

ANTONIO SALMERI

Sprachsensibilität und Bilddidaktik am Beispiel von Graffiti & Street-Art

Abstract

In this article, graffiti & street art are conceptualized via visual and literacy practices, addressing socially pressing topics such as migration, gender, climate, and sustainability. The central thesis is that this subcultural art form – at once ephemeral, inconspicuous and popular – offers a cross-disciplinary learning opportunity, particularly in fostering immediate and language-sensitive engagement with intercultural and power-critical perspectives. Street art and graffiti can be considered as formerly rebellious, now increasingly commercialized forms of political and social participation. This article positions itself as an impulse for intercultural language didactics and research into language-sensitive teaching. The multimodal engagement with visually, linguistically, and culturally coded forms of street art and graffiti can be productively used not only within the framework of intercultural learning but also as experiences of ambiguity and critical thinking, ultimately promoting a conscious and reflective use of language.

Key words

Graffiti, Street Art, Bildlesekompetenz, Sprachsensibilität, Multimodalität

1. Einleitung

Die Tradition des Bildeinsatzes wurzelt tief in der Geschichte der Sprachvermittlung, insbesondere in ihrer Funktion als Medium der Semantisierung und Situierung lexikalischer und syntaktischer Strukturen (Reinfried, 2003, S. 418; Weidenmann, 1997, S. 110). Hierin besteht auch ein wesentlicher methodischer Brückenschlag zur Sprachsensibilität, zumal die Visualisierung komplexer Themen im Unterricht helfen kann, sprachliche Barrieren zu überwinden, um Inhalte ganzheitlich zu erschließen. Carnevale und Wojnesitz (2014) schildern in der Handreichung zum Sprachsensiblen Fachunterricht des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums (ÖSZ), dass „Wissen [...] in unserer Gesellschaft überwiegend schriftlich vermittelt“ sei (S.16), verweisen aber zugleich auf die Notwendigkeit, unterschiedliche Darstellungsformen wie Diagramme, Bilder und Grafiken als didaktische Werkzeuge zu integrieren. Zahlreiche Studien zur Bildverwendung in (fremdsprachlichen) Lehrwerken der Sekundarstufe I und II stellen allerdings einen

zurückhaltenden Einsatz visueller Elemente im Sprachunterricht fest:¹ Bilder geben Orientierung, illustrieren Konzepte, erleichtern die semantische Anbindung komplexer Begriffe – sie finden als rezeptive Werkzeuge der Vermittlung, weniger als Gegenstand von Reflexion und/oder impulsgebend für produktive Unterrichtssequenzen Anwendung.

Seit den 1990er-Jahren werden Bildinhalte in der fachdidaktischen Forschung verstärkt semiotisch erschlossen und gleichzeitig die Dringlichkeit betont, visuelle Kompetenzen junger Menschen weiterzuentwickeln und zu schärfen (und in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung [curricular] zu implementieren).² Vor dem Hintergrund des fortschreitenden Wandels hin zu einer digital geprägten, multimodal strukturierten Medienkultur, die die Gutenberg-Galaxis (McLuhan, 1962)³ hinter sich gelassen hat, erscheint es zunehmend erforderlich, dem Bild und den damit verbundenen visuellen Kompetenzen im Sprachunterricht einen adäquaten didaktischen Stellenwert zuzuweisen. Sprache tritt auch in Form komplexer multimodaler Textgefüge auf, in denen visuelle, schriftliche und auditive Elemente miteinander interagieren und neue Formen der Bedeutungskonstruktion ermöglichen (Staiger, 2020).

Im Zuge dieser zunehmenden Sensibilität für die Multimodalität von Kommunikationsprozessen und der Einsicht in die mediale Prägung unserer Lebenswelt hat sich visual literacy nunmehr als eigenständige Disziplin etabliert. Als Pendant zur textbasierten Lese- und literarischen Kompetenz (Spinner, 2024, S. 10) versteht sie Bilder und visuelle Artefakte nicht nur als Dekodierungsaufgabe, sondern als Gegenstand eines aktiven, reflektierten Umgangs. Bilder zu lesen, ist eine aktive Verarbeitungsleistung, die sich zwischen mentaler Repräsentation und konkretem Bildbezug verorten lässt.⁴ Angelehnt an den Gemeinsamen

¹ Siehe etwa Zhong (2024); visuelle Ressourcen in Lehrmaterialien werden überwiegend semantisierend eingesetzt. Zhong plädiert im Anschluss an Kress (2010) für eine stärkere Integration visueller Elemente als eigenständige, kommunikative und interpretative Zeichen, um multimodale Kompetenzentwicklung zu fördern.

² Siehe beispielsweise die polemisierende Diagnose eines „visuellen Legasthenikertums“ (Eichhorn-Eugen, 1991, S. 282) junger Menschen. Ob Bilder im Sinne sprachlicher Zeichen „gelesen“ werden können oder sollen, ist innerhalb der *Visual Culture Studies* hingegen umstritten, da dies bildlichen Ausdrucksformen eine semantische Struktur unterstellt, die sich primär an sprachlich-grammatischen Prinzipien orientiert. Diese Übertragung linguistischer Konzepte auf das Visuelle verkennt jedoch die mediale Eigenlogik des Bildes – insbesondere in Zeiten seiner digitalen Reproduzierbarkeit und Kontextualisierung. Die Rede vom „Lesen“ von Bildern impliziert eine textuelle Verfasstheit, die dem Spezifischen des Visuellen nicht gerecht wird (Mitchell, 2008).

³ McLuhan (1962) bezeichnet mit der „Gutenberg-Galaxis“ den durch den Buchdruck ausgelösten Übergang zu einer kulturprägenden Schriftlichkeit.

⁴ Analog dazu beschreibt Kaspar J. Spinner (2024) für das literarische Lernen ein Spannungsfeld von Subjektivierung und Textbezug (S. 15).

Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) werden visuelle Kompetenzen⁵ formuliert, die in der Doppelfigur der literacy ihren Schwerpunkt finden: Er unterscheidet zwischen der Rezeptionskompetenz (dem Verstehen, Interpretieren und Kontrastieren visueller Botschaften) und der Produktionskompetenz (dem Erstellen eigener visueller Lernprodukte). Beide Dimensionen unterliegen den dialektischen Prozessen der Reflexion, die wiederum personale, soziale und methodische Kompetenzen adressiert (ENViL, 2015, S. 2).

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden eine unmittelbare Verbindung von visual literacy und Sprachdidaktik vorgeschlagen. Ausgangspunkt ist nicht zuletzt ein „erweiterter Textbegriff“ (Dawidowski, 2016, S. 11), der im Zuge des cultural turn der Literaturdidaktik eingeführt wurde und dazu ermutigt, auch visuelle Ausdrucksformen als Objekte sprachlicher (und literaturdidaktischer) Analyse zu behandeln. Der vorliegende Beitrag verortet sich an der Schnittstelle von (sprach-)didaktischer Theorie und praktischer Unterrichtsentwicklung. Zunächst werden theoretische Grundlagen von Street-Art und Graffiti als multimodale Texte erarbeitet und ihre Relevanz im Kontext sprachgeleiteter Wahrnehmung diskutiert. Die gewonnenen Erkenntnisse werden schließlich anhand von Fallbeispielen operationalisiert und als methodische Ansätze für eine sprachensible Unterrichtspraxis vorgeschlagen. Wie können Street-Art und Graffiti als multimodale Texte erschlossen werden, um Sprachsensibilität zu fördern und Lernende zu reflexiver, produktiver Sprachhandlung anzuleiten?

2. Graffiti und Street-Art als multimodale Texte

Graffitis entfalten ihre Bedeutung über kulturell-gesellschaftliche Kodierungen und deren immanente (räumliche) Kontextgebundenheit (Site-Specificity): Lage, Position, Größe, Schriftbild, Farbe, Linien, Konturen und deren Dialog zur Umgebung, zum Stadt- oder Landschaftsbild sind für die Bedeutung des Kunstwerks konstitutiv. Wie Halsey und Young (2006) dazu notieren:

Graffiti is not simply vandalism or random marking, but a meaningful form of social communication that engages with the spatial and political dynamics of urban environments, negotiating identity, territory, and public visibility (S. 280).

Aus didaktischer Perspektive verhandeln Graffitis als multimodales Lernangebot die Spannung zwischen Bild und Text und eröffnen sprachliche Horizonte des produktiven Widerstreits. Neben ästhetischen Wahrnehmungskriterien (Spinner, 2024, S. 113) müssen die wechselseitigen Verknüpfungen zwischen Bild- und Textelementen entschlüsselt werden; die Kombination unterschiedlicher Zeichenmodalitäten fordert eine erweiterte Sprachsensibilität ein, da Sprache und Bild eine kohäsive Bedeutung erzeugen:

⁵ Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Visuelle Kompetenz (2015) ist ein transnationales Projekt, das vom *European Network for Visual Literacy (ENViL)* initiiert wurde. Ziel ist es, visuelle Kompetenzen systematisch zu erfassen und zu fördern, um den Herausforderungen einer zunehmend visuell geprägten Gesellschaft gerecht zu werden. Siehe online unter: <https://envil.eu/home-2/>

The literacy practices required for understanding multimodal texts are necessarily broader than those associated with purely linguistic texts. They require readers to develop new kinds of 'reading' skills, encompassing sensitivity to how language interacts with other modes within a social semiotic system. (Kress, 2010, S. 60)⁶

Auch Nina-Maria Klug (2021) plädiert für eine didaktische Berücksichtigung dieser Komplexität in der zeitgenössischen Sprachbildung, indem sie die Interdependenz der beteiligten Modi als konstitutiv für Bedeutungskonstruktion herausstellt und deren motivationalen Effekte betont:

Sprache, Bild und andere Zeichenmodalitäten ergänzen, konkretisieren, unterstützen sich im Rahmen multimodaler Kommunikation. Sie interagieren symbiotisch miteinander, machen sich wechselseitig verstehbar, interessant, salient, erinnerbar [...]. (Klug, 2021, S. 60)

Die Potenziale von Street-Art und Graffiti für sprachsensiblen Unterricht wurden bislang nichtsdestotrotz nur spärlich erschlossen. Dabei bieten subkulturelle Kunstformen, die im Spannungsfeld von Ephemerem und Populärem, Ästhetischem und Politischem zu verorten sind, ein großes Reservoir an didaktischen Anbindungsmöglichkeiten. Sie sind nicht nur Ausdruck von Individualität und Teilhabe, sondern auch Spiegel gesellschaftlicher Bruchlinien und Identitätsverhandlungen; sie illustrieren Machtverhältnisse und eröffnen Räume für widerständige Perspektiven. Gesellschaftlich virulente Themen wie Migration, Gendersensibilität, Nachhaltigkeit oder Klimagerechtigkeit (UNESCO, 2015),⁷ die in Street-Art und Graffiti entlang globaler Diskurse verhandelt werden, bieten sich an, um kommunikative Handlungsfelder, Denk- und Sprachräume zu eröffnen: Lernende können ihre eigenen ästhetischen und sprachlichen Narrationen entwickeln, dabei visuelle und sprachliche Strukturen miteinander verweben und ihre Reflexion über Kultur, Identität, Politik und Gesellschaft kommunikativ vertiefen. Als populär-kulturell zunehmend erfolgreiche Kunstrichtung, so die These, stellt die didaktische Engführung von Street-Art/Graffiti und Sprachsensibilität (fächerübergreifend) ein attraktives „forschendes“ Lernangebot (Huber, 2009) mit hoher emotionaler Ansprechbarkeit dar, insbesondere in Hinblick auf eine unmittelbare Auseinandersetzung mit machtkritischen und interkulturellen

⁶ Die Konjunktur des Begriffs *literacy* in den vergangenen Jahren hat nicht nur zu einer Vielzahl theoretischer Konzepte im Bereich der *visual literacy* geführt, sondern auch zur Entwicklung und Forderung weiterer literaler Kompetenzbereiche wie *information literacy*, *digital literacy*, *library literacy* oder *multiliteracies* (Staiger, 2020, S. 68). Zum Ursprung des Begriffes der *visual literacy* siehe Debes (1968).

⁷ *Global Citizenship Education (GCE)* verfolgt das Ziel, Lernende dazu zu befähigen, sich als aktive, reflektierte und verantwortungsbewusste Mitglieder einer globalen Gesellschaft zu verstehen und entsprechend zu handeln. Zentraler Bezugsrahmen dafür sind die Sustainable Development Goals (SDGs) der Vereinten Nationen: Diese 17 globalen Nachhaltigkeitsziele (Agenda 2030) umfassen soziale, ökologische und ökonomische Dimensionen und werden im Folgenden beispielhaft mit den Themen Klima, Gendersensibilität und Migration aufgegriffen (UNESCO, 2015).

Perspektiven.⁸ Schließlich gelten Street-Art und Graffiti seit jeher als (einst jugendlich-rebellische und nunmehr vermehrt kommerzielle) Ausdrucksform politischer und gesellschaftlicher Partizipation.

3. Sprachgeleitete Wahrnehmungsbildung

Die Rede von der Wende zum Bild und der Forderung von einem stärkeren Bildeinsatz ist im Kontext der Spracherwerbsforschung und Deutschdidaktik hingegen keineswegs neu (Staiger, 2020), jedoch mangelt es an interdisziplinärer Theoriebildung und konkreten Unterrichtsphasierungen. Einen besonderen Akzent auf sprachlich-kommunikative Anschlussmöglichkeiten von Bildern legt Klaus Maiwald (2005) mit seinem stark rezipierten Konzept der „sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung“ (S. 74). Maiwald geht davon aus, dass Wahrnehmung und Sprache untrennbar miteinander verflochten sind. Bilder erzeugen keine „reine“ oder objektive Wahrnehmung, sondern ihre Bedeutung entsteht erst im sprachlichen Prozess der Beschreibung, Deutung und Reflexion. Sein Ansatz stellt somit die sprachliche Erschließung visueller Phänomene in den Mittelpunkt einer ästhetischen und literarischen Bildung: „Die Wahrnehmung selbst ist in hohem Maße sprachabhängig; sie wird durch sprachliche Konzepte strukturiert, erweitert, differenziert“ (Maiwald, 2005, S. 74).

Graffiti und Street-Art fordert die Rezipientinnen und Rezipienten nun nicht nur zur Betrachtung, sondern zu einem aktiven Leseprozess heraus. Die kontextuelle Eingebundenheit, mediale Offenheit und situative Veränderbarkeit von Kunstwerken im öffentlichen Raum machen sie zu einem Zeichensystem, das sich visueller Eindeutigkeit entzieht. Gerade weil diese Form urbaner Kunst nicht fixiert ist (räumlich wie semantisch), sondern einem ständigen Wandel unterliegt, bedarf es eines rezeptiven Zugangs, der über das bloße Sehen hinausgeht. Die Wahrnehmung der Werke ist situationsspezifisch geprägt: Lichtverhältnisse, Wetter, Tageszeit, urbane Veränderungsprozesse und das Zusammenspiel mit anderen Zeichen des Stadtraums erzeugen jeweils neue Bedeutungskonstellationen. Dieser Wandel macht sie zu einem fluiden Zeichenträger, dessen Sinn nicht stabil vorliegt, sondern im Moment der Wahrnehmung erst erzeugt wird – durch kulturelles Wissen, soziale Perspektive und sprachliche Deutungsrahmen. Diese Interpretationsleistung ist im eigentlichen Sinne eine Form des Lesens: ein Dechiffrieren symbolischer Ordnungen, ein Einordnen in semantische Felder, ein Aushandeln zwischen subjektiver Rezeption und gesellschaftlichem Kontext. Im Übergang von der Bildoberfläche zur propositionalen Bildbasis hin zur mentalen Repräsentation, wie sie in der kognitionspsychologischen Textverstehensforschung beschrieben wird (Christmann, 1989), entfaltet sich ein bildbezogener Leseprozess, der dem

⁸ Interkulturelle Bildung bedeutet, „sich die Bedingtheit eigener Sicht- und Handlungsweisen bewusst zu machen, soziale, kulturelle, sprachliche und andere Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten wahrzunehmen, zu analysieren und ihre Bedeutung zu erkennen“ (BMBWF, 2017, S. 4).

literarischen Lesen strukturell verwandt ist.⁹ Auch hier erfolgt ein Übergang von der visuellen Erscheinung über die semantische Erschließung hin zu einer mentalen, sprachlich vermittelten Deutung. Anknüpfend an die elf Aspekte literarischen Lernens (Spinner, 2024) wird im Umgang mit Graffiti und Street-Art ein Spannungsverhältnis zwischen Text bzw. Bildbezug und Subjektivität (Spinner, 2024, S. 15–17) eröffnet: Detail- und Komposition, symbolische Lesart, Kontextualisierung, intertextuelle Bezüge und die Bereitschaft, sich auf Mehrdeutigkeit und Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einzulassen, bilden zentrale Lernanlässe. Zugleich erfordert dieser Prozess eine sprachensible Beschreibung des Wahrgenommenen: eine Reflexion, die über visuelle Impulse sprachliche Differenzierungsfähigkeit, Perspektivübernahme (Spinner, 2024, S. 130–139) und Ausdruckskompetenz ein- und anleitet.

4. Fallbeispiele: Banksy, Ursula Beiler und MTO

Banksys Werk *I Don't Believe in Global Warming* (2009) (Abb. 1) befindet sich am Regent's Canal im Londoner Stadtteil Camden. Die unteren Worte des Schriftzuges sind vom Kanalwasser überdeckt, als ob sie im steigenden Pegel versinken. Die scheinbar klare Aussage wird durch ihre Einbettung in den physischen Raum buchstäblich unterlaufen. Das Kunstwerk entstand Ende des Jahres 2009, im unmittelbaren Nachgang des UN-Klimagipfels von Kopenhagen, der mit großen Erwartungen startete, aber weitgehend folgenlos zu Ende ging. Die Bedeutung des Werkes entsteht im Zusammenspiel mehrerer Modi: Sprache, Raum, Wasser und Farbe sind koordiniert. Diese multimodale Kohäsion macht den Satz nicht nur lesbar, sondern emotional erfahrbar. Die sprachliche Botschaft ist ohne die visuelle Inszenierung unvollständig – und gerade diese Interdependenz verleiht dem Werk seine ironisch-rhetorische Kraft. Banksy arbeitet hier mit einer visuellen Strategie der performativen Untergrabung: Der sprachliche Inhalt widerspricht der materiellen Realität, die ihn kontextuell umgibt und buchstäblich auflöst.



Abb. 1: Banksy 2009: Graffiti am Regent's Canal in London

Das Kunstwerk *Grüß Göttin* von Ursula Beiler wurde 2008 im Rahmen eines *Kunst-im-öffentlichen-Raum-Projekts* in Tirol realisiert und zunächst an der A12-

⁹ Siehe dazu in diesem Beitrag die vier Phasen des Literaturunterrichts nach Kreft (1977); die elf Aspekte literarischen Lernens nach Spinner (2024); die vier Grundverfahren des kreativen Schreibens nach Spinner (2024).

Inntalautobahn nahe Kufstein angebracht. Gegenwärtig befindet es sich am Kreisverkehr der Autobahnausfahrt Innsbruck Mitte. Beilers Installation, die augenscheinlich ästhetische Anleihen an der Graffitikunst nimmt, entfaltet ihre Bedeutung ebenfalls nicht allein im Text, sondern im performativen Vollzug eines sprachlich-kulturellen Eingriffs. Indem die vertraute Grußformel „Grüß Gott“ minimal (durch das Hinzufügen der weiblichen Endung „-in“) modifiziert wird, wird nicht nur eine feministische Markierung gesetzt, sondern zugleich der öffentliche Raum selbst als Ort sprachlich-symbolischer Aushandlung sichtbar gemacht. Das Kunstwerk verweist auf die diskursive Macht von Sprache und ihre tief verankerten Geschlechternormen und versucht sich in einer Sichtbarmachung hegemonialer Sprachbilder, mit einem mitgedachten Verweis auf ihre Wandelbarkeit und Performativität (Butler, 1997). Besonders bedeutsam ist die Weise, in der sich dieser Prozess materialisiert: Immer wieder wurde das Schild beschädigt, übermalt, korrigiert. „Göttin“ wurde zu „Gott“ zurückgeschrieben, das „-in“ entfernt, durchgestrichen oder zum Stadtteil „Hötting“ ergänzt (Abb. 2, 3).



Abb. 2: Beiler 2008: Installation am Kreisverkehr Innsbruck-Mitte 1



Abb. 3: Beiler 2008: Installation am Kreisverkehr Innsbruck-Mitte 2

Sprache und gesellschaftlicher Diskurs wird als Feld von Zuschreibungen, Machtverhältnissen und symbolischer Ordnung im Material des Schilds und seiner Veränderungen lesbar; eine offene, dynamische Textfläche, auf der sich gesellschaftliche Positionierungen, politische Haltungen und kulturelle Wertvorstellungen (erneut) buchstäblich einschreiben.

Die kurz umrissenen Beispiele gewinnen ihre Bedeutung über die kohäsive Verknüpfung von Bildlichkeit und (Kon-)Textelementen und eröffnen darüber die Möglichkeit für rezeptiv-reflektierende wie auch produktive Sprachhandlungen: Lernende können die semiotische Multimodalität der Kunstwerke forschend untersuchen (Text – Kontext – Raum – Diskurs), unterschiedliche Lesearten rekonstruieren, aber auch eigene sprachliche Gesten im öffentlichen Raum entwerfen. Besonders relevant ist dies für eine Sprachbildung, die nicht normativ-defizitär, sondern im Sinne von Gogolin (1994) differenz- und machtbewusst agiert.¹⁰ Die Auseinandersetzung mit den Werken kann somit beispielhaft als Impuls dienen, Sprachbewusstsein im Spannungsfeld von Macht, Identität und Teilhabe im Sinne von Sprachbewusstsein (*language awareness*) (BMBWF, 2021, S. 54) und als „Ambiguitätserfahrungen des kritischen Denkens“ (Jahn & Cursio, 2021, S. 104) zu fördern.

Das Werk *The Mediterranean Tunnel* des renommierten französischen Street-Art Künstlers MTO, entstanden im Rahmen des Sliema Arts Festival in Malta, thematisiert hingegen eindrücklich die Problematik der Mittelmeer-Migration im Zuge der sogenannten Migrationskrise. Die Darstellung an der Seitenfassade eines Wohnhauses in Sliema zeigt einen Mann in kurzen Hosen und roten Hausschuhen, der sich in eine Maueröffnung zwängt und symbolisch in die Dunkelheit einer ungewissen Zukunft eintaucht (Abb. 4). Das Projekt erweitert sich in einer zweiten Bildsequenz in Sapri, Italien, wo die gleiche Figur, durch eine hochgeschobene rote Maske akzentuiert, wieder auftaucht (Abb. 5).



Abb. 4: MTO 2015: Wandbilder in Malta

¹⁰ Der sogenannte „monolinguale Habitus“ ist nach Ingrid Gogolin (1994) ein Ausdruck hegemonialer sprachlicher Normen, die bestimmte Sprachformen privilegieren und andere marginalisieren.



Abb. 5: MTO 2015: Wandbilder in Sapri (Italien)

Das gezeichnete Gesicht reflektiert Leid und Erschöpfung, zugleich jedoch die Möglichkeit eines Neuanfangs. Diese räumliche und symbolische Dichotomie verweist auf die Ambivalenz gegenwärtiger Migrations- und Grenzdiskurse, die durch restriktive politische Maßnahmen konterkariert werden.¹¹ MTO nutzt hierbei die Mehrdeutigkeit der visuellen Darstellung als „multimodalen Text“ (Klug, 2021), der visuelle und kulturelle Codierungen mit gesellschaftspolitischen Bedeutungsstrukturen verbindet. Die sequenzielle Darstellung des Migranten (zunächst in Malta, dann in Italien) fungiert als kulturelle Brücke und macht transnationale Realitäten sinnlich erfahrbar, eröffnet buchstäblich Räume für Alteritätserfahrung und Selbstreflexion. In diesem Prozess erleben Lernende nicht nur die Fremdheit des „Anderen“, sondern werden zugleich zur kritischen Reflexion der eigenen Perspektiven, zu einem „kulturellen Sehen“ (Seidl, 2007), angeregt. Die Interpretation der bildlichen Narration erfordert von Lernenden eine sprachlich präzise Beschreibung, Reflexion und Deutung der visuellen Elemente sowie der impliziten gesellschaftlichen Bezüge. Dies entspricht dem Konzept der „sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung“ (Maiwald, 2005), das einen reflexiven, sprachsensiblen Umgang mit multimodalen Texten unterstreicht.

Internationale Bekanntheit erlangte der französische Künstler im Jahr 2007 mit seinem ebenso bildmächtigen und monumentalen Wandbild Astronaut/Kosmonaut in Berlin, nahe der Berliner Mauer. Die Figur steht einerseits für technische Innovation und Weltraumerkundung, andererseits erinnert sie unmittelbar an die politische Konstellation des Kalten Krieges, in der Ost und West um symbolische Hegemonie konkurrierten (Abb. 6).

¹¹ Die zunehmend restriktive Einwanderungs- und Grenzschutzpolitik Italiens – beginnend mit der Operation Mare Nostrum (2014), gefolgt von Triton und Frontex-Einsätzen bis 2018 – kulminierte 2019 in der Schließung italienischer Häfen unter Vizepremier Salvini. Dieser politische Kurs markierte nicht nur einen tragischen Tiefpunkt im Umgang mit Migration, sondern rückte auch das solidarische Selbstverständnis Europas angesichts erstarkender Renationalisierungstendenzen in weite Ferne (Bond, Bonsaver & Faloppa, 2010, S. 5–13).



Abb. 6: MTO 2007: Wandbild in Berlin

Die monumentale Übergröße des Motivs erzeugt im öffentlichen Raum eine übermächtige Präsenz. Die klare Linienführung und der präzise Einsatz von Licht und Schatten verstärken die Dreidimensionalität der Darstellung, wodurch sie fast plastisch aus der Wand herauszutreten scheint. Die Verwendung von Schwarz-Weiß-Tönen mit gezielten Farbakzenten erzeugt eine starke visuelle Kontrastwirkung, die Aufmerksamkeit lenkt und gleichzeitig eine zeitlose, fast ikonische Wirkung entfaltet. Gleichzeitig ist die Wahl der reduzierten Farbpalette ein bewusster ästhetischer Verzicht, der die Symbolkraft des Bildes steigert und die Zeitlosigkeit unterstreicht. Damit verknüpft das Bild historische Narrative mit lokaler Raumkonstitution, mit (standpunkt- und perspektivenabhängigen) Identitätskonstruktionen und Erinnerungskulturen.

5. Didaktische Operationalisierung im Sinne der HPU

Die genannten Beispiele eröffnen fächerübergreifend eine Vielzahl an thematischen Anknüpfungspunkten, die zu einer sprachsensiblen Auseinandersetzung mit Migration, Erinnerung, Identität, Raum- und Machtperspektiven anregen. Der große Mehrwert eines dezidiert „literarischen“ Zugangs besteht in seiner Ganzheitlichkeit, zumal der eher rational-kognitive Charakter von Sprache mit dem emotional-affektiven Charakter der Bildwirkung in Dialog tritt (Spinner, 2024, S. 61). Diese Ganzheitlichkeit mündet in der kommunikativen Handlungsorientierung, „die den ganzen Menschen, nicht nur seine geistigen Fähigkeiten in den Lernprozess integriert“ (Dawidowski, 2016, S. 196).

Die handlungs- und produktionsorientierte Unterrichtspraxis (HPU) revidiert tradierte Verständniskonzepte grundlegend und rückt das Verstehen als ein mehrdimensionales Geschehen ins Zentrum der literarischen und ästhetischen Bildung. Verstehen im Sinne dieser didaktischen Ausrichtung impliziert, kognitive, sinnbezogene und affektive Zugänge zu einem Text/Bild zu eröffnen (Spinner, 2002,

S. 247). Dabei wird deutlich, dass das Erschließen von Bedeutung nicht ausschließlich über analytisch-rationale Verfahren erfolgt, sondern durch imaginative, emotionale und subjektiv geprägte Aneignungsprozesse getragen ist. In diesem Kontext wirkt die Rezeptionsästhetik als zentraler theoretischer Bezugsrahmen. Sie akzentuiert die aktive Rolle der Rezipierenden im Sinnbildungsprozess und betont, dass Bedeutung erst in der Begegnung zwischen Text (bzw. Bild) und Lesenden entsteht. Verstehen wird somit als kreative, fantasiegeleitete und individuell situierte Leistung konzipiert. Im Sinne der HPU werden literarische Texte (und analoge ästhetische Artefakte und Kunstwerke) nicht ausschließlich gelesen, interpretiert oder besprochen, sondern zum Ausgangspunkt gestalterischer, szenischer, schreibender bzw. kommunikativer Auseinandersetzung gemacht. Ziel ist eine produktive Verbindung zwischen subjektiver Erfahrungswelt und ästhetischem Objekt, die eine imaginative Vergegenwärtigung sowie eine tiefgreifende ästhetische Annäherung ermöglicht (Spinner, 2024, S. 13–17). Dies fördert ein Verstehen, das nicht auf die Entschlüsselung von Bedeutungen reduziert bleibt, sondern sich in der aktiven Bedeutungsproduktion manifestiert.

Zur didaktischen Operationalisierung bietet sich eine Methodisierung an, die vom Rezeptiven zum Produktiven übergeht, wie sie in den vier Phasen des Literaturunterrichts nach Kreft (1977) paradigmatisch vollzogen wird: Auf eine Phase der bornierten Erstrezeption (was löst das Bild/der Text bei mir aus?) folgt eine Phase der Objektivierung (was konkret ist zu sehen?) und Aneignung (was folgt aus dem Bild/Text für mich?), die mit einer Phase der Applikation (Wissenstransfer) abschließt, die nach den gesellschaftlich-kulturellen Bedeutungen und Zusammenhängen fragt. Die ersten beiden Unterrichtsphasen können von gezielten Scaffolding-Maßnahmen (Carnevale & Wojnesitz, 2014, S. 14–16) begleitet werden, etwa in Form von Wortschatzarbeit, Syntaxklärung oder ergänzenden Visualisierungen. Die Deutungsphase begünstigt das Einüben diskursiver Sprachhandlungen (vergleichen, interpretieren, begründen), unterstützt etwa durch sprachliche Strukturierungshilfen und argumentationslogische Operatoren. Entsprechend komplexe und weiterführende Aufgabenstellungen eignen sich hervorragend für kooperative Lernformen, die Individualisierung und sprachangepasste Differenzierung ermöglichen. Schüler- und schülerinnengesteuerte Formen der Differenzierung können individuellen Lernvoraussetzungen etwa über „unterschiedliche Einstiegs- und Lösungsmöglichkeiten sowie Verarbeitungstiefen und gestufte Lernhilfen“ (Helmke, 2013, S. 35) Rechnung tragen.

Aus lernpsychologischer Sicht werden über sequenzielle und komplexitätssteigernde Unterrichtsphasierungen Prozesse der Assimilation und Akkommodation (die Anbindung bzw. Einbettung in unbewusste, implizite Wissensstrukturen) in Gang gesetzt. Das integrative Gefüge von Multimodalität, *visual literacy* und Sprachsensibilität bildet die Grundlage für ein erweitertes Kompetenzverständnis in der Sprach- und Literaturdidaktik, das ästhetische

Urteilkraft und kritische Medienreflexion einschließt.¹² Vor diesem Hintergrund betonen Doms et al. (2024) die Notwendigkeit vielfältiger und integrativer sprachlicher Aktivitäten im Unterricht im Sinne der Sprachsensibilität,¹³ wobei sich insbesondere komplexe produktive Aufgabenstellungen für eine individualisierte und differenzierte Unterrichtssequenzierung anbieten.

Grundlegende Verfahren eines produktiven Ansatzes sind im kreativen Schreiben verortet, die auch mündlich realisiert werden können: 1) *antizipierendes Schreiben*: ausgehend vom Ersteindruck Assoziationen formulieren; nach Bedeutungszusammenhängen suchen; Gedanken niederschreiben und implizites Wissen aktivieren. Zielgefüge: Erwartungshaltungen und Kontext klären, Blick für Detail und Komposition. 2) *Texterweiterung*: Verfassen eines inneren Monologes oder von Sprechblasen für die dargestellten Figuren. Zielgefüge: Alteritätserfahrung und Imagination; sich in Gedanken- und Erlebniswelten hineinfantasieren. 3) *analoges Schreiben*: nach spezifischer Vorlage ein ähnliches Motiv entwerfen. Zielgefüge: prototypisches Wissen erwerben. 4) *Textveränderung*: Aus unterschiedlichen Perspektiven und Stimmungen heraus betrachten, wahrnehmen und beschreiben. Zielgefüge: Verständnis für psychologische Prozesse; kulturelle Codierung von Texten bzw. Bildern gewinnen (Spinner, 2024, S. 70–73).

Indem visuelle und sprachliche Modi nicht getrennt, sondern in ihrer funktionalen Verschränkung betrachtet werden, können Lernende die komplexen Bedingungen zeitgenössischer Kommunikation kritisch-reflexiv durchdringen und sich zugleich aktiv daran beteiligen. In einer Welt, in der Bedeutung im Dialog der Zeichen entsteht, wird sprachensible Bildung zur Praxis der Reflexion von Differenzen und Vieldeutigkeit, wobei Sprache Mittel ist, das Sichtbare sagbar zu machen, ohne es zu vereinnahmen. Lernende entwickeln Sprachsensibilität vor allem durch produktive Auseinandersetzung mit multimodalen Zeichen: Sie dekodieren, interpretieren und gestalten diese selbst im Sinne der sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung. Die Verbindung von Bild und Sprache eröffnet Räume für

¹² Zentrale Impulse gehen hierbei von der deutschen Literaturdidaktik aus (siehe das Themenheft *Bild – Literatur – Medium* (2020) in *Der Deutschunterricht* 72(5)). Michael Staiger (2020) untersucht die Entwicklung von der „Wende zum Bild“ (*pictorial turn*) hin zum „multimodalen Turn“ und deren Bedeutung für die Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. Dabei wird die zunehmende Relevanz von Bildkompetenz und multimodalen Kompetenzen im Kontext einer digitalen und visuell geprägten Medienkultur hervorgehoben. Staiger argumentiert, dass der Deutschunterricht nicht mehr nur auf schriftliche Texte fokussiert sein kann, sondern auch den Umgang mit Bildern und multimodalen Texten systematisch fördern muss, um den Anforderungen der heutigen Kommunikationsformen gerecht zu werden.

¹³ „Sowohl vor als auch nach dem Übertritt in die Sekundarstufe II braucht es fachspezifische und fachübergreifende, möglichst vielfältig einsetzbare integrative und additive Unterrichtsaktivitäten, die fachspezifischen und fachunabhängigen Wortschatz aufbauen und festigen, grammatische Progression ermöglichen, die Schüler/innen produktiv (Sprechen/Schreiben) und rezeptiv (Lesen/Hören) auf die sprachliche Eigenlogik des jeweiligen Fachs oder der jeweiligen Fächergruppe vorbereiten, [...] und Sprachhandeln, praktisches Handeln und Medieneinsatz in anschaulicher Weise verknüpfen“ (Doms et al., 2024, S. 8).

kreative Sprachhandlungen und gesellschaftliche Reflexion: Banksys *I Don't Believe in Global Warming* (2009) zeigt eine performative Untergrabung sprachlicher Aussagen; Ursula Beilers *Grüß Göttin* (2008) markiert den öffentlichen Raum sprachlich-feministisch; MTOs *The Mediterranean Tunnel* (2015) inszeniert Migrationserfahrungen performativ und fordert Lernende zur interkulturellen Reflexion heraus.

6. Schlussbetrachtungen

Street-Art und Graffiti entfalten ihre Bedeutung nicht ausschließlich visuell, sondern im Zusammenspiel mit sprachlichen und kulturellen Kodierungen, die in einem ständigen Dialog mit dem urbanen Raum und gesellschaftlichen Diskursen stehen. Sie regen Lernende dazu an, sich kommunikativ, handlungsorientiert und authentisch mit gesellschaftlichen Themen auseinanderzusetzen, eigene ästhetische und sprachliche Narrationen zu entwickeln und interkulturelle Perspektiven zu reflektieren. Ein zentraler Mehrwert der multimodalen Auseinandersetzung liegt in ihrer ganzheitlichen Perspektive: Der rational-kognitive Aspekt sprachlicher Prozesse tritt in eine produktive Wechselbeziehung mit dem emotional-affektiven Wirkpotenzial bildlicher Ausdrucksformen. Die handlungs- und produktionsorientierte Unterrichtspraxis (HPU) fungiert dabei als grundlegendes didaktisches Paradigma. Sie begreift Verstehen nicht als rein analytisch-rationale Entschlüsselung, sondern als ein mehrdimensionales Geschehen, das kognitive, sinnlich-ästhetische und affektive Zugänge zu Text und Bild gleichermaßen eröffnet. Die didaktische Umsetzung erfolgt über eine methodische Progression vom Rezeptiven zum Produktiven, wie sie exemplarisch in den vier Phasen des Literaturunterrichts nach Kreft (1977) (Erstrezeption, Objektivierung, Aneignung und Applikation) strukturiert wird.

Die multimodale Analyse sensibilisiert Lernende nicht nur für ästhetische Ausdrucksformen der Erfahrungswelt, sondern im Sinne einer *Global Citizenship Education* auch für semantische Nuancen, diskursive Vielstimmigkeit und gesellschaftspolitische Tiefendimensionen. Das Zusammenspiel von Multimodalität, *visual literacy* und Sprachsensibilität bildet damit einen zentralen Ansatzpunkt für eine zeitgemäße Sprach- und Literaturdidaktik, zumal urbane Kunst im semiotischen Sinne buchstäblich „lesbar“ wird. Die produktive Auseinandersetzung mit Graffiti und Street-Art steht in den Diensten einer macht- und differenzbewussten Sprachbildung und kritisch-reflexiver Kompetenzen, die eine vielschichtige Sprachverwendung einfordert (von der beschreibenden Wahrnehmung über die semantische Deutung bis hin zum sprachlichen Wissenstransfer). Sprachsensibilität wird dabei auf dreierlei Ebenen geschärft: rezeptiv, durch die Übersetzung visueller/multimodaler Zeichen in sprachliche Ausdrucksformen; reflexiv, durch die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich-kulturellen Bedeutungsstrukturen und der damit verbundenen Selbstverortung im Kontext von Fremderfahrung; sowie produktiv, durch die sprachensible Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen.

Literatur

- Bond, E., Bonsaver, G. & Faloppa, F. (2010). Introduction. In G. Bonsaver (Hrsg.), *Destination Italy: Representing migration in contemporary media and narrative* (S. 1–29). Peter Lang.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2017). *Interkulturelle Bildung: Grundsatzertlass*. Abgerufen am 11.11.2025 von <https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=770>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2021). *Leitfaden zur sprachlichen Bildung und Förderung*. Abgerufen am 11.11.2025 von https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:2b11b328-75b4-4da3-baa2-e1af86da55cc/sprachl_bild_foerd_leitfaden.pdf
- Butler, J. (1997). *Excitable speech: A politics of the performative*. Routledge.
- Carnevale, C. & Wojnesitz, A. (2014). Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. In *Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele* (ÖSZ Praxisreihe, 23). https://www.hum.at/images/unterrichtsentwicklung/fachpraxis/Praxisreihe_23web.pdf
- Christmann, U. (1989). Textverstehen. In J. Funke & P. A. Frensch (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie* (S. 612–620). Hogrefe.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Abgerufen am 11.11.2025 von <https://www.coe.int/lang-cefr>
- Dawidowski, C. (2016). *Literaturdidaktik Deutsch*. UTB.
- Debes, J. (1968). Some foundations for visual literacy. *Audiovisual Instruction*, 13, 961–964.
- Doms, M., Greußing-Volk, C., Harmer, S. P., Peschak, C., Reiter, A., Sieberer, E. & Wildbichler, S. (2024). Sprachsensibler Fachunterricht und DaZ-Förderung am Übergang zwischen Sekundarstufe I und II. *ÖSZ Praxis & Wissen*, 05. <https://www.oesz.at/material/praxiswissen05.pdf>
- Eichhorn-Eugen, A. (1991). „Die Sprache der Bilder“ – Eine Anregung für den fortgeschrittenen Englischunterricht. *Die Neueren Sprachen*, 90(3), 279–291.
- ENViL – European Network for Visual Literacy. (2015). *European framework of reference for visual literacy (CEFR-VL)*. https://envil.eu/wp-content/uploads/2014/05/ENViL_basic.pdf
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Halsey, M. & Young, A. (2006). 'Our desires are ungovernable': Writing graffiti in urban space. *Theoretical Criminology*, 10(3), 275–306.
- Helmke, A. (2013). Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. *Pädagogik*, 2, 34–38.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). UVW.
- Jahn, D. & Cursio, M. (2021). *Kritisches Denken: Eine Einführung in die Didaktik der Denkschulung* (Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter). Springer.
- Klug, N. M. (2021). Sprache und Bild – Ein Plädoyer für die Förderung multimodaler Kompetenz im Sprachunterricht. In T. Heinz (Hrsg.), *Bild und Sprache – Forschendes Lernen vernetzt: Kunst und Deutsch im Kontext transdisziplinärer Lehre an der CAU zu Kiel* (S. 59–80). kopaed.

- Kreft, J. (1977). *Grundprobleme der Literaturdidaktik: Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. UTB.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Maiwald, K. (2005). *Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung: Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote*. kopaed.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg galaxy: The making of typographic man*. University of Toronto Press.
- Mitchell, W. J. T. (2008). Visual literacy or literary visualcy? In J. Elkins (Hrsg.), *Visual literacy* (S. 11–29). Routledge.
- Reinfried, M. (2003). Visuelle Medien. In K.-R. Bausch, H. Christ & H. J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4th Edition, S. 416–420). Francke.
- Seidl, M. (2007). Visual culture – Bildmedien + Medienbildung = BildMEDIENbildung im Fremdsprachenunterricht. *ÖDaF-Mitteilungen*, 23(2), 37–45.
- Spinner, K. H. (2002). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In K. M. Bogdal & H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 247–257). dtv.
- Spinner, K. H. (2024). *Literarisches Lernen*. Reclam.
- Staiger, M. (2020). Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘: Perspektiven und Potenziale für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. *Der Deutschunterricht*, 72, 65–74.
- Swertz, C. & Fessler, C. (2010). *Literacy: Facetten eines heterogenen Begriffs*. Universität Wien.
https://homepage.univie.ac.at/christian.swertz/texte/2010_literacy/2010_literacy.pdf
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
- Weidenmann, B. (1997). Abbilder in Multimedia-Anwendungen. In L. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia* (S. 107–121). Beltz.
- Zhong, L. (2024). A study on illustrations of English textbooks from the perspective of visual grammar theory: Taking the People's Education Press senior high school English compulsory one textbook as an example. *International Journal of New Developments in Education*, 6(3), 175–182.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Banksy 2009: Graffiti am Regent's Canal in London

Abbildung 2: Beiler 2008: Installation am Kreisverkehr Innsbruck-Mitte 1

Abbildung 3: Beiler 2008: Installation am Kreisverkehr Innsbruck-Mitte 2

Abbildung 4: MTO 2015: Wandbilder in Malta

Abbildung 5: MTO 2015: Wandbilder in Sapri (Italien)

Abbildung 6: MTO 2007: Wandbild in Berlin

ANTONIO SALMERI Dr. Phil. ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Instituten für Fachdidaktik und für Romanistik an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.