



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Das politische Graffiti im urbanen Raum.  
Spurensuche im Geographie- und  
Wirtschaftskundeunterricht.“

verfasst von / submitted by

Mag. Katrin Monschein-Oberreither

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree  
of

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 190 456 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Lehramtsstudium  
Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde  
Unterrichtsfach Philosophie und Psychologie

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Christiane Hintermann



## Erklärung

Hiermit versichere ich,

- dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,
- dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, am 4.4.2019



## Dank

Mein besonderer Dank gilt meinem Mann Bernhard, der mich die gesamte Studienzzeit tatkräftig unterstützt hat, sowie meinen beiden kleinen Kindern, Olivia und Johann, die gerade in der Abschlussphase der Diplomarbeit manchmal auf ihre Mama verzichten mussten. Gedankt sei auch meinen Eltern und Schwiegereltern, die uns in der Kinderbetreuung unterstützt haben, sowie meiner lieben Studienfreundin Sabina, die mich immer wieder angetrieben hat.

Vielen Dank auch meiner geduldigen Betreuerin, Christiane Hintermann, die die doch etwas längere Umsetzungsphase hingenommen und mich immer gut beraten hat.

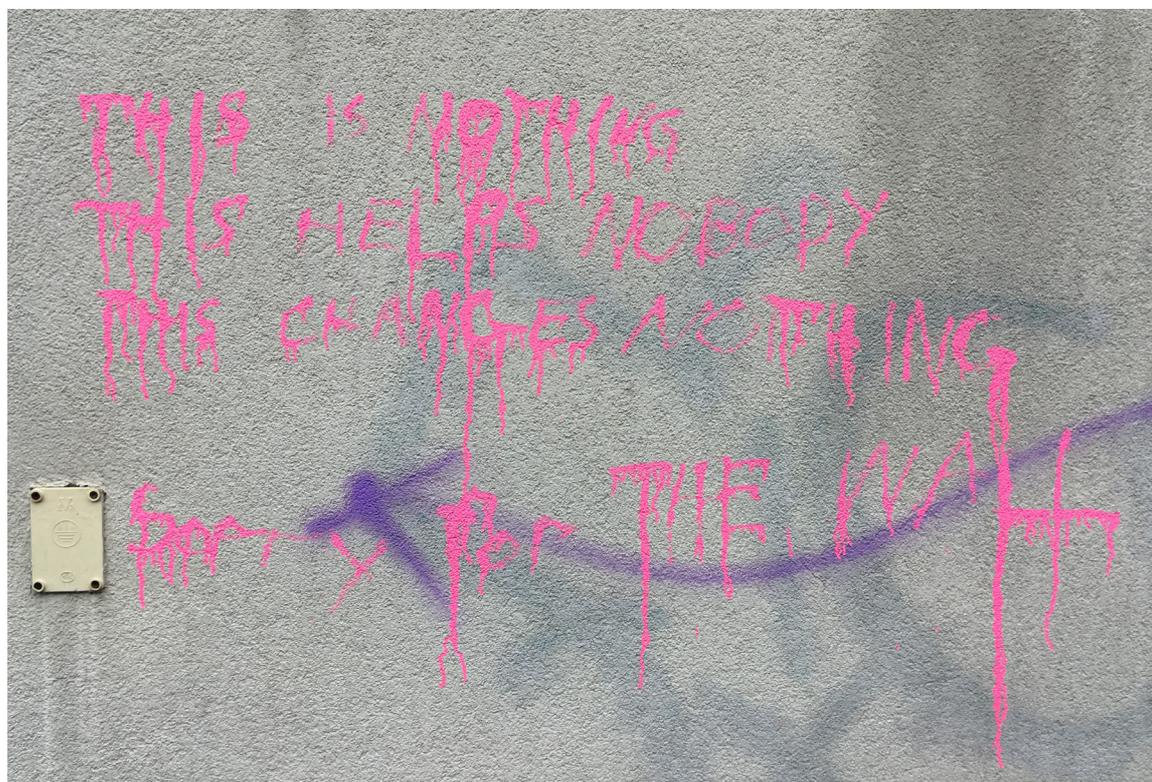


Abb. 1: *THIS IS NOTHING – THIS HELPS NOBODY – THIS CHANGES NOTHING – SORRY FOR THE WALL*, Gierstergasse 7, 2018



# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	<b>3</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>6</b>
<b>2 Der Spur- und Zeichenbegriff</b> .....	<b>9</b>
<b>2.1 Zeichen</b> .....	<b>9</b>
<b>2.2 Spur</b> .....	<b>13</b>
<b>2.3 Spurenlesen</b> .....	<b>18</b>
2.3.1 Das Spurenlesen als klassisches geographisches Paradigma.....	18
2.3.2 Statt Regeln: Raffinement, „Faustregeln“, Selbstreflexion.....	20
<b>3 Ausdrucksformen der Street Art</b> .....	<b>22</b>
<b>3.1 Graffiti</b> .....	<b>22</b>
<b>3.2 Begriffsdefinitionen</b> .....	<b>24</b>
3.2.1 Graffiti, Writing, Tag, Streichgraffiti, Mural, Spruchgraffiti.....	25
3.2.2 Sonderphänomene des Graffiti I – Stencil, Stempel, Paste up.....	26
3.2.3 Sonderphänomene II: Kacheln, Urban Knitting.....	28
<b>3.3 Was ist ein politisches Graffiti? – Über die unterschiedlichen Dimensionen des Politischen</b> .....	<b>29</b>
3.3.1 Graffiti als historisches Mittel der politischen Kommunikation und Intervention im öffentlichen Raum.....	31
3.3.2 Street Art als Medium der Massenkommunikation I: Akzeptanz und Ästhetik.....	33
3.3.2 Street Art als Medium der Massenkommunikation II: Themen und Konjunkturen.....	35
3.3.3 Zur Verbreitung von Graffiti.....	37
<b>4 Die Spurensuche als konstruktivistische Unterrichtsmethode im GW-Unterricht</b> .....	<b>40</b>
<b>4.1 Didaktischer Konstruktivismus</b> .....	<b>40</b>
4.1.1 Kersten Reich und der ‚konstruktivistische Dreischritt‘.....	40
4.1.2 Praktische Konsequenzen aus Reichs Lerntheorie.....	43
<b>4.2 Die Spurensuche als konstruktivistische Unterrichtsmethode</b> .....	<b>45</b>
4.2.1 Vorzüge, Schwierigkeiten, Zieldimensionen.....	45
4.2.2 ‚Projekt‘ Spurensuche, offene und themenzentrierte Formate.....	48
4.2.3 Aspekte der Unterrichtsplanung.....	51
<b>4.2 Möglichkeiten des Einsatzes von Graffiti und Street Art im (Geographie- und Wirtschaftskunde-) Unterricht</b> .....	<b>54</b>
4.2.1 Unterrichtskonzept ‚Gelenkte/Themenzentrierte Spurensuche‘.....	55
4.2.1.1 Das Graffiti als Kommunikationsakt nach Jakobson.....	56
4.2.1.2 Weiterführende Fragen, mögliche Forschungsinhalte und Themenschwerpunkte für den GW-Unterricht.....	63
4.2.2 Unterrichtskonzept ‚Offene Spurensuche‘.....	65
4.2.3 Spurensuche im Trockenen: Stundeneinstieg zur Interpretationsvielfalt politischer Graffiti.....	66
4.2.4 Fächerübergreifende Einsatzmöglichkeiten.....	69
4.2.4.1 Vernetzung Geographie und Wirtschaftskunde mit Bildnerischer Erziehung – praktisch.....	70
4.2.4.2 Vernetzung mit Bildnerischer Erziehung – theoretisch.....	73
4.2.4.3 Sprachunterricht und Sprachreisen.....	73
4.2.4.3 Graffiti und Gender-Normen.....	74
4.2.4.4 Geschichte und Sozialkunde.....	75
4.2.4.5 Deutsch.....	75
<b>4.3 Ergebnissicherung</b> .....	<b>75</b>
4.3.1 Google Maps.....	76

4.3.2 Logbuch .....	77
4.3.3 Wiki .....	78
4.3.4 Blog.....	79
4.3.5 Prezi .....	80
4.3.6 Plakat.....	82
4.3.7 Dossier oder Themenmappe zu einem Spezialthema .....	83
4.3.8 Kurs-Portfolio .....	84
4.3.9 Ausstellung.....	85
<b>4.4 Beurteilung.....</b>	<b>85</b>
<b>4.5 Konkrete Unterrichtsbeispiele .....</b>	<b>86</b>
4.5.1 Projektwoche .....	88
4.5.2 Langfristig angelegte Spurensuche .....	92
<b>5 Zusammenfassung.....</b>	<b>95</b>
<b>6 Abbildungen.....</b>	<b>96</b>
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>113</b>
<b>Anhang.....</b>	<b>121</b>

## Vorwort

Der Gedanke, mich intensiver mit dem Thema des politischen Graffiti auseinanderzusetzen, kam mir bei einem meiner zahlreichen Spaziergänge im 7. Wiener Gemeindebezirk, der unübersehbar gespickt ist mit Zeichen der Revolte von Street-Art-KünstlerInnen. Zudem bin ich durch mein vorangegangenes Studium der Kunstgeschichte und die Arbeit in einer Galerie für Gegenwartskunst für bildliche Ausdrucksweisen sensibilisiert; unterschiedliche Ausprägungen der Street Art lagen schon immer in meinem Interessensgebiet.

Die besondere Eignung des Themas für den Schulunterricht wurde mir aber erst in den vergangenen Jahren im Rahmen meiner Arbeit als Lehrerin für Bildnerische Erziehung bewusst: Man musste, wie ich immer wieder feststelle, nur das Wort ‚Graffiti‘ erwähnen, um Jugendliche aller Altersstufen hellhörig werden zu lassen, die sofort interessiert sind und bereit, sich wirklich in ein Thema zu vertiefen – das gilt selbst für jene, die ansonsten zu den weniger motivierten SchülerInnen gehören.

In den vergangenen Jahren hat sich in Wien in puncto Street Art viel getan: So findet man neben Arbeiten bekannter lokaler Graffiti- und Street-Art-KünstlerInnen auch Interventionen von internationalen Größen wie Invader<sup>1</sup> oder Banksy<sup>2</sup>. Auch und gerade hinsichtlich Qualität und Ästhetik der Arbeiten hat sich einiges verändert; insbesondere das schnell anzubringende Schablonengraffiti, im Weiteren auch ‚Stencil‘ genannt, ist derzeit – besonders im Zusammenhang mit politischen Aussagen und Symbolen – am Vormarsch. Gerade die Präsenz dieser Stencils hat mich schlussendlich zum Thema dieser Arbeit geführt, die eine der unterschiedlichen Möglichkeiten der Thematisierung von Street Art im Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht aufzeigen soll.

Die landläufig oft getroffene, dabei immer problematische Differenzierung von Kunst auf der einen und Nicht-Kunst, Gekritzeln usw. auf der anderen Seite soll für diese Arbeit keine besondere Rolle spielen – zum einen, da die Grenze ohnehin kaum zu ziehen ist, zum anderen, weil es im Bezug auf politische Interventionen und Statements kaum eine Rolle spielt und die AkteurInnen, ob sie sich nun als KünstlerInnen verstehen oder nicht, eine

---

<sup>1</sup> Beispielsweise an der Ecke Kellermannngasse/Neustiftgasse oder an einem leerstehenden Haus in der Breitengasse (siehe Abb. 2).

<sup>2</sup> Um 2009/2010 in der Schleifmühlgasse (siehe Abb. 3). Das Graffiti wurde bereits kurz darauf wieder entfernt – durch einen Sammler, wie innerhalb der Kunstszene vermutet wurde.

wesentliche Gemeinsamkeit haben: Sie nehmen sich das Recht heraus, im öffentlichen Raum<sup>3</sup> Aussagen, Botschaften, Markierungen anzubringen, wozu sie allerdings von Gesetzes wegen in den allermeisten Fällen nicht befugt sind.

Das Graffiti<sup>4</sup> im öffentlichen urbanen Raum bietet neben seinen unterschiedlichen politischen Dimensionen eine weitere, interessante Perspektive: Es kann Aufschluss geben über die Wohnbevölkerung und deren Zusammensetzung, über diejenigen, die das Gebiet durchqueren, und diejenigen, die gewisse (z.B. optische) Ansprüche an dieses stellen. Gerade auch in Hinblick auf diese Faktoren liefert das Graffiti einen spannenden Beitrag zum Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht.

Die Idee, das politische Graffiti mit dem Konzept der Spurensuche zu verbinden, entwickelte sich im Laufe eines Seminars, im Zuge dessen ich das Konzept *Spurensuche* vorstellte und den Studierenden einen praktischen Einblick in die Vorgehensweise gab (genauer beschrieben wird sie in Kap. 4.2.3). Ich wurde damals dazu angehalten, mehr aus dem entwickelten Unterrichtsvorschlag zu machen, und so entstand schließlich die Idee zur vorliegenden Diplomarbeit. Von Beginn an war mir wichtig, ein Thema mit unterrichtspraktischem Bezug zu wählen, eine Arbeit zu schreiben, die einen Handlungsleitfaden oder zumindest einen wertvollen Input für eine mögliche Unterrichtsgestaltung darstellt.

Die Spurensuche als Methode vereinigt meinem Verständnis nach alles, was Lehramtsstudierende von der ersten Fachdidaktik-Lehrveranstaltung an begleitet. Das betrifft Schlagworte und Formulierungen wie ‚SchülerInnenzentriertheit‘, ‚die SchülerInnen dort abholen, wo sie stehen‘, ‚an der Lebenswirklichkeit der SchülerInnen orientierter‘ oder ‚handlungsorientierter Unterricht‘ – all diese Aspekte können (und müssen) in der Spurensuche umgesetzt werden, woraus sich eine ideale Form der

---

<sup>3</sup> Der öffentliche Raum in einer Stadt, wie er bei Feldtkeller zumindest als Ideal formuliert wird, ist gekennzeichnet durch die nicht vorhandene Vorbestimmtheit seiner Funktion, es ist jene Situation im urbanen Raum, die für jeden frei zugänglich ist und nicht von einer Gruppe von BenutzerInnen vereinnahmt werden kann (vgl. FELDTKELLER 1994: 40 und 57). Eine ausführliche Abhandlung zur Definition des öffentlichen Raums und zur Urbanität findet sich unter anderem in Andreas Feldtkellers Werk *Die Zweckentfremdete Stadt*.

<sup>4</sup> Im alltäglichen Sprachgebrauch wird der Begriff ‚Graffiti‘ meist als Sammelbegriff für (meist mit Hilfe von Spraydosen) illegal im öffentlichen Raum angebrachte Bilder, Schriftzüge, Zeichen und Formen verwendet, seien es großflächige Wandmalereien, Stencils, kleine Kritzeleien oder der klassische ornamental verspielte Tag (Namenszug) (vgl. BAUER 2010: 27). (Genauere Begriffsdefinitionen und -eingrenzungen siehe Kapitel 3.2)

selbstständigen und autonomen Wissensaneignung und eine spannende und vor allem inhaltlich ergiebige Ergänzung zum ‚gewöhnlichen‘ Unterricht ergibt.

# 1 Einleitung

Die Stadt ist heute „ein Vieleck aus Zeichen, Medien und Codes“

(BAUDRILLARD 1978: 21)

Wer kennt sie nicht, die unzähligen Kritzeleien oder Schriftzüge auf Hausmauern, die immer wieder zu Kontroversen und ablehnenden Kommentaren von AnrainerInnen führen. Manche von ihnen kryptisch oder unleserlich, andere mit entzifferbarem und – für manche BetrachterInnen – vielleicht sinnvollem Inhalt; wiederum andere empörend, unpassend, Grenzen überschreitend. Bei den wenigsten BewohnerInnen einer Stadt wird der subversive Akt des Sprayens auf umfassendes Verständnis stoßen, wobei es hier sicherlich unterschiedliche Auffassungen des noch Vertretbaren gibt. So ist zu vermuten, dass schmucklose Schriftzüge (wie in Abb. 4) auf weit mehr Unverständnis und Groll stoßen als tendenziell aufwändigere Stencils (wie in Abb. 5), die ihre Botschaft mit einer gewissen Ironie und einem erkennbaren ästhetischen Anspruch vermitteln.

Im Allgemeinen werden Graffiti, Writings, Schablonengraffiti und ähnliche Interventionen im öffentlichen Raum jedoch als Vandalismus oder mutwillige Sachbeschädigung gesehen und oft auch in einen Zusammenhang mit dem niedrigen Prestige und der geringen Attraktivität ganzer Viertel gebracht.

Spätestens mit Banksy etablierte sich das Graffiti auf der anderen Seite jedoch auch als zeitgenössische Kunstform, was wiederum dazu führt, dass gewisse Graffiti entgegen der allgemeinen Auffassung zur Aufwertung ganzer Viertel beitragen können, zu Touristenmagneten werden und auch in den Status der denkmalgeschützten Kulturgüter übergehen, ja sogar enorme Summen bei Auktionen großer, internationaler Auktionshäuser erzielen können (vgl. STRAUB 2013: online).

Der Gegenstand dieser Arbeit ist also einerseits geprägt von der Spannung zwischen Kunst und Nicht-Kunst, Wertgegenstand und Vandalismus. Dennoch ist es ein anderes Spannungsverhältnis, eine andere Kategorie, mit der sich diese Arbeit befassen wird: mit der Kategorie des Politischen. Im Zentrum dieser Arbeit stehen daher dominant bedeutungsorientierte Writings politischen Inhalts: von klaren Statements und Forderungen (siehe Beispielsweise Abb. 6) über pointierte Polemiken, (wie in Abb. 7) bis hin zu ironischen Kommentaren (Abb. 8).

Der erste, theoretische Abschnitt der vorliegenden Diplomarbeit widmet sich darum der Definition von verschiedenen Begrifflichkeiten: insbesondere *Spur* und *Zeichen*, vor allem auch das *Spurenlesen*, das den methodischen Fokus der Arbeit ausmachen wird, werden hier erläutert. Ausgehend von Gerhard Hards Einführung des Paradigmas der Spurensuche in die Geographie (vgl. HARD 1989, 1993 und 1995) hat sich unter anderem Doris Deninger eingehend mit der Thematik auseinandergesetzt (vgl. DENINGER 1995 sowie 1999). Ihre Publikationen bilden den fachdidaktischen Grundstein der Arbeit. Ein weiterer Abschnitt in diesem Block wird sich mit den Themen Graffiti und Street Art auseinandersetzen und die unterschiedlichen Dimensionen des politischen Graffiti beleuchten. Dabei spielt die Geschichte des Graffiti und der Street Art nur am Rande eine Rolle; auch die unterschiedlichen *styles* der Schriftzüge, also die stilistischen Spezifika dieser Form, werden nur beschrieben, soweit es für die weitere Analysen relevant ist. Detaillierte Ausführungen dazu finden sich unter anderem in Bernhard van Treecks Graffiti-Lexikon (vgl. TREECK 1998) oder in Veröffentlichungen von Norbert Siegl (u.a. SIEGL 2001), dem Leiter des Instituts für Graffiti-Forschung in Wien, sowie in der Graffiti-Enzyklopädie auf der Homepage dieses Instituts (online: <http://www.graffitieuropa.org/enzyklopaedie.htm>).

Der zweite große Abschnitt der Arbeit, der von einer kurzen Übersicht zum für die Spurensuche maßgeblichen didaktischen Konzept der auf dem Konstruktivismus fußenden Fachdidaktik eingeleitet wird, widmet sich den Möglichkeiten der Fruchtbarmachung von Graffiti und Street Art für den Einsatz im GW-Unterricht. Der Schwerpunkt wird dabei auf der bereits angesprochenen Unterrichtsmethode der Spurensuche liegen, die anhand des Unterrichtsbeispiels in drei Versionen vorgestellt wird:

Der *thematischen oder gelenkten Spurensuche* (vgl. PICHLER 1996: 128) ist der ausführlichste Teil gewidmet (dazu werden als Abschluss der Arbeit auch zwei sehr konkrete Unterrichtsbeispiele vorgestellt), da sie in diesem Zusammenhang den besten Ausgangspunkt für die Beschreibung des Unterrichtskonzepts bildet. Bei der gelenkten Spurensuche begeben sich die SchülerInnen unter Anwendung konkreter Analysekriterien auf die Suche nach politischen Graffiti (bzw. etwaigen Sonderformen) und ergründen damit aktuelle Konfliktindikatoren oder gesellschaftliche Brennpunktthemen.

Bei der *ungelenkten oder freien Spurensuche* (vgl. ebd.) wird den SchülerInnen aufgetragen, Zeichen und Symbole im urbanen Raum aufzuspüren, diese fotografisch festzuhalten und zu interpretieren; dabei werden ihnen alle Freiheiten gelassen, inwieweit eine Annäherung an das Thema Graffiti stattfindet.

Abschließend wird eine *Spurensuche im Trockenen* vorgestellt, sie soll die Vielzahl an Interpretationsmöglichkeiten aufzeigen, die Graffitis im Stadtbild bieten, und kann beispielsweise sehr gut als Einstieg oder erste Annäherung an das Thema im Unterricht eingesetzt werden. Hier stellen SchülerInnen mit Hilfe von auf Fotos abgebildeten Graffitis und anhand eines Ausschnitts eines Stadtplans Vermutungen darüber auf, wo in der Stadt sich bestimmte Graffitis befinden und welche Bedeutungen sich dahinter verbergen könnten. So werden sie an die vielschichten Möglichkeiten der Deutung eines Graffitis im Zusammenhang mit seinem Anbringungsort hingeführt.

Am Schluss steht eine kurze Überlegungen zu Einsatzmöglichkeiten in anderen Unterrichtsfächern bzw. als fächerübergreifende Arbeiten, um einem fachzentrierten, starren Unterricht eine Alternative zur Seite zu stellen, in der die Kooperation zwischen den Unterrichtsfächern angeregt wird. Des weiteren wird auf Beispiele für die nach einer durchgeführten Spurensuche mögliche Aufarbeitung im Unterricht eingegangen sowie eine mögliche Beurteilung einer solchen über einen langen Zeitraum andauernden Arbeit dargelegt. Da sich die davor stehenden Kapitel theoretischen Überlegungen widmen, werden schließlich zwei konkrete Beispiele einer gelenkten Spurensuche mit Stundentafeln und Lernzielen vorgestellt.

## 2 Der Spur- und Zeichenbegriff

### 2.1 Zeichen

Eine Definition des Begriffs *Zeichen* in einem gängigen Lexikon lautet: Ein Zeichen „ist eine sinnlich wahrnehmbare Entität, die in einem Kommunikationsprozess für eine andere Sache, den Referenten, steht, diesen abbildet oder repräsentiert.“ (NÜNNING 2008: 780) Diese Definition entspricht dem Alltagswissen, und doch bringt sie im Zusammenhang dieser Arbeit Probleme mit sich: Die Arbeit widmet sich der Spurensuche. Eine Spur gilt als Zeichen, eine bestimmte Kategorie des Zeichens, wie bei Charles Sanders Peirce festgestellt wurde (dazu gleich mehr), aber eine Spur ist nicht Teil eines Kommunikationsprozesses. Diese Überlegung hilft dabei, den Gegenstand der Spurensuche erstmals zu beleuchten: Die Spurensuche am Graffiti umfasst nämlich sowohl seine kommunikativen Eigenschaften als auch im engeren Sinn seine Eigenschaften als Spur – und während der Kommunikationsprozess zwei Subjekte benötigt, von denen das eine eine Botschaft äußert und das andere diese Botschaft empfängt und interpretiert, wird die Spur von jemandem gelegt, der sich dessen (meistens) gar nicht bewusst ist. Derjenige, der die Spur *liest*, erhält Informationen, aber nicht aus einer dazu bestimmten *Botschaft*. Das intendierte Zeichen wird auf seine latente und manifeste Bedeutung hin untersucht, also auf das hin, was nicht unmittelbar mitgeteilt werden soll, denn bei der Spurensuche geht es um die Interpretation nicht-intendierter Zeichen. (Vgl. HARD 1995: 53) Bei der Spurensuche kann man also gewissermaßen von einem *einseitigen* Kommunikationsprozess sprechen: Der Jäger im Wald erhält Informationen aus den Spuren des Wilds, aber sicher nicht, weil das Wild ihm diese Informationen absichtlich zukommen lassen will.

Die Kategorie des Zeichens, in die eine Spur fällt, ist also eine besondere. Charles Sanders Peirce, der sich als Semiotiker mit dem Zeichenbegriff auseinandergesetzt hat, nennt sie, ohne das abwertend zu meinen, ‚entartet‘ (vgl. PEIRCE 1998: 41). Peirce listet drei Kategorien der Zeichen: Symbol, Index und Ikon. Letztere beide gelten als ‚entartet‘, weil sie Informationen auf eine Weise übermitteln, zu denen das Symbol, das „echte[] Zeichen“ (ebd.: 43) nicht in der Lage ist. Mit allen dreien hat man in der Arbeit mit politischem Graffiti (und bei der Arbeit mit Zeichen überhaupt) zu tun.

Das eigentliche, ‚echte‘ Zeichen bei Peirce ist das Symbol. Gemeinhin handelt es sich bei sprachlichen Zeichen um Symbole, weil sie durch nichts mit dem Objekt, das sie bezeichnen, zusammenhängen, als durch die Tatsache, dass sie eben verwendet werden, um das Objekt zu bezeichnen, anders gesagt: Ein Zeichen dient als Symbol für ein Objekt „nur durch einen Zufall und nicht durch eine innere Notwendigkeit“ (ebd.: 44), durch ein zufälliges oder willkürliches Ereignis also, von dem an es in der Sprache für eine Sache eingesetzt werden kann. Es funktioniert, „weil es so interpretiert wird“ (ebd.: 43), weil es als Symbol verstanden wird; Symbole funktionieren auf Grundlage einer Konvention, eines Gesetzes. Sie können auch auf Dinge verweisen, die real nicht existieren – wie etwa Abstraktionen –, und sind damit geeignet, mittels ihnen etwa über „Gesetze“, „Vernünftigkeit und Recht“ (ebd.: 44) zu kommunizieren: Die „Ehe“ beispielsweise ist kein materieller Gegenstand – man kann nicht auf etwas zeigen und sagen „Das ist die Ehe!“ – und hat trotzdem große (soziale, psychologische, rechtliche) Bedeutung.

Das erste der ‚entarteten‘ Zeichen ist das Ikon. Es verweist auf das Objekt, indem es eine Eigenschaft dieses Objekts besitzt. Typischerweise werden als Beispiele für Ikonen – was ja auch mit der Herkunft des Begriffs zu tun hat (griech. ‚eikon‘ für ‚Bild‘) – bildliche Darstellungen herangezogen (vgl. ebd.: 41). Die Darstellung des Erdballs als Globus hat mit diesem die (annähernde) Kugelgestalt und die optische Aufteilung der Oberfläche gemeinsam. Aber auch nicht-bildliche Darstellungen können ikonisch sein, etwa Lautmalerei (der Hahnenschrei als „Kikeriki!“).

Die dritte, für die Spurensuche vor allem relevante Kategorie der Zeichen ist der Index. Im Gegensatz zum Symbol, das sein Objekt auf Grund einer Konvention bezeichnet und mit diesem nichts gemeinsam haben muss, und dem Ikon, das sein Objekt bezeichnet, indem es eine seiner Eigenschaften aufweist, ist der Index das einzige Zeichen, das mit der *Existenz* dessen, was es bezeichnet, zusammenhängt. Wie auch das reine Ikon vermittelt es keine Information, keine Botschaft oder Aussage. Stattdessen steht es aber „in einer wirklichen Reaktion mit seinem Objekt“ (ebd.: 41): Es funktioniert nur unter der Voraussetzung der gegenwärtigen oder vergangenen Existenz und Präsenz des Bezeichneten. Die Spur fällt in die Kategorie des Indexes, weil sie diese „wirkliche[] Reaktion“, dieses – in diesem Fall – Kausalverhältnis mit dem Objekt, auf das sie hindeutet, aufweist: Die Spur gäbe es nicht ohne den, der sie hinterlässt, und auf den sie so hinweist. Die Fährte des Rehs ist also ein Index, weil sie nur existiert, wenn ein Reh sie

hinterlässt – also zu einem bestimmten vergangenen Zeitpunkt an diesem Ort entlang lief. Das Verkehrsschild hingegen, das ein springendes Rotwild zeigt, existiert, weil es jemand dort aufgestellt hat; auf das Rotwild verweist es ikonisch (über die Ähnlichkeit der Form) und symbolisch (weil konventionell festgelegt ist, dass es vor Wildwechsel warnt).

Hier sind mehrere Anmerkungen nötig: Zuerst ist auf eine Tatsache hinzuweisen, die sich in der Alltagserfahrung beobachten lässt und die auch Peirce wiederholt aufzeigt: Zeichen gehören selten, und vielleicht nie, nur einer dieser Kategorien an. Bringt Peirce auch das Beispiel der Gesten und Lautmalerei für ikonische Zeichen, so wendet er jedoch selbst ein, diese beiden seien nicht ‚rein‘ ikonisch, denn: „Ein reines Ikon ist von jedem Zweck unabhängig.“ (Ebd.: 41) Gesten jedoch haben einen Zweck, nämlich den der Kommunikation. (Es stellt sich die Frage, ob es ein zweckungebundenes ikonisches Zeichen überhaupt gibt.) Der Wetterhahn hingegen ist zwar ein indexikalisches Zeichen für den Wind, allerdings teilt er dadurch, dass er die Windrichtung anzeigt, auch eine Eigenschaft mit diesem (die Richtung), und ist damit ebenso ein ikonisches Zeichen. Wörter sind laut Peirce symbolisch, aber auch ikonisch, wenn sie ‚Bilder‘ im Zuhörer hervorrufen (wie im Fall der onomatopoetischen Ausdrücke), oder auch indexikalisch, wenn sie nur ‚hindeutend‘ funktionieren, wie „Personal-, Demonstrativ- und Relativpronomina“ (ebd.: 43). Dazu kommt, dass sich jedes Zeichen, dass sich überhaupt alles indexikalisch lesen lässt, und zwar als Verweis auf die Ursache, die es hervorgebracht hat.

Vor allem in Hinsicht auf das Graffiti scheint die Kategorie des Indexikalischen, der Spur wichtig zu sein; nicht nur im Zusammenhang mit der Spurensuche, sondern weil beim Graffiti, mehr als bei anderen Arten der Kommunikation, Art und Technik der Anbringung (also Ursachen) die Aufmerksamkeit auf sich lenken. Das Graffiti wird, sicher mehr als zum Beispiel eine gedruckte Buchseite, immer auch als Hinweis, als Index auf den Akt seiner Herstellung gelesen, auf die Aktion des Graffiti-Künstlers oder Vandalen, der es angebracht hat.

Zudem ist aber diese Indexikalität des Graffiti im öffentlichen Raum immer auch symbolisch, z.B. als Akt der Auflehnung zu verstehen. Unabhängig von der konkreten Botschaft ist schon die Anbringung des Graffitis selbst eine Botschaft, die sich gegen das

Verbot richtet, überhaupt Graffiti anzubringen.<sup>5</sup> Das Graffiti bezieht sich also gewissermaßen symbolisch auf die Rechtsordnung bzw. konkret den Paragraphen zur Sachbeschädigung.

Das Indexikalische am Graffiti funktioniert also auch symbolisch. Wenn man es aber ins Symbolische übersetzen kann, stellt sich die Frage, warum der oder die KünstlerIn nicht gleich eine Ausdrucksweise gewählt hat, die weniger das Indexikalische nutzt und sich auf das Symbolische, Sprachliche verlässt. Warum zum Beispiel hat der oder die Künstlerin nicht einfach einen Zeitungskommentar oder einen Gesetzesentwurf verfasst, wie das für einen politisch motivierten Kommunikationsakt ebenso angemessen wäre? Die Entscheidung für das Graffiti hat, je nach KünstlerIn, sicher viele Gründe (psychologische, soziale etc.); einer davon ist vermutlich die Wirkung, die man mit einem Akt erzielen kann, der einerseits symbolische Kommunikation, andererseits aber auch Sachbeschädigung und damit persönliches Risiko darstellt. Diese Wirkung fehlt dem stärker symbolischen Kommunizieren, weil es auf die Betonung des Aktes, des Indexikalischen verzichtet.

„Symbole sind besonders weit von der Wahrheit selbst entfernt“ (ebd.: 44), schreibt Peirce, und meint damit, dass symbolische Zeichen im Vergleich zu anderen Zeichen nur ‚locker‘ an der durch sie bezeichneten Wirklichkeit hängen (nur durch eine Konvention). Ein Index ist dagegen eine in der physischen Wirklichkeit hinterlassene Markierung. Wer also ein Graffiti hinterlässt, ein symbolisch-indexikalisches (und meist auch ikonisches) Zeichen, das jedoch das Indexikalische betont, gibt damit zu erkennen, dass er auf die Wirklichkeit einwirken will. Man kann also sagen: Dass ein Graffiti ein ‚Statement‘ ist, eine ‚Aktion‘, eine ‚Intervention‘, eine oft auch politische Tat, kann man schon aus seinem Zeichentypus nach der Kategorisierung von Peirce erklären bzw. an diesem Zeichentypus erkennen.

---

<sup>5</sup> Die Rechtliche Situation zum Tatbestand der Verunstaltung durch Graffiti und damit der Sachbeschädigung wird in den beiden Paragraphen § 125, Sachbeschädigung und § 126, Schwere Sachbeschädigung im Rechtsinformationssystem des Bundes definiert (vgl. RIS: online)

## 2.2 Spur

"Spuren sind also der Ort, an dem stumme Dinge durch unseren Spürsinn ›zum Reden gebracht werden‹."

(KRÄMER 2007:19)

Die Auseinandersetzung mit dem Spurenbegriff spielt durch die gesamte Philosophiegeschichte hindurch eine wesentliche Rolle. Dabei bezeichnet der Begriff der Spur verschiedene Vorstellungen und Ideen, die immer wieder einen radikalen Wandel durchmachen: Das reicht von Aristoteles, der Spuren und Aufspüren sehr nüchtern als einen Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozess deutet, zu dem es ein Zeichen in einer räumlichen Position in Bezug zu anderen räumlichen Positionen und vorausgegangen Prozessen bedarf (vgl. PAPE 2007: 38), über Plotin (dessen Idee 500 Jahre später auch Augustinus folgt), der die Körperwelt als sichtbare Spur eines Gottes deutet und so in allem Wirklichen eine Spur sieht (vgl. KRÄMER 2007: 23f.), bis hin zum Wandel des Spurenparadigmas im 20. Jahrhundert. Hier wird einerseits der Spurbegriff stark abstrahiert beziehungsweise verallgemeinert, die Spur als Ort der Andersheit und ‚Differenz‘ gedeutet: Emmanuel Levinas verwendet in ‚*Die Spur des Anderen*‘ den Begriff der Spur, um damit die Grenzen der Interpretierbarkeit jedes Gegenüber aufzuzeigen (vgl. LEVIANS 1983: 209ff., KRÄMER 2007: 24); in Jacques Derridas Zeichentheorie ist jedes Zeichen stets nur die Spur seiner eigenen, abwesenden Bedeutung und der anderen Zeichen (vgl. KRÄMER 2007: ebd.). Carlo Ginzburg hingegen fasst, sehr viel praxisnäher, in seiner einflussreichen Studie ‚*Spurensicherung*‘ unter dem Begriff des Indizienparadigmas psychoanalytische, kunstwissenschaftliche und detektivische Methoden der Erkenntnisgewinnung zusammen, die sich dem scheinbar unwichtigen, nebensächlichen, konkreten Detail widmen und damit eine Gegenposition zu Galileis abstrahierter und generalisierter (Natur-)Wissenschaft einnehmen (vgl. GINZBURG 1983; vgl. auch KRÄMER 2007: 25f.).

An dieser Stelle einen Abriss der Geschichte des Spurenbegriffs zu geben, würde zu weit führen. Für die Behandlung des Graffitis als Spur oder Zeichen im städtischen Raum soll stattdessen eine Definition der Begriffe der Spur und des Spurenlesens stehen.

Zuerst soll festgestellt werden, dass, so wie bei Peirce von der Vermischung der verschiedenen Zeichenkategorien die Rede ist, auch die Spur kein konkreter, von anderen Zeichen (Symbolen, Ikonen) unterscheidbarer Gegenstand ist. Anstatt jeweils eigene

„Klasse[n] von Gegenständen“ (KRÄMER 2007: 11) darzustellen, meint Sybille Krämer in ihrer umfassenden Definition der Spur von 2007, ist die Zuordnung zu Spur oder einem anderem Zeichentyp eine Frage der Perspektive (vgl. ebd.).

Etymologisch kommt ‚Spur‘ vom mittelhochdeutschen Wort ‚spor‘ und bezeichnet den Fußabdruck. Am simplen Beispiel des Fußabdrucks sollen die Merkmale der Spur nach Krämer angeführt werden, um dann die Anwendbarkeit dieser Merkmale am Graffiti zu erproben. Krämer weist der Spur zehn Attribute zu (vgl. ebd. 14ff.): Als wesentliches Kriterium wird die *Abwesenheit* genannt, also die Abwesenheit dessen, der oder das die Spur erzeugt hat. Hierin unterscheidet sich die Spur von anderen indexikalischen Zeichen: Der Wetterhahn benötigt die Anwesenheit des Windes, um indexikalisch zu funktionieren, die Fußspur ist (auch logisch) erst sichtbar, wenn der Fuß, der sie hinterlassen hat, fort ist. Der Spur kommt des Weiteren eine *Orientierungsleistung* zu: Sie spielt eine Rolle für das Handeln des Spurenlesenden – der sich entscheiden kann, einer gefundenen Fußspur zu folgen oder auch nicht. Spuren sind außerdem geprägt von ihrer Materialität: Der Fußabdruck ist geformte Materie, und das ist seine Hauptsache – nicht die Ähnlichkeit des Zeichens oder die Konvention, der es entspricht. Die Formung der Materie wird erst durch die *Störung* einer Ordnung sichtbar: Der Boden hatte seine Ordnung, die durch den Fuß gestört wurde, und diese Störung ist das sichtbare Zeichen. Spuren sind zudem *unmotivierte* Zeichen: sie werden, wie erwähnt, nicht absichtsvoll hinterlassen. „Wo etwas bewusst gelegt und inszeniert wird, da handelt es sich gerade nicht mehr um eine Spur“ (ebd.: 16) – wie zum Beispiel beim Fußabdruck: einem unwillkommenen Verfolger dient er als Spur, absichtlich gelegt ist er hingegen eine andere Art Index, fallweise ein Symbol. Dass jemand die Störung der unberührten Oberfläche als Spur liest, ist nicht selbstverständlich (der Gärtner ‚liest‘ den Fußabdruck nicht, er beseitigt ihn bloß); ein weiteres Kennzeichen der Spur ist also ihre *Beobachter- und Handlungsabhängigkeit*. Damit sind Spuren auch immer vieldeutige Objekte, die erst im Rahmen von *Interpretation und Narration* ihre Bedeutung zugewiesen bekommen: „Spuren sind Zeichen besonderer Art: nämlich Zeichen, deren Bedeutung man nicht vorfindet und nicht einfach reproduzieren kann, sondern erst (er)finden muss [...] Spurenlesen ist die Rekonstruktion von Geschichten. Wenn man Spuren richtig interpretiert, markieren sie Anfang, Mitte oder Ende solcher Geschichten“, stellt auch Kruckenmeyer fest (KRUCKENMEYER 1993: 39). Der Verfolger rekonstruiert also aus dem Fußabdruck eine

Erzählung, die seinen Intentionen entsprechende Informationen und Abläufe enthält (die Tiefe des Fußabdrucks als Zeichen des Gewichts; die Form als Hinweis auf laufende oder gehende Fortbewegung, etc.). Spuren sind außerdem, was dem Verfolger schmerzlich bewusst ist, immer Zeichen eines *Zeitenbruchs*, also dessen, dass seit ihrem Hinterlassen-Werden Zeit vergangen ist; Spuren können auch verfallen, und die Verwitterung der Fußspur gibt Aufschluss über die Spanne der inzwischen vergangenen Zeit. Krämer sieht darin einen Unterschied zwischen Spur und Index – den ich nicht für zwingend halte, da in beiden Definitionen die „wirkliche[] Reaktion“ (s. o.) mit dem Objekt zentral ist. Ich halte es für ausreichend, die Spur als Unterkategorie des Index zu betrachten: Dann ist der Index der auf den Fuß hinweisende Abdruck und die Spur der unbeabsichtigt hinterlassene Index. Die Kommunikationssituation der Spurenlese ist dadurch *eindimensional und unumkehrbar*: Die Rollen von SenderIn und EmpfängerIn sind fix. Als letztes Merkmal der Spur nennt Krämer *Heteronomie und Passivität* der Spur, Eigenschaften, die Spuren wohl mit allen „Medien, die wir in der Funktion von ‚Boten‘ gebrauchen“ (KRÄMER 2007: 18), teilen: Spuren sind passiv. Die banale Seite dieser Eigenschaft ist, dass das Material, das sie empfängt, formbar sein muss und Spuren des Weiteren durch äußere Einflüsse verfallen. Anders verstanden bedeutet die Passivität der Spur, dass sie keinen Eigenwert hat und erst als Spur dient, wenn sie ein Spurenleser dazu macht.

Das Graffiti eröffnet dem Spurenleser unterschiedliche Bedeutungsebenen und Botschaften, ist aber keine ‚reine‘ Spur. Es enthält immer auch symbolische bzw. ikonische Elemente, außerdem ist, wie oben angemerkt, die Indexikalität des Graffiti auch symbolisch aufgeladen. Man kann also das Graffiti, so Hard, fürs erste lesen, wie es vermutlich intendiert wurde, wie es gelesen werden will, nach seinem „manifesten Inhalt“ und seiner „intendierten Bedeutung“ (HARD 1993: 73). Neben diesen Botschaften, die mit Hilfe von Codes entschlüsselt werden können, sind im Graffiti nach Hard aber auch immer latente Botschaften enthalten, was das Spurenlesen in diesem Zusammenhang interessant macht (und eigentlich erst ermöglicht). Hard geht so weit, die manifesten Botschaften als stereotyp, primitiv und unoriginell zu bezeichnen, und sieht einen viel spannenderen Aspekt in formalen Merkmalen wie der Größe, dem Material, der Schreibtechnik (bzw. der Professionalität des Auftrags) oder dem Standort. Solche

Faktoren geben nach Hard Aufschluss beispielsweise über die AutorInnen und AdressatInnen, die Selbstwahrnehmung und -bewertung sowie den Öffentlichkeits- und Politikanspruch des AktivistInnen, die soziokulturelle Stadtstruktur, die Zeitgeschichte, potentielle Stress- oder Konfliktzonen innerhalb der Stadt oder Territorien etc. (vgl. HARD 1993: 76 und 82). All diesen Aspekten kann man anhand des Graffiti nachgehen, wobei jedoch Hards Unterscheidung manifest/latent nicht deckungsgleich mit der hier in Anlehnung an Peirce und Krämer getroffenen zwischen Symbol und Index bzw. intendierter und nicht-intendierter (und damit eigentlich erst für die Spurensuche relevanter) Information ist: Die Orientierung auf den Adressaten hin ist zum Beispiel möglicherweise Teil der intendierten Wirkung und damit kein Aspekt von ‚Spur‘.

Fällt also das Graffiti in mehr als eine Zeichenkategorie, so lassen sich dennoch die meisten der bei Krämer angeführten Merkmale der Spur auch am Graffiti im öffentlichen Raum erkennen. Anhand dieser Merkmale lässt sich eine Art Systematik des Spurencharakters des Graffiti erstellen – wobei sich in einigen Fällen interessante Verschiebungen ergeben.

*Abwesenheit, Zeitenbruch* – Die zeitliche Vergangenheit der Anbringung eines Graffiti sowie räumliche Abwesenheit des Graffiti-Künstlers sind zwar auch aus polizeilicher Perspektive relevant, vor allem aber auch für die Wirksamkeit eines politischen Graffiti, die sicherlich erhöht wird, wenn ein Graffiti erscheint, ohne dass der Produktionsprozess beobachtbar war (meistens sind sie einfach irgendwann ‚da‘) und der Urheber anonym bleibt; prinzipiell kann man jeden Bewohner eines Grätzels<sup>6</sup> etc. für den Urheber halten, prinzipiell kann man jeden Moment ein Graffiti entdecken, das davor unbemerkt angebracht wurde. Anonymität spielt sicher auch bei der Popularität zum Beispiel eines Banksy eine große Rolle. Zur Spur im Sinne des ‚Zeitenbruchs‘ wird das Graffiti auch durch die sichtbaren Folgen der Zeit, des Verfalls oder der Verwitterung, die es zu einem Artefakt der Vergangenheit machen.

*Orientierungsleistung* – Das Straßenbild und damit der Eindruck, den man von einem Grätzl hat, wird auch von den dort angebrachten Graffiti bestimmt, die dem

---

<sup>6</sup> Als Grätzl wird in Wien ein Stadtquartier bezeichnet. Es handelt sich dabei nicht um eine Verwaltungseinheit sondern das Grätzl wird über „eine ›gefühlte‹, sozialräumliche alltagsweltliche Kategorie“ (SCHNUR: 37) definiert.

Interessierten so mögliches Wissen über seine Umgebung vermitteln und auch sein Handeln beeinflussen können. Ein Immobilienentwickler könnte beispielsweise durch viele ‚Die Häuser denen, die drin wohnen‘-Aufschriften abgeschreckt werden, ein linksliberales junges Paar auf Wohnungssuche weniger.

*Materialität* – Wäre das Graffiti nicht materiell und so oft mit der Zerstörung und aufwändigen Restauration einer Oberfläche verbunden, wäre es vermutlich weniger reizvoll, es anzubringen, da es sich beim Graffiti oft um einen Akt der Rebellion oder des Widerstands handelt. Blicke die Materie unberührt, würde es sich eher um eine temporäre Aktion handeln, die so auch weniger Aufmerksamkeit (und Ärger) provoziert.

*Störung* – Die Störung steht gewissermaßen komplementär zur Orientierungsleistung des Graffitis: Das Graffiti erhält gerade dann die meiste Aufmerksamkeit, wenn es nicht zu seiner Umgebung passt (wie in einem ‚besseren‘ Bezirk) oder einen unerwarteten/unüblichen Inhalt hat. Rechtsradikale Graffitis erhalten beispielsweise mehr Aufmerksamkeit als andere, auch wenn sie seltener vertreten sind: Hard hat das Anfang der 1990er festgestellt (vgl. HARD 1993: 79), und höchstwahrscheinlich ist das auch heute noch gültig – man bedenke den immer noch heiß diskutierten historischen Hintergrund und die Gesetzeslage, sowie das wissenschaftliche Interesse, das diese Graffitis heute erhalten.<sup>7</sup>

*Unmotiviertheit* – Das Graffiti ist, im Gegensatz zu diesem Merkmal der Spur, sehr wohl motiviert. Allerdings gilt das nicht für alle seine Aspekte: Ein Graffiti kann auch Auskünfte geben, die der Künstler bzw. die Künstlerin nicht bedacht hat, Auskünfte beispielsweise über sein soziales oder Bildungs-Milieu, seine orthographischen Kenntnisse, psychologische Faktoren, die mögliche Eile bei der Anbringung des Graffiti etc.

*Beobachter- und Handlungsabhängigkeit* sowie *Interpretativität, Narrativität und Polysemie* – In dieser Hinsicht, dass ein Graffiti mehr als nur die beabsichtigte Information enthält, gibt es auch einen Deutungsspielraum für denjenigen, der das Graffiti liest. Das ermöglicht die vielfältigen Herangehensweisen der wissenschaftlichen (oder spurenbasierten) Beschäftigung mit dem Graffiti (siehe dazu Kap. 4.2.1.1).

*Eindimensionalität, Unumkehrbarkeit* – Wie unumkehrbar, einseitig ist die Kommunikation mittels Graffiti? Hier wird wie sonst nirgendwo die Diskrepanz zwischen

---

<sup>7</sup> Sie auch die Initiative *#notmysymbol* an der Salzburger Universität (vgl. JEKL/LEHNER/VOGLER: 12f.)

Krämers Spurbegriff und dem Konzept der Spurensuche anhand des politischen Graffitis deutlich. ‚Antworten‘ auf Graffitis kommen nämlich vor: durch ergänzende oder überschreibende neue Graffitis. Diese Antworten können sich auf die bewussten wie die nicht bewusst gesetzten Informationen der beantworteten Graffitis beziehen. Die Kommunikation kann also in beide Richtungen, dialogisch funktionieren, und vielleicht spinnt sie sich auch noch weiter fort. Natürlich kann ein Graffiti aber auch als ‚Einbahnstraße‘ funktionieren, vielleicht ist das sogar die Norm – denn wenn sie auch vorkommen, sind Dialoge zwischen Graffiti-KünstlerInnen dennoch eher die Ausnahme.

*Medialität, Heteronomie, Passivität* – Wenn Krämer mit dieser Kategorie die Spur als bloßen passiven Träger einer Information bezeichnet, die von außen kommt und von außen wahrgenommen wird, ohne dass der Träger dabei wichtig wäre, trifft das für das Graffiti wohl nur am Rande zu. Das Graffiti als Kunstform hat auch selbst (künstlerisches) Gewicht, die Technik des Graffiti ist auch selbst wichtig und oft Quelle der symbolischen Bedeutung (siehe oben); das Graffiti ist also in seiner Hauptsache nicht bloß ‚heteronom‘, fremdbestimmt. Das heißt aber nicht, dass es dieses Merkmal nicht auch hat, und zwar immer: Jedes Graffiti kann Auskunft über etwas geben, das mit dem Graffiti als bestimmte Technik, als Kunstwerk, als bewusst gewählte Ausdrucksform nichts zu tun hat. Wenn an einem Graffiti zum Beispiel ablesbar ist, dass der/die KünstlerIn LinkshänderIn ist, hat das mit dem ‚Kern‘ der künstlerischen Aussage etc. nichts zu tun, unter diesem Gesichtspunkt ist das Graffiti passives, heteronomes Medium.

Der Merkmalskatalog geht offensichtlich von einer Ideal-Spur aus, die alle Merkmale möglichst in reiner Form aufweist: der Fußabdruck eines Tieres wäre eine solche. Allerdings ist das Paradigma „Spur“ viel weiter und umfasst auch Dinge, die außerdem oder gar hauptsächlich anders als als Spur gelesen werden. Das ändert nichts daran, dass sie – weil die Spur ja beobachterInnenabhängig ist – dennoch auch als Spur funktionieren; das gilt, wie dargelegt wurde, auch für das Graffiti.

## **2.3 Spurenlesen**

### 2.3.1 Das Spurenlesen als klassisches geographisches Paradigma

Ausgehend von einer emblematischen Darstellung eines hermetischen Philosophen beschreibt Hard eine vormoderne Form der Spurensuche: Dabei sind alle Spuren in der

Natur auch Spuren Gottes, und können als Zeichen gelesen werden, ähneln dabei aber (nach Peirce) Symbolen mehr als Spuren (Indices): Diese Spuren konnten als Quasi-Schriftzeichen Gottes auf das Ganze der Schöpfung bezogen werden (vgl. HARD 1995: 36f.). Auch im „Kern der klassischen Geographie“ (HARD 1995: 51) steckt laut Hard die Spurensuche, auch in dieser vormodernen Ausprägung: Eine „theologisierende, Gottes Winke lesende oder mitlesende Variante des Spurenlesens“ (ebd.: 47) fand sich dort in Resten noch im 19. Jahrhundert. Die Aufmerksamkeit verschob sich jedoch von der Erdoberfläche als Ort, an dem man die Spuren Gottes finden konnte, hin zur Erdoberfläche als dem Ort, an dem der Mensch oder die Kultur Spuren hinterlässt. Die Landschaft wurde zur „Registrierplatte“, zum „Palimpsest“, zum „materielle[n] Ausdruck“, auf dem soziale oder historische Prozesse oder menschliche Handlungen materielle Spuren hinterlassen (ebd.: 47).

Am Beispiel eines Kriminalromans, bei dem ein sehr kleiner Ausschnitt der Welt Ort der Spurensuche wird und nur menschliches Handeln (Morden) entschlüsselt werden soll, illustriert Hard einen weiteren für das Thema dieser Arbeit wichtigen Aspekt moderner Spurensuche (vgl. ebd.: 43): Hard zufolge kam es zu einer Veränderung der Maßstabsebene. Früher war der Untersuchungsgegenstand der Geographie die Gesamtheit der Welt, heute hingegen wird oft ein „winziger Weltausschnitt“ (ebd.: 43) betrachtet, nicht in seiner Bedeutung für das große Ganze, sondern für sich. Es geht um flüchtige, menschliche Spuren; gelesen wird nicht, was absichtsvoll (zum Beispiel von einem Schöpfergott) hinterlassen wurde, sondern was als Nebenprodukt anderer Handlungen übrig bleibt; dementsprechend kann man auch nicht auf einen gültigen Code zurückgreifen, sondern muss die Beziehung zwischen Zeichen und Bezeichnetem in jedem Fall selbst herstellen. Zudem weisen die Spuren nicht auf das Ganze ‚der Natur‘ hin, sondern haben begrenzte Gültigkeit – verweisen als Zeichen auf nicht mehr als den einen isolierten Akt ihrer Herstellung. Betrachtet man diese Entwicklung der Spurensuche im Fach Geographie weg vom (göttlichen) Zeichen, das als Hinweis auf die Welt (oder Schöpfung) als Ganze gelesen werden kann, hin zu einer Spurensuche am z.B. regionalen Fallbeispiel, so kann man feststellen, dass auch die Spurensuche am politischen Graffiti dem Endpunkt dieser Entwicklung entspricht.

### 2.3.2 Statt Regeln: Raffinement, „Faustregeln“, Selbstreflexion

Weil das politische Graffiti auch als Spur angesehen werden und die Arbeit am Graffiti als Spurenlesen betrachtet werden kann, kann der Gegenstand der Lektüre nicht nur anhand vorgegebener Codes entziffert werden. Anstelle fester Regeln zur Entzifferung gibt es eine Reihe von Fertigkeiten, die man haben bzw. Faustregeln, die man befolgen muss.

Spurenlesen braucht Raffinement: „Nichts ist an sich eine Spur, aber fast alles kann als Spur gelesen werden.“ (KRUCKENMEYER 1993: 39) Einen raffinierten, intelligenten Spurenleser macht aus, dass ihm alles „eine bedeutsame Spur [ist], was ihm eine Frage oder ein Problem zu lösen hilft.“ (ebd.) Das bedeutet, dass man zu der unüberschaubaren Zahl an möglichen Spuren erst einmal ein Problem finden muss, das sie lösen helfen. Dann muss unterschieden werden zwischen allem, was eine (relevante) Spur darstellt und allem, was irrelevant ist. (vgl. KRÄMER: 18f.) Aufgrund der gefundenen Spuren muss eine Vermutung aufgestellt werden. Spurenlesen ist eine „Kunst des (intelligenten) Vermutens“ (KRÄMER: 21), und das Ziel der Vermutung ist eine Hypothese; an allen weiteren Spuren soll dann die Gültigkeit der Hypothese gemessen werden, die dann anzupassen oder fallenzulassen ist (ein Vorgang, den Peirce als ‚Abduktion‘ bezeichnet; vgl. KRÄMER ebd.).

Gerhard Hard, auf dessen Überlegungen zu Zeichen und Spur zahlreiche didaktische Überlegungen zur Spurensuche basieren, (vgl. z.B. die Publikationen zur Spurensuche von Deninger oder Pichler) formuliert drei „Faustregeln“ oder „epistemologische Prinzipien des Spurenlesens“, die je eine „intellektuelle Phantasie“ ansprechen bzw. erfordern (HARD 1995: 62):

„Das Prinzip des zutageliegenden Untergrunds“: Wer Informationen sucht, so diese aus der Geologie abgeleitete Formulierung, braucht sie oft nicht erst in aufwendiger Weise zu erheben, oft liegen sie schon offen zutage, wenn auch nur punktuell – dafür aber unmittelbar beobachtbar. Zum Beispiel: Anstelle einer langwierigen Umfrage unter Mitgliedern einer bestimmten Subkultur liefert die Betrachtung ihrer Graffitis zwar nur stückweise, aber dafür unverstellte Aufschlüsse. Dieses Prinzip erfordert „spurenvermehrende“ Phantasie bzw. „Spurenphantasie“ – das offen zutage liegende muss als Spur erkannt werden.

Das zweite, „das Prinzip der plausiblen Konkurrenzhypothesen“ fordert, sich nicht mit einer ersten Interpretation zufrieden zu geben, „sondern soviel plausible und prüfbare

Alternativhypothesen zu produzieren wie irgend möglich“ (ebd.). Dieses Prinzip wiederum erfordert „Hypothesenphantasie“.

Das letzte, „das Prinzip der Triangulation oder der multiplen Operationalisierung – es erfordert „Operationalisierungsphantasie“ – hinterfragt, welche Spuren oder Indizien noch zu finden sein müssten, wenn die aufgestellte Hypothese richtig wäre. (Vgl. ebd.)

Was vor allem im zweiten Prinzip anklingt, ist der Aspekt der ständigen Selbstreflexion. Krämer stellt fest, die Erkenntnis, "dass wir keinen zeichenfreien und interpretationsunabhängigen Zugang zur Welt und Wirklichkeit (mehr) haben", sei eine der Leitideen der Moderne (KRÄMER 2007: 12); dieser Erkenntnis folgt die Idee der Spurensuche, weil in ihren oben angeführten Merkmalen die Reflexion ihrer vieldeutigen und mitunter zweifelhaften Aspekte stets mit enthalten ist: Zugang zur Wirklichkeit ist immer zeichenhaft und – wie bei der Spurensuche – immer Interpretationssache. Dass eine Spur ihre Bedeutung eher von ihrer Lektüre her bekommt also von demjenigen, der sie hinterlässt, lässt sich schon aus einer terminologischen Beobachtung Krämers ableiten: „Das Objekt (Spur) und eine Tätigkeit (Spüren) gehen eine elementare Beziehung ein, aber nicht so, dass diese Tätigkeit sich – wie es doch naheläge – auf das *Machen* von Spuren bezieht, vielmehr auf ihre Deutung und Verfolgung.“<sup>8</sup> (KRÄMER 2007: 13) Daraus ergibt sich für die Spurensuche die Notwendigkeit, sich Fragen wie die folgenden zu stellen: Welches Detail aus der Fülle könnte eine ergiebige Spur sein? Was kann ich noch als Spur in diesem Zusammenhang lesen? Welche Erklärungen gibt es für diese Spuren? Wenn die Erklärung stimmt, welche Spuren (oder anderweitige Fakten) müsste ich noch finden können? Dazu kommt, dass man sich all diese Fragen gewissermaßen zugleich und immer wieder stellt: Jede neue Antwort verlangt, dass man die anderen Fragen erneut stellt.

---

<sup>8</sup> Die Beobachtung ist scharfsinnig, deckt aber nicht alle Aspekte ab: Das Verb ‚spüren‘ bezeichnet die Tätigkeit des Befolgens von Anweisungen (im übertragenen, umgangssprachlichen Sinn), aber auch die des Hinterlassens einer Spur für den Nachfolgenden (zum Beispiel bei Schitouren).

### 3 Ausdrucksformen der Street Art

Nachdem nun die ‚Spur‘ begrifflich gefasst, der Spurencharakter des Graffiti und die Spurensuche in aller Kürzer im fachlichen Kontext sowie mit einigen ihrer methodischen und theoretischen Implikationen dargestellt wurde, gelten die folgenden Abschnitte dem Graffiti selbst – seiner Herkunft, seiner Technik, seinen politischen Ausformungen –, um damit seine Eignung für die gewählte Herangehensweise aufzuzeigen.

#### 3.1 Graffiti

Der Begriff ‚Graffiti‘, der sich im deutschen Sprachgebrauch als Singular durchgesetzt hat, kommt ursprünglich vom italienischen ‚graffito‘ für Schraffierung und ‚graffiare‘, ‚sgraffiare‘ für kratzen. Verwendet wird der Begriff zumeist als Sammelbegriff für anonyme Inschriften, kurze Mitteilungen, Sprüche sowie für Zeichen der Alltagskultur oder Kürzel gesellschaftlicher Randgruppen sowie ungegenständliche oder lineare Figuren und Formen. (Vgl. OLBRICH 2004: 830) Die Ursprünge des Graffiti reichen weit zurück in die vorchristliche Zeit und die Antike, als Beginn des Graffiti<sup>9</sup> in seiner heutigen Funktion wird in der Literatur zumeist der 5. November 1779 in Paris angegeben, als der französische Schriftsteller Re(s)tif de la Bretonne begann, die Mauern der Pariser Innenstadt mit der Inschrift „*5<sup>d</sup> 9<sup>bris</sup> malum*“ zu markieren<sup>10</sup> (vgl. OLBRICH 2004: ebd.). Sehr häufig wird auch in den Inschriften des Wiener Beamten Josef Kyselak, der seinen Namen im frühen 19. Jahrhundert an zahlreichen Denkmälern, Felsen und Burgen Österreichs hinterlassen haben soll, der Start des Graffiti gesehen (vgl. u.a. REINECKE 2007: 28), wobei davon auszugehen ist, dass etliche dieser Inschriften auch erst durch Nachahmungstäter entstanden sind, da sie zum einen erst nach Kyselaks Tod oder aber mit anderer Schreibweise des Namens umgesetzt wurden (vgl. OLBRICH 2004: ebd.).<sup>11</sup>

Als tatsächlicher Beginn der gegenwärtigen Graffiti-Bewegung gilt schließlich die US-Amerikanische Hip-Hop-Bewegung in den Städten Philadelphia und New York der 1960er und 1970er Jahre. Dabei ging es den jungen Akteuren um das Verbreiten ihres Namens

---

<sup>9</sup> Wobei es hier deutliche Unterschiede in der Auffassung gibt, was ein Graffiti ist oder nicht – in diesem Zusammenhang gemeint ist das, was im Laufe der Arbeit mit ‚tag‘ bezeichnet wird.

<sup>10</sup> Das Datum markierte den Beginn seiner Krankheit (vgl. OLBRICH 2004: 380).

<sup>11</sup> Auf die Anfänge und die Verbreitung des politischen Graffiti wird im Kapitel 3.3.1 noch genauer eingegangen.

(meist in Form eines Pseudonyms) oder eines Kürzels möglichst überall in der Stadt. Bevorzugt wurden U-Bahnen und Züge, deren Stationen sowie Hauswände. Diese Methode, simple Namenszüge, Kürzel oder Pseudonyme vielfach anzubringen, um dadurch Bekanntheit bzw. Ansehen in der Szene zu erlangen (was aber keine Territorialmarkierung darstellt), nennt sich ‚taggen‘ (von ‚tag‘ für ‚Markierung‘, ‚Etikett‘) (vgl. REINECKE 2007: 28f.). Auch in den beiden oben genannten Fällen de la Bretonnes bzw. Kyselaks handelt es sich eigentlich um Tags.

In den frühen 1980ern breitete sich der Graffiti-Boom aus Nordamerika auch in Europa aus und der Begriff ‚Graffiti‘ etablierte sich umgangssprachlich für sämtliche Werke, die unautorisiert im öffentlichen Raum angebracht wurden (vgl. ebd.: 37).

In den letzten 25 Jahren haben sich die Bereiche und Techniken, in denen sich Künstler im öffentlichen Raum ausdrücken, deutlich erweitert<sup>12</sup> (vgl. SCHAEFER-WIERY u. SIEGL 2000: 88); politische Statements beschränken sich schon lange nicht mehr nur auf gesprayte Worte oder Symbole. Immer häufiger finden sich großformatige Wandbilder<sup>13</sup>, Sticker, Cut-Outs, Stempel, Kacheln oder Plakate an den Mauern der Städte; auch das ‚urban knitting‘, auch Wollgraffiti genannt, sowie das ‚ad busting‘<sup>14</sup> sollen auf Grund ihrer zum Teil hohen politischen Aussagekraft nicht unerwähnt bleiben.

Der Vorteil mancher dieser Techniken im Vergleich zu großen, aufwändigen Graffiti liegt in der schnellen und unauffälligen Möglichkeit der Anbringung und auch der raschen großräumigen Verbreitung im öffentlichen Raum. Zudem hat sich das klassische gesprayte Graffiti wohl auch schon etwas abgenutzt, weshalb AktivistInnen nun nach immer neuen Möglichkeiten suchen, Aufmerksamkeit zu generieren.

Auf Grund der Vielzahl der Techniken und Möglichkeiten, den öffentlichen Raum mit visuellen Interventionen für sich bzw. seine Botschaften zu reklamieren, werden im Folgenden die häufigsten Ausdrucksformen definiert und erläutert, wobei gilt, dass die Übergänge manchmal fließend sind und verschiedene Begriffe in der Literatur, vor allem aber in der Umgangssprache oftmals synonym verwendet werden.

---

<sup>12</sup> Zu Definitionen der Sonderformen siehe Kapitel 3.2.

<sup>13</sup> Die Tradition der Wandbilder, insbesondere politischen Inhalts, reicht auch bereits weit in die Anfänge des 20. Jahrhunderts zurück und wird in Kapitel 3.3.1. noch genauer dargestellt.

<sup>14</sup> Bei ad bustings (‚ad‘ als Abkürzung für das englische ‚advertisement‘, Werbung, und ‚busting‘ für ‚zerstören‘) handelt es sich um die gezielte Zerstörung von Werbekampagnen auf Plakaten im öffentlichen Raum durch Graffiti- bzw. Street Art-Interventionen (vgl. BEYER 2012: 68).

### 3.2 Begriffsdefinitionen

Seit den 2000er Jahren tritt in Großstädten, insbesondere in gentrifizierten Stadtteilen, ein neues Phänomen auf, das weithin als Street Art, Urban Art oder Post-Graffiti bezeichnet wird (vgl. REINECKE 2007: 17). Dabei handelt es sich um Arbeiten in unterschiedlichsten Dimensionen (von kleinen Aufklebern hin zu lebensgroßen, detailreichen Werken), die nicht selten mit starken politischen Aussagen verbunden sind und deren Techniken im Bereich des Graffiti und seiner Sonderformen anzusiedeln sind.

Neu und interessant daran ist, dass ein deutlicher Wandel in der Wahrnehmung stattgefunden zu haben scheint, da es manche der Arbeiten beziehungsweise AktivistInnen geschafft haben, in der Differenzierung zwischen Kunst und politisch motivierter Sachbeschädigung ersterer zugerechnet zu werden, was im Kunstdiskurs zu einer Debatte über Bezeichnungen und Einordnung geführt hat (siehe u.a. bei REINECKE 2007).

Viele der Street-Art-KünstlerInnen, die genauso wie Graffiti-AktivistInnen ihre Werke illegal im öffentlichen Raum anbringen, lehnen trotzdem jegliche Definitionsversuche ihrer Kunstströmung, die das Wort Graffiti beinhalten (wie *Post-Graffiti*), ab. Sie fürchten, ihre Kunst könnte damit ebenso negativ konnotiert werden wie Graffiti, das tendenziell Unmut in seinen BetrachterInnen hervorruft. Auf der anderen Seite wird wiederum der Begriff *Art* von einigen AktivistInnen abgelehnt, da sie die Arbeiten selbst nicht als Kunst ansehen. (Vgl. ebd.: 24)

Einem weiteren Aspekt der Bezeichnung *Post-Graffiti*, nämlich der Implikation, Graffiti sei tot, widerspricht Julia Reinecke, die sich als erste ausführlich der Thematik ‚Street Art‘ widmet. „Der Post-Graffitibegriff, der sich auf Aufkleber, Schablonen, Poster und andere urbane Interventionen im öffentlichen Raum bezieht, besagt jedoch in keiner Weise, dass Graffiti tot ist, sondern lässt eine parallele Existenz von *Writing* zu. Der Begriff bezieht sich vielmehr auf die Herkunft vieler Akteure vom Graffiti, die sich nun mit Post-Graffiti neuer Formen und Ausdrucksweisen bedienen und in der Regel auch eine andere Zielgruppe erreichen wollen.“ (REINECKE 2007: 24) Die Street-Art- oder, nach Reinecke, Post-Graffitibewegung geht demnach aus der Graffiti-Bewegung hervor und umfasst die parallele bzw. sich zum Teil überschneidende Existenz unterschiedlichster Ausdrucksformen im öffentlichen Raum, die von Personen mit unterschiedlichen

Intentionen eingesetzt werden. Dem Laien erschwert die Gleichzeitigkeit der Strömungen eine Einordnung der Werke; selbst wenn man sich intensiv mit der Thematik auseinandersetzt, wird letztlich nur durch das Eintauchen in die Subkulturszene und durch Interviews mit AktivistInnen und KünstlerInnen eine Einordnung ermöglicht.

Im Folgenden soll zur Sensibilisierung für die unterschiedlichsten Interventionen, die zu dieser Gattung gezählt werden können, in drei kurzen Kapiteln ein Überblick über die gängigsten Techniken gegeben werden: Das erste Kapitel befasst sich mit den ‚klassischen‘ Graffiti, die auch in der Alltagssprache als solche bezeichnet werden, die sich aber im Fachjargon in eine Vielzahl von Untergruppen teilen: American Graffiti, Writing, Tag, Streichgraffiti, Mural. Im zweiten Kapitel werden jene Sonderformen beschrieben, die von Reinecke in Zusammenhang mit dem Aufkommen der Street-Art gesehen werden: Stencil, Paste up oder Stempel; zuletzt werden mit dem Urban Knitting und Kacheln die jüngsten der Sonderformen erläutert, und damit solche, die von der Öffentlichkeit wohl am wenigsten eindeutig als Graffiti erkannt oder eingeordnet werden.

### 3.2.1 Graffiti, Writing, Tag, Streichgraffiti, Mural, Spruchgraffiti

Das ‚Writing‘, oder auch ‚American Graffiti‘, ist, so Siegl, dem Bereich der künstlerischen Produktionen zuzuordnen und besteht aus hoch komplexen Schriftbildern sowie figurativen Gestaltungselementen (sogenannten ‚Characters‘), die einen künstlerischen Anspruch erheben (siehe beispielsweise Abb. 9) (vgl. SIEGL 1996: 405). Der Begriff ‚Writer‘ wurde ursprünglich lediglich für Urheber der Signaturengraffiti verwendet, hat sich aber bis heute auch für jene großer Schriftzüge etabliert (vgl. TREECK 2001: 412). Zudem wird der Begriff ‚American Graffiti‘ heute auch oft im Zusammenhang mit großen Auftragsarbeiten verwendet (vgl. SIEGL 1996: 69).

Im Gegensatz zu Writings, die in erster Linie mit Spraydosen bzw., wenn sie sehr klein ausfallen, mit Stiften angefertigt werden (vgl. TREECK 2001: 416), spielt es bei ‚Murals‘ (Mauerbildern), die wiederum als Vorläufer der Writings gelten und bereits in den 1930er Jahren in New York zur Verbreitung politischer Botschaften auftauchten, keinerlei Rolle, mit Hilfe welches Mittels sie produziert werden. Es kann sich bei den großformatigen Arbeiten sowohl um Auftragswerke (siehe dazu Abb. 10, mit einer Arbeit des international angesehenen belgischen Street-Art-Künstlers ROA, der bereits einige Auftragsarbeiten in

Wien angefertigt hat (vgl. INOPERABLE 2015: online)) als auch um illegale Arbeiten handeln, sie können gesprayed oder mit Hilfe von Pinseln gemalt sein. (Vgl. TREECK 2001: 280) Als Streichgraffiti, Streichbombing beziehungsweise Roll-up oder Roll-down (je nach Art des Auftrags) (Abb. 11) werden jene Werke bezeichnet, die mit Hilfe von Malerrollen oder breiten Pinseln und nicht mit Spraydosen angebracht werden (vgl. NOWAK 2018: online).

Die schon erwähnten Signaturengraffiti (Abb. 12) oder – häufiger – Tags stellen für viele die Reinform und den Ursprung des Graffiti dar. Sie bestehen in einem Namenszug oder Kürzel; den AktivistInnen geht es um eine möglichst große Verbreitung des Tags und die damit verbundene Steigerung des Bekanntheitsgrads innerhalb der Szene (vgl. TREECK 2001: 264f.). Diese Tags dürfen aber nicht verwechselt werden mit jenen, die, ebenfalls von den USA in den 1970er Jahren ausgehend, von Gangs genutzt wurden oder werden, um städtisches Territorium für sich zu reklamieren (vgl. LEY U. CYBRINSCY zitiert nach: REINECKE 2007: 28).

Einfache, in der Regel kaum gestaltete Graffiti, die Sprüche, Parolen oder Slogans zum Inhalt haben (wie beispielsweise: *„Die Häuser denen, die drin wohnen“*, siehe auch Abb. 13) werden auch ‚Parolen- oder Spruchgraffiti‘ genannt (vgl. TREECK 2001: 361). Gerade im Zusammenhang mit dem politischen Graffiti tauchen diese sehr häufig auf und sind neben dem Schablonengraffiti ein häufig genutztes Medium zur Verbreitung solcher Botschaften.

Häufig werden in der Umgangssprache auch die Begriffe ‚Schmierereien‘ oder ‚Kritzeleien‘ verwendet, insbesondere für Schriftzüge und Tags, die ohne künstlerische Intentionen hergestellt werden, oftmals schwer entzifferbar und handwerklich minderwertig gesprayed sind und dabei lediglich zum Ausdruck einer Botschaft dienen – dabei handelt es sich meist um abwertende Äußerungen, die negative Aspekte wie die Beeinträchtigung des Stadtbildes meinen (vgl. SIEGL 1996: 70).

### 3.2.2 Sonderphänomene des Graffiti I – Stencil, Stempel, Paste up

Siegl ordnet jene Akte, die sich durch ihre rasche und standardisierte Reproduzierbarkeit auszeichnen, wie Schablonengraffiti, Cut Outs oder Stempel, den Sonderphänomenen des Graffiti zu. Bei einem Graffiti oder Writing handle es sich im Gegensatz dazu um ein Einzelstück, das in der Regel nicht noch einmal gleich hergestellt werden kann. (Vgl. SIEGL

1996: 70) Bei oben genannten Sonderformen geht es hingegen gerade um das Ausnutzen dieser Möglichkeit, nämlich der raschen, unaufwändigen Verbreitung einer Botschaft im öffentlichen Raum, die durch diesen Umstand oft eine weite und flächendeckende Streuung finden kann. (Siehe zum Beispiel das Auftreten der Stencils ‚*Never let the Fascists hit the streets*‘ und ‚*Plattform radikale linke*‘, siehe Abb. 14 und 15, am Kardinal Rauscher-Platz und dessen Umgebung aus dem Sommer 2016, die alleine in diesem Bereich an die 30 mal angebracht wurden.)<sup>15</sup>

Das Stencil, auch ‚Cut out‘, ‚Pochoir‘ oder ‚Schablonengraffiti‘ genannt, ist ein relativ junges Phänomen in der Graffiti- und Street-Art-Szene. Die Technik verbreitete sich in den 1980er Jahren, von Blek le Rat wiederentdeckt, von Paris aus in ganz Europa. Der große Vorteil der Schablonen aus Karton, Kunststoff oder Metall ist, dass diese zu Hause vorbereitet und dann schnell und unauffällig verbreitet und häufig wiederverwendet werden können. (Vgl. TREECK 2001: 231)

Ebenfalls schnell und einfach zu verbreiten sind Stempel, Sticker oder Paste ups. Paste ups sind auf Papier, zum Teil mit Schablonen gesprühte Graffitis, die schnell mit Kleister (oftmals einfach aus Mehl und Wasser bestehend) auf Mauern oder Plakatwände geklebt werden. Bei Stickern (wie in Abb. 16) wird ähnlich vorgegangen; sofern sie nicht extra hergestellt werden, werden kostenlos aufliegende Sticker (beispielsweise Werbeaufkleber) herangezogen, um sie zu überdrucken, zu übermalen oder zu besprühen (vgl. BAUER 2010: 33). Diese Sticker sind oft relativ klein, werden weniger intensiv wahrgenommen und rufen somit auch keine große Ablehnung hervor. Oftmals befinden sie sich an der Rückseite von Verkehrsschildern, an Stromkästen oder Wartehäusern. Die Sticker werden, neben der angestrebten Kommunikation mit PassantInnen, auch als Kommunikationsmittel zwischen den AktivistInnen genutzt. Dies passiert zum einen über neue Sticker, die sich inhaltlich auf bereits geklebten beziehen, zum anderen aber auch durch die Veränderung eines geklebten Stickers. (Vgl. REINECKE 2007: 119f.)

---

<sup>15</sup> Zu den Sonder- oder Rand- und Nebenphänomenen zählen laut Siegel auch Phänomene, die vom Betrachter keineswegs als Graffiti eingestuft werden: um handschriftliche Mitteilungen, die im Rahmen von Umbauarbeiten angebracht werden, offizielle Schablonengraffitis, wie jene, die im 2. Weltkrieg Luftschutzkeller auswiesen, oder Zettel, die, im öffentlichen Raum angebracht, über das Verschwinden eines Haustieres informieren (vgl. SIEGEL 1996: 83f.). In manchen Fällen überschneiden sich die Zuordnungen zwischen Graffiti und solchen Sonder- und Rand- oder Nebenphänomenen; in allen anderen Fällen werden die in dieser Kategorie angeführten ‚Graffiti‘ im Weiteren nicht berücksichtigt.

### 3.2.3 Sonderphänomene II: Kacheln, Urban Knitting

„Kacheln“ und „Urban Knitting“ gehen noch etwas weiter und werden vom Passanten wohl kaum noch als Graffiti wahrgenommen, sind diesem aber unter bestimmten Gesichtspunkten zuzuordnen.

Das Urban Knitting, Yarn Bombing oder auch Knit Graffiti ist eine sehr junge Ausprägung des Graffiti und ist erst in den 2010er Jahren von Nordamerika nach Europa gekommen. Beim Urban Knitting werden zumeist fest stehende Objekte im öffentlichen Raum wie Laternenmasten, Telefonzellen, Bäume, Bänke etc. umhäkelt. Dabei werden meistens vorab Vorbereitungen getroffen, vor Ort werden die Stücke nur noch vernäht. Da es keine tatsächliche Sachbeschädigung darstellt, sondern mit einer Schere relativ einfach und schnell zu entfernen ist, handelt es sich dabei auch um eine nicht illegale Form der Street Art. (Vgl. SPRINGER 2015: online)

Die Beweggründe für das Anbringen solcher Strickstücke sind ebenso vielfältig und politisch motiviert wie in den anderen Bereichen der Street Art. Sie reichen von Feminismus über Antikapitalismus bzw. –konsumismus bis hin zur Auseinandersetzung mit der Flüchtlingspolitik, Atomkraft oder ähnlichem (vgl. ebd.). So wurden beispielsweise in Wien im März 2011 zum 100-jährigen Jubiläum des Frauentages von 100 strickenden Frauen 100 Objekte entlang der Ringstraße umstrickt (siehe beispielsweise Abb. 17). Dabei ging es den TeilnehmerInnen um Grundrechte „wie gleichen Lohn für gleiche Arbeit [...], die Entprivatisierung textiler Techniken und die Eroberung primär männlich konnotierter öffentlicher Räume“. (SCHMIDT 2011: online)

Kacheln wurden über den Street-Art-Künstler Invader, der sich mit Pixelskulpturen aus dem 1970er-Jahre-Computerspiel „Space Invader“ einen Namen machte, zu einem invasiven Medium im urbanen Raum. Er brachte von 1998 bis 2006 in 30 Städten je zehn bis vierzehn solcher Pixelmosaiken an (siehe auch Abb. 2), wobei keines dem anderen gleicht. (Vgl. REINECKE 2007: 82f.) Wie auch Banksy oder Blek Le Rat ist Invader heute ein anerkannter, in Galerien vertretener Künstler. Eine weitere, in den letzten Jahren immer häufiger genutzte Einsatzmöglichkeit von Kacheln sind Fliesen mit Text und/oder Bild (wie in Abb. 18). Hierzu werden handelsübliche Badezimmerfliesen mit Graffiti besprüht oder mit Siebdruck bedruckt und mit Kleber an Wänden angebracht (vgl. ARENTZ 2015: online). Dabei handelt es sich ebenso wie beim Stempel, Sticker oder Stencil um eine sehr schnelle Möglichkeit der Intervention im öffentlichen Raum.

### 3.3 Was ist ein politisches Graffiti? – Über die unterschiedlichen Dimensionen des Politischen

„Today's graffiti are tomorrow's headlines“  
(LEY/CYBRIWSKY 1974: 491)

Die Diskussion darüber, ob American Graffiti, Writings oder Tags (also die vom Passanten als das Graffiti per se wahrgenommenen Ausdrucksmittel) politisch sind oder nicht, währt bereits lange. Die Sache ist im Fall expliziter politischer Forderungen zum Beispiel eines Writings klar: Dem Spruch- oder Parolengraffiti wird die politische Dimension im Gegensatz zum American Graffiti nicht abgesprochen, es stellt eine „demokratische Methode zur Offenlegung von Verschwiegenem oder weithin Verdrängtem dar“ (NORTHOFF 2005: 124f.). Die politische Dimension und Aussagekraft dieser Graffiti geht sogar so tief, dass politische und soziale Tendenzen innerhalb einer Gesellschaft vorab an ihnen zu erkennen sein können (vgl. ebd.: 124).

Für die Form der ‚bloßen‘ Anbringung von Namenszügen oder Erkennungszeichen, der Tags, ist die Frage nach dem Politischen nicht so einfach zu beantworten: Jean Baudrillard geht in seiner Abhandlung *Kool Killer* (zuerst veröffentlicht 1975), einer der ersten, wohl aber bekanntesten, Auseinandersetzungen mit dem Graffiti-Phänomen dieser Zeit, so weit, lediglich die inhalts- und bezugslosen Tags dem Graffiti zuzuordnen: „Die Graffiti sind ein eigentümlich New Yorker Phänomen. In anderen Städten mit starken ethnischen Minderheiten findet man zwar viele wilde Wandmalereien, improvisierte und kollektive Werke ethno-politischen Inhalts, aber kaum Graffiti.“ (BAUDRILLARD 1975: 25) Diese „wilden Wandmalereien“ mit politischen oder revolutionären Botschaften stehen für ihn im Gegensatz zum Graffiti, das keinen „politischen oder kulturellen Bezug“ hat und „nichts als Signatur“ (ebd.: 37) ist: „Sie allein sind wild, denn ihre Botschaft ist gleich Null.“ (ebd.) Diese Baudrillard'sche Unterscheidung und die Festlegung, dass lediglich botschafts- und inhaltslose Tags als Graffiti gelten, hat sich allerdings nicht durchgesetzt.

Außerdem muss angemerkt werden, dass Baudrillards Graffiti-Begriff nur scheinbar unpolitisch ist. In Wirklichkeit nämlich haben Graffiti nach Baudrillard, gerade weil sie nichts bedeuten, subversive Kraft (vgl. ebd.: 38). Die Wandbilder und Parolen ethnischer Gruppen, die er nicht dem Graffiti zurechnet, sind zwar nicht der Kultur, aber immer noch einer „Gegenkultur“ (ebd.: 36) zuzuordnen. Graffiti nach Baudrillards Verständnis richten sich aber gegen ‚Kultur‘ überhaupt, gegen das Funktionelle, Offizielle, gegen Bedeutung

und Sinn. Sie nehmen der Architektur der Stadt ihre rein „funktionale[] und institutionelle[] Markierung“, sie stellen sich den Wolkenkratzern, diesen „Megazeichen der Allmacht des Systems“ (ebd.: 35) entgegen – und sind so, in einem tieferen Sinne, also sehr wohl politisch.

Vor allem die politische Intention bzw. Funktion der ästhetisch aufwändigeren Form des Graffiti, des American Graffiti, wird immer wieder in Zweifel gezogen. In einer Studie zur deutschen Graffiti-Szene hat Human Behforouzi 2006 behauptet, American Graffiti seien inhaltslos, und sie auf die bloße Ästhetik reduziert (vgl. BEHFOROUZI zitiert nach VOLLAND 2010: 96f), ein Standpunkt, dem oft widersprochen wurde. Janna Volland sieht in dieser scharfen Trennung zwischen ‚politisch‘ und ‚unpolitisch‘ eine Missachtung wichtiger Dimensionen des Politischen. Allein die Irritation, die beim Betrachter ausgelöst wird, der Angriff auf eine private Fläche oder die „Identitätsfindung der Sprayer im öffentlichen Raum“ (VOLLAND 2010: 101) seien Symptome des Politischen (vgl. ebd.: 101f.).

Dirk Lange befasst sich in diesem Sinn eingehend mit den unterschiedlichen Dimensionen des Politischen und schlägt eine Dreiteilung des Politikbegriffs vor:

- politische Prozesse („Politics“): formelle und informelle soziale Interaktionsformen zur Verhandlung und Durchsetzung politischer Ziele;
- politische Inhalte („Policy“): diejenigen gesellschaftlich relevanten Inhalte, die von staatlichen wie nichtstaatlichen Institutionen, Gruppen etc. geteilt werden und zur Durchsetzung von verbindlichen Regeln führen;
- politische Strukturen („Polity“): die formellen und informellen Institutionen, die aus politischen Themen Regeln ableiten; (vgl. LANGE 2010: 21)

Diese Auffächerung des Begriffs Politik in Politics, Policy und Polity führt dazu, dass nahezu alles politisch relevant sein und „es kein ausschließlich politisches oder unpolitisches Handeln“ (LANGE 2010: 22) mehr geben kann. Das lässt sich auf die Bestimmung des Graffiti anwenden: Ein politisches Writing nimmt durch die öffentliche Thematisierung politischer Inhalte auch am politischen Prozess zur Beeinflussung politischer Strukturen teil. Aber auch das unpolitische, inhaltslose American Graffiti oder Tag hat eine politische Dimension, weil es – nach Baudrillard – das Politische selbst attackiert (und zum Beispiel dem Politischen einen bewusst ‚inhaltslosen Inhalt‘ entgegensetzt), weil es als „Okkupationsgeste“ gegen gesellschaftliche Regeln („Policies“) verstößt oder weil es auf den Graffiti-Künstler als Individuum und damit als relevanten

Teilnehmer auch am politischen Prozess („Politics“) aufmerksam macht (vgl. VOLLAND 2010: 105ff.). Praktisch jedes Graffiti bekommt somit eine politische Dimension.

### 3.3.1 Graffiti als historisches Mittel der politischen Kommunikation und Intervention im öffentlichen Raum

Graffiti haben als Mittel der politischen Kommunikation im öffentlichen Raum eine lange Tradition. In der Entstehungsgeschichte des Graffiti, dessen Beginn zumeist bei Res(t)if de la Bretonnes und Josef Kyselaks Tags angesetzt wird (siehe Kap. 3.1), werden ältere politische Kundmachungen an Hausmauern oftmals außer Acht gelassen beziehungsweise nicht als Graffiti angesehen – wohl weil sich die Definitionen des Graffiti generell auf American Graffiti und Tags beziehen und sich in den vergangenen Jahren erst langsam ein weiter gefasster Graffiti-Begriff etabliert hat. Johannes Stahl beschreibt ausführlich das Vorkommen vollständiger politischer Abhandlungen an Pariser Hausmauern im Rahmen der Französischen Revolution. In Karikaturen und Druckgrafik aus derselben Zeit zeigt sich, dass neben dem Leitspruch ‚Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit‘ wohl an zahlreichen Wänden der Stadt politische Meinungen kundgetan wurden oder aber Individuen sich mit Hilfe dieses Ausdrucksmittels Luft machten. (Vgl. STAHL 1989: 22ff.)

Politische Graffiti wurden in der Geschichte oft nicht nur als anonymes Mittel der Rebellion, sondern auch von der politischen Opposition gegen das vorherrschende System oder von den Herrschenden selbst als Propagandamittel eingesetzt, wie beispielsweise in Form von Schablonengraffiti unter den Nationalsozialisten<sup>16</sup> oder bemalten Zügen in der Sowjetunion in den 1930er Jahren (vgl. TREECK 2001: 314f.). In der Nachkriegszeit wurde die Bemalung von Hausmauern oder Überresten von Häusern oftmals für die Anbringung von Suchanzeigen für vermisste Familienmitglieder genutzt (vgl. STAHL 1989: 31).

Als eine Sonderform des politischen Protests und der Revolution und als Vorbild der großformatigen Murals können die Wandbilder im Mexiko der 1930er Jahre gesehen werden. Die monumentalen Auftragswerke von bedeutenden Künstlern wie beispielsweise Diego Rivera dienten als Ausdrucksmittel der Revolution und des Widerstandes und waren im Folgenden Vorbild für politische Artikulationen. (Vgl. BIANCHI

---

<sup>16</sup> Hier wurden beispielsweise gegen Kriegsende Durchhalteparolen wie ‚Zerschlagt den Zersetzungswillen des Feindes‘ in Form von Schablonengraffiti an Hausmauern gesprüht (vgl. STAHL 1989: 30).

1984: 140f.) In Nicaragua waren es im Gegensatz zu Mexiko weniger großformatige Wandbilder als vielmehr schnell gesprayte Parolengraffiti, die die in den Bergen zurückgezogenen Guerillas nutzten, um sich damit gegen die Diktatur aufzulehnen und eine breite Bevölkerungsschicht mit ihren Botschaften zu erreichen. Diesen offensiven und drohenden Kampfansagen der frühen 1970er Jahre folgten nach dem Sieg über das Regime programmatische Ansagen, die heutigen Wahlslogans ähneln, von denen sich einer bis in die heutige Zeit erhalten hat und auch in Mitteleuropa nicht selten zu finden ist: *„no pasarán“*<sup>17</sup>. In Nicaragua lässt sich zudem ein eigentümliches Phänomen im Bereich der Graffiti-Ästhetik beobachten: Die straffe Organisation in Wohnblöcke unter den Sandinisten brachte eine Vereinheitlichung der Schablonengraffiti hervor; jeder Block hatte eigene Schablonengraffiti, die eine Zuordnung ermöglichten, wobei daneben aber noch weiterhin spontan gesprayte Spruchgraffiti existierten. (Vgl. FREY 1984: 145ff.)

Neben Mexiko und Nicaragua spielen auch in Chile politische Äußerungen in Form von Malereien oder Parolen eine bedeutende Rolle. Auch hier gibt es, wie in Mexiko, großformatige Auftragswerke mit hohem künstlerischem Anspruch auf öffentlichen Bauwerken. Daneben steht aber schnell verfasste politische Propaganda in Form von Parolen oder Schriftzügen, die auf aktuelle Tagesthemen Bezug nimmt und eine breite Auseinandersetzung in der Öffentlichkeit erzeugen will. Als dritte Variante bestehen großformatige Wandmalereien an öffentlich sichtbaren Flächen mit politischen und sozialkritischen Inhalten, die zum gesellschaftlichen Veränderungsprozess beitragen sollten, zudem den großen Vorteil der Lesbarkeit auch für Analphabeten aufwiesen und durch ihre Größe, Buntheit und ästhetische Qualität offensiv Aufmerksamkeit auf sich zogen. (Vgl. PAAS 1984: 152ff.)

Auch in Europa, insbesondere in Lissabon, tauchten (auch orientiert an politischen Ausdrucksformen Südamerikas) 1974 im Zuge der Nelkenrevolution quasi über Nacht an Hausmauern politische Parolen auf (vgl. BIANCHI 1984: 15).

Da das Anbringen von Graffiti beziehungsweise großformatigen malerischen Äußerungen im benachbarten Spanien legal ist, führt das dazu, dass der Anteil an hastig gesprayten Graffiti in diesem Land wesentlich geringer ist. Wandmalerei wurde zu einem lokalen

---

<sup>17</sup> *„¡No pasarán!“* (‚Sie werden nicht durchkommen!‘) ist ein antifaschistischer Slogan, der in Spanien, später in Südamerika, vor allem Nicaragua zum Einsatz kam (vgl. FREY 1984: 146.).

Ausdrucksmittel für unterschiedliche politische Ideologien von unterschiedlichen Personen und Gruppierungen (vgl. WENDT 1984: 158f.).

Im Allgemeinen erlebten die politischen Spruchgraffitis in den 1960er Jahren im Zuge der Studentenrevolution als Mittel der Kommunikation untereinander sowie zur Provokation konservativer Kreise ein Hoch (vgl. TREECK 2001: 314f.). Neben politischen und subversiven Statements brachten daraufhin die 1970er Jahre auch das Phänomen des Werfens von Farbbeuteln als neue Form des visuellen Protests hervor (vgl. BIANCHI: 15.). Farbbeutel kommen auch heute noch als Zeichen des Widerstandes zum Einsatz. Macht man sich in Österreich auf die Suche nach solchen Interventionen, bekommt man zumindest im Stadtbild der beiden größten österreichischen Städte den Eindruck, dass diese vornehmlich im Rahmen von Protesten gegen rechtskonservative und nationalistische Burschenschaften eingesetzt werden (siehe zum Beispiel Abb. 19).

Treeck und Stahl vertreten die Ansicht, dass politische Graffitis heute generell in den Hintergrund getreten sind. Die Autoren stellen sogar deren gegenwärtige Bedeutungslosigkeit fest, außerdem den geringen tatsächlichen Einfluss der Sprayer (die Treeck insbesondere als Frauenrechtlerinnen, HausbesetzerInnen und Kurden identifiziert) (vgl. TREECK 2001: 315, sowie STAHL 1989: 35). Und tatsächlich – misst man die Anzahl politischer Sprüche oder Aussagen an der Zahl der Graffiti insgesamt, sind es wenige. Dennoch finden sich immer noch zahlreiche spannende, kontroverse und provozierende politische Graffitis im öffentlichen Raum, die einer genaueren Beleuchtung bedürfen und zum Denken anregen.

### 3.3.2 Street Art als Medium der Massenkommunikation I: Akzeptanz und Ästhetik

Nicht alle gesellschaftlichen Interessen können und/oder wollen von der Medienlandschaft von allen Seiten beleuchtet und dargestellt werden, gerade soziale Randgruppen, wirtschaftliche schwache Akteure oder Minderheiten verfügen oftmals nicht über die Mittel und Möglichkeiten, ihre Interessen einer breiten Allgemeinheit bekannt zu machen. Sie müssen sich andere Mittel und Wege suchen, ihre Anliegen kund zu tun (vgl. u.a. LUFT 2010: 60). Graffitis und andere Formen der (illegalen) Street Art bieten im öffentlichen Raum die Möglichkeit zu einem politischen Diskurs, bei dem der

Autor zwar anonym bleibt und sich dadurch nicht der Diskussion stellt, aber seine Meinungen einer breiten Öffentlichkeit zu Gehör (bzw. zur Ansicht) bringen kann.

Der Aktivist beziehungsweise die Aktivistin stelle sich durch die Anonymität, in der er oder sie handelt, nicht dem Meinungs austausch mit einem Gegenüber, so Volland, und durchbreche so die Symmetrie eines Kommunikationsprozesses (vgl. VOLLAND 2010: 106). Dem ist entgegenzuhalten, dass Graffiti in vielen Fällen einen Meinungs austausch mit Gegenstimmen anschaulich machen, nämlich dann, wenn Graffiti verändert, übersprüht, durchgestrichen werden – und damit ein zwar weiterhin anonym, aber trotzdem ein Kommunikationsprozess stattfindet. Außerdem: Auch einseitige Kommunikation ist Kommunikation. Brennend ist in diesem Fall aber die Frage, ob und wie die Botschaft ankommt. Rückfragen zur Verständnissicherung sind nämlich nicht möglich.

Daniela Bauer geht davon aus, dass den BetrachterInnen oftmals notwendige Begrifflichkeiten, Erfahrungen und Vorwissen fehlen, um Graffiti richtig zu deuten. Sie nimmt an, dass die „intendierte Kommunikation durch Graffiti nur bedingt möglich ist, weil sich GraffitikünstlerInnen und PassantInnen in einem Experten-Laien-Verhältnis gegenüberstehen und sich damit in ihrer Wissens- und Wahrnehmungsstruktur über Graffitibilder unterscheiden.“ (BAUER 2010: S. 34) Fraglich ist zudem bei jeder Botschaft, ob sie bei denjenigen ankommt, für die sie ursprünglich gedacht war. So befürchtet Northoff, dass ein McDonalds-Plakat mit dem Slogan ‚*Wann sehen wir uns bei McDonalds*‘ mit dem ergänzenden Graffiti ‚*Wenn der Regenwald futsch ist*‘ von jenen Personen, die es betrifft oder die es zum Nachdenken anregen sollte, „schlichtweg nicht verstanden“ (NORTHOFF 2005: 107) wird bzw. sich jene Menschen ohnehin nicht von solcher Kommunikation angesprochen fühlen (vgl. ebd.)

Um Wort-, Symbol- und Parolengraffiti (wie in Abb. 20) zu deuten, braucht man allerdings zumeist keine Kenntnisse der Graffitiszene, kein Geheimwissen der SprayerInnen-Subkultur, sondern lediglich bestimmte sprachliche Kompetenzen (das Verstehen der Sprache, die Kenntnis gewisser Abkürzungen, Symbole etc.). Zudem geht es den AktivistInnen bei diesen Wortgraffiti um die Verbreitung von Botschaften, die dem Sprayer oder der Sprayerin inhaltlich von besonderer Bedeutung sind, weshalb vor allem Verständlichkeit und Lesbarkeit im Sinne der Akteure sind (vgl. KLEE 2010: 109f.). Ein ExpertInnen-Laien-Verhältnis wird der Anbringer eines politischen Graffiti also eher zu vermeiden versuchen, undeutbare Symbole und Kürzel wird er vermeiden.

‚ParolenschreiberInnen‘ haben es darauf abgesehen, ihre Meinungen der Öffentlichkeit mitzuteilen und damit ein – lesbares – Statement zu setzen. Handelt es sich hingegen lediglich um Tags, kann man davon ausgehen, dass die Intention dahinter eine tendenziell ichzentrierte, selbstdarstellerische war. Das Wiedergeben von Inhalten spielt in diesem Zusammenhang, da meist nur ein KünstlerInnen- oder Gangname angebracht wird, keine Rolle.

Aurelio Skrotzki schließt, dass beim politischen Graffiti das Erscheinungsbild zugunsten der Verständlichkeit/Lesbarkeit in den Hintergrund tritt (vgl. SKROTZKI zitiert nach VOLLAND 2010: 96). Dieser Feststellung möchte ich aber entgegenhalten, dass hierbei jene Künstler, die mit ihren Stencils die sowohl höchsten ästhetischen Ansprüchen entsprechen als auch politische Statements darstellen wollen, nicht berücksichtigt werden. Durch deren hohen ästhetischen Anspruch und das professionelle Aussehen erzielen sie eine mit Sicherheit weitaus größere Wirkung als einfache Parolengraffiti, da sie zum Beispiel medial weiterverbreitet werden (extrem am Beispiel Banksy) und dem Betrachter vermutlich länger im Gedächtnis bleiben (wie das Beispiel in Abb. 5 zeigt). Dazu kommt, dass ‚Bild-Graffiti‘ und auch Stencils meist nicht als in dem Maße störend wahrgenommen werden, wie das bei den als ‚Schmierereien‘ empfundenen Tags und Spruchgraffitis der Fall ist (vgl. VOLLAND 2010: 104). Sie werden sogar, und das ist zur Verbreitung ihrer Botschaft sicherlich hilfreich, als durchaus positiv bewertet. Auch Strickgraffitis, die im Rahmen von Guerilla-Knitting-Aktionen im öffentlichen Raum angebracht werden, schaffen eine – auch vom Rezipienten so wahrgenommene – angenehmere Atmosphäre und geben dem umgebenden „öffentlichen Raum Wärme“ (SPRINGER 2015: online) – und verschaffen ihrem Anliegen, wie zu vermuten ist, mehr positive Resonanz.

### 3.3.2 Street Art als Medium der Massenkommunikation II: Themen und Konjunkturen

Die Bandbreite der Funktionen und Themen der Botschaften auf Wänden, Mauern, Zügen und Türen im städtischen Raum ist enorm und kaum überschaubar: „Sie reicht von emotionalen Ventilfunktionen über gruppenbezogene Wahrnehmungen und Kampfansagen bis hin zu politischen Drohungen, spöttischen Kommentierungen, Aufforderungen zu politischen Handlungen und Verhetzungen.“ (KLEE 2010: 110) Es sind

dennoch Schwerpunktsetzungen zu erkennen, die abhängig von spezifischen lokalen Ereignissen und Problematiken, der Zusammensetzung der Bevölkerung, aktuellen politischen Themen etc. sind. Diese Faktoren sind ausschlaggebend für die Häufigkeit und Intensität der Graffiti sowie die in ihnen aufgezeigten Perspektiven (vgl. ebd.).

Bestimmte gesellschaftliche Tendenzen sowie Probleme und Differenzen innerhalb der Bevölkerung oder den unterschiedlichen Gruppen der Bevölkerung zeichnen sich oftmals schon vorab an den Wänden der Städte ab. So schreibt Northoff: „Wer in den frühen 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts die Symbole und verbalen Graffitis studierte, hatte an ihnen nicht nur den Rechtsruck in der Bevölkerung vorangekündigt gesehen, sondern konnte ab der zweiten Hälfte desselben Jahrzehnts von den in Kriegen gipfelnden Auseinandersetzungen im ehemaligen Jugoslawien nicht wirklich überrascht sein.“ (NORTHOFF 2005: 184) Auch der aktuelle Rechtsruck hat sich womöglich – nicht nur in Österreich, sondern in großen Teilen Europas – an den Mauern ablesen lassen.

Bezogen auf die Vergangenheit oder aktuelle Gegenwart lassen sich solche Tendenzen leichter feststellen: Im Winter 2014/2015 tauchten mit dem Aufkommen der deutschen PEGIDA-Bewegung auch in Wien innerhalb kürzester Zeit zahlreiche – primär ablehnende – Graffitis zu dieser Bewegung auf (Abb. 22). Mit dem Abebben der Bewegung verschwanden sie allerdings in manchen Bereichen der Stadt ebenso schnell, wie sie sich ausgebreitet hatten. Auch in Zeiten des Wahlkampfes tauchen vermehrt entsprechende Graffitis auf. Northoff weist zudem darauf hin, dass sich in diesem Zusammenhang die Zahl der Erwachsenen, die zu diesem Sprachrohr greifen, deutlich erhöht (vgl. NORTHOFF 2005: 180). Ein häufig anzutreffendes Beispiel aus den letzten Jahren ist ein Sticker zur Bundespräsidentenwahl 2016 (siehe Abb. 23), (angebracht auf zahlreichen Ampeln und Verkehrsschildern im Bereich des Urban-Loritz-Platzes), der auf den bekannten Sticker für den Wahlkampf Barack Obamas 2008 zurückgeht (siehe Abb. 24), der vom Street-Art- und Graffiti-Künstler Shepard Fairey geschaffen worden war.

Wort- oder Parolengraffiti, Sticker und Stencils können auch sehr viel Aufschluss über die Beziehungen unter MigrantInnen oder unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen innerhalb eines Landes geben. So lassen sich die Konflikte zwischen türkischen Nationalisten und kurdischen PKK-Anhängern auch in Wien oder anderen europäischen Städten mitverfolgen. Im Sommer 2016 häuften sich die Zusammenstöße der Anhänger beider Gruppierungen in Österreich und damit auch die Anzahl der ‚Schmierereien‘ an Wänden

von kurdischen Vereinslokalen oder Gastronomiebetrieben, selbst das Lokal der Kommunistischen Partei Österreichs in Penzing wurde mit rechtsextremen türkischen Symbolen besprüht. (Vgl. KHORSAND 2016: online) Hier zeigt sich erneut sehr gut, dass das Graffiti als Medium der Kommunikation insbesondere von Menschen genutzt wird, die kein anderweitiges Sprachrohr haben.

Haben jedoch Graffitis mit politischen Aufforderungen überhaupt die Macht, etwas zu bewirken? Trecks und Stahls Ansicht hierzu wurde bereits im vorangehenden Kapitel erleutert; Northoff führt allerdings ein positives Beispiel aus Innsbruck an: Ende der 1980er, Anfang der 1990er Jahre waren im Vergleich zum restlichen Österreich die meisten auto- und verkehrsfeindlichen Äußerungen an den Wänden zu lesen. Tatsächlich wurde das Thema auch von der Politik aufgenommen und wurden daraufhin Verträge zur Reduktion des Verkehrsaufkommens abgeschlossen<sup>18</sup> (vgl. NORTHOFF 2005: 109). Die Frage der Wirksamkeit der Graffitis ist damit nicht abschließend zu beantworten: Waren diese Graffitis Ausdruck eines ohnehin in der Gesellschaft verbreiteten Anliegen oder haben eben diese Writings die Hinwendung zum Thema bewirkt? Waren Graffitis Ursache oder Wirkung? Bedauerlicherweise wird dem Graffiti von Seiten der Politikwissenschaften zu wenig Bedeutung beigemessen, um umfassende Untersuchungen hervorzubringen.<sup>19</sup>

### 3.3.3 Zur Verbreitung von Graffiti

„Das Graffiti läuft von einem Haus zum nächsten, von der Wand eines Wohnhauses zur nächsten, von der Wand über das Fenster oder die Tür oder die Scheibe der U-Bahn, über den Bürgersteig, es greift übereinander, kotzt sich aus, überlagert sich [...]“  
(BAUDRILLARD 1978: 34)

Graffitis verändern die Wirkung der Architektur im städtischen Umfeld sowie das städtische Umfeld selbst. Im negativen Fall kann das eine Minderung des Nutzwertes für die BewohnerInnen nach sich ziehen, im schlimmsten Fall sogar so, dass ganze Straßenzüge durch den illegalen Eingriff der Graffiti in die urbane Architektur abgewertet werden (vgl. BAUER 2010: 27f.). Die gegenteilige Wirkung, die Graffitis anerkannter

---

<sup>18</sup> Northoff führt noch aus, dass diese Reduktion des Verkehrsaufkommens zwar statistisch belegt wurde, das LKW-Aufkommen über den Brenner in den Jahren darauf allerdings trotzdem weiter angestiegen ist (vgl. NORTHOFF 2005: 109) – was hier allerdings nicht von Belang ist.

<sup>19</sup> Klee bedauert, dass die Politikwissenschaften dem Graffiti kaum Bedeutung beimisst und es keinerlei Untersuchungen zum Verhältnis von Graffiti und dem Wahlverhalten im Umkreis der Graffiti gibt. (Vgl. KLEE 2010: 113 u. 117)

Künstler wie Banksy oder Blek le Rat mit sich bringen können, wurde schon eingangs erwähnt: Solche Werke geben ihrer Umgebung einen ästhetischen Mehrwert, können gar zu Touristenattraktionen werden; in den meisten Großstädten werden bereits geführte Graffiti-Touren angeboten. Fest steht jedenfalls: Mit ihren Graffiti eignen sich Sprayer den öffentlichen Raum an, gewinnen Kontrolle über ihn und verleihen ihm damit eine neue Identität (vgl. BAUER 2010: 27f.).

Die ‚Broken-Window-Theory‘ von Wilson und Kelling beschreibt die Ausbreitung und Entstehung von Kriminalität im öffentlichen Raum und besagt, dass zerbrochene Fensterscheiben als Indikator für ein geringes soziales Kontrollpotenzial zu sehen sind und dazu führen, dass auch weitere Scheiben eingeschlagen werden, da die Täter keine Sanktionierung oder Aufdeckung ihrer Tat fürchten (vgl. WINDZIO 2010: 71). Umgelegt auf Graffiti bedeutet das, dass in einem Stadtteil oder Straßenzug, in dem sich bereits Graffiti befinden, schon nach kurzer Zeit deutlich mehr anzutreffen sein werden. Diese Beobachtung kann jeder selbst machen: Taucht an einer alten Hausmauer, an einem Haustor oder einem Stromkasten ein erstes Tag auf, dauert es meist nicht lange, bis die nächsten folgen. Die Hemmschwelle scheint mit dem ersten Tag zu sinken, die Angst vor der polizeilichen Ahndung wegzufallen. Im Nibelungenviertel und im Bereich rund um die Stadthalle im 15. Wiener Gemeindebezirk ließ sich dieses Phänomen im Jahr 2014/15 sehr gut beobachten. Wo zuerst nur vereinzelt Stencils mit politischen Aussagen anzufinden waren, häuften sie sich bald; wöchentlich kamen einige neue dazu. Zum einen mag die Vermutung nahe liegen, dass gerade in dieser Gegend im besagten Zeitraum junge KünstlerInnen lebten, die sich anhand dieses Mediums engagieren wollten, und die Arbeiten also zu einem großen Teil von derselben Hand oder einigen Wenigen stammen. Zum anderen könnte dies aber auch durchaus ein Beleg für die Theorie sein.

Trecek äußert sich zur Verbreitung politischer Graffiti wie folgt: „Allgemein kann festgehalten werden, daß die Zahl der politischen Graffiti in Gebieten mit größerer Armut und geringerem Bildungsniveau eher häufiger zu sein scheint als in unserer saturierten Wohlstandsgesellschaft.“ (TREECK 2001: 315) Die Beobachtungen im 15. Wiener Gemeindebezirk korrelieren mit dieser Aussage nur zum Teil. Zum Einen ist es der Wiener Gemeindebezirk mit dem geringsten Jahresnettoeinkommen (vgl. TEXACHER U. LEBHART 2016: 62f.), zum Anderen trifft diese Feststellung wohl eher auf einfache Writings als auf künstlerisch aufwändige Stencils zu. Hard stellt zudem im Zuge seiner Kartierungen

von Osnabrück fest, dass es eine positive Korrelation von Graffiti mit politischen Inhalten und der Dichte an HochschulabsolventInnen oder StudentInnen in den Stadtvierteln gibt. Gleichzeitig stellt er einen Zusammenhang zwischen der Dichte an linken oder linksradikalen Graffiti und der Zahl studentischer Einwohner her, was damit begründet werden kann, dass der Sprayer mit seiner Aussage einerseits ein gewisses Publikum ansprechen und andererseits auch eine Aussage über das eigene Viertel treffen will (vgl. HARD 1993: 75ff.). Dies scheint meiner Meinung nach wohl auch der Grund für die große Anzahl an politisch links gerichteten Graffitis im eben erwähnten 15. Wiener Gemeindebezirk zu sein.

Aus den vorangegangenen allgemeinen Feststellungen ergeben sich einige interessante Fragen für die Erforschung Wiener Graffitis: Welche ästhetischen Mittel werden eingesetzt, welche Veränderungen im Lauf der Jahre lassen sich beobachten? Welche Themen herrschen vor? In welchem Verhältnis stehen Erscheinungsbild, Zahl und Inhalt der Graffitis zur ethnischen, sozialen u.ä. Zusammensetzung der Einwohnerschaft der verschiedenen Bezirke und Grätzler? Wie verändern sich auch Zahl und Inhalte mit der Zeit, welche Faktoren haben Einfluss darauf? Wie steht es um die Akzeptanz der Bevölkerung, wie um den Erfolg des Kommunikationsaktes, der im politischen Graffiti steckt (wird das Graffiti weithin ‚verstanden‘)?

Anzunehmen ist jedenfalls, dass in Wien – wie überall sonst – thematische Konjunkturen festzustellen sind, die mit politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen zusammenhängen; anzunehmen ist auch ein Zusammenhang zwischen Einwohnern und thematischer und ästhetischer Ausrichtung des Graffiti, ebenso zwischen Einwohnern und Zahl der Graffiti – wobei sicherlich auch die psychologischen Faktoren, die mit der ‚Broken-Window-Theorie‘ beschrieben werden, eine Rolle spielen. Auszugehen ist des Weiteren auch davon, dass die Akzeptanz für ästhetisch aufwändigere Graffitis in der Bevölkerung steigt, worauf der Übergang von Graffitis in den Status von Kunstwerken (siehe beispielweise die Werke von Banksy) hinweist. Eine längerfristige empirische Untersuchung der Gegebenheiten in Wien (z.T. nach dem Vorbild Hards) wäre sicherlich lohnend – kann im Rahmen dieser Arbeit aber selbstredend nicht geleistet werden. Stattdessen liegt der Fokus der folgenden Abschnitte auf der didaktischen Anwendbarkeit.

## **4 Die Spurensuche als konstruktivistische Unterrichtsmethode im GW-Unterricht**

Bevor im Folgenden die Spurensuche als konstruktivistische Unterrichtsmethode eingehend erläutert wird, sollen kurz die Grundzüge des Konstruktivismus, insbesondere die des interaktionistischen Konstruktivismus Kersten Reichs dargestellt werden. Im Zuge dessen wird deutlich, wieso konstruktivistische Lerntheorien der Methode der Spurensuche so angemessen sind: Sie behandeln die Untersuchung jedweden Gegenstands als eigenständiges Handeln und als kontextabhängige Bedeutungszuweisung durch die Lernenden, was auch zentrale Merkmale der Spurensuche sind.

### **4.1 Didaktischer Konstruktivismus**

#### 4.1.1 Kersten Reich und der ‚konstruktivistische Dreischritt‘

Der Konstruktivismus geht im Unterschied zu anderen Lerntheorien davon aus, dass das Wissen bereits vorab im Lernenden existiert und „nicht außen den Dingen innewohnt, und dann in den Lerner transportiert wird“ (NEUBERT/REICH/VOß 2001: 256). Im radikalen Konstruktivismus wird sogar davon ausgegangen, dass der Mensch sein Wissen nur auf der Grundlage seiner Erfahrung konstruieren kann, wobei es kein objektives Maß dafür gibt, ob etwas, was wir zu wissen glauben, richtig ist oder nicht (vgl. JANK/MAYER 2011: 287f.).

Der Kognitionswissenschaftler Gerhard Roth weist im Konstruktivismus auf die Bedeutung des Subjektes hin. Ihm zufolge ist Erkenntnis nicht von objektiven Strukturen der Realität beeinflusst, sondern ausschließlich Produkt des Wahrnehmungsvorgangs selbst, der vom wahrnehmenden Subjekt, seinem Sensorium und seiner Geschichte geprägt wird: „Dasjenige, was sich in den Sinnesorganen vollzieht, ist grundsätzlich nicht von Bewusstsein begleitet; auch stammen – wie wir bereits gehört haben – die meisten Details unserer Wahrnehmung und erst recht deren Bedeutungen gar nicht aus den aktuellen Sinnesreizen, sondern werden *zentral* erzeugt.“ (ROTH 2005: 316) Demnach gibt es im radikalen Konstruktivismus keine wahre oder falsche Erkenntnis, diese entstammt vielmehr uns selbst. Ebenso kann es keine Rangfolge zwischen Erkenntnissen geben, was zur Folge hat, dass es kein übergeordnetes System von Erkenntnissen geben kann, das mit der Wirklichkeit besser übereinstimmt als andere Erkenntnisweisen. (Vgl. ebd.)

Kersten Reichs Lerntheorie steht im Gegensatz zu radikalkonstruktivistischen Theorien nach Roth.<sup>20</sup> Er begründet die Ablehnung des zu stark subjektivistischen radikalen Konstruktivismus damit, dass dieser „die Möglichkeit, Lernen als ein Ergebnis von Lehren zu begreifen, grundsätzlich in Frage stellt und deshalb die Entwicklung einer radikalkonstruktivistischen Pädagogik eigentlich nicht zulässt“ (JANK/MAYER 2011: 300). In der Didaktik steht daher der ‚soziale Konstruktivismus‘ im Vordergrund, der besagt, dass Konstruktionen immer im Zusammenhang mit sozialen Beziehungen entstehen (vgl. RINSCHDE 2007: 49).

Reichs Theorie hat ihre Herkunft in vielen anderen Theorien und psychologischen Schulen wie der Phänomenologie, dem Pragmatismus, psychologischen Theorien Piagets und Wygotskis, Kommunikationstheorien, aber auch dem Poststrukturalismus, Cultural Studies oder dem Feminismus (vgl. ebd.: 186 und REICH 2009: 31f.). Als pädagogischen Vorläufer und auch Grundstein seiner eigenen Entwicklungen nennt Reich insbesondere den Ansatz John Deweys, der seiner Ansicht nach – zum Teil auf Grund schlechter Übersetzungen – unterrepräsentiert und zu wenig beachtet wurde (vgl. REICH 2009: 32ff.). In Punkto Methodik können insbesondere reformpädagogische Ansätze wie jener von Célestin Freinets als Vorläufer gesehen werden, da diese neben der konstruktivistischen Seite auch eine Verbindung von Konstruktion und Rekonstruktion bietet (vgl. REICH 2010: 224). Vorläufern von Reichs Konstruktivismus wie Piaget, Wygotzky, Dewey oder Brunner ist gemein, „dass sie ihr Augenmerk vor allem auf symbolische Konstruktionen als entscheidenden Maßstab einer Beurteilung von Lernleistungen richten. Neuere konstruktivistische Ansätze betonen demgegenüber stärker die Perspektive eines „Lernen in Beziehungen“ als notwendige Ergänzung der inhaltlichen Sicht“ (NEUBERT/REICH/VOß 2001: 258)

Heute hat sich vor allem Reichs Lerntheorie in den deutschsprachigen Lehrbüchern zur Didaktik durchgesetzt und ist die meistgenannte und grundlegendste konstruktivistische Theorie (vgl. u.a. RINSCHDE 2007).

---

<sup>20</sup> Insgesamt gibt es zahlreiche konstruktivistische Theorien, wobei Reich für den deutschen Sprachraum fünf ausgereifte Formen feststellt, die jeweils mehr oder weniger Gemeinsamkeiten mit der von ihm vertreten Variante aufweisen (vgl. REICH 2005: 184). Vom radikalkonstruktivistischen Ansatz Köfels unterscheiden sich demnach auch die von Horst Siebert, Rolf Arnold und Reinhard Voß (vgl. ebd.: 185). Auffallend ist, dass sowohl Sieberts als auch Arnolds Ansatz aus dem Bereich der Erwachsenenbildung kommen und auch auf diese bezogen sind. Voß trägt maßgeblich zu Entwicklung praktischer konstruktivistischer Anwendungen bei und damit laut Reich „wesentlich zur Verbreitung des konstruktivistischen Denkens.“ (REICH 2005: 185).

Reich selbst sieht die Stärke des Konstruktivismus unter anderem darin, dass der Konstruktivismus „den Beobachtern Selbstvertrauen und Mut für die eigene konstruktive Erkenntnistätigkeit und für die Gestaltung ihrer Beziehungen nach einem von ihnen selbst auszuhandelnden Muster“ (REICH 2010: 119) zurückgibt. Er beschreibt drei Dimensionen der Selbst- und Weltsicht: das Symbolische, das Imaginäre und das Reale. Aus diesen entwickelt er wiederum für den Schulunterricht entsprechend ‚Entfaltungsaufgaben‘ (*Entfalten der symbolischen Realität, Entfalten der imaginären Realität, Entfalten der Grenzen der Realitätskonstruktionen*) (vgl. JANK/MAYER 2011: 293). Dafür schlägt er einen didaktischen Kreislauf aus drei unterschiedlichen Perspektiven vor, die als der konstruktivistische Dreischritt bekannt sind: *Konstruktion* (Erfindung), *Rekonstruktion* (sammelnde Wiedergabe) und *Dekonstruktion* (Enttarnung) (vgl. JANK/MAYER 2011: 295f). Bei der *Konstruktion* – der „Basis aller pädagogischen Handlungen“ (REICH 2010: XI) – geht es darum, selbst Erfahrungen zu sammeln, sich auszuprobieren, zu experimentieren und diese Erfahrungen in „eigene Konstruktionen ideeller oder materieller Art [zu] überführen und in den Bedeutungen für die individuellen Interessens-, Motivations-, und Gefühlslagen [zu] thematisieren“ (REICH 2010: 119). Das Motto der Konstruktion lautet demnach: „Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit“ (ebd.). Lernen bedeutet also, im Austausch mit anderen zu erfinden – und zwar Weltmodelle, die für jeden selbst ‚viabel‘, das heißt: im jeweiligen kulturellen etc. Kontext angemessen sind. (Vgl. NEUBERT/REICH/VOß 2001: 260)

Im Schritt der *Rekonstruktion* geht es darum, zu verstehen, wie solche Modelle der Wirklichkeit beim Gegenüber zustande kommen. Das Wissen um die Motive, die hinter jeder solchen Konstruktion stecken, hat unter anderem leichteres Erlernen der Fakten zur Folge: „Wir behaupten, dass wir Fakten dann sinnverstehend besser behalten, wenn wir etwas über die Motive – und in diesem Zusammenhang immer auch über unsere Motive – erfahren“. (REICH 2010: 120)

Das Motto des letzten Schrittes – „Es könnte doch auch anders sein! Wir sind die Enttärner unserer Wirklichkeit!“ (REICH 2010: 121) – meint nun, dass jede solche Wirklichkeitskonstruktion auch zu hinterfragen ist. Weiß man um die Motive – und noch grundlegender: weiß man, dass es sich beim jeweiligen Modell nicht um die eine, alternativlose Wahrheit handelt, hat man die Möglichkeit, „solche Gefangenschaften und

Voreingenommenheiten einer kulturellen Sicht im eigenen Lernen immer wieder zu enttarnen und zu relativieren.“ (NEUBERT/REICH/VOß 2001: 262) Kein Wissen ist damit endgültig, etwas zu erlernen bedeutet in diesem Fall, zu erkennen, dass man es auch immer wieder neu und aus einer anderen Perspektive erlernen kann (vgl. ebd.).

#### 4.1.2 Praktische Konsequenzen aus Reichs Lerntheorie

Was bedeutet das alles aber nun für Lehrende und Lernende? Im konstruktivistischen Unterricht werden durchaus Methoden oder Ansätze verwendet, die man bereits aus dem handlungsorientierten oder dem reformpädagogischen Unterricht kennt, allerdings werden sie radikaler umgesetzt. Dabei „soll erfahrbar werden, daß alle Wahrheiten Konstrukte von Wirklichkeit sind, die wir mittels unserer Tätigkeiten machen“ (REICH 1998: 26). „Konstruktivisten bevorzugen dabei [für den Unterricht] alles, was sich herstellen, aufführen, durchführen, selbst machen lässt: wie z.B. freie Arbeiten, Aufführungen und Rollenspiele, Dokumentationen, Selbstverwaltung aller Klassen- und Schulangelegenheiten [...], Klassen- und Schulzeitungen, Korrespondenzen mit Parteien, Einsatz von Computern als Kommunikationsmittel, Arbeitsateliers für eigenständiges Arbeiten, Lernwerkstätten fürs Ausprobieren auch im Team, Gestaltung der Schule und des Umfeldes (z.B. Schulgärten), Erkundungen und Projekte aller Art.“ (ebd.)

Wenngleich auch klar sein muss – so räumt selbst Reich ein –, dass es unumgänglich ist, dass gewöhnliche, altbekannte Unterrichtsstunden nicht gänzlich verschwinden (vgl. REICH 2010: 227), sind die Stärken des Konstruktivismus für den Schulunterricht nicht von der Hand zu weisen: So wird er der Erkenntnis gerecht, dass SchülerInnen nicht gleich sind und sich eine Klasse aus einer heterogenen Gruppe zusammensetzt, in der individuelle Förderung, Differenzierung und ein Eintreten für den/die Einzelne/n unumgänglich ist. Daneben ist es zentral, dass die Eigenverantwortung der SchülerInnen für ihre Handlungen gestärkt wird (vgl. JANK U. MAYER 2011: 300f.). Eine ansprechende Gestaltung der Lernumgebung sowie methodische Vielfalt, die auch SchülerInnen ein Mitbestimmungsrecht einräumt und ihnen sogar die Möglichkeit bietet, den methodischen Weg individuell und selbstständig zu wählen, ist eine weitere logische Konsequenz einer auf dieser Lerntheorie fußenden Ansatz (vgl. REICH 1998: 26, sowie vgl. JANK U. MAYER 2011: 300f.).

Für die Lehrenden bedeutet konstruktivistischer Unterricht, dass sie ihre eigene Rolle in einer gänzlichen anderen Art als gewohnt wahrnehmen müssen, nämlich als GestalterInnen und BeraterInnen. Dass dabei die wichtige Funktion der Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden deutlich wird, ist eine weitere Stärke des Ansatzes (vgl. JANK/MAYER 2011: 300f.).

In den verschiedenen konstruktivistischen Theorien treten immer drei Handlungsperspektiven hervor, die als kennzeichnend für konstruktivistische Didaktik herangezogen werden können und die sich auch sehr schön anhand des im Folgenden beschriebenen Unterrichtsbeispiels aufzeigen lassen: *Multiperspektivität*, *Multimodalität* sowie *Multiproduktivität* (vgl. REICH 2009: 42ff.).

*Multiperspektivität* fordert dazu auf, das unterschiedliche Potenzial und die unterschiedlichen Möglichkeiten der SchülerInnen zu erkennen und darauf einzugehen. „Individuelle Entwicklungen“ müssen daher, so Reich, „in der Gegenwart viel stärker im Lernen berücksichtigt werden“ (ebd.). Hinzu kommt eine durch die Globalisierung hervorgerufene, viel stärkere kulturelle Durchmischung, die wiederum sehr unterschiedliche Sichtweisen und Voraussetzungen bei den SchülerInnen mit sich bringt. Gerade am dargestellten Unterrichtsbeispiel, bei dem es unter anderem um die Interpretation von politischen Codes geht, ist dies besonders relevant. Dabei ist aber auch wichtig, dass „Lerner [...] die Unterschiedlichkeit von Perspektiven nicht nur einnehmen können, sondern auch verstehen [müssen], worin der Gewinn des Unterschiedlichen und mehrerer Perspektiven besteht“ (ebd.).

*Multimodalität* verweist auf die Notwendigkeit der Rücksichtnahme auf die unterschiedlichen Ansprüche der SchülerInnen und die damit verbundenen Wege des Vermittelns von Wissen. Dabei zeichnen sich Klassen, die einen konstruktivistischen Unterricht gewohnt sind, dadurch aus, dass sie selbst erkennen, mit welchen Methoden sie welchen Inhalt am besten aufarbeiten können (vgl. ebd.).

Die im weiteren Verlauf der Arbeit vorgestellten Unterrichtsbeispiele zeichnen sich durch den Spielraum aus, der SchülerInnen in gewissen Arbeitsschritten gelassen wird, in denen sie selbstständig entscheiden können, welcher Weg sie beim jeweiligen Thema ans Ziel führen soll.

Der dritte Punkt, die *Multiproduktivität*, meint die Vielfalt der Erzeugnisse und Produkte, die aus konstruktivistischem Unterricht hervorgehen können. Eine Lehrperson, die einem konstruktivistischen Ansatz folgt, zeichnet sich insbesondere auch durch die Vernetzung der Dokumentation, Reflexion und Präsentation von Inhalten in einem durchgehenden System aus, was dazu führt, dass Wissen gefestigt wird. Typische Instrumente der Dokumentation oder Präsentation, die im Konstruktivismus zur Anwendung kommen, können Tagebücher oder Skizzen und Notizhefte, Portfolios, Stellwände oder ganze Ausstellungen, Infomärkte (vgl. ebd.) oder moderne Varianten wie Podcasts, Blogs, Wikis etc. sein.

Auch Egbert Daum stellt fest, dass der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht ideal für konstruktivistische Unterrichtsmethoden geeignet ist: für einen Unterricht, in dem sich SchülerInnen die Welt individuell „in Form von subjektiv erfahrbaren Welt-Konstruktionen“ aneignen und „herkömmliche Arbeitsmittel der Geographen“ (DAUM 2001: 221) (Karte, Kompass, Diagramm) in den Hintergrund treten, um den Lernprozess lebendiger und damit erfahrbarer zu machen. SchülerInnen sollten nicht mit Fertigwissen oder fertigen räumlichen Strukturen konfrontiert werden, sondern im Unterricht Möglichkeiten erlernen, Raum selbst zu erfahren, mit allen Sinnen wahrzunehmen und in weiterer Folge anderen vermitteln zu können (vgl. ebd.: 221f.). Die Wirklichkeit darf, so Daum, nicht in einem abgeschlossenen System des Individuums selbst konstruiert werden, sondern durch soziale Interaktion, durch Kommunikation, durch Reflexion (vgl. DAUM 2001: 212).

## **4.2 Die Spurensuche als konstruktivistische Unterrichtsmethode**

### 4.2.1 Vorzüge, Schwierigkeiten, Zieldimensionen

Der Ansatz der Spurensuche, der als Ausgangslage und Grundstein der in dieser Diplomarbeit vorgestellten Unterrichtsbeispiele dient, ist ein Paradebeispiel für einen am Konstruktivismus orientierten Unterricht. Gerhard Hard hat sich, wie schon angesprochen, in zahlreichen Aufsätzen und schließlich in der umfassenden Publikation *„Spuren und Spurenleser“* (1995) intensiv mit dem Spurenparadigma und dessen Übertragung auf geographische Fragestellungen auseinandergesetzt (siehe dazu Kapitel 2.2) und damit das Fundament für weitere fachdidaktische Auseinandersetzungen, unter

anderem von Wolfgang Isenberg (1989), Doris Deninger (1999), Frauke Kruckenmeyer (1993) und Herbert Pichler (1996) gelegt, auf die im Folgenden auch zurückgegriffen werden soll.

Gewinnbringend für einen kritischen, schülerInnenorientierten, am politischen Diskurs teilhabenden, kommunikativen Unterricht ist die Spurensuche insofern, als sie Arbeitsweisen und Dimensionen zulässt, für die im ‚Regelunterricht‘ meist nur wenig Platz ist. Doris Deninger bezeichnet die Spurensuche als „interaktiven Prozess zwischen Schülern, Lehrer und Umwelt [...], bei dem Wissen erfahrbar wird und Wirklichkeitserfahrung zu Wissen und Erkenntnis führt.“ (DENINGER 1995: 25) Zu den Vorzügen der Spurensuche wird die Pluralität von Sichtweisen, Zugängen, Lesarten gezählt, die Ermöglichung unterschiedlicher Modelle von Wirklichkeit, das Zulassen von subjektiven und mitunter emotionsgeladenen Zugangsweisen zum Thema, von Mehrdeutigkeit, Multiperspektivität, Mehrfachkodierung und Vielschichtigkeit (vgl. HARD 1993: 71). Vorwissen, wird des weiteren angemerkt, ist nicht oder kaum nötig – es kann sogar von Vorteil sein, wenn SchülerInnen sich unbeeinflusst und ‚unverdorben‘ mit einem Thema auseinandersetzen. Zugang zu gesellschaftsrelevanten Fragestellungen finden sie im Sinne einer kritisch orientierten Didaktik in eigenständiger Vorgehensweise und durch Hinterfragen und selbständiges Aufarbeiten (vgl. HEINTEL/PICHLER 1994: 26). Pichler beschreibt die Spurensuche als Methode, in deren „Zentrum das Hinterfragen gewohnter Wahrnehmungsweisen sowie verkürzter Erklärungsmuster für vieldeutige Wirklichkeiten“ (PICHLER 2015: online) steht. Gerade diese Selbstständigkeit sowie die Möglichkeit, Schwerpunkte oder Inhalte auch selbst zu setzen und den Schulalltag aus dem Klassenraum hinaus zu verlegen, macht die Spurensuche auch zu einer bei SchülerInnen so beliebten Methode.

Angemerkt werden muss jedoch, dass Spurensuche nicht nur eine sehr individuelle Methode mit vielen Freiräumen, sondern auch eine möglicherweise sehr große Herausforderung ist. Spurenlesen ist nicht regelgeleitet, Spuren ‚liest‘ man anders als die Seiten eines Buches; Spuren sind nicht nach einem verlässlichen Code zu entziffern. Kruckemayer beschreibt auch Probleme, die sich daraus ergeben. Die Aspekte der Ich-Nähe oder Selbstreferenz beim Spurenlesen können aus didaktischer Sicht Schwierigkeiten bereiten. Sie stellt fest, dass ältere SchülerInnen oder StudentInnen, aus Furcht davor, zu viel Einblick in ihre eigene Gedanken- und Gefühlswelt zu geben, und

aufgrund der Vermutung, der Vorgang sowie das Ergebnis wären ‚unwissenschaftlich‘, eher dazu verleitet sind, nicht Spuren, sondern Zeichen zu lesen, und bekannte Codes anzuwenden, also nicht im Sinne des Spurenlesens individuell zu beobachten und eine besondere Geschichte zu finden. Kruckenmeyer weist darauf hin, dass diese „Subjektivitätsvermeidungsstrategie“ die negative Folgen hat, dass man durch Akzeptanz und Reflexion der eigenen subjektiven Sichtweise eher die Möglichkeit hätte, diese wiederum zu korrigieren, was einen Kontrollmechanismus gegen vorschnelle (De-)Kodierungen darstellt. (Vgl. KRUCKENMEYER 1993: 40f.) Zentraler Bestandteil jeder Spurensuche im Unterricht muss also sein, die SchülerInnen auf diesen Umstand vorzubereiten: Wissenschaftlichkeit bzw. gültige Ergebnisse erzielt man in der Spurensuche nicht durch die Anwendung feststehender Regeln. Trotzdem ist Spurensuchen kein willkürlicher Akt, sondern einer, der sich dauernd selbst hinterfragt. Dazu kommt noch anderweitig die mögliche persönliche Betroffenheit der SchülerInnen. „[W]ir nehmen die Welt wahr in einer endlos autobiographischen Tätigkeit“, (DAUM 2001: 213) schreibt Egbert Daum. Den Dingen, denen wir im Alltag begegnen, schreiben wir Bedeutung für uns zu. Weil die Spurensuche auch (und vielleicht vor allem) in Arealen des Alltags durchgeführt wird, können die Objekte der Spurensuche wie die Ergebnisse persönliche Bedeutung haben. Gerade im Zusammenhang mit politischen Graffiti wird man auf Sprachen und Inhalte stoßen, die von den SchülerInnen vielleicht nicht umfassend verstanden werden, denen sie dann aber dennoch Bedeutung zuschreiben – weil sie ihnen am Schulweg tagtäglich begegnen, weil sie sich persönlich angesprochen fühlen etc. Biographie und Herkunft spielen dabei eine nicht unwesentliche Rolle. Es gilt selbstverständlich, einen besonders sensiblen Umgang zu wählen, insbesondere, als gerade in Klassen mit Kindern mit unterschiedlichsten familiären, sozialen, ethnischen Hintergründen Konflikte auftreten könnten, mit denen die Lehrperson eventuell nicht rechnet.

Für den Unterricht mit der Methode der Spurensuche hat Pichler drei didaktische Zieldimensionen formuliert (vgl. PICHLER 1996: 125): In der ersten Dimension läuft alles auf eine *vielperspektivische Dekodierungskompetenz* hinaus. Hier soll durch „das Hinterfragen wahrgenommener und ausgewählter Zeichen und das Verfolgen einer dadurch konstituierten Spur der Zugang zu gesellschaftsrelevanten Fragestellungen eröffnet werden“ (ebd.). Die SchülerInnen sollen erfahren, dass die Bedeutung der Zeichen nicht

feststeht und dass Bedeutungen nicht „zufällig oder gegeben“ sind, sondern dass sie Fragen aufwerfen. Ziel ist, zu lernen, diese Fragen zu stellen, „Frageketten zu bilden“, die in die „historischen, sozio-kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Hintergründe und Zusammenhänge“ führen (ebd.).

Die zweite Zieldimension ist die *wahrnehmungstheoretische*. Es gilt, die eigene Wahrnehmung ausdifferenzieren und zu hinterfragen: Es ist nicht nur relevant, was wahrgenommen wurde, auch das „Wie“ und das „Warum“ sind von Bedeutung. Damit soll indirekt die Möglichkeit anderer Wahrnehmungsmodi eröffnet werden. Pichler nennt zum Beispiel vernachlässigte Sinneswahrnehmungen wie Gehör- und Geruchssinn (vgl. ebd.: 126). Aus diesen beiden Dimensionen resultiert als drittes Ziel die Veränderung der Rollen von Lehrenden und SchülerInnen. SchülerInnen erhalten durch die kritische und selbständige Herangehensweise mehr Autonomie, wodurch sich auch die Rolle der Lehrperson verändert (vgl. ebd.: 126).

#### 4.2.2 ‚Projekt‘ Spurensuche, offene und themenzentrierte Formate

Im Allgemeinen ist die Spurensuche dem projektorientierten Unterricht zuzuordnen, da dies jenes Unterrichtsmodell ist, das den Zielvorstellungen der Spurensuche am nächsten steht. Die Bezeichnung ‚projektorientiert‘ lässt einigen Spielraum; bei Fridrich wird etwas dann als projektartiger Unterricht definiert, wenn gewisse Merkmale eines Projektes vorliegen, aber auf Grund gewisser Einschränkungen (schulischer oder anderer Natur) andere weggelassen werden müssen (vgl. FRIDRICH 2001: 357).<sup>21</sup> Allerdings kann bei Durchsicht des ‚*Grundsatzerlasses zum Projektunterricht*‘ festgestellt werden, dass eigentlich alle genannten Punkte im Rahmen einer Spurensuche eingehalten werden: was die Merkmale betrifft (Orientierung an Interessen der Beteiligten, Selbstorganisation und -verantwortung, Interdisziplinarität, etc.), die didaktischen Leitlinien (Differenzierungsmöglichkeiten nach individuellen Möglichkeiten, Erkenntnisgewinn und Bewusstmachen von Zusammenhängen oder selbständiger Umgang mit Wissen, etc.) sowie die Ziele (selbstständiges Lernen und Handeln, Erkennen und Weiterentwickeln eigener Fähigkeiten, Übernehmen von Handlungsbereitschaft und Verantwortung,

---

<sup>21</sup> Dennoch sollte man die Spurensuche im Unterricht vielleicht nicht leichtfertig unter dem Übertitel ‚Projekt‘ führen; Vielhaber stellt fest, im schulischen Zusammenhang werde leider „alles mit der Bezeichnung ‚Projekt‘ versehen [...], was sich auch nur ein wenig von der Norm des alltäglichen schulischen Regelunterrichts entfernt“ (VIELHABER 2002: 57).

Entwicklung eines gesellschaftlich-politischen Problembewusstseins, Erarbeiten kreativer Lösungsstrategien etc.) (vgl. BM:BWF: online).

Grundsätzlich haben sich bei der Spurensuche im Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht zwei Varianten etabliert: eine freie, thematisch un gelenkte oder auch ‚offene‘ Spurensuche und eine thematische oder ‚themenzentrierte‘ Spurensuche.

Die erste Variante, die offene Spurensuche, lässt den SchülerInnen weitestgehend Freiräume und stärkt ihre Handlungsautonomie (vgl. u.a. PICHLER 1996: 133ff.) Die SchülerInnen sind aufgefordert, innerhalb eines klar abgegrenzten Untersuchungsraumes Spuren zu suchen, Zeichen zu deuten, daraus ein Thema zu filtern und Fragen zu generieren, deren tiefgründigere Behandlung ihrem eigenen Interesse entspricht.

Zu den vorbereitenden Aufgaben der PädagogInnen zählt die Ermunterung der SchülerInnen, alle denkbaren Fragen zu stellen, keine Fragen als trivial abzutun, nichts als einfach gegeben hinzunehmen. SchülerInnen sollen nach der Bedeutung von Details fragen, die sie ansonsten nicht beachten würden. Mögliche Fragestellungen, die den SchülerInnen als Beispiele mit auf den Weg gegeben werden können, finden sich in Kapitel 4.2.1.1 und könnten in etwa lauten: Was ist es für ein Zeichen? Wofür könnte das Zeichen stehen? Woher könnte es stammen? Wie ist es dazu gekommen? Welche Bedeutung hat es für mich und welche für andere? Welche Motive stecken dahinter? Wen könnte dieses Zeichen noch – und zwar aus anderen Gründen – interessieren?

Nun definiert sich die freie, un gelenkte Spurensuche dadurch, keine thematischen oder inhaltlichen Vorgaben zu haben – die Fragen, die den SchülerInnen mitgegeben werden, sollen also nur Veranschaulichungs- oder Beispielcharakter haben, sodass sie das Entwickeln eigenständiger Fragestellungen ermöglichen (und diese nicht vorgeben).

Eine solche thematische Offenheit in der Praxis mitunter schwierig umzusetzen. Man wird beispielsweise nicht umhin kommen, bei SchülerInnen, die noch keinerlei Erfahrung mit Spurensuche haben, zu allererst die Begriffe ‚Spur‘ und ‚Zeichen‘ zu besprechen. Auch Deninger weist darauf hin, dass völliger Verzicht auf die Festlegung oder Eingrenzung eines Problemschwerpunktes bei der Spurensuche auch zu erheblichen Problemen führen kann (vgl. DENINGER 1995: 22). Die gewohnte Rollenverteilung im Unterricht einerseits (die Lehrperson stellt die Frage, die SchülerInnen antworten) und die Lesbarkeit von Zeichen auch mittels schon vorhandener Codes andererseits machen darum möglicherweise eine Vorbesprechung bzw. das Vorformulieren von Fragen unumgänglich, insbesondere bei

SchülerInnen, die mit der Methode noch nicht weiter vertraut sind (vgl. DENINGER 1999: 127).

Eine Möglichkeit, dies zu umgehen, wäre, die SchülerInnen von Personen begleiten zu lassen, die beratende und unterstützende Funktion haben – und dabei möglichst wenig selbst eingreifen –, dabei aber keine Lehrpersonen sind.<sup>22</sup> Der damit verbundene Personalaufwand ist allerdings hoch. Beim Einsatz der offenen Suche wird man jedenfalls von Klasse zu Klasse und auch abhängig vom Alter der Kinder entscheiden müssen, wie eng die Rahmenbedingungen gesteckt sein müssen, welche Hilfestellungen man den SchülerInnen zukommen lässt oder welche Einschränkungen man vorgibt.

Fest steht in jedem Fall ein klar definierter Untersuchungsraum: Dabei kann es sich um einen Raum, ein Gebäude, einen Straßenzug, ein Viertel oder sogar eine gesamte Ortschaft handeln.<sup>23</sup> Neben dem Untersuchungsraum muss auch der Zeitrahmen sowie der Output klar definiert sein (für unterschiedliche Möglichkeiten dazu siehe Kapitel 4.3). Sobald diese drei Punkte (Ort/Raum, Zeit, Output) feststehen, kann man im Idealfall – wenn man genügend Zeit eingeplant hat – bereits beginnen, indem man die SchülerInnen ohne jegliche inhaltliche Starthilfe für eine kurze Zeit in den Untersuchungsraum schickt und Spuren aufspüren lässt und beobachtet, was dabei herauskommt, um dann erst in einem zweiten Schritt die Zielsetzungen der Methode der Spurensuche genauer zu besprechen.

Die thematische oder themenzentrierte Spurensuche gibt, wie schon der Name sagt, einen klaren thematischen Rahmen vor (vgl. PICHLER 1996: 137). Sowohl Untersuchungsmethode als auch Inhalte können genauer definiert werden. Um einen Konnex zum besprochenen Thema Graffiti herzustellen: Das könnte beispielsweise bedeuten, dass man SchülerInnen entweder nach gewissen, klar definierten Symbolen und Zeichen suchen lässt (beispielsweise nach anarchistischen oder rechtsradikalen Symbolen, nach Writings eine bestimmte Ethnie betreffend etc.). In einem weniger engen

---

<sup>22</sup> Im Rahmen des im Lehramtsstudium auf der Universität Wien durchgeführten Kooperationsprojektes (vgl. VIELHABER 1998) werden zum Beispiel die Schülergruppen von Studierenden begleitet.

<sup>23</sup> Ausführlich beschriebene Spurensuchen mit SchülerInnen oder Studierenden in unterschiedlich abgesteckten räumlichen Dimensionen finden sich u.a. bei Gerhard Hard zum Thema Graffiti oder Trampelpfade (vgl. HARD 1993 und 1988), bei Doris Deninger zu Spuren in Klassenzimmern (vgl. DENINGER 1995) oder bei Herbert Pichler und Martin Heintel zu Spuren in der Steirischen Marktgemeinde Obdach (vgl. HEINTEL/PICHLER 1994).

Rahmen („offene“ und „themenzentrierte“ Formen sind nur die zwei Endpunkte auf einer Skala mit zahlreichen Abstufungen in der Vorgehensweise) kann man die SchülerInnen den inhaltlichen Schwerpunkt selbst setzen lassen und gibt lediglich das Graffiti als ungefähren Bezugspunkt an. Pichler schlägt diese Methode für den Einstieg (für mit der Methode noch nicht vertrauten LehrerInnen wie SchülerInnen) vor oder aber für den Einsatz in Unterstufenklassen, da diese mit einer völlig offenen Spurensuche und der dabei geforderten Abstraktionsleistung überfordert sein könnten. Vorteile sieht er im stringenten Ablauf und unter anderem auch in der Vorhersehbarkeit der Ergebnisse (vgl. PICHLER 1996: 137) – wobei diese Vorhersehbarkeit sicherlich ihre Abstufungen hat, je nachdem, wie vielfältig das Angebot an potenziellen Spuren und wie vieldeutig die Zeichen im abgesteckten Areal sind. Im Zusammenhang mit dem gewählten Thema des Graffiti müsste für starke Vorhersehbarkeit das Objekt der Spurensuche vorab gesichtet (also Graffiti vorab kartiert und analysiert) und dann für die Arbeitsaufträge sehr eng definiert werden. Und selbst dann liegt noch ein sehr großer Anteil am Ergebnis im Ermessen und in der Sichtweise der SchülerInnen. „Kinder und Jugendliche erschaffen ihre Welt selbst, sie sind Konstrukteure ihrer Wirklichkeit“ (DAUM 2001: 209), schreibt in diesem Sinn Egbert Daum.

#### 4.2.3 Aspekte der Unterrichtsplanung

Bei der Planung und Durchführung einer solchen Spurensuche ergeben sich im Schulalltag zwangsläufig Probleme: Eine umfassende Spurensuche mit all den dazugehörigen Punkten bedarf eines sehr hohen Zeitaufwandes (und, siehe oben, womöglich auch Personalaufwandes). Um einen nennenswerten Erkenntnisgewinn, interessante Hypothesen oder Forschungsfragen sowie eine spannende Dokumentation bzw. Aufarbeitung zu erzielen, braucht es sicherlich viele Stunden und Tage. Am besten ließe sich dies wahrscheinlich im Rahmen der oft so genannten Projekttage oder Projektwochen realisieren. Je nach Wahl und Modifikation der Methode ließe es sich wohl auch mit mehrstündigen Lehrausgängen umsetzen, ebenso eine zeitliche Streckung über mehrere Termine im Schuljahr oder Semester: Auch wenn das auf den ersten Blick mühsam und schwierig umzusetzen scheint, hat das insbesondere im Zusammenhang mit dem Thema Graffiti auch durchaus Vorteile. Die SchülerInnen können damit ihren Blick

weiter schweifen lassen, Veränderungen und Entwicklungen über längere Zeiträume beobachten (am besten in den Arealen, durch die der Schulweg führt). Sie schärfen über einen längeren Zeitraum ihren Blick und werden interessierter, haben die Möglichkeit, zu recherchieren oder ein Thema zu finden, das sie besonders anspricht und das sie weiter verfolgen.<sup>24</sup> Vielleicht bietet sich auch das gezielte Setzen von Unterbrechungen an, um solche Möglichkeiten zu eröffnen und das Gesichtete ‚absitzen‘ zu lassen.

Pichler stellt übersichtlich und prägnant den schrittweisen Verlauf einer solchen Spurensuche dar, der unten wiedergegeben werden soll (PICHLER 1996: 136)

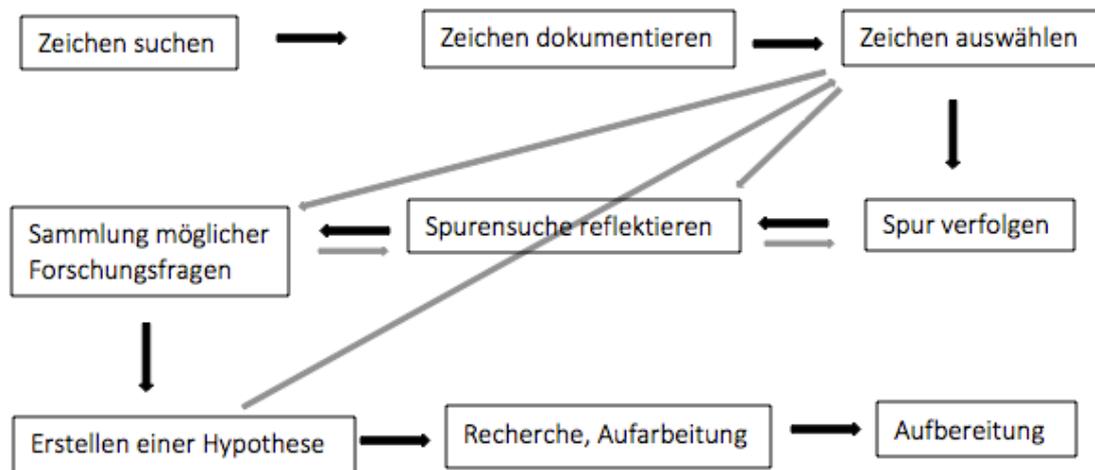
- *Zeichen suchen: freie Spurensuche nach allen Zeichen oder themengeleitete oder gelenkte Spurensuche*
- *Zeichen dokumentieren und auswählen: Welche Zeichen werden ausgewählt und dokumentiert?*
- *Ausgewählten Spuren folgen: Was könnten diese Zeichen bedeuten? Wer steckt hinter diesen Zeichen? Wer oder was setzt sich hier durch? Etc.*
- *Spurensuche reflektieren: Warum habe ich diese Zeichen wahrgenommen und nicht andere mögliche? Wie interpretiere und bewerte ich die Zeichen? Was drückt dies über meine Wahrnehmungsgewohnheiten aus?*
- *Sammlung von möglichen Forschungsfragen: Welchen Spuren soll weiter nachgegangen werden?*
- *Erstellen erster Hypothesen: Welche Prozesse und AkteurInnen sind wie an der Spur beteiligt?*
- *Planung der nächsten Rechschritte*
- *Recherche und Dokumentation der Ergebnisse*
- *Aufbereitung der Ergebnisse*

(PICHLER 2017: online)

---

<sup>24</sup> Im Zusammenhang mit einem über einige Wochen andauernden Unterrichtsprojekt im Rahmen von Bildnerische Erziehung zum Thema Graffiti hat sich gezeigt, dass die SchülerInnen nach einer ersten Auseinandersetzung mit dem Thema – selbst ohne Aufforderung dazu – mit viel offeneren Augen durch die Straßen gehen und wöchentlich mit neuen Sichtungen und Fragen im Unterricht erschienen.

Im Zusammenhang mit dem gewählten Themenkomplex ergeben sich gewisse Möglichkeiten für Abweichungen und Abwandlungen in der Reihenfolge der Umsetzung. Folgende Grafik soll das Schema mit seinen möglichen Abweichungen noch einmal speziell für das Thema Graffiti darstellen:



Anstelle eines linearen Ablaufs in Pichlers Modell werden im Zuge der Spurensuche, wie die Grafik verdeutlichen soll, einige Stationen immer wieder aufs Neue aufgesucht; die Spurensuche hat leicht zirkulären Charakter.

Beim Thema Graffiti wird man bei der Spurensuche mit SchülerInnen auf ganz unterschiedliche Herausforderungen stoßen, je nach Alter beziehungsweise je nach Schulstufe: Je älter die SchülerInnen sind, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie Aussagen direkt verstehen, interpretieren oder zuordnen und ohne größere Hilfestellungen herausfinden können, worum es sich (beispielsweise auch bei Abkürzungen) handelt. Der Vorteil an einer Spurensuche mit jüngeren SchülerInnen ist im Gegenzug, dass diese wohl unbefangener in eine Spurensuche hineingehen und nicht dazu neigen, von vornherein überzuinterpretieren, bekannten Codes und Bedeutungen zu folgen oder zu viel Bedeutung in gewisse Zeichen und Symbole zu legen. Kruckenmeyer beschreibt dies ausführlich in dem bereits erwähnten Aufsatz zur Problematik der Ich-Nähe und Selbstreferenz beim Spurenlesen (vgl. KRUCKENMEYER 1993: 39ff.).

## **4.2 Möglichkeiten des Einsatzes von Graffiti und Street Art im (Geographie- und Wirtschaftskunde-) Unterricht**

Da die gelenkte oder themenzentrierte Spurensuche in der vorliegenden Arbeit den größten und inhaltlich am stärksten ausdifferenzierten Teil der vorgestellten Einsatzmöglichkeiten der Spurensuche im Unterricht ausmacht und einige der Erläuterungen in diesem Kapitel als Basis für spätere Ausführungen dienen, wird die themenzentrierte Spurensuche der offenen vorangestellt. Damit soll der themenzentrierten Spurensuche selbstverständlich keine Vorrangstellung vor der offenen Spurensuche zugeschrieben werden, die Entscheidung folgt rein praktischen Gesichtspunkten.

Das vorgestellte Konzept soll kein fertiges Rezept für den Unterricht darstellen, sondern Möglichkeiten aufzeigen, die je nach Bedarf, Alter, Interessenschwerpunkten, möglichem Zeitaufwand etc. variiert und modifiziert werden können.

Für alle vorgestellten Möglichkeiten einer Spurensuche stellt sich der Lehrperson vorab eine Reihe von Fragen die auch den persönlichen Möglichkeiten und Vorlieben angepasst werden können: Inwieweit werden Erklärungen gegeben, wie viel Vorwissen sollen die SchülerInnen erhalten, bevor sie sich auf die Suche nach Spuren begeben? Eine kurze allgemeine Einführung in die Begriffe ‚Spur‘ und ‚Zeichen‘ wurde bereits gegeben, die Notwendigkeit, den SchülerInnen entsprechende Informationen zukommen zu lassen, schon erwähnt. Dasselbe gilt für das Themengebiet des Graffiti: Vorwissen notwendig sein. Manchem werden nämlich einige der in Kapitel 3.2 dargestellten Techniken des Graffiti bisher kaum aufgefallen sein, da diese ‚Kritzeleien‘ im städtischen Alltag (auf den meist sehr schnellen, immer gleichen Wegen) oftmals schlichtweg ausgeblendet werden. Auch Volland verweist darauf, dass dominant bedeutungsorientierte Writings (also jene, die im Rahmen einer solchen Spurensuche besonders spannend sein können) von Jugendlichen ohnehin kaum als Graffiti wahrgenommen werden (vgl. VOLLAND 2010: 106). Zudem könnten SchülerInnen vielleicht der Meinung sein, eine nicht auffällige oder verständliche ‚Kritzelei‘ sei darum schlichtweg bedeutungslos. So ist es in diesem Zusammenhang also unumgänglich – sofern man explizit mit dem Medium Graffiti arbeiten will –, den SchülerInnen gewisses Grundlagenwissen mitzugeben. Idealerweise ließe sich das fächerübergreifend mit dem Unterrichtsfach Bildnerische Erziehung verwirklichen, wo den SchülerInnen ein Basiswissen vermittelt wird. Das würde den

zusätzlichen positiven Aspekt mit sich bringen, dass die SchülerInnen nicht zu sehr oder ausschließlich von Geographie und Wirtschaftskunde beziehungsweise der die Spurensuche leitenden Lehrperson beeinflusst werden und damit in ihrer Gedankenfreiheit weniger eingeschränkt sind; ihr Vorwissen ist dann ein künstlerisches, das ihnen hilft, die unterschiedlichen Formen und Ausprägungen des Graffiti im öffentlichen Raum zu ‚sehen‘. Sollte dieser fächerübergreifende Zugang jedoch nicht möglich sein, sollten (wiederum je nach Alter und Vorwissen der SchülerInnen) vorab Hinweise gegeben werden, was ein Graffiti sein kann beziehungsweise welche Ausdrucksformen unter diesen Begriff fallen; damit sollte gewährleistet sein, dass erkannt wird, dass es sich auch bei einem umhäkelt Baum um eine Sonderform des Graffiti handelt. Es könnte auch versucht werden, die SchülerInnen in einem ersten Anlauf kurz auf sich alleine gestellt den Untersuchungsraum durchforsten und die gefundenen Werke einordnen zu lassen, um dann in weiterer Folge im Plenum darauf einzugehen und eventuelle Ergänzungen vorzunehmen.

#### 4.2.1 Unterrichtskonzept ‚Gelenkte/Themenzentrierte Spurensuche‘

Die gelenkte Spurensuche gibt, wie oben bereits dargestellt, einen festen Rahmen vor. Im Zusammenhang mit der Thematik bieten sich nahezu unendlich viele Möglichkeiten des Vorgehens als Lehrperson an.

Die SchülerInnen begeben sich innerhalb eines klar abgegrenzten Gebietes (es kann sich dabei um Bezirke, Grätzler, Straßen, Häuserblocks oder ähnliches handeln) auf die Suche nach ganz bestimmten Graffiti, Writings, Stencils. Worauf sie sich dabei spezialisieren sollen, kann je nach gewünschtem Output vorab bestimmt oder etwas offener gelassen werden. Beispielsweise kann sich die gesamte Klasse auf einen bestimmten Inhalt und dessen Verbreitung in unterschiedlichen Gebieten beschränken (wie auf die Verbreitung kurdenfeindlicher Writings, links- oder rechtsradikaler Äußerungen, nationalsozialistischer- oder anarchistischer Symbole etc.); alternativ kann sich jede Gruppe für einen für sie interessanten Aspekt aus dem Themengebiet entscheiden und diesen genauer untersuchen.

Diese Themenfindung muss je nach Klasse und Alter mit unterschiedlich intensiver Anleitung passieren. Wenn SchülerInnen ohne Kenntnis des Untersuchungsgebiets oder

ohne Wissen um politisches Geschehen ein Thema wählen, könnte (sofern es sich nicht gerade um bekannte und auffällige Symbole wie das Hakenkreuz handelt) eine Suche auch ergebnislos und frustrierend ablaufen. Es empfiehlt sich sicherlich, die SchülerInnen das Gebiet einmal vorab abgehen zu lassen, um die ersten Eindrücke dann im Plenum zu besprechen und um eventuell noch Anpassungen vorzunehmen.

Auf das bloße Festhalten und Entdecken von Graffiti folgen weitere Schritte. Zwar ist auch schon der bloße empirische Vergleich des Auftretens, der Häufigkeiten und Verteilung von Graffiti bestimmter Inhalte interessant – insbesondere dann, wenn die Ergebnisse mit Hilfe von Karten (mehr dazu siehe unten) oder Statistiken und Diagrammen aufbereitet werden. Viel spannender und dem Konzept der Spurensuche eher entsprechend ist jedoch das weitere Hinterfragen der Funde. Dabei tut sich eine große Bandbreite an Fragen auf: Um welche Graffiti handelt es sich? Ist es besonders groß oder eher klein? Ist es auffallend schön oder professionell gearbeitet? Warum könnte es angebracht worden sein? Was ist der Entstehungshintergrund? Welche Ereignisse könnten damit im Zusammenhang stehen? Ist die Aussage eindeutig oder gibt es mehrere Ebenen? Steht es in Interaktion mit einem anderen Graffiti? Ist es vielleicht sogar eine Antwort auf ein darunter liegendes? Fällt es optisch besonders auf? Von all diesen Fragen gehen wiederum weitere Fragen aus, während bei vielen der Fragen, wenn nicht bei allen, schon rasch klar wird, dass es keine eindeutige Antwort gibt. Da die Sichtweisen der SchülerInnen folglich stark individuell und subjektiv geprägt sein werden, kann es innerhalb der Gruppen nun auch zu Diskussionen (unter Umständen sogar zu Konflikten) kommen.

#### 4.2.1.1 Das Graffiti als Kommunikationsakt nach Jakobson

Schon mehrmals war in den vergangenen Kapiteln die Rede von den Fragen, die man an ein Graffiti – als Zeichen, als Spur – stellen kann. Im folgenden Exkurs sollen die Fragen, anhand derer man Graffiti analysieren kann, systematisiert werden.<sup>25</sup> Damit wird keine abgeschlossene Liste aller möglichen (oder gar erlaubten) Fragen angestrebt, Ziel ist es vielmehr, die wohl unabschließbare Menge an Fragestellungen zu kategorisieren, wobei

---

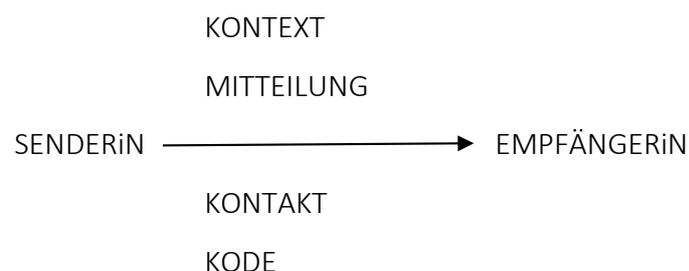
<sup>25</sup> Weil sich aus diesem Kommunikationsmodell gewissermaßen ein Fragenkatalog ergibt, wird es im Zusammenhang mit der gelenkten Spurensuche von größerer Bedeutung sein und darum in diesem Kapitel besprochen. Grundsätzlich kann es für jede Art der Spurensuche Impulse geben.

die den Kategorien zugeordneten Fragen nur Beispielcharakter haben, wenn damit auch sicherlich die meisten zentralen Fragestellungen abgedeckt werden.

Dazu soll im Folgenden das Kommunikationsmodell von Roman Jakobson herangezogen werden. Das Modell beinhaltet folgende Kategorien deren Beziehungen zueinander unten erläutert werden: SenderIn, Kontext, Mitteilung, Kontakt, Kode, EmpfängerIn.

Das bietet sich aus zwei Gründen an: Zum einen können Graffiti als Kommunikationsakte gesehen werden, die zwischen einem AktivistIn bzw. einer Aktivistin und der anonymen Menge an BetrachterInnen stattfinden. Alle Faktoren eines Kommunikationsmodells sind also zumindest bis zu einem gewissen Grad auch hier wirksam. Zum anderen decken meines Erachtens die Faktoren von Jakobsons Kommunikationsmodell alle Aspekte ab, die im Rahmen der vorgestellten Beschäftigung mit dem Graffiti theoretisch von Bedeutung sein können. Dabei werden allerdings gelegentlich die Jakobson'schen Kategorien entsprechend der Eigenart des ‚Kommunikationsaktes Graffiti‘ angepasst oder spezifiziert (der von Jakobson vorgegebene Rahmen wird dabei aber nicht verlassen).

Jakobsons Kommunikationsmodell beinhaltet eine/n SenderIn, der dem/der EmpfängerIn eine Mitteilung macht. Diese Mitteilung benötigt ein Kontaktmedium (Schallübertragung, eine beschriebene Oberfläche etc.), bezieht sich auf einen Kontext, entspricht einem Kode, der SenderIn und EmpfängerIn bekannt ist (vgl. JAKOBSON 1993: 88f.).



In der Position des *Senders* bzw. der *Senderin* befindet sich in diesem Fall, wie erwähnt, der Produzent bzw. die Produzentin des Graffitis. Die Intention oder Motivation der Handlung kann dabei vielschichtig sein, es kann sich um eine bloße Mutprobe, um die Markierung eines Territoriums, die Übermittlung einer Botschaft, das Ausdrücken einer Überzeugung oder einer ethnischen, kulturellen, sozialen Zugehörigkeit etc. handeln.

Auf diesen Aspekt beziehen sich konkrete Fragen an das Graffiti (die durch den Verweis auf die jeweiligen Abbildungen untermauert werden sollen):

- Was könnte der Entstehungshintergrund des Graffitis sein, die Motivation, die angestrebte Aussage? (Siehe die Eindeutige politische Motivation wie im *NO PEGIDA*-Graffiti, Abb. 22.)
- Welche Reaktionen will der Produzent bzw. die Produzentin damit auslösen? Will er provozieren, informieren, appellieren, irritieren etc.? So stellt zum Beispiel das Graffiti *FRAUEN WEHRT EUCH!* (Abb. 26) eindeutig einen Apell dar.
- An wen hat sich der Sprayer gerichtet, wer ist das intendierte Publikum? Es könnte beispielsweise die Sprache, der gewählte Code Auskunft darüber geben, ob die Botschaft für die breite Masse oder nur für einen bestimmten Kreis an Personen gedacht ist. Die in Abb. 27 zu sehenden Symbole lassen keinerlei Rückschlüsse auf den Inhalt zu, wenn man nicht zum intendierten Personenkreis gehört; sie erinnern am ehesten noch an sogenannte „Gauernerzinken“, wie sie als Geheimcode unter Wohnungseinbrechern benutzt werden.
- Was lässt sich über den Hintergrund des Produzenten bzw. der Produzentin sagen? Welche Zugehörigkeit (sozial, ethnisch, kulturell), welches Bildungsniveau lässt sich dem Graffiti ablesen? Beispielsweise lassen sozialkritische, hochwertige Stencils wie *MALE. FEMALE. FUCK OFF* (Abb. 25) möglicherweise den Rückschluss auf ein linkes Bildungsbürgertum zu.
- Wie aufwändig, kunstvoll, professionell gearbeitet ist es? Siehe zum Beispiel – am oberen Ende der Skala – die Schablonen von Banksy (Abb. 3).
- Wurde das Graffiti schnell angebracht? Sind die Buchstaben schnell und flüchtig, ohne Rücksicht auf ästhetische Gesichtspunkte an die Wand gesprüht? Handelt es sich um eine Schablone? Hat sich der Aktivist viel Zeit gelassen oder war er in Eile?
- Soll das Graffiti sofort und von allen gesehen werden oder ist es bewusst versteckt angebracht?
- ...

Die *Mitteilung* meint in diesem Modell das Graffiti selbst: Diese Kategorie eröffnet insbesondere Fragen zur bildlichen und sprachlichen Form des Graffiti:

- Besteht es aus Bild, Text, Symbolen, oder gleichzeitig mehrerem davon?
- Wie lässt sich die bildliche Komponente beschreiben? In diesem Zusammenhang ist kunstwissenschaftliches Vorwissen sicher von Vorteil, da die Kunsttheorie Begriffe bietet, die – gewissermaßen standardisiert – zur Beschreibung von Bildern

eingesetzt werden können. Als Beispiel seien die Begriffspaare von Heinrich Wölfflin erwähnt: linear – malerisch, flach – tief, geschlossen – offen, vielfältig – einheitlich, klar – unklar (vgl. WÖLFFLIN 1963). Darauf aufbauend können die emotionalen Eindrücke der SchülerInnen herangezogen werden: Ist das Graffiti kühl, aggressiv, spielerisch etc.?

- Wie lässt sich die sprachliche Komponente beschreiben? Dabei kann man formale oder poetische u. ä. Merkmale nennen: Handelt es sich um einen ganzen Satz, eine Befehlsform, einen Schüttelreim, ein Zitat, einen Wortwitz etc.? Wie der Reim im Graffiti *ASOZIAL GLOBAL* (Abb. 27) oder der Wortwitz im zitierten Sprichwort *HILF DIR SELBST SONST HILFT DIR GOTT* (Abb. 35).
- ...

Der *Empfänger* bzw. die *Empfängerin* existiert in diesem Zusammenhang in zweierlei Hinsicht: Zum einen in der Person, die das Graffiti wahrnimmt, zum anderen in der Form des intendierten Empfängers (desjenigen oder derjenige Gruppe, der/die angesprochen werden soll; wie schon angemerkt, kann es durchaus vorkommen, dass die intendierten Empfänger das Graffiti gar nicht wahrnehmen). Während Fragen zum intendierten Empfänger unter dem Punkt ‚Sender‘ angeführt werden, ist der tatsächliche Empfänger relevant.

- Wer sieht das Graffiti?
- Sticht es dem Empfänger sofort ins Auge? Oder ist es schwer / nur von wenigen zu sehen?
- Braucht man als Empfänger ein besonderes Hintergrundwissen? Oder ist die Bedeutung allgemein verständlich? Den häufig wiederkehrenden Slogan *JOSEF RAUS AUSN HÄFN* (wie in Abb. 30) wird man nur verstehen können, wenn man die Protestaktionen zum Akademikerball 2014 und die daraus resultierenden Verhaftungen mitverfolgt hat.
- Löst es eine bestimmte Reaktion beim Betrachter aus? Macht es betroffen, aggressiv, ist es komisch etc.? Es sei wiederum auf das Graffiti *HILF DIR SELBST SONST HILFT DIR GOTT* (Abb. 35) verwiesen, das auf einer Kirchenmauer angebracht ist.
- ...

Der *Kontext* umfasst die inhaltlichen („referenziellen“), räumlichen und zeitlichen Bezüge des Graffiti und wirft wohl die meisten Fragen auf, die sich schließlich gut für eine Weiterverarbeitung in Forschungsfragen und Hypothesen eignen. Jakobson meint mit dem Kontext die Bedeutung der Zeichen, ihre Referenz; er geht nicht explizit auf den zeitlichen und räumlichen Aspekt der Mitteilung, ihren diesbezüglichen Kontext ein. Im Zusammenhang mit dem Kommunikationsmittel Graffiti sind aber gerade diese von maßgeblicher Bedeutung. Sie entsprechen nicht nur dem, was man alltagssprachlich unter einem Kontext versteht, sondern sind gerade oft zentral für die Aussage oder Wirkung des Graffiti. Eine Einordnung der diese Aspekte betreffenden Fragen unter Jakobsons Begriff des Kontexts ist also gerechtfertigt.

Fragen den Inhalt betreffend könnten lauten:

- Worauf bezieht sich das Graffiti inhaltlich auf politische Protestbewegungen (Abb. 22), auf konkrete Vorfälle (*JOSEF RAUS AUSN HÄFN*, Abb. 30)?
- Was ist seine Aussage (beispielsweis die in der drastischen Aufforderung von Abb. 28 implizierte Aussage, dass nationalsozialistischer Führerkult eine selbstzerstörerische Ideologie ist)?
- Ist die Aussage eindeutig oder gibt es mehrere Bedeutungsebenen? Das Graffiti *THIS IS NOTHING. THIS HELPS NOBODY. THIS CHANGES NOTHING. SORRY FOR THE WALL*. (Abb. 31) spielt mit den unterschiedlichsten Bedeutungsebenen: Die Vergeblichkeit des Graffiti und die damit zusammenhängende unnütze Zerstörung der Mauer können sich auf das einzelne Graffiti beziehen oder auf Graffiti im Allgemeinen oder gar gegen politische Interventionen überhaupt; gleichzeitig ist die Aussage unter Umständen ironisch, wodurch all diese Bedeutungen ins Gegenteil gekehrt werden würden.
- ...

Fragen den zeitlichen Kontext betreffend könnten lauten:

- Welche konkreten Ereignisse könnten im Zusammenhang mit der Entstehung stehen? Es sei wiederum auf „Josef“ (Abb. 30) verwiesen, oder auf NO RIGHTS (Abb. 29), das Assoziation zur Errichtung des Gefangenenlagers Guantanamo bzw. zum Bekanntwerden der dortigen Vorgänge auslöst.
- Ist es Ausdruck eines größeren zeitlichen Zusammenhangs, eines gesellschaftlich aktuellen Themas, einer Modeströmung, einer Entwicklung wie beispielsweise der

Gentrifizierung? So tauchen in den letzten Jahren vermehrt kritische Graffiti zu den Begriffen *Hipster* und *Bobo* auf, Proteste gegen die Gentrifizierung bestimmter Stadtviertel werden laut - wie beispielsweise am Café Augustin im 15. Bezirk, das noch vor zehn Jahren ein klassisches Wiener Beisl war und mittlerweile zu einem typischen Treffpunkt für eine junge aufstrebende urbane Bildungsmittelschicht wurde (Abb. 32 und 33).

- Ist es zeitlos bzw. seit langem und ohne konkreten Anlass aktuell, wie das Anarchisten-A, das sich an unzähligen Orten findet - beispielsweise auch in Abb. 33)?
- ...

Fragen zum räumlichen Kontext könnten lauten:

- Wo befindet sich das Graffiti?
- Um was für eine Gegend bzw. Straße handelt es sich? Ist sie eher heruntergekommen, neu, altherwürdig, gentrifiziert etc.?
- Um was für ein Bauwerk handelt es sich beim Anbringungsort des Graffiti? Ist es ein Wohnhaus, ein Geschäftsgebäude, ein öffentliches Bauwerk, ein kulturell bedeutendes Bauwerk, eine bloße Mauer etc.?
- In welchem Zustand ist das Bauwerk? Ist es neu renoviert, heruntergekommen, trägt es sonstige besondere Merkmale?
- Steht das Graffiti in einer offensichtlichen inhaltlichen Verbindung zum Ort? (Hier sei wieder auf das Graffiti *HILF DIR SELBST SONST HILFT DIR GOTT* (Abb. 35) auf der Pfarrkirche Maria Königin der Märtyrer verwiesen)
- Befinden sich umliegend andere Graffiti, und wenn ja: wie viele? oder ist es das einzige in der näheren Umgebung?
- Steht es in Interaktion mit einem anderen Graffiti? Siehe zum Beispiel Abb. 36, in dem der erste Schriftzug ergänzt wurde, und zwar um einen zweiten, der die inhaltlich offene Aussage des ersten in eine etwas kindliche Formulierung verwandelt und dabei auch die eigenwillige Rechtschreibung des Vorgängers imitiert.
- Ist es vielleicht sogar eine Antwort, ein Kommentar auf ein daneben/darunter liegendes Graffiti? So taucht im 7. Bezirk auf zahlreichen *PUBER*-Tags das

Schablonengraffiti *REISS DICH ZAMM* (Abb. 37) auf, eine Aussage, die als direkt an den Urheber des darunterliegenden Graffitis gerichtet verstanden werden kann.

- ...

Unter *Kontakt* kann in diesem Zusammenhang die ‚Übertragungsqualität‘ verstanden werden, das heißt alle Faktoren, die beeinflussen, ob und wie gut die Botschaft – das Graffiti – den Empfänger erreicht (gemeint sind Faktoren wie Sichtbarkeit, Umweltbedingungen, Technik etc.).

- Welche Technik wurde gewählt? Handelt es sich um ein Writing, ein Stencil etc.?
- Ist es besonders groß oder klein (und damit gut aus der Nähe oder Ferne sichtbar)?
- Wird die Sichtbarkeit durch den Anbringungsort beeinflusst? Ist es offensichtlich auf Augenhöhe und im Vorbegehen wahrnehmbar oder nur von einer ganz bestimmten Position aus zu sehen?
- Wird die Sichtbarkeit durch die Technik, den Untergrund, den Zustand des Untergrundes etc. beeinflusst?
- Ist das Graffiti lange sichtbar oder ist es bald wieder verschwunden? Wer ist dafür verantwortlich (Hausverwaltungen, andere Sprayer etc.)?

- ...

Der *Kode* meint die Sprache des Graffiti, den Jargon, den Slang, die subkulturellen Codes, die Codes und Begrifflichkeiten aus den im Graffiti angesprochenen Themenfeldern sowie Codes, die mit dem Medium Graffiti verbunden sind und von der Graffiti-Subkultur hervorgebracht wurden (z. B. das Graffiti „A.C.A.B.“, eine Abkürzung für „all cops are bastards“ (Abb. 38), oder Symbole wie das Anarchie-A, das Hakenkreuz etc.).

Folgende Fragen betreffen diese vielfältigen und oftmals nicht ganz einfach zu interpretierenden Codes:

- Welche kulturellen oder subkulturellen Codes werden verwendet?
- Um welche Sprache handelt es sich?
- Handelt es sich um Abkürzungen, Akronyme?
- Welche anderen sprachlichen oder bildlichen Regelsysteme/Konventionen kommen zum Einsatz (lyrische Formen, Sprichwort, Comic-Stil etc.)?

- ...

In diese Systematik lassen sich die Fragen einordnen, die man an ein Graffiti stellen kann; sie kann darum – je nach Ausgangssituation vielleicht auch nur der Lehrperson – als Wegweiser zu einer Spurensuche dienen. Dass die Fragen nicht vollständig sein können und keine Einschränkung darstellen wollen, ist dabei selbstverständlich.

Bei manchen der Fragen und Kategorien kommt es zu inhaltlichen Überschneidungen und Wechselwirkungen. Vermeintlich simple Fragen wie jene nach dem Ort des Graffiti lassen sich in Wirklichkeit in mehrere der angeführten Kategorien eingliedern: Was war die Intention des Produzenten bei der Auswahl des Ortes (SenderIn)? Was ist die Wirkung dieser Anbringung auf den Betrachter (EmpfängerIn)? Welchen Einfluss hat die Wahl des Ortes auf die Sichtbarkeit (Kontakt)? Selbiges gilt auch für die Frage nach der Größe des Graffiti: Es gehört in die Kategorie der Form (also der Botschaft), betrifft aber genauso die Fragen nach der Intention (SenderIn) und der Wirkung (EmpfängerIn). Trotz dieser zum Teil mehrfachen Einordnungsmöglichkeit bietet die Kategorisierung die Möglichkeit, einen Überblick zu erhalten und neue Fragefelder zu erschließen.

#### 4.2.1.2 Weiterführende Fragen, mögliche Forschungsinhalte und Themenschwerpunkte für den GW-Unterricht

All diese Fragen können Ausgangspunkt einer Fragekette sein und zu für SchülerInnen sehr spannenden und den GW-Unterricht relevanten Fragestellungen und Hypothesen führen. Einige wenige Möglichkeiten sollen kurz angeführt werden.

*Orte und Aussagen* – Eine Frage, die sich oftmals im Zusammenhang mit Graffiti im öffentlichen Raum auftut, ist die nach dem Zusammenhang zwischen Inhalt und Anbringungsort. Es bieten sich unzählige Ansatzpunkte für Forschungsfragen und Aspekte, die untersucht werden können. So könnte als ein möglicher Ausgangspunkt die Frage dienen, ob es eine Konzentration von Graffiti bestimmter Inhalte an gewissen Orten (Stadtteilen, Straßenzügen etc.) gibt und welche möglichen Ursachen das haben könnte; etwa ob viele Personen einer bestimmten Herkunft im ausgewählten Untersuchungsgebiet leben und damit zusammenhängende Konflikte in Graffiti verarbeitet werden; ob die Graffiti im inhaltlichen Zusammenhang zu den besprayten Gebäuden stehen; etc.

*Komplexität* – Manche Graffiti haben keine offensichtliche politische Aussage, sondern sind doppeldeutig; manche sind nicht simpel, sondern sehr kunstvoll hergestellt. Gibt es

einen Zusammenhang zur AnrainerInnenschaft (Bildungsstandard, Wohlstand etc.)? In Wien beispielsweise ist so ein Zusammenhang im 6. und 7. Gemeindebezirk, in dem sich viele Ateliers und Schauräume junger KünstlerInnen befinden, deutlich wahrzunehmen.

*Zeitpunkte* – Interessant sind die Auswirkungen aktueller politischer Debatten auf Writings u.ä. oder das Verhältnis zwischen aktuellen Entwicklungen und Inhalten (beispielsweise Graffitis gegen die Verbauung von städtischen Freiflächen oder die Gentrifizierung). Ebenso untersuchbar sind mögliche ursächliche Beziehungen zwischen benachbarten Graffitis – eine mögliche Dialogstruktur zwischen den aufeinanderfolgenden Schriftzügen und Aussagen.

*Lang- oder Kurzlebigkeit* – Wie lange ein Graffiti sichtbar ist, kann Ansatzpunkt für Fragen nach dem Wohlstand bzw. der Entwicklung der Umgebung sein. Eine Umgebung, in der Graffiti nur sehr kurzlebig sind und schnell von Hausverwaltung und Hausbesitzern übermalt werden, kann ein Hinweis auf höheren Wohlstand sein; alte, aber plötzlich verschwindende Graffitis können auf einen Versuch hindeuten, ein Grätzl oder einen Bezirk aufzuwerten. Interviews oder Gespräche mit der Gebietsbetreuung in Wien oder der Besuch der Homepage mit einem Blick auf deren Aktivitäten und Schwerpunkte bieten sich als gute Möglichkeit an, mehr über einen Bezirk zu erfahren (online unter: <https://www.gbstern.at>).

Die inhaltlichen Möglichkeiten sind unbegrenzt. Auch arbeitstechnisch kann die themenspezifische Spurensuche gänzlich anders angegangen werden: Nach der Besprechung eines Themas (wie Arbeitslosigkeit, Migration, Gentrifizierung etc.) könnten sich die SchülerInnen in der Stadt auf die Suche nach themenspezifischen Spuren in Form von Graffiti machen. Man gibt also ein Thema vor und begibt sich auf die Suche nach Indikatoren oder Beweisen und konkretisiert damit einen bestimmten Unterrichtsinhalt. Diese Variante wird vermutlich weniger Zeit in Anspruch nehmen. Statistische Daten von Städten (beispielsweise die Statistiken und Kennzahlen zu den Bezirken der Stadt Wien, online unter: <https://www.wien.gv.at/statistik/pdf/bezirke-im-fokus-1-23.pdf>) könnten herangezogen werden, um Unterschiede in der Bevölkerungszusammensetzung der Bezirke zu besprechen und diese in weiterer Folge auch anhand der dort vorhandenen Graffitistruktur zu untersuchen.

Dabei steht aber das Ergebnis der Spurensuche mehr oder weniger von Beginn an fest. Dem konstruktivistischen Grundgedanken kommt eine Spurensuche mit nicht vordefiniertem Ausgang sicherlich näher. Wenn SchülerInnen selbst Themen finden, die sie besonders spannend finden, selbst weitere Fragen entwickeln und weiter verfolgen, landet man auch als Lehrperson unter Umständen am Ende bei völlig neuen und unerwarteten Inhalten. Die un gelenkte, offene Spurensuche stellt dafür die Idealform dar.

#### 4.2.2 Unterrichtskonzept ‚Offene Spurensuche‘

Die un gelenkte oder auch freie Spurensuche macht außer der räumlichen Eingrenzung keine Vorgaben. Bei dieser Herangehensweise werden Spuren, Symbole, Zeichen und Auffälligkeiten im klar vorgegebenen Untersuchungsgebiet aufgespürt.

Die auch von Deninger angeführte Problematik der offenen Spurensuche, nämlich das mögliche Ausbleiben der kritischen Fragen an die Spuren, das Vollziehen einer simplen Bestandsaufnahme ohne Konzentration auf eine konkrete Spur (vgl. DENINGER 1999: 127), ist sicherlich groß. Zum einen sind SchülerInnen, insbesondere auch durch die neuen Informationstechnologien, reizüberflutet und gewohnt, Inhalte aufbereitet vorgesetzt zu bekommen, zum anderen ist der forschende Blick nicht voraussetzbar, sondern muss erlernt werden. SchülerInnen sind wohl – wie jedeR andere – gewohnt, ihre Umgebung nur im raschen Vorbeigehen zu sehen (meist mit dem Blick auf dem Display eines Mobiltelefons).

Deninger beschreibt sehr treffend eine offene Spurensuche mit, wie sie schreibt, „Anfangsschwierigkeiten“:

„Auch scheinbar ‚Triviales‘ sollte für uns interessant sein und beobachtet werden: abgebröckelte Mauerstücke, Sprünge an Hauswänden, weggeworfene Plastikbecher, Inschriften, ein nicht gepflegtes Grab auf einem Friedhof etc. Mehr Dinge, als man denken würde, können eine Bedeutung haben, zum Beispiel ein Haken im Fels, ein Betonsockel, ein ausgetrampelter Pfad. Es ist schwierig, unscheinbaren Dingen Beachtung zu schenken oder Dingen, denen man gewöhnlich keine Beachtung beimißt, eine Bedeutung zu geben, bzw. nach einer möglichen Bedeutung zu suchen.“ (DENINGER 1999: 130)

Es ist also schwierig, unscheinbare Spuren zu finden, und wenn man sie findet, sind es unerwartet viele – diese beiden genannten typischen Probleme können es erforderlich machen, dass doch eine gewisse Anleitung oder Hilfestellung gegeben wird.

Das große Potenzial der offenen Spurensuche soll dennoch nicht unerwähnt bleiben. Sobald sich SchülerInnen auf die Suche nach Spuren machen, wird sich zeigen, dass man auf einen ungeahnten Reichtum an Fragen und möglichen Antworten stößt. Wieviel Information kann man also geben, ohne das Konzept der offenen Spurensuche zu verlassen? Unter Umständen entschließt man sich als Lehrperson dazu, erst nach einer ersten, offenen und unbefangenen Suche wenn nötig einen kleinen Hinweis oder Input zu geben; die offene Spurensuche hätte also immer die Option, zur (zumindest teilweise) gelenkten zu werden. Dabei sind Kreativität, Spontanität und Offenheit der Lehrperson gefragt.

#### 4.2.3 Spurensuche im Trockenen: Stundeneinstieg zur Interpretationsvielfalt politischer Graffiti

Eine erste Annäherung an das Thema der Spurensuche und die Interpretationsvielfalt, die Graffiti und Symbole im urbanen Raum bieten, lässt sich anhand einer Bearbeitung von Abbildungen noch im Klassenraum durchführen. Hierbei soll es im Speziellen darum gehen, SchülerInnen dahingehend zu sensibilisieren, dass die Spuren in Form von Graffiti, die sich im öffentlichen Raum finden, auf unterschiedlichste Weise gedeutet und interpretiert werden können. Sei es auf Grund des Auffindungsortes, der Professionalität der Ausführung oder aber aus persönlichen Gründen, des Interesses oder Vorwissens des Spurensuchers/der Spurensucherin selbst – alles das können Ansätze für die Spurensuche werden.

Als Material für diesen Einstieg bieten sich Abbildungen von Graffiti sowie der Ausschnitt eines Stadtplans an, idealerweise sind markante und wichtige Bauwerke eingezeichnet, um gewisse Anhaltspunkte für die Interpretation zu geben. Auf dem Stadtplan ist der Anbringungsort des Graffiti markiert, wobei es sich dabei durchaus um einen fiktiven Anbringungsort handeln kann. Alle SchülerInnen bekommen ein Blatt mit der Abbildung eines Graffiti sowie einem Stadtplan mit dem Auffindungsort (es kann durchaus auch interessant sein, das Graffiti an unterschiedlichen Orten auftauchen zu lassen und zu

sehen, ob sich dadurch unterschiedliche Interpretationen ergeben). (Siehe das Beispiel auf der folgenden Seite).



Die SchülerInnen werden nun dazu aufgefordert, sich in die Rolle des Sprayers/ der Sprayerin zu versetzen und zu begründen, warum gerade dieses Graffiti an dieser Stelle in der Stadt angebracht wurde und welche Aussage damit getroffen werden sollte. Je nachdem, welche Graffiti von der Lehrperson ausgewählt werden, kann zum besseren Verständnis der Inhalte der Graffiti auch die Möglichkeit einer inhaltbezogenen Recherche geboten werden. Gerade im Zusammenhang mit politischen Statements wird man sehr häufig auf Unwissen stoßen, beispielsweise gegenüber Abkürzungen oder weiter zurück liegenden Ereignissen.

So hat sich bereits bei einem Versuch mit Studierenden im Rahmen einer Lehrveranstaltung<sup>26</sup> gezeigt, welche unterschiedlichen Ergebnisse im Rahmen solcher Interpretationen aufkommen und wie fruchtbar eine solche Recherchemöglichkeit sein kann. Einige jüngere Studierende konnten so nichts mit dem sehr häufig vorkommenden Writing ‚NO WKR‘ anfangen, da sie nicht wussten, dass es sich beim umstrittenen WKR-

---

<sup>26</sup> Begleitlehrveranstaltung zum Kooperationspraktikum im Sommersemester 2015 an der Universität Wien unter der Leitung von Mag. Herbert Pichler.

Ball (Ball des Wiener Kooperationsrings) um den Vorgänger des seit 2013 als ‚Akademikerball‘ weitergeführten Balls handelt (vgl. PUMBERGER 2012: online).

Die Recherche stellt also innerhalb der Vorbereitung der Spurensuche ein sehr wichtiges Werkzeug dar; gerade im Bezug auf den Charakter der Methode Spurensuche kann es interessant sein, den SchülerInnen schon in dieser frühen Phase möglichst große Freiräume zu schaffen und Eigeninitiative beim Einschlagen des Rechercheweges zu überlassen.

In einer abgewandelten Variante kann man auch die SchülerInnen dazu auffordern, selbst einen Ort zu wählen, an dem das Graffiti angebracht werden könnte, und damit die SchülerInnen eine bestimmte Bedeutung ausdrücken lassen, die dann wiederum im Rahmen einer zweiten Runde von anderen innerhalb der Klasse interpretiert werden kann.

Wesentlicher Bestandteil dieser Annäherung ist schließlich die Aufarbeitung und Nachbereitung der Ergebnisse, um bei den SchülerInnen die Selbstreflexion, die Teil jeder Spurensuche ist, anzustoßen: Welche Gesichtspunkte haben zu den Ergebnissen geführt? Welche anderen Gesichtspunkte können ebenfalls relevant sein? Der Lehrperson muss dabei klar sein, dass auch die eigenen Entscheidungen und Interpretationen hinterfragbar sind.

Als Zwischenschritt können die SchülerInnen solche Überlegungen vor der Besprechung im Plenum schon in einer Kleingruppe diskutieren. Ratsam ist dies bei großen Klassen oder einer Klasse, bei der man bereits weiß, dass bei Diskussionen im Plenum immer dieselben SchülerInnen zu Wort kommen. So kommen eventuell bereits verschiedene Perspektiven auf dasselbe Problem zum Vorschein, die SchülerInnen können über unterschiedliche Herangehensweisen sprechen und ggf. vom Vorwissen von KollegInnen profitieren. Dass die verschiedenen Perspektiven im Rahmen der Spurensuche gleichberechtigt sind, muss dann Gegenstand der Nachbesprechung sein.

#### 4.2.4 Fächerübergreifende Einsatzmöglichkeiten

Gerade die Methode der Spurensuche bietet sich für einen fächerübergreifenden oder ‚fächerfreien‘ Einsatz an (vgl. PICHLER 1996: 124).

In diesem Zusammenhang muss auch festgehalten werden, dass sich mit der Spurensuche die Unterrichtsprinzipien des Grundsatzerlasses zur politischen Bildung von 2015<sup>27</sup>, die unabhängig vom Unterrichtsfach gelten, sehr gut verwirklichen lassen. Der Grundsatzerlass nennt unter den Zielen beispielsweise die Befähigung der SchülerInnen, „gesellschaftliche Strukturen, Machtverhältnisse und mögliche Weiterentwicklungspotentiale zu erkennen und die dahinterstehenden Interessen und Wertvorstellungen zu prüfen“ (BMBF: 2) – ein Thema, an das sie vielfach in der Analyse von den sozialen und politischen Implikationen von Graffiti herangeführt werden. Am politischen Graffiti wird zudem die Aufforderung nach dem politischen Engagement des Einzelnen deutlich, weil ja Graffiti-AktivistInnen über diese Spielregeln sichtlich hinausgehen. Notwendigkeit und Legitimität dieser Form politischer Teilhabe werden im Rahmen einer solchen Spurensuche auf die eine oder andere Art und Weise ganz zwangsläufig zum Thema. Abgesehen von inhaltlichen Aspekten ist es auch die Form der Spurensuche, in der sich das Prinzip politischer Bildung zeigen kann: Die Spurensuche wird in der Praxis oft als Aktivität in Kleingruppen mit relativer Autonomie in der Vorgehensweise durchgeführt werden. Unter diesen Bedingungen werden SchülerInnen in der Gruppe eine Vielzahl von Entscheidungen treffen, Diskussionen führen und unterschiedliche Meinungen abwägen müssen, um die Richtung ihrer Suche festzulegen und zum jeweils gewünschten Ergebnis zu gelangen. Dabei werden sie mit der Notwendigkeit konfrontiert, zu einem Entscheidungsprozess zu finden, womit sich die an die Spurensuche anschließende Reflexion befassen kann (und sollte). Die SchülerInnen sammeln so Erfahrungen und Kompetenzen die durchaus auch auf das gesellschaftliche Miteinander umgelegt werden können (vgl. ebd.).

Hinsichtlich des fächerübergreifenden Unterrichts liegt im Zusammenhang mit Graffiti auf Grund der politischen Inhalte und historischen Rückbezüge besonders eine Vernetzung zwischen Geographie und Wirtschaftskunde mit Geschichte und Sozialkunde und Politische Bildung nahe, aber auch zwischen den Fächern GW und Bildnerische

---

<sup>27</sup> Es handelt sich dabei um eine aktualisierte Fassung des Grundsatzerlasses von 1978 (vgl. BMBWF: online)

Erziehung, wo SchülerInnen die Möglichkeit haben, Hintergrundwissen zu sammeln oder aber sich selbst bildnerisch auszudrücken und eigene Gedanken im öffentlichen Raum anzubringen. Eine weitere naheliegende Möglichkeit bietet die Kombination von GW und Philosophie- und Ethik- oder auch mit dem Religionsunterricht sowie jedem Sprachunterricht; mit etwas Mut lässt sich sogar eine Spurensuche in Verbindung mit dem Mathematikunterricht durchführen, indem man statistische Methoden zur Analyse der Verteilung von Graffiti heranzieht.

#### 4.2.4.1 Vernetzung Geographie und Wirtschaftskunde mit Bildnerischer Erziehung – praktisch

Im Zuge eines fächerübergreifenden Projektes mit Bildnerischer Erziehung kann ein Thema aus dem Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht als Input gewählt werden. Hierzu eignet sich im Grunde genommen mit etwas Kreativität jedes Thema, da jedes Thema kritisch hinterfragt, durchleuchtet und analysiert werden kann. Aus eigener Erfahrung mit dem Unterricht in Bildnerischer Erziehung empfehle ich allerdings ein solches Projekt nicht vor der 7. Schulstufe. Dann sollten in der Regel die Fertigkeiten zum Erstellen eines Stencils oder zum sicheren Umgang mit Spraydosen gewährleistet sein. Das Erstellen eines Stencils im Rahmen eines solchen Projektes empfiehlt sich insofern, als Gedanken in Form von kurzen Slogans, Aussprüchen, Reimen oder ähnlichem einfach und einprägsam ausgedrückt werden können und die Ergebnisse eher den ästhetischen Ansprüchen der SchülerInnen entsprechen als beim Erstellen eines großen Graffiti, was deutlich mehr Können und vor allem Übung verlangt.

Um eine solche Intervention umzusetzen, muss man mit den SchülerInnen nicht in die Illegalität abdriften. Beispielsweise lassen sich Graffiti auch im Rahmen einer ‚Trockenübung‘ nicht auf den Gebäuden selbst, sondern auch auf Fotografien von Bauwerken anbringen. Oft gibt es in Städten zudem die Möglichkeit, ganz legal und offiziell Graffiti anzubringen. Die Stadt Wien bietet KünstlerInnen die Möglichkeit, ihr Können legal an bestimmten Wandflächen (‚Wienerwand‘<sup>28</sup>) zur Schau zu stellen. Diese Wände eignen sich sehr gut für ein Projekt mit Schulklassen, da sie in günstigen Lagen (in Wien: an der Donau, entlang des Donaukanals oder in Parks gelegen) ein gutes Ambiente für den Aufenthalt mit einer Klasse darstellen und SchülerInnen es sehr aufregend finden,

---

<sup>28</sup> <http://www.wienerwand.at>

ihr Werk tatsächlich im öffentlichen Raum zu hinterlassen. Zudem sind dies Orte, die sie gegebenenfalls auch später mit Eltern oder Freunden aufgesucht werden können, um das Ergebnis zu präsentieren.

Sollte es in der eigenen Stadt oder der näheren Umgebung keine Wand geben um legal, ein Graffiti zu sprayen, gibt es diese Möglichkeit vielleicht im Schulgebäude beziehungsweise -areal selbst. Nicht selten sieht man Schulen, deren Mauern oder Wände, beispielsweise im Bereich eines Sportplatzes, von SchülerInnen bemalt oder gestaltet wurden.

Wenn kein permanenter Eingriff erwünscht ist, können auch temporäre Installationen mit Hilfe von Cellophan-Rollen oder großen Plakaten im Schulbau initiiert werden. Im Spezialbedarf für Spraydosen gibt es bereits eigens dafür hergestellte Cellophan-Rollen. In der Graffiti-Szene gibt es bereits Künstler, die diese Form des Graffiti bewusst einsetzen (beispielsweise wie die Pariser Street Art Künstler Astro und Kanos unter (siehe Abb. 39)), um zwar Botschaften im öffentlichen Raum zu verbreiten, dort aber keine Schäden zu verursachen (vgl. ASTRO U. KANOS 2010: online). Diese Technik bietet auf Grund des flexiblen, durchsichtigen Untergrundes zudem sehr schöne Möglichkeiten, mit dem Raum zu spielen, die Folie zwischen zwei Punkten zu spannen und so interessante Effekte zu erzielen. Vermutlich findet sich in nahezu jeder Schule ein Ort, an dem so etwas angebracht werden könnte.

Bevor mit der kreativen Umsetzung begonnen werden kann, müssen vorab die Inhalte ausgewählt werden, die die SchülerInnen an die Wand (oder auf das Cellophan) bringen sollen. Auch hierzu gibt es wiederum unzählige Möglichkeiten, von denen ich eine als Denkanstoß anführen möchte:

Dieses Vorgehen kann als Einstieg ins Schuljahr gewählt werden und stellt eine Art ‚umgekehrte‘ Spurensuche dar. Es handelt sich um eine Spurensuche in einem Buch: Die SchülerInnen werden nach Erhalt der Schulbücher dazu aufgefordert, sie zu durchforsten (was ihnen gleichzeitig einen Überblick über die im kommenden Schuljahr behandelten Themen und bevorstehenden Inhalte verschafft). Sie suchen sich dann aus dem Jahresüberblick ein Thema aus, das sie einerseits besonders interessiert, das andererseits aber einen wie auch immer gearteten Problemkomplex beinhaltet. Am besten funktioniert das wahrscheinlich mit Lehrbüchern für Geographie und Wirtschaftskunde wie „Durchblick 4“ (WOHLSCHLÄGL u.a. 2017), da viele der Kapitel eine kritische

Betrachtung oder Hinterfragung des dargestellten Themas nahe legen und Problemfelder aufzeigen. Diese Inhalte eignen sich demnach besonders als Anstoß für ein Graffiti – vielleicht muss man sogar achtgeben, dass die SchülerInnen nicht dazu verleitet werden, einfach nur Kapitelüberschriften heranzuziehen: „Global Player beherrschen die Weltwirtschaft“, „Jede/Jeder soll satt werden!“, „Miteinander reden – einander verstehen“, oder „Europa heißt Vielfalt in der Bevölkerung“ (vgl. ebda: 2f.) – all diese Überschriften im Unterrichtsbuch könnten ebenso einem politischen Graffiti entnommen sein. Bei anderen Kapiteln braucht es hingegen mehr Kreativität, beispielsweise, wenn es um Klima- und Vegetationszonen in Europa geht. Aber selbst hier wird man bei kritischen Überlegungen, ein paar Minuten Recherche im Internet oder einfach beim Lesen des Texts im GW-Buch auf Ideen stoßen: ‚Klima‘ führt schließlich hin zu Themen wie der Klimaveränderung, ‚Küsten‘ zu steigenden Meeresspiegeln oder der Verschmutzung der Weltmeere, ‚Flachland‘ zu Problematiken von Ballungsräumen oder intensiver Landwirtschaft, ‚Hochgebirge‘ zu schmelzenden Gletschern etc. Man wird feststellen, dass diese Bücher eine Vielzahl an Themen beinhalten, die kontrovers diskutiert werden können oder sozial- und gesellschaftskritisches Potenzial haben. Die SchülerInnen sollten im nächsten Schritt kurze Slogans, einprägsame oder bedeutungsschwere Begriffe oder kurze Sätze formulieren und diese auch kurz präsentieren, zusammen mit einer Erläuterung dessen, was sie an der Thematik spannend finden. Im BE-Unterricht werden diese dann zu Stencils verarbeitet und gesprayed, die Ergebnisse können in der Klasse aufgehängt werden oder auch die Mappen oder Hefte für den GW-Unterricht zieren.

Eine andere Variante wäre eine künstlerische Aufarbeitung einer im Rahmen des Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterrichts durchgeführten Spurensuche: Die SchülerInnen entscheiden sich für Graffiti, die sie im Rahmen dieser Spurensuche gefunden und als interessant oder weiterverwertbar empfunden haben, und entwerfen nun im BE-Unterricht Antworten, Gegen-Graffiti, Überarbeitungen oder Übermalungen. Dazu können schlicht große fotografische Abbildungen der Writings oder Graffiti herangezogen werden und dann collageartig oder mit Übermalungen bearbeitet werden. So können Persiflagen entstehen oder Graffiti mit einer völlig neuen Aussage, die SchülerInnen können auf etwas reagieren oder etwas aufarbeiten, das sie unter Umständen aufgewühlt, entsetzt oder schockiert hat.

#### 4.2.4.2 Vernetzung mit Bildnerischer Erziehung – theoretisch

Die eben genannte Variante des fächerübergreifenden Unterrichts zwischen BE und Geographie und Wirtschaftskunde bietet viele praktische Erfahrungen mit dem Erstellen eines Graffitis und der fächerbezogenen Themenwahl für einen solchen Entwurf, aber nur wenige Aspekte der Spurensuche (diese findet quasi umgekehrt, als ein Spurenlegen, statt). Für eine Spurensuche im engeren Sinn kann hingegen im BE-Unterricht ein wichtiger Grundstein gelegt werden. Die Interpretation von Graffitis, ihren Aussagen und Wirkungen ist nichts Selbstverständliches. So kann das richtige Vorwissen, das richtige Vokabular aus der Kunstwissenschaft hilfreich sein, der Motivation eines Graffiti-Künstlers und der Wirkung auf den Betrachter auf die Spur zu kommen; Graffitis können mit diesen Werkzeugen oft überhaupt erst angemessen beschrieben werden. Dabei kann es sich um Wissen aus der Kunstwissenschaft handeln (siehe dazu in Kapitel 4.2.1.1 den Abschnitt zu Jakobson, der Mitteilung), ebenso aber – oder ergänzend – um graffiti-spezifisches Wissen (zu den historischen Hintergründen und Techniken, wie in Kapitel 3 beschrieben).

#### 4.2.4.3 Sprachunterricht und Sprachreisen

Da sehr viele Graffiti auch im deutschsprachigen Raum in englischer Sprache geschrieben sind, bietet sich grundsätzlich eine Verbindung zwischen Geographie und Wirtschaftskunde mit dem Englisch-Unterricht an. So könnte beispielsweise schlichtweg das gesamte Projekt in Kooperation mit Englisch stattfinden, wobei ein Teil der Vorgabe sein sollte, dass es sich bei den aufgespürten Interventionen um englischsprachige handeln sollte.

Aber auch Sprachreisen können gut für den Einsatz einer solchen Spurensuche genutzt werden. So kann zum einen untersucht werden, welche Formen der Street Art im besuchten Land primär vorkommen, und damit in Zusammenhang auch, welche Inhalte für die jeweilige Umgebung (die Stadt, das Land) relevant sind. Handelt es sich um ähnliche Meinungen und Motivationen, wie sie in der Heimatstadt zum Ausdruck kommen, oder sind es andere Themen, die für dieses Land/diese Stadt relevant sind? Vor allem der Blick von außen ermöglicht es den SchülerInnen dabei, sich nicht mit den ihnen ansonsten vielleicht selbstverständlichen Bedeutungen zufrieden zu geben. Der Vorteil dieser Anwendung ist gleichzeitig auch, dass die SchülerInnen der Stadt nicht nur mit

einem touristischen Blick begegnen, sondern auch Wissen über die Gesellschaft des Landes, das Leben und mögliche Konflikte sammeln. Empfehlenswert ist es, die Unternehmung vorab zu Hause vorzubereiten, sodass SchülerInnen im Rahmen der Sprachreise bereits ein geschultes Auge haben und vielleicht auch schon Vergleiche zur Heimatsstadt ziehen können. Zur Vorbereitung für die Lehrperson kann Google Streetview von großem Nutzen sein.

#### 4.2.4.3 Graffiti und Gender-Normen

Interessant ist auch die Erforschung geschlechterspezifischer Themen über Inhalte des Graffiti. Hierzu genügt oft schon ein Blick auf die Wände öffentlicher Toiletten. Welche Worte, Sprüche, Bilder oder Inhalte sind Bestandteil der Interventionen? Lassen sich Unterschiede fest machen?

Northoff führt einige Studienergebnisse an, die unter anderem aufzeigen, dass sich zwischen öffentlichen Herren- und Damentoiletten deutliche Unterschiede ausmachen lassen. So bestehen die Äußerungen auf Mädchen- oder später auch auf Damentoiletten öfter in Fragestellungen und Argumentationen, sind deutlich differenzierter, beinhalten mehr Worte und sind syntaktisch korrekter, wohingegen Buben und Männer vorwiegend kurze Behauptungen oder Schuldzuweisungen aufstellen bzw. auf sexuelle Phantasien anspielen. Im Zusammenhang mit Forderungen fällt auf, dass Männer sich häufig *gegen* etwas wenden, wohin Frauen sich eher *für* etwas einsetzen. Frauen sprechen deutlich öfter persönliche oder sozial relevante Probleme an und suchen Kommunikation, wohingegen Männer schlagwortartige Äußerungen von sich geben, die keinerlei Bedürfnis nach Interaktion spüren lassen. (Vgl. NORTHOFF 2005: 79ff.)

Eben solche Studienergebnisse könnten als Thesen angeführt und SchülerInnen dazu angehalten werden, sich auf Suche nach Beispielen zu machen, die diese Thesen dann verifizieren oder falsifizieren können. Ebenso könnten SchülerInnen ohne die Kenntnis solcher Forschungsergebnisse eigene Thesen aufstellen und diese mit Hilfe der Feldforschung untersuchen. Möglich ist dieser Ansatz nur, wenn man sich in öffentlich zugängliche WC-Anlagen wagt (die im eigenen Schulgebäude wären eine niederschwellige Möglichkeit), eventuell finden sich aber auch interessante Ergebnisse in Umkleidekabinen in Sportstätten.

#### 4.2.4.4 Geschichte und Sozialkunde

Für das Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung hält die Spurensuche am Graffiti zwei verschiedene Aspekte bereit: Erstens kann erhoben werden, welche historischen Ereignisse, Entwicklungen oder Persönlichkeiten Themen von Graffiti sind. Damit ist der historische Bezug des Graffiti angesprochen. Zweitens oder auch im Anschluss daran kann die Frage nach der gegenwärtigen politischen/sozialen Situation gestellt werden, die offenbar Auslöser für konkrete Graffiti war. Interessant wäre tatsächlich die Kombination der beiden Fragestellungen: Welche politischen Situationen welche historischen Bezüge in Graffiti zur Folge haben.

#### 4.2.4.5 Deutsch

Bei der Suche nach Graffiti stechen immer wieder sprachlich spannende Kreationen ins Auge – einerseits grammatikalisch oder orthographisch originelle Formulierungen (beispielsweise das in Wien weit verbreitete Stencil mit dem Text *„Josef, raus ausn (!) Häfn“*), andererseits Wort- und Sprachwitz, Reime und dergleichen.

Zwar ist es wohl nur bedingt ergiebig, die SchülerInnen ihre Rechtschreibkenntnisse anhand von falsch geschriebenen Graffiti beweisen zu lassen (obwohl auch das sicher seinen Reiz hat). Die sprachliche Form von Graffiti zu benennen kann hingegen für die Auseinandersetzung mit lyrischen Formen ausgesprochen lohnend sein. Hierbei lassen sich etwa Reimschemata, Metrik, rhetorische Figuren oder dergleichen behandeln. (Ganz abgesehen davon eignet sich das Thema Graffiti wohl sehr gut für das Schreiben von argumentativen Texten, immerhin sind die SchülerInnen selbst auf die eine oder andere Weise meist direkt betroffen.)

### **4.3 Ergebnissicherung**

Die Spurensuche bietet ebenso zahlreiche Optionen, die Ergebnisse zu sammeln und aufzuarbeiten: Von Ausstellungen über interaktive Karten, Wikis, Logbücher, Portfolios bis hin zu Kurzfilmen, eigenen Aktionen oder Theaterproduktionen bietet sich eine unglaublich breite Palette und Vielseitigkeit an Möglichkeiten. Auch dabei sollte man als Lehrperson, ganz im Sinne des Konstruktivismus, versuchen, den SchülerInnen bewusst den Freiraum zu lassen, selbst ein geeignetes Medium zu finden. Im folgenden Kapitel

werden Möglichkeiten der Ergebnissicherung und Aufarbeitung vorgestellt, die sich im Zusammenhang mit dem Thema besonders anbieten.

#### 4.3.1 Google Maps

Google Maps kann im gesamten Projektverlauf ein bedeutendes Werkzeug sein. Es gibt sicherlich auch andere Online-Kartensysteme, die sich ähnlich gut eignen, ich möchte mich aber auf Grund der Bekanntheit unter den SchülerInnen und der einfachen Bedienbarkeit und intuitiven Werkzeuge des Programmes an dieses halten.<sup>29</sup>

Google Maps eignet sich zum einen bereits während der Spurensuche als Dokumentationshilfe für die SchülerInnen: Die Lehrperson hat die Möglichkeit, in MyMaps (<https://www.google.com/maps/about/mymaps/>) eine Karte für die Klasse zu erstellen, die mit allen SchülerInnen geteilt wird und wo diese direkt ihre Funde/Sichtungen vermerken können. Sehr simpel können mit einem Anker Punkte gesetzt werden, die mit einer Notiz oder sogar einem Foto versehen werden können (was sich im Fall von Graffiti besonders anbietet). Die SchülerInnen können unterwegs mit ihren Smartphones auf die Karte zugreifen oder, sollte dies, auf Grund von Handy-Beschränkungen wie einem begrenzten Datenvolumen etc. nicht möglich sein, die Daten nachträglich über den Computer in die Karte einspielen. In der Regel ist aber zu vermuten, dass pro Gruppe ein Handy auch unterwegs zur Verfügung steht. Diese Mittel erleichtern den SchülerInnen das Arbeiten sehr und bieten gleichzeitig übersichtliche Möglichkeiten zur Veranschaulichung und Aufarbeitung im Unterricht, da am Ende auf einen Blick alle Funde innerhalb der Gruppe oder Klasse zu sehen sind.

Zur Sicherheit sollten die SchülerInnen dennoch angewiesen werden die Funde zusätzlich in einer klassischen Karte einzuzeichnen um etwaigen technischen Problemen etwas entgegen setzen zu können und auch die Orientierung anhand einer klassischen Karte zu üben.

---

<sup>29</sup> Auch Walter Scheidl verweist in seinem Praxistest auf Probleme die SchülerInnen mit speziellen Apps wie MapCam (die an sich die hier benötigte Funktion von Google maps ebenso erfüllen würden) haben, außerdem müssten man hier die Fotos danach wiederum in Google maps hinein laden (vgl. SCHEIDL 2015: 64f.).

#### 4.3.2 Logbuch

Das Führen eines Logbuchs im klassischen Sinn,<sup>30</sup> eignet sich insbesondere für die Dokumentation während der Forschung und Suche im Feld und ist nicht im Sinne eines Lerntagebuchs zum Festhalten des eigenen Lernfortschrittes gemeint (vgl. AMRHEIN-KREML et al: 48f.). SchülerInnen können dieses Logbuch nur für sich allein führen, beispielsweise um auch persönliche Gedanken und Gefühle zum Gesehenen zu notieren (für die spätere Auseinandersetzung mit einem Inhalt kann die Umgebung nämlich durchaus von Bedeutung sein), oder aber in der Gruppe, um die Gedanken aller oder allgemeinere Daten zu dokumentieren. Damit das Logbuch sinnvoll ist und möglichst viele Informationen zum Graffiti und dessen Umgebung vorhanden sind, möchte ich auf die Fragen verweisen, die an ein Graffiti gestellt werden können oder, besser noch, gestellt werden sollten (siehe Kap. 4.2.1.2). Sofern diese Fragen nicht mit den SchülerInnen besprochen oder erarbeitet wurden, erhalten sie den Arbeitsauftrag, dass sie sich auch gewisse Fakten zur Umgebung notieren sollen. Im Rahmen der Aufarbeitung können durchaus auch allgemeine Notizen zur Umgebung von grundlegender Wichtigkeit für die Beantwortung der Forschungsfrage sein: Handelt es sich um eine sehr belebte Umgebung, gibt es viele Geschäfte oder viel Leerstand, ist es eine reine Wohngegend, können Rückschlüsse auf die BewohnerInnen gezogen werden (handelt es sich beispielsweise um eine reine Villengegend, oder befindet sich das Graffiti an einem Gemeindebau)? Aber auch die bereits angesprochenen Gefühle und Meinungen sollten nicht außer Acht gelassen werden; es können und sollen durchaus auch Unstimmigkeiten innerhalb der Gruppe und Diskussionspunkte oder Fragen für folgende Besprechungen notiert werden.

Problematisch an diesem Logbuch, insbesondere, wenn es auch persönliche Notizen enthält, ist die Frage, ob es in eine Leistungsbeurteilung miteinbezogen werden soll oder überhaupt kann; auf jeden Fall muss es den SchülerInnen vorab mitgeteilt werden. Eine Möglichkeit wäre es, so es Notizen gibt die sie gerne für sich behalten würden, diese für die Abgabe heraus zu nehmen, oder generell der Lehrperson nur gewisse Ausschnitte zu zeigen und diese gemeinsam zu besprechen.

---

<sup>30</sup> Als Tagebuch – eigentlich für Seeschiffe – um sämtliche für die Seefahrt wichtigen Ereignisse fest zu halten (vgl. Duden: online)

### 4.3.3 Wiki

Es gibt viele unterschiedliche Anbieter, die es ermöglichen, ein eigenes Wiki<sup>31</sup> zu erstellen, wobei sich zwei Varianten besonders eignen: Entweder man benutzt die Wiki-Funktion der bereits in vielen Schulen eingesetzten Lernplattform ‚moodle‘, was den Vorteil hat, dass die meisten SchülerInnen bereits mit den Funktionen vertraut sind und damit ein Arbeitsschritt (nämlich die Einführung in ein neues Programm) wegfällt. (Zudem ist die Bedienung relativ simpel und es existieren gute Beschreibungen oder Hilfe-Videos, sollte man dennoch Hilfe benötigen.) Oder aber man erstellt ein Wiki über jene Software, die auch von Wikipedia verwendet wird (<https://www.mediawiki.org/wiki/MediaWiki/de>), was, abgesehen davon, dass die Referenzsprache Englisch ist, einige Vorteile mit sich bringt. Neben der den meisten vertrauten Benutzeroberfläche, die einen Umgang damit intuitiv ermöglicht, bietet es auch deutlich mehr Möglichkeiten (insbesondere was die Verlinkungen betrifft) als das Äquivalent in moodle.

Grundsätzlich eignet sich das Erstellen eines Wiki in mehrererlei Hinsicht im Zusammenhang mit der Spurensuche zum Thema Graffiti. Die Lehrperson (durchaus auch in Zusammenarbeit mit den SchülerInnen) könnte so vorab das Wiki bereits mit allgemeinen Informationen zum Thema ‚Spur/Zeichen/Spurensuche‘ und Erläuterungen zu den unterschiedlichen Formen des Graffiti speisen, sodass diese Informationen für die SchülerInnen auch während der Spurensuche abrufbar sind und gleichzeitig eine Art Vorlage darstellen, wie die noch zu erstellenden Artikel aussehen könnten. Die Lehrperson kann zudem historisches und anderes Kontextwissen anlegen, auf das die SchülerInnen in ihren Beiträgen dann verweisen können.

Eine Möglichkeit, das Wiki mit Inhalten anzufüllen, wäre es, gängige, immer wiederkehrende Graffiti (wie ‚Josef raus ausm Häfn‘, ‚1984‘, ‚a.c.a.b.‘, ‚die Häuser denen die drin wohnen‘, ‚No Pegida‘ etc.) herauszufiltern und ihnen jeweils eigene Wikiseiten zu widmen, ihre Bedeutung zu erläutern und auf ihren Entstehungshintergrund sowie gesellschaftliche, politische, wirtschaftliche oder historische Zusammenhänge hinzuweisen und das eventuell auch noch durch eigene Interpretationen der SchülerInnen – die dann aber als solche gekennzeichnet sein müssten – zu ergänzen.

---

<sup>31</sup> Wikis sind online Sammlungen von Beiträgen und Informationen die von den Nutzern selbst bearbeitet und zusammengestellt werden können (vgl. Duden: online).

#### 4.3.4 Blog

Eine weitere Variante, digitale Medien in die Aufarbeitung der Spurensuche miteinzubeziehen, ist die Erstellung eines Blogs.

Blogs können für SchülerInnen die Möglichkeit einer eher informellen und teils auch erzählenden Aufarbeitung bieten. Die chronologisch geordneten Einträge sind meist tagebuchartig in Alltagssprache beziehungsweise im Jargon der Jugendlichen geschrieben und bieten für die SchülerInnen daher auch eine unterhaltsame Alternative bzw. Ergänzung zum wissenschaftlichen Wiki oder anderen wissenschaftlichen Methoden der Aufarbeitung. Da sie in der Wahl ihrer Sprache freier sein können könnte es durchaus auch sein, dass andere Themen angesprochen werden als in wissenschaftlichen Einträgen.

Für Schulen und Lehrende gibt es die Möglichkeit, beispielweise über ‚edublogs‘ von Twitter (<https://twitter.com/edublogs>), Blogs zu nutzen, die speziell für Bildungseinrichtungen erstellt wurden. Neben zahlreichen Funktionen können vor allem auch, wenn das gewünscht ist, nicht-öffentliche Blogs erstellt werden, wo die Lehrperson entscheiden kann, wer Zugang zu der Seite erhält. Dies hat insbesondere den Vorteil, dass es im Hinblick auf eventuelle Urheberrechtsverletzungen von Seiten der SchülerInnen zu keinen Problemen kommen kann. Gerade bei einem Thema, dass so viel politische Brisanz mit sich bringen kann, kann die Beschränkung des Zugangs auf Mitglieder der Klasse durchaus sinnvoll sein.

Der Blog kann die gesamte Spurensuche begleiten und als Werkzeug der Dokumentation sowie des Feedbacks untereinander herangezogen werden. SchülerInnen können im Blog über ihre Funde berichten, Probleme bei der Aufarbeitung ansprechen, aber auch Fragen stellen und Emotionen Ausdruck verleihen. (Vgl. KOLLER 2006: 84) Einzelne Blogbeiträge können dann wiederum von MitschülerInnen kommentiert werden. So könnte beispielsweise ein Eintrag zu einem gesichteten Graffiti um Sichtungen des gleichen Graffiti an anderen Orten ergänzt werden oder aber Diskussionen zu etwaigen Kontroversen geführt werden etc.

Die Grenzen oder Probleme bei Blogbeiträgen<sup>32</sup> werden unter anderem oftmals in der Unübersichtlichkeit und chronologischen Abfolge der Beiträge gesehen (FENNER: 284), was

---

<sup>32</sup> Eine ausführliche Behandlung des Einsatzes von Blogs im GW-Unterricht sowie der Vor- und Nachteile findet sich insbesondere bei Mayer (vgl. MAYER 2010).

ich allerdings im Falle des begleitenden Einsatzes zur Spurensuche als einen vernachlässigbaren Faktor ansehe. Den großen Vorteil am Einsatz eines Blogs sehe ich in diesem Zusammenhang darin, dass den SchülerInnen in einem Zeitraum, den sie nicht gemeinsam im Klassenzimmer verbringen, in dem sie sich aber intensiv mit einer Materie befassen, bei der sie auf ähnliche Probleme oder Fragen stoßen werden, ein gemeinsames Medium der Kommunikation geboten ist und sie auch am Fortschritt beziehungsweise den Erlebnissen ihrer MitschülerInnen teilhaben können. Neben der Dokumentation von Fortschritten beziehungsweise der Arbeitsprozesse können über den Blog (z.B. eine Kommentar-Funktion) auch immer wieder Anweisungen, Anleitungen, Hilfestellungen oder Erinnerungen der Lehrperson einfließen, die ja auf Grund des Ablaufs der Spurensuche nicht jederzeit bei allen Gruppen anwesend sein kann.

Ein zusätzlicher positiver Aspekt beim Einsatz eines Mediums wie dem Blog oder dem Erstellen eines Wikis zeigt sich aus der Perspektive der Medienerziehung: Idealerweise wird SchülerInnen durch das selbstständige Erstellen eines solchen Blogs oder Wikis bewusst, wie schnell und einfach professionell wirkende Seiten erstellt werden können – und dass mit Inhalten im Web darum kritisch umgegangen werden sollte, unabhängig vom möglicherweise professionellen Erscheinungsbild, der jeweiligen Seiten.

#### 4.3.5 Prezi

Powerpoint-Präsentationen zu erstellen ist für SchülerInnen keine Besonderheit und meist auch nicht außerordentlich spannend. Folie für Folie (oftmals mit zu viel Text) werden portionsweise Inhalte abgespult, wobei (etwas überspitzt formuliert) spätestens nach der fünften Folie auch die letzten SchülerInnen den Faden und das Interesse verloren haben.

Die Vorteile von Prezi<sup>33</sup> liegen darin, dass es den SchülerInnen in ihrer Kreativität deutlich mehr Spielraum lässt und Präsentationen wesentlich lebendiger gestaltet werden können. Man bewegt sich in einer Prezi im Grunde wie auf einem endlos großen Blatt Papier, auf dem man Inhalte in unterschiedlichsten (horizontalen / vertikalen / schichtweisen)

---

<sup>33</sup> Prezi bietet eine klassische Gratisversion an, bei der die Präsentationen online einsehbar sind. Für Lehrende und SchülerInnen gibt es mittels Registrierung eine Gratisversion mit mehr tools und der Möglichkeit der Kontrolle darüber, wer die Präsentation online einsehen kann. (mehr dazu und allgemeine Einführungen und Informationen zu prezi siehe unter: <https://prezi.com/product/#create>)

Anordnungen arrangieren kann und in das man nahezu endlos hinein- und hinauszoomen kann. Auf Grund dieser Zoomfunktion können Zusammenhänge detailliert visualisiert und zugleich wie in einer Art Vogelflug überflogen werden. Auf dieser Fläche können Bilder, Texte, Videos etc. auch zu sinnvollen Kombinationen oder Reihenfolgen angeordnet werden. Ein wenig besteht die Gefahr, das Zooming-Tool zu intensiv zu nutzen und damit wieder vom Inhalt abzulenken, weshalb eine genaue Planung bei der Prezi deutlich wichtiger ist als bei anderen Präsentationen (vgl. FRIEDL et al, o.J.: 55).<sup>34</sup> Das Ergebnis aber kann neben der eher klassischen Form der Präsentation vor allem auch interaktiv genutzt werden.

Prezi bietet qualitativ andere und deutlich spannendere Möglichkeiten als die klassische Powerpoint-Präsentation. Seine besondere Eignung für die Aufbereitung und Präsentation der Spurensuche liegt in der Ähnlichkeit der Bewegung: Spurensuchen sind, abstrakt formuliert, Bewegungen im offenen, nicht vorstrukturierten Raum, größtenteils linear, jedoch mit Möglichkeiten der Abzweigung, des Richtungswechsels, des wiederholten Aufsuchens eines Punktes. Der offene Raum besteht dabei aus realen Räumen – wie in diesem Fall dem urbanen Raum – und aus Räumen im übertragenen Sinn: den kulturellen, medialen, den Wissens-Räumen, in die eine Spurensuche führt (in dem Moment, in dem SchülerInnen für ihre Spurensuche Informationen aus Nachschlagewerken, Büchern oder Internetquellen heranziehen). Prezi bietet die Möglichkeit, diese Pfade der Spurensuche aufzuzeichnen, sie mit all ihren Verzweigungen und unterschiedlichen Perspektiven/Zoomstufen im tendenziell unbeschränkten Raum seines interaktiven Whitespace nachzubilden (inklusive der Einbindung verschiedener Medien). Weil mehrere NutzerInnen zugleich an einer Prezi arbeiten können, kann man auch die unterschiedlichen Richtungen aufzeichnen, die möglicherweise die Spurensuchen einzelner SchülerInnen nehmen. Es ermöglicht dem Rezipienten/der Rezipientin, diesen Pfad entweder nachzuvollziehen oder sich selbständig in der entstandenen ‚Wissenslandkarte‘ zu bewegen. Mit Prezi kann eine Spurensuche nicht nur nachträglich dokumentiert, sondern von Anfang an begleitet werden.

Prezi ist ein online-Dienst und bietet die Möglichkeit, dass alle SchülerInnen oder Gruppen gemeinsam und gleichzeitig eine Präsentation erstellen, d.h. alle Ergebnisse

---

<sup>34</sup> Zu den Vor- und Nachteilen des Einsatzes von Prezis im Unterricht siehe FRIEDL et.al, o.J.: 54ff.

könnten in einer gemeinsamen Präsentation vorgestellt werden, die den Pfad, den jede Gruppe eingeschlagen hat (geographisch und/oder in ihrer Erforschung der Materie), veranschaulicht und nachvollziehbar macht. Eine solche Präsentation könnte auch auf der Schulhomepage Platz finden und damit einem breiteren Publikum zugänglich gemacht werden.

#### 4.3.6 Plakat

Ein Plakat bietet eine schöne und repräsentative Möglichkeit, Forschungsergebnisse zu verarbeiten. Hierbei kann beispielweise jede Gruppe oder jeder SchülerIn ein Graffiti wählen, das besonders beeindruckend war oder interessante Fragen aufgeworfen hat, und dazu ein Plakat gestalten.

Das Plakat als Form der abschließenden Präsentation (idealerweise in Form einer im Schulgebäude frei zugänglichen Ausstellung) bietet den Vorteil, dass sich nicht nur SchülerInnen, die an dem Projekt beteiligt waren, über die von ihren KollegInnen erarbeiteten Inhalte informieren können, sondern dass auch andere SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern bei ihrem täglichen Gang durch das Schulhaus auf die Inhalte stoßen und so daran teilhaben können. Da es sich bei Graffiti um für die meisten SchülerInnen interessante Phänomene handelt, ist die Möglichkeit, dass auch solche, die sich nicht selbst auf die Spurensuche begeben haben, dafür interessieren, nicht zu unterschätzen.

Wie bei allen Plakaten sind die Gestaltungsmöglichkeiten schier unendlich und die Ergebnisse werden so vielfältig sein wie die SchülerInnen einer Klasse. Zu den Standardthemen werden den Inhalt des Graffiti betreffende oder stadtgeographische Aspekte zählen: Was bedeutet das Graffiti, wie lässt es sich übersetzen oder decodieren, worauf will der Urheber aufmerksam machen, welche Problematik wird vordergründig angesprochen, gibt es vielleicht noch weitere, im Hintergrund liegende Problemlagen etc. Mit Hilfe eines Stadtplan-Ausschnittes können Angaben zu Verortung, Verteilung und Häufigkeit eines Graffiti gemacht werden, mit Hilfe von Bildmaterial inhaltliche oder gestalterische Ähnlichkeiten aufgezeigt werden. Hat man die (seltene) Möglichkeit, ein Projekt über längere Zeit zu verfolgen, können auch Übermalungen oder Veränderungen aufgezeigt werden – in Form eines ‚mehrschichtigen‘ Plakats vielleicht, dessen

BetrachterIn sich durch die zeitlichen Veränderungen einer Hauswand blättern kann. Nicht zuletzt kann das Plakat, besser als wohl viele andere besprochene Medien, als Ort der eigenen künstlerischen Auseinandersetzung mit dem Thema dienen.

Ob bei der Erstellung der Plakate ein eher strenger, eng gesteckter Rahmen gewählt bzw. ein gewisser Inhalt vorgegeben wird um eine Einheitlichkeit und rasche Vergleichbarkeit zu erzielen wird sowohl vom Alter als auch von der Zusammensetzung der Klasse abhängen.

#### 4.3.7 Dossier oder Themenmappe zu einem Spezialthema

Eine umfangreichere und intensivere Möglichkeit, sich mit dem Inhalt eines Graffiti auseinanderzusetzen, bietet das Dossier. SchülerInnen haben dabei etwa die Möglichkeit, sich aus der Sammlung an Graffiti, die sie gesichtet und dokumentiert haben, eines herauszusuchen (mit von der Altersgruppe abhängigen Hilfestellungen) und dazu eine Themenmappe anzulegen. In dieser Mappe sammeln sie Unterlagen zum Thema, fassen diese zusammen und stellen sie der Klasse dar. Der Vorteil dieser Methode liegt zum einen darin, dass SchülerInnen ihren inhaltlichen Schwerpunkt dort legen können, wo ihre Interessen liegen, aber allgemeine Lernziele wie Beschaffung, Bearbeitung und Bewertung von Inhalten erreicht werden (vgl. STERN 2010: 45). Wichtig ist hierbei, dass vereinbart wird, welche Quellen gewählt werden dürfen (um beispielsweise zu verhindern, dass die SchülerInnen lediglich Wikipedia-Artikel kopieren), dass der Rahmen des Dossiers abgesteckt wird, dass den SchülerInnen klar ist, dass die Inhalte ggf. im Zusammenhang mit dem jeweiligen Fach stehen müssen, welche formalen Vorgaben einzuhalten sind und in welchem Umfang sich das Dossier zu bewegen hat.

Spezifisch für die Arbeit am Dossier ist, dass die SchülerInnen einen längeren Zeitraum für das Sammeln der Unterlagen und das Zusammenstellen der Inhalte zur Verfügung haben sollten; vielleicht ist es dadurch sogar möglich, bei bestimmten Themen aktuelle Entwicklungen miteinzubeziehen.

Um sicherzugehen, dass die geplante Auseinandersetzung sinnvoll und zielführend für den Unterricht ist, ist es sinnvoll, SchülerInnen nach der Auswahl des Graffiti ein kleines Exposé abgeben zu lassen, das sich im Rahmen von ein, zwei Absätzen bewegt, um diese dann zu besprechen und eventuell noch Hilfestellungen geben zu können.

Mehrdeutige oder besonders rätselhafte Graffiti bieten die Möglichkeit, von mehreren SchülerInnen innerhalb einer Klasse behandelt zu werden. Ein gutes Beispiel dafür wäre etwa das Stencil *WAS IST GELD? WIE FUNKTIONIERT ES?* (Abb. 40). So könnte man sich zum Beispiel mit der wirtschaftlichen Ungleichheit auf der Welt auseinandersetzen, mit Fragen der sozialen Geltung, mit grundsätzlichen Fragen zum Geldsystem oder mit Anlageformen, Aktien oder neuen Entwicklungen wie Bitcoins. Fragen nach der Motivation hinter dem Graffiti sind in diesem Zusammenhang besonders interessant.

#### 4.3.8 Kurs-Portfolio

Im Gegensatz zur intensiven Auseinandersetzung mit einem ausgewählten Inhalt, die das oben beschriebene Dossier bietet, eignet sich ein Kurs-Portfolio gut, um den Ablauf einer eingehenden Beschäftigung zu dokumentieren und verschiedene Aspekte in einen Rahmen zu bringen. In das Portfolio können sowohl Erfahrungsberichte aus der Feldforschung als auch allgemeine Informationen zum Untersuchungsgebiet einfließen, es kann zur Dokumentation der Arbeitsschritte herangezogen werden, verschiedenen Textsorten (wie Interviews) Platz bieten und Schwerpunkte zu eigenen Interessen setzen. Das Kurs-Portfolio wächst im Gegensatz zum Dossier, wo ein interessantes Graffiti gewählt wird und dann zu diesem geforscht, während der gesamten Spurensuche mit und verändert sich immer wieder. Es bietet den SchülerInnen die Möglichkeit, Inhalte mit viel Eigenverantwortung und Kreativität darzustellen. Wichtig dabei ist trotz allem, dass es auch für andere LeserInnen konzipiert ist. Das trägt zum durch das Portfolio gewährleisteten Erfahrungsgewinn bei: So werden SchülerInnen damit vertraut gemacht, Inhalte für andere lesbar, nachvollziehbar und interessant darzustellen. (Vgl. u.a. STERN 2010)

Ein möglicher Anforderungskatalog die Inhalte dieses Thema betreffend könnte folgende Punkte beinhalten: Einleitung (Beschreibung des Projekts, kurze Darstellung der Inhalte des Portfolios), Einführung in das Untersuchungsgebiet (das kann von essayartigen Beschreibungen der Umgebung bis hin zu statistischen Daten reichen), Darstellung der Funde (beispielsweise Markierung auf einer Karte mit hinzugefügten Abbildungen), Formulierung von einer oder mehreren möglichen Forschungsfragen im Zusammenhang mit der Aufgabenstellung und den Funden, Ausarbeitung/Besprechung der

Forschungsfrage, Sammlung relevanter Informationen/Daten/Abbildungen/Verweisen etc., Dokumentation des Arbeitsvorgangs, abschließende persönliche Reflexion.

#### 4.3.9 Ausstellung

Je nachdem, welche Variante der Ergebnissicherung man wählt, bieten sich eine Ausstellung und Rundgänge durch diese Ausstellung an, um den Abschluss des Projektes zu markieren und die Ergebnisse für Dritte zugänglich zu machen. Dazu eignen sich viele der eben vorgestellten Methoden: Bei Plakaten versteht sich die Eignung von selbst; besteht die Möglichkeit von interaktiven Ausstellungsstationen, können auch die digitalen Ergebnisse präsentiert werden; Portfolios und Dossiers können in einem Lesebereich aufliegen etc. Insbesondere bei einem Vorhaben, das so viel Zeit in Anspruch nimmt und eine so intensive Auseinandersetzung von Seiten der SchülerInnen erfordert, ist ein Abschluss in diesem Rahmen angemessen. Außerdem ist eine solche Ausstellung ganz im Sinne des Grundsatzerlasses zum Projektunterricht, „innerschulische und außerschulische Realitäten zu beeinflussen“ sowie eine aktive Beteiligung an der „Gestaltung des gesellschaftlichen Umfeldes“ (BM:BWF: online) zu erreichen.

#### **4.4 Beurteilung**

Im vom Bundesministerium herausgegebenen Erlass zum Projektunterricht ist die Wichtigkeit der Beurteilung eines solchen – vom Regelunterricht abweichenden – Unterfangens deutlich dargestellt. Dabei wird betont, dass „nicht nur die Qualität des Endproduktes im Vordergrund einer Beurteilung stehen [sollte], sondern besonders die Arbeit im Prozess selbst“ (BMUKK: 40). Die Bedeutung des Arbeitsprozesses besteht unter anderem darin, dass nicht nur auf inhaltlicher Ebene, sondern auch auf sozialer und organisatorischer und methodischer Ebene gelernt wird. Der Selbstorganisation der SchülerInnen wird großer Stellenwert beigemessen, auch sie sollte unbedingt in die Beurteilung miteinfließen. (Vgl. ebd.) Es gibt durchaus auch Autoren, die sich – wie etwa Fridrich – gegen eine Leistungsbeurteilung von Projekten aussprechen: „Auch eine öffentliche Präsentation, Aufführung oder Diskussion wirken erfahrungsgemäß stärker als Feedback als eine Note des Lehrers, denn Schüler sind besonders in derartigen

Situationen sehr sensibel und selbstkritisch und merken selbst, ob sie das gesteckte Ziel erreicht haben.“ (FRIDRICH 2001: 374) Er schlägt daher vor, auf die Benotung zu verzichten und lediglich ein Gespräch zwischen LehrerInnen und SchülerInnen am Abschluss vorzunehmen (vgl. ebd.).

In mancher Hinsicht stimme ich mit Fridrich überein: SchülerInnen sind in solchen Situationen sehr selbstkritisch und ein Gespräch über den Verlauf des Projektes ist ohnehin unumgänglich. Dennoch kann argumentiert werden (da auch unser Bildungssystem eine Endnote im Zeugnis vorsieht), dass ein solches Projekt gerade deshalb in die Beurteilung und Benotung einfließen sollte, weil es manchen SchülerInnen, die ansonsten vielleicht keine besonderen Leistungen bringen, die Möglichkeit bietet, abseits des Regelunterrichts Engagement zu zeigen und das sollte unbedingt dementsprechend gewürdigt werden. Zwar kann so eine Würdigung theoretisch auch auf anderen Wegen stattfinden, doch die Bedeutung von Schulnoten ist auf Grund des Zeugnisses und der Leistung die erbracht wurde wohl nicht aus den Köpfen der SchülerInnen zu bringen.

#### **4.5 Konkrete Unterrichtsbeispiele**

Abschließend werden nun, nachdem im vorangegangenen Kapitel Varianten und Verknüpfungsmöglichkeiten mit anderen Schulfächern sowie die Problematik der Beurteilung solcher Unterrichtssequenzen dargestellt wurden, zwei konkrete, sehr unterschiedliche Unterrichtsbeispiele für eine Spurensuche zum politischen Graffiti vorgestellt. Es handelt sich dabei nicht um umgesetzte beziehungsweise bereits erprobte Beispiele, sondern lediglich um Anleitungen, die – gegebenenfalls mit leichten Adaptionen – herangezogen werden können, um eine Spurensuche zu politischen Graffitis mit einer Schulklasse durchzuführen. Die beiden Varianten sollen möglichst viele unterschiedliche Aspekte und Methoden vereinen; ihr Output kann zwar sehr ähnlich sein, der Weg dorthin allerdings gänzlich verschieden. Beide Unterrichtsbeispiele sind für Oberstufenklassen konzipiert, da die SchülerInnen bereits alleine auf die Spurensuche gehen können und nicht mehr der Aufsichtspflicht unterliegen, was die Umsetzung deutlich einfacher macht.

Inhaltlich kann dabei in allen Altersstufen der Oberstufe angeknüpft werden, da sich bei genauerer Reflexion die meisten Inhalte im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht dazu eignen. Zwar gibt es wohl Ausnahmefälle – wie die Geoökosysteme der Erde und deren Gliederung, vor allem im Bezug auf physiogeographische Grundlagen –, für die es wohl eher schwierig sein wird, entsprechende Graffitis zu finden. (Wenn es allerdings um die Nutzung beziehungsweise Nutzungskonflikte oder Naturkatastrophen als Folgen menschlicher Nutzung geht, ergeben sich durchaus wieder Anknüpfungspunkte). Ein Blick auf den kompetenzorientierten Lehrplan der Oberstufe (vgl. BMBWF: online) verdeutlicht, wie sehr sich politische Graffitis für dein Einsatz in diesem Bereich eignen. Ich führe hier aus jedem Kompetenzmodul beispielhaft eines der Bildungs- und Lehraufgaben beziehungsweise ihr Lernziel an, um zu verdeutlichen, auf welche Inhalte sich Graffitis häufig beziehen und welche Inhalte daher gut herangezogen werden können (wobei die Möglichkeiten damit bei weitem nicht ausgeschöpft sind):

Kompetenzmodul 1 und 2: „Ursachen und Auswirkungen der räumlichen und sozialen Mobilität in verschiedenen Gesellschaften diskutieren“, „Wirtschaftliche Ungleichheiten auf der Erde darstellen“

Kompetenzmodul 3: „Migration in und nach Europa erörtern“

Kompetenzmodul 4: „Räumliche Disparitäten theoretisch begründen und anhand ausgewählter Beispiele veranschaulichen“

Kompetenzmodul 5: „Wirtschafts- und Sozialpolitik und ihre Zielkonflikte als interessensbezogen diskutieren und unterschiedliche Positionen argumentieren“

Kompetenzmodul 6: „Auswirkungen gesellschaftlicher Inklusions- und Exklusionsprozesse auf die Lebenssituationen ausgewählter Bevölkerungsgruppen bewerten“

Kompetenzmodul 7: „Chancen und Gefahren der Globalisierung erörtern“

Kompetenzmodul 8: „Soziale Differenzen in urbanen Räumen analysieren“

(ebd.)

Damit zeigt sich die große Eignung der Spurensuche am politischen Graffiti, dem zentralen Anliegen des Unterrichtsfachs Geographie und Wirtschaftskunde, der „Analyse der Hintergründe und Folgewirkungen menschlichen Handelns in Gesellschaft, Umwelt(en) und Wirtschaft“ (ebd.) gerecht zu werden.

Bei der Umsetzung der Spurensuche muss natürlich darauf geachtet werden, dass sich die Forschungsfrage im Rahmen des jeweiligen Feldes bewegt und eventuelle Hilfestellungen und Anleitungen gegeben werden.

Ich schlage in den folgenden beiden Unterrichtsbeispielen eine Bewertung mittels eines Punktesystems vor. Es ist transparent und kann problemlos in eine Gesamtnote einfließen.

#### 4.5.1 Projektwoche

Bereits in der Woche vor dem Beginn der eigentlichen Projektwoche sind ein paar Stunden für den Einstieg vorgesehen. SchülerInnen bekommen ihr Untersuchungsgebiet zugeteilt, wobei ich für Wien eine Aufteilung in Grätzl vorschlage. Auf Grund meiner Recherchen und meiner Aufmerksamkeit für das Thema seit nun über vier Jahren kann ich festhalten, dass sich nahezu jedes Grätzl für eine Spurensuche eignet. Empfehlen würde ich allerdings, jene mit einem besonders hohen Grünflächenanteil (wie Prater-Freudenua-Donaumarina oder Weidlingau) und aber Gebiete, in denen sich hauptsächlich Einfamilienhäuser und gut gepflegte Villen befinden (wie das Cottageviertel), zu meiden. Sicherlich fänden sich auch in diesen Gebieten vereinzelt Graffiti (unter Umständen dann sogar mit besonders interessanten oder polarisierenden Inhalten), auf Grund der sehr geringen Dichte könnte es aber dazu führen, dass die SchülerInnen rasch frustriert sind und keine große Freude an der Spurensuche haben. Auf <https://www.imgraezt.at> findet sich eine schön aufbereitete Visualisierung der Wiener Grätzl mit Stadtplänen, die das Gebiet in Abschnitte von meiner Meinung nach idealer Größe für eine Spurensuche aufteilen, da es sich um eine überschaubare und im vorhandenen Zeitraum leicht auch öfter als einmal abgehbare Distanzen handelt.

Neben der Zuteilung der Untersuchungsgebiete werden die SchülerInnen in Kleingruppen zu je drei bis vier Personen eingeteilt. Eine kleinere Gruppengröße ist nicht zu empfehlen, da sich ansonsten bei einem Krankheitsfall eine Person alleine auf die Suche begeben müsste.

Danach werden die SchülerInnen ohne Themenvorgabe und ohne Besprechung der Begriffe Spur, Symbol und Zeichen auf eine Spurensuche in der direkten Umgebung der Schule geschickt. Sie bekommen dafür 30 Minuten Zeit und werden aufgefordert, für sich

Auffälligkeiten, Spuren und Zeichen die ihnen ins Auge fallen zu notieren und zu fotografieren. Dass die Folge Irritation und Orientierungslosigkeit auf Seiten der SchülerInnen sein wird, ist durchaus in Ordnung, wenn nicht gar erwünscht.

Im Anschluss daran werden im Plenum die einzelnen Ergebnisse vorgestellt und besprochen.

Erst nach diesem Prozess und der Einführung zum Thema ‚Spur und Zeichen‘ wird das Thema der Spurensuche, die Suche nach politischen Graffiti, bekanntgegeben. Als Einführung in das Thema Graffiti erhalten die SchülerInnen eine Übersicht über die unterschiedlichen Sonderformen des Graffiti (wie Sticker, Stencil, Kacheln, Urban Knitting etc.), um ihre Wahrnehmung auch diesen gegenüber zu sensibilisieren. Außerdem wird die weitere Vorgehensweise in der kommenden Woche besprochen; die SchülerInnen erhalten einen Zeitplan, der allerdings lediglich als Anhaltspunkt gedacht ist – die Möglichkeit spontaner Änderungen oder Abweichungen sollte von vornherein eingeplant werden, eine gewisse Flexibilität ist bei einem Projekt mit so großer Eigenverantwortung und Unabsehbarkeit des Verlaufs unumgänglich, sowie einen Beurteilungsbogen, der alle zu erfüllenden Punkte enthält (Foto-Dokumentation, Eintragung der Funde in der gemeinsamen Karte in Google Maps, Führen eines Logbuchs, Formulieren einer Forschungsfrage, Aufarbeitung und Präsentation etc.).<sup>35</sup>

Mit diesen Basisinformationen zur Spurensuche werden die SchülerInnen in die kommende Woche und die Spurensuche entlassen. Die Erstinformation ist somit bewusst einige Tage vor Projektbeginn angelegt, da ich meine, dass die SchülerInnen vielleicht schon in den folgenden Tagen mit etwas aufmerksamerem Blick durch die Straßen gehen und ein erstes Interesse an der Thematik entwickeln.

Nach einem kurzen Treffen in der Schule, oder an einem zentral gelegenen Ort, falls die Schule zu weit von den Untersuchungsgebieten entfernt liegt, am Morgen des ersten Tages, bei dem noch auf etwaige Fragen eingegangen werden kann, haben die SchülerInnen circa vier Stunden Zeit, ihr Gebiet nach Spuren zu durchsuchen, bis sich alle in der sechsten Schulstunde wieder treffen, um den Vormittag nachzubesprechen. Während dieser ersten Spurensuche haben die SchülerInnen die Aufgabe, sämtliche Funde fotografisch festzuhalten, in der gemeinsamen Karte in Google Maps zu verankern

---

<sup>35</sup> Zeitplan und Beurteilungsbogen: siehe Anhang

und ein Logbuch mit Informationen, Gedanken, Skizzen, Ideen etc. zu führen. Dieses Logbuch kann Informationen zur Umgebung enthalten; SchülerInnen sind dabei gefordert, kreativ zu sein und weiter zu denken. So können neben dem offensichtlichen auch Gerüche und Gefühle notiert oder eigenartige oder besonders auffällige Situationen und vieles mehr beschrieben werden – später, im Zuge der Bearbeitung der Forschungsfrage, kann sich einiges als relevant herausstellen, was im ersten Moment völlig belanglos scheint.

Der zweite Tag startet in der Schule. Die SchülerInnen besprechen in ihren Gruppen die bisherigen Spuren und deren Dokumentation, sie stellen Überlegungen zu einem Themenschwerpunkt an und erarbeiten eine Hypothese oder eine Forschungsfrage. Danach haben sie noch einmal die Möglichkeit, in ihr Untersuchungsgebiet zu gehen, so sie dies für nötig halten, und weitere Spuren zu suchen oder Informationen zu sammeln.

Die kommenden beiden Tage sind der eigenständigen Aufarbeitung gewidmet, wobei die Rolle der Lehrperson, ganz im Sinne des Konstruktivismus, im Unterstützen, Anregen und Beraten liegt (vgl. AMRHEIN-KREML et al, 2008: 13), sofern dies von den SchülerInnen gefordert ist; ansonsten sollte sie sich weitgehend zurücknehmen und die SchülerInnen in ihrem Tempo und mit ihren jeweiligen Vorstellungen zum Endprodukt arbeiten lassen. An diesen Tagen steht die Lehrperson für individuelle Gespräche zur Verfügung, das Ziel der SchülerInnen ist es, die selbst gewählte Forschungsfrage zu bearbeiten und sich eine Art der Präsentation zu überlegen, die dem Team entspricht und dem Thema angemessen scheint. So könnte am Ende ein Theaterstück entstehen, eine kurze Dokumentation, eine Visualisierung, eine klassische Präsentation und vieles mehr. Je nach Klasse, Alter und Zusammensetzung der Gruppen muss in technischer Hinsicht sicherlich unterschiedlich stark unterstützt werden. Als besonders wichtig erachte ich es, den SchülerInnen Perspektiven auf Neues zu eröffnen und sie zu ermutigen, andere Wege als die gewohnten zu beschreiten.

Der letzte Tag der Woche dient einer letzten Überarbeitung und anschließenden Präsentation der Ergebnisse der Spurensuche der Gruppen. Dies sollte vor anderen Klassen (zumindest der selben Schulstufe), LehrerkollegInnen, aber besser noch mit Einladung der Eltern stattfinden – ein Termin am Nachmittag wäre unter Umständen sinnvoll. Ein größeres Publikum als die eigene Klasse miteinzubeziehen ist zur Würdigung

der intensiven Auseinandersetzung und der zu erwartenden spannenden und außergewöhnlichen Präsentationen wünschenswert.

Abschließend sollte, als Feedback für die Lehrperson und zur Reflexion für die SchülerInnen, in der folgenden Woche eine Evaluation der Projektwoche durchgeführt werden. Neben einer Überlegungen der SchülerInnen ihre eigenen Höhe- und Tiefpunkte im Projektverlauf betreffend, sollte auch über die Leistungen gesprochen und sollten mögliche Verbesserungen angesprochen werden. Die SchülerInnen haben in einer solchen Woche sicherlich viel gelernt. Oftmals wird es nicht direkt mit den Inhalten der Graffitis zu tun haben, und gerade auch diese ‚Nebeneffekte‘ sind wesentlicher Bestandteil eines Unterrichts nach konstruktivistischen Prinzipien. Zudem sollten nicht nur die SchülerInnen, sondern vor allem auch die LehrerInnen mit mehr Erfahrung und Anstößen für weitere Projekte aus dieser Woche hervorgehen.

Die Leistungsbeurteilung folgt einem Raster, das bereits mit dem Lernvertrag am Beginn des Projektes ausgeteilt wurde (siehe Anhang). Die SchülerInnen haben damit einen transparenten Einblick in die an sie gestellten Forderungen und können damit diese Forderungen auch immer wieder einsehen. Bewusst wird neben der Selbstbewertung der SchülerInnen Raum für Anmerkungen gegeben, da ich meine, dass ein isoliert dastehendes ‚erfüllt‘ oder ‚nicht erfüllt‘ den gemachten Erfahrungen oftmals nicht gerecht werden kann. Raum für Meinungen, Erläuterungen und Kommentare ist also notwendig, zudem kann dies die Endbeurteilung oftmals durchaus noch beeinflussen. Beispielsweise kann die Anforderung der selbstständigen Formulierung einer validen Forschungsfrage nicht 100%ig erfüllt sein, die Gruppe könnte aber einen deutlich komplexeren Weg gewählt haben als andere und dadurch auf größere Schwierigkeiten gestoßen sein – was die Beurteilung wiederum positiv beeinflusst.

Für jede erfüllte Anforderung ist ein Punkt zu erreichen, wobei es die Möglichkeit gibt, durch besondere Leistungen in jeglichen Gebieten (insgesamt maximal 3) Zusatzpunkte zu erreichen. In Summe sind damit 7 (+3) Punkte zu erreichen. Das Punktesystem ermöglicht, die Arbeit auch in die Endbenotung miteinzubeziehen.

#### 4.5.2 Langfristig angelegte Spurensuche

Diese Variante ist über einen deutlich längeren Zeitraum angelegt, sieht eine Kooperation mit zumindest einem weiteren Unterrichtsfach<sup>36</sup> vor und unterscheidet sich vor allem im Bereich der Aufarbeitung deutlich von der vorhin beschriebenen einwöchigen Projektarbeit.

Der Zeitrahmen umfasst ein gesamtes Semester und mehrere Arbeitsschritte bzw. –phasen. Am Ende stehen verschiedenartige Produkte der Ergebnissicherung. Die einzelnen Arbeitsschritte werden dabei unterschiedlich intensiv von der Lehrperson begleitet. Gestartet wird mit dem von mir in Kap. 4.2.3 vorgestellten Einstieg – der Spurensuche im Trockenen –, um den SchülerInnen einen ersten Einblick in das Thema und erste Diskussionsansätze zu liefern. Parallel dazu wird im Fach Bildnerische Erziehung ein Grundstein zu technischem und künstlerischem Hintergrundwissen zum Graffiti und dessen Sonderformen gelegt.

Drei konkrete Aufgabenstellungen erhalten die SchülerInnen im Zuge dieser Spurensuche: Zum einen erstellt die gesamte Klasse gemeinsam einen Blog, der die Möglichkeit zur Kommunikation, Informationsverbreitung und zum Austausch untereinander bietet. In einem weiteren Arbeitsschritt, der parallel zum das gesamte Semester begleitenden Blog abläuft, arbeiten die SchülerInnen ihren eigenen Interessen und Vorlieben entsprechend Themendossiers aus. Die gesamte Spurensuche mitsamt ihrer Aufarbeitung wird schließlich zusätzlich am Ende noch in Form einer gemeinsamen Prezi, mit Querverweisen auf Blog und Dossiers, dargestellt, die interaktiv, beispielsweise auf der Schulhomepage oder bei Schulveranstaltungen, für Außenstehende die Forschungsarbeit der SchülerInnen beschreibt.

Die Erstellung eines Blogs macht in diesem Fall, da sich das Projekt über einen langen Zeitraum erstreckt, in mehrerlei Hinsicht Sinn. So können die SchülerInnen durch Blogeinträge ihrer KollegInnen wieder ‚zurückgeholt‘ werden, wenn sie sich vom Thema und der Auseinandersetzung damit schon etwas entfernt haben, sie können aber vor allem auch ihre persönlichen Erfahrungen und Entdeckungen untereinander teilen, besprechen und Fragen dazu diskutieren. Gerade da sich bei der Spurensuche einiges fern

---

<sup>36</sup> Bildnerische Erziehung wird in diesem Zusammenhang vorgeschlagen, aber auch Informatik bietet sich an

vom Schulgebäude und vom Regelunterricht abspielen wird (nämlich sämtliche Graffiti-Sichtungen), ist es wichtig, ihnen dieses Medium des Austausches und der Rekapitulation zu bieten. Auch im zeitlichen Zusammenhang kann dies einen Vorteil darstellen. Zum Beispiel könnte ein Graffiti am Wochenende oder in den Ferien entdeckt werden und die SchülerInnen können im Blog sofort darauf aufmerksam machen.

Auch bei dieser Version der Spurensuche erhalten die SchülerInnen einen Zeitplan<sup>37</sup>, diesmal mit genauen Terminvorgaben wie lange die SchülerInnen für die jeweiligen Aspekte Zeit haben, sowie einen Beurteilungsbogen (siehe Anhang), der alle zu erfüllenden Punkte enthält.

Den beiden Einstiegen (der Spurensuche im Trockenen und der Einleitung im Fach Bildnerische Erziehung) folgt eine erste Spurensuche durch das Untersuchungsgebiet, wobei die Auswahl analog zum oben genannten Beispiel ablaufen kann oder sich alle SchülerInnen im selben Gebiet bewegen können, auf Grund der weiteren Vorgehensweise spielt das in diese Fall keine Rolle. Bei dieser Spurensuche begeben sich die SchülerInnen auf die Suche nach einem Graffiti, das in ihnen besonderes Interesse weckt - eine Spur, die sie gerne nachverfolgen würden, über die sie Nachforschungen anstellen, über die sie gerne mehr erfahren möchten. Sie sind dazu aufgefordert, Fotos zu machen auch von mehreren unterschiedlichen Graffiti, da sich nach ersten Nachforschungen noch herausstellen könnte, dass sie doch kein Interesse haben, sich ein Semester lang damit auseinanderzusetzen – auch dieser Sachverhalt könnte sich für einen interessanten Blogbeitrag eignen, Notizen zur Umgebung der Graffiti zu machen und in einer ersten Phase der Reflexion Überlegungen zur Auswahl eines Themas anzustellen.

Dem folgen Besprechungen und Reflexionen im Regelunterricht, idealerweise unter Einbeziehung der Blogbeiträge und der dort diskutierten Probleme oder Fragen, wobei nicht ganze Unterrichtseinheiten herangezogen werden müssen – es könnte innerhalb einer Unterrichtseinheit pro Woche ein Fixtermin anberaumt werden. Im nächsten Schritt stellen die SchülerInnen ihre für den Geographie und Wirtschaftskunde Unterricht relevante Forschungsfrage und ein kurzes Konzept zum Dossier vor. Danach kann mit der Arbeit am Dossier begonnen werden. Dies wird zu einem gewissen Teil im Unterricht stattfinden (idealerweise auch einige Male geblockt (zwei bis drei Schulstunden) und

---

<sup>37</sup> Auf Grund der hohen Flexibilität und Individualität der Dauer kann hier leider kein Beispiel gegeben werden.

gegen Ende der Arbeitsphase in zwei Blöcken, die einen ganzen Vormittag andauern), es wird aber auch nötig sein, einen Teil eigenständig umzusetzen. Es können aber auch – so sie anfallen – Supplierstunden genutzt werden, die die SchülerInnen beispielsweise mit Rechercharbeit und Sammlung verbringen. Wichtig ist, dass die SchülerInnen bei der Erstellung des Dossiers die Möglichkeit der Rückmeldung und gegebenenfalls Unterstützung durch die Lehrperson erhalten. Die Möglichkeit dazu ist durch das wiederholte Aufgreifen des Themas im Unterricht und die kurzen Beschreibungen zum Fortschritt auf jeden Fall gegeben.

Parallel zur Erstellung des Dossiers zum Spezialthema wird im Unterrichtsfach Bildnerische Erziehung eine kreative Arbeit im Zusammenhang mit der von den SchülerInnen ausgewählten Intervention erstellt. Die SchülerInnen sind aufgefordert, entweder ein eigenes Graffiti bzw. eine Sonderform zu entwerfen (eventuell auch als Antwort auf das bestehende Graffiti) oder das bestehende Graffiti in einem Kunstwerk weiterzuverarbeiten. Diese künstlerische Auseinandersetzung mit dem Thema muss zudem reflektiert und beschrieben, also zum Beispiel in einem kurzen Text erläutert werden.

Abschließend wird eine gemeinsame Prezi erstellt. Den SchülerInnen kann, beziehungsweise soll, gestalterischer Freiraum gelassen werden. Eine Möglichkeit, die sich auf Grund der Darstellungsmöglichkeiten von Prezi anbietet, wäre, auf einer abgebildeten Karte jedes gefundene Graffiti einzutragen und die Möglichkeit zu bieten, immer weiter in die jeweilige Materie einzudringen (hinein zu zoomen). Andernfalls könnte die Prezi als ‚Forschungslandkarte‘ die Pfade der verschiedenen Forschungsarbeiten abbilden, inklusive eventuellen Kreuzungen und gemeinsamen Zielpunkten.

Am Ende haben die SchülerInnen damit drei konkrete Produkte vorzuweisen, sie haben sich neben den für den Geographie und Wirtschaftsunterricht relevanten inhaltlichen Aspekten auch intensiv mit wichtigen modernen Medien auseinandergesetzt und zahlreiche dementsprechende Kompetenzen erworben.

## 5 Zusammenfassung

Heintel und Pichler stellen in ihrem Aufsatz bereits 1994, also vor fast 25 Jahren, eine wesentliche, nachvollziehbare und sinnvolle Forderung auf, die allerdings immer noch nicht gängige Praxis geworden zu sein scheint: nämlich „SchülerInnen jene Autonomie des Handelns zuzugestehen, die die unumgängliche Voraussetzung für die Entwicklung und Entfaltung jener Kompetenzen darstellt, die von den SchulabgängerInnen zwar gefordert, in der Schule allerdings zu selten überhaupt einmal zugelassen wird.“ (Heintel/Pichler 1994: 36) Klar ist (wie schon Kersten Reich des Öfteren angemerkt hat, siehe Kapitel 4.1.1), dass Unterricht nie vollständig auf frontale Inputs und herkömmliche Unterrichtsmethoden verzichten kann. Wesentlich ist aber, dass sich LehrerInnen hohe Ziele bezüglich der Annäherung ihres Unterrichts an konstruktivistische Didaktik stecken; nur so lässt sich in der Realität Heintels und Pichlers Forderung zumindest ansatzweise umsetzen.

Dass die Spurensuche dazu eine ausgezeichnete Möglichkeit bietet, war der Ausgangspunkt dieser Arbeit, es zu belegen das Ziel der vorangegangenen Kapitel; dasselbe gilt für die Eignung des Graffiti für diese Art des offenen, schülerInnenzentrierten Unterrichts. Ich hoffe, dass die vorgestellten Konzepte auch die Lehrpraxis anderer LehrerInnen bereichern können.

Deutlich geworden ist auch, dass der Aspekt der politischen Bildung im Umgang mit Graffiti eine wichtige Rolle einnehmen kann. Eine Anmerkung zu dieser politischen Dimension sei noch gestattet: Das Graffiti ist, neben vielem anderen, ein Kommunikationsweg für politische Inhalte. Dort zeigt sich eine Vielfalt an Themen, die im medialen Alltag zum Teil keine oder kaum Beachtung finden. Dafür, dass es neben den vielbeachteten Themen auch solche gibt, die ebenso wichtig sind, aber wenig Aufmerksamkeit erhalten, soll die Arbeit an dieser öffentlichen Äußerungsform sensibilisieren; ebenso dafür, dass der gesellschaftliche Alltag eine Reihe an Problemen hervorbringt, die in der zunehmenden Message Control der Verantwortlichen und den Kampagnen des Boulevards nicht zur Sprache kommen. Manchmal kann es gut und sinnvoll sein, etwas auf eine Hauswand zu sprühen.

## 6 Abbildungen



Abb. 2: Mosaik von Invader, Kellermannngasse (Quelle: die Autorin)



Abb. 3.: Banksy, Schleifmühlgasse (vor dem Herbst 2010) (Quelle Abbildung: <https://hiveminer.com/Tags/banksy%2Cwien>, abgerufen am 30.10.2018)



Abb. 4: *NO BORDER! NO NATION!* Edurd-Süß-Gasse 19, Februar 2015 (Quelle: die Autorin)



Abb. 5: *Consume...*, Jenny-Steiner-Weg 8/5, Juni 2015 (Quelle: die Autorin)



Abb. 6: *FIGHT SEXISM!*, Löschenkohl-gasse 13, Februar 2015 (Quelle: die Autorin)



Abb. 7: *big theater, little applause*, Mondscheingasse 3, Juni 2015 (Quelle: die Autorin)



Abb. 8: *Who is rating my apple?*, Blindengasse 22, Juli 2018 (Quelle: die Autorin)



Abb. 9: American Graffiti am Wienfluss im Bereich Längenfeldgasse, Oktober 2018 (Quelle: die Autorin)



Abb. 10: ROA, Lazarettgasse, 2013 (Quelle: Galerie Inoperable, online unter: <http://www.inoperable.at/non-commercial/> abgerufen am 30.10.2018)



Abb. 11: Ausschnitt Streichbombing, *FUT*, Kobingergasse, November 2018 (Quelle: die Autorin)



Abb. 12: *Puber*, tag, Kaiserstrasse, April 2014 (Quelle: die Autorin)



Abb. 13: *DIE HÄUSER DENEN DIE DRIN WOHNEN*, Linke Wienzeile 152-158, Jänner 2019 (Quelle: die Autorin)



Abb. 14: *NEVER LET THE FASCISTS HAVE THE STREETS*, Kardinal-Rauscher-Platz 3, September 2016 (Quelle: die Autorin)



Abb. 15: *PLATTFORM Radikale LINKE*, Kardinal-Rauscher-Platz 3, September 2016 (Quelle: die Autorin)



Abb. 16: *Überhöhte Mieten? Vermieterterror? Enteignung!*, Mariahilferplatz, Juli 2018 (Quelle: die Autorin)



Abb 17: Umstrickte Telefonzelle (Quelle online unter: <http://fm4v3.orf.at/stories/1677882/index.html> abgerufen am 30.10.2018)



Abb. 18: Kachel, Schulhof 8, Juni 2018 (Quelle: die Autorin)



Abb. 19: Farbbomben, Rother Hof 8, Juni 2018 (Quelle: die Autorin)



Abb. 20: KEIN MENSCH IST ILLEGAL!, Benedikt Schellinger Gasse, Juni 2015 (Quelle: die Autorin)



Abb. 21: NO WKR, Märzstraße 74, Februar 2015 (Quelle: die Autorin)

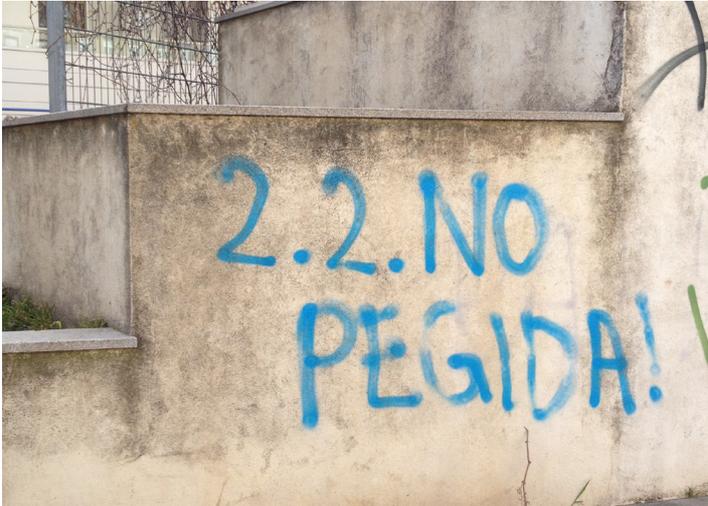


Abb. 22: 2.2. NO PEGIDA! Kardinal-Rauscher-Platz, Februar 2017 (Quelle: die Autorin)



Abb. 23: ÖBAMA, Sticker, Urban-Loritz-Platz, September 2017 (Quelle: die Autorin)

Abb. 24: Shepard Fairey, HOPE, (Abbildung unter: <https://obeygiant.com/?s=Obama&x=0&y=0>, abgerufen am 18. September 2018)



Abb. 25: MALE. FEMALE. FUCK OFF, Märzstraße 75, Februar 2015 (Quelle: die Autorin)

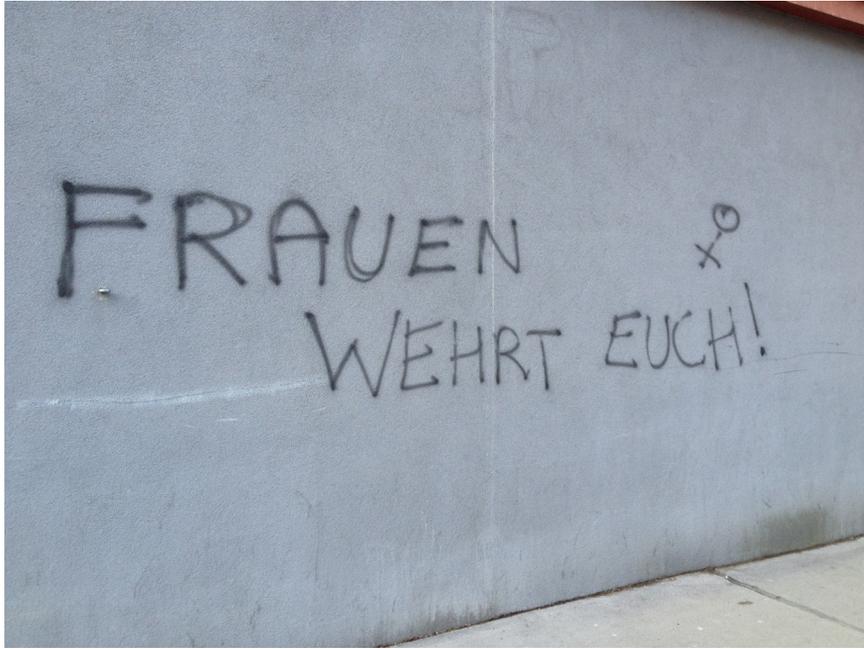


Abb. 26: FRAUEN WEHRT EUCH! Markgraf-Rüdiger-Straße, Februar 2015, (Quelle: die Autorin)



Abb. 27: Mandlgasse, Oktober 2018, (Quelle: die Autorin)



Abb. 27: ASOZIAL GLOBAL, Illegasse 26, Februar 2015 (Quelle: die Autorin)



Abb. 28: *FOLLOW YOUR LEADER!* Sorbaitgasse 8-10, Februar 2015 (Quelle: die Autorin)



Abb. 29: NO RIGHTS, Zinckgasse 25, März 2015 (Quelle: die Autorin)



Abb. 30: Josef raus aus'n Häfn. ANTIFA, Am Hof 11, Juni 2018

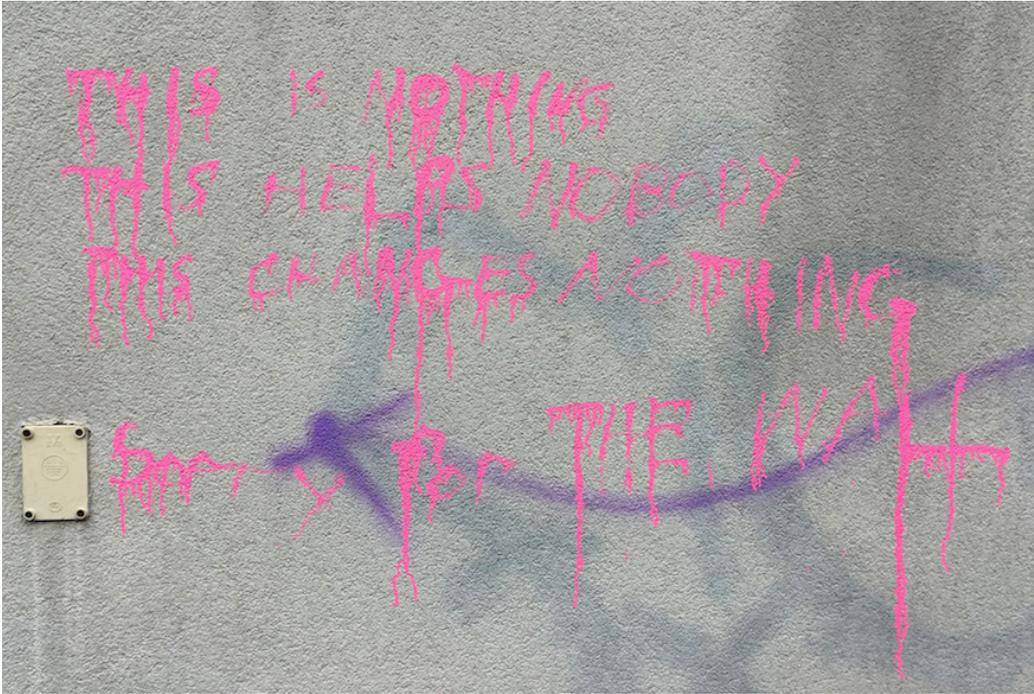


Abb. 31: *THIS IS NOTHING. THIS HELPS NOBODY. THIS CHANGES NOTHING. SORRY FOR THE WALL.*, Gierstergasse 7, (Quelle: die Autorin)



Abb. 32: *Bobos fuck off*, Selzergasse 23, Juli 2018 (Quelle: die Autorin)



Abb. 33: *We hate Hipster*, Goldschlagstrasse 65, Juli 2018 (Quelle: die Autorin)



Abb. 34: *Tschusch. Tschuschin*, Universität Wien Hauptgebäude, Juni 2015 (Quelle: die Autorin)

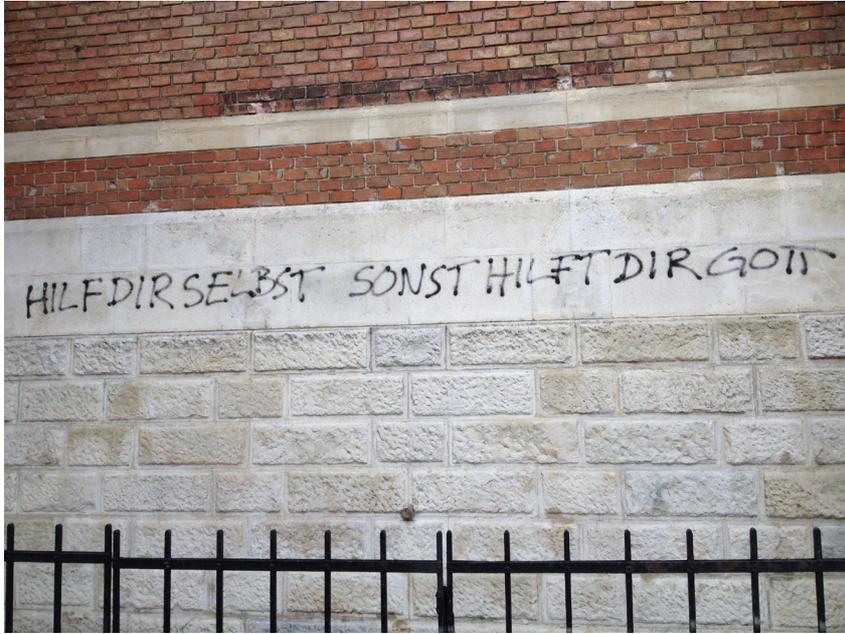


Abb. 35: *HILF DIR SELBST SONST HILFT DIR GOTT*, Märztastrasse, Pfarrkirche Maria – Königin der Märtyrer, Februar 2015 (Quelle: die Autorin)



Abb. 36 : *\*ZÄNE PUZEN* , Klährgasse, Oktober 2018 (Quelle: die Autorin)



Abb. 37: *reiß dich zamm*, Kaiserstraße, April 2014 (Quelle: die Autorin)



Abb. 38: A.C.A.B. *All Cops Are Bastards*, Vierthalgasse, November 2018 (Quelle: die Autorin)



Abb. 39: Astro, *REVERSE*, 2010, Quai de Seine, Paris. (Quelle Abbildung: <https://www.cellograff.com/us/prod.html> , abgerufen am 17.7.2018)



Abb. 40: *WAS IST GELD? WIE FUNKTIONIERT ES?*, Kaiserstraße 56, April 2015 (Quelle: die Autorin)

## Literaturverzeichnis

- AMRHEIN-KREML, R.; BARTOSCH, I.; BREYER, G.; DOBLER, K.; KOENNE, C.; MAYER, J. UND SCHUSTER, A. (2008): Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. Klagenfurt: Institut für Unterricht- und Schulentwicklung.
- ARENZT, R. (2015): Fliesenleger gesucht, online unter: <http://streetart.cologne/2015/12/fliesenleger-gesucht/> (abgerufen am 8.6.2018)
- BAUER, D. (2010): Die ästhetische Wahrnehmung von Graffiti. Theorie, Darstellung einer Untersuchungsmethode und einer explorativen Studie zu Unterschieden zwischen Experten und Laien. – In: Umweltpsychologie, 14. Jg. Heft 1 2010, Seite 26 - 44.
- BAUDRILLARD, J. (1978): Kool Killer oder der Aufstand der Zeichen. Berlin: Merve.
- BEYER, D. (2012): Der Denkmalwert von Illegalität. Streetart als visuelle Erinnerungskultur. (= Graue Reihe des Instituts für Stadt- und Regionalplanung. Technische Universität Berlin. Heft 39.)
- BIANCHI, P., Hrsg. (1984): Graffiti. Wandkunst und wilde Bilder. Basel/Boston/Stuttgart: Birkhäuser.
- BUDKE, A. und KANWISCHER, D. (2007): Spurensuche als Unterrichtseinstieg. Entdeckendes Lernen im Hamburger Hafen.- In: Praxis Geographie. 37. Jahrgang, Heft 1, Seite 17-19.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG, Hrsg. (2018): Grundsatzterlass zum Projektunterricht. Wiederverlautbarung – aktualisierte Fassung. – online unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bo/rg/projektunterricht.html> (abgerufen am 18.6.2018)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN, Hrsg. (2015): Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzterlass 2015. – online unter: [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015\\_12.pdf?6cczm4](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_12.pdf?6cczm4) (abgerufen am 2.4.2019)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG, Hrsg. (2018): Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzterlass 2015. Rundschreiben Nr. 12/2015 – online unter:

- [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015\\_12.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_12.html) (abgerufen am 2.4.2019)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG, Hrsg. (2018): Lehrpläne der AHS-Oberstufe im Rechtsinformationssystem des Bundes, online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01> (abgerufen am 2.4.2019)
- DANDER, V. et.al., Hrsg. (2013): Medienräume. Materialität und Regionalität. Innsbruck: University Press.
- DAUM, E. (2001): Grundlegende Prinzipien eines konstruktivistischen Geographieunterrichts. – In: MEIXNER, J. und MÜLLER, K. (2001): Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht. Neuwied: Luchterhand, S. 209-225.
- DENINGER, D. (1995): Spurensuche oder: Auf der Suche nach Erkenntnis in einer unübersichtlichen, pluralen, postmodernen Gesellschaft. Neue Formen des Lehrens und Lernens im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht. Diplomarbeit an der Universität Wien.
- DENINGER, D. (1999): Spurensuche: Auf der Suche nach neuen Perspektiven in der Geographie- und Wirtschaftskundendidaktik. – In: Vielhaber, C. (Hrsg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. (=Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde Band 15.) Wien, Seite 107 - 185.
- DUDENREDAKTION (o.J.): DUDEN, Bibliographisches Institut Dudenverlag, online unter: <https://www.duden.de> (abgerufen am 1.4.2019)
- FELDTKELLER, A. (1994): Die zweckentfremdete Stadt: Wider die Zerstörung des öffentlichen Raums. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- FENNER, M. (2008): Blogs, Wikis und Podcasts im Unterricht. – In: Biologie unserer Zeit 5/2008, S. 284-286.
- FREY, P. (1984): Zuerst offensiv, dann defensiv: Mauerinschriften in Nicaragua. - In: BIANCHI, P., Hrsg. (1984): Graffiti. Wandkunst und wilde Bilder. Basel/Boston/Stuttgart: Birkhäuser.
- FRIDRICH, C. (2001): Projektunterricht. Projektartige Unterrichtsformen. – In: SITTE, W. und WOHLSCHLÄGL, H. Hrsg. (2001): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und

- Wirtschaftskunde“- Unterrichts. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 16). Wien, Seite 356 - 378.
- FRIEDL, F. , MAYERHOFER, A., RAAB, R., RETTENBACHER, J. und SITTE, C.: Bausteine neue Reifeprüfung: Präsentationsmethode „Prezi“. – In: Wissenschaftliche Nachrichten 142, online unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/wina/wina.html> (abgerufen am 19.7.2018)
- FUCHS, R. (2011): Performativität von Graffiti im öffentlichen Raum. Eine Unabhängigkeitserklärung ohne Präembel? Diplomarbeit Universität Wien.
- GINZBURG, C. (1983): Spuren einer Paradigmengabelung: Machiavelli, Galilei und die Zensur der Gegenreformation. – In: KRÄMER, S., KOGGE, W. U. GRUBE, G. (2007): Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst. Frankfurt am Main: Suhrkamp, Seite 257 - 280.
- HARD, G. (1988): Spurenlesen im Gärtnergrün. – In: Kunst + Unterricht. Heft 124, Seite 15 - 17.
- HARD, G. (1989): Geographie als Spurenlesen. Eine Möglichkeit, den Sinn und die Grenzen der Geographie zu formulieren. – In: Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie, Heft 33/1989, Seite 28 – 32.
- HARD, G. (1993): Graffiti, Biotope und „Russenbaracken“ als Spuren. Spurenlesen als Herstellen von Sub-Texten, Gegen-Texten und Fremd-Texten. – In: HASSE, J., Hrsg. (1993): Vielperspektivischer Geographieunterricht. (= Osnabrücker Studien zur Geographie 14.). Osnabrück, Seite 71 - 107.
- HARD, G. (1995): Spuren und Spurenleser. Zur Theorie und Ästhetik des Spurenlesens in der Vegetation und anderswo. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch.
- HEINTEL, M. UND PICHLER, H. (1994): Projekt Spurensuche. Wahrnehmung und Analyse. Von der „Unbedarftheit“ zu einem „kritischen Blick“. Spurensuche als geographisches Betätigungsfeld. – In: GW-Unterricht 53/1994), Seite 28 - 37.
- JAKOBSON, R. (1993): Linguistik und Poetik. – In: JAKOBSON R. (1993) Ausgewählte Aufsätze 1921–1971. Hrsg. v. HOLENSTEIN, E. und SCHELBERT, T. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1993, Seite 83–121.
- JANK, W. und MEYER, H. (2011): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- JEKL, T., LEHNER, M., VOGLER, R. (2017): „... das sind doch nur Lausbubenstreiche!“ Geographiedidaktische Zugänge zum Umgang mit rechtsextremen Symbolen im öffentlichen Raum. – In: GW-Unterricht 146. Seite 5 - 18.
- KANOS, A. und ASTRO, G. (2010): Cellograff. – online unter: <https://www.cellograff.com/us/prod.html> (abgerufen am 17.7.2018)
- KHORSAND, S. (2016): Bis einer stirbt. Wiener Zeitung, 17.7.2016, online unter: [https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/wien/stadtleben/831230\\_Bis-einer-stirbt.html](https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/wien/stadtleben/831230_Bis-einer-stirbt.html) (abgerufen am 5.6.2018)
- KLEE, A., Hrsg. (2010): Politische Kommunikation im städtischen Raum am Beispiel Graffiti. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KOLLER, A. (2006): Web-2.0 : Wiki-Bücher – Blogs – Voice-over-IP und ihre Bedeutung für den GW-Unterricht. – In: GW-Unterricht 104. Seite 81 - 86.
- KRÄMER, S. (2007): Was also ist eine Spur? Und worin besteht ihre epistemologische Rolle? Eine Bestandsaufnahme. – In: KRÄMER, S., KOGGE, W. U. GRUBE, G. (2007): Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst. Frankfurt am Main: Suhrkamp, Seite 11 - 36.
- KRUCKENMEYER, F. (1993): Widerstände gegen das „Spurenlesen.“ Wie Ich-Nähe und Selbstreferenz beim Spurenlesen zum Problem werden können. – In: HASSE, J., Hrsg. (1993): Vielperspektivischer Geographieunterricht. (= Osnabrücker Studien zur Geographie 14.). Osnabrück, Seite 39 - 44.
- LANGE, D. (2010): Politik im Alltag. Überlegungen zu Grundbegriffen der Politischen Bildungs- und Politischen Kulturforschung. – In: KLEE, A., Hrsg. (2010): Politische Kommunikation im städtischen Raum am Beispiel Graffiti. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- LEVIANS, E. (1983): Die Spur des Anderen: Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Freiburg: Alber.
- LEY, D. U. CYBRISKY, R. (1974): Urban Graffiti as Territorial Markers. – In: Annals of the Association of American Geographers. Vol. 64, S. 491-505.
- LUFT, S. (2010): Politik und Kommunikation. Akteure. Wege. Trends. – In: KLEE, A., Hrsg. (2010): Politische Kommunikation im städtischen Raum am Beispiel Graffiti. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- MAYER, P. M. (2010): Möglichkeiten des Einsatzes von Blogs im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht. Diplomarbeit am Institut für Geographie, Karl-Franzens-Universität Graz, online unter: <http://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/211179> (abgerufen am 25.7.2018)
- NEUBERT, S. und REICH, K. und VOß, R. (2001): Lernen als konstruktiver Prozess. – In: Hug, T. Hrsg. (2001): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Bd. 4, S. 253 - 265.
- NEUMANN, R. (1986): Das wilde Schreiben. Graffiti Sprüche und Zeichen am Rande der Straßen. (= Sprache und Theorie in der Blauen Eule Band 2). Essen: Verlag die Blaue Eule.
- NÜNNING, A., Hrsg. (2008): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Stuttgart/Weimae: J. B. Metzler.
- NORTHOFF, T. (2005): Graffiti. Die Sprache an den Wänden. Wien: Löcker.
- NOWAK, S. (2018): Spraychilled, online unter: <https://www.spraychilled.com/text-tipps--tease.html> (abgerufen am 24.7.2018).
- OLBRICH, H. et. al, Red. (2004): Lexikon der Kunst. Architektur, Bildende Kunst, Angewandte Kunst, Industrieformgestaltung, Kunsttheorie. Band II: Cin-Gree. Leipzig: E. A. Seemann.
- PAPE, H. (2007): Fußabdrücke und Eigennamen: Peirces Theorie des rationalen Kernd der Bedeutung indexikalischer Zeichen. – In: In: KRÄMER, S., KOGGE, W. U. GRUBE, G. (2007): Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst. Frankfurt am Main: Suhrkamp, Seite 37 - 54.
- PAAS, S. (1984): Populäre Wandmalerei im Chile der Volkseinheit. - In: BIANCHI, P., Hrsg. (1984): Graffiti. Wandkunst und wilde Bilder. Basel/Boston/Stuttgart: Birkhäuser.
- PEIRCE, C. S. (1904): Neue Elemente. – In: MERSCH, D., Hrsg. (1998): Zeichen über Zeichen: Texte zur Semiotik von Charles Sanders Peirce bis zu Umberto Eco und Jacques Derrida. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, Seite 37-56.
- PICHLER, H. (1996): Der Wahrnehmung auf der Spur – Zeichen lesen und Spuren suchen. Didaktische Impulse zu einer Analyse der Wahrnehmung im Projektunterricht. – In: Fridrich, C. (Hrsg.): Die verzerrte Welt in unseren Köpfen. Beiträge zur Umweltwahrnehmung. Schulheft 82/1996, Seite 123 - 141.

- PICHLER, H. (2017): Spurensuche. - In: Projektkonsortium GenderAtlas (Hrsg.): GenderAtlas Schule – online unter <http://genderatlas.at/schule/articles/spurensuche.html> (abgerufen am 10.10.2018)
- PUMBERGER, S. (2012): WKR Ball Nachfolger auch 2013 in der Hofbug. – In: Der Standard am 9.3.2012, online unter: <http://derstandard.at/1331206905748/Wiener-Akademikerball-WKR-Ball-Nachfolger-auch-2013-in-der-Hofburg> (abgerufen am 7.9.2016)
- REICH, K. (1998): Konstruktivistische Unterrichtsmethoden – lerntheoretische Voraussetzungen und ausgewählte Beispiele. – In: System Schule. Jg. 2 Heft 1. März 1998, online unter: [http://konstruktivismus.uni-koeln.de/reich\\_works/aufsätze/reich\\_23.pdf](http://konstruktivismus.uni-koeln.de/reich_works/aufsätze/reich_23.pdf) (abgerufen am 30.1.2017)
- REICH, K. (2005): Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg, die Didaktik neu zu erfinden. – In: VOß, R. (2005): LernLust und EigenSinn: systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg: Auer. Seite 179 - 189.
- REICH, K. (2009): Konstruktivistische Didaktik – Kontexte und handlungsbezogene Perspektiven. – In: PLÖGER, W. Hrsg. (2009): Lernen in der Schule: Dimensionen einer schulpädagogischen Theorie des Lernens. Münster: Aschendorff. Seite 30 - 47.
- REICH, K. (2010): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistischen-konstruktivistischen Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- REINECKE, J. (2007): Street Art: Eine Subkultur zwischen Kunst und Kommerz. Bielefeld: Transcript Verlag.
- RINSCHÉDE, G. (2007): Geographiedidaktik. Grundriss Allgemeine Geographie (= UTB 2324). Paderborn: Schöningh.
- RIS (2019): Rechtsinformationssystem des Bundes, online unter: <https://www.ris.bka.gv.at> (abgerufen am 1.4.2019)
- ROTH, G. (2005): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- SCHAEFER-WIERY, S. und SIEGL, N., Hrsg. (2000): Der Graffiti-Reader: Essays internationaler Experten zum Kulturphänomen Graffiti. Wien: Graffiti-Ed.

- SCHEIDL, W. (2015): Smartphones und Apps im GW-Unterricht. Ein Test, viele Erfahrungen.  
– In: GW-Unterricht 137, 2015 (S.61-68)
- SCHMID, M. (2011): Urban Knitting. Strickende Aktivist\_innen erobern mit traditionell weiblichem Handwerk den öffentlichen Raum zurück, online unter: <http://fm4v3.orf.at/stories/1677882/index.html> (abgerufen am 20.6.2018)
- SCHNUR, O.; Hrsg. (2014): Quartiersforschung. Zwischen Theorie und Praxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- SCHÖNEBERGER, K. und SUTTER, O., Hrsg. (2009): Kommt herunter, reiht euch ein... Eine kleine Geschichte der Protestformen sozialer Bewegungen. Berlin/Hamburg: Assoziation a.
- SIEGL, N. (2001): Graffiti Enzyklopädie. Von Kyselak bis HipHop-Jam. Wien: Österreichischer Kunst und Kulturverlag.
- SPRINGER, L. (2015): Guerilla Knitting, online unter: <https://www.uni-potsdam.de/de/romanistik-kimminich/kif/kif-phaenomene/kif-guerilla-knitting.html>  
(abgerufen am 20.6.2018)
- STAHL, J., Hrsg. (1989): An der Wand. Graffiti zwischen Anarchie und Original. Köln: DuMont Buchverlag.
- STEINAT, C. (2007): Graffiti. Auf den Spuren im urbanen Zeichenschungel. Marburg: Tactum Verlag.
- STERN, T. (2010): Förderliche Leistungsbewertung – online unter: <http://www.ozeeps.at>  
(abgerufen am: 3.8.2018)
- STRAUB, V. (2013): Wer hat unseren Banksy geklaut? – In: Frankfurter Allgemeine Zeitung am 22.2.2013, online unter: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kunstmarkt/kunst-diebstahl-wer-hat-unseren-banksy-geklaut-12090636.html> (abgerufen am 29.7.2016)
- TEXACHER, I. und LEBHART, G. (2016): Wien – Bezirke im Fokus. Statistiken und Kennzahlen. Online Broschüre. Hrsg. Magistrat der Stadt Wien, MA23. Wien, online unter: <https://www.wien.gv.at/statistik/bezirksdaten.html> (abgerufen am 5.6.2018)
- TREECK, B. VAN (2001): Das große Graffiti Lexikon. Stark erweiterte Neuausgabe. Berlin: Schwarzkopf&Schwarzkopf.

- VIELHABER, C. (1998): Universitär-Schulische Kooperationsprojekte am Institut für Geographie der Universität Wien. – In: Diem-Wille, G. und Thonhauser, J. (Hrsg.): „Innovationen in der universitären Lehrerbildung“. Innsbruck – Wien: STUDIENVerlag.
- VIELHABER, C. (2003): Projektunterricht auf dem Prüfstand: Wann ist ein Projekt ein „Projekt“ – 12 Fragen zur Absicherung. – In: GW Unterricht 90/2003, Seite: 57-63.
- VOLLAND, J. (2010): Wie politisch sind American Graffitis? Eine exemplarische Bestandsaufnahme. – In: KLEE, A., Hrsg. (2010): Politische Kommunikation im städtischen Raum am Beispiel Graffiti. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Seite: 91-108.
- WENDT, B. (1984): Wandmalereien in Spanien: ein alltägliches Phänomen. – In: BIANCHI, P., Hrsg. (1984): Graffiti. Wandkunst und wilde Bilder. Basel/Boston/Stuttgart: Birkhäuser.
- WINDZIO, M. (2010): Warum begehen Jugendliche Graffiti Delikte? Kriminologische und stadtsoziologische Perspektiven. – In: KLEE, A., Hrsg. (2010): Politische Kommunikation im städtischen Raum am Beispiel Graffiti. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- WOHLSCHLÄGL, H. u.a. (2017): Durchblick 4 kompetent. Geographie und Wirtschaftskunde für die 8. Schulstufe. Wien: Westermann. Schulbuchnummer 180 310.
- WÖLFFLIN, H. (1963): Kunstgeschichtliche Grundbegriffe: das Problem der Stilentwicklung in der neueren Kunst. Basel: Schwabe.

## Anhang

### Material zum Unterrichtsbeispiel 1: Projektwoche Spurensuche

#### Zeitplan Unterrichtsbeispiel 1: Projektwoche Spurensuche

Montag	<ul style="list-style-type: none"><li>• 8 Uhr Treffpunkt Schule (Besprechen etwaiger Fragen und Start der Spurensuche)</li><li>• Erste Spurensuche im Untersuchungsgebiet (inkl. Dokumentation) – ca. 4 Schulstunden</li><li>• 6. Stunde: Gemeinsame Nachbesprechung in der Schule oder an einem zentralen Treffpunkt</li></ul>
Dienstag	<ul style="list-style-type: none"><li>• 8 Uhr Treffpunkt Schule (Sichten der Funde und Überlegungen zum Themenschwerpunkt – Themenfindung)</li><li>• Erneute schwerpunktmäßige Spurensuche</li></ul>
Mittwoch	<ul style="list-style-type: none"><li>• Arbeitsphase</li></ul>
Donnerstag	<ul style="list-style-type: none"><li>• Arbeitsphase</li></ul>
Freitag	Fertigstellung der Präsentationen Präsentationen für andere Klassen (gegebenenfalls auch mit Eltern)

## Beurteilungsbogen Unterrichtsbeispiel 1: Projektwoche Spurensuche

ANFORDERUNGEN	Selbstbeurteilung		LehrerIn	
	erfüllt	nicht erfüllt	erfüllt	nicht erfüllt
<b>LOGBUCH</b>				
Anmerkungen				
<b>FOTODOKUMENTATION</b>				
Anmerkungen				
<b>GOOGLE MAPS</b>				
Anmerkungen				
<b>FORSCHUNGSFRAGE</b>				
Anmerkungen				
<b>MITARBEIT</b>				
Anmerkungen				
<b>PRÄSENTATION</b>				
Anmerkungen				
<b>VORTRAG</b>				
Anmerkungen				
<b>ZUSATZPUNKTE</b> (maximal 3)				
Anmerkungen				
<b>GESAMTPUNKTEZAHL</b>				

### Anmerkungen zum Beurteilungsbogen für die Projektwoche:

Jede Gruppe arbeitet als Team, auf Grund der Vorgehensweise kann daher auch nur die Leistung des Teams beurteilt werden (Zusatzpunkte können auch einzeln vergeben werden)

#### LOGBUCH:

Das Logbuch enthält zumindest (!) alle offensichtlich wichtigen Informationen zur Spurensuche. Das können sein:

- Allgemeine Informationen zum Untersuchungsgebiet und der Spurensuche (wer, wo, wann, was)
- Auffälligkeiten im Untersuchungsgebiet (viel oder wenig los auf den Straßen, außergewöhnliche Gegebenheiten, besondere Gerüche, etc.)
- Informationen zu den Funden selbst (siehe auch Fragen an das Graffiti), insbesondere Auffindungsort und Datum

#### FOTODOKUMENTATION:

Alle Graffiti und Sonderformen des Graffiti werden so fotografiert, dass sie lesbar beziehungsweise gut zu erkennen sind.

#### GOOGLE MAPS:

Alle Fotos werden auf der gemeinsamen Karte in Google Maps verankert.

#### FORSCHUNGSFRAGE:

Jede Gruppe erarbeitet eine valide Forschungsfrage oder Hypothese zu ihrem Untersuchungsgebiet und den Graffiti bzw. Sonderformen des Graffiti.

Die Forschungsfrage muss dabei folgende Kriterien erfüllen:

- Sie darf sich nicht ohne weitere Informationen und tiefgründigere Beschäftigung beantworten lassen.
- Sie muss einen argumentierbaren GW-Bezug aufweisen.
- Sie muss lösbar sein (insbesondere unter Berücksichtigung des Zeitrahmens).
- Die Lehrperson muss das abschließende OK geben.

#### MITARBEIT:

Alle SchülerInnen sind dazu aufgefordert, sich gleichermaßen aktiv an der Aufarbeitung der Forschung zu beteiligen.

#### PRÄSENTATION:

Bei der Präsentation wird völlig freie Hand gelassen. Der Kreativität sind keine Grenzen gesetzt. Versucht die klassische Power Point Präsentation zu meiden und einen neuen, gerne auch außergewöhnlichen Ansatz zu wählen.

Material zum Unterrichtsbeispiel 2: Langfristig angelegte Spurensuche

**Beurteilungsbogen Unterrichtsbeispiel 2: Langfristig angelegte Spurensuche**

ANFORDERUNGEN	Selbstbeurteilung		LehrerIn	
	erfüllt	nicht erfüllt	erfüllt	nicht erfüllt
<b>BLOGEINTRÄGE</b> (zumindest 3 ausführliche)				
Anmerkungen				
<b>KOMMENTARE bzw. TEILHABE AN DISKUSSIONEN im Blog</b> (zumindest 5 gehaltvolle)				
Anmerkungen				
<b>FORSCHUNGSFRAGE</b> (inkl. Skizzierung des Vorhabens)				
Anmerkungen				
<b>DOSSIER</b>				
Anmerkungen				
<b>PREZI</b>				
Anmerkungen				
<b>ZUSATZPUNKTE</b> (maximal 3)				
Anmerkungen				
<b>GESAMTPUNKTEZAHL</b>				

### Anmerkungen zum Beurteilungsbogen für die Langfristig angelegte Spurensuche:

Die SchülerInnen arbeiten, soweit es nicht anders vereinbart wurde, unabhängig, und selbstständig.

#### BLOGEINTRÄGE:

Alle SchülerInnen schreiben zumindest drei Blogbeiträge während der gesamten Laufzeit des Projekts. Das können Erlebnisberichte aus der Feldforschung sein, aber auch kurze Exkurse, wenn sie ein besonders spannendes Graffiti gesehen haben, das nicht in ihr Themenfeld passt, aber ihrer Meinung nach Aufmerksamkeit bekommen sollte.

#### KOMMENTARE ZU BLOGEINTRÄGEN:

Blogbeiträge bieten die Möglichkeit des Austausches und der Kommunikation untereinander. Um dies tatsächlich zu nutzen müssen von jedem/jeder zumindest 5 sinn- und gehaltvolle Kommentare (gemeint ist: eine unbegründete einfache Zustimmung oder Ablehnung gilt nicht) oder Diskussionsbeiträge geleistet werden.

#### FORSCHUNGSFRAGE:

Für die Erstellung eines Themendossiers wird eine Forschungsfrage generiert, die folgende Kriterien erfüllen muss:

- Sie darf sich nicht ohne weitere Informationen und tiefgründigere Beschäftigung beantworten lassen.
- Sie muss lösbar sein (insbesondere unter Berücksichtigung des Zeitrahmens).
- Sie muss einen argumentierbaren GW-Bezug aufweisen.
- Die Lehrperson muss das abschließende OK geben.

Zusätzlich zur Forschungsfrage wird anhand eines kurzen Konzepts bzw. Exposé vorgestellt wie im Rahmen der Forschung vorgegangen wird.

#### DOSSIER:

Das Dossier kann relativ frei gestaltet werden, gewisse Leitlinien müssen allerdings beachtet werden (Ergänzungen/Zusätze sind möglich)

- Inhaltsverzeichnis
- Einleitende Beschreibung zum Dossier
- Hauptteil (Bearbeitung der Forschungsfrage – Sammlung relevanter Artikel, Prospekte etc. zum gewählten Thema)
- Praktische Arbeit aus dem BE-Unterricht (zumindest in Kopie) inkl. kurzem erläuterndem Text
- Reflexion zum Projekt

## Zusammenfassung

Für den Geographie- und Wirtschaftskunde Unterricht bieten Graffitis ein breites Spektrum an Einsatzmöglichkeiten. Eine davon, die Spurensuche, wird in dieser Arbeit in unterschiedlichen Varianten vorgestellt.

Dabei stehen zu Beginn Begriffsdefinitionen auf der einen Seite zu Zeichen und Spur sowie zum Spurenlesen, auf der anderen Seite zum Graffiti bzw. verschiedenen Ausdrucksformen der street art. Daraufhin wird die politische Komponente des Kommunikationsmediums Graffiti behandelt, ihr historischer Hintergrund, ihre gegenwärtigen thematischen Konjunkturen sowie die Akzeptanz von Seiten der Bevölkerung.

Der zweite Abschnitt der Arbeit behandelt das Thema aus fachdidaktischer Perspektive. Eingangs wird der Konstruktivismus als Grundlage der Methode der Spurensuche erläutert. Darauf folgt die Vorstellung dreier unterschiedlicher Arten der Spurensuche, der gelenkten Spurensuche, der offenen Spurensuche und der Spurensuche im Trockenen, die für LehrerInnen und SchülerInnen jeweils unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten und Handlungsspielräume eröffnen. Ergänzt werden die Kapitel zur Durchführung der Spurensuche um Hinweise zum fächerübergreifenden Einsatz, zur Ergebnissicherung sowie zur Beurteilung. Abschließend werden Konzepte für zwei konkrete Anwendungsfälle präsentiert – die Spurensuche im Rahmen einer Projektwoche bzw. im Zuge einer langfristiger angelegten Durchführung –, um Grundlagen für den Einsatz im Unterricht zu bieten.