer Führungsstil“, a.a.O., S. 58). In anderen Ländern (u.a. arabisch-sprechenden Ländern), wo Mitarbeiter ungern ihren Vorgesetzten widersprechen und wo die Vorgesetzten eher einen autokratischen und patriarchalischen Führungsstil praktizieren, wird dieser Führungsstil von den Mitarbeitern bevorzugt. Arabisch-sprechende Länder liegen gemäß der Tabelle der „Machtdistanz- Indexwerte“ auf Platz 12/14, während Deutschland auf Platz 63/65 liegt (Platz 1= höchster Machtdistanzwert; Platz 74= niedrigster Machtdistanzwert). Ein interessantes Ergebnis stellen die Distanzwerte in Israel dar, das auf Platz 73 liegt. Diese Ergebnisse lassen, nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit, vermuten, dass nur die jüdische Gesellschaft in die Untersuchung von Hofstede einbezogen wurde. Es ist anzunehmen, dass die palästinensisch-israelische Gesellschaft durch den Assimilationsprozess in die jüdische Gesellschaft in Israel einen niedrigeren Machtdistanzwert als arabisch-sprechende Länder und einen höheren Wert als die jüdische Gesellschaft in Israel nachweisen würde.

Für Hofstede geben diese Werte einen wichtigen Hinweis auf die Abhängigkeit von Personen und auf Beziehungen in einem Land (vgl. a.a.O., S. 58). In den Ländern, wo der konsultative Führungsstil bevorzugt wird, hat der Mitarbeiter zu seinen Vorgesetzten eine geringe emotionale Distanz; er traut sich, sie anzusprechen oder ihnen zu widersprechen. In anderen Ländern, wo ein autokratischer und patriarchalischer Führungsstil dominiert, stehen die Mitarbeiter in großer Abhängigkeit und emotionaler Distanz zu ihren Vorgesetzten. Ein Mitarbeiter traut sich nicht, seinen Vorgesetzten zu widersprechen oder spricht sie nur selten an. Diese Beziehung wird nach Hofstede & Hofstede (2006) in der Psychologie als „Kontradependenz“ definiert, was eine negativ behaftete Abhängigkeit meint (a.a.O., S. 59; vgl. Teichman & Zafrir, 2003, Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit).

Diese Ergebnisse zeigen auch, wie in verschiedenen Ländern Macht verteilt ist. Hofstede (1980) betont bezüglich der Machtverteilung, dass es nicht nur Führung gibt, sondern auch Gefolgschaft. Diese beiden Faktoren hängen miteinander zusammen, wobei die Machtdistanz oder Machtverteilung mehr vom Verhalten der mächtigen Mitglieder determiniert wird. (vgl. Hofstede & Hofstede, 2006, S.64ff.).

Hofstede (1980) und Hofstede & Hofstede (2006) stellen eine Verbindung zwischen Machtdistanz und Familie, Schule, Arbeitsplatz, Staat, Korruption und Gedankenwelt her und versuchen, die Ursprünge der Machtdistanz geschichtlich zu untersuchen (a.a.O., S. 66-99). Da sich die vorliegende Arbeit mit den Menschzeichnungen von Kindern beschäftigt, sind hier hauptsächlich die Aspekte „Machtdistanz und Familie“ sowie „Machtdistanz und Schule“ relevant, weshalb sie im Folgenden zusammengefasst werden.

Nach Hofstede & Hofstede (2006) entwickeln Menschen von ihrer Geburt an ihre „mentale Software“, wobei die Bezugspersonen eine große und wichtige Rolle spielen (a.a.O., S. 66). In dieser Hinsicht erwarten Eltern aus Gesellschaften mit großer Machtdistanz von ihren Kindern Gehorsam. In diesen Gesellschaften sind auch ältere Geschwister Autoritätspersonen. Diese Autoritätspersonen fördern beim Kind die Entwicklung von Unabhängigkeit nicht. Dabei wird Respekt vor Eltern und Erwachsenen als Tugend angesehen. Man beobachtet in der Regel auch ein beträchtliches Maß an Wärme und Fürsorge im Verhalten von Eltern und älteren Kindern jüngerer gegenüber. Doch dabei werden sie bevormundet und man erwartet von ihnen nicht, dass sie selbst die Welt erkunden. „Kinder respektieren ihre Eltern und ältere Verwandte auch später im Erwachsenenalter (...). Man betrachtet die Eltern als Autoritätspersonen solange sie leben (...). Wenn Eltern alt und gebrechlich werden, erwartet man von ihren Kindern, dass sie sie finanziell und in allen praktischen Belangen unterstützen. Großeltern leben oft in der Familie ihrer Kinder“ (a.a.O., S. 66ff.).

Diesen Kulturen stehen die Kulturen mit geringer Machtdistanz gegenüber. In solchen Kulturen werden Kinder in der Regel gleichberechtigt behandelt. „Das Ziel der Erziehung ist, dass die Kinder ihr Leben so bald wie möglich selbst in die Hand nehmen“ (a.a.O., S. 67). In diesen Kulturen wird das Kind auch ermutigt, seine Welt selbst zu erobern. Es darf auch seinen Eltern widersprechen und „nein“ zu sagen, was es sehr schnell lernt. Sein Verhalten gegenüber seinen Mitmenschen hängt nicht von deren Alter oder gesellschaftlichem Status ab, und respektvolles Verhalten Eltern gegenüber wird sehr selten demonstriert (ebd.). „Wird das Kind erwachsen, so beginnt es, eine freundschaftliche oder zumindest gleichberechtigte Beziehung zu seinen Eltern aufzubauen, und es ist ganz normal, dass das

nun erwachsene Kind bei einer wichtigen Entscheidung seine Eltern nicht mehr um Erlaubnis oder gar um Rat fragen muss. In der idealen Familie bestehen unter den erwachsenen Mitgliedern keine gegenseitigen Abhängigkeiten“ (ebd.). Das Bedürfnis nach Unabhängigkeit gilt als eine der wichtigsten mentalen Software von Erwachsenen. In diesen Gesellschaften treffen Eltern eigene Vorkehrungen für Alter und Krankheit und erwarten von ihren Kindern nicht, dass sie sie dabei unterstützen, oder dass sie bei ihnen leben können (ebd.). Im Allgemeinen gilt in diesen Kulturen Unabhängigkeit als wichtigstes Ziel der elterlichen Erziehung.

Die Bedeutung der Familie und ihre Einflüsse auf unsere mentale Software sind für Hofstede & Hofstede (2006) gewaltig. Sie stellen in dieser Hinsicht auch ihren Ursprung. „Einmal entstandene Denkmuster sind nur schwer zu verändern“ (a.a.O., S.68).

Die Schule ist für Hofstede & Hofstede (2006) eine weitere Sozialisationsinstanz, die die bestehenden Dimensionen der Machtdistanz in der Familie oder Gesellschaft weiterführt. Aus den Ergebnissen des Untersuchungsteils, in dem die Machtverhältnisse in Schulen untersucht wurden, ist zu entnehmen, dass die zwischen Kind und Eltern herrschenden Beziehungen auf die Beziehung Kind-Lehrer übertragen werden. In Kulturen mit hoher Machtdistanz beobachten die Forscher ein ungleiches Verhältnis auch zwischen Schülern und Lehrern, was auf die Bedürfnisse der Kinder nach Abhängigkeit zurückgeführt wird. Hingegen sind in Kulturen mit weniger Machtdistanz ein gleichberechtigtes Verhältnis und Bedürfnis nach Autonomie in der Beziehung zwischen Lehrern und Kindern festzustellen (a.a.O., S. 93-95).

Wie schon erwähnt, differenzieren Markus & Kitayama (1991, 2003), Kitayama (2002) und Kitayama et al. (2009) in ihren Arbeiten zwischen „interdependent“ und „independent“ Kulturen. Dabei unterscheiden die Autoren u.a. zwischen „selbstbezogenen“ Menschen in nordwestlichen Kulturen („independent cultures“) und „fremdbezogenen“ Menschen in südöstlichen Kulturen („interdependent cultures“). „Selbstbezogene“ Menschen richten sich, nach den Autoren, auf persönliche Ziele, Bedürfnisse, Wünsche oder Fähigkeiten der Person aus („Ich denke“; „ich glaube“) und „fremdbezogene“ Menschen sind von anderen Personen und von ihren Meinungen und Reaktionen über die eigenen Wünsche,

Bedürfnisse, Fähigkeiten etc. abhängig und an ihnen orientiert („was denkt nun meine Familie, mein Vorgesetzter oder Gast über mich“). Die Autoren verdeutlichen anhand vieler Beispiele aus u.a. Japan und den USA, wie selbstbezogene und „independent“ Studenten in den USA ständig ihren Dozenten unterbrechen und mit ihm diskutieren, was sie als Ausdruck einer persönlichen Stärke bezeichnen. In der „interdependent“ Kultur, wie Japan, zeigen dagegen die Studenten eher ein hierarchisches Verhalten, das sich dadurch ausdrückt, dass von vermutlich mehr wissenden Studenten (z.B. in höheren Semestern) die Fragen und Diskussionen zu erwarten sind, und wenn diese sich nicht zu Wort melden, dann werden die weniger erfahrenen sich auch nicht zu Wort melden (vgl. Kitayama, 2002; Kitayama, et al., 1997, 2009; Markus & Kitayama, 1991, 2003).

Als der Verfasser der vorliegenden Arbeit in Israel an einer arabischen Hochschule für Lehrerbildung tätig war, beobachtete er die Art der Machtdistanz (Hofstede & Hofstede, 2006) und die Beachtung der Hierarchie (Markus & Kitayama, 1991, 2003) sowohl in der Beziehung zwischen Dozenten und Hochschulleiter als auch zwischen Dozenten und Studenten. Die Dozenten zollten dem Hochschulleiter Respekt, indem sie ihm nicht widersprachen oder ihre eigene Meinung über das, was er sagte, nicht äußerten. Dies zeigte sich auch in den Unterrichtsstunden, in denen die Studenten dem Dozenten das Gefühl vermittelten, dass er die „intellektuelle Autorität“ sei, weshalb er selten kritisiert und ihm kaum widersprochen wurde. Bei einer anderen Hochschule mit einer jüdischen Direktion und an der, sowohl jüdische als auch arabische Studenten studierten, war das Verhalten der Studenten durch weniger Machtdistanz charakterisiert. Dort haben Studenten Dozenten und Dozenten dem Hochschulleiter widersprechen dürfen. Eine ganz andere Erfahrung machte der Verfasser der vorliegenden Arbeit, als er an einer deutschen Hochschule unterrichtete. Dort war er mit vielen kritischen Fragen von Studenten konfrontiert, welche von ihm viel Wissen erfragten, aber auch, wie Kitayama (2002) dies beschreibt, ein Bedürfnis zeigten, ihre eigene Meinung und Einstellung ständig zu äußern, was auf eine Gleichstellung und geringe Machtdistanz zwischen Dozenten und Studenten hindeutet.

4.3.2. Kollektivismus und Individualismus

Wie schon erwähnt, wird „Kollektivismus“ in der „Cross Cultural Psychology“ nicht als politischer Begriff (Macht des Staates) verwendet, sondern er soll die Macht der Gruppe im Vergleich zur Macht des Individuums in einer Kultur darstellen. „Kollektivismus-Individualismus“ ist für Hofstede (1980) und Hofstede & Hofstede (2006) eine Dimension, nach der Kulturen und nicht Individuen verglichen werden. Diese Auffassung entsteht aus dem Grunde, da es in jeder Kultur Menschen gibt, die mehr oder weniger kollektivistisch oder individualistisch leben, jedoch sind diese Dimensionen in einer Gesellschaft durchschnittlich stärker zu beobachten als in einer anderen.

„Individualismus beschreibt Gesellschaften, in denen die Bindungen zwischen den Individuen locker sind; man erwartet von jedem, dass er für sich selbst und für seine unmittelbare Familie sorgt. Sein Gegenstück, der Kollektivismus, beschreibt Gesellschaften, in denen der Mensch von Geburt an in starke, geschlossene ‚Wir-Gruppen‘ integriert ist, die ihn ein Leben lang schützen und dafür bedingungslose Loyalität verlangen“ (Hofstede & Hofstede, 2006, S.102). Darüber hinaus lebt und wächst das Kind in den meisten kollektivistischen Gesellschaften in einer „Großfamilie“ auf, zu der die Eltern, Geschwister, Großeltern, Onkel, Tanten, Cousins u.v.a. gehören. Diese bilden die „Wir-Gruppe“, zu der das Kind als Teil gehört, und seine Beziehung zu ihr ist nicht freiwillig, sondern „von der Natur gegeben“ (a.a.O., S. 101). Die „Wir-Gruppe“ bildet die Hauptquelle der Identität des Menschen und bietet ihm Schutz vor Gefahren. Deshalb schuldet man ihr eine lebenslange Loyalität. Als schlimmstes Vergehen gilt es, diese Loyalität zu brechen. Zwischen der „Wir-Gruppe“ und dem Einzelnen besteht eine gegenseitige Abhängigkeit, die sowohl einen praktischen als auch einen psychologischen Charakter hat. Andere Menschen gehören in diesen Kulturen zu „Sie-Gruppen“, welche einen sekundären Rang im Leben des Menschen einnehmen. In diesen Kulturen „hat man es nicht nötig, spezielle Freundschaften zu schließen. Welche Freunde man hat, bestimmt die Familie im Voraus oder ist durch Gruppenzugehörigkeit festgelegt“ (a.a.O., S.108).

In individualistischen Kulturen hingegen wächst das Kind meist in einer kleinen „Kernfamilie“ auf, die aus Eltern und Kindern besteht. In vielen Ländern, so

Hofstede & Hofstede (2006), beobachtet man zudem eine Zunahme von Familien mit nur einem Elternteil (a.a.O., S. 101). In diesen Gesellschaften haben individuelle Interessen Vorrang vor den Interessen der Gruppe. Verwandte leben meist anderswo und man sieht sie nur selten. Kinder in solchen Familien lernen sehr schnell, sich als „Ich“ zu begreifen. „Dieses Ich, ihre persönliche Identität, unterscheidet sich vom ‚Ich‘ anderer Menschen, und diese Anderen werden nicht nach ihrer Gruppenzugehörigkeit klassifiziert, sondern nach individuellen Merkmalen“ (ebd.). Wie bereits erwähnt, ist in solchen Gesellschaften die Unabhängigkeit des Individuums ein zentrales Ziel der Erziehung. Man erwartet vom Kind, das Haus seiner Familie zu verlassen, wenn es erwachsen ist. Daher wird in diesen Gesellschaften von einem gesunden Individuum erwartet, weder praktisch noch psychologisch auf eine Gruppe angewiesen zu sein (ebd.). „In individualistisch geprägten Kulturen sind Beziehungen zu anderen nicht selbstverständlich und im Voraus festgelegt; man geht sie freiwillig ein und muss sie hegen und pflegen“ (a.a.O., S.107).

In der Studie von Hofstede (1980), worin Mitarbeiter der IBM-Konzerne nach ihren Arbeitszielen befragt wurden, zeigen Befragte aus individualistischen Kulturen, dass ihre Kriterien für eine ideale Arbeit mehr auf individualistische Interessen hindeuten. Die wichtigsten drei Kriterien, die von diesen Befragten geäußert wurden, sind:

- 1) Arbeit zu haben, die genügend Zeit für Familie- und Privatleben lässt.
- 2) Große Freiheit auf der Arbeit zu haben, nach eigenen Vorstellungen anzugehen.
- 3) Arbeit zu haben, die Herausforderungen stellt und das Gefühl vermittelt, etwas erreicht zu haben (vgl. Hofstede & Hofstede, 2006, S. 104).

Dagegen zeigen die Antworten von Menschen aus kollektivistischen Kulturen andere Bedürfnisse. Zu den wichtigsten Kriterien, die von diesen Menschen für eine ideale Arbeit erwähnt wurden, gehören:

- 1) Eine Arbeit zu haben, die Fortbildungsmöglichkeiten anbietet, um die eigenen Fertigkeiten zu verbessern, oder neue zu erlernen.

- 2) Gute physische Bedingungen zu haben, wie Lüftung, Beleuchtung und angemessene Räumlichkeiten;
- 3) Eine Arbeit, die eine volle Anwendung der Fertigkeiten ermöglicht (ff.).

Für Hofstede deuten die Antworten der Mitarbeiter aus individualistischen Ländern auf eine Unabhängigkeit von der Firma hin. Dagegen zeigen die Arbeitsziele der Befragten aus kollektivistischen Ländern eine Abhängigkeit vom Arbeitgeber. Fortbildung, Arbeitsumfeld und der Einsatz von Fertigkeiten bei der Arbeit „beziehen sich auf Dinge, die das Unternehmen für die Mitarbeiter leistet“ (vgl. Hofstede & Hofstede, 2006, S. 104).

Bei der Auswertung der Indexwerte der Dimension „Individualismus“ für 74 Länder (a.a.O., S. 105) zeigt sich, dass Deutschland an Stelle 18, Israel an Stelle 28 und „Arabisch sprechende Länder“ an Stelle 39/40 liegen (je niedriger die Stelle ist, desto individualistischer ist die Kultur). Dies bedeutet, dass Deutschland durchschnittlich mehr individualistisch als Israel ist und die „arabisch-sprechenden Länder“ am wenigsten individualistisch und kollektivistischer als Deutschland und Israel sind. Darüber hinaus wird bemerkt, dass die Mehrheit der „individualistischen“ Länder „reich“ und die Mehrheit der kollektivistischen Länder „arm“ ist, was die eben angeführten Antworten der Mitarbeiter aus beiden Kulturen beeinflussen könnte. In dieser Hinsicht unterscheidet auch Ingleharts (1997) zwischen den Dimensionen „Wohlergehen“ gegenüber „Überleben“, welche mit der Dimension „Individualismus gegenüber Kollektivismus“ von Hofstede (1980) und Hofstede & Hofstede (2006) korrelieren.

Auch in der Darstellung dieser Dimension werden von Hofstede & Hofstede (2006) die Rolle der Familie und ihrer Beziehung zum Kind beschrieben. In dieser Hinsicht bemerken die Autoren, dass dadurch, dass in kollektivistischen Kulturen das Kind meist in Großfamilien aufwächst, es niemals alleine ist. Diese Situation trägt dazu bei, dass das Kind sich stark und ständig als Teil einer „Wir-Gruppe“ wahrnimmt. In kollektivistisch ausgeprägten Familien gehört auch das Bewahren der Harmonie zwischen den Mitgliedern der „Wir-Gruppe“ zu den wichtigsten Fähigkeiten, die ein Kind erlernen und in seiner sozialen Kommunikation ausüben soll. In diesem Zusammenhang wird „Nein zu sagen“ als Konfrontation wahrge-

nommen, was die Harmonie und den Zusammenhalt stören könnte. „Ja“ ist nicht als Zustimmung, sondern eher als Ausdruck zu verstehen, die Kommunikation aufrecht erhalten zu wollen (a.a.O., S. 116). In diesen Familien lernt das Kind, sich an anderen zu orientieren und ihre Meinung wird wichtiger als die eigene angesehen. Persönliche Meinungen gibt es nicht; sie werden von der Gruppe bestimmt (a.a.O., S. 117). Darüber hinaus herrscht in kollektivistischen Kulturen eine ausgeprägte Loyalität zur Familie und zur „Wir-Gruppe“. Dies entsteht auch durch die schon erwähnte lebenslange Abhängigkeit zwischen Kindern und Eltern. Auch wenn man studiert, wird erwartet, dass die Familie der Person alle Bedürfnisse und materiellen Belange bietet.

In individualistischen Gesellschaften, wo das Kind in der Regel in einer kleinen Kernfamilie aufwächst, gilt „seine Meinung zu äußern“ als eine Tugend. Offen zu sagen, was man denkt, wird als Kennzeichen eines aufrichtigen und ehrlichen Menschen betrachtet. Konfrontation kann auch nützlich sein, da das Aufeinanderprallen von Meinungen zu mehr Wahrheit führen kann“ (a.a.O., S. 116). In solchen Familien lernt das Kind, die Wahrheit zu sagen, auch wenn dies schmerzt. Kinder und Erwachsene sind in individualistischen Gesellschaften auch weniger von ihrer Kernfamilie abhängig und sind selbst für ihr Studium oder ihre Ausbildung verantwortlich. In den meisten dieser Länder, wie in Deutschland, leistet der Staat für Auszubildende oder Studierende finanzielle Hilfe.

Die starke Bedeutung und Macht der Familie bzw. „Wir-Gruppe“ in kollektivistischen Kulturen drückt sich auch deutlich in der Eheschließung aus. In diesen Gesellschaften ist die Zustimmung der Familie oder zumindest der Eltern bei der Auswahl der Ehefrau oder des Ehemannes sehr wichtig. Ohne ihre Zustimmung ist es sehr schwer, eine harmonische oder gelungene Hochzeit und Ehe zu führen. Für Hofstede (1980) und Hofstede & Hofstede (2006) ist dies ein Hinweis darauf, dass die Ehe nicht nur zwischen den beiden Ehepartnern, sondern auch zwischen den Familien beider Ehepartner stattfindet. Diese Tatsache trifft nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit auf die arabische Gesellschaft zu (vgl. Dwairy, 2007). Die Verbindung zwischen den Familien des Ehepaares wird als Pflicht gepflegt und sie fühlen sich verwandt miteinander. Dies drückt sich auch dadurch aus, dass der Ehemann seinen Schwiegervater mit „Onkel“ und seine

Schwiegermutter mit „Frau des Onkels“ anspricht. Die Geschwister der Ehefrau bezeichnen den Schwiegersohn ebenfalls als „Onkel“. Dies gilt auch für die Ehefrau gegenüber ihren Schwiegereltern. In Deutschland dagegen gibt es zwischen den Familien des Ehepaares solche Bindungen nicht als Obligo und die Zustimmung der Eltern spielt keine wesentliche Rolle bei der Auswahl der Ehefrau oder des Ehemannes.

Ein anderes Merkmal, das kollektivistische und individualistische Kulturen unterscheidet, bezieht sich auf Scham- oder Schuldgefühle. Individualistische Gesellschaften werden als „Schuldkulturen“ bezeichnet, was darauf hinweist, dass die Menschen ein internalisiertes individuelles Gewissen haben, „das als persönlicher innerer Lotse arbeitet“ (Hofstede & Hofstede, 2006, S.119). Dagegen bezeichnet man kollektivistische Kulturen als „Schamkulturen“, was ausdrücken soll, dass Scham ein Gefühl ist, das in seinem Wesen gesellschaftlich ist. Demnach wird Scham ausgelöst, wenn andere über den Verstoß von Regeln erfahren. Schuld dagegen ist eine innere Quelle und ist vom Bekanntwerden des Verstoßes weniger abhängig.

Mit Scham verbinden Hofstede & Hofstede (2006) auch die Vorstellung vom Gesicht. In kollektivistischen Kulturen wie in China, Griechenland oder arabisch-sprechenden Ländern verwendet man den Ausdruck „das Gesicht verlieren“, was durch ein beschämendes eigenes Verhalten oder eines Mitgliedes der „Wir-Gruppe“ erzeugt wird. „Gesicht verlieren“ bedeutet, dass man sich nicht mehr traut, sich in der Gesellschaft zu zeigen. „Jemandem Gesicht geben“ bedeutet auch in einigen Kulturen, jemandem Respekt geben (a.a.O., S. 121). Das Gesicht hat in Anlehnung daran eine gesellschaftliche Rolle, die mit Respekt oder Scham verbunden ist, was nicht nur die Person, sondern die ganze „Wir-Gruppe“ betrifft. Dies ist ein Phänomen, das in individualistischen Gesellschaften (wie in Deutschland) nicht in diesem Ausmaß zu beobachten ist. Selbstachtung ist für Hofstede & Hofstede (ebd.) das entgegengesetzte Merkmal von Scham oder Respekt, das Menschen in individualistischen Gesellschaften charakterisiert. Selbstachtung wird auch mehr vom eigenen individuellen Gesichtspunkt und weniger vom Gesichtspunkt der sozialen Umgebung definiert.

Der Verfasser der vorliegenden Arbeit kennt diese Ausdrücke auch aus der arabischen Gesellschaft: Wenn ein Mitglied der „Wir-Gruppe“ sich nicht gemäß den Erwartungen der Gruppe oder Gesellschaft verhält und dadurch Schamgefühle bei anderen Mitgliedern der „Wir-Gruppe“ auslöst, sagt man zu ihm: „Wegen dir muss ich mein Gesicht vor anderen Menschen bedecken“; oder: „Wegen dir kann ich Anderen nicht in die Augen schauen“. Dagegen verwendet man für ehrenvolle Mitglieder oder Menschen die Bezeichnung: „er ist das Gesicht seiner Familie“.

Ein anderes kulturelles Phänomen, das die Bedeutung von Schamgefühlen verdeutlicht, stellt der Umgang mit Behinderung dar. Hofstede & Hofstede (2006, S. 129) erwähnt eine Studie von Westbrook & Legge (1993) aus Australien, in der eine Umfrage mit Pflegepersonal von Migranten aus Deutschland, England, arabischen Ländern, China, Griechenland und Italien durchgeführt wurde. Von den Autoren wird dargestellt, dass behinderte Menschen aus kollektivistischen Kulturen gewöhnlich Kummer, Scham und Pessimismus zeigen, während behinderte Menschen aus individualistischen Kulturen eher heiter und optimistisch sind und versuchen, ihre Zukunft so normal wie möglich zu planen. Zudem ärgern sie sich, wenn sie sich als abhängig und hilflos fühlen. Die Angehörigen von behinderten Menschen aus individualistischen Kulturen sind eher davon überzeugt, dass man behinderte Menschen möglichst wie „normale Menschen“ behandeln sollte. In kollektivistischen Familien wird die Behinderung eher als Schande für die Familie empfunden. Diese Beschreibung trifft, nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit, auch auf viele arabische Familien zu. Viele behinderte Kinder werden verborgen gehalten und von der Gesellschaft abgetrennt.

Hall (1976), ein amerikanischer Wissenschaftler, untersucht die Beziehung zwischen Kommunikation und Kultur. Er unterscheidet in dieser Hinsicht zwischen „high context“ und „low-context“ Kommunikation. In individualistischen Gesellschaften drückt man sich verbal aus und das Meiste der Information wird im expliziten „Code“ übermittelt; das ist die „low-context“ Kommunikation. Wenn Menschen sich treffen, haben sie das Verlangen, sich ständig zu unterhalten, Informationen auszutauschen und miteinander zu kommunizieren. Dagegen beobachtet Hall (1976) eine Art „high-context“ Kommunikation in kollektivisti-

schen Kulturen, wo nur wenig gesagt oder geschrieben werden muss, „da ein Großteil der Informationen entweder in der physischen Umgebung enthalten ist oder als bei den beteiligten Personen bekannt vorausgesetzt wird, während nur sehr wenig, im verschlüsselten, expliziten Teil der Mitteilung enthalten ist“ (Hall, 1976, Zitiert nach Hofstede & Hofstede, 2006, S. 119). Diese von Hall (1976) als „high-context“ bezeichnete Kommunikation drückt sich dadurch aus, dass Menschen in kollektivistischen Kulturen nicht den Drang besitzen, sich ständig zu unterhalten. Sehr oft begnügt man sich damit, dass man nicht alleine ist und sich in der Gegenwart von anderen befindet. Darüber hinaus erwartet man, dass vieles aus dem „sozialen Codex“ implizit verstanden wird, ohne eigene Meinungen und Gefühle zu äußern. Dazu gehört auch, dass in kollektivistischen Kulturen sehr oft durch Metaphern und Symbole kommuniziert wird (vgl. Al-Krenawi & Slater, 2007; Al-Krenawi, 1999, 2000, 2001; Dwairy, 2007).

Yoshi und Emiko Kashima, ein japanisch-australisches Ehepaar, untersuchte im Jahr 1998 in 39 Ländern die Beziehung zwischen Sprache und Kultur (Kashima & Kashima, 1998). Sie fanden heraus, dass in einigen Sprachen, die in kollektivistischen Kulturen gesprochen werden, das Weglassen des Personalpronomens „ich“ erlaubt und teils sogar vorgeschrieben ist. Dagegen wird in individualistischen Kulturen erwartet, für gewöhnlich gehalten und sogar gefördert, das Personalpronomen „ich“ zu verwenden. Mit dieser Beschreibung übereinstimmend gibt es z.B. in der arabischen Sprache den Ausdruck „Gott bewahre mich vor dem Wort Ich“ (Vgl. Dwairy, 2007; Hofstede & Hofstede, 2006, S. 124), was die Verwendung des Personalpronomens „Ich“ abwertet.

In Anlehnung an eine Untersuchung von David (1989) mit Studenten aus unterschiedlichen Ländern, in der den Probanden Photos mit Gesichtsausdrücken vorgelegt wurden und die Teilnehmer die ausgedrückten Gefühle erkennen sollten, ergab sich nach Hofstede & Hofstede (2006) eine signifikante Korrelation zwischen dem Erkennen positiver Gefühle und den Teilnehmern aus individualistischen Ländern. Hofstede & Hofstede (2006) schließen daraus, dass Menschen in individualistischen Kulturen mehr zum Ausdruck positiver Gefühle und zum Verbergen negativer Gefühle tendieren, während in kollektivistischen Kulturen das Gegenteil zu finden ist (vgl. Kitayama et al, 2009). Hofstede & Hofstede (2006)

unterscheiden in Bezug darauf zwischen Introvertiertheit und Extraversion; Begriffe, die aus der Persönlichkeitsforschung stammen. Costa & McCrae (2001; vgl. Hofstede & Hofstede, 2006, S. 126; Hofstede & McCrae, 2004) entwickelten einen Persönlichkeitsdiagnostest, der in 33 Ländern und in verschiedenen Studien eingesetzt wurde. Dieser Test beabsichtigt, die in der Persönlichkeitspsychologie ausgeprägten Dimensionen, welche als „Big Five“ bezeichnet werden, in unterschiedlichen Kulturen zu vergleichen. Die „Big Five“ beziehen sich auf fünf Persönlichkeitsmerkmale, die bei der Persönlichkeitsforschung von größter Relevanz sind (vgl. McCrae et al., 2000; 2002; McCrae & Costa, 2007). Diese Merkmale umfassen:

O: Offenheit für Erfahrungen gegenüber Starrheit

C: „Conscientiousness“: Gewissenhaftigkeit gegenüber Unzuverlässigkeit

E: Extraversion gegenüber Introvertiertheit

A: „Agreeableness“ oder Verträglichkeit gegenüber Missmutigkeit

N: Neurozentrismus gegenüber emotionaler Stabilität“ (zitiert nach Hofstede & Hofstede, 2006, S. 126; vgl. McCrae & Costa, 2007, S.117).

In Anlehnung an diese Untersuchungen bemerken Hofstede & Hofstede (2006), dass Menschen aus kollektivistischen Kulturen in der Regel eher introvertiertes Verhalten, während Menschen aus individualistischen Kulturen mehr extrovertiertes Verhalten zeigen (a.a.O., S. 126), was mit den Ergebnissen von David (1989) übereinstimmt.

Diese Beobachtung sollte jedoch nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit näher thematisiert werden. Wenn Kollektivisten (Triandes, 1985) mehr an Anderen orientiert sind, dann entsteht zunächst der Eindruck, dass sie extrovertierter sind als Individualisten. Dennoch besteht der Unterschied zwischen Kollektivisten und Individualisten eher darin, dass kollektivistische Menschen, wie Araber, weniger selbstbezogen kommunizieren, weshalb eigene Gefühle, Einstellungen etc. wenig ausgedrückt werden. Wenn Extraversion mit dem Ausdruck des „Selbst“ verbunden ist, scheinen dann die Individualisten extrovertierter zu sein als Kollektivisten.

Auch das Lernen in der Schule und implizierte Ziele unterscheiden sich in diesen zwei Kulturformen. Für Hofstede & Hofstede (2006, S. 132; vgl. Dwairy, 2007) besteht dieser Unterschied hauptsächlich darin, dass in kollektivistischen Kulturen der Schüler lernen muss, wie man etwas macht, um der Gesellschaft anzugehören. Dagegen fördert die Schule in individualistischen Gesellschaften mehr die erforderlichen Kompetenzen, damit das Kind hauptsächlich weiß, wie man lernt. Darüber hinaus wird dem Kind in individualistischen Gesellschaften vermittelt, dass seine Meinung wichtig ist. In kollektivistischen Kulturen wird hingegen von den Kindern erwartet, dass sie dem Lehrer nicht widersprechen und ihn als starke Autorität behandeln. In diesen Ländern lernen Kinder auch besser in Gruppen, wo eine Gruppenmeinung gebildet werden kann, wogegen in individualistischen Ländern mehr Wert auf die eigene individuelle Leistung als auf die Gruppenleistung gelegt wird.

Für Triandes et al. (1988) gehören „Harmonie, Gesicht-Wahren, Verpflichtung gegenüber den Eltern, Sittsamkeit, Zurückhaltung, Genügsamkeit, Gleichheit in der Gewinnverteilung unter Gleichen und Befriedigung der Bedürfnisse anderer“ (a.a.O., S. 277) zu den bedeutendsten Werten für Kollektivisten. Dagegen sind die wichtigsten Werte für Individualisten „Freiheit, Redlichkeit, soziale Anerkennung, Annehmlichkeit, Lustbarkeit und Gerechtigkeit und, dass bei der Gewinnverteilung jeder entsprechend seines Beitrages zur gemeinsamen Gruppenleistung entlohnt wird“ (ebd.)

Triandes (1995) unterscheidet detailliert zwischen vertikalem und horizontalem Kollektivismus sowie vertikalem und horizontalem Individualismus. Horizontaler Kollektivismus bezeichnet Gesellschaften, in denen das „Selbst“ als „interdependent“ und Teil der Gruppe wahrgenommen wird, jedoch herrscht eine Gleichheit zwischen allen Gruppenmitgliedern. Das „Selbst“ des einen Mitgliedes ist genau so abhängig wie alle anderen Mitglieder der Gruppe. „Equality is the essence of this pattern“ (a.a.O., S. 244). Dazu gehören z.B. südamerikanische Länder. Im vertikalen Kollektivismus ist das „Selbst“ auch als Teil der Gruppe zu sehen, jedoch gilt eine Ungleichheit zwischen den Mitgliedern der Gruppe; manche haben einen höheren Status als andere. „The self is interdependent and different from the self of others“ (ebd.). Horizontaler Individualismus bezeichnet Kulturen, in denen

das „Selbst“ unabhängig ist, aber eine Gleichheit zwischen allen Mitgliedern herrscht. Das „Selbst“ des einen ist genauso unabhängig, wie das „Selbst“ von anderen Gruppenmitgliedern (z.B. südeuropäische Länder wie Griechenland). „Vertikaler“ Individualismus gilt in jenen Kulturen, in denen das „Selbst“ unabhängig ist, jedoch herrscht eine Ungleichheit zwischen den Mitgliedern der Gruppe. „The self is independent and different from the self of others“ (ebd.). In diesen Kulturen gehört Konkurrenz zu den wichtigsten Verhaltensweisen des Individuums: „People want to do their own thing and also to be the best“ (Triandes, 2001, S. 910). Dieser Auffassung nach kann man die patriarchalisch-autoritäre arabische Gesellschaft zu den „vertikal-kollektivistischen“ Kulturen und die deutsche Gesellschaft zu den „vertikal-individualistischen“ Kulturen zuordnen. So sind Menschen in der arabischen Kultur in der Regel abhängig und ungleich in ihrem Status. Dagegen sind Menschen in der deutschen Kultur im Allgemeinen unabhängig und ungleich; die individuelle Eigenheit (oder Einzigartigkeit) wird gefördert und es herrscht starke Konkurrenz zwischen den Individuen.

Ein wichtiger Aspekt dieser Untersuchungen betrifft darüber hinaus nicht nur die Kultur, in der der Mensch aufwächst, sondern auch seine Persönlichkeit. „Die in Kulturen oder Gruppen anzutreffende individualistische vs. kollektivistische Orientierung lässt sich auf der individuellen Ebene als Persönlichkeitsdimension wiederfinden. Das Handeln des Individuums kann stärker an den Erfordernissen anderer und bedeutsamer Gruppen orientiert sein (allozentrische, außengeleitete Orientierung) oder sich allein an den eigenen Interessen ausrichten (ideozentrisch, innengeleitete Orientierung)“ (Thomas, 2003, S. 401-402; vgl. Triandes, 1988).

Aus diesen verschiedenen Untersuchungen geht hervor, dass der wichtigste Unterschied zwischen Kollektivisten und Individualisten in ihrer Abhängigkeit von ihrer Umwelt besteht. In einer umfangreichen Untersuchung von Dwairy et al. (2006a, b, c; Dwairy & Achoui, 2006) werden Erziehungsstile in acht arabischen Ländern und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung der Jugendlichen (2893 Heranwachsende im Alter von 17-18 Jahren) und ihre psychische Gesundheit untersucht. Dabei wird Abhängigkeit als ein wichtiges Untersuchungsmerkmal betrachtet, da Unabhängigkeit laut der „westlichen“ Psychologie als eine Notwendigkeit gesunder psychosozialer Entwicklung betrachtet wird. Die Ergeb-

nisse dieser Untersuchung in Bezug auf Abhängigkeit versus Unabhängigkeit und in Relation zu den Ergebnissen einiger Forschungen mit nordamerikanischen Jugendlichen (Gavazzi & Sabatelli, 1988; vgl Dwairy, et al., 2006c, S. 255) zeigen, dass die arabischen Heranwachsenden signifikant mehr als die amerikanischen Jugendlichen von ihrer Umwelt abhängig sind. Die Ergebnisse „revealed significant differences between Arab and American adolescents. Arabs scored higher in emotional, financial, functional, and total connectedness“ (a.a.O., S. 256). Interessant an dieser Untersuchungsreihe ist auch, dass die Forscher keine signifikante Korrelation zwischen der arabischen autoritären und abhängigkeitsfördernden Erziehung und der psychosozialen Gesundheit der Teilnehmer feststellen konnten. „In an authoritarian culture such as the Arab one, authoritarian parenting has minor negative influences on connectedness and mental health“ (a.a.O., S. 270). Auf Basis dieser Untersuchungsergebnisse stellen die Verfasser die These auf, dass das, was in einer Kultur als abnormal und psychologisch „ungesund“ gilt, in einer anderen Kultur für normal und unauffällig gelten kann (a.a.O., S. 269).

4.3.3. Femininität und Maskulinität

In allen Gesellschaften sind die biologischen Unterschiede zwischen Männern und Frauen gleich, ihre sozialen Rollen sind jedoch von der Kultur bedingt und jeweils unterschiedlich ausgeprägt. In jeder Gesellschaft gibt es Verhaltensweisen, die als „typisch weiblich“ oder als „typisch männlich“ gelten. „Feminin und maskulin“ bezeichnen für Hofstede & Hofstede (2006) kulturell vorbestimmte Rollen für Männer und Frauen (a.a.O., S. 161). Dabei sehen die Autoren, dass sowohl traditionelle als auch moderne Gesellschaften einen Trend der Rollenverteilung zwischen Mann und Frau aufweisen (vgl. auch Costa, Terracciano & McCrae, 2001). Die Autoren bezeichnen eine Gesellschaft als „maskulin“, „wenn die Rollen der Geschlechter emotional klar gegeneinander abgegrenzt sind; Männer haben bestimmt, hart und materiell orientiert zu sein, Frauen dagegen müssen bescheidener, sensibler sein und Wert auf Lebensqualität legen“ (a.a.O., S. 165). Dagegen bezeichnen sie eine Gesellschaft als „feminin“, „wenn die Rollen der Geschlechter sich emotional überschneiden; sowohl Frauen als auch Männer sollen bescheiden und feinfühlig sein und Wert auf Lebensqualität legen“ (ebd.).

Männer aus „femininen“ Gesellschaften zeigten bei der Befragung von Hofstede (1980), dass ihre wichtigsten Ziele bezüglich ihrer Arbeit das Einkommen und die Beförderung (d.h. in höhere Positionen aufsteigen zu können) sind. Die Mehrheit der Frauen in solchen Gesellschaften nannten als Ziele hinsichtlich ihrer Arbeit, „gute Verhältnisse zum direkten Vorgesetzten und gute Zusammenarbeit mit Kollegen zu haben“ (Hofstede & Hofstede, 2006, S. 164).

Die Ergebnisse der Mitarbeiter werden von Hofstede & Hofstede (2006) nach einer Punktwerteskala von 0-100 gegliedert, wobei das am meisten „feminine Land“ den Wert 0 und das am meisten „maskuline Land“ den Wert 100 bekam. In der Bewertung dieses Merkmals wurden die Antworten von Frauen und Männern der Stichprobe getrennt beurteilt. Nach dieser Unterscheidung lag die Punktezahl von Deutschland bei 66 Punkten, von Israel bei 47 Punkten und von den „arabisch-sprechenden Ländern“ bei 53 Punkten (a.a.O., S. 166). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass Deutschland „maskuliner“ ist als die arabisch-sprechenden Länder und Israel.

Um dieses Phänomen zu erklären, verbinden Hofstede & Hofstede (2006) diese Ergebnisse mit den anderen, schon eingeführten Dimensionen. In einer Tabelle (a.a.O., S. 170) werden die Länder in vier Gruppen unterteilt, nämlich „maskulin-kollektivistische“; „feminin-kollektivistische“; „feminin-individualistische“ und zuletzt „maskulin-individualistische“ Länder. Deutschland gehört zur Gruppe der „maskulin-individualistischen“, „arabisch sprechende Länder“ zur Gruppe der „maskulin-kollektivistischen“ und Israel zur Gruppe der „feminin-individualistischen“ Kulturen. Eine andere Unterscheidung wird von den Autoren in Verbindung mit der ersten Dimension der „Machtdistanz“ durchgeführt. In der dargestellten Tabelle (a.a.O., S. 177) wird gezeigt, dass Deutschland zur Gruppe „maskulin mit geringer Machtdistanz“ gehört. In Ländern, die dieser Gruppe angegliedert werden, „gilt für die nicht-dominanten Eltern die Norm, ein Beispiel zu geben, in dem der Vater hart ist und sich um die Fakten kümmert, die Mütter etwas weniger hart und für die Gefühle zuständig ist. Das daraus folgende Rollenmodell ist, dass die Jungen sich behaupten und die Mädchen gefällig und zufrieden sein sollten“ (a.a.O., S. 176). Israel gehört zur Gruppe der Länder, die als „feminin mit geringer Machtdistanz“ eingestuft werden. In diesen Ländern ist „die

Norm für Mütter und Väter, nicht zu dominieren; beide kümmern sich um zwischenmenschliche Beziehungen, Lebensqualität, Fakten und Gefühle und geben ein Beispiel für eine ausgewogene Rollenverteilung in der Familie“ (ebd.). Die „arabisch-sprechenden Länder“ gehören zur Gruppe der Länder, die als „maskulin mit großer Machtdistanz“ gewertet werden. In diesen Ländern „steht die Norm von einem dominanten und harten Vater und einer sich untergeordneten Mutter, die zwar ebenfalls ziemlich hart ist, bei der man aber Zuflucht sucht, wenn man Trost und Zärtlichkeit braucht“ (ebd.). Die „arabisch-sprechenden Länder“ sind jedoch sehr nah an der Kategorie „feminin mit großer Machtdistanz“. Die Gruppe der als „feminin mit großer Machtdistanz“ bezeichneten Länder ist dadurch charakterisiert, dass „beide Elternteile dominant sind und sich gleichermaßen für Lebensqualität und zwischenmenschliche Beziehungen verantwortlich fühlen. Beide können autoritär und zärtlich sein; das eine schließt das andere nicht aus“ (ebd.).

Nach den Erfahrungen des Verfassers der vorliegenden Arbeit sind die zuletzt erwähnten Phänomene in der palästinensisch-israelischen Gesellschaft gleichzeitig zu beobachten. Die Rollenverteilung zwischen Mann und Frau ist deutlicher und rigider als in der jüdischen oder deutschen Gesellschaft, was auch durch die kollektivistische Erziehung bewahrt bleibt. Dennoch ist eine Annäherung an die jüdische Gesellschaft zu beobachten, welche zuerst durch die zunehmende Zahl der berufstätigen Frauen und zunächst durch die zunehmende Zahl der an der Hausarbeit und Kindererziehung beteiligten Männer zustande kommt. Gleichzeitig kümmern sich arabische Väter auch zunehmend um zwischenmenschliche Beziehungen und sie können sehr autoritär aber auch sehr zärtlich sein (vgl. Kapitel 6).

Darüber hinaus verändern sich nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit die gesellschaftlichen Normen hinsichtlich dieser Dimension ständig und variieren gleichzeitig in jeder Gesellschaft sehr stark von einer Person zur anderen. Dennoch ist aus den Untersuchungen von Hofstede (1980) und Hofstede & Hofstede (2006) zu entnehmen, dass die Rollenverteilung in der arabischen Gesellschaft nicht deutlicher und stärker getrennt wird als in Deutschland, denn beide wurden als „maskuline“ Länder bezeichnet. Der Unterschied besteht jedoch hinsichtlich der Machtdistanz. Durch die kollektivistisch orientierte und autoritäre

Erziehung und durch die unausweichliche Anpassung an die „Wir-Gruppe“ entstehen wahrscheinlich in der arabischen Gesellschaft deutlichere Rollenverteilungen zwischen Männern und Frauen, welche Kinder sehr früh wahrnehmen und erlernen. Hammer (1995), der die Kinderzeichnungen von palästinensischen und deutschen Kindern vergleicht, weist in dieser Hinsicht darauf hin, dass bei arabischen Kindern die Geschlechtsidentifikation ausgeprägter sei als bei deutschen Kindern (vgl. Kapitel 5). In der deutschen Gesellschaft, die individualistisch orientiert ist, gibt es auch Unterschiede in der Rollenverteilung, jedoch variieren sie sehr stark von einer Person oder von einer Kernfamilie zur anderen. Solche Unterschiede sind in kollektivistischen Kulturen weniger zu beobachten (vgl. Kapitel 6).

Warum Deutschland mehr „maskulin“ als arabisch-sprechende Länder und als Israel ist, wird anhand der schulischen Bildung und Erziehung verdeutlicht. Hofstede & Hofstede (2006, S. 187) bemerken, dass in „maskulinen Ländern“ häufiger der beste Schüler und in „femininen“ Gesellschaften der durchschnittliche Schüler als Norm gilt. In Israel lernen alle Kinder, unabhängig von ihren schulischen Leistungen, bis zur neunten Klasse zusammen. Erst mit der zehnten Klasse werden die Kinder in berufsorientierte Schulen (Ausbildung, Lehre) oder Gymnasien unterteilt. In Deutschland erfolgt in der Regel die Teilung der Kinder früher. Im Übergang zur fünften Klasse werden die Kinder in Haupt-, Real- Gesamtschulen oder Gymnasien unterteilt. Diese Unterteilung hängt von den schulischen Leistungen des Kindes ab. Darüber hinaus sind in Israel „teilleistungsbeeinträchtigte“ (vgl. Lauth et al., 2001) Kinder in Allgemeinschulen integriert, während sich in Deutschland für jede „Störung“ geeignete Schulen finden lassen. So gibt es „Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen“, oder „Förderschulen mit dem Schwerpunkt sozioemotionale Entwicklung“ usw.. Die üblichen Förderschulen in Israel sind hauptsächlich für Kinder zu finden, die unter geistiger Behinderung oder Autismus leiden. In dieser Hinsicht scheint also die deutsche Schule eher „maskulin“ zu sein als die israelische Schule, was mit der Bewertung von Hofstede & Hofstede (2006) übereinzustimmen scheint, dass Deutschland eher „maskulin mit geringer Machtdistanz“ und „Israel mehr feminin mit geringer Machtdistanz“ sind.

4.3.4. Unsicherheitsvermeidung

Die Bezeichnung „Unsicherheitsvermeidung“ („uncertainty avoidance“) stammt aus der amerikanischen Organisationspsychologie von March & Olsen (1976) und bezieht sich auf Unsicherheiten von Mitarbeitern in einer Organisation. Hofstede (1980) und Hofstede & Hofstede (2006) erweitern diese Dimension in Bezug auf Gesellschaften und Kulturen. Demnach bezieht sich diese Dimension auf den Umgang mit der Zukunft, welche ungewiss sei/ist sowie auf den Umgang mit Uneindeutigkeit, welche unerträgliche Angst schaffe. In dieser Hinsicht weisen die Autoren darauf hin, dass jede menschliche Gesellschaft unterschiedliche Wege zur Linderung dieser Angst entwickelt hat (a.a.O., S. 230). Demnach sind u.a. Technik, Gesetze und Regeln Hilfsmittel, die dem Menschen helfen, diese Unsicherheit zu vermeiden.

Unsicherheitsgefühle gehören zum kulturellen Erbe einer Gesellschaft und werden von ihren Institutionen weitergegeben und verstärkt. „Unsicherheitsvermeidung lässt sich definieren als der Grad, bis zu dem die Mitglieder einer Kultur sich durch uneindeutige oder unbekanntere Situationen bedroht fühlen. Dieses Gefühl drückt sich u.a. in nervösem Stress und in einem Bedürfnis nach Vorhersehbarkeit aus; ein Bedürfnis nach geschriebenen und ungeschriebenen Regeln“ (a.a.O., S. 233). Diese Ängstlichkeit wird durch Aggressivität, Emotionalität und die Wertschätzung von Institutionen oder Personen, die die Konformität und die Sicherheit fördern, ausgedrückt. In einem Land mit einem durchschnittlich hohen Wert an Unsicherheitsvermeidung, berichteten mehr Menschen, dass sie in ihrer Arbeit unter Stress leiden. In solchen Ländern waren auch mehr Menschen der Meinung, „dass Regeln eingehalten werden müssten“ und bevorzugten langfristige Karrieren (ebd.).

Die Indexwerte für Unsicherheitsvermeidung zeigen, dass Deutschland an der Stelle 43 mit 65 Punkten, „Arabisch-sprechende Länder“ an Stelle 40/41 mit 68 Punkten und Israel an der Stelle 28 mit 81 Punkten ist (Die Indexwerte liegen zwischen 0 und 100, während 0 den geringsten Wert für Unsicherheitsvermeidung darstellt). Nach diesen Angaben sind Deutschland und die „arabisch-sprechenden Länder“ fast identisch und beide weisen eine hohe Tendenz zur Unsicherheitsvermeidung auf.

Für Hofstede & Hofstede (2006) ist das Verhalten der Eltern in Bezug auf Sauberkeit ein Ausdruck des Bedürfnisses, Unsicherheit zu vermeiden oder zu verringern. So zeigen Eltern in Ländern mit hohem Wert an Unsicherheitsvermeidung eine übertriebene Bedeutung für Sauberkeit; „Wenn ein Kind beim Spielen runterfällt, eilen die Eltern zu ihm und bemühen sich sofort, seine beschmutzte Hose zu klopfen“ (a.a.O., S. 241). Dieses Verhalten ist nach den Erkenntnissen des Verfassers der vorliegenden Arbeit in der palästinensisch-israelischen Gesellschaft sehr verbreitet. Die Unterscheidung zwischen sauber und schmutzig kann man, nach Hofstede & Hofstede (2006), auch auf Gedanken übertragen. In Ländern mit starker Unsicherheitsvermeidung wird auch scharf zwischen „guten“ und „schlechten“ Gedanken unterschieden. „Man ist um eine absolute Wahrheit bemüht“ (a.a.O., S. 242). In solchen Ländern haben Kinder häufig starke Schuldgefühle und glauben, dass sie gesündigt haben. In dieser Hinsicht kann man diese Beschreibungen auf die palästinensisch-israelische Gesellschaft übertragen. Zu den Ausdrücken, die sich auf schmutzige Gedanken beziehen, gehört z.B. „Du hast schmutzige Intentionen“. Oft fühlen sich insbesondere Frauen, als sündig, wenn sie sexuelle Gedanken, Wünsche oder reale sexuelle Beziehungen haben, was in der Gesellschaft als höchstes Tabu gilt. Dazu zählt auch die strikte arabische Erziehung, welche sehr stark zwischen gut und schlecht, angemessen und unangemessen, gruppenzugehörig oder fremdzugehörig unterscheidet. Die Reaktionen der Gesellschaft auf Verstöße gegen die Regeln, Normen und Werte sind auch als „sozialer Tod“ (Sharabi, 1987; auch Dwairy, 2007; Al-Krenawi, 2001) zu betrachten.

Auch ausgeprägte Systeme von Regeln und Normen sind, wie in Deutschland, Ausdruck von Unsicherheitsvermeidung. In Bezug auf die Schule beschreiben Hofstede & Hofstede (2006) das Verhalten von deutschen Schülern, die einer der Autoren an einem Seminar unterrichtete: „Die meisten Deutschen beispielsweise bevorzugten strukturierte Lernsituationen mit exakten Zielsetzungen, detaillierten Aufgaben, und strikten Stundenplänen. Sie mochten Situationen, in denen es genau eine richtige Antwort zu finden galt. Sie erwarteten eine Belohnung für Genauigkeit“ (a.a.O., S.247). In einer anderen Stelle fügen die Autoren hinzu:“ Deutsche Schüler werden mit dem Glauben erzogen, dass alles, was einfach und

verständlich ist, dubios und wahrscheinlich unwissenschaftlich sei“ (a.a.O., S. 248). Sollte man die deutschen „traditionellen“ Tugenden von Fleiß, Ehrgeiz, Disziplin, Ordnung, Genauigkeit u.Ä. berücksichtigen, dann passt Deutschland zur Kategorie der „Länder mit starker Unsicherheitsvermeidung“ (Hervorhebung des Verfassers).

Trotz dieser detaillierten und bedeutenden kulturellen Dimensionen, die besonders von Hofstede (1980) ausgeprägt wurden, sollte man, nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit, diese Beschreibungen nicht als statische Situation betrachten, denn Gesellschaften verändern sich ständig. Triandes et al. (1988) weisen darauf hin, dass die kulturvergleichenden Forschungen vermehrt Kriterien zur Unterscheidung der Ausprägungsformen dieser Dimensionen entwickeln sollten. Dennoch hat sich die Unterteilung der Kulturen in die Dimensionen „Kollektivismus und Individualismus“ im Vergleich zu den anderen Dimensionen, sowohl auf „Individual-Ebene, Gruppen- und Gesellschaftsebene, als außerordentlich nützlich erwiesen (Thomas, 2003, S. 393; Triandes et al., 1988, 1989, 1990, 1998; Triandes, 1994, 1995, 2000; Dwairy, 2007).

Kulturvergleichende Untersuchungen beschäftigen sich, außer den o.g. Dimensionen, auch mit dem Verhältnis von Kultur und Persönlichkeit (vgl. Triandes et al., 2001, 2002; Trommsdorff, 2003; Dwairy, 2007; Kitayama et al, 2009). In Bezug darauf gehen Triandes et al. (2001) von der Annahme aus, dass sich Normen auf Kulturen, während Gewohnheiten sich auf Persönlichkeiten beziehen. Daher versuchen die Autoren die Beziehung zwischen den Normen und Werten in einer Kultur und dem Verhalten (und Persönlichkeit) der in ihr lebenden Menschen zu untersuchen (a.a.O., S. 910ff.). Demnach sind kulturelle Einflüsse auf das Verhalten des Menschen umfangreich. Dazu gehören für Triandes et al. (ebd.) u.a. ökologische Lebensbedingungen und Erziehung. In isolierten Orten wie z.B. Island tendieren die Menschen, wegen ihrer Entfernung von anderen Orten, zu mehr Straffheit und Festigkeit (die geringsten Abweichungen von der Norm werden stark sanktioniert). Auch die Urbanisierung übt einen wichtigen Einfluss auf das Verhalten von Menschen aus. So bevorzugen Menschen, die in Städten aufwachsen, solche Situationen, in denen sie mehrere Möglichkeiten zur Auswahl haben, was mit der dort vorhandenen Vielfalt an Möglichkeiten und Lebensstilen ver-

bunden ist (a.a.O., S. 911ff.). Hinsichtlich der Erziehung weisen die Autoren darauf hin, dass in kollektivistischen Kulturen mehr Wert auf Konformität, Gehorsam, Sicherheit und Zuverlässigkeit und in individualistischen Kulturen mehr Wert auf Unabhängigkeit, Exploration, Kreativität und Selbstbewusstsein gelegt wird (ebd.).

Zu den bedeutendsten Komponenten der Persönlichkeitsforschung gehört auch die Beziehung oder Korrelation zwischen dem Verhalten des Individuums und der Situation, in der es sich befindet (vgl. Dwairy, 2007; Triandes et al., 2001). Um den kulturellen Einfluss auf diesen Aspekt zu veranschaulichen, verwenden Triandes et al. (2001) die Terminologie von „Allozentrismus“ und „Ideozentrismus“, welche als „situation specific dispositions“ (a.a.O., S. 912) betrachtet werden. Allozentrische (mehr in kollektivistischen Kulturen) und idiozentrische (mehr in individualistischen Kulturen) Persönlichkeiten unterscheiden sich demnach in mehreren Hinsichten. Dazu gehören:

1. Selbst-Definition: „allozentrische“ Personen definieren sich mehr mit Referenz zu sozialen Gegebenheiten als „ideozentrische“ Personen. Dabei werden soziale Kontexte in die Definition einbezogen.
2. Internalisierung von Normen: „allozentrische“ Personen internalisieren mehr als individualistische Menschen die Normen ihrer „in-group“ und erfreuen sich, das zu machen, was diese Gruppe von ihnen erwartet. Darüber hinaus erhalten sie in der Regel mehr soziale Unterstützung und sind ungern alleine (vgl. auch Triandes et al., 1988, 1990).
3. Selbstbewusstsein (Self-esteem): Das Selbstbewusstsein von „allozentrischen“ Menschen ist eher durch „getting along“ (sich fügen oder unterordnen) als durch „getting ahead“ (der Beste zu sein) charakterisiert.
4. Attributierung: „allozentrische“ Personen scheinen in ihren Selbstbeschreibungen mehr den Kontext, die Situation und die Gruppendisposition einzubeziehen als „ideozentrische“ Personen. Zudem haben „allozentrische“ Personen eher die Einstellung, dass das soziale Umfeld stabil (Verpflichtungen), aber das „Selbst“ veränderbar ist. „Ideozentrische“ Personen glauben eher, dass das „Selbst“ stabil, aber die Umgebung veränderbar ist (z.B. Wechsel des Arbeitsplatzes).

5. Ethnozentrismus: „allozentrische“ Menschen machen mehr Unterscheidungen zwischen der „in-group“ und der „out-group“. So wird die „in-group“ meist positiv und die „out-group“ meist negativ beschrieben. Dagegen unterscheiden „ideozentrische“ Personen zwischen dem eigenen „Selbst“ und dem „Selbst“ von Anderen.

Markus & Kitayama (1991, 2003) stellen in diesem Zusammenhang die These auf, dass „Persönlichkeit“ und die „Vorstellung von Individualität“ von der Kultur abhängig sind. In „interdependent cultures“ („kollektivistischen Kulturen“) ist die Individualität von der fundamentalen Zusammengehörigkeit von Individuen zueinander abhängig. Dagegen bemühen sich z.B. Amerikaner („independent culture“) mehr um die Unabhängigkeit von anderen; konzentrieren sich auf sich selbst und versuchen ihre eigenen Eigenschaften, Gefühle, Meinungen etc. ständig zum Ausdruck zu bringen (vgl. auch Kitayama et al., 2009).

4. 4. Zusammenfassung

Zusammenfassend werden in der folgenden Tabelle 4 die wichtigsten Unterschiede zwischen individualistischen und kollektivistischen Gesellschaften hinsichtlich der Erziehung, der allgemeinen Normen und Werte, der Familie, der Schule und des Verhaltens der dort lebenden Menschen dargestellt. Die darin beschriebenen Merkmale und Phänomene sind aus den Untersuchungen und Arbeiten entnommen, die in diesem Kapitel vorgestellt wurden. Diese Darstellung ist für die vorliegende Arbeit bedeutend, weil sie einen umfangreichen Einblick in die Werte und Normen („Kern der Kultur“) der durchschnittlich individualistischen deutschen und der durchschnittlich kollektivistischen palästinensisch-israelischen Gesellschaft vermittelt, nach denen diese Kinder in der Regel erzogen werden. Die deutsche und die palästinensisch-israelische Kultur unterscheiden sich angesichts der vorgestellten Dimensionen stark voneinander. Sicherlich üben diese Unterschiede einen wichtigen Einfluss auf das Verhalten der Kinder aus. Es wurde deutlich, dass diese zwei Kulturen unterschiedliche Wertungen und Haltungen vermitteln. Damit ist anzunehmen, dass sie auch unterschiedliche Bedeu-

tungen vom „Wahrgenommenen“ vermitteln und somit die „symbolischen Ausdrücke“ der Kinder beeinflussen (Cassirer, 1996; Lange, 2001).

Tabelle 4: Phänomene kollektivistischer und individualistischer Kulturen

Kollektivistische Kulturen	Individualistische Kulturen
Menschen leben in Großfamilien oder anderen Wir-Gruppen, die sie lebenslang beschützen und von ihnen Loyalität verlangen	Jeder wächst in dem Bewusstsein auf, sich nur um sich und seine Kernfamilie kümmern zu müssen
Kinder lernen, in der Wir-Form zu denken	Kinder lernen, in der Ich-Form zu denken
Die Harmonie zur Wir-Gruppe sollte stets bewahrt und direkte Auseinandersetzungen mit ihr vermieden werden. „Ja zu sagen“ gilt als Aufrechterhaltung dieser Harmonie.	Zu sagen, was man denkt, ist ein charakteristisches Merkmal eines ehrlichen Menschen. „Nein zu sagen“ wird gefördert
Respekt vor älteren Personen und Akzeptanz der Hierarchie gelten als Tugend	Die Gleichheit aller Menschen gilt als Tugend
Gehorsam fördert die Harmonie	Meinungsunterschiede werden gefördert
Abhängigkeit wird gefördert	Unabhängigkeit gilt als Ziel der Erziehung
Umgang mit Menschen steht im Vordergrund der persönlichen Kompetenzen	Umgang mit Dingen wird als Kreativität und mit besserer zukünftiger Produktivitätsfähigkeit verbunden
„Alleinsein“ wird nicht gefördert	Alleinsein fördert die eigenen Fähigkeiten und Leistungen
Menschen sind mehr introvertiert	Menschen sind mehr extrovertiert
Persönlichkeiten sind mehr „allozentrisch“	Persönlichkeiten sind mehr „ideozentrisch“
Finanzielle und andere Mittel sollten mit Verwandten geteilt werden	Individueller Besitz von Ressourcen (Unabhängigkeit), auch bei Kindern, wird gefördert
Verfehlungen führen zu Schamgefühlen und Gesichtsverlust für den, der sie begeht, und für die Gruppe	Verfehlungen führen zu Schuldgefühlen und zum Verlust der Selbstachtung
Schüler melden sich im Unterricht nur, wenn die Gruppe ihre Zustimmung gibt	Schüler sollten sich einzeln im Unterricht zu Wort melden
Ziel der schulischen Erziehung ist es, zu lernen, wie man etwas macht	Ziel der Bildung und schulischen Erziehung ist es, zu lernen, wie man lernt
Diplome schaffen Zugang zu Gruppen mit einem höheren Status	Diplome steigern den wirtschaftlichen Wert und/oder erhöhen das Selbstwertgefühl
High-context-Kommunikation	Low-context-Kommunikation
Freundschaften sind vorbestimmt	Freundschaften sollten freiwillig eingegangen und gepflegt werden
Ehe wird von der Familie mitbestimmt	Ehe ist eine eigene Entscheidung

Es wurde auch ersichtlich, dass die deutsche und arabische Gesellschaft in manchen Hinsichten ähnlich sind. In beiden Gesellschaften wird eine starke Tendenz beobachtet, Unsicherheit zu vermeiden. Die arabische kollektivistische

Gesellschaft schafft dies durch eine dominant-autoritäre Erziehung und die individualistische deutsche Gesellschaft durch fest geschriebene Regeln, Normen und Gesetze. Überraschend ist, dass beide Gesellschaften mehr „maskulin“ als „feminin“ sind.

Es wurde auch gezeigt, dass die Kultur und der Mensch in einer wechselseitigen Beziehung zueinander stehen. Die Kultur prägt das Verhalten des Menschen und der Mensch prägt durch sein Verhalten die Kultur, in der er lebt (Trommsdorff, 2003; Dwairy, 2007). Zu diesen Verhaltensweisen gehört auch die Kinderzeichnung, die (nach den eingeführten Thesen in diesem Kapitel und in den Kapiteln, die sich mit dem tiefenpsychologischen Ansatz der Kinderzeichnungsforschung beschäftigen) sowohl die kulturellen Praktiken als auch die kulturellen Werte und Normen reflektieren und ausdrücken sollte.

Ein anderes interessantes Phänomen für die Kinderzeichnungsforschung liefert uns die Definition von Helden, wie Hofstede & Hofstede (2006) sie beschreiben. Demnach sind Helden Personen, die lebend, echt oder fiktiv sind und in einer Kultur hoch angesehen werden, wozu auch durch Massenmedien vermittelte Figuren wie Barbie-, Batman-Figuren o.ä. gehören können. Nach dieser Terminologie können, nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit, auch die Darstellungen von durch Medien vermittelten Figuren in den Kinderzeichnungen als „Helden“ bezeichnet werden, worauf hauptsächlich künstlerische und kulturspezifische Thesen (Richter, 1987, 2001; Wilson & Wilson, 1977, 1979, 1984) stark hinweisen.

Im nächsten Kapitel der vorliegenden Arbeit werden Untersuchungen vorgestellt, die sich mit Zeichnungen von Kindern aus unterschiedlichen Kulturen beschäftigen. In diesen Untersuchungen werden die Thesen der kulturvergleichenden Psychologie und die o.g. kulturellen Dimensionen veranschaulicht. Die zwei „universalistischen“ oder „kulturrelativistischen“ Betrachtungsweisen werden ebenfalls verdeutlicht, obwohl sich diese Forschungen kaum auf die Erkenntnisse der kulturvergleichenden Psychologie beziehen. Zudem wird veranschaulicht, wie die kulturellen „Praktiken“ (Symbole, Helden und Rituale; Hofstede & Hofstede, 2006, S. 9ff.), die für einen außenstehenden Beobachter („eurozentrische“ Forscher) sichtbar sind, viele der interkulturellen Kinderzeichnungsforschungen be-

einflusst haben. Dennoch, wie schon erwähnt, berücksichtigen viele dieser Untersuchungen auch den „Kern der Kultur“ (ebd.). Diese Forschungen erhalten im nächsten Kapitel einen bedeutenden Stellungswert.

Im sechsten Kapitel der vorliegenden Arbeit werden weitere bedeutende Aspekte hinsichtlich der deutschen und der palästinensisch-israelischen Kultur vorgestellt. In diesem Kapitel werden die vorgestellten Thesen kulturvergleichender psychologischer Studien vertieft und in Bezug auf diese zwei Gesellschaften spezifiziert.

5. Kulturvergleichende Forschungen über Kinderzeichnungen

5.1. Einführung

„Arts-based research literature focuses on art as a way to connect different people and to express different cultures, giving voice to nondominant narratives“ (Huss & Cwikel, 2005, S. 1).

Mit diesem Zitat soll auf das Ziel vieler kulturvergleichender Forschungen über Kinderzeichnungen und der vorliegenden Arbeit hingedeutet werden. In diesen Untersuchungen spielt die Kultur eine sehr wichtige Rolle und wird als ein dominanter Einflussfaktor betrachtet. Auch Coseo (1997) hebt die Bedeutung der Kultur in Bezug auf „die kreativen Therapien“ hervor. Demnach wird die Auffassung vertreten: „Every aspect of the human experience is touched, shaped and influenced by culture. The concept of culture includes a people’s history, traditions, values, language, communication styles, socialization pattern and behaviors“ (a.a.O., S.145).

Der Einfluss der Umwelt auf die Kinderzeichnung wurde während der Entwicklung dieses Forschungsgegenstands nicht vernachlässigt. Schon die ersten Forscher der Kinderzeichnung heben den Einfluss der unmittelbaren Umwelt auf die Kinderzeichnung hervor (Kerschensteiner, 1905; Levinstein, 1904; Rouma, 1913), darunter die soziale Zugehörigkeit, künstlerische Vorbilder, künstlerische Erfahrung und Schulbildung. Kerschensteiner (1905) sieht die Kinderzeichnung als Ausdruck des sozialen Umfelds des Kindes und seiner Familie. Levinstein (1905) sieht Analogien zwischen Kinderzeichnungen und der Kunst der „Naturvölker“ und betont insbesondere die Einflüsse der in der jeweiligen Epoche herrschenden Kunst auf die Kinderzeichnung (vgl. auch Arnheim, 1956).

Auch Meili-Dworetzki (1981) hebt die Bedeutung der Kultur für die Entwicklung der Persönlichkeit mit all ihren Aspekten und für die Kinderzeichnung hervor. „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“ (a.a.O., S. 83).

Die kulturvergleichende Forschung der Kinderzeichnung hat sich im Laufe des zwanzigsten und Anfang des einundzwanzigsten Jahrhunderts, ähnlich wie die allgemeine Forschung der Kinderzeichnung, so differenziert und umfangreich entwickelt (vgl. Richter, 1987, 2001; Winner, 2006; Wolter, 2007), dass es kaum möglich ist, die vielen Veröffentlichungen darüber erfassen zu können. Wie in der kulturvergleichenden Psychologie lassen sich in diesen Forschungen auch zwei Hauptrichtungen erkennen, die jeweils einen universalistischen oder einen kulturrelativistischen Gedanken vertreten. Zu den Universalisten gehören insbesondere die Thesen, die davon ausgehen, dass die Entwicklung der Kinderzeichnung allgemein und der Menschzeichnung spezifisch in allen Kulturen ähnlich verläuft (Goodenough, 1926; Harris, 1963; Koppitz, 1968). In den meisten dieser Ansätze wird auch davon ausgegangen, dass die kognitive Entwicklung „kulturfrei“ sei, was darauf hindeutet, dass Ursachen für Unterschiede in den Kinderzeichnungen auf endogene Veranlagung zurückgeführt werden (Probst, 1907; Kroup, 1995; Schütz, 1988). Dagegen verstehen die Kulturrelativisten die Kinderzeichnung als ein Verhalten, das maßgebend von der Kultur beeinflusst wird (vgl. Anastasi & Foley, 1936; Maitland, 1889; Fortes, 1981; Schweeger-Hefel und Staude, 1972; Dennis, 1960, 1966; Court, 1989; Wolter, 2007; Golomb, 2003; Roggof, 1990; Deregowski, 1980; Dwairy, 2007; Fahmi, 1964; Thomas & Helfrich, 2003; und die im vorliegenden Kapitel vorgestellten Untersuchungen).

In vielen der kulturvergleichenden Untersuchungen über Kinderzeichnungen geht es den Wissenschaftlern um einen Vergleich der Zeichnungen von Kindern aus „nordwestlichen“ Kulturen (Dwairy, 2007) mit denen der Kinder aus „südöstlichen“ Kulturen. Interessant an diesen Untersuchungen ist, dass sie meist von Forschern aus „nordwestlichen“ Kulturen durchgeführt wurden. Dabei kann man beobachten, dass Theorien und Konzepte, die durch die Forschung der Kinderzeichnungen aus diesen Kulturen entstanden, auf neue Kulturen übertragen, oder als Grundlage der „interkulturellen Forschung“ (Richter, 2001) herangezogen werden.

Insbesondere werden hier die Phasenmodelle der Entwicklung der Kinderzeichnung (vgl. Kapitel 2) und die Interpretation der Menschzeichnung (vgl. Kapitel 3), wie sie von nordwestlichen Forschern dargestellt werden, in anderen Kulturen untersucht. Auch hier wird der „Realismus“ (Luquet, 1927) bzw. die Ähnlichkeit der zeichnerischen/bildnerischen Darstellung in den Kinderzeichnungen mit dem realen gegenstandsanalogen Erscheinungsbild des Dargestellten erforscht- ein Aspekt, der selten von einer „kulturvergleichenden“ Untersuchung über Kinderzeichnung nicht berücksichtigt und als Interpretations- oder Beurteilungskriterium herangezogen wird (vgl. dazu Richter, 2001; Wolter, 2007).

Winner (2006) stellt in diesem Zusammenhang und entgegen kognitionspsychologisch orientierter Forscher dar, dass die Annahme von einer zunehmend gegenstandsanalogen (realistischen) Repräsentation eine „western-centric“ Sichtweise und nicht universal ist. „This assumption is misguided because many cultures did not develop realistic art“ (Winner, 2006, S. 880). Auf der anderen Seite bemerkt die Autorin auch: „Many aspects of drawing development appear to be universal and to emerge independently of culture and formal training“ (ebd.). Auch Golomb (2003) bemerkt, dass die Kinderzeichnungen aus Kulturen mit wenig realistischen/gegenstandanalogen Darstellungen/Vorbildern auch wenige perspektivische Projektionen beinhalten. Auch Freeman (1980) deutet darauf hin, dass die Darstellung von Tiefe „may not be applicable to all cultures“ (Freeman, 1980).

Wolter (2007) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Dominanz der Kulturen in der Forschung bzw. Auswertungsmethoden, die unreflektiert über Jahre hinweg Anwendung finden“ (a.a.O., S. 2). Diese Dominanz der „westlichen“ (ebd.) Forscher ist, wie die in diesem Kapitel vorgestellten Studien demonstrieren werden, sehr augenfällig und kritisch zu betrachten. In der „interkulturellen“ Forschung ist daher für Wolter (2007) sehr wichtig, dass Arbeiten von einheimischen Forschern oder Wissenschaftlern der entsprechenden Kulturen in die Forschung der Kinderzeichnung einbezogen werden (vgl. auch Thomas, 2003). Doch bei der Bearbeitung der Literatur zu Zeichnungen von arabischen Kindern für die vorliegende Arbeit wurde überraschenderweise festgestellt, dass „nordwestliche“ Forscher die Kultur und ihre Einflüsse mehr berücksichtigt haben als

die einheimischen Wissenschaftler (vgl. Atiyeh, 1993, Kapitelteil 3.2; EL-Bassiouny, 1991 u.). In vielen der vorhandenen Werke, die der Verfasser bearbeitete, werden hauptsächlich westliche Theorieansätze über die kindliche Bildnerie übersetzt und auf die Zeichnungen der arabischen Kinder übertragen. Trotz kritischer Meinungen (El-Bassiouny, 1991; Atiyeh, 1993; Al-Kreta, 1995; Mustafa, 2005; Al-Schal, 1994) bewegen sich die theoretischen und konzeptuellen Diskussionen dieser Forschungen zum überwiegenden und wesentlichen Teil im Rahmen westlicher Ansätze. Bei der Verfassung der vorliegenden Arbeit konnten nur zwei Untersuchungen von arabischen Wissenschaftlern über Kinderzeichnungen gefunden werden, die die Kultur als wichtige Einflussdimension auf die Kinderzeichnung betrachten (Al-Krenawi & Slater, 2007; Fahmi, 1964; vgl. u.).

In Hinblick auf gewisse Eigentümlichkeiten in den Kinderzeichnungen aus verschiedenen Epochen und Ländern beschäftigte sich Egen (1977) mit den Umwelteinflüssen und ihrer Wirkung auf die kindliche Bildnerie. Er unterteilt die Umweltfaktoren in „ethnisch-landschaftliche, sozial-kulturelle und zeitliche Kategorien“ (a.a.O., S. 7). Dazu zählen auch das jeweilige Vorbild der Erwachsenenbildnerie (Kunst, Mode politische Klischees u. ä.), wie auch das unmittelbar wirkende Milieu (moderne Stadt, Konzentrationslager usw., ebd.). Der Einfluss der Erwachsenen auf die Kinderzeichnung in Form von bewusster Schulung oder als Vorbild könnte, seiner Meinung nach, in zwei Richtungen wirken: einerseits könnte er die Eigenart der kindlichen zeichnerischen Entwicklung fördern, andererseits sie durch vorgegebene Schemata ersticken (ebd.). Hammer (1995), der die Zeichnungen von palästinensischen Kindern mit denen deutscher Kinder vergleicht, weist in Hinblick auf die Andersartigkeiten in den palästinensischen Zeichnungen darauf hin, dass sie „weniger defizitär, denn als qualitativ besonders“ (a.a.O., S. 25) betrachtet werden sollten und führt diese andere Qualität auf den Einfluss der islamischen Kunst zurück. Auch Dennis (1960, 1966), der die Menschzeichnungen von etwa 40 verschiedenen ethnischen Gruppen untersucht, kommt zu dem Ergebnis, dass Zeichnungen aus anderen Kulturen nur vor dem Hintergrund der jeweils herrschenden Kunsttradition und des Kunstverständnisses interpretiert werden können. Nach der Auffassung von John-Winde & Roth-

Bojadzhiev (1993) ist das Zeichnen kultur-, alters-, entwicklungs- und erfahrungsabhängig.

Auch Court (1989) hebt die kulturelle und historische Situation, in der die Kinderzeichnung entsteht, hervor. Sie beschreibt zwei „eurozentrische“ Ansätze der Kinderzeichnungsforschung, welche ihrer Meinung nach polarisiert sind. „The universalists state it is a natural, biologically given behaviour and that all drawings are more or less alike. The individualists believe that drawing is an expression of self, a result of nurturing, and that each drawing is unique. Both sides isolate drawing from it's living context“ (a.a.O., S. 8ff.). Eine dritte Sicht ist der Verfasserin wichtig, die die Kinderzeichnung als Produktion einer spezifischen kulturellen und historischen Situation betrachtet: „The research results of this study provide evidence for a third position, one which argues for the relative importance of social and cultural factors in defining the terms of another effects, and that drawings are primarily the products of a particular cultural or historical situation“ (ebd.).

Reiß (1996) beschreibt den Einfluss der Umwelt auf die Kinderzeichnung oder den „Zeichenakt“ in Bezug auf die folgenden „Handlungsmomente“ (a.a.O., S. 20):

- Die Wahrnehmung, die durch die eigene Handlung und den Umgang mit der Umwelt entsteht. Die Umwelt kann demnach den handelnden Umgang fördern oder beschränken. „Die Umwelt bestimmt das Verhalten und beeinflusst das Handeln. Verhalten und Handeln beeinflussen ihrerseits auch die Umwelt“.
- Pädagogische und erzieherische Einflussnahmen, die das Kind dazu bringen, einen Kompromiss zwischen den individuellen Interessenhaltungen und den Erwartungshaltungen der Erwachsenen in seiner Umwelt zu finden. Die individuelle Gestaltung wird durch diesen Anpassungsprozess sozialisiert und konventionalisiert. Dazu gehört auch, sich die konventionellen Zeichenformen anzueignen (a.a.O., S.21). Diese pädagogischen und erzieherischen Maßnahmen sind für die Entwicklung der Persönlichkeit und für die von ihr produzierten zeichnerischen Manifestationen entscheidend (ebd.).

Die kulturvergleichende Forschung der Kinderzeichnung ist jedoch nicht leicht. „Ein Kulturvergleich ist sicher viel schwieriger als eine Geschlechterdifferenzierung innerhalb einer abgeschlossenen kulturellen Sphäre“ (Sehringer, 1956, S. 163; 1983). In ihrer Untersuchung mit „Mahafaly-Kindern“ aus Madagaskar bemerkt Liebertz (1993), dass bis dato interdisziplinäre interkulturelle Forschungsansätze fehlen, die sowohl kulturanthropologische, ethnologische als auch soziologische Wissenschaften einbeziehen (a.a.O., S. 186). Auch Richter (1987) weist auf eine weitere Problematik der „interkulturellen“ Forschung der Kinderzeichnung hin: „Außerdem ist die Interpretation von Zeichnungen aus anderen Kulturen schwierig, weil die Zeichnungen allein keinen Aufschluss darüber geben, ob die andersartigen Phänomene durch endogene oder exogene Einflüsse bestimmt sind, d. h. man kann nur spekulieren, ob die Andersartigkeit der Zeichnungen ein Resultat von einem veränderten Körperschema bzw. einer veränderten Selbstwahrnehmung ist, oder ob sie auf die jeweils verschiedenen Umwelteinflüsse zurückzuführen sind“ (a.a.O., S. 350). Richter (2001) weist auf andere Mängel „interkultureller“ Studien über Kinderzeichnungen und insbesondere derjenigen hin, die die Menschzeichnung als Grundlage ihrer Untersuchungen nehmen: „Daher sind auch die vielen Studien über die Anwendung des MZT oder 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“ (a.a.O., S. 132). Diese Mängel versucht Richter (2001) durch die Darstellung vieler Zeichnungen der Kinder zu relativieren. Bedeutende Kritik gilt auch den Versuchen, die die sog. „Intelligenz“ der Kinder aus anderen Kulturen anhand westlicher Tests, wie der „Draw-a-Man-Test“ (Goodenough, 1926; Harris, 1963) zu erfassen versuchen (Anastasi & Foley, 1936; Dennis, 1960, 1966; Fahmi, 1964; Dwairy, 2007).

In kulturvergleichenden Forschungen über Kinderzeichnungen werden oft die festgestellten „Andersartigkeiten“ (Richter, 2001) in den Zeichnungen der Kinder aus nicht-eurozentrischen Kulturen aus kognitionspsychologischer (vgl. Kapitel 5.3) oder aus künstlerischer kulturspezifischer Aspekte beurteilt und ausgewertet (vgl. Kapitel 5.4.), was die Bedeutung dieser Ansätze für die kulturvergleichende Kinderzeichnungsforschung verdeutlicht. Insbesondere in den letzten ca. dreißig

Jahren erschienen jedoch einige kulturvergleichende Forschungen, die den projektiven Aspekt der Kinderzeichnung in Zusammenhang mit der Kultur berücksichtigen. Dazu gehören u.a. die Arbeiten von Koppitz & Casullo (1983), Koppitz & Moreau (1968), Court (1989), Andersson (1995), Arensson & Andersson (1996), Arensson & Junge (2001) Meyekiso, (1986); Unger-Heitsch (2001), Teichman (2001) und Teichman & Zafir (2003), die vorliegend und in Kapitel 5.2. vorgestellt werden. Diese Untersuchungen stellen für die vorliegende Arbeit einen sehr wichtigen theoretischen Hintergrund dar, da sie die zeichnerischen Darstellungen der Kinder mit ihren inneren Einstellungen verbinden, welche hauptsächlich auf den Einfluss der Werte und Normen, die von der jeweiligen Gesellschaft an die Kinder herangetragen werden, zurückgeführt werden.

Wie erläutert liegt in der vorliegenden Arbeit der Schwerpunkt auf Untersuchungen mit arabischen Kindern oder Kindern aus sog. „kollektivistischen Kulturen“. Dabei wird der Versuch unternommen, die vorgestellten Arbeiten annähernd nach den drei Hauptforschungsansätzen der Kinderzeichnung einzugliedern. Diese Einteilung ist jedoch nicht leicht, da viele Untersuchungen mehrere Ansätze vertreten, was es erschwert, sie auf einen einzigen theoretischen Rahmen zu begrenzen. Dennoch kann diese Eingliederung die Verbindung zwischen den „kulturvergleichenden“ Forschungen über Kinderzeichnungen und den in den nordwestlichen Kulturen herrschenden Forschungsansätzen und ihre Dominanz (Wolter, 2007) verdeutlichen. Wie schon erwähnt, wird in der Darstellung der folgenden Untersuchungen auch angestrebt, die Parallelitäten zwischen ihnen und der kulturvergleichenden Psychologie hervorzuheben. Daher werden in der vorliegenden Arbeit auch die „interkulturellen“ Kinderzeichnungsforschungen (Richter, 2001) als „kulturvergleichende“ Kinderzeichnungsforschungen bezeichnet. In diesem Zusammenhang spielen die Besonderheiten von „kollektivistischen“ und „individualistischen“ Kulturen und die Unterschiede zwischen ihnen bei der Darstellung der kulturvergleichenden Kinderzeichnungsforschungen eine besondere Rolle.

5.2. Kinderzeichnung, Kultur und Projektion

5.2.1. Kinderzeichnungen aus Tansania und Schweden (Andersson, 1995)

Andersson (1995) untersuchte die Zeichnungen von 70 schwedischen Kindern, 140 tansanischen Kindern aus der Stadt Dar es Salaam und 52 tansanischen Kindern aus einer „refugee settlement“ (Flüchtlingslager). Alle Kinder waren im Alter von 10 bis 11 Jahren und sollten ihre „zukünftige Familie“, d. h. ihre eigene Familie, wenn sie älter werden und ihr eigenes Heim haben, zeichnen. Die Blätter wurden den Kindern in horizontaler Lage vorgelegt. Gezeichnet wurde mit Bleistift. Insgesamt wurden 262 Zeichnungen gesammelt.

Im theoretischen Rahmen der Untersuchung werden von Andersson einige Thesen „westlicher“ Ansätze der Kinderzeichnung thematisiert. Kritisiert werden vor allem solche Ansätze, die die Kinderzeichnung und insbesondere die Menschzeichnung als Indikator für die „geistige Reife“ (Goodenough, 1926; Harris, 1963; Luquet, 1927; Piaget & Inhelder, 1956; Koppitz, 1968) betrachten und ihre Thesen für universell gültig ansehen. Andersson betont dagegen, dass in den letzten Jahren einige Untersuchungen durchgeführt wurden (vgl. Sitton & Light, 1992), die in den Kinderzeichnungen kulturspezifische Unterschiede als Ausdruck verschiedener sozialer Werte sehen und untersuchen, wie sich diese Unterschiede zeichnerisch manifestieren. Diese Untersuchungen stellen das „soziale Denken des Kindes“ („child social thinking“; Andersson, 1995, S. 98) in den Mittelpunkt ihrer Forschungsgrundlagen und distanzieren sich davon, die Kinderzeichnung nach Entwicklungsphasen einzustufen (ebd.).

In diesem Zusammenhang werden die Thesen von Court (1989) übernommen. Court (1989) macht darauf aufmerksam, dass Kinderzeichnungen auch einen wichtigen Anteil künstlerischer und soziokultureller Werte/Themen vermitteln (ebd., S. 77). Um Kinderzeichnungen verstehen zu können, muss man sie demnach aus diesem Kontext betrachten.

Interessant für Andersson (1995) ist auch die These von Court (1989), nach der die Zeichnungen der kenianischen Kinder in ihrer Untersuchung „socio-centric nature“ (sozialzentrierte Natur) und nicht „self-centred nature“ (selbstzentrierte Natur) ausdrücken. Mehr als 87 % der kenianischen Kinder in der Untersuchung

von Court zeichneten sich beim Essen mit anderen Personen (Court, 1989). Diese Zahl war bedeutend größer als bei westlichen Kindern. Court kommt daher zur Auffassung, dass Kinder aus Kenia in ihren Zeichnungen auf „soziale Qualitäten“ ihres alltäglichen Lebens und nicht unbedingt auf „selbstbezogene“ (self-centred) Qualitäten fixiert sind. In dieser Hinsicht weist auch Rogoff (1990) darauf hin, dass die „self-centred“ Qualitäten in westlichen Kulturen wegen der Erziehungs-ideale der jeweiligen Eltern entstehen. „Western cultures are striving for individualism as an important aspect of human functioning in that parents stress independence and orient their children towards objects rather than toward other people” (a.a.O., S. 208). Diese Forschungen zeigen, nach Andersson (1995), einen Wandel in der Kinderzeichnungsforschung, nämlich “a shift in focus from analyses of age-related cognitive-development stages (Luquet, 1927; Piaget/Inhelder 1956) toward a focus on sociocultural aspects of childrens drawings” (Andersson, 1995, S.99).

In die Interpretation der Familienzeichnung werden von Andersson (1995) die Thesen und Erkenntnisse früherer Forschungen und Ansätze herangezogen. Nach DiLeo (1973) wird die Familienzeichnung in Hinblick auf u.a. „relative Größe“, „relative Position“, „Interaktion“ und „relative Isolation“ der Figuren interpretiert. Nach Burns & Kaufmann (1972) und Burns (1987) drückt das Kind durch seine Familienzeichnung nicht nur interpersonale Beziehungen, sondern auch sein eigenes „Selbstkonzept“ („selfconcept“, Andersson, 1995, S. 99) aus.

Die Auswahl von Familienzeichnungen resultiert aus der Annahme, dass Kinder dadurch soziale Positionen ihrer Familienmitglieder gut zum Ausdruck bringen können und, weil die Darstellung von Menschen den Kindern gebräuchlich ist. Die Zeichnungen wurden nach mehreren Kriterien untersucht. Im Folgenden werden die Kriterien und die Ergebnisse zusammenfassend vorgestellt.

1-Soziale Distanz: Mit diesem Kriterium werden die Distanzen zwischen den Figuren untersucht. Dabei wird unterschieden zwischen: (a-) „reduced social distance“ (wenn die Familienmitglieder als eine geschlossene Einheit dargestellt werden, oder wenn die Distanz zwischen den Elternfiguren und Kinderfiguren kleiner als die Größe des am weitesten gezeichneten Kind ist) und (b-) „social

distance“ (wenn die Distanz zwischen Eltern- und Kinderfiguren größer ist als die Größe des am weitesten gezeichneten Kind ist; a.a.O., S. 101).

In den Zeichnungen der tansanischen Kinder sind die Figuren näher zueinander platziert als in den Zeichnungen der schwedischen Kinder. Die Figuren sind so nah zueinander platziert, dass darin „human figure occlusion“ (s. Punkt 2, u.; vgl. auch Cox, 1993) identifiziert wird. Dagegen ist in den Zeichnungen der schwedischen Kinder mehr „social distance“ zwischen den Figuren zu beobachten. Zeichnungen mit dem Kriterium „social distance“ sind zu 16% in den Zeichnungen der Kinder aus Dar es Salaam, zu 32 % der Kinder aus dem Flüchtlingslager und zu 53 % der schwedischen Kinder zu beobachten. Darin ist ein signifikanter kultureller Unterschied zu erkennen (a.a.O., S. 103).

2. „Selective partial occlusion“: „Partial occlusion“ ist ein Begriff, der von Golomb (1992) stammt und deutet auf das Zeichnen von Verdeckungen. Danach wird beim Zeichnen ein Teil des „hinteren“ Objekts „verdeckt“, da man ihn nicht sehen kann. Dieser wurde traditionell als Indikator für zunehmende zeichnerische Entwicklung angesehen (vgl. Kapitel 3.2.4). Andersson benutzt diese Terminologie jedoch für einen anderen Zweck, da er eine soziokulturelle Analyse beabsichtigt (a.a.O., S. 101). Daher unterscheidet er in diesem Kriterium zwischen „human figure occlusion“ und „object occlusion“. Als „human figure occlusion“ werden solche Zeichnungen bezeichnet, in denen vorderründig die Menschenfiguren die Zeichenfläche füllen. Dagegen sind die als „object occlusion“ bezeichneten Zeichnungen diejenigen, die Menschen- und Objektdarstellungen oder nur Darstellungen von Objekten beinhalten.

Alle Zeichnungen beinhalten Eltern und Kinderdarstellungen außer zwölf Zeichnungen, die in der Beurteilung dieses Kriteriums nicht einbezogen werden. Interessant ist, dass von diesen zwölf Zeichnungen acht zu den schwedischen und vier zu den tansanischen Kindern gehören. Dieser Befund ist, nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit, wichtig, da die gesamte Zahl der Zeichnungen aus Tansania bei 192 Zeichnungen liegt, während die Zahl der Zeichnungen der schwedischen Kinder nur 70 beträgt. Verhältnismäßig haben also deutlich mehr schwedische Kinder keine Figuren gezeichnet als tansanische Kinder. Andersson geht jedoch auf dieses Merkmal nicht ein.

Das Merkmal „Human figure occlusion“ ist am häufigsten in den Zeichnungen der afrikanischen Kinder zu beobachten (a.a.O., S. 103). Schwedische Kinder produzieren eher Zeichnungen mit „object occlusions“. Auch die „verbalen“ Kommentare der Kinder unterscheiden sich dementsprechend. Afrikanische Kinder beziehen sich zuerst und mehr auf Menschen, während schwedische Kinder sich mehr auf Objekte beziehen. Die folgende Tabelle 5 zeigt die Unterteilung der Ergebnisse in „human figur occlusion“ oder „object occlusion“ (a.a.O., S. 105). Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass 54% der Zeichnungen aus Dar es Salaam, 39% aus dem Flüchtlingslager und 24 % aus Schweden „human figure occlusion“ aufweisen. In den Zeichnungen der afrikanischen Kinder werden also mehr Kinder dargestellt, als in den Zeichnungen der schwedischen Kinder. 11 % der Zeichnungen der letzteren beinhalten keine Kinderdarstellungen, während nur 1 % der Kinder aus dem Flüchtlingslager und 3 % der städtischen tansanischen Kinder diese nicht zeichnen, was, für Andersson auf die realen demografischen Zustände hinweist. In Schweden ist die Zahl der Kinder in jeder Familie durchschnittlich geringer als in Tansania, weshalb 11% der schwedischen Kinder nur Elternfiguren zeichneten (ebd.).

Tabelle 5: „Human occlusion“ und „object occlusion“ in den Zeichnungen afrikanischer und schwedischer Kinder (Andersson, 1995)

Probanden	Human figure occlusion	object occlusion
Jungen aus Dar es Salaam (n=41)	49	51
Mädchen aus Dar es Salaam (n= 32)	59	41
Jungen aus dem Flüchtlingslager (n= 15)	33	67
Mädchen aus dem Flüchtlingslager (n= 16)	44	56
Jungen aus Schweden (n= 18)	22	78
Mädchen aus Schweden (n= 34)	21	79

3. Dekorative Elemente: Dieses Merkmal wird in zwei Dekorationsarten unterteilt. Andersson unterscheidet dabei zwischen Dekoration der menschlichen Figur und Dekoration von Objekten. Während afrikanische Kinder aus Tansania die Menscharstellungen dekorierten, haben die schwedischen Kinder ausschließlich Objekte (wie Fenster) mit dekorativen Elementen versehen.

4. Größenverhältnisse zwischen Vater- und Mutterfiguren: Mit diesem Kriterium stellt Andersson die Vermutung auf, dass Kinder gleichgeschlechtliche Figuren größer darstellen würden als Figuren des anderen Geschlechts (a.a.O., S. 103). In allen Zeichnungen sind die Darstellungen vom gleichgeschlechtlichen Elternteil größer und von gleichgeschlechtlichen Kindern öfter zu finden. D.h., die Jungen zeichneten Vaterfiguren größer als Mutterfiguren, während Mädchen Mutterfiguren größer als Vaterfiguren zeichneten. Insgesamt aber haben mehr tansanische als schwedische Kinder ihre Väter größer als ihre Mutter dargestellt. Für Andersson (1995) wird damit eine andere „social scale“ ausgedrückt, wonach die Geschlechtsidentifikation, aber auch die Bedeutung und Rolle der Elternfiguren, wie sie gesellschaftlich vermittelt werden, zum Ausdruck kommen. Insbesondere die schwedischen Mädchen haben die Mutterfiguren größer als die Vaterfiguren gezeichnet (a.a.O., S. 103).

Zusammenfassend bemerkt der Autor, dass Kinderzeichnungen und besonders Menschdarstellungen kulturelle Variationen ausdrücken, weshalb Unterschiede in den Zeichnungen der Kinder aus verschiedenen Kulturen entstehen. Daher ist die Annahme falsch, dass Kinderzeichnungen und insbesondere die Mensch- und Familienzeichnungen kulturfrei und universell seien (Goodenough, 1926; Koppitz, 1968). „Social scaling“ (Court, 1989) zeigt sich in dieser Untersuchung durch „small-scale socio-centric“ in „nicht-westlichen“ Kulturen und „child centered, self centered scaling“ in westlichen Kulturen. Dem Autor nach bestätigt diese Studie die von Court (1989) aufgestellte These über die kulturellen Unterschiede zwischen „socio-centric“ orientalischen Gesellschaften und „child-centered“ westlich-industrialisierten Kulturen (a.a.O., S.105). Ähnlich sieht der Verfasser eine Bestätigung der von Rogoff (1990) dargestellten Unterschiede zwischen beiden Kulturen. Rogoff (1990) sieht Unabhängigkeit als das wichtigste Ziel der elterlichen Erziehung im Westen an, weshalb Kinder sehr früh lernen, sich mit Objekten zu beschäftigen. Dagegen gehören in orientalischen Kulturen Abhängigkeit und Orientierung an Menschen zu den wichtigsten Erziehungsidealen. Die räumliche Nähe, räumliche Relation, Zahl der Menschen oder Objekte und Größe der Vaterfigur versus Mutterfigur sind für Andersson Indikationen von anderen Quali-

täten, die durch die Erziehung und während des Sozialisationsprozesses vermittelt und erlernt werden (Andersson, 1995, S. 105).

Interessant an dieser Untersuchung wäre es auch zu erfahren, mit welchen Figuren die Kinder ihre Zeichnungen anfangen. Leider gibt der Autor keine Hinweise darauf, obwohl nach seinen Darstellungen der Kulturen dieses Merkmal bedeutende Unterschiede verdeutlichen könnte. Dennoch zeigt die Untersuchung von Andersson (1995) sehr deutlich, wie die Menschzeichnung und die Familienzeichnung von den Einstellungen, Werten und Normen, die in einer Gesellschaft herrschen, beeinflusst werden. So deuten die Zeichnungen der Kinder aus Tansania auf Verhaltensweisen, die als „sozial-zentriert“ eingestuft werden können, während die Familienzeichnung der schwedischen Kinder solche Verhaltensweisen ausdrücken, die als „selbst-zentriert“ zu deuten sind. Diese Thesen stimmen auch mit den Beschreibungen über Werte, Normen, Verhalten und Persönlichkeitsmerkmalen von Menschen in kollektivistischen versus individualistischen Kulturen überein (vgl. Kapitel 5), was die Bedeutung der kulturvergleichenden Psychologie für die kulturvergleichende Kinderzeichnungsforschung verdeutlicht.

5.2.2. “Social scaling in children’s drawings of classroom life” (Aronsson & Andersson, 1996)

In Weiterführung der schon dargestellten Untersuchung von Andersson suchen Aronsson & Andersson (1996) die oben aufgestellten Thesen durch andere Themenstellungen auch in Tansania zu überprüfen. Das Thema „I’m working in my classroom“ (a.a.O., S. 301) soll soziale Werte wie „Erwachsenen-Kind-Hierarchie“ ausdrücken. In dieser Hinsicht sind Kinderzeichnungen “thus read as cultural indices, marking children’s status in society” (ebd.).

Im theoretischen Teil ihrer Untersuchung thematisieren die Autoren/Innen zunächst, warum und ob die „Größe“ der Figurationen (oder ihrer Details) als Indikator und Hinweis zum Erfassen und Erkennen von „social-scaling“ (Court, 1989) geeignet ist. Dazu werden u.a. die kognitionspsychologisch orientierten Untersuchungen von Sitton & Light (1992) und Thomas & Silk (1988) herangezogen. Nach Sitton & Light (1992) können schon vierjährige Kinder zwischen erwachsenen Personen und Kindern durch die „Größe“ der dargestellten Figuren unter-

scheiden. Ähnlich zeigen Thomas & Silk (1988), wie Kinder, schon im Alter von drei Jahren, ein „realistisches“ Größenverhältnis von Haus und Mensch erkennen und darstellen können (d.h., das „Haus“ größer als der „Mensch“).

Darüberhinaus zeigen Untersuchungen über den zeichnerischen Prozess bei der Darstellung der menschlichen Figur, dass die Größe des Kopfes bei der Menschzeichnung davon abhängt, dass der Kopf als erster Teil der Figur gezeichnet wird. Henderson & Thomas (1990) zeigen zudem, dass die Größe eines Zeichens davon abhängt, wie viele Details zu ihm gehören und in seiner Fläche noch zugefügt werden sollten. So wurde beobachtet, dass beim Zeichnen eines Menschen von „hinten“, die Größe des „Kopfes“ deutlich kleiner wurde als in der Darstellung des Menschen „von vorn“, da die Gesichtsteile aus der Hinteransicht wegfallen (vgl. Kapitel 3).

Dazu wird die Größe der Figurationen oder Details von den Aronsson & Andersson (1996) aus klinisch-projektiver Sicht interpretiert. In Anlehnung an Koppitz (1968) werden z.B. zu große oder zu kleine Hände als Indikatoren für emotionale Störungen (Koppitz 1988) betrachtet. Auch die Größenverzerrungen in der Familienzeichnung wurden von Hulse (1952), DiLeo (1973), Burns & Kaufmann (1972), Schetty (1974) als Indikatoren für familiäre Beziehungsstörungen analysiert. Thomas, Chaigne & Fox (1989) zeigen, dass die Größe der menschlichen Figuren von ihren positiv oder negativ behafteten Merkmalen beim zeichnenden Kind abhängt. So zeichneten die meisten Kinder eine „nette“ Person größer als eine „böse“ Person. Cleave & Bradbury (1992) zeigen auch, dass Personen, die dem Kind persönlich am wichtigsten sind (wie Mutter, Lehrer/in) am größten gezeichnet werden. Die Autoren deuten in diesem Zusammenhang auch auf die Untersuchung von Aronsson & Junge (2001[1994]), die die Auffassung von Arnheim (1974) bestätigt, dass die Größe der Figuren und ihre Reihenanzahl von ihrer Bedeutungshierarchie beim Kind abhängt (d. h., Bedeutenderes wird zuerst und größer dargestellt). So zeigen Aronsson & Junge (s. u.), wie Zeichen von Modernität, z.B. Glühlampen oder Wasserhahn, in den Zeichnungen der Kinder aus Äthiopien relativ zu groß dargestellt werden, was ihre wichtige Funktion im Leben dieser Kinder und ihrer Gemeinschaft zum Ausdruck bringt.

In Zusammenhang mit dem Einfluss des sozialen Umfeldes auf die Kinderzeichnung werden die Thesen von Kälvesten & Ödman (1979) herangezogen, die zeigen, dass die äthiopischen Kinder deutlich weniger „child-centred“ Zeichnungen fertigten als schwedische oder andere westliche Kinder (Aronsson & Andersson, 1996, S. 303). Diese Thesen werden mit den Beobachtungen von Serpell (1992) verknüpft. Serpell weist darauf hin, dass Kinder aus traditionellen Gesellschaften nach sozialen Werten erzogen werden, welche Respekt für Ältere, Bedeutung von kollektiven Zeremonien/Festen und Kooperation hervorheben, während in westlichen Kulturen Konkurrenz und Selbstverwirklichung als Erziehungsideale vermittelt werden. Auch die Thesen von LeVine & White (1986), die das Wertesystem in agrarischen Gesellschaften/Kulturen als ein Set von Werten definieren, die Gehorsam, Respekt gegenüber Älteren und sozialen Zentrismus einschließen, werden berücksichtigt. LeVine & White (1986) bezeichnen die Werte in den industrialisierten Ländern als „child-centred“ und in den agrarischen Gesellschaften als „socio-centric“ (vgl. Aronsson & Andersson, 1996, S. 303).

Durch die Untersuchung der Zeichnungen von Kindern aus zwei Orten in Tansania (Dar es Salaam und ANC-Flüchtlingslager) und aus einer kleinen Stadt in Schweden, hoffen die Autor/Innen, anhand der Kinderzeichnungen Indikatoren für die jeweiligen sozialen Wertesysteme traditioneller versus moderner Kulturen zu finden, die eben erwähnt wurden.

169 Schüler (89 Jungen/80 Mädchen) aus einer Grundschule in Dar es Salaam, 79 Schüler (37 Jungen/42 Mädchen) aus einer Schule im Flüchtlingslager des „African National Congress“ (ANC) und 81 Schüler (41 Jungen/40 Mädchen) aus einer Kleinstadt-Schule in Südschweden, nahmen an der Untersuchung teil. Die Schüler lernten alle in den vierten Klassenstufen und ihr Durchschnittsalter lag bei 10 Jahren. Insgesamt betrug die Anzahl der Kinder 329. In jeder Schule wurden die Lehrer von den Autoren nach der künstlerischen Umgebung und Kunsterziehung der jeweiligen Kinder befragt. Die Autoren führten an den Schulen auch Beobachtungen während der Unterrichtsstunden durch. Zudem sammelten sie Informationen über Ideologien hinsichtlich der Kindererziehung und Unterrichtsdisziplin. In den drei Orten hatten die Kinder auch in ihren Familien Zugang zu künstlerischen Materialien. Jedoch war dies in Schweden deutlich häufiger und

umfangreicher als in Dar es Salaam und im Flüchtlingslager. In allen Schulen bekamen die Kinder zwei Kunstunterrichtsstunden pro Woche. Die Unterrichtsmethoden für Kunst in Tansania legten den Schwerpunkt auf „Kopieren und Realismus“ („copying and realism“; a.a.O., S. 304), während der Schwerpunkt in schwedischen Schulen die eigene Imagination der Schüler fokussierte (ebd.).

In der Schule in Dar es Salaam lernten 2873 Kinder, wobei die Klassengröße etwa 90 Kinder betrug. Die Schule war arm an Unterrichts- und Arbeitsmaterialien, so dass die Kinder ihre Malpapiere selbst kaufen mussten. Die Lehrer waren die „unangezweifelte“ Autorität in den Klassen und eine autoritätsorientierte Lehrpraxis beherrschte die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern. Kinder durften nur selten ihre Plätze tauschen/wechseln oder reden, es sei denn, sie wurden vom Lehrer dazu aufgefordert. Drei der vier Kunstlehrer berichteten, dass sie die Kinder zum Kopieren von Vorlagen ermutigten. Kreativität und Selbstaussdruck von Schülern wurde nicht als Ziel des Kunstunterrichts erwähnt. Drei von vier Lehrern berichteten, dass sie körperliche Strafe einsetzen. Im Allgemeinen war die Erziehung der Kinder an dieser Schule in Dar es Salaam traditioneller und weniger liberal als die an den anderen Schulen im Flüchtlingslager und in Schweden.

Die „Flüchtlingslagerschule“ war die einzige Grundschule in der Region Morogoro in Tansania. In den Klassen lernten durchschnittlich 21 Kinder. Insgesamt betrug die Zahl der Schüler in dieser Schule 450. Die Schule war liberaler als die Schule in Dar es Salaam, aber weniger gestaltet und weniger liberal als die schwedische Schule (Aronsson & Andersson, 1996, S. 304). Die Schüler durften mehr sprechen und sich bewegen als in Dar es Salaam, jedoch sollten sie die Hand heben, bevor sie sich zu Wort melden. Im Kunstunterricht wurde das Kopieren von Vorlagen nicht gefördert, jedoch erfolgte das Zeichnen meistens nach vorgegebenen Themen. In dieser Schule nannten die Kunstlehrer Kreativität und Selbstaussdruck der Schüler nicht als Unterrichtsziele. Körperliche Strafen wurden nicht angewandt, jedoch galten Ausweisungen aus dem Unterricht und Verbote als üblich.

Die schwedischen Kinder lernten an einer Schule, die die einzige Grundschule in der Kleinstadt war. Sie wurde von 400 Kindern besucht; die Klassengröße betrug

rug 23 Schüler. Die Schüler hatten viel Freiraum sich zu bewegen, zu sprechen und konnten sich ohne aufzuzeigen, zu Wort melden. Im Vergleich zu den anderen Kindern der Stichprobe kann man sie als „laut“ beschreiben (a.a.O., S. 305). Kreativität und Selbstaussdruck der Schüler wurden als Hauptziele der Lehrideologie erklärt. Die Beziehung zwischen Schülern und Lehrern war liberal und interaktiv (a.a.O., S. 304).

Die Zeichnungen wurden in Gruppen/Klassen gefertigt. Jedes Kind bekam ein weißes Blatt Papier in Größe DIN A4 Format. Die Blätter wurden horizontal vor die Schüler gelegt und jedes Kind schrieb darauf Namen, Alter, Klassenstufe, Geschlecht und das Thema: „When I am working in my classroom“ (a.a.O., S. 305). Am Ende des Zeichnens wurden die Kinder gebeten, die Darstellung des/der Lehrers/in mit „T“ und ihre eigene Darstellung mit einem „Pfeil“ zu kennzeichnen.

Für die Beurteilung/Interpretation der Zeichnungen wurden die folgenden vier Kriterien aufgestellt:

- 1- „Coding of size scaling“: Die Größe der Figuren des Lehrers und des Schülers wurden in Millimetern gemessen und in Prozentzahlen transformiert. Bei einer sitzenden Figur wurde nur die Größe des sichtbaren Teils mit der Größe des gleichen Teils bei der anderen Figurendarstellung gleichgesetzt (a.a.O., S. 305).
- 2- „Coding of detailing“ (ebd.): Es wurde gezählt, wessen „Gesicht“ in der Darstellung des Lehrers und des Schülers, die meiste Anzahl von Details enthält.
- 3- „Coding the centrality“ (ebd.): Die Figuren des Schülers und des Lehrers wurden danach beurteilt, welche mehr im Zentrum des Bildes stand, oder welche durch eine zeichnerische Anordnung hervorgehoben wurde (z. B. wenn eine Figur am oberen Bereich einer dreieckigen Anordnung steht).
- 4- „Coding the social distance between teacher and pupil“ (ebd.): Dabei wurde zwischen zwei Merkmalen unterschieden: 1. Der Lehrer steht hinter der Bank oder direkt vor der Tafel („traditional distance“, a.a.O., S. 306); 2. Der Lehrer ist nicht hinter der Bank bzw. ist weit von der Tafel gezeichnet („reduced distance“, ebd.).

Im Folgenden werden die Ergebnisse hinsichtlich dieser vier Interpretationsmerkmale dargestellt.

1- „Size Scaling“: Die Größenrelation in den Zeichnungen der schwedischen Kinder war signifikant höher als in den Zeichnungen der beiden afrikanischen Gruppen. Signifikante Unterschiede zwischen den beiden afrikanischen Gruppen wurden nicht festgestellt. Dies entstand nach den Autoren/Innen (a.a.O., S. 307) dadurch, dass schwedische Kinder sich selbst größer zeichneten als die anderen Kinder der Stichproben. In der Darstellung des „Schülers“ (Selbstdarstellung) zeigten die Zeichnungen der Jungen aus dem ANC-Flüchtlingslager den größten Größenunterschied im Vergleich zu den Zeichnungen der Mädchen aus ihrer Schule, was auf die wichtige Stellung der männlichen Personen dort hindeutet. Dies führen die Autoren/Innen auf die Rolle der Männer im Kampf gegen die Apartheid und auf ihre Bedeutung als Arbeitskräfte zurück. Darüber hinaus zeigte sich, dass alle afrikanischen Jungen kleinere Schülerfiguren zeichneten als die schwedischen Jungen. Der Vergleich zwischen den drei Gruppen ergab, dass die Schülerfiguren der Jungen aus Dar es Salaam am kleinsten waren, danach folgten die Darstellungen der Jungen aus dem ANC-Flüchtlingslager und am größten waren diese Darstellungen in den Zeichnungen der schwedischen Kinder. Dieses Ergebnis zeigt für die Autoren/Innen eine kohärente Verbindung zwischen dem sozialen „respect-oriented“ System in Tansania oder „progressivist child-oriented“ (ebd.) in Schweden und der Größe der dargestellten Figuren. In beiden afrikanischen Gruppen waren die Schülerfiguren auch in den Zeichnungen der Mädchen signifikant kleiner als in den Zeichnungen der schwedischen Mädchen.

2- „Detailing of pupil representations“: In Schweden waren in 55% der Zeichnungen die Schülerfiguren mehr detailliert als oder gleich detailliert wie die Lehrerfiguren. Dieses Merkmal kam in der Stichprobe aus dem ANC-Lager zu 36% und in den Zeichnungen der Kinder aus Dar es Salaam nur zu 15% vor. Auch in diesem Kriterium zeichnet sich eine Drei-Stufen-Skala ab, die vom sozialen System abhängig gemacht wird (ebd.). Aronsson & Andersson (1996) betrachten dies als Folge der Größe der dargestellten Figuren. Bei größeren Darstellungen (wie in den Zeichnungen der schwedischen Kinder) ist die An-

zahl der Gesichtsdetails größer. Hier sehen die Verfasserinnen eine Bestätigung für die Ergebnisse von Hendersson & Thomas (1990) und Freeman (1977), wonach die Größe eines Zeichens von den dazugehörigen Details abhängig gemacht wird. Somit deuten diese Ergebnisse auf eine Beziehung zwischen der Größe eines Teils der Figur und der Zahl der ihm noch zuzufügenden Details hin.

- 3) „Centrality rating“ (a.a.O., S. 307): In allen Gruppen waren Lehrerfiguren relativ zentriert dargestellt. Jedoch wurde ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der relativen Zentrierung der Schülerfiguren festgestellt. In Dar es Salaam waren es nur 5%, im ANC-Flüchtlingslager 35% und in Schweden 68% der Kinder, welche Schülerfiguren relativ zentral darstellten. Dieses Ergebnis zeigt, dass die Repräsentationen der Schüler aus Schweden mehr „child-centered“ sind als die Repräsentationen der tansanischen Kinder.
- 4) „Distance between teacher and pupil“: Traditionelle Stellung (traditional position) des Lehrers wurde fast in 100% der Zeichnungen aus Dar es Salaam, in 77% der Zeichnungen aus dem ANC-Flüchtlingslager und in 60% der Zeichnungen aus Schweden gefunden. Die Autoren/Innen führen dies auf das reale Lehrerverhalten in den Klassen zurück, welches in den genannten Kulturen unterschiedlich geprägt ist. Schwedische Lehrer laufen, laut den Beobachtungen der Autoren/Innen, mehr als tansanische Lehrer zwischen den Schülern umher. Den Forschern/Innen ist jedoch aufgefallen, dass, im Gegensatz zu den Zeichnungen der afrikanischen Kinder, in den Zeichnungen der schwedischen Kinder oft die anderen Kinder nicht gezeichnet wurden. Dies sehen sie als Indikator für eine Schüler-Lehrer-Allianz, welche in den Zeichnungen der schwedischen Kinder dreimal öfters vorkam als in den Zeichnungen der afrikanischen Kinder (a.a.O., S. 308).

In der Analyse der Zeichnungen fällt den Autoren ein weiteres Phänomen auf. In beiden Kulturen der Stichprobe waren die Lehrerdarstellungen größer und detaillierter als die Schülerdarstellungen. Diese Tatsache zeigt für die Autoren/Innen (a.a.O.), dass die Größe (Bedeutung) des Lehrers nicht kulturell abhängig ist. Jedoch zeigen die Ergebnisse der Zentralisierung der Schülerfiguren, dass diese

doch kulturell abhängig ist. Es scheint also, dass die Selbstdarstellung der Schüler mehr von den kulturellen Werten und Normen beeinflusst ist, als die Darstellung der Lehrer.

Zusammenfassend zeigt diese Untersuchung einen deutlichen Zusammenhang zwischen den Zeichnungen der Kinder und den sozialen Werten und Normen, die ihnen vermittelt werden. Je traditioneller (im Sinne der vorliegenden Untersuchung: je kollektivistischer und sozial-zentrierter) die Gesellschaft ist und ihre Erziehungswerte mit Gehorsam und Respekt vor Älteren verbunden sind, desto kleiner ist die Selbstdarstellung der Kinder im Vergleich zur Darstellung von Autoritätspersonen. Ähnlich wird diese Person detaillierter, zentrierter und distanzierter dargestellt. Aronsson & Andersson (1996) weisen darauf hin, dass dies nicht von den engen und überfüllten Klassen in Dar es Salaam abhängig sein kann. Denn die Klassen in dem Flüchtlingslager waren klein, aber auch dort zeichneten die Kinder ihre Figuren kleiner als in Schweden.

Am Ende dieser Darstellung werden die folgenden Abbildungen 4 und 5 aus der Untersuchung von Aronsson & Andersson (1996) vorgestellt. Diese Zeichnungen veranschaulichen gemäß den Autoren/innen die typischen Unterschiede zwischen den Darstellungen beider Gruppen.

Abbildung 4: Schwedisches Mädchen, 10J.

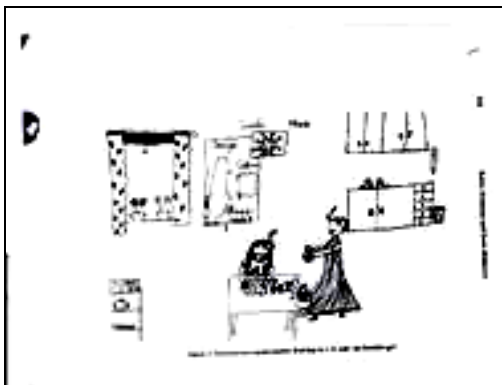
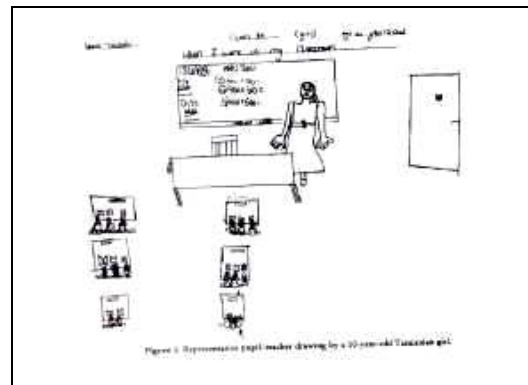


Abbildung 5: Tansanisches Mädchen, 10J.



5.2.3. „Intellektueller Realismus“ und „social scaling“ in den Zeichnungen äthiopischer Kinder (Aronsson & Junge, 2001[1994])

Diese Untersuchung von Aronsson & Junge wurde nach den Angaben der Autoren/Innen schon 1994 veröffentlicht und in Lindström (Hrsg., 2001) wiedergeg-

ben. In dieser Untersuchung werden die Entwicklungsphasen „intellektueller Realismus“ und „visueller Realismus“ (Luquet 1913, 1927) thematisiert und unter soziokulturellem Aspekt betrachtet. Die Autoren/Innen stellen die These auf, dass in anderen, nicht westlichen industrialisierten Ländern Kinder nicht zur Phase des visuellen Realismus gelangen und dies nicht im Vordergrund der Intention ihrer zeichnerischen Produktion oder ihres zeichnerischen Verhaltens stünde. Die im Westen herrschenden Entwicklungskriterien von projektiver Geometrie und Zentralperspektive (visueller Realismus) gelten, nach Meinung der Autoren/Innen, nicht als Entwicklungsmaßstab für Kinderzeichnungen und Kunst in anderen Kulturen (Aronsson & Junge, 2001, S. 136).

Über die äthiopische Kultur/Gesellschaft erwähnen Aronsson & Junge (2001) einige Phänomene, nach deren Ausdruck sie in den Kinderzeichnungen suchen. Insbesondere heben sie das gesellschaftliche System in Äthiopien hervor, das sich mehr auf die Gemeinschaft und das kollektive Gruppeninteresse als auf den individuellen Selbstaussdruck bezieht. Dazu wird erwähnt, dass zu den wichtigsten Moraspekten in dieser Gesellschaft/Kultur „Respekt vor Älteren“ gehört (a.a.O., S. 141).

In den Zeichnungen der äthiopischen Kinder erwarten die Autoren, dass solche Werte und Normen den graphischen Ausdruck der Kinder beeinflussen. In dieser Hinsicht drücken ihre Zeichnungen Beziehungen und gesellschaftliche Phänomene aus, welche von den Autoren als „social-scaling“ definiert werden. Solche „social-scaling“ werden graphisch durch „Größentransformation“ (Bedeutungsgröße), „Röntgenbilder“, „Darstellungen mit gemischten Perspektiven“ und „geringer Raumtiefe“ ausgedrückt; Phänomene, die zum intellektuellen und nicht zum visuellen Realismus (Luquet, 1913, 1927) gehören.

Das Thema, das die Kinder in der Studie von Aronsson & Junge (2001) darstellen sollten, lautet: „Zeichne etwas aus deinem Leben“ (a.a.O., S. 137). Die 1202 Zeichnungen wurden aus 20 Schulen von den Kindern der fünften Klassen (Durchschnittsalter 12,3 Jahre) in Äthiopien am Ende der 1980er Jahre gesammelt. Fast die Hälfte der Kinder lebte in ländlichen Gebieten und die andere Hälfte stammt aus Städten.

Bei der Auswertung der Zeichnungen berücksichtigen die Autoren/Innen sowohl formale als auch inhaltliche Elemente. Zu den formalen Merkmalen zählen insbesondere Transparenzbildern/-darstellungen und Größenverzerrungen. Das letztere Merkmal wurde erfasst "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"; a.a.O., S. 139).

In Hinblick auf formale Merkmale werden von den Autoren/Innen folgende Phänomene in den Zeichnungen der äthiopischen Kinder festgestellt:

- Viele der Hausdarstellungen (Rundhütten oder Häuser mit Wellblech) zeigen keine perspektivische Tiefendarstellung.
- Das Wellblechdach wird oft groß gezeichnet, weil es als modern gilt, weshalb ihm eine besondere Bedeutung verliehen wird.
- Kreisförmige Reihenordnungen kommen oft vor, was mit den Rundhütten und kreisförmigen Einfriedungen verbunden werden.
- 25 % der Zeichnungen weisen gemischte Perspektiven auf.
- Die Zeichnungen sind sehr symmetrisch.
- Die Figuren „schweben“ auf der Zeichenfläche ohne gezeichnete „Standlinie“.
- Der Raum wird oft in parallelen Linien dargestellt (Raumschichtenbild).
- Größenrelationen hängen stark mit Wertehierarchie zusammen. Z. B. wird ein Wasserhahn so groß dargestellt wie eine Person, weil dieser für die Einwohner von großer Bedeutung ist.
- In den Zeichnungen der Stadtkinder sind mehr lachende Gesichter zu beobachten, als in den Zeichnungen der Kinder aus ländlichen Orten. Dies führen die Autoren auf den Einfluss der visuellen Massenmedien zurück, zu welchen die Stadtkinder mehr Zugang haben.
- 76% der Zeichnungen weisen Größenverzerrungen auf.
- In 93% der Zeichnungen wurden Transparenzdarstellungen festgestellt.

In Hinblick auf inhaltliche Phänomene berichten die Autoren/Innen davon, dass in den Zeichnungen der äthiopischen Kinder die Welt der Erwachsenen mit ihren Handlungen öfter dargestellt wird, als typische kindliche Themen wie Spie-

le. Desweiteren wird darauf hingewiesen, dass die Zeichnungen der äthiopischen Kinder weniger „selbst-zentriert“ sind, als die Zeichnungen westlicher Kinder. Dies drückt sich dadurch aus, dass “Firstly, they are not always focused on some one of the same sex as the drawer himself/herself. Secondly, they are not focused on someone of the same generation. Thirdly, the drawings are social-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 validate Court’s (1989) similar findings” (Aronsson & Junge 2001, S. 141).

Betrachtet man diese Ergebnisse, sieht man deutlich, dass die meisten beschriebenen formalen Phänomene zur Phase des intellektuellen Realismus gehören, obwohl das Durchschnittsalter der Probanden bei 12,35 Jahren lag. Gleichzeitig deuten sie auch darauf hin, dass die Kinder beim Zeichnen dazu tendieren, „sozial-zentrierte“ Inhalte zum Ausdruck zu bringen. Die Ergebnisse zeigen für die Autoren/Innen, dass die Kinderzeichnung nicht nur von endogenen Fähigkeiten, sondern auch von den sozialen Werten und Normen, die in einer Kultur herrschen, abhängt. Die Ideale von „Anpassung“ und „Sich in die Gemeinschaft einfügen“ stehen, nach ihrer Auffassung, im Zentrum der graphischen Darstellung der Kinder in diesen Kulturen.

Als wichtigster Beitrag in der Untersuchung von Aronsson & Junge (2001) gilt, nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit, die These, dass in der äthiopischen Kultur der „intellektuelle Realismus“ mit seinen verschiedenen graphischen Phänomenen für die Darstellung „sozial-zentrierter“ („kollektivistischer“; Hervorhebung des Verfassers) Inhalte geeignet sei, weshalb bei den äthiopischen Kindern eine Tendenz oder Intention, „visuell-realistische“ Darstellungen zu realisieren, nicht entsteht und beobachtet wird. Die Bewahrung der graphischen Phänomene des „intellektuellen Realismus“ ist in den meisten Zeichnungen der Kinder aus den Kulturen, auf die sich die folgenden Untersuchungen beziehen, zu beobachten. Interessant an dieser Untersuchung ist die Verknüpfung des „intellektuellen Realismus“ mit den sozialen Normen und Werten der Kinder, welche ihre graphisch-zeichnerischen Repräsentationen beeinflussen. Die äthiopischen Kinderzeichnungen sind nach dieser Untersuchung zum „intellektuellen Realismus“ zuzuordnen, nicht weil die Kinder weniger „intelligent“ oder weniger „kognitiv-

reif“ sind, sondern weil sie, auch in ihrem zeichnerischen Verhalten, „sozial-zentriert“ sind.

In dieser Hinsicht weisen auch Laosa & Swartz (1974) darauf hin, dass Kinder in den industrialisierten Ländern in einem sozialen System aufwachsen, das „active intellectual development and performance“ (a.a.O., S. 137) fördert, was zum „visuellen Realismus“ führen könnte. In der mexikanischen Gesellschaft, die kollektivistisch ist, waren in den Kinderzeichnungen in der Untersuchung von Laosa & Swartz (1974) auch mehr Phänomene des „intellektuellen Realismus“ und mehr „sozial-zentrierte“ Themen zu beobachten.

5.2.4. Familienzeichnung und Kultur (Mayekiso, 1986)

Im Jahr 1986 führte Mayekiso im Rahmen ihrer Dissertation in Berlin eine Untersuchung mit 20 südafrikanischen Kindern (9 Mädchen und 11 Jungen) im Alter von 5 bis 7 Jahren aus einem ländlichen Teil in Südafrika durch. Die Kinder besuchten die erste Klasse einer Grundschule in Flagstaff. Die Provinz Transkei, wo dieser Ort sich befindet, liegt im Südwesten Südafrikas, an der Küste des Indischen Ozeans. Im Jahre 1982 lebten dort 2,69 Millionen Menschen.

In ihrer Arbeit schildert Mayekiso die Geschichte, Produktionsverhältnisse, Bildung der Eltern der teilnehmenden Probanden und Familienstrukturen in diesem sich verändernden Lebensraum. Infolge der Apartheid entstand eine neue Übersiedlung der Bevölkerung in Städte, woraus eine Abschwächung der traditionellen Familienstrukturen und des Familienzusammenhalts resultierte. Diese Situation führte zu einer anderen Problematik, nämlich der Abwesenheit der Väter, die wegen ihrer Arbeit in die Städte abwandern mussten. Durch diese „vaterlose Gesellschaft“ (a.a.O., S. 10) entstand eine neue familiäre Lebenssituation, in der die Erziehung der Kinder fast nur von Frauen durchgeführt wurde. Von diesen starken Veränderungen waren natürlich auch die Kinder beeinflusst.

Der Fokus von Mayekiso (1986) bei der Untersuchung wird folgendermaßen beschrieben: „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“ (a.a.O., S. 3). Mayekiso geht also davon aus, dass Aspekte der Lebenswelt von Kindern durch die Zeichnungen symbolisch

dargestellt werden. In den symbolischen Repräsentationen sieht die Autorin auch soziale Faktoren und Gegebenheiten verankert. Dabei sucht sie nach allgemeinen „Symbol-Typen“, die die Gemeinsamkeiten in den Zeichnungen der Kinder erklären und nach symbolischen Repräsentationen, welche die jeweils individuellen unterschiedlichen Lebensbedingungen der einzelnen Probanden ausdrücken. Dadurch, dass südafrikanische Kinder ihre Kindheit bis zur Einschulung meist zu Hause verbringen, geht die Verfasserin davon aus, dass die Familie ihre Erlebnisse stark beeinflusst, was in ihren Familienzeichnungen zum Ausdruck kommen sollte.

Symbole sind für Mayekiso (1986) doppeldeutig und sie bezieht sich dabei auf kognitions- und tiefenpsychologische Thesen (Piaget & Inhelder; 1956; Koppitz, 1972) der Kinderzeichnungsforschung. Richter beschreibt die Auffassung von Mayekiso (1986) über Symbole wie folgt: „Sie deutet den Begriff Symbol als eine Beziehung zwischen einem Bezeichnenden und seinem bezeichneten Gehalt. Nach dieser Auffassung dient eine Geste, eine Zusammenstellung von Gegenständen, Wörtern und graphischen Zeichen usw. als Vermittlung für den Transport (symbolic vehicle) von wahrgenommenen oder vorgestellten/erdachten Inhalten (Richter, 2001, S. 75; Mayekiso, 1986, S.13). Darüber hinaus drücken Zeichnungen symbolisch die Emotionen der Kinder aus. Um diese zu verdeutlichen, führt die Autorin folgendes Beispiel ein: „When a child, for instance, draws 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“ (Mayekiso, S.14). Diese Auffassung nähert sich den Thesen von Selfe (1980, 1983), die die Untersuchungen von Freeman über „photographic visualism“ (Freeman, 1977, 1980; Hervorhebung des Verfassers der vorliegenden Arbeit) kritisiert (vgl. Kapitelteil, 3.2).

Insgesamt kritisiert Mayekiso (1986) die Separation zwischen den kognitions- und/oder tiefenpsychologisch orientierten Interpretationen der Kinderzeichnung: „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“ (a.a.O., S. 50).

Daher werden die bildhaft-symbolischen Manifestationen aus dieser doppeldeutigen Sicht betrachtet und sowohl als Ausdruck von familiären Konfliktkonstellationen/Beziehungen als auch von veränderten sozialen Lebensbedingungen, welche oben beschrieben wurden, erfasst. Dazu betont Mayekiso (1986) jedoch die Bindung des Bildhaften an bestimmte kulturelle Konventionen und Traditionen, welche ihrer Meinung nach abhängig von den jeweiligen Lebensbedingungen variieren können.

Die Zeichnungen werden von jedem Kind individuell angefertigt. Jedes Kind erhält ein Blatt Papier in DIN A4 Größe, einen Bleistift und einen Radierer. Die Aufgabenstellung lautet: „Zeichne deine Familie“. Es gibt keine zeitliche Begrenzung während der Durchführung der Zeichnungen. Mit jedem Kind und seinen Eltern werden nach Fertigstellung der Zeichnung Interviews durchgeführt, in denen nach der Anzahl der Familienangehörigen, dem Alter und Geschlecht aller Familienmitglieder und der Bildung der Eltern gefragt wird.

In den Kriterien für die Auswertung bezieht sich Mayekiso auf die Literatur verschiedener Forschungen über die Familienzeichnung (und Menschzeichnung, Koppitz, 1968), wonach die Familienzeichnung als eine Offenbarung für die Stellung des Kindes innerhalb seiner Familie betrachtet wird. Zu den allgemeinen Kriterien zur Beurteilung und Interpretation der Familienzeichnungen werden Darstellungsgröße und Platzierung der Figuren innerhalb der Zeichnung, Auslassungen von Familienmitgliedern, Ersatzdarstellungen, Übertreibungen von Figurendarstellungen und die Reihenfolge, in der die Figuren dargestellt werden, berücksichtigt (vgl. Schetty, 1974). Wichtig ist auch die Selbstdarstellung des Kindes innerhalb der Familienzeichnung. Auch die Raumaufteilung in den Zeichnungen nimmt einen wichtigen Wert bei der Beurteilung der Familienzeichnungen ein. Dafür werden Phänomene wie die Platzierung der dargestellten Personen, wie viel Raum diese einnehmen und der Schwerpunkt der Platzierung (oben, unten, rechts, links oder im Zentrum) berücksichtigt. Die Raumaufteilung auf dem Zeichenblatt wird von Mayekiso (1986) nach den Kategorien: „verstreut über das Zeichenblatt“; „auf eine Region im Blatt beschränkt“; oder „wohl proportioniert auf das gesamte Zeichenblatt“, ausgewertet. Die Distanz zwischen den Figuren sieht Mayekiso als emotionale Distanz/Nähe zwischen den Familienmitgliedern.

Dabei differenziert sie zwischen drei Arten der Distanz: 1. „Too close to each other“, (they touch or almost touch each other), 2. „Reasonable distance between the figures“ und 3. „Far from each other“ (a.a.O., S. 81). Bei der Beurteilung bemerkt die Autorin, dass die Merkmale und Symbole auf der Basis des Alters jedes Kindes, seines emotionalen Status, seiner Reife, seiner intellektuellen Entwicklung und seines sozialen und kulturellen Hintergrundes analysiert werden.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung und die wichtigsten festgestellten Phänomene dargestellt:

- Die südafrikanischen Kinder zeichneten zu (55%) die Figuren „klein“; zu 25 % „mittelgroß“ und zu 20% „groß“.
- Keins der Kinder zeichnete alle Familienmitglieder. Dabei werden die Mütter zu 90 %, die Geschwister zu 65 %, die Väter zu 35 % und nur zu 25 % Selbstdarstellungen dargestellt. Interessant an diesem Ergebnis ist, dass die Zeichnenden sich seltener als ihre zumeist abwesenden Väter darstellten. Insgesamt haben die Kinder sich selbst auch nie zuerst gezeichnet. Mayekiso führt dies auf die Stellung der zeichnenden Kinder in ihren Familien zurück. Da die meisten Kinder mittel oder jüngst Geborene sind, drückten sie symbolisch ihr Gefühl aus, nicht wichtig oder zurückgewiesen zu sein. Dies weist nach Meinung der Autorin darauf hin, dass das Kind nicht unbedingt im Familienmittelpunkt steht. Darüber hinaus bemerkt die Wissenschaftlerin, dass die Familienstruktur in der Kultur der Untersuchungsgruppe vorrangig nach Alter und Männlichkeit aufgebaut ist, weshalb die Kinder den niedrigsten Rang einnehmen. Das häufigere Darstellen von Geschwistern im Vergleich zu Selbstdarstellungen führt Mayekiso auf den starken Kontakt der Geschwisterkinder untereinander und auf ihre Bedeutung als Spielgefährten im Alltag zurück. Bemerkenswert ist auch, dass die Geschwister öfter dargestellt werden als die Väter, die wegen ihrer Arbeit in der Stadt zumeist abwesend waren.
- Die Bedeutung der Mütter für die zeichnenden Kinder wird durch ihre Darstellung als erste Figur verdeutlicht. So werden sie in 55 % der Zeichnungen als erste Figur dargestellt, gefolgt von Geschwistern zu 30 % und Väter zu 10 % (a.a.O., S. 102-106).

- Auffallend ist das Fehlen/die Auslassung der Augen in 25% und des Mundes in 35% der Zeichnungen. Diese Merkmale werden als symbolische Repräsentationen der schwierigen sozialen und emotionalen Zustände der Kinder betrachtet. In der quantitativen Analyse der Merkmale/Details der Menschenfiguren werden folgende Ergebnisse dargestellt: der Kopf wird zu 100 %, die Augen zu 75 %, die Nase zu 50 %, der Mund zu 65 %, der Körper zu 95 %, die Arme zu 85 %, die Beine zu 100 % und die Füße zu 100 %, gezeichnet (ebd.).
- Die Platzierung auf dem Blatt erfolgt zu 40 % im oberen Bereich und zu gleichem Prozentsatz im Blattzentrum. In den restlichen Zeichnungen werden die Figuren an den Seiten aber nie im unteren Bereich platziert. Mayekiso berichtet auch davon, dass viele Figuren in Schrägneigung dargestellt werden.
- Trapezförmige Körperdarstellungen werden beobachtet, die auf die landesüblichen kulturellen Kleidungsmodelle zurückgeführt werden.
- Eine eigenartige Darstellung von Arm-/ und Händezeichen wie auch von Bein-/und Fußzeichen charakterisiert die Darstellungen. Besonders auffällig ist die häufige Darstellung von kurzen Armen, die Mayekiso (1986), in Anlehnung an die Interpretationen von Koppitz (1972), als Ausdruck von Unzulänglichkeit und von der Schwierigkeit, soziale Kontakte herzustellen, betrachtet.

Insbesondere sieht Mayekiso (1986) in den Zeichnungen der südafrikanischen Kinder die deutlich wichtige Stellung der Mütter ausgedrückt, die wegen der veränderten Lebenssituationen in den ländlichen Gebieten entstand. Die Mütter müssen wegen der Abwesenheit ihrer Männer viel Verantwortung für die Familie übernehmen und sind meist allein für die Erziehung der Kinder zuständig. Daher spielen sie eine bedeutende Rolle im Leben der Kinder, weshalb die Beziehung der Kinder zu ihnen enger ist als zum Vater. Bedeutend und auffällig ist auch die niedrige Selbstdarstellung der Kinder in ihren Familienzeichnungen. Es scheint, dass die Kinder in dieser schwierigen Lebenssituation weniger Aufmerksamkeit, Sorge und Fürsorge bekommen, was ihre Stellung in der Familie zum Ausdruck bringt.

Darüber hinaus zeigt die Untersuchung, dass keines der Kinder die tatsächliche Familiensituation abbildete. Darin sieht die Autorin ihre These bestätigt, dass die

Zeichnungen nicht nur reale, naturalistische Erscheinungen ihrer spezifischen Kultur und Umgebung, sondern unbewusst und symbolisch Konflikte, Ängste u.Ä. zum Ausdruck bringen. Zusammenfassend sieht Mayekiso ihre Hypothese bestätigt, dass die Lebensbedingungen nicht nur die Wahrnehmung der Familie, sondern auch die Eigenwahrnehmung und die eigenen Gefühle verändern: „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“ (Mayekiso, 1986, S.191).

Diese Untersuchung zeigt, wie bedeutend es ist, die Familienzeichnung als projektives Verfahren zu betrachten. Durch diese Betrachtungsweise können die gesellschaftlichen, familiären und individuellen Erfahrungen der Kinder und ihre inneren Einstellungen mit ihren Zeichnungen verbunden werden. Nicht nur die wichtige Rolle der Mütter und Geschwister, sondern auch die Abwesenheit der Väter wird symbolisch dargestellt. Interessant sind auch die Darstellungen von relativ kleinen Figuren und kleinen Armzeichen, die mit den Ängsten der Kinder verbunden werden.

Eine interessante Beobachtung betrifft, nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit, auch die wenigen Selbstdarstellungen der Kinder. In dieser Hinsicht scheint nicht nur die Interpretation von Mayekiso (1986), dass die Kinder eine niedrige und unwichtige Stellung/Rolle in ihren Familien einnehmen/spielen plausibel. Die Erkenntnisse der „kulturvergleichenden Psychologie“ zeigen, dass afrikanische Kinder im Allgemeinen „allozentrische“ (Triandes et al., 1988, 1990), „sozial-zentrierte“ (Andersson, 1995) kollektivistische Einstellungen haben, die das „Wir“ (die Gruppe) und nicht das „Ich/Selbst“ im Zentrum ihrer Wahrnehmung und ihres Verhaltens stellen. Daher könnten die afrikanischen Kinder aus Flagstaff die Einstellungen projiziert haben, dass die soziale Gruppe (Mütter, Geschwister und Väter) wichtiger ist als sie selbst, was die Untersuchungen von Aronsson & Junge (2001), Aronsson & Andersson (1996) und Andersson (1995) schon gezeigt haben.

5.2.5. Zeichnungen beduinischer Kinder als Reaktion auf die Zerstörung ihrer Häuser in „nicht-anerkannten Dörfern“ in Israel (Al-Krenawi & Slater, 2007)

Alean Al-Krenawi ist der Vorsitzende der Abteilung für soziale Arbeit an der Universität Ben Gurion in der Negev-Wüste in Israel und gleichzeitig Direktor des Zentrums für regionale Forschung und Entwicklung der beduinischen Gesellschaft in Israel. Nancy Slater ist Direktorin des „Art Therapy Programms“ an der Adler-Schule für Psychologie in Chicago.

Die Untersuchung von Al-Krenawi und Slater (2007) beschäftigt sich mit den Auswirkungen der Zerstörung von Häusern einiger Beduinen aus der Negev-Wüste auf die betroffenen Kinder. Ziele der Untersuchung sind zum einen die Sammlung von Informationen über die teilnehmenden Kinder und zum anderen das Angebot einer therapeutischen Erfahrung durch Malen und Erzählung von Geschichten. Darüber hinaus beschäftigt sich die Untersuchung mit dem Leiden, das durch „living in uncertain times and in an uncertain political climate“ (a.a.O., S. 289) entsteht.

Die Beduinen aus der Negev-Wüste im Süden Israels sind nach den Autoren/Innen (ebd.) eine ethnische Gruppe, die sprachlich, politisch und geographisch von den arabisch-sprachigen ethnischen Gruppen in Israel und in den anderen arabischen Ländern getrennt lebt (a.a.O., S. 290). Diese Bevölkerungsgruppe macht 25 % der Einwohner der Negev-Wüste aus und ihre Zahl liegt bei rund 160.000, von denen die Hälfte in „nicht-anerkannten Dörfern“ leben.

Von den Autoren werden die Beduinen als eine konservative Nah-Ost-Gesellschaft vorgestellt, die in einem westlich orientierten Staat lebt. Dennoch bewahren sie ihren kollektivistischen Lebensstil, indem die Identität mit der Familie, der Großfamilie und dem Stamm im Vordergrund ihrer Sozialisation und Ideale steht (vgl. auch Al-Krenawi & Graham, 1997). Hinzu wird berichtet, dass seit der Gründung des israelischen Staates die Beduinen vielen Versuchen ausgesetzt waren, sie in sesshaften Wohnungen und Orten anzusiedeln, was verheerende Folgen auf ihren ökonomischen und sozialen Status hat (Al-Krenawi & Slater, 2007, S. 290). Dabei wurden sie gezwungen, ihren Lebensstil vom Nomadenleben

zu Arbeits- oder zu neuen Lebensverhältnissen zu ändern, ohne entsprechende Qualifizierungen zu besitzen.

Die Dörfer, in denen diese Beduinen leben, wurden von Israel zu „nicht-anerkannten Dörfern“ erklärt, weshalb sie über keinerlei Infrastruktur verfügen und diese durch den Staat nicht gefördert wird. Häuserzerstörung gehört zu den Maßnahmen der Diskriminierung und Unterdrückung der arabischen Minderheit in Israel, welche dann folgen, wenn der Bau nicht nach den Baugesetzen des Staates und ohne seine Genehmigung erfolgt (Quassem, 2000). Die Häuserzerstörung wird von den Autoren als Regierungsmaßnahme betrachtet, um die Beduinen dazu zu bringen, in Festsiedlungen zu leben (Al-Krenawi & Slater, 2007, S. 290ff.).

Im theoretischen Teil der Untersuchung werden mehrere Thesen dargestellt. In ihren Untersuchungen mit Kindern, die ähnliche oder gleiche Traumata erlebten, bemerkt Wraith (1995), dass solche katastrophalen Veränderungen der physikalischen Umgebung Folgen auf das psychische, emotionale, kognitive und physiologische Leben der Betroffenen und auf ihre Bindung/Beziehung zur Gemeinschaft, in der sie leben, haben (Wraith, 1995, S. 323). Bernard & Mantell (1998) berichten von Kindern, die solche harten Lebensunterbrechungen („disruption“) erleben und weisen darauf hin, dass dieses Erlebnis zu physiologischen Symptomen, Ängsten, Hilflosigkeit und Verlust der Beziehung zu den Eltern und zur Gemeinschaft führen (Bernard & Mantell, 1998, S. 128). Malchiodi (1998) berichtet, dass traumatisierte Kinder ein Verarbeitungsverhalten zeigen, das auf eine Veränderung der Erinnerungen an schmerzhaft erlebte Ereignisse hinweist. Ähnlich berichtet auch Löwenstein (1995), dass zu den Verarbeitungsmechanismen eines traumatisierenden Erlebnisses die Unterdrückung und Verdrängung persönlicher Geschichte und Erinnerungen gehören (Löwenstein, 1995, S. 891).

Hinsichtlich des „art making“ als geeignetes Mittel für die Untersuchung wird auf die These von Byers (1996) hingedeutet, die mit palästinensischen Kindern in der Westbank arbeitete. Byers bemerkt, dass Kinder in solchen Kriegssituationen durch die künstlerischen Mittel ihre Erfahrungen darstellen, worin sie „meaning to the confusion of the external environment“ ausdrücken (Byers, 1996, S.238). Durch die unerwartete Zerstörung der Häuser und die Umwandlung der Wohnverhältnisse wird nach Bernard & Mantell (1998), Byers (1996) und Malchiodi

(1998) die Entwicklung des Kindes kognitiv und emotional beeinträchtigt. Nach Auffassung der Autoren Al-Krenawi & Slater (2007) „this inhibition and repression in development can be seen in the art making activities of children and adolescent by observing the characteristics of graphic development in relationship to chronological age (a.a.O., S. 193).“ Dabei sollen aber auch kulturelle Variationen hinsichtlich graphischer Entwicklung berücksichtigt werden.

An der Untersuchung nahmen 19 beduinische Kinder im Alter von 11 bis 14 Jahren teil, die in zwei „nicht-erkannten“ Dörfern lebten. Alle Kinder besuchten die Schule. Die Kinder bekamen ein DIN A3 Blatt Papier und drei Malmittel, nämlich Ölpastell, farbige Markierstifte und farbige Holzstifte. Zudem malten die Kinder mit denselben Mitteln ein Gruppenbild auf einem großen Format. Die Anweisungen und die Kommunikation mit den Kindern erfolgen in der arabischen Sprache und durch die helfenden Sozialarbeiter in jeder Schule. Die ersten Teilnehmer wurden aufgefordert: „Draw any kind of picture that you would like to draw“ (a.a.O., S. 293ff.). Die nächsten Teilnehmer zeichneten nach der Anweisung: „Draw a picture of where you live“ (ebd.). Danach hat jedes Kind eine Geschichte über sein Bild geschrieben. Anschließend wurden die Kinder gebeten, zusammen auf ein großes Blatt ein Bild zu malen. Am Ende des Malens sprachen die Kinder über das Bild. Als letztes wurden die Kinder gebeten, ein Bild zu zeichnen/malen, welches als Erinnerung an „diese Zeit“ gilt (ebd.; es wird nicht genau erläutert, welche Zeit gemeint ist; Hervorhebung des Verfassers).

Die 19 Kinder wurden in zwei Gruppen nach Alter unterteilt. Die erste Gruppe „A“ bestand aus neun Kindern im Alter von 13 Jahren und einem Kind im Alter von 14 Jahren (N=10). Die zweite Gruppe „B“ bestand aus neun Kindern (sieben Mädchen, zwei Jungen), von denen sieben im Alter von elf Jahren und zwei im Alter von zwölf Jahren waren (a.a.O., S. 294). Die Zeichnungen und Geschichten wurden nach ähnlichen Kriterien analysiert. In den Geschichten wurde stark auf metaphorische Assoziationen Rücksicht genommen, da in der alltäglichen Sprache der Beduinen viele Metaphern benutzt werden (vgl. Al-Krenawi, 2000).

In der Analyse fällt den Autoren zunächst der Mangel an Details, sowohl in den Zeichnungen/Bildern als auch in den Geschichten, auf. Sieben von 19 Teilnehmern schrieben eine Geschichte aus nur ein bis zwei Sätzen und ihre Zeich-

nungen waren ebenfalls detailarm. Bei der Erklärung dieses Phänomens sehen die Autoren zunächst die mangelnde Erfahrung der Kinder mit künstlerischen Materialien als Ursache dafür, und deuten daraufhin, dass diese Erfahrung für einige Kinder zum ersten Mal erfolgt. Daher vermuten sie, dass die Zeitbegrenzung von einer Stunde vielleicht zum Detailmangel führte. Darauf bezogen wird die These aufgestellt, dass dieser Detailmangel ein Hinweis auf Hemmung/Störung des Selbstausdrucks und auf graphische Regression hindeutet (Al-Krenawi & Slater, 2007, S. 295). Ähnliche Thesen wurden auch von anderen Kunsttherapeuten vertreten, die mit Kindern arbeiten, welche ähnliche Verluste erlitten (Bernard & Mantell, 1998; Byers, 1996; Malchiodi, 1998).

Ein anderes Merkmal bildet die Darstellung des Hauses als Grundriss, wonach die Zimmer des Hauses durch eine „Vogelperspektive“ dargestellt werden. 7 von 9 Kindern der Gruppe B und 4 Kinder der Gruppe A (N=10 Kinder) zeichneten ihr Haus in dieser Form. Die Autoren vermuten, dass durch diese Darstellung die Kinder das Wichtigste für sie zeichneten, nämlich das, was aus ihrem zerstörten Haus blieb oder die Fläche, die es besaß (Al-Krenawi & Slater, S. 296). Darüber hinaus wird auch berichtet, dass in Gruppe B eine der Teilnehmerinnen den anderen erzählte, wie sie ihr Haus malt, wovon die anderen Teilnehmer vermutlich beeinflusst wurden.

Eine wichtige Rolle im Leben der Beduinen spielen die Wassertanks und Elektrogeneratoren, da die Dörfer über keine Infrastruktur verfügen. Während nur sechs der Kinder in Gruppe A (N=10 Kinder) und drei der Kinder in Gruppe B (N=9 Kinder) einen Generator in ihren Zeichnungen/Bildern zeichneten, haben drei der Kinder von Gruppe A und fast alle Kinder der Gruppe B in ihren Geschichten von der mangelnden Verbindung zu Strom erzählt. Die Autoren bemerken, dass die Kinder, die keinen Generator zeichneten, darüber in ihrer Geschichte berichteten, und jene die ihn zeichneten, darauf in ihrer Geschichte keinen Bezug nahmen (a.a.O., S.296). Der Verfasser der vorliegenden Arbeit rückfolgert aus diesem Ergebnis, dass die Kinder ihre Geschichte als Ergänzung zum Bild betrachteten und nicht als ihre Beschreibung. Ähnlich berichteten nur sechs Kinder der Stichprobe von dem Wassermangel, wobei in den Zeichnungen nur zweimal Wassertanks dargestellt wurden. Es zeigt sich, dass, obwohl Wasser und Strom zu

den wichtigsten und elementarsten Lebensbedingungen gehören, diese keine signifikante Bedeutung in den Zeichnungen und Geschichten der beduinischen Kinder der Stichprobe darstellten (a.a.O., S. 296-297).

In dieser Hinsicht hat Wolter (2007) eine andere Beobachtung in den Zeichnungen der Dorfkinder aus Gumyoko in Ghana gemacht. In den Zeichnungen dieser Kinder, in deren Dorf auch Mangel an Wasser herrschte, hat fast die Hälfte der Kinder Wasserbrunnen oder Wasserpumpen dargestellt (a.a.O., S. 225). Auch Aronsson & Junge (2001) berichten von den überdimensionierten Glühlampen und Wasserhähnen in den Bildern der äthiopischen Kinder.

Ein anderes auffallendes Merkmal in den Zeichnungen der beduinischen Kinder bilden die Darstellungen von Menschen. Nur drei von 19 Kindern zeichneten Menschenfiguren, welche hauptsächlich Familienfiguren repräsentieren. Dazu wird bemerkt, dass in den Geschichten 17 Kinder das Personalpronomen „Wir“ anstelle von „Ich“ benutzten. „This may indicate the Bedouin-Arab cultural value of the collective identity of the family“ (Al-Krenawi & Slater, 2007, S. 197; vgl. auch Dwairy 2007, 2004a, b.). Diese Widersprüchlichkeit zwischen „Nicht-Darstellen menschlicher Figuren“ in den Bildern und der Ausdrucksart mit dem Personalpronomen „Wir“ führen die Verfasser auf kulturelle Aspekte zurück. So wird zunächst vermutet, dass die Kinder sich beim Zeichnen an das religiöse Verbot hielten, Menschfiguren zu zeichnen (ebd.). Eine andere Ursache dafür finden die Verfasser in der herrschenden islamischen Kunsttradition. Die Kunst in der Umgebung der beduinischen Kinder besteht meist aus ornamentalen, dekorativen, geometrischen und an Arabesken reichen Darstellungen, welche hauptsächlich auf Teppichen und Haushaltsartikeln wie Tellern, Töpfen, Tassen, Messingkannen u. ä. zu sehen sind. Diese Kunst bietet den Kindern nach Auffassung der Autoren/Innen keine visuellen Vorbilder für Darstellungen von Menschen. Darüber hinaus wird berichtet, dass Malen und Zeichnen in dieser Gesellschaft nicht zu den Alltagsaktivitäten von Kindern gehören. Die Autoren vermuten aber auch, dass das Fehlen von Menschendarstellungen darauf zurückzuführen sei, dass die Kinder sich strikt an das Thema der Zeichnung hielten. Als letzte Ursache dafür vermuten die Autoren „this was in keeping with the collective identity not to single out individuals“ (a.a.O., S. 297ff.).

Hinsichtlich der Mitteilung von Emotionen bemerken die Autoren, dass nur zwei Teilnehmer (aus der älteren Gruppe A) von Emotionen wie Angst, Wut und Traurigkeit berichteten. D. h., dass 17 von 19 Kindern solche Gefühle nicht zum Ausdruck brachten. Dieser Eindruck entstand, nach Al-Krenawi & Slater (2007), durch die ausgeprägte Verwendung von hellen und warmen Farben (a.a.O., S. 298). Die Autoren führen dies auf eine weitere kulturelle Bedingung zurück: „This may be a direct reflection of cultural practice among the Bedouin-Arab people that emotions, problems and psychological difficulties are indirectly expressed through verbal metaphors” (ebd.). In diesem Zusammenhang weisen auch Dwairy (2007) und Al-Krenawi (2000) darauf hin, dass somatische Erscheinungen als Ausdruck von psychosozialen Störungen in der arabischen Gesellschaft sehr verbreitet sind und führen dies u.a. auf diese methaphorische und symbolische Art der Verarbeitung von psychischen Konflikten zurück. Trotz dieser Vermutungen führen die Al-Krenawi & Slater (2007) die mangelnde Benutzung von dunklen Farben und den Mangel an Details hauptsächlich auf die mangelnde Schulerfahrung der Kinder zurück.

Bemerkenswert und hochinteressant bleibt der Hinweis der Autoren, dass nur vier der Kinder in ihren Geschichten die Zerstörung ihrer Häuser erwähnen. Diese Tatsache wird auch in keiner Zeichnung dargestellt. Obwohl die Autoren die Vermutung heranziehen, dass dieses Phänomen von der Anweisung, „zeichne wo du wohnst“ abhängig wäre, deuten sie darauf hin, dass eher kulturelle Aspekte die Ursache dafür seien. „This outcome in their drawings and stories may more reflect the Bedouin-Arab cultural values of not complaining and putting forth a positive image or indirectly presenting their reactions to such a traumatic experience in symbolic form” (Al-Krenawi & Slater, 2007, S. 300). Diese Verhaltensweisen, nämlich sich nicht zu beklagen und auf Gutes zu hoffen als auch traumatisierende Erlebnisse in symbolischer Form zu bearbeiten, werden gemäß der Autoren/Innen durch die Hausdarstellung als Grundriss, der von 11 Kindern gezeichnet wurde, zum Ausdruck gebracht (ebd.). Dies bestätigt nach Auffassung der Autoren die Thesen von Löwenstein (1995), welcher vom „Vergessen“ (forgetting) als Abwehrmechanismus zur Verarbeitung traumatisierender Erlebnisse berichtet.

Die Verarbeitung der Hauszerstörung durch Verdrängung der Beschwerden und Bewahrung positiver Hoffnung drückt sich deutlich im Gruppenbild von Gruppe A aus. Das Bild beinhaltet vier „panels“ (Fächer). Im ersten „panel“ wird eine Moschee dargestellt. Im zweiten werden ein großes Haus und Blumen repräsentiert. Im dritten „panel“ sind eine große Straße und ein großes Tier zu sehen und im vierten „panel“ wird eine überdimensionale Blume gemalt (Al-Krenawi & Slater, 2007, S. 301). Obwohl die Kinder ihr Dorf zeichnen sollten, haben sie eine Darstellung gefertigt, die nicht zeigt, wo sie wirklich leben. Die Autoren beschreiben dieses Verhalten folgendermaßen: “This may symbolize a collective coping style of forgetting or ignoring the reality of their lives today and the emotional effects of the hardship and losses that they have experienced in their village. In this idealized image of their village, this group may also be representing their collective resilience in the face of a sustained lack of community resources and ongoing loss of home” (ebd.).

Der Verfasser der vorliegenden Arbeit kennt dieses Verhalten aus seiner Arbeit mit palästinensischen-israelischen Eltern von u.a. geistig behinderten Kindern. In der verbalen Verarbeitung des Erlebnisses, „ein behindertes Kind zu bekommen“, benutzten die meisten Eltern Sätze wie „Gott sei Dank“; „Gott wird uns entschädigen“; Beschwerden und Mitteilungen von schweren Emotionen wurden verbal nur spärlich ausgedrückt. Eher durch den Einsatz von symbolischen Mitteln wie dem Märchen von „Hans mein Igel“ (vgl. Riedel, 1984) und durch die folgende Darstellung des „wichtigsten Ereignisses im Märchen“ war es den Eltern durch die indirekte Stellungnahme zum Märchen leichter und einfacher, sich auszudrücken.

Das Gruppenbild der Kinder von Gruppe B (die jüngeren Probanden) aus der Untersuchung von Al-Krenawi & Slater (2007) ist vom o. g. Gruppenbild sehr unterschiedlich. Hier malten die Kinder viele Details wie Menschen, Tiere, Blumen und eine Straße, die zum Dorfzentrum führt. Zwei der Menschenfiguren sind vollständig mit allen Körperdetails gezeichnet. Diese sind der ehemalige palästinensische Präsident Yasser Arafat und der damalige israelische Ministerpräsident Sharon. Neben die Figur von Sharon wurden kritische und neben die Figur von Yasser Arafat positive Kommentare geschrieben. Auch vier palästinensische

Flaggen und fünf israelische Flaggen (mit X darauf) wurden gezeichnet. Ein militärischer Panzer und ein Flugzeug wurden am Rande des Dorfes dargestellt. Die Autoren bemerken zu diesem Bild, dass im Gegensatz zu ihren individuellen Bildern und Geschichten die Kinder im Gruppenbild sehr deutlich Emotionen zum Ausdruck bringen konnten (a.a.O., S. 302). Die Darstellung der Palästinenser durch die Flaggen und Figuren von Yasser Arafat deuten die Verfasser als Suche nach einer „strong group identity (ebd.)“. Diese Identifikation wird als Reaktion auf die Hilflosigkeit und den Verlust der Häuser interpretiert.

In ihrer Zusammenfassung sehen Al-Krenawi & Slater (2007) die festgestellten Phänomene in den Bildern und Geschichten der beduinischen Kinder als Bestätigung für den Einfluss der Kultur, nicht nur auf die Zeichnungen und Zeichnungsfähigkeiten der Kinder, sondern auch auf ihr Verarbeitungsverhalten gegenüber traumatisierenden Erlebnissen. Zwar würde man aus westlicher Sicht den Mangel an Details und Farbverwendung als Regression und Retardierung ansehen, jedoch ohne die kulturellen Besonderheiten und Gegebenheiten zu verstehen, sind solche Aussagen sehr schwach (a.a.O., S. 303). So deuten sie auch darauf hin, dass Malen und Zeichnen in solchen Gesellschaften kaum zu den geförderten Aktivitäten von Kindern (und Erwachsenen) gehören. Ohne diesen kulturellen Kontext zu betrachten, können die Bilder der beduinischen Kinder in Verbindung mit ihrem chronologischen Alter auf eine andere „graphische Entwicklung“ hindeuten (ebd.).

Am Ende der Darstellung dieser Untersuchung ist dem Verfasser der vorliegenden Arbeit wichtig, einige Aspekte hervorzuheben. Die mangelnde Darstellung von Menschenfiguren und insbesondere von Selbstdarstellungen wurde auch in Zeichnungen anderer Kinder aus kollektivistischen Kulturen beschrieben (Andersson, 1995; Aronsson & Andersson, 1996; Aronsson & Junge, 2001; Mayekiso, 1986). Die Untersuchung von Al-Krenawi & Slater stellt eine neue These auf, nämlich, dass solche Kinder wegen ihrer kollektivistischen Identität keine „Individuen“ und insbesondere sich selbst, malerisch/zeichnerisch „auszusondern“ versuchen. Bei der Untersuchung von Mayekiso wurde darauf hingewiesen, dass die Kinder sich selbst selten dargestellt haben. Auch in der Untersuchung von Andersson & Aronsson (1996) wurde erwähnt, dass die Kinder häufiger die Lehrer-

figur und nicht sich selbst zentrierten bzw. sich selbst kleiner darstellten. Diese Tendenz zeigt die Bindung des Kindes an die Gemeinschaft und den Einfluss der Werte und Normen solcher Gesellschaften auf das Verhalten des Kindes und auf seine Zeichnungen.

Darüber hinaus wird in der Untersuchung von Al-Krenawi & Slater (2007) nicht genügend auf die Eigenschaften der dekorativen, farbreichen und ornamentalen Darstellungen aus der islamischen Kunst eingegangen, welche in der Umgebung der beduinischen Kinder vielleicht nicht „direkt“ praktiziert wird, aber „indirekt“ (durch Sehen/Beobachten) durchaus erfahren wird. Die Abbildungen in der Untersuchung zeigen eine deutliche Tendenz zu einer dekorativen flächigen Darstellung, welche in vielen Zeichnungen der Kinder aus islamischen Ländern beobachtet wurde (vgl. Richter & Yusuf, 2001; Wilson & Wilson, 1979, 1984, 1987; Dennis, 1960, 1966; Hammer, 1995; Schütz, 1988; Unger-Heitsch, 2001).

Darüber hinaus gehen Al-Krenawi & Slater (2007) in ihrer Untersuchung davon aus, dass die Entwicklung der Zeichnungen der beduinischen Kindern die selben Entwicklungsphasen nachweisen würden, die in eurozentrischen Kinderzeichnerforschungen dargestellt werden (vgl. Kapitel 2). In dieser Hinsicht wurde anhand der Untersuchung von Aronsson & Junge (2001) gezeigt, dass die Zeichnungen der Kinder aus solchen kollektivistischen und sozial-zentrierten Kulturen mehr Phänome des „intellektuellen Realismus“ aufweisen. Betrachtet man die Phänomene in den Bildern der beduinischen Kinder aus der Untersuchung von Al-Krenawi & Slater (2007), kann man viele Phänome des intellektuellen Realismus wieder erkennen.

Wichtig an dieser Untersuchung ist, dass durch die Zeichnungen der Kinder auch ihre Verarbeitung von traumatisierenden Erlebnissen ausgedrückt wird. Dabei wird nicht nur der projektive Aspekt der Kinderzeichnung hervorgehoben, sondern auch seine Abhängigkeit von der Kultur. So zeigen die Zeichnungen der beduinischen Kinder, dass das kulturellspezifische Verhalten „sich nicht zu beklagen und auf Gutes zu hoffen“ auch zeichnerisch ausgedrückt wird. Dies wird nach den Autoren/Innen durch die Verwendung von hellen und warmen Farben, durch die Vermeidung von Darstellungen der zerstörten Häuser und durch die Identifikation mit dem palästinensischen Volk (die mehrfache Darstellung der palästinensischen

Flagg und die Darstellung des palästinensischen Präsidenten Yasser Arafat) dargestellt.

5.2.6. Figuren von einem „typischen Juden“ und einem „typischen Araber“ (Teichman, 2001; Teichman & Zafrir, 2003)

Im Jahre 2001 untersucht Teichman die Menschzeichnungen von jüdischen Kindern aus Israel, die eine Figur eines „typischen Juden“ und eine Figur eines „typischen Arabers“ zeichneten. Zwei Jahre danach folgte durch Teichman und Zafrir (2003) eine vergleichende Untersuchung, in der palästinensische und jüdische Kinder aus Israel Männer ihrer ethnischen Gruppe und Männer der anderen ethnischen Gruppe darstellten. Dabei gehörten die jüdischen Kinder zur Mehrheitsgruppe und die palästinensischen zur Minderheitsgruppe.

Ziel der Forscherinnen war es, die Einstellungen der Kinder zu ihrer eigenen ethnischen Gruppe und zur anderen ethnischen Gruppe im Land zu untersuchen. Frühe Untersuchungen (u.a. Cairns, 1996; Aboud & Skerry, 1984; Asher & Allen, 1969; Bigler & Liben, 1993; Aboud, 1988; Vaughan, 1987; vgl. Teichman, 2001, S. 749), die sich mit dem Thema „social images“ bei Mehrheiten und Minderheiten beschäftigen, zeigen, dass Kinder der Mehrheitsgruppe schon im Alter von 4 Jahren in der Lage sind, ethnische Differenzen zu erkennen und dazu neigen, ihre Gruppe („in-group“) mit positiven und die „out-group“ (Teichman, 2001, S.749) mit negativen Attributen zu kennzeichnen. Black-Gutman & Hickson (1996) und Vaughan (1987) zeigen, dass im Alter von 4 bis 7 Jahren sowie nach dem Alter von 10 Jahren die positiven Merkmale bei der Beschreibung der eigenen Gruppe („in-group“) und die negativen Merkmale bei der Beschreibung der „nicht-eigenen“ Gruppe („out-group“) häufiger zu beobachten sind als bei den Sieben- bis Neunjährigen.

Die Abnahme dieser Merkmale im Alter von 7 bis 9 Jahren wird von Aboud et al. (1988) mit der kognitiven Entwicklung des operationalen Denkens (Piaget & Inhelder, 1956) in Verbindung gebracht. Dagegen wird die erneute Zunahme dieser Merkmale im Alter von 10 bis 12 Jahren mit den emotionalen, motivationalen und Umwelterfahrungen des Kindes verbunden (Bigler & Liben, 1993; Black-Gutman & Hickson, 1996; Teichman, 2001), was hauptsächlich auf die psychoso-

ziale Entwicklung und Konfliktbesonderheiten dieses Alters zurückzuführen sei. Nach Erikson (1968) macht die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und die Identifikation mit sozialen Vorbildern in diesem Alter den wichtigsten Konflikt des heranwachsenden Jugendlichen aus, weshalb die ethnischen Merkmale der „in group“ wiederum zunehmen (Teichman & Zafrir, 2003, S. 659).

Die Einstellungen der Kinder aus Minderheitsgruppen sind anders. So zeigen Einstellungen der Drei- bis Achtjährigen einer ethnischen Minderheit Präferenzen zu der Mehrheitsgruppe und eine Tendenz zur Identifikation mit dieser. Dies wird von Aboud (1988) als „displaced attachment“ und von Teichman und Zafrir als „Abwehrmechanismus“ angesehen, sich mit den „Aggressor“ zu identifizieren (A. Freud, 1966). Ab dem Alter von 10 Jahren steigen jedoch die Präferenzen zur eigenen ethnischen Gruppe wiederum an. Dennoch zeigt eine Untersuchung von Hofmann (1974), dass arabische Kinder, Jugendliche und Studenten aus Israel keine Präferenzen zu ihrer „in group“ manifestieren. Diese Erkenntnisse unterscheiden sich jedoch deutlich von den Beobachtungen bei anderen ethnischen Minderheiten (Teichman & Zafrir, 2003, S. 659).

Nach Auffassung der Forscherinnen erlaubt die Zeichnung der menschlichen Figur (HFD), da die Kinder ihre Figuren spontan darstellen, mehr als konkrete Fragebögen, die Einstellungen der Kinder zu erkennen (Teichman & Zafrir, 2003, S. 660). In Anlehnung an die Thesen von Cox (1993), Golomb (1992) und Krampen (1991) sehen die Autorinnen die Zeichnung der menschlichen Figur als „representation of inner images“ an. Zudem wird die Erkenntnis von Lippmann (1965), dass Stereotypen „are represented as pictures in our head“ (Teichman & Zafrir, 2003, S. 660), herangezogen. Darüber hinaus stützen sich die theoretischen Grundlagen der Untersuchung auf die These, dass frühe Erfahrungen, besonders aus der Kindheit, im Gehirn ikonisch bewahrt sind (Bruner, 1964; vgl. Teichman, 2001, S. 752). Die Autoren sind auch der Auffassung, dass die Menschzeichnung, als nonverbaler Ausdruck, für die Untersuchung mit Kindern aus verschiedenen kulturellen Hintergründen sehr geeignet ist, da sie auch soziokulturelle Werte vermittelt (Dennis, 1966; Wilson & Wilson, 1979, 1982, 1987). In Anlehnung an die Untersuchungen von u.a. Livesley & Bromley (1973), Harris (1963), Goode-nough (1926) wird hinzu angenommen, dass die Menschzeichnung mit zuneh-

mentem Alter komplexer wird, weshalb die Menschzeichnung auch als altersabhängiges Instrumentarium für die Untersuchung geeignet sei. In Bezug auf die Menschzeichnungen aus Mehrheits- und Minderheitsgruppen wird die Untersuchung von Linville (1982) herangezogen, wonach gezeigt wird, dass die dargestellten Figuren der eigenen Ethnie in der Regel komplexer sind als die Darstellungen der Figuren aus der „out-group“ (vgl. Teichman & Zafrir, 2003, S. 660).

In der Untersuchung von Teichman (2001), wie auch Teichman & Zafrir (2003), wird die Menschzeichnung nach mehreren Aspekten bewertet. Im Allgemeinen beziehen sich die Kriterien auf die Qualität der Figur, Größe der Figur, Farbe und Aggression (Teichman & Zafrir, 2003, S. 662). Dazu werden folgende Items/Variablen herangezogen (vgl. Teichman, 2001, S. 755-756):

- Qualität der Zeichnung: Zu dieser Kategorie gehören: (a-) Proportionierung: „zwei bzw. mehr unproportionierte oder falsch angesetzte Glieder“; „ein unproportioniertes oder falsch angesetztes Glied“; „kein unproportioniertes oder falsch angesetztes Glied“; (b-) Stellung/ Haltung der Figur: „Die Figur steht diagonal in einem größer als 30 Grad Winkel“, „die Figur steht diagonal in einem zwischen 15-30 Grad Winkel“, „die Figur steht senkrecht und stabil“; (c-) Anbindungen der Körperteile: „zwei oder mehr schlechte Anbindungen“ („bad connection“; Teichman, 2001, S.754); „eine schlechte Anbindung“, „keine schlechte Anbindung“; und (d-) „Distortion“ (Verzerrungen): „schwer erkennbare Menschfigur“, „mittelschwer erkennbare Menschfigur“ und „keine Verzerrungen“.
- Status der Figur: D.h., zu welchem Berufsfeld die dargestellten Figuren zugeordnet werden. Dazu gehören: (a-) „Niedriger Status“ (z.B. Müllarbeiter);(b-) „Keine Indikationen für den Beruf“; und (c-) „Höherer Status“ (z.B. Lehrer oder Arzt).
- Größe der Figur: Höhe und Breite der Figur wurden in Zentimetern gemessen. Für die Autorinnen gilt, in Anlehnung an Lowenfeld (1947) und Thomas, Chaigne & Fox (1989), dass die Größe der Figur als Anzeichen für ihre Bedeutung zu sehen ist. Wichtige Personen werden größer dargestellt als weniger wichtige oder unwichtige Personen.
- Auf die Figur projizierte Gefühle: Dabei wird zwischen: (a-) „Negativen Gefühlen“ wie Ärger, Bedrohung, Abscheu; (b-) „Neutralen Gefühlen“ (keine Festle-

gung) und (c-) „positiven Gefühlen“ wie Freude, Glück und Vergnügen, unterschieden.

- Die Zahl der Farben: Zu dieser Kategorie gehören die Merkmale: (a-) „Eine oder zwei Farben“, (b-) „Drei bis vier Farben“ und (c-) „Fünf bis sechs Farben“.
- Die Zahl der ausgemalten Flächen/Teile : „Eine bis zwei Flächen“, „drei bis vier Flächen“ und „fünf bis sechs Flächen“. In dieser Hinsicht wurde auch zwischen hellen und dunklen Farben unterschieden. In Anlehnung an Golomb (1992), werden helle Farben als Ausdruck von positiven Merkmalen interpretiert, während Schwarz oder dunkle Farben mit negativen Merkmalen wie Angst und Bedrohung verbunden werden. Hinzu wird die Untersuchung von Bilu (1989) herangezogen, wonach jüdische und arabische Kinder in Israel, die ihre Träume über die andere ethnische Gruppe darstellten, die „out-group“ eher durch dunkle Farben und die „in group“ eher durch helle Farben darstellten.
- Die Aktivität der Figur: Dabei werden (a-) „freundliche“ (z.B. Winken oder Spielen); „neutrale“ (Stehen oder Sitzen) und „aggressive“ (Attackieren oder Drohen) Bewegung, (b-) „negative“, „neutrale“ oder „positive“ verbale Beschreibung der Figur und (c-) Die Zahl der Waffen (von einem bis drei Waffenteilen), berücksichtigt.
- Das Aussehen/Erscheinen der Figur: Hier werden Hautfarbe und traditionelle Kleidung berücksichtigt.

Mit den Kindern wurde neben der Menschzeichnung ein Fragebogen durchgeführt, der acht Fragen beinhaltet, welche, nach Auffassung der Autorinnen, durch die Menschzeichnung schwer zu erfassen wären. Die Fragen beziehen sich auf die Namen der dargestellten Figuren, die Unterschiede zwischen ihnen, die eigenen Gedanken über das Verhalten und den Beruf der dargestellten Figur sowie auf die Gefühle des Zeichners gegenüber der dargestellten Figur.

In der früheren Studie von Teichman (2001) wurden anhand eines Fragebogens und Menschzeichnungen 888 jüdische Kinder aus Israel, deren Alter zwischen 4 und 15 Jahren lag, hinsichtlich ihrer Einstellungen zu ihrer Mehrheitsgruppe und zur palästinensischen Minderheitsgruppe untersucht. In dieser Studie haben die jüdischen Kinder zwei getrennte Menschdarstellungen angefertigt, nämlich einen

„typischen Araber“ und einen „typischen Juden“. Die Ergebnisse zeigen, dass im Alter von 7 bis 9 und 13 bis 15 Jahren die „Araber“ positiver (im Vergleich zu den anderen Altersgruppen) dargestellt wurden. Zudem haben die Vier- bis Siebenjährigen und die Zehn- bis Zwölfjährigen ihre Gruppe positiver dargestellt als die andere Ethnie. Diese Ergebnisse bestätigen für Teichman (2001) die Erkenntnisse der o. g. Studien von Aboud et al. (1984, 1988) und Cairns (1996).

Da die vorliegende Arbeit sich mit Zeichnungen von palästinensischen Kindern aus Israel beschäftigt, werden im Folgenden die Ergebnisse der Studie von Teichman & Zafrir (2003) vorgestellt, in denen ebenfalls die Zeichnungen von palästinensischen Kindern untersucht wurden. In dieser Untersuchung wurden die Menschzeichnungen von 365 jüdischen und palästinensischen Kindern aus Israel erforscht. Die Kinder zeichneten mit Bleistift und sechs Farbstiften auf DIN A4 Papierformat einen „typischen Juden“ und einen „typischen Araber“ (männliche Figuren). Nach Auffassung der Forscherinnen würde eine männliche Figur die Einstellungen der Kinder besser darstellen, da Männer mit dem politischen Konflikt mehr verbunden sind als Frauen. In jeder ethnischen Gruppe wurde die Hälfte der Kinder aufgefordert, zuerst einen „jüdischen Mann“ und dann einen „arabischen Mann“ zu zeichnen. Die andere Hälfte zeichnete in entgegengesetzter Reihenfolge.

An dieser Untersuchung nahmen 76 jüdische und 73 palästinensische Kinder im Alter von 7 bis 8 Jahren und 90 jüdische sowie 126 palästinensische Kinder im Alter von 11 bis 13 Jahren teil (N= 365). Das Besondere an der Untersuchung von Teichman & Zafrir (2003) ist, dass die soziale Wahrnehmung bei den Kindern der palästinensischen Minderheit in Israel einbezogen wurde, die in der Forschung bislang vernachlässigt war (Teichman und Zafrir, 2003, S.659ff.).

Teichman & Zafrir (2003) fassen die Beurteilungskriterien von der Untersuchung von Teichman (2001) in vier Punkten zusammen, welche in die Kategorien „Image Quality, Figure Size, Color and Aggression“ unterteilt werden. Hypothetisch wird in dieser Untersuchung erwartet, dass die Sieben- bis Achtjährigen beider Gruppen Präferenzen zur Mehrheitsgruppe zeigen, während bei den Elf- bis Dreizehnjährigen die Präferenzen zur eigenen ethnischen Gruppe deutlich ansteigen würden.

Die Ergebnisse der Untersuchung (Techman & Zafrir, 2003) zeigen deutliche Unterschiede in den Einstellungen der Kinder zu den genannten ethnischen Gruppen. Jüdische Kinder beider Altersgruppen zeichneten die „jüdische Figur“ differenzierter als die „arabische Figur“. Obwohl die arabischen Kinder die „arabische Figur“ differenzierter als ihre gleichaltrigen jüdischen Kinder zeichneten, sind ihre Figurendarstellungen eines „Arabers“ und eines „Juden“ ähnlich komplex und differenziert. D.h., dass bei den jüdischen Kindern mehr ethnische Präferenzen beobachtet werden als bei den arabischen Kindern. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass die Zeichnungen der jüdischen Kinder beider Altersgruppen und hinsichtlich beider Figurendarstellungen „qualitativer“ (a.a.O., S. 665) sind als die Zeichnungen der arabischen gleichaltrigen Probanden. Dies deutet darauf hin, dass die Darstellungen der arabischen Kinder weniger „qualitativ“ sind als die ihrer gleichaltrigen jüdischen Kinder. Wie oben beschrieben wurde, umfasst die Kategorie „Qualität der Zeichnungen“ die Proportionierung der Figur, Annexionen der Körperteile, ihre Stellung und Verzerrungen (Erkennungsgrad/Deutlichkeit der Figurendarstellung). Diese Merkmale werden jedoch von den Autorinnen nicht einzeln in die Analyse aufgenommen, weshalb nicht erkennbar ist, in welchen Merkmalen sich die Unterschiede manifestierten.

Dazu wird berichtet, dass die Zeichnungen der älteren jüdischen Kinder am deutlichsten ethnische Präferenzen beinhalten, d.h. ihre Darstellungen der „jüdischen Figur“ sind signifikant komplexer als ihre Darstellungen der „arabischen Figur“ (ebd.). Dies ist jedoch bei den arabischen Kindern nicht zu beobachten, obwohl die älteren Kinder der arabischen Stichprobe mehr Differenzen zwischen beiden dargestellten Figuren zeigen. Dies bedeutet, dass im Alter von 11 bis 13 Jahren die ethnischen Präferenzen zunehmen, was Beobachtungen anderer Studien, die oben erwähnt wurden, bestätigt. Dennoch wird die Hypothese hinsichtlich der Zunahme von ethnischen Präferenzen/Unterschieden im Alter von 11 bis 13 Jahren nur bei den älteren jüdischen Probanden bestätigt. Wie schon erwähnt, zeigten die arabischen Kinder in ihren Figurendarstellungen keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden Figuren, obwohl die „arabische Figur“ bei ihnen komplexer war als bei den jüdischen Kindern (a.a.O., S.668).

Die Autorinnen stellen auch fest, dass die Zeichnungen der älteren Probanden beider Gruppen komplexer sind als die Zeichnungen der jüngeren Probanden. Dies ist auch in Bezug auf die Darstellung der Figur aus der anderen ethnischen Gruppe zu erkennen. So zeichneten die älteren jüdischen Probanden signifikant komplexere Figurendarstellungen von „Arabern“ als jüngere arabische und jüdische Probanden. Auch die Darstellungen beider Figuren bei den älteren arabischen Probanden sind komplexer als die Darstellungen der jüngeren jüdischen und arabischen Probanden. Darin sehen die Autorinnen einen Beweis dafür, dass die Menschendarstellung mit zunehmendem Alter komplexer wird.

In Hinblick auf den Inhalt der Zeichnungen beurteilen die Autorinnen sie nach Größe der Figur, Farbe und Aggression. Die Erscheinung der Figur wird nach den Merkmalen „Hautfarbe“ und „Traditionalität“ beurteilt. Die Ergebnisse zeigen, dass arabische und jüdische Kinder keine Differenzen in der Darstellung beider Figuren hinsichtlich der Merkmale „Größe der Figur“, „Hautfarbe“ und „Traditionalität“ zeigen. Dagegen sind Gruppenunterschiede in Bezug auf die Merkmale „Farben“ und „Aggression“ zu beobachten. Jüdische Kinder stellten „die jüdische Figur“ (a.a.O., S. 669) „günstiger“ („favorably“, ebd.) als „die arabische Figur“ dar. Dies ist jedoch bei den arabischen Kindern nicht zu beobachten. Dazu zeichneten jüdische Kinder die „jüdische Figur“ signifikant farbenreicher als die „arabische Figur“ und auch farbenreicher als die „jüdische Figur“, die von arabischen Kindern gezeichnet wurde. Auch zeichneten sie die „arabische Figur“ mit signifikant mehr Aggressionsmerkmalen als die „jüdische Figur“ und als die „arabische Figur“ in den Zeichnungen der arabischen Kinder. In Hinblick auf das Merkmal „Traditionalität“ haben die jüdischen Probanden die „arabische Figur“ traditioneller dargestellt als die arabischen Probanden. Die Darstellungen der „arabischen Figur“ bei den älteren Probanden beider Gruppen beinhalten mehr traditionelle Merkmale. Am deutlichsten haben jedoch die jüngeren jüdischen Kinder zwischen beiden Figuren (in Bezug auf dieses Merkmal) unterschieden, wobei sie die „arabische Figur“ signifikant traditioneller darstellten als die „jüdische Figur“. Diese Ergebnisse zeigen auch eine deutliche Präferenz zur „in group“ bei den jüdischen Kindern, die jedoch nicht bei den arabischen Kindern festzustellen ist.

In Hinblick auf die „Hautfarbe“ sind zwischen den Kindern beider Gruppen keine signifikanten Unterschiede festzustellen (a.a.O., S. 670). Jedoch zeigen die Ergebnisse einen signifikanten altersabhängigen Unterschied im Gebrauch von hellen oder dunklen Farben. In beiden Gruppen zeichneten die jüngeren Probanden die Figur mit helleren Farben, wobei die älteren Probanden sie mit dunkleren Farben darstellten. D.h., abgesehen von der gezeichneten Figur sind in den Darstellungen der älteren Kinder mehr dunkle Farben und in den Zeichnungen der jüngeren Kinder mehr helle Farben zu beobachten. Dennoch wurde festgestellt, dass die arabischen jüngeren Kinder die „arabische Figur“ mit signifikant mehr hellen Farben als die jüdischen Gleichaltrigen zeichneten.

Dieses Ergebnis rückt nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit die Erkenntnisse von Al-Krenawi & Slater (2007) in einen anderen Blickwinkel. Die Untersuchung von Teichman & Zafrir (2003) zeigt eine altersabhängige Verwendung der Farben, wonach die älteren Probanden mehr dunkle Farben verwenden als jüngere Kinder. Daher unterstützt dieses Ergebnis die These von Al-Krenawi & Slater (2007), dass die beduinischen Kinder, die im Altern von 11 bis 14 Jahren waren, deshalb zu wenig dunkle und übermäßig helle Farben verwendeten, weil dies ihre kulturelle Art der Verarbeitung traumatisierender Erlebnisse, im Sinne einer Verdrängung und eines „auf Gutes hoffen“, ausdrücke.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass in beiden Altersgruppen jüdische Kinder Präferenzen zu ihrer ethnischen Gruppe zeigen. Von ihnen wird die „jüdische Figur“ positiver, qualitativer und komplexer dargestellt als die arabische Figur, welche signifikant aggressiver, weniger qualitativ und traditioneller dargestellt wird. Dagegen sind bei den arabischen jüngeren Kindern keine Präferenzen zur eigenen ethnischen Gruppe zu beobachten, welche im Alter von 11 bis 13 Jahren zwar zunimmt, aber ohne signifikante Unterschiede zur jüdischen Figur nachzuweisen. Die Autorinnen beurteilen dies als Abwehrmechanismus (Teichman & zafrir, 2003, S. 674), welcher eine psychische Bedeutung hat. „The defensive identification allows members of a low-status group to experience themselves as undifferentiated from the majority group and by doing so, enhance their self-worth“ (ebd.). Andererseits zeigen die Ergebnisse, nach Auffassung der Autorinnen, dass jüdische Kinder, welche kaum Kontakte zu Arabern haben, sehr stark von den

Massenmedien und dem politischen Konflikt beeinflusst sind, weshalb bei ihnen deutlichere Vorurteile zu finden sind. Die arabischen Kinder dagegen haben mehr Kontakte zu Juden und sind weniger vom realen Konflikt beeinträchtigt.

In Hinblick auf die niedrige Komplexität der Zeichnungen der arabischen Probanden im Vergleich zu denen der jüdischen Gleichaltrigen weisen die Autorinnen darauf hin, dass dies auf eine ungleiche Zeichenfähigkeit bei beiden Gruppen zurückzuführen ist (a.a.O., S. 672). Die Autorinnen vermuten darin auch den Einfluss des religiösen Verbots von Menschdarstellungen. Da aber in beiden Religionen, also der islamischen und der jüdischen, die Darstellung von Menschen gleichermaßen verboten ist, stellen die Autorinnen die Vermutung auf, dass die arabische Gesellschaft religiöser als die jüdische sei (ebd.). Der Verfasser der vorliegenden Arbeit kann diese Vermutung jedoch nicht annehmen, da arabische Kinder mit diesem Verbot nicht konfrontiert werden (vgl. Unger-Heitsch, nächstes Kapitel).

Ein interessantes Ergebnis dieser Forschung besteht darin, dass die jüngeren jüdischen Kinder die arabische Figur mit mehr traditionellen Merkmalen darstellten als die älteren arabischen Probanden. Dies kann darauf hindeuten, dass die arabischen Kinder zunehmend von den visuellen israelischen Massenmedien beeinflusst sind und daher weniger realitätstreue Darstellungen aus ihrer direkten Umgebung realisierten. Dies kann nach Auffassung der Autorinnen die Vermutungen von Wilson & Wilson (1977, 1979, 1984, 1987) bestätigen, dass die Zeichnungen der Kinder von vorhandenen visuellen Vorbildern beeinflusst werden. Dennoch findet der Verfasser der vorliegenden Arbeit diese Interpretation nicht hinreichend, da die Araber in Israel hauptsächlich westliche und selten traditionelle Mode tragen, weshalb sie sich in dieser Hinsicht von den Juden kaum unterscheiden. Die These kann auch nicht erklären, warum die jüdischen Kinder, die zu den gleichen visuellen Medien Zugang haben, die „arabische Figur“ traditioneller als die arabischen Kinder zeichneten.

Dieses Ergebnis zeigt vielmehr, dass die Kinder in ihren Zeichnungen nach graphischen „Prägnanzzeichen“ oder „Äquivalenten“ (vgl. Golomb, 1992; Winner, 2006; Willats, 1977, 2008) suchen, um die darzustellende Figur zu „spezifizieren“ (Lange-Küttner, 1994), was nicht unbedingt mit dem realen Erschei-

nungsbild der dargestellten Figuren übereinstimmen soll. Denn, obwohl jüdische Kinder in der Regel und überwiegend Araber sehen, die westliche Kleidungen tragen, haben sie sie in ihren Zeichnungen mit traditionellen und aggressiven Attributen versehen, um sie somit von der jüdischen Figur zu differenzieren. Damit ist zu erkennen, dass die Kinderzeichnung keine äquivalente graphische Darstellung für die Wahrnehmung der Realität darstellt (vgl. u.a. Piaget & Inhelder, 1956; Luquet, 1927; Goodenough, 1926; Arnheim, 1978; vgl. Wilson & Wilson, 1977; Willats, 1995; Cox, 1993). Vielmehr bestätigt diese Untersuchung die Annahme, dass die Kinder in ihren Zeichnungen nach vorhandenen graphischen Schemata greifen, die ihnen erlauben, die darzustellende Figur am leichtesten und prägnantesten (Prägnanzzeichen) zu verdeutlichen, ohne dass diese graphischen Zeichen mit der Realität übereinstimmen (Reiß, 1996; Cox, 1993; Thomas & Silk, 1995; Richter, 1987; Widlöcher, 1974). Ebenso bleibt undeutlich, ob die visuellen Vorbilder solche Schemata bieten können, weil arabische und jüdische Kinder Zugang zu gleichen Medien haben. In dieser Hinsicht ist es auch schwer zu erklären, warum die jüdischen Kinder visuelle Vorbilder von Massenmedien übernehmen, aber die arabischen Kinder dagegen nicht.

Interessant und wichtig an dieser Untersuchung ist auch, dass dasselbe Kind bei der Darstellung zweier Figuren, zu denen es unterschiedliche Einstellungen hat, unterschiedlich komplexe Darstellungen anfertigte. Da die Unterschiede bei den jüdischen Kindern hinsichtlich der Komplexität der Zeichnung zwischen beiden Figuren signifikant sind, was von den Autorinnen als Entwicklungsmerkmal betrachtet wird, kann man davon ausgehen, dass die zwei Figurendarstellungen unterschiedliche „kognitive Entwicklungsstufen“ nachweisen würden. Obwohl die Zeichnungen der Kinder mit zunehmendem Alter komplexer wurden, zeigt dieses Ergebnis, dass die Kinderzeichnung nicht nur vom Wissen oder von der geistigen Reife abhängig ist (Goodenough, 1926; Harris, 1963).

Dieses Ergebnis deutet eher darauf hin, dass ohne den Mechanismus der Projektion, auf dessen Grundlage die Untersuchung von Teichman (2001) und Teichman & Zafirir (2003) basieren, manche Eigenschaften der Zeichnung nicht erklärt werden können. Ersichtlich wird in dieser Untersuchung, wie die verschiedenen (positiven oder negativen) Einstellungen der Kinder zur gezeichneten Figur

zu unterschiedlichen Darstellungsqualitäten führen. Jüdische Kinder haben die jüdische Figur, zu der sie positive Einstellungen haben, komplexer (realistischer/gegenstandsanaloger; Hervorhebung des Verfassers) dargestellt als die arabische Figur, zu der sie negative Einstellungen besitzen. Auch die Menschzeichnungen der arabischen Kinder in dieser Untersuchung, die die jüdische Mehrheit positiver wahrnehmen oder bewerten (was von den Verfasserinnen als Abwehrmechanismus betrachtet wird) als jüdische Kinder gegenüber der arabischen Minderheit empfinden, zeigen keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden Figuren hinsichtlich ihrer Komplexität. Dieses Ergebnis hebt die Bedeutung der klinisch-projektiven Thesen der Kinderzeichnungsforschung hervor und zeigt, wie die inneren Einstellungen, Gefühle und unbewussten Abwehrmechanismen (vgl. Kapitel 6.13) durch die Zeichnung zum Ausdruck kommen und sie beeinflussen bzw. verändern können. In diesem Zusammenhang ist auch zu erkennen, dass bei der Suche nach den graphischen Äquivalenten für die Spezifizierung (Lange-Küttner, 1994) der dargestellten Figuren der Mechanismus der Projektion eine entscheidende Rolle spielt. Denn die jüdischen und die arabischen Kinder benutzten unterschiedlich komplexe Äquivalente oder Lösungen für Darstellungsschwierigkeiten (Golomb, 1992), um die von ihnen positiv wahrgenommene Figur von der anderen, negativ wahrgenommenen Figur zu unterscheiden.

Leider werden in der Untersuchung keine Bilder oder Zeichnungen von den Kindern veröffentlicht, die hier wiedergegeben werden könnten.

5.2.7. Interkulturelle Erkenntnisse und soziale Veränderungen in den Zeichnungen jordanischer Kinder (Unger-Heitsch, 2001)

Unger-Heitsch, eine deutsche Wissenschaftlerin, die sich mit der arabischen Kultur und Sprache sehr gut auskennt und besonders in Jordanien viele Aufenthalte verbrachte, beschäftigt sich (Unger-Heitsch, 1999, 2001) mit kulturellen Entwicklungen und Veränderungen in der jordanischen Gesellschaft, die sie über zehn Jahre lang verfolgte und beobachtete.

In diesem Zeitraum sammelte die Forscherin (vgl. Unger-Heitsch, 2001) Zeichnungen von jordanischen Kindern aus zwei beduinischen Dörfern, um in ihnen nach Andeutungen von „cultural changes“ (a.a.O., S. 269) zu suchen. In

Anlehnung an den psychoanalytischen Ansatz von Widlöcher (1987) vertritt sie die Auffassung, dass Bilder die Einstellungen des Kindes, die es sich während seiner Sozialisation aneignet, sein „Selbst“ und seine Kultur symbolisch reflektieren. Auch die Auffassung von Piaget (1956), dass das Kind durch seine Zeichnung/Bild seine Vorstellungen ausdrückt, wird im theoretischen Hintergrund herangezogen (Unger-Heitsch, 2001, S. 270). Unger-Heitsch (2001) findet Zeichnungen, die über eine lange Periode gesammelt werden, deshalb interessant, weil sie soziale Veränderungen vergegenständlichen (Richter, 1984) und reflektieren, welche als Folge von Veränderungen in „individuals minds“ (ebd.) entstehen. Dies bedeutet, dass sinnlich erfassbare soziale Veränderungen zu Veränderungen des sozialen Denkens, der Werte und der Einstellungen der Menschen führen. Dies kann man, so die Autorin, anhand der Menschzeichnung gut erfassen und studieren.

Ihre Auswahl für Bilder/Zeichnungen und gerade für die Menschdarstellung (HFD) begründet die Verfasserin u. a. folgendermaßen:

- Zeichnungen sind einfach zu verwalten.
- Konnotationen und Ethnizität sind anhand der Menschzeichnungen visuell erfassbar.
- HFD kann den sozialen Status von Menschen darstellen.
- Die Kleidungsdarstellungen können auf Veränderungen von Traditionen hindeuten.
- Die Interpretationen von Figurendarstellungen einiger ausgewählter Individuen können uns Hinweise über die Gruppenwerte („group values“) geben, welche als wichtiges Ziel in der anthropologischen Forschung gelten.
- Die Figurendarstellungen sind Ausdruck von zeichnerischen Fähigkeiten und damit verbunden vom schulischen Stand („degree of schooling“).
- Zeichnerische Erfahrung kann als Hinweis auf ländliche oder städtische Wohngegebenheiten angesehen werden, weil in urbanisierten Gebieten mehr Materialien wie Papier, Stifte und Farben vorhanden sind.
- Die Zeichnungen geben Hinweise auf die herrschende Kunst in der Kultur der Kinder.

Darüber hinaus sieht die Unger-Heitsch (2001) Kinderzeichnungen als geeignetes Mittel für ihre Untersuchung bzw. Untersuchungsziele, da sie äußerliche und innere Realitäten miteinander verbinden und zum Ausdruck bringen (a.a.O., S. 272, vgl. auch Meili-Schneebeli, 1997, S. 174).

Die Zeichnungen dieser Untersuchung stammen von Kindern im Alter von 4 bis 12 Jahren aus den zwei beduinischen Dörfern Gafar und Lubban in Jordanien. Das Dorf Gafar liegt im Süden von Jordanien an der Grenze zu Saudi-Arabien. Das Dorf Lubban liegt nah der Hauptstadt Amman. Die Autorin besuchte diese zwei Orte zwischen den Jahren 1989/90 und dem Jahr 1999 mehrmals und untersuchte Veränderungen der Lebensbedingungen der Einwohner über diesen Zeitraum.

In Hinblick auf die sozialen Werte, welche in der Untersuchung den zentralen Fokus darstellen, hebt Unger-Heitsch (2001) die Rolle der Frauen hervor, welche auf die häusliche Verantwortung beschränkt sei. Dazu wird beschrieben, dass in dieser Gesellschaft die Verschleierung für die Frauen als eine Notwendigkeit gelte (a.a.O., S. 179). Das Wertesystem der Frauen beinhalte darüber hinaus Erwerbslosigkeit (Hausfrau), sexuelles Verbot bis zur Eheschließung und einen starken Sinn für soziale Kompetenzen. Für ältere Frauen kommen noch medizinische Fähigkeiten/Kenntnisse dazu. In Lubban, so wird auch bemerkt, heiraten die Jungfrauen in der Regel im Alter von 20 Jahren, während in Gafar Jungfrauen schon ab dem Alter von 16 Jahren heiraten. In dieser Hinsicht weist die Autorin darauf hin, dass fünfzehn Jahre vor der Untersuchung die Mädchen in Gafar nicht zur Schule geschickt wurden und heirateten, sobald bei ihnen die sexuelle Reife eintrat.

Das Wertesystem für Männer umschließt die Bewahrung der traditionellen Verhaltensweisen, die aus dem Wüstenleben entstanden. Dazu gehören Gastfreundschaft, Großzügigkeit, Solidarität zur eigenen Gruppe und körperliche Stärke, um sich vor anderen verteidigen zu können. Vor allem spiele die Ehre und ihre Bewahrung die wichtigste Rolle für die Araber, welche durch „Karam“ (Großzügigkeit) und Bewahrung der Jungfräulichkeit bei Frauen zum Ausdruck komme. Dazu bedeute Wissen, das besonders aus Büchern stamme, keinen besseren/höheren sozialen Status (a.a.O., S. 272).

Kinder im Alter von 4 bis 12 Jahren stellen in ihren Zeichnungen nach Unger-Heitsch ihre Interessen in einer naiven Art und Weise dar und hegen keine Absicht, eine „realistische Kopie“ ihrer Umwelt zu repräsentieren. Daher geben uns ihre Bilder/Zeichnungen mehr Einsicht in die Art, wie sie kulturelle Informationen verarbeiten. Aus dieser Auffassung wird deutlich, dass die Verfasserin die Zeichnungen der Kinder der sog. Schemaphase angliedert und darin nach keinen Entwicklungsunterschieden sucht. Vielmehr interessiert sie die formale, narrative und projektive Ebene der Zeichnungen (Widlöcher 1965, 1984). Ihre Interpretationsmethode beschreibt die Unger-Heitsch (2001) folgendermaßen: „This contribution is not interested in cognitive skills or intelligence measurement, it is based on general psycho dynamical theory, focusing in the meaning and interpretation of children’s drawings” (a.a.O., S. 272). Diese psychodynamische Interpretation bezieht sich hauptsächlich auf die Arbeiten von Richter (1997), Widlöcher (1974) und Koppitz (1968). Im Hinblick auf die Menschzeichnung bemerkt die Autorin, dass ab dem Alter von fünf Jahren das Kind seine geschlechtsspezifischen Rollenidentifikationen projiziert, was nach Cox (1993) von der Kultur stark abhängt.

Soziale Veränderungen während der zehn Beobachtungsjahre sieht die Autorin hauptsächlich in der Rollenveränderung von Frauen und Männern in dieser Gesellschaft. Diese Rollenveränderung soll in den Menschzeichnungen der Kinder gut zum Ausdruck kommen. Das religiöse Verbot von Figurendarstellungen hat sich nach Beobachtungen der Verfasserin nicht durchgesetzt. Zeichnen und Malen von Menschfiguren sind in arabischen Ländern erlaubt und gehören auch in religiösen Institutionen zu den allgemeinen Lehrmethoden (Unger-Heitsch, 2001, S. 273). Damit widerlegt die Verfasserin, die sich mit der untersuchten Kultur aus mehreren und intensiven Aufenthalten auskennt (was mit den Beobachtungen des Verfassers der vorliegenden Arbeit übereinstimmt), jene Interpretationsthesen, die das Verbot der Darstellung der menschlichen Figur in ihren Erklärungsversuchen hinsichtlich der festgestellten „Andersartigkeiten“ (Richter, 2001) in den Zeichnungen der arabischen Kinder heranziehen (Dennis 1960, 1966, Wilson & Wilson 1979; Al-Krenawi & Slater, 2007; Teichman & Zafrir, 2003).

Die Hypothesen der Untersuchung von Unger-Heitsch (2001, S. 273) beziehen sich aufgrund der zeitlichen Unterschiede im Entstehen der Zeichnungen aus den Jahren 1989/90 und 1999 auf folgende Punkte:

- 1) In den Zeichnungen der Mädchen aus dem Jahr 1999 sollten mehr „männliche“ Figuren dargestellt werden als in den Zeichnungen aus dem Jahr 1989/90. Dies ist aufgrund der geschlechtsspezifischen Rollenveränderung in der Kultur der Kinder zu erwarten. In einer früheren Veröffentlichung (Unger-Heitsch, 1999) zeigte die Autorin, dass arabische Mädchen hauptsächlich weibliche Figuren wie „Braut“ und „Prinzessin“ darstellten, was die kulturelle Bedeutung vom Heiraten für die Frauen in der arabischen Gesellschaft hervorhebt.
- 2) Die Zeichnungen der Kinder aus Gafar aus dem Jahr 1999 sollten mehr Darstellungen von beduinischen traditionellen Lebensinhalten wie Kamelen, Zelten und traditionellen Kleidungen beinhalten als die Zeichnungen aus Lubban vom selben Jahr. Zudem sollten in den Zeichnungen beider Dörfer vom Jahr 1999 im Vergleich zu den Zeichnungen aus dem Jahr 1989/90 weniger traditionelle Inhalte gefunden werden, was auf den zunehmenden Einfluss „moderner“ Lebensbedingungen zurückzuführen ist.
- 3) Die Zeichnungen aus Gafar sollten weniger „geschickt“ („komplex“, Hervorhebung des Verfassers; vgl. auch u.a. Winner, 2006; Teichman, 2001) als die Zeichnungen aus Lubban. Dies ist auf die zunehmende akademische Erfahrung der Frauen in Lubban zurückzuführen, wogegen die meisten Frauen in Gafar noch Analphabeten sind (Unger-Heitsch, 2001, S. 273ff.).

Die Kinder aus Gafar und Lubban besuchten die vierte Klasse. Ihr Alter lag zwischen 9 und 12 Jahren. Aus Gafar wurden im Jahre 1999 keine Zeichnungen von Jungen gesammelt, da die Autorin keine Erlaubnis erhielt, die militärische Jungenschule zu besuchen. Um den Einfluss des Fernsehens auf die Kinderzeichnung zu beobachten, sammelte die Autorin im Jahr 1999 aus Wesseling (Deutschland) noch 50 Zeichnungen von deutschen Kindern der vierten Klasse, um diese mit den Zeichnungen der jordanischen Kinder zu vergleichen. Die Stichprobe vom Jahr 1989 umfasst 72 (38 Mädchen und 34 Jungen) Kinder aus Gafar und 34 (16 Mädchen und 18 Jungen) Kinder aus Lubban. Im Jahre 1999 wurden die

Zeichnungen von 26 Mädchen aus Gafar, von 51 (26 Mädchen und 25 Jungen) Kindern aus Lubban und von 50 Kindern (27 Mädchen und 23 Jungen) aus Wesseling gesammelt. Das Thema für die Zeichnungen lautet: „Zeichne eine Person, egal aus welchem Geschlecht!“ (Unger-Heitsch, 2001, S. 278).

Die Analyse der Zeichnungen/Bilder erfolgte zunächst durch eine quantitative Beschreibung der dargestellten Inhalte. Die folgende Tabelle 6 zeigt die Ergebnisse hinsichtlich des Kriteriums „Inhalt der Bilder“. Dabei ist auffällig, dass alle Kinder aus Lubban und Gafar aus beiden Untersuchungsjahren zuerst Darstellungen von Menschen ihres eigenen Geschlechts zeichneten. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die geschlechtsspezifische Rollenidentifikation im Laufe der zehn Jahre konstant blieb.

Tabelle 6: „Categories of contents“ (Unger-Heitsch, 2001)

Topics of drawing	Lubban		Gafar		Wesseling		Year
	female	male	female	male	Female	male	
1 a) Western type of young girl or western type of house	8/16	10/18	22/38	4/34	m	m	'89 '99
	12/26		13/26	m*	20/27	1/23	
1 b) Princesses	4/16		8/38	-	m	m	'89 '99
	4/26	-	12/26	m	4/27	-	
2) Fantasy figures	-	-	-	-	m	m	'89 '99
	-	2/25	3/26	-	5/27	8/23	
3) Foreigners	-		10/38	10/34	m	m	'89 '99
	4/26	16/25	17/26	m	4/27	4/23	
4) Tradition	4/16	4/18	5/38	5/34	m	m	'89 '99
	5/26	2/25	5/26	m	-	-	
5) School	-	-	1/38	2/34	m	m	'89 '99
	1/26	-	-	m	-	-	
6) TV	?	-	-	-	m	m	'89 '99
	9/26	3/25	9/26	m	5/27		
7) Presentation: - Mutilations (shorts, extremities, omissions)	8/16	-	19/38	2/34	m	m	'89 '99
	11/26	-	11/26	m	-	-	
- Dynamics (perspective, movement)	4/16	12/18	23/28	18/34	m	m	'89 '99
	3/26	2/25	6/26	m	7/27	4/23	
- Construction skills (scenes, attributes, carefulness)	10/16	15/18	8/38	23/34	m	m	'89 '99
	8/26	22/25	20/26	m	25/27	22/23	

M= missing

Besonders auffällig ist für die Autorin die hohe Anzahl der Darstellung von Frauen im „westlichen Stil“ (a.a.O., „western style“, S. 275). Fast die Hälfte der

Mädchen aus beiden Stichproben und beiden Untersuchungsjahren bevorzugt diese Darstellung, was von der Autorin als Idealisierung des westlichen Frauentyps interpretiert wird. So beinhalten viele der Frauendarstellungen kurze Kleider, die in dieser Gesellschaft von Frauen nicht getragen werden. Dazu werden immer noch sehr häufig die Prinzessinnen-/Brautdarstellungen dargestellt, was auf das Ideal der arabischen jungen Frauen hindeutet, zu heiraten und eine Familie zu gründen. Im Jahr 1999 zeichneten 12 von 26 Mädchen aus Lubban Frauenfiguren im „western style“. Im Jahr 1989 waren dies 8 von 16. In Gafar dagegen wurden im Jahr 1999 13 von 26 Frauenfiguren im „western style“, während dies im Jahr 1989 22 von 38 Mädchen taten. Insgesamt nahm im Laufe der zehn Jahre die Prozentzahl der Frauenfiguren im „western style“ ab, worauf die Autorin jedoch nicht eingeht. Die Zeichnungen der Mädchen aus Gafar und Lubban aus dem Jahr 1999 zeigen deutlich mehr Darstellungen von männlichen Figuren als im Jahr 1989/90, was auf eine Veränderung und Lockerung der traditionellen Rollenidentifikation und Rollenverteilung hindeutet, welche durch die sozialen Veränderungen und Übernahme „moderner“ Lebensstile verursacht wurde (S. 279ff.). Jedoch werden männliche Figuren als Fantasiefiguren oder als traditionelle Figuren (Beduinen, Soldaten) dargestellt.

Aus den anderen Tabellen, die in der Untersuchung dargestellt werden (a.a.O., S. 274-277), ist zu entnehmen, dass die Kinder der Stichprobe variationsreiche Figuren darstellten. Im Jahre 1999 haben die Jungen zwei Personen mit westlichem Stil, fünf „Soldaten“, 16 „Ausländer“, einen „Superman“ und einen „Piraten“ gezeichnet. Über die Zeichnungen aus dem Jahr 1989 wird nur auf die Zahl der „Personen mit westlichem Stil“ hingewiesen, welche in Lubban von zehn aus 18 Jungen gezeichnet wurden. Interessant ist die Aufnahme von Figuren wie „Superman“ und „Piraten“, welche auf den Einfluss des Fernsehens hinweisen. Dennoch kann man erkennen, dass die Jungen 21 Figuren in der Kategorie „Ausländer“ oder „Soldaten“ zeichneten, was mit den realen Erfahrungen der Kinder verknüpft wird (ebd.).

Die Autorin versucht anhand der Bilder die Einstellungen der Kinder zu ihrer traditionellen und sich verändernden Kultur zu interpretieren. Sie bemerkt, dass traditionelle kulturelle Erscheinungen/-inhalte während der zehn Jahre stark abge-

nommen haben. Dies ist am deutlichsten durch die Frauendarstellungen mit „western style“ zu beobachten, die nicht mit den unmittelbaren Erfahrungen der Kinder mit ihrer realen Umwelt übereinstimmen (a.a.O., S. 284). Übertriebene, fantasievolle Idealisierung westlicher Lebensstile, welche hauptsächlich mit allgemeiner und sexueller Freiheit verbunden werden, finden ihre Manifestationen in den Zeichnungen der Kinder.

Dabei ist wichtig, dass die Autorin darin weniger die Übernahme von visuell vermittelten Vorbildern, sondern vielmehr die Projektion der Wünsche dieser Mädchen auf ihre Darstellungen sieht. Dies ist am deutlichsten durch die unten stehende Abbildung 6 zu erkennen. Die Abbildung zeigt eine junge Frau, die einen Tennisschläger in der Hand hält. Die Autorin weist in Bezug darauf hin, dass Sport bei Frauen in Gafar eine ganz neue Erscheinung sei. Als das Mädchen der Autorin die Zeichnung gab, bemerkte sie dazu: „Isn't she like Steffi Graf!?“ (a.a.O., S. 283). Die Autorin interpretiert die Zeichnung folgendermaßen: „It indicates clearly how girls identify with western aspects of female socialisation“ (ebd.). Ein anderes Beispiel von einem Mädchen aus Gafar (1989) zeigt die Darstellung einer „fremden Braut“, die ein Schwimmoberkleid, das nur die Brüste bedeckt, (der Bauch ist frei) kombiniert mit einem für beduinische Verhältnisse relativ kurzen Rock, trägt (vgl. folgende Abb. 7). In diesem Bild steht eine „Braut“ mitten in einem „Blumenfeld“, Vögel fliegen in der Luft und es werden viele Farben verwendet. In diesem Zusammenhang weist die Autorin darauf hin, dass die Jungen aus beiden Untersuchungsjahren und beiden Dörfern selten weibliche Figuren darstellten. Die nebenstehende Abbildung 8 zeigt ein „Portrait der Forscherin“, welches nach Unger-Heitsch (2001, S. 284) jedoch mit „maskulinen“ Eigenschaften versehen wurde, wie „breite Schultern und Blazer“, was nach der Autorin das Unbehagen arabischer Jungen gegenüber westlicher Frauen zum Ausdruck bringt.

Ein anderes Interpretationskriterium bezieht sich auf die Darstellung von „Fremden“ (d. h., Nicht-Jordaniern). In den Zeichnungen der Jungen aus Lubban aus dem Jahr 1989 wurden keine „Fremden“ dargestellt. Darstellungen aus dem Jahr 1999 zeigen jedoch nur männliche „Fremden“, die hauptsächlich Palästinenser darstellen, deren Bevölkerungsanteil in Jordanien, besonders nach dem zwei-

ten Golfkrieg im Jahre 1991, zunahm. Die Mädchen aus Lubban und Gafar zeichneten im Jahr 1999 variationsreiche Fremdenfiguren von Prinzessinnen aus z. B. Deutschland, England, USA und anderen benachbarten Ländern wie Ägypten und Irak. Offensichtlich ist für die Autorin, dass die Kenntnisse der Kinder über andere Kulturen zugenommen haben. „Globalization seems to support the idea of crossing ethnic boundaries” (a.a.O., S. 283). Die Verfasserin ist erstaunt über die Übernahme von westlichen Erscheinungsmerkmalen, wie blonden Haaren und blauen Augen, die in die Darstellung eines/einer arabischen „Prinzen/Prinzessin“ integriert werden. Sie bemerkt dazu: „So foreigners can become Arabic and there are no fixed categories“ (ebd.) und „There is no sign of racism, discrimination or preference. It is all mixed” (ebd.).

Abbildung 6: Jord. Mädchen



Abbildung 7: Jord. Mädchen

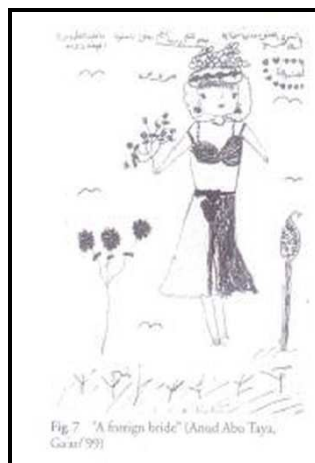
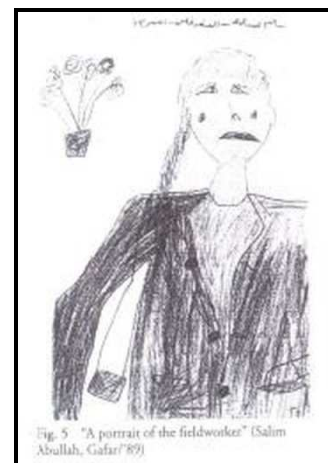


Abbildung 8: Jord. Junge



Eine interessante Zeichnung, welche die negativ behafteten Einstellungen männlicher Probanden zu westlichen Frauen ausdrückt, ist die Zeichnung von einem Jungen aus Gafar aus dem Jahr 1989. Die folgende Abbildung 9 zeigt eine retardierte und deprivierte Darstellung eines „westlichen fremden Mädchens“. Die Autorin sieht darin wiederum den Ausdruck des Unbehagens junger arabischer Probanden gegenüber westlicher Frauen-Kultur (a.a.O., S. 285).

Hinsichtlich der Details der Figuren weist die Autorin darauf hin, dass bei 50 % der Zeichnungen von Mädchen aus Jordanien die Extremitäten fehlen. Dies stimmt jedoch, nach ihrer Auffassung, nicht mit den außergewöhnlichen Detaillierungen anderer Körperzeichen überein. Sie schlußfolgert „a lack of constructive

ability can not be the reason“ (a.a.O., S. 285; vgl. folgende Abb. 10). Damit stellt die Verfasserin ihre Ablehnung von Thesen westlicher Beobachter vor, die darin den Ausdruck mangelnder kognitiver Reife sehen. Mit dieser Auffassung stimmt auch Mayekiso (1986) überein, die das Fehlen von Extremitäten in den Menschdarstellungen der südafrikanischen Kinder auf ihre niedrige Stellung in der Familie und nicht auf retardierte kognitive Entwicklung zurückführt. Auch Schütz (1988) berichtet von ähnlichen Beobachtungen hinsichtlich der Baumdarstellungen der Oasenkinder, die sich in ihrer Komplexität und Differenzierung von ihren Menschzeichnungen stark unterscheiden. Die libyschen Kinder, nach Schütz (1988), zeichnen Dattelpalmen mit Palmwedeln und zum Teil mit Fruchtständen. In einigen Zeichnungen werden die Stämme mit den typischen Riffelungen und Baumwurzeln dargestellt. Dadurch unterscheiden sich diese Baumdarstellungen deutlich von denen deutscher Kinder (a.a.O., S. 136). Von ähnlichen Besonderheiten berichten auch Richter & Liebertz (2001, vgl. Kapitel 5.4.6) über die Tierdarstellungen in den Zeichnungen madagassischer Kinder, welche in ihrer Komplexität und Gegenstandsanalogie mit der Gesamtraumorganisation (meist Streubilder) in ihren Bildern nicht übereinstimmt.

Abbildung 9: Jord. Junge



Im Bezug auf geschlechtsspezifische Unterschiede in Zeichnungen von Jungen und Mädchen aus den drei Stichproben (d. h. auch in den Zeichnungen aus Weseling im Jahr 1999) zeigen die Zeichnungen der Jungen einen Vorsprung gegenüber den Mädchen in Bezug auf Variation, Individualität und „constructive

skills“ (Unger-Heitsch, 2001, S. 285). Darin sieht Unger-Heitsch (ebd.) die These von Cox (1993) bestätigt, dass die Zeichnungen der Jungen mehr perspektivische Darstellungen, Profildarstellungen und technische Objekte wie Autos und Flugzeuge beinhalten als die Zeichnungen der Mädchen. Trotzdem zeigen die Zeichnungen der Mädchen aus Gafar im Jahre 1999 eine „bessere Entwicklung“ als die Zeichnungen von 1989. Damit ist die dritte Hypothese bestätigt, jedoch nur in Bezug auf die Zeichnungen aus Gafar. Die Zeichnungen der Mädchen aus Lubban haben sich im Laufe der zehn Jahre in ihrem „constructive skill“ verschlechtert und einige sehen eher rudimentär aus. Dies widerspricht der dritten Hypothese, dass schulische Bildung die Zeichenfähigkeit verbessern würde. In ihrer Erklärung dafür weist die Autorin darauf hin, dass die Schule während der letzten zehn Jahre für die Mädchen in Lubban unwichtig wurde, da sie merkten, dass durch Bildung ihre Chancen im Leben, gerade hinsichtlich des Ideals der arabischen Frauen, zu heiraten und eine Familie zu gründen, nicht verbesserte, sondern eher verschlechterte. Das Beharren und Festhalten der Gesellschaft an der traditionellen Rollenverteilung stellte die schulische Bildung in eine negative Position. Zudem bemerkt die Autorin, dass schulische Bildung und insbesondere die Lektüre von Büchern, von der Gesellschaft nicht gefördert werden. „Allein zu sein“ und sich mit Lektüre von Büchern zu beschäftigen, würde eher als negativ und sozial auffällig (gestört) angesehen (a.a.O., S. 286). Die unbedeutende Rolle der Schule wird auch in den Zeichnungen der Jungen ausgedrückt. Nur eine Zeichnung vom Jahr 1989 und zwei Zeichnungen aus dem Jahr 1999 beinhalten Darstellungen von schulrelevanten Inhalten (a.a.O., S. 285).

Der Einfluss des Fernsehens wird in den Zeichnungen aus dem Jahre 1999 deutlich. Im Vergleich zu den Zeichnungen von 1989 aus Gafar sind die zuletzt gesammelten Zeichnungen beider Stichproben aus Jordanien reicher an Figuren und Zeichen, die durch das Fernsehen vermittelt werden. Diese beinhalten u.a. Darstellungen von japanischen Comicfiguren (die in Fernsehserien und nicht in Büchern enthalten sind), „Super-Man“- und „Charly Brown“-Figuren. Im Vergleich zu den Zeichnungen aus Wesseling bemerkt die Verfasserin, dass diese mehr aggressive und furchterregende Szenen beinhalten als die Zeichnungen der arabischen Probanden. Dazu gehören Darstellungen von „Terminator“ (ein Film

mit Arnold Schwarzenegger) und „Menschenrobotern“, die mit ihren Gewehren schießen und töten.

Am Ende dieser Darstellung scheint wichtig, noch auf einige Phänomene der Zeichnungen aus der Stichprobe von Unger-Heitsch (2001) zurückzugreifen. Obwohl die arabischen Frauen in der Umgebung der jordanischen Mädchen häufig traditionelle arabische Kleidungen tragen, hat fast die Hälfte von ihnen in beiden Untersuchungsjahren Frauendarstellungen mit westlichem Erscheinungsbild gemalt. Dies ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass die Zeichnungen nicht nur vom naturgetreuen Erscheinungsbild der realen Objekte aus der unmittelbaren Umwelt beeinflusst werden. Darüber hinaus bekommen jordanische Mädchen durch das Fernsehen oder andere visuelle Medien sowohl traditionelle als auch westliche Figurenabbildungen zu sehen, was darauf hindeutet, dass ihre Zeichnungen nicht nur davon beeinflusst wurden. Daher lässt sich die Frage stellen: Warum haben die arabischen Mädchen jene Darstellungen mit westlichem Stil bevorzugt? Nach Unger-Heitsch (2001) werden durch diese Zeichnungen die Wünsche der Mädchen, mehr Freiheit zu bekommen (Idealisierung westlicher Frauenvorbilder), symbolisch zum Ausdruck gebracht. Damit zeigt sich, dass die Zeichnungen auf eine Modifikation oder Umstrukturierung der Wahrnehmung (vgl. Abraham, 1978) hindeuten, welche von den Normen, Werten, Idealvorstellungen, Wünschen u.Ä. abhängen. Diese Tatsache bekräftigt daher die klinisch-projektive These, die davon ausgeht, dass die Kinder u.a. ihre Wünsche auf die Zeichnung projizieren.

Eine andere Besonderheit in den Menschzeichnungen der jordanischen Kinder kann anhand der folgenden Abbildung 10 aus der Untersuchung von Unger-Heitsch veranschaulicht werden, worin eine Darstellung des damaligen jordanischen Königs Hussein zu sehen ist. Man bemerkt dabei die Tendenz zu einer Darstellung, die „realitätstreu“ erscheint. Beim näheren Betrachten sieht man die Darstellung eines „abgekürzten oder abgeschnittenen“ Rumpfes (Hervorhebung des Verfassers), der fast genauso breit wie lang ist. Dieses Phänomen taucht in anderen Untersuchungen über Zeichnungen von arabischen Kindern auf (vgl. Abb. 17, 19), die noch vorgestellt werden (vgl. auch Yusuf & Richter, 2001). Es spielt auch eine wichtige Rolle bei der Auswertung und Interpretation der Menschzeichnun-

gen der arabischen Kinder der vorliegenden Untersuchung, weshalb an dieser Stelle auf seine ausführliche Thematisierung verzichtet wird.

Abbildung 10: Jord. Junge

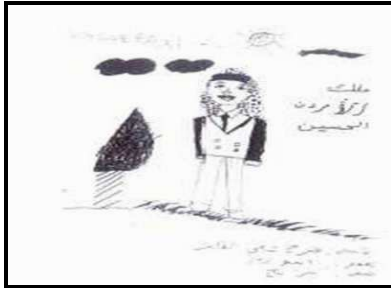
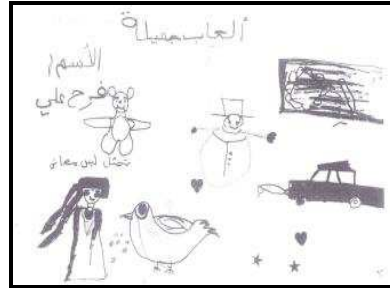


Abbildung 11: Jord. Mädchen



Die Abbildung 11 stellt die Zeichnung von einem neunjährigen Mädchen aus Lubban aus dem Jahr 1999 dar. Man kann deutlich eine Zunahme an gegenstands-analogen Darstellungen beobachten, die sich auf die einzelnen Konfigurationen beziehen, jedoch ohne den ganzen Raum realitätstreu oder naturalistisch darzustellen. Dies bestätigt die Auffassung von Edgerton (1991), dass in orientalischen Zeichnungen und Bildern graphisch differenzierte Figuren zu beobachten sind, ohne dass sie durch ein einheitliches Raumsystem verbunden werden. Damit sieht er, dass die Entwicklung der graphischen Kompetenz nicht unbedingt von der Verwendung der perspektivischen Konstruktion abhängt. Nitschke (1975, S. 27) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen Separationsfiguren, in denen die Figuren ohne einen räumlichen Zusammenhang dargestellt werden und Kontinuumsfiguren, wonach die Figuren in einem entsprechenden Raumsystem dargestellt werden. Diese These kann man an dieser Zeichnung des neunjährigen jordanischen Mädchens beobachten. Dieses Bild verdeutlicht auch die These von Aronsson & Junge (2001), dass in anderen, nicht westlichen Kulturen oder in kollektivistischen Kulturen der „intellektuelle Realismus“ beibehalten bleibe, weil dadurch mehr soziale Aspekte dargestellt werden können. Dieses „Streubild“ oder „Mehrschichtenbild“ scheint sich für die Darstellung der vielen Inhalte, die uns das neunjährige Mädchen vermitteln möchte, geeigneter zu sein als eine „visuell-gegenständliche perspektivische“ Darstellung. Ähnliche Zeichnungen sind auch von den palästinensischen Kindern aus der Untersuchung von Yusuf & Richter (in Richter, 2001) zu beobachten. Auch dort haben die arabischen Kinder mehrere

„Bodenlinien“ (John-Winde, 1981) gezeichnet, worauf sie ihre vielen Figuren „stellen“ (vgl. Abb. 51, 52, Kapitel 5.4.6).

5.2.8. „Emotionale Faktoren“ und Kultur (oder ethnische Einflüsse)

Im folgenden Kapitel werden noch gesondert einige Untersuchungen dargestellt, die die „emotionalen Faktoren“ (Koppitz, 1968; vgl. Kapitel 3.3) und die inneren Einstellungen/Eigenschaften/Gefühle der Kinder in den Mittelpunkt ihrer kulturvergleichenden Forschung stellen oder die klinisch-projektive Interpretation der Menschzeichnung hervorheben.

Koppitz & Moreau (1968) untersuchen die Menschzeichnungen von mexikanischen und anglo-amerikanischen Kindern, um den kulturellen Einfluss auf die „emotionalen Faktoren“ von Koppitz (1968) zu überprüfen. Die Autorinnen gehen davon aus, dass „differences in child-rearing practices and in the values held in each society create basic differences in the life style of various people“ (a.a.O., S. 41). Damit verbunden beschreiben sie die mexikanischen Kinder als schüchtern, reserviert im Umgang mit Fremden, selbstsicher aber weniger aggressiv und ängstlich als nordamerikanische Kinder aus den USA (ebd.). Diese Eigenschaften sollten hypothetisch durch die Menschzeichnungen der Kinder ausgedrückt werden, was anhand der EF (emotionalen Faktoren) erfasst wird.

An der Untersuchung nehmen 276 mexikanische Kinder aus Guadalajara und 276 Kinder aus „New York State“ teil. Alle Kinder (im Alter von 5 bis 12 Jahren) stammen aus schwachen sozialen Schichten („lower class“). Bei der Beurteilung wurden die Kinder aus beiden Ländern in zwei Altersgruppen geteilt. Die erste Gruppe besteht aus Kindern im Alter von 5 bis 7 Jahren und die zweite aus Kindern im Alter von 8 bis 11 Jahren.

Die Ergebnisse zeigen, dass beide kulturellen Altersgruppen sich in mehreren Merkmalen unterscheiden. In den Menschzeichnungen der Gesamtgruppe der mexikanischen Kinder treten in signifikanter Häufigkeit die Merkmale „kleine Figuren“, „geneigte Figuren“ und „Transparenzen“ auf. In den Zeichnungen der jüngeren nord-amerikanischen Kinder tauchen signifikant häufiger die Merkmale „schattierte Hände“, „kurze Arme“, „Zähne“ und „Wolken“ auf. Bei den älteren Probanden der selben Gruppe treten die Merkmale „schattierte Rumpfe“, „schat-

tierte Nacken und/oder Hände“, „kurze Arme“, „ausgelassene Füße“ und „Monster oder groteske Figuren“ auf.

Die ersten vier Merkmale („schattierte Rumpfe“, „schattierte Nacken und/oder Hände“, „kurze Arme“, „ausgelassene Füße“) drücken, gemäß den Autorinnen, Gefühle von Unzulänglichkeit und Ängste aus (Koppitz & Moreau, 1968, S. 45). Die Zeichnungen von „Monstern oder grotesken Figuren“ werden mit „poor self-concept“ (ebd.) verbunden. „Wolken“ drücken aus, dass die anglo-amerikanischen Kinder wegen zu hohen Erwartungen von Autoritätspersonen unter Druck gesetzt seien. Die Darstellungen von „Zähnen“ und „großen Figuren“, die bei den nord-amerikanischen Kindern häufiger als bei den mexikanischen Kindern vorkommen, werden als Ausdruck von Wut, Aggression und Impulsivität gedeutet (ebd.). Die kleinen Figuren in den Zeichnungen der mexikanischen Kinder werden dagegen als Ausdruck von Schüchternheit interpretiert. Die Transparenzdarstellungen in ihren Zeichnungen werden als Ausdruck von Unreife und „konkretem Denken“ interpretiert. Insgesamt deuten für die Autorinnen diese Merkmale auf Unreife, konkretes Denken, Schüchternheit, Mangel in „self-confidence“ und auf Instabilität hin, die bei den mexikanischen Kindern signifikant häufiger als bei den nord-amerikanischen Kindern auftreten (a.a.O., S. 46).

Trotz dieser Unterschiede und Ergebnisse bemerken jedoch die Autorinnen, dass einige Merkmale, die in den Zeichnungen der mexikanischen Kinder häufig vorkommen, auch in den Menschzeichnungen nord-amerikanischer Kinder, die unter organischen Störungen leiden (vgl. Koppitz, 1972, S. 211-222), beobachtet wurden. Daher konnten die Autorinnen nicht deutlich erkennen, ob diese Unterschiede auf kulturelle Einflüsse zurückzuführen seien. Diese Verwirrung wird damit begründet, dass die Gruppe der mexikanischen Kinder aus einem Gebiet stammte, in der organische Störungen bei einem großen Teil der Bevölkerung festgestellt wurden (Koppitz & Moreau, 1968, S. 46). Daher fassen die Autorinnen ihre Thesen folgendermaßen zusammen: „ The drawings of the Mexican children indicate that they are more immature, insecure, and timid but less aggressive and anxious. However, the results of this study do not indicate whether the EIs found most often on the HFDs of the Mexican Ss reflect primarily emotional attitudes learned from interpersonal experience and cultural influences, or if they

are primarily the children's response to neurological impairment which they might have suffered as a result of severe early malnutrition" (a.a.O., S. 47).

Koppitz & Casullo (1983) untersuchen ebenfalls die Menschzeichnungen von süd- und nord-amerikanischen Kindern. Dabei nahmen 147 Kinder aus Argentinien und 147 Kinder aus den USA teil. Die Autorinnen stellen zunächst zwei Thesen auf, welche nach der Terminologie von Thomas (2003) als „universalistisch“ oder „kulturrelativistisch“ einzuordnen sind (Hervorhebung des Verfassers). Die erste These der „Universalisten“ (u.a. Goodenough, 1926; Kerschensteiner, 1905; Luquet, 1927; Eng, 1931; Paine, 1981) geht davon aus, dass Kinderzeichnungen in verschiedenen Kulturen und verschiedenen Zeiten die gleiche Entwicklungssequenz nachweisen. Ihr gegenüber stellen die „Kulturrelativisten“ (u.a. Dennis, 1966; Gardiner, 1969; Koppitz & Moreau, 1968, Machover, 1949) die These auf, dass die Menschzeichnungen „tend to reflect children's attitudes, feelings, concerns, and aspirations which may be determined at least in part by the youngster's environment and culture“ (Koppitz & Casullo, 1983, S.479). In Anlehnung an Dennis (1966) und Gardiner (1969), sehen die Autorinnen, dass Menschzeichnungen als Ausdruck kultureller Werte zu betrachten sind. Für die Autorinnen gelten auch die Unterschiede in den Zeichnungen von Jungen und Mädchen (Goodenough, 1926; Machover, 1949; Koppitz, 1968) als Ausdruck von verschiedenen, kulturell vermittelten Werten.

Die an der Untersuchung von Koppitz & Casullo (1983) teilnehmenden Kinder waren im Alter von 11 bis 14 Jahren und lernten alle an regulären „public schools“. Die Kinder kamen aus gleichen sozialen Schichten, verschiedenen ethnischen Gruppen und wiesen alle eine normale kognitive Entwicklung nach. „Retardierte“ Kinder wurden aus der Stichprobe ausgenommen. Die Autorinnen stellen daher die Hypothese auf, dass alle Differenzen in den ZEM der Kinder beider Gruppen, hauptsächlich auf kulturelle Einflüsse zurückzuführen seien. Dazu wurden die Zeichnungen individuell gefertigt. In der Beurteilung werden nur die Menschzeichnungen herangezogen, welche die gleichgeschlechtliche Figur beinhalten. Darstellungen in Form von Strichmännchen wurden auch nicht berücksichtigt.

Die Beurteilungskriterien umfassen auf der einen Seite die Entwicklungsmerkmale von Koppitz (1968). Auf der anderen Seite beziehen sie sich auf die „emotionalen Faktoren“, welche nach den Kategorien: Impulsivität, Unsicherheit oder Gefühle der Unzulänglichkeit, Angst, Scham oder Schüchternheit, Wut oder Aggressivität“ (Koppitz & Casullo, 1983, S. 480ff.) eingeteilt werden.

Tabelle 7: Merkmale vom ZEM argentinischer und nord-amerikanischer Kinder (Koppitz & Casullo, 1983)

Items	Argentinische Kinder M.* = 72; J.* = 75	USA Kinder M.= 72; J.= 75
Fünf Finger	35	71
Zwei Kleidungsstücke	145	124
EF Kategorien		
- Impulsivität	14	25
- Unsicherheit, Unzulänglichkeit	17	36
- Wut, Aggressivität	2	16
Nur bei Jungen		
- Haare	75	61
- Action	23	8
Nur bei Mädchen		
- Hose	12	35
- Rock/Kleid	60	37

* M.= Mädchen; J. = Jungen

Tabelle 7 zeigt die Unterschiede in den Zeichnungen beider Gruppen. Zunächst bemerken die Autorinnen, dass hinsichtlich der „erwarteten Einzelheiten“ zwischen beiden Gruppen keine Unterschiede erfasst wurden. Unterschiede wurden aber in den Einzelheiten der Kategorie „unbedeutende Einzelheiten“ festgestellt. Die argentinischen Kinder zeichneten öfter als nordamerikanische Kinder „zwei oder mehr Kleidungsstücke“; die amerikanischen Kinder zeichneten mehr „Finger“ und „Finger richtige Zahl“ (Koppitz & Moreau, 1968, S. 480ff.).

Hinsichtlich der EF weisen für die Autorinnen die ZEM der „USA-Kinder“ (ebd.) mehr Einzelheiten auf, welche auf „Impulsivität“, „Unsicherheit oder Unzulänglichkeit“ und „Wut oder Aggressivität“ hindeuten. Dagegen waren die Darstellungen von „Haaren“ und „Action“ bei den argentinischen Jungen öfter als bei den USA-Jungen zu beobachten. Zudem hat die Hälfte der USA-Mädchen Figuren mit Hosen und 85% der argentinischen Mädchen Figuren mit Röcken oder Kleidern dargestellt (a.a.O., S. 481). Die Zeichnungen der USA-Kinder zeigen im

Allgemeinen, dass die Kinder weniger gehemmt und impulsiver (Weglassung des Halses, und schlechte Integration von Körperteilen), und selbständiger („outgoing“, „Hände“ und „Finger“) als argentinische Kinder sind. Die Zeichnungen der USA- Kinder beinhalten hinzu mehr EF, die auf Unsicherheit („abgeschnittene Hände“, „Weglassung von Füßen“, „schräge Figuren“) und Wut („Zähne“, „lange Arme“, „große Hände“) hinweisen (ebd.). Die Zeichnungen der argentinischen Kinder drücken mehr „Selbstbeherrschung“ und Tendenzen zum „Ausweichen“ („Fausthände“, „verdeckte Hände“). Auch geschlechtsspezifische Differenzen lassen sich in den Zeichnungen der Jungen und Mädchen aus Argentinien mehr beobachten als in den Zeichnungen der USA-Kinder (a.a.O, S. 482). Beim Vergleich der Zeichnungen der Jungen mit denen der Mädchen beider Gruppen zeigen sich signifikante Unterschiede in sieben Items, welche die Ergebnisse von Koppitz (1968) bestätigen, dass geschlechtsspezifische Rollen durch die Gesellschaft vermittelt werden. Dazu gehören: „Augenbrauen“ (J.= 69, M.= 96); „Augenpupille“ (J.= 72, M.= 105); „Zwei Lippen“ (J.= 17, M.=33); „Ohren“ (J.= 48, M.= 13); „Profil“ (J.= 29, M.= 6); „Knie“ (J.= 22, M.= 5) und „Action“ (J.= 31, M.= 3; Koppitz & Moreau, 1968, S. 482).

In Zusammenhang mit den Ergebnissen der Untersuchung und dem Versuch, EF im kulturvergleichenden Aspekt einzusetzen, bemerken die Autorinnen, dass die EF nicht auf schwerwiegende emotionale Probleme hindeuten, sondern vielmehr die Hervorhebung von Tendenzen, Einstellungen und Eigenschaften, die in einer Kultur vermittelt werden, reflektieren (Koppitz & Moreau, 1968).

Die Ergebnisse dieser Untersuchung korrelieren zum Teil auch mit den Erkenntnissen der kulturvergleichenden Psychologie, wonach die argentinische Kultur als kollektivistisch und die nord-amerikanische Kultur als individualistisch bezeichnet werden. Die individualistischen amerikanischen Kinder sind mehr „selbständig“ und die argentinischen Kinder mehr „abhängig“ und tendieren mehr zur Bewahrung der Harmonie (Ausweichen) mit ihrer Umwelt. Dennoch zeigen diese Untersuchungen, dass die amerikanischen Kinder mehr als die argentinischen Kinder Gefühle von Unsicherheit und Unzulänglichkeit ausdrücken, welche jedoch von den Autorinnen nicht erklärt werden. Diese Ergebnisse zeigen daher, wie wichtig auch die Kinderzeichnungsforschung für die kulturvergleichende

Psychologie ist, da anhand der Zeichnungen kulturelle Phänomene entdeckt werden, deren Erforschung, nach Erkenntnissen des Verfassers der vorliegenden Arbeit, bislang nicht genug berücksichtigt wurde.

Henderson et al. (1969) untersuchten die Menschzeichnungen von schwarz-amerikanischen Kindern („Negro Children“, a.a.O., S. 427ff.) um die These von Hammer (1958, 1968) und Coles (1964), dass diese Kinder in ihren Menschzeichnungen „personality disadvantages“ ausdrücken, welche durch ihre Umgebung vermittelt werden, zu überprüfen. Coles (1964) beobachtet, dass „Negro Children“, wenn sie „Negro’s“ zeichnen, weniger Arme, Beine und Gesichtsdetails darstellen, als wenn sie „Weiße“ zeichnen (a.a.O., S. 47). Diese Phänomene werden von ihm als Ausdruck von Hilflosigkeit und „schwacher“ Identität interpretiert. Hammer (1968) bemerkt auch, dass „Schwarz-Amerikaner“ in ihren Menschzeichnungen mehr unvollständige Gesichter und weniger Arme und Hände als „weiße“ Kinder produzieren.

In Anlehnung an Swensen (1957, 1968) wird von den Henderson et al (1969) die Thesen vertreten, dass Kinder in ihre Menschzeichnungen ihr „Self-Image“ projizieren. In der Untersuchung wurden die Zeichnungen von 232 „schwarzen“ und 466 „weißen“ Kindern gesammelt, die eine medizinische Einrichtung für kognitive Retardierungen, neurologische und sensorische Störungen besuchten. Insgesamt wird dargestellt, dass diese Kinder aus den verschiedenen sozialen Schichten kamen und sie sich, außer in ihrer ethnischen Zugehörigkeit, kaum differenzierten. Die Kinder waren alle im Alter von 7 Jahren. In der Beurteilung nehmen fünf Tester teil. Dabei wird die Itemstabelle von Goodenough-Harris (1963) verwendet, aus der neun Gesichtsmerkmale und fünf Arm-Hand-Merkmale eine besondere Beachtung erhielten.

Die Ergebnisse zeigen, dass die zwei Gruppen sich nicht signifikant unterscheiden, wobei der Gesamtwert der „schwarzen“ Kinder höher liegt als der von den „weißen“ Kindern (a.a.O., S. 438). Dies entstand hauptsächlich durch die besondere Beachtung der Gesichtsdetails bei den schwarzen Kindern. „Schwarze“ Kinder, so bemerken die Autoren, zeichneten insgesamt mehr Gesichtsdetails (Gesamtwert= 4.02) als „weiße“ Kinder (Gesamtwert=3.72). Diese Ergebnisse widerlegen für die Autoren die Behauptungen von Coles (1964) und Hammer

(1968). Dennoch ergaben die Beurteilungen einen signifikanten Unterschied hinsichtlich der 5 „Arm-Hand“ Merkmale. Der Gesamtwert der „weißen“ Kinder lag bei 2.20 signifikant höher als der Gesamtwert von 1.92 bei den „schwarz-amerikanischen“ Kindern. Die „schwarzen“ Kinder zeichneten signifikant weniger „Hände“ und „unvollständige Hände“, aber nicht signifikant weniger „Arme“ als die „weißen“ Kinder (Henderson et al., S. 438). Diese Ergebnisse bestätigen andererseits zum Teil die Beobachtungen von Hammer (1968) und Coles (1964).

Obwohl signifikante Unterschiede in dem projizierten „Self-Images“ (die These der Autoren) der Kinder beider Gruppen zum Teil festgestellt wurden, bleibt für die Autoren trotzdem schwer zu entscheiden, mit welchen ethnischen Einflüssen diese Unterschiede in Verbindung gebracht werden könnten (Henderson et al., S.438).

Matto & Naglieri (2005) untersuchen die Menschzeichnungen von schwarz-, spanisch- und weißamerikanischen Kindern, um zu überprüfen, ob die Validität des DAP:SPED Verfahrens (vgl. Kapitelteil 3.3.) sich auch „cross ethnical“ bestätige (a.a.O., S. 706ff.). Für die Autoren stellt sich die Beobachtung von u.a. Oswald, Countinho, Best & Singh (1999, vgl. Matto & Naglieri, 2005, S. 707), dass Kinder aus Minderheitsgruppen in der Sonderpädagogik („special education“) überrepräsentiert sind, als wichtige Grundlage und Fragestellung, deren Gründe durch das DAP:SPED Verfahren überprüft werden sollte. Für Matto & Naglieri (2005) ist es daher wichtig, festzustellen, ob ethnische Differenzen auch die Werte der Kinder in dem DAP:SPED Test beeinflussen (a.a.O., S. 707) und zu dieser Überrepräsentation der Kinder aus Minderheitsgruppen trugen. In dieser Hinsicht bemerken die Autoren, dass einige Arbeiten (ohne Angaben) die Vermutung aufstellen lassen, dass die Menschzeichnungen von „farbigen“ Kindern mehr Schattierungen (Darstellung der Hautfarbe) nachweisen, weshalb sie durch den DAP:SPED als „emotional-auffällig“ diagnostiziert werden. Auch dieses Phänomen sollte in der Untersuchung berücksichtigt und erforscht werden (a.a.O., S. 708).

In der Untersuchung werden die Menschzeichnungen von zwei Gruppen beurteilt, die aus einer repräsentativen, umfassenden Studie von 2355 Zeichnungen ausgesucht wurden, die bei der Erstellung des Verfahrens (1991) gesammelt wur-

den. Die Gruppe A bestand aus „schwarzen und weißen“ Kindern (138 Kinder aus jeder Gruppe, N= 276), deren Durchschnittsalter bei 11.3 Jahren lag. Gruppe B bestand aus 118 „spanischen und weißen“ Kindern (59 Kinder aus jeder Gruppe) im Durchschnittsalter von 11.8 Jahren. Alle Kinderpaare besuchten die gleichen Schulklassen.

Die Beurteilung der Zeichnungen bezieht sich zunächst auf den erreichten Gesamtwert jeder Gruppe im DAP:SPED Test. Darüber hinaus werden 4 Kategorien aus der Itemstabelle verglichen, welche sich auf (1) Große Figur, (2) Kleine Figur, (3) Schattierung und (4) Auslassungen beziehen (a.a.O., S. 709).

Die Ergebnisse zeigen keine signifikanten Unterschiede im Gesamtwert der Gruppen und hinsichtlich der Items-kategorien 1, 2 und 3 (ebd.). Zwischen spanischen und weißen Kindern konnten keine signifikanten Unterschiede auch hinsichtlich der Kategorie 4 (Auslassungen) festgestellt werden. Jedoch zeigt sich ein signifikanter Unterschied in dieser Kategorie zwischen den Zeichnungen der „schwarzen“ und „weißen“ Kinder der zweiten Gruppe. Zu dieser Kategorie gehören die Einzelmerkmale „Auslassung des Rumpfes“, „Auslassung der Arme“, „Auslassung der Finger“, „Auslassung der Beine“, „Auslassung der Füße“, „Abgeschnittene Hände“ und „Verdeckte Hände“ (a.a.O., S. 27-29). Diese Merkmale sind insgesamt in den Zeichnungen der schwarzen Kinder häufiger zu finden als in den Zeichnungen der weißen Kinder. Bei dem Vergleich des Vorkommens jedes einzelnen Merkmals zeigen sich jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden Gruppen. Daher bemerken die Autoren, dass dadurch, dass der DAP:SPED Gesamtwert der Gruppen keine signifikanten Unterschiede nachweist, der Test für die Erfassung von „emotionalen Störungen“ für verschiedene Ethnien verwendet werden könne (a.a.O., S. 709).

Diese Ergebnisse von Matto & Naglieri (2005) stimmen zum Teil mit den Ergebnissen von Henderson et al. (1969), Coles (1964) und Hammer (1968) überein, wonach Auslassungen, insbesondere der Extremitäten, bei „schwarzamerikanischen“ Kindern signifikant öfter als bei „weißamerikanischen“ Kindern vorkommen. Trotz dieser festgestellten Unterschiede, welche von den Autoren als Hinweise für emotionale Störungen gelten (was nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit diskriminierend und unverständlich klingt), werden Erkenn-

tnisse der kulturvergleichenden Psychologie über die unterschiedlichen Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale der Kinder, von denen die „schwarzen“ und „spanischen“ zu den durchschnittlich „kollektivistischen“ Kulturen und die „weißen“ Amerikaner zu den durchschnittlich „individualistischen“ Kulturen gehören, nicht berücksichtigt. Solche Unterschiede als „emotionale Störungen“ zu deuten, scheint nach kulturvergleichenden Thesen nicht zutreffend zu sein. Vielmehr passen hier die Thesen von Koppitz & Casullo (1983), wonach die EF nicht emotionale Störungen, sondern die Hervorhebung von Tendenzen, Einstellungen und Eigenschaften, die in einer Kultur vermittelt werden, ausdrücken (a.a.O., S. 481). Es ist auch darauf hinzuweisen, dass sich die Untersuchung von Matto & Naglieri (2005) auf Zeichnungen bezieht, die vor über 20 Jahren gesammelt wurden.

5.3. Kinderzeichnung, Kultur und Kognition

5.3.1. Menschzeichnungen sudanesischer Kinder (Fahmy, 1964)

Fahmy führt 1964 im Auftrag des „Higher Institute of Education“ in Kairo eine Untersuchung mit Kindern aus dem Süden des Sudans durch, um deren Intelligenz zu messen (a.a.O., S. 164). In diesem umfangreichen Gebiet lebte in den 1970er Jahren hauptsächlich die Shilluk-Ethnie, die zu einer der „primitivsten Nilotic-Negro“ Stämme gehört (ebd.). Die an der Untersuchung teilnehmenden Kinder besuchten Grundschulen aus verschiedenen Gebieten der Shilluks. Einige der Schulen bestanden nur aus einem Raum, ohne Bücher, Bänke oder Materialien. Während des Unterrichts saßen die Kinder auf dem Boden und wurden hauptsächlich frontal und verbal ohne Hilfsmittel unterrichtet. Als Vergleichsgruppe wurden in der Untersuchung auch jene Kinder herangezogen, die die Schule nicht besuchten.

Insgesamt nahmen 294 Kinder an den Untersuchungen teil, wovon 107 Kinder keine Schule besuchten und der Rest (184 Kinder) in die Schule integriert war. Das genaue Alter der Kinder zu erfassen war schwer, jedoch wurde dieses durch die pädagogischen und medizinischen Kräfte in den jeweiligen Orten ermittelt. Die Kinder waren im Alter von 7 bis 14 Jahren. Die Lebensbedingungen der Kinder werden vom Autor als sehr schwer beschrieben; ihre Umgebung sei „arm“; sie

lebten in dunklen Hütten, fast ohne Möbel; Getränke und Nahrungsmittel waren überall verstreut; Jagd- und Angelgeräte waren in die Ecken gestellt und eine Kollektion von Ziegen- und Rinderknochen hang an den Innenwänden der Hütten (a.a.O., S. 165).

Um die Intelligenz der Kinder erfassen zu können, wurden zunächst mehrere Tests durchgeführt. Dabei zeigte sich jedoch, dass viele davon für die Kinder der Shilluk nicht geeignet waren. Daher beschränkte sich der Autor nur auf drei Intelligenz-Tests, die aus eurozentrischen Kulturen stammen, nämlich den „Goddard Formboard Test“, den „Porteus Maze Test“, und den „Alesander Passalong Test“. Zudem wird auch der „Draw-a-Man-Test“ von Goodenough (1926) durchgeführt. Der Autor bemerkt zunächst, dass seine ersten Erfahrungen bei der Durchführung der Tests erhebliche Schwierigkeiten zeigten. Die These vom „culture free intelligence test“ wird von ihm abgelehnt und er weist darauf hin, dass seine Untersuchung dazu beitragen sollte, die Intelligenz bei den Shilluk-Kindern adäquater zu erfassen.

Der erste durchgeführte Test war der „Goddard Formboard Test“, der aus einer Holztafel und Holzstücken besteht, die in den Tafeln an den richtigen/passenden Stellen eingebracht werden sollen. Die Holzstücke bestehen aus geometrischen Formen wie Quadraten, Recht- und Dreiecken, Oval-, Kreis-, Diamantformen (Rhombus), Sternen und Halbkreisen. Die Leistungen der Shilluk-Kinder in diesem Test sind im Vergleich zu den Leistungen amerikanischer Kinder sehr niedrig. Das IQ-Durchschnittsergebnis von 73,5 % führt der Verfasser auf kulturelle Besonderheiten zurück. Der Goddard Formboard Test basiert hauptsächlich auf der Zeit, die das Kind braucht, um die Aufgaben zu führen. Für die Shilluk-Kinder schien die Zeit bei der Aufgabe keine Rolle zu spielen. In diesem Zusammenhang bemerkt der Autor, dass man es in der Shilluk-Kultur gewohnt sei, ständig auf den Regen zu warten, weshalb „wait-and-see-attitude“ (a.a.O., S. 166) ihr alltägliches Verhalten anscheinend beeinflusse. Darüber hinaus wird bemerkt, dass in solchen armen Gegenden die Kinder kaum Erfahrungen mit solchen geometrischen Formen besitzen und deshalb ihre Leistungen bei solchen Tests niedrig sind. Diese These wird durch den „guten Umgang“ der Kinder mit der Kreisform, welche ihnen geläufig ist, bestätigt.

Die Leistung der Kinder, die keine Schule besuchten, war im Vergleich zu der ersten Gruppe niedriger. Fahmi (1964) bemerkt, dass diese Kinder große Schwierigkeiten hatten, die Aufgabe zu verstehen und die Unterschiede zwischen den verschiedenen Formen wahrzunehmen (a.a.O., S. 167). Bei der Kreisform war ihre Leistung besser als bei den anderen Formen. Aufgrund dieser Ergebnisse zieht der Autor die folgende Schlussfolgerung: „These observations might indicate that the role of the cultural background is effective in determining the child’s reaction to any given test” (ebd.). Gleichmaßen sieht er, dass die Schulbildung auch einen deutlichen Einfluss auf die Ergebnisse der Kinder in solchen Tests hat (a.a.O., S. 168). Die Kinder wurden auch gebeten, die Formen Rhombus, Quadrat und Dreieck auf Papier zu zeichnen. Erst in den Zeichnungen der Neunjährigen war es möglich, diese Formen zu erkennen.

Im „Porteus Maze Test“ bekommen die Kinder elf Abbildungen von Labyrinth, die nach dem Alter der Kinder angeordnet sind und dementsprechend zunehmend komplexer werden. Auch in diesem Test liegen die Ergebnisse bei einem durchschnittlichen Intelligenzquotienten von 76,5%. Die Leistungen der Schulkinder waren deutlich besser als die der Nicht-Schulbesucher. Dennoch bemerkt der Verfasser, dass die Shilluk-Kinder sogar Schwierigkeiten bei der Ausführung von geraden Linien zeigten. Sie scheinen, nach Auffassung des Autors (a.a.O., S. 171), die gerade Linie nicht als kompositionelles Element erfasst zu haben. Auch als von ihnen verlangt wurde, Wände oder Mauern zu zeichnen, haben sie eine „runde“ kurvige Form und nicht eine gerade Linie gezeichnet (a.a.O., S. 170). Der Autor führt dies auf die Lebenserfahrungen der Shilluk zurück. So bemerkt er, dass die Shilluk bei ihrem Gang im Wald meistens kurvenhafte und nicht gerade Wege nehmen.

Im „Alexander Passalong Test“ müssen die Kinder in Blau oder Rot gefärbte Blöcke auf einem Brett bewegen, ohne diese davon abzuheben. In dieser Aufgabe waren die Ergebnisse, im Vergleich zu den anderen Tests, deutlich höher. Der durchschnittliche Intelligenzquotient lag bei 94,4%. Der Verfasser führt dies auf die Vertrautheit der Kinder mit den Farben Blau und Rot zurück. Blau ist die Farbe des Wassers im Fluss Nil, welcher eine grundlegende Bedeutung für die Shilluk hat. Die Farbe Rot wird mit der „glühenden“ Sonne und dem Feuer verbun-

den, das ununterbrochen im Leben der Shilluk vorhanden ist. Dieses Ergebnis zeigt deutlich, dass die Vertrautheit der Kinder mit den im Test verwendeten Mitteln sehr wichtig ist und die Leistung der Kinder erheblich beeinflussen kann.

Feuerstein (1998; vgl. auch ICELP, 2006), der sich u.a. intensiv mit den Bedingungen, die für eine erfolgreiche oder gelungene Ausführung einer Aufgabe erforderlich sind, beschäftigt, betont, dass die Vertrautheit der Kinder mit den in der Aufgabe oder durch sie implizierten Mitteln eine Grundlage für die erfolgreiche Ausführung darstellen. Ben Hur (1994) zählt den Inhalt der Aufgabe und die Vertrautheit/Erfahrung des Kindes damit zu den wichtigsten Bedingungen, die zur Meisterung der Aufgabe gehören. Dazu gehört, seiner Meinung nach, das Mittel (Modalität), mit dem die Aufgabe gelöst werden soll, als zweitwichtigste Komponente zur erfolgreichen Lösung einer Aufgabe. Er unterscheidet zwischen verbalen, figurativen, zeichnerischen, bildhaften (pictorial) oder symbolischen (Zeichen) Ausführungsmitteln, in deren Anwendung die bisherige Erfahrung der Kinder mit diesen Mitteln eine entscheidende Rolle spielt. In diesem Zusammenhang scheinen die Shilluk-Kinder mangelnde Erfahrung, sowohl mit dem Inhalt als auch mit den Mitteln (Modalität) der Aufgaben des ersten und zweiten Tests zu haben. Hingegen zeigen die Ergebnisse des dritten Tests, in dem der Inhalt und die Mittel den Kindern vertraut sind, normale Leistungsfähigkeiten.

Die Ergebnisse des „Draw-a-man-Test“ (Goodenough, 1926) in der Untersuchung von Fahmy (1964) bestätigen diese Beobachtungen. In diesem Zusammenhang wurden ausschließlich Zeichnungen der Kinder im Alter von 7 bis 13 Jahren beurteilt. 227 der untersuchten Kinder erreichten einen IQ von 40 bis 70%. Dieses Ergebnis wurde den Ergebnissen von kognitiv retardierten Kindern aus amerikanischen und europäischen Ländern entsprechen (a.a.O., S. 172). Der erreichte Durchschnittswert lag bei 53,4 %, wobei die Schulkinder einen Durchschnittswert von 60% erzielten, die Nicht-Schulkinder nur den Wert von 44%. Fahmy sieht darin einen Beweis dafür, dass die Schulerfahrung und die schulische Bildung die zeichnerischen Fähigkeiten der Kinder verbessern können (vgl. a.a.O., S. 172.). Dies bestätigt die These von Feuerstein (1998), ICELP (2006) und Ben Hur (1994), wonach die erworbene Erfahrung mit entsprechenden Mitteln („Modality“) die Ergebnisse des Tests beeinflussen kann. Darüber hinaus bemerkt Fahmy

(1964) über den DAM-Test: „It also seems that this test measures only the ability to succeed within a particular culture (a.a.O., S. 172)“. Zudem fällt dem Autor auch auf, dass die dargestellten Figuren als „Stick-Figures“ (Strichmenschen) ohne zweidimensionale „Flächen“ gezeichnet wurden (ebd.). Diese besondere kulturelle Art der Darstellung weist, nach Fahmi (ebd.), auf einen großen Unterschied zu den durch den „Draw-a-Man-Test“ zu erfassenden Merkmalen hin. Die folgenden Abbildungen 12, 13, 14 und 15 stellen einige Zeichnungen der Schilluk-Kinder dar, welche den Unterschied zwischen den Zeichnungen der Schulkinder und Nicht-Schulkinder verdeutlichen (Fahmy, 1964, S. 173 – 174).

Abbildung 12: DAM vom Schilluk-Kind ohne Schulbesuch

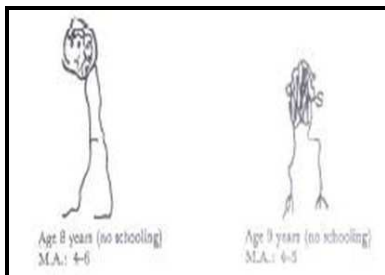


Abbildung 13: DAM vom Schilluk-Kind ohne Schulbesuch

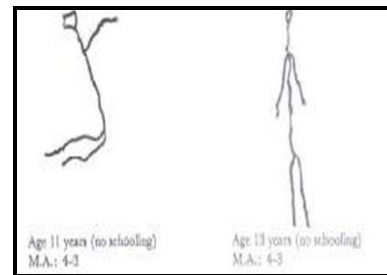


Abbildung 14: DAM vom Schilluk-Kind mit Schulbesuch

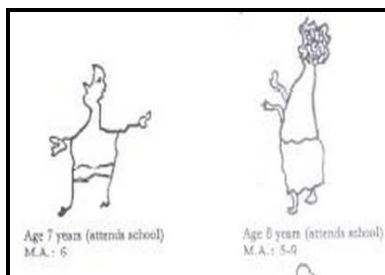
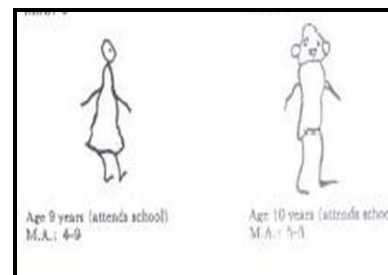


Abbildung 15: DAM vom Schilluk-Kind mit Schulbesuch



Die „Strich-Menschen“ deuten, nach Fahmi (1964), auf mangelnde Erfahrungen im Zeichnen, aber auch auf Schwierigkeiten bei der Wahrnehmung visueller Figuren („Images“, a.a.O., S. 172) hin. Dies sieht er dadurch bestätigt, dass einige Kinder der Untersuchung in einem Foto, das ihnen der Forscher zeigte, eine ihnen bekannte Nonne nicht erkennen konnten. Sie drehten das Foto um und spielten damit. Als man aber auf die Figur der Nonne zeigte und ihnen erklärte, wer dies sei, reagierten die Kinder mit Lachen. Ohne die Hilfe des Forschers konnten sie dies nicht wahrnehmen und erkennen.

In der Zusammenfassung seiner Untersuchung sieht Fahmy seine These bestätigt, dass Intelligenztests nicht kulturfrei sind. Die Ergebnisse zeigen, dass in drei Tests die Leistungen der Kinder denen geistig retardierten Kindern aus westlichen Kulturen entsprechen, was für Fahmy als Beweis dafür gilt, dass sie für andere Kulturen nicht angemessen sind. Wichtig ist für Fahmy (1964) auch die Erkenntnis, dass für die Shilluk-Kinder die Gerade fast nicht existiert („it is almost non-existent“, a.a.O., S. 175), was im Widerspruch zu ihrem Konzept vom Kreis steht. Die Untersuchung zeigt nach Auffassung des Autors auch, dass die Shilluk-Kinder bessere Ergebnisse beim „praktischen“ Test erreichen. Dies hängt von ihren Erfahrungen in ihrer spezifischen Umgebung ab, da sie gezwungen sind, ihre Finger und Hände für die Herstellung von Werkzeugen und für den Bau der Hütten und Netze zu benutzen, damit sie überleben können (a.a.O., S. 175ff.).

Die Ergebnisse der Untersuchung von Fahmy (1964) sind insofern wichtig, weil sie verschiedene Testverfahren verwenden und deutlich zeigen, dass nicht nur Zeichnungen, sondern auch andere Elemente, die für den westlichen Forscher in der kognitiven Entwicklung des Kindes als grundlegend gelten, in anderen Kulturen nicht zu den Wahrnehmungs- oder Formrepertoires der gleichaltrigen Kinder gehören. Dies ist deutlich an der Schwierigkeit der Shilluk-Kinder zu beobachten, gerade Linien zu zeichnen.

In den dargestellten Abbildungen 12, 13, 14 und 15 aus der Untersuchung von Fahmy (1964) fallen darüber hinaus die Auslassungen von Fingern und Händen und die „falsche“ Verbindung der Arme an den Schultern auf. Ähnliche Phänomene wurden auch in den Zeichnungen der südafrikanischen Kinder in der Untersuchung von Mayekiso beobachtet, die dort als Ausdruck von Unzulänglichkeit interpretiert wurden. Auch in den Abbildung 6, 7, 8, 9 und 11 aus der Untersuchung von Unger-Heitsch mit jordanischen Kindern kann man dieses Phänomen beobachten.

5.3.2. Zeichnungen jüdischer Kinder aus Nordafrika (Feuerstein & Riechel, 1959)

Feuerstein gehört heute zu den bekanntesten jüdischen Wissenschaftlern im Bereich der Lern- und Kognitionspsychologie. Als Student von Piaget ist er stark

von diesem beeinflusst, jedoch spielen das soziale Umfeld und die Gesellschaft für ihn eine große Rolle in der kognitiven Entwicklung des Kindes, was seine Ansätze mit denen von Vygotsky (1962, 1978) verbindet, wonach die menschliche und insbesondere die „kognitive Aktivität“ in einem Spannungsfeld zwischen Individuum, Objekten und Hilfsmitteln gesehen wird. Vygotsky (1978) vertritt die Auffassung, dass "every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formation of concepts. All the higher functions originate as actual relationships between individuals" (a.a.O., S. 57). Feuerstein entwickelte den Ansatz der vermittelnden Lernerfahrung („Mediated Learning Experience“, Feuerstein, 1998), wonach die Rolle der Lehrperson als „Mediator“ zwischen Organismus und Reaktion verstanden wird. Demnach kann diese „Vermittlung“ die Denkfunktionen des Kindes beeinflussen und verbessern. Diese Thesen werden auch in der Untersuchung von Feuerstein & Riechel (1959) über die Zeichnungen von jüdischen Kindern aus Norkafrika vertreten.

Für Feuerstein & Riechel (1959) gehört Zeichnen zu jenen intellektuellen Aktivitäten, die hauptsächlich durch Beobachtung erlernt werden. Das Kind kann dadurch zwischen verschiedenen Objekten unterscheiden, weil es mit allen seinen Sinnen die unterscheidbaren Merkmale des Objekts wahrnehmen/erkennen kann. Dafür ist aber auch bedeutsam, dass das Wahrgenommene in ein internes kognitives Bild umgewandelt wird, das konstant bleibt. Die afrikanischen jüdischen Kinder haben, nach den Autoren, in dieser Hinsicht eine minder entwickelte Beobachtungsfähigkeit. Dies haben die Autoren durch verschiedene Tests erkannt, mit denen die Wahrnehmungs- und Reproduktionsfähigkeiten dieser Kinder untersucht wurden (die im Artikel nicht erwähnt werden).

Für die Autoren ist die Zeichnung/das Bild nichts anderes als eine Perzeption, die durch eine besondere motorische Aktivität „übersetzt“ wird (a.a.O., S. 151). Die Zeichnung könne die kognitive Entwicklung des Kindes erfassen, weil sie mit grundlegenden Aspekten des Verhaltens verbunden sei, die sich mit zunehmendem Alter entwickeln (a.a.O., S. 156). Auf Basis dieser These stellen die Autoren

verschiedene Aspekte/Elemente vor, die das Zeichnen beeinflussen können. Das erste Element, das mit dem Zeichnen verbunden ist, ist die Perzeption (Wahrnehmung). Die Zeichnung ist eine Übersetzung der Wahrnehmung und daher können Wahrnehmungsdefizite oder -rückstände durch das graphische Niveau der Zeichnungen erfasst werden. Das zweite Element ist die Motorik, die sich mit wachsendem Alter zunehmend entwickelt und somit auch die Zeichnung beeinflusst. Der dritte Aspekt, nach Auffassung der Autoren, ist das „intellektuelle Erkennen“ der Verhältnisse zwischen den verschiedenen Grundteilen des zu zeichnenden Objektes. Für Feuerstein & Riechel (1959) gilt die zeichnerische Erfahrung als viertes Element, das die Zeichnung beeinflusst.

In ihrer Studie führen die Autoren zunächst eine Darstellung der Entwicklungsphasen der Kinderzeichnung auf, die für europäische und amerikanische Kinder gelten, und versuchen, durch den Vergleich mit diesen, die gesammelten Zeichnungen zu interpretieren. Dabei wird hauptsächlich das Entwicklungsphasenmodell von Luquet (1927) übernommen.

Die nordafrikanischen jüdischen Kinder zeichneten in der Untersuchung von Feuerstein & Riechel (1959) nach dem Thema: „Eine Frau unter dem Regen“. Bei der Auswertung wird darauf hingewiesen, dass sich die Zeichnungen der zwölf- bis sechzehnjährigen afrikanischen jüdischen Kinder in ihrer Entwicklung den Zeichnungen der europäischen Kinder im Alter von 7 bis 8 Jahren angleichen. Dazu beinhalten sie einige „fremdartige“ Erscheinungen (Feuerstein & Riechel, 1959, S. 157), wozu die übermäßige Anzahl von Kopffüßlerdarstellungen, Auslassungen von wichtigen Körperteilen, Fehlen von eindeutigen geschlechtsspezifischen Merkmalen, wie z. B. Haaren oder Röcken, „two-eyed“ Profildarstellungen und Transparenzdarstellungen gehören. In einem Vergleich der Zeichnungen aus drei Schulen, nämlich einer religiösen jüdischen Schule, einer normalen jüdischen Schule und einer Schule für einheimische (nicht jüdische) Kinder aus „guten Verhältnissen“, wird gezeigt, dass die letzteren eine Entwicklung nachweisen, welche mit der von gleichaltrigen Europäern identisch ist. Daher führen die Autoren diese „fremdartigen“ Phänomene hauptsächlich auf die mangelnde künstlerische Erfahrung der Kinder in den jüdischen Schulen zurück (a.a.O., S. 158).

Außerdem weisen die Autoren auf folgende Besonderheiten der Zeichnungen dieser Kinder hin:

- Viele Zeichnungen sind nach dem Raumdarstellungsmodell „Umklappungsbilder“ einzuordnen.
- Die Darstellungen der Menschfiguren beinhalten „visuell-realistische“ Darstellungen mancher Körperteile neben „intellektuell-realistische“ Darstellungen anderer Körperteile.
- Die Körperteile sind oft falsch platziert oder sind mit dem Körper nicht verbunden.
- Finger und Zehen sind durch Striche gezeichnet, was auf ein „sehr niedriges Entwicklungsniveau“ hindeutet.
- Oft ist die Zahl der „Finger“ falsch, was auf eine Schwäche in der „Zahlenverständnis-Fähigkeit“ hindeutet.
- „Mikrografie“ (sehr kleine Darstellungen) und „Makrografie“ (sehr große Darstellungen) sind oft zu beobachten.
- Darstellungen von primären Geschlechtsteilen kommen relativ häufig vor.
- Profildarstellungen, die nach Auffassung der Autoren als Hinweis auf hohe Zeichenfähigkeit anzusehen sind, sind bei Kindern unter 10 Jahren sehr selten und bei Kindern ab dem Alter von 10 Jahren viel weniger vorhanden als in den Zeichnungen gleichaltriger Europäer (a.a.O., S. 158).

Um die festgestellte „niedrige Entwicklung“ in den Zeichnungen der jüdischen Kinder erklären zu können, suchen Feuerstein & Riechel (1959) nach Bedingungen, die dies verursacht haben könnten. Dazu wird zunächst die mangelnde Erfahrung mit künstlerischen Mitteln und Zeichnen erwähnt, was den Kindern keine genügende Möglichkeit bietet, das „innere Bild zu übersetzen“ (S. 158). Für die Autoren spielt auch die motorische Fähigkeit eine sehr wichtige Rolle, denn ohne diese kann das „innere Modell“ nicht realisiert werden. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse einiger Tests, die die Autoren mit den Kindern durchführten und welche die Wahrnehmungs- und Reproduktionsfähigkeiten von Formen untersuchen (a.a.O., S. 156), dass diese Fähigkeiten bei den nordafrikanischen jüdischen Kindern schwach waren. Da Zeichnungen stark von diesen Fähigkeiten abhängen,

sind sie dann dementsprechend retardiert (ebd.). Die falsche Zahl der Finger, die unrealistischen Proportionierungen, als auch die Transparenzdarstellungen werden auf mangelnde Aktivierung geistiger Funktionen, wie das Erkennen vom Verhältnis zwischen „innen und außen“ oder von Zahlen/Mengen zurückgeführt. Als anderer Faktor wird von den Autoren/Innen die geringe Erfahrung der jüdischen Kinder mit visuellen Vorbildern erwähnt (a.a.O., S. 160). Interessanterweise wird hier das Verbot der Darstellung von menschlichen Figuren in den jüdischen und islamischen Religionen erwähnt, das nach Meinung der Verfasser u. a. zu diesen „schwachen“ Ergebnissen führte (ebd.). Als letzte Erklärung sehen die Verfasser den Einfluss des „animistischen Denkens“, welches Hemmungen bei der Darstellung der menschlichen Figur auslöst. Afrikanische Kinder und Erwachsene glauben demnach daran, dass diese Darstellungen dem dargestellten „Menschen“ einige Eigenschaften enteignen oder aneignen würden, weshalb eine Angst/Hemmung davor bestehe, eine Person zu zeichnen (a.a.O., S. 160).

Die Autoren fassen die Ursachen als Entwicklungsursachen und als kulturelle, umweltbedingte Ursachen zusammen. Sie thematisieren auch aufgrund dieser Ergebnisse die Validität und Aussagekraft dieser Intelligenztests (u.a. DAM-Test von Goodenough, 1926) für Kinder aus anderen Kulturen und weisen darauf hin, dass für jede Kultur ihre eigenen Normen festgestellt werden sollten, denn sonst wäre zu behaupten, dass die Kinder der Stichprobe „geistig behindert“ wären (Feuerstein & Riechel, 1959, S. 161). Diese These gilt auch für die Anwendung von Zeichnungen zum Zweck der Messung der „geistigen Reife“ bei Kindern aus anderen Kulturen. Daher vertreten die Autoren die folgende These: „Die Zeichnung ist nicht dafür geeignet, uns Hinweise auf die intellektuelle Fähigkeit zu geben; sie ist von Lernbedingungen und der Kultur abhängig“ (ebd.).

Zu ähnlichen Beobachtungen kommt auch Schütz (1988) in seiner Untersuchung mit Kindern der ethnischen Zugehörigkeit „Farafras“ aus der libyschen Wüste. Schütz untersuchte 161 Zeichnungen von Kindern der ersten und dritten Schulklasse eines Oasendorfes in der libyschen Wüste, die ihre alltägliche Situation am artesischen Brunnen darstellten. Aus den Betrachtungen der Zeichnungen der Kinder der dritten Klasse schließt Schütz im Anschluss an seine Untersuchung, dass „einige morphologische Vergleichskriterien auf einen Entwicklungs-

abstand zu deutschen Kindern von gut zwei Lebensjahren hindeuten“ (a.a.O., S. 134). Die Gründe für diesen Rückstand könnten, nach Schütz (1988), von u.a. „einer reizarmen Sachumwelt abhängen“ (a.a.O., S. 141).

Feuerstein & Riechel (1959) weisen noch darauf hin, dass die Zeichnungen auch Emotionen und nicht nur intellektuelle-kognitive Fähigkeiten ausdrücken. Jedoch stellt sich für sie dann die Frage: „Wie können die Emotionen ausgedrückt werden, wenn die motorischen Fähigkeiten, Lernfähigkeiten und kognitive Fähigkeiten solche Schwierigkeiten nachweisen?“ (a.a.O., S. 161). Damit stellen die Verfasser ihre These auf, dass der Aspekt der Emotionalität nur dann herangezogen werden sollte, wenn alle anderen Aspekte, die zu altersangemessenen graphischen Entwicklung führen können, vorhanden sind.

Die Beobachtungen und Thesen von Feuerstein & Riechel (1959) in dieser Untersuchung reflektieren den grundlegenden Gedanken von Feuerstein (Feuerstein, 1998), dass Lernfähigkeit nicht statisch, sondern verbesserbar ist (vgl. ICELP, 2006). Für ihn gelten Retardierungen als Hinweis dafür, dass das Kind während seiner Entwicklung keine ausreichende „Vermittlung“ und „Förderung“ durch die Umwelt bekommen habe, deren Aufgabe nach Feuerstein hauptsächlich darin bestehe, zwischen Organismus und Umwelt so zu vermitteln, dass ein optimaler Lernprozess erreicht werde. Aus diesem Grunde wird in dieser Untersuchung stark auf die Erfahrungen der Kinder und auf die Rolle der Umgebung eingegangen. Auch am Ende des Artikels werden Vorschläge für die Umwelt der afrikanischen Kinder dargestellt, damit diese ihre Kinder besser fördern können.

Obwohl Feuerstein & Riechel (1959) darauf hinweisen, dass in den Menschzeichnungen der nordafrikanischen jüdischen Kinder gleichzeitig einige Phänomene der Phase des „visuellen Realismus“ und andere der Phase des „intellektuellen Realismus“ beobachtet wurden, gehen sie auf die Erklärung dieses Phänomens nicht ein. Denn es ist wichtig zu erforschen und zu erkennen, warum die Kinder der Untersuchung bei einigen Körperteilen komplexe Darstellungen realisieren konnten und bei anderen nicht. Es sei auch fragwürdig, ob die zwölf- bis sechzehnjährigen Kinder die Zahl der Finger noch nicht verstanden hätten, worauf die die falsche Zahl der Finger in den Menschzeichnungen zurückgeführt wurde.

5.3.3. Zeichnungen beduinischer und jüdischer Kinder aus Israel (Kroup, 1995)

Kroup, eine jüdische israelische Wissenschaftlerin, untersuchte im Jahre 1995 die Zeichnungen von beduinischen Kindern, die in den zwei „dauerhaften“ Siedlungen „Rahat“ und „Tal-El-Sabeé“ lebten. Diese zwei Siedlungen erbaute die israelische Regierung für die Beduinen im Negev-Gebiet, um die Bewohner zu assimilieren und ihren Nomadenlebensstil zu verändern (vgl. dazu Al-Krenawi, 1999; Al-Krenawi & Slater, 2007). Obwohl die Umsiedlung in kleinen Schritten durchgeführt wurde, bemerkt die Autorin, dass in den beduinischen Siedlungen Merkmale der Assimilierung an westliche Lebensbedingungen sehr ausgeprägt seien (Kroup, 1995).

In der Untersuchung geht die Kroup (1995) davon aus, dass die Kinderzeichnungsentwicklung universal gleich verläuft und mit der allgemeinen Entwicklung und dem Alter der Kinder zusammenhängt. Zudem wird auch die Hypothese aufgestellt, dass Kinder in ihren Zeichnungen ihre Umwelt und das, was sie über diese wissen, vermitteln. Ziel der Untersuchung ist, die o. g. Hypothesen zu überprüfen und darüber hinaus die „Leistungen“ (wahrscheinlich die kognitiven Fähigkeiten - Hervorhebung des Verfassers) von jüdischen und beduinischen Kindern anhand ihrer Zeichnungen zu vergleichen. Außerdem wollte die Verfasserin kulturspezifische Besonderheiten in den Zeichnungen der beduinischen Kinder beobachten und feststellen.

Die Verfasserin übernimmt die Entwicklungsstufen der Kinderzeichnungen nach dem israelisch-jüdischen Wissenschaftler Rimerman (1968, 1995). Rimerman unterteilt die Entwicklung der Kinderzeichnung in vier Phasen, nämlich „Kritzelfase“, „Schemaphase“, „vorrealistische Phase“ und „realistische Phase“.

Um die Besonderheiten der Zeichnungen beduinischer Kinder festzustellen, welche auf den Einfluss ihrer spezifischen Umwelt zurückzuführen seien, berücksichtigt Kroup (1995) Umweltphänomene, die für die beduinische Kultur spezifisch sind. Dazu gehören z. B. das traditionelle beduinische Haus (Zelt), die traditionelle Kleidung und geometrische bzw. pflanzliche Ornamente. Um die Entwicklung der Zeichnung zu beurteilen, stellt die Autorin drei Merkmale heraus: Linie, Raumdarstellung und Perspektive.

Die Zeichnungen wurden von jüdischen und beduinischen Kindern im Alter von 6 bis 12 Jahren aus dem nördlichen Teil des Negev-Gebietes (Wüstengebiet) gesammelt. Diese Kinder lernten jeweils an zwei Schulen in der ersten bis sechsten Klasse. Die Stichprobe beinhaltet 356 Zeichnungen beduinischer und 268 Zeichnungen jüdischer Kinder (insgesamt 624 Zeichnungen). Das vorgegebene Thema der Zeichnungen war: „Was mache ich und was interessiert mich in der Zeit nach der Schule“. Die verwendeten Materialien waren Bleistifte, Pastellfarben und Papiere in unterschiedlichen Größen. Die Zeit war unbegrenzt.

Um den Entwicklungsverlauf der zwei Gruppen zu vergleichen, wurden die Zeichnungen in vier Gruppen unterteilt: eine jüdische und eine beduinische Gruppe von Kindern im Alter von 6 bis 8 Jahren und eine jüdische und eine beduinische Gruppe von Kindern im Alter von 9 bis 12 Jahren. Um kulturspezifische Merkmale zu erkennen und festzustellen, wurden 40 Zeichnungen beduinischer Kinder aus der zweiten Klasse (7 Jahre) mit 40 Zeichnungen gleichaltriger jüdischer Kinder verglichen. Ähnlich wurden auch 40 Zeichnungen von Kindern der sechsten Klasse (11 Jahre) beider Gruppen ausgewählt.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen einen hierarchischen Entwicklungsverlauf, welcher, nach der Autorin, die Universalität der Entwicklung der Kinderzeichnung bestätige. Bezüglich des Vergleichs der „Leistungsfähigkeit“ der Kinder weist die Autorin darauf hin, dass in den jüngeren Stichproben der Sechs- bis Achtjährigen die Leistung der jüdischen Kinder zum Teil besser als die der beduinischen Kinder sei. Bei den Stichproben der älteren Kinder (im Alter von 9 bis 12 Jahren) sind kaum Leistungsunterschiede zu erkennen. Die „kleinen“ Unterschiede der jüngeren Kinder beziehen sich hauptsächlich auf die Merkmale „Linie“ und „Raumdarstellung“. 6% der Zeichnungen der jüngeren beduinischen Kinder beinhalten noch eindeutige kritzeltartige Elemente. Dagegen ist dieses Merkmal in keiner der Zeichnungen der gleichaltrigen jüdischen Kinder zu finden. Diese Tatsache führt die Autorin auf den mangelnden Kindergartenbesuch der beduinischen Kinder zurück. Dagegen besuchten alle jüdischen Kinder den Kindergarten.

Der progressive Einfluss schulischer Erfahrungen auf die zeichnerische Leistung wird durch die Beobachtung der Zeichnungen der älteren Kinder beider Gruppen bestätigt. Wie schon erwähnt, wurden zwischen diesen zwei Gruppen

keine Entwicklungsunterschiede gefunden. Die Autorin weist darauf hin, dass dies durch den nun nachgeholten Mangel in graphischer Erfahrung der beduinischen Kinder entstand. Dabei stützt sich die Verfasserin auf die Untersuchung von Feuerstein & Riechel (1959; vgl. vorheriges Kapitel), die in dieser Arbeit schon vorgestellt wurde. Der „Entwicklungsrückstand“ in den Zeichnungen der beduinischen Kinder lässt die Autorin vermuten, dass ein Teil der beduinischen Kinder eine Sonderschule besuchen sollte. Die fehlende Diagnostik ließ jedoch diese Vermutung offen. Diese Auffassung widerspricht, nach Meinung des Verfassers der vorliegenden Arbeit, der Beurteilung von Kroup hinsichtlich der Bedeutung der Erfahrung mit künstlerischen Mitteln. Denn die Autorin stellt die These auf, dass die nachgeholte zeichnerische Erfahrung Einfluss auf die zeichnerische Leistung ausübe und erklärt damit den Leistungsstand der älteren beduinischen Kinder im Vergleich zu ihren gleichaltrigen Juden. Daher ist die Bewertung von einer kognitiven Retardierung nicht nachvollziehbar, da mit einer retardierten kognitiven Entwicklung die Zeichnungen der Kinder auch im Alter von 12 Jahren immer noch Rückstände im Vergleich zu den gleichaltrigen jüdischen Kindern zeigen würden.

In der Beurteilung der Raumorganisation/Raumdarstellung fällt besonders auf, dass „Streifenbilder“ (Meyers, 1963; John-Winde, 1981) bei beduinischen Kindern der älteren Gruppe signifikant häufiger (67 %) zu beobachten sind als bei den gleichaltrigen jüdischen Kindern (17 %). Dies führt Kroup (1995) auf die unterschiedlichen Wohngegebenheiten beider Gruppen zurück, da die Beduinen in sehr offenen Gegenden wohnen, was ihre Raumwahrnehmung besser fördern könne.

Kulturelle Besonderheiten in den Zeichnungen beduinischer Kinder wurden in Bezug auf drei Konfigurationen untersucht: Hausdarstellung, Darstellungen von traditionellen Kleidungen und Ornamentdarstellungen. Die letzteren umfassen sowohl geometrische als auch pflanzliche Ornamente. 15% der beduinischen Kinder der zweiten Klasse zeichneten ein Haus in Form eines Dreiecks, welche die traditionelle Behausung der Beduinen, „die Hütte“ darstellt. Die Autorin vermutet (es gab keine genauen Daten dafür), dass diese Kinder in Hütten wohnten. 5% der achtjährigen und 18% der zwölfjährigen beduinischen Kinder zeichneten traditio-

nelle Kleidung. Dies bezog sich jedoch nur auf Kleidungen bei Frauen- und Mädchendarstellungen. Die Männer/Jungen wurden mit „westlichen“ Kleidern versehen. Bei den jüdischen Kindern wurden alle Figuren mit westlichem Kleidungsstil dargestellt. Zudem zeichneten 45% der achtjährigen beduinischen Kinder Ornamente, während nur 25% der gleichaltrigen jüdischen Kinder diese darstellten. Bei den Zwölfjährigen war der Unterschied noch größer: 50% der Zeichnungen der beduinischen zwölfjährigen Kinder beinhalten Ornamentdarstellungen, während nur 18% der Zeichnungen der gleichaltrigen jüdischen Kinder diese nachwiesen. Die Autorin gibt keine Erklärung für dieses Ergebnis. Rimerman (1968) untersuchte die Zeichnungen von 800 jüdischen Kindern aus Städten und Dörfern in Israel. Keines der Kinder zeichnete ein dreieckiges Haus.

Der Verfasser der vorliegenden Arbeit sieht in diesen Phänomenen eine Bestätigung für die von Richter (1987, 2001, 2003) aufgestellte Überzeugung, dass sich die Zeichnungen am Ende der Kindheit/Anfang des Jungendalters an die herrschenden Kunststile ihrer Umgebung anpassen. Man bemerkt aus den Ergebnissen der Untersuchung von Kroup, dass in den Zeichnungen der beduinischen Kinder mit wachsendem Alter mehr kulturspezifische Merkmale aufgenommen werden. Dies ist an der Übernahme von Darstellungen traditioneller beduinischer Kleidungen und der Darstellung von Ornamenten zu beobachten. Die „adaptive Neigung“ (Richter, 1984, 1987) wird auch anhand der „Streifenbilder“ beobachtet, die, wie oben erwähnt, bei den beduinischen Kindern signifikant häufiger als bei den jüdischen Kindern vorkommt. Dies kann nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit nicht genügend durch die „offeneren Wohngegebenheiten“ der Beduinen erklärt werden. Der Verfasser (siehe auch Yusuf & Richter, 2001, S. 243-269) führte auch dieses Merkmal auf den Einfluss der herrschenden islamischen, dekorativen, flächigen (nicht dreidimensionalen) und ornamentreichen Kunst zurück. Denn diese Streifenbilder bieten eine bessere Möglichkeit, ornamentale dekorative Elemente ins Bild zu integrieren. In Anlehnung an Andersson (1995), Andersson & Aronsson (1996) und Aronsson & Junge (2001) beinhalten die Zeichnungen der beduinischen Kinder auch jene Darstellungsphänomene, die in der Regel zur Phase des „intellektuellen Realismus“ gehören.

Abbildung 16: Beduinisches K.



Abbildung 17: Beduinisches K.

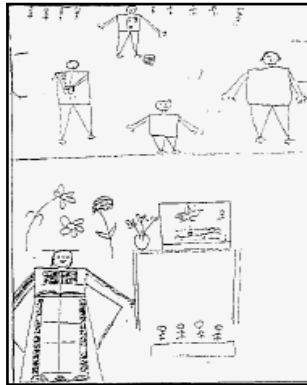


Abbildung 18: Beduinisches K.



Abbildungen 16, 17 und 18 (aus Kroup, 1995) verdeutlichen die Darstellungsbesonderheiten in den Zeichnungen der beduinischen Kinder. Die erste Abbildung 16 stammt von einem beduinischen Kind der zweiten Klasse und zeigt eine Raumdarstellung des „Streifenbildes“ mit einer deutlichen Tendenz zur Ausfüllung der Zeichenfläche. Die zweite Abbildung 17 stammt von einem beduinischen Mädchen aus der sechsten Klasse und zeigt im oberen Teil Kinder, die Fußball spielen und im unteren Teil die Mutter des Mädchens mit einem traditionellen, reich dekorierten Kleid. Die dritte Abbildung 18 ist von einem Jungen aus der sechsten Klasse. Kroup deutet, im Hinblick auf dieses Bild, dass es an die Bilder des palästinensisch-israelischen Künstlers El-Kara erinnere (Kroup, 1995, S. 48).

Leider geht die Autorin in ihrer Untersuchung nicht auf die spezifische Darstellung von bestimmten Objekten oder Figuren ein. Anhand der wiedergegebenen Zeichnungen kann man jedoch einige Besonderheiten erkennen, die auch in anderen Zeichnungen arabischer Kinder beobachtet wurden. Die Abbildung 17 zeigt Personen, die Fußball spielen. In diesen Darstellungen kann man wieder solche „abgekürzten“ Rumpfdarstellungen beobachten, die auch in den Zeichnungen der jordanischen Kinder in der Untersuchung von Unger-Heitsch (2001) auftreten (vgl. Abbildung 10).

5.4. Kinderzeichnung, Kultur und Kunst

5.4.1. Kinderzeichnung, Kultur und visuelle Vorbilder (Untersuchungen von Wilson & Wilson, 1977, 1979, 1984, 1987)

Zu den bekanntesten Wissenschaftlern der "kulturvergleichenden" Kinderzeichnungsforschung gehört das Forscherpaar Wilson & Wilson, deren Auffassungen viele Thesen "nord-westlicher" Forscher über die Kinderzeichnung ergänzen und thematisieren. Wilson & Wilson (1977, 1979, 1981, 1984, 1987; vgl. Wilson, 2000, 2007) beschäftigen sich mit allgemeinen Phänomenen der Kinderzeichnungen und versuchen, diese in verschiedenen Kulturen zu überprüfen. Bevor ihre Untersuchungen mit ägyptischen, amerikanischen und japanischen Kindern vorgestellt werden, die für die vorliegende Arbeit besondere Bedeutung haben, ist es sehr wichtig, auf einige grundlegende theoretische Einstellungen des Forscherpaares hinzuweisen, die anhand ihrer Untersuchung mit amerikanischen Kindern im Jahr 1977 veranschaulicht werden können.

Für Wilson & Wilson (1977) gilt: "The art of the child from the ages of two to eight does appear to be spontaneous, springing from inner wells of creativity and to contain universal symbols" (a.a.O., S. 5). Zudem sind die Zeichnungen der kleinen Kinder "naiv" ("innocent", ebd.). Für die weitere Entwicklung der Zeichnung ist der Verzicht auf diese Naivität notwendig, was nach Wilson & Wilson im Alter von 8 bis 9 Jahren durch einen „convention-acquiring process“(ebd.) vollzogen wird, der als die wichtigste künstlerische Entwicklung („artistic development“, ebd.) gilt, „wuch will remain operational for a lifetime“ (ebd.). Diese Aneignung künstlerischer/zeichnerischer Konventionen ist nach Meinung des Forscherpaares hauptsächlich durch Imitation der Vorbilder von anderen Erwachsenen oder aus den Massenmedien gekennzeichnet.

Wilson & Wilson (1977) vertreten also die Auffassung, dass die Kinderzeichnungen hauptsächlich von visuell-bildnerischen Vorbildern aus der Umgebung der Kinder beeinflusst werden. „Yes, we are saying that without models to follow there would be little or no visual sign making behaviour by children“ (a.a.O., S. 6). Die Annahme von Arnheim (1974), dass die Kinderzeichnung eine Repräsentation der Realität sei, wird von den Autoren nicht akzeptiert. Auch die These von

Harris (1963), dass die Kinderzeichnung die „geistige Reife“ des Kindes reflektiere, wird abgelehnt. Die Auffassung, dass die Kinderzeichnung als eine Erfindung von graphischen Äquivalenten für die Darstellung der Realität (Golomb, 1974, 1976) anzusehen sei, wird von den Autoren ebenfalls als unzureichend betrachtet (Wilson & Wilson, 1977, S. 6). Trotzdem deuten sie auf einen interessanten universalistischen Gedanken hin: “There are universal maturation patterns for drawing” (ebd.), die sich jedoch ohne „configurational sign-making“ (ebd.) niemals aus den ersten graphischen Entwicklungsphasen herausbilden würden, was wiederum (wie schon erwähnt) von den jeweiligen graphischen Vorbildern abhängt und somit den kulturellen Einfluss herausstellt.

Wilson & Wilson (1977) nehmen an, dass unser Hirn wie ein „Computer“ funktioniert, der nach verschiedenen Programmen aufgebaut ist. Wahrnehmung und Ausführung sind unterschiedliche Programme. Das Programm für die Ausführung muss demnach nicht direkt aus der Wahrnehmung der Realität entstehen. Die Umwandlung der Wahrnehmung in graphische Darstellungen ist dabei ein Prozess, der sich an graphischen Vorbildern orientiert, da unser Hirn dadurch eine schon vorhandene Umsetzung der Wahrnehmung bekommt und dies nicht selbst durchführen muss (a.a.O., S. 6). Ihre Begründung dafür ist: „We think the answer lies in the nature of perception and with the fact that the programs that we employ for everyday purposes of existing in the world are not readily converted into programs for producing drawings” (a.a.O., S. 8)

Um den Einfluss der graphischen Vorbilder zu überprüfen, führten die Forscher eine Untersuchung mit 147 „High-school“ und „College students“ (ohne genaue Altersangaben) durch, die zu dem individuellen Interview mit den Forschern einige, von ihnen im frühen Alter gefertigte Zeichnungen mitbrachten. Die Schüler/Studenten haben in der Sitzung neue Zeichnungen gemacht und auf Fragen der Forscher hinsichtlich ihrer Darstellungen geantwortet. Die wichtigsten Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt.

- Alle Darstellungen konnten mit frühen, vorhandenen graphischen Vorbildern („previously existing graphic source“; a.a.O., S. 6) in Verbindung gebracht werden. Diese bezogen sich nicht nur auf Bilder aus Illustrierten, Comic- und Kin-

derbüchern, sondern vor allem auf graphische Produktionen, die von anderen, meist älteren Geschwistern, übernommen und nachgeahmt wurden. Wilson & Wilson (1977) sehen darin ihre These bestätigt, dass Kinder in ihrer zeichnerischen/bildnerischen Darstellung vorgegebene graphische Zeichen reproduzieren und nicht aus der Wahrnehmung der Realität zeichnen. Wie schon oben erwähnt, unterscheiden die Autoren zwischen dem „Wahrnehmungsprogramm“ und dem „Ausführungsprogramm“.

Vergleicht man diese Auffassungen mit den Theorien über den Lernprozess, findet man starke Analogien. Lerntheoretiker unterteilen den Lernprozess in drei Schritte: 1- Aufnahme/ Wahrnehmung („Input“); 2- Verarbeitung/ Wahrnehmungsverarbeitung („Elaboration“); und 3- Ausführung („output“; vgl. Feuerstein, 1998; Lauth et al., 2001; Ricking, 2008; Machowiack, 2004). Nach diesen Forschern braucht das Kind bei jeder Lernphase andere Fähigkeiten bzw. „Denkfunktionen“ (ICELP, 2006). In Anlehnung daran kann man die Auffassungen von Wilson & Wilson (1977) so verstehen, dass die Elaboration der wahrgenommenen Informationen durch die visuellen Vorbilder erleichtert wird. Darin ist, nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit, ein Prozess zu erkennen, der dem Schreiben-Lernen ähnlich ist. Etwa wenn das Kind den Buchstaben „S“ wahrnimmt, wird diese Form kognitiv verarbeitet und durch Schreiben (Output, Ausführung) reproduziert. Nach der Auffassung von Wilson & Wilson (1977) kann das Kind also „komplexere“ graphische Konfigurationen/ Repräsentationen realisieren, wenn es mehr Wahrnehmungserfahrungen mit ähnlichen visuellen Vorbildern hat.

- Kinder zeichnen mit und mittels Zeichenrepertoires, über die sie schon verfügen, auch beim Zeichnen vom realen Objekt. Die frühen, „nachgeahmten“ Schemata stellen also nach Wilson & Wilson (1977) die Grundlagen späterer graphischer Darstellungen und Entwicklungen dar. Wichtig an dieser Auffassung ist, dass die Kinder ihre frühen Schemata behalten, die mit zunehmendem Alter jedoch „komplexer“ oder, mit der Terminologie der Autoren, nicht mehr „naiv“ sind (a.a.O., S. 8).
- Kinder suchen sich für jedes Objekt ein eigenes „Programm“ aus, das für die Darstellung dieses Objektes verwendet wird. Wenn Kinder zeichnen, können sie,

je nach darzustellendem Objekt, verschiedene Programme anwenden. Nach Wilson & Wilson (1977) können solche Programme im Verlaufe von zwei bis drei Entwicklungsphasen der Kinderzeichnungen existieren und beibehalten werden (a.a.O., S. 8).

- Manche Kinder können hunderte von „drawing forming programs“ entwickeln. Dies geschieht durch neue Verbindungen, Ausdifferenzierungen und Balancierungen ihrer vorhandenen „drawing programs“ (a.a.O., S. 10). Für die Forscher gelten diese als Indizien für Hochbegabung („talent“).

Zusammenfassend sehen Wilson & Wilson (1977) die Kinderzeichnung als „configurational sign making“ (a.a.O., S. 10) und, dass ihre Entwicklung durch „convention-acquiring process“ geschieht, was anhand der „Manipulation“ durch andere Menschen oder visuelle Vorbilder determiniert sei. „These are the primary means by which visual sign making abilities are expanded“ (ebd.). Diese Betrachtungsweise lehnt also die These ab, dass die Kinderzeichnung eine Repräsentation der Realität darstelle (a.a.O., S. 6)

Um diese Thesen zu überprüfen, suchen die Verfasser nach Kulturen, in denen die Kinder kaum Erfahrungen mit visuellen Vorbildern oder mit zeichnerischer Aktivität haben und vergleichen sie mit Zeichnungen von Kindern, die viele Erfahrungen damit besitzen. Diese Forschungen werden in den folgenden Abschnitten vorgestellt.

5.4.1.1. Zeichnungen ägyptischer und amerikanischer Kinder (Wilson & Wilson, 1979)

Wilson & Wilson (1979) kritisieren die herrschende Auffassung, dass universelle biologische Entfaltungen und persönliche Dispositionen die einzigen zwei Faktoren seien, welche die Entwicklung der kindlichen Bildnerie/Kunst („children's artistic development“; a.a.O., S. 36) determinieren. Damit sind hauptsächlich die Theorien von Goodenough (1926), Luquet (1927), Harris (1963), Piaget & Inhelder (1956) und Koppitz (1968) gemeint. Im Gegensatz dazu stützt sich das Forscherpaar auf Untersuchungen von Dennis (1966) und Gardiner (1969), die den Einfluss der visuellen Vorbilder in der jeweiligen Kultur hervorheben. Um

dies und ihre o.g. Thesen zu überprüfen, führen sie eine Forschung mit ägyptischen und amerikanischen Kindern durch.

Das Autorenpaar beschreibt das Ziel seiner Untersuchung folgendermaßen: „The purpose of this study is to investigate the interaction between biological unfolding and culturally related factors on the drawings of children” (Wilson & Wilson 1979, S. 36). Die Autoren vertreten also die Annahme, dass es biologische (universale) Entfaltungsmechanismen gebe, die mit den jeweiligen Umwelt-/Kulturbedingungen interagieren und die Kinderzeichnung beeinflussen. Diese Formulierung der Ziele entsteht aus der oben dargestellten, früheren Untersuchung (1977), in der die Autoren von „universal maturation patterns for drawings“ berichten (a.a.O., S. 6), welche überwiegend durch graphische/bildnerische Vorbilder und individuelle „drawing programs“ ausdifferenziert und weiterentwickelt werden bzw. von diesen determiniert wird.

In einer kulturvergleichenden Untersuchung sind für Wilson & Wilson (1979) zwei Aspekte wichtig. Einerseits interessiert sie, ob subkulturelle Faktoren die kognitive Entwicklung beeinflussen und ob dadurch Aspekte graphischer Entwicklung gefördert oder verhindert werden. Andererseits sollen Konfigurationen gefunden werden, die durch den Einfluss der herrschenden Vorbilder in der jeweiligen Kultur anders ausgebildet werden. Deshalb suchen die Autoren nach zwei Kulturen, die sich in ihren spezifischen kulturellen graphischen Vorbildern („models“) stark unterscheiden, wie die amerikanische und die ägyptische Kultur (a.a.O., S. 37). Diese zwei Gruppen der Stichprobe unterscheiden sich auch durch ihre Erfahrungen mit dem Zeichnen und Malen („configurational sign making“).

Wilson & Wilson (1979) erwähnen in dieser Hinsicht eine Untersuchung vom „National Assessment of Educational Progress“ (1977), nach der die graphischen Produktionen von Kindern aus „benachteiligten“ Wohnorten zu 50 % unter dem allgemeinen Nationaldurchschnitt lagen. Diese Unterschiede führen sie auf Differenzen im Maße und Art der Förderung graphischer Aktivität bei diesen Kindern zurück, wonach angeborene graphische „pattern“ nicht gefördert wurden (Wilson & Wilson, 1979, S. 37). D.h., dass die angeborenen „pattern“ die Erfahrung mit Vorbildern und Zeichnen benötigen, damit sie komplexer werden. Mit diesem Hinweis wird die zweite theoretische Grundannahme der Autoren deutlich, die

von angeborenen, veranlagten graphischen Formen ausgeht, welche universal sind, und die Ähnlichkeiten in den Zeichnungen der Kinder aus verschiedenen Kulturen erklären sollten. Man merkt, dass diese Ziele denen der kulturvergleichenden Psychologie in Bezug auf universalistische und kulturrelativistische Forschungsgedanken, die in Kapitel 4 vorgestellt wurden (vgl. auch Thomas, 2003), sehr identisch sind.

Die Untersuchung von ägyptischen und amerikanischen Kinderzeichnungen (Wilson & Wilson, 1979) verfolgen somit drei Ziele: "To investigate:

- 1) the interaction of the encouragement of graphic activity in the cultures,
- 2) graphic models from the cultures,
- 3) innate maturation processes on children's graphic development" (a.a.O., S. 37).

Um ihre Behauptungen hinsichtlich der Bedeutung graphisch-künstlerischer direkter und indirekter (durch Beobachtung; Hervorhebung des Verfassers) Erfahrung zu unterstreichen, beziehen sich die Autoren auf die „serial-production“ Theorie von Freeman (1975, 1977) und auf die Erkenntnisse von Golomb (1973, 1974). Freeman (1977) betont den Einfluss des Zeichenprozesses auf das Zeichenendprodukt und zeigt, dass „Kopffüßlerdarsteller“ die Arme an den größer gezeichneten Körperteil „Kopf“ oder „Rumpf“ anbinden. Darüber hinaus wird von Freeman (1977) das Vergessen des Rumpfes in Kopffüßlerdarstellungen durch die Strategie „end-anchoring“ (a.a.O., S. 9) erklärt, wodurch das Kind Anfang und Ende der Menschenfigur zeichnet, aber die Mitte vergisst. Für Freeman sind die Kinder in ihrer Darstellung des Kopffüßlers als „victims“ dieser Ausführungsstrategie zu betrachten (vgl. Kapitel 3). Golomb (1973, 1974) hat gezeigt, dass Kinder, die normalerweise Kritzelzeichnungen realisieren, detailreichere (mit Rumpf) und kohärente Menschzeichnungen anfertigen können, wenn man ihnen die Teile der menschlichen Figur diktiert, was darauf hinweist, dass Kinder mehr wissen, als sie zeichnerisch realisieren können. Mit diesem theoretischen Rahmen verdeutlichen Wilson & Wilson (1979) ihre Ablehnung der Auffassung, dass Kinderzeichnung das Wissen des Kindes über die dargestellten Objekte reflektiert (Luquet, 1927; Goodenough, 1926; Harris, 1963). Damit soll auch ihre These bestätigt werden, dass Kinderzeichnungen nicht von der Wahrnehmung der Realität,

sondern von der künstlerischen Erfahrung abhängig sind. In Verbindung mit ihrer Untersuchung von 1977 weisen Wilson & Wilson (1979) erneut darauf hin, dass „it was the symbolic graphic world and not the so-called real world from which the images of older children were derived“ (a.a.O., S. 38). Weiterhin argumentieren die Autoren im Gegensatz zu Arnheim (1974): “It is much easier and more economical to reproduce a two-dimensional image than to expend energy inventing a graphic equivalent from the phenomenal world as Arnheim (1974, S 162-217) claims in this case” (Wilson & Wilson, 1979, S. 38ff.).

Die an der Untersuchung teilnehmenden ägyptischen Kinder haben nach Wilson & Wilson (1979), im Gegensatz zu den amerikanischen Kindern, sehr wenige Erfahrungen mit graphisch-visuellen Vorbildern aus den Massenmedien (Fernsehen, Comics, usw.). Zudem haben sie kaum Möglichkeiten, zu Hause zu zeichnen; ihnen fehlen die Materialien dafür und sie werden nicht zum Zeichnen und Malen ermutigt. Ihre Erfahrung mit Malen und Zeichnen ist daher auf den Schulunterricht begrenzt, was bedeutet, dass sie hauptsächlich nur Zeichnungen/Bilder von Gleichaltrigen sehen. Aufgrund diesen Unterschieds in der direkten und indirekten Erfahrung mit visuellen Medien und Vorbildern zwischen den amerikanischen und ägyptischen Kindern gehen Wilson & Wilson (1979) in ihrer Hypothese davon aus, dass die Zeichnungen der amerikanischen Kinder „höhere/bessere“ Strukturen und mehr Aktionen aufweisen sollten als die Zeichnungen der ägyptischen Kinder (a.a.O., S. 39).

Die Kinder bekamen ein Blatt Papier in Größe von 11 x 17 Inch, das in 6 identische Quadrate (4 ½ x 6 Inch) geteilt wurde. Sie wurden aufgefordert, mit ihren Zeichnungen Geschichten zu erzählen. Von den amerikanischen Kindern aus einer nordöstlichen mittelklassischen Schule wurden 27 Zeichnungen von Erstklässlern, 24 von Drittklässlern und 53 von Sechstklässlern analysiert. Von den ägyptischen Kindern aus einem Mittelschichtviertel in Kairo wurden 32 Zeichnungen von Erstklässlern, 30 von Drittklässlern und 34 von Sechstklässlern untersucht. Von beiden Stichproben wurden nur solche Zeichnungen analysiert, die Menschen- oder Tierfiguren beinhalten.

In der Analyse der ausgesuchten Zeichnungen folgen Wilson & Wilson drei Kriterien:

1. „Level of figure structure“ (a.a.O., S. 40): Dabei beziehen sich die Autoren auf die Gestaltung und Verbindung der verschiedenen Körperteile und insbesondere von Rumpf, Kopf und Extremitäten.
2. Handlungsgrad der Figuren („Degree of figural action“): Mit diesem Kriterium unterscheiden die Autoren zwischen: (a) Statischer Position; (b) Minimaler Handlung (zwei Arme zur Seite oder über den Kopf; Tragen eines Objektes); (c) Mäßiger Handlung („moderate action“, Gehen, Knien, Liegen; ebd.); (d) Ausgedehnter Handlung, (z. B. Rennen, Springen usw.) und e) Extremer Handlung (z. B. Fliegen, Runterfallen).
3. Tiefendarstellung und Perspektive: Es wird nach dem Vorhandensein von Tiefendarstellungen und Darstellungen von „Distanz“ gesucht. Dabei unterscheiden die Autoren zwischen „long-shot“, „close-up“ und „extreme close-up“ - Perspektiven.

Die Ergebnisse zeigen höhere Bild- und Figurenstrukturen, mehr Aktionsdarstellungen und mehr tiefenräumliche Darstellungen in den Zeichnungen der amerikanischen Kinder. Wilson & Wilson (1979) sehen darin, dass es keinen universalen Entwicklungsablauf der Kinderzeichnung gibt, da ansonsten solche Unterschiede, gerade bei den jüngeren Probanden beider Gruppen, wo die „angeborenen“ Fähigkeiten starke Wirkung auf die Kinderzeichnung ausüben, nicht vorkämen (a.a.O., S. 49). Damit ist also die These, dass die Entwicklung der Kinderzeichnung universal identisch verläuft, nicht bestätigt. Der Einfluss der jeweiligen Kultur auf die Kinderzeichnung ist daher sehr deutlich und kann nach dem Autorenpaar nicht außer Acht gelassen werden (a.a.O., S. 43). Für sie sind ihre früheren Hypothesen (Wilson & Wilson, 1977) auch bestätigt, dass graphische Zeichen und ihre Entwicklung („graphic symbolic development“) von den Erfahrungen des Kindes mit künstlerischen Materialien und von den vorhandenen graphisch-bildnerischen Vorbildern abhängen. Aus diesem Grund sind die Ergebnisse der amerikanischen Kinder, die eine umfangreichere Erfahrung mit zeichnerischen Mitteln besitzen, „höher“ als die der ägyptischen Kinder, welche nur in der Schule zeichnerische Aktivität praktizieren und in einer an visuellen Vorbildern armen Gegend leben. Auch den Einfluss von Fernsehen, Kino und Comicbüchern sehen

die Autoren insbesondere in der abwechslungsreichen perspektivischen Tiefen- und Handlungsdarstellungen, welche ebenfalls in den Zeichnungen der amerikanischen Kinder häufiger auftreten als in den ägyptischen Kinderzeichnungen. Hinsichtlich dieses Merkmals weisen die Wissenschaftler darauf hin, dass die Zeichnungen der Dritt- und Sechstklässler aus Ägypten auf gleichem Niveau der Zeichnungen der amerikanischen Erstklässler sind.

Mit dieser Beurteilung kann man eine Widersprüchlichkeit der Auffassungen von Wilson & Wilson (1979) beobachten, die sich, trotz ihrer Distanzierung und Ablehnung des „Realismus“- Ansatzes (Luquet, 1927), bei der Beurteilung der Komplexität der Kinderzeichnungen doch darauf berufen. Denn hier stellt sich die Frage, wonach die Autoren die Komplexität oder den Entwicklungsstand beurteilt haben? Darstellung von Perspektive und Tiefe gehören zu den Phänomenen des „visuellen Realismus“, welcher die Kinderzeichnungen aus „nord-westlichen“ Kulturen charakterisiert. Dass die Darstellungen der ägyptischen Kinder auch nicht von den visuellen Vorbildern ihrer Kultur übernommen wurden, werden die folgenden Untersuchungen noch verdeutlichen.

5.4.1.2. Zeichnungen ägyptischer Kinder aus Kairo und Giza (Wilson & Wilson 1984)

Im Jahre 1984 führen Wilson & Wilson eine erneute Untersuchung mit ausschließlich ägyptischen Kindern aus einem ländlichen, an graphischen Vorbildern armen Dorf (Giza) und aus der Mittelschicht von Kairo, wo Kinder variationsreiche graphische Vorbilder haben, durch. Gesammelt wurden die Zeichnungen von 95 Drittklässlern und 77 Sechstklässlern aus Giza und von 53 Drittklässlern und 77 Sechstklässlern aus Kairo. Ähnlich wie in den früheren Untersuchungen sollten die Kinder eine Geschichte in 6 Quadraten auf einem 13,75 x 19,5 Inch großen Blatt darstellen. Die Zeichnungen wurden hinsichtlich ihrer narrativen Struktur, ihrer Bedeutung, der Figurendarstellung (Kopf- und Rumpfformen und Komposition) und der Raumstruktur/ Raumdarstellungen analysiert.

In den Ergebnissen werden zunächst die allgemeinen graphischen Phänomene ägyptischer Kinderzeichnungen vorgestellt, zu denen nach Wilson & Wilson (1984) folgende Merkmale gehören:

- Profildarstellung in Mondform (Das Wort „Salz“ in der arabischen Sprache)

- Viereckige Rumpfdarstellungen (oft mit dem Kopf verschmolzen)
- Trapezförmige Körperdarstellungen (Ägyptische Tänzer)
- Vertikales Oval für den Kopf.

Die Unterschiede zwischen den Zeichnungen aus Giza und Kairo sehen die Autoren in den wenigen Zeichenvariationen und Handlungsdarstellungen der Kinder aus Giza im Vergleich zu den Gleichaltrigen aus Kairo. Diese Unterschiede werden wiederum auf den Einfluss graphisch/bildnerischer Vorbilder zurückgeführt. Auffallend ist die rechteckige Rumpfdarstellung („islamic torso“; Dennis, 1966) in den Zeichnungen der Kinder aus Giza. Die Herkunft des islamischen Torsos kann nach der Auffassung der Forscher sowohl auf die Galabijah (Kleidungsstück im Vorderen Orient) als auch auf die innere, vorgegebene universale Form des Kopffüßlers zurückgeführt werden (Wilson & Wilson, 1984, S.22). Richter (2001) bemerkt dazu, dass die Menschzeichnungen der Drittklässler nicht als Kopffüßler zu betrachten seien. „Die Bildbeispiele der Menschzeichnungen in der Untersuchung von Wilson & Wilson (1984, S. 16) belegen deutlich, dass diese Menscharstellungen mit dem viereckigen ‚Rumpf‘ deutlich komplexer sind als Kopffüßlerdarstellungen“ (Richter, 2001, S. 85).

Darüber hinaus zeigen die Stadtkinder in ihren Zeichnungen eine höhere Fähigkeit zur Überwindung verschiedener Präformationen und eine Übernahme neuer komplexer Darstellungen. Die Autoren nehmen an, dass die Dorfkinder in ihrer weiteren graphischen Entwicklung nicht zur Stufe des „visuellen Realismus“ gelangen würden, da ihnen die Erfahrung mit Massenmedien, graphischen Vorbildern und künstlerischer Aktivität fehlen.

5.4.1.3. Zeichnungen japanischer und ägyptischer Kinder (Wilson & Wilson, 1987)

Im Jahre 1987 veröffentlichte das Forscherpaar eine weitere Untersuchung mit Kindern aus Ägypten und Japan. Die Wahl für Japan entstand aus dem Grund, dass japanische Kinder umfangreiche Erfahrungen mit graphischen Vorbildern besitzen, welche sich überwiegend auf erzählhafte graphische Comicbücher beziehen (vgl. dazu auch Wilson, 2000; Dennis, 1966).

Die ägyptischen Kinder lebten im Dorf Nahia, das von Kairo entfernt und „abgeschottet“ ist. Wilson & Wilson (1987) bemerken, „dass für einen Westler nach Nahia zu gehen bedeutet, 100 Jahre in die Zeit zurückzugehen“. In Nahia sind nur einige graphische Vorbilder vorhanden. Auch in den Schulbüchern sind nur zwei oder drei Abbildungen zu finden. Dennoch haben die Kinder wöchentlich eine Stunde Kunstunterricht, in dem sie hauptsächlich voneinander und von älteren Kindern abzeichnen lernen. Zudem sind nur einige wenige Illustrierte in ihrer Umgebung vorhanden. Die Kinder aus Nahia haben hingegen zu 95% Zugang zum Fernsehen. Die japanischen Kinder kommen wiederum aus der Metropole Osaka und besitzen, wie oben beschrieben, umfangreiche Erfahrung mit graphischen Medien und insbesondere mit „Manga-Comics“. Kunst wird, nach Einschätzung der Autoren, in Japan mehr gefördert als in jedem anderen Land. Die Bedeutung der Mangafiguren und Manga-Comics beschreiben die Autoren folgendermaßen: „Manga is probably the most powerful model for Japanese children’s drawings. They create their own comics, from manga clubs in the junior high schools, and publish their own magazines“ (a.a.O., S. 11; vgl. Wilson, 2000).

An der Untersuchung (Wilson & Wilson, 1987) nahmen 95 Drittklässler und 76 Sechstklässler aus Nahia sowie 74 Drittklässler und 60 Sechstklässler aus Osaka teil. Die Kinder sollten wie in den früheren Untersuchungen des Forschungspaares, eine Geschichte auf einem in sechs Quadrate geteilten Blatt darstellen. Dabei wurden die Kinder aufgefordert, in ihrer Geschichte darauf zu achten, was zuerst komme und was danach und wie die Sachen („things“) am Ende aussähen. Die gesammelten Bildserien wurden von den Autoren nach drei Hauptkriterien beurteilt, nämlich Bildkomposition, Erzählstruktur und thematischer Inhalt und Zusammenhang.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung (Wilson & Wilson, 1987) zeigen, dass die ägyptischen Zeichnungen nur in spärlichem Ausmaß Menschfiguren, Tiere, Bäume, Häuser und Fahrzeuge beinhalten. In ihnen sind die Figuren oft ohne sichtbare Bodenlinie dargestellt und sehen so aus, als würden sie im Raum „schweben“. Außerdem werden diese meist übereinander dargestellt, um Überdeckungen zu vermeiden und häufig in der Bildmitte zentriert. Im Allgemeinen sind, nach Auffassung der Verfasser, die ägyptischen Kinderzeichnungen symmetrisch, ohne

Bodenlinie, statisch und zweidimensional. Wilson & Wilson (1987) interpretieren diese Merkmale einerseits als Folge einer innerlichen und intuitiven Neigung zur Einfachheit und zum Balancieren, andererseits als Unbeeinflussbarkeit durch graphische Vorbilder. Während die meisten ägyptischen Kinderzeichnungen auch keinen sequentiellen thematischen Zusammenhang aufweisen, stellen die japanischen und amerikanischen Kinder (aus der früheren Untersuchung von 1984) kompliziertere Themen mit sequentiellen und deutlicheren Zusammenhängen dar.

Obwohl japanische und ägyptische Kinder Zugang zum Fernsehen haben, nehmen die ägyptischen Kinder in ihren Zeichnungen keine diesbezüglichen Motive und Themen auf. Manche ihrer Zeichnungen reflektieren Märchenmotive und -inhalte, die jedoch in ihrem Verlauf und in ihrer Geschichte verändert und entstellt werden. In diesem Punkt, so die Verfasser, scheinen Comics durch ihre „stillen“ Bilderzählstrukturen (im Gegensatz zu schnell bewegten Bildern am Bildschirm) mehr Einfluss auf die Kinderzeichnung zu haben. In Bezug auf den thematischen Inhalt der Zeichnungen weisen darüber hinaus die ägyptischen Kinderzeichnungen überwiegend einfache und alltägliche Themen (wie Arbeit im Garten, Tragen von Produkten zum Markt etc.) auf. Im Allgemeinen beschreiben die Autoren die Themen der ägyptischen Kinderzeichnungen als liebevoll, ruhig und nicht feindselig. Dagegen beinhalten zwei Drittel der japanischen Kinderzeichnungen Abenteuer-, Prüfungs-, Unglücks-, Gefahr-, Tod- und Destruktionsthemen. Mangafiguren sind in ihren Zeichnungen auch häufig zu finden.

In ihrem Versuch, diese unterschiedlichen Merkmale in den Zeichnungen beider Gruppen zu erklären, weisen die Autoren darauf hin, dass eine komplizierte variationsreiche symbolische Darstellung der Welt, wie sie in der amerikanischen und japanischen Gesellschaft vorkommt, zum Aufbau eines komplexeren graphischen Erzähl- und Darstellungssystems führt. Während japanische Kinder in ihrem Zeichenprozess eher in der Lage sind, phantasievoll und ideenreich zukünftige Lebenssituationen vorzusehen und darzustellen, konzentrieren sich ägyptische Kinder in ihren Zeichnungen hauptsächlich auf das Momentane und reflektieren nur über das, was sie in der Wirklichkeit tun und sehen.

Nach der Auffassung von Wilson & Wilson (1987) scheinen die ägyptischen Kinderzeichnungen möglicherweise auf „cognitive symbolic problems“ hinzuwei-

sen. Damit ist hauptsächlich die kognitive Fähigkeit gemeint, den adaptierenden, zukunftsorientierten Charakter des Spiels erfassen zu können (ebd.). Dies bezüglich beschreiben sie die untersuchten Zeichnungen folgendermaßen: „The world created by the Egyptian children is an under approximation of the realities of the world in which they will probably have to live, while realities created by the Japanese children are over approximation“ (a.a.O., S. 20). In Hinblick auf den Einfluss der Manga-Comicfiguren auf die Zeichnungen der japanischen Kinder führt Wilson (2000) noch eine Untersuchung durch, um die o.g. Thesen zu überprüfen. Dort wird ebenfalls die fortgeschrittene Zeichenfähigkeit der japanischen Kinder bestätigt. Auf die Vorstellung dieser Untersuchung wird hier jedoch verzichtet, da die wichtigsten Thesen der Autoren schon genannt wurden.

Mit den Ergebnissen ihrer Untersuchungen stellen Wilson & Wilson (1977, 1979, 1984, 1987) eine durch andere Untersuchungen belegte Auffassung dar, dass die Kinderzeichnung von Erfahrungen der Kinder mit diesem Medium abhängt (Dennis, 1966; Golomb, 1992; Winner, 2006; Arnheim, 1976; Willats, 1977, 1985; Freeman, 1980). Jedoch gehen sie wie viele andere Forscher davon aus, dass Kinder in ihren Zeichnungen nach Äquivalenten für Phänomene der Außenwelt suchen bzw. diese zu entwickeln versuchen. Doch der Unterschied zwischen ihnen und anderen (u. a. Arnheim, 1974; Harris, 1963) besteht darin, dass Wilson & Wilson die Phänomene der Außenwelt hauptsächlich in den graphischen Vorbildern suchen und sich bemühen, diese mit den Zeichen in den Kinderzeichnungen in Verbindung zu bringen.

Diese Auffassungen müssen am Ende der Darstellung der Untersuchungen von Wilson & Wilson noch thematisiert werden. In den meisten Illustrierten und Schulbüchern in den arabischen Kulturen werden solche Menschfiguren dargestellt, die uns aus westlichen Vorbildern und Kinderzeichnungen bekannt sind, d.h. mit westlichem Erscheinungsbild. Dagegen beinhalten auch die gedruckten Medien in Ägypten (ebenso wie in der palästinensischen Gesellschaft in Israel) selten solche graphischen Vorbilder vom „islamic torso. Zudem ziehen die meisten Araber keine traditionelle Kleidungen mehr an, obwohl diese von einigen Menschen und in der letzten Zeit (seit der zunehmenden Islamisierung der Gesellschaft in den letzten 15 Jahren) häufiger getragen wird. Diese Beobachtung wurde auch in

der Untersuchung von Kroup (1995) bestätigt, wo beduinische Jungen hauptsächlich Figuren mit westlichen Kleidungen darstellten. Darüber hinaus ist das sog. „islamic torso“ in den Darstellungen der ägyptischen Kinder oft eine nicht lange, sondern nur kurze viereckige oder eher quadratische Oberkörperdarstellung und verdeckt nicht die Beine, wie die „Galabijah“ oder das „islamic torso“ dies tun (vgl. Abb. 10, 17). Dies wirft die folgende Frage auf: Warum haben die ägyptischen Kinder die Formen aus den Schulbüchern oder aus der Realität nicht übernommen, sondern solche viereckigen Rumpfdarstellungen gezeichnet, die auch die lange „Galabija“-Form nicht wiedergeben?. Auf diese Art der Rumpfdarstellung, welche vom Verfasser der vorliegenden Arbeit als „abgekürzte/abgeschnittene Rumpfe“ bezeichnet wurden, wurde schon verwiesen.,

Abbildung 19: Ägyptisches Mädchen

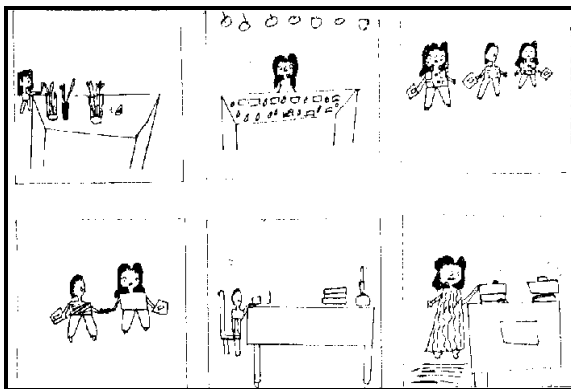
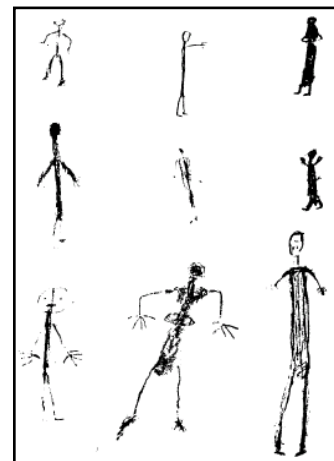


Abbildung 20: „Islamic torso“



Diesen Sachverhalt veranschaulicht die Abbildung 19 eines 12-jährigen ägyptischen Mädchens aus der Untersuchung von Wilson & Wilson (1987, S. 18). Man kann jeweils im ersten, dritten und vierten „Quadrat“ solche Darstellungen eines kurzen viereckigen Rumpfes beobachten, der weder in visuellen Vorbildern noch in der physikalischen Realität existiert. Die nebenstehende Abbildung 20 aus der Untersuchung von Dennis (1960) soll die Unterschiede zwischen Darstellungen des „islamic torso“ und den Darstellungen der ägyptischen Kinder aus der Untersuchung von Wilson & Wilson bestätigen. Wichtig ist in dieser Hinsicht auch, dass nicht die Kinder selbst, sondern die Erwachsenen solche „Galabijas“ tragen. Sollte die Menscharstellung eine Projektion des eigenen Selbst (Machover, 1949;

Abraham, 1978; Schetty, 1974; Koppitz, 1968) darstellen, könnten diese Auffassungen von Wilson & Wilson nicht stimmen. Zusammenfassend scheinen also die ägyptischen Kinder in ihren Rumpfdarstellungen weder das reale Erscheinungsbild der Figuren, noch visuelle Vorbilder reproduziert zu haben.

5.4.2. Zeichnungen von palästinensisch-arabischen Kindern aus Israel (Hammer 1995)

Diese Arbeit von Hammer (1995) verbindet sowohl projektive als auch kunsttheoretische Ansätze der Kinderzeichnungsforschung. Da jedoch von Hammer die festgestellten Unterschiede hauptsächlich auf den Einfluss der herrschenden Kunst in der Umgebung der palästinensischen Kinder zurückgeführt werden, wird die Studie in diesen theoretischen Rahmen eingegliedert.

Hammer (1995) vergleicht „freie“ Zeichnungen und Menschzeichnungen von 91 palästinensischen und 95 deutschen Kindern im Alter von 7 bis 13 Jahren. Die erste Zeichnung wurde frei ohne Themenvorgabe durchgeführt. Auf dem zweiten Blatt wurden von jedem Kind ein Mann und eine Frau dargestellt. Die freien Kinderzeichnungen vergleicht er hinsichtlich der drei Merkmale Motivauswahl, Farbgebung und geschlechtsspezifische Merkmale.

Die Ergebnisse zeigen, dass die palästinensischen und deutschen Kinderzeichnungen analoge Motivauswahl aufweisen. Häuser, Blumen, Bäume, Tiere und Menschen werden von beiden Gruppen bevorzugt. Auch hinsichtlich geschlechtsspezifischer Merkmale werden Ähnlichkeiten festgestellt. Technische Motive wie Autos, Flugzeuge und Schiffe werden besonders von den männlichen Probanden beider Gruppen dargestellt. Dazu sind kulturelle Motive in den palästinensischen Zeichnungen eher selten dargestellt. Eine Diskrepanz stellt Hammer hinsichtlich der Zahl der dargestellten Motive fest. Während die palästinensischen Kinderzeichnungen durchschnittlich 7,2 Motive aufweisen, beinhalten die Zeichnungen der deutschen Vergleichsgruppe durchschnittlich 4,6 Motive. Diese Tendenz zur Vielfalt ist besonders bei arabischen Mädchen ausgeprägt. Darüber hinaus weist der Autor darauf hin, dass die palästinensischen Kinder ihre „Zeichnungen überwiegend als Streubild anlegen“ (Hammer 1995, S. 122) und eine möglichst dekorative, ornamentale Form bevorzugen. Bei den deutschen Probanden steht dage-

gen die Zeichnungskomposition unter einem Leitmotiv, das die Erzählabsicht verdeutlicht.

Eine Tendenz zur Vielfältigkeit lässt sich in den palästinensischen Kinderzeichnungen auch hinsichtlich der Farbauswahl feststellen. So verwenden die palästinensischen Kinder durchschnittlich 8,1 Farben, während die deutschen Probanden durchschnittlich 6,1 Farben benutzen. Darüber hinaus bevorzugen die deutschen Kinder die Lokalfarben der realen Objekte, während die arabischen Kinder Farben motivunabhängig und dekorativ einsetzen. Hammer führt dies hauptsächlich auf den Einfluss der herrschenden Kunstrichtungen in der Umgebung beider Probandengruppen und auf ihre Kunsterziehung zurück. Während sich die deutschen Kinder im Laufe ihrer zeichnerischen Entwicklung eher an gegenständlichen Darstellungen orientieren, was von ihrer Umwelt gefördert wird, ignorieren die arabischen Kinder diese Darstellungsformen. Dies sei, nach Hammer, nur vor dem Hintergrund der islamischen Kunsttradition und des Kunstverständnisses zu verstehen, deren ornamentale dekorative Art der Darstellung durch Abbildungen von Motiven wie Blumen, stilisierten Vögeln und einer sehr breiten Farbauswahl geprägt sei, die „mehr oder weniger der Erstellung von graphischen Mustern und Ornamenten dienen“ (a.a.O., S. 124).

Auch in den Menschzeichnungen verwenden palästinensische Kinder mehr Farben als deutsche Kinder. Zudem beinhalten ihre Zeichnungen mehr zusätzliche Motive als die Zeichnungen der Vergleichsgruppe. Darüber hinaus sind ihre Mann- bzw. Frauendarstellungen deutlich größer. Die Menschzeichnungen werden in dieser Untersuchung nach der revidierten Skala von Harris (1963) ausgewertet, die eine Mann- und eine Frauendarstellung getrennt beurteilt. Hinsichtlich der erreichten „Gesamtscores“ unterscheiden sich nach Hammer beide Probandengruppen nicht. Jedoch weisen sie in der zweiten Itemsgruppe (Hals, Kopf, Gesicht) deutliche Differenzen auf. In diesem Zusammenhang weisen die palästinensischen Menschzeichnungen mehr Gesichtsdetails als die deutschen Zeichnungen auf. Das Gesichtsschema der palästinensischen Zeichnungen ist wesentlich differenzierter; Augenbrauen, Wimpern, das Kinn, Ohren und Nase sind häufiger dargestellt. Die deutschen Zeichnungen erreichen hingegen mehr Punkte durch entsprechende Proportionen des Kopfes, des Rumpfes und der Verbindung der Extremitäten mit

dem Rumpf (Hammer 1995, S. 125). Dazu wird bemerkt, dass die palästinensischen Kinder den Rumpf überwiegend in rechteckiger Form darstellen und die Arme und Beine oftmals nicht oder unvollständig mit dem Rumpf verbinden.

Hinsichtlich der Geschlechterrollenidentifikation stellt Hammer fest, dass diese in den palästinensischen Kinderzeichnungen ausgeprägter sei als in den Zeichnungen der Vergleichsgruppe. Dies führt er darauf zurück, dass in der arabischen Gesellschaft ein stärkerer Druck hinsichtlich der Annahme geschlechtsspezifischer Rollen vorherrsche. Zur Unterscheidung der dargestellten Personen werden Merkmale wie Frisur, Bekleidung, Gesichtsdetails, Körperkontur und attributive Details wie Stock, Hut oder Schmuck u. Ä. verwendet. Mit zunehmendem Alter nimmt auch die Differenzierung der Menschzeichnungen zu. Dabei zeichnen die Mädchen in beiden Kulturen differenzierter als die Jungen. Hammer weist außerdem darauf hin, dass Kinder ihre Motive nicht unbedingt aus ihrer unmittelbaren Umwelt entnehmen. So zeichnen die palästinensischen Kinder oft Häuser mit Giebeldächern, die selten in ihrer unmittelbaren Umgebung zu sehen sind.

Zusammenfassend zeigen die Zeichnungen der palästinensischen Kinder mehr Motive und mehr Farben als die Zeichnungen der deutschen Kinder. Darüber hinaus zeigen ihre Menschzeichnungen eine deutlichere geschlechtsspezifische Identifikation, mehr Farben, mehr Gesichtsdetails und eine geringe Berücksichtigung von Proportionen und der Verbindungen von Extremitäten. Auffallend sind auch die Darstellungen von Häusern mit Giebeldächern, die in der Umgebung der palästinensischen Kinder nicht vorhanden sind. Diese Beobachtung bestätigt die Kritik (Wilson & Wilson; 1977, 1979, Willats, 1985; Richter, 1987, 2001) an den Konzepten, die die Kinderzeichnung als Wiedergabe der Realität ansehen (Freeman, 1972, 1980; Harris, 1963; Goodenough, 1926; Arnheim, 1956).

Wichtig an dieser Untersuchung ist, dass, obwohl beide Gruppen in ihren Menschzeichnungen ähnliche Punktzahlen erreichen, die Darstellungen der palästinensischen Kinder eine Schwierigkeit hinsichtlich der Merkmale aufweisen, die sich auf die Verbindung von Extremitäten mit dem Rumpf oder auf die Proportionierung von Kopf und Rumpf beziehen. Dagegen zeigen die Menschzeichnungen der palästinensischen Kinder differenziertere Gesichter als die Menschzeichnungen der deutschen Kinder. Da die vorliegende Arbeit sich ebenfalls mit den

Zeichnungen von palästinensisch-israelischen und deutschen Kindern beschäftigt, werden diese Phänomene eine besondere Beachtung erfahren.

5.4.3. „*Playing with Form*“ (Alland 1983)

Alland (1983) führt eine umfangreiche Untersuchung mit Kinderzeichnungen aus sechs Ländern (USA, Bali, Taiwan, Ponape, Japan und Frankreich) durch. Besonders wichtig an seinen Untersuchungen ist die Filmaufzeichnung der Kinder während des zeichnerischen Prozesses. Allands Ziel ist es zunächst, die Entwicklung der Kinderzeichnung bzw. der graphischen Fähigkeit der Kinder in verschiedenen Kulturen zu untersuchen, um feststellen zu können, ob diese universal ähnlich verläuft oder durch „cultural conventions“ (a.a.O., S. 1) beeinflusst wird. In diesem Zusammenhang vertritt Alland die These, dass Kinder beim Zeichnen keine repräsentationale Darstellung zu realisieren versuchen, sondern hauptsächlich mit „Formen spielen“ (a.a.O., S. 2) wollen. Die weitere Entwicklung der Zeichnungen und Bilder der Kinder ist daher auch nicht durch die Intention charakterisiert, etwas zu repräsentieren. Dieses „Spielen mit Formen“ ist jedoch von der Kultur abhängig, da sie jeweils unterschiedliche Formrepertoires bietet und damit die zeichnerische Entwicklung in eine bestimmte Richtung lenkt. So haben die Zeichnungen der Kinder aus der westlichen Welt einen repräsentativen Charakter, weil die Kultur ihnen solche Darstellungen bietet (a.a.O., S. 10).

Durch „playing with forms“ entwickeln Kinder schließlich eine begrenzte Anzahl von formalen Einheiten („finite set of formal properties“, a.a.O., S. 2), was die Entwicklung ihrer Zeichnungen/Bildnereien determiniert und für sie eine ästhetische Befriedigung herstellt. Um dies zu erklären, weist Alland darauf hin, dass die Zeichnungen der Kinder unbewusst auf verschiedenen Wegen in Übereinstimmung mit kulturellen Konventionen korrespondieren. Dabei spricht Alland von „good formes“ (ebd.), welche universell und „im menschlichen Gehirn verschlüsselt“ sind (ebd.). Nach dieser Auffassung besitzt jeder Mensch eine innere Fähigkeit, „good forms“ zu realisieren und zu beurteilen, jedoch entscheidet die soziale Umwelt oder die Kultur darüber, welche Formen als ästhetische Befriedigung oder als ästhetische Ereignisse angesehen werden. In Anlehnung an Chomskys (1975) Thesen über „universal grammar“ (Alland, 1983, S. 5) in Bezug auf

die Sprache und ihre Besonderheiten, vertritt Alland die Auffassung, dass „all normal humans are born with the capacity to speak language and it is certainly possible that all normal humans are born with the latent capacity to produce and/or appreciate good forms“ (a.a.O., S. 3). Dies stellt die Grundlage der Hypothese dar, die im Rahmen seiner Forschung untersucht wird.

Dennoch bedeute dies für Alland (1983) nicht, dass Kinder durch Zeichnen und Malen gleichsam kommunizieren wollen wie durch die Sprache. „Human need language for communication, but they do not need art for it“ (a.a.O., S. 9). Kunst besteht für Alland also nur aus Zeichen und Formen, mit denen das Kind spielt. Der kommunikative symbolische (repräsentative) Charakter der Zeichnungen entstehe nur durch den Einfluss der Kultur. „The extension of formal play into the visual symbolic realm comes when children are taught that forms can be linked to content“ (a.a.O., S. 10). In dieser Hinsicht und in Bezug auf die Entwicklung der Kinderzeichnung sieht Alland (1983), dass „in working with form, children may certainly discover on their own what particular forms are emotionally satisfying, but there is no reason to assume that left to their own devices, children will, as a matter of course, go beyond this discovery“ (a.a.O., S. 9). Mit dieser Auffassung distanziert sich Alland von Arnheims These, dass kindliches Zeichnen symbolisch und bedeutungstragend ist (Arnheim, 1954). Für Alland (1983) hat das Kind beim Zeichnen nicht unbedingt eine Absicht oder Intention, seiner Zeichnung einen symbolischen Wert zu verleihen. Die von Arnheim (1954, 1974) vorgestellte Äquivalenz zwischen kindlichem Zeichnen und Kunst ist nach Alland durch den Einfluss von Erwachsenen und nur als Vermutung zu interpretieren. Alland (1983) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass viele der Kinder aus Bali auf die Frage „was sie zeichneten“ keine Antwort geben konnten, was von ihm als Beweis für den fehlenden Symbolismus interpretiert wird (a.a.O., S. 33). Nach seiner Auffassung haben viele Kinder ausschließlich die Motivation, mit den Formen zu spielen (a.a.O., S. 9). Das Endprodukt wird vom Prozess dieses Spielens mit den Formen, die kulturell vermittelt werden, determiniert. In diesem Zusammenhang werden auch die Thesen von Goodnow (1977) herangezogen, die die Zeichnung als ein sequenzielles ökonomisches Verhalten sieht, das sich eines grundlegenden Vokabulars bedient.

Dieser Sachverhalt bzw. „Repräsentationsmodus“ des Bildes wird auch von Wichelhaus (2010b) thematisiert. Die Autorin weist darauf hin, dass die Kinderzeichnung und insbesondere die sog. „freie Kinderzeichnung“ eine Form der Kommunikation nachweist, die sie als „intrapersonale Kommunikation“ bezeichnet. Demnach kommuniziert das Kind beim Malen und Zeichnen und anhand des fertigen Ergebnisses ausschließlich mit sich selbst und hat nicht die Absicht, jemandem etwas mitzuteilen, was für Kinderzeichnungen, die in schulischen oder therapeutischen Kontexten entstehen, zutreffen kann (a.a.O., S. 225-227). Nach dieser Auffassung ist Kinderzeichnung „ein semiotisches Phänomen, das bereits in der Rezeption zu einem Zeichen generiert wird“ (a.a.O., S. 224). Die Mitteilungen des Kindes anhand seiner freien Zeichnung und wie sie von fachkundigen Experten interpretiert wird, spielen in der Bildherstellung nach Wichelhaus (2010b) eine sekundäre Rolle. Die Bildherstellung entstehe vielmehr aus der primären Motivation „sich auszudrücken und mit sich selbst zu kommunizieren“ (a.a.O., S. 227). In dieser Hinsicht stellt Wichelhaus die Frage, ob Kritzeleien, präskematische Konfigurationen, oder „Zeichnungen, die aus größer existentieller Not heraus entstehen, für das Kind Zeichenfunktionen haben, d.h. etwas repräsentieren“ (ebd.)? Trotz dieser Annäherung an die Auffassungen von Alland (1983) besteht jedoch der Unterschied darin, dass Alland davon ausgeht, dass alle Kinderzeichnungen keinen Repräsentationsmodus nachweisen, es sei denn, die Kultur und Umwelt dies vermitteln und fördern.

Neben diesen Aspekten spielt für Alland (1983) die direkte Erfahrung der Kinder mit „art training“ (a.a.O., S. 209) eine wichtige Rolle bei der Entwicklung ihrer Zeichnungen/Bilder. Daher beabsichtigt der Forscher, die Zeichnungen/Bilder von Kindern zu untersuchen, die möglichst noch keine Erfahrung mit Kunst hatten. Trotzdem steht Alland (1983) kritisch gegenüber den Auffassungen von Kellogg (1956, 1970), die von „universalen“ graphischen Basiselementen („basic scribbles“, 1970, S. 14) und Diagrammen ausgeht, welche durch ihre Kombinationen und Aggregationen („aggregate“) die Weiterentwicklung der Kinderzeichnung bestimmen (a.a.O., S. 45). Viele Kinder können nach Alland (1983) repräsentationale Zeichen realisieren, obwohl sie niemals zuvor mit Zeichnen Erfahrungen gesammelt haben. Ähnlichkeiten in den Zeichnungen der Kinder aus

verschiedenen Kulturen begründet Alland mit der Ähnlichkeit von bestimmten Mustern in Natur und Kunst, welche universal sind und unsere Wahrnehmung beeinflussen. Alland geht auch davon aus, dass kulturspezifische graphische Unterschiede erst in der sog. Schemaphase auftreten. Nach der Kritzelphase (vorrepräsentationale Phase) ist die zeichnerische Aktivität hauptsächlich durch die Motivation charakterisiert, mit den Formen zu spielen (a.a.O., S. 9).

Alland (1983) fasst das Ziel seiner Untersuchung folgendermaßen zusammen: „I shall argue that representation is not the necessary consequence of picture making for children and that at least some, if not all, schemas are learned. If there is a genetic element in aesthetics it is formal and has nothing to do with content“ (a.a.O., S. 16). Es werden im Folgenden die Ergebnisse und Beobachtungen von Alland hinsichtlich der Zeichnungen von Kindern nur aus Bali und Bonapi vorgestellt, die einen aufschlussreichen Eindruck von seinen Auffassungen vermitteln können.

5.4.3.1. Die Zeichnungen aus Bali

Auf Grundlage der Beobachtungen des zeichnerischen Prozesses bei balinesischen Kindern weist Alland (1983) darauf hin, dass „what look like coherent designs may be produced by a more or less random attempt to fill space by working with marks of decreasing size as a picture progresses toward completion“ (a.a.O., S. 33). Hinzu betont er „many of the Balinese children drew in just this manner“ (a.a.O., S. 33). Alland weist hier auf einen wichtigen Aspekt der zeichnerischen Intention der Kinder in Bali hin. Für ihn schienen die Kinder Freude/Interesse am Zeichnen an sich zu haben, ohne dabei Mühen zu zeigen, eine realistische, gegenstandsanaloge oder repräsentationale Darstellung vermitteln zu wollen. Ähnlich bemerkt Alland (1983), dass es ihm schwer fiel, den narrativen Kontext zwischen den vielen dargestellten Motiven herzustellen. Auch die Erklärungen der Kinder über ihrer Zeichnungen waren mit den Zeichnungsinhalten oft schwer zu kombinieren. Trotz dieser Schwierigkeit, die Bedeutung der Darstellungen und ihre Beziehungen zueinander zu verstehen, scheinen die Zeichnungen für Alland einen starken narrativen Inhalt zu besitzen, was für die balinesische Kunst charakteristisch sei. Alland (1983) bezieht also diese Art der Darstellung auf den Ein-

fluss der herrschenden und traditionellen Kunststile in Bali zurück. In diesem Zusammenhang zeigen auch Al-Kranawi & Slater (2007), dass die Erzählungen der beduinischen Kinder aus Israel nicht mit ihren zeichnerischen Darstellungen übereinstimmen, die, wie schon erwähnt, in Ähnlichkeit mit der islamischen Kunst farbenreich und sehr dekorativ sind.

43 Kinder aus Batnan nahmen an der Untersuchung teil, wovon 41 Kinder beim Zeichnen gefilmt wurden. Das Alter der Probanden betrug 2;6 bis 8 Jahre. Zu den 41 Kindern gehören 13 Mädchen und 28 Jungen. Die Kinder saßen beim Zeichnen und Malen nebeneinander. Nur vier Kinder besuchten die Schule. In Bezug auf ihre Zeichnungen weist Alland (1983) auf folgende Phänomene hin:

- 32 von 43 Zeichnungen sind durch gefüllte Zeichenflächen mit zahlreichen Formen (Zeichen) und einfachen Einheiten charakterisiert. Beim Zeichenprozess beobachtet er eine Tendenz, von einer Ecke zur anderen überzugehen, wodurch solche dichten Zeichnungen entstanden.
- 13 von 43 Zeichnungen weisen eine Kombination von repräsentationalen und vorrepräsentationalen Zeichen auf.
- Die Zeichnungen junger Probanden beinhalten viele Kreisformen.
- 88% der Kinder vermeiden in ihren Repräsentationen Überlappungen und Überschneidungen von Zeichenfigurationen.
- Die Zeichnungen weisen starke Ähnlichkeiten mit der herrschenden, traditionellen balinesischen Kunst auf.
- Der Wiederholungszwang führt zu einem harmonischen Bild.
- Repräsentative Zeichen von Tieren und Menschen weisen Mängel an Details auf.
- Die Zeichnungen sind sehr bunt und reich an Farben.
- Nur sieben von 43 Zeichnungen beinhalten Menschfiguren. Dabei sind die meisten Menschzeichnungen „grob“ und „unfertig“ („rude“, a.a.O., S. 27). Daher beurteilt er diese als „primitiv“ und sieht den Grund dafür in einem „inneren Zwang“ („compulsion“) der Kinder, die Bildfläche durch Wiederholungen einfacher Zeichen und halbwillkürlicher Zeichengebungen („semi random marks“; a.a.O., S. 61) auszufüllen, weshalb auch die Menschdarstellung vernachlässigt wird.

- Im Vergleich zu den amerikanischen und japanischen Kinderzeichnungen sind die Zeichnungen regressiv und weniger komplex.

Diese Ergebnisse bestätigen die Meinungen des Forschers, dass die zeichnerische Fähigkeit von den Erfahrungen mit künstlerischen Materialien und von der jeweiligen Kultur abhängt. Als wichtigster kultureller Einflussfaktor gelten die herrschende Kunst und die graphisch-visuellen Vorbilder.

5.4.3.2. Die Zeichnungen aus Ponape

43 Kinder aus Ponape (aus den Dörfern Saladele und Awah) nahmen an der Untersuchung teil. Ihr Alter lag zwischen 2 und 13 Jahren, wovon 23 Kinder keine Schule bzw. keinen Kindergarten besuchten. Alle Kinder zeichneten getrennt voneinander und wurden dabei gefilmt. Sie hatten in ihrer alltäglichen Umgebung keinen Zugang zum Fernsehen und nur begrenzte und seltene Erfahrungen mit Illustrierten und Ähnlichem. Die Kinder lernten in der Schule hauptsächlich zwei schematische Repräsentationen zu zeichnen, nämlich eine Blume und das Schulhaus, welche in den Zeichnungen übermäßig vorkommen.

In der Darstellung der Ergebnisse wird von Alland (1983) auf folgende Besonderheiten aufmerksam gemacht:

- 32 von 42 Zeichnungen sind monochrom. Bei den Vorschulkindern herrscht die Farbe Rot vor.
- 18 der 23 Vorschulkinder zeichnen vorrepräsentationale Konfigurationen.
- Die meisten Kinder (wie in Bali) vermeiden Überlappungen. Nur fünf von 43 Zeichnungen weisen Überlappungen auf, wobei von diesen drei Zeichnungen zu den aktional-gestischen Kritzelzeichen gehören.
- Im Gegensatz zu den Zeichnungen der balinesischen Kinder weisen die Zeichnungen der Kinder aus Ponape starke Zusammenhänge (z.B. „connected wholes with few parts separate“, a.a.O., S. 68) zwischen den einzelnen Figuren auf. Sie verbinden Linien und Einheiten, was oft bei monochromen Zeichnungen vorkommt. Obwohl in einigen Zeichnungen die Bildelemente auf mehrere Ecken verteilt sind, nehmen sie doch Bezug zum zentralen Gegenstand.

- Ein anderer Unterschied in den Zeichnungen aus Bali und Ponape besteht in der mangelnden Anzahl von Kreisformen. Von den Vorschulkindern in Ponape zeichnete nur ein Kind isolierte Kreisformen. Die meisten kreisförmigen Zeichen wurden von den Schulkindern für die Darstellungen von Blumen verwendet.
- Die Kinder aus Ponape zeigen im Gegensatz zu den Kindern aus Bali (und aus Taiwan, a.a.O., S. 69) wenig Drang, die Zeichenfläche zu füllen. Nur elf von 43 Zeichnungen gehören zu dieser Kategorie. Dadurch sind ihre Zeichnungen auch weniger dicht.
- Sowohl in Ponape als auch in Bali malt nur eine geringe Zahl von Kindern ihre Konfigurationen mit Farben aus.
- Ähnlichkeiten in den Darstellungen der beiden Stichproben findet Alland im mangelnden „narrativen“ Gehalt. Nur ein Kind aus Ponape zeichnete ein „story picture“ (a.a.O., S. 69).
- In Bezug auf die erlernten schematischen Zeichnungen (Schulhaus und Blumen), die den Kindern in der Schule beigebracht werden, bemerkt Alland (1983), dass 16 der 17 Schulkinderzeichnungen diese Konfigurationen beinhalten.
- Menschdarstellungen kommen in den Zeichnungen der Kinder aus Ponape (und Bali) sehr selten vor. Nur ein Vorschulkind und sechs Schulkinder zeichneten Menschdarstellungen. Alland vermutet in Hinblick auf diese Tatsache, dass Menschdarstellungen nicht zu den gewöhnlichen Repräsentationen in den Kinderzeichnungen dieser Kulturen gehören, was Beobachtungen von anderen Autoren (u. a. Goodenough, 1926; Harris, 1963; Koppitz, 1968) widerlegt, dass die Menschdarstellungen zu den beliebtesten und häufigsten Darstellungen in Kinderzeichnungen aus aller Welt gehören.
- Die Zeichnungen aus Ponape deuten, ebenso wie die aus Bali, auf ein mangelndes Bedürfnis der Kinder hin, repräsentative Darstellungen zu realisieren. Die Kinder scheinen vordergründig Spaß an der Herstellung von zeichnerischen Konfigurationen zu haben. Ihre Zeichnungen scheinen weniger eine gegenstandsanaloge („realistische“, Luquet 1927) Intention bei der Darstellung nachzuweisen.

- Die eingeschränkten Motive in den Zeichnungen führt Alland auf die Mängel an Kunsterfahrungen bei den Kindern zurück. (Alland, 1983, S. 95).

Zusammenfassend kommt Alland (1983) durch seine Untersuchungen, von denen hier nur zwei vorgestellt wurden, zum Ergebnis, dass zeichnerische Fähigkeiten hauptsächlich von den Erfahrungen der Kinder damit abhängig sind. Auch die schulische Bildung hat einen starken Einfluss auf die Kinderzeichnung und ihrer Entwicklung. So sind die Zeichnungen der japanischen und amerikanischen Kinder „sophisticated“, weil diese viel Erfahrung mit „art training“ (a.a.O., S. 209) besitzen, was hauptsächlich in den Schulen gefördert wird.

Die folgende Abbildung 21 von einem Kind aus Ponapi und die zwei weiteren Abbildungen (22 und 23) von Kindern aus Bali sollen den frühen Einfluss der Kultur verdeutlichen. Alland sieht darin auch seine These bestätigt, dass Kinder während des Zeichnens hauptsächlich mit den Formen spielen und nicht immer eine Erzählung/Mitteilung per graphischer Zeichen vermitteln wollen. Den narrativen Inhalt der Zeichnungen der Kinder aus Bali führt er zudem auf den Einfluss der in ihrer Kultur herrschenden Kunsttradition zurück.

Dazu zeigt diese Untersuchung für Alland, dass Zeichnen zwar mit einer bestimmten Lust am Spielen verbunden ist, jedoch entwickeln Kinder aus verschiedenen Kulturen unterschiedliche graphische Strategien, die von ihrer Kultur determiniert werden. So kann ein bestimmtes Zeichen von Kindern in einer Kultur oft wiederholt werden, weil es auch von der Kultur bewusst oder unbewusst, direkt oder indirekt geprägt und gefördert wird. Ähnlich zeigt Alland in der Zusammenfassung seiner Arbeit, dass Kinder, die niemals mit Zeichnen Erfahrung sammelten, schon beim ersten zeichnerischen Versuch repräsentative Darstellungen realisieren können. Diese Beobachtung widerlegt die These von Kellog (1956, 1970), dass das Kind zuerst über die „basic scribbles“ verfügen muss, damit es sich zu höheren Entwicklungsstufen in seiner Zeichnung entwickeln kann. Zudem berichtet Alland (1983) davon, dass er zwei Arten des Spielens mit Formen beobachtete. Demnach versuchen einige Kinder während ihrer zeichnerischen Tätigkeit, neue unvertraute Formen und Formkombinationen zu entwickeln und andere

Kinder benutzen ausschließlich Formen, die innerhalb ihrer Kultur vermittelt und überliefert werden (a.a.O., S. 203).

Abbildung 21: Kind aus Ponapi

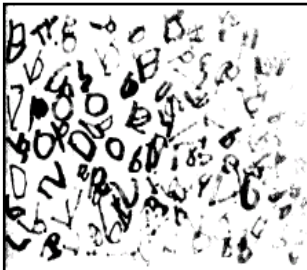


Abbildung 22: Kind aus Bali

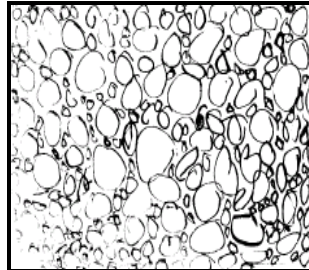
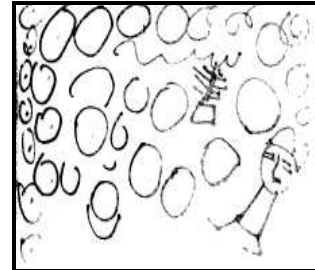


Abbildung 23: Kind aus Bali



Der Verfasser der vorliegenden Arbeit hat viele Jahre in Israel mit palästinensischen Kindern gearbeitet, die niemals davor mit Ton, Acrylfarben oder Aquarellfarben Erfahrung gesammelt hatten. Ihm ist ebenfalls die von Alland (1983) geschilderte Freude und Lust bei den Kindern aufgefallen, die sich durch das Spielen mit und Ausprobieren von den neuen Materialien ausdrückte. Jedoch haben die Kinder nach einigen wenigen Sitzungen gegenstandsanaloge realistische und symbolische Gestaltungen/Darstellungen realisiert.

5.4.4. „How can Chinese children draw so well“ (Winner, 1989)

Am Titel der Veröffentlichung kann man die Kernfrage der Untersuchung von Winner (1989) ablesen, die im Jahr 1987 durchgeführt wurde, als die Autorin in China zwei Monate lang den Kunstunterricht an chinesischen Schulen besuchte und beobachtete. Zwei Aspekte werden in dieser Untersuchung stark berücksichtigt, nämlich wie zum Einen die Methoden des Kunstunterrichts und zum Anderen die Erziehung in einem Land und die Kunst des Kindes beeinflussen.

Winner (1989) beschreibt in ihrem Artikel sehr ausführlich die Ziele und die Methodik des Kunstunterrichts in China und vergleicht sie mit den Methoden und Zielen des Kunstunterrichts im „Westen“. Für sie stellen diese Unterschiede in der Kunstvermittlung und -lehre die Hauptgründe dafür dar, warum chinesische Kinder „besser“ als westliche Kinder zeichnen können. Auch die Erziehung in China, welche die Konzentrationsfähigkeit der Kinder und ihren Gehorsam gegenüber

Erwachsenen und Lehrern sehr fördert, hat nach Winner einen wichtigen Einfluss auf ihre Kunst (a.a.O., S. 44).

Chinesische Kinder lernen nach Winner (1989) zwei Zeichenstile, den „Western Style“ (mit Wasserfarben) und die traditionelle chinesische Tuschemalerei. Für den traditionellen Stil, der in China überwiegend praktiziert wird, werden klassische chinesische Motive wie Shrimps, Goldfische, Affen, Hühner oder Pflanzen gewählt, die als Modellvorlagen fungieren, welche die Kinder zeichnen/malen sollen. In diesem Unterricht gibt es nur einen kleinen kreativen Anteil, in dem die Schüler frei nach ihrer Imagination und somit ohne Modellvorlagen zeichnen dürfen. „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“ (a.a.O., S. 50). Ihnen wird dabei Schritt für Schritt gezeigt, wie ein Bild zu entstehen hat und sie müssen sich genau an die Instruktionen des Lehrers halten. Die Lehrer erklären jeden Schritt so, dass keine Fragen für die Schüler bleiben (a.a.O., S. 49). Winner beschreibt den Kunstunterricht anhand eines Beispiels, wonach eine „Pinguin-Zeichnung“ gelehrt wird (a.a.O., S. 54). Nach einem Videofilm über Pinguine dürfen Kinder eine Minute lang eigene Bilder herstellen. Danach aber folgen sie den genauen Instruktionen in Form von Tafelbildern, die zeigen, wie ein Pinguin schrittweise gezeichnet werden kann. Wenn ein Kind z.B. Blumen zu seinem Pinguin zeichnet, wird es aufgefordert, diese auszuradieren. Die Methodik des Kunstunterrichts besteht also darin, vorgegebene Modelle zu kopieren.

Das Ziel der amerikanischen Kunsterziehung ist dagegen „to teach the eye to see beyond schemas“ (a.a.O., S.60). Daher besteht auch der größte Unterschied zwischen Kunsterziehung in beiden Ländern in „schema mastery vs. novelty of vision“ (ebd.). Dies kann als ein Hinweis auf unterschiedliche ästhetische Traditionen zwischen „Westen“ und „Osten“ angesehen werden. Damit sind auch die ästhetischen Regeln unterschiedlich. „I assume, Chinese art education does not train children to look at aesthetic aspects such as composition, style, color, 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 colors, shapes, and compositions of landscape“ (a.a.O., S. 62). Ein anderer Unterschied bestehe nach Winner darin,

dass im Kunstunterricht eher zweidimensionales und nicht dreidimensionales Zeichnen und Malen gelehrt werde (a.a.O., S. 55). Darüber hinaus besteht ein Unterschied im vermittelten Inhalt während des Kunstunterrichts. „In Chinese painting lessons, children learn to paint traditional schemas used by the ancient masters; in western painting lessons, children learn to paint cartoonlike schemas borrowed from Western cartoons“ (ebd.).

Winner (1989) ist von den Zeichenfähigkeiten der Kinder in China sehr beeindruckt und versucht diese zu erklären. Gründe findet sie u.a. im Verhalten der Kinder im Kunstunterricht. Dabei betont sie, dass chinesische Kinder wegen ihres Willens zur Gehorsamkeit und zur Konzentration, mit solchen Fertigkeiten malen können. Diese zwei Fähigkeiten führt sie auf die Methoden der Kindererziehung in China zurück, welche sich von den Methoden der Kindererziehung im Westen sehr unterscheiden (a.a.O., S. 44). Diese ausgeprägte Konzentrationsfähigkeit und den Willen (1989) zu Gehorsamkeit findet Winner in den frühen Erziehungsstilen der chinesischen Eltern begründet (a.a.O., S. 45). Schon Dreijährige können in der Klasse und im Restaurant beim Essen konzentriert stillsitzen. In China wickeln Eltern ihre Neugeborenen mit einem Tuch um den ganzen Körper ein, damit das Kind sich nicht bewegen kann. Hinzu kommt die Reinlichkeitserziehung, welche im Vergleich zum Westen sehr früh beginnt. Das Kind lernt auch sehr früh und deutlich, sich den Eltern und älteren Menschen der Gemeinschaft unterzuordnen und ihnen zu gehorchen. Im Unterricht müssen Kinder ihre ganze Aufmerksamkeit auf den Lehrer richten. Winner (1989) beschreibt dieses Verhalten als „teaching the child who is in control“ (a.a.O., S. 44). Dies ist nach der Auffassung der Verfasserin am deutlichsten im Kalligraphieunterricht zu beobachten. In diesem Unterricht, der mit der ersten Klasse beginnt, lernen die Kinder, wie man sich richtig setzt, wie man den Pinsel für unterschiedliche Stricharten halten soll und wie Tinte und die genaue Menge davon für die entsprechenden Striche ausgesucht werden. Ziel ist es, diese Tradition zu beherrschen und nicht, über sie hinaus zu gehen. Kinder in China lernen im Kunstunterricht also vordergründig ein definiertes Set von Techniken zu meistern (a.a.O., S.52).

Während Kinder im Westen darin gefördert werden, ihre Emotionen und eigenen Ideen zum Ausdruck zu bringen, finden die chinesischen Kinder dies über-

flüssig und zeigen kein Bedürfnis danach, auch als sie von der Autorin dazu aufgefordert werden. „When I asked children if they ever felt the desire to draw something that they had just seen on the street or that had just happened to them, they looked at me blankly and said no“ (ebd.). Zudem werden die Kinder nicht gefördert, durch und anhand der künstlerischen Erfahrungen auch künstlerische Darstellungsprobleme zu finden, zu lösen und darüber zu reflektieren (a.a.O., S. 57). Daher hat Kunst in China vorrangig den Anspruch auf Ästhetik (Schönheit, a.a.O., S. 56) und dient der Vermittlung moralischer Inhalte. Diese Auffassung wird auch von Huang (1998) vertreten. Huang beschreibt das Ziel der traditionellen Kunst als Verbindung zwischen „schön“ und „gut“, welche als Form einer moralischen Erziehung gelten. Dabei ist der Selbstaussdruck nicht erwünscht. „Die Kunsttradition ist sehr formal und dient nicht für eine Darstellung von persönlicher Weltansicht des Künstlers bzw. Kindes“ (nach Wolter, 2007, S.110). „Das kleinste Interesse des Kollektivs ist trotzdem eine große Sache, das größte Interesse eines Einzelnen ist trotzdem eine kleine Sache“ (Huang, 1998, S. 181).

Obwohl Winner (1989) am Ende ihrer Untersuchung bemerkt, dass in jedem Land jeder Lehrer seine Methoden anhand verschiedener Schemata aus Malbüchern zu unterrichten versucht, deutet sie darauf hin, dass die chinesischen Kinder mit höherer Fertigkeit und realistischer als amerikanische Kinder zeichnen. „The children produced drawings far more skilled and realistic than their American peers would have created. Thus, the intensive practice in seeing, and in eye-hand coordination, that these children receive from copying pictures seems to generalize to drawing from life“ (a.a.O., S.52). Die Gründe dafür sieht sie, wie schon erwähnt, in der Erziehung der Kinder, welche großen Wert auf Gehorsam und Konzentration legt.

Am Ende der Darstellungen dieser Untersuchung ist auf einige Aspekte ausführlicher einzugehen. Winner gehört zu den Vertretern der Thesen von Arnheim (1956, 1974) und Gardner (1980), wonach die ästhetische Produktion von Kindern als eine Kunst anzusehen sei, welche durch das zunehmende Beherrschen von verschiedenen künstlerischen Techniken und die Erfindung von zeichnerischen Äquivalenzen verbessert werden könne. Daher sucht sie nach Unterschieden innerhalb der Methodik des Kunstunterrichts, um die festgestellten Unterschiede in

den Darstellungen der chinesischen und amerikanischen Kinder zu erklären. Mit den Ergebnissen stellt sie eine Bestätigung dieser These fest.

Interessant an der Untersuchung ist, dass Winner (1989) zwar erkennt, dass Kinder in China anders erzogen werden, sieht dies aber nur in ihrem Verhalten ausgedrückt und versucht nicht, „the social view of self“ (Court, 1989, S. 73) in ihren Zeichnungen zu erkunden. Wie schon dargestellt wurde, bemerkt die Verfasserin deutlich, dass der Kunstunterricht lehrerzentriert und nicht Kind zentriert sei (Winner, 1989, S.44). Im Vergleich zu den Untersuchungen von Court (1989), Andersson (1995), Aronsson & Andersson (1996), und Aronsson & Junge (2001) könne man auch in den chinesischen Kinderzeichnungen einige Besonderheiten beobachten, die auf „the social view of self“ schließen ließen. In diesem Zusammenhang wurde von u.a. den zuletzt erwähnten Autoren/Innen auch die These dargestellt, dass, während sich westliche Kinder im Leben eher auf Dinge konzentrieren, Kinder aus kollektivistischen Kulturen auf die Menschen in ihrer Umgebung achten (vgl. auch Rogoff, 1989). Dazu hat die schon dargestellte Untersuchung von Andersson (1995) gezeigt, dass in den Zeichnungen der tansanischen Kinder über ihre „zukünftige Familie“ viel häufiger als in den Zeichnungen der schwedischen Kinder „human figure occlusion“ beobachtet wurde. Dagegen war in den Zeichnungen der schwedischen Kinder mehr „objekt occlusion“ zu beobachten (Andersson, 1995, S. 103).

In folgenden Abbildung 24 (Winner, 1989) ist auffällig, wie viele Menschenfiguren in dieser Zeichnung eines sechsjährigen chinesischen Kindes, das nach westlichen Kunsttechniken gemalt hat, dargestellt sind. Die Zahl der Menschfiguren umfasst zehn Personen. Vergleicht man dieses Merkmal der Zeichnung mit den Ergebnissen der zuletzt genannten Autoren über Zeichnungen der Kinder aus kollektivistischen („adult centered“) und nicht individualistischen („child centered“) Kulturen, findet man auch dort eine Tendenz zur Darstellung von mehreren Personen. In westlichen Kinderzeichnungen erwartet man dagegen eine „self-centered“ Darstellung, in der vordergründig die eigenen individuellen Aktivitäten und Interessen zum Ausdruck gebracht werden. Die Abbildung 25, die während der Sammlung der Zeichnungen für die vorliegende Arbeit entstand, wurde von einem achtjährigen deutschen Mädchen gezeichnet. Obwohl anzunehmen ist,

dass, ähnlich wie in der Zeichnung des chinesischen Mädchens die Natur hier das Zentralthema wäre, sieht man deutlich das Fehlen von Menschen und die Konzentration der Darstellung auf Objekte. Obwohl diese Abbildung nicht hinlänglich ist, um dieses Phänomen zu verallgemeinern, scheinen diese Unterschiede sich in mehreren Untersuchungen und Kulturen zu bestätigen, die zum Teil schon vorgestellt wurden (Tansania [Andersson, 1995; Aronsson & Andersson, 1996]; Äthiopien [Aronsson & Junge, 2001] und Kenia [Court, 1989]).

Abbildung 24.: Chinesisches Mädchen



Abbildung 25.: Achtjähriges deutsches Mädchen



5.4.5. Die Ästhetik steht im Vordergrund (Zeichnungen ägyptischer Kinder; EL-Bassiouny, 1991)

Obwohl sich die Arbeit von EL-Bassiouny (1991) nicht mit den kulturellen Einflüssen auf die Kinderzeichnung beschäftigt, wird sie hier vorgestellt, da die dargestellten Bildbeispiele einen gewinnbringenden Einblick in die Zeichnungen ägyptischer Kinder liefern, in denen der kulturelle Einfluss sichtbar wird.

EL-Bassiouny ist ein ägyptischer Kunstpädagoge und -wissenschaftler und gehört zu den bekanntesten Forschern der Kinderzeichnung im arabischen Raum. Seine Arbeiten (u.a. 1984, 1987, 1991) beziehen sich auf Aspekte und Ansätze der Kunstpädagogik in arabischen Ländern und insbesondere in Ägypten sowie auf die Entwicklung der Kinderzeichnung. Er gehört zu den Vertretern der kunstorientierten Auffassungen von Arnheim (1976) und Gardner (1973, 1980), welche die Kinderzeichnung als Kinderkunst betrachten und die Eigenschaften der kindlichen Zeichenaktivität mit denen von Künstlern vergleichen. In Anlehnung an diesen kritisiert EL-Bassiouny (1991) den DAM-Test von Goodenough, da der Test die ästhetischen und kreativen Elemente in der Zeichnung nicht berücksichtigt

und sich ausschließlich auf die Wiedergabe der visuell wahrgenommenen Form des menschlichen Körpers und seiner Teile beziehe. Goodenough (1926) argumentiert: "The Drawings made by young children have an intellectual rather than an aesthetic origin" (a.a.O., S. 111). An einer anderen Stelle fügt Goodenough (1926) hinzu: "Drawing to the child, is primarily a language, a form of expression, rather than a means of creating beauty" (a.a.O., S.12). Dagegen vertritt EL-Bassiouny die Auffassung, dass hauptsächlich die Ästhetik und nicht die Intelligenz die Kinder in ihren Zeichnungen beeinflusse. Er sieht die Kinderzeichnung zwar als Ausdruck von Kognition, Gefühlen, graphischer Fähigkeit, Verhältnis- und Propositionswahrnehmung, aber hauptsächlich als Ausdruck von Ästhetik und Kreativität (Entdeckung). Was Goodenough als mangelnde Intelligenz betrachtet, ist für EL-Bassiouny eine kindesgemäße „kreative“ Darstellung.

Damit nähert sich EL-Bassiouny der Position von Read (1945), der diesen Aspekt bei Goodenough ebenfalls kritisiert. Read (1954) lehnt im Allgemeinen solche Tests, die durch die Zeichnung die Intelligenz des Kindes „messen“ wollen, ab. Er weist auch darauf hin, dass nicht jede „intelligente“ Zeichnung unbedingt eine schöne Zeichnung sei, wie auch nicht jede „schöne“ Zeichnung eine „intelligente“ Zeichnung sein müsse (a.a.O., S. 248ff.). Ähnliche Mängel und Beschränkungen zeigt auch Gardner (1980), der manche Ähnlichkeit zwischen den Zeichnungen bekannter Künstler (wie Picasso, „Pferd“, 1930; Paul Klee, „Die Tänzerin“) und den Kinderzeichnungen hervorhebt.

Um seine These zu verdeutlichen, dass die Kinderzeichnung als Kunst zu betrachten sei, die ihren eigenen ästhetischen Regeln folgt (vgl. Arnheim, 1978), vergleicht EL-Bassiouny (1991) viele Zeichnungen der ägyptischen Kinder mit den Bildern und Kunstwerken bekannter Künstler wie Picasso, Klee, Chagal, Miro, Carl Appell und Jackson Pollock. Die folgenden Abbildungen 26 und 27 von Miro und Appel werden mit den Abbildungen 28 und 29 von sechsjährigen ägyptischen Kindern verglichen. Die Abbildungen 30 und 31 zeigen ausgesuchte Arbeiten von Paul Klee, welche mit den ihnen folgenden Abbildungen 32 und 33 verglichen werden, die ägyptische Kindern zeichneten. EL-Bassiouny sieht darin viele Analogien, die seine „künstlerische“ These über die Kinderzeichnung bestätigen (a.a.O., 208-253).

EL-Bassiouny (1991) selbst geht nicht auf den spezifischen Einfluss der ägyptisch arabischen Umwelt auf die Kinderzeichnungen ein. Kultur hat für den Autor zwar einen Einfluss auf die Kinderzeichnung, was durch die Erfahrungen der Kinder in der jeweiligen Umgebung entstehe, aber diese Erfahrungen sei mit allgemeinen kindlichen Ausdruckstechniken verbunden, die allen Kulturen gemeinsam seien und von der jeweiligen Ethnie, Farbe, Sprache oder Religion nicht abhängen (a.a.O., S. 262). An einer anderen Stelle öffnet der Autor eine andere Interpretationslinie, die jedoch nicht weiter verdeutlicht wird: „Through art education the student learns how to adjust to his environment. Environment comprises every thing around him, physical, social and aesthetic. In his art expression he deals with themes derives from the environment. These themes are transformed into beautiful objects (...). He sees the world around with this sense of aesthetic inquiry. This heightens the level of his understanding, and gives him more happiness” (a.a.O., S. 318). Man merkt wieder die Hervorhebung des Ästhetischen („beautiful objects“) als wichtigsten Aspekt der Kinderzeichnung. Nach der Auffassung von EL-Bassiouny passt sich das Kind an seine Umgebung an und setzt seine Wahrnehmungen so um, dass seine Darstellungen hauptsächlich „ästhetisch“ (schön) aussehen. Dennoch scheint, nach EL-Bassiouny, der kulturelle Einfluss darin zu liegen, dass das Kind die Themen für seine Zeichnungen/Bilder der Umgebung entnehme.

In der Darstellung der Zeichnungen vieler Kinder im Alter von 3 bis 15 Jahren unterscheidet EL-Bassiouny (1991) nur zwischen Kritzelereignissen und symbolischen repräsentativen Ereignissen, wobei es für ihn keine eindeutige Trennung zwischen symbolisch-repräsentativen Darstellungen und nicht-symbolischen Kritzelereignissen gibt; beide können zur selben Zeit auftreten und hängen vor allem von der Gefühlslage und allgemeinen Befindlichkeit des Kindes ab (a.a.O., S. 48). Symbole sind nach EL-Bassiouny „die Gesamtheit eines graphischen Zeichens, das die Eigenschaften eines realen Objekts umfasst. Auch die Linien (Kritzelereignisse) sind Symbole, deren Gehalt in der Linie selbst besteht und deren Grundlage die graphische Sprache ist, genauso wie der Künstler die Linie benutzt, um verschiedene Bedeutungen oder Effekte zu erzeugen“ (a.a.O., S.113; Übers.).

Abbildung 26: Miro
„Die Männer“

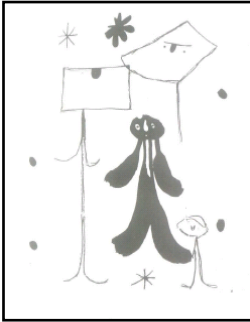


Abbildung 27: Karel
Appel, 1920

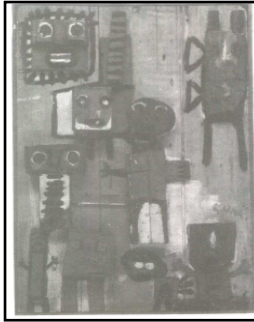


Abbildung 28: Ägypt.
Kind

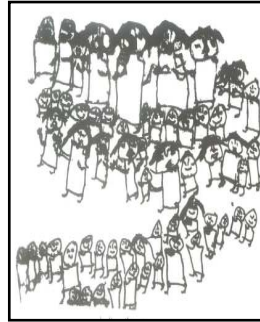


Abbildung 29: Ägypt.
Kind

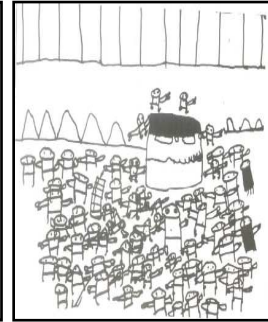


Abbildung 30: Paul
Klee



Abbildung 31: Paul
Klee



Abbildung 32: Ägypt.
Kind

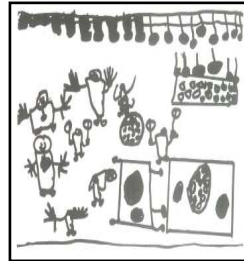
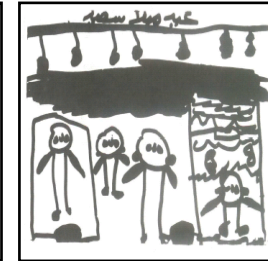


Abbildung 33: Ägypt.
Kind



El-Bassiouny (1991) unterscheidet jedoch zwischen einerseits ästhetischen Symbolen, in denen das Kind auf die Gesamtheit des Objekts, seine Details und ästhetischen Merkmalen achtet, und andererseits unästhetischen Symbolen, in denen das Kind eine „mechanische“ Nachahmung erzeuge, ohne dabei zu denken oder zu fühlen, „es ahmt andere nach, wie ein Papagei“ (a.a.O., S. 115). In diesem Zusammenhang sei es die Aufgabe der Kunstpädagogik, das Kind in die ästhetische Symbolik einzuführen und ihm beizubringen, die ästhetischen Aspekte/Eigenschaften in seine Darstellungen zu integrieren (ebd.). In diesen Erklärungen vertritt EL-Bassiouny ein sehr „unpädagogisches“ Konzept, denn es gibt kein „mechanisches“ Verhalten, in dem das Kind nicht fühlt und denkt. Dieser Versuch, die Kinderzeichnung nur aus einem ästhetischen Gesichtspunkt heraus zu betrachten, führt den Autor zu widersprüchlichen und verwirrenden Einstellungen, die zu seinen anderen Ideen von Kindererziehung und Förderung der eigenen individuellen Darstellungsfähigkeiten bei Kindern, die in seinen Arbeiten (1984, 1987, 1991, S. 75-106) auch dargestellt werden, nicht passen. Es ist aber aus den Darstellungen zu entnehmen, dass für EL-Bassiouny (1991) Denken und Fühlen

durch ästhetische Darstellungen zum Ausdruck kommen und diese nicht voneinander zu trennen seien. An einer anderen Stelle versucht er, Gründe dafür zu erläutern, die zur „mechanischen“ Kunst bei Kindern führen. Dabei sieht er die Gründe vor allem in der mangelnden Förderung der künstlerischen Aktivitäten der Kinder, in der strengen und autoritären Kunsterziehung, im fehlenden künstlerischen Interesse bei Eltern und Pädagogen, im Mangel an künstlerischen Mitteln und in der fehlenden Förderung der Kunst durch Massenmedien und Kunstmuseen (a.a.O., S. 137-143).

El-Bassiouny (1991) berichtet darüber hinaus von einer Arbeit über die Raumdarstellung bei ägyptischen Kindern, die er in einem internationalen Kongress in Frankreich im Jahre 1990 vorstellte. Für ihn gibt es keine alterstypischen Zeichnungen oder Darstellungen. In Ägypten hat man darauf verzichtet, dem Kind zeichnerische künstlerische Darstellungstechniken und -regeln, wie die perspektivische Darstellung, beizubringen. Da es also keine Festlegung von Techniken gibt, sind alle Zeichnungen und Bilder altersunabhängig und gleich (a.a.O., S. 260). Für El-Bassiouny (1991) sind dagegen andere Faktoren als Alter und Reife in der Analyse von Kinderkunst wichtig. Dazu gehören: Papierformat (bevorzugt ist das Format von 13x18 cm.), Malstift oder Malwerkzeug, das Thema und welche Details das Kind zu beachten hat (z.B. wird vom Kind verlangt, die Metrostation/den Zugbahnhof so zu zeichnen, dass man die Fahrenden, die Gitter und die Werbeplakate sieht). Wie das Kind seine Zeichen auf der Zeichenfläche organisiert, ist ihm frei überlassen. D.h., es gibt keine Regeln hinsichtlich der Raumdarstellung (a.a.O., S.260). Für El-Bassiouny (1991) kann ein fünfjähriges Kind, wie auch ein sechzehnjähriges Kind, eine Bodenlinie in seiner Darstellung benutzen; das Alter spielt keine Rolle und die Raumorganisation ist dem Kind selbst überlassen und deutet auf seine ästhetischen Fähigkeiten hin. Als Beispiel dafür erwähnt der Autor (a.a.O., S. 260) eine Untersuchung, die er mit ägyptischen Schülern durchführte, bei der die Kinder (ohne Altersangabe) eine sitzende Person, die vor ihnen saß und zu ihnen guckte, darstellen sollten. Einige Kinder stellten die Person so dar, als würde sie nach links oder nach rechts gucken, einige andere zeichneten eine stehende Person. Daher scheine die Kunst des Kindes oder seine

Zeichnung nicht von der realen Wahrnehmung, sondern von der Ästhetik abzu-
hängen.

Für EL-Bassiouny (1991) gibt es aber sieben Raumbegriffe, die er durch die Zeichnungen einiger vier- bis achtzehnjährigen ägyptischen Kindern nach dem Thema „Die Metrostation, mit Fahrenden, Gittern und Werbeplakaten“ beobachtet. Diese Phänomene sind: (1-) Benutzung von Bodenlinien; (2-) Vogelperspektive; (3-) Frontale Darstellung; (4-) Diagonale Darstellungen; (5-) Verschiedene „Richtungen“; (6-) Die Reifen auf den Schienen; und (7-) Röntgenbilder. Zu den anderen Kriterien, die EL-Bassiouny (1991) berücksichtigt, gehören u.a. Wiederholungen, expressionistische Darstellungen, realistische Darstellungen und Symbolismus, welche wiederum seine künstlerischen Thesen widerspiegeln. Die folgenden Abbildungen 34-39 aus der Arbeit von EL-Bassiouny sollen einige dieser Raumorganisationen und Raumdarstellungen verdeutlichen. Diese stellen die Hauptkriterien dar, wie von ihm Kinderzeichnungen interpretiert werden.

Betrachtet man diese Zeichnungen ägyptischer Kinder, kann man deutliche kulturspezifische Eigenheiten sehen und Unterschiede zu den Zeichnungen von Kindern aus eurozentrischen Kulturen erkennen. Insbesondere ist die Tendenz zur Ausfüllung der Malfläche mit sich wiederholenden Konfigurationen und Zeichen zu beobachten. Das Fehlen von zentralperspektivischen Darstellungen und die Bewahrung der Darstellungsphänomene des „intellektuellen Realismus“ gehören auch dazu. Darüber hinaus sind die dekorativen, ornamentalen und flächigen Phänomene der islamischen Kunst in diesen Zeichnungen sehr eindeutig zu erkennen. In diesen Abbildungen kann man zudem beobachten, wie sich die Darstellungen des Raumes bei den Kindern mit zunehmendem Alter verändert haben. Zwar können ältere Kinder, wie EL-Bassiouny (1991) behauptet, auf frühe Darstellungsschemata zurückgreifen, aber ob fünfjährige Kinder solche Darstellungen fertigen können, die von Zwölf- bis Sechzehnjährigen realisiert werden, bleibt in der Regel fragwürdig. Trotz seiner großen und interessanten Sammlung von Kinderzeichnungen aus Ägypten und obwohl El-Basiouny (1991) die kulturellen Einflüsse erwähnt, ignoriert er diese Einflüsse, was die Kritik des Verfassers der vorliegenden Arbeit an vielen Untersuchungen aus den arabischen Ländern verdeut-

licht, die die kulturellen Einflüsse weniger als „nordwestliche“ Forscher berücksichtigen.

Abbildung 34: Ägpt. Kind



Abbildung 35: Ägypt. Kind

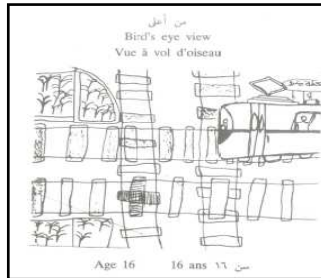


Abbildung 36: Ägypt. Kind

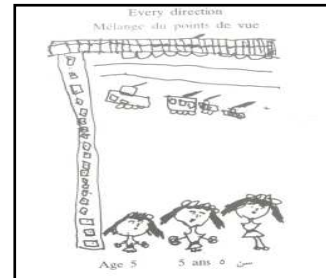


Abbildung 37: Ägpt. Kind

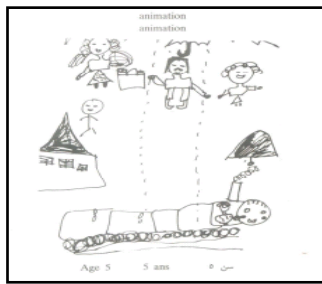


Abbildung 38: Ägypt. Kind

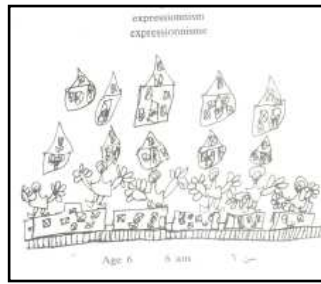
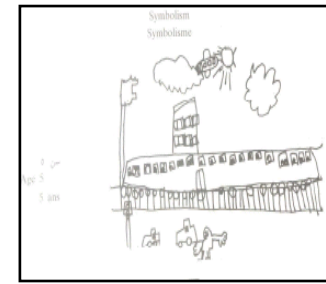


Abbildung 39: Ägypt. Kind



In den Abbildungen 29, 34, 36, 37 und 38 kann man wiederum die vom Verfasser der vorliegenden Arbeit beobachteten „unrealistischen“, „quadratischen“ und „abgeschnittenen“ Rumpfdarstellung erkennen, die bereits in den Zeichnungen arabischer Kinder aus Jordanien (Unger-Heitsch, 2001; Abb.10), in den Zeichnungen der ägyptischen Kinder aus den Untersuchungen von Wilson & Wilson (1979, 1984, 1987; Abb. 19) und in der Untersuchung von Kroup (1995; Abb. 17) festgestellt wurden. Abbildung 32 aus der Untersuchung von EL-Bassiouny (1991) verdeutlicht auch den Unterschied zwischen solchen Darstellungen, die man als „islamic torso“ bezeichnen würde, und den Darstellungen von den „abgeschnittenen“ Rumpfen, auf die der Verfasser der vorliegenden Arbeit aufmerksam macht. Links im Bild sind zwei Figuren zu sehen, die jeweils mit einem Kleidungsstück versehen wurden, die von den Schultern bis zu den Füßen reichen, was die Vorstellung von dem „islamic torso“ hervorruft (vgl. auch Abb. 28).

5.4.6. Synthese von „figurativ-persistenten“ und „analog-figurativen“ Konfigurationen (Die Bildnerien der „Mahafaly-Kinder“ aus Madagaskar; Liebertz, Richter & Winter-Uedelhoven, 2001; Richter, 2001)

Die folgende Studie wurde mit Absicht an das Ende der Diskussion kulturvergleichender Untersuchungen der Kinderzeichnung platziert, weil in ihr eine neue These aufgestellt wird, die sich, nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit, auf alle Kinderzeichnungen aus den verschiedenen Kulturen übertragen lässt. Diese Auffassung wird von Richter (2001) geteilt, nachdem er eine umfangreiche Bearbeitung der „interkulturellen“ Kinderzeichnungsforschung seit ihren Anfängen durchführte. In dieser Studie wird eine Untersuchung über die Bildnerie der Mahafaly-Kinder aus Madagaskar dargestellt, deren wichtigste Punkte im Folgenden zusammengefasst werden.

5.4.6.1. Hintergrund

Zu den Forschungen von Schönackers (1996) und Koepe-Lokai (1996), die sich mit der Entwicklung und Ausführung der menschlichen Figur in den Zeichnungen der deutschen Kinder beschäftigen, stellt für Richter (2001), der auch diese Forschungen leitete, die Untersuchung von Liebertz (vgl. 1993, 2001) eine Ergänzung dar, um Kinderzeichnungen aus noch nicht von visuellen Massenmedien beeinflussten Orten zu erforschen. Diese vergleichende Untersuchung dient nicht nur zum Verständnis anderer Kulturen, sondern auch zum Verständnis der eigenen Kultur und damit auch der zeichnerischen Produktion der in ihr lebenden Kinder (Liebertz, 1993, S. 180). Das Hauptinteresse der Untersuchung ist es auch, zwischen anthropogenen und kulturabhängigen Merkmalen und Phänomenen in der Kinderzeichnung zu suchen.

Zu den Zielen der Untersuchung aus Madagaskar gehören nach Richter (2001) folgende Punkte:

- Eine lückenlose Dokumentation der Entwicklung des Formrepertoires (Morphogenese/Binnenstruktur der Bildgegenstände) zu erstellen, die durch eine große Auswahl von Zeichnungen ermöglicht wird;
- Durch videogestützte Dokumentation die Frühformen der Entwicklung (Kritzereignisse, präfigurative Ereignisse) und ihren Ablauf zu erforschen;

- Benennungen der Bildgegenstände und Frühformen durch die Kinder zu verzeichnen;
- Der Frage nachgehen, ob es in einem besonderen Kulturbereich aus Madagaskar eigenständige bildnerische Repräsentationsformen gibt;
- Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Repräsentationsstrategien zwischen deutschen und madagassischen Kindern der Mahafaly analysieren; insbesondere gelten hier Repräsentationsstrategien hinsichtlich der Themen: „Brücke über einem Fluss“ und „Der Geländewagen des Untersuchungsteams unter einem Baum“ als wichtig. Bedeutend für Richter & Liebertz sind die Darstellungen vom Auto des Forschungsteams, da die Kinder der Stichprobe aus Madagaskar Autos nicht häufig zu sehen bekommen.
- Kulturspezifische Merkmale oder Typen von Repräsentationen ausgewählter Gegenstände/Motive zu erfassen;
- Bildnerisch/künstlerische Vorgaben/Vorlagen aus Madagaskar fotografisch zu erfassen;
- Die Entwicklung der Kinderzeichnung am Ende der Kindheit/Anfang des Jugendalters im elften/zwölften Lebensjahr zu beobachten. Für Richter ist das Ziel, seine früheren Beobachtungen (Richter, 1984, 1987) zu der Anpassung der Kinderzeichnung am Ende der Kindheit an die herrschenden Kunststile auch in einer anderen Kultur zu erforschen. „In einer medienarmen, noch intakten Kultur lassen sich diese Erkenntnisse gut erforschen“ (Richter, 2001, S. 17).

Die Sammlung der Zeichnungen erfolgt im Dezember 1988 und dauert acht Monate. Das Forschungsteam besuchte in dieser Zeit 15 Buschdörfer, von denen die meisten zum ersten Mal Kontakt zu „Weißen“ hatten. Das Untersuchungsgebiet liegt im Südwesten von Madagaskar, wo ca. 90.000 Mahafaly leben. Die Zeichnungen wurden von 487 Probanden angefertigt. Davon waren 1138 Zeichnungen (54,8 %) von weiblichen und 849 (45,2 %) von männlichen Probanden. Das Alter der Probanden reicht von 1;2 bis 59;0 Jahren. 90,9 % der Probanden waren im Alter von 4;0 bis 15;0 Jahren. Das Durchschnittsalter lag bei 9;6 Jahren. 97,1 % der Probanden lebten in Strohütten, während der Rest Lehmütten besaß. Ca. 95% der Väter der teilnehmenden Personen waren Bauern oder Viehzüchter.

87,9% der Versuchspersonen waren Analphabeten und hielten zum ersten Mal einen Stift in der Hand.

5.4.6.2. Das soziale System und Erziehung

Nach einer Darstellung der demographischen und geographischen Lebensbedingungen, die hier leider nicht wiedergegeben werden können, wird das Leben der Kinder beschrieben, was für die vorliegende Arbeit wichtig ist. Die Kinder der Mahafaly sind sehr in das soziale Geschehen integriert und haben kaum Zeit, sich mit Spielzeug zu beschäftigen. Nur wenige der Kinder besuchen eine Schule. Ihre Umgebung ist arm an visuellen Vorbildern und Bildvorlagen. Visuelle Darstellungen beschränken sich auf Kultobjekte, wie z. B. die „Aloala“ Grabstellen des Ahnenkultes, welche aus einfachen funktionellen Alltagsgegenständen und Schmuck bestehen (vgl. Liebertz, 1993, S. 182). Die Familien hatten im Durchschnitt fünf Kinder.

In Anlehnung an Eggert (1986, S. 322) werden fünf soziale Gruppen der Mahafaly dargestellt. Gemeinsam ist allen Gruppen die starke soziale Bindung und Abhängigkeit der Mitglieder voneinander. Deutlich hervorgehoben wird die Rolle der Familie und Gemeinschaft im Leben der Mahafaly, ob es sich um Heiraten, Tod, Arbeit, Zeremonien, Krankheiten u. Ä. handelt (vgl. Liebertz, 2001, S.117). Nicht nur die Familie, sondern auch die ganze Dorfgemeinschaft steht im Mittelpunkt der madagassischen Sozialorganisation. Dies wird in der Erziehung der Kinder deutlich: „Das Kind gehört Jedem und Allen, jedes Gruppenmitglied fühlt sich für sein Wohlergehen verantwortlich und hilft ihm, seinen Platz innerhalb der Sozialorganisation einzunehmen“ (a.a.O., S. 118). Für die Mahafaly (ähnlich wie in den arabischen Kulturen; Hervorhebung des Verfassers) verkörpern Kinder Reichtum. Kinder garantieren das rituelle, ökonomische und soziale Leben. Die Erziehungsziele der Mahafaly gehen über die individuelle Charakterformung und Persönlichkeitsentwicklung hinaus; „Sie sind Ausdruck einer universellen Harmonie, in der die soziale Umwelt als Einheit der Lebenden und der Ahnen verstanden wird“ (a.a.O., S. 118ff.).

Liebertz beschreibt desweiteren die soziale Organisation der madagassischen Kultur, die hier wegen deren Ähnlichkeit zur palästinensisch-arabischen Gesell-

schaft (vgl. Kapitel 6) folgend zitiert wird: „Die Familie gewährt Schutz und Hilfe; sie erfordert in ihrer hierarchischen Struktur Einordnung und Respekt vor dem ältesten Familienoberhaupt. Das Verstoßensein aus der Familie kommt einem sozialen Tod gleich; den Verstoßenen bleibt oft nur noch ein Leben in den Slums der Großstadt Antananarivo“. Die Autorin führt weiter aus: „Das Individuum ordnet seine Ziele und Interessen den Erfordernissen der Familie und der Dorfgemeinschaft unter“ (a.a.O., S. 119). Dazu bemerkt die Autorin, dass die Mahafaly an Totengeister, Kobolde und diverse Fabelwesen glauben, von denen sie besessen sein können. Von einer ähnlichen Bedeutung der Familie berichtet Wolter (2007) in ihrer Arbeit über die Zeichnungen von Kindern aus Ghana. „Die Familie ist der zentrale Referenzpunkt im Leben jedes Einzelnen. Auf diese Art und Weise ist niemand allein“ (a.a.O., S. 180).

5.4.6.3. Die Menschzeichnungen der madagassischen Kinder

53 Zeichnungen von 44 dreijährigen und jüngeren Kindern, die nach den Themen „Zeichne einen Menschen“ und „Zeichne, was du gern möchtest“ entstanden, werden von Liebertz et al. (2001) zuerst vorgestellt. Die Autoren bemerken, dass, obwohl die kleine Anzahl der Zeichnungen keine quantifizierende Gegenüberstellung zu den Zeichnungen der deutschen gleichaltrigen Kinder aus der Untersuchung von Schönackers (1996) erlauben, in ihnen eine leicht retardierte Entwicklung von den aktional-gestischen bis hin zu den minimalisierten/frühfigurativen Ereignissen festzustellen sei, die jedoch zufällig sein könne.

An einigen Bildbeispielen werden in den Zeichnungen der madagassischen Kinder bis zum Alter von 36 Monaten ähnliche Kritzelereignisse beobachtet, die auch in der deutschen Stichprobe von Schönackers (1996) festgestellt worden sind. Diese wenigen Zeichnungen beinhalten Kritzelemente, die als Schwungkritzel, minimalisierte Kreiskritzel, aktionalgestische und sinnunterlegte diskrete Kritzelzeichen betrachtet werden. Dennoch zeigen Liebertz et al. (2001) noch fünf Bilder (aus 21 Bildern vierjähriger Kinder aus Madagaskar; vgl. a.a.O., S. 126-132), die „ungewöhnliche Formvarianten“ aufweisen, die den Autoren aus anderen „fremden“ Kulturen bekannt sind (vgl. Alland, 1983). Dabei handelt es sich insbesondere um einige sinnunterlegte Repräsentationen, in denen eine Art von

Wiederholungen und Häufung von denselben (kreisartigen) Zeichenformen auf einem großen Teil der Zeichenfläche beobachtet wird. Die Menschzeichnungen der madagassischen Kinder zeigen, zum Teil, auch ähnliche Ergebnisse, die in der Untersuchung von Schönackers (1996) festgestellt wurden. Von den 32 Menschzeichnungen der drei- bis vierjährigen madagassischen Kinder konnten 19 Zeichnungen (59%) den Kopffüßlerdarstellungen zugeordnet werden. In der Kölner Studie von Schönackers (1995) stellten diese 62% der Zeichnungen der Kinder im Alter von 3 bis 4 Jahren dar. Die folgenden Abbildungen 40, 41, 44 und 45 geben einen Einblick in die Zeichnungen der madagassischen Kinder im Alter von 3 bis 4 Jahren (vgl. Liebert et al., 2001, S. 126-131; auf die Abb. 42 und 43 wird noch später hingewiesen).

Abbildung 40: Mad. Kind 3;5 J.

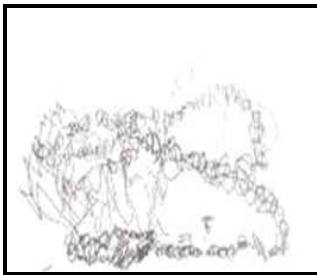


Abbildung 41: Mad. Kind 3;8 J.



Abbildung 42: Paläst. Kind 3;6 J.

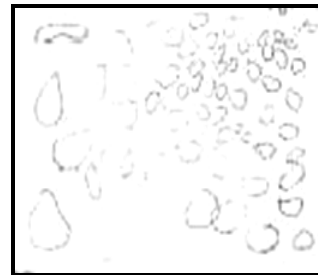


Abbildung 43: Paläst. Kind 3;0 J.

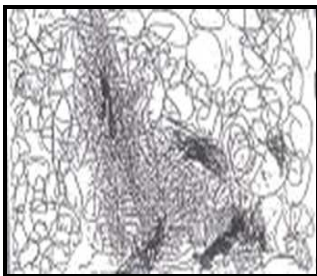


Abbildung 44: Mad. Kind

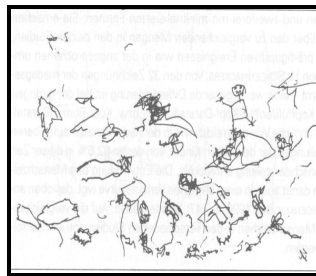
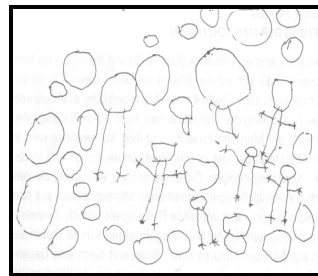


Abbildung 45: Mad. Kind



In Bezug auf die Gesamtgruppe der madagassischen Kinder im Alter von 4 bis 7 Jahren beobachten Liebert et al. (2001) dass die meisten von ihnen mehrere Figuren zeichneten. 53,1 % zeichneten zwei Menschen, wobei mehr Mädchen (um 8%) als Jungen dies taten. Jeweils 10 % zeichneten drei, vier oder fünf Personen. Nur ca.10 % zeichneten eine einzelne Person (a.a.O., S. 134). Hinsichtlich der Organisation des Menschzeichens auf der Zeichenfläche wird davon berichtet,

dass die meisten Kinder ihre Darstellung im oberen Bereich der Blattflächenmitte platzierten (a.a.O., S. 137). Darüber hinaus weist die Hälfte der Zeichnungen eine kumulierende Anordnung der Bildgegenstände auf, die um einen Mittelpunkt zu kreisen scheinen. Diese Form der Organisation wird zu 28% mehr bei den Jungen als bei den Mädchen aus Madagaskar gefunden. 96,3% der 81 Zeichnungen der vier- bis achtjährigen Kinder aus Madagaskar lassen sich einem Geschlecht zuordnen. Nur 17 Probanden benutzten sekundäre Geschlechtsmerkmale wie Haare und Kleidung zur Verdeutlichung der Geschlechtszugehörigkeit ihrer Menschzeichnung. Die Autoren berichten davon, dass bei 61% der Zeichnungen die Geschlechtszuordnung durch Benennung der Probanden erfasst wurde (a.a.O., S. 140).

Zu den anderen auffälligen Merkmalen der Menschzeichnung gehören nach Liebertz et al (2001) auch die Auslassungen der Gesichtsdetails Augen, Nase, Mund, Ohren, Haare, sowie des Halses und des Unterkörpers, was die Autoren zur Vermutung bringt, dass sie auf Störungen hindeuten, welche jedoch ungeklärt blieben (a.a.O, S. 142-145). In der qualitativen Analyse der Autoren wurden auch nach fremdartigen Sonderzeichen in den Menschzeichen der Mahafaly-Kinder gesucht. Die Sonderzeichen treten bis zum Alter von 6 Jahren häufiger auf als die konventionellen Menschzeichen. Zu den Sonderzeichen gehören nach Liebertz, Richter & Winter-Uedehoven (a.a.O., S. 144-151):

- Nicht oder kaum identifizierbare Menschzeichen;
- Kopf- und Rumpfzeichen sind nicht exakt voneinander trennbar;
- Kopf-, Rumpf- und Beinzeichen sind nicht exakt voneinander trennbar;
- Rechtes und linkes Beinzeichen sowie rechtes und linkes Fußzeichen sind zu einem gemeinsamen Zeichen zusammengefasst;
- Rumpf- und Beinzeichen und Fuß- und Schuhzeichen sind nicht exakt voneinander trennbar.

Bei der weiteren Analyse der Menschzeichnungen wird festgestellt, dass „konventionelle“ Menschzeichen bei 59% der Zeichnungen der Kinder im Alter von 4 bis 7 Jahren zu beobachten sind. Bei den Vierjährigen zeichneten alle Probanden (n=2) fremdartige Menschzeichen; bei den Fünfjährigen waren dies sieben von acht Kindern, bei den Sechsjährigen 15 von 25 und bei den Siebenjährigen 18

von 46 Kindern. Mit zunehmendem Alter nahmen also die „fremdartigen Menschzeichen“ prozentual ab und tauchten mehr „konventionelle“ Menschzeichnungen auf. Dieses Ergebnis wird von den Autoren als eine Überraschung beschrieben. „Dieses Ergebnis überrascht aus dem Grunde, weil die Darstellung der westlichen Kinder per Definitionen 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“ (a.a.O., S. 154ff.).

Nach einer quantitativen Analyse der deutschen Zeichnungen wird dieses Ergebnis bestätigt. In der deutschen Stichprobe sind ungewöhnlich viele Menschzeichnungen, 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“ (a.a.O., S. 156). Damit stehen für Liebertz et al. (2001) Hinweise auf Mängel von einerseits konventionellen Menschzeichen und andererseits von der kommunikativen Intention (Erzählabsicht) durch die Zeichnungen. Richter (2001) versucht, diese überraschende Erkenntnis zu erklären und vermutet, dass dies durch die mediale Erfahrung/Welt und auch durch die häufig instabilen Familienverhältnisse der deutschen Kinder entstand. „Der Herausgeber nimmt an, dass solche Menschzeichen und derartigen kompositionellen Strukturen als Reaktion auf instabile/familiäre Konstellationen und/oder auf den hohen Fernsehkonsum entstanden sind, die heute häufiger auftreten als zu der Zeit, in der die Bezeichnung konventionell zur Charakterisierung westlicher Darstellungsformen eingeführt wurde“ (a.a.O., S. 156). In dieser Hinsicht scheinen sich also die deutschen und madagassischen Zeichnungen zu ähneln. In den Abbildungen 44 und 45 sind einige konventionelle Menschdarstellungen zu beobachten.

Ein anderer Unterschied zwischen den Zeichnungen der madagassischen Kinder im Alter von 4 bis 7 Jahren und denen der vier- bis sechsjährigen deutschen Kinder bezieht sich auf die Darstellungen von Himmel, Sonne und Wolken. Während 22 von 85 Zeichnungen der deutschen Kinder diese Darstellungen beinhalten (vgl. Koeppe-Lokai, 1996), werden sie von keinem madagassischen Kind gezeichnet. Darüber hinaus zeichnen, wie schon erwähnt, 53% der madagassischen

Kinder zwei Personen und in 30 Zeichnungen drei bis fünf oder mehr Figuren. Dagegen beinhalten die meisten Menschzeichnungen der deutschen Kinder nur eine Meschdarstellung. Liebertz et al. (2001) führen dies auf die mehrfach wiederholten Anweisungen zurück, welche durch die Übersetzung entstand.

Hinsichtlich der Ausrichtung der Menschfiguren werden auch deutliche kulturspezifische Unterschiede festgestellt. 78% der madagassischen Kinder richteten ihre Figuren diagonal/schräg in Beziehung zur Blattkante aus. Bei den deutschen vier- bis sechsjährigen Probanden der Untersuchung von Koeppe-Lokai (1996) weisen nur 12,5% der Zeichnungen dieses Merkmal auf. Die Mehrheit zeichnet ihre Figuren vertikal in Beziehung zur Blattkante. Außerdem beobachten die Forscher, dass in beiden Gruppen zum ähnlichen Anteil monochrome Menschzeichen bevorzugt werden (83-84%; a.a.O., S. 154; vgl. Abb. 44, 45).

In den folgenden Tabellen 8 und 9 sind die bedeutendsten Unterschiede in den Zeichnungen der madagassischen und deutschen Kinder aus der Studie (Liebertz et al. 2001, S. 156-157) dargestellt, die auch die wichtigsten kulturellen Besonderheiten der Gruppen veranschaulichen. Tabelle 8 zeigt, um wie viel Prozent ein Merkmal bei der jeweiligen Gruppe öfter als in der vergleichbaren Gruppe vorkommt. Tabelle 9 stellt die Ergebnisse der Untersuchung hinsichtlich der Durchschnittsgröße der ganzen Figur und der einzelnen Teile dar.

Kulturspezifische Unterschiede zeigen sich deutlich in den Größen der dargestellten Figuren, aber auch hinsichtlich ihrer Teile. So zeigen die Zeichnungen der deutschen Kinder in einigen Größenmerkmalen z. B. Länge und Breite der Figur, Höhe und Breite des Kopfzeichens, Höhe und Breite des Rumpfzeichens, deutlich größere Maßen als die madagassischen Kinder (Tabelle. 9). Auffallende Unterschiede stellen für die Autoren auch die folgenden Phänomene dar (vgl. Tabelle. 8): Erzählstruktur (mehr Menschen in madagassischen Zeichnungen); Ausrichtung an der unteren Blattkante (häufiger in den Zeichnungen deutscher Kinder); Darstellung von primären Geschlechtsorganen (häufiger in den Zeichnungen der madagassischen Kinder); Darstellung des Mundes als „soziales Lächeln“ (häufiger in den Zeichnungen der deutschen Kinder). Darüber hinaus wird berichtet, dass bei den sechsjährigen deutschen Kindern eine deutliche Zunahme an gegenstandsanaloger Darstellung im konventionellen westlichen Sinne zu beobachten

sei. Dies ist jedoch durch die Anordnung der Figuren auf der unteren Blattkante und durch die gegenstandsanaloge Proportionierung der Figuren und Figurenteile charakterisiert. Dagegen trifft die gegenstandsanaloge konventionelle Detaillierung häufiger bei den Menscharstellungen der sieben- bis zehnjährigen madagassischen Kindern zu (a.a.O., S. 167).

Tabelle 8: Unterschiede in den Menschzeichnungen madagassischer und deutscher Kinder (Richter, 2001)

Mehrheit madegass. Pbd.	Diff. %	Mehrheit deutscher Pbd.	Diff. %
Hand-Finger-Z.	64,5	Anzahl 1 Menschz.	55,1
Präsenz Armz.	52,7	Augenzeichen	50,4
Fußzeichen	47,8	Länge des Menschz.	44,01
Fußz. Profil-Ausr.	42,2	Vollst. frontal Ausr.	43,1
Anzahl 2 Menschz.	40,6	Sonderzeichen	34,2
Präsenz Rumpfz.	32	Mundzeichnen	28,5
Konvention. Menschz.	28,1	Nasenzeichen	21,5
Flächenfarben	8,5	Haarzeichen	6,6
Rumpf-Unterkörper-Z.	8,6		

Tabelle 9: Durchschnittsgrößen der Menscharstellungen bei madagassischen und deutschen Kindern (Richter, 2001)

Die Figur und ihre Teile	Madagass. Probanden,+ 7 J., Gesamtgröße in mm	Deutsche Probanden, 4 – 6 J., Gesamtgröße in mm
Länge	82,09	138,5
Breite	64,91	96,2
Kopfhöhe	14,42	38,2
Kopfbreite	15,63	33,9
Rumpflänge	38,66	50,4
Rumpfbreite	23,64	38,8
Beine	29,66	46,7
Füße	10,97	-
Arme	28,18	45,1
Hände	9,96	-

Auffällig in der differenzierten Analyse der Figurengröße (Tabelle 9) ist; nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit, das Verhältnis von Figurenlänge und -breite in den Menscharstellungen der madagassischen Kinder, die

sich in nur ca. 18 mm unterscheiden. Bei den deutschen Kindern dagegen beträgt der Unterschied zwischen Figurenlänge und Figurenbreite ca. 42 mm. Die Durchschnittslänge des Menschzeichens bei madagassischen Kindern liegt bei 82,09 mm, während sie bei den deutschen Kindern der Stichprobe von Koeppe-Lokai 138,5 mm betrug. Die deutschen Kinder zeichnen demnach ihre Menschzeichen im Durchschnitt ca. 56 mm länger als die madagassischen Kinder. Dieser Unterschied zeigt deutliche Differenzen in den Größenrelationen der menschlichen Figur in beiden Gesellschaften, was mit den Beobachtungen von Andersson, (1995), Aronsson & Andersson (1996) über die Unterschiede zwischen den Zeichnungen der tansanischen und schwedischen Kindern (vgl. Kapitel 5.2.2. und 5.2.3) übereinstimmt.

Abbildung 46: Madag. Kind

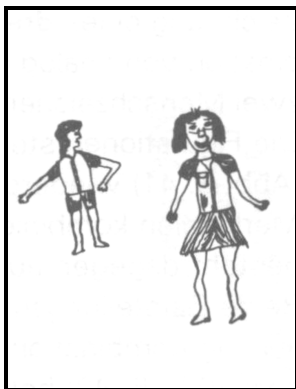


Abbildung 47: Madag. Kind

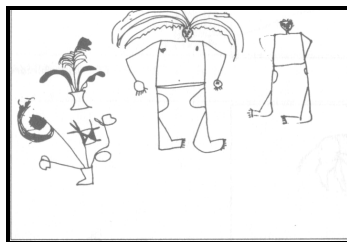
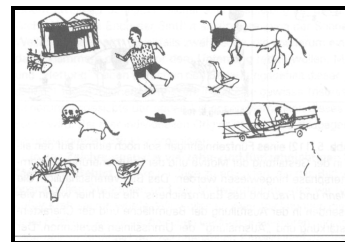


Abbildung 48: Madag. Kind



In der Beurteilung der Zeichnungen der elfjährigen madagassischen Kinder beobachtet Richter (2001), dass neben zunehmenden „analog-gegenständlichen“ Figurationen noch eine große Zahl früher Darstellungsmuster behalten bleibt. Auffallend sind solche Menschdarstellungen, die in ihrer Gesamterscheinung, trotz einer zunehmenden Annäherung zum gegenstandsanalogen Erscheinen der menschlichen Figur, dem westlichen Beobachter nicht allgemein gewöhnlich sind. Für Richter stellen diese Zeichnungen eine Art „Synthese“ dar, in welche die „analog-gegenständlichen“ Ereignisse und die Wiedergabe von kulturellen „figurativ-persistenten“ Vorgaben aus dem Lebensumkreis der Mahafaly eingehen (a.a.O., S. 172). „Um diese Zeit scheint sich eine Aufteilung der Gegenstände/Objekte in realistisch-konventionelle und figurativ-persistente (Verharren auf

frühere Konfigurationen) Gestaltfindungen herauszubilden“ (a.a.O., S. 170). Diese Darstellungsveränderung bzw. die Zunahme „analog-gegenständlicher“ Konfigurationen und Darstellungen führt Richter auf den Einfluss westlich geprägter Medien zurück, welche den madagassischen Kindern durch den neuen Schulbesuch zugänglicher wurden. Die Abbildungen 46, 47 und 48 (vorherige Seite) von zehn- bis fünfzehnjährigen madagassischen Kindern sollen diese Veränderungen und Synthese veranschaulichen (vgl. Richter, 2001, S. 131-206).

5.4.6.5. Zur Entwicklung kompositioneller Strukturen und Motivorganisationen in den Zeichnungen von madagassischen und deutschen Kindern

Richter (2001) thematisiert zunächst, dass im Hinblick auf die Entwicklung von strukturellen figurativen Zusammenhängen und Bildkompositionen in „freien“ Kinderzeichnungen zu wenige Forschungen vorliegen. Die neue Forschung der Kinderzeichnung beschäftigt sich demnach mit sog. „altersangemessenen, prototypischen Konfigurationen“ (a.a.O., S. 184), die oft die Zeichnungen mit bildhaften Vorlagen oder Zeichnungen von Gegenständen in einer bestimmten Raum-/Organisationslage (Golomb & Farmer, 1983; Golomb, 1992; Van Sommers, 1989; Freeman, 1987) beurteilen. Diese Thesen werden von Richter als eingeschränkt aufgefasst, da sie sich nicht auf die „freie“ Kinderzeichnung übertragen lassen (ebd.).

In diesem Teil der Untersuchung verfolgt Richter (2001) das Ziel, mögliche Konstruktionen von räumlichen Organisationen und Schwerpunktbildungen in den Zeichnungen der madagassischen Kinder zu erforschen (a.a.O., S. 185). Schon in den Zeichnungen der jüngeren madagassischen Kinder lassen sich zwei kulturelle Besonderheiten hinsichtlich der Schwerpunktbildungen und der „Raummodelle“ beobachten: In diesen präfigurativen Darstellungen zeichnen sich zwei Phänomene ab, die sich in „kritzeltartigen fortlaufenden Bewegungsabläufen, die durch das Verhaken von runden und eckigen Bildelementen in gegenläufigen Richtungen“ und in „teppichartiger Verteilung von diskreten und minimalisierten Ereignissen in Form von seriellen Reihungen“ (ebd.) manifestieren (vgl. Abb. 40, 41, 44, 45). Diese Besonderheiten werden in den Zeichnungen der Mahafaly-Kinder bis zum 12./13. Lebensjahr beobachtet. Zu den wichtigsten Entwicklungsmerkmalen in diesen Zeichnungen gehören die Zunahme gegenstandsanalo-

ger Binnendifferenzierung der Bildgegenstände und die Abnahme der dargestellten Figuren (vgl. Abb. 47, 48). Im Gegensatz zu westlichen Kindern aus Deutschland, welche eine projektive (Schütz, 1990) Raumorganisation zu verwirklichen scheinen, die die Gesamtorganisation räumlicher Beziehungen und perspektivische Momente (Tiefe) berücksichtigt und sich an allen Blattkanten als Referenzrahmen orientiert, tendieren die Mahafaly-Kinder, so Richter (2001, S. 186), bis zum sechzehnten Lebensjahr dazu, ihre Konfigurationen „gestreut“ auf das Zeichenblatt und in einer diagonalen oder kreisförmigen Anordnung zu platzieren. Diese Beobachtungen bestärken Richters Auffassung von der Adaption von kulturspezifischen und künstlerischen Elementen in die Kinderzeichnung am Ende der Kindheit/Anfang des Jugendalters, die hier als eine Synthese von figurativ-persistenten (kulturspezifischen) und analog-figurativen (gegenständlichen) Zeichen angesehen wird. Damit wird auch der „visuelle Realismus“ von Luquet (1927) als höchste Entwicklungsstufe der Kinderzeichnung, widerlegt.

5.4.6.6. Zeichnungen aus der Stadt Antananarivo

Während ihres Aufenthaltes zur Untersuchung mit den Mahafaly-Kindern sammelte Liebertz auch Zeichnungen von Schulkindern aus Antananarivo, der Hauptstadt von Madagaskar. Diese Zeichnungen sind interessant, weil sie, nach Richter (2001), direkte Einblicke in den Wandel von Darstellungsstrategien unter dem Einfluss von Massenmedien vermitteln (a.a.O., S. 209).

In der Beschreibung der Menschzeichnungen der Kinder aus Antananarivo bemerkt Richter (2001), dass diese außergewöhnliche, analog-differenzierte Darstellungen aufweisen (a.a.O., S. 209ff.). In der folgenden Abbildung 49 wird „Bruce Lee“ (Figur aus den Massenmedien) dargestellt, worin die Annäherung bzw. die Zunahme des gegenstandsanalogen Charakters der Zeichnung und der Einfluss der Massenmedien zu erkennen sind. Trotzdem und obwohl die Einflüsse der Massenmedien deutlich sind, weisen noch viele Zeichnungen auf die Resistenz früher Darstellungsformen hin, welche insbesondere die Arm- und Beinzeichnungen betreffen (vgl. Abb. 50).

Mit einigen Beispielen zum Thema „Zeichne eine Brücke über den Fluss“ werden nach Richter (2001) die Unterschiede in den Zeichnungen der Mahafaly Kin-

der und denen der Kinder aus Antananarivo am deutlichsten. Die Darstellungen der Kinder aus der Hauptstadt zeigen eine deutliche Annäherung an westliche „realistische“, tiefenräumliche und perspektivische Darstellungsweisen, während die Zeichnungen der Mahafaly Kinder auf starke Schwierigkeiten in der „graphischen“ Lösung des Darstellungsthemas hindeuten, welche ihre kulturelle Besonderheit stärker zum Ausdruck bringen. In dieser Hinsicht und trotz ihrer Annäherung an „westlich traditionelle Darstellungsarten“ (a.a.O., S. 209) bewahren die Zeichnungen der Kinder aus Antananarivo einige kulturspezifische Merkmale, die besonders in Darstellungsgegebenheiten wie Muster, Farbigkeit der Kleider, Frisuren u. Ä. zum Ausdruck kommen (vgl. Abb. 50). Dieses Phänomen gehört, nach Richter, „zu den rätselhaften Erscheinungen in den Zeichnungen madagassischer Kinder“ (ebd.).

Abbildung 49: „Bruce Lee“-Darstellung von einem Jungen aus der Stadt Antananarivo

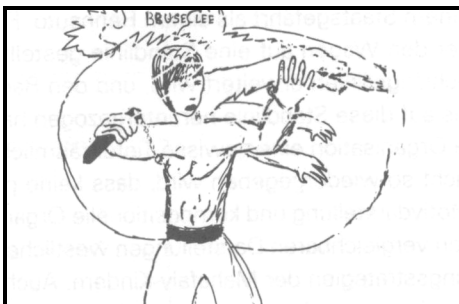
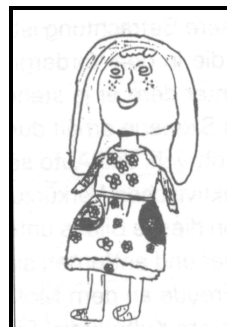


Abbildung 50: Menschzeichnung von einem Mädchen aus der Stadt Antananarivo



Zusammenfassend sieht Richter (2001) die Zeichnungen der Kinder aus Antananarivo „als bildnerisch realisierter Ausdruck einer veränderten kulturellen (zivilisatorischen) Situation, die von der Adaption der Inhalte westlicher Massenmedien/Sichtweisen geprägt ist und wir müssen weiter feststellen, 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 dessen Oberschicht, dem Einfluss westlicher Medien ausgesetzt sind“ (a.a.O., S. 216). Dies beschreibt Richter weiterhin als „Einbruch westlicher Bildvorstellungen in das traditionelle Bilden“ (a.a.O., S. 293).

5.4.6.7. Zusammenfassung der Untersuchung von Kinderzeichnungen aus Madagaskar

In der Zusammenfassung der Untersuchung von der „interkulturellen Kinderzeichnung“ versucht Richter(2001) in Anlehnung an die kognitive Phasentheorie von Piaget zu hinterfragen, ob die madagassischen Kinder in ihrer Entwicklung zur Phase des formalen Denkens gelangen oder in der Phase der konkreten Operationen verbleiben. Dabei ist Richter erstaunt über die einerseits sehr realistischen (analog-figurativen) und andererseits figurativ-persistenten Darstellungen der Mahafaly-Kinder. Als eine der wichtigsten Schlussfolgerungen seiner Untersuchung bemerkt Richter: „Wir kommen damit zu dem überraschenden Ergebnis, dass in einer relativ kleinen Ethnie mehrere Stadien von kognitiven und internen bildhaften Strukturen sowie deren graphischen Ausdrucksformen nebeneinander existieren“ (a.a.O., S. 309). Diese Beobachtung verstärkt Richters Auffassung, die schon vorgestellt wurde, dass die Kinderzeichnungen aus Madagaskar eine „Synthese“ zwischen figurativ-persistenten (Beharren auf frühe Darstellungsformen) und analog-figurativen (gegenstandsanalogen oder realistischen) Konfigurationen darstellen. Diese Synthese kann man in allen in der vorliegenden Arbeit dargestellten Studien beobachten. In den Zeichnungen der Kinder, die im vorliegenden Kapitel vorgestellt wurden, kann man gleichzeitig analog-figurative (realistische) und figurativ-persistente Darstellungen, die nebeneinander existieren, beobachten. Am deutlichsten sind sie an den vielen Zeichnungen der ägyptischen Kinder aus der Untersuchung von EL-Bassiouny zu erkennen (Kapitel 5.4.5).

Eine interessante These, die damit zusammenhängt, liefern Aronson & Junge (2001), die solche Darstellungen als charakteristisch für sozialzentrierte Kinder ansehen, da dadurch „das soziale Denken des Kindes“ (Andersson, 1995, S. 98) besser zum Ausdruck kommen könne. Dies kann man auch an der Darstellung von mehreren Menschen in den Zeichnungen der madagassischen Kinder beobachten. Auch Court (1989) berichtet bezüglich der Zeichnungen der Kinder aus Kenia, dass die mehrfache Darstellung von Menschenfiguren auf soziale Werte und sozialgerichtete Sozialisation zurückzuführen sei. „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“ (a.a.O., S.73).

Die gewonnenen Erkenntnisse der Untersuchung von Zeichnungen der madagassischen Kinder aus der Stadt Antanarivo sind für die vorliegende Arbeit sehr bedeutend. Die an der vorliegenden Untersuchung teilnehmenden palästinensischen Kinder leben in einer traditionellen kollektivistischen Gesellschaft und stehen gleichzeitig in direkter Erfahrung mit den westlich geprägten, „jüdischen“ Massenmedien, deren Einfluss bis in die Schulbücher und Schulmaterialien der Kinder reicht (vgl. Yusuf & Richter, 2001, S. 247). Daher ist zu erwarten, dass ihre Zeichnungen solche Synthese von figurativ-persistenten und analog-figurativen Konfigurationen aufweisen würden, worin auch Vorbilder aus den visuellen Massenmedien integriert werden könnten. In der Untersuchung von Yusuf & Richter (2001) von Zeichnungen palästinensischer Kinder befanden sich gegenstandsanaloge oft auch dreidimensionale Konfigurationen neben flächenfüllenden dekorativen, sich wiederholenden Motiven, die dem Bild den Eindruck islamischer traditioneller Kunst verleihen. Die folgenden Abbildungen 51 und 52 von jeweils einem fünfjährigen (Abb. 51) und einem neunjährigen palästinensischen Kind aus der Diplomarbeit von Yusuf (1995; vgl. auch Yusuf & Richter, 2001, S. 264) zeigen gleichsam die Synthese zwischen figurativ-persistenten und analog-figurativen (gegenständlichen) Konfigurationen, die mit zunehmendem Alter beibehalten bleiben, obwohl die Darstellungen analog-gegenständlicher wurden. Die figurativ-persistenten Konfigurationen sind auch in den Abbildungen 42 und 43 von drei- bis vierjährigen palästinensischen Kindern zu beobachten, die, um ihre Ähnlichkeit mit den Zeichnungen der madagassischen Kinder aus dem selben Alter zu verdeutlichen, neben ihnen platziert wurden.

Die letzte Abbildung 53 von einem neunjährigen palästinensischen Kind (Yusuf, 1995) verdeutlicht die Übernahme von Darstellungen und Konfigurationen aus visuellen Massenmedien, wobei der figurativ-persistente kulturelle Inhalt beibehalten bleibt, welcher am deutlichsten durch die Verteilung der Konfigurationen auf der ganzen Zeichenfläche zum Ausdruck kommt (für andere Zeichnungen palästinensischer Kinder vgl. Yusuf & Richter, 2001; Yusuf, 2005).

Abbildung 51: Paläst. Kind



Abbildung 52: Paläst. Kind



Abbildung 53: Paläst. Kind



In der Zusammenfassung der Ergebnisse seiner Untersuchung deutet Richter (2001) darauf hin, dass die Zeichnungen der Kinder aus Madagaskar, die in einer intakten traditionellen Gesellschaft leben, eine „ursprüngliche Einheit von kulturellem Erbe und Verdichtungen auf den verschiedenen Altersstufen,“ verkörpern a.a.O., S. 294). Im Gegensatz dazu zeigen die Zeichnungen der deutschen Kinder, deren Kindheit als Medienkindheit (v. Hentig; in Richter, 2001, S.293) bezeichnet wird, „dass diese mittlerweile durch eine unentwirrbare Vielfalt von konkurrierenden und inkohärenten Bildmaterialien ausgefüllt sind“ (ebd.). In Anlehnung an die Erkenntnisse und Theorieansätze der kulturvergleichenden Psychologie kann man, nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit, diese Ausführung von Richter folgendermaßen formulieren: Im Gegensatz zum „kollektivistischen“ Ausdruck in den Zeichnungen der Mahafaly-Kinder lässt sich in den Zeichnungen der deutschen Kinder eher ein individueller Darstellungsstil nachweisen.

5.5. Zusammenfassung der kulturvergleichenden Studien über Kinderzeichnungen

Die in diesem Kapitel der Arbeit vorgestellten Studien über Kinderzeichnungen aus verschiedenen Ländern vertreten Thesen, die der Kinderzeichnungsfor- schung in „nord-westlichen“ Kulturen entnommen sind. Die meisten dieser Unter- suchungen verfolgen das Ziel, diese Thesen auch in anderen Kulturen zu überprü- fen. Wenn Unterschiede (Abweichungen, Andersartigkeiten) erfasst werden, ver- suchen die Verfasser, nach kulturellen Bedingungen zu suchen, die diese Unter- schiede erklären können. In den meisten Forschungen ist zu beobachten, dass sie von „nord-westlichen“ Wissenschaftlern durchgeführt wurden, die für Hofstede & Hofstede (2006) als Außenbeobachter gelten, welche, verständlicherweise, viel-

mehr die „Praktiken“ einer Kultur und nicht ihren „Kern“ (die Werte und Normen) genügend wahrnehmen und erforschen können. Es wurde anhand der Darstellung einiger dieser Forschungen gezeigt, dass die meisten Wissenschaftler die festgestellten Unterschiede hauptsächlich oder u.a. auf vorhandene visuelle Vorbilder und künstlerische Erfahrungen zurückführen, welche als kulturelle Praktiken gelten (Alland, 1983; Wilson & Wilson, 1979, 1984, 1987; Winner, 1989; Hammer, 1995; Richter et al., 2001; Feuerstein & Riechel, 1959; Fahmi, 1964; Kroup, 1995; vgl. auch Schütz, 1987; Levinsstein, 1904; Anastasi & Foley, 1932; Dennis, 1960, 1966; Harris, 1963; Wolter, 2007; Golomb, 2002; Meili-Dworetzki, 1982; Kim, 1994).

Andere Forscher sehen eine enge Verbindung zwischen den sozialen Wertungen, Haltungen und Normen und den Andersartigkeiten bzw. Abweichungen in den Zeichnungen der Kinder. Es wurde anhand der Untersuchungen von Andersson (1995), Andersson & Aronsson (1996), Aronsson & Junge (2001); Teichman (2001), Teichman & Zafrir (2003), Mayekiso (1986), Unger-Heitsch (2001) und Al-Krenawi & Slater (2007; vgl. auch Court, 1989; Laosa & Swartz, 1974) gezeigt, dass Zeichnungen „das soziale Denken des Kindes“ („child social thinking“, Andersson, 1995, S. 98) spiegeln. Zudem wurde dargestellt, wie die Zeichnungen die Gefühle der Kinder (zu einem Araber oder einem Juden; Teichman & Zafrir, 2003; gegenüber westlicher Frauenkultur, Unger-Heitsch, 2001), ihre Wünsche (Frauendarstellungen mit „western-style“; Unger-Heitsch, 2001), ihre Stellung und Bedeutung in ihrer Familie (Auslassung von Selbstdarstellungen in den Familienzeichnungen, Mayekiso, 1986), die Erwachsenen-Kind-Hierarchien in ihrer Kultur (die Platzierung der Lehrerfiguren in den Zeichnungen der tansanischen Kinder; Aronsson & Andersson, 1996), die geschlechtsspezifischen Rollen in ihrer Kultur (Familienzeichnungen tansanischer und schwedischer Kinder; Menschenzeichnungen palästinensischer Kinder; Hammer, 1995) und die Verarbeitung traumatisierender Erlebnisse in ihrer Kultur („Vergessen und auf Gutes hoffen“, Al-Krenawi & Slater, 2007) ausdrücken.

Es wurde auch gezeigt, dass die „emotionalen Faktoren“ (Koppitz, 1972) in anderen Kulturen nicht auf psychosoziale Störungen, sondern auf unterschiedliche innere Einstellungen der Kinder hindeuten, die von den Werten und Normen der

jeweiligen Gesellschaft/Kultur abhängen (Koppitz & Moreau, 1968; Koppitz & Cassulo, 1983). Auch durch die Projektion unterschiedlicher „self-images“ (Swensen, 1957, 1968) wurden von sog. schwarz- und weißamerikanischen Kindern unterschiedliche Menschzeichnungen dargestellt (Henderson, Goffeney & Batler, 1969; Hammer, 1968; Coles, 1964). Matto & Naglieri (2005) zeigen, dass die Menschzeichnungen der schwarzamerikanischen Kinder mehr Auslassungen von Körperteilen nachweisen als die Zeichnungen der weißamerikanischen Kinder, was auf die Gefühle und inneren Einstellungen der Kinder zurückgeführt wird.

Darüber hinaus wurde auch ersichtlich, dass die Menschzeichnungen in allen Kulturen mit zunehmendem Alter komplexer und analog-gegenständlicher werden, auch wenn sie nicht „naturgetreu“ (Reiß, 1996) oder „visuell-realistisch“ (Luquet, 1927) sind. Trotz dieser Tatsache zeichnen dieselben Kinder unterschiedlich komplexe Figuren, wenn diese Figuren unterschiedliche Emotionen und Gefühle hervorrufen (Teichman, 2001, Teichman & Zafrir, 2003). Dieses Phänomen sowie die Ergebnisse anderer Untersuchungen, die die Einstellungen der Kinder in der jeweiligen Gesellschaft und ihren Einfluss auf die Kinderzeichnung berücksichtigen, heben die Bedeutung der klinischen-projektiven Interpretationen der Menschzeichnung hervor.

Eine sehr interessante These aus den vorgestellten Untersuchungen wird von Aronsson & Junge (2001) aufgestellt, die davon ausgehen, dass in den Zeichnungen der äthiopischen Kinder, welche überwiegend „sozial-zentrierte“ Themen darstellen, die Phänomene des „intellektuellen Realismus“ (Luquet, 1927) beibehalten bleiben und analog-gegenständliche (Richter, 2001) Darstellungen des „visuellen Realismus“ nicht zum zeichnerischen Ziel dieser Kinder zu gehören scheinen. In dieser Hinsicht spricht Richter (2001) von einer graphischen Synthese zwischen „figurativ-persistenten“ (kulturellen) und „analog-figurativen“ (realistischen) Konfigurationen. Verbindet man diese Thesen miteinander, kann man in den meisten in diesem Kapitel dargestellten Abbildungen von Kinderzeichnungen aus nicht „nord-westlichen“ Kulturen die Phänomene des „visuellen Realismus“ beobachten, die neben „figurativ-persistenten“ Konfigurationen stehen. Am deutlichsten sind sie in den Abbildungen 28, 29 und 32-39 zu sehen, die

von ägyptischen Kindern stammen. In dieser Synthese von „figurativ-persistenten“ und „analog-figurativen“ Konfigurationen bleibt auch der Einfluss von visuellen Vorbildern aus den herrschenden Kunststilen und Massenmedien deutlich (Richter, 2001; Alland, 1983; Wilson & Wilson, 1984, 1987; Wilson, 2000, 2007).

Desweiteren wurde in diesem Kapitel auch beobachtet, dass in manchen „kollektivistischen Kulturen“ die Kinder eine starke Tendenz dazu zeigen, Menschen darzustellen (wie in Tansania, Äthiopien, Kenia, Madagaskar, China), hingegen in anderen, auch „kollektivistischen Kulturen“, die Kinder eher eine Hemmung zeigen, Menschen darzustellen (beduinische Kinder aus Israel, Kinder aus Bali und Ponape). Diese Erkenntnisse sind für die kulturvergleichende Psychologie sehr bedeutsam und zeigen, dass es zwischen „kollektivistischen“ Kulturen Unterschiede gibt, die nach Triandes (1989, 1995) noch mehr erforscht werden sollten. Diese gewonnenen Erkenntnisse aus der Kinderzeichnungsforschung zeigen auch ihre Bedeutung für die kulturvergleichende Psychologie.

6. Einige Aspekte der palästinensisch-israelischen und der deutschen Kultur

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich, wie schon erwähnt, mit den Menschzeichnungen palästinensischer Kinder aus Israel und deutscher Kinder aus Deutschland. Der Einfluss der Kultur auf die Kinderzeichnung wurde im vorherigen Kapitel dargestellt. Die Kinderzeichnung wurde dabei als Ausdruck innerer Einstellungen, kognitiver und künstlerischer Aspekte betrachtet, die alle von der Kultur (Umwelt) und der Erfahrung des Kindes in ihr beeinflusst werden. Ohne diesen kulturellen Kontext einzubeziehen, bleibt die Interpretation der Kinderzeichnung, wie schon viele Untersuchungen zeigten, mangelhaft und unzureichend. Daher werden folgend einige Aspekte beider Kulturen vorgestellt. Die Darstellung der palästinensischen Kultur wird jedoch ausführlicher beschrieben als die deutsche, weil sie dem „westlichen“ Leser dieser Arbeit, im Gegensatz zur deutschen Kultur, relativ unbekannt ist.

In diesem Kapitel werden hauptsächlich Arbeiten von einheimischen palästinensisch-israelischen und arabischen Psychologen vorgestellt, von denen viele ihre Qualifikationen in westlichen Ländern erworben haben und daher nicht nur mit beiden Gesellschaften, sondern auch mit „westlichen“ Psychologieansätzen sehr vertraut sind. Dieser Teil der Untersuchung ist auch als Ergänzung zu Kapitel 4 über die „kulturvergleichende Psychologie“ zu betrachten. Insbesondere sind hier die Merkmale und Besonderheiten von „kollektivistischen“ Kulturen, zu denen die palästinensisch-israelische Kultur gehört, und von „individualistischen“ Kulturen, denen die deutsche Kultur einzuordnen ist, bedeutend.

Es ist in diesem Zusammenhang wichtig, darauf hinzuweisen, dass die folgenden Darstellungen der Gesellschaften, mit dem Ziel einer wertfreien Beschreibung vollzogen werden. Ein Ziel dieser Forschung ist es, die Besonderheiten und Charakteristika dieser Gesellschaften herauszuarbeiten, welche die Einstellungen und das Verhalten der Kinder beeinflussen und daher zu verschiedenen Menschzeichnungen führen könnten. In diesem Zusammenhang wird der Fokus auf die Erziehung der Kinder, auf die Normen und Werte, die durch die Erziehung vermittelt werden, auf familiäre Beziehungen und Konstellationen und auf allgemeine sozia-

le Verhaltensweisen gelenkt, die die inneren Einstellungen (Koppitz & Cassulo, 1983) und das Verhalten der Kinder stark determinieren.

6.1. Vorwort zur palästinensischen Minderheit in Israel

Dwairy (2007), ein palästinensisch-israelischer Psychologe und Psychotherapeut (Ausbildung und Tätigkeit z.T. in den USA), der zu den wichtigsten Vertretern dieses Wissenschaftsbereiches in Israel und insbesondere in der palästinensisch israelischen Gesellschaft zählt, beschreibt die Unkenntnis mancher westlicher Menschen von der Situation des palästinensischen Volkes und dessen Minderheit in Israel (a.a.O., S. 3). Dort berichtet der Autor von einer Kennenlern-Situation zwischen ihm (D.) und einem Westler (W.) folgendermaßen:

„Wenn ich sage ich bin Palästinenser, haben die Menschen eine Schwierigkeit, mein Land zu erkennen, da es noch kein unabhängiges Land Palästina gibt. Die Unterhaltung verläuft oft folgendermaßen („D“= Dwairy, „W“= Westler):

-W.: Sie sind also aus Pakistan?

- D.: Nein ich bin aus Israel.

- W.: Dann sind sie Jude?

- D.: Nein ich bin Araber.

- W.: D.h., sie sind Moslem.

- D.: Nein ich bin Christ. Unter Arabern gibt es Moslems, Christen und Drusen.

Nach dieser Vorstellung scheint es vielen kompliziert zu sein, mit mir weiter zu sprechen und enden das Gespräch mit einem Lächeln oder Kopfnicken. Andere fangen an, viele Fragen zu stellen, um mehr darüber zu erfahren“ (Übersetzung des Verfassers).

Dieses Übersetzte Zitat soll die schwierige Situation der palästinensischen Minderheit in Israel ausdrücken, zu der der Verfasser der vorliegenden Arbeit und die Kinder, von denen die Zeichnungen gesammelt wurden, gehören. Ähnliche Erlebnisse kennt der Verfasser dieser Arbeit aus seinem Leben in Deutschland. Als christlicher palästinensischer Israeli verbindet man drei Merkmale und Eigenschaften, die für einen „Westler“ kaum verbindbar erscheinen. Doch diese Situation hat einige negative Wirkungen auf die Identität der Palästinenser, die gleichzeitig ethnisch und politisch zu zwei sich jahrelang streitenden Parteien, dem is-

raelischen Staat auf der einen Seite und den „palästinensischen“ und arabischen Staaten auf der anderen Seite, angehören.

Die palästinensische Minderheit in Israel ist der Bevölkerungsteil des palästinensischen Volkes, der trotz der Gründung des Staates Israel im Jahre 1948 in seinem Geburtsort geblieben ist. Von 1.2 Millionen lebten nach dem Krieg 1948 nur noch etwa 200000 Palästinenser in dem neu gegründeten Staat Israel. Der Rest von Ihnen flüchtete im Rahmen einer Vertreibungsstrategie der jüdischen Armee, die das Ziel verfolgte, eine deutliche jüdische Mehrheit im Land zu erlangen, in die arabischen Nachbarstaaten (Sprenger, 1978; Dwairy, 2007). Der Anteil der palästinensischen Bewohner an der Gesamtbevölkerung nimmt heute, trotz einer starken Einwanderungspolitik für Juden, rasch zu. Die Zahl der Einwohner von Israel betrug Ende 2006 7,100,000, wovon über eine Million russische Einwanderer sind. 1,400,000 Einwohner stellen die Palästinenser dar (Israelisches Zentralamt für Statistik). Mit einem Anteil von 83% sind die meisten arabischen Landesbewohner Moslems. Weitere 9% sind Christen, während Drusen 8% der arabischen Bevölkerung ausmachen.

Die Palästinenser leben in Israel vor allem im nördlichen Bezirk Galiläa, im so genannten „Dreieck-Gebiet“ nordöstlich vom Ballungsraum von Tel-Aviv und in der im Landessüden gelegenen Negev-Wüste. In Ostjerusalem leben rund 270.000 Araber, unter denen nur eine geringe Minderheit die israelische Staatsangehörigkeit angenommen hat. Nach Prognosen des Zentralamtes für Statistik dürfte der arabische Bevölkerungsanteil bis 2025 auf rund 25 % steigen (Datenbank: Länder und Märkte, Land Israel).

Die in Israel seit 1948 lebenden Palästinenser mussten viele Unterdrückungs- und Diskriminierungsmaßnahmen seitens der israelischen Regierung durchstehen. Die israelische jüdische Mehrheit erzielte von Anfang an, diese Minderheit zu assimilieren und an Werte und Ziele des neuen Staates anzupassen. Um auch den demographischen Stand des Landes zu verändern und ein jüdisches Alan zu erzeugen, wurden die meisten Ländereien von ihren ursprünglichen palästinensischen Inhabern beschlagnahmt. Darauf hin verloren die Palästinenser ihre Arbeit als Landwirte, wovon sie sich davor hauptsächlich ernährt haben. 1973 waren dies nur noch 20% der Bevölkerung (Sprenger 1978). Auf diesen Ländereien entstan-

den dann neue jüdische Siedlungen. Durch den Bodenverlust mussten die meisten Palästinenser nun auf die Agrarwirtschaft verzichten und sich eine Arbeit bei den neuen jüdischen Arbeitgebern suchen. Am Anfang wurden die meisten von ihnen bei dem Aufbau des neuen Staates. Heute ist eine zunehmende Industrialisierung der palästinensischen Gemeinden und Wohngebiete zu beobachten.

Mit der Zeit haben sich die Palästinenser an den neuen Staat angepasst. Viele von ihnen haben neue Berufe erlernt, haben sich an den entstandenen Universitäten ausgebildet und lernten die neue amtliche Sprache des Landes (Hebräisch). Die dritte Generation, zu der der Verfasser dieser Arbeit gehört, hat sich sehr stark an die jüdische Gesellschaft angepasst. Heute ist diese Generation in ihrer Ausbildung, ihren Kenntnissen und ihrem Aussehen kaum von der jüdischen Gesellschaft zu unterscheiden und ist in viele Bereiche des israelischen Lebens integriert. Nach den letzten Wahlen (Feb. 2009) wurden für das israelische Parlament „Knesset“ 14 arabische Abgeordnete gewählt. Einige von ihnen gehören zu jüdisch-dominierenden Parteien wie „Kadima“ und „Arbeiter-Partei“.

Die Ausbildung gehört heute zu den wichtigsten Idealen der palästinensischen Bevölkerung. Sie wurde allmählich als eine Kampfstrategie angesehen, die der Bevölkerung mehr Macht und Stärke im Kampf für die Gleichberechtigung in Israel verleihen sollte. Deshalb hat sich in den letzten zwanzig Jahren eine neue Erscheinung vollzogen, nämlich die Teilnahme von Frauen an Hochschulstudien und Ausbildungen (vgl. Dwairy, 2007). Diese Qualifizierung der Frauen ist eine positive Entwicklung, die jedoch nicht nur aus einer zunehmenden Gleichberechtigungstendenz, sondern auch aus materieller und wirtschaftlicher Not entstand. Die Arbeitslosigkeit in manchen arabischen Gemeinden in Israel übersteigt die 50% Rate. Die Beschäftigung der Frau stellt daher auch eine materielle Sicherheit dar. Die Zahl der beschäftigten Frauen in der palästinensischen Minderheit hat erheblich zugenommen. Der Verfasser der vorliegenden Arbeit beobachtete durch seine Tätigkeit als Hochschuldozent eine deutliche Mehrheit der Frauen gegenüber Männern. Dies ist aber nicht nur in Lehrberufen zu beobachten. Ein Hochschultitel gehört heute in der palästinensischen Gesellschaft in Israel zu einer Selbstverständlichkeit, sowohl für Frauen als auch für Männer.

Die Zugehörigkeit zum palästinensischen arabischen Volk, mit dem Israel seit 1948 militärischen Kampf führt, erschwert die Situation dieser Minderheit in Israel und bringt sie in Abhängigkeit von vielen regionalen Entwicklungen. Nach den Friedensvereinbarungen 1994 zwischen Israel und Palästina und der Einrichtung der unabhängigen palästinensischen Regierung verbesserten sich die Einstellungen zur palästinensischen Minderheit in Israel. Dies war die erste Zeit, wo diese Minderheit Chancen der Verbesserung ihrer Situation sah. Doch nach dem Scheitern der Verhandlungen einige Jahre später entstand die erste „Intifada“ (Aufstand) der palästinensischen Minderheit in Israel, in der 13 Palästinenser durch die israelische Armee getötet wurden. Eine sehr negative Atmosphäre entstand, die die Kluft zwischen Arabern und Juden in Israel vergrößerte. Eine ähnliche zunehmende Diskriminierung erlebten die Palästinenser auch während des letzten Krieges im Jahr 2006 zwischen Israel und Libanon.

In ihrer Einstellung zum Westen ist die arabische Gesellschaft im Allgemeinen ambivalent. Auf der einen Seite akzeptiert sie viele Einstellungen des Westens nicht, die sich z.B. auf sexuelle Freiheit und Individualisierung beziehen (Sharabi, 1987). Auf der anderen Seite hat die arabische Gesellschaft gegenüber dem Westen eine beneidende Einstellung aufgrund seiner demokratischen, menschenrechtsachtenden und freiheitlicheren Einstellungen (a.a.O., S. 78).

Diese Situation kann man nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit auch in der palästinensischen Gesellschaft in Israel beobachten. Trotz ihrer Anpassung und ihrer Loyalität gegenüber dem Staat wird die palästinensische Minderheit in Israel von vielen Juden als Sicherheitsgefahr betrachtet, was immer wieder das Identifikationsproblem der Palästinenser erschwert. Trotz des alltäglichen Umgangs und der Erfahrung mit der jüdischen westlich-orientierten Gesellschaft bewahren die Palästinenser in Israel daher immer noch ihre eigenen Gewohnheiten und Lebensstile. Insbesondere die Normen und Werte der Gesellschaft, zu denen u.a. die Rollenverteilung von Mann und Frau, die Einstellung der Frau in der Gesellschaft, der Umgang (Tabuisierung) mit Sexualität, die Erziehung der Kinder, die Bindung an die Familie und Großfamilie, die Orientierung an das soziale Umfeld, Zeremonien mit überdimensionaler Anteilnahme von Per-

sonen u.Ä., gehören, haben sich kaum verändert (vgl. Dwairy, 2007; Al-Krenawi, 2001).

Assimilation an dem Staat Israel, in dem westliche Einstellungen, Normen und Werte herrschen, kann man daher an einigen äußerlichen Erscheinungsmerkmalen der palästinensischen Minderheit beobachten. Kleidungsmode, Schulmaterialien, Sprache, Bauarten, Hauswirtschaft, Haushaltsgeräte u.Ä. sind stark durch die jüdische Gesellschaft beeinflusst. Auch die traditionelle, islamische dekorative und ornamentreiche Einrichtung hat abgenommen. Dadurch entstand eine neue gesellschaftliche und kulturelle Situation, die sich zwischen der traditionellen arabischen Kultur (Normen, Sitten, Wertvorstellungen) und der neuen westlich orientierten jüdischen Kultur (äußerliche Erscheinungsmerkmale und Konsumverhalten) befindet (Al-Krenawi, 2000; Dwairy, 2007). Emil Habibi, einer der bekanntesten palästinensisch-israelischen Schriftsteller, drückte diese schwierige Situation mit seinem Buch „Der Peptimist“ (1992) im Sinne einer Verbindung zwischen „Optimist“ und „Pessimist“ aus.

6.2. Kulturelle Erscheinungen (oder Verfeinerung des Geistes)

Kultur im engen Sinne bezieht sich auf die „Verfeinerung des Geistes“ (Hofstede & Hofstede, 2006, S. 4) womit Musik, Kunst, Literatur, Theater, Filmproduktion, Konzerte, Freizeitgestaltung, Sport u.Ä. gemeint sind. Die meisten dieser Kulturmerkmale fehlen jedoch in der palästinensischen Gesellschaft in Israel. Interessen für und die Förderung von Theater, Literatur, Kunst und Musik sind ganz neue Erscheinungen. Diese beschäftigen sich auch hauptsächlich mit der politischen Situation der Palästinenser; Theaterstücke, Kunstwerke oder literarische Werke drücken meistens das Leiden und den Kampf des palästinensischen Volkes aus. In dieser Gesellschaft ist daher kaum zwischen Politik und „kulturellen Praktiken“ (Hofstede & Hofstede, 2006) zu unterscheiden.

Diese Situation hängt mit der kollektivistischen Lebensführung der Palästinenser zusammen. Die Palästinenser verbringen ihre meiste Zeit mit anderen Familienmitgliedern. Familientreffen werden in der Regel täglich vollzogen. Nach der Arbeit treffen sich im Allgemeinen alle Mitglieder der Familie und verbringen ihre Freizeit zusammen. Diese Situation entsteht durch das Nebeneinander-

Wohnen der Familienmitglieder. Palästinenser bauen meistens ihre Häuser oder Mehrfamilienhäuser (mehrstöckige Gebäude) neben ihren Eltern. Wenn ein Sohn heiratet, zieht er mit seiner Frau in ein eigenes Haus oder in eine eigene Wohnung und verlässt das Haus seiner Eltern. Deshalb kommt es dazu, dass alle männlichen Familienmitglieder nah beieinander bleiben. Die Frauen ziehen, wenn sie heiraten, mit ihren Ehemännern auch zur Familie des Mannes. Dadurch entstehen Familienvierteln, die auch dazu dienen, dass die Familienmitglieder einander Schutz gewähren. Mit dieser Wohnsituation werden die kollektivistische Lebensführung und die Rolle der Familie im Leben des Menschen bewahrt.

Diese „Verfeinerungen des Geistes“ kann man jedoch in den arabischen Ländern in den letzten ca. 15 Jahren viel stärker beobachten als in der palästinensischen Minderheit in Israel. Dort werden viele, insbesondere musikalische und theatralische Events gefördert. Diese Situation scheint daher nur die palästinensische Minderheit in Israel zu charakterisieren, was anscheinend durch die starke Assimilation an die jüdische Mehrheit entstand. Besonders nahm die Volkskunst wie Stickerei, Keramik, Messing- und Textilverarbeitung ab. Heute gibt es fast keine eigene kulturelle Volkskunst der palästinensischen Minderheit in Israel. Dagegen sieht man, dass diese Kunst sich, z.B. in den sog. „besetzten Gebieten“, weiter entwickelt hat und zu den wichtigsten touristischen Einnahmen der palästinensischen Bevölkerung in Ostjerusalem, Betlehem (Olivenholzverarbeitung, aus der z.B. die Krippenfiguren in der westlichen Welt bekannt sind) und Hebron (Keramik- und Glasindustrie) gehört.

6.3. Kleidung

In ihrer äußerlichen Erscheinung bekleiden sich die Palästinenser in Israel nach traditionellen und auch nach dem Westen entlehnten Moden. Männer unterscheiden sich in ihrer Kleidung nur wenig von der in der westlichen Kultur herrschenden Kleidungsmode. Lange Kleider und Röcke, welche zur Verdeckung des Körpers dienen, dominieren bei den Frauenkleidungen und nicht bei Mädchen (zumindest im Alltag). Mädchen tragen für alltägliche Angelegenheiten und für die Schule meistens Hosen und T-Shirts. Kurze Kleidung ist nicht als normale Erscheinung zu betrachten.

Durch die zunehmende Islamisierung der Gesellschaft in den letzten Jahren ist auch eine starke Rückkehr und Wiederaufnahme traditioneller islamischer Kleidungsmode zu beobachten. Das Tragen von Kopftüchern bei Frauen und von dem „Ebaia“ oder „Galabija“ (das lange Kleid) bei den Männern hat dadurch zugenommen. Die traditionellen islamischen Kleidungen kommen daher zunehmend und stark in Mode und verändern das Erscheinungsbild der Menschen.

Kleidung und Erscheinung spielen in der arabischen Gesellschaft eine wichtige Rolle. Solche Phänomene existieren zwar auch in der westlichen Kultur, jedoch sind sie mehr eine eigene Entscheidung des Individuums und nicht ein Verhalten, das mit gesellschaftlichem Druck verbunden ist. Ein Araber kann auf soziale Kritik und Ablehnung stoßen, wenn er sich nicht entsprechend ankleidet. Z.B. erlaubt sich, in der Regel, keiner auf einer Hochzeit, mit „Jeanshose“ zu erscheinen, weil der soziale Druck enorm ist.

Obwohl Kopftuch häufiger bei Muslimen und Drusen getragen wird, wird es auch oft von christlichen Frauen bei Anlässen wie Beerdigung getragen. Kopftuch und „Ekal“ (die traditionelle Kopfbedeckung für Männer) werden ebenfalls bei solchen Anlässen häufiger getragen als sonst. Obwohl einige christliche Männer diese Kopfbedeckung tragen, sind sie wiederum mehr für die muslimischen und drusischen Religionsgruppen charakteristisch. Auch das Tragen von „Galabija“ wird hauptsächlich von den Männern dieser zwei Gruppen getragen.

Immer noch gelten lange Haare für Frauen und kurze Haare für Männer als Norm. Lange Haare bei männlichen, und kurze Haare bei weiblichen Personen sind nur in Einzelfällen zu beobachten. Die arabischen Frauen achten auch sehr stark auf ihr Gesicht. „Makeup“ gehört zum Alltag. Auch die Behandlung von Augenbrauen und Haaren ist ein wichtiges Verhalten von Frauen. Frauen achten sehr darauf, sich konform und passend anzuziehen. Dieses Verhalten verleiht der Frau und ihrer Familie Respekt und Achtung vor der Gesellschaft.

Sexualität wird in der arabischen Gesellschaft vor der Heirat sehr unterdrückt und abgelehnt. Insbesondere junge Frauen dürfen keine vorehelichen sexuellen Beziehungen haben. Ihre Jungfräulichkeit ist ein Anzeichen, dass sie rein und unberührt sind, was ihnen und ihren Familien Ehre und Achtung verleiht. Bei Ver-

stößen gegen diese Regel werden manchmal Frauen von den Mitgliedern ihrer Familie umgebracht, weil sie die Würde und Ehre der Familie verletzen.

Trotz dieser Tabuisierung ist in den letzten Jahren eine deutliche Liberalität und Offenheit gegenüber Sexualität zu beobachten (Hervorhebung des Verfassers der vorliegenden Arbeit). Mit Moralvorstellungen hinsichtlich Sexualität sind auch Kleidungsstile verbunden. Frauen und Männer, Jungen und Mädchen achten sehr darauf, dass sie sich konform anziehen. Dazu gehört auch der Oberkörper. Sich mit freiem Oberkörper oder auch mit Unterkleidern vor anderen Familienmitgliedern zu zeigen, wird in der Regel, sowohl von Männern als auch von Frauen, nicht erwartet und löst ablehnende Reaktionen aus. Der Körper ist in der arabischen Gesellschaft insgesamt mit sehr starken Tabuvorstellungen behaftet. Daher tragen in der Regel weder Männer noch Frauen kurze Kleidung in der Öffentlichkeit. Auch Kleidung, die nicht genug den Oberkörper verdeckt, wird bei Männern und bei Frauen als unangemessen bewertet.

In den westlichen Kulturen lernen Kinder sehr früh, sich nicht vor ihrem Körper und dem Körper des anderen Geschlechts zu scheuen. Auch über Sexualität werden sie früh aufgeklärt. Im Westen ist Sexualität in der Regel kein Tabuthema in dem Maße, wie in arabischen Ländern. Ein freier Umgang mit Sexualität und Körper ist in westlichen Kulturen deutlich zu beobachten. Die Menschen haben sich auch daran gewöhnt, andere nackt zu sehen, was an manchen Badeorten und bei Saunabesuchen geschehen kann. In diesen „nord-westlichen“ Kulturen sind, nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit, mehr als in arabischen Kulturen, Respekt, Achtung und eine allgemeine Akzeptanz zwischen den Geschlechtern hinsichtlich körperlicher Freiheit zu beobachten, was wiederum mit der Einstellung verbunden ist, dass jedem Individuum die Freiheit gegeben werden sollte, sein Leben nach seinen Bedürfnissen und Neigungen (natürlich annähernd an den Rahmen des Allgemeingültigen und des Gesetzes) zu gestalten. Auch die Medien tragen zu dieser Offenheit bei. Während in Deutschland in vielen Medien Fotos von nackten Personen zu sehen sind, würde sich dies keine arabische Zeitschrift erlauben.

6.4. Visuelle und virtuelle Medien

Das überwiegend warme Wetter in Israel übt einen Einfluss auf die Aktivitäten und das Verhalten der dort lebenden Menschen aus. Die palästinensischen Kinder in Israel, zumindest bis zum Alter von ca. 12 bis 14 Jahren, verbringen den größten Teil ihrer Freizeit im Freien. Spielen mit Geschwistern, Verwandten und Nachbarn gehört zu den üblichen Freizeitaktivitäten der Kinder. Wie in diesem Kapitel bereits erwähnt, wird dies auch durch das Zusammentreffen und Nebeneinanderwohnen der erwachsenen Familienmitglieder ermöglicht. Fernsehen, Computerspiele und andere virtuelle Medien gehören zwar zunehmend zu den Freizeitbeschäftigungen der palästinensischen Kinder, dennoch werden sie nicht so oft wie von deutschen Kindern genutzt.

Das Lesen gehört nicht zu den verbreiteten Freizeitaktivitäten der arabischen Minderheit in Israel. Auch die Lektüre von z.B. Comicbüchern ist eine Seltenheit. Der Verfasser der vorliegenden Arbeit hat niemals Kinder beim Lesen von Comicbüchern beobachtet. Auch in den vielen kunsttherapeutischen Sitzungen, die er führte, kamen solche Figuren nicht in den bildnerischen Darstellungen der Kinder vor. Eher wurden Figuren aus Fernsehserien und Filmen, wie „Supermann“, „Fußballspieler“, „Kämpferfiguren“ u.Ä. dargestellt.

Auch der alltägliche Umgang mit Zeitschriften und anderen Illustrierten ist in der palästinensischen Gesellschaft beschränkt, weil diese nicht so umfangreich angeboten werden wie in Deutschland. Meist sind die angebotenen und erhältlichen Zeitschriften solche, die politische Themen behandeln. Daher bekommen sie von Kindern kaum Aufmerksamkeit. Zeitschriften u.Ä., die an Kinder gerichtet sind, werden kaum angeboten. In Deutschland dagegen gibt es viele Zeitschriften, die für Kinder gestaltet sind.

Fernsehen hingegen gehört, nach den Beobachtungen des Verfassers der vorliegenden Arbeit, zu den verbreitetsten und beliebtesten Freizeit- und Unterhaltungsaktivitäten innerhalb der palästinensischen Gesellschaft. Sehr oft bleibt der Fernseher auch bei Besuchen angeschaltet. Gäste und Familienmitglieder schauen sich gemeinsam das an, was gerade im Fernseher läuft. Es gibt keinen Drang, sich ständig zu unterhalten. Die beliebtesten Sendungen sind hauptsächlich Nachrichten, Politik und Musik. Bei Besuchen in deutschen Familien beobachtet der Ver-

fasser hingegen, dass selten zusammen Fernsehen geguckt wird. Meistens ist man bemüht, sich mit den Gästen zu unterhalten. Ein gemeinsames „passives“ Fernsehen wird eher als unpassend empfunden, es sei denn, man hat sich im Voraus darauf geeinigt. Dies stimmt mit den Beobachtungen von Hall (1976) über „low-context“ (in individualistischen Kulturen) und „high-context“ (in kollektivistischen Kulturen) Kommunikation (vgl. Kapitel 4) überein.

Computer, Internet und Maillkontakte gehören in der palästinensischen Gesellschaft in Israel zu den Erscheinungen der letzten zehn bis zwölf Jahren. Fast jedes arabische Kind in Israel sammelt heute in der Schule Erfahrung mit Computern und Internet. In den Schulen sind seit einiger Zeit auch Computerunterrichtsstunden integriert. Araber benutzen Computer jedoch ähnlich wie das Fernsehen, nämlich für die Unterhaltung und Kommunikation und weniger als eine Informationsquelle. Informationen werden hauptsächlich von Personen an andere überliefert, aber nicht durch Medien. In Deutschland ist das Internet hingegen ein schon etabliertes Informations- und Kommunikationsmittel. Viele Erwachsene und Kinder verbringen viele Zeit damit, im Internet nach verschiedenen Unterhaltungsmöglichkeiten zu suchen, aber sie nutzen es auch für viele andere alltägliche Zwecke und für die Gewinnung von Informationen, die persönliche Bedeutung und Bezüge haben.

6.5. Schulsystem

Das Schulsystem in Deutschland unterscheidet sich erheblich vom Schulsystem in Israel. Das allgemeine Schulsystem in Israel ist in drei Schularten/-stufen unterteilt. Die Grundschule umfasst die erste bis zur sechsten Klasse. Danach folgt die Mittelstufe, die die siebte, achte und neunte Klasse einschließt. In manchen Mittelstufenschulen werden die Kinder, entsprechend ihrer schulischen Leistung, in den Fächern „arabische Sprache“, „Mathematik“ und „Hebräisch“ in drei Gruppen unterteilt. In den anderen Fächern werden jedoch alle Kinder jeder Klassenstufe gemeinsam unterrichtet. Im Übergang zur zehnten Klasse wird dann eine Selektion nach Leistung getroffen. Schüler mit guten Leistungen gehen meist zu den Gymnasien, während die anderen Berufskollege oder technische Schulen besuchen.

In Deutschland dagegen kommen Kinder in den meisten Bundesländern nach dem vierten Schuljahr (Ende der Grundschulphase) in die weiterführende Schule. Sie werden entsprechend ihrer „Leistung“ in Gymnasien, Gesamtschulen, Realschulen und Hauptschulen unterteilt. In Deutschland können Kinder ab der zehnten Klasse auch eine sog. Ausbildung oder Lehre vollziehen, die praktisch orientiert und meist zum Erlernen eines handwerklichen oder technischen Berufes geeignet ist. In Israel und auch in Deutschland bezieht sich die Schulzeit auf zwölf Klassen, wobei diese Regel in Deutschland erst seit drei Jahren eingeführt wurde.

Den bedeutendsten Unterschied zwischen Deutschland und Israel stellt das Sonderschulsystem dar. Während in Deutschland Förderschulen jeglicher Art zu finden sind, gibt es in Israel hauptsächlich nur zwei Arten von Förderschulen. Förderschulen (so werden die Sonderschulen neuerdings benannt) in Deutschland unterscheiden sich je nach Schwerpunkt der Störung. So findet man Förderschulen mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten, darunter „Lernen“, „Sprache“, „Emotionale und soziale Entwicklung“, „Geistige Entwicklung“, „Körperliche und motorische Entwicklung“, „Hören und Kommunikation“, „Sehen“ und zuletzt Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Schwerstbehinderung“ (Schulgesetz des Landes NRW vom 15. Februar 2005). Die Integration von „Schülern mit Förderbedarf“ in allgemeine Schulen wird z.Z. in Deutschland zunehmend gefördert.

In Israel wird dagegen eine integrative Schulpolitik verwirklicht, nach der die Integration und Einbindung der Schüler mit Teilleistungsstörungen und Sinnesstörungen an den „Normalschulen“ angestrebt wird. Kinder, die unter sprachlichen, motorischen oder psychosozialen Störungen, wie auch zum Teil unter Seh- und Hörstörungen leiden, werden in allgemeine Schulen eingegliedert. Dort können sie einige Unterrichtsstunden mit den anderen Gleichaltrigen besuchen, wobei der überwiegende Anteil des Unterrichtsstoffs an ihre Störungen angepasst und ihnen in separaten Klassen vermittelt wird. Kinder, die unter sozio-emotionalen (dazu gehören auch Verhaltensauffälligkeiten) und Lernstörungen leiden, werden in allgemeine Schulen integriert. Dafür existieren zwei Formen der Integration: In einigen Schulen gibt es eine „fördernde Klasse“ („Kitah Mikademet“), in der diese Kinder gemäß ihren Fähigkeiten unterrichtet werden. In anderen Schulen werden diese Kinder mit anderen gleichaltrigen Schülern in derselben Klasse unter-

richtet, wobei sie zusätzlich die Hilfe eines „Sonderschullehrers“ bekommen. In Israel hat man bereits Mitte der neunziger Jahre „Kompetenzzentren“ (eine neue Einrichtung in Deutschland, die z.Z. u.a. in Köln anluft) aufgebaut, die die Kinder durch zusätzliche Fördermaßnahmen innerhalb der Allgemeinschule fördern. Dazu gehören Fachpersonen aus den Fächern Ergotherapie, Physiotherapie, Sprachtherapie, Kunsttherapie, Dramatherapie, Lerndiagnostik, Sonderschullehrer mit dem Schwerpunkt Lernen u.. Das Fachpersonal ist meist für einen ganzen Landeskreis, der mehrere Gemeinden umschließt, zuständig. Die Arbeitsstunden des Fachpersonals werden auf die Schulen, je nach vorhandenem Bedarf, verteilt. Zudem haben Kinder die Möglichkeit, in den Nachmittagszeiten das Kompetenzzentrum zu besuchen und dort die nötigen Förderungen zu bekommen

Trotzdem haben sich nicht alle Sonderschulformen in Israel aufgelöst. Einige Sonderschulen sind immer noch vorhanden. Insgesamt existieren nach den Richtlinien des Kultusministeriums in Israel drei Förderschulen oder Sonderschulformen: Sonderschulen für geistige Behinderung, für Autismus und für schwere seelisch-psychische Störungen.

6.6. *Kunstunterricht*

Während in Deutschland die Kinder der allgemeinen Schulen in der Regel zwei Unterrichtsstunden pro Woche in Kunst besuchen, gehört Kunstunterricht nur sehr selten zum Lehrplan der arabischen Schulen in Israel. Kunst als beliebige „freie“ Aktivität wird jedoch im Kindergarten sehr gefördert. Dafür sind aber meist keine Richtlinien oder pädagogische Curricula vorhanden. Ausschließlich werden die Kinder gefördert, spontan zu zeichnen und zu malen. Dabei werden jedoch von den Lehrerinnen einheitliche graphische Darstellungen bevorzugt. Man behilft sich oft mit Vorbildern aus Lehrmaterialbuchern, die hauptsächlich von jüdischen Pädagogen erstellt wurden. So bemerkte der Verfasser der vorliegenden Arbeit, während der Beobachtungsstunden, die er für auszubildende Kindergartenlehrerinnen durchführte, wie Lehrerinnen oftmals das Zeichnen eines Hauses mit Giebeldach (wie in den Lehrbüchern) förderten, obwohl die arabischen Häuser in der Regel eine kubistische Form mit Flachdach haben. ähnlich wurde auch eine Nei-

gung beobachtet, die Kinder zu farbreichen Bildern und Zeichnungen zu motivieren.

Insgesamt bestehen in der arabischen Gesellschaft in Israel keine einheitlichen Kunstunterrichtscurricula, weshalb die Zeichnungen und Bilder der Kinder von den individuellen Neigungen und „ästhetischen Vorlieben“ (Kim, 1994) der Lehrerinnen stark beeinflusst werden. Kunstunterricht ist auch kein Bestandteil des Grundschulprogramms. Daher lernen die arabischen Kinder in Israel nicht „realistisch“, perspektivisch und dreidimensional zu zeichnen. Die ersten Erfahrungen mit dreidimensionalen Darstellungen machen die Kinder im Mathematikunterricht, wenn sie die verschiedenen geometrischen Formen lernen. Als der Verfasser der vorliegenden Arbeit von arabischen Studenten in Israel forderte, ein „realistisches“ dreidimensionales Haus zu zeichnen, erhielt er oft solche Darstellungen, die keine „Tiefe“ im Bild erkennen lassen. Auch die erlebte und erfahrene Kunst in der Umwelt dieser Studenten (und Kinder) weist in der Regel solche perspektivischen und naturalistischen Merkmale nicht auf. Vielmehr dominiert eine dekorative, flächige und farbenreiche Kunst, die der islamischen Kunsttradition entspringt. Deutsche Kinder sammeln dagegen nicht nur im Kunstunterricht Erfahrungen mit der naturalistischen Malerei, sondern sie erhalten auch von ihrer Umwelt genügend Vorbilder für diese Art der Darstellung. Dazu gehören Museen, Galerien u.Ä., die in der arabischen Gesellschaft in Israel fast nicht vorhanden sind. Kunstausstellungen sind rudimentär und werden nicht in Museen, sondern eher von einigen lokalen Initiativen gestaltet.

6.7. Kunst

Palästinensische Kunst, sowohl im Exil, in den besetzten Gebieten als auch in Israel ist durch eine Abwechslung von der Tendenz zu europäischen Kunstrichtungen und -stilen (Realismus, Impressionismus, Expressionismus, und abstrakte Richtungen) und der Bewahrung traditioneller palästinensisch-islamischer Stilrichtungen gekennzeichnet (vgl. Allen, 1983a, 1983b; Shammout, 1989). Die zweite Tendenz dient der Bewahrung und dem Schutz der eigenen Identität, früher vor europäischen und heute vor jüdischen Einflüssen. Diese Tendenz verstärkt sich auch in Abhängigkeit von der politischen Lage der Palästinenser. Z.B. haben

viele palästinensische Künstler während der ersten Intifada (Aufstand des palästinensischen Volkes in den seit 1967 von Israel militärisch besetzten Gebieten) israelische Produkte boykottiert, weshalb sie nur mit natürlichen, aus ihrer eigenen Umgebung entnommenen Farben und Materialien wie z.B. Lehm, Ton und Henna-Farben, Bilder und Kunstwerke produzierten. Der Verfasser der vorliegenden Arbeit weist insbesondere auf die Arbeiten des bekannten palästinensischen Künstlers Suleiman Mansur hin, die in dieser Zeit entstanden (vgl. dazu: Bildergalerie unter www.edition8.ch/brueckegalerie/brueckeindex.htm; www.shamout.com/art-pale.htm). Diese Bilder, die der Verfasser in einer Ausstellung besichtigte, verdeutlichen diese o.g. zwei Tendenzen und die Abhängigkeit kultureller Erscheinungen von der politischen Lage des palästinensischen Volkes (vgl. auch Shamout, 1989). Heute präsentiert sich die palästinensische Kunst als eine Richtung, die einen realistischen Stil und Einfluss symbolischer und idealistischer Darstellungsweisen vertritt, die es erlauben, die politische Situation zu reflektieren (Allen, 1983a). Eine Tendenz zur Bewahrung und Aufrechterhaltung von Darstellungsphänomenen der traditionellen islamischen Kunst, zu denen die Kalligraphie, Arabesken, Dekorationen, der Verzicht auf die Dreidimensionalität und die Strickkunst gehören, ist deutlich zu beobachten. Obwohl viele der palästinensischen Künstler ihre Ausbildung im Westen absolvierten, sind sie stark von der traditionellen islamischen Kunst beeinflusst. Trotz einer deutlichen Übernahme der Phänomene naturalistischer Malstile, ist die Tendenz zur dekorativen, ornamentalen und flächigen Malerei sehr stark ausgeprägt.

6.8. Gastfreundschaft und „Karam“ (Großzügigkeit)

Zu den wichtigsten Kriterien innerhalb des Moralkodex der Araber gehören Gastfreundschaft und Großzügigkeit „Karam“ (Unger-Heitsch, 2001, Dwairy, 2007). Der Gast steht in der arabischen Familie an höherer Stelle als die Familienmitglieder. Dwairy (2007) beschreibt, wie Frauen die besten Früchte für Gäste aufbewahren und ihren Kindern verbieten, von diesen zu essen. Das Ansehen der Familie ist stark davon abhängig. Gut besuchte Familien, d.h., viele Gäste empfangende Familien, bekommen von der Gesellschaft mehr Achtung und Anerkennung. Ein besonderes Lob für einen Mann innerhalb der arabischen Gesellschaft

ist es, „ein offenes Haus voller Gästen“ zu haben. Dies drückt aus, dass der Mann sehr großzügig („Karim“) und angesehen ist.

„Food still plays a central role in the lives of Arabs“ (Dwairy, 2007. S. 32). Liebe, Sorge und Respekt werden durch das Anbieten von Essen ausgedrückt. Eltern sehen ihre wichtigste Aufgabe darin, ihren Kindern das Essen zu bereiten. Dies drückt sich auch im Verhalten gegenüber Gästen aus. Araber sind meist darauf eingestellt, dass sie plötzlich einen Besuch bekommen könnten. Daher wird auch bei der Vorbereitung vieler alltäglicher Angelegenheiten wie Kochen, Einkaufen u.Ä., einkalkuliert, dass auch für andere Menschen Genügend vorhanden ist. Bei einem Besuch wird der Gast nicht danach gefragt, ob er etwas essen oder trinken möchte. Die besten Speisen werden auf den Tisch gestellt und dann wird der Gast wiederholt gebeten, davon zu nehmen. Gäste hingegen verhalten sich so, dass sie zuerst nichts nehmen, was zur Wiederholung des Angebots durch den Gastgeber führt, dann erst nimmt der Gast die angebotenen Speisen an (vgl. Dwairy, 2007). Der Gast nimmt auch nur ein Teil der ihm angebotenen Speisen und Getränke an, oder er lässt meistens auf seinem Teller einen kleinen Teil davon übrig, um zu zeigen, dass er den Gastgeber nicht „ausnutzen“ möchte, oder dass er nicht „gierig“ ist. Dieses Verhalten zeigt nicht nur, wie wichtig andere Menschen im Verhalten und Leben des Arabers sind und welche bedeutende Stellung sie darin einnehmen, sondern wie stark die „high-kontext“ Kommunikation in dieser Gesellschaft ausgeprägt ist (vgl. Kapitel 5; Hall, 1976).

In Deutschland werden Besuche in der Regel durch vorherige Absprachen vereinbart. Plötzliche und unerwartete Besuche gelten nicht als allgemeines Verhalten. Gastfreundschaft versteht man nicht als Verhalten, welches dazu verpflichtet, dem Gast das anzubieten, was die eigenen Familienmitglieder nicht bekommen dürfen. Der Gast wird auch gefragt, was er trinken oder essen möchte. Es wird auch erwartet, dass der Gast seine angebotenen Speisen ganz verzehrt. Dies bedeutet, dass die Speise dem Gast geschmeckt hat. Dieses Verhalten wird auch an die Kinder herangetragen. Es wird von ihnen erwartet, dass sie ihre ganze Mahlzeit aufessen. Zur Gastfreundschaft gehört eine gute Unterhaltung, in der man den anderen zuhört, sich mit ihnen unterhält und Informationen austauscht.

Wenn man einen Besuch bekommt, ist man in der Regel darauf vorbereitet und bemüht sich seinen, Gästen die maximale Aufmerksamkeit zu geben.

6.9. Soziale Kontakte

Durch die wichtige Rolle der Familie und Großfamilie behält und bewahrt der Araber gute und enge Kontakte zu ihr. Die Bindung an die Familie und Bewahrung der Beziehung zu ihr ist eine Pflicht und dient zur Wahrung der eigenen Stellung in der Gesellschaft. Ohne die Familie und ihre Unterstützung ist man gesellschaftlich „auffällig“ und wenig angesehen. Wie Lieberz (1993, 2001) über die Ethnie der Mahafaly berichtet (vgl. Kapitel 5.4.6.2), bedeutet das Fehlen der familiären Unterstützung auch in der arabischen Gesellschaft ein „sozialer Tod“.

Außer familiären Beziehungen pflegt der Araber umfangreiche soziale Beziehungen, die ihm größeren Schutz und Macht in der Gesellschaft verleihen. Ein angesehener Mann ist derjenige, der viele Kontakte und Bekanntschaften besitzt, wozu auch der Kontakt zu Nachbarn gehört, was als Pflicht und nicht als Wahl gilt. Ein verbreitetes Sprichwort in dieser Hinsicht ist: „Der Nachbar vor dem Haus“, was bedeutet, dass „gute“ Nachbarn zu haben wichtiger ist, als ein „gutes“ Haus zu besitzen. Diese Moral ist oft entscheidend dafür, wo man sein Haus baut. Familienmitglieder, Nachbarn und Gemeindemitglieder nehmen an allen Festen und Ereignissen teil, schützen und helfen sich gegenseitig. Dies, wie später noch weiter ausgeführt wird, zeigt die starke Bindung des Arabers an seine soziale Umgebung, welche ihm Unterhaltung, aber auch Schutz und Unterstützung gibt.

In der deutschen Gesellschaft hingegen ist die Beziehung zu Anderen eine eigene Wahl des Individuums und keine Pflicht. Man kennt manchmal die Bewohner im selben Gebäude nicht. Man fühlt sich dazu auch nicht verpflichtet. Der Westler richtet sich viel mehr an sich selbst aus (Sharabi, 1987; Dwairy, 2007; vgl. auch Kapitel 4). In der Kommunikation wird auf „Grenzen“ geachtet. Z.B. beobachtet der Verfasser der vorliegenden Arbeit während einer Fahrt mit der Straßenbahn in Deutschland, dass Mitfahrer darauf achten, genügend Distanz zu den anderen Passagieren zu halten. Ein spontaner Kommunikationsversuch wird oft als eindringliches Verhalten empfunden. Wenn hingegen ein Araber in einen

Bus einsteigt, sucht er sich einen den anderen Mitfahrenden nahen Sitzplatz, um den anderen und sich selbst „Gesellschaft zu leisten“.

Durch diese Situation und Lebensführung entwickeln Araber sehr gute und starke soziale Kommunikationsfähigkeiten. Die Fähigkeit, sich mitzuteilen und andere an seinen Erlebnissen teilhaben zu lassen, gehört nach Feuerstein (1998) zu den wichtigsten Fähigkeiten und Bedürfnissen des Menschen, die in individualistischen Kulturen sehr abgenommen haben und zum Phänomen der Einsamkeit (Fromm, 1976) führen, welche aber eine Seltenheit in den kollektivistischen Gesellschaften bleibt. „Auf Anderen nicht genügend zu achten“, weil man mit sich oder mit seinen eigenen Angelegenheiten beschäftigt sei, gelte in der arabischen Gesellschaft als „unangemessenes“ Verhalten. Dieses Verhalten stimmt, nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit, mit dem überein, was Aronson & Andersson (1995) über die afrikanischen und schwedischen Kinder beschrieben haben, nämlich, dass die afrikanischen Kinder sich vordergründig an Menschen, während die schwedischen Kinder sich mehr an Dingen orientieren.

Trotz umfangreicher sozialer Beziehungen, die der Araber pflegt, gehören Nicht-Familienmitglieder zur sog. „Sie-Gruppen“ (vgl. Kapitel 4), welche einen weniger wichtigen Rang besitzt als die Familienmitglieder oder die Mitglieder der „Wir-Gruppe“. Dies wird am deutlichsten beobachtet, wenn zwei Familien sich streiten. Dabei wird von den Mitgliedern erwartet, Loyalität zu ihrer jeweiligen Familie zu bewahren, was zum Bruch vorhandener Freundschaften von Mitgliedern beider Familien führen kann.

Die soziale Bindung des Arabers oder Palästinensers ist am deutlichsten an der Teilnahme an gesellschaftlich wichtigen Festen, Anlässen und Zeremonien zu beobachten. Z.B. werden zu einer Hochzeit in der Regel Hunderte von Menschen eingeladen. Die Hochzeitsfeier dauert auch in der Regel fünf bis sieben Tage. Während dieser Zeit wird die feiernde Familie an jedem Abend von vielen Bekannten, Freunden, Verwandten usw. besucht. Meistens wird Musik gespielt. Essen und Getränke gehören als Pflicht dazu und demonstrieren die Großzügigkeit der Familie. An Beerdigungen nehmen in der Regel noch mehr Personen teil. Auch bei diesem Anlass wird die Familie eine Woche lang besucht. Dabei zeigt die Gesellschaft ihre Unterstützung und ihren Beistand.

An Festen (z.B. Weihnachten oder dem „Feter-Fest“ nach dem Fastenmonat „Ramadan“) sammelt sich in der Regel die ganze Großfamilie. Nachdem man sich am ersten Festtag getroffen hat, wird erwartet, dass jede Kernfamilie die anderen Kernfamilien besucht, um sie zum Anlass des Festes zu beglückwünschen. Kinder gehören in der Regel dazu. So gehen die Eltern mit allen ihren Kindern zu den anderen Familien. Auch zu den o.g. Anlässen gehören fast immer die Kinder zu den teilnehmenden Personen. In dieser Hinsicht lernen Kinder also sehr früh, wie sie sich verhalten sollen, und wie sie die Normen und Sitten der Gesellschaft weiterzuführen haben (Sharabi, 1987).

In einer kleinen arabischen Stadt oder einem Dorf in Israel kennen die Leute fast alle Einwohner ihrer Gemeinde. Auch in großen Städten ist es in der Regel üblich, dass man sehr viele Personen kennt. Dies wird natürlich auch durch die Anteilnahme an wichtigen Anlässen ermöglicht. Zu solchen Anlässen, wie Beerdigung oder insbesondere anderen unglücklichen Ereignissen, wird die Familie von vielen Menschen besucht, die sie nicht persönlich kennt. Die Gesellschaftsmitglieder sehen sich verpflichtet, der Familie ihren Beistand zu leisten.

Wenn ein Araber einen Anderen zum ersten Mal kennenlernt, scheint es für ihn unwichtig zu sein, seinen Gesprächspartner nach seinem persönlichen Namen zu fragen. In der Regel steht im Zentrum des Kennenlernens die Großfamilie, zu der man gehört. Gesprächspartner sind in dieser Hinsicht interessiert, zu erfahren, ob die Familie des Anderen groß und bekannt ist. Dies determiniert auch die Art und Weise des Umgangs miteinander. Oft endet das Gespräch auch ohne den eigentlichen persönlichen Namen des Gesprächspartners zu erfahren. Man ist vorrangig daran interessiert, die soziale Gruppe zu erkennen, zu der der Gesprächspartner gehört. Im Westen verläuft das Gespräch anders. Man ist interessiert, mehr über die Person als unabhängiges Individuum zu erfahren. Individuelle Themen stehen in der Regel im Mittelpunkt der Unterhaltung und nicht die Familie.

In Deutschland werden Kinder gefördert, soziale Beziehungen nach eigenen Bedürfnissen und Entscheidungen zu treffen. Diese Beziehungen sollen auch gepflegt und gehegt werden. Die Familie, bzw. die Interessen der Familie, bedingen und beeinflussen diese Beziehungen nicht oder sehr wenig. Diese Freundschaften werden von den Mitgliedern der Gesellschaft gefördert, da sie ihnen ge-

sellschaftliche und soziale Anerkennung verleihen. Bei einem Araber zählt jedoch die Anerkennung durch die „Wir-Gruppe“ als wichtigste Erwartung. Wird ein Mitglied von seiner Familie nicht anerkannt, hat es meist auch Schwierigkeiten, soziale Anerkennung zu bekommen.

6.10. Familie und familiäre Strukturen

Sharabi (1987) sieht die arabische Gesellschaft als eine vergrößerte und nachführende Form der traditionellen arabischen Großfamilie/Stamm/Hammula (a.a.O., S. 34). Obwohl heute die Mikrofamilie häufiger als früher nicht im selben Haus mit der Makrofamilie wohnt, was in urbanisierten Orten gewöhnlicher ist als in Dörfern, bleibt ihr System das Herrschende in der arabischen Gesellschaft. Dies merkt man an der Aufrechterhaltung der Autorität des Vaters oder der älteren Familienmitglieder, sowie an den Eheschließungen unter Verwandtschaften. Nach Dwairy (2007) besteht der anhaltende und größte Unterschied zwischen „Nord-West individualistischen Kulturen“ und „Süd-Ost kollektivistischen Kulturen“ in ihren Normen und Werten hinsichtlich der Bedeutung und Rolle der Familie (vgl. auch Dwairy, 2004a, b; Dwairy & Achoui, 2006; Dwairy et al., 2006a, b, c; Markus & Kitayama, 1991; Kitayama, 2002).

Dwairy (2007) versucht, dieses Phänomen geschichtlich und gesellschaftlich zu erklären. Der in den europäischen Kulturen herrschende Individualismus entstand seiner Auffassung nach (vgl. auch Fromm, 1976), in der Renaissance Zeit zwischen dem 14. und 17. Jahrhundert und erreichte seinen Gipfelpunkt im 20. Jahrhundert. Die Renaissance in Europa löste den „kollektivistischen“ Lebensstil des Mittelalters auf, der nach Dwairy (2007) in der arabischen Gesellschaft bis heute dominiert und trotz verschiedener epochaler politischer und kultureller Entwicklungen sich niemals verändert hat, sondern eher durch die herrschenden Regime verstärkt wurde. Die Industrialisierung und Kommerzialisierung, die durch die französische Revolution im 18. Jahrhundert beschleunigt und gefördert wurde, löste einen Prozess der Liberalisierung und Demokratisierung in Europa aus, der sich weiter entwickelte. Im zwanzigsten Jahrhundert übernahm, als Folge dieser Entwicklung, der Staat die Rolle der Familie. Der Staat übernahm damit die Verantwortung für seine Bürger und wurde für ihre Bedürfnisse und Sicherheit

verantwortlich. Dies bezieht sich nicht nur auf die Rolle der Familie, sondern auch auf die Rechte von Kindern und insgesamt allen Bürgern (Dwairy, 2007). Der Staat ist zunehmend für die Kinder verantwortlich und kann Eltern das Sorgerecht entziehen, falls es dafür genügende Gründe gibt.

Dwairy (1998, 2007) vertritt in dieser Hinsicht auch die Auffassung, dass der Staat in den „Nord-West Kulturen“ sogar die wichtigsten fünf Bedürfnisse des Menschen nach Maslow (1970) übernahm, nämlich Existenz, Sicherheit, soziale Beziehungen, Anerkennung und Wertschätzung sowie Selbstverwirklichung. Dafür muss aber der Bürger arbeiten, produktiv sein und sich an die Gesetze des Staates halten. Durch diesen Wandel änderte sich die Rolle der Familie. Sie sorgte nun vielmehr für psychologische und soziale Bedürfnisse und nicht mehr für ökonomische. Die Unabhängigkeit von ihr nahm zu und „relationships among family members became more a matter of choice than a normative obligation“ (Dwairy, 1998, S. 24). Allmählich änderten sich die Normen und Werte hinsichtlich der Beziehungen innerhalb der Familie und die exekutive Institution des Staates übernahm die Autorität der Familie. Das „Individuum“ und das „Selbst“ entstanden als Folge dieses Wandels. Nun sind sie eigenständige und unabhängige „Einheiten“, die eigene Bedürfnisse, Neigungen, Fähigkeiten, und Persönlichkeiten besitzen, die durch den Staat gefördert und unterstützt werden (vgl. Fromm, 1941, 1976).

In den arabischen Gesellschaften, wie auch in den meisten „Süd-Ost Kulturen“, ist die Situation anders. Viele Araber, sowohl in Israel als auch in vielen arabischen Ländern, hatten niemals das Gefühl, dass der Staat für ihre Rechte, Bedürfnisse, Angelegenheiten und Interessen stehe. Auch in Israel leidet die palästinensische Minderheit daran, nicht als Teil des Staates anerkannt zu werden. Diese Situation, so Dwairy (2007) und Sharabi (1987), löst viele Ängste und Unsicherheitsgefühle aus, die die Stellung der Familie und Gemeinde verstärken und unersetzbar machen. Daher spielt in der arabischen Gesellschaft die Großfamilie die wichtigste Rolle im Leben des Menschen. Sie hat die Rolle des Staates im Westen. Sie unterstützt; schützt; leistet Beistand; nimmt an allen Gelegenheiten teil; stellt die Regeln; sucht nach Arbeits- und Unterhaltungsmöglichkeiten für ihre Mitglieder und löst die Konflikte ihrer Mitglieder. Gleichzeitig übt sie Druck auf das Individuum aus und versucht, es der Familie zu unterstellen (Sharabi, 1987). Ge-

nauso wie der Staat im Westen die Autorität besitzt, gilt dies für die Familie in der arabischen Gesellschaft.

Diese Autorität ist hierarchisch aufgebaut und verfügt über ihre eigenen Regeln und Normen, die Araber während ihrer Erziehung und Sozialisation lernen, akzeptieren und sich daran halten. Wer diese Autorität ablehnt und sie anzweifelt, wird von der Familie und Gesellschaft weniger geachtet und respektiert. Er gerät in starke Konflikte, die als Hauptursache für pathologische Störungen gelten, worauf noch in den nächsten Kapiteln eingegangen wird.

Die palästinensische Familie hat durchschnittlich sechs Kinder. In der arabischen Gesellschaft ist der Spruch „Die Schönheit des Lebens sind Kinder und Besitz“ sehr verbreitet, was auf die hohe Bedeutung der Kinder verweist. Dies hat eine logische, nachvollziehbare Erklärung: Während Eltern für ihre kleinen Kinder sorgen, wird von Letzten erwartet, für ihre Eltern zu sorgen, wenn diese alt werden (Dwairy, 1998; Sharabi, 1987). Eine ähnliche Situation beschreibt auch Nsamenang (1992) zu afrikanischen Kulturen: „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 (a.a.O., S. 156). In einer Studentengruppe an der katholischen Hochschulgemeinde der Universität zu Köln, die der Verfasser der vorliegenden Arbeit u.a. leitete, erzählte ein Student aus Ghana, dass in seinem Land der Spruch „, unsere Eltern sorgen für uns, wenn wir noch keine Zähne haben und wir sorgen für sie, wenn sie keine Zähne haben“, geläufig sei.

Dieses Abhängigkeitsverhältnis führt Dwairy (2007) wiederum auf die fehlende Funktion des Staates, für die Bedürfnisse seiner Bürger zu sorgen, zurück. Obwohl Israel ein demokratisches Land ist und der Staat für die Bürger sorgt, bleibt innerhalb der palästinensischen Gesellschaft die Abhängigkeit von der Familie sehr groß. Dies ist auch auf die hohe Anzahl der Arbeitslosen und das niedrige Einkommen der Palästinenser im Vergleich zu den jüdischen Einwohnern, und auch auf das Misstrauensgefühl gegenüber den offiziellen Behörden und Institutionen, die eine diskriminierende Haltung gegenüber der palästinensischen Minderheit praktizieren, zurückzuführen. Nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit hängen die Abhängigkeit von der Familie und das Misstrauen

gegenüber staatlichen Institutionen nicht nur mit der Demokratisierung zusammen, sondern auch mit der zunehmenden Beachtung der Menschenrechte in den „nord-westlichen“ Kulturen, die die Demokratie vorantrieben. In den meisten arabischen (und insbesondere kollektivistischen) Ländern und auch innerhalb der palästinensischen Minderheit in Israel werden Menschenrechte bis heute sehr stark verletzt, weshalb ein solches Vertrauen gegenüber dem Staat nicht entstanden ist, obwohl einige Länder als „demokratisch“ bezeichnet werden.

Ältere und insbesondere männliche Mitglieder der Familie genießen in der arabischen Gesellschaft und Kultur einen hohen Respekt. Sie verleihen der Familie Würde und Ehre innerhalb der Gesellschaft. Ihre Autorität wird von den Familienmitgliedern akzeptiert und geachtet. Sie repräsentieren auch die Familie vor anderen Familien. Soziale Ereignisse ohne ihre Teilnahme werden geächtet und bringen Scham vor der Gesellschaft. Streitsituationen und Konflikte werden von den älteren Familienmitgliedern geschlichtet. Gesellschaftliche und soziale Zeremonien werden ebenso von den älteren Familienmitgliedern angeführt. Wenn Konflikte zwischen zwei Familien entstehen, mischen sich die älteren Menschen der Gemeinde ein und versuchen, sie zu einer Versöhnung zu bringen. Oft wird aus solchen Versöhnungstreffen eine große gesellschaftliche Veranstaltung, zu der manchmal Tausende von Menschen eingeladen werden. Aus dieser Situation heraus ist die Bedeutung von älteren Menschen besonders groß und sie genießen großen Respekt seitens der Familienmitglieder und der Gesellschaft. Respekt gegenüber Älteren gehört daher zu den wichtigsten Moralwerten der arabischen Gesellschaft, die an die Kinder herangetragen werden. Auch Wolter (2007) beschreibt dieses Phänomen für Ghana. „Der Respekt vor der älteren Generation und vor Autoritäten ist bis heute sehr groß. Es ist die Generation, welche über Lebenserfahrung und Lebensweisheit verfügt, vor der man Achtung hat und von der man lernen kann, ihre Worte zu respektieren und zu befolgen. 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“ (Wolter, 2007, S.181).

In der arabischen Kultur ist immer noch die Stellung von Männern, oder von Söhnen als Nachwuchs, höher und bedeutender als die der Frau oder der Töchter.

Eine höhere Zahl von männlichen Mitgliedern verleiht der Familie in diesem System mehr Respekt und Achtung. Der Verfasser der vorliegenden Arbeit arbeitete in Israel mit einer Familie, die aus acht Töchtern und Eltern bestand, aber die Eltern waren unzufrieden, weil sie noch keinen Sohn hatten. Die Familie suchte nach allen möglichen Hilfen, um den erwünschten Sohn zu bekommen, der wirklich ein Jahr danach zur Welt kam. Diese Bedeutung ist auch auf den Brauch zurückzuführen, den Mann als „Vater von ...“ und die Mutter als „Mutter von ...“ (Name des ältesten Sohnes) zu rufen, was Respekt und Ehre verleiht.

Der Mann hat in der arabischen Gesellschaft die Aufgabe, seine Familie zu ernähren, sie an die Großfamilie zu binden und sie in der Gesellschaft zu vertreten. Er gibt der Familie finanzielle Sicherheit und schützt sie vor Anderen. Während er sich um seine Arbeit und sozialen Kontakte kümmert, konzentriert sich die Aufgabe der Frau auf ihre Familie (Kinder) und das Haus. Dabei wird von ihr erwartet, die Autorität ihres Mannes zu akzeptieren und sich ihr zu unterstellen. Die Frau in der arabischen Gesellschaft wird trainiert, sich den sozialen Pflichten zu unterwerfen und als ihre erste Pflicht in der Ehe gilt es, Kinder zur Welt zu bringen (vgl. Sharabi, 1987; Dwairy, 2007; Al-Krenawi, 2001; Unger-Heitsch, 2001). Die Industrialisierung bzw. Kapitalisierung der palästinensisch-israelischen Gesellschaft in Israel und ihre materielle Not haben zwar zur Folge, dass zunehmend Frauen in Ausbildungen, Weiterqualifizierung und Beschäftigungen involviert sind, jedoch sind die Auswirkungen dieser Lebensbedingungen auf die traditionelle Rollenverteilung und Erziehung sehr gering (Dwairy, 2007; Unger-Heitsch, 2001). Frauen haben immer noch die Rolle, ihre Kinder zu erziehen, sich um das Haushalt zu kümmern und ihren Mann vor der Gesellschaft zu respektieren und ihm zu gehorchen.

Mädchen werden daher sehr früh dazu erzogen, solche Verhaltensweisen zu erlernen. Größere Töchter nehmen früh an der Hausarbeit und Erziehung der anderen Kinder teil. Die Jungen dagegen halten sich die meiste Zeit unter Gleichgeschlechtlichen auf. Dort haben sie mehr Eigenraum für sich und genießen mehr Freiheiten als die Mädchen. Dennoch wird von ihnen erwartet, die Normen der Gesellschaft zu bewahren und weiterzuführen (vgl. Unger-Heitsch, 2001). Obwohl heute mehr Liberalität und Offenheit unter den Jugendlichen beider Ge-

schlechter zu beobachten ist, befanden Dwairy & Achoui (2006) Dwairy et al. (2006a, b, c) und Zebian et al. (2007), dass die Autorität der Eltern und die traditionelle Rollenverteilung immer noch vom größten Teil der heutigen Generation akzeptiert werden.

Die Autoritätsskala hängt also meistens vom Alter und Geschlecht ab. Ältere Familienmitglieder üben auf Jüngere mehr Autorität aus, der auch gefolgt werden muss. Männer und Frauen stehen in einer ähnlichen Beziehungshierarchie zu anderen gleichgeschlechtlichen Familienmitgliedern. Männer mischen sich deshalb auch selten in die Angelegenheiten der Kinder ein, bis diese erwachsen werden. Dann erhalten die erwachsenen Söhne in der Regel mehr Autorität als die Mütter und ihre Aufgabe besteht nicht nur darin, die Familie zu schützen, sondern auch, darauf zu achten, dass ihre Familienmitglieder und insbesondere die Frauen sich an die Normen der Gesellschaft halten und die Ehre der Familie bewahren. Die Mütter beschäftigen sich dann auch mehr mit den Angelegenheiten ihrer erwachsenen Töchter, in welche sich Männer und Söhne, außer bei wichtigen Anlässen wie Heiraten, kaum einmischen. Diese Rollenverteilung verstärkt auch die Identifikation der Kinder mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil und bringt ihnen früh bei, ihre sozialen Rollen zu antizipieren und zu erlernen.

Trennung unter Eltern ist trotz ihrer relativen Toleranz in der islamischen Religion eine Seltenheit. Trennung wird von der Gesellschaft stark abgelehnt. Paare, die sich trennen, werden von der Großfamilie und Gesellschaft weniger respektiert und geachtet. Familienkonflikte werden geduldet und durch die Makrofamilie gelöst. Die frühe Sozialisation und starke Anpassung an die vermittelten geschlechtsspezifischen Rollen trägt zum Erhalt und zur Bewahrung der Familie bei. Dies entsteht aber auch durch die wichtige Bedeutung der Kinder. Um die Kinder zu schützen und ihnen ein „gutes“ Leben zu ermöglichen, werden viele Ehekonflikte geduldet. Eltern, die sich trennen, werden als solche angesehen, die ihre Kinder „nicht lieben“. Trennung wird daher als „Zerstörung“ der Familie betrachtet. Ähnlich trägt auch der Glaube an das Schicksal, der in der arabischen Gesellschaft sehr ausgeprägt ist, zum Erhalt der Familie und zur Duldung der Konflikte bei (Sharabi, 1987).

Wie schon erwähnt wurde, herrschen in den „individualistischen nord-westlichen“ Gesellschaften andere Familienstrukturen vor (vgl. Kapitel 4). Die Mikrofamilie ist in der Regel von der Makrofamilie nicht abhängig. Sie bewahrt ihre Autonomie und wird darin geschützt und unterstützt. Die Großfamilie dient eher psychologischen Zwecken, die Unterhaltung, Anteilnahme, Anerkennung und moralische Unterstützung umfassen. Vor allem eine materielle Unabhängigkeit wird von der Mikrofamilie erwartet. Ältere Personen werden in der westlichen Kultur zwar geachtet und respektiert, aber sie üben keine so bedeutenden gesellschaftlichen Rollen wie in der arabischen Gesellschaft aus und hegen keinen so starken und autoritären Einfluss auf andere Familienmitglieder. Autorität und Hierarchie innerhalb der Familie werden nicht unterstützt. Demokratie und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit, die Gleichheit und Unabhängigkeit aller Mitglieder treten in den Vordergrund der Beziehungen.

Obwohl die Erziehung der Kinder, Hausarbeit und Versorgung der Familie in Deutschland immer noch hauptsächlich zu den Aufgaben der Frauen gehören, ist eine starke Veränderung in der Rollenverteilung und eine Zunahme der Beteiligung westlicher Männer an diesen Aktivitäten zu beobachten. Dies ist auch nicht mit der Situation in der arabischen Kultur zu vergleichen. Der Unterschied zur arabischen Gesellschaft besteht, nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit, darin, dass die Autorität des Mannes in den „nord-westlichen“ Kulturen nicht als moralische Vorschrift in der Beziehung zwischen Mann und Frau innerhalb der Familie betrachtet wird. Autoritäre Beziehungen und Erziehungsmaßnahmen nehmen stark ab und werden durch Gleichheit und Liberalität in der Familie ersetzt. In diesen Kulturen und in Deutschland werden Kinder, in der Regel, dazu erzogen, dass alle Familienmitglieder „gleich“ sind. Zwischen Kindern und Eltern oder anderen älteren Familienmitgliedern wird auch vor dem Treffen von Entscheidungen diskutiert. Vom Kind wird in der Regel nicht gefordert, ohne eigene Einstellung und Meinungsäußerung Erwachsenen zu gehorchen. Dagegen gilt es in der arabischen Gesellschaft als positives Verhalten, wenn das Kind seinen Eltern und älteren Familienmitgliedern ohne Diskussion gehorcht. Dies bedeutet und drückt aus, dass das Kind die Harmonie in der Familie bewahrt.

Trennung betrifft heute in Deutschland fast jede dritte oder vierte Familie (in Medien). Viele Kinder leben nicht mit beiden leiblichen Eltern, sondern nur mit einem Elternteil. Den anderen Elternteil sehen sie meistens nach abgestimmten Zeitplanungen. Viele davon leben in „Patchwork-Familien“, wo sie mit den Kindern des/der Partners/In des/der Vaters/Mutter ein gemeinsames Familienleben führen. Kinder beider Geschlechter werden in „nord-westlichen“ Kulturen fast gleichberechtigt behandelt. Eine Bevorzugung von Jungen gegenüber Mädchen ist in der Regel nicht zu beobachten. Auch bei Erbschaften werden Töchter und Söhne gleichberechtigt behandelt. Dagegen erben in der arabischen Gesellschaft in der Regel nur die Söhne oder sie bekommen einen größeren Anteil vom Erbe als die Töchter.

6.11.Erziehung

In der aktuellen Literatur über „Cross Cultural Psychology“ werden die kollektivistischen „süd-östlichen“ Kulturen als „abhängigkeitsfördernd“, „interdependent“ oder „social centered“ und die individualistischen „nord-weslichen“ Kulturen als „unabhängigkeitsfördernd“, „independent“ und „self-centered“ beschrieben (Dwairy, 1998, 2002; Kitayama. et.al 2005; Kitayama, 2002; Triandes, 1995, 2001; Hofstede & Hofstede, 2006, vgl. Kapitel 4). Rogoff (1990) deutet in diesem Zusammenhang auch auf einen wichtigen Aspekten der westlichen Erziehung hin, wonach Individualität und Unabhängigkeit u.a. durch den Umgang mit Objekten (objects) gefördert werden (a.a.O., S. 208). Auch Wolter (2007) vergleicht die Erziehung in Ghana mit der von sog. „eurozentrischen“ Kulturen. „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 in Ghana bis heute kein funktionierendes Rentensystem gibt, müssen die Kinder später für den Lebensunterhalt der Eltern aufkommen“ (a.a.O., S. 181).

Sharabi (1987) beschreibt in dieser Hinsicht eine Situation, die eine Gegenüberstellung der Erziehung in der arabischen Gesellschaft mit der deutschen

Gesellschaft verdeutlichen kann. Während in den „nord-westlichen“ Gesellschaften ein „allein spielendes“ Kind in Ruhe gelassen wird, „weil es in seinem Spiel versunken ist“ und dies als individuationsförderndes Verhalten unterstützt wird, betrachtet man in der arabischen Gesellschaft ein ähnliches Kind als „armselig“, (nämlich „weil es alleine ist“) und es wird sofort zur Gruppe gerufen oder geholt. Das Kind lernt in der arabischen Gesellschaft daher ununterbrochen, sich als Teil der Gruppe wahrzunehmen „Alleinsein“ als etwas „pathologisches“ oder als „Ausnahme“ anzusehen. Daher ist die Anpassung an die Familie und Gesellschaft eine „unausweichliche Folge“ (Sharabi, 1987, S. 52).

Den bedeutendsten Unterschied für die vorliegende Studie in der Erziehung der Eltern in beiden Kulturen beschreiben Dwairy & Achoui (2006) folgendermaßen: „In collectivistic cultures and tight (Pelto, 1968) or uncertainty avoidance (Hofstede, 2001) cultures, parents tend to be more authoritarian and to emphasize obedience and adherence to behavioral patterns that advance the benefit and harmony of the collective. Parents in more liberal and individualistic cultures, on the other hand, tend to give more freedom to their children and encourage their individuality and separateness“ (Dwairy & Achoui, 2006, S.221). In diesem Zusammenhang unterscheiden Dwairy et al. (2006a, b, c) zwischen „autoritärer“ Erziehung, die in kollektivistischen Kulturen vorherrsche und „autoritativer“ demokratischer Erziehung, die in individualistischen Gesellschaften eher vorhanden sei (vgl. auch Omar, 2002). Diese autoritäre Erziehung fordert und fördert die Anbindung des Kindes an die Familie und an die Gesellschaft und verstärkt den gesellschaftlichen Druck auf die einzelnen Menschen. Das Ziel dieser arabischen Erziehung ist es nach Sharabi (1987), „die gesellschaftlichen Normen und Werte in innere Motivation zu verwandeln, um das soziale Verhaltensmuster zu bewahren“ (a.a.O., S. 61).

Der „westliche“ Mensch ist, nach Sharabi (1987) auch so erzogen und es gehört zu seiner Kultur, dass er immer was „macht“ (produziert) und die Zeit nicht vergeuden sollte („Zeit ist Geld“; Sharabi, 1987, S. 92). Wenn ein Amerikaner (oder Deutscher; Hervorhebung des Verfassers) Freizeit hat, versucht er, sich mit etwas zu beschäftigen: er liest, oder arbeitet im Garten, oder treibt Sport (ff.). In dieser Hinsicht stellt Trommsdorf (1993) eine interessante These auf: „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“ (a.a.O., S. 58).

Aus den o.g. Wohnbedingungen, wo alle Familienmitglieder sehr nah beieinander wohnen, entstehen auch Erziehungssituationen, die dem westlichen Menschen unnachvollziehbar erscheinen. Durch diese Situation bedingt mischt sich jeder Erwachsene in die Erziehung der Kinder ein. Frauen, ältere Geschwister und Verwandte haben das Recht, sich in die Erziehung der Kinder einzumischen und fühlen sich für alle Kinder der Großfamilie verantwortlich. Erziehungspersonen als Teil der Institution „Familie“ sind nicht auf die Eltern und üblichen Lehrpersonen (Kindergarten und Schule) beschränkt. Oft musste der Verfasser der vorliegenden Arbeit andere Familienmitglieder (überwiegend Großeltern) in die Therapie einbeziehen, um Übereinstimmungen in der Erziehung des Kindes zu erlangen, ohne jedoch das Recht dieser Personen auf die Erziehung des Kindes abzulehnen oder anzuzweifeln.

Wie schon erwähnt, nehmen Kinder in der arabischen Gesellschaft sehr früh am gesellschaftlichen Geschehen teil. In islamischen Familien werden z.B. die Jungen sehr dazu angehalten, am Freitagsgebet teilzunehmen. Dies erbringt der Familie mehr Respekt vor der Gesellschaft. Aber auch an Hochzeiten, Verlobungen, Festen und Beerdigungen nehmen Kinder sehr früh teil. Kinder lernen daher, sich vor der Gesellschaft so zu verhalten, dass die Familie Respekt erhält. Beschämendes Verhalten zu erkennen, gehört zu den wichtigsten Erziehungszielen der Kinder (Dwairy, 2007, S. 29). Kinder werden früh trainiert, soziale Rollen zu übernehmen. Aus diesen Verhältnissen entsteht eine Sozialisation, in der das „Wir“ und nicht das „Ich“ im Vordergrund der Persönlichkeitsentwicklung steht.

Eine so stark an Familie und Gesellschaft orientierte Erziehung, die die individuellen Bedürfnisse unterdrückt, wird auch als eine „autoritäre“ Erziehung betrachtet, die in den „nord-westlichen“ Gesellschaften, verstärkt durch die Psychoanalyse und andere psychologische Richtungen, als Ursache vieler neurotischer Störungen angesehen und dadurch kritisiert wird (Freud, 1949, 1960; vgl. Dwairy, 2007). Der Verfasser der vorliegenden Arbeit beobachtet jedoch eine sehr

starke Veränderung sowohl in der arabischen als auch in der deutschen Gesellschaft hinsichtlich der Autorität der Eltern. In beiden Kulturen ist eine Tendenz zu beobachten, dass die Erziehung der Eltern sich vielmehr nach den Bedürfnissen der Kinder als nach den Bedürfnissen der Eltern richtet. Autorität im positiven Sinne, nämlich als eine deutliche Vermittlung und konsequente Umsetzung von Erwartungen (Omar & v. Schlippe, 2008), Normen und Bedürfnissen von Anderen in einer gleichberechtigten Beziehung, hat in beiden Kulturen sehr stark abgenommen. Der Unterschied hinsichtlich der elterlichen Erziehung in beiden Gesellschaften besteht, nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit, hauptsächlich im Umgang und in den Reaktionen der Eltern auf Ablehnung oder „Nicht-Folgen“ ihrer Anforderungen seitens ihrer Kinder. Während westliche Eltern viel mehr durch Gespräche ihre Kinder zu überzeugen oder zu „manipulieren“ (Miller, 1983) versuchen, berichtet die Mehrheit der arabischen Eltern davon, dass sie jede Strafmöglichkeit einsetzen würden, wenn ihre Kinder ihren Erwartungen und Anforderungen nicht folgen (Dwairy, 2007; Dwairy et al. 2006a, b, c). Nach diesen Autoren/Innen sind körperliche und aggressive verbale Strafen in der Erziehung von arabischen Eltern und Lehrern sehr verbreitet. Dies erklärt aber auch, warum in dieser Gesellschaft kein individuelles unabhängiges „Selbst“, sondern eine abhängige, sozialzentrierte kollektivistische Identität entsteht. In einer arabischen kollektivistischen Gesellschaft herrschen daher strikte Normen und die kollektiven Autoritäten achten darauf, dass das Kind sie befolgt. Deshalb hat das Kind nur eine Möglichkeit der Entwicklung, nämlich das Erlernen und Beherrschen dieser sozialen Normen. Dazu gehört, sein „Selbst“ für die Gruppe aufzugeben (Sharabi, 1987).

Die arabische Gesellschaft gehört nach der Auffassung von Sharabi (1987, S. 110) zu den strengsten Gesellschaften hinsichtlich der Erziehung der Kinder. Er meint damit die sexuelle und individuelle Unterdrückung. Das arabische Individuum ist mit einem Bündnis zwischen der Gesellschaft und der Familie konfrontiert, das er nicht überwinden kann (a.a.O., S. 82). In diesem Zusammenhang sieht Sharabi, dass das Leben eines Arabers durch die Großfamilie und Gesellschaft vorstrukturiert ist. Er „muss“ in einem bestimmten Alter verheiratet sein, ein Haus bauen und Kinder zur Welt bringen, d.h. eine Familie gründen. Alles andere wie

Beruf, Karriere, Verdienst u.Ä. sind Mittel, um diese Wertvorstellungen und Ideale zu erfüllen und dadurch mehr soziale Anerkennung zu erlangen. Damit verbunden sieht Sharabi (1987), dass Minderwertigkeitsgefühle eine kausale Folge der arabischen Erziehung sind, die auf Schamerzeugung, Strafe und Begrenzung der Freiheit basiere. Nach ihm sind bei arabischen Erwachsenen die Merkmale Machtlosigkeit, Verantwortungslosigkeit und Abhängigkeit von Anderen sehr manifest (a.a.O., S. 69). Soziale und sprachliche Kompetenz sind für ihn Abwehrmechanismen, die der Verdeckung des „Nichts-Machen-Könnens“ (Hilflosigkeit) dienen.

Von ähnlichen Beobachtungen berichten auch Kurman & Dan (2008), die das initiative Verhalten bei jüdischen und arabischen Studenten in Israel untersuchten. Die Ergebnisse ihrer Untersuchung zeigen, dass jüdische Studenten in diesem Zusammenhang ihren gleichaltrigen Arabern deutlich und signifikant überlegen sind. Die Autoren beziehen diese Ergebnisse auch auf die starke Abhängigkeit und Individuation ablehnende/unterdrückende Erziehung in der arabischen Gesellschaft zurück. Dagegen wird initiatives Verhalten in den „nord-westlichen“ Gesellschaften, zu denen die jüdische Gesellschaft gehört, als Ausdruck von Selbstvertrauen, Eigenständigkeit und gesunder Entwicklung betrachtet.

Mit solch unterschiedlichen Sozialisationserlebnissen und -methoden entwickeln sich auch die Einstellungen der Kinder anders. Während das arabische Kind ständig in Kommunikation mit anderen steht und sich als Teil der Gesellschaft betrachtet, wird das deutsche Kind vielmehr dazu erzogen, seine eigene Individualität und Selbständigkeit zu bewahren. Kinder werden in Deutschland sehr früh dazu erzogen, sich auf sich selbst zu verlassen. Die eigenen individuellen Empfindungen, Ziele, Gefühle u.Ä. gestalten die Beziehungen zu den Anderen. Das deutsche Kind lernt also sehr früh, seine Neigungen, Gefühle und Interessen (Individualität) zu erkennen und zu fördern. Das zentrale Ziel der Erziehung in Deutschland ist es, die Selbständigkeit, Unabhängigkeit, Kreativität (Produktivität) und Individualität der Kinder zu fördern.

Der Verfasser der vorliegenden Arbeit beobachtet dieses Verhalten bei Besuchen im Kindergarten. Während er oft seinen fünfjährigen Sohn in der Hand hält und ihm beim Ausziehen der Jacke hilft, stehen und warten deutsche Eltern ge-

duldig, bis ihre oft jüngeren Kinder dies selbständig und alleine vollziehen. Selten wird auch beobachtet, dass deutsche Eltern ihre Kinder tragen, während für den Verfasser dies als üblich und sehr normal gilt. Ein Verhalten, dass innerhalb der arabischen und palästinensischen Gesellschaft anscheinend sehr stark aus der gegenseitigen Abhängigkeit zwischen Eltern und Kindern entsteht.

El-Islam (1982) sieht, dass arabische Kinder an Abhängigkeit, Anpassung, Integration, Zusammenarbeit, Gemeinsamkeit, Kooperation und Gefühlen orientiert sind, während Kinder in „westlichen“ Kulturen hingegen an Individualität, Rationalisierung, Vernunft, Unabhängigkeit und Differenzierung achten sind (a.a.O., S. 20-23).

Dwairy (2007) unterscheidet hinsichtlich der Erziehung der Kinder und der Beziehungen zwischen Personen in individualistischen und kollektivistischen Kulturen zwischen den folgenden vier „kulturellen Identitäten“:

- 1- „Collectivistic authority“ (die Autorität in einer kollektivistischen Gesellschaft): der Vater, Lehrer, Führer u.Ä. erwarten von den Angehörigen ihrer Gruppe die volle Gehorsamkeit, Befolgung und Umsetzung ihrer Forderungen. Wer dies nicht macht, wird bestraft;
- 2- „Collectivistic ruled“ (die Untertanen in einer kollektivistischen Gesellschaft):. Dazu gehören meistens die Frauen und Kinder, wobei die Frauen (Mütter) wiederum eine „collectivistic authority“ gegenüber ihren Kindern darstellen. „Collectivistic ruled“ akzeptieren das hierarchische System und schließen eine Allianz mit ihm;
- 3- „Individualistic authority“ (die Autorität in einem demokratischen System): dazu gehören z.B. Eltern und Lehrer, die an der Gleichberechtigung und dem Respekt der Bedürfnisse, Gefühle und Rechte der Anderen und insbesondere der Kinder glauben. Diese autoritären Personen achten auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder und lassen ihnen genügend „Raum“ für die eigene Entfaltung. Sie fördern das Kind, eigene Meinungen und Einstellungen zu entwickeln und eigene Entscheidungen zu treffen.
- 4- „Individualistic ruled“: sind die Kinder in einem demokratischen System, das ihnen die eigene Entfaltung ermöglicht. Sie werden gefördert, individualistisch und unabhängig zu sein. Von ihnen wird nicht verlangt oder erwartet, den An-

forderungen der autoritären Personen ohne eigene Überzeugung zu folgen. Sie entwickeln ein unabhängiges Selbst (a.a.O., S. 17-20).

All diese Identitäten können sich jedoch, je nach Situation, verändern. Z.B. kann der autoritäre Vater gegenüber seinem Vater die „collectivistic ruled“ Identität übernehmen. Mit der Darstellung dieser kulturellen Identitäten wird auch der Unterschied zwischen arabischen und deutschen Kindern und ihrer Erziehung ersichtlich.

6.12. Persönlichkeit

Die Bedeutung der Erziehung für die psychosoziale Entwicklung der Kinder wird in allen pädagogischen, psychologischen, sozialen u.v.a. Disziplinen hervorgehoben. „The psychosocial development of children depends, of course, to a great extent on how they are raised by their parents. Thus, the psychological autonomy (or individuation), adolescent-parent relationship, and mental health of adolescents are all influenced by the parenting styles that were practiced by their parents“ (Dwairy & Achoui, 2006, S.221). Aber auch die gesellschaftlichen und industriellen Entwicklungen sowie die Rolle des Staates beeinflussen die Art der Erziehung, die Beziehung zwischen Eltern und Kindern und daraus folgend die Entwicklung der Persönlichkeit. „Western social-political systems enable individuals at the end of their development course to form an independent personality (or self) that is unique and different from others“. Andererseits: „For people who live in collective social systems, individuation does not take place. Therefore, norms, values, roles, and familial authority directives predict behavior more than personality“ (Dwairy, 2002, S.333; vgl. Dwairy, 2003).

In einem/r kollektivistischen System/Kultur verzichtet der Mensch auf sein „Selbst“ und befolgt den Willen der „Wir-Gruppe“ (Hofstede, 1981), der sich in Normen und Werten ausdrückt, die an die Person herangetragen werden. Dadurch entsteht eine Abhängigkeit von der Familie und „Wir-Gruppe“, die einen Prozess von Separation und Individuation nicht ermöglicht (Mahler, 1980; Winnicott, 1973; Erikson, 1968). Die Person ist lebenslang von Anderen abhängig. Hingegen ermöglichen individualistische Kulturen die Entstehung eines unabhängigen

„Selbst“, das nach eigenen Einstellungen, Gefühlen, Bedürfnissen und Fähigkeiten zu handeln gefördert wird (Dwairy, 2007, S. 17). Separation und Individuation gehören in der kollektivistischen Gesellschaft nicht zu den Zielen der Erziehung. Daher führen Abhängigkeiten von der Familie und der Gesellschaft zu einer „interdependent Person“ (Dwairy, 2002; Markus & Kitayama, 1991; Triandes, 1985; Hofstede, 1981; Hofstede & Hofstede, 2006).

Als der Verfasser der vorliegenden Arbeit arabische Frauen in einem Seminar dazu bat, einen Baum zu zeichnen, der ihre positiven Eigenschaften darstellen sollte, erstaunte er über die entstandenen Repräsentationen. Die Frauen malten ihre Kinder, ihre Familie, Ehemann und Haus. Persönliche individuelle Eigenschaften, wie man es im Westen verstehen würde, waren fast in keiner Zeichnung zu beobachten.

Wie schon erwähnt, wird nach Dwairy (2007), Dwairy & Achoui (2006) Dwairy et al. (2006a, b, c) und Sharabi (1987) die Anhaltung der Werte und Normen in der arabischen Gesellschaft durch eine strikte Unterdrückung und Ablehnung jeglicher individueller Abweichung und Tendenz verwirklicht. Dazu wird vom Kind erwartet, die Anforderungen zu erfüllen und sich daran zu halten, ohne Fragen oder Zweifel an die Autoritätspersonen zu stellen. Dadurch lernt das Kind also, wie es sich verhalten soll, aber nicht warum. Diese Erziehung ermöglicht nach Dwairy (2002, 2007, 2004a, 2004b) Dwairy et al. (2006 a, b, c) keine Internalisierung und Verinnerlichung von Normen und Werten. Das Verhalten des Kindes ist daher vielmehr dadurch gesteuert, die Strafe der Umwelt zu vermeiden. Demnach entsteht bei dem arabischen Kind kein internalisiertes „Über-Ich“ (Freud, 1949). Das „Über-ich“ bleibt extern. Das Verhalten ist vielmehr durch die Vermeidung der Strafe und des Verlustes der sozialen Unterstützung und Anerkennung bedingt. „Therefore, ego calculation of profit and loss, rather than the super-ego, is the main source of control“ (Dwairy, 2007, S. 60).

Psychologische Disziplinen und insbesondere die Psychoanalyse entstanden in der westlichen Kultur, nach Dwairy (2007), als Folge der Entstehung des Individuums. Die Psychologie dient dazu, dieses Individuum zu studieren und zu erforschen. Viele dieser Ansätze u.a. Mahler (1980), Klein (1963), Freud (1949, 1960), A. Freud (1966), Erikson (1968) stimmen darüber überein (vgl. Dwairy, 2007, S.

60ff.), dass der Mensch sich von einer starken Abhängigkeit (Symbiose) zu einer zunehmenden Unabhängigkeit, nämlich zu einer separierten und autonomen Identität, entwickelt (vgl. auch Dwairy, 2002). Dagegen ist in der arabischen Gesellschaft die Abhängigkeit von der Familie und Gruppe das Endstadium der Persönlichkeitsentwicklung. „, Separation of the individual's identity is not encouraged“ (Dwairy, 2007, S. 67; vgl. auch Gorkin, Masalha & Yatziv, 1985). Arabische Personen erfahren solche Entwicklung nicht, die in nord-westlichen Kulturen bekannt ist. „, As adults they maintain a collectivistic unindividuated personality“ (ebd.).

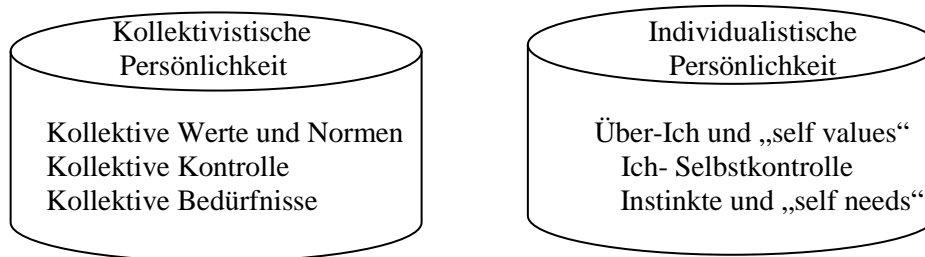
Dwairy (2007) vertritt daher die Meinung, dass beim arabischen Kind Schamgefühle nicht in Schuldgefühle umgewandelt werden. Nach Freud (1949) und Erikson (1950) ist diese Entwicklung entscheidend für den Aufbau der internalisierten Moral- und Idealinstanz, nämlich des „Über-Ich“. In dieser Hinsicht ist das Verhalten einer arabischen Person hauptsächlich durch äußerliche und nicht durch innerliche Kontrollmechanismen determiniert (Dwairy, 2007). Während das Verhalten des Menschen in den individualistischen Kulturen vom „Ich“, „Über-Ich“ und externen Gesetzen des Staates determiniert wird, wird das Verhalten des Arabers durch „Logical control“ („spiele nicht mit dem Feuer“), „moral control“ („du darfst nicht lügen“) und „formal control“ gesteuert („die Gesetze des Staates“; a.a.O., S. 76ff.). Was also beide Persönlichkeiten voneinander unterscheidet, ist das Fehlen der inneren Instanz des „Über-Ich“, und ein schwaches abhängiges „Ich“ bei den Arabern.

Aus diesen Sozialisations- und Entwicklungsprozessen entstehen nach Dwairy (2007) unterschiedliche Persönlichkeitsstrukturen. Die nächste Abbildung 54 soll diese Persönlichkeitsstrukturen nach Dwairy (a.a.O., S. 76) verdeutlichen. Danach besteht die kollektivistische Persönlichkeit nicht aus den internen Konstrukten „Es“, „Ich“ und „Über-Ich“ (Psychoanalyse) oder „Selbst“ (humanistische Psychologie), sondern diese bleiben kollektiv und werden nicht persönlich. „The id, ego and superego are collective rather than personal“ (a.a.O., S. 77). Daher sprechen Araber meistens mit dem Personalpronomen „Wir“ und nicht mit „Ich“ (vgl. Kapitel 4).

In der kollektivistischen Gesellschaft sind, nach Dwairy, keine individuellen Differenzen zwischen den Personen zu beobachten. Die Unterschiede entstehen

durch unterschiedliche soziale Rollen, die zur Person gehören (Dwairy, 2007, S.77). Dagegen wird in „nord-westlichen“ Kulturen die Einzigartigkeit jedes Individuums hervorgehoben und so gefördert, dass deutliche Unterschiede zwischen den Individuen bemerkbar sind.

Abbildung 54: Individualistische und kollektivistische Persönlichkeitsstrukturen (Dwairy, 2007)



Die Psychoanalyse (vgl. Freud, 1949, 1960, 1966) wie auch andere psychologische Theorien beschreiben, nach Dwairy (2007), drei Arten von Ängsten, die zur Unterdrückung der Instinkte und Bedürfnisse führen:

- 1- Objektive Angst: die durch externe natürliche Gefahren ausgelöst wird („Angst vor dem Feuer“);
- 2- Neurotische Angst: die als interner Konflikt zwischen dem „Ich“ und dem „Es“ verstanden wird (wenn die Befriedigung der Bedürfnisse und Instinkte negative Konsequenzen für das „Ich“ auslösen würde);
- 3- Moralische Angst: wird durch Schuldgefühle bei der Befriedigung des „Es“ ausgelöst, welche als interner Konflikt zwischen „Über-Ich“ und „Es“ beschrieben wird (a.a.O., S. 77).

Sofern aber „Ich“, „Über-Ich“ und „Es“ abhängig sind, wird die Unterdrückung der Instinkte und Bedürfnisse durch externe Ängste verursacht: „Losing the vital economic, social and emotional support of the family and society, as well as punitive reactions of the social environment, are the main threats that make arabic person contain their drives and needs“ (Dwairy, 2007, S. 78). Daher ist die Unterdrückung der Instinkte und Bedürfnisse durch die Bedrohung aus der Umwelt und die Versetzung des „Ich’s“ unter großer Gefahr seitens der Autorität der Gesellschaft, determiniert (ebd.).

Die Angst des Westlers entsteht nach Rogers (1973), Laing (1959) und Fromm (1941) in der Beziehung des „Selbst“ zu den Anderen. Rogers (1973) erklärt die

Angst bei westlichen Menschen u.a. als Gefühl des Verlusts von Einheit und Harmonie zwischen dem „Selbst“ und der Erfahrung (a.a.O., S.320-336). Laing (1959) beschreibt eine Angst davor, dass sich das „Selbst“ in der Beziehung auflöse. Dagegen berichtet Fromm (1941) von der Angst des „Nord-Westlers“ vor der Einsamkeit, die durch den Individualismus entstehen kann oder entsteht (vgl. Dwairy, 2007, S. 79).

Auch Abwehrmechanismen werden aus der Individualpsychologie oder Psychoanalyse als Mechanismen verstanden, die das „Ich“ einsetzt, um mit Konflikten umzugehen. Die Abwehrmechanismen sind aus dieser Sicht als Manipulationen zu verstehen, die das „Ich“ vollzieht, um Teile des Konflikts ins „Unbewusste“ zu verdrängen (vgl. Dwairy, 2007, S. 78). Bei einer kollektivistischen Persönlichkeit entstehen nach Dwairy (2002, 2003, 2007) andere Abwehrmechanismen oder Abwehrtechniken, um mit Konflikten umzugehen oder um sie zu vermeiden. Er beschreibt vier Arten von Abwehrmechanismen und Techniken bei Arabern, die sich hauptsächlich an die Außenwelt richten. Dazu gehören: „die Identifikation mit dem Aggressor“ („Oppressor“, die einzige Abwehr, die, nach Dwairy unbewusst ist; vgl. A.Freud, 1936, 1966; Freire, 1970,1995), „Mosayara“ (sich dem anderen oder seinen Wünschen anpassen, um Harmonie zu bewahren und Konfrontation zu vermeiden); „Istigaba“ (das private Verhalten, das zur Befriedigung der eigenen Bedürfnisse dient und niemals vor der Öffentlichkeit erkannt werden darf) und „Falhawa“ (mit tragischen Erlebnissen durch Ironie und Witzigkeit umzugehen; Dwairy, 2007, S. 81). Der letzte Abwehrmechanismus wird auch von Al-Krenawi & Slater (2007) als Vergessen und Verdrängung des Traumatisierenden durch seine Ersetzung mit positiven kollektiven Hoffnungen beschrieben (vgl. Kapitel 5). Betrachtet man die letzten drei Abwehrmechanismen, die Dwairy (2007) beschreibt, bemerkt man wiederum, dass sie sozialzentriert und an der Außenwelt oder Gemeinschaft und nicht an dem eigenen „Selbst“ orientiert sind, was mit den Thesen vieler kulturvergleichender Studien übereinstimmt (vgl. Kapitel 4).

Die Erfahrungen des Verfassers der vorliegenden Arbeit stimmen jedoch mit der These, dass kollektivistische Menschen keine innere Moralinstanz besitzen, nicht überein. Viele kollektivistische Menschen, die in „nord-westlichen“ Kultu-

ren und weit entfernt von ihren Gesellschaften und Familien leben, zeigen Schwierigkeiten, die Normen und Werte, nach denen sie erzogen wurden, zu verletzen oder gegen sie zu verstoßen. Dieses Verhalten entsteht nicht aus objektiver oder neurotischer Angst, sondern vielmehr aus moralischer Angst. Man fühlt sich innerlich nicht „authentisch“ (Rogers, 1973) und ist in manchen Situationen von inneren Konflikten bewegt. Dies ist am deutlichsten an der Akzeptanz und Führung sexueller Beziehungen bei Frauen aus diesen Kulturen zu beobachten. Obwohl sie nun in einer Gesellschaft leben, die diese Beziehungen nicht bestraft, kontrollieren und unterdrücken sie oft ihre sexuellen Bedürfnisse.

Während seiner Arbeit als Kunsttherapeut in Israel behandelte der Verfasser viele Erwachsene und Kinder, die viele Schuldgefühle zeigten, obwohl niemand von ihrem „unangemessenen“ Verhalten erfahren und sie dadurch in Gefahr bringen konnten. Dennoch zeigten seine Erfahrungen, dass die Familie eine sehr starke und entscheidende Rolle auch bei Erwachsenentherapien spielt. Die Verletzung der Harmonie zur Familie und der Verlust ihrer Unterstützung und Anerkennung bildeten oft die Ursache für viele Störungen. Dennoch bedeutet dies nicht, dass die arabische kollektivistische Persönlichkeit keine inneren Moral- und Kontrollinstanz entwickelt. An einer Studentengruppe an der katholischen Hochschulgemeinde der Universität zu Köln, die u.a. der Verfasser leitet, berichten ausländische Studenten von ihren Erfahrungen in Deutschland. Viele von ihnen zeigen Schwierigkeiten, ihre internalisierten Normen und Werte zu verändern und an die neue Gesellschaft anzupassen. Diese Situation kann, nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit, nicht entstehen, wenn eine innere Moralinstanz fehlt.

6.13. Psychotherapie

Dwairy & Jagelman (2007) thematisieren die Ziele der Psychotherapie in „nord-westlichen“ individualistischen Kulturen. Dabei bemerken die Autoren, dass die Persönlichkeitsstruktur gemäß der freudianischen Terminologie drei Instanzen umfasst: das „Über-Ich“, das „Ich“ und das „Es“. Davon ausgehend wird durch die Tiefenpsychologie ermöglicht, das Verhalten zu analysieren und zu erfassen. Psychopathologie wird auf eine intrapsychische Störung in der Persönlich-

keitsstruktur zurückgeführt. In dieser Hinsicht hat Psychotherapie die Aufgabe, eine gesunde Ordnung innerhalb dieser Struktur zu erzeugen (Dwairy & Jagelman, 2007; S. 133ff.).

Störungen in kollektivistischen Kulturen sind, nach Dwairy (2002) und Dwairy & Jagelman (2007), eher interpersonal und deuten auf Beziehungskonflikte und störende Konstellationen innerhalb des Familiensystems hin. Ziel der Psychotherapie ist daher, Ordnung in diesem Familiensystem wiederherzustellen. „Disintegrity that threatens the vital interdependence between the individual and her family (or ingroup) is the main feature of psychosocial pathology in collective cultures. Dysfunctions in the social and private layers and failure or misuse of the social defense mechanisms are the main features of abnormality” (Dwairy 2002, S. 13; Okasha et al, 1993). Infolge dessen sind „Syndromes of schizophrenia, depression, anxiety, and many other disorders (...) different in collective societies. These disorders are related primarily with psychosocial and familial distresses such as oppression, divorce, or lose, and typically involve psychological, as well as somatic, complaints“ (ebd.).

Ziele der Therapie bzw. der angewandten therapeutischen Techniken sind daher in beiden Kulturen auch unterschiedlich. Eine auf Gleichberechtigung basierende Familientherapie, die die Berechtigung der herkömmlichen Rollen innerhalb des traditionellen Familiensystems herausfordert, wird als erfolglos befunden und führt zur Beendigung der Behandlung. Familienintervention sollte auf dem Verstehen des kulturellen Hintergrundes des Klienten (Abu Baker, 1999) basieren. Progressive Elemente sind daher innerhalb der Familie zu erzielen und mit ihr zu verbinden. Eine Änderung, die die Position des Klienten innerhalb der Familie verbessert, ist für die Psychotherapie in dieser kollektivistischen Umgebung zentral (Dwairy, 2002, 1998).

Trotz der von Dwairy (2002, 1998) und Abu Baker (1999) beschriebenen Unterschiede beider o.g. Kulturen stimmt der Verfasser der vorliegenden Arbeit mit den dargestellten Zielen der Psychotherapie nicht ganz überein. Die meisten erfolgreichen Therapien, die der Verfasser führte, sind auf die Einführung und Integration westlich orientierter Therapie- und Persönlichkeitstheorien, insbesondere von Erikson (1950), Freud, A. (1966), Mahler (1980) und Winnicott (1973),

Klein (1961, 1973) zurückzuführen. Durch die Ermöglichung von Separations- und Individuationsprozessen (wenn auch nur in geringen Ausmaßen), sowie durch die Förderung individueller Neigungen und Fähigkeiten waren therapeutische Erfolge zu beobachten. Die Förderung der gegenseitigen Unabhängigkeit von Eltern und Kindern war, nach Erachten des Verfassers der vorliegenden Arbeit, die Hauptursache für die angestrebten Veränderungen und den Abbau der Störungen.

Dennoch wiesen viele Störungen der vom Verfasser der vorliegenden Arbeit behandelten Kinder auf jene Konflikte, die von Erikson (1968) in der Phase „Unabhängigkeit versus Schamgefühle“, ca. im Alter von zwei bis vier Jahren, beschrieben wurden, auf. In dieser Phase beobachtete der Verfasser, dass arabische Eltern durch Dominanz und Autorität jegliche Individuation und Separation unterdrücken. Dies verstärkt daher die Behauptungen von Dwairy (2007, 2002, 1998) und Abu Baker (1999). Dennoch ist darauf hinzuweisen, dass Dwairy und Abu Baker überwiegend mit erwachsenen Patienten arbeiteten, während der Verfasser der vorliegenden Arbeit hauptsächlich mit Kindern und Eltern. Daher war es dem Verfasser möglich, in die Erziehung der Eltern einzugreifen und die Entwicklung der Kinder zu beeinflussen. Nach Erikson (1968) wird die Persönlichkeitsstruktur erst im Erwachsenenalter, nämlich nach der Pubertät, feststrukturiert. In einem anderen Sozialisationsprozess, in dem die Selbständigkeit unterdrückt wird, scheint daher die Persönlichkeit vom Kollektiv lebenslang abhängig zu bleiben.

Am Ende der Vorstellung der Aspekte der arabischen und deutschen Gesellschaften ist der Hinweis von Dwairy (2007) auf die Invalidität westlicher Diagnostikriterien und Tests auf Menschen aus Süd-Ost-Kulturen heranzuziehen. „Unless psychologists in collective societies develop more indigenous personality theory that cater to the nature and needs of collective individuals, they will remain hostage to western personality theories whose efficacy have been shown to be questionable when applied in their societies“ (a.a.O., S. 358). Diese Einstellung vertritt Dwairy nach langer Arbeit in der arabischen Gesellschaft und Anwendung solcher Intelligenz- und Testverfahren, die für diese Kultur als ungeeignet und irrelevant erschienen. Aus dieser Sicht dienen die Menschzeichnungen in der vorliegenden

Arbeit auch nicht dazu, die „geistige Reife“ (Harris, 1963) der Kinder aus den beiden Kulturen zu untersuchen.

6.14: Zusammenfassung

Es wurde in diesem Teil der Arbeit verdeutlicht, wie unterschiedlich die Normen, Werte, Erziehungsziele, Familienstrukturen, die Bedeutung der sozialen Beziehungen, die Erfahrungen der Kinder mit visuellen und künstlerischen Vorbildern, die Bedeutung der Kinder für die Eltern, die Orientierung an Menschen oder Dingen, der Umgang mit Sexualität und dem eigenen Körper, die Ursachen für Auffälligkeiten und die Ziele der Psychotherapie in der kollektivistischen palästinensischen und in der individualistischen deutschen Gesellschaft sind.

Den wichtigsten Unterschied stellt in Übereinstimmung mit vielen Thesen der kulturvergleichenden Psychologie, die im Kapitel 4 dargestellt wurden, die Bedeutung und Rolle der Familie im Sozialisationsprozess der Kinder dar. Aus dieser Situation entstehen in individualistischen Kulturen unabhängige, selbständige, selbst-zentrierte, nach Gleichheit orientierte Kinder und in kollektivistischen Kulturen abhängige, der Familie loyale, nach Harmonie und Hierarchie orientierte und sozial-zentrierte Kinder. Durch diese Sozialisationsprozesse entstehen auch unterschiedliche innere Einstellungen bei den Kindern. Diese Einstellungen drücken sich durch das Verhalten des Menschen aus, wozu das bildnerische Verhalten gehört (vgl. Koppitz & Casullo, 1983).

Ein weiterer Unterschied zwischen der deutschen und der arabischen Kultur besteht in ihrem Umgang mit der Sexualität, was nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit die psychologische Bedeutung (Abraham, 1978) der damit verbundenen Körperteile stark beeinflussen dürfte. Während Sexualität in Deutschland nicht verboten ist, wird sie als das stärkste Tabu in der arabischen Gesellschaft empfunden. Diese zwei Unterschiede, die sich auf Selbständigkeit versus Abhängigkeit und auf „freie“ Sexualität versus sexueller Tabus beziehen, stellen wichtige Komponenten dar, die für die Projektion des Körperbildes (Abraham, 1978) oder Selbst-Konzeptes (John-Winde & Roth-Bojadzhiev, 1993) entscheidend sind.

7. Die Untersuchung

7.1. Sammlung der Zeichnungen

Zwischen den Jahren 2005-2007 sammelten in Israel die Studenten zweier Hochschulen in Haifa und Beit-Berl, an denen der Verfasser der vorliegenden Arbeit dozierte, Zeichnungen von arabischen Kindern verschiedener Altersstufen und aus unterschiedlichen Orten des mittleren und nördlichen Gebietes Israels. In den Jahren 2007 und 2008 wurden dann vom Verfasser selbst und mit Hilfe der Lehrer an den besuchten Schulen Zeichnungen von deutschen Kindern aus Köln und aus der Nachbarstadt Hürth gesammelt. Insgesamt wurden in Deutschland von drei Schulen Zeichnungen gesammelt, bei denen zu jeder Klassenstufen drei Klassen gehören. In Israel war die Zahl der besuchten Klassen noch größer.

Den Kindern wurde erklärt, dass „der Verfasser eine Arbeit über die Zeichnungen von Kindern aus verschiedenen Ländern schreibt, weshalb er gerne auch eure Zeichnungen sammeln würde“. Darüber hinaus wurde ihnen erzählt, dass „die Zeichnungen das ausdrücken sollen, was jeder in seiner Vorstellung für ein Bild hat, und dass Abgucken von Anderen bedeute, dass man aus der Vorstellung des Anderen zeichnen würde; weshalb Abgucken für die Untersuchung nicht gut wäre“. Dabei wurden die Zeichnungen in Gruppen gefertigt. Alle Kinder zeichneten mit Bleistift auf DIN A4 Papierformat. Auf der Rückseite des Blattes wurden das Geschlecht und Alter der Probanden verzeichnet. In Deutschland bekam der Verfasser von jedem/jeder Klassenlehrer/In die Altersangaben zu den Schülern.

Die Kinder beider Gruppen besuchten Grundschulen und haben jeweils vier oder fünf Zeichnungen gefertigt. Dafür brauchten sie in der Regel fast eine Stunde Zeit. Die Zeichnungen entstanden nach den Anweisungen: „Zeichne was du möchtest“; „zeichne einen Baum“; „zeichne ein Haus“, „zeichne eine ganze Person (keinen Strichmenschen)“ und zuletzt „zeichne deine Familie“. Nach jeder Themenangabe wurde die Aufforderung mit dem Satz „so gut du kannst“ ergänzt. Den Kindern wurde das Blatt in die Hand gegeben, damit man beim Zeichnen die Formatlage des Blattes nicht beeinflusst. Die Kinder sollten nur mit Bleistift zeichnen. Die Menschzeichnungen der vorliegenden Untersuchung gehören zu diesen beiden Sammlungen.

In Deutschland lernen in jeder Klasse durchschnittlich 26 Schüler. In Israel sind die Klassen etwas größer und haben ca. 30-34 Schüler. Wie schon erwähnt (vgl. Kapitel 6), bekommen die palästinensisch-israelischen Kinder keinen Kunstunterricht, während in Deutschland die Kinder in der Regel zwei Stunden wöchentlich bekommen.

7.2. Stichprobe

Ursprünglich war das Vorhaben des Verfassers einen kulturellen Vergleich anhand mehrerer Zeichenthemen zu untersuchen. Jedoch stellte sich dieses Vorhaben als sehr umfangreich heraus. Da die Menschzeichnung im Fokus nordwestlicher und kulturvergleichender Studien der Kinderzeichnungsforschung steht, wurde sie für die vorliegende Untersuchung als geeignetes Mittel gefunden, um kulturelle Unterschiede feststellen zu können.

Die Festlegung auf die Altersgruppe der neunjährigen Kinder entstand aus dem Grunde, dass die Kinder in diesem Alter in der Regel dazu tendieren, in ihren Zeichnungen eine gegenstandsanaloge realistische Darstellung zu realisieren, welche ihre schematischen „intellektuellen“ Darstellungen ablösen (vgl. Reiß, 1996; Malchiodi, 1998, Cox, 1993; John-Winde & Roth-Bojadzhiev, 1993; Lange-Küttner, 1994). In diesem Alter ist ein Übergang vom „intellektuellen“ zum „visuellen“ Realismus (Luquet, 1927) zu erwarten, was eine Annäherung der Menschdarstellungen der Kinder aus beiden Kulturen erlauben sollte. Daher sind Darstellungsunterschiede zwischen den beiden kulturellen Gruppen in diesem Alter sehr bedeutend und liefern mehr Informationen über die Einstellungen der Kinder. Die ausgewerteten Menschzeichnungen entstanden nach der Anweisung: „Zeichne einen ganzen Menschen, so gut du kannst; Keinen Strichmenschen, sondern eine ganze Person; Zeichne sie aus deiner Vorstellung und gucke von anderen Kindern nicht ab“.

Durch die Sammlung von mehreren Zeichnungen entstand für jede Altersstufe und jedes Zeichenthema eine begrenzte Anzahl von Zeichnungen. Bei der Auswahl der Menschzeichnungen der neunjährigen Kinder aus der erwähnten Sammlung mussten einige Zeichnungen von der Stichprobe ausgenommen werden. Bei den Zeichnungen der palästinensischen Kinder fehlten oft Angaben über Alter und

Geschlecht der Kinder. In vielen Zeichnungen haben die Kinder Farben verwendet, weshalb sie ebenfalls ausgenommen wurden. Auch Zeichnungen, die auf starke emotionale oder kognitive „Störungen“ hindeuten, wurden nicht beurteilt. Zu solchen Zeichnungen gehören z.B. Darstellungen, in denen der Kopf größer als die ganze Figur ist. Bei einigen Kindern aus Deutschland haben die Lehrer/Innen darauf hingewiesen, dass diese unter Teilleistungsstörungen (Lernstörung, ADHS/ADS) leiden, weshalb ihre Zeichnungen nicht in die Beurteilung einbezogen wurden. Dazu wurden auch sehr viele Zeichnungen von Kindern ausgenommen, deren Eltern oder ein Elternteil nicht „deutscher Herkunft“ ist. Auch Zeichnungen, die deutliche Ähnlichkeiten mit den Zeichnungen der Nachbarschüler aufweisen, wurden nicht ausgewertet.

Am Ende entstand eine Stichprobe von insgesamt 45 Zeichnungen palästinensischer Kinder und 51 Zeichnungen deutscher Kindern. Aus der palästinensischen Stichprobe sind 20 Menschzeichnungen von Mädchen und 25 Menschzeichnungen von Jungen gefertigt worden. Bei den deutschen Kindern wurden 24 Menschzeichnungen von Mädchen und 27 Menschzeichnungen von Jungen beurteilt. Wie schon erwähnt wurde, steht im Vordergrund der Auswertung der Zeichnungen der Vergleich zwischen beiden kulturellen Gesamtgruppen.

7.3. Hypothesen

- 1- Die Menschzeichnungen der deutschen Kinder unterscheiden sich in einigen Merkmalen von den Menschzeichnungen der palästinensisch-arabischen Kinder aus Israel.
- 2- Die Kinderzeichnung wird von künstlerischen und kulturspezifischen Aspekten beeinflusst. In den Zeichnungen der palästinensisch-israelischen Kinder sind mehr dekorative Zeichen als in den Zeichnungen der deutschen Kinder zu beobachten, da die künstlerischen Vorbilder in ihrer Umgebung solche Darstellungszeichen beinhalten.
- 3- In den Menschzeichnungen der deutschen Kinder, die mehr Erfahrungen mit visuellen Massenmedien als die palästinensisch-israelischen Kinder besitzen,

werden mehr Figuren (und Inhalte) aus Massenmedien übernommen und dargestellt.

4. Durch die Menschzeichnung wird das „Körperbild“ projiziert, welches die psychologische Bedeutung des Körpers und seiner Teile zum Ausdruck bringt. Diese Bedeutung hängt mit den inneren Einstellungen der Kinder zusammen, die wiederum mit den Normen und Werten ihrer jeweiligen Gesellschaft, die an die Kinder durch die Erziehung herangetragen werden, zusammenhängen. Die Unterschiede in den Menschzeichnungen der deutschen und palästinensisch-israelischen Kinder korrelieren daher mit den individualistischen oder kollektivistischen Werten und Normen ihrer jeweiligen Kultur. Damit wird erwartet, dass die Zeichnungen der deutschen Kinder mehr Selbständigkeit, Unabhängigkeit, „out-going“ und „Selbstbezogenheit“ und die Menschzeichnungen der palästinensisch-israelischen Kinder mehr Abhängigkeit und Sozialzentrismus ausdrücken. Diese Einstellungen werden zu unterschiedlichen Arm-, Hand-, Finger-, Beinen- und Gesichtsdarstellungen bei beiden Stichproben führen.
5. Durch die Tabuisierung der Sexualität in der palästinensisch-israelischen Gesellschaft, worin ein deutlicher und maßgebender Unterschied zur deutschen Gesellschaft besteht, werden diese Kinder „graphische Abweichungen“ in der Darstellung des Rumpfes und des Beckenbereiches zeigen. Die deutschen Kinder werden in Bezug auf diese Körperteile „realistischere“ Darstellungen realisieren.

7.4. Methodische Grundlage: Klinisch-projektive Interpretationen der Figur und ihrer Teile

Die Menschzeichnungen der deutschen und der palästinensischen Kinder werden in der vorliegenden Studie hauptsächlich aus klinisch-projektiver und tiefenpsychologischer Sicht beurteilt. Daher stellen die folgenden Thesen und Interpretationen hinsichtlich einiger Phänomene der Darstellung der menschlichen Figur und ihrer Teile auch die methodische Grundlage der Untersuchung dar.

In den projektiven Verfahren hinsichtlich der Menschzeichnung werden von den Autoren (Buck, 1946; Machover, 1949; Hammer, 1958; Levy, 1958; Koppitz,

1968; Schetty, 1974; Abraham, 1978; Burns, 1987; Rimerman; 1995; Richter, 1997, 2006) die symbolischen Bedeutungen der verschiedenen Körperteile dargestellt. Diese Gruppe von Kinderzeichnungsforschern vertritt die Ansicht, dass Kinder in ihre Zeichnungen ihre Einstellungen, Gefühle, Erlebnisse, Ängste, Phantasien etc. projizieren. Hinzu wurde bereits dargestellt, dass von diesen Forschern Projektion nicht als ein pathologisches, sondern als ein allgemeingültiges menschliches Verhalten verstanden wird (vgl. Kapitelteil 1.4 und 3.3).

Der projektive Aspekt geht davon aus, dass in die Menschzeichnung das Körperbild projiziert wird, das „unmittelbar die psychologische Bedeutung des Körpers für das Individuum“ vermittelt (Abraham, 1978, S.44). Dieses „Körperbild“ entsteht nicht nur durch die sinnliche Wahrnehmung, den sozialen Kontakt und Erfahrung, sondern ist auch von der psychologischen Bedeutung, die das Kind seinem Körper und seinen Teilen beimisst, beeinflusst. Daher ist das Körperbild als eine „psychologische Erfahrung des Körpers“ zu verstehen (a.a.O., S. 61ff.), die sich nach den Gefühlen und Einstellungen des Individuums richtet und durch die Beziehungen des Individuums zu Anderen produziert wird.

In diesen tiefenpsychologisch orientierten Untersuchungen beschäftigt man sich mit den verschiedenen Bedeutungen der Körperteile, insbesondere wenn ihre Darstellung „Abweichungen“ (Rimerman, 1995; Wichelhaus, 2010a) vom erwarteten („normalen“) Zeichenverhalten Gleichaltriger nachweisen. Dabei werden die Figur und ihre Körperteile, z.B. wenn sie ausgelassen, vergrößert, verkleinert (in Bezug auf die ganze Figur als auch auf ihre Teile), schattiert oder nicht richtig verbunden sind, berücksichtigt. Dazu wird auch ihre Stellung (z.B. ob die Arme am Körper angebunden sind oder horizontal zu beiden Seiten des Körpers auslaufen; Stellung der Figur) und ihre Form (unrealistische auffällige Formen; Rimerman, 1995; Richter, 2006) beurteilt. Darüber hinaus werden formale und kompositionelle Merkmale symbolisch interpretiert, wozu die Strichführung, die Platzierung auf der Zeichenfläche (Raumsymbolik), die Farben und die Beziehung zwischen den verschiedenen Zeichen gehören. Zu den anderen Merkmalen, die auch auf „Störungen“ hindeuten, gehört die Regression, die in der Regel dann vorhanden ist, wenn die Zeichnung einen Entwicklungsrückstand von ca. zwei Jahren oder mehr nachweist (vgl. Koppitz, 1968; Rimerman, 1995; DiLeo, 1973).

In der klinisch-projektiv orientierten Auswertung der menschlichen Figur in der vorliegenden Arbeit spielen die Körperteile Kopf und Gesicht, Arme, Hände, Finger, Rumpf und Beckenbereiches eine zentrale Rolle. Die Darstellung dieser Körperteile, ihre Anbindungen miteinander und ihre Größenrelationen zueinander, werden, wie schon erwähnt (Kapitel 3.2), auch als Entwicklungsmerkmale betrachtet, die auf die „kognitive Reife“ des Kindes hindeuten. Zudem werden in der folgenden Auswertung der Zeichnungen auch künstlerische kulturspezifische Thesen berücksichtigt. Dabei wird besonders bedeutend zu erforschen, ob die visuellen künstlerischen Vorbilder die Kinderzeichnung beeinflussen und ob sich die zwei kulturellen Gruppen bei der Erfindung von graphischen Äquivalenten in der Darstellung der menschlichen Figur und ihrer Teile unterscheiden. Diese holistische Betrachtungsweise dient auch dazu, die Bedeutung der klinisch-projektiven Interpretation der Kinderzeichnung zu verdeutlichen. Durch die Berücksichtigung der verschiedenen Ansätze wird es ermöglicht, ihre Thesen zu überprüfen.

In der nächsten Darstellung der Interpretation oder Deutung der Menschzeichnung werden daher Thesen und Ergebnisse der Untersuchungen von vielen Autoren berücksichtigt. Dazu gehören u.a. die Thesen von Goodenough (1926), Harris (1963), Machover (1949), Cox (1993), Hammer (1958), Buck (1958), Schetty (1974), Koppitz (1968), Malchiodi (1998), DiLeo (1973), Rimerman (1995), John-Winde & Rorth-Bojadzhiev (1993) Abraham (1978), Richter (1987, 2006), Freeman (1972, 1980), Henderson & Thomas (1990), deren Thesen schon in den theoretischen Teilen der Arbeit vorgestellt wurden. Daher wird bei der Darstellung jedes Details an einigen Stellen darauf verzichtet, jeweils die genauen Literaturangaben zu verzeichnen.

Ein wichtiges Beurteilungskriterium wird in der vorliegenden Arbeit aus den Thesen von Rimerman (1995) entnommen. Rimerman (1995) zählt zu den graphischen Auffälligkeiten in Kinderzeichnungen, die auf u.a. emotionale Störungen hindeuten, die „Abweichung“ des dargestellten Objekts/Objektteils von seinem realen Erscheinungsbild (1995 a.a.O., 66-69). Die Bedeutung einer „Abweichung“ zieht der Forscher auf die psychologische und symbolische Bedeutung des dargestellten Objekts/Objektteils zurück und begründet diese Beziehung zwischen der

graphischen Darstellung und der emotionalen Befindlichkeit des Kindes mit dem Mechanismus der Projektion.

7.4.1. *Geschlecht der Figur*

In den meisten Untersuchungen über die Menschzeichnung wird von den Forschern berichtet, dass Kinder im Allgemeinen eine Figur ihres eigenen Geschlechts zeichnen. Auch wenn Kinder mehrere Figuren zeichnen, wird meist beobachtet, dass zuerst eine Figur des eigenen Geschlechts dargestellt wird. Dieses Phänomen wird einerseits mit dem eigenen Körperbild, das projiziert wird, und andererseits mit der Identifikation des Kindes mit Figuren seines Geschlechtes, zu denen insbesondere die Vater- und Mutterfiguren gehören, verbunden. Daher gilt die Darstellung einer Figur des eigenen Geschlechts als „unauffälliges“ oder als „nicht-abweichendes“ Merkmal, während die Darstellung einer Figur des anderen Geschlechts als „auffällig“ bezeichnet wird.

7.4.2. *Format*

Es wurde in der Literatur auf die Raumteilung der Zeichenfläche (vgl. Richter, 1987, S. 186; Schetty, 1974; Machover, 1949; Hammer, 1958; Koch, 1972; Pulver, 1931) hingedeutet, wonach in der Zeichenfläche zwischen „mittlerer“, „oberer“, „unterer“, „rechter“ und „linker“ „Zone“ differenziert wird. Dabei werden jeder Raumzone unterschiedliche symbolische Bedeutungen und Interpretationen zugeschrieben.

Die vorliegende Untersuchung bezieht sich jedoch nicht auf diese tiefenpsychologische Interpretation der Zeichenfläche. Mit diesem Merkmal soll untersucht werden, ob eine Bevorzugung von Hochformat- oder Querformatlage mit der Kultur zusammenhängt. Daher wird hauptsächlich zwischen diesen zwei Kriterien unterschieden.

Der Verfasser der vorliegenden Arbeit vertritt in diesem Zusammenhang die These, dass die Querformatlage die Darstellung von mehr Inhalten erlaubt als die Hochformatlage. Dies geschieht aus dem Grunde, da die Kinder meistens das Blatt in drei Darstellungszonen teilen, wonach die obere Zone als „Himmelsbe-

reich“ und die untere Zone als „Bodensbereich“ behandelt werden. In der mittleren Zone werden in der Regel dann die zentralen graphischen Inhalte dargestellt (vgl. Richter, 1987; John-Winde, 1981; Schütz, 1990). Daher erlaubt die Querformatlage mehr Ausdehnungsraum um die zentrale Figur als die Querformatlage (John-Winde & Roth-Bojadzhiev, 1993).

7.4.3. Größe der Figur

Die Größe der Figur wird auch mit dem Merkmal „Blattausnutzung“ in Zusammenhang gebracht. Auffälligkeiten entstehen, wenn zu geringe oder zu starke Blattausnutzung vorliegt. Die Größe der Figur und ihrer Teile werden im Verhältnis zueinander und zur Zeichenfläche interpretiert (Rimerman, 1995). Manche Autoren verbinden die Größe des Körperteils von seiner Stellung in der seriellen Zeichenausführung. So wird von u.a. Freeman (1980, 1988), Freeman & Hargreaves (1977) behauptet, dass die Größe des Kopfes im Vergleich zu anderen Körperteilen dadurch entsteht, dass er als erster Körperteil gezeichnet wird. Eine andere Erklärung, die auch von Freeman (1977) und Henderson & Thomas (1990) aufgestellt wird, verbindet die Größe des Details mit den noch ihm zuzufügenden Teilzeichen. So kann die Größe des Kopfes davon abhängen, dass in ihn mehr Teilzeichen zugefügt werden sollen als in anderen Körperteilen.

Die Größe eines Details in der Zeichnung wird tiefenpsychologisch mit seiner psychologischen Bedeutung für das zeichnende Kind verbunden. Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass wichtige und bedeutende Details größer dargestellt werden als unwichtige oder unbedeutende. Die Größe der Figur auf dem Zeichenblatt drückt im Allgemeinen das Selbstwertgefühl des Zeichnenden aus. Dies wird auch oft mit extrovertiertem und introvertiertem Verhalten verbunden. Extrovertierte Kinder neigen mehr als introvertierte, in sich gekehrte Kinder, dazu, ihre Figuren größer darzustellen (Koppitz, 1972). Kleine Figuren werden oft mit Angst, Hemmung, Unsicherheit und Ohnmachtsgefühl verbunden. Für Hammer (1958) drückt die Größe der Figur „the realistic self-esteem, his characteristic self-expansiveness or his fantasy self-inflation“ (a.a.O., S. 64) aus. Kleine Figuren werden nach Hammer mit Gefühlen von Unzulänglichkeit, Scham und Abhängigkeit verbunden. Zu große Figuren drücken hingegen eine Tendenz zur Aggression

aus. Die Größe der Figur hängt nach Rimerman (1995) mit dem „Selbstgefühl“ zusammen. Kleine Figuren deuten, nach ihm, auf Minderwertigkeitsgefühle, depressive Stimmungen und fehlendes initiatives Verhalten. Große Figuren deuten dagegen auf die Neigung zur Hervorhebung des eigenen Selbst, auf Extraversion und Bedürfnis nach Aufmerksamkeit (a.a.O., S. 64).

Thomas, Chaigne & Fox (1989) zeigen, dass die Größe der menschlichen Figuren von ihren positiv oder negativ behafteten Merkmalen abhängt. So zeichneten die meisten Kinder eine „nette“ Person größer als eine „böse“ Person. Cleave & Bradbury (1992) zeigen auch, dass Personen, die dem Kind persönlich am wichtigsten sind (wie Mutter, Lehrer/In), am größten gezeichnet werden.

Der Verfasser der vorliegenden Arbeit vertritt die Auffassung, dass die Größe einer Figur von der Bedeutung abhängt, die das Kind der Figur beimisst. Diese Bedeutung hängt jedoch nicht davon ab, ob die Einstellungen des Kindes zur Figur „positiv“ oder „negativ“ sind. In vielen Familienzeichnungen wird auch der schlagende und beängstigende Vater größer als andere Figuren dargestellt. Daher drückt die Größe der Figur die Bedeutungsgröße aus, die die Figur im Leben des Kindes einnimmt. Diese Bedeutungsgröße kann sowohl mit negativen als auch mit positiven Einstellungen verbunden sein, was durch die Darstellungen der Körperteile zum Ausdruck kommt (z.B. lange Arme und große Hände, die als Ausdruck von Aggressivität interpretiert werden). Daher wird die Größe der Figur in der vorliegenden Untersuchung als Hinweis darauf gesehen, welche Bedeutungsgröße das eigene „Selbst“ oder das eigene „Körper-Bild“ für die zeichnenden Kinder einnimmt.

7.4.4. Kopf

Nach Machover ist der Kopf das Zentrum des „Ich“, das Zentrum der geistigen und intellektuellen Fähigkeit, der sozialen Macht und der Kontrolle der Körpertriebe. Der Kopf ist auch an den sozialen Beziehungen beteiligt. Für Rimerman ist der Kopf das Zentrum des Wissens. Der Kopf ist weiterhin für die Kontrolle über die Bedürfnisse und Triebe zuständig (Über-Ich), wodurch Konflikte mit der Umgebung vermieden werden sollten. Ein großer Kopf drückt auch aus, dass die

kognitiven Leistungen/Fähigkeiten für das zeichnende Kind wichtig sind (Rimerman, 1995, S. 91).

7.4.5. Gesicht

Das Gesicht gilt als Zentrum der Kommunikation mit der Umwelt. Das Gesicht spiegelt nach Abraham (1978) den allgemeinen Zustand des Zeichnenden wider (a.a.O., S. 75). Angst, Aggressivität oder Selbstvertrauen kommen durch das Gesicht zum Ausdruck. Nach Rimerman (1995) zeigen gut angepasste und intellektuelle Kinder großes Interesse und viel Mühe beim Zeichnen der Gesichtsteile. Bei diesen Kindern werden die Gesichtsteile „gut“ („realistisch“) gezeichnet und stehen in einer harmonischen Proportionierung zueinander. Überproportionierte oder sehr kleine Gesichtsteile deuten auf Störungen hin, vor allem im sozialen Verhaltensbereich. Hofstede & Hofstede (2006, vgl. Kapitel 4) schreiben dem Gesicht eine gesellschaftliche Bedeutung zu, die mit Schamgefühlen oder mit Respekt und Ehre verbunden werden. Das Gesicht hat daher in kollektivistischen Kulturen eine sehr starke Bedeutung.

7.4.6. Rumpf

Der Körper wird im Allgemeinen in drei Teile, nämlich Hals, Rumpf und Beine, geteilt. Der Rumpf, der in der vorliegenden Arbeit besonders berücksichtigt wird, gilt erst in den Zeichnungen der Fünf- bis Sechsjährigen als übliches Merkmal. Der Rumpfbereich ist auch der größte Teil des Körpers. Er beinhaltet auch die Taille, die Brüste und den Beckenbereich und wird daher mit sexuellen und moralischen Wertvorstellungen verbunden. Im Allgemeinen werden die Rumpfe von weiblichen Figuren durch gerundete, und die von männlichen Figuren durch eckige Linien dargestellt. Auslassung der unteren Rumpflinie oder ihre Betonung deuten auf Konflikte in diesem Bereich.

In der Darstellung des Rumpfes wird erwartet, dass die Entfernung zwischen seiner oberen und unteren Grenze größer ist als die Entfernung zwischen seiner rechten und linken Seite. D.h., die vertikale Länge ist größer als die horizontale Länge, was mit seiner realistischen Erscheinung korreliert. Dieses Merkmal ist

auch für die Auswertung der Proportionierung des Kopfes im Vergleich zum Rumpf entscheidend; ein Merkmal, das in allen Tests, die die Menschzeichnung als Hinweis für geistige Reife heranziehen, berücksichtigt wird (Goodenough, 1926; Harris, 1963; Koppitz, 1968; Fliegner, 2007; Atiyeh, 1993).

7.4.7. Der Beckenbereich

Die Beckenbereich trennt den oberen von den breinen. Zu seinem Bereich gehören die Geschlechtsteile und daher wird er mit Sexualität oder sexuellen Aspekten verbunden. Betonung, Schattierung, Auslassung des Beckenbereiches deuten auf Konflikte in diesem Bereich. Die Auslassung des Beckenbereiches bedeutet für Rimerman (1995) ein Hinweis auf ernsthafte Störungen im sexuellen Bereich. In der Literatur (vgl. Schetty, 1974) wird auf den Körperteil „Taille“ oder als „Genitalien“ (vgl. Richter, 2006; Koppitz, 1968; Hammer, 1958; Machover, 1949) hingewiesen. Die Bezeichnung „Beckenbereich“ bezieht sich vorliegend auf den ganzen Bereich zwischen den Beinen und Rumpf.

7.4.8. Arme, Hände und Finger

Arme und Hände dienen dem Kontakt mit uns selbst und mit anderen. Sie können aufbauen, zerstören, streicheln oder wehtun, helfen oder töten (Rimerman, 1995, S. 93; Schetty, 1974). Im Allgemeinen verleihen Arme und Hände dem Körper Kraft. Gut gezeichnete Hände deuten auf eine realistische Beziehung zur Umwelt und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, was mit Selbständigkeit verbunden ist. Eindimensionale und kleine (kurze) Arme deuten auf Schwäche und unrealistische Beziehung zur Umwelt hin (Rimerman, 1995, S. 93).

Arme und Hände stehen daher für die Umweltentdeckung, Ich-Entwicklung und für Umwelt- bzw. soziale Kontakte. Auslassungen von Armen deuten auf Gefühle von Schwäche und Misstrauen gegenüber den eigenen Fähigkeiten. Damit sind auch Gefühle von Hilflosigkeit und Selbstaufgabe verbunden (Rimerman, 1995, S. 100). Kleine Arme zeichnen, nach Koppitz (1972), Kinder, die dazu neigen, sich zurückzuziehen und versuchen, ihre Impulse zu hemmen. Zudem tauchen sie bei Kindern auf, die sich bemühen, sich gut zu benehmen (a.a.O., S. 89).

Lange Arme dagegen werden mit dem Wunsch, mit anderen in Kontakt zu kommen, verbunden, oder sind als Hinweis auf aggressives und extrovertiertes Verhalten zu deuten.

Eine unzulängliche Integration der Arme am Rumpf deutet auf Unreife des Kindes, welche durch eine Verzögerung in der Entwicklung, durch eine hirnrnorgnische Störung oder eine Regression entstehen kann (Koppitz, 1972, S. 82). Mit einer Regression in der Entwicklung wird meist aus „nord-westlicher“ individueller Sicht gemeint, dass das Individuum noch abhängig ist und bei ihm eine mangelnde Selbständigkeit zu beobachten ist (Dwairy, 2007). Koppitz & Cassulo (1983) verbinden die Arme auch mit der Eigenschaft „outgoing“, die für „nord-westliche“ individualistische Kinder als charakteristisches Verhalten gilt.

Hände haben eine ähnliche Funktion wie die Arme. Vage und unscheinbar gezeichnete Hände weisen auf einen Mangel an Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Unselbständigkeit und Abhängigkeit (Rimerman, 1995, S. 93). Nach Koppitz (1972) drücken abgeschnittene Hände in den ZEM das „Gefühl der Unzulänglichkeit“ aus oder „Schuld wegen Untaten oder Unfähigkeit, überhaupt zu handeln“ (a.a.O., S. 91). Zudem werden abgeschnittene Hände mit Schüchternheit verbunden. Finger tauchen in den Kinderzeichnungen meist vor den Handzeichen auf. Finger ohne Hände und kleine gerundete Finger deuten auf Abhängigkeit.

Hinsichtlich der Länge von Armen wird erwartet, dass sie im Allgemeinen bis zur Taille oder zum Oberschenkel reichen, was mit ihrer realen Länge übereinstimmt. Zudem wird die „richtige Bindung der Arme an den Schultern“ in den meisten kognitionspsychologisch orientierten Thesen als ein besonderes Entwicklungsmerkmal betrachtet. Auch künstlerische Thesen (vgl. Cox, 1993) sehen die richtige Bildung der Arme als einen Hinweis auf die Fähigkeit, Lösungen für Darstellungsschweirigkeiten zu finden (Golomb, 1992; Willats, 1977; Winner, 2006).

7.4.9. Beine (und FüÙe)

Sie dienen als Stütze des Körpers und sind für die Bewegung zuständig. FüÙe und Beine verleihen der Figur also Gleichgewicht, Stabilität und Sicherheit. Sie ermöglichen ihr, die Erkundung der Umwelt und Beziehungen aufzubauen. Kleine dünne Beine können die Figur „nicht tragen“, daher werden sie mit Unsicher-

heitsgefühl und fehlender Fähigkeit zur Entschlossenheit verbunden (Rimerman, 1995, S. 93). Kleine und dünne Beine deuten auch auf mangelnde Unabhängigkeit (a.a.O., S.100).

7.4.10. Proportionierung

Rimerman (1995) sieht, dass, je realistischer die Proportionen der dargestellten Körperteile sind, desto realistischer, beobachtungskompetenter und emotional reifer die zeichnende Person ist (a.a.O., S. 63). Dieses Merkmal wird in den meisten kognitionspsychologisch orientierten Ansätzen als Entwicklungsmerkmal betrachtet, das mit der kognitiven Reife des Kindes zusammengebracht wird. In der vorliegenden Arbeit spielt das Verhältnis der Kopfgröße zur Gesamtgröße der Figur und zur vertikalen Länge des Rumpfes eine wichtige Rolle. Nach Reiß (1996) taucht das Merkmal „Kopf übergroß, er beträgt Halb bis Drittel der Gesamtgestalt“ in den Menschzeichnungen der neunjährigen Kinder sehr selten auf (ca. 3%). Darüber hinaus wird in den meisten kognitionspsychologisch orientierten Menschzeichentests (Goodenough, Harris oder Ziler) erwartet, dass das Kopfzeichen kleiner als die Hälfte des Rumpfzeichens ist.

7.5. Auswertungskriterien

In Bezug auf die im letzten Kapitel beschriebenen Merkmale der Menschdarstellung und ihrer Teile wurden in der vorliegenden Arbeit zunächst 21 Auswertungsmerkmale erstellt. Diese richteten sich danach aus, den projektiven Inhalt der Menschzeichnungen zu überprüfen. Diese Auswertungskriterien umfassen, wie schon erwähnt, gleichzeitig Darstellungsfaktoren, die in der Literatur als Hinweise auf „geistige Reife“ (Goodenough, 1926; Harris, 1963; Koppitz, 1972; Fliegner, 2007; Atiyeh, 1993) oder auf die Fähigkeit, komplexe Darstellungsschwierigkeiten, realisieren (lösen) zu können (Arnheim, 1978; Winner, 1989, 2006; Willats, 1977, 1985, 1995; Golomb, 1973, 1993, 2002, 2007; Cox, 1993), angesehen werden. Bei der Auswertung der Zeichnungen wurden jedoch einige Besonderheiten festgestellt, die eine Ergänzung der Kriterien erforderlich machten, um die Unter-

schiede zwischen den Zeichnungen der kulturellen Gruppen verdeutlichen zu können. Dazu gehören die Items 22, 23 und 24.

Um einen statistischen Vergleich der Ergebnisse zu ermöglichen, wurden bei jedem Merkmal, je nach Darstellungsart, jeweils unterschiedliche Punkte vergeben. Die statistische Auswertung der Ergebnisse wurde von Mitarbeitern der Universität zu Köln durchgeführt, um die Objektivität der Auswertung zu gewährleisten. Im Folgenden werden die Beurteilungsmerkmale und die entsprechenden Punkte dargestellt.

- 1- Geschlecht der Figur:** „Gleiches Geschlecht“ = 2 Punkte; „Anderes Geschlecht“ = 1 Punkt. In Zeichnungen mit mehreren Figurendarstellungen wird nur die erste Figur ausgewertet.
- 2- Format:** „Hochformat“ = 2 Punkte; „Querformat“ = 1 Punkt
- 3- Dekoration der Figur:** „Deutliche Dekoration“ = 3 Punkte; „Mäßige Dekoration“ = 2 Punkte; „Keine Dekoration“ = 1 Punkt. Dekoration bezieht sich auf das Versehen, insbesondere der Kleidungsstücke, mit Zeichen von u.a. „Blumen“, „Herzen“ und unterschiedlichen Linien. Zudem werden auch die Accessoires wie Ohrringe, Armreifen, Halsketten/Haarbänder sowie Taschen und weitere Details an Kleidungsstücken oder an der Figur gezählt.
- 4- Spezifizierung:** „Figuren aus Massenmedien“ = 2 Punkte; „Allgemeine Figuren“ = 1 Punkt. Hier wird zwischen Figuren, die aus Massenmedien, und Figuren, die aus der unmittelbaren Realität übernommen sind, unterschieden. Dennoch ist diese Unterscheidung manchmal erschwert, weil viele Figuren, insbesondere bei deutschen Kindern, in der realen und medialen Umwelt vorhanden sind. Dazu gehören z.B. die Darstellungen von Fußballspielern, von „Cheerleaders“, „Clowns“ und „Zauberern“, die von deutschen Kindern aus Köln und Hürth sowohl real als auch medial wahrgenommen werden. Diese Figuren kennen jedoch die palästinensisch-israelischen Kinder fast nur aus den medialen und gedruckten visuellen Massenmedien. Wie schon beschrieben wurde, gehören diese Aktivitäten selten und nur rudimentär zu den Freizeitgestaltungen dieser Kinder.
- 5- Größe der Figur (in mm):** Es wird die Größe der Figur von der oberen Kopfumrisslinie bis zu den Füßen errechnet. Die Haare werden dabei nicht einbezo-

gen. Jedoch bei Darstellungen, in denen die Haare als integrierter Teil des Kopfzeichens dargestellt werden, werden sie in der Beurteilung berücksichtigt.

- 6- Vertikale Größe des Kopfes (in mm):** Die vertikale Größe des Kopfes wird in mm berechnet. In diesem Kriterium wird das Haarzeichen ähnlich wie bei Kriterium 5 behandelt.
- 7- Relation zwischen Kopf- und Gesamtgröße (in mm):** Bei diesem Merkmal handelt es sich um die Relation zwischen Kopfgröße und Gesamtgröße der Figur, die aus den Merkmalen 5 und 6 berechnet wurde.
- 8- Rumpf:** „Rumpf länger als breiter“ = 3 Punkte; „Rumpf so breit wie lang“ = 2 Punkte; „Rumpf breiter als länger“ = 1 Punkt. Dieses Merkmal wird nur bei Darstellungen erfasst, in denen die untere „Seite“ des Rumpfes erkennbar ist oder der Übergang zur Taille und zu den Beinen durch die Verbreitung der Rumpfseitenlinien verdeutlicht wird. Bei Darstellungen mit Kleidern ohne „Rumpfunterlinie“ oder ohne Verbreitung der Rumpfseitenlinien am Hüftbereich wird dieses Merkmal nicht ausgewertet.
- 9- Vertikale Größe des Rumpfes:** Die vertikale Rumpfgröße wird in mm errechnet, wenn der Rumpfbereich der Beschreibung des Merkmals 8 entspricht.
- 10- Relation zwischen Kopf und Rumpfzeichen:** „Kopf kleiner als $\frac{1}{2}$ des Rumpfes“ = 3 Punkte; „Kopf größer als $\frac{1}{2}$ des Rumpfes“ = 2 Punkte; „Kopf \geq Rumpf“ = 1 Punkt. Die Auswertung dieses Merkmals ergibt sich durch die Stellung der Ergebnisse des Merkmals 6 in Relation zu den Ergebnissen des Merkmals 9.
- 11- Rumpf:** „Rumpf realistisch gezeichnet“ = 2 Punkte; „Rumpf unrealistisch gezeichnet“ = 1 Punkt. Die Kategorie „Rumpf unrealistisch gezeichnet“ wurde gezählt, wenn die Rumpfform sehr ungewöhnlich ist, als Kreis gezeichnet ist, abgeschnitten und breiter als länger ist, mit dem Halszeichen als eine Zeicheneinheit „verschmolzen“ und wenn der Schulterbereich durch eine eigene, meist breite Zone vom Rumpfzeichen separiert gezeichnet wird.
- 12- Beckenbereich:** „Beckenbereich vorhanden“ = 3 Punkte; „Beckenbereich undeutlich“ = 2 Punkte; „Beckenbereich ausgelassen/nicht vorhanden“ = 1 Punkt. Beckenbereich ist „vorhanden“ bei Darstellungen mit Hosen oder kurzen Röcken und, wenn auf den Beckenbereich durch Verbreitung der äußeren

Konturlinien des Körpers hingedeutet wird. Bei Figurendarstellungen mit Hosen sollen die mittleren Linien der Hose die Rumpfunterlinie nicht treffen. Das Merkmal „Beckenbereich undeutlich“ kommt meistens in weiblichen Figuren mit langen Kleidern vor, wo keine eindeutige Darstellung des Beckenbereiches erkennbar ist. Bei anderen Darstellungen wird der Beckenbereich als „nichtvorhanden“ ausgewertet.

13- Anzahl der Kopfdetailzeichen: In diesem Kriterium werden die Kopfdetailzeichen gezählt. Bei Mädchen werden die Merkmale Mund, Lippen, Zähne, Nase, zwei Augen, Augenpupillen, Augenbrauen, Augenwimpern, Haare, Ohren, Sommersprossen oder Wangen beachtet. Bei Jungen werden zudem noch Bart und Hut gezählt.

14- Integration von Armen: „Richtige Integration der Arme“ = 2 Punkte; „Unzulängliche Integration der Arme“ = 1 Punkt. Eine „Unzulängliche Integration der Arme“ ist vorhanden, wenn eins der folgenden Merkmale vorkommt: keine Verbindung zwischen Armen und Rumpf; Verbindung nur durch eine Linie; an der Verbindungsstelle erfolgt eine Verengung der Armzeichen; falsche Platzierung der Verbindungsstelle, d.h. nicht an der Schulter.

15- Armlänge: „Arme reichen bis zu den Oberschenkeln“ = 3 Punkte; „Arme reichen bis zur Hüfte“ = 2 Punkte; „Arme reichen nicht zur Hüfte“ = 1 Punkt.

16- Handzeichen: „Handzeichen deutlich“ = 3 Punkte; „Handzeichen undeutlich“ = 2 Punkte; „Handzeichen ausgelassen“ = 1 Punkt. Das Handzeichen ist deutlich, wenn sich die Handlinien von den Armlinien durch eine Verbreiterung unterscheiden, oder wenn das Handzeichen durch ein separiertes Zeichen dargestellt wird. Das Merkmal „Handzeichen undeutlich“ wird gezählt, wenn die „Hand“ angedeutet wird, aber keine eine „Region/Raum“ beansprucht. Das Merkmal „Handzeichen ausgelassen“ wird gezählt, wenn Finger direkt oder fast direkt aus dem Armzeichen ausgehen.

17- Finger: „Finger vorhanden“ = 2 Punkte; „Finger ausgelassen“ = 1 Punkt.

18- Finger: „Finger lang/groß“ = 2 Punkte; „Finger abgerundet/klein“ = 1 Punkt. Finger sind „lang/ groß“, wenn sie so lang oder länger als das Handzeichen sind.

- 19- Fingerzahl:** „Finger richtige Zahl“ = 2 Punkte; „Finger falsche Zahl“ = 1 Punkt.
- 20- Beine:** „Beine realistisch dargestellt“ = 2 Punkte; „Beine unrealistisch dargestellt“ = 1 Punkt. Bei Mädchen oder weiblichen Figuren sind die Beine unrealistisch, wenn sie falsch verbunden sind, sie vertikal aus der unteren Kleiderseite auslaufen und ihre Entfernung voneinander größer ist als die Breite des Rumpfes; sie eindimensional sind; die Füße ausgelassen sind oder beide Beine auf einer Seite der Figur so platziert sind, dass die Stellung eines Beines seine Verbindung mit dem Rumpf als falsch erscheinen lässt. Bei Jungen sind die Beine realistisch gezeichnet, wenn der obere Teil des Beins (Oberschenkel) genauso breit oder breiter als der untere Teil ist. Eine „unrealistische Darstellung der Beine“ erfolgt, wenn sie direkt an den Rumpfbereich angebunden sind (ohne Beckenbereich) und wenn sie eindimensional sind.
- 21- Dekoration des Raumes:** „Dekoration vorhanden“ = 2 Punkte; „Dekoration nicht vorhanden“ = 1 Punkt. Dieses Auswertungsmerkmal bezieht sich auf Konfigurationen, die nicht zur Figur gehören, sondern der „Dekoration oder Ausfüllung“ der Zeichenfläche dienen.
- 22- Anzahl der Gesichtsdetailzeichen:** In diesem Auswertungsmerkmal wurden die Details des Gesichts gezählt. Dazu gehören nur die Zeichen, die innerhalb des „Gesichtskreises“ platziert werden. Dieses Merkmal wurde zugefügt, um zu überprüfen, ob die Größe des Gesichtszeichens (Kopf) von der Zahl der darin gezeichneten Details abhängt und ob die arabischen und deutschen Kinder sich in diesem Merkmal unterscheiden. In diesem Merkmal werden die Details Mund, Lippen/oder Zähne, Nase, Nase zweidimensional, Augen, Augenpupillen, Augenbrauen, Augenwimpern, Wangen, Sommersprossen, Haare (wenn sie als Teil des Gesichtes dargestellt wurden und nicht auf eine geschlossene Kopflinie zugefügt werden), Bart, Brille, „andere Zeichen im Gesichtsbereich“ und Zunge gezählt. In diesem Auswertungsmerkmal werden Ohren, Haare (als separiertes Zeichen), Hut und andere Accessoires nicht gezählt. Für jedes Merkmal wurde ein Punkt vergeben.
- 23- Verbindung von Hals und Rumpf:** „Realistische Verbindung“ = 2 Punkte; „Unrealistische Verbindung“ = 1 Punkt. Das Ziel der Merkmale 23 und 24 be-

steht darin, zu überprüfen, ob die arabischen Kinder allgemeine Schwierigkeiten bei Verbindungsstellen zeigen. Die „realistische Verbindung“ in Merkmal 23 kommt vor, wenn Hals und Rumpfzeichen durch eine einzelne Konturlinie verbunden werden. Die „unrealistische Verbindung“ erfolgt, wenn eine Linie den Hals vom Rumpf trennt, was dadurch entsteht, dass das jeweilige Kind eine Segmentierungsdarstellungsart realisiert, d.h. Hals und Rumpf werden als separierte Zeichen dargestellt und miteinander verbunden.

24- Verbindung der Beine mit dem Rumpfzeichen: „Zulängliche Verbindung“ = 2 Punkte; „unzulängliche Verbindung“ = 1 Punkt. Mit diesem Merkmal wird überprüft, ob die arabischen Kinder bei der Verbindungsstelle von Beinen und Rumpf Schwierigkeiten zeigen. Der Unterschied zum Merkmal 20 besteht darin, dass hier nur die Verbindungsstellen beachtet werden, auch wenn der Beckenbereich nicht gezeichnet wird. Eine „zulängliche Verbindung“ erfolgt, wenn die Beine an der richtigen Stelle mit dem Rumpf verbunden sind. Eine „unzulängliche Verbindung“ erfolgt, wenn die Beine nicht an den Außenlinien des Rumpfes und an seiner unteren Grenzlinie verbunden werden.

7.6. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt. Im Vordergrund der Auswertung der Ergebnisse werden, wie schon erwähnt, die kulturellen Gesamtgruppen, d.h., die palästinensischen Kinder mit den deutschen Kindern, verglichen. Im Folgenden werden die palästinensischen Kinder auch als arabische Kinder bezeichnet, da die Palästinenser in Israel (und im Westem) als „arabische Minderheit“ bezeichnet werden,

Obwohl die Zahl der Zeichnungen der arabischen Mädchen, der deutschen Mädchen, der arabischen Jungen und der deutschen Jungen jeweils klein ist, werden auch die kulturellen Geschlechtsgruppen miteinander verglichen, da diese für die Interpretation der Ergebnisse interessante Hinweise geben können. Bei der Interpretation der Ergebnisse wird darüber hinaus an einigen Stellen auf den Vergleich der Geschlechtsgruppen innerhalb jeder Kultur eingegangen. Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass bei der statistischen Auswertung die Größe der Stichproben berücksichtigt wurde.

Die quantitativen Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung werden in den Tabellen A1- bis A24 dargestellt, um sie von den anderen, in dieser Arbeit schon dargestellten Tabellen, zu unterscheiden. In diesen Tabellen werden arabische Kinder (Gesamtgruppe) als „A.K.“ und deutsche Kinder als „D.K.“, arabische Mädchen als „A.M.“, deutsche Mädchen als „D.M.“, arabische Jungen als „A.J.“, deutsche Jungen als „D.J.“, abgekürzt. Die Zeichnungen der Kinder der vorliegenden Untersuchung werden mit dem Buchstaben „Z“ abgekürzt (um sie von den Zeichnungen aus anderen Untersuchungen zu unterscheiden) und befinden sich im Anhang. Dabei ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass die Zeichnungen Gesamtfläche der Originalzeichnungen wiedergeben.

Merkmal 1: „Geschlecht der Figur“. Tabella A1 zeigt die Ergebnisse hinsichtlich des Geschlechts der jeweils gezeichneten Figur. In allen Gruppen haben fast alle Kinder nur eine gleichgeschlechtliche Figur gezeichnet. In vier Zeichnungen (von drei arabischen und einem deutschen Mädchen) wurden mehrere Figuren gezeichnet, wobei die erste Figur auch vom gleichen Geschlecht ist. Nur zwei deutsche Jungen haben eine Figur vom anderen Geschlecht gezeichnet. Deutsche und arabische Mädchen und alle arabischen Jungen haben Figuren vom gleichen Geschlecht gezeichnet.

Tabelle A1: „Geschlecht der Figur“

	A.M. (n=20)	D.M. (n= 24)	A.J. (n=25)	D.J. (n=27)	A.K. (n= 45)	D.K. (n= 51)
Zahl der Punkte	40	48	50	52	90	99
Durchschnittswert	2	2	2	1,88	2	1,94
Gleiches Geschlecht	20	24	25	25	45 (100%)	49 (96%)
Anderes Geschlecht	0	0	0	2	0	2 (4%)

In diesen Ergebnissen scheinen die zwei Gruppen sich kaum voreinander zu unterscheiden und ihre Zeichnungen weisen auf eine gleich manifestierte geschlechtliche Identifikation in beiden Kulturen hin, was mit den Beobachtungen vieler Wissenschaftler über die Menschzeichnung übereinstimmt (vgl. u.a. Goodenough, 1926; Harris, 1963; Koppitz, 1968; Machover, 1959; Ziler, 1970; Schetty, 1974; Mayekiso, 1986; Lange-Kütner, 1994; Reiß, 1996; Cox, 1993). Die sta-

tistische Auswertung (Chi-Quadrat-Test) ergab keinen signifikanten Unterschied zwischen beiden kulturellen Gruppen.

Merkmal 2: „Format“. Die folgende Tabelle A2 zeigt die Ergebnisse hinsichtlich der Richtung des Zeichenpapiers in Hoch- oder Querformat. Die Ergebnisse zeigen also keine geschlechtsspezifischen Unterschiede innerhalb der jeweiligen Kultur, sondern kulturelle Unterschiede zwischen den Geschlechtsgruppen aus beiden Kulturen. Insgesamt bevorzugen 76% der arabischen Kinder das Querformat und 24% das Hochformat. Bei den deutschen Kindern kommt das Querformat zu 57% und das Hochformat zu 43% vor, was auf einen geringen Unterschied der Tendenz zu einer Form hindeutet, wohl aber auf einen kulturellen Unterschied. Trotz dieses starken Unterschieds wurde keine signifikante Differenz festgestellt ($P= 0,54$; Chi-Quadrat-Test). Dennoch verweist dieser Signifikanz-Wert auf eine deutliche Tendenz der arabischen Kinder zur Benutzung des Querformats.

Hinzu sind in diesem Merkmal kaum Unterschiede zwischen deutschen Mädchen und deutschen Jungen, sowie zwischen arabischen Mädchen und arabischen Jungen, zu beobachten. Dagegen zeigen sich Unterschiede beim Vergleich der Geschlechtsgruppen aus beiden Kulturen. Während das Querformat bei arabischen Mädchen zu 75% und dreimal so oft wie das Hochformat vorkommt, taucht es bei den deutschen Mädchen zu 58%, d.h. bei ca. der Hälfte der Zeichnungen auf. Bei arabischen Jungen sind im Vergleich zu den deutschen Jungen ähnliche Relationen zu beobachten, die zwischen den Mädchen beider Gruppen festgestellt wurden. Wie schon erwähnt wurde, bekamen die Kinder das Blatt in die Hand, um die Ausrichtung des Blattes nicht zu beeinflussen.

Tabelle A2: „Format“

	A.M. (n=20)	D.M. (n= 24)	A.J. (n=25)	D.J. (n=27)	A.K. (n= 45)	D.K. (n= 51)
Zahl der Punkte	25	34	31	39	56	73
Durchschnittswert	1,25	1,40	1,24	1,44	1,24	1,43
Hochformat	5 (25%)	10 (42%)	6 (24%)	12 (44)	11 (24%)	22 (43%)
Querformat	15 (75%)	14 (58%)	19 (76%)	15 (56)	34 (76%)	29 (57%)

Die hohe Bevorzugung des Querformats bei arabischen Kindern kann zunächst damit zusammenhängen, dass sie mehr Zeichen um die Figur darstellen als deutsche Kinder (vgl. Merkmal 21 und die Z. 1, 2, 3, 4). Zudem haben drei arabische Mädchen zwei Figuren gezeichnet, während nur ein deutsches Mädchen mehrere Figuren darstellte. Dieses Phänomen wurde auch von Yusuf & Richter (2001) und Hammer (1995) in den „freien“ und Menschzeichnungen der palästinensisch-israelischen Kinder beobachtet. Die Integration von Zeichen und Konfigurationen, die über das Zeichenthema hinausgehen, wurde in diesen Untersuchungen auf den Einfluss der herrschenden islamischen und dekorativen Kunst zurückgeführt, was sich in den Zeichnungen der Kinder in der vorliegenden Untersuchung ebenfalls zu bestätigen scheint. Hier haben die arabischen Kinder graphische Zeichen aus vorhandenen visuellen Vorbildern übernommen, was künstlerische kulturspezifische Thesen bestätigt.

Darüber hinaus kann dies, nach der Vermutung des Verfassers der vorliegenden Arbeit, mit kollektivistischen Einstellungen verbunden sein, da arabische Kinder durch ihre Erziehung lernen, sich nicht nur an sich selbst als Individuen zu orientieren, (vgl. Al-Krenawi & Slater, 2007), sondern stets die Umwelt einzubeziehen. Das Querformat erlaubt, nach Vermutung des Verfassers der vorliegenden Arbeit, mehr sozialzentrische bzw. andere, der Umwelt relevante Inhalte einzubeziehen. Es wurde bei der Darstellung der kulturvergleichenden Kinderzeichnungsforschungen darauf hingewiesen, dass diese graphische Besonderheit auch in den Darstellungen von Kindern aus anderen kollektivistischen Kulturen wie Madagaskar (Richter, 2001; vgl. Kapitel 5.4.3.3 und 5.4.3.7), Bali und Ponape (Aland, 1982; vgl. Kapitelteil, 5.4.4.1 und 5.4.4.2) vorkommt. Dagegen wird der Ausdruck der eigenen Gefühle, Bedürfnisse und Neigungen in den westlichen Kulturen hervorgehoben. In ähnlicher Weise wird in den nord-westlichen Kulturen auch die Wahrnehmung des eigenen „Selbst“ gefördert und unterstützt. Deutsche Kinder scheinen sich in diesem Zusammenhang auf die Darstellung der Figur zu konzentrieren und berücksichtigen weniger die Umwelt (Umraum). Gleichzeitig scheinen sie bemüht zu sein, eine „realistische“ Darstellung zu realisieren, was mit der Förderung ihrer „kognitiven Intelligenz“ (Laosa & Swartz, 1974; Rogoff, 1989) korrespondieren könnte.

Sind diese Zeichnungen auch ein Ausdruck der Anpassung an die Gesellschaft und ihre Praktiken (Hofstede 1980)? Hofstede & Hofstede (2006) wie auch andere Forscher der kulturvergleichenden Psychologie (vgl. Kapitel 4) deuten darauf hin, dass in kollektivistischen Kulturen die Anpassung eine unausweichliche Folge dominanter Erziehungsmethoden sei, die in diesen Kulturen herrschen. Auch in den Zeichnungen chinesischer Kinder (Winner, 1989) wurde von dieser Anpassungsfähigkeit berichtet, die jede individuelle Neigung ablehnt und unterdrückt. Winner (1989) berichtet in diesem Zusammenhang davon, dass chinesische Kinder das Zeichnen nach ihren eigenen Bedürfnissen „fremd und unbedeutend“ fanden. In dieser Hinsicht zeigen die Zeichnungen der arabischen Kinder eine deutliche Tendenz zur Übernahme kulturell vermittelter „Praktiken“ (Hofstede & Hofstede, 2006), die ihre Anpassung an die Gesellschaft ausdrückt. Es könnte sein, dass die arabischen Kinder durch die Übernahme dieser Zeichen ihre Anpassung an die Gesellschaft ausdrücken und daher das Querformat bevorzugen. Auch deutsche Kinder zeigen diese Anpassung, in dem sie die Tendenz zu einer realistischen und von Massenmedien vermittelten Darstellungsart aufnehmen (vgl. Merkmal 4). Damit können die Thesen künstlerischer kulturspezifischer Ansätze wiederum bestätigt werden, die die Kinderzeichnung als Anpassung an die Umwelt betrachten und die herrschenden Kunststile und visuellen Vorbilder als wichtigen Einfluss auf die Kinderzeichnung ansehen (Richter, 1984, 1987, 2001; Wilson & Wilson, 1977, 1979, 1984, 1987; Wilson, 2000, 2007; Reiß, 1996). In dieser Hinsicht könnte die Anpassung in den arabischen Kinderzeichnungen dazu geführt haben, dass die arabischen Kinder häufiger das Querformat beim Zeichnen einsetzen, um mehr künstlerische visuelle und dekorative Vorbilder aus ihrer Umwelt übernehmen zu können.

Diese Ergebnisse können auch darauf hindeuten, dass das Querformat von „sozial-zentrischen“ kollektivistischen Kindern mehr bevorzugt wird, da damit mehr Inhalte aus der Umwelt dargestellt werden könnten. Hingegen könnte das Hochformat mehr von „selbst-zentrierten“ individualistischen Kindern bevorzugt werden. Die Ergebnisse geben jedoch keinen signifikanten Unterschied zwischen den kulturellen Gesamtgruppen, weshalb diese Annahme nur durch andere Untersuchungen überprüft werden kann, die dieses Merkmal/Phänomen berücksichtigen.

Merkmal 3: „Dekoration der Figur“. „Deutliche Dekoration“ tritt bei arabischen Kindern beider Geschlechtsgruppen öfter als bei den deutschen Kindern auf. Insbesondere unterscheiden sich die arabischen Mädchen von den deutschen Mädchen in diesem Merkmal. Daher überwiegen in Zeichnungen der deutschen Mädchen die Teilmerkmale „mäßige Dekoration“ und „keine Dekoration“ (vgl. die folgende Tabelle A3). Insgesamt zeichnen arabische Mädchen zu 45% Figuren mit deutlicher Dekoration, wogegen nur 25% der deutschen Mädchen dies tun. Bei den Jungen beider Kulturen sind keine deutlichen Unterschiede zu erkennen.

Dekorative, ornamentierende Konfigurationen in den Zeichnungen der arabischen Mädchen beziehen sich nicht nur auf die Darstellung dekorativer Zeichen an den Kleidungen oder an den Haaren, sondern auch durch die Beachtung vieler Kleidungs- und Schuhdetails sowie Accessoires (vgl. Z. 1). Darüber hinaus wird beobachtet, dass die arabischen Mädchen bei der Darstellung der Haare unterschiedliche und variationsreiche „Gestaltungen“ der Haarkonfiguration realisieren, die durch verschiedene Linienführungen und Bewegungen entstehen (vgl. Z. 1, 3, 5, 6, 7, 44). Diese Art der Darstellung steht, nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit, auch in Zusammenhang mit der Tendenz zur Dekoration und zur Flächenfüllung, welche zu den charakteristischen Besonderheiten der islamischen Kunst gehören.

Tabelle A3: „Dekoration der Figur“

	A.M. (n=20)	D.M. (n=24)	A.J. (n=25)	D.J. (n=27)	A.K. (n=45)	D.K. (n=51)
Zahl der Punkte	46	49	52	49	98	98
Durchschnittswert	2,2	2,04	2,1	1,80	2,2	1,92
Deutliche Dekoration	9 (45%)	6 (25%)	7 (28%)	5 (19%)	16 (36%)	11 (22%)
Mäßige Dekoration	8 (40%)	13 (54%)	13 (52%)	12 (44%)	21 (46%)	25 (49%)
Keine Dekoration	3 (15%)	5 (21%)	5 (20%)	10 (37%)	8 (18%)	15 (29%)

Trotz dieser Unterschiede sind zwischen deutschen und arabischen Kindern, zwischen deutschen und arabischen Jungen und zwischen deutschen und arabischen Mädchen jedoch keine signifikanten Unterschiede festzustellen. Dieses Ergebnis stimmt mit den Ergebnissen des Merkmals 2 (Format) nicht ganz überein:

Obwohl die arabischen Kinder die Tendenz zeigen, das Querformat zu bevorzugen, welches die Übernahme und Integration umweltrelevanter Inhalte erlaubt (die vorgestellte Vermutung), haben sie die Figur nicht signifikant mehr dekoriert als deutsche Kinder. In dieser Hinsicht ist also zu beobachten, dass sich die Übernahme der dekorativen Zeichen aus der herrschenden islamischen Kunsttradition nicht nur auf die Figur selbst bezieht, sondern auch auf den Darstellungsraum um der Figur.

Um den Einfluss der herrschenden islamischen Kunst auf die Zeichnungen der arabischen Kinder zu überprüfen, wurde das Merkmal 21 ergänzt, das sich auf die Dekoration der Zeichenfläche um der Figur bezieht. Daher wird die weitere Erklärung dieses Phänomens bei der Darstellung der Ergebnisse des Merkmals 21 erfolgen.

Merkmal 4: „Spezifizierung der Figur“. Die folgende Tabelle A4 zeigt, dass am seltensten die arabischen Mädchen Figuren aus visuellen Massenmedien übernehmen. Nur drei von ihnen stellen solche Figuren dar. Zu diesen Figuren gehören zwei „Barbie-Figuren“ (oder Puppenfiguren; vgl. Z. 1, 5) und eine Figur in „Western Style“ (vgl. Z. 7; vgl. Unger-Heitsch, Kapitelteil 5.2.6). Deutsche Mädchen zeichnen zu 42% von Massenmedien übernommene Figuren. Dazu gehören sieben „Barbie“-Figuren (oder „Puppenfiguren“; vgl. Z. 8, 9), Darstellungen von „Pippi Langstrumpf“ (vgl. Z. 10) und zwei Darstellungen von „Cheerleaders“ (vgl. Z. 11). Arabische Jungen zeichnen deutlich öfter (32%) als arabische Mädchen, jedoch fast so häufig wie deutsche Mädchen und deutsche Jungen (37%), Figuren aus visuellen Massenmedien. Zu diesen Figuren gehören zwei Darstellungen von „Fußballspielern“ (vgl. Z. 12), eine Darstellung eines „Neng’a-Kämpfers“ (vgl. Z. 13), eine „Piratenfigur“ (vgl. Z. 14) und vier Figuren aus Zeichentrickfilmen (vgl. Z. 15, 16). In vielen Darstellungen ist, nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit, eine Tendenz zum Ausdruck physikalischer Kraft und Stärke, sowohl auf formaler Ebene (Z. 16), als auch auf inhaltlicher Ebene (Z. 13, 14, 15) zu beobachten. In den Zeichnungen der deutschen Jungen werden zu 37% solche Figuren übernommen, die durch Massenmedien vermittelt werden. Dazu gehören drei Darstellungen von „Aliens“ (außerirdische Figuren; vgl. Z. 17, 18), eine Fi-

gur vom „Supermann“ (vgl. Z. 19), eine Darstellung eines „Zauberers“ (vgl. Z. 20), eine Darstellung von einem „Clown“ (vgl. Z. 21) und drei Darstellungen von „Fußballspielern/Sportlern“ (vgl. Z. 22, 23, 24). Auffällig ist, dass nur deutsche Jungen solche Darstellungen von „außerirdischen“ Figuren zeichnen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass deutsche Mädchen mehr als alle anderen Gruppen Figuren aus Massenmedien übernehmen. Insgesamt zeichnen 24% der arabischen Kinder und 39% der deutschen Kinder Figuren, die von Massenmedien vermittelt werden. Trotzdem werden in beiden Kulturen insgesamt mehr Figuren aus der realen Wirklichkeit der Kinder und weniger Figuren aus visuellen Vorbildern gezeichnet. Dabei ist auffällig, dass der Unterschied zwischen diesen zwei Merkmalen bei der arabischen Stichprobe wesentlich größer ist als bei der deutschen Stichprobe (39% zu 61%). Figuren aus der realen Umwelt kommen in den Zeichnungen der arabischen Kinder dreimal häufiger (76%) als Figuren aus Massenmedien vor.

Tabelle A4: „Spezifizierung der Figur“

	A.M. (n=20)	D.M. (n=24)	A.J. (n=25)	D.J. (n=27)	A.K. (n= 45)	D.K. (n= 51)
Zahl der Punkte	23	34	33	37	57	71
Durchschnittswert	1,15	1,42	1,32	1,37	1,27	1,39
Figuren aus Massenmedien	3 (15%)	10 (42%)	8 (32%)	10 (37%)	11 (24%)	20 (39%)
Allgemeine Figuren	17 (85%)	14 (58%)	17 (68%)	17 (63%)	33 (76%)	31 (61%)

Insgesamt zeigen die statistischen Auswertungen keine signifikanten Unterschiede zwischen den kulturellen Gesamtgruppen und kulturellen Geschlechtsgruppen. Dennoch deutet der Signifikanz-Wert zwischen arabischen Mädchen und deutschen Mädchen ($P= 0,054$) auf eine sehr deutliche Tendenz bei den deutschen Mädchen hin, mehr als arabische Mädchen Figuren aus visuellen Massenmedien zu zeichnen. Damit ist die zweite Hypothese der Arbeit nicht bestätigt, aber das Ergebnis deutet darauf hin, dass deutsche Mädchen, die mehr als arabische Mädchen Erfahrungen mit visuellen Massenmedien besitzen, mehr Figuren zeichnen, die von diesen Medien vermittelt werden. Diese These wird auch dadurch unterstützt, dass die arabischen Jungen zweimal so häufig wie arabische Mädchen sol-

che Figuren zeichnen, die von Massenmedien vermittelt werden (vgl. Tabelle 4A). Dieser Unterschied entsteht auch dadurch, dass arabische Jungen mehr als arabische Mädchen Erfahrungen mit visuellen Massenmedien besitzen. In den Zeichnungen der palästinensischen Jungen sind auch die Einflüsse der aus der jüdischen Gesellschaft oder Kultur vermittelten visuellen Vorbilder zu beobachten. Ähnlich wie Richter (2001; vgl. Kapitel 5.4.6) über die Zeichnungen der Kinder aus der madagassischen Stadt Antananarive berichtet, zeigen die Zeichnungen der palästinensischen Jungen Übernahme visueller Vorbilder aus Massenmedien, die nach Auffassung des Verfassers mit den Darstellungen traditioneller Figuren von den palästinensischen Mädchen nicht in Einklang stehen.

Nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit deutet dieser Unterschied auf die Normen und Werte der jeweiligen Gesellschaft hinsichtlich ihrer Erwartungen, die an beide Geschlechter gestellt werden, hin. Von arabischen Mädchen wird stärker als von Jungen erwartet, dass sie sich um die häusliche Arbeit und Erziehung kümmern sollen. Von den Jungen wird mehr als von Mädchen erwartet, dass sie die Umwelt erkunden und sich für das Außerhäusliche interessieren. Zudem werden sie weniger in die häusliche Arbeit und Erziehung einbezogen, weshalb ihnen mehr Freiraum bleibt (vgl. Dwairy et al. 2006a, b, c). Desweiteren wird bei den arabischen Jungen körperliche Stärke gefördert, um die Familie und ihre Mitglieder zu schützen. Die Zeichnungen der arabischen Jungen drücken diese physikalische Stärke aus. Dies ist besonders an den breiten Schultern der gezeichneten Figuren, aber auch an den Figurenspezifizierungen, wie Polizisten, Supermann, „Neng’a-Kämpfer“ u.Ä. zu beobachten.

In den Zeichnungen der deutschen Kinder sind auch gesellschaftlich vermittelte Wertungen und Haltungen ablesbar. In dieser Gesellschaft oder Kultur herrscht, oder wird im Allgemeinen, eine Gleichheit zwischen den Geschlechtern gefördert, was hier durch ähnliche Erfahrungen und Umgang mit Massenmedien zum Ausdruck kommt. Wie bereits erwähnt, haben deutsche Jungen zu 37% und fast so häufig wie deutsche Mädchen (42%) Figuren aus Massenmedien dargestellt.

Die Menschdarstellungen der arabisch-israelischen Kinder und insbesondere der arabischen Mädchen stehen interessanterweise in Kontrast zu den Ergebnissen von Unger-Heitsch (2001) zu Menschdarstellungen von jordanischen Kindern

(vgl. Kapitelteil 5.2.6). Die Autorin berichtet dort von einer großen Anzahl von Darstellungen von Frauen in „western style“ (aus Massenmedien), womit jene Figuren gemeint sind, die mit körperfreien Kleidungen versehen werden (vgl. Abb. 6, 7). Im Jahr 1989 zeichneten acht von 16 (50%) und im Jahre 99 zwölf von 26 (46%) Mädchen aus Lubban Figuren mit „western style“. In Gafar lag die Zahl solcher Darstellungen im Jahr 89 bei 22 von 38 (58%) und im Jahr 99 bei 13 von 26 (50%) Zeichnungen. In beiden Untersuchungsjahren hat also ca. die Hälfte (oder mehr) der Mädchen solche Figuren übernommen.

Die Zeichnungen der palästinensisch-israelischen Mädchen aus der vorliegenden Studie sind in Bezug auf die Untersuchung von Unger-Heitsch (2001) deshalb überraschend, da diese Mädchen durch den Kontakt mit der jüdischen Gesellschaft in Israel mehr reale Erfahrungen als jordanische Kinder mit Menschen haben, die solche „körperfreien“ Kleidungen tragen. Es zeigt sich also, dass die jordanischen Kinder Frauenfiguren aus Massenmedien übernommen haben, obwohl es in ihrer unmittelbaren arabischen Umgebung solche Erscheinungsformen von Menschen nicht oder sehr selten gibt. Palästinensisch-arabische Mädchen aus Israel, die in einem westlich orientierten Staat leben und mehr als jordanische Mädchen unmittelbare und mediale Erfahrung mit Menschen besitzen, die körperfreie Kleidungen tragen (aus der jüdischen Gesellschaft), haben überwiegend Figuren mit traditionellen arabischen Kleidungen gezeichnet, die mit dem realen Aussehen der Frauen in ihrer Kultur korrespondieren.

Dieses Phänomen drückt nach Vermutung des Verfassers der vorliegenden Arbeit einen gesellschaftlichen Veränderungsprozess aus. Während der 80er und Anfang der 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts war eine verstärkte Aufgeschlossenheit in den arabischen Ländern und arabischen Kulturen/Gesellschaften gegenüber dem Westen zu beobachten, die u.a. die Annäherungen zwischen Israel und den Palästinensern auslöste. Nach dem Scheitern dieser Friedensverhandlungen Mitte der 1990er Jahre ist dagegen eine zunehmende Islamisierung in den arabischen Ländern zu beobachten, die auch in der arabischen Gesellschaft in Israel durch einen Rückzug auf traditionelle Normen und Werte, die der Bewahrung der eigenen Identität dienen, vollzogen wird (Al-Krenawi, 2000, 2001; Al-Krenawi & Slater, 2007; Dwairy, 2007; vgl. Kapitel 6). Diese Tendenz wird an Frauen mehr

als an Männern herangetragen. Daher scheinen die Menschzeichnungen der palästinensisch-israelischen Mädchen diesen gesellschaftlichen Wandel und die an sie herangetragenene gesellschaftlichen Erwartungen widerzuspiegeln.

Diese Auffassung wird damit unterstützt, dass eine Tendenz zur Abnahme der Darstellungen von Frauen in „western style“ auch bei den jordanischen Mädchen im Jahr 1999 im Vergleich zum Jahr 1989 zu beobachten ist. Mit diesem Ergebnis und mit den Ergebnissen der Untersuchung von Unger-Heitsch (2001) ist anzunehmen, dass die arabischen Mädchen beider Untersuchungsgruppen ihre Wünsche auf die Menschzeichnungen projiziert haben. In der palästinensisch-israelischen Gesellschaft wird der Wunsch nach einer traditionellen weiblichen Figur und in der jordanischen Gesellschaft nach einer „freien“ (westlichen) weiblichen Figur ausgedrückt. Diese veränderten Wünsche drücken auch die gesellschaftliche Veränderung hinsichtlich der Bewahrung eigener traditioneller und islamischer Werte und Normen versus Aufgeschlossenheit gegenüber dem Westen aus.

Merkmal 5: „Größe der Figur“. Die folgende Tabelle A5 beinhaltet die quantitativen Ergebnisse hinsichtlich der Größe der gezeichneten Figur. Deutsche Mädchen zeichnen durchschnittlich größere Figuren als arabische Mädchen und deutsche Jungen größere Figuren als arabische Jungen. Insgesamt zeichnen deutsche Kinder durchschnittlich um 23 mm größere Figuren als arabische Kinder. In der statistischen Auswertung anhand des T-Tests wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden kulturellen Gruppen festgestellt. Dennoch zeigt der Signifikanz-Wert von $P=0,06$ eine sehr deutliche Tendenz bei den arabischen Kindern, die Figur kleiner als deutsche Kinder zu zeichnen (vgl. Z. 2, 7, 8, 10, 14, 15, 17, 18, 19).

Tabelle A5: „Größe der Figur“

	A.M. (n=20)	D.M. (n= 24)	A.J. (n=25)	D.J. (n=27)	A.K. (n= 45)	D.K. (n= 51)
Zahl der Punkte in mm	2488	3286	2608	3670	5096	6956
Durchschnittswert in mm	124,4	137	104,32	136	113,24	136,40

Ähnliche Beobachtungen sind in den Untersuchungen von Andersson (1995), Andersson & Aronsson (1996), Aronsson & Junge (2001), Liebertz, Richter & Winter-Udelhoven (2001) über die Zeichnungen von Kindern aus afrikanischen (kollektivistischen) Ländern zu finden (vgl. Kapitel 5). In allen diesen Studien wird davon berichtet, dass die Menschenfiguren in den Zeichnungen „süd-östlicher“ Kinder kleiner sind als die in den Zeichnungen „nord-westlicher“ Kinder.

Je größer die Figur ist, desto mehr drückt sie, aus klinisch- projektiver Sicht, extrovertiertes Verhalten, „self-expansiveness“, die Neigung zur Hervorhebung des eigenen Selbst, Selbständigkeit und „out-going“ aus. Mit der Terminologie der kulturvergleichenden Psychologie und Kinderzeichnungsforschung korrespondieren diese Eigenschaften/Merkmale mit dem „Selbst-Zentrismus“ (Andersson, 1995) und den Merkmalen „idiozentrischer Persönlichkeiten“ (Triandes, 2002), die, wie bereits geschildert (vgl. Kapitel 4), für Menschen aus individualistischen Kulturen, wie der deutschen Kultur, charakteristisch sind. Kleinere Figuren werden hingegen oft mit Angst, Hemmung, Unsicherheit, Schamgefühlen, fehlendem initiativen Verhalten und Ohnmachtsgefühl verbunden. Kleine Figuren werden nach Hammer mit Gefühlen von Unzulänglichkeit, Scham, und Abhängigkeit verbunden. Die Merkmale korrespondieren wiederum mit den Eigenschaften und Einstellungen von abhängigen, „allozentrischen“, sozialzentrischen und kollektivistischen arabischen Menschen. In der arabischen Gesellschaft wird besonders „Scham“ als eine positive Eigenschaft betrachtet.

Insgesamt lassen die Ergebnisse vermuten, dass die Bedeutung des „Selbst“ bei den deutschen Kinder „größer“ ist als bei den arabischen Kindern, was mit den Eigenschaften und Einstellungen von individualistischen, „selbst-zentrierten“ und kollektivistischen „sozial-zentrierten“ Menschen korreliert. Dieses Ergebnis steht, nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Untersuchung, auch in Zusammenhang mit der „Dekoration der Figur“ (Merkmal 3). Wie schon gezeigt wurde, unterscheiden sich die deutschen und arabischen Kinder in diesem Merkmal nicht signifikant voneinander, obwohl die visuellen künstlerischen Vorbilder aus der arabischen Umgebung mehr solche dekorativen Zeichen anbieten als die deutsche

Kultur. Daher kann die Dekoration der Figur bei den deutschen Kindern die wichtige Bedeutung des „Selbst“ in dieser Kultur ausdrücken.

Merkmal 6: „Größe des Kopfes“. Die Durchschnittsgröße des Kopfes ist bei beiden kulturellen Gesamtgruppen gleich und liegt bei 27,5 mm. Die Ergebnisse aus der Tabelle A6 zeigen auch, dass die Durchschnittsgröße des Kopfes bei allen Geschlechtsgruppen fast identisch ist. Signifikante Unterschiede wurden weder zwischen den kulturellen Geschlechtsgruppen noch zwischen den kulturellen Gesamtgruppen festgestellt (T-Test).

Die Größe des Kopfes wird von Freeman (1972, 1977), Thomas & Silk (1990), Thomas & Tsalimi (1988), Cox (1993) damit verbunden, dass er als erster Teil des Körpers gezeichnet wird. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung hinsichtlich der Größe des Kopfes scheinen diese These zu bestätigen.

Tabelle A6: „Größe des Kopfes“

	A.M. (n=20)	D.M. (n= 24)	A.J. (n=25)	D.J. (n=27)	A.K. (n= 45)	D.K. (n= 51)
Zahl der Punkte in mm	604	694	718	705	1322	1399
Durchschnittswert in mm	30	29	29	26	27,5	27,5

Aus klinisch-projektiver Hinsicht beinhaltet das Kopfzeichen einerseits das Gehirn als Zentrum des Denkens und der Kontrolle (Rimerman, 1995) und andererseits das Gesicht als Zentrum der sozialen Kommunikation, des Gefühlausdrucks und der Sinne. Da beide Stichproben das Kopfzeichen gleich groß darstellen und in beiden Kulturen Unterschiede in der Orientierung und Hervorhebung kognitiver („Kopf“) versus sozialer („Gesicht“) Kompetenz beobachtet werden (vgl. Laosa & Swartz, 1976; Rogoff, 1989; Koppitz & De Moreau, 1968; Koppitz & Casullo, 1983; Andersson, 1995; Andersson & Aronsson, 1996; Aronsson & Junge, 2001; El-Islam, 1982), kann die Darstellung des Kopfzeichens unterschiedliche Einstellungen ausdrücken. Es wird vom Verfasser vermutet, dass die Größe des Kopfes bei den deutschen Kindern seine psychologische Bedeutung als Zentrum des Ichs, Zentrum der geistigen und intellektuellen Fähigkeit und der Kontrolle der Körperantriebe zum Ausdruck bringt. Andererseits wird auch vermutet, dass die Größe des Kopfzeichens bei den arabischen Kindern die psychologische Bedeutung des Gesichts ausdrückt.

Das Gesicht spielt für die arabischen Kinder nicht nur eine kommunikative Rolle („high-context communication“, Hall, 1976; vgl. Meili-Dworetzki, 1981), sondern es ist auch das Zentrum der Schamgefühle, die für kollektivistische Kulturen charakteristisch sind. Nach Hofstede & Hofstede (2006), Triandes et al. (1988) gehört das „Gesicht-Bewahren“ zu den wichtigsten Werten innerhalb einer kollektivistischen Kultur (vgl. Kapitel 4). „Gesicht-Bewahren“ in der arabischen Gesellschaft bedeutet, den Respekt und die Ehre der Familie in der Gesellschaft aufrecht zu erhalten; ein Verhalten, das an die Kinder sehr früh herangetragen wird.

Wie bereits erwähnt, zeigen Hofstede & Hofstede (2006; vgl. Kapitel 4), dass hinsichtlich der kulturellen Dimension „Unsicherheitsvermeidung“ die arabische und die deutsche Gesellschaft sehr ähnlich sind. Während die arabische Gesellschaft dies durch strikte Normen und Werte praktiziert und deren Verletzung mit den schlimmsten Strafen vermeidet (vgl. Dwairy, 2007; Dwairy et al. 2006; Sharabi, 1987), schafft die deutsche Kultur Regeln und Gesetze, die sich auf Ordnung, Disziplin, Struktur und Kontrolle (Hofstede & Hofstede, 2006) beziehen, die von den Mitgliedern der Gesellschaft gefordert werden. Daher scheint das Kopfzeichen in beiden Gesellschaften eine wichtige psychologische Bedeutung zu besitzen, jedoch von unterschiedlichen Ausgangspunkten her: in der arabischen Kultur wegen der Bedeutung des Gesichts und in der deutschen Kultur wegen der Bedeutung des „Geistigen“ (oder des „Über-Ich’s“).

Trotz dieser Anlehnung an die Thesen der kulturvergleichenden Forscher stellen die Ergebnisse dieses Merkmals die Annahme, dass bei kollektivistischen Persönlichkeiten keine interne Moralinstanz (Über-Ich) entwickelt wird (Dwairy, 2007; Triandes, 1989, 1995; Hofstede, 1980; Hofstede & Hofstede, 2006), in Frage. Der Verfasser der vorliegenden Untersuchung hat in diesem Zusammenhang bemerkt (vgl. Kapitel 6), dass seine Erfahrungen, insbesondere mit Migranten aus kollektivistischen Kulturen, die in individualistischen Kulturen leben, auf eine andere These hindeuten. Viele dieser Migranten zeigen Schwierigkeiten, sich an die Normen und Werte des Gastlandes anzupassen, weil diese mit den schon internalisierten Moralvorstellungen aus ihrer Herkunftskultur nicht übereinstimmen und ihnen in manchen Fällen sogar widersprechen. Dadurch entstehen oft

innerliche Konflikte, die auf eine „moralische Angst“ (vgl. Kapitel 6.13, Freud, 1949, 1960; Dwairy, 2007, S. 77) und auf eine innere Moralinstanz hindeuten. Der Unterschied zu individualistischen Persönlichkeiten entsteht nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit dadurch, dass „Kollektivisten“ sehr stark die Umwelt in ihrem Verhalten berücksichtigen, um die Harmonie zu ihr zu bewahren, weshalb sie (aus individualistischer Perspektive) als „nicht-gewissenhaft“ („Big Five“, McCrea et al., 2000; vgl Kapitel 4.3.2) erscheinen.

Damit lassen die Ergebnisse der Untersuchung die Vermutung aufstellen, dass die arabischen Kinder nicht nur sozialzentriert sind, sondern auch eine „Moralinstanz“ internalisiert haben. Um diese Vermutung zu überprüfen, können andere Forschungen hilfreich sein, wie die von Henderson & Thomas (1990), wonach von den Kindern Menschzeichnungen gesammelt werden, in denen „Menschen mit der Rückseite“ (ohne das Gesicht zu sehen) dargestellt werden sollten.

Merkmal 7: „Relation zwischen Kopf- und Gesamtgröße“. Aus der folgenden Tabelle A7 ist zu entnehmen, dass bei den arabischen Kindern die Größe des Kopfes durchschnittlich 26% der Gesamtgröße der Figur einnimmt. Bei den deutschen Kindern macht die Größe des Kopfes durchschnittlich ein Fünftel der Gesamtgröße der Figur aus. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass die Relation zwischen Kopf- und Gesamtgröße bei den arabischen Jungen am größten ist (28%; vgl. Z. 13, 14, 15). Danach erfolgt die Relation bei den arabischen Mädchen (24%), dann bei den deutschen Mädchen (20%) und schließlich bei den deutschen Jungen (19%). Deutsche Jungen und Mädchen unterscheiden sich in diesem Merkmal (fast) nicht.

Tabelle A7: „Relation zwischen Kopf- und Gesamtgröße“

	A.M. (n=20)	D.M. (n= 24)	A.J. (n=25)	D.J. (n=27)	A.K. (n= 45)	D.K. (n= 51)
Zahl der Punkte	4,72	4,85	6,91	5,37	11,63	10,22
Durchschnittswert	0,24	0,20	0,28	0,19	0,26	0,20

Der Unterschied zwischen arabischen Mädchen (vgl. Z. 1, 2, 7, 8, 9) und deutschen Mädchen ist nicht signifikant, jedoch ist zwischen arabischen Jungen und deutschen Jungen ($P= 0,001$) und zwischen arabischen Kindern und deutschen

Kindern ein signifikanter Unterschied ($P < 0,001$, T-Test) festzustellen. Arabische Jungen zeichnen gleich größer Köpfe aber kleinere Figuren (Tabelle 5A) als deutsche Jungen. Diese Ergebnisse stimmen daher mit den Ergebnissen des Merkmals 5 überein, wonach eine deutliche Tendenz bei den arabischen Kindern beobachtet wurde, kleinere Figuren als die deutschen Kinder zu zeichnen. Bei näherer Betrachtung des Merkmals 5 fällt auch auf, dass der größte Unterschied zwischen deutschen und arabischen Jungen besteht, was darauf hindeutet, dass die Größe des Kopfes in Zusammenhang mit der Größe der Gesamtfigur steht.

Zu den Beurteilungskriterien der Menschzeichnung deutscher Kinder zählt nach Reiß (1996) die Größe des Kopfes. Das Merkmal „Kopf übergroß, er beträgt Halb bis Drittel der Gesamtgestalt“ taucht in den Zeichnungen der Neunjährigen zu 3,6% auf (S. 91ff.). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bestätigen diese Beobachtungen von Reiß. Die Durchschnittsgröße des Kopfes beträgt in beiden Gruppen weniger als ein Drittel der Gesamtfigurengröße.

Schönackers (1996) und Koeppe-Lokai (1996) deuten darauf hin, dass die Größe des Kopfes im Verhältnis zur Gesamtgröße der Figur, nicht nur von der zunehmenden Reduzierung der Kopfgröße, sondern auch vom zunehmend größer und „realistischer“ dargestellten Rumpfteilen abhängt. Daraus ist zu schlussfolgern, dass die deutschen Kinder der Stichprobe, die eine durchschnittlich größere Figur als arabische Kinder, aber gleichzeitig ähnlich große Kopfzeilen realisieren, die Rumpfdarstellung „realistischer“ (u.a. vertikal länger) als arabische Kinder darstellen.

Aus diesem Grund scheint es wichtig, zuerst die Rumpfdarstellung bei arabischen und deutschen Kindern zu untersuchen, um eine Erklärung für diese Unterschiede zu finden. Zugleich verstärkt dieses Ergebnis die vom Verfasser angedeutete Vermutung, dass die arabischen Kinder nicht nur über Scham-, sondern auch über Schuldgefühle verfügen.

Merkmal 8: „Rumpf- Relation zwischen Länge und Breite“. Die Ergebnisse, die in der folgenden Tabelle A8 dargestellt sind, zeigen, dass deutsche Mädchen zu 96% und arabische Mädchen nur zu 43% den Rumpf „länger als breiter“ zeichnen. Auch 89% der deutschen Jungen zeichnen den Rumpf „länger als brei-

ter“, wogegen dies nur 36% der arabischen Jungen tun. Insgesamt zeichnen deutsche Kinder zu 92% den Rumpf „länger als breiter“ und nur 39% der Zeichnungen der arabischen Kinder weisen dieses Merkmal auf. Dagegen zeichnet die Mehrheit der arabischen Mädchen und die Mehrheit der arabischen Jungen den Rumpf „genauso breit wie lang“ oder „breiter als länger“. Das Merkmal „Länge=Breite“ kommt in den Zeichnungen der arabischen Kinder insgesamt zu 29% und das Merkmal „Breite > Länge“ insgesamt zu 32% vor. Dies bedeutet, dass 61% der arabischen Kinder den Rumpf nicht gegenstandsanalog darstellen, während deutsche Kinder dies nur zu 8% tun. Der Unterschied zwischen beiden kulturellen Geschlechtsgruppen und kulturellen Gesamtgruppen ist signifikant ($P < 0,001$; Mann-Whitney-Test).

Bei der Beurteilung dieses Merkmals konnten vier Zeichnungen von arabischen Mädchen und eine Zeichnung von den deutschen Mädchen nicht erfasst werden, da die Figuren mit langen Kleidungen versehen wurden, die keine deutliche Rumpflinie (Abgrenzung zum Beckenbereich oder zum unterem Körperbereich) beinhalten (vgl. Z. 46).

Tabelle A8: „Rumpf- Relation zwischen Länge und Breite“

	A.M. (n=16)	D.M. (n= 23)	A.J. (n=25)	D.J. (n=27)	A.K. (n= 41)	D.K. (n= 50)
Zahl der Punkte	34	68	51	78	85	146
Durchschnittswert	2,125	2,3	2,04	2,9	2,07	2,92
Länge > Breite	7 (43%)	22 (96%)	9 (36%)	24 (89%)	16 (39%)	46 (92%)
Länge =Breite	4 (25%)	1 (4%)	8 (32%)	3 (11%)	12 (29%)	4 (8%)
Breite > Länge	5 (32%)	0 (00%)	8 (32%)	0 (00%)	13 (32%)	0 (00%)
Nicht erfassbar	4	1	0	0	4	1

Es wurde bereits in der Besprechung der kulturvergleichenden Studien zu arabischen Kinderzeichnungen (Kapitel 5) auf die Darstellungen von „breiten“ Rumpfen hingewiesen, die in den Zeichnungen jordanischer und ägyptischer Kinder vorkommen. Die Abbildungen 6, 8, 10, 17, 19, 29, 34, 36, 37 und 38 (vgl. Kapitel 5) aus den Untersuchungen von Unger-Heitsch (2001), Kroup (1995), Wilson & Wilson (1979, 1984, 1987) und El-Bassiouny (1991) verdeutlichen dieses Darstellungsphänomen. In einer früheren Untersuchung des Verfassers der

vorliegenden Arbeit mit palästinensischen Kindern aus Israel wurde dieses Merkmal auch beobachtet (vgl. dazu Richter, 2001, S. 253, Abb. 7.02 und 7.03). Der Verfasser der vorliegenden Arbeit bezeichnete diese Rumpfdarstellungen, die breiter als länger oder genau so breit wie lang sind, als „abgeschnittene“ Rumpfe (vgl. Kapitel 5). Diese Bezeichnung entsteht aus dem Grunde, da der Verfasser der vorliegenden Arbeit vermutet, dass diese Art der Darstellung u.a. durch die Auslassung des Beckenbereiches entsteht. Die Darstellung des Beckenbereiches wird mit dem Auswertungsmerkmal 12 behandelt, dessen Ergebnisse diese Vermutung verstärken.

Diese Darstellungen sind auch nicht mit dem „islamic torso“ (Dennis, 1960, 1966; Wilson & Wilson, 1979, 1984, 1987) zu verbinden. Der „Islamic torso“ verdeckt zwar die Verbindungstellen von Beinen und Rumpf, ist jedoch nicht „breiter als länger“, was mit den Thesen von Wilson & Wilson (a.a.O.) nicht übereinstimmt. Abbildung 20 (vgl. Kapitel 5.4.1.3) aus der Untersuchung von Dennis (1960) verdeutlicht die Unterschiede zwischen den Rumpfdarstellungen der vorliegenden Stichprobe und den Rumpfdarstellungen der Beduinen aus der Untersuchung von Dennis, welche länger als breiter und zum „Oberschenkelbereich der Figur“ reichen.

Da die nächsten Auswertungsmerkmale sich weiterhin auf die Darstellung des Rumpfes beziehen, wird auf eine tiefgreifende Erklärung dieses Phänomens an dieser Stelle verzichtet und sie erfolgt bei der Beurteilung des Merkmals 11.

Merkmal 9: „Vertikale Größe des Rumpfes“ (Rumpflänge). Die deutschen Mädchen stellen durchschnittlich einen 41 mm langen Rumpf dar (vgl. Tabelle A9). Arabische Mädchen zeichnen kleinere Rumpfe mit einer Durchschnittslänge von 27,5 mm. Auch deutsche Jungen zeichnen um 11mm längere Rumpfe als arabische Jungen. Insgesamt liegt die vertikale Länge des Rumpfzeichens in den Menschzeichnungen der deutschen Kinder bei 43 mm und bei den arabischen Kindern bei 31 mm. Der Unterschied zwischen beiden kulturellen Gruppen ist signifikant ($P=0,006$; T-Test). Insgesamt zeichnen also deutsche Kinder längere Rumpfe als arabische Kinder, weshalb ihre Menschzeichnungen „realistischer/

gegenstandsgetreuer“ erscheinen, was mit den Beobachtungen von Schönackers (1996) und Koepe-Lokai (1996) übereinstimmt.

Tabelle A9: „Vertikale Größe des Rumpfes“

	A.M. (n=20)	D.M. (n= 24)	A.J. (n=25)	D.J. (n=27)	A.K. (n= 45)	D.K. (n= 51)
Zahl der Punkte	440	714	827	1154	1267	1868
Durchschnittswert	27,5	41	33	44	31	43
Nicht erfassbar	4	6	0	1	4	7

Dieses Merkmal hängt auch zusammen mit dem Merkmal 8, das sich auf die Relation zwischen Rumpflänge und Rumpfbreite bezieht. Es wurde gezeigt, dass die Mehrheit der arabischen Kinder den Rumpf „genauso breit wie lang“ oder „breiter als länger“ zeichnet. Dagegen haben 92% der deutschen Kinder Rumpfe gezeichnet, die „länger als breiter“ sind.

Wie beim Merkmal 7 schon angedeutet wurde, steht das Verhältnis von Kopfgröße und Gesamtgröße der Figur in Zusammenhang mit der Größe des Rumpfes. Das Merkmal „vertikale Größe des Rumpfes“ bestätigt diese Annahme. Deutsche Kinder stellen in beiden Geschlechtsgruppen größere Rumpfzeichen als arabische Kinder und ihre Figurendarstellungen sind durchschnittlich um 23 mm länger als die Figurendarstellungen der arabischen Kinder. Da in beiden kulturellen Gesamtgruppen der Kopf fast die gleiche Größe besitzt, ist anzunehmen, dass die Größe der Gesamtfigur von der vertikalen Größe des Rumpfes abhängt, was wiederum die Thesen von Schönackers (1996) und Koepe-Lokai (1996) bestätigt.

Merkmal 10: „Relation zwischen Kopf- und Rumpfgröße“. Mit diesem Merkmal wird die eben angeführte Beobachtung der unrealistischen Darstellung des Rumpfes bei den arabischen Kindern bestätigt. 63% der arabischen Mädchen (vgl. die folgende Tabelle A10) und nur 22% der deutschen Mädchen zeichnen den „Kopf \geq Rumpf“, d.h. arabische Mädchen zeichnen dreimal so häufig wie deutsche Mädchen den „Kopf \geq Rumpf“. Auch die Menschzeichnungen der arabischen Jungen weisen zu 32% und dreimal öfter als deutsche Jungen (10%) dieses Merkmal auf. Insgesamt zeichnen 44% der arabischen Kinder den „Kopf \geq Rumpf“, während nur 16% der deutschen Kinder dies tun. Abhängig davon zeichnen die arabischen Kinder nur zu 5% und die deutschen Kinder zu 24% den

„Kopf < 1/2 Rumpf“. Die arabischen Kinder zeichnen zu 51% und die deutschen Kinder zu 60% den „Kopf > 1/2 Rumpf“. D.h., (fast) die Mehrheit der Kinder in beiden kulturellen Gruppen zeichnet den Kopf größer als die Hälfte des Rumpfes aber kleiner als den Rumpf. Insgesamt sind bei der statistischen Auswertung dieses Merkmals signifikante Unterschiede zwischen den kulturellen Geschlechtsgruppen und den kulturellen Gesamtgruppen festzustellen. Die Ergebnisse des statistischen Auswertungsverfahrens „Mann-Whitney-Test“ ergaben einen Signifikanz-Wert von $P=0,001$ im Vergleich der beiden kulturellen Gesamtgruppen.

In Merkmal 6 wurde gezeigt, dass die Durchschnittsgröße des Kopfes in beiden Kulturen identisch ist. Die Ergebnisse des Merkmals 9 zeigen, dass deutsche Kinder den Rumpf durchschnittlich um 12 mm und signifikant länger als arabische Kinder darstellen. Daher scheint, dass die Relation zwischen Kopf- und Rumpfgröße von der Darstellung des Rumpfes und seiner Größe abhängt. Die Z. 8, 9, 11, 30, 31, 32, 33, 34 (deutsche Mädchen); 6, 25, 26, 27, 28, 29 (arabische Mädchen) 13, 14, 15, 16, 35, 36, 37, 38, 39, (arabische Jungen) und 18, 19, 20, 22, 40, 41, 42, 43 (deutsche Jungen) geben einen deutlichen Einblick in die Unterschiede zwischen den Zeichnungen der Kinder aus beiden Kulturen.

Tabelle A10: „Relation zwischen Kopf- und Rumpfgröße“

	A.M. (n=16)	D.M. (n= 18)	A.J. (n=25)	D.J. (n=27)	A.K. (n= 41)	D.K. (n=45)
Zahl der Punkte	23	35	43	59	66	94
Durchschnittswert	1,4	1,9	1,7	2,2	1,6	2,1
Kopf < 1/2 Rumpf	1 (6%)	3 (17%)	1 (4%)	8 (30%)	2 (5%)	11 (24%)
Kopf > 1/2 Rumpf	5 (31%)	11 (61%)	16 (64%)	16 (60%)	21 (51%)	27 (60%)
Kopf ≥ Rumpf	10 (63%)	4 (22%)	8 (32%)	3 (10%)	18 (44%)	7 (16%)
Nicht erfassbar	4	6	0	0	4	6

In den Verfahren, die die Menschzeichnung als Instrumentarium zur Erfassung der „Intelligenz“ oder der „geistigen Reife“ des Kindes einsetzen, wird erwartet, dass der Kopf nicht größer als Halb und nicht kleiner als ein Sechstel des Rumpfes darstellen soll (Ziler, 1970; Goodenough, 1926; Harris, 1963). Im Alter von

neun Jahren scheinen nur einige der deutschen und der arabischen Kinder dieses Merkmal realisieren zu können.

Merkmal 11: „Realistische oder unrealistische Rumpfdarstellung“. Bei der Auswertung der Merkmale 8, 9 und 10 wurde schon auf die besondere und eigenartige Darstellung des Rumpfes in den Zeichnungen der arabischen Kinder hingewiesen. Dennoch erwies die Betrachtung der Zeichnungen beider Gruppen, dass die Darstellungen des Rumpfes bei den arabischen Kindern weitere Besonderheiten aufweisen. Um die Unterschiede zu den Zeichnungen der deutschen Kinder genauer erfassen zu können, wurde dieses Merkmal ergänzt, da die „abweichende“ Darstellung des Rumpfes bei den arabischen Kindern (im Vergleich zu den Zeichnungen der deutschen Kinder) nicht nur durch die „Verbreiterung“ des Rumpfes, sondern auch durch andere Merkmale entstand.

Merkmal 11 bezieht sich daher auf eine „realistische Darstellung des Rumpfes“ im Gegensatz zur „unrealistischen Darstellung des Rumpfes“. Die Kategorie „unrealistische Darstellung des Rumpfes“ wurde gezählt wenn: Rumpfform ungewöhnlich ist (vgl. Z. 5, 6, 29, 35, 36), als Kreis oder gerundete Form gezeichnet ist (vgl. Z. 45, 47, 48, 49), abgeschnitten und breiter als länger ist, mit dem Halszeichen als eine Zeicheneinheit „verschmolzen“ (Z. 1, 14, 28, 35, 39, 42, 48) und wenn der Schulterbereich durch eine eigene, meist breite Zone vom Rumpfzeichen separiert gezeichnet wird (Z. 7, 50). Bei deutschen Kindern ist dieses Merkmal an den Zeichnungen 17, 20, 21 und 42 zu beobachten.

Die folgende Tabelle A11 zeigt die Ergebnisse in Bezug auf die „realistische“ oder „unrealistische“ Darstellung des Rumpfes. Arabische Mädchen zeichnen zu 70% „unrealistische“ Rümpfe, wobei deutsche Mädchen dies nur zu 4% tun. Arabische Jungen zeichnen zu 64% „unrealistische“ Rümpfe, während dieses Phänomen nur in 33% der Zeichnungen der deutschen Jungen zu finden ist. Insgesamt ist in 67% der Zeichnungen der arabischen Kinder eine „unrealistische“ Rumpfdarstellung zu finden. Der Unterschied zwischen beiden kulturellen Geschlechtsgruppe und Gesamtgruppen ist signifikant ($P < 0,001$; Chi-Quadrat-Test).

Aus den Ergebnissen der Auswertungsmerkmale 8, 9, 10 und 11 lässt sich ablesen, dass die arabischen Kinder „Schwierigkeiten“ oder „Abweichungen“ bei

der Darstellung des Rumpfes zeigen. Aus kognitionspsychologischer Sicht, die die Menschzeichnung als Ausdruck der „geistigen Reife“ des Kindes sieht, kann man dieses Phänomen nicht erklären. Denn die Darstellungen des Kopfzeichens der arabischen Kinder zeigen eine deutliche Fähigkeit zur „gegenstandsanalogen/realistischen“ Darstellung und die Kopfgröße in ihren Zeichnungen ist mit der, die in den Zeichnungen der deutschen Kinder festgestellt wurde, identisch. Bei der Darstellung des Kopfes scheinen also die arabischen Kinder, nach dieser Interpretationslinie, eine „bessere“ Fähigkeit „of concept formation“ (Harris, 1963, S. 5) als deutsche Kinder zu besitzen. Nach Harris (1963) umschließt diese Fähigkeit drei kognitive Funktionen, nämlich die Wahrnehmung, Abstraktion und Generalisierung. Dies bedeutet, dass arabische Kinder in der Wahrnehmung des Kopfes/Gesichtes, in der Abstraktion des Kopfzeichens („mentales Bild“) und in seiner Ausführung (Generalisierung) „bessere“ Fähigkeiten als deutsche Kinder nachweisen. Dagegen zeigen deutsche Kinder „bessere“ Fähigkeiten bei der Wahrnehmung, Abstraktion und Ausführung des Rumpfzeichens. Die vorliegenden Ergebnisse widerlegen und stimmen mit diesen kognitionspsychologisch orientierten Auffassungen nicht überein, da die festgestellten „besseren Fähigkeiten“ der jeweiligen kulturellen Gruppen sich nicht gleichermaßen an den Darstellungen aller Körperteile beobachten und generalisieren lassen. Denn eine „bessere geistige Reife“ sollte sich an allen Körperteilen feststellen lassen.

Tabelle A11: „Realistische oder unrealistische Rumpfdarstellung“

	A.M. (n=20)	D.M. (n= 24)	A.J. (n=25)	D.J. (n=27)	A.K. (n= 45)	D.K. (n= 51)
Zahl der Punkte	26	47	34	45	60	92
Durchschnittswert	1,26	1,96	1,36	1,7	1,33	1,8
Realistische Darstellung	6 (30%)	23 (96%)	9 (36%)	18 (67%)	15 (33%)	41 (80%)
Unrealistische Darstellung	14 (70%)	1 (4%)	16 (64%)	9 (33%)	30 (67%)	10 (20%)

Auch die künstlerisch orientierten Auffassungen, wonach die Kinderzeichnung durch die Suche und Erfindung graphischer Äquivalente (Arnheim 1956; Golomb, 1992; Willats, 2008; Winner, 2006; Cox, 1993) für die Darstellung der verschiedenen Körperteile oder wahrgenommenen Details charakterisiert wird, kann diese

Ergebnisse nicht eindeutig erklären. Auch in dieser Hinsicht lässt sich die Frage stellen, warum die arabischen Kinder für den Kopf und seine Details genügende graphische Äquivalente erfinden können, aber für das Rumpfzeichen nicht? Insbesondere ist dabei zu beachten, dass die an der Untersuchung teilnehmenden Kinder neun Jahre alt sind, d.h. schon längst keine Kopffüßlerdarsteller mehr sind, worauf sich einige dieser Thesen beziehen (vgl. Cox, 1993; Arnheim, 1978; Winner, 2006; Golomb, 1973, 1992). Darüber hinaus zeigen die Zeichnungen der arabischen Kinder, dass sie eine rechteckige Form („graphische Äquivalenz“) für die Rumpfdarstellung „erfunden“ haben, jedoch „dehnt“ sie sich nicht in die vertikale, sondern in die horizontale Achse des Körpers.

Auch die künstlerische, kulturspezifische Auffassung von der Übernahme visuell vermittelter Vorbilder aus den Massenmedien stimmt mit den vorliegenden Ergebnissen nicht ganz überein, obwohl die Übernahme von visuell vermittelten „Figuren“ deutlich ist. Arabische Kinder sehen eigentlich in den visuellen Vorbildern solche „kurzen“ und „abgeschnittenen“ Rumpfzeichen nicht. Auch die Annahme, dass die Kinder von anderen Kindern diese Zeichenformen übernommen hätten (Wilson & Wilson, 1977; Schuster & Jezek, 1992), kann nicht erklären, woher die Kinder, von denen abgezeichnet wurde, diese Darstellung entnommen haben. Auch die Verbindung dieser Rumpfdarstellungen mit dem sog. „islamic torso“ (Dennis, 1960, 1966; Wilson & Wilson, 1979, 1984, 1987) kann dieses Phänomen nicht erklären. Denn „islamic torso“, wie schon erläutert wurde, ist ein langes Kleid, das bis zu den Oberschenkeln und nicht nur bis zur Hüfte reicht. „Islamic torso“ wird darüber hinaus nicht von Kindern, sondern fast nur von Erwachsenen getragen. Auch die arabischen Mädchen der vorliegenden Stichprobe haben kaum Figuren mit „islamic torso“ dargestellt.

Der Verfasser der vorliegenden Arbeit führt dieses Phänomen auf zwei Gründe zurück. Zunächst scheint diese Form dadurch zu entstehen, dass die arabischen Kinder den Beckenbereich nicht zeichnen, worauf die Bezeichnung „abgeschnittene Rumpfe“ beruht. Desweiteren wird diese „abweichende“ Darstellung des Rumpfes mit den sexuellen Bedeutungen dieses Körperteils verbunden, die in der arabischen Gesellschaft strikt verboten sind. Daher wird die Erklärung dieses

Phänomens noch bei Merkmal 12 erfolgen, das sich mit der Darstellung des Beckenbereiches beschäftigt.

Merkmal 12: „Beckenbereich“. Die folgende Tabelle A12 fasst die Ergebnisse der Auswertung dieses Merkmals zusammen. Nur 20% der arabischen Mädchen zeichnen einen deutlichen Beckenbereich. Bei den deutschen Mädchen liegt der Anteil der Zeichnungen mit „deutlichem Beckenbereich“ bei 71%, mehr als dreimal so häufig, als bei arabischen Mädchen. Fast der gleiche Unterschied ist zwischen den Zeichnungen der deutschen Jungen und denen der arabischen Jungen festzustellen. Insgesamt zeichnen 67% der deutschen Kinder einen „deutlichen Beckenbereich“, während dies nur 22% der arabischen Kinder tun. Das Teilmerkmal „Beckenbereich undeutlich“ kommt bei arabischen Mädchen zu 70% und häufiger als bei allen anderen Geschlechtsgruppen vor. Dies ist dadurch entstanden, dass arabische Mädchen meist Figuren mit langen Kleidern zeichnen, die keine Abgrenzung oder eindeutige graphische Fläche für den Beckenbereich nachweisen. Oft ist die Abgrenzung zwischen Oberkörper- und Unterkörperteil nur durch eine einfache Linie gekennzeichnet, was wiederum nicht eindeutig auf das Vorhandensein des Beckenbereiches hindeutet. Hinzu sind die Kleider manchmal so dargestellt, dass keine eindeutige Verbreitung/Hervorhebung des Taillen- oder Beckenbereiches erfolgt (vgl. Z. 3, 26, 27, 46). Deutsche Mädchen zeichnen an oder um den Beckenbereich unterschiedliche Zeichenkonfigurationen wie Gürtel, Accessoires und dekorative Zeichen, die auf das Vorhandensein der Taille und des Beckenbereiches hindeuten (vgl. Z. 8, 11). Sie zeichnen auch oft kurze Kleider oder Anzüge mit kurzen Röcken, wodurch die Darstellung der Taille und des Beckenbereiches deutlich erkennbar sind (vgl. Z. 9, 11, 30, 32, 33, 34).

Auch 68% der arabischen Jungen zeichnen keinen Beckenbereich. Dabei wird sie von den deutschen Jungen zu 63% deutlich gezeichnet und nur zu 18.5% ausgelassen. Der Unterschied in den Darstellungen der arabischen Jungen und denen der deutschen Jungen entsteht dadurch, dass arabische Jungen die inneren Linien der Beine bis zur unteren Grenze des Rumpfzeichens ziehen. Dieses Phänomen ist deutlich weniger in den Zeichnungen der deutschen Jungen zu beobachten. Diese Darstellungsart kann man an den Zeichnungen Z. 12, 13, 14, 35, 36, 37, 38, 39

(arabische Jungen) 18, 20, 22, 23, 24, 40, 41 (deutsche Jungen) deutlich beobachten. Insgesamt lassen 42% der arabischen Kinder den Beckenbereich aus, während dieses Phänomen nur bei 9% der deutschen Kinder vorkommt. Der Unterschied zwischen beiden kulturellen Geschlechtsgruppen und Gesamtgruppen ist signifikant ($P < 0,001$; Chi-Quadrat-Test).

Tabelle A12: „Beckenbereich“

	A.M. (n=20)	D.M. (n= 24)	A.J. (n=25)	D.J. (n=27)	A.K. (n= 45)	D.K. (n= 51)
Zahl der Punkte	42	65	39	66	81	131
Durchschnittswert	1,75	2,7	1,56	2,44	1,8	2,6
Deutlich	4 (20%)	17 (71%)	6 (24%)	17 (63%)	10 (22%)	34 (67%)
Undeutlich	14 (70%)	7 (29%)	2 (8%)	5 (18,5%)	16 (36%)	12 (24%)
Ausgelassen	2 (10%)	0	17 (68%)	5 (18,5%)	19 (42%)	5 (9%)

Der Beckenbereich ist in allen Gesellschaften und Kulturen mit sexuellen Bedeutungen behaftet. Während 67% der deutschen Kinder den Beckenbereich deutlich zeichnen, wird dieses Merkmal nur in 22% der Zeichnungen der arabischen Kinder festgestellt. Das Verbot sexueller Beziehungen bzw. sexueller „Inhalte“ in der arabischen Gesellschaft ist sehr ausgeprägt. Dies ist auch mit einer großen Angst und manchmal, insbesondere bei Frauen, mit Todesangst, verbunden. Sexuelle Beziehungen gelten vor der Eheschließung für verboten und der Verstoß dagegen kann zur Hinrichtung der Frau, meist durch Familienmitglieder, führen. Der Verfasser der vorliegenden Arbeit arbeitete fünf Jahre lang in einem Heim für arabische Frauen, die dort Schutz vor körperlicher Gewalt suchten. Viele der Frauen sind ins Heim gekommen, weil sie wegen vorehelicher sexueller Beziehungen um ihr Leben fürchteten. Deshalb wurde strikt darauf geachtet, dass die Adresse des Heims nicht öffentlich wurde. Auch arabische Jungen, obwohl ihnen eher als Mädchen erlaubt wird, voreheliche sexuelle Beziehungen zu erfahren, haben sie, nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit und seinen Erfahrungen in dieser Gesellschaft, negative und angstvolle Einstellungen zur Sexualität. Dies wird schon in frühester Kindheit vermittelt. An die arabischen Jungen wird gesellschaftlich die Aufgabe herangetragen, die Einhaltung der Nor-

men und Werte der Gesellschaft zu kontrollieren. Insbesondere gilt dies für die Achtung darauf, dass weibliche Personen der Großfamilie durch ihr Verhalten die Ehre und Würde der Familie nicht verletzen.

Die Korrespondenz zwischen der sexuellen Bedeutung des Beckenbereiches und seiner Auslassung bzw. seiner undeutlichen Darstellung bei den arabischen Kindern ist sehr deutlich. Dies unterstützt die Auffassung, dass die negative und mit Angst behaftete psychologische Bedeutung des Körperteils Beckenbereich von den arabischen Kindern auf ihre Menschzeichnungen projiziert wird. In dieser Hinsicht ist also eine deutliche Beziehung zwischen der graphischen Ausdrucksweise/Darstellung („Abweichung“; Rimerman, 1995) und der psychologischen Bedeutung des Beckenbereiches zu beobachten.

Diese Ergebnisse hinsichtlich der Darstellung des Beckenbereiches bei den arabischen Kindern lassen erkennen, dass durch die Auslassung des Beckenzeichens die „abgeschnittene, kurze, relativ breite“ Rumpfdarstellung entstanden ist. Merkmal 11 zeigt auch deutlich, dass die Mehrheit (67%) der arabischen Kinder „unrealistische Rumpfe“ zeichnet und ihre Darstellungen von denen der deutschen Kinder auch in anderen Aspekten deutlich „abweichen“ (Rimerman, 1995).

In Zusammenhang mit den Ergebnissen des Merkmals 12 kann das Phänomen des „abgeschnittenen“ und zu breiten Rumpfes in den Zeichnungen der arabischen Kinder auf seine sexuelle Bedeutung zurückgeführt werden, welche in dieser Gesellschaft verboten und mit starken Scham- oder Schuldgefühlen verbunden ist. Für Rimerman (1995) sind, wie bereits erwähnt, „Abweichungen“ vom realistischen Erscheinungsbild des dargestellten Objektes und seiner Teile ein Hinweis auf psychosoziale Konflikte, die mit der psychologischen Bedeutung des Körperteils zusammenhängen. Wie schon erwähnt, gelten in der arabischen Gesellschaft sowohl für Männer als auch für Frauen rumpffreie Kleidungen als „verboten“ und „abstoßend“, und lösen negative Reaktionen seitens der Gesellschaft aus. Araber verbinden daher mit dem Rumpfbereich schamhafte Gefühle, die durch die Gesellschaft und ihre Normen und Werte vermittelt werden. Die „Abweichungen“ in der Darstellung des Rumpfes und des Beckenbereiches korrespondiert somit mit den sexuellen Verboten, mit denen diese Körperteile in ihrer psychologischen Bedeutungen zusammenhängen.

In dieser Hinsicht ist wiederum darauf hinzuweisen, dass im DAM-Test von u.a. Goodenough (1926), Harris (1963), Ziler (1959), Fliegner (2007) mehrere Punkte für die Darstellung des Rumpfes und für die Relation zwischen Kopfgröße und Rumpfgröße vergeben werden. Arabischen Kindern können nach diesen Testverfahren viele Punkte nicht zugewiesen werden, was, wie schon erwähnt, mit ihrer „Intelligenz“ oder „geistigen Reife“ nicht übereinstimmen kann.

Diese Darstellungsart des Rumpfes wird darüber hinaus in anderen Kulturen nicht beobachtet und stellt, nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit, eine Besonderheit in den Zeichnungen arabischer Kinder dar, die auch in den Zeichnungen jordanischer (Unger-Heitsch, 2001), ägyptischer (Wilson & Wilson, 1979, 1984, 1987; El-Bassiouny, 1991) und beduinischer (Kroup, 1995) Kinder beobachtet wurden (vgl. Kapitel 5).

Merkmal 13: „Anzahl der Kopfdetailzeichen“. Tabelle A13 zeigt, dass arabische Mädchen durchschnittlich 6,9 Kopfdetailzeichen darstellen. Danach folgen die arabischen Jungen mit 6,3, die deutschen Mädchen mit 6,2 und die deutschen Jungen mit 6,1 Kopfdetailzeichen. Insgesamt zeichnen arabische Kinder mehr Kopfdetailzeichen als deutsche Kinder. Die höhere Anzahl der Kopfdetailzeichen bei den arabischen Kindern hat jedoch, wie schon erwähnt, nicht dazu geführt, dass die arabischen Kinder den Kopf größer als deutsche Kinder darstellen (vgl. Merkmal 6). Die Unterschiede hinsichtlich der Kopfdetailzeichen können die Zeichnungen 3, 5, 6, 44 (arabische Mädchen), 10, 11, 32, 33, 34 (deutsche Mädchen), 12, 16, 35, 39 (arabische Jungen) und 17, 18 und 19 (deutsche Jungen) veranschaulichen. Dennoch ist wichtig darauf hinzuweisen, dass die statistische Auswertung hinsichtlich dieses Merkmals keine signifikanten Unterschiede sowohl zwischen den kulturellen Geschlechtsgruppen als auch zwischen den kulturellen Gesamtgruppen nachweist (T-Test).

Um die These zu überprüfen, ob die Zahl der Gesichtsdetailzeichen die Größe des Kopfzeichens beeinflusst (Freeman, 1980; Thomas & Tsalimi, 1988; Henderson & Thomas, 1990), wurde das Auswertungsmerkmal 22 eingeführt, das sich nur auf die Details bezieht, die innerhalb des „Gesichtes“ integriert sind. Daher

wird an dieser Stelle auf die Erklärung dieses Phänomens verzichtet und sie erfolgt bei der Auswertung des Merkmals 22.

Tabelle A13: „Zahl der Kopfdetailzeichen“

	A.M. (n=20)	D.M. (n= 24)	A.J. (n=25)	D.J. (n=27)	A.K. (n= 45)	D.K. (n= 51)
Zahl der Punkte	138	149	158	165	296	314
Durchschnittswert	6,9	6,2	6,3	6,1	6,6	6,16

Merkmal 14: „Integration der Arme am Schulterbereich“. „Richtige Integration“ der Arme an den Schultern wird in 35% der Zeichnungen der arabischen Mädchen, in 92% der Zeichnungen der deutschen Mädchen, in 40% der Zeichnungen der arabischen Jungen und in 56% der Zeichnungen der deutschen Jungen beobachtet (vgl. folgende Tabelle A14). Insgesamt weisen nur 33% der Zeichnungen der arabischen Kinder eine richtige Integration der Armzeichen auf. Dagegen weisen 73% der Zeichnungen der deutschen Kinder eine „richtige Verbindung“ der Arme auf. Dies bedeutet, dass die Mehrheit der arabischen Kinder (67%) eine „unzulängliche Verbindung“ der Armzeichen darstellt (vgl. Z. 2, 5, 6, 7, 13, 14, 15, 25, 26, 29, 35, 36, 45, 46, 47, 48, 49), während dieses Merkmal nur in 27% der Zeichnungen der deutschen Kinder vorkommt. Der Unterschied zwischen beiden kulturellen Gruppen ist signifikant ($P=0,001$; Chi-Quadrat-Test). Obwohl auch zwischen arabischen Mädchen und deutschen Mädchen der Unterschied signifikant ($P= 0.001$) ist, deuten die Ergebnisse auf keinen signifikanten Unterschied zwischen arabischen und deutschen Jungen hinsichtlich der Integration der Arme hin.

Tabelle A14: „Integration der Arme am Schulterbereich“

	A.M. (n=20)	D.M. (n= 24)	A.J. (n=25)	D.J. (n=27)	A.K. (n= 45)	D.K. (n= 51)
Zahl der Punkte	27	46	33	39	60	85
Durchschnittswert	1,35	1,9	1,32	1,44	1,33	1,66
Richtige Integration	7 (35%)	22 (92%)	10 (40%)	15 (56%)	15 (33%)	37 (73%)
Unzulängliche Integration	13 (65%)	2 (8%)	15 (60%)	12 (44%)	30 (67%)	14 (27%)

Da die klinisch-projektive Interpretation von Armen, Händen und Fingern zusammenhängt, werden zunächst die folgenden Merkmale bewertet, die sich auf die Darstellungen von Händen und Fingern beziehen. Zusammenfassend wird dann beim Merkmal 19 versucht, für die festgestellten Besonderheiten hinsichtlich dieser Merkmale eine Erklärung zu finden.

Merkmal 15: „Länge der Arme“. Tabelle A15 zeigt, dass deutsche Mädchen unter allen Gruppen am häufigsten Armzeichen darstellen (46%), die bis zur Taille reichen. Diese zeichnen sie auch dreimal häufiger als arabische Mädchen (15%). Deutsche Jungen zeichnen zu 44% die Arme „reichen bis zur Taille“ und um 8% mehr als arabische Jungen (36%). Daher scheint der Unterschied zwischen deutschen Mädchen und arabischen Mädchen am deutlichsten und größten zu sein. Bei näherer Betrachtung der Zeichnungen der arabischen Jungen wurde jedoch deutlich, dass der geringe Unterschied zwischen ihren Zeichnungen und denen der deutschen Jungen hinsichtlich dieses Merkmals deshalb vorkommt, weil sie durchschnittlich kürzere Rumpffiguren als deutsche Jungen darstellen (vgl. Z. 13, 14, 15, 16). Durch diese Art der Darstellungen sind ihre Armzeichen nicht länger als bei den deutschen Jungen (vgl. Z. 18, 20, 22, 24, 41, 43), sondern ihre Rumpfdarstellungen sind so kurz, dass die Arme zur Taille hinreichen. Aus diesem Grunde kommen auch die anderen Teilmerkmale „Arme reichen nur zur Hüfte“ und „Arme reichen nicht zur Hüfte“ bei diesen Kindern fast gleich so oft vor, wie bei den deutschen Jungen, die längere Armzeichen darstellen. Dies entsteht dadurch, dass deutsche Jungen gleichzeitig längere Rumpfe und längere Arme als arabische Jungen darstellen (vgl. Merkmal 9 und Z. 17, 20, 22, 24).

Tabell A15: „Länge der Arme“

	A.M. (n=20)	D.M. (n= 24)	A.J. (n=25)	D.J. (n=27)	A.K. (n= 45)	D.K. (n= 51)
Zahl der Punkte	39	54	53	64	92	118
Durchschnittswert	1,625	2,25	2,12	2,38	2,04	2,31
Reichen bis zu den Taille	3 (15%)	11 (46%)	9 (36%)	12 (44%)	12 (27%)	23 (45%)
Reichen nur zur Hüf- te	13 (65%)	8 (33%)	10 (40%)	13 (48%)	23 (51%)	21 (41%)
Reichen nicht zur Hüfte	4 (20%)	5 (21%)	6 (24%)	2 (8%)	10 (22%)	7 (14%)

Trotz dieser Tatsache haben die deutschen Kinder (Gesamtgruppe), im Vergleich zu den arabischen Kindern, fast doppelt so oft die Armzeichen „bis zur Taille“ gezeichnet. Darüber hinaus zeichnen insgesamt 73% der arabischen Kinder Armzeichen, die bis oder nicht bis zur Hüfte reichen, während diese zwei Teilmerkmale bei den deutschen Kindern zu 55% vorkommen. Die statistische Auswertung ergab jedoch keinen signifikanten Unterschied ($P=0,06$) zwischen beiden kulturellen Gesamtgruppen. Dennoch weist dieser Wert auf eine sehr deutliche Tendenz zur Darstellung von kürzeren Armen bei den arabischen Kindern im Vergleich zu den deutschen Kindern hin. Der Verfasser vermutet, dass, wenn die Länge der Arme in mm berechnet würde, der Unterschied zwischen beiden kulturellen Gruppen signifikant wäre. Dies kann durch die Zeichnungen Z. 13, 14, 15, 16 verdeutlicht werden.

Merkmal 16: „Handzeichen, vorhanden oder ausgelassen“. Aus der folgenden Tabelle A16 ist zu entnehmen, dass 36% der arabischen Kinder die Hände nicht zeichnen. Dagegen ist dieses Teilmerkmal nur bei 10% der deutschen Kinder zu beobachten. Insgesamt zeichnen 73% der arabischen Kinder „undeutliche“ Hände oder lassen sie aus (vgl. Z. 1, 2, 3, 4, 26, 28, 29, 35, 38). Dagegen kommen diese beiden Phänomene insgesamt bei 51% der Zeichnungen der deutschen Kinder vor, wobei bei dieser Gruppe fast die Hälfte (49%) deutliche Hände zeichnet (vgl. Z. 9, 10, 11, 19, 22, 23, 24).

Tabelle A16: „Handzeichen“

	A.M. (n=20)	D.M. (n= 24)	A.J. (n=25)	D.J. (n=27)	A.K. (n= 45)	D.K. (n= 51)
Zahl der Punkte	35	63	51	59	86	122
Durchschnittswert	1,75	2,625	2,04	2,2	1,9	2,4
Deutlich	5 (25%)	15 (63%)	7 (28%)	10 (37%)	12 (27%)	25 (49%)
Undeutlich	5 (25%)	9 (37%)	12 (48%)	12 (44%)	17 (37%)	21 (41%)
Ausgelassen	10 (50%)	0	6 (24%)	5 (19%)	16 (36%)	5 (10%)

Die statistische Auswertung nach den T-Test Verfahren ergab einen signifikanten Unterschied zwischen beiden kulturellen Gesamtgruppen von $P=0,003$. Zwi-

schen arabischen Mädchen und deutschen Mädchen besteht auch ein signifikanter Unterschied ($P=0,001$), der jedoch nicht zwischen arabischen Jungen und deutschen Jungen festzustellen ist.

Merkmal 17: „Finger vorhanden oder ausgelassen“. In allen Gruppen zeichnen die meisten Kinder die Finger. Finger werden jedoch nur bei arabischen Kindern ausgelassen (vgl. Z. 1, 14, 26, 29, 35, 45). Die folgende Tabelle A17 zeigt, dass 20% der arabischen Mädchen und 8% der arabischen Jungen die Finger nicht zeichnen. Insgesamt sind die Finger in 14% der Zeichnungen der arabischen Kinder ausgelassen, während sie in keiner einzigen Zeichnung der deutschen Kinder nicht dargestellt werden. Am häufigsten sind die Finger bei den arabischen Mädchen ausgelassen (20%).

Zwischen den deutschen Mädchen und arabischen Mädchen ($P= 0,002$) und zwischen deutschen Kindern und arabischen Kindern ($P= 0,007$) sind signifikante Unterschiede festzustellen. Jedoch liegt nach den statistischen Auswertungen kein signifikanter Unterschied zwischen deutschen und arabischen Jungen vor.

Tabelle A17: „Finger, vorhanden oder ausgelassen“

	A.M. (n=20)	D.M. (n= 24)	A.J. (n=25)	D.J. (n=27)	A.K. (n= 45)	D.K. (n= 51)
Zahl der Punkte	36	48	48	54	84	102
Durchschnittswert	1,8	2	1,9	2	1,87	2
Vorhanden	16 (80%)	24 (100%)	23 (92%)	27 (100%)	39 (87%)	51 (100%)
Ausgelassen	4 (20%)	0	2 (8%)	0	6 (13%)	0

Merkmal 18: „Finger: lang oder kurz/gerundet“. Die Anzahl der Zeichnungen der arabischen Mädchen, die bei diesem Merkmal erfasst wurden, beträgt 16, weil in vier Zeichnungen die Finger ausgelassen wurden. Bei den arabischen Jungen sind dies zwei Zeichnungen, daher liegt die Zahl ihrer erfassten Zeichnungen bei 23. Wie schon erwähnt, zeichnen alle deutschen Kinder die Finger.

Die folgende Tabelle A18 verdeutlicht, dass 75% der arabischen Mädchen gerundete kurze Finger zeichnen. Dagegen kommt dieses Merkmal bei den deutschen Mädchen nur zu 46% der Zeichnungen vor. Arabische Jungen zeichnen zu

65% und auch mehr als deutsche Jungen (56%) gerundete Finger. Insgesamt zeichnen 64% der arabischen Kinder gerundete Finger, während dies bei 51% der Zeichnungen der deutschen Kinder zu beobachten ist. Deshalb taucht das Merkmal „lange Finger“ bei beiden deutschen Geschlechtsgruppen und der gesamten deutschen Gruppe häufiger als in den Zeichnungen der arabischen Kinder auf. Trotzdem sind die Unterschiede zwischen beiden kulturellen Geschlechtsgruppen und kulturellen Gesamtgruppen nicht signifikant (vgl. Z. 37, 38, 49).

Tabelle A18: „Finger-lang oder kurz/gerundet“

	A.M. (n=16)	D.M. (n= 24)	A.J. (n=23)	D.J. (n=27)	A.K. (n= 39)	D.K. (n= 51)
Zahl der Punkte	22	37	31	39	53	76
Durchschnittswert	1,375	1,54	1,35	1,44	1,36	1,5
Finger, lang	6 (25%)	13 (54%)	8 (35%)	12 (44%)	14 (36%)	25 (49%)
Finger, gerundet	10 (75%)	11 (46%)	15 (65%)	15 (56%)	25 (64%)	26 (51%)

Merkmal 19: „Finger- richtige Zahl“. Die folgende Tabelle A19 zeigt, dass 62% der arabischen Mädchen Finger mit der falschen Zahl zeichnen (vgl. Z. 2, 5, 6, 7, 25, 28, 29, 46, 47). Dieses Merkmal kommt in den Zeichnungen der deutschen Mädchen fast halb so häufig vor. Arabische Jungen zeichnen zu 43% Finger mit falscher Zahl, während nur 23% der deutschen Jungen dies tun. In beiden Geschlechtsgruppen ist die Zahl der Zeichnungen der arabischen Kinder, die die Finger mit falscher Zahl zeichnen, fast doppelt so groß wie bei den deutschen Kindern.

Bei den deutschen Kindern (Gesamtgruppe) kommt das Merkmal „Finger richtige Zahl“ dreimal so oft wie das Merkmal „Finger falsche Zahl“ (72% zu 28%) vor. Bei den arabischen Kindern (Gesamtgruppe) tauchen diese zwei Teilmerkmale gleich oft auf. Es ist hier wichtig in Erinnerung zu rufen, dass die Kinder im Alter von neun Jahren sind, in dem sie schon längst die Zahl der Finger erkannt und wahrgenommen haben. Zwischen beiden kulturellen Gruppen deuten die statistischen Auswertungen (Chi-Quadrat-Test) auf einen signifikanten Unterschied ($P=0,021$) hin.

Tabelle A19: „Finger- richtige Zahl“

	A.M. (n=16)	D.M. (n= 24)	A.J. (n=23)	D.J. (n=27)	A.K. (n= 39)	D.K. (n= 51)
Zahl der Punkte	22	40	36	48	58	88
Durchschnittswert	1,38	1,67	1,56	1,78		
Richtige Zahl	6 (38%)	16 (67%)	13 (57%)	21 (77%)	29 (49%)	37 (72%)
Falsche Zahl	10 (62%)	8 (33%)	10 (43%)	6 (23%)	20 (51%)	14 (28%)

Die Merkmale 14 bis 19 beziehen sich auf die Darstellung der Arme, der Hände und der Finger. In allen diesen Merkmalen wurde festgestellt, dass deutsche Kinder „realistischere“ Darstellungen dieser Körperteile fertigen können als arabische Kinder. In den Merkmalen 14 (Integration der Arme), 16 (Handzeichen vorhanden oder ausgelassen), 17 (Finger vorhanden oder ausgelassen) und 19 (Finger richtige oder falsche Zahl) bestehen signifikante Unterschiede zwischen beiden kulturellen Gesamtgruppen. Bei Merkmal 15 (Länge der Armzeichen) wurde eine sehr deutliche Tendenz bei den arabischen Kindern beobachtet, die Arme kürzer als deutsche Kinder zu zeichnen. Beim Merkmal 18 (Finger; lang oder kurz/gerundet) sind keine signifikanten Unterschiede vorhanden. Interessant ist auch, dass in den Merkmalen 14, 16 und 17 nur zwischen den Mädchen, aber nicht zwischen den Jungen beider kulturellen Gruppen signifikante Unterschiede festgestellt wurden.

Die Merkmale 14, 16, 17 und 19 werden aus morphologischer und kognitionspsychologischer Sicht mit der „kognitiven Reife“ verbunden. Diese Items gehören zu den Beurteilungskriterien aller Verfahren, die die Menschzeichnung als solche betrachten (u.a. Goodenough, 1926; Harris, 1963; Koppitz, 1968; Ziler, 1949; Fliegner, 2007; Atiyeh, 1993). Ob die Zeichnungen der arabischen Kinder auf eine „schwache kognitive Reife“ hindeuten, ist sehr fragwürdig. Zunächst haben die arabischen Kinder im Alter von neun Jahren schon längst die Zahl der Finger wahrgenommen und begriffen. Dies bezieht sich auch auf die Darstellung der Hände. Es besteht kein Zweifel daran, dass die Kinder in diesem Alter schon „wissen“, dass zur menschlichen Figur die Hände gehören. Sollte man dennoch diese These in Betracht heranziehen wollen, lässt sich dann die Frage stellen, warum die arabischen Kinder bei der Darstellung des Gesichtes und des Kopfes

„ähnliches und besseres Wissen“ (vgl. Merkmal 22) besitzen als deutsche Kinder. Sollte man diese Phänomene auf mangelnde Wahrnehmung oder mangelnde Fähigkeit, Zugang zu allen internalisierten Informationen über das zu zeichnende Objekt/Objektteil zurückführen (Freeman, 1972, 1980, 1987), stellt man wiederum einen Widerspruch gegenüber den ausgeprägten und detaillierten Kopfdarstellungen der arabischen Kinder fest.

Anderen Thesen der Kinderzeichnungsforschung, die in den letzten Jahren diesen Forschungsgegenstand stark beeinflussen, gehören zum künstlerischen oder künstlerischen-kulturspezifischen Ansatz (vgl. Kapitel 1). In diesem Ansatz sind zwei Hauptthesen vertreten. Während hauptsächlich Wilson & Wilson (1977, 1979, 1984, 1987) und Wilson (2000, 2007) davon ausgehen, dass die Kinderzeichnung von den visuellen Vorbildern ihrer jeweiligen Epoche und Kultur stark beeinflusst wird (eine These, die auch von Richter, 1987, 2001, z.T. vertreten wird), gehen andere Forscher (Arnheim, 1956, 1974, 1978; Golomb, 1992, 2003; Willats, 1977, 1985, 2008; Cox, 1993; Thomas & Silk, 1990; Winner, 2006, vgl. Kapitel 1.3.3) davon aus, dass Kinder deshalb unrealistisch oder gegenstandsanalog zeichnen können, weil sie „simply have not acquired the rules for drawing complex objects or scenes“ (Winner, 2006, S. 862).

In den visuellen Vorbildern aus der Umwelt der arabischen Kinder sind solche Darstellungen mit falsch verbundenen Armzeichen, mit undeutlichen Handzeichen, mit ausgelassenen Handzeichen, mit ausgelassenen Fingerzeichen und mit falschen Fingerzahlen nicht vorhanden. Sollte man diese Phänomene auf die Übernahme graphischer Zeichen von anderen Kindern beziehen, stellt sich wiederum die Frage, woher die Kinder, von denen abgezeichnet wurde, diese Darstellungsformen entwickelt haben. Daher stimmen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung mit diesen Thesen nicht überein. Diese These kann man auch nicht auf die Zeichnungen der deutschen Kinder übertragen, die Finger mit falscher Zahl (28%; vgl. Tabelle A19) zeichneten.

Auch künstlerische Thesen, die die Kinderzeichnung durch eine zunehmende Erfindung und Entwicklung graphischer Äquivalente oder durch eine zunehmende Beherrschung der graphischen Darstellungsregeln charakterisieren, können nicht deutlich erklären, warum arabische Kinder Äquivalente für das Kopfzeichen und

seine Details, aber nicht für die Arme, Hände und Finger (und das Rumpfsymbol) erfinden können. Ähnlich wie bei der Rumpfdarstellung, scheinen auch hier die arabischen Kinder graphische Äquivalente für die Armzeichen erfunden zu haben, jedoch zeigen sie Schwierigkeiten bei der Verbindung der Arme und nicht bei der Erfindung graphischer Darstellungen für diese. Auch das Prinzip der „Differenzierung von den einfachsten zu den zunehmend komplexeren Mustern“ (Britsch, 1926; Arnheim, 1978, S. 167) kann diese Phänomene in den Zeichnungen der arabischen Kinder nicht hinreichend erklären. Am deutlichsten scheint diese These bei der Darstellung der „Finger mit der richtigen Zahl“ nicht übereinzustimmen. Die arabischen Kinder haben nach den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung zu 87% die Finger gezeichnet (Merkmal 17; vgl. Tabelle A17) aber nur zu 49% die „Finger mit der richtigen Zahl“ (Merkmal 19; vgl. Tabelle A19) dargestellt. Dies bedeutet, dass die Mehrheit der Kinder eine grafische Äquivalenz für die Darstellung der Finger erfunden hat. Daher kann diese These alleine nicht erklären, warum sie ihre richtige Zahl graphisch vernachlässigen, obwohl sie die graphische Äquivalenz dafür erfunden haben.

Um zu überprüfen, ob arabische Kinder im Allgemeinen Schwierigkeiten zeigen, Verbindungsstellen von Körperteilen zu abstrahieren und darzustellen (Cox, 1993; Golomb, 1993; Winner, 2006), wurden die Auswertungskriterien durch die Merkmale 23 und 24 ergänzt, die sich auf die „Verbindung des Halses mit dem Rumpf“ und auf die „Verbindung der Beine mit dem Rumpf“ beziehen. Die Ergebnisse dieser Auswertungsmerkmale zeigen keine signifikanten Unterschiede zwischen deutschen und arabischen Kindern der Stichprobe. Dies bedeutet, dass arabische Kinder nur bei der Verbindung der Arme an den Schultern graphische Darstellungsschwierigkeiten aufweisen.

Arme, Hände und Finger werden aus der klinisch-projektiven Interpretation der Kinderzeichnung mit Selbständigkeit, „out-going“, Offenheit für neue Erfahrungen, Erkundung der Umwelt und Umweltkontakten verbunden. Arme, Hände und Finger verleihen der Figur (Person) Kraft, durch die sie u.a. selbständig und unabhängig sein kann. Je deutlicher und realistischer die Arme, Hände und Finger sind, desto mehr drücken sie diese Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Einstellungen aus.

Es wurde schon auf die Ziele der Erziehung und auf die Besonderheiten der Entwicklung der Kinder in kollektivistischen und in individualistischen Kulturen hingewiesen (vgl. Kapitel 4). Der deutlichste Unterschied zwischen diesen beiden Kulturen besteht darin, dass die individualistischen Kulturen Unabhängigkeit als Ziel der Erziehung und Sozialisation des Individuums sehen, während kollektivistische Kulturen die lebenslange Abhängigkeit des Menschen anstreben. Es wurde auch gezeigt, dass arabische Eltern jede Methode der Erziehung anwenden würden, um den Gehorsam ihrer Kinder zu erlangen (vgl. Kapitel 6). Diese Methoden werden vom frühesten Alter der Kinder an praktiziert. Zu den wichtigsten Moral-kodexen innerhalb der arabischen Gesellschaft, die insbesondere an Kinder herangetragen werden, gehört es, Scham und Schüchternheit zu zeigen. Kurze Arme werden von Koppitz (1968) als Ausdruck von Schüchternheit gedeutet, was wiederum mit dem graphischen Ausdruck der arabischen Kinder korrespondiert.

Haben die arabischen Kinder jene Körperteile zeichnerisch „vernachlässigt“ oder „unrealistisch/abweichend“ dargestellt, die zufällig mit „unmoralischen, unangemessenen und nicht geförderten“ Einstellungen und Verhaltensweisen in ihrer Gesellschaft korrespondieren? Es wurde schon gezeigt, dass bei der Darstellung des Rumpfes, der in der arabischen Gesellschaft mit sexuellen Tabus behaftet ist, arabische Kinder in ihren Menschzeichnungen von der „realistischen naturgetreuen“ Form des Rumpfes (und von den Darstellungen der deutschen Kindern) „abweichen“ (Rimerman, 1995). Auch bei der Darstellung des Beckenbereiches wurde festgestellt, dass die Mehrheit der arabischen Kinder den Beckenbereich auslässt oder undeutlich zeichnet, was wiederum mit der verbotenen Sexualität in ihrer Kultur in Zusammenhang gebracht werden kann. Dieses Phänomen ist auch bei der Darstellung der Arme, Hände und Finger zu beobachten, die in ihrer psychologischen Bedeutung mit u.a. Selbständigkeit, Souveränität, Unabhängigkeit und „out going“ verbunden werden, welche in der arabischen Gesellschaft, im Gegensatz zur deutschen, nicht toleriert und gefördert, sondern abgelehnt und bestraft werden.

Diese These wird auch dadurch unterstützt, dass in den Merkmalen 14, 16, 17 und 19 signifikante Unterschiede zwischen deutschen und arabischen Mädchen, aber nicht zwischen deutschen und arabischen Jungen festgestellt wurden. In

Merkmal 14 haben mehr arabische Jungen (56%) als arabische Mädchen (35%) die Arme „richtig integriert“; in Merkmal 16 haben doppelt so viele arabische Mädchen (50%) wie arabische Jungen (24%) die Hände ausgelassen; in Merkmal 17 sind die Finger bei 20% der Zeichnungen der arabischen Mädchen, aber nur bei 8% der Zeichnungen der arabischen Jungen ausgelassen; in Merkmal 19 haben 57% der arabischen Jungen gegenüber 38% der arabischen Mädchen „Finger mit der richtigen Zahl“ gezeichnet. Nach Dwairy & Achoui (2006) Dwairy et al. (2006, a, b, c), die Untersuchungen in acht arabischen Ländern durchführten, zeigen arabische weibliche Jugendliche in Bezug auf emotionale, materielle und funktionelle Aspekte mehr Abhängigkeit als arabische männliche Jugendliche (2893 Teilnehmer im Alter von 17-18 Jahren; vgl. Dwairy & Achoui, 2006, S. 225). „A significant main effect of sex was found on emotional, financial, and functional connectedness (...). Female adolescents were more connected in all three kinds of connectedness” (Dwairy et al, 2006c, S. 256). Diese Ergebnisse zeigen also deutlich, dass arabische Jungen weniger abhängig als arabische Mädchen sind, was mit ihren „realistischeren“ Darstellungen hinsichtlich der Merkmale 14, 16, 17 und 19 korrespondiert.

Zusammenfassend kann man beobachten, dass Arme, Hände und Finger, die in ihrer psychologischen Bedeutung mit negativ behafteten Wertungen (Selbständigkeit) der Gesellschaft korrespondieren, dem entsprechend durch graphische Darstellungen ausgedrückt werden, die nach Rimerman (1995), als „Abweichungen“ bezeichnet werden und auf emotionale Störungen hindeuten. In einer anderen Kultur wie der Arabischen, scheinen diese Abweichungen jedoch nicht mit Störungen verbunden zu sein, sondern mit allgemeingültigen Verhaltensweisen, Einstellungen und Normen zu korrespondieren, die in dieser Gesellschaft herrschen und als „normal“ (unauffällig) betrachtet werden; eine These, die auch von Koppitz & Moreua (1968) Koppitz & Casullo (1983) vertreten wird (vgl. Kapitelteil 5.2.7). Die folgenden Ergebnisse zu Darstellungen der Beine (Merkmal 20) bei arabischen Kindern werden diese Interpretationslinie bestätigen.

Merkmal 20: „Beine, realistische oder unrealistische Darstellung“. Die folgende Tabelle A20 stellt die Ergebnisse hinsichtlich der Darstellung der Beine in

allen Stichproben dar. „Realistische Beine“ werden in 55% der Zeichnungen der arabischen Mädchen und in 92% der Zeichnungen der deutschen Mädchen beobachtet. Deutsche Mädchen haben die Beine zu 37% mehr als arabische Mädchen „realistisch“ gezeichnet. Dieses Merkmal kommt bei den arabischen Jungen zu 44% und bei den deutschen Jungen zu 70% vor. Insgesamt zeichnen deutsche Kinder (Gesamtgruppe) zu 80% und arabische Kinder (Gesamtgruppe) nur zu 49% „realistische Beine“.

Tabelle A20: „Beine, realistische oder unrealistische Darstellung“

	A.M. (n=20)	D.M. (n= 24)	A.J. (n=25)	D.J. (n=27)	A.K. (n= 45)	D.K. (n= 51)
Zahl der Punkte	31	48	36	46	67	94
Durchschnittswert	1,55	2,2	1,44	1,7	1,5	1,8
Realistisch	11 (55%)	22 (92%)	11 (44%)	19 (70%)	22 (49%)	41 (80%)
Unrealistisch	9 (45%)	2 (8%)	14 (56%)	8 (30%)	23 (51%)	10 (20%)

Dieser Unterschied entsteht hauptsächlich dadurch, dass viele arabische Jungen die inneren Linien der Beinzeichnungen nicht bis zur unteren Linie des Rumpfzeichens führen (vgl. Z. 12, 13, 14, 35, 36, 37, 38, 39). Den Unterschied zu den Menschfiguren der deutschen Kinder verdeutlichen die Zeichnungen 18, 20, 22, 23, 24, 40, 41, 42 und 43.

Bei arabischen Mädchen wird in einigen Zeichnungen beobachtet, dass die Beine aus dem langen Kleid an solchen Stellen angesetzt werden, die von einander mehr entfernt sind als die Breite des Rumpfes und gleichzeitig nicht diagonal, sondern senkrecht aus dem Kleiderzeichen herausragen (vgl. Z. 1, 7, 28, 46). Eine andere, besondere Beindarstellung bezieht sich auf solche Zeichnungen, in denen die Beine auf einer Seite der Figur platziert werden, so dass der Eindruck entsteht, dass das „äußere“ Bein nicht mit dem Rumpf verbunden ist (vgl. Z. 6). Hinzu werden in zwei Zeichnungen die Beine eindimensional dargestellt (vgl. Z. 29), in einer Zeichnung sind sie ausgelassen und in anderen sind sie falsch verbunden. Im Gegensatz dazu zeichnen die deutschen Mädchen die Beine realistischer als arabische Mädchen. Den Unterschied kann man an den Zeichnungen 9, 11, 30, 32 und 34 von deutschen Mädchen beobachten. Insgesamt wurden bei der statistischen

Auswertung zwischen beiden kulturellen Geschlechtsgruppen und den kulturellen Gesamtgruppen ($p=0,001$; Chi-Quadrat-Test) signifikante Unterschiede festgestellt.

Für dieses Phänomen können zwei Thesen eine Erklärung liefern. Die prozessorientierte These, die die Darstellung des Menschen als eine serielle Produktion (Freeman, 1972, 1980; 1987) betrachtet, kann die erste Ursache für dieses Ergebnis erklären: es scheint, dass die arabischen Kinder deshalb unrealistische Bein-darstellungen realisieren, weil sie (zeitlich) davor den Beckenbereich ausgelassen haben. Damit wird also bestätigt, dass das Endprodukt der Zeichnung durch die serielle Anordnung der graphischen Zeichen beeinflusst wird. Dennoch ist fraglich, ob die neunjährigen arabischen Kinder, die längst aus dem „Kopffüßleralter“ herausgewachsen sind, zu den internalisierten Informationen über den Beckenbereich einen nur mangelnden Zugang finden können (Freeman, 1972, 1977, 1987).

Gemäß der klinisch-projektiven Interpretation/Deutung der Kinderzeichnung dienen die Beine der Stütze und Bewegung des Körpers und verleihen ihm Stabilität (Schetty, 1974, S. 63). In den dargestellten kulturvergleichenden Untersuchungen werden keine Informationen und Thesen geliefert, die sich auf dieses Merkmal beziehen. Welcher Kultur durch ihren Erziehungsstil den Kindern mehr Stabilität und Sicherheit gibt, ist sehr schwer zu beurteilen.

Nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit verleihen Beine der Figur die Kraft und die Möglichkeit, die Welt zu erkunden, sich von den Bezugspersonen zu trennen und die eigene Unabhängigkeit zu erlangen. Arabische Kinder, die dazu erzogen werden, von der Familie und Großfamilie abhängig zu bleiben, haben die Beine unrealistisch und „abweichend“ dargestellt. Deutsche Kinder, die in ihrer Erziehung dazu gefördert werden, sich von den Eltern oder Bezugspersonen zu trennen und ihre individuelle Unabhängigkeit zu erlangen, haben die Beine realistischer, nicht oder weniger „abweichend“ als arabische Kinder dargestellt. Daher wird vermutet, dass dieses Phänomen auch die Einstellungen, Werte und Verhaltensweisen der Kinder ausdrückt, die in ihrer jeweiligen Gesellschaft/Kultur gefördert und gepflegt werden.

Merkmal 21: „Dekoration der Zeichenfläche“. Dieses Merkmal wurde zugefügt, um den Einfluss der herrschenden Kunst in der jeweiligen Kultur zu erkunden. Bei der Auswertung des Merkmals 3 (Dekoration der Figur) wurde beobachtet, dass arabische Kinder nicht nur die Figur (es ergab keinen signifikanten Unterschied zwischen beiden kulturellen Gruppen), sondern auch den „graphischen Raum“ um die Figur herum „dekorieren“. Dieses Phänomen taucht jedoch bei den deutschen Kindern seltener auf.

Die folgende Tabelle A21 zeigt die Ergebnisse hinsichtlich dieses Merkmals. Bei 55% der arabischen Mädchen, 1% der deutschen Mädchen, 16% der arabischen Jungen und keinen der deutschen Jungen wurde „Dekoration der Zeichenfläche“ festgestellt. Insgesamt „dekorieren“ 29% der arabischen Kinder und nur 4% der deutschen Kinder die Zeichenfläche. Die Unterschiede zwischen arabischen Mädchen und deutschen Mädchen, zwischen arabischen und deutschen Jungen sowie zwischen den kulturellen Gesamtgruppen sind signifikant ($P < 0,05$).

Tabelle A21: „Dekoration der Zeichenfläche“

	A.M. (n=20)	D.M. (n= 24)	A.J. (n=25)	D.J. (n=27)	A.K. (n= 45)	D.J. (n= 51)
Zahl der Punkte	29	26	29	27	58	53
Durchschnittswert	1,45	1,1	1,16	1	1,3	1,04
Dekoration vorhanden	9 (45%)	2 (1%)	4 (16%)	0 (00%)	13 (30%)	2 (4%)
Dekoration nicht Vorhanden	11 (55%)	22 (99%)	21 (84%)	27 (100%)	32 (70%)	49 (96%)

In diesem Zusammenhang scheinen also die arabischen Kinderzeichnungen eine Anpassung (Adaption; Richter, 1987, 2001) an die herrschenden künstlerischen und kulturspezifischen visuellen Vorbilder nachzuweisen, was mit den Beobachtungen von Richter (a.a.O.) und Wilson & Wilson (1979, 1984, 1987) übereinstimmt. Auch die deutschen Kinder zeigen diese Art der Adaption durch ihre „realistischeren“ Darstellungen, welche mit den visuellen Vorbildern aus ihrer Umwelt korrespondieren. Es wurde darauf hingewiesen, dass dieses „adaptierende Verhalten“ an der Übernahme von Figuren aus visuellen Massenmedien (vgl.

Merkmal 3), worin sich beide kulturellen Gruppen nicht signifikant unterscheiden, deutlich zu erkennen ist.

In Zusammenhang mit Merkmal 3 ist hier ein besonderes Phänomen zu beobachten: die deutschen Kinder haben die Figur nicht signifikant weniger als arabische Kinder, aber den graphischen Umraum signifikant weniger dekoriert oder mit anderen Zeichen versehen. Dieses Ergebnis verstärkt daher die These, dass die arabischen Kinder „sozial-zentriert“, während die deutschen Kinder „selbst-zentriert“ sind. Denn bei der Darstellung der Figur (Projektion des eigenen Selbst oder des eigenen Körperbildes) zeigen die deutschen Kinder eine deutliche Tendenz, die Figur mit verschiedenen Zeichen und dekorativen Elementen zu versehen, was die Bedeutung des eigenen „Selbst“ hervorhebt. Diese Tatsache weist daher darauf hin, dass die Integration dekorativer Zeichen in die Zeichnung nicht nur von den visuellen Vorbildern, sondern auch von den Wertungen, Haltungen und Einstellungen der Kinder abhängt.

In Merkmal 2 (Format) wurde beobachtet, dass die arabischen Kinder eine deutliche Tendenz zeigen, das Querformat zu bevorzugen. Die Ergebnisse des Merkmals 21 können daher die These unterstützen, dass das Querformat zur Darstellung von mehr Inhalten geeignet ist als das Hochformat, was auch mit der These von Aronsson & Junge (2001) übereinstimmt, dass kollektivistische Kinder in ihren Zeichnungen mehr sozial-zentrische Werte ausdrücken.

Merkmal 22: Anzahl der Gesichtsdetailzeichen. Dieses Auswertungsmerkmal wurde zugefügt, um die Anzahl der Gesichtsdetails von der Anzahl der Kopfdetails zu differenzieren. In diesem Merkmal wurden nur die Detailzeichen gezählt, die innerhalb des Gesichtsumrisses dargestellt sind. Damit soll auch überprüft werden, ob die Größe des Gesichtszeichens (Kopf) von der Anzahl der darin gezeichneten Details abhängt.

In diesem Merkmal wurden, wie bereits erwähnt, die Details Mund, Lippen oder Zähne, Nase, Nase zweidimensional, Augen, Augenpupillen, Augenbrauen, Augenwimpern, Wangen, Sommersprossen, Haare (wenn sie als Teil des Gesichtes dargestellt wurden und nicht auf eine geschlossene Kopflinie zugefügt werden), Bart, Brille, andere Zeichen (vgl. Z. 48) und Zunge gezählt.

Tabelle A22: „Zahl der Gesichtsdetailzeichen“

	A.M. (n=20)	D.M. (n= 24)	A.J. (n=25)	D.J. (n=27)	A.K. (n= 45)	D.J. (n= 51)
Zahl der Punkte	136	153	148	136	284	289
Durchschnittswert	6,8	6,4	6	5	6,3	5,7

Die in der Tabelle A22 dargestellten Ergebnisse zeigen, dass arabische Kinder mehr Gesichtsdetailzeichen darstellen als deutsche Kinder. Arabische Mädchen stellen durchschnittlich 6,8, deutsche Mädchen 6,4, arabische Jungen 6 und deutsche Jungen 5 Gesichtsdetailzeichen dar. Durchschnittlich zeichnen die arabischen Kinder 6,3 und die deutschen Kinder 5,7 Gesichtsdetailzeichen. Dieser Unterschied zwischen den kulturellen Gesamtgruppen ist signifikant ($P=0,047$; T-Test). Interessant ist zudem, dass der Unterschied zwischen den arabischen und deutschen Mädchen nicht signifikant, zwischen den deutschen und arabischen Jungen hingegen signifikant ist ($P= 0, 046$), wobei die arabischen mehr als die deutschen Jungen Gesichtsdetailzeichen darstellen.

Aus kognitionspsychologischer Hinsicht wird von einigen Autoren (vgl. Freeman, 1977, 1980; Freeman & Hargreaves, 1977; Thomas & Tsalimi, 1988; Henderson & Thomas, 1990) die These aufgestellt, dass die Größe eines Körperteils von der Anzahl der Details, die in ihn noch zugefügt werden, abhängt (vgl. Kapitel 3.3). Die Größe des Kopfes entsteht, nach dieser These, aus dem Grunde, dass in seine Fläche viele Detailzeichen integriert werden sollen. Wie im Merkmal 6 dargestellt wurde, sind die Kopfzeichen in den Zeichnungen der arabischen Kinder der Stichprobe genauso groß wie in den Zeichnungen der deutschen Kinder. Dieses Ergebnis stimmt daher mit den Beobachtungen dieser zuletzt erwähnten Autoren nicht überein. Obwohl die arabischen Kinder signifikant mehr Gesichtsdetailzeichen als die deutschen Kinder darstellen, ist der Kopf (oder das Gesicht) in ihren Zeichnungen nicht größer.

Die relativ starke Beachtung der Gesichtsteile bei arabischen Kindern wurde in früheren Untersuchungen (Hammer, 1995; vgl. Yusuf & Richter, 2001) beobachtet. Gleiches berichtet auch Meili-Dworetzki (1981) in ihrer Untersuchung von Zeichnungen türkischer Kinder und führt dies auf die Rolle des Gesichts in der Kommunikation bei Türken zurück. Das Gesicht spielt in kollektivistischen Kul-

turen eine sehr bedeutende Rolle. Zwar ist das Gesicht in beiden Kulturen das Zentrum der Kommunikation und des Ausdrucks von Gefühlen, jedoch spielt das Gesicht in den kollektivistischen Kulturen, die als „Scham-Kulturen“ bezeichnet werden (vgl. Kapitel 4), eine zusätzliche Rolle: „Gesicht-Bewahren“ gehört zu den wichtigsten Moralien der arabischen Gesellschaft; ein Verhalten, das von den Mitgliedern der „Wir-Gruppe“ erwartet wird. Jedes Mitglied hat die Aufgabe, das „Gesicht“ (Ansehen) seiner Großfamilie vor der Gesellschaft zu bewahren. Ein unangemessenes Verhalten eines Mitgliedes der Großfamilie kann zum „Gesichtsverlust“ oder zur „Gesichtsverdeckung“ der Familie führen. In solchen Situationen werden oft Sätze verwendet wie: „Wegen deines Verhaltens muss ich nun mein Gesicht vor den Anderen verdecken“ oder „wegen deines Verhaltens kann ich Anderen nicht mehr in die Augen schauen“.

In der kulturvergleichenden Psychologie und in einigen kulturvergleichenden Studien über Kinderzeichnungen (vgl. Kapiteln 4 und 5) wurde darauf hingewiesen, dass kollektivistische Kinder sozialzentriert/sozialbezogen sind; sie sind auch angehalten, die Harmonie innerhalb der Familie zu bewahren; sie lernen, mehr mit Menschen als mit Dingen umzugehen; sie denken in der „Wir-Form“ und nicht in der „Ich-Form“ und bei ihnen wird das „Allein-sein“ nicht gefördert und erwartet. In all diesen Verhaltensweisen und Einstellungen spielt die Beziehung zu Anderen eine wichtige Rolle. In der Darstellung einiger Aspekte der arabischen und deutschen Kultur (Kapitel 6) wurde die Bedeutung der Anderen für das Verhalten der Araber an mehreren Beispielen bereits verdeutlicht. Fast in allen Lebensbereichen spielen Andere eine wichtige Rolle. Das Gesicht wird nach der klinisch-projektiven Interpretation als Zentrum der Kommunikation und der sozialen Beziehungen gedeutet. Diese Bedeutung wird durch die besondere Beachtung der Gesichtsdetailzeichen der sozial-zentrierten palästinensischen (arabischen) Kinder der Stichprobe ausgedrückt.

Deutsche individualistische Kinder lernen, gemäß den Ansätzen der kulturvergleichenden Psychologie, in der „Ich-Form“ zu denken; sie tendieren zur Differenzierung des eigenen Selbst; sie lernen, mit Dingen umzugehen; sie haben eine innere Moralinstanz („Über-Ich“/Schuldgefühle) und sind „selbst-bezogen“ bzw. „idiozentrisch“. Der Kopf wird gemäß der tiefenpsychologischen projektiven

Deutung als Zentrum des „Ich“, der intellektuellen und geistigen Fähigkeiten und der Kontrolle der Körperantriebe interpretiert. Daher scheint die Größe des Kopfes bei den deutschen Kindern, die weniger Gesichtsdetailzeichen als arabische Kinder darstellen, mit dieser tiefenpsychologischen Interpretation zu korrelieren. Unterstützt wird diese These auch dadurch, dass deutsche Mädchen, die mehr sozialorientiert sind als deutsche Jungen, auch mehr Gesichtsdetailzeichen als deutsche Jungen darstellen. Auch Reiß (1996) deutet darauf hin, dass deutsche Mädchen mehr personenorientiert, gefühlshaft und naturnah als deutsche Jungen sind (a.a.O., S. 80).

Mit den Ergebnissen zu diesem Merkmal wird die Annahme/Grundlage für die Verwendung der Menschzeichnung als projektives Verfahren bestätigt. Die besondere Beachtung des Gesichts und seiner Teile bei den arabischen Kindern der Stichprobe korrespondiert sehr deutlich mit den Wertungen ihrer Gesellschaft. Im Vergleich zu den „abweichenden“ Darstellungen des Rumpfes, der Arme und der Beine kann man erkennen, dass die Erfindung von graphischen Äquivalenten für die Darstellung der Körperteile von den Wertungen und Haltungen der Kultur beeinflusst wird. Die Ergebnisse des vorliegenden Merkmals 22 zeigen, dass die Kultur die psychologische Bedeutung einiger Körperteile hervorhebt, welche dann von den Kindern in ihren Zeichnungen mehr Beachtung bekommen. Andererseits wird auch ersichtlich, dass Körperteile, deren Bedeutungen von der Kultur „negativ“ behaftet sind, von den Kindern „abweichend“ dargestellt werden. Damit wird die These von Abraham (1978) bestätigt, dass durch die Menschzeichnung kulturelle Symbole zum Ausdruck gebracht werden. Diese These wird anhand der folgenden Merkmale weiter überprüft.

Merkmal 23: Verbindung von Hals und Rumpf. Das Ziel der Untersuchung der Merkmale 23 und 24 besteht darin, zu überprüfen, ob die arabischen Kinder allgemeine Darstellungsschwierigkeiten von Verbindungsstellen zeigen und, ob sich ihre Schwierigkeit nur auf die Darstellung der „Arm-Rumpf-Verbindung“ beschränkt?

Bei der Auswertung des Merkmals 23 wurden einige Zeichnungen ausgenommen, da in ihnen keine Halsdarstellungen vorhanden sind; Hals und Rumpf inei-

einander übergehen; gleichbreit gezeichnet wurden und die Verbindungsstellen von Hals und Rumpf undeutlich sind. Da es in diesem Merkmal spezifisch um die Überprüfung der Darstellungen von Verbindungen geht, wurden diese Zeichnungen nicht ausgewertet.

Die Ergebnisse der Auswertung dieses Merkmals (vgl. folgende Tabelle A23) zeigen, dass weder zwischen arabischen und deutschen Mädchen, noch zwischen arabischen und deutschen Jungen deutliche und signifikante Unterschiede festzustellen sind. Zwischen den kulturellen Gesamtgruppen sind ebenfalls keine signifikanten Differenzen vorhanden. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass arabische Kinder bei der Verbindung des Halses mit dem Rumpf keine solchen graphischen Darstellungsschwierigkeiten wie sie bei der Verbindung der Arme mit dem Rumpf zeigen.

Interessant an der Auswertung dieses Merkmals ist, dass von arabischen Mädchen keine Zeichnung, von deutschen Mädchen vier Zeichnungen, von deutschen Jungen fünf Zeichnungen und von arabischen Jungen vier Zeichnungen nicht ausgewertet wurden. Insgesamt wurden 11% (5 von 45) der Zeichnungen der arabischen Kinder und 14% (7 von 51) der Zeichnungen der deutschen Kinder nicht ausgewertet. Dies bedeutet, dass die Zahl der arabischen Kinder, die deutliche „Hals-Rumpf-Verbindung“ darstellen, größer ist als die der deutschen Kinder. Dieses Ergebnis verstärkt die Beobachtung, dass arabische Kinder keine allgemeinen Darstellungsschwierigkeiten (Abweichungen) von Verbindungsstellen nachweisen.

Tabelle A23: „Verbindung von Hals und Rumpf“

	A.M. (n=20)	D.M. (n= 22)	A.J. (n=21)	D.J. (n=22)	A.K. (n= 41)	D.J. (n= 44)
Zahl der Punkte	35	39	33	34	68	73
Durchschnittswert	1,75	39:22= 1,77	33:21= 1,57	34:22= 1,54	1,66	1,66
Realistische Verbindung	15 (75%)	18 (81%)	12 (57%)	12 (55%)	27 (66%)	30 (68%)
Unrealistische Verbindung	5 (25%)	3 (19%)	9 (43%)	10 (45%)	14 (34%)	13 (32%)
Nicht erfasst	0	2	4	5	4	7

Merkmal 24: Verbindung der Beine mit dem Rumpfzeichen. Die folgende Tabelle A24 zeigt, dass in vier Zeichnungen arabischer Mädchen „zulängliche Verbindungen“ erfolgten. Dies ist auch bei sieben deutschen Mädchen zu beobachten. Bei arabischen und deutschen Jungen ist dieses Merkmal besser zu beurteilen, weil diese Kinder meist Figuren mit „Hosen“ zeichnen. 17 von 25 arabischen Jungen (68%) zeichnen „zulängliche Verbindung“ von Beinen und Rumpf. Bei den deutschen Jungen taucht dieses Merkmal in 20 von 25 Zeichnungen (80%) auf. Insgesamt weisen 21 von 29 Zeichnungen (72%) der arabischen Kinder „zulängliche Verbindung“ auf. Bei den deutschen Kindern kommt dieses Merkmal in 84% der Zeichnungen vor. Insgesamt sind zwischen beiden kulturellen Gruppen keine signifikanten Unterschiede festzustellen.

Tabelle A24: „Verbindung der Beine mit dem Rumpf“

	A.M. (n=4)	D.M. (n= 7)	A.J. (n=25)	D.J. (n=25)	A.K. (n= 29)	D.J. (n= 32)
Zahl der Punkte	8	14	40	45	48	59
Durchschnittswert	2	2	1,6	1,8	1,66	1,84
Zulängliche Verbindung	4 (100%)	7 (100%)	17 (68%)	20 (80%)	21 (72%)	27 (84%)
Unzulängliche Verbindung			8 (32%)	5 (20%)	9 (28%)	5 (16%)

Im Vergleich zu den Ergebnissen des Merkmals 14, das sich auf die Verbindung der Arme bezieht, sind eindeutige Unterschiede zu den Ergebnissen der Merkmale 23 und 24 zu erkennen. „Richtige Integration der Arme“ tauchte bei Merkmal 14 nur in 33% der Zeichnungen der arabischen Kinder auf. „Zulängliche Verbindung“ der Beine kommt in 72% der Zeichnungen der arabischen Kinder vor. „Realistische Verbindung“ von Hals und Rumpf wurde in 66% der Zeichnungen der arabischen Kinder beobachtet. In den Auswertungsmerkmalen 23 und 24 kommen „richtige/zulängliche Verbindungen“ jeweils doppelt so oft vor wie „falsche/unrealistische Verbindung“. Bei der Verbindung der Arme ist das Verhältnis umgekehrt, d.h. doppelt so viele Kinder haben „unzulängliche Verbindung“ dargestellt. Damit wird bestätigt, dass arabische Kinder keine allgemeinen Darstellungsschwierigkeiten bei der Darstellung von Verbindungen aufweisen. Dies deutet darauf hin, dass die arabischen Kinder nur bei der Darstellung der Verbin-

dungen von Armen, die in ihrer psychologischen Bedeutung mit negativen Einstellungen verbunden sind, Darstellungsschwierigkeiten oder „Abweichungen“ (Rimerman, 1995) zeigen. Dieses Ergebnis bestätigt die tiefenpsychologische Interpretationsthese, die die Menschzeichnung als Projektion der inneren Einstellungen betrachtet, die von der jeweiligen Kultur abhängen.

7.7. Zusammenfassung der Ergebnisse und Überprüfung der Hypothesen

Zusammenfassend zu den Ergebnissen der Untersuchung kommen in den folgenden Merkmalen signifikante Unterschiede in den Zeichnungen der palästinensischen und der deutschen Kinder (Gesamtgruppen) vor: (1-) „Relation zwischen Kopf und Gesamtgröße“, (2-) „Relation zwischen Länge und Breite des Rumpfes“, (3-) „vertikale Größe des Rumpfes“, (4-) „Relation zwischen Kopf- und Rumpfgöße“, (5-) „Beckenbereich: deutlich, undeutlich oder ausgelassen“, (6-) „Verbindung der Arme mit dem Rumpf“, (7-) „Handzeichen: deutlich, undeutlich oder ausgelassen“, (8-) „Finger: vorhanden oder ausgelassen“, (9-) „Finger: richtige Zahl“, (10-) „Beine: realistisch oder unrealistisch“, (11-) „Dekoration der Zeichenfläche“ und (12-) „Anzahl der Gesichtsdetailzeichen“. Sehr deutliche Tendenzen zu unterschiedlichen Darstellungen kommen in den Merkmalen (1-) „Format“ und (2-) „Größe der Figur“ vor.

Neben diesen Unterschieden wurden einige wichtige Ähnlichkeiten festgestellt, die sich auf die folgenden Merkmale beziehen: (1-) „Größe des Kopfes“, (2-) „Verbindung von Hals und Rumpf“ und (3-) „Verbindung von Beinen und Rumpf“.

Obwohl der Vergleich zwischen den kulturellen Geschlechtsgruppe nicht im Vordergrund der vorliegenden Arbeit steht, lassen sich zwischen den arabischen und deutschen Mädchen signifikante Unterschiede hinsichtlich der folgenden Merkmale beobachten: (1-) „Relation zwischen Länge und Breite des Rumpfes“, (2-) „vertikale Größe des Rumpfes“, (3-) „Relation zwischen Kopf und Rumpfgöße“, (4-) „Rumpfdarstellung: realistisch oder unrealistisch“, (5-) „Beckenbereich“, (6-) „Verbindung der Arme mit dem Rumpf“, (7-) „Handzeichen: deutlich,

undeutlich oder ausgelassen“, (8-) „Finger: vorhanden oder ausgelassen“, (9-) „Finger: richtige Zahl“, (10-) „Beine: realistisch oder unrealistisch, (11-) „Dekoration der Zeichenfläche“ und (12-) „Anzahl der Gesichtsdetailzeichen“.

Ebenfalls sind zwischen deutschen und arabischen Jungen signifikante Differenzen hinsichtlich der folgenden Merkmale festgestellt worden: (1-) „Relation zwischen Kopf und Gesamtgröße“, (2-) „Relation zwischen Länge und Breite des Rumpfes“, (3-) „Relation zwischen Kopf und Rumpfgöße“, (4-) „Rumpfdarstellung: realistisch oder unrealistisch, (5-) „Beckenbereich“ (6-) „Dekoration der Zeichenfläche“ und (7-) „Anzahl der Gesichtsdetailzeichen“.

Die erste Hypothese der vorliegenden Arbeit bezieht sich darauf, ob die Menschzeichnungen der palästinensisch-israelischen und der deutschen Kinder sich in einigen Merkmalen unterscheiden. Diese Hypothese wurde durch die Ergebnisse und statistischen Auswertungen bestätigt. Insgesamt wurden in zwölf Merkmalen signifikante Unterschiede zwischen den kulturellen Gesamtgruppen festgestellt. In zwei Merkmalen sind hinzu deutliche Unterschiede festzustellen.

Die zweite Hypothese der Untersuchung sollte überprüfen, ob die palästinensischen Kinder häufiger dekorative ornamentierende Zeichenelemente in ihre Zeichnungen integrieren als die deutsche Kinder, was mit dem Einfluss der herrschenden visuellen und künstlerischen Vorbilder der islamischen Kunsttradition verbunden wird. Die Ergebnisse zeigen, dass palästinensische und deutsche Kinder sich bei der „Dekoration der Figur“ nicht signifikant unterscheiden. Jedoch wurde in der Dekoration des „graphischen Umraumes“ um die Figur herum ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden kulturellen Gruppen festgestellt. Dies bestätigt nur zum Teil die zweite Hypothese der Arbeit.

Die dritte Hypothese der Arbeit geht davon aus, dass deutsche Kinder, da sie mehr Erfahrungen mit visuellen gedruckten und medialen Vorbildern als palästinensische Kinder besitzen, signifikant mehr als diese in ihren Zeichnungen Figuren aus Massenmedien reproduzieren würden. Die Ergebnisse der Untersuchung lassen keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden kulturellen Gruppen feststellen. Jedoch wurde bei den deutschen Mädchen im Vergleich zu den arabischen Mädchen eine deutliche Tendenz festgestellt, mehr Figuren aus Massenmedien zu zeichnen. Dieses Ergebnis bedeutet jedoch nicht, dass Figuren aus Mas-

senmedien nicht übernommen wurden. In beiden Gruppen sind fast in einem Drittel der Zeichnungen „Figuren aus Massenmedien“ zu beobachten. Dieses Ergebnis weist dennoch darauf hin, dass die Erfahrungen der Kinder mit der „medialen Wirklichkeit“ (Richter, 2001) in beiden Kulturen ähnlich sind. Hinzu deutet dies darauf hin, dass die palästinensischen Kinder mehr Fernseherfahrung besitzen, als im theoretischen Teil der Arbeit angenommen wurde. In den Zeichnungen der Kinder der vorliegenden Untersuchung lassen sich somit Inhalte beobachten, die durch das Fernsehen und andere mediale Kommunikationsmedien vermittelt werden, was die zunehmende Globalisierung der Welt widerspiegelt. Dennoch wurde festgestellt, dass die palästinensischen Jungen doppelt so häufig wie palästinensische Mädchen Figuren aus Massenmedien in ihre Zeichnungen aufnehmen, was wiederum mit geschlechtsspezifischen Wertungen und Haltungen ihrer Gesellschaft korrespondiert.

Die Hypothesen 4 und 5 wurden schon durch die Interpretation der Unterschiede in den Zeichnungen der deutschen und der palästinensischen Kinder insbesondere in Bezug auf die Darstellungen des Rumpfes, des Gesichtes, der Arme, der Hände, der Finger, des Beckenbereiches und der Beine bestätigt. Diese Unterschiede deuten darauf hin, dass die Kinder der beiden kulturellen Gruppen in ihre Menschzeichnungen unterschiedliche psychologische Körperbilder projizieren, die von den Wertungen und Haltungen ihrer jeweiligen Gesellschaft, die durch die Erziehung an sie herangetragen werden, abhängen. Arme, Hände, Finger und Beine werden von den meisten klinisch-projektiven Interpretationsansätzen mit „Abhängigkeit“ versus „Unabhängigkeit/Selbständigkeit“ verbunden. Der Rumpf und der Beckenbereich sind mit sexuellen Bedeutungen behaftet.

Sowohl Unabhängigkeit und Selbständigkeit als auch Sexualität werden in der arabischen Gesellschaft nicht toleriert, sondern eher abgelehnt, verboten und bestraft. Die graphischen „Abweichungen“ (Rimerman, 1995) in den Menschzeichnungen der palästinensischen Kinder sind an Körperteilen zu beobachten, die in ihrer psychologischen Bedeutung mit Sexualität (Rumpf und Beckenbereich) und Selbständigkeit/Unabhängigkeit (Arme, Hände, Finger und Beine) verbunden sind.

Auch in den Menschzeichnungen der deutschen Kinder sind die Einflüsse der Werte und Normen ihrer Gesellschaft zu beobachten. In dieser durchschnittlich individualistischen Gesellschaft gehören Selbständigkeit und Unabhängigkeit zu den wichtigsten Erziehungsidealen und -zielen. Arme und ihre Verbindung mit dem Rumpf, Hände, Finger und Beine wurden von diesen Kindern gegenstands-analoger und realistischer dargestellt als von den palästinensischen Kindern. In der deutschen Gesellschaft werden sexuelle Bedeutungen und Aspekte nicht so stark tabuisiert wie in der palästinensischen Gesellschaft. Die deutschen Kinder haben diesbezüglich realistischere und detailliertere Rumpfe und Beckenbereich gezeichnet als die palästinensischen Kinder.

Andererseits wurde das Gesicht, dem eine wichtige Bedeutung in der sozial-zentrierten und kollektivistischen palästinensischen Gesellschaft beigemessen wird, von den palästinensischen Kindern besonders beachtet und detaillierter dargestellt als von den deutschen Kindern. Die palästinensische Kultur wird auch als „Scham-Kultur“ bezeichnet (vgl. Kapitel 5), worin die psychologische Bedeutung des Gesichtes stark hervorgehoben wird. Die individualistisch orientierten und selbst-zentrierten deutschen Kinder haben signifikant weniger Gesichtsdetailzeichen als die palästinensischen Kinder gezeichnet. Trotzdem haben aber die deutschen Kinder, deren Kultur als „Schuld-Kultur“ bezeichnet wird, den Kopf genauso groß wie die palästinensischen Kinder dargestellt. Es wurde angenommen, dass die deutschen Kinder den Kopf hervorheben, weil er Zentrum des „Über-Ich“ und Zentrum der geistigen Fähigkeiten ist, die in der deutschen Kultur eine besondere Förderung erfahren. Gleichzeitig haben sie die Figur genauso häufig aber den Darstellungsraum um die Figur herum signifikant weniger als die palästinensischen Kinder dekoriert. Hinzu wurde beobachtet, dass die Figuren in ihren Zeichnungen größer sind als in den Zeichnungen der palästinensischen Kinder. Beim letzteren Merkmal wurde eine deutliche Tendenz bei den deutschen Kinder festgestellt ($p=0,06$), die Figur größer als die palästinensischen Kinder zu zeichnen. Auch dieser, zwar nicht signifikanter Unterschied deutet auf die stärkere Hervorhebung des Selbst in der deutschen Gesellschaft im Vergleich zur palästinensischen.

Hypothese 5 sollte überprüfen, ob das starke Verbot sexueller Aspekte und Bedeutungen in der arabischen Gesellschaft die Darstellungen des Rumpfes und des Beckenbereiches beeinflusst. Es wurde gezeigt, dass die Mehrheit der arabischen Kinder und signifikant mehr als die deutschen Kinder den Beckenbereich auslassen oder undeutlich zeichnen, und den Rumpf breiter oder so breit wie lang darstellen. Durch die Auslassung des Beckenbereiches entstanden auch abweichende Darstellungen des Rumpfes, die der Verfasser der vorliegenden Arbeit als „abgeschnittene Rumpfe“ bezeichnet, da sie den Beckenbereich nicht beinhalten. Diese Art der Darstellung des Rumpfes wurde auch in den Zeichnungen anderer Kinder aus arabischen Gesellschaften beobachtet (vgl. Kapitel 5) und anhand mehrerer Abbildungen demonstriert.

Insgesamt wurden Körperteile, deren psychologische Bedeutungen durch die kollektivistischen Normen und Werte der palästinensischen Gesellschaft hervorgehoben werden, von den palästinensischen Kindern in ihren Menschzeichnungen detaillierter dargestellt und mehr beachtet als von den deutschen Kindern. Dagegen haben die deutschen Kinder Körperteile mehr beachtet, realistischer und detaillierter als die palästinensischen Kinder dargestellt, die in ihrer Kultur mit Werten und Normen zusammenhängen, die individualistische Einstellungen und Orientierungen fördern.

Zusammenfassend wurde festgestellt, wie die Darstellung der menschlichen Figur mit den Werten und Normen der jeweils individualistischen oder kollektivistischen Gesellschaft korrespondiert. Damit wird durch die Menschzeichnung kulturelle Symbolik ausgedrückt (Abraham, 1978). Diese andersartige und kulturellspezifische Symbolik führte zu unterschiedlichen Darstellungsstrukturen und -organisationen der menschlichen Figur in den Zeichnungen der palästinensischen und der deutschen Kinder. Die Tatsache, dass die palästinensischen Kinder die Gesichtsdetailzeichen, deren Bedeutungen in ihrer Kultur hervorgehoben werden, mehr beachten und zeichnerisch detaillierter als deutsche Kinder darstellen, steht in einem Zusammenhang mit den „abweichenden“ Darstellungen von anderen Körperteilen in ihren Menschzeichnungen, die in ihrer Kultur mit Bedeutungen zusammenhängen, die als unangemessen, abgelehnt, abstoßend und verboten erlebt und nicht toleriert werden. Diese graphischen kulturspezifischen Besonder-

heiten entstehen nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit aufgrund der Projektion unterschiedlicher psychologischer Körperbilder, die die Hauptursache für die festgestellten Unterschiede in den Zeichnungen der deutschen und palästinensischen Kinder darstellen.

8. Diskussion

8.1. Kinderzeichnung, kulturelle Werte und Projektion

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung stimmen in einigen Hinsichten mit künstlerischen-kulturspezifischen und kognitionspsychologisch orientierten Thesen der Kinderzeichnungsforschung überein. Es wurde dargestellt, dass die Kinderzeichnung von den visuellen Vorbildern aus der jeweiligen Kultur beeinflusst wird. Circa ein Drittel der palästinensischen und der deutschen Kinder hat Figuren aus Massenmedien übernommen. Die arabischen Kinder haben in ihre Zeichnungen auch visuelle Vorbilder integriert, die aus der Kunst, die in ihrer Umgebung herrscht, entnommen sind. Diese „adaptierende Neigung“ (Richter, 1987, 2001) ist auch in den Zeichnungen der deutschen Kinder zu beobachten, in derer Umgebung mehr gegenstandsanaloge, realistische visuelle Vorbilder vorhanden sind.

Es wurde auch gezeigt, dass durch die Auslassung des Beckenbereiches unrealistische Beindarstellungen entstanden sind, was kognitionspsychologische prozessorientierte Thesen der Kinderzeichnungsforschung bestätigen. Es wurde anhand der dargestellten kulturvergleichenden Untersuchungen (vgl. Kapitel 5) gezeigt, dass die Kinderzeichnung in allen Kulturen mit zunehmendem Alter „komplexer“ wird, was kognitionspsychologische und künstlerische Thesen bestätigt. Es wurde auch vermutet, dass die „gleiche Größe“ des Kopfes in den Menschzeichnungen der beiden kulturellen Gruppen damit abhängt, dass er als erster Teil der Figur gezeichnet wird.

Trotz dieser Übereinstimmungen zeigen diese Thesen einige Einschränkungen in der Erklärung der festgestellten Abweichungen/Besonderheiten/Andersartigkeiten in den Zeichnungen der palästinensischen Kinder im Vergleich zu denen der deutschen Kinder. Künstlerische kulturspezifische Thesen, die die Kinderzeichnung hauptsächlich als Entwicklung und Erfindung von graphischen Äquivalenten für die wahrgenommenen Objekte/Sachverhalte sehen (Arnheim, 1978; Britsch, 1926), können viele Besonderheiten in den Menschdarstellungen der palästinensisch-israelischen Kinder nicht hinreichend erklären. Auch die Auffassung von Golomb (1974, 1992, 2002), wonach die Kinderzeichnung als eine

visuell kohärente Lösung schwieriger repräsentationaler Probleme auf der Grundlage des bereits erarbeiteten graphischen Vokabulars angesehen wird, kann die festgestellten Besonderheiten in den Zeichnungen der palästinensisch-israelischen Kinder nicht hinreichend erklären. Diese These wird auch von Reiß (1996), Morra (1995), Thomas & Silk (1995); Cox (1993); Winner (2006), Willats (1977, 1985), Phillips, Inall & Lauder (1985) vertreten. Diese Forscher sehen die Diskrepanzen zwischen dem „mentalen Bild“ und der „visuellen Realisation“ (Koeppel-Lokei, 1996) von der Erfindung graphischer Äquivalente und Beherrschung der Regeln und Techniken der graphischen Darstellung abhängig. Die „errors“ (Abweichungen) in der Kinderzeichnung geschehen nach Winner (2006), weil die Kinder „simply have not acquired the rules for drawing complex objects or scenes“ (a.a.O., S. 862). Für Willats (1977) sind Kinderzeichnungen „an active, creative, problem solving activity in which the child invents successively more complex and abstract rule-systems for the concept which he wishes to communicate“ (a.a.O., S. 200). Für ihn ist die Entwicklung der Kinderzeichnung durch „the ability to invent abstract rule-governed systems“ (a.a.O., S. 189) charakterisiert. Auch Thomas & Silk (1995) sind der Meinung, dass, um eine repräsentationale Zeichnung fertigen zu können, das Kind zuerst über „graphic-description of that object“ verfügen muss (a.a.O., S. 72).

Von den Vertretern des künstlerischen-kulturspezifischen Ansatzes und Vertretern kognitionspsychologischer und morphologischer Thesen (Winner, 2006; Golomb, 1992; Willats, 1977; Freeman, 1972, 1980, 1988; Goodenough, 1926; Harris, 1963; Koppitz, 1968; Fliegner, 2007; Atiyeh, 1992) wird angenommen, dass die Kinderzeichnung mit zunehmendem Alter „komplexer“ wird. Die Komplexität der Kinderzeichnung wird, nach Einschätzung des Verfassers der vorliegenden Arbeit, von allen Forschern der Kinderzeichnung mit ihrer Annäherung an das reale, gegenstandsanaloge Erscheinungsbild des darzustellenden Gegenstandes/der Figur verbunden (vgl. Winner, 2006; Richter, 2001; Wolter, 2007). In diesem Zusammenhang spielen die Proportionen der Körperteile zueinander und ihre Verbindungen miteinander eine wichtige Rolle.

Obwohl die Zeichnungen der arabischen Kinder sehr detaillierte und realistische Gesichtsdarstellungen nachweisen, zeigen sie unrealistische und weniger

„komplexe“ (abweichende) Darstellungen von Rumpfen und Größenrelationen (Proportionen) zwischen Rumpf und Kopf. Beide Phänomene entstanden, weil arabische Kinder den Beckenbereich nicht zeichneten. Hinzu zeigen ihre Zeichnungen, dass sie graphische Äquivalente für den Rumpf bereits erfunden haben, jedoch dehnte sich „das viereckige Zeichen“ in die horizontale und nicht in die vertikale Achse des Körpers, weshalb ihre Rumpfdarstellungen „unrealistisch“ erscheinen. Durch die Auslassung des Beckenbereiches entstanden die Darstellungen von „abgeschnittenen“ Rumpfen, woraus eine unrealistische Relation zwischen Kopf und Rumpf resultierte.

Hinzu wurde gezeigt, dass die arabischen Kinder der Stichprobe nur bei der Verbindung von Armen bedeutende Darstellungsschwierigkeiten zeigen (67%). In diesem Merkmal ist der Unterschied zu deutschen Kindern signifikant ($P=0,001$). Bei der Verbindung des Halses mit dem Rumpf sind hingegen „realistische Verbindungen“ in 66% der Zeichnungen und bei der Verbindung der Beine mit dem Rumpf sind „zulängliche Verbindungen“ in 72% der Zeichnungen festgestellt worden. Insgesamt sind diese Darstellungsschwierigkeiten in weniger als 34% der Zeichnungen zu beobachten. Bei den letzteren zwei Merkmalen wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen den palästinensischen und den deutschen Kindern festgestellt. Wie bereits erwähnt, werden Arme in ihrer psychologischen Bedeutung mit Selbständigkeit und Unabhängigkeit verknüpft, welche in der palästinensischen kollektivistischen Gesellschaft unterdrückt und nicht gefördert werden.

Ein sehr interessantes Phänomen stellen die Darstellungen von Fingern dar. Es wurde gezeigt, dass 87% der arabischen Kinder Finger zeichnen (vgl. Tabelle, 17A), jedoch von diesen nur 49% „Finger mit richtiger Zahl“ darstellen (vgl. Tabelle, 19A). In Anlehnung an künstlerische (Erfindung von graphischen Äquivalenten) und künstlerisch kulturspezifische (Übernahme visueller Vorbilder) Thesen kann man diese Ergebnisse nicht erklären. Denn die Kinder haben durchaus graphische Äquivalente für die Finger erfunden, doch sie vernachlässigten darstellerisch ihre Zahl. Auch besitzen die Kinder in der Regel keine Erfahrungen mit visuellen Vorbildern aus Massenmedien, die Figuren mit falscher Zahl darstellen. Diese Thesen können auch nicht erklären, warum 28% der deutschen Kinder,

welche einen hohen Grad an Gegenständlichkeit und Naturgetreue in ihren Zeichnungen nachweisen, Finger mit falscher Zahl darstellen. Diese Argumentation gilt auch für die Auslassung und undeutliche Darstellung der Hände in den Zeichnungen der palästinensischen Kinder. Die visuellen Vorbilder aus Massenmedien vermitteln keine Darstellungen, in denen die Hände ausgelassen oder undeutlich dargestellt werden.

Die tiefenpsychologisch orientierten Forscher der Kinderzeichnung gehen davon aus, dass in der Menschzeichnung das „Körperbild“ projiziert wird, das „unmittelbar die psychologische Bedeutung des Körpers für das Individuum“ vermittelt (Abraham, 1978, S.44) und nicht das reale Erscheinungsbild des Körpers darstellt. Für Schetty (1974) drückt die Menschzeichnung das „Körperschema“ aus. Für John-Winde & Roth-Bojadzhiev (1993) spielt in der projektiven Darstellung „das jeweils eigene Ich mit all seinen somatischen Befindlichkeiten, seinen Wünschen, Konflikten, Kompensationen, sozialen Gewohnheiten usw. (...) eine wesentliche Rolle“ (a.a.O., S. 52). Darüber hinaus sehen die Autorinnen die Menschdarstellung als Ausdruck des „Selbst-Konzeptes“, das als Reaktion auf die vielen Erfahrungen und Eindrücke des Menschen mit seiner Umgebung und sich selbst entstehen (a.a.O., S. 53). Die „emotionalen Faktoren“ (EF) sind für Koppitz (1972) „vorwiegend von Alter und Reife des Kindes unabhängig, vermitteln uns aber ein Bild von seinen Ängsten, Sorgen und seinen inneren Einstellungen“ (a.a.O., S. 56). In anderen Kulturen drücken die EF nach Koppitz & Moreau (1968) und Koppitz & Casullo (1983) die inneren Einstellungen der Kinder aus, die von ihrer jeweiligen Gesellschaft vermittelt werden und sind keine Hinweise auf emotionale Störungen. Knobloch (2001) ist der Auffassung, dass jede individuelle Repräsentation gesellschaftlich erzeugt ist. Für Bischof (1996) stehen die symbolischen Produktionen des Kindes nicht nur für kognitive Darstellungen, sondern vielmehr für einen „latenten und verwickelten Zusammenhang sozioemotionaler Beziehungen“ (zitiert nach Knobloch, 2001, S. 14). In diesem Zusammenhang stehen für Schuster (1993) die schematischen Bildsymbole in der Kinderzeichnung nicht allein für das Wissen um die Dinge, sondern auch für das Wissen um deren „sozial-kodifizierte Darstellungs- und Abbildungsmöglichkeiten“ (a.a.O., S. 61).

John-Winde und Ruth-Bodajzhiev (1993) weisen auf den projektiven Inhalt der Zeichnungen und seine Abhängigkeit von der Kultur, Gesellschaft und Erziehung hin. Der projektive Wert „basiert darauf, dass einmal eine Fülle unbewusst aber nachhaltig übernommener Wertungen und Haltungen hinsichtlich der vorgefundenen Lebenswelt über Familie, Erziehungssystem und Gesellschaft aufgenommen und u.a. auch in Zeichnungen wiedergegeben wird“ (a.a.O., S. 52). An anderer Stelle bemerken die Autorinnen: „Die Wirklichkeit, bzw. ihre bildnerische Wiedergabe, ist daher auch immer weitgehend das, was im sozialen Erlebnisraum vorherrscht und geschätzt ist“ (a.a.O., S. 83). Diesen Inhalt könnte man, nach Formulierung des Verfassers der vorliegenden Arbeit, als „projektiv-kulturellen“ Inhalt bezeichnen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bestätigen und bekräftigen jene Thesen, die die Menschzeichnung als projektives Verfahren betrachten. Es wurde gezeigt, dass die bedeutenden Unterschiede und Abweichungen in den Zeichnungen der palästinensischen Kinder im Vergleich zu denen der deutschen Kinder mit unbewussten, aber nachhaltig übernommenen Wertungen und Haltungen, die durch ihre Gesellschaft vermittelt werden, korrespondieren. Das Gesicht, dessen Bedeutung in der palästinensischen kollektivistischen Gesellschaft sehr stark hervorgehoben wird, wurde in den Zeichnungen der palästinensischen Kinder detaillierter als in den Zeichnungen der deutschen Kinder dargestellt. Andere Körperteile, deren psychologische Bedeutung mit negativen Bewertungen und Haltungen korrespondieren, wurden von ihrem realistischen Erscheinungsbild „abweichend“ dargestellt. Durch diese Abweichungen, insbesondere bei der Darstellung des „abgeschnittenen“ Rumpfes, entstanden Bildstrukturen, die aus der Sicht kognitionspsychologischer Thesen auf mangelnde kognitive Fähigkeiten hindeuten würden, die jedoch mit der ausgeprägten Darstellung des Gesichtes nicht übereinstimmen können. Durch den Mechanismus der Projektion wurden auch die Arme an den Schultern „unzulänglich“ verbunden und die Hände und Finger „unrealistisch“ dargestellt, da sie ebenfalls mit negativen Wertungen und Haltungen verbunden sind, darunter Selbständigkeit, welche in dieser Gesellschaft nicht gefördert, sondern eher unterdrückt wird.

Es wurde hinzu gezeigt, dass bei dem Körperteil (Gesicht), dessen psychologische Bedeutung mit „positiven“ Wertungen und Haltungen der Gesellschaft korrespondiert, die arabischen Kinder die von ihrem Alter erwarteten Darstellungsschwierigkeiten lösen konnten. Bei der Darstellung von anderen Körperteilen, die mit „negativen“ Normen und Werten verbunden sind, zeigten die arabischen Kinder Darstellungsschwierigkeiten. Dies wurde am deutlichsten an der Überprüfung der Verbindungsstellen von „Armen und Rumpf“, „Beinen und Rumpf“ und „Hals und Rumpf“ gezeigt. Nur bei der Verbindung der Arme zeigten die arabischen Kinder Darstellungsschwierigkeiten. Besonders auffällig war die Darstellung der Finger mit der falschen Zahl. Die arabischen Kinder haben in der Regel schon graphische Äquivalente für die Darstellung der Finger erfunden, aber sie vernachlässigten graphisch deren Zahl. Dies wurde auch anhand der Darstellung des Rumpfes demonstriert. Die palästinensischen Kinder haben ein graphisches Äquivalent für den Rumpf erfunden, aber dennoch unrealistisch dargestellt. Diese Art der Darstellung entstand nicht als Folge einer mangelnden Fähigkeit, Lösungen für graphische Darstellungen zu finden (Golomb, u.a. 1992) oder aus geringer Beherrschung der Techniken der graphischen Darstellung (Winner, 2006). Diese Rumpfdarstellungen entstanden hauptsächlich aufgrund der Auslassung des Beckenbereiches und ihrer Behaftung mit negativen Moralvorstellungen.

Obwohl die Menschzeichnung als projektives Verfahren kritisiert wird (vgl. Linienfeld et al., 2000, Knoff, 1993; Motta et al. 1993; Müller & Petzold, 1998; Cox, 1993; Kapitel 3.4), betätigen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung die wichtigsten Thesen dieses Ansatzes. Es wurde deutlich gezeigt, wie die „graphischen Abweichungen“ in den Zeichnungen der arabischen Kinder der Stichprobe gerade bei jenen Merkmalen beobachtet werden, die mit Einstellungen verbunden sind, die in ihrer Kultur als abstoßend, unangemessen, schamhaft, verboten und Angst auslösend gelten. Andererseits wurde gezeigt, dass Körperteile, die in ihrer psychologischen Bedeutung mit geförderten und gebotenen Einstellungen korrespondieren, graphisch komplexer und detaillierter gezeichnet werden. Dabei wird die These von Abraham (1978) bestätigt, wonach die Wahrnehmung zunächst „die zentralen Funktionen der Persönlichkeit durchlaufen“ (a.a.O., S. 43) muss, bevor sie wieder graphisch ausgedrückt wird. Der „projektiv-kulturelle“

Inhalt wurde anhand dieser graphischen Besonderheiten bestätigt. Nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit stellt dieser projektiv-kulturelle Inhalt den Grund für die vielen Ähnlichkeiten in den Zeichnungen der Kinder aus derselben Kultur dar.

8.2. *Kinderzeichnung, Realismus und Kultur*

Die Diskussion hinsichtlich der Kinderzeichnung in der „nordwestlichen“ (Dwairy, 2007) Literatur beschäftigt sich seit Langem mit der Frage danach, ob der „Realismus“ die wichtigste Intention des Kindes beim Zeichnen und, ob diese Intention universal sei. Wie schon dargestellt wurde, wurde der Begriff „Realismus“ von Luquet (1927) geprägt, der die Entwicklung des graphischen/bildnerischen Ausdrucks der Kinder als zunehmende Annäherung an das reale Erscheinungsbild der Objekte/Szenen ansah.

In künstlerischen kulturspezifischen Ansätzen der Kinderzeichnungsforschung wird angenommen, dass die Zeichnung des Kindes besonders von den herrschenden Kunststilen und vorhandenen visuellen Vorbildern sowie von den künstlerischen Erfahrungen des Kindes abhängt und von diesen am stärksten beeinflusst wird. Zu den Hauptvertretern dieser Auffassungen gehören Arnheim (1956, 1974, 1978), Wilson & Wilson (1977, 1979, 1984, 1987), Wilson (2000, 2007), Winner (1989, 2006), Golomb (1973, 1981, 1992, 2007), Willats (1977, 1987, 2008), Thomas & Silk (1990). Dennoch glauben Wilson & Wilson (1977, 1979, 1984, 1987) und Wilson (2000, 2007), dass Kinder in ihren Repräsentationen nach vorhandenen graphischen Vorbildern zeichnen und lehnen die Annahme von Arnheim ab, dass Kinder beim Zeichnen einen graphischen Ersatz (Äquivalenz) für die Realität herauszubilden versuchen. Die Autoren vertreten also die These, dass die Darstellung des Menschen nicht unbedingt vom realistischen Erscheinungsbild abhängt, sondern vielmehr von den sich verändernden visuellen, graphischen Vorbildern in der jeweiligen Epoche.

Neue Untersuchungen haben gezeigt, dass die Kinderzeichnung von Ausführungsstrategien und -besonderheiten und nicht nur von der Wahrnehmung vorhandener Vorbilder oder von der Realität abhängt. Zu den Hauptvertretern dieser Thesen gehört Freeman (1972, 1977, 1980a, 1980b, 1987). In seinen Untersu-

chungen wird die Annäherung der Darstellungen der Kinder an das Erscheinungsbild der menschlichen Figur als Maßstab für die Entwicklung der Kinderzeichnung betrachtet. Freeman (1973, 1987) spricht auch vom „photographic realism“, wonach seine Annäherung an den Ansatz von Luquet (1927) verdeutlicht wird (vgl. Kapitel 1.2.).

Cox (1993) zeigt zudem, dass Erfahrungen mit künstlerischen Materialien und Themenanweisungen die Fähigkeit der Kinder, komplexere Zeichnungen zu fertigen, beeinflussen (vgl. Kapitel.3.3). Diese These wird auch von Winner (1989) unterstützt, die die ausgeprägte „gute“ Darstellungsfähigkeit der chinesischen Kinder auf ihre Erfahrungen mit künstlerischen Materialien zurückführt. Andererseits zeigen Richter (2001) und Alland (1983), dass Kinder ohne künstlerische Vorerfahrungen gegenstands analog zeichnen können und, dass ihre Zeichnungen mit aufsteigendem Alter eine zunehmende Annäherung an die reale Erscheinung des Gegenstandes aufweisen.

Winner (2006) stellt dar, dass obwohl einige Kulturen keine realistischen Darstellungen entwickelt haben (a.a.O., S. 880), „Many aspects of drawing development appear to be universal and to emerge independently of culture and formal training“ (ebd.). Auch Golomb (2003) bemerkt, dass die Kinderzeichnungen aus Kulturen mit wenig realistischen/gegenstand analogen Darstellungen/Vorbildern auch wenige perspektivische Projektionen beinhalten. Auch Freeman (1980) deutet darauf hin, dass die Darstellung von Tiefe „may not be applicable to all cultures“ (Freeman, 1980). Reiß (1996) und Richter (1987, 2001) lehnen solche Theorien und Entwicklungskonzepte ab, die annehmen, dass die Kinderzeichnung am Ende der Kindheit und am Anfang des Jugendalters durch den „visuellen Realismus“ charakterisiert sei.

Nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit liegt die Akzentuierung des „Realismus“ seitens der Forschung der Kinderzeichnung weniger in kunsttheoretischen, kunsthistorischen oder kognitionspsychologischen Aspekten begründet, als vielmehr in der Tatsache, dass Kinder weltweit (oder zumindest in Kulturen, in denen Untersuchungen durchgeführt wurden) in ihren Zeichnungen, wenigstens zum Teil, eine gegenstands analoge, realistische Wiedergabe der Objekte herzustellen versuchen. In allen Studien und Forschungen über die Kinder-

zeichnung, die in der vorliegenden Arbeit vorgestellt wurden, ist deutlich zu erkennen, dass in allen Epochen und allen Kulturen die Kinderzeichnung eine Annäherung an die gegenstandsanaloge, realistische Erscheinung der Objekte aufweist. Zwar ist diese Annäherung kulturspezifisch unterschiedlich, doch sie ist nicht zu übersehen. Auch die Thesen und Theorien, die den „visuellen Realismus“ von Luquet (1927) ablehnen oder sich davon distanzieren, lehnen den Realismus nicht ganz ab, sondern bestreiten lediglich die These, dass der Realismus die höchste Entwicklungsstufe der Kinderzeichnungsentwicklung sei (Richter, 1984, 1987, 1997, 2001, 2003; Reiß, 1996; Winner, 2006; Golomb, 2002; Arnheim, 1956, 1978; Willats, 1977, 1985, 1995; Thomas & Silk, 1990).

Zwar sind in den kulturvergleichenden Untersuchungen der Kinderzeichnung viele kulturspezifische Unterschiede in den Zeichnungen der Kinder zu erkennen, die die Universalität der Kinderzeichnungsentwicklung, aber auch die Entwicklung von unterschiedlichen Zeichen oder Konfigurationen in Frage stellen, dennoch wird in diesen Untersuchungen auch deutlich dargestellt, dass eine gegenstandsanaloge, realistische Darstellung von den Kindern aus allen Kulturen angestrebt wird (vgl. Abbildungen in Kapitel 5).

Nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit braucht das Kind den „Realismus“, um seine „grafisch-zeichnerische Erzählung/Mitteilung“ für den Rezipienten zu verdeutlichen. Es wäre sonst auch sehr schwer, die Zeichnung des Kindes zu verstehen, wenn es auf den „Realismus“, sei es durch Separationsfiguren oder durch Kontinuumsfiguren (Nitschke, 1975) verzichten würde. In diesem Zusammenhang stellt Richter (2001) eine These auf, die für die Auswertung und Betrachtung der Kinderzeichnung sehr bedeutend ist. Er sieht die Kinderzeichnung als eine Synthese zwischen „analog-figurativen“ (realistischen) und „figurativ-persistenten“ (kulturspezifischen) Darstellungen. In Anlehnung daran kann man davon ausgehen, dass das Kind die „analog-figurativen“ Darstellungen braucht, um seine Mitteilung zu verdeutlichen. Dazu passt sich das Kind in der Regel an seine Umwelt an. Dies wird auch durch sein zeichnerisches Verhalten ausgedrückt. Es übernimmt und stellt „figurativ-persistente“ kulturspezifische Konfigurationen dar.

Die vorliegende Arbeit zeigt jedoch, dass diese zwei Darstellungsarten („figurativ-persistente“ und „analog-figurative“) sehr stark mit den projizierten Einstellungen der Kinder zusammenhängen, die durch die Werte und Normen ihrer Gesellschaft vermittelt werden. Werte, die für Hofstede & Hofstede (2006) den Kern der Kultur bilden, sind „Gefühle mit einer Orientierung zum Plus- oder zum Minuspol hin (...). Sie betreffen u.a. Wertvorstellungen wie böse-gut, schmutzig-sauber, verboten-erlaubt, anständig-unanständig, moralisch- unmoralisch, hässlich-schön, anormal-normal“ (a.a.O., S. 9). Die Werte der Kultur werden von den Kindern internalisiert und führen zum Aufbau innerer Einstellungen, die in der Regel ihr Verhalten bestimmen und beeinflussen.

Es wurde gezeigt, dass Körperteile, deren psychologische Bedeutungen mit unmoralischen, unanständigen, anormalen und verbotenen Wertvorstellungen zusammenhängen, von ihrem realen Erscheinen abweichend und weniger detailliert dargestellt werden. Zudem werden Körperteile, deren psychologische Bedeutungen mit moralischen, normalen, anständigen und erlaubten Wertvorstellungen korrespondieren, realistischer, detaillierter und gegenstandsanaloger gezeichnet. Die von Richter (2001) vorgestellte Synthese von „figurativ-persistenten“ und „analog-figurativen“ Konfiguration kann durch den „projektiv-kulturellen Inhalt“ ergänzt werden. Somit ist die Kinderzeichnung ein Ausdruck kultureller Praktiken und kultureller Werte (Hofstede, 1980) und als Projektion des Körperbildes, das von der jeweiligen Kultur abhängig ist, zu betrachten.

8.3. Kulturvergleichende Psychologie und kulturvergleichende Kinderzeichnungsforschung

Es wurde in der vorliegenden Arbeit gezeigt, wie wichtig und bedeutend für die „interkulturelle“ Kinderzeichnungsforschung (Richter, 2001) die Thesen und Kenntnisse der „kulturvergleichenden Psychologie“ sind. Die Thesen dieser Forschung (vgl. Kapitel 5) haben der vorliegenden Arbeit erhebliche Erkenntnisse geliefert, ohne die die Zeichnungen der Kinder aus Deutschland und aus der palästinensischen Minderheit in Israel nicht ausreichend verstanden und beurteilt werden können. Insbesondere dienen hier die kulturellen Dimensionen (Hofstede & Hofstede, 2006; Thomas, 2003; Dwairy, 2007; Triandes, 1989, 1995; Markus &

Kitayama, 1991, 1998), nach denen Menschen und menschliches Verhalten in unterschiedlichen Kulturen erforscht werden, als wichtige theoretische Basis.

Es wurde in diesen Untersuchungen nahezu übereinstimmend darauf hingewiesen, dass kollektivistische Kulturen eher als „Scham-Kulturen“ und individualistische Kulturen eher als „Schuld-Kulturen“ bezeichnet werden können. Damit ist gemeint, dass kollektivistische Menschen keine internalisierte Instanz besitzen, die ihr Verhalten kontrolliert, sondern sie bleiben immer von der Kontrolle des sozialen Umfeldes abhängig, d.h. von äußeren Determinanten. Dwairy (2007) sieht, dass arabische Menschen keine „moralische Angst“, sondern eher „objektive oder neurotische Ängste“ (vgl. Kapitel 6.12) zeigen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung erfordern eine Überprüfung dieser These. Arabische und deutsche Kinder haben beide gleichgroße Köpfe gezeichnet. Der Kopf wird von den meisten klinischen Forschern mit dem „Über-Ich“ verbunden, dessen Aufgabe in der Kontrolle und Steuerung der Bedürfnisse und Triebe besteht. Bei der Darstellung des Beckenbereiches zeigte sich, dass die arabischen Kinder diesen zum größten Teil auslassen, was mit den sexuellen Tabuisierungen in ihrer Gesellschaft zusammenhängt. Dies bestärkt die Annahme, dass sie eine internalisierte Moralinstanz besitzen. In dieser Hinsicht wäre es sehr bedeutend, weitere Untersuchung mit arabischen Kindern durchzuführen, in denen sie den Menschen „von hinten“ (ohne das Gesicht zu sehen) darstellen würden (Henderson & Thomas, 1990).

Die vorliegende Arbeit zeigt bei der Darstellung vieler kulturvergleichender Studien über Kinderzeichnungen, dass in einigen kollektivistischen Kulturen (Äthiopien, Tansania, Madagaskar, Kenia) eine deutliche und starke Tendenz zur Darstellung von Menschen beobachtet wird, jedoch in anderen ebenfalls kollektivistischen Kulturen (Beduinen aus Israel und aus Syrien, Ägypten, Ponapi, Bali) Menschen selten gezeichnet werden. Dieses Phänomen stellt für die kulturvergleichende Psychologie eine interessante Besonderheit dar, die es durch differenzierte Forschungen zu Kulturen und kulturellen Unterschieden/Besonderheiten zu ergründen gilt. Auf diesen Sachverhalt deutet auch Triandes (1995, 2000) hin, indem er hervorhebt, dass die kulturvergleichenden Studien differenziertere kultu-

relle Aspekte innerhalb der jeweiligen „kollektivistischen“ oder „individualistischen“ Kulturen erarbeiten sollten.

8.4. Ausblick: Exkurs zur Integration von kollektivistisch orientierten Zuwanderern in individualistische Kulturen

Das Thema Integration erhält in Deutschland und anderen europäischen Ländern zunehmende politische und gesellschaftliche Aufmerksamkeit. Viele der in der vorliegenden Arbeit vorgestellten und dargestellten kulturellen Besonderheiten von kollektivistischen Menschen können Hinweise für eine verbesserte Integration von Kindern und Familien mit diesem kulturellen Hintergrund in individualistische Kulturen liefern.

Diese Kinder leben, wie die Arbeit gezeigt hat, zwischen zwei Erziehungssystemen, nämlich einer kollektivistischen Familie und einer individualistischen Schule/Gesellschaft, die sich voneinander sehr stark unterscheiden. Durch die vermittelten, sehr widersprüchlichen Werte und Normen anhand dieser zwei Erziehungsinstitutionen, entstehen bei diesen Kindern Unsicherheiten, die die Ursache für „Auffälligkeiten“ darstellen könnten.

Nach Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit könnte die Integration kollektivistischer Kinder in Deutschland und in andere europäische und „nordwestliche“ Länder besser und erfolgreicher gelingen, wenn sich die Erziehungsziele und -ideale von kollektivistischen Einwanderern und die individualistischen Erziehungsziele des Einwanderungslandes annähern würden. Versucht man, zwischen diesen zu „vermitteln“ und sie beiden Seiten bewusst zu machen, könnte daraus eine bessere Sozialisation und Integration von Einwanderungskindern resultieren.

Viele der Auffälligkeiten bei eingewanderten Kindern entstehen, nach der Auffassung des Verfassers der vorliegenden Arbeit und seinen Erfahrungen in der Erziehungshilfe in Deutschland, aufgrund der starken Diskrepanz zwischen den Erziehungszielen der jeweiligen Familien und des jeweiligen Einwanderungslandes. Während der/die deutsche Lehrer/In in der Regel von den Kindern erwartet, dass sie selbstständig, unabhängig, konzentriert und „alleine“ arbeiten, eigene Meinungen und Einstellungen besitzen und sich mit „Dingen“ und nicht unbe-

dingt mit Menschen beschäftigen können, fallen die Kinder aus „süd-östlichen“ Kulturen durch ihr Verhalten auf. Häufig wird verkannt, dass diese Kinder aus ihrer familiären kollektivistischen Erziehung heraus es oft nicht gewöhnt sind, „alleine zu sein“, „alleine zu arbeiten“, „unabhängig zu sein“, „nein, zu sagen“ oder „eigene Meinungen und Einstellungen zu besitzen und diese auszutauschen“.

Die Integration dieser Kinder könnte daher besser gelingen, wenn Migranten und deutsche Lehrkräfte (und u.a. Erzieher/Innen) erfahren würden, welche Ziele die andere Erziehungsinstanz vertritt und folgt. Damit könnten den Kindern möglichst angepasste und deutliche Normen und Werte vermittelt werden, welche ihre psychosoziale Entwicklung im Allgemeinen fördert. .

Anhang : Kinderzeichnungen aus der vorliegenden Untersuchung

Im Folgenden werden Zeichnungen von Kindern der vorliegenden Untersuchung dargestellt. Bei jeder Zeichnung ist das Geschlecht und Kultur des jeweiligen Kindes aufgezeichnet.

Die Abkürzung A. M. steht für „arabisches Mädchen“

Die Abkürzung D. M. steht für „deutsches Mädchen“

Die Abkürzung A. J. steht für „arabischer Junge“

Die Abkürzung D. J. steht für „deutscher Junge“

Z. 1: A. M.



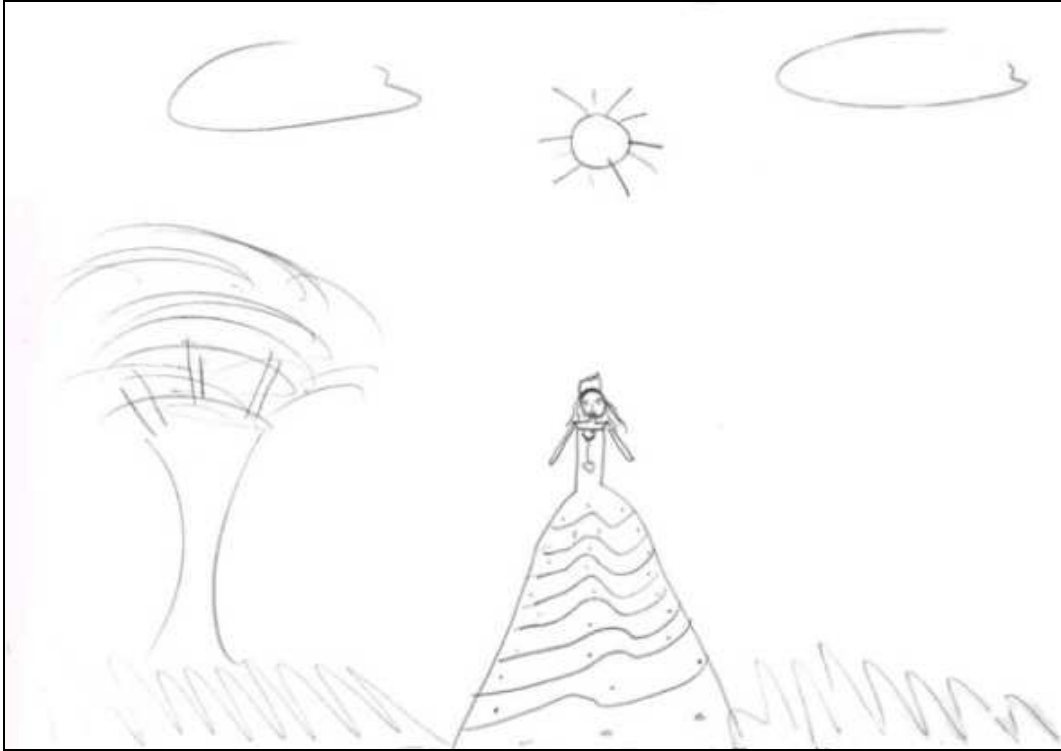
Z. 2: A. M.



Z. 3: A. M.



Z. 4: A. M.



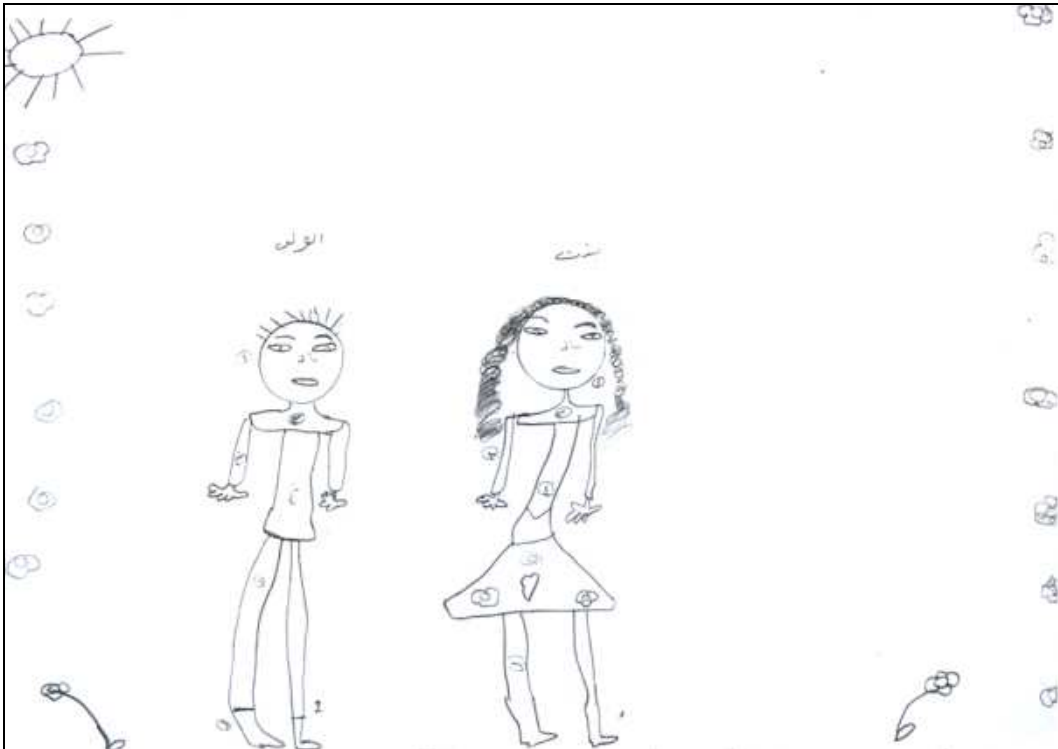
Z. 5: A. M.



Z. 6: A. M.



Z. 7: A. M.



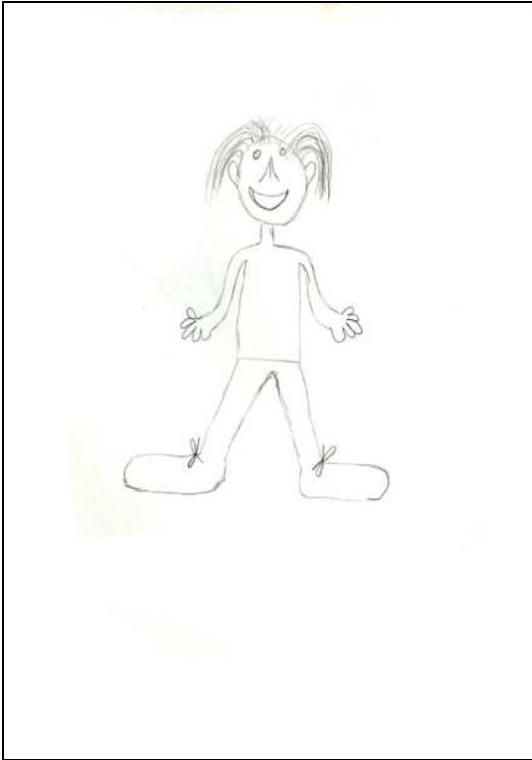
Z. 8: D. M.



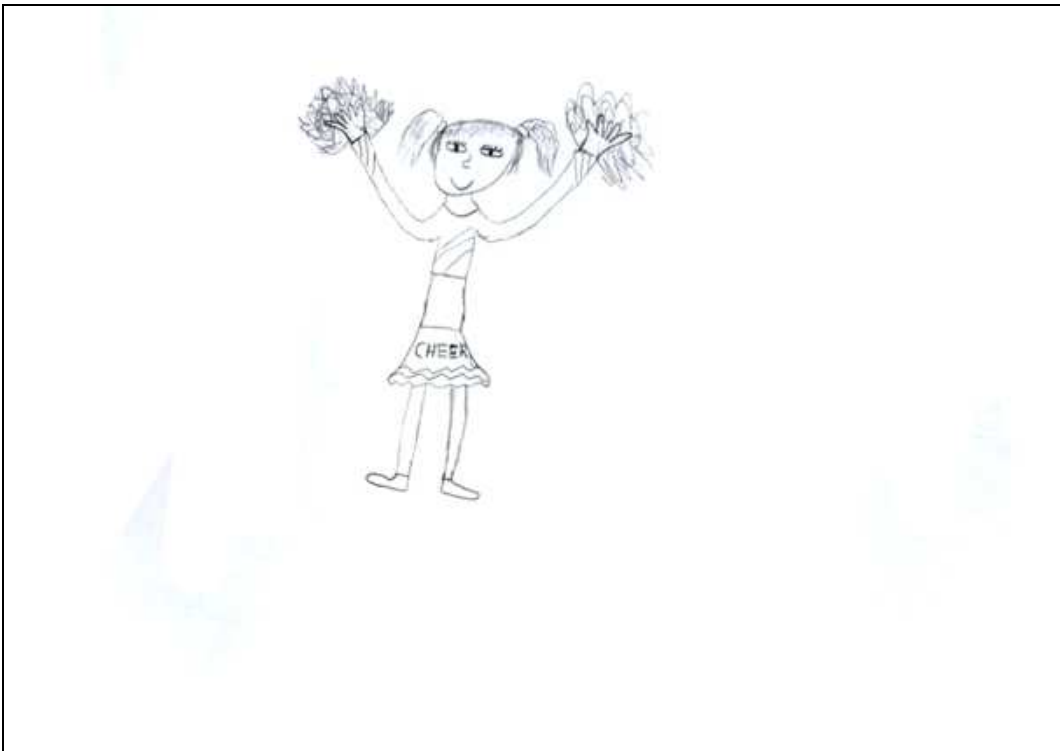
Z. 9: D. M.



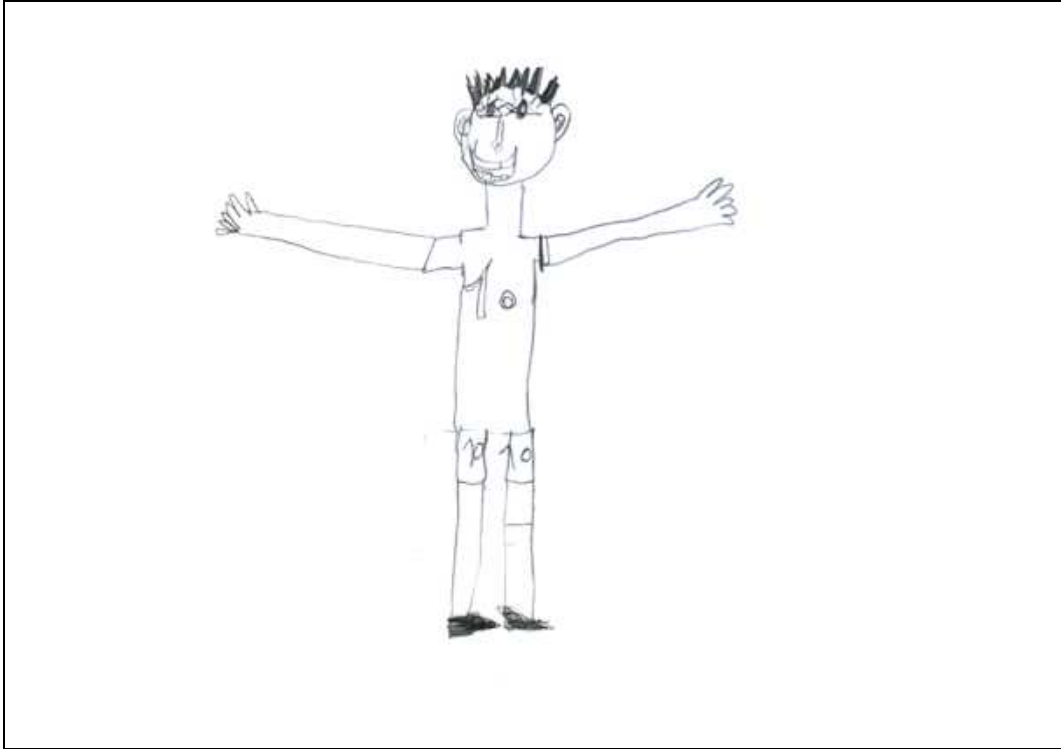
Z. 10: D. M.



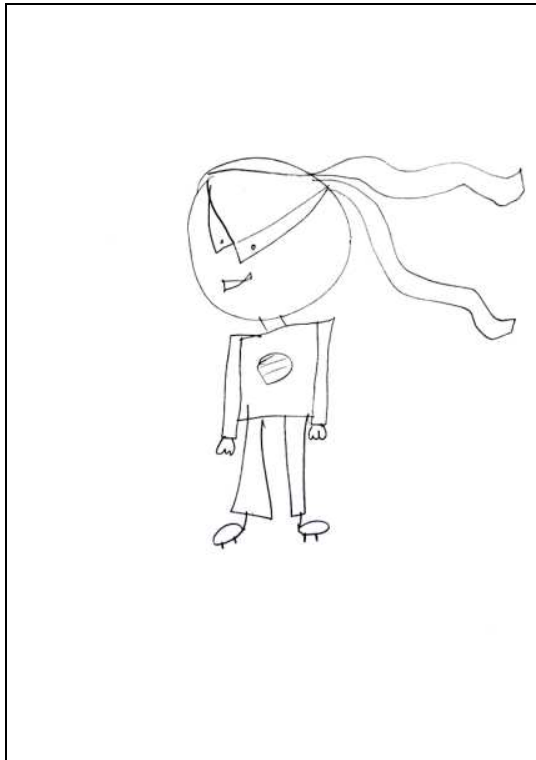
Z. 11: D. M.



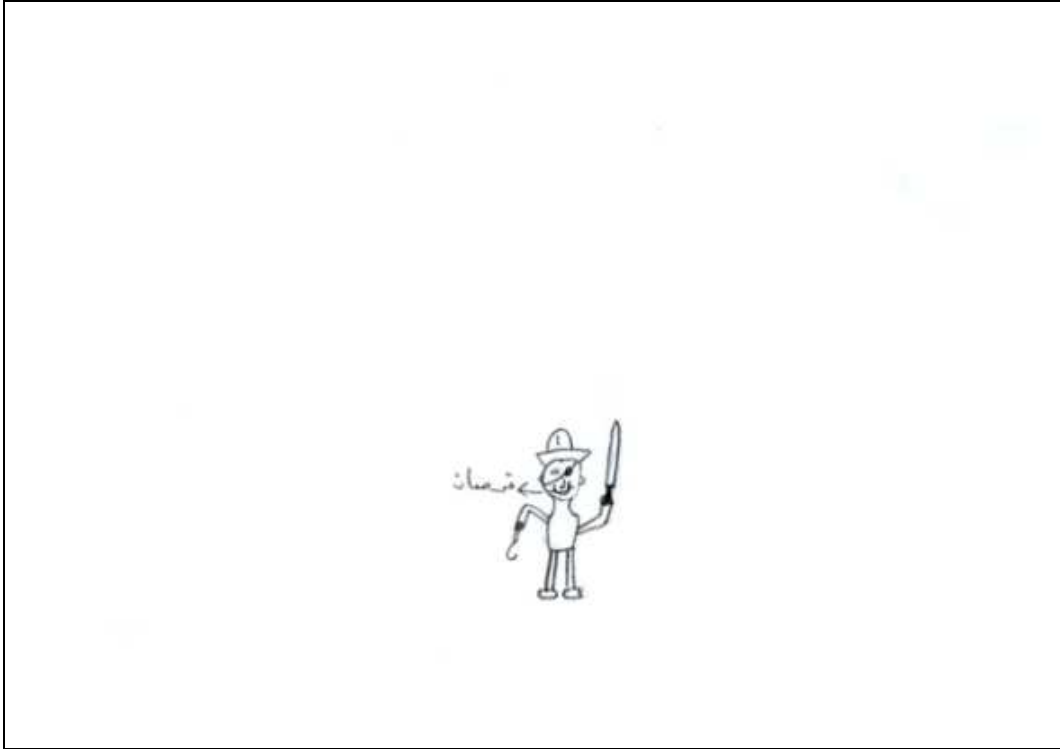
Z. 12: A. J.



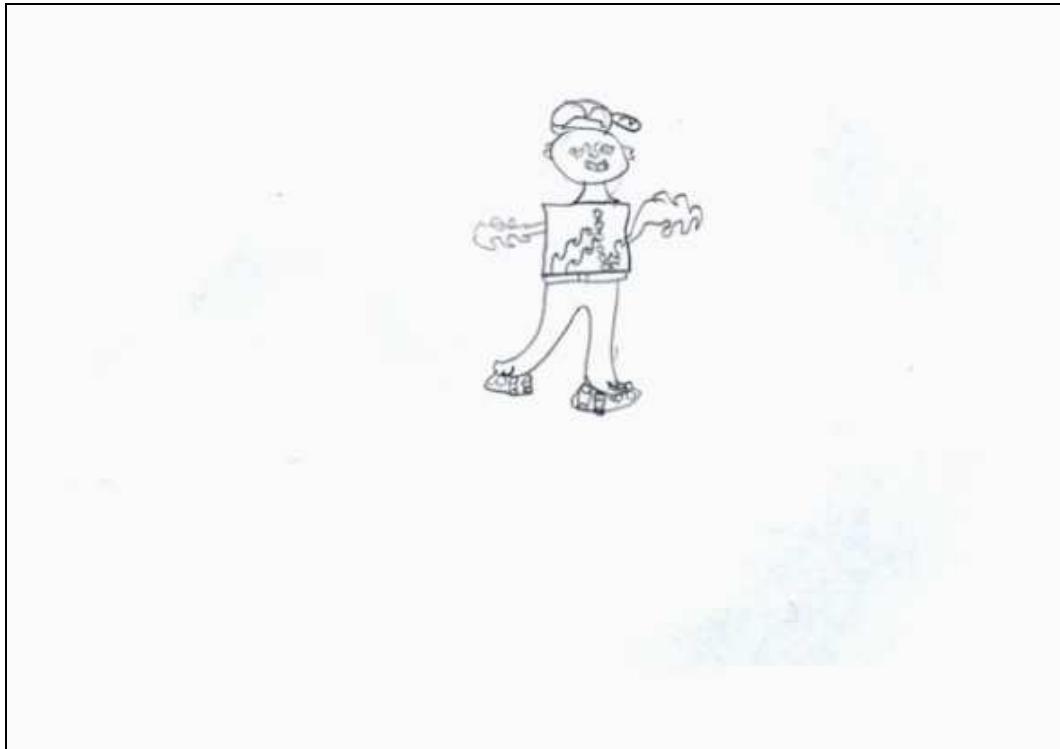
Z. 13: A. J.



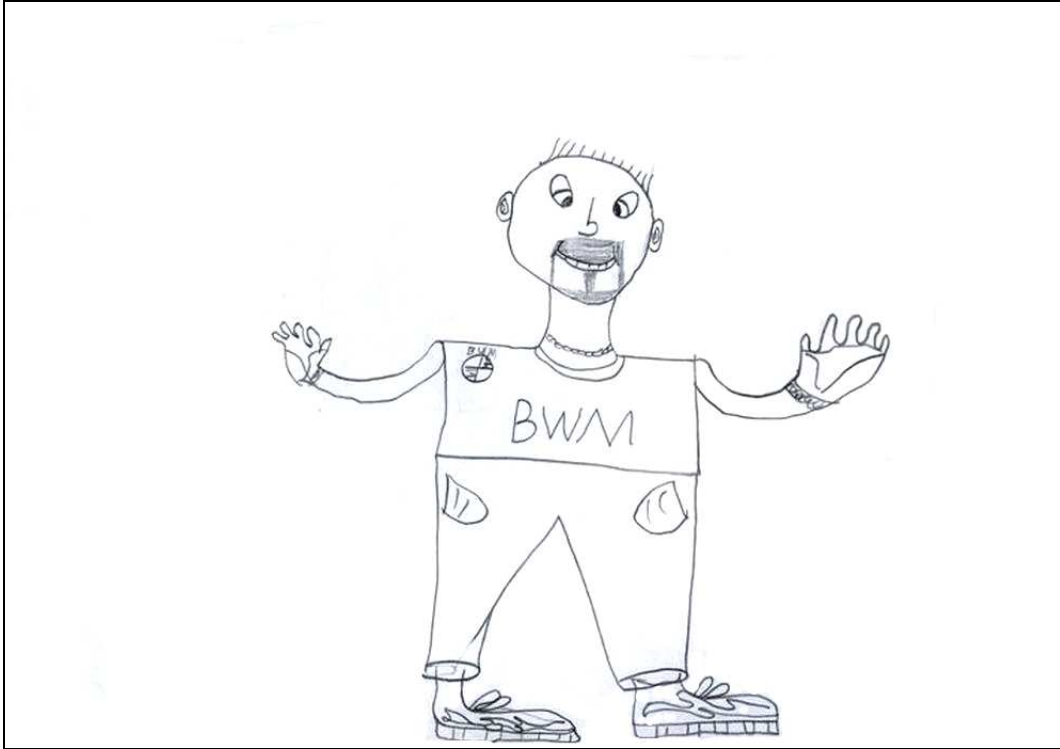
Z. 14: A. J.



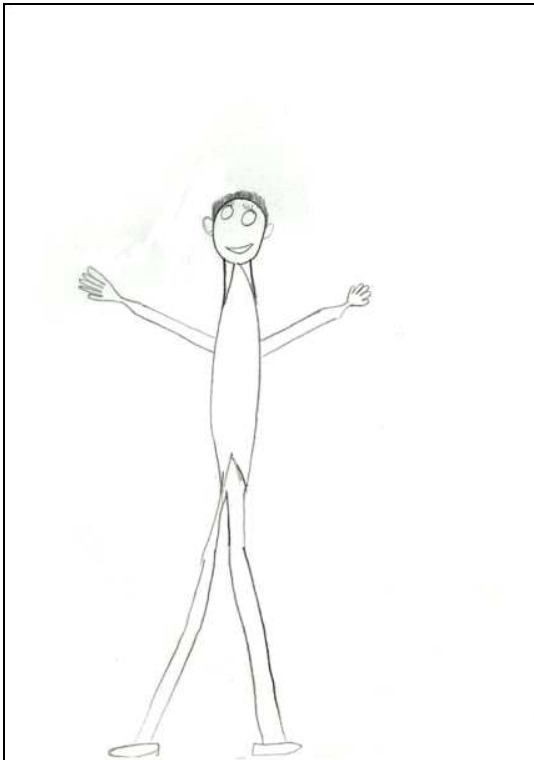
Z. 15: A. J.



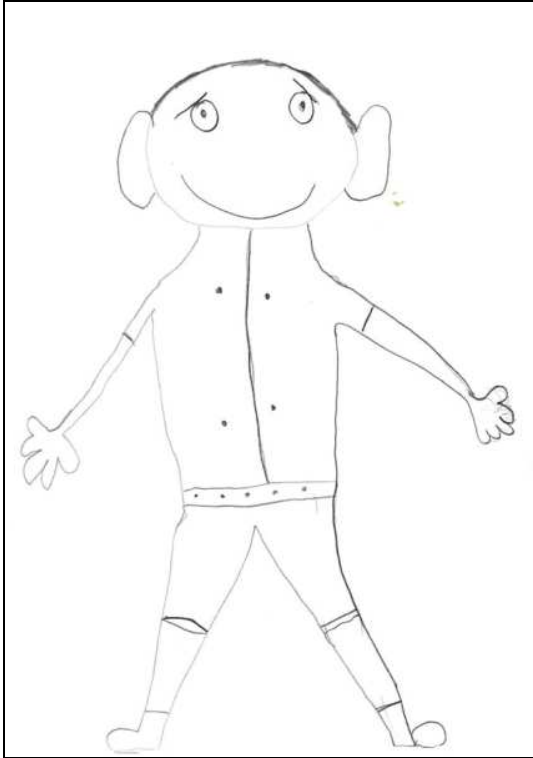
Z. 16: A. J.



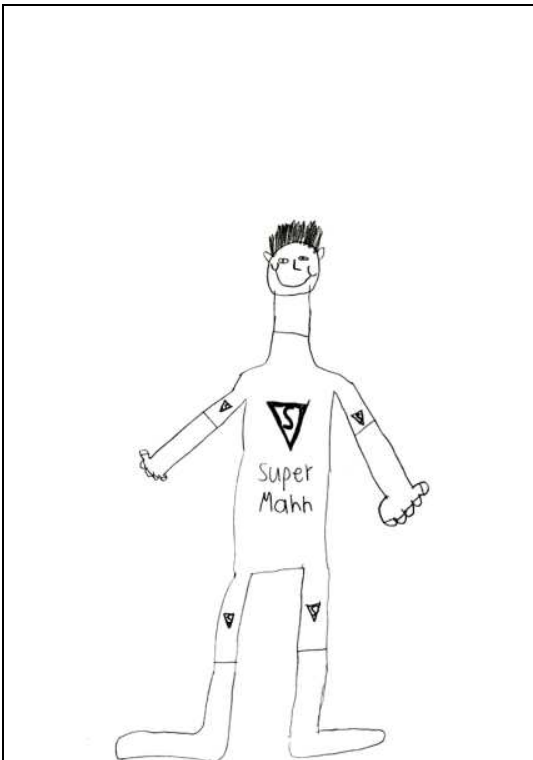
Z. 17: D. J.



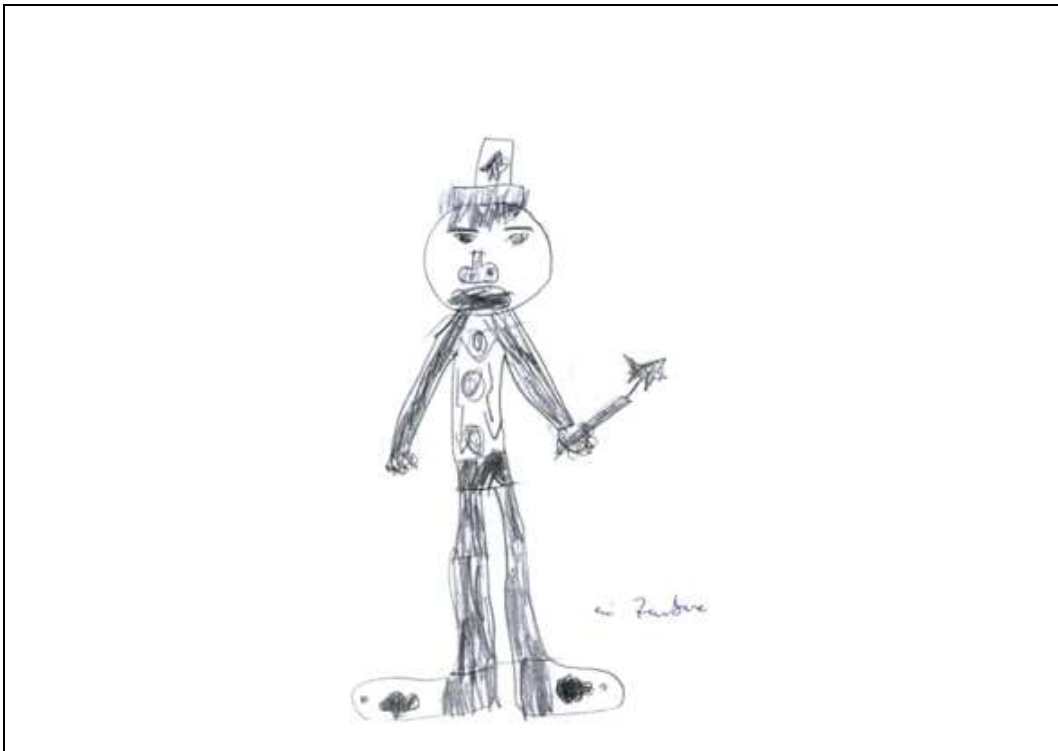
Z. 18: D. J.



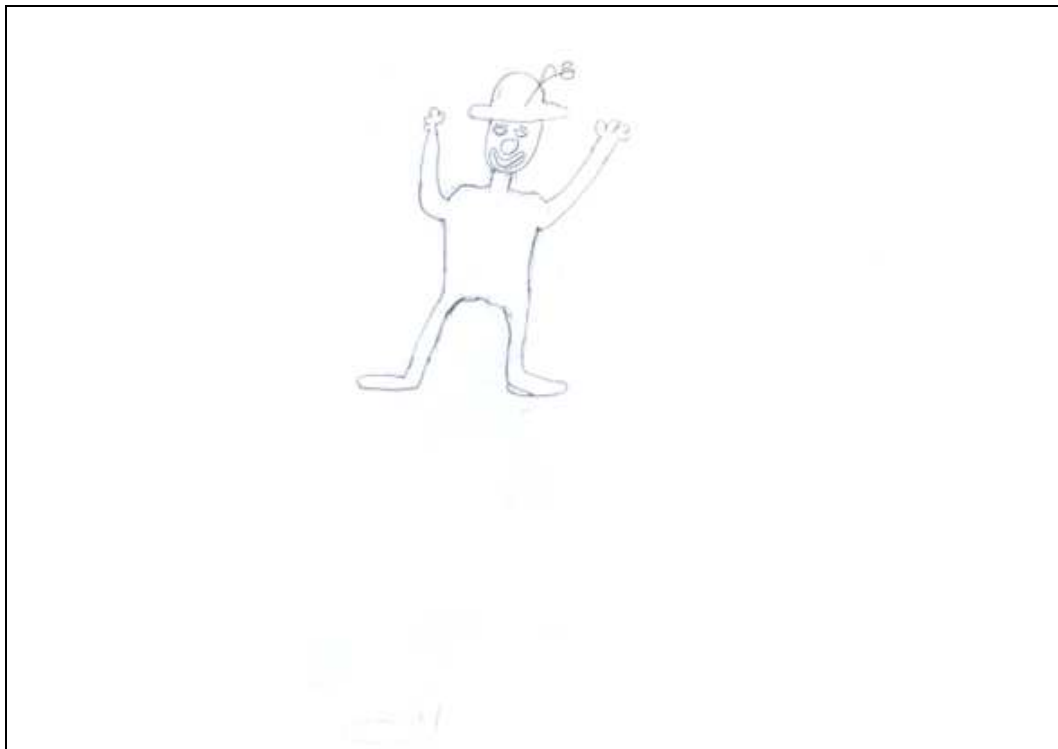
Z. 19: D. J.



Z. 20: D. J.



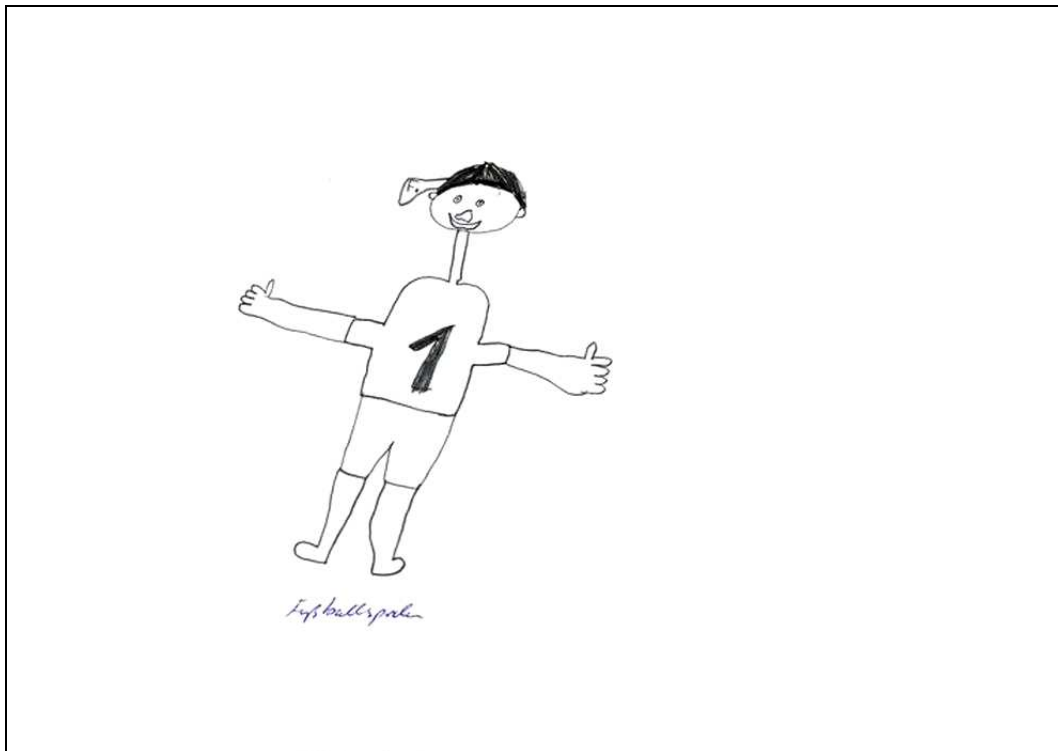
Z. 21: D. J.



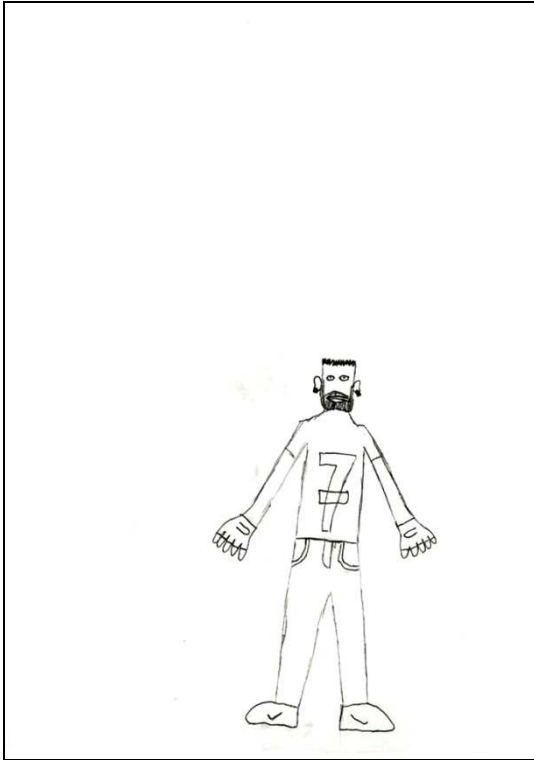
Z. 22: D. J.



Z. 23: D. J.



Z. 24: D. J.



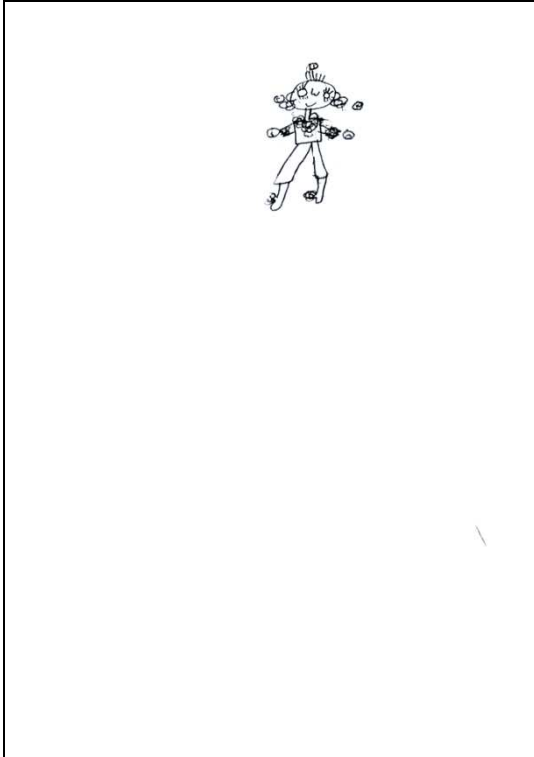
Z. 25: A. M.



Z. 26: A. M.



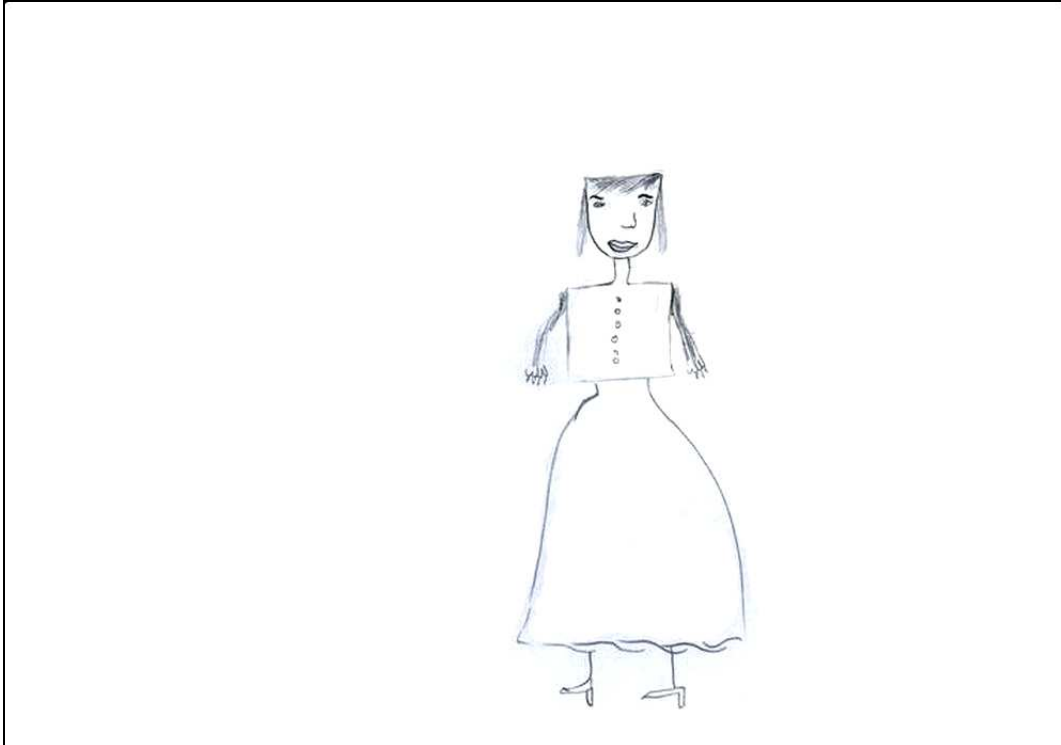
Z. 27: A. M.



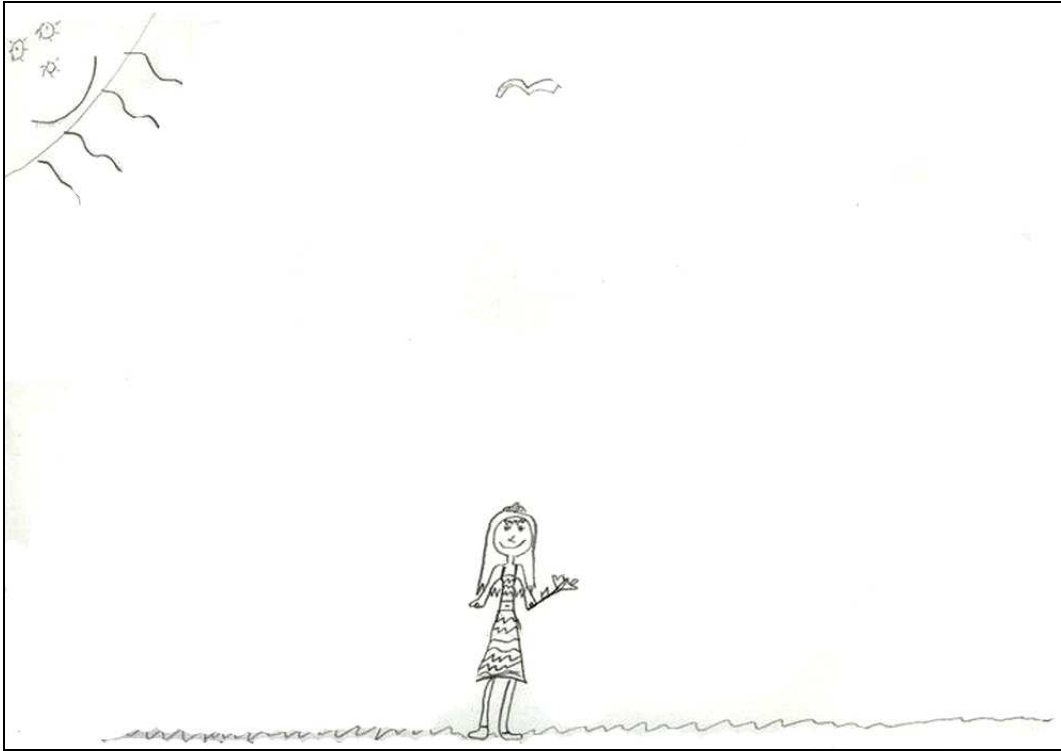
Z. 28: A. M.



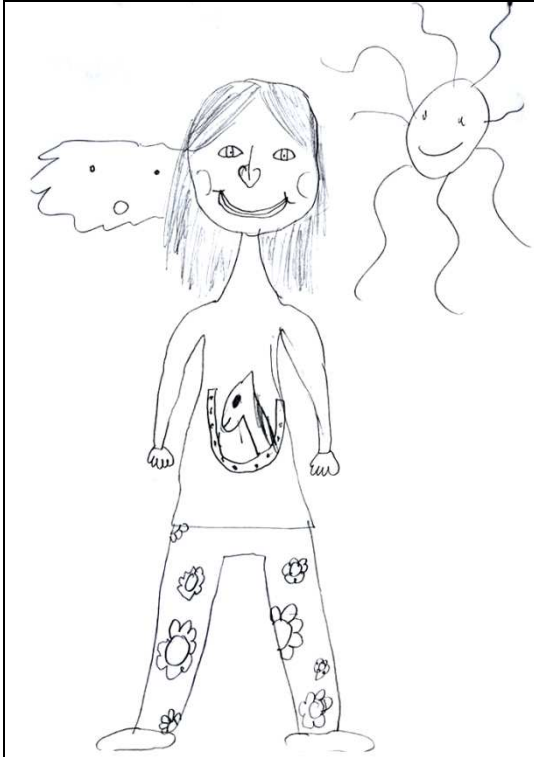
Z. 29: A. M.



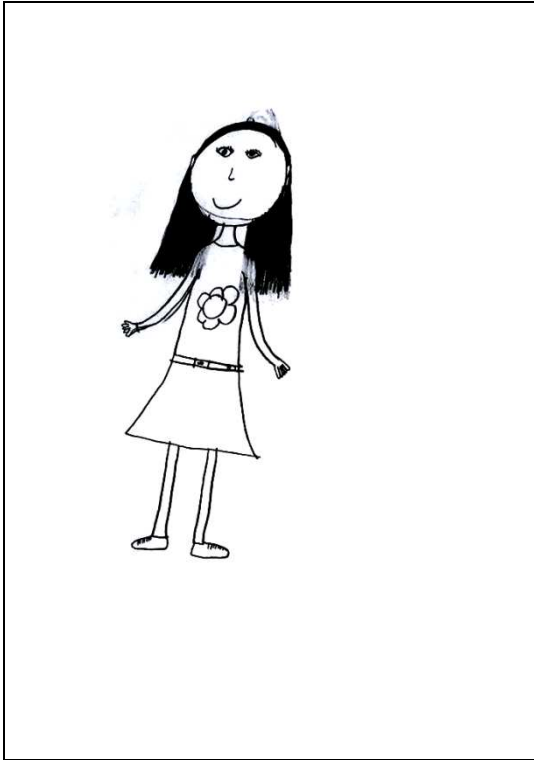
Z. 30: D. M.



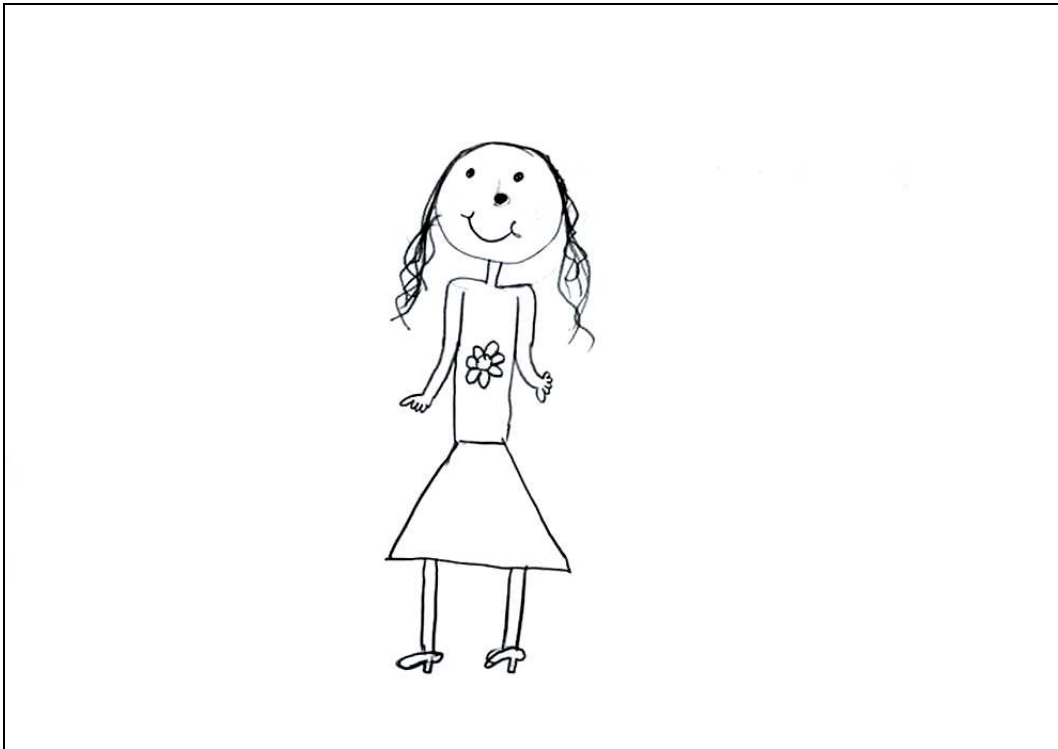
Z. 31: D. M.



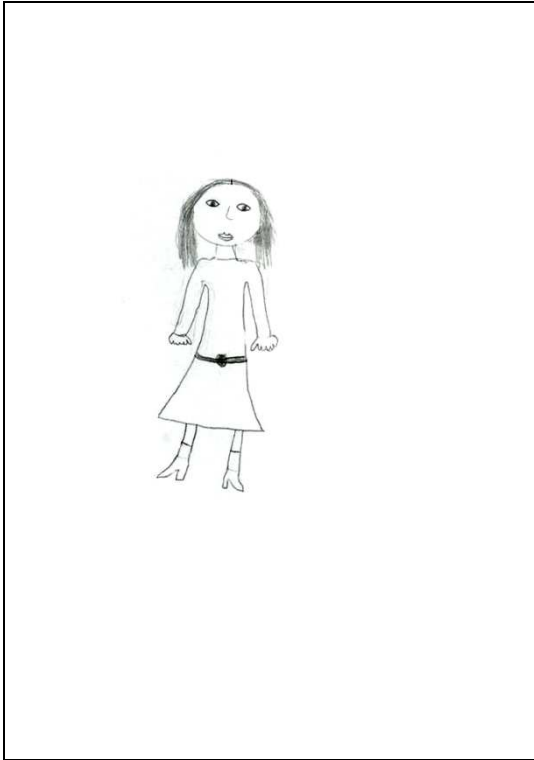
Z. 32: D. M.



Z. 33: D. M.



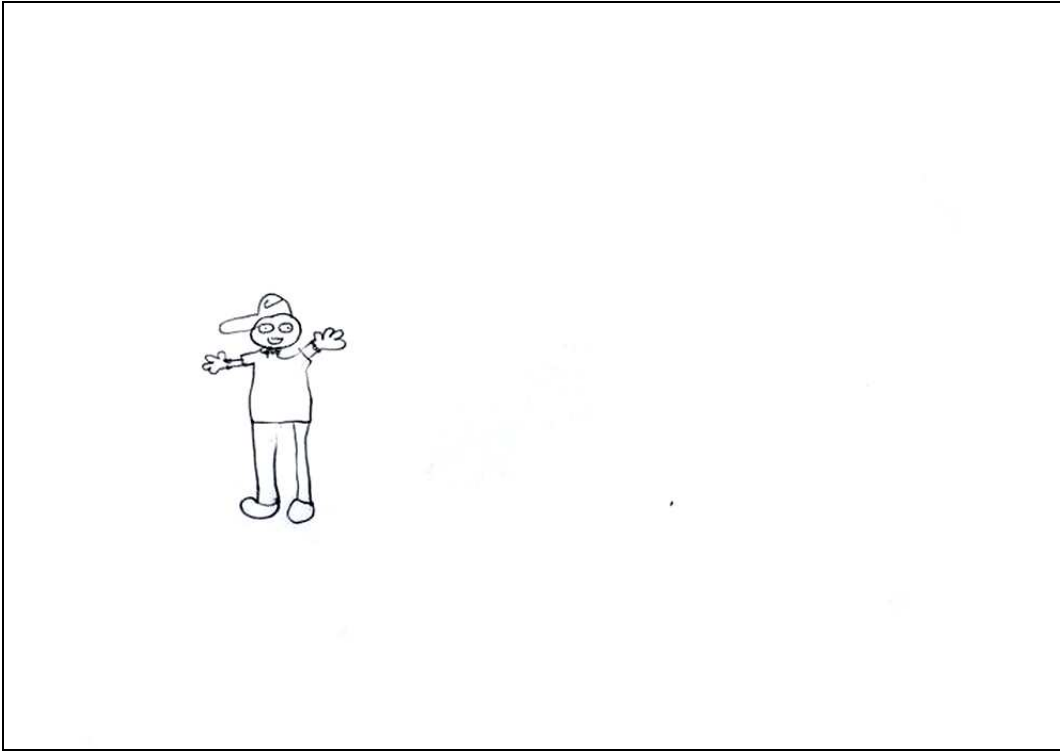
Z. 34: D. M.



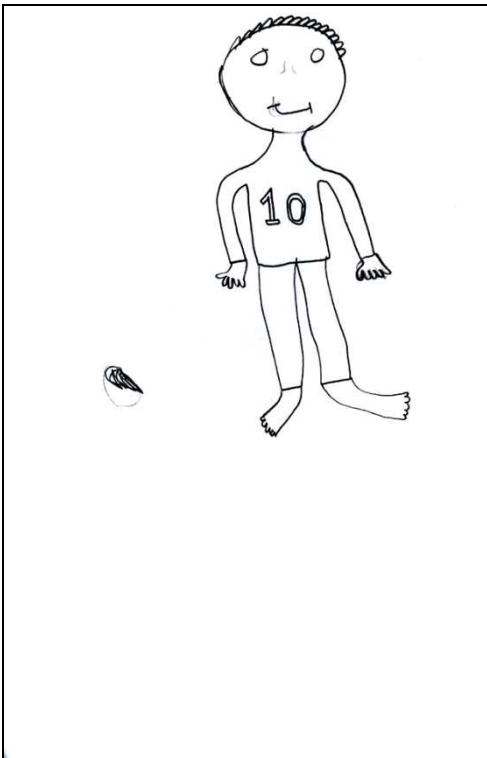
Z. 35: A. J.



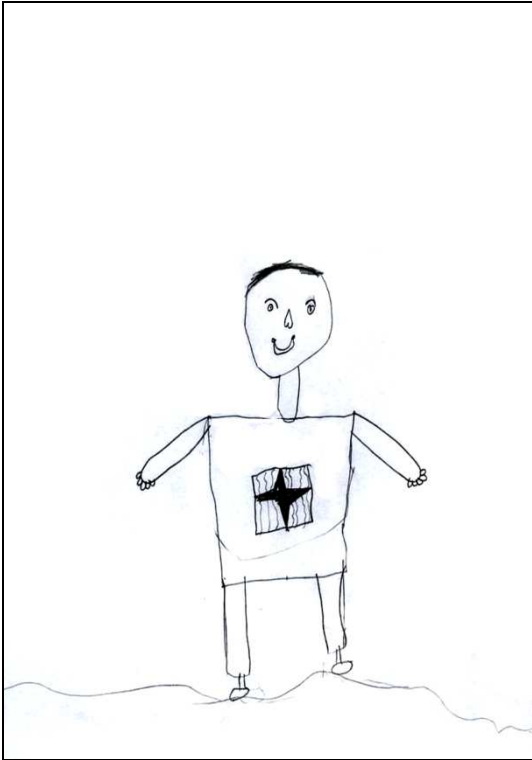
Z. 36: A. J.



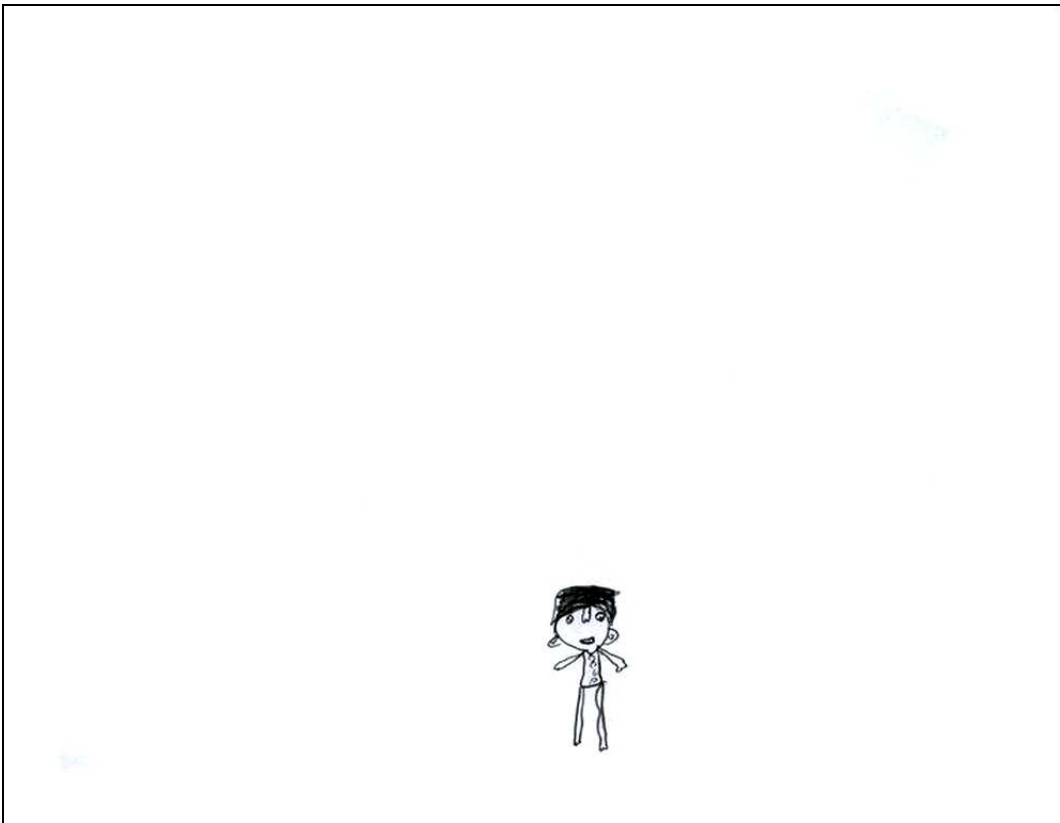
Z. 37: A. J.



Z. 38: A. J.



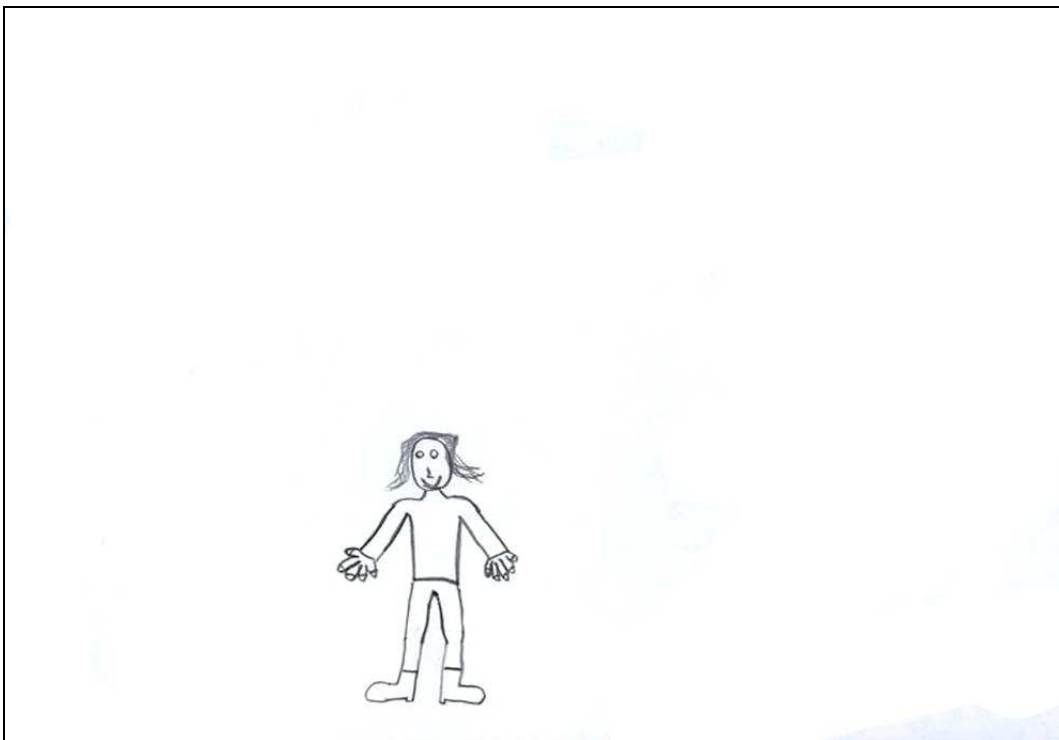
Z. 39: D. J.



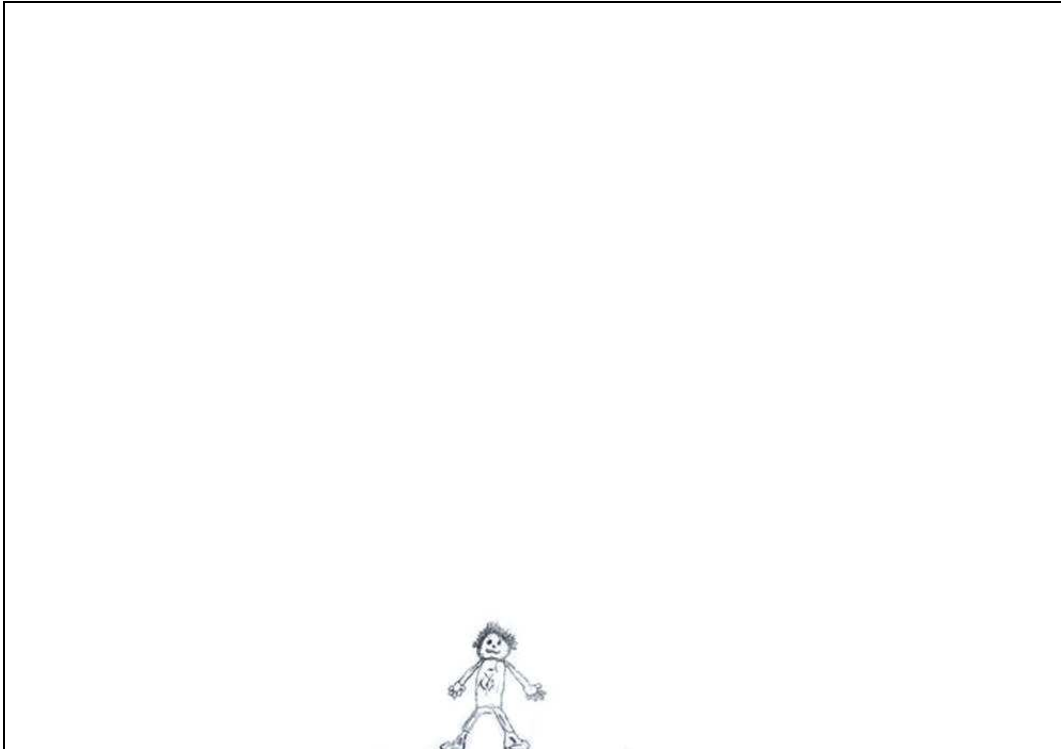
Z. 40: D. J.



Z. 41: A. J.



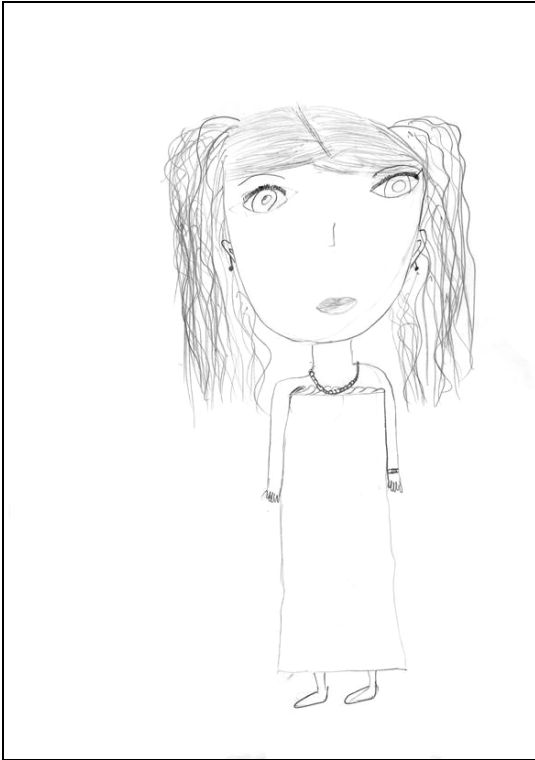
Z. 42: D. J.



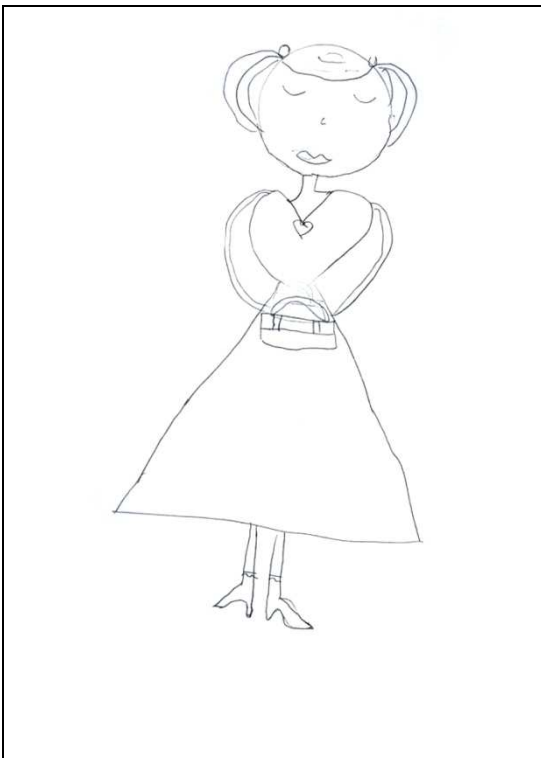
Z. 43: D. J.



Z. 44: A. M.



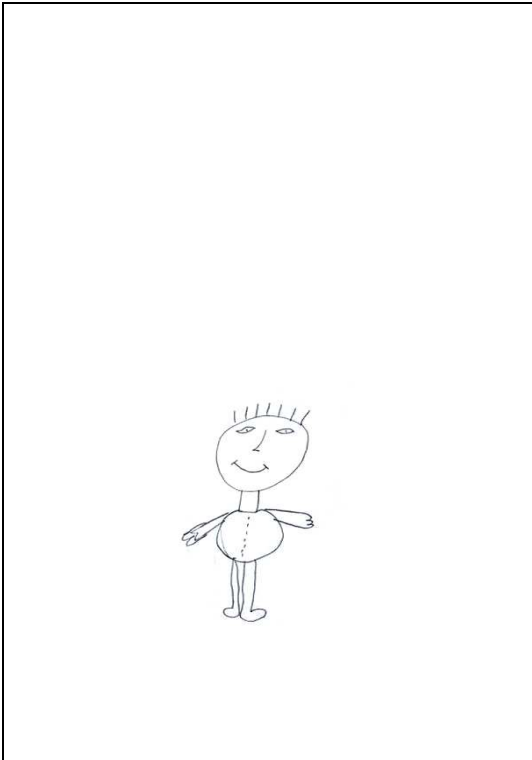
Z. 45: A. M.



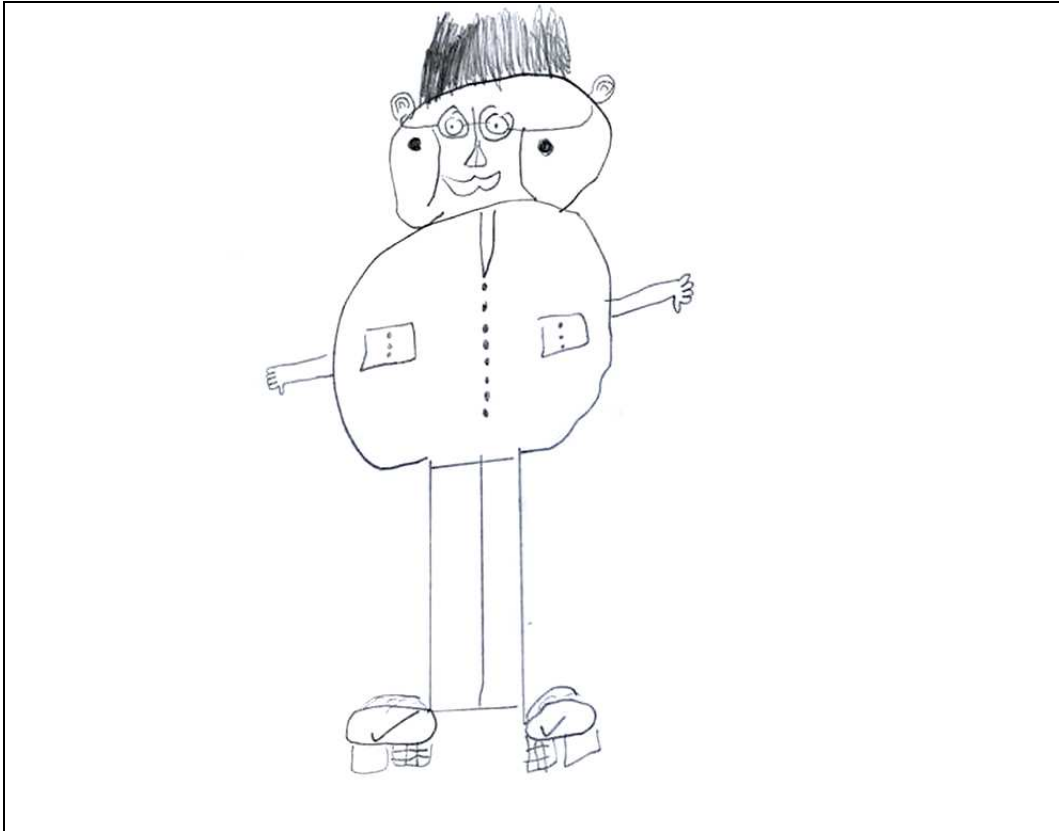
Z. 46: A. M.



Z. 47: A. J.



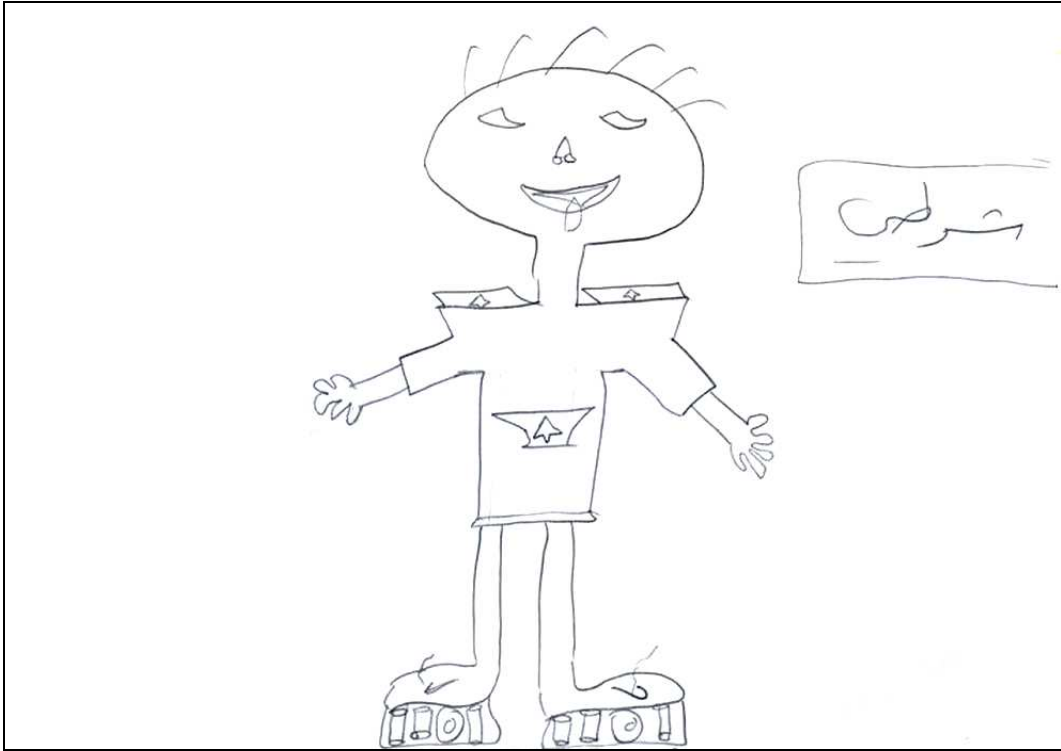
Z. 48: A. J.



Z. 49: A. J.



Z. 50: A. J.



Literaturverzeichnis

- Aboud, F. (1988). *Children and prejudice*. Oxford.
- Aboud, F. E. & Skerry, S. A. (1984). Self and ethnic concepts in relation to ethnic constancy. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 15, 14-26.
- Abraham, A. (1978). *Der Mensch-Test auf der Grundlage des Mensch-Zeichentests Karen Machovers*. München, Basel: Ernst Reinhard Verlag.
- Abu-Baker, K. (1999). Acculturation and reacculturation influence: Multilayer contexts in therapy. *Clinical Psychology Review*, Special issue: Mental health issues in Middle East societies, 19 (8), 951-967.
- Adi-Japha, E., Levin, I. & Salomon, S. (1998). Emergence of representation in drawing: The relation between kinematic and referential aspects. *Cognitive Development*, 13, 25-51.
- Al-Krenawi, A. (1999). An overview of Rituals in Western therapies and interventions: Argument for their use in cross-cultural therapy. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 21, 3-17.
- Al-Krenawi, A. (2000). Bedouin-Arab clients' use of proverbs in the therapeutic setting. *Journal for the Advancement of Counselling*, 22, 91-102.
- Al-Krenawi, A. (2001). Introducing The center for Bedouin Studies and Development, Ben-Gurion University of the Negev. *HAGAR: International Social Science Review*, 2 (2), 165-167.
- Al-Krenawi, A. & Graham, J. R. (1997). Social work and blood vengeance: The Bedouin-Arab case. *British Journal of Social Work*, 27, 515-528.
- Al-Krenawi & Slater, N. (2007). Bedouin-Arab Children use visual Arts as a Response to the Destruction of their Homes in unrecognized Villages. *Journal of Humanistic Psychology*, 47 (3), 288-305.
- Al-Kreta, A. A.(1995). "Seikologiat Russum Alatfal" (Die Psychologie der Kinderzeichnung). Kairo.
- Alland, A. (1983). *Playing with form*. New York.
- Allen, M. (1983a). Art under Occupation. *Al-Fajr*, 4, 155 (6).
- Allen, M. (1983b). On Commitment on Art. *Al-Fajr*, 4, 176, 6-13.

- Al-Schal, I. (1994). "Russum Al-At'fal min Manthur Ee'lamie" (Kinderzeichnungen aus Medienperspektive). Kairo.
- Anastasi, A. & Foley, J. P. (1936). An analysis of spontaneous drawings by children in different cultures. *Journal of Applied Psychology*, 20, 689-726.
- Andersson, S. (1995). Social scaling in children's family drawings: A comparative study in three cultures. *Child Study Journal*, 25, 97-110.
- Arnheim, R. (1956). *Visual thinking*. Berkeley.
- Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception*. Berkeley.
- Arnheim, R. (1978). *Kunst und Sehen*. Berlin/New York.
- Aronsson, K. & Andersson, S. (1996). Social scaling in children's drawings of classroom life. A cultural comparative analyses of children's drawing in Africa and Sweden. *British Journal of Developmental Psychology*, 14 (3), 301-314.
- Aronsson, K. & Junge, B. (2001). Intellectual Realism and Social Scaling in Ethiopian Children's Drawing. In: Lindström, L. (Ed.): *The Cultural Context, Studies of Art Educational and Children's Drawings*. Stockholm, (135-159).
- Asher, S. R. & Allen, V. L. (1969). Racial preferences and social comparison processes. *Journal of Social Issues*, 25, 157-165.
- Atiyeh, N. (1993). *Goodenough Draw-a-Man-Test, DAM, Proposal for an Expanded Scale*. Beirut.
- Bachmann, H. J. (1985). *Malen als Lebensspur*. Stuttgart.
- Barnes, E. (1892). A study of children's drawings. *Pedagogical Seminary*, II, 451-463.
- Bassett, E. M. (1977). Production strategies in the child's drawing of the human figure: towards an argument for a model of syncretic perception. In: G., Butterworth (Ed.): *The child's representation of the world*. New York/London (49-59).
- Baumgardt, U. (1985). *Kinderzeichnungen Spiegel der Seele: Kinder zeichnen Konflikte ihrer Familie*. Zürich.
- Bellak, L. (1944). The concept of projection. *Psychiatry*, 7, 353-370.
- Belo, J. (1970) (Ed.). *Traditional Balinese Culture*. New York.

- Bender, L. (1940). The drawing of a man in chronic encephalities in children. *Journal of Nervous and Mental Diseases*, 91, 277-28.
- Ben Hur, M. (1994) (Ed.). *On Feuerstein's Instrumental Enrichment. A Collection*. Palatine, IL.
- Bernard, J. & Mantell, J. (1998). *An early intervention model for addressing war trauma in young refugee children*. Perth, Australia: Association for Services to Torture and Trauma Survivors.
- Bigler, R. S. & Liben, L. S. (1993). A cognitive-developmental approach to racial stereotyping and reconstructive memory in Euro-American children. *Child Development*, 64, 1507-1518.
- Bilu, Y. (1989). The other as a nightmare: The Israeli-Arab encounter as reflected in children's dreams in Israel and in the West-Bank. *Political Psychology*, 10, 365-389.
- Bischof, N. (1996). *Das Kraftfeld der Mythen. Signale aus der Zeit, in der wir die Welt erschaffen haben*. München, Zürich: Piper.
- Black-Gutman, D. & Hickson, F. (1996). The relationship between racial attitudes and social-cognitive development in children: An Australian study. *Developmental Psychology*, 32 (3), 448-456.
- Brem-Gräser, L. (1970). *Familie in Tieren*. München/Basel.
- Britsch, G. (1926). *Theorie der bildenden Kunst*. München.
- Bruner, J. S. (1964). The course of cognitive growth. *American Psychologist*, 19, 1-15.
- Buck, J. N. (1948). The H.T.P. Test. *Journal of Clinical Psychology*, IV, 151-159.
- Buck, J. N. (1958). The Case of R.: Befor and after therapy. In: E. F Hammer (Ed.): *The Clinical Application of Projective Drawings*. Springfield, Illions, (276-308)
- Buck, J. N. (1985 [1966]). *The House-Tree-Person Technique. Revised Manual*. Los Angeles, California.
- Bühler, K. (1958 [1957]). *Abriss der geistigen Entwicklung des Kleinkindes*. Heidelberg.
- Bühler, K. (1968). *Ausdruckstheorie*. 2 Aufl. Stuttgart.

- Burns, R. C. & Kaufmann, S. H. (1972). *Actions, styles and symbols in kinetic family drawings (K-F-D)*. New York.
- Burns, R. C. (1987). *Kinetic House-Tree-Person Drawings (K-H-T-P)*. New York.
- Burt, C. (1928). *Mental Scholastik Test*. London.
- Byer, J. G. (1996). Children of the stones: Art therapy interventions in the West Bank. *Journal of the American Art Therapy Association*, 13 (4), 238-243.
- Cairns, E. (1996). *Children and political violence*. Cambridge, MA.
- Cassirer, E. (1996). *Versuch über den Menschen: Einführung in eine Philosophie der Kultur*. Hamburg.
- Chinese Culture Connection (1987). Chinese values and the research for culture-free dimensions of culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 18 (2), 143-164.
- Cleave, H. & Bradbury, R. J. (1992). Children's productions and judgements of drawings of people of different importance. In: Abstracts, Vth European Conference on Developmental Psychology. Seville, Spain, 6-9 Sept.
- Coles, R. (1964). *Children of crisis*. Boston.
- Cooke, E. (1885). Art Teaching and Child nature. *Journal of Education*, VI und VII, 12-15.
- Coseo, A. (1997). Developing cultural awareness for creative arts therapists. *The Arts in Psychotherapy*, 24 (2), 145-157.
- Costa, J. T. (Jr.), Terracciano, A. & McCrae R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: robust and surprising findings. *Journal of personality and Social Psychology*, 81, 322-331.
- Court, E. (1989). Drawing on culture: The influence of culture on children's drawing performance in rural Kenya. *Journal of Art and Design Education*, 8, 65-88.
- Cox, M. V. (1993). *Children's drawings of the human figure*. Hove, UK.
- Cox, M. V. & Cotgreave, S. (1996). The human figure drawing of normal children and those with mild learning difficulties. *Education Psychology*, 16 (4), p. 433-438.

- Cox, M. V. & Catte, M. (2000). Severely disturbed children's human figure drawings: are they unusual or just poor drawings? *European Child & Adolescent Psychiatry*, 9, 301-306.
- Dalley, T., Rifkind, G. & Terry, K. (1993). *Three voices of Art Therapy : Image, Client, Therapist* (Hebräische Ausgabe, 1998. Israel.).
- Dalley, T., Case, C., Schaverien, J., Halliday, D., Nowell Hall, P. & Waller, D. (1995). *Images of Art Therapy: New Developments in theory and practice*. (Hebräische Ausgabe. Israel.).
- Datenbank: Länder und Märkte, Land Israel. (www.gtai.de/DE/Navigation/Datenbank-Recherche/Laender-und-Maerkte/node.html [22.9.2010]).
- Dennis, W. (1960). The human figure drawings of Bedouins. *The Journal of Social Psychology*, 52, 209-219.
- Dennis, W. (1966). *Group values through children's drawings*. New York.
- Deregowski, J. B. (1980). *Illusions, patterns and pictures: A cross-cultural perspective*. London.
- Deregowski, J. B. (1984). *Distortion in art: The eye and the mind*. London.
- Deregowski, J. B. (1989). Real space and represented space. *Behavioural and Brain Science*, 12, 317-335.
- DiLeo, J. H. (1973). *Children's drawings as diagnostic aids*. New York.
- DiLeo, J. H. (1983). *Interpreting children's drawings*. New York: Deutsche Ausgabe: „Die Deutung von Kinderzeichnungen“ [1992].
- Domma, W. (1993) (Hrsg). *Praxisfelder Kunsttherapie*. Köln.
- Dwairy, M. (1997). *Personality, Culture, and Arabic society* [in Arabic]. Alq'uds, Palestine: Alnoor.
- Dwairy, M. (1998). Health in Arab society. In: Bellack, A. S. & Hersen, M. (Eds): *Comprehensive clinical psychology*. Oxford, (313-324).
- Dwairy, M. (2002). Foundations of a psycho-social dynamic personality theory of collective people. *Clinical Psychology Review*, 22, 343-360.
- Dwairy, M. (2003). Validation of multigenerational interconnectedness scale among Arab adolescents. *Psychological Reports*, 93, 697-704.

- Dwairy, M. (2004a). Individuation among Bedouin versus urban Arab adolescents: National, ethnic and gender differences. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 10 (4), 340-350.
- Dwairy, M. (2004b). Internal-structural Validity of Objective Measure of Ego-Identity Status among Arab adolescents Identity. *International Journal of Theory and Research*, 4 (2), 133-144.
- Dwairy, M. (2007). *Cross-Cultural Counseling: The Arab-Palestinian case*. New York: Haworth.
- Dwairy, M. & Achoui, M. (2006). Introduction to Three Cross-Regional research Studies on Parenting Styles, Individuation, and Mental Health in Arab Societies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 221-229.
- Dwairy, M., Achoui M., Abouserie, R., Farah, A., Sakhleh A. A., Fahed, M. & Khan, H. K. (2006a). Parenting Styles in Arab Societies: A First Cross-Region Research Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 230-247.
- Dwairy, M., Achoui M., Abouserie, R. & Farah, A. (2006b). Adolescent-Family Connectedness among Arabs: A Second Cross-Regional Research Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 248-261.
- Dwairy, M., Achoui M., Abouserie, R. & Farah, A. (2006c). Parenting Styles, Individuation, and Mental Health of Arab Adolescents: A Third Cross-Regional research Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 262-272.
- Dwairy, M. & Jagelman, J. (2007). Difficulties of Western Psychotherapy in a Traditional Arabic Society and Other South/Eastern Societies. In: M. Dwairy (2007). *Cross-Cultural Counseling: The Arab-Palestinian case*. New York, (133-146).
- Egen, H. (1977 [1967]). *Kinderzeichnungen und Umwelt*. Bonn.
- Egger, B. (1995 [1984]). *Bilder verstehen. Wahrnehmung und Entwicklung der bildnerischen Sprache*. Bern.
- Eggert, K. (1986). Mahafaly as Misnomer. In: C. P. Cottack et al. (Ed.): *Madagascar. Society and History*. North Carolina.
- EL-Bassiouny M. (1991). „Rusum Al-Atfal Kabla Al-Madrassa“ (Kinderzeichnung vor der Schule). Kairo.

- El-Bassiouny M. (1987). „Tah’lil Rusum El-Atfal“ (Die Analyse von Kinderzeichnungen). Kairo.
- El-Bassiouny M. (1984). „Saikulug’iat Rusum El-Atafal“ (Psychologie der Kinderzeichnung) Kairo: Dar El-Maa’ref.
- El-Islam, M. F. (1982). Arabic cultural psychiatry. *Transcultural Psychiatric Research Review*, 19, 5-24.
- Eng, H. (1931). *The psychology of children’s drawings from the first stroke to the coloured drawing*. London.
- Erikson, E. H. (1968[1950]). *Childhood and society*. New York.
- Fahmy, M. (1964). Initial Exploring of the Intelligence of Shilluk Children. *Studies in the Southern Sudan*. *Vita Humana*, 7, 164-177.
- Fenson, L. (1985). The transition from construction to sketching children’s drawings. In: N. H. Freeman & M. V. Cox (Eds.): *Visual order: The nature and development of pictorial representation*. Cambridge, (374-384).
- Feuerstein, R. (1998). „Haadam keyischut mischtaneh“ („Der Mensch als veränderbares Wesen“). Israel.
- Feuerstein, R. & Riechel, M. (1959). „Perzepzia veziur ezel hayeled hazfon afrikei“, (Hebräisch-Perzeption und Zeichnung bei dem nordafrikanischen Kind). „Yeladim yehudim mezfon africa“ (Jüdische Kinder aus Nordafrika).
- Fliegner, J. (2007). *Auswertungsaktualisierung des Mann-Zeichen-Test (MZT)*. Dissertationsarbeit an der Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft der Universität Bielefeld (E-Book).
- Freeman, N. H. (1972): *Process and product in children’s drawing*. *Perception*, 1, 123-140.
- Freeman, N. H. (1975). *Do children draw men with arms coming out of the head?* *Nature*, 254, 416-417.
- Freeman, N. H. (1977). *How young children try to plan drawings*. In: G. Butterworth (Ed.): *The child’s representation of the world*. New York/London, (3-29).
- Freeman, N. H. (1980a). *Strategies of representation in young children*. London.
- Freeman, N. H. (1980b). *The underlying order in children’s drawings*. In: Cox, M.V. (Ed.): *Are young children egocentric?* London.

- Freeman, N. H. (1987). Current problems in the development of representational picture-production. *Archives de Psychologie*, 55, 127-152.
- Freeman, N. H. (1995). The emergence of a framework theory of pictorial reasoning. In: Lange-Küttner, C. & Thomas, G. V. (Eds.): *Drawing and looking: Theoretical approaches to pictorial representation in children (Developing Body & Mind)*. New York, (135-146).
- Freeman, N. H. & Hargreaves, S. (1977). Directed movements and the body-proportion effect in pre-school children's human figure drawing. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 29, 227-235.
- Freeman, N. H. & Cox, M. V. (1985) (Eds.). *Visual order: The nature and development of pictorial representation*. Cambridge.
- Freire, P. (1995 [1970]). *Pedagogy of oppressed*. New York.
- Freire, P. (1994 [1992]). *Pedagogy of hope: reliving pedagogy of the oppressed*. New York.
- Freud, A. (1966). *The ego and the mechanisms of defense (revised edition)*. In Volume 2 of *The Writings of Anna Freud*. New York.
- Freud, A. (1966). *Einführung in die Technik der Kinderanalyse*. München/Basel.
- Freud, S. (1960 [1935]). *A general introduction to psychoanalysis*. New York.
- Freud, S. (1909). *Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben („Der kleine Hans“)*. Studienausgabe Bd. VIII Stuttgart.
- Freud, S. (1961 [1900]). *Die Traumdeutung*. Frankfurt.
- Freud, S. & Gay, P. (1993). *Der Moses des Michelangelo. Schriften über Kunst und Künstler*. Frankfurt.
- Fromm, E. (1945 [1941]). *Die Furcht vor der Freiheit*. Zürich.
- Fromm, E. (1976). *To have or to be*. New York.
- Gardiner, H. W. (1969). A cross-cultural comparison of history in children's drawings. *The Journal of Social Psychology*, 79, 261-263.
- Gardner, H. (1980). *Artful scribbles: The significance of children's drawings*. New York.
- Gardner, H. & Gardner, J. K. (1973). Developmental trends in sensitivity to form and subject matter in paintings. *Studies in Art Education*, 14, 52-56.

- Giedt, H. & Lehner, G. J. (1951). Assignment of the ages on the D.A.P. Test by male neuropsychiatric patients. *Journal Personal*, 19, 440-448.
- Ginsberg, H. P. & Opper, S. (1989). *Piagets Theorie der geistigen Entwicklung*. Stuttgart.
- Golomb, C. (1973). Children's representation of the human figure: The effects of models, media and instruction. *Genetic Psychology Monographs* 87, 197-251.
- Golomb, C. (1974). *Young children's sculpture and drawing: A study in representational development*. Cambridge.
- Golomb, C. (1976). The child as image-maker: The invention of representational models and the effects of the medium. *Studies in Art Education*, 17 (2), 19-27.
- Golomb, C. (1981). Representation and reality. *Visual Arts Research*, 14, 36-48.
- Golomb, C. (1992). *The child's creation of a pictorial world*. Berkeley.
- Golomb, C. (2002). *Child art in context: A cultural and comparative perspective*. New York.
- Golomb, C. (2003[1999]). *Art and the Young: The Many Faces of Representation*. Reprinted from *Visual Arts Research*, 25/1 (49), 27-50.
- Golomb, C. (2007). Representational Conceptions in Two- and Three-Dimensional Media: A Developmental Perspective. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and Arts*, 1 (1), S. 32-39.
- Golomb, C. & Farmer, D. (1983). Children's graphic planning strategies and early principles of spatial organization in drawing. *Studies in Art Education*, 24, (2), 86-100.
- Gombrich, E. H. (1977). *Art and illusion: A study in the psychology of pictorial representation*. London: Phaidon Press.
- Goodenough, F. L. (1956 [1926]). *Measurement of intelligence by drawings*. New York.
- Goodnow, J. (1977). *Children's drawing*. London.
- Goodnow, J. (1978). Visible thinking. Cognitive aspects of change in drawings. *Child Development*, 49, 637-641.

- Gorkin, M. Masalha, S. & Yatziv, G. (1985). Psychotherapy of Israeli-Arab patients: some cultural consideration. *The Journal of Psychoanalytic Anthropology*, 8 (4), 215-230.
- Graham, S R. (1956). A study of reliability in human figure drawings. *Journal of Projective Technik*, 20, 385-386.
- Greenfeeld, P. (2000). Three approaches to the psychology of culture. Where do they come from? Where can they go? *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 223-240.
- Großmann, K.- E. (2003). Universalismus und kultureller Relativismus psychologischer Erkenntnisse. In: A. Thomas (Hrsg.): *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen, (53-80).
- Gunzburg, H. C. (1955). Scope and limitations of the Goodenough drawing test method in clinician work with mental defectives. *Journal of Clinical Psychology*, 11, 8-15.
- Habermas, J. (1997). Die befreiende Kraft der symbolischen Formgebung. In: D. Frede & R. Schmücker (Hrsg.): *Ernst Cassirers Werk und Wirkung: Kultur und Philosophie*. Darmstadt.
- Habibi, E. (1992). *Der Peptimist, oder, Von den seltsamen Vorfällen um das Verschwinden Saids des Glücklosen*. Roman aus Palästina.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. Garden City NY: Doubleday Anchor Books
- Hammer, M. (1995). Die Bedeutung des Kulturvergleichs für die Erforschung der Kinderzeichnung. Kulturabhängige Merkmale palästinensischer Kinderzeichnungen. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der EZW der Universität zu Köln.
- Hammer, E. F. (1980 [1958]): *The clinical application of projective Drawings*. Illions, U.S.A.
- Hammer, E.F. (1968). Statement on Columbia Broadcasting System television program, *Of Black American*, Juli, 2.
- Harris, D. B. (1963). *Children's drawings as measures of intellectual maturity*. New York.
- Hanwick, L. J. (1953). The Goodenough Test as a measure of intelligence in child psychiatric patients. *Journal of Clinical Psychology*, 10, 168-170.

- Heil, D. (2000). Zeichnungen legasthenischer Kinder - Eine empirische Studie. Inaugural- Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Henderson, N. B., Goffeney, B. & Butler, B, V. (1969): Do Negro Children Project A Self-Image Of Helplessness And Inadequacy In Drawing A Person: Proceeding of the annual convention of the American Psychological Association, 77th Annual Convention, APA.
- Henderson A. J. & Thomas, G. V. (1990). Looking ahead: Planning for the inclusion of detail affects relative sizes of head and trunk in children's human figure drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 283-391.
- Hibbard, S. (2003). A Critique of Lilienfeld et al.'s (2000). *Journal of Personality Assessment*, 80 (3), 260–271.
- Hofman, Y. E. (1974). National images of Arab youth in Israel and the West Bank (Hebrew). *Megamot*, 20, 316-324.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences. International differences in work-related values*. London.
- Fofstede v. G. & Hofstede, G. (2006). *Lokales Denken, globales Handeln*. München.
- Hofstede G. & McCrea, R. R. (2004). Personality and culture revisited: Linking traits and dimensions of culture. *Cross-Cultural Research*, 38, 52-88.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. CA.
- Huang, M. (1998). *Kunsterziehung an der Grundschule der VR China der Gegenwart im Vergleich mit Deutschland und Taiwan unter besonderer Berücksichtigung des kulturellen Hintergrundes*. Frankfurt.
- Hulse, W. C. (1952). Childhood conflict expressed through family drawings. *Journal of Projective Tech.*, 16, 66-79.
- Huss, E. & Cwikel, J. (2005). Researching Creations: Applying Arts-Based Research to Bedouin Women's Drawings. *International Journal of Qualitative Methods*, 4 (4), 1-16.
- ICELP (2006). *Feuerstein's Theory and the Applied Systems. The International Center for the Enhancement of Learning Potential: A Reader*. Israel.

- Ingleharts, R. (1997). *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies*. Orinceton NJ: Princeton University Press.
- Inkeles, A. & D. J. Levinson (1969 [1954]). *National Characters: the study of modal personality and socio-cultural systems*. In: G. Lindzey & E. Aronson (Hrsg.): *Handbook of Social Psychology*. Addison-Wesley.
- Israeliti, J. (1936). A comparison of the difficulty of items for intellectually normal children and mental defectives on the Goodenough drawing test. *American Journal of Orthopsychiatry*, 6, 494-503.
- Jacobi, J. (1969). *Vom Bilderreich der Seele*. Freiburg.
- Jahoda, G., Deregowski, J. B., Ampene E. & Williams, N. (1977). Pictorial recognition as an unlearned ability: A replication with children from pictorially deprived environments. In: Butterworth, G. (Ed.): *The child's representation of the world*. New York.
- John-Winde, H. (1981). *Kriterien zur Bewertung der Kinderzeichnung*. Bonn.
- John-Winde, H. & Roth-Bojadzhiev, G. (1993). *Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen*. Hohengehren.
- Jolles, J. A. (1952). A study of the validity of some hypotheses for the qualitative interpretation of the H.T.P. for children of elementary school age. III Horizontal placement. *Journal of Clinical Psychology*, 8, 245-255.
- Jung, C. G. (1967). *Theoretische Überlegungen zum Wesen des Psychischen* In: *Gesamelte Werke, Bd.8: Die Dynamik des Unbewussten*, Zürich/Stuttgart.
- Kashima E. S. & Kashima, Y. (1998). Culture and language: the case of cultural dimensions and personal pronoun use. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29, 451-486.
- Kellogg, R. (1969). *Analyzing children's art*. Palo Alto.
- Kelly, J. (1995). *Common work*. In: S. Lacy (Ed.): *Mapping the terrain: New genre public art*. Seattle, WA, (139-148)
- Kerschensteiner, G. (1905). *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*. München.
- Kim, J.- H. (1994). *Ästhetische Vorlieben bei Kindern und ihre Abhängigkeit von kulturellen Bedingungen. Eine Form- und Farbanalyse der Bilder von sie-*

- ben- bis neunjährigen Kindern. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität zu München.
- Kitayama, S. (2002). Culture and basic psychological processes-toward a system view of culture: Comment on Oyserman et al. (2002). *Psychological Bulletin*, 128, 89-96.
- Kitayama, S., Markus, H. R., Matsumoto, H., & Norasakkunkit, V. (1997). Individual and collective processes in the construction of the self: self-enhancement in the United States and self-criticism in Japan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (6), 1245–1267.
- Kitayama, S., Park, H., Sevincer, A. T., Karasawa, M. F. & Uskul, A. K. (2009). A Cultural Task Analysis of Implicit Independence: Comparing North American, Western Europe, and East Asia. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97 (2), 236-255.
- Klein, M. (1973). *Die Psychoanalyse des Kindes*. München, 1 Aufl. 1961.
- Knobloch, C. (2001). Kritische Kontexte in der Entwicklung der kindlichen Symbol- und Erzählfähigkeit. In: H.-D, Erlinger (Hrsg.): *Kinder und ihr Symbolverständnis, Theorien-Geschichten-Bilder*. München, (11-30).
- Knoff, H. M. (1993). The Utility of Human Figure Drawings in Personality and Intellectual Assessment: Why Ask Why? *School Psychology Quarterly*, 8 (3), 191-196.
- Koch, K.: (1972[1949]). *Der Baumtest*. Bern/Stuttgart/Wien.
- Koeppe-Lokai, G. (1996). *Der Prozess des Zeichnens*. Münster.
- Koppitz, E. M. (1972 [1968]). *Die Menscharstellung in Kinderzeichnungen und ihre psychologische Auswertung*. Stuttgart.
- Koppitz, E. M. & Moreau, De M. (1968). A comparison of emotional indicators on human figure drawings of children from Mexico and from the United States. *Revista Interamericana de Psicologia*, 2,1, 41-48.
- Koppitz, E. M. & Casullo, M. M. (1983). Exploring Cultural Influence on Human Figure Drawings of Young Adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, 57, 479– 483.
- Kos, M. & Biermann, G. (1984 [1973]). *Die verzauberte Familie*. München.

- Kotkov, B. & Goodman, M. (1953). The D.A.P. of obese women. *Journal of Clinical Psychology*, 9, 362-364.
- Kraft, C.- B. & Rohwer, K. (1993). *Worte können nicht der Bilder Seele malen. Grundlagen zur Methodik und Praxis der Gestaltungstherapie/klinischen Kunsttherapie.* Stuttgart.
- Kramer, E. (1979). *Kunst als Therapie mit Kindern.* München.
- Krampen, M. (1991). *Children's drawings: Iconic coding of the environment.* New York/London.
- Kroup, R. (1995). *Drawings by Bedouin children from the Negev area in Israel (as opposed to drawings by Jewish children from the Negev area).* Israel: Kaye College of education, Beer-Sheva.
- Kurman, J. & Dan, O. (2007). Unpackaging cross-cultural differences in initiation between Israelis subgroups: Tradition and control orientations as mediating factors. *Journal of Cross-Cultural psychology*, 38, 581-594.
- Laing, R. D. (1959). *The divided self.* Baltimor.
- Lange, B. (2001). Individuelle Erfahrung als kulturelle Erfahrung. In: Erlinger, H.-D. (Hrsg.): *Kinder und ihr Symbolverständnis, Theorien, Geschichten, Bilder (55-67).* München
- Lange-Küttner, C. (1994). *Gestalt und Konstruktion. Die Entwicklung der graphischen Kompetenz beim Kind.* Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Hans-Huber Verlag.
- Laosa, L. M. & Swartz, J. D. (1974): Perceptual-Cognitive and Personality Development of Mexican and Anglo-American Children as Measured by Human Figure Drawings. *Developmental Psychology*, 10 (1), 131-139.
- Lauth, G. W., Brack, U. D. & Linderkamp, L. (2001) (Hrsg.). *Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen.* Weinheim.
- Levin, R. A. & White, M. I. (1986). *Human Conditions: The Cultural Basis of Educational Developments.* London.
- Levinstein, S. (1904). *Untersuchungen über das Zeichnen der Kinder bis zum 14. Lebensjahr.* Dissertation Universität Leipzig, Leipzig.
- Levy, S. (1958). *Projective Figure Drawing.* In Hammer, E. F. (Ed.): *The Clinical Application of Projective Drawings.* Illinois, USA.

- Liebertz, C. (1993): Der Einfluß kulturell-ethnischer Gegebenheiten auf Genese und Struktur von Kinderzeichnungen, aufgezeigt anhand von Bildnerieen der Mahafaly-Kinder (Madagaskar). In: B. Wichelhaus (Hrsg.): Kunsttheorie, Kunstpsychologie, Kunsttherapie. Berlin, (S. 180-186).
- Liebertz, C., Richter, H.-G. & Winter-Uedelhoven (2001). Der Einfluss kulturell-ethnischer Gegebenheiten auf Genese und Struktur von Kinderzeichnungen, aufgezeigt anhand von Bildnerieen der Mahafaly-Kinder Madagaskars. In: Richter, H.-G. (Hrsg.): Kinderzeichnung Interkulturell. Münster/Hamburg/Berlin/London.
- Liebertz, C. (2001). Madagaskar zur Zeit der Untersuchung: Ein Überblick über seine Geschichte und seine Landschaften. In: H.-G. Richter (Hrsg.): Kinderzeichnung interkulturell. Münster/Hamburg/Berlin/London.
- Lilienfeld, S. O., Wood, J. M., & Garb, H. N. (2000). The scientific status of projective techniques. *Psychological Science in the Public Interest*, 1, 27–66.
- Linville, P. W. (1982). The complexity-extremity effect and age-based stereotyping. *Journal of Personality & Social Psychology*, 42, 193-211.
- Lippmann, W. (1965 [1922]). *Public opinion*. Orlando FL.
- Livesly, W. J. & Bromley, D. B. (1973). *Person perception in childhood and adolescence*. New York: John Wiley.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1952). *Creative and mental growth*. New York.
- Lowenstein, L.B. (1995). The resolution scrapbook as an aid in the treatment of traumatized children. *Child Welfare*, 74 (4), 889-904.
- Lukens, H. (1896). A study of children's drawings in the early years. *Pedagogical Seminary*, IV, 79-110.
- Luquet, G. H. (1913). *Les dessins d'un enfant*. Paris.
- Luquet, G.-H. (1927). *Le dessin enfantin*. Paris.
- Machover, K. (1949). *Personality projection in the drawing of the human figure*. Springfield IL.
- Machoviack, K. (2004). Vermittlung von Lernstrategien. In: G.W. Lauth, M. Grüncke & J. C. Brunstein (Hrsg.): *Interventionen bei Lernstörungen*. Göttingen, (145-158)

- Mahler, M., Pine, F. & Bergman, A. (1980). Die psychische Geburt des Menschen: Symbiose und Individuation. Frankfurt (Taschenbuch).
- Malchiodi, C. A. (1998). Understanding Children's Drawings. New York.
- Malchiodi, C. A. (2006 [1999]) Medical Art Therapy with Adults. Hebräische Ausgabe. Israel.
- March, G. J. & Olsen, J. P. (1976). Ambiguity and Choice in Organisations. Bergen, Norway: Universitetsforlaget.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224–253.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (2003). Culture, Self, and the Reality of the Social. *Psychological Inquiry*, 14 (3/4), 277-283.
- Maslow, A. H. (1970): Motivation and Personality. New York: Harber and Row.
- Matsumoto, D.: (1989): „Cultural influences on the perception of emotion“. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 20, 92-105.
- Matthews, J. (1984). Children drawings: Are young children really scribbling? *Early Child Development and Care*, 18, 1-39.
- Mati-Zissi, H. (1998). Drawing performance in children with special learning difficulties. *Perceptual and Motor Skills*, 87 (2), 487-497.
- Matto, C.M. (2002). Investigating the Validity of the Draw-A-Person: Screening Procedure for Emotional Disturbance: A Measurement Validation Study With High-Risk Youth Psychological Assessment, 14 (2), 221–225.
- Matto, H. C. & Naglieri, J. A. (2005). „Race and Ethnic Differences and Human Figure Drawings: Clinical Utility of the DAP:SPED. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34 (4), 706-711.
- Matto, H. C., Naglieri, J. A. & Clausen, C. (2005). Validity of the Draw-A-Person: Screening Procedure for Emotional Disturbance (DAP:SPED) in Strengths-Based Assessment. *Research on Social Work Practice*, 5; 41.
- Mayekiso, T. (1986). Symbolic Representation and Living Conditions. An analysis of drawings of African children in South Africa. *Dissertationsarbeit*. Berlin.

- McCrea, R. R., Costa P. T., Hrebícková et M. Jr. (2000). Nature over Nurture: Temperament, Personality, and Life Span Development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (1), 173-186.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Terracciano, A. Jr., Parker, W. D., Mills, C. J., De Fruyt, F., Mervielde, I. (2002). Personality Trait Development From Age 12 to Age 18: Longitudinal, Cross-Sectional, and Cross-Cultural Analyses. *Journal of Personality and Social psychology*, 83 (6), 1456-1468.
- McCrea, R. R. & Costa, P. T. (Jr.) (2007). Brief Version of the NEO-PI-3. *Journal of Individual Differences*, 28 (3), 116-128.
- McNeish J. T. & Naglieri J. A. (1993). Identification of Individuals with Serious Emotional Disturbance Using the Draw a Person: Screening Procedure for Emotional Disturbance. *Journal of Special Education*, 27, 115.
- Mead, M. (1954). The swaddling hypothesis: It's reconception. *American Anthropologist*, 56, 395-409.
- Meili-Dworetzki, G. (1981). Kulturelle Bedingungen des Zeichenstils und seines Wandels. Die Menschenzeichnungen der kleinen Türken in Istanbul und in der Schweiz. In: K. Foppa & R. Gronder (Hrsg.): *Kognitive Strukturen und ihre Entwicklung*. Bern/Stuttgart.
- Meili-Dworetzki, G. (1982). *Spielarten des Menschenbildes. Ein Vergleich der Menschzeichnungen japanischer und Schweizer Kinder*. Bern.
- Menzen, K.-H. (1994) *Heilpädagogische Kunsttherapie*. Freiburg am Breisgau.
- Meyers, H. (1963). *Die Welt der kindlichen Bildnerie*. Witten.
- Miller, A. (1983). *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt am Main.
- Morra, S. (1995). A neo-Piagetian approach to children's drawings. In: C. Lange-Küttner & G. V. Thomas (Eds.): *Drawing and Looking*. London, (93-106).
- Mosimann, W. (1979). *Kinder zeichnen*. Bern.
- Motta, R. W., Little, S. G. & Tobin, M. I. (1993). The Use and Abuse of Human Figure Drawings. *School Psychology Quarterly*, 8 (3), 162-169.
- Mühle, G. (1975). *Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens*. Berlin.
- Müller, L. & Petzold, H. G. (1998). Projektive und semiprojektive Verfahren für die Diagnostik von Störungen, Netzwerken und Komorbidität in der Integra-

- tiven Therapie von Kindern und Jugendlichen. *Integrative Therapie*, 3-4, 396-438.
- Mustafa, R. B. (2005). *Alrassem E'nd Al-afal (Das Zeichnen bei Kindern)*. Aman, Jordanien.
- Naglieri, J. A. (1988). *Draw A Person: A Quantitative Scoring System*. San Antonio, TX.
- Naglieri, J. A., Bardos, A. N. & Prewett, P. N. (1988). Use of the Matrix Analogist Test-Short Form and the Draw a Person: a quantitative scoring system with learning-disabled and normal Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 6, 347-353.
- Naglieri, J. A., McNeish, T. J. & Bardos, A. N. (1991). "DAP:SPED.". *Draw A Person: Screening Procedure for Emotional Disturbance*. Austin, Texas.
- Naglieri, J. A. & Pfeiffer, S. I. (1992). Performance of Disruptive Behavior Disorder and Normal Samples on the Draw a person: Screening Procedure for Emotional Disturbance. *Psychological Assessment*, 4, 156-159.
- Nitschke, A. (1975). *Kunst und Verhalten. Analoge Konfigurationen. Reihe Problemata*, Bd. 40. Stuttgart.
- Nsamenang, A. B. (1992). *Human development in cultural context*. Newbury Park.
- Nuttal, E. (1988). Views of the Family by Chinese and U.S. Children. *Journal of School Psychology*, 26, 191-198.
- Oaklander, V. (1981). *Gestalttherapie mit Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart.
- Okasha, A., Seif El-Dawla, A., Khalil, A. H. & Saad, A. (1993). Presentation of acute psychosis in an Egyptian sample: A transcultural comparison. *Comprehensive Psychiatry*, 34 (1), 4-9.
- Omar, H. & von Schlippe, A. (2008). *Autorität ohne Gewalt: Coaching für Eltern von Kindern mit Verhaltensproblemen. 'Elterliche Präsenz' als systemisches Konzept*. Göttingen.
- Omar, H. (2002). *Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung*. Göttingen.

- Paget, G. W. (1932). Some drawings of men and women made by children of certain Non-European races. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 62, 127-144.
- Paine, S. (1981) (Ed.). *Six children draw*. London.
- Petzold, H. G. (1971). Der Beitrag kreativer Therapieverfahren zu einer erlebnisaktivierenden Erwachsenenbildung. Vortrag auf der Arbeitstagung "Kreativitätstraining, kreative Medien, Kunst- und Kreative Therapie". VHS Dormagen und Buderich.
- Petzold, H. G. (1991 [1988]). *Integrative Therapie als intersubjektive Hermeneutik bewusster und unbewusster Lebenswirklichkeit*. Düsseldorf.
- Petzold, H. G. (1991). *Zur Hermeneutik des sprachlichen und nichtsprachlichen Ausdrucks in der Integrativen Therapie*. Düsseldorf.
- Petzold, H. G. (1995). *Weggeleit und Schutzschild. Arbeit mit protektiven Prozessen und sozioökologische Modellierungen in einer entwicklungsorientierten Kindertherapie*. In: B. Metzmacher, H. G. Petzold & H. Zaepfel (Hrsg): *Integrative Kindertherapie in Theorie und Praxis*, Bd.1, *Therapeutische Zugänge zu den Erfahrungswelten des Kindes von heute*. Paderborn, (169-280).
- Petzold, H. G. & Orth, I. (1991). *Die neuen Kreativitätstherapien*. Paderborn.
- Phillips, W. A., Inall, M. & Lauder, E. (1985). On the discovery, storage and use of graphic descriptions. In: N. H., Freeman & M. V., Cox (Eds.): *Visual Order*. Cambridge.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1956). *The child's conception of space*. London.
- Probst, M. (1907). *Les dessins des enfants kabyles*. *Archives des Psychologie*, Tome VI.
- Pulver, M. (1940 [1931]). *Symbolik der Handschrift*. Zürich.
- Qassem, F. (2000). *Forced eviction of Bedouin women in the Negev*. Report prepared for the Arab Association for Human Rights (Israel). In L. Farha & K. Thompson (Eds.), *Violence: The impact of forced eviction on women in Palestine, India and Nigeria*. New York, (10-16).
- Read, H. (1945). *Education through art*. London.

- Regev, D. (2000). „Ha-teoria haphonologit bet’epul be-emzaut omanut“ (Die phonologische Theorie für die Therapie mit Kunst). Abschlussarbeit des Studiums für Therapie mit Kunst. Israel: Fakultät für Erziehung Universität Haifa.
- Reiß, W. (1996). Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung. Berlin.
- Ricci, C. (1906 [1987]). *L’arte dei bambini*. Leipzig/Bologna.
- Richter, H.- G. (1976). *Anfang und Entwicklung der zeichnerischen Symbolik*. Kastellaun.
- Richter, H.- G. (1984). *Pädagogische Kunsttherapie*. Düsseldorf.
- Richter, H.- G. (1987). *Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik*. Düsseldorf.
- Richter, H.- G. (1997). *Leidensbilder: Psychopathische Werke und nicht-professionelle Bildnerie*. Frankfurt am Main.
- Richter, H.- G. (2000). *Kinderzeichnungen, individualistisch, zunehmend unkonventionell und mit Anzeichen für schwere Traumata*. *Kunst + Unterricht*, Heft 246/247, 81-84.
- Richter, H.- G. (2001). *Kinderzeichnung interkulturell. Zur vergleichenden Erforschung der Bildnerie von Heranwachsenden aus verschiedenen Kulturen*. Münster/Hambur/Berlin/London.
- Richter, H.- G. (2003). *Eine Geschichte der ästhetischen Erziehung*. Niebüll.
- Richter, H.- G. (2006). *Imagination und Traumata: Bilder und Träume von traumatisierten Menschen*. Frankfurt am Main.
- Ricking, H. (2008). *Die schulische Förderung von Metakognitionen und Lernstrategien im Kontext erschwerter Aneignungsprozesse*. *Heilpädagogische Forschung*, Band, XXXIV, Heft.
- Riedel, I. (1984). *Hans mein Igel: Wie ein angelehtes Kind sein Glück findet*. Zürich.
- Rimerman, J. (1968). „Ha-Jeled Nikar Be-Zeiurav“ (Das Kind ist durch seine Zeichnungen zu erkennen). Israel.
- Rimerman, J. (1983). „Adam, Meshpaha Ve-Kwuzza Beziyure Yeladim Ve-Bne-Noar- Ke-Emzae’ Habaa’ Ve-Awh’ana“ (Mensch, Familie und Gruppe in

- Kinder- und Jugendzeichnungen als ein Ausdrucks- und Diagnosemittel).
Tel Aviv.
- Rimerman, J. (1995). „Tziure Jeladim Ke-Emzai'e Habaa'a Ve Awh'ana“ (Kinderzeichnungen als Instrumentarium für Ausdruck und Diagnose). Israel.
- Rogers, C. R. (1973). Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart.
- Rogge, J.- U. (2004 [1993]). Kinder brauchen Grenzen. Hamburg.
- Rogoff B. & Chavajay, P. (1995). What's Become of Research on the Cultural Basis of Cognitive Development? Science watch, Okt.
- Rogoff, B. & Gauvain, M. (1989). Ways of speaking about space: The development of children's skill in communicating special Knowledge. Cognitive Development, 4, 295-307.
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context. Oxford.
- Rouma, G. (1913). Le langage graphique de l'enfant. Bruxelles.
- Rubin, J. A. (1993). Kunsttherapie als Kindertherapie. Karlsruhe.
- Schetty, S. (1974). Kinderzeichnungen. Eine entwicklungspsychologische Untersuchung. Diss. Zürich
- Schoenmackers, H. (1996). Die Menschzeichnung dreijähriger Kinder. Ein Beitrag zur anglo-amerikanischen Kinderzeichnungsforschung. Frankfurt am Main.
- Schoppe, A. (1991). Kinderzeichnungen und Lebenswelt. Neue Wege zum Verständnis des kindlichen Gestaltens. Herne.
- Schottenloher, G. (1995 [1983]). Kunst und Gestaltungstherapie. München.
- Schrader, W. (2000). Die sinnerfüllte Kinderzeichnung von Innen begriffen. Hohengehren.
- Schrode, H. (1995). Klinische Kunst- und Gestaltungstherapie. Stuttgart.
- Schröder, E. (1989). Vom konkreten zum formalen Denken: Individuelle Entwicklungsverläufe von der Kindheit zum Jugendalter. Bern.
- Schuster, M. (1990). Die Psychologie der Kinderzeichnung. Berlin/Heidelberg.
- Schuster, M. (1994). Kinderzeichnungen. Berlin.
- Schuster, M. (2001). Kinderzeichnungen: Wie sie entstehen, was sie bedeuten. München.

- Schuster, M. & Jezek, U. (1992). Formübernahme in der Kinderzeichnung. Kunst und Unterricht, Heft 163.
- Schütz, N. (1988). Die Kinder Farafras. Zeichnungen aus der lybischen Wüste. In: H. Knobloch (Hrsg.): Freiheit und Verbindlichkeit. Aachen, (131-151).
- Schütz, N. (1990). Die Raumdarstellung in der Kinderzeichnung. Eine empirische Studie an vier- bis sechsjährigen Kindern zur Erklärung der Entwicklungsphänomene. Essen.
- Schuyten, M. C. (1904). De oorspronkelijke "Ventjes" der Antwerpsch Schoolkinder. Paedologisch Jaarboek, 5, 1-87.
- Schwartz, S. H. (1994). Beyond individualism/collectivism: new cultural dimensions of values. In: U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitcibasi(Eds.): Individualism and Collectivism: Theory, method and Application, (85-119).
- Schweeger-Hefel, A. & Staudte, W. (1972). Die Kurumba von Lurumba. Wien.
- Sehringer, W. (1983). Zeichnen und Spielen als Instrumente der psychologischen Diagnostik. Heidelberg.
- Sehringer, W. (1956). Der Goodenough-Test. Probleme der Diagnostik bei der kindlichen Zeichnung eines Menschen. Psychologische Forschung, 25, 156-235.
- Selfe, L. (1983). Normal and anomalous representation: Drawings ability in children. London.
- Serpel, R. (1992). Cultural models of childhood in indigenous socialization in Zambia. Paper presented to "Images of Childhood". An International Conference, Sättra Bruck. Sweden, September.
- Sharabi, H. (1987). "Mukadamat fi derasat almug'tamaa' ala'rabi. (Einführungen in Studien über die arabische Gesellschaft). Ako.
- Shammout, I. (1989). Art in Palestine. Kuwait (Arabisch/Englisch).
- Silk, A. M. J. & Thomas, G. V. (1986). Development and differentiation in children's figure drawings. British Journal of Psychology, 77, 399-410.
- Sitton, R. & Light, P. (1992). Drawing to differentiate: Flexibility in young children's human figure drawings. British Journal of Developmental psychology, 6, 285-299.

- Spoerl, D. T. (1940). The drawing ability of mentally retarded children. *Journal of Genetic psychology*, 57, 259-277.
- Sprenger, F. (1978). *Juden und Araber in einem Land*. München.
- Staudte, A. (1989). Verstehen lernen: Bilder und Zeichen vom Amazonas. *Kunst und Unterricht*, 137, 39-49.
- Stern, W. (1909). Über verlagerte Raumformen. *Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung*, 2.
- Sully, J. (1909 [1896]). *Studies in childhood*. New York. (Untersuchungen über die Kindheit. Leipzig).
- Swensen, C. H. (1968). Empirical evaluations of human figure drawings (1957-1966). *Psychological Bulletin*, 70 (I), 20-44.
- Teichmann, Y. (2001). The development of Israeli children's images of Jews and Arabs and their expression in Human Figure Drawings. *Developmental Psychology*, 37 (6), 749-761.
- Teichmann, Y. & Zafrir, H. (2003). Images Held by Jewish and Arab Children in Israel of People Representing their Own and the Other Group. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 658-676.
- Textor, M. R. (2000-2010) (Hrsg.). *Kindergartenpädagogik*. Online-Handbuch [22.9.2010].
- Thomas, A. (2003) (Hrsg.). *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle.
- Thomas, A. & Helfrich, H. (2003). Wahrnehmungspsychologische Aspekte im Kulturvergleich. In: Thomas, A. (Hrsg.): *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle, (145-180)
- Thomas, G.V. & Tsalami, A. (1988). Effects of order of drawing head and trunk on their relative size in children's human figure drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 191-203.
- Thomas, G.V., Chaigne, E. & Fox, T. (1989). Children's drawings of topics differing in significance: Effects on size of drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 321-331.
- Thomas, G.V. & Silk, A. M. J. (1990). *An introduction to the psychology of children's drawings*. New York/London.

- Touma, K. (1989). *Menschen, Landschaften. Palästina*. Berlin.
- Trafimow, D., Triandes, H. C. & Goto, S. (1991). Some tests of the distinction between private self and collective self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 640-655.
- Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in different cultural contexts. *Psychol. Rev.*, 96, 269–89.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and Collectivism*. Boulder.
- Triandis, H. C. (2000). Dialectics between cultural and cross-cultural psychology. *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 185-95.
- Triandes, H. C. & Brislin, R. W. (1980) (Eds.). *Handbook of cross-cultural social psychology (Vol. 5)*. Boston.
- Triandes, H. C., Leung, K., Villareal, M. & Clack, F. L. (1985). Allocentric versus idiocentric tendencies: convergent and discriminant validation. *Journal of Personality*, 19, 395-415.
- Triandes, H. C., Bontempo, R., Villareal, M. J., Asai, M. & Lucca, N. (1988). Individualism and Collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 323-338.
- Triandis, H. C., McCusker, C, Hui, Ch. (1990). Multimethod probes of individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1006–1020.
- Triandis, H. C. & Gelfand, M. (1998). Converging measurements of horizontal and vertical individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 118-128.
- Triandis, H. C., Carnevale, P., Gelfand, M., Robert, C. & Wasti, A. (2001). Culture, personality and deception. *International Journal of Cross-Cultural Management*, 1, 73-90.
- Triandes, H. C. & Eunkook, M. Suh (2002). Cultural influences on personality. *Annual Review of Psychology*, 53, 133-160.
- Trommsdorf G. (2003). Entwicklung im Kulturvergleich. In: A. Thomas (Hrsg.): *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen, (103-144).

- Trommsdorf G. (1993). Zur Frage kultureller Einflüsse in der Kindheit. In: M. Markefka & B. Nauk (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied, (48-63).
- Trompenaars, F. (1993). *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*. London.
- Unger-Heitsch, H. (1999). „Und früher hatten wir wenig Kultur?“. Kulturelles Selbstkonzept und Verarbeitungsmodi beduinischer Schülerinnen und Schüler in Jordanien. Dissertation. Köln.
- Unger-Heitsch, H. (2001). Intercultural perception and social change as seen in Human Figure Drawings by school children in Jordan. *Zeitschrift für Ethnologie*, 126 (2), 269-291.
- Van Sommers, P. (1989). A system of drawing and drawing-related Neuropsychology. *Cognitive Neuropsychology*, 6 (2), 117-164.
- Vaughan, G. M. (1987). A social psychological model of ethnic identity. In: J. S. Phinney & M. J. Rotheram (Hrsg.): *Children's ethnic socialization*. Beverly Hills CA, (73-91)
- Volkelt, H. (1968). *Die Prinzipien der Raumdarstellung des Kindes*. Bietigheim.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge.
- Westbrook, M. T. & Legge, V. (1993). Health practitioners, perceptions of family attitudes towards children with disabilities: A comparison of six communities in a multicultural society. *Rehabilitation Psychology*, 38 (3), 177-185.
- Wichelhaus, B. (1993) (Hrsg.). *Kunsttheorie, Kunstpsychologie, Kunsttherapie*. Berlin.
- Wichelhaus, B. (2000). Zur therapeutischen Bedeutung der Kinderzeichnung. In: *Kunst + Unterricht*, Heft 246/247, 75-77.
- Wichelhaus, B. (2010a). Die Kinderzeichnung. Grundlagen diagnostischer Betrachtungen – Möglichkeiten und Grenzen schulischer Anwendungen. In: C. Kirschner, J. Kirschenmann & M. Miller (Hrsg.): *Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck*. München, (255-267)
- Wichelhaus, B. (2010b). Die Kinderzeichnung als Medium ästhetischer Erfahrung und therapeutischer Kommunikation. In: P. Sinapius, M. Wendlandt-

- Baumeister, A. Niemann & R. Bolle (Hrsg.): Bildtheorie und Bildpraxis in der Kunsttherapie, (223-236).
- Widlöcher, D. (1993 [1974]). Was eine Kinderzeichnung verrät. Frankfurt.
- Willats, J. (1977). How children learn to draw realistic pictures. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 29 (3), 367-382.
- Willats, J. (1985). Drawing systems revisited: The role of denotation systems in children's figure drawings. In: N. H. Freeman & M. V. Cox (Hrsg.): *Visual order*. Cambridge.
- Willats, J. (1995). An information-processing approach to drawing development. In C. Lange-Kuttner & G. V. Thomas (Hrsg.): *Drawing and looking: Theoretical approaches to pictorial representation in children*. New York, (27-43).
- Willats, J. (2008). *Making sense of children's drawings*. New Jersey.
- Wilson, B. (2007). Art, visual culture, and child/adult collaborative images: Recognizing the Other-Than. *Visual Art research*, 33 (65), 6-20.
- Wilson, B. (2000). Becoming Japanese: Manga's Drawings and the Construction of national Character. *Visual Arts Research*, 25(2), 48-60.
- Wilson, B. & Wilson, M. (1987). Pictorial composition and narrative structure: Themes and the creation of meaning in the drawings of Egyptian and Japanese children. *Visual Arts Research*, 13, (2), 10-21.
- Wilson, B. & Wilson, M. (1984). Children's drawings in Egypt: Cultural Style Acquisition as Graphic Development. *Visual Arts Research*, 10 (1), 13-26.
- Wilson, B. & Wilson, M. (1981). The case of the disappearing two eyed profile: Or how little children influence the drawings of little children. *Review of Research in visual Arts Education*, 15, 1-18.
- Wilson, B. & Wilson, M. (1979). Figure Structure, Figure Action and Framing in Drawings by American and Egyptian Children. *Studies in Art Education*, 21 (1), 36-43.
- Wilson, B. & Wilson, M. (1977). An iconoclastic view of the imagery sources in the drawings of young people. *Art Education*, 30, 5-11.

- Winner, E. (2006). Development in the Arts: Drawing and Music. In: D. Kuhn & R. S. Siegler (Hrsg.): Handbook of Child Psychology, 2.. New Jersey, (859-904).
- Winner, E. (1989). How can Chinese children draw so well. *Journal of Aesthetic Education*, 23 (1), 41-63.
- Winnicott, D. W. (1973). *Die therapeutische Arbeit mit Kindern*. München.
- Winterhoff, M. (2008). *Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit*. Gütersloh.
- Wolf, D. & Perry, M. D. (1988). From endpoints to repertoires: Some new conclusions about drawing development. *Journal of Aesthetic Education*, 122 (1), 17-34.
- Wolter, H. (2007). *Kinderzeichnungen, Empirische Forschungen und Interkulturalität unter besonderer Berücksichtigung von Ghana*. Diss. Univer. Paderborn.
- Wraith, R. (1995). Children and personal disaster: Risk and preventive intervention. In: B. Raphael & G. Burrows (Eds.): *Handbook of studies on preventive psychiatry*. London, (324-341).
- Wygotski, L. S. (1980). Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes. In: D. Elkonin (Hrsg.): *Psychologie des Spiels*. Köln, (441-465).
- Yusuf, A. & Richter, H.-G. (2001). Entwicklungsverläufe und Besonderheiten in den Zeichnungen Palästinensischer Kinder. In H.-G. Richter: *Kinderzeichnung interkulturell*. Munster/Hambur/Berlin/London (243-268)
- Yusuf, A. (1995). *Entwicklungsverläufe und Besonderheiten in den Zeichnungen Palästinensischer Kinder*. Diplomarbeit an der heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln
- Yusuf, A. (2005). „Tat'auot al-Taa'beer al-Bayani lada al-Atfal: Rusumat al-Atfal“ (Die Entwicklung der graphischen Darstellung bei Kindern: Kinderzeichnungen). *Duruna: Zeitschrift der akademischen arabischen Hochschule für Erziehung in Israel*. Haifa (68-81)
- Zebian, S., Alamuddin, R., Maalouf M., & Chatila, Y. (2007). *Research Published Between 1950 and 2004- Practices in the Arabic-Speaking World: A Con-*

tent Analysis of Psychological Developing an Appropriate Psychology through Culturally Sensitive Research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38; 91.

Ziler, H. (1970 [1950]). *Der Mann-Zeichen-Test in detailstatistischer Auswertung*. Münster.