

Präsentieren als Reflektieren (Reflexionsformate im Kunstunterricht)

Joachim Penzel

Die Kompetenzen des Präsentierens und Reflektierens sind in den Lehrplänen der meisten Bundesländer für das Fach Kunst in allen Schulstufen fest verankert. Zwar beinhalten beide Kompetenzen jeweils spezifische Qualifikationen, die einer gesonderten Förderung bedürfen, in der Unterrichtspraxis werden sie jedoch sinnvoll zu einem gemeinsamen Bereich vereint und als wechselseitig sich ergänzende Fähigkeiten geschult. Im Kunstunterricht kann das Präsentieren und Reflektieren in unterschiedlichen Formaten und Szenarien umgesetzt werden.

Bevor Möglichkeiten der Verbindung beider Kompetenzen vorgestellt werden, soll zunächst auf einige Aspekte und Probleme sowohl des Präsentierens als auch des Reflektierens im Fachkontext eingegangen werden.

1) Präsentieren

Etwas zu präsentieren, bedeutet so viel, wie es auszustellen oder zur Schau zu stellen. Der präsentierte Gegenstand, sei es ein Bild, ein Objekt oder eine Person, werden zu diesem Zweck spezifischen Techniken des Zeigens wie Rahmung, Aufsockelung, Passepartoutierung oder inszenierter Fotografie unterzogen. Dabei ändern die ausgestellten Bilder bzw. Objekte ihre ästhetische Qualität. Sie werden gegenüber gewöhnlichen Dingen herausgehoben und in neue Sinnzusammenhänge gebracht. Ausstellen bedeutet folglich auch aufwerten, deuten und in Beziehungen setzen.

Es ist das Ziel der Fächer Kunst, bildnerische Erziehung und Gestalten, dass die Schüler/innen im Unterricht und in der außerschulischen Projektarbeit unterschiedliche Möglichkeiten der Inszenierung kultureller Güter kennen- und beurteilen lernen – darunter Galerien, Museen, öffentliche Räume, Messen, Warenpräsentationen in Kaufhäusern und diverse Zurschaustellungen in unterschiedlichen Massenmedien. Die Analyse und Bewertung derartiger Ausstellungsformen ist dann als eine Ausweitung des Bereichs der Bildrezeption auf diverse Präsentationssituationen zu verstehen.

Die so gesammelten Rezeptionserfahrungen sollten sich auch in den eigenen Präsentationen gestalteter Bilder und Objekte der Lernenden niederschlagen. Ziel ist es, die Präsentation als einen integralen Bestandteil der Gestaltung zu erfahren, sozusagen als Vollendung des Gestaltungsprozesses, bei dem sich das jeweilige Produkt, die Präsentationsmedien und

die -situation sowie ggf. die präsentierende Person zu einer ästhetischen Einheit zusammenschließen.

Es ist bislang ein eklatanter Mangel der kunstpädagogischen Fachdidaktik, dass es kaum eine Übersicht über zeitgemäße und medial anspruchsvolle Präsentationsformen von Gestaltungsarbeiten von Schüler/innen im schulischen und außerschulischen Kontext gibt, die den Lehrenden in den Schulen sowohl Inspiration für die Praxis als auch didaktische Orientierung bieten (vgl. dazu den gesonderten Artikel auf dieser Webseite in der Rubrik >>> Unterrichtsmethoden). Im Folgenden werden ausschließlich Möglichkeiten und Funktionen struktureller Verbindungen des Präsentierens und Reflektierens diskutiert.

2) Reflektieren

„Reflektieren beschreibt die methodisch vielfältigen Möglichkeiten des Gewährwerdens von Denk- und Handlungsprozessen, mit dem Ziel des Aufbaus, der Überprüfung und Modifikation von Wissen über Strukturen und Zusammenhänge.“ (Häcker 2011, S. 177). Im fachdidaktischen Kontext des Kunstunterrichts wird das Reflektieren als eine Brückenkompetenz beschrieben, mit der die Bereiche der gestalterischen Produktion und der ästhetischen Rezeption verbunden werden (Niehoff 2012). Versteht man Reflexion im Allgemeinen als das Einnehmen eines distanzierter Standpunktes gegenüber einer Sache, um diese genauer wahrnehmen und beurteilen zu können, so bedeutet dies mit Bezug auf den Kunstunterricht im Besonderen, dass die Lernenden diverse Bilder dem Prozess der Analyse und Deutung unterziehen, um sie anschließend differenziert bewerten und in verschiedene Kontexte einordnen zu können. Dieser fachspezifische Reflexionsbegriff soll im Folgenden kurz weiter differenziert werden. Im Detail schließt Reflexion von ästhetischen Werken (mit Blick auf das Endniveau der Abiturstufe) folgende Unterkompetenzen ein:

- das selbstständige Bearbeiten von Produktions- und Rezeptionsaufgaben, insbesondere das Entwickeln eigenständiger Lösungswege (dies gründet auf dem Verstehen und der Reflexion der Aufgabendetails und schließt die schülergesteuerte Organisation des Arbeitsprozesses ein),
- das flexible und kreative Anwenden von Wissen und Fertigkeiten auf gestalterische und rezeptive Probleme in unterschiedlichen Situationen,
- das Verbinden einer methodisch geleiteten Analyse mit einer begründeten Wertung bei der Beurteilung von eigenen und fremden Bildern,
- letzteres schließt die Analyse und Wertung des Gestaltungsprodukts, des Herstellungsprozesses sowie der Präsentationssituation ein,
- das selbständige Herstellen von Zusammenhängen zwischen unterschiedlichen Wissensgebieten der Kunst- und Kulturgeschichte sowie zwischen diversen Gestaltungsprodukten und unterschiedlichen sozialen Kontexten,
- Beurteilungen eigener Gestaltungen im Kontext der konkreten Aufgabenstellung (Wurde die Aufgabe nur abgearbeitet oder eine eigene Lösung gefunden?).

Auch diese Aspekte könnten weiter differenziert werden in Details fachspezifischer Reflexionsprozesse. Allerdings ist hier zunächst darauf hinzuweisen, dass sich die gegenwärtige

Fachdidaktik zwei grundsätzlichen und ungelösten Problemen des Reflektierens im Kunstunterricht stellen muss:

a) Bislang gibt es für diesen Kernbereich des Fachs keine empirischen Forschungen, die verdeutlichen, wie sich die ästhetische Reflexionsfähigkeit in den unterschiedlichen Altersgruppen von der Grundschule bis zum Gymnasialabschluss entwickelt. Die Lernprogression kann daher in den Lehrplänen (falls sie dort überhaupt erfasst wird) nur willkürlich und das heißt, aufgrund von Vermutungen und individuellen Erfahrungen von Lehrenden festgelegt werden. Innerhalb der Schulpraxis wird in dieser Hinsicht mehr oder weniger improvisiert. Daher erscheint es dringend geboten, die wenigen Informationen zur Entwicklung der ästhetischen Rezeptionsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen zusammenzufassen und methodisch zu strukturieren (vgl. dazu den gesonderten Text auf dieser Webseite unter der Rubrik „Integrale Kunstpädagogik vertikal“).

b) In ebenso bruchstückhafter Weise verhält es sich mit der methodischen Systematik jener Unterrichtsszenarien, die im Kunstunterricht das Reflektieren fördern. Abgesehen von der Portfolioarbeit (Wirth 2009, Harms 2013, Burkhardt 2014) und einigen Hinweisen zu Referaten im Kunstunterricht (Berlinger 2009) gibt es hier kaum Orientierung für die Lehrkräfte (Ausnahme Kunst + Unterricht 304/305 2006). Die folgende Übersicht versucht, dazu einige grundlegende Hinweise für die Unterrichtspraxis zu vermitteln.

3) Präsentieren als Reflektieren – Reflexionsformate und Reflexionsszenarien

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass jede Präsentationssituation im Kunstunterricht einen Anlass zur Reflexion bietet. Beide Kompetenzen kooperieren miteinander, sind situativ stark verbunden und ergänzen sich wechselseitig. Man könnte in einem funktionalen Verständnis daher auch vom *Reflektieren durch Präsentieren* oder vom der *Präsentation als Reflexionsformat* sprechen. Obwohl es gewiss auch andere Reflexionssituationen gibt, setzen manche fachdidaktischen Auseinandersetzungen das Präsentieren sogar mit dem Reflektieren gleich (Berlinger 2009). Diese funktionale Verknüpfung beider Kompetenzen in Verbindung mit deren Verankerung in den meisten bundesdeutschen Fachlehrplänen stärkt vehement jede Art von Gestaltungsabschluss mittels einer umfassenden Präsentation. Es geht hier didaktisch nicht mehr um die in drei Minuten zu überschauende Fußbodengalerie, sondern um eine eigenständig vorzubereitende Unterrichtssequenz oder gar eine ganze Stunde, die sich detailliert dem Präsentieren und Reflektieren sowie dem angemessenen Feedback durch die Lehrkraft widmet.

Für die Schulpraxis ist es daher wichtig, unterschiedliche Präsentations- und Reflexionsszenarien zu kennen. Hierbei sind sprachzentrierte und gestaltungspraktische Formate zu unterscheiden:

a) sprachzentrierte Präsentations- und Reflexionsformate

- *Sitzkreis*: Diese Lernform wird vor allem in der Primarstufe angewendet. Die Kinder versammeln sich im Sitzkreis um die Lehrkraft und können einzelne Zeichnungen, Plastiken, Modelle oder andere Anschauungsmittel im Zentrum gut einsehen und ggf. in die Hand nehmen. Die Lehrkraft leitet das Gespräch durch Aufforderungen zur genauen

Beobachtung und durch Fragen, mit denen die Analyse angeregt wird, mit denen vorhandenes Wissen und Erfahrungen aktiviert oder die Kinder zum Wiedergeben ihrer Assoziationen ermuntert werden. Im Sitzkreis können auch Arbeitsergebnisse der Schüler/innen besprochen werden. Wichtig ist es hierbei, dass die Lernenden nach anfänglichen emotionalen Äußerungen (wie „Das gefällt mir sehr. Das mag ich nicht. Das ist misslungen.“) durch Fragen zur Begründung dieser subjektiven Urteile aufgefordert werden. Ausgehend von individuellen Empfindungen sollen sie einen analytischen Blick auf gestaltete Objekte (sowohl eigene als auch solche von Künstlern) lernen. Der Sitzkreis bietet folglich in der Grundschulzeit ein Reflexionsforum, indem der Übergang vom subjektiven zum methodisch begründeten Kunst- und Geschmacksurteil angebahnt wird.

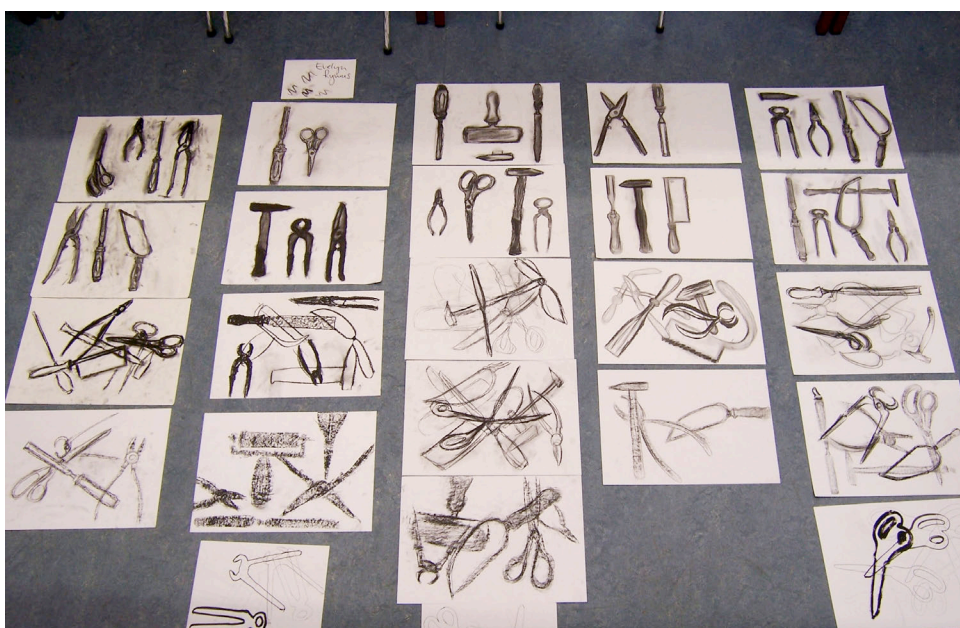
- *Einzelreferat und Gruppenvortrag:* Dabei handelt es sich in der Regel um Kurzvorträge, die im Anschluss an selbstorganisiertes Lernen (SOL) gehalten werden. Einzelreferate können sich sowohl auf den Bereich der Kunstrezeption als auch auf den der gestalterischen Produktion beziehen. Ziel ist es dabei, jeweils eigenständig erarbeitetes Wissen zu bündeln, anschaulich aufzubereiten und zielgerecht wiederzugeben (Herold 2001, S.120). Um von einer reinen Informations- in die Reflexionsebene eines Vortrags zu gelangen, werden die Schüler/innen angehalten, ein analytisches Raster für Kunstwerke (Inhaltsbeschreibung, Form-, Farb- und Kompositionsanalyse, historische Einordnung, Deutung/Interpretation) zu erarbeiten, das den Vortrag strukturiert. Außerdem sollten Möglichkeiten des Bildvergleiches genutzt werden, um unterschiedliche Zusammenhänge zu verdeutlichen. Zur anschaulichen Gestaltung eines Vortrages gehören heute nicht nur die Verwendung vorgefertigter Bilder sondern auch die Anfertigung eigener sogenannter „Erklärbilder“ (Concept Maps), in denen schwierige Sachverhalte und komplexe Zusammenhänge als grafische Übersicht in Form eines Tafelbildes, eines Posters oder einer Computergrafik umgesetzt werden. Diese grundlegenden Aspekte der Vortragsdidaktik sind ebenfalls bei Gruppenreferaten zu beachten. Im Vortragskollektiv können außerdem spezifische Rollen festgelegt werden, die einzelnen Strukturelementen des Referats zugeordnet sind (Moderator, Kommentator, Experten etc.).
- *Schreibgespräch:* „Hierbei wird die Abbildung eines Kunstwerkes gut sichtbar im Raum platziert (auch in Form mehrerer kleiner Reproduktionen). Vier größere Papierbögen oder Plakatkartons mit zentralen Fragestellungen in der Optik eines Ideensterns werden von der Gruppe bearbeitet. Die Arbeitsaufträge sollen die Aufmerksamkeit auf die Bildung von Assoziationen zu den angeführten Gesichtspunkten lenken. Nach einer gewissen Bearbeitungszeit zirkulieren die Poster von einer zur nächsten Gruppe und werden von dieser ergänzt bzw. erweitert. Durch die schriftliche Fixierung unwillkürlicher Reaktionen wird ein weites Spektrum an Aspekten sichtbar, das neugierig macht, überrascht, irritiert. Schüleraussagen zufolge kann auf diese Weise sogar ein auf den ersten Blick zunächst nichtssagend oder langweilig wirkendes Bild zu einem spannenden Untersuchungsgegenstand werden [...] Obwohl die Schüler bei diesem Verfahren vor allem schreiben und nicht sprechen, wird die Gemeinschaft und die Kommunikation in besonderem Maße gefördert. Das schriftliche Ineinandergreifen und das Bezugnehmen auf andere ermöglicht zudem die Aktivität aller. In der Abschlussphase stellen die Gruppen jeweils ihr zuletzt behandeltes Poster im Plenum vor.“ (Berlinger 2009, S. 155)

- **Medial gestützte Vorträge:** Seit ca. 10 Jahren ist in allen gesellschaftlichen Bereichen die Entwicklung einer multimedialen Vortragskultur zu beobachten. Klassische gesprochene Textpassagen werden dabei mit Elementen der Diashow, Powerpoint, Video und Performance verknüpft. Vorbild für diese mediengestützten Referate bieten das Fernsehen und der Bereich des Edutainments im Internet, vor allem Lernplattformen wie die „Khanacademie“, „The Simple Club“ oder „Deutsch in Bildern“. Mit der Nutzung von Informations- und Erklärbildern wird es möglich, komplexe Zusammenhänge und oftmals unanschauliche Probleme in einer Grafik darzustellen. Die Erarbeitung derartiger Bilder, Modelle oder Videos (Common Craft) für anschauliche Vorträge ist heute selbst Bestandteil der Gestaltungspraxis ab der Grundschulzeit. Erklärbilder (Concept Maps) werden nach einem dreistufigen methodischen Verfahren (Informationsreduktion, Strukturierung, Visualisierung) erarbeitet. Im Übergang vom Verstehen zum Erklären erfolgt der Einstieg in die Reflexion, denn bei jeder guten Vortragsdidaktik sollte sich die Darstellung des Themas nach den kommunikativen Gewohnheiten der Zuhörerschaft richten. (Zur methodischen Übersicht über die Grundlagen anschaulicher Vortragskultur nutzen Sie bitte die Plattform „Wissen in Bildern“ unter <http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/wissen-in-bildern.html>.)
- **Debattieren (Künstlerkonferenz/Gespräche führen/Interview/Talkshow):** Diese Arbeits- und Reflexionsformen gehören zum selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernen im Kunstunterricht. Sie laufen jeweils darauf hinaus, die Schüler/innen durch Rollenspiele an einen Prozess der Selbstbewertung eigener und fremder Gestaltungsergebnisse heranzuführen. Beim Debattieren wird gelernt, eigene Urteile zu formulieren und zu begründen – und dies bedeutet: zu reflektieren. Hierbei ist es unvermeidlich, dass sich Emotionalität und Sachebene des Kunsturteils miteinander vermischen. Innerhalb der Gesprächsmoderation sollte darauf geachtet werden, dass eine fachlich begründete Sachlichkeit aller Gesprächsteilnehmer/innen angestrebt wird. Die Rollen von Künstlern, Moderatoren oder Interviewern ermöglichen es, das vordergründig Persönliche im eigenen Kunsturteil zugunsten einer der Rolle angemessenen professionellen Analysefähigkeit zurückzustellen. Für diese unterschiedlichen Gesprächsformate können vorab Leitfragen vereinbart werden, auf die sich die einzelnen Akteure vorbereiten. (Berlinger 2009, 156 ff und 166-170)
- **Lerntagebuch:** „Ein Lerntagebuch (englisch *learning log* oder *learning journal*) ist ein pädagogisches Werkzeug, um Lernprozess und -verhalten von Schülern parallel zum Unterricht zu fördern. Die Schüler dokumentieren ihr Lernverhalten längerfristig nebenher [...] Das Lerntagebuch trägt durch die regelmäßige Beschäftigung mit dem Lernstoff zu dessen Vertiefung und einem besseren Verständnis bei. Dabei wird auch der Entstehung von Verständnisillusionen entgegengewirkt, das heißt, der Lernende hat durch die intensivere Beschäftigung die Möglichkeit, logische Fehler und Widersprüche in seinem Konzept zu entdecken und zu korrigieren. Hauptziel ist darüber hinaus, ein Bewusstsein für den eigenen Lernprozess zu entwickeln. Der Schüler soll Strategien anwenden können, die ihn beim Lernen unterstützen.“ (<https://de.wikipedia.org/wiki/Lerntagebuch>) Unterrichtspraktisch werden die Einträge im Lerntagebuch in den unteren Klassenstufen durch von der Lehrkraft formulierte Leitfragen zu einer Gestaltungsaufgabe angeregt. Am Ende der Sekundarschulzeit sollten die Lernenden selbst in der Lage sein, Leitfragen zu formulieren oder einen kleinen Kriterienkatalog für die Reflexion der Gestaltungsprodukte

und Arbeitsprozesse zu entwerfen. Im Lerntagebuch haben auch Rechercheergebnisse im Rahmen einer Arbeit sowie schriftliche Ausarbeitungen und Entwürfe für Vermittlungstexte zu eigenen Gestaltungsergebnissen Platz (http://www.barnitzky-burg.de/Handout_Lerntagebuecher_und_Portfolio.pdf).

b) gestaltungspraktische Präsentations- und Reflexionsformate

- *Fußbodengalerie/Zimmermuseum*: Die häufigste Form, mit der eine Gestaltungseinheit zum Abschluss gebracht wird oder Zwischenergebnisse begutachtet werden, ist das Auslegen der Arbeitsergebnisse als sogenannte Fußbodengalerie. Im Klassenverband sind die entsprechenden Gestaltungsergebnisse gut zu überschauen. So stellt sich ein Gesamteindruck her, bei dem die Schüler/innen ihre Arbeiten mit denen der anderen vergleichen können. Die Lehrperson oder ein/e als Moderator/in eingesetzte Schüler/in sollten durch Fragen den Blick des Plenums auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede und damit auf individuelle Interpretationen der jeweiligen Aufgabe lenken. Ziel des Auswertungsgesprächs ist es, dass die Lernenden ihre Stärken und Schwächen im Vergleich mit den übrigen Arbeiten besser erkennen und ggf. Potentiale für Überarbeitungen wahrnehmen. Außerdem sollte die kollektive Betrachtung die Wertschätzung aller Arbeiten fördern. Im Grundschul- und unteren Sekundarschulbereich ist es für die Kinder oft schwierig, die eigenen Arbeiten analytisch zu betrachten, da hier noch ein stark emphatischer Bezug zur eigenen ästhetischen Gestaltung vorliegt. Um die notwendige Distanz aufzubauen, erhalten die Schüler/innen wie bei einem Museumsrundgang kleine schriftliche Beobachtungsaufträge, mit denen ihr Blick auf alle Arbeiten und auf bestimmte inhaltliche und formale Gestaltungsaspekte gelenkt wird. Indem die Unterrichtsergebnisse wie museale Werke betrachtet werden, üben die Schüler/innen sukzessiv einen fachlichen Blick auf die Arbeitsergebnisse. Dabei sollten sie sich im Gespräch in einer zunehmend qualifizierten Fachsprache ausdrücken.



Fußbodengalerie mit Analysezeichnungen zum formalen Aufbau von Werkzeugen

- **Funktionstest/Wettbewerbe:** Der Lernbereich Designpädagogik besitzt im Kunstunterricht (oder in den Fächern Design und Technik, Gestalten, Werken oder Technisches Gestalten, aber auch Textiles Gestalten) eine herausragende Bedeutung. Häufig entstehen innerhalb designpädagogischer Auseinandersetzungen Produkte für alltägliche Nutzungszusammenhänge (Gefäße, kleine Möbelstücke, Bekleidung und Accessoires, ebenso Spielzeuge und technische Geräte). Innerhalb der Präsentation bietet sich für diesen Objektbereich ein Funktionstest an, denn eine der entscheidenden Kategorien des Designs ist deren tatsächliche Benutzbarkeit. Was nützt bspw. eine Fußbank, die wackelt, ein Spielzeugauto, dessen Räder sich nicht drehen, eine Kanne, deren Tülle spritzt, oder ein Elektrospiel, bei dem keine Lämpchen blinken? Funktionstests können im Einzelfall als Wettbewerb durchgeführt werden, um einerseits herauszufinden, welches der Produkte seinen Nutzungsanforderungen am besten gerecht wird, und andererseits im Vergleich der unterschiedlichen Schülerergebnisse zu analysieren, welche Gestaltungselemente für die unterschiedlichen Testergebnisse verantwortlich sind. Hierbei können einzelne Schüler/innen als Moderatoren oder als Fachjury eingesetzt werden, die diesen Reflexionsprozess leiten.



Funktionstest von selbst gebauten Müllautos mit Antrieb in einer dritten Klasse

- **lernbegleitende Arbeitsmappe:** Hierbei handelt es sich um eine klassische Kunstmappe, in der alle im Unterricht entstandenen Arbeiten, Entwürfe und ggf. Präsentationsfotos versammelt sind. Diese Zusammenschau der Ergebnisse ermöglicht der Lehrkraft, den Schülern und den Eltern einen Überblick des Erreichten. Insbesondere wird hier über die Jahre der Schulzeit (Grund- und Sekundarstufe, Gymnasium) die Entwicklung der

Gestaltungsfähigkeiten deutlich. Zu Reflektieren bedeutet dabei, die Ergebnisse zu vergleichen, um Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Arbeiten zu erkennen und dadurch Stärken und Schwächen wahrzunehmen. Die lernbegleitende Arbeitsmappe entspricht einerseits einer individuellen Chronik des Kunstunterrichts und andererseits einem persönlichen Musterbuch, in dem individuelle Lösungen für bestimmte Probleme (Farbkompositionen, Raumgestaltung, Materialkombinationen etc.) sichtbar sind. Für einzelne Übungen können die Lehrkräfte spezielle Arbeitsblätter zur Reflexion entwickeln, die von den Kindern und Jugendlichen ausgefüllt werden, außerdem Zettel für das Feedback der Lehrkraft, sodass eine Transparenz der Entwicklungsdiagnostik für die Schüler/innen und die Eltern möglich ist. Im Kunstunterricht einer Jahrgangsstufe kann es eine der Übungen sein, die Mappe mittels spezieller Bindetechniken und unter Anwendung bspw. von Drucktechniken oder Malerei zu gestalten.

- *Portfolio*: Der Begriff leitet sich vom italienischen *portafoglio* ab, was man mit „Blätter tragen“ übersetzen kann, und was so viel wie „eine Mappe vorzeigen“ bedeutet. Im deutschen Bildungssystem kommt dem Portfolio und der Portfolioarbeit seit Anfang der Zweitausender-Jahre eine zunehmend wachsende Bedeutung zu. (Harms 2013, S. 189) „Portfolios dienen der mehr oder weniger selbstbestimmten Darstellung des eigenen Könnens (Kompetenzdarstellung) anhand (selbst) ausgewählter Leistungen.“ (Häcker 2011, S. 34) Zu unterscheiden in ihrer Funktion sind Arbeits- und Lernportfolios, Entwicklungs- und Beurteilungsportfolios, Vorzeige- und Bewerbungsportfolios. (Burkhardt 2014, S. 6) Für Reflexionsprozesse im Kunstunterricht sind einerseits die Arbeits- und Lernportfolios bedeutsam, in denen selbst ausgewählte Gestaltungsarbeiten versammelt sind, um den Lernstand der Schüler/innen zu dokumentieren. Andererseits werden Projektportfolios angefertigt, um den gesamten Arbeits- und Entwicklungsprozess eines künstlerischen Projekts im Bereich der Produktion oder der Rezeption zu dokumentieren und um aus diesem Materialkompendium verschiedene Erkenntnisse (bspw. im Kontext der Ästhetischen Forschung) abzuleiten. Projektportfolios besitzen daher einen protowissenschaftlichen Charakter (vgl. http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/wissen-in-bildern.html#ikp_wb_8_portfolio). Um Reflexionsprozesse anzuregen, bedarf es der Integration sprachlicher Formate in die Portfolioarbeit im Kunstunterricht. Dazu gehören u.a. das Führen von *Portfoliogesprächen* der Lernenden mit der Lehrkraft, in denen die Auswahl der einzelnen Arbeiten begründet und geprüft wird; weiterhin das Verfassen von *Selbsteinschätzungen* der Lernenden in kurzen Texten; das Einfügen von *schriftlichen Kommentaren* der Lehrkraft mittels Klebezettel ins Portfolio oder das Verfassen eines umfassenden *Abschlusskommentars* der Lehrperson in Form eines Briefs an die Schüler/innen (Übersicht Harms 2013). Im Kontext der Selbstbeurteilung eigener Leistungen sind außerdem *Arbeitsprozessberichte* und *Auswertungsbögen* mit Kriterien für die jeweilige Gestaltungsaufgabe als fester Bestandteil eines Portfolios im Kunstunterricht bedeutsam (Dohnicht-Fioravanti 2008, Wirth 2008). (Um die vielfältigen Möglichkeiten der Portfolioarbeit im Kunstunterricht und in der Bildnerischen Erziehung genauer kennenzulernen, lesen Sie bitte den Artikel in der Rubrik „Unterrichtsmethoden“ dieser Webseite.)



Portfolio zur Dokumentation eines Arbeitsprozesses

- **Ausstellungsplanung und -organisation:** Die Vorbereitung von Ausstellungen, ob real oder fiktiv, ob im schulischen oder im außerschulischen Kontext, bietet vielfältige Möglichkeiten der Reflexion. a) Bereits bei der Entwicklung einer Konzeption für die *Hängung* bzw. *Inszenierung* der Kunstwerke gilt es, mittels der Anordnung der Objekte inhaltliche Zusammenhänge herzustellen. Dies setzt eine Reflexion des Leitthemas der Ausstellung und eine Gliederung in Unterthemen voraus. Neben der Tatsache, dass das Ausstellen eine inhaltliche Arbeit ist, geht es natürlich auch darum, eine ansprechende visuelle Gesamtästhetik herzustellen. b) Die Schüler/innen fertigen für die einzelnen Ausstellungsobjekte *Beschriftungen* mit Titelangaben und informativen Kurzbeschreibungen an. In derartigen Vermittlungstexten lernen sie, inhaltliche Aspekte von Kunstwerken kurz und prägnant zu formulieren. c) Die Lernenden erarbeiten in Wort und Bild einen *Flyer* und eine *Einladung* für die Ausstellung. Hier formulieren sie einen zusammenhängenden Informationstext, der das Thema angemessen vermittelt und schlaglichtartig über wichtige Inhalte informiert. d) Für die *Internetseite* der Schule oder einer Galerie oder einen *blog* bei facebook erarbeiten die Schüler/innen kurze Informationstexte, in denen die wichtigsten Intentionen der Ausstellung zusammengefasst werden. Hier können auch einzelne Werke ausführlicher besprochen werden. e) Für ihre Ausstellung erarbeiten die Schüler/innen ein Führungsprogramm für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Sie entwickeln zuerst eine Rundgangs-Choreografie, in der die Abfolge der zu besprechenden Werke festgelegt wird, danach entwerfen sie Kurzreferate zu den ausgestellten Arbeiten mit Bezug auf die jeweilige Publikumsgruppe. Da die Sprache der Kunstvermittlung per se eine reflexive Sprache ist, bedürfen all diese unterschiedlichen Vermittlungstexte für eine Ausstellung nicht nur der akzentuierten Zusammenfassung wesentlicher Informationen sondern ebenso der Reflexion der Textfunktionen und der potentiellen Adressaten.



Modell für eine fiktive Ausstellung mit Werken von Wassily Kandinsky

Literatur

- BERLINGER, TANYA (2009): *Präsentieren; Gespräche führen*, in: WIRTH, INGO (Hrsg.): *KunstMethodik*. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin, S. 144-170
- BURKHARDT, SARA (2014): *Portfolios im Kunstunterricht*. Arbeitsprozesse dokumentieren und reflektieren. In: *Kunst + Unterricht*, Heft 379/380, Seelze, S. 4-13
- DOHNICHT-FIORAVANTI, ILONA (2008): *Leistungsbewertung einer Gruppenarbeit*. Beurteilungsbögen und Arbeitsprozess-Berichte. In: PEEZ, GEORG (Hrsg.): *Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht*. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung, Seelze-Velber, S. 77-81
- HÄCKER, THOMAS (2011): *Portfolio revisited* – über Grenzen und Möglichkeiten eines vielversprechenden Konzepts. In: MEYER, THORSTEN u.a. (Hrsg.): *Kontrolle und Selbstkontrolle*. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen, Wiesbaden 2011, S. 161 ff
- HARMS, CHRISTINA (2013): *Portfolio*: Dokumentieren und präsentieren. In: KIRCHNER, CONSTANCE (Hrsg.): *Kunst*. Didaktik für die Grundschule, Berlin, S. 189-200
- HEROLD, MARTIN (2001): *SOL* – Selbstorganisiertes lernen: Ein systemischer Ansatz für den Unterricht, Hohengehren
- KUNST + UNTERRICHT (2006): Themenheft: *Methoden im Kunstunterricht*, Heft 304/305, Seelze 2006
- NIEHOFF, ROLF (2012): *Dimensionen der Bildkompetenz(en)* – aus didaktischer Perspektive. In: Stefan Hölscher, Rolf Niehoff und Karina Pauls (Hrsg.): *BildGeschichte*. Facetten der Bildkompetenz, Oberhausen, S. 109-121
- WIRTH, INGO (2008): *Schritte zur Selbstbeurteilung*. Beurteilen, Bewerten und Benoten im „gemäßigten Konstruktivismus“. In: PEEZ, GEORG (Hrsg.): *Beurteilen und bewerten im Kunstunterricht*. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung, Seelze-Velber, S. 94-101
- WIRTH, INGO (Hrsg.) (2009): *KunstMethodik*. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin