

Delitala-Möller, Laura

Alle lehren, alle lernen. Performative Pädagogik und geglückte Autopoiese

Kihm, Pascal [Hrsg.]; Kelkel, Mareike [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 161-172. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Delitala-Möller, Laura: Alle lehren, alle lernen. Performative Pädagogik und geglückte Autopoiese - In: Kihm, Pascal [Hrsg.]; Kelkel, Mareike [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 161-172 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-269518 - DOI: 10.25656/01:26951; 10.35468/6009-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-269518>

<https://doi.org/10.25656/01:26951>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Laura Delitala-Möller

Alle lehren, alle lernen. Performative Pädagogik und geglückte Autopoiese



Abb.1: Foto: *Laura Delitala-Möller*

Autopoiese findet statt, wenn ein lebendes System in der Lage ist, sich selbst zu reproduzieren und weiterzuleben. Biologisch betrachtet ist Autopoiese – also Selbststeuerung im Sinne von Selbstreproduktion – das, was lebende Systeme ausmacht, so die Definition der Neurobiologen Humberto Maturana und Francisco Varela aus dem Jahr 1984 (Maturana & Varela, 2015: 50ff.).

In diesem Artikel geht es um das System „Lernwerkstatt für Ästhetische Bildung“: Um den Raum, um die Menschen, die darin lernen und lehren, um die Lernprozesse, die dort angeregt, initiiert und vollzogen werden und darum, wie durch die Kongruenz zwischen Konzeption, Methode und konkreter Ausgestaltung ein Lernraum entsteht, in dem alle lehren und alle lernen können.

Die *Lernwerkstatt für Ästhetische Bildung LÄB*¹, die 2016 als Kooperation der Hochschule der Bildenden Künste Saar, der Hochschule für Musik Saar und der Universität des Saarlandes im Rahmen des saarländischen QLB-Projektes *SaLU*²

1 Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderzeichen 01JA1906B gefördert. Die Verantwortung des Inhalts dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin. Vgl. <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/>

2 Vorrangiges Ziel von SaLU ist die Professionalisierung von künftigen Lehrkräften in den Bereichen Inklusion und Heterogenität auf der Ebene der unterschiedlichen Fachdidaktiken (u. a. Didaktik des Sachunterrichts, Deutschdidaktik, Kunstdidaktik; siehe auch <https://www.uni-saarland.de/projekt/>

gegründet wurde, ist seit 2021 auf dem Universitätscampus angesiedelt und besteht aus zwei großen Räumen, die als Werkstatt, Atelier, Studio, Bewegungsraum, Labor, Seminarraum, Bibliothek u.v.m. flexibel umfunktioniert werden können.

Das Akronym LÄB für „Lernwerkstatt Ästhetische Bildung“ rekurriert auf das mittelalterliche *laboratorium*, jenem Teil der *bottega* – des Handwerksgeschäfts –, der nicht zur Straße und zum Publikum hin, sondern im Hintergrund zur Entwicklung, Erprobung und Herstellung von Werken diente und in der Renaissance zum Mittelpunkt innovativen Schaffens, Forschens, Philosophierens und nicht zuletzt Lehrens und Lernens wurde.

In erster Linie wendet sich die LÄB an Studierende des Lehramtes für die Primarstufe. Neben weiteren Studierenden der künstlerischen Hochschulen nehmen auch Grundschulklassen in unterschiedlichen Rollen an verschiedenen Angeboten teil.

Ästhetische Bildung vermag wie kaum ein anderes Fachgebiet sowohl Individuations- als auch Sozialisationsprozesse gleichzeitig und wechselseitig zu fördern – man denke zum Beispiel an das Singen im Chor oder an die Mitarbeit in einem Theaterprojekt³. Die Grundlage des LÄB-Konzepts ist vor diesem Hintergrund einerseits die Orientierung an Prozessen künstlerischen Denkens und Handelns (vgl. u. a. Bertram, 2014: 293-316) und andererseits die Anlehnung an Prinzipien der konstruktivistischen Erkenntnistheorie nach Luhmann, Bateson, Maturana, Varela, von Foerster u. a. und an Methoden der Systemischen Pädagogik (vgl. u. a. Holtz, 2008; Mosell, 2016). Die daraus entstehenden Synergien fließen ein in das Metamodell einer konzeptionell inklusiven und von uns als *performativ* bezeichneten *Pädagogik*. Die aus der Linguistik stammende Bezeichnung *performativ* beschreibt Äußerungen, die das vollziehen (to perform = vollziehen), was sie behaupten und somit Fakten schaffen (Austin 1986: 305-327), wie wenn die Standesbeamtin sagt: „Kraft meines Amtes erkläre ich euch nun zu Mann und Frau.“ Solche Aussagen sind selbstreferentiell, „insofern sie das bedeuten, was sie tun“, „wirklichkeitskonstituierend, indem sie die soziale Wirklichkeit herstellen, von der sie sprechen“ (Fischer-Lichte 2004: 32) und sie bilden ein System, in unserem Fall die Lernwerkstatt für Ästhetische Bildung.

Der folgende Text erläutert unterschiedliche Aspekte der Passung zwischen Ästhetischer Bildung und Systemischer Pädagogik und gibt Einblicke in die praktische Umsetzung *Performativer Pädagogik* im Kontext der Lernwerkstattarbeit.

qlb/salut.html; <https://www.hbksaar.de/studium/kunsterziehung/qualitaetsoffensive-lehrerbildung-aesthetische-bildung>).

3 Klepacki und Zirfas (2015, 123-126) vergleichen z. B. empirische Studien in Bezug auf die Frage nach der Wirkung von Ästhetischer Bildung. Lesenswert ist m. E. auch die im Auftrag der UNESCO weltweit durchgeführte Studie „The WoW Factor“ von Anne Bamford (Bamford, 2006).

1 Lernen und Erkennen aus systemischer Sicht

„Die Erfahrung von jedem Ding ‚da draußen‘ wird auf eine spezifische Weise durch die menschliche Struktur konfiguriert, welche ‚das Ding‘, das in der Beschreibung entsteht, erst möglich macht. Diese Zirkularität, diese Verkettung von Handlung und Erfahrung [...] sagt uns, dass *jeder Akt des Erkennens eine Welt hervorbringt*. [...] *Jedes Tun ist Erkennen, jedes Erkennen ist Tun*“ (Maturana & Varela, 2015: 31).

Systemisch-konstruktivistisch definieren Maturana und Varela *Erkennen* als einen immerwährenden strukturellen und zirkulären *Kopplungsprozess* zwischen dem System Organismus und seinem Milieu, bei dem an beiden Seiten der Relation prozessbedingte Veränderungen beobachtet und festgestellt werden können. Die Zirkularität kommt dadurch zustande, dass Lebewesen in Wechselwirkung mit ihrer Umwelt lernend operieren und diese mit dem Ziel einer lebensermöglichenden und lebenserhaltenden gegenseitigen (An-)Passung verändern (Maturana & Varela, 2015: 186-189).

So betrachtet ist Lernen erfolgreich, wenn es *autopoietisch gekoppelt* (s. Einleitung) ist und missglückt beim Fehlen einer *Passung*, auch genannt *Viabilität* (von Glasersfeld, 2016: 30), zwischen Lernenden und Umwelt.

Rolf Arnold spricht aus systempädagogischer Sicht von Lernen als *Aneignung* und *Anpassung*. Die aktuelle Lern- und Gehirnforschung liefere Hinweise darauf, „dass Menschen lernen, wenn man sie nur lässt“ (Arnold, 2020: 15). Er stellt fest, dass *Lernen* und *Lehren* die gleiche etymologische Herkunft im indogermanischen *lis* haben, was *geben* bedeutet, und plädiert für eine Wieder-Verbindung der beiden Begriffe. Deren Trennung und immer größere Entfremdung verortet er in der Entwicklung der Didaktik als „Lehrkunst“ in der westlichen Welt ab dem 17. Jahrhundert und in der Funktion von Bildung im damaligen „religiös-obrigkeitsstaatlichen“ gesellschaftlichen Kontext (ebd.: 14).

Stefan Neubert, Kersten Reich und Reinhard Voß unterscheiden drei heute noch gegenseitig konkurrierende Grundmuster in Bezug auf historisch gewachsene Interpretationen von Lernen (Neubert, Reich & Voß, 2001: 253-265), nämlich 1) Lernen als *Abbildung*, wo Wissen und Bildung als kanonisch vorgegeben verstanden werden, 2) Lernen als *Aneignung*, wo unter vielfältigen Lehrmethoden gewählt werden kann, um durch einen vernunftgeleiteten Prozess zu Wissen und Bildung zu gelangen, und 3) Lernen als *Konstruktion*, bei der davon ausgegangen wird, dass jeder Mensch das eigene Lernen und Wissen und schließlich die eigene Wirklichkeit als seine „Experience“ konstruiert und dass Tradiertes – der hinterfragenden Haltung der Postmoderne entsprechend – nach dem Prinzip „keine Konstruktionen ohne Ver-Störungen!“ (ebd.: 262) zunächst dekonstruiert werden soll.

Hier kommt die für die konstruktivistische Systemtheorie unverzichtbare Rolle der *Beobachtenden* ins Spiel. Das Bewusstsein, dass jede getätigte Aussage über

die Wirklichkeit einen Akt der Beobachtung voraussetzt, stellt eine bedingende Konstante dar. Darauf fußt Konstruktivismus und dadurch emanzipiert er sich von der Gefahr steriler Selbstrekursivität: Obwohl sowohl die neurobiologische als auch die kybernetische Sichtweise stringent an Naturprozessen orientiert sind, ist es genau die zentrale Position *der*des Beobachtenden*, die vor Abstraktion und Lebensferne bewahrt, denn sie bringt uns als spürende, fühlende, denkende und gestaltende Individuen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Für gelingende Kommunikation unter Beobachtenden sorgt nach von Foerster das sogenannte *Relativitätsprinzip*, das zur gemeinsamen Suche nach den für alle Beteiligten je nach Kontext geltenden Ankerpunkten einlädt (von Foerster & Pörksen, 2019: 28).

Als Vertreter der pädagogischen Anthropologie sieht Christoph Wulf in der Etablierung der Vernunft als oberste Instanz seit Descartes die Ursache einer Unterordnung des konkreten Körpers seitens des abstrahierend denkenden Subjekts (Wulf, 2020: 40-41): „Universalität, Rationalität und Repräsentativität werden zu Prinzipien seiner Bildung und seines Welt- und Selbstverständnisses“ (ebd.: 10). Unsere pädagogische Tradition weist heute noch diese aufklärerische Prägung auf, indem sie nahezu ausschließlich die rationalen, sozialen und mittlerweile auch emotionalen Aspekte von Lernen in Betracht zieht und diese einem – noch die Moderne kennzeichnenden – abstrahierenden Universalitätsanspruch unterwirft. Aufgrund dessen wird die Dimension der *Einmaligkeit* und mit ihr die ästhetische Dimension des *Embodiments* (der Verkörperung) durch Nichterwähnung an einen unsichtbaren Ort verbannt, so dass eine Art blinder Fleck entsteht. Varela erkennt und benennt dies 1991 – gemeinsam mit dem Philosophen Evan Thompson und der Kognitionspsychologin Eleanor Rosch – in „The Embodied Mind, Cognitive Science and Human Experience“⁴:

„Our intention is to bypass entirely this logical geography of inner versus outer by studying cognition not as recovery or projection but as *embodied action*. Let us explain what we mean by this phrase embodied action. By using the term *embodied* we mean to highlight two points: first, that cognition depends upon the kinds of experience that come from having a body with various sensorimotor capacities, and second, that these individual sensorimotor capacities are themselves embedded in a more encompassing biological, psychological, and cultural context. By using the term *action*, we mean to emphasize once again that sensory and motor processes, perception, and action, are fundamentally inseparable in lived cognition. Indeed, the two are not merely contingently linked in individuals; they have also evolved together.“ (Varela, Thompson & Rosch, 1991: 172-173)

Die Verdrängung der kognitiven Bedeutung des Embodiments wird nicht zuletzt deutlich am Beispiel des – auf der Suche nach einem entwicklungspsychologisch

⁴ Die deutsche Übersetzung ist unter dem Titel „Der Mittlere Weg der Erkenntnis – Der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung“ 2005 erschienen.

belastbaren Gegenstand der schulischen Leistungsmessung formulierten – *Kompetenz*-Begriffs. Aus dem Jahr 2001, also fast zeitgleich zur ersten PISA-Erhebung, stammt die Definition Franz Weinerts von Kompetenzen als: „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001: 27-28). Dass das Lösen von Problemen ein performativer Akt ist, der leiblich-sinnliche Präsenz voraussetzt, wird zwar durch die Erwähnung des Begriffs *Fertigkeiten* angedeutet, aber im selben Satz durch den Zusatz *kognitiv* wieder zugunsten der Abstraktion relativiert. Und dass Lernprozesse – also auch Lernetappen, bei denen Kompetenzen (weiter-)entwickelt werden – auch durch das *Eingetaucht-sein* in ein unendlich komplexes biologisches System zustande kommen, wird nicht berücksichtigt. In „Ästhetische Bildung: Was man lernt und was man nicht lernt“ (2015) vertreten Leopold Klepacki und Jörg Zirfas die These, dass die Kompetenzdebatte um PISA angesichts der besonderen Merkmale von Ästhetischer Bildung einer Erweiterung bedarf, und fordern die Entwicklung einer *Performanztheorie* basierend auf der Erforschung von Bildungssituationen und gesamten Bildungsprozessen (Klepacki & Zirfas, 2015: 136-138).

Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2008 und den dort formulierten Begriff von Inklusion wird der Trend der Orientierung an überwiegend kognitiven Kompetenzen massiv perturbiert.⁵ Inklusion als gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft fordert unter anderem eine grundlegende Erweiterung der Aufgabe schulischer und vorschulischer Bildung: Barrierefreies Lernen soll für alle ermöglicht werden.⁶ Wie umfassend dieses Vorhaben ist, wird deutlich, wenn man bedenkt, dass damit nicht nur materielle und instrumentelle Barrieren, sondern alle Formen von Lern-Hindernissen gemeint sind. Die verkörperte Ebene des Lernens rückt *ex negativo* in den Mittelpunkt und macht deutlich, dass im oben erwähnten *blinden Fleck* eine – implizierte und versteckte – exklusive und exkludierende Vorstellung des Embodiments von Lernenden geherrscht hat.

„Handle stets so, dass die Anzahl der Möglichkeiten wächst“ (von Foerster & Pörksen, 2019: 36). So lautet der 1973 formulierte ethische Imperativ Heinz von Foersters, der als eines der Grundprinzipien konstruktivistischer und systemischer

5 Vgl. Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention; Artikel 13 des UN-Sozialpakts; Artikel 28 und 29 der UN-Kinderrechtskonvention; Artikels 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. <https://www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/>

6 Das Barrierefreiheitsstärkungsgesetz wurde am 20.05.2021 im deutschen Bundestag verabschiedet. Damit wurde der European Accessibility Act (EAA) in deutsches Recht umgesetzt. Der EAA trat am 28.06.2019 in der EU in Kraft und ist eine europäische Richtlinie, durch die der barrierefreie Zugang zu allen Bereichen des Lebens ermöglicht werden soll. <https://www.aktion-mensch.de/inklusion/barrierefreiheit/barrierefreiheitsstaerkungsgesetz>

Pädagogik gilt. Weiter formuliert er zugespitzt: „Objektivität ist die Wahnvorstellung, Beobachtungen könnten ohne Beobachter gemacht werden“ (von Foerster & Pörksen, 2019: 154).

Nehmen wir als Lehrende und Lernende demnach eine Haltung ein, die unser Embodiment, die intrinsischen Ressourcen und die Einmaligkeit des konkreten Kontexts würdigt, in dem wir interagieren, erweitern wir so das individuelle Erkenntnispotential für alle, die am gemeinsamen Lernprozess beteiligt sind: Neue vielfältige Informationen können als „difference that makes a difference“ (Bateson, 1981) bereichernd und aktivierend erlebt werden⁷ und nach dem zuvor benannten Relativitätsprinzip als Grundlage für künftige Kommunikationen von allen (an)erkannt werden.

2 Lernen und Erkennen aus ästhetischer Sicht

Ich denke sowieso mit dem Knie.
Joseph Beuys 1981

Mit unterschiedlichen Wertungen und Schlussfolgerungen – je nach Epoche – thematisiert Ästhetik das hermeneutische Potential von Kunst. Vor allem nach der Erfindung der Linearperspektive, die basierend auf den Gesetzen der euklidischen Geometrie und der Optik theoretisches Wissen mit der technischen Erfahrung der Kunst verbindet, entwickelt sich in der Renaissance ein neues Künstler*innenbewusstsein. Die Perspektivlehre erhebt die bildende Kunst aus dem Rang des Handwerks, so dass ihre Position auch in Bezug auf die freien Künste neu definiert wird. Die Beziehung zwischen Kunstschaffenden, Kunstwerk, Wirklichkeit und Rezipierenden rückt durch die Perspektive, die Letzteren einen klar definierten Standpunkt, den *punto di vista*, vorschreibt, in den Fokus (Argan, 1989: II 106-111).

Auch im *mimetischen* Vermögen der Malerei, die weltliche *Einmaligkeit* der unterschiedlichen Dinge, Pflanzen, Tiere, Landschaften und Menschen „wie ein Spiegel“ darzustellen, wird von Leonardo da Vinci eine der Qualitäten erkannt, die ihre Stellung als *scienza* – als Wissenschaft – rechtfertigt: Als „Nichte der Natur und mit Gott verwandt“ schöpfe sie durch einen kreativen und tiefe Erkenntnis voraussetzenden Akt die Schöpfung ein zweites Mal (Leonardo da Vinci, 1995: 131). In seinen fragmentarischen Schriften unterstreicht Leonardo dabei mehrfach die unverzichtbare Funktion der sinnlichen Wahrnehmung und der experimentierenden Beobachtung, der *Esperienza* (also der Erfahrung), als Bedingung, Grundlage und Garantie der Wahrheit jedes Wissens (ebd.: 131-168).

⁷ Nach einem ähnlichen Prinzip funktioniert beispielsweise das in der UN-Behindertenrechtskonvention empfohlene Universal Design for Learning UDL (UN-BRK 2008, Art. 2).

Die Erkenntnis der gegenseitigen Bezogenheit der genannten Ebenen aufeinander – einschließlich der Bezogenheit auf die Unendlichkeit, die im endlichen Bildraum proportional darstellbar wird – ist ein Kernmerkmal des *Humanismus* (Argan, 1989: II 106-111). So werden in der Kunsttheorie der Renaissance ähnliche zirkuläre Bedingungen für Erkenntnis aufgestellt wie die, die Maturana und Varela vier Jahrhunderte später neurobiologisch identifizieren und begründen:

- Das Bewusstsein für das Eingetauchtsein in eine *konkret wahrnehmbare* Umwelt und deren Nachahmung, die *Mimesis*, die in die Beobachtung *erster Ordnung* auf der Subjekt-Objekt-Ebene (von Foerster & Pörksen, 2019: 114) mündet.
- Die Beobachtung *zweiter Ordnung* (ebd.), also aus der Metaebene, des (Kunst) Werks in Verhältnis zu den Betrachtenden, zur dargestellten Wirklichkeit, zur metaphysischen Dimension.
- Die durch den Prozess initiierte kulturelle Kommunikation, aus der Narrative entstehen, die sich wiederum prägend auf die soziobiologische Wirklichkeit auswirken. Sie wird von Maturana und Varela *dritte Ordnung* genannt (Maturana & Varela, 2015: 209-218).

Die Einführung des perspektivischen Modells bedeutet für die ästhetische Erkenntnistheorie einen genauso substanziellen Schritt wie der Einbezug der Position der*des Beobachtenden für die Kybernetik im 20. Jahrhundert. Indem die*der Kunstschaffende den Standort für die Betrachtenden festlegt, *performs* sie*er auch jenseits seines materiellen Werkes den Akt der Kommunikation mit ihnen.

Die Weiterentwicklung dieser Dimension der Kopplung zwischen Kunstschaffenden und Betrachtenden mündet schließlich ab den 1960er Jahren in die Performance-Art. Ästhetisches Erkennen wird hier in seiner Verbindung mit Embodiment auf zweierlei Ebenen besonders anschaulich. Einmal, da die*der Performende vom eigenen Körper, der Teil des Kunstwerks wird, Gebrauch macht; zweitens, weil die *leibliche Ko-Präsenz* mit dem mit-erlebenden Publikum für den Performance-Vollzug unabdingbar ist (Fischer-Lichte 2004: 54-58).

3 Beobachtungsebene erster Ordnung: Die Lernwerkstatt performt sich selbst

Die als mobile Lernwerkstatt konzipierte Lehr-Lern-Veranstaltung „Performative Kunstpädagogik und Heterogenität – Die Schatzkiste“ findet jedes Sommersemester in der Lernwerkstatt für Ästhetische Bildung LÄB und in einer Grundschule in Saarbrücken statt. Curricular ist sie verpflichtend im Lehramtsstudiengang der Primarstufe im Profulfach Bildende Kunst angesiedelt. Beteiligt sind hauptsächlich Lehramts-, aber auch Kunst- und Musikstudierende, eine oder zwei Schulklassen einer Klassenstufe (1. bis 4. Jahrgang), Grundschullehrer*innen, Klassenbegleitungspersonal, die Dozentin und ggf. kooperierende Dozent*innen aus affinen Fächern.

Durch Fokussierung auf die eigenen ästhetischen Kompetenzen lernen die Studierenden, wie folgend dargestellt wird, in einem *strukturellen Kopplungsprozess* die entsprechenden Ressourcen bei den Schüler*innen wahrzunehmen, einzuschätzen und als Ansatzpunkt für deren aber auch für die eigene Förderung zu verstehen (*Ressourcenorientierung*). In einem gemeinsamen gestalterischen Prozess wird von Studierenden und Schüler*innen auf dieser Grundlage eine Abschlusspräsentation erarbeitet, die Heterogenität als wesentliche Konstituente sichtbar werden lässt (*Performativität*). Die Studierenden lernen dabei, systemische Strukturen und Prozesse zu reflektieren und diese für die didaktische Planung zu nutzen (*Beobachtung 2. Ordnung*).

Im öffentlichen Lernwerkstatt-Blog www.lauradelitala.eu dokumentieren sie ihre Arbeit: Auf partizipative Weise entsteht so ein Materialpool, der erkennen lässt, welche Strategien, Verhaltensdispositionen, Methoden usw. für Lern- und Entwicklungsprozesse in heterogenen Gruppen förderlich sind. Darüber hinaus sammelt und dokumentiert die Webseite die Historie der Lehrveranstaltung mit allen vergangenen Projektpräsentationen.

Seminarbegleitend wählt jede*r Studierende einen Text zu Systemtheorie, Konstruktivismus oder Systemischer Pädagogik aus, dessen Rezeption bzw. Erschließung den persönlichen Lernprozess begleitet. Für die teilnehmenden Grundschulklassen und deren Lehrer*innen bietet die mobile Lernwerkstatt eine Gelegenheit, innerhalb des gewohnten schulischen Kontexts fächerverbindenden performativen Unterricht zu erproben und aktiv mitzugestalten (*Perturbation, Perspektivenwechsel*). Die Veranstaltung verläuft in den vier *Hauptphasen 1. Vorbereitung, 2. Improvisation, 3. Fokussierung* und *4. Reflexion*, auf die gleich näher eingegangen wird.⁸

3.1 Vorbereitung – Heterogene Ressourcen der Studierenden bündeln: Studierende und Dozentin treffen sich in der LÄB.

Die Studierenden werden von der Dozentin animiert, sich mit den eigenen Ressourcen und Kompetenzen im ästhetischen Bereich zu beschäftigen und daraufhin mit individuellen Beiträgen eine (Schatz-)Kiste mit Ideen und dazu passenden Materialien zu füllen. Dies können z. B. Farben, Musikinstrumente im weitesten Sinne, Werkzeuge, Sportgeräte, Stoffe u.v.m. sein, entsprechend ihren Interessen, Neigungen und Begabungen. Im Falle einer großen Anzahl von Teilnehmenden können sich Kleingruppen bilden. Der Inhalt der Kiste wird – auch im Hinblick auf die Initiierung und Förderung möglicher ästhetischer Entwicklungsprozesse bei Schüler*innen – gemeinsam besprochen.

Die *Schatzkiste* ist also gleichzeitig sowohl die *Summe aller Materialien*, die in der Partnerschule ihren Platz haben werden, als auch eine *Metapher* für die Wertschätzung der Vielfalt der individuellen Fähigkeiten der einzelnen Studierenden

⁸ Aus Platzgründen wird hier auf die Struktur der Veranstaltung und nicht auf die konkret durchgeführten Projekte eingegangen, mit der expliziten Einladung die Blogseite zu besuchen.

(*Performativität*). Als *Ritual* tritt die Studierenden-Gruppe sowohl in der LÄB als auch später in der Schule (dann gemeinsam mit allen Projektbeteiligten) am Anfang und am Ende jeder Sitzung im Kreis um die Kiste zusammen.

In jeder Sitzung übernehmen abwechselnd zwei Studierende die Rolle eines *Reflecting Teams* (*Beobachtung 2. Ordnung*) (Andersen, 2000). Sie sitzen – am besten erhöht – mit etwas Abstand zu den anderen, notieren ihre Beobachtungen und werden in periodischen Abständen gebeten, Rückmeldungen zu geben; für den Blog verfassen sie ausführliche Beiträge zum Ablauf der jeweiligen Sitzung und zu den gruppendynamischen Entwicklungen im Hinblick auf die Themen Inklusion und Exklusion.

3.2 Improvisation – Autopoietische Prozesse wahrnehmen und beobachten: Plenumsphase in der Schule.

Die „Schatzkiste“ wird in der Schule in Anwesenheit der kooperierenden Schulklassen geöffnet. Von den Studierenden werden Stationen mit dem Inhalt aus der Kiste aufgebaut und die Schüler*innen treten explorierend, experimentierend und improvisierend in Kontakt mit ihnen und mit den Materialien (*Selbststeuerung, Autopoiese*).

Bis auf das *Reflecting Team* sind alle gemeinsam aktiv in den Prozess involviert. Für die Studierenden bestehen die Herausforderung und Lernerfahrung darin, dass sie wie in ihrem zukünftigen Beruf permanent zwischen verschiedenen Rollen wechseln müssen: Sie begleiten aufmerksam, geben konstruktive Anregungen, lassen kreative Impulse der Kinder zu, passen sich an, spielen mit, beobachten sich selbst und die Gruppe.

Die Improvisationsphase dauert so lange, bis alle Schüler*innen ein ästhetisches Medium für sich gefunden haben, mit dem sie weiterarbeiten möchten (*strukturelle Kopplung*). Das kann mehrere Unterrichtsblöcke (Doppelstunden) in Anspruch nehmen.

3.3 Fokussierung – Kompetenzen zielgerichtet bündeln und stärken. Vorbereitung einer Präsentation, Präsentation: Alle sind in der Schule.

Ob im Anschluss an die Improvisationsphase eine Theater-, eine Akrobatik- oder eine Tanzaufführung, ein Film, ein Happening, ein Bazar oder eine Ausstellung als Projektpräsentationsform stattfindet, oder auch eine Mischung aus verschiedenen Elementen, wird in diesem Stadium erkennbar. Wichtig ist, die Schüler*innen an der Entscheidungsfindung zu beteiligen. Danach fängt die ergebnisorientierte Arbeitsphase an: Innerhalb der Gesamtgruppe haben sich nun verschiedene Untergruppen aus Schüler*innen gebildet, die strukturbedingt an eine*einen Studierenden bzw. eine kleine Gruppe von Studierenden gekoppelt sind. Hier wird von den Studierenden gefordert, Schüler*innengruppen *zielgerichtet* zu motivieren und zu begleiten.

Zeitlich verdichtet sich die Fokussierungsphase in einer der letzten Wochen des Schuljahres. In Form einer Projektwoche können Lehrer*innen und Schüler*innen mit Unterstützung der Studierenden intensiv proben, Feinabstimmungen treffen und die Präsentation vorbereiten.

Auch in der Fokussierungsphase ist der Einsatz des *Reflecting Teams* wie in den anderen Phasen von wesentlicher Bedeutung: Ihre begleitend-beobachtende und dokumentierende Aufgabe wird für die Evaluation zentral werden. Auch die Blog-Arbeit wird weitergeführt.

Die Präsentation findet im Anschluss an die Projektwoche statt. Sie bedeutet eine Öffnung der Gruppe nach außen, eine Bewährungssituation für alle Beteiligten und zielt u. a. auf eine emotional wichtige Anerkennung der erbrachten Leistungen.

Hier werden die besonderen Potentiale ästhetischer Bildung hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität deutlich erkennbar: Die einzelnen Projektteilnehmenden tragen gerade durch ihre Individualität und durch die intensive Beschäftigung mit einem ihren Ressourcen und Wünschen entsprechend ausgewählten künstlerischen Medium zur Entstehung eines gemeinsamen ästhetischen Werkes bei.

3.4 Reflexion und Evaluation: Studierende und Dozentin sind wieder in der LÄB

Die letzten Veranstaltungen dienen der Reflexion des gesamten Prozesses, insbesondere – gemäß den Zielen von SaLUt⁹ – im Hinblick auf den für die Studierenden angestrebten Lernzuwachs im Umgang mit Heterogenität. Zu diesem Zeitpunkt wird auch eine externe Evaluation¹⁰ durchgeführt, deren Ergebnisse in die Weiterentwicklung der künftigen Seminare einfließen.

In den Evaluationen der LÄB-Aktivitäten ist ein Zuwachs insbesondere bezüglich der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität deutlich feststellbar: Die Studierenden trauen sich danach mehr zu, mit heterogenen Gruppen zu arbeiten. Ihr subjektives Kompetenzerleben im Umgang mit heterogenen Gruppen, ihre Überzeugungen zu Inklusion insgesamt, ihre Einschätzung der Relevanz und des Wissensgewinns sowie ihre Zufriedenheit mit der Veranstaltungsqualität und der Dozierenden zeigen sich aufgrund der verhältnismäßig kleinen Stichproben vor allem auf der deskriptiven Ebene¹¹.

9 <https://www.uni-saarland.de/projekt/qlb/salut.html>
<https://www.hbksaar.de/studium/kunsterziehung/qualitaetsoffensive-lehrerbildung-aesthetische-bildung>

10 Die Evaluation erfolgt formativ im Rahmen des Projektes SaLUt und basiert auf drei Ebenen der Evaluation (Akzeptanz und Zufriedenheit, Motivation und Einstellungen, Lern- und Lehrverhalten) nach Lipowsky (2010).

11 Vgl. dazu: <https://www.hbksaar.de/qlb> → begleitende Forschung → Dokumentation und Evaluation von Lehrveranstaltungen.

4 Beobachtungsebene zweiter Ordnung und Fazit: Performative Pädagogik in der LÄB

Sowohl im künstlerisch-ästhetischen als auch im systemischen Diskurs ist der Begriff *Heterogenität* positiv konnotiert: Systemtheoretisch sind Unterschiede Grundbedingung für Erkenntnis und Lernen, Kunst wird wiederum subjektiv nur als solche erkannt – und anerkannt –, wenn sie für die*den Rezipierenden *einen Unterschied* zur Alltagswahrnehmung markiert, was ihr daher aus systemischer Perspektive per se Erkenntnispotential verleiht.

Aufgrund dieser Passung in Bezug auf die zentrale Rolle von *Diversität* bietet die Verbindung des ästhetisch- und des systempädagogischen Ansatzes ein großes Potential für Synergien, wenn es darum geht, inklusive Prozesse zu initiieren.

Nach Niklas Luhmann ist ein *System* eine Form mit zwei Seiten, die die Differenz zwischen *System* und *Umwelt* bezeichnen. Ein System bildet sich als *Verkettung* von anschlussfähigen *Operationen* gleichen Typs. In einem Sozialsystem ist diese Operation die Kommunikation (Luhmann 2020: 74-76).

Die LÄB bildet sowohl auf der räumlichen als auf der sozialen und operationalen Ebene ein System. Die Operationen gleichen Typs, die sie im Sinne von Autoopoiese am Leben erhalten, performen *Inklusion* über *ästhetisch-pädagogische Passungsprozesse*.

Kybernetisch gesehen befindet sich performatives Handeln zugleich in der *ersten Ordnung*, also unmittelbar bei dem Embodiment der an der Interaktion beteiligten Menschen, und in der *zweiten Ordnung* der Reflexion über das zirkuläre und ästhetische Kommunikationsgeschehen (Pörksen & von Foerster 2019: 144 ff.). Diejenigen, die im Rahmen der LÄB eine pädagogische Intervention planen und gestalten, üben sich darin, sich dieser Kommunikationsebenen bewusst zu sein, um auch als künftige Lehrkräfte beide Positionen produktiv besetzen zu können. Die mitwirkenden Schüler*innen tauchen in Prozesse des Spielens, Gestaltens, Ausprobierens, Erfindens, Beobachtens, Agierens, Zerstörens, Aufbauens, Lernens und Lehrens ein.

Die Aufgabe der konzeptionell Verantwortlichen besteht darin, für den sicheren Rahmen sowie für die Fokussierung während des ganzen Prozesses zu sorgen. Der Fokus der LÄB ist die Inklusion aller vorhandenen Ressourcen. Die Grenze ist die Summe aller Kommunikationen, die mit der Umwelt um die Lernwerkstatt aufrechterhalten werden müssen, damit sich innerhalb des Systems kreative Prozesse geschützt entfalten können.

Performative Pädagogik konstruiert mit methodischer und inhaltlicher Kohärenz und durch die Präsenz – im Sinne von *Awareness* – und das *Embodiment* aller Beteiligten die *heterarchische* soziale Wirklichkeit, von der sie spricht. Sie performt eine Pädagogik, in der alle lernen und alle lehren.

Literatur

- Andersen, Tom (2000): *Das reflektierende Team*. Dortmund: Modernes Leben..
- Argan, Giulio C. (1989): *Storia dell'arte italiana. Da Giotto a Leonardo*. Firenze: Sansoni.
- Arnold, Rolf (2020): *Wie man lehrt, ohne zu belehren*. Heidelberg: Carl Auer.
- Austin, John L. (1986): *Performative Äußerungen*. In: Austin, John L. (Hrsg.) (1986): *Gesammelte philosophische Aufsätze*. Stuttgart: Reclam, 305-327.
- Bamford, Anne (2006): *The WoW Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster/New York: Waxmann.
- Bateson, Gregory (1981): *Ökologie des Geistes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bertram, Ursula (2014). *Künstlerisches Denken und Handeln*. In: Tröndle, Martin et al. (Hrsg.) (2014): *Kunstforschung als ästhetische Wissenschaft*. Bielefeld: Transcript, 293-316.
- Fischer-Lichte, Erika (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Von Foerster, Heinz; Von Glasersfels, Ernst; Hejl, Peter M.; Schmidt, Siegfried J. & Watzlawick, Paul (2016): *Einführung in den Konstruktivismus*. München: Piper.
- Von Foerster, Heinz & Pörksen, Bernhard (2019): *Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker*. Heidelberg: Carl Auer.
- Holtz, Karl Ludwig (2008): *Einführung in die systemische Pädagogik*. Heidelberg: Carl Auer.
- Kemp, Martin (1994): *La scienza dell'arte*. Firenze: Giunti.
- Klepacki, Leopold & Zirfas, Jörg (2015): *Ästhetische Bildung. Was man lernt und was man nicht lernt*. In: Liebau E. et al. (Hrsg.) (2015): *Die Kunst der Schule*. Bielefeld: Bielefeld, 111-140
- Leonardo da Vinci (1995): *Libro di pittura*. Codice Urbinata lat. 1270 nella Biblioteca Apostolica Vaticana. in Pedretti, Carlo (Hg.) (1995): *Libro di Pittura*. Giunti: Firenze.
- Lipowsky, Frank (2010): *Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung*. *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*, 1, 51-72.
- Luhmann, Niklas (2020): *Einführung in die Systemtheorie*. Heidelberg: Carl Auer.
- Maturana, Humberto & Varela, Francisco (2015): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Frankfurt: Fischer.
- Mosell, Robert (2016): *Systemische Pädagogik. Ein Leitfaden für Praktiker*. Weinheim: Beltz.
- Neubert, Stefan; Reich, Kersten & Voß, Reinhard (2001): *Lernen als konstruktiver Prozess*. In: Hug T. (Hrsg.) (2001): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen*, Band 1. Baltmannsweiler: Schneider, 253-265
- Varela, Francisco; Thompson, Evan & Rosch Eleanor (1991): *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT Press..
- Weinert, Franz E. (2001): *Vergleichbare Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert F. E. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, 27-28.
- Wulf, Christoph (2020): *Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän*. Weinheim/Basel: Beltz/ Juventa.