

June H. Park (Hrsg.)
Bildungsperspektive Design

Design & Bildung

Schriftenreihe zur Designpädagogik Bd. 2

Die Schriftenreihe zur Designpädagogik Design & Bildung® wurde begründet vom Studienfach Designpädagogik der Universität Vechta, vertreten durch den Studienfachsprecher June H. Park, und von der Stiftung Deutsches Design Museum, vertreten durch den stellvertretenden Vorsitzenden des Vorstands Lutz Dietzold.

Bildungsperspektive Design

Herausgegeben von June H. Park

kopaed (München)
www.kopaed.de

gefördert durch  **STIFTUNG
DEUTSCHES
DESIGN
MUSEUM**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Herausgeber von Design & Bildung, Schriftenreihe zur Designpädagogik

June H. Park und Lutz Dietzold

Herausgeber von Design & Bildung Band 2

June H. Park

Titel von Design & Bildung Band 2

Bildungsperspektive Design

Redaktion

Nils Aschenbeck

Traugott Haas

June H. Park

Stefan Scheuerer

Beirat

Ana Dimke

Renate Girmes

Johannes Kirschenmann

Titelbild und Titelgestaltung & Layout

Hendrik Schomburg

Verlag

© 2018 kopaed verlagsgmbh,
arnulfstr. 205, 80634 münchen,
fon: 089.68890098 fax: 089.6891912
info@kopaed.de www.kopaed.de

Druck

Memminger MedienCentrum, Memmingen

Gedruckt auf säurefreiem Papier, hergestellt aus chlorfrei gebleichtem Zellstoff

Schrift

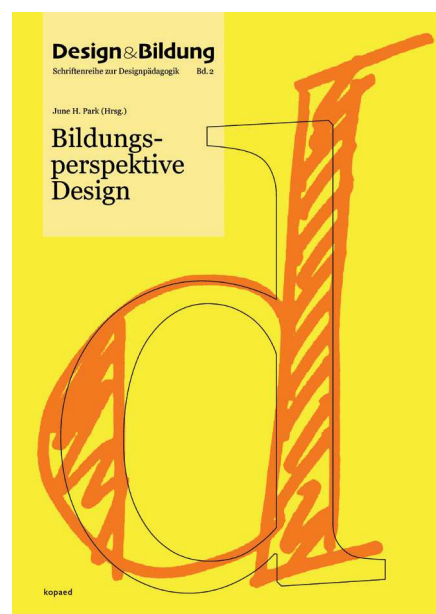
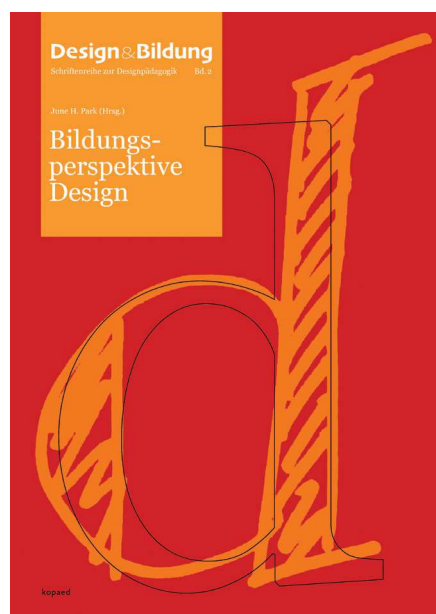
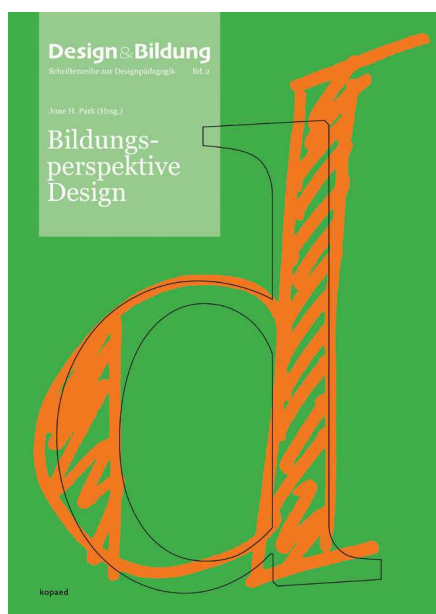
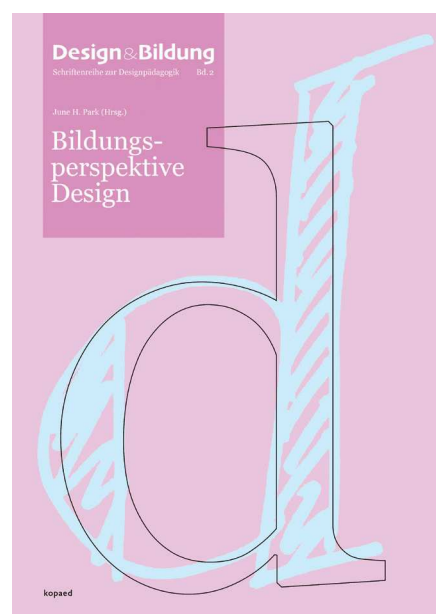
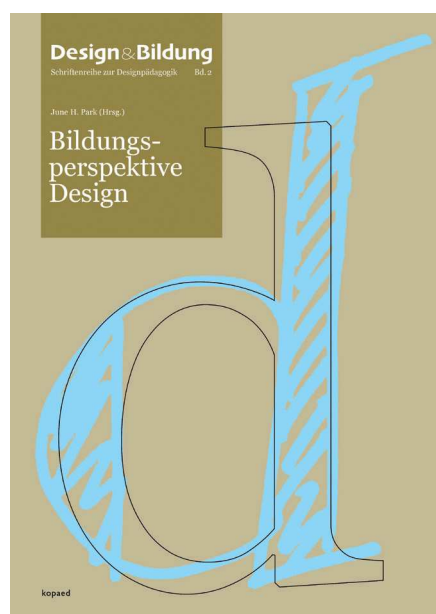
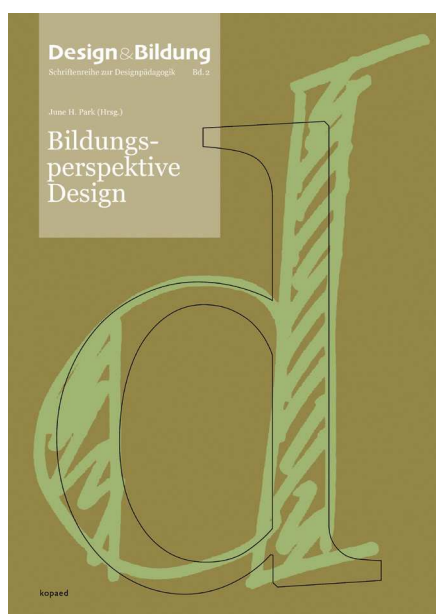
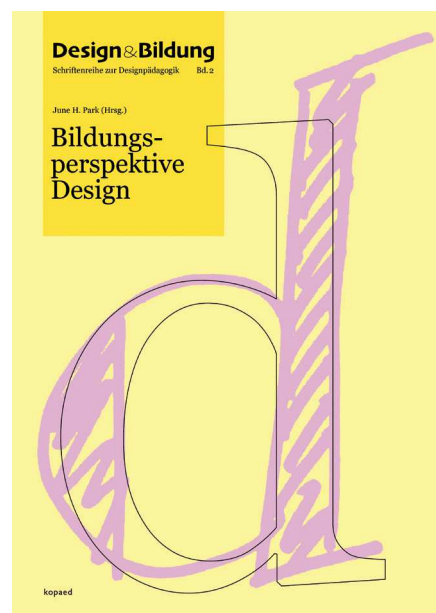
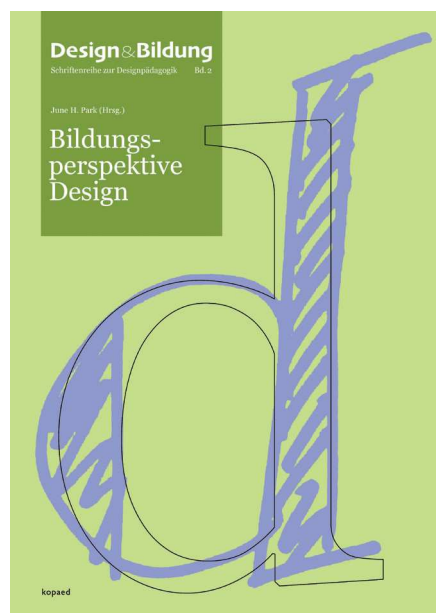
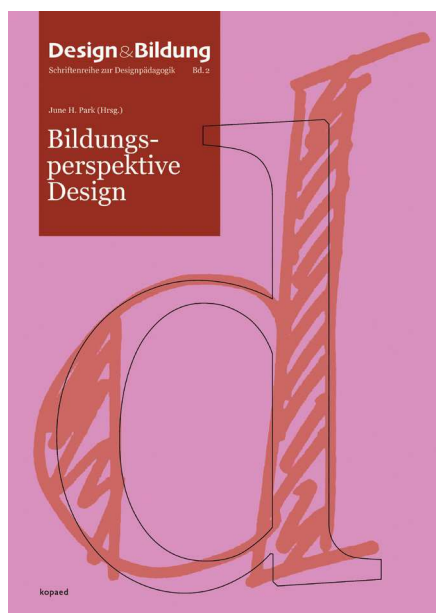
Georgia Standard, Calibri Light

Urheberrecht

Alle Beiträge und Abbildungen in der Publikation sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb des Urheberrechtsgesetzes mit Ausnahme der gesetzlich zulässigen Fälle ist ohne Zustimmung der/des Herausgeberin/Herausgebers und der Autorinnen/Autoren untersagt.

ISBN 978-3-86736-488-1

eISBN 978-3-86736-679-3



Variationen des Titelbildes:
Hendrik Schomburg

Anmerkungen der Begründer der Schriftenreihe *Design & Bildung*

Mit dem zweiten Band der Schriftenreihe *Design & Bildung* mit dem Schwerpunktthema „Bildungsperspektive Design“ wird die produktive Zusammenarbeit zwischen der Stiftung Deutsches Design Museum und dem Studienfach Designpädagogik der Universität Vechta unter dem gemeinsamen Ziel fortgesetzt, das Thema Design als Gegenstand der Bildung sichtbar und greifbar zu machen. Die Vermittlung der gesellschaftlichen Relevanz des Designs in ökonomischer, kultureller und sozialer Hinsicht erfordert schulisches und außerschulisches Engagement. Beide Partner leisten dabei komplementäre Beiträge durch Förderung und Forschung.

Die Diskussion darüber, warum und wie Design das Leben und Erleben der Menschen prägt, geht über die visuell-ästhetischen und technisch-funktionalen Bereiche hinaus und tendiert inzwischen immer mehr in Richtung pragmatisch-wissenschaftlicher Diskurse. Die zunehmenden Publikationen über das Thema Design sind ein deutliches Indiz für die gegenwärtige und zukünftige Bedeutung des Designs vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels.

So erfreulich die erweiterte Auseinandersetzung mit Design ist, sie gerät in eine Sackgasse, wenn es den Akteuren nicht gelingt, den Wesenskern des Designs und zugleich auch seinen weitgespannten Flügel des „erweiterten Designbegriffs“ auf allen Bildungsstufen adäquat zu vermitteln: an den Hochschulen, weiterführenden Schulen und Grundschulen sowie im Bereich des lebenslangen Lernens. Designvermittlung ist derzeit noch ein neues und ungewohntes Feld, das neben Erfolgen auch Überraschungen und Lernprozesse für die Akteure bereithält und daher kontinuierlich eine kritische und kreative Reflexion erfordert. Design wird zwar an konkreten Resultaten der Gestaltung sichtbar und generiert, wie in anderen Wissenschaftsbereichen auch, vermittelbare Wissensbestände, sprich Lernstoffe, aber es ist auch ein Weg, eine Methode zur Selbstentwicklung im Prozess des Umgangs mit Herausforderungen, worauf es keine eindeutigen Antworten und wofür es keine einfachen Lösungen gibt.

Hier setzt die Schriftenreihe *Design & Bildung* an und bietet ein Forum für Diskurse über bildungswissenschaftliche und designwissenschaftliche Forschung, Konzepte und Praktiken unabhängig davon, wie ungewohnt sie im ersten Moment erscheinen mögen. Das Machbare muss zunächst denkbar und verstehbar werden. Der Wissenschaftskommunikation über Design kommt in diesem Sinne eine überragende Rolle zu.

June H. Park
Studienfachsprecher Designpädagogik
Universität Vechta

Lutz Dietzold
Stellvertretender Vorsitzender des Vorstands
Stiftung Deutsches Design Museum

Inhalt

07	<i>June H. Park</i> <i>Lutz Dietzold</i> Anmerkungen der Begründer der Schriftenreihe Design & Bildung
09	<i>June H. Park</i> Vorwort: Das Design in Zeiten der Transformation
11	<i>June H. Park</i> Einführung
14	<i>Heike Raap</i> Von Überzeugungen und Zweifeln – Orientierung als Gegenstand der Designlehre
22	<i>Karianne Fogelberg</i> Ein kompliziertes Anliegen. Plädoyer für eine stärkere interdisziplinäre Reflexion im zeitgenössischen Design
30	<i>Andrea Augsten</i> <i>Moritz Gekeler</i> Für einen Paradigmenwechsel in der Designlehre des 21. Jahrhundert: Welche Haltungen braucht kollaboratives Design?
40	<i>Birgit S. Bauer</i> <i>Daniela Hensel</i> Designlernen. Das Edulab am Fachbereich Gestaltung und Kultur der HTW Berlin
48	<i>Guido Kühn</i> <i>Michael Hebel</i> <i>Christoph Hahn</i> Designlehre: Von der Entwurfsbenotung hin zur Prozessbewertung
60	<i>Franziska Nyffenegger</i> Werkstoff Wort. Schreiben als Entwurf
66	<i>Philip Zerweck</i> Designausbildung, eine Standortbestimmung
76	<i>Renate Girmes</i> Warum aktivierende Bildungsangebote und Bildungsdesign zwei Seiten derselben Medaille sind
84	<i>Heidrun Allert</i> <i>Michael Asmussen</i> <i>Elisa Dittbrenner</i> Design als wirklichkeitserzeugende Erkenntnisform
92	<i>Holger van den Boom</i> <i>Felicidad Romero-Tejedor</i> Bildungsnotstand. Design zwischen Alzheimer-Prävention und digitaler Demenz
98	<i>Caroline Düsterhöft</i> Design im Kontext von Bildungsprozessen
108	<i>Julia Makhaeva</i> <i>Jörg Petruschat</i> <i>Christopher Frauenberger</i> Handlungs-Spiel-Raum – zum Erwerb der Gestaltungskompetenz
116	<i>Mariko Fukuda</i> Werken im digitalen Zeitalter
124	<i>Sabine Högsdal</i> <i>Arnd Engeln</i> <i>Dominique Stimm</i> Weiterbildung durch Design: Methoden des Design Thinkings für mehr Teilnehmerorientierung in der beruflichen Weiterbildung
134	<i>Johannes Krajecki</i> Design als Bildung leiblichen Weltzugangs
142	<i>Lutz Dietzold</i> Designgeschichte öffentlich
154	Autorinnen und Autoren
159	Call for Papers

Vorwort:

Das Design in Zeiten der Transformation

JUNE H. PARK

Als im Januar 2017 Kellyanne Conway, Beraterin des US-amerikanischen Präsidenten Donald Trump, in der TV-Sendung *Meet the Press* die in die Kritik geratende Meldung des Weißen Hauses zu rechtfertigen suchte, es seien zur Amtseinführung des Präsidenten Trump mehr Zuschauer anwesend gewesen als jemals zuvor bei gleichen Anlässen, war der Ausdruck geboren, der später in Deutschland und Österreich zum Unwort des Jahres 2017 gekürt werden sollte: „alternative Fakten“.

Diese Äußerung Conways löste kurz darauf eine rege kritische Debatte über den Umgang mit Wahrheit und Lüge in den US-Medien aus und ebenso eine Reihe weiterer Rechtfertigungen für die Zulässigkeit des Ausdrucks „alternative Fakten“. Wie im Folgenden dargestellt wird, hat das erstaunlicherweise viel mit Design zu tun.

Theoretisches Design und erweiterter Designbegriff

So befremdlich es klingen mag, entlang dieser Rechtfertigungsversuche lässt sich prinzipiell das Grundverständnis eines erweiterten Designbegriffs veranschaulichen. Die Bemühung, die alternativen Fakten von Lügen abzugrenzen und sie durch Begründungen, Deutungen und Interpretationen salonfähig zu machen, hat zum Teil große Ähnlichkeit mit der Gestaltung eines immateriellen Produkts oder – um genauer zu sein – dem Design eines *Verstehensmodells*. In einem Aufsatz habe ich diese Art des Designs als „Theoretisches Design“ bezeichnet. Damit ist das Gestalten jenseits von physischen Objekten gemeint. Die Aufgabe des theoretischen Designs ist das Entwerfen von Verstehensmodellen, die bestimmte Dinge, unabhängig davon, ob sie bereits existieren oder nicht, wahrnehmbar, verstehbar und annehmbar machen. Es handelt sich bei theoretischem Design um einen konzeptionellen Entwurfsansatz, der zugleich die Erfüllungskriterien des Entwurfs mitliefert, nämlich: *Wahrnehmbarkeit*, *Verstehbarkeit* und *Annehmbarkeit* von Entwürfen.

Es gibt viele unterschiedliche und oft auch gegensätzliche Verstehensmodelle: beispielsweise das Atommodell, das Menschenbild oder die Begründung für ein bestimmtes Ge-

sellschaftssystem. Das Verstehensmodell der sogenannten alternativen Fakten zeugt zwar von Kreativität, erweist sich aber als mangelhaft bezüglich der beiden Erfüllungskriterien Verstehbarkeit und Annehmbarkeit. Das theoretische Design der alternativen Fakten zeugt also von einem schlechten Designprozess; er hat zu einem unbrauchbaren Designprodukt namens „alternative Fakten“ geführt.

Das theoretische Design kann, einen guten Designprozess vorausgesetzt, in vielen anderen Bereichen angewendet werden. Der Unterschied zur Planung ist die im theoretischen Design innewohnende Radikalität. Diese kann beispielsweise in folgenden Formen auftreten:

- radikale Kreativität: sie schützt vor Rückfall ins Gewohnte und eröffnet Raum für Visionen;
- radikale Empathie: sie schützt vor Egozentrismus und ermöglicht Sensibilität für andere;
- radikale Antizipation: sie schützt vor Kurzsichtigkeit und gewährt den Blick in die Tiefe und Weite.

Die Anwendungsbereiche des theoretischen Designs sind vor allem Marketing, Politikkommunikation, Unternehmenskommunikation, Wissenschaftskommunikation und andere Bereiche. Zudem werden im Grunde in allen Wissenschaftszweigen der Humannwissenschaften – also in den Wissenschaften, deren Fragen und Probleme nicht ausschließlich naturwissenschaftlich behandelt werden können – Konzepte und Methoden angewendet, die vom Wesensmerkmal her als theoretisches Design charakterisiert werden können. Diese transdisziplinäre Relevanz des Designs, hier am Beispiel des theoretischen Designs beschrieben, ist die Grundlage und zugleich die Orientierung des erweiterten Designbegriffs. Diese Relevanz speist sich aus dem Umstand, dass weit ab von der landläufigen Meinung, Design trage lediglich zur Verhübschung der Welt bei, die Aufgaben des Designs sich bereits stark verschoben haben: von überschaubaren Dingen zu komplexen Situationen: von der Fahrzeugkarosserie zum Mobilitätssystem, von der Maschine zum Arbeitsprozess, von dem Produkt zum Service etc. Ohne Zweifel wird es

noch nach wie vor die künstlerisch orientierte Gestaltung geben, die sich mit formalästhetischen Dingen auseinandersetzt. Das ist jedoch die eine und zudem nur die sichtbare Seite des Designs, die darauf ausgerichtet ist, Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen. Diese auf Attraktivität zielende Seite des Designs ist derart prominent, weil sie vermutlich das Bedürfnis der Menschen nach Ansehen und Geltung erfüllt. Dagegen ist nichts einzuwenden. Schließlich bedeutet diese Seite des Designs die Existenzgrundlage vieler Menschen wie Designer, Künstler und Kunsthandwerker.

Transdisziplinarität

Das Transdisziplinäre im Design jedoch, wenn es über die formalästhetischen Dinge hinaus um die Behandlung komplexer oder noch nicht gänzlich fassbarer Probleme geht, kommt ohne Forschung und Wissenschaft nicht aus. Die Methoden, Verfahren und Arbeitsweisen im Designbereich sind empirischen Forschungen zugänglich. Das klingt vielleicht nach Entzauberung des Designs und Absage an die Kreativität zugunsten der Rationalität. Dem ist zu entgegnen, dass Kreativität sehr wohl auch in anderen Wissenschaften wirksam ist, nicht nur in künstlerischen Bereichen, und vice versa, dass die Rationalität im Design und nicht zuletzt auch in der Kunst keineswegs eine ungewöhnliche Angelegenheit ist. Man denke nur an die zeichnerischen Untersuchungen da Vincis über menschliche Proportionen oder an die Visualisierungen zentralperspektivischer Darstellungsverfahren Dürers.

Die Zugänglichkeit des Designs für Forschung und Wissenschaft ist die Bedingung für die Rolle des Designs, Beiträge zu gesellschaftsrelevanten Zukunftsaufgaben zu liefern. Eine Haltung, den Designprozess allein aus dem Bauch heraus mit künstlerisch-ästhetischer Empfindung bewältigen zu wollen, hat keinen Platz auf dem Weg zur Weiterentwicklung des Designs.

Im Betrachtungsfeld des erweiterten Designbegriffs sind Bereiche wie Wirtschaft, Politik

und Bildung ebenso Gegenstand des Designs wie die vielfältigen Themen der Globalisierung, Digitalisierung, Mediatisierung/Medialisierung, Nachhaltigkeit, Postkolonialismus, Inklusion, Migration und vieles anderes mehr. Die Entgrenzung des Designs drückt sich inzwischen neben dem inflationären Gebrauch des Wortes Design auch darin aus, dass es unter dem prominenten Label Design Thinking als Methode zur partizipativen Problemlösung und Innovationsförderung schon längst die Vorstände der DAX-Unternehmen erreicht hat.

Design und Lebensformen

Wie kommt es aber, dass das Design, das früher einmal so eng auf industrielle Formgestaltung und Reklamemalerei begrenzt und abgestempelt war, eine derartig unerwartete Entwicklung nehmen konnte? Es gibt offenbar ein Wesensmerkmal des Designs, eine Art Gen des Designs, das diese Entwicklung des Designs tragen und fördern konnte und das seine Wirkung nunmehr deutlicher zeigt als zu jenen Zeiten, als Design für angewandte Kunst und daher für eine mindere Form der Kunst gehalten wurde. Dieses Wesensmerkmal des Designs, das die rasante Entwicklung des Designs ermöglichte, blitzte bereits in der Gründungsidee des Deutschen Werkbundes auf, setzte sich in der Didaktik des Bauhauses fort und wurde an der HfG Ulm in der Formulierung „Verwirklichung von sozial bedeutsamen Gestaltungsaufgaben“ und „Kultivierung der Lebensformen“ ausbuchstabiert. Die damit einsetzende, zu seiner Zeit von Kritikern noch als „Verwissenschaftlichung“ verschmähte Entwicklung zur Designtheorie, Designforschung und Designwissenschaft ist inzwischen nicht mehr aufzuhalten. Sie ist trotz des Verzichts der Vorliebe für das Formalästhetische für alle, angefangen von Designern über Pädagogen und Sozialarbeiter bis zu Unternehmern und Politikern, die „gestalten“ wollen, noch immer attraktiv und relevant für die unterschiedlichen Transformationsprozesse, die vor uns liegen.

Einführung

JUNE H. PARK

Der vorliegende zweite Band der Schriftenreihe *Design & Bildung* setzt unter dem Schwerpunktthema „Bildungsperspektive Design“ den begonnenen Diskurs des ersten Bandes über die Didaktik des Designs fort und beleuchtet das Thema Design aus hochschuldidaktischer, pädagogischer und bildungstheoretischer Sicht. Allen Beiträgen ist die multiple Perspektive unverkennbar, was auf die mehr oder weniger ausgeprägte Transferierbarkeit von Erkenntnissen verweist, die aus dem differenzierten und erweiterten Designbegriff entwickelt werden.

Der hochschuldidaktische Erneuerungs- und Weiterentwicklungsbedarf ist ein dezidiert vorgetragenes Thema einiger Beiträge, bspw. von Raap und Augsten/Gekeler. Im Beitrag von Zerweck kommt der grundsätzliche Änderungsbedarf in pragmatischen Forderungen zum Ausdruck. Getragen werden diese Reformbedarfe der Designstudiengänge durch die Tatsache, dass Design weniger eine künstlerische Spielart oder eine technikhüllende Verpackung, sondern vielmehr die Umgangsweise mit neuen Problemen und Herausforderungen darstellt. Der erweiterte Designbegriff ist nicht mehr eine akademische Spekulation, sondern bereits länger eine lebensweltliche Tatsache. Der Erfolg des Design Thinking in der Wirtschaft ist ein unübersehbares Zeichen dafür.

Die bildungstheoretische Implikation des Designs als konstruktivistisches Element veranschaulicht der Beitrag von Allert/Asmusen/Dittbrenner auf eine radikale Weise. Im Beitrag von Girmes wird explizit auf das Potenzial des Designs für die Konzeption von neuen Bildungsangeboten eingegangen. Wie die Methoden aus dem Designbereich im Bildungskontext Früchte tragen, zeigen beispielsweise die Beiträge von Makhaeva/Petruschat/Frauenberger und Högsdal. Die multiplexe Perspektive des Designs als Bildungsthema wird in den einzelnen Beiträgen zwar unterschiedlich behandelt, sie weisen aber bezüglich des Potenzials im Sinne eines erweiterten Designbegriffs Parallelen auf.

Heike Raap sieht die Aufgabe der Designlehre in der Vermittlung des Orientierungswissens im Unterschied zum Verfügungswissen. Dabei gehe es nicht um die Frage, was man könnte, sondern was man sollte. Das Bemühen um dieses *deontische* Wissen im Kon-

text der Ethik, Moral und Werte im Wechsel zwischen Überzeugungen und Zweifeln sei die zu bewältigende Herausforderung für einen Designer, der zum Aushandeln der Zukunft befähigt ist.

Karianne Fogelberg plädiert im Zuge ihres Resümees der Münchner Tagung „Visionen gestalten“ für eine Reflexion, die Theorie und Praxis miteinander enger verbindet und die Interdisziplinarität in der Designpraxis und Designausbildung stärker berücksichtigt. Die geänderten Anforderungen an das Design vor dem Hintergrund der politischen und sozio-ökonomischen Veränderungen spiegeln sich zum Beispiel am kritisch-spekulativen Design oder Social Design wider. Die Aufnahme der Entwicklung des Designs als eine kritische, erweiterte Disziplin sieht sie als Chance für die Designausbildung.

Andrea Augsten und Moritz Gekeler sehen in Designern „Facilitatoren von Innovationsprozessen“ für unterschiedliche Sektoren. Die veränderte Rolle der Designer im Rahmen des zunehmenden Bedarfs des kollaborativen Designs veranschaulichen sie am Modell „Das Designparadigma des 21. Jahrhunderts“ und gehen auf die dafür erforderlichen Haltungen und Kompetenzen ein.

Birgit S. Bauer und Daniela Hensel berichten über die Initiative Edulab am Fachbereich Gestaltung und Kultur der HTW Berlin. Edulab verfolgt das Ziel, die Erschließung der Lehrmethoden und die Reflexion über Designlehre zu fördern. Die Auseinandersetzung mit der Lehre und die Kommunikation darüber unter den Akteuren im Rahmen des Edulab eröffnen wissenschaftliche und hochschulpolitische Perspektiven für die Zukunft.

Guido Kühn, Michael Hebel und Christoph Hahn geben Einblick in das Forschungsprojekt COTES, bei dem die Benotung im Designstudium untersucht wurde und dessen Ergebnis zu einem neuen Evaluationssystem geführt hat. Die Autoren zeigen auf, dass die Beurteilung von Entwurfsqualität durchaus mit wissenschaftlich gestützten Instrumenten nachvollziehbar entwickelt werden kann. An ausgewählten Einzelpunkten werden die Tragweite und die Grenzen des Evaluationssystems dargestellt.

Franziska Nyffenegger schildert das Schreiben als einen Entwurfsprozess und zeigt die

Merkmale eines Schreibprozesses auf, der sich von einem Designprozess kaum unterscheidet. Anhand von Beispielen aus der „Schreibwerkstatt“ illustriert die Autorin die Möglichkeiten, den Entwicklungsweg zum Textprodukt zu begleiten und zu fördern und das Schreiben als Gegenstand des Designs bewusst zu machen.

In seiner Standortbestimmung reflektiert *Philip Zerweck* die Entwicklung der deutschen Designausbildung im Vergleich zu anderen europäischen Ländern und den USA. Vor dem Hintergrund seines Befundes, dass trotz 40-jähriger Geschichte die Designausbildung in Deutschland nicht wesentlich zur Disziplinbildung des Designs beigetragen habe, schlägt der Autor konkrete Entwicklungsperspektiven für die Designausbildung vor. Seine Vorschläge umfassen inhaltliche wie auch strukturelle Punkte unter Einbezug der drei Bologna-Zyklen Bachelor-, Master- und PhD-Programm.

Renate Girmes setzt aus bildungstheoretischer Sicht mit dem Thema Design auseinander und schreibt dem Design eine ausgewiesene Rolle im Rahmen einer aufgabenorientierten Didaktik zu. Die Konzeption und Entwicklung von Aufgabenumgebung, die den Lernenden ins verantwortliche Leben begleitet, seien eine Designaufgabe. Je besser diese gelingt, desto förderlicher sei sie für den „Wert der Bildung“, nämlich die Befähigung, Lösungen selbstbestimmt zu finden und zu realisieren sowie diese auch verantworten zu wollen und zu können.

Heidrun Allert, *Michael Asmussen* und *Elisa Dittbrenner* weisen auf die Wirklichkeit erzeugende Funktion des Designs hin, worin sich die Bildung als reflexiver Beitrag in sozialer Praxis und als poetischer Spielzug herausstellt. Bildung vollziehe sich nicht epistemisch, sondern ontologisch. Das Design sei daher in Bezug auf die sozialen Praktiken eine Gestaltungs- und Erkenntnisform, die sich interaktiv und partizipativ vollzieht. An einem konkreten Beispiel des „design fiction“ veranschaulichen die Autor*innen, wie die Kontingenzsteigerung neue soziale Praktiken beziehungsweise poetische Spielzüge durch Gestaltung hervorruft, die durchaus kritisches Potenzial aufweisen. Demnach finde Bildung im partizipativen Öffnen von Gestaltungsräumen statt.

Holger van den Boom und *Felicidad Romero-Tejedor* betrachten die Designbildung in Zusammenhang mit der „Digitalen Demenz“, ein Phänomen unter anderem des Schrumpfens der Aufmerksamkeit für das Analoge. Die damit verbundene Verkümmern der Bildung und in Folge dessen das fehlende Orientierungswissen stehen der Verantwortung des Designs entgegen: nämlich dem „projektiven Handeln“. Unter dem Verständnis der Bildung

als Bemühung zur kontinuierlichen Korrektur von Differenzen wird die Perspektivenübernahme als kognitives Ethos im Designdenken (Design Thinking) gefordert.

Caroline Dusterhöft thematisiert die konkreten Impulse des Designs für den Bildungsbereich. Umgekehrt sieht sie auch die Möglichkeiten für das Design, als Handlungsentwerfer und -partner der Bildung das Tätigkeitsfeld des Designs nachhaltig zu erweitern. Der Beitrag verweist auf die potenzielle Rolle des Designs auf dem Weg zu einer „hochwertigen Bildung“ und schlägt im Hinblick auf das deutsche Bildungssystem, das auf die Herausforderungen des 21. Jahrhundert ungenügend vorbereitet sei, die Kooperation zwischen Design und Bildungspolitik vor.

Julia Makhaeva, *Jörg Petruschat* und *Christopher Frauenberger* stellen ausgehend von der Grundannahme, dass Gestaltung der Basisprozess aller Wissensproduktion ist, das Modell „Handlungs-Spiel-Raum“ vor, das während einer dreijährigen Zusammenarbeit mit Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung entstanden ist. Dieses Planungs- und zugleich konzeptionelles Tool, das einem partizipativen Designprozess entsprungen ist, wird exemplarisch an einem Projekt zur Stärkung der Selbstwirksamkeit mit einer Vorschulklasse mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorgestellt.

Im Beitrag von *Mariko Fukuda* wird die pädagogische Bedeutung des Schulfaches Werken beleuchtet. Die inzwischen antiquiert anmutende handwerkliche Orientierung des Faches gewinnt angesichts der zunehmend medial geprägten Gesellschaft einen neuen Stellenwert als ein nicht substituierbarer Erfahrungsbereich in der Bildung zu Selbstwirksamkeit und komplexer Sinneswahrnehmung. Diese Reflexion führt die Autorin zur Entwicklung eines zeitgemäßen didaktischen Konzepts, das ausgehend von einem souveränen Fachverständnis des Faches Werken das überfachliche Unterrichten mit zahlreichen Bezügen ermöglicht.

Sabine Högsdal, *Arnd Engeln* und *Dominique Stimm* berichten über den Forschungsprojekt „Innovative Methoden für die teilnehmerorientierte Schulungsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung“, in dem der Designprozess in Form des Design Thinking zum Einsatz kommt. Sie stellen fest, dass der Innovationsgehalt des Designprozesses in der empathischen Teilnehmerorientierung, der Partizipation der Teilnehmenden und in der Eignung des Designprozesses als Forschungsmethode liegt.

Johannes Krajecki setzt sich ausgehend vom Körperschema aus Merleau-Pontys Theo-

rie mit Bildung und Designpädagogik auseinander. Der Weltzugang des Leibes als Träger des Subjekts sei sowohl für Bildung generell als auch für Design speziell mit Kontingenz verbunden. Der damit verbundene Gestaltungsspielraum sei relevant für eine emanzipatorische Bildung und eine sozial relevante Ästhetik. Der Beitrag umreißt die Idee eines „starken Designers“ analog zu der des „starken Dichters“ von Rorty.

Lutz Dietzold berichtet über die Diapositivsammlung des Rat für Formgebung, die mit ihren 1589 Abbildungen eine bedeutende Quelle der Geschichte des Industriedesigns der 1950er und 1960er Jahre darstellt. Die Diapositive, die seinerzeit dem Demonstrations- und Lehrzweck dienten, gewinnen heute in kulturhistorischer Hinsicht an Bedeutung. Mittlerweile wurde der Inhalt der Sammlung mit großem Engagement und ebensolcher Sorgfalt digitalisiert und ist der Öffentlichkeit sowie Bildung und Wissenschaft zugänglich.

Dank

Ich danke herzlich den Autorinnen und Autoren* für die wertvollen Beiträge und die produktive Zusammenarbeit. Die Realisierung der Publikation ermöglichte die Stiftung Deutsches Design Museum. Insbesondere Lutz Dietzold, dem stellvertretenden Vorsitzenden der Stiftung danke ich für die wertvolle Unterstützung. Ingeborg Kähler danke ich für das Korrekturlesen in letzter Minute. Ebenfalls möchte ich allen Menschen danken, die mit ermutigenden Rückmeldungen zum Gelingen der Publikation beigetragen haben. Nicht zuletzt gilt mein Dank den Mitgliedern des Redaktionsteams Design & Bildung Nils Aschenbeck, Traugott Haas und Stefan Scheuerer für ihr verlässliches Engagement.

Herzlich danke ich auch meiner Frau, die mir während der Arbeit an diesem Band viel Verständnis und Geduld entgegengebracht hat.

Kiel, 09.10.2018
June H. Park

* Wir haben es den Autorinnen und Autoren selbst überlassen, wie sie die geschlechtergerechte Sprache verwenden. Aus Gründen der Lesbarkeit wird in einigen Beiträgen bzw. an einigen Stellen das generische Maskulinum verwendet. Wir weisen ausdrücklich darauf hin, dass in diesen Fällen weibliche Personen mit benannt werden.



Von Überzeugungen und Zweifeln – Orientierung als Gegenstand der Designlehre

HEIKE RAAP

Das Bearbeiten gestalterischer Aufgabenstellungen erfordert Orientierung. Es gibt unzählige Richtungen, in die man sich wenden könnte – doch wo findet sich der Polarstern, der beim Navigieren hilft? Der Artikel beginnt mit grundsätzlichen Überlegungen zum Gefüge, in welchem sich Designer bewegen, um sich dann der Didaktik zuzuwenden: Wie kann man Studierende unterstützen, sich ein belastbares Orientierungsvermögen zu erarbeiten?



Illustration: Heike Raap

Gewichtiges zu Beginn

Designer¹ können nicht im Prinzipiellen verweilen: Gestaltungsprobleme zu lösen, bedeutet, sich dem Konkreten zuzuwenden. Die Herausforderung beginnt bereits mit der Beschreibung des Problems: Der Versuch, ein Problem zu verstehen, ist ein interpretativer Akt. Es hängt vom Problemlöser ab – seinem Wissen und seinen Werten –, in welchen Kontext er das Problem setzt und in welche Richtung er sich aufmacht, um das Problem zu lösen. Die Erkenntnis, dass es unzählige Interpretationen und somit unzählige Lösungswege für ein Problem gibt, führt naturgemäß zu Unsicherheiten.² Es stellen sich Fragen nach der

Bestimmung des Standorts und der Festsetzung der Zielrichtung.

Im Umgang mit diesen Unsicherheiten ist ein faktisches Wissen um Material, Technologie und Verfahren nur bedingt hilfreich: Es kann zwar die Frage nach dem, was wir tun *könnten*, beantworten, nicht aber die Frage nach dem, was wir tun *sollten*. Um letztere Frage zu beantworten, braucht es eine andere Art von Wissen, nämlich die Art, die es dem Designer ermöglicht, für sich Maßstäbe zu finden, an denen er sein Handeln orientieren kann.

Diese Orientierung des eigenen Handelns hat nicht nur individuelle Bedeutung, sondern ebenso unmittelbare Auswirkung auf das be-

¹ Wenn in diesem Artikel von Designern die Rede ist, sind immer jene gemeint, die sich als Teil eines kooperativen Prozesses verstehen und die sich in Problemsituationen anderer eindenken, um stimmige Lösungen zu finden. Jenen Designern, die ihre Arbeit in erster Linie als individuelle, künstlerische Äußerungsform betrachten, fällt keine Rolle zu.

² Interessant ist in diesem Zusammenhang die *Definition der Situation* nach William Isaac Thomas. Sie wird beschrieben von Hans-Joachim Schubert in: Schubert; Joas; Wenzel; Knöbl 2010, 79 und 83 ff.

ruflische Wirken. Sie ist die Basis für ein selbstbewusstes Auftreten, welches man benötigt, um als Designer konstruktiv mit anderen Disziplinen zusammenarbeiten zu können, seine Interessen und die des Designs zu vertreten, kurzum verantwortungsvoll seinen Teil zu Entscheidungsfindungen beizutragen (*checks and balances*).

Es stellt sich also die Frage, wie man Studierende bei der Entwicklung eines Orientierungsvermögens unterstützen kann. Der Artikel stellt ein Nachdenken über das Thema *Orientierung* dar, zum einen hinsichtlich des prinzipiellen Gefüges, in dem sich Designer bewegen, zum anderen beziehungsweise auf die Vermittlung als Studieninhalt. Die Beispiele entstammen der persönlichen Lehrerfahrung.

Der Designer als Handelnder

Das Handeln des Designers ist immer auf die Zukunft gerichtet. Durch sein Handeln, sein Tun oder Unterlassen, hat er Anteil daran, wie die Welt von morgen aussehen wird. Er beeinflusst durch seine Entscheidungen etwa die Wertschätzung und Bindung von Ressourcen oder das soziale Miteinander von Menschen. Es gibt keine neutrale Position, keine Spielwiese, auf der er konsequenzlos herumtollen könnte. Der Designer ist im ursprünglichen Wortsinn Täter, ob es ihm gefällt oder nicht. Durch sein Handeln ist er faktisch kulturprägend – ganz gleich, inwieweit er reflektiert oder unreflektiert handelt.

Vom Tun und Unterlassen

Designer treffen Entscheidungen, die sie verantworten müssen. Manche von ihnen mögen denken, sie könnten sich der Verantwortung entziehen, indem sie bestimmte Entscheidungen nicht treffen. Aber die Idee, man könne sich dann guten Gewissens zurücklehnen, trägt nicht. Denn: Man kann genau genommen nicht nicht-entscheiden.

Grob formuliert lässt sich das Handeln in zwei Handlungsformen unterteilen. Einerseits gibt es das *Tun*, vielfach auch als *aktives Handeln* bezeichnet, und diesem gegenüber steht das *Unterlassen*. Das Verständnis des Unterlassens als Handlung, lässt sich in der Lehre gut mit dem Straftatbestand der *Unterlassenen Hilfeleistung* illustrieren. Würde dieses Unterlassen nicht als Handlung verstanden, könnte man niemanden deswegen belangen. Thomas von Aquin betrachtete im 13. Jahrhundert die Thematik des Tuns und Unterlassens unter dem Aspekt der Einwirkung des Willens: „In unserer Gewalt aber steht es, thä-

tig zu sein und nicht thätig zu sein, zu wollen und nicht zu wollen. Wie also Thätigsein und Wollen etwas Freiwilliges ist, so auch Nicht-thätigsein und Nichtwollen.“³ Beim Unterlassen verzichtet also jemand auf das Eingreifen in einen Prozess, obwohl er die Möglichkeit dazu hätte.

Im Designprozess werden Entscheidungen getroffen: Wenn man diese nicht selbst aktiv trifft, billigt man, dass es ein anderer tut. Zudem sind bei Designprozessen die Entscheidungsbefugnisse selten klar abgegrenzt. Betrachtet man Entscheidungsspielräume als eine gestaltbare Variable, stellt sich die Frage, welche Verantwortung der individuelle Designer in welchem Bereich zu tragen bereit ist oder – die wagemutigere Variante –, welche Verantwortung er nicht zu tragen bereit ist. Insgesamt gilt es, ein Bewusstsein für Entscheidungssituationen und Entscheidungsbereitschaft – im besten Fall Entscheidungsfreude – zu entwickeln.

Das Lustvolle und Lästige an Designproblemen

Problem ist nicht gleich Problem. Es gibt Probleme, die sind verhältnismäßig einfach zu bearbeiten, beispielsweise das Lösen einer mathematischen Gleichung. In der Aufgabe sind alle Informationen enthalten, die der Problemlöser benötigt, um mit seiner Arbeit zu beginnen. Er kann sich theoretisch in einen abgeschlossenen Raum zurückziehen und nach einiger Zeit mit der Lösung wieder hinauskommen. Die Beurteilungskriterien sind anerkannt und andere Fachkundige können einwandfrei überprüfen, ob es sich um eine richtige Lösung handelt. Diese Art von Problemen ist eine von zwei Problemarten, die Horst Rittel und Melvin Webber in ihrer Forschungsarbeit Anfang der 1970er differenzierten. Rittel und Webber betitelten sie aussagekräftig als *tame problems*, ihnen gegenüber stehen die weniger zahmen Probleme, die *wicked problems*.⁴

Gestaltungsprobleme gehören zu den *wicked problems*. Rittel und Webber beschreiben diese anhand von zehn Merkmalen, deren Ausführung im Einzelnen hier zu weit führen würde. Zusammenfassend sei nur gesagt, dass Designer es bei *wicked problems* mit schlecht definierten, unübersichtlichen Problemen zu tun haben, die oftmals auf individuellen Beschlüssen beruhen. Es gibt weder objektive Beurteilungskriterien noch vorgegebene, anerkannte Lösungswege. Die Bearbeitung von *wicked problems* bedeutet, sich mit Interpre-

³Thomas von Aquin: *Summa Theologica*, Prima Pars Secundae Partis, Quaestio 6, 3. Artikel.

⁴Näheres zur Unterscheidung von *tame problems* und *wicked problems* siehe: Rittel; Webber 1992, 13 ff.