



Design Thinking im Kontext von Biografiearbeit in der Erwachsenenbildung

KIM DEUTSCH, PETRA BAUER

Zusammenfassung

Design Thinking als innovative Problemlösungsmethodik hat Einzug in pädagogische Kontexte gehalten. In diesem Beitrag wird ein Blick darauf geworfen, welchen Mehrwert das Design Thinking-Konzept der Erwachsenenbildung bieten kann, bspw. im Rahmen systematischer Seminarkonzeption. An einem Praxisbeispiel, das Methoden der Biografiearbeit in Form eines DT-Seminars durchführt, werden die didaktischen Leitlinien verdeutlicht.

Stichwörter: Design Thinking; Biografiearbeit; Methoden

Abstract

Design thinking as an innovative problem-solving methodology has found its way into educational contexts. This article takes a look at the added value that the design thinking concept can offer adult education, for example in the context of systematic seminar design. The didactic guidelines are clarified with a practical example that implements biography work methods in the form of a DT seminar.

Keywords: Design thinking; biography work; methods

1 Einleitung

Design Thinking (DT) ist ein Begriff, der als eine Art Universal-Heilmittel in vielen Unternehmen, Organisationen, aber auch Bildungseinrichtungen Einzug gehalten hat (Meinel et al. 2017, S. 11). Durch den Fokus auf Innovation und Iteration gilt der Ansatz als besonders geeignet für den Umgang mit Problemen, die nicht klar definiert oder mehrdeutig sind und für die sich herkömmliche Ansätze zur Problemlösung als unwirksam erwiesen haben – sogenannte „wicked problems“ (vgl. Buchanan 1992, S. 14). Dadurch scheint sich DT besonders gut für den Umgang mit den Herausforderungen

unserer Gegenwart, der Schnelllebigkeit des Alltags durch Flexibilisierung und Individualisierung, zu eignen. Diese Herausforderungen stellen sich Institutionen, Unternehmen, Bildungseinrichtungen und Individuen gleichermaßen. Mit der weiten Verbreitung in der Arbeitswelt ist DT auch für die Erwachsenenbildung relevant geworden: zunächst inhaltlich, zunehmend aber auch als Konzept für die Gestaltung von Lehrangeboten (vgl. Gläserner et al. 2019) oder Forschungsansätzen (vgl. Lindberg et al. 2009).

In diesem Beitrag werden die Verbindungslinien dargestellt, die sich zwischen dem DT-Konzept und der Didaktik in der Erwachsenenbildung ergeben. Der Text gliedert sich in vier Abschnitte. Zunächst gibt eine kurze Einführung in die Entwicklung des DTs einen Einblick in die relevantesten Prämissen des Konzepts. Folgend werden diese im Kontext der Erwachsenenbildung skizziert, das passiert erstens mit einem Blick auf systematische Methodenentwicklung bzw. Seminarkonzeption und zweitens anhand eines Praxisbeispiels, das Methoden der Biografiearbeit in Form eines DT-Seminars durchführt. Abschließend werden die Möglichkeiten diskutiert, die DT für die Erwachsenenbildung bereithält.

Eine kurze Skizze des Design Thinking-Konzepts

DT ist eine Problemlösungsmethodik, die zur Entwicklung innovativer Lösungen für komplexe Probleme eingesetzt wird. Die Ursprünge entstammen der Disziplin des „Designs“. Ursprünglich im Kontext des Bauhauses etabliert, verfolgte DT früh das Ziel, verschiedene Disziplinen inter- und transdisziplinär zusammenzuführen, um einen „einheitlichen Gestaltungsprozess“ zu etablieren (vgl. Meinel et al. 2015, S. 12).¹ In diesem Zusammenhang wurde im internationalen Rahmen von „Design Process“ gesprochen oder von Design als „Way of Thinking“ (vgl. Simon 1969). DT als Problemlösungsmethodik wurde 2002 maßgeblich von IDEO, einem Design- und Beratungsunternehmen um Larry Leifer, Terry Winograd und David Kelley bekannt gemacht. Anschließend etablierte sich DT in verschiedenen wissenschaftlichen Kontexten, vor allem bekannt das Hasso-Plattner-Institut of Design an der Stanford University (d.school) und die HPI School of DT (HPI d.school) an der Universität Potsdam (vgl. Meinel et al. 2017). Sowohl IDEO als auch die d.school und die HPI d.school entwickelten eigene Lehr-Lernmodelle und führten Forschungsprojekte zu DT in verschiedenen Lehr-Lernsettings durch. Erste Ideen zu DT als Lern- und Unterrichtsmethode finden sich auch bei Burnette (2005). Parallel zum pädagogischen Kontext hielt DT auch Einzug in die Wirtschaft zur Optimierung von Produkten und Dienstleistungen (vgl. Brown & Kätz 2009).

Die Grundprämisse des DT besteht darin, Problemlösungen aus einer auf den bzw. die Nutzer*in bezogenen Perspektive anzugehen. „Design Thinking (...) ist erfin-

¹ Kritisiert wird u. a., dass es in den verschiedenen Disziplinen des „Designs“ keine einheitliche Definition eines Prozesses gibt (vgl. Bürdek 2012, Bothner et al. 2023, i. E.). Auch bei Design Thinking kann nicht von „dem einen“ Prozess gesprochen werden.

derisches Denken mit radikaler Kunden- beziehungsweise Nutzerorientierung. Es basiert auf dem Prinzip der Interdisziplinarität und verbindet in einem strukturierten, moderierten Iterationsprozess die Haltung der Ergebnisoffenheit mit der Notwendigkeit der Ergebnisorientierung.“ (Erbeldinger & Ramge 2015, S. 13). Das bedeutet, dass die Bedürfnisse, Wünsche und Einschränkungen der Nutzer*innen, die von einem Problem betroffen sind, im Mittelpunkt des Prozesses stehen. Ziel ist es, ein tiefes Verständnis für die Perspektive dieser Personen zu entwickeln, um Lösungen zu schaffen, die deren Bedürfnissen gerecht werden.

DT umfasst in der Regel² eine Reihe von iterativen Schritten der Problemlösung, die sich wie folgt zusammenfassen lassen.

- Verstehen: In diesem Schritt geht es darum, ein Verständnis für die Bedürfnisse der Personen zu entwickeln, die von dem Problem betroffen sind.
- Beobachten: In diesem Schritt werden durch weiterführende Recherchen (bspw. die Durchführung von Interviews) weitere Einblicke in Bedürfnisse und Motivationen der betroffenen Personen gewonnen.
- Definieren: In diesem Schritt werden die in den ersten Phasen gewonnenen Erkenntnisse zusammengeführt, um das ggf. vorab mehrdeutige Problem zu konkretisieren.
- Ideen entwickeln: In diesem Schritt wird ein breites Spektrum an Lösungsideen für das Problem entwickelt. Dies geschieht in der Regel in einer kollaborativen und kreativen Umgebung, mit dem Ziel, so viele (auch zunächst realitätsferne) Ideen wie möglich zu generieren.
- Prototypen entwickeln: In diesem Schritt werden realitätsnähere Versionen der Ideen (Prototypen) erstellt, die in der vorangegangenen Phase entwickelt wurden. Die Prototypen bilden die möglichen Problemlösungen.
- Testen: In diesem Schritt werden die Prototypen von den betroffenen Personen getestet, um Feedback zu erhalten und die Prototypen weiter zu verfeinern bzw. der Lösung des Problems schrittweise näher zu kommen.

Obwohl der DT-Prozess mit dieser Beschreibung sequenziell wirkt, ist die Iteration eine grundlegende Prämisse des Konzepts (siehe Abbildung 1). In einem DT-Prozess findet ein häufiger Wechsel zwischen Phasen des Problemverstehens, der Ideenfindung und der Lösungsvalidierung statt. Mit jeder Iterationsschleife kann und soll die Lösung verfeinert werden (vgl. Gürtler & Meyer 2019, S. 16).

2 In der Literatur werden eine unterschiedliche Anzahl von Handlungsschritten beschrieben, die „im Grunde alle das gleiche Ziel verfolgen, aber hierfür unterschiedliche Begrifflichkeiten verwenden“ (Lewrick et al. 2017, S. 30). In diesem Artikel wird sich auf das Modell der HPI d.school bezogen, das mittlerweile weltweit zum Einsatz kommt (vgl. Plattner et al. 2011).

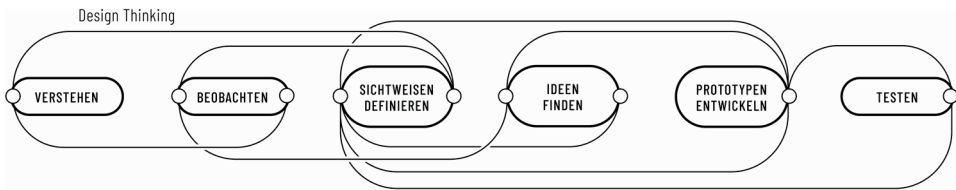


Abbildung 1: Der Design Thinking-Prozess, Abbildung Bothner et al. (2023) gemäß Meinel et al. (2017) ©

DT ist ein flexibler und anpassungsfähiger Ansatz, der in einem breiten Spektrum von Kontexten eingesetzt wird, vom Produktdesign über das Design von Dienstleistungen bis hin zu sozialen und gesellschaftlichen Kontexten. „Design“ erhält über das DT gewissermaßen Einzug in andere Disziplinen und ermöglicht einen Zugang zu kreativen Problemlösemethoden (vgl. Bothner et al. 2023 (i. E.)). Trotz der zunehmenden Verbreitung und oft positiven Konnotation von DT gibt es relevante Kritik, die bisher überwiegend aus dem Feld des Designs selbst kommt und die hier nicht unbeachtet bleiben soll. Unter anderem merkt Richard Buchanan an, dass DT auf Kosten kritischer Analysen den Schwerpunkt auf Ideenfindung und Kreativität legt (vgl. Buchanan 2015). Dies kann dazu führen, dass schnelle und einfache Lösungen das zugrunde liegende Problem nicht vollständig angehen. In eine ähnliche Richtung geht die Kritik, dass sich DT zu sehr auf individuelle Lösungen konzentriert, anstatt systemische Probleme anzugehen, und so Machtdynamiken und Ungleichheit unberücksichtigt bleiben (vgl. Kimbell 2012). Die Soziologin Iskander kritisiert, dass DT breitere soziale, politische und wirtschaftliche Kontexte vernachlässigt, in denen Design bzw. Innovationen stattfinden (vgl. Iskandar 2018). Daher ist besonders im pädagogischen Kontext ein durchaus kritischer Blick auf DT nötig, denn der Fokus auf individuelle Lösungen ist aus subjektwissenschaftlicher Sicht zwar Ausgangspunkt der Lehrkonzeption – aber ebenso relevant ist hier die Relation zu der Umwelt des Subjekts (vgl. Holzkamp, 1995, S. 21). Zudem unterliegt DT einer gewissen Optimierungslogik technischer bzw. wirtschaftlicher Systeme. Ein unreflektierter Übertrag in Bildungseinrichtungen verschärft womöglich eine unternehmerische Auslegung des Lernprozesses, hier fehlt es noch an fachlicher Auseinandersetzung. Dennoch – der iterative Grundgedanke und die Unterteilung in aufeinander aufbauende Phasen weisen Ähnlichkeiten zu Lernprozessen auf. Daher scheint das Konzept auch in pädagogischen Kontexten nutzbar. In diesem Moment stehen im Zentrum des DT-Prozesses nicht länger Nutzer*innen, sondern Lernende.

Es ist diese Nutzerzentrierung bzw. der bewusste Fokus auf die Lernenden, der DT für die Erwachsenenbildung so interessant werden lässt. So spielt die Lernendenzentrierung ohnehin eine zentrale Rolle in der Erwachsenenbildung, da in diesem pädagogischen Feld eine gewisse Ergebnisoffenheit verfolgt wird, um die Lernenden möglichst unvoreingenommen zu adressieren (vgl. Faulstich & Zeuner 2006, S. 51; Siebert 2014; Tietgens 1992). Die Herausforderung für Lehrende besteht daher darin, sich auf einen „Modus des Zulassens einzulassen, Lerninhalte, Methoden und Verfahren nicht vollständig vorzugeben, sondern die Lernenden an allen Teilaktivitäten des Ler-

nens zu beteiligen“ (vgl. Lenzen 1992, S. 83; Siebert 2008). Dies schafft die Grundlage für die im Erwachsenenalter stattfindenden Lernprozesse durch Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion (vgl. Reich, 2012, S. 183). DT arbeitet mit der Idee des Dekonstruierens, um neue, innovative Lösungen zu entwickeln. Interessant ist daher die Frage, inwiefern und ob DT in der Erwachsenenbildung sinnvoll eingesetzt werden kann.

Mehrwert des Design Thinking-Konzepts für die Didaktik in der Erwachsenenbildung

Neben dem Fokus auf die Nutzer*innen, im Fall von pädagogischen Kontexten die Lernenden, ist DT auch auf weiteren Ebenen zunehmend relevant für die Erwachsenenbildung, die sich wie kaum ein anderer Bereich der Pädagogik mit der sich schnell wandelnden Arbeitswelt und den damit einhergehenden Herausforderungen für das private wie auch berufliche Leben auseinandersetzt. In aller Munde sind hier die Begriffe VUCA und BANI³ sowie digitale Transformation, die in ihrem Kern den gesellschaftlichen Wandel beschreiben, der nicht nur zunehmende Individualität und Komplexität, sondern auch Chaos bzw. Überforderung mit sich bringt (vgl. Deutsch 2022, S. 46; vgl. Wössner 2023, S. 6 f.). Damit einher geht eine Erwartungshaltung, die an jede einzelne Person gestellt wird, bestimmte Kompetenzen aufzubauen, geläufig als 21st Century Skills zusammengefasst (vgl. Binkley et al. 2012).⁴ DT arbeitet von Grund auf mit einigen dieser immer relevanter werdenden Kompetenzen, u. a. Kreativität, Flexibilität, Kollaboration und Produktivität (vgl. Luka, 2014, S. 63 f.). Vor diesem Hintergrund ist DT sowohl didaktisch als auch inhaltlich gut einsetzbar, um Angebote in der Erwachsenenbildung zu schaffen, die der Anforderung nachkommen, zeitgemäße Fort- und Weiterbildungen anzubieten. Zudem kann der Einsatz von DT Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern helfen, innovative Konzepte zu entwickeln. Folgend soll der Mehrwert des bisher skizzierten DT-Konzepts zunächst für die Didaktik in der Erwachsenenbildung geprüft werden. Hierbei eröffnen sich auf didaktischer Mikroebene Anhaltspunkte, die im Rahmen erwachsenenbildnerischer Tätigkeiten relevant sind. Diese werden folgend in Anlehnung an das DT-Konzept schematisch skizziert.

Auf der Mikroebene geht es darum, DT als Werkzeug für die Konzeption von Lehrveranstaltungen, Seminaren und Methoden zu nutzen. Beispielsweise sind folgende Schritte denkbar:

- Die Bedürfnisse der Lernenden verstehen: Dem ersten Schritt des DT-Konzepts folgend, geht es darum, Verständnis für die Bedürfnisse, Motivationen und Lernstile der Lernenden zu entwickeln. Erwachsenenbildner*innen können Inter-

3 VUCA steht für Volatile, Uncertain, Complex, Ambiguous; BANI steht für Brittle, Anxious, Non-Linear, Incomprehensible. Das Akronym BANI beschreibt die vor allem im Kontext der digitalen Transformation stattgefundene Steigerung der VUCA-Attribute (vgl. Wössner 2023, S. 7).

4 Die 21st Century Skills umfassen: Critical thinking, Creativity, Collaboration, Communication, Information literacy, Media literacy, Technology literacy, Flexibility, Leadership, Initiative, Productivity, Social skills (vgl. European Commission 2016).

views, Umfragen und Beobachtungen nutzen, um Einblicke in die Erfahrungen der Lernenden zu gewinnen und ihre Lehrmethoden entsprechend anzupassen.

- Identifizierung von Lernbedürfnissen/Definition von Lernzielen: Sobald die Lehrenden ein besseres Verständnis ihrer Lernenden haben, kann DT genutzt werden, um spezifische und relevante Lernziele zu definieren. Diese werden in Zusammenarbeit mit den Lernenden erarbeitet, um Interessengebiete zu identifizieren und Wege zu finden, diese in den Seminarplan einzubauen.
- Entwicklung von ansprechenden Lernerfahrungen: Sobald die Lernbedürfnisse der Lernenden ermittelt wurden, kann DT eingesetzt werden, um Lernerfahrungen zu entwickeln, die auf die Bedürfnisse und Interessen zugeschnitten sind. Das bedeutet auch, gegebenenfalls etablierte Konzepte zu verwerfen oder zumindest zu überdenken und verschiedene neue Lernaktivitäten und -materialien zu erstellen. Dazu können Brainstorming, die Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden und die Recherche nach neuen Lehrmethoden und Technologien eingesetzt werden.
- Prototyping und Testen: Die Lehrenden können Prototypen neuer Lehrmethoden erstellen und sie mit den Lernenden testen. So können die Methoden durch das Feedback der Zielgruppe bestätigt oder verbessert werden.
- Neue Technologien einbeziehen: DT kann auch eingesetzt werden, um neue Technologien einzubinden, indem Möglichkeiten zur Integration digitaler Tools und Plattformen für Lernerfahrungen erprobt werden. Dies kann die Erstellung von Prototypen und das Testen neuer digitaler Lernwerkzeuge sowie die kontinuierliche Zielgerichtetheit deren Einsatzes beinhalten.
- Kontinuierliche Verbesserung: DT ist ein iterativer Prozess, was bedeutet, dass Lehrende ihn nutzen können, um ihre Methoden kontinuierlich zu verbessern und an die sich ändernden Bedürfnisse der Lernenden anzupassen. Das ist insbesondere im heterogenen Feld der Erwachsenenbildung und hinsichtlich VUCA und BANI gewinnbringend.
- Förderung von Zusammenarbeit und Kreativität: DT kann ein wertvoller Ansatz zur Förderung von Zusammenarbeit und Kreativität in der Erwachsenenbildung sein, da gerade die kreative Phase der Ideenfindung die Lernenden ermutigt, zusammenzuarbeiten, sich auszutauschen und neue Perspektiven zu erkunden. Das umfasst bspw. auch die Schaffung von kollaborativen Lernumgebungen und andere Aktivitäten, bei denen Lehrende ihre Ideen und Erkenntnisse miteinander teilen.

Diese einzelnen Schritte wirken aus pädagogischer Perspektive zu Teilen selbstverständlich, da viele der genutzten Methoden ohnehin zum Einsatz kommen und auch Evaluation und Selbstreflexion etablierte Bestandteile pädagogisch professionellen Handelns sind (vgl. Hippel et al. 2019, S. 32; Siebert 2019, S. 119). Jedoch ist hier vor allem der Gedanke wertvoll, DT als systematische Herangehensweise für die Konzeption neuer Lerninhalte/Veranstaltungen zu verstehen und dabei ein gewisses „Mind-set“ zu entwickeln, das der heutigen Lebens- und Arbeitswelt gleicht, aus denen die

Teilnehmer*innen stammen. Es geht also keineswegs darum, bewährte Methoden nicht länger einzusetzen, sondern vielmehr um die Intention, mit der diese eingesetzt werden, und die Bezüge, die sich zwischen etablierten Methoden herstellen lassen. Auf Basis dieser Möglichkeiten gibt es im erwachsenenpädagogischen Bereich mittlerweile eine Reihe von Angeboten im Kontext von DT, unter anderem in Volkshochschulen (z. B. VHS Köln, VHS Stuttgart, VHS Hochtaunus) oder auch bei Online-Lernplattformen (z. B. openHPI).

Praxisbeispiel „Life & Vision“

Auf inhaltlicher Ebene kann DT eingesetzt werden, um Angebote zu schaffen, die sich konkret der Individualität, Komplexität, aber auch Unsicherheit heutiger Lebensführung widmen.

Als Gegenstand des nun demonstrierten Praxisbeispiels dient das Kurskonzept „Life & Vision“. Der Kurs findet als mehrtägige Blockveranstaltung statt, entweder innerhalb einer Woche oder an einzelnen Tagen in einem Zeitraum von circa drei Monaten. Der Workshop wird seit 2019 von Dr. Petra Bauer und mir sowohl an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz im regulären Erziehungswissenschaftsstudium (Schwerpunkt: Erwachsenenbildung und Medienbildung; letztes Mastersemester) angeboten als auch frei zugänglich im Rahmen verschiedener Weiterbildungsangebote (Frühjahrs-/Herbstuni, Zentrum f. Wissenschaftliche Weiterbildung, VHS, FORTHEM). Dabei wurde das Angebot auf verschiedene Zielgruppen angepasst, u. a. Berufseinsteiger*innen, Rentner*innen und Frauen. In den angebotenen Seminaren geht es darum, individuelle Orientierungsprozesse zu begleiten, bspw. der Übergang vom Studium in den Beruf, der Übergang von der Berufstätigkeit in den Ruhestand oder der Übergang von der Mutterrolle in die Selbstbestimmtheit. Das Konzept arbeitet mit Methoden der Biografiearbeit, die sich an der Systematik des DT-Konzeptes orientieren.

Insbesondere biografische Methodik ist ein etablierter und wissenschaftlich fundierter Bereich der Erwachsenenbildung (vgl. Felden et al. 2023). Der damit einhergehende Selbst- und Kontextbezug spielt beim Lernen Erwachsener eine wesentliche Rolle und muss daher im didaktischen Handeln berücksichtigt werden. Die Professoren Burnett und Evans von der Stanford University übertrugen die Prinzipien der Innovationsmethode des DTs erstmals auf die persönliche Lebens- und Karriereplanung und konzipierten ein Wahlfach „Designing Your Life“ (vgl. Burnett & Evans, 2018; deutschsprachig Kötter et al., 2015). Vor diesem theoretischen Hintergrund wurde die Seminarentwicklung durchgeführt. Das Kurskonzept „Life & Vision“ besteht aus folgenden Schritten:

- Das Problem definieren: Der ersten Phase des DT-Konzepts folgend, geht es darum, ein Verständnis für die eigene Biografie zu entwickeln. Erarbeitet wird dieses Verständnis mit einem Rückblick auf die eigene Biografie. Fragen, die mittels biografischer Methoden bearbeitet werden, sind bspw.: Was ist mir in meinem bisherigen Leben wichtig gewesen? Was ist mir momentan wichtig? Wieso sind

mir diese Sachen wichtig? Anhand dieser Beobachtungen kann dann ein Problem oder eine Herausforderung definiert werden, die es zu lösen gilt. Bspw. kann eine bestimmte Entscheidung identifiziert werden, die getroffen werden muss.

- Sich in sich selbst einfühlen: Der zweite Schritt besteht darin, sich in sich selbst hineinzusetzen, indem vor dem Hintergrund der in der ersten Phase erörterten Fragestellung ein Verständnis für die eigenen Bedürfnisse, Werte und Motivationen entwickelt wird. Das bedeutet, über persönliche Ziele und Wünsche nachzudenken und die Faktoren zu berücksichtigen, die Entscheidungen beeinflussen. Auf Grundlage dieses nun strukturiert erörterten Wissens über das Selbst kann der Blick in die Zukunft gerichtet werden, um Wunschvorstellungen der eigenen Lebensführung zu entwickeln. Die Frage, die mittels biografischer Methoden bearbeitet wird, ist: Unterscheidet sich der Ist-Zustand meiner Lebensführung von dem Soll-Zustand?
- Optionen erkunden: Der dritte Schritt besteht darin, ein breites Spektrum an Optionen oder Lösungen für die zu treffende Entscheidung zu entwickeln. Dies kann ein Brainstorming von Ideen, die Erkundung verschiedener Szenarien und die Berücksichtigung mehrerer Perspektiven beinhalten. Hierbei geht es darum, sich von limitierenden Rahmenbedingungen beruflicher, finanzieller und familiärer Art zu lösen und auch über abwegige, aber der eigenen Wunschvorstellung entsprechenden Lebensentwürfe nachzudenken, um dann wieder mit der Realität in Verbindung gebracht zu werden. So können auch zunächst unrealistische Ideen zumindest in Ansätzen in die nächste Phase integriert werden. Leitend ist hier die Frage nach bisher ungesehenen oder abgetanen Möglichkeiten.
- Prototyp und Test: Der vierte Schritt besteht darin, einen Prototyp bzw. Prototypen zu erstellen und die vorab definierten Optionen zu testen, indem die Machbarkeit deren Umsetzung geprüft wird. Dazu kann die Erstellung von „kalten Prototypen“ gehören, z. B. das Aufschreiben eines Plans oder die Erstellung einer visuellen Darstellung der Idee. In der letzten Phase geht es darum, vorab definierte Optionen möglichst niedrigschwellig, d. h. ohne zu radikale Änderungen am Ist-Zustand der Lebensführung, in die Realität zu überführen. Durch einfache „Tests“ in Form von bspw. Recherchen oder Gesprächen mit Leuten, die diese Option leben, soll verhindert werden, dass die Auseinandersetzung mit und Umsetzung der Option immer weiter hinausgeschoben wird. Zudem können so die passenden Prototypen identifiziert werden. So lässt sich der Entschluss einer (radikalen) Veränderung bewusst und zielgerichtet umsetzen.
- Iterieren und verfeinern: Der fünfte Schritt besteht darin, die Optionen auf der Grundlage von Feedback, ersten Erfahrungen und neuen Erkenntnissen zu prüfen und zu verfeinern. Dies kann bedeuten, dass Prototypen verworfen, verändert oder neu entwickelt werden müssen, bis die bestmögliche Lösung für die eingangs formulierte Fragestellung gefunden wurde.

Das gesamte Konzept „Life & Vision“ zielt darauf ab, die Teilnehmenden darin zu unterstützen, ein Bewusstsein für die eigene Biografie und die vor sich liegende Zukunft zu entwickeln, um so fundierte und informierte Entscheidungen zu treffen, die mit den persönlichen Werten und Zielen übereinstimmen.⁵ Relevant ist hierbei auch der iterative Ansatz des DT-Prozesses, der dazu anregt, in verschiedenen Lebensphasen regelmäßig durchlaufen zu werden. DT in Kombination mit biografischer Methodik hat sich hier als hilfreicher Ansatz für persönliche Orientierungsphasen erwiesen, da es einen strukturierten und systematischen Prozess für die Erkundung von Optionen, die Entwicklung von Ideen und die Bewertung von Entscheidungen mit Rückgriff auf die eigene Biografie bietet. Die folgend beschriebene Beispielmethode soll den Prozess veranschaulichen.

Beispielmethode aus der Phase „Optionen erkunden“, Zielgruppe Berufseinsteiger*innen

Das „Stipendium“ ist eine Methode, die in der dritten Phase des DT-Prozesses durchgeführt wird.⁶ Die Teilnehmenden können daher schon auf die Erkenntnisse der ersten Phasen zurückgreifen (die definierte Fragestellung sowie die individuellen Bedürfnisse, Werte und Motivationen).

Rahmung

Wir binden uns in unserer Vorstellungskraft oft an limitierende Rahmenbedingungen, wie z. B. dass eine Tätigkeit unseren Lebensunterhalt finanzieren muss. Was wäre aber, wenn finanzielle, berufliche und familiäre Verpflichtungen keine Rolle spielen? Erkennen Sie Ihre Interessen und Talente ganz unabhängig davon.

Ablauf

1. Stellen Sie sich folgende Situation vor: Sie bekommen ein einjähriges Stipendium und sind finanziell unabhängig. Nach Ablauf des Jahres können Sie in Ihr aktuelles Beschäftigungsverhältnis zurückkehren. Sollten Sie familiäre Verpflichtungen haben, so sind Sie auch von diesen für ein Jahr befreit – sofern Sie das möchten.
2. Das Stipendium beruht auf einem „Nehmen und Geben“-Prinzip. Definieren Sie für sich, was Sie nehmen wollen (persönliche Lernziele, Erfahrungen, Entwicklungen, bspw. ein Auslandsjahr mit dem Fokus auf das Erlernen einer Fremdsprache), und ebenso, was Sie geben können (Erfahrungen, Fertigkeiten, Fähigkeiten weitergeben, bspw. das Anbieten eines Gitarrenkurses).

⁵ Stichwort: Biographizität vgl. Alheit 2020; Alheit und Dausien 2000.

⁶ In Anlehnung an Kötter et al. 2015.

Der Arbeitsauftrag kann textbasiert oder grafisch umgesetzt werden. Die Ergebnisse werden auf freiwilliger Basis mit den anderen Teilnehmenden geteilt. Durch die bewusste Auseinandersetzung mit dem „Nehmen und Geben“-Prinzip werden die Teilnehmenden angeregt, sich sowohl über ihre persönlichen (Lern-)Motivationen als auch über etablierte Talente und Fähigkeiten bewusst zu werden.

Design Thinking in der Erwachsenenbildung: Konzept für heterogene Lernwelten?

DT und Erwachsenenbildung lassen sich in vielerlei Hinsicht miteinander verbinden. Zum einen bilden die zunehmende Individualisierung und Flexibilisierung den Kontext, in dem sich Erwachsenenbildungsarbeit heute abspielt. Erwachsenenbildner*innen arbeiten daher vermehrt mit diversen Zielgruppen und in verschiedenen Kontexten. Hier bietet DT einen systematischen Leitfaden für die Entwicklung innovativer Lehrmethoden, die auf die sich schnell wandelnden Bedürfnisse und Interessen der Lernenden zugeschnitten sind. Insbesondere bezogen auf die sozialen und kulturellen Kontexte steht die Erwachsenenbildung jedoch noch vor der Aufgabe, sich aus Fachperspektive mit DT auseinanderzusetzen.

Zum anderen sind auch die Lernenden selbst von vielfältigen gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Veränderungen betroffen. Diese bieten Chancen zur Selbst- und Lebensgestaltung, verlangen aber von den Subjekten ebenso, sich zu den Veränderungen zu verhalten und mit ihnen umzugehen. Dies betrifft sowohl berufliche als auch private Felder. Diese vielfältigen Einflüsse haben Auswirkungen auf das Selbstverständnis und die zukünftige Gestaltung der beruflichen und privaten Rollen. Die Herausforderung der Orientierung ist ein allgegenwärtiger Bestandteil an verschiedenen Stellen im Erwachsenenalter (vgl. Deutsch, 2022, S. 2). Deshalb scheint Biografiearbeit ein zentrales Mittel zu sein, um sich der aktuellen und zukünftigen (beruflichen) Situation zu vergewissern und eine Perspektive zu gewinnen, die hilft, die eigene Biografie als Ressource zu sehen. Die persönlichen Erfahrungen in der Lehrveranstaltung „Life & Vision“ zeigen, dass die Anwendung der Prinzipien des DTs in biografisch ausgerichteten Seminaren gut geeignet ist, um auf die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden einzugehen und diese dabei zu unterstützen, auch in unübersichtlichen Lebensabschnitten persönliche und berufliche Ziele zu definieren.

Literatur

Alheit, P. (2020). Biografizität als „mentale Grammatik“ der Lebenszeit. In E. Schilling & M. O'Neill (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Frontiers in Time Research – Einführung in die interdisziplinäre Zeitforschung* (1. Aufl., S. 161–183). Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31252-7_8

- Alheit, P. & Dausien, B. (2000). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In *Biographische Sozialisation* (S. 257–284). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110510348-014>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Hrsg.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (S. 17–66). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Bothner, S., Deutsch, K. & Glaser, J. (2023 (i. E.)). Transfer gestalterischer Prozesse aus dem Design in pädagogische Kontexte. In M. Kondratjuk, A. Epp, S. Gabriel, J. Gasterstädt, M. Hinrichsen, A. K. Koevel, S. Rüger, S. Terstegen, A. Wanka & M. Zschach (Hrsg.), *Transdisziplinarität in der Bildungsforschung: Perspektiven und Herausforderungen theoretischer, method(olog)ischer und empirischer Grenzgänge*. Springer VS.
- Brown, T. & Kätz, B. (2009). *Change by design: How design thinking transforms organizations and inspires innovation*. Harper Business.
- Buchanan, R. (1992). Wicked Problems in Design Thinking. *Design Issues*, 8(2), 5. <https://doi.org/10.2307/1511637>
- Buchanan, R. (2015). Worlds in the Making: Design, Management, and the Reform of Organizational Culture. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 1(1), 5–21. <https://doi.org/10.1016/j.sheji.2015.09.003>
- Burnett, B. & Evans, D. (2018). *Designing your life: How to build a well-lived, joyful life*. Alfred A. Knopf.
- Burnette, C. (2005). *IDESIGN*. <https://idesignthinking.com/>
- Deutsch, K. (2022). *Orientierung unter Bedingungen gesellschaftlicher Transformation: Eine biographieanalytische Studie*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37045-9>
- Erbeldinger, J. & Ramge, T. (2015). *Durch die Decke denken: Design Thinking in der Praxis* (3. Auflage). Redline Verlag.
- European Commission (2016). *A new skills agenda for Europe: Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52016DC0381>
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2006). *Erwachsenenbildung: Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Juventa Paperback. Beltz.
- Felden, H. von, Mendel, M. & Nittel, D. (Hrsg.) (2023). *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung und Biografiearbeit*. Juventa Verlag.
- Gläserner, K., Afferbach, T. & Ducki, A. (2019). *Design thinking, Digitalisierung und Diversity Management: Ein Praxisleitfaden für die Lehre*. Schriftenreihe „Gender-Diskurs“ des Gender- und Technik-Zentrums (GuTZ) der Beuth-Hochschule für Technik Berlin: Band 10. Verlag Budrich UniPress Ltd. <https://doi.org/10.3224/86388777>
- Gürtler, J. & Meyer, J. (2019). *Design Thinking: 30 Minuten* (7. Aufl.). Die 30 Minuten-Reihe. GABAL.
- Hippel, A. von, Kulmus, C. & Stimm, M. (2019). *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung* (Bd. 5012). Ferdinand Schöningh; UTB.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.

- Iskandar, N. (5. September 2018). Design Thinking Is Fundamentally Conservative and Preserves the Status Quo. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2018/09/design-thinking-is-fundamentally-conservative-and-preserves-the-status-quo>
- Kimbell, L. (2012). Rethinking Design Thinking: Part II. *Design and Culture*, 4(2), 129–148. <https://doi.org/10.2752/175470812X13281948975413>
- Kötter, R., Kursawe, M. & Schöning, P. (2015). *Design your life: Dein ganz persönlicher Workshop für Leben und Traumjob!* Campus-Verl.
- Lenzen, D. (1992). Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts. Oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue? In D. Benner (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise: Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16. – 18. März 1992 in der Freien Universität Berlin* (S. 75–91). Beltz.
- Lewrick, M., Link, P. & Leifer, L. (Hrsg.) (2017). *Das Design Thinking Playbook: Mit traditionellen, aktuellen und zukünftigen Erfolgsfaktoren*. Verlag Franz Vahlen.
- Lindberg, T., Noweski, C. & Meinel, C. (2009). Design Thinking: Zur Entwicklung eines explorativen Forschungsansatzes zu einem überprofessionellen Modell. *Neuwerk – Zeitschrift für Designwissenschaft* (Bd. 1), 47–53. <https://doi.org/10.11588/neuw.2009.0.30474>
- Luka, I. (2014). Design Thinking in Pedagogy. *Journal of Education Culture and Society*, 5(2), 63–74. <https://doi.org/10.15503/jecs20142.63.74>
- Meinel, C., Weinberg, U. & Krohn, T. (2017). *Design thinking live: 30 perspectives on making innovation happen*. Murmann.
- Plattner, H., Meinel, C. & Weinberg, U. (2011). *Design Thinking: Innovation lernen – Ideenwelten öffnen*. Wirtschaftsbuch Finanzbuch Verl.
- Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*. Beltz Verlagsgruppe.
- Siebert, H. (2008). *Konstruktivistisch lehren und lernen*. Ziel.
- Siebert, H. (2014). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Grundlagen der Weiterbildung*. Ziel. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01497-1_4
- Siebert, H. (2019). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Ziel.
- Simon, H. A. (1969). *The sciences of the artificial*. MIT Press.
- Tietgens, H. (1992). *Reflexionen zur Erwachsenenbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Klinkhardt.
- Wössner, S. (2023). Design Thinking: Ein neuer Weg, die Welt zu verstehen – und ihre Probleme lösen zu lernen. *on. Lernen in einer digitalen Welt*(13), 4–9.

Autorinnen

Kim Deutsch, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, AG Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Petra Bauer, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, AG Medienbildung.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 11.05.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 11th May 2023.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

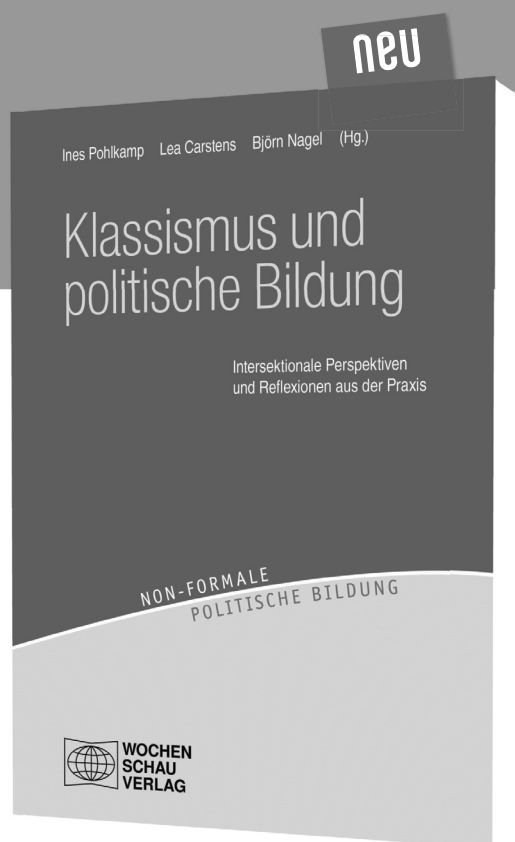
Ihr Fachverlag für politische Bildung

Non-formale politische Bildung

Intersektionale Perspektiven und Reflexionen aus der Praxis

Die Autor*innen dieses Bandes befassen sich aus klassismuskritischer Perspektive u. a. mit(Dis-)ability, queerer Jugendbildung, Geschlechterbildung, Antisemitismus und Heteronormativität. Sie gewähren Einblicke in Empowerment-Projekte, veranschaulichen verschiedene emanzipatorische Herangehensweisen und werfen konstruktive Fragen für die Weiterentwicklung der außerschulischen politischen Bildung auf.

von Ines Pohlkamp, Lea Carstens und Björn Nagel
ISBN 978-3-7344-1540-1, 216 S., € 25,00
PDF: ISBN 978-3-7566-1540-7, € 24,99



ISBN 978-3-7344-1592-0
168 S., € 18,90



ISBN 978-3-7344-1382-7
616 S., € 59,90



ISBN 978-3-7344-1198-4
280 S., € 32,90



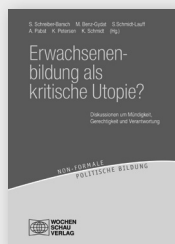
ISBN 978-3-7344-0412-2
176 S., € 19,80



ISBN 978-3-7344-0071-1
288 S., € 24,80



ISBN 978-3-7344-0012-4
160 S., € 19,80



ISBN 978-3-7344-1148-9
208 S., € 22,90



ISBN 978-3-89974995-3
176 S., € 19,80



ISBN 978-3-7344-0069-8
192 S., € 19,80

Die Reihe

NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG

wird herausgegeben von Ina Bielenberg, Benno Hafener, Barbara Menke, Wibke Riekmann und Benedikt Widmaier.

Alle Titel sind auch als E-Book erhältlich.



FORSCHUNG

100 Jahre Hans Tietgens



Josef Schrader (Hg.)

Wissenschaft für die Praxis

Hans Tietgens und die Erwachsenenbildung in Deutschland

Der Band widmet sich dem Werk von Hans Tietgens und seiner Wahrnehmung in Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Er trägt damit zur Wissenschaftsgeschichte der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE bei, die 2022 ihren 50. Geburtstag feiert.

wbv.de/erwachsenenbildung



Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, 42
2022, 308 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7283-8
E-Book im Open Access