

Matthias Fischer

Design Thinking. Auf dem Weg zu einer umfassenden hochschuldidaktischen Anwenderinnen- und Anwenderorientierung

Zusammenfassung

Dieser konzeptionelle Beitrag skizziert das Potenzial von Design Thinking für die hochschuldidaktische Praxis. Nach einer kurzen Vorstellung der Methode soll die potenzielle Umsetzbarkeit des Einsatzes von Design Thinking in Bezug auf fragliche Punkte aufgezeigt werden: Bei der Diskussion um die Zielebenen des Ansatzes, um die Prototypisierung immaterieller Artefakte sowie um die Möglichkeit der selektiven Anwendung des Ansatzes soll auf persönliche Erfahrungen des Autors zurückgegriffen werden. Ausgehend hiervon wird der Ansatz anhand von konkreten Herausforderungen, denen sich Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker gegenübersehen könnten, in den hochschuldidaktischen Anwendungsfeldern „hochschuldidaktische Kurse“, „hochschuldidaktische Beratung“ und „hochschuldidaktische Supervision“ diskutiert. Der Beitrag versteht sich explizit als Ausgangspunkt zu einer Diskussion über die Chancen und Grenzen von Design Thinking im Kontext der hochschuldidaktischen Tätigkeit mit Schwerpunkt auf der Gestaltung von Angeboten für Lehrende.

Schlüsselwörter

Design Thinking; Methodendarstellung; hochschuldidaktische Praxis; Beratung und Workshopleitung; Potenzialdiskussion

1 Einleitung

In Design-Professionen gehören die Nutzung von Kreativmethoden zur Ideengenerierung, die Überführung dieser Ideen in Prototypen (um einen ersten Eindruck von der Umsetzung der Idee zu vermitteln) sowie die Berücksichtigung des Feedbacks der Kundinnen und Kunden zum gelebten Alltag. Seit einiger Zeit gibt es unter dem Schlagwort „Design Thinking“ die Bestrebung, diese und weitere Eigenschaften der originären Design-Tätigkeit auf andere Bereiche zu übertragen (Johansson-Sköldberg et al. 2013). Könnte Design Thinking auch für die Hochschuldidaktik interessant sein? Ansätze für die Nutzung der Methode sind in der (hochschul)didaktischen Literatur bereits zu erkennen. Es finden sich einerseits konkrete praxisorientierte Anleitungen für Lehrende, wie Design Thinking etwa bei Abschlussarbeiten (vgl. Schuster 2016) und in Formaten wie dem Forschenden Lernen (vgl. Kern & Kern 2018) nutzbar gemacht werden kann oder wie Design Thinking Lehrenden in hochschuldidaktischen Fortbildungsprogrammen als ein mögliches Instrument zur Förderung der Gestaltungskompetenz von Studierenden dienen könnte (vgl. Fehling et al. 2018). Andererseits finden sich Publikationen eher theoretischer Natur (oft mit praktischen Schlussfolgerungen), welche die Ähnlichkeit von Design Thinking mit zirkulären Lernprozessen (vgl. Luka 2014) diskutieren oder die Nützlichkeit des Ansatzes zum Aufbau von innovationsförderlichen „Mindsets“ auf Seiten von Lehrenden und Studierenden und die systematische Entwicklung dieser Mindsets thematisieren (vgl. Gachago et al. 2017, Scheer et al. 2012).

Die Frage nach der potenziellen Nutzbarkeit von Design Thinking für die Hochschuldidaktik erfordert angesichts der Breite des hochschuldidaktischen Tätigkeitsfeldes eine Eingrenzung. Denn wie zuletzt von der Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd (2018) dargestellt, ist dieses mit den oft übergreifend wahrzunehmenden Tätigkeiten von der Workshopleiterin bzw. vom Workshopleiter, Beraterin bzw. Berater, Vernetzerin bzw. Vernetzer, Organisationsentwicklerin bzw. Organisationsentwickler, Programmmanagerin bzw. Programmmanager, Forscherin bzw. Forscher bis zur Leiterin bzw. zum Leiter einer hochschuldidaktischen Einrichtung mit einem sehr umfassenden Rollenstrauß verbunden. In diesem Beitrag soll der mögliche Einsatz von Design Thinking deshalb lediglich auf die ersten beiden Rollen (Workshopleiterin bzw. Workshopleiter und Beraterin bzw. Berater) hin diskutiert werden. Einerseits ist damit klar, dass der Beitrag lediglich eine eingeschränkte Generalisierbarkeit auf „die Hochschuldidaktik“ erlaubt. Andererseits ergibt sich seine Relevanz deshalb, weil aus den beiden vertieft betrachteten Rollen die explizite Servicefunktion deutlich wird, die Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker an Hochschulen in der Regel auch wahrnehmen. Gerade in diesem Bereich bietet sich Design Thinking mit seiner extremen Fokussierung auf die Bedürfnisse der jeweiligen Anspruchsgruppe unter Umständen als effektives Instrument an. Hierzu wurden ebenfalls bereits erste Ansätze im hochschuldidaktischen Kontext öffentlich diskutiert: Beispielsweise setzten sich Mersch et al. (2018) im Rahmen ihrer Diskurswerkstatt auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik 2018 damit auseinander, wie eine hochschuldidaktische Herangehensweise mit der Prämisse einer umfassenden Orien-

tierung an der Perspektive von Lehrenden und Studierenden aussehen könnte, ohne dabei das Ziel einer fundierten Vermittlung didaktischer Konzepte zu vernachlässigen.

In diesem Beitrag sollen Ansätze dieser Art konsolidiert und fortgeführt werden, indem

- (1) Design Thinking in seinen wesentlichen Grundzügen beschrieben und
- (2) Design Thinking auf das Potenzial für die Umsetzung im Hinblick auf die Serviceperspektive der hochschuldidaktischen Praxis diskutiert wird.

Hierzu ist der Beitrag wie folgt strukturiert: In Abschnitt 2 wird Design Thinking zunächst kurz dargestellt. In Abschnitt 3 werden drei spezifische Aspekte adressiert, die sich in Bezug auf die Umsetzbarkeit von Design Thinking in der Hochschuldidaktik grundsätzlich stellen könnten. In Kapitel 4 werden anschließend drei mögliche Einsatzfelder der Methode in der hochschuldidaktischen Beratung- und Workshop-Praxis vorgestellt, wobei ausgehend von möglichen Herausforderungen der Mehrwert des Einsatzes von Design Thinking anhand von Beispielen skizziert werden soll. In den Schlussfolgerungen in Abschnitt 5 werden auch die Grenzen des Beitrags und mögliche Hindernisse beim Einsatz der Methode in der hochschuldidaktischen Praxis benannt.

2 Design Thinking

Unter dem Label „Design Thinking“ lassen sich mittlerweile verschiedene Ansätze zusammenfassen. So finden sich in der entsprechenden Methodenliteratur Prozessmodelle mit drei (vgl. Brown&Wyatt 2010), vier (vgl. Gerstbach 2016), fünf (vgl. Stanford d.school 2011) oder sechs Stufen (vgl. Plattner et al. 2009). Abbildung 1 bildet – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – die Phasen der jeweiligen Modelle ab.

3 Design-Thinking-Spaces nach Brown&Wyatt (2010)	Inspiration	Ideation		Implementation	
4 Phasen des Design Thinkings nach Gerstbach (2016)	Empathie aufbauen durch Beobachtung	Problemstellung definieren	Ideen entwickeln	Prototyping	
5 Design-Thinking-Modes der Stanford d.school (2011)	empathize	define	ideate	prototype	test

6 Design-Thinking-Phasen nach Plattner et al. (2009)	Verstehen	Beobachten	Sichtweise definieren	Ideen finden	Prototypen entwickeln	Testen
Ziel der Phase (Synthese durch den Autor)	Empathie für Klientin/en entwickeln durch intensive Beobachtung und Eintauchen in ihre/seine Welt		Festlegung eines klaren Problem-Statements und wilde, kreative Suche nach Ideen		Überführung ausgewählter Ideen in die reale Welt und Weiterentwicklung anhand von Feedback durch Klientin/en bis zu einer nutzerzentrierten Lösung	

Abb. 1: Unterschiedliche Prozessmodelle für den Design-Thinking-Zyklus (eigene Darstellung anhand der Quellen)

Als verbindende Klammer aller Ansätze könnte man drei zentrale Punkte besonders hervorheben: Die Nutzerinnen- und Nutzerorientierung, die Wichtigkeit von Iterationen sowie die Wertschätzung von Diversität in einem umfassenden Sinne.

Nutzerinnen- und Nutzerorientierung: Womöglich das Kerncharakteristikum von Design Thinking besteht darin, in allen Phasen der Lösungsfindung die Perspektive der jeweiligen Anspruchsgruppe, also der jeweiligen „Nutzerin“ bzw. des jeweiligen „Nutzers“ mitzudenken und Empathie für die jeweilige Person in ihrer spezifischen Situation zu entwickeln. Erst das genaue Verständnis des „Warum?“, also der Gründe für ein Problem, ermöglicht es im folgenden Schritt, auch nach adäquaten Lösungen zu streben. Dabei sollte versucht werden, möglichst im Austausch mit den Nutzerinnen und Nutzern umfassende Eindrücke aus deren jeweiliger „Welt“ zu sammeln. Hierbei kann es auch darum gehen, auf das zu achten, was vielleicht nicht gesagt, aber anhand der Empathie für die Nutzerinnen und Nutzer fühlbar wird. Um die Fülle an Eindrücken zu kanalisieren, werden diese in einem konvergenten Schritt zu einem präzisen „problem statement“ zusammengefasst (vgl. Stanford d.school 2011). Als Technik hierfür hat sich die Methode der „Persona“ als hilfreich erwiesen: Ausgehend von den gesammelten Erfahrungen werden imaginäre „Mustercharaktere“ erschaffen, die in bewusster Zuspitzung über bestimmte archetypische Eigenschaften, Besonderheiten und sogar einen Namen verfügen können, um der jeweiligen Problemstellung sprichwörtlich „ein Gesicht“ zu geben. Ausgehend davon wird im anschließenden Brainstorming die Sammlung einer möglichst großen Zahl von Ideen angestrebt, um in der Prototypisierung einige der Ideen in die reale Welt zu überführen und durch das Feedback der Nutzerinnen und Nutzer mehr über ihre Bedürfnisse zu erfahren (vgl. Plattner et al. 2009).

Iterationen: Ein zweites Kerncharakteristikum von Design Thinking besteht in der Einsicht, dass die während des strukturierten Kreativprozesses erdachten Lösungen nicht von Beginn an perfekt sein müssen. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass man in Iterationsschleifen und in der stetigen Kommunikation mit den Nutzerinnen und Nutzern schrittweise versuchen sollte, sich einer nutzerinnen- und nutzerzentrierten Idee anzunähern (vgl. Luka 2014). Auf diese Weise sollen teure Fehlversuche zugunsten eines frühzei-

tigen, aber produktiven Scheiterns vermieden werden (vgl. Stanford d.school 2011). Hier wird die Herkunft des Ansatzes aus dem Produktdesign deutlich, was durchaus auch kritisch gesehen werden kann (vgl. Hernández-Ramírez 2018). Dementsprechend soll es in diesem Beitrag nicht darum gehen, Design Thinking als einzig möglichen Weg einer fundierten hochschuldidaktischen Beratung vorzustellen, sondern vielmehr einen Diskussionsbeitrag für *die hochschullehre* beizusteuern, in welchen Situationen sich die Methode womöglich für Lehrende und Hochschuldidaktikerinnen bzw. Hochschuldidaktiker als nützlich erweisen könnte.

Umfassende Diversität: Das dritte Kerncharakteristikum von Design Thinking könnte man als Überzeugung beschreiben, dass Diversität in einem möglichst umfassenden Sinne einen großen Unterschied machen kann - was sich sowohl auf die Komponenten des Design Thinking-Prozesses als auch auf die möglichen Lösungsideen beziehen kann (Fischer 2015a). So wird in jedem Fall die Bearbeitung eines Projekts in Gruppen empfohlen. Hierbei ist es gerade wünschenswert, wenn die einzelnen Personen des Projektteams eben nicht aus derselben Fachrichtung stammen, um auf diese Weise auch neue inhaltliche Perspektiven in den Ideenentwicklungsprozess einbringen zu können (vgl. Stanford d.school 2011). Es kann als eine große Stärke von Design Thinking gelten, dass es mit seinen diversen Techniken zur Visualisierung von Inhalten und dem Variantenreichtum seiner verschiedenen kreativen Methoden für die einzelnen Prozessschritte die Kommunikation auch zwischen vollkommen fachfremden Personen ermöglichen kann. Ein anregendes räumliches Setting kann die Tendenzen der eingesetzten Methoden noch verstärken, um die bekannten Wege infrage zu stellen und Situationen auch komplett neu zu denken (vgl. Plattner et al. 2009). Aus diesem Grunde wird empfohlen, den Arbeitsraum so zu gestalten, dass er zum interaktiven und kreativen Arbeiten einlädt. Und nicht zuletzt wird Diversität in Bezug auf die zu entwickelnden Ideen wertgeschätzt: Die im Brainstorming erdachten Ideen haben zunächst noch keinen Anspruch auf Realismus oder ihre tatsächliche Umsetzbarkeit, um auf diese Weise auch unkonventionellen Lösungsmöglichkeiten nachzuspüren.

3 Anpassungsnotwendigkeit einiger Kernaspekte?

Nach dieser kurzen Einführung in den grundsätzlichen Ansatz sowie die wesentlichen Grundprinzipien von Design Thinking soll nun die Passung von Design Thinking für die hochschuldidaktische Beratungs- und Workshoppraxis diskutiert werden. In diesem Kapitel soll vor allem auf drei Aspekte eingegangen werden, die hierbei auftreten könnten. Neben der Skizzierung der entsprechenden Punkte, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, sollen dabei auch dezidiert subjektive Beispiele des Autors aus seiner Zeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Hochschuldidaktik einfließen. Diese werden in den folgenden Abschnitten jeweils durch kursive Schrift und (aus Gründen der Les- und Nachvollziehbarkeit) in der Ich-Perspektive dargestellt.

3.1 Von der Profit- zur Nachhaltigkeitsorientierung

Zunächst soll ein Punkt aufgegriffen werden, der bereits im zweiten Abschnitt des Artikels angesprochen wurde: Die Herkunft von Design Thinking aus dem Innovationsma-

nagement von Unternehmen. Bisher diene der Einsatz von Design Thinking in vielen Fällen dazu, um durch die Kraft der kollaborativen Ideenfindung letztlich Profit zu erzeugen bzw. die Unternehmensprozesse effizienter zu gestalten (vgl. Martin&Martin 2009). Es ist klar, dass eine solche Profitorientierung im Hochschulkontext fehl am Platz wäre. Statt den Ansatz deshalb von Beginn an zu verwerfen, sondern für den Kontext der Hochschuldidaktik gezielt zu nutzen, könnte man über alternative Ziele sprechen, auch angesichts der sozialen Tendenzen, die sich innerhalb der Design Thinking-Literatur in den letzten Jahren bereits beobachten ließen (vgl. Andrews 2015, Brown&Wyatt 2010, Maher et al. 2018).

Während meiner Promotionszeit habe ich mir beispielsweise in einem kurzen Diskussionsartikel (vgl. Fischer 2015b) Gedanken über die Passung von Design Thinking mit dem Konzept der Nachhaltigkeit und seiner Beforschung im Rahmen der Nachhaltigkeitswissenschaften gemacht. So argumentierte ich, dass es in beiden Ansätzen um ein prinzipiell positives Menschenbild geht, in dem Individuen innerhalb einer sozialen Eingebundenheit einen Unterschied machen können. Und dass man die Diversität der an Innovationsprozessen beteiligten Personen mit ihren Ansichten, Kenntnissen, Fähigkeiten und Meinungen als etwas Positives begreifen sollte.

3.2 Die Prototypisierung immaterieller Artefakte

Zunächst mag es schwer fallen, sich die Prototypisierung nicht-materieller Design-Objekte vorzustellen, da „Prototypen“ im ingenieurwissenschaftlichen Bereich eher Modelle in ihrer letzten Stufe vor Aufnahme der Serienproduktion darstellen (vgl. Coughlan et al. 2007). Demgegenüber besteht das Ziel der Prototypisierung beim Einsatz von Design Thinking darin, Ideen aus ihrem abstrakten Zustand vorläufig und womöglich noch als unvollständige Idee in die reale Welt zu überführen, um durch das Feedback der Nutzerinnen und Nutzer weitere Erkenntnisse über deren Bedürfnisse zu erlangen.

Beim Einsatz von Design Thinking in der Hochschuldidaktik dürften die Lösungen, die sich die Nutzerinnen und Nutzer von der Design-Aktivität erhoffen, des Öfteren nicht in gleicher Weise greifbar sein wie der Prototyp eines neuen Autos oder eines innovativen Uhrenmodells. Vielmehr mag es um das Design neuer Methoden für einen Kurs, die Dramaturgie einer Lehrveranstaltungseinheit oder um das Nachdenken über Strategien im Umgang mit den Studierenden gehen. Genau hier kann es sich als vorteilhaft erweisen, dass die Hochschuldidaktik bereits über ein vielfältiges Methodenset verfügt, das zur Prototypisierung derartiger Lehrkonzepte oder konkreter Situationen dienen könnte (vgl. Meyer et al. 2018). Dem Einfallsreichtum, wie derartige Methoden in der jeweiligen Situation hilfreich sein könnten, sind prinzipiell keine Grenzen gesetzt.

Beispielsweise baute ich, um spezifische herausfordernde Lehrsituationen zu simulieren und analysieren, schauspielerische Elemente regelmäßig in meine hochschuldidaktischen Kurse ein und wies dabei ausdrücklich darauf hin, dass der Kurs als geschützter Raum zum Ausprobieren genutzt werden sollte. Die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer konnten sich auf diese Weise in andere als die von ihnen gewöhnlich eingenommenen Rollen begeben und erhielten im Anschluss an ihre „Performance“ direkte Rückmeldung durch die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

3.3 Selektive Anwendung des Prozessmodells

Design Thinking ist nicht als starr zu beachtendes Regelwert konzipiert, sondern folgt einem dezidiert handlungsorientierten Ansatz (vgl. Hernández-Ramírez 2018). Dieser lädt dazu ein, die Methode als Ganzes oder in Teilen in der Praxis anzuwenden, um aus den gesammelten Erfahrungen zu lernen und Rückschlüsse für den weiteren Einsatz und gegebenenfalls zu tätige Anpassungen zu ziehen. Wenn im konkreten Kontext das Durchlaufen des vollständigen Design Thinking-Prozessmodells nicht zielführend erscheint, eignen sich daher vielleicht einzelne seiner Bestandteile für spezifische Situationen.

Hierbei kommt es Design Thinking erneut entgegen, dass sich seine generelle Herangehensweise (z.B. das oft pragmatische und doch systematische Vorgehen, der Einbau interaktiver Methoden oder die Nutzung von Visualisierungen) teilweise mit jenen der Hochschuldidaktik überschneidet. *Beispielsweise baute ich in meine hochschuldidaktischen Kurse des Öfteren bewusst überzeichnete Darstellungen von Studierenden ein, die ich aus der didaktischen Literatur (vgl. Biggs 1999) übernommen hatte, um mit den Lehrenden ausgehend davon unterschiedliche Lerntypen zu diskutieren.*

Es wäre zudem auch ohne weiteres vorstellbar, sich der Design-Thinking-Techniken implizit zu bedienen, ohne unter allen Umständen das englische en-vogue-Label „Design Thinking“ zu nutzen. In manchen, gerade technischen Fächern, mag es hingegen von Vorteil sein, explizit auf die Denkweise einer aus der Architektur und den Ingenieurwissenschaften entstandenen Technik zu verweisen.

Beispielsweise habe ich Design Thinking mehrmals in hochschuldidaktischen Kursen thematisiert. Als direkte Reaktion darauf wollten mehrere wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter jeweils mit ingenieurwissenschaftlichem Hintergrund in Einzelgesprächen mehr über die Methodologie erfahren und schließlich die Methode in ihre Lehrveranstaltungen integrieren. Nach Auskunft der betreffenden Lehrenden hatte gerade der Verweis auf die Herkunft von Design Thinking aus den Ingenieurwissenschaften und die Nutzung des Ansatzes durch namhafte Unternehmen dazu geführt, Hemmschwellen zum Einsatz interaktiver und visueller Methoden mit den Studierenden ihrer Lehrveranstaltung abzubauen.

4 Design Thinking in hochschuldidaktischen Kursen und der hochschuldidaktischen Beratung - Potenzialskizzierung

Nach dieser Darlegung der persönlichen Erfahrungen beim Einsatz von Design Thinking im hochschuldidaktischen Kontext sollen nun auf etwas allgemeinerer Ebene mögliche Anknüpfungsmöglichkeiten präsentiert werden, in denen durch den Einsatz von Design Thinking ein potenzieller Mehrwert geschaffen werden könnte. Da es sich bei Design Thinking um eine Methodologie handelt, die flexibel auf konkrete soziale Situationen anwendbar ist, sind auch die Anwendungsmöglichkeiten in der hochschuldidaktischen Beratungs- und Workshoppraxis wohl grundsätzlich unbegrenzt. Es geht deshalb bei der Skizzierung konkreter Anwendungsfelder nicht darum, Design Thinking als einzig mögli-

chen Weg einer fundierten hochschuldidaktischen Beratung vorzustellen. Vielmehr sollen auf Basis grundsätzlicher Herausforderungen, denen sich Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker in hochschuldidaktischen Kursen, der hochschuldidaktischen Beratung bzw. (als eine Art Meta-Form der Beratungstätigkeit) der hochschuldidaktischen Supervision ausgesetzt sehen könnten, alternative Handlungswege, die durch Design Thinking möglich wären, diskutiert werden.

Einsatz in hochschuldidaktischen Kursen: Für viele Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker stellt die Planung und Durchführung hochschuldidaktischer Kurse einen wesentlichen Bestandteil ihrer Arbeit dar. In den Kursen mag man bisweilen vor der Herausforderung stehen, einerseits ein grundsätzliches Instrumentarium an hochschuldidaktischen Methoden und Konzepten zu vermitteln (vgl. Fleischmann et al. 2014, Meyer et al. 2018) und andererseits Lehrenden, die ihre Lehrverpflichtungen oft mit ihren sonstigen Aufgaben (Forschung, Gremienarbeit etc.) ausbalancieren, konkrete Anknüpfungspunkte zu liefern, die sie möglichst schnell in konkretes Lehrhandeln übersetzen können.

Bei der Entscheidung, welche Konzepte in welcher Form angemessen sind, könnte sich Design Thinking mit seinem Ansatz der umfassenden Nutzerinnen- und Nutzerorientierung als wertvoll erweisen. Design Thinking würde empfehlen, vor der Vermittlung und Erprobung hochschuldidaktischer Methoden zunächst umfassend Empathie für die Lehrenden, die den Kurs besuchen, zu entwickeln. Beispielsweise könnte zu Beginn eines jeden Kurses ein größerer Block dafür aufgewandt werden, noch vor der Einführung der didaktischen Konzepte über die spezifische Situation der Lehrenden zu sprechen, um diese besser zu verstehen. Dies könnte bestenfalls nicht nur durch die jeweiligen Kursleiterinnen und Kursleiter, sondern durch den gesamten Kurs erfolgen. In einem Folgeschritt könnten sämtliche Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die Überlegungen einbezogen werden, wie konkrete Lösungen für die Adressierung der Bedürfnisse ihrer Kurskolleginnen und Kurskollegen – dann unter Einbeziehung von hochschuldidaktischen Methoden und Konzepten – aussehen könnten. Dies könnte auch als eine Entlastung der Kursleiterinnen und Kursleiter gesehen werden, da von ihnen mit ihrer spezifischen Expertise sehr wohl Strukturierung und Input erwartet würde, sie sich aber gleichzeitig als ein Mitglied des „Teams“ unter vielen anderen verstehen dürften. Im Anschluss daran könnten einige der gemeinsam entwickelten Ideen prototypisch vorgeführt werden, indem die besprochenen Fälle der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer sowie die gemeinsam entwickelten Inhalte mit der gesamten Gruppe durchgespielt und anschließend befeedbackt würden.

Eine zweite Herausforderung für hochschuldidaktische Kursleiterinnen und Kursleiter könnte darin bestehen, dass hochschuldidaktische Kurse oft sehr heterogen zusammengesetzt sind. So mag es für Lehrende einer Fachrichtung bisweilen schwierig sein, sich in Lehrende einer anderen Fachrichtung hineinzudenken. Und auch für Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker könnten unter Umständen Probleme auftreten, wenn es darum geht, die spezifischen Probleme von Lehrenden eines bestimmten Fachgebiets nachzuvollziehen.

Design Thinking mit seiner positiven Herangehensweise und der Würdigung von Diversität in einem umfassenden Sinne könnte sich in derartigen Situationen als wertvoll

erweisen. Der Ansatz könnte mit seiner starken Nutzung von Visualisierungstechniken dabei helfen, die unterschiedlichen „Fachsprachen“ mittels der gemeinsamen „Design Thinking-Sprache“ zu einer gemeinsamen Verständnisebene zusammenzuführen. So wäre es beispielsweise denkbar, dass Lehrende ihre spezifische Situation nicht verbal beschreiben, sondern den anderen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern durch eine Zeichnung zugänglich machen, anhand derer die individuellen Herausforderungen diskutiert werden könnten. Design Thinking würde die Heterogenität aber auch deshalb positiv beurteilen, weil durch die unterschiedlichen Perspektiven neue Erkenntnisse für jedes Gruppenmitglied entstehen dürften. Der Blick von Naturwissenschaftlerinnen und Naturwissenschaftlern auf geisteswissenschaftliche Seminare könnte beispielsweise ebenso fruchtbar sein wie die umgekehrte Perspektive. Man könnte fragen, wie sich typische Methoden einer Disziplin auch für eine andere Disziplin eignen könnten (oder eben auch nicht). Es wäre dabei denkbar, die vertretenen Fächer bewusst überspitzt und womöglich mit einem Augenzwinkern für eine spezifische Lehrsituation anzuwenden, etwa durch die Frage: „Wie würden Didaktikerinnen und Didaktiker/Ingenieurinnen und Ingenieure/Politikwissenschaftlerinnen und Politikwissenschaftler an diese Situation herangehen?“ (ähnlich der Sechs-Denküte-Methode von De Bono (2017)), um durch die kreativen und gemeinsam entwickelten Antworten auf neue Erkenntnisse zu stoßen.

Der Einsatz von Design Thinking könnte dadurch zu einer konstruktiven Art des Miteinanders in den hochschuldidaktischen Kursen beitragen: Es könnte um ein gemeinsames Gestalten des Lehr-Lernsettings gehen, bei dem alle Seiten ihre Expertise einbringen und die Kompetenzen und Erfahrungen wechselseitig als wertvoll erkannt würden.

Einsatz in der hochschuldidaktischen Beratung: Ein zweites wesentliches Tätigkeitsfeld der hochschuldidaktischen Arbeit besteht in der individuellen Beratung und Begleitung von Lehrpersonen. Oft könnte die Herausforderung darin bestehen, Lehrenden bei einem nur ein- bis zweimaligen Kontakt (z.B. Besuch der Veranstaltung und Feedbackgespräch) effektiv weiterzuhelfen. Gerade bei sensiblen Themen stellt sich die Frage, wie diese fundiert besprochen werden können, ohne eine Lehrperson bloßzustellen bzw. lediglich auf der Oberfläche zu bleiben. Bei derartigen punktuellen Kontakten könnte es sich ferner als schwierig erweisen, das konkrete Anliegen der Lehrperson herauszufinden. Denn letztlich haben wohl alle Lehrenden ihre spezifischen Motivationen, Stärken, Schwächen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen sie auf die hochschuldidaktische Beratung treffen. Manche mögen ein umfassendes Feedback zu ihrem Lehrstil bevorzugen, während andere eher spezifische Fragen zu ihrem Lehrhandeln stellen könnten.

Design Thinking könnte es hochschuldidaktischen Beraterinnen und Beratern ermöglichen, mit seiner absoluten Fokussierung auf die Bedürfnisse der jeweiligen Klientinnen und Klienten auch bei diesen Herausforderungen neue Wege zu gehen. In einer Design-Thinking-Perspektive ausgedrückt: Man könnte das Beratungssetting als Design-Herausforderung betrachten und durch die Einladung zu Vorabgesprächen mehr über das Anliegen der Lehrenden erfahren. Dies mag insgesamt mehr Zeit erfordern, könnte allerdings schlussendlich in effektivere Ergebnisse münden, weil es derartige Gespräche ermöglichen, Empathie für das Gegenüber zu entwickeln. Design Thinking erlaubt es, der Individualität von Lehrenden Rechnung zu tragen, indem kein vorgefertigtes Konzept,

sondern lediglich ein Prozessmodell zur Verfügung gestellt wird, an dem sich die Beratungssituation ausrichten kann. Zudem wäre es bei sensiblen Themen möglich, die Situation der Lehrperson bewusst auf eine imaginäre „Persona“ zu abstrahieren und anschließend gemeinsam zu diskutieren, wie man die imaginäre Person dabei unterstützen könnte, ihre Ansprüche z.B. an eine gelungene Lehrveranstaltung zu erfüllen. In einem weiteren Schritt könnte man dann die gefundenen Lösungsideen wieder mit dem konkreten Kontext der Lehrenden abgleichen. Durch diese Abstrahierung des Einzelfalls, in dem mit Lehrenden nicht mehr über sie selbst, sondern eben über die imaginäre „Persona“ mit ihren Bedürfnissen gesprochen würde, könnten Lehrende zum Perspektivwechsel und zur offeneren Diskussion ihrer Situation angeregt werden. Ebenso könnte eine kurz eingeschobene, aber doch explizit anmoderierte Brainstorming-Session innerhalb einer Beratungssituation empfundene Denkblockaden aufbrechen und neue, kreative Lösungen offenbaren.

Einsatz in der hochschuldidaktischen Supervision: Als drittes potenzielles Einsatzfeld von Design Thinking im Rahmen einer hochschuldidaktischen Nutzerinnen- und Nutzerorientierung könnte man die Supervision nennen. Supervision ist dabei in diesem Beitrag weder in einem therapeutischen Sinne noch in einem hierarchischen Top-Down-Verhältnis zwischen Prüfenden und Geprüften zu verstehen. Vielmehr soll es um die gemeinschaftliche Reflexion eines hochschuldidaktischen Teams über die eigene Arbeit (sowohl grundsätzlich als auch in Bezug auf konkrete Fälle) und die teaminternen Überlegungen zur grundsätzlichen Ausrichtung der eigenen Tätigkeit gehen.

Aufgrund diverser Faktoren befindet sich letzteres, also die strategische Ausrichtung der hochschuldidaktischen Arbeit, sicher noch nicht auf ihrem Zenit (Ansätze finden sich etwa bei Scharlau&Keding (2015) oder Reinmann (2018)), so dass die Herausforderung in manchen Hochschuldidaktiken darin besteht, langfristige Visionen mit eher kurzfristig verfügbaren Ressourcen zu entwickeln. Design Thinking mit seinem sehr handlungsorientierten Fokus könnte es ermöglichen, auch mit beschränkten Ressourcen schnell zu ersten Lösungen zu kommen, die den Auftakt für die weiteren Iterationsschleifen der Diskussion bilden könnten. Im Sinne der Nutzerinnen- und Nutzerorientierung könnten sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des hochschuldidaktischen Teams auch beispielsweise zunächst über ihre eigenen Bedürfnisse im Hinblick auf ihre spezifische (Stellen-)Situation und ihre beruflichen Ziele austauschen, um anschließend kooperativ an einer Strategie zu arbeiten, welche die individuellen Bedürfnisse mit einer inhaltlich-strategischen Ausrichtung der hochschuldidaktischen Einrichtung in Einklang bringen könnte. Bei der Entwicklung der Strategie ließe sich auf die vielen Kreativmethoden der Design Thinking-Methode aufbauen, um auch unkonventionelle Ideen und das Feedback von Lehrenden sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus der Hochschulverwaltung in die Überlegungen mit einfließen zu lassen.

In Bezug auf die Reflexion der eigenen Arbeit könnte die Herausforderung in der Besprechung von Fällen bestehen, welche für einzelne Kolleginnen oder Kollegen womöglich eine komplexe Situation darstellten, etwa der Umgang mit schwierigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern eines hochschuldidaktischen Kurses. Design Thinking könnte dabei helfen, die Aufmerksamkeit weg von der konkreten Person bzw. dem konkreten Fall zu len-

ken, um die entsprechende Herausforderung abstrakter und damit auch grundsätzlicher zu diskutieren. Beispielsweise könnte hier erneut auf die „Persona“-Erstellung zurückgegriffen werden. Die jeweiligen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer müssten demnach nicht namentlich erwähnt, sondern könnten als imaginäre Person beschrieben werden. In der Diskussion mit den hochschuldidaktischen Kolleginnen und Kollegen könnten im Anschluss daran die unterschiedlichen Bedürfnisse (z.B. der Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker bzw. der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer) gegenübergestellt und als Grundlage für die Lösungsfindung hergenommen werden. Um die Distanz zum jeweiligen Fall zu vergrößern, könnte man auch durch die Nutzung von Visualisierungstechniken das Gespräch über Emotionen auf Seiten der Kolleginnen und Kollegen erleichtern.

5 Schlussbetrachtung

Das Ziel dieses Beitrags bestand darin, einen groben Überblick über Design Thinking zu geben und das Potenzial des Ansatzes für die hochschuldidaktische Praxis mit dem Schwerpunkt auf die Gestaltung von Angeboten für Lehrende (in diesem Artikel hauptsächlich hochschuldidaktische Kurse und Beratung) auszuloten. Womöglich liefert der Beitrag einen weiteren Anstoß dafür, Design Thinking innerhalb der hochschuldidaktischen Community als wirksames Instrument für die Beratung und Begleitung von Lehrenden, aber auch für die eigenen Arbeitsprozesse zu diskutieren. Sicherlich ist Design Thinking kein Allheilmittel, und die Anwendung insbesondere der kreativen Methoden auch ein Stück weit abhängig von situativen und personellen Faktoren (mögliche Fragen zur Selbsteinschätzung könnten deshalb lauten: „Passt es in dieser Situation?“ bzw. „Passt es zu mir?“). Zudem agieren viele Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker nicht innerhalb eines Teams, sondern organisieren als Einzelpersonen die jeweilige hochschuldidaktische Einrichtung (samt Finanzbuchhaltung, Verwaltung etc.). Sich hier auf eine neue Methode einzulassen, mag womöglich nicht ohne ein Mehr an Aufwand auskommen. Auf der anderen Seite könnte man argumentieren, dass innerhalb der hochschuldidaktischen Community und in den Kursen mit Lehrenden bereits auf eine Vielzahl innovativer und aktivierender Methoden zurückgegriffen wird, wodurch der Schritt, sich auf den Design-Thinking-Prozess einzulassen, nicht derart groß wäre wie womöglich bei anderen Professionen. Vielleicht kann der vorliegende Artikel deshalb unter Umständen zumindest zur Anwendung von selektiven Teilen des Design-Thinking-Prozesses anregen. Es wäre zudem erfreulich, wenn sich einzelne Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker durch einige der beschriebenen Herausforderungen und ihre Adressierung angesprochen fühlten.

Wie bereits eingangs geschildert, beschränkt sich das Feld der hochschuldidaktischen Tätigkeit nicht auf die Entwicklung und Durchführung von hochschuldidaktischen Kursen bzw. hochschuldidaktischen Beratungsangeboten. Es wäre gut vorstellbar, dass Design Thinking auch für die Wahrnehmung der übrigen in der Einleitung genannten Rollenbilder nützlich sein könnte. Weitere Forschungsarbeiten könnten diskutieren, wie beispielsweise die Ansätze, Design Thinking für die Erstellung von Abschlussarbeiten bei Studierenden

zu nutzen (vgl. Schuster 2016), für die Nutzung in der hochschuldidaktischen Forschung angepasst werden müssten. Auch für die anderen Rollen sind potenziell verschiedene Anwendungsmöglichkeiten von Design Thinking vorstellbar, deren Erkundung zukünftigen Forschungsarbeiten vorbehalten bleiben wird.

Zuletzt soll darauf hingewiesen werden, dass auch im Umgang mit Lehrenden das entsprechende Fingerspitzengefühl beim Einsatz oder der Propagierung von Design Thinking in der Zusammenarbeit gefragt ist. Die Anwendung von Design Thinking sollte keinen Selbstzweck darstellen, sondern die Anliegen der Lehrperson stets ins Zentrum stellen. Manchmal mag man auf diese Weise auf den Design Thinking-Prozess verzichten und trotzdem dem Geiste von Design Thinking mehr als gerecht werden: wirklich anspruchsgruppenorientiert zu arbeiten.

Literatur

- Andrews, D. (2015). The circular economy, design thinking and education for sustainability. *Local Economy*, 30(3), 305-315.
- Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd (2018). *Rollen-und Kompetenzprofile für hochschuldidaktisch Tätige. Erarbeitet von der Arbeitsgruppe Weiterbildung in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik*. Berlin, Bielefeld, Dresden, Hamburg, Koblenz, Lübeck, Nürnberg, Paderborn u.a.: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Online verfügbar unter: http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/02/Rollen-_und_Kompetenzprofile_fuer_hochschuldidaktisch_Taetige_final.pdf
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75.
- Brown, T., & Wyatt, J. (2010). Design thinking for social innovation. *Development Outreach*, 12(1), 29-43.
- Coughlan, P., Suri, J. F. & Canales, K. (2007). Prototypes as (design) tools for behavioral and organizational change: A design-based approach to help organizations change work behaviors. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43(1), 122-134.
- De Bono, E. (2017). *Six thinking hats*. London, UK: Penguin.
- Fehling, J., Seyfang, H. & Arndt, C. (2018). Nachhaltige Entwicklung begeisternd lehren! Drei Good-Practice-Vorschläge aus der Hochschule für Wirtschaft und Umwelt Nürtingen-Geislingen (HfWU). In: W. Leal Filho (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der Lehre, Theorie und Praxis der Nachhaltigkeit*, Springer Spektrum: Berlin/Heidelberg. S. 349-367
- Fischer, M. (2015a). Design Thinking im Seminarunterricht. Ein strukturierter Kreativprozess im Politikseminar. *Neues Handbuch Hochschullehre*. Beitrag C 2.33.
- Fischer, M. (2015b). Design it! Solving sustainability problems by applying design thinking. *GAIA*, 24(3), 174-178.
- Fleischmann, A., Gluth, C. & Strasser, A. (2014). Lehrkompetenz: Eine pragmatische Orientierungshilfe. *Neues Handbuch Hochschullehre*, Beitrag A 1.8.
- Gachago, D., Morkel, J., Hitge, L., van Zyl, I. & Ivala, E. (2017). Developing eLearning champions: a design thinking approach. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 30.
- Gerstbach, I. (2016). *Design Thinking im Unternehmen: Ein Workbook für die Einführung von Design Thinking*. Offenbach: GABAL Verlag.
- Hernández-Ramírez, R. (2018). On Design Thinking, Bullshit, and Innovation. *Journal of Science and Technology of the Arts*, 10(3), 2-45.
- Johansson-Sköldberg, U., Woodilla, J. & Çetinkaya, M. (2013). Design thinking: past, present and possible futures. *Creativity and innovation management*, 22(2), 121-146.
- Kern, U & Kern, P. (2018). Plädoyer für eine kreativ-wissenschaftliche Problemlösungskompetenz durch Forschendes Lernen. In: N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen – the wider view*. Münster: WTM, S. 151-154.
- Luka, I. (2014). Design thinking in pedagogy. *Journal of Education Culture and Society*, 2, 63-74.

- Maher, R., Maher, M., Mann, S. & McAlpine, C. A. (2018). Integrating design thinking with sustainability science: a Research through Design approach. *Sustainability Science*, 13(6), 1565-1587.
- Martin, R. & Martin, R. L. (2009). *The design of business: Why design thinking is the next competitive advantage*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Mersch, A., Tomic, J., Linienthal, J., Sandau, S. & Lahm, S. (2018). Von den Lehrenden ausgehend hochschuldidaktische Angebote entwickeln: Nutzerzentrierte Ansätze zur Verknüpfung von Lehrpraxis mit hochschuldidaktischen Erkenntnissen. Diskurswerkstatt auf der 47. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik vom 28. Februar bis zum 2. März 2018 in Karlsruhe. Abstract verfügbar unter <https://indico.scc.kit.edu/event/335/contributions/2280/contribution.pdf> [16.01.2019].
- Meyer, B.E., Antosch-Bardohn, J., Beckmann, M., Beege, B., Frauer, C., Hendrich, A., Hübner, C. & Primus, N. (2018). *Der Münchner Methodenkasten*. Januar 2018. Version 6. München: Sprachraum.
- Plattner, H., Meinel, C. & Weinberg, U. (2009). *Design Thinking–Innovation lernen–Ideenwelten öffnen*. München: mi-Wirtschaftsbuch.
- Reinmann, G. (2018). Strategien für die Hochschullehre – eine kritische Auseinandersetzung. *Impact Free* 15. Hamburg.
- Scharlau, I. & Keding, G. (2015). Die Vergnügungen der anderen: Fachsensible Hochschuldidaktik als neuer Weg zwischen allgemeiner und fachspezifischer Hochschuldidaktik. In: T. Brah, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung*. Berlin: Springer, S. 39-55.
- Scheer, A., Noweski, C. & Meinel, C. (2012). Transforming constructivist learning into action: Design thinking in education. *Design and Technology Education: An International Journal*, 17(3).
- Schuster, A. (2016). Design-Thinking (DT) als Problemlösungsansatz für Abschlussarbeiten. *ZDRW Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft*, 3(1), 83-87.
- Stanford d.school (2011). *Design Thinking Bootcamp Bootleg*. CC BY-NC-SA 3.0. <https://dschool.stanford.edu/s/METHODCARDS-v3-slim.pdf> [12.01.2018]

Autor

Matthias Fischer, Projektmanager im Gesundheitswesen, Lehrbeauftragter für Gesundheitspolitik an der Universität Würzburg. Zwischen 2016 und 2018 wissenschaftlicher Mitarbeiter bei ProLehre – Medien und Didaktik an der TU München.



Zitiervorschlag: Fischer, Matthias (2019). Design Thinking. Auf dem Weg zu einer umfassenden hochschuldidaktischen Anwenderinnen- und Anwenderorientierung. *die hochschullehre*, Jahrgang 5/2019, online unter: www.hochschullehre.org