

Zum Nachdenken.

Reflexion über Portfolioarbeit in der universitären Lehrer*innenbildung

Reflexiv lehren und lernen

Kollaborativ-reflexive Aufzeichnungspraxen im Rahmen der Lehrer*innenbildung – Kunstpädagogik

Christina Inthoff^{1,*}

¹ Universität Bremen

* Kontakt: Universität Bremen,

Fachbereich 9,

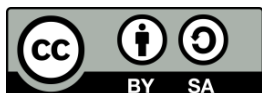
Institut für Kunstwissenschaft – Filmwissenschaft – Kunstpädagogik,

GW2, Postfach 330440, 28334 Bremen

cinthoff@uni-bremen.de

Zusammenfassung: Um Portfolioarbeit über bekannte Denkpfade hinaus zu denken, bedarf es einer kritischen und experimentellen Haltung. Anknüpfend an die didaktische Konzeption des Künstlerisch-Experimentellen Prozessportfolios (KEPP) gibt dieser Beitrag Einblick in die Lehrpraxis Fachdidaktik Kunst. Ziel ist es, nachhaltige und reflexive Formen des Lehrens und Lernens in kollaborativen Aufzeichnungs- und Portfolioprxen sichtbar zu machen.

Schlagwörter: Kunstdidaktik; Lehrerbildung; Kunstpädagogik; Reflexivität; Reflexion; Prozessorientierung; Kollaboration; Portfolio; Portfolioarbeit; Künstlerisch-Experimentelles Prozessportfolio (KEPP)



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Der Titel dieses Themenheftes – „Portfolioarbeit *out of the box*“ – legt nahe, eine kritische und experimentelle Haltung gegenüber der Portfolioarbeit einzunehmen, um neue Wege in der Hochschuldidaktik zu erkunden. Die Portfolioarbeit bildet einen Indikator für lernkulturelle Wandlungsprozesse und wird zugleich kontrovers diskutiert (vgl. Häcker, 2011). In diesem Artikel bildet Portfolioarbeit daher den Ausgangspunkt, um sowohl reflexiv zu lehren als auch reflexives Lernen in der Hochschuldidaktik zu ermöglichen (vgl. Häcker, 2017). Sowohl inhaltlich als auch methodisch bietet sich die Portfolioarbeit insbesondere dazu an, eigene Denkpfade (*inside the box*) zu hinterfragen und neue Strukturen und Handlungen (*outside the box*) zunächst zu erproben und dann zu dokumentieren, zu analysieren und theoriebezogen zu interpretieren.

Die didaktischen Überlegungen in diesem Artikel basieren auf der von mir im Rahmen meiner Promotion entwickelten und empirisch beforschten didaktischen Konzeption des Künstlerisch-Experimentellen Prozessportfolios (kurz: KEPP). Diese folgt dem Anspruch, eine reflexive Haltung gegenüber lernkulturellen Wandlungsprozessen einzunehmen, und bildet den theoriebasierten Rahmen, um sich in diesem Artikel digitalen und speziell kollaborativen Formaten reflexiven Lehrens und Lernens vor dem Hintergrund der Portfolioarbeit zuzuwenden.¹

In Geistes- und Kulturwissenschaft sind kollaborative Arbeitsformen kaum sichtbar und dadurch weniger anerkannt als in anderen Disziplinen, wie etwa der Naturwissenschaft (vgl. Ziemer, 2015, S. 169). Aktuelle Forschungen in der Kunstpädagogik machen kollaborative Arbeitsformen für den Kunstunterricht stark (vgl. u.a. Schmidt-Wetzel, 2016). Die Kunstpädagogin Miriam Schmidt-Wetzel definiert eine kollaborative Handlung als „eine intensive und dichte Interaktion sowie eine symmetrische aufgabenbezogene Beziehungsstruktur der Beteiligten“ (Schmidt-Wetzel, 2016, S. 5). Um dem angemessen zu begegnen, bedarf es (kunst-)pädagogischer Lehr- bzw. Unterrichtsformen, die geeignet sind, um sowohl kollaborative (Denk-)Handlungen zu initiieren als auch zu deren Sichtbarkeit und Anerkennung beizutragen.

Der folgende Artikel geht der Frage nach, wie sich kollaborative Formen digitaler Aufzeichnungspraxen entwickeln lassen. Der Abschnitt *Theoriebasierter Hintergrund* bietet eine kurze Einführung in die didaktische Konzeption des Künstlerisch-Experimentellen Prozessportfolios (KEPP). Mit der KEPP-Konzeption wird das Ziel verfolgt, lernkulturell sensitive und den Prozess der Reflexivität fördernde Lernumgebungen im Kunstunterricht zu gestalten. Zentral ist dabei, dass die didaktische Konzeption einer künstlerisch-experimentellen Portfolioarbeit sowohl für den Kunstunterricht als auch für die Hochschuldidaktik konzipiert wurde und eingesetzt wird. In einem weiteren Abschnitt geht es um praktische Beispiele aus der eigenen Lehrpraxis. So stelle ich im Abschnitt *Hochschuldidaktische Praxiseinblicke* zwei didaktische Settings (Master of Education) vor. Ausgehend von dem pandemisch bedingten Wechsel aus der Präsenz- in die Distanzlehre geht es darum, die in der KEPP-Konzeption verankerte reflexive Aufzeichnungspraxis in den digitalen Raum zu übertragen und zugleich kollaborativ zu denken. Abschließend werden in einem kurzen *Fazit und Ausblick* die Erkenntnisse aus den experimentellen Praxiseinblicken vor dem Hintergrund Portfolioarbeit *out of the box* resümiert.

¹ Die empirische Studie zur KEPP-Konzeption, orientiert am Bremer Modell des Design-Based Research (vgl. Rovirò & Peters, 2017), wurde qualitativ im Rahmen einer Unterrichtsentwicklungsforschung an zwei Bremer Schulen der Sekundarstufe II durchgeführt. Die Studie war eingebunden in die Creative Unit „Fachbezogene Bildungsprozesse in Transformation“ (kurz: FaBiT). Dabei handelt es sich um einen Forschungszusammenschluss aus sechs fachdidaktischen Teilprojekten, finanziert über die Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder (Laufzeit der Creative Unit FaBiT: 1. September 2014 bis 31. August 2017).

2 Theoriebasierter Hintergrund der didaktischen Konzeption des KEPP

Der didaktischen Konzeption des Künstlerisch-Experimentellen Prozessportfolios liegen theoretische Positionen zur Reflexion und Reflexivität aus der Philosophie und Bildungstheorie zugrunde; diese wurden mit künstlerischen, kunstwissenschaftlichen, kunstpädagogischen und kreativitätstheoretischen Perspektiven verknüpft (vgl. Inthoff, 2019; vgl. auch Inthoff, 2017).

Die KEPP-Konzeption lässt sich sowohl in der Schule als auch an der Universität fachbezogen und fächerübergreifend einsetzen.

In der Schule bietet die KEPP-Konzeption Lehrer*innen Orientierung, um den eigenen Unterricht zu planen und zu strukturieren. Zentral ist dabei das in der KEPP-Konzeption entwickelte Modell reflexiver Aufzeichnungspraxen (vgl. Inthoff, 2017). Das Modell besteht aus drei ineinandergreifenden Phasen. Den Ausgangspunkt bildet die prozessbezogene Aufmerksamkeit, die durch einen Impuls zur Aufzeichnung oder auch situativ entsteht (z.B. Sammeln, spontanes Notieren). An diese Phase anknüpfend findet eine prozessbezogene Reflexion² statt. In dieser Phase werden die Aufmerksamkeiten geprüft, mit weiteren Wissensbeständen und Gedanken verknüpft und ggf. wieder in die Situation und die dortigen Aufzeichnungspraxen selbst zurückgekehrt. In der dritten Phase, der Reflexion, findet ein Perspektivwechsel statt. Es geht um das Problematisieren von Erkenntnissen, Erfahrungen, Prozessen. Im Idealfall entstehen aus dieser Phase neue Fragen und Aufmerksamkeiten, und der Prozess der Reflexivität wird erneut angestoßen. Anhand des Modells reflexiver Aufzeichnungspraxen können etwa Aufgabenstellungen formuliert und Prozesse bzw. Abläufe geplant werden.

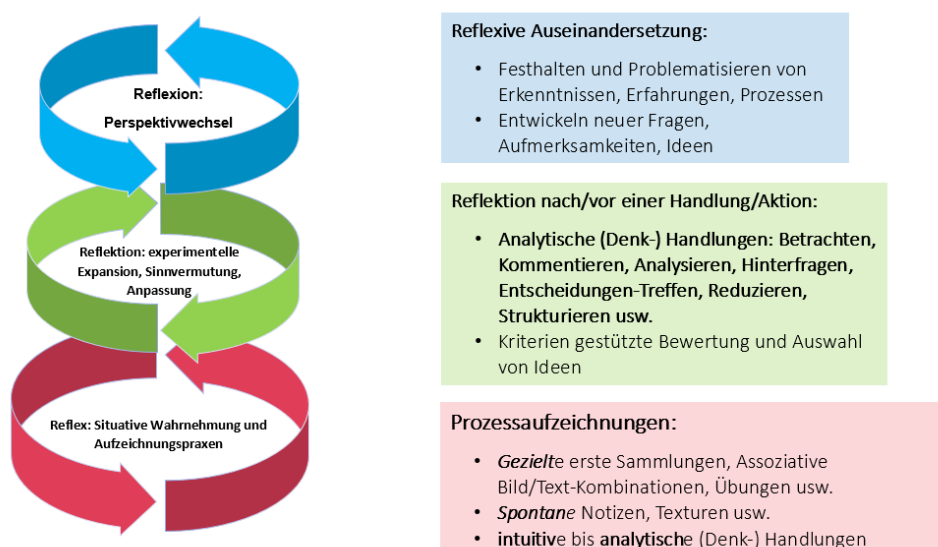


Abbildung 1: Reflexive Aufzeichnungspraxen im KEPP (vgl. Inthoff, 2019)

Sowohl die Unterrichts- als auch die Seminarplanung folgen zudem den Merkmalen „performativ“, „materialisiert“ und „vernetzt“.³ Jedes Merkmal steht für sich; zugleich

² Die Schreibweisen Reflexion und Reflexion differenzieren zwei unterschiedliche Phasen im Prozess der Reflexivität (vgl. Müller, 2010) und sind in das Modell reflexiver Aufzeichnungspraxen integriert.

³ Die empirische Studie zur KEPP-Konzeption orientierte sich am Design-Based Research Ansatz (vgl. Rovirò & Peters, 2017). Die Merkmale wurden in dem von mir entwickelten Topsy-Turvy-Prinzip zusammengefasst. Topsy-Turvy steht für den notwendigen Perspektivwechsel in Prozessen reflexiven Lehrens und Lernens (vgl. Inthoff, 2019).

sind diese eng miteinander verknüpft. *Performativ* zielt auf eine die Handlung oder Situationen inszenierende Praxis. Prozesse des Lehrens und Lernens *materialisieren* sich sowohl im Denken und Fühlen als auch im Handeln; es besteht der Anspruch, diesen Sichtbarkeit zu verleihen. Das Merkmal *vernetzt* ist mehrdeutig. Gemeint ist eine Verknüpfung von Beziehungen, Ideen, Positionen. Reflexives Lehren und Lernen berücksichtigt auch die Vernetzung analytischer, intuitiver sowie ästhetischer Annäherungen und Wahrnehmungen. Die Materialität von Prozessen, etwa durch die reflexiven Aufzeichnungspraxen, erleichtert wiederum den Austausch, die Vernetzung und im nächsten Schritt auch die Kollaboration aller Beteiligten. Neben der Vernetzung mit Lehrenden und interner Vernetzung (innerhalb der Lerngruppe) wird auch die externe Vernetzung, etwa mit Außenstehenden, Expert*innen, Institution oder Disziplin etc., betont. Beim KEPP handelt es sich um ein halböffentliches Dokument aus dem Kunstunterricht, das zu jedem Zeitpunkt Gegenstand der gemeinsamen Auseinandersetzung werden kann. Sogenannte KEPP-Rundgänge, in denen gegenseitige Einblicke gewährt und eine Feedbackkultur etabliert werden, dienen dazu, Gedanken und Ideen zu teilen, sich gegenseitig zu unterstützen, aber auch den Ausgangspunkt für gemeinsame Prozesse zu bieten. Grundlage dazu bieten die Aufzeichnungen, die – individuell angefertigt – Gegenstand des gemeinsamen Denkens und Handelns im Seminar werden.

In der Hochschuldidaktik und speziell in der Lehrer*innenbildung besteht der Anspruch, erfahrungsbezogene Lern- und Arbeitsprozesse zu initiieren, zu reflektieren und zu beforschen. Indem die KEPP-Konzeption in Schule und Hochschule einsetzbar ist, bietet sich diese für eine doppelte Vermittlungspraxis an (vgl. Inthoff, 2019, S. 230f.). Studierende werden in ästhetische Prozesse involviert, die sie zum einen aus der Lernendenperspektive erfahren und zum anderen didaktisch reflektieren. Auch hier sind die ausgearbeiteten Merkmale (performativ, materialisiert, vernetzt) und das Modell reflexiver Aufzeichnungspraxen zentral. Die Studierenden erfahren die Relevanz der didaktischen Merkmale im Seminar und lernen zugleich, diese eigenständig für Kunstunterricht anzuwenden und weiterzudenken. Gleiches gilt für die verschiedenen Formen und Phasen reflexiver Aufzeichnungspraxen, wie sie hier im späteren Praxiseinblick noch näher thematisiert werden.

In der Lehre wurde die KEPP-Konzeption bis 2020 im Präsenzunterricht umgesetzt. Das individuelle Künstlerisch-Experimentelle Prozessportfolio zeichnet sich durch eine sehr persönliche Aufzeichnungspraxis aus. Auf diese Weise bietet jedes entstandene KEPP ein anschauliches, vielfältiges und nachhaltiges Archiv aus dem Seminar und darüber hinaus.

Sowohl vor dem Hintergrund des Fernunterrichts seit 2020 als auch dem Anspruch einer stetigen Weiterentwicklung der KEPP-Konzeption stellt sich zunächst für den Rahmen der Lehrer*innenbildung die Frage, wie sich kollaborative Formen digitaler Aufzeichnungspraxen entwickeln lassen.

Die Relevanz der Kollaboration speziell in der Hochschuldidaktik besteht aus kunstpädagogischer Perspektive darin, dass in der „Lehrer*innenbildung Möglichkeitsräume geöffnet werden, um Formen und Strukturen [...] vernetzte[r] Praktiken zu erproben und entsprechende Ressourcen für diese Arbeit einzufordern“ (Eschment & Krebber, 2021, o.S.). Jane Eschment und Gesa Krebber plädieren für eine „Kultur der Ressourcen- und Wissensteilung – Kollaboration als ein Ausbildungsprinzip“ und sehen Potenziale im Bezugsfeld Kunst (Eschment & Krebber, 2021).

3 Praxiseinblick I: Gruppendiskussion im Format des Edupads

Der folgende Praxiseinblick veranschaulicht anhand einer Gruppendiskussion⁴ zum Thema *Mitschriften und Portfolioarbeit* mit Edupad⁵ zum einen, wie über das gemeinsame Schreiben eine Lernsituation im Seminar entstehen kann, die zugleich Anlass bietet, über die eigenen lernkulturelle Praxen zu reflektieren. Zum anderen gewähren die Inhalte der Gruppendiskussion Einblicke in die Praxen des Aufzeichnens selbst, die wiederum Hinweise auf mögliche Veränderungen in der Lehre geben können.

Edupads zeichnen sich dadurch aus, dass gemeinsam und zeitgleich an einem Dokument gearbeitet werden kann. Hervorzuheben ist, dass ein Text entsteht, dessen dynamischer kollaborativer Entstehungsprozess nachvollziehbar ist. Zugleich bildet der Text ein Datenkonvolut, das sich auch nachträglich anonymisieren und qualitativ analysieren lässt.

Der Auftrag an die Studierenden im Vorbereitungsmodul zum Praxissemester (Master of Education) lautete:

*Aufzeichnungen in Seminaren und Vorlesungen gehören wie selbstverständlich dazu. Auch im Kunstunterricht sehen wir es gerne, wenn Schüler*innen mitschreiben, sich Notizen oder Skizzen machen. Es handelt sich um eine Praxis, die es sich lohnt, näher zu betrachten. Bitte schreiben Sie 25 Minuten Ihre Gedanken zu folgenden Fragen/Impulsen auf. Sie können die Reihenfolge frei wählen und auch auf das bereits Geschriebene reagieren, so dass sich eine Diskussion ergibt.*

Die Impulse umfassen Items mit den Schwerpunkten Aufzeichnungen im Studium (allgemein), im Kunstpädagogik-Studium, mit dem KEPP sowie kollaborative Aufzeichnungspraxen. Der Anspruch reflexiver Aufzeichnungspraxen liegt in der *performativ* inszenierten Situation, welche die Aufzeichnung didaktisch rahmt. Durch die hier schriftliche Aufzeichnung *materialisieren* und *vernetzen* sich die Perspektiven der Studierenden.

In den ersten fünf Minuten entstanden vornehmlich Antworten zu den Impulsen. Im weiteren Verlauf wurden die Sätze kommentiert. Kommentare sind etwa sprachliche Zustimmung („*kenn ich auch, mache ich ebenfalls*“) oder Fragen („*wie meinst du das?*“). Anknüpfend entwickelten sich punktuell kurze Dialoge.

Die Einblicke in die Praxis des Aufzeichnens an der Universität und speziell im Rahmen des Kunststudiums veranschaulichen, dass die Relevanz einer individuell zu entwickelnden Aufzeichnungspraxis speziell in fachdidaktischen Modulen über den Anspruch geprägt wird, das Erfahrene und Gelernte für die eigene Lehrpraxis möglichst anschaulich und nachvollziehbar zu sichern oder aufzubereiten. So werden im KEPP teils präzise Abläufe, Aufgaben/Handlungsanweisungen sowie anschließende reflektierte Probleme und Tipps notiert und mit Skizzen, Fotos, Fundstücken versehen. Die Aufforderung, bereits im Seminar selbst diese Aufzeichnungen anzufertigen und etwa über kleine Impulse in den Prozess der Reflexivität einzusteigen, trägt nach Angaben der Studierenden dazu bei, das erfahrene Setting als solches didaktisch zu erfassen.

Studierende, die keine Gelegenheit für nachhaltige Aufzeichnungen haben – dies kann auch dem Umstand geschuldet sein, dass keine Routine im Aufzeichnen besteht –, verlassen sich eher auf digital zur Verfügung gestelltes Material wie Protokolle, Folien oder Handouts. Darauf verweist etwa folgende Aussage: „*Manchmal vergesse ich mitzuschreiben, dann ärgere ich mich. Meine Aufzeichnungen helfen mir beim Erinnern und Weiterdenken*“. Zugleich geben die Studierenden an, dass sowohl zur Verfügung gestellte Dateien als auch lose angefertigte Notizen für viele Studierende häufig keinen nachhaltigen Wert mehr haben, da Details und Kontexte fehlen und mit dem Verblässen der Erinnerung oft nur schwer nachvollziehbar sind.

⁴ Abschlussseminar Master of Education Fachdidaktik Kunstpädagogik (WiSe 2021, Universität Bremen).

⁵ Die Software wird über die Lernplattform StudIP zur Verfügung gestellt (<https://edupad.ch/>).

Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung bildet das Setting für die Seminarteilnehmenden mit dem Edupad einen Erfahrungsraum, den es im Anschluss zu reflektieren gilt. Im Fokus stehen dabei die gemachten Eindrücke und Empfindungen im Schreibprozess. In der anschließenden Diskussion gaben die Studierenden an, dass es ihnen zunächst schwerfiel, ins Schreiben zu finden. Mit den zunehmenden Antworten wurden sie ermutigt, ihre Meinung zu formulieren. Sie erkannten dabei Parallelen zur Praxis des Meldens sowohl in Seminar- als auch in Unterrichtsstrukturen und hoben zugleich die niedrigschwellige Form der aktiven Teilnahme durch das Schreiben im Edupad hervor. Problematisiert wurde, dass es beim Kommentieren bestehender Textpassagen zum Teil zu Überschneidungen kam, weil zwei Personen am selben Ort schrieben. Es war also notwendig, den eigenen Schreibfluss an die Datenübertragung anzupassen, d.h., immer wieder einmal innezuhalten, abzuwarten. Dies nahmen die Studierenden als gegenseitiges Zuhören wahr; obwohl jede*r für sich am Bildschirm saß, entstanden das Gefühl des Miteinanders und die Wahrnehmung eines kollaborativen Prozesses. Auch eine Neugier an den Perspektiven der anderen stellten die Studierenden heraus. Sie waren nach eigenen Angaben immer wieder überrascht, wie sehr die Antworten voneinander abwichen und gänzlich andere Probleme oder Strategien als die eigenen formuliert wurden. Die Studierenden sprachen davon, dass sie beeindruckt waren, dass alle 20 Studierenden kollektiv aktiv waren und dadurch eine besondere Dynamik wahrnehmbar wurde, die sie sich auch für ihren eigenen Unterricht wünschen würden. Entwickelt wurde daraufhin die Frage, welchen Einfluss kollaboratives Arbeiten im Kunstunterricht auf die Motivation der Schüler*innen haben kann und wie ein verstärkt kollaboratives Arbeiten die Lernkultur im Kunstunterricht verändern würde. An diese Erfahrung und Beobachtung ließe sich nun vertiefend anknüpfen.

Sowohl in der schriftlichen Gruppendiskussion als auch im Reflexionsgespräch gibt es inhaltlich kaum Hinweise auf kollaborative Aufzeichnungsformen im Studium. Aufzeichnungen werden – anders als im Experiment mit dem Edupad erfahren – als individualisierte Praxis vollzogen. In der Diskussion wurden kollaborative Elemente in der didaktischen Planung daher noch einmal betont und diskutiert. Dabei kamen auch Vor- und Nachteile analoger und digitaler Aufzeichnungspraxen im KEPP⁶ zur Sprache. In meinen Seminaren ist es den Studierenden freigestellt, wie sie ihr KEPP anlegen, solange die Voraussetzung erfüllt ist, dass es zu jedem Zeitpunkt im Seminar von verschiedenen Personen einsehbar gemacht werden kann. Erfahrungen von Studierenden sind hier divergent und auch vom Lehrformat (in Präsenz oder digital) abhängig. So gibt es in Präsenzseminaren eine Vorliebe für analoge Aufzeichnungspraxen; hier werden vor allem die Haptik, die Spontaneität und die vielfältigen Möglichkeiten hervorgehoben. Einzelne Studierende legen digitale KEPPs auf dem Tablet an. Eindrucksvoll ist hier die unkomplizierte Einbindung verschiedener digitaler Formate wie Bilder, Videos und Audiodateien. Speziell in digitalen Veranstaltungen experimentierten Studierende mit verschiedenen Apps. Sie gaben zugleich an, dass die Aufzeichnungspraxen hier weniger konsequent umgesetzt wurden, auch weil der regelmäßig inszenierte Austausch fehlte.

Es lässt sich anhand dieses Praxisbeispiels herausstellen, wie in der Hochschuldidaktik eine Praxis des Aufzeichnens angeregt und etabliert werden kann. Für die Seminarplanung bedeutet dies, speziell kollaborative Anlässe und Zeit für Aufzeichnungspraxen mitzudenken und in fachdidaktischen Modulen zum gemeinsamen Gegenstand der Auseinandersetzung zu machen. Die hier angewendete Methode der Gruppendiskussion über das Edupad bildet dafür ein erstes erfolgreiches Praxisbeispiel, das sich ebenso sowohl zur Evaluation als auch zu Forschungszwecken weiterentwickeln ließe.

⁶ Eine digitale Version des KEPP zeichnet sich dadurch aus, dass beispielsweise über die App *GoodNotes*, ein analoges Heft in Layout und Ästhetik simuliert wird. Vorteilhaft ist die Möglichkeit, Fotos und Fundstücke direkt zu integrieren, so entstandene KEPP-Seiten zu teilen und gegenseitig zu kommentieren.

4 Praxiseinblick II: Kollektiv-kollaborative Portfolioarbeit mit dem Padlet

Wie oben bereits erwähnt, können Praxen aus der Kunst Inspirationsquelle für fachdidaktische Weiterentwicklung sein. Die KEPP-Konzeption ist eng an künstlerischen Formen des Publizierens (vgl. Thalmair, 2018) orientiert. In diesem Praxiseinblick wird daraus ein Experiment zur kollaborativen Portfolioarbeit, das im Rahmen der Netzwerkwoche „Digitale Didaktik“⁷ (2021) der Hochschule für Künste Bern stattgefunden hat, vorgestellt.

Das Besondere an der Netzwerkwoche Bern ist, dass in diesem Jahr die verschiedenen Seminare für die Studierenden unterschiedlicher Hochschulen aus der Schweiz digital und über das Semester verteilt angeboten wurden. Das von mir geleitete Seminar unter dem Titel „Didaktisch Denken Digital – Experimentelle Zugänge für Schule und Museum entwickeln, erproben, beforschen“ fand an insgesamt fünf Terminen zu je drei Semesterwochenstunden im Abstand von ca. drei Wochen statt. Es etablierte sich eine feste Gruppe von acht Teilnehmenden. Um trotz der veränderten Organisation eine Vernetzung unter den Studierenden zu betonen, entschied ich mich für den Einsatz des Padlets. Bei einem Padlet handelt es sich um einen Markennamen für eine App, die es wie eine digitale Pinnwand ermöglicht, diverse Inhalte zu generieren, zu posten, zu kommentieren und zu strukturieren. Problematisch am Padlet ist die Datensicherheit. Das Padlet gilt nach der DSGVO nicht als sichere Software (Poitzmann, 2020, S. 19f.). Eine DSGVO-konforme Alternative ist mittlerweile TaskCards.⁸

Für eine umfangreiche, seminarbegleitende Dokumentation wurde zunächst im Padlet die Oberfläche *Regal*⁹ ausgewählt. Verschiedene Themen erhalten eine neue Spalte. In den jeweiligen Sitzungen werden Impulse und Ergebnisse zu den Themen hochgeladen. Darüber hinaus treffen die Studierenden eine gezielte Auswahl über weitere Netzfunde oder eigene Aufzeichnungen, die sie mit den Seminarteilnehmenden teilen möchten. Impulse im Seminar regen dazu an, dass die Inhalte regelmäßig neu betrachtet, kommentiert, hinterfragt und reflektiert werden. So finden im Seminar eine kontinuierliche und transparente Sammlung und Sortierung der Inhalte sowie deren Kommentierung statt. Auch ich als Dozentin bin in diesen Prozess involviert.

Das regelmäßige Betrachten des Padlets ermöglicht allen Beteiligten einen differenzierten Überblick über die behandelten Themen und den bisherigen Verlauf des Seminars. Zugleich wird mit fortschreitendem Semester die Notwendigkeit einer gemeinsamen Auslese und Umstrukturierung deutlich. Um einer Unübersichtlichkeit vorzubeugen, eignen sich gezielte Phasen der gemeinsamen Überarbeitung. Auch hat es sich als notwendig erwiesen, ergänzte Inhalte zu Beginn der Zoomsitzungen mündlich zu kommunizieren oder auf Lücken im Padlet hinzuweisen.

Vor dem Hintergrund, dass die Netzwerkwoche Bern der Tradition folgt, Inhalte aus den verschiedenen Seminarangeboten zu veröffentlichen, einigten sich die Teilnehmenden in dem von mir geleiteten Seminar auf eine gemeinsame Publikationsform über Padlet. Für die Veröffentlichung wurde ein neues Padlet, welches über die Exportfunktion als PDF-Datei gespeichert wurde (s. Abb. 2 und 3 auf den folgenden Seiten), erstellt. Für dieses neue Padlet wurden nach dem Prinzip einer Inventur summativ Inhalte, Fragen, Ergebnisse, zentrale Erinnerungen und Erfahrungen aus den vergangenen Wochen in der Darstellungsform *Timeline* zusammengetragen. Im Vergleich zum *Regal* können Inhalte nur neben- statt auch untereinander angeordnet werden. Dadurch ergibt sich eine Linearität. Zugleich wurde bei der Zusammenstellung der Inhalte auf eine lückenlose und repräsentative Dokumentation aller Seminarinhalte verzichtet. Vielmehr war den Teilnehmenden daran gelegen, ein vielfältiges, fragmentarisches Neben- und Zueinander zu kreieren.

⁷ Vgl. https://www.arteducation.ch/de/projekte/alle_0/digitale-didaktik-770.htm.

⁸ Vgl. <https://www.taskcards.de/#/home/start>.

⁹ Die Funktion ermöglicht ein Nebeneinander an Überschriften, unter die dann alle Teilnehmenden Inhalte posten; die Systematik kann jeder Zeit, z.B. durch Verschieben, geändert werden.

Dadurch sind die Lesenden eingeladen, sich dem Prozess des fremden Seminars anzunähern. Ein solches Vorgehen entspricht der gegebenen Komplexität von Lehr-Lernprozessen und erinnert an das von Klaus-Peter Busse beschriebene *Atlas Mapping*. Mit den Handlungsformen im Atlas ist ein Denken und Handeln angesprochen, das aktiv Strukturen entdeckt, entwickelt und reflektiert (vgl. Busse, 2002, S. 57). Zwar sind eingängige Überschriften definiert; zugleich bleiben aber Bilder zum Teil unkommentiert oder Fragen unbeantwortet. Das dichte Geflecht von Bedeutungen macht das Lesen zwischen den Inhalten notwendig. Die folgenden Grafiken zeigen Ausschnitte aus dem Publikationsmodus im Padlet, wie sie auch in vollständiger Form in der umfangreichen Dokumentation der Netzwerkwoche Bern 2021¹⁰ für alle Teilnehmenden in gedruckter Form veröffentlicht wurden.

padlet padlet.com/cinthoff/p8o2uv7amyr5vapq

Didaktisch Denken Digital

Experimentelle Zugänge für Schule und Museum entwickeln, erproben, beforschen - Das Ergebnis eines kollaborativen Rückblicks -

CINTHOFF 05. JUNI 2021, 07:36 UHR

Seminarbeschreibung

Das Seminar bietet zunächst einen Erfahrungsraum, indem grundlegende Erkenntnisse und Fragen im Hinblick auf Bedingungen und Herausforderungen didaktischen Denkens und Digitalität entwickelt vermittelt und ausgelotet werden. Im Seminar begeben Sie sich auf Erkundungstour durch digitale und analoge Angebote von Kunst- und Kultur bis hin zu Plattformen, Apps und darüber hinaus. Dabei werden Sie sich eigenen Aufmerksamkeiten zuwenden, vermittlungspraktische als auch theoretische Grundlagen kennenlernen und weiterentwickeln. In der letzten Phase des Seminars werden von Ihnen entwickelte Unterrichts- und/oder Vermittlungskonzepte gemeinsam erprobt und mehrperspektivisch reflektiert.

Voraussetzung für eine Teilnahme ist die Bereitschaft, allein und gemeinsam im öffentlichen Raum zu arbeiten, sich auf Ungewohntes einzulassen und sich aktiv einzubringen.

06.03. Digitale Exkursion – Abtauchen in eine andere Welt, erstes Eintauchen in didaktische Fragestellungen

Performatives, digitales didaktisches Setting im kunsttunnel-bremen.de/ (Johann Büsen) von Christina Inthoff (CI)

Reflexion:

- Erfahrung eines virtuellen Rundgangs mit Augmented Reality-Komponenten, (durch ein unterirdisches, bunt illustriertes Labyrinth)
- Digitale Raumerfahrung
- Ästhetische Wahrnehmung als Auslöser für fachdidaktische Überlegungen

Erarbeitung:

- Kollaborative Entwicklung einer Narration aus Screenshots (siehe Bilder)
- Erzählen im Kunstunterricht (wie wird digital mit Bildern erzählt?)
- Entwicklung von Reflexionsimpulsen

Erkenntnisse:

Übertragung in den eigenen Unterricht:

Das Einbeziehen von Augmented Reality (Erweiterte Realität) in didaktische Methoden eröffnet spannende neue Wege um Settings zu Gestalten, welche neue Möglichkeiten entstehen lassen.

Es gilt Vermittlungsansätze zu entwickeln, die als innovativ oder auch als neuartig betrachtet werden können und eine spannungsvolle Lernumgebung entstehen kann.



Wir diskutieren auch «den Ausstieg» – ANONYM

Welche Rolle spielen Bilder im Kunst/Unterricht und der Gesellschaft? – ANONYM

Welche Rolle spielen Gespräche, Erzählungen und Austausch im Kunstunterricht? – ANONYM

Welche Rollen spielen Bilder und Gespräche für ein nachhaltiges Seminar und meinen eigenen Lernprozess? – ANONYM

Mixed vision?

Screenshot aus dem virtuellen Spaziergang im Kunsttunnel Bremen von Kushtrim Latifi




Abbildung 2: Auszug I aus dem PDF-Download des kollaborativ entwickelten Padlet für die interne Veröffentlichung der Netzwerkwoche Bern 2021

¹⁰ Vgl. https://www.arteducation.ch/de/projekte/alle_0/digitale-didaktik-770.html.


Spiel mit dem Stift

Die eigene Hand, analog, blind und ohne abzusetzen (Zeichnung von Sara Lüscher nach einer Aufgabe im Text von Siebert 2009). Vom Auge in die Hand denkend, Ergebnis überraschend gut :-)



reflektieren (Betrachtung, Gespräch, Freewriting, filmen, Emojis...), neue Projektideen entwickeln (Seminar 2.Juli)

Um Experimentelle Zeichnungsübungen, die explizit digital-experimentelles-Zeichnen thematisieren bräuchten alle Teilnehmer:innen vergleichbare Ausstattung z.B. iPad und Stift



Wir hatten auch die Übungen reflektiert und bei vielen fehlte noch eine didaktisches rotes Faden. — LAURENE HAYOZ

22.04 Digitale Stationsarbeit zum Experimentellen - digitalen Zeichnen:

Inspiziert durch den Text von Siebert und eigene Experimente zu Hause, gilt es eine Aufgabe für eine digitale Stationsarbeit zu entwickeln.

Ziel ist es dabei, im digitalen Raum des Padlet verschiedene Aufgabentypen zu erproben.

Regeln:

- ohne mündliche Erläuterung klar verständlich
- Sinnlich ansprechend- kurze Bearbeitungszeit (max. 10 min)
- mit wenig Materialaufwand
- leicht zugängliches Material
- inkl. Reflexionsimpulse

Reflexion:

Was hat innerhalb der digitalen Stationsarbeit wie/warum funktioniert, was weniger?

Erkenntnisse und Anschluss Themen:

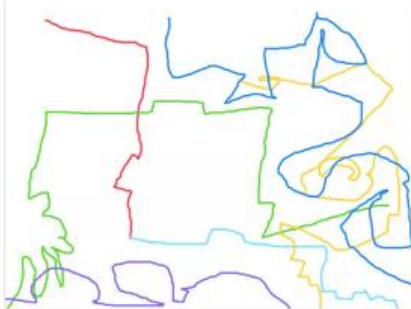
- Zeichnen als Interpretation der Wahrnehmung
- Zeichnen als epistemische Praxis (vgl. Lutz-Sterzenbach 2014)
- Zeichnen ist immer eine Übersetzungsleistung
- «sich in Beziehung setzen»
- Übung/Experiment durch unterschiedlichen Medien

Augenspaziergang

Übung "Horizont" von Laurene Hayoz

1. Folgen Sie mit ihren Augen der Aussenkontur von Objekten um einen «Horizont» zu bilden. Wenn mehrere Objekte oder «Linien» sich kreuzen, Sie sind frei ihren Weg zu wählen.
2. Zeichnen sie diese Linie. Setzen Sie nicht ab.
3. Setzen Sie an beliebiger Position neu an, wenn das Blatt/der Zeichenbereich endet. Die Linien dürfen sich überkreuzen.

Seismografisch tastet der Blick die Umgebung ab, die Maus folgt, im kleinen Feld des Padlet ist der Radius begrenzt.



Zitat aus der Reflexion im padlet "spannende Ergebnisse (auch die digitalen farbigen) Wie lässt sich daraus weiterarbeiten? Übergang ins räumliche Zeichnen /Perspektive?" — CINTHOFF

Abbildung 3: Auszug II aus dem PDF-Download des kollaborativ entwickelten Padlet für die interne Veröffentlichung der Netzwerkwoche Bern 2021

Festhalten lässt sich, dass die Idee einer kollektiv-kollaborativen Portfolioarbeit von digitalen Möglichkeiten des gemeinsamen Sammelns, Sortierens und Kommentierens befördert wird. Der gezielte Einsatz des Padlet im Seminar ermöglicht das kollaborative Denken, Zeigen und Veröffentlichen. Der hier aufgezeigten Arbeit mit Padlet liegt ein Anspruch des Teilens, des Weitergebens von Erfahrungen und Wissen sowie des kritischen Diskurses zugrunde (vgl. Inthoff, 2019, S. 234). Über die Aufforderung zur Veröffentlichung durch die Netzwerkwoche Bern 2021 wird deutlich, dass es zugleich Anlässe, Foren und Formate bedarf, in denen diese kollaborative Portfolioarbeit in einen das individuelle Seminar überschreitenden Diskurs einzutreten vermag. Eine Chance sehe ich darin, dass sich hierfür verstärkt Lehrende intern sowie universitäts- und institutionsübergreifend vernetzen.

5 Fazit und Ausblick

Portfolioarbeit *out of the box* – Portfolioarbeit regt vor dem Hintergrund einer reflexiven Lehrer*innenbildung dazu an, Portfolioarbeit nicht als Methode zu verstehen, sondern diese in ihren didaktischen und handlungsrahmenden Möglichkeiten kritisch zu befragen, in der unmittelbaren Anwendung zu erfahren und über neue Perspektiven und auch digitale Möglichkeiten immer neu auszuloten. In der Lehre sehe ich den Einsatz von Portfolioarbeit daher mit dem Anspruch konfrontiert, vor allem mutige Interpretationen und kritische Forschung zu lernkulturellen Praxen anzuregen. So folge ich dem Anspruch in der Hochschuldidaktik, Muster und Methoden nicht lediglich zu reproduzieren (vgl. Häcker, 2017, S. 41), sondern aktiv zu entwickeln. Dazu bedarf es angemessener Rahmungen, die es sowohl didaktisch zu entwickeln als auch zu evaluieren gilt. Neben geschützten experimentellen Räumen liegt es nahe, dass kollaborative Formen der Portfolioarbeit auch zur Beteiligung der Studierenden an öffentlichen Diskursen beitragen.

Literatur und Internetquellen

- Busse, K.-P. (2002). Mapping, Biografie und Intermedium. In M. Blohm (Hrsg.), *Berührungen und Verflechtungen. Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen* (Diskussionsbeiträge zur ästhetischen Bildung, Bd. 4) (S. 55–68). Salon.
- Eschment, J. & Krebber, G. (2021). Networking Arts Education. Zur Bedeutung von Vernetzung in der Lehrer*innenbildung in den ästhetischen Fächern. In J. Eschment, H. Neumann, A. Rodonò & T. Meyer (Hrsg.), *Arts Education in Transition* (Zeitschrift Kunst Medien Bildung, Bd. 5, Beiheft). <http://zkmb.de/networking-arts-education-zur-bedeutung-von-vernetzung-in-der-lehrerinnenbildung-in-den-aesthetischen-faechern/>
- Häcker, T. (2011). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I* (Schul- und Unterrichtsforschung, Bd. 3) (2., überarb. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung) (S. 21–45). Klinkhardt.
- Inthoff, C. (2017). Problemsensitivität im Prozess. Arbeit mit dem Künstlerisch-Experimentellen Prozessportfolio (KEPP). In N. Berner & C. Rieder (Hrsg.), *Fachdidaktik Kunst und Design. Lehren und Lernen mit Portfolios* (S. 63–79). Haupt.
- Inthoff, C. (2019). „Topsy-Turvy“ – Mit dem Künstlerisch-Experimentellen Prozessportfolio (KEPP) Perspektivwechsel inszenieren und reflektieren. In A. Bikner-Ahsbahr & M. Peters (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung macht Schule* (S. 129–150). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20487-7_8
- Müller, S. (2010). Reflex, Reflektion und Reflexion. Dimensionen von Reflexivität in der Lehramtsausbildung. In K. Liebsch (Hrsg.), *Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis schulpraktischer Studien* (S. 27–52.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Peters, M. & Rovirò, B. (2017). Fachdidaktischer Forschungsverbund FaBiT: Erforschung von Wandel im Fachunterricht mit dem Bremer Modell des Design-Based Research. In S. Doff & R. Komoss (Hrsg.), *Making Change Happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten* (S. 19–32). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14979-6_2

- Poitzmann, N. (2020). Live Onlineunterricht. 10 didaktische und methodische Grundsätze des synchronen Lernens. In M. Bartscher, E. Klieme, N. Poitzmann, M. Sobel, P. Schiebenes & M. Weller (Hrsg.), *Digital Unterrichten. Praxisratgeber. Neues Lernen in Zeiten der Pandemie* (S. 12–25.). Friedrich.
- Schmidt-Wetzel, M. (2016). Methodensammlung zur Kollaboration. *Kunst und Unterricht*, 407/408 (Miteinander, hrsg. v. M. Schmidt-Wetzel), 44–46.
- Thalmair, F. (Hrsg.). (2018). publish! Publizieren als künstlerische Praxis. *Kunstforum* (Bd. 256). Kunstforum International.
- Ziemer, G. (2015). Kollektives Arbeiten. In J. Badura, S. Dubach, A. Haarmann, D. Mersch, A. Rey, C. Schenker & G. Toro (Hrsg.), *Künstlerische Forschung. Ein Handbuch* (S. 169–172). Diaphanes. <https://doi.org/10.4472/9783037345832.0032>

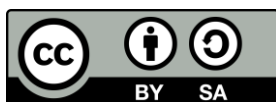
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Inthoff, C. (2022). Reflexiv lehren und lernen. Kollaborativ-reflexive Aufzeichnungspraxen im Rahmen der Lehrer*innenbildung – Kunstpädagogik. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (3), 49–59. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5800>

Online verfügbar: 29.09.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>