

Portfolios im Kunstunterricht

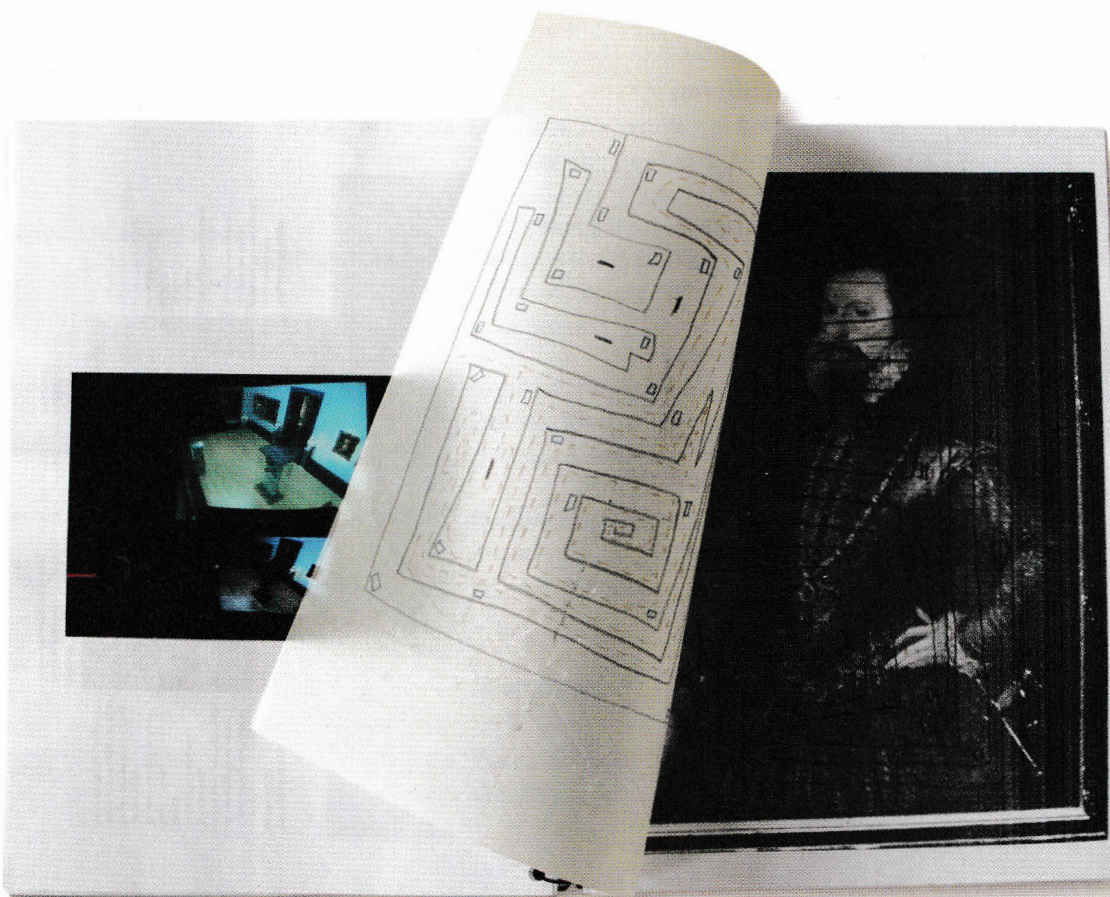
Arbeitsprozesse dokumentieren und reflektieren

In Unterrichtsverläufen dokumentieren Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Arbeitsprozesse in Text und Bild. Solche Dokumentationen dienen der Entwicklung von Ideen, dem Entwurf, der Begleitung von Gestaltungsprozessen, der Sammlung und Strukturierung von Inhalten sowie der Herstellung von Zusammenhängen und Bezügen. Sie können auch zur Grundlage von Austausch und Reflexion werden. In der engen Verknüpfung von Produktion und Reflexion ermöglichen Portfolios eine Diagnose von Lernständen und individuelle Förderung. Sie unterstützen zudem die Beteiligung Lernender an Bewertungsprozessen.

Mit dem Portfolio wird in diesem Themenheft ein Instrument in den Fokus gerückt, das sich aus der pädagogischen Praxis heraus entwickelt hat. Portfolios sind Mappen oder Bücher, in de-

nen Texte, Bilder und audio-visuelle Dokumentationen von den Lernenden selbst gesammelt werden (Abb. 1 a u. b).

Unter „Portfolio“ wird in allgemeinpädagogischen Zusammenhängen eine Sammlung von Materialien verstanden, mit denen die Erarbeitung von Inhalten dokumentiert und Lernprozesse reflektiert werden (vgl. Heuser 2008, S. 31). Ein zentraler Aspekt von Portfolioarbeit ist die selbstbestimmte Darstellung der eigenen Entwicklung und des eigenen Könnens, indem die Auswahl von Artefakten für diese Dokumentation selbstständig erfolgt (vgl. Häcker 2006a, S. 34). Ein Portfolio begleitet individuelle Lernprozesse und macht sie sichtbar (Abb. 2). Am Ende steht ein Produkt, das präsentiert und veröffentlicht werden kann (vgl. Heuser 2008, S. 31). Das Portfolio ähnelt damit dem sogenannten „Lerntagebuch“, in dem ein Schüler oder eine Schülerin explizit die eigenen Lernfortschritte und -schwächen dokumentiert, das aber nicht unbedingt für die Veröffentlichung bestimmt ist.



1 a u. b | Arbeit einer Studierenden (Anne Schönekeß) Doppelseite aus einem Portfolio

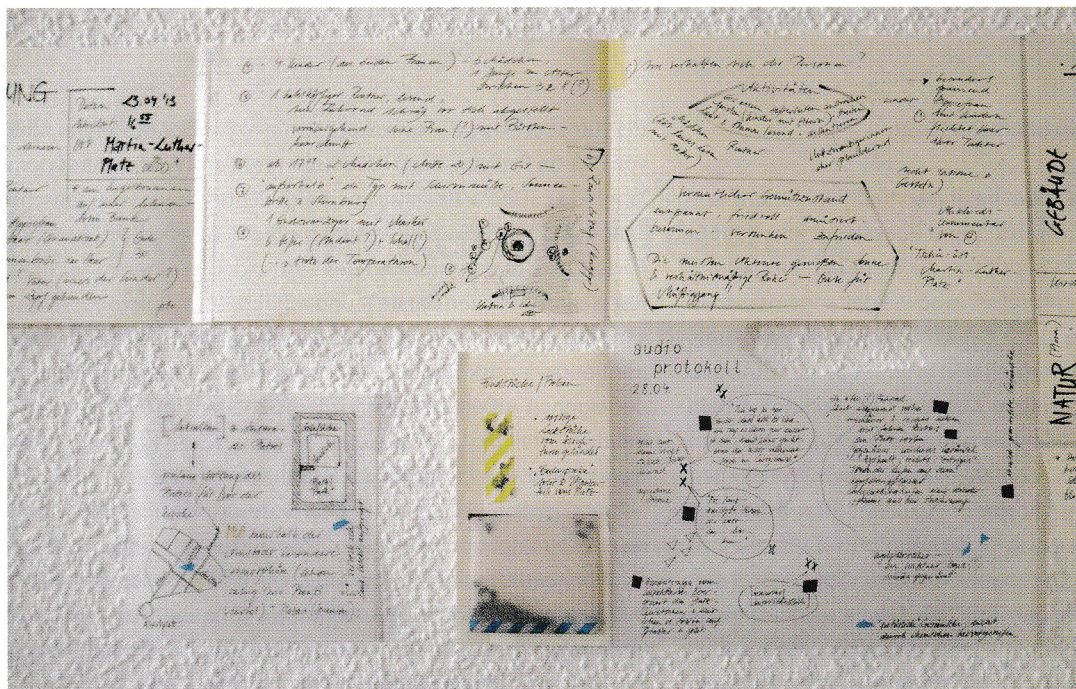
Von der Künstlermappe zum Portfolio

Die sogenannte „Künstlermappe“ beinhaltet traditionell meist eine Sammlung von Skizzen, Entwürfen und abgeschlossenen Arbeiten von Künstlerinnen und Künstlern. Sie dient der Darstellung des künstlerischen Schaffensprozesses sowie der angemessenen Präsentation der Arbeiten. Auch Bewerbungsmappen an Kunsthochschulen und Universitäten gehören in diese Kategorie (Abb. 3). „Schon in der Renaissance haben Künstler und Architekten ein Portfolio mit sich geführt, wenn sie sich um Plätze an Akademien oder um Bauaufträge bewarben. Mithilfe der darin enthaltenen Dokumente konnten sie nicht nur die Qualität ihrer Arbeit zeigen, sondern zugleich auch, wie sie ihr Können im Laufe der Zeit weiter entwickelt haben. Darüber hinaus konnten anhand von Skizzen und Entwürfen die persönlichen Arbeitstechniken bzw. der eigene Arbeitsstil dargestellt werden.“ (Häcker 2006a, S. 27 f.) Im Ansatz ähnelt diese Form der Künstlermappe dem Portfolio im Bildungsbereich, denn auch hier handelt es sich um eine Sammelmappe im weitesten Sinne (portare = tragen, folium = Blatt).

Auch wenn es viele unterschiedliche Arten von Portfolios gibt, ist das Ziel recht klar definiert: Es geht um die Dokumentation des Lernzuwachses, um die Darstellung eines Entwicklungsprozesses. Die Lernenden sammeln über einen bestimmten Zeitraum Dokumente und treffen prozessbegleitend oder im Anschluss an einen Arbeitsprozess eine Auswahl. Somit wird dieser Arbeitsprozess transparent und nicht zuletzt wird auch hier – ähnlich wie bei

der Künstlermappe – etwas präsentiert. Ein Definitionsversuch von F. Leon Paulson, Pearl R. Paulson und Carol A. Meyer aus dem Jahre 1991: „Ein Portfolio ist eine zielgerichtete und systematische Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen des Lernenden in einem oder mehreren Lernbereichen darstellt und reflektiert. Im Portfolioprozess wird der Lernende an der Auswahl der Inhalte, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie an der Beurteilung der Qualität der eigenen Arbeit beteiligt.“ (zit. in Scheibel 2010) Es geht also bei der Erstellung von Portfolios im schulischen Kontext neben Transparenz von Lernprozessen und Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden – und diesen untereinander – auch um die Partizipation Lernender an Bewertungsprozessen. Arbeit mit Portfolios bedeutet, dass ein Lern- und Arbeitsprozess eng mit der entstehenden Dokumentation verknüpft ist. Die Arbeit am Portfolio wird vom Nachdenken über den stattfindenden Prozess begleitet, die Lernenden kommunizieren jeweils Zwischenergebnisse und sich verändernde Entwicklungen. Dies ermöglicht dem Lehrenden, Zwischenschritte begleitend zu kommentieren, schriftlich oder mündlich Anregungen und Anleitungen zu geben oder Schwächen bzw. Fehlerhaftes zur Sprache zu bringen. Es geht jedoch bei Portfolioarbeit eher um die Fähigkeiten als um Defizite der Schülerinnen und Schüler. Lernenden sollen ihre eigenen Lernwege und -strategien bewusst gemacht werden, sie sollen gestärkt werden. Sie können individuell beraten und gefördert werden, da Einblicke der Lehrperson in die jeweiligen





21 Arbeit einer Studierenden (Antje Dudek) Raumerkundungsprotokoll aus einem Portfolio

Arbeits- und Auseinandersetzungsprozesse möglich sind. Gleichzeitig wird ein hohes Maß an Eigenverantwortlichkeit trainiert. Hier liegt möglicherweise auch eine Problematik der Arbeit mit Portfolios, da die angestrebte Selbststeuerung und Selbstständigkeit des Lernenden auch als Selbstbemächtigung verstanden werden kann. Es werden die schulischen und gesellschaftlichen Leistungsanforderungen angewendet, die dann wiederum als Entfaltung des eigenen Potenzials des Lernenden begriffen werden, obwohl es sich doch um von Institutionen festgelegte Lernziele und Entwicklungsstandards handelt (vgl. Münte-Goussar 2012, S. 9). In diesem Heft soll Portfolio jedoch als „Instrument des lernenden Weltaufschlusses“ (Münte-Goussar 2012, S. 9) begriffen werden, als ein Werkzeug des kritischen Befragens und der subjektiven Gestaltung des Bezuges des Lernenden zu den Unterrichtsgegenständen und zur jeweiligen Lernsituation.

Charakterisierung von Portfolioarbeit

Die Auswahl von Artefakten ist ein zentraler Aspekt bei der Arbeit mit Portfolios. Der Prozess wird zum integralen Bestandteil des Unterrichts, die Bewertung geht über die Betrachtung des Endproduktes hinaus. Da es unterschiedliche Arten von Portfolios gibt, sind die Dimensionen je nach Einsatz und Ziel verschieden gewichtet. Gläser-Zikuda und Hascher unterscheiden in Anlehnung an US-amerikanische Autoren fünf verschiedene Portfolio-Typen:

- Arbeits- oder Lernportfolio,
- Entwicklungsportfolio,
- Vorzeigepportfolio (exemplarisches Portfolio),
- Beurteilungsportfolio und
- Bewerbungsportfolio.

Das Arbeitsportfolio dient der Diagnose des Lernprozesses und enthält Dokumente, die diesen dokumentieren. Es unterscheidet

sich vom gängigen Schulheft durch die selbstständige Auswahl der Bestandteile durch die Lernenden und durch die unterschiedlichen Formate, die ein solches Portfolio annehmen kann (Skizzenheft, ePortfolio, Sammelmappe, Bildarchiv usw.).

Stärker wird der Lernzuwachs im Entwicklungsportfolio fokussiert: Es beteiligt die Schülerinnen und Schüler an der Beurteilung und am Umgang mit ihren Schwächen, um ihnen langfristig Verantwortung für ihr Lernen zu übergeben.

Im Vorzeigepportfolio sammeln die Lernenden ihre besten Arbeiten – auch über einen längeren Zeitraum hinweg und womöglich aus mehreren Fächern.

Das Beurteilungsportfolio hat einen formaleren Charakter als die bisher genannten Typen; es dokumentiert dezidiert die Leistungen eines Schülers oder einer Schülerin, auch für Außenstehende (z. B. weiterführende Schulen).

Das Bewerbungsportfolio rückt noch stärker die Lernprozesse und Lernergebnisse in den Mittelpunkt der Präsentation, als Beleg für Qualifikationen des Lernenden (vgl. Gläser-Zikuda / Hascher 2007, S. 12 f).

Die Autorinnen betonen, dass sich diese Portfolio-Typen in der Praxis nicht in Reinform finden, da sich unterschiedliche Intentionen überlagern. Dies ist auch relevant für dieses Heft, da der Fokus zwar auf den ersten beiden Typen – dem Arbeits- und dem Entwicklungsportfolio – liegt, es aber im Kunstunterricht vielfältige Mischformen gibt.

Portfolios im Kunstunterricht

Im Kunstunterricht werden praktische Arbeitsprozesse, aber auch theoretische Auseinandersetzungen mit den Gegenständen des Faches, von der Arbeit mit Portfolios begleitet. Es handelt sich bei Portfolios im Kunstunterricht um Sammlungen von selbst hergestelltem und vorgefundenem Material; von den Lernenden

wird eine Auswahl getroffen und präsentiert. Diese Sammlungen bilden die Grundlage für Reflexionsprozesse, für die Planung, Durchführung, Darstellung, Rekonstruktion und Einschätzung eigener Ideenfindungs- und Lernprozesse. Dabei liefern Portfolios eine Methode, deren Einsatz immer begründete didaktische Entscheidungen zugrunde liegen.

Der Fokus der Beiträge in diesem Heft liegt auf der engen Verzahnung von Produkt und Prozess. In den Blick genommen werden unterschiedliche Möglichkeiten der Dokumentation dieser Prozesse, das Potenzial der Arbeit mit Portfolios für die Leistungsbeurteilung, für die Unterstützung kooperativer und dialogischer Lernformen sowie auf der Weiterentwicklung einer (kunstpädagogischen) Lehr- und Lernkultur.

So soll Portfolio hier gerade nicht als Instrument einer Standardisierung und Unterstützung von Bestrebungen zunehmender Selbststeuerung verstanden werden, sondern als eine schüler- und prozessorientierte Methode, die den Umgang mit Stärken und Schwächen schult und Kommunikation über Ideenfindungen und Gestaltungsprozesse unterstützt.

In kunstpädagogischer Fachliteratur finden sich zur Dokumentation von Arbeitsprozessen neben dem Begriff „Portfolio“ oder „(e)Portfolio“ auch Begriffe wie „Bildnerisches Tagebuch“, „Visuelles Tagebuch“, „Werkstattbuch“ oder „Künstlerisches Tagebuch“, die mitunter synonym verwendet werden. Die Übergänge

sind recht fließend, da die Auseinandersetzung mit Inhalten hier besonders mit der Auseinandersetzung mit einer Methode verknüpft ist. Es lassen sich jedoch Unterscheidungen treffen, da bei den unterschiedlichen Formaten jeweils überlegt werden muss, welche Form von Dokumentation sie unterstützen und was sie jeweils leisten sollen. Soll ein Entstehungsprozess begleitend dokumentiert werden und das Portfolio in die Bewertung des Produktes eingehen? Soll das Portfolio zur Basis für Gespräche und weitere Handlungen und Reflexionen werden? Soll es eine Art Container sein, um Material, Ideen sowie Text- und Bildbezüge aufzubewahren?

Übergänge: Bildnerische und künstlerische Tagebücher

Eine spezifische Form des Portfolios im Kunstunterricht ist das bildnerische Tagebuch. Bildnerische Tagebücher – auch „ästhetische Tagebücher“ (vgl. Sabisch 2009) genannt – ermöglichen eine prozessorientierte Dokumentation von Wahrnehmungen und Darstellungen (Abb. 4). Sie enthalten Skizzen, Ideen, gefundenes Material, Bildbearbeitungen und Texte.

Bildnerische Tagebücher entstehen in Anbindung an spezifische Themen und öffnen diese für individuelle Fokussierungen und Ausweitungen in Bildwelten der Alltags- und Jugendkultur. Ein bildnerisches Tagebuch wird Seite für Seite bearbeitet, um den Verlauf ästhetischer Formfindung und die begleitende Re-



3 | Arbeit einer Studierenden (Dominique Matthes)
Bewerbungsmappe für das Studium der Kunstpädagogik

Portfolioarbeit in den Rahmenplänen für das Fach Kunst

In den Rahmenplänen für das Fach Kunst einzelner Bundesländer ist die Arbeit mit Portfolios verankert. In Sachsen beispielsweise führen Schülerinnen und Schüler im Gymnasium ab Klasse 5 ein sogenanntes „Künstlerisches Tagebuch“ (vgl. Lehrplan Gymnasium Kunst Sachsen 2004, S. 4). Auch im Berliner Rahmenplan ist von „Werkstattheft“ und „Portfolio“ die Rede – vor allem im Zusammenhang mit Leistungsbewertung:

„Die Leistungen können in mündlicher, schriftlicher und praktischer Form erbracht werden. Traditionelle Formen mündlicher und schriftlicher Kontrolle werden um weitere Verfahren ergänzt wie z.B. Portfolio, Lernbegleitheft oder mediengestützte Präsentation.“ (Rahmenplan Kunst Sek I Berlin, S. 8) Und im Zusammenhang mit der Erlangung allgemeiner Kompetenzen heißt es „Reflexion und Selbstreflexion gewinnen zunehmend an Bedeutung. Für die Reflexion geeignetes Material wird durch die kontinuierliche Dokumentation des Lern- und Arbeitsprozesses gewonnen. Arbeitsformen dafür sind z.B. das Werkstatt-Tagebuch, die Fotoserie, das Video, das Lernproto-

koll, der Arbeitsbogen, das Portfolio usw.“ (Rahmenplan Kunst Sek I Berlin, S. 10) Ähnlich wird auch im Rahmenplan Kunst für die Grundschule des Landes Brandenburg betont, dass Werkstattheft und Sammelmappen der Dokumentation und Bewertung dienen (Rahmenplan Kunst Grundschule für Brandenburg, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern, S. 33).

In Bremen zählt das „Künstlerische Tagebuch“ zu den Unterrichtsleistungen und wird den „praktisch-produktive Arbeiten“ zugerechnet, die hier „Einzelwerk, Werkstück, Kladde, Mappe, künstlerisches Tagebuch“ umfassen (Kunst. Bildungsplan für die gymnasiale Oberstufe, Bremen, S. 13). Die unterschiedlichen Formen der Dokumentation des Unterrichtsprozesses wie Protokolle, Arbeitsmappen, Materialdossiers, Arbeitstagebücher usw. (vgl. Kunst. Bildungsplan für die gymnasiale Oberstufe, Bremen, S. 14) werden extra aufgeführt, sodass es sich beim „Künstlerischen Tagebuch“ hier um eine Form des Tagebuchs mit dem Ziel der Konzeptbildung und bildnerischen Ideenfindung und Strukturierung handeln wird.

doch in enger Verbindung zu sogenannten „Künstlerbüchern“. Häufig werden diese Bücher zu eigenständigen Objekten, die Zeit sichtbar werden lassen und intime subjektive Erfahrungen kommunizierbar machen (vgl. MATERIAL: Visuelles Tagebuch, K + U 246/47 // 2000, Beilage). Das „Künstlerbuch“ kann jedoch grundlegend als eine Auseinandersetzung von Künstlerinnen und Künstlern mit dem Medium Buch verstanden werden. Der Kunsttheoretiker Michael Glasmeier unterteilt Künstlerbücher allgemein in Buchobjekte, Malerbücher, illustrierte oder sogenannte „schöne“ Bücher, die aufwändig verarbeitet sind und zum Beispiel grafische Zyklen mit Text verbinden (vgl. Glasmeier in Koller / Zeiller 2001, S. 26) (Abb. 6).

Im Bereich des Künstlerbuches gibt es eine ganze Reihe von Formen, die im Bereich Tagebuch oder Notizbuch anzusiedeln sind. Künstlern, aber auch Architekten und Designern, dienen Skizzen- und Notizbücher als Medium der Ideenfindung und -dokumentation; hier bilden sich künstlerische und entwerfende Arbeits- und Entwicklungsprozesse direkt ab. In ihren besonderen Formaten oder in ihrer spezifischen Nutzung von Material können diese Bücher anregend für die Vorgehensweisen von Schülerinnen und Schüler im Kunstunterricht wirken (s. MATERIAL 2, S. 65 ff.).

Erweiterung ins Digitale: ePortfolio

Durch die Erweiterung ins Digitale ergeben sich neuartige Möglichkeiten der nachhaltigen Archivierung, Verknüpfung und Kontextualisierung von Denkprozessen und Wissensbeständen der Schülerinnen und Schüler.

ePortfolios sind elektronische Sammelmappen und Reflexionsinstrumente: Schülerinnen und Schüler sammeln Artefakte,

sie ordnen und kommentieren diese. Dies verlangt Reflexion in mehrfacher Hinsicht: Nachdenken über Prozesse und Ergebnisse des eigenen Arbeitens, über die eigene Person, die eigenen Interessen und Ziele, aber auch über die Form der Veröffentlichung und die Zugänglichkeit des Materials. ePortfolios sind unendlich erweiterbar und auf die Inhalte eines ePortfolios kann im Prinzip von jedem Ort aus zugegriffen werden.

Es gibt inzwischen viele Möglichkeiten der unkomplizierten Erstellung von ePortfolios oder Blogs, die auch für die Arbeit im Kunstunterricht nutzbar sind, da sie eine sinnvolle und Erkenntnis fördernde Verbindung von Text und Bild erlauben (s. MATERIAL 1, S. 20 ff.).

Was ePortfolios von analogen Formen der Aufzeichnung unterscheidet: Über Zugriffsrechte können unterschiedliche Ansichten und Interaktionsmöglichkeiten reguliert werden. Die Lerngruppe und der Lehrende können dem Lernenden im Prozess direkt und zu jeder Zeit Feedback geben. Inhalte des ePortfolios können durchsucht und verschlagwortet werden, neben Text- und Bilddokumenten können auch Audio- und Videoinhalte integriert werden. Über Links können im ePortfolio Beziehungen zwischen den eigenen Arbeiten, Kommentaren dazu und Bewertungskriterien hergestellt werden. Auch ePortfolios anderer können mit dem eigenen ePortfolio verknüpft werden. Dies erweitert die Möglichkeiten der Kontextualisierung und Bezugnahmen, wirft aber auch Probleme auf, da die mitlesende Öffentlichkeit sich möglicherweise immens vergrößert. Im Rahmen des Erstellens von ePortfolios muss insbesondere der verantwortungsvolle Umgang mit Informationen und Copyright im Web thematisiert werden; nur dann kann es auch die Fähigkeit des multimedialen Web-Publizierens fördern (vgl. Scheibel 2010) (Abb. 7).

Differenzierung nach Altersstufen

Bei der Arbeit mit Portfolios muss nach Altersstufen differenziert werden. So wird in der Grundschule oder Unterstufe zunächst die Methode erlernt und die Schülerinnen und Schüler werden beispielsweise mit dem regelmäßigen Führen eines Kunstheftes oder eines ästhetischen Tagebuches vertraut gemacht. Auch das Anlegen von Sammelmappen für eigene Arbeiten gehört zu dieser Einführungsphase. Wichtig ist hier noch eine Rahmung über Aufgabenstellungen und konkrete Arbeitsaufträge sowie die regelmäßige Rückmeldung.

In der Mittelstufe dienen Portfolios vor allem der Dokumentation entwerfender Arbeits- und Gestaltungsprozesse sowie erlernter Techniken, aber auch der Ideensammlung und rückblickenden Einordnung und Bewertung von Arbeitsvorhaben (s. Beitrag Petermann, S. 31 ff.). Auch hier muss der Umgang mit dem Portfolio vom Lehrenden begleitet werden. Es bietet zum einen gestalterische Freiheit; gleichzeitig muss das Auswählen von Artefakten und die schriftliche Reflexion eigener Arbeitsprozesse dezidiert eingeübt werden. Aufgabe des Lehrenden ist es hierbei, gezielt Förderempfehlungen zu geben. Dies kann mündlich oder schriftlich erfolgen, die Hinweise sollten „individualisiert, kurz, prägnant und verständlich sein und einen konstruktiven Umgang mit Lernschwierigkeiten ermöglichen“ (Heuser 2008, S. 33).

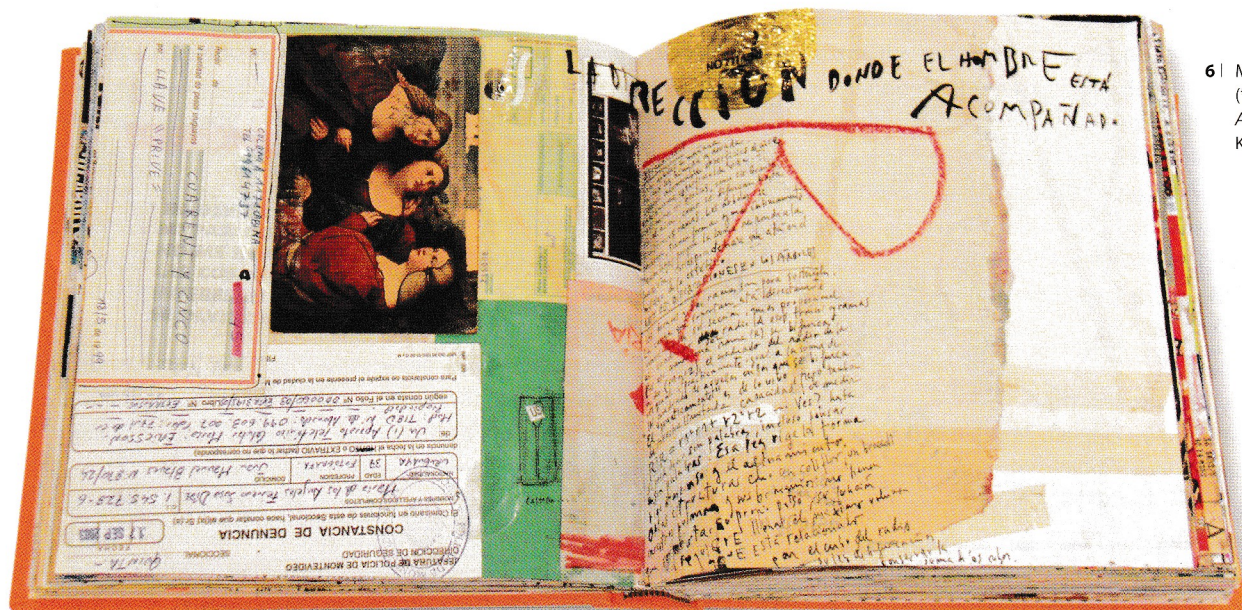
In der Oberstufe liegt der Schwerpunkt auf der reflektierenden Begleitung von Lernprozessen, der Dokumentation und zunehmend selbstständigen Erarbeitung von eigenen künstlerischen bzw. gestalterischen Vorhaben. Hier dient das Portfolio der zeitlich und räumlich unabhängigen Entwicklung von Ideen und dokumentiert somit auch Prozesse, die außerhalb der Unterrichtsstunden stattfinden. Gleichzeitig erfolgen im Unterricht wichtige inhaltliche und formale Impulse zur Arbeit mit dem Portfolio und auch in der Oberstufe werden Rückmeldungen und Förderempfehlungen durch den Lehrenden gegeben.

Arbeitsprozesse dokumentieren – ein Portfolio führen

Um im Rahmen von Kunstunterricht mit Portfolios zu arbeiten, bedarf es zunächst einer Klärung der Vorgaben und Rahmenbedingungen durch die Lehrperson. Es muss entschieden werden, zu welchem Zweck das Portfolio angelegt wird und es sollte Hinweise zur Arbeit mit dem Portfolio (Verbindlichkeit, Umfang, Erwartungen) geben. Auch Qualitäts- und Bewertungskriterien sollten hier eine Rolle spielen. Es muss aber auch Spielraum für eigene Ideen der Schülerinnen und Schüler bleiben, sodass die Arbeit am Portfolio nicht zur Erfüllung von Pflichtaufgaben wird, sondern Eigeninitiative und besondere Ideen gefördert werden. Arbeit mit Portfolios bedarf der Einführung und der – möglicherweise zunächst eng geführten – Hilfestellungen (vgl. Donicht-Fioravanti 2004, S. 28). So können ausformulierte Aufgabenstellungen, Arbeitsblätter, Fragestellungen und vorstrukturierte Formblätter bei der Erstellung hilfreich sein. Kern der Arbeit sollten jedoch die Originalarbeiten der Lernenden sein. Beispiele von Portfolios können bei der Orientierung helfen (s. MATERIAL 1, S. 20 ff.). Die Lernenden entscheiden selbst, welche Produkte sie in ihr Portfolio aufnehmen, wobei die Aufgabenstellung und die Vorgaben Orientierung bieten. Auch Arbeitsergebnisse, die der Schüler oder die Schülerin aus eigenem Interesse bzw. auf eigene Initiative hin erstellt hat – auch außerhalb des Unterrichts oder der Schule – sollten im Portfolio aufgenommen werden. Gerade diese Erweiterung des Lernraums ist ja eine Chance, die diese Methode bietet (Abb. 8).

Mehrere Phasen lassen sich bei der Arbeit mit Portfolios unterscheiden (vgl. Bräuer in Gläser-Zikuda/Hascher 2007, S. 48). Diese Phasen greifen ineinander, sollten aber im Gesamtprozess möglicherweise unterschiedlich gewichtet werden.

Eine erste Phase besteht vor allem aus dem Recherchieren, Dokumentieren, Beschreiben, dem Entwerfen sowie der Entwicklung von Konzepten. Portfolios strukturieren den individuellen



6 | Magela Ferrero
(*1968)
Address Book, 2011,
Künstlerbuch

Arbeitsprozess im Kunstunterricht, aber auch den Reflexionsprozess. Im besten Fall führen sie zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten, den eigenen gestalterischen Möglichkeiten. Das Portfolio bietet hierfür einen Rahmen, ist aber auch selbst eine spezifische Form der reflexiven Praxis (vgl. Volkwein 2006, S. 151) – in Form von Tätigkeiten wie auswählen, dokumentieren, analysieren, bewerten und kommunizieren. Indem nicht nur die Ideenfindung dokumentiert wird sondern auch mögliche Lösungswege, eventuell fehlende Fertigkeiten oder Defizite, Umentscheidungen und Einschätzungen der Qualität sprachlich gefasst werden, wird das Portfolio zur Grundlage für das Erlernen reflexiver Fähigkeiten.

In einer weiteren Phase wird das Erarbeitete analysiert und interpretiert, durch den Lernenden selbst, die Mitschülerinnen und Mitschüler oder den Lehrenden.

In Zwischenpräsentationen können Teile des Portfolios in der Großgruppe oder auch in kleineren Gruppen vorgestellt werden. Es besteht zum Beispiel die Möglichkeit, die Portfolios in Kleingruppen diskutieren zu lassen und in einer sich anschließenden großen Runde von jeder Gruppe ein ausgewähltes Portfolio vorstellen zu lassen – mit Konzentration auf qualitätvolle Darstellungsformen und Umsetzungen.

Der Ideenfindungsprozess und das Nachdenken über die zu entwickelnden Produkte greifen im Portfolio mit dem Nachdenken über den eigenen Lernprozess ineinander.

Dieses Nachdenken muss eingeübt werden – gerade wenn es um die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, um sprachliche Formulierungen, um Kriterien für Qualität geht. Ergänzend zu den Kommentierungen des Lehrenden kann die schriftliche Kommentierung durch Mitschülerinnen und -schüler zu einem Nachdenken über die eigenen Lernfortschritte führen (s. Beitrag Laabs, S. 48 ff.). Solche Kommentare verbalisieren Beobachtungen, zwingen Lernende zur genauen Formulierung und Auseinandersetzung und liefern die Basis für weitere Kommunikation in Form von Diskussionen oder Präsentationen.

Das Portfolio kann sich im Arbeitsprozess verändern, d. h., es können auch Teile wieder entfernt werden – der Schüler oder die Schülerin entscheidet selbst, was am Ende dem Lehrer oder der Lehrerin präsentiert wird. Auch diese Form des Umgangs mit der Arbeitsmappe oder dem Arbeitsbuch muss früh eingeübt werden, um nicht nur das „schöne“ Endprodukt in den Fokus zu rücken. Zudem verändern sich die Fertigkeiten und Fähigkeiten des Lernenden während des Arbeitsprozesses – es gilt also Wege zu finden, wie dies dokumentiert werden kann. Hier sind vor allem in der zweiten Phase Möglichkeiten der Überarbeitung und des reflektierenden Innehaltens notwendig, die eigenen Prozesse müssen analysiert und Material möglicherweise interpretiert werden, es sollte Gespräche über Entwicklungen geben.

In einer dritten Phase – Vergleichen und Evaluieren – wird das Portfolio ausgewertet und beurteilt (s. Beitrag Hopstein, S. 43 ff.). Lernende sind im Rahmen von Portfolioarbeit Teilhabende, nicht Objekte der Bewertung (vgl. Paulson / Paulson / Meyer 1991, S. 63). So können im Dialog mit dem Lehrenden Schlussfolgerungen für



7 | Blog zweier Berliner Kunstlehrerinnen, Screenshot (kunst-unterrichten.de)

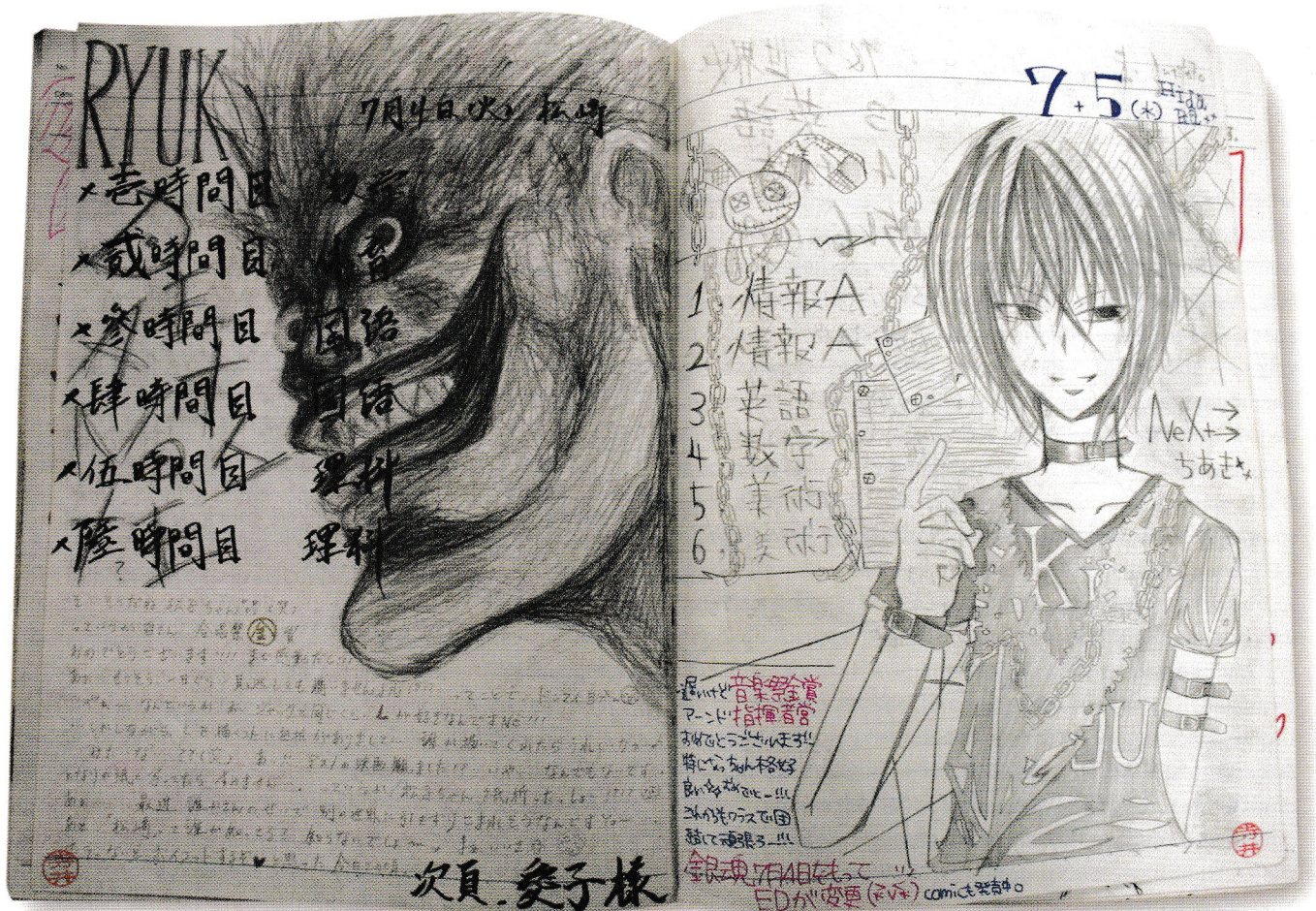
weitere Arbeits- bzw. Lernprozesse gezogen werden. Das endgültige Produkt sollte Aspekte enthalten, die zeigen, dass der Schüler oder die Schülerin reflektierend tätig war. Gleichzeitig spielt der Gestaltungsaspekt eine wichtige Rolle – nicht nur im Fach Kunst. Hier werden Aspekte der Selbstbestimmung sichtbar: Die Schülerinnen und Schüler wählen nicht nur aus, was sie zeigen, sondern auch, wie sie es zeigen. Der Aspekt der Öffentlichkeit spielt ebenfalls eine wichtige Rolle. So kann es motivierend wirken, wenn die Portfolios nach Abschluss der Arbeit einer kleineren oder größeren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Gleichzeitig gibt der Lehrende auf diese Weise auch Einblick in seinen Unterricht und lässt Rückmeldungen zu.

Kritik und Grenzen von Portfolioarbeit

Bei allen positiven Aspekten gibt es auch Kritik an der Nutzung von Portfolios und mögliche Grenzen, die bei der Arbeit mit entsprechenden Methoden im Unterricht aufscheinen.

Unterricht mit Portfolios bedeutet Arbeit, zunächst vielleicht auch Mehrarbeit. Es ist zeitaufwändig, vom Prozess der Herstellung, dem regelmäßigen Bearbeiten, bis hin zu den individuellen Rückmeldungen der Lehrenden, Bewertungen und Präsentationen. Es kann passieren, dass die Portfolios selbst zum einzigen Inhalt des Unterrichts werden, dass die Herstellung und Gestaltung mehr Raum einnimmt als die Auseinandersetzung mit Inhalten oder die Reflexion. Es ist wichtig, dass Portfolios die Auseinandersetzung mit Inhalt und Form unterstützen und weder Inhalt noch Form ersetzen. Die Medienpädagogin Gabi Reinmann weist im Zusammenhang mit ePortfolios auf eine Problematik hin, die sie in drei Begriffe aufteilt: „Over-Scripting“, „Over-Acting“ und „Over-Reflecting“.

Mit „Over-Scripting“ ist ein steuernder Eingriff des Lehrenden gemeint. Durch viele Vorgaben und Hilfestellungen werden die Ergebnisse einander ähnlich, letztendlich aber fremdgeleitet und standardisiert.



8 | Portfolio eines japanischen Schülers

Mit „Over-Acting“ meint Reinmann eine bei den Lernenden hervorgerufene „blinde Sammelwut“ (Reinmann 2011, S. 192); jedes Artefakt wird aufgenommen, massenweise Bilder ohne Nachdenken oder bewusste Auswahl eingebaut.

Und mit „Over-Reflecting“ meint die Autorin ein stetiges Kreisen um sich selbst in der Reflexion oder das Schreiben von Reflexionen ausschließlich für den Lehrenden – was ein forschendes Lernen behindert (vgl. Reinmann 2011, S. 192 f.).

Bei der Arbeit mit Portfolios steht das Subjekt im Zentrum des Lern- und Unterrichtsprozesses. „Ohne Zweifel“, schreibt Münte-Goussar „wird in einer Gesellschaft, die sich zunehmend weniger als industrielle Arbeitsgesellschaft, sondern vielmehr als wissensbasierte Kreativgesellschaft beschreibt, dem Individuum in nie dagewesenen Maße abverlangt, sich in diese Gesellschaft durch eigene Aktivität und nicht zuletzt durch die gezielte Steuerung der eigenen Bildungs- und Erwerbsbiografie zu integrieren“ (Münte-Goussar 2012, S. 11). Im Arbeitsleben weist das Portfolio Leistungsbereitschaft und Potenziale aus – und ordnet somit Mitarbeiter in Kern- und Peripheriebelegschaften (vgl. Münte-Goussar 2012, S. 11). In diesem Verständnis sind auch pädagogische Portfolios potenziell ein Mittel, um Grenzen zwischen unterschiedlichen sozialen Segmenten zu ziehen und Kompetenzprofile zu erstellen (vgl. Münte-Goussar 2012, S. 12). Zugleich erlauben Portfolios aber auch die Selbstreflexion und Selbststeuerung, d. h. sie stellen „Techniken bereit, mittels derer die Individuen diejenigen Verhaltensdispositionen einüben können, die ihnen eine gesellschaftliche Inklusion zusichern“

(Münte-Goussar 2012, S. 12). In Portfolios werden Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, eigene Inhalte zu produzieren, diese zu reflektieren und eigene Lernergebnisse zu präsentieren. Auch dies könnte als eine Erziehung von „Selbstunternehmern“ kritisiert werden, von nach Aufmerksamkeit haschenden Produzenten, auf der Suche nach Anerkennung und sich ständig selbst bespiegelnd. Münte-Goussar nennt einen Ausweg aus diesem Dilemma, der als eine Art roter Faden durch dieses Heft gesehen werden kann: „Das Portfolio könnte das thematisieren, was einem gegeben wurde, was einem widerfahren, was einem zugestoßen ist. Es könnte von den Versuchen berichten, sich mit den Dingen und Gegebenheiten, nicht zuletzt auch mit den Mitmenschen, den Anderen, ins Verhältnis zu setzen. Es könnte von dem zeugen, was einen zu dem gemacht hat, was man ist – oder besser: was man im Begriff ist, zu werden.“ (Münte-Goussar 2012, S. 13)

Exemplarische Unterrichtspraxis mit Portfolios

Die in diesem Heft vorgestellte Unterrichtspraxis zeigt, wie Portfolios in unterschiedlichen Formaten und Ausprägungen im Kunstunterricht eingesetzt werden können. Die Texte nehmen unterschiedliche Phasen der Arbeit mit Portfolios in den Blick und legen den Schwerpunkt auf Aspekte wie Gruppenarbeit, Bewertung, Reflexion oder Ideenentwicklung.

Anhand des Portfolios der Studentin Sonja Marie Hergarten (S. 14 ff.) wird beispielhaft gezeigt, welche Arbeitsphasen die Do-

kumentation eines Ideenfindungs- und Gestaltungsprozesses beinhaltet.

Im Anschluss stellen diverse MATERIAL-Seiten (S. 20 ff.) analoge und digitale Werkzeuge für die Dokumentation von Arbeitsprozessen oder als Grundlage für dialogische Verfahren vor.

Im Unterrichtsbeispiel von Silke Petermann (S. 31 ff.) wird deutlich, wie im Portfolio Ortserkundungen, Reflexionsphasen und Aufgabenstellungen eines Unterrichtsvorhabens in einer 7. Klasse dokumentierend verknüpft und Arbeits- und Erkenntnisprozesse transparent gemacht werden können.

Im Unterricht von Angelika Stratmann (S. 37 ff.) geht es um die Aneignung eines Ortes durch Schülerinnen und Schüler einer 12. Jahrgangsstufe. Die Lernenden halten ihre Ideenfindung und begleitende Recherchen im Portfolio fest. Kartenabfrage und Künstlerzwiesgespräch werden als Basis von Reflexion bzw. als Möglichkeit der Rückmeldung durch die Gruppe vorgestellt.

Gesine Hopstein (S. 43 ff.) fokussiert in ihrem Text die Möglichkeiten der Leistungsbewertung und zeigt anhand eines Unterrichtsbeispiels aus der Sekundarstufe II, wie die Prozessdokumentation im Portfolio – hier in Form eines Skizzenheftes – zum wichtigen Teil der Bewertung werden kann.

Im Beitrag von Matthias Laabs (S. 48 ff.) nutzen die Schülerinnen und Schüler eines Oberstufenkurses die Möglichkeit des Blogs, um im Rahmen des Unterrichts erstellte Fotografien gegenseitig kritisch zu kommentieren – als eine Grundlage für die Weiterarbeit.

Stefan Mayer (S. 52 ff.) stellt die Arbeit mit Beobachtungsportfolios vor, die er anhand der Untersuchung von Nicht-Sichtbarem im Unterricht einer 11. Klasse durchgeführt hat. Die Schülerinnen und Schüler dokumentieren ihre Beobachtungen von Alltagsphänomenen im Portfolio, wodurch Materialsammlungen für die Weiterarbeit entstehen.

Antje Dudek (S. 56 ff.) konzentriert sich in ihrem Beitrag auf die Möglichkeit, durch den Einsatz von Portfolios der Schwierigkeit entgegenzuwirken, dass in kooperativen Vorhaben die Leistung des Einzelnen bezüglich eines gemeinsamen Produktes nicht sichtbar wird. Hier setzt sie mit der Erstellung von Konzeptpapieren an, die Ideenfindungen und Arbeitsprozesse der einzelnen Gruppenmitglieder verdeutlichen.

Christina Inthoff und Maria Peters (S. 60 ff.) stellen mit dem „künstlerisch-experimentellen Prozessportfolio“ ein Portfolio-konzept vor, bei dem eine Sensitivität des Lernenden gegenüber Problemen und eigenen Fragen und gefördert werden soll. Der Schwerpunkt liegt im Text auf der Reflexion; vorgestellt werden unterschiedliche Reflexionsimpulse und -formate.

Im Kontextbeitrag von Katrin Herbold und Maren Schüll (S. 80 ff.) liegt der Fokus auf der Dokumentation von Ideenfindungsprozessen im Portfolio; hier in der spezifischen Form des bildnerischen Tagebuchs.

Ein MATERIAL-Teil (S. 65 ff.) nimmt die Dokumentation von Entwurfs- und Arbeitsprozessen im Bereich der Kunst, des Designs und der Architektur in den Blick. Die Beispiele können als Anregung für eigene Dokumentationsformen Lernender dienen.

Literatur

- Bräuer, Gerd: Portfolios in der Lehrerbildung als Grundlage für eine neue Lernkultur in der Schule. In: Gläser-Zikuda, Michaela/Hascher, Tina (Hg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn 2007. S. 46 ff.
- Brunner, Ilse: So planen Sie Portfolioarbeit – Zehn Fragen, die weiterhelfen. In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit – Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber 2009. S. 89 ff.
- Busse, Klaus-Peter: Atlas Mapping in der ästhetischen Praxis. In: BDK-Mitteilungen 4/98, S. 11 ff.
- Deinert, Katja: Künstlerbücher. Historische, systematische und didaktische Aspekte. Hamburg 1995, S. 47.
- Donicht-Fioravanti, Ilona: Portfolio. Beispiel zur Beurteilung im Stationenunterricht einer 7. Klasse. In: Beurteilen und Bewerten. K+U 287 / 2004, S. 28 f.
- Gläser-Zikuda, Michaela/Hascher, Tina (Hg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn 2007.
- Häcker, Thomas: Portfolio als Entwicklungsinstrument. <http://www.portfolio-schule.de/go/Material/index.cfm?D497FE97E5534CAF95AF1D3E58626A8F> (Zugriff: 15.09.2013).
- Häcker, Thomas: Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze 2006a.
- Häcker, Thomas: Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist. In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze 2006b.
- Heuser, Christian: Bildnerische Tagebücher – Prozessorientiertes Arbeiten im Kunstunterricht zur individuellen Diagnose, Beratung und Förderung von Schülerinnen und Schülern. In: Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf (Hg.): Impulse. Kunstdidaktik. Ausgabe 3, Mai 2008, S. 30 ff.
- Kathke, Petra: Transformation einer Raumwahrnehmung. Nachlese eines künstlerischen Prozesses im Werkstattbuch. In: Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf (Hg.): Impulse. Kunstdidaktik. Ausgabe 9, Mai 2011, S. 11 ff.
- Kirschenmann, Johannes: Visuelles Tagebuch. Material. In: K+U 246/47 / 2000.
- Koller, Gabriele/Zeller, Martin: Künstlerbücher / Artist's Books zwischen Werk und Statement. Universität für angewandte Kunst Wien, 2001.
- Landesinstitut für Schule Bremen (Hg.): Kunst. Bildungsplan für die gymnasiale Oberstufe. 2009. <http://www.lis.bremen.de>.
- Meinig, Sabine: Künstlerisches Tagebuch, Werkstattbuch, Portfolio. Eine Studie zu Dokumentationsformen in kunstpädagogischen Prozessen. Wissenschaftliche Arbeit (unveröffentlicht). TU Dresden 2010.
- Meyer, Torsten/Mayrberger, Kerstin/Münste-Goussar, Stephan/Schwalbe, Christina (Hg.): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden 2011.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes, Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Rahmenplan Kunst Grundschule.
- Münste-Goussar, Stephan: ePortfolios. Computer+Unterricht Nr. 86. Seelze 2012.
- Münste-Goussar, Stephan: Portfolios und ePortfolios. In: Computer+Unterricht Nr. 86. Seelze 2012. S. 6 ff.
- Münste-Goussar, Stephan: Portfolio. Selbsttechnik zwischen Reformpädagogik, Selbstvermarktung und Bildung. In: Computer+Unterricht Nr. 86. Seelze 2012, S. 10 ff.
- Paulson, F. Leon/Paulson, Pearl R./Meyer, Carol A.: What makes a portfolio a portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning. 1991. <http://www.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles-eportfolio/what%20makes%20a%20portfolio%20a%20portfolio.pdf>.
- Peez, Georg: Bewerten im Kunstunterricht. Vier Methoden. In: Lernchancen 74/2010, S. 34 ff. <http://www.georgpeeze.de/texte/lernchancen.htm> (Zugriff: 15.09.2013).
- Reinmann, Gabi/Sippel, Silvia: Königsweg oder Sackgasse? E-Portfolios für das forschende Lernen. In: Meyer, Torsten/Mayrberger, Kerstin/Münste-Goussar, Stephan/Schwalbe, Christina (Hg.): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden 2011, S. 185 ff.
- Sabisch, Andrea: Tagebuch, Portfolio, Journal, Aufzeichnung – Reflektieren und Beraten. Didaktisches Forum November 2009. <http://www.schroedel.de/kunstportal/didaktik-archiv.php?autor=ASabisch> (Zugriff: 15.09.2013).
- Sächsisches Staatsministerium für Bildung und Sport (Hg.): Lehrplan Gymnasium – Kunst. 2004. <http://www.bildung.sachsen.de/apps/lehrplandb/> (Zugriff: 15.09.2013).
- Scheibel, Michael: Lehrer-Online. Materialteil zu Portfolios. 2010. <http://www.lehrer-online.de/portfolioarbeit.php> (Zugriff: 15.09.2013).
- Schwalbe, Christina: Das Portfolio-Paradox („Zwang zu selbstbestimmtem Lernen“) http://educamp.mixxt.de/networks/wiki/index.ec10hh_portfolio; <http://portfolio.netzschwalbe.com/> (Zugriff: 15.09.2013).
- Volkwein, Karin: Ich seh' den Text jetzt mit anderen Augen. Das Portfolio als Medium reflexiven Lernens. In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze 2006.
- Winter, Felix/Schwarz, Johanna/Volkwein, Karin: Unterricht mit Portfolio – Überlegungen zur Didaktik der Portfolioarbeit. In: Schwarz, Johanna/Volkwein, Karin/Winter, Felix (Hg.): Portfolio im Unterricht – 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio. Seelze-Velber 2009, S. 21 ff.