

Roland Meinel

Von Macht, Ohnmacht und heilsamem Chaos

Möglichkeiten und Grenzen von Designpädagogik

Jede Pädagogik scheint von zwei Polen begrenzt zu sein – von Macht und Ohnmacht. Zum einen die Macht des Erwachsenen, Wissenden, der Autorität, und zum anderen die Ohnmacht des Zweifelnden, Hilflosen, des Nicht-mehr-Wissenden, Nicht-mehr-weiter-Wissenden und oft des Nicht-mehr-bewirken-Könnens.

Diese Extreme scheinen aber auch symptomatisch zu sein für unseren Umgang mit Design und Architektur, mit gegenständlicher und gebauter Umwelt: auf der einen Seite die von der Moderne geprägte Erziehung zur "guten Form". Der Pädagoge ist "Wissender", oft genug "Besserwisser", der festlegt, was schön und warum etwas schön zu sein hat; ist Pädagoge, der Wertung, Wert und Bewertung der ästhetischen Urteile vorgibt. Und da das Schöne auch eine Kehrseite besitzt, benennt er auch diese als die zu ächtende, zu vermeidende Seite . das Banale, Hässliche, Mindere, Schlechte. So oder ähnlich hat **Designpädagogik** lange ausgesehen. Die Realität, die die Kinder und Jugendlichen im Rahmen ihrer elterlichen vertrauten, gemütlichen, geliebten wie gehassten Wohnungen hautnah erlebten, aber war anders. Sie haben im "pädagogischen Prozess" alles über sich ergehen lassen, hatten die erwünschten Antworten parat und die gewünschten Ergebnisse geschickt gefertigt. Außerhalb dieser pädagogischen "Zensur" wurde die eigentliche Identität auch in Beziehung auf den persönlichen Geschmack weitergelebt. Design war bis auf wenige Ausnahmen außerhalb des Kunstunterrichts ein Tabu - die gestalterische Revolution in der Schule und oder gar im Elternhaus fand nicht statt. Die Erziehung zur "Guten Form" ging an den subjektiven Befindlichkeiten von Kindern und Jugendlichen vorbei.

Hatte der Pädagoge sein Dilemma erkannt, stand er gleichsam im Regen: er wusste um die scheinbare Ergebnislosig-

keit seiner Bemühungen und Bestrebungen und hatte zwei Möglichkeiten ins "Trockene zu kommen". Entweder setzte er von diesem Zeitpunkt an seine Bemühungen mit noch mehr Eifer, Energie und Sendungsbewusstsein fort, übersah "das Problem" einfach, oder er gab resigniert auf, strich fortan diesen Bereich aus seinem "persönlichen Lehrplan" oder arbeitete zumindest mit den Schülern in einer keinen direkt ansprechenden, allgemeinen und nicht verbindlichen Art und Weise.

Macht und Ohnmacht liegen bekanntlich sehr eng beieinander...

Heute, mit dem Wissen um die Unverbindlichkeit der Werte und dem verbreiteten Verlust der Utopien einer intakten, sozialen, ökologischen und stets wachsenden Gesellschaft, erscheint es scheinbar leichter, auf die einstmals aufgeworfenen, wie auch mit Ignoranz verdrängten Fragestellungen zu reagieren. Den Dogmen des Geschmacks und der Kritik der Warenästhetik folgte oft eine Beliebigkeit der Werte - "anything goes" auch in der Pädagogik. So ist heute das historisch überholte Spektrum von Macht und Ohnmacht in der Designpädagogik nicht überwunden, es lebt fort in der Bedeutungslosigkeit im Lehr- und Lernprozess, in der Hilflosigkeit von Pädagogen und in gesellschaftlicher Nichtanerkennung. Auch die Hinwendung zu Subjektivität und Alltag in der Kunstpädagogik (vgl. *Eucker, 1991*) veränderte daran wenig. Die Modelle ästhetischer Erziehung haben sich gewandelt, die Probleme in Bezug auf die Gestaltung der gegenständlich-räumlichen Umwelt sind geblieben und aktueller denn je. Daran ändern auch neue pädagogische Ansätze und gute Beispiele nichts, wenn die Ansätze kaum umgesetzt werden und die Beispiele nicht Schule machen.

Design hat in der ersten Hälfte des 20. Jahrhundert eine Entwicklung genommen hin zu Produkten, die praktisch, schön und massenhaft produziert, vielen unterschiedli-

chen Menschen gleich gut zur Verfügung stehen sollten. Gegen Ende des Jahrhunderts hatte dieses Design scheinbar uniforme Züge angenommen: Gebäude wie Produkte ähnelten Kisten und „unartikulierte, stumme Schachteln“. Funktion wurde begriffen als pragmatischer, auf unmittelbaren Gebrauch reduzierter und ökonomisch vertretbarer Aspekt. Von Ausnahmen abgesehen, spielte Ökologie genauso wenig eine Rolle wie die echten Bedürfnisse der potentiellen Benutzer.

Mit dem Gewährwerden der Krise der Gesellschaft und dem Bewusstmachen der „Grenzen des Wachstums“ (*Meadows*, 1973) setzte mit Postmoderne und Neuem Deutschen Design eine Entwicklung ein, die damals oft unverstanden und als pseudokünstlerische Tätigkeit von Design abgegrenzt wurde. Was sich hier aber zeigte, war die konkrete Ausprägung eines allgemeinen Umdenkens und die Entdeckung der subjektiven Tendenzen, verbunden mit sozialen, technologischen und gesellschaftlichen Bezügen. Radikale Veränderungen im Design waren die Folge - die Massenproduktion verlagerte sich zum Einzel- und Ausstellungsstück, neue Materialien von Beton bis Schrott wurden akzeptiert, das Ruinöse und Unfertige wurde zum bevorzugten gestalterischen Mittel. Nicht das Ganze hatte Bedeutung durch seine Details, sondern die Bruchstücke ergaben collageartig das Ganze. Dieses radikale Umkehren der bisher bestehenden Wertmaßstäbe im Design schockierte, reiht sich aber nahtlos ein in ähnliche Entwicklungen auf anderen Gebieten der Gesellschaft. Ergebnis war die verstärkte Hinwendung zu subjektorientierten Aspekten im Design. „Nicht ein Design für alle, nein, viel Design für viele!“ verkündete die Gruppe Kunstflug (*Kunstflug*, 1996, S. 70).

Diese Entwicklung war verbunden mit dem Spiel, dem Spiel mit Material und Funktionen, mit Kitsch und Kunst, mit Alltäglichem und Neuem. Auch im Design wurde das Spiel als Bild der Welt begriffen, als Tätigkeit, die mit selbst auferleg-

ten Regeln und auch dem Zufall arbeitet, Spiel und Spaß wurden wichtiger Bestandteil einer sonst nur durch Funktion und Profit bestimmten Warenwelt.

Die Zeit der Notwendigkeit einer radikalen Abkehr von einer als feindlich und bedrohlich empfundenen Moderne ist vorüber. Die „jungen Wilden“ des neuen Designs sind älter geworden, ihre Designprodukte sind uns näher gekommen, der Umgang mit Brüchen, Verwerfungen, Irrationalem, Chaotischem wird nicht nur bei Gestaltung erlebt. Subjektive Ansätze, das Spiel, das zweckfreie Fabulieren, das ästhetische Erkunden - nicht ausgerichtet auf konkrete Ziele und Zwecke, das Erforschen des Eigenen als Urgrund und Anstoß für Gestaltung sind heute selbstverständlicher als noch vor einigen Jahren anzutreffen. Und: Im neuen Jahrhundert, an dessen Anfang wir uns befinden, wird unsere Zukunft auch eine Frage des Designs als Gestaltung der Rahmenbedingungen unserer Lebensverhältnisse sein, - wie *Welsch* (1990) und *Flusser* (1993) feststellten.

Das "heilsame Chaos" und der Bezug zur Lebenswelt

Diese Entwicklung und Veränderung des Designs in den letzten Jahren scheint gerade für die Designpädagogik ein Ausweg aus ihrem Dilemma zu sein: Zwischen Macht und Ohnmacht hat sich ein neuer Spielraum aufgetan – ein Raum, der resultiert aus der Veränderung des Gegenstandes „**DESIGN**“ und aus unserem veränderten Verhältnis zu ihm. In der Schule und auch außerhalb ist es einfacher geworden, sich mit Design zu beschäftigen, der Vorwurf des Dilettantismus greift nicht mehr und die schwer nachvollziehbaren Aspekte nichtkünstlerischer Art sind nicht mehr zwingend erforderlich. Trotzdem scheint es Hemmschwellen zu geben, die eine weitgehende pädagogische Arbeit auf diesem Gebiet verhindern. Sich zu lösen von sicher geltenden Erkenntnissen und gestalterischen Werturteilen ist schwer - das Aufgeben von subjektiven Geschmacksbewertungen und die Hinwendung zu offener, kreativer, spielerischer Aneignung nicht minder. Das gilt vor allem für

die Beschäftigung mit Design in der Schule. Noch oft verhindern dort verkrustete Strukturen, überkommene Lehrmethoden und Abarbeitung liebgeordneter Pläne die Beschäftigung mit den Fragen eines zeitgenössischen Designs - von Ausnahmen engagierter Lehrer und Lehrerinnen natürlich abgesehen. Im außerschulischen Bereich der Bildung und Erziehung scheint man mit diesem Thema mutiger umzugehen. Man kann und sollte aber den Bereich der außerunterrichtlichen kulturellen Bildung und Erziehung nicht gegen die Schule aufrechnen. Beide Bereiche sind zweifelsohne notwendig, beide verbesserungswürdig. Dort, wo Schule endet, beginnt die außerunterrichtliche Bildung und Erziehung - Zwischenräume und Überschneidungen eingerechnet. Beide Bereiche beeinflussen sich gegenseitig, sind aber durch den anderen nicht ersetzbar. Besser geeignet als die Bezeichnung „außerschulische Bildung und Erziehung“ scheint mir der Begriff „Kulturpädagogik“ für eine Bestimmung der Spezifik dieses Bereiches. Ein Begriff, der ausgeht „von einer kulturell-ästhetischen Jugendbildung, die zur differenzierten Wahrnehmung der Umwelt und der Alltagskultur anregt, Beurteilungsvermögen fördert und zu eigenen produktiven oder reproduktiven Tätigkeiten aktiviert und damit auch mit kultur-, kunst- und designpädagogischer Praxis ein Stück 'Lebensperspektive' anbietet, die Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche schafft, sich selbst auszuprobieren, um beurteilungs- und handlungsfähig zu werden" (Meinel, 1992, S.100). Diese "soziale" Kulturarbeit – eben auch am Thema Design - erachte ich für die kommenden Jahre als äußerst notwendig. Angesichts der tagtäglichen Lebensbewältigung durch persönliche und gesellschaftliche Probleme darf sich ästhetische Erziehung und Bildung nicht im luftleeren, problemgereinigten Raum bewegen, sondern muss auch Stellung beziehen und Hilfe geben können von einem kulturgemäßen und ästhetischen Standpunkt aus.

„Kultur, Kunst, Gestaltung und Architektur als Voraussetzung für ein 'soziales Laboratorium', um aus dem 'heilsamen Chaos' (Beuys) menschliche Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung sowie sozial bedeutsame Verhaltensweisen erwachsen zu lassen, den Menschen in einen schöpferischen Zustand zu überführen und damit kulturelle Diversität und soziale Parität anzustreben," (Ebda.) müsste heute in der Designpädagogik gemeinsam mit Lebensweltbezug das Ziel sein.

Selbst gestalten statt fremd bestimmt

Welches Verhältnis haben eigentlich Kinder und Jugendliche zu Design? Wie sieht ihre Designrealität aus?

Diese Frage scheint sich für viele Erwachsene kaum zu stellen, die Antwort wird von ihrem Standpunkt aus – eben dem des Älteren, einer anderen Generation angehörigen – dementsprechend ausfallen. Und in der Tat, auf dem Gebiet des Designs sind Kinder und Jugendliche in starkem Maße fremdbestimmt:

- Erwachsenen-Design bestimmt ihren Umgang (z. B. die zu große Computermouse)
- Design für sie wird von Erwachsenen gestaltet (Spielzeug, Gebrauchsgegenstände ...)
- in der elterlichen Wohnung wird das Design der Eltern gelebt, im eigenen Zimmer reicht die Spanne vom abgelegten Möbel der Eltern über Kinder- und Jugendmöbel (von Erwachsenen gestaltet – oft von den Eltern ausgesucht) bis hin zu eigenen Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten
- im schulischen Umfeld und der Klasse sind vorgegebene Gestaltungen die Regel, Gestaltungsfreiräume sind kaum vorhanden,
- im Stadtraum wird Design erlebt in öffentlichen Einrichtungen (Verkehrsmittel, Verkaufseinrichtungen „Fast-Food-Restaurants“, Kultureinrichtungen usw.)
- in den Medien: Werbung, Fernsehen, Kino, Presse, Computerspielen.
- Einfluss von Jugendkultur/Jugendästhetik

Freiräume für eigenes gestalterisches Handeln werden selten angeboten, aber dennoch von Kindern und Jugendlichen **selbst** geschaffen. Das, was oft als Vandalismus endet, hat seine Ursache in einem oft unartikulierten Gestaltungswillen, der sich eruptiv Platz macht, wenn keine Rahmenbedingungen dafür vorhanden sind. Viele Phänomene der Subkultur, nicht nur Graffittis, haben hier ihren Ursprung.

Kinder und Jugendliche er“leben“ in ihrer Designrealität vorrangig das Designverständnis Älterer und reagieren darauf mit ihren eigenen Mitteln:

- sie nehmen dieses vorbehaltlos an und ordnen sich ein oder/und
- sie reagieren mit Verweigerung, Beseitigung, Umgestaltung, Umnutzung und grenzen sich ab.

Diese **Anpassung** und **Abgrenzung** in Bezug zu Design ist auch eine Reaktion auf die erlebte Fremdbestimmung, eine Designaneignung, die ihren Höhepunkt meist in der Pubertät findet und durch unterschiedliche Aspekte und Verhaltensweisen bestimmt wird:

- **Kinder und Jugendliche benutzen Design und sie leben mit den Dingen** - auf ihre Weise, die sich oft von der der Erwachsenen unterscheidet, sie benutzen, verbrauchen und verändern vorgefundene Produkte.
- **Sie sind auch Designer, die Neues erfinden und Vorhandenes verändern.** Im Aneignungsprozess werden die Dinge komplettiert, subjektiv „passend“ gemacht. Bemalen, Dekorieren oder Komplettieren mit Lieblingsdingen sind Möglichkeiten dafür, auch Redesign – das Verändern vorhandener Gegenstände.
- **Sie sammeln und tauschen, sie archivieren, systematisieren und inszenieren Dinge.** Sammeln ist für Kinder eine grundlegenden Tätigkeit, wichtige Erfahrung im Umgang mit Gegenständen und Dingen, mit Wertlosem, Seltenem, Kuriosem, Geheimnisvollem, Wertvollem werden gemacht. Gesammelt kann alles werden:

vom einfachen Straßenstein bis zu echten und vermeintlichen Werten.

- **Sie fertigen selbst Gebrauchsgegenstände** – sie basteln, bauen und erfinden. Die Dinge und ihre Funktionen werden spielerisch erkundet und erprobt. So lassen sich Analogien zu anderen Erscheinungen und zur Realität ableiten (z. B. physikalische Gesetze beim Bauen). Funktionszusammenhänge werden somit analysiert, nacherfunden, abgeleitet oder erfunden.
- **Sie benutzen Design bei ihrer Identitätssuche.** Die Produkte erhalten eine Prestigefunktion bzw. ordnen den Besitzer bestimmten Gruppen zu bzw. grenzen ihn davon ab (Markenartikel, Mode.) Einzel- und Gruppenidentität ist in großem Maße an Gegenstände gebunden. Damit wird sich identifiziert, sie werden verändert bzw. neu selbst hergestellt, im Extremfall von anderen geraubt (z.B. Markenprodukte).
- **Design ermöglicht durch Anpassung und Abgrenzung Kommunikation** mit Erwachsenen, vor allem mit Gleichaltrigen (Schule, Gruppen, Cliques)
- **Prägung durch Jugendkulturen/Jugendästhetik.** Der Einfluss der Jugendkultur ist auch an Gegenstände und Design - auch an Gestaltung und Inszenierung des eigenen Körpers - gebunden: Kleidung, Mode, Frisuren, Haare, Make-up, Bemalungen, Piercing, Tätowierungen.

Es zeigt sich also, dass trotz Fremdbestimmung Kinder und Jugendliche ihr eigenes Designverhalten herausbilden, ein Verhalten, das sich immer im Kontext zum Designverhalten der „Großen“ entwickelt. Aufgabe der Designpädagogik sollte es deshalb sein, „Gestaltungs“freiräume und Rahmenbedingungen zu schaffen für diese Tätigkeit. Das können Möglichkeiten im Elternhaus (im eigenen Zimmer), in der Schule (Unterrichtsprojekte, von Schülern gestaltete und realisierte Räume und Außenanlagen), in Kunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen (Kurse und offene Angebote, Projekte) oder im Stadtraum (Gestaltungsflächen, Spielflächen) sein. **De-**

signpädagogen sind eigentlich alle, die mit Design umgehen und pädagogisch tätig sind –, Kindergärtnerin, Hortnerin, Lehrer, Kunstpädagogin, Kulturpädagogin, Designer, Künstler und natürlich auch Eltern.

Der Umgang mit den Dingen

Die Domäne der Designpädagogik ist das gestaltete Gebrauchsprodukt.

Produkte gebrauchen kann aber auch heißen: sie auswählen, verwenden, verändern, umgestalten, konstruieren und dekonstruieren, gruppieren, vereinzeln, werten und zerstören. Im Prozess dieses Konsumierens wird das Produkt von den Kindern und Jugendlichen mehr oder weniger ein zweites Mal gestaltet, es wird angepasst an die konkreten Erfordernisse des Subjekts, es wird emotional gebunden, indem es verändert wird.

Diese Veränderungen können verschiedene Richtungen haben:

Sie können das Produkt herausheben aus der Masse der anonymen Dinge, können es anreichern mit subjektiven, individuellen oder gruppenbezogenen Elementen, sie machen es somit zu etwas Besonderem, Einmaligem, vielleicht sogar Künstlerischem (auch Pseudokünstlerischem, wie das oft bei Bastelarbeiten geschieht) oder sie reihen das Produkt ein in eine Zahl von Vorbildern, die als gesellschaftlich oder gruppenspezifisch anerkannt gelten, als wertvoll, in, trendy, en vogue oder schick empfunden werden.

Das Verhalten zu den Dingen umfasst somit die Spanne von ihrem Gebrauch bis hin zur Inszenierung: vom Benutzen der Dinge, dem Verbrauchen und Aufbewahren, der Veränderung durch Gebrauch (Gebrauchspatina) oder „Inbesitznahme“ der Dinge, durch Subjektivierung und Individualisierung.

Die Herangehensweisen an diese Problematik kann man in drei grundlegende Handlungsbereiche mit unterschiedlichem Realitätsbezug gliedern:

1. Beteiligung - Partizipation

Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an realen Planungsaufgaben oder Projekten mit starkem Realitätsbezug ist das, was schon seit den Sechzigern mit dem Begriff "**Partizipation**" bezeichnet wird. Bei pädagogischer Arbeit in den Bereichen Design und Architektur ist dies unverzichtbar - es werden reale Gestaltungsaufgaben zum Ausgangspunkt genommen, an denen sich Kinder und Jugendliche beteiligen können. Natürlich sind dies ausgewählte Projekte, stark vereinfacht und exemplarisch. Die Kinder und Jugendlichen erleben in ihnen ein Stück Realität, das sie verändern und gestalten können. Diese Art pädagogischer Arbeit kennt den konkreten Zweck, die zeitliche und räumliche Einbindung, sowie die Planung, die allem vorausgeht. Je nach Art des Projekts kann das Verhältnis von funktionalen und materiell-technischen Vorgaben und den planbaren Freiräumen für Funktionalität und Gestaltung sehr variabel sein. Ihnen gemeinsam ist der konkrete Anlass. Nach Realisierung dienen diese Objekte einem konkreten praktischen oder symbolischen Zweck. Solche Vorhaben verlangen Mut und Durchsetzungskraft von allen Beteiligten, sind doch an ihnen meist die verschiedensten Partner direkt oder indirekt beteiligt. Wenn also mit Kindern und Jugendlichen Produkte geplant, Spielplätze errichtet werden, Spielhäuser aller Art gebaut, Räume ausgestattet oder Straßenzüge verändert werden, dann setzen sich Kinder und Jugendliche mittels Planung und praktischer Tätigkeit mit der Gestaltung ihrer Lebenswelt auseinander.

Oft haben Mitmachaktionen, wie z. B. Ideenwettbewerbe privater oder öffentlicher Unternehmen nur Werbefunktionen zu erfüllen, die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bleibt Alibi. In der Regel werden dort von den Mitmachern die Muster bedient, die sich Erwachsene vorstellen, was bleibt, ist ein Abfragen von Bekanntem und Scheinbeteiligung, denn die Projekte, auch die prämierten waren nie für eine Realisierung vorgesehen, wenn doch, werden sie „überarbeitet“.

Sich Partner zu suchen, die Rahmenbedingungen und Geld liefern, ist langwierig und schwierig, aber lohnend. In der Zusammenarbeit von Schulen, kulturpädagogischen Einrichtungen mit Partnern, mit Kommunen, Vereinen, Unternehmen, Banken usw. liegen noch viele ungenutzte Potenzen unserer Arbeit. Jeder Stadtplaner, Designer und Architekt, jeder, der aber auch für Kinder arbeitet, müsste Interesse und Verständnis aufbringen an der Beteiligung seiner Klientel. Im Handeln dieser ist oft mehr von den unausgesprochenen Wünschen, Vorstellungen und Bedürfnissen ablesbar, als an den artikulierten, häufig abgerungenen Bekundungen, in denen Kinder und Jugendliche ihre Befindlichkeiten äußern müssen.

Beteiligung heißt: Teilhabe am gesamten Prozess, nicht nur an ausgewählten, als "kindgerecht" eingestuftem Teilprozessen. Beteiligung heißt auch Teilhabe an Vor- und Nachbereitung, und das Recht auf Anerkennung der geleisteten Arbeit. Eine Welt für Kinder, von Erwachsenen gemacht, ist ein Anachronismus, aber heutzutage zu oft die Realität. Sorgen wir also dafür, dass durch Aktionen, Projekte und Kurse Kinder und Jugendliche als die eigentlichen Nutzer an der Planung und Gestaltung ihrer Lebenswelt beteiligt sind.

2. Spiel und Inszenierung

Nicht immer wird es Möglichkeiten geben, reale Einflüsse und reale Situationen in die Bereiche Design und Architektur in der außerschulischen Bildung und Erziehung umfassend einzubringen. Bereiche wie industrielle Fertigung und Bauen werden zumeist nicht vollständig und wenn überhaupt, dann stark vereinfacht in den Gestaltungsprozess eingehen können. Das, was wir als gestalterisches bzw. kulturpädagogisches Projekt bezeichnen, ist ohnehin meist eine Gratwanderung zwischen fiktiven Zielsetzungen und objektiven Gegebenheiten.

Die Vereinfachung, das Reduzieren auf wichtige Bestandteile dieses Bedingungsgefüges ästhetischer, wirtschaftlicher, sozialer, technischer und ökologi-

scher Faktoren darf zu keiner Simplifikation führen. Dilettantismus statt notwendiger Beschränkung hilft uns dabei nicht weiter, ist latent aber immer als Gefahr gegeben.

Im **Spiel** schaffen sich die Kinder und Jugendlichen ihre eigene Wirklichkeit, ausgehend von ihrer Individualität und den vorgefundenen Bedingungen - Wirklichkeit als Folge von Inszenierung und Summe von Realem und Fiktivem.

Was in der konkreten Situation nicht in das Projekt eingebracht oder vorgegeben werden kann, z. B. Aspekte außerästhetischer Art, wird Fiktion und spielerisch erkundet, mit realen Bezügen vermischt und im Spiel als neue Realität erlebt. Wer einmal beobachten konnte, wie Kinder verantwortungsbewusst, ausdauernd und kreativ Stadtbürger spielen (bei der Aktion Mini-München etwa), mit allen Verpflichtungen, Freuden und Belastungen der Stadtbewohner, ob er nun Bürgermeister oder Angestellter ist, wird dies bestätigen können. In diesen spielerisch angelegten Projekten werden Alltagserfahrungen von Kindern und Jugendlichen eingebracht, mischen sich mit ihren Wünschen, Hoffnungen, Ängsten und Ideen.

3. Bricollage

Neben der realen und fiktiven, inszenierten Hinwendung zur gegenständlichen und gebauten Wirklichkeit existiert ein Bereich der freien, ungehemmten kreativen Beschäftigung, der zu Unrecht lange diskreditiert wurde, weil er oftmals missdeutige und unverstandene Ergebnisse zustande brachte: das, was wir als Basteln im positiven Sinne verstehen, die kreative Beschäftigung jenseits aller Normen. *Levy-Strauss* bezeichnet dies als **Bricollage**. Fern von zielgebundenem Vorgehen, festen Regeln, ästhetischen Mustern und dem Zwang zur Vollendung und Perfektion reizt den "Bastler" die Tätigkeit, der Prozess des Gestaltens und Bauens, weniger das fertige Produkt.

Das, was die Tätigkeit des Bastlers ausmacht, ist die Kreativität, mit der vorhandene Wege, Lösungsmöglichkeiten und funktionale Beziehungen verworfen und neue, passendere gesucht und gefunden werden.

Vorhandene Beziehungen, Formen und Materialien werden aus ihrem ursprünglichen Zusammenhang gerissen und neu geordnet.

Die Möglichkeit der Bricollage erwächst aus dem Alltag selbst. Wo können Kinder und Jugendliche heute noch eine ganzheitlich orientierte Tätigkeit verrichten? Wann sind sie schon ihr eigener Konstrukteur, Planer, Gestalter, Einkäufer, Produzent und Benutzer.

"Der Bastler hingegen macht seine Arbeiten nicht davon abhängig, ob ihm die Rohstoffe oder Werkzeuge erreichbar sind...die Welt seiner Mittel ist begrenzt, und die Regel seines Spiels besteht immer darin, jederzeit mit dem, was ihm zur Hand ist, auszukommen, d. h. mit einer stets begrenzten Auswahl an Werkzeugen und Materialien, die überdies noch heterogen sind, weil ihre Zusammensetzung in keinem Zusammenhang zu dem augenblicklichen Projekt steht... Die Arbeiten des Bastlers sind dazu bestimmt, eingerissen zu werden, kaum daß sie sich gebildet haben, damit neue Welten aus ihren Fragmenten entstehen."(Levy-Strauss, 1968, S. 30 u. 34).

Diese Art des Umgangs mit Produkten hat ein anderes Verständnis von Lebensweltbezug als das Projekt oder das Spiel. Hier wird von den tatsächlichen Bedingungen ausgegangen, Vorhandenes genutzt, verändert und improvisiert, Brüche sind einkalkuliert, Scheitern wird Erfahrung und neuer Anfang. Das Bedingungsgefüge wird auf die konkrete Situation zugeschnitten, niemals beschränkt werden aber Ideen, Utopien, Mythen und Fiktionen.

In der außerschulischen Bildung und Erziehung bietet sich dieses Vorgehen direkt an, bauen doch Kinder z. B. ihre Baumhütten und Laubhäuser genau nach diesem Muster. Bedingungen für solch ein Basteln zu schaffen, heißt dabei vor allem Rahmenbedingungen schaffen - für wechselnde Orte, mit Material- und Werkzeugangebot und mit behutsamen Anregungen. Die heute leider nicht mehr aktuellen Abenteuerspielplätze waren eine Möglichkeit dazu.

Die drei genannten Varianten der Designpädagogik **Partizipation, Spiel und Bricollage** haben jeweils unterschiedliche Bezüge zur Lebenswelt, ihr Verhältnis von Fiktion und Realität ist verschieden. So divergierend sie erscheinen, gemeinsam ist ihnen der Bezug auf das praktische, benutzbare Objekt. In unserer Arbeit sind sie gleichermaßen notwendig und unverzichtbar.

Natürlich sollte Designpädagogik altersabhängig vorgehen: nicht jeder Designgegenstand und jede Fragestellung ist für jedes Alter geeignet. Wichtig ist neben dem Spaß am Erfinden neuer Dinge auch die Orientierung auf das Bedingungsgefüge des Designs: auf gestalterische, technische, ökologische und gebrauchorientierte Aspekte.

Für jüngere Kinder können die Fragen "**Warum funktioniert etwas?**" und "**Wie funktioniert es?**" Ausgangspunkt sein für viele Untersuchungen und praktische Gestaltungen, die den realen und fiktiven Gebrauch selbst gemachter oder handwerklich bzw. industriell hergestellter Produkte zum Inhalt haben – ein handlungsorientiertes Lernen, fachübergreifend und mit allen Sinnen erfahrbar.

Fragestellungen, wie: "**Was mache ich mit den Dingen?**", "**Wie funktionieren die Gegenstände für mich?**" sind wichtig für ältere Kinder im Übergang zum Jugendalter. Das Gestalten neuer und Verändern existierender Objekte, Ordnen und Vergleichen von objektiven und subjektiven Gebrauchszusammenhängen, Fragen über den Sinn und die Bedeutung von Design für die eigene Person hilft ihnen bei eigener Identitätssuche und beim Umgang mit ihrer Umwelt.

Im Jugendalter wird Design als gesamtgesellschaftliches Phänomen erlebt -in seiner Komplexität sozialer, politischer, psychologischer, emotionaler, unternehmerischer und ästhetischer Komponenten. Die Ausweitung der Betrachtungsebene geht von der eigenen Person hin zu allgemeinen, gesellschaftlich relevanten Aspekten, Industriedesign und Designgeschichte. "**Warum ist der Gegenstand gerade so ges-**

taltet?“, **“Welche Aspekte haben die Form des Objektes bestimmt?“** wären hier die notwendigen Fragestellungen. Die Produkte für Untersuchung, Gestaltung oder Redesign selbst können vielfältig sein – entstammen sollten sie der Erfahrungswelt und der Interessenlage der jeweiligen Kinder und Jugendlichen. Ob Spielzeug, Baukasten, Schreiblernfüller, Schultasche, Fahrrad, Fahrradhelm, Computermaus, Skateboard, Brille, Turnschuh, Handy, Stuhl, Tisch und Regal – die Liste der geeigneten Objekte ist lang und ständig erweiterungsfähig.

Von **Macht, Ohnmacht** und einem **heilsamen Chaos** im Umgang mit den Dingen wurde in diesem Artikel geschrieben! Und über **Designpädagogik** – ein pädagogisches Feld, das noch zu wenig in unserem Bewusstsein Platz findet und in der pädagogischen Praxis kaum Wirkung zeigt. Aber das uns hilft, Räume zu eröffnen, in denen **“viel Design für viele!“** möglich wird und in denen Kinder und Jugendliche sich selbstbestimmt für das Leben vorbereiten. Für ein Leben mit **DESIGN!**

Literatur

Eucker, Johannes: Design im Unterricht: Selbstreflexion, Gesellschaftskritik oder schöner leben lernen? In: Kunst+Unterricht, Nr.156, Oktober 1991, S. 14 f.

Flusser, Villém: Vom Stand der Dinge. Eine kleine Philosophie des Design, Hrsg. Fabian Wurm, Göttingen 1993 und 1997.

KUNSTFLUG: In: Designreport 6/96, Seite 70.

Levy-Strauss, Claude: Das wilde Denken, Frankfurt/M., 1968.

Meadows, Dennis u.a.: Die Grenzen des Wachstums, Reinbeck 1973.

Meinel, Roland: KunstStück - Kulturpädagogik in Leipzig. In: von Kathen, Dagmar; Vermeulen, Peter: Handbuch Jugendkunstschulen, Unna 1992, S. 100.

Wolfgang Welsch: Perspektiven für das Design der Zukunft. In: W. W. Ästhetisches Denken, Stuttgart 1990, S. 201 - 218.

Ungekürzte Fassung des Beitrages:

Sachen machen. Kinder und Jugendliche als Designer, Ein Kinderprojekt von Quartier e. V., Bremen 2003, S. 12 – 17.