

## Kunstwerke digital erklären: eine Synthese medien- und kunstpädagogischer Ansätze am Beispiel interaktiver Webseiten

Vincent Dusanek, Nicola Pauli

### Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Dusanek, Vincent, and Nicola Pauli. 2023. "Kunstwerke digital erklären: eine Synthese medien- und kunstpädagogischer Ansätze am Beispiel interaktiver Webseiten." In *Erklären als zentrales Vermittlungskonzept der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken: Beiträge für die Lehrkräftebildung*, edited by Julia von Dall'Armi, 217–32. Weinheim: Beltz Juventa.



# Kunstwerke digital erklären

## Eine Synthese medien- und kunstpädagogischer Ansätze am Beispiel interaktiver Webseiten

Vincent Dusanek und Nicola Pauli

### 1. Einleitung

„Die spezifische Problematik einer Rezeption von ‚Kunst im öffentlichen Raum‘ ist gerade dadurch gekennzeichnet, daß [sic!] ein sozial äußerst heterogenes Publikum mit Kunstwerken konfrontiert wird, die für viele seiner Mitglieder außerhalb des bisher erfahrenen Raums liegen“ (Ballhausen/Schnittenhelm 1991, S. 112).

Ballhausen/Schnittenhelm (1991) verdeutlichen in ihrer empirischen Untersuchung zur zeitgenössischen Kunst im öffentlichen Raum, dass Letztere rein durch ihre Präsenz nicht einfach verstanden wird (vgl. ebd., S. 112). Selbiges bezeichnet Grasskamp (2000) auch treffend als den „Schweigemarsch der Moderne“ (ebd., S. 145) und begründet den zwingenden Erklärungsbedarf seitens der Kunstbetrachtenden.

Ein besonderes Beispiel stellen die Kunstwerke an der Universität Augsburg dar, die ihr Dasein aufgrund weniger Vermittlungsangebote nahezu unbeachtet auf dem Campus fristen. Bereits kleine Impulse könnten eine tiefergehende Rezeption anstoßen und Zugänge für unerfahrene Beobachter\*innen eröffnen. Dieses Problems nahm sich das interdisziplinäre Projektseminar von Vincent Dusanek und Nicola Pauli an. In ihrem Kurs machten Studierende die Kunstwerke anhand von interaktiven Webseiten sowie Lernvideos zugänglicher. Zudem profitierten sie von einem fachlichen und medienpädagogischen Kompetenzzuwachs. Vor diesem Hintergrund und in Zusammenhang mit der Thematik dieses Buches bleibt jedoch zu diskutieren, inwiefern Kunst durch digitale Vermittlungsangebote erklärt werden kann. So eröffnen multimediale Inhalte zwar neue Wege des Erklärens, diese sind aber beispielsweise durch die Eigenheiten des Vermittlungsgegenstands oder die Rezipierenden selbst begrenzt. Deshalb wird zunächst das Erklären in theoretischer Perspektive kunst- und medienpädagogisch beleuchtet.

### 2. Erklären aus Kunst- und medienpädagogischer Perspektive

Obwohl verschiedene Ansätze bestehen, um Kunstwerke analytisch zu erschließen, ist Verstehen stets ein individueller Prozess. Ein digital aufbereitetes

Vermittlungsangebot birgt im Sinne der Potenziale neuer Medien Vorteile für Nutzende. Zugleich ergeben sich neue Möglichkeiten abseits bekannter Formen des Erklärens.

## 2.1 Erklären zwischen Vermittlungsabsicht und Kunstwerk

Im kunstpädagogischen Handeln stehen die Produktion, Rezeption und Reflexion als zentrale und miteinander verknüpfte Handlungsfelder im Fokus, wobei die Reflexion sowohl Teil produktiver als auch rezeptiver Prozesse ist (vgl. Pauls 2017, S. 309). Die Rezeption befasst sich dabei mit ästhetisch-verfassten Gegenständen und Kunstwerken (vgl. Peez 2022, S. 124). Letzteren kommt in Rezeptionsprozessen eine zentrale Bedeutung zu, da sie in ihrer freien Gestaltung durch Mehrdeutigkeit und interpretatorische Offenheit gekennzeichnet sind (vgl. Grünewald 2009, S. 14). In Vermittlungskontexten, die auf eine Rezeption von Kunstwerken durch die jeweiligen Betrachtenden zielen, wird eine Rezeptions-situation gestaltet, wodurch die spezifische Auseinandersetzung beeinflusst und im besten Fall gefördert wird (vgl. Pauls 2016, S. 79f.). Kunstdidaktisch angelegte Vermittlungssituationen enthalten erklärende Elemente, die jedoch immer im Rückbezug auf die Offenheit des Rezeptionsprozesses und die Mehrdeutigkeit von Kunstwerken keine umfassende und final festgelegte Erklärung eines Werks liefern.

Abb. 1: Sabrina Hohmann: Gesetz, 1998, Edelstahl, Universität Augsburg  
(Foto: privat, Nicola Pauli, 2023)



Anhand des Werks *Gesetz* von Sabrina Hohmann<sup>1</sup> auf dem Augsburger Universitätscampus kann dies beispielhaft verdeutlicht werden. Erklärungen können hier die Platzierung in der Campusumgebung, die Positionierung, die Materialbeschaffenheit sowie kulturgeschichtliche Perspektiven auf das Motiv des Stuhls beleuchten, um Lernenden Anknüpfungspunkte für Deutungsprozesse zu bieten. Insbesondere aufgrund des Motivs erscheint die Installation auf den ersten Blick für alle erkennbar, da sie den alltagsrelevanten Gegenstand des Stuhls thematisiert. Jedoch liefern Aspekte der formalen Gestaltung und inhaltlich-symbolische Bezüge Anhaltspunkte für eine mögliche Deutung des Werks als ein Sinnbild des Menschen, seiner Beziehungen und Verhältnisse. Die genaue Ausformung der Deutung ist offen angelegt, wodurch Mehrdeutigkeit möglich ist. Erklärungen sind somit eher als Koordinaten zu verstehen, die Orientierung im Rezeptionsprozess bieten, die Werke aber nicht in einer einzig wahren Interpretation determinieren dürfen. Dies wird im Folgenden ausgehend von den theoretischen Gehalten eines Kunstwerks dargestellt.

Künstler\*innen gestalten im freien künstlerischen Prozess Werke, die mit bestimmten Intentionen verknüpft sind. Dieser intendierte Werkinhalt ist von dem im Kunstwerk realisierten Inhalt zu differenzieren, da nicht alle Elemente des Angestrebten im Endprodukt erkennbar sind (vgl. Regel 1986, S. 34). Innerhalb des Rezeptionsprozesses findet eine Erschließung des Kunstwerks statt, die jedoch inhaltlich nicht komplett deckungsgleich mit intendiertem und realisiertem Inhalt und daher davon abgegrenzt als rezipierter Inhalt definiert ist (vgl. Regel 1986, S. 42). Werkbedeutungen sind somit nicht festgeschrieben, aber Kunstwerke verfügen über formal-gestalterische und inhaltliche Eigenschaften, welche die Auseinandersetzung mit ihnen strukturieren und als Rahmen für Interpretationen dienen (vgl. Halbertsma/Zijlmans 1995, S. 284 ff.; vgl. Regel 1999, S. 108): „Das Kunstwerk ist also weder ein Container voller feststehender Bedeutungen noch eine Projektionsleinwand, auf die wir all das projizieren können, was uns gerade einfällt oder beschäftigt“ (Halbertsma/Zijlmans 1995, S. 285).

In diesem Sinne hebt auch der Kunstdidaktiker Gunter Otto die „Polyfunktionalität“ und „Polyvalenz“ (Otto 1974, S. 86) hervor. Erstere besteht in den verschiedenen Kontexten, Beziehungen und Wirkungen eines Werks, die Mehr- und Vielschichtigkeit bewirken. Das Kunstwerk bietet somit eine Vielzahl an möglichen Bezügen an, was wiederum die Voraussetzung für die Polyvalenz ist. Sie beschreibt einen Spielraum, innerhalb dessen Betrachtende verschiedene Wirkungen eines Werks wahrnehmen und unterschiedliche Interpretationen vornehmen können (vgl. ebd., S. 86). Ausgehend davon ist die Kunstrezeption als aktiver und schöpferischer Prozess zu verstehen, in dem das Werk immer in

---

1 Weitere Abbildungen des Kunstwerks können unter <https://www.uni-augsburg.de/de/campusleben/musik-kultur/kunstamcampus1/hohmann-von-weizsacker> (Abfrage: 28.04.23) aufgerufen werden.

Abhängigkeit der jeweiligen Betrachtenden erfahren wird und in der eine subjektiv orientierte Konstruktion von Bedeutung stattfindet (vgl. Uhlig 2005, S. 81; vgl. Schmidt 2016, S. 52). Diese Rezeptionsprozesse sind nicht linear, folgen keinen vorgegebenen Schemata und dienen nicht der einfachen Bestätigung bestehender Meinungen (vgl. Uhlig 2005, S. 89).

Das Verstehen von Kunstwerken ist daher im hermeneutischen Sinne als Sinnstiftung und Bedeutungskonstitution zu erkennen, wodurch nicht nur ein Nachvollziehen des durch die Form präsentierten Inhalts stattfindet, sondern eine selbsttätige Bedeutungskonstruktion erfolgt (vgl. ebd., S. 98 f.). Inhaltliche Aspekte, wie Motivdetails und ihre Ikonografie, sowie formale Aspekte wie beispielsweise die Materialbeschaffenheit oder der Herstellungsprozess können erklärt werden. Diese Erklärungen liefern Aufschluss über Teilbereiche eines Werks und fördern das Verstehen ebendieses als Ganzes seiner Sinnschichten sowie die eigenaktive Bedeutungskonstruktion (vgl. ebd., S. 98 f.).

„Insofern gibt es kein richtiges oder falsches Verstehen, sondern lediglich ein mehr oder weniger tiefgreifendes, polymorphes, komplexes Verstehen, das zwar intersubjektiv Gültigkeit beanspruchen kann, jedoch immer mit dem subjektiven Rezeptionsprozess verbunden bleibt“ (ebd., S. 98).

Nach Uhlig (2005) findet Verstehen in den zwei Stufen Sinn- und Bedeutungsbildung statt. Sinn wird durch die Interaktion mit einem Werk und den darin wahrgenommenen Wirkungen gebildet. Dieser durch Betrachtung entstandene Sinn wird von den Rezipierenden übernommen und mit eigenen Aspekten verknüpft, wodurch ersichtlich ist, dass im Werk keine vorbestimmte Bedeutung auf Seite der Betrachter\*innen bestehen kann, wie auch die bereits behandelte Polyfunktionalität deutlich macht. Sinn und Bedeutung sind dabei als temporär zu verstehen, da sie bei erneuter Wahrnehmung anders ausfallen können (vgl. Uhlig 2005, S. 99 ff.).

„Eine kunstpädagogische Werkrezeption [...] strebt danach, die ganze Persönlichkeit mit ihren Sinnen, mit Gefühl und Verstand in eine emotionale, sinnliche und rationale Beziehung zum Kunstwerk, dem Designobjekt oder der gestalteten Umwelt zu setzen“ (Kirchner/Kirschenmann 2015, S. 116). Aus kunstdidaktischer Perspektive geht es somit um die Gestaltung und Anbahnung von Zugängen zu den Werken, die jedoch immer vom Subjekt aus entwickelt werden, um das emotionale Einlassen auf das Gegenüber zu ermöglichen. So können subjektive Bezüge in die Lebenswelt und assoziative Methoden die Auseinandersetzung mit einem ästhetischen Objekt fördern (vgl. ebd., S. 117 f.). Auch werkimmanente Aspekte wie die formale Gestaltung, worunter beispielsweise die Materialität, Technik und Dimensionierung fallen, sowie inhaltliche Aspekte der Motivwahl und Intentionen können Erfahrungsprozesse unterstützen (vgl. Kirchner/Schiefer/Spinner 2006, S. 12; vgl. Nürnberger 2011, S. 9 f.).

Neben der Beachtung von Inhalt und Form bahnen auch Kontexte, welche die künstlerische Arbeit beeinflusst haben, eine tiefergehende Beschäftigung an. Beispielsweise eröffnen bestimmte historische oder biographische Gegebenheiten weitere Sinnschichten (vgl. Uhlig 2007, S. 133). Ebenso stellt die künstlerisch-ästhetische Funktion eines Kunstwerks als „sinnlich wahrnehmbarer Ausdruck des jeweils herrschenden Weltbildes“ (Kirschenmann/Schulz 1999, S. 6) eine Zugangsmöglichkeit dar. Daneben können noch weitere Funktionen bestehen, die je nach Entstehungskontext verschiedenartig ausfallen und in Vermittlungskontexten von Relevanz sind (vgl. ebd., S. 6f.). Erklärprozesse finden innerhalb der kunstpädagogischen Rezeptionssituation idealerweise subjektorientiert statt. Schon bei der Werkauswahl für Kunstrezeption einer bestimmten Zielgruppe sollten beispielsweise deren Interessen, Lebenswelt und Vorwissen miteinbezogen werden. Die Objektorientierung wird dadurch vorstrukturiert und verschiedene Aspekte eines Kunstwerks, wie die künstlerische Technik oder der historische Kontext können im Rezeptionsprozess erklärt werden, um die besagten Zugänge zum Kunstwerk zielgruppengerecht anzubahnen.

Dabei sind allein die kunstdidaktischen Impulse planbar und die Reaktion der Rezipierenden ist als offen zu verstehen. Das Initiieren der Zugänge kann als Angebot entworfen und vorbereitet werden, aber der tatsächlich stattfindende Dialog der Subjekte mit dem Werk ist ein interner Prozess. Insbesondere in der Auseinandersetzung mit Kunstwerken zielt die Vermittlung auf das Aufzeigen, Erschließen und Zusammenführen verschiedener Sinnschichten im Werk. Dabei müssen die angewandten Methoden der Logik des Kunstwerks entsprechen und natürlich ist die grundlegende Voraussetzung die Aufgeschlossenheit der Rezipierenden für das Werk (vgl. Kirchner/Kirschenmann 2015, S. 116–119). „Je mehr Zugänge zur Kunst eröffnet werden können, desto intensiver wird das ästhetische Erleben“ (ebd., S. 119). Es ist offensichtlich, dass Kunstwerke nicht mit einer allgemeinen und einzig richtigen Erklärung umrissen werden können. In der kunstdidaktischen Vermittlung von Kunstwerken sind Erklärungen an einzelne Aspekte des Werks geknüpft, die subjektorientiert ausgewählt und methodisch aufbereitet werden. Die Facetten eines Kunstwerks, wie beispielsweise die Farbkomposition oder rituell-funktionale Verwendungskontexte, stellen Sinnschichten dar, die miteinander und mit subjektbezogenen Aspekten verknüpft ein Bedeutungsgeflecht bilden und Werkverstehen ermöglichen. Erklärungen können daher einzelne Aspekte am Werk fokussieren und in Zusammenhang bringen, aber die Bedeutungskonstitution und letztlich das Verstehen eines Kunstwerks verbleibt bei den Subjekten. Diese Prämissen stellen die Basis für die Konzeption und Umsetzung von Kunstvermittlung dar und Erklärungen dienen der Offenlegungen bestimmter Sinnschichten eines Kunstwerks, jedoch müssen die Rezipierenden die Deutung und Interpretation eines Kunstwerks selbsttätig und aktiv leisten.

Genau jene Prozesse können medial angestoßen werden. Zudem erschließen sich mittels des gezielten Einsatzes digitaler Werkzeuge neue Wege, um die Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk einzuleiten.

## 2.2 Multimediale Inhalte als Ausgangspunkt für neue Wege des Erklärens

Erklären als pädagogische Methode zur Vermittlung von (Lern-)Inhalten sowie ferner der Erlangung von Autonomie ist – in Abhängigkeit der Systematik – bei Giesecke, Prange, Strobel-Eisele und Bernhard entscheidender Bestandteil der Grundformen pädagogischen Handelns, denn: Erklärungen lassen sich durchgehend im Unterrichten, Informieren, Beraten, Zeigen, Bilden und Lehren ausfindig machen (vgl. Trabant/Wagner 2020, S. 159 ff.). So hat beispielsweise Unterrichten das Ziel, „komplexe Sachzusammenhänge [...] zu erklären“ (Giesecke 2015, S. 76), wobei stets passende Darstellungsformen sowie methodische Inszenierungen gewählt und eine logische Struktur geschaffen werden sollten (vgl. Trabant/Wagner 2020, S. 162). Entscheidend für einen qualitativ hochwertigen Kompetenzerwerb im Bereich der Materialien beziehungsweise der Objektivistischen Bildung ist also neben der Lehrperson auch die Art und Weise der Informationsdarbietung (vgl. Gerwig/Zierer 2018, S. 430). Gerade in non-formalen Kontexten, in denen das Medium als vermittelnde Instanz agiert, sollte dessen Ausgestaltung die Abwesenheit des Wissensvermittlers auffangen.

Richtig eingesetzt bieten multimediale Inhalte aufgrund ihrer Vielfältigkeit die Chance, dieses Ausbleiben abzumildern und gegebenenfalls Lernprozesse anzustoßen, die bis dato immanente Grenzen zu haben schienen. Im Bereich der *virtuellen (VR)* und *erweiterten Realität (AR)* kann beispielsweise ein Grad an Immersion erzeugt werden, der gemäß dem repräsentativen Zeigen nach Prange/Strobel-Eisele (2015) ein Nacherleben zum Selbst-Erleben ermöglicht (vgl. ebd., S. 61; vgl. Lanzinger 2021, S. 42). Was in der Therapieforschung schon seit den 1990er Jahren Anwendung findet, etwa bei der Behandlung von Angststörungen mit VR (vgl. Täuber 2021, S. 3), ist auch im pädagogischen Kontext aufgrund der Wirksamkeit und des erhöhten Präsenzerlebens vermehrt anzutreffen (vgl. Kaspar 2022, S. 559 f.). So wiesen Garzon und Acevedo (2019) in ihrer Meta-Analyse zu 64 Studien große positive Effekte auf den Lernerfolg in AR-Settings vor allem im geistes- und kunstpädagogischen Bereich im Sinne eines Kompetenzzuwachs nach (vgl. ebd., S. 255). Die Möglichkeiten des Erklärens verändern also dessen Charakter abseits der bekannten Vorteile neuer Medien, wobei die didaktische Methode in Abhängigkeit des gewählten Mediums für den Lernerfolg der Rezipierenden entscheidend zu sein scheint. Demnach lassen sich folgende Vorteile beim Einsatz neuer Medien im

Bildungskontext feststellen (vgl. Tulodziecki/Bardo/Grafe 2019, S. 121 f.; vgl. Kerres 2018, S. 99 f.):

- Zeitgleiche und ortsunabhängige Kommunikation sowie Kollaboration
- Individualisiertes, selbstgesteuertes, multimediales, adaptives und authentisches Lernen
- Intensiviere und gezieltere Unterstützung durch Künstliche Intelligenz
- Entlastung der Lehrperson durch fundiertes Feedback von Computerprogrammen
- Verkürzung der Lerndauer.

Allerdings ist die professionelle Unterstützung durch Lehrende entscheidend für einen erfolgreichen Kompetenzerwerb. Gerade Lernzielkontrollaufgaben bieten den Nutzenden die Gelegenheit, fundierte Rückmeldungen zu erhalten. Außerdem bestehen hier im Idealfall Möglichkeiten zur Sicherung der angeeigneten Inhalte. Die automatisierte Rotation der Aufgaben und Antwortmöglichkeiten sowie die uneingeschränkte Wiederholung der Fragen wirken einem *Memory-Effekt* entgegen (vgl. Ortmann-Welp 2021, S. 42 f.). Das Medium nimmt demnach eine erklärende Rolle ein. Letztendlich können sich Unterrichtende durch die Ergebnisse einen schnellen Überblick über problematische Themenbereiche verschaffen und die Applikationen auf die Bedürfnisse der Nutzenden anpassen. Die Lehrpersonen haben somit mehr Freiraum und demnach mehr Energie, um Lerneinheiten individueller zu gestalten (vgl. Ortmann-Welp 2021, S. 43).

Von der Digitalisierung profitieren auch Kunstinteressierte. Die multimediale und demnach multimodale Aufbereitung in der Bildvermittlung (vgl. Bucher 2019, S. 661 f.) bietet eine Reihe an Potenzialen (vgl. Grotrian 2014, S. 123–127):

- Bewerbung des Angebots
- Erklär- und Erzählstrukturen abseits klassischer Ausstellungen
- Perspektivenerweiterung durch zusätzliche Materialien
- Ausbau der Vielfalt an Zugängen
- Individualisierte Angebote durch Interessens- und Bedürfnisorientierung anhand eigener Zugänge und Lernpfade
- Verwirklichung von barrierefreien Zugängen und erleichterte Zugänglichkeit
- Orts- und zeitunabhängige Nutzung sowie zeitlose Ausstellungen
- Öffnung gegenüber neuen Zielgruppen und einem diverseren Publikum und demzufolge eine Erweiterung des Spektrums an Zielgruppen und Informationen durch Deckung des Bedarfs an spezialisierten Interessensgebieten
- Zielgruppenspezifische Aufbereitung
- Vernetzung in größeren Kontexten (vgl. ebd., S. 125 ff.).

Ein Angebot, das außerdem Interaktionen anbietet, erhöht gemäß des ICAP-Modells nach Chi und Wylie (2014) den Lernerfolg (vgl. ebd., S. 214).

Neue Medien und insbesondere deren Nutzung im Bereich der Kunstvermittlung eröffnen im Sinne des Erklärens neue Wege und erweitern das bisherige Angebot an Lerngelegenheiten. Interaktive Webseiten bündeln eine Vielzahl an Möglichkeiten, um fachwissenschaftliche Inhalte unter Zuhilfenahme der Medienpädagogik interessant aufzubereiten.

### **3. Vermittlung der Kunst am Campus an der Universität Augsburg durch die Entwicklung multimedialer Inhalte**

Um das Angebot an Kunstwerken auf dem Campus der Universität Augsburg zielgruppengerechter zu gestalten, wurden im Rahmen eines interdisziplinären Seminars digitale Zugänge zu diesen geschaffen. Die Studierenden versuchten mittels Webseiten Erklär- und Denkprozesse bei den Rezipient\*innen anzustoßen, die über die bisherige Onlinepräsenz hinausgehen. Im Zuge dessen erwarten die angehenden Kunstpädagog\*innen außerdem eine Reihe an fachdidaktischen sowie medienpädagogischen Kompetenzen.

#### **3.1 Das interdisziplinäre Seminar *Digitale Vermittlungsangebote zur Kunst am Campus***

Im Wintersemester 2021/2022 fand im interdisziplinären Zusammenspiel von Medienpädagogik und Kunstdidaktik ein Seminar zu digitalen Vermittlungsangeboten am Beispiel der Kunstwerke des Augsburger Universitätscampus statt. Diese werden bereits online auf der Homepage der Universität mit Bildern, Werktexten und allgemeinen Texten analog zum bestehenden Kunstführer<sup>2</sup> präsentiert. Abseits dessen fehlen digitalisierte zielgruppen- und handlungsorientierte Zugänge, die das ästhetische Erleben der Betrachtenden intensivieren sowie die Auseinandersetzung mit den Werken fördern (vgl. Universität Augsburg 2021, o. S.). Die Veranstaltung thematisierte (außer-)schulische Frage- und Problemstellungen, um der studiengangsbedingten Heterogenität der Teilnehmenden, den Voraussetzungen und den institutionellen Bedingungen angemessen zu begegnen.

Ausgehend von der kunstdidaktischen Theorie zu Rezeptionsprozessen und Vermittlungsmethoden war das Seminar deduktiv aufgebaut. So bildete die Auseinandersetzung mit kunstdidaktischen Konzeptionen, wie beispielsweise die

---

2 Die Webpräsentation zur Kunst am Campus ist unter <https://www.uni-augsburg.de/de/campusleben/musik-kultur/kunstamcampus1> (Abfrage: 28.04.23) verfügbar.

Orientierung am Bild im Sinne der Förderung von Bildkompetenz, die Basis für die Arbeit mit bestehenden (außer-)schulischen digitalen Vermittlungsangeboten. Vor diesem Hintergrund fand in theoretischen sowie praktisch-analytischen Seminarabschnitten die Erprobung, Analyse und Diskussion jener Zugänge in Hinblick auf Zielgruppenorientierung, inhaltliche Zielsetzung und methodische sowie mediale Umsetzung statt. Auf dieser Grundlage entwickelten die Teilnehmenden im weiteren Seminarverlauf ihr eigenes Konzept, wobei dieses in mehreren Durchgängen auf Basis von Peer-Feedback auf der Moodle-Instanz des *Zentrums für digitales Lehren und Lernen (DigiLLab)* verfeinert wurde. Als Endprodukt konzipierten die Studierenden innerhalb der Plattform *Hedgedoc*<sup>3</sup> Webseiten, die neben Bild- und Textelementen zur handlungsorientierten Kunstrezeption interaktive *HTML5-Elemente (H5P)*, wie beispielsweise Such- oder Zuordnungsspiele, sowie Podcasts oder Videos enthalten. Sie schufen somit *Symmedien*, die eine vertiefte Rezeption relevanter Werkaspekte unterstützen sowie den handlungsorientierten Zugang zu Sinnschichten des jeweiligen Werks ermöglichen (vgl. Abb. 1 und 2).<sup>4</sup> Dabei handelt es sich idealerweise um interaktive Integrationsmedien, die „alle medialen Optionen – Text, Bild, Ton, Film etc. – in sich verein[en]“ (Frederking 2012, S. 205) und mehrere Wahrnehmungskanäle ansprechen. Obgleich die Studierenden sowohl ein Erklärvideo als auch ein Symmedium anfertigen sollten, lag der Fokus auf der Entwicklung des Films. Die Webseite ist als ergänzendes Medium anzusehen, das das Video in einen entsprechenden Kontext setzt. Als Endprodukt entstanden demzufolge interaktive Bildungsmedien, die im Sinne einer *Open-Access-Strategie* unter einer *Creative-Commons-Lizenz* frei im Internet zugänglich sind. Während des Semesters hatten die Studierenden zudem stets die Möglichkeit, die Inhalte in einem Selbstlernkurs zu wiederholen.<sup>5</sup>

---

3 Der *Markup-Editor* ist unter <https://hedgedoc.digillab.uni-augsburg.de> (Abfrage: 28.04.23) offen zugänglich.

4 Die Projektergebnisse sind auf der Plattform Digi:Learn des DigiLLab unter <https://digillab.uni-augsburg.de/kursarchiv/projektergebnisse-kunst-am-campus/lessons/allgemeines-3> (Abfrage: 28.04.23) erreichbar.

5 Der Kurs ist ohne Anmeldung hier abrufbar: <https://digillab.uni-augsburg.de/kursarchiv/digitale-vermittlungangebote-zu-kunst-am-campus/lessons/allgemeines-2> (Abfrage: 28.04.23).

Abb.2: Beispiel der entstandenen Symmedien auf der Plattform Digi:Learn (Darstellung von Susanne Staudinger), <https://digillab.uni-augsburg.de/kursarchiv/projektergebnisse-kunst-am-campus/lessons/allgemeines-3/> (Letzter Zugriff 21.04.2023)

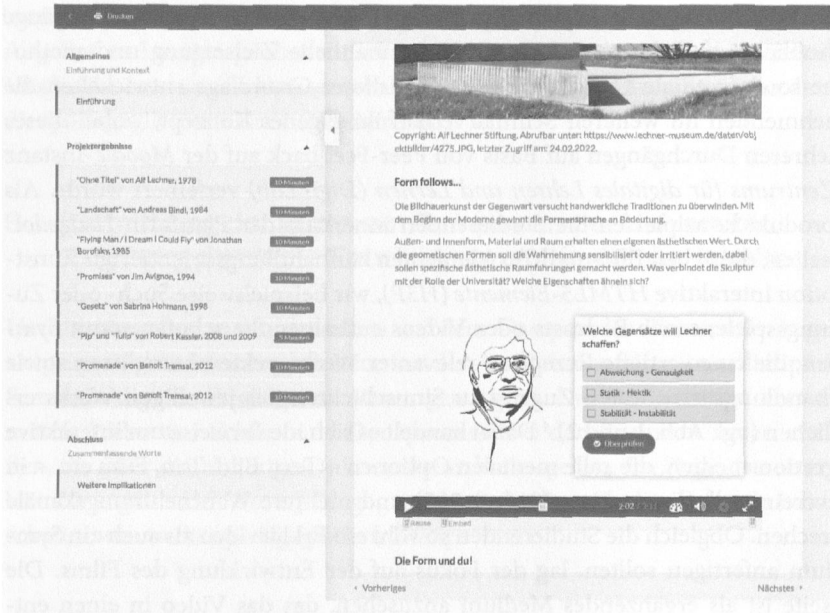
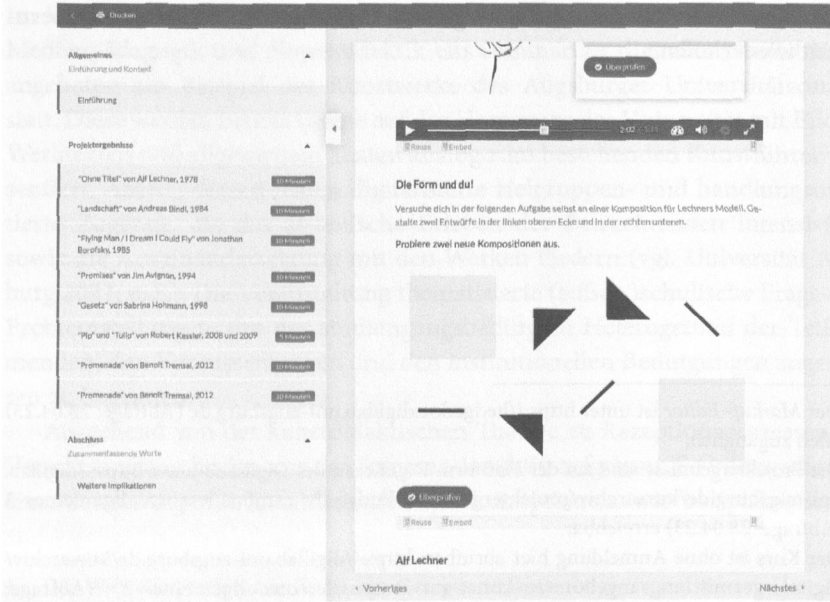


Abb.3: Beispiel der entstandenen Symmedien auf der Plattform Digi:Learn (Darstellung von Susanne Staudinger), <https://digillab.uni-augsburg.de/kursarchiv/projektergebnisse-kunst-am-campus/lessons/allgemeines-3/> (Letzter Zugriff 21.04.2023)



## 3.2 Kompetenzförderung und -erweiterung

Die Studierenden hatten die Gelegenheit, fachdidaktische und medienpädagogische Kompetenzen während des Produktionsprozesses zu erwerben. Mittels psychologischer Empfehlungen erfolgte außerdem ein Rückgriff auf Teilbereiche der pädagogischen Psychologie.

### 3.2.1 Fachdidaktische Kompetenzen im Bereich der Kunstpädagogik

Im Seminar wurden die bereits vorhandenen kunstdidaktischen Grundlagen vertieft, sodass die Studierenden durch die Umsetzung konkreter digitaler Vermittlungsangebote zum Erklären der Kunstwerke auf dem Universitätscampus ihre kunstdidaktischen Lehrkompetenzen zur Förderung von Bildkompetenz im schulischen sowie außerschulischen Feld weiter ausbauen konnten. „Grundsätzlich ist es Aufgabe der Kunstdidaktik zu zeigen, wie man bildhaftes Gestalten und das Verstehen von Bildern lehrt und lernt“ (Krautz 2020, S. 127). Denn Bilder sind kunstdidaktisch gewendet der zentrale Fachgegenstand, wobei die Befähigung des Umgangs mit ihnen, also ihre Verwendung, als wesentliches Ziel im Sinne der Erlangung von Bildkompetenz gilt (vgl. Niehoff 2018, S. 19; vgl. Grünewald 2009, S. 14). Insbesondere durch kunstdidaktisch angeleitete Prozesse des Wahrnehmens, Beschreibens, Analysierens, Interpretierens, Verwendens, Beurteilens und Bewertens von Bildern wird Rezeptionskompetenz gefördert (vgl. Kirchner 2020, S. 215). Kunstpädagog\*innen fungieren als Vermittler\*innen zwischen den jeweiligen Zielgruppen und der Bildkultur, wofür verschiedene Fachkompetenzen notwendig sind. Als ein ersichtlicher Faktor der Qualifikation ist die intensive Auseinandersetzung *mit* und Befähigung *zur* situationsbezogenen Umsetzung *von* Theorien, Konzeptionen und Befunden der Kunstdidaktik zu sehen. Ebenso ermöglicht die theoretische Auseinandersetzung mit potenziellen Zielgruppen sowie deren Spezifika, Bedürfnissen, Lebenswelt und Voraussetzungen das adäquate Eingehen auf bestimmte Lerngruppen im Vermittlungsprozess (vgl. Niehoff 2018, S. 21–25). Für das Anbahnen von Rezeptionsprozessen sind insbesondere die Fachmethoden für Bild- und Werkanalysen sowie -interpretationen der Bezugsdisziplinen Kunstgeschichte und Bildwissenschaft unabdingbar, wie etwa die Ikonologie oder Rezeptionsästhetik. Methodische Erkenntniswege für den Zugang zu Bildern sind jedoch auch innerhalb kunstdidaktischer Konzeptionen gegeben, wie der innerhalb der Ästhetischen Erziehung verortete Ansatz Ottos zum Auslegen von Bildern (vgl. Kirchner 2020, S. 220 f.). Durch die Auseinandersetzung mit kunstdidaktischen Konzeptionen sowie werkanalytischen Vorgehensweisen vor der Entwicklung der eigenen Vermittlungseinheit erlangten die Studierenden Grundlagenwissen zur kunstdidaktischen Ausgestaltung von Rezeptionsprozessen, welches sie in der Entwicklung des eigenen Angebots direkt anwenden konnten. Ausgehend von einer ausführlichen Werkanalyse

des jeweiligen Kunstwerks und der Analyse der jeweiligen Zielgruppe wurden Vermittlungskonzepte entworfen und Rezeptionsziele bestimmt.

Auch die Planungskompetenz zur Konzipierung von Vermittlungseinheiten muss hierbei in den Blick genommen werden (vgl. Niehoff 2018, S. 25 f.). Die kunstdidaktisch sinnvolle Strukturierung von Vermittlungseinheiten ist zwingend notwendig und wird im Kunstunterricht klassischerweise in der Unterteilung in Einstiegs-, Erarbeitungs-, Vertiefungs- und Transferphase vorgenommen (vgl. Kirchner/Kirschenmann 2015, S. 177). Im Entwerfen und Umsetzen der eigenen digitalen Vermittlungsangebote ausgehend von den vier Phasen erlangten die Studierenden Planungskompetenzen insbesondere im Bereich der medialen Ausgestaltung von Kunstvermittlung. Sie gewannen somit durch die praxisorientierte Umsetzung kunstdidaktischen Handelns notwendige Kompetenzen für das fachgemäße Erklären von Kunstwerken. Die digitale Aufbereitung schärfte zudem das medienpädagogische Profil.

### 3.2.2 Medienkompetenzen im Bereich der Kunstvermittlung

Aufenangers (1997) Kompetenzmodell gibt einen didaktischen Rahmen vor, um die Erstellung von Erklärvideos beziehungsweise Symmedien als medienkompetenzfördernde Methode umzusetzen (vgl. ebd., S. 19 f.). Es bietet sich bei der Produktion der Filme an, einen *Bring-Your-Own-Device-Ansatz* zu verfolgen, um Studierende in aktuellen mediendidaktischen Unterrichtsformen zu schulen. Während etwa die Applikation *Stop Motion Studio* für Smartphones zur Erstellung von Stopptrickfilmen Teil einer Übung sein kann, dient die ebenfalls kostenfreie Software *DaVinci Resolve* dem Audio- beziehungsweise Videoschnitt. Der wiederholte Einsatz schafft gemäß der „[k]ognitiven Dimension“ (Aufenanger 1997, S. 19) ein Verständnis für gebräuchliche Symboliken, wie etwa die Darstellung von Verlinkungen, und vereinfacht den Transfer zu anderen Plattformen (vgl. Baacke 1999, S. 34). Eine gemeinsame Reflexion klärt Probleme bezüglich der Handhabung, Grenzen und Möglichkeiten der verschiedenen Medien(systeme).

Mittels der Bereitstellung als *Open Educational Resource (OER)* sind die Ergebnisse im Internet kostenfrei erreichbar, nutz- und weiterverwendbar. Im Sinne der „[m]oralischen Dimension“ (Aufenanger 1997, S. 19) greift eine solche Veröffentlichung nicht nur den Gedanken der *Open Access-Strategie* auf – im Idealfall spornt dies außerdem die Erstellenden dazu an, ein qualitativ hochwertiges Video gemäß der Produktorientierung zu entwickeln (vgl. ebd., S. 19; vgl. Gerkensmeier/Kedzior/Lüdders 2020, S. 317). Die gemeinsame Betrachtung bestehender Vermittlungsangebote und Reflexion der Medien hilft einerseits, einen aktuellen Überblick über digitale Möglichkeiten zu erhalten sowie andererseits Regeln für die Umsetzung im Sinne von *Best-Practices* zu erarbeiten. Nicht zuletzt steigert ein solches Vorgehen die Sachkompetenz. Die „affektive [und, V.D.] ästhetische Dimension“ (Aufenanger 1997, S. 20) kann mittels theoretischer Hintergründe

und filmtechnischer Grundregeln zur Audio- und Videoaufnahme angesprochen werden (vgl. Bender 2020). Ein Portfolio zum Ausbau von Partizipations- und Selbstreflexionskompetenzen begleitet bestenfalls den Prozess.

Bei der Durchführung eines solchen Projektseminars ergibt sich die Chance, die Qualität bestehender Vermittlungsangebote mittels psychologischer Empfehlungen zur Erstellung eines lernförderlichen Erklärvideos zu analysieren (vgl. Brame 2016, S. 1). So kann beispielsweise einer kognitiven Überlastung entgegengewirkt werden, wenn Themen sinnvoll strukturiert, wichtige Bereiche hervorgehoben und lediglich wesentliche Informationen zugänglich sind. Die sinnvolle Kombination des auditiven und visuellen Kanals oder die Nutzung von Interaktionsmöglichkeiten erhöhen die Motivation, sich mit dem Medium zu beschäftigen (vgl. ebd., S. 3 ff.). Der Rückgriff auf eben jene Prinzipien aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie unterstützt zudem angehende Kunstpädagog\*innen dabei, Ihre eigenen Materialien im späteren Berufsleben qualitativ hochwertiger zu gestalten. Aufgrund der Universalität dieser Hinweise gelten diese sowohl für analoge Bildungsgegenstände als auch für digitale.

Der Seminarablauf lehnte sich an das erweiterte Modell zur Produktion eines Erklärvideos nach Kerscher, Brunold und Dusanek (2021) an und wurde auf die Erstellung eines *Symmediums* ausgedehnt (vgl. ebd., S. 17). Während das Seminar idealerweise mit einer *thematischen Einführung und Themenfindung* beginnt, ist es ratsam, eine *Stärkung der digitalen sowie methodischen Kompetenzen*, die *Recherche und Erstellung des Drehbuchs*, die *Produktion des Erklärvideos*, die *Präsentation der Ergebnisse* sowie eine *Abschlussreflexion* prozesshaft durchzuführen. Die Lehrperson begleitet und unterstützt somit den Prozess, vermittelt Wissen, Fähig- und Fertigkeiten und strebt den Ausbau von Kreativität an (vgl. ebd., S. 17). Weil die Studierenden eine Schulung in agilem Projektmanagement erhalten, erfolgt auch hier eine Förderung der bereits bei der kunstdidaktisch sinnvollen Strukturierung von Vermittlungseinheiten angesprochenen Planungskompetenz. Nach Beendigung des Seminars steht den Lernenden idealerweise ein Rüstzeug zur Verfügung, mit dem sie sich medial gemäß der „Handlungsdimension“ (Aufenanger 1997, S. 20) ausdrücken und Medien gezielt zur Umsetzung eines Projekts einsetzen können (vgl. ebd., S. 20).

#### 4. Zusammenfassung und abschließende Gedanken

Es bedarf der Erklärung von Kunstwerken, um Zugänge für unerfahrene Betrachter\*innen zu schaffen sowie Verständnisproblemen entgegenzuwirken. Bestenfalls regen sie Deutungsprozesse bei Rezipient\*innen an, die jedoch in ihrer Tiefe und Komplexität offen ausfallen. Durch die spezifischen Eigenschaften des Lerngegenstands Kunstwerk muss diese Offenheit im Lernprozess antizipiert werden. Als Elementen in der Kunstvermittlung kommt Erklärungen eine

tragende Funktion zu, weil sie werkimmanente Aspekte und rahmende Kontexte nachvollziehbar machen. Durch ihre zielgruppengerechte methodische Aufbereitung können Zugänge zu einem Kunstwerk ermöglicht und damit eine weiterführende Auseinandersetzung gefördert werden. Den Rezipierenden können somit im hermeneutischen Sinn auf Basis des Erklärten eigene Bedeutungen bilden, die sich auf das entsprechende Werk beziehen und nicht rein subjektiv davon losgelöst sind. Im Gegensatz zu Erklärungen, welche die komplette Festlegung Ihres Gegenstands anstreben, sind Kunstwerke nur in einzelnen Facetten erklärbar. „Das, was die Kunst zur Kunst macht, lässt sich zwar einkreisen, aber nicht benennen, es ist kaum reflexiv verfügbar, es muss immer wieder neu erfahren werden“ (Peez 2022, S. 126). Erklärungen können beim Einkreisen eines Kunstwerks helfen und sollten herangezogen werden, um Deutungen, die komplett am Werk vorbeigehen, entgegenzuwirken. Sie liefern jedoch keinen endgültig definierten Schlüssel zur einzig möglichen Werkinterpretation.

Digitale, frei zugängliche Erklärformate bieten die Möglichkeit, die Vielfalt eines Kunstwerks verfügbarer zu machen und dieses damit als Sinngewebe zu rezipieren. Solche Vermittlungsangebote schaffen unter Berücksichtigung der Heterogenität der Zielgruppen eine Reihe an weiteren Zugängen. Die Studierenden der Universität Augsburg fertigten im Rahmen eines interdisziplinären Projektseminars Symmedien an, welche die Kunstwerke auf dem Campus leichter zugänglich machen. Anhand von interaktiven Webseiten und Erklärvideos versuchten sie, Deutungsprozesse bei den Rezipient\*innen anzustoßen. Im Zuge dessen erwarben die angehenden Kunstpädagog\*innen eine Reihe an fachdidaktischen sowie medienpädagogischen Kompetenzen zur Umsetzung von qualitativ hochwertigen Bildungsmedien (vgl. Aufenanger 1997, S. 20; vgl. Brame 2016, S. 1).

Im Mittelpunkt des Seminars stand für die Dozierenden neben dem Kompetenzzuwachs auch die Möglichkeit, bereits im Studium kunstpädagogische Vermittlungsangebote praktisch umzusetzen. Aufgrund des schnellen digitalen Wandels entstehen auch fortwährend neue Möglichkeiten, um digitale Bildungsressourcen zu entwickeln. Vor allem die Arbeit im geschützten Rahmen, das kreative Experimentieren und das Wecken von Neugier in Bezug auf Medien sowie Kunst im Allgemeinen stellten den Kern der Veranstaltung dar. Letztendlich befähigte das Seminar die Teilnehmenden dazu, digitale Werkzeuge kompetent und reflektiert in der Kunstvermittlung einzusetzen.

## Literatur

- Aufenanger, Stefan (1997): Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme. In: Enquete-Kommission ‚Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft‘. Deutscher Bundestag (Hrsg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn 1997, S. 15–21.
- Baacke, Dieter (1999): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, Dieter/Kornblum, Susanne/Lauffer, Jürgen/Mikos, Lothar/Thiele, Günter A. (Hrsg.): Handbuch

- Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 31–35.
- Ballhausen, Werner/Schnittenhelm, Karin (1991): *Zeitgenössische Kunst im städtischen Raum. Empirische Fallstudien zu ausgewählten Skulpturprojekten in Berlin*. Berlin: Berlin-Verl. Spitz.
- Bender, Felix (2020): Podcast Stimme + Sprechen. Abrufbar unter: <https://bender-kommunikation.de/training/podcast-stimme-sprechen> (Abfrage: 22.12.22).
- Brame, Cynthia J. (2016): Effective Educational Videos: Principles and Guidelines for Maximizing Student Learning from Video Content. *CBE life sciences education*, 15(4), e6. <https://www.lifescied.org/doi/pdf/10.1187/cbe.16-03-0125> (Abfrage: 7.12.22).
- Bucher, Hans-Jürgen (2019): Multimodalität als Herausforderung für die Visuelle Kommunikationsforschung. In: Lobinger, Katharina (Hrsg.): *Handbuch Visuelle Kommunikationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 651–678.
- Chi, Michelene/Wylie, Ruth (2014): The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. In: *Educational Psychologist* 49, H. 4, S. 219–243.
- Frederking, Volker et al. (2012): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Garzon, Juan/Acevedo, Juan (2019): Meta-analysis of the impact of augmented reality on students' learning gains. In: *Educational Research Review* 27, S. 244–260.
- Gerkensteiner, Imke/Kedzior, Karina K./Lüdders, Lisa (2020): Wissenschaftliche Veröffentlichung von studentischen Forschungsprojekten im Bachelorstudiengang Psychologie. In: Haberstroh, Susanne/Peterson, Maren/Wulf, Carmen (Hrsg.): *Forschendes Lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 308–317.
- Gerwig, Mario/Zierer, Klaus (2018): Was haben Wolfgang Klafki und John Hattie gemein? Die eklektischen Ansätze Wolfgang Klafkis und John Hatties und ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaft. In: *Pädagogische Rundschau* 72, H. 4, S. 427–444.
- Giesecke, Hermann (2015): *Pädagogik als Beruf: Grundformen pädagogischen Handelns*. 12. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Grasskamp, Walter (2000): Invasion aus dem Atelier. Kunst als Störfall. In: Grasskamp, Walter (Hrsg.): *Unerwünschte Monumente. Moderne Kunst im Stadtraum*. 3. Auflage. München: Verlag Silke Schreiber, S. 141–169.
- Grottrian, Etta (2014): Erfolgsfaktor Benutzerfreundlichkeit – *Medieneinsatz im Museum*.
- Grünwald, Dietrich (2009): Orientierung: Bild. In: *Kunst + Unterricht*, H. 334/335, S. 14–21.
- Halbertsma, Marlite/Zijlmans, Kitty (1995): *New Art History*. In: Halbertsma, Marlite/Zijlmans, Kitty (Hrsg.): *Gesichtspunkte. Kunstgeschichte heute*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag, S. 279–300.
- Kaspar, Kai (2022): Medienentwicklung und Medienpädagogik: Virtual Reality und Augmented Reality. In: Sander, Uwe/von Gross, Frederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 553–564.
- Kerres, Michael (2018): *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. 5. Auflage. Berlin: de Gruyter.
- Kerscher, Ulrich/Brunold, Andreas/Dusanek, Vincent (2021): Die Nachhaltigkeitspolitik der EU und ihr politikdidaktisches Potential am Themenfeld Plastik und Plastikmüll – Erklärvideo im Kontext einer politischen Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: *Forum Politikunterricht*, Heft 1. München: Landesverband der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung e. V., S. 13–20.
- Kirchner, Constanze (2020): *Kunstdidaktik*. In: Rothgangel, Martin/Abraham, Ulf/Bayrhuber, Horst/Frederking, Volker/Jank, Werner/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 208–235.
- Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes (2015): *Kunst unterrichten. Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung*. Seelze: Klett.
- Kirchner, Constanze/Schiefer Ferrari, Markus/Spinner, Kaspar (2006): Teil I. Ästhetische Bildung und Identität. In: Kirchner, Constanze/Schiefer Ferrari, Markus/Spinner, Kaspar (Hrsg.): *Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II*. München: kopaed, S. 11–33.
- Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank (1999): *Bilder erleben und verstehen. Einführung in die Kunstrezeption*. Leipzig: Klett.

- Krautz, Jochen (2020): *Kunstpädagogik. Eine systematische Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Lanzinger, Johannes (2021): *Behandlungen von Angststörungen mit virtueller Realität*. In: Altenhofer, Michael/Pauli, Paul/Gromer, Daniel/Lanzinger, Johannes/Täuber, Marcus/Edlinger-Starr, Sabine (Hrsg.): *Virtual-Reality-Therapie. Anwendung in klinischer Psychologie und Psychotherapie*. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 39–62.
- Niehoff, Rolf (2018): *Kunstpädagog\_innen sind Kunstpädagog\_innen ... Zur professionellen Identität und Qualifikation schulischer Kunstpädagog\_innen*. In: Loffredo, Anna Maria (Hrsg.): *Causa Didactica. Professionalisierung in der Kunst/Pädagogik als Streitfall*. München: kopaed, S. 12–28.
- Nürnberg, Manfred (2011): *Bausteine der Werkerschließung*. In: Eiglsperger, Birgit/Mittlmeier, Josef/Nürnberg, Manfred (Hrsg.): *Werkanalyse. Betrachten – erschließen – deuten*. Regensburg: Univ.-Verl. Regensburg, S. 9–24.
- Ortmann-Welp, Eva (2021): *Digitale Kompetenzen für Lehrende und Lernende*. In: *Pflegezeitschrift* 2021, H. 74-4, S. 40–44.
- Otto, Gunter (1974): *Didaktik der Ästhetischen Erziehung. Ansätze – Materialien – Verfahren*. Braunschweig: Westermann.
- Pauls, Karina (2016): *Bild-Idee, Gestaltung, Vermittlung*. In: Bering, Kunibert/Fleck, Robert (Hrsg.): *Der „iconic turn“ und seine Folgen. Bildbegriff, zeitgenössische und ältere Kunst*. Oberhausen: Athena, S. 79–97.
- Pauls, Karina (2017): *Kunstpädagogische Handlungsfelder*. In: Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf/Pauls, Karina (Hrsg.): *Lexikon der Kunstpädagogik*. Oberhausen: Athena, S. 309–312.
- Peez, Georg (2022): *Einführung in die Kunstpädagogik*. 6., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prange, Klaus/Strobel-Eisele, Gisela (2015): *Die Formen des pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Regel, Günther (1986): *Medium bildende Kunst. Bildnerischer Prozeß und Sprache der Formen und Farben*. Berlin: Henschelverlag.
- Regel, Günther (1999): *Die Defizite der Ikonologie überwinden: die Kunst als Kunst erfahrbar machen. Zum Spagat der „didaktischen Ikonologie“ zwischen Kunst und Wissenschaft*. In: Kirshenmann, Johannes/Spickernagel, Ellen/Steinmüller, Gerd (Hrsg.): *Ikonologie und Didaktik. Begegnungen zwischen Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. Festschrift für Axel von Criegern zum 60. Geburtstag*. Weimar: VDG, S. 107–116.
- Schmidt, Rebekka (2016): *Mit Kunstwerken zum Denken anregen. Eine empirische Untersuchung zur kognitiven Aktivierung im Rahmen der Kunstrezeption in der Grundschule*. München: kopaed.
- Täuber, Marcus (2021): *Die Anwendung von Virtual Reality im psychologisch-psychotherapeutischen Kontext aus Sicht der Neurobiologie*. In: Altenhofer, Michael/Pauli, Paul/Gromer, Daniel/Lanzinger, Johannes/Täuber, Marcus/Edlinger-Starr, Sabine (Hrsg.): *Virtual-Reality-Therapie. Anwendung in klinischer Psychologie und Psychotherapie*. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 1–14.
- Trabandt, Sven/Wagner, Hans-Jochen (2020): *Pädagogisches Grundwissen für das Studium der Sozialen Arbeit*. Ein Kompendium. 1. Auflage. Opladen & Toronto: UTB.
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2019): *Medienbildung in Schule und Unterricht*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: UTB.
- Uhlig, Bettina (2007): *Kunstrezeption*. In: Constanze Kirchner (Hrsg.): *Kunstunterricht in der Grundschule*. Berlin: Cornelsen, S. 132–140.
- Uhlig, Bettina (2005): *Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionmethodik*. München: kopaed.
- Universität Augsburg (2021): *Kunst am Campus*. <https://www.uni-augsburg.de/de/campusleben/musik-kultur/kunstamcampus1> (Abfrage: 22.12.22).