

Real – digital – egal!? Ästhetische Erfahrungen in virtuellen Zeiten

Kunstrezeption im Fach Bildnerische Erziehung in Schulräumen und unter Einbezug des Lernortes Museum

Christina Schweiger¹

Zusammenfassung

Ästhetischen Erfahrungen liegt aufmerksames Wahrnehmen zugrunde, eine Fähigkeit, deren Erwerb in der Schule insbesondere im Fach Bildnerische Erziehung angeregt und gefördert wird. Die voranschreitende Digitalisierung des Unterrichts und auch das Homeschooling bringen veränderte Rahmenbedingungen für ästhetische Erfahrungen mit sich. Überlegungen dazu werden mit Blick auf Bildnerische Erziehung angestellt und der Einsatz digitaler Medien im Bereich Wahrnehmen, Rezipieren und Reflektieren diskutiert. Daran schließt die wichtige Frage nach der Bedeutung physischer Lernorte, schulischer wie außerschulischer, an, zumal der Besuch von u. a. Museen im didaktischen Teil der Lehrpläne in Bildnerischer Erziehung festgehalten ist. Wie sich das in der Praxis ausnimmt, wird ebenso beleuchtet wie auch jener Aspekt, ob Unterricht anhand (digitaler) Reproduktionen als eine Art *physisches Korrektiv* ergänzende Lernorte wie z. B. Museen braucht.

Schlüsselwörter:

Ästhetische Erfahrung
Bildnerische Erziehung
Digitalisierung
Physischer Lernort
Museumsbesuch

Keywords:

Aesthetic experience
Art education
Digitalization
Place of learning with first-hand experience
Museum visit

1 Ästhetische Erfahrungen in virtuellen Zeiten

*Nicht, was wir erleben, sondern wie wir empfinden,
was wir erleben, macht unser Schicksal aus.*
Marie von Ebner-Eschenbach (1893)

Gewohnt pointiert verweist die österreichische Schriftstellerin auf den Einfluss von Empfindungen bei Wahrnehmungsinhalten (vgl. Ansorge, Leder 2017, 4ff.), die im individuellen Verarbeitungsprozess einer Selektion, Organisation und Interpretation unterzogen werden (vgl. Strobach, Wendt 2019, 16ff.). Auf diese Weise formen sich Erlebnisse zu Erfahrungen aus (vgl. Peskoller 2013, 51ff.), die wesentlich auf von Gefühlen ausgelösten Empfindungen beruhen (vgl. Damasio 2017, 204ff.; Ruf 2014; Billmayer 2016; Peez 2018, 25ff.; Leder, Gerger, Briber 2015). „Erfahrung ist [...] verankert in der Sinnlichkeit des Menschen, geht aber keineswegs in dieser auf und ist daher auch kein Gegenbegriff zu Reflexion oder Wissen, sondern sie stellt eine Synthese zwischen der sinnlichen, reflektierenden und wertenden Seite [...] dar“ (Fuchs 2015). Unter ästhetischer Erfahrung, die als „eher unscharfer Begriff“ (Krautz, Sowa 2015, 459) v. a. im künstlerisch rezeptiven wie produktiven Kontext und somit auch im Unterrichtsfach Bildnerische Erziehung verankert ist (vgl. Brandstätter 2012/13; Klepacki, Zirfas 2012/13), wird

¹ Christina Schweiger, MMag. Dr., Hochschullehrende, Fortbildnerin, Leiterin des National Center of Competence für Kulturelle Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (www.ncoc.at)
E-Mail: christina.schweiger@ph-noe.ac.at

„eine besondere intensive und grundlegende Erfahrung unserer Welt und unserer selbst“ (Hofmann 2013, 47) verstanden. „Ästhetische Erfahrung ist in der Sinnlichkeit der Wahrnehmung verankert, d.h. sie nimmt dort ihren Ausgang und bleibt stets auf die Sinne bezogen“ (Brandstätter 2012/13). Zugleich „wird [sie] oft als Differenzenerfahrung charakterisiert [...]. Das Gewohnte wird in Frage gestellt, das Vertraute wird fremd gemacht“ (ebd.). Um sinnlich-ästhetischen Prozessen dieser Art nachzuspüren, wurde von der Kunstpädagogik auf Grundlage empirischer Forschung eine Unterteilung in Strukturelemente vorgenommen (vgl. Peez 2008; Peez 2018, 26). Als solche werden u. a. Aufmerksamkeit, Offenheit, Neugier und Staunen genannt, zudem emotionales Involviertsein, imaginatives und assoziatives Vorgehen, Selbstreflexion, Abgleichen mit Kenntnissen und Erfahrungen (vgl. ebd.; Sabisch 2007; Busse 2008, 30; Brandstätter 2012/13; Marr 2014, 19f.). Die Kognitionswissenschaft hat ein kognitiv-affektives Modell der ästhetischen Erfahrung entwickelt (vgl. Leder et al. 2004; Leder, Nadal 2014), das „zu beschreiben versucht, welche [...] universellen mentalen Prozesse des Rezipienten das ästhetische Erleben bedingen“ (Belke, Leder 2006, 2).

Konstituiert werden die mentalen Prozesse beim ästhetischen Erleben durch das Sinnlich-Leibliche und die Leibgebundenheit der Wahrnehmungsvorgänge (vgl. Merleau-Ponty 1976; Mersch 2001; Schuhmacher-Chilla 2012/13). „Der eigene Leib, in einem jeweiligen Hier und Jetzt verankert, öffnet sich verschiedenen Dimensionen der Erfahrung in synästhetischen und kinetischen und medialen Spielräumen [...],] wodurch sich die leibliche Existenz zur Koexistenz erweitert“ (Westphal 2014). Wahrnehmen ereignet sich im „selbstreflexiven Bezug, [...] [wie] auch in einem reflexiven Bezug zum Anderen und zur Welt. Aufgrund der leiblichen Perspektive, durch die das Subjekt, das gleichzeitig wahrnimmt und wahrgenommen wird, in die Welt eingelassen ist, steht dieses auch in einer permanenten Interaktion mit seiner Umwelt“ (Laner 2013, 405). Dieser Umstand ist gerade für den Präsenzunterricht wichtig, denn „Lernen und Wissen schreiben sich in Körper ein“ (Kolb 15.07.2020). „Wir alle sind Leib-Subjekte und unsere Kultur der Jahrtausende hat sich in uns eingeschrieben, inkarniert sich in jedem von uns“ (Stefan 2020, 13). In diesem Zusammenhang ist die Meldung bedeutsam, dass sich depressive Symptome bei Kindern und Jugendlichen infolge der Lockdowns verstärkt haben (vgl. ORF.at 27.01.2020; Donau-Universität Krems 02.03.2021). Zurückgeführt wird das u. a. auf den „Verlust von positiven Erlebnissen im Alltag, von sozialen Kontakt[en]“ (Plener zit n. ORF.at 27.01.2021). Diese Einschätzung ist vor dem Hintergrund der generellen „Veränderungen materiell-kultureller [und medialer – C. S.] Bedingungen, gesellschaftlicher Strukturen sowie individueller Wahrnehmungs- und Handlungsweisen“ (Klein 2019; vgl. Krotz 2017) zu sehen.

Bereits vor zwei Dekaden wurde ein „Zurückweichen der realen Dinge im Bildungsprozess“ (Parmentier 2001, 40) konstatiert, worauf auch aktuell verwiesen wird: „Die Digitalisierung aller Gesellschafts- und Lebensbereiche ist omnipräsent und tiefgreifend. Wir befinden uns in einer Transformationsperiode mit nie dagewesenen Möglichkeiten [...]. Eine Differenzierung in digital und analog greift inzwischen zu kurz: Unsere Realität besteht längst aus „neuen“ hybriden Lebensräumen“ (Stiftung Genshagen 2020, 4). „Längst stehen ästhetische Wahrnehmungsweisen, Gestaltungs- und folglich auch Erfahrungsprozesse unter dem Einfluss von digitalen Transformationsprozessen“ (Hartogh 2020, 183). „Die digitale Transformation ist schlichtweg zu komplex, zu heterogen, zu vielschichtig, zu unübersichtlich, zu opak, dynamisch und unvorhersehbar in ihren Effekten [...],] selbst für Fachleute. [...] Digitalisierung verändert nicht nur den Gebrauch unserer Sinne, sondern sie bringt ihre eigenen Ästhetiken, Räume und Materialitäten ins Spiel“ (Jörissen, Unterberg 2019, 20). Apostrophiert werden „mediale[] Wahrnehmungsveränderungen“ (Zacharias 2014), die in „neue, digital vernetzte Formen der Wahrnehmung“ (Jörissen, Unterberg 2019, 20) übergehen. „Die Transformation ästhetischer Erfahrung [...] trifft mithin auf eine postdigitale Entgrenzung [...] der Grundlagen künstlerischer und ästhetischer Prozesse, die ihre Kernmomente – materielle Welt, Kultur und Subjekt – zutiefst verändert“ (Meyer et al. 2019, 163, Herv. i. Orig.). Durch den „Einfluss von Digitalität und digitaler Infrastruktur auf ästhetische Praktiken“ (Herlitz, Zahn 2019) entstehen neue Formen „kultureller Partizipation[] durch ästhetische Bildung in, mit und durch Künste“ (Herlitz, Zahn 2019). Formuliert werden sie vor dem „allgemeinbildenden Interesse einer ästhetischen und künstlerischen, kritischen und mitgestaltenden Positionierung in einer postdigitalen Kultur und Gesellschaft“ (Meyer et al. 2019, 163).

Dieser idealistische Ausblick unter Einbezug der angesprochenen Zunahme psychischer Belastungen bei Kindern und Jugendlichen bringt das dringliche Forschungsdesiderat hervor, wie bzw. inwieweit ästhetisches Wahrnehmen, Erleben und Handeln von Schülerinnen und Schülern durch die intensive Nutzung digitaler Medien (u. a. beim Homeschooling und der damit verbundenen Reduktion physischer Sozial-/Kanäle) beeinflusst werden (vgl. Hartogh 2020, 183ff.). „Demgemäß müsste innerhalb kunstpädagogischer Forschung und Praxis vor allem empirisch überprüft werden, inwieweit ästhetische Erfahrungen am Computer bzw. mit den digitalen Medien möglich sind. Ästhetische Erfahrungen im Umgang mit elektronischen (Bild-)Medien sind beobachtbar [...]“ (Peez 2018, 110f.)

2 Kunstrezeption im Fach Bildnerische Erziehung

Bildnerische Erziehung definiert als zentrale „Bildungs- und Lehraufgabe“ in der Primarstufe, „grundlegende Erfahrungen des Wahrnehmens und Gestaltens motivierend zu vermitteln [...] [in] Bereichen wie Grafik, Malerei, Plastik, Raum, Schrift, Fotografie, Film, Video, Neue Medien“ (Lehrplan Bildnerische Erziehung Volksschule 2012, 173). Nicht zuletzt, um die Neuen Medien terminologisch zu aktualisieren und den mittlerweile postdigitalen Medienkulturen Rechnung zu tragen (vgl. Götz 2018, Herlitz, Zahn 2019; Klein 2019), werden die Lehrpläne in Österreich gerade einer kompetenzorientierten Überarbeitung unterzogen (vgl. Pädagogik-Paket 2018).

Bereits vor dreißig Jahren wurde im Hinblick auf den Kunstunterricht festgehalten: „Kunsterfahrung vermag [...] Handlungskompetenz auszubilden. [...] Daher werden Kunsterfahrung und ästhetisches Denken zu probaten Orientierungsmitteln der Gegenwart“ (Welsch 1990, 76.). Dennoch wurde die Kompetenzorientierung v. a. in künstlerischen Fächern kritisch gesehen (vgl. Krautz, Sowa 2015, 465f.; Billmayer 2018; Krautz 2020, 111ff.). Ästhetisches Erleben und Handeln in Bezug zum Kompetenzerwerb und zur Kompetenzfeststellung zu setzen, gelingt mit folgendem Ansatz: „Doch auch wenn ästhetische Erfahrungen nicht eingefordert, sondern nur ermöglicht werden können, so gilt nicht der Umkehrschluss, dass sie zu erlernbaren Fähigkeiten in keinerlei Verbindung stünden“ (Brune 2020, 131). Zu diesen erlernbaren Fähigkeiten, die unter dem Begriff Bildkompetenz subsumiert werden (vgl. Bering, Niehoff 2009; Meulen 2010; Schaper 2012; Bering, Niehoff 2013; Buschkühle 2017, Wagner 2018), zählen kognitive Verarbeitungsprozesse wie u. a. eine „perzeptuelle Analyse des ästhetischen Objektes“ (Belke, Leder 2006, 4).

Auf diese Weise löst die Bildnerische Erziehung die den künstlerischen Unterrichtsfächern zukommende Aufgabe ein, „Möglichkeit[en] eines ästhetischen Verhältnisses zur Welt“ (Greiner et al. 2019, 64) auszuloten. „Insgesamt leisten gerade im Umfeld einer digitalisierten Gesellschaft, in der die regelhafte Verarbeitung von Prozessen vermehrt durch Maschinen erfolgt, die kreativ-musischen Fächer einen unschätzbaren Mehrwert“ (ebd., 65). Dieser Blick auf Inhalte der Bildnerischen Erziehung, der in Tradition zum Autonomiekonzept von Kunst steht (vgl. Siegmund 2019), deckt sich mit dem Eindruck der (früheren?) Sichtweise von Lehrenden: „Viele Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen sahen ihr Fach lange Zeit als sinnlich-ästhetisches Refugium außerhalb des Technisch-Digitalen an und bauten zum großen Teil auf die auch kompensatorischen Primärerfahrungen aus erster Hand“ (Peez 2018, 109). „Im Hintergrund der Einschätzungen [...] steht die Grundhaltung, dass Primärerfahrungen immer wertvoller seien als Sekundärerfahrungen, also das Leben aus zweiter Hand durch die Medien“ (Süß, Lampert, Trültzsch-Wijnen 2018, 7). Im Hinblick auf die Einbindung digitaler Medien in das Fachpendant in Deutschland, das vorwiegend unter der Bezeichnung Kunst (z. B. in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin-Brandenburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen) bzw. Bildende Kunst (z. B. in Hamburg, Rheinland-Pfalz) firmiert (vgl. Deutscher Bildungsserver), wird gefragt, ob der „enge Bezug zur Bild- und Medienwissenschaft nicht die eigentlichen Bildungsdimensionen des Faches Kunst ein[schränkt]“ (Hallmann 2017, 80). Anderen Vertreterinnen und Vertretern des Faches geht der Einbezug digitaler Medien nicht weit genug (vgl. Meyer, Kolb, Schütze 2015, 91): „Die Kulturelle Bildung der nächsten Gesellschaft ist nicht mehr orientiert am originären Werk, am einzelnen Bild oder der einzelnen Geschichte als Ziel der Kunst. Alle Bilder und Geschichten sind potentiell Rohstoff und Material. Next Arts Education zielt nicht mehr auf das eine große Meisterwerk, sondern [...] entwickelt die Fähigkeit zur interaktiven Aneignung von Kultur in der Form des Sample, Mashup, Hack und Remix“ (Meyer 2015).

Was hier an aktiven, mediengenerierenden Möglichkeiten im digitalen Kosmos von Pluralität und Freiheit positiv skizziert wird, wird unter rezeptiv-konsumierendem Gesichtspunkt kritisch gesehen: „Die Zunahme solcher Erfahrungen aus zweiter Hand [infolge des täglichen Medienkonsums – C. S.] beeinträchtigt [...] die Fähigkeit, die Welt auf eigene Weise wahrzunehmen und der eigenen Erfahrung zu trauen“ (Sekundarstufe Lehrplan Kunst, o. J., Schleswig-Holstein, 4). Diese Anschauung lässt sich nicht nur auf digitale Erzeugnisse anwenden, sondern auf letztlich alles, was zum Reproduzieren, Kopieren, Nachempfinden und Nachbilden originaler Werke (vgl. Knaller 2016) dient (vgl. Schweibenz 2012; Schweibenz 2018; Männig 2018; Ullrich 2009). Diese philosophisch durchwirkte Problematik kann für den Bildungsbereich durchaus prototypisch gesehen werden, da bekanntlich im Schulunterricht seit jeher „Rekonstruktionen, Modelle[], Reproduktionen [...] didaktisch legitimierbar“ (Otto 2007, 15) zum Einsatz kommen. In Bildnerischer Erziehung v. a. in der Sekundarstufe I und II werden bei der Kunstrezeption vorzugsweise Lernszenarien unter Einbezug digitaler Medien und entsprechender Hardware (z. B. Beamer) im Klassenraum generiert.

In den Lehrplänen der Bildnerischen Erziehung wird darauf hingewiesen, dass auf eine optimale Wiedergabequalität der Bildmedien zu achten ist (vgl. Lehrplan Volksschule 2012, 182; Lehrplan Mittelschule 2012, 80; Lehrplan AHS-Unterstufe 2018, 104; AHS-Oberstufe 2018, 215), weil bei „Bilder[n], die] als Projektionen im Unterricht

gezeigt werden[,] sowohl der Museumskontext als auch Bildgrößen »verloren« (Billmayer 2014, 745) gehen.

Auf diese Weise sind (digitale) Reproduktionen, die gemeinhin als Substitute (vgl. Locher, Smith J., Smith L. 1999, 129) bzw. Surrogate (vgl. Welsch 1990, 22) betrachtet werden, auch als *Suggestate* zu verstehen, weil mit ihnen etwas suggeriert wird bzw. gezielt suggeriert werden kann, das über das Original, d. h. den Bildträger und das Bildobjekt, hinausgeht (vgl. Schwarte 2008). Um bei der Bildgröße als eingängiges Beispiel zu bleiben, wäre das z. B. eine vielfach vergrößerte Abbildung des Originals bei einer Beamerprojektion (Abb. 1), wodurch (digitale) Reproduktionen auch einen gewissermaßen suprafaktischen Charakter bekommen.



Abb. 1: Zu sehen ist eine bei der schulischen Kunstrezeption häufig anzutreffende Unterrichtssituation, bei der im Klassenraum mittels Beamerprojektion Abbildungen von Kunstwerken gezeigt werden. Hier ist es das Gemälde „Selbstbildnis im Konvexspiegel“ von Parmigianino (1503-1540), entstanden um 1524 (Öl auf Holz, Kunsthistorisches Museum Wien). Mit Rahmen hat es einen Durchmesser von 32,5 Zentimetern (vgl. KHM-Museumsverband), was in diesem Fall eine etwa fünffache Vergrößerung der digitalen Repräsentation bedeutet. Deren Wirkung unterscheidet sich somit grundlegend von der miniaturhaften Subtilität des Originals. (Eigene Darstellung)

Bei einer Kunstbetrachtung im Klassenraum z. B. mittels Beamerprojektion werden ästhetische Erfahrungen an Digitalisaten, somit digitalen Modifikationen bzw. Abstraktionen von Originalwerken gemacht. Als symbolische Repräsentationen stellen sie mediale Symbolangebote dar (vgl. Niesyto 2006, 333ff.; Paus-Hasebrink 2009, 3ff.) und würden „als Texte behandelt“ (Billmayer 2014, 745): „Wie im Literaturunterricht Papiersorte, Schriftart und -größe unbeachtet bleiben, werden Bilder im Kunstunterricht unabhängig von Größe und Funktion betrachtet“ (ebd.). Nicht zuletzt deshalb wird insbesondere seitens der Kunst- und Museumspädagogik eine direkte Auseinandersetzung mit Kunstwerken für wichtig erachtet (vgl. Schütz 2002, 1ff.; Kunz-Ott 2007, 19; Kolb 2005, 82; Czech 2008, 4; Linder 2013, 77; Boysen-Stern 2020, 212). Dieser Sicht arbeitet der museale Umgang mit künstlerischen Exponaten als aktive Organismen“ (Gramlich 2016, 415) zu, zumal Kunstwerke im Original in einer „leibliche[n] Präsenz“ (Mersch 2001, 276) wahrgenommen werden (vgl. Brandstätter 2012/13). Auch in den Lehrplänen der Bildnerischen Erziehung ist festgehalten, dass die „Begegnung mit Originalen“ (Lehrplan Volksschule 2012, 182; Lehrplan Mittelschule 2012, 80; Lehrplan AHS 2018, 108) ein „unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichts [ist]“ (ebd., 306).

Trotz der Betonung, „[d]as Erlebnis vor dem Original ist nicht substituierbar“ (Schröder zit. n. Hilpold 23.03.2020), wird aufgrund der Entwicklungen seit dem Frühjahr 2020 seitens der Museen u. a. verstärkt auf schulische Onlineangebote gesetzt. So bietet beispielsweise die Albertina an: „Wir kommen online live in Ihre Klasse! Da aktuell [Stand März 2021 – C. S.] ein ALBERTINA Besuch für Gruppen verboten ist, haben wir für Sie und Ihre Klasse ein neues Format entwickelt [...]. Via Zoom schaltet sich die KunstvermittlerIn zum vereinbarten Zeitpunkt in Ihre Klasse und bringt die von Ihnen gewählte aktuelle Ausstellung [...] damit live zu Ihren SchülerInnen“ (Albertina; vgl. Albertina modern). Auf diese Weise wird das vom Österreichischen Nationalkomitee des

International Council of Museums (ICOM) ausgegebene Motto „#closedbutactive“ (vgl. ICOM Österreich) umgesetzt, auf das u. a. das Kunsthistorische Museum Wien in einer ausdrucksstarken Visualisierung auf seiner aktuellen Homepage verweist (Abb. 2):



Abb. 2: Homepage des Kunsthistorischen Museums Wien im Jänner 2021 (©KHM-Museumsverband)

Im subtilen Spiel mit zwei Wahrnehmungsebenen zeigt sich das Verständnis von Digitalität als Verschränkung analoger und digitaler Praxen und „Set von Relationen, das [...] in der Konstitution und Koordination persönlichen und kollektiven Handelns realisiert wird“ (Stalder 2016, 18). Die Weite und Tiefe des symmetrisch in Szene gesetzten Ausstellungsraumes kontrastiert mit dem kleinen Bildausschnitt auf dem Display, was an die „Rahmung und Fragmentierung von Ausblicken durch *fenestrae prospectivae*“ (Blum 2008, 81, Herv. i. Orig.) denken lässt. Die exemplarische Bildauswahl, wie sie auch im Unterricht der Bildnerischen Erziehung praktiziert wird, nimmt den „Turmbau zu Babel“ von Pieter Bruegel d. Ä. in den Blick, was spannende Bezüge zum Zeitgeschehen eröffnet. Damit klingt die wichtige Aufgabe von Museen an: „In der schwierigen Zeit der Corona-Krise wird zu Recht auf die große gesellschaftspolitische Verantwortung der Museen hingewiesen“ (ICOM Österreich 20.11.2020).

3 Einbezug des Lernortes Museum

Verweise auf den außerschulischen Lernort finden sich im Lehrplan der Primarstufe neben dem Fach Bildnerische Erziehung in den „Allgemeinen Bestimmungen“, wenn die Wichtigkeit einer „Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten, schulischen und außerschulischen Einrichtungen“ (Lehrplan Volksschule 2012, 19) betont wird. Auch in „Deutsch in der Deutschförderklasse“ wird darauf eingegangen: „Lernorte außerhalb des Klassenzimmers bieten dem Spracherwerb besonders wirkungsvolle Impulse“ (Lehrplan Volksschule 2012, 145).

In den Lehrplänen der Mittelschule und der Unterstufe allgemeinbildender höherer Schulen ist der außerschulische Lernort in den „Allgemeinen Bildungszielen“ im Zuge des „Herstellen[s] von Bezügen zur Lebenswelt“ (Lehrplan Mittelschule 2012, 6; Lehrplan AHS 2018, 15) vermerkt: „Schule öffnet sich nach außen und setzt dabei verstärkt auf partnerschaftliche Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen, Institutionen, Betrieben u. ä. Begegnungen mit Fachleuten [...] sowie die Einbeziehung außerschulischer Lernorte [...]“ (Lehrplan Mittelschule 2012, 7; Lehrplan AHS 2018, 15). In Bildnerischer Erziehung wird die „Einbeziehung außerschulischer Lernorte (Galerien, Museen, Ateliers, Begehung von Architektur“ (Lehrplan Mittelschule 2012, 80) empfohlen. Im Lehrplan Technisches und textiles Werken der Mittelschule (in der AHS-Unterstufe tritt er im Schuljahr 2021/22 in Kraft, vgl. Bildungsdirektion Niederösterreich) wird der „Nutzen außerschulischer Lernorte [betont: – C. S.] In Exkursionen bzw. durch Kooperationen mit Institutionen aus den Bereichen Architektur und Technik, Kunst und Kultur werden Einblicke in aktuelle und historische Entwicklungen gegeben“ (Lehrplan Technisches und textiles Werken in der Mittelschule und AHS-Unterstufe 2018, 6). Im AHS-Oberstufenlehrplan wird der Einbezug außerschulischer Lernorte in den Fächern Physik, Biologie und Umweltkunde und Bildnerische Erziehung thematisiert (vgl. Lehrplan AHS 2018, 183, 237, 217).

Der Lernort Museum findet im Lehrplan der Primarstufe neben Bildnerischer Erziehung (Lehrplan Volksschule 2012, 182) im Sachunterricht Berücksichtigung: Für den „Erfahrungs- und Lernbereich Zeit“ (Lehrplan Volksschule 2012, 98) werden „Museumsbesuche, Lehrausgänge (zB historische Stätten)“ (ebd.) angeregt. Auch im Lehrplan der Mittelschule verweisen Bildnerische Erziehung und Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung auf Museumsbesuche (vgl. Lehrplan Mittelschule 2012, 44, 80). Im Lehrplan der AHS-Unterstufe konnte das Museum nur in Bildnerischer Erziehung ausgemacht werden (Lehrplan AHS 2018, 104).

Im Lehrplan der AHS-Oberstufe werden „Lehrausgänge in Museen“ (ebd., 153) in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung als „geeignete methodische Zugänge“ (ebd.) empfohlen. In Bildnerischer Erziehung sollen im fünften Semester der Oberstufe u. a. „verschiedene Einrichtungen und Medien der Kunstvermittlung, wie Museen, Sammlungen, Ausstellungen, Kunstmessen, Ateliers“ (ebd., 217), kennengelernt werden, um Schülerinnen und Schüler zu „befähigen, am zeitgenössischen Kulturgeschehen bewusst teilzunehmen“ (ebd., 213).

Grundsätzlich ist „mit dem Lernen jenseits des Schulgeländes häufig die Hoffnung verbunden [...], dass die Kinder und Jugendlichen an solchen Orten [...] Erlebnisse und Erfahrungen machen können, die in der Institution Schule selbst kaum möglich sind“ (Erhorn, Schwier 2016, 7). Auch bei ICOM Österreich findet sich diese Anschauung: „Als kultureller Lernort können im Museum Erfahrungszusammenhänge aus erster Hand begreifbar gemacht werden. [...] Der sogenannte Lock-Down hat gezeigt, dass vieles online möglich ist, [...] es aber einen großen Mehrwert hat, in direkten Kontakt mit Menschen, Orten, Objekten und Geschichten treten zu können [...]“ (ICOM Österreich 20.11. 2020).

Empirische Studien haben gezeigt: „Originals were liked more and found more arousing, positive, interesting, and better remembered“ (Pelowski et al. 2017, 247). „Research has shown that genuine artworks in the museum are appreciated more than reproductions in the laboratory“ (Brieber, Leder, Nadal 2015, 95). Der physischen Präsenz künstlerischer Artefakte in Verbindung mit dem musealen Kontext wird eine entscheidende Rolle im Zusammenhang mit ästhetischer Erfahrung zugeschrieben. „Das sinnliche Erleben und Affiziertwerden ist konstitutiv für das Exponat als Ereignis“ (Eickelmann 216, 365). „Insbesondere suchen die Teilnehmer nach körperlicher Erfahrung mit dem Werk und machen körperlichen Erfahrungen am Werk. [...] Im Bedürfnis der Teilnehmer, authentisch und direkt mit einem Original in Verbindung zu treten, wird erstens deutlich, dass die materiale Existenz eines Kunstwerks bedeutend ist“ (Hofmann 2015, 196). Angeregt wird dieses multisensorische Wahrnehmen durch Vermittlungskonzepte, die auf Unmittelbarkeit, Raum und Zeit abzielen (vgl. Löw, Sturm 2010; Winderlich 2020). Die „konstitutive Flüchtigkeit macht die Auseinandersetzung mit Kunst zur eigentlichen Herausforderung ästhetischer Praxis“ (Hallmann 2017, 87).

Infolge der Lockdowns treffen Flüchtigkeit und Momentbezogenheit bei der Kunstrezeption auf die permanente Verfügbarkeit von Medienangeboten (vgl. Welsch 1990, 15; Hug 2010, 54; Männig 2018). Auf dieser Grundlage wurden rezeptive, distributive und produktive Angebote entwickelt. Für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen bieten z. B. das Weltmuseum Wien und das Museum der Moderne Salzburg Wien die App „MuseumStars“, eine „digitale Rätselralley“, an (vgl. Weltmuseum; Museum der Moderne Salzburg). Das Belvedere Wien offeriert eine „Kunstpause für zuhause“ mit „Kreativstationen“ in analogem Hands-on-Format (vgl. Belvedere Wien). Die Albertina Wien setzt beim „Online-Ferienspiel“ (Albertina 24.01.2021) auf die Verschränkung von virtueller Vermittlung mit einem Impuls für eine analoge Gestaltungsarbeit (vgl. ebd.).

Auf diese Weise erweitern sich die Felder medialer Vermittlungsarbeit. Zugleich werden die Möglichkeiten und Grenzen virtueller Lernorte sichtbar. Denn infolge der digitalen Entgrenzung der physischen Welt und der digital konstruierten wie konstituierten Wahrnehmungsangebote greift bei erfolgreicher digitaler Sozialisierung das Regulativ einer Authentizitätskepsis. Es zeugt von Medienkompetenz, digital vermittelte Inhalte und Gestaltungen einer kritischen Prüfung zu unterziehen (vgl. BMBWF 2018), zumal „Urteilsfähigkeit [als – C. S.] die grundlegende und alle Stufen des Verstehens durchgreifende Fähigkeit“ (Sowa 2015, 132, Herv. i. Orig.) angesehen wird. Sie ist auch für die Wirkmacht der Konzepte wie Authentizität, Evidenz und Originalität bestimmend (vgl. Saube 2015), denen im Zusammenhang mit musealen Institutionen bekanntlich große Bedeutung zukommt (vgl. Matthes 2005, 53; Zirfas 2015, 25f.; Gramlich 2016, 405). Darauf gründet der lapidar gehaltene Befund: „Museen genießen hohe Glaubwürdigkeit und Vertrauen“ (ICOM Österreich 20.11. 2020).

Diskurse innerhalb des Kunstbetriebs zur musealen „Fetischisierung von Originalen“ (Reichwein 05.11.2014) oder zu den Praktiken auf dem Kunstmarkt (vgl. Ullrich 2016) und in der Kunstvermittlung (vgl. Ullrich 2018) finden in der Kunstdidaktik durchaus Niederschlag, wenn beispielsweise die Sprache auf das institutionelle und ästhetische Paradigma kommt (vgl. Billmayer 2008). Ob bzw. inwieweit diese Sichtweisen in den Schulunterricht der Bildnerischen Erziehung Eingang gefunden haben, wurde bislang nicht untersucht. Aus einer Befragung von

Lehrenden der Bildnerischen Erziehung geht hervor, dass Museen als außerschulische Lernorte durchaus geschätzt werden (Abb. 3):²

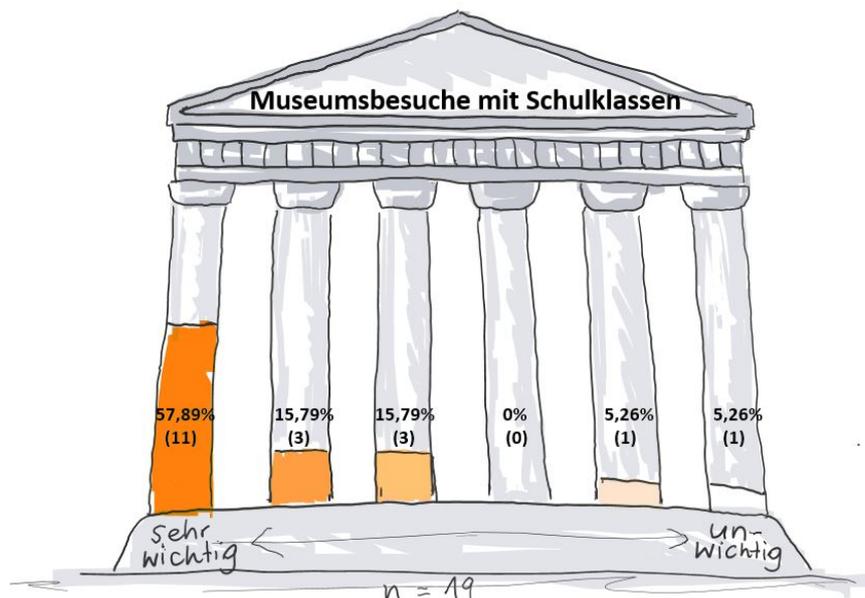


Abb. 3: Rund sechzig Prozent der befragten Lehrenden der Bildnerischen Erziehung aus unterschiedlichen Schulformen erachten Museumsbesuche mit Schulklassen für sehr wichtig. (Eigene Darstellung)

Unter den Lehrenden scheint durchweg Konsens darüber zu herrschen, dass Museumsbesuche mit Schulklassen eine wichtige Ergänzung zum Unterricht darstellen. Vermerkt wurde von einer Lehrperson, die Museumsbesuche als sehr wichtig einstuft, dass dadurch ein „Blick über den Tellerrand“ angeregt würde und sich die Schüler/innen „ein 'Bild' vor Ort machen und einen eigenen Zugang zu fremden Kunstwerken und -welten“ entwickeln können (Lehrperson 4). Lehrperson 9 hält fest: „Nur durch Erleben festigt sich der Bezug dazu [zu den Kunstwerken, wodurch – C. S.] [...] eine gewisse Hemmschwelle und negative Besetzung relativiert“ würde. Auch findet sich in den Antworten ein Verweis auf die „Begegnung mit [dem] Original, um den Unterschied zu erleben“ (Lehrperson 11), weil dadurch die „ästhetische Wahrnehmung und Empfindung [...] ganzheitlicher“ ausfielen (Lehrperson 15). Jene Lehrperson, die Museumsbesuche mit Schulklassen als eher unwichtig einstuft, merkt an: „Privat kommen viele SchülerInnen nicht dorthin, wissen auch nicht, wie sie damit umgehen sollen!“ (Lehrperson 18).

Gefragt, ob sie im Schuljahr 2019/20 Museumsbesuche mit Schulklassen durchgeführt hatten, bejahte dies nicht ganz die Hälfte. Drei Viertel gaben an, im Schuljahr 2020/21 einen Museumsbesuch mit ihren Schülerinnen und Schülern organisieren zu wollen (wobei der Zeitpunkt der Befragung – Ende August 2020 – noch auf einen vergleichsweise *normalen Gang der Dinge* hoffen ließ). In Anbetracht der Nicht-Besucher/innen sowie der in Relation dazu wesentlich höheren Zahl an Besuchermotivierten wäre eine lehrerzentrierte Untersuchung der Bedingungen von Besuchen außerschulischer Lernorte wie Museen geboten. Zu erheben wären u. a. aktuelle

² Die Teilnehmer/innen einer fachspezifischen Fortbildungsveranstaltung der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in den Sommerferien 2020 wurden unter Zusicherung der anonymisierten Datenauswertung nach ihren Einschätzungen u. a. der Qualitäten, Potenziale und Herausforderungen des Faches Bildnerische Erziehung gefragt. Ermittelt wurde zudem ihre Einschätzung des gesellschaftlichen Stellenwertes von Kunst, Kultur und Kultureller Bildung. In diesem Zusammenhang wurde der Besuch außerschulischer Lernorte in den Blick genommen. Zum methodischen Vorgehen: Die Paper-Pencil-Fragebögen mit skalierten Fragen und der fakultativen Aufforderung, die jeweilige Wahl zu begründen, wurden am Beginn der Fortbildungsveranstaltung den 25 Teilnehmenden aushändigt (Titel des Bundesseminars: Hands on BE 2020, Veranstalter: National Center of Competence für Kulturelle Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Datum: 31. August 2020 bis 2. September 2020). Die ausgefüllten Fragebögen konnten das ganze Seminar über in eine bereit gelegte Mappe retourniert werden. Anhand des Rücklaufs ergibt sich n = 19. Das Alter der Teilnehmenden betrug zwischen 36 und 60 Jahren. Die Schulartenverteilung in absteigender Reihenfolge: acht Lehrende an Mittelschulen, sieben an allgemeinbildenden höheren Schulen, zwei an Volksschulen, jeweils eine Lehrperson an einer Polytechnischen Schule und an einer Allgemeinen Sonderschule. Die Fragebögen wurden zu Beginn der Datenauswertung durchnummeriert (Lehrperson 1 bis 19). Entsprechend dieser Nummerierung werden Antworten der Befragten zitiert. Die skalierten Fragen wurden im Hinblick auf eine Quantifizierbarkeit der Datenauswertung ausgerichtet. Aufgrund von 19 Teilnehmenden ist die Befragung als heuristisch zu charakterisieren und ein möglicher Anknüpfungspunkt für weitere Untersuchungen.

Gegebenheiten und schulische Voraussetzungen (Schulstandort, Schulprofil etc.), extrinsische und intrinsische Motivation, Anbindung an Unterrichtsvorhaben (Lehrplanbezug), schulische Kooperationen mit Museen. Die Befragung lässt Rückschluss darauf zu, dass für Lehrende der Bildnerischen Erziehung eine Realbegegnung mit Kunstwerken für ästhetisches Erleben universeller und nachhaltiger erachtet wird als eine Auseinandersetzung mit (digitalen) Reproduktionen. Zugleich wird diese Anschauung von der Hälfte der Befragten nicht durch eine entsprechende Umsetzung in Form eines Museumsbesuchs gestützt. Das lässt an die „nicht-marktlichen Wirkungen der Kunst“ (Frey 2019, 3) denken: Existenzwert und Optionswert könnten auch bei Lehrenden eine gewisse Rolle spielen (vgl. ebd., 3f.). In diesem Zusammenhang erscheint das Ergebnis der Einschätzung des gesellschaftlichen Stellenwerts von Kunstwerken unter dem Gesichtspunkt des Pflegens und Bewahrens von kulturellem Erbe interessant (Abb. 4):

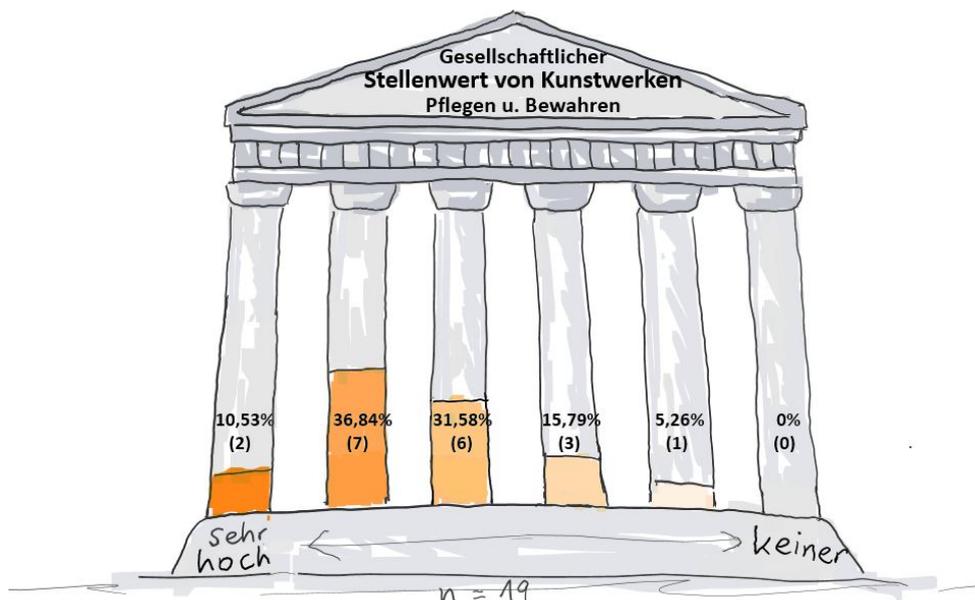


Abb. 4: Durchschnittlich eher hoch wird von Lehrenden der Bildnerischen Erziehung aus unterschiedlichen Schulformen der gesellschaftliche Stellenwert von Kunstwerken unter dem Gesichtspunkt von Pflegen und Bewahren eingeschätzt (vgl. Thiemeyer 2018). (Eigene Darstellung)

Die öffentliche Wahrnehmung, was das Pflegen und Bewahren künstlerischer Artefakte für weitere Generationen angeht, wird eher hoch eingestuft. Setzt man diese Einschätzung mit den Nichtbesucherinnen und Nichtbesuchern in Relation (vgl. Tröndle 2019), ließe das den Schluss zu, dass eine Art kultureller Identität auf Basis von Kunst- und Kulturgütern ausgeprägter vorhanden ist als der Wunsch nach Partizipation in Form von Museumsbesuchen. Führt man diesen Gedanken weiter, ist zu überlegen, inwieweit im Schulunterricht auf Basis (digitaler) Reproduktionen Prozesse kultureller Sozialisierung bei den Schülerinnen und Schülern angeregt werden (können) und wie sich ästhetische Erfahrung im pädagogisch-didaktischen Wechselspiel von Schule und Museum optimieren ließen.

Von Museumsseite heißt es: „Das »Museum als Klassenzimmer« kann informelle Lernprozesse initiieren, die Eigenverantwortung stärken und das Lernen aus eigener Bereitschaft anhand von Erfahrungen und Anschauung an originalen Objekten veranlassen“ (ICOM Österreich 20.11. 2020). Dem zugrunde liegt der Wunsch von ICOM Österreich, „das Museum als Lernort stärker wahrzunehmen“ (ICOM Österreich 20.11. 2020), „damit das Angebot der Museen in den Regelunterricht aufgenommen werden kann“ (ebd.).

4 Real – digital – bilateral. Zusammenschau und Ausblick

Aus den bisherigen Ausführungen, in denen für das Fach Bildnerische Erziehung, respektive die Kunstrezeption, relevante Aspekte der beiden Lernorte Schule und Museum skizziert wurden (vgl. Schwan 2009), lässt sich ableiten, dass eine stärkere Kooperation aus didaktisch-pädagogischer Sicht empfehlenswert wäre.

Wurde „im Zuge der Neubestimmung von Schule und Unterricht zum wiederholten Male der Abschied vom klassischen Modell der Schule als Ort der Vermittlungsarbeit prophezeit“ (Riecke-Baulecke 2020, 104), lassen

Studienergebnisse zum Homeschooling auf die Bedeutsamkeit von Präsenzunterricht schließen (vgl. Schrammel et al. 2020; Wößmann et al. 2020). Das gilt in gleicher Weise für außerschulische Lernorte, nachdem in Museen „Schüler gemeinsame und gemeinschaftliche Erfahrungen in Realsituationen, also »Face-to-Face«, sammeln und lernen[,] sich der eigenen Vernunft zu bedienen, Urteilsfähigkeit und Verantwortungsübernahme zu entwickeln“ (ebd.). Im musealen Kontext kann der Erwerb von Handlungskompetenz an originalen Exponaten angeregt werden, während die im Schulraumsetting bei der Auseinandersetzung mit bildender Kunst zum Einsatz kommenden Unterrichtsmittel vorwiegend (digitale) Reproduktionen sind. Das im Schulkontext übliche Lernen anhand medialer Surrogate zeigt sich in Bezug auf künstlerische Artefakte besonders deutlich. Deren mediale Abstraktionen legen den Unterschied von Original und Reproduktion (vgl. Locher 2008), von analog und digital, physisch und virtuell offen.

Um ästhetische Erfahrungen nicht nur an (digitalen) Reproduktionen anzuregen, sondern umfassendes leibgebundenes Wahrnehmen und ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen, ist die „Begegnung mit Originalen“ (Lehrplan Bildnerische Erziehung Volksschule 2012, 182) anzuregen. Im Zuge dessen werden umfangreiche Wahrnehmungsprozesse aktiviert, „weil sich die Kunstwerke nicht so widerstandslos konsumieren lassen wie die Produkte der Massenmedien. Sie fordern den Betrachter heraus, angemessene Strategien der Aneignung zu entwickeln“ (Czech 2008, 10).

Das Ergebnis einer Studie mit erwachsenen Museumsbesucherinnen und -besuchern ist auch in Bezug auf Kinder und Jugendliche aufschlussreich: „In der konkreten Auseinandersetzung mit den Kunstwerken offenbart sich ein interessantes Desideratum der Besucher_innen. Diese sehnen sich [...] geradezu nach einer ästhetischen Erfahrung. Für die "Entzündung" der ästhetischen Erfahrung benötigen sie jedoch nicht nur irgendein Objekt, sondern das Kunstwerk als solches“ (Reitstätter 2015, 210). Daraus ließe sich ein praktikabler Ansatz für Museumsbesuche mit Schülerinnen und Schülern generieren, die von Museumsseite mitunter als „Zwangsbesucher“ (Münch 2008, 238) und „schwierigste Gruppe für jedes Museum“ (ebd.) betrachtet werden. Der Verweis in Punkt 1 auf den Rückgang positiver Erlebnisse bei Kindern und Jugendlichen seit Beginn der Krise könnte dabei als Anknüpfungspunkt für Museumsbesuche genommen werden, bei denen ästhetisches Wahrnehmen im Vordergrund steht. Dabei geht es nicht um die durchaus kritisch gesehene Erlebnisorientierung in Museen (vgl. Eickelmann 2016), sondern um das Initiieren von Erfahrungsprozessen in der Auseinandersetzung mit künstlerischen Realien.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass entgegen der Vorstellung, künstlerische Exponate würden ohnedies stets im Zentrum von Vermittlungsgeschehen stehen, Studien zu Museumsbesuchen mit Schulklassen auch Gegenteiliges gezeigt haben: Mitunter erfolgte die Vermittlung von Fachwissen ohne Einbindung musealer Objekte, besonders in der Einführungsphase (vgl. Klingler 2020, 451ff.). Auch wurde beobachtet, dass Schülerinnen und Schülern nicht ausreichend Gelegenheit eingeräumt wurde, in Austausch mit den Objekten zu treten (vgl. Hofmann 2015, 219). Deshalb wurde empfohlen, „die Einführungsphasen bereits auf die Arbeit mit Objekten zu fokussieren und dabei in die Konfrontation mit ihnen zu gehen“ (Klingler 2020, 451).

Diese Anschauung lässt sich mit jener kurzschließen, der zufolge eine Beschränkung auf wenige Objekte, die dafür ausführlicher in Augenschein genommen werden, vorteilhaft ist: „Das Prinzip Reduktion erweist sich [...] in räumlicher wie auch inhaltlicher Hinsicht durchgehend als Erfolgsmodell, da sich damit die Besucher_innen dem Gezeigten gewachsen fühlen“ (Reitstätter 2015, 208). Der Aspekt des Sich-gewachsen-Fühlens ist gerade im Schulkontext höchst bedeutsam und verweist auf die in Punkt 2 thematisierte Handlungskompetenz, zu deren Erwerb auch die Auseinandersetzung mit Kunst beiträgt (vgl. Welsch 1990, 76.). Damit sind wichtige Aufgaben Kultureller Bildung angesprochen (vgl. Stute, Wibbing 2014), und es wäre lohnend, den Lernort Museum dahingehend stärker einzubeziehen.

In Verschränkung von Schule und Museum lassen sich Lern- und Erfahrungsräume schaffen, in denen sich die Vorteile analoger wie digitaler Präsentationsformate sowie unterschiedlicher Sozialformen nützen lassen. Ob im schul- oder museumsräumlichen Kontext: gemeinsame Kunstrezeption ist stets auch soziale Interaktion. In Bezug auf das museale Vermittlungsgeschehen wird festgehalten, dass sich diese „in vielen Fällen nicht dem Sprechen und Zuhören verdankt, sondern der Ko-Orientierung von Wahrnehmungen und der Ko-Ordination von Bewegungen (Hausendorf, Müller 2016, 37). Damit lässt sich die Leibbezogenheit beim Wahrnehmen und Wahrgenommen-Werden verdeutlichen (vgl. Laner 2013, 405).

Diese Wechselseitigkeit ist auch dann gegeben, wenn die Schüler/innen gemeinsam (digitale) Reproduktionen betrachten, was ein entscheidender Faktor für ästhetisches Erleben sein mag. Zudem aktualisiert sich in diesem Zusammenhang das eingangs gebrachte Zitat von Marie von Ebner-Eschenbach, wonach sich die Qualität wahrnehmungsbezogener Vorgänge in der subjektiven Einordnung und Bewertung ausformt. Physischen (Lern-)Räumen scheint in diesem Zusammenhang eine große Bedeutung zuzukommen. Darüber hinaus ist mit

dem Lernort Museum die Möglichkeit der unmittelbaren Anschaulichkeit von (künstlerischen) Exponaten gegeben, die als Leuchttürme kulturellen Erbes fungieren. Sie sind eine manifeste Vergewisserung, dass *etwas* die Zeiten überdauern kann, weil es für *wert* befunden wurde und wird, aufgehoben, archiviert, gepflegt, restauriert und mit viel Aufwand präsentiert zu werden (vgl. Tschmuck 2020, 79ff.). Der Umgang mit materiellen Artefakten ist eine Kulturleistung, in die Schülerinnen und Schüler verstärkt Einblick erhalten sollten. Auf diese Weise können sie ästhetische Selbst-/Verortungen erproben und existentielle Selbst-/Sicherheit gewinnen – Verortungen, die sie in der virtuellen Welt eigenständig vornehmen. Ihre Entdeckerfreude kann auch in der physischen Welt angeregt und gefördert werden.

Literatur

- Albertina (24.01.2021). *Online-Ferienspiel Miniaturstadt – Upcycling*. Abgerufen von <https://www.albertina.at/besuch/programm/ferienspiel-miniaturstadt-upcycling/> (letzter Zugriff: 24.01.2021).
- Albertina. *NEU: ALBERTINA in der Schule*. Abgerufen von <https://www.albertina.at/besuch/programm/albertina-in-der-schule/> (letzter Zugriff: 24.01.2021).
- Albertina modern. *ALBERTINA IN DER SCHULE*. Abgerufen von <https://www.albertina.at/albertina-modern/besuch/programm/albertina-in-der-schule/> (letzter Zugriff: 06.03.2021).
- Ansorge, Ulrich; Leder, Helmut (2017). *Wahrnehmung und Aufmerksamkeit*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Baar, Robert; Hofmann, Fabian; Kindermann, Katharina; Moritz, Benjamin; Schönknecht, Gudrun (2019). Unterschiedliche Lernvoraussetzungen am außerschulischen Lernort, in Skorsetz, Nina; Bonanati, Marina; Kucharz, Diemut (Hrsg.): *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*. Wiesbaden: Springer: 179-183.
- Belke, Benno; Leder, Helmut (2006). Annahmen eines Modells der ästhetischen Erfahrung aus kognitionspsychologischer Perspektive, in Sonderforschungsbereich 626 (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung: Gegenstände, Konzepte, Geschichtlichkeit*, Berlin. Abgerufen von https://www.geschkult.fu-berlin.de/e/sfb626/veroeffentlichungen/online/aesth_erfahrung/aufsaeetze/belke_leder.pdf (letzter Zugriff: 24.01.2021).
- Belvedere Wien. *Kunstpause für zuhause*. Abgerufen von <https://www.belvedere.at/kunstpause> (letzter Zugriff: 24.01.2021).
- Benjamin, Walter (2012). *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. Dritte Fassung. Berlin: Suhrkamp.
- Bering, Kunibert; Niehoff, Rolf (Hrsg.) (2009). *BildKompetenzen. Beiträge des Kunstunterrichts*. Oberhausen: Athena-Verlag.
- Bering, Kunibert; Niehoff, Rolf (2013). *Bildkompetenz. Eine kunstdidaktische Perspektive*. Oberhausen: Athena-Verlag.
- Bildungsdirektion Niederösterreich. *AHS-Lehrpläne Werken*. Abgerufen von <https://www.bildung-noe.gv.at/Schule-und-Unterricht/Werken/Lehrpl-ne0/AHS.html> (letzter Zugriff: 24.01.2021).
- Billmayer, Franz (2005). Tunnelblick und Gipfelglück, in *BDK-Mitteilungen* 4: 10-14. Abgerufen von <http://www.bilderlernen.at/wp-content/uploads/2018/01/tunnelblickgipfelglueckbdk.pdf> (letzter Zugriff: 24.01.2021).
- Billmayer, Franz (2008). *Paradigmenwechsel übersehen. Eine Polemik gegen die Kunstorientierung der Kunstpädagogik*. Kunstpädagogische Positionen 19. Hamburg: University Press.
- Billmayer, Franz (2014). Bild als Text – Bild als Werkzeug, in Lutz-Sterzenbach, Barbara; Peters, Maria; Schulz, Frank (Hrsg.): *Bild und Bildung. Praxis, Reflexion, Wissen im Kontext von Kunst und Medien*. München: kopaed: 743-748.
- Billmayer, Franz (2016). Ästhetische Erfahrung und Nachhaltigkeit im Zeitalter der Kunden/Könige, in *BDKMitteilungen* 3: 13-15. Abgerufen von http://old.bilderlernen.at/theorie/aesthet_erfahrung-nachhaltigkeit.pdf (letzter Zugriff: 24.01.2021).
- Billmayer, Franz (2018). Die Angst der Kunstpädagogik vor der Pragmatik im Kunstunterricht, in *KUNST+UNTERRICHT* 423/424: 91-92. Abgerufen von <http://www.bilderlernen.at/2018/11/01/die-angst-der-kunstpaeagogik-vor-der-pragmatik/> (letzter Zugriff: 24.01.2021).
- Blum, Gerd (2008). *Fenestra prospectiva – Das Fenster als symbolische Form bei Leon Battista Alberti und im Herzogspalast von Urbino*, in Poeschke, Joachim; Syndikus, Candida (Hrsg.): *Leon Battista Alberti. Hu-*

- manist-Architekt-Kunsttheoretiker*. Münster: Rhema-Verlag: 77-122. Abgerufen von http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/artdok/702/1/Blum_Fenestra_prospectiva_2008.pdf (letzter Zugriff: 24.01.2021).
- Boysen-Stern, Hans-Jürgen (2020). Fingerspitzengefühl für den Betrachter 2.0 – im Zeitalter einer entkörperlichten Re-Produzierbarkeit von Kunst, in Kirschenmann, Johannes (Hrsg.): *Zugänge Welt der Bilder – Sprache der Kunst*. München: kopaed: 202-214.
- Brandstätter, Ursula (2012/13). Ästhetische Erfahrung, in *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Abgerufen von <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung> (letzter Zugriff: 03.03.2021)
- Brune, Carlo (2020). *Literarästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. Bielefeld: transcript.
- BMBWF/Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). *Kompetenzenlandkarte Medienkompetenzen*. Abgerufen von https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:2cebe2a7-2732-4b86-9548-c739f2247499/medien_kl_25724.pdf (letzter Zugriff: 24.01.2021).
- Busse, Klaus-Peter (2008): Kunstpädagogische Situationen in Kontexten denken, in Busse, Klaus-Peter; Pazzini, Karl-Josef (Hrsg.): *(Un)vorhersehbares Lernen: Kunst – Kultur – Bild*. Dortmunder Schriften zur Kunst, Studien zur Kunstdidaktik Bd. 6, Norderstedt: Books on Demand: 27-42.
- Busse, Klaus-Peter (2014). Probeweise: Über die Vermittlung von Kunstgeschichte und künstlerischem Arbeiten, in Lutz-Sterzenbach, Barbara; Peters, Maria; Schulz, Frank (Hrsg.): *Bild und Bildung. Praxis, Reflexion, Wissen im Kontext von Kunst und Medien*. München: kopaed: 717-730.
- Czech, Alfred (2008). Ins Museum. Arbeiten im Museum, Arbeiten mit dem Museum, in *KUNST+UNTERRICHT* 323/324: 4-10.
- Damasio, Antonio (2017). *Im Anfang war das Gefühl. Der biologische Ursprung menschlicher Kultur*. München: Siedler Verlag.
- Donau-Universität Krems (02.03.2021). *16 Prozent der SchülerInnen haben suizidale Gedanken*. Abgerufen von <https://www.donau-uni.ac.at/de/aktuelles/news/2021/16-prozent-der-schuelerinnen-haben-suizidale-gedanken.html> (letzter Zugriff: 04.03.2021).
- Deutscher Bildungsserver. *Lehrpläne*. Abgerufen von https://www.bildungsserver.de/Lehrplaene-400-de.html#Rheinland_Pfalz_ (letzter Zugriff: 24.01.2021).
- Ebner-Eschenbach, Marie von (1893). *Aphorismen, Parabeln, Märchen und Gedichte* (= Gesammelte Schriften, 1. Band). Berlin: Paetel: 46. Abgerufen von <https://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno-buch?apm=0&aid=181&bd=0000001&teil=0303&seite=00000046&zoom=2> (letzter Zugriff: 24.01.2021).
- Eickelmann, Jennifer (2016). Wenn Kunst zum Ereignis wird. Eine Kritik der ästhetischen Praxis erlebnisorientierter Museen, in Kauppert, Michale; Eberl, Heidrun (Hrsg.): *Ästhetische Praxis*. Wiesbaden: Springer: 355-376.
- Erhorn, Jan; Schwier, Jürgen (2016). Außerschulische Lernorte. Eine Einleitung, in dies (Hrsg.): *Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung*. Bielefeld: transcript: 7-13.
- Frey, Buno S. (2019). *Ökonomik der Kunst und Kultur. Kompakt – verständlich – anwendungsorientiert*. Wiesbaden: Springer.
- Fuchs, Max (2015): Ästhetische Erfahrungen – Hinweise für den Umgang mit einem komplexen Begriff, in *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Abgerufen von <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrungen-hinweise-den-umgang-einem-komplexen-begriff> (letzter Zugriff: 30.10.2020).
- Götz, Magdalena (2018). Abstract. Vortrag: Post-Digital – Post-Partizipativ? Diskurse und Praktiken der (Post-)Partizipation in der aktuellen Medienkunst. *Nachwuchsforschartagung Kunst & Kulturtheorie: Postdigitale Kunst und Medienkultur*. Universität Köln. 07.06.2018. Abgerufen von <http://piaer.net/gastvortrag-von-magdalena-goetz-am-07-06-2018-post-digital-post-partizipativ-diskurse-und-praktiken-der-post-partizipation-in-der-aktuellen-medienkunst/> (letzter Zugriff: 30.10.2020).
- Gramlich, Johannes (2016). Kunst und Materie. Dinghistorische Perspektiven auf den internationalen Kunstmarkt im 20. Jahrhundert, in *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 13(3): 404-425. DOI: <https://doi.org/10.14765/zzf.dok-1382>
- Greiner, Ulrike; Kaiser, Irmtraud; Kühberger, Christoph; Maresch, Günter; Oesterhelt, Verena; Weig, Hubert (2019). *Reflexive Grundbildung bis zum Ende der Schulpflicht. Konzepte und Prozeduren im Fach*. Münster, New York: Waxmann.
- Hallmann, Kerstin (2017). Zwischen Performanz und Resonanz. Potentiale einer Kunstvermittlung als Praxis des Erscheinens, in Maset, Pierangelo; Hallmann, Kerstin (Hrsg.): *Formate der Kunstvermittlung. Kompetenz – Performanz – Resonanz*. Bielefeld: transcript: 79-89.

- Hartogh, Johannes (2020). Ästhetische Erfahrung im Kontext digitaler Medialität: Relevanz, Bedingungen und mögliche Forschungszugänge, in Pürgstaller, Esther; Konietzko, Sebastian; Neuber, Nils (Hrsg.): *Kulturelle Bildungsforschung. Methoden, Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer: 183-191. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-30602-1_13
- Hausendorf Heiko; Müller, Marcus (2016). Formen und Funktionen der Sprache in der Kunstkommunikation, in Hausendorf Heiko; Müller, Marcus (Hrsg.). *Handbuch Sprache in der Kunstkommunikation*. Berlin/Boston: de Gruyter: 3-48.
- Heisig, Julia; Scharf, Ivana; Schönfeld, Heide (2020). *Kunstlabore: Für mehr Kunst in Schulen! Ein Ratgeber zur Qualität künstlerischer Arbeit in Schulen*. Bielefeld: transcript. Abgerufen von <https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-4985-7/kunstlabore-fuer-mehr-kunst-in-schulen/> (letzter Zugriff am 26.01.2021)
- Herlitz, Lea; Zahn, Manuel. Bildungstheoretische Potentiale postdigitaler Ästhetiken – Eine methodologische Annäherung, in *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Abgerufen von <https://www.kubi-online.de/artikel/bildungstheoretische-potentiale-postdigitaler-aesthetiken-methodologische-annaeherung> (letzter Zugriff: 30.10.2020).
- Hilpold, Stephan (23.03.2020). Albertina-Direktor Schröder: "Die Krise ist keine Chance". Interview mit Klaus Albrecht Schröder, in *DerStandard*. Abgerufen von www.derstandard.at/story/2000116035131/klaus-albrecht-schroeder-die-krise-ist-keine-chance (letzter Zugriff: 26.01.2021).
- Hofmann, Fabian (2013). Kreativität und Ästhetische Erfahrung, in Hofmann, Fabian; Rauber, Irmi; Schöwel, Katja: *Führungen. Workshops. Bildgespräche. Ein Hand- und Lesebuch für Bildung und Vermittlung im Kunstmuseum*. München: kopaed: 46-47.
- Hofmann, Fabian (2015). *Pädagogische Kunstkommunikation zwischen Kunst-Aneignung und Kunstvermittlung. Fallspezifische empirische Untersuchungen zu zwei Schulklassen und einer Kita-Gruppe in Kunstaustellungen*. München: kopaed.
- Hug, Theo (2010). Visuelle Kompetenz, Medienkompetenz und „New Literacies“ – Konzeptionelle Überlegungen in einer pluralen Diskurslandschaft, in Hug, Theo; Kriwak, Andreas (Hrsg.): *Visuelle Kompetenz. Beiträge des interkulturellen Forums Innsbruck Media Studies*. Innsbruck: Innsbruck Univ. Press. 54-74. Abgerufen von <https://diglib.uibk.ac.at/ulbtirola/download/pdf/278924?originalFilename=true> (letzter Zugriff: 24.01.2021).
- ICOM Österreich (20.11.2020). *Das Museum als Lernort - Schule im Museum. Eine Konzeption von ICOM Österreich*. Abgerufen von <http://icom-oesterreich.at/news/das-museum-als-lernort-schule-im-museum> (letzter Zugriff: 24.01.2021).
- ICOM Österreich. *Padlet #closedbutactive*. Abgerufen von <https://padlet.com/icomoesterreich/closedbutactive> (letzter Zugriff: 24.01.2021).
- Jörissen, Benjamin; Kröner, Stephan; Unterberg, Lisa (Hrsg.) (2019). *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*. München: kopaed.
- Jörissen, Benjamin; Unterberg, Lisa (2019). DiKuBi-Meta [TP1]: Digitalität und Kulturelle Bildung. Ein Angebot zur Orientierung, in Jörissen, Benjamin; Kröner, Stephan; Unterberg, Lisa (Hrsg.). *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*. München: kopaed: 11-24.
- KHM-Museumsverband. Details zu „Selbstbildnis im Konvexspiegel“ von Parmigianino. Abgerufen von <https://www.khm.at/objektdb/detail/1407/> (letzter Zugriff am 26.01.2021).
- Klein, Kristin (2019): Ästhetische Dimensionen digital vernetzter Kunst: Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität, in *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Abgerufen von <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-dimensionen-digital-vernetzter-kunst-forschungsperspektiven-anschluss-den-0> (letzter Zugriff: 30.10.2020).
- Klemm, Matthias; Staples, Ronald; Wolter, Marthe Judith (2018). Einleitung, in Klemm, Matthias; Staples, Ronald (Hrsg.): *Leib und Netz. Sozialität zwischen Verkörperung und Virtualisierung*. Wiesbaden: S. V-XIV.
- Klepacki, Leopold; Zifas, Jörg (2012/13). Die Geschichte der Ästhetischen Bildung, in *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Abgerufen von <https://www.kubi-online.de/artikel/geschichte-aesthetischen-bildung> (letzter Zugriff: 26.01.2021).
- Klingler, Felicitas Iris (2020). *Lernort Museum – Eine empirische Untersuchung der Gestaltung museumspädagogischer Angebote für Schulklassen*. Dissertation zur Erlangung des philosophischen Doktorgrades an der Philosophischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen. Abgerufen von <http://hdl.handle.net/21.11130/00-1735-0000-0005-1306-F> (letzter Zugriff: 26.01.2021).
- Knaller, Susanne (2016). Original, Kopie, Fälschung. Authentizität als Paradoxie der Moderne, in Sabrov, Martin; Saupe, Achim (Hrsg.): *Historische Authentizität*. Göttingen: 44-61.

- Kolb, Gila (15.07.2020). Notizen zur Corpoliteracy: Körper in (digitalen) Bildungskontexten, in *KIWit ARCHIV*. Abgerufen von https://www.kiwit.org/kultur-oeffnet-welten/positionen/position_15360.html (letzter Zugriff: 03.03.2021).
- Kolb, Peter (2005). Arbeit mit Schülern in archäologischen Museen, in Kunz-Ott, Hannelore (Hrsg.): *Museum und Schule. Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft*. München, Berlin: Deutscher Kunstverlag: 81-87.
- Krautz, Jochem; Sowa, Hubert (2015). Lernen, Üben, Können und Wissen im Kunstunterricht, in Glas, Alexander; Heinen, Ulrich; Kautz, Jochen; Miller, Monika; Sowa, Hubert; Uhlig, Bettina (Hrsg.): *Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik*. München: kopaed: 459-471.
- Krautz, Jochen (2020). *Kunstpädagogik. Eine systematische Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink/UTB.
- Krotz, Friedrich; Despotović, Cathrin; Kruse, Merle-Marie (Hrsg.) (2017). *Mediatisierung als Metaprozess Transformationen, Formen der Entwicklung und die Generierung von Neuem*. Wiesbaden: Springer.
- Kunz-Ott, Hannelore (2007). Schule und Museum – Zum Bildungsauftrag der Museen, in Wagner, Ernst; Dreykorn, Monika (Hrsg.): *Museum – Schule- Bildung. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden*. München: kopaed. 19-20.
- Laner, Iris (2013). Mit Husserl, Merleau-Ponty und Foucault im Panorama. Phänomenologische und diskursanalytische Überlegungen zur subjektkonstitutiven Dimension leiblichen Sehens, in Ganz, David; Neuner, Stefan (Hrsg.): *Mobile Eyes. Peripatetisches Sehen in den Bildkulturen der Vormoderne*. München: Wilhelm Fink 390-420.
- Leder, Helmut; Belke, Benno; Oeberst, Andries; Augustin Dorothee (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments, in *British Journal of Psychology* 95, 489-508
- Leder, Helmut; Nadal, Marcos (2014). Ten years of a model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments: The aesthetic episode – Developments and challenges in empirical aesthetics, in *British Journal of Psychology* 105: 443-464. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjop.12084>
- Leder, Helmut; Gerger, Gernot; Brieber, David (2015). Aesthetic appreciation: Convergence from experimental aesthetics and physiology, in Huston, Joseph P.; Nadal, Marcos; Mora, Francisco; Agnati, Luigi F.; Cela Conde, Camilo José (Hrsg.): *Art, Aesthetics, and the Brain*. Oxford: 57-85. DOI: doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199670000.003.0004
- Lehrplan der AHS (2018). BGBl. Nr. 88/1985. Abgerufen von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl%c3%a4ne%20%e2%80%93%20allgemeinbildende%20h%3%b6here%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2001.09.2018.pdf?FassungVom=2018-09-01> (letzter Zugriff: 24.01.2021).
- Lehrplan der Mittelschule (2012). BGBl. II Nr. 185/2012 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 379/2020. Abgerufen von https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ms.html (letzter Zugriff: 24.01.2021).
- Lehrplan der Volksschule (2012). BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. Abgerufen von https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:b89e56f6-7e9d-466d-9747-fa739d2d15e8/lp_vs_gesamt_14055.pdf (letzter Zugriff: 24.01.2021)
- Lehrplan Kunst Sekundarstufe (O. J.). Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. Abgerufen von <https://lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=30> (letzter Zugriff: 27.01.2021).
- Lehrplan Technisches und textiles Werken in der Mittelschule und AHS-Unterstufe (2018). BGBl. II Nr. 337/2017. Abgerufen von <https://www.bildung-noe.gv.at/dam/jcr:5bcafd13-2e28-4f00-925a-ea2ba3480e79/LP%20AHS%20Technisches%20und%20textiles%20Werken%20in%20der%20Unterstufe%20ab%201%20September%202021.pdf> (letzter Zugriff: 24.01.2021).
- Lindner, Antje (2013). Wer über Kunst redet. Von Kunstpädagogen, Kunsthistorikern und Künstler, in Hofmann, Fabian; Rauber, Irmi; Schöwel, Katja (Hrsg.): *Führungen. Workshops. Bildgespräche. Ein Hand- und Le-sebuch für Bildung und Vermittlung im Kunstmuseum*. München: 74-77.
- Locher, Hubert (2008). Reproduktionen: Erfindung und Entmachtung des Originals im Medienzeitalter, in Bruhn, Matthias; Hemken Kai-Uwe (Hrsg.): *Modernisierung des Sehens. Sehweisen zwischen Künsten und Medien*, Bielefeld: transcript: 39-54. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839409121-003>
- Locher, Paul; Smith, Lisa; Smith Jeffrey (1999). Original Paintings versus Slide and Computer Reproductions: A Comparison of Viewer Responses, in *Empirical Studies of the Arts* 17 (2): 121-129. DOI: <https://doi.org/10.2190/R1WN-TAF2-376D-EFUH>

- Löw, Martina; Gabriele Sturm (2010). Raumsoziologie. Eine disziplinäre Positionierung zum Sozialraum, in Kessel, Fabian; Reutlinger, Christian (Hrsg.): *Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich*. Wiesbaden: Springer: 2-21.
- Männig, Maria (2018). Kunstgeschichte der digitalen Bilder, in Martin; Krämer, Sybille (Hrsg.): *Wie Digitalität die Geisteswissenschaften verändert: Neue Forschungsgegenstände und Methoden* (= Sonderband der Zeitschrift für digitale Geisteswissenschaften, 3). DOI: 10.17175/sb003_014
- Marci-Boehnecke, Gudrun (2018). Von der integrierten zur inklusiven Medienbildung, in Hug, Theo (Hrsg.): *Medienpädagogik. Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter*. Innsbruck: innsbruck university press: 49-64. Abgerufen von https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783903187306.pdf (letzter Zugriff: 05.01.2021).
- Marr, Stefanie (2014). *Kunstpädagogik in der Praxis. Wie ist wirksame Kunstvermittlung möglich? Eine Einleitung zum Gespräch*. Bielefeld.
- Matthes, Michael (2005). Einbeziehung des Museums in den Schulunterricht, in Kunz-Ott, Hannelore. (Hrsg.): *Museum und Schule*. München, Berlin: 49-54.
- Merleau-Ponty, Marice (1976). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Aus d. Französ. übers. u. eingef. durch eine Vorrede v. Rudolf Boehm. Berlin: de Gruyter.
- Mersch, Dieter (2001). Aisthetik und Responsivität. Zum Verhältnis von medialer und amedialer Wahrnehmung, in Fischer-Lichte, Erika; Horn Christian; Warstat, Matthias; Umathum, Sandra (Hrsg.): *Wahrnehmung und Medialität*. Tübingen, Basel: Francke: 273-300.
- Meulen, Nicolaj van der (2010). Bildkompetenz an der Kreuzung von Visueller Kommunikation und Bildtheorie. Unerledigte Anfragen an den Kunstunterricht, in *Zeitschrift für Pädagogik* 56(6): 819-834 Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7171/pdf/ZfPaed_6_2010_Meulen_Bildkompetenz_an_der_Kreuzung.pdf (letzter Zugriff: 27.01.2021).
- Meyer, Torsten (2015). What's Next, Arts Education? Fünf Thesen zur nächsten Kulturellen Bildung, in *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Abgerufen von <https://www.kubi-online.de/artikel/whats-next-arts-education-fuenf-thesen-zur-naechsten-kulturellen-bildung> (letzter Zugriff: 27.01.2021).
- Meyer, Torsten; Gila Kolb; Konstanze Schütze (2015). What's Next in Art Education?, in Mateus-Berr, Ruth; Götsch, Michaela (Hrsg.): *Perspectives on Art Education Conversations Across Cultures*. Edition Angewandte. Berlin, Boston: de Gruyter 86–94. DOI: <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/9783110444100>
- Meyer, Torsten Manuel Zahn, Lea Herlitz, Kristin Klein (2019). PIAER: Post-Internet Arts Education Research Kunstpädagogik und ästhetische Bildung nach der postdigitalen Entgrenzung der Künste, in Jörissen, Benjamin; Kröner, Stephan; Unterberg, Lisa (Hrsg.). *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*. München: kopaed: 161-172.
- Münch, Roger (2008). Museum à la carte oder: Besucher neue denken!, in John, Harmut; Dauschek, Anja (Hrsg.): *Museum neu denken. Perspektiven der Kulturvermittlung und Zielgruppenarbeit*. Bielefeld: transcript: 232-246.
- Museum der Moderne Salzburg. *We are MuseumStars!* Abgerufen von <https://www.museumdermoderne.at/de/lernen-forschen/kunstvermittlung-goes-digital/museum-stars-app/> (letzter Zugriff: 27.01.2021).
- Niesyto, Horst (2006). Kritische Anmerkungen zu Theorien der Mediennutzung und –sozialisation, in Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München*. Frankfurt am Main: Campus Verl.: 3335-3346. Abgerufen von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-142926> (letzter Zugriff: 27.01.2021)
- ORF.at (27.01.2021). *Immer mehr Kinder leiden unter Lockdowns*. Gespräch mit Paul Plener, Leiter der Kinder- und Jugendpsychiatrie am AKH Wien. Abgerufen von <https://oe1.orf.at/player/20210127/625457/1611731169000> (letzter Zugriff: 27.01.2021).
- Pädagogik-Paket (2018). *Zentrale Reformen und Projekte*. <https://www.bmbwf.gv.at/The-men/schule/zrp/pp.html> (letzter Zugriff: 24.01.2021).
- Parmentier, Michael (2001). Der Bildungswert der Dinge oder: Die Chancen des Museums, in *ZfE* 4(1): 38-50. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-001-0004-4>
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2009). Zur Relevanz von sozialer Ungleichheit im Kontext der Mediensozialisationsforschung, in *Medienpädagogik* 17: 1-21. DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/17/2009.05.19.X>
- Peez, Georg (2008). Zur Bedeutung ästhetischer Erfahrung für Produktion und Rezeption in gegenwärtigen Konzepten der Kunstpädagogik, in Greuel, Thomas; Heß, Frauke (Hrsg.): *Musik erfinden. Beiträge zur Un-*

- terrichtsforschung*. Aachen: Shaker Verlag: 7-26. Abgerufen von <https://georgpeez.de/wp-content/uploads/2019/07/Zur-Bedeutung-%C3%A4sthetischer-Erfahrung-f%C3%BCr-Produktion-und-Rezeption-in-gegenw%C3%A4rtigen.htm> (letzter Zugriff: 18.01.2021).
- Peez, Georg (2018). *Einführung in die Kunstpädagogik*. 5. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.
- Pelowski, Matthew; Forster, Michael; Tinio, Pablo P. L.; Scholl, Maria; Leder, Helmut (2017). Beyond the Lab: An Examination of Key Factors Influencing Interaction With 'Real' and Museum-Based Art, in *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 11 (3): 245-264. Abgerufen von DOI: <https://doi.org/10.1037/aca0000141> (letzter Zugriff: 18.01.2021).
- Peskoller, Helga (2013). Erfahrung/en, in Bilstein, Johannes; Peskoller, Helga (Hrsg.): *Erfahrung – Erfahrungen*. Wiesbaden: Springer: 51-78.
- Pfisterer, Ulrich (2011). *Metzler Lexikon Kunstwissenschaft : Ideen, Methoden, Begriffe*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- Reichwein, Marc (05.11.2014). Vom Abdruck des Echten, in *Die Welt*. Abgerufen von https://www.welt.de/print/die_welt/kultur/article133999751/Vom-Abdruck-des-Echten.html (letzter Zugriff: 29.11.2020).
- Reitstätter, Luise (2015). *Die Ausstellung verhandeln. Von Interaktionen im musealen Raum*. Bielefeld: transcript.
- Riecke-Baulecke, Thomas (2020). Fünf Thesen zur digitalen Bildung, in Friedrichsen Mike; Wersig, Wulf (Hrsg.). 2020. *Digitale Kompetenz. Herausforderungen für Wissenschaft, Wirtschaft, Gesellschaft und Politik*. Wiesbaden: Springer: 103-109.
- Ruf, Benedikt (2014). Wissen als Voraussetzung ästhetischer Erfahrung? Eine Skizze anhand von Beispielen aus der Kunst, in Jahraus, Oliver; Liebau, Eckart; Pöppel, Ernst; Wagner, Ernst (Hrsg.): *Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz*. Münster: Waxmann. 106-120.
- Sabisch, Andrea (2007). *Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung*. Bielefeld: transcript.
- Saupe, Achim (2015). Authentizität, in *Docupedia-Zeitgeschichte*. DOI: <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.705.v3>
- Schaper Florian (2012). *Bildkompetenz. Kunstvermittlung im Spannungsfeld analoger und digitaler Bilder*. Bielefeld: transcript.
- Schrammel, Natalie; Tengler, Karin; Brandhofer, Gerhard (2020). Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des Distance Learnings an österreichischen Schulen. Ergebnisse von berufserfahrenen Lehrkräften im Vergleich zu Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern, in *R&E-SOURCE: Open Online Journal for Research and Education* 14. Abgerufen von <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/re-source/article/view/893> (letzter Zugriff: 26.01.2021).
- Schulze, Gerhard (1992). *Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt a.M., New York: Campus Verlag.
- Schütz, Helmut G (2002). *Kunst und Analyse der Betrachtung. Entwicklung und Gegenwart der Kunstrezeption zwischen Original und Medien*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Schuhmacher-Chilla, Doris (2012/13). Körper – Leiblichkeit, in *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Abgerufen von <https://www.kubi-online.de/artikel/koerper-leiblichkeit> (letzter Zugriff am 24.01.2021).
- Schwan, Stephan (2009). Lernen und Wissenserwerb in Museen, in Kunz-Ott, Hannelore; Kudorfer, Susanne; Weber, Traudel (Hrsg.): *Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse – Vermittlungsformen – Praxisbeispiele*. Bielefeld: transcript, 33-43.
- Schwarte, Ludger (2008). Die Wahrheitsfähigkeit des Bildes. *Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft* 53(1): 107-123.
- Schweibenz, Werner (2012). Das Museumsobjekt im Zeitalter seiner digitalen Repräsentierbarkeit, in Murlasits, Elke; Reisinger, Gunther (Hrsg.): *museum multimedial. Audiovisuelle Traditionen in aktuellen Kontexten*. Berlin (u. a.): LIT Verlag, 47-70. Abgerufen von www.researchgate.net/publication/329944483 (letzter Zugriff am 24.01.2021).
- Schweibenz, Werner (2018). The work of Art in the Age of Digital Reproduction, in *Museum International*, 70(1-2): 8-21, DOI: <https://doi.org/10.1111/muse.12189>
- Siegmund, Judith (2019). *Zweck und Zweckfreiheit Zum Funktionswandel der Künste im 21. Jahrhundert*. Stuttgart. Metzler
- Sowa, Hubert (2015). Bildungsgang und Lebensverständnis, in Glas, Alexander; Heinen, Ulrich; Kautz, Jochen; Miller, Monika; Sowa, Hubert; Uhlig, Bettina (Hrsg.): *Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik*. München: kopaed: 117-139.

- Stiftung Genshagen (Hrsg.) (2020). *Virtuell, vernetzt, analog. Fachtag über Künste, Kulturelle und politische Bildung im digitalen Wandel*. Abgerufen von http://www.stiftung-genshagen.de/uploads/media/Virtuell_ernetzt_analog_Beitraege_und_Ausblicke.pdf (letzter Zugriff: 08.01.2021).
- Strobach, Tilo; Wendt, Mike (Hrsg.) (2010). *Allgemeine Psychologie. Ein Überblick für Psychologiestudierende und -interessierte* Wiesbaden: Springer.
- Stute, Dirk; Wibbing, Gisela (2014). Kulturelle Bildung als Baustein der Unterrichtsentwicklung, in *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Abgerufen von <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-baustein-unterrichtsentwicklung> (letzter Zugriff: 08.01.2021).
- Süß, Daniel; Lampert, Claudia; Trültzsch-Wijnen, Christine (2018). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Springer. Wiesbaden. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19824-4>
- Thiemeyer, Thomas (2018). *Das Depot als Versprechen. Warum unsere Museen die Lagerräume ihrer Dinge wiederentdecken*. Köln Weimar Wien: Böhlau.
- Tschmuck, Peter (2020). *Einführung in die Kulturbetriebslehre*. Wiesbaden: Springer.
- Ullrich, Wolfgang (2009). *Raffinierte Kunst. Übung vor Reproduktionen*. Berlin: Wagenbach.
- Ullrich, Wolfgang (2016). *Siegerkunst. Neuer Adel, teure Lust*. Berlin: Wagenbach.
- Ullrich, Wolfgang (2018). Beyes, Timon / Metelmann, Jörg (Hrsg.): *Der Kreativitätskomplex. Ein Vademecum der Gegenwartsgesellschaft*. Bielefeld: transcript: 185-190.
- Wagner, Ernst (Hrsg.) (2010). Bildkompetenz – Aufgaben stellen, in. *KUNST+UNTERRICHT* 341.
- Wagner, Ernst (2018). Bildkompetenz – Visual Literacy. Kunstpädagogische Theorie- und Lehrplanentwicklungen im deutschen und europäischen Diskurs, in *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Abgerufen von <https://www.kubi-online.de/artikel/bildkompetenz-visual-literacy-kunstpadaagogische-theorie-lehrplanentwicklungen-deutschen> (letzter Zugriff am 30.10.2020).
- Wagner, Ernst (2020). Zum spannungsreichen Verhältnis von BNE und Kultureller Bildung. Oder: Wie Bildnarrative unsere Einstellungen formen, in *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Abgerufen von <https://www.kubi-online.de/artikel/zum-spannungsreichen-verhaeltnis-bne-kultureller-bildung-oder-bildnarrative-unserer> (letzter Zugriff am 08.01.2021).
- Welsch, Wolfgang (1990). *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Reclam.
- Weltmuseum. *MuseumStars App. Die Challenge für Zuhause*. Abgerufen von <https://www.weltmuseum-wien.at/programm/#museumstars-app> (letzter Zugriff: 29.01.2021).
- Westphal, Kristin (2014): Phänomenologie als Forschungsstil und seine Bedeutung für die kulturelle und ästhetische Bildung, in *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Abgerufen von <https://www.kubi-online.de/artikel/phaenomenologie-forschungsstil-seine-bedeutung-kulturelle-aesthetische-bildung> (letzter Zugriff: 30.10.2020).
- Winderlich, Kirsten (2020): Der Raum als Lehr-Kraft: Zum ästhetischen Bildungspotenzial von Räumen, in *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Abgerufen von <https://www.kubi-online.de/artikel/raum-lehr-kraft-zum-aesthetischen-bildungspotenzial-raeumen> (letzter Zugriff: 30.10.2020).
- Wößmann, Ludger; Freundl, Vera; Grewenig, Elisabeth; Lergetporer, Philipp; Werner, Katharina; Zierow, Larissa (2020). Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen?, in *ifo Schnelldienst* 73(9), 25-39. Abgerufen von <https://www.ifo.de/publikationen/2020/aufsatz-zeitschrift/bildung-der-coronakrise-wie-haben-die-schulkinder-die-zeit> (letzter Zugriff: 17.01.2021).
- Zacharias, Wolfgang (2014), Kulturelle Bildung theoretisch vermessen: Sinnenreich & kunstvoll?, in *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Abgerufen von <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-theoretisch-vermessen-sinnenreich-kunstvoll> (letzter Zugriff: 30.10.2020).
- Zirfas, Jörg (2015). Arena als methodischer Begriff. Mit einem Blick auf Ästhetische Bildung, in Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Arenen der Ästhetischen Bildung Zeiten und Räume kultureller Kämpfe*. Bielefeld: transcript: 9-27.
- Zirfas, Jörg (2018). Ästhetische Erfahrung, in Gödde, Günter; Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Kritische Lebenskunst. Analysen – Orientierungen – Strategien*. Stuttgart: J. B. Metzler: 134-142.

Abbildungen

Abb. 1: Eigene Darstellung

Abb. 2: KHM-Museumsverband (31.01.2021). *Homepage des Kunsthistorischen Museum Wien während des zweiten Lockdowns*. Abgerufen von <https://www.khm.at/> (letzter Zugriff: 29.01.2021).

Abb. 3: Eigene Darstellung

Abb. 4: Eigene Darstellung