

Katja Hoffmann

Vom Umgang mit Kriegs-, Gewalt- und Todesdarstellungen in bildnerischen Produktionen von männlichen Jugendlichen

Für eine vielschichtige Archäologie der Kinder- und Jugendzeichnung

Ausgangspunkt

Dieser Beitrag widmet sich einem in der kunstpädagogischen Literatur bereits vielfach behandelten Thema: der Kinderzeichnung. Er nimmt im Rahmen einer qualitativ-empirischen Bildanalyse exemplarisch drei Zeichnungen von Schülern im Übergang zum Jugendalter in den Blick (Abb. 1, 2, 3). Sie wurden im Kontext eines Unterrichtsprojekts an einem Leverkusener Gymnasium innerhalb einer sechsten Klasse von drei Jungen im Alter von elf Jahren angefertigt. Die vorgelegten Bilder sind also in einem strengen Sinne nicht mehr eindeutig als Kinderzeichnungen zu verstehen, sondern eher als Jugendzeichnungen - „am Ende der Kindheit und am Beginn des Jugendalters“ (vgl. Richter 1987, 62ff.). Hat die - häufig mehr oder weniger explizit - psychoanalytisch geprägte, bildnerische Persönlichkeitsdiagnostik (vgl. u.a. Wichelhaus 2010, 257ff., Widlöcher 1974, Schuster 2010, 103-119, Schuster 1990, 101ff.) eher monokausale und eindimensionale Deutungsmodelle im Blick¹, sollen hier unterschiedliche Bildzugänge zu den Zeichnungen entfaltet werden: Es

geht in diesem Beitrag zunächst um eine behutsame ‚Archäologie der Kinder- bzw. Jugendzeichnung‘, in dem Sinne, dass der Versuch unternommen wird, sich unterschiedlichen, möglichen Bild- und Bedeutungsschichten in den Zeichnungen durch die Erschließung vielfältiger Entstehungskontexte anzunähern. Gerade in sozialpädagogischen, aber auch in schulischen Zeichenprojekten bietet ein solcher multiperspektivischer Zugang das Potential, sich vielschichtig mit diesem hoch spannenden Bildphänomen der Jugendzeichnung auseinanderzusetzen und sich zugleich mit einem differenzierten Blick den Jugendlichen und ihren komplexen Lebenswirklichkeiten anzunähern.

1. Es werden hier zum einen entwicklungspezifische Aspekte in den Blick genommen: Im Hinblick auf die psychischen und physischen Entwicklungsprozesse der genannten Schüler kann man festhalten, dass sie sich im Übergang von der Kindheit zur Pubertät befanden, folglich am Beginn der sogenannten Adoleszenz standen und im Begriff waren, vielfältige, für diese Phase typi-

sche Prozesse der Identitätsentwicklung zu durchlaufen (vgl. King/Flaake 2005, Lammerding 2004). Es ist anzunehmen, dass sich diese Aspekte in den bildnerischen Produktionen der Jugendlichen niederschlagen. Der Auseinandersetzung mit dem symbolischen Potential der gezeichneten Motive kommt in der Analyse eine tragende Rolle zu, da es nicht zuletzt bei der Konstruktion von Selbstbildern - gerade innerhalb der Adoleszenz - eine wichtige Rolle spielt.

2. Zum anderen beschäftigt sich der hier anvisierte ‚kontextsensitive Umgang‘ mit Jugendzeichnungen auch mit einer Freilegung der vielschichtigen medial vermittelten, visuellen Versatzstücke, die innerhalb der gezeichneten Bilder zu finden sind. Sie geben Aufschluss über das Bildgedächtnis und Bildwissen der Jugendlichen, sowie über die mediale Rezeption und den Konsum von Medienbildern. Sie können ebenfalls als visuelle Elemente verstanden werden, die bei der Konstruktion von Selbstbildern, etwa im Hinblick auf die Ausbildung männlicher und weiblicher Identitätsaspekte, eine be-

deutsame Rolle spielen. Mediale Kulturen, in die die Jugendlichen eingebunden sind, bilden dementsprechend einen weiteren Kontext, der bei der Dechiffrierung der Bild- und Bedeutungsschichten von Jugendzeichnungen berücksichtigt werden muss.

3. In einem abschließenden Ausblick kommen soziale und biografische Dimensionen der hier vorgelegten Zeichnungen zur Sprache. Auch wenn diese in einem differenzierten Forschungssetting weiter erschlossen werden müssten, unterstreicht diese Perspektive einmal mehr die Vielschichtigkeit dieses Bildphänomens.

Zulassen können: zur Aufgabenstellung und ihrer individuellen Bearbeitung

Die hier vorgelegten Bilder (Abb. 1, 2, 3) zeigen nach eigener Aussage der drei Schüler Szenen aus dem libyschen Bürgerkrieg im Jahr 2011, was auch an den Beschriftungen bzw. Betitelungen der Bilder deutlich wird: auf der Rückseite von Bild 1 und 2 ist zu lesen: „Krieg in Libyen (Tripolis)“ und „Tripolis (Libyen) Krieg“. Auf dem dritten Bild (Abb. 3) ist das Thema direkt am oberen Bildrand mit Bleistift festgehalten: „Libyen, Tripolis der Krieg“. Alle drei Zeichnungen, die jeweils mit Bleistift und Buntstiften angefertigt wurden, bringen aufgrund ihrer inhaltlichen Thematik Motive von Krieg, Gewalt, Tod und Trauer zur Anschauung. Bemerkenswert ist, dass die Wahl des Bildgegenstandes freigestellt war: Die Unterrichtsreihe beschäftigte sich, dem Lehrplan entsprechend, mit unterschiedlichen Möglichkeiten der Raumdarstellung. In dieser Sequenz ging es darum, durch Größenrelationen und Überschneidungen im Bild Räumlichkeit zu konstruieren, die zugleich eine räumliche Tiefenwirkung (Tiefenräumlichkeit) auf dem Blatt herbeiführt. Um dieses für die Jugendlichen zunächst recht schwer zugängliche

Thema mit ihrer Lebenswirklichkeit in Bezug zu setzen, war die Klasse, die zur Hälfte aus Jungen bestand, aufgefordert, interessante öffentliche Plätze zu finden (oder sich auszudenken) und diese zu beschreiben.

Grundvoraussetzung war, dass sich dort vielfältige, ganz unterschiedliche Menschen tummeln sollten. Die allen bekannte ‚Kölner Domplatte‘ mit ihren Straßenkünstlern, Touristen, Junggesellen-Abschieden, alten und jungen Menschen, Straßenverkäufern, Musikern, etc. war Ausgangspunkt der Auseinandersetzung. Um die Motivation für die bildnerische Ausgestaltung zu fördern, war nachfolgend ganz bewusst die inhaltliche Schwerpunktsetzung für die praktische Zeichenarbeit den Schülern selbst überlassen. Standen laut Lehrplan die zeichnerischen Möglichkeiten von Raumkonstruktionen im Fokus - eine ohnehin trockene und sperrige Angelegenheit für pubertierende Jugendliche -, so entwickelten die Schüler über die individuelle Wahl ihrer Bildgegenstände ihre ganz eigenen Zugänge zum Thema. Diese vermeintlichen Nebenwege, die in der individuellen Bearbeitung der Aufgabe zu den eigentlichen thematischen Hauptwegen werden können, stehen hier im Mittelpunkt, um die Vielschichtigkeit eines zeichnerischen Prozesses und den individuellen Lebensweltbezug, der in den jeweiligen Bildern seinen Ausdruck findet, exemplarisch zu beleuchten. Es geht hier folglich ganz bewusst nicht um die Analyse der Darstellungsfähigkeiten von Räumlichkeit durch Überschneidungen und Größenrelationen im Sinne der Aufgabenstellung und eines schulischen Bewertungsrasters, sondern ganz explizit darum, die thematische, individuelle Ausgestaltung in den Blick zu nehmen, um sich den Bild- und Bedeutungsebenen und damit der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen anzunähern. In den Zeich-

nungen zeigt sich ganz offensichtlich eine Kopplung zwischen der gestalterischen Zielsetzung, die sich durch die Aufgabenstellung ergab, und der individuellen, thematischen Ausgestaltung der Bilder durch die Jungen, die hier im Fokus steht.

Mag es in pädagogischen, besonders schulischen Kontexten eher unpopulär sein, Kriegs-, Gewalt- und Todesdarstellungen in Gestaltungsprozessen zuzulassen, so möchten die folgenden Ausführungen den Raum öffnen für einen reflexiven Umgang mit solcherart Bildproduktionen. Offensichtlich kommt hier ein Bedürfnis der Jugendlichen zum Tragen, das genauer in den Blick genommen werden sollte, um schließlich Möglichkeiten für Bildungsanlässe - dementsprechend auch für Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung - auszuloten, an deren Ausgangspunkt die bildnerischen Produktionen der Jugendlichen selbst stehen.

Bild- und Bedeutungsschichten in Jugendzeichnungen

(1) Zur zeichnerischen Erprobung geschlechtlicher Identität: Der Soldat
Auffällig ist, dass die Protagonisten der in den Bildern dargestellten Szenen (Abb. 1, 2, 3) ausschließlich durch Männer repräsentiert werden. Die Bilder zeigen männliche Figuren, die aktiv in Kriegs- oder zumindest gewalttätige Handlungen verwickelt sind: Sie richten Waffen auf ihr Gegenüber und bedienen sich weiterer Rüstungsgegenstände, die für eine kriegerische Kampfhandlung benötigt werden (Arsenale an Schusswaffen, Kampffjets, Fallschirmjäger, Wagen mit Rüstungsaufbauten, Jeeps). Die Szenarien sind dabei detailreich ausgestaltet, erscheinen wie ‚Wimmelbilder‘, die eine unendliche Fortführung und Kombinatorik - über den Bildrand hinaus - vermitteln: Es ist vorstellbar, dass die Ausgestaltung des Kriegsschauplatzes

und des soldatischen Handelns in Form von unzähligen miniaturartigen Mikrokosmen durchdekliniert werden kann. Das Spektrum der Handlungen bleibt jedoch relativ variantenarm: zumeist besteht es aus ‚schießen‘, ‚getroffen werden‘, ‚frontalem Posieren‘, ‚die Rolle des Opfers oder Täters einnehmen‘.

Bemerkenswert ist allerdings innerhalb dieses relativ variantenarmen Spektrums, dass in Abbildung 1 offensichtlich abweichendes soldatisches Handeln dargestellt wird: Hier nämlich erscheint die zentral angeordnete Figur mit blauem Oberteil und Fes - einer früher im sogenannten „Orient“ und auf dem Balkan weit verbreitete Kopfbedeckung - als eine trauernde Person. Dem dargestellten Mann laufen Tränen die Wangen hinunter, der Mund ist leicht geöffnet und vermittelt dadurch Wut, Bestürzung oder Traurigkeit - jedenfalls keine positive Gemütslage. Er steht schützend vor einem kleinen Jungen mit ähnlichem Gesichtsausdruck, richtet die Waffe auf den Antagonisten rechter Hand, während dieser - im Gegenzug - ebenfalls mit einer Waffe auf den weinenden Mann zielt. Zugleich zeigt das Bild auf beiden Seiten der Parteien Opfer: Am linken Bildrand zwingt ein Fes tragender Mann einen Soldaten mit Camouflage-Helm und Messer in eine unterlegene Position, ebenso wie am rechten Bildrand ein uniformierter Soldat durch einen Vertreter der Gegenpartei angeschossen wird. Umgekehrt sieht man auch eine Person aus dem Kreis der Fes-Träger in Opferposition: am rechten unteren Bildrand ist eine in zwei Blutlachen liegende Person zu sehen.

Der Zeichner stellt in seinem Bild kriegerische Handlungen ganz offensichtlich in ihrer vielschichtigen Ambivalenz dar: Es gibt keine eindeutigen Helden, keine alleinigen Gewinner, keine klar abgrenzbare Opfer- und Täterposition. Zugleich wird hier ein Soldat in einer eher selten visualisierten Form präsentiert: Er zeigt

Gefühle und bricht damit das typische Rollenverhalten auf. Folgt man den Ausführungen Theweleits in seinem Klassiker „Männerphantasien“ (1978), dann assoziiert man gemeinhin, nicht zuletzt innerhalb der Populärkultur, die Figur des Soldaten mit einer starken, männlichen Person, bei der Gefühle wie Trauer und Schmerz selten bis gar nicht sichtbar werden. Sucht man außerdem im Netz nach Bildern, die Soldaten in kriegerischen Handlungen zeigen, ist festzustellen, dass das Rollenmodell auch hier dominant männlich kodiert ist², ebenso wie in den meisten Computerspielen, die aktuell auf dem Markt erhältlich sind.

Soziologische Studien zur Geschlechterforschung konstatieren, dass aktuelle Männlichkeit mit „Risiko- und Einsatzbereitschaft, Angstverdrängung, Heroismus und Wagemut“ verbunden wird (Degele 2007, 33, zitiert nach Meuser 2000) - Eigenschaften also, die man auch den Soldaten auf den Zeichnungen zuschreiben könnte. Darüber hinaus konstatiert Heilmann in seiner Untersuchung zu heteronormativen Strukturen innerhalb des Wehrdienstes, dass das Militär als „Produktionsort von Männlichkeit“ verstanden werden könne und eine traditionell männliche - und damit auch heterosexuelle - Identität stabilisiere (Heilmann 2007, 72)³. Der Soziologe Connell hat zudem ein Konzept „hegemonialer Männlichkeit“ entworfen (vgl. Connell 2000). Sie konstituiert sich laut Degele über eine spezifische geschlechtsbezogene Praxis, die patriarchale Strukturen verkörpere sowie die Dominanz von Männern und die Unterordnung der Frau gewährleiste bzw. gewährleisten soll (vgl. Degele 2007, 33). Nina Degele konstatiert, dass zu den paradigmatischen Typen hegemonialer Männlichkeit auch der Soldat zähle (ebd.). Wenn zur Konstruktion von klassischer Männlichkeit Mut, Tapferkeit und Kraft gehört, dann repräsentiert der Soldat einen sehr ko-

härenten, wenig brüchigen Männlichkeitstypus.

Es liegt nahe, dass sich die drei Schüler hier mit einer möglichen, weitgehend geschlechtsspezifisch kodierten männlichen Tätigkeit auseinandersetzen, die auch sie potentiell in Zukunft ausüben könnten: Soldatisches Handeln wird hier exklusiv als männliche Praxis dargestellt, in der aktiv Gewalt ausgeübt wird. Folgt man der Forschungsliteratur zu Adoleszenz so ist die Geschlechtsidentitätsentwicklung bei Jungen im Gegensatz zu Mädchen stark durch Austragen von Rivalität und Konkurrenzkämpfen geprägt. Lammerding legt in seiner Untersuchung dar, dass „Kraft und Stärke“ für Jungen „Synonyme für Männlichkeit“ seien (Lammerding 2004, 120) und Jungen in dieser Phase in ihren Spielen häufig Stars und Heldengestalten verkörpern (ebd.). Der Soldat scheint dementsprechend eine Figur zu sein, an der sich diese klassischen, traditionellen Männlichkeitsvorstellungen spielerisch erproben lassen. Vor diesem Hintergrund können die Zeichnungen als eine probeweise Auseinandersetzung mit Männlichkeitsvorstellungen gedeutet werden. Sie geben Aufschluss über das adoleszente Entwicklungsstadium der Zeichner und die damit einhergehende aktuelle, offensichtliche Beschäftigung mit geschlechtsspezifischen Rollenbildern, die in ihrer Gesellschaft zirkulieren.

Versteht man pädagogische Settings als gesellschaftliche Orte, in denen zwar einerseits Geschlecht hergestellt wird, aber andererseits auch hinterfragt werden kann, so bieten die Zeichnungen der drei Jungen einen möglichen Ausgangspunkt, um sich - gemeinsam mit ihnen - tiefer gehend über die gesellschaftliche - und damit auch visuelle - Konstruktion von Männlichkeit auseinanderzusetzen. Ganz konkret ginge es darum, anhand der Zeichnungen über die eigenen Vorstellungen vom ‚Mann-sein‘ ins Gespräch zu



Abb. 1: Zeichnung von André (Klasse 6), 2011



Abb. 2: Zeichnung von Jan (Klasse 6), 2011



Abb. 3: Zeichnung von Lorán (Klasse 6), 2011



Abb. 4 und 5: Camouflage Muster libyscher Uniformen



Abb. 8: Technical (Kampfwagen von Streitkräften im libyschen Bürgerkrieg, 2011)



Abb. 6: Detail aus Abb. 1



Abb. 7: Detail aus Abb. 2



Abb. 9: Detail aus Abb. 1 (vgl. auch Abb. 2)

kommen und beispielsweise die in Abbildung 1 sichtbar werdenden Ambivalenzen des Krieges und des soldatischen Handelns zum Thema zu machen. Möglicherweise kann Raum geschaffen werden für eine Auseinandersetzung mit Rollenmodellen und unterschiedlichen Haltungen gegenüber Heterosexualität. Theweleit ist in seiner bereits erwähnten Publikation ebenfalls auf den männlich kodierten soldatischen Körper eingegangen und hat umfangreiches Material zur visuellen Konstruktion von Männlichkeit in der Populärkultur zusammengestellt (Theweleit 1978), das an den oben beschriebenen klassischen Rollentypus anknüpfen kann. Dessen Bilderpool könnte dazu genutzt werden, um sich den bewussten und unbewussten Anteilen des eigenen Rollenverständnisses über Frauen und Männer in den Medien anzunähern.

Ziel wäre es, pluralisierte Konzepte von Männlichkeit zu erarbeiten, in denen die eindimensionale Fixierung von sozialer Rolle (Gender) und Geschlecht (Sex)⁴ aufgebrochen werden kann. „Männlichkeit“ als historisch und variabel zu begreifen - und eben nicht als von Natur gegeben - und dadurch aktuelle Rollenmodelle hinterfragbar zu machen, wäre ein weiteres Bildungsziel für einen produktiven Umgang mit den Zeichnungen. „Brüche in den Konstruktionen und Inszenierungen, die mit Männlichkeit in Verbindung stehen, aufzuspüren und sichtbar zu machen“ (Degle 2007, 30) stände dann im Mittelpunkt einer reflexiven Auseinandersetzung mit den eigenen Bildproduktionen. Winter und Neubauer (2005) unterstreichen, dass es bei einer solchen Auseinandersetzung nicht allein um die Dekonstruktion von Rollenbildern gehen kann, sondern auch darum, Handlungsalternativen zu eröffnen, denn männliche Jugendliche seien heute mit der „Auflösung eindeutiger Männlichkeitsbilder infolge von Modernisierungs- und Freisetzungprozessen“ (Winter/Neubauer

2005, 215) konfrontiert: „Ein wichtiger Faktor gerade für männliche Adoleszente scheint [...] zu sein, dass es nicht genügt, das Traditionelle zu demontieren, ohne tragfähig Modernes anzubieten und zu vermitteln.“ (ebd., 223). Innerhalb einer ‚Archäologie der Kinder- und Jugendzeichnung‘ wird mit dem hier skizzierten Zugang folglich eine Bedeutungsschicht freigelegt, die mit der individuellen Geschlechtsidentitätsentwicklung der Jugendlichen in Zusammenhang steht. Stereotype Darstellungsformen von Männern in Jugendzeichnungen, wie etwa der des Soldaten, können also produktiv genutzt werden, um in einem weiteren Schritt sowohl inhaltlich als auch gestalterisch reflexiv mit ihnen weiter zu arbeiten. Zugleich kann auch das Aufbrechen stereotyper Formen zur Diskussion gestellt werden, wie sie etwa in der bereits beschriebenen Abbildung 1 zu finden sind.

(2) Zur Adaption medialer Bildwelten

Im Rahmen der Kinder- und Jugendzeichnungsforschung weisen die vorgelegten Bilder (Abb. 1, 2, 3) entwicklungstypische Aspekte auf⁵, die hier kurz im Hinblick auf ihre morphologische Entwicklung eingeordnet werden sollen, um dann im Detail auf spezifische Darstellungsmodi eingehen zu können: Kinderzeichnungen der mittleren Kindheit, die etwa vom vierten bis elften Lebensjahr verortet wird, sind noch verstärkt von schematischen Darstellungen geprägt (vgl. u.a. Schuster 1990/2010, Richter 1987, Schrader 2004, Reiß 1996). In Abgrenzung zur frühkindlichen Kritzelpphase, zeichnen sich die bildnerischen Produktionen dieser Phase durch „Wiedererkennungstendenzen“ (Richter 1987, 56) aus, d.h. sie zeigen Objekte, die deutlich erkennbare Bezüge zur außerbildlichen Wirklichkeit aufweisen. Im Laufe der kindlichen Entwicklung werden sie zunehmend detailreicher und integrieren

außerdem kulturelle Vorbilder in Form von Motivwelten aus den sie umgebenden milieuspezifischen/kulturellen Kontexten (vgl. hierzu auch Glas 1999 u. 2000). Richter widmet Zeichnungen, die in der späten Kindheit und zu Beginn der Jugend entstanden sind, ein kurzes Kapitel in seiner Publikation und konstatiert, dass diese Phase durch die zunehmende „Integration von Elementen des Schemabildes in ein realitätsnahes Bildkonzept“ gekennzeichnet ist (Richter 1987, 69)⁶. Er geht davon aus, dass Jugendliche sich vor allem mit der „Nachahmung von vorgegebenen Bildern“ beschäftigen, die den soziokulturellen Kontexten ihrer Lebenswelt entstammen und verweist - in noch prädigitaler Zeit - bereits auf den Einfluss massenmedialisierter Bildwelten wie etwa Comics, Filme, Videos (vgl. Richter 1987, 72ff.). Diese zeichnerischen Adaptionsvorgänge sind nach Richter einem permanenten Prozess der Veränderung unterworfen, wobei die Bildkonzepte starke Züge von Konventionalität aufweisen (vgl. ebd., 73), d.h. sie integrieren häufig ein kulturell konventionalisiertes Zeichenvokabular. Betrachtet man die Zeichnungen der drei Jungen, dann lässt sich dieser Integrationsvorgang deutlich nachvollziehen. Wie im Folgenden näher beleuchtet wird, be- und verarbeiten die drei Jugendlichen offensichtlich innerhalb ihrer bildnerischen Produktionen Darstellungsmodi medialer Bildwelten. Mit diesem Bildzugang wird das Deutungsspektrum im Hinblick auf das Phänomen ‚Jugendzeichnung‘ um eine *medienkulturelle Perspektive* erweitert.

(a) Kriegsszenarien

In den Medien, so etwa in der alltäglichen Kriegsberichterstattung von Tagesschau-Formaten, werden häufig aktuelle kriegerische Auseinandersetzungen durch uniformierte Soldaten mit Camouflage-Mustern repräsentiert. Die Ästhetik des Camouflage fungiert hier als Signatur



Abb. 10: Nato-Kampfjet Eurofighter

militärischer Präsenz, die nicht zuletzt auch in zahlreichen Computerspielen anzutreffen ist. Es ist augenfällig, dass sich genau diese Versatzstücke medial vermittelter Kriegsführung auch in den Zeichnungen wiederfinden. Der Vergleich zweier Camouflage-Muster (Abb. 4, 5), die auch im libyschen Bürgerkrieg verwendet wurden, mit exemplarischen Detaildarstellungen aus den Bildern der Jungen (Abb. 6, 7) untermauert diese Beobachtung: sowohl die Zeichnungen als auch die in im Internet abgebildeten Muster weisen eine tendenziell amorphe, abstrakte Flächengestaltung aus erdfarbenen und grünlichen Tönen auf, die sich aus vielen kleinen Einzelementen zu einer Gesamtläche zusammenfügt und dabei an eine Landschaft aus Vogelperspektive erinnert. In allen drei Zeichnungen (Abb. 1, 2, 3) tauchen diese Formübernahmen in mehr oder weniger versierter Ausführung auf. Ganz offensichtlich haben die Zeichner die Grundstruktur des Camouflage erfasst. Allerdings geht es hier nicht allein um eine relativ exakte, formale Visualisierung dieser Muster, sondern offensichtlich auch um die symbolische Darstellung militärischer Präsenz. Mit der dekorativen Ausgestaltung der Uniform wird deutlich: Hier ist ein Kriegsschauplatz dargestellt!⁷ Das Muster ist jedoch seiner Funktion entledigt, da es in der Zeichnung nicht als Tarnung dient.

Auch im Hinblick auf Kampfausrüstungen und Kriegsvehikel weisen die Bilder in ihrer formalen Ausgestaltung enge Parallelen zu den Elementen medialer



Abb. 11: Detail aus Abb.1 (vgl. auch Abb. 2 u. 3)

Kriegsberichterstattung auf. Eine exemplarische Gegenüberstellung einer Detailansicht aus Abb. 1 (Abb. 9) mit einem sogenannten „Technical“⁸, das im libyschen Bürgerkrieg 2011 verwendet wurde (Abb. 8) und auch in der englischen Wikipedia abgebildet ist⁹, macht die morphologische Nähe deutlich. Dabei scheint es in den Zeichnungen wiederum nicht um die exakte, wirklichkeitsgetreue Darstellung und detailgenaue Formübernahme zu gehen, sondern um eine Art ‚formal-ästhetisches Kondensat‘, das aufgrund seiner einfachen, klaren Formsprache visuell hoch konventionalisiert ist und pointiert einen Verweiszusammenhang zu diesen medial vermittelten Bildwelten herstellt - im Sinne Richters also ‚Wiedererkennungstendenzen‘ aufweist. Auch die Zeichnungen der Nato-Kampfjets (Abb. 1, 2, 3) zeigen in Gegenüberstellung mit der Abbildung eines solchen Flug-Fighters (Abb. 10), vergleichbare morphologische Strukturen. In einem exemplarischen Vergleich (Abb. 10, 11)



Abb. 15: Fes, Kopfbedeckung

wird deutlich: Beide Flieger zeichnen sich sowohl durch den typischen, extrem spitz nach vorn zulaufenden Bug als auch die spitz zulaufenden Seitenflügel aus, die auf der Fotografie nur erahnbar sind, ebenso wie durch eine steil aufragende hintere Flosse. Zudem befindet sich in beiden Darstellungen eine Rakete unter dem Rumpf. In der Zeichnung wird das Flugobjekt damit ganz explizit als Kampfjet ausgewiesen.

(b) Der libysche Diktator und die Fes-Träger

Sowohl in Bezug auf die ikonenhafte Selbstinszenierung von Muammar al-Gadaffis als auch im Hinblick auf die mediale Markierung kultureller Differenz innerhalb der Medien kann man in den Zeichnungen Adaptionsvorgänge be-



Abb. 16: Portrait von Mahmud II, osmanischer Sultan vor Konstantinopel; Henri Guillaume Schlesinger, 1839



Abb. 12: Muammar al Gaddafi; Platon um 2011



Abb. 13: Plakat an einer Hauptstraße in Tripolis



Abb. 14: Detail aus Abb.3



Abb. 17: Detail aus Abb. 2



Abb. 18: Detail aus Abb. 1

obachten. Vergleicht man das von dem mittlerweile prominenten griechischen Porträtfotografen Platon angefertigte Bild (Abb. 12)¹⁰ ebenso wie ein Propagandaplakat aus dem Jahr 2006, das den libyschen Machthaber zeigt (Abb. 13) mit der gezeichneten Darstellung Gadaffis in Abbildung 3 (Abb. 14), dann zeigen sich auch hier markante, morphologische, sowie farbliche Parallelen: Der Schüler bildet den Diktator mit schwarzem Schnauzbart ab, ganz ähnlich wie er auch im Porträtfoto präsentiert ist. Sowohl das für Gadaffi charakteristische sandfarbene Gewand, das auch in der Alltagskultur der libyschen Bevölkerung präsent war - wie an dem Plakat deutlich wird (Abb. 13)¹¹ - als auch dessen markante, schwarze Kopfbedeckung, eine sogenannte ‚checheya‘, die in beiden Medienbildern auftauchen, sind im Bild des Jungen adaptiert worden. Dass hier tatsächlich Gadaffi gemeint ist, bestätigt auch der links von der Figur gezeichnete Jeep mit libyschem Autokennzeichen (vgl. Abb. 3), auf dessen Rückspiegel in der Mitte der Frontscheibe in kleinen Lettern „Gadaffi“ zu

lesen ist. Der Fes oder auch die Kopfbedeckung Gadaffis scheinen hier zugleich als Markierung kultureller oder politisch begründeter Differenz zu fungieren. Vor allem der Fes, der ursprünglich aus rotem Filz und einer schwarzen Quaste bestand (vgl. Abb. 15), begründet visuell die Zugehörigkeit zu einer der beiden in den Zeichnungen dargestellten kriegerischen Parteien (vgl. u.a. Abb. 17 u. 18) und fungiert zugleich als eindeutige Signatur für kulturelle Andersartigkeit gegenüber der im Camouflage-Muster uniformierten Fraktion. Ikonografisch fügt sich diese Form der Kopfbedeckung in eine lange Bildtradition ein, die einen ihrer Ausgangspunkte in der 1825 durchgeführten Kleiderreform des osmanischen Sultans Mahmud II findet: hier wurde die Armee und nachfolgend auch die zivile Bevölkerung verpflichtet, statt des Turbans einen Fes im öffentlichen Leben zu tragen. Die Porträtdarstellung des französischen Malers Henri Guillaume Schlesinger von Mahmud II aus dem Jahr 1839 (Abb. 16) kann folglich als eine frühe Bildform einer als ‚orientalisch‘ kodierten Konstruktion von kultureller Diffe-

renz gewertet werden, die sich durch die Kanäle der visuellen Kultur offensichtlich bis in die Gegenwart tradiert hat¹² - wie nicht zuletzt auch an den Zeichnungen der drei Jungen deutlich wird. Auch hier soll nicht behauptet werden, dass es den Schülern notwendigerweise um eine exakte Darstellung, geschweige denn um eine Referenz auf diese frühe Bildform ging. Vielmehr scheint es sich auch hier, wie bei den bereits besprochenen Bildbeispielen, ebenso um ein ‚formal-ästhetisches Kondensat‘, um einen Integrationsvorgang von Elementen der visuellen Kultur in die Jugendzeichnung zu handeln.

Die Zeichnungen liefern folglich Bildungsanlässe für die Auseinandersetzung und den eigenen, gestalterischen Umgang mit medial rezipierten Bildwelten: sowohl die Kriegsszenarien als auch die relativ detaillierten Darstellungen der beiden kämpfenden Parteien mit ihren kulturellen Kodierungen bieten Diskussionsstoff, um beispielsweise über Stereotypisierungen von kultureller Differenz und über ‚blinde Flecken‘ der medialen Darstellung von Krieg nachzudenken und diese auch künstlerisch-gestaltend weiter zu bearbeiten.

Den Schülern würde damit die Chance gegeben, sich kritisch mit den sogenannten „Politiken der Repräsentation“ (Stuart Hall) auseinanderzusetzen und ggf. mittels bildgeschichtlicher Referenzen (wie etwa Abb. 16) gegenüber diesen bildmedialen Angeboten eine kritische Position beziehen zu können. Eigenes und Fremdes könnte in seinen komplexen Mischungsverhältnissen und Verschränkungen thematisiert werden. Tatsächlich individualisierte und differenzierte Lernsettings müssten es folglich zulassen, dass mit der Bearbeitung eines Projektes im Anschluss auch weiterführende Fragestellungen behandelt werden können. Wichtig erscheint hier, dass der Bildungsprozess weniger über vorgelegte,

diktierte Bilder initiiert wird, sondern vor allem die selbst geschaffenen bildnerischen Produktionen den Anlass und Ausgangspunkt für eine tiefer gehende Auseinandersetzung liefern.

(3) *Ausblick: soziale und biografische Dimensionen*

Bei einer kontextsensitiven Wahrnehmung von Jugendzeichnungen sollten auch soziale und biografische Dimensionen in den Blick genommen werden. Sie bekommen vor allem dann Raum, wenn den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben wird, ihre individuellen Interessen, Fragestellungen und Themen innerhalb ihrer künstlerisch-praktischen Arbeiten zu verfolgen.

So wird an den inhaltlichen und formalen Ähnlichkeiten der hier präsentierten Bilder auch die soziale Dimension der Zeichnungen augenscheinlich. Denn Aspekte der „Formübernahme“, die Martin Schuster in sozialen Gruppen und auch Schulklassen untersucht hat, kann man hier prototypisch beobachten: „Beste Freunde“ und „Sitznachbarn sein“ begünstigten, nach Schuster, Prozesse der Formübernahme in höchstem Maße (Schuster 1992, 52). Für die drei Zeichnungen (Abb. 1, 2, 3) spielen diese sozialen Merkmale ganz offensichtlich eine tragende Rolle: Denn auch hier saßen die drei Zeichner in unmittelbarer Nähe und waren zugleich miteinander befreundet. Schuster bestätigend zeigen sich bei den drei Beispielen enge Parallelen in der Formsprache.

Gilt ‚Abzeichnen‘ - genauso wie das Thema ‚Krieg‘ - gemeinhin nicht als ein pädagogisch wertvoller Bildungsinhalt, so scheinen die drei Jungen dennoch gemeinsam ein Bildthema gefunden zu haben, das sie interessierte und Anlass für eine bildnerische Auseinandersetzung gab. Die drei Arbeiten der Jungen könnten dementsprechend einen Ausgangspunkt bieten, über die Bedingungen von

Formübernahmen nachzudenken sowie das Repertoire an Bildschemata und dessen mögliche Ursprünge zu reflektieren, um dann gemeinsam Formen des ‚unkonventionellen Zeichnens‘ experimentell zu erproben.

Dass in den vorgelegten bildnerischen Produktionen auch eine biografische Bedeutungsschicht zum Tragen kommt, zeigte sich nach einiger Zeit während einem der üblichen Tischgespräche im Kunstunterricht: Einer der drei Jungen erzählte währenddessen eher beiläufig, dass der Onkel von einem der Zeichner während des Libyen-Krieges umgekommen sei. In der Unterhaltung wurde dieses tragische Ereignis zunächst eher en passant thematisiert, die Zeichnungen jedoch verdeutlichen, dass diese Begebenheit offensichtlich alle drei beschäftigt hat und aufgrund der offenen Aufgabenstellung zum Bildthema werden konnte. Es wäre eine Überforderung und sicherlich auch wenig zielführend in kunstpädagogischen Angeboten mit therapeutischem Anspruch zu arbeiten. Dennoch kann die künstlerisch-gestalterische Arbeit den Jugendlichen Möglichkeiten eröffnen - ob bewusst oder unbewusst - innerlich bewegenden Ereignissen unmittelbarer Ausdruck zu verleihen als etwa durch Sprache. Unter der Perspektive einer behutsamen ‚Archäologie der Jugendzeichnung‘ erscheint es wichtig, den Blick auch für diese biografischen Dimensionen zu schärfen. Dann können bildnerische Produktionen, die sich etwa mit Themen wie Krieg, Gewalt, Tod und Trauer beschäftigen, Möglichkeiten eröffnen, sich mit existentiellen Erfahrungen dieser Art tiefer gehend auseinanderzusetzen. Pieth unterstreicht dementsprechend in ihrer langjährigen Untersuchung zum kindlichen Umgang mit dem Tod, dass die Beschäftigung mit Sterben und Tod als „universelle Entwicklungsaufgabe“ und eben nicht als „isoliertes Katastrophenereignis“ verstanden wer-

den müsse (Pieth 2002, XIII). In einem vertrauensvoll aufgebauten Verhältnis zwischen Lernenden und den pädagogischen Betreuern, die auch diese komplexe Aufgabe im Blick haben, könnten sich Chancen ergeben, bei möglichen Krisen unterstützend, begleitend oder auch intervenierend wirksam zu werden¹³ oder solcherart Bildthemen als Anlass zu nutzen, sich gemeinsam über deren existentielle Aspekte auseinanderzusetzen.

Viele Schichten

Die Analyse kann zeigen, dass das in den Zeichnungen auftauchende Repertoire an Formen und Inhalten in entwicklungs-spezifische, medienkulturelle, aber auch soziale und biografische Kontexte eingebettet ist und zahlreiche Möglichkeiten der inhaltlichen und gestalterischen Vertiefung eröffnet. Das Spektrum an Bild- und Bedeutungsschichten ist mit dieser Darstellung sicherlich nicht erschöpft. Eine differenzierte ‚Archäologie der Kinder- und Jugendzeichnung‘ würde sich folglich um eine vertiefende Kontexterschließung bemühen - beispielsweise im Hinblick auf genderspezifische Themenbearbeitungen bei Mädchen, im Bezug auf die Adaption/Integration von medialen Ästhetiken sowie medial vermittelten Handlungsmodellen (z.B. in Computerspielen und Fernsehformaten) oder weiterführend biografische Kontexte bildnerischer Produktionen erschließen. Einem vorschnellen Ausschließen und Abwerten von möglicherweise stereotypen, prekären oder auch heiklen Bildthemen und -gestaltungen könnte damit entgegengewirkt werden, um erst einmal den Raum für (Selbst)Bildungspotentiale zu eröffnen. Sowohl für kunstpädagogische Angebote in sozialpädagogischen oder schulischen Kontexten scheint es zentral zu sein, die hier entfaltete Vielschichtigkeit bildnerischer Produktionen von Jugendlichen sensibel wahr- und ernst zu nehmen, um sie dann diskursiv

zu vertiefen und gestalterisch reflexiv zu bearbeiten. Das bedeutet auch, dass Bildungsinstitutionen Möglichkeiten und Räume eröffnen, um dies zulassen zu können.

Anmerkungen

¹ Schuster etwa interpretiert die Dinosaurier-Zeichnung eines 8-jährigen Jungen als Kompensation kindlicher Machtwünsche, ebenso wie er innerhalb einer weiteren Kinderzeichnung die größer gezeichnete, männliche Figur am rechten Bildrand als Sehnsucht des Kindes nach einem mächtigen Vater auslegt. Dabei erschließt er die Entstehungskontexte für den Leser nicht und führt die Interpretation lediglich auf eine (monokausale) Ursache zurück (vgl. Schuster 2010, 104f.). Ebenso werden die graphologischen Aspekte von Kinderzeichnungen eindimensional auf Persönlichkeitsmerkmale zurückgeführt, hingegen werden persönliche Vorlieben, die Lust am zeichnerischen Ausprobieren, mediale Vorbilder oder äußere Einflüsse überhaupt nicht berücksichtigt (vgl. u.a. Schuster 1990, 101ff.).

² Gibt man bei Google in der Bildersuche das Schlagwort ‚Soldat‘ ein, liefert die Suchmaschine unzählige Bilder von uniformierten Männern in soldatischen Posen (salutieren, mit Waffe im Anschlag, beim Spähen, mit ernsthaftem Gesichtsausdruck, in Übungen oder Kampfhandlungen verwickelt). Gibt man hingegen das weibliche Pendant ein (‚Soldatin‘), dann liefert die Suchmaschine zahlreiche PorträtDarstellungen von uniformierten, überwiegend blonden, lächelnden Frauen, die z.T. auch in sexualisierten Posen abgelichtet sind (abgerufen 13.05.15).

³ vgl. zur Produktion von Männlichkeit im Militär und dem damit einhergehenden Identitätsdilemma homosexueller Männer: Heilmann 2007.

⁴ Kritische Auseinandersetzungen zum Geschlechterverhältnis bzw. zu Geschlechterkonstruktionen gehen von der Unterscheidung eines sozialen (Gender) und biologischen Geschlechts (Sex) aus.

⁵ Zur Entwicklung der Kinderzeichnung existiert zahlreiche Literatur, in der versucht wird die Typen kindlicher Bildproduktion zu systematisieren. Zu den Klassikern zählen u.a. Richter (1987) 2010, Reiß (1996), Schrader 2004, Schuster 2010. Zu einer neueren Studie mit einem zeitgenössischen Forschungsansatz, der nicht lediglich das Endprodukt, die fertige Zeichnung, in den Mittelpunkt stellt, sondern auch die Entstehungskontexte und den -prozess verstärkt erschließt, vgl. Balakrishnan, Drechsler, Billmann-Mahecha 2012.

⁶ Monografische Studien zu Zeichnungen, wie den vorliegenden, die am Übergang zwischen später Kindheit und Jugend entstanden sind, also etwa um das 11./12. Lebensjahr, finden bis dato in der Forschung relativ wenig Beachtung. Bereits Richter (1987, 69 u. 71ff.) konstatiert dieses Forschungsdesiderat. Jüngere Forschungen, die sich dezidiert in einer monografischen Studie mit Zeichnungen von Jugendlichen unter je spezifischen Perspektiven beschäftigen, vgl. Wiegmann-Bals 2009, Wopfner 2008, 2012a, 2012b. Vgl. außerdem eine frühe Ausgabe von Kunst + Unterricht (246/47, 2000) zum Thema „Kinder- und Jugendzeichnung“, sowie die aktuellen Sammelbände von Kirchner/Kirschenmann/Miller 2010 und Schulz/Seumel 2013, die allerdings von einem sehr weiten Begriff der ‚Jugendzeichnung‘ ausgehen.

⁷ Bemerkenswert ist, dass sich der libysche Bürgerkrieg tatsächlich durch eine hohe Anzahl diverser Gruppierungen an Rebellen auszeichnete, die unterschiedliche Uniformen mit wiederum vielfältigen Camouflage-Mustern trugen.

⁸ ‚Technicals‘ sind für den Kampfeinsatz umgebaute, ungepanzerte Wagen, meist Pick-Ups, auf die eine einfache Waffe montiert ist, etwa ein Maschinengewehr oder ein etwas größeres Geschütz, vgl. hierzu: [http://de.wikipedia.org/wiki/Technical_\(Kampfwagen\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Technical_(Kampfwagen)) (13.05.15). Genau diesen Aufbau kann man sowohl in Abb. 1 aber auch Abb. 2 wiederfinden.

⁹ Der libysche Bürgerkrieg zeichnete sich dadurch aus, dass man vor allem „Technicals“ aufgrund ihrer leichten Handhabung und der damit einhergehenden Mobilität in Wüstenregionen verwendete, vgl. hierzu: [http://en.wikipedia.org/wiki/Technical_\(vehicle\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Technical_(vehicle)), darunter vor allem den Abschnitt „Libyan civil war“ (13.05.15), in dem auch das hier abgebildete Fahrzeug (Abb. 8) zu finden ist.

¹⁰ Vgl. hierzu auch das Youtube-Video von Platon: „The Story of Gaddafi's only Portrait on American Soil“ (https://www.youtube.com/watch?v=pf0d1s8ps_0, 25.05.15). Das Video kann als weiterer Beleg der medialen Präsenz dieses Bildes gelten, vgl. auch Platon 2011.

¹¹ Dass sich Gaddafi gerade auch in internationalen öffentlichen Auftritten durch die Inszenierung mit zahlreichen Phantasieuniformen und Entwürfen

traditioneller arabischer Kostüme auszeichnete, bleibt hier außer Acht.

¹² Die komplexe, nicht zuletzt visuelle Konstruktion von kultureller Differenz wurde vielfach im Diskurs um den sogenannten ‚Orientalismus‘ diskutiert, den Edward Said in den 1970er Jahren maßgeblich mit seiner Publikation „Orientalism“ prägte (Said 2009, Originalausgabe von 1978). Christine Peltre hat sich kunsthistorisch mit diesem Thema und auch mit der Darstellung von Mahmud II auseinandergesetzt (vgl. Peltre 2004).

¹³ Der umfassende, höchst empfehlenswerte Band über den Umgang mit Trauer und Tod bei Kindern und Jugendlichen sowie deren Familien liefert einen profunden Einblick in Trauerprozesse, Formen und Angebote für die Trauerbegleitung, sowie Unterstützungangebote im Rahmen pädagogischer Institutionen (z.B. Kitas, Schulen): Röseberg/Müller 2014.

Literatur

Balakrishnan, Rita/Drexler, Heike/Billmann-Mahecha, Elfriede (2012): Rekonstruktion der kommunikativen Bedeutung von Kinderzeichnungen: Typen kindlicher Bildproduktion. In: Journal für Psychologie, Jg. 20 (2012/13), S. 1-36.

Connell, Robert (2000): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten, Opladen.

Degele, Nina (2007): Männlichkeiten queeren. In: Bauer, Robin/Hoernes, Josch/Woltersdorff, Volker (Hrsg.): Unbeschreiblich männlich. Heteronormativitätskritische Perspektiven, Hamburg, S. 29-42.

Glas, Alexander (1999): Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters, Frankfurt a.M.

Glas, Alexander (2000): Form- und Symbolverständnis in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. In: Kunst + Unterricht, Heft 246/247, S. 22-28.

Heilmann, Andreas: Die Verteidigung der Männlichkeit. Das Identitätsdilemma schwuler Männer zwischen Militär und Coming-out. In: Bauer, Robin/Hoernes, Josch/Woltersdorff, Volker (Hrsg.): Unbeschreiblich männlich. Heteronormativitätskritische Perspektiven, Hamburg, S. 63-74.

Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes/Miller, Monika (Hrsg.) (2010): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck, München.

Kunst + Unterricht (2000): Kinder- und Jugendzeichnung. Heft 246/247.

Kunst + Unterricht (1992): Entwicklung/Kinderzeichnung. Heft 163.

Lammerding, Frank (2004): Geschlechtsidentitätsentwicklung bei Jungen. Kollektive Männlichkeitsorientierungen in der Adoleszenz, Berlin.

Meuser, Michael (2000): Perspektiven einer Soziologie der Männlichkeit. In: Janshen, Doris (Hrsg.): Blickwechsel. Der neue Dialog zwischen Frauen und Männerforschung, Frankfurt a.M., S. 47-78.

Peltre, Christine (2004): Orientalism, Paris.

Platon/Remnick, David (2011): Power - Ein Portrait der Macht: 130 Präsidenten, Premierminister, Revolutionäre und Diktatoren, München.

Plieth, Martina (2002): Kind und Tod. Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern, 2. Aufl. Neukirchen.

Reiß, Wolfgang (2012): Erhebung und Auswertung von Kinderzeichnungen. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim, S. 173-188.

Reiß, Wolfgang (1996): Kinderzeichnungen: Wege zum Kind durch seine Zeichnung, Neuwied.

Richter, Hans-Günther (1987): Die Kinderzeichnung. Entwicklung. Interpretation. Ästhetik, Düsseldorf.

Röseberg, Franziska/Müller, Monika (Hrsg.) (2014): Handbuch Kindertrauer. Die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien, Göttingen.

Said, Edward W. (2009): Orientalismus (engl. Originalausgabe von 1978), Frankfurt a.M.

Schrader, Walter (2003): Die Eigenart der Kinderzeichnung. Erkennen - Verstehen - Fördern, Baltmannsweiler.

Schulz, Frank/Seumel, Ines (Hrsg.) (2013): U20. Kindheit. Jugend. Bildsprache, München.

Schuster, Martin (2010): Kinderzeichnungen. Wie sie entstehen, was sie bedeuten, 3. Aufl. München.

Schuster, Martin/Jezek, Ulrike (1992): Formübernahme in der Kinderzeichnung. In: Kunst + Unterricht, Heft 163, S. 50-53.

Schuster, Martin (1990): Die Psychologie der Kinderzeichnung, Berlin.

Theweleit (1978): Männerphantasien. Band 2: Männerkörper. Zur Psychoanalyse des weißen Körpers, Frankfurt a.M.

Wichelhaus, Barbara (2010): Die Kinderzeichnung. Grundlagen diagnostischer Betrachtungen - Möglichkeiten und Grenzen schulischer Anwendungen. In: Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes/Miller, Monika (Hrsg.): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck, München, S. 255-268.

Widlöcher, Daniel (1974): Was eine Kinderzeichnung verrät. Methode und Beispiele psychoanalytischer Deutung, München.

Wiegelmann-Bals (2009): Die Kinderzeichnung im Kontext der Neuen Medien. Eine qualitativ-empirische Studie von zeichnerischen Arbeiten zu Computerspielen, Oberhausen.

Winter, Reinhard/Neubauer, Gunter (2005): Körper, Männlichkeit und Sexualität. Männliche Jugendliche machen ›ihre‹ Adoleszenz. In: King, Vera/Flaake, Karin: Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsenensein, Frankfurt, S. 207-226.

Wopfner, Gabriele (2008): Zeichnungen als Schlüssel zu kindlichen Vorstellungen von Geschlechterbeziehungen. In: Rendtorff, Barbara/Pregel, Annedore (Hrsg.): Kinder und ihr Geschlecht, Opladen 2008, S. 163-176 (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, 4).

Wopfner, Gabriele (2012a): Geschlechterorientierungen zwischen Kindheit und Jugend. Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen und Gruppendiskussionen, Opladen u.a..

Wopfner, Gabriele (2012b): Zwischen Kindheit und Jugend - ein sehender Blick auf Kinderzeichnungen. In: Journal für Psychologie, Jg. 20 (2012/13), S. 1-28.

Bildquellen

Abb. 1, 2, 3, 6, 7, 9, 11, 14, 17, 18: Archiv der Autorin

Abb. 4, 5: <http://camopedia.org/index.php?title=Libya>

Abb. 8: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ali_Hassan_al-Jaber_Brigade.jpg; Lizenz: CC0 1.0

Abb. 10: Wikimedia Commons-User Kogo: Eurofighter Typhoon; Lizenz: GFDL

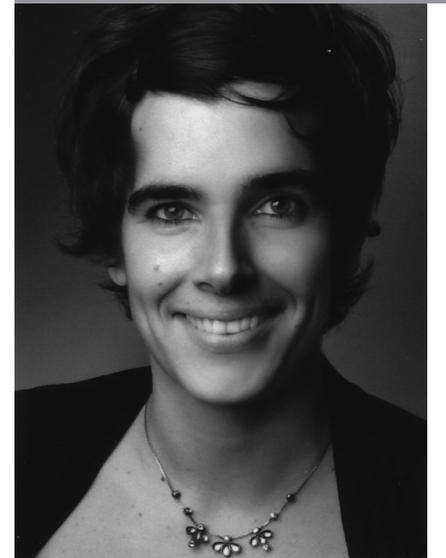
Abb. 12: <http://www.platonphoto.com/gallery/portraits/politics/>, sowie: Platon/Remnick, David (2011): Power - Ein Portrait der Macht: 130 Präsidenten, Premierminister, Revolutionäre und Diktatoren, München.

Abb. 13: Claus Michelfelder: At the Mainroad in Tripolis-Libya 2006 (Muammar al Gaddafi); Lizenz: CC BY-SA 3.0

Abb. 15: Édouard Hue: Fez rouge à gland noir, en feutre. Lizenz: CC BY-SA 3.0

Abb. 16: www.prometheus-bildarchiv.de, aus: Peltre, Christine (2004): Orientalism, Paris.

Autorin



Dr. Katja Hoffmann, geb. 1974, Studium Medienwissenschaften (Diplom) an der Universität Siegen, sowie 1. und 2. Staatsexamen in den Fächern Kunst/Deutsch (Lehramt), Promotion im Fach Kunstgeschichte über die Documenta 11 und ihre Vermittlungsstrategien an der Universität Köln, seit 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fach Kunst: Bildende Kunst und ihre Didaktik, Universität Siegen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Kritische Theorie und Praxis von Kunstvermittlungsprozessen; Kunst(geschichts)vermittlung in Museen, Ausstellungen und Schule; Kunstpädagogische Zugänge zu Foto-, Film- und Videokunst des 20./21. Jahrhunderts; Historische und aktuelle Medienkulturen in bildnerischen Produktionen von Kindern und Jugendlichen