

Art Education Research No. 20/2021

Miriam Schmidt-Wetzel, Laura Zachmann

Emergency Remote Art Education? – Reflexion einer Studie mit Studierenden zu kunstpädagogischen und ästhetisch-kulturellen Vermittlungspraxen im Ausnahmezustand

*Der Beitrag gibt einen Überblick über eine Studie, die als eine Untersuchung von und mit Akteur*innen in Art Education angelegt und methodisch-methodologisch an den Merkmalen einer phänomenologischen Einzelfallforschung orientiert ist. Gegenstand der qualitativ-empirischen Studie sind die Erfahrungen verschiedener Akteur*innen in der Lehre und Vermittlung in Art Education bzw. im Fach Bildnerisches Gestalten inmitten des globalen Ausnahmezustands, welcher durch die Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020 ausgelöst wurde. Die Untersuchung leitend sind zwei Annahmen: Erstens, dass Vermittlungsformate unter dem (Ein-)Druck der ersten pandemischen Welle quasi aus dem Stand und ohne fundierte Kenntnis von E-Didaktik im Modus des Emergency Remote Teaching (ERT) (Hodges et al. 2020) entstanden sind. Zweitens, dass die Verständnisse und Umgangsweisen, die sich in diesem kunstpädagogischen Handeln im Ausnahmezustand zeigen, für die Entwicklung einer fundierten Remote Art Education von Bedeutung sind. Vertiefte Einblicke in die Untersuchung vermitteln Auszüge aus der ersten von drei Teilstudien, in deren Zentrum eine Gruppendiskussion mit drei Bachelorstudierenden über ihr erstes Berufspraktikum im Berufsfeld der Ästhetischen Bildung und Soziokultur unter Lockdown-Bedingungen steht. Der Artikel skizziert daraus resultierende erste Erkenntnisse bezüglich der Ausprägungen von ERT, die für Art Education spezifisch sind, und beleuchtet deren Potentiale für ins Digitale und in die Distanz ausgeweitete Konzepte. Anhand der Reflexion des methodischen Vorgehens im Rahmen dieser ersten Teilstudie setzt er sich darüber hinaus mit den gewählten Herangehensweisen zum Umgang mit den spezifischen Herausforderungen eines Forschens aus Distanz und im Ausnahmezustand, sozusagen im Modus einer Emergency Remote Art Education Research, kritisch auseinander.*

Einleitung

Der Beitrag verfolgt das Ziel, die Anlage einer explorativen fachdidaktischen Studie zu Art Education *remote* kritisch zu beleuchten und aus reflexiven bis spekulativen Betrachtungen Schlussfolgerungen für die Weiterarbeit im weiteren For-

schungsverlauf, aber auch in der fachdidaktischen Forschung und Lehre generell zu ziehen.

Die Studie „Erzählungen über Distanz und Nähe – kunstpädagogische und ästhetisch-kulturelle Vermittlungspraxen im Ausnahmezustand“ ist angelegt als eine Untersuchung *von und mit* Akteur*innen in Art Education, bei der diverse Beteiligte in verschiedenen, gleichermaßen herausfordernden wie erkenntnisversprechende Mehrfahrrollen und damit verbundenen Multiperspektiven involviert sind.

Der vorliegende Text fokussiert die Einstiegsphase der Untersuchung (Teilstudie 1). Ihre Konzeption und Durchführung sind wie der Untersuchungsgegenstand selbst wesentlich geprägt von den pandemiebedingten Einschränkungen einerseits und einem hohen Bedarf, schnell und gezielt zu reagieren, um in einer dynamischen Situation Daten zu erheben, welche die Auseinandersetzung mit den durch die Pandemie ausgelösten Entwicklungen aus einer Forschungsperspektive heraus gemeinsam mit Studierenden als Akteur*innen in Art Education möglich machen.

Gegenstand der qualitativ-empirischen Studie sind die Erfahrungen verschiedener Akteur*innen in der Lehre und Vermittlung in Art Education bzw. im Unterrichtsfach Bildnerisches Gestalten inmitten des globalen Ausnahmezustands, welcher durch das Heranrollen der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020 ausgelöst wurde. Unter dem Eindruck der ersten Welle erproben Dozierende, Lehrpersonen und Praktikant*innen, welche ästhetisch-kulturellen Bildungsangebote bzw. kunstpädagogischen Lehrformate remote, d.h. in Distanz und dadurch ohne direkte Begegnungen der Beteiligten an einem gemeinsamen Ort, auf welche Weise machbar sind. Entscheidend ist, dass diese Versuche nicht als langfristige, bewusst und aus freien Stücken geplante Formate für e-Learning und Fernunterricht entwickelt worden sind. Sie werden vielmehr vollzogen in einem neuen Modus des Emergency Remote Teaching (ERT) (Hodges/Moore/Lockee/Trust/Bond 2020), d.h. ad-hoc, innerhalb kürzester Zeit und unter einem enormen Handlungsdruck, mit dem didaktischen Wissen und unter Einsatz der Mittel und Techniken, die unmittelbar verfügbar sind (vgl. a.a.O., o.S.; Reimann/Bohdick/Lübcke/Brase/Kaufmann/Groß 2020).

Ziele der Studie

Angelegt als explorative Studie verfolgt die Untersuchung von Anfang an eine doppelte Zielsetzung: Zum einen geht es darum, methodisch geleitet und orientiert an Verfahren kunstpädagogischer phänomenologischer Analysen Strukturmerkmale von ästhetisch-kulturellen und kunstpädagogischen Lehr- bzw. Vermittlungsangeboten zu rekonstruieren, die in der Phase des ersten, strengen pandemiebedingten Lockdowns praktiziert wurden. Dabei geht es sowohl darum zu verstehen, welche pädagogischen und didaktischen Überlegungen diese geleitet haben, als auch um die Frage, inwiefern sich die für ERT beschriebenen Merkmale auch in Bereichen der ästhetisch-kulturellen und kunstpädagogischen Arbeit wiederfinden. Oder ob möglicherweise für Art Education so spezifische Strategien und Handlungen zu rekonstruieren sind, dass die Beschreibung einer Emergency Remote Art Education (ERAE) möglich und erforderlich wird.

Mittel- und langfristig sollen die Erkenntnisse der Untersuchung in die anschließende Formulierung und praktische Erprobung fachdidaktisch fundierter Konzepte für ein kunstpädagogisches und ästhetisch-kulturelles Handeln auf Distanz und im Digitalen einfließen. Die Studie verfolgt darüber hinaus eine weitere, kurzfristigere Zielstellung: Es geht auch darum, für die beteiligten Studierenden und Dozierenden einen wissenschaftlich konturierten Resonanzraum zu öffnen, in dem ihre spezifischen Erfahrungen im Ausnahmezustand verhandelt und verarbeitet werden können. Das Heraustreten aus dem Zustand des Agieren-Müssens im Ausnahmezustand soll möglich gemacht sowie bewusst Momente des Innehaltens und des gemeinsamen Nachdenkens und Besprechens geschaffen werden, in denen die aussergewöhnlichen Erfahrungen reflektiert und eingeordnet werden können. In dieser Hinsicht erhält die Studie die Funktion, Formate des gemeinsamen Forschens mit Studierenden im Bereich Art Education zu entwickeln und zu erproben, welche Funktionen diese Formate für die Beteiligten und im Blick auf die Untersuchungsgegenstände erfüllen können.

Verortung der Studie und der daran Beteiligten zwischen Praxis und Forschung

Das Bedürfnis nach einem solchen Resonanzraum wie auch der Forschungsbedarf generell wurden aus der Praxis der Hochschullehre heraus formuliert.¹ Die Initialisierung der Studie erfolgte entsprechend in engem Austausch mit der impulsgebenden Dozentin und Verantwortlichen für das untersuchte Berufspraktikum. In dieser Herangehensweise zeigen sich ein grundsätzliches Verständnis und eine Anlage der Untersuchung als eine Studie *von und mit* Akteur*innen in Art Education. Die an der Studie Beteiligten nehmen dabei mehrere Rollen ein, was Blicke aus unterschiedlichen Positionen und Verständnisse geprägt von differenten Erfahrungen ermöglicht. So ist beispielsweise die Hochschuldozentin Renate Lerch nicht nur Impulsgeberin für die Forschung, sondern gleichzeitig als Gesprächspartnerin in einem narrativen Interview Probandin der Untersuchung. Auch die an der Studie beteiligten Studierenden² agieren in mehreren jeweils spezifischen Rollen: als Praktikant*innen, als Teilnehmende an einer Gruppendiskussion, als Mitwirkende an der Auswertung in Form einer regelmässigen Interpretationswerkstatt, als Repräsentierende der Forschungsgruppe auf einer Tagung und als Sounding Board für diesen Artikel. Schliesslich sind auch die Autorinnen in unterschiedlichen Rollen und Funktionen beteiligt: Laura Zachmann war zunächst als Mentorin im Praktikum tätig, bevor sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin ins Forschungsteam wechselte; Miriam Schmidt-Wetzel trägt die konzeptuelle Verantwortung und hat gleichzeitig die Aufgabe, den beteiligten Studierenden und der wissenschaftlichen Mitarbeiterin die Grundlagen qualitativen Denkens und der gewählten phänomenologisch orientierten Analyse so zu vermitteln, dass ein gemeinsames Arbeiten in einer Forschungsgruppe möglich wird.

Um der Komplexität dieser Anlage gerecht werden zu können, grenzen wir nach dem folgenden Überblick über das Forschungsdesign und die übergeordneten Fragestellungen unseren Fokus ein auf die Betrachtung der Zugänge, Methoden und ersten Erkenntnisse im Rahmen der Einstiegsphase der Studie. Dabei werden insbesondere die spezifischen Merkmale, Qualitäten und Herausforderungen der Forschung als Emergency Remote Research reflektiert. Ihre Konzeption und

¹ Wir danken Renate Lerch, Dozentin und Verantwortliche für das untersuchte Berufspraktikum im Bachelor Art Education an der ZHdK, für den Anstoss zu der hier vorgestellten Studie.

² Wir danken Janus Boege, Sarah Eichler, Lea Hofer, Dave Koch und Patrizia Steinmann, Studierende im Bachelor Art Education, Vertiefung Ästhetische Bildung und Soziokultur an der ZHdK, für ihre wertvolle Mitwirkung in den unterschiedlichen Phasen der Studie: Janus Boege, Dave Koch und Patrizia Steinmann haben als Proband*innen in der Gruppendiskussion über ihre Erfahrungen im Berufspraktikum gesprochen; Janus Boege und Dave Koch haben im Anschluss daran ihre Mitarbeit an der Studie gemeinsam mit den zwei ebenfalls am Praktikum beteiligten Studierenden Sarah Eichler und Lea Hofer in der Interpretationswerkstatt mit den beiden Autorinnen dieses Artikels fortgesetzt.

Durchführung sind wie der Untersuchungsgegenstand selbst nicht nur geprägt von pandemiebedingten Einschränkungen, sondern auch von der Notwendigkeit, schnell und gezielt zu reagieren um in einer dynamischen Situation wirksam aktiv zu werden, d.h. um Daten zu erheben, welche die Auseinandersetzung mit den durch die Pandemie ausgelösten Entwicklungen aus einer Forschungsperspektive heraus möglich machen.

Forschungsdesign und Fragestellungen

Die Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand erfolgt vor dem Hintergrund der o.g. doppelten Zielstellung und mit einer offen-explorativen Grundhaltung über drei miteinander in Zusammenhang stehende exemplarische Einzelfallstudien (vgl. Wernet 2006). Das Forschungsinteresse liegt dabei insgesamt auf der Rekonstruktion der subjektiven Deutungen und Sinnzuschreibungen unterschiedlicher Beteiligter, die in möglichst offenen kommunikativen Settings erhoben werden. Die übergeordneten Forschungsfragen lauten:

- Welche Aspekte thematisieren Akteur*innen in der Lehre und Vermittlung im Bereich Art Education, wenn sie Anderen von ihren Erfahrungen in der ästhetisch-kulturellen Vermittlung bzw. im Kunstunterricht unter Lockdown-Bedingungen, d.h. unter dem Eindruck einer krisenhaften Ausnahmesituation, erzählen? Auf welche Weise tun sie dies?
- Welche Verständnisse und Umgangsweisen der Akteur*innen lassen sich aus den Themen und der Art der kommunikativen Verhandlung in Form von Erzählungen rekonstruieren – bezogen auf Art Education im ERT-Modus und in Bezug auf Art Education generell?

Für die erste der drei Einzelfallstudien werden Bachelor-studierende eingeladen, sich in einer Gruppendiskussion (vgl. Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2010) über ihr unter Lockdown-Bedingungen durchgeführtes erstes Praktikum im ausserschulischen ästhetisch-kulturellen Berufsfeld auszutauschen. Die Perspektiven der Hochschuldozentin,

die dieses Berufspraktikum vorbereitet und begleitet hat, werden in Teilstudie 2 in Form eines narrativen Interviews (vgl. Küsters 2014) erhoben. Teilstudie 3 kontrastiert die Erzählungen über die Erfahrungen im ausserschulischen Bereich von Art Education mit den Erzählungen einer Gymnasiallehrerin aus dem Fach Bildnerisches Gestalten, welche ebenfalls in Form eines narrativen Interviews erhoben werden. Alle drei Gespräche werden aufgrund der zu den Erhebungszeitpunkten erforderlichen Kontaktbeschränkungen als Videokonferenzen via Zoom durchgeführt.

Phänomenologisch orientierte Einzelfallforschung: Kennzeichen und konkrete Umsetzung in der Studie

Das konkrete methodische Vorgehen der Studie folgt dem von Peez in Anlehnung an Mayring für kunstpädagogische Kontexte begründeten und systematisierten Ablauf einer Phänomenologischen Analyse.³

³ Vgl. Peez 2007a: S. 105f.; Mayring 2002: S. 108ff. sowie für einen Überblick über das methodische Vorgehen und seine Einordnung Schmidt-Wetzel 2017: S. 111-115.

Wesentliches Kennzeichen solcher kunstpädagogischen phänomenologisch orientierten Analysen und damit auch der hier verfolgten Forschungsstrategie sind die Anerkennung der grundsätzlichen Subjektivität aller menschlichen Wahrnehmungen und Bedeutungszuweisungen sowie die Herangehensweise, durch die genaue Deskription eines als Phänomen erkannten Sachverhalts zu dessen Wesenskern vorzudringen (vgl. Schmidt-Wetzel 2017: S. 112). Als Voraussetzung hierfür erfordert es die Sammlung verschiedener aussagekräftiger Beispiele, um aus den unterschiedlichen Zusammenhängen auf die allgemeinen Strukturen des Phänomens schliessen zu können (vgl. Mayring 2016 S. 107f.). Diese gesammelten Beispiele dienen nicht allein dem Beweis oder der Illustration theoretisch entwickelter Hypothesen oder Überlegungen, sondern sind von entscheidender Bedeutung als *die* „Mittel der Reflexion“ (vgl. Peez 2007a: S. 104). Wobei sich phänomenologisch orientierte Forschungsansätze der begrenzten Reichweite dieser Einzelfälle sehr genau bewusst sind: Nach phänomenologischem Verständnis können selbst Daten, die vermeintlich objektiven Charakter aufweisen, nur auf der Basis unserer eigenen subjektiven Erfahrungen verstanden werden (vgl. Schmidt-Wetzel 2017: S. 112 sowie vertiefend Eberle 2014). Dies bedeutet, dass selbst vermeintlich objektive

Aussagen bspw. in Gruppendiskussionen oder Interviews keinesfalls als direkte Repräsentationen der Erfahrungen anderer verstanden werden können. Potentiale für eine intersubjektive Bedeutsamkeit der aus den subjektiven Forschungsperspektiven gedeuteten Fallbeispiele entfalten sich daher erst „im Dialog mit anderen (ersatzweise im imaginativen inneren Dialog einer einzelnen Person)“ (Schmidt-Wetzel 2017: S. 112). Die Arbeit in Forschungsgruppen, in sogenannten Interpretationswerkstätten, ist daher eine besonders geeignete Form der kommunikativen Validierung und zur Auswertung von Datenmaterial im Rahmen eines phänomenologisch orientierten Forschungsprozesses (vgl. Reichert 2013).

Einblicke in Teilstudie 1: Gruppendiskussion mit Studierenden

Vorbereitung und Durchführung der Gruppendiskussion

Nach einem kurzen Informationstreffen im Rahmen des Praktikumsbegleitseminars, bei dem Miriam Schmidt-Wetzel sich in ihrer Funktion und mit ihrem grundsätzlichen Forschungsinteresse an den Erfahrungen der Studierenden in ihrem Berufspraktikum vorstellt, melden sich drei Studierende zur Teilnahme an der via Zoom durchgeführten Gruppendiskussion. Sie erhalten vor der Durchführung der Gruppendiskussion schriftliche Informationen zur Klärung des Verfahrens (siehe Abb. 1), die in ähnlich lautender Weise im mündlichen Eingangsimpuls⁴ der Forscherin als Moderatorin zu Beginn der Gruppendiskussion wiederholt werden.

⁴ Das Transkript der Gruppendiskussion ist bei den Autorinnen einsehbar.

Konzeption und mögliche Inhalte der Gruppendiskussion

Unser Zusammentreffen in einem digitalen Meeting (sozusagen im "Distanzmodus") ist der Ausgangspunkt für das Forschungsprojekt.

Der euch und uns verbindende Gesprächsanlass sind die Erfahrungen, die ihr in den letzten Wochen im Rahmen des VAS-Praktikums in der Hochschule und an euren Praktikumsorten gemacht habt bzw. immer noch macht)

Dabei geht es um

- eure Vorstellungen (ihr könnt euch selbst und das Praktikum vorstellen, aber euch auch über die Vorstellungen austauschen, die ihr bzgl. des Praktikums hattet)
- eure Erfahrungen (ihr könnt erzählen, was ihr wie erlebt habt)
- eure Erkenntnisse und Fragen (ihr könnt erzählen und diskutieren, 1. was ihr persönlich aus dieser Praktikumserfahrung mitnehmt, 2. welchen Fragen im Rahmen des Forschungsprojekts auf welchem Weg weiter nachgegangen werden sollte...)

Abb. 1: Auszug aus der Mailkorrespondenz der Forscherin mit den Studierenden vor der Gruppendiskussion

⁵ Es handelt sich um die Studierenden Patrizia Steinmann, Janus Boege und Dave Koch. Ihre Namen sind im Transkript der Gruppendiskussion und im folgenden Text aus Datenschutzgründen pseudonymisiert.

Das sich nach dem Eingangsimpuls entwickelnde, 77-minütige Gespräch kennzeichnet eine entspannte, zugewandte Atmosphäre. Alle drei Teilnehmenden⁵ nutzen im Verlauf die Bildschirmfreigabefunktion und zeigen Bilder aus ihren digitalen Formaten: Sowohl Steve als auch Enno bauten ihre jeweils mit einer Tandempartnerin geplanten Druckkurse in synchrone digitale dreistündige Vermittlungswshops um (siehe Abb. 2 und 3). Bei beiden wurde den Kursteilnehmenden vorab Material und Werkzeug per Post zugestellt. Tamara konnte noch zwei Workshops statt einer ursprünglich geplanten grösseren Workshop-Reihe mit Teilnehmenden vor Ort im Museum durchführen. Zusätzlich erstellte sie gemeinsam mit ihrer Tandempartnerin drei Online-Videos mit DIY-Angeboten und eine Mitmachaktion zur aktuellen Ausstellung.

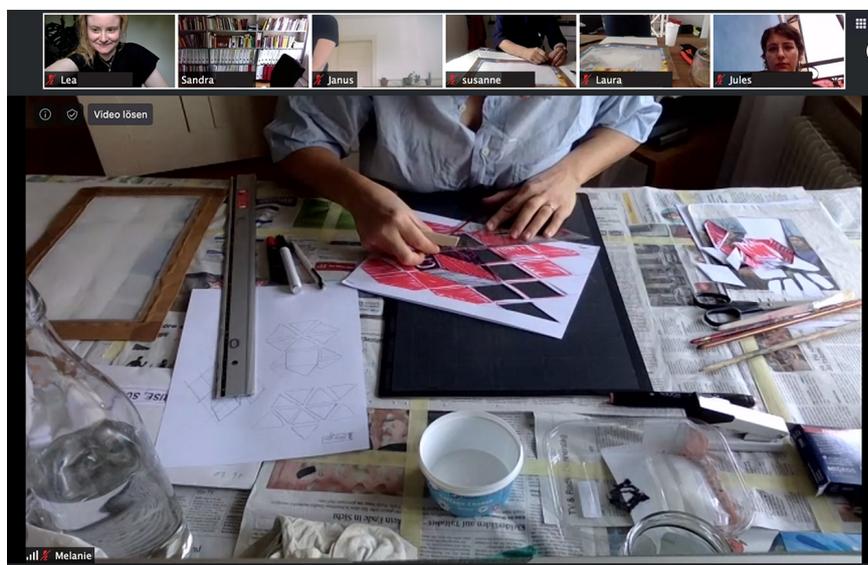


Abb. 2 und 3: Einblicke in den von Enno und seiner Tandempartnerin digital durchgeführten Siebdruckworkshop.

Struktur der Gruppendiskussion

Wesentlich für die Erhebungsmethode Gruppendiskussion in der hier angewendeten Konzeption ist es, „dem Diskurs die Möglichkeit zu geben, sich auf jene Erlebniszentren einzupendeln, welche jeweils die focussierte [sic] Erfahrungsbasis des Gruppenhandelns darstellen. Die Gruppe bestimmt somit ihre Themen selbst.“ (Bohnsack 1997: S. 499; vgl. vertiefend Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2010). Darum ist darauf zu achten, dass die Teilnehmenden nach einem offenen Eingangsimpuls der Moderatorin die Möglichkeit erhalten, ihre eigenen Erfahrungen in die Diskussion einzubringen und eigene Themen zu generieren. Gegen Ende der Gruppendiskussion kann diesen neuen Themen der Gruppe und weiteren offenen Fragen durch die Moderatorin klärend oder verständnissichernd nachgegangen werden (Nachfragephase). Ebenfalls gegen Gesprächsende kann die Moderatorin die Gruppe bewusst mit Brüchen in der Argumentation, mit einem auffälligen Verlauf des Gesprächs, der Verwendung bestimmter Metaphern oder der (unterschiedlichen) Gesprächsbeteiligung der Teilnehmenden konfrontieren (Konfrontationsphase) (vgl. Krüger/Pfaff 2010: S. 61; Schmidt-Wetzel 2017: S. 212).

Untersuchungsfragen für die Analyse der Gruppendiskussion

Die übergeordneten Forschungsfragen werden für die Auswertung der transkribierten Gruppendiskussion wie folgt konkretisiert und detailliert:

- Auf welche Weise beschreiben und beurteilen die Studierenden ihre Erfahrungen, welche Worte und Begriffe verwenden sie in ihren Erzählungen?
- Welche Verständnisse von Vermittlung allgemein und in der krisenhaften Ausnahmesituation lassen sich rekonstruieren?
- Welche individuellen Verhaltensweisen in Vermittlungssituationen in Distanz lassen sich rekonstruieren? Insbesondere: Wie wird in/über Distanz kommuniziert und interagiert?

Interpretation (exemplarische Auszüge)

Für die hermeneutisch orientierte Interpretation der Gruppendiskussion werden in Bezug zu den oben aufgeführten Forschungsfragen relevante Teile aus dem Transkript zur Gruppendiskussion ausgewählt, und, ggf. aus ihrer textchronologischen Ordnung herausgelöst, thematisch neu gruppiert. Zeigen sich Aspekte des untersuchten Phänomens in mehreren Beispielen auf ähnliche Weise, werden hieraus Bedeutungseinheiten (siehe Kastentexte) formuliert, die als knappe, dichte Beschreibungen die Bedeutung des untersuchten Phänomens in den interpretierten Beispielen prägnant zusammenfassen. Im folgenden Absatz werden vier solcher Bedeutungseinheiten beispielhaft näher ausgeführt.

Verständnisse und Beurteilungen über die neuen Erfahrungen in Lehre und Vermittlung in Distanz bilden sich im Vergleich und in Abgrenzung zu bekannten Lehr- und Vermittlungssituationen, in denen sich alle Beteiligten zeitgleich an einem Ort befinden.

In der Gruppendiskussion zeigt sich wiederholt das Ringen der Studierenden um ein Verständnis von digitaler Vermittlung⁶ im Verhältnis zu vor dem Lockdown geläufigen Formaten sowie die Suche nach adäquaten sprachlichen Beschreibungen des neuen Phänomens. Dies äussert sich u.a. in einer variantenreichen Vielzahl an verwendeten Begriffen und Umschreibungen für die im Rahmen des Praktikums erlebte Vermittlung (Abb. 4). Zudem wird in Gespräch bei allen drei Beteiligten das Bedürfnis spürbar, das neu Erfahrene in seiner Bedeutung einzuordnen und die spezifischen Qualitäten digitaler und analoger Zugänge bewusst und differenziert offenzulegen statt pauschal Gleichwertigkeit zu behaupten (443-477, 514-525, 567-571⁷). Diese Forderung richten die Studierenden nicht nur an sich selbst, sondern insbesondere auch an die Hochschuldozierenden, die ihnen Vermittlungskonzepte und -kompetenzen vermitteln sollen (451-455). Im Gesprächsverlauf verständigen sich die Studierenden über ihre jeweiligen Positionen, Haltungen und Verständnisse zur Vermittlung und Lehre von Art Education in Distanz. Im Zentrum steht dabei stets die Frage, welche Bedeutung und welchen Stellenwert die digitale Vermittlung habe bzw. potentiell erhalten solle. Die Beurteilung dieser Frage bewegt

⁶ Mit dem Begriff der digitalen Vermittlung bezeichnen wir im Folgenden alle Formen von synchroner (gleichzeitiger) und asynchroner (nicht an einen bestimmten Zeitpunkt gebundener) Vermittlung, die über digitale Medien durchgeführt werden. In Abgrenzung hierzu verwenden wir für jene Formen von Vermittlung, bei denen vermittelnde und teilnehmende Personen in einem physischen Raum gemeinsam anwesend sind, die Bezeichnung analoge Vermittlung. Mit synchroner digitaler Vermittlung präzisieren wir Vermittlungssituationen, bei denen die vermittelnden und teilnehmenden Personen mit Hilfe eines Videokonferenztools gleichzeitig online sind. In dem untersuchten Feld wurde hierfür ausschliesslich die Software Zoom verwendet, deren Einsatz von Hochschuleseite empfohlen und durch eine Hochschullizenz begünstigt war.

⁷ Sämtliche Zeilenangaben in diesem Text beziehen sich auf das Protokoll der Gruppendiskussion, einsehbar bei den Autorinnen.

sich zwischen zwei gegensätzlichen Positionen, die durch Steve und Enno vertreten werden. Insbesondere Steve formuliert seine Einschätzungen digitaler Vermittlung kontrastierend zu den aus der Zeit vor den pandemischen Veränderungen und Einschränkungen vertrauten Formaten. Analoge Vermittlung wird von ihm als „echt“ (83), unverfälscht und real verstanden. Digitale Vermittlung dagegen erachtet er lediglich als „mehr als GAR nicht zu vermitteln“ (438). Während Steve also klar und wiederholt digitale Vermittlung in Distanz als nicht gleichwertig zu analogen Vermittlungsformaten an einem Ort einschätzt (82-83, 437-438), betont Enno die für ihn noch nicht genau greifbaren Möglichkeiten, die sich durch digitale Formate eröffnen: „Aber/ das ist ja so ein WAHNSinniger Range, der sich irgendwie eröffnet und das ist so eine Riesenchance an diesen ganzen Onlinegeschichten.“ (203-204).

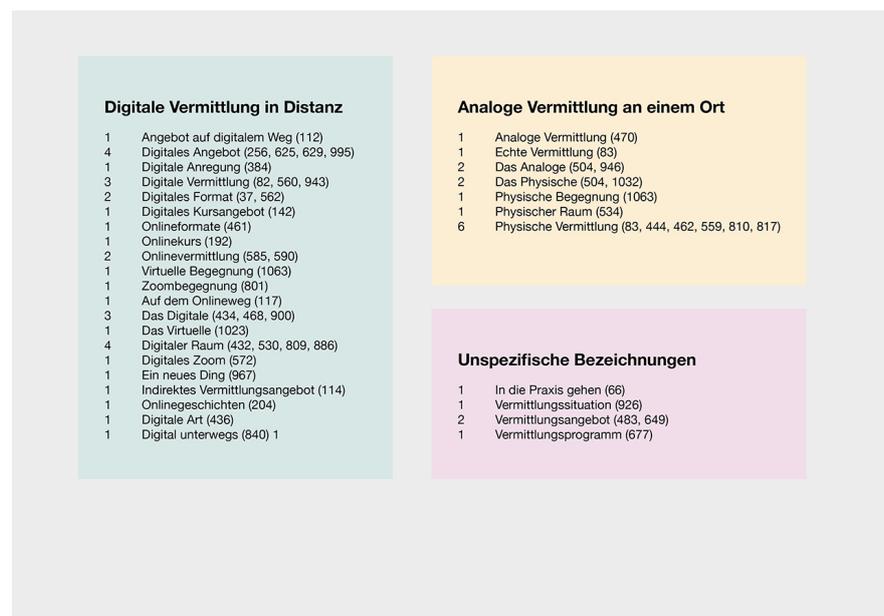


Abb. 4: Sammlung der von den Studierenden in der Gruppendiskussion für das Sprechen über Vermittlung verwendete Umschreibungen und Begriffe.

Verständnisse und Beurteilungen über die Vermittlung und Lehre in Distanz werden unter dem Eindruck einer unvorhergesehenen Ausnahmesituation im *Modus Potentialis* formuliert.

Bei allen drei Studierenden fällt auf, dass eine differenzierte Betrachtung der Vermittlungserfahrungen unter

dem (Ein-)Druck der Ausnahmesituation überblendet und erschwert wird. Verständnisse und Beurteilungen über die neuen Erfahrungen in digitaler Vermittlung werden vielfach in Form einer eher holzschnitthaften Abgrenzung gegenüber bekannten analogen Lehr- und Vermittlungssituationen kommuniziert, bei der digitale und analoge Vermittlungsformen mit sich jeweils diametral gegenüberstehenden Merkmalen charakterisiert werden: Während analoge Vermittlung als gleichzeitig, vernetzt und spontan beschrieben wird, wird digitale Vermittlung als linear, strukturiert und gelenkt gekennzeichnet (z.B. 468-476). Der vorherrschende Eindruck der unvorhergesehenen pandemischen Ausnahmesituation führt auch dazu, dass Einschätzungen und Positionierungen zu digitaler Vermittlung von den Studierenden lediglich im *Modus Potentialis* formuliert werden können und entsprechend als vorläufig und veränderbar interpretiert werden müssen. Dies äussert sich implizit an zahlreichen Äusserungen über zukünftige Szenarien und Möglichkeiten („*kann enorm wertvoll sein*“, „*noch rausarbeiten*“) und häufigen Formulierungen im Konjunktiv (430–441, 451–453). Explizit kommt dies in Aussagen wie der folgenden zum Ausdruck:

„Und für mich war auch so (.) dieser Punkt hier, diese Umstrukturierung, die Neuorientierung war (..) das war ein wichtiger Punkt, denke ich. Da war auch viel Frustration dabei und irgendwie so ins Blaue arbeiten und nicht genau wissen (..) was jetzt KOMMT. Und auch das Gefühl/ Ich hatte am Anfang, hat ich das Gefühl, ja (.), dann ist jetzt das Praktikum in DEM Sinne, wie ich mir das erhofft habe, gelaufen. Weil ich sowieso nicht DAS mitnehmen kann, was ich möchte (.) und jetzt aber beim Zurückblicken muss ich sagen, (..) bin ich doch froh, dass wir das Praktikum zuMINDest digital durchführen konnten.“ (Steve, 73–80)

Der Einsatz von Videokonferenztools für die Vermittlung ästhetisch-kultureller Angebote ist defizitär im Hinblick auf intensive, sozial eingebundene, ganzheitliche Erfahrungen im ästhetischen Bildungsprozess.

Aus den Äusserungen der Studierenden lässt sich ein Verständnis rekonstruieren, das Vermittlung in Ästhetischer Bildung und Soziokultur als intensive und ganzheitliche, d.h. gleichermaßen sozial-eingebundene wie leiblich-körperliche Erfahrung begreift. Die daraus resultierende Erwartungshaltung

und der Anspruch an sich selbst werden für die Studierenden weder in der eigenen Vermittlungstätigkeit im Praktikum noch in der Teilnahme an den digitalen praktikumsbegleitenden Hochschulseminaren eingelöst. Die via Zoom durchgeführten digitalen Vermittlungsformate erfüllen zwar wirkungsvoll Funktionen einer monodirektionalen Informations- und Wissensvermittlung. Vor dem Hintergrund des genannten umfassenderen Vermittlungsverständnisses werden sie jedoch als defizitär empfunden:

„Von dem her find ich das schon als TOOL (.) wenn es um die reine Vermittlung geht, hab ich das Gefühl, sind sie SCHON gleichwertig. Aber (.) nicht, wenn es um das Ganze geht, die ganze Erfahrung. DA/ also, oder am konkreten Beispiel des Kurses, den wir gegeben haben: Ich denke, dass unsere Teilnehmenden die Technik jetzt genauso gut können, wie sie es gekonnt hätten, auch wenn sie bei uns im Atelier wär/ gewesen wären. Also ich denke nicht, dass sie schlechter ausgebildet wurden (.) Aber ich denke, dass der Kurs für sie und für uns einfach nicht so spannend gewesen ist. Oder vielleicht ist spannend das falsche Wort. Ich hab einfach das Gefühl, es ist etwas verLORen gegangen und nicht, das hat nichts mit dem Inhalt zu tun.“ (Steve, 519-528)

In der oben zitierten Aussage klassifiziert Steve synchrone digitale Vermittlungsformate als Werkzeuge. Durch die Verwendung des Begriffs „Tool“ assoziiert er damit Vorstellungen IT-basierter Hilfsmittel, die z.B. in einem Computerprogramm oder in einer App bereitgestellt werden und deren Nutzung ermöglichen oder erleichtern sollen. Steve erzählt, dass er selbst in seinem Praktikum synchrone digitale Vermittlung effektiv als „Tool“ eingesetzt hat, um technisches Anwendungswissen auf möglichst direktem und zielgerichtetem Weg an die Teilnehmenden in seinem Vermittlungsangebot zu übertragen. Das Herstellen einer „spannend(en)“ Vermittlungssituation wird auf diese Weise in seiner Wahrnehmung jedoch nicht unterstützt.

Die Handlungsmöglichkeiten und Spielräume der Beteiligten an über Videokonferenztools durchgeführten Vermittlungssituationen werden als durch die Begrenzungen des Bildschirms eingeschränkt wahrgenommen. Zudem löst das Medium Assoziationen an filmische Gesetzmässigkeiten aus, die spezifische Rollenverständnisse und

Erwartungen bei Vermittler*innen und Teilnehmer*innen bewirken.

„[E]in Gesetz des Filmes ist, dass, wenn ich nicht im Film bin, bin ich nicht real. Also wenn ich aus dem Bild GEHe, dann bin ich weg, dann bin ich nicht mehr präsent. [...] Und das fand ich zum Beispiel beim Vermitteln EXTrem anstrengend, dass ich da beWUSST stillsitzen musste und auch DA sein, damit ich da bin.“ (Steve, 540–547)

Als spezifisches Merkmal der synchronen digitalen Vermittlung via Zoom führen die Studierenden an mehreren Stellen im Gespräch die Ausschnitthaftigkeit der visuellen Wahrnehmung sowie die damit verbundene eingeschränkte leibliche Präsenz und Verfügbarkeit der Körpersprache an (494–497, 537–547, 814–824). Das Videoformat und die davon geprägten kommunikativen Rahmenbedingungen erfahren sie als Begrenzungen der Handlungsmöglichkeiten und Spielräume aller Beteiligten.

„[I]ch schau ja trotzdem nur ein Video hier, auch wenn es live ist, aber wenn es halt schlecht gescrripted ist, in dem Sinn, find ich es anstrengend, weil es dann ein anstrengendes Video ist (..)“ (Steve, 818–820)

Die videobasierte Kommunikation weckt Erwartungshaltungen, die aus vorhandenen Rezeptionserfahrungen mit Bewegtbildern genährt werden. Implizit vermittelt sich in Aussagen wie der hier aufgeführten ein asymmetrisches Rollenverständnis für die an der Vermittlungssituation Beteiligten: Die vermittelnden Personen agieren aktiv vor der Kamera, die Teilnehmenden an dem Vermittlungsangebot konsumieren passiv die dargebotenen audiovisuellen Inhalte.

Zusammenfassung und erste Ergebnisse aus der Interpretation der Gruppendiskussion

„Man muss sich einfach EXTrem beWUSSt sein, dass man sich hier in einem digitalen Raum befindet und dass dieser nicht genau so funktioniert, wie das funktioniert im analogen oder im physischen Raum.“ (Steve, 821–824)

Das übergeordnete Thema der Gruppendiskussion besteht im Austausch der Gesprächsteilnehmenden über die Differenzenerfahrungen im Studium und im Praktikum in der neuen, krisenhaften Ausnahmesituation. Kollektiv entwickeln die Teilnehmenden dabei eine Polarisierung zwischen

bekanntem, analogen und neuen, grösstenteils digitalen Vermittlungsformaten. Letztere werden im Vergleich insgesamt klar als defizitär und den bekannten Formaten untergeordnet oder sogar unterlegen dargestellt. Die erlebten Mängel beziehen sich insbesondere auf die beschränkte Körperlichkeit und Leiblichkeit sowie auf die als unzureichend empfundene Intensität, Ganzheitlichkeit und soziale Einbindung der ästhetischen Vermittlungsprozesse. U.a. an der variantenreichen Vielzahl der verwendeten Begriffe und Umschreibungen für die im Lockdown erlebten Vermittlungsformate (vgl. Abb. 4) wird jedoch deutlich, dass die erforderlichen Erfahrungen und Verständnisse, um diese zu beschreiben, zu beurteilen und einzuordnen, (noch) nicht in angemessener Weise vorhanden sind. Insbesondere ihr Erfahrungswissen bezüglich digitaler Vermittlungsformate können die Teilnehmenden an der Gruppendiskussion ausschliesslich aus ERT-Formaten generieren. Sie können ihre Einschätzungen also nicht auf Erfahrungen im Rahmen von bewusst und mit Bedacht geplanten Remote-Formaten im Bereich Art Education stützen – ebenso wenig wie ihre Dozierenden und Praxismentorierenden. Anders als diese verfügen die Teilnehmenden als Bachelorstudierende darüber hinaus jedoch noch nicht einmal über eigene Vermittlungserfahrungen in Präsenz. Während die Praktikumsbetreuenden und Dozierenden i.d.R. sowohl auf ein explizites Professionswissen als auch auf ein implizites Handlungswissen aus ihrer bisherigen – analogen – Praxis im Bereich Art Education zurückgreifen können, fehlen den Teilnehmenden an der Gruppendiskussion diese Orientierungsmöglichkeiten, sowohl für ihr eigenes Vermittlungshandeln im Praktikum in Distanz als auch für die Beurteilung der digitalen Lehr- und Begleitveranstaltungen im Bereich Art Education.

Die Zuordnung der jeweils spezifischen Merkmale, Qualitäten oder Mängel der Vermittlungsformate erfolgt daher durch die Teilnehmenden an der Gruppendiskussion in einem komplexen *Modus Potentialis*: Die Studierenden können nur vermuten, welche Potentiale sich durch die räumliche und mediale Ausdehnung von Art Education ins Digitale und in die Distanz eröffnen könnten. Sie können aber auch nur spekulieren, was sie in einer herkömmlichen, analogen Vermittlungssituation im Vergleich zu dem erlebten ERT-Modus hätten tun oder erfahren können. Dieser Umstand schränkt die Möglichkeit, aus

den Aussagen der Teilnehmenden Vermittlungsverständnisse allgemein und in der krisenhaften Ausnahmesituation zu rekonstruieren, stark ein und fordert dazu auf, in den an Teilstudie 1 anschließenden Untersuchungsschritten den Vermittlungsverständnissen der beteiligten Dozierenden als wesentlichen Einflussfaktoren auf die Entwicklung individueller Vermittlungsverständnisse nachzugehen.

Auch für die weiteren Untersuchungsfragen zur Gruppendiskussion ist die eingeschränkte Reichweite der Aussagen, die sich aus den Spezifika des ERT-Modus begründet, mitzudenken. Gleichzeitig erweist sich das von den an der Gruppendiskussion Beteiligten praktizierte Denken und Handeln im *Modus Potentialis* aber auch als möglicher Ansatzpunkt, um über den unmittelbaren Untersuchungskontext hinausreichende Strategien zu entwickeln, welche die Positionierung und Bewegung von Art Education möglich machen: sowohl im fachdidaktisch bislang noch wenig bearbeiteten digitalen Raum als auch innerhalb gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, die durch die pandemische und weitere Krisen weiterhin höchst unsicher und dynamisch bleiben.

Mit Blick auf die Untersuchungsfrage nach den rekonstruierbaren individuellen Verhaltensweisen sowie den Interaktions- und Kommunikationsformen in Vermittlungssituationen in Distanz sind zwei wichtige Beobachtungen hervorzuheben: Erstens beschreiben die Teilnehmenden ihre Handlungsspielräume in den erlebten synchronen Vermittlungssituationen als durch die Begrenzungen des Bildschirms stark eingeschränkt und durch ihre jeweilige Rolle geprägt: entweder als Vermittelnde *agierend* vor der Kamera oder als Studierende das von den Dozierenden Dargebotene *konsumierend*. Damit lässt sich aus der Gruppendiskussion für den ERT-Modus die Tendenz einer Rückkehr zu eigentlich für den Bereich Art Education überkommenen asymmetrischen Rollenverständnissen rekonstruieren, welche durch die Übertragung von Erfahrungswissen und Konventionen im Umgang mit Bewegtbildern angesichts der Exposition vor „überall geöffnete[n] Kamerafenster[n]“ (vgl. Schütz 2020: o. S.) ausgelöst sein könnte.

Zweitens kommt es zu einer zeitlichen und medialen Verlagerung der auf die Vermittlung bezogenen Handlungen aller Beteiligten über die eigentliche, synchrone Vermittlungssituation hinaus. Um neue Vermittlungsräume über die Distanz zu öffnen,

die Reichweite von Angeboten zu vergrössern und Beziehungen zu potentiellen Teilnehmenden aufzubauen, erfordert es entweder intensive Kommunikationsbestrebungen im Vorfeld oder bereits bestehende funktionale Kommunikationskanäle im Analogen und Digitalen, auf die zurückgegriffen werden kann. Eine besondere, innovative Bedeutungszuschreibung deutet sich in dieser Hinsicht für das in den Vermittlungsangeboten verwendete Material an: Die vorgängige Zusammenstellung und der Versand von Material, das die Personen bei der Teilnahme an Vermittlungsangeboten in Distanz verwenden können, initiieren bereits den Vermittlungsprozess und werden als beziehungsstiftend beurteilt. In der synchronen digitalen Vermittlungssituation selbst kompensiert das Wissen über das verwendete Material in gewisser Hinsicht die fehlende physische Präsenz (vgl. Albert 2020) der Vermittlungspersonen beim praktischen Tun der Teilnehmenden.

„Irgendwie ins Blaue arbeiten und nicht genau wissen, was kommt“ – Reflexion des Forschungsprozesses

„Irgendwie ins Blaue arbeiten und nicht wissen, was kommt“ – diese in der Gruppendiskussion von dem Studierenden Steve geäusserte Formulierung in Bezug auf sein Vermittlungspraktikum in Distanz beschreibt in treffender Weise auch den Einstieg in die Studie, welches somit nicht nur als Forschung *über* Emergency Remote Art Education, sondern auch als Forschung *im* Modus von Emergency Remote Art Education *Research* gelesen werden muss. Dies äussert sich auf unterschiedliche Weisen: ganz offenkundig in der Tatsache, dass sämtliche Erhebungen in Distanz mit Hilfe eines Videokonferenztools durchgeführt wurden. Doch auch weniger unmittelbar erkennbar wurden wesentliche Entscheidungen im Forschungsprozess von den pandemischen Rahmenbedingungen beeinflusst, sodass zum einen Gegenstand und Verfahren der Forschung sich mehrfach überlappen oder sogar zusammenfallen. Zum anderen müssen die konkreten Fragestellungen und Vorgehensweisen im Verlauf des Forschungsprozesses immer wieder neu hinterfragt, verändert oder verworfen werden: weil sich das Wissen über und die eigene Erfahrung im Emergency-Remote-Modus von Lehre und Forschung im Prozess kontinuierlich weiterentwickeln,

neue Perspektiven sichtbar werden, erste theoretische Texte erscheinen, die in Bezug zum Untersuchungsgegenstand stehen etc.

In einer solchen Phase der allgemeinen Unsicherheit Studierende nicht nur als Befragte, sondern als an der Datenauswertung massgeblich Mitwirkende in die Studie einzubeziehen, stellt das Vorhaben zwar vor weitere Herausforderungen, ist aber unumgänglich, wenn Studierende als Expert*innen in der und für die Praxis ernstgenommen werden und anerkannt werden soll, dass diese sich angesichts des Ausnahmezustands nicht nur auf Augenhöhe mit den wissenschaftlich erfahrenen Forschenden befinden, sondern durch ihre Praktikumserfahrung sogar über einen Erfahrungsvorsprung verfügen. Die aus ihrer Praxiserfahrung heraus formulierten Fragen der Studierenden (vgl. Abb. 05) bilden daher eine bedeutsame Grundlage für die Wissensgenerierung und Methodenentwicklung für künftige Formate der Lehre, Vermittlung und Forschung in Art Education. Gleichzeitig eröffnen sich auf diese Weise wertvolle Lernchancen und Erkenntnismöglichkeiten für alle Beteiligten und im Blick auf den Forschungsgegenstand, sodass mögliche Risiken und Einschränkungen in der Reichweite der Untersuchung in Kauf genommen werden. Insbesondere für die beiden Studierenden, die sowohl als Probanden an der Gruppendiskussion als auch als Mitarbeitende in der Interpretationswerkstatt in die Studie involviert sind, bietet die methodisch geleitete, zeitlich distanzierte und selbstreflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Aussagen in der Gruppendiskussion ausserdem wertvolle Bildungsmomente, sodass das die Studie an der Schnittstelle von Forschung und Lehre zu verorten ist.



Abb. 5: Forschungsfragen der Studierenden, entstanden in der ersten Interpretationswerkstatt.

Forschen im Emergency Remote-Modus bedeutet auch, dass die gewählten Forschungsmethoden für die Erhebung und Auswertung auf den Prüfstand geraten: Sind die gewählten Ansätze, die bislang nahezu ausschliesslich für analoge Kontexte beschrieben und systematisiert wurden, ohne weiteres auf digitale und Distanz-Anwendungen übertragbar? Im laufenden Prozess werden erste Entdeckungen gemacht: Das phänomenologisch orientierte methodische Vorgehen eignet sich in hohem Masse für die Reflexion der neuartigen Erfahrungen von Art Education im ERT-Modus, für die zum Zeitpunkt der Studie noch keine entsprechenden Reflexionsfolien aus Praxis oder Theorie verfügbar sind. Die für analoge Kontexte entwickelten Erhebungsmethoden erzeugen kaum Reibungsverluste bei einer Erhebung der Daten über Zoom; die Aufzeichnung und Aufbereitung für die weitere Analyse sind sogar effektiver zu bewerkstelligen. Auch das Protokollieren der Analyse kann durch die Arbeit mit kollaborativen Plattformen (z.B. Miro oder Padlet) wesentlich vereinfacht werden. Gleichzeitig wird spürbar, wie stark Interpretationsleistungen tatsächlich von der gemeinsamen Aushandlung von Bedeutungen abhängen, für welche die Kommunikation via Videokonferenztool nur bedingt Resonanzräume bietet. Die Frage nach dem *Wie* der Zusammenarbeit in der Forschung rückt in den Vordergrund; für die erforderliche Reflexion der unter-

schiedlichen Rollen, Perspektiven und Fragestellungen der daran Beteiligten fehlt es im Prozess dagegen an zeitlichen Kapazitäten. Dabei geraten eben diese durch den Ausnahmezustand in Bewegung, könnten und müssten neu verhandelt und bearbeitet werden: Wenn alle bisherigen Verständnisse und Ansätze in Frage gestellt werden, entsteht potentiell ein wertvolles Momentum für eine reflexive Betrachtung und Beschreibung der spezifischen Betrachtungs- und Handlungsebenen der Beteiligten in ihren unterschiedlichen Rollen und für eine bewusstere Positionierung der Beteiligten zum Gegenstand und zur Methode der Forschung.

Ausblick und spekulative Vorschläge für Justierungen in der fachdidaktischen Forschung, Lehre und Vermittlung

Die empirischen Untersuchungen zu Beginn der Pandemie haben gezeigt, dass sowohl die Handlungen als auch Wahrnehmungen in ästhetisch-bildnerischen Vermittlungskontexten und in der betreffenden Hochschullehre wesentlich gekennzeichnet waren von den fachunabhängig beschriebenen Merkmalen von Emergency Remote Teaching: Didaktische Entscheidungen fielen tendenziell eher zugunsten stärker strukturierter und linearer Vermittlungsprozesse aus, häufig verbunden mit einer tendenziell affirmativen Nutzung von Videokonferenztools, und gegen experimentelle, spontane, ergebnisoffene oder sogar subversive Formate. Im weiteren Forschungsverlauf gilt es nun 1. zu untersuchen, ob und welche Folgen die Vermittlungserfahrungen im ERT-Modus auf künftige Konzepte und Verständnisse von Art Education haben sowie 2. ob und inwiefern daraus spezifische Ansätze und Strategien für planvolle Vermittlungsszenarien einer um die Dimension von Digital- und Distanzvermittlung erweiterten Art Education abgeleitet werden können.

Welche Aussagen sind bereits heute möglich – noch mitten im Forschungsprozess, mit etwas Hoffnung in der letzten Phase der Covid-19-Pandemie und damit gegen Ende eines Ausnahmezustands, am Übergang zu einem neuen, postpandemischen ‚Normalzustand‘

Das Vorhandensein einer Art Education-spezifischen Strategie für den Emergency Remote-Modus konnte anhand

des untersuchten Falls nicht nachgewiesen werden. Die Beschreibung einer spezifischen Emergency Remote Art Education, die Ansprüche und Qualitäten erfüllt, welche für Art Education wesentlich sind, ist entsprechend nicht indiziert. Insofern macht es Sinn, die im Lockdown durchgeführten digitalen Vermittlungsformate klar abzugrenzen von der ‚echten‘ (analogen, herkömmlichen) Vermittlung, die dem von den Studierenden formulierten Anspruch gerecht wird, ganzheitliche und sozial eingebundene Bildungsmomente zu ermöglichen. Für den akuten Ausnahmezustand erscheinen die sich nachgerade diametral gegenüberstehenden, deutlich voneinander abgegrenzten Verständnisse von Art Education und Art Education im ERT-Modus daher fast zwingend. Dennoch stellt sich (selbst)kritisch rückblickend die Frage, ob in der untersuchten Phase des ersten, akuten Ausnahmezustands aus einer spezifisch kunstpädagogischen Haltung heraus nicht doch mehr oder anderes möglich gewesen wäre als die Anwendung fachunabhängiger Notfallstrategien für die Umsetzung bewährter Vermittlungsformate für den Fernunterricht und Vermittlungsangebote in Distanz. Abschliessend sollen daher diesbezüglich drei mögliche Perspektivverschiebungen und Schwerpunktverlagerungen für die fachdidaktische Lehre, Vermittlung und Forschung aufgezeigt werden. Sie sind weniger zu verstehen als konkrete Vorschläge, sondern vielmehr als frühe Beobachtungen von bereits in Gang gesetzten Übergangsprozessen nach dem ERT-Modus und als spekulative Überlegungen, die sich in anschliessenden Forschungen und im Dialog mit Akteur*innen in Art Education weiterentwickeln oder revidieren werden.

Von einem konträren hin zu einem komplementären Verständnis digitaler und analoger Vermittlungspraxen

In die Zukunft gedacht folgt aus den rekonstruierten Erfahrungen und Wahrnehmungen der Studierenden die Aufforderung, möglicherweise vorhandene fachspezifisch ausgeprägte skeptische Haltungen gegenüber digitalen Räumen als ästhetisch-kulturelle Bildungsräume zu überdenken sowie die polarisierende Wahrnehmung digitaler und analoger Vermittlungsformate zu überwinden. Das heisst: Für eine nahe, jedoch noch unklare postpandemische Zukunft sollten sich die

Verständnisse und die daraus resultierenden kunstpädagogischen und ästhetisch-kulturellen Vermittlungspraxen weg von einem konträren und hin zu einem komplementären Verhältnis entwickeln. Denn ein solches komplementäres Verständnis der spezifischen Qualitäten der unterschiedlichen Medialitäten und ihrer Wirkungsweisen eröffnet das Potential, durch planvolle methodische Entscheidungen für einen Modus oder durch die Verbindung analoger und digitaler Vermittlungsformen in hybriden Settings nicht nur Handlungsspielräume zu erweitern und für die jeweils Beteiligten mit ihren heterogenen Bedürfnissen und Fähigkeiten adäquate Angebote zu konzipieren. Die Entscheidung für digitale Formate kann auch ohne äussere Zwänge durch Kontaktbeschränkungen etc. bewusst und mit dem Ziel einer grösseren Reichweite und besseren Erreichbarkeit ästhetischer Bildung und Soziokultur getroffen werden. Ganz konkret eröffnet bspw. die Möglichkeit von zu Hause aus an einem Vermittlungsangebot teilzunehmen, potentielle Zugänge für Personen oder Gesellschaftsgruppen, denen die Teilnahme bspw. vor Ort in einem Museum aufgrund persönlicher, körperlicher, kultureller, organisatorischer oder räumlicher Hürden erschwert oder verwehrt sein könnte.⁸

Von Emergency Remote Art Education Research hin zu einer praxisorientierten, experimentellen Erprobung und Erforschung digitaler kunstpädagogischer und ästhetisch-kultureller Vermittlungsformate

Die Erprobung und Erforschung digitaler kunstpädagogischer und ästhetisch-kultureller Vermittlungsformate sollte über den Ausnahmezustand hinaus fortgesetzt werden. Erst entlastet von dem vorherrschenden Eindruck des Notfallmodus kann praxisorientiert forschend versucht und wissenschaftlich orientiert reflektiert werden, inwiefern etwa asynchrone Formate (z.B. Videotutorials zu Gestaltungstechniken) eingebunden und wie langfristig bspw. digital gestützte didaktische Konzepte wie *Flipped Classroom* und *Blended Learning* in hybriden Vermittlungsszenarien auch im Bereich Art Education eingesetzt werden können. Dabei können die z.B. in der vorliegenden Studie empirisch gefundenen Spuren bewusst weiterverfolgt werden, wie etwa die Hinweise aus der Gruppendiskussion, dass dem für die ästhetische Auseinandersetzung zum Einsatz kommenden Material im Sinne eines „Quasi-Objekts“ (vgl.

⁸ Der Student Enno spricht in diesem Zusammenhang in der Gruppendiskussion von einem „*Demokratisierungsprozess*“ (459), der freilich davon abhängig ist, dass infrastrukturelle Gegebenheiten und Medienkompetenzen vorhanden sind.

Latour 1996) eine erweiterte Bedeutung und Funktion für die Interaktion und Kommunikation im gesamten Vermittlungsprozess zugeschrieben werden könnte. Vorhandene Forschungsergebnisse ausserhalb von Kunstpädagogik und Art Education (vgl. Jörissen/Kröner/Unterberg 2019) und Positionen zur digitalen Kulturellen Bildung (vgl. Jörissen 2019) sowie allgemeinpädagogische Überlegungen zu den „Möglichkeiten und Grenzen der Digitalisierung im Bildungsbereich“ (vgl. Zierer 2018; vgl. z.B. auch Means/Bakia/Murphy 2014) müssen hierfür hinzugezogen werden.

Von Art Education im ERT-Modus hin zu einer Art Education im Modus Potentialis

Wir werden uns auch weiterhin auf „unkartiertem Gelände“ (vgl. von Randow 2021) bewegen. Die Rahmenbedingungen, vor denen digitale Vermittlung und Fernunterricht entwickelt werden, bleiben unklar und dynamisch. Wir sehen aber in den hier fokussierten Bereichen der Kunstpädagogik und ästhetisch-kulturellen Vermittlung das Potential, nach dem Heraustreten aus dem Notfallmodus digitale Vermittlungsszenarien so zu entwickeln, dass sie einerseits zum Status der „Kultur der Digitalität“ (vgl. Stalder 2016) aufschliessen und andererseits den aus analogen Erfahrungen heraus formulierten Verständnissen von und Theorien für Art Education gerecht werden. Dafür ist es erforderlich, den digitalen Raum als einen möglichen Raum für Vermittlung nach dem Ausnahmemodus noch einmal neu zu betrachten und noch einmal neu zu betreten als „einen Raum des Scheiterns, der Erfahrung und der Veränderung. Dieser Raum ist weder vorher definiert, noch ist er völlig beliebig.“ (Sternfeld 2009: S. 128)

Ein Schlüssel hierfür besteht u.E. in einer Rückbesinnung auf die spezifischen Qualitäten kunstpädagogischen didaktischen Denkens und Handelns, die Engel/Böhme als „didaktische Logiken des Unbestimmten“ (Böhme/Engel 2015) beschreiben und zu denen wir die Lust am Spagat zwischen Planbarkeit und Ungewissheit und den Mut zum Experimentieren, zum Denken in Alternativen und Visionen zählen. Dazu gehören weiter das Vertrauen in und die Neugier auf das gemeinsame Entdecken mit Lernenden im Unterricht oder mit Teilnehmenden an

Vermittlungsangeboten, das Vertrauen in die Reibung am Material und in das Spiel mit Medialitäten und Modalitäten.

Das Denken im *Modus Potentialis*, den die Studierenden in der Gruppendiskussion anwenden *mussten*, um über für sie neue oder noch nicht gemachte Erfahrungen zu sprechen, sollten sich Akteur*innen in Art Education daher zur Selbstverpflichtung machen. Dann wird es möglich, weiter ergebnisoffen Fragen zu stellen, auf die (noch) keine zufriedenstellenden Antworten zu erwarten sind, um mit dem Mut zum Scheitern aus dem Modus des Emergency Remote Teaching herauszutreten und aus dem krisenhaften Ausnahmezustand heraus tragfähige, ins Digitale und in die Distanz erweiterte Bildungskonzepte zu denken und handelnd zu erproben.

Literatur

Albert, Georg (2020): Zur Bedeutung von Körpern und Räumen für die universitäre Präsenzlehre. In: Stanisavljevic, Marija/Tremp, Peter (Hrsg.): (Digitale) Präsenz. Ein Rundumblick auf das soziale Phänomen Lehre. https://www.researchgate.net/publication/348390620_Digitale_Prasenz_-_Ein_Rundumblick_auf_das_sociale_Phanomen_Lehre [26.02.2021].

Bohnsack, Ralf (1997): Gruppendiskussionen und Milieuforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München, Beltz Juventa, S. 492-501.

Böhme, Katja /Engel, Birgit (Hg.) (2015): Didaktische Logiken des Unbestimmten. München, kopaed.

Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hg.) (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen & Farmington Hills, Barbara Budrich.

Eberle, Thomas. S. (2014): Phenomenology as a Research Method. In: Flick, Uwe (Hrsg.): The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington DC, SAGE Publishing, S. 184-202.

Hodges, Charles B./Moore, Stephanie/Lockee, Barbara B./Trust, Torrey/Bond, M. Aaron (2020): The Difference Between

Emergency Remote Teaching and Online Learning. In: Educause Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> [02.11.2020].

Jörissen, Benjamin/Kröner, Stephan/Unterberg, Lisa (Hrsg.) (2019): Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18486/pdf/Joerissen_Kroener_Unterberg_2019_Forschung_zur_Digitalisierung.pdf [06.05.2021].

Jörissen, Benjamin (2019): Digital/Kulturelle Bildung: Plädoyer für eine Pädagogik der ästhetischen Reflexion digitaler Kultur. <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/digital-kulturelle-bildung-plaedoyer-paedagogik-aesthetischen-reflexion-digitaler-kultur> [16.02.2021].

Krüger, Heinz-Hermann/Pfaff, Nicole (2010): Zum Umgang mit rechten und ethnozentrischen Orientierungen an Schulen in Sachsen-Anhalt. Triangulation von Gruppendiskussionsverfahren und einem quantitativen Jugendsurvey. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen, Farmington Hills, Budrich, S. 59-73.

Küsters, Ivonne (2014): Narratives Interview. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, Springer, S. 575-580.

Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim, Beltz.

Means, Barbara/Bakia, Marianne/Murphy, Robert (2014): Learning Online: What Research Tells Us About Whether, When and How. New York, Routledge.

Peez, Georg (2007a): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik: Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren.

Peez, Georg (2007b): Erheben – Aufbereiten – Auswerten. Kunstpädagogik im Zeichen empirischer (Unterrichts-)Forschung. In: Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf (Hg.): Impulse Kunstdidaktik 1. Oberhausen, Athena, S. 22-32. <https://georgpeez.de/erheben-aufbereiten-auswerten-3/> [03.05.2021].

Von Randow, Gero (2021): Unkartiertes Gelände. Nicht ohne Reiz. In: ZEIT ONLINE 2021. <https://www.zeit.de/kultur/2021-02/>

philosophie-gegenwart-zukunft-komplex-uebersichtlichkeit-politik-naturwissenschaft-wahrheit [15.02.2021].

Reinmann, Gabi/Bohdick, Carla/Lübcke, Eileen/Brase, Alexa/Kaufmann, Marikje/Groß, Nele (2020): Emergency Remote Teaching im Sommersemester 2020. Bericht zur Begleitforschung – Lehrendenbefragung. <https://www.hul.uni-hamburg.de/dateien/begleitforschung-anhang-lehrendenbefragung.pdf> [26.02.2021].

Latour, Bruno (1996): On actor-network-theory. A view clarifications. In: Soziale Welt, Heft 4 1996, S. 369-381.

Reichert, Jo (2013): Gemeinsam interpretieren. Die Gruppeninterpretation als gemeinsamer Prozess. Wiesbaden, Springer.

Schütz, Marcel (2020): Anwachsende Zoom-Müdigkeit – die zwangsweise Digitalisierung unter Corona löst nicht nur Frühlingsgefühle aus. In: NZZ ONLINE 2020. <https://www.nzz.ch/meinung/wachsende-zoom-muedigkeit-digitalisierung-will-gemeinstert-sein-ld.1554834?reduced=true> [18.02.2021].

Schmidt-Wetzel (2017): Kollaboratives Handeln im Kunstunterricht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit Praxisbeispielen. München, kopaed.

Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin, Edition Suhrkamp.

Sternfeld, Nora (2009): Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault. Wien, Turia + Kant.

Von Unger, Hella (2013): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden, Springer.

Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart, Kohlhammer.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Schmidt-Wetzel, Miriam (2020): Auszug aus der Mailkorrespondenz der Forscherin mit den Studierenden vor der Gruppendiskussion.

Abb. 2 und 3: Bachmann, Lea / Boege, Janus (2020): Einblicke in den von Enno und seiner Tandempartnerin digital durchgeführten Siebdruckworkshop.

Abb. 4: Zachmann, Laura (2021): Sammlung der von den Studierenden in der Gruppendiskussion für das Sprechen über Vermittlung verwendete Umschreibungen und Begriffe.

Abb. 5: Zachmann, Laura (2021): Forschungsfragen der Studierenden, entstanden in der ersten Interpretationswerkstatt.

CV

Miriam Schmidt-Wetzel Miriam Schmidt-Wetzel, Dr. phil., ist Professorin für Fachdidaktik Kunst und Design an der ZHdK und leitet das PhD-Programm Fachdidaktik Art & Design^{a)}. Ihre kunstpädagogische Lehre und Forschung sind fundiert durch langjährige Unterrichtserfahrung als Kunstlehrerin an Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen.

Laura Zachmann Laura Zachmann ist Kunstpädagogin und Erwachsenenbildnerin und als Lehrbeauftragte und Praktikumsmentorin im Bachelor Art Education an der ZHdK tätig. Ab August 2021 wird sie eine Promotion zur Curriculumsentwicklung des Zürcher Propädeutikums beginnen.

Links

^{a)}<https://www.zhdk.ch/doktorat/fachdidaktik-kunst-und-design-5983>