

Semiotische Impulse für die Gestaltung von Bildungsräumen

Theoretische Reflexion und praktische Gestaltungsaspekte einer Mediothek für Kinder zur Förderung von Literacy

Dorothe Knapp, Romina Seefried

Vorbemerkung

Dieser Beitrag zeigt, welche Impulse die Semiotik im Zusammenspiel mit der Kunstpädagogik für die Gestaltung von Bildungsräumen auf theoretisch-reflexiver und praktischer Ebene geben kann. Am Beispiel der im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung durchgeführten konzeptionellen Gestaltung einer Mediothek für Kinder vom Kindergarten- bis zum Grundschulalter wird in diesem Beitrag das für die (Literatur-)Semiotik zentrale Konzept des Raumes von seinem germanistischen Fachbezug gelöst, mit kunstpädagogischen Impulsen verwoben und zu einer fächerübergreifenden Reflexion über Bildungsräume hin erweitert. Das diesem Dreischritt übergeordnete und für die Entwicklung der Mediothek als Leitidee angewandte Konzept der *(Information and Media) Literacy* ist sowohl für die Germanistik als auch für die Kunstpädagogik zentral. Zunächst werden daher ausgehend von einer literatursemiotischen Betrachtung des Raumes als Denkeinheit und Beschreibungskategorie semiotische Aspekte des *Literacy*-Konzepts herausgearbeitet. Anschließend wird die universitäre Lehrveranstaltung als Erfahrungsraum für *(Information Media) Literacy* beschrieben.

1. Semiotische Impulse für die Gestaltung von Bildungsräumen

Das Seminar *Orientierung in Bildungsräumen: Eine Schulmediothek gestalten* fand im Rahmen des Projekts SKILL (Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehr- und Beratungskonzepte in der Lehrerbildung)¹ als zweisemestrige Veranstaltung inklusive Praxiskooperation an der Universität Passau im Sommer- und Wintersemester 2018/19 statt. Primäres Ziel des Seminars war, den Studierenden die

¹ Das Projekt SKILL wurde im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert und sollte zur De-Fragmentierung und De-Marginalisierung der Lehrer*innenbildung an der Universität Passau beitragen. Dazu arbeiteten interdisziplinäre Fächergruppen mit verschiedenen Schwerpunkten an einer vernetzten Sicht auf die Herausforderungen der Lehrer*innenbildung.

Reflexion über die „Gestaltung innovativer Lernumgebungen“² zu ermöglichen. Die im Kontext anderer SKILL-Lehrveranstaltungen gesammelten Erfahrungswerte der Lehrenden flossen dabei in die Umsetzung eines spezifisch auf die Lehrer*innenbildung ausgerichteten, fächerübergreifenden und de-fragmentierenden Seminars zu Bildungsräumen ein. Der zentrale Grundgedanke war dabei Schiefner-Rohs folgend, dass „[...] kreative und experimentelle Lerngelegenheiten in der Hochschule und der Lehrerbildung relevant [sind], um diese Praktiken mit angehende[n] Lehrpersonen auszutrieren und erfahrbar zu machen [...]“³ Als übergeordnetes Konzept nutzte das Seminar das Kompetenzfeld *Literacy* und versuchte, im universitären Seminarekontext ein Lernfeld für die bewusste Gestaltung von Bildungsräumen zur *Literacy*-Förderung zu eröffnen. Ferner war das Seminar darauf ausgelegt, ein Konzept für eine Mediothek zu entwickeln, die Kinder in der Entwicklung ihrer sprachlich-literalen Kompetenzen anregt bzw. ihr Interesse für Zeichen, Schrift und Sprache fördert. Die beteiligte Fachdisziplin der Neueren Deutschen Literaturwissenschaft steuerte dafür die analytisch-rezeptiven Kompetenzen der ursprünglich am literarischen Text erprobten Rekonstruktion von Raumbedeutung bei. Durch das Zusammenspiel mit dem Fachbereich Kunstpädagogik konnte die Semiotik das ihr innewohnende produktive Potenzial im Seminarekontext erweitern. Daraus ergab sich für die Studierenden ein anregendes Wechselspiel zwischen der Rekonstruktion und der Produktion von Bedeutung. Denn, wie Caspers formuliert, kann sich die Semiotik auch als produktive Disziplin beweisen, indem sie nach Formen für einen Inhalt sucht, „die diesen Inhalt optimal transportieren, Aufmerksamkeit erzeugen.“⁴ Ob im Design, der Musik, der Fotografie, im Film oder der Architektur – in Gestaltungsprozessen wird für bestimmte Inhalte eine Form gesucht.⁵ Mit dem Auftrag zur Gestaltung einer Mediothek waren die Studierenden damit in doppelter Funktion gefordert: sowohl in ihrer Rolle als Lernende, die sich Wissen und Kompetenzen aneignen und auch als Produzierende, die beides in die Konzeption der Mediothek einfließen lassen.

Im Folgenden wird der semiotische Anteil des Seminars hinsichtlich seines Potenzials zur Bewältigung der Herausforderung *Gestaltung einer Mediothek* genauer beleuchtet. Zu diesem Zwecke sei vorab das literaturwissenschaftliche Lehramtsstudium knapp umrissen: Primäres Ziel des literaturwissenschaftlichen Anteils des Lehramtsstudiums an der Universität Passau ist die Aneignung literatur- bzw. mediensemiotischer Beschreibungsverfahren und Analyseinstrumentarien, auf deren Grundlage kompetenzorientierter Literaturunterricht gestaltet werden kann. Dies bedingt auch eine metareflexive Auseinandersetzung mit der Literatur- und Mediensemiotik als fachtheoretischer Ausrichtung und erfordert in Anlehnung an Schiefner-Rohs ein Zusammendenken mit didaktischen Fragestellungen sowie das Hineinwachsen in die literaturpädagogische Handlungspraxis.

² Mandy Schiefner-Rohs, „Metaphern und Bilder als Denkräume zur Gestaltung medialer Bildungsräume – erste Sondierungen.“ In: Klaus Rummeler (Hg.), *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster 2014, S. 75.

³ Ebd. S. 75.

⁴ Markus Caspers, *Zeichen der Zeit. Eine Einführung in die Semiotik*. Köln 2013, S. 60.

⁵ Vgl. ebd. S. 59.

Auch der fachwissenschaftliche Anteil der Lehrer*innenbildung basiert dabei – wie Näger formuliert – grundsätzlich auf der Annahme, dass „Sprache der Schlüssel für Kommunikation und Bildung ist“⁶ und dass „[s]prachlich-literarische Fähigkeiten von Kindern [...] mitentscheidend für ihre Bildungschancen [sind].“⁷ Damit denkt die Fachwissenschaft in der Lehrer*innenbildung den Bildungsauftrag der Schule – entgegen der landläufigen Unterstellung einer Praxisferne – immer schon mit. Die germanistischen Fachwissenschaften spielen, überspitzt formuliert, in der Lehrer*innenbildung auch deshalb eine besondere Rolle, weil sie die nicht auf den Deutschunterricht beschränkten Kompetenzen rund um Sprache und Schrift abbilden und damit, wie Beck et al. für das Trägerkonsortium BISS (Bildung durch Sprache und Schrift) formulieren, „[...] sinnbildlich den Schlüssel zu bedeutenden Lebensbereichen [darstellen]: Für das selbstständige Zurechtfinden im Alltag, eine erfolgreiche Bildungs- und Berufsbiografie sowie die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben [...].“⁸

1.1 Literacy als Bezugsrahmen semiotischer Konzepte

Im sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden des SKILL-Seminars *Orientierung in Bildungsräumen* handlungsleitenden Konzept der *Literacy* bündeln sich die oben skizzierten Kompetenzen, die gleichermaßen von semiotischer sowie kunstpädagogischer Perspektive aus betrachtet und gefördert werden können. Zwar entzieht sich *Literacy* einer einfachen Übersetzbarkeit ins Deutsche, sie kann jedoch nach Näger wie folgt definiert werden: *Literacy* ist „[...] die Fähigkeit, durch Sprache und Schrift zu kommunizieren. [...] Im weiteren Sinne gebraucht, bezieht [das Konzept] alle Erfahrungen und Grundfertigkeiten rund um Erzähl-, Sprach- und Schriftkultur mit ein.“⁹ Damit umfasst sie, wie mit Ulich ergänzt werden kann,

[...] Kompetenzen wie Text- und Sinnverständnis, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern, die Fähigkeit, sich schriftlich auszudrücken, Vertrautheit mit Schriftsprache oder mit ‚literarischer‘ Sprache oder sogar Medienkompetenz.¹⁰

Literacy wurde aufgrund mehrerer Gründe als handlungsleitendes Konzept gewählt: Zum einen ist es zentral für den Deutschunterricht, dessen ästhetisch-literarischen bzw. allgemein medialen Anteil die beteiligte Fachwissenschaft der Neueren Deutschen Literaturwissenschaft adressiert. Zum anderen stellte das Seminar

⁶ Sylvia Näger, *Literacy. Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur*. Freiburg im Breisgau 2005, S. 19.

⁷ Ebd.

⁸ Luna Beck et al., *Durchgängige Leseförderung. Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen*. Köln 2016, S. 3.

⁹ Sylvia Näger, *Literacy*, S. 11.

¹⁰ Michaela Ulich, *Literacy. Sprachliche Bildung im Elementarbereich*. 2005 (https://www.verwaltung.steiermark.at/cms/dokumente/11683159_74836416/40e3ed99/Literacy_Ulich.pdf; Abruf am 05.05.2019).

ein interdisziplinäres Lernangebot für Studierende mit analytischen und produktiven Anteilen zur Erweiterung von *Information Media Literacy* dar, deren Grundlage das oben skizzierte Verständnis von *Literacy* bildet.¹¹ (Auf die Bezüge zwischen *Information and Media Literacy* und (Bildungs-)Raumgestaltung wird unter 2. näher eingegangen.)

Darüber hinaus entspricht die Gestaltung einer Mediothek für Kinder auch dem geforderten Aspekt der Praxistauglichkeit des universitären Lernangebots im Bereich der Lehrer*innenbildung. Das Seminar wird so dem Anspruch gerecht, die Aneignung von Kompetenzen zu ermöglichen, die Studierende für ihre Tätigkeit als Lehrperson im schulischen Kontext benötigen. Der Förderung von *Literacy* kommt bereits im Kindergarten und später dann im schulischen Umfeld eine besondere Bedeutung zu, denn Näger stellt fest:

Wird der spielerische Umgang mit alltäglich und überall vorkommenden Zeichen, Buchstaben, Wörtern und Texten unserer Kultur gefördert, so können sich Kinder früh die Funktionen und Formen, in denen Schreiben und Lesen auftreten handelnd aneignen und erschließen.¹²

Hier verdeutlicht sich die Relevanz des Zeichens als semiotischer Kernbegriff. Wie Caspers anmerkt, sind wir „[i]n jedem Bereich unseres Lebens [...] täglich, ja nahezu unablässig mit Zeichen konfrontiert“¹³, und weiter: „[...] sind Zeichenproduktion und -verwendung allgemein verfügbare Kulturtechniken [...]“¹⁴ Die Einsicht, dass Zeichen bedeutungstragend sind, „[...]erfordert viele einzelne Entwicklungsschritte, vom ersten Symbolverständnis bei Einjährigen bis zur Entwicklung des Wortbegriffs bei etwa Fünf- bis Sechsjährigen.“¹⁵ Dass auch räumliche Bedeutung über Zeichen transportiert wird, die *gelesen* werden müssen, war für die Gestaltung der Mediothek von besonderer Wichtigkeit. Gstöttner fasst zusammen:

Raum ist potenzieller Zeichenvorrat, der erst durch unser Verhalten (hören, stehen, begehen, gebrauchen...) kommunizieren kann. [...] [E]ine Grenze im Raum wird [so] zum Zeichen [und bedeutet]: „Stehen bleiben!“ [...].¹⁶

¹¹ Zur Verschränkung von Semiotik und Kunstpädagogik zur Schaffung von Erfahrungsräumen für *Information and Media Literacy* vgl. auch den Beitrag von Dorothe Knapp/Amelie Zimmermann in diesem Band.

¹² Sylvia Näger, *Literacy*, S. 86-87.

¹³ Markus Caspers, *Zeichen der Zeit*, S. 2.

¹⁴ Ebd. S. 3.

¹⁵ Kita Frankfurt. *Sprechen, Schreiben, Lesen – Kinder auf dem Weg zur Schrift*. 2011, S. 48. (=http://www.kitafrankfurt.de/publikationen/broschueren/121023_KFM_Sprechen_Schreiben_Lesen_barrierefrei_20.10.11_bf_abA7.pdf; Abruf am 04.06.2019).

¹⁶ Sabine Gstöttner/Irmo Hempel, *Erstmaliges Betreten eines Raums. Raum bewusst machen. Subjektive Wahrnehmung*. 2012, S. 1. (=http://www.was-schafft-raum.at/download/1_1-erstmaliges%20betreten.pdf; Abruf am 05.05.2019).

Damit zeigt sich, dass sich in der Mediothek semiotische Fragestellungen und Konzepte auf metareflexiver Ebene anhäufen. Die Erweiterbarkeit der literatur-/mediensemiotischen Beschreibungsinventare und Analyseinstrumentarien artikuliert sich in der Ausdehnung auf den Gegenstandsbereich der Raumgestaltung. Vom Objektbereich Text in einem weiten Verständnis ausgehend beweist sich die Semiotik, Caspers folgend, als „praktische Wissenschaft“¹⁷, die „hinter [...] vielem, das wir für natürlich halten, die Geschichte von ideologischen Verformungen, die man lesen und verstehen kann“¹⁸, entdeckt. Literatur- und Mediemiotik ist damit eine allgemeine Kulturwissenschaft, die, wie Gräf und Krahl formulieren, ihren Gegenstandsbereich mit „objektbereichs-unspezifischen Fragestellungen“¹⁹ konfrontieren kann.²⁰ Dies ist dementsprechend auch im Rahmen der Gestaltung einer Mediothek möglich. Im Folgenden wird die Relevanz der semiotischen Kategorie Raum in Hinblick auf den gestalterischen Aspekt des Seminars beleuchtet.

1.3 Semiotisches Konzept des Raumes

Dieser Beitrag geht davon aus, dass sich von der analytischen, semiotisch fundierten Betrachtung des Raumes (im literarischen Text) Potenziale für die praktische Gestaltung von Bildungsräumen ableiten lassen. Damit folgt der Beitrag der Forderung Caspers, der darstellen will, „was Semiotik leisten kann und was sie gestaltenden, rezipierenden und beurteilenden Augen zu bieten hat“²¹. Die Semiotik ermöglicht eine bewusste Wahrnehmung der Konstruiertheit von (Bildungs-)Räumen als auch der Bedeutungen, die sie dadurch transportieren sowie des spezifischen Lernverständnisses, das sich in ihrer Gestaltung artikuliert. Denn wie Baumgärtner et al. festhalten, verbinden sich mit „Verortungen kulturelle Zugehörigkeiten und Weltansichten“²². Ausgehend von dieser analytischen Wahrnehmungs- und Deutungsfähigkeit erweitert sich die semiotische Betrachtung hin zu einer gestaltungspraktischen Handlungsfähigkeit, weil Raum bewusster konzeptualisiert werden kann, sowie hin zu einem übergeordneten, metareflexiven Nachdenken über die Gestaltungsmöglichkeiten von Raum. Der Bildungsraum Mediothek definiert sich einerseits durch die soziale Interaktion zwischen den beteiligten Personen: sowohl der zwischen den Lehrenden und Lernenden als auch der zwischen den Lernenden untereinander. Darüber hinaus definiert er sich durch die Interaktion der Lernenden mit den medialen Gegebenheiten, die sich im Verständnis von *Prosument*innen* als gleichzeitig mediennutzend und medienproduzierend artikuliert.

¹⁷ Markus Caspers, *Zeichen der Zeit*, S. 2.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Dennis Gräf/Hans Krahl, „Raum – Kultur – Zeichen. Imagologien von Europa.“ In: Daniela Wawra (Hgg.), *European Studies – Europäische Kulturwissenschaft*. Frankfurt/Main 2013, S. 193.

²⁰ Ebd.

²¹ Markus Caspers, *Zeichen der Zeit*, S. 4.

²² Ingrid Baumgärtner et al., „Raumkonzepte. Zielsetzung, Forschungstendenzen und Ergebnisse.“ In: Dies. (Hgg.), *Raumkonzepte. Disziplinäre Zugänge*. Göttingen 2009, S. 18.

Hennig und Krahl folgend „[gilt] Raum im kulturellen Alltag zunächst wie die Zeit als eine Grundkategorie und Rahmenbedingung menschlicher Existenz, die es demgemäß nicht zu definieren, sondern zu erleben gilt.“²³ Beide Kategorien Raum und Zeit sind auch für Bildungsprozesse, die im Rahmen der Nutzung einer Mediothek stattfinden, bedeutend, denn nach Schiefner-Rohs sind „Bildungsprozesse neben der Gestaltung von Zeitlichkeit auch abhängig von einer Gestaltung angemessener Räume: So findet institutionalisiertes Lehren und Lernen oft in dafür eingerichteten Räumen statt [...]“²⁴ Raum ist also „Ergebnis einer Konstruktionsleistung“²⁵ und Ausdruck der Handlungen, die ihn formieren.^{26,27} In ihm artikuliert sich ein bestimmtes und bewusst zu gestaltendes Lehr-/Lernverständnis, das dem *space* entspricht, einem Raum der „[...] Lernende auffordert, die Lernmöglichkeiten selbst zu bestimmen.“²⁸ Die Mediothek grenzt sich damit vom *room* des Klassenzimmers ab, dem ein formellerer Charakter innewohnt und der Rollenerwartungen an Lehrende und Lernende beispielsweise durch die frontale Ausrichtung der Sitz- bzw. Tischordnung verstärkt. Überhaupt stehen räumliche und zwischenmenschliche Kommunikation in einem engen Spannungsverhältnis, weil, wie Gerlich zusammenfasst,

[r]äumliche Arrangements und Raumqualitäten [...] einen hohen Einfluss auf die Möglichkeiten zu kommunizieren [haben]. [...] Räume haben [demnach] nicht nur eine objektiv-dingliche Dimension, sondern genauso eine sozial-konstruktivistische.²⁹

Über die physisch-wahrnehmbare Räumlichkeit hinaus spielen Aspekte der virtuellen Rauminszenierung im Bildungskontext der Mediothek eine zentrale Rolle, wie im weiteren Verlauf gezeigt wird.³⁰

Grundlage für die raum-reflexiven und raum-gestalterischen Seminaranteile ist eine Raumsemantik, die sich im literarischen Text, der mit Lotman als sekundäres, modellbildendes semiotisches System gilt, über die Zuschreibung von Bedeutung an topographische und/oder abstrakte *räumliche* Strukturen artikuliert. Lotmans „auf Raumstrukturen basierende Handlungstheorie“³¹ zeigt sich in der Raumbindung narrativer Strukturen, die über Grenzsetzungen zwischen semantisch

²³ Martin Hennig/Hans Krahl, „Raum im Computerspiel/Räume des Computerspiels.“ In: Dies. (Hgg.), *Spielzeichen II. Raumspele/Spielräume*. Glückstadt 2018, S. 7.

²⁴ Mandy Schiefner-Rohs, „Metaphern und Bilder als Denkräume zur Gestaltung medialer Bildungsräume – erste Sondierungen“, S. 69.

²⁵ Hennig/Krahl, „Raum im Computerspiel“, S. 7.

²⁶ Vgl. Ingrid Baumgärtner et al., „Raumkonzepte. Zielsetzung, Forschungstendenzen und Ergebnisse“, S. 11-12.

²⁷ Vgl. Martin Hennig/Hans Krahl, „Raum im Computerspiel“, S. 7-8.

²⁸ Mandy Schiefner-Rohs, „Metaphern und Bilder als Denkräume zur Gestaltung medialer Bildungsräume – erste Sondierungen“, S. 74.

²⁹ Wolfgang Gerlich, „Lehrräume effektiv gestalten.“ In: Ruhr-Universität Bochum (Hgg.), *Lehr-lounge. Der Lehre Raum geben*. Tagungsdokumentation 2012, S. 8.

³⁰ Vgl. Ingrid Baumgärtner et al., „Raumkonzepte. Zielsetzung, Forschungstendenzen und Ergebnisse“, S. 13.

³¹ Gräf/Krahl, „Raum – Kultur – Zeichen“, S. 198.

verschiedenen Teilräumen und deren Überwindung durch Figuren des Textes deutlich wird. Hennig und Krah fassen zusammen:

In Texten bilden Räume als konkrete Erscheinungsformen den notwendigen Hintergrund, vor dem Figuren agieren. Gleichzeitig bilden sie als abstrakte Beschreibungskategorien den Träger, der eine Anlagerung semantischer Mehrwerte erlaubt. Räume und die aus ihrer (mental) Verarbeitung resultierenden Möglichkeiten stellen Elemente dar, mit denen Texte beim Aufbau ihres Bedeutungspotenzials und der Bereitstellung von Bedeutung operieren [...].³²

Die detaillierte Betrachtung räumlicher Strukturen in literarischen Texten zeigt, dass Räume semantisch aufgeladen sein können und dass ihre jeweilige Bedeutung anhand festgelegter Beschreibungsverfahren rekonstruiert werden muss, da sie im literarischen Kontext nur in sprachlich gegliederter und dementsprechend den Gesetzmäßigkeiten der (Schrift-)Sprache unterliegender Form auftritt. Dass die Kompetenz, räumliche Bedeutung mittels semiotischer Analyseinstrumentarien zu dekodieren und zu beschreiben, auf die Gestaltbarkeit von räumlicher Bedeutung übertragbar ist, zeigt sich im Verhältnis zwischen Architektur und Text, da Hubeli et al. feststellen: „Zwischen Architektur und Nutzer/innen besteht ein ähnliches Verhältnis wie zwischen Literatur und Leser/innen: Beim Lesen werden Texte im Text durch eigene Deutungen provoziert.“³³ Semiotik liefert Lese- bzw. „Gelände“³⁴-Kompetenzen im übertragenen Sinn, sie führt die sprachlich-semantische sowie architektonisch-physische Konstruiertheit von Raum vor Augen und ermöglicht raumgestaltenden Personen die reflexive Überprüfung eigener Gestaltungsentscheidungen. Semiotische „Methoden“³⁵ gestatten gezielte Zeichenproduktion und reflexive Zeichenrezeption. Sie erweisen sich durch ihre Textform- bzw. Objektbereichsunabhängigkeit als universell zur Rekonstruktion von sich in räumlichen Strukturen artikulierender Bedeutung einsetzbar. Zudem sind sie transparent nachvollziehbar und erlauben eine Übertragung von primär germanistischen Kompetenzen auf eine für alle Lehrpersonen notwendige Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die Gestaltung von Bildungs- und Lernräumen. Damit spannt sich der Bogen von der kognitiv-intellektuellen Welterschließung hin zur professionellen Lehrpraxis und führt im Umkehrschluss zu einer wissenschaftlichen Fundierung der Praxis des Unterrichts.

Wird Raum zur Förderung von *Literacy* gestaltet, lassen sich die primär raumanalytische Perspektive der Semiotik inklusive ihrer didaktischen Fundierung im

³² Hennig/Krah, „Raum im Computerspiel“, S. 8.

³³ Ernst Hubeli et al., *Schulen planen und bauen 2.0. Grundlagen, Prozesse, Projekte*. Hgg. von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. Berlin 2017, S. 56.

³⁴ Ingrid Baumgärtner et al., „Raumkonzepte. Zielsetzung, Forschungstendenzen und Ergebnisse“, S. 17.

³⁵ Zum Begriff der „Methode“ in der Mediensemiotik vgl. u.A. Gräf/Krah, „Raum – Kultur – Zeichen“, S. 193: „[...] Methoden, verstanden als Bereitstellung und Weiterentwicklung von Beschreibungsinventaren, Analyseinstrumentarien und Theoriemodellen, deren Angemessenheit für verschiedene Gegenstandsbereiche sich in der Praxis zu erweisen hat.“

Bereich Sprach-/Schrift-/Erzählkultur sowie die dezidiert (raum-) gestalterische Perspektive auf ideale Weise miteinander verbinden. Die Mediothek wird dann zur „multimedialen Lese- und Lernwerkstatt“³⁶, die einen wichtigen Beitrag zur Erweiterung von *Information and Media Literacy* leisten kann, wenn sie bewusst gestaltet wird und sich im gesamtdidaktischen Konzept der Bildungsinstitution wiederfindet. Wie die Entwicklung einer solchen Mediothek im Zuge eines hochschulischen Seminarangebots gelingen kann, wird im Folgenden konkretisiert.

2. Gestaltung von Bildungsräumen als Erfahrungsraum für *Information and Media Literacy*

Verfolgt man das Vorhaben, Erfahrungsräume für *Information and Media Literacy*³⁷ in der Lehrer*innenbildung zu eröffnen, in denen die Lernenden Gelegenheit erhalten, ihr eigenes Verständnis von Weltzugang über Medien³⁸ zu erweitern und damit an ihren Vorstellungen der Gestaltung von Lernangeboten zu arbeiten, drängt sich das Thema *Raum* an vielen Stellen auf. Bildung als räumlich strukturiertes Geschehen³⁹ begegnet uns im Zusammenhang mit (*Information and Media Literacy* auch im Hinblick auf die Beteiligung von Zeichen und Medien (als Zeichenkonstrukte) an den damit verbundenen Prozessen. Begreift man diese Räume nun ebenfalls als Medien und Bedingungen der in ihnen und durch sie stattfindenden Lern- und Bildungsprozesse, geraten sie in den Fokus von *Information and Media Literacy* und können so als Medien in ihrer Konstruiertheit betrachtet, gelesen, analysiert und folglich bewusster gestaltet werden. Schiefner-Rohs hebt hervor, dass solche Bildungsräume stets auch Ausdruck der in ihnen stattfindenden Lernkulturen sind. Mit ihnen verbinden sich Metaphern und sie bilden Strukturen ab, die wir mit gewohnten, mitunter konventionalisierten Handlungsweisen verknüpfen. Dies wird auch bei der Übertragung auf virtuelle Räume relevant, für die wir stark räumlich geprägte sprachliche Bilder⁴⁰ finden und in denen wir entlang damit

³⁶ Markus Fritz, „Lernort Schulbibliothek. Vom Bücheraufbewahrungsort zum Wissenszentrum“. In: Edith Erlacher-Zeitlinger/Gabriele Fenkart (Hgg.), *Lernräume*. Innsbruck/Wien/Bozen 2010, S. 31.

³⁷ Dieser Beitrag folgt dem im Projekt SKILL entwickelten Verständnis von *Information Media Literacy* als kritische Orientierungsfähigkeit in einer digitalisierten Medien-, Informations- und Wissensgesellschaft, nachzulesen bei Guido Pollak 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 Welterschließung in Theorie und Lehrpraxis an der Universität Passau*. PARadigma 2018 Passau, S. 9-129.

³⁸ Vgl. Ebd. S. 25-27.

³⁹ Vgl. Dominik Krinninger/Volker Schubert, „Raum als Dimension und Medium von Bildung“. In: Dagmar-Beatrice Gaedtker-Eckardt et al. (Hgg.), *Raum-Bildung: Perspektiven. Beiträge zur sozialen, ästhetischen und praktischen Aneignung von Räumen*. München 2009, S. 19.

⁴⁰ Schiefner-Rohs nennt beispielsweise die metaphorischen Begriffe Netz, Datenautobahn oder Plattform, die bestimmte Vorstellungen von damit verbundenen Handlungsformen evozieren. Vgl. Mandy Schiefner-Rohs, „Metaphern und Bilder als Denkräume zur Gestaltung medialer Bildungsräume – erste Sondierungen“.

verknüpfter Handlungsanalogien agieren.⁴¹ Sie macht damit deutlich, warum eine intensive Arbeit an den mit Bildungsräumen verknüpften Vorstellungen in der Lehrer*innenbildung, vor allem im Zuge der Digitalisierung, hohe Relevanz hat. An dieser Stelle soll daher betont werden, dass die Auseinandersetzung mit Raum sich hier keinesfalls auf physische Räume beschränken kann. Auch ist damit ein Nachdenken über Raum im Kontext der Digitalisierung ausgeschlossen, das sich allein auf die medientechnische Ausstattung desselben konzentriert. Die Medialität menschlicher Weltbezüge muss im Kontext von *Information and Media Literacy* für die Lehrer*innenbildung weiter gefasst und in den Dimensionen von Erleben, Erkenntnis, Reflexion und Handlung⁴² bewusst werden:

Mediatisierung als sich historisch vollziehender und empirisch beobachtbarer Prozess lässt dann in differenzierter Weise erkennen, inwiefern die Stellung des Menschen in und zu seiner kulturellen, sozialen, personellen, räumlichen und darin immer verwoben auch technischen Um- und Mitwelt konstitutiv durch Medien vermittelt ist.⁴³

Es muss ein Modell von Raum zugrunde gelegt werden, welches sowohl soziale als auch mediale, virtuelle Räume mit einbezieht.⁴⁴ Für angehende Lehrpersonen ist es im Kontext von *Information and Media Literacy* wichtig, die Bezüge zwischen diesen Räumen und die Rolle ihres eigenen Handelns und ihrer Gestaltungstätigkeit in diesem Gefüge zu erkennen. Dazu gehört die Erkenntnis, dass jede/r von uns Raum gestaltet und dass Gestalter*innen sowie Begleiter*innen von Lehr-Lernprozessen dies bewusst und reflektiert tun sollten.

Auch wenn sich das hier beschriebene Projekt vordergründig betrachtet auf die Gestaltung eines physischen Raums bezieht, müssen dahinter Überlegungen stecken, die alle Dimensionen von Bildungsräumen mitdenken. Im Zuge der Entwicklung eines Gestaltungsvorschlags für eine Schulmediothek in einer Partnerschule der Universität Passau hatten die Studierenden Gelegenheit, die Beschäftigung mit den angesprochenen Zusammenhängen von der Metaebene bis in eine potenziell praxistaugliche Konkretion hinein zu verfolgen. Das Seminar bot damit einerseits die Gestaltung eines für vielfältige Erfahrungen von (*Information and Media*) *Literacy* geeigneten Bildungsraumes als Lerngelegenheit für die Studierenden an und sollte auf der anderen Seite selbst zu einem solchen Erfahrungsraum werden, in dem die interdisziplinären Fragen von Raum, Orientierung und *Literacy* in ihren

⁴¹ Vgl. Mandy Schiefner-Rohs, „Metaphern und Bilder als Denkräume zur Gestaltung medialer Bildungsräume – erste Sondierungen“, S. 69-70

⁴² Vgl. Guido Pollak et. al., „Interdisziplinäre Grundlagen der Information and Media Literacy (IML): Theoretische Begründung und (hochschul-)didaktische Realisierung – Ein Positionspapier.“, S. 30.

⁴³ Ebd.

⁴⁴ Vgl. Eva-Christina Edinger, „Besucher? Nutzer? Kunde? – Mensch! Raumsoziologische Perspektiven auf Bibliotheksgestaltung im Sinne des Human Centred Design.“ In: Rolf Arnold/Markus Lermen/Dorit Günther (Hgg.), *Lernarchitekturen und (Online-)Lernräume*. Hohengehren 2016, S. 91-118.

Verhältnissen zueinander erkundet werden konnten. Die eigene aktive Gestaltungstätigkeit im Rahmen des Projekts erweiterte die analytische Betrachtung um konkrete eigene Erfahrungen und intensivierte dadurch Lernprozesse im Bereich des reflektierten Handelns.⁴⁵

Eine unserer Kooperationspartnerinnen, Dipl.-Ingenieurin und Landschaftsplanerin Sabine Gstöttner, die im Rahmen des Projekts *was schafft raum?*⁴⁶ daran arbeitet, jungen Menschen ihre Beteiligung an der Gestaltung von Raum bewusst zu machen, formulierte diese Aufgabe im Interview mit uns so:

Menschen sind gefordert, sich von ihren Alltagsbildern zu lösen, dass Raum einfach vorgegeben ist, von anderen gestaltet wird und sie keinen Einfluss darauf haben. Sie sind gefordert, sich selbst als Teil von Räumen zu verstehen und Räume als veränderbar und gestaltbar wahrzunehmen.⁴⁷

In der beschriebenen didaktischen Anlage des Seminars zeigen sich zwei wesentliche Auffassungen des Projekts *Information and Media Literacy (IML)* in SKILL:

[die] Annahme, dass auf IML zielende Lehr-Lern-Veranstaltungsangebote *Möglichkeitsräume* der interdisziplinären Begegnung zum Zweck des Machens von solcherart Erfahrungen bereitstellen und eröffnen, um erfahrungsbasiertes Lehren und Lernen [...] möglich zu machen⁴⁸

und „dass IML – wie jede Bildung – auf *Befähigung, Ermöglichung* und *Ermächtigung* zu Welt-veränderndem [sic!] Handeln in relevanten Welt-Ausschnitten zielt“⁴⁹. Raumgestaltung erscheint dabei als eine Form der Raumeignung – sowohl im physischen Sinne als auch in der Organisation und Erweiterung mentaler Maps.

2.1 Gestaltungsanforderungen als Impulse für Lernprozesse

Die konkreten Gestaltungsanforderungen der Mediothek selbst warfen Fragen auf, die Schwerpunkte der *Literacy* im Sinne einer kritischen Orientierungsfähigkeit in Medien- und Informationslandschaften unmittelbar betreffen. Als zentral erschienen, neben einer Begegnung mit verschiedenen Medien und dem

⁴⁵ Vgl. dazu auch 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. Passau 2019, S. 9-129.

⁴⁶ Informationen unter <http://www.was-schafft-raum.at>; Abruf am 25.06.2019.

⁴⁷ Das schriftliche Interview wurde im Seminar als Lehrmaterial genutzt und ist unveröffentlicht.

⁴⁸ vgl. Guido Pollak et al., „Interdisziplinäre Grundlagen der Information and Media Literacy (IML): Theoretische Begründung und (hochschul-)didaktische Realisierung – Ein Positionspapier“, S. 91.

⁴⁹ Ebd.

Schwerpunkt auf der Sicht- und Erfahrbarmachung der Buch- und Schriftkultur, dabei besonders die Aspekte der Orientierung und des Zugangs zu Informationen. Orientierung ist laut Werner Stegmaier „die Fähigkeit, sich in einer neuen Situation zurechtzufinden und Handlungsmöglichkeiten in ihr zu erschließen.“⁵⁰ Für die Bibliothek als Wissensraum ist traditionell die *Information Literacy* sowohl Voraussetzung als auch Bildungsauftrag für eine sichere Orientierung in und Navigation durch Informationsarchitektur.⁵¹ *Information Literacy* wird in diesem Kontext üblicherweise verstanden als ein Set von Fähigkeiten zum Suchen, Finden, Evaluieren und Nutzen von Informationen.⁵² Am Gelingen dieser Vorgänge für die einzelnen Nutzer*innen (und das schließt auch das Erlernen der Vorgänge mit ein), ist die Gestaltung des Wissens- und auch Bildungsraums Bibliothek in vielerlei Hinsicht entscheidend. Die Projektgruppe formulierte gemeinsam den Anspruch, die Mediothek als einen Erfahrungsraum für *Literacy* auf verschiedenen Ebenen zu gestalten. Daraus ergab sich die Lerngelegenheit, die einzelnen Teilbereiche der Raumgestaltung in Hinblick auf ihr Potenzial zur *Literacy*-Förderung genau zu untersuchen. Zu diesem Zweck wurde eine Aufteilung des Gesamtvorhabens in kleinere Teilprojekte vorgenommen, die sich an den üblichen Funktionsbereichen für eine Schulbibliothek orientierten.⁵³ Diese stehen jeweils auf eigene Weise im Spannungsfeld der Begriffe Raum, *Literacy* und Orientierung und bringen unterschiedliche Gestaltungsanforderungen mit. Dadurch war für die Studierenden eine vielfältige interdisziplinäre Auseinandersetzung mit dem skizzierten dreigliedrigen Bereich möglich. Die Teilprojekte stehen in einem sehr engen Abhängigkeitsverhältnis zueinander, sodass im Zuge der bereichsspezifischen Gestaltungsentscheidungen gute Absprachen zwischen allen beteiligten Personen notwendig waren. Durch diese Abstimmungsprozesse wurde letztlich ein vernetztes und vertieftes Verständnis der Zusammenhänge im übergeordneten Kontext Raum-*Literacy*-Orientierung möglich.⁵⁴

⁵⁰ Werner Stegmaier, „Anhaltspunkte. Spuren zur Orientierung.“ In: Sybille Krämer et al. (Hgg.), *Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst*. Frankfurt am Main 2007, S. 83.

⁵¹ Edinger beschreibt materielle sowie virtuelle Bibliotheksräume als Informationsarchitekturen, die Bücher (und damit Wissens-elemente) zueinander in Relation setzen. Sie stellt in ihrer Untersuchung von Orientierungs- und Navigationsprozessen in diesen Raumstrukturen Gestaltungsanforderungen für schwellenarme Zugänge zu Information heraus. Vgl. Eva-Christina Edinger, *Wissensraum, Labyrinth, symbolischer Ort. Die Universitätsbibliothek als Sinnbild der Wissenschaft*. Konstanz/München 2015, S. 119-121

⁵² Beispielsweise: „[...] information literate people are able to recognize when information is needed. They are also able to identify, locate, evaluate, and use information to solve a particular problem.“ ALA American Library Association, <https://libguides.ala.org/InformationEvaluation/Infolit>; Abruf am 25.06.2019.

⁵³ Vgl. z.B. <http://schulmediothek.de/index.php?id=255>; Abruf am 21.02.2019.

⁵⁴ siehe dazu auch den Konferenzbeitrag zur SAEK International Conference 2019 von Dorothe Knapp zu diesem Seminarkonzept aus kunstpädagogischer Perspektive, nachzulesen in Dorothe Knapp, „Designing Educational Environments: An Information and Media Literacy Approach.“ In: Society for Art Education of Korea (SAEK) (Hgg.), *2019 SAEK International Conference. Imaging Social Innovation: Expanding the Social Role of Art Education*. Seoul 2019, S. 237-245. (= http://www.saek.or.kr/?c=src_paper/18&uid=4056; Abruf am 02.12.2019.)

Eine Auswahl der im Seminar bearbeiteten Teilbereiche wird im Folgenden exemplarisch vorgestellt:

(I) Eingangsbereich

Der Eingangsbereich ist die Verbindung zwischen dem Raum Mediothek und dem Raumsystem Schule (und Kindergarten). Ihn zu gestalten bedeutet, über Schwellen nachzudenken und den Bereich in seiner orientierungsgebenden Funktion bewusst wahrzunehmen. Das heißt nicht nur, in enger Zusammenarbeit mit dem Such- und Leitsystem eine zielgruppengerechte Signaletik zu entwickeln und für eine physische Barrierefreiheit zu sorgen. Fragen des Zugangs zu Informationen erstrecken sich hier auf organisatorische Aspekte der Einbindung in das umgebende Raumsystem wie Öffnungszeiten der Mediothek sowie auch auf emotionale Faktoren der Gestaltung.

(II) Suchsystem und Leitsystem

Informationssuche ist im Sinne von *Information Literacy* ein offensichtlich wichtiger Teil des Vorhabens Mediothek. Im Rahmenkonzept hielt die Seminargruppe fest, dass die Mediothek dazu geeignet sein soll, selbstständige Suchprozesse anzuregen und zu begleiten. In der Entwicklung eines Gestaltungsvorschlags für das Such- und Leitsystem steckt also ein reichhaltiges Lernangebot zur Ermöglichung selbstständigen Lernens. Eine passende Signaletik zu entwickeln ist generell eine anspruchsvolle Designaufgabe, die viel Wissen und Reflexion auf semiotischer Ebene erfordert.

(III) Medienbestand und Medienpräsentation

Der Aufbau des Medienbestandes muss sich nach dem im Rahmen des Projekts vereinbarten Ziels der *Literacy*-Förderung richten. Das bedeutet, dass die ausgewählten Medien auf verschiedenen Ebenen qualitativ, formal und inhaltlich geeignet sein müssen, in diesen Bereichen Erfahrungen anzubieten. Die Medienpräsentation schließt die Ordnung der Medien im Raum mit ein und beeinflusst damit die räumliche Anordnung von Wissens-elementen sowie die damit verbundenen Such- und Orientierungsprozesse. Diese für *Information Literacy* zentralen Erfahrungsmöglichkeiten sind in diesem Teilbereich zu gestalten.

(IV) Ausstellungen und Veranstaltungen

Möglichkeiten der Präsentation eigener Texte und Medienproduktionen der Nutzenden können den produktiven Aspekt des Erwerbs von (*Information and Media*) *Literacy* unterstützen. Auch zusätzliche Angebote und Veranstaltungen (z.B. Lesungen) können das Angebot des Raums wertvoll erweitern.

(V) Werkstatt für *Literacy-Projekte/Makerspace*

Mit diesem Funktionsbereich sind Möglichkeiten des produktiven Zugangs zu (*Information and Media*) *Literacy* im Konzept verankert. Es ist bei der Gestaltung zu überlegen, welche (auch digitalen) Angebote geschaffen werden können, um eine produktive Auseinandersetzung bei den verschiedenen Altersgruppen anzuregen.

Generell muss bei den konzeptionellen Überlegungen aller Bereiche darüber nachgedacht werden, inwiefern eine aktive Partizipation der Schüler*innen sowie der Kindergartenkinder für diese eine wesentliche Erfahrung von *Literacy* darstellen könnte.

2.2 Entwerfen und Gestalten als Lerngelegenheiten

Das Seminar folgte in seinem Grundaufbau dem *Design Thinking* als Prozessmethode. Das *Design Thinking* betont eine Nutzendenorientierung, die bei der Gestaltung von Bildungs- und Wissensräumen wie Bibliotheken besonders wichtig ist⁵⁵. Nach Noweski et al. eignet sich das Modell gut zur unterstützenden Strukturierung konstruktivistisch angelegter Lernprozesse, die 21st Century Skills zum Ziel haben⁵⁶, zu denen auch *Information and Media Literacy* zählt. Der Prozess ist üblicherweise in die Phasen *Verstehen*, *Beobachten*, *Synthese*, *Ideen entwickeln*, *Prototypen erstellen* und *Testen* gegliedert, verläuft dabei aber nicht linear sondern iterativ. Dadurch ergibt sich eine klare Orientierung an den Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppe und flexible Anpassung an Anforderungen, was bei der Gestaltung von Bildungsräumen auch als Lernendenorientierung begriffen werden kann. Auch wenn die Mediothek als ein geeigneter Erfahrungsraum für (*Information and Media*) *Literacy* gestaltet werden sollte, müssen die Nutzenden ganzheitlich und nicht nur im Hinblick auf bestimmte Ziele wahrgenommen werden. Die Phase des *Verstehens*, die dem Einbezug der Zielgruppe (*Beobachten*) vorausgeht, diente den Studierenden im Seminar als Orientierung in theoretischen Zusammenhängen und der Verknüpfung dieser mit eigenen Erfahrungen sowie dem Entwickeln von Fragen und möglichst vielen Optionen (divergierendes Denken)⁵⁷. Um eine möglichst tiefgehende Erkundung aller Möglichkeiten als Lerngelegenheit zu gewährleisten, wurden die Optionen erst im Austausch über die einzelnen Teilbereiche auf Tauglichkeit überprüft und bewertet (konvergierendes Denken)⁵⁸.

⁵⁵ Christina Edinger schlägt hier den Ansatz des *Human Centered Designs* für Bibliotheksräume vor, um die Gesamtheit der menschlichen Bedingungen bei der Nutzung von Bibliotheken stärker in den Blick zu nehmen. Vgl. Eva-Christina Edinger, „Besucher? Nutzer? Kunde? – Mensch!“, S. 91-118.

⁵⁶ Vgl. Christine Noweski et al., „Towards a Paradigm Shift in Education Practice: Developing Twenty-First Century Skills with Design Thinking“. In: Hasso Plattner et al. (Hgg.), *Design Thinking Research*. Berlin/Heidelberg 2012, S. 71-94.

⁵⁷ Vgl. dazu Florian Rustler, *Denkwerkzeuge der Kreativität und Innovation: Das kleine Handbuch der Innovationsmethoden*. St. Gallen/Zürich 2016, 3. Aufl., S. 44-47.

⁵⁸ Vgl. dazu ebd. S. 48-50.

Aus strukturellen Gründen der Zusammenarbeit zwischen Schule, Kindergarten und Universität war eine tatsächliche Testphase der entwickelten Ideen vor Ort, die eigentlich für den iterativen Designprozess zwingend notwendig ist, im Seminarrahmen nicht möglich. Der in der Seminargruppe entwickelte Konzeptvorschlag hat damit Prototypencharakter und muss durch Schule und Kindergarten in eine Konzeption überführt werden, was dieser Testphase entspricht. Getestet wurde im Seminar auf Entwurfsebene in Kontakt mit der Nutzendengruppe des Lehrkollegiums. Im Folgenden wird daher, nach einem kurzen Überblick über den Seminarverlauf, das Entwerfen als Lerngelegenheit näher in den Blick genommen.

Das Seminar fand in zweiwöchentlichen, vierstündigen Sitzungen teilweise im Didaktischen Labor der Universität Passau⁵⁹ und teilweise in der Grundschule Iggensbach statt. In den ersten beiden Sitzungen (kombiniert mit einem Onlinekurs als *Blended Learning*) erarbeiteten die Studierenden theoretische Konzepte zu den Begriffen *Raum*, *Literacy* und *Orientierung* im Zusammenhang mit gezielten Raumerfahrungsübungen. Darauffolgend wurde ein gemeinsames Rahmenkonzept für die Mediothek erarbeitet und das Gesamtvorhaben in Teilprojekte untergliedert, zu denen die Studierenden selbstständig Recherchen anstellten, um kleine Workshops für die erste Schulsitzung vorzubereiten. Diese erste Schulsitzung diente einem Kennenlernen der Nutzendengruppe der Schüler*innen sowie der institutionellen Begebenheiten vor Ort. In einer mehrwöchigen Arbeitsphase sammelten die Studierenden aufbauend auf die dabei gewonnenen Erkenntnisse Ideen für die Gestaltung der Teilbereiche. Diese wurden in der zweiten Schulsitzung vorgestellt und mit zusätzlicher Unterstützung einer externen Bibliotheksexpertin kritisch besprochen. Die übrigen Sitzungen dienten der weiteren Eingrenzung und Konkretisierung der Ideen im Sinne des gemeinsam vereinbarten Rahmens und der Nutzungsszenarien der Schule. Am Ende wurden alle Entwürfe in einem gemeinsamen 3D-Modell sowie in einem verschriftlichten Konzeptvorschlag zusammengeführt.

⁵⁹ weitere Informationen zum Didaktischen Labor unter <http://www.dilab.uni-passau.de/>; Abruf am 20.05.2019.



Abb. 1: Arbeit an einer Concept Map zu den Bezügen zwischen den Begriffen Raum, Orientierung und Literacy (Foto: Universität Passau/Brandes)

Der Gestaltung von Raum im (innen-)architektonischen Sinne gehen in der Regel Entwurfsprozesse voraus, die im Folgenden als Lerngelegenheiten in den Blick genommen werden. Oswald stellt den Entwurf, das Modell, als „Verhandlungszone“⁶⁰ verschiedener Wissensformen heraus. In Anlehnung an Wittgenstein beschreibt er das Entwerfen als einen Vorgang, mit dem sich „der Mensch mit der Welt in Beziehung setzt“⁶¹:

Mit der Entwicklung von Artefakten – ob Architekturen oder andere Gebrauchsobjekte – entwerfen Gestaltende menschliche Verhaltensmodelle, Sichtweisen, Haltungen und Repräsentationen. Artefakte sind Werkzeuge, mit denen der Mensch seine Beziehung zur Umwelt gestaltet.⁶²

Die Bedeutung der Gestaltung von Bildungsräumen für die Orientierung in Wissensaneignungsprozessen wurde oben umrissen – ebenso wie die Relevanz für angehende Lehrer*innen, über das Verhältnis von Räumen und Bildungsprozessen zu reflektieren. Das selbsttätige Entwerfen bietet schließlich einen Zugang, die Beziehung von Mensch und Umwelt, die in diesen Räumen Ausdruck und Orientierung findet, aktiv zu erkunden und zu verhandeln. Der Entwurf erlaubt die Externalisierung und damit auch die kooperative Verhandelbarkeit einer Vorstellung⁶³.

⁶⁰ Philipp Oswald, „Wissen – Nichtwissen – Entwerfen.“ In: Horst Bredekamp/Wolfgang Schäffner (Hgg.), *Haare hören – Strukturen wissen – Räume agieren*. Bielefeld 2015, S. 153.

⁶¹ Ebd. S. 155.

⁶² Ebd.

⁶³ Vgl. ebd. S. 154.

Sind räumliche Vorstellungsbilder von Lernsituationen – wie eingangs gezeigt – maßgeblich für Handlungsperspektiven, ist der gemeinsam im Team entwickelte Entwurf ein Ort der Verhandlung dieser Vorstellungen und damit des Lernens⁶⁴. Im Sinne der Semiotik ist es wichtig, die Gestaltung in ihrer Zeichenhaftigkeit aufzufassen und bewusst geschaffene oder latent vorhandene Semantiken zu identifizieren. Hierbei können Methoden der Raumaneignung insofern helfen, dass sie zur Dekonstruktion und Rekonstruktion von Raum genutzt werden können. Die im Seminar genutzten Methoden zur Bewusstmachung eigener Orientierungsprozesse isolierten gezielt raumbezogene Fragestellungen und forderten zur Reflexion durch eigenes Tun auf. Im Folgenden sollen einige von ihnen im Seminarverlauf exemplarisch vorgestellt werden.

In Anlehnung an die Methode *Erstmaliges Betreten eines Raums*⁶⁵ waren die Studierenden noch auf dem Flur aufgefordert, ihre Erwartungen an den Seminarraum hinter der geschlossenen Tür schriftlich oder auch bildlich festzuhalten. Die Methode thematisiert einerseits die Eingebundenheit von Räumen in Raumsysteme und die damit verbundene Erwartbarkeit funktionaler Gestaltung, andererseits bringt sie an Räume angelagerte Semantiken zu Tage und lässt über damit verbundene Vorstellungen von Gestaltung nachdenken. Im Falle des Didaktischen Labors der Universität Passau erwarteten die Studierenden, die den Raum teilweise bereits kannten, einen Seminarraum, der methodenvielfältiges, flexibles und offenes Arbeiten auch mit digitalen Medien ermöglicht. Üblicherweise betont die Ausstattung des Raums mit flexiblem Mobiliar eine Aufhebung sich im Raum abbildender hierarchischer Strukturen von *vorne* und *hinten*. Als Impuls waren zu Beginn des Seminars jedoch alle Tische und Stühle in Reihen in einem Frontalsetting aufgebaut und statt des erwarteten Interaktiven Whiteboards eine analoge Schultafel *vorne* angebracht worden. Die Studierenden erlebten dadurch die orientierungsgebende Wirkung der Gestaltung vor allem in der Differenz zu ihren Erwartungen. Sie erfuhren, wie das Raumsetting ihnen Handlungsoptionen und gewohnte Verhaltensweisen nahelegte.⁶⁶ Im nächsten Schritt lag es in der Verantwortung der Studierenden, den Raum durch das flexible Mobiliar so zu gestalten, dass er ihren Vorstellungen des gemeinsamen Lernens im Seminar entsprach. Diese Aufgabe kann als ein erster koproduktiver Entwurfsprozess verstanden werden, in dem es darum geht, Vorstellungen des gemeinsamen Lernens eine räumlich-visuelle Repräsentation zu geben und sie darüber zu verhandeln. Durch die Herausforderung, für sich selbst in der aktuellen Situation einen geeigneten

⁶⁴ Sowa, Glas und Miller heben einleitend zu ihrem Sammelband *Bildung der Imagination. Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen* die hohe Bedeutung der Imaginationshandlungen und -leistung für das Lernen hervor. Dabei betonen sie auch, dass „Menschen [...] Vorstellungen im Welt-/Sachbezug und in einem Resonanzverhältnis zu den Vorstellungen anderer Menschen [,bilden']“ (S. 15). Daraus folgend ist es bei der didaktischen Gestaltung von Lerngelegenheiten wichtig, anzuregen, dass die Lernenden „Imaginationen erklären, diskutieren, verteidigen [und] sich über sie verständigen“ (S. 43).

⁶⁵ Sabine Gstöttner/Irmo Hempel, *Erstmaliges Betreten eines Raums. Raum bewusst machen. Subjektive Wahrnehmung*. 2012 (=http://www.was-schafft-raum.at/download/1_1-erstmaliges%20betreten.pdf; Abruf am 05.05.2019).

⁶⁶ Beispielsweise saß niemand in der ersten Reihe.

Raum zu schaffen, tritt die soziale Dimension in den Vordergrund und ihre Bezüge zur physischen Dimension von Raum werden erlebbar. Zwar überspringt die Übung streng genommen den Entwurf, da direkt mit den räumlichen Gegebenheiten umgegangen werden kann; diese lassen durch ihre Flexibilität aber spontane Experimente mit Entwurfscharakter zu.



Abb. 2: Gemeinsame Arbeit am Rahmenkonzept der Mediothek (Foto: Universität Passau/Brandes)

In einer ersten gemeinsamen Entwurfsarbeit an der geplanten Mediothek füllten die Studierenden schließlich den zur Verfügung gestellten Schulraum, im Seminar repräsentiert durch einen am Boden markierten Grundriss, mit ihren Erwartungen und Wünschen, indem sie sie notierten und in den Grundriss legten. Der Prozess wurde mit der Frage „Warum wollen wir eine Mediothek?“ angestoßen und machte die vorhandenen Vorstellungen der Beteiligten sichtbar, auch füreinander. Dadurch entstand eine wichtige Grundlage der gemeinsamen Weiterarbeit, aus der auf inhaltlicher Ebene ein Rahmenkonzept gewonnen wurde, das es möglich machte, passende Vorschläge für einzelne Teilbereiche zu entwickeln.

Das Gestalten lässt sich im Kontext des kunstpädagogischen Zugangs des künstlerischen Projekts nach Carl-Peter Buschkühle als Weltbezug im Rhythmus aus Selbstbewegung und Selbstverortung beschreiben.⁶⁷ Das Verhältnis zur Welt wird dabei als ein grundsätzlich gestaltbares begriffen. Auch wenn sich die funktional geleitete Konzeptarbeit in diesem Seminar nicht als freier künstlerischer Prozess charakterisieren lässt, fordert sie ebendiese gestaltende Bezugnahme auf die eigene Lebensumwelt, in der sich die Lernenden produktiv positionieren müssen,

⁶⁷ Vgl. Carl-Peter Buschkühle, *Die Welt als Spiel. II. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung*. Oberhausen 2007, S. 49-50.

stark ein. Damit ist die Tätigkeit des Entwerfens von Bildungsräumen eine selbstverortende Arbeit an der Haltung gegenüber Lernprozessen. Die Gestaltungsanforderungen der einzelnen Funktionsbereiche werfen dabei in Bezug auf *Literacy* verschiedene Fragen auf, denen multiperspektivisch begegnet werden muss. *Raum* wird sodann als interdisziplinäres Problem bewusst.

Selbstbewegung⁶⁸ ist dabei auch körperlich gedacht. Physische Bewegung ist in sich räumlich und hält verschiedene Strategien der Raumeignung bereit. Im Rahmen des ersten Schultermins beispielsweise erkundeten die Studierenden neben der konkreten Zusammenarbeit mit den Schüler*innen auch die Schule als Raumsystem in seinen materialen und sozialen Gegebenheiten und erhielten eine Führung durch den Kindergarten, der ein sogenanntes offenes Raumkonzept⁶⁹ verfolgt. Diese Erfahrung kann im Kontext der genannten kunstpädagogischen Überlegungen als Selbstbewegungserfahrung aufgefasst werden, bei der die Auswirkungen materialer Begebenheiten auf soziale Strukturen anders verstanden werden als durch eine theoretische Erarbeitung.



Abb. 3: Arbeit mit Schüler*innen zum Kennenlernen der jeweiligen Nutzer*innenperspektiven (Foto: Universität Passau/Brandes)

In ihrer darauffolgenden Recherche- und Entwurfsarbeit befanden sich die Studierenden in ständigen Aushandlungsprozessen – zum einen mit sich selbst zwischen der Entwicklung einer Ideallösung und der Überprüfung auf Praktikabilität und

⁶⁸ Vgl. ebd.

⁶⁹ Statt festen Gruppenräumen besteht der Kindergarten aus mehreren Funktionsräumen, welche die Kinder ihren Interessen entsprechend nutzen können.

zum anderen miteinander in der konzeptuellen-gestalterischen Zusammenführung der verschiedenen Teilbereiche. Dabei war wichtig, dass die Studierenden Gelegenheit erhielten, das Nachdenken über Raum als ein interdisziplinäres Problemfeld zu betrachten. Um zu einer bewussten und reflektierten Gestaltung zu gelangen, ist es wesentlich, vielfältige Ebenen der Auseinandersetzung zu suchen – auch wenn einige davon im Vorhinein zu weit entfernt von der tatsächlichen Umsetzung in der Praxis erscheinen. In diesem Feld der Verhandlung konnten theoretische Überlegungen direkt an Entwürfe einer Praxisumsetzung angeschlossen werden, in die auch mit den beteiligten Institutionen vor Ort eingebunden waren.

Resümee

Das Seminar adressierte die Gestaltung von Erfahrungsräumen für *Literacy* in ihren physischen, sozialen sowie virtuellen, medialen Komponenten. Die interdisziplinäre Herangehensweise und das Zusammenspiel aus produktiver Tätigkeit und semiotischen Überlegungen ermöglichten in individuell gesetzten Schwerpunkten eine intensive und multiperspektivische Auseinandersetzung mit den Bezügen zwischen Raum, Orientierung und *Literacy*. Wie gezeigt werden konnte, erwiesen sich dabei auf der semiotischen Ebene des Seminars die vom germanistischen Fachbezug gelösten Fragestellungen als eine Erweiterung des Horizonts der Studierenden. Vor allem in Hinblick darauf, konkrete Anforderungen bezüglich der Dekodierung, Gestaltung und Reflexion räumlicher Bedeutung meistern zu können. Die fachwissenschaftliche Denk- und Analysekategorie des Raumes wurde durch ihre Erweiterung auf unspezifische Objektbereiche fachunabhängig bzw. -übergreifend anwendbar. Ziel war es, „eine reflektierte, meinungsbildende Auseinandersetzung“⁷⁰ mit der Gestaltung von Bildungsräumen zu fördern und dadurch eine Art Praxisnähe zu erreichen, die sich einer schulfachunabhängigen Umsetzbarkeit für Lehrpersonen in didaktisierten Kontexten annähert.

In der hochschuldidaktischen Praxis galt es zudem, den Studierenden einen kompetenzorientierten Umgang, sprich eine auf den späteren literatur-/medienpädagogischen Einsatz abzielende, fachlich fundierte Analyse und Bewertung *Literacy*-fördernder Medien zu ermöglichen. Dazu sollten Näger folgend im universitären Lehr-Lern-Kontext

[...] Methoden und Materialien [...] integrier[t] werden, die Kinder in der Entwicklung ihrer Sprachkompetenz anregen, das Interesse und die Begeisterung an Zeichen, Schrift und Vorlesen bei Kindern [...] fördern und damit die Lust an Geschichten und die Liebe zu Büchern [...] wecken können.⁷¹

⁷⁰ Sylvia G. Hundenborn et al., „Vergleichende Rezension 2. Literaturdidaktik.“ In: *Der Deutschunterricht* (2). 2017, S. 64.

⁷¹ Sylvia Näger, *Literacy*, S. 17.

Schließlich benötigt auch die schulische Lehrpraxis Lehrpersonen, „[...] die über ein weites und vielfältiges Wissen der Bücher[- und Medien]welten verfügen und lebendige Erlebnisformen von Literacy organisieren können.“⁷²

Darüber hinaus wird durch den beschriebenen Zugang das reflektierte Gestalten unterschiedlicher Bildungsräume als ein, im Sinne von *Information and Media Literacy*, grundlegendes Problemfeld zeitgemäßer Bildung behandelt und damit das semiotische Fachwissen auf einer überfachlichen Ebene fruchtbar gemacht. Es kann dort neue Handlungsperspektiven eröffnen und zum Handwerkszeug zukünftiger Lehrpersonen werden, indem es ihnen im interdisziplinären Zusammenspiel dabei hilft, Orientierung in Informations- und Medienlandschaften zu erlangen und zu ermöglichen.

Literatur-/Medienverzeichnis

Printliteratur

- Baumgärtner, Ingrid/Klumbies, Paul-Gerhard/Sick, Franziska. „Raumkonzepte. Zielsetzung, Forschungstendenzen und Ergebnisse“. In: Dies. (Hgg.). *Raumkonzepte. Disziplinäre Zugänge*. Göttingen 2009, 9-25.
- Buschkühle, Carl-Peter. *Die Welt als Spiel. II. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung*. Oberhausen 2007.
- Beck, Luna/von Dewitz, Nora/Titz, Cora. *Durchgängige Leseförderung. Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen*. Köln 2016.
- Caspers, Markus. *Zeichen der Zeit. Eine Einführung in die Semiotik*. Köln 2013.
- Edinger, Eva-Christina. *Wissensraum, Labyrinth, symbolischer Ort. Die Universitätsbibliothek als Sinnbild der Wissenschaft*. Konstanz/München 2015.
- Edinger, Eva-Christina. „Besucher? Nutzer? Kunde? – Mensch! Raumsoziologische Perspektiven auf Bibliotheksgestaltung im Sinne des Human Centred Design“. In: Rolf Arnold/Markus Lermen/Dorit Günther (Hgg.). *Lernarchitekturen und (Online-)Lernräume*. Hohengehren 2016, 91-118.
- Markus Fritz, „Lernort Schulbibliothek. Vom Bücheraufbewahrungsort zum Wissenszentrum“. In: Edith Erlacher-Zeitlinger/Gabriele Fenkart (Hgg.). *Lernräume*. Innsbruck/Wien/Bozen 2010, 31-38.
- Gräf, Dennis/Krah, Hans. „Raum – Kultur – Zeichen. Imagologien von Europa“. In: Daniela Wawra (Hg.). *European Studies – Europäische Kulturwissenschaft*. Frankfurt am Main 2013, 189-216.
- Hennig, Martin/Krah, Hans. „Raum im Computerspiel/Räume des Computerspiels“. In: Dies. (Hgg.). *Spielzeichen II. Raumsiele/Spielräume*. Glückstadt 2018, 7-31.
- Hubeli, Ernst/Pampe, Barbara/Paßlick, Ulrich/Reich, Kersten/Schneider, Jochem/Seydel, Otto. *Schulen planen und bauen 2.0. Grundlagen, Prozesse, Projekte*. Hgg. von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. Berlin 2017.

⁷² Ebd. S. 18.

- Hundenborn, Sylvia G./Müller, Christian/Ulbricht, Christina. „Vergleichende Rezension 2. Literaturdidaktik“. In: *Der Deutschunterricht* (2). 2017, 62-65.
- 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, 9-129.
- Krinninger, Dominik/Schubert, Volker. „Raum als Dimension und Medium von Bildung“. In: Dagmar-Beatrice Gaedtke-Eckardt/Friederike Kohn/Dominik Krinninger/Volker Schubert/Blanka Sophie Siebner (Hgg.). *Raum-Bildung: Perspektiven. Beiträge zur sozialen, ästhetischen und praktischen Aneignung von Räumen*. München 2009, 17-37.
- Näger, Sylvia. *Literacy. Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur*. Freiburg im Breisgau 2005.
- Noweski, Christine/Scheer, Andrea/Büttner, Nadja/Thienen, Julia von/Erdmann, Johannes/Meinel, Christoph. „Towards a Paradigm Shift in Education Practice: Developing Twenty-First Century Skills with Design Thinking“. In: Hasso Plattner/Christoph Meinel/Larry Leifer (Hgg.). *Design Thinking Research*. Berlin/Heidelberg 2012, 71-94.
- Oswalt, Philipp. „Wissen – Nichtwissen – Entwerfen“. In: Horst Bredekamp/Wolfgang Schäffner (Hgg.). *Haare hören – Strukturen wissen – Räume agieren*. Bielefeld 2015, 147-157.
- 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.
- Rustler, Florian. *Denkwerkzeuge der Kreativität und Innovation: Das kleine Handbuch der Innovationsmethoden*. St. Gallen/Zürich 2016, 3. Aufl.
- Schiefner-Rohs, Mandy. „Metaphern und Bilder als Denkräume zur Gestaltung medialer Bildungsräume – erste Sondierungen“. In: Klaus Rummeler (Hg.). *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster 2014, 68-78.
- Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Miller, Monika. „Lernen als Vorstellen und Einbilden (Einleitung)“. In Hubert Sowa/Alexander Glas/Monika Miller (Hgg.). *Bildung der Imagination. Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen*. Oberhausen 2014, 11-51
- Stegmaier, Werner. „Anhaltspunkte. Spuren zur Orientierung“. In: Sybille Krämer/Werner Kogge/Gernot Grube (Hgg.). *Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst*. Frankfurt am Main 2007, 82-93.

Internetquellen

- „ALA American Library Association. Evaluating Information: Information Literacy“.
<https://libguides.ala.org/InformationEvaluation/Infolit>; Abruf am 25.06.2019.
- Gerlich, Wolfgang. „Lehrräume effektiv gestalten“. In: Ruhr-Universität Bochum (Hgg.). *Lehrlounge. Der Lehre Raum geben*. Tagungsdokumentation 2012, 7-19.
https://www.zfw.rub.de/hd/sites/default/files/Lehrlounge_Tagungsdokumentation_2012_doppelseitig.pdf; Abruf am 31.08.2018.
- Gstöttner, Sabine/Hempel, Irmo. *Erstmaliges Betreten eines Raums. Raum bewusst machen. Subjektive Wahrnehmung*. 2012. http://www.was-schafft-raum.at/download/1_1-erstmaliges%20betreten.pdf; Abruf am 05.05.2019.
- Kita Frankfurt. *Sprechen, Schreiben, Lesen – Kinder auf dem Weg zur Schrift*. 2011.
http://www.kitafrankfurt.de/publikationen/broschueren/121023_KFM_Sprechen_Schreiben_Lesen_barrierefrei_20.10.11_bf_abA7.pdf; Abruf am 04.06.2019.
- Knapp, Dorothe. „Designing Educational Environments: An Information and Media Literacy Approach.“ In: Society for Art Education of Korea (SAEK) (Hgg.). *2019 SAEK International Conference. Imaging Social Innovation: Expanding the Social Role of Art Education*. Seoul 2019, 237-245. http://www.saeek.or.kr/?c=src_paper/18&uid=4056; Abruf am 02.12.2019.
- „Schulmediothek.de – Das Fachportal für Schulbibliotheken. Funktionsbereiche“.
<http://schulmediothek.de/index.php?id=255>; Abruf am 21.02.2019.
- Ulich, Michaela. *Literacy. Sprachliche Bildung im Elementarbereich*. 2005
https://www.verwaltung.steiermark.at/cms/dokumente/11683159_74836416/40e3ed99/Literacy_Ulich.pdf; Abruf am 05.05.2019.

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.

