

Kunst kindgerecht erklärt – eine Fallstudie zu museumspädagogischen Erklärvideos

Gabriella Carobbio (Bergamo) und Alessandra Lombardi (Brescia)

Abstract

As young visitors represent “the museum audience of the future”, museums should be particularly committed to engaging children in museum experiences pursuing a child-oriented approach to art communication and education. The analysis of museum communication from a linguistic perspective seems thus a promising way of exploring the target-group-specificity of museum educational resources explicitly designed for addressing young audiences.

Explanatory videos featured on museum websites which present the museum itself or masterpieces of its collections are examples of digital tools employed by museums to introduce children to art and encouraging them to become devoted visitors.

The paper presents the findings of a case study of a sample of German and Italian museum explanatory videos for primary school children, aiming at analyzing the linguistic and multi-modal strategies used by museums in order to transfer knowledge about art, artists and exhibitions in a child-centered explanatory style. Of particular interest in this context is the question of whether and to what extent these videos encourage a participatory, play-based access to art or enable an experience-oriented approach to art-related contents, as advocated by current trends in museum communication and education.

1 Einleitung¹

Die Museumskommunikation – und dabei vor allem die Vermittlung von Kunstinhalten – steht seit den letzten Jahrzehnten vor erheblichen Veränderungen, die durch die Covid-Pandemie beschleunigt wurden. Neben der sich mittlerweile etablierten Tendenz, den Museumsbesuch immer stärker besucher- und handlungsorientierend zu gestalten, zeichnen sich heute neue, durch die Digitalisierung geprägte Entwicklungen ab, die u. a. zur Formulierung innovativer Vermittlungsangebote im Museumsbereich führen. In einer sprachwissenschaftlichen Perspektive stellt sich die Frage, wie solche neuen Entwicklungen an der Schnittstelle zwischen Partizipation, Digitalisierung und Zielgruppenadressierung sprachlich umgesetzt werden.

Exemplarisch werden im vorliegenden Beitrag Erklärvideos für Kinder ausgewählt, um formale und funktionale Eigenschaften einer digitalen, museumspädagogischen Kommunikation auszu-

¹ Die Analyse der Daten sowie die Ausarbeitung des Artikels erfolgten durch beide Autorinnen in steter Zusammenarbeit. Im Einzelnen wurden Kapitel 1, 3, 4.4 und 5 von Gabriella Carobbio, Kapitel 2, 4.1, 4.2. und 4.3 von Alessandra Lombardi verfasst.

loten. Im Mittelpunkt der als Fallstudie angelegten Analyse stehen vier Erklärvideos (zwei in deutscher, zwei in italienischer Sprache), die von unterschiedlichen Museumseinrichtungen in Italien und in Deutschland angefertigt wurden, um ein Publikum von Kindern zu erreichen. Untersucht werden erklärende Komponenten der multimodalen Wissensvermittlung auf Makro- und Mikroebene mit dem Ziel, sprachliche Strategien aktueller, an Kinder gerichteter Museumskommunikation ans Licht zu bringen.

Der Beitrag ist wie folgt gegliedert: In Kapitel 2 wird eine Übersicht über die sich im Rahmen der Museumsvermittlung abspielenden Prozesse gegeben, bei denen Interaktion und Partizipation – auch mit Kindern als Akteuren – in den Vordergrund rücken. Kapitel 3 widmet sich der Beschreibung des Formats „Erklärvideo“ als Instrument für die Popularisierung fachlicher Inhalte für ein Publikum von Nicht-Experten. Auf die vorliegende Fallstudie wird in Kapitel 4 eingegangen. Nach der Vorstellung der Datengrundlage (4.1) wird auf Gliederungsstruktur und Themenentfaltung (4.2), umgesetztes sprachliches Handeln in Zusammenhang mit multimodaler Wissensvermittlung (4.3) sowie exemplarisch ausgewählte pragmatische, syntaktische und prosodische Merkmale (4.4) eingegangen. Im Fazit (5) werden die besprochenen Aspekte kindgerechter Museumskommunikation rekapituliert sowie Forschungsdesiderata formuliert.

2 Museumsvermittlung *kindgerecht* und *digital*

Aktuelle Entwicklungen in Richtung einer zunehmend handlungsorientierten Museumsvermittlung werden im Folgenden als wesentliche Rahmenbedingungen für eine stärkere Orientierung an den Bedürfnissen von Kindern als Museumsbesucher kurz umrissen.

2.1 Museen als handlungsorientierte Erfahrungsorte

Im Zuge der sog. „performativen/interaktiven Wende“ (Preuß/Hofmann 2017: 14f.) – und infolge der fortschreitenden Digitalisierung – lässt sich Anfang des 21. Jahrhunderts eine Verschiebung des Museums von „object focused“ zu „user focused“ beobachten (cf. Anderson 2000). Die seither stetig wachsende Besucherorientierung vieler Kulturinstitutionen geht Hand in Hand mit einer handlungsorientierten Auffassung von Museen als Kommunikations- und Erlebnisorte, die nicht Lernprozesse, sondern Erfahrungen und Interaktionen in den Mittelpunkt ihrer Handlungspraxis stellen (cf. Preuß/Hofmann 2017: 25). Auf diesem gewandelten Selbstverständnis aufbauend, legt das Museum gegenwärtig sein traditionelles Gewand ab und versteht sich weitgehend als „Ort mit Wirkung“: „Bedeutend ist nicht, was ein Museum ist, sondern was ein Museum macht“ (ibd.). So liegt der Fokus der Vermittlungsarbeit weniger auf Kunstwerk und Lernen als auf Erscheinen und Erfahrung (cf. ibd.). Ziel und Weg einer handlungsorientierten Museumsvermittlung ist somit das Ermöglichen von bedeutsamen Bildungserfahrungen (cf. Preuß/Hofmann 2019: 9), die auf Aktivierung und Teilhabe ausgerichtet sind und eine „tätige Auseinandersetzung des Publikums mit den Inhalten fördern“ (Nettke 2016). Grundpfeiler eines derart „interaktivierenden“ Museums (Preuß/Hofmann 2017: 113f.) sind Kommunikation, Interaktion und Partizipation (cf. Gebauer 2021: 40). Das Gebot der Stunde heißt „Involvieren“ (cf. Black 2005), denn „the more intense the engagement [...] the more gratifying the experience“ (Johanson/Glow 2012: 39). Da Kultur- und Altersunterschiede „eine Rolle beim Machen, beim Rezipieren, beim Weitergeben und Vermitteln von Erfahrungen spielen“ (Preuß/Hofmann 2019: 3), sind Museen heute besonders gefordert, ihr Zielpublikum

möglichst differenziert zu betrachten (cf. Vogelsang/Kummler/Minder 2016: 59; Hausmann/Frenzel 2014 6; Preuß/Hofmann 2017: 158). Daher empfiehlt es sich, bei der Planung und Gestaltung der Kommunikationsprozesse – sowie bei der Wahl der Vermittlungsmethoden und -medien – einen multiperspektivischen Blick einzunehmen bzw. mehrere Ebenen des Zugangs zu gewähren (cf. Nettke 2016). Nur das Wissen über die Zielgruppen (cf. Hausmann/Frenzel 2014: 1) und das Berücksichtigen der Besucher-Perspektiven „macht gelingende Kommunikation wahrscheinlich, kann Lernprozesse anstoßen und ermöglicht damit Bildung“ (Nettke 2016). Auch das Prinzip der Gegenwartsbezogenheit – im Sinne eines Vermittlungsansatzes, der neben kunstgeschichtlichen Inhalten die Bezüge zur Aktualität und zur Lebenswelt der Besucher:innen thematisiert (cf. Nettke 2016; Franken-Wendelstorf et al. 2019: 20) – kann als Ausdruck einer besucherorientierten Museumsvermittlung gesehen werden.

Betrachtet man die „Vermittlung von Kultur“ als vordringliche Museumsaufgabe, so zeugen die hier kurz umrissenen Museumstrends von einer erweiterten Perspektive von Kulturvermittlung² als aktive Kommunikation mit dem Publikum; eine Aufgabe, die neben dem Kuratieren alle weiteren musealen Bereiche betrifft (etwa Öffentlichkeitsarbeit, Marketing, Ausstellungsentwicklung und Besucherservice), welche – auf unterschiedlichen Ebenen und mit unterschiedlichen Mitteln – Beziehungsarbeit leisten (cf. Nettke 2016).

Angesichts dieser Entwicklung ist es nicht überraschend, dass Kunstvermittlung³ (die meist betriebene kulturvermittelnde Tätigkeit in Museen) gelegentlich auch als „die beste Form von Marketing“ bezeichnet wird (cf. Mörsch/Chrusciel 2012: 120). Kunstvermittlung und Kunstmarketing stehen in der heutigen Museumskommunikation in einem engen Verhältnis zueinander, allerdings mit je eigenen Schwerpunktsetzungen: Ist das Moment des Lernens zentral – i. e. das Museum gilt als anerkannter Träger von fundiertem Wissen über Kunst –, so stehen das spezifisch pädagogische Handeln und Wissenstransferprozesse im Mittelpunkt (cf. Preuß/Hofmann 2017: 15). Kunstbezogene Informationen sollen entsprechend so aufbereitet und vermittelt werden, dass sie „von verschiedenen Lerntypen rezipiert werden können“ (Franken-Wendelstorf et al. 2019: 83). Steht hingegen das Anliegen der Publikumserweiterung im Vordergrund – das Museum wird eher als Freizeit- und Erlebnisort aufgefasst –, so rücken Vermarktungsaspekte stärker in den Fokus. Museumsangebote sollen so attraktiv und vielseitig wie möglich gestaltet werden mit dem Ziel, bestehende und neue Besuchergruppen effektiv anzusprechen (cf. Mörsch/Chrusciel 2012: 36). Dabei handelt es sich nicht einfach um Strategien der Besucherbindung – die darauf abzielen, „Besucher zu Stammgästen zu machen“⁴ –, sondern

² Zur konzeptuellen Unschärfe des Vermittlungsbegriffs, insbesondere des Sammelbegriffs „Kulturvermittlung“, und zu den länderspezifischen Begrifflichkeiten im deutsch-italienischen Vergleich cf. Hofmann (2015: 31f.) und Mörsch et al. (2012: 15f.).

³ Genauso wie „Kulturvermittlung“ wird auch der Begriff „Kunstvermittlung“ in der Fachliteratur und in der Museumspraxis nicht einheitlich verwendet. Eine für unsere Zwecke gut brauchbare Definition liefert Gruber (2009: 27f.): „Kunstvermittlung umfasst alle Aktivitäten eines Museums oder einer anderen Organisation der bildenden Kunst, die ausgewählte Kunstwerke oder ganze Sammlungen interessierten Personen verständlich und zugänglich machen sowie zu Partizipation und Interaktion anregen“.

⁴ So der Titel einer 2000 erschienenen Publikation zum Thema Besucherbindung (cf. Günter/John 2000).

Museen streben heute vielmehr Besucherentwicklung⁵ an: Durch Vermittlungsprojekte „mit interaktivem und partizipativem Ansatz“ (Mörsch/Chrusciel 2012: 65) versucht man, Besucher:innen aktiv einzubinden (cf. Nettke 2016). Vorrangiges Ziel ist ihre Einbeziehung als mitgestaltende Bildungsakteur:innen (cf. Vogelsang/Kummler/Minder 2016: 35 und Gebauer 2021: 41).

2.2 Kinder als (spezielle) Adressat:innen der Vermittlungsarbeit in Museen

Kinder und Familien stellen heutzutage fest etablierte und relevante Zielgruppen für Museen dar. Daher lohnt es sich, ihre besonderen Ansprüche, Bedürfnisse und Erwartungen als Museumsbesucher:innen schärfer ins Visier zu nehmen (cf. Gebauer 2021: 50) und gezielte museumspädagogische Vermittlungsangebote darauf abzustimmen.

2.2.1 „How cool it would be if more kids were into art“ (Preuß/Hofmann 2017: 61)

Durch Vermittlungsangebote, die spezifisch auf Kinder zugeschnitten sind, erhoffen sich heutige Museen „ein Besuchspotential für die Zukunft“ (Preuß/Hofmann 2017: 99). Wichtige Impulse zur Wertschätzung der Kinder als strategisch relevantes „Museumspublikum der Zukunft“ (Gebauer 2021: 49) hat u. a. die UN-Kinderrechtskonvention (1989) gesetzt, die das Recht aller Kinder auf die volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben anerkannt und formell verankert hat. Daraus folgt, dass Kinder ein „Recht auf die Bereitstellung ‚geeigneter‘ und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung“ haben (Hofmann 2021). Das setzt einerseits ein Verständnis frühkindlicher kultureller Bildung voraus (cf. ibd.) und fordert andererseits ein Bewusstsein für die spezifischen pädagogischen Herausforderungen im Umgang mit dieser Zielgruppe (cf. Johanson/Glow 2012: 27).

2.2.2 Besonderheiten der kindlichen (Kunst)Rezeption

„Kinder im Grundschulalter rezipieren Kunst mit spezifischen Zugangsweisen auf eine eigene Art und Weise“ und ihre „Auseinandersetzung mit Kunst ist von besonderer Subjektivität und Emotionalität geprägt“ (Gebauer 2021: 52). Der museumspädagogischen Fachliteratur lassen sich Spezifika der kindlichen Weltaneignung und Rezeption entnehmen, auf die sich die Konzeption und Umsetzung kindangemessener Vermittlungsangebote⁶ stützen sollte (cf. Carvalho/Lopes 2016: 926; Mai/Gibson 2009: 358): Kinder verfügen über „ein sehr offenes Wahrnehmungsrepertoire, das besondere Bezüge zur eigenen Lebenswelt erstellt“ (Gebauer 2021: 52). Sie interessieren sich eher für Kunstwerke, die einen Lebensbezug aufweisen (cf. Hofmann 2015: 27; Mai/Gibson 2009: 362). Sinnbildungsprozesse im Kindesalter erfolgen hauptsächlich ausgehend von früheren Lebenserfahrungen (cf. Mai/Gibson 2009: 361) und durch „experiential contact“ (Kalessopoulou 2015). Der kindliche Weltzugang ist grundsätzlich „aisthetisch“ – es geht dabei um einen „Wahrnehmungsprozess, der von den Sinnen ausgeht, aber nicht bei der Sinneswahrnehmung [...] stehen bleibt“, (Hofmann 2021) – und sozial angelegt: „Für die

⁵ Zu den begrifflichen Berührungspunkten bzw. Differenzen zwischen „Besucherentwicklung“ und den im angelsächsischen Raum gängigen Konzepten „Audience Development“ und „Engagement“ cf. Hausmann/Frenzel (2014: 3).

⁶ Zur Beschreibung der erforderlichen internen und externen Strategien bei der Entwicklung und Umsetzung von kindgerechten Museumsangeboten cf. Carvalho/Lopes (2016: 919).

Orientierung der Kinder ist es enorm wichtig, die Wahrnehmung mit Bedeutung zu versehen, also nach der Bedeutung von Menschen, Dingen und Situationen in Hinblick auf die eigene Person zu fragen“ (ibd.). Kinder zeigen bekanntlich ein starkes Bedürfnis nach spielerischer, handelnder Weltaneignung (cf. Gebauer 2021: 52), denn sie sind vorwiegend „kinaesthetic and tactile learners“ (Mai/Gibson 2009: 361) und das Spielen stellt eine der wichtigsten Methoden dar, mit denen sie Kultur verstehen und dann auch aktiv mitgestalten (cf. Carvalho/Lopes 2016: 913). Die kindliche Erlebniswelt ist außerdem durch Entdeckerfreude und Kreativität – im Sinne von „Gestaltungskompetenz und einer schöpferischen Haltung zur Welt“ (Hofmann 2021) – gekennzeichnet.

2.2.3 Anforderungen an eine kindgerechte Kunstvermittlung

Ausgehend von den oben aufgeführten Charakteristika sollte sich ein kindzentriertes Kunstmuseum (cf. Kalessopoulou 2015) zunächst als „Ort des Edutainments“ verstehen, der durch die Verknüpfung kunstbezogener Inhalte mit unterhaltender Form (Preuß/Hofmann 2017: 75–77), durch „die spielerische Wissensaneignung und die emotionale Ansprache“ (Gebauer 2021: 125–126) und durch „ludic actions involving artistic and cultural languages“ (Kalessopoulou 2015) kindliche Kompetenzentwicklung und Spiel und Spaß gleichsam anregen kann bzw. „eine vertiefte Begegnung mit der Kunst“ fördern kann (Mörsch/Chrusciel 2012: 120). Basierend auf den handlungsorientierten Grundsätzen der „Partizipation, Teilnehmerorientierung und Aneignungsorientierung“ (Hofmann 2015: 242) sollten Vermittlungsprogramme in Museen eine motivierende, „immersive Interaktion“ (Johanson/Glow 2012: 35) anbieten, sodass Kinder von rezeptiven Adressaten zu produktiven Teilnehmern werden, die am Rezeptionsprozess beteiligt sind und es mitgestalten (cf. Kalessopoulou 2015). Die sinnlich-ästhetische Auseinandersetzung mit den Kunstobjekten und die Vermittlung musealer Bildungsinhalte sollten daher nicht auf Wissenserwerb beschränkt sein, sondern „durch spielerische Interaktionen“ (Hofmann 2015: 227) möglichst unterhaltsam gestaltet und erlebbar gemacht werden (cf. Gebauer 2021: 125). Anzustreben ist nicht „das [sich] Erschließen eines Werks in seiner komplexen Sinngestalt“ oder „ein vertieft kunstwissenschaftliches Erfassen von Seiten der Kinder“, sondern das Eröffnen eines Erfahrungsraums und das Ermöglichen eines Erfahrungsgewinns (Gebauer 2021: 52–53). Durch „ein multimodales und multikodales Lernen mit allen Sinnen“ (Heinz et al. 2020: 70) bzw. durch einen persönlichen und erfahrungsbasierten Zugang zu den ausgestellten Kunstobjekten können lebensweltliche Bezüge aufgegriffen, Fantasiefähigkeit angeregt und Einfühlungsvermögen erweckt werden. Aufgabe der Museumspädagog:innen ist es, den Dialog mit der Kunst zu moderieren (cf. Hofmann 2013). „Die gestalterische Produktion“ – etwa das Zeichnen oder Nachgestalten des thematisierten Kunstwerks (Gebauer 2021: 124) – eignet sich als handlungsorientierte Strategie besonders, dem kindlichen Bedürfnis nach einer leibbezogenen Kunst-Aneignung zu befriedigen. Das präsentierte Kunstobjekt dient dabei als „Einstiegsimpuls für das eigene bildnerische Tun [...] bzw. für ein bildnerisch-produktives Handeln“ (Hofmann 2015: 36). Vermittlungsangebote sollen weiterhin die Kunstbetrachtung stimulieren „yet respecting and considering children’s rhythm“ (Carvalho/Lopes 2016: 914). Eine Beschränkung auf wenige Objekte (cf. Schweiger 2021: 9) ist aufgrund der sich noch entwickelnden kognitiven Fähigkeiten besonders zu empfehlen. Das alles spricht für eine Vermittlungsweise, die an die jeweilige Altersgruppe angepasst wird (cf. Hofmann 2015: 134; Johanson/Glow 2012: 35; Carvalho/Lopes 2016: 917). Besondere Beachtung bei der Gestaltung

von altersspezifischen Vermittlungsangeboten gilt außerdem den sprachlichen Voraussetzungen der Kinder (cf. Gebauer 2021: 123). Das Beschreiben der Kunstobjekte sollte idealerweise „sprachlich und bildnerisch“ erfolgen (Heinz et al. 2020: 211), damit Kinder lernen können, aktiv mit Bildern umzugehen⁷ und damit sie gleichzeitig Lernfreude und Neugier bzw. „a feeling of admiration for things“ (Carvalho/Lopes 2016: 913) entwickeln. „Das Zulassen von Offenheit im Vermittlungsprozess“ (Gebauer 2021: 52) ist dabei von besonderer Wichtigkeit. Das Museum wird somit nicht als Träger von rein konventionellem Wissen – etwa zur Verfestigung eines traditionellen Kunstverständnisses – (cf. Mörsch/Chrusciel 2012: 120), sondern vielmehr als „Ort des Aushandelns von Deutungen“ (Preuß/Hofmann 2019: 9) betrachtet. Dies entspricht u. a. auch dem besonderen Stellenwert der kulturellen Bildung als Erfahrungsraum, der – genauso wie das Spiel – „das Potential hat, Freiraum zu schaffen“ (Hofmann 2021). So kann sie zur Entfaltung der Persönlichkeit beitragen und zu innovativen Sinnkonstruktionen ermuntern.

Die Planung und Gestaltung von Kinderangeboten in Kunstmuseen könnte sich zusammenfassend an den Anforderungen einer „Pädagogischen Kunstkommunikation“ orientieren. Eine kindangemessene Kunstvermittlung sollte – darauf aufbauend – das Zusammenspiel von (sprachlicher) Vermittlung und (körperlicher) Aneignung koordinieren bzw. inszenieren (cf. Hofmann 2015: 223), i. e. sie sollte fundiertes kunstbezogenes Wissen didaktisch aufbereiten und es möglichst adressatengerecht übertragen und zugleich Freiraum für individuelle – sowie sozial geteilte – ästhetische Erfahrungen schaffen (cf. Hofmann 2015: 27; 2016: 4).

2.3 Vermittlungsangebote für Kinder im digital erweiterten Museumsraum

Der Lern- und Erfahrungsort „Museum“ wird heute durch eine Vielzahl von Medien auf vielfältige Weise in den digitalen Raum erweitert (cf. Franken-Wendelstorf et al. 2019: 14; Vogelsang/Kummler/Minder 2016: 33). Ausgehend von dieser medienübergreifenden Vernetzung bzw. von der „Verwebung von Welten“, die als „Virealität“ bezeichnet wird (cf. Gebauer 2021: 56), entsteht auch im Rahmen der Museumskommunikation ein sog. „Digital Layer“, i. e. ein vielschichtiges Geflecht von digitalen und physischen Aktivitäten, die bei der Konzeption und Gestaltung von Medienangeboten zunehmend „im Zusammenwirken gedacht [werden], um [...] bedeutsame Erfahrungen im Museum zu befördern“ (Gebauer 2021: 63–64). Durch das durchdachte „Ineinandergreifen“ digitaler und analoger Erzähl- und Spielräume versuchen heutige Museen, das Erleben der Kunst positiv zu beeinflussen und eine intensivere Wahrnehmung der Kunstwerke und des Museumssettings auszulösen (cf. Gebauer 2021: 59; Preuß/Hofmann 2017: 199; Vogelsang/Kummler/Minder 2016: 45f.). Das bedingt ohne weiteres auch neue Formen der Kunstvermittlung. Bei sog. „Online-Offline Projekten“ werden z. B. „Museumsangebote im realen Raum mit jenen im virtuellen Raum angereichert“ und die Besucher:innen „dazu animiert, „während, vor oder nach dem Besuch die Online-Angebote des Museums zu nutzen“ (Vogelsang/Kummler/Minder 2016: 45). Zu den Vorteilen einer solchen mehrdimensionalen Kunstvermittlung gehört zunächst die Möglichkeit einer Wissensaneignung aus verschiedenen Perspektiven (cf. Gebauer 2021: 61). Digitale Vermittlungsangebote ermöglichen unterschiedliche Zugänge zu den Informationen bzw. verschiedene Lernzugänge und können „differenziert

⁷ Zur Entwicklung einer Bildkompetenz bzw. einer *visual literacy* als besonders erstrebenswertem Ziel der Vermittlungsarbeit cf. Heinz et al. (2020: 68 u. 207f.).

und anlassbezogen auf einzelne Zielgruppen zugeschnitten werden“ (Franken-Wendelstorf et al. 2019: 16).

Bei der Gestaltung digitaler Kunstvermittlungsformate für Kinder und Jugendliche – als „Multimedia-Generation“ bzw. als digital vernetzte Akteure mit besonderen Lern- und Rezeptionsgewohnheiten (Gebauer 2021: 54) – spielen z. B. Gamification und digitales Storytelling eine herausragende Rolle (cf. Franken-Wendelstorf et al. 2019: 124). „Besonders durch multimediale, digitale Technologien ergeben sich erweiterte Möglichkeiten für interaktive, non-lineare und vielsinnliche Erzählungen“ (Gebauer 2021: 126). Anhand von Storytelling-Konzepten und Game-based Learning (cf. Franken-Wendelstorf et al. 2019: 138) können kunstwissenschaftliche Informationen bzw. Hintergrundwissen zu Kunstwerken und Künstler:innen interaktiv, partizipativ und spielerisch aufbereitet und kommuniziert werden (ibid.: 120). Um den Rezeptionsansprüchen jüngerer Nutzer:innen zu entsprechen, sollte gesichertes kunstbezogenes Wissen dabei sowohl instruktionistisch als auch handlungsorientiert vermittelt werden (cf. Mörsch/Chrusciel 2012: 92–93).

Unter den Online-Angeboten, die der digitalen Vermittlung musealer Themen, Kunstwerken und Aufgaben dienen und vornehmlich „auf einen Museumsbesuch vor Ort abzielen“ (Gebauer 2021: 108) sind museumspädagogische Erklärvideos. Als multimodale Vermittlungsformate, die meist auf der Website des Museums eingepflegt und/oder auf dessen You Tube-Kanal abrufbar sind, bieten Erklärvideos für Kinder im besten Fall eine gelungene Kombination aus vertiefenden kunstbezogenen Erläuterungen und einem erzählerischen und spielerischen Zugang zu den thematisierten Kunstsammlungen oder -objekten an. Der Publikumserfolg bzw. die Leistungsfähigkeit dieser Vermittlungsformen sind offensichtlich nicht auf die rein technische Umsetzung zurückzuführen, sondern lassen sich vielmehr an der „inhaltsgerechten, pädagogischen Aufbereitung“ sowie an der zielführenden Fokussierung auf die Bedürfnisse der anvisierten Adressaten messen (Gebauer 2021: 54).

3 Das Format „Erklärvideo“

Erklärvideos sind digitale Produkte der Wissensvermittlung, die sich nicht zuletzt auch infolge der Covid-Pandemie und der darauf auferlegten Restriktionen vervielfacht haben. Ihre Anwendungsbereiche und Benutzungsmöglichkeiten on- und offline sind vielfältig, aber versucht man, das Augenmerk auf die sprachwissenschaftliche Erforschung von Erklärvideos zu richten, dann lassen sich hauptsächlich zwei Untersuchungsfelder herausstellen: a) der Lehr-Lern-Kontext und b) die popularisierende Kommunikation.

- a) Vor dem Hintergrund theoretischer und methodologischer Studien zur Einbeziehung der neuen Technologien in den Schulunterricht (cf. Niegemann/Weinberger 2020; Mayer 2021) und des umfangreicheren Themas der Digitalisierung der Bildung (cf. KMK 2017, 2021) ist die Untersuchung von Erklärvideos in den letzten Jahren verstärkt in das Interessenspektrum der (Fach)didaktik gerückt (cf. Rummler 2017; Dorgerloh/Wolf 2020; Matthes/Siegel/Heiland 2021). Erklärvideos – in der Literatur auch als Lehr- und Lernvideos benannt (cf. Persike 2020) – entstehen im Zuge der Entwicklung von Lehrfilmen und Bildungsfernsehen als videobasierte Darstellungen, die dem Erklären in digitalen Lehr- und Lernszenarien dienen. Laut Fey (2021: 21) schlägt sich die erklärende Komponente von Erklärvideos in einem „intentionalen Aspekt“ („eine Sache einer bestimmten Gruppe von Personen

erklären [...] wollen“) und in einem „gestalterisch-didaktischen Aspekt“ – und zwar in der „spezifischen Gestaltung des Formats ‚Video‘“ – nieder. Im Hinblick auf die Gestaltung lässt sich ein breites Spektrum von Realisierungsmöglichkeiten nachweisen, die von rudimentären, selbstgedrehten Videos bis hin zu nahezu professionell gestalteten Produktionen reichen, wobei auch die Dauer sehr unterschiedlich sein kann (cf. das Merkmal „gestalterische Vielfalt“ bei Wolf 2015). Gemeinsam allen Typologien ist die Verwendung „bewegter Bilder“ (Lay/Koreik/Welke 2018: 2) im Sinne einer dynamischen Kombination verschiedener semiotischer Komponente (Ton, Bild, Text, etc), die die Multimedialität von Erklärvideos ausmachen. Kennzeichnend für Erklärvideos sind laut Wolf (2015) weitere Merkmale wie die „thematische Vielfalt“, der „informelle Kommunikationsstil“ (wie z. B. das Duzen sowie die Verwendung von Humor) und die „Diversität in der Autor:innenschaft“. Zum letzten Punkt sei daran erinnert, dass auch Lernende beauftragt werden können, Erklärvideos zu erstellen und somit zu „Laiendidaktiker:innen“ zu werden (cf. Dorgerloh/Wolf 2020: 20).

Anders als Videotutorials, in denen „eine beobachtbare Fertigkeit explizit zum Nachahmen durch die Zuschauer vorgemacht wird“ (Dorgerloh/Wolf 2020: 17), thematisieren Erklärvideos nicht nur das „Wie“, sondern auch das „Warum“ eines Sachverhaltens und fördern somit das Verstehen der Lernenden (ibid.: 18). Auf den engen Zusammenhang zwischen Erklären und Verstehen geht Ehlich (2009) ein, indem er das Erklären – auch in Abgrenzung zu anderen Verfahren wie das Erläutern und das Begründen – als Prozess der Sinnübertragung vom Sprecher zum Hörer beschreibt, dessen Zielpunkt das hörerseitige Verstehen ist. Wird das Erklären in der unmittelbaren Sprechsituation durch die Verbalisierung eines Erklärungsbedarfs seitens des Hörers ausgelöst, so müssen „die Produzierenden der Videos die erklärungsbedürftigen Sachverhalte oder Gegenstände antizipieren [...], damit auf Seiten der Rezipierenden ein authentisches Erklärungsbedürfnis geweckt bzw. eine Passgenauigkeit zu bereits bestehenden Erklärungsbedürfnissen hergestellt wird“ (da Silva 2023: 324). Unter diesen Voraussetzungen erweist sich die Einbeziehung der Perspektive der Rezipierenden als zentral nicht nur für die Konzeption/Gestaltung, sondern später auch für die Evaluierung der Wirksamkeit von Erklärvideos im Lehr-Lern-Kontext. So lassen sich in der Literatur sowohl reflektierte Leitfäden zur Erstellung „guter“ Erklärvideos (cf. Brame 2016; Dorgerloh/Wolf 2020) als auch empirisch basierte Untersuchungen nachweisen, bei denen die Angemessenheit von Erklärvideos als lernförderlichen Ressourcen auf den Prüfstand gestellt wird (cf. da Silva 2021, 2023).

b) Im Rahmen der Fachsprachenforschung und v. a. der Rechtslinguistik werden Popularisierungsformen am Beispiel von Vermittlungstexten und Erklärvideos untersucht (cf. Heller/Engberg 2017; Carobbio/Engberg 2017; Carobbio 2019). Letztere werden in der fachexternen Rechtskommunikation zu verschiedenen Zwecken eingesetzt, z. B. um relevante Rechtsinhalte verständlich zu vermitteln („Informationsfunktion“), Handlungsanweisungen zu suggerieren („Verhaltensbeeinflussungsfunktion“), aber auch um Vertrauen in Behörden/Institutionen zu fördern („Funktion des emotionalen Hürdenabbaus“, Engberg 2017). Vor allem die mündliche Wissensvermittlung spielt bei Erklärvideos im Rechtsbereich eine wichtige Rolle, wobei Bild- und Textkomponenten eher eine Unterstützungsfunktion übernehmen (Carobbio/Engberg 2017). Durch prosodische und syntaktische Mittel der gesprochenen Sprache können z. B. gezielte Fokussierungen erreicht werden, während die

Verwendung bestimmter explanativer Sprechhandlungen (cf. Hohenstein 2009) sowie Exemplifizierungen ermöglichen, komplexe Rechtsbegriffe bzw. -vorgänge zugänglicher zu machen. Richtet sich die Kommunikation an Kinder und Jugendliche, so erweisen sich auch andere Strategien wie z. B. kurze Erzählungen und Personifizierungen als relevant (Carobbio 2023). Der Erforschung von Erklärvideos im Bereich der Museumskommunikation ist bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden. Einen Beitrag in dieser Richtung leistet neben der vorliegenden Fallstudie die Arbeit von Luttermann (2023) zu Umsetzungen Klarer Sprache in kunstvermittelnden Erklärfilmen.

4 Kinder-Erklärvideos von italienischen und deutschen Museen. Eine Fallstudie

Nachstehend erfolgt eine übersichtliche Vorstellung und Kontextualisierung der zum Zweck der vorliegenden Fallstudie ausgewählten Kinder-Erklärvideos. Dieser schließt sich eine zusammenfassende Darstellung der wesentlichen Untersuchungsergebnisse an.

4.1 Die untersuchten Videos im Überblick: Auswahlkriterien und kommunikationssituative Einbettung

Die Grundlage für die hier vorgelegte empirische Analyse bilden zwei deutschsprachige und zwei italienischsprachige Museums-Videos.

Video (Jahr)	Titel	Museum
DE1 (2022)	Erklärvideo ab 10 Jahren (Klasse 4–7): Gemälde <i>Zwei Männer in Betrachtung des Mondes</i>	Albertinum – Staatliche Kunstsammlungen (Dresden)
DE2 (2021)	Kunstgeschichte(n) – Paul Klee	Nationalgalerie der Staatlichen Museen (Berlin)
IT1 (2022)	Open Art Video didattici dedicati ai bambini dai sei anni	Galleria dell'Accademia (Firenze)
IT2 (2021)	KITEDU900 10 capolavori d'arte a misura di bambini	Museo del Nocevento (Milano)

Tabelle 1: Übersicht der analysierten Erklärvideos

Angesichts des vielseitigen Videoangebots im Netz orientierten wir uns bei der Auswahl der Stichprobe an folgenden Kriterien:

1. Zielgruppenspezifität (primäre Adressat:innen sind explizit Kinder im Grundschulalter);
2. Inhaltlicher Schwerpunkt (Thema des Videos ist die Präsentation eines Kunstmuseums/einer Kunstsammlung bzw. eines Künstlers oder einer Künstlerin und seiner/ihrer Werke);
3. Dominierende Erklärungsfunktion (das Erklären als übergeordnetes Handlungsziel ist durch die Videobeschreibung oder „Selbst-Etikettierung“ eindeutig erkennbar);
4. Institutionelle Emittenten (die Produktion der Videos erfolgte im Auftrag der betreffenden Museen);
5. Plattform/Kanal (die Videos sind online frei zugänglich entweder auf der Museumswebsite eingebettet und/oder über YouTube abrufbar);
6. Veröffentlichungszeitraum (die Videos sind während oder nach der Pandemie entstanden, also ab 2020).

Das erste deutsche Video (6:27 Min.), aus dem Jahre 2022, stammt aus dem YouTube-Kanal der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden und konzentriert sich auf das Gemälde von Caspar David Friedrich *Zwei Männer in Betrachtung des Mondes* (1819/1820), das im Albertinum Museum aufbewahrt ist. Durch die Selbst-Bezeichnung als „Erklärvideo ab 10 Jahren“ sind Erklärungsfunktion und anvisiertes Zielpublikum sofort ersichtlich. Die genaue Zielbestimmung wird allerdings in der Videobeschreibung noch expliziter zum Ausdruck gemacht: „Erfährt etwas über den Maler Caspar David Friedrich, seine Landschaftsgemälde und werdet dabei selbst kreativ! Geeignet für Kinder und Jugendliche ab 10 Jahren oder Klasse 4–7“. Das Video ist mit der Einstiegsseite der Sektion „Vermittlung“ des Albertinums („Lernort Albertinum“) verlinkt. So erfährt man, dass das Video einer Reihe von 4 Kurzvideos angehört, die einer Auswahl von Kunstwerken des Albertinums gewidmet sind und den unterschiedlichen Altersstufen entsprechend angepasst wurden (Erklärvideos ab 6, 9, 10 und 13 Jahren). Die Einleitung gibt einen Überblick über das gesamte Museumsangebot für Schulklassen und betont insbesondere das museumseigene Vermittlungskonzept: „Unsere Vermittlungsmethoden umfassen die individuelle und dialogische Kunstrezeption vor dem Objekt, Partizipation, Interaktion, Alltagsrelevanz, Gegenwartsbezug, sowie künstlerisch-praktisches Arbeiten. Neben der Vermittlung zeitgeschichtlicher Kontexte zu den Kunstwerken steht besonders das gemeinsame Erleben von Kunst im Mittelpunkt der Angebote“ (cf. DE1). Die Umsetzung dieses Vermittlungsvorhabens gelingt – wie aus der Analyse der Videos hervorgeht (siehe Kapitel 4 und 5) – jedoch nur teilweise.

Das zweite deutsche Video (4:41 Min.), das auf YouTube verfügbar ist, ist Teil eines Vermittlungsangebots „von Kindern für Kinder“, das 2021 von dem „Verein der Freunde der Nationalgalerie“ der Staatlichen Museen zu Berlin initiiert wurde, mit dem erklärten Ziel, den „kleinen Freunden“ die Kunstsammlung der Nationalgalerie näher zu bringen. Die Videoreihe *Kunstgeschichte(n)* präsentiert Hauptwerke der bildenden Kunst vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Unter den Meisterwerken der Sammlung, die die Kinder „aus nächster Nähe“ betrachten können, befindet sich das Gemälde *Abfahrt der Schiffe* von Paul Klee. Es ist der Gegenstand der Voiceover-Narration, die im ausgewählten Video zwei Kindern im Grundschulalter (Albert und Julius) anvertraut wird, die sich über ihre Eindrücke vor Klees Originalwerk austauschen und dadurch Impulse für ihre eigene selbstgestaltete „abstrakte Landschaft“ erhalten. Beide Momente (das Kunstrezipieren einerseits und das künstlerische Nach-Schaffen andererseits) werden Schritt für Schritt filmisch nachgezeichnet und von den Kindern selbst kommentiert.

Das erste italienische Video (8:42 Min.) ist Teil eines groß angelegten Vermittlungsangebots („Open Art“), mit dem die Galleria dell’Accademia in Florenz ab April 2022 dem Kinderpublikum ab 6 Jahren ausgewählte Kunstwerke aus der Kunstsammlung der Galerie präsentierte. In 17 Videos, die auf der Museumswebsite – in der Sektion *Contenuti didattici* („Lerninhalte“) – abrufbar sind, werden Werke sehr unterschiedlicher Art dargestellt, u. a. Gemälde, Skulpturen und alte Musikinstrumente. Die audiovisuellen Gestaltungsformate sind dabei sehr vielfältig: Neben der detailreichen Darstellung einzelner Meisterwerke gibt es auch Videos, die – ausgehend von den Kunstwerken – Bildbeschreibungen in Form von Geschichten, Einblicke in das Kunstschaffen der Renaissance-Werkstätten und Einführungen in die Tradition einer bestimmten Kunstgattung oder einer spezifischen Kunsttechnik anbieten. Alle Videos sehen einen praktischen Teil vor. Jedes Video enthält ein Kunst-Tutorial mit kleinschrittigen Anleitungen, durch

die die Kinder zur kreativen Nachgestaltung von Motiven aus den dargestellten Kunstwerken animiert werden sollen.

Die methodisch-didaktische Zielsetzung des Videoangebots ist der Bezeichnung *video didattici* unmittelbar zu entnehmen und im Einleitungstext wird auf die anvisierte Zielgruppe Bezug genommen: „OPEN ART è un format video dedicato ai bambini e alle bambine dai sei anni in su, ma anche ai loro insegnanti e ai genitori, ed è rivolto a un pubblico non solo nazionale ma anche internazionale poiché i video, della durata di 8 minuti circa, sono prodotti anche nella versione integrale inglese“⁸ (cf. IT1). Adressat:innen sind hiernach nicht nur Kinder, sondern auch deren Eltern und Lehrende. Durch das Angebot einer englischsprachigen Version der Videoreihe will die Accademia zudem ein internationales Publikum ansprechen.

Das zum Zweck der vorliegenden Analyse ausgewählte Video behandelt das Altarbild von Vallombrosa. Das ist ein Meisterwerk des umbrischen Renaissance-Malers Pietro Perugino aus dem Jahre 1500. Eine der Hauptfiguren des Gemäldes ist der Erzengel Michael, der hier traditionell mit Schild und Schwert dargestellt wird. In dem dazugehörigen Kunst-Tutorial werden die Kinder dazu animiert, einen Schild aus Pappe zu basteln, und sich dabei von dem Altarbild inspirieren zu lassen.

Das zweite italienische Video (11:42 Min.) entstand im Jahre 2021 anlässlich des zehnjährigen Jubiläums des Museo del Novecento in Mailand und gehört zum „digitalen Lernpaket“ (KITEDU900), das im Auftrag des Museums für Schule und Freizeit konzipiert wurde. In der Videobeschreibung wird auf die Mehrfachadressierung des Vermittlungsangebots, das sowohl im Schulunterricht als auch in der Familie zur sinnvollen Freizeitgestaltung zum Einsatz empfohlen wird, ausdrücklich hingewiesen: „KITEDU900, un kit digitale dedicato alle scuole primarie, come strumento per la didattica in aula, e alle famiglie, come momento di condivisione di un’esperienza con i bambini“⁹ (cf. IT2).

Anhand einer Auswahl chronologisch geordneter Kunstwerke aus der ständigen Museumsammlung gewährt das Video einen ersten Einblick in die Museumssäle und nimmt die Zuschauer mit auf eine Zeitreise durch die Kunst des zwanzigsten Jahrhunderts. Die 10 Werke, die im Video präsentiert werden (darunter Bilder und Skulpturen, aber auch Fotografien und Lichtinstallationen) stehen hier sozusagen stellvertretend für das gesamte Museumsangebot. Im Unterschied zu den anderen Videos der Stichprobe wird im Laufe des Videos kein künstlerisch-praktisches Schaffen aufgezeigt. Ziel ist es vielmehr, die Adressaten inhaltlich und anschaulich auf den Museumsbesuch vorzubereiten bzw. darauf einzustimmen.

Je nachdem, ob vor allem eine kunstpädagogische oder eine imagebildende Wirkung erzielt werden soll, weisen die untersuchten Museums-Videos sowohl Merkmale von Kinderkunstsendungen (cf. etwa die Aufforderung zum gestalterischen Schaffen als sinnhafte und sinnvolle Ergänzung zur Kunstrezeption in den Videos DE1, DE2 und IT1) als auch Spezifika der

⁸ „OPEN ART ist ein Videoformat, das sich an Kinder ab sechs Jahren, aber auch an ihre Lehrer:innen und Eltern wendet. Es richtet sich nicht nur an ein nationales, sondern auch an ein internationales Publikum, da die Videos, die etwa acht Minuten dauern, auch in der vollständigen englischen Fassung zur Verfügung stehen.“ (Übersetzungen hier und im Folgenden: G. C. und A. L.).

⁹ „KITEDU900, ein digitales Lernpaket für Grundschul Kinder, auch als Lehrmaterial für den Unterricht und für das Mitgestalten und -erleben in der Familie.“

Werbekommunikation auf – so wird z. B. im Video IT2 zur Gestaltung der eingeblendeten Zwischenüberschriften dieselbe Schriftart wie im Logo des Museo del Novecento verwendet. Das kann als zielgerichtete Strategie im Sinne des sog. Corporate Design interpretiert werden, denn dadurch soll das Erscheinungsbild des Museums bzw. seine Markenidentität gestärkt und die Wiedererkennung in verschiedenen Medien erleichtert bzw. gefördert werden.

Wie an der hohen filmischen Gestaltungsqualität deutlich zu erkennen ist, entsprechen die untersuchten Videoaufzeichnungen professionellen Ansprüchen. Die Handlung ist meist von einer – jeweils männlichen (IT2) oder weiblichen (DE1 und IT1) – Erwachsenenstimme aus dem Off begleitet, die als Quelle fachlicher Expertise fungiert bzw. angesehen wird. Die einzige Ausnahme bildet das Video DE2, da hier die Kinderstimmen aus dem Off den Eindruck einer Peer-to-Peer-Kommunikation erwecken. Die kunstbezogene Wissensvermittlung – die in Form eines Gedankenaustausches auf Augenhöhe inszeniert wird – findet hier im Unterschied zu den anderen Videos eher symmetrisch statt.

4.2 Videoanalyse I. Gliederungsstruktur und Themenentfaltung

Mit ihrer konventionellen Einteilung in drei Handlungsabschnitte (Einstieg, Hauptteil und Ausklang) weisen alle analysierten Videos eine ähnliche Gliederungsstruktur auf. Unterschiede lassen sich hauptsächlich auf den jeweiligen Kommunikationsfokus sowie auf die verwendeten Gestaltungsmittel zurückführen. So wird etwa der Einstieg in das Video DE1 – anhand einer fotografischen Abbildung und genauen Hinweisen zum Handlungsort („Das ist das Albertinum. Das Albertinum ist eines von 15 Museen der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden auch bekannt als SKD“, siehe Beispiel 23) – sachlich und informierend aufbereitet, während der Einstieg in das Video IT2 – mit unterhaltsamen Bewegtbildern und durch direkte Ansprache und Begrüßung der zuschauenden Kinder („Buongiorno bambine e bambini! Oggi vogliamo invitarvi a fare un viaggio alla scoperta del nostro museo“, siehe Beispiel 20) – eher beziehungsorientiert und emotionalisierend wirkt. In den drei Videos, die ausgehend vom beschriebenen Kunstwerk eine künstlerisch-praktische Aufgabenstellung vorsehen (DE1, DE2 und IT1), ist der Ausklang strategiekonform durch die explizite Aufforderung zum Nachgestalten gekennzeichnet. Das Video, das der Dauerausstellung des Museo del Novecento gewidmet ist (IT2), schließt hingegen – entsprechend der zugrundeliegenden Marketingfunktion – mit der nachdrücklichen Einladung zum Museumsbesuch.

Als „multimodal ensembles“ (Stöckl 2019: 41), welche die Kombination verschiedener Kodes funktional-strategisch nutzen, lassen die Videos – besonders im Hauptteil – eine Vielzahl an multimodalen Umsetzungen erkennen. Multimodalen Ressourcen kommt allerdings hier nicht nur eine gestalterische, sondern auch eine themenstrukturierende Funktion zu. Die Überleitung zum nächsten Thema wird in den Videos oft nicht nur gesprochensprachlich signalisiert (cf. DE1: „Nun möchte ich dir endlich das Bild *Zwei Männer in Betrachtung des Mondes* zeigen“), sondern auch visuell – meist durch Szenenwechsel über Animations- oder Stop-Motion-Effekte sowie geschriebensprachlich durch Textinserts und -einblendungen – und akustisch markiert, insbesondere durch Variationen der Hintergrundmelodie. So wird z. B. im Video IT1 (Minute 3:50) die Koordinierung von Sprache, Musik und Kameraeinstellung gezielt eingesetzt, um die thematische Progression im Übergang von der Gesamtbetrachtung des Altarbildes

(vorangehendes Thema) zur Fokussierung auf den Bildausschnitt, wo die Engel auf ihren mittelalterlichen Instrumenten musizieren (neues Thema), möglichst einprägsam zu gestalten.

Die zentralen Themen der Videos werden im Hauptteil überwiegend deskriptiv – wenn die einzelnen Kunstwerke oder Ausschnitte daraus beschreibend unter die Lupe genommen werden – und narrativ entfaltet. Das Geschichtenerzählen wird dabei meist als unterstützendes Element zum Zweck der Kunstwerkbeschreibung und -deutung oder zur Darstellung des zeitgeschichtlichen Hintergrunds und der Künstlerbiografie herangezogen, cf. z. B. die Anekdoten aus dem Leben der Künstler im Video IT2.

Obwohl die Videos Elemente der explikativen Themenentfaltung enthalten – erklärende Einschübe sind als wesentliche wissensvermittelnde Bausteine an mehreren Stellen präsent –, bleiben sie dennoch überwiegend deskriptiv. Dieser Befund lässt sich vielleicht – zumindest teilweise – gerade auf die Zielgruppenspezifität zurückführen. Medienpädagogische Studien haben z. B. nachgewiesen, dass Kindern in Kindersendungen in der Regel eher „etwas vorgeführt“ als erklärt wird (cf. Aufenanger 2004: 62). Gilt dies auch für die untersuchten Museums-Videos?

Um diese Fragestellung näher zu beleuchten, konzentrierte sich die Videanalyse in einem ersten Schritt auf den Erklärteil bzw. auf die Videostellen, die auf eine kindangemessene Wissensvermittlung abzielen.

4.3 Videoanalyse II. Sprachliches Handeln und (multimodale) Wissensvermittlung

Nimmt man die Ebene der kunstbezogenen Wissensvermittlung in den Blick, so lässt die empirische Auswertung der vier Videoaufzeichnungen grundsätzlich vier (meist ineinandergreifende) Makrobereiche erkennen: das Erläutern bzw. Erklären, das Zeigen, das Instruieren und das Fragen.

Da die Gegenstände der Vermittlung hier hauptsächlich Kunstobjekte umfassen und da das Augenmerk in erster Linie auf die Kommunikation über Kunst gerichtet wird, so versucht die Videanalyse zunächst – in Anlehnung an das Beschreibungsmodell nach Hausendorf (2011) – die kommunikative Aufgabe des Erläuterns zu fokussieren, ohne dabei die Beziehung zu den anderen Aufgaben der Kunstkommunikation, i. e. dem Bezugnehmen, Beschreiben, Deuten und Bewerten zu vernachlässigen (cf. Hausendorf 2011: 520f.). Zur Erfassung des erklärenden Handelns (Hohenstein 2006: 255f.) in den untersuchten Videos wird ferner auf Ehlich (2009) und auf die kategoriale Unterscheidung der explanativen Sprechhandlungen nach Hohenstein (2009) Bezug genommen. Da die Wissensvermittlung in den Videos auch durch visuelle und akustische Gestaltungsmittel gefördert wird, werden bei der Untersuchung Aspekte der Multimodalität mitberücksichtigt.¹⁰

Die Hauptteile der Videos, in denen die einzelnen Kunstobjekte schwerpunktmäßig präsentiert werden, setzen sich aus mehreren Teilhandlungen zusammen, die sich z. T. deutlich gegeneinander abheben, sich aber auch überschneiden. Da auch das Beschreiben wie das Erläutern „hochgradig wissensabhängig ist“ (Hausendorf 2011: 521), lassen sich in den analysierten Videos Handlungen des Bereichs Beschreiben von Handlungen des Bereichs Erläutern bzw.

¹⁰ Auf eine multimodale Detailanalyse wird hingegen verzichtet, da sie den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde.

Deuten nicht so scharf gegeneinander abgrenzen, insbesondere wenn es um die Bezugnahme auf Gemalt-Gesehenes geht. Dazu ein exemplarisches Beispiel:¹¹

- (1) Carlo Carrà, come altri artisti di quegli anni, introduce nei dipinti la dimensione del tempo. Le zampe del cavallo si muovono nella corsa e Carrà le disegna in diversi momenti. Per questo sembra che le zampe siano moltiplicate.¹² (IT2)

Das dabei erläuterte kunsthistorische Fachwissen (die Einführung der Zeitdimension in die Malerei des 20. Jahrhunderts) wird durch die Bildbeschreibung (die Darstellung der Beine des Pferdes in Bewegung) ergänzt, so dass erläuternde und beschreibende Verfahren ineinander übergehen.

Die Erläuterungen in den Videos schlagen insbesondere den Bogen zur kindlichen Erlebniswelt bzw. zu kindertypischen Lebenssituationen, wie im folgenden Beispiel:

- (2) Quando in un'opera vedete dipinti degli oggetti ma nessun essere umano siete di fronte a una "natura morta" [...] Questa però non è una natura morta, è una "natura viva". C'è una crepa sulla ciotola. La vedete? Chi l'avrà fatta cadere? (IT2)¹³

Die Erläuterung des Kunstbegriffs *natura morta* (,Stilleben', wörtlich: ,tote Natur') ist Teil eines umfangreichen erklärenden Handelns und zunächst in eine personaldeiktisch realisierte Exemplifizierung eingebettet (,Quando in un'opera vedete dipinti degli oggetti, ma nessun essere umano...'/,Wenn ihr in einem Werk gemalte Gegenstände, aber keinen Menschen seht...'). Durch die nachfolgende Assertion mit anschließender Begründung wird das vermittelte Fachwissen aktualisiert, indem festgestellt wird, dass das beschriebene Bild kein Stilleben, sondern eine ,lebendige Natur' (,natura viva') darstellt, und zwar aufgrund des Risses in der Schale (,C'è una crepa sulla ciotola'). Das Beispiel belegt auch die in den Videos häufig anzutreffende Aufforderung zum wahrnehmenden Beobachten bzw. zur kognitiven und emotionalen Aktivierung bei der Kunstwerkbetrachtung. Die Zuschauer werden direkt aufgefordert, die gebrochene Schale im Bild zu erkennen und Hypothesen zur Vorgeschichte anzustellen (,Chi l'avrà fatta cadere?'/,Wer hat sie wohl fallen lassen?').

Die Erläuterungen können sich auch auf Teilaspekte eines Kunstwerkes beschränken und dabei die Form von kurzen Exkursen annehmen:

- (3) Conosci gli strumenti di questi angeli? Sono un'arpa, una viella (della famiglia delle viole, dal suono grave), un liuto e una ribeca (della stessa famiglia della viella, ma molto più acuta) (IT1)

¹¹ Die Transkription der im Folgenden kommentierten Beispiele erfolgte nach dem Prinzip der literarischen Umschrift. Einzelne prosodische Phänomene (z. B. Punkte für Pausen und Unterstreichungen für besondere Betonung) wurden unter Berücksichtigung des HIAT-Transkriptionssystems wiedergegeben.

¹² ,Wie andere Künstler seiner Epoche hat Carlo Carrà in seine Gemälde die Dimension der Zeit eingebracht. Die Beine des Pferdes bewegen sich während des Rennens und Carrà zeichnet sie zu verschiedenen Zeitpunkten. So scheint es, als würden die Beine optisch vervielfacht.'

¹³ ,Wenn ihr in einem Werk gemalte Gegenstände, aber keinen Menschen seht, steht ihr vor einem Stilleben (wörtlich: vor einer ,toten Natur'). Das ist aber keine tote Natur, sondern eine ,lebendige Natur'. Es gibt einen Riss in der Schale. Könnt ihr ihn sehen? Wer hat sie wohl fallen lassen?'

In Beispiel (3) kommt das Bestreben nach einer kindgerechten Wissensvermittlung durch Komplexitätsreduktion besonders deutlich zum Ausdruck: Die Begriffsunterschiede zwischen den genannten mittelalterlichen Musikinstrumenten *viella* und *ribeca* werden hier auf ein Minimum reduziert, und zwar auf die Kontrastierung zwischen den jeweils charakteristischen Klangfarben.

Dem Erläutern ähnliche Verfahren sind Umformulierungen, durch die der propositionale Gehalt der Äußerung nicht erweitert, sondern schlicht mit anderen Wörtern ausgedrückt wird (cf. Bühlig 1996). So lässt sich etwa in Beispiel (4) beobachten, wie das Wort *Ascensione* („Himmelfahrt“) durch den Ausdruck *salita al cielo* („Aufstieg zum Himmel“) umformuliert wird:

- (4) *Sopra le teste dei santi, ecco l'evento miracoloso, l'Ascensione, cioè la salita di Maria verso Dio.* (IT1)

Auch Worterklärungen (cf. Hohenstein 2006: 122) dienen dazu, gesichertes Wissen im Bereich des Fachvokabulars der Kunst zu vermitteln, wie folgende Erklärung des Wortes *performance* zeigt:

- (5) *Le performance sono azioni che l'autore fa o fa accadere in un determinato momento. A volte rimangono delle fotografie a documentarle. Altre volte no.*¹⁴ (IT2)

Beim Erklärvideo DE2 – als einzigem „kindergeleiteten“ Angebot – lassen sich recht unterschiedliche Verfahren bei der Vermittlung kunstbezogenen Wissens für ein Kinderpublikum im Vergleich mit den anderen untersuchten Videos erkennen. Zunächst wird – der Einfachheit halber – auf fachkundige Erläuterungen verzichtet. Das Beschreiben und Bewerten des Kunstwerks bzw. der vom Künstler verwendeten Maltechnik erfolgt hier primär dialogisch und affektiv, als Ausdruck eines subjektiv empfundenen Gefühlszustandes:

- (6) *Paul Klee malt eckig und rund [...] Das Bild ist für mich aggressiv, förmig und hat viele Farben.* (DE2)

Da das Erklären in den untersuchten Videos typischerweise die unmittelbare visuelle Wahrnehmung der Kunstwerke begleiten, schließen sie oft auch (multimodale) Zeigepraktiken mit ein, die vorwiegend der Orientierung im Bildraum dienen, aber auch zur Wissenskonstruktion beitragen.

Durch die Kombination von zielgenauen Zoomeffekten und Ortsangaben wird z. B. die Blickrichtung auf bestimmte Punkte des visuellen Feldes gelenkt und gleichzeitig der Weg für ein deutungsrelevantes Verständnis gebahnt:

- (7) *Es handelt sich um einen zunehmenden Mond. Das erkennst du an der nach links geöffneten Sichel [...] Rechts neben ihm erkennst du als kleinen hellen Punkt die Venus, auch bekannt als Abendstern.* (DE1)

Eine bedeutende Zeigefunktion spielen eingeblendete graphische Elemente, die – wie in Beispiel (8) gezeigt – simultan zur sprachlichen Ermunterung zum aufmerksamen Hinschauen auf dem Bildschirm erscheinen und den Blick des Betrachters auf das soeben erwähnte Bilddetail

¹⁴ „Performances sind Handlungen, die der Autor zu einem bestimmten Zeitpunkt durchführt oder durchführen lässt. Manchmal werden sie mit Fotos nachhaltig dokumentiert. Manchmal auch nicht.“

steuern. Als eingeblendetes Element erscheint hier die Hand der Zeichentrickfigur, die während des gesamten Videos die Rolle eines fiktiven Museumsführers übernimmt, der eine Lupe hält, welche durch Hineinzoomen den Teil der Leinwand einrahmt, in dem sich das zu entdeckende Detail befindet.



Abbildung 1: Beispiel für graphische Einblendungen mit Zeigefunktion (Screenshot aus IT2)

- (8) Se guardate bene sulla tela ci sono tanti giochi, lettere, numeri, colori, sembrano cruciverba, linguaggi segreti da decifrare. E se guardate benissimo Gastone Novelli ha nascosto in questa grandissima tela, che è grande più o meno quanto il lenzuolo che sta nel vostro letto, una frase.¹⁵ (IT2)

Dass den Zuschauenden eine aktive Rolle im Vermittlungsprozess zugeschrieben wird, zeigt ein weiterer Auszug aus dem Video IT2 (Beispiel 9) besonders deutlich. Hier wird das Verständnis des Kunstbegriffs *quadri specchianti* der Fähigkeit der Zuschauenden anvertraut, in dem dargestellten Werk von Pistoletto, das sie gerade betrachten, die spezifischen Merkmale der Bildgattung „Spiegelbilder“ (i. e. die Anwesenheit der Betrachtenden selber im Bild) zu erkennen.

- (9) L'artista Michelangelo Pistoletto è un esperto di “quadri specchianti” che mettono in cornice chi li osserva.¹⁶ (IT2)

Nur im Video DE2 – dem einzigen der untersuchten Videos, in dem handelnde Personen (die zwei Kinder-Protagonisten) zu sehen sind – lassen sich Beispiele für gestisches Zeigen ermitteln. In der Filmsequenz, in der z. B. Julius vor Klees Gemälde die eigene Farbwahrnehmung beschreibt bzw. zu erklären versucht, unterstreicht er mit einer kreisförmigen Geste, die die

¹⁵ ‚Wenn man genau hinschaut, sieht man auf der Leinwand viele Spiele, Buchstaben, Zahlen, Farben. Sie sehen aus wie Kreuzworträtsel, geheime Sprachen, die man entschlüsseln muss. Und wenn man noch genauer hinschaut, hat Gastone Novelli einen Satz in dieser sehr großen Leinwand versteckt, die etwa so groß ist wie das Laken in Eurem Bett.‘

¹⁶ ‚Der Künstler Michelangelo Pistoletto ist ein Meister der «Spiegelbilder», die den Betrachter einrahmen.‘

gesamte Oberfläche der Leinwand umfasst, seine pauschale Einschätzung der vorherrschenden Farben:

(10) Und die anderen Farben sind ja auch sehr dunkel. (DE2)

Dem Bereich des Instruierens (cf. Hohenstein 2009) lassen sich in den analysierten Videos hauptsächlich die Handlungsanweisungen zuordnen, die den zuschauenden Kindern – in den Kunst-Tutorial-Sequenzen – für das Schaffen eigener (selbstgemalter bzw. -gebastelter) Kunstwerke gegeben werden.

Auch hier lassen sich Strategien einer altersangemessenen Vermittlung feststellen, die teilweise mit dem jeweils spezifischen Adressatenkreis zu erklären sind. Da im Video DE2 ein genuin kindliches Zielpublikum angesprochen wird, werden Handlungsanweisungen im Laufe des Videos zur besseren Veranschaulichung mehrmals wiederholt, anfangs nur visuell ohne Sprache (durch Bewegtbilder und sequenzielles Anzeigen der benötigten Zeichenwerkzeuge), dann auch gesprochensprachlich (Beispiel 11) bzw. durch Text- und Bildeinblendungen (Beispiel 12) aus der Perspektive der handelnden Kinder:

(11) Ich versuche, so was Ähnliches wie Paul Klee zu malen, den ihr gerade gesehen habt [...] Ich brauche Stift, Pinsel und Farbe. Und so Pappe, oder so was (DE2)

(12) Jetzt bist Du dran [...] Du brauchst Stifte, Pinsel, Farbe, Pappe (DE2)

Im Gegensatz dazu sind die Handlungsanleitungen zum Selbstbasteln des Schildes im Video IT1, obgleich die einzelnen Arbeitsschritte mit Hilfe von Video-Animationen „vorgemacht“ werden, so präzise ausformuliert und detailliert erläutert – auch durch den Rekurs auf ein fachspezifisches Vokabular (*cartoncino grammatura 700/colla vinilica*) –, dass sie in Eigenregie, also ohne Unterstützung einer erwachsenen Person, gar nicht oder nur schwer ausgeführt werden können. Die grundsätzliche Mehrfachadressierung dieses Videos, das – wie in der Videobeschreibung deklariert (siehe 4.1) – auch Eltern und Lehrende ansprechen will, wird dadurch unmittelbar ersichtlich. Auch der Einsatz eines gehobenen Sprachregisters bei der Kunstwerkbeschreibung (z. B. *ali cangianti*, i. e. ‚mehrfarbig schillernde Flügel‘) sowie die Einführung von nicht weiter erklärten Fachbegriffen (z. B. *fregi*, i. e. ‚Fries‘) deuten eindeutig darauf hin.

Alle Autor:innen der Videos sind, wie aus den angeführten Beispielen zu entnehmen ist, darum bemüht, nicht einfach kunstspezifisches Wissen kindgerecht zu vermitteln, sondern durch multimodale Ressourcen die zuschauenden Adressaten „bei der Stange zu halten“ bzw. sie zum Mitdenken und zur aktiven Wissensaneignung anzuregen. Unter den verbalen Strategien, die zu diesem Zweck eingesetzt werden, kommt der Fragetechnik eine besondere Bedeutung zu. Fragen erfüllen in den untersuchten Videos eine Reihe von kommunikativen Leistungen, darunter auch aufmerksamkeitssteuernde und spannungserweckende Funktionen (cf. den Begriff „verstehensorganisierende Fragen“ bei Carobbio/Heller/Di Maio 2013). Sie dienen zunächst dazu, die Handlung voranzutreiben (Beispiel 13) und kunstrezipierende Prozesse auszulösen, indem sie vorwiegend an bereits vorhandenes Wissen (Beispiel 14) und an frühere Lebenserfahrungen anknüpfen (Beispiel 15):

(13) Bist du fertig mit deiner Zeichnung? Dann lass mich dir Kunstwerk und Künstler vorstellen. (DE1)

- (14) Conosci gli strumenti di questi angeli?¹⁷ (IT1)
 (15) Schaust Du dir auch manchmal den Mond und den Sternenhimmel an? (DE1)

Fragen wirken interaktionsfördernd (Beispiele 16 u. 17) und schaffen eine gewisse Erwartungshaltung (Beispiel 18):

- (16) Ti piace? [...] Che fai? Ti difendi o attacchi?¹⁸ (IT1)
 (17) Und wie fühlst Du dich nun gerade? Welche Farben drücken Deine Gefühle aus? (DE1)
 (18) Da dove partiamo?¹⁹ (IT2)

Fragesätze sind schließlich ein wichtiges Instrument, wenn es darum geht, der direkten Aufforderung zum “Sich-Hineinversetzen”, also zum persönlichen Wahrnehmen und Rezipieren des Kunstwerks mit allen Sinnen, eine besondere Kraft zu verleihen. Diese Vermittlungsstrategie kommt im Video DE1 exemplarisch zum Einsatz:

- (19) Wie riecht es dort in der Felsenlandschaft zwischen den abgestorbenen Bäumen? [...] Ist Dir ein wenig kalt? [...] Kannst Du hören über was sich die Männer unterhalten? [...] Schaust Du dir auch manchmal den Mond und den Sternenhimmel an? [...] Was denkst und fühlst Du dann?

Die oben aufgeführten Überlegungen zum sprachlichen Handeln im Dienste einer kindgerechten Kunstvermittlung sollen im folgenden Kapitel um eine nähere Profilierung der pragmatischen, syntaktischen und prosodischen Merkmale der untersuchten Videos ergänzt werden.

4.4 Videoanalyse III. Pragmatische, syntaktische und prosodische Merkmale

Die an Kinder gerichtete Wissensvermittlung in den untersuchten Erklärvideos zeichnet sich zunächst durch eine starke Appellfunktion auf pragmatischer Ebene aus. Neben Begrüßungs- bzw. Abschiedsformeln werden die jungen Adressat:innen meistens durch personaldeiktische Mittel direkt angesprochen:

- (20) Buongiorno bambine e bambini! Oggi vogliamo invitarvi a fare un viaggio alla scoperta del nostro museo – il Museo del Novecento di Milano – sperando di incontrarvi presto nelle nostre sale.²⁰ (IT2)
 (21) Bist **du** fertig mit **deiner** Zeichnung? Dann lass mich **dir** Kunstwerk und Künstler vorstellen. (DE1)
 (22) **Siete** pronti? Eccoci di fronte al primo capolavoro della nostra collezione.²¹ (IT2)

Die pronominalen Du- bzw. Ihr-Anreden kommen in Zusammenhang mit Fragen und Aufforderungen vor, durch die die Kinder zum Mitmachen angespornt werden (siehe 4.3), wobei Autoren die Personaldeixis *ich* oder *wir* einsetzen. Auf diese Weise wird eine unmittelbare Sprechsituation simuliert, die die kognitive und emotive Einbeziehung der Kinder begünstigt.

¹⁷ ‚Kennst Du die Musikinstrumente dieser Engel?‘

¹⁸ ‚Wie gefällt Dir das? Was machst Du? Verteidigst Du dich oder greifst Du an?‘

¹⁹ ‚Wo wollen wir anfangen?‘

²⁰ ‚Hallo, liebe Kinder! Heute möchten wir Euch auf eine Entdeckungsreise durch unser Museum – das Museo del Novecento in Mailand – einladen und hoffen, Euch bald in unseren Sälen kennenzulernen.‘

²¹ ‚Seid Ihr bereit? Hier sind wir vor dem ersten Meisterwerk unserer Sammlung.‘

Auf der syntaktischen Ebene lässt sich beobachten, wie mit der Informationsstruktur des Satzes zielgerichtet umgegangen wird, um die Hörerrezeption zu erleichtern und bestimmte Wissensselemente zu fixieren bzw. zu fokussieren. Sätze sind meistens kurz, parataktisch verbunden bzw. asyndetisch aneinander gereiht, wie im folgenden Beispiel:

- (23) **Das ist das Albertinum. Das Albertinum** ist eines von 15 Museen der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden • auch bekannt als SKD. **Im Albertinum** wird Kunst von der Romantik bis zur Gegenwart gesammelt, erforscht, restauriert, ausgestellt und vermittelt. (DE1)

Neben der Parataxe stellt sich dabei die Topikalisierung als relevantes Stilmittel heraus. Fokussiert wird die Höreraufmerksamkeit im ersten Satz durch die Objektdeixis *das*, die auf das visualisierte Museumsgebäude verweist und die Benennung des Museumsnamens (*das Albertinum*) einleitet. In den nachfolgenden Sätzen wird diese Benennung in topikalierter Position systematisch wiederholt mit dem Ziel, den Museumsnamen im mentalen Bereich der Rezipienten einzuprägen. Stilistische Variationen wie etwa die Ersetzung durch Pro-Formen oder die Benutzung von Synonymen, die den Stil anspruchsvoller machen würden, werden zugunsten der Deutlichkeit vermieden.

Ein weiteres Mittel, um den Vermittlungstext von der syntaktischen Komplexität her zu entlasten und dabei bestimmte Informationen hervorzuheben stellt die Rechtsversetzung dar:

- (24) Che dici, **lo** facciamo anche noi? **uno scudo** • come quello di San Michele! (IT1)²²

In diesem Beispiel werden die jungen Adressaten dazu aufgefordert, einen Schild wie den des Erzengels Michael zu basteln. Der ‚Schild‘ als Rhema des Satzes und direktes Objekt des Prädikats *facciamo* (‚wir basteln‘) wird vom Klitikum *lo* angekündigt und dann am rechten Satzrand platziert. Durch diese für die gesprochene Sprache typische, prosodisch markierte Verschiebung wird der Fokus auf das Ergebnis der vorgeschlagenen Aktivität gesetzt und somit dessen Attraktivität für den Adressatenkreis erhöht.

Die Besetzung des Nachfeldes gilt im Deutschen als eine typische Strategie, um bestimmte Informationen als relevant zu kennzeichnen. In folgenden Beispielen wird z. B. die *wie*-Adjunktorphrase bei den jeweiligen Vergleichsätzen hervorgehoben:

- (25) Das sieht irgendwie aus **wie ein Tier** (DE2)
 (26) So bunt • **wie ein Regenbogen** (DE2)
 (27) Und das sieht so aus **wie Schnipsel** (DE2)

Es handelt sich dabei um Auszüge aus dem Erklärvideo DE2, bei dem die Kinder selbst das Gemälde *Abfahrt der Schiffe* von Paul Klee beschreiben. Die Wissensvermittlung erfolgt aus ihrer Perspektive und durch ihre sprachlichen Instrumente: Anstatt komplizierter Fachtermini werden Farben bzw. Formen mittels Analogiebildungen (z. B. „wie ein Tier“) dargestellt, die dazu beitragen, die Vorstellungskraft der Rezipienten in einer kindernahen Sprache zu aktivieren.

²² ‚Na, was meinst du? Wollen wir auch so einen Schild basteln wie den von Sankt Michael?‘

Ein ähnlicher Effekt wird auch im folgenden, demselben Erklärvideo entnommenen Beispiel erzielt, wobei hier die elliptische Formulierung als Phänomen syntaktischer Reduktion eine besondere Rolle spielt:

(28) Ein Schiff • an einer Wüste • mit einem blauen Mond. (DE2)

Bei der Beschreibung des Gemäldes bedient sich das Kind einer Auflistung von Nominal- bzw. Präpositionalphrasen, durch die es verbalisiert, was es auf dem Bild erkennt („ein Schiff“ etc.). Es sagt – wahrscheinlich auf Anregung eines Erwachsenen hin, der aber im Video nie auftritt – nur, was es sieht, ohne seinem Sprechduktus die Form vollständiger Sätze zu verleihen. Nach dem Prinzip der sprachlichen Ökonomie wird die Kommunikation auf das Nötigste reduziert.

Unterbrechungen der linearen syntaktischen Struktur ergeben sich auch im Fall von Parenthesen, die häufig zu erklärenden Zwecken eingesetzt werden:

(29) Lo sapevate che all’inizio del Novecento gli artisti iniziarono a sperimentare e dipingere in maniera diversa? Gli artisti non rappresentano più gli esseri umani come sono – **per questo c’era già la fotografia** – ma per come li vedono. (IT2)²³

In diesem Beispiel ist die parenthetische Konstruktion in ein erklärendes Handeln eingebettet, durch das der Sprecher auf eine Wende in der Kunstgeschichte hinweist. Er appelliert zunächst an den Wissensbestand der Adressaten („Lo sapevate che...?“, „Wusstet ihr, dass...?“), wobei er in seiner Frage eigentlich einen Sachverhalt feststellt, und zwar dass Künstler zu Beginn des 20. Jahrhunderts anfangen, mit neuen Ausdrucksmöglichkeiten zu experimentieren.²⁴ Welche Darstellungsweise sie verwenden, wird im nachfolgenden Satz erläutert („Gli artisti non rappresentano più gli esseri umani come sono, ma per come li vedono“, „Künstler stellen Menschen nicht mehr so dar, wie sie sind, sondern so, wie sie sie sehen“) und in einer Parenthese damit begründet, dass dafür nun die Fotografie zuständig sei. Hier ermöglicht die Parenthese, eine relevante Anmerkung fast *en passant* zu machen, ohne z. B. auf einen kausalen Nebensatz zurückzugreifen, der die Rezeption seitens der Kinder erschweren würde.

Neben syntaktischen lassen sich auch prosodische Merkmale bei den analysierten Erklärvideos beobachten, die sich im Rahmen einer Museumskommunikation für Kinder als funktional erweisen. Ein Beispiel dafür ist die Setzung von Fokusakzenten auf Termini (häufig aus dem Fachbereich der Kunst), auf die in der Regel eine Erläuterung folgt. Im folgenden Auszug aus dem Video DE1 wird z. B. der Fachbegriff *sepia* besonders betont, deutlich ausgesprochen und anschließend erläutert, damit Kinder sich das neue Vokabular aneignen können:

(30) Das Ganze ist in **sepia** • also in Brauntönen gemalt. (DE1)

Ein besonders rekurrentes prosodisches Phänomen ist zudem der Einsatz vergleichsweise längerer Pausen, die bei Auflistungen von Kunstobjekten und deren Darstellung im Video nachweisbar sind:

²³ „Wusstet ihr, dass Künstler zu Beginn des 20. Jahrhunderts anfangen, mit neuen Arten von Malerei zu experimentieren? Künstler stellen Menschen nicht mehr so dar, wie sie sind, sondern so, wie sie sie sehen.“

²⁴ Illokutiv betrachtet handelt es sich dabei um keine Frage, sondern eher um eine Assertion. Von der Sprechhandlung des Fragens bleibt hier nur die steigende Tonhöhenbewegung, die die Funktion hat, die Höreraufmerksamkeit zu wecken und auf die nachfolgende, vom Sprecher selbst formulierte Antwort zu lenken (siehe 4.3).

- (31) Siamo nel 1500 e Perugino è uno degli artisti più in voga del momento. Pensa che lo chiamavano il „divin pittore“ e possiamo ben immaginare il motivo: **i colori brillanti (1s) le figure eleganti e allungate (1,2s) tutto in questo quadro sprigiona armonia.** (IT1)²⁵
- (32) Caspar David Friedrich hat von 1774 bis 1840 gelebt und große Teile seines Lebens in Dresden verbracht. Viele seiner Bilder zeigen die Landschaft um Dresden: **die Sächsische Schweiz (1s) das Riesengebirge in Polen (1s) das Böhmisches Mittelgebirge in Tschechien (1,2s) oder den Harz.** (DE1)

Aufgelistet werden dabei unterschiedliche Details des Altarbildes von Pietro Perugino (Beispiel 31) und viele der von Caspar David Friedrich gemalten Landschaften (Beispiel 32). Den Adressaten wird genügend Zeit gegeben, die Informationen auf dem Bild mit zu verfolgen, indem die bei der Auflistung realisierte Pausensetzung mit der Sequenz der visualisierten Kunstwerkteile synchronisiert wird. Die Verlängerung der Pausen unterstützt die multimediale Rezeption der Erklärvideos.

Der Ausdruck von Emotionen und die entsprechende Umsetzung expressiver Prozeduren (Ehlich 1986) z. B. durch bestimmte Intonationsverläufe oder Modifikationen der Stimme sind ebenfalls Verfahren, die einer an Kinder gerichtete Wissensvermittlung dienen. Besonders in italienischen Videos lässt sich aufzeigen, wie bestimmte Äußerungen z. B. mit Emphase ausgedrückt werden, um Verwunderung bzw. Erstaunen bei den jungen Adressaten zu erzielen:

- (33) Trentacinque! Sono ben trentacinque personaggi! **((sehr emphatisch))** Li abbiamo contati uno ad uno. Pietro Perugino, l'autore di questa grande opera, non temeva gli assemblamenti.²⁶ (IT2)
- (34) Eh **((seufzt))** certo che san Michele è proprio bellissimo! (IT2)²⁷

Die Vielzahl von Figuren im Peruginos Meisterwerk und darunter vor allem die Schönheit des dargestellten Erzengels Sankt Michael sind Gegenstand der bewundernden Äußerungen der Sprecherin in den hier wiedergegebenen Beispielen. In den doppelten Klammern wird dabei angezeigt, wie sich solche Bewunderung sprachlich umsetzt: In Beispiel (33) wird die Anzahl der dargestellten Figuren im Werk mit besonderem Nachdruck wiederholt. In Beispiel (34) seufzt die Sprecherin wie verzaubert von der Schönheit des Erzengels. In beiden Fällen wirkt die so gestaltete Bildbeschreibung besonders emotional und ruft positive Assoziationen hervor, die nicht zuletzt auch die Neugier der Rezipienten anregen.

Kommen Kinder selbst in den Erklärvideos zum Wort, so lassen sich Besonderheiten auch auf segmentaler Ebene in ihrem Sprachgebrauch beobachten, die ihre Spontaneität zeigen. Im folgenden Beispiel stellt z. B. ein Kind den Maler Paul Klee vor, indem es die Stilrichtungen seiner Werke vorliest:

²⁵ ‚Wir sind im 16. Jahrhundert und Perugino ist einer der berühmtesten Künstler seiner Zeit. Stell dir vor: Er wurde „ der göttliche Maler“ genannt und wir können sehr wohl verstehen, warum: die glänzenden Farben, die eleganten Figuren ... alles strahlt Harmonie in diesem Bild aus.‘

²⁶ ‚Fünfunddreißig! Es sind halt fünfunddreißig Figuren! ((sehr nachdrücklich)) Wir zählten sie eine nach der anderen. Pietro Perugino, der Autor dieses großen Werks, hatte keine Angst vor Menschenansammlungen.‘

²⁷ ‚Tja ((seufzt)), Sankt Michael ist wirklich sehr schön!‘

- (35) Paul Klee war ein deutscher Maler. Seine Werke reichen vom • **Expressiiiiioonismus** bis in das • **Suuurrealismus**. (DE2)

Dem Kind fällt es schwer, die Fachtermini „Expressionismus“ und „Surrealismus“ richtig vorzulesen, was in Verzögerungen und in der Ausdehnung einiger Silben besonders sichtbar wird. Das Stolpern über solche für Kinder schwierige Begriffe wird im Erklärvideo nicht korrigiert, sondern vielmehr authentisch wiedergegeben. Dass es nicht für nötig befunden wird, dass Kinder die beiden Fachtermini kennen, wird nicht zuletzt auch daran deutlich, dass sie nur benannt und nicht weiter erläutert werden.

5 Fazit

Anders als bei Erklärvideos zur Popularisierung juristischen Wissens (cf. Carobbio/Engberg 2017) kommt neben der mündlichen v. a. der bildlichen Komponente eine wichtige Rolle in der digitalen Museumkommunikation zu. Das Zusammenspiel beider Komponenten wird z. B. an der Pausensetzung besonders deutlich, wenn das mündliche Illustrieren der Kunstwerke dem Rhythmus der Videosequenzierung angepasst wird. Die bildliche Darstellung von Museen, Ausstellungsräumen und v. a. Kunstwerken im Video stellt also ein zentrales Mittel der Kunstvermittlung dar, das sich für ein Publikum von Kindern als besonders geeignet erweist. Die Visualisierung der Kunstwerke setzt sich propositional in eine überwiegend deskriptive Themenentfaltung um. Illokutiv werden Bildbeschreibungen im engen Zusammenhang mit erklärenden bzw. erläuternden Verfahren realisiert, die darauf abzielen, die dargestellten, z. T. fachlichen Inhalte (z. B. Kunsttechniken oder -konzepte) den jungen Adressaten zugänglich zu machen. Ihre Rezeption wird u. a. durch die Verwendung von Ortsangaben gesteuert, wobei die Multimodalität von Erklärvideos auch andere, der Sprache gleichwertige Mittel zur Wahrnehmungssteuerung wie z. B. das gestische Zeigen und das Zoomen auf Details ermöglicht. Eine Anpassung des Vermittlungsangebots an kinderspezifische Bedürfnisse erfolgt auch durch die Verwendung von Exemplifizierungen und Hinweisen auf Alltagserfahrungen. Für einen partizipativen, spielerischen und erlebnisorientierten Zugang zur Kunst sorgen zum einen die Aufgabenstellungen (wie z. B. Basteln-Aktivitäten), bei denen durch Handlungsanweisungen konkrete Aufgaben gegeben werden, und zum anderen Fragen, die dazu dienen, Reflexionen anzuregen oder relevante Informationen zu vermitteln. Fragen und Aufforderungen werden personaldeiktisch formuliert und direkt an die jungen Adressaten gerichtet.

Auch auf syntaktischer und prosodischer Ebene lassen sich bestimmte Strategien einer kindgerechten Kommunikation nachweisen. Der Satzbau zeichnet sich durch einen parataktischen und z. T. elliptischen Stil aus, der die Verarbeitung der vermittelten Informationen erleichtern soll. Markierte Verwendungen wie etwa Topikalisierungen, Rechtsversetzungen und die Setzung von Fokusakzenten ermöglichen gezielte Fokussierungen auf relevante Aspekte. Der Wissenstransfer erfolgt aber auch durch die Umsetzung expressiver Prozeduren, die zum Ausdruck von Emotionen beitragen. Durch eine besonders emphatische Intonation bzw. ein paraverbales Phänomen wie das Seufzen werden z. B. Verwunderung und Erstaunen bei den jungen Adressanten ausgelöst.

Durch die Umsetzung einer breiten Palette an sprachlichen und multimodalen Strategien versuchen die untersuchten Erklärvideos, den Anforderungen einer kindangemessenen Kunst- und Museumsvermittlung gerecht zu werden. Ob sie dabei erfolgreich sind und die anvisierten

Adressaten tatsächlich erreichen und effektiv ansprechen können, sollte empirisch z. B. in Form von Ad-hoc-Rezeptionsstudien weiter erforscht werden. Eine systematische linguistische Untersuchung der Museumsangebote für ein Kinderpublikum (auch im Sprach- und Kulturvergleich) und eine darauf aufbauende Qualitätsauswertung aufgrund von gezielten Wirkungsanalysen halten wir – auch angesichts der zunehmenden Bedeutung partizipativer Museum-Szenarien – für sehr erstrebenswert.

Literaturverzeichnis

- Anderson, David (2000): *Networked Museums in the Learning Age*. Vortrag anlässlich der EVA Conference, Edinburgh. cultivate-int.org/issue2/networked [14.07.2023].
- Aufenanger, Stefan (2004): „Anregen statt vorgeben. Überlegungen zur Neuausrichtung von Wissenssendungen für Kinder im Fernsehen“. *Television* 17: 61–63. izi.br.de/deutsch/publikation/television/17_2004_1/aufenanger.pdf [14.07.2023].
- Black, Graham (2005): *The Engaging Museum: Developing Museums for Visitor Involvement*. London: Routledge.
- Brame, Cynthia J. (2016): “Effective Educational Videos: Principles and Guidelines for Maximizing Student Learning from Video Content”. *CBE – Life Sciences Education* 15/4: 1–6.
- Bührig, Kristin (1996): *Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Carobbio, Gabriella (2019): „Popularisierung im Dienst der Persuasion. Beobachtungen zum öffentlichen Sprachgebrauch der Verwaltung zum Thema Migration“. *Linguistik online* 97, 4/19: 181–192. bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/5601/7890 [17.10.2023].
- Carobbio, Gabriella (2023): „Pragmatische, syntaktische und prosodische Merkmale von Animationsfilmen als Mittel zur Popularisierung juristischen Wissens für Kinder und Jugendliche“. In: Luttermann, Karin/Engberg, Jan (eds.): *Popularisierung als Methode der Wissensvermittlung in der Rechtslinguistik. Popularization as a Method of Knowledge Mediation in Legal Linguistics*. Münster, Lit Verlag: 225–243. (= *Rechtslinguistik*).
- Carobbio, Gabriella/Engberg, Jan (2017): „Mündliche Vermittlung juristischen Wissens am Beispiel eines Erklärfilms“. *Lingue e Linguaggi* 21: 41–56. siba-ese.unisalento.it/index.php/linguelinguaggi/article/view/16803/15033 [17.10.2023].
- Carobbio, Gabriella/Heller, Dorothee/Di Maio, Claudia (2013): „Zur Verwendung von Frageformulierungen im Korpus euroWiss“. In: Desoutter, Cécile/Heller, Dorothee/Sala, Michele (eds.): *Corpora in specialized Communication – Korpora in der Fachkommunikation – Les corpus dans la communication spécialisée*. Vol. 4. Bergamo, CERLIS Series: 75–99. aisberg.unibg.it/retrieve/e40f7b86-06c7-afca-e053-6605fe0aeaf2/3.Carobbio_Heller_Di_Maio.pdf [17.10.2023].
- Carvalho, Cristina/Lopes, Thamiris (2016): „Children in Museums“. *Educação & Realidade* 41/3: 911–929.
- da Silva, Ana (2021): „Und in ‚mathematisch‘ sieht der Satz des Pythagoras dann so aus...“ – Potentiale und Grenzen von Erklärvideos aus sprachbildender Sicht. In: Matthes, Eva/Heiland, Thomas/Siegel, Stefan T. (eds.): *Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt: 83–92.

- da Silva, Ana (2023): „*Ich habe mir selbst eine Frage gestellt ... sollte ich nicht tun – Zum Umgang mit Wissensdivergenzen und Verständigungserfordernissen in (Erklär-)Videos*“. In: Auteri, Laura et al. (eds.): *Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive: Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 12)*. Bern, Lang: 321–338.
- Dorgerloh, Stephan/Wolf, Karsten D. (eds.) (2020): *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ehlich, Konrad (1986): „Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse – Ziele und Verfahren“. In: Flader, Dieter (ed.): *Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik*. Stuttgart, Metzler: 127–143.
- Ehlich, Konrad (2009): „Erklären verstehen – Erklären und Verstehen“. In: Vogt, Rüdiger (ed.): *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen, Stauffenburg: 11–24.
- Engberg, Jan (2017): „Fachkommunikation und fachexterne Kommunikation“. Felder, Ekkehard/Vogel, Friedemann (eds.): *Handbuch Sprache im Recht*. Berlin/Boston, de Gruyter: 118–137.
- Fey, Carl-Christian (2021): „Erklärvideos – eine Einführung zu Forschungsstand, Verbreitung, Herausforderungen“. In: Matthes, Eva/Siegel, Stefan T./Heiland, Thomas (eds.): *Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt: 15–30.
- Franken-Wendelstorf, Regina et al. (eds.) (2019): *Das erweiterte Museum. Medien, Technologien und Internet*. Berlin/München: Deutscher Kunstverlag.
- Gebauer, Anja Marie (2021): *Die Dynamik digitaler Kunstvermittlung als Linse. Design, empirische Forschung und Theoriebildung in der Kunst- und Museumspädagogik*. München: kopaed.
- Gruber, Marion (2009): *E-Learning im Museum und Archiv. Vermittlung von Kunst und Kultur im Informationszeitalter*. Saarbrücken: VDM.
- Günter, Bernd/John, Hartmut (ed.) (2000): *Besucher zu Stammgästen machen! Neue und kreative Wege zur Besucherbindung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Hausendorf, Heiko (2011): „Kunstkommunikation“. In: Habscheid, Stephan (ed.): *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen: Linguistische Typologien der Kommunikation*. Berlin, de Gruyter: 509–535.
- Hausmann, Andrea/Frenzel, Linda (eds.) (2014): *Kunstvermittlung 2.0: Neue Medien und ihre Potenziale*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Heinz, Tobias et al. (eds.) (2020): *Formen der (Re)Präsentation fachlichen Wissens. Ansätze und Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften*. Münster/New York: Waxmann.
- Heller, Dorothee/Engberg, Jan (2017): „Sprachliche Verfahren der Popularisierung von Rechtswissen. Zur Rekontextualisierung asylrechtlicher Grundbegriffe“. *trans-kom* 10/1: 1–21. trans-kom.eu/bd10nr01/trans-kom_10_01_01_Heller_Engberg_Rechtswissen.20170721.pdf [17.10.2023].
- Hofmann, Fabian (2013): „Von Kunst aus, mit Kunst und um Kunst herum: Bildsprache und Bildgespräche“. In: Schulz, Frank/Seumel, Iris (eds.): *U20. Kindheit Jugend Bildsprache*. München, kopaed: 555–565.

- Hofmann, Fabian (2015): *Pädagogische Kunstkommunikation zwischen Kunst-Aneignung und Kunst-Vermittlung. Fallspezifische empirische Untersuchungen zu zwei Schulklassen und einer Kita-Gruppe in Kunstausstellungen*. München: koaped.
- Hofmann, Fabian (2016): „Vermitteln und aneignen lassen im Spiel der Differenzen. Pädagogische Kunstkommunikation in Schule und Museum“. *Kulturelle Bildung Online*. kubi-online.de/artikel/vermitteln-aneignen-lassen-spiel-differenzen-paedagogische-kunstkommunikation-schule-museum [14.07.2023].
- Hofmann, Fabian (2021): „Begründungen frühkindlicher ästhetischer und Kultureller Bildung. Versuch einer Systematik“. *Kulturelle Bildung Online*. kubi-online.de/artikel/begruendungen-fruehkindlicher-aesthetischer-kultureller-bildung [14.07.23].
- Hohenstein, Christiane (2006): *Erklärendes Handeln im Wissenschaftlichen Vortrag. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen*. München: iudicium.
- Hohenstein, Christiane (2009): „Interkulturelle Aspekte des Erklärens“. In: Vogt, Rüdiger (ed.): *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen, Stauffenburg: 38–55.
- Johanson, Katya/Glow, Hilary (2012): „It’s not enough for the work of art to be great: Children and Young People as Museum Visitors“. *Participation – Journal of Audience and Reception Studies* 9/1: 26–42.
- Kalessopoulou, Despina (2015): „The Child and the Museum: A relationship with many dimensions“. *Museums and Museology in modern society. New challenges, new relationships* (Part 12). archaeology.wiki/blog/2015/07/06/museums-museology-modern-society-new-challenges-new-relationships-part-12/ [14.07.2023].
- KMK – Kultusministerkonferenz (2017): *Bildung in der digitalen Welt – Strategie der Kultusministerkonferenz*. kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf [17.10.2023]
- KMK – Kultusministerkonferenz (2021): *Lehren und Lernen in der digitalen Welt – Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf [17.10.2023]
- Lay, Tristan/Koreik, Uwe/Welke, Tina (2018): „Filme im DaF-/DaZ-Unterricht: Einführung in das Themenheft“. *Info DaF* 45/1: 1–6.
- Luttermann, Karin (2023): „Museumskommunikation in Klarer Sprache – Theorie, Praxis und Perspektiven“. *Linguistik online* 124, 6/23: 63–84. doi: 10.13092/lo.124.10715.
- Mai, Lea/Gibson, Robyn (eds.) (2009): „The Young Child and the Masterpiece: A Review of the Literature on Aesthetic Experiences in Early Childhood“. *The International Journal of the Arts in Society* 4/3: 357–368.
- Matthes, Eva/Siegel, Stefan T./Heiland, Thomas (eds.) (2021): *Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayer, Richard E. (2021): *Multimedia Learning* (3. Auflage). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mörsch, Carmen/Chrusciel, Anna (eds.) (2012): *Zeit für Vermittlung*. kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=d [14.07.2023].

- Niegemann, Helmut/Weinberger, Armin (eds.) (2020): *Lernen mit Bildungstechnologien. Praxisorientiertes Handbuch zum intelligenten Umgang mit digitalen Medien*. Heidelberg: Springer.
- Nettke, Tobias (2016): „Was ist Museumspädagogik? – Bildung und Vermittlung in Museen“. *Kulturelle Bildung Online*. kubi-online.de/artikel/was-museumspaedagogik-bildung-vermittlung-museen [14.07.2023].
- Persike, Malte (2020): „Videos in der Lehre: Wirkungen und Nebenwirkungen“. In: Niegemann, Helmut/Weinberger, Armin (eds.): *Lernen mit Bildungstechnologien. Praxisorientiertes Handbuch zum intelligenten Umgang mit digitalen Medien*. Heidelberg, Springer: 271–301.
- Preuß, Kristine/Hofmann, Fabian (eds.) (2017): *Kunstvermittlung im Museum. Ein Erfahrungsraum*. Münster/New York: Waxmann.
- Preuß, Kristine/Hofmann, Fabian (2019): „Der Erfahrung Raum geben. Vorschläge zur Theoriebildung in der Kunstvermittlung und Museumspädagogik“. *Kulturelle Bildung Online*. kubi-online.de/artikel/erfahrung-raum-geben-vorschlaege-zur-theoriebildung-kunstvermittlung-museumspaedagogik [14.07.2023].
- Rummler, Klaus (2017): „Lernen mit Online-Videos – Eine Einführung“. *Medienimpulse* 55/2: 1–27.
- Schweiger, Christina (2021): „Real – digital – egal!? Ästhetische Erfahrungen in virtuellen Zeiten Kunstrezeption im Fach Bildnerische Erziehung in Schulräumen und unter Einbezug des Lernortes Museum“. *Online Journal for Research and Education* 15: 1–16. journal.phnoe.ac.at/index.php/resource/article/view/974 [14.07.2023].
- Stöckl, Hartmut (2019): „Linguistic Multimodality – Multimodal Linguistics. A State-of-the-Art Sketch“. In: Wildfeuer, Janina et al. (eds): *Multimodality. Disciplinary Thoughts and the Challenge of Diversity*. Berlin/Boston, de Gruyter: 41–68.
- UN-Kinderrechtskonvention (1989): *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. Texte in amtlicher Übersetzung vom 20. November 1989, am 26. Januar 1990 von der Bundesrepublik Deutschland unterzeichnet (Zustimmung von Bundestag und Bundesrat durch Gesetz vom 17. Februar 1992 - BGBI. II S.121) am 6. März 1992. Hinterlegung der Ratifikationsurkunde beim Generalsekretär der Vereinten Nationen am 5. April 1992 für Deutschland in Kraft getreten (Bekanntmachung vom 10. Juli 1992 - BGBl. II S. 990). kinderrechte.de/kinderrechte/un-kinderrechtskonvention-im-wortlaut/ [08.12.2023].
- Vogelsang, Axel/Kummler, Barbara/Bettina, Minder (eds.) (2016): *Social Media für Museen II. Der digital erweiterte Erzählraum. Ein Leitfaden zum Einstieg ins Erzählen und Entwickeln von Online-Offline-Projekten im Museum*. Luzern: Hochschule Luzern.
- Wolf, Karsten D. (2015): „Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube. Audiovisuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungsfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education?“ *Medien + Erziehung* 59/1: 30–36.

Video-Verzeichnis

- DE1 (2022): Erklärvideo ab 10 Jahren (Klasse 4–7): *Gemälde Zwei Männer in Betrachtung des Mondes* – Albertinum (Staatliche Kunstsammlungen Dresden). youtube.com/watch?v=vgvQQwbJX9w [30.08.2023].

- DE2 (2021): *Kunstgeschichte(n) Paul Klee* – Nationalgalerie der Staatlichen Museen (Berlin). [youtube.com/watch?v=70Q9yPah6r0](https://www.youtube.com/watch?v=70Q9yPah6r0) [30.08.2023].
- IT1 (2022): Open Art Video didattici dedicati ai bambini dai sei anni: *Pietro Perugino, Pala di Vallombrosa* – Galleria dell'Accademia (Firenze). [youtube.com/watch?v=TkZLkW01x4g](https://www.youtube.com/watch?v=TkZLkW01x4g) [30.08.2023].
- IT2 (2021): *KITEDU900 10 capolavori d'arte a misura di bambini* – Museo del Novecento (Milano). [youtube.com/watch?v=Etm_z4Ngwyo](https://www.youtube.com/watch?v=Etm_z4Ngwyo) [30.08.2023].