

Fremdsprachliches Handeln im Kontext raumtheoretischer Determinanten am Beispiel *Street Art*

Henriette Dausend

Grundschuldidaktik Englisch - Zentrum für Lehrerbildung Rawema-Gebäude
Technische Universität Chemnitz
Raum 1/R302 Straße der Nationen 12
09111 Chemnitz
0371-531 34973
E-Mail: henriette.dausend@zlb.tu-chemnitz.de

Abstract: Eine Diskussion um die Bedeutung von Raum für das Erlernen einer fremden Sprache ist zwischen den Polen raumtheoretischer Konstrukte und menschlichen Wahrnehmens und Erlebens zu verorten. Um die eigene Existenz zu erfahren und zu beschreiben, kann die Sprache helfen, Erlebtes zu verbalisieren und sich mit anderen auszutauschen. Sprache wird somit zum Vehikel, welche das Erlebte transportiert und Bedeutungen aushandeln lässt – immer in Abhängigkeit von bestimmten räumlichen und zeitlichen Bezügen. Dieser Artikel greift diese Argumentation auf, indem am Beispiel *Street Art* als einem Phänomen von ‚Sprache im Raum‘ der benannte Zusammenhang zwischen sprachlichen Handlungen und räumlichen Strukturen dargestellt wird. Es soll aufgezeigt werden, wie die Rezeption von *Street Art* erzeugten sprachlichen Räumen für diskursive Bedeutungsaushandlungen im Fremdsprachenunterricht genutzt werden kann und Fragen für weitergehende Forschung im skizzierten Spannungsfeld generiert werden.

Space is a significant category for explaining human life. Spatial matters influence how individuals participate in human society. As language is an important factor for human discourse, one has to identify how space, action and language influence each other. This article focuses on the relation between space and human discourse. It furthermore argues that language learning can benefit from a spatial view on discourse. It introduces street art as a discursive element of society that depends on spatial aspects and illustrates how foreign language learners can benefit from discussing street art in class.

Schlagwörter: Raum, Raumkonstruktionen, Fremdsprachenunterricht, *Street Art*, Diskurs; space, foreign language teaching, street art, discourse.

1. Raum und menschliches Handeln

Der Begriff Raum wird gerne als „eine fundamentale Kategorie menschlichen Lebens“ (Hasse 2007: 15) beschrieben. Alltäglich wird der Begriff verwendet, um z.B. Umgebungen, Gefühlszustände („Ich brauche mehr Raum.“) oder geografische Lagen näher zu beschreiben. Gerade Letzteres unterstreicht, warum der Mensch sich mit der Frage des Raumes beschäftigt. Denn erst wenn der Mensch in der Lage ist, den ihn umgebenden Raum zu erfassen und zu beschreiben, kann eine lokale Verortung des Selbst entstehen (vgl. Neckel 2009: 51-52). Diese Existenz Erfahrung ist essentiell für das menschliche Erleben und ohne räumliche Bezüge, ohne geografische Verortung, ohne symbolische Markierungen im Raum, ohne situative Bedeutungen, ohne leibliche Befindlichkeiten nicht denkbar.

Auch in der Wissenschaft wurde das Konstrukt Raum und dessen Bedeutung für unser menschliches Sein, Leben und Erleben aus der Sicht verschiedenster Disziplinen untersucht. Im wissenschaftlichen Kontext sind die

Dausend, Henriette (2018), Fremdsprachliches Handeln im Kontext raumtheoretischer Determinanten am Beispiel *Street Art*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 17-29. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Definitionen von Raum sowie seine konzeptionellen Beschreibungen sehr mannigfaltige und es werden vielfältige Bezüge zum menschlichen Sein gezogen (vgl. Schroer 2012: 30). Einen konkreten Ausgangspunkt für die Definition von Raum bietet sich in den Naturwissenschaften, welche Raum prinzipiell als „die Verortung materieller Dinge an Ort und Stelle“ (Hasse 2007: 18) verstehen. Mit dieser Aussage wird der Raum als eine natürliche Gegebenheit gesehen, welche anhand z.B. fixer Koordinaten definiert werden kann. Diese Ereignisse werden z.B. als Menge von Objekten mit Struktur (Mathematik) oder als Behälter für Materie und Felder (Physik) beschrieben (vgl. Neckel 2009: 46). Ein solches Verständnis von unumstößlichen natürlichen räumlichen Gegebenheiten hat jahrhundertlang das Verständnis von Raum geprägt (vgl. Westphal & Hoffmann 2007: 8).

Spätestens seit dem *spatial turn* besteht ein breiterer Zugang zum Verständnis von Raum. Dieser wird demnach nicht nur als geografisch definiert und existent gesehen, sondern in einen Zusammenhang mit menschlichen Handlungen gestellt. Aus soziologischer, geografischer und kulturwissenschaftlicher Sicht wird Raum abhängig von den in ihm agierenden Individuen und Gruppen erzeugt (vgl. Klamt 2012; Löw 2010; Schroer 2012; Weiske 2006: 227). Auf diese Weise entsteht eine Wechselwirkung zwischen den Handlungen von Menschen und dem Raum, in welchem gehandelt wird. Beide Aspekte beeinflussen sich gegenseitig, denn es ist „[...] die aktive Praxis selbst, die den sozialen Raum erst konstituiert [...]“ (Neckel 2009: 49).

Für die Beschaffenheit von Raum bedeutet diese Annahme, dass dieser einerseits durch die Handlungen von Menschen geprägt wird; seine Gestalt andererseits unmittelbar auf zukünftige Handlungen wirkt. Dieser Einfluss des Raums auf menschliches Handeln ist nicht objektiv und kausal herzuleiten, sondern basiert auf der individuellen Wahrnehmung und Reaktion der Akteure auf die Gestalt eines Raumes. Die Gestalt eines erlebten Raumes ist somit immer abhängig von der Perspektive des Einzelnen und dem Kontext, in welchem er sich befindet (vgl. Schroer 2012: 10).

Für das Handeln des Menschen bedeutet dies, dass sein subjektives Erleben bestimmt, wie er auf die Begebenheiten von Räumen reagiert. Für Karentzos & Kittner (2010: 282) sammeln sich die subjektiven Erfahrungen in Bildern und Narrationen von und in Bezug auf Räume(n). Diese Relevanz der verschiedenen Wahrnehmungen räumlicher Determinanten kann erklären, warum Menschen an demselben Ort verschiedene Aspekte wahrnehmen (Köck 2006: 27). Hier zeigt sich, wie komplex die menschliche Wahrnehmung in Bezug auf räumliche Aspekte ist. Denn es ist die Wahrnehmung des Raumes im Sinne einer „mentalen Repräsentation“ (Schweizer & Horn 2006: 4), die Impulse für menschliche Reaktionen bietet. Von Menschen empfundene Räume können sich somit an einem Ort überlappen und verdichten. Joachimsthaler (2008: 51) erklärt diese Überlappung von Räumen aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive als eine „Kulturraumverdichtung“. So eröffnen sich für verschiedene Menschen an einem physischen Ort verschiedene Räume, sodass ein Park z.B. für den einen Ruhe im Alltag bietet, für den anderen ein Raum sportlicher Betätigung oder sozialer Interaktion ist. Gleichzeitig trägt der Mensch in Folge dieser subjektivistischen Sicht auf Raum immer Aspekte mehrerer erlebter oder antizipierter Räume mit sich (Scharvogel & Gerhardt 2009: 54). Im Kontext sozialer Gestaltungs- und Aushandlungsprozesse sind die Handlungen im Raum daher notwendigerweise kommunikativ ausgerichtet (vgl. Scherr 2006: 134). Somit wird Sprache als ein zentrales Element menschlicher Handlung relevant, um in kulturellen Zusammenhängen Sozialität konstituieren zu können (vgl. Scherr 2006: 135; Schützeichel 2004: 275).

2. Street Art als kommunikative Handlung im Raum

Street Art ist ein omnipräsentes Phänomen urbaner Lebensräume, dessen bunte Formen und Farben, kryptischen Zeichen und provokativen Sprüche an Hauswänden, Straßenlaternen und -geländer, Parkbänken, Zügen und Bäumen zu sehen sind (vgl. Jakob 2009: 73- 74). Damit wird Street Art zu einem Mittel, um gesellschaftliche Räume nachhaltig zu gestalten. Indem öffentlich zugängliche Flächen umhäkelt, besprüht und beklebt werden, werden individuelle Bedürfnisse und Interessen, Annahmen und Einstellungen im urbanen Raum abgebildet. Es werden Grundbedürfnisse thematisiert, die mit der Funktionalität der Stadt verschmelzen, Passanten anzusprechen

und Bedeutungen zu vermitteln (vgl. Jakob 2009: 90). Reinecke (2012: 17) beschreibt Street Art daher als ein kommunikatives Element im öffentlichen Raum.

2.1. Das Phänomen Street Art und seine Variationen

Stilistisch werden als Street Art sämtliche Bilder, Grafiken, Karikaturen und Satzfragmente u.ä. bezeichnet, die im öffentlichen Raum gesprüht, gemalt oder geklebt werden. Die ersten Formen dieser Nutzung von Zeichen zu kommunikativen Zwecken im öffentlichen Raum werden in steinzeitlichen Höhlenmalereien gesehen (vgl. Blanché 2010: 21). Die Ziele dieser Besetzung des öffentlichen Raums waren und sind es, damals wie heute, Informationen zu sichern und weiterzugeben, Territorien zu markieren und Macht zu demonstrieren (vgl. Reinecke 2012: 28), sprich Räume zu gestalten.

In den 1970er Jahren wurde die heutige Form des *graffitis* in seinen vielfältigen Variationen in New York etabliert (vgl. Campos 2010: 15; Jakob 2009: 75). Heutzutage wird Street Art als Oberbegriff für sämtliche Formen der künstlerischen Gestaltung des öffentlichen Raumes genutzt (vgl. Lunn 2006: 6; Stahl 2009: 10). Interessant sind die verschiedenen Variationen gerade mit Blick auf ihre Funktionen und Bedeutungen für die Künstler. Die ursprünglich als *graffiti* bezeichneten Varianten können sehr simpel als *tag* oder komplex als *piece* und *mural* auftreten. Die *tags* als rudimentärste Varianten kombinieren Zeichen, Buchstaben und Worte, welche mit Sprühdosen oder Filzstiften gemalt werden (vgl. Lunn 2006: 6). Das Ziel der Sprayer ist es, ihren sozialen Raum zu markieren und ihre Existenz gegenüber der peer-group zu legitimieren (vgl. Krause & Heinicke 2006: 72). Sie wollen sich anderen Mitgliedern ihrer Szene zeigen, in dem sie vor allem ungewöhnliche und risikobehaftete Orte im Raum markieren (vgl. Austin 2002: 63). Eine weitere Form stellen die *stencils* dar. Bei dieser Variante wird die Farbe durch eine vorher angefertigte Schablone aufgebracht (vgl. Prou 2008: 7). Diese Technik ermöglicht es, einfache Formen detailgetreu darzustellen und schnell anzubringen. Eine Variante sind zudem *paste-ups*, bei denen *stencils* zunächst auf Papier gesprüht und anschließend an Wände geklebt werden. Ähnlich wie bei *stickern* werden auch *paste-ups* als eine milde Variante in der Szene gewertet, da sie wieder entfernbar sind (vgl. Krause & Heinicke 2006: 77).

Unter den *stencils* und *paste-ups* finden sich viele Werke, deren Botschaften auch für Menschen außerhalb bestimmter peer-groups geschaffen werden (vgl. Stahl 2009: 31-33). Dabei sind die Ziele, die mit den Werken verfolgt werden, so vielfältig, wie die Künstler, die diese anbringen. Prinzipiell kann jedoch festgehalten werden, dass die Werke der Künstler eine persönliche Sichtweise auf gesellschaftliche Begebenheiten aufzeigen und öffentlich wahrgenommen werden wollen (vgl. Prou 2008: 17). Krause und Heinicke (2006: 60) sprechen in diesem Zusammenhang vom ‚sichtbar werden‘ des Künstlers, der seine Existenz in seinen Werken plakatiere. Auch Prou (2008: 17) fassen dies prägnant zusammen: “If you want to know me, just look at my stencils”.

Diese „optische Besetzung des öffentlichen Raumes“ wird als ein Spiel mit bestehenden räumlichen, aber auch gesellschaftlichen Strukturen gewertet (Stahl 2009: 21). Auf diese Weise wird Street Art zum einen als Reaktion auf den gesellschaftlichen Status Quo, zum anderen als eine Art öffentlich zugängliche Freiluftgalerie eingeordnet. (vgl. Krause & Heinicke 2006: 9). Neben seiner Funktion als Ausstellungsfläche wird der Raum selbst zu einem das Werk prägende Faktor (vgl. Stahl 2009: 17).

2.2. Street Art als Gestaltungsmittel von Raum

Das Ziel und die Funktion von Street Art ist die Interaktion zwischen Künstler und Betrachter. Jakob (2009: 90) benennt Street Art daher als „Kommunikationskanal auf der Stadtoberfläche“. Die Künstler transformieren ihre Meinungen in visuelle Zeichen. Diese Transformation von Meinungen in visuelle Zeichen beschreibt aus raumtheoretischer Perspektive, in welchem Maße die Künstler mit ihren Handlungen, dem Anbringen von Werken, den öffentlichen Raum gestalten. So gelingt es ihnen, den urbanen Raum konkret mitzugestalten (vgl. Krause & Heinicke 2006: 62), indem sie ihre Standpunkte in Räumen anbringen, die auch für andere relevant und mit

Bedeutungen belegt sind. Dabei gelingt es dem Künstler durch minimalistische visuelle Impulse den Betrachter als Mittler seiner Botschaften einzusetzen, indem dieser die dargestellten Zeichen wahrnimmt und ggf. kommuniziert (vgl. Blanché 2010: 27). Denn erst durch den Konsumenten können die Werke ihre Wirkung entfalten, indem durch die Wechselwirkungen zwischen Aktivist, Werk und Rezipient Bedeutungen erzeugt werden. Das Werk wird zum Mittler zwischen Aktivist und Rezipient (vgl. Blanché 2010: 25-26.). Folglich entsteht eine Interaktion, die in einer zeitlich getrennten, aber räumlich überlappenden Begegnung stattfindet und durch wenige, aber ausdrucksstarke Gestaltungsmerkmale realisiert wird (vgl. Dausend 2014a: 93). Die Prämisse für den Aktivist muss es daher sein, die Aussage so konkret wie möglich trotz seiner limitierten Gestaltungsmittel zu formulieren (vgl. Krause & Heinicke 2006: 60).

Lebendig wird die Diskussion jedoch erst durch die Menschen, welche die Werke wahrnehmen und welche über die Bereitschaft sowie die notwendigen Kompetenzen verfügen, die in Zeichen, Farben und Formen dargestellten Bedeutungen zu entschlüsseln (vgl. Jakob 2009: 90). Denn insbesondere die reduzierte Form der Darstellung erfordert die Fähig- und Fertigkeit, Details zu sehen, zu lesen und zu deuten (vgl. Dausend 2013a: 114-115). Zusätzlich ist ein gewisses Maß an Wissen über gesellschaftliche Zusammenhänge notwendig, um das Werk und seine Aussage einordnen zu können (vgl. Reinecke 2012: 118f.). Darüber hinaus ist die Bereitschaft notwendig, sich mit den als Beschmutzung des öffentlichen Raums empfundenen und von Illegalität geprägten Werken beschäftigen zu wollen (vgl. Goecke & Heise 2009: 93-95). Es sind ferner die Handlungen mehrerer Individuen, welche Street Art erst zur vollen Entfaltung bringen. All diese Handlungen vollziehen sich zudem in einem bestimmbareren Raum.

3. Street Art als Impuls im Fremdsprachenunterricht

Der Bezug zu lebensweltlichen Themen sowie der provokative Charakter von Street Art können in einem Unterricht, der auf die Aushandlung von Bedeutungen ausgerichtet ist, unterstützend eingesetzt werden. Dieser Ansatz geht einher mit dem grundlegenden Ziel fremdsprachlicher Lernprozesse, sprachliche Handlungen (in der Zielsprache) angemessen vollziehen zu können. Im Rahmen der Fremdsprachdidaktik wird diese Handlungsfähig- und -fertigkeit als Diskurskompetenz beschrieben, einem Set von Fähig- und Fertigkeiten, Wissen und Können, Einstellungen und Haltungen. Diese werden genutzt, um an gesellschaftlichen Prozessen der Bedeutungsaushandlung und Meinungsbildung mitzuwirken (vgl. u.a. Gee 1990: 142; Hallet 2012: 9; Weinert 2001: 27-28) und sollen im Fremdsprachenunterricht durch authentische und sinnhafte Bedeutungsaushandlungen gefördert werden (vgl. Legutke 2010: 74).

3.1. Ansprüche fremdsprachlicher Lernumgebungen

Fremdsprachliche Lernumgebungen sollten ein Abbild lebensweltlicher Strukturen von Raum und Bedeutungsaushandlung darstellen, um lebensweltlich relevante diskursive Aushandlungsprozesse zu ermöglichen. Es sind die sprachlichen, kulturellen, motivationalen, physischen Facetten aller im Lernprozess eingebundenen Akteure, die die Handlungen und die Diskurse im Unterricht prägen. Im Sinne der Interdependenz zwischen Handlung und Raum müssen daher räumliche Begebenheiten sowie sprachliche Handlungen im Fremdsprachenunterricht gleichermaßen berücksichtigt werden. So stellt sich zum einen die Frage nach der Gestaltung der Lernumgebung sowohl als geografisch verortbarem Klassenraum als auch als sozial konstruiertem bzw. verhandelbarem Raum. Die angestrebten Aushandlungsprozesse werden also nicht nur durch die Anordnung von Lernplätzen in einem Raum, sondern vor allem durch soziale Faktoren geprägt. Diese können sich aus der kulturellen Prägung der Akteure, den sozialen Bezüge der Teilnehmer untereinander, den individuellen Kompetenzen und interpersonellen Bedürfnisse, den intrapersonellen Traditionen sowie den externen Ansprüchen (z.B. Curricula, Schulleitung, Eltern) ergeben. Diese Komplexität der Situationen, in welchen Bedeutungen ausgehandelt werden, zeigt bereits den hohen Anspruch, der an die Kompetenzen der Lernenden gerichtet wird. Sie müssen die Bedürfnisse anderer sowie ihre eigenen wahrnehmen, bewerten und entsprechend (sprach-)

handeln. Folglich werden lebensweltliche und schulische Diskurse sich überlappen, wenn die Lernenden all ihre Kompetenzen nutzen (vgl. Dausend 2014c). Denn auch wenn die Diskurse im Fremdsprachenunterricht im Vergleich zu lebensweltlichen Diskursen immer von curricularen Vorgaben und Zielen geprägt sind, nutzen die Lernenden Kompetenzen, die sie in ihrer Lebenswelt erworben haben. Sprachlich gesehen bedeutet dies, dass eine fremdsprachliche Diskurskompetenz nicht nur aus der Perspektive der Zielsprache gedacht werden kann. Vielmehr nutzen die Lernenden auf dem Weg zum Ziel ihre natürliche, überfachliche Sprachkompetenz, die Aspekte verschiedener Sprachsysteme beinhaltet (vgl. Mehisto 2013: 26; Hufeisen 2011: 267-268). Diese Einbindung der überfachlichen Sprachkompetenzen der Lernenden in Diskurse, die die Lebenswelt der Schüler*innen abbildet, kann authentische und sinnhafte Bedeutungsaushandlungen unterstützen (vgl. Dausend 2014c).

Um Bedeutungsaushandlungen anzuregen und zu unterstützen, müssen diskursive Lernumgebungen so gestaltet sein, dass diese einen hohen Aufforderungscharakter haben und in ihnen die notwendigen (sprachlichen) Mittel bereitgestellt werden, damit die Lernenden unter Verwendung bereits vorhandener Kompetenzen, Inhalte verhandeln und Sprache produzieren können (vgl. Méron-Minuth 2011: 131, Schwab 2013: 308-309).

Mit Blick auf die curricularen Ansprüche (fremd-)sprachlicher Lernprozesse werden Kompetenzen und Inhalte in Lernaufgaben konkretisiert, welche die notwendigen Impulse beinhalten, welche die Schüler*innen zu (sprachlichen) Handlungen anregen. Folglich müssen Lernaufgaben so konzipiert werden, dass sie die Lernenden auffordern, all ihre Sichtweisen in die Diskurse einzubringen und diese damit zu erweitern.

3.2. Diskursive Bedeutungsaushandlungen durch Street Art fördern

Dieser Aspekt der gesellschaftlichen Partizipation ist Street Art immanent. Als weit verbreitetes Phänomen im öffentlichen Raum (vgl. Reinecke 2012: 17-18) vermitteln die bunten Formen und Farben, kryptischen Zeichen und provokativen Sprüche fast immer eine konkrete Aussage (vgl. Dausend 2013a: 105; Jakob 2009: 73-74). Dabei ist es das Ziel der Künstler, durch die Werke gesellschaftlich zu partizipieren und an Diskursen teilzunehmen (vgl. Jakob 2009: 90). Street Art kann somit im Unterricht genutzt werden, um diese Diskurse in fremdsprachliche Lernzusammenhänge zu integrieren. Ein Mehrwert für fremdsprachliche Diskurse kann sich dabei erstens aus dem lebensweltlichen Bezug von Street Art sowie zweitens aus den provokativen, interessanten und aktuellen Inhalten ergeben.

Street Art wird genutzt, um den öffentlichen Raum mittels konkreter Handlungen symbolisch und semantisch zu konstruieren (vgl. Dausend 2014a: 156; Austin 2001: 39). Durch diese Funktion und die Präsenz im öffentlichen Raum ist Street Art ein Teil der Lebenswelt der Lernenden. Für die Schüler*innen ist die „optische Besetzung des öffentlichen Raumes“ (Stahl 2009: 21) ein meist bekanntes Bild und sie können Werke in ihrer unmittelbaren Umgebung erleben. Parallel zur Präsenz in der Umgebung ist Street Art in den letzten Jahren zu einem Teil von Jugendkultur geworden und wird im Rahmen von Mode, Musikvideos u.ä. immer bekannter. Die Verwendung von Street Art als Stimulus in Diskurssituationen kann an die Bekanntheit des Lehrgegenstandes anknüpfen und die lebensweltliche Relevanz aufgreifen. Des Weiteren können mittels der Werke aktuelle lebensweltliche Themen in komprimierter, aussagestarker Form in Aushandlungsprozesse integriert werden (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: explore augmented reality (Dresden 2014)

Denn auch wenn Street Art lokal verankert ist, wird es zunehmend zu einem globalen Phänomen. Die Werke sprechen vielfach Aspekte an, die im lokalen Kontext relevant sind und sich geografisch verorten lassen. Parallel zu dieser lokalen Bedeutung sind viele Werke global verständlich bzw. sprechen Themen an, die über die Region hinaus bedeutsam sind (vgl. Abb. 1). So kann zum einen an Vorwissen der Lernenden aus anderen Kontexten angeknüpft werden, zum anderen werden relevante Themen zum Unterrichtsinhalt. Diese müssen nicht zwangsläufig auf die Zielsprache und -kultur gerichtet sein, solange die Lernenden durch Lernaufgaben aufgefordert werden, Bedeutungen zielsprachlich zu verhandeln bzw. ein zielsprachliches Ergebnis zu produzieren (vgl. Kap. 3.3).

Neben den Bezügen zur Lebenswelt der Lernenden bietet die Brisanz der Aussagen, vielfältige Impulse in diskursive Aushandlungsprozesse zu treten. Im Unterricht können die Motivationen der Sprayer und Künstler aufgegriffen werden, um deren Werke zu beschreiben, Meinungen zu diskutieren und die Gestaltung gesellschaftlicher Räume zu bewerten. Der Inhalt ergibt sich dabei immer aus den in den Werken konservierten Handlungen der Künstler im Raum (vgl. Krause & Heinicke 2006: 60.), welche aktuelle und brisante Themen ansprechen. Dies erfordert zwar die Fähig- und Fertigkeit, Details zu sehen, zu lesen (vgl. Dausend 2013a: 114-115; Dausend 2013b: 151), bietet aber auch vielfältige Möglichkeiten, seine eigene Meinung zu äußern. Werden Werke gewählt, die Werte, Normen, Einstellungen und Haltungen beschreiben, ergeben sich für die Schüler*innen vielfältige Impulse, um Bedeutungen mit ihren Mitschüler*innen zu verhandeln. So mögen es gerade die provokativen Aussagen sein, welche das Bedürfnis wecken, auf diese zu reagieren, und diskursive Aushandlungsprozesse zwischen Individuen anregen (Lunn 2006: 20-21).

Diese starke Aussagekraft von Werken kombiniert mit einer limitierten gestalterischen Komplexität kann helfen, einen leichten Zugang zu den Aussagen der Künstler zu erhalten. Dabei geht es weniger um eine normorientierte Interpretation als vielmehr zunächst um eine Beschreibung des Werkes und dessen Aussagen bezüglich der Eindrücke, die in jedem Betrachter geweckt werden. Aus dieser individuellen Sichtweise ergibt sich im Unterricht eine Sammlung verschiedener Sichtweisen auf ein Werk, welche als Grundlage zur Verhandlung von Bedeutungen genutzt werden kann. So können gerade bei Anfängern Werke eingesetzt werden, die mit wenig oder ganz ohne Sprache auskommen und daher auch ohne oder mit geringen Sprachkenntnissen in der Zielsprache bearbeitet werden können (vgl. Abb. 2).



Abb. 2: CCTV (Chemnitz 2014)

Auf diese Weise kann in einem ersten Schritt ein Verstehen bei den Lernern jenseits ihrer zielsprachlichen Kompetenzen angestrebt werden. Dieses Verstehen ist die Basis, um inhaltliche Annahmen mit Hilfe der Zielsprache in einem zweiten Schritt zu verbalisieren. Auf diese Weise bieten die Werke ein enormes Potential, indem die Lernenden durch einen unmittelbaren visuellen Impuls Potential für vielfältige verbale Handlungen erhalten. Aufgrund der rudimentären Konstruktion der Werke mit gleichzeitig komplexer Aussage können die Werke zur Differenzierung genutzt werden. So lassen sich Werke sowohl lediglich beschreiben als auch umfassend reflektieren und diskutieren. Wie sich die jeweilige Auseinandersetzung mit einem Werk gestaltet, hängt von der Lernaufgabe und dem sprachlichen Niveau der Lernenden ab. Dabei lassen sich viele Werke finden, die sich fachübergreifend und/oder zum verstärkten kulturellen Auseinandersetzen mit Themen anbieten (vgl. Kap. 3.3). Der starke soziokulturelle und gesellschaftliche Bezug der Werke, der sowohl lokal als auch global brisant sein kann, eignet sich neben der Förderung sprachlicher Kompetenzen auch zur Erarbeitung der transkulturellen Kompetenz (vgl. Dausend 2014b: 96-97). Kulturelle Bedeutungsaushandlungen können konkret mit Street Art gefördert werden.

Zusätzlich lassen sich ebenfalls die Prozesse in Bezug auf die Gestaltung von Raum thematisieren. Die Orte, an denen Werke angebracht werden, werden damit zum Teil der Inszenierung und diese Auswirkungen von Handlungen im Raum auf dessen Gestalt lassen sich mit Schüler*innen thematisieren. Wie in Abbildung 3 zu sehen ist, wirkt der Sitzende erst durch das Gitter wie eingesperrt. Wäre das *paste-up* an einem anderen Ort angebracht, könnte die Wirkung der Aussage eine andere sein. Die Interaktion mit dem Raum und den in ihm Agierenden wird zusätzlich durch die leere Flasche und das Papier verstärkt. Hier ist zu fragen, ob es Zufall ist, dass beides neben der Person liegt oder durch den Künstler oder gar einen Passanten in Szene gesetzt wurde. Diese Argumentation zeigt, wie vielfältige sich Diskurse zu einem Werk entfalten können.



Abb. 3: Der Gefangene (Berlin 2014)

3.3. Lernaufgaben mit dem SEE-GET-USE Modell erstellen

Die stark bildlich orientierte Sprache der Werke wird im Unterricht genutzt, um Kompetenzen, wie z.B. die Wahrnehmung sprachlicher Elemente und die Versprachlichung eigener Meinungen, zu fördern. Die stark visuelle Ausrichtung der Werke hilft, auch über sprachliche Barrieren hinweg zu diskutieren. Auf diese Weise können sich die Lerner mit sämtlichen sprachlichen und kulturellen Kompetenzen in einen Diskurs über Werke einbringen und durch authentische Gespräche ihre Umgebung erschließen. Um passende Lernaufgaben zu erstellen, kann sich am Modell SEE –GET –USE (Dausend 2014a/b) orientiert werden.

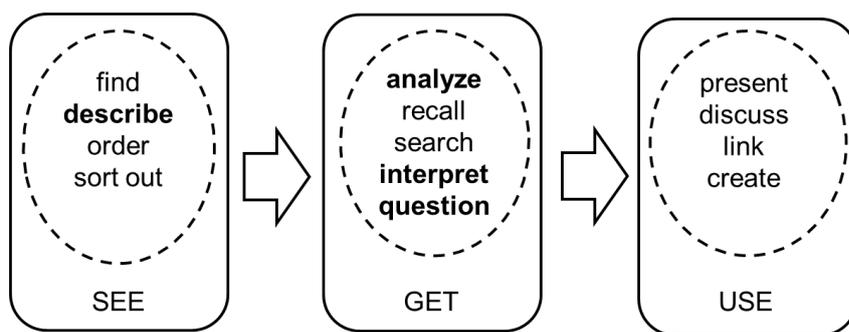


Abb. 5: SEE-GET-USE-Modell (Dausend 2014 a/b)

Die drei Ebenen orientieren sich an drei Anforderungsbereichen für Lernaufgaben. Auf der Ebene SEE zielen alle wahrnehmenden und beschreibenden Aktivitäten darauf, einen ersten Bezug zum Werk herzustellen. Die Schüler*innen nehmen die einzelnen Aspekte des Werkes sowie dessen räumliche Verortung wahr. Dies geschieht entweder, indem die Schüler*innen Werke in der Stadt unmittelbar aufsuchen oder in Form von Foto- oder Videoaufnahmen erarbeiten. Sie beschreiben, was sie sehen und setzen dies in Beziehung zu ihnen bekannten Sachverhalten. Dabei wird ihr Vorwissen angeregt und sie können bei der Beschreibung auf sämtliche bereits erworbene Kompetenzen zurückgreifen. Zum einen erleichtert der Rückbezug auf schon Bekanntes den Zugang der Lernenden zu Neuem, zum anderen werden die vorhandenen Kompetenzen aktiviert, um diese weiter ausbauen zu können. Während der Bearbeitung der Aufgaben im ersten Schritt SEE handeln die Schüler*innen diskursiv, indem sie anderen von ihren Ideen berichten und z.B. gemeinsam eine Kurzbeschreibung des Werkes anfertigen. Räumliche Dimensionen werden bei diesen Diskursen doppelt relevant, da die Lernenden einerseits einen eigenen Raum schaffen, in welchem ihre Diskurse stattfinden können und andererseits der Aspekt der räumlichen Bindung von Street Art ein zu beschreibender und diskutierender Aspekt ist.

Der Aspekt des Raumes bleibt auch im zweiten Schritt (GET) relevant, wenn die Schüler*innen erste Analysen und Interpretationen (GET) anstellen. Die Basis für diese sind die Beschreibungen aus dem ersten Schritt SEE. Auf Grundlage der wahrgenommenen Merkmale der Werke werden Schlüsse zur Aussage der Werke gezogen und diskutiert. Dabei müssen die Lernenden ihre Ideen mit Argumenten belegen, welche sich aus den Merkmalen der Werke, sprich deren Beschreibungen ergeben. Der Aspekt des Raumes muss hier immer aktiv mitgedacht werden, da die Aussagen von Werken je nach Standort und räumlicher Gestaltung des Umfeldes variieren können. Auf diese Weise ergibt sich ein tieferes Verständnis für das Werk, bei dessen Interpretation die Verortung dessen im Raum eine relevante Rolle spielen kann. Die Diskurse der Lernenden thematisieren demnach neben den Inhalten und zielsprachlichen Kompetenzen auch Aspekte von Raum und räumlicher Gestaltung.

Im Anschluss an Diskussionen und Interpretationen werden die gewonnenen Einsichten genutzt, um in weitergehenden (Sprach-)Handlungen eigene Produkte zu erstellen (USE). Die Lernenden geben die Ergebnisse der beiden ersten Schritte wieder und entwickeln diese weiter, indem sie Aussagen präsentieren, diskutieren, in einem Text darlegen etc. Die Schüler*innen reagieren mit ihrer (sprachlichen) Handlung auf das Werk, gestalten

ihren eigenen Diskursraum jedoch über die Ansprüche des Werkes hinaus. Dies bedeutet, dass die erschlossenen Aussagen des Künstlers als Impulse dienen, um zielsprachliche Handlungen der Lernenden ebenso anzustoßen wie eine damit verbundene eigenaktive Gestaltung des Lern- und Lebensraumes. Indem die Lernenden mit ihren eigenen Annahmen und Ideen auf die Aussage des Künstlers reagieren, erweitern sie die Diskurssituationen, die sie in den ersten beiden Erarbeitungsschritten geschaffen haben. Sie reagieren auf das Werk, wie Passanten es tun könnten, sodass sie sich als Diskursteilnehmende sowohl des Lern- als auch des Lebensraums erfahren können. Sie nehmen möglicherweise an Diskursen teil, die außerhalb ihres ursprünglichen Diskursraumes liegen (z.B. im Klassenverband, im Internetblog etc.) und erleben, wie verschiedene Räume und die Übergänge dieser gestaltet sind. Zudem erstellen sie ein sprachliches Produkt in der Zielsprache, welches durch räumliche Begebenheiten geprägt ist und ihre sprachlichen Kompetenzen auszubauen hilft.

3.3.1. Beispiel 1: You rock – you rule

Die Abbildung zeigt ein Lineal und einen Stein, welche mit weiteren *paste-ups* auf einen Stromkasten in Dresden geklebt sind. Das Lineal ist oberhalb von dem Stein angeordnet. Beide Bilder sind sehr simpel gestaltet. Auffällig sind die Aussagen des Lineals und des Steins, die sich auf den jeweils anderen beziehen (Stein = *rock*; Lineal = *rule(r)*). Dieses Street Art Werk bietet vielfältige Möglichkeiten, z.B. das vorhandene Wortspiel zu thematisieren.



Die Schüler*innen beschreiben zunächst das Bild und erklären, wie die einzelnen Bestandteile zusammenwirken:

SEE: What do you see in the picture? Describe all elements and how they belong together.

Im Anschluss beschäftigen sie sich explizit mit den Begriffen *rock* und *rule* und deren Bedeutung:

Abb. 4: *You rock – You rule* (Dresden 2010)

GET: Two words (rock, rule) are in focus here. Explain the function of *rock* and *rule* in the piece.

Sie können die Begriffe übersetzen und vor allem beim Begriff *rule* die Doppeldeutigkeit zwischen der Übersetzungen ‚Lineal‘ und ‚Herrscher‘ darstellen. Zudem können sie beschreiben, dass *rock* als Verb und als Substantiv verwendet werden kann, während das Substantiv von *rule ruler* ist. Zudem erklären sie, welche Bedeutung die Begriffe im Werke einnehmen und verbinden dies mit der räumlichen Anordnung von Stein und Lineal (Wer ist dominierend?) sowie den Gesten des Lineals:

USE: Explain how the graphics support the understanding of the artist’s claim. Write a comment to the artist.

3.3.2. Beispiel 2: Paradise now



Die Abbildung zeigt einen Mann der mit seinem rechten Arm in eine Richtung weist, während sein Gesicht nach links gewendet ist. Unterhalb von seinem Arm sind schemenhaft Gebäude angedeutet. Über seinem Arm ist der Schriftzug "Paradise now" zu lesen.

Die Schüler*innen beschreiben zunächst, was sie in diesem Bildausschnitt sehen:

SEE: Describe all elements of the piece.

Abb. 5 *Paradise now* (Bremen 2013)

Sodann versuchen sie zu benennen, was sich neben und unterhalb des Mannes befindet, aber im Bild nur angedeutet ist. Dieser Schritt hilft ihnen bereits sich konkret mit der Aussage des Werkes zu beschäftigen. Außerdem erfahren die Lernenden, dass die Aufnahme eines Werkes immer nur ein Ausschnitt ist und die durch den Künstler initiierte Intervention im Raum nur teilweise abbildet:

GET: Next to the man, you see something yellow and another arm. What might be around him?

Einen zweiten Zugang zur Aussage des Werkes erarbeiten sie sich durch die Auseinandersetzung mit dem Schriftzug *Paradise now*. Sie diskutieren zum einen dessen Bedeutung für das Werk, zum anderen werden sie aufmerksam auf die Anordnung dessen im Werk. Auf diese Weise setzen sie sich mit den räumlichen Strukturen innerhalb des Werks und dessen Aufbau auseinander:

GET II: What does "Paradise now" mean? How are the word integrated into the piece?

All ihre Ideen nutzen die Schüler*innen, um die Aussage des Werkes zu diskutieren. Die offene Aufgabenstellung bietet ihnen die Möglichkeit, sowohl verstärkt die interpretierten Aussagen als auch ihre eigenen Ideen zum Thema einzubinden:

USE: Discuss what the artist's assumption of paradise might be. Add your ideas to the piece.

Beide Beispiele skizzieren die Möglichkeiten Street Art zu nutzen, um die Schüler*innen in Diskurse einzubinden. Dabei sind die Aufgaben je nach Lerngruppe anzupassen und können auch zur Differenzierung innerhalb von Lerngruppen genutzt werden. Die offenen Anforderungen, wie z.B. das Beschreiben der Werke oder die Wiedergabe eigener Meinung erlaubt es den Lernenden, die Aufgaben je nach ihrem Kompetenzniveau zu bearbeiten. Gemeinsam setzen sie sich mit den in den Werken thematisierten Inhalten auseinander und können in einen Austausch miteinander treten, der die gesamte sprachliche und kulturelle Vielfalt der Lernenden nutzt, um Bedeutungen zu verhandeln. Parallel erleben sie, auf welche Weise Handlungen Räume prägen.

4. Fazit und Ausblick

Die Beschreibungen des SEE-GET-USE Modells zum Einsatz von Street Art im Fremdsprachenunterricht zeigen exemplarisch, auf welche Weise sich lebensweltliche Inhalte nutzen lassen, um im Unterricht diskursive Bedeutungsaushandlungen zu initiieren. Es konnte gezeigt werden, dass Street Art sowohl als Mittel als auch zum Zweck authentischer Diskurse gleichermaßen genutzt werden kann: Erstens ist es ein Mittel, um Bedeutungsaushandlungen in sinnhaften, lernerorientierten Aufgaben anzuregen; zweitens wird das Thema 'Raum und räumliche Gestaltung' als immanenter Teil von Street Art im Unterricht thematisiert. Menschliches Handeln, räumliche Gestaltung und deren jeweilige Wechselwirkung manifestieren sich in Street Art als einer minimalistisch, schriftlich und symbolisch repräsentierten Meinung im öffentlichen Raum. Die Werke und deren Aussagen gestalten ferner öffentliche Räume, indem sie Diskurse zwischen Künstlern und Passanten ermöglichen. Die Lernenden erleben diese Diskurse ihrer Lebenswelt durch Street Art im Unterricht. Sie erschließen sich

Unterrichtsinhalte durch vielfältige Zugänge und erleben sprachliche und kulturelle Lerninhalte in verschiedenen Aufgabenformaten.

Dabei sind die Aufgaben immer so ausgerichtet, dass Bedeutungsaushandlungen und reflexive Denkprozesse in konkreten Anwendungen möglich sind. Sprachliche und kulturelle Kompetenzen werden integrativ und umfassend geschult. Auf diese Weise wird die Erweiterung fremdsprachlicher Kompetenzen mit einer Sensibilisierung für räumliche Determinanten verknüpft. Diskurse werden als Überlagerung von Raumkonzepten erfahren, welche an den sprachlichen und kulturellen Ansprüchen der Lernenden orientiert sind. Diese müssen während der Arbeitsprozesse ausgehandelt werden.

Folglich bietet Street Art mehr als eine außerschulische Lernaufgabe, da auch der Lernraum innerhalb des schulischen Fremdsprachenlernens verändert wird. Die durch Street Art und das SEE-GET-USE-Modell entstehenden Arbeitsphasen bieten den Lernenden selbstbestimmte, individuell ausgehandelte, mehrsprachige, inhaltliche Wahlmöglichkeiten.

Literatur

- Austin, Joe (2001), *Taking the train. How graffiti art became an urban crisis in New York City*. New York: Columbia University Press.
- Blanché, Ulrich (2010), *Something to s(pr)ay: Der Street Artist BANKSY. Eine kunstwissenschaftliche Untersuchung*. Marburg: Tectum.
- Campos, Cristian (2010), *Graffiti. From A to Z*. Antwerpen: booQs.
- Dausend, Henriette (2013a), Street ART: Forstoring Discourse Literacies with Graffiti, Sticker, Stencils, and Paste-ups. In: Elsner, Daniela; Helff, Sissy & Viebrock, Britta (eds.), *Films, Graphic Novels & Visuals. Developing Multiliteracies in Foreign Language Education – An Interdisciplinary Approach*. Münster: LIT Verlag, 105-120.
- Dausend, Henriette (2013b), Ich spraye, also bin ich. Reflexive Lernprozesse angehender Fremdsprachenlehrkräfte durch Street Art fördern. In: *ide – informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 146-156.
- Dausend, Henriette (2014a), Creating multilingual teaching settings with graffiti. In: Ingrid de Saint-Georges; Gérard Gretsche; Claudine Kirsch & Nancy Morys (Hrsg.), *Lernen und Lehren in multilingualen Kontexten: Zum Umgang mit sprachlich-kultureller Diversität im Klassenraum*. Frankfurt am Main: Lang, 153-169.
- Dausend, Henriette (2014b), Mit Street Art transkulturelle Lernprozesse initiieren. In: Frauke Matz; Michael Rogge & Philipp Siepmann (Hrsg.), *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang, 89-99.
- Dausend, Henriette (2014c), *Fremdsprachen transcurricular lehren und lernen. Ein methodischer Ansatz für die Grundschule*. Tübingen: Gunter Narr.
- Gee, James Paul (1990), *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses. Critical perspectives on literacy and education*. London: Falmer Press.
- Hallet, Wolfgang (2012), Die komplexe Kompetenzaufgabe. Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis. In: Hallet, Wolfgang (Hrsg.), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht*. Seelze: Kallmeyer, 8-19.

- Hasse, Jürgen (2007), In und aus Räumen lernen. In: Westphal, Kristin (Hrsg.), *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes*. Weinheim: Juventa, 15-41.
- Hufeisen, Britta (2011), Gesamtsprachencurriculum. Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht/Hufeisen, Britta (Hrsg.), „*Vieles ist sehr ähnlich*“. *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 265-282.
- Jakob, Kai (2009), Street Art. Kreativer Aufstand einer Zeichenkultur im urbanen Zwischenraum. In: Geschke, Sandra Maria (Hrsg.), *Straße als kultureller Aktionsraum. Interdisziplinäre Betrachtungen des Straßenraumes an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 73-97.
- Joachimsthaler, Jürgen (2008), Von der einen Nation zur kulturell vielfältigen Region. Der „spatial turn“ als Provokation der Nationalphilologien. In: *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*, 29-59 [Online unter http://www.convivium.pl/archiv/2008/2008_pdf/04_Joachimsthaler_2008.pdf. 4. November 2014).
- Karentzos, Alexandra & Kittner, Alma-Elisa (2010), Touristischer Raum: Mobilität und Imagination. In: Stephan Günzel (Hrsg.), *Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart [u.a.]: Metzler, 280-293.
- Klamt, Martin (2012), Öffentliche Räume. In: Eckhardt, Frank (Hrsg.), *Handbuch Stadtsoziologie*. Wiesbaden, Springer VS, 775-804.
- Köck, Helmuth (2006), Von der Unmöglichkeit eines objektiven räumlichen Weltbildes. In: *Geographie und Schule* 28: 164, 20-28.
- Krause, Daniela & Heinicke, Christian (2006), *Street Art. Die Stadt als Spielplatz*. Berlin: Tilsner.
- Legutke, Michael K. (2010), Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer, 70-75.
- Löw, Martina (2010), Stadt- und Raumsoziologie. In: Georg Kneer & Markus Schroer (Hrsg.), *Handbuch Spezielle Soziologien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 605-622.
- Lunn, Matthew (2006), *Street Art Uncut*. London: Craftsman House.
- Mehisto, Peeter (2013), Integrating CLIL with Other Mainstream Discourses. In: Breidbach, Stephan & Viebrock, Britta (Hrsg.), *CLIL – Research, Policy and Practice*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 25-50.
- Méron-Minuth, Sylvie (2011), Kommunikationsstrategietypen im Französischunterricht der Grundschule. In: Kötter, Markus & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Forschungsergebnisse und Vorschläge zu seiner weiteren Entwicklung*. 121-134.
- Neckel, Sighard (2009), Felder, Relationen, Ortseffekte: Sozialer und physischer Raum. In: Moritz Csáky & Christoph Leitgeb (Hrsg.), *Kommunikation – Gedächtnis – Raum. Kulturwissenschaften nach dem „Spatial Turn“*. Bielefeld: transcript, 45-55.
- Prou, Sybille (2008), *Blek le Rat. Getting Through the Walls*. London: Thames & Hudson.
- Reinecke, Julia (2012), *Street-Art. Eine Subkultur zwischen Kunst und Kommerz*. Bielefeld. Transcript Verlag.
- Scherr, Albert (2006), Kommunikation. In: Bernhard Schäfers & Johannes Kopp (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 135-140.
- Scharvogel, Martin & Gerhardt, Andrea (2009), Ansatzpunkte für eine konstruktivistische Exkursionspraxis. In: Mirka Dickel & Georg Glasze (Hrsg.), *Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik*. Wien [u.a.]: LIT, 51-68.

- Schroer, Markus (2012), *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schützeichel, Rainer (2004), *Soziologische Kommunikationstheorien*. Konstanz: UVK Verlag.
- Schwab, Götz (2013), Bili für alle? Ergebnisse und Perspektiven eines Forschungsprojekts zur Einführung bilingualer Module in einer Hauptschule. In: Breidbach, Stephan & Viebrock, Britta (Hrsg.), *CLIL – Research, Policy and Practice*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 297-314.
- Schweizer, Karin & Horn, Michael (2006), Raumwahrnehmung und Raumvorstellung – Theoretische Überlegungen und empirische Befunde aus Psychologie und Geographie. In: *Geographie und Schule* 28: 64, 4-11.
- Stahl, Johannes (2009), *Street Art*. Königswinter: Tandem Verlag.
- Weinert, Franz E. (2001), Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, 17-31.
- Weiske, Christine (2006), Raum. In: Bernhard Schäfers & Johannes Kopp (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 227-228.
- Westphal, Kristin & Hoffmann, Nicole (2007), *Orte des Lernens: Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes*. München: Juventa Verlag.