

EIN DIGITALES PORTFOLIO IN DER BILDENDEN KUNST?

Bernard-André Gaillot, Juni 2005, fertiggestellt 2014. Update 2024.

Zusammenfassung und Übersetzung ins Deutsche eines Forschungsziels, das im französischen Sekundarbereich gefördert wird

Eine der Debatten, die den Unterricht der bildenden Künste in den letzten zwanzig Jahren geprägt hat, war die über die Nützlichkeit eines „Notizbuchs für bildende Künste“. Diese Debatte ist noch offen, da es auf beiden Seiten starke Argumente gibt: Für einige findet künstlerische Bildung durch die Erfahrung des „Tuns“ statt, und jedes Unterfangen, Inhalte zu vermitteln, kann nur die kreative Ader zerstören oder nur ein unfruchtbarer Anstrich sein; Für andere kann die bildende Kunst nur dann als eigenständige Disziplin im Bildungssystem legitim sein, wenn das Lernen identifiziert, kapitalisiert und bewertet wird.

Zwischen diesen beiden Polen haben Französischlehrer oft spontan einen Mittelweg gefunden: Das Notizbuch hat seinen Namen geändert, es ist zu einem „Spurenheft“, einer „Dokumentendatei“ oder einem „Logbuch“ geworden, es hat seine Form geändert und sich in ein „Tagebuch“ verwandelt. Manchmal ist es eine Schachtel oder sogar ein echtes Kunstobjekt. Gleichzeitig hat sich die Technologie weiterentwickelt und immer mehr Lehrer nutzen digitale Technologie sowohl zum Fotografieren von Schülerarbeiten als auch zum Archivieren und Projizieren künstlerischer Referenzen. Die für das Französisch-Abitur-Kunstfach vorgelegte Schülerakte enthält nun die IT-Anforderungen und die Lehrerzertifizierung ist seit 2006 in Betrieb.

In Nordamerika ist das (Papier-) *Portfolio* schon seit langem von frühen Klassen an weit verbreitet. Ein erster Prototyp eines digitalen Portfolios wurde von David Niguidula, einem Forscher im Bereich Bildungstechnologie, entwickelt und dann zwischen 1993 und 1996 getestet. Diese Software wurde aus den Programmen erstellt und der Student fügte seine Datei basierend auf den Referenzelementen hinzu. In Quebec wurde das elektronische Portfolio ab 1997 auch für die persönliche Arbeit von Studenten getestet und ein sehr aufwändiges Modell sowie seine Bewertung wurden 1999–2000 von Helen Barrett aus zwei Hauptquellen entwickelt (Danielson & Abrutyn, 1997; Ivers & Barron, 1998): „Die Entwicklung elektronischer Portfolios wird Lehrern und Schülern ein leistungsstarkes Werkzeug zur Verfügung stellen, um *Fortschritte im Laufe der Zeit* zu demonstrieren, was den Kernwert eines Portfolios darstellt.“ Es handelte sich um die „Erinnerung an eine Schulreise“, die nicht die gesamte Arbeit eines Schülers sammelte, sondern eine Auswahl der Besten, die der Schüler selbst zusammengestellt hatte, begleitet von einem zusammenfassenden Text, mit dem Ziel, das Gelernte zu berücksichtigen Kenntnisse für die Zertifizierung oder den Aufstieg auf die nächste Stufe.

Definitionen

Das Lustige ist, wie Carole Essautier-Bavay (2004) betont, dass „das Konzept des Portfolios historisch mit künstlerischen Disziplinen wie Fotografie, bildender Kunst oder sogar Architektur verbunden ist.“ In diesen Bereichen handelt es sich um eine Sammlung der Leistungen des Künstlers, die eine Auswahl seiner Arbeiten sowie seine besten Leistungen präsentiert. Es soll verschiedenen Gesprächspartnern wie Verlagen, Kunden oder auch der Öffentlichkeit präsentiert werden“ (wir denken auch an das von Brunelleschi initiierte Architekturprojekt). Das italienische *Portafoglio* gab ein *Portfolio* in englischer Sprache.

Für verschiedene Quellen wird das Portfolio zunächst als „sich entwickelnde Sammlung von Dokumenten und elektronischen Ressourcen definiert, die den Hintergrund und die Fähigkeiten der Person widerspiegeln, die es erstellt hat“ (INRP-Dokument, März 2005). „Das Portfolio umfasst individuell für jeden Schüler das Original oder eine digitalisierte Kopie seiner Hausaufgaben oder Prüfungen (Texte, Bilder, Tonsequenzen oder Videos) sowie Kommentare des Lehrers oder sogar der Eltern.“ Laut Philippe Amblard (2004) „ ist das Portfolio ein dynamisches Instrument, das es ermöglicht, die Entwicklung des Lernfortschritts eines Schülers zu verfolgen.“ Durch seine schulische Tätigkeit ist der Schüler der Hauptakteur bei der Entwicklung des Portfolios, das auch Kommentare und Überlegungen von Lehrern und Eltern enthalten kann. Der digitale Charakter des Portfolios hat den Vorteil, dass es leichter zugänglich und konsultierbar ist, sich durch Hinzufügen oder Löschen von Dateien ändern lässt und durch Einfügen von Hyperlinks von einem Dokument zum anderen neu organisiert werden kann. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das digitale Portfolio sowohl ein Ort zur Archivierung der studentischen Arbeit als auch ein Ort der Reflexion, Überwachung und Bewertung sein soll“.

Das Portfolio ist ein Managementinstrument, das den Grundsatz befürwortet, dass der Schüler im Mittelpunkt seines Lernens steht oder sogar „*der Meister seines Lernens*“ ist. Das Bildungsministerium von Quebec (2002, Seiten 12 bis 16) definiert drei Arten von Portfolios:

1. *Das Lernportfolio*, eine Sammlung von Arbeiten aller Art, ob abgeschlossen oder nicht, begleitet von den Reflexionen des Schülers über seine Leistungen. Die Auswahl dieser Werke erfolgt durch den Schüler allein oder gemeinsam mit dem Lehrer. Der Studierende muss sich zu den Mitteln äußern, die er zur Erledigung seiner Arbeit eingesetzt hat. Er kann seine wichtigsten Dokumente hinterlegen, Arbeiten oder Anmerkungen zur Sammlung hinzufügen oder den Inhalt neu ordnen. Alle diese Vorgänge ermöglichen es dem Schüler, zu interagieren und sich des erzielten Lernens bewusst zu werden.

2. *Das Präsentationsportfolio*, das die besten oder von ihm bevorzugten Produktionen des Studierenden vorstellt. Diese Produktionen werden vom Studierenden ausgewählt, der seine Auswahl durch Kommentieren der Dokumente begründen muss. Es dient der Ausstellung und Präsentation der eigenen Leistungen. Dieses Portfolio lehrt den Studierenden, Kontrolle über sein Lernen zu haben, seine Arbeit kritisch zu hinterfragen, Verantwortung zu übernehmen und ist Teil eines Prozesses der Selbsterkenntnis. Es wirkt sich positiv auf die Motivation des Schülers aus, der stolz auf das ist, was er tut.

3. *Das Bewertungsportfolio*, das es ermöglicht, den Entwicklungsstand der Fähigkeiten des Schülers während oder am Ende eines Zyklus auf der Grundlage der erwarteten und aufgeführten Fähigkeiten zu beurteilen. Dieses Portfolio ermöglicht es dem Studierenden, sich über den

Entwicklungsstand seines erworbenen Wissens zu informieren. Es besteht aus bestimmten, gemeinsam mit dem Lehrer ausgewählten Schülerproduktionen, verschiedenen Beobachtungen und kann Selbsteinschätzungen enthalten. Andere Referenzen sprechen von einem Arbeitsportfolio, persönlicher Weiterentwicklung oder reflexiver Praxis.

In diesem kanadischen Kontext wurde 2003 in Quebec von Stéphane Dussault eine interessante Universitätsstudie durchgeführt, in der die Bedeutung des „*Medienportfolios als Artefakt oder Werkzeug zur kritischen Reflexion im Unterricht künstlerischer Projekte an weiterführenden Schulen*“ getestet wurde. Er präsentierte sie als folgt: „Indem unsere Studie auf fundierte Weise zur Weiterentwicklung der Forschung auf dem nahezu unerforschten Gebiet des Schulportfolios in den bildenden Künsten beiträgt, entwickelt sie einen Ansatz, der es den Schülern ermöglicht, ihre Leistungen aus der Distanz zu betrachten, indem sie ihre Projekte kritisch in ein Projekt integrieren.“ elektronisches Portfolio. Der auf Bildende Kunst spezialisierte Lehrer profitiert seinerseits von einem Überwachungs- und Bewertungsinstrument, mit dem er während seiner gesamten Reise ein authentischeres Bild des Lernens des Schülers zeichnen kann. *Und sein Inhalt erscheint umso wertvoller, als er das **Portfolio** mit der **Projektsituation** verknüpft.* In dieser Studie wird zunächst (S. 14) das Hauptinteresse des Portfolios hervorgehoben, das darin besteht, dem Studierenden zu helfen, die Verantwortung für das Gelernte zu übernehmen und ihn in die Bewertung seines erworbenen Wissens einzubeziehen. Es stellt wesentliche Fragen wie: - Sollten wir Portfolios standardisieren? - sollen wir alles platzieren oder den Inhalt auswählen; - Sollen wir die Entwürfe präsentieren oder nur die endgültigen Kreationen? (S.19). Bezüglich der elektronischen Version stellt er fest (S. 21), dass diese die Möglichkeit bietet, ein breiteres Publikum zu erreichen (Berryman, 1992), er unterstreicht außerdem das Interesse hypertextueller Links und die enormen Einsparungen bei Platz, Transport und „Zugänglichkeit“. In Anlehnung an die bereits zitierte Arbeit von Barrett (2000) stellt der Forscher fest, dass das Portfolio in der bildenden Kunst sowohl im Ausland als auch in Quebec nahezu nicht verwendet wird. Für die bildende Kunst zitiert er zwei amerikanische Referenzen, eine davon buchmäßig (Palmer Wolf, 1988), die im Anschluss an das *Arts Propel*-Projekt geschrieben wurde, das 1985 von der Rockefeller Foundation gegründet wurde, wo wir lesen können (S. 26): „Es ist an der Zeit, „zu untersuchen, was künstlerisch ist.“ Disziplinen lehren und wie Lehrer prüfen, was ihre Schüler lernen“ sowie andere Überlegungen wie: „Lernen in der Kunst muss aus dem entstehen, was Schüler tun“, wo wir ausdrücklich die Fähigkeiten, den Erfindungsreichtum und die Risikobereitschaft nennen, was eine gewisse Ähnlichkeit bezeugt mit französischen Bedenken. Bei diesen Ansätzen wird das Portfolio also mit dem Begriff der Reise und noch mehr mit dem des Projekts verknüpft. Dussaults Studie greift die verschiedenen Vorteile auf, die bereits im allgemeinen Kontext dargestellt und mit einer sozialkonstruktivistischen Vision des Lernens verbunden sind, das mit der Entwicklung eines kritischen Urteilsvermögens verbunden ist. Der Autor zeigt dann, wie die Beziehung zum Ausdrucksprojekt (er bezieht sich auf Jean-Pierre Boutinet, 1990; siehe unsere IUFM-DAFIP-Veröffentlichung [Gaillot, 2004] zum Thema „*Das Projekt in der 3. Klasse*“) zwangsläufig eine metakognitive Perspektive darauf impliziert den gesamten kreativen Prozess und vereint die beiden Achsen, die seit mehreren Jahren von Forschern der Kunstpädagogik in Quebec zum Thema des kreativen Prozesses (Pierre Gosselin, 1993) und der Dynamik des Projekts (Moniques Richard, 1996) entwickelt wurden. Es zeigt uns auch

einen anderen Weg, nämlich den des kollektiven Portfolios und damit den des Klassentagebuchs, das von den Schülern (und nicht nur vom Lehrer) entworfen und online gestellt wird, deren Interesse in der Suche nach Kohärenz und dem Zuhören anderer liegt („Vielzahl von Standpunkten“, sagen wir hier). Dussaults Forschung zieht eine Bestandsaufnahme (S. 86-125) von drei Portfolio-Erstellungen in weiterführenden Schulen, die von freiwilligen Schülern mithilfe einer Roadmap und kooperierenden Lehrern erstellt wurden. Zwei sind kollektiv, einer ist individuell. Ein Interview zeigt, wie sehr sich die Studierenden darüber im Klaren sind, was ihnen diese Formatierung gebracht hat, auch wenn sie gleichzeitig den enormen Zeitaufwand betonen.

Der Vorteil des digitalen Portfolios

Was die Lehre der bildenden Künste betrifft, werden uns eher die ersten beiden Aspekte interessieren: *Lernen* und *Präsentieren*. Das digitale Portfolio hat gegenüber Papier den Vorteil, dass es dank der dort installierbaren internen und externen Links leichter modifizierbar, archivierbar, transportierbar, verbreitet und schließlich manipulierbar ist. Wie sein Vorgänger auf Papier ist es in der bildenden Kunst zweifellos weniger ein Dokument, das zur Bewertung bestimmt ist, als vielmehr die *Zeitschrift*, die regelmäßig von einer persönlichen Reise im Bereich der Künste genährt wird: *aktualisiert und daher weiterentwickelt*.

Welche Ziele werden bei diesen verschiedenen Vorkommnissen angestrebt? In den meisten Beschreibungen ist das Portfolio der Ort, an dem der Student seine Arbeiten sammelt. Die erste Operation ist also die Auswahl, wenn nicht alles systematisch archiviert wird, was bedeutet, dass die Bewertungskriterien der verschiedenen Produktionen beherrscht werden. Anschließend werden diese Werke in einer kritischen Präsentation organisiert, entweder einfach geordnet, nach Kategorien geordnet oder in einer Baumstruktur angeordnet. Ein wesentliches Element besteht darin, dass die Produktionen von Schüler und Lehrer kommentiert werden, was eine reflektierte Rückmeldung über das (mehr oder weniger gute) Geleistete impliziert. Schließlich sind mit dem Werk häufig Forschungsspuren und die wichtigsten kulturellen Bezüge zum behandelten Thema verbunden. So sind selbst in Fällen, die der Zusammenstellung „aller Hausaufgaben für das Jahr“ am ähnlichsten sind, die Interessen in Bezug auf die Ausbildung vielfältig: Rückkehr zunächst zu den Hauptfragen, die untersucht werden, Aneignung des Lernens und dessen Relativierung, Entwicklung des metakognitiven Bewusstseins (eines der Schlüsselkonzepte derzeit) durch Selbstbewertung (ein besseres Verständnis der eigenen Erfolge und Schwierigkeiten) und insgesamt die Entwicklung des kritischen Denkens. Die Präsentation entwickelt ein besseres Verständnis für die Bedeutung der Entdeckungen, die innerhalb des disziplinären Bereichs gemacht wurden, aber ebenso, wenn es darum geht, sie anderen (Schülern und Eltern) in Bezug auf den Kontext des täglichen Lebens zu präsentieren: Dieses Ganze bildet „*das jenseits der Praxis*“, was sein didaktischer Zweck ist (Gaillot, 1987; 1997). Wir möchten hinzufügen, dass wir den lohnenden Charakter der Herstellung und Präsentation dieses Objekts sowie die bei dieser Gelegenheit perfektionierten transversalen Computerkenntnisse nicht unterschätzen sollten.

Alle diese Aspekte gehen in die gleiche Richtung der Stärkung der Studierenden. Schließlich ist das Portfolio auch die Geschichte eines Lernprozesses, das Mittel zur Strukturierung eines Arbeits- und Entdeckungsraums und ermöglicht dank Hyperlinks auch eine nachhaltige Verbindung der Klassenarbeit mit der Welt des vor allem kulturellen Wissens, das im Internet herunterladbar ist.

Ein Inventar

Zwanzig Jahre später scheint es an der Zeit zu sein, eine Bestandsaufnahme des Portfolios vorzunehmen. Lange nachdem gezeigt wurde, dass Evaluation in der bildenden Kunst (wie auch anderswo) nicht in Betracht gezogen werden kann, ohne dass der Student selbst angeben kann, was er bei welcher Gelegenheit entdeckt hat (was wir allgemein Metakognition nannten; wir sprechen jetzt auch von „Meta-Fähigkeiten“) habe ich mir im Jahr 2005 die Freiheit genommen, mich dabei auf amerikanische Vorbilder zu stützen und darauf zu betonen, dass Unterstützungsinstrumente, die die Rendite auf erworbenes Wissen ermöglichen, wie ein „Spurenbuch“ oder ein „digitales Portfolio“, sich als unerlässlich erwiesen haben. Sie erweisen sich heute als umso wichtiger im bestätigten Kontext eines kompetenzbasierten Ansatzes (KBA), in dem die metakognitive Zeit offensichtlich zu einem der Hauptglieder, dem schlüssigen Glied, demjenigen wird, der dann den „Schneeball“-Effekt des Wiederauflebens sinnvoll und sinnvoll ermöglicht der Festigung des Erreichten und der dauerhaften Bereicherung.

In den Künsten, mehr als in den schriftlichen Disziplinen, stellt sich heraus, dass das Mündliche nicht ausreichen kann, um über das erzeugte oder wahrgenommene Bild (oder den Ton) hinaus den Überblick zu behalten. Deshalb ist es wichtig, sich zu fragen, was der Schüler mit nach Hause nehmen kann: *„Das habe ich getan, was ich entdeckt und verstanden habe“*. Darüber hinaus geht diese Reflexion schrittweise weiter. Auf die Frage nach den vom Ministerium für Kultur und Kommunikation im Jahr 2014 angebotenen „Kursen zur künstlerischen und kulturellen Bildung“ wies Philippe Meirieu darauf hin, dass es für ihn interessant gewesen wäre, wenn wir bei dieser Gelegenheit vorschlagen könnten, „jede Grundschule, Mittelschule und weiterführende Schule zu besuchen.“ Der Schüler legt eine Zusammenfassung seines künstlerischen und kulturellen Werdegangs in Form eines Portfolios vor und diese wird in die Bewertung am Ende jedes Zyklus für das Hochschulzeugnis integriert, wie im CAP und im Abitur. Es ginge darum, zu überprüfen (...), ob das Kind in der Lage war, eine Spur zu behalten, die zu seiner persönlichen, intellektuellen, sozialen und staatsbürgerlichen Entwicklung beiträgt.“

Das digitale Notizbuch in der bildenden Kunst ist keine Neuheit mehr, es ist sowohl im kanadischen Bildungswesen als auch in Luxemburg sehr weit fortgeschritten; es wird auch in anderen europäischen Ländern beobachtet, jedoch nicht unbedingt in der Kunst. In Frankreich wird es jedoch nach wie vor kaum in der üblichen Weise genutzt. Wie ich bereits in meinen Unterlagen zu Evaluation und KBA dargelegt habe, besteht das Ziel darin, sicherzustellen, dass der Student seinen Erwerben mehr Aufmerksamkeit schenkt, dass er sich selbst in einem

Prozess (einer Dauer) von Erfahrungen und Entdeckungen denken kann, es ist in einem eine bestimmte Möglichkeit, dem Konstruierten Substanz zu verleihen und in der bildenden Kunst auch die visuellen Spuren des Entwickelten zu bewahren.

Diese Art von System legt somit einen doppelten Schwerpunkt auf Prozesskompetenzen und bezieht sich auf Begriffe, die in der Didaktik und Dokimologie häufig geschätzt werden: Selbsteinschätzung und Metakognition. Viele Autoren (darunter S.G. Paris und L.R. Ayres, 2000, S. 94) empfehlen mittlerweile Elemente des Kommentars, an die wir bereits gewöhnt sind, insbesondere:

- *Sagen Sie, warum ich es für wichtig halte, dies auszuwählen.*
- *Sagen Sie, wie ich bei der Ausführung dieser Arbeit vorgegangen bin.*
- *Sagen Sie, was ich bei dieser Gelegenheit gelernt habe.*

Das Portfolio ist somit, wie bereits erwähnt, sowohl ein Instrument der Ausbildung als auch der Bewertung, da es Dokumente enthält, die die erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen bezeugen, aber auch, und noch mehr, durch die Art und Weise, wie die Elemente präsentiert werden, durch die Wahrnehmung, die der Schüler von ihnen hat. Was bei einem Portfolio-Instrument vor allem zählt, ist nicht der Inhalt dessen, was dorthin übertragen wird, sondern die Art und Weise, wie die Früchte der Arbeit organisiert, kommentiert und bewertet wurden, *sodass sie „eine echte Assimilation“ bezeugen können.*

Leider ist nicht viel vorangekommen. Einerseits muss anerkannt werden, dass eine solche Regelung zweifellos die Arbeit der Schüler und des Lehrers erhöht (aber ist dies nicht die unabdingbare Voraussetzung für die tatsächliche Aneignung von Entdeckungen?); Andererseits können wir hoffen, dass die Phase der Verbalisierung, die jetzt in jede Abfolge der bildenden Künste integriert ist und mit der Verallgemeinerung der digitalen Technologie einhergeht, ein Faktor sein könnte, der zu neuen Formen des Lernens führt. Denn viele an der Schule geförderte Praktiken trugen bereits dazu bei, in diese Richtung zu gehen. So wird das Kind in Frankreich vom Kindergarten an dazu ermutigt, seine Entdeckungen in Worte zu fassen (Programme von 1995), was in der Grund- und weiterführenden Schule fortgesetzt wird; Auf einer anderen Ebene ist es bei Ausstellungen studentischer Arbeiten nicht ungewöhnlich, dass die Studenten selbst die begleitenden Etiketten schreiben, die den Besuchern die Absichten des seit langem verfolgten Ansatzes erklären sollen, der in die gleiche Richtung geht. Darüber hinaus ist es trotz dieses Bedauerns ehrlich, darauf hinzuweisen, dass es seit Anfang der 2000er Jahre hier und da bereits zahlreiche Experimente mit digitalen Dateien gegeben hat. Ich kann dies für die Akademie Aix-Marseille bezeugen, an der ich für die Lehrerbildung verantwortlich war, aber dies ist immer sporadisch und außergewöhnlich geblieben. Während in Frankreich die Verwendung von Portfolios an Hochschulen derzeit noch unüblich ist, können wir uns über einige vielversprechende Fortschritte freuen, Erfahrungen, deren Ausweitung auf akademischen Websites¹, die sich der bildenden Kunst widmen, verfolgt werden kann. Dazu soll eine Aufrüstung der digitalen

¹ Online zugänglich (verifiziert 2024): [Les réseaux académiques en arts plastiques | éduscol | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse | Direction générale de l'enseignement scolaire](#)

Ausstattung beitragen, wobei der organisatorische Aspekt, der erfahrene Lehrkräfte erfordert, nicht unterschätzt werden sollte.

Lassen Sie uns auch präzisieren, dass die Erstellung dieses digitalen Objekts, unabhängig von seiner Form (auf einem USB-Stick oder einer DVD gespeicherte Dateien, in „sozialen Netzwerken“ verbreitete persönliche Datei, vom Schüler erstellte oder bereitgestellte Intranet- oder Internetseite), gemeinsam auf einem digitalen Gerät transportiert wird (Tablet usw.), der glaubwürdige Vektor muss unbedingt die Aktivität des kognitiven Feedbacks sein und nicht eine Anhäufung von „kopierten“ Referenzen, die nur von einer Schüler- oder Lehrerquelle übernommen wurden, noch die einfache Erzählung von „was ich getan habe“, denn allzu oft hört der Kommentar zu den online veröffentlichten Bildern der Praxis hier auf.

Beachten Sie auch, dass die Verwendung einer Portfolio-Datei, die jedoch noch nicht vollständig digital ist, mittlerweile legitim (aber immer noch zaghaft) in den Mittelpunkt der Bewertung der Fähigkeiten in den bildenden Künsten während der mündlichen Präsentation des „Arbeitsbuchs des Kandidaten“ für das gestellt wird Französisches Abitur am Ende des Sekundarbereichs. Darüber hinaus ist es, immer noch beim Thema des Portfolio-Tools, interessant, einen weiteren Fortschritt festzustellen, diesmal an der Universität: Die französische Initiative mit dem Titel „*Der ePortfolio-Ansatz in der französischen Hochschulbildung*“ (2011, aktualisiert 2023) beabsichtigte, dieses digitale Tool einzuführen an die Universität: „ePortfolio-Geräte zielen darauf ab, in einer digitalen Umgebung eine Reihe von Dokumenten und elektronischen Ressourcen zusammenzuführen, die das Lernen oder die Karriere einer Person, ihre Erfahrungen, ihre Arbeit und ihre Fähigkeiten beschreiben und veranschaulichen.“ Sie sind für die Hochschulbildung für die Erstausbildung und die lebenslange Ausbildung (Formalisierung von Bildungswegen und Benchmarks, neue Methoden zum Erwerb und zur Identifizierung von Fähigkeiten usw.) und für die berufliche Integration (Förderung erworbener Kenntnisse und Erfahrungen) von unmittelbarem Interesse. In Frankreich ist dieses System derzeit Gegenstand einmaliger Experimente unterschiedlicher Größenordnung. Diese Erfahrungen setzen die Einbeziehung des ePortfolio-Ansatzes in die Hochschulpolitik voraus, die gerade erst begonnen hat, aber wir können das Interesse an einer größeren Offenheit für die Professionalisierung (dies ist das Hauptziel) nicht leugnen und gleichzeitig den Studierenden helfen, eine bessere Zukunft zu haben ihre Fähigkeiten im Griff zu behalten (das ist ihr Bildungsvorteil) und ihre Stärken besser zu nutzen.

In der bildenden Kunst scheiterte jede didaktische Reflexion, die über das bloße Erlernen von Techniken hinausgehen wollte, nicht an einer besseren Arbeit zur **Verdeutlichung und Kapitalisierung des erworbenen Wissens**, sondern – meiner Meinung nach – zu Zeugen der Aneignung wie z. B. Das „Portfolio“ wird noch nicht ausreichend ernst genommen. Auch wenn die Wirkung des kompetenzbasierten Ansatzes (KBA) die Lehrkräfte für bildende Künste wahrscheinlich in ihrem Unterricht gestärkt hat, ist in beiden Fällen ein Mangel an Lernkontrolle seit langem als Wahrheit dokumentiert vor Ort – außer in Luxemburg, Deutschland und in der technischen Ausbildung – ist es sehr oft so, dass unsere Schüler, auch wenn sie ein anderes, weniger akademisches Klima in den Künsten anstreben,

in dem wir anders entdecken, auch erkennen, dass wir manchmal lernen (. zu wenig, wie in dieser jüngsten Beobachtung (Sylvain Fabre, 2015, S. 32) über den Abschluss von Kunstsitzen oder -sequenzen in Frankreich, tragischerweise ohne Anklang:

„Sehr häufig führt das Gespräch über die Werke von Künstlern oder die Produktionen von Studierenden dazu, dass Lehrer oder Dozenten andere Künstler erwähnen: *„Sie werden für nächste Woche im Internet suchen.“* Ohne genauen Inhalt, ohne Angabe der Forschungsmittel oder der erwarteten Präsentationsformen der Ergebnisse werden diese Anfragen nur erwähnt und niemals überprüft, wobei auf die akademischen Verpflichtungs- und Arbeitsformen verzichtet wird.

Auf systematischere Weise (Laurence Espinassy, 2011, S. 7) offenbart die Entdeckung kultureller Bezüge den Fehler, der die französischen Vorschriften seit langem geschwächt hat: „Obwohl wir uns selbst als Lehre bezeichnen und präsentieren, reden wir nie darüber.“ Lernen, nicht des disziplinären Wissens, sondern des Beitrags zum Erwerb einer Kultur und der Teilnahme am Erwerb transversaler Fähigkeiten wie der Beherrschung der französischen Sprache, sozialer und staatsbürgerlicher Fähigkeiten, Autonomie und Initiative. In den erwarteten Ergebnissen wird jedoch keine praktische Anwendung erwähnt: Die Studierenden sind „informiert über“, „lokalisieren ein Werk“, „besuchen“ kulturelle Orte, haben „Einstellungen“ (die Neugier und Aufgeschlossenheit – Konzentration und Motivation – kritisches Denken implizieren). , ohne sich jemals Gedanken über die Art und Weise zu machen, wie Lernen durch Erfahrung etabliert wird. Die Kunstvermittlung reiht sich in die Besonderheiten der „Bildung in“ ein.

Unabhängig vom Land ist es wichtig, sich klar mit diesen Beobachtungen auseinanderzusetzen, die dem Image künstlerischer Disziplinen nur schaden können.

Als ich 2005 die Gelegenheit erhielt, mich über die in Quebec durchgeführten Forschungsarbeiten zu informieren, um das didaktische Instrument des Portfolios an den Unterricht der bildenden Künste an weiterführenden Schulen anzupassen, war ich sofort von deren Nützlichkeit überzeugt und beschloss, es zu tun seine Werbung in Frankreich durchführen.

Die künstlerische Bildung hat keine Zukunft, wenn ihre Glaubwürdigkeit nicht durch echtes Lernen bestätigt wird, das zur Entwicklung der Erwachsenenzukunft unserer Schüler beiträgt. Der Einstieg in eine kompetenzbasierte Ausbildung ist ein Ganzes und in diesem Prozess spielen das Projekt und das Portfolio eine entscheidende Rolle. Von unserem didaktischen Vorgehen, das zu dieser letzten Stufe führt, der der realen Aneignungen, können wir alles gewinnen, weshalb zu hoffen ist, dass der Weg des digitalen Portfolios in der bildenden Kunst nicht aufgegeben wird (trotz der Zunahme der induzierten Arbeit). sondern im Gegenteil hinterfragt, erforscht, in seiner Machbarkeit bearbeitet, zunächst zum Wohle der Studierenden, dann für die Zukunft des Kunstunterrichts.

*Bernard-André Gaillot,
reduzierte Version, aktualisierte und übersetzte Referenzen im Jahr 2024
(Ich entschuldige mich für die Übersetzungsfehler).*

Literaturverzeichnis

- Barrett H. (2000.). *Electronic Portfolios = Multimedia Development + Portfolio development*. Online verifiziert, 2024: <http://electronicportfolios.com/portfolios/EPDevProcess.html>
- Berryman G. (1992). *Designing Creative Portfolios*. Melon Park: Crisp publications.
- Boutinet J.P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.
- Bucheton D. 2003, Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion, *Tréma*, 20-21. Online verifiziert, 2024: <https://doi.org/10.4000/trema.1380>
- Dussault S. (2003). *Le portfolio médiatique comme artefact et outil de réflexion critique en pédagogie du projet artistique au secondaire*. Montréal : Mémoire de maîtrise, université du Québec (UQAM). Online verifiziert, 2024: [Le portfolio médiatique comme artefact ou outil de réflexion critique en pédagogie du projet artistique au secondaire - Maîtrise en arts visuels et médiatiques \(uqam.ca\)](https://www.uqam.ca/theses/le-portfolio-mediatique-comme-artefact-et-outil-de-reflexion-critique-en-pedagogie-du-projet-artistique-au-secondaire)
- Espinassy L. (2011), L'enseignement de l'Histoire des Arts : quels changements dans le travail enseignant ? In Colloque international INRP Paris, 16, 17 et 18 mars, *Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*. Online verifiziert, 2024: [L'enseignement de l'Histoire des Arts: quels changements dans le travail enseignant? \(hal.science\)](https://hal.science/hal-00544444)
- Fabre S. (2015), *La classe à l'épreuve des dispositifs : l'exemple des arts plastiques au collège*, Rennes, PUR, 2015. Online verifiziert, 2024: <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2387>
- Gosselin P. (1993). *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*. Montréal : Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, université de Montréal.
- Gaillot B.A. (dir. de, 2004). *Arts plastiques, le projet en classe de 3ème*. Aix-en-Provence : publication IUFM Aix- Rectorat DAFIP, online : <https://www.gaillotdidartsplast.com>
- Linton, H. (1996). *Portfolio Design*. New York/London : W.W. Norton.
- Loisy, C. & Lison, C. (2013). Symposium "*Le Portfolio numérique comme espace d'apprentissage fondé sur la réflexivité*". Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation, Jan 2013, Fribourg, Suisse. (hal-00848164).
- M.E.N. (2017). Qu'est-ce qu'un portfolio numérique ? Définitions et usages d'un portfolio numérique. Dossier Eduscol, actualización 2023. Online verifiziert, 2024: [Qu'est-ce qu'un portfolio numérique ? - Primàbord \(education.fr\)](https://www.eduscol.education.fr/144/qu-est-ce-qu-un-portfolio-numerique)
- M.E.N. (2023). Parcours d'auto-apprentissage à la démarche Eportfolio. Online verifiziert: [Parcours d'auto-apprentissage à la démarche ePortfolio | enseignementsup-recherche.gouv.fr](https://enseignementsup-recherche.gouv.fr/parcours-d-auto-apprentissage-a-la-demarche-eportfolio)

- M.E.Q. (2002). Le portfolio sur support numérique. Montréal : Document d'information, direction des ressources didactiques. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs42097>
- Michaud C. (2012), Le portfolio, quel lien entre les écrits réflexifs et les compétences ? revue *Mesure et évaluation en éducation*, volume 35, numéro 2, 2012, p. 9–38, Université Laval. Online verifiziert, 2024: [Le portfolio, quel lien entre les écrits réflexif... – Mesure et évaluation en éducation – Érudit \(erudit.org\)](#)
- Monière F. (2000). La voie artistique, un projet pédagogique intégrateur in Gagnon-Bourget F. et Joyal F. *L'enseignement des arts plastiques : recherches, théories et pratiques*. London : Canadian Society for Education through Art, University of Western Ontario.
- Moreno-Fernández O. y Moreno Crespo P. (2017). El portafolio digital como herramienta didáctica: una evaluación crítica de fortalezas y debilidades. *Revista de Humanidades*, n. 30, p. 11-30. Online verifiziert, 2024: [RdH30_1_porfolio_11_30 \(uned.es\)](#)
- Nizet, I. (2015). Les pratiques évaluatives au quotidien : enjeux culturels et identitaires. Dans J.-L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université* (p. 105-128). Montréal : Chenelière éducation.
- Paris S.G. et Ayres L.R. (2000). *Réfléchir et devenir. Apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck.
- Richard M. (1996). L'apport de la pédagogie du projet d'intégration au primaire dans le développement d'une pédagogie artistique nomade. *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuel à Montréal*, faculté d'éducation de Sherbrooke (Québec) : CREA éditions.
- Scallon G. (2000). *Le portfolio ou dossier d'apprentissage*. Dossiers de l'Université de Laval. Online verifiziert, 2024: <http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/fascicules/portfolio.pdf>
- Weiss J. (1998). L'évaluation par le portfolio : présentation de la thématique. Revue *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 20, n°3. Online verifiziert, 2024: [L'évaluation par le portfolio : présentation de la thématique \(erudit.org\)](#)

* * * * *