

# Raumsemantische Grenzen

Ein interdisziplinäres künstlerisches Projekt für die Lehrer\*innenbildung

**Dorothe Knapp, Amelie Zimmermann**

## Vorbemerkung

Dieser Beitrag illustriert die Potenziale einer semiotischen Perspektive bei der Schaffung von Erfahrungsräumen für *Information and Media Literacy*. Am Beispiel eines Projektseminars zum Thema *Grenzen*, das im Sommersemester 2017 an der Universität Passau im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts SKILL<sup>1</sup> stattfand, wird gleichzeitig interdisziplinäres Arbeiten durch den Verbund von Mediensemiotik und Kunstpädagogik veranschaulicht. Im Seminar entstanden bei freier Medienwahl künstlerische Arbeiten, die im Rahmenprogramm des Kongresses der deutschen Gesellschaft für Semiotik e.V. *Grenzen: Kontakt, Kommunikation, Kontrast 2017* in Kooperation mit dem Kunstverein Passau e.V. ausgestellt wurden.

Das Projektseminar wird im Folgenden zunächst in den Rahmen der Relevanz von *Information and Media Literacy* für die Lehrer\*innenbildung und der Entwicklung entsprechender Lehrformate an der Universität Passau eingebettet. Anschließend wird es mit Bezug auf seine semiotische Grundlage in didaktischen und methodischen Überlegungen umfassend dargestellt, um einen Eindruck davon zu vermitteln, welche Möglichkeiten die Verschränkung beider Disziplinen für das Erkunden medialer Konstruktivität bereithält.

## 1. *Information and Media Literacy* in der universitären Lehrer\*innenbildung

Die Digitalisierung ist als letzter aktueller Entwicklungsschritt der Mediatisierung unserer Gesellschaft anzusehen, wobei Mediatisierung nicht nur eine technische Veränderung meint, sondern auch explizit soziokulturelle Veränderungen und deren Folgen miteinbezieht. Mediatisierung kann als „soziohistorischer Metaprozess“<sup>2</sup> verstanden werden, „der das komplexe In- und Miteinander verschiedens-

---

<sup>1</sup> Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehr- und Beratungskonzepte in der Lehrerbildung.

<sup>2</sup> Pollak, Guido et al., „Interdisziplinäre Grundlagen der Information and Media Literacy (IML). Theoretische Begründung und (hochschul-)didaktische Realisierung – Ein Positionspapier“. In: Jessica Knauer/Amelie Zimmermann (Hgg.), *Information and Media Literacy – Die Medialität der*

ter kultureller, sozialer, räumlicher und medialer Wandlungs- und Entwicklungsprozesse umfasst“.<sup>3</sup> Setzt man dieses weitreichende Verständnis von Mediatisierung als Grundlage, wird deutlich, dass eine Ausrichtung von Bildung in Zusammenhang mit Medien auf Mediennutzung oder sogar nur Medieneinsatz in der Lehre viel zu kurz greift. Ein instrumenteller, die technische Komponente betonender Medienbegriff ist unzureichend, „da Medien nicht mehr nur Mittel zum Zweck sind, sondern genuiner Bestandteil der Lebensumwelt“.<sup>4</sup> Um auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen sowie ihre Implikationen auf die Zukunft adäquat reagieren zu können, ist ein Verständnis für und ein kritischer Umgang mit Medien unerlässlich. Medien müssen folglich in Schule wie Universität in ihrem Gesamtzusammenhang als Einflussfaktoren auf das Miteinander im sozialen und kulturellen Bereich reflektiert werden, um zu einer weltverändernden Teilhabe an der Gesellschaft zu befähigen und zu ermächtigen.<sup>5</sup>

Der Ansatz der *Information and Media Literacy* versucht, eine solche Bildung für unsere mediatisierte Wissens- und Informationsgesellschaft inhaltlich auszuformulieren. Gleichzeitig entstehen im gleichnamigen Projekt an der Universität Passau im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung Modellseminare mit dem Ziel, diesen theoretischen Ansatz in der Lehrer\*innenbildung umzusetzen, indem die *Information and Media Literacy* dezidiert zu fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Schwerpunkten in Beziehung gesetzt und an konkreten Phänomenen sichtbar gemacht wird. Es wird dabei explizit kein Fokus auf ein bestimmtes Fach gelegt, sondern die Ausbildung von Fähigkeiten im Umgang mit Medien als so fundamental gesetzt, dass eine fächerübergreifende Auseinandersetzung mit dem Thema erfolgen muss.

Sich in der mediatisierten Informations- und Wissensgesellschaft zurechtzufinden, stellt unter anderem dadurch eine Herausforderung dar, dass es digitale Medien, besonders das Internet, prinzipiell jeder Person möglich machen, selbst Medieninhalte zu produzieren und öffentlich zu verbreiten. Die schulische Wissensvermittlung steht somit in Konkurrenz zu einem reichhaltigen Angebot an entinstitutionalisierten Informations- und Wissensbeständen sowie Lernangeboten, in deren Kontext sie ihre Rolle bei der individuellen Wissenskonstruktion neu bedenken und legitimieren muss.<sup>6</sup> Es kristallisiert sich folglich die Aufgabe der

---

*Welterschließung in Theorie und Lehrpraxis an der Universität Passau*. PARadigma 2018. Passau, S. 29.

<sup>3</sup> Ebd.

<sup>4</sup> Mandy Schiefner-Rohs, *Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerbildung*. Münster 2012, S. 65.

<sup>5</sup> Vgl. Pollak, *Interdisziplinäre Grundlagen der Information and Media Literacy*, S. 91.

<sup>6</sup> Vgl. Wolfgang Hallet, „Kultureller Wandel und Multiplizierung der didaktischen Kompetenz im 21. Jahrhundert“. In: Christian Kraller (Hgg.), *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel*. Münster/München 2012, S. 74.

Der Rat für kulturelle Bildung hat in einer jüngst veröffentlichten Studie herausgefunden, dass fast die Hälfte der 818 befragten Jugendlichen im Alter von 8-18 Jahren YouTube für das schulische Lernen als wichtig oder sogar sehr wichtig einschätzt. Das Leitmedium unter Jugendlichen wird zu einem nicht zu verachtenden Akteur im Bereich des Lernens, der stärker von Bildungsinstitutionen in den Blick genommen werden muss. Da YouTube nach Angebot- und Nachfrage-

Schule (und damit auch der Lehrer\*innenbildung) heraus, die entsprechenden Fähigkeiten zur kritischen und reflektierten Orientierung in medialen Informationslandschaften und Teilhabe an Kultur und Gesellschaft vor dem Hintergrund dieses umfassenden Wandels stärker in den Blick zu nehmen.

Der Passauer Zugang der *Information and Media Literacy* geht davon aus, dass ein großer Teil der Weltaneignung medial vermittelt geschieht (medienanthropologische Prämisse).<sup>7</sup> Medialität ist somit sowohl gegenständliches Objekt als auch Mittel der Erkenntnisgewinnung<sup>8</sup> und muss in diesen beiden Dimensionen beachtet werden. Als geeignete Beschreibungskategorien in Bezug auf eine mediale Weltaneignung erweisen sich *Kulturalität*, *Historizität* und *Konstruktivität*. Da besonders letztgenannte für das hier beschriebene Verbundseminar von Interesse war, wird diese Kategorie intensiv behandelt. *Kulturalität*, die Feststellung, dass mediale Kommunikation kulturspezifische Werte und Normen, Menschen- und Weltbilder verhandelt und sich gesellschaftliche Diskurse darin ablesen lassen sowie *Historizität*, also die Geschichtsgebundenheit jeglicher medialer Kommunikation und die Tatsache, dass sie historischem Wandel unterliegt, sind umfassend nachzulesen im Positionspapier von Pollak et al. zu *Information and Media Literacy*.<sup>9</sup>

*Konstruktivität* ist in zwei Weisen auf *Information and Media Literacy* anzuwenden: Zum einen meint sie die Annahme, dass jede Weltaneignung vom Subjekt ausgehend einen konstruktivistischen Prozess bedeutet.<sup>10</sup> Gleichzeitig bezieht sich *Konstruktivität* auf die Eigenleistung der Medien. Medien übermitteln Informationen abhängig von ihren jeweiligen Zeichensystemen und Informationskanälen, die ihrerseits Einfluss auf die übermittelten Informationen haben. Medien sind demnach nicht neutrale Spiegel der Welt, wie sie ist. Vielmehr konstruieren Medien Bedeutung in *Texten*<sup>11</sup>, indem sie selektierte Informationen durch ihre medienspezifischen Informationskanäle kombinieren und bestimmte Semantisierungen vornehmen. Durch die Art und Weise der Selektion von Zeichen und deren Kombination durch Medien wird so ein Zeichengewebe geschaffen, das eine ganz eigene Bedeutung kommuniziert: „Media texts are thus highly

---

Logiken funktioniert und Beiträge nicht hinsichtlich ihrer Qualität in Bezug auf Inhalt oder didaktische Aufbereitung durch institutionelle Stellen oder Lehrkräfte geprüft werden, obliegt die Verantwortung der reflektierten Einordnung allein der/dem Lernenden. Siehe hierzu Rat für kulturelle Bildung e.V. (Hg.), *Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Monitor 2019*, Essen 2019. (=https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user\_upload/pdf/Studie\_YouTube\_Webversion\_final.pdf; Abruf am 05.06.2019).

<sup>7</sup> Vgl. Pollak, *Interdisziplinäre Grundlagen der Information and Media Literacy*, S. 90.

<sup>8</sup> Ebd. S. 91.

<sup>9</sup> Vgl. ebd.

<sup>10</sup> Vgl. ebd. S. 40.

<sup>11</sup> *Text* wird hier nicht nur für literarische Texte, sondern in semiotischer Tradition für jegliche Zusammensetzung von Zeichen in medialer Kommunikation verwendet. Synonym werden die Begriffe *Medienprodukt* und *Kommunikat* genutzt. Unter Text werden hier also auch Bilder (in einem weiten Sinne) verstanden, wobei der gewählte Textbegriff hier einen semiotischen Zugang zum Bildverstehen zu dem Zweck betont, Potenziale dieser Perspektive im beschriebenen Lernangebot herauszustellen. In anderen Disziplinen (insb. der Kunstpädagogik) vorhandene Bildbegriffe sollen damit dem Textbegriff keineswegs untergeordnet werden.

coded constructions with specific rules and practices.“<sup>12</sup> Sehen wir mediale Kommunikate als semiotische, zeichenhafte Konstrukte,<sup>13</sup> werden besondere Fähigkeiten auf Seiten der Rezipierenden zum bewussten Verstehen der Zeichen und Zeichensysteme sowie für eigene medienproduktive Konstruktionsleistungen notwendig. Dies wird umso deutlicher, wenn man sich ins Gedächtnis ruft, welche Rolle Medien mit ihren jeweiligen Informationskanälen spielen, wenn es um demokratische Prozesse, kulturelle Partizipation und ein soziales Miteinander geht.<sup>14</sup> Renee Hobbs definiert in diesem Sinne *Literacy* als „the ability to share meaning through symbol systems in order to fully participate in society“.<sup>15</sup> Im konkreten Bezug auf *Information and Media Literacy* bedeutet dies die Fähigkeit, die Sprache der Medien lesen, ihre Konstruktionen kritisch analysieren sowie in ihrer historischen und kulturellen Bedingtheit deuten zu können und selbst in der Lage zu sein, reflektiert eigene mediale Texte zu produzieren.

Lehrkräfte aller Fächer sollten in ihrem Studium folglich auf zwei Ebenen auf diese Herausforderungen vorbereitet werden:

- Lehramtsstudierende müssen selbst *information and media literate* sein, weil sie selbst, indem sie Lernangebote gestalten, Informationen aus Medien entnehmen und dabei kritisch evaluieren müssen, um sie dann wiederum medial weiterzuvermitteln.
- Lehrer\*innen müssen Lernenden Lerngelegenheiten anbieten können, die diese dazu befähigen, schließlich selbst auch *information and media literate* zu handeln.

Das in diesem Beitrag beschriebene Projekt nimmt erstgenannte Herausforderung in den Blick, indem zwischen kritisch-analytischer und reflektierter produktiver Tätigkeit ein Erkunden der *Konstruktivität* medialer Kommunikate stattfindet, das vielfältige Perspektiven und Erfahrungen umfasst.

Kern des hochschuldidaktischen *Information-and-Media-Literacy*-Lehr-Lernangebots an Lehramtsstudierende der Universität Passau ist die Annahme, dass wesentliche Anteile der Welterschließung vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Entwicklungen medial vermittelt geschehen. Die Studierenden erhalten Gelegenheiten, über die mediale Eingebundenheit und Bedingtheit ihrer eigenen Lern- und Bildungsprozesse zu reflektieren, eigene Erfahrungen theore-

---

<sup>12</sup> Douglas Kellner/Jeff Share, „Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education“. In: Donaldo Macedo/Shirley R. Steinberg (Hgg.), *Media literacy: A reader*. New York 2007, S. 13. (= [https://cxarchive.gseis.ucla.edu/xchange/critical-uses-of-media-and-technology/xpress/critical-media-literacy-democracy-and-the-reconstruction-of-education/at\\_download/attachment](https://cxarchive.gseis.ucla.edu/xchange/critical-uses-of-media-and-technology/xpress/critical-media-literacy-democracy-and-the-reconstruction-of-education/at_download/attachment) ; Abruf am 07.06.2019).

<sup>13</sup> Zur Vertiefung siehe auch den Beitrag von Dennis Gräf in diesem Band.

<sup>14</sup> Tibor Koltay, „The media and the literacies. Media literacy, information literacy, digital literacy“. In: *Media, Culture & Society*, 33(2)/2011, (= <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0163443710393382>; Abruf am 07.06.2019), S. 212.

<sup>15</sup> Renee Hobbs, *Digital and media literacy. A plan of action: a white paper on the digital and media literacy recommendations of the Knight Commission on the information needs of communities in a democracy*. Washington, D.C. 2010, S. 16.

tisch zu kontextualisieren sowie fachlich fundierte Handlungsperspektiven für ihre eigene pädagogische Praxis abzuleiten. Dazu gehört zum einen das Nachdenken über die oben beschriebene *Konstruktivität, Kulturalität* und *Historizität* medialer Texte, das sowohl in Bezug auf die kritische Rezeption bereits vorhandener Medieninhalte als auch auf die eigene Produktion und Verbreitung dieser stattfinden muss. Zum anderen wird der Blick auf Prozesse der Überführung von Informationen in Wissen gerichtet, die sich während dieser rezeptiven und produktiven Tätigkeiten ereignen. Um der Multiperspektivität der Problemstellungen gerecht zu werden, werden die theoretischen und praktischen Zugriffe bezogen auf die Lehrer\*innenbildung in einem interdisziplinären Team entwickelt. So soll gleichzeitig eine (zukünftige) Übertragung auf möglichst viele Fächer sichergestellt werden.

Im Rahmen des Hochschulzertifikats *Information and Media Literacy*, das vier Grundlagenveranstaltungen (Mediensemiotik, Medienpädagogik, Informatik und einen interdisziplinären Think Tank) sowie ein interdisziplinäres Team-Teaching-Seminar mit anschließender praktischer Projektphase umfasst<sup>16</sup>, erleben die Studierenden das Zusammentreffen der Fachperspektiven sowie ihrer Fragestellungen und Methoden an den gemeinsamen Herausforderungen, was neue Blickwinkel auch auf mögliche Lösungen aufwirft. Die Aushandlungsprozesse zwischen den verschiedenen Disziplinen werden dabei für die Studierenden sichtbar, was in Team-Teaching-Formaten durch die ständige Präsenz der beteiligten Fachvertreter\*innen erreicht wird. Die Studierenden gestalten selbst aktiv mit und können ihre eigenen Fragen, Sichtweisen und Haltungen einbringen und bearbeiten. *Literacy* wird dadurch in ihrer Charakteristik als Diskursfähigkeit<sup>17</sup> betont und gelebt.

Im Sinne der durch das Gesamtprojekt SKILL angestrebten Defragmentierung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften<sup>18</sup> wird hier deutlich, wie sich zum einen die Säulen des Lehramtsstudiums miteinander verschränken, um ihre jeweils relevanten Anteile für die Professionalitätsentwicklung beizusteuern, zum anderen aber auch, welchen Zugewinn die Zusammenarbeit über Fächergrenzen hinaus bieten kann – auch für das Lernen in Schule.

## 2. Kernidee und Lehrziele des Projektseminars *Grenzen: Verknüpfung von kritischer Analyse und eigener Produktion*

Das Projektseminar *Grenzen* zeigt eine deutliche Konzentration auf die *Konstruktivität* medialer Texte, wobei die Mediensemiotik eine ausschließlich auf das jeweilige Kommunikat (in seinen medialen Zusammenhängen) gerichtete analyti-

<sup>16</sup> Mehr Informationen zum Zertifikat finden sich unter „IML-Zertifikat“ (= <http://www.skill.uni-passau.de/skill-fuer-studierende/iml-zertifikat/>; Abruf am 06.06.2019).

<sup>17</sup> Vgl. Hallet, *Kultureller Wandel und Multiplizierung der didaktischen Kompetenz im 21. Jahrhundert*, S. 76.

<sup>18</sup> Vgl. Jutta Mägdefrau et al., „Innovationen in der lehrerbildungsbezogenen Hochschullehre – das Projekt SKILL“. In: Jutta Mägdefrau/Hans-Stefan Fuchs (Hgg.). *Lehrerbildung: Neue Herausforderungen – Neue Konzepte*. PAradigma, 2/2016, S. 10-11.

sche Perspektive liefert, was in vielen Ansätzen zur Media Literacy immer wieder als wertvoller Beitrag zum Verstehen von Medienkonstrukten deutlich aufscheint.

Interessant ist hier die Perspektive der Kunstpädagogik deshalb, weil sie den Zugang zur Konstruiertheit medialer Texte durch den Aspekt des *Gemachtseins*<sup>19</sup> ergänzen kann, indem eigene produktive Tätigkeit in einer Lehrveranstaltung neben der auf den Text gerichteten analytischen Tätigkeit stattfinden kann. Die Idee ist dabei nicht primär, eigene Produkte semiotisch zu analysieren. Auch dient die Produktion hier nicht dem handelnden Nachvollzug dieser fremden Medientexte. Vielmehr kann zwischen analytischer Tätigkeit an fremden Texten, dem Nachdenken über Bedeutungskonstruktion mittels Zeichen auf einer Metaebene und dem eigenen autonomen Produzieren, das sich durch intensive Reflexionsschleifen über die eigene Sinnkonstruktion mittels Zeichen (Medien, Materialien, Darstellungsmittel) und ihre Kontextualität stetig fortentwickelt, ein vernetztes Verstehen ermöglicht werden, das die Prosument\*innen (vor allem auch als reflektierte Produzent\*innen) in den Fokus rückt. Neben der *Konstruktivität* von Medienprodukten waren ihre *Kulturalität* und *Historizität* ebenfalls stets wichtige Reflexionsdimensionen. Mit Bezug auf diese oben erläuterten Zusammenhänge im Erfahrungsraum der *Information and Media Literacy* ergaben sich die folgenden Lehr-/Lernziele<sup>20</sup>:

#### **Rezeptionsbezogene Lehrziele:**

- *Konstruktivität*: Die Studierenden können Bilder als in einem spezifischen Medium und in einer spezifischen Technik gestaltete komplexe Form-Inhalts-Gefüge rezipieren.<sup>21</sup> Dabei nehmen sie künstlerische Werke als semiotische Systeme wahr und können Lotmans raumsemantische Theorie als ein mögliches Analysewerkzeug heranziehen und anwenden.
- *Kulturalität/Historizität*: Die Studierenden können Bilder/Kommunikate als kontext-, kultur- und zeitabhängige Phänomene rezipieren und in diesen Zusammenhängen analysieren und interpretieren.

<sup>19</sup> Hubert Sowa, „Wirkungsbezug – Bedeutungsbezug – Herstellungsbezug. Differente Ziele und Methoden des kunstpädagogischen Bildgesprächs“. In: Christiane Schmidt-Maiwald/Alexander Glas (Hgg.), *Bild verstehen. IMAGO Zeitschrift für Kunstpädagogik*. 06/2018. München, S. 59.

<sup>20</sup> Zu der Veranstaltung entstand neben diesem Beitrag eine Seminardokumentation, die bezogen auf die Konzeption und Durchführung stärker in die Tiefe geht. Die Lernziele finden sich in beiden Beiträgen wortgleich, da sie im Vorhinein der Veranstaltung formuliert wurden und als fester Ausgangspunkt dafür anzusehen sind. Die Seminardokumentation ist abzurufen unter <https://blog.dilab.uni-passau.de/seminardokumentationen/>

<sup>21</sup> Die Ziele sind angelehnt an die Formulierung der Bildungsstandards für das Fach Kunst, verabschiedet von der Hauptversammlung des BDK Fachverband für Kunstpädagogik im April 2008 in Erfurt. (vgl. BDK-Mitteilungen 3/2008, S. 2-4. Online abrufbar unter <https://www.bdk-online.info/blog/data/2008/11/BildungsstandardsBDK.pdf>; Abruf am 24.06.2019.) Damit ergibt sich ein klarer Bezug der grundlegenden Bildungsstandards des Fachs zu mit einer *Information and Media Literacy* verbundenen Kompetenzen.

**Produktionsbezogene Lehrziele:**

- **Konstruktivität:** Die Studierenden können für eigene Inhalte/Aussagen eine passende Form finden, indem sie gewählte Gestaltungsmittel gegeneinander abwägen und Auswahl- und Gestaltungsentscheidungen kritisch reflektieren. Sie können die raumsemantische Theorie Lotmans als theoretischen Bezugspunkt für die Reflexion im Gestaltungsprozess heranziehen.
- **Kulturalität/Historizität:** Die Studierenden können bei der Produktion eigener Bilder oder Auswahl und Nutzung fremder Bilder kulturelle Prägungen und zeitgeschichtliche Bezüge als Kontexte bewusst wahrnehmen und reflektieren.

**3. Raumsemantik als theoretischer Ausgangspunkt**

Der Begriff der *Grenze* spielt in der Kulturwissenschaft eine besondere Rolle, da sich durch Grenzen Räume, die sonst nur Leere bilden würden, erst konstituieren und somit implizite Ordnungen gebildet werden bzw. in der Betrachtung sichtbar gemacht werden können. Vor allem strukturalistische Theorien nehmen das Moment der Grenzziehung in den Fokus und formieren eine „Form des Denkens [...] in der das Fragen nach der Grenze an die Stelle einer Suche nach Totalität tritt und in der die Geste der Überschreitung die Bewegung von Widersprüchen ersetzt“.<sup>22</sup> Nach Grenzziehungen zu suchen und diese systematisch zu betrachten, bietet sich in besonderer Weise für kulturelle Produkte an.

Ein Theoretiker, der die Grenze als zentralen Bezugspunkt für die Auseinandersetzung mit künstlerischen Werken ausmachte, ist Jurij M. Lotman. Der russische Semiotiker betrachtete literarische Texte, aber auch andere Kunstwerke wie Gemälde oder Filme, als sekundäre modellbildende Systeme. Modellbildend insofern, als dass durch den Rahmen des Kunstwerks – die Grenzziehung nach außen – das Kunstwerk in sich abgeschlossen wird. Dies kann in Form eines Theatervorhangs passieren, als Oberfläche einer Plastik oder durch den realen Gemälde Rahmen: „Der Rahmen eines Gemäldes, die Rampe der Bühne, die Grenze der Filmleinwand bilden die Grenzen der künstlerischen Welt, die in ihrer Universalität abgeschlossen ist.“<sup>23</sup> Das Kunstwerk kann dabei nicht die gesamte Wirklichkeit abbilden, sondern formt durch seine Begrenzung einen Ausschnitt, wobei dieser Ausschnitt gleichzeitig den künstlerischen Gegenstand im Speziellen, aber auch ein „universales Objekt“<sup>24</sup> modelliert. Nämlich ein eigenes Modell von Welt: „Infolgedessen wird die Struktur des Raumes eines Textes zum Modell der Struktur des Raumes der ganzen Welt, und die interne Syntagmatik der Elemente innerhalb des Textes – zur Sprache der räumlichen Modellierung.“<sup>25</sup>

<sup>22</sup> Michel Foucault, „Vorrede zur Überschreitung“. In: Daniel Defert/Francois Ewald (Hgg.), *Michel Foucault: Schriften zur Literatur*. Frankfurt/Main 2003 (1963), S. 83.

<sup>23</sup> Jurij M. Lotman, *Die Struktur literarischer Texte*. München 1972, S. 301.

<sup>24</sup> Lotman, *Struktur literarischer Texte*, S. 303.

<sup>25</sup> Ebd. S. 312.

Zur Veranschaulichung führt Lotman das Gemälde an, dessen begrenzter zweidimensionaler Raum die „spezifische [...] Sprache“<sup>26</sup> ist, die ein Gemälde zur Verfügung hat, um den endlosen, dreidimensionalen Raum der Wirklichkeit zu übersetzen und dadurch eine ganz eigene Wirklichkeit zu schaffen.

Jedes Kunstwerk entwirft somit durch seine spezifische Ausprägung – wir können hier auch von unterschiedlichen Medien mit ihren jeweiligen Zeichensystemen sprechen – eine eigene Sicht auf die Welt. Das Werk<sup>27</sup> ist also ein strukturelles Gebilde, dessen Struktur sich aus dem jeweiligen Zeichensystem ergibt. Und diese Struktur bildet ein eigenes Modell der Wirklichkeit.<sup>28</sup>

Nun ist für Lotman nicht nur die Grenze des Kunstwerks nach außen von Relevanz, sondern auch die Struktur des kommunizierten Raums innerhalb des Werkes, die sich ebenfalls durch Grenzen ergibt. Mit ihrer Semantik der Unüberschreitbarkeit teilt die Grenze den Raum des Werks in einzelne Teilräume, die zueinander in Opposition stehen:

Sie [die Grenze, Anmerkung AZ] teilt den Raum in zwei disjunkte Teilräume. Ihre wichtigste Eigenschaft ist ihre Unüberwindbarkeit. Die Art, wie ein Text durch eine solche Grenze aufgeteilt wird, ist eines seiner wesentlichen Charakteristika. Ob es sich dabei um eine Aufteilung in Freunde und Feinde, Lebende und Tote, Arme und Reiche oder andere handelt, ist an sich gleich. Wichtig ist etwas anderes: Die Grenze, die den Raum teilt, muß unüberwindlich sein und die innere Struktur der beiden Teile verscheiden.<sup>29</sup>

Lotman spricht hier von „Text“, da er anschließend seine Theorie der Narrativität anhand von literarischen Texten verdeutlicht. Für andere (auch nicht-narrative) Medien lässt sich übertragen, dass eine Grenze innerhalb von Medienprodukten zwei unterschiedlich semantische Räume schafft, wobei die Grenze umso deutlicher hervortritt, je stärker die beiden Semantiken in Opposition zueinander stehen. Bei den semantischen Räumen handelt es sich nicht zwangsläufig um topografische Räume – auch wenn die Semantiken häufig an Orte gebunden sind. Vielmehr sollte von topologischen Räumen gesprochen werden, da auch eine Semantik unabhängig von einer geografischen Fixierung vorgefunden werden kann.<sup>30</sup>

---

<sup>26</sup> Ebd.

<sup>27</sup> Auch hier lässt sich *Werk* durch *Text*, *Kommunikat* oder *Medienprodukt* ersetzen.

<sup>28</sup> Zur Betrachtung von Kommunikaten aus mediensemiotischer Perspektive siehe auch Dennis Gräf in diesem Band.

<sup>29</sup> Lotman, *Die Struktur literarischer Texte*, S. 327.

<sup>30</sup> Karl N. Renner erweitert die raumtopologische Theorie unter anderem um den Begriff der *Ordnung*. Dieser kann helfen, die Abstraktion zu nehmen und die theoretische Betrachtungsweise von Werken für Studierende greifbarer zu machen. Demnach zeichnen sich durch eine Grenze getrennte, verschiedene Räume dadurch aus, dass in ihnen unterschiedliche Ordnungen gelten, an die sich die Elemente innerhalb des jeweiligen Raumes zu halten haben. Vgl. Karl N. Renner, „Grenze und Ereignis. Weiterführende Überlegungen zum Ereigniskonzept von Jurij M. Lotman“. In: Gustav Frank/Wolfgang Lukas (Hgg.), *Norm – Grenze – Abweichung. Kultursemiotische Studien zu Literatur, Medien und Wirtschaft. Festschrift für Michael Titzmann*. Passau 2004, S. 357-381.

Lotmans Theorie der Narrativität bezieht nun das dynamische Element des *Ereignisses* mit ein. Ein Ereignis innerhalb eines Textes entsteht, wenn eine Figur die Grenze eines „semantischen Feldes“<sup>31</sup> übertritt. Wenn sich die Figur also entgegen der durch den Text vorgegebenen Bedeutung für diesen Raum verhält, liegt ein Grenzübertritt, ein Ereignis und damit auch eine Erzählung vor.<sup>32</sup>

Für das Verbundseminar der Kunstpädagogik und der Mediensemiotik ist die raumsemantische Theorie aus folgenden Gründen fruchtbar:

- Sie begreift jegliche Art von künstlerischen Werken als semiotisch und sekundär modellbildend und betont damit die einzelnen zeichenhaften Elemente, deren Relationen zueinander sowie deren Abgeschlossenheit durch Rahmung bei gleichzeitigem Absolutheitsanspruch für die innertextuelle Welt.
- Sie schärft den Begriff der *Grenze*, indem sie sie als Konzept komplementärer Semantiken entlarvt.
- Sie ist auf narrative und nicht-narrative Texte anwendbar und ermöglicht somit die Analyse einer großen Bandbreite von Medienprodukten.

Dem Verbundseminar liegt der Gedanke zugrunde, dass eine theoriegeleitete Analyse von Medienprodukten, die die Grenze als zentralen Bezugspunkt setzt, das Schaffen eines künstlerischen Projekts zum Thema *Grenze* bereichert. Eine kritische Reflexion der Rezeption soll also den Prozess der Produktion befruchten und immer wieder als Reflexionspunkt herangezogen werden können. Als Aufgabe der Dozierenden des Seminars resultierte daraus die Vermittlung der theoretischen Grundlage, ein Anbieten vielfältigster Lerngelegenheiten zum Thema (medienvermittelter) Grenzen und die Begleitung im künstlerischen Prozess durch gemeinsame Reflexion und dem gemeinsamen Erarbeiten von Möglichkeiten.

#### 4. Didaktisches Konzept der Veranstaltung

Wer über Grenzen nachdenkt, denkt automatisch auch über die Konstruktion von Bedeutungen nach – ob bewusst oder nicht. Spricht man über eine Grenze, geht es immer auch um die Räume zu den Seiten der Grenze. Daher kann die Theorie der Raumsemantik ein interessanter Bezugs- oder auch Ausgangspunkt für künstlerische Projekte zum Thema *Grenzen* einerseits und mit dem Fokus der *Konstruktivität* von Medien andererseits sein. Künstlerische Zugänge sind durch Multiperspektivität und oft auch durch Interdisziplinarität geprägt – eine in sich bereits grenzüberschreitende Auseinandersetzung. Nicht selten ist es dabei die Aufgabe der Kunst, gewohnte Grenzen deutlich wahrnehmbar zu überschreiten,

<sup>31</sup> Lotman, *Die Struktur literarischer Texte*, S.332.

<sup>32</sup> Renner führt hier den Begriff der *Ordnungsverletzung* ein. Vgl. Renner, *Grenze und Ereignis*.

auf die Grenzen selbst sowie auf damit verbundene Umstände und Themen aufmerksam zu machen und Denkräume auszudehnen.

Ausgehend von einem induktiven Einstieg, der durch gezielte Impulse gestaltet werden kann, finden die Lernenden im künstlerischen Projekt nach Carl-Peter Buschkühle<sup>33</sup> eigene thematische Schwerpunkte für ihre künstlerische Auseinandersetzung, die sie inhaltlich vertiefen und bei freier Medienwahl gestalterisch weiterverfolgen. Um die Theorie der Raumsemantik als fruchtbare Komponente in diesen produktionsorientierten Prozess einzubringen, kann die theoretische Auseinandersetzung entweder selbst zum Impuls werden oder mit anderen Impulsen verflochten einen interessanten Ausgangspunkt bilden.

Im Folgenden wird anhand der Schilderung des Seminaarauftakts gezeigt, wie eine solche Verflechtung von theoretischen Auseinandersetzungen und (ästhetischen) Erfahrungen so gelingen kann, dass sie als induktiver Einstieg in ein künstlerisches Projekt fruchtbar werden kann. Gleichzeitig geht es dabei darum herauszustellen, wie sich direkt aus der semiotischen Theorie methodische Zugriffe ableiten lassen, die passende Erfahrungsangebote bereitstellen und die Beschäftigung mit relevanten Themen anstoßen. Im Anschluss wird die Verschränkung beider Disziplinen bei der Begleitung des künstlerischen Arbeitsprozesses in den Blick genommen.

#### 4.1 Impulssitzungen zum Auftakt der Veranstaltung

In der ersten ganztägigen Sitzung (Impulssitzung I) sollten der Erarbeitung der Theoriegrundlage direkt ein inhaltlicher Bezug zur Kunst sowie Erfahrungsräume und Impulse zum Anstoßen des eigenen Ideenfindungsprozesses zur Seite gestellt werden. Die Auseinandersetzung mit der Theorie, eigene Erfahrung und Ideenentwicklung sollten sich über die gesamte Semindauer hinweg gegenseitig ergänzen, um ein tiefergehendes Verständnis der Konstruktion von Bedeutungen in verschiedenen Medien zu erreichen.<sup>34</sup>

Dazu wurde zunächst in der tatsächlichen räumlichen Situation vor Ort in verschiedener Weise die Anlagerung von Semantiken an raumtopografische Größen durch Grenzziehungen erfahrbar gemacht: Die erste Grenze, markiert durch ein rotes Absperrband, das leicht geöffnet und wieder geschlossen werden konnte, regulierte den Eingang zum Seminarraum und durfte nur nach Erfüllung festgelegter Aufgaben überschritten werden, die sich je nach Seminarphase veränderten. Beispielsweise sollte zu Beginn jede Person, die die Grenze überschreiten wollte, dem Raum dahinter eine Bedeutung zuweisen, diese schriftlich festhalten und für andere an einer Pinnwand sichtbar machen. Da sich an den Seminarraum

---

<sup>33</sup> Zusammengefasst nachzulesen bei Buschkühle, *Die Welt als Spiel. II. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung*. Oberhausen 2007, S. 205-206.

<sup>34</sup> Weiterführende Informationen zur methodischen Gestaltung des Seminars sind in der Semindokumentation unter <https://blog.dilab.uni-passau.de/seminardokumentationen/> zugänglich.

als sogenanntes *Klassenzimmer der Zukunft*<sup>35</sup> der Universität Passau bereits öffentlich bekannte Semantiken angelagert hatten, war dies eine erste Bewusstmachung der Semantisierung von Räumen. Im Verlauf des Tages forderten die Teilnehmenden die Einhaltung der Regeln an der Grenze auch selbst gegenüber jeder Person ein, die den Raum betreten wollte – eine Auseinandersetzung mit Regeln, Normen und Grenzüberschreitung in spielerischem Ernst, die viele neue Fragen hervorbrachte.

Die zweite Grenze verlief als rote Linie aus breitem Klebeband in der Mitte des Raums und teilte dabei den vorbereiteten Sitzkreis in zwei Hälften. Interessant für den Einstieg in die theoretische Arbeit der Semiotik war hier besonders die Frage, ob den beiden Raumhälften allein durch diese beliebige Grenzziehung Bedeutung zugewiesen wurde und inwiefern ein Grenzübertritt bedeutungstragend ist. Es zeigte sich, dass die Studierenden beim Betreten des Raums durchaus auf die Grenzziehung reagierten und sie zum Thema machten. Daraus, dass die Grenze außerdem einen Stuhlkreis auf die Weise teilte, dass auf einer Seite nur rote und auf der anderen ausschließlich blaue Stühle standen, schlussfolgerten sie gemeinsam, dass die Farben der Stühle als Zeichen zu lesen seien. Letztendlich nahmen alle Teilnehmerinnen auf den roten Stühlen Platz, während der einzige männliche Teilnehmer sich dazu aufgefordert fühlte, die Grenze zu überschreiten, um auf einem blauen Stuhl zu sitzen. Somit wurde die Konstruktion oppositioneller Räume im Umgang mit dem installativen Impuls als alltägliches Phänomen menschlicher Orientierung spürbar.

Im Zuge der Reflexion dieser Erfahrungen und im Übergang zur vertieften Auseinandersetzung mit der theoretischen Grundlage wiesen die Studierenden den Räumen zur Seite der durch den Seminarraum verlaufenden Grenze Bedeutungen zu. Damit wurde das Nachdenken von der physischen Räumlichkeit gelöst und auch auf die abstrakte Ebene rein semantischer Räume gebracht.

Letzteres stellte den Ausgangspunkt für die vertiefte Auseinandersetzung mit der theoretischen Grundlage dar: Da sich die Studierenden in Vorbereitung auf die Veranstaltung mit dem Originaltext von Lotman<sup>36</sup> auseinandergesetzt hatten, wurden vorbereitete Karteikarten herangezogen, mit Hilfe derer zentrale Begriffe und deren Konzepte wiederholt und gesichert werden sollten. Die Studierenden arbeiteten hierfür in Gruppen zusammen, bei deren Zusammensetzung darauf geachtet wurde, dass Studierende höherer Semester, die bereits an anderer Stelle in Berührung mit der Theorie der Raumsemantik gekommen waren, auf unterschiedliche Gruppen verteilt wurden. Jede\*r Studierende wurde mit einem Set an Karteikarten ausgestattet, auf deren Vorderseite ein zentraler Begriff des theoretischen Spektrums stand. Die Rückseite war zu diesem Zeitpunkt noch

<sup>35</sup> Weitere Informationen zum Didaktischen Labor finden sich unter „Didaktisches Labor“. <http://www.dilab.uni-passau.de/>

<sup>36</sup> Aus Lotman, *Die Struktur literarischer Texte* wurden die S. 300-341 sowie die theoretische Weiterentwicklung durch Renner, *Grenze und Ereignis* als Pflichtlektüre vorgegeben. Zur freiwilligen Vertiefung wurden außerdem die Einführung in das Themenheft *Räume, Grenzen, Grenzüberschreitungen. Bedeutungswelten in Literatur, Film und Fernsehen* von Hans Kraus und das erste Kapitel („Einige Probleme einer allgemeinen Kunsttheorie“) aus Jurij M. Lotman, *Vorlesung zu einer strukturalen Poetik. Einführung, Theorie des Verses*. München 1972, S. 19-50 empfohlen.

leer. In einer ersten Arbeitsphase notierten die Studierenden jeweils gemeinsam in der Gruppe auf den Rückseiten der Karten kurze Erklärungen der Begriffe. So wurde das Vorwissen aktiviert, die Lektüre noch einmal reflektiert und die theoretischen Konzepte in einem *Peer-to-Peer*-Verfahren einander gegenseitig erklärt. In einer zweiten Phase schauten die Studierenden ein von vorherigen Semestern entwickeltes Erklärvideo zur Medienanalyse unter Zuhilfenahme der raumsemantischen Theorie an und ergänzten ggf. ihre Notizen auf den Karteikarten. Eine geplante dritte Phase, in der letzte Unklarheiten im Plenum geklärt werden sollten, erwies sich als nicht notwendig.

Nun wurde die erarbeitete theoretische Grundlage zur Anwendung gebracht: In neu zusammengesetzten Gruppen setzten sich die Studierenden zum einen mit dem Nachzeichnen der Grenze, den semantischen Räumen der dargestellten Welt und genutzten Oppositionen in Heinrich Bölls *Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral*<sup>37</sup> auseinander. Der literarische Text bietet sich in Bezug auf Grenzen als Arbeitsgrundlage aufgrund seiner Kürze bei gleichzeitiger vielfältiger inhaltlicher Oppositionsbildung an. Zum anderen betrachteten die Studierenden die medienspezifische Kommunikationsform genauer und setzten sich so mit dem schriftsprachlichen Zeichensystem des literarischen Textes auseinander. In einer zweiten Arbeitsphase dieser Gruppen wurden verschiedene audio-visuelle Adaptionen des literarischen Textes rezipiert und die Gruppen arbeiteten aus, worin die medialen Unterschiede bestanden.<sup>38</sup> Die unterschiedlichen Adaptionen machten den Studierenden bewusst, dass sich Medien in ihrer Konstruktionsleistung unterscheiden und damit auch durch die Art und Weise der Zeichenkombinationen unterschiedliche Bedeutungen transportieren können. Anhand von Beispielen konnten sich die Studierenden so der *Konstruktivität* als Teil der *Information and Media Literacy* nähern. Die Arbeit in diesem theoretischen Block endete mit Ergebnispräsentationen der Gruppen.

Eine weitere Grenz-Erfahrung bot im Anschluss ein Spaziergang zur deutsch-österreichischen Grenze, die an der gewählten Stelle auch die Passauer Stadtgrenze darstellt und zudem die Bundesländer Bayern und Oberösterreich trennt. Nur durch Schilder wird man hier auf die Grenze aufmerksam – sie ist also künstlich vom Menschen geschaffen und durch keinen natürlichen Hinweis gegeben. Eine der Studierenden verfügte nicht über einen deutschen Pass, was sofort zu der Frage führte, ob ein Überschreiten dieser unspektakulären Grenze für sie andere Konsequenzen hätte als für die Studierenden mit deutscher Staatsbürgerschaft. Die begehbbare Grenze bot Anlass, über die entstehenden Räume und ihre Bedeutungen zu diskutieren, wodurch die künstliche Konstruktivität der Grenze nur deutlicher hervortrat.

Zur Vertiefung der Theoriegrundlage und zum Einstieg in die Auseinandersetzung mit Kunst analysierten die Studierenden danach weitere mediale Beispiele

<sup>37</sup> Heinrich Böll (1963), „Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral“. In: Robert C. Conrad (Hg.), *Heinrich Böll. Kölner Ausgabe*. Bd. 12, 1959–1963, Köln 2008, S. 441-444.

<sup>38</sup> Die Gruppen rezipierten audio-visuelle Umsetzungen, die teilweise zum Zeitpunkt des Erscheinens des Artikels nicht mehr online abrufbar sind. Es wird daher darauf verzichtet, näher auf die Videos einzugehen und sie als Quellen zu nennen.

im Hinblick auf die durch sie thematisierten und formal sowie inhaltlich genutzten Grenzen.

Die Beispiele sind zu verschiedenen Graden dem System Kunst zuzurechnen und ermöglichen eine Auseinandersetzung mit Grenzen auf verschiedenen Ebenen, wobei gleichzeitig gut über künstlerische Gestaltungsmittel in verschiedenen Medien gesprochen werden kann.

Der Fernsehbeitrag *Schmähhkritik* (2016) aus der ZDF-Sendung NEO MAGAZIN ROYALE<sup>39</sup> mit Jan Böhmermann, dessen Ausstrahlung für den Satiriker eine strafrechtliche Auseinandersetzung wegen Beleidigung eines Staatsoberhauptes nach sich zog und gleichzeitig rege Diskussionen über die Grenzen von Satire anstieß, eignete sich als Beispiel, um über die Grenzen der Kunst selbst zu sprechen und darüber, warum Artikel 5 Absatz 3 des deutschen Grundgesetzes Kunstfreiheit gewährt und wie (künstlerische) Grenzüberschreitungen in gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen eingesetzt werden können. Anhand des Beispiels lässt sich außerdem zeigen, wie entscheidend Kontext jeweils zur Bedeutungskonstruktion beiträgt.

Die Installation *Monument* (2017) des Künstlers Manaf Halbouni vor der Frauenkirche in Dresden bezog sich zum einen „auf die gegenwärtige Situation in Syrien“<sup>40</sup> und zum anderen wurde „[m]it dem Bild der aufgestellten Busse vor der Frauenkirche [...] eine Verbindung zwischen der Situation der Menschen im Nahen Osten und Europa hergestellt“<sup>41</sup>. Darin allein liegt ein (auf symbolischer Ebene vollzogener) Akt der Grenzüberschreitung im topografischen Sinne, aber auch der Versuch, zwischenmenschliche Grenzen aufzubrechen. Daneben stellte die öffentliche Raumanweisung durch die Installation für einige Personen, wohl vor dem Hintergrund politischer Einstellungen, eine weitere Grenzüberschreitung dar. Der Unmut darüber äußerte sich in Protesten. Im Seminar wurden das Kunstwerk und die umgebenden Kontexte anhand von Fotos und Videos sowie von Diskussionen im Internet<sup>42</sup> thematisiert. Es eignete sich gut, um über individuelle Grenzziehungen und künstlerische Möglichkeiten des Eingreifens in Raum zu sprechen.

Das Bilderbuch *Punkte* (2017) von Giancarlo Macrí und Carolina Zanotti spielt selbstreferentiell mit dem Medium Buch, indem die beiden semantischen Räume, welche sich in der Erzählung oppositionell gegenüberstehen, durch die gegenüberliegenden Buchseiten, getrennt durch die Bindung als Grenze, repräsentiert werden. Inhaltlich befasst sich das Bilderbuch mit Flucht, wobei die handelnden Akteur\*innen (nur als Gruppen und nicht als Individuen) als schwarze und weiße Punkte dargestellt werden, was es möglich macht, über das Bild mit grafischen Mitteln und der von Seite zu Seite variierenden Verteilung grafischer Elemente auf dem Format zu erzählen. Hier ließen sich im Seminarkontext

---

<sup>39</sup> Ausgestrahlt am 31.03.2016 auf ZDFneo.

<sup>40</sup> Homepage des Künstlers Manaf Halbouni, <https://www.manaf-halbouni.com/work/monument/>; Abruf am 24.06.2019.

<sup>41</sup> Ebd.

<sup>42</sup> Besonders Diskussionen in den Kommentaren von Youtube-Videos über die Installation wurden in den Blick genommen.

zum einen die erarbeiteten semiotischen Theorien noch einmal gut anschließen und zum anderen der Einsatz grafischer Möglichkeiten kritisch reflektieren.

Am zweiten Tag (Impulssitzung II) besuchte die Gruppe die Ausstellungsräume des Kunstvereins Passau e.V. in der Sankt-Anna-Kapelle. Die Erkundung des Ortes war deshalb bereits vor Beginn der künstlerischen Arbeit wichtig, da er als Kontext des Werks mitbedacht werden kann. Die Studierenden sollten die Bedeutungskonstruktionen zwischen Kunstwerk und seiner Umgebung (Raum, andere Kunstwerke) gezielt mitgestalten. Als säkularisierter Kirchenraum ist die Kapelle zudem mit Bedeutungen aufgeladen, die gegebenenfalls berücksichtigt werden müssen. Tatsächlich lieferte der Raum auch Inspiration für einige Projekte.

#### 4.2 Interdisziplinäre Begleitung des künstlerischen Prozesses

In der sich anschließenden dreimonatigen Projektphase des Seminars traf die Gruppe sich zu zweiwöchentlichen Sitzungen, bei denen zunächst das Entwickeln tragfähiger Konzepte im Vordergrund stand. An dieser Stelle diente die allgemeine, breite Auseinandersetzung mit der Grenze im Vorfeld also als induktiver Einstieg in den künstlerischen Arbeitsprozess: Die Studierenden gingen dabei jeweils von einer Grenze zwischen zwei oppositionellen semantischen Räumen aus, die sie selbst thematisch interessierte. Ausgehend von diesem Inhalt waren sie gefordert, eine geeignete Form in einem geeigneten künstlerischen Medium zu finden und dabei anstehende Auswahl- und Gestaltungsentscheidungen bewusst und reflektiert gegeneinander abzuwägen. Gemäß der Methodik des künstlerischen Projekts fanden die Studierenden also zu individuellen Schwerpunkten für die folgende künstlerische Auseinandersetzung. Diese (bei Buschkühle „künstlerische Erzählung“<sup>43</sup>) entwickelt sich im Rhythmus von Selbstbewegung und Selbstverortung<sup>44</sup> und lässt sich in Phasen der *Recherche*, der *Konstruktion* von Sinnzusammenhängen und der *Transformation* ins Künstlerische beschreiben.<sup>45</sup> Diese Phasen bilden keine lineare Abfolge, sondern ergänzen sich in einem stetigen Wechselspiel. *Recherche* beinhaltet sowohl inhaltliche Nachforschungen zum gewählten Thema, die sich als multiperspektivisch und interdisziplinär erweisen, als auch Wahrnehmungen, Materialerkundungen und Experimente<sup>46</sup>. Im Zuge der Selbstbewegung und Selbstverortung im eigenen Thema entstehen dabei *Konstruktionen* neuer Sinnzusammenhänge, für die

---

<sup>43</sup> Carl-Peter Buschkühle, *Die Welt als Spiel. II. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung*. Oberhausen 2007, S. 51-53. Buschkühle beschreibt die Erzählung als „existenzielle Form der Bedeutungserzeugung“ (ebd. S. 30), die „quer zu inhaltlich, methodisch und strukturell definierten Sprachspielen der Einzeldisziplinen [liegt]“ (ebd. S. 205) und deren „Struktur [...] zumeist die der Montage aus Versatzstücken unterschiedlicher Herkunft zu neuen Kontexten [ist]“ (ebd.).

<sup>44</sup> Vgl. z.B. ebd. S. 49-51.

<sup>45</sup> Vgl. ebd. S. 205.

<sup>46</sup> Hier lassen sich auch alle Erfahrungen verorten, die durch die Impulse und Irritationen der Blocksitzungen entstanden sind. Der Grenzgang kann dabei beispielsweise als äußere Selbstbewegung verstanden werden, die sich in Wechselwirkung mit innerer Selbstbewegung befindet.

immer wieder Möglichkeiten der *Transformation* ins Künstlerische gesucht werden – ein Prozess der Formfindung, der für die Erkundung medialer *Konstruktivität* sehr geeignet erscheint. Relevant für die Ziele des hier dargestellten Projektseminars ist, dass die Sinn- und Bedeutungskonstruktion als aktives Moment der Produktion deutlich aufscheint und es die Aufgabe einer kritischen Reflexion ist, die Transformation der entstehenden Sinnzusammenhänge in eine künstlerische Form auch im Prozess laufend zu überprüfen. Auch Bedeutungen, die per Zufall oder unbeabsichtigt entstehen, erfahren Überprüfung und eröffnen eventuell neue Wege. Der Prozess hat den Charakter eines freien Spiels, das sich gleichzeitig aber immer mit der Aushandlung von Regeln, Grenzziehungen und Grenzüberschreitungen befasst.

Das künstlerische Projekt als Methode der Künstlerischen Bildung zielt damit eigentlich auf die Bildung eines künstlerischen Denkens als grundsätzliche Erzähl- und Gestaltungsfähigkeit.<sup>47</sup> Auf Grundlage eines anthropologischen Kunstbegriffs geht es um eine mündige und absichtsvolle Gestaltung des eigenen Lebens und der Lebensumwelt, um eine Positionierungs- und Ideologiefähigkeit.<sup>48</sup> Dieser Gedanke lässt sich prinzipiell gut auf die unter 1. beschriebenen Herausforderungen an eine *Information and Media Literacy* beziehen – vor allem, wenn individuelle gestalterische Prozesse in ihrer Bedeutung für den (kritischen) Weltzugang über Medien in ihren genannten Kontextabhängigkeiten in den Blick genommen werden und *Literacy* als lebenslanger Bildungsprozess<sup>49</sup> gedacht wird.

*Kontextualität* als wichtiges strukturelles Methodenelement des künstlerischen Projekts<sup>50</sup> wurde im weiteren Verlauf des Seminars auf verschiedenen Ebenen hergestellt: Die Studierenden setzten ihre Überlegungen stets in Bezug zu anderen medialen Texten (dabei auch Kunstwerke) verschiedener Art, die ebenfalls ihre Themen betrafen oder sie zu neuen Auseinandersetzungen anstießen. Dabei spielten sowohl inhaltliche als auch gestalterische Aspekte eine Rolle. Reflexionen der kulturellen und historischen Bedingtheit medialer Äußerungen – so auch der eigenen – stellen grundsätzlich eine Verortung der eigenen Gestaltungstätigkeit in Kontexten dar, die, wie eingangs erläutert, für die Entwicklung von *Information and Media Literacy* besonders relevant ist.

Einen besonderen Kontext für die entstehenden Werke bildete außerdem die Ausstellungssituation, die ein Nachdenken über örtliche, kulturelle und soziale Kontexte sowie der Bezüge der Werke zueinander im Raum und zum Ort einforderte.

Wichtig war in allen Punkten der Austausch in der Gruppe, in den von Seiten der Dozierenden an den entsprechenden Stellen Anregungen aus der jeweiligen fachlichen Perspektive einfließen. Ist die Konstruktion einer intendierten Bedeutung über die gewählten Zeichen (dazu zählen auch Medien, Material, Gestaltungsmittel etc.) so weit gelungen, dass andere Zugang dazu finden? Ergeben

<sup>47</sup> Vgl. Buschkühle, *Die Welt als Spiel II*, S. 32.

<sup>48</sup> Vgl. ebd. S. 29-31 und Carl-Peter Buschkühle, *Die Welt als Spiel. I. Kulturtheorie: Digitale Spiele und künstlerische Existenz*. Oberhausen 2010, 2. Aufl., S. 75-77.

<sup>49</sup> Vgl. Pollak, *Interdisziplinäre Grundlagen der Information and Media Literacy*, S. 44.

<sup>50</sup> Vgl. ebd. S. 205-206.

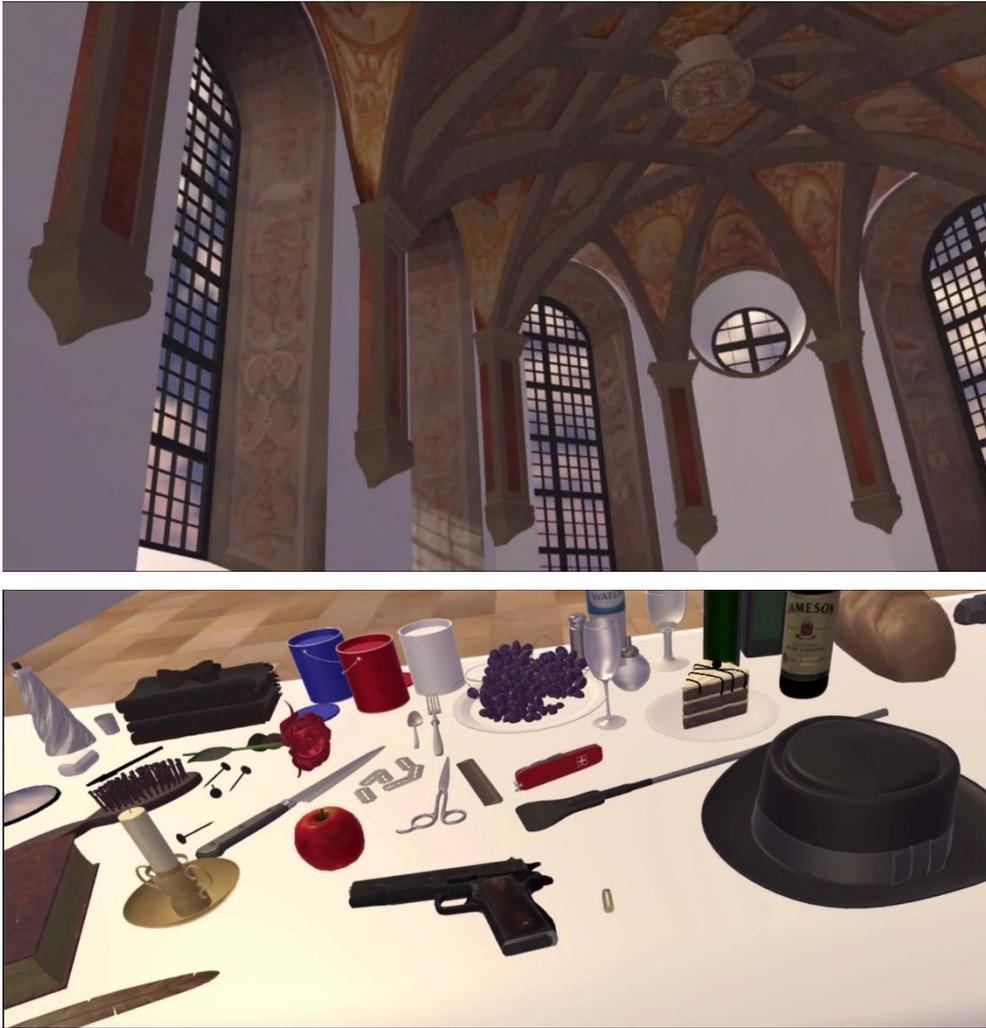
sich eventuell für andere Personen Sinnbezüge, die nicht bewusst angelegt waren? Dieser Austausch ist auch deshalb für den Lernprozess relevant, weil sowohl Sinnverstehen als auch Sinnbildung relational mit Bezug auf eine gemeinsam geteilte Sache erfolgen.<sup>51</sup> Nur auf diesem Weg kann die Beteiligung verschiedener Erfahrungshintergründe sowie subjektiv-biografischer und kultureller Kontexte bei der Sinnentnahme auf Seiten der Betrachtenden einbezogen werden.<sup>52</sup> Es war daher für den Lernprozess auch bereichernd zu erleben, wie die Werke in der Ausstellungssituation selbst wiederum Räume des Austausches eröffnen und Gespräche motivieren.

Im Folgenden werden einige der entstandenen Projekte exemplarisch beschrieben, um einen Einblick in die mediale und inhaltliche Vielfalt zu geben, die im Rahmen der interdisziplinären Zusammenarbeit entstanden ist. Die begleitenden, angepassten Ausstellungstexte bieten Einstiegshilfen – gerade dort, wo das Werk über die hier gelieferte Reproduktion nicht mehr nachvollzogen werden kann.

---

<sup>51</sup> Vgl. Jochen Krautz. „Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. Zur Einführung“. In Jochen Krautz (Hgg.), *Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik*. München 2017, S. 22.

<sup>52</sup> Krautz hebt dazu hervor: „Denn Bildung als Prozess des Mündigwerdens ist dann nur denkbar in Gemeinschaft und in Bezug auf relevante Sachen, nicht als isolierter ‚selbstgesteuerter Lerner‘“ (Ebd. S. 15).



**Abb. 1 und 2:** Ana Trajkovic, *Konvrontation* (2017), *Virtual-Reality-Installation* (Ausstellungssituation)

Die *Virtual-Reality-Installation Konvrontation* von Ana Trajkovic war in den ersten fünf Ausstellungstagen zu erleben und blieb für den Rest der Ausstellungszeit als Dokumentation erhalten. Besucher\*innen konnten an einem Tisch in der Mitte der Kapelle Platz nehmen und eine VR-Brille aufsetzen, wodurch sie sich sogleich im von der Künstlerin virtuell nachgebildeten Kapellenraum wiederfanden – konfrontiert mit 72 virtuellen Gegenständen auf dem Tisch. Ana Trajkovic zitiert hier die Performance *Rhythm 0* von Marina Abramović aus dem Jahr 1974, in der sich die Künstlerin sechs Stunden lang ihrem Publikum auslieferte. Nicht nur auf dieser Ebene wird die Grenze zwischen Subjekt und Objekt zum Thema: Auch die/der Betrachter\*in selbst wird, orientierungslos durch die Versetzung in eine andere, virtuelle Realität, zum Objekt in der Ausstellung.



**Abb. 3:** Anna Weber, *Die Grenzen der Ausdrucksfähigkeit* (2017), Öl auf Leinwand (Ausstellungssituation)

Eigentlich verbietet es sich, dieses Werk in Worte fassen zu wollen – beschäftigt es sich doch genau mit jener Grenze dessen, was in einem Medium nicht mehr, im anderen vielleicht gerade noch so ausgedrückt werden kann. Jeder kennt sie: die Angst vor dem weißen Blatt, die Ungewissheit über das Gelingen oder Nicht-Gelingen eines Ausdrucksversuchs, das Ringen im Prozess. Manchmal können Bilder etwas zeigen, was Worte nicht beschreiben können, und umgekehrt. Manchmal gibt es kein Wort. Und kein Bild.



**Abb. 4:** Angelika Rembeck, *Existenzspuren* (2017), Holz, Keramik und Audiospuren (Ausstellungssituation)

In ihrer Installation aus Keramik, Holz und Klang geht Angelika Rembeck der Grenze zwischen Leben und Tod nach und folgt dabei Spuren der Existenz, die sie auf Tonaufnahmen eingefangen hat. Manche sind klar zu identifizieren, andere bleiben diffus, gehen aber substantziell nahe. Der Besucher wird eingeladen zu einer intimen, in sich gekehrten Begegnung mit den gesammelten Spuren und der Frage nach der Grenze zwischen Leben und Tod, die von der Künstlerin nicht linear beantwortet wird.

## 5. Ergebnisse und Auswertung des Projekts

Das Lernangebot ermöglichte eine Begegnung mit Spuren der Zeichenhaftigkeit medial vermittelter Welt. In den individuell abgesteckten Erfahrungsräumen der jeweiligen Projekte war es den Studierenden möglich, multiperspektivisch und mit Bezug auf eigene Vorerfahrungen weitere Verknüpfungen herzustellen. Diese Auseinandersetzung weitet den Blick für die mediale Bedeutungskonstruktion und die damit verbundenen Bildungshorizonte, die eingangs als eine wesentliche Thematik für die Lehrer\*innenbildung in der digitalisierten und mediatisierten Informations- und Wissensgesellschaft postuliert wurden. Das Projekt bahnte eine intensivere und kritischere Betrachtung medialer Inhalte an, deren Bedeutungskonstruktionen befördert durch die eigene Produktionserfahrung in ihrem „Gemachtsein“<sup>53</sup> erscheinen können.<sup>54</sup>

Die Studierenden äußerten in ihrem Feedback, dass ihnen die Blockveranstaltung zu Beginn einen intensiven Einstieg in das Thema bot. Besonders positiv hoben sie dabei die Medienvielfalt im Rahmen der eingesetzten Methoden hervor, die sie als ebenso sinnvoll wie eine Zusammenführung der Disziplinen in Bezug auf das Thema *Grenzen* erlebten. Die Studierenden gaben an, dass die Multiperspektivität auch für ein besseres und längeres Verständnis der theoretischen Grundlage gesorgt habe. Die Betreuung durch beide Dozierende und die anderen Teilnehmer\*innen des Seminars in der Projektphase beschrieben sie als gewinnbringend für die eigene schöpferische Leistung und damit auch für den Lernprozess. Die teilweise sehr persönlichen Themen in den Projekten forderten die Studierenden auf besondere Weise heraus und machten bei einigen auch eine emotionale Unterstützung notwendig. Die Ausstellung führte zu einer außergewöhnlichen Ernsthaftigkeit und erforderte eine besondere Verantwortung auf Seiten der Studierenden. Umfassend lässt sich das Feedback in diesem Beitrag einer Studierenden zusammenfassen: „Das Seminarformat machte echte Lernprozesse möglich.“

---

<sup>53</sup> Sowa, *Wirkungsbezug – Bedeutungsbezug – Herstellungsbezug*, S. 59.

<sup>54</sup> Vgl. Dorothe Knapp/Alexander Glas. „Produktive Annäherung an Information and Media Literacy: Erkenntniswege durch aktive Sinnkonstruktion in Bildmedien – ein interdisziplinäres Praxisbeispiel“. In Jessica Knauer/Amelie Zimmermann (Hgg.): *Information and Media Literacy – Die Medialität der Welterschließung in Theorie und Lehrpraxis an der Universität Passau*. PARADIGMA 2018. Passau, S. 214-217.

## Literatur- und Medienverzeichnis

### Primärliteratur

- Böll, Heinrich. „Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral“. In: Robert C. Conrad (Hg.). *Heinrich Böll. Kölner Ausgabe*. Bd. 12, 1959–1963, Köln 2008, 441-444.
- Böhmermann, Jan (Moderator). (2016, 31. März) „Böhmerwie, Böhmerwo, Böhmerwann“ (Staffel 3, Folge 9) [Fernsehsendung/Late-Night-Show]. In bildundtonfabrik (Produktionsunternehmen). Neo Magazin Royale. Köln, Deutschland: ZDFneo
- Halbouni, Manaf. Monument [Installation im öffentlichen Raum]. Dresden 2017.
- Macrí, Giancarlo/Zanotti, Carolina. Punkte. Stuttgart 2017.

### Sekundärliteratur

- Buschkühle, Carl-Peter. *Die Welt als Spiel. I. Kulturtheorie: Digitale Spiele und künstlerische Existenz*. Bd. 1, Oberhausen 2010, 2. Aufl.
- Buschkühle, Carl-Peter. *Die Welt als Spiel. II. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung*. Bd. 2, Oberhausen 2007.
- Foucault, Michel. „Vorrede zur Überschreitung“. In: Daniel Defert/Francois Ewald (Hgg.). *Michel Foucault: Schriften zur Literatur*. Frankfurt/Main 2003 (1963), 64-85.
- Hallet, Wolfgang. „Kultureller Wandel und Multiplizierung der didaktischen Kompetenz im 21. Jahrhundert“. In: Christian Kraler (Hg.). *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel*. Münster/München 2012, 73-86.
- Hobbs, Renee. *Digital and media literacy. A plan of action: a white paper on the digital and media literacy recommendations of the Knight Commission on the information needs of communities in a democracy*. Washington D.C. 2010.
- Knapp, Dorothe/Glas, Alexander. „Produktive Annäherung an Information and Media Literacy: Erkenntniswege durch aktive Sinnkonstruktion in Bildmedien – ein interdisziplinäres Praxisbeispiel“. In Jessica Knauer/Amelie Zimmermann (Hgg.). *Information and Media Literacy – Die Medialität der Welterschließung in Theorie und Lehrpraxis an der Universität Passau*. Paradigma 2018. Passau, 213-230.
- Krautz, Jochen. „Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. Zur Einführung.“ In Jochen Krautz (Hgg.). *Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik*. München 2017, 11-25.
- Lotman, Jurij M. *Die Struktur literarischer Texte*. München 1972.

- Lotman, Jurij M. „Einige Probleme einer allgemeinen Kunsttheorie“. In: Jurij M. Lotman, *Vorlesung zu einer strukturalen Poetik. Einführung, Theorie des Verses*. München 1972, 19-50.
- Mägdefrau, Jutta/Niedermeier, Hannes/Kufner, Sabrina. „Innovationen in der lehrerbildungsbezogenen Hochschullehre – das Projekt SKILL“. In: Jutta Mägdefrau/Hans-Stefan Fuchs (Hgg.). *Lehrerbildung: Neue Herausforderungen - Neue Konzepte*. PARadigma, 2/2016, 10–22.
- Pollak, Guido/Decker, Jan-Oliver/Dengel, Andreas/Fitz, Karsten/Glas, Alexander/Heuer, Ute/Huang, Viola/Knapp, Dorothe/Knauer, Jessica/Makeschin, Sarah/Michler, Andreas/Zimmermann, Amelie. „Interdisziplinäre Grundlagen der Information and Media Literacy (IML): Theoretische Begründung und (hochschul-)didaktische Realisierung – Ein Positionspapier“. In: Jessica Knauer/Amelie Zimmermann (Hgg.). *Information and Media Literacy – Die Medialität der Welterschließung in Theorie und Lehrpraxis an der Universität Passau*. PARadigma 2018. Passau, 9-129.
- Renner, Karl N.: „Grenze und Ereignis. Weiterführende Überlegungen zum Ereigniskonzept von Jurij M. Lotman.“ In: Gustav Frank/Wolfgang Lukas (Hgg.). *Norm – Grenze – Abweichung. Kultursemiotische Studien zu Literatur, Medien und Wirtschaft. Festschrift für Michael Titzmann*. Passau 2004, 357-381.
- Sowa, Hubert. „Wirkungsbezug – Bedeutungsbezug – Herstellungsbezug. Differentielle Ziele und Methoden des kunstpädagogischen Bildgesprächs.“ In Christiane Schmidt-Maiwald/Alexander Glas (Hgg.). *Bild verstehen. IMAGO Zeitschrift für Kunstpädagogik*. 06/2018. München, 54-63.
- Schiefner-Rohs, Mandy. *Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerausbildung*. Münster 2012.

## Internetquellen

- „Didaktisches Labor“. <http://www.dilab.uni-passau.de/>; Abruf am 20.05.2019.
- „IML-Zertifikat“. <http://www.skill.uni-passau.de/skill-fuer-studierende/iml-zertifikat/>; Abruf am 06.06.2019.
- Seminardokumentationen SKILL. <https://blog.dilab.uni-passau.de/seminardokumentationen/>; Abruf am 31.07.2019.
- Kellner, Douglas/Share, Jeff. „Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education“. In: Donaldo Macedo/Shirley. R. Steinberg (Hgg.). *Media literacy: A reader*. New York 2007, 3-23. (= [https://cxarchive.gseis.ucla.edu/xchange/critical-uses-of-media-and-technology/xpress/critical-media-literacy-democracy-and-the-reconstruction-of-education/at\\_download/attachment](https://cxarchive.gseis.ucla.edu/xchange/critical-uses-of-media-and-technology/xpress/critical-media-literacy-democracy-and-the-reconstruction-of-education/at_download/attachment); Abruf am 07.06.2019).
- Koltay, Tibor, „The media and the literacies. Media literacy, information literacy, digital literacy“. In: *Media, Culture & Society*, 33(2)/2011, 211–221. (=

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0163443710393382>; Abruf am 07.06.2019)

Rat für kulturelle Bildung e.V. (Hg.), *Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Monitor 2019*, Essen 2019. (= [https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user\\_upload/pdf/Studie\\_YouTube\\_Webversion\\_final.pdf](https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final.pdf); Abruf am 05.06.2019)

GEFÖRDERT VOM



**Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung**

Diese Publikation ist Teil des Projekts „SKILL“ (Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehr- und Beratungskonzepte in der Lehrerbildung) an der Universität Passau. Das Projekt wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

