

**Doing Design – (Re)Doing Difference?
Perspektiven von Gender und Diversity
in der Designlehre**

**Von der Fakultät für Architektur und Landschaft
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover zur Erlangung des Grades
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Dissertation von
Dipl.-Des. (FH) Katharina Krämer
2021**

Erstgutachterin: apl. Prof. Dr. habil. Tanja Mölders

Zweitgutachter: Prof. Dr. Friedrich Weltzien

Tag der Promotion 23.02.2021

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund einer demokratischen, gleichgestellten, offenen und vielfältigen Gesellschaft erscheinen gestalterisch codierte Differenzierungen zunächst unproblematisch. Differenzierungen als soziale Ordnungshandlungen sind jedoch mit Zuordnungen und Zuschreibungen verbunden, welche mit Hierarchisierungen und folglich Ungleichheiten einhergehen. In einer durch Gestaltung geprägten Welt manifestiert sich Differenzierung sowohl in Produkten und Räumen als kulturelle Bedeutungs- und Handlungsträger, als auch in Prozessen und es kann von einem ›Doing Difference‹ im Design gesprochen werden. Design gestaltet (und Designer*innen gestalten) nicht nur Produkte und Prozesse, sondern auch die damit verknüpften Rollenbilder und Werte und ist somit nicht nur an deren Vermittlung, sondern ebenso an deren Hervorbringung aktiv beteiligt und agiert demnach auf einer (hierarchischen) gesellschaftsstrukturellen Ebene. In dieser Arbeit wird Geschlecht als soziale Kategorie exemplarisch fokussiert und im Sinne des ›Doing Difference‹ als *eine* Unterscheidungskategorie von vielen auffasst, die in Wechselwirkung mit anderen Differenzkategorien steht. Zentral ist dabei die Perspektive, dass Gender zugleich Produkt und Voraussetzung sozialer und kultureller Interaktion ist. Im vorliegenden Zusammenhang wird aufgezeigt, inwiefern Gender als soziale Kategorie differenzierend und strukturierend im und durch Design wirksam wird und in die designdisziplinären und gesellschaftlichen Verhältnisse eingebunden ist und somit zum ›Doing Gender‹ im Design wird.

Die Designausbildung kann als Raum der Multiplikation betrachtet werden, in dem eine Sensibilisierung und kritische Reflexion über die Wirkung und Auswirkung, die das Gestaltete auf Individuen und Gesellschaft hat, vermittelt und in die Berufspraxis weitergetragen wird. Dies bedarf einer kritischen Perspektive auf bestehende Zugänge und Wirkweisen von Gender und weiteren Ungleichheitskategorien im Design sowohl auf der theoretisch-wissenschaftlichen als auch auf den praktisch-konzeptionellen sowie formalästhetischen Ebenen. Ziel ist eine Verknüpfung von Designwissen und Gender-Diversity-Wissen mit der Ausbildung einer Designkompetenz, die Aspekte von Gender und Diversity selbstverständlich einbezieht und so ein ›Redoing Difference‹ – im Sinne bspw. einer Neuformulierung von Geschlecht – in der Gestaltung mittels einer geschlechter- und sozial gerechten, menschenbezogenen Gestaltung ermöglicht. Obwohl die Integration von Gender und Diversity in die Organisation und Lehr- und Lerninhalte der Hochschulen seit geraumer Zeit forciert wird, ist die curriculare Einbindung gendertheoretischer Perspektiven und damit die Relevanz von Geschlecht als Analysekategorie in Design und Designwissenschaft im Vergleich zu anderen Disziplinen als randständig zu beurteilen. Gleiches gilt für die Publikation entsprechender Perspektiven auf die Designlehre.

In dieser Arbeit wird untersucht, inwieweit die hochschuldidaktischen Anforderungen an eine gender- und diversitätsgerechte Lehre im Rahmen der Designausbildung bereits umgesetzt werden, und an welchen Stellen es Potenziale zur weiterführenden Einbindung von Gender und Diversity gibt. Die erkenntnisleitende Forschungsfrage ist dabei: Welche dem designspezifischen Denken und Handeln entsprechenden Möglichkeiten, Instrumente und Methoden haben sich bewährt, um Aspekte von Gender und Diversity nachhaltig in die Designlehre zu integrieren und an welchen Stellen ist die Entwicklung neuer Elemente wünschenswert? Dazu werden anhand einer Case Study aus der eigenen Lehr- und Arbeitspraxis Einbindungsmöglichkeiten auf struktureller, inhaltlicher und didaktischer Ebene untersucht und mit theoriegeleiteten Befunden an der Schnittstelle Gender – Diversity – Design – Designlehre verknüpft. Dabei wird neben der Entwicklung der eigenen Lehre sowie deren Kommunikation die Ableitung sowohl designspezifischer als auch fachübergreifender Impulse möglich, welche die Optionen einer strukturellen und nachhaltigen Integration im designspezifischen Lehren und Lernen begünstigen. Dieses Vorgehen ist als Entwicklungsforschung im Sinne des Scholarship of Teaching and Learning und der Design-Based Research zu verstehen. Lehr-Lerngestaltung wird dabei als Designprozess gefasst, durch dessen iterativen und forschenden Charakter des prozesshaften und

kontinuierlichen Entwerfens, Gestaltens, Testens, Bewertens und Kommunizierens sich nicht nur die eigene Lehrgestaltung entwickeln kann, sondern ebenso Impulse für den designdidaktischen Diskurs gegeben sind. Die Arbeit zeigt auf, dass im Design inhaltliche und didaktische Anknüpfungspunkte für eine Einbindung von Gender und Diversity in die Lehre und damit in die spätere Berufspraxis bestehen. Dabei wird verdeutlicht, welche individuellen, institutionellen und strukturellen Voraussetzungen und Verhältnisse sich dabei förderlich und hemmend zeigen. Das zugrundeliegende Verständnis von Designlehre ist dabei das eines durch die Lehrperson vorkonfigurierten und moderierten Möglichkeitsraumes, in dem Reflexionen über die Wirkungszusammenhänge zwischen Design und Gesellschaft vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheiten möglich werden und sich durch die Gestaltung materialisieren. Dabei geht es ebenso um das Begreifen wie auch um die Entwicklung einer Gestaltungshaltung, die ein entsprechendes anschlussfähiges Handeln ermöglicht.

Gender | Designlehre | Lehr-Lerngestaltung

Abstract

Against the background of a democratic, equal, open and manifold society, differentiations coded by design initially appear unproblematic. However, differentiations as social acts of order are connected with classifications and attributions, which come along with hierarchies and consequently inequalities. In a world shaped by design, differentiation become manifest both in products and spaces as cultural mediums of meaning and action and also in processes, and one can speak of a ›doing difference‹ in design. Design not only shapes (and designers create) products and processes, but also the role models and values associated with them, and is therefore actively involved not only in conveying them, but also in producing them, and thus acts on a (hierarchical) socio-structural level. In this thesis, gender as a social category is focused in an exemplary way and, in the sense of ›doing difference‹, considered as *one* of many categories of differentiation that is in interdependency with other categories of difference. Central to this is the perspective that gender is both a product and a prerequisite of social and cultural interaction. In the present context it is shown to what extent gender as a social category has a differentiating and structuring effect in and through design and how it is integrated into the design disciplinary and social conditions and thus becomes the ›doing gender‹ in design.

Design education can be seen as a space of multiplication, in which awareness and critical reflection on the effects and impact that design has on individuals and society is conveyed and transferred into professional practice. This requires a critical perspective on existing approaches and effects of gender and other categories of inequality in design, both on the theoretical-scientific and the practical-conceptual and formal-aesthetic levels. The aim is to link design knowledge and gender diversity knowledge with the development of a design competence that naturally includes aspects of gender and diversity and thus enables a ›redoing difference‹ – in the sense of a reformulation e.g. of gender – in design by means of a gender-equitable and socially fair, human-centered design. Even though the integration of gender and diversity in organisation and teaching and learning content of universities has been pushed for some time, the curricular integration of gender-theoretical perspectives and thus the relevance of gender as an analytical category in design and design studies must be assessed marginal in comparison to other disciplines. The same applies to the publication of corresponding perspectives on design teaching.

This thesis examines the extent to which the university didactic requirements for gender- and diversity-sensitive teaching are already being implemented in design education and where there is potential for the further integration of gender and diversity. The guiding research question is: Which possibilities, instruments and methods corresponding to design-specific thinking and action have

proven their worth in sustainably integrating aspects of gender and diversity into design teaching, and at which points is the development of new elements desirable? To this, a case study from the own teaching and working practice will be used to investigate possibilities of integration at the structural, content and didactic level and will be linked with theory-based findings at the interface gender – diversity – design – design theory. In addition to the development of the own teaching as well as its communication, the deduction of design-specific as well as interdisciplinary impulses becomes possible, which favour the options of structural and sustainable integration in design-specific teaching and learning. This approach is to be understood as development research in the sense of the Scholarship of Teaching and Learning and Design-Based Research. The design of teaching and learning is conceived as a design process, whose iterative and researching character of process-oriented and continuous creating, shaping, testing, evaluating and communicating not only allows the development of the own teaching design, but also provides impulses for design-didactic discourse. The thesis shows that in design exist content-related and didactic starting points for integrating gender and diversity into teaching and thus in the later professional practice. It will be illustrated which individual, institutional and structural prerequisites and conditions are conducive and inhibiting in this context. The underlying understanding of design teaching is that of a space of possibilities, preconfigured and moderated by the teacher, in which reflections on the interdependencies between design and society against the background of social inequalities become possible and materialise through the design. This is as much about comprehension as it is about developing a design attitude that enables appropriate connectable action.

gender | design teaching | teaching-learning design

Inhalt

01	Einleitung [introducing]	5
01.1	Hintergrund	5
01.2	Zielsetzung und Fragestellung	7
01.3	Methodik	8
01.4	Aufbau der Arbeit	14
02	Gender [doing gender]	19
02.1	Gender als omnipräsente Ordnungs- und Ungleichheitskategorie [regarding gender]	19
02.2	Differenzkategorie – Strukturkategorie – Prozesskategorie [thinking gender]	21
02.2.1	›Natürliches‹ Geschlecht als Ordnungsprinzip	21
02.2.2	Geschlecht als gesellschaftliches Strukturprinzip	23
02.2.3	Geschlecht als Praxis	25
02.3	Undoing Gender – Doing Difference [challenging gender]	30
02.3.1	Relevanz von Geschlechterdifferenz	30
02.3.2	Undoing Gender	31
02.3.3	Doing Difference	32
02.4	Verhältnis Gender und Diversity [extending gender]	34
02.4.1	Intersektionalität	35
02.4.2	Diversity	38
02.4.3	Verhältnis Intersektionalität und Diversity	41
02.4.4	Verhältnis Gender und Diversity	42
02.5	Zwischenfazit [concluding gender]	44
03	Design [doing design]	49
03.1	Designverständnis [facing design]	49
03.1.1	Zwischen Ökonomie und Vision: Design als Strategie	60
03.1.2	Zwischen Wissenschaft und Praxis: Design als Forschungsprozess	66
03.2	Zum Verhältnis zwischen Gestalter*innen, Nutzer*innen und Artefakten [doing design]	73
03.2.1	Artefakte als Bedeutungsträger	73
03.2.2	Artefakte als Handlungsträger	75
03.2.3	(Re)Konfigurationen	78
03.3	Human Centered Design [design thinking and doing]	83
03.3.1	Social Design	85
03.3.2	Demokratisierung von und durch Design	88
03.4	Zwischenfazit [concluding design]	92

04	Gender und Design [doing gender <=> doing design]	99
04.1	Zum Verhältnis von Gender und Design [regarding gender and design]	99
04.2	Vergeschlechtlichung durch und im Design [doing gender in design]	104
04.2.1	Die Rolle der Artefakte	107
04.2.2	Die Rolle der Gestalter*innen	112
04.2.3	Die Rolle der Nutzer*innen	113
04.2.4	Vergeschlechtlichungsmechanismen und -dimensionen	115
04.2.5	Geschlechterverhältnisse im Design	115
04.3	Positionen zu Gender (und) Design in der Designforschung [thinking gender and design]	119
04.3.1	Gender (und) Design	119
04.3.2	Feministische Designkritik	121
04.3.3	Strategien der Veränderung	125
04.4	Zwischenfazit [concluding gender and design]	128
05	Gender in der Designlehre [doing gender in design teaching]	131
05.1	Gender und Diversity in der Lehre [teaching gender and diversity]	132
05.1.1	Gründe und Ziele	132
05.1.2	Voraussetzungen	133
05.1.3	Kriterien	148
05.1.4	Formen – Formate – Ansätze	149
05.2	Design in der Lehre [teaching design]	150
05.2.1	Zwischen Spezialisierung und Integration	150
05.2.2	Zwischen Kompetenzanforderung und Kompetenzvermittlung	153
05.3	Gender in der Designlehre [teaching gender in design]	156
05.3.1	Gender Curriculum für die Fachdisziplin Design	156
05.3.2	Formen – Formate – Ansätze	158
05.3.3	Perspektiven auf Gender in der Designlehre	161
05.3.4	Kriterien	167
05.4	Zwischenfazit [concluding gender in design teaching]	169
06	Case Study [doing]	173
06.1	Struktureller und institutioneller Rahmen	174
06.2	Forschungsrahmen – Forschungsweg – Analysematrix	186
06.3	Case 01 »Queer Identities«	196
06.3.1	01 Dokumentation	196
06.3.2	01 Analyse	206
06.3.3	01 Interpretation – Reflexion – Wertung	215
06.4	Case 02 »open design«	219
06.4.1	02 Dokumentation	219
06.4.2	02 Analyse	226
06.4.3	02 Interpretation – Reflexion – Wertung	232
06.5	Case 03 »forschen und gestalten«	236
06.5.1	03 Dokumentation	236
06.5.2	03 Analyse	250
06.5.3	03 Interpretation – Reflexion – Wertung	263
06.6	Zwischenfazit [concluding case study]	270

07	Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse [concluding]	275
07.1	Gender in der Designlehre der Hochschule Hannover [translating]	275
07.2	Fazit – Reflexion – Ausblick	284
08	Quellen	291
09	Anhang	317
09.1	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	317
09.2	Steckbriefe Lehrveranstaltungen	320
09.3	Dank	327

01 Einleitung [introducing]

01.1 Hintergrund

Doing Gender und Doing Difference im Design

Noch bevor wir geboren werden, wird nach unserem Geschlecht gefragt.¹ Wenn wir geboren sind, erfahren wir (bei Klinikgeburten) durch ein Namensarmbändchen zum ersten Mal in unserem Leben außerhalb des Mutterleibes – ungefragt und meist unhinterfragt – eine aktive gestalterische Geschlechtszuweisung: Mädchen in rosa und Jungen in hellblau. Das Geschlecht steht fest, der Code ist generiert, willkommen im binären System.² Vor dem Hintergrund einer demokratischen, gleichgestellten, offenen und vielfältigen Gesellschaft erscheint diese gestalterisch codierte Differenzierung zunächst unproblematisch. Differenzierungen als soziale Ordnungshandlungen sind jedoch mit Zuordnungen und Zuschreibungen verbunden, welche mit Hierarchisierungen und daraus folgenden Ungleichheiten einhergehen können. Dem Blick auf diese Differenzierungen liegt der Ansatz des ›Doing Difference‹ (West/Fenstermaker 2001) zugrunde, der von einer Herstellung von sozialer Differenz in täglichen Interaktionen ausgeht und das Einhalten der zur jeweiligen Differenzkategorie ›passenden‹ normativen Konzeptionen und Verhaltensweisen voraussetzt. In einer durch Gestaltung geprägten Welt manifestiert sich diese Differenzierung sowohl in Produkten und Räumen als kulturelle Bedeutungs- und Handlungsträger, als auch in Prozessen und es kann hier von einem ›Doing Difference‹ im Design gesprochen werden. In dieser Arbeit wird Geschlecht – verstanden als soziale Konstruktion – als soziale und performativ hervorgebrachte Kategorie exemplarisch fokussiert und im Sinne des ›Doing Difference‹ als eine Unterscheidungskategorie von vielen aufgefasst, die in Wechselwirkung mit anderen Differenzkategorien steht. Zentral ist dabei die Perspektive, dass Gender – das ›soziale Geschlecht‹ – zugleich Produkt und Voraussetzung sozialer und kultureller Interaktion ist. In diesem Zusammenhang soll aufgezeigt werden, ob und inwiefern Gender als soziale Kategorie differenzierend und strukturierend im und durch Design wirksam wird und in die designdisziplinären und gesellschaftlichen Verhältnisse eingebunden ist und somit zum ›Doing Gender‹ (West/Zimmermann 2002/1987) im Design wird.

Die alltägliche und alle Lebensbereiche umfassende differenzierte und geschlechterstereotype Adressierung, Darstellung und Rollenzuweisung begleitet uns privat wie öffentlich in geschlechterspezifisch konnotierten Produkten, Räumen, Lebens- und Arbeitszusammenhängen. Dabei prägt Design – mit medialer Unterstützung – über spezifische und codierte Gestaltungsmerkmale, Zeichen und Symbole mehr oder weniger subtil unsere Wahrnehmung und unser Verständnis von ›Weiblichkeit‹ und ›Männlichkeit‹ und damit unser Denken und Handeln. In diesen Differenzierungen sind zugleich

¹ Dieses ›wir‹ formuliert sich aus einer westlich, industriell und christlich situierten Perspektive heraus und deutet in diesem Zusammenhang auf die Alltagswahrnehmung von Zweigeschlechtlichkeit in ebendiesem Kontext hin (vgl. Kapitel 02).

² Dieses geschlechtlich zweigeteilte System wurde 2018 nach der Forderung durch das Bundesverfassungsgericht der Bundesrepublik Deutschland um ein ›drittes Geschlecht‹ erweitert. Das Personenstandsgesetz (PStG) der Bundesrepublik Deutschland wurde im Zuge des Gesetzes zur »Änderung der in das Geburtenregister einzutragenden Angaben« vom 18. Dezember 2018 im §22 Absatz 3 wie folgt geändert: »Kann das Kind weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zugeordnet werden, so kann der Personenstandsfall auch ohne eine solche Angabe oder mit der Angabe ›divers‹ in das Geburtenregister eingetragen werden.« (Bundesamt für Justiz o. J.) Durch die zunehmende Nennung der Geschlechtsbezeichnung ›divers‹ bspw. in Stellenausschreibungen ist diese Erweiterung ins Bewusstsein einer breiteren Öffentlichkeit vorgedrungen.

hierarchische Bewertungen eingebettet, welche sich auf die Nutzer*innen³ übertragen und strukturelle Ungleichheiten zur Folge haben. Zudem schreiben diese Inszenierungen des ›Weiblichen‹ und ›Männlichen‹ vielfach zum einen überholte Rollenbilder und zum anderen eine normative und Eindeutigkeit fordernde Zweigeschlechtlichkeit fest und stigmatisieren somit jene Menschen, die diesem Dualismus nicht eindeutig zuzuordnen sind. In der Fokussierung von Identitätskonstruktion kommt die Bedeutung und Wirkmächtigkeit von Design zum Tragen, da jene soziale Identität und damit verbunden soziale Kategorien in einer an Marktmechanismen gekoppelten Gestaltung wichtige Instrumente darstellen. Bei der Mehrzahl der geschlechtsdiversifizierten Artefakte bleiben die Notwendigkeit und die Auswirkungen einer Differenzierung nach vermeintlich ›geschlechtlichen‹ Kriterien und Anforderungen jedoch uninterfragt und ihre Entwicklung verfolgt vielmehr ökonomische Ziele. Zugleich bleiben in der Gestaltung vieler Artefakte die Anforderungen von Nutzer*innen unberücksichtigt und erschweren oder verhindern damit deren Nutzung und Gebrauch. Am Prozess des ›Doing Gender‹ im Design sind neben den Artefakten und ihren Gestalter*innen ebenso die Nutzer*innen aktiv beteiligt, indem sie die über die Artefakte transportierten und manifestierten Geschlechtszuschreibungen als auch die damit verknüpften Geschlechterverhältnisse im Gebrauch reproduzieren. Ein Hinterfragen und Aufbrechen dieses Prozesses und des dichotomen Geschlechterverständnisses durch eine gendersensible Gestaltung kann die sich wandelnden Rollenbilder berücksichtigen, Normabweichungen ermöglichen und erlauben und somit geschlechtergerechte Lösungsvorschläge generieren.

Designlehre als Multiplikatorin

In diesem Sinne gilt es, eine reflektierende und kritische Haltung im Hinblick auf die (Re)Produktion von Gender im Design zu erarbeiten. Als Ansatzpunkt wird dabei die Designausbildung fokussiert in der Annahme, dass sich hier über die Sensibilisierung und Vermittlung gendersensibler Gestaltungskompetenz eine große Reichweite entfalten lässt. Im Sinne des ›Doing Difference‹ erweitert sich die Perspektive dabei über Gender hinaus auf Aspekte von Diversity. Das Forschungsvorhaben fußt auf der These, dass Studierende und Lehrende als ›multiple‹ Akteur*innen im Designprozess wirken und damit unterschiedliche Perspektiven und Rollen einnehmen: Sie sind als konsumierende gesellschaftliche ›Geschlechtswesen‹ ebenso von der Kategorie Geschlecht betroffen wie als professionelle Gestalter*innen und nehmen während des Designprozesses außerdem die Perspektive von Unternehmen und Nutzer*innen ein. Sie besitzen die Fähigkeit, die unterschiedlichen Bedeutungen eines Artefaktes für die unterschiedlichen an diesem Artefakt beteiligten Akteur*innen zu verstehen und über die Gestaltung verschiedene Bedarfe in einem Artefakt zu synthetisieren (vgl. Krippendorff 2013: 97). Diese Verknüpfung ermöglicht es Designer*innen, Aspekte von Gender und Diversity im Design auf den Ebenen von Theorie/Wissenschaft, Transfer/Ausbildung und Praxis/Wirtschaft zu betrachten und zu bewerten. Werden Aspekte zu Gender und Diversity in der Lehre und Ausbildung gestaltender Disziplinen eingebunden, wirken sie über ihr Berufsfeld hinaus in die Gesellschaft hinein. Studierenden kommt damit die Rolle als Multiplikator*innen zu, indem sie ihre im Studium erworbenen Kompetenzen (Fach-, Methoden-, Selbst-, Sozialkompetenzen) – erweitert um ihre Gender- und Diversity-Kompetenz – in der Gestaltung ihrer Umwelt zur Anwendung bringen. Das übergreifende und damit auch dieser Arbeit zugrundeliegende Ziel ist eine Verknüpfung von Designwissen und Gender-Diversity-Wissen mit der Ausbildung einer Designkompetenz, die Aspekte von Gender und Diversity selbstverständlich einbezieht und so ein

3 Das statische Sternchen* stellt vielfältige Geschlechteridentitäten heraus, macht auf die Differenzierung auch innerhalb eines Geschlechts aufmerksam und verweist auch auf andere Diversitätsdimensionen. Es wird in diesem Zusammenhang als bewusste Sprachhandlung genutzt, um in den zweigeschlechtlichen begrifflichen Festlegungen Raum zu eröffnen für vielfältige Perspektiven – auch über die Frage von Geschlecht hinaus.

›Redoing Gender‹ – im Sinne einer Neuformulierung von Geschlecht – in der Gestaltung mittels einer geschlechter- und sozial gerechten, menschenbezogenen Gestaltung ermöglicht.

Obwohl die Integration von Gender und Diversity in die Organisation und Lehrinhalte der Hochschulen seit geraumer Zeit als gleichstellungspolitische Maßnahme forciert wird, ist die Einbindung gendertheoretischer Perspektiven und damit die Relevanz von Geschlecht als Analysekategorie in Design und Designwissenschaft im Vergleich zu anderen – wie insbesondere den sozial- und kulturwissenschaftlichen oder teilweise auch den technik- und naturwissenschaftlichen – Disziplinen als randständig zu beurteilen (vgl. Brandes 2017: 18 f.). Gleiches gilt für fest verankerte Lehrgebiete oder Studienmodule sowie dauerhafte oder (teil)denominierte Professuren an bundesdeutschen Designausbildungsstätten (vgl. Margherita-von-Brentano-Zentrum o. J.). Die verschiedenen Ansätze und Methoden zur Verankerung in der Designlehre sind an einzelne Akteur*innen gebunden und die Anzahl wissenschaftlicher Publikationen im Bereich Gender und Design oder Diversity und Design im Zusammenhang mit der Designausbildung ist begrenzt. Somit bildet sich eine Forschungslücke ab, in welcher sich die vorliegende Arbeit verortet. Das Forschungsinteresse zur Gewinnung neuer Erkenntnisse über die Zusammenhänge und Wirkungen von Gender und Diversity in Bezug auf Design im Kontext der Lehre gründet auf vorausgegangenen Forschungsarbeiten in den Bereichen Gender Design sowie Universal Design und daran anknüpfende Lehrtätigkeiten. Insbesondere aus den Lehrerfahrungen wurde ein Handlungsbedarf hinsichtlich einer Sensibilisierung und Haltungsentwicklung der Studierenden zu den Wirkmechanismen von Gender und Design deutlich. Hieraus entwickelte sich die Frage nach den Optionen einer nachhaltigen Einbindung von Gender und Diversity in die Designlehre.

01.2 Zielsetzung und Fragestellung

Die grundsätzlichen Bestrebungen zur Integration von Gender und Diversity in die Lehre gründen auf einer sich zunehmend heterogener entwickelnden Zusammensetzung der Studierendenschaft im Zuge von Internationalisierungsanforderungen und Öffnung der Hochschulen als Reaktion auf Fach- und Führungskräftemangel und damit einhergehende Fragen zu Chancengerechtigkeit. Darüber hinaus tragen Bildungsorganisationen neben der berufsqualifizierenden ebenso eine gesellschaftliche Verantwortung in der Vorbereitung auf die berufliche Praxis, so dass Fragen zur Förderung von Chancengerechtigkeit sich nicht nur auf Hochschule als Ort der Forschung und Lehre begrenzen, sondern vielmehr darüber hinaus in weitere gesellschaftliche Verhältnisse hineinwirken. Die allgemeine und damit auch dieser Arbeit zugrundeliegende Intention ist es, über die Integration von Erkenntnissen aus der Geschlechter- und Ungleichheitsforschung in die Lehrinhalte und durch das Einbeziehen der Geschlechterperspektive und Berücksichtigung weiterer Diversitätsdimensionen zum einen die wissenschaftlichen Erkenntnismöglichkeiten zu erweitern, und zum anderen ein chancengerechtes Studium für heterogene Studierendenschaft zu ermöglichen. Damit wird das Ziel einer geschlechter- und chancengerechten Curriculum- und Fachgestaltung verfolgt. Die mit dieser Einbindung verbundene Ausbildung von Kompetenzen – als Gender-Kompetenz oder Gender-Diversity-Kompetenz – ist dabei sowohl Voraussetzung (Lehrende) als auch Ziel (Studierende) der Integration.

Insbesondere im Verlauf des vergangenen Jahrzehntes wurden über Projekte an Hochschulen sowie Einrichtungen der Geschlechterforschung Konzepte, Ansätze und Empfehlungen publiziert, in denen Anforderungen formuliert und in Netzwerken diskutiert werden. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit gilt es zu untersuchen, inwieweit die hochschuldidaktischen Anforderungen an eine gender- und diversitätsgerechte Lehre im Rahmen der Designausbildung bereits umgesetzt werden, und an welchen Stellen es Potenziale zur weiterführenden Einbindung von Gender und Diversity auf struktureller,

inhaltlicher und didaktischer Ebene gibt. Die erkenntnisleitende Forschungsfrage ist dabei: Welche dem designspezifischen Denken und Handeln entsprechenden Möglichkeiten, Instrumente und Methoden haben sich bewährt, um Aspekte von Gender und Diversity nachhaltig in die Designlehre zu integrieren und an welchen Stellen ist die Entwicklung neuer Elemente wünschenswert?

Ziel der Arbeit ist es, einen Gesamtzusammenhang zu skizzieren, der zum einen die Einordnung des eigenen Lehrhandelns im Kontext Gender, Diversity und Design und gleichzeitig die Ableitung sowohl designspezifischer als auch fachübergreifender Impulse ermöglicht. Insofern bildet die eigene Lehrpraxis im Zusammenhang mit der entsprechenden institutionellen Rahmung den Kern der empirischen Untersuchung, die in der Designlehre in der Abteilung Design und Medien (DM) der Fakultät Medien, Information und Design (MID) der Hochschule Hannover (HsH) durchgeführt wird. Indem die Lehre zum Ausgangspunkt der Forschung gemacht wird, können die Optionen zur Einbindung im Hinblick sowohl auf die Inhalte und Vermittlungsmethoden als auch auf die Berücksichtigung der Anforderungen an die strukturellen Rahmenbedingungen beforscht werden. Die Arbeit untersucht inhaltliche und didaktische Anknüpfungspunkte für eine Einbindung von Gender und Diversity in die Designlehre und damit in die spätere Berufspraxis. Dabei werden die individuellen, institutionellen und strukturellen Voraussetzungen und Verhältnisse daraufhin betrachtet, inwiefern sie sich förderlich und hemmend zeigen. Im Fokus steht – im Hinblick auf die zugrundeliegende Annahme, dass Studierende und Lehrende als Multiplikator*innen agieren – zunächst die Entwicklung der Gender-Diversity-Kompetenz seitens der Studierenden, welche jedoch mit der entsprechenden Kompetenzentwicklung seitens der Lehrenden einhergeht.

Die Arbeit verfolgt das Ziel, der Herausforderung einer Verankerung von Aspekten zu Gender und Diversity in der Designlehre durch die Vermittlung eines menschenbezogenen, geschlechter- und sozial gerechten Gestaltungsansatzes über eine integrierte Form begegnen zu können: Die relevanten Aspekte sollen nicht als Zusatz, sondern als selbstverständliche Kriterien in der Entwicklung von Produkten und Prozessen etabliert werden. Bausteine sind dabei die Aneignung von Wissen, die Ausbildung von Kompetenz und schließlich die Umsetzung der Kriterien in der Gestaltung.

Für eine theoretische Rahmung der Untersuchung sind zunächst Positionsbestimmungen in den Bereichen Gender und Design notwendig, um die Begriffe von Gender, Diversity und Design eingrenzen und für die Forschung nutzbar machen zu können. Daran anschließend gilt es, die Zusammenhänge von Gender und Design – insbesondere in Verknüpfung mit Designlehre – über bestehende Zugänge zu analysieren. An die Forschungsfrage schließen sich daher weitere untersuchungsleitende Fragestellungen an: Welche Ansätze zur erfolgreichen und nachhaltigen Einbindung in die Gestaltungsausbildung gibt es und was sind deren Kriterien? Wie kann das Potenzial von Gender- und Diversity-Theorien für die praktische Ebene der Gestaltung genutzt werden? Was bedeutet Gender-Diversity-Wissen sowie Gender-Diversity-Kompetenz im Gestaltungskontext? Welche designspezifischen Inhalte und (Forschungs)Methoden sind in Bezug auf Gender und Diversity nutzbar?

01.3 Methodik

Die Forschungsarbeit gliedert sich in die theoretische Untersuchung und Interpretation der forschungsrelevanten Bereiche von Gender, Design, Gender und Design sowie Gender in der Designlehre mit dem Ziel einer Herleitung rahmender Grundannahmen und Erkenntnisse sowie die empirische Untersuchung einer Fallstudie (Case Study), in welcher drei Fälle (Cases) aus der eigenen Lehrpraxis analysiert werden, in deren Planung und Durchführung die theoriegeleiteten Perspektiven und Erkenntnisse zur Anwendung kommen. Wie in der Zielsetzung dargelegt, besteht das dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsinteresse in der Ermittlung von Optionen zur Einbindung von Gender und Diversity in die eigene

Lehre sowie der Ableitung verallgemeinerbarer Kriterien. Die Forschungstätigkeit fand im Rahmen einer wissenschaftlichen Mitarbeit in der Koordination Gender & Diversity »same difference« an der Fakultät III – Medien, Information und Design (MID) der Hochschule Hannover (HsH) im Zeitraum 2015 bis 2020 statt. Der empirische Teil der Untersuchung im Sinne einer Feldforschung durch teilnehmende Beobachtung bezieht sich dabei auf Lehrveranstaltungen (LV), die im Rahmen dieser Tätigkeit in den Bachelor-Studiengängen der Abteilung Design und Medien (DM) im Zeitraum 2016 bis 2019 geplant und durchgeführt wurden. Durch die Anbindung der Untersuchung an einen konkreten Ort können über die Einbindung der dort verorteten diversen gestalterischen Studiengänge (Produktdesign, Grafikdesign, Mediendesign, Fotojournalismus, Modedesign, Kostüm- und Bühnendesign, Innenarchitektur) und die damit verbundenen Artefakte unterschiedliche fachspezifische Perspektiven einbezogen werden. Die Gründe für die Fokussierung des Untersuchungsfeldes der eigenen Lehrpraxis der Forschenden liegen zum einen in einer erfolversprechenden Vergleichbarkeit der zu untersuchenden LV bei gleichartigen Rahmenbedingungen, da so die Variablen in der strukturellen und institutionellen Rahmung möglichst gering gehalten werden können. Zum anderen können eben diese – für die Integration maßgeblichen – relevanten Strukturen und Diskurse auf institutioneller Ebene durch die Kopplung der Forschung (Person) an die Stelle der Koordination von Gender und Diversity (Funktion) fundiert nachvollzogen werden. Darüber hinaus ist im Rahmen der wissenschaftlichen Mitarbeit und der Arbeit am vorliegenden Forschungsvorhaben eine intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung – insbesondere mit Geschlechtertheorien und -konzepten – und somit eine strukturierte und fundierte Einbindung von Perspektiven zu Gender und Diversity in die Lehre möglich. Die Eingrenzung auf die eigene Lehrpraxis zielt ebenfalls auf eine Begrenzung der Variablen im Hinblick auf die mit der Lehrperson verbundenen individuellen, didaktischen sowie fach- und gender- bzw. diversitätsspezifischen inhaltlichen Hintergründe und Kompetenzen. Da sich insbesondere die Wissensbestände auf der inhaltlichen und didaktischen Ebene im Verlauf des Forschungszeitraumes verändern, kann hier weniger von Evaluationsforschung als vielmehr von Entwicklungsforschung gesprochen werden. In die Forschungsmethodik fließen Elemente aus den drei Forschungsfeldern Designforschung, Hochschulbildungsforschung und feministische Forschung ein, welche nachfolgend skizziert werden.

Designforschung

Wolfgang Jonas skizziert in Bezug auf Christopher Frayling für die Korrelation von Forschung und Design die drei Dimensionen ›Forschung über Design‹ (research about design), ›Forschung für Design‹ (research for design) und ›Forschung durch Design‹ (research through design) (vgl. Jonas 2004 sowie Abschnitt 03.1.2). Die vorliegende Forschungsarbeit lässt sich in dieses Feld der Designforschung als eine Forschung durch Design einordnen, welche als designeigenes forschendes und entwerfendes Vorgehen verstanden wird, in das Designer*innen als Forscher*innen direkt involviert sind und welches auf Theorieentwicklung und Praxisveränderung abzielt. Forschungs- und Designprozess sind über das Einfließen des im Forschungsprozess generierten Wissens in den Designprozess miteinander verknüpft (vgl. Jonas 2004). Der Designprozess wird dabei als forschender Prozess gefasst, welcher durch Jonas in einem theoretischen Designprozessmodell beschrieben wird, das sich auf der Makroebene in Analyse (›the true‹), Projektion (›the ideal‹), und Synthese (›the real‹) gliedert (vgl. ebd. sowie Abschnitt 03.1.2). Analog vollziehen sich in der Mikrodimension die Prozessschritte forschen, analysieren, synthetisieren und realisieren. Beide Prozesse verlaufen zirkulär, sind ineinander verwoben und werden durch Kommunikation angetrieben und anschlussfähig gemacht. Das Modell kann sowohl für das entwerferische Vorgehen als auch eine wissenschaftliche Vertiefung im Designprozess verwendet werden.

Die Designlehre – konkreter die Gestaltung von Designlehrveranstaltungen – wird in der vorliegenden Forschungsarbeit als Designprozess aufgefasst, welcher mit dem Forschungsprozess verbunden ist.

Diese Betrachtung von Lehrgestaltung als Designprozess basiert auf den Analogien zwischen Lehrformaten und Designartefakten zum einen im Vorgehen (Definition der Ziele und Inhalte, Methodenauswahl, Umsetzung) und zum anderen im Ergebnis (Produkte wie Lehrformate intendieren einen bestimmten Gebrauch, können ihn aber nicht automatisch erzielen) (vgl. Weißköppel 2018 sowie Abschnitt 05.2.2). Aus dieser Sicht von Lehr-Lern-Prozessen als Designprozesse wird das Lehren und Lernen zum Projekt, in welchem die Prämissen eines iterativen Gestaltungsprozesses angewendet werden (vgl. Foraita/Wölwer 2020 sowie Abschnitt 05.2.2). Mit Blick auf das zuvor beschriebene Designprozessmodell werden auch im vorliegenden Forschungsprozess der zirkuläre Ablauf sowie die Verflechtung von Forschung und Gestaltung sichtbar: Das generierte Wissen aus den sich kontinuierlich entwickelnden Hintergrundinformationen und den über die theoretischen Untersuchungen getroffenen Ableitungen und Positionsschärfungen wird in die Gestaltung und Anwendung der LV eingespeist. Durch das anschließende analytische Reflektieren der Durchführung können die gewonnenen Erkenntnisse in die Gestaltung nachfolgender Angebote einfließen und so fort. Das Vorgehen kann folglich als iterativer Prozess beschrieben werden.

Hochschulbildungsforschung

Das vorliegende Forschungsvorhaben legt einen praxisentwickelnden Ansatz zugrunde, in welchem die Lehrpraxis den Ausgangspunkt der Forschung bildet und die Erkenntnisse zur Entwicklung ebenjener Praxis genutzt werden. Eine Besonderheit der hochschuldidaktischen Forschung als Teil der Hochschulbildungsforschung⁴ stellt die Relation von Forschenden und Beforschten und die Partizipation der beforchten Personen dar, welche einem mangelnden Interesse an den Forschungserkenntnissen und deren praktische Nutzung entgegenwirken soll:

»So wird in bestimmten Richtungen der empirischen Sozialforschung in der Regel auf das Erfordernis einer klaren methodologischen Trennung zwischen Forschenden und beforchten Personen hingewiesen, um so den Einfluss der Forschenden auf den Gegenstand ihrer Untersuchung als Störvariable zu eliminieren; andererseits führt ein weitgehender Ausschluss der betroffenen, d.h. hier erforschten Hochschulangehörigen vom Forschungsprozess leicht dazu, dass das Interesse an der Forschung und die praktische Nutzung ihrer Ergebnisse deutlich beeinträchtigt werden.« (dghd 2016: 13)

Darüber hinaus gilt es, die Erkenntnisse aus der auf die Analyse praktischer Problemstellungen ausgerichtete Forschung in die Lehre zurückfließen zu lassen (Rückkopplung), wobei die Reflexion von Fragen und Daten zur Generierung praktischer Ableitungen aus den Forschungsergebnissen ein »kooperativ-partnerschaftliches Vorgehen« zwischen Forschenden und Beforschten erfordert (ebd.: 13).

Als Konzept der praxisentwickelnden Forschung beinhaltet der Ansatz der Design-Based Research (DBR) eine starke Partizipation der Beforschten sowie eine intensive Rückkopplung im Forschungsprozess (ebd.: 13 f.):

»Hierbei wird die Lehr- und Studienpraxis der Hochschulangehörigen zum Ausgangspunkt der Forschung gemacht. Die Veränderung der Praxis ist dabei auch Aufgabe der Lehrenden und Lernenden, während die Beobachtung der Praxis durch die Entwicklungsforscher/-innen ein dazu parallel laufender Prozess ist. Die Entwicklung von Lernarrangements und -situationen ist dabei als eine gemeinsame Konstruktionsleistung von Forschenden und beforchten Personen anzusehen.« (ebd.: 13)

Ziel ist es, aus den in Lehr-Lernsituationen stattfindenden Entscheidungs- und Lernprozessen – welche aufgrund ihrer Abläufe als iterative Designprozesse verstanden werden können – »generalisierbare

⁴ Zu Hochschulbildungsforschung vgl. außerdem Stifterverband 2013: 101 ff.

Theorien« zu entwickeln (Reinmann 2015: 8). Zentral ist dabei das Anliegen, nicht in Laborsituationen, sondern in realen Situationen zu untersuchen und auf eine innovative Entwicklung der Lehrpraxis hinzuwirken (vgl. ebd.: 9) sowie »Probleme in der Bildungspraxis« zu lösen (ebd.: 10). »Ziel ist es, durch systematische Gestaltung, Durchführung, Überprüfung und Re-Design genau diese Komplexität besser als bisher zu durchdringen. Resultieren sollen daraus sowohl kontextualisierte Theorien des Lernens und Lehrens einschließlich Wissen zum Designprozess (theoretischer Output) als auch konkrete Verbesserungen für die Praxis und die Entfaltung innovativer Potentiale im Bildungsalltag (praktischer Output) [...]« (Reinmann 2015: 9)

Im Konzept Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) als forschungsorientierte Entwicklung der eigenen Lehrpraxis ist die forschende zugleich die beforschte Person, welche die eigene Lehrpraxis untersucht und die daraus gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse im Austausch mit anderen kommuniziert (dghd 2016: 13 f.). SoTL als Ansatz des forschenden Lehrens ist die »wissenschaftliche Befassung von Hochschullehrenden in den Fachwissenschaften mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden im eigenen institutionellen Umfeld durch Untersuchungen und systematische Reflexionen mit der Absicht, die Erkenntnisse und Ergebnisse der interessierten Öffentlichkeit bekannt und damit dem Erfahrungsaustausch und der Diskussion zugänglich zu machen« (Huber 2014: 21) und unterscheidet sich durch den Anspruch des wissenschaftlichen Vorgehens und Austausches von Formen des kollegialen Austausches (ebd.: 23). Merkmale des SoTL sind: Erstens ein durch Beobachtungen aus der eigenen Lehrpraxis definierter Ausgangspunkt bzw. eine Startmotivation (bspw. Reflexion von Verhalten, Voraussetzungen oder Schwierigkeiten der Lernenden; Reflexion von Lehrkonzepten, -materialien und Studiengängen in Bezug zu sich wandelnden gesellschaftlichen, fachlichen und fachwissenschaftlichen Anforderungen; Reflexion von Erfahrungen mit eigenen, insbesondere innovativen oder experimentellen Lehrveranstaltungen). Zweitens aus dem Ausgangspunkt abgeleitete Fragen, Problemstellungen oder Hypothesen. Drittens die wissenschaftliche Bearbeitung der Fragestellungen (Stand der Forschung, Systematisierung der Argumentationen, empirische Untersuchung durch Beobachtungen, Erhebungen, Exploration neuer Vorgangsweisen). Viertens die Reflexion und mögliche Veränderung eigener Annahmen und Praktiken, die Dokumentation und Publikation der Ergebnisse sowie ein fachdisziplinärer sowie fachübergreifender kollegialer Austausch (»Community Building«) (ebd.: 22 f.). Im Sinne der »commons« als gemeinsam genutzte Ressourcen soll das »individuelle Wissen Einzelner [...] durch SoTL in das Gemeineigentum aller (community property) überführt werden, in welches auch das Wissen anderer einfließt und auf dem wiederum andere aufbauen können« (ebd.: 23).⁵ Da die Erforschung der Lehrpraxis gleichzeitig auf deren Veränderung zielt, lässt sich SoTL als eine Form der Aktionsforschung (»action research«) fassen (ebd.: 23). Neben der Selbstbeforschung von Lehrenden und der Selbstevaluation in der Lehre bietet Design-Based Research (DBR) als Konzept der praxisentwickelnden Forschung konzeptionelle Anknüpfungspunkte für Scholarship of Teaching and Learning als Ansatz der forschungsorientierten Entwicklung der eigenen Lehrpraxis (ebd.: 31 f.)

Der Methodik der vorliegenden Forschungsarbeit liegt ebenjene Verknüpfung von SoTL und DBR zugrunde: Die reflektierende Erforschung der eigenen Lehrpraxis erfolgt unter Bezugnahme auf Forschungsstände im Bereich von Gender und Diversity in der Lehre sowie der Designlehre im Speziellen. Dabei ist das Ziel neben der Entwicklung der eigenen Lehrpraxis ebenso das Generieren und Teilen von qualitativen Erkenntnissen über situativ und kontextgebundene (Lehr-Lern)Erfahrungen verbunden mit dem Ziel, daraus verallgemeinerte Kriterien für die Designlehre ableiten zu können und somit übertragbares und anwendbares Wissen zu schaffen. Indem neben der Mikroebene der Lehrveranstaltungen

⁵ Zur Arbeit mit den Ansätzen des Scholarship of Teaching and Learning in Verknüpfung mit Design-Based Research in der Designlehre vgl. das Beispiel des Edulab in Abschnitt 05.2.2.

zugleich die Mesoebene der Studiengänge und Module wie auch die Makroebene der Hochschule und Fakultät beleuchtet werden, geht die Forschung über das Ziel einer Orientierung an den Interessen der Lehrenden hinaus und stellt die individuellen Erkenntnisse in Bezug zu Organisationsinteressen (vgl. Huber 2014: 31) und zur Metaebene der Designlehre insgesamt.

Feministische Forschung

Die Schnittstellen zu Positionen der feministischen Forschung und Wissenschaftskritik und damit die Verortung der Arbeit liegen zum einen in der zugrundeliegenden Forschungsthematik und zum anderen im Zusammenfallen der Rolle von forschender und beforschter Person, die Fragen zu Positionalität und Vergleichbarkeit von Forschungsergebnissen aufwirft.

Zunächst gilt es, sich der eigenen Positionierung im gesellschaftlichen und auch wissenschaftlichen Zusammenhang bewusst zu werden, da diese das eigene Handeln durchdringt und ebenso in die Gestaltung und Durchführung des Forschungsprozesses sowie in die Entstehung und Bewertung der Erkenntnisse einfließt. Aus der Perspektive der feministischen Standpunkttheorie heraus bedingt die (geschlechtsspezifische) unterprivilegierte gesellschaftliche Positionierung der Wissensproduzent*innen eine objektivere Sicht auf bestehende Verhältnisse, da diese ihnen eine komplexere Sicht auf die Zusammenhänge ermöglicht (vgl. Singer 2010: 294 f.). Die These des ›situiereten Wissens‹ – durch Sandra Harding und Donna Haraway in den 1990er Jahren unter dem Begriff ›situated knowledges‹ eingeführt – geht zudem davon aus, dass Wissenschaft immer aus einer bestimmten, durch die historische, soziale, kulturelle und ökonomische Positionierung und von spezifischen Erfahrungen, Werten und Normen des wissensproduzierenden Subjektes geprägten Position heraus stattfindet und somit keine unvermittelte Wissensproduktion im Sinne einer Objektivität sein kann (vgl. ebd.: 293). Folglich ist der Anspruch an eine objektive Herangehensweise sowie Replikation vergleichbarer Forschungsergebnisse durch andere Wissenschaftler*innen grundsätzlich in Frage gestellt. Zudem sind Wissenschaften ebenso durch die Machtverhältnisse ihrer Produzent*innen geprägt, was sich sowohl auf die Bedingungen ob und wie Wissenschaft betrieben werden kann, als auch, was als wissenschaftlich (nicht) akzeptiert wird (ebd.). Im Sinne einer selbstreflexiven Positionierung ist daher dieses Eingebundensein – welches als dynamischer und komplexer Prozess verstanden werden kann – anzuerkennen und kritisch zu reflektieren (Hark/Villa 2017: 26).

Indem im Forschungsprozess die Rollen von Forscher*in, Beforschte und Koordinator*in zusammenfallen ist das Bewusstmachen der jeweiligen Position – und Positionierung – in Verbindung mit den entsprechenden Bedingungen und Akteur*innen elementar, um die eigene Involviertheit in die Prozesse reflektieren zu können. Das durch den Philosophen und Soziologen Helmuth Plessner entwickelten Konzept der ›exzentrischen Positionalität‹ beschreibt die Fähigkeit des Menschen, sich von sich selbst zu distanzieren und sich damit reflexiv auf sich selbst beziehen zu können (vgl. Villa 2011: 222f.). Ebenjene reflektierte Positionalität gilt es im Forschungsprozess einzunehmen.

Methodisches Vorgehen Case Study

Als qualitative empirische Methode wird die Case Study (Fallanalyse) gewählt, da diese sowohl die Untersuchung von Organisationen wie auch Prozessen und Situationen über einen längeren Zeitraum hinweg umfassen kann (vgl. Hering/Schmidt 2014: 529 f.; Kromrey et al. 2016: 104 f.). Dabei wird der Fall in seiner natürlichen Umgebung untersucht und umgebende Rahmenbedingungen werden weniger als Störvariablen, sondern vielmehr als explizit zu untersuchende Momente gewertet (vgl. Hering/Schmidt 2014). In der Erhebung, Auswertung und Interpretation soll der Fall dabei möglichst umfassend dargestellt werden (ebd.). Intention ist es, über die induktive Form der Untersuchung (vom Einzelnen zum Allgemeinen) durch die explorative und exemplarische Beschreibung der praktizierten Designlehre an

der Hochschule und deren gegebenen Rahmenbedingungen Erkenntnisse über ebenjenen Einzelfall zu generieren, welche nicht auf repräsentative Daten sondern vielmehr beispielhafte Ableitungen zielen (vgl. Brandes/Erlhoff/Schemmann 2009: 171 f.). Ziel ist ein durch Beobachtung erzeugtes Wissen, welches zu den theoretischen Erkenntnissen in Bezug gesetzt wird. Im Ergebnis wird somit weniger neues Wissen generiert, sondern vielmehr vorhandenes Wissen ausgeweitet (vgl. Reichertz 2014: 77). In der Analyse der Fallstudie werden eine Vielzahl unterschiedlichster nicht-standardisierter Daten als Informationsquellen genutzt wie beispielsweise Dokumente, Statistiken, verdeckte Beobachtungen und Gestaltungsergebnisse (Hering/Schmidt 2014: 534), welche sowohl qualitativen als auch quantitativen Charakter aufweisen und im Sinne der Mixed Methods in Vergleich gebracht werden (vgl. Kelle 2014). Die Untersuchung bezieht drei definierte Untersuchungsebenen von Mikroebene (Lehrveranstaltung), Mesoebene (Fachkultur Studiengänge und Module) und Makroebene (Hochschul- und Fakultätsebene) ein, welche jeweils mit der entsprechenden Handlungsebene verknüpft sind (Tabelle 06.1). Dabei wird der strukturelle und institutionelle Rahmen auf der Makroebene für die Fallstudie im gesamten beleuchtet, die Mikro- und Mesoebenen werden in drei exemplarischen Fällen von Einzellehrveranstaltungen analysiert.

Die Lehrveranstaltungen als im Rahmen der Fallstudie untersuchte Fälle können dabei als ›Realräume‹ verstanden werden, die im Sinne des SoTL eine Untersuchung in realen Situationen im Gegensatz zu Laborsituationen intendieren, um möglichst authentische Abläufe und Ergebnisse zu ermöglichen (vgl. Reinmann 2015: 9). Dies bedeutet auch, dass die Studierenden nicht darüber in Kenntnis gesetzt werden, Teil einer Forschungssituation durch eine verdeckte Beobachtung zu sein, um ebenjenen Einfluss einer künstlich hervorgerufenen Situation auf Verhaltensweisen und Ergebnisproduktion zu verhindern. Dem Verständnis von Lehr-Lernräumen als Realräume liegt gleichzeitig die Idee von Experimentier- und Möglichkeitsräumen zugrunde, in denen sowohl Lehrende als auch Lernende Wissen generieren und anwenden können (vgl. Kagan et al. 2019: 18; Brümmer/Krämer 2020).

Für die Analyse der einzelnen Fälle auf der Mikro- und Mesoebene werden zunächst auf Basis von Literaturrecherchen Kriterien zur Einbindung von Gender und Diversity in die Lehre auf fachübergreifender Basis herausgearbeitet (Abb. 05.3) und mit Vorschlägen zu fachspezifischen Inhalten und struktureller Einbindung in die Designlehre ergänzt (Abb. 05.4). Als eines von drei Werkzeugen bilden die Kriterien die Analysematrix für die als Fälle in der empirischen Untersuchung ausgewählten drei Lehrveranstaltungen (Abb. 06.1). Die Generierung des designspezifischen Kriterienkanons ist ein iterativer Prozess, in welchem im Forschungsverlauf durch Wissens- und Erfahrungszuwachs Elemente hinzugefügt oder verändert werden. Die Erarbeitung der theoretischen Fundierungen – welche als Teilergebnis die Formulierung von Kriterien umfassen – sowie die Generierung und Durchführung der Lehrveranstaltungsformate sind als zeitgleich vollzogene und miteinander verwobene Prozesse zu verstehen. Das zweite Werkzeug der Analysematrix stellt ein Schema zur Kombination von Lernziel, Taxonomieebene, Kompetenzbestandteil, Gender-Diversity-Kompetenzziel dar (Abb. 06.2). Als drittes Werkzeug wird das Modell zur Kompetenzstufenentwicklung genutzt (Abb. 06.3).

Im Anschluss an die Analysen der einzelnen Fälle wird in einem weiteren Schritt eine fallspezifische Erweiterung des Kriterienkanons entwickelt, welche die Merkmale einer gender- und diversitätsgerechten Lehre in der Designausbildung der Hochschule Hannover sammelt (07.1). Die als Fälle untersuchten LV bilden somit jeweils eine Möglichkeit in der Kombination verschiedener Merkmale, wobei in der Reflexion und Bewertung der jeweiligen Fälle Chancen und Grenzen thematisiert werden. Ziel ist es ausdrücklich *nicht*, Idealtypen herauszuarbeiten, da eine ›gelungene‹ Einbindung von Gender und Diversity in eine LV voraussichtlich von vielen Faktoren beeinflusst ist und von vielen Variablen auf den verschiedenen Ebenen der Struktur, der Inhalte und der Didaktik abhängt, die außerdem auf verschiedenen Ebenen der Makro-, Meso- und Mikroperspektive angesiedelt sein können.

Methodisches Vorgehen Cases

Für die empirische Untersuchung der Lehrveranstaltungen werden auf Basis von Steckbriefen aller im Forschungszeitraum durch die Forschende geplanten LV (Anhang 09.2) unter Einbezug der Auswahlkriterien der Fachlichkeit und Verortung, der Herangehensweisen bei der Einbindung von Gender und Diversity, der Formulierung als explizite oder implizite Gender-Diversity-Lehrveranstaltung sowie der Lehrform als autark oder kooperativ, drei exemplarische Fälle ausgewählt (Tabelle 06.3). Der Fokus der darauffolgenden Untersuchung liegt auf der Mikroebene der Lehrveranstaltungen und Lehrsituationen in ihrer Verflechtung mit der Mesoebene der entsprechenden Lehrgebiete und Module. Dabei werden im Sinne einer Situationsanalyse (vgl. Weller 2004 sowie Abschnitt 06.2) die Konstruktion von Geschlecht in der individuellen Dimension und damit die in den Geschlechterverhältnissen zum Tragen kommenden geschlechtsspezifischen Orientierungen und Verhaltensweisen in den Blick genommen. Die Dokumentation, Analyse und Interpretation der drei Einzelfälle folgt der den Kriterien zur Einbindung von Gender und Diversity in die Designlehre zugrunde gelegten Gliederung der Ebenen von Struktur, Inhalt und Didaktik. Es werden zunächst die Komponenten der Lehrveranstaltung detailliert dokumentiert (Rahmen, Inhalte, Lern- und Kompetenzziele, Aufbau, Ablauf und Methoden sowie Anforderungen und Ergebnisse) und daran anschließend auf Basis der Analysematrix auf ihre Beziehungen, Abhängigkeiten und (Wechsel)Wirkungen hin untersucht. Die Betrachtung der LV auf Basis der vorab formulierten Kriterien kann als deduktives Vorgehen (vom Allgemeinen zum Einzelnen) verstanden werden. In der Analyse der Lehrpraxis auf der Mikroebene – insbesondere in den verschriftlichen und Gestaltungsergebnissen – kommen im weitesten Sinne interpretative angepasste Formen der Dokumentenanalyse sowie der Inhaltsanalyse zur Anwendung. Dabei werden der Betrachtung der Ergebnisse jeweils Kategorien zu inhaltlichen oder gestalterischen Merkmalen zugrunde gelegt und die Arbeiten daraufhin untersucht, eingeordnet und auf dieser Basis Interpretationen abgeleitet. Für die Untersuchung werden Daten zu Personen sowie Ergebnissen formal anonymisiert.⁶ Abschließend werden die jeweils aus den unterschiedlichen Analyse- und Handlungsebenen gewonnenen Erkenntnisse miteinander verknüpft interpretiert, reflektiert und im Sinne einer Bewertung eingeordnet. Die über die Untersuchung der einzelnen Fälle gewonnenen Erkenntnisse werden im nächsten Schritt in einer Zusammenschau gebündelt und Unterschiede, Überschneidungen und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet, welche der anschließenden Entwicklung der fallspezifischen Erweiterung des Kriterienkanons einer gender- und diversitätssensiblen Lehre an der Hochschule dienen.

01.4 Aufbau der Arbeit

Die schriftliche Arbeit gliedert sich in ihrem Aufbau in drei Teile: Zunächst werden in den folgenden Kapiteln 02 bis 05 verschiedene Zugänge zu Gender, Design, Gender und Design sowie Gender in der Designlehre beleuchtet. Diese Ausführungen sind als theoretische Herleitung der Grundannahmen und Perspektiven und damit als Rahmung des Forschungsprozesses zu verstehen. Daran anschließend wird in Kapitel 06 die empirische Untersuchung in Form einer Fallstudie anhand drei ausgewählter Fälle ausführlich dargestellt. Abschließend werden in Kapitel 07 die Erkenntnisse aus dieser Untersuchung mit den theoriegeleiteten Perspektiven zu Ergebnissen verknüpft, sowie Reflexionen und Ausblicke abgeleitet. Die ergänzenden Betitelungen der Kapitel – angelehnt an die Begriffe des ›Doing Gender‹ und ›Doing Difference‹ (vgl. Kapitel 02) – [*doing gender*], [*doing design*], [*doing gender <> doing design*],

⁶ Die Analysetabellen sind in der veröffentlichten Fassung aus Gründen der Anonymisierung nicht enthalten.

[*doing gender in design teaching*], [*doing*] sowie der Unterkapitel betonen das handlungsorientierte Grundverständnis der Arbeit. Indem wir aktiv an der Herstellung von Geschlecht, Gestaltung und Lehre beteiligt sind, haben wir auch die Option zur Veränderung bestehender Bedingungen. Gleichzeitig wird in diesem Tun der unabgeschlossene und performative Charakter der jeweilig zugrundeliegenden Prozesse deutlich. Dieses ›Wording‹ der ergänzenden Betitelungen der Kapitel und Unterkapitel im Sinne einer prägnanten Benennung verweist zudem einerseits auf die der Arbeit zugrundeliegenden Designperspektive, welche immer auch Kommunikationsperspektiven fokussiert. Andererseits sucht dieses Benennen die komplexen Inhalte (be)greifbar zu machen und betont und verdeutlicht zugleich den strukturellen Aufbau der Arbeit im Sinne einer aufeinander aufbauenden Arbeitsmatrix.

Zunächst wird im Kapitel *Gender* [*doing gender*] das der Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Geschlecht als fundamentale gesellschaftliche Ordnungs- und Ungleichheitskategorie, welche binär und heteronormativ reproduziert wird, dargelegt (02.1). In Bezug zur Diskursentwicklung der Geschlechterforschung werden verschiedene Perspektiven auf das Verständnis von Geschlecht als Differenz-, Struktur- und Prozesskategorie (02.2) und daran anschließend Theorieansätze zu Geschlecht, Geschlechterkonstruktionen und Geschlechterverhältnissen (02.3) sowie Überschneidungen und Abgrenzungen zu Konzepten der Intersektionalität und Diversity aufgezeigt (02.4). Im Anschluss an das Konzept des ›Doing Difference‹, welches Gender als *eine* Unterscheidungskategorie von vielen auffasst, die in Wechselwirkung mit anderen Differenzkategorien steht, wird abschließend ein relationales Verständnis von Ungleichheitskategorien als *interdependent*, also miteinander in Beziehung stehend und sich gegenseitig beeinflussend und verändernd und letztlich fluide veränderbar abgeleitet (02.5).

Das Kapitel *Design* [*doing design*] nimmt eine Positionsbestimmung vor, welche einerseits das Designverständnis, auf welchem die Arbeit basiert skizziert, und von der aus die Möglichkeiten einer inhaltlichen und methodischen Verknüpfung von Gender und Diversity mit Design identifiziert werden. Der Arbeit liegt zunächst eine artefaktgebundene Perspektive zugrunde, welche durch den persönlichen Hintergrund der Autorin als Produktdesignerin geprägt ist. Gleichzeitig umfasst diese Perspektive auch immer den Raum, welcher relational – also nicht nur materiell, sondern ebenso sozial bedingt – gedacht und als Rahmung für das Design und Designhandeln zu verstehen ist.⁷ Diese Perspektive eines erweiterten Designbegriffs fasst Design damit als Tätigkeit, die über die Formgebung hinausgeht und neben Produkten ebenso deren Kontexte wie auch Prozesse, Raum, Kommunikation, Wissen, Bedeutung und Werte – und damit Gesellschaft gestaltet (03.1). Aus dem Verständnis einer ko-konstruktiven Verknüpfung von Raum und Gesellschaft kann Raum als soziales und performativ hervorgebrachtes Produkt definiert werden, an dessen Gestaltung sich Design über die Generierung sozio-materieller Raumqualitäten beteiligt und gleichzeitig durch ebenjene bedingt wird. Nicht zuletzt durch die Anbindung dieser Arbeit an Fachdisziplin der Architektur gibt es folglich an verschiedenen Stellen Verweise auf ›den Raum‹ als Bezugsgröße des Designs sowie als Dimension, in welcher Geschlechterverhältnisse zum Tragen und zum Ausdruck kommen. Als eine Kultur reflektierende und bildende soziale Praxis ist Design in gesellschaftliche Verhältnisse eingebunden und beinhaltet ebenso politische wie ungleichheitswirksame Momente und damit eine ethische Dimension. Dabei reicht die Spannbreite designerischen Handelns von definierten dienstleistungsbezogenen Aufgabenstellungen bis zu kritischen und transformativen Strategien zur Bearbeitung komplexer Herausforderungen. Design kann als praxisgeleitete Form der Wissensgenerierung verstanden werden, die sich im forschenden Charakter von Designprozessen ausdrückt.

⁷ Das Verständnis von Raum als starre und dem Materiellen verhaftete Kategorie wurde mit dem sogenannten ›spatial turn‹ um ein relationales Raumverständnis erweitert, das die Dynamik räumlicher Verhältnisse in den Blick nimmt (Günzel 2015: 19) und so Raum als gesellschaftlichen Prozess begreift. Das relationale Raumverständnis nimmt Raum nicht mehr ausschließlich als ›Containerraum‹ wahr, sondern als kulturelle Größe, als Ausdruck gesellschaftlicher Beziehungen und Machtverhältnisse, als Raum, in dem sich eine Ko-Konstruktion von Raum und Gesellschaft vollzieht: Das Gesellschaftliche produziert das Räumliche und das Räumliche produziert das Gesellschaftliche (Strüver 2017).

Über das Verhältnis zwischen Gestalter*innen, Nutzer*innen und Artefakten als Bedeutungs- und Handlungsträger werden Fragen zur Verteilung von Gestaltungsmacht diskutiert (03.2) und daran anschließend mit Blick auf verschiedene Positionen zu Human Centered Design Perspektiven auf Partizipation und Teilhabe aufgezeigt (03.3). Abschließend wird das Designverständnis eines ›Doing Design‹ abgeleitet, in welchem Artefakten eine konstituierende und aktiv gestaltende Rolle in der Gestaltung sozialer Beziehungen zukommt, und die mit Design verknüpften Bedingungen und Handlungen – analog zum Konzept des ›Doing Difference‹ – als performativ hervorgebracht betrachtet werden.

Als Zusammenführung der zu Gender und Design dargelegten Schlüsse werden im Kapitel *Gender und Design [doing gender <> doing design]* Wechselwirkungen und Überschneidungen beider Bereiche anhand von Beispielen aus der Praxis aufgezeigt (04.1). Dabei stehen mit der Frage »Wie wird Geschlecht von Design geformt und wie formt Geschlecht Design?« die (Re)Produktion von Gender im und durch Design sowie die Ko-Konstruktion beider Bereiche im Zentrum. Die Prozesse der Vergeschlechtlichung im und durch Design werden mit Blick auf die jeweiligen Rollen von Gestalter*innen, Nutzer*innen und Artefakten beleuchtet und Vergeschlechtlichungsdimensionen und -mechanismen aufgezeigt (04.2). In der Betrachtung der segregierten Geschlechterverhältnisse im Design wird die zyklische Differenz- und Ungleichheitsproduktion im und durch Design verdeutlicht. Anhand verschiedener Positionen zu Gender (und) Design in der Designforschung werden neben feministischen Kritiken ebenso Strategien zur Veränderung dargestellt (04.3). In der Zusammenschau wird deutlich, dass der ›Schlüssel‹ für eine Sensibilisierung und damit Unterbrechung von Vergeschlechtlichungs- und Segregationsprozessen im und durch Design im zyklischen Dreiecksverhältnis von Gestalter*innen, Nutzer*innen und Artefakten eingebunden ist, und die Designausbildung einen Ansatzpunkt bildet, an dem ebenjener Kreislauf unterbrochen und neue Perspektiven auf Geschlecht eröffnen werden können (04.4).

Zur weiteren Rahmung des Untersuchungsfeldes der Designlehre wird im Kapitel *Gender in der Designlehre [doing gender in design teaching]* der disziplinübergreifende Diskurs zu Gender in der Lehre betrachtet, in welchem sich eine Erweiterung auf Diversity ablesen lässt, die auch im Zusammenhang dieser Arbeit verfolgt wird. Neben den Gründen und Zielen der Integration werden die Voraussetzungen auf struktureller, inhaltlicher und didaktischer Ebene dargelegt, Kriterien extrahiert sowie das Verständnis von Gender- bzw. Gender-Diversity-Kompetenz umrissen (05.1). Mit Blick auf die strukturellen und inhaltlichen Bedingungen von Design in der Lehre und daran anschließende Überlegungen zu Designkompetenz und deren Vermittlung (05.2) können nachfolgend über den Diskurs zu Gender in der Designlehre Anforderungen, Beispiele der Einbindung sowie Perspektiven und Positionen aufgezeigt und daran anschließend Kriterien einer gender- und diversitätssensibler Designlehre als Basis für die nachfolgende Untersuchung der Fälle im Rahmen der Case Study an der Schnittstelle Gender – Diversity – Design abgeleitet werden (05.3). Dabei zeigen sich einerseits Ansatzpunkte beispielsweise im reflexiven Kern von Design sowie designspezifischen Inhalten und Methoden, andererseits wird deutlich, dass die heterogenen designspezifischen Studienstrukturen unterschiedliche Einbindungsmöglichkeiten von Gender und Diversity auf struktureller, inhaltlicher und didaktischer Ebene bedingen und sich die Formulierung von Gender-Diversity-Kompetenz im Design somit situativ und kontextbezogen darstellt (05.4).

Anschließend an die theoriegeleiteten Erkenntnisse werden im Kapitel *Case Study [doing]* die Möglichkeiten, Instrumente und Methoden untersucht, die eine Einbindung von Aspekten von Gender und Diversity in die Designlehre der Abteilung DM ermöglichen. Hierfür werden zunächst die strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen auf der Makroebene von Fakultät und Hochschule betrachtet (06.1), daran anschließend der Forschungsrahmen umrissen sowie eine aus drei Werkzeugen zusammengesetzte Analysematrix für die Falluntersuchungen vorgestellt (06.2). In drei Fällen aus der eigenen Lehrpraxis wird auf Basis der Analysematrix die Mikroebene der Lehrveranstaltungen auf struktureller,

inhaltlicher und didaktischer Ebene unter Einbeziehen der spezifischen fachkulturellen Rahmenbedingungen der Mesoebene dokumentiert, analysiert und reflektiert (06.3, 06.4, 06.5). Die gewonnenen Erkenntnisse zu den Möglichkeiten der Einbindung und der Entwicklung einer designspezifischen Gender-Diversity-Kompetenz werden abschließend unter Berücksichtigung struktureller und individueller Faktoren auf der Mikroebene der Lehrveranstaltung sowie mit Blick auf die Mesoebene der Studiengänge und Module miteinander verknüpft und sowohl Unterschiede als auch Überschneidungen herausgearbeitet (06.6).

Die fallspezifischen und fallübergreifenden Erkenntnisse aus der Mikro- und Mesoebene werden im Kapitel *Ergebnisse [concluding]* mit der Makroebene der Hochschul- und Fakultätsstruktur sowie den theoriegeleiteten Perspektiven verknüpft und in die Formulierung eines Kriterienkanons für gender- und diversitätssensible Designlehre an der Hochschule Hannover überführt (07.1). Der abschließende Abschnitt zu Reflexion, Fazit und Ausblick diskutiert neben Reflexionen zum Forschungsprozess die Ergebnisse sowie wechselseitige Potenziale in der Verknüpfung von Design und Designwissenschaft mit Gender- und Diversity Studies und skizziert Möglichkeiten der perspektivischen Verwendung von Erkenntnissen und Ergebnissen.

02 Gender [doing gender]

»Can we ever *not* do gender?« (Candace West und Don H. Zimmerman)⁸

Im folgenden Kapitel wird das der Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Geschlecht als elementare omnipräsente gesellschaftliche Ordnungs- und Ungleichheitskategorie dargelegt und anhand verschiedener Perspektiven auf das Verständnis von Geschlecht als Differenz-, Struktur- und Prozesskategorie in Bezug zur Diskursentwicklung in der Geschlechterforschung konkretisiert. Die Ausführungen konzentrieren sich in erster Linie auf die Geschlechterforschung im deutschsprachigen Raum und beziehen dabei die entsprechende Rezeption der verschiedenen Theorieansätze zu Geschlecht, Geschlechterkonstruktionen und Geschlechterverhältnissen ein. Ausgehend von Gender als *einer* von verschiedenen ungleichheitsrelevanten Kategorien werden anschließend die Konzepte Intersektionalität und Diversität dargestellt und mit Gender in Bezug gesetzt, um Gemeinsamkeiten und Abgrenzungen zu verdeutlichen, die für den vorliegenden Forschungszusammenhang wichtig sein können.

02.1 Gender als omnipräsente Ordnungs- und Ungleichheitskategorie [regarding gender]

Die einleitend beschriebene farbliche Codierung Neugeborener als Folge historischer und kultureller Entwicklungen funktioniert nicht nur über eine simple Zeichensetzung zur Unterscheidung aufgrund vereinbarter Merkmale hinaus: Sie symbolisiert zugleich die in diese geschlechtsspezifische Differenzierung eingelassenen Zuweisungen und stellt eine Ordnung her, in die wir während unseres gesamten Lebenszyklus eingebunden bleiben. »Die in der eigenen Kultur geltende symbolische Ordnung von Zweigeschlechtlichkeit anzueignen bedeutet, sie als Medium der Verständigung über Identität zu nehmen, sich selbst in dieser Ordnung zu orten« (Hagemann-White 2007/1988: 36). Geschlecht wird somit zu einer Kategorie, die auf den verschiedenen Ebenen des individuellen Handelns, des Eingebundenseins in Strukturen sowie übergreifend in der Verwendung und Interpretation symbolischer Zeichen funktioniert und wirksam wird.

Im Diskurs der Geschlechterforschung haben sich in Bezug auf die Kategorie Geschlecht verschiedene Zugänge und damit verbundene Begriffsdefinitionen herausgebildet. Wesentlich ist hier die Unterscheidung zwischen ›sex‹ und ›gender‹, welche im Abschnitt 02.2 näher erläutert wird. Dabei wird ebenso die Kritik an der Unterscheidung als auch die Kritik an der Differenzierung von Geschlecht im binären Raster von ›männlich‹ und ›weiblich‹ aufgenommen. Die Kategorie Geschlecht wird in das biologische Geschlecht (sex) und das soziale Geschlecht (gender) untergliedert. Während das biologische Geschlecht auf körperliche Geschlechtsmerkmale verweist, bezieht sich das soziale Geschlecht auf soziale Geschlechterrollen und soziale Geschlechtsmerkmale, die gesellschaftlich und kulturell verankert sind (vgl. Bauriedl/Schurr 2014: 138). Rollen, Rechte, Pflichten, Ressourcen, Interessen werden den Geschlechtern zugeordnet, wobei das vorherrschende Geschlechtersystem in erster Linie binär und

⁸ (West/Zimmerman 2002/1987: 13)

heteronormativ⁹ zwischen Frauen und Männern unterscheidet. Weiblichkeit und Männlichkeit wirken als ein kulturelles Symbolsystem, welches das Soziale strukturiert (vgl. Hofmeister/Katz/Mölders 2013: 35). In der (inter- und transdisziplinär angelegten) Geschlechterforschung wird das Verhältnis von Geschlecht und Kultur, Gesellschaft sowie Wissenschaften thematisiert (vgl. von Braun/Stephan 2000: 9) und hinterfragt, wie die Kategorie Geschlecht Gesellschaft prägt und wie Geschlecht wiederum von Gesellschaft geformt wird (Ko-Konstruktion¹⁰ von Geschlecht und Gesellschaft). Die Forschungen zu Geschlechterverhältnissen beleuchten die gesellschaftliche Konstellation der Genus-Gruppen (vgl. Becker-Schmidt/Knapp 2007: 105) und stellen Fragen hinsichtlich Hierarchien, Differenzen, Rollen und Stereotypen. Die Einbeziehung der Kategorie Geschlecht in die Forschung geschieht immer mit einem kritischen Blick auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse und hat neben der Intention, ungleiche Verhältnisse sichtbar zu machen den Anspruch, zu einer Veränderung dieser beizutragen (vgl. Hofmeister/Katz/Mölders 2013: 37).

»Das soziale Geschlecht ist nicht nur etwas Gemachtes, d. h. etwas durch soziale Agenturen ›Fabriziertes‹, sondern auch etwas Gewordenes, d. h. es ist Resultat historischer Strukturierungsprozesse, die als geschichtlicher Überhang gegenüber dem menschlichen Handeln ihr Eigengewicht und ihre Eigengesetzlichkeit haben. Diese gesellschaftliche Objektivität tritt den Handelnden als sozialer Zwang in Form von institutionalisierten Handlungsbedingungen gegenüber. Wir können das auch kürzer fassen: ›Geschlecht‹ ist nicht einfach eine soziale Konstruktion, sondern vielmehr etwas geschichtlich und gesellschaftlich Konstituiertes.« (Becker-Schmidt 2007/1993: 122)

Wird Geschlecht und Geschlechtszugehörigkeit als sozial konstruierte Kategorie verstanden, stellt sich weitergehend die Frage, welche Funktion diese Kategorisierung in gesellschaftlichen Zusammenhängen übernimmt. Hierbei sind verschiedene Ebenen relevant, auf denen die Kategorisierung hervorgebracht und wirksam wird – die individuelle, die strukturelle oder institutionelle und die symbolische Ebene – und auf denen Interaktionen stattfinden. Interaktion wird in diesem Zusammenhang als »formender Prozess« verstanden, in den der »Zwang zur kategorialen und individuellen Identifikation der Interaktionsteilnehmer« eingelassen ist (Gildemeister 2010: 138). Institutionelle Übereinkünfte zu erwartungsgemäßen Verhaltens- und Handlungsmustern zwischen den Interaktionsteilnehmer*innen bilden den Rahmen für Typisierungen und Klassifikationen und ermöglichen eine Verortung innerhalb eines komplexen Systems. Die geschlechtliche Kategorisierung dient folglich als komplexitätsreduzierendes Mittel »mit dem wir die Welt ordnen und unser Gegenüber einordnen« (ebd.). Basierend auf dieser Kategorisierung entstehen Stereotype als »stark vereinfachte Verallgemeinerungen, schablonenhafte Beurteilungen und tief verwurzelte Vorstellungen über Gruppeneigenschaften«, die neben der Komplexitätsreduktion außerdem eine »Abgrenzung der eigenen (Gruppen-)Identität gegenüber anderen« ermöglichen (Vinz/Schiederig 2010: 15). Stereotypisierungen wirken sich auf die stereotypisierten Personen aus:

»Der ›Stereotype Threat‹ ist die Angst, dass die eigene Leistung in einer bestimmten Aufgabe ein negatives Stereotyp über die eigene Gruppe bestätigen könnte [...] In Kenntnis der Stereotypisierung bindet die Angst, das Stereotyp möglicherweise zu erfüllen, kognitive Energie oder erfordert mentale Anstrengungen, um dagegen anzugehen. So kann der ›Stereotype Threat‹ durchaus die Leistungsfähigkeit beeinträchtigen.« (Vinz/Schiederig 2010: 15 f.)

9 Heteronormativität geht als gesellschaftliches Ordnungsprinzip selbstverständlich davon aus, dass Menschen heterosexuell begehren. In Folge gelten ein rollenkonformes Sexualverhalten sowie heterosexuelle Familienstrukturen als Norm (Bauriedl/Schurr 2014: 141).

10 Zum Begriff der Ko-Konstruktion vergleiche z.B. das auf sozialkonstruktivistische Ansätze in der feministischen Technikforschung entwickelte Konzept der Ko-Konstruktion von Technik und Gesellschaft (Bath 2009: 15).

Folglich können die subtilen und unbewussten »kulturelle[n] Praxen der Stereotypisierung« Benachteiligungen begünstigen und perspektivisch zur Bildung von Ungleichheitsverhältnissen beitragen. (ebd.: 16).¹¹

In dieser Arbeit werden sowohl die Begriffe »Geschlecht« als auch »Gender« verwendet. Dies liegt zum einen darin begründet, dass sich im deutschen Sprachgebrauch – anders als im englischen – keine unterscheidende Benennung für das biologische in Abgrenzung zum sozialen Geschlecht findet. Des Weiteren wird in der folgenden Betrachtung der Kategorie Geschlecht sichtbar werden, dass die Frage, in wie weit das biologische vom sozialen trennbar sei oder getrennt voneinander beforscht werden könne, die Geschlechterforschung seit Anbeginn ihrer Auseinandersetzung mit dem Sein und Werden von und den Auswirkungen aufgrund von geschlechtlicher Zuordnung beschäftigt.

02.2 Differenzkategorie – Strukturkategorie – Prozesskategorie [thinking gender]

Die Geschlechterforschung im deutschsprachigen Raum ist von einem debattenförmigen Verlauf geprägt (vgl. Becker-Schmidt/Knapp 2007: 7 ff.), in dessen Entwicklung sich sowohl verschiedene Interpretationsweisen von Geschlechterdifferenzen (biologisch, sozialisiert, konstruiert) als auch verschiedene Theorieansätze (gleichheitstheoretisch, differenztheoretisch, (de)konstruktionstheoretisch) herausgebildet haben (vgl. Wallner 2004; Becker-Schmidt/Knapp 2007: 31). Im Folgenden sollen unterschiedliche Zugänge und Perspektiven auf die Kategorie Geschlecht erläutert werden. Die Gliederung in Anlehnung an die aufgeführten Perspektiven von Geschlecht als Differenzkategorie, Strukturkategorie sowie Prozesskategorie bedeutet keineswegs, dass diese Komplexe trennscharfe Unterscheidungen ermöglichen. Sowohl in ihrer jeweiligen zeitlichen Formulierung, als auch inhaltlich gibt es Überschneidungen, Verflechtungen, Bezüge unter- und zueinander.¹²

02.2.1 »Natürliches« Geschlecht als Ordnungsprinzip

»In der Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit unserer Kultur wird die Geschlechtszugehörigkeit als eindeutig, naturhaft und unveränderbar verstanden. Ohne jede bewußte Überlegung wird davon ausgegangen, daß jeder Mensch entweder weiblich oder männlich sein müsse, was im Umgang erkennbar zu sein hat (Eindeutigkeit); daß die Geschlechtszugehörigkeit körperlich begründet sein müsse (Naturhaftigkeit); und daß sie angeboren ist und sich nicht ändern könne (Unveränderbarkeit)« (Hagemann-White 2007/1988: 30).

Basierend auf diesem Alltagswissen wird die »Geschlechtszugehörigkeit von Personen und die Zweigeschlechtlichkeit des Menschen als natürliche Vorgabe sozialen Handelns und sozialer Differenzierung« betrachtet sowie darüber hinaus angenommen, »dass dies zu allen Zeiten so war und auch in anderen Kulturen nicht anders ist« (Wetterer 2010: 126). Diese binäre Ordnung spiegelt sich in einem

¹¹ Vinz und Schiederig formulieren dazu am Beispiel Geschlecht: »Geschlechterstereotype gehen von personenbezogenen Eigenschaften aus, die dann auf die Eignung bzw. Nichteignung für bestimmte Tätigkeiten umgemünzt werden. Dabei wird den Eigenschaften und Tätigkeiten, die Männern zugeordnet werden, ein höherer Wert zugeschrieben. Geschlechterstereotype weisen Männern und Frauen Plätze im Privaten (z.B. Frauen traditionell die Zuständigkeit für Haushalt und Familie) und im Beschäftigungssystem zu, die vorgefundene Realität wiederum bestätigt die Stereotype, die Menschen im Kopf haben.« (Vinz/Schiederig 2010: 19)

¹² Die Gliederung in Differenz-, Struktur- und Prozesskategorie im jeweiligen Bezug zu Geschlecht als epistemologische Kategorie bezieht sich auf die von Hofmeister et al. formulierten Analyseperspektiven (vgl. Hofmeister/Katz 2011; Hofmeister/Katz/Mölders 2013: 47–72).

»symbolischen System der Zweigeschlechtlichkeit« wider, in dem sich die Geschlechter qualitativ unterscheiden (Hagemann-White 1995/1993: 183).

Das ›Wissen‹ um die ›natürliche‹ Zweigeschlechtlichkeit der Menschen formiert sich im 18. Jahrhundert mit der Ablösung des aus der Antike stammenden »Ein-Geschlechter-Modells« durch ein »Zwei-Geschlechter-Modell«, dessen Unterscheidungsmerkmale zwischen Männern und Frauen deren Geschlechtsorganen sind (Wetterer 2010: 130 in Bezug auf Laqueur). Wurden bis dahin die weiblichen Genitalien als nach innen gewendete, stofflich gleiche, aber unvollkommene Version der männlichen Genitalien aufgefasst, ändert sich die Sicht auf beide Körper in eine grundsätzlich voneinander verschiedene (ebd.). Laqueur benennt diesen Veränderungsprozess als »Umdeutung des weiblichen Körpers im Vergleich zum männlichen« (Laqueur 1992: 16). Die Unterscheidungen bleiben jedoch nicht auf biologische und medizinische Charakteristika beschränkt, sondern erweitern sich im weiteren historischen Verlauf ebenso auf Wesensmerkmale, die bei Frauen und Männern unterscheidend – und gegensätzlich – beurteilt werden (vgl. ebd.: 18). Aus biologischen Unterschieden werden »psychische und soziale Differenzierungen« abgeleitet, die für die jeweilige Stellung der Geschlechter in allen Bereichen der gesellschaftlichen Ordnung (politisch, ökonomisch, kulturell) bestimmend sind (ebd.: 18 f.). »Mit der Gebärfähigkeit der Frau ist z.B. ihre Fürsorglichkeit mitgesetzt« (Becker-Schmidt 2007/1993: 121). Neben der Etablierung des zweigeschlechtlichen Wissenssystems hat auch die mit der bürgerlichen Familienstruktur aufkommende Arbeitsteilung einen wesentlichen Einfluss auf die »ver-zwei-geschlechtlichten« sozialen Zusammenhänge:

»Waren in der ständischen Gesellschaft die an die Geschlechtszugehörigkeit geknüpften Rechte und Pflichten an bestimmte soziale Positionen gebunden, so werden sie – zunächst im Bürgertum – ins Innere der Person verlagert und zur inneren Verpflichtung, die als solche alles Handeln, Denken und Fühlen bestimmt. Der Geschlechtscharakter ist gerade nicht mehr positional verankert und insofern ersichtlich sozial konzipiert. Er wird zum ›natürlichen Geschlechtscharakter‹ und die an die Geschlechtszugehörigkeit geknüpften sozialen Erwartungen werden zur ›natürlichen Bestimmung‹ insbesondere des Weibes, das im Inneren der Familie seinen naturgemäßen Platz findet, während der Mann hinaus geht in die Welt der Kultur, der Berufe, der Wissenschaften und der Künste« (Wetterer 2010: 131 in Bezug auf Hausen).

Vor diesem Hintergrund bildet das biologische Geschlecht ›sex‹ das vordergründige Differenzierungsmerkmal zwischen den Geschlechtern und bewegt sich dabei über lange Zeit im binären Schema der Zweigeschlechtlichkeit.

Geschlecht als Differenzkategorie ist nicht grundsätzlich essentialistisch zu verstehen, sondern wird sowohl biologisch als auch sozialisierungsbedingt argumentiert (vgl. Hofmeister/Katz 2011: 373 f.). In Zusammenhang der durch die Frauenbewegung der 1970er Jahre thematisierten Unterdrückung und Ausgrenzung von Frauen aus vielen gesellschaftlichen Bereichen sowie der Kritik an der damit verbundenen systematischen Benachteiligung von Frauen und der Abwertung von Weiblichkeit (vgl. Hofmeister/Katz/Mölders 2013: 50) steht für die damalige Frauen- und Geschlechterforschung die Perspektive von Geschlecht als Differenzkategorie im Vordergrund. Geschlechterdifferenz wird als »Unterschiedenheit von Frauen und Männern hinsichtlich ihrer geschlechtlichen Identität, ihrer Lebensweisen und -bedingungen, ihres Verhaltens und ihrer Wahrnehmungen« (ebd.) gefasst. Mit dem Ziel, Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern zu offenbaren und umfassende Chancengleichheit für beide Geschlechter zu erreichen, wird Geschlecht zu einer politischen Identitätskategorie, in der die prinzipielle Gleichheit aller Frauen – zumindest in Bezug auf Diskriminierungserfahrungen – angenommen wird (Gleichheitsparadigma) und so eine weibliche Identität in (sowohl biologischer als auch sozialisationsbedingter) Differenz zu einer männlichen Identität entwickelt (vgl. ebd.: 50 f.). Diese Sichtweise homogener

Genusgruppen¹³ von ›Frauen‹ und ›Männern‹ wurde insbesondere aus postkolonialer Perspektive stark kritisiert. Sowohl die Hervorhebung der unterschiedlichen Lebensbedingungen von Frauen im globalen Norden und Süden als auch der Blick auf andere identitätsbildende Kategorien, die Ungleichheiten zur Folge haben führten zur Entwicklung einer Vielfalt anerkennenden Sicht (vgl. ebd.: 53). So verschiebt sich der Fokus von den Differenzen *zwischen* den Genusgruppen auf die Differenzen *innerhalb* der Genusgruppe. Das daraus entwickelte Heterogenitätsparadigma lenkt das Interesse der Geschlechterforschung auf die Verschränkung verschiedener Ungleichheit generierender Strukturkategorien und wird unter dem Begriff der Intersektionalität gefasst (vgl. ebd.: 53 f.), auf den im Abschnitt 02.4 bei der Klärung des Verhältnisses zwischen Gender und Diversity näher eingegangen wird.

Während die Frauenforschung im Bezug zur Neuen Frauenbewegung der 1970er Jahre auf die ›weibliche‹ Perspektive fokussiert war, entwickelte sich im weiteren Verlauf die Erkenntnis, dass ›weibliche‹ Besonderheiten und Ungleichheiten nur dann sichtbar werden, wenn sie vergleichend mit den ›männlichen‹ Charakteristiken betrachtet werden und somit die Geschlechter*verhältnisse* in den Blick nehmen (vgl. Becker-Schmidt 2007/1993: 115). Entsprechend wurde die Einordnung nach Geschlecht in den gesellschaftlichen Strukturzusammenhang relevant, die das Geschlechterverhältnis bedingen (vgl. ebd.: 116).

02.2.2 Geschlecht als gesellschaftliches Strukturprinzip

Im Zuge der (feministischen) Wissenschaftskritik, die die Essenzialisierung und Biologisierung von Geschlecht und gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen in der Wissensgenerierung und -rezeption in Frage stellt, entwickelte sich – anschließend an das Verständnis von Geschlecht als identitätspolitische Differenzkategorie – die Perspektive auf Geschlecht als Strukturkategorie (vgl. Hofmeister/Katz/Mölders 2013: 62). Aus dieser Sicht werden Geschlechterverhältnisse nicht mehr nur individuell und subjektgebunden beurteilt, sondern als Vergesellschaftungsprozess, der alle gesellschaftlichen Bereiche durchdringt. Folglich ist Geschlechtsidentität nicht angeboren und Geschlecht kann als etwas historisch und gesellschaftlich konstruiertes betrachtet werden und daher als Element von Gesellschaft (vgl. ebd.). Geschlecht wird aus gesellschaftstheoretischer Perspektive zu einem ›sozialen Strukturierungsprinzip‹, das Frauen und Männer nicht nur gesellschaftlich gliedert, sondern in hierarchisch organisierten Strukturgefügen sozial verortet (vgl. Becker-Schmidt 2007/1993: 124). Geschlecht als Strukturkategorie wirkt somit als über das Individuum hinausgehender »konkreter oder subtiler Platzanweiser« (Strüver 2017). Die bis dahin vordergründige Differenzierung von Geschlecht aufgrund biologischer Unterschiede wird nun um die im angloamerikanischen Feminismus entwickelte Unterscheidung und Abgrenzung zwischen dem biologischen Geschlecht ›sex‹ und dem sozial konstruierten Geschlecht ›gender‹ erweitert (vgl. Becker-Schmidt 2007/1993: 116). Während ›sex‹ weiterhin die Zuordnung zu »einem der beiden anatomischen Geschlechter« fasst, findet mit ›gender‹ die soziale Konstruktion von geschlechtlich konnotierten und normierten Rollen und Attributen ihren Ausdruck (vgl. ebd.: 117). »›Gender‹ soll ausdrücken, daß sowohl die Dichotomisierung als auch die inhaltliche Festlegung von ›Weiblichkeit‹ und ›Männlichkeit‹ durch gesellschaftliche Mechanismen – genauer: Machtmechanismen – zustande kommen« (ebd.). Trotz der positiv bewerteten Option, Geschlechtlichkeit nunmehr nicht allein ›ideologisch naturalisiert‹ erklären zu können, bleibt die anatomisch begründete »biologistische Interpretation« der

13 Der Begriff Genus verweist als grammatikalische Kategorie im sprachwissenschaftlichen Gebrauch auf das Geschlecht.

Geschlechterdifferenz – mit der Annahme, dass ›sex‹ als Voraussetzung für ›gender‹ gegeben ist – weiterhin bestehen, wird jedoch kritisch hinterfragt (vgl. ebd.: 121).

Zentrale Themen, die mit einem Verständnis von Geschlecht als Strukturkategorie analysiert werden, sind hierarchische Strukturierungen im Zusammenhang mit geschlechtsspezifischer Arbeits- und Aufgabenteilung sowie die Trennung zwischen Erwerbs- und Sorgearbeit (vgl. Hofmeister/Katz/Mölders 2013: 64). Zentrale Begriffe im Diskurs zur strukturellen Wirksamkeit von Geschlecht sind *Produktion*, verstanden als *wirtschaftliche* (außerhäusliche) vergütete Erwerbsarbeit und *Reproduktion* im Rahmen *sozialer* unbezahlter Haushalts-, Familien- und Sorgearbeit – eine Trennung, die mit dem Familienmodell des Bürgertums einsetzte. Am Beispiel der Raumstrukturierung wird die strukturelle Wirksamkeit von Geschlecht in Bezug auf die Arbeitsteilung deutlich: Die auf die fordistische Konzeption von Rationalisierung und Standardisierung der Produktion zurückgehende moderne Raumstrukturierung, die ihren Ursprung in den 1930er Jahren hat, sieht eine funktionale Trennung von Arbeit, Wohnen und Freizeit vor. Diese Trennung betrifft jedoch nicht nur die Funktionen von Räumen, sondern führt auch zu einer »Abtrennung unterschiedlicher Menschen, Lebensmodelle oder sozialer Gruppen« (Ronneberger/Vogelpohl 2014: 257) und ist demnach eine räumliche und soziale Trennung. Die funktionale Trennung der Lebensbereiche innerhalb kapitalistischer Gesellschaftssysteme in Arbeit, Wohnen, Freizeit, führte zu einem dualistischen Konzept von »Öffentlichkeit vs. Privatheit« oder »öffentlicher Raum vs. privater Raum«, in welchem Frauen auf der Grundlage naturalistischer und biologisch determinierter Vorstellungen der Privatraum zugewiesen wurde (Wucherpfeinig 2010: 48). Strukturell forcierte dies die bereits beschriebene Trennung von Arbeit in die Sphären Produktion und Reproduktion mit den damit einhergehenden geschlechtlich segregierten Arbeitsverhältnissen und provozierte zwei (geschlechtlich) separierte Lebens- und Arbeitsbereiche. Die mit diesen Trennungsverhältnissen einhergehende Polarisierung und Dichotomisierung moderner Gesellschaften wird in der Geschlechterforschung hinterfragt und kritisiert, da sie mit Auf- und Abwertungen verbunden sind (vgl. Hofmeister/Katz/Mölders 2013: 65). Auch in westlichen Gesellschaften der Jetzt-Zeit spielt die Frage zu geschlechtssegregierter (Re)Produktion und deren (ökonomischer) Bewertung eine tragende Rolle. Politische und damit strukturelle und institutionalisierte Regelungen – immer auch deutlich als Baustein eines marktwirtschaftlich und neoliberal orientierten Systems erkennbar – mit dem Ziel der Chancengleichheit (Zugang zu Bildung und Berufschancen, Elterngeld, Betreuungsplätze) lassen zwar Variationen in der Ausübung von Geschlechterrollen zu, nichts desto trotz ist geschlechterkonformes Rollenverhalten sowie die damit verbundene Segregation des Arbeitsmarktes weiterhin alltägliche Normalität. Im Rahmen einer von Modernisierungs- und Rationalisierungsprozesse geprägten gesellschaftlichen Entwicklung werden Auswirkungen von intensivierten Berufsanforderungen auf die Doppelbelastung von Frauen, die Subjektivierung der Arbeit sowie Veränderungen von Staatlichkeit und die Verschiebungen im Verhältnis von Öffentlichkeit und Privatheit bezogen auf Gender beobachtet (vgl. Becker-Schmidt/Knapp 2007: 47 f.). Reproduktionsarbeit wird ausgelagert, indem die Sorgearbeit auf andere, in den meisten Fällen Einkommensschwächere – mehrheitlich Frauen – verteilt wird, um neben der Reproduktionsarbeit Produktionsarbeit leisten zu können. So entsteht durch die zunehmende Erwerbstätigkeit von Frauen ein wirtschaftlich bedeutender Zweig der »personen- und haushaltsnahen Dienstleistungen« (Soiland 2009: 42).

»Dazu ist zunächst zu bemerken, dass es nicht die Berufssegregation an sich ist, welche die Ungleichheit zwischen den Geschlechtern bedingt, sondern der Umstand, dass diese Segregation lohn- und statuswirksam ist (Steinmetz 2005). Soll vermieden werden, dass sich ausgehend von diesem Bereich die Einkommensunterschiede zwischen den Geschlechtern weiter verschärfen, so muss die Frage geklärt werden, wie die Gesellschaft die Herstellung jener vormals von Frauen unentgeltlich in Haushalten produzierten Produkte und Dienstleistungen kollektiv organisieren will. Die Rede von der Vereinbarkeit von Familie und

Beruf löst das Problem der divergierenden Löhne zwischen wertschöpfungsstarken und wertschöpfungs-schwachen Berufssparten und der – aufgrund der historisch entstandenen Arbeitsteilung – davon zu erwarteten geschlechtersegregierenden Wirkungen nicht.« (Soiland 2009: 42)

Trotz oben genannter politischer Instrumente zur Erlangung der Chancengleichheit bleibt die – nach wie vor vornehmlich mit Frauen besetzte – Sphäre der Reproduktion weiterhin nicht oder gering bezahlt. Zudem geht die Gesellschaft weiterhin von Arbeitszeitmodellen aus, die eine Vereinbarkeit von Familie und Beruf – also die Verknüpfung von Reproduktion und Produktion – für alle diejenigen erschweren, die für den Zeitraum ihrer reproduktiven Tätigkeiten dem Produktionssystem fernbleiben. Des Weiteren setzt sie Qualifikationsmaßstäbe an, die mehrheitlich an der Produktions- und nur marginal an der Reproduktionssphäre orientiert sind und so von Frauen nicht im selben Maß erfüllt werden können (vgl. Soiland 2009: 45). In der Folge verwundert der aktuelle Gender Pay Gap sowie die eklatanten Unterschiede bei den zu erwartenden Rentenleistungen zwischen Männern und Frauen keineswegs. Geschlecht als Strukturkategorie hat somit nicht an Aktualität verloren, sondern gewinnt vielmehr insbesondere in Krisenzeiten an Bedeutung.

»Zu fragen bleibt, ob eine Befreiung aus den traditionellen *genderroles* eine Befreiung aus der Geschlechterhierarchie bedeutet oder nicht einfach eine Anpassung an die sich wandelnden Anforderungen an Frauen.« (Soiland 2009: 44)

02.2.3 Geschlecht als Praxis

Konstruktivistische Ansätze in der Geschlechterforschung entwickelten zur Frage der Geschlechterdifferenz die Erkenntnis der Unterscheidung von ›sex‹ und ›gender‹ als »Bestandteil einer reflexiven sozialen Praxis [...], die beides zugleich hervorbringt« (Wetterer 2010: 126). ›sex‹ und ›gender‹ und damit verbunden ›Natur‹ und ›Kultur‹ werden als »gleichursprünglich« (Gildemeister/Wetterer zit. nach Wetterer 2010: 126) und in ihrer Bedeutung voneinander abhängig verstanden (ebd.: 126). Mit der »Null-Hypothese« wird postuliert, dass »es keine notwendige, naturhaft vorgeschriebene Zweigeschlechtlichkeit gibt, sondern nur verschiedene kulturelle Konstruktionen von Geschlecht« (Hagemann-White 2007/1988: 33). Somit verschiebt sich das Forschungsinteresse weg von der Frage nach »Geschlechtsunterschieden und geschlechterspezifischen Differenzen« hin zu Untersuchungen über die Prozesse der Geschlechterunterscheidungen (Wetterer 2010: 127). In konstruktivistischen Theorieansätzen der Geschlechterforschung der 1990er Jahre wird Geschlecht als permanenter sozialer Prozess und als interaktive Praxis der Darstellung und Attribution von Geschlechtszugehörigkeit (›Doing Gender‹) verstanden (vgl. Hartmann-Tews 2002: 210 ff.) und so eine Sichtweise von Geschlecht als Prozesskategorie entwickelt. Der Ansatz des ›Doing Gender‹ geht von einer Herstellung von Geschlecht in täglichen Interaktionen aus und setzt das Einhalten der zur jeweiligen Geschlechterkategorie ›passenden‹ Konzeptionen und Verhaltensweisen voraus (vgl. West/Zimmermann 2002/1987 3ff; Holzleithner 2002: 72f; Hofmeister/Katz/Mölders 2013: 68).

Candace West und Don H. Zimmerman zeigen in ihren Überlegungen zu ›Doing Gender‹ eine Sichtweise von Geschlecht als eine alltägliche, systematische und wiederkehrende Hervorbringung (accomplishment) auf (West/Zimmerman 2002/1987: 4). Die Prozesse der permanenten Herstellung und Aneignung von Geschlecht sind dabei sowohl auf individueller, struktureller und symbolischer Ebene verortet, wobei der Interaktion eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird. Die im Begriff ›doing‹ enthaltene ›Ausführung‹ von Geschlecht wird von den Individuen vollzogen, ist aber immer als sozial

verankerte Handlung zu verstehen, die in Interaktion mit anderen realisiert wird (vgl. ebd.: 4). In diesem Zusammenhang verweisen West und Zimmerman auf das Konzept des ›Gender Display‹ des kanadischen Soziologen Erving Goffman. Danach liegt intersubjektiven Interaktionen immer die Annahme einer ›essentiellen Natur‹ der beteiligten Personen zugrunde, die durch ›natürliche Zeichen‹, sowohl ausgedrückt als auch wahrgenommen und unterschieden werden kann (Goffman 1976 zit. nach West/Zimmerman 2002/1987: 6). In Bezug auf Geschlechtlichkeit bedeutet dies: »Femininity and masculinity are regarded as ›prototypes of essential expression – something that can be conveyed fleetingly in any social situation and yet something that strikes at the most basic characterization of the individual‹« (ebd.). Dieses Sichtbarmachen von Geschlecht durch geschlechtsspezifische Verhaltens- und Handlungsweisen läuft automatisch, höchst konventionalisiert und der jeweiligen Situation angepasst ab. Dieser interaktive Vorgang als Herstellungsprozess von Geschlecht und Geschlechtszugehörigkeit ist »auf die Mitwirkung unserer Gegenüber und so auf die mit ihnen geteilte, unbewußte Alltagstheorie des Geschlechts in unserer Kultur angewiesen« (Hagemann-White 1995/1993: 183). West und Zimmerman erarbeiten in ihren Ausführungen eine »dreigliedrige Neufassung« der Unterscheidung zwischen ›sex‹ und ›gender‹, indem sie Geschlecht in ›sex‹ (Geburtsklassifikation), ›sex category‹ (soziale Zuordnung) und ›gender‹ (soziales Geschlecht) unterteilen (Gildemeister 2010: 138). Danach ist ›sex‹ als eine Festlegung zu verstehen, die auf der Verwendung einer sozialen Übereinkunft über biologische Kriterien zur Klassifizierung von Personen als weiblich und männlich basiert und somit die Geburtsklassifikation des körperlichen Geschlechts beinhaltet (vgl. West/Zimmerman 2002/1987: 4). Die Zuordnung zu einer ›sex category‹ findet durch die Anwendung der vereinbarten Geschlechtskriterien statt und gründet auf der im Alltag sozial geforderten Darstellung und damit kommunizierten Zugehörigkeit zu einer Geschlechtskategorie. Auch wenn ›sex category‹ als soziale Zuordnung sex als Geburtsklassifikation voraussetzt, muss sie dieser nicht entsprechen. Auch bei fehlenden biologischen Kriterien ist eine Zuordnung in eine Geschlechtskategorie möglich (vgl. ebd.: 4 f.). Unter ›gender‹ hingegen wird der aktive Umgang mit den sozial vereinbarten Handlungsweisen angesichts normativer Konzeptionen zu dem der Geschlechtskategorie entsprechenden Verhalten und Handeln verstanden (vgl. ebd.: 5). Allen drei Elementen, die nach West und Zimmerman Geschlecht ausmachen, wird eine analytische Eigenständigkeit zuerkannt, welche wesentlich ist für das Verständnis über das Verhältnis dieser Elemente zur interaktiven Arbeit, die am ›Sein‹ einer vergeschlechtlichten Person in der Gesellschaft beteiligt ist (vgl. ebd.). Durch diese Perspektive kann die naturalisierte Sichtweise von einem ›naturegegebenen‹ Geschlecht sowie der bei der Unterscheidung von sex und gender mitschwingende »heimliche Biologismus« überwunden werden: »Die wechselseitige reflexive Beziehung zwischen diesen Dimensionen eröffnet gleichzeitig aber einen Weg, Natur als *kulturell gedeutete* in die soziale Konstruktion von Geschlecht hineinzuholen« (Gildemeister 2010: 138). Geschlecht ist somit »nicht etwas, was wir ›haben‹ oder ›sind‹, sondern etwas, was wir tun« (Hagemann-White 1995/1993: 183).

West und Zimmerman rekonzeptualisieren Geschlecht nicht als eine Eigenschaft von Individuen, sondern als wesentliche Triebkraft gesellschaftlicher Ordnungen (vgl. West/Zimmerman 2002/1987: 22). Die Frage nach dem Geschlecht, Geschlechterverhältnissen und daraus resultierenden Hierarchien wird durch diese Fokussierung auf den Prozess der Herstellung und Aneignung von Geschlecht und damit auf das interaktive Handeln auf individueller, struktureller und symbolischer Ebene gelenkt (vgl. Hofmeister/Katz/Mölders 2013: 68). Infolge dessen verschiebt sich die Perspektive weg von den Geschlechterdifferenzen hin zu einer Analyse von Verhältnissen (vgl. ebd.). Aus dieser prozessfokussierten konstruktivistischen Perspektive wird Zweigeschlechtlichkeit als Ordnungssystem hinterfragt und ebenfalls als Teil der sozialen Praxis bestimmt, in der Geschlecht angeeignet und zugewiesen wird (vgl. ebd.: 69). Somit impliziert das Konzept des ›Doing Gender‹, dass Geschlecht keine Eigenschaft darstellt, sondern ein Phänomen, welches bedeutungsvariabel, gestaltbar und veränderbar ist (vgl. Buchmüller 2018:

171, 240). Geschlecht liegt damit ein Verständnis als »veränderbare sozio-materielle Bedeutungskategorie [...], die sowohl auf individueller, symbolischer und struktureller Ebene wirksam wird« (ebd.: 66) zugrunde.

Fragen zur Veränderbarkeit von Geschlecht und zur Beziehung zwischen Geschlecht und Geschlechtsidentität stellt Judith Butler zu Beginn der 1990er Jahre. Mit ihren diskurstheoretischen Arbeiten gehört Butler zu denjenigen feministischen Theoretiker*innen, die »jede Art der relationalen Fixierung von Geschlechtlichkeit ab[lehnen] und versuchen, das System der Zweigeschlechtlichkeit erkenntnistheoretisch zu dekonstruieren« (Becker-Schmidt 2007/1993: 117). Insbesondere in ihrem Werk »Das Unbehagen der Geschlechter« (Butler 1991) stellt Butler die dichotome biologische Differenz in Frage und leitet auch das biologische Geschlecht als sozial konstruiert her. Dabei greift sie auf poststrukturalistische, diskurstheoretische¹⁴ und sprachtheoretische Argumentationen zurück (vgl. Villa 2010: 147). Butler stellt die Unterscheidung zwischen ›sex‹ und ›gender‹ in Frage: Geschlechtsidentität folgt ihrer Ansicht nach nicht aus dem biologischen Geschlecht (vgl. Butler 1991: 22) und die Unterscheidung führt nach ihrer Ansicht zu einer »radikale[n] Spaltung des geschlechtlich bestimmten Subjekts« (Butler 1991: 23). Für Butler deutet die Unterscheidung zwischen anatomischem Geschlecht und Geschlechtsidentität auf »grundlegende Diskontinuitäten zwischen den sexuell bestimmten Körpern und den kulturell bedingten Geschlechtsidentitäten hin« (Butler 1991: 23). Damit schließt sie auf erkenntnistheoretischer Ebene an Positionen der feministischen Wissenschaftskritik an, nach welchen die »natürliche« Differenz der Geschlechter erst durch die modernen Naturwissenschaften »geschaffen« wurde (Villa 2012: 85). Weiterführend argumentiert Butler bezogen auf das zugrunde liegende Konzept der Zweigeschlechtlichkeit:

»Die Annahme einer Binarität der Geschlechtsidentitäten wird implizit darüber hinaus von dem Glauben an ein mimetisches Verhältnis zwischen Geschlechtsidentität und Geschlecht geprägt, wobei jene dieses widerspiegelt oder anderweitig von ihm eingeschränkt wird. Wenn wir jedoch den kulturell bedingten Status der Geschlechtsidentität als radikal unabhängig vom anatomischen Geschlecht denken, wird die Geschlechtsidentität selbst zu einem freischwebenden Artefakt. Die Begriffe *Mann* und *männlich* können dann ebenso einfach einen männlichen und einen weiblichen Körper bezeichnen wie umgekehrt die Kategorien *Frau* und *weiblich*.« (Butler 1991: 23)

Das dekonstruktivistische Element in Butlers Darlegungen liegt in ihrer konstruktivistischen Perspektive auf das vermeintlich natürliche oder biologische Fundament des Geschlechts (Villa 2010: 153). Das Geschlecht (›sex‹ oder ›Sexus‹¹⁵) kann für Butler »keine vordiskursive anatomische Gegebenheit sein« (Butler 1991: 26), sondern wird von ihr als »Effekt hegemonialer Diskurse« verstanden (Villa 2010: 153). »Tatsächlich wird sich zeigen, daß das Geschlecht (*sex*) definitionsgemäß immer schon Geschlechtsidentität (*gender*) gewesen ist« (Butler 1991: 26). »Die Geschlechtlichkeit der Körper als ›weiblich‹ oder ›männlich‹ ist nicht vorgängig, sie wird vielmehr durch performative, wiederholende und wiederholte Akte beständig neu hervorgebracht. Die Materialisierung des körperlichen Geschlechts vollzieht sich in und durch diese Akte« (Hark 2007a: 169). Der Begriff des Performativen ist – wie in den Darlegungen zur »Ästhetik des Performativen« durch Erika Fischer-Lichte ausgeführt – eng an den der Aufführung

14 Butler formuliert ihr Verständnis zum Begriff des Diskurses wie folgt: »Diskurs« ist nicht bloß gesprochene Wörter, sondern ein Begriff der Bedeutung; nicht bloß wie es kommt, daß bestimmte Signifikanten bedeuten, was sie nun mal bedeuten, sondern wie bestimmte diskursive Formen Objekte und Subjekte in der Intelligibilität ausdrücken. In diesem Sinne benutze ich das Wort ›Diskurs‹ nicht in seiner alltagsprachlichen Bedeutung, sondern beziehe mich damit auf Foucault. Ein Diskurs stellt nicht einfach vorhandene Praktiken und Beziehungen dar, sondern er tritt in ihre Ausdrucksform ein und ist in diesem Sinne produktiv« (Butler 1993 zit. nach Villa 2012: 20).

15 In Bezug auf Michel Foucault meint der Begriff »Sexus« bei Butler nicht das ›biologische Geschlecht‹ im strengen Sinne, sondern beinhaltet ebenso jenen »diskursiven Komplex, der nach Foucault die Sexualität in der Moderne reguliert« (Butler 1991: 15).

(»Performance«) geknüpft und lässt sich neben Sprechhandlungen ebenso auf körperliche Handlungen anwenden, welche selbstreferentiellen und wirklichkeitskonstruierenden Charakter besitzen (Fischer-Lichte 2004: 34).¹⁶ Bedeutung wird dabei in den und durch die performativen Handlungen selbst produziert und ist an die »leibliche Ko-Präsenz« der Beteiligten geknüpft, die im Sinne der Aufführung als Akteur*innen und Zuschauer*innen verstanden werden (ebd.: 53). Damit geht eine »Transformation« der Beteiligten und deren Beziehung einher (ebd.: 34): »Was immer die Akteure tun, es hat Auswirkungen auf die Zuschauer, und was immer die Zuschauer tun, es hat Auswirkungen auf die Akteure und die anderen Zuschauer.« (ebd.: 59) Insofern werde »die Aufführung von einer selbstbezüglichen und sich permanent verändernden *feedback*-Schleife hervorgebracht und gesteuert« und ihr Ablauf sei daher »nicht vollständig planbar und vorhersagbar« (ebd.). Die »*feedback*-Schleife« zwischen den Beteiligten wird hier als selbstbezügliches und autopoietisches, also sich selbst erhaltendes, wandelndes und erneuerndes System gefasst (vgl. ebd.: 61).¹⁷ Der »leiblichen Ko-Präsenz« im Aufeinandertreffen der Beteiligten im Sinne einer sozialen Situation kommt dabei eine besondere Bedeutung zu: »Wo Menschen leiblich aufeinandertreffen, reagieren sie aufeinander, auch wenn dies nicht immer mit Augen und Ohren wahrnehmbar ist. Man kann nicht nicht aufeinander reagieren, wie sich mit einer Abwandlung von Watzlwards bekanntem Diktum sagen ließe.« (ebd.: 67) In Bezug auf die performative Hervorbringung von Materialität (in der Aufführung) identifiziert Fischer-Lichte die Aspekte der Körperlichkeit (»Verkörperung/embodiment« und Präsenz), der Räumlichkeit (Atmosphäre), der Lautlichkeit sowie der Zeitlichkeit, welche nicht als gegeben, sondern als hervorgebracht zu verstehen sind und den flüchtigen Charakter der Aufführung teilen: »Die spezifische Materialität der Aufführung selbst entzieht sich jedem Zugriff; es ist die Aufführung, die sie im Prozeß des Aufführens als jeweils gegenwärtig hervorbringt und daher im Augenblick der Hervorbringung wieder vernichtet.« (ebd.: 128)

Die Darlegungen Butlers in Bezug auf Geschlecht, Geschlechtsidentität und Begehren als »Zwangsordnung« (Butler 1991: 22) münden in die Formulierung der »heterosexuellen Matrix« als »das Raster der kulturellen Intelligibilität¹⁸, durch das die Körper, Geschlechtsidentitäten und Begehren naturalisiert werden« (Butler 1991: 219 f.). Die Matrix selbst sieht sie als »Ergebnis ständig wiederholter performativer Akte, die alle mit der heterosexuellen Geschlechtsidentität nicht übereinstimmenden Handlungen und Subjektpositionen ausschließen und verwerfen, verbieten und pathologisieren. Deshalb erscheinen Geschlechtspositionen ebenso wie sexuelle Positionen, die nicht den Normen der kulturellen Erkennbarkeit entsprechen, als Fehlentwicklungen oder logische Unmöglichkeiten« (Hark 2007a: 170).

»Für sie [Butler] ist die Festlegung der Menschen auf eines der beiden Geschlechter eine gewaltsame Zurichtung durch die Macht der Diskurse, die über Sexualität, Männlichkeit und Weiblichkeit geführt werden, als seien dies quasi natürliche Gegebenheiten. Die Bezeichnungen »Frau/Mann« haben keine realen Bezugspunkte – die Differenzen zwischen den Geschlechtern sind fiktiv« (Becker-Schmidt 2007/1993: 117).

¹⁶ Die Aufführungen oder Performances können dabei sowohl künstlerischen als auch nicht-künstlerischen Charakter haben und schließen neben Theater- oder Musikaufführungen ebenso gerahmte Szenen wie bspw. Gottesdienst, Gerichtsverhandlung oder Hochzeit ein (vgl. Fischer-Lichte 2004: 351). Diese wurden Ende der 1950er Jahre durch Milton Singer mit dem Begriff der »cultural performances« beschrieben: »Er [Singer] bestimmte sie als kleinste beobachtbare Einheit einer kulturellen Struktur, in der sich Selbstbild und Selbstverständnis der betreffenden Kultur artikulieren und vor ihren Mitgliedern wie vor anderen dar- und ausstellen.« (ebd.)

¹⁷ Inszenierungsstrategien, die ebenjene »*feedback*-Schleife« und somit das Verhältnis zwischen Akteur*innen und Zuschauer*innen fokussieren, sind Rollenwechsel, Gemeinschaftsbildung und -zerfall sowie das Verhältnis von Nähe und Distanz (Fischer-Lichte 2004: 62). Auf die damit einhergehenden Aspekte wie die Verschiebung der Subjekt-Objekt-Positionen (65), dem Verhältnis vom Handeln und Zuschauen (vgl. ebd.: 77), der Er- und Entmündigung (»agency«) (vgl. ebd.: 80), des gemeinsamen Handelns und Erlebens (vgl. ebd.: 87) sowie der Erfahrung von Liminalität (vgl. ebd.: 114) soll hier nicht weiterführend eingegangen werden.

¹⁸ Der Begriff der kulturellen Intelligibilität von Geschlecht meint sinnvolle und gesellschaftlich anerkannte Geschlechter (Villa 2012: 23).

Somit wird Geschlecht über die Grenzen der Zweigeschlechtlichkeit hinaus gedacht und in eine Perspektive auf Geschlecht als Spektrum überführt, die Bestandteil der sich in den 1990er Jahren etablierenden Queer Theory ist.

Der im eigentlichen Sinn negativ konnotierte Begriff ›Queer‹ (seltsam, sonderbar, irreführend, fragwürdig, verrückt, verdächtig, eigenartig etc.) wurde als Ausdruck eines in den USA begründeten politischen Aktivismus Ende der 1980er Jahren in eine positive Eigenbezeichnung überführt (vgl. Czollek et al. 2009: 33). Im Zentrum der queeren »Politik der Sichtbarmachung« steht die Anerkennung vielfältiger Differenzen und Vielgeschlechtlichkeit von Personen, verbunden mit einer Kritik an Heteronormativität, heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit als Norm sowie ausgrenzend wirkenden schwul-lesbischen Identitätsmodellen (ebd.). Die Erkenntnis und Akzeptanz geschlechtlicher Lebensformen¹⁹ jenseits der Kategorisierung in Frauen und Männer unterscheidet Queer Studies und Gender Studies (vgl. ebd.). In der Queer Theory werden sowohl Geschlecht als auch Sexualität in den Blick genommen und als gleichursprünglich mit Kultur sowie als »Instrumente und zugleich Effekte bestimmter moderner Bezeichnungs-, Regulierungs- und Normalisierungsverfahren« begriffen (Hark 1993: 104 zitiert nach Hark 2013: 449). In der Frage nach den »wechselseitig konstitutiven Verbindungen von Sexualität und Macht« (Hark 2013: 465) beziehen sich die Queer Studies auf Analysen des französischen Philosophen Michel Foucault, nach deren Erkenntnis »Sexualität nicht einfach unterdrückt, sondern als Feld von Regulierung erst hervorgebracht wird« (ebd.):

»Die Sexualität ist nicht als eine Triebkraft zu beschreiben, die der Macht von Natur aus widerspenstig, fremd und unfügsam gegenübersteht – einer Macht, die sich darin erschöpft, die Sexualität unterwerfen zu wollen, ohne sie gänzlich meistern zu können. Vielmehr erscheint sie als ein besonders dichter Durchgangspunkt für die Machtbeziehungen: zwischen Männern und Frauen, zwischen Jungen und Alten, zwischen Eltern und Nachkommenschaft, zwischen Erziehern und Zöglingen, zwischen Priestern und Laien, zwischen Verwaltungen und Bevölkerungen. Innerhalb der Machtbeziehungen gehört die Sexualität nicht zu den unscheinbarsten sondern zu den am vielseitigsten einsetzbaren Elementen: verwendbar für die meisten Manöver, Stützpunkt und Verbindungsstelle für die unterschiedlichsten Strategien.« (Foucault 1977: 125)

Im binären Geschlechtersystem der Heteronormativität, welches mit Frau und Mann zwei Geschlechter als Norm anerkennt, wird Gender mit Geschlechteridentität, Geschlechterrolle und sexueller Orientierung gleichgesetzt (vgl. Czollek et al. 2009: 37). Diese Kohärenz von Sex, Gender, Begehren und Identität wird in der Queer Theory in Frage gestellt und als sozial geschaffener diskontinuierlicher Zusammenhang betrachtet (vgl. Hark 2013: 449). Zentrale Aspekte der deutschsprachigen Queer Studies sind identitätskritische Perspektiven, die Dekonstruktion von Identitätspolitik sowie Repräsentationskritiken (vgl. ebd.: 455). Neben der Kritik an Heteronormativität nehmen die Queer Studies »die Genese und Wirkungsmacht von Normalität und Normalisierungsprozessen durch Institutionen und Regelungen« in den Blick mit dem Ziel, Naturalisierungen – verstanden als Normalität gleichbedeutend mit Natürlichkeit – zu durchkreuzen (Degele 2008: 52). Dies beschränkt sich nicht auf die Kategorie Sexualität, sondern bezieht weitere machtsstrukturierende Kategorien wie kultureller oder sozialer Hintergrund und Behinderung mit ein (vgl. Degele 2008: 52; Hark 2013: 453) und zielt auf »Anerkennung von Differenzen [...], die Auflösung eindeutiger Identitäten und die Dekonstruktion von Kategorisierungen« (Degele 2008: 53) ab.

¹⁹ Genderformen jenseits der zweigeschlechtlichen heterosexuellen Norm wie z.B. intersexuelle Personen, transgeschlechtliche Personen, Lesben, Schwule erweitern das Spektrum der Geschlechter, ohne als bloße Abwandlung des weiblichen und männlichen Geschlechts sondern als explizit eigenständige Geschlechter verstanden zu werden (vgl. Czollek et al. 2009: 33).

02.3 Undoing Gender – Doing Difference [challenging gender]

02.3.1 Relevanz von Geschlechterdifferenz

Während im ausgehenden 20. Jahrhundert die »Ordnungsfunktion der Geschlechterdimension« von »trennscharfen Grenzen« zwischen den Geschlechtern geprägt war, wandelt sich geschlechtliche Differenzierung und Ungleichheit immer stärker zu einer »Vielfalt von Formen und Intensitätsgraden« (Heintz 2001a: 9). Geschlechtsabhängige Ungleichheiten wie Einkommensunterschiede (Gender Pay Gap), die Verteilung von Haus- und Sorgearbeit oder sexuelle Gewalt dauern an, während im Bereich der Bildung oder des Rechts die Unterschiede zwischen den Geschlechtern schwinden (vgl. Heintz 2001a: 9). Außerdem lassen sich Bereiche wie das Erwerbsverhalten oder religiöse Beziehungen bestimmen, »in denen die Ungleichheiten konditional sind, d.h. abhängig von spezifischen Bedingungskonstellationen« (ebd.). Gründe für diese »Unordnung« in den Geschlechterverhältnissen liegen aus modernisierungstheoretischer Sicht in der Unvereinbarkeit der »Funktionsprinzipien moderner Gesellschaften [...] mit einer Zuweisung von Positionen und Rollen nach zugeschriebenen Kriterien« (vgl. ebd.: 10 f.). Einerseits liegt in modernen Gesellschaften der Fokus weniger auf den Differenzen als auf den Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern und persönliche Merkmale gewinnen geschlechtsunabhängig an Relevanz, andererseits lassen sich nach wie vor geschlechtsspezifische Unterschiede ausmachen (vgl. ebd.: 11). Folglich gibt es zur Frage nach der Relevanz von Geschlechterdifferenz kontroverse Perspektiven: Zum einen setzt Geschlechterforschung die Omnirelevanz von Geschlechterdifferenz voraus, zum anderen wird aus modernisierungstheoretischer Sicht argumentiert, dass die Kategorie Geschlecht an Bedeutung verliert (vgl. ebd.: 11 f.).

Christine Weinbach und Rudolf Stichweh thematisieren auf systemtheoretischer Basis die Frage nach der strukturellen Bedeutung von Geschlechterdifferenz für die (moderne) funktional differenzierte Gesellschaft (vgl. Weinbach/Stichweh 2001: 30). In Bezug auf Luhmanns Unterscheidung gesellschaftlicher Differenzierungsformen (segmentär, stratifikatorisch, funktional) und der damit verbundenen Inklusionsbedingungen und Rollenverteilungen (vgl. ebd.: 32) sind Individuen in der funktional differenzierten Gesellschaft nicht mehr in »gesellschaftlichen Teilsystemen platziert«, in denen ihnen durch Geschlechtszugehörigkeit, Alter und Stand »ein bestimmtes Bündel sozialer Rollen zugewiesen« wurde, sondern nur noch »momenthaft in die verschiedenen Gesellschaftsbereiche inkludiert« (ebd.: 33). »Normativ gesehen gilt in der Moderne die Erwartung der kommunikativen Teilhabe aller Individuen an allen gesellschaftlichen Funktionsbereichen als Normalfall« (Weinbach/Stichweh 2001: 34). So können zwar in den verschiedenen Teilsystemen Geschlechterdifferenzen von unterschiedlicher Bedeutung sein – durch die an die Personen geknüpften Rollenverpflichtungen kann Geschlechterdifferenz jedoch von einem System ins andere übertragen werden (vgl. ebd.: 35). Weinbach und Stichweh betrachten neben den Funktionssystemen Politik und Familie auch die Systembildungsebenen Organisation und Interaktion (vgl. ebd.: 30). Auf politischer Ebene stellt geschlechtliche Differenzierung in demokratischen, wohlfahrtsorientierten Nationalstaaten kein primäres Unterscheidungskriterium mehr dar (vgl. ebd.: 36 f.), da in diesen die Inklusion von Individuen entlang eines »soziale[n] Konzept[s] des Lebenslaufs als sequentielles Programm« gefördert wird (Bommes zit. nach Weinbach/Stichweh 2001: 37). Auch im modernen System Familie ist prinzipiell ein gleichgestelltes Geschlechterverhältnis angelegt (vgl. ebd.: 38), welches sich in der Semantik der »symmetrischen Partnerschaft« widerspiegelt (ebd.: 40). Verändert sich das partnerschaftliche zu einem Ehe- oder Familienmodell, gewinnen geschlechtsspezifische Rollenmuster jedoch wieder an Relevanz: Neben geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung kommt hier auch eine naturalistische Sicht auf die eigene Geschlechtsidentität zum Tragen (vgl. ebd.), was in Folge zu einer – kritisch, jedoch meist folgenlos hinterfragten – Geschlechtstypisierung führt (vgl. ebd.: 41). Auf der Ebene der Organisationen werden den dem System zugehörigen Personen neben ihren dienstlichen

auch persönliche Rollen zugewiesen, wobei letztere z.B. die Annahme eines »typisch geschlechtsspezifischen Arbeitsvermögens« provozieren können und so Geschlechterdifferenz zum Tragen kommt (ebd.: 42). In Interaktionssystemen dient die Geschlechterdifferenz als »systeminterne Orientierungshilfe«, die auf Basis etablierter gesellschaftlicher Vereinbarungen ›Geschlecht lesbar macht‹ (ebd.: 43). »Dennoch sind die vorgenommenen sexuierten Identifizierungen von Rolle und Person systemeigene Konstruktionen, über die das jeweilige System selbst verfügt. Es entscheidet insofern selbst, ob es die traditionellen Geschlechtsmuster aufrechterhält oder sich um ihre Neutralisierung bemüht« (ebd.). Weinbach und Stichweh kommen zu dem Schluss, dass die Geschlechterdifferenz weniger in der Struktur der Systeme verankert ist, sondern vielmehr durch die zugehörigen Personen, die »mit geschlechtsabhängig variierenden Eigenschaften und Verpflichtungen gedacht werden können« in die Systeme einfließt (vgl. ebd.: 49).

Ursula Pasero benennt die variierende Relevanz von Geschlechterdifferenz in modernen Gesellschaften als »Dethematisierung ebenso wie Rethematisierung von Geschlecht« (Pasero 1995: 62). Auch ihre ebenfalls aus systemtheoretischer Sicht hergeleitete Argumentation bewertet Geschlechterdifferenz als sekundäre Differenzierung, die nicht primär den Zugang zu Subsystemen regelt (vgl. ebd.: 60 f.).

»Geschlecht ist ein stereotyp gebautes soziales Merkmal. Aber dieses Merkmal wird durch Inklusionsprozesse in die Funktions- und Organisationssysteme der modernen Gesellschaft nachhaltig irritiert und relativiert. Die alten komplementär gebauten Arrangements der Geschlechter, die im semantischen Formenvorrat der Gesellschaft gespeichert sind, werden durch funktionstypische Erwartungen überlagert, die durch ihre offenere Ausrichtung auf Individualität *in the long run* die besseren Anpassungsleistungen versprechen und möglicherweise erfolgreicher sind« (Pasero 2010: 255).

Pasero sieht die Geschlechterdifferenz durch die funktionale Differenzierung »durchkreuzt« (Pasero 2010: 255).

02.3.2 Undoing Gender

Entgegen der »Annahme eines permanent fortlaufenden Konstruktionsprozesses« individueller Geschlechtszugehörigkeit (Hirschauer 1994: 677), die mit dem Konzept des ›Doing Gender‹ einhergeht, geht der Soziologe Stefan Hirschauer von einer Diskontinuität der Geschlechterkonstruktion aus: »der Prozess der Geschlechtskonstruktion besteht aus Episoden, in denen Geschlecht in sozialen Situationen auftaucht und verschwindet« (ebd.). Als Kritiker der in der Geschlechterforschung gängigen Omnirelevanz-Annahme thematisiert Hirschauer die Frage, »wie sich Relevanz und Irrelevanz der Geschlechterdifferenz praxeologisch rekonstruieren lassen« (Hirschauer 2001: 209). Indem er Geschlechterdifferenz nicht als individuelles Merkmal, sondern als soziale Praxis formuliert, ist für ihn Geschlechtsneutralität »in den Möglichkeiten der *Unterbrechung* eines Konstruktionsprozesses« verortet (ebd.). So können Geschlechterunterscheidungen im Verlauf von Interaktionen durch Fortsetzen und Aufrechterhalten aktualisiert werden, aber ebenso können Personen diese in den Hintergrund treten lassen (vgl. Hirschauer 1994: 677).

»Ohne eine solche Aktualisierung der Geschlechterdifferenz, die aus Gelegenheiten situative Wirklichkeiten macht, ereignet sich eher ein praktiziertes ›Absehen‹ von ihr, eine Art *soziales Vergessen*, durch die sich die Charakterisierung von Geschlecht als ›seen but unnoticed feature‹ von Situationen verschiebt: nicht von etwas Notiz zu nehmen, ist selbst eine konstruktive Leistung. Ich schlage vor, sie ›*undoing gender*‹ zu nennen.« (Hirschauer 1994: 678)

Als Voraussetzung für ein ›Undoing Gender‹ führt Hirschauer die »kulturell garantierte *Sichtbarkeit*« (Hirschauer 2001: 214) von Geschlechtszugehörigkeit an. Er beschreibt das Sichtbarmachen und Nachfragen von Geschlechtszugehörigkeit als »in einer ganzen Infrastruktur institutionalisiert, deren elementare Bausteine die Kleiderordnung und das System geschlechtsdifferenzierter Vornamen sind« und eine »visuelle und verbale Dauerpräsenz des Geschlechts« ermöglichen (ebd.). Geschlechtszugehörigkeit wird außerdem durch geschlechtsspezifische materielle Artefakte sowie institutionalisierte Teilungen von sanitären Anlagen, von sportlichen Disziplinen oder von Arbeit markiert (vgl. ebd.: 223). Die permanente visuelle und verbale Darstellung von Geschlecht und Geschlechtszugehörigkeit – auch oder besonders durch gestaltete Produkte, Körper und Prozesse – macht Geschlecht stets präsent und unübersehbar (vgl. Krämer/Weller 2020: 48). In dieser »geheimnislosen« Offensichtlichkeit von Geschlechtszugehörigkeit sieht Hirschauer die Möglichkeit, die Geschlechter »*sozial vergessbar*« zu machen (Hirschauer 2001: 216):

»Das Wissen von der Geschlechtszugehörigkeit kann im Verlauf der Interaktion risikolos vergessen werden, eben weil es durch die Darstellungen ihrer Teilnehmer gespeichert wird. Omniprärente Geschlechterdarstellungen erleichtern das interaktive Vergessen wie die Rückholfunktion eines Computers das Löschen.« (ebd.: 216 f.)

Hirschauer formuliert institutionelle Möglichkeiten der Geschlechtsneutralität wie z. B. durch den normativen Bedeutungsverlust von Geschlechterdifferenz in vielen Lebensbereichen demokratisch organisierter Gesellschaften, in denen formal keine Unterscheidung zwischen den Geschlechtern getroffen wird (vgl. Hirschauer 2001: 224 f.). Im Gegensatz dazu steht die Betonung der Geschlechterdifferenz auf der individuellen interaktiven Ebene sowie in der sozialen Reproduktion von Geschlecht durch kulturelle Objekte wie Zeichen, Sprache, Artefakte, Charaktereigenschaften und soziale Beziehungen sowie Geschlechterstereotype (vgl. ebd.: 222). In Bereichen oder Situationen, in denen die Geschlechtszugehörigkeit primär kein Unterscheidungskriterium darstellt, können Personen Geschlechterrollen zugewiesen und zugeordnet werden: Aus einem beruflichen Gespräch wird ein Gespräch zwischen weiblichen und männlichen Mitarbeiter*innen, die durch Anredeformen, Kleidungs- und Verhaltenscodes zu geschlechtlichen Personen mit bestimmten Rollenerwartungen und -ordnungen werden. Obwohl das Geschlecht für den beruflichen Zusammenhang irrelevant sein kann, kann die geschlechtliche Unterscheidung durch die Personen einfließen und relevant werden (vgl. Krämer/Weller 2020: 48 f.).

02.3.3 Doing Difference

Wie im Abschnitt 02.2 angedeutet, entwickelte sich in der Geschlechterforschung die Erkenntnis, dass Geschlecht nicht isoliert von anderen differenzierenden Kategorien betrachtet werden kann, sondern der Blick auf die Verschränkung verschiedener Ungleichheit generierender Strukturkategorien erweitert werden muss. Candance West und Sarah Fenstermaker formulierten dazu das Konzept des ›Doing Difference‹, welches die Beziehungen zwischen den Differenzkategorien Geschlecht, Ethnie und Klasse²⁰ untersucht und ›Differenz‹ als permanente und interaktionale Hervorbringung rekonzeptualisiert, die

²⁰ Im Original verwenden West und Fenstermaker die im angloamerikanischen Raum üblichen Bezeichnungen »gender«, »race« und »class«. Im deutschsprachigen Diskurs zu Intersektionalität finden sich sowohl die Begriffe »Ethnie«, »Ethnizität« als auch »Rasse«. Aufgrund der historisch belasteten und insbesondere durch die deutsche koloniale und nationalsozialistische Geschichte negativ geprägten Begrifflichkeit von »Rasse« wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit der Begriff »ethnische Herkunft« verwendet. Statt des Begriffes der »Klasse« wird »soziale Herkunft« gebraucht. Abweichende Benennungen im Original bleiben auch bei indirekter Zitation davon unberührt. Zur weiteren Begriffs- und Kategoriendiskussion siehe z.B. Hagemann-White 2012 sowie Klinger/Knapp 2007.

zu spezifischen Ungleichheiten führt (vgl. West/Fenstermaker 2002/1995: 56). Dabei beziehen sich West und Fenstermaker auf das Konzept der ›accountability‹ nach John Heritage (1984), welches von West und Zimmermann bereits in den Ausführungen zu ›Doing Gender‹ formuliert wurde (vgl. West/Zimmerman 2002/1987: 12 f.) und in der Darlegung von ›Doing Difference‹ auf Ethnie und Klasse ausgeweitet wird (vgl. West/Fenstermaker 2002/1995: 65 ff.). Accountability wird verstanden als die Möglichkeit, Handlungen, Handlungsumstände und deren Beschreibungen zu beschreiben und einzuordnen – beispielsweise als ›unmännlich‹ oder ›unweiblich‹ (vgl. ebd.: 65). Diese routinemäßig ablaufende Wahrnehmung und Einordnung von Handlungen und Handlungsumständen durch Benennen, Beschreiben, Anerkennen durch Personen bindet diese in die Gesellschaftsstruktur ein (ebd.).

»Das hat zur Folge, dass Menschen ihr Handeln in Antizipation dessen auswählen, wie andere sie in einer bestimmten Situation wahrnehmen und beschreiben. Das heißt: das ›doing‹ von Geschlecht, Ethnie und Klasse erfordert situatives Handeln (wozu auch Gefühle, Hoffnungen und Selbstbewertungen gehören); verständlich wird dieses Handeln aber erst in Relation bzw. im Licht der normativen Erwartungen, die an die Mitglieder einer bestimmten Ethnie, Klasse oder auch Geschlechtskategorie gerichtet werden.« (West/Fenstermaker 2001: 244)

Ebenso wie in der geschlechtlichen Kategorisierung folgt auch die ethnische Zuordnung offensichtlichen, natürlich erscheinenden, allgemein gültigen und anerkannten Charakteristiken, die sich in der Konstruktion von Bedeutungen und Identitäten abbilden (vgl. West/Fenstermaker 2002/1995: 67). Auch Ethnie wird nicht als individuelles Merkmal, sondern als etwas in menschlicher Interaktion Hervorgebrachtes verstanden (vgl. ebd.). In der Zuordnung zu einer sozialen Klasse sehen West und Fenstermaker den Unterschied, dass in meritokratisch geprägten Gesellschaften – in denen grundsätzlich alles möglich erscheint, wenn die entsprechende Leistung erbracht wird – der uneingeschränkte, eingeschränkte oder fehlende Zugang zu materiellen, ökonomischen, politischen und sozialen Ressourcen stärker auf die Eigenschaften des Individuum und seine Begabung und Tatkraft zurückgeführt wird (vgl. ebd.: 70 ff.). Trotzdem erscheint die Kategorie Klasse – ebenso wie Ethnie und Geschlecht – als ›normal‹ und ›natürlich‹ und die Hervorbringung von Klasse macht die Ungleichheit produzierende hierarchische Ordnung zu einer gerechtfertigten Form sozialen Lebens (vgl. ebd.: 74). West und Fenstermaker formulieren die Hervorbringung von Geschlecht, Ethnie und Klasse als gleichzeitigen und geteilten Mechanismus, der situatives Handeln in die Reproduktion von Gesellschaftsstrukturen einpeist (vgl. West/Fenstermaker 2002/1995: 66, 75).

»Erst wenn man die Konstruktion von Geschlecht, Klasse und Ethnie als simultane Prozesse begreift, wird es möglich zu erkennen, dass die Relevanz dieser Ordnungsmuster je nach Interaktions-Kontext variieren kann. Außerdem lassen sich damit auch die Zusammenhänge bei der Entstehung von Macht und sozialer Ungleichheit besser erklären. Um das Verhältnis zwischen individueller und institutioneller Praxis als auch zwischen den verschiedenen Ungleichheitsformen besser zu verstehen, schlugen wir vor, die aktive Herstellung von Differenz – ›the doing of difference‹ – in den Mittelpunkt zu rücken.« (West/Fenstermaker 2001: 238)

Obwohl die Konditionen, unter denen spezifische Ungleichheiten entstehen variabel sind, und die Bedeutung einzelner Kategorien kontextabhängig ist, »werden sie durch die selben Interaktionsmechanismen hervorgebracht« (ebd.: 238). Zugleich können sich die einzelnen Kategorien gegenseitig verstärken oder verdecken (vgl. ebd.: 247). West und Fenstermaker sehen in der Kontextgebundenheit des Handelns und in sozialen Prozessen die Voraussetzungen für eine Umgestaltung bestehender Machtstrukturen: »Es ist der bewusste oder unbewusste Widerstand gegen herrschende Erwartungshaltungen, der den sozialen Wandel letztlich antreibt.« (ebd.: 243 f.)

02.4 Verhältnis Gender und Diversity [extending gender]

Das auf Differenzierungsprozesse konzentrierte Konzept des ›Doing Difference‹ ist Teil einer Vielzahl theoretischer Konzepte und Forschungen, die sich mit Fragen von Vielfalt, Differenz, Diskriminierung²¹ und Ungleichheit beschäftigen und in denen Konstrukte wie Diversity und Differenz als verwandt angesehen werden können (vgl. Krell et al. 2007: 8). In der Forschungsentwicklung zu Differenzsetzungen von Menschen anhand kategorialer Zuordnungen haben sich verschiedene Konzepte zu gesellschaftlicher Differenzierung entwickelt: Intersektionalität und Heterogenität, rollenförmige Mehrfachmitgliedschaften, Multikulturalismus und Hybridität (vgl. Hirschauer 2014: 175).²² Hierbei mischen sich analytische Zugängen mit solchen, die den Umgang mit Diversität auf strategischer Ebene beleuchten (vgl. Krell et al. 2007: 8) und so theoretische Konzepte mit politischer Praxis verbinden. In der vorliegenden Arbeit werden die Komplexe Gender, Intersektionalität und Diversity und ihr ›Verhältnis‹ zueinander in Bezug auf Theorie und Praxis fokussiert, um eine für diesen Forschungszusammenhang sinnvolle Perspektive zu formulieren. Geschlecht als differenzierende Kategorie wurde im vorangegangenen Abschnitt bereits in der diskursiven Entwicklung und Perspektivierung dargestellt. Die Konzepte Intersektionalität und Diversität werden im folgenden Abschnitt kurz umrissen, um die für die Verhältnisbestimmung relevanten Aspekte zu verdeutlichen.

Alle drei Konzepte müssen sich mit einem grundlegenden Dilemma auseinandersetzen: Erst durch die Benennung von Differenzkategorien und die Zuordnung von Personen zu diesen Kategorien werden Grenzen gezogen und damit Ein- und Ausschlüsse sowie Identitätszugehörigkeiten konstruiert und (re)produziert. Eine Benennung und Zuordnung sind jedoch unabdingbar, um die Wirkweisen und Auswirkungen bestimmter Zugehörigkeiten untersuchen zu können.

»Kritische Diskurse und Praxen kämpfen mit dem Widerspruch, dass sie im Sinne einer emanzipatorischen Politik binäre Unterscheidungen (temporär) invertieren oder sich (strategischer) Essentialismen bedienen, damit aber das, was sie bekämpfen, bis zu einem gewissen Grad prolongieren.« (di Blasi 2016: 30)

Kategorien haben eine ordnende Funktion in oder zwischen Kultur(en), bieten »Orientierungs- und Handlungssicherheit« und dienen der »Selbstverortung des Unterscheiders, der sich mit der Identifizierung von ›Anderen‹ seiner selbst vergewissert« (Hirschauer 2014: 173). Der Zusammenhang von sozialer Klassifikation durch Kategorisierung verweist immer auch auf Machtverhältnisse und die Frage *was* als ›normal‹ betrachtet wird und *wer* eine Gruppe definieren kann (vgl. Vinz/Schiederig 2010: 29). Der Begriff ›Othering‹ bezeichnet den Prozess, in dem eine Gruppe in Abgrenzung zur eigenen Gruppe konstruiert wird und in dem das ›Andere‹ als besonders, abweichend vom ›Normalen‹ und damit minderwertig markiert wird (vgl. ebd.: 29 f.).

²¹ Begrifflich geht Diskriminierung auf das lateinische *discriminare* zurück, welches trennen, absondern, unterscheiden bedeutet (vgl. Vinz/Schiederig 2010: 14). Diskriminierte Personen werden meist gesellschaftlichen, von der Norm abweichenden Minderheiten zugeordnet, die Benachteiligungen erfahren (ebd.). »Aber auch Mehrheiten oder gleich große Gruppen können diskriminiert werden, wie die Situation von Schwarzen in Apartheidregimes oder von Frauen ganz allgemein zeigt« (ebd.: 14). Es gibt verschiedene Formen von Diskriminierung: Erstens die individuelle Diskriminierung durch einzelne Akteur*innen in bestimmten Verhaltensweisen, hervorgerufen durch Vorurteile und Stereotype; zweitens die institutionelle Diskriminierung durch Strukturen und Praktiken, die in Abläufe und Routinen von Organisationen »eingebaut« sind; drittens die strukturelle Diskriminierung, die in der gesamtgesellschaftlichen Struktur begründet sind (vgl. ebd.: 14).

²² Hirschauer charakterisiert die Konzepte folgendermaßen: Intersektionalität und Heterogenität als strukturelle Differenzierungen (Hirschauer 2014: 175) anhand von Achsen sozialer Ungleichheit (ebd.: 180); rollenförmige Mehrfachmitgliedschaften als funktionale Differenzierung (ebd.: 177) in Form von sozialen Kreisen (ebd.: 180); Multikulturalismus und Hybridität als segmentäre Differenzierung (ebd.: 178) über kulturelle Codes, die wie genetische Codes gekreuzt sind (ebd.: 180).

02.4.1 Intersektionalität

Der Begriff der Intersektionalität geht auf die 1989 von der US-amerikanischen Juristin Kimberlé Crenshaw mit dem metaphorischen Bild einer Straßenkreuzung (intersection) beschriebene ›intersecti-onality‹ zurück (vgl. Blome 2016: 48 f.). Der Begriff sucht »die wechselseitigen Einflüsse sozialer Ungleichheiten etwa nach Geschlecht, Klasse oder ›Rasse‹ begrifflich zu fassen« und die unterschiedlichen Hintergründe sowie die Wechselwirkung von Diskriminierungen und Ungleichheiten in den Blick zu nehmen (Lenz 2010: 158 f.). Das Konzept der Intersektionalität erweitert die Perspektive auf sich kreuzende, überlagernde und überschneidende ungleichheitsgenerierende Dimensionen und reagiert somit auf das problematische Summieren mehrerer Diskriminierungen (vgl. Degele 2008: 142). Intersektionalität wird als »Resultat von sozialen Prozessen« verstanden, welche zu gesellschaftlicher Hierarchisierung durch Differenzsetzungen, Zuschreibungen und Statuszuweisungen führen (Becker-Schmidt 2007: 58, 61). Die Ursprünge des Intersektionalitätskonzeptes sowie der darauf aufbauenden Forschungen liegen in »machtkritischen, feministischen und antirassistischen Bewegungen und Politiken begründet« (Blome 2016: 49 f.). Im Diskurs wird Intersektionalität als ›neues Paradigma der Geschlechterforschung‹ bezeichnet, welches ermöglicht, »Erfahrungen multipler Diskriminierung und Formen sozialer Ungleichheit in einem Begriff zu verdichten« (Vinz 2012: 61).

Eine der zentralen Fragen in der Diskussion um Intersektionalität ist: Wie viele und welche Kategorien sind relevant und warum und sind sie unterschiedlich zu gewichten (vgl. Smykalla/Vinz 2012: 12)? Hierzu gibt es unterschiedlichste Ansätze: Während Cornelia Klinger und Gudrun-Axeli Knapp die drei Kategorien »Rasse«, Klasse und Geschlecht als die drei zentralen Achsen von Ungleichheit und Differenz in den Fokus nehmen und als Grundmuster gesellschaftlicher Ordnung gewichten (ebd. nach Klinger/Knapp 2007), erweitern Nina Degele und Gabriele Winker (ebd. nach Degele/Winker 2007) diese ›Trias‹ um die Kategorie Körper. Helma Lutz und Norbert Wenning formulieren 14 Kategorien der Differenz: Gender, Sexualität, Race/Hautfarbe, Ethnizität, Nationalität/Staat, Kultur, Klasse, Gesundheit, Alter, Sesshaftigkeit/Herkunft, Besitz, Geographische Lokalität, Religion, gesellschaftlicher Entwicklungsstand (ebd. nach Lutz/Wenning 2001). Hinsichtlich des Zusammenwirkens der Kategorien gibt es derzeit die Tendenz, sie als interdependente Kategorien zu verstehen, die sich weniger überschneiden oder überkreuzen, sondern sich in Relation und Abhängigkeit voneinander konstituieren (vgl. Blome 2016: 55 nach Walgenbach 2012). Die amerikanische Ungleichheitsforscherin Leslie McCall strukturiert die unterschiedlichen Analyseansätze in der Intersektionalitätsforschung in drei Zugangsweisen: ›anti-kategoriale‹ Ansätze vorrangig dekonstruktivistischer und poststrukturalistischer Theorien stellen die Einordnung in Kategorien an sich in Frage, ›intra-kategoriale‹ Ansätze fokussieren die Analyse von Differenz und Ungleichheit innerhalb einer Kategorie, ›inter-kategoriale‹ Ansätze beleuchten die Wechselwirkungen und Verflechtungen zwischen den Kategorien (vgl. Klinger/Knapp 2007: 36; Degele 2008: 144).

Auch in der Frage, auf welchen Ebenen Ungleichheiten (re)produziert werden und wie sich diese Ebenen wechselseitig beeinflussen gibt es unterschiedliche Zugänge in der Theoriebildung. Mit der Frage nach Anzahl, Relevanz und Gewichtung der Kategorien einhergehend haben sich in der Soziologie verschiedene gesellschaftstheoretische Konzepte in Bezug zu Differenzierungen und sozialer Ungleichheit herausgebildet. So wird beispielsweise die Unterscheidung getroffen zwischen einer »Differenzierung von Menschen nach Kriterien sozialer Ungleichheit« und einer »Differenzierung von Ordnungen oder Teilsystemen nach bestimmten Leitkriterien« (Klinger/Knapp 2007: 27 nach Schwinn 2004). Erst in der verknüpfenden Betrachtung beider Perspektiven wird es möglich, die wechselseitige Konstituierung von »differenzierten Institutionen« und »soziostrukturellen Verhältnissen« sowie deren Wirkungen zu erfassen (Klinger/Knapp 2007: 28 nach Schwinn 2004). Die Untersuchungen von ungleichheitswirksamen Kategorien oder Dimensionen sind jeweils abhängig von Untersuchungskontext und Fragestellung

und zudem auf verschiedenen Ebenen von sozialen Praxen von Gesellschaft angesiedelt (vgl. Degele 2008: 143). Auf der Mikroebene werden individuelle Erfahrungen und damit verbundene Identitätskonstruktionen untersucht, wobei mehrere Kategorien berücksichtigt werden können. Auf der Makroebene werden soziostrukturelle und institutionelle Ungleichheiten beforscht, indem individuelle Fälle kategorisiert werden, um sie handhabbar zu machen (vgl. ebd.). Auf der Ebene der symbolischen Repräsentation werden die Wechselwirkungen von Normen, Werten, Ideologien und Diskursen bei der Bildung von Strukturen und Identitäten untersucht (Degele/Winker 2007: 3). Poststrukturalistische und diskurstheoretische Ansätze »kritisieren die Eingrenzung auf einzelne Differenzkategorien und bezweifeln, ob es überhaupt möglich ist, mit bestimmaren (Identitäts-)Kategorien zu arbeiten« (ebd.). In Bezug auf die Komplexität der Analysen bedeutet das:

»Die Aufgaben zur Analyse von Ungleichheiten und Diskriminierungen auf der Struktur-, Repräsentations- und Identitätsebene sind mithin unterschiedlich, vielleicht sogar diametral gelagert, nämlich Komplexitätsreduktion einerseits (Struktur und Repräsentation) versus Komplexitätserhöhung andererseits (Identität).« (Degele/Winker 2007: 11)²³

Mit der Entwicklung »vom fordistischen Wohlfahrtsstaat zum neoliberalen Wettbewerbsstaat« ist auch das Verhältnis zwischen den Differenzkategorien in Bewegung gekommen (vgl. Aulenbacher 2007). Im Rahmen der fordistischen Konzeption von Rationalisierung und Standardisierung der Produktion hatten sich von den 1920er bis 1970er Jahren in Deutschland das »Normalarbeitsverhältnis und die Kleinfamilie« als vorrangige Elemente herausgebildet (Aulenbacher 2007: 43 f.). Wie im Abschnitt 02.2.2 für Geschlecht als Strukturkategorie beschrieben, forcierte sich damit einhergehend die geschlechtliche Arbeitsteilung in die Sphären von Produktion und Reproduktion sowie die geschlechtliche Segregation von Arbeitsfeldern und der entsprechend ungleichen Entlohnung. In der Anwendung des auf Rationalisierung und Wettbewerb basierenden neoliberalen Prinzips werden vormals öffentliche Leistungen privatwirtschaftlich organisiert und damit »nahezu alle gesellschaftlichen Sektoren den Maximen des Marktes unterworfen, verbunden mit der Entsicherung der Arbeits- und Lebensverhältnisse«, was auch als »forcierte Ökonomisierung der Gesellschaft« beschrieben wird (Aulenbacher 2007: 46). Die Frage nach den damit einhergehenden Ungleichheitsverhältnissen ist gleichzeitig immer auch eine Frage nach Machtverhältnissen, welche in Abhängigkeit zu den ökonomischen Bedingungen einer Gesellschaft stehen (vgl. Schwinn 2007: 275):

»Die Verortung eines Gesellschaftsmitglieds in der sozialen Ungleichheitshierarchie wird primär durch seine Stellung in der Produktionssphäre bestimmt. Diese Dominanz der Ökonomie ist Ergebnis einer ungleichheitsbegründenden Machtkonstellation.« (Schwinn 2007: 275)

Die unterschiedliche Inklusion von Frauen und Männern in die institutionellen Bereiche von Produktion und Reproduktion führt aufgrund der geringen ökonomischen Machtressourcen der reproduktiven Sphäre zu einer Ungleichheit im Geschlechterverhältnis (vgl. ebd.). Dieser Einfluss der Ökonomie ist ebenso in Bezug auf Ethnie und Klasse wirksam (vgl. ebd.). In Folge von Globalisierungsprozessen betreffen diese Entwicklungen nicht nur das nationale Gesellschaftsgefüge, sondern wirken sich ebenso auf transnationale Kontexte aus. Fordistische und kapitalistische Prinzipien von Industrialisierung und Rationalisierung finden durch die »wirtschaftlichen Zugriffe« auf außereuropäische Arbeitswirtschaften ihre Anwendung und erweitern die damit einhergehende (Re)Produktion von Ungleichheitsverhältnissen – insbesondere in den Bereichen Geschlecht, Ethnie und Klasse – in die beteiligten Regionen (Aulenbacher 2007: 44). Zugleich ermöglichen Migrationsbewegungen die Übertragung von

²³ siehe dazu ausführlicher das von Degele und Winker vorgeschlagene Konzept von Intersektionalität als Mehrebenenanalyse (Degele/Winker 2007)

Niedriglohntätigkeiten im Inland an Migrant*innen, wobei hier neben der ethnischen Herkunft Geschlecht eine zusätzliche Rolle spielt (z.B. Haus- und Pflegearbeiten) (vgl. Aulenbacher 2007: 51).

Die gegenwärtige (innerdeutsche) gesellschaftliche Verfasstheit ist geprägt von einem ambivalenten Verhältnis zwischen im neoliberalen Prinzip angelegten Zielen von Chancengleichheit²⁴ und Teilhabe einerseits und der Wirksamkeit ungleichheitsgenerierender Dimensionen andererseits. Degele benennt in diesem Zusammenhang eine »Flexibilisierung sozialer Ungleichheiten« im Hinblick auf die gesellschaftlichen Strukturierungsmerkmale Kapitalismus, Produktion und Reproduktion (Degele 2008: 145).

»Die Logik des Kapitalismus ist dabei eine ambivalente. Denn einige Emanzipationsziele sind mit ihm nicht nur kompatibel, sondern nützen ihm auch: Bildung, Öffnung der Berufslaufbahnen und Gleichstellung haben Frauen im letzten Jahrhundert zu mehr Freiheit und Selbstbestimmung verholfen – aber eben auch den Kapitalismus am Laufen gehalten – auf Kosten der Nichtbewertung von Hausarbeit. Andere Auswirkungen wiederum widersprechen Emanzipationszielen: Steigerung der Ungleichheit, gnadenlose Auslese nach Verwertbarkeit, Umwandlung aller menschlichen Bedürfnisse in Konsumwünsche. Der Kapitalismus unterwirft mit anderen Worten die unterschiedlichsten Bedürfnisse der eigenen Logik der Profitmaximierung.« (Degele 2008: 145 f.)

Demnach »können unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen sowohl profitieren als auch zu den VerlierInnen gehören« (Degele 2008: 146) und es gibt »keine durchgängig diskriminierten Gruppen mehr, Merkmale treten in Kombination auf und müssen zueinander in Beziehung gesetzt werden« (ebd.). Die Dimensionen sozialer Ungleichheit (z.B. Geschlecht, ethnische und soziale Herkunft) spannen einen »Ungleichheitsraum [auf], innerhalb dessen Akteure unterschiedlich positioniert sind« (Schwinn 2007: 279).

Im Zuge gesellschaftlicher Entwicklungen von Globalisierung, Migrationsbewegungen, demografischem Wandel einerseits sowie den Effekten sozialer und emanzipatorischer Bewegungen andererseits wurden und werden pluralisierte Gesellschaften generiert, die sich durch vielgestaltige Identitäten und daran geknüpfte Lebensformen und Lebenssituationen auszeichnen (vgl. Krell et al. 2007: 9). »In einer diversifizierten Welt stehen sich verschiedenste Diskursfragmente und Identitätsangebote gegenüber oder diese stehen nebeneinander oder durchkreuzen einander« (Fuchs 2007: 31). In dieser entstehenden Komplexität bedarf es Instrumenten und Strategien, diesen Wandel handhabbar zu gestalten und nicht zuletzt auf den damit einhergehenden Wandel von Werten zu reagieren. Das Konzept Diversity und des Diversity Managements gewinnt daher zunehmend an Bedeutung (ebd.). Zugleich wird deutlich, dass bisher angelegte Maßstäbe von »Normalbiografien«, »Normalarbeitsverhältnissen«, »Normalpersonen« an Gültigkeit verlieren (Krell et al. 2007: 9 f.) und somit ebenfalls von einem Normenwandel gesprochen werden kann. Bisher geltende Ordnungssysteme lösen sich auf und die Gesellschaft droht aufgrund zunehmender ungleichheitsproduzierender Differenzierungen »sozial auseinanderzufallen« (Kaufmann 2016: 85). Diversity als Strategie »entspricht den derzeitigen ökonomischen und sozialen Notwendigkeiten« auf dem Weg zu mehr Chancengerechtigkeit (ebd.).

24 Chancengleichheit ist hier zu verstehen als das »Recht auf eine gerechte Verteilung von Zugangs- und Lebenschancen« während Gerechtigkeit »gleiche Teilhabe aller am gesellschaftlichen und politischen Leben« beschreibt (Vinz/Schiederig 2010: 16).

02.4.2 Diversity

Das Konzept Diversity steht im Diskurs von Differenz, Heterogenität und Verschiedenheit vor allem für eine positiv konnotierte Vielfalt (vgl. Vinz/Schiederig 2010: 26). »Diversität« verstanden als soziale und kulturelle Vielfalt, begegnet uns als sozialer Tatbestand«, welcher aus Prozessen und Handlungen der Differenzierung entsteht (Fuchs 2007: 17). Das Konzept Diversity entstammt einem betriebswirtschaftlichen Kontext mit Ursprung im angloamerikanischen Raum und sucht als Managementmethode die heterogene Vielfältigkeit von Mitarbeitenden ökonomisch zu nutzen (vgl. Blome 2016: 47 f.). Zugleich verfolgt Diversity als in der US-amerikanischen Human-Rights-Bewegung verwurzeltes Konzept (vgl. Krell 2009: 149) ebenso einen machtkritischen Ansatz, der auf Grundlage von Anerkennung und Wertschätzung von Differenzen von Menschen den »Abbau von strukturellen Herrschaftsverhältnissen und Diskriminierungsformen fordert und zum Ziel hat« (Blome 2016: 47 f.).²⁵ Ein beiden Zielen folgendes Diversity Management zielt auf die Entwicklung von Vielfalt wertschätzenden Organisationen, in denen bisher hierarchisierende Strukturen von dominanten und dominierten Personengruppen verändert werden, eine Integration aller Organisationsangehörigen erreicht wird und Vielfalt als Wettbewerbsvorteil anerkannt wird (vgl. Krell/Sieben 2007: 235 f.). Begrifflich kann in »Diversity«, »Diversity Management« und »Managing Diversity« unterschieden werden. Diversity Management – verstanden als strategisches Instrument der Unternehmensführung – wird dabei vorrangig auf der Führungsebene verortet, Managing Diversity – als Begriff für den »bewussten Umgang mit Differenzen und Gemeinsamkeiten« als eine »wichtige Alltagsaufgabe für alle Beteiligten« – bezieht alle Angehörigen einer Organisation ein (Kaufmann 2016: 91 f.). Die Diversity Studies suchen aus einer integrierenden Perspektive heraus die Forschungen entlang der vielfältigen Dimensionen (bspw. Geschlechterforschung, Ethnologie, Interkulturelle Forschung, Migrationsforschung, Altersforschung) miteinander zu verbinden mit dem Ziel, auf spezifische Erkenntnisse aufzubauen, sie zusammenfließen zu lassen und Synergien herzustellen (vgl. Krell et al. 2007: 14).²⁶

Auf politisch-strategischer Ebene werden Ziele von Gleichstellung und Antidiskriminierung über sogenannte Mainstreaming Strategien verfolgt (vgl. Smykalla/Vinz 2012: 9). Neben Gender Mainstreaming, welches »eine systematische Integration von Gleichstellung in die Planung, Umsetzung und Durchsetzung von Maßnahmen sowie deren Evaluierung in Organisationen« anvisiert, zielt Diversity Mainstreaming über die Anerkennung und Aufwertung von »Vielfalt von Lebensweisen und Zugehörigkeiten« (ebd.) auf die Umsetzung von Antidiskriminierung²⁷. Gegenwärtig ist Diversity (Management) nicht nur in der privatwirtschaftlichen Organisations- und Personalentwicklung zunehmend etabliert, sondern hält auch in die Gleichstellungsarbeit beispielsweise an Hochschulen Einzug, »wobei die zwei, bereits genannten divergierenden Diversity-Ansätze, einerseits die management-orientierten,

25 Krell (2009: 136, Fn 5) führt hier die Unterscheidung von Karen Chouhan (2003) an, die in »Liberal Diversity« als unpolitischem Ansatz und »Radical Diversity« als auf die Bekämpfung von Ungleichheit fokussiertem Ansatz differenziert.

26 Krell und Sieben beschreiben in ihrem »Kompass der Diversityforschung« vier verschiedene Forschungsperspektiven (vgl. Krell/Sieben 2007: 243 ff.): Aus der funktionalistischen Perspektive steht der instrumentelle Nutzen personeller Vielfalt im Vordergrund und es werden Ursache und Wirkung erforscht. Ziel ist die »Verbesserung der Funktion der (sozialen) Ordnung« (ebd.: 247). Im Mittelpunkt der interpretativen Perspektive stehen soziale Prozesse, in denen Bedeutungen und Unterscheidungen sozial konstruiert (-doing- und -undoing-) werden. Ziel ist die Erkenntnis, »wie in der arbeitsbezogenen Interaktion eine soziale Ordnung hergestellt wird« (ebd.: 248). Die poststrukturalistische Perspektive fokussiert die Verknüpfung von Macht und Wissen und erforscht die Konstruktion von Diversity und die aus Unterscheidungen resultierenden Machtverhältnisse in Diskursen. Ziel ist »eine Kritik und ein Infragestellen von Normen und Praktiken« (ebd.: 249). Auch die (ideologie-)kritische Perspektive fokussiert Machtverhältnisse, indem strukturelle Muster und damit zusammenhängende Ungleichheiten untersucht werden. Ziel ist das Aufdecken von Diskriminierungen und eine Kritik an der bestehenden Ordnung (vgl. ebd.).

27 Seit dem Jahr 2000 findet Gender Mainstreaming als Ziel der EU-Politik in Deutschland Anwendung. Die Einführung des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) im Jahr 2006 ermöglicht in Deutschland rechtliche Konsequenzen bei Diskriminierungen (Smykalla/Vinz 2012: 9). »Ziel des Gesetzes ist, Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen.« (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2018: 6)

andererseits die machtkritisch-ausgerichteten, in einen mal mehr und mal weniger produktiven Dialog gebracht werden« (Blome 2016: 48). Neben der Etablierung im betrieblichen Management und in sozialen Kontexten hat Diversity auch Bildungsinstitutionen erreicht und außerdem den Weg in den zivilgesellschaftlichen Diskurs gefunden und hat sich somit zu einem gesamtgesellschaftlichen Thema entwickelt (vgl. Kaufmann 2016: 83). Für Unternehmen wie auch Bildungsinstitutionen »wächst der öffentliche Druck, sich zu Diversity zu positionieren und dies auch vorzuweisen«, was in Deutschland beispielsweise seit 2006 durch die Unterzeichnung der Charta der Vielfalt möglich ist (Kaufmann 2016: 90).

»Und je nach Unternehmen verbinden sich nun unter dem Schlagwort ›Diversity‹ Maßnahmen aus den Feldern des Human Resource-, des Gesundheits- und Change Managements, des Gender Mainstreamings, der Leitung multikultureller Teams, des rechtlichen Diskriminierungsschutzes, der Markt- und Kund_innenorientierung sowie neuer Kommunikationsstrategien.« (Kaufmann 2016: 90)

Während Wirtschaftsunternehmen Diversity (Management) vorrangig sowohl als Unternehmensführungs- als auch als Profilierungsinstrument nutzen und der Fokus dabei auf dem ökonomischen Nutzen liegt, liegen in Bildungsorganisationen unterschiedliche Perspektiven von wissenschaftlicher Diversityforschung, Fragen von Diversity in der Lehre sowie dem Hochschulmanagement vor, wobei auch hier Diversity individuell von den Hochschulen zur Profilierung genutzt wird (vgl. Kaufmann 2016: 94 f.). Maßgeblich für die verstärkte Entwicklung von Diversity Strategien sind die an die Hochschulen gestellten Internationalisierungsanforderungen, die den »Wettbewerbs- und Profilierungsdruck untereinander verstärken« (Kaufmann 2016: 94). Fach- und Führungskrätemangel wird mit der Öffnung des Hochschulzugangs begegnet, der weitere diversifizierte und heterogene Personen(kreise) mit sich bringt (vgl. ebd.: 95). So stehen Hochschulen derzeit zwischen den Ansprüchen exzellenter »Nachwuchsgenerierung« einerseits und der Förderung von Chancengerechtigkeit andererseits (ebd.: 100):

»Die Diversity-Orientierung gilt als Kernaufgabe aktueller Hochschulplanung, und es ist bereits von einem ›Diversity-Turn‹ an den Hochschulen die Rede. Zum einen lässt sich dabei eine zunehmende Orientierung in Richtung der neoliberalen ›Corporate‹ und ›Entrepreneurial University‹ beobachten, zum anderen geht es um die ›Diversity-Öffnung‹ des gesamten Bildungsbereichs und um Regelungen, welche die Förderung von ›Diversity-Sensibilität‹ als ›hoheitliche Aufgabe des Hochschulbildungssystems in Europa‹ begreifen. Denn bekanntermaßen ist das deutsche Bildungssystem im internationalen Vergleich nach wie vor besonders selektiv und an Menschen bildungsbürgerlicher, privilegierter, deutscher Herkunft orientiert.« (Kaufmann 2016: 95).²⁸

Diversity entwickelt in deutschen Bildungsinstitutionen eine »handlungsleitende Relevanz«, die neben dem Streben nach Chancengleichheit auch als »Gegenentwurf zu defizitorientierten Annahmen und statischen Vorstellungen kultureller Identität« zu sehen ist (Vinz/Schiederig 2010: 36).

Im Diskurs zu Diversity wird – anders als im Intersektionalitätsdiskurs – weniger von *Kategorien* sozialer Ungleichheit, sondern vielmehr von *Dimensionen* menschlicher Vielfalt oder Persönlichkeit gesprochen. Ähnlich wie bereits für Intersektionalität beschrieben, gibt es auch hier vielfältige Positionen zu Benennung, Relevanz und Einordnung dieser Dimensionen. Zudem variiert die Anzahl der Dimensionen je nach Kontext: »Konzeptionell betrachtet ist also die Liste möglicher Diversity-Dimensionen unendlich lang« (Krell et al. 2007: 9). In Deutschland finden in Forschung und Praxis vor allem Geschlecht, Kultur/Ethnie/Nation und Alter Berücksichtigung (vgl. ebd.: 9). Diversity versucht, »Identitäten und Gruppenzugehörigkeiten zu fassen« und dabei neben Eigenschaften ebenso Wertvorstellungen, Wissen und Fähigkeiten miteinzubeziehen (Vinz/Schiederig 2010: 28 in Bezug auf Rasmussen). Anknüpfend an die intersektionelle Sicht eines kombinierten Auftretens von persönlichen Merkmalen, die miteinander

28 Zur Bedeutung von Diversität an (Fach)Hochschulen auf den unterschiedlichen Ebenen siehe Kapitel 05.

in Beziehung stehen, geht auch das Konzept der Diversity davon aus, dass Personen nicht nur einer, sondern mehreren Gruppen angehören und zudem individuell »ausgeprägte Teil-Identitäten« entstehen (Krell et al. 2007: 10 f.). Folglich können ebenso Unterschiede zwischen den Mitgliedern einer Gruppe bestehen als auch Gemeinsamkeiten zwischen Mitgliedern verschiedener Gruppen (vgl. ebd.). Poststrukturalistischen Ansätzen folgend, können Identitäten als »shifting identities« – also veränderbar je nach Situation und Kontext – beschrieben werden (Krell/Sieben 2010: 51 nach Butler 1991). Aus dieser Perspektive wird Identität »als sich permanent wandelndes Ergebnis sozialer Handlung verstanden« (Vinz/Schiederig 2010: 31). Indem »Vielfalt als Unterschiede und Gemeinsamkeiten« (ebd. in Bezug auf Krell) begriffen wird, kann eine Differenzverstärkung über schematische Festschreibung von Identitäten und Gruppenzugehörigkeiten entschärft werden – Personen werden »multiple Identitäten« und mehrere Gruppenzugehörigkeiten zugesprochen (ebd.: 30 f.).

In der Einordnung der Dimensionen gibt es also unterschiedliche Zugänge, wobei eine gängige Praxis in der Einteilung von »Primärdimensionen« oder »Kerndimensionen« und »Sekundärdimensionen« liegt (Vinz/Schiederig 2010: 28). Zu den »Kerndimensionen« oder »Big 6« zählen Herkunft und ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht, Alter, sexuelle Orientierung, Behinderung, Religion und Weltanschauung. Sie gelten als »individuell nicht oder kaum veränderbare Faktoren« und sind gesetzlich beispielsweise im AGG verankert (ebd.). Unter »Sekundärdimensionen« werden beispielsweise Einkommen, beruflicher Werdegang, Familienstand, Elternschaft und (Aus)Bildung gefasst. Sie werden als stärker veränderbar eingeschätzt und deshalb auch als an Bedeutung gewinnende »weiche Erscheinungsformen von Diversität« bezeichnet und können zudem in »Wertorientierungsunterschiede« sowie »Fähigkeits- und Wissensunterschiede« unterteilt werden (Vinz/Schiederig 2010: 28 f.). Die in Deutschland prominente Charta der Vielfalt fokussiert als Unternehmensinitiative Diversity Management und nutzt ein vierstufiges Modell, um »die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Menschen einer Organisation zu erfassen« (Charta der Vielfalt o. J.). Die Kategorisierung der Dimensionen basierend auf den »Four Layers of Diversity«²⁹ und unterteilt zirkular in »Persönlichkeit«, »Innere Dimension«, »Äußere Dimension« und »Organisationale Dimension«:

»Im Zentrum des Modells [sic] steht die Persönlichkeit, um die herum die nahezu unveränderbaren Dimensionen angeordnet sind. Sie werden als »Innere Dimension« zusammengefasst. Weitere Dimensionen wie die äußere oder organisationale Dimension können den Unterschied in Organisationen und Institutionen ausmachen und im Diversity Management Berücksichtigung finden. Je weiter die Dimension vom Kern des Modells entfernt ist, umso flexibler und wandelbarer sind die Dimensionen. Auch wenn das Modell einzelne Dimensionen unterschiedlich anordnet, ist die eine nicht weniger wichtig als die andere. Eindeutige Prioritäten gibt es nicht, das ist die Maxime der Charta der Vielfalt. Sie steht für einen ganzheitlichen Ansatz und eine wertschätzende Organisationskultur, die gegenüber allen Menschen offen ist.« (Charta der Vielfalt o. J.)

Auch das Modell des »Eisbergs« in sichtbare (Hautfarbe, Geschlecht, Alter, Nationalität) und unsichtbare Dimensionen (Werte, Religion, sexuelle Orientierung, (Aus)Bildung ...) bietet eine Möglichkeit zur Einteilung der Dimensionen an: »Der Eisberg veranschaulicht, dass nur wenige Diversity-Dimensionen für alle sichtbar sind, diese aber von einer Vielzahl von unsichtbaren Eigenschaften gestützt und beeinflusst werden, die quasi unter der Wasseroberfläche liegen.« (Vinz/Schiederig 2010: 29).

²⁹ Die Charta der Vielfalt bezieht sich dabei auf die Ansätze von Loden, Marilyn and Rosener, Judy: *Workforce America!*, 1991 und Gardenwartz & Rowe: *From Diverse Team at Work*, 2003.

02.4.3 Verhältnis Intersektionalität und Diversity

Sandra Smykalla und Dagmar Vinz formulieren Intersektionalität als einen »Diskurs der Geschlechterforschung [...], der sich zwischen und innerhalb von theoretischen, methodologischen und politischen Auseinandersetzungen um Gender und Diversity bewegt« (Smykalla/Vinz 2012: 10) und somit »als ein Brückenkonzept zwischen Gender- und Diversity-Diskursen angesehen werden kann« (ebd.: 11). Zugleich bringen die unterschiedlich diskutierten Begriffe, Bedeutungen und Perspektiven ein Spannungsverhältnis zwischen den drei Konzepten mit sich, gleichwohl es Überschneidungen gibt (ebd.). Während Intersektionalität in herrschaftskritischer Tradition Ungleichheitsverhältnisse thematisiert und »Fragen globaler Gerechtigkeit durch Umverteilung« fokussiert (ebd.: 11), ist das Konzept der Diversity auf »Inklusion und Anerkennung von Differenz sowie der Herstellung von Chancengleichheit« ausgerichtet (ebd.).

»Eine klare Abgrenzung der Konzepte voneinander sowie generell eine abschließende Bestimmung der Begriffe Intersektionalität oder Diversity erscheinen dabei jedoch schon allein aufgrund ihrer (teilweise programmatisch gedachten) Offenheit und der Vielfalt, Disparität und gegebenen Schnittmengen ihrer Verwendungskontexte kaum möglich und auch nicht erstrebenswert. Nicht ohne Grund werden Intersektionalität und Diversity als *Travelling Concepts* identifiziert, insofern sie zwischen ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten und disziplinären Zusammenhängen wandern, ihre Konnotationen dabei stetig bereichernd und variierend.« (Blome 2016: 45)

In Bezug auf die Analyse ungleichheitswirksamer Kategorien lässt sich insbesondere für die der ›Klasse‹ bzw. der sozialen Herkunft feststellen, dass sie im strategischen Konzept zu Diversity – und damit im rechtspolitischen Instrument des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) – keine Berücksichtigung findet (vgl. Vinz 2012: 61 f.) obwohl soziale Herkunft als schwer veränderlich gilt und damit den ›Primärdimensionen‹ zugeordnet werden könnte (vgl. Vinz/Schiederig 2010: 28) und zudem »Selektionsmechanismen entlang der Trennlinie sozialer Herkunft im Bildungssystem eine große Rolle spielen« (ebd.: 62). Gründe dafür liegen möglicherweise in der westliche Gesellschaften prägenden »Gemengelage aus sozialen Klassen, sozialen Milieus und sozialer Atomisierung« (Vinz 2012: 63 nach Kreckel 2004) und der »Problematik, soziale Gruppen nach Klassenzugehörigkeit angemessen unterscheiden zu können« (ebd.: 63). Zudem gilt die soziale Herkunft – im Unterschied zu anderen Dimensionen – als überwindbar: »sie kann sich im Lebensverlauf ändern und ist in dieser Hinsicht verschieden von der sozialen Klassifikation Geschlecht, die ein askriptives Merkmal darstellt« (Vinz 2012: 69).

»Im Gegensatz zu anderen Dimensionen der Ungleichheit ist Klasse eine soziale Kategorie, die sich im Lebensverlauf – in enger Verbindung mit Bildungsbemühungen – ändern kann. In modernen Wissensgesellschaften ist Bildung eine Voraussetzung für soziale Mobilität. Zur gleichen Zeit bringt das deutsche Schulsystem jedes Jahr eine große Kohorte von Schulabbrechern hervor, darunter viele junge Menschen mit einem Migrationshintergrund. In einer Situation, in der das Schulsystem Ungleichheiten entlang der Linie sozialer Herkunft reproduziert, werden zweite und dritte Chancen immer wichtiger für die Bildungs- und Karriereentwicklung einer Person, insbesondere für Individuen, denen nicht schon der Besuch einer Universität in die Wiege gelegt wurde. Ein Wohlfahrtsstaat, der auf einem radikalen Verständnis von Chancengleichheit basiert, hat daher das Ziel, tiefengestaffelt über den Lebensverlauf Chancen immer wieder von Neuern zu eröffnen. Besonders für Menschen aus bildungsfernen Schichten sind zweite und dritte Chancen von hoher Bedeutung für die Integration in den Arbeitsmarkt, besonders, wenn der Wille zur persönlichen Entwicklung und zur Weiterbildung mit zunehmendem Alter wächst.« (Vinz 2012: 72).

Die Frage nach der Relevanz der sozialen Herkunft spielt in diesem Forschungszusammenhang aufgrund der besonderen Studierendenzusammensetzung an Fachhochschulen eine Rolle. Auf diese Aspekte wird im Kapitel 05 näher eingegangen.

02.4.4 Verhältnis Gender und Diversity

Das Verhältnis zwischen Gender und Diversity wird kontrovers diskutiert und die Konzepte werden – insbesondere auch in ihren Mainstreaming-Ansätzen – als »konkurrierende Konstrukte« wahrgenommen (Krell 2009: 133). Gründe hierfür sind Befürchtungen, Gender könne in der Fokussierung auf Diversity – als eine Dimension von vielen – marginalisiert, und damit die nach wie vor bestehenden Ungleichheitsverhältnisse bezogen auf Geschlecht in den Hintergrund gedrängt werden.

»Er [der Hype um Diversity] kann im Sinne sozialer Inklusion marginalisierten Menschen und Gruppen zu mehr Teilnahme und Teilhabe verhelfen. Gleichwohl werden die ökonomischen x [sic] sozialen Ungleichheitsverhältnisse sowie Fragen der Macht und Ohnmacht im vorherrschenden Diskurs kaum thematisiert. In der Perspektive kritischer Studies ist die Sorge vor der De-Thematisierung von Gender durch Diversity daher gerechtfertigt, wenn man zugleich die Vernachlässigung anderer Kategorien in den Blick nimmt. Denn Diversity ohne Gender zu denken ist genauso unsinnig, wie Gender als Kategorie für sich zu betrachten. Die Frage ist, ob das den Diversity-Verantwortlichen auch klar ist.« (Kaufmann 2016: 101)

Tove Soiland beschreibt mit Blick auf Diversity als Human-Resource-Ansatz in Anlehnung an Foucault einen neuen Machttypus und formuliert hier »das ambivalente Phänomen einer Einbindung in Macht, die mittels der Freisetzung von Individualität operiert« (Soiland 2009: 35) sowie das »Paradox einer Herrschaftsförmigkeit von Individualität« (ebd. 36): Individualität wird nicht unterdrückt und kontrolliert, sondern vielmehr aktiv gefördert und »bewirtschaftet« (ebd.: 35). Kritisiert wird hierbei weniger diese Tatsache an sich, sondern die Bedeutung, welche der Kategorie Geschlecht in diesem Zusammenhang beigemessen wird (vgl. ebd.). Kern der Kritik ist die Fokussierung des Diversity-Konzeptes auf eine individualisierende Perspektive menschlicher Vielfalt, aus der die zu verändernden Strukturen »primär als Werthaltungen verstanden werden«, die mithilfe individueller »Aufklärung, Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung« verändert und so segregierende (Geschlechter)Verhältnisse überwunden werden können (ebd.: 38). Soiland stellt die Bedeutung und Wirkmächtigkeit von geschlechterstereotypisierenden Zuschreibungen in Bezug auf die Geschlechtersegregation und damit die »kulturalistische Verkürzung des Gender-Begriffs« in Form »der Verlagerung der Gesellschaftsanalyse auf das Gebiet der Identitätspolitik« in Frage (ebd.). Identitätskonstruktion könne jedoch nicht »losgelöst von den Produktionsverhältnissen« gedacht werden und andauernde geschlechtliche Ungleichheitsverhältnisse sei »in Strukturen gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion verankert« (ebd.: 39). Durch neoliberale Politiken würden strukturelle Phänomene so gerahmt, dass sie als »individuell handhabbar« (ebd.: 40) und damit auch »individuell zu verantwortend« erscheinen (ebd.: 47). In dieser »Reprivatisierung von Geschlecht« (Soiland 2009: 43 f.) werde Gender damit zum »Selbstmanagement« erklärt (ebd.: 47).

Andere Positionen fokussieren die Verbindungen beider Konzepte: So »besteht aber immer schon eine Verbindung, weil Diversity (im Sinne von Vielfalt) ein Aspekt von Gender und Gender ein Aspekt von Diversity (im Sinne von Vielfalt und von deren Management) ist« (Krell 2009: 133). Statt der Fragen nach *entweder oder* steht das *wie* der Verbindung im Vordergrund (vgl. Krell et al. 2007: 12). Zu den Möglichkeiten in der Verbindung der Themenkomplexe Gender und Diversity formuliert Gertraude Krell:

»Hier gibt es grundsätzlich drei Möglichkeiten [...]: Diversity unter dem Dach Gender, Gender unter dem Dach Diversity oder Gender und Diversity gleichberechtigt nebeneinander. Und es kann weder theoretisch noch politisch allgemeingültig bestimmt werden, welche Variante ›die richtige‹ ist. Vielmehr gilt es, die Zweckmäßigkeit einer solchen Rangfolge oder Hierarchisierung aus der eingenommenen Perspektive und abhängig vom betrachteten Kontext zu beurteilen.« (Krell et al. 2007: 13)

In Anlehnung an Krell (2009: 137 ff.) werden die drei Optionen in Bezug auf Lehre und Forschung hier kurz skizziert. In der Verbindung Diversity unter dem Dach Gender liegt der Fokus auf der Berücksichtigung von Vielfalt in Form von »unterschiedliche[n] Identitäten und Interessen sowie vielfältige[r] Muster von Ausgrenzung, Marginalisierung und andere Formen der Benachteiligung« innerhalb der Kategorie Gender (Krell 2009: 138). Essenzialisierungen und binäre (Re)Produktionen von Geschlecht können kritisch beleuchtet und ebenso Gemeinsamkeiten wie Unterschiede in den Blick genommen werden – wobei Diversity berücksichtigt, aber nicht sichtbar gemacht wird, so dass Forschungserkenntnisse zu anderen Dimensionen als Teilgebiete der Geschlechterforschung zugeordnet werden (vgl. ebd.). In der Verbindung von Gender unter dem Dach Diversity werden Forschungsergebnisse aus allen Diversity-Kategoriebereichen gleichberechtigt und ergebnisoffen neben den Ergebnissen aus der Genderforschung genutzt und erst aus den Forschungsergebnissen die Relevanz der einzelnen Dimensionen abgeleitet (vgl. ebd.: 139). Die Integration verschiedener Forschungszugänge unter dem Dach Diversity bringt »Erkenntnisgewinne aufgrund von Synergieeffekten« mit sich (ebd.). Da Gender in der Lehre teilweise mit Akzeptanzproblemen zu kämpfen hat, kann der positiv besetzte Begriff Diversity vorteilhaft für die Resonanz seitens der Studierenden sein (vgl. ebd.). Neben der bereits erwähnten Sorge über die Marginalisierung von Gender wohnt dieser Verbindung außerdem eine hohe Komplexität inne, was die (weiterhin) getrennte Beforschung der Einzelbereiche mit sich bringt und so keine produktive Verknüpfung erreicht wird (vgl. ebd.). Die dritte Variante ist die Arbeit mit Gender und Diversity als Doppelstrategie, in der einerseits ausdrücklich Forschung im Bereich Gender stattfindet und andererseits bei der Forschung zu anderen Diversity-Dimensionen die ›Genderbrille‹ aufgesetzt wird (vgl. Krell 2009: 141). Gender wird hier bereits in der Doppelbenennung so mit Diversity verbunden, dass die besondere Bedeutung von Gender sichtbar bleibt und somit kein Risiko der Dethematisierung besteht. Auch diese Verbindung birgt jedoch eine hohe Komplexität und damit das Risiko, dass zur Reduktion dieser Komplexität der Schwerpunkt auf Gender gelegt wird und weitere Dimensionen wenig Berücksichtigung finden (vgl. ebd.: 143).

»Es ist sinnvoll, einen zweigliedrigen Zugang zum Themenfeld zu wählen. Diese Formulierung wendet sich nämlich gegen die Vorstellung, Gender als in sich differente Kategorie enthalte Diversity bereits – oder umgekehrt, Diversity könne Gender unter seinem Dach hinreichend gut beherbergen. Bei allen Gemeinsamkeiten – und trotz gewiss vorhandener Überlappungen – behalten beide Begriffe doch ihre Relevanz.« (Vinz/Schiederig 2010: 32)

Kritische Positionen aufnehmend, formuliert Krell für die Praxis Gender (Mainstreaming) und Diversity (Management) als nicht statische Konzepte *mit* denen gearbeitet werden kann oder nicht, sondern vielmehr als Konzepte *an* denen »gearbeitet werden kann und sollte«, um einer »Re-Aktivierung zweigeschlechtlicher Denk- und Handlungsmuster« entgegen zu wirken (Krell 2009: 144). Einer Marginalisierung von Gender im Rahmen von Diversity Mainstreaming oder Management in Konkurrenz zu anderen Dimensionen wirke die Tatsache entgegen, dass Gender immer als eine der Kerndimensionen behandelt würde (vgl. ebd.: 146).

»Dass Diversity Gender marginalisieren oder gar verdrängen wird, ist weder intendiert noch im Ergebnis zu erwarten. Ganz im Gegenteil gehen wir davon aus, dass die Diversity-Forschung die Frauen- und Geschlechterforschung (ähnlich wie bei Gender Mainstreaming als ›Doppelstrategie‹) nicht ersetzen,

sondern ergänzen soll und wird. Sowohl in der DiversityManagement-Praxis als auch in der (Personal-)Forschung zu Diversity (vgl. Krell/Sieben in diesem Band) spielt Gender eine prominente Rolle. Mehr noch: Diversity kann sogar ein ›Türöffner‹ für Gender sein (vgl. z. B. Krell 2007).« (Krell et al. 2007: 12)

02.5 Zwischenfazit [concluding gender]

Das Zwischenfazit formuliert aus den Darstellungen der vorangegangenen Abschnitte zum Themenkomplex Gender-Diversity eine der Forschungsarbeit zugrundeliegende Perspektive und gibt erste Ausblicke zu deren Zusammenhang mit dem Forschungsfeld Design. Grundlegend für die weiteren Überlegungen ist ein relationales Verständnis von Gesellschaft als Raum sozialer Handlungen und Prozesse, die auf der individuellen, institutionellen und symbolischen Ebene praktiziert werden und in Strukturen eingebunden sind (Abb. 02.1).³⁰



Abb. 02.1: Relationales Verständnis von Gesellschaft, eigene Darstellung in Anlehnung an Fenstermaker/West 2001: 242

Differenzsetzungen dienen Gesellschaften als Orientierungshilfen in sozialer Interaktion und Kommunikation und determinieren soziale Handlungen. Im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit wird die Differenzierung, Kategorisierung und Positionierung des ›Eigenen‹ und des ›Anderen‹ an verschiedenen Stellen relevant, so bspw. über die Positionalität im Forschungs- und Lehrgestaltungsprozess (vgl. Abschnitt 06.2, 06.3, 06.4, 06.5) oder in der Gestaltung für ›Anderer‹ und der damit verbundenen Übertragung des ›Eigenen‹ im Designprozess (vgl. Abschnitt 03.1, 03.2, 03.3, 04.2). Darüber hinaus fußt die Arbeit auf der »Annahme, dass Ungleichheit weder eine vorübergehende Erscheinung noch eine marginale Anomalie bzw. Pathologie der modernen Gesellschaft darstellt, sondern ein prägendes und sich weiter ausprägendes Merkmal« (Klinger/Knapp 2007: 19).

Gender als explizite Analysekatgorie für die Designforschung stellt in diesem Forschungszusammenhang einen Ausgangspunkt dar. Andere Dimensionen wie ethnische Herkunft, kultureller

³⁰ Aus der intersektionellen Mehrebenenanalyse (Degele/Winker 2007) wird die Ebene der symbolischen Repräsentation als bedeutsamer Aspekt erachtet, da Design mit den dort verorteten Werten, Normen und Diskursen verknüpft ist, indem es Ihnen dient oder umgekehrt Einfluss nehmen kann auf deren Veränderung (durch die Gestaltung von kulturellen Artefakten und Prozessen). Design funktioniert und agiert ebenso auf verschiedenen Ebenen (Mikro, Makro, Symbol).

Hintergrund, Alter, soziale Herkunft, Einkommen etc. werden im Designprozess mit der Bestimmung der ›Zielgruppe‹ ebenfalls thematisiert, aber ebenso wie Geschlecht in vielen Fällen sehr stereotypisch verwendet. Auch hier bedarf es der Sensibilisierung: Was sind die Unterschiede, aber was sind auch Gemeinsamkeiten? Wie viel Diversifizierung ist tatsächlich notwendig? Geschlecht stellt eine Kategorie, Dimension, Teil-Identität dar, die *jeden* Menschen tangiert und die Fokussierung auf die Kategorie Geschlecht im vorliegenden Forschungszusammenhang hat exemplarischen Charakter. Die Kategorie Geschlecht produziert und reproduziert sich subjektgebunden auf verschiedenen Ebenen von Individuum, Gruppe und Gesellschaft, also auf der Mikroebene und der Makroebene. Aus der konstruktivistischen Perspektive ist sie gleichzeitig Produkt und Voraussetzung sozialer und kultureller Interaktion und kann somit als gesellschaftliches Verhältnis verstanden werden. Geschlecht wird als »Macht- und Gestaltungskategorie« aufgefasst (Buchmüller 2018: 25 ff.), die nach wie vor binär und heteronormativ (re)produziert wird. Das ›doing‹ in den – differenzierenden und ungleichheitswirksamen – (Inter)Aktionen steht als zentrales Element im Fokus und ist im Sinne des ›Doing Difference‹ für andere Dimensionen gültig. Insofern schließt die Forschungsperspektive an das Konzept des ›Doing Difference‹ an, welches Gender als *eine* Unterscheidungskategorie von vielen auffasst, die in Wechselwirkung mit anderen Differenzkategorien steht.

Zugrunde liegt außerdem ein relationales Verständnis von Ungleichheitskategorien als *interdependent*, also miteinander in Beziehung stehend und sich gegenseitig beeinflussend und verändernd. Anschließend an die Kritik identitärer, abgrenzender Gruppenzugehörigkeiten liegt dieser Forschungsarbeit ein Verständnis von Identitäten als ›shifting identities‹ – also veränderbar je nach Situation und Kontext – zugrunde. Die Dimensionen von Vielfalt werden »nicht als Eigenschaften von Personen aufgefasst [...], sondern als ein aktives Tun« (Krell/Sieben 2007: 250). Somit können sie in ihrer Abhängigkeit von Situation und Kontext und den damit verbundenen Handlungen als fluide veränderbar und interdependent beschrieben werden (Abb. 02.2).

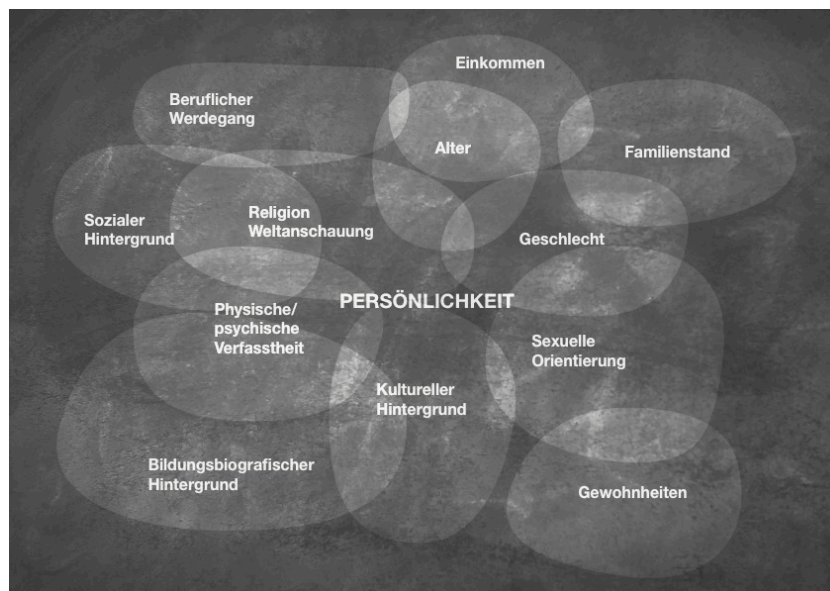


Abb. 02.2: Dimensionen von Diversität, eigene Darstellung

Desweiteren hat der aus der dekonstruktivistischen Perspektive entstammende Ansatz, dass (Geschlechter)Rollen zu dekonstruieren und nicht zu reproduzieren seien (vgl. Vinz/Schiederig 2010: 25) eine Bedeutung im Verhältnis von Gender, Diversity und Design und ebenso in der vorliegenden Arbeit. Dies intendiert ebenfalls eine Kritik an binären und normativen Unterscheidungen und deren institutionelle und strukturelle Einbindung, die jeweils nur ein Entweder-oder zulassen.

»Es besteht also durchaus die Möglichkeit, das Konzept ›Diversity‹ so zu denken, dass es die binäre Unterscheidungslogik hinterfragt und sich für ein multiples Verständnis von Identität öffnet. ›Diversity‹ kann dann dekonstruktivistisch wirken und Vorstellungen hinterfragen, anstatt sie zu reproduzieren.« (Vinz/Schiedrig 2010: 31)

Auch wenn der Fokus der vorliegenden Arbeit auf Gender als Analysekategorie im Designzusammenhang liegt, ist Diversity als ›Erweiterung‹ und darüber hinaus die Verbindung von Gender und Diversity im Hintergrund mitzudenken (Abb. 02.3).

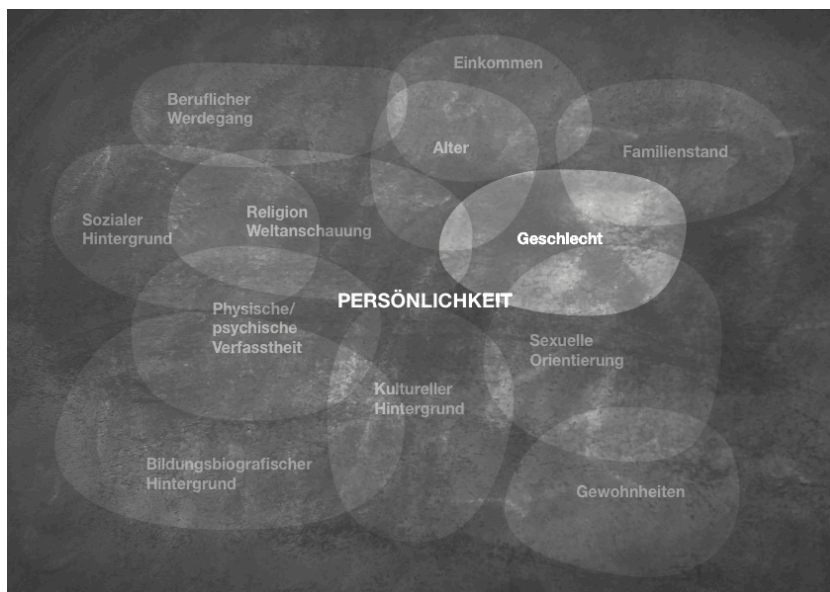


Abb. 02.3: Geschlecht als fokussierte Dimension, eigene Darstellung

Das zugrunde liegende Verständnis von Diversität oder Diversity gründet auf einer Auffassung von Vielfalt als produktivem Element in kreativen Prozessen³¹. Hier sind ebenso vielfältige menschliche Perspektiven und Fähigkeiten gemeint wie eine Vielfalt von Arbeitsweisen und Methoden, die in kreativen Prozessen gesteuert zur Anwendung kommen können. Die in jede Vielfalt eingeschriebenen Differenzen – verstanden als Unterschiede und Unterscheidungen – dürfen jedoch nicht ausgeblendet, sondern müssen bewusst gemacht und im Bewusstsein gehalten werden mit dem Ziel, ebenjene Differenzierungen nicht zu nivellieren, sondern vielmehr Ungleichheiten in und durch Gestaltung aufzudecken und aufzuheben. Das Konzept Diversity erscheint aus mehreren Gründen als fruchtbare Perspektive für die Gestaltungsbildung: Im Zuge zunehmender Internationalisierung und Interkulturalisierung sowohl in der Gestaltungsbildung als auch in der Berufspraxis in Entwicklungs- und Produktionszusammenhängen, die mit dem ›planenden‹ und ›ausführenden‹ Designprozess verbunden sind, ist die dem Diversity-Ansatz innewohnende ›multidimensionale‹ Betrachtung geeignet, um die vielfältigen Anforderungen an Gestalter*innen, Artefakte und Nutzer*innen im Blick behalten zu können. Diversity sollte nicht die Anpassung aller an ein bestehendes System verfolgen, sondern verfolgt in diesem Forschungszusammenhang den Gedanken eines partizipativen Entwicklungsprozesses – von Organisationen, Produkten, Prozessen, Systemen – die einen inkludierenden Charakter haben.

³¹ Der Begriff der kreativen Prozesse umfasst in diesem Zusammenhang nicht nur die Gestaltung im Sinne formalästhetischer gestaltgebender, formgebender Prozesse, sondern ebenso die Gestaltung sozialer Prozesse, welche in einer Wechselbeziehung zu formalästhetischer Gestaltung und Produkt- oder Prozesskonzeptionen stehen. Dieser Aspekt wird im Kapitel 03 vertieft.

»Diversity zielt also nicht auf die Assimilierung als ›anders‹ definierter Gruppen in die Normalitätskultur, sondern auf eine grundlegende Veränderung der Organisationskultur. Diese soll so gewandelt werden, dass sich jeder und jede optimal einbringen kann.« (Vinz/Schiederig 2010: 27)

Diversity wird als Instrument im Transformationsprozess von Gesellschaft und den damit verbundenen Transformationen von Organisationen aufgefasst, welches Optionen für den kreativen Umgang mit den Herausforderungen einer sich weiter pluralisierenden Gesellschaft bereithält.

»Vielmehr gilt es, Diversity als Lernansatz zu begreifen, als Chance zu lernen, Abweichungen von der Norm produktiv zu verarbeiten und für einen produktiven Umgang mit Konflikten unter Anerkennung unterschiedlicher Erfahrungen zu befähigen. Dafür ist immer auch die Frage relevant, welches Maß an Unterschiedlichkeit gesellschaftlich noch legitim ist und wo von wem die Grenzen hierfür gezogen werden.« (Vinz/Schiederig 2010: 26)

Ausgehend von einem Verständnis von Geschlecht und anderen ›Kategorien‹ als im Handeln, in Interaktion zwischen Menschen entstehende Produkte, liegt der Arbeit außerdem die Perspektive zugrunde, dass diese Produkte keine gegebenen und feststehenden Voraussetzungen darstellen, sondern performativ hervorgebrachte und veränderliche Konstruktionen, die auf individueller, struktureller und institutioneller sowie symbolischer Ebene stetig neu verhandelt werden. Geschlecht wird dabei als eine Dimension menschlicher Persönlichkeit und zugleich Kategorie fokussiert, die einen Zugang zu und somit Teilhabe und damit Mitgestaltung an gesellschaftlichen Prozessen maßgeblich mitbestimmt. In der Verknüpfung der Forschungsbereiche Geschlecht und Design können Geschlechterrollen und Geschlechterverhältnisse sowie damit verbundene Macht- und Ungleichheitsverhältnisse bezogen auf das Geschlecht in ihrer Wechselwirkung mit Design untersucht werden. Wie wird Geschlecht von Design geprägt und wie formt Geschlecht Design? Auf diese Fragestellung wird im Kapitel 04 näher eingegangen. In der vorliegenden Arbeit an der Schnittstelle von Gender – Diversity – Design – Designlehre kommt Geschlecht sowohl in der grundsätzlichen Betrachtung als Prozesskategorie im Sinne des ›Doing Gender‹ bzw. ›Doing Difference‹ zum Tragen als auch in der Betrachtung als Differenzkategorie in der Analyse bestehender Situationen, in denen Personen als ›weiblich‹ oder ›männlich‹, ›Frau‹ oder ›Mann‹ gelesen und markiert werden, sowie als Strukturkategorie mit Blick auf die Geschlechterverhältnisse.

03 Design [doing design]

»Gestaltung ist Haltung.« (Helmut Schmid)³²

Was bedeutet Design? Welche Ziele, welche Aufgaben, welche Haltungen liegen Design zugrunde? Welche Bedingungen beeinflussen Design und wie beeinflusst es die Bedingungen? Im folgenden Kapitel wird es nicht um die Abbildung eines umfassenden oder gar vollständigen Überblickes über die historische und diskursive Entwicklung von Design als Berufs- und Wissenschaftsdisziplin und des damit einhergehenden Designbegriffes gehen – vielmehr wird eine Positionsbestimmung vorgenommen, von der aus die Möglichkeiten einer inhaltlichen und methodischen Verknüpfung von Gender und Diversity mit Design identifiziert werden können.

03.1 Designverständnis [facing design]

In den 1980er Jahren formuliert Dieter Rams seine »Zehn Thesen zum Design«: »Gutes Design ist innovativ. Gutes Design macht ein Produkt brauchbar. Gutes Design ist ästhetisch. Gutes Design macht ein Produkt verständlich. Gutes Design ist unaufdringlich. Gutes Design ist ehrlich. Gutes Design ist langlebig. Gutes Design ist konsequent bis ins letzte Detail. Gutes Design ist umweltfreundlich. Gutes Design ist so wenig Design wie möglich.« (Rams 2009: 584 ff.) Im Jahr 2009 erweitert Rams in seinem »Tokio-Manifest« im Hinblick auf verschärfte ökologische und ökonomische Bedingungen die Anforderungen an ein gutes Design von morgen, die es für Designstudierende in ihrem Berufsleben zu lösen gelte: Es gehe »nicht mehr nur um die Produkte selbst, sondern auch um neue Verhaltensstrukturen, wie mit diesen kulturellen Werten umzugehen ist. [...] Wir sollten genauer überlegen, was wir produzieren wollen. Weniger ist aber nur dann ein Mehr, wenn es auch ein Besseres als das Mehr ist.« (Rams 2009a: 507) In Anlehnung an Rams entwickelt Friedrich von Borries 2016 im Zuge seiner politischen Designtheorie »Weltentwerfen« in Bezug auf die von ihm definierten Designbereiche »Entwerfen, Überlebensdesign, Sicherheitsdesign, Gesellschaftsdesign, Selbstdesign und Welt« folgende Kriterien: »Gutes Design ist nicht unterwerfend, sondern entwerfend. Gutes Design hilft beim Überleben. Gutes Design ermöglicht es, Unsicherheit auszuhalten. Gutes Design entwirft pragmatische Utopien. Gutes Design gibt dem Selbst Freiheit. Gutes Design entwirft die Welt.« (vgl. von Borries 2016: 37, 53, 74, 89, 115, 137) Beide Formulierungen verweisen auf die Wandlung, die Design und damit der Designbegriff seit seiner Entstehung durchlaufen hat und weiterhin durchlaufen wird und mit der im Verlauf der vergangenen Jahrzehnte eine zunehmende Erweiterung einhergeht. Wolfgang Jonas publizierte 2004 »ohne Anspruch auf Vollständigkeit, eine neue Sammlung von Design-Spezifika« und beschrieb Design als generativ, illustrativ, integrativ, kontext-sensitiv, antizipativ, nutzen-orientiert (vgl. Jonas 2004). In Anlehnung an

³² »es ist nicht das zufällige, das einen designer ausmacht, sondern seine kontinuierität. und kontinuierität bedeutet arbeiten und suchen, arbeiten und kämpfen, arbeiten und finden, finden und sehen, sehen und kommunizieren und wieder arbeiten und suchen. gestalter müssen die vergangenheit herausfordern, müssen die gegenwart herausfordern, müssen die zukunft herausfordern. aber zuallererst müssen gestalter sich selbst treu sein. gestaltung ist haltung. helmut schmid« (Malsy/Teufel/Gejko 2007: 1)

diese thesengeleiteten Charakterisierungen von Design werden nachfolgend Positionen zum Design aufgeführt, die das dieser Arbeit zugrunde liegende Designverständnis umreißen. In Abgrenzung zu Rams und von Borries soll es dabei nicht um die Kategorisierung von gutem und schlechtem Design gehen. Vielmehr wird – auf der Suche nach designinhärenten Anknüpfungspunkten und Parallelen zu den Konzepten von Gender und Diversity – eine Positionsbestimmung vorgenommen.

Design ist unsichtbar.

Der Arbeit liegt ein erweiterter Designbegriff³³ zugrunde, welcher das Design spätestens seit dem 1980 erschienenen Text »Design ist unsichtbar« des Soziologen und Ökonomen Lucius Burckhardt beschäftigt. Burckhardt kritisiert hier das »traditionelle Design« (Burckhardt 2012: 16) als »kontraproduktives Design« (ebd.: 20), welches Objekte isoliert von den mit ihnen verknüpften Kontexten³⁴ betrachte, damit die Welt nach Objekten und nicht nach Problemen einteile und so fortlaufend »Nachfolgeerfindungen« generiere, um fehlerhafte Gestaltung zu optimieren (ebd.: 24). Design finde als Entwerfen in bestehenden Systemen statt und nicht als Entwerfen ebenjener Systeme (vgl. ebd.: 14, 21) und Sorge dafür, dass »mit neuen Mitteln alles beim alten bleibt« (ebd.: 16). Die »unsichtbare Komponente« des Designs liege in der »institutionell-organisatorischen« Mitgestaltung der Objektkontexte, die im traditionellen Designverständnis jedoch nicht zur eigentlichen Designaufgabe gezählt würde (vgl. ebd.: 18 f.). Durch das Ausblenden dieser Wechselwirkungen und Beziehungen zwischen den Objekten, den Menschen und den Randbedingungen, in denen diese verortet sind, blieben diese unsichtbar:

»Unsichtbares Design. Damit ist heute gemeint: das konventionelle Design, das seine Sozialfunktion selber nicht bemerkt. Damit könnte aber auch gemeint sein: ein Design von morgen, das unsichtbare Gesamtsysteme, bestehend aus Objekten und zwischenmenschlichen Beziehungen, bewußt zu berücksichtigen imstande ist.« (ebd.: 25)

Ein erweiterter Designbegriff beinhaltet – entgegen der ursprünglichen Abgrenzung von den »inneren« funktions- und produktionsbezogenen zu den »äußeren«, ästhetischen und symbolischen Eigenschaften eines Objektes (Latour 2009: 357) – ein Verständnis von Design als Element im »gesamten Prozess von Strategie, Planung, Entwicklung und Produktion« (Banz 2016a: 11). »Der erweiterte Designbegriff oszilliert zwischen ›design doing‹ und ›design thinking‹.« (ebd.) Darüber hinaus impliziert eine erweiterte Perspektive auf Design und den Designbegriff eine Ausweitung ebenjener »von den Details alltäglicher Objekte [...] auf Städte, Landschaften, Nationen, Kulturen, Körper, Gene und [...] auf die Natur selbst« (Latour 2009: 358). Dem Soziologen und Philosoph Bruno Latour folgend ist in der Ausweitung des Designs auf alle den Menschen betreffenden Bereiche und in der Erweiterung des Designs von der Oberflächengestaltung hin zu einer Gestaltung der in den Dingen liegenden Bedeutungen eine ethische Dimension enthalten, die mit der normativen Bewertung der gestalteten Dinge in gutes oder schlechtes Design verknüpft ist: »Wenn Design derart ausgeweitet wird, dass es überall relevant ist, ziehen sich Designer ebenfalls den Mantel der Moral an.« (ebd.: 363)

Design – aus der Perspektive eines erweiterten und integrierten Designbegriffs – ist damit mehr als Formgebung und beschränkt sich nicht auf das Produkt, sondern gestaltet ebenso Prozess, Raum, Kommunikation, Wissen, Bedeutung und Werte – und damit Gesellschaft. Das Verständnis von Design im aktuellen gesellschaftlichen Kontext ist damit nicht mehr ausschließlich das einer »produkt- oder produktionsbezogene Tätigkeit« (Krippendorff 2013: 38). Vielmehr wird dem ›Design Doing‹ ein

³³ Zur Geschichte und Entwicklung des Designbegriffs sowie zum Verhältnis von Design, Architektur und Kunst vgl. Bürdek 2005; Schneider 2005.

³⁴ Burckhardt spricht in diesem Zusammenhang von »Randbedingungen« (vgl. Burckhardt 2012: 13, 18, 21) und »Institutionen« wie z. B. das Krankenhaus, die Nacht, den Haushalt oder die Produktionsstätte (vgl. Burckhardt 2012: 14, 15, 16, 18).

menschbezogener Gedanke zugrunde gelegt, der Aspekte von Ergonomie, Material, sicherem Umgang mit Objekten sowie nachhaltige Prozesse berücksichtigt und die Tätigkeitsbereiche von Designer*innen auf die Analyse von Szenarien und Objektkontexten erweitert (vgl. Wachs/Weinlich 2011: 39 ff.). Der Umfeldbeziehung des Designs und der Einbeziehung globaler Verhältnisse sowie weiterer Berufssparten in Form inter- und transdisziplinärer Arbeitsweisen kommt hier eine wachsende Bedeutung zu (vgl. ebd.: 44). »Die formale Gestaltung der Artefakte ist lediglich jener sichtbare Teil dessen, was Designer an Neuem zu leisten imstande sind.« (Michel 2013: 11).

»Design verantwortet längst mehr als die Generierung von Produkten. Unter dem Postulat eines erweiterten Designbegriffs geht es vor dem Hintergrund globalisierter Produktion gestalteter Artefakte nicht mehr nur um das Wecken oder Befriedigen von Bedürfnissen, sondern um die Frage nach den Bedarfen. Bedarfe, die Gestaltung mit ihren Kompetenzen aufspüren kann, sichtbar machen kann und für die Gestalter*innen Lösungen entwickeln können. Diese Antworten unterliegen nicht nur formalästhetischen Ansprüchen, sondern auch denen einer (lokal und global) sozialen Verträglichkeit sowie Nachhaltigkeitsansprüchen im Wissen um die Endlichkeit von Ressourcen. Gestaltung stellt Gegebenes in Frage und sucht nach dem, was sein kann. Design gestaltet die Beziehung zwischen Produkten und Menschen.« (Krämer/Weller 2020: 52)

Design ist eine Kulturtechnik.³⁵

»Design, so kann verallgemeinert werden, hat den Anspruch, die Welt zum Wohl der Menschen besser zu gestalten. Doch hinter dem Begriff verbirgt sich weit mehr als eine attraktive Objektwelt. Design gestaltet Kommunikation und schafft Identität. Es ist bewusstes Handeln zur Herstellung sinnvoller Ordnung und somit Teil unserer Kultur.« (Schneider 2005: 9)

Zu den »Aggregatzuständen des Kulturellen« zählen neben sprachlichen Strukturen, diskursiven Repräsentationen, kognitiven Schemata, situierten Praktiken und institutionellen Infrastrukturen ebenso Elemente materieller Kultur wie Artefakte, Technologien und Architekturen (Hirschauer 2014: 187). Durch ihre »lebensweltliche Omnipräsenz« nehmen die uns umgebenden Dinge eine tragende kulturell geprägte und zugleich kulturell prägende Rolle ein, indem sie zur sozialen und kulturellen Ordnung beitragen und diese durch die Gestaltung – und damit das Design – sichtbar werden lässt (Prinz 2013: 33 ff.). Dieser Vorgang geschieht auf den Ebenen der materiellen, ästhetischen und symbolischen Gestaltung: In die Materialität sind durch den Gebrauch und die Funktion Handlungen und Praktiken zwischen den Dingen und Nutzer*innen eingeschrieben³⁶ (vgl. Prinz 2013: 35 f.). Die ästhetische und sinnliche Gestaltung ist historisch und kulturell geprägt und neben den Eigenschaften eines Objektes ebenso abhängig von dessen Kontextualisierung (vgl. ebd.: 36 ff.). Die symbolische Gestaltung schreibt den Dingen soziale Werte und Bedeutungen zu und wirkt so »gemeinschafts-, sinn- und identitätsstiftend« und lässt sie zum »Träger symbolischer Codes« werden (ebd.: 38 f.). Design agiert demnach durch die Gestaltung der Artefakte auf verschiedenen Gestaltungsebenen ebenso auf verschiedenen soziokulturellen Ebenen: Es gestaltet auf der individuellen Ebene über die Artefakte mit ihren identitätsbildenden Eigenschaften Handlungsweisen, Interaktionen, Bedeutungen und Werte und damit auf der kollektiven Ebene soziale

³⁵ Zur Beschreibung von Design als Kulturtechnik vgl. von Borries 2015. Dieser beschreibt Design als eine Kulturtechnik, die nicht nur von professionellen Designer*innen sondern jedem Menschen angewendet würde, der sein Leben und sich selbst gestaltet (von Borries 2015: 33). Zum Zusammenhang von Kulturtechnik und Entwerfen vgl. Mareis 2014, in Bezug auf Architektur vgl. Gethmann/Hauser 2009. Zu Designkultur(en) vgl. Julier 2000; Milev 2013.

³⁶ Vgl. hierzu die Ausführungen zu Design als soziale Praxis im selben Abschnitt sowie zur Akteur-Netzwerk-Theorie im Abschnitt 03.2.

Prozesse. Design nimmt über die Artefakte Einfluss auf die individuelle, strukturelle, institutionelle und symbolische Ebene.

»Der Mensch definiert sich durch seine Gegenstände. Die Artefakte entstehen im Rahmen der ideellen Kultur und manifestieren sich als materielle Gegenstände; es entsteht durch sie die materielle Kultur, welche die ideelle Kultur widerspiegelt. Design ist immer Ausdruck eines bestimmten Lebensgefühls, Ausdruck einer kulturellen Haltung, ein so genanntes ›fait culturel‹, das den Gegenständen inhärent ist bzw. das die Möglichkeit bietet, dass der Nutzer dieses Gefühl auf die Gegenstände projizieren kann. Deshalb sind Gebrauchsgegenstände ein Spiegel der Bedürfnisse, Gewohnheiten und Sehgewohnheiten – schlicht ein Spiegel des gesellschaftlichen und ästhetischen Lebens in Abhängigkeit von dem kulturellen Gedächtnis, das wir haben. Aber nicht nur das: Design reagiert gestalterisch auf die gesellschaftlichen Prozesse, kann aber auch gesellschaftliche Prozesse beeinflussen, d.h. Design kann einerseits Kultur reflektierend und andererseits Kultur bildend agieren.« (Foraita 2010: 44 f.)

Design wird als Kultur reflektierende und Kultur bildende Disziplin und Praktik verstanden, die Produkt, Prozess, Raum, Kommunikation, Werte, Wissen und Bedeutung generiert. Designer*innen gestalten und prägen mit ihrer Arbeit folglich nicht nur Produkte und Prozesse, sondern auch die damit transportierten Handlungsoptionen, Werte und Rollenbilder und agieren damit auch auf einer gesellschaftspolitischen Ebene (vgl. Krämer/Weller 2009: 50).

Design ist eine soziale Praxis.

In seinem Aufsatz »Design als Praxis« schlägt Guy Julier vor, die Designperspektive von der Beziehung zwischen Objekten und individuellen Nutzer*innen auf eine praxistheoretische Perspektive zu erweitern, die den Gebrauch und die Nutzung von Artefakten als in soziale Netzwerke eingebettet betrachtet, welche »sowohl Nutzer/-innen als auch Artefakt- und Systemkonstellationen umfassen« (Julier 2012: 227). Im Verweis auf Andreas Reckwitz werden soziale Praktiken dabei verstanden als »know-how abhängige und von einem praktischen ›Verstehen‹ zusammengehaltene Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ›inkorporiert‹ ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ›verwendeten‹ materialen Artefakten annehmen« (Reckwitz 2003: 289). Artefakten wird nach diesem Verständnis eine aktive Rolle in der Entstehung, dem Vollzug und der Reproduktion von Praktiken eingeräumt:

»Wenn eine Praktik einen Nexus von wissensabhängigen Verhaltensroutinen darstellt, dann setzen diese nicht nur als ›Träger‹ entsprechende ›menschliche‹ Akteure mit einem spezifischen, in ihren Körpern mobilisierbaren praktischen Wissen voraus, sondern regelmäßig auch ganz bestimmte Artefakte, die vorhanden sein müssen, damit eine Praktik entstehen konnte und damit sie vollzogen und reproduziert werden kann.« (Reckwitz 2003: 291)

Zudem würden Praktiken aufeinander abgestimmt und performativ hergestellt, aufrechterhalten und durch wiederholtes Praktizieren überprüft und stabilisiert (vgl. Julier 2012: 230). Der Wert von Artefakten sei nicht in den Eigenschaften oder Bedeutungen verortet, sondern entstehe »erst im Zuge der Praxis« (ebd.). Praktiken entwickelten sich performativ und kontinuierlich weiter, veränderte Umstände führten zu veränderten Praktiken und über veränderte Artefakte könnten etablierte Praktiken gar destabilisiert werden (vgl. ebd.: 231). Am Beispiel des iPod beschreibt Julier das Artefakt als »Teil einer ›Netzwerk-Sozialität‹« und als »soziales Instrument«, welches mit der Praxis verknüpft ist (ebd.: 236). Eine Praxis sei außerdem mit verschiedenen Kontingenzordnungen verknüpft (vgl. ebd.: 229, 237), in denen Artefakte nach Kontingenzen erster und zweiter Ordnung eingeteilt seien: Als Objekte erster Kontingenz werden diejenigen klassifiziert, welche »bezüglich ihrer basalen Funktionen voneinander abhängig sind: Zahncreme und Zahnbürste« (ebd.: 237); als Objekte zweiter Kontingenz gelten diejenigen, welche »für

die Funktion des Primärobjekts nicht zwangsläufig erforderlich« seien, die jedoch »dessen erweiterte Nutzung – wie etwa die Halterung der Zahnbürste« erleichtern.

»Diese Kontingenzen zweiter Ordnung treten häufig dort zu Tage, wo soziale Fragen nach Wert, Geschmack oder nach Beziehungsgefügen eine Rolle spielen. So werden die Zahnbürsten einer Familie durch die Halterung zu einer eigenen ›Familie‹ vereint – die Halterung ordnet und identifiziert die Familie und sie macht sie sichtbar.« (ebd.: 237)

In den Verbindungen und Beziehungen zwischen den Kontingenzen erster und zweiter Ordnung lägen die Chancen für das Design, umfassende Innovationen zu generieren (vgl. ebd.). Darüber hinaus könne eine praxistheoretische Perspektive im Design durch die Netzwerk-Perspektive neben individuellen ergonomischen und emotionalen Bedingungen ebenso die »soziale Ergonomie« reflektieren, welche aus den auf andere Menschen bezogenen körperlichen Handlungen der Individuen resultiere: »Gemeint ist damit nicht nur ein Design, welches eine gemeinsame Nutzung von Objekten berücksichtigt, sondern es geht hierbei auch um die sozialen Verhaltensweisen, die von Objekten gefördert werden.« (ebd.: 237) Dabei müssten Designer*innen in der Gestaltung die permanente Veränderung von Praktiken sowie den Einfluss, den veränderte Artefakte auf bestehende Praktiken haben, berücksichtigen (vgl. ebd.: 238). Ziel dieser praxistheoretischen Designperspektive könne ein »tieferes und bewussteres Verständnis für die Beziehungen zwischen materiellen Gütern und immateriellen Vorgängen« sein, um die Relevanz der gestalteten Artefakte erkennen und bewerten zu können (ebd.: 241).

Design kann als formgebender und zugleich formender Prozess verstanden werden. Über Formen, Farben, Materialien, Proportionen und Komplexitäten erhalten die Dinge ein äußeres Erscheinungsbild, das sich an kulturell erlernten, gesetzten und konventionalisierten ästhetischen Maßstäben orientiert. Zugleich wird mit diesen Dingen die Interaktion mit den Nutzer*innen geformt und Zusammenhänge hergestellt zwischen dem sichtbar Gestalteten und denen, die das Gestaltete gebrauchen. Über das gestalterische Mittel der Sprache wird die Kommunikation über das Gestaltete geformt, es wird in einen lebenswirklichen Zusammenhang gesetzt, Bedürfnisse werden geweckt oder befriedigt. Über Gestalt und Sprache wird Kultur und letztlich soziale Interaktion geformt, die durch unsere Gestaltung ermöglicht, optimiert oder verhindert wird, zumindest aber beeinflusst ist. Design kann als soziale Praxis – im gesellschaftsstrukturellen Sinne einer Gestaltung von sozialen Beziehungen und Lebenswelt³⁷ – formuliert werden, in der sich Gesellschaft nicht nur offenbart, sondern konstituiert (vgl. Moebius/Prinz 2012; Krämer/Weller 2020).

Design ist relativ, kontextbezogen und interdependent.

Design ist immer kontextbezogen – ohne Designaufgabe kann es kein Design geben. »Im Design liegt stets, wie die Franzosen sagen, un dessin (ein Plan, eine Absicht) oder auf italienisch, disegno.« (Latour 2009: 358) Latour charakterisiert Design als einen Prozess, »der nie bei Null anfängt: designen heißt immer redesignen. Stets ist bereits etwas da, das als Gegebenheit, als Sachverhalt, als Problem existiert. Design ist eine nachfolgende Aufgabe, um dieses Etwas lebendiger, kommerzieller, verwendbarer, benutzerfreundlicher, annehmbarer, nachhaltiger und so weiter zu machen, je nach den Anforderungen, denen das Projekt genügen soll.« (Latour 2009: 362) »Design ist nie Schöpfung aus dem Nichts« (ebd.) und verfolgt stets das Ziel, Bestehendes aufzugreifen und zu verbessern (ebd.). Dabei wohnt dem Design immer etwas »Relatives« inne, da es stets an Veränderungen geknüpft ist und somit einen transitorischen Charakter besitzt (vgl. ebd.: 362 f.). Indem Design nicht aus einem Selbstzweck, sondern einer Gestaltungsaufgabe heraus agiert, ist es ebenso mit den an diese Aufgabe gekoppelten Menschen,

³⁷ Vgl. hierzu das Konzept des Sozio-Design (Brock 1977; Park 2014)

Disziplinen, Wissenschaften und Kulturen verknüpft, welche durch das Design verändert werden, welche aber ebenso Einfluss auf den Designprozess nehmen. Design kann somit als interdependente Disziplin beschrieben werden. Aufgrund der heterogenen Anforderungen der verschiedenen am Designprozess beteiligten Personen (>Stakeholder<), die das Design im Entwurf zu vereinen sucht, können gestaltete Artefakte als »Medium sozialer und kultureller Auseinandersetzungen« bezeichnet werden (Krippendorff 2013: 379). Design hat das Potential, Dinge zusammen zu bringen, miteinander in Beziehung zu setzen und Zusammenhänge herzustellen. Unter dem Begriff »means of drawing things together« schreibt Latour – ausgehend von der Wortbedeutung des »Zeichnens« in Bezug auf die Tätigkeit des »Designens« im Sinne von »zusammenziehen« – dem Design zu, über die Mittel zu verfügen, Dinge zusammenzubringen und somit Zusammenhänge herstellen zu können (vgl. Latour 2009: 371 ff.; Rosenstein 2015: 63). Design verbindet Designer*innen, Nutzer*innen und Artefakte, verschiedene Disziplinen sowie Theorie und Praxis.³⁸ Design gestaltet nicht nur Verbesserungen in gegebenen Bedingungen und Kontexten (vgl. Burckhardt 2012: 14), sondern wirkt ebenso an den Verbesserungen der Bedingungen und Kontexte mit (vgl. Koop 2019: 90).

Design ist ambivalent.

Design ist eine in sich widersprüchliche und zwiespältige Disziplin. In ihrem Wirken changieren die Tätigkeiten von Designer*innen zwischen ausführender Dienstleistung und aktivistischer Gegenbewegung (vgl. Banz 2016a). Design bewegt sich damit in einem Spannungsfeld zwischen ökonomischen Bedingungen und visionärer Ideenentwicklung und agiert dabei zwischen Funktionalismus, Individualisierung und Vernetzung sowie zwischen Wissenschaft und Praxis.³⁹ Dabei obliegt es nicht allein der persönlichen Entscheidung des*der einzelnen Gestalter*in, ob und wie er*sie sich in diesem Gefüge aus Verhalten und Handlung, Reaktion und Aktion⁴⁰ verorten will und kann.⁴¹ Vielmehr sind sie in ihrem Designhandeln eingebunden in die komplexen Wirkungszusammenhänge ökonomischer, ökologischer und sozialer Bedingungen, die auf den verschiedenen Ebenen von Individuum, Struktur, Institution und Symbolik wirksam werden und die sich zugleich durch ebenjenes Handeln konstituieren. Die komplexen Wirkungszusammenhänge zu erkennen, die eigene Beteiligung daran zu reflektieren und für diese Involviertheit die Verantwortung zu übernehmen, ist herausfordernd:

»[I]st es nicht tatsächlich so, dass im alltäglichen und routinierten Designbetrieb gar keine Zeit für tiefgreifende Verständigung bleibt, für Nachdenklichkeit, für ausreichende Versuche, sich einer Sache zu nähern? Um aber Verantwortung zu übernehmen, müssen wir uns über (zeit-)ökonomische Zwänge hinwegsetzen können.« (Rosenstein 2015: 65)

Die medial geprägte Wahrnehmung von Design entspricht der eines »Life-Style-Phänomen, das sich im Wesentlichen mit dem dekorierten Leben beschäftigt« (Bürdek 2010: 26). Dem gegenüber steht das Selbstverständnis eines Fachgebietes, welches sich »als nicht rein deskriptive, sondern intervenierende Disziplin« begreift (von Borries 2016: 136), welche in wissenschaftliche, wirtschaftliche, gesellschaftliche

38 Siehe hierzu im Folgenden die Abschnitte 3.1.1 und 3.1.2 sowie Abschnitt 03.2.

39 Zur Vertiefung siehe im Folgenden die Abschnitte 3.1.1 und 3.1.2.

40 Zu den Begriffen des Verhaltens und Handelns siehe im Folgenden den Abschnitt »Design ist politisch.«

41 In seiner »politischen Designtheorie« postuliert von Borries dazu: »Das im Zuge des Wohlstandswachstums in der westlichen Hemisphäre seit dem Zweiten Weltkrieg entstandene Selbstverständnis vieler Designer ist das eines Dienstleisters – sie sehen sich nicht als selbstbewusste und verantwortungsvolle Gestalter. Meist ist der Gestalter ein Erfüllungsgehilfe, dessen Kreativität zur Repräsentation oder Legitimation anderer Absichten genutzt wird. Diese Beschränkung ist – zumindest in den, was persönliche Entscheidungen anbelangt, relativ freien Gesellschaften der westlichen Demokratien – eine Selbstentmündigung, von der jeder Designer selbst wissen muss, ob er sie für sich verantworten kann.« (von Borries 2016: 122)

und kulturelle Diskurse eingebunden ist und zu ebenjenen beiträgt. Dabei sind die auf die Verbesserung der Welt ausgerichteten Designresultate sowohl im Alltäglichen zu finden, als auch im Zukünftigen und damit Imaginären verortet (ebd.). Design steht damit in einem »Spannungsfeld zwischen Verwurzelung im sozialen und ökonomischen Alltag, spekulativer Wunschproduktion und künstlerischer Imaginationskraft« (von Borries 2016: 137). Die Frage, wo und wie Design sich als Berufsfeld in einer sich wandelnden Welt verortet und positioniert, ist dabei nicht allein eine disziplinen-eigene, von den Nutzer*innen dieses Designs entkoppelte Entscheidung, sondern erfolgt in Aushandlung mit ebenjenen Beteiligten über ein »tragfähiges Modell für eine breite Weiterentwicklung von Design mit ausreichender gesellschaftlicher Akzeptanz« (Pfeffer 2014: 23 in Bezug auf Littlejohn).

Design ist antizipativ und reflektierend.

Design ist antizipativ und damit auf die Planung und Entwicklung »zukünftige[r], noch nicht existierende[r], Situationen in unterschiedlichen zeitlichen, sachlichen und sozialen Dimensionen« ausgerichtet (Jonas 2004)⁴². Dabei weisen Designprozesse einen »evolutionären Charakter« auf, der Prognosen unmöglich und Design somit nur retrospektiv rationalisierbar und zu einer »Planung des nicht Planbaren« macht (ebd.). Design stellt gegebenes in Frage, reflektiert und entwickelt Innovation⁴³ und Vision⁴⁴: In welcher Welt wollen wir leben? Wer ist dieses »wir«? Und wie lassen sich visionäre – nicht selten kritische – Ziele mit wirtschaftlichen und politischen Interessen verbinden? Designer und Designforscher Kai Rosenstein beschreibt die entscheidende Kompetenz des Designs in der Fähigkeit, »neben dem, was ist, auch das, was noch nicht ist, zu denken« und dabei Möglichkeiten zu entwickeln und diese anhand der vorhandenen Bedingungen zu überprüfen (Rosenstein 2015: 64). Dabei seien Designer*innen oft von viel zu engen Vorgaben eingeschränkt, welche es zu hinterfragen, zu durchbrechen und neu zu verknüpfen gelte, denn nur so gebe es Raum für neue Möglichkeiten:

»Durch vielerlei Methoden wie Visualisierung, Prototyping und Simulation können Dinge anschaulich gemacht und zur Diskussion gestellt werden. Dinge, die noch nicht sind, es aber wert wären, gedacht zu werden. Nur wenn wir versuchen, diesem Anspruch gerecht zu werden, entwickelt Design die Qualität, welche uns eine produktive Beteiligung an ökonomischen, ökologischen, kulturellen sowie sozialen und damit letztlich auch an politischen Diskursen ermöglicht.« (Rosenstein 2015: 64)

In seinem Bemühen um die Neuformulierung der gestalteten Umwelt ist Design gefordert, ein »Gleichgewicht zwischen Erkennbarkeit und Innovation« herzustellen (Krippendorff 2013: 129). Um komplexe Herausforderungen annehmen, eine angemessene Urteilskraft entwickeln, die entsprechenden Designentscheidungen treffen und für diese ökonomische, ökologische, soziale und damit ethische Verantwortung übernehmen zu können, bedarf es einer kritischen Beschäftigung mit der eigenen Praxis (vgl. Banz 2016a; von Borries 2016; Koop 2019; Pfeffer 2014; Rosenstein 2015), deren Grundstein in der Designausbildung liegen sollte (vgl. Rosenstein 2010; Krippendorff 2013). Die in Design-Studiengängen verbreitete »Vorstellung, dass die Arbeit der Designer mit Zeichnungen und Forschungsberichten oder der Präsentation attraktiver Modelle beendet ist«, verbunden mit der Annahme, »dass Designer ihre Kunden überzeugen müssen, von denen sie bezahlt werden, aber keinen Einfluss darauf haben und deshalb auch keine Verantwortung übernehmen können, was ihre Vorschläge schließlich bewirken« (Krippendorff 2013: 226) müsse mit der Vermittlung an die Studierenden begegnet werden »wie man die Realisation und Auswirkungen eines Designs verfolgen und in Designvorschläge einbeziehen kann« (ebd.).

⁴² Jonas nutzt in diesem Zusammenhang den Begriff »projektierend«.

⁴³ Verstanden als Neu- oder Umgestaltung bestehender Produkte und Prozesse und/oder deren Neuordnung.

⁴⁴ Verstanden als Vorstellung zukünftiger Möglichkeiten.

Als »Teil eines sozialen Prozesses, der kontinuierlich neue und bessere Artefakte erzeugt« baue Design »auf den Erfahrungen vorangegangener Vorschläge auf und sollte die Prozesse, deren Teil es ist, untersuchen, begreifen und lernen, sie zu beeinflussen« (ebd.: 226).

Design ist politisch.

Design gestaltet Produkte, Prozesse, Räume, Kommunikation, Wissen, Bedeutung, Werte und Praktiken – und damit Gesellschaft. Design wird durch Bedingungen von Individuum, Kultur, Wirtschaft und Politik geprägt und stellt in einer heute durch Produkte, Prozesse und Identitäten gestalteten Welt eine prägende Macht eben dieser Bedingungen dar. Die politische Dimension⁴⁵ von Gestaltung liegt zum einen in dieser Verflechtung von Design mit der Konstituierung von Kultur und Gesellschaft begründet. Zum anderen stellt Design als Disziplin – und damit Designer*innen als deren ausführende Kräfte – eine maßgebliche Größe in der Entwicklung und den Folgen ungebremsten Wachstums dar. Ressourcenverknappung, Emissions- und Müllproduktion, Klimawandel, ökonomische Ungleichheitsverhältnisse zwischen Globalem Norden und Süden, gesellschaftliche Konflikte, Migrationsbewegungen aufgrund klimatischer und gesellschaftlicher Entwicklungen – die Aufzählung ließe sich erweitern – sind als Zustände gegenwärtiger Lebenswirklichkeit eine durch menschliche Gestaltung – und damit auch durch Design – produzierte Verfasstheit. Diese entscheidende Rolle des Designs an ebenjenen Entwicklungen bringt neben der Verantwortung, die Dinge künftig ökologisch und sozial nachhaltiger zu gestalten, ebenso das Potential mit, ebendieses zu tun. Neben ökologischen und ökonomischen Faktoren entfaltet sich in der semantischen Dimension des Designs eine »entscheidende soziale Wirkmacht«, für die Designer*innen die Verantwortung tragen (Rosenstein 2015: 63).⁴⁶

Der Architekt und Designtheoretiker Friedrich von Borries zeichnet in seiner »politischen Designtheorie« ein Bild von Design als eine Gestaltung, die sich in einem Spektrum zwischen »Entwerfen« und »Unterwerfen«⁴⁷ bewegt (vgl. von Borries 2016):

»Entwerfen. Unterwerfen. Alles, was gestaltet ist, unterwirft uns unter seine Bedingungen. Gleichzeitig befreit uns das Gestaltete aus dem Zustand der Unterwerfung, der Unterworfenheit. Design schafft Freiheit, Design ermöglicht Handlungen, die zuvor nicht möglich oder nicht denkbar waren. Indem es dies tut, begrenzt es aber auch den Möglichkeitsraum, weil es neue Bedingungen schafft. Alles, was gestaltet ist, entwirft und unterwirft. Design ist von dieser sich bedingenden und ausschließenden Gegensätzlichkeit grundlegend geprägt. Diese dem Design inhärente Dichotomie ist nicht nur eine gestalterische, sondern eine politische. Sie bedingt Freiheit und Unfreiheit, Macht und Ohnmacht, Unterdrückung und Widerstand. Sie ist das politische Wesen von Design.« (von Borries 2016: 9 f.)

Aufgrund dieses »Spannungsfeldes von Entwerfen und Unterwerfen« sei Design immer politisch, indem es »die Form, in der eine Gesellschaft ihr Zusammenleben organisiert« gestalte (ebd.: 30). Von Borries sieht das »Verschwinden von politischem Handeln, bei gleichzeitigem Erstarken von politischem

⁴⁵ Politik wird hier verstanden als ordnendes und organisierendes Element menschlichen Zusammenlebens und des Gemeinwesens. Politisches Handeln meint eine Form sozialen Handelns, welches auf ebendieses Zusammenleben und Gemeinwesen oder deren Organisation einwirkt (vgl. Recklies 2018: 71).

⁴⁶ Vgl. zur politischen Dimension von Design auch Scholz/Weltzien 2015, Weltzien/Kapp 2017.

⁴⁷ Unterwerfendes Design »bringt Objekte, Räume und Kontexte hervor, die die Handlungsmöglichkeiten ihrer Benutzer nicht – oder nur in einem vorgegebenen Rahmen – erweitern« (von Borries 2016: 21) und somit bestehende Systeme mit den entsprechenden Herrschafts- und Machtverhältnissen verifiziert, »indem es diese funktional und ästhetisch manifestiert« (ebd.). Von Borries argumentiert weiter, dass auch ein neutral und funktional gedachtes und einer unpolitischen Problemlösung verpflichtetes Design bestehende Ordnungen sichere und damit eine politische Funktion übernehme, ohne dies zu wollen (vgl. ebd.: 21). Entwerfendes Design hingegen ist ein selbstermächtigter Akt, welcher alternative Handlungsoptionen jenseits bestehender Systeme und Logiken ermöglicht und »neue Formen des Zusammenlebens zu imaginieren« vermag (ebd.: 52).

Verhalten« (Recklies 2018: 72)⁴⁸ an die Entfaltung des Designs gekoppelt: Politik wende sich gegenwärtig eher der »Verwaltung des Alltags« zu und Sinnstiftung verlagere sich damit in andere, von Design geprägte Lebensbereiche:

»Man könnte also soweit gehen, dass der Bedeutungszuwachs von Design umgekehrt proportional zum Bedeutungsverlust des Politischen ist. Design, verstanden als die Gestaltung unserer Lebenswelt, ist heute ein sinnstiftendes Element. Und genau in dem Moment, in dem das vermeintlich unpolitische Design in den Kontext grundsätzlicher gesellschaftspolitischer Fragen gestellt wird, in dem die Gestaltung der Lebenswelt also nicht individuell-hedonistisch, sondern kollektiv-verantwortungsvoll verstanden wird, findet eine ›Rückeroberung‹ des Politischen statt.« (von Borries 2016: 30, Fn 16)

Als Kriterien zur Entstehung und Bewertung für ein der politischen Designtheorie verpflichtetes Design müssten daher weniger die ästhetischen, funktionalen oder ökonomischen Maßstäbe gelten als vielmehr ethische und politische (vgl. ebd.: 37).

Der Frage, ob die Designpraxis eine Form des politischen Handelns darstellt, wendet sich die Philosophin Mara Recklies aus handlungstheoretischer Perspektive beziehungsweise auf Hartmut Rosas Unterscheidung zwischen politischem Verhalten und politischem Handeln sowie auf dessen Konzept des »kreativen politischen Handelns« zu. Für die begriffliche Rahmung des »politischen Handelns« zieht Recklies zunächst – beziehungsweise auf die Politikwissenschaftlerin Chantal Mouffe – die Unterscheidung zwischen »der Politik« und »dem Politischen« (Recklies 2018: 68) sowie daran anschließend die Unterscheidung zwischen Verhalten und Handeln heran (ebd. 69 f.). Demnach sei die Politik das Zusammenspiel von Praktiken, Diskursen und Institutionen, welches menschliches Zusammenleben zu ordnen und zu organisieren suche. Das Politische hingegen entstehe durch Dissens, Widerstand und Kritik der (Macht)Verhältnisse und Interessen in ebenjenseigen Strukturen (ebd.). Politisches Handeln könne sich in beiden Bereichen vollziehen. Verhalten als ein »anpassendes Reagieren auf äußere Gegebenheiten und Einflüsse« (Recklies 2018: 69 in Bezug auf Massing) ist kausal, relational, reaktionsgeleitet und steuerbar (ebd.) – kann also als reaktiv bezeichnet werden. Handeln hingegen bedeutet »selbst gezielt wirksam zu werden« und ist konstitutiv, verantwortlich, sinngelitet, zielgerichtet und vorsätzlich (Recklies 2018: 69) – kann also als aktiv bezeichnet werden.⁴⁹ Soziales Handeln – als Handeln in Bezug auf Personen – orientiert sich am erwarteten Verhalten anderer: »Soziales Handeln ist also ein Handeln, das sich in Interdependenz mit anderen und der Erwartung ihres Betroffenseins vollzieht.« (ebd.) Designhandeln sei demnach soziales Handeln, »da es grundsätzlich in Bezug auf andere Menschen erfolgt« (ebd.: 70). Politisches Handeln fasst Recklies als eine Form des sozialen Handelns auf, welche »politisch motiviert ist und auf die Organisation des Gemeinwesens und ihrer politischen Ordnung einwirken will« (ebd.: 71). Die Trennung zwischen politischem Handeln und politischem Verhalten könne jedoch nicht strikt erfolgen und in der Praxis seien Mischformen zu finden (vgl. ebd.: 73). Vor dem Hintergrund neoliberal geprägter und zugleich als naturgemäß, notwendig und alternativlos wahrgenommener Bedingungen erscheint der »Spielraum politischen Handelns« gegenwärtig als marginal (Recklies 2018: 71), infolgedessen sich politisches Handeln zu politischem Verhalten wandelt: »Der politische Raum wandelt sich von einem Handlungsraum zu einem Raum des Handelns« (ebd.: 72). Ebenso treffe dies auf das Verhältnis von Design zu politischem Handeln und Verhalten zu:

⁴⁸ Siehe zur Unterscheidung von politischem Verhalten und Handeln und der Rolle des Designs im Folgenden Recklies 2018.

⁴⁹ Diese Charakterisierung von Verhalten und Handeln kann mit der zuvor skizzierten Charakterisierung von entwerfendem und unterwerfendem Design in Zusammenhang gebracht werden: unterwerfendes Design verhält sich in gegebenen Systemen und (re)produziert diese, entwerfendes Design handelt aktiv und generiert alternative und neue Möglichkeiten.

»Es beschreibt damit den Unterschied zwischen einer Designpraxis, der tatsächlich daran gelegen ist, politisch tätig zu sein und einer, die sich nur zu den politischen Gegebenheiten verhält und versucht, sich mit ihnen bestmöglich zu arrangieren oder sie unter dem Deckmantel politischer Praxis nutzt, um etwa ökonomische Interessen durchzusetzen oder sich als ›politisch‹ zu deklarieren, ohne es zu sein.« (Recklies 2018: 72)

Als Reaktion auf dieses »Verschwinden von politischem Handeln« (ebd.: 72) kann sich Design das »kreative politische Handeln« zunutze machen (Recklies 2018: 73 in Bezug auf Rosa). Kreatives Handeln als »Gegenmodell zu imitierendem Handeln« (ebd.) ist in der Lage, bestehende Praktiken und Institutionen zu transformieren und entsprechend kann kreatives politisches Handeln Dissens und Konflikte so darstellen, dass Handlungsspielräume für die weitere Entwicklung ermöglicht werden (ebd.).⁵⁰ Ausgangspunkt hierfür können »Risse oder Verwerfungen« in »verhärteten gesellschaftlichen Strukturen« sein, die in gesellschaftlichen Krisensituationen auftreten und in denen sich das Handeln aus bestehenden Normgrenzen herauslöst und produktiv in neue Handlungsoptionen, Routinen und Mechanismen überführt werden kann (Recklies 2018: 73 in Bezug auf Rosa).⁵¹ Design kann sich an diesen Neuformulierungen gesellschaftlicher Ordnungen beteiligen, wobei dies – im Sinne von Chantal Mouffe – sowohl in Bezug auf die Politik als auch auf das Politische möglich ist (ebd.: 74 f.). Dabei kann eine Designpraxis »scheinbar erstarrte Verhältnisse aufbrechen, wenn sie mit ihrer Praxis nicht nur nach Konsensualisierung strebt, sondern sich der Erzeugung von Dissens verschreibt« oder einen »konflikthaften Konsens« verfolgt (Recklies 2018: 75 in Bezug auf Mouffe): »Kreatives politisches Handeln von Designerinnen und Designern bedeutet demnach nicht zwingend, heterogene Bewegungen zu homogenisieren oder Kompromisse zu entwickeln, sondern vielmehr, Stellung zu beziehen oder die Stimme derer hörbar zu machen, die bislang nicht vernommen wurden.« (ebd.: 75)

Design ist ungleichheitswirksam.

Design ist eine ungleichheitswirksame Disziplin und agiert sowohl auf der individuellen, der strukturellen und institutionellen als auch der Ebene der symbolischen Repräsentation.

»Während wir also mit den funktionalen Aspekten unseres Designs noch relativ naheliegend auf die ökologischen (Ressourcenverbrauch, Schadstoffe, Haltbarkeit, Wiederverwertbarkeit etc.) und ökonomischen (Effizienz, Rentabilität) Folgen Einfluss nehmen können, ist es für die semantischen Aspekte ungleich komplexer, die Folgen im sozialen und kulturellen Bereich (Gender-, Generationen-, globale und interkulturelle Gerechtigkeit) abzuschätzen. Spätestens an dieser Stelle scheint die Verbindung von Design und Moral doch ganz offensichtlich zu werden.« (Rosenstein 2015: 62)

Design (re)produziert bestehende Ungleichheitsstrukturen und ungleiche (Macht)Verhältnisse⁵² über

⁵⁰ Dies entspricht von Borries Idee des entwerfenden Designs.

⁵¹ Von Borries merkt dazu an: »Diesen systembestätigenden und -stabilisierenden Haltungen stehen subversive und emanzipatorische Ansätze gegenüber. Die Autoren und Akteure eines entwerfenden Designs versuchen, dadurch Alternativen zum gesellschaftlichen Status quo aufzuzeigen und eine bessere Gesellschaft zu erschaffen, in denen die Beziehungen der Menschen untereinander und zu ihrer Umwelt neu organisiert sind. Das entwerfende Design versucht deshalb, seinen Benutzern und Rezipienten echte Handlungsspielräume für ihr Leben zurückzugeben. Es stattet sie mit Technologien, Werkzeugen, Instrumenten und Symbolen eines selbstbestimmten Lebens aus.« (von Borries 2016: 25).

⁵² Die für die Herausbildung von Ungleichheitsverhältnissen wesentlichen Machtressourcen sind ökonomische Chancen, kulturell-symbolische Kompetenz (Bildungskapital) und politische Macht (Schwinn 2007a: 122). »Die Ressourcenlage eines Menschen umschreibt seine Lebenschancen, den Raum der Möglichkeiten, die Lebensführung dagegen die typische Nutzung dieser Möglichkeiten.« (Schwinn 2007a: 66) Familie, Bildung und Beschäftigung stellen dabei die zusammenhängenden ungleichheitsprägenden Bereiche dar: Bildungskarrieren werden maßgeblich durch das »Ressourcenprofil« der Familie geprägt und wirken sich anschließend auf die beruflichen Chancen und damit auf die Lebensbedingungen im Alter aus (vgl. Schwinn 2007a: 52). Weitergehend interpretierte Bourdieu in seinen Studien zu »Die feinen Unterschiede« (1982) die »kulturellen Orientierungen der Akteure als Ausdruck ihrer jeweiligen sozialen Stellung« (Schroer 2017: 327) und daran anschließend eine Fortpflanzung der »ökonomisch-materielle[n] Ungleichverteilungen auf kulturellem Feld« (Schwinn

die gestalteten Artefakte⁵³, die geführten Diskurse⁵⁴ und die eigene Fachkultur⁵⁵. Design prägt somit (stereotype) Rollenbilder sowohl in der eigenen Disziplin als auch über die Fachkultur hinaus durch die Entfaltung des Designs in der Gesellschaft.⁵⁶ Ungleichheiten werden außerdem hervorgebracht und stabilisiert über den Umstand, dass Design sich vorrangig mit den Bedürfnissen der wenigen privilegierten Personen in unserer Welt beschäftigt und weniger mit den (überlebensnotwendigen) Bedarfen und Problemen der größeren Mehrheit⁵⁷ (vgl. Pfeffer 2014: 28; Banz 2016a; Krohn 2016). Design agiert »global«⁵⁸, also global und lokal in komplexen ökonomischen, ökologischen, gesellschaftlichen und interkulturellen Zusammenhängen. Indem Design also sowohl auf globaler Ebene als auch innerhalb einer Gesellschaft in der Regel nur einen bestimmten, privilegierten Teil der Menschen adressiert⁵⁹ (die sich Design leisten können), bleiben die Bedürfnisse, Bedarfe und Interessen (ohnehin) marginalisierter Personen oder Personengruppen ungehört und ihre Probleme unzureichend oder nicht gelöst. Zudem trägt Design maßgeblich zum Export eurozentrischer und »westlich« geprägter Vorstellungen und Ausprägungen zu »gutem Leben« bei und marginalisiert gleichzeitig lokale Designtraditionen: »Die Verbreitung westlicher Konsumstandards durch Massenmedien und Tourismus in den letzten Winkel der Erde setzt ein Anspruchsniveau in den Köpfen fest, das in Verbindung mit globalen Gleichheits- und Gerechtigkeitsnormen orientierungs- und handlungsrelevant wird.« (Schwinn 2007a: 127)⁶⁰ Zugleich finden fordistische und kapitalistische Prinzipien von Industrialisierung und Rationalisierung durch die »wirtschaftlichen Zugriffe« auf außereuropäische Arbeitswirtschaften ihre Anwendung und erweitern die damit einhergehende (Re)Produktion von Ungleichheitsverhältnissen in die beteiligten Regionen (Aulenbacher 2007: 44).⁶¹ Indem Design in gegebenen (kapitalistisch geprägten und verwertungsorientierten) Bedingungen gestaltet, »verdinglicht [es] die bestehenden Machtstrukturen« (von Borries 2016: 85) und trägt mit der ökonomisierten Gestaltung von (Lebens)Raum in Form von Objekt-, Raum- und Prozessgestaltung im neoliberalen Kontext zur (Re)Produktion neoliberaler Praktiken bei.

2007a: 63). Dabei sind diese Ungleichheiten – wie im Kapitel 02 dargelegt – nicht mehr als durchgängige Diskriminierung innerhalb einer Gruppe aufgrund eines bestimmten Merkmals zu verstehen. Vielmehr treten verschiedene Merkmale und Ungleichheitskategorien interdependent, also miteinander in Beziehung stehend und sich gegenseitig beeinflussend und verändernd auf und werden zudem auf unterschiedlichen Ebenen von Individuum, Institutionen, Struktur und Symbolik wirksam, die sich gegenseitig beeinflussen.

53 Bspw. werden über die Gestaltung der Artefakte Stereotype und Rollenbilder (re)produziert und unterschiedliche Wertigkeiten und damit Wertungen vermittelt. Zugleich manifestieren sich in den Artefakten Verwertungslogiken wie die Einteilung der Arbeitssphären in bezahlte Produktions- und unbezahlte Reproduktionsarbeit.

54 Bspw. durch die Unterrepräsentanz von weiblichen Designerinnen sowie nicht-weißen Designer*innen sowohl in der medialen und damit gesellschaftlichen Wahrnehmung als auch im Diskurs (vgl. Brandes 2017; Buchmüller 2018; Rawsthorn 2018).

55 Bspw. durch die (geschlechtliche) Konnotation und darauf folgende Segregation in der Ausbildung, im Berufsfeld und in den Artefakten (vgl. Brandes 2018).

56 Siehe dazu das folgende Kapitel 04.

57 »90 Prozent der Weltbevölkerung leben einen Alltag fernab von Design und dessen Errungenschaften.« (Krohn 2016: 105). Der Begriff »Design for the other 90%« ist dabei eng an die gleichnamige Ausstellung und Publikation der Smithsonian Institution geknüpft, welche Projekte vorstellt, die bezahlbare Lösungen für Menschen, die mit Mangel an Nahrung, Trinkwasser, Behausung, Gesundheitsleistungen, Bildung und Energie konfrontiert sind (vgl. Smithsonian Institution 2007).

58 Der Begriff der »Glokalisierung« beinhaltet die Gleichzeitigkeit kultureller Homogenisierungsprozesse durch westliche Konsummuster im Zuge von Globalisierungsprozessen – und die damit einhergehenden Vereinheitlichung bspw. von Städten – und lokal differenzierten kulturellen Prägungs- und Aneignungsprozessen (vgl. Ernst 2018: 66 f.; Müller 2018: 102). Zum Zusammenhang von Gestaltung und Globalisierung vgl. z.B. Plüm 2001.

59 »Blickt man nach Afrika, bemerkt man, dass es einerseits für eine verschwindend kleine Minderheit die üblichen westlichen Markenprodukte gibt, die sich der Rest nicht leisten kann. Der Großteil der Warenwelt wird durch Billigimporte, vor allem aus Asien, bestimmt.« (Krohn 2016: 106)

60 »Dabei werden die kulturellen Standards der industriellen Imperien wie selbstverständlich in die unterentwickelten [sic] Gesellschaften exportiert. Design wird vorwiegend von (weissen) [sic] Männern produziert, welche die Frauen primär als Konsumentinnen und Werbeträger im Blick haben.« (Schneider 2005: 9)

61 Vgl. Abschnitt 02.4.1.

Aus der Verwobenheit des Designs mit den ungleichheitswirksamen kapitalistischen und neoliberalen Verwertungslogiken resultiert eine selbstkritische Haltung, welche die eigene Praxis hinterfragt: »Es gilt also zumindest, die eigene Rolle, die eigene Involviertheit in bestehende Herrschaftsverhältnisse und ihre politischen, kulturellen und ökonomischen Systeme mit gestalterischen Mitteln zu analysieren – und die Ergebnisse dieser Analyse in der eigenen gestalterischen Praxis produktiv werden zu lassen.« (von Borries 2016: 26)

03.1.1 Zwischen Ökonomie und Vision: Design als Strategie

In den vorangegangenen Ausführungen zu einem erweiterten Designbegriff wurde angedeutet, dass sich das Designverständnis in den vergangenen Jahrzehnten von einer produktbezogenen zu einer prozessbezogenen Gestaltung entwickelt hat (vgl. Cleven 2016) und sich das Designverständnis gegenwärtig über die Berücksichtigung formalästhetischer, technischer und ökonomischer Anforderungen hinaus auf semantische, ökologische, soziale und damit einhergehende ethische Fragestellungen bezieht. Dabei bewegte und bewegt sich die Disziplin stets in einem Spannungsfeld »zwischen Widerstand und Affirmation« (Banz 2016a) und zeigt sich einerseits als »Katalysator und Indikator von Fortschritt, Wachstum, Wohlstand, Design als Garant für ethisch und moralisch demokratische Werte, Design als Synonym für Konsum und Lifestyle, Design als Signum von Schönheit und Ästhetik, kurzum: Dasein als Design« (ebd.: 11). Andererseits können entlang der historischen Linie der Designentwicklung⁶² immer wieder Gegenbewegungen identifiziert werden, die aus der Disziplin heraus kritische Positionen und Perspektiven einnehmen, diese in eigenen Gestaltungssprachen zum Ausdruck bringen und gleichzeitig die politische Dimension und die gesellschaftliche Relevanz von Gestaltung thematisieren (vgl. ebd.: 13 ff.).

In seiner Ambivalenz zwischen ausführender Dienstleistung und transformativer Kraft, zwischen reflektierender Praxis und Zukunftsorientierung ist Design in ein wiederkehrendes Muster eingebunden: Zum einen rufen Verunsicherungen durch technischen Fortschritt künstlerisch-handwerkliche (Gegen)Reaktionen und gestalterische Reformbewegungen hervor (vgl. Schneider 2005), welche die Rolle der Gestaltung im gesellschaftlichen sowie industriellen Kontext thematisier(t)en.⁶³ Zum anderen stehen technologische und wirtschaftliche und damit einhergehend gesellschaftliche Veränderungen stets in Relation mit der Entwicklung des Designs. So rief die industrielle Massenproduktion das Arts and Crafts Movement oder den Werkbund hervor, globalisierte Massenproduktion und digitale Revolution beflügelte das Autor*innendesign (ebd.: 188) und die fortschreitende Ökonomisierung und Digitalisierung lässt Kulturen wie Do-it-yourself (DIY), Sharing, Makerbewegung und Craft-Manufakturen entstehen.

»Die gestalterischen Reformbewegungen des 19. Jahrhunderts machen ein Grunddilemma deutlich, in dem die Designer und Designerinnen bis heute stehen: Wie verhält sich das Design gegenüber der Industrie oder, genauer, gegenüber dem realen industriellen Verwertungsprozess? Ignoriert es diesen, oder bäumt es sich gegen ihn auf? Oder geht es von der realen Entwicklung der Produktivkräfte aus?« (Schneider 2005: 35)

Damit einhergehend wird auch die Frage nach der Gestaltbarkeit von Gesellschaft mit und durch Design immer wieder adressiert: »Die Vision verbunden mit dem Anspruch, die jeweilige Gesellschaft durch Gestaltung nachhaltig beeinflussen zu können, beflügelte die Designer des Arts & Crafts Movement

62 Zur Geschichte und Entwicklung des Designs vgl. Bürdek 2005; Schneider 2005.

63 Beispiele gestalterischer Reformbewegungen und historischer Bewegungen sind Arts and Crafts Movement, Jugendstil, Deutscher Werkbund, Bauhaus, Ulmer Hochschule für Gestaltung, Anti-Design der 1960er Jahre, Postmodernes Design (vgl. Schneider 2005: 35).

ebenso wie die Designer und Architekten der Reformbewegungen des Jugendstils, des Werkbunds oder des Bauhaus.« (Banz 2016a: 8, Fn 1) Im aktuellen Diskurs zu »Social Design«⁶⁴ verhandelte Aspekte wie »Verantwortung, Partizipation, Produktions- und Arbeitsbedingungen, Hilfe zur Selbsthilfe, gemeinschaftlichem Leben und Genossenschaften, Wohnungsnot, Hygiene und gesunder Ernährung, Schonung der Ressourcen, Gemeinwohlökonomie etc.« waren – in ihren historischen Entsprechungen – bereits in vergangenen Zeiten relevant (ebd.).

In der historischen Entwicklung des Designs ist eine Entwicklung von der Bedeutung der Ästhetik der Gegenstände hin zur zusätzlichen Bedeutung der Wirkung der Gegenstände ablesbar (vgl. Cleven 2016: 46 f.), welche mit einer Verlagerung der »Ästhetik von der Produktion und der Ästhetik eines Objekts oder eines Ensembles von Objekten auf das Design an sich als ästhetische Aktivität und als Erzeugung von Erfahrung« einhergeht (Cleven 2016: 53 in Bezug auf Redström 2006).⁶⁵ Ausgehend von einem objektfokussierten Design, das sich vorrangig über Produkte manifestiert, entwickelt sich in den 1960er Jahren ein politisches Design, welches sich – beispielsweise durch Publikationen wie das »First Things First Manifesto«⁶⁶ – gegen die Verschwendung gestalterischen Potenzials in Bezug auf die Unterstützung marketinggetriebener Gestaltung positioniert (vgl. Cleven 2016: 47). Der Designer Victor Papanek adressiert in seinen Ausführungen zu »Design for the Real World« die Verantwortung der Designer*innen in ihrem Wirken, welches zum einen nur auf einen kleinen, reichen Teil der Weltbevölkerung ausgerichtet sei und zum anderen ebenso mit den Ergebnissen industrieller Massenproduktion an den Bedürfnissen der restlichen größeren Mehrheit vorbei gestalte (vgl. Banz 2016a: 18; Papanek 1971/2009). Als Reaktion auf die im Zuge der Ölkrise geführten Diskurse zur Ressourcenendlichkeit und den sichtbar werdenden Auswirkungen ungebremsten Wachstums, entwickelt sich in den 1970er Jahren das »Green Design« als Wegbereiter des nachhaltigen Designs (vgl. Banz 2016a: 16 f.; Cleven 2016: 47).⁶⁷ Neben den durch soziale, ethische und moralische sowie ökologische Aspekte geprägten Designbewegungen entwickelt sich in den 1960er und 1970er Jahren eine Politisierung des Designs, die auch im Anti-Design (vgl. Schneider 2005: 138) ihren Ausdruck fand und im Design Activism (vgl. Bieling 2019a) bis heute findet. Im Vergleich von Green Design und politisiertem Design wird deutlich, dass Green Design sich auf die Reduktion der negativen ökologischen Folgen der Produktion fokussiert und das politisierte Design eine grundsätzliche Kritik an »der Überflusgesellschaft und der instrumentellen Rolle, die das Design darin innehat« übt (Cleven 2016: 48). »Der Design-Aktivismus forcierte neue Formen des Protests gegen das etablierte System und initiierte parallel dazu neue Wege einer produktiven Ummünzung des Widerstandes in neue Formen von Entwurfspraxis, Ressourcennutzung, Produktion, Konsumption und sozialer Interaktion.« (Banz 2016a: 14) Durch die Vernetzung mit basisdemokratischen Bewegungen sollten bestehende Systeme verändert und gesellschaftliche Alternativen entwickelt werden (ebd.). Die in den Diskursen der 1960er Jahre thematisierten Wirkungszusammenhänge von Gestaltung führen zu einem grundsätzlichen Hinterfragen der Designdisziplin:

64 Zum Bereich des Social Design siehe unten sowie weiterführend Abschnitt 03.3.

65 Darin ist auch die Entwicklung des Verhältnisses von Gestalter*innen, Nutzer*innen und Artefakten eingeschlossen, welches in Abschnitt 03.2. beleuchtet wird.

66 Zum First Things First Manifesto von 1964 vgl. Garland et al. 1964. Zur Erneuerung der Stellungnahme zur Jahrtausendwende vgl. Barnbrook et al. 1999.

67 Die ökologischen Auswirkungen menschlichen Konsumverhaltens verschärfen sich weiter: »Die Industrienationen verbrauchen circa 70 Prozent aller Ressourcen weltweit, obwohl sie nur 20 Prozent der Weltbevölkerung ausmachen.« (Banz 2016a: 16). Dem Design kommt dabei eine entscheidende Rolle zu, da »die Auswirkungen eines Produkts auf die Umwelt inklusive seiner Recycelbarkeit bis zu 90 Prozent bereits im Entwurf definiert werden können«, so dass Konzepte wie »Cradle-to-cradle, Zero Waste oder Closed Loop [...] parallel zur Erforschung neuer Materialien dabei helfen sollen, den ökologischen Fußabdruck so positiv wie möglich zu gestalten« (ebd.: 17).

»Seither bedeutet die kritische Reflexion der Rolle, die Designer in einer mehr und mehr von kommerziellen und individuellen Interessen geprägten Gesellschaft spielen, immer auch die Überprüfung der professionellen Position und Strategien des Fachs. Im Zwiegespräch handeln Designer ihre Professionalität jeweils neu mit den von ihnen angestrebten, verantwortungsbewussten Zwecken aus. Die kritische Selbstreflexion ist so gesehen auch ganz einfach ein Indiz für die Professionalität des Fachs und ein Gespräch mit Kollegen über die Qualität der aktuellen professionellen Haltungen und Praktiken. Das impliziert allerdings eine gewisse Wandelbarkeit und Vielfalt des Designbegriffs.« (Cleven 2016: 50)

In den 1980er Jahre findet eine Hinwendung zu einer am Alltag der Nutzer*innen orientierten Gestaltung statt und damit einhergehend die Berücksichtigung der Rolle und des Verhaltens von Konsument*innen und Nutzer*innen (vgl. ebd.: 52). Für das Design bedeutet dies eine ganzheitliche Betrachtung der Zusammenhänge von Entwurfs- und Herstellungsprozess, Absatz und Vertrieb sowie Konsum und Nutzung (ebd.). Wirtschaftliche Veränderungen, beschleunigte Produktions- und Distributionsprozesse sowie Individualisierung und Konkurrenz lassen die Designbranche wachsen und erweitern ihren Tätigkeitsbereich auf die Gestaltung »komplexer Systeme und interdisziplinäre Prozessgestaltung« (ebd.: 51). Aufgaben wie die Kundenbindung »inzwischen aktiv, kritisch und erlebnisorientierter« Konsument*innen eröffnen neue strategische Felder wie das der Designberatung oder das Service Design als Antwort auf die neuen Anforderungen in einer Dienstleistungsgesellschaft (ebd.). Die veränderte Rolle der Konsument*innen zu »mitbestimmenden« Akteur*innen in Konsumzusammenhängen führt in den 1990er Jahren zum Begriff der Prosument*innen, also Verbraucher*innen, die in selbstorganisierter, partizipativer und individualisierter Art und Weise konsumieren wollen (vgl. ebd.: 55) und beeinflusst seither das prozessorientierte Design, welches gesellschaftliche, ökologische und politische Dimensionen beinhaltet und in dem das Verhältnis von Designer*innen und Konsument*innen und die darin eingeschlossenen Wechselwirkungen zum Tragen kommt (ebd.).

Zu den kritischen Designbewegungen, die auf gesellschaftliche Schwierigkeiten aufmerksam machen, bestehende Designpraxis kritisieren und gleichzeitig als Gegenentwürfe zu dienstleistungsbasiertem und marktkonformem Design angesehen werden können, zählen beispielsweise das Radical Design⁶⁸ der 1960er und 1970er Jahre, das Conceptual Design⁶⁹ seit den 1990er Jahren sowie Critical Design und Speculative Design⁷⁰. Sie alle eint die Intention, »Visionen über alternative Dinge und Welten« zu formulieren (Geiger 2018: 54): »Das einst Undenkbare kommt oft schneller als gedacht. Daher muss auch

68 Das Radical Design – oder radikales Anti-Design – entwickelte sich in Italien aus einer durch junge Architekten geprägten Kritik an »einer entmenslichten Moderne und einem rigiden Funktionalismus« sowie einem »extrem konsumorientierten Bel Design der meisten Industrieprodukte« und zielte auf die Entwicklung einer alternativen Auffassung von Design und Architektur ab (Neumann 2008: 338). Neben der Fokussierung auf handwerkliche Fertigung in kleinen Serien wurden Zukunftsvisionen des Wohnens entworfen (ebd.).

69 Ziel des Conceptual Design oder Konzept-Design ist es, Design als Medium zu nutzen, um die Rollen von Designer*innen, Nutzer*innen oder Konsument*innen zu hinterfragen (vgl. Raby 2008a: 244). Dabei werden die Grenzen von Design verschoben, zugleich bleiben die »Erwartungen des alltäglichen Gebrauchs« der Gestaltung immer zentral, »ob der Designer sie nun enttäuscht (unbenutzbare Möbel, untragbarer Schmuck), in Frage stellt (kaum entzifferbare Grunch-Grafiken) oder alternative oder Zukunftsszenarien entwirft, um eine Fiktion oder eine Idee zu entwickeln« (ebd.). Conceptual Design verschreibt sich weniger der Lösung von Problemen als dem Aufzeigen von zukunftsrelevanten gesellschaftlichen, technologischen sowie ästhetischen Fragestellungen die sich in gestalteten Konzepten manifestieren und mit ihnen erforscht werden können (vgl. Raby 2008a: 245).

70 Critical Design kann eher als eine Auffassung von Design als eine Methode des Designs charakterisiert werden und ist konträr zu einem affirmativen, den Status quo bestätigenden Design zu verstehen und korrespondiert insofern mit den Intentionen des Radical und Conceptual Design (Raby 2008: 80). In der heutigen Auffassung von Critical Design stellt dieses eine satirische Auseinandersetzung mit existierender Gestaltung des Alltags dar: »Wie bei den besten politischen Satirikern ist es die Absicht der kritischen Designer, die Fantasie und den Intellekt des Publikums anzuregen, um eine Erkenntnis zu vermitteln.« (ebd.: 81) Dabei verweigert sich Critical Design dem Anspruch, Design sei verpflichtet, »die Dinge angenehmer zu machen« und bezieht bewusst negative Gestaltungsvorschläge mit ein, um Aufmerksamkeit zu ermöglichen (ebd.). Speculative Design als ein Teilbereich des Critical Design fokussiert dabei das Imaginäre: »This form of design thrives on imagination and aims to open up new perspectives on what are sometimes called wicked problems, to create spaces for discussion and debate about alternative ways of being, and to inspire and encourage people 's imaginations to flow freely. Design speculations can act as a catalyst for collectively redefining our relationship to reality.« (Dunne/Raby 2013: 2)

das Entwerfen unserer Vorstellungen und Projektionen als Designaufgabe gelten, denn nur, was wir uns vorstellen können, kann eines Tages Wirklichkeit werden. Critical Design versucht somit Verantwortung für das Design des Imaginären zu übernehmen.« (ebd.: 55)

Design dehnt sich als strategisches Instrument über die Grenzen der eigenen Disziplin aus und fungiert als Schnittstellendisziplin in interdisziplinären Forschungs- und Problemlösungsprozessen.⁷¹ Diese Ausweitung des Verständnisses und damit der Zuständigkeit von Design für ökonomische, ökologische, gesellschaftliche, (inter)kulturelle und politische Fragestellungen macht es zu einer transformativen Kraft und zu einem Werkzeug, welches über die Disziplingrenzen hinaus in der »Transformation der Gesellschaft« (vgl. Banz 2016) einsetzbar wird.

»Inzwischen besteht auch ein breiter gesellschaftlicher Konsens darüber, dass Design in all seinen Facetten ein wertvolles Werkzeug sein könnte für die dringend anstehenden gesellschaftlichen Veränderungen. Lautete der Slogan der industriellen Moderne: »Design für die Masse«, so könnte er für die digitale Moderne lauten: »Design für den nachhaltigen Wandel.« (Banz 2016a: 12)

Ein Design, welches diese Transformationsprozesse untersuchen und gestalten kann, wird im aktuellen Diskurs unter einer Vielzahl von Begriffen und Konzepten gefasst: Social Design, Civic Design, Public Interest Design, Politisches Design, Transformationsdesign – um nur einige zu nennen.⁷² Transformationsdesign oder Transformation Design⁷³ wird von Jonas et al. als »New Design Attitude« gefasst, als Haltung und Auffassung, dass Design in der Entwicklung – und vor allem in der Gestaltung – von Postwachstumsstrategien eine Rolle spielt (Jonas et al. 2016). Dabei stehen weniger die gestalteten Artefakte im Sinne nutzen- und marktorientierter, emotional aufgeladener, funktionsoptimierender und am Individuum orientierte Formgebung im Fokus als vielmehr eine an gesellschaftliche Bedingungen geknüpfte prozessfokussierende Gestaltung von Kommunikation, Systemen und Strukturen:

»Transformation design means turning away from the user-centred design approach focusing on the individual consumer of products or services. It aims at an extension of the human-centred approach towards a society-centred attitude instead, explicitly focusing on the social dimensions and conditions of designing. The main subject of transformation design is open communication processes, which serve for a creative enquiry into new potentialities and can be designed and realised in the form of new organisational structures and cultures, systemic innovations, or collaborative educational forms. The final goal is behaviour change – individually, locally and globally.« (Jonas et al. 2016: 9)

Eine Herausforderung liegt darin, bei der Beteiligung an der Entwicklung nachhaltiger zukünftiger Lebensweisen mithilfe designerischen Denkens eine Beschränkung auf die Verbreitung rein westlicher Wertesysteme und damit eine »colonisation by Design Thinking« zu vermeiden (Jonas et al. 2016: 11). Um den komplexen sozialen, ökonomischen und technologischen Verflechtungen begegnen und neue Lösungsansätze entwickeln zu können, schlagen Jonas et al. zunächst eine Fokussierung der Gestaltung von lokalen Projekten und »learning and living labs« vor (Jonas et al. 2016: 13). Es gehe weniger um das Generieren finaler allumfassender Lösungen, sondern vielmehr darum, kleinschrittig kleine, reversible und skalierbare Designprojekte zu entwickeln und somit eine Vielzahl wünschenswerter Alternativen zu entwickeln, die neue Standards setzen: »There are no final solutions, but rather small, reversible, and

71 Der Begriff des »design turn« (Schäffner 2010) beschreibt die Hinwendung der Geistes-, Natur- und Technikwissenschaften zu einer Betrachtung »wissenschaftlicher Wissensproduktionen aus einer Entwurfs- und Gestaltungsperspektive« (Mareis 2014: 11). »Mit dem Designbegriff geht die Forderung nach einer Transformation kultur- und geisteswissenschaftlicher Methoden einher – hin zu den Materialien und Praktiken der Wissensgestaltung und zu einer Wissensproduktion in the making.« (ebd.)

72 Zur Abgrenzung des Public Interest Design zu weiteren kritischen Designbewegungen vgl. Delitz 2018.

73 Zur Genese und Diskussion des Begriffes vgl. Jonas et al. 2016.

scalable designerly projects, real-life laboratories, small steps in order to increase the variety of choices. Design's very practical and prosaic task is to create and provide a multiplicity of attractive alternatives, images, narratives, and new aesthetics that have the potential to become the new mainstream.« (ebd.) Transformation Design wird als wertebasierte Designhaltung mit den vier Charakteristika holistisch, transdisziplinär, provokativ und normativ beschrieben:

»Transformation design is holistic without misconceiving itself as a saviour of the world. It considers humans in their social, cultural, and material relations and turns the traditional innovation pyramid upside down; that is, it starts thinking of the social system innovation, then derives organisational concepts and use patterns, and then, finally, may consider necessary product innovations. Transformation design is transdisciplinary without pretending to know things better. It becomes an integral and moderating platform competence, thinking in worlds, systems, processes, and products, a kind of translation competence between basic disciplines and systemic, socially and environmentally friendly applications. Transformation design is provocative without reducing itself to an experience-provider or animator. Through narrative and discursive scenarios, visions, and utopias, it promotes a new culture of future communication: design for debate. It thus provides new opportunities for emotional identification, makes futures tangible, and acts as a provider of meaning beyond the classical commodity fetishism. Transformation design is normative without wanting to impose norms from the outside. It is based on the sustainability caveat. Thereby it does not want to act ideologically or from a particular bias, but asks instead: ›How do we want to live?‹ Transformation design is a field for the deconstruction and redesign of social relations, and thus is to be conceived politically.« (Jonas et al. 2016: 14 f.)

Bernd Sommer und Harald Welzer fassen unter dem Begriff ›Transformationsdesign‹ die Möglichkeit, an der unausweichlichen »Transformation des jetzt dominanten Wirtschafts-, Gesellschafts- und Kulturmodells« gestaltend aktiv zu werden: »Die Frage ist lediglich, ob sie [die Transformation] eher von Menschen auf Basis von zivilisatorischen Errungenschaften wie Demokratie, Freiheit, Rechtsstaatlichkeit, sozialer Gerechtigkeit und Solidarität gestaltet werden kann oder ob sie stärker von den Verhältnissen erzwungen wird; kurz, ob die Transformation ›by design or by disaster‹ erfolgt«. (Sommer/Welzer 2014: 11) Über das »Projekt einer ›reduktiven Moderne‹« sollen soziale und gestalterische Strategien identifiziert werden, die eine moderne Gesellschaft⁷⁴ bei gleichbleibendem zivilisatorischem Standard (demokratisch, frei, sicher, gesund, gebildet) in eine den »Naturverbrauch« reduzierende Gesellschaft transformieren können (ebd.): »Die Herausforderung für ein Transformationsdesign besteht also darin, einem Modus der Vergesellschaftung nachzuspüren, der bei radikal reduziertem Naturverbrauch die Aufrechterhaltung und sogar Weiterentwicklung ebendieser zivilisatorischen Standards ermöglicht.« (ebd.: 25) Sommer und Welzer identifizieren die Ebene des Sozialen als diejenige, auf der Transformationen und damit Transformationsdesign ansetzen müsse, da sich hier entscheide, wie eine lebenswerte Gesellschaft aussehen soll (ebd.: 68). Die Rolle des Designs bei der Gestaltung einer »Kultur des ›Weniger‹« (ebd.: 111) liegt zunächst im kritischen Hinterfragen der Gestaltungsintention und in der Fokussierung des kleinstmöglichen Aufwandes: Die Beantwortung der Frage »Welches Ziel möchte ich erreichen und was sind dafür die erforderlichen Mittel?« kann gegebenenfalls das Ziel selbst in Frage stellen, so dass ein Ergebnis von Transformationsdesign »im Handeln oder auch im Nicht-Handeln« bestehen kann (ebd.: 114). Als Gestaltungsmethoden des Transformationsdesigns in der »Einübung des Weglassens« (ebd.: 118) werden Reduktion, Wiederverwendung (durch Um-, Nach- und Mitnutzung), Recycling und Upcycling sowie als Strategien das »Innehalten«, »Aufhören«, »Zurückgehen« und »Ankommen«

⁷⁴ Dabei bleiben ihre Überlegungen aus folgendem Grund bewusst auf die Gestaltung von Transformationen der »wohlhabenden frühindustrialisierten Gesellschaften« (Sommer/Welzer 2014: 14) beschränkt: »Für Gesellschaften mit anderen Entwicklungsaufgaben möchten wir uns weder die Kompetenz noch das moralische Mandat anmaßen, Designs für wünschenswerte Entwicklungen vorzugeben.« (ebd.: 15)

vorgeschlagen (vgl. ebd.: 111 ff.). In ihren Beispielen verweisen Sommer und Welzer auf Kunst-, Design- und Architekturprojekte, die über die Gestaltung von Objekten und Prozessen im Sinne eines »emanzipativen Design« (ebd.: 117) aufklären, Mündigkeit und Partizipation ermöglichen, und soziale und/oder ökologische Verbesserungen intendieren und dazu auch auf gemeinschaftliche Nutzung ausgelegte, postkapitalistische Strategien wie Open Source, Open Access oder Sharing nutzen. Damit werden gleichzeitig Fragen zur Verteilung von Macht und Privilegien und des Verhältnisses von Produktion und Reproduktion aufgeworfen (ebd.: 213 ff.).

Im Hinblick auf vergangene Bestrebungen, Design als Instrument gesellschaftlicher Umgestaltung zu nutzen, bildet das »Phänomen« des Social Design »eine neue alte Form der Heterotopie: Wandel der Gesellschaft durch Gestaltung.« (Banz 2016a: 8) Dabei fokussiert es weniger Gestaltungsergebnisse in Form von Objekten, sondern untersucht und gestaltet vielmehr die Beziehungen und Wechselwirkungen von Objekten und Menschen im gesellschaftlichen Gefüge: »Social Design setzt somit mehr auf den Prozess und dessen Vermittlung, als auf eine Gestaltungspraxis, deren Endergebnis ein einzelnes Objekt ist.« (Cleven 2016: 45) Auch Public Interest Design als Gestaltung öffentlicher Interessen fokussiert im Sinne des Sozio-Designs nach Bazon Brock »soziale Relationen und weniger Gegenstände« wobei »[d]as Spezifische von Public Interest Design [...] sich dann als Aktivierung der selbst initiierten Beteiligung am Öffentlichen« bestimmen ließe (Delitz 2018: 17 f.).⁷⁵

Insofern politisches Handeln als eine Form des sozialen Handelns aufgefasst wird und das Politische somit das Soziale einschließt (vgl. Banz 2016a; Recklies 2018), wird die Verknüpfung von Design, Politik und dem Politischen relevant und auf verschiedenen Ebenen deutlich: Zum einen sucht ein auf die Veränderung der Gesellschaft zielendes, transformatives Design in die Zwischenräume zu treten, die durch den Rückzug staatlicher Politik aus sozialer Verantwortung entstehen, auf Defizite aufmerksam zu machen und Lösungsvorschläge zu entwickeln (vgl. Banz 2016a: 15). Zum anderen gewinnt Design als »Innovationstreiber im öffentlichen Sektor« an Bedeutung und kreative Problemlösungskompetenz sowie designeigene Methoden und Praktiken – wie beispielsweise das Design Thinking⁷⁶ – werden seitens der Politik als hilf- und aussichtsreiche Erweiterung des politischen Handwerkzeuges bewertet: »Kreatives Problemlösen in Zusammenarbeit mit dem Nutzer gehört zu den Stärken des Designers und genau diese Fähigkeiten werden zukünftig von Politikern immer mehr gebraucht.« (ebd.: 22 f.)

Gleichzeitig wirft eine erweiterte Designperspektive – insbesondere die politische Dimension von Design – ethische Fragestellungen nach einem wertegeleiteten Design in Gestaltung und Nutzung auf. Der Designer und Designforscher Andreas Koop postuliert ein »wertorientiertes« Design, welches Menschlichkeit als zentralen Wert⁷⁷ zugrunde legt, sich nicht nur den Auftraggebenden verpflichtet sieht, sondern vielmehr dazu beiträgt, in Form eines »menschlichen« Designs »das Primat des Ökonomischen zu brechen und zu überwinden« (Koop 2019: 13) – ein Design, das »einen Wandel ermöglichen will, vom Maßlosen zum Sinnhaften, vom Lebensstandard zur Lebensqualität« (ebd.: 17). Wertorientiertes Design lotet dabei das Verhältnis von Bedürfnissen, Möglichkeiten und Anforderungen aus und entwirft als ein »Design des Weniger« (ebd.: 71) zukunftsfähige soziale, ökonomisch und ökologisch nachhaltige

⁷⁵ Heike Delitz folgend liegen die Aufgaben des Public Interest Design zunächst im Anregen von Partizipation »an einem nicht von vornherein feststehenden, sondern immer erneut zu definierenden ›Gemeinsamen‹« sowie am politischen Diskurs (Delitz 2018: 32). Dabei gehe es nicht um das Erzeugen einer, sondern mehrerer Öffentlichkeiten und um das Aushandeln und methodische Gestalten öffentlicher Interessen: »Was je im ›öffentlichen Interesse‹ liegt und was dabei jenes zu erreichende, als Effekt sich einstellende ›Mehr‹ sein könnte (über das hinaus, was ohnehin im Interesse der je initiativ Beteiligten liegt); und weiter, wie das Interesse an diesem ausgeweiteten Öffentlichen methodisch zu gestalten wäre [...]« (ebd.: 32)

⁷⁶ Zur Methode des Design Thinking siehe nachfolgend Abschnitt 03.3 zum Human Centered Design.

⁷⁷ Koop fasst Werte als gesellschaftlich allgemein anerkannte, kollektiv geteilte Bilder über erstrebenswerte Bedingungen, welche stetigen Veränderungsprozessen unterliegen. Auf Basis der zugrundeliegenden Werte als Teil der Kultur werden Sinn, Bedeutung und normative Rahmungen definiert, in denen Denken, Verhalten und Handeln möglich wird (vgl. Koop 2019: 47).

Vorschläge für eine Postwachstumsgesellschaft (vgl. Koop 2019: 53 ff.). In der praktischen Umsetzung eines Werte zugrunde legenden Designhandelns wird die Frage relevant, *wessen* Werte und damit Interessen bei der Gestaltung zugrunde gelegt und entsprechend vertreten und verfolgt werden. Daran anschließend stellt sich die Frage nach der Verteilung von Entscheidungs- und Gestaltungsmacht.⁷⁸

Wie aus den bisherigen Herleitungen deutlich wurde, ist Design kontinuierlich aufgefordert, sich zu ökonomischen, ökologischen, gesellschaftlichen, (inter)kulturellen, politischen und ethischen Fragestellungen zumindest zu verhalten oder als handelnde Kraft gestaltend tätig zu werden. Auch im Diskurs über Alternativen zu bestehenden Systemen und Mechanismen, über postkapitalistische und gemeinwohlorientierte sowie nachhaltige Entwicklungen und der Frage nach einer möglichen Postwachstumsgesellschaft, ist Design durch seine Eingebundenheit an der kreativen Gestaltung eines Wirtschaftsbegriffes beteiligt:

»Der ›Aufstand der Massen gegen die Massenproduktion‹⁷⁹ hat längst begonnen mit allen Implikationen alternativer Produktions-, Wirtschafts- und Konsumformen von Do it Yourself, Fabbing, Crowdsourcing, Sharing Economy, Open Source über Social Business, Mikroökonomien, Gemeinwohlökonomie oder Prosuming, um nur die wichtigsten Begriffe in diesem komplexen System einer möglichen Postwachstumsgesellschaft zu benennen.« (Banz 2016a: 24)

Dabei wird auch die Frage nach der Wertigkeit der Gestaltungsarbeit im Sinne eines kommerziellen, marktgetriebenen und eines nicht – oder zumindest weniger – kommerziellen, gemeinwohlorientierten Design aufgeworfen, die ihre Entsprechung in der ungleichen Bewertung von Produktion und Reproduktion findet.⁸⁰

Aufgrund seiner Kontextbezogenheit vollzog sich in der historischen Betrachtung ein Wandel in der Art, wie Design Bedürfnissen begegnet und inwiefern über Artefakte Identifikationseigenschaften vermittelt werden. Während als Folge der Industrialisierung und des Mangels Design zur Bedürfnisbefriedigung beitrug, wandelte sich seine Rolle unter dem Einfluss des Kapitalismus zu einem Werkzeug zur Bedürfnisgenerierung und schließlich im Zuge von Globalisierung und Digitalisierung erweitert sich Design zu einem Mittel, welches in komplexen Strukturen orientierend und sinnstiftend wirkt: »Das Kontextuelle ist komplex und wandelt sich permanent. Ganz plakativ kann man sagen: es gab den Kontext des Mangels (need) mit ›echten‹ Bedürfnissen, es folgte der Kontext des Erzeugens von Bedürfnissen (need of need). Heute geht es eher um Orientierung und Sinnggebung (need of orientation). Und was folgt dann?« (Jonas 2004)

03.1.2 Zwischen Wissenschaft und Praxis: Design als Forschungsprozess

In der folgenden Betrachtung auf die Verortung von Design zwischen Wissenschaft und Praxis soll es im Hinblick auf die Designwissenschaft nicht darum gehen, den Diskurs bzw. die Diskursentwicklung zur Wissenschaftlichkeit von Design oder im Design umfassend darzustellen. Vielmehr dienen die folgenden Ausführungen dazu, das Zusammenspiel von Theorie und Praxis und daran anschließend Forschen und Entwerfen zu beleuchten und außerdem den forschenden Charakter von Designhandeln zu skizzieren. Der Fokus liegt auch hier auf der Frage, wie Designwissenschaft und -praxis und Design(forschungs)prozesse als Anschlussmöglichkeiten für Aspekte von Gender und Diversity in der Lehre dienen können.

⁷⁸ Siehe dazu weiterführend die Abschnitte 03.2 und 03.3.

⁷⁹ Friebe/Ramge 2008

⁸⁰ Vgl. hierzu Kapitel 02.

Design als Wissenskultur

In Entsprechung zu dem bisher skizzierten Wandel des Designs lässt sich ebenso ein Wandel »von einer industriellen Produktionskraft zu einer kognitiven Wissenskultur« beschreiben (Mareis 2014: 160).⁸¹ Das Verhältnis von Designpraxis und Wissenschaft und die Bestrebungen einer wissenschaftlichen Fundierung begleitet die Entwicklung des Designs seit den 1920er Jahren. Es wurde in der Nachkriegszeit im Zuge des Design Methods Movement intensiviert und das Entwerfen in den 1960er Jahren methodisch-wissenschaftlich fundiert (vgl. ebd.: 156 ff.). »Erklärtes Ziel des *Design Methods Movement* in der Nachkriegszeit war es, für die bis dahin mehr oder weniger intuitiv betriebenen Entwurfsprozesse rationale, wiederhol- und berechenbare Entwurfsmethoden zu finden. Man erhoffte sich davon eine Optimierung der Designausbildung und -praxis sowie einen anschlussfähigen wissenschaftlichen Diskurs.« (ebd.: 162) Das interdisziplinär und international zu verzeichnende Interesse an einer Systematisierung von Entwurfsprozessen erstreckte sich dabei über die verschiedensten Bereiche wie Informatik, Kybernetik, Planungstheorie, Linguistik bis zur militärischen Forschung (vgl. ebd.: 163 ff.). Der Architekt und Architekturtheoretiker Christopher Alexander argumentierte in Bezug auf die Notwendigkeit, den Entwurfsprozess methodisch zu rahmen, dass Entwurfsprobleme aufgrund ihrer gestiegenen Komplexität (Anzahl, Kontextinformationen, Erfahrungswerte) nicht mehr rein intuitiv und allein von Designer*innen behandelt werden könnten (vgl. Bürdek 2005: 251).

Bereits in den 1970er Jahren wurde Kritik aus den eigenen Reihen laut: weder ließ sich eine einheitliche Definition für das Entwerfen finden, noch die in der Realität vorhandenen Bedingungen von Entwurfspraxis oder die Eingebundenheit des Entwerfens in soziale und politische Zusammenhänge abbilden (vgl. Mareis 2014: 167 f.).⁸² Prägend für die weitere Entwicklung des designtheoretischen Diskurses war die vom Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler Herbert A. Simon postulierte Erweiterung der ›klassischen‹ Naturwissenschaften durch die ›Wissenschaften vom Künstlichen‹, welche aufgrund der zunehmend durch den Menschen künstlich gestalteten Welt zu etablieren seien (ebd.: 172 ff.). Entwerfen charakterisierte Simon als »eine methodengeleitete Wissenschaft des *praktischen* Denkens, Planens, Entscheidens und Tuns, deren Ziel es sein sollte, ›das Künstliche zu erschaffen‹« (ebd.: 169). Die Polarisierung von Design (als Synthese) und Wissenschaft (als Analyse) wird aus zeitgenössischer Sicht aufgrund der Erkenntnis, dass Wissensproduktion durch soziotechnische Rahmenbedingungen geprägt ist und dadurch als konstruiert angesehen werden kann, kritisch hinterfragt (vgl. ebd.: 174). Im Diskurs über die Betrachtung von Design als einerseits ästhetisch entwerfende Praxis und andererseits zielgerichtete, ergebnisorientierte, vernunftbasierte und die Konsequenzen berücksichtigende Problemlösungstätigkeit entwickelte der Planungstheoretiker Horst W. J. Rittel ein Verständnis von Design als ›planendes Handeln‹, welches auf die Verbesserung bestehender lebensweltlicher Zustände ausgerichtet ist (vgl. ebd.: 175 ff.). Rittel führte hierzu den Begriff der »wicked problems« ein, welcher komplizierte, vertrackte Probleme und Herausforderungen im Bereich der gesellschaftspolitischen Planung beschreibt, die es zu verstehen und gemeinsam mit den betroffenen Personen anzugehen gilt (vgl. ebd.: 178). In der Erweiterung des Planungsprozesses über den Expert*innendiskurs hinaus zu einem Einbeziehen der Betroffenen als »Komplizen« bei der Lösung komplexer Probleme liegt ein wesentlicher Anknüpfungspunkt für den in den 1970er Jahren beginnenden Diskurs zu partizipatorischer Planung und Gestaltung (vgl. ebd.: 183).

⁸¹ Im folgenden Abschnitt zu Design als Wissenskultur wird die Arbeit von Claudia Mareis herangezogen, die in diesem Zusammenhang publiziert – vgl. hierzu Mareis 2010, 2011, 2012, 2013a.

⁸² »Drei unterscheidbare Belange sind Voraussetzung, um von einem Entwurf sprechen zu können. Zunächst bedarf es eines Werfers. Zum anderen gibt es etwas, das geworfen respektive *entworfen* wird. Drittens schließlich ist der Entwurf stets auf ein Anderes hin gedacht: ein noch nicht erreichtes Ziel, ein zu Erschaffendes, ein Werk, ein Bild.« (Weltzien 2003: 173) Zu Perspektiven auf das Entwerfen als künstlerischem Schaffensprozess und den Entwurf als Handlung und Produkt vgl. Mattenklott/Weltzien 2003.

In den 1980er Jahren entwickelte sich ein Verständnis von Entwerfen als »eigenständige handlungs- und praxisgeleitete Form des Wissens« und somit eine Fokussierung auf die »unterschiedliche[n] Formen des Handelns, in denen Wissen eingebunden, generiert und angewandt wird« (Mareis 2014: 185). Daran anschließend bildete sich die praxisgeleitete Designforschung heraus (research through design), in der nicht die Erforschung der Praxis mit wissenschaftlichen Methoden, sondern Wissensgenerierung auf der Grundlage designinhärenter Mittel und Methoden und damit das Einbeziehen der Designpraxis im Vordergrund steht (ebd.).⁸³ Prägend war hierbei das durch den Naturwissenschaftler und Philosophen Michael Polanyi entwickelte Konzept des ›impliziten Wissen‹ (tacit knowledge) aus den 1960er Jahren, welches verdeutlicht, dass Wissen sich »immer auf der Basis bestehender Wert- und Moralvorstellungen herausbildet« (Mareis 2014: 187). So bietet das ›implizite Wissen‹ nicht nur für die Designpraxis, sondern ebenso für die praxisgeleitete Designforschung ein geeignetes Konzept, »dass [es] sich besonders für die Analyse entwerferischer und gestalterischer Praxis eignet, da sich in dieser Praxis viele Momente von Routine und verinnerlichtem Erfahrungswissen zeigen« (ebd.: 188). Im Anschluss an das Konzept des impliziten Wissens arbeitete in den 1980er Jahren der Soziologe Donald A. Schön in seinem Werk »The Reflective Practitioner« die Bedeutung des praktischen, auf Erfahrung beruhenden Wissens in Entwurfsprozessen heraus und suchte damit die eingeschränkte Perspektive des (technischen) Problemlösens auf die Berücksichtigung der Situations- und Kontextabhängigkeit von Entscheidungsprozessen zu erweitern (vgl. ebd.: 189 ff.). Schön differenziert unterschiedliche Formen von handlungs- und aktionsbasiertem Wissen, darunter knowing-in-action (Wissen ist in Handeln eingebettet) und reflection-in-action (Reflektieren einer praktischen Handlung, während deren Ausübung) (vgl. ebd.: 191 f.). In Bezug auf Entwurfsprozesse bedeutet das Konzept des reflection-in-action, dass diese selten linear verlaufen und Designer*innen ihr Vorgehen jeweils an Situation damit verknüpften veränderten Bedingungen laufend anpassen müssen (vgl. ebd.: 193). Zudem verweist er auf die »historisch-kulturelle Dimension von Designkulturen und -praktiken, indem er den Grad des Reflexionsvermögens in Abhängigkeit »von individuellen Zugängen und normativen Prägungen« setzt (ebd.). In seiner Arbeit zielte er auf die Anerkennung praktischen Wissens für die Wissenschaften (ebd.: 194 f.) und sieht die Wissensgenerierung aus theoretischer Herleitung und praktischer Handlung als »miteinander verschränkt« und damit gleichzeitig an, so dass im Hinblick auf praxisbasierte Designforschung »im Sinne Schöns eine Reflexion *durch* praktisches Handeln ›neue‹ Erkenntnisse und ›neues‹ Wissen generieren« kann (Mareis 2011: 167). Das Verhältnis zwischen Praxis und Wissenschaft und damit einhergehend die Frage, wie und wo Wissen generiert wird, wurde auch in den 1990er Jahren beleuchtet, in denen das Modell der ›Modus 2‹-Wissensproduktion entwickelt wurde, welches die traditionell akademische, disziplinäre und institutionelle Wissensproduktion im ›Modus 1‹ um die nicht-wissenschaftliche, anwendungsorientierte und transdisziplinäre Wissensproduktion im ›Modus 2‹ erweitert (vgl. Mareis 2014: 195 ff.). Mit der Betonung des Anwendungskontextes gewinnt auch die gesellschaftliche Verantwortung an Relevanz und Wissen wird damit »als ein sozial vermitteltes und distribuiertes Gut verstanden, das mit Blick auf seine gesellschaftlichen Konsequenzen reflektiert werden muss« (ebd.: 196). Das auf transdisziplinäre Problemlösung bedachte Moment sowie die Entgrenzung von Wissenschaft und Praxis bringen Wissenschaft, Gesellschaft, Kultur und Wirtschaft in einen sich bedingenden komplexen Zusammenhang, in welchem sich auch der designertheoretische Diskurs verortet findet (ebd.).

⁸³ Das durch den Ansatz des research through design bedingte enge Verhältnis von Praxis und Forschung wird in designwissenschaftlichen Diskurs kontrovers diskutiert (vgl. Mareis 2014: 188 f.)

Design als Wissenschaft

Im Diskurs über das Verhältnis von Design und Wissenschaft steht als zentrale Frage die nach der Wissenschaftlichkeit des Designs als primär praxisbezogen betrachtete Disziplin (vgl. Mareis 2011: 69 f.). Damit wird die Verbindung von Praxis und Wissenschaft relevant und daran anschließend die Abgrenzung oder eben Entgrenzung designspezifischer und designwissenschaftlicher Methoden. Nigel Cross unterscheidet im Verhältnis von Wissenschaft und Design zwischen ›scientific design‹, ›design science‹, und ›science of design‹ (vgl. Cross 2007: 43). ›Scientific design‹ wird dabei als »Anwendung wissenschaftlicher Methoden im Rahmen der Designpraxis« (Mareis 2011: 71) und Reflexion realer Designpraxis gefasst (vgl. Cross 2007: 44). ›Design science‹ orientiert sich – anschließend an den Designmethodendiskurs der 1960er Jahre – an einem systematischen und rational-technischen Designverständnis und schreibt der Designtätigkeit den Charakter einer wissenschaftlichen Tätigkeit zu (vgl. Cross 2007: 44 f.). ›Science of design‹ schließlich meint eine »design methodology« im Sinne der wissenschaftlichen Untersuchung von Designpraxis, Arbeits- und Denkweisen von Designer*innen und daran anschließend die Entwicklung und Anwendung neuer Designmethoden, -techniken und -verfahren sowie die Reflexion des Designwissens in Bezug auf die Designpraxis (Cross 2007: 45). Die Unterscheidung zu ›design science‹ als angewandte Wissenschaft liegt in der »metatheoretische[n] Reflexion über Design« (Mareis 2011: 71 f.) und des Potentials zur Entwicklung einer eigenständigen Disziplin des Designs (Cross 2007: 45).⁸⁴ Der Auffassung von Design als einer Disziplin liegt das Verständnis eines designeigenen Wissens und designeigener Denkweisen zugrunde, die Cross als ›designerly ways of knowing and thinking‹ bezeichnet:

»It is the paradoxical task of creating an interdisciplinary discipline – design as a discipline, rather than design as a science. This discipline seeks to develop domain-independent approaches to theory and research in design. The underlying axiom of this discipline is that there are forms of knowledge peculiar to the awareness and ability of a designer, independent of the different professional domains of design practice.« (Cross 2007: 46)

Wolfgang Jonas skizziert – beziehend auf das Modell von Christopher Frayling von 1993 – für die Korrelation von Forschung und Design drei Bereiche: ›Forschung über Design‹ (research about design), ›Forschung für Design‹ (research for design) und ›Forschung durch Design‹ (research through design) (vgl. Jonas 2004). Forschung über Design fokussiert Design als nicht veränderbaren Forschungsgegenstand, welcher durch Forscher*innen als wissenschaftlich arbeitende Beobachter*innen distanziert von außen betrachtet wird – beispielsweise aus der Perspektive der Designgeschichte, -philosophie oder -kritik. Forschung für Design zielt auf die Generierung von Wissen⁸⁵ für Designer*innen, wobei die Forscher*innen dabei die Rolle von »Wissenslieferanten« übernehmen – beispielsweise aus der Perspektive

⁸⁴ Krippendorff kategorisiert in seinen Ausführungen zu »Die semantische Wende« für die Korrelation von Wissenschaft und Design in Anlehnung an Cross die drei Bezüge der ›Wissenschaft vom Design‹, ›Designwissenschaft‹ sowie ›Wissenschaft für Design‹ (vgl. Krippendorff 2013: 61 f., 263 f.). Sein Fokus liegt dabei auf der ›Wissenschaft für das Design‹, welche proaktiv auf die Erweiterung des Designdiskurses und damit neuer Berufsmöglichkeiten für Designer*innen hinwirke: »Sie macht Designprozesse kommunizierbar, sodass Designer effizienter miteinander arbeiten, unabhängig voneinander die Geschichte beruflicher Erfolge und Misserfolge untersuchen, Studenten in den Designberuf einführen und ihre Arbeiten den Stakeholdern gegenüber erklären und rechtfertigen können. Eine solche Wissenschaft beinhaltet die systematische Dokumentation von Designpraktiken, Lehren aus der Geschichte von Designererfolgen und Fehlern, Kodifizierung von bewährten Designmethoden, die Formulierung von Bewertungsverfahren, überzeugenden Argumentationsweisen, Designvorschläge zu begründen und bewährten Arten der Zusammenarbeit mit den verschiedensten Stakeholder eines Designs.« (vgl. Krippendorff 2013: 264). Grundlegend sei hierbei die Suche nach Variationsmöglichkeiten und Variabilität, angetrieben vom evolutionären Gedanken des Designs, das Vorhandene in Frage zu stellen und Innovation zu entwickeln. Eine Wissenschaft für das Design sei aufgefordert, ein eigenes »Forschungsparadigma« sowie Methoden zur Erzeugung praktischen Wissens zu ermitteln, wobei naturwissenschaftliche Methoden anerkannt und deren Forschungsergebnisse als »Folie« dienen könnten, »vor der sich die für Designer lebenswichtige Variabilität abhebt« (ebd.: 265).

⁸⁵ »Das gelieferte Wissen hat aber durchaus begrenzte Haltbarkeitsdauer, weil es sich auf eine durch Design zu verändernde Wirklichkeit bezieht.« (Jonas 2004: 29)

der Marktforschung, Nutzer*innenforschung oder Produktsemantik (ebd.: 29). Forschung durch Design meint ein designeigenes forschendes und entwerfendes Vorgehen, in das Designer*innen als Forscher*innen direkt involviert sind »Verbindungen herstellend, den Forschungsgegenstand gestaltend« – Forschungsperspektive kann dabei potentiell jedes »wicked problem« sein (ebd.: 30). Im Verständnis einer Forschung durch Design, welche auf Theorieentwicklung und Praxisveränderung abzielt, ist durch die Verknüpfung des Forschungs- und Designprozesses demnach ebenso die Involviertheit der Forschenden impliziert. Dabei wird durch den Forschungsprozess Wissen generiert, welches in den Designprozess einfließt: »Design verändert jedoch die Welt und damit die Bedingungen der Gültigkeit dieses Wissens. Wissen im Design ist daher unsicher und temporär.« (ebd.) Zur Klärung der Frage, inwieweit Design und Designforschung Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufweisen und inwiefern der Designprozess als forschender Prozess beschrieben kann, zieht Jonas das systemtheoretische, formalisierte, in Makro- und Mikrodimension gegliederte Designprozessmodell von Analyse (>the true<), Projektion (>the ideal<), und Synthese (>the real<) heran. Den drei »Domänen« liegen unterschiedliche Forschungszugänge zugrunde: >The true< erfordert analytische, rationale, wissenschaftliche, >the ideal< projektive, spekulative, wertorientierte und >the real< praktische, gestaltende, poetische Zugänge (ebd.). Analog vollziehen sich in der Mikrodimension die »elementaren Lernprozessschritte« forschen, analysieren, synthetisieren und realisieren. Beide Prozesse verlaufen zirkulär und sind ineinander verwoben und werden durch Kommunikation angetrieben und anschlussfähig gemacht. In der Verknüpfung beider Dimensionen sieht Jonas sowohl eine »Anleitung zur Organisation des Entwurfsprozesses« als auch eine »Forschungslandkarte«, die es ermöglicht im Designprozess punktuell theoretisch und empirisch zu fundieren (entwerferischen Vorgehen + wissenschaftliche Vertiefung) (ebd.: 32). Jonas identifiziert die Unterscheidung von Design, Designmethodik, Designforschung und Designforschungsmethodik als »unscharf« (ebd.: 32). Im Unterschied zum Ziel wissenschaftlicher Forschung, zeitlose Wahrheit im Sinne einer »Passung zwischen >Wirklichkeit< und unseren Beschreibungen« zu schaffen, zielt Designforschung auf einen zeitlichen Zweck im Sinne einer »Passung zwischen Artefakten und Umwelten (organisch, psychisch, sozial), auf das Überbrücken von Gaps, das Herstellen von Verbindungen«. Jonas plädiert für ein Verständnis von Designforschung als Argument und nicht als Grundlage für die Designpraxis (ebd.).

Der von Jonas entwickelte Zugang zu Designforschung im Sinne einer Forschung durch Design zeigt eine Perspektive auf projektbasiertes Forschen (>Practice Based Research<). Weitere Zugänge bilden beispielsweise die Konzepte der >Practice-Led Research<, in der die Entwicklung eines Artefakts als Mittel zur Wissensgewinnung und -überprüfung genutzt wird (vgl. Chow 2010: 146 ff.), oder der >Project-Grounded Research<, welche von dem durch Alain Findeli geprägten Verständnis ausgeht, dass designerisches Denken an sich forschend und auf ein Projekt fokussiert ist (vgl. ebd.: 148). Der Design- bzw. Untersuchungsprozess ist durch einen Anfang und ein Ende terminiert und bildet durch eine Mischung aus Theorie und angewandter Praxis eine Brücke zwischen beiden Bereichen. Project-Grounded Research ist weniger von klaren, aus einer Theorie abgeleiteten Fragestellungen oder Hypothesen geleitet, sondern forscht aus einer Gestaltungsfrage oder ungeklärten Situation heraus (ebd.). Findelis Definition von Designforschung lautet »Design research is a systematic search for and acquisition of knowledge related to general human ecology considered from a designerly way of thinking, i.e. a projectoriented perspective.« (Findeli 2010: 287). Designforschende bzw. Designschaffende seien dabei präskriptiv, transformativ und projektiv tätig:

»Indeed, design researchers, being also trained as designers – a fundamental prerequisite – are endowed with the intellectual culture of design; they not only look at what is going on in the world (descriptive stance), they look for what is going wrong in the world (diagnostic stance) in order, hopefully, to improve the Situation. In other words, human ecologists consider the world as an object (of inquiry), whereas

design researchers consider it as a project (of design). Their epistemological stance may thus be characterized as *projective*.« (Findeli 2010: 286)

Der Design- bzw. Forschungsprozess ist geprägt von einer Mischung aus beobachten und eingreifen bzw. beeinflussen. Aus einer Gestaltungsfrage wird eine Forschungsfrage definiert, durch eine Gestaltungslösung beantwortet und zu einem Forschungsergebnis formuliert. Project-Grounded Research generiert somit sowohl Wissen durch Design als auch Wissen über Design (vgl. Findeli 2010, Chow 2010: 148 f.).⁸⁶

Designprozess als Forschungsprozess

Grundlegend für die Betrachtung von Design als Forschung oder des Designprozesses als Forschungsprozess ist die Feststellung darüber, dass Design in seiner alltäglichen Praxis eng an ökonomische Faktoren und Limitierungen gebunden ist, was im akademischen Kontext – in dem auch die vorliegende Forschung betrieben wurde – in dieser Form zunächst nicht gegeben ist. Insofern soll es hier nicht darum gehen, eine klare Positionierung in Bezug auf eine Abgrenzung oder Entgrenzung von Design und Forschung zu erarbeiten, sondern vielmehr Gemeinsamkeiten in den Bedingungen und Herangehensweisen beider Tätigkeitsfelder zu beleuchten, um Design als Berufs- und Wissenschaftsdisziplin einordnen zu können.

In vielerlei Hinsicht ähneln Design- und Designforschungsprozesse sich in den erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie in der Verwendung der Methoden: »Die Designforschung steckt ihrem Kern und Wesen nach letztlich bereits im Design selbst: im Fragenstellen, und das in unterschiedlichsten Konstellationen, Kontexten und Dimensionen. Nur mit dem essenziellen Unterschied, dass Design eine Antwort auf Fragen finden muss, die Designforschung aber neue Fragen als Antwort haben kann.« (Koop 2019: 131) Neben der Komplexitätsreduktion mit dem Ziel, »komplexe Sachverhalte in eine nur das Allernotwendigste berücksichtigende verständliche Produktsprache zu reduzieren« (Schneider 2005: 285) bedarf es einer »hohe[n] analytische[n] Fähigkeit, um ihre Aufgabenstellungen angesichts komplexer Wirklichkeiten zu verstehen und zu lösen« (ebd.).⁸⁷ »Die Stärke und ästhetische Besonderheit des Designs als Beruf besteht darin, nicht geregelte und also frustrierende Situationen intuitiv und ganzheitlich zu erfassen und erfassen heisst [sic], sie zu mustern und dabei zu ordnen.« (Petruschat 2017: 21) Um dies zu gewährleisten finden sich im Entwurfsprozesses verschiedene Phasen zur Erschließung – oder auch Beforschung – der Situation, zur Generierung von Lösungsansätzen und zur Implementierung ebenjener Vorschläge (Information, Analyse, Entwurf, Entscheidung, Kalkulation und Produktionsanpassung, Realisation) (vgl. Schneider 2005: 285). In diesem Vorgehen können methodologische Gemeinsamkeiten mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen identifiziert werden, wie Beschreiben und Beobachten (Phänomenologie), Wissen sammeln (Geschichtswissenschaft), Vorgehensweisen festlegen und organisieren sowie Konzepte und Strategien entwickeln (Methodologie), Werkzeuge nach bestimmten Standards bedienen (Technologie), Erkenntnisse festhalten und erweitern (Epistemologie) (ebd.). Darüber hinaus kommen in der Designforschung aus anderen Disziplinen wie der Soziologie, Ethnografie, Psychologie oder Ökonomie entlehnte Methoden zum Einsatz, die für das Design angepasst werden (vgl. Brandes/Erlhoff/Schemmann 2009; van Boeijen et al. 2013; Müller 2018).

In der Designforschung finden Theorien und Methoden aus drei Bereichen ihre Anwendung: zum einen jene aus anderen Disziplinen entlehnte (z.B. qualitative Sozialforschung), zum anderen aus der

⁸⁶ Für weitere Positionen zu Designwissenschaft und -forschung vgl. Michel 2007, Brandes/Erlhoff/Schemmann 2009, Romero-Tejedor/Jonas 2010, Chow et al. 2010, Grand/Jonas 2012, Joost et al. 2016.

⁸⁷ »Der Job der Designerinnen und Designer besteht darin, das Vielfältige und Vieldeutige technischer, ökonomischer, sozialer, kultureller, nachhaltiger usw. Faktoren in eine besondere, endliche, ganze Form zu bringen. Designer sind die Agenten der Ganzheit [...] Damit den Designerinnen und Designern die Zusammenfassung komplexer Faktorengefüge in die eine Gestalt gelingt, muß [sic] frei flottierenden Komplexitätskaskaden Einhalt geboten werden.« (Petruschat 2017: 19)

Designpraxis abgeleitete (z.B. Mapping und Zeichentechniken) und außerdem jene aus der Entwicklung der Designforschung entstandene (z.B. Cultural Probes) (vgl. Scheuermann 2016: 138). Je nach Forschungsgegenstand und Forschungsfrage werden theoretische Zugänge und Methoden aus verschiedenen Bereichen in interdisziplinärer Art und Weise vermengt und über die kommunizierten Herangehensweisen und Ergebnisse neue Erkenntnisse sowohl für das Design als auch andere Disziplinen generiert (vgl. ebd.: 140 f.). In der gestalterischen Aktivität liegt ein Erkenntnisgewinn oder zumindest ein Zugang zu Wissen. Visuelle Repräsentationen wie Skizzen dienen als wandelbare epistemische Objekte, an denen Wissen sichtbar und kommunizierbar wird, und Design nimmt in diesem Prozess die »Gestalt einer Untersuchung oder Nachforschung an. Die Zeichnung ist ein aktiver Teilnehmer an einem Prozess erkundender, projektiver Reflexion« (vgl. Ewenstein/Whyte 2010: 71). Methoden wie das Prototyping sowie funktionsfähige Prototypen als »Wissensträger« dienen als Mittel des Erkenntnisgewinns und als Kommunikationsmedium zwischen Disziplinen, Wissenschaft und Praxis (vgl. Stappers 2007: 87 f.). An gestalteten Objekten schließlich »kann Wissen diskursiv verhandelt werden und in ihnen materialisiert es sich auch« (Mareis 2010: 11). Mit der Verflechtung von Designpraxis und Designforschung geht auch ein Transfer von Methoden einher: »Da sich Design und Designforschung so sehr durchdringen und beinahe schon bedingen, können auch die verschiedenen Techniken und Werkzeuge in den beiden Bereichen oft gleichermaßen verwendet werden – vom Prozess her gesehen, wird es wohl eher einen Transfer aus der Forschung hin zum angewandten Design geben.« (Koop 2019: 136)

»Es [das Design] braucht Reflexion, theoretische Erkenntnisse, die zu neuen Methoden führen und die Praxis bereichern, und es braucht auch die praktischen Erfahrungen, das Empirische, um eine Theoriebildung zu ermöglichen und zu verbessern – eben als *praxisorientierte Theorie* und *theoriegeleitete Praxis*. Beides schließt sich gerade *nicht* aus, sondern stützt und unterstützt sich gegenseitig. Dabei ist Design sowohl als ›angewandte‹ Tätigkeit wie auch als Wissenschaft, in der Designforschung und -theorie, immer eine Kontextdisziplin. Ähnlich der Rhetorik, die sich ebenso auf grundsätzlich alle Inhalte anwenden lässt, hat Design immer einen Gegenstand, ein Thema, einen Inhalt. Design als Design wäre Kunst. Diese Kontext-Bindung zeigt gleichermaßen, dass Design immer auch Methode ist, Weg, Mittel und Werkzeug, nicht ›nur‹ Ergebnis. In dieser recht speziellen Konstellation, überspitzt gesagt, nicht Wissenschaftler und auch nicht Künstler zu sein, liegen die ganz spezifischen Qualitäten und Chancen des Designers: in diesem *zwischen* Theorie und Praxis zu arbeiten, objektiv und subjektiv, an einem Prozess *und* einem Produkt.« (Koop 2019: 58 f.)

Der Designprozess ist ein an sich forschender Prozess, in dem Designhandlung und Designvorschläge reflektiert weiterentwickelt werden. Design operiert zwischen Wissenschaft und Praxis sowie Forschung und Handlung als vermittelnde Disziplin. Über das Zusammenspiel von Designforschung und Designpraxis und die dadurch bedingte Verflechtung von Wissenschaft und Praxis können komplexe Situationen identifiziert, analysiert und in Lösungsvorschläge transformiert werden, so dass Design eine Mittlerfunktion zwischen wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion und sozialen Realitäten einnehmen kann.

03.2 Zum Verhältnis zwischen Gestalter*innen, Nutzer*innen und Artefakten [doing design]

In den folgenden Abschnitten werden Konfigurationen im Verhältnis der designbeteiligten Gestalter*innen, Nutzer*innen und Artefakte anhand des Konzeptes der Produktsemantik, der Akteur-Netzwerk-Theorie sowie verschiedener – als (Re)Konfigurationen bezeichneter – Designstrategien dargestellt. Intention ist die Definition eines Ausgangspunktes, von dem aus im nachfolgenden Kapitel 04 die jeweiligen Rollen der Gestalter*innen, Nutzer*innen und Artefakte in Bezug auf die Geschlechterverhältnisse im Design beschrieben werden können.

03.2.1 Artefakte als Bedeutungsträger

Die in Abschnitt 3.1.1 skizzierte Entwicklung im Design, Artefakte nicht nur als Funktions- sondern vor allem Bedeutungsträger⁸⁸ zu betrachten, führte zu einem gesteigerten Interesse an den Bedeutungs- und Wirkweisen der Artefakte, welches durch den Design- und Kommunikationswissenschaftler Klaus Krippendorff in seiner 2006 erschienenen gleichnamigen Publikation unter dem Begriff »The Semantic Turn« gefasst wurde (vgl. Mareis 2014: 121 f.). In seinen Ausführungen kommt das in den 1980er Jahren von Krippendorff gemeinsam mit dem Produktdesigner Reinhart Butter entwickelte Konzept der Produktsemantik⁸⁹ zum Tragen, welches Artefakten eine zentrale sozialgesellschaftliche Rolle zuschreibt, indem Bedeutungszuschreibungen als gesellschaftlich zugewiesen und durch die Nutzer*innen interpretiert markiert werden (vgl. Bürdek 2010: 29). Krippendorff und Butter definieren Produktsemantik wie folgt: »Erstens als systematische Untersuchung der Frage, wie und unter welchen Umständen Gegenstände Bedeutungen erwerben und deren Benutzer dementsprechend mit ihnen umgehen. Zweitens als Vokabular, Denkfiguren und Methoden, mit deren Hilfe sich Produkte gestalten lassen, im Bewusstsein von den Bedeutungen, die ihre Benutzer entweder für sie bereithalten oder im Umgang mit ihnen leicht erwerben können.« (Krippendorff 2013: 24) Krippendorff erörtert die Frage, in welcher Beziehung der Gebrauch eines Artefakts zu den sozialen Identitäten seiner Stakeholder⁹⁰ steht (vgl. ebd.: 207) und bezeichnet Entwürfe als Teil eines »kontinuierlichen Kampfes um Neuidentifizierung« und spricht innovativen Artefakten das Potenzial zu, »in die Prozesse sozialer Identifikation und Differenzierung aktiv« einzugreifen (ebd.: 210). Artefakte sind als Merkmale von Identitäten zu verstehen und werden (möglichst sichtbar und öffentlich) zur Definition oder Identifizierung von Identität herangezogen (vgl. ebd.: 208). Wie es zu einer Identifizierung mit bestimmten Merkmalen und den damit verbundenen Artefakten kommt, untersucht die Produktsemantik, indem sie die symbolischen (kulturellen) Eigenschaften von Gegenständen (Artefakten) betrachtet und deren Bedeutungsproduktion erforscht. Sie dient außerdem als Mittel, diese Eigenschaften gestalterisch in den Griff zu bekommen (vgl. ebd.: 24). Die

⁸⁸ Vgl. dazu auch Mareis 2014: 102 ff.

⁸⁹ Das Konzept der Produktsemantik fußt auf dem in den 1970er Jahren an der HfG Offenbach entwickelten »Offenbacher Ansatz« der Produktsprache, welche die semantische Funktion von Produkten stärker in den Fokus rückt. Die Funktion als Bindeglied zwischen Produkt und Benutzer*in wird nach diesem Ansatz in vier Bereiche untergliedert untersucht: praktische Funktion, formalästhetische Funktion, Anzeichenfunktion und Symbolfunktion (vgl. Brandes/Erlhoff/Schemmann 2009: 184 f.; Mareis 2014: 96 ff.).

⁹⁰ Krippendorff definiert den Begriff der Stakeholder – verstanden als Ablösung des Begriffes des »durchschnittlichen Benutzers« – wie folgt: »Per definitionem sind Stakeholder: Personen, die ihr eigenes Interesse (stake) an einer technologischen oder sozialen Entwicklung sowie deren Resultaten oder Konsequenzen und zwar individuell wie auch als Mitglied von Interessentengruppen geltend machen können, und dies auch tatsächlich tun; Personen, die die für eine Entwicklung entscheidenden Informationen besitzen. Sie sind die unbestrittenen Experten ihrer eigenen Welten; Personen die ihre Mittel für oder gegen eine Entwicklung einsetzen können; Organisatoren, die in der Lage sind, andere Stakeholder zu mobilisieren, unabhängig davon, ob deren Teilnahme auf Informationen, Know-how, Geld, Zeit, Kontakten zu anderen, Einfluss auf weitere Mitglieder der jeweiligen Gemeinschaften oder bestimmten politischen Interessen basiert.« (Krippendorff 2013: 94 f.)

Produktsemantik geht davon aus, dass die Bedeutungen der Artefakte von diversen Menschen – aufgrund unterschiedlicher Sprachen und Begriffe und damit Bedeutungen – unterschiedlich wahrgenommen (vgl. ebd.: 78) und unter den Benutzer*innen einer Gemeinschaft ausgehandelt werden. Sie können von den Gestalter*innen unterstützt, aber nicht bestimmt werden. Krippendorff begründet dies mit dem »Streben der Menschen nach selbständiger Entfaltung« und fordert von Gestalter*innen deshalb eine kooperative, demokratische, Vielfalt fördernde und »heterarchische« Arbeitsweise (ebd.: 181 f.). Das Wesen der Artefakte und deren Bedeutungen sind nicht festgelegt (vgl. ebd.: 86), sondern werden sowohl durch ihren Gebrauch als auch durch Interaktion und Kommunikation mit anderen konstruiert und erweitert (vgl. ebd.: 110). Die Wechselbeziehung zwischen Nutzer*innen spiegelt sich nach Krippendorff im Gebrauch wider: »Menschliche Handlungsfähigkeit manifestiert sich in den sozialen Kontexten des Gebrauchs.« (ebd.: 89)

Indem der Gebrauch der Artefakte und die darin eingeschriebenen Bedeutungen derart in den Mittelpunkt rücken, ändert sich auch das Verhältnis zwischen Gestalter*innen, Nutzer*innen und Artefakten. Der Begriff des »Benutzers« wird abgelöst durch die »Stakeholder« bzw. die »Stakeholdernetzwerke«, in die alle an einem Artefakt beteiligten Personen eingebunden sind:

»Stakeholder sind nicht nur gut informiert, sondern auf ihre jeweilige Weise kreativ und fähig, zielorientiert zu handeln, das heißt, sie sind alles andere als die schlicht gestrickte Karikatur des geistig armen und auf Instruktionen angewiesenen Benutzers oder Konsumenten. Die Abkehr vom Klischee des Endnutzers, an dessen Stelle vernetzte Interessengemeinschaften treten, in denen Designer sich notwendigerweise bewegen müssen, entspricht einem Wechsel des Designkonzepts von einer technisch-rationalen Problemlösungsaktivität, wie sie Herbert Simon (1969/2001) beschrieben hat, zu einem sozialen Prozess, der sich auf Stakeholdernetzwerke stützt, die unterschiedliche und potenziell gegensätzliche Interessen vertreten. [...] Designer müssen nicht nur Stakeholder in ihre Projekte einbeziehen, Gegner in Anhänger verwandeln, voneinander abweichende Sichtweisen miteinander verbinden, sich anderenorts vorhandenen Expertenwissens bedienen und sich auf all die verlassen, die in der Lage sind, die Entwicklung ihres Designs voranzutreiben. Auch können sie nicht umhin, Stakeholder ihrer eigenen Projekte zu sein. Andernfalls ist ihr Design zum Scheitern verurteilt.« (Krippendorff 2013: 95)

Dem Konzept der semantischen Wende liegt ein menschbezogener (>human-centered<) Designansatz zugrunde, welcher neben Aspekten der Form, Funktion und Struktur außerdem die der unterschiedlichen individuellen und kulturellen Bedeutungszuschreibung beinhaltet. Krippendorff postuliert für das Design:

»Design schlägt anderen, seinen Stakeholdern, realisierbare Artefakte vor. In Anerkennung der Tatsache, dass Artefakte nicht zwangsläufig für alle gleich gut sind und nicht nur einzelnen Individuen helfen, sondern auch die Art und Weise ihres Zusammenlebens mit anderen beeinflussen können, muss Design die Lebensweisen idealerweise großer Gemeinschaften unterstützen, und das Leben möglichst weniger beeinträchtigen [...] Da es die Betroffenen sind, die die vorgeschlagenen Verbesserungen verstehen und über ihr Schicksal entscheiden müssen, können außerhalb der Nutzergemeinschaft stehende Autoritäten, beispielsweise einzelne Designer, nur beschränkt bestimmen, was für die Benutzer Sinn machen würde. Artefakte, die für andere Bedeutung haben sollen, führen zu einer Designkonzeption, in deren Mittelpunkt der Mensch steht [...].« (Krippendorff 2013: 51)

Unterschiedliche Wahrnehmungen und Bedeutungszuschreibungen von Artefakten durch die verschiedenen an einem Artefakt beteiligten Stakeholder gilt es laut Krippendorff durch die Designer*innen zu verstehen: »Die Designsemantik überbrückt diese Welten, indem sie die Wahrnehmung der Stakeholder in die Wahrnehmung der Designer rekursiv einbettet und durch die von Designern als gemeinsam angesehenen Artefakte verankert.« (Krippendorff 2013: 97) Folglich geht es um das »Verstehen des

Verstehens anderer«, das »Verstehen von Verstehen«, ein »Verstehen zweiter Ordnung« (ebd.: 97). Durch dieses »Verstehen zweiter Ordnung« kann Menschen »als gut unterrichtete handlungsfähige Akteure« begegnet werden, womit den Stakeholdern eine eigenverantwortliche Handlungskompetenz zugeschrieben wird (ebd.: 100). Darüber hinaus fordert Krippendorff aufgrund informationstechnologischer Entwicklungen die Weitergabe von Gestaltungskompetenz an die Nutzer*innen:

»Die zeitgenössische Informationstechnologie ist dabei, den Unterschied zwischen intelligenten Benutzern und beruflichen Designern infrage zu stellen, indem sie Benutzer in die Lage versetzt, ja von ihnen erwartet, ihre eigene Welt mit den vorhandenen Artefakten zu gestalten, also diese Welt als ein von Menschen hergestelltes Artefakt zu verstehen. [...] Als kreative Aktivität erscheint Design heute in vielen Disziplinen, doch am bedeutsamsten ist, dass kundenspezifische Gestaltung, Programmierung, und Konstruktion von Informationsartefakten zu einer Tatsache des Alltagslebens geworden ist. In Anbetracht dieser human-centered Informationstechnologie und im Einklang mit der semantischen Wende, können professionelle Designer nicht mehr auf ihrem exklusiven Vorrecht beharren, Artefakte für andere zu gestalten. Gestaltungskompetenz muss weitergegeben, an die Benutzer delegiert und überall gefördert werden. Die Industriekultur ist im Begriff durch eine Designkultur abgelöst zu werden.« (Krippendorff 2013: 187)

03.2.2 Artefakte als Handlungsträger

Im Zuge der Auseinandersetzung mit der Bedeutungsproduktion von materiell-visueller Kultur in verschiedenen Disziplinen entwickelte sich ein »Interesse am »Eigenleben der Dinge«« und damit einhergehend »das Interesse an der Wirkungsmacht und Agency nicht-menschlicher Akteure« (Mareis 2014: 146 f.). Insbesondere die seit den 1980er Jahren im Bereich der Wissenschafts- und Techniksoziologie entwickelte Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) fokussierte die Perspektive, Artefakte nicht als passive, separate und leblose Objekte zu fassen, sondern als »nicht-menschliche Akteure«, welche gemeinsam mit »menschlichen Akteuren« Netzwerke bilden und in diesen durch Interaktion Bedeutung erzeugen und Handlung anleiten (vgl. ebd.: 148 f.).

Um die Gedanken der Akteur-Netzwerk-Theorie in Zusammenhang mit Design zu verdeutlichen, soll an dieser Stelle auf die von Albena Yaneva skizzierte »Akteur-Netzwerk-Theorie des Designs« (Yaneva 2012) Bezug genommen werden. In ihren Ausführungen schlägt Yaneva – auf Latour verweisend – vor, Design als eines von vielen »andersartigen« Bindegliedern aufzufassen, die das »Soziale« zusammenhalten und stabilisieren (vgl. Yaneva 2012: 71, 82): »Ausgehend von der These der ANT, dass Objekte mithilfe ihrer Skripte und inhärenten Handlungsprogramme neue soziale Bindungen schaffen und neu artikulieren, vertrete ich das Argument, dass Design das Soziale auf ganz spezifische Weise vollzieht.« (Yaneva 2012: 71) Artefakte seien als »Mediatoren« zu begreifen, welche durch ihre »Skripte«⁹¹ und »Affordanzen«⁹² den Nutzer*innen unterschiedliche Grade an Handlungsmacht (»agency«) zugestehen (vgl. ebd.: 72). Als Mediatoren können Objekte Bedeutung »transformieren, übersetzen, verzerren und modifizieren« und über die Handlungsträger weitergeben (ebd.: 73, Fn 5). Dabei haben die verschiedenen Eigenschaften der Objekte nicht nur Einfluss auf die spezifischen Handlungen von Individuen, sondern die Objekte sind ebenso an den Aushandlungen mit anderen beteiligt und wirken somit als Mediatoren von Beziehungen (vgl. ebd.: 73) und können damit als aktive Handlungselemente

⁹¹ Im Sinne der in die Artefakte eingeschriebenen Handlungsprogramme.

⁹² Im Sinne des Angebotscharakters, den Artefakte für die Handlungen der Nutzer*innen mit sich bringen.

verstanden werden. Durch den Gebrauch der Artefakte »delegiert« der Mensch einen Teil seiner Handlung an diese und lässt sie so die Position von Menschen einnehmen (vgl. ebd.: 74, Fn 6). Der Einfluss, den Artefakte dabei ihrerseits auf das menschliche Verhalten ausüben und dieses formen, wird als »Präskription« bezeichnet (vgl. ebd.). Design beeinflusst über die Zuweisung spezifischer Eigenschaften die Art und Weise, wie die Handlung an die Artefakte delegiert wird und wie diese ihrerseits die Handlungen und Beziehungen der Nutzer*innen modulieren (vgl. ebd. 75). Dabei sind die Artefakte weniger als passive Rahmung, sondern vielmehr als aktive Elemente eines »komplexen Geflechtes« zu sehen, die die Menschen in »flexiblen Netzwerken festhalten« (vgl. ebd.: 74, Fn 6). Sie determinieren die Handlungen der Menschen und geben Auskunft über die sozialen Strukturen ihres Einsatzortes (vgl. ebd.: 79). Die materiellen Eigenschaften der Artefakte beinhalten »die Art und Weise, das Soziale zu regulieren und aufrecht zu erhalten« (ebd.: 79). Sie sind weniger als Spiegel von sozialen Beziehungen, sondern vielmehr als konstituierende und modifizierende Elemente ebenjener Beziehungen zu verstehen (vgl. ebd.: 79). »Design funktioniert somit sozial; das Soziale befindet sich nicht außerhalb des Designs, in kosmischer Distanz zu dessen Objekten, sondern es befindet sich innerhalb der Welt der Objekte.« (ebd.: 79 f.) Durch den wiederholten gemeinsamen Gebrauch und die daran geknüpften kollektiven Erfahrungen bleiben die Menschen miteinander verbunden und bringen die Artefakte das Soziale performativ hervor (vgl. ebd.: 82).

Besondere Bedeutung in der Gestaltung von Interaktionen kommt der Gestaltung der Schnittstellen zwischen Artefakten, Nutzer*innen und Kontexten zu, die als »Interface« bezeichnet werden können (vgl. Jonas 2004: 27). Nach Auffassung des Designers und Designtheoretikers Gui Bonsiepe beschränken sich Interfaces als Schnittstellen zwischen Menschen und Maschinen nicht nur auf Computerprogramme, sondern beziehen ebenso die Schnittstellen physischer Artefakte mit ein: Über das Interface werden die Interaktion zwischen dem Körper, dem Werkzeug und dem Handlungsziel strukturiert und somit Handlungsmöglichkeiten gestaltet (vgl. Mareis 2014: 135).

Im Anschluss an die ANT sowie als kritische Betrachtung poststrukturalistischer diskurstheoretischer feministischer Ansätze entwickeln sich seit den 1980er bis zu den 2000er Jahren in den Gender Studies Ansätze eines neuen Materialitätsverständnisses, des New Materialism. Zu den prominenten Vertreterinnen zählen die Wissenschaftstheoretikerin und Biologin Donna Haraway⁹³, die Physikerin Karen Barad⁹⁴ und die Philosophin Rosi Braidotti⁹⁵ (vgl. Kallmeyer 2017). Die interdisziplinäre und heterogene Strömung des New Materialism thematisiert Konzepte des Materialismus, des Realismus, des

93 In ihrem 1985 erschienenen »Manifesto for Cyborgs« (Haraway 1995) argumentiert Haraway jenseits der dualistisch gefassten Grenzziehung zwischen Subjekt und Objekt und löst mit der Figur des*der Cyborg als Geschöpf in einer Post-Gender-Welt die Grenzen zwischen Mensch, Tier und Maschine sowie Physikalischem und Nichtphysikalischem auf (vgl. Haraway 1995; Teubner 2005). Mit dieser Figur versucht Haraway »sowohl »natürliche« als auch soziale und symbolische, fiktive Veränderungen innerhalb unserer Gesellschaft zu erfassen« (Teubner 20015: 303). In der Perspektive der Verschmelzung liegt ein Verständnis von Welt »als Kollektiv mehrerer Handlungsträger oder Agenten, wobei sich humane und nicht-humane Agenten in einem Prozess der Ko-Konstruktion befinden« (Teubner 2005: 301). Aufgrund ihrer Herrschaftsförmigkeit problematisiert Haraway Dualismen wie Selbst–Andere, Geist–Körper, Kultur–Natur, männlich–weiblich, zivilisiert–primitiv, Realität–Erscheinung, Ganzes–Teil, Schöpfer*in–Geschöpf, aktiv–passiv, richtig–falsch, Wahrheit–Illusion, total–partiell, Gott–Mensch und verweist auf die Verantwortung für die durch Wissenschafts- und Technologieverhältnisse geprägten sozialen Beziehungen (Haraway 1995).

94 Barad versteht Materie als performativ hervorgebracht und konzeptualisiert Natur und Kultur nicht als interagierende getrennte, sondern als miteinander verschränkte und intraagierende Sphären (Kallmeyer 2017: 5). Sie entwickelt das Konzept des agentellen Realismus: »Im agentellen Realismus ist der Erkenntnisprozess ein materiell-diskursiver, der das Menschliche im Unterschied zum Nichtmenschlichen hervorbringt. Die Unterscheidung dessen, was als Menschliches und als Nichtmenschliches gilt, ist nach diesem Verständnis also nicht vorab gegeben, sondern ist Resultat dieses materiell-diskursiven Erkenntnisprozesses. Der agentelle Realismus fragt also nach der Entstehung von Unterscheidungen und ihren zugrunde liegenden Bedingungen, Mechanismen und Praktiken.« (Buchmüller 2018: 146)

95 Aus der Perspektive eines kritischen Posthumanismus heraus versteht Braidotti Materie »nicht allein als Verfestigung kultureller Praxis, sondern als relational, prozesshaft, selbstorganisierend und intelligent« (Kallmeyer 2017: 4). Sie fasst menschliche, nichtmenschliche, materielle, evolutionäre, kulturelle und technische Kräfte als miteinander verwoben und »die technologisch durchdrungene Gegenwart bereits grundlegend posthumanistisch organisiert« (ebd.).

Posthumanismus und der Ontologie und fokussiert die »eigenlogische Aktivität der Materie« (Kallmeyer 2017: 1 f.). Dabei werde nicht aus der Perspektive des Naturalismus argumentiert, welche »kulturelle Eigenheiten aus der Materie ableitet, sondern Materie als eine ›Gerinnung von Tätigsein‹ gefasst (Kallmeyer 2017: 2 nach Barad 2012). Im Verständnis des New Materialism wird weder Kultur als aus der Natur abgeleitet, noch Natur als ein Effekt von Kultur verstanden (ebd.: 2 f.). Die dualistische Auffassung von Kultur und Natur als zwei unabhängig agierende Entitäten wird mit der Konzeption eines Natur-Kultur-Kontinuums – von Donna Haraway als ko-konstituive »naturecultures« bezeichnet – überwunden (vgl. ebd.: 3). In diesem ist keiner der Pole vorrangig, es setzt keine festen Kategorien voraus, sondern in ihm wird vielmehr das »materiell-diskursive Zusammenspiel« betrachtet, welches »Differenzen erzeugt, Grenzen zieht und normative Dualismen installiert« (ebd.: 3 nach Barad 2007). Über den Dualismus Kultur–Natur hinaus finden sich Debatten über Dualismen von Diskurs–Materie, Geist–Körper, aktiv–passiv im Hinblick auf deren »Verankerung in der spätmodernen, westlichen Geschlechterordnung« (Kallmeyer 2017: 3) sowie die Trennung von Subjekt und Objekt im Forschungsprozess im Sinne einer Wissenschafts- und Objektivitätskritik. (Bath/Wahrig/Wedl 2017: 39). Die »(aktive) Konstruktionsleistung« wird nicht mehr allein dem Kulturellen oder Sozialen zugeschrieben, sondern es wird vielmehr »gezielt auch die Leistung nichtmenschlicher, materieller Agency untersucht, die sich nicht erschöpfend als soziale Konstruktion erklären lässt« (Kallmeyer 2017: 3).⁹⁶ Die Ansätze des New Materialism »lockern den Klammergriff streng linguistisch-konstruktivistischer Ansätze, die Objekte als passiv und rein sozial konstituiert bestimmen« (Witzgall 2016: 97), problematisieren »das scheinbare Verschwinden der Materialität hinter der Sprache« (Bath/Wahrig/Wedl 2017: 30) und betonen die »Untrennbarkeit von Materialität und Diskursivität« (Bath/Wahrig/Wedl 2017: 38). »Dabei fechten die durchaus heterogenen neu-materialistischen und spekulativen Theorien für ein dem Menschen nur partiell zugängliches Ding-an-sich, für widerständige Materie und Materialien mit Eigendynamik, für Objekte als Aktanten, Dinge mit Handlungsfähigkeit oder Handlungsmacht.« (Witzgall 2016: 97) Die Handlungsmacht (»agency«) ist dabei an den Netzwerk-Gedanken geknüpft, der »Materie und Objekte in Assemblagen, Gefügen und Geflechten« eingebettet sieht und Objekten erst im Zusammenwirken mit anderen (nicht)menschlichen Akteur*innen ein Agieren einräumt (Witzgall 2016: 98). Barad weitet Butlers Performativitätskonzept (vgl. Abschnitt 2.2.3) auf nicht-menschliche Materie aus und fasst Materialität nicht »als feststehend und gegeben, sondern als prozessual« (Bath/Wahrig/Wedl 2017: 39). Im Hinblick auf den kreativen Entwurfsprozess, in dem Material als »Rohstoff, Werkstoff oder Medium, als Wert-, Bedeutungs- oder Funktionsträger« sowohl ermöglichend als auch limitierend auf ebenjenen Prozess wirken kann, verdeutlicht sich die aktive Rolle des Materials als »material agency« (Weltzien 2016: 230). Gleichzeitig wird die Korrelation von Artefakt und Material deutlich: indem das Artefakt aus dem Material hergestellt wird, kommt die Materialität mit ihren Eigenschaften, Fähigkeiten und Narrativen als »material agency« im Designentwurf zum Tragen (vgl. ebd.: 232 f.). In diesen komplexen Verflechtungen der verschiedenen Akteur*innen gelten die Subjekt-Objekt-Beziehungen nicht als aufgelöst sondern können vielmehr »freier, beweglicher und auch produktiver gedacht werden« (ebd.: 238).⁹⁷

⁹⁶ Zu verschiedenen Perspektiven auf Verhältnis und Zusammenwirken von Natur, Kultur, Mensch und Tier in kreativen Prozessen und damit einhergehenden Rollenverständnissen und Grenzüberschreitungen vgl. bspw. Weltzien/Ulrich 2019.

⁹⁷ Zu verschiedenen Perspektiven auf Material, Materialität, Medialität und Design vgl. bspw. Weltzien/Scholz 2016.

03.2.3 (Re)Konfigurationen

Im folgenden Abschnitt werden exemplarisch Designauffassungen und -strategien angeführt, in denen das Verhältnis von Gestalter*innen, Nutzer*innen und Artefakten (Konfiguration) sich insofern ändert, als sich die Verteilung von Handlungsmacht und Gestaltungsmacht verschiebt (Rekonfiguration). Ausgangspunkt ist die These, dass die Gestaltungsmacht in vielen Fällen »konventioneller« Gestaltung – welche auf einem konsument*innenorientierten Bild der Nutzer*innen fußt – bei den Designer*innen und den von ihnen vorgeschlagenen Artefakten liegt. Indem der Grad der Beteiligung der Nutzer*innen sich ändert, werden Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten erweitert und das Verhältnis weniger hierarchisch gegliedert. Zentral ist die Frage, inwiefern soziale Ungleichheiten in diesen (Re)Konfigurationen von Gestaltung mehr oder weniger (re)produziert werden.

Gestaltungsmacht

Die Veränderung der auf dem Prinzip von Angebot und Nachfrage basierenden klassischen Rollenverteilung zwischen produzierenden und konsumierenden Akteur*innen – in der dem Design eine entscheidende Rolle zukommt – lassen Begriffe wie »Prosumment*innen«⁹⁸ als Vermischung bisher getrennter Handlungsebenen entstehen und ermöglichen eine »aktive[n] Teilhabe am Wertschöpfungsprozess eines stetig wachsenden Spektrums an Prozessen, Dienstleistungen und Produkten« (Kessler 2019: 54). Alternative Produktions- und Konsummodelle (bspw. Sharing) finden sich in vielen Formen vor allem außerhalb des konventionellen kommerzialisierten Marktes, aber auch durch »die systematische Eingliederung des Konsumenten in die Produktionsprozesse des Unternehmens, beispielsweise bei der Erbringung von Dienstleistungen, der Individualisierung von Massenkonsumgütern oder der Beteiligung am Innovationsprozess, verschwimmen die Grenzen zwischen Konsument und Produzent am Markt zunehmend« (ebd.: 54).⁹⁹ In dieser »marktgesteuerten Prosumtion« (ebd.: 59) (bspw. Mass Customisation) wird der »vorherrschende Trend zur Individualisierung und Selbstverwirklichung« genutzt, um die Nutzer*innen durch »[n]eue Handlungsfunktionen und Teilhabemöglichkeiten« über das konsumorientierte Handeln zu binden (ebd.: 56).¹⁰⁰ Letztlich bleibt die Frage nach der Gestaltungsmacht der Konsument*innen oder Nutzer*innen immer abhängig vom Grad der möglichen Partizipation in Bezug auf die Form der (bspw. durch Unternehmen) vorgegebenen Rahmung und die Möglichkeiten seitens der Nutzer*innen, diese Spielräume nutzen zu können und zu wollen (vgl. ebd.: 58 f.).

Use as Design und Non Intentional Design

Insofern sich Design durch den Gebrauch realisiert (siehe 03.2.1 und 03.2.2), sollen im Folgenden »aneignungsgenerierte sowie nutzungsinitiierte Phänomene« (Buchmüller 2018: 113) skizziert werden, die durch unterschiedliche Grade der Partizipation eine Verschiebung in der Gestaltungsmacht mit sich bringen und als Gestaltungsprozesse verstanden werden können. Grundlegend ist hierbei das Verständnis, dass für den Gebrauch von Artefakten sowohl praktische Bedeutungen als auch sozio-materielle Kontexte relevant sind, der individuelle, auf Interaktionen beruhende Gebrauch einen »dynamischen Charakter« aufweist und davon abhängt, »wie individuelle Benutzer ihre Artefakte verstehen und wie sie

98 Der Begriff »Prosumment« wurde bereits 1980 durch den Zukunftsforscher Alvin Toffler geprägt (vgl. Kessler 2019: 54).

99 Kessler verweist hier auf das Beispiel des schwedischen Möbelherstellers IKEA und die Community der »IKEA-Hackers.net« (vgl. Kessler 2019: 54).

100 Kessler verweist hier auf das Beispiel des Automobilherstellers Opel, der den Konsument*innen die Möglichkeit einer individuellen Konfigurierung verschiedener Komponenten im Interieur und Exterieur gibt, welche jedoch seitens des Herstellers begrenzt bleibt (vgl. Kessler 2019: 56).

mit ihnen, gemäß ihren eigenen Vorstellungen und aus ihren eigenen Gründen, umgehen.« (Krippendorff 2013: 109).

»Die Differenzierung, die im Design in den letzten Jahrzehnten geschehen ist, erlaubt es, dass die Grenze zwischen Design und Gebrauch heute weniger vehement gezogen wird als in der Vergangenheit. Personalisierbare Produkte und Co-Design-Prozesse tragen sichtbar zur Vermischung beider Bereiche bei. Doch gerade dann, wenn sich die Designtätigkeit nicht mehr ohne weiteres anhand eines Arbeitsumfelds oder eines Zeitabschnitts in der Existenz eines Gegenstands beschreiben lässt, ist es interessant zu sehen, was nunmehr als Gestaltung gewertet wird, und was als Gebrauch. Je mehr beide Teile als miteinander verbunden wahrgenommen werden, desto mehr ist es notwendig und wünschenswert, Designkompetenzen in den Gebrauch zu delegieren: Weil professionelle Designer faktisch nach der Produktion eines Gegenstands nur noch wenig Einfluss auf das Produkt ihrer Arbeit haben, müssen sie die Nutzerinnen [sic] befähigen, selbstständig gestalterisch einzugreifen.« (Bredies 2014: 21 f.)

Indem Gebrauch als Design (Use as Design) gefasst wird, formuliert sich ein Anspruch im Design, der einen veränderlichen Gebrauch »im Designprozess akzeptiert oder sogar provoziert« (Bredies 2014: 65). Die Designerin und Designwissenschaftlerin Katharina Bredies vergleicht dazu die verschiedenen Ansätze von benutzerorientiertem Design, partizipativem Design, kritischem und nicht-intentionalem Design:

»Benutzerorientiertes Design muss Bedeutungen eher konsolidieren als diversifizieren, um einen verlässlichen Gebrauch sicherstellen zu können. Partizipatives Design versucht die funktionale Differenzierung mit demokratischen Idealen und intensiver Kommunikation zu überbrücken. [...] Beide Ansätze basieren auf Konsens oder Kompromissen der einen oder anderen Art. Kritisches Design und nicht-intentionales Design benötigen dagegen keinerlei Konsens. Kritisches Design legt es darauf an, kontroverse Debatten anzustoßen. [...] Nichtintentionales Design kann dagegen Kommunikation und industrielle Fertigung komplett umgehen, weil es einfach nur auf der Umnutzung existierender Gegenstände basiert. Beide Ansätze beruhen auf einer Differenzierung der Bedeutung, aber ihre Prozesse sind aus Designersicht noch schlecht erschlossen und beschrieben.« (Bredies 2014: 65)

Das Phänomen des Non Intentional Design (NID) beschreibt die »alltägliche Umgestaltung des Gestalteten« (Brandes/Stich/Wender 2009: 10) und damit die Beobachtung, dass Artefakte nicht ausschließlich nach dem durch die Entwickler*innen und Hersteller*innen intendierten Gebrauch genutzt werden und Nutzer*innen in der Interaktion mit den Artefakten neue, teilweise nicht-intentionale Nutzungen und Umnutzungen vornehmen.¹⁰¹

»Nicht Intentionales Design widersetzt sich den Normen, gibt den scheinbar eindeutigen Dingen eine Vielfalt und Vielgestaltigkeit, impliziert Transformation, kombiniert mit kluger neuer Funktionalität. Es entsteht aus temporären Mangelsituationen, aus Bequemlichkeit, aus Spieltrieb. Es erspart Kosten und kann die Überfülle der Produktwelt reduzieren. Es ist häufig reversibel, oder das bereits verbrauchte Objekt wird einem endgültigen neuen Zweck zugeführt.« (Brandes/Stich/Wender 2009: 13)

¹⁰¹ Der Begriff wurde von Uta Brandes und Michael Erhoff geprägt, wobei Brandes/Stich/Wender in der Definition Design deutlich von NID unterscheiden, indem sie Design als einen Akt »von der Idee zum Objekt« zu kommen und NID als Vorgang »vom Objekt zu der Idee« charakterisieren: »Das Zurückgreifen auf eine Automatte, um sie als Badematte zu benutzen, ist deshalb ein typisches Beispiel für Non Intentional Design. Denn die Handlung ist zwar intentional und zielgerichtet, andererseits entsteht jedoch kein Design, wenn die Automatte als »Badematte« benutzt wird, sondern NID. Die Voraussetzung für einen Gegenstand, um ein Designobjekt zu sein, besteht darin, dass er zielgerichtet aus einer Idee zu einem Phänomen verwirklicht wurde, dass also aus einer unendlichen Vielzahl möglicher Akzidenzien eine oder mehrere ausgewählt wurden, um sie in Verbindung mit der Essenz zu einem Gegenstand zu machen.« (Brandes/Stich/Wender 2009: 180) Ebenso grenzt Brandes das NID von Gestaltungsstrategien wie DIY ab, welche »bewusst (meist nutzlose) Kreativobjekte [erstellen], bei denen zudem die psychologische die praktische Seite bei weitem überwiegt« im Gegensatz zu NID, welches »weder von Gestaltungswillen geprägt noch durchdrungen« sei, sondern in vorhandenen Objekten konkrete Lösungen zur »Behebung eines Defizits« sucht (Brandes 2008a: 292).

Die Umnutzungen können sowohl bewusst als auch unbewusst und aus verschiedenen Motiven heraus erfolgen und sind spezifisch in Bezug auf das soziale und kulturelle Umfeld der Nutzer*innen (vgl. ebd.: 115 ff.). Dabei spielt das Moment der Aneignung von Gegenständen mit dem Ziel, über die Objekte »die Identität ihres Besitzers oder ihrer Besitzerin zu repräsentieren und zu spiegeln«, eine tragende Rolle: »Indem die Menschen die Objekte mit einer Bedeutung versehen, die über den reinen Nutzwert hinausgeht, nehmen sie sie in Besitz und besetzen sie auch emotional.« (ebd.: 26) Im NID treten Nutzer*in und Designer*in als eine Person auf und NID kann daher als »Idealfall von Partizipation im Design« bezeichnet werden (Bredies 2014: 60). Brandes/Stich/Wender plädieren für die Betrachtung jedes Gegenstandes aus zwei Perspektiven: »aus dem Blickwinkel der Gestaltung und dem der Benutzung; und sie stehen sich gegenüber. Design verfolgt mit der Gestaltung eines Produktes den Weg vom Abstrakten zum Konkreten, von der ›Idee‹ zum Produkt. Bei der Benutzung beschreitet man den umgekehrten Weg: Ihr Ziel ist die Idee, unterwegs findet man Produkte, die benutzt werden können, um der Idee näher zu kommen.« (Brandes/Stich/Wender 2009: 184) Wenn in der Gestaltung von Produkten, dieser interpretative und offene Gebrauch durch die Nutzer*innen Berücksichtigung findet, werde »voraussichtlich qualitatives – und das heißt: offenes – Design geschaffen. Denn der Rückweg von der konkreten Gestaltung zur ursprünglichen Idee darf nicht verstellt werden, um bei der Benutzung einen autonomen Umgang mit der Produktwelt zu ermöglichen.« (ebd.)

Open Design

Mit der als »Open Design« bezeichneten Gestaltungshaltung und -strategie wird dem verwertungslogisch konzipierten Verhältnis von Angebot und Nachfrage, Bedürfnisgenerierung und Bedürfnisbefriedigung sowie kommerzialisierter Nutzung und Weiterverwertung ein alternatives, auf Transparenz, Austausch, Vertrauen und Verantwortung basierendes Konzept zur Entwicklung offener Systeme, Architekturen und Produkte entgegengebracht. Damit reagiert Open Design auf den durch endliche ökologische und finanzielle Ressourcen sowie fortschreitende Ökonomisierung von Gemeingütern, Raum und Ressourcen bedingten gesellschaftlichen Wandel und damit auf komplexe gesellschaftliche und soziale Herausforderungen.

»Open Design ist eine Bewegung in der Gestaltung, die einen offenen und freien Zugang zu geistigem Eigentum und Entwurfsdaten befördern will, um unterschiedliche Formen der Kollaboration zwischen Nutzern, Designern und Herstellern zu erlauben. Bereits im 19. Jahrhundert gab es in Großbritannien Unternehmen in der Stahlindustrie, die Besuchern und Beratern Zugang zu ihren Fabriken gaben, damit diese über ihre Produktionsmethoden schreiben konnten, um so den Innovationsprozess in der gesamten Industrie zu beschleunigen. In den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde das Konzept auf Software ausgeweitet (Open Source, Freeware) und durch die Möglichkeiten des Internets und neuer Technologien (CNC-Fräsen und 3D-Drucker) auf das Produktdesign. Heute finden sich die Prinzipien von Open Design in allen Disziplinen der Gestaltung wieder.« (Pfeffer 2014: 267)

Damit einhergehend werden auch das Verhältnis und die Interaktionen zwischen Designer*innen, Produzent*innen und Nutzer*innen grundlegend verändert, was zunächst die Frage aufwirft, wer in diesem Austauschsystem die Gestalter*innen und wer die Nutzer*innen sind und wer was, wie und für wen gestaltet. »[...] [O]pen design will involve a shift in the relationship between designers and potential users in terms of attitude, skills and approach.« (Hummels 2011) Dabei wird eine reflektierte Perspektive vorausgesetzt, in der gleichzeitig der Anspruch eines unhierarchischen Verhältnisses zwischen den Akteur*innen und eines verantwortlichen und transparenten Umgangs mit Vorgehens- und Wirkweisen der offenen Gestaltung in Bezug auf eingesetzte Materialien und soziale Wirkungen zum Tragen kommt, und die »Open Design Agenda« zu einer politischen Agenda macht (vgl. Stikker 2011).

Durch den Vernetzungsgedanken ermöglicht ein Open Design die Verbindung von Designer*innen mit Nutzer*innen, von verschiedenen Disziplinen, von Theorie (design thinking) und Praxis (design making). Wissen und Kompetenzen werden über disziplinäre Grenzen verfügbar gemacht und erweitert: »Open design assumes open access, sharing, change, learning and ever-evolving knowledge and skills. It is an open and flexible platform instead of a closed one.« (Hummels 2011) Indem Open Design die Möglichkeiten, wie Interaktion zwischen Designer*innen und Nutzer*innen stattfindet, erweitert, geben Designer*innen gleichzeitig die »Gestaltungsmacht« ab und öffnen damit den Diskurs, inwiefern jede*r ein*e Designer*in ist, und welche Expertisen im Design als Profession verortet bleiben: »Open design is based on a libertarian relationship between designers and potential users, and not on a rational one in which the designer is seen as superior.« (ebd.) Zugleich werden Aspekte von Partizipation, Kollaboration und Teilhabe adressiert, welche jedoch nicht allein durch das Prinzip der Offenheit und der Möglichkeit, an dieser Offenheit teilzuhaben, einzulösen sind (vgl. von Busch 2016). Vielmehr besteht ein Risiko, dass (von Design) marginalisierte Personen weiterhin aus den Gestaltungsprozessen ausgeschlossen bleiben und sich somit bestehende Machtstrukturen manifestieren¹⁰²:

»Wenn die Offenheit eines Projektes bedeutet, dass alle ehrenamtlich daran arbeiten, dann heißt das auch, dass Menschen daran teilnehmen, die nicht Vollzeit arbeiten, die keine Kinder haben, um die sie sich kümmern und die sie ernähren müssen, etc. Die Stimmen und Fähigkeiten derjenigen, die teilnehmen, können dazu führen, dass das Projekt die Bedürfnisse und Ideen einer Gruppe verwirklicht, die bereits Einfluss hat und gesellschaftlich oben steht – selbst wenn das Ergebnis anschließend kostenlos und offen verbreitet wird. Inhaltlich könnte es aber unter Umständen keine Relevanz haben für Ältere, Migranten*, Behinderte, Menschen, die in Doppelschichten arbeiten, um ihre Familien zu ernähren, oder auch einfach für Menschen, die es nicht gewohnt sind, öffentlich aufzutreten. Diese Gruppen sind nicht leicht in ein Open Lab zu locken, aber sie sind zugleich womöglich diejenigen, die die freiwillige Hilfe der Designcommunity am meisten brauchen würden. Tatsächlich kann gerade die Idee von DIY und Making die Marginalisierung der bereits Machtlosen befördern, statt sie zu ermächtigen.« (von Busch 2016: 139).

In der Gestaltung offener Systeme ist neben der Frage einer sozial gerechten Beteiligung ebenso diejenige nach der uneingeschränkten Nutzung der entstehenden Produkte sowie nach der Gestaltbarkeit und der Kontrollierbarkeit der zugrundeliegenden Systeme durch die Nutzer*innen zu stellen: »Offenheit schafft Macht nicht ab. Sie macht sie lediglich unsichtbar.« (von Busch 2016: 141)

¹⁰² Vgl. auch Geiger 2018: 53.

Beispiele, in denen Open Design Prinzipien zugrunde gelegt werden, finden sich zum einen in verschiedenen software- bzw. informationsbasierten Plattformen, die den Nutzer*innen Systeme für die Nutzung, Gestaltung und dezentrale Produktion von Produktentwürfen zur Verfügung stellen (bspw. OpenStructures¹⁰³, Fritzing¹⁰⁴, SketchChair¹⁰⁵, Open Prosthetics Project¹⁰⁶). Desweiteren finden sich Projekte, die Designentwürfe bereitstellen, welche von den Nutzer*innen eigenhändig nachgebaut werden können (bspw. Autoprogettazione¹⁰⁷, Cucula¹⁰⁸, Blaupause¹⁰⁹, Hartz IV Möbel¹¹⁰). Andere Projekte nutzen das Prinzip der Transparenz und der Eigenbeteiligung der Nutzer*innen bei Kontrolle und Reparatur der Produkte (bspw. Fairphone¹¹¹).

103 Die 2007 durch den Designer Thomas Lommée initiierte Plattform OpenStructures (OS) ist ein offenes Baukastensystem, das auf einem definierten Raster (OS_Grid) basiert, welches die Generierung miteinander kombinierbarer, austauschbarer und beliebig erweiterbarer Module durch die Nutzer*innen ermöglicht, und ihre Gestaltung beliebig von kleinsten Bauteilen bis zu ganzen Räumen skalierbar macht. Das System zielt auf die Wiederverwendung von Materialien und die Reparaturfähigkeit der Produkte. Die Plattform dient gleichzeitig als sich stetig erweiternde Datenbank, die Ergebnisse, Akteur*innen und Aktivitäten archiviert und vernetzt. Vgl. <http://openstructures.net> [12.02.2020].

104 Die 2007 durch das Interaction Design Lab der Fachhochschule Potsdam initiierte Open-Source-Hardware-Initiative Fritzing bietet zur Unterstützung von Designer*innen, Künstler*innen, Forschern und Bastler*innen eine auf Arduino und Processing basierende, einfach zugängliche Elektronik. Die Nutzer*innen sollen durch ein Software-Tool, eine Community-Website und Workshopangebote in der Entwicklung von Prototypen und Produkten unterstützt werden. Vgl. <http://fritzing.org> [12.02.2020].

105 SketchChair wurde 2010 durch den Designer Greg Saul in Zusammenarbeit mit dem JST ERATO Igarashi Design UI Projekt in Tokio initiiert und bietet mit einem Open-Source-Software-Tool eine einfache Möglichkeit, eigene, digital gefertigte Möbel zu entwerfen und zu bauen. Die Nutzer*innen werden im Entwurf durch die Software in Bezug auf Stabilitäts- und Bequemlichkeitssimulationen sowie der automatischen Schnittgenerierung für die Fertigung unterstützt. Eine frei zugängliche Online-Galerie stellt die generierten Entwürfe zur Weiternutzung und Modifikation bereit. Vgl. <http://sketch-chair.cc> [12.02.2020].

106 Open Prosthetics (OP) ist eine webbasierte Informationsplattform der gemeinnützigen Shared Design Alliance und fungiert durch die Bereitstellung und Vernetzung von Informationen, Entwürfen und Akteur*innen als Innovationstreiber im Bereich der Prothetik. Vgl. <https://openprosthetics.org> [12.02.2020].

107 Der Designer Enzo Mari veröffentlichte 1974 als Gegenentwurf zu kapitalistischem Massenkonsum und unter dem Postulat einer Demokratisierung von Design in seinem Buch »Autoprogettazione?« Möbelentwürfe zum Eigenbau.

108 Das 2014 initiierte Modellprojekt »CUCULA – Refugees Company for Crafts and Design« unterstützte Geflüchtete im selbständigen Aufbau einer beruflichen Zukunft und fungierte als »Manufaktur, Plattform für interkulturellen Austausch und experimentelles Berufsvorbereitungsprogramm«. Die Autoprogettazione Entwürfe wurden – autorisiert durch Enzo Mari – durch CUCULA nachgebaut und weiterentwickelt. »So trafen die Ideen Enzo Maris in der CUCULA-Werkstatt auf die Ideen junger Geflüchteter, die sich daran machten, aus ihren ganz persönlichen Geschichten neue Perspektiven zu erschaffen. Die Pläne Enzo Maris ermöglichten es dabei, über Sprachbarrieren hinweg, mit einfachem Werkzeug und wenig Erfahrung in Methoden der Holzverarbeitung, qualitativ hochwertige, langlebige und schöne Möbel herzustellen. Auf diese Weise entstand ein Lern- und Reflexionsprozess, der an die eigene Gestaltungskraft appellierte. In der Auseinandersetzung trafen die Designklassiker auf die Geschichten ihrer Erbauer. Design erwies sich als performativ, bewegte sich mit den Geschichten und bildete eine neue Identität. Design stand hier in direktem Zusammenhang mit Nachhaltigkeit und sozialer Verantwortung.« Vgl. <https://www.cucula.org> [12.02.2020].

109 Mit den käuflich zu erwerbenden Bauplänen »Blaupause« verlagerten die Designer Vogt + Weizenegger 1993 die Produktion lizenzierter Möbelentwürfe in die Hände der Nutzer*innen.

110 Die frei zugänglichen Baupläne des Architekten Van Bo Le-Mentzel ermöglichen Nutzer*innen mit geringen finanziellen Mitteln, Möbelentwürfe mit einfachen Mitteln selbständig umzusetzen: »Der Entwurf kostet nichts. Das heißt nicht, dass er nichts Wert ist. Deshalb gibt es den kompletten Bauplan nicht einfach so. Ich verlange zwar kein Geld, dafür aber Offenheit. Die Baupläne sind urheberrechtlich geschützt. Du darfst sie gerne für private Zwecke verwenden. Gerne auch für soziale Projekte (Schule, Ausbildung etc). Auch für ein Café, Restaurant, Hostel, Kulturzentrum etc. Das unterstütze ich gerne. Aber wenn Du in welcher Form auch immer Geld mit meinen Ideen machst, frag mich bitte vorher. Wir können über alles reden. [...] Es ist ausdrücklich erwünscht, den Bauplan weiter zu entwickeln, zu verändern oder künstlerisch neu zu interpretieren.« Vgl. <http://www.hartzivmoebel.de> [12.02.2020].

111 Seit 2013 produziert Fairphone Mobiltelefone, die entlang der gesamten Wertschöpfungskette (Materialgewinnung, Design, Produktion und Lebenszyklus) ökologische und soziale Nachhaltigkeit verfolgen, indem ressourcenschonend und unter fairen Arbeitsbedingungen hergestellt wird. Nutzer*innen können die an der Herstellung beteiligten Zulieferfirmen nachverfolgen, sowie eigenständig Komponenten ihres Telefons austauschen. Die Plattform setzt auf Transparenz und die Vermittlung ethischer Werte. Vgl. <https://www.fairphone.com> [12.02.2020].

03.3 Human Centered Design [design thinking and doing]

Im Abschnitt 03.2.1 fand in Bezug auf die Konzepte Krippendorffs zur semantischen Wende und Produktsemantik das Human Centered Design (HCD) bereits Erwähnung. An dieser Stelle soll anschließend an das bisher diskutierte Designverständnis und die Beispiele zum Verhältnis der designbeteiligten Akteur*innen (Designer*innen, Nutzer*innen, Artefakte) der Bereich des HCD weiterführend skizziert werden.¹¹²

Im Verständnis Krippendorffs liegen die zentralen Aspekte des HCD in der »Erkenntnis, dass Sprache die Konstruktion verschiedener sozial geprägter Welten zulässt« und Artefakte »unterschiedliche soziale Rollen einnehmen können«, was für ein menschenbezogenes Design bedeutet, menschliche Umgebungen zu schaffen, welche »individuell benutzerfreundlich sind und darüber hinaus ihren Benutzergemeinschaften dienen« sowie den Nutzer*innen die Freiheit und Möglichkeit einräumt, »Artefakte nach ihrem Willen zu benutzen« (Krippendorff 2013: 65). Designer*innen müssten in der Lage sein, in Teams und mit den Stakeholdern zusammenzuarbeiten (ebd.).

»Die semantische Wende erkennt die Praxis des Designs als ein grundlegendes Recht aller Menschen an, ihre jeweils eigenen Welten zu gestalten, um miteinander leben zu können. Berufliche Designer sollten darüber hinaus Artefakte empfehlen, die zur Ökologie von Artefakten beitragen, das Leben in Gemeinschaften sowie deren Kultur unterstützen, also ihren Mitgliedern möglichst ungehinderten Zugang dazu gewähren. Es ist ein ethisches Anliegen, die verschiedenen Stakeholder eines Designs zu respektieren und mit ihnen zur bewussten Verbesserung ihrer zukünftigen Lebensformen zusammenzuarbeiten. Doch für den Beruf des Designers ist es eine Überlebensfrage, den Designdiskurs – die Sprache, in der Möglichkeiten erarbeitet und kommuniziert, Vorschläge für zukünftige Artefakte ausgearbeitet und begründet sowie Stakeholder für die Realisation von Designprojekten geworben werden – auf eine solide menschenbezogene Basis zu stellen, diesen Diskurs verständlich, produktiv und für alle diejenigen zugänglich zu machen, die von ihrem Recht auf Gestaltung Gebrauch machen wollen.« (Krippendorff 2013: 391)

Die Wechselbeziehung zwischen Nutzer*innen und Artefakten – abzulesen im Gebrauch der Produkte – ist ein zentrales Element der Ansätze des menschenbezogenen Designs. HCD nach Krippendorff sieht Design als wesentlichen Bestandteil des Menschseins (vgl. ebd.: 106) und strebt nach einer neuen partizipatorischen Designkultur, welche nur mit Unterstützung von allen am Designprozess Beteiligten (Stakeholder) möglich ist (ebd.: 107). So kann HCD als Ausdruck eines menschenzentrierten Forschungs- und Gestaltungsansatzes mit dem Ziel der Entwicklung von Artefakten, die auf soziale Bedürfnisse und Beziehungen reagieren und Chancen ermöglichen, verstanden werden.

Insofern Design aus einer kritischen Haltung gegenüber bestehenden Zugängen in der Gestaltung eine Sensibilisierung für die diversen Bedürfnisse diverser Menschen unter Berücksichtigung einer ökologisch und sozial verträglichen und nachhaltigen Umsetzung anstrebt, braucht es vernetztes Denken über den eigenen disziplinären Horizont hinaus. Durch das Befruchten mit unterschiedlichen Disziplinen und Perspektivwechsel können unhierarchische und damit gerechte Lösungsvorschläge vor dem Hintergrund des demografischen Wandels, Internationalisierung, Diversifizierung und Demokratisierung von Gesellschaft generiert werden. Dass dies gelingt zeigen Unternehmen wie IDEO, die mit den von ihnen entwickelten und publizierten HCD Methoden in interdisziplinären Teams Ideen und Strategien entwickeln, die den Betroffenen als Hilfe zur Selbsthilfe weitergegeben werden. Die Methode basiert auf dem Verstehen der jeweiligen Situationen der Menschen, die nicht nur gegebene Probleme

¹¹² Auf das User Centered Design soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Der Begriff beschreibt die Designphilosophie einer nutzerzentrierten Gestaltung mit dem Ziel, die Nutzbarkeit durch Einbeziehen der Nutzer*innenerfahrung in jeder Phase des Design-Zyklus zu verbessern (vgl. Bremner 2008: 425). Ziele sind eine hohe Gebrauchsfähigkeit (Usability) sowie ein positives Nutzungserlebnis (User Experience). Ebenso wie im Human Centered Design wird also das Nutzer*innenwissen miteinbezogen.

beleuchten, sondern vor allem die Möglichkeiten erforschen und nutzen, die zu einer Verbesserung der Situation führen (Inspiration, Ideation, Implementation).¹¹³ Dabei ist eine Beteiligung der Adressat*innen am Gestaltungsprozess maßgeblich, um tatsächlich wirksame und nutzbare Lösungen entwickeln zu können.¹¹⁴ In diesem Zusammenhang entstehen Human Centered Design Toolkits oder Social Design Toolkits¹¹⁵, welche die Erfahrungen und Recherchen im Bereich menschenzentrierter Gestaltung bündeln, in Methoden transferieren und somit nutzbar machen:

»Die Toolkits sind das Ergebnis einer breiten Recherche im Bereich sozial orientierter Designaktivitäten. Im Fokus stehen jene Aktivitäten an der Basis, in lokalen Gemeinschaften, die direkt an den Brennpunkten sozialer, ökologischer oder ökonomischer Probleme ansetzen. Diese Projekte und Prozesse sind nicht von oben verordnet, sie entstehen durch unterschiedliche Formen der Eigeninitiative, durch Bürgerinitiativen und -bewegungen, oder auf Anregung bestimmter NGO's und andere Gemeinschaften. In einer Art Bottom-up-Prozess wird versucht, in den Social-Design-Toolkits diese Erfahrungen, diese Formen von ›Verantwortung übernehmen‹, die spezifischen Arbeitsprozesse, kurz, diese Prototypen des sozialen Gestaltens zu erfassen und in eine Methodik zu überführen.« (Banz 2016a: 21)

Indem Human Centered Design die Nutzer*innen konsequent in die Gestaltung mit einbezieht und diese somit eine hohe Relevanz und Identifikation erhält, agiert Gestaltung als »sozialer Katalysator« (Hofmann 2017: 51 ff.) und ermöglicht Lösungen in Form von Produkten, Dienstleistungen, Kenntnissen und sozialen Unternehmen, die von den Gemeinschaften, in denen sie entwickelt wurden, gebraucht und getragen werden (IDEO 2015: 9).

Für die Entwicklung von Produkten und Prozessen, die auf sich verändernde Situationen und Bedürfnisse reagieren können, sind Methoden wie Design Thinking entwickelt worden. Design Thinking ist durch die Personen von Tim Brown und David Kelley als Mitentwickler der Methode eng mit IDEO verknüpft und kann als Methode des Human Centered Design bezeichnet werden (Hofmann 2017: 34 ff.; 140 ff.). Sie basiert auf der Entwicklung innovativer Lösungen für alle Lebensbereiche in kleinen multidisziplinären, heterogenen Teams und wird unter anderem an der d.school in Stanford Kalifornien und am Hasso Plattner Institut (HPI) der Universität Potsdam gelehrt (ebd.). Ziel ist die Entwicklung von Lösungen, die für den Menschen wünschenswert (desirable), technologisch machbar (feasible) und wirtschaftlich realisierbar (viable) sind (IDEO 2015: 14). Design Thinking nutzt die designspezifischen Denk- und Arbeitsweisen und kombiniert dabei »verschiedene Möglichkeiten nicht-linearer Lösungssuche« (Hofmann 2017: 142). Das iterative Vorgehen in einem Design Thinking Prozess ist in verschiedene Stufen der Problemanalyse und Ideengenerierung gegliedert¹¹⁶, welche weniger als starres algorithmisches System, sondern vielmehr als situativ anzupassendes Angebot zu verstehen sind:

»Die einzelnen Schrittphasen sollen als mögliche Angebote begriffen werden, die genutzt werden können, wenn sie Erfolg versprechen, die übersprungen werden können, wenn sie in der spezifischen Situation nicht als sinnvoll erachtet werden, und zu denen man jederzeit wieder zurückspringen kann, wenn sich die Situation verändert hat – und zwar unabhängig davon, wo man sich gerade im Prozess befindet. Dem Entwicklungsprozess des Design Thinking liegt demnach keine lineare Ablauflogik zugrunde, sondern

113 Dies entspricht dem Verständnis eines ›Verstehens zweiter Ordnung‹ (vgl. Krippendorff 2013).

114 Vgl. hierzu IDEO 2015 sowie <http://www.designkit.org> und <http://www.ideo.org> [17.02.2020].

115 Für eine Zusammenstellung verschiedener Design Toolkits im Zusammenhang mit Social Design vgl. Kimbell 2013.

116 Es haben sich unterschiedliche Modelle entwickelt, die mit einer unterschiedlichen Anzahl von Phasen operieren. Bspw. benennt das an der d.school etablierte Modell die Phasen Empathize, Define, Ideate, Prototype, Test (vgl. <https://dschool.stanford.edu/resources/design-thinking-bootleg> [19.02.2020]); am HPI wird mit einem sechsstufigen Modell von Verstehen, Beobachten, Sichtweise definieren, Ideen finden, Prototypen entwickeln, Testen gearbeitet (vgl. <https://hpi-academy.de/design-thinking/was-ist-design-thinking.html> [19.02.2020]).

eine nur begrenzt planbare vorwärts- und rückwärtsorientierte Sprungsystematik, was mit dem Begriff des ›iterativen Vorgehens‹ gemeint ist.« (Hofmann 2017: 145)

Dieses Vorgehen ermöglicht das Aufspüren von Lösungsvorschlägen, die jenseits des Erwartbaren liegen und denen im Verlauf des Prozesses zahlreich und spielerisch nachgegangen werden kann (ebd.: 146). Dabei findet Design Thinking als Methode zur Unterstützung von innovativem Wandel mittlerweile in den unterschiedlichsten Bereichen Anwendung:

»Design Thinking gilt inzwischen als einer der Schlüssel zum Erfolg bei der Lösung der anstehenden sozialen und ökologischen Probleme. Unternehmensberater haben die der Designprofession inhärente Methodik des Problemerkundens, des Prozessgestaltens, des multidisziplinären Arbeitens, des partizipativen Ansatzes, des lokalen Vernetzens als wertvolles Tool für einen innovativen Wandel in unterschiedlichen Anwendungsbereichen erkannt. Vertreter des Design Thinking setzen die soziale Orientierung allen Designs als selbstverständlich voraus, glauben an die Übertragbarkeit der Methodiken der Produktgestaltung auf die Gestaltung von Dienstleistungen, aus der sich die Gestaltbarkeit sozialer Probleme automatisch wie von selbst ergibt.« (Banz 2016a: 20)

Nicht zuletzt aufgrund dieser Ausbreitung und Vereinnahmung designerischen Denkens, in der die dem Design Thinking ursprünglich innewohnenden Werte einer menschenbezogenen und menschlichen Herangehensweise eine nachrangige Rolle spielen (vgl. Hofmann 2017: 37), regt sich aus dem Designdiskurs die Kritik, das ›von anderen‹ betriebene Design Thinking besetze die Stellen, an denen eigentlich Design und Designforschung sitzen sollte.

03.3.1 Social Design

Konzepte, denen der Ansatz des Human Centered Design zugrunde liegt sind beispielsweise Universal Design und Social Design – welches als Sammelbegriff für verschiedene Designstrategien dient, die in ihrem Ansatz und Wirken auf die Gestaltung des Sozialen vor dem Hintergrund ökologischer, ökonomischer, politischer und sozialer Entwicklungen und Herausforderungen hinzielen. Universal Design hat das Bestreben, die gesamte von Menschen für Menschen gestaltete Umwelt ›für alle‹ zugänglich und nutzbar zu machen. Unabhängig von individuellen Fähigkeiten, Alter, Geschlecht oder kulturellem Hintergrund soll allen Menschen eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft sowie der Zugang zu Dienstleistungen, Räumen und Produkten ermöglicht werden (vgl. Hinz/Weller 2011: 20). Für die Gestaltung bedeutet dies, sowohl Produkte als auch Räume und Dienstleistungen so zu gestalten, dass sie für einen möglichst großen Nutzer*innenkreis ohne Anpassung zu verwenden sind. Sie sollten adaptierbar, also leicht auf verschiedene Anforderungen einstellbar sein, die Nutzung individueller Hilfsmittel ermöglichen und die potenziellen Nutzer*innen in allen Entwicklungsphasen beteiligen (vgl. ebd.).¹¹⁷ Dabei fokussieren Designkonzepte wie Universal Design und Human Centered Design – ebenso wie das Konzept Diversity¹¹⁸ – die Anerkennung und Einbeziehung von Vielfalt sowohl aus dem Anliegen der sozialen Verantwortung heraus als auch in Relation zu wertschöpfenden Aspekten. Die Nutzung menschenbezogener Gestaltungsansätze wird vor dem Hintergrund demografischer Entwicklung und fortschreitender Internationalisierung zukunftsfähig und gewinnversprechend beurteilt (vgl. Claus 2008: 17).

¹¹⁷ Der Architekt und Designer Ronald Mace entwickelte 1997 in Zusammenarbeit mit einer Forscher*innengruppe sieben Grundsätze des Universal Design: Equitable in Use, Flexibility in Use, Simple and Intuitive Use, Perceptible Information, Tolerance for Error, Low Physical Effort, Size and Space for Approach and Use (vgl. Mitrasinovic 2008: 420). Vgl. weiterführend bspw. Preiser/Ostroff 2001.

¹¹⁸ Vgl. hierzu Abschnitt 02.4.

Universal Design – auch als ›Design for all‹, ›Accessible Design‹ oder ›Inclusive Design‹ bezeichnet – fokussiert in der Praxis von Architektur und Design vorrangig das barrierefreie Design in Bezug auf eingeschränkte körperliche Fähigkeiten und findet daher in der Gestaltung für ältere und Menschen mit Beeinträchtigungen Anwendung (vgl. Mitrasinovic 2008).

Social Design oder Design for Social Innovation¹¹⁹ – als Sammelbegriff¹²⁰ für Designphilosophien, -strömungen und -haltungen, die sich mit der Gestaltung sozialer Lebenswelten befassen¹²¹ – ist als Begriff zwar erst seit einigen Jahren im öffentlichen Diskurs vermehrt präsent¹²², hat seinen ›Ursprung‹ bereits in den seit den 1960er Jahren geführten Designdiskursen zur Rolle und Verantwortung der professionellen Gestaltung in Bezug auf soziale, ethische sowie ökologische Aspekte (vgl. Abschnitt 3.1.1). Als eine der initialen Publikationen zählt »Design for the Real World – Human Ecology and Social Change« des Designers und Designtheoretikers Victor Papanek, in dem dieser die Verantwortung der Designer*innen in ihrem Wirken herausstellt, welches zum einen nur auf einen kleinen, reichen Teil der Weltbevölkerung ausgerichtet sei und zum anderen ebenso mit den Ergebnissen industrieller Massenproduktion an den Bedürfnissen der restlichen größeren Mehrheit vorbei gestalte (vgl. Banz 2016a: 18; Papanek 1971/2009). Papanek attestierte dem Industriedesign, es gehöre zu den schädigendsten Berufen überhaupt und werde in seiner Verlogenheit nur noch übertroffen durch die Werbung (vgl. Papanek 1971/2009: 7) und forderte daher eine Orientierung des Designs in Richtung »eines besseren Verständnis der Menschen [...] und mehr Einblick in den Gestaltungsprozess für die Öffentlichkeit« mit dem Ziel eines »Design im sozialen Kontext« (ebd.: 8). Da sich jeder Mensch im Laufe seines Lebens in einer Situation befinde, in der er einer »Gruppe mit besonderen Bedürfnissen« zugehörig sei (bspw. durch Lebensphasen oder Krankheiten), sei »Entwerfen für Minderheiten« letztlich das Entwerfen für die Mehrheit (ebd.: 77 ff.).¹²³ Papanek betrachtet Gestaltung als grundlegende menschliche Tätigkeit und postuliert:

»Alle Menschen sind Gestalter. Fast alles, was wir tun, ist Design, ist Gestaltung, denn das ist die Grundlage jeder menschlichen Tätigkeit. Das Planen und Konzipieren von Handlungen auf ein erwünschtes, absehbares Ziel hin nennt man Gestaltungsprozess. Jeder Versuch, die ›Gestaltung‹ aus diesem Prozess herauszulösen, etwas Eigenständiges daraus zu machen, widerspricht dem Faktum, dass Gestaltung die Primärmatrix des Lebens ist.« (vgl. Papanek 1971/2009: 20)

119 Zu Design for Social Innovation vgl. Manzini 2015.

120 Esther Cleven spricht in diesem Zusammenhang gar von einem Containerbegriff: »Das Social Design ist im Laufe der wenigen Jahre, in denen sich dieser Anglizismus in den Sprachgebrauch eingebürgert hat, zu einem Containerbegriff geworden: genauso nebulös und dehnbar, wie beispielsweise der Begriff der Nachhaltigkeit, und genauso selbstverständlich kommerziell oder politisch instrumentalisierbar.« (Cleven 2016: 44)

121 Hierzu können bspw. gezählt werden: Civic Design, Public Interest Design, Transformation Design, Social Urban Design.

122 »Der Boom des ›Social Design‹ korrespondiert mit den realen und gefühlten politischen, ökonomischen sowie ökologischen Umbrüchen der Gesellschaft im Anthropozän und den daraus erwachsenden sozialen Krisen. Die Digitale Moderne birgt zugleich enorme Potenziale und unwägbar Risiken. Die große Herausforderung besteht darin, die digitale Revolution im Sinne einer nachhaltigen Sicherung eines würdigen Lebens für alle Menschen auf dem Planeten Erde zu nutzen. Während die Gesellschaft der Industrienationen ihren ökologischen Fußabdruck substanziell modifizieren muss, heißt es für die aufstrebenden Länder der zweiten und dritten Welt, die etablierten Konzepte von Wachstum und Wohlstand zu hinterfragen und Alternativen zu entwickeln. Die Zeichen stehen auf Wandel. Vor allem der Mensch muss überkommene Handlungsmuster dringend neu justieren.« (Banz 2016: 7)

123 Ein Beispiel für den ›Mehrheitsnutzen‹, der in der Gestaltung für eine ›Minderheit‹ liegen kann, beschreibt die Designerin Susanne Haslinger: »One Laptop per Child: – die Entwicklung leistungsfähiger 100-Dollar-Laptops für Kinder in Entwicklungsländern ist nicht nur als Statement gegen weltweit ungleiche Bildungschancen zu verstehen, sondern auch als Pool von Lösungsansätzen, die weit über soziales Engagement hinausgehen. Elektronische Hochleistungsgeräte mit auf das Wesentliche reduzierten Funktionen und einer vom Stromnetz unabhängigen Energieversorgung verleihen auch den Industrienationen neue Impulse.« (Haslinger 2008: 378) An diesem Beispiel wird deutlich, dass über das Ziel der Verminderung sozialer Ungleichheit und der Fokussierung von bisher in der Gestaltung marginalisierten, von der Norm abweichenden Teilen der Gesellschaft innovative Konzepte entwickelt werden (ebd.). Zum Projekt vgl. <http://one.laptop.org> [21.02.2020].

Aus dieser Perspektive wird das Ziel einer menschenzentrierten und auf Partizipation ausgerichteten Designpraxis deutlich, welche durch das Zurücktreten aus einem Designexpert*innentum nachhaltige Lösungen für lokale Probleme schafft (ebd.: 92 ff.). Im Anschluss an Papanek haben sich bis heute – dem »sozialästhetische[n] und emanzipatorische[n] Aspekt des Designs« folgend – unter der erweiterten Prämisse von ökologischer und sozialer Nachhaltigkeit weiterführende und unter dem Begriff Social Design geführte Diskurse entwickelt (Park 2014: 19). Damit einhergehend haben sich Prinzipien im Social Design herausgebildet, die auf Dialog, Transparenz, Partizipation, Gleichberechtigung, Teilhabe, Anschlussfähigkeit und der Entwicklung einer vielfältigen sozialen Kultur beruhen und Social Design als Schnittstelle oder Verschmelzung von Disziplinen wie Design, Architektur, Ingenieurwesen, Kunst und Handwerk auffassen, ohne dabei die disziplinen-eigenen spezifischen Kompetenzen zu nivellieren:

»Social Design setzt auf transparente Gestaltungsprozesse mit einer Vielzahl von Akteur*innen. Noch vor der tatsächlichen Veränderung des sozialen Raums durch sichtbares räumliches Design beginnt der Gestaltungsprozess im Social Design bereits mit dem gleichberechtigten Austausch und der gemeinsamen Entwicklung von Ideen und Lösungsstrategien. Ein wesentliches Ziel dieser Idee der Ko-Kreation ist die Teilhabe der projektbeteiligten Menschen und ihre Ermächtigung zum selbstbestimmten Handeln und zur eigenständigen Weiterführung der gestalterischen Aktivitäten. Die Gestalter*innen verstehen sich in diesem Prozess als Partner*innen, die ihr Wissen dem Projekt und den Beteiligten zur Verfügung stellen und die gestalterische und nachhaltige Qualität des Projekts im Blick behalten.« (Museum für Kunst und Gewerbe Hamburg o. J.)

Der dem Social Design zugrunde liegende selbstermächtigende und selbstermöglichende Ansatz zielt auf die Hilfe zur Selbsthilfe und die Emanzipation der Nutzer*innen.¹²⁴ Die Frage wer für wen, was und mit wem gestaltet, stellt sich im Zusammenhang mit einem ›Design for the other 90%‹ (vgl. Fn 57) dabei nicht nur bei Projekten in ›unterprivilegierten‹ Regionen des globalen Südens sondern ebenso im Kontext marginalisierter Personen des globalen Nordens. Beteiligung und Mitwirkung (participation), Selbstermächtigung und Selbstkompetenz (empowerment) sowie Eigenverantwortung (ownership) gelten dabei als Leitprinzipien in der Gestaltung (Banz 2016a: 17). Dem Design kommt dabei die Aufgabe zu, eine Synthese aus der Alltagskompetenz der Nutzer*innen mit der Entwurfskompetenz der Designer*innen zu bilden: »Vielmehr müssen Planer die jeweilige Alltagskompetenz der beteiligten Anspruchsgruppen nutzen und synthetisierend durch ihre eigene Kompetenz als Entwerfer bestmöglicher Zukünfte in Aussicht stellen.« (Beucker 2018: 347) Dabei spielt Empathie eine entscheidende Rolle: »Designer für soziale Innovationen [müssen] mehr sein, als moderierende Ermöglicher. Sie müssen ihre eigene Entwurfskultur entwickeln und als emphatische Visionäre Dialoge in Gang setzen. Immer mit dem Anspruch, Projekte zu einem Ziel zu führen, das positive Auswirkungen auf das reale Leben hat.« (ebd.: 348)

¹²⁴ Die Kunst- und Designtheoretikerin Annette Geiger definiert die Selbstermöglichung des Menschen als Ziel allen Gestaltens (Geiger 2018: 15).

Zu produktbasierten und Infrastrukturen entwickelnden und z. T. durch Designer*innen initiierten Projekten, die auf die Verbesserung der Lebensbedingungen in Mangelsituationen und benachteiligten Regionen abzielen zählen beispielsweise Little Sun¹²⁵, Lifestraw¹²⁶, One Laptop per Child¹²⁷, Q-Drum¹²⁸, See Better to Learn Better¹²⁹, M-Pesa¹³⁰, Solarkiosk¹³¹. Die Ansätze eint die Idee der Hilfe zur Selbsthilfe und des Empowerment, indem die Entwicklung neuer Handlungsmöglichkeiten für die Nutzer*innen verfolgt wird.¹³²

03.3.2 Demokratisierung von und durch Design

Demokratisieren wird zunächst verstanden als ein Prozess, welcher etwas, was bisher privilegierten Personen vorbehalten war, allgemein zugänglich und erreichbar macht (vgl. Duden o. J.). Oder wie Gui Bonsiepe für den Zusammenhang von Demokratie und Gestaltung formuliert: »In diesem Zusammenhang wird eine einfache Interpretation der Demokratie im Sinne der Teilnahme verfolgt, damit Beherrschte sich in Subjekte verwandeln und einen Raum für Selbstbestimmung öffnen, und das heißt einen Raum für ein eigenes Projekt.« (Bonsiepe 2009: 18) Im Zusammenhang von Design und Demokratisierung gibt es verschiedene Zugänge: Zum einen können – wie im Abschnitt 03.2.3 unter dem Begriff der (Re)Konfigurationen bereits angesprochen – die Entwicklungen in der Einbindung der Nutzer*innen in den Designprozess sowie die damit einhergehende Veränderung im Verhältnis zwischen den designbeteiligten Akteur*innen betrachtet werden. Hier liegt der Fokus auf der Demokratisierung von Tools und Anwendungen, die Design als ›allen‹ zugängliches Instrument in der Gestaltung der Lebenswelt charakterisiert. Damit einhergehend gibt es zum anderen eine wachsende Verzahnung von Design und Demokratisierung im Sinne der Verflechtung von politischen und gestalterischen Kausalitäten, Grundhaltungen und Strategien, auf die im Abschnitt 03.1. eingegangen wurden. Von Borries prägt in diesem Zusammenhang

125 Das Projekt von Olafur Eliasson und Frederik Ottesen entwickelt Leuchten für Regionen ohne Zugang zum Stromnetz: »Little Sun's social business brings clean, reliable, affordable energy to the 1.1 billion people in the world living without electricity while raising awareness for energy access and climate action worldwide. Our premium solar products are for everyone. Little Sun solar lamps and phone charges are sold online and in partner stores around the world. Each time you buy a Little Sun, we deliver one to someone living off-the-grid at a much lower, locally affordable price.« Vgl. <https://littlesun.com/about/> [21.02.2020].

126 Vestergaard Frandsen entwickelt Produkte zur Trinkwasseraufbereitung. Vgl. <https://www.lifestraw.com> [21.02.2020].

127 In Zusammenarbeit mit der OLPC Association entwickelte der Designer Yves Béhar den 100-Dollar-Laptop für die Bildung von Kindern strukturschwacher Regionen. Vgl. Fn 123 sowie <http://one.laptop.org> [21.02.2020]

128 Der durch den Ingenieur Pit Hendrikse entwickelte Wasserbehälter erleichtert den Transport von Trinkwasser für Regionen mit zentraler Wasserversorgung. Vgl. <https://www.qdrum.co.za> [21.02.2020]

129 Ziel des Projektes ist die Unterstützung von Kindern aus Familien, die sich hohe Kosten für eine Augenuntersuchung und eine Brille nicht leisten können. Yves Béhar entwickelte mit Fuseproject kostengünstige modulare Brillenfassungen. Vgl. <https://www.fuseproject.com/blog/see-better-to-learn-better-2> [21.02.2020].

130 Das kenianische Vodafone-Tochtergesellschaft Safaricom bietet mit M-Pesa einen Service, der finanzielle Transaktionen via Mobiltelefon ermöglicht, ohne dass dafür ein Bankkonto, eine Kreditkarte oder Internetverbindung notwendig sind und ermöglicht Menschen in infrastrukturschwachen Gebieten finanzielle Geschäftstätigkeit. Vgl. <https://www.safaricom.co.ke/personal/m-pesa> [21.02.2020].

131 Das durch das Architekturbüro Graft initiierte Projekt verbessert mit dem Solarkiosk Infrastrukturen in ländlichen Gebieten strukturschwacher Regionen: »Our goal is to enable and empower rural communities worldwide. Our success is based on the award-winning E-HUBB, a multi-functional solar powered ›business-in-a-box‹. It can provide energy and connectivity for productive use powering mini-clinics, schools, offering water purification, internet cafés and a constant supply of electricity to local entrepreneurs acting as a B2B mini-grid.« (<https://www.solarkiosk.eu> [21.02.2020])

132 Die vom Museum für Gestaltung Zürich entwickelte Ausstellung »Social Design«, die 2019 im Museum für Kunst und Gewerbe Hamburg zu sehen war, zeigte neben internationalen Projekten auch Beispiele aus dem lokalen Umfeld der Stadt. Unter anderem wurde ein online-basierter Stadtplan entwickelt, welcher ausgewählte Social Design-Initiativen in Hamburg vorstellt (vgl. Museum für Kunst und Gewerbe Hamburg o. J.). Zu den internationalen Projekten vgl. Museum für Gestaltung Zürich/Sachs 2018.

in seiner politischen Designtheorie den Begriff des »Gesellschaftsdesign« und adressiert explizit die Machtfrage:

»Gesellschaft wird von Menschen gestaltet. Gesellschaftsdesign schafft Identität. Gestaltete Objekt, Räume und Umwelten bedingen das Verhalten von Menschen – und damit auch die Gesellschaft, die von diesen Menschen gebildet wird. Wie Dinge und Menschen geordnet werden, über welche Institutionen und Repräsentationsformen eine Gesellschaft verfügt, ist das Ergebnis von Gestaltungsprozessen. Design, das im Dienste gesellschaftlicher Institutionen steht, trägt zur Umsetzung und Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Ordnung bei. Es ist Manifestation der Macht, die durch die Institutionen ausgeübt wird. [...] Wenn Design die Fähigkeit hat, Machtstrukturen zu etablieren, kann es aber auch zum entgegengesetzten Zweck genutzt werden, also um Machtstrukturen zu ändern. In beiden Fällen ist Design, verstanden als Gesellschaftsdesign, politisch.« (von Borries 2016: 77)

Anhand einer retrospektiven Betrachtung beschreibt Annette Geiger zum »Mythos vom demokratischen Design«, wie verschiedene Designstrategien auf die Verbesserung der Welt durch Gestaltung und die Zugänglichkeit vieler zu ebenjener Gestaltung hinzuwirken suchten und zeigt gleichzeitig deren Kritikpunkte auf (Geiger 2016: 63 ff.): Die aus dem Arts and Crafts Movement hervorgegangenen Entwürfe, welche durch ihren Verkauf zu einer »besseren« Welt beitragen, jedoch nur von einigen wenigen gut situierten Personen erworben werden konnten (vergleichbar mit zeitgenössischen Beispielen wie *Manufactum*, welches sich dem Angebot der »guten Dinge« verschrieben hat) und damit als elitär und unsozial kritisiert werden können; das »Design for the Real World«¹³³, welches sich dem Problemlösen in Notlagen widmet, dabei zu selten auf Hilfe zur Selbsthilfe setzt und »trotz der hehren Absichten noch in der Tradition des kolonialen Blickes« steht (ebd.: 65); »unbequemes Design« (Critical-, Radical- und Anti-Design) als Gegenentwurf zu Produktions- und Verwertungslogiken, der auf Missstände aufmerksam macht, dabei jedoch »lebbaren Alltagslösungen« schuldig bleibt (ebd.: 66); Bewegungen des Do-It-Yourself (DIY) und der Maker Kultur, die sich als alternative und autonom agierende Arbeitskultur verstehen, jedoch hochgradig ressourcenabhängig sind (Fähigkeiten, Zeit, Material, Kosten) und insofern eher als exklusiv denn inklusiv betrachtet werden können (ebd.: 67).¹³⁴ Zugleich liege aber in der Aktivität des Selbermachens die Chance zu einer Veränderung des Verhaltens in einer konsumorientierten Überflusgesellschaft, indem durch die ästhetische und sinnliche Erfahrung – im Sinne einer Praxis des »Begreifens« –, die das Individuum bei der Arbeit an einem Artefakt macht, die Aufmerksamkeit für die Dinge erhöht, Bindungen schafft und damit einen bewussteren Umgang provoziert (ebd.: 67 f.). Die Designstrategien in Richtung einer möglichen Postwachstumsgesellschaft umfassen neben den Designstrategien des Selbermachens wie Making und DIY ebenso nachhaltigkeitsorientierten Gemeinwohlstrategien, welche jenseits marktökonomischer Prozesse angesiedelt sind.¹³⁵

Eine prominente in der Designforschung und -praxis angesiedelte Strategie ist das partizipative oder partizipatorische Design, welches sein Augenmerk auf die Arbeit mit (marginalisierten) Gruppen legt, bei der die Nutzer*innen mit ihren Erfahrungen in die Entwicklung von Artefakten eingebunden werden. Verfahren des partizipatorischen Designs werden auch als Co-Design oder Co-Creation bezeichnet und beschreiben Prozesse, in denen das Expert*innenwissen der Designbeteiligten (Designer*innen, Produzent*innen, Nutzer*innen) gebündelt wird und professionelle und nicht-professionelle Designer*innen gemeinsam Lösungsvorschläge entwickeln. Im Vergleich der verschiedenen

¹³³ Der Ausdruck »Design for the Real World« geht auf den Titel des gleichnamigen Buches von Victor Papanek zurück. Siehe dazu den vorangegangenen Abschnitt 03.3.1 zu Social Design.

¹³⁴ Vgl. hierzu die Kritik an Open Design Systemen in Abschnitt 03.2.3.

¹³⁵ Vgl. hierzu Baier/Müller/Werner 2013; Helfrich/Bollier 2015; Baier/Hansing/Müller/Werner 2016.

Herangehensweisen, Nutzer*innen zu beforschen und in den Gestaltungsprozess einzubeziehen formuliert Pelle Ehn – als einer der Mitbegründer des partizipatorischen Ansatzes:

»Beispiele solcher Ansätze reichen von nutzerzentrierter Gestaltung, die Nutzung und Nutzbarkeit in den Mittelpunkt stellt, kontextuelle Gestaltung, die sich auf die Situiertheit der Nutzung bezieht, bis hin zu modernen Ansätzen von Erlebnisdesign, das sich darauf konzentriert, ein Nutzererlebnis zu erzeugen. Die Partizipatorische Gestaltung befasst sich in diesem Designkontext speziell mit Personen, die als Co-Designer am Gestaltungsprozess partizipieren. All diese Ansätze versuchen, sich den Herausforderungen zu stellen; sie wollen vorausschauen oder zumindest Vorstellungen entwickeln und schon für die Nutzung gestalten, bevor diese tatsächlich stattgefunden hat. Ihr Anliegen ist Design für die Nutzung vor der Nutzung.« (Ehn 2013: 84)

Der in den 1970er Jahren im skandinavischen Raum entwickelte kollaborative Ansatz zur Entwicklung von Produkten, Räumen, Dienstleistungen oder Systemen bindet Produzent*innen, Designer*innen und Nutzer*innen in den Prozess ein und nutzt dabei verschiedene Instrumente (Team- oder Zukunftsworkshops, Szenario-Design, Prototyping, Design Games¹³⁶, Kontextforschung) (vgl. Dust/Jonsdatter 2008; Ehn 2013). Dabei reicht die Geschichte des Diskurses über die umfassende Beteiligung und gleichberechtigte Teilhabe marginalisierter Gesellschaftsgruppen an urbanen Planungsprozessen¹³⁷ in den westlichen Industriestaaten bis in die Nachkriegszeit zurück (vgl. Mareis 2013: 11 f.). Partizipatorisches Design ist nicht nur in der Planung urbaner Räume und informations- und kommunikationstechnischen Anwendungen relevant: »Sie [die Verfahren des partizipatorischen Designs] umfassen vielmehr sämtliche Konstellationen und Aktivitäten, in denen professionelle und nicht-professionelle Designer in Gestaltungs- und Entwicklungsprozessen als Co-Designer zusammenarbeiten und in denen eine kollektive ›reflection-in-action‹ entsteht.« (ebd.: 16) Partizipative Designmethoden finden – ebenso wie das Design Thinking – nicht nur im Zusammenhang mit sozialpolitisch motivierten und auf Demokratisierung im Sinn einer gleichberechtigten Teilhabe im Design ausgelegten Gestaltungsfragen, sondern ebenso in marktwirtschaftlichen Zusammenhängen Verwendung (vgl. Dust/Jonsdatter 2008; Sanders 2013): »Partizipation kann von der oberflächlichen, manipulativen Einbeziehung von Konsumenten bei der Produktentwicklung bis hin zu radikalen Formen des politischen Aktivismus im Kontext von gesellschaftlichen und politischen Fragestellungen reichen.« (Mareis 2013: 17) Eine Erweiterung erfährt der partizipatorische Ansatz eines »Design für die Nutzung vor der Nutzung« zu einem »Design für Design nach dem Design« als »Design in der Nutzung«, das auf eine auf die Anschlussfähigkeit der begrenzt antizipierbaren Nutzungsmöglichkeiten für eine breites Nutzer*innenspektrum durch Aneignung zielt und als »Infrastructuring« bezeichnet wird (Ehn 2013: 91 ff.)¹³⁸: »Der Fokus verschiebt sich vom Bestreben, Nutzer in den Gestaltungsprozess einzubinden, dahin, jede Nutzungssituation als potenzielle Designsituation zu betrachten. Also gibt es Design während eines Projekts (›zur Projektzeit‹), aber ebenso Design bei der Nutzung (›zur Nutzungszeit‹). Es gibt Design (bei der Nutzung) nach dem Design (im Designprojekt).« (ebd.: 92)¹³⁹

136 Ehn spezifiziert Design Games wie folgt: »Es gibt viele alltägliche professionelle (Design-)Spiele sowohl von Nutzern als auch von Gestaltern (das ist die tägliche Praxis der Partizipanten in Bezug auf ein Designprojekt, verstanden als Designspiele). Es gibt explizit konstruierte spezifische Designspiele, die Familienähnlichkeit mit diesen alltäglichen Designspielen aufweisen (das ist der Designprozess als gemeinsames Design-Ding). Es gibt spezifische performative »Design-by-Doing«- und »Design-by-Playing«-Designspiele (also Gestaltungsmethoden und -mittel, die als Designspiel angesehen werden). Obwohl keine Designspiele im selben Sinne, gibt es analog zu Designspielen spezifische sogenannte Designspiele wie partizipatorische Spiele im Unternehmenskontext, »Konzeptdesignspiele« oder »Video als Designmaterial« (die Nutzung spezifischer Design-Devices, aufgefasst als »Designspiele«).« (Ehn 2013: 88 f.)

137 Vgl. hierzu Fezer 2013.

138 Vgl. die Ausführungen zu Use as Design und Non Intentional Design in Abschnitt 3.2.3.

139 Zum Diskurs des partizipatorischen Designs in Theorie, Praxis und Geschichte vgl. Mareis/Held/Joost 2013.

Ein Beispiel für die Anschlussfähigkeit einer Planung durch Aneignung ist beispielsweise das Projekt »Half a good house« des chilenischen Architekten Alejandro Aravena, in welchem er mit seinem Büro bei der Planung von Einfamilienhäusern mit begrenztem Budget nicht auf fertige Häuser mit kleinen Grundrissen setzt, sondern pro Familie die Grundflächen der einzelnen Wohnparzellen vergrößert und zunächst mit einer Haushälfte bebauen lässt. Die Bewohner*innen können je nach Ressourcenlage den Weiterbau eigenverantwortlich und selbstbestimmt planen und durchführen, was den Identifikations- und Teilhabewert gegenüber einer vordefinierten Lösung deutlich erhöht: »Sein Design ist bewusst nicht zu Ende geplant, sondern stellt Bedingungen her, die es Nutzern ermöglicht, entsprechend ihrer Möglichkeiten und aufbauend auf ihren Bedürfnissen eigene Lösungen zu entwickeln. Zu diesem Ansatz kam Aravena erst durch die Auseinandersetzung mit der betroffenen Bevölkerung.« (Beucker 2018: 347)¹⁴⁰ Auch bei der Entwicklung urbaner Stadtteile, die als benachteiligt gelten, werden partizipative Strategien verfolgt, die Aneignungs- und Identifikationsprozesse durch die Nutzer*innen fördern und neben sozialer Nachhaltigkeit auch wirtschaftliche Tragfähigkeit intendieren.¹⁴¹ Im Bereich der partizipativen Architektur zeigt das Beispiel der durch das Architekturbüro »die Baupiloten« entwickelten »Baupiloten-Methode«, wie Nutzer*innen durch verschiedene gruppenspezifische Beteiligungsformate in Planungs- und Bauprozesse mit dem Ziel eines ganzheitlichen Nutzungskonzeptes eingebunden werden können. Die Methode setzt sich aus verschiedenen Bausteinen und Schritten zusammen und fußt auf dem Ansatz, »Atmosphäre als partizipative Entwurfsstrategie« zu nutzen (ebd.: 26).¹⁴² »Atmosphären geben Experten und Laien die Möglichkeit, über Raumqualitäten miteinander zu kommunizieren«, so dass mithilfe der entsprechenden Methoden ein gemeinsamer Referenzrahmen für die Planung geschaffen werden kann (ebd.: 27):

»Die genaue Erkundung von Nutzerwünschen und Nutzervorstellungen über den Gebrauch von Gebäuden sowie eine gut funktionierende Kommunikation zwischen Laien und Architekten sind wichtige Grundlagen für die Entwurfsqualität und eine nachhaltige Nutzung der Gebäude, die durch die Zufriedenheit ihrer Nutzer zum Ausdruck gebracht werden. Die erhöhte Identifikation mit dem Gebäude trägt zum Wohlbefinden bei, was beispielsweise für Schulen und Kindergärten einen zusätzlichen pädagogischen Mehrwert ergibt. Die Identifikation mit dem Gebäude kann zu besseren sozialen Beziehungen im Wohnungsbau führen. Sie hat eine höhere Zufriedenheit mit dem bedarfsgerecht gebauten Lebensraum und einen schonenden Umgang mit dem Baubestand zur Folge und kann damit den Aufwand von Reparaturen oder Umbauten verringern. Partizipation hat also auch einen ökonomisch relevanten Mehrwert.« (Hofmann 2014: 9)

In seinem Plädoyer für ein »parteiisches Design« kritisiert Architekt und Designer Jesko Fezer Design als »wohlwollend paternalistische Praxis, die auf Andere und ihre vermeintlichen Probleme bezogen« handelt (Fezer 2018: 220):

»Das Selbstverständnis der Designer*innen, Architekt*innen und Planer*innen kultivierte den Blick auf Andere, denen Gutes angetan wird. Weil die Anderen aber eben schwer zu erfassen sind, bleibt dieser Fremdbezug des Designs notwendigerweise immer auch ein Selbstbezug der Designer*innen, um jenes Unverständnis zu kompensieren. Auch engagierte Gestaltungsansätze wie Social oder Critical Design

¹⁴⁰ Zum Projekt siehe außerdem den TED Talk mit Alejandro Aravena: <https://www.youtube.com/watch?v=o0I0Poe3qlg> [21.02.2020].

¹⁴¹ Vgl. hierzu bspw. das durch die Montag Stiftung Urbane Räume initiierte Pilotprojekt »Nachbarschaft Samtweberei« in Krefeld: <https://samtweberviertel.de> [21.02.2020]. Siehe auch Beucker 2018.

¹⁴² Die Methodenbausteine gliedern sich dabei in die vier Bereiche Atmosphären (Sensibilisierung und Aufbau einer gemeinsamen Kommunikationsebene), Nutzeralltag (Begleitung und Protokollierung der Nutzer in ihrem Alltag), Wunschforschung (Ermittlung von Wunschvorstellungen und Bedürfnissen der Nutzer), Rückkopplung (Sicherstellung der Nutzervorstellungen und -interessen im laufenden Entwurfsprozess) (vgl. Hofmann 2014: 30).

bleiben diesem Dilemma verhaftet, denn es geht immer auch um Andere: um diejenigen, denen geholfen wird, denen Design zu Gute kommen soll oder jene, die es betrachten, Erfahrungen machen und Erkenntnisse haben.« (Fezer 2018: 221 f.)

Aufgrund der mit Transformationsprozessen verbundenen und auszuhandelnden »heterogenen Zielvorstellungen« (ebd.: 217), gehe es nicht darum, »eigene Vorstellungen vom guten Leben auf andere zu projizieren und redlich auf der Suche nach Verbesserungsmöglichkeiten zu sein«, sondern sich vielmehr der eigenen Parteilichkeit (z.B. in Bezug auf Auftraggeber*innen oder die eigenen soziokulturellen Kontexte) bewusst zu werden und »andere Andere in das Blickfeld zu bekommen, jene, die üblicherweise nicht Auftraggeber*innen von Gestaltung sind« (Fezer 2018: 223). Diesem Anspruch sucht die Öffentliche Gestaltungsberatung – initiiert von Studierenden der Hochschule für bildende Künste Hamburg mit der GWA St. Pauli – gerecht zu werden, indem sie über ein regelmäßiges kostenloses Beratungsangebot zu Gestaltungsfragen »praktische Hilfestellung für selbsttätiges Handeln« leistet und damit »die Entwicklung kollektiver Ansprüche und alternativer Vorstellungen des Städtischen« anregt (Fezer 2016: 11): »Indem die Öffentliche Gestaltungsberatung andere Personen, Probleme und Räume zu Akteuren und Gegenständen von Designprozessen macht, ist sie parteiisch. Sie vertritt eher üblicherweise vom Design Betroffene oder Ausgeschlossene als die daran profitabel Beteiligten.« (Fezer 2016: 9 f.)¹⁴³

03.4 Zwischenfazit [concluding design]

Bedingt durch den persönlichen Hintergrund der Autorin als Produktdesignerin und die Anbindung der Arbeit an die Fachdisziplin der Architektur findet sich in der Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand Design neben der Fokussierung auf die Perspektive der Artefakte in Form von Produkten und damit verknüpften Prozessen ebenfalls die erweiterte Perspektive auf den Raum. Dieser wird – analog zum Design – als relational und damit materiell *und* sozial gefasst und kann als Rahmung für das Design und Designhandeln verstanden werden. Design ist an der Produktion von Raum über die Generierung sozio-materieller Raumqualitäten beteiligt und wird gleichzeitig durch ebenjene bedingt. Design wird dabei – wie in diesem Kapitel dargelegt – mit Blicken über die disziplinären Grenzen hinaus im Sinne eines erweiterten Designbegriffes betrachtet, in dem komplexe Fragestellungen mit dem Ziel ganzheitlicher und nachhaltiger Lösungen disziplinübergreifend bearbeitet werden. Design wird damit als Tätigkeit eines ›Doing Design‹ gefasst, welches über die Formgebung hinausgeht und neben Produkten ebenso deren Kontexte wie auch Prozesse, Raum, Kommunikation, Wissen, Bedeutung und Werte – und damit Gesellschaft gestaltet.

Im Anschluss an dieses erweiterte Verständnis von Design soll im Folgenden zur Erläuterung des relationalen Raumbegriffes das Konzept zur Produktion des Raumes von Henri Lefebvre (1974) herangezogen und auf das Design übertragen werden. Der Philosoph und Soziologe Lefebvre entwickelte in seinem Konzept ein Verständnis von Raum als einem Produkt sozialer und kultureller Interaktion (Bauer 2015: 24). In diesem relationalen Raumverständnis beschreibt er drei Dimensionen der Raumproduktion und überführt damit die Dialektik zwischen Materie und Beziehung in eine triadische Dialektik oder Trialektik. Er benennt diese drei Dimensionen als räumliche Praxis (spatial practice), Räume der Repräsentation (representational spaces) und Repräsentation des Raumes (representations of space), die er in drei Ebenen verortet (Abb. 03.1).

¹⁴³ Vgl. <http://www.gestaltungsberatung.org> [21.02.2020].

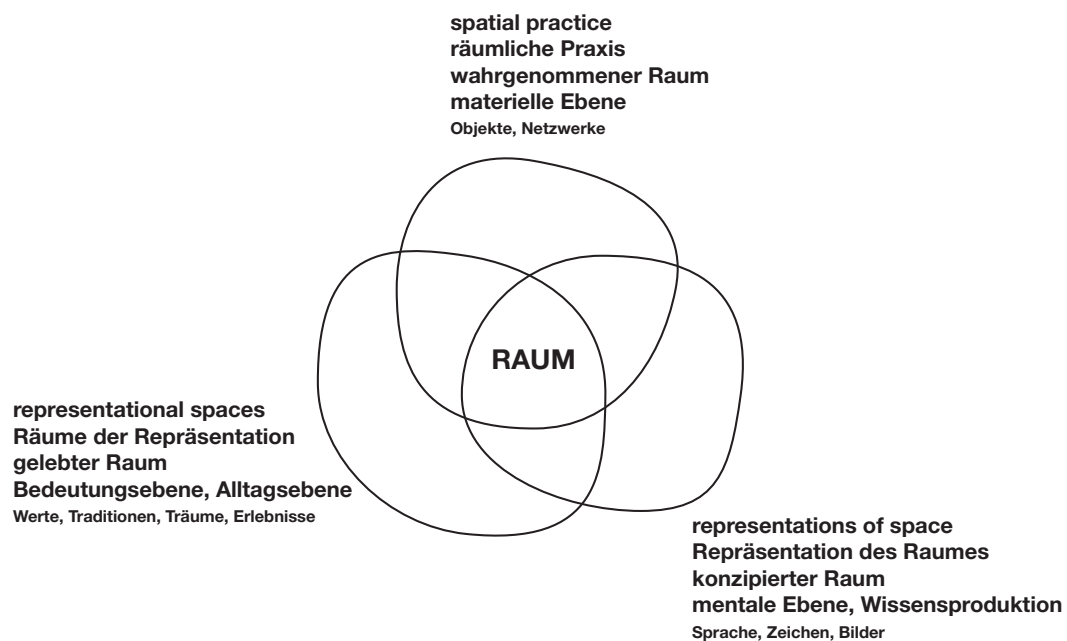


Abb. 03.1: Dimensionen der Raumproduktion nach Henri Lefebvre, eigene Darstellung in Anlehnung an Rössel 2014

Die räumliche Praxis beschreibt er als den wahrgenommenen Raum, die materielle Ebene von Raum. Räume der Repräsentation sind für Lefebvre gelebter Raum, die Bedeutungs- und Alltagsebene von Raum. Mit der Repräsentation des Raumes ist der konzipierte Raum gemeint, die mentale Ebene, die auch die Wissensproduktion umfasst. Alle drei Dimension sind nicht als feste Größen zu betrachten, sondern als im Prozess befindliche, dynamisch veränderbare Bereiche, die in ihrer Schnittmenge den Raum ergeben. Wie dieser Raum beschaffen ist, hängt also von den jeweiligen »Zuständen« und Veränderungen der einzelnen Dimensionen ab. Eine zentrale Stellung nimmt für Lefebvre das Alltägliche, die Alltagspraxis, die soziale Praxis ein (Rössel 2014: 22f): Auf der Ebene des Alltagslebens finden die Grundannahmen des Materialismus und des Idealismus ihre Kombination, im gelebten Raum wird Bedeutung produziert (ebd.: 36f). Die Produktion von Raum ist für Lefebvre ein vom Subjekt ausgehender aktiver Prozess, in dem die beschriebenen Dimensionen gleichzeitig produziert werden und somit nicht voneinander getrennt betrachtet werden können (ebd.: 32f). Subjekte sind hierbei sowohl als Individuen, als auch kollektive Akteur*innen (Gesellschaft) zu verstehen, die dialektisch miteinander verschränkt sind (ebd.: 33). Räumliche Verhältnisse und Entwicklungen sind nach Lefebvre sowohl Ausdruck als auch Voraussetzung für gesellschaftliche Verhältnisse und Entwicklungen (Ronneberger/Vogelpohl 2014: 256). Diese Perspektive der ko-konstruktiven Verknüpfung von Raum und Gesellschaft definiert Raum als soziales Produkt, das durch soziale Interessen und Bedürfnisse produziert wird und immer im jeweiligen historischen Kontext betrachtet werden muss (ebd.: 256 nach Lefebvre 1991). Nach Lefebvres Raumverständnis findet eine permanente Veränderung von Raum oder Räumen statt, die immer abhängig von den jeweiligen derzeitigen aktuellen sozialen Verhältnissen ist.¹⁴⁴ Um einen Wandel sozialer

¹⁴⁴ Hier schließt auch der performative Raumbegriff im Kontext von Aufführungen nach Fischer-Lichte an (vgl. Abschnitt 2.2.3), welcher den performativen Raum zugleich als Produkt und Voraussetzung in der Hervorbringung sozialer Wirklichkeit begreift: »Er [der performative Raum] eröffnet besondere Möglichkeiten für das Verhältnis zwischen Akteuren und Zuschauern, für Bewegung und Wahrnehmung, die er darüber hinaus organisiert und strukturiert. Wie immer von diesen Möglichkeiten Gebrauch gemacht wird, wie sie genutzt, realisiert, umgangen o-der gar konterkariert werden, hat Auswirkungen auf den performativen Raum. Jede Bewegung von Menschen, Objekten, Licht, jedes Erklängen von Lauten vermag

Verhältnisse zu ermöglichen müssen alle Dimensionen des Raumes einbezogen sein. »Ein Wandel, der nur Machtverhältnisse zwischen politischen Institutionen verschiebt, aber nicht das tägliche Leben der Bevölkerung betrifft, bleibt ebenso wenig revolutionär wie die ausschließliche Veränderung sozialer oder räumlicher Leitbilder« (ebd.: 257 nach Lefebvre 1991).

In Anlehnung an das Konzept Lefebvres soll – bezugnehmend auf die im Abschnitt 03.1 zum Designverständnis dargelegte kulturelle und soziale Einbindung von Design sowie die im Abschnitt 03.2 skizzierten Verknüpfungen von Designer*innen, Nutzer*innen und Artefakten – eine Übertragung der Systematik der Raumdimensionen auf das Design gelingen (Abb. 03.2):

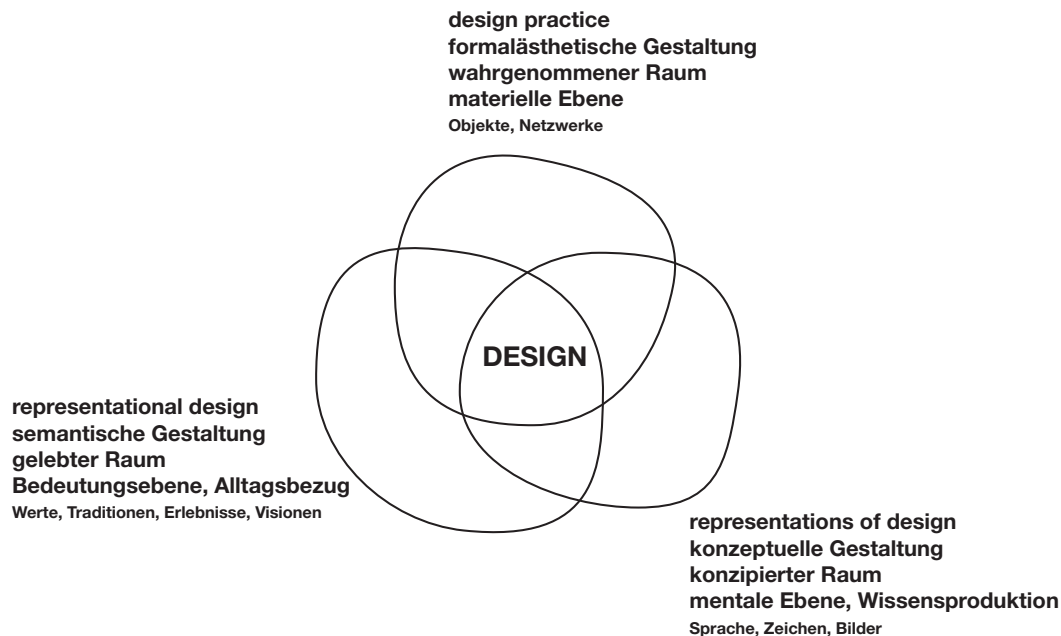


Abb. 03.2: Dimensionen der Designproduktion in Anlehnung an Lefebvre, eigene Darstellung

Design agiert sowohl auf verschiedenen Gestaltungsebenen (materiell, ästhetisch, symbolisch) als auch auf verschiedenen soziokulturellen Ebenen (individuell, strukturell, institutionell, symbolisch). Design wirkt auf den und durch die Ebenen von formalästhetischer Gestaltung (Materie und Wahrnehmung), konzeptueller Gestaltung (Wissen und Konzeption) und semantischer Gestaltung (Bedeutung und Alltagsbezug).

So wird die Perspektive einer ko-konstruktiven Verknüpfung von Design und Gesellschaft möglich, die Design als soziales Produkt definiert. In den Darlegungen zur praxistheoretischen Designperspektive (vgl. Julier 2012) sowie zur Akteur-Netzwerk-Theorie (vgl. Yaneva 2012) wurde deutlich, dass das dieser Arbeit zugrundeliegende erweiterte Designverständnis das eines ›Doing Design‹ ist, in welchem Artefakten eine konstituierende und aktiv gestaltende Rolle in der Gestaltung sozialer Beziehungen eingeräumt wird. Indem Design ›gemacht‹ wird, werden auch die mit Design verknüpften Bedingungen und Handlungen performativ hervorgebracht, stabilisiert oder destabilisiert. Analog zu den in Kapitel 02 skizzierten Ansätzen aus der Gender- und Ungleichheitsforschung, welche die Herstellung von

ihn zu verändern. Er ist instabil, ständig in Fluktuation begriffen. Räumlichkeit einer Aufführung entsteht im und durch den performativen Raum, sie wird unter den von ihm gesetzten Bedingungen wahrgenommen.« (Fischer-Lichte 2004: 187)

Geschlecht und Differenz in alltäglichen Interaktionen als einen permanenten Prozess sehen, kann auch Designhandeln als in diese Prozesse eingebunden betrachtet werden.¹⁴⁵ So werden über die Verhältnisse von Designer*innen, Nutzer*innen und Artefakten – je nach Konfiguration – ungleichheitswirksame Strukturen (re)produziert oder aber neue Handlungsspielräume für die Designbeteiligten ermöglicht. In Bezug auf Artefakte (bspw. in Form geschlechtsdiversifizierter Produkte) wird deutlich, wie diese als Bedeutung- und Handlungsträger den Möglichkeitsraum¹⁴⁶ und damit das Rollenverständnis ihrer Nutzer*innen prägen, welche ihrerseits die stereotypen Zuweisungen in den Bedeutungen der Produkte herstellen. Aus der Rolle, welche Design als visuell-materielle Disziplin in der Konstruktion von Identitäten und der Zuweisung von Handlungsfähigkeit durch Artefakte einnimmt (vgl. Krippendorff 2013) und die Arten und Weisen, wie Gestalter*innen, Nutzer*innen und Artefakte in diese Prozesse eingebunden sind, ergibt sich gleichzeitig die Verantwortung, ebenjenes Eingebundensein kritisch zu reflektieren. So kann Design sich daran beteiligen, Möglichkeitsräume zu eröffnen und aktiv mitzugestalten statt diese durch Gestaltung zu begrenzen. In der retrospektiven Betrachtung wurde deutlich, dass in die Wandel- und Erweiterbarkeit des Designbegriffes eine grundlegende selbstreflektive Haltung der Designdisziplin eingebettet ist, aus welcher ein hoher Grad an Reflexionsraum – oder Möglichkeitsraum zur Reflexion – abgeleitet werden kann, der für die Integration von Gender-Diversity-Aspekten in die Lehre ein notwendiges Kriterium darstellt.¹⁴⁷

An verschiedenen Stellen wurde deutlich, dass die Frage, was Design ist und wer die*der Designer*in ist, jeweils situativ sowie kontext- und prozessabhängig gestellt werden muss. Der Kontext dieser Arbeit zur Designlehre grenzt die Interpretation von Design insofern ein, als das ›Design Doing‹ in diesem Zusammenhang immer aus der Perspektive formalästhetischer Gestaltung mitzudenken ist, da diese Form der Gestaltung einen wesentlichen Bestandteil aktueller Designausbildung ausmacht und sich deutlich von Gestaltungsweisen anderer Disziplinen oder dem Gestalten der eigenen Lebenswelt abgrenzt. Designerisches Handeln ist insofern spezifisch, als dass es auf visuell-materielle Arten und Weisen Lebenswelten unter ästhetischen Aspekten zielgerichtet und unter Berücksichtigung kollektiv ausgehandelter Werte gestaltet. Es nutzt designinhärentes implizites Wissen (Polanyi), um reflektierend zu handeln (Schön). Somit meint Design in diesem Forschungszusammenhang nicht *jeden* gestaltenden, generativen Prozess sondern konzentriert sich auf die Fähigkeit von ›formalästhetisch‹ ausgebildeten (bzw. auszubildenden) Menschen, komplexe Prozesse nicht nur zu erfassen und ihren Teil zu einer Lösung beizutragen, sondern diese Lösungen auch entsprechend in Formen, Farben, Materialien und Funktionen zu übertragen und damit Bedeutungen zu generieren. Diese Kernkompetenzen der formalästhetischen *sowie* der symbolischen *und* der sozialen Gestaltung können Designer*innen in interdisziplinäre Zusammenhänge einbringen, um am Aufspüren und an der Lösungssuche in komplexen Sachverhalten (wicked problems) mitwirken zu können.

145 Im Versuch, Design durch spezifische, charakterisierende Positionen stückweise zu beschreiben und diese zu einem ›Gesamtbild‹ zusammenzufügen, wurde deutlich, in welch komplexen diskursiven Zusammenhängen die einzelnen Aspekte verwoben sind. Darüber hinaus scheint aufgrund der permanenten Wandlung von Design und Designdiskursen lediglich eine ›Momentaufnahme‹ möglich.

146 Möglichkeitsräume werden hier und im Folgenden verstanden als wahrgenommene, konzipierte und gelebte Räume, deren Funktion wandelbar, flexibel und offen bleibt. Sie lassen soziale Interaktionen zu und eröffnen den Menschen Raum für unterschiedliche Erfahrungen. Dieses Verständnis ist angelehnt an den durch den Architekten Rainer W. Ernst beschriebenen Begriff des »Möglichkeitsraums«: »Mit Möglichkeitsraum wird derjenige Raum bezeichnet, der durch eine vorgeschlagene Lokalisation von Eigenschaften als möglich, als vorstellbar, gewünscht und auch als realisierbar erscheint. Er eröffnet den Dialog über Alternativen, wohl wissend, dass es die gern gewünschten und behaupteten optimalen Räume allgemein nicht gibt.« (Ernst 2018: 111)

147 Vgl. hierzu Kapitel 05.

Die Ausführungen zu einem erweiterten Designbegriff – welcher im Spannungsfeld zwischen Ökonomie und Vision das Design kritisch zu sozialen, politischen und ethisch-moralischen Verantwortlichkeiten hinterfragt – machen deutlich, dass sich das Designverständnis in den vergangenen Jahrzehnten von einer produktbezogenen zu einer prozessbezogenen Gestaltung entwickelt hat (Cleven 2016) und sich das Designverständnis gegenwärtig über die Berücksichtigung formalästhetischer, technischer und ökonomischer Anforderungen hinaus auf semantische, ökologische, soziale und damit einhergehende ethische Fragestellungen bezieht. Dabei konnten inhaltliche und methodische Anknüpfungspunkte für Aspekte von Gender und Diversity, Teilhabe und Chancengerechtigkeit in Designhaltungen, -strömungen, und -bewegungen identifiziert werden (Critical Design, Human Centered Design, Social Design, Transformationsdesign, partizipative Design- und Designforschungsmethoden). Insbesondere der in Bezug auf die Neugestaltung sozialer Beziehungen formulierte dekonstruktivistische Anspruch des Transformation Design (Jonas et al. 2016) bietet Anknüpfungsmöglichkeiten an dekonstruktivistische Diskurse der Geschlechter- und Ungleichheitsforschung.

Über die (Re)Konfiguration des Verhältnisses von Designer*innen, Nutzer*innen und Artefakten sowie in der Frage zur Demokratisierung von und durch Design wird die Machtfrage in Bezug auf Handlungs- und Gestaltungsmacht adressiert: Mit dem Grad und der Art der Beteiligung der Nutzer*innen am Designprozess ändert sich die Verteilung und der Grad von Handlungs- und Gestaltungsmacht, wobei die Offenheit und Mitgestaltungsmöglichkeiten an den Rahmenbedingungen, in denen der Gestaltungsprozess stattfindet, maßgeblich für eine chancengerechte Teilhabe sind. Nachdem Design allzu oft die Perspektive des ›Normalen‹, ›Weißen‹, ›Männlichen‹ einnimmt, können so die Perspektive des von oben (und außen) Betrachtens und Bewertens verlassen und Zusammenhänge zunehmend systemisch betrachtet werden, um Design als Werkzeug für ›die anderen‹ 90% nutzbar zu machen.

In einem auf Transparenz, Partizipation und Selbstermächtigung ausgerichteten Designansatz (analog zu von Borries entwerfendem Design) liegt ein politisches Moment, insbesondere wenn dieser mit der Fokussierung marginalisierter Personen oder Personengruppen einhergeht oder Partei ergreift. Hier schließen Design und Designforschung an feministische Methodologien an. Gleichzeitig wird die Unmöglichkeit, für alle gleichermaßen gültige Designlösungen generieren zu können, deutlich. Daraus kann man zum einen die vorhandene Diversifizierung von Artefakten ableiten – diese Entwicklung lässt sich beispielsweise im Customized Design oder in geschlechtlich diversifizierten Produkten erkennen. Hier werden jedoch durch die Produkte und deren Vermarktung Stereotype bedient und somit Hierarchien und Ungleichheiten – vor allem auf der symbolischen Ebene – aufrechterhalten und durch Gestaltung manifestiert (analog zu von Borries unterwerfendem Design). Diesem Dilemma der individuellen nutzer*innenzentrierten Diversifizierung von Gestaltungslösungen aufgrund der steigenden Relevanz von Heterogenität kann im Zuge eines gesellschaftszentrierten Transformationsdesigns begegnet werden: Es geht weniger um die Entwicklung ›für alle‹ (im Sinne einzelner Individuen) genau passenden Einzellösungen, sondern vielmehr um die Frage nach den gesellschaftlichen Implikationen und um ein Hinwirken auf eine systemische Veränderung von Strukturen und Verhaltensweisen auf individueller, lokaler und globaler Ebene, um das sozialökologische Zusammenleben nachhaltiger zu gestalten (Jonas et al. 2016).

Im Anschluss an Jonas lässt sich aus der Designentwicklung von der Beseitigung von Bedürfnissen (need) über die Generierung von Bedürfnissen (need of need) und das Bedürfnis an Orientierung (need of orientation) (Jonas 2004: 27) eine Orientierung nach Bedarfen ableiten: Folgt der Bedürfnisbefriedigung und Bedürfnisgenerierung und dem Orientierungsbedürfnis nun die Bedürfniserkenntnis in Form einer Identifizierung ›wirklich‹ relevanter Probleme, die im Zuge von Globalisierungsprozessen, neoliberalen und postkolonialen Strukturen und sozialen Ungleichheiten (re)produziert werden, und denen Design sich mithilfe kreativer Herangehensweisen widmen kann (vgl. Abb. 03.3)?



Abb. 03.3: Diversity als produktives Element in kreativen Prozessen, eigene Darstellung

Um Produkte und Prozesse entwickeln zu können, die auf sich verändernde Situationen und Bedürfnisse reagieren können oder im besten Fall zukünftige Bedarfe antizipieren zu können, ist Design nicht nur auf Methoden der Umsetzung, sondern ebenso auf Methoden zur Erforschung der jeweiligen Kontexte angewiesen. Designethnografische Forschungsmethoden können dabei als Werkzeuge für die Designforschung dienen, um Bedürfnisse und Bedarfe zu kontextualisieren und Entwürfe zu fundieren und partizipative Methoden oder Elemente des Design Thinking können im Entwurfsprozess dabei unterstützen, partizipativ vielfältig adaptierbare und anschlussfähige Lösungsvorschläge zu generieren. Diesem dialogischen Verhältnis von design thinking und design doing, von Forschung und Praxis – verstanden als forschendes Vorgehen – liegt ein iteratives Designverständnis, welches prozesshaft und kontinuierlich forscht, entwirft, bewertet und testet, zugrunde. Dabei kann Design mit seinen designeigenen Forschungs-, Gestaltungs- und Visualisierungsmethoden eine Mittlerfunktion zwischen wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion und sozialen Realitäten erfüllen.

04 Gender und Design [doing gender <> doing design]

»Denn weder Produkte noch Menschen sind geschlechtsneutral.« (Uta Brandes)¹⁴⁸

Das folgende Kapitel führt die in den Abschnitten zu Gender und Design dargelegten Überlegungen zusammen und zeigt neben den Wechselwirkungen auch die Gemeinsamkeiten beider Bereiche auf. Dabei liegt der Fokus auf Geschlecht als in diesem Zusammenhang exemplarisch betrachtete, jedoch interdependent mit weiteren Ungleichheitskategorien verflochtene Kategorie (vgl. Abschnitt 02.5). Zunächst wird ein differenztheoretischer Blick auf den Status Quo gestalteter Umwelt geworfen, um daran anschließend die bewusste und unbewusste Vergeschlechtlichung durch und im Design anhand von Beispielen aus der Gestaltungspraxis zu thematisieren. Die Prozesse der Vergeschlechtlichung im Sinne einer »Ko-Materialisierung von Design und Geschlecht« (Buchmüller 2018) werden mit Blick auf die jeweiligen Rollen von Gestalter*innen, Nutzer*innen und Artefakten beleuchtet und Vergeschlechtlichungsdimensionen und -mechanismen aufgezeigt. Nach einer Betrachtung der Geschlechterverhältnisse im Design – verstanden als gesellschaftswirksame Disziplin – werden anhand verschiedener Positionen zu Gender (und) Design in der Designforschung sowie dekonstruktivistischer Perspektiven Möglichkeiten der Veränderung aufgezeigt und eine Einordnung und Abgrenzung in Bezug auf das vorliegende Forschungsvorhaben vorgenommen.

04.1 Zum Verhältnis von Gender und Design [regarding gender and design]

Aus den vorangegangenen Annäherungen an Design wurde deutlich, »dass der Entwurf von Designobjekten sowohl gesellschaftliche Praxis als auch Reflexion dieser gesellschaftlichen Praxis ist«, welche in »materielle« Verhältnisse (Produktionsverhältnisse, Techniken und Technologien, Arbeitsorganisation) sowie »ideologische« Verhältnisse (»die Ideen und das gesellschaftliche Bewusstsein, welche die Produktionsverhältnisse reflektieren«) eingebunden ist und diese widerspiegelt (Schneider 2005: 205):

»Design reproduziert und interpretiert in visueller Form die soziale Wirklichkeit, also die Beziehungen, welche die Menschen zueinander und zur Natur eingehen. Ästhetische Formen haben mit andern [sic] Worten einen weltanschaulichen Gehalt, sie drücken direkt oder indirekt wirtschaftliche Interessen, Klasseninteressen und Bewertungen der gesellschaftlichen Wirklichkeit aus.« (Schneider 2005: 205 f.)

Insofern Artefakte demnach als »soziale Botschaften« (Haslinger 2008: 376) sowie Bedeutungs- und Handlungsträger gefasst werden können (vgl. Kapitel 03), mit denen Menschen sich nicht nur aufgrund ihrer Bedarfe und Bedürfnisse umgeben, sondern die »immer auch als Zeichen klassen- und geschlechtsspezifischer Distinktion fungieren« (Prinz 2013: 39 in Bezug auf Bourdieu 1982: 284), rückt die Frage nach der Bedeutung von Differenzkategorien im Design unweigerlich in den Blick. In Kapitel 02 wurde bereits dargestellt, dass in der vorliegenden Forschungsperspektive die Kategorie Geschlecht als *eine* von vielen interdependenten und ungleichheitswirksamen Differenzkategorien exemplarisch in Bezug auf

148 (Brandes 2017: 25)

Gestaltung betrachtet wird.¹⁴⁹ Im Anschluss an die in Kapitel 02 dargelegten Perspektiven von Gender als Differenz-, Struktur- und Prozesskategorie soll aufgezeigt werden, inwiefern Geschlecht als »Macht- und Gestaltungskategorie« (Buchmüller 2018: 25 ff.) differenzierend, strukturierend und prozessual im und durch Design wirksam wird und in die Geschlechterverhältnisse – im Design und im gesellschaftlichen Gefüge – eingebunden ist. Dabei wird an die in Abschnitt 02.1 dargestellte Omnipräsenz von Geschlecht als Kategorie und deren Wirksamkeit auf individueller, institutioneller, struktureller und symbolischer Ebene angeschlossen.

Die Betrachtung der Verknüpfung der Untersuchungsfelder Gender und Design erfolgt aus verschiedenen Perspektiven: Wie wirkt Gender in der Designdisziplin und wie (re)produziert sich Gender durch Design als Produkt ebenjener Disziplin? Oder weiterführend gefragt: Wie wird Geschlecht von Design geformt und wie formt Geschlecht Design?¹⁵⁰ Dabei werden verschiedene Betrachtungsebenen relevant: Erstens gilt es die im Design eingesetzten Gender Codes¹⁵¹ zu reflektieren, die auf formalästhetischer und symbolischer Ebene in die Artefakte einfließen und diese vergeschlechtlichen, bestimmte Verhaltensweisen determinieren und so prozessual wirksam werden und dabei über die (Re)Produktion von Rollen, Hierarchien und Ungleichheiten ebenso eine strukturelle Wirksamkeit entfalten. Zweitens sind die in die Designdisziplin eingeschlossenen Geschlechterverhältnisse und drittens geschlechtsdifferenzierte bzw. geschlechtsdiversifizierte Praktiken in der Gestaltung sowie in der Nutzung von Artefakten in den Blick zu nehmen. Im Zusammenhang dieser Arbeit soll auf die Vergeschlechtlichungsdimensionen und -mechanismen im und durch Design eingegangen werden sowie die Geschlechterverhältnisse

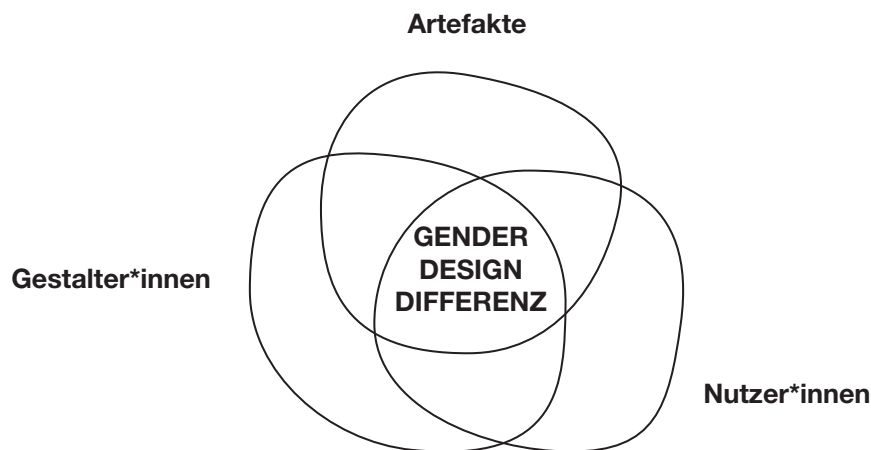


Abb. 04.1: Akteur*innen der Differenz- und Ungleichheits(re)produktion im und durch Design, eigene Darstellung

149 Zum Zusammenhang von Design und weiteren Differenzkategorien sowie machtstrukturellen Gefügen vgl. Amaro 2017, Gaugele 2017, Neidhardt 2018, Rawsthorn 2018, Bieling 2019, Dogramaci/Pinther 2019, Decolonising Design Group o. J.; Decolonising Design Group formierte sich 2016 als Gruppe von aus dem globalen Süden stammenden oder mit ihm verbundenen Forscher*innen und Praktiker*innen im Bereich Design und Designforschung mit dem Ziel, die das Design prägenden euro- und anglozentrischen Perspektiven kritisch zu hinterfragen: »Our objective – as design scholars and practitioners – is to transform the very terms of present day design studies and research. Designers can put to task their skills, techniques, and mentalities to designing futures aimed at advancing ecological, social, and technological conditions where multiple worlds and knowledges, involving both humans and nonhumans, can flourish in mutually enhancing ways. For us, decolonisation is not simply one more option or approach among others within design discourse. Rather, it is a fundamental imperative to which all design endeavors must be oriented.« (Decolonising Design Group o. J.)

150 In der Fragestellung, wie Design Geschlecht formt und wie Design von Geschlecht geformt wird, ist Geschlecht als soziale Konstruktion im Sinne von einander bedingenden, relational verbundenen Vorstellungen, Handlungen und Strukturen zu verstehen (Vorstellungen > Handlungen > Strukturen > Vorstellungen > Handlungen > Strukturen ...).

151 Zu Begriff und Verwendung von Gender Codes vgl. Haslinger 2006, Weller/Krämer 2012, Krämer/Weller 2020, Reina/Bucchetti 2017.

im und durch Design anhand der Rollen der Gestalter*innen, Nutzer*innen und Artefakte als an der Herstellung von Geschlecht prozessbeteiligte Akteur*innen in den Blick genommen werden (Abb. 04.1).

Ein Blick auf den Status Quo gestalteter Umwelt zeigt in den letzten fünfzehn Jahren zunehmend ausdifferenzierte geschlechtsspezifische Unterscheidungen in den Artefakten, welche insbesondere im Segment der Konsumgüter in der geschlechtsspezifischen Gestaltung und Vermarktung von Alltagsprodukten offensichtlich sind (vgl. Krämer/Weller 2020). Weitestgehend unbemerkt und gesellschaftlich akzeptiert begleiten diese Differenzierungen den täglichen Konsum und lassen durch die Gestaltung Geschlecht als Differenzkategorie wirksam werden. In dieser marktgetriebenen, auf die Erschließung neuer ›Zielgruppen‹ orientierten Produktdiversifizierung wird immer konsequenter genderspezifisch gestaltet und die Konsument*innen über das Gender Marketing als wirksames Instrument geschlechtsspezifisch adressiert (vgl. ebd.). Dabei unterscheiden sich die Produkte weniger in ihrer tatsächlichen Funktionalität, sondern vorrangig in ihrer äußeren Gestalt, die über Form, Farbe, Typografie und Material vermittelt wird (vgl. ebd.). Sowohl in den Produktkonzepten als auch in der Verwendung von Form-, Farb- und Materialsprache sowie der Schrift- und Bildsprache (bei Produktnamen, verbalen Produktbeschreibungen, auf Produktverpackungen und in Vermarktungsstrategien) finden dabei den Geschlechtern zugeschriebene Vorlieben, Bedürfnisse und Verhaltensweisen ihren Ausdruck (vgl. ebd.). Die Geschlechter werden vorrangig zweigeschlechtlich differenziert und vor allem gegensätzlich charakterisiert und Nutzer*innen sind somit permanent gefordert, sich dem einen oder anderen Geschlecht zuzuordnen: »Die Unterschiedlichkeit, Gegensätzlichkeit und Anziehung der Geschlechter ist faszinierend. Es geht nicht um die Nivellierung von Gegensätzlichkeiten. Problematisch wird es, wenn aus Gegensätzlichkeiten Rollenzuweisungen abgeleitet und auf eine geschlechtsspezifische Attribution zurückgeführt werden und damit folglich Geschlechtern hierarchisierend zugeordnet werden.« (ebd.) Während erwachsene Konsument*innen diese Zuschreibungen reflektieren können und Wahlmöglichkeiten haben – beispielsweise die Entscheidung für uncodierte Produkte oder die Nutzung gegengeschlechtlich codierter Produkte¹⁵² – sind insbesondere Kinder mit den transportierten Rollenbildern und -zuschreibungen mehr oder weniger ungefiltert konfrontiert.¹⁵³

»Bei Kinderprodukten jedoch klaffen die Rollenbilder immer mehr auseinander und machen auch vor Schulbüchern nicht halt.¹⁵⁴ Inwieweit sich Jungen mit den Zuschreibungen ihrer vermeintlich durchsetzungsstarken, kämpferischen und technikaffinen ›Natur‹ identifizieren können ist ebenso fraglich wie die Reduzierung von Mädchen auf ihre häuslichen und sozialen Interessen und Kompetenzen. Ausgehend von dieser Beobachtung stellt sich die Frage nach der Rolle des Designs in diesem Prozess der geschlechtlichen Zuordnung, der scheinbar naturgegeben durch das Geburtsgeschlecht seinen Anfang nimmt und bereits in der Kindheit fortgeführt und zugleich manifestiert wird.« (Krämer/Weller 2020: 45)

Ungeachtet gesellschaftlicher Entwicklungen – wie der Einführung eines dritten Geschlechts Ende 2018 oder den sich wandelnden Rollenverständnissen beispielsweise junger Familien – wächst diese geschlechtlich zweigeteilte Welt auch auf dem weiteren Lebensweg der Konsument*in nicht zusammen: »Jeder erwachsene Mensch muss sich täglich entscheiden: Bin ich Tarzan oder Jane? Vom Duschgel bis zu Verpackungen werden Farb-, Form- und Materialcodes in oftmals banalem Rekurs auf flache

¹⁵² In welchem Rahmen eine Wahlfreiheit gegeben ist, ist dabei nicht nur von der Reflexion der Geschlechternormen abhängig, sondern auch von finanziellen Ressourcen, da geschlechtsspezifische Gestaltung in günstigeren Preissegmenten stark verbreitet ist und uncodierte Produkte oft mit höheren Preisen verbunden sind.

¹⁵³ Wie unausweichlich wir alltäglich in die »Rosa-Hellblau-Falle« tappen beschreiben Almut Schnerring und Sascha Verlan in der gleichnamigen Publikation zur Konstruktion geschlechtlicher Zuordnungen und Zuschreibungen, Verhaltensweisen und Körperbilder (Schnerring/Verlan 2014).

¹⁵⁴ Die Textaufgaben und Rechenübungen »für Jungs« und »für Mädchen« des PONS Verlages aus dem Jahr 2009 wurden mittlerweile aus dem Sortiment genommen, sind aber weiterhin online über andere Quellen verfügbar.

Stereotypisierungen verwendet. [...] Wie sehr wir in diese differenzierte Produktwelt verstrickt sind, zeigt auch das spezifische Angebot an Nahrungsergänzungsmitteln und Lebensmitteln.« (Krämer/Weller 2020: 45 f.)¹⁵⁵

In der bundesdeutschen Entwicklung erweitert sich die Thematisierung von Gender und Design seit den 2000er Jahren zum einen im Bereich der öffentlichen Wahrnehmung und Diskussionen zu den skizzierten Entwicklungen von Gender-Marketing oder Gender-Prizing, welche vermehrt kritische Perspektiven bewirken. Dass kritische Stimmen ernst genommen werden und die ausgeprägte Ver(zwei)geschlechtlichung im Bereich der Konsumgüter und Alltagsprodukte wandelbar ist, zeigen Beispiele von Kampagnen und Initiativen: Einige britische Unternehmen reflektierten die geschlechtliche Sortierung ihrer Sortimente und deren Folgen und veränderten dementsprechend ihre Ladenkonzepte¹⁵⁶ – wenn auch teilweise nur für begrenzte Zeit – und verschiedene Initiativen und Kampagnen klären über die Auswirkungen geschlechtsstereotyper Zuweisungen auf und initiieren Bildungsangebote (vgl. Krämer/Weller 2020: 48).¹⁵⁷ In Reaktion auf kritische Stimmen in Bezug darauf, »[d]ass diese konsumorientiert gezeichneten Welten sich nicht mit den Lebenswirklichkeiten der Konsument*innen decken und diese verzerrten visuellen Welten sich negativ auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung der Geschlechterverhältnisse auswirken« (ebd.: 47), nehmen sich auch die herstellenden Unternehmen der Auswirkungen stereotypisierender Fremdzuschreibungen über Produkte und deren Vermarktung an und generieren Kampagnen im Rahmen ihrer Corporate Social Responsibility (CSR).¹⁵⁸

Wie verhält sich der Designdiskurs zu diesen Entwicklungen, in der Geschlecht als differenzierende Kategorie Verwendung findet und eine auf biologistischen Vorannahmen rekurrierende Gegensätzlichkeit kultiviert? Im »Wörterbuch Design« findet sich zum Zusammenhang von Gender und Design unter dem Eintrag »Gender Design« folgende Charakterisierung:

»Gender Design widmet sich der Analyse der Objekte (Objekt als Oberbegriff für alle gestalteten Produkte, Zeichen, Konzepte, Prozesse) sowie der Beziehung zwischen Subjekt und Objekt unter der Perspektive ihrer Vergeschlechtlichung. Professionelle Designer gestalten – bewusst oder unbewusst – als sozial und kulturell geprägte Geschlechtswesen, gleichzeitig kommen in der Nutzung von Design alltäglich vergeschlechtlichte Handlungs- und Verhaltensweisen zum Ausdruck, drücken sich Projektionen und Wünsche immer auch geschlechtlich konnotiert aus. Solche zum Teil verdeckten oder negierten Phänomene des Gendering werden unter dieser Perspektive systematisch aufgezeigt, und ihre Auswirkungen auf das Design werden ergründet, um sie zu einem selbstverständlichen Bestandteil jeglicher Design-Forschung und -Praxis zu machen.« (Brandes 2008: 172 f.)

Noch in jüngster Vergangenheit wurde das Thema Gender Design in Bezug auf Designtheorie, -geschichte und -lehre als marginal vertreten angesehen (vgl. Schneider 2005: 249; Dissel 2018) und gar eine »Ignoranz der komplex-komplizierten Geschlechterverhältnisse im Design« festgestellt (Brandes 2014: 26): »Zu betonen ist hier tatsächlich das Defizit einer Gender-Diskussion im Design, denn in vielen

155 Die Risiken der vereinfachten Darstellung über Stereotype liegen in der extremen Vereinfachung und Fixierung der durch sie transportierten Zuschreibungen, die sich in Folge zu allgemeingültigen und unüberprüften ›Wahrheiten‹ entwickeln. Die Schriftstellerin Chimamanda Adichie betitelt dieses Phänomen im Zusammenhang mit kulturellem Verständnis als »The Danger of a Single Story«, welche Gefahren des Missverstehens bergen: »The single story creates stereotypes. And the problem with stereotypes is not that they are untrue, but that they are incomplete. They make one story become the only story.« (Adichie 2009: 12–50). Es gelte daher, viele Geschichten zu erzählen und vielfältige Stimmen hörbar zu machen.

156 Vgl. bspw. www.t-o-o-g-o-o-d.com/selfridges-agender und www.theguardian.com/lifeandstyle/2012/jul/20/harrods-toy-kingdom-boy-girl-divide sowie www.theguardian.com/money/2013/apr/30/boots-removes-gender-signs-toys [05.03.2020].

157 Vgl. bspw. www.lettoysbetoys.org.uk, www.pinkstinks.de, www.rosa-hellblau-falle.de [05.03.2020].

158 Beispiele sind hier die Kampagne »Use Your And« von Gillette Venus (umgesetzt von BBDO New York, 2015) oder die Kampagne »#Like A Girl« von P&G Always (umgesetzt von Lauren Greenfield mit Leo Burnett, 2014).

anderen Wissenschaften sind Gender-Diskussionen seit langem qualifizierter Bestandteil des Diskurses und in mannigfaltigen Bereichen in empirischen Alltags-Praktiken reflektiert und partiell sogar umgesetzt.« (ebd.). Die Situation und der Stellenwert der Genderforschung in der Designdisziplin ist damit vergleichbar mit der von der Planungs- und Architektursoziologin Barbara Zibell für Architektur sowie Stadt- und Raumplanung skizzierten marginalen Positionierung und einer nicht systematisch integrierten Genderperspektive in Forschung und Praxis (vgl. Zibell 2018).¹⁵⁹ Seit der Jahrtausendwende ist im Designdiskurs eine Anzahl an Publikationen erschienen, welche die Zusammenhänge von Gender und Design aus verschiedenen Perspektiven thematisieren.¹⁶⁰ Darüber hinaus findet das Thema über Ausstellungen¹⁶¹, Tagungen¹⁶² sowie über Netzwerke¹⁶³ und Awards¹⁶⁴ Verbreitung. Insbesondere im wissenschaftlichen Designdiskurs gewinnen Aspekte von Gender und Diversity zunehmend an Relevanz, was zum Teil als Folge eines Generationenwechsels gedeutet werden kann. Jüngst titelte das Designmagazin *form* (seit 1957 ein fester Bestandteil des bundesdeutschen Designdiskurses) zu »Frauen und Design« und positionierte sich im Editorial: »Wir haben uns für dieses Heftthema entschieden, weil wir einen Präzedenzfall für uns selbst schaffen wollten. Wir begreifen uns als Designmagazin für alle Menschen. Wenn wir es geschafft haben, ein Heft mit talentierten Designer*innen und großartigen feministischen Designprojekten zu füllen, dann sollte uns das auch in jedem weiteren Heft gelingen.« (*form* 287: 4) Anzumerken ist hierzu, dass mit der seit 2020 tätigen, paritätisch besetzten und aus zwei jungen Designer*innen bestehenden Chefredaktion auch die Ausrichtung des Magazins einen Wandel in Richtung

159 In Architektur, Stadt- und Raumplanung haben sich zumindest einige Aspekte des aus feministischen kritischen Perspektiven entwickelten »Gender Planning« – verstanden als Gender Mainstreaming der räumlichen Planung – mittlerweile im disziplinären Mainstream etabliert, bspw. die Prinzipien Sicherheit im öffentlichen Raum oder Stadt der kurzen Wege (Zibell 2018: 5).

160 Für den deutschsprachigen sowie europäischen Raum vgl. bspw. Brandes 2002, Ehrnberger 2006, Haslinger 2006, Bieling 2008, HAWK 2008, Joost 2008a, Ehrnberger/Räsänen/Illstedt 2012, Weller/Krämer 2012, Buchmüller 2013, Brandes 2014, Canlı 2016, Maher 2016, Brandes 2017, Brandes/Metz-Göckel 2017, Krämer 2017, Buchmüller 2018, Dissel 2018, Bieling 2020, HfG-Archiv/Museum Ulm/Kurz/Jerger 2020. Zu Publikationen über die Darstellung von Frauen in Designberufen vgl. die Ausführungen zu den Geschlechterverhältnissen im Design in Abschnitt 04.2.

161 Ausstellungen, die explizit Gender und Design thematisieren sind bspw. »Blue+Pink: Rethink« des international Gender Design Network (iGDN) 2015 sowie »Nicht mein Ding – Gender im Design« des HfG-Archiv Ulm 2019. Vgl. iGDN o. J. sowie <https://museumulm.de> [20.03.2020].

162 2003 wurde unter dem Titel »Wa(h)re Diva – Geschlechterperspektiven im Design« der 1. Europäische Gendertag an der Köln International School of Design (KISD) in Kooperation mit dem Designerinnen Forum veranstaltet, der Bilder von Weiblichkeits- und Männlichkeitsbilder in Design, Medien und Automobilindustrie thematisierte (vgl. Möller 2004). Es folgten bspw. »The GREAT small: Gender Design Conference« Hongkong (international Gender Design Network (iGDN)/ The Hong Kong Polytechnic University 2014), iGDN Conference Köln (iGDN 2014), Konferenz »No Body – Some Body – Any Body: Gestaltete Gender-Identitäten« Hannover (iGDN/Hochschule Hannover 2015), »Gender und Design in Aktion: Interdisziplinäre Perspektiven und technologische Interaktionen« Chemnitz (iGDN/Technische Universität Chemnitz 2016), »Expectations: First All Female Design Conference« Berlin (Ladies, Wine & Design Berlin 2018), Symposium »Trans/Feminist Hacking Spaces, Communities, Practices« (Einstein Center Digital Future 2019). Vgl. iGDN o. J., www.nobody-somebody-anybody.org, www.aktion.genderdesign.org, www.ladieswinedesign.com/berlin-conference, www.digital-future.berlin [21.03.2020]. Zu Designtagungen, auf denen Gender ausgewiesene Beiträge hatte siehe bspw. »Wer gestaltet die Gestaltung« (DGTF Tagung 2011), »Civic Design« (DGTF Tagung 2018), »Beyond Change: Questioning the role of design in times of global transformations« (Swiss Design Network Research Summit 2018). Vgl. www.dgtf.de, www.beyondchange.ch [21.03.2020].

163 Im bundesdeutschen Raum ist das international Gender Design Network (iGDN) zu nennen, welches seit seiner Gründung 2013 zahlreiche Aktivitäten initiiert (vgl. iGDN o. J.). Vernetzung kann auch in der Verbindung von Gender und Architektur als wichtiges Element verstanden werden, mit dem die Handlungsfähigkeit der Akteur*innen in Wissenschaft und Planungspraxis unterstützt wird (vgl. Zibell 2018).

164 Seit 2017 wird der durch das iGDN gegründete iphiGenia Gender Design Award für gendersensibles Design verliehen: »Design shapes the world. Therefore it is necessary to bring gender awareness to the design process, to avoid both gender blindness and gender stereotypes. Every year, the iphiGenia Gender Design Award honors the world's best gender sensitive designs.« (www.iphi-award.org) Ein Beispiel ist die mit dem iphiGenia Gender Design Award 2017 ausgezeichnete Kampagne »Image_Hack« (Dove in Zusammenarbeit mit Mindshare Denmark). Sie durchbricht Stereotype in der Darstellung von Frauen in Werbebildern durch das Einspeisen gendersensiblen Bildmaterials in die genutzten Bilddatenbanken. Die Verschlagwortung mit Suchbegriffen wie »beautiful woman« oder »real woman« ermöglicht das Vordringen vielfältiger Körperbilder von Frauen in die normierte Bildwelt der Werbung. Vgl. www.iphi-award.org, www.mindshareworld.com/denmark/ sowie www.youtube.com/watch?v=UmDtdInvTvM [21.03.2020]. Zu weiteren Preisträger*innen zählen bspw. Thinx (Periodenunterwäsche), Aesop (Gesamtkonzept des Kosmetikerherstellers), Seba Ali (erste queere Modenschau in Beirut), Gabriel A. Maher (Gesamtkonzept der Projekte zu Gender und Identität im Design) (vgl. Lecoite 2020: 117) sowie www.iphi-award.org [21.03.2020].

dekonstruktivistischer und machtkritischer Positionen im Designdiskurs zu vollziehen scheint. So heißt es im »Inserat in eigener Sache«: »[...] form setzt sich vornehmlich für ein postkapitalistisches Designverständnis ein und unterstützt ein philanthropisches und gemeinnütziges Gesellschaftsbild. [...] form versucht Sichtbarkeit zu schaffen. Form sucht Geschichten und Perspektiven die wenig Gehör finden. Form ist feministisch, queer und gegen Rassismus. [...]« (form 287: 23) Zudem wendet sich der Designdiskurs im Zusammenhang eines erweiterten Designbegriffes und einer Verortung von Design (vgl. Kapitel 03) ebenso Fragen sozialer Kategorisierung und Hierarchisierung zu:

»Um gesellschaftliche Relevanz zu gewinnen, wird um die Etablierung einer Design-Theorie gerungen, welche die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Kontexte erschließt und auch Schwachstellen im Design benennt. Dazu gehören Diskurse über Eurozentrismus, soziale Kategorien und Hierarchien sowie insbesondere auch über Genderaspekte. [...] Gerade weil soziale Identität als starkes Abgrenzungsmerkmal dient und der Markt von Designern und Designerinnen heute stärker denn je einfordert, soziale Kategorien als wesentliches Kriterium in der Gestaltung zu sehen, sind Fragen nach dem Sinn und den Folgen solcher Strategien wesentlich.« (Haslinger 2008: 377)

Designforschung unter Genderaspekten bleibt – wie jede Forschung, die Gender als Analysekategorie zugrunde legt – immer dem Dilemma verhaftet, die Geschlechter nach gesellschaftskulturell geprägten, bipolar und dichotom konstruierten Zuschreibungen differenzieren zu müssen, um die Zusammenhänge von Gender im jeweiligen Forschungsinteresse untersuchen zu können:

»Die Gender-Stereotypen, die seitens der Produktion und Distribution bedient, aber auch von den Menschen selbst durch Konsumtion und Gebrauch hergestellt und nach außen demonstriert werden, wiederholen wir empirisch Forschenden, indem wir in der empirischen Forschung die gleichen Stereotypen zugrunde legen – ja legen müssen. Denn wenn wir das, was gesellschaftlich als ›typisch männlich‹ und als ›typisch weiblich‹ gilt und woran dementsprechend ›geschlechteradäquates‹ Verhalten und Interagieren bewertet wird, im Alltag auf seine Formen und Ausdrucksweisen untersuchen, bedarf es methodisch wie sprachlich wiederum der Arbeit mit Kategorien wie ›männlich‹ bzw. ›weiblich‹, also einer theoretisch zu kritisierenden Zweigeschlechtlichkeit. Oder wenn wir Aneignungsweisen der Objekte durch die Subjekte und das Gebrauchsverhalten unter Genderaspekten studieren, sind wir gezwungen, zumindest in die Konstruktionen ›Weiblichkeit‹ und ›Männlichkeit‹ zu unterscheiden. Die Ding-Analyse kommt also nicht umhin, die Genderkonstruktionen als real existent zu akzeptieren und sie mit den Kriterien zu belegen, die sich zugleich als Genderstereotypen entlarven. Aber – und das macht einen bedeutenden Unterschied zur ideologischen Behauptung einer bi-polaren und differenztheoretischen Geschlechtlichkeit: Untersucht wird nicht, was die Geschlechter *sind*, sondern was sie *tun*.« (Brandes 2017: 45)

04.2 Vergeschlechtlichung durch und im Design [doing gender in design]

Die bewusste und unbewusste Vergeschlechtlichung im und durch Design findet in einer durch Design geprägten Alltagswelt in der Interaktion zwischen Subjekten und Objekten, Individuen und Artefakten (vgl. Brandes 2014: 26) auf verschiedenen Ebenen statt: Zum einen über die durch Geschlechterkonstruktionen geprägten Individuen, die mit den Dingen gemäß ebenjener Konstruktionen umgehen und auf sie reagieren (›Gendered Subject‹), zum anderen über die durch Geschlechterkonstruktionen geprägten und gemäß ebenjener Konstruktionen gestalteten Artefakte (›Gendered Object‹) und zudem über die Entsprechungen der in die Artefakte eingeschriebenen Vorstellungen von ›Männlichkeit‹ oder ›Weiblichkeit‹, die sich im realen Verhalten der durch diese Vorstellungen geprägten Individuen widerspiegelt (›Gendered Interface‹) (vgl. ebd.):

»Alle Produkte, Zeichen, Dienstleistungen, mit denen wir – entweder gezwungenermaßen – täglich konfrontiert sind oder mit denen wir uns – freiwillig – umgeben, sprechen zu uns immer auch vergeschlechtlicht. Diese Kommunikation ist hochkomplex und funktioniert nach dem bekannten Double-bind-Muster: Die immateriellen und materiellen Objekte versuchen mit allen Mitteln, unsere Aufmerksamkeit zu erregen: Sie dienen sich uns an, suchen uns zu verführen, mühen sich, ihren Nutzen unter Beweis zu stellen – und wir reagieren als geschlechtliche Wesen auf die materiellen und immateriellen Objekte, deren Funktionalität und Anmutung.« (Brandes 2017: 267)

Gestaltete Artefakte als Bedeutungs- und Handlungsträger dienen dabei neben weiteren geschlechtsidentifizierenden Kennzeichnungen wie Namen, äußerlichen Erscheinungsmerkmalen, Stimm- und Körpersprache als Gender-Marker, die als Abgrenzungs- und Identifizierungsmerkmale in der Eigen- und Fremdwahrnehmung dienen und den »Gender-Status« anzeigen (vgl. Brandes 2017: 50 in Bezug auf Lorber).¹⁶⁵ Der Ausdruck von Geschlechtsidentität ist dabei nicht nur eine Frage der persönlichen Entscheidung oder des freien Willens, auch wenn dies eine verbreitete Wahrnehmung in der gleichberechtigt erscheinenden (westeuropäischen) Lebenswelt ist (vgl. Krämer 2017). Geschlechtliche Konventionen, welche mit sozio-kulturell geprägten Annahmen über geschlechtsspezifische Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Vorlieben einhergehen, prägen uns und werden gleichermaßen von uns geprägt. »Durch unsere Kleidung, Körpersprache und -inszenierung, unsere Berufswahl, unsere Sprache, [...] produzieren, reproduzieren und performen wir Tag für Tag Ideen und Konzepte von und über Geschlecht. Diese Konstruktionen bewegen sich in einem auf der Idee von Zweigeschlechtlichkeit gebautem Geschlechtermodell, das zudem heteronormativ organisiert ist [...], zwischen den Polen ›weiblich‹ und ›männlich‹.«¹⁶⁶ (ebd.: 93) Sowohl auf individueller, sozialer und gestalterischer Ebene wird diese Systematik der zweigeschlechtlichen Eindeutigkeit durch Konzepte, Praktiken und Inszenierungen bedient und die permanente visuelle und verbale Darstellung von Geschlecht und Geschlechtszugehörigkeit – auch oder besonders durch gestaltete Produkte, Körper und Prozesse – macht Geschlecht stets präsent und unübersehbar (vgl. Krämer/Weller 2020: 48). Diese Definitionen, Einordnungen, Kategorisierungen und Zuordnungen sind dabei nicht nur eine Frage von Gruppierung, Zugehörigkeit und Identifikation, sondern entscheiden über Chancen und Hindernisse im persönlichen, sozialen und beruflichen Kontext, sie bedingen Hierarchien und somit Machtverhältnisse auf persönlicher, sozialer, kultureller und ökonomischer Ebene (vgl. Krämer 2017: 93).

Der Designwissenschaftlerin Sandra Buchmüller folgend lässt sich das Verhältnis zwischen Gestalter*innen, Nutzer*innen und Artefakten »als Prozess der untrennbaren Ko-Materialisierungen auf der Grundlage sich über die Zeit hinweg herausgebildeter, normativer und geschlechterkodierter Herstellungs- und Gestaltungspraktiken« beschreiben (Buchmüller 2018: 204). Artefakte seien sowohl »Ursache als auch Effekt von Geschlecht« (ebd. in Bezug auf Both), indem Artefakte gleichzeitig von Geschlecht geprägt sind und an der Bedeutungsproduktion von Geschlecht beteiligt sind. »Gestaltung wird auf diese Weise zu einem ›Doing Gender by Doing Design‹« (ebd.) und es entsteht eine »Ko-Materialisierung von Design und Geschlecht« (ebd.: 240). Die Einbindung von Gender und Design in die Prozesse der Vergeschlechtlichung findet sich in Abbildung 04.2 visualisiert.

¹⁶⁵ In diesem Zusammenhang wird die in den Konzepten des New Materialism aufgezeigte performative Eigendynamik des Materials sowie die »material agency« wirksam, in der dem Material eine aktive Rolle in der Bedeutungsproduktion eines Artefaktes zukommt (vgl. Abschnitt 03.2.2).

¹⁶⁶ Vgl. zum institutionellen Rahmen, in welchem Geschlecht und Geschlechtszugehörigkeit in täglichen Interaktionen hergestellt und sichtbar gemacht wird, in dem das Einhalten der zur jeweiligen Geschlechterkategorie »passenden« Konzeptionen, Verhaltens- und Handlungsweisen vorausgesetzt wird und welcher durch die permanente ›Ausführung‹ von Geschlecht seine Gültigkeit erhält die Konzepte ›Doing Gender‹ und ›Doing Difference‹ in Kapitel 02.

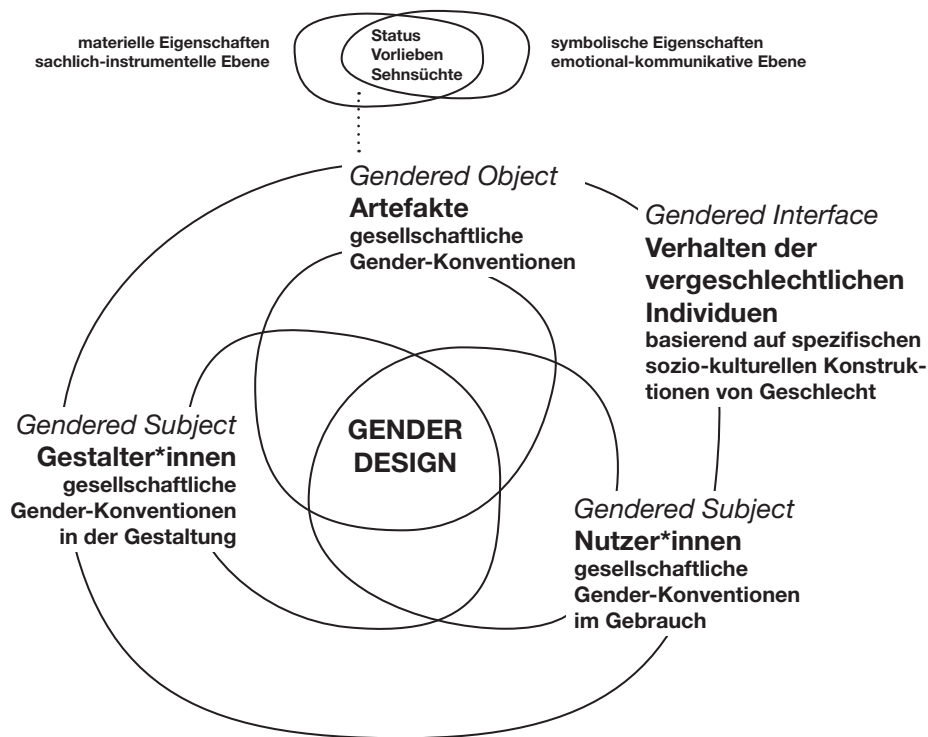


Abb. 04.2: Vergeschlechtlichung im Design, eigene Darstellung in Anlehnung an Brandes 2017: 44 ff.

In einer sich zunehmend diversifizierenden Gesellschaft, in der sich auch Geschlechterrollen und -identitäten wandeln, teilweise öffnen oder überlappen, entwickeln sich gleichermaßen Verunsicherungen, verbunden mit dem Bedürfnis nach deutlichen, geschlechtsidentifizierbaren Merkmalen:

»Der zweifellos sich stärker durchsetzenden Verwischung eindeutig gekennzeichneten Geschlechtszugehörigkeit korrespondiert eine Verunsicherung über die Geschlechtsidentifizierung: Mann oder Frau? Und das macht uns Probleme. [...] Die okzidentale Kultur neigt insgesamt zu einem starken Denken und Handeln in Polaritäten. Der Mensch muss entweder weiblich oder männlich sein, und nach dieser Logik der alternativen Eindeutigkeit werden die Menschen kulturell mit Eigenschaften und Attributen belegt. Sie werden identifiziert, um als männlich oder weiblich erkannt und benannt zu werden; das dient der Abwehr von Verunsicherung und dem Versuch der Bewahrung der eigenen Geschlechtsintegrität.« (Brandes 2014: 29)

Im Hinblick auf die Produktentwicklung lässt sich feststellen, dass zum einen Produkte entstehen, welche auf die ›neuen‹ Bilder von ›Weiblichkeit‹ oder ›Männlichkeit‹ reagieren, zum anderen solche, die in traditionellen Rollenbildern verhaftet bleiben und außerdem jene, die Geschlechterneutralität versprechen (vgl. Brandes 2014: 30): »Die Unterscheidungen werden schwieriger, da, wie bereits bemerkt, Ausdifferenzierungen und Diversitäten auf Seiten der gestalteten Dinge als auch bei den männlichen und weiblichen Personen zunehmen.« (ebd.) Während Marktsegmente wie Bekleidung, Sport- und Freizeitprodukte auf sich verändernde Geschlechterrollen sichtbar reagieren, ist in den preiswerteren Alltagsproduktsegmenten die Reproduktion traditioneller Muster erkennbar: »Je ›normaler‹ und preiswerter die Produktwelten im Alltag verankert sind, desto konventioneller und stereotyper erscheinen die Gendervorstellungen bei Designproduzierenden und Herstellern wie auch bei den Nutzerinnen und Nutzern.« (ebd.: 30 f.) Design und Marketing hinken der gesellschaftlichen Entwicklung gleichberechtigterer Verhältnisse demnach hinterher (ebd.: 30).

04.2.1 Die Rolle der Artefakte

Gender Codes

Gender Codes als »Zeichen mit vergeschlechtlichter Bedeutung« (Haslinger 2006: 11) finden sich in der Gestaltung in bipolaren Attributen zur Symbolisierung von ›Weiblichkeit‹ und ›Männlichkeit‹, was insbesondere bei Alltagsprodukten deutlich sichtbar wird¹⁶⁷:

»In der Produkt- und Verpackungsgestaltung werden gegensätzliche Welten generiert: Eine dunkle, harte, eckige, glänzende, intelligente, starke, geordnete und praktische sowie eine helle, rosafarbene, weiche, runde, matte, leichte, schwache, verspielte und dekorative. Die geschlechtliche Zuordnung der Objekte ist an verschiedenen Merkmalen ablesbar. So werden Produkte anhand des biologischen Geschlechts differenziert oder anhand stereotyper Rollenbilder zugeordnet. Gestaltungsbestimmend sind außerdem Farbcodierung, Formsprache und Materialität sowie Komplexität oder Proportionen. Vom Kinderspielzeug über Pflegeprodukte bis hin zu Nahrungsmitteln werden Gender Codes auf verschiedenen Kommunikationsebenen und in unterschiedlichen Intensitätsgraden eingesetzt, um Produkte für die Käufer*innen ›lesbar‹ zu machen.« (Krämer/Weller 2020: 46)

Die Lesbarkeit von Gender Codes ist von den sozio-kulturellen Prägungen und Wissensbeständen der Rezipient*innen abhängig (vgl. Haslinger 2006: 12). Dass Gender Codes Ausdruck der jeweilig geltenden Deutungsmuster und damit wandelbar sind, zeigt das Beispiel der Farbsymbolik von Hellblau und Rosa, deren geschlechtliche Zuordnung sich im historischen Verlauf umgekehrt hat.¹⁶⁸ Ein bedeutendes Unterscheidungsmerkmal in der Gestaltung von Artefakten bildet die ›weiblich‹ konnotierte Zuschreibung des Natürlichen und Dekorativen im bipolaren Gegensatz zum ›männlich‹ konnotierten Technischen (vgl. Ehrnberger/Räsänen/Ilstedt 2012). Am Beispiel der sozialhistorischen Entwicklung geschlechtsdifferenter Raumnutzungen wird deutlich, wie gegensätzliche und geschlechtlich konnotierte Zuschreibungen in einer Gesellschaft verankert sind. Mit der im Zuge des Bürgertums verstärkten Beschränkung von Frauen auf den häuslichen Bereich (mit dazugehörigen Tätigkeiten des Sorgens, Handarbeitens und Dekorierens) im Gegensatz zu aushäusiger Aktivität der Männer geht eine geschlechtliche Zuordnung der Bereiche Privatheit und Öffentlichkeit, Innen und Außen, Nähe und Ferne und eben Dekoration und Technik einher (vgl. Brandes 2017). Öffentlicher Raum stellte sich als für Frauen streng geregelter Bereich (zur Erledigung von haushaltsnahen Pflichten wie Einkaufen) dar, welcher von Männern frei flanierend erkundet werden konnte. Erst mit dem Aufkommen der Warenhäuser und den zugehörigen Boulevards als »öffentliche städtische Innenräume« (ebd.: 93) erweiterten sich die Möglichkeiten für Frauen in dieser Halböffentlichkeit Zeit zu verbringen, während diese Orte für Männer zum Tabu wurden (ebd.: 93 ff.). Daraus entwickelte sich zunächst der weiblich konnotierte Schaufensterbummel und die Verknüpfung von Frauen und Konsum und im weiteren Verlauf die geschlechterübergreifende Konsumkultur der Einkaufszentren (Shopping Malls), welche mit der Privatisierung des öffentlichen Raumes einhergeht (ebd.: 100 f.). In Bezug auf Räume und Raumnutzung oder Raumeignung sind ebenso geschlechtsspezifische Formen des Sich-Raum-Nehmens (über Körperhaltungen oder Objekte) und damit visualisierte

¹⁶⁷ Zur Verwendung von Gender Codes in der Gestaltung und Vermarktung von Produkten vgl. Haslinger 2006, Weller/Krämer 2012, Krämer/Weller 2020. Zur geschlechtlichen Codierung der Form- und Materialsprache vgl. bspw. Sparke 1995; Ehrnberger/Räsänen/Ilstedt 2012.

¹⁶⁸ »Die Unterscheidung von Jungen und Mädchen durch die Farben Blau und Rosa hat sich erst seit den 1920er Jahren langsam durchgesetzt. Davor war die Farbsymbolik unseres Kulturkreises eng mit der christlichen Symbolik verknüpft. Diese verband mit Rot ›königlich‹ und ›männlich‹. Kleine Jungen wohlhabender Familien wurden deshalb gerne in das ›kleine Rot‹, also in Rosa gekleidet. Blau dagegen wurde als Farbe des ›Himmlichen‹ und ›Weiblichen‹ gesehen und symbolisch auf Kleidung für Mädchen übertragen.« (Haslinger 2006: 12)

verbundene Machtpositionen zu beobachten (ebd.).¹⁶⁹ Die Zuschreibungen des Dekorativen und Technischen zieht sich durch alle Lebensbereiche und findet sich insbesondere in professionalisierter Form in der Geschlechtersegregation von Berufssparten wieder.¹⁷⁰ In der Gestaltung geht der Dualismus von Dekoration und Technik in jenem von künstlerischem Ornament und Funktionalismus auf, wobei letzterer sich bis heute ›männlich‹ konnotiert darstellt (vgl. Brandes 2017: 273 f.). In der Art und Weise, wie dekorative und technisch-funktionale Eigenschaften geschlechtsdifferenzierend in der Gestaltung von Artefakten Verwendung finden wird deutlich, dass auch die technisch-funktionalistischen Eigenschaften der Objekte als eine Arte Dekoration gedeutet werden können, dienen sie doch zur Bestätigung und damit (Re)Konstruktion gesellschaftskulturell geprägte Deutungsmuster von Geschlecht (ebd.: 281).¹⁷¹

Hierarchie und Macht

Die hierarchische Bewertung geschlechtsdifferenziert gestalteter oder geschlechtlich konnotierter Artefakte wird in ihrer symbolischen Bewertung deutlich: Während die Verwendung ›männlich‹ konnotierter Objekte oder Eigenschaften (Form, Farbe, Material, Größe, Komplexität) für ›Frauen‹ oder ›weiblich‹ konnotierte Produkte eine ermächtigende, bedeutungssteigernde Aufwertung in sich trägt, wohnt umgekehrt der Verwendung ›weiblich‹ konnotierter Objekte oder Eigenschaften eine verharmlosende, entmächtigende Abwertung inne (vgl. Brandes 2017: 267 ff.).

»Geschlechtsdifferenzierende und -spezifizierende Gestaltung wird dort problematisch, wo Nutzer*innen stigmatisiert, eingeschränkt oder ausgeschlossen werden, sei es durch festgelegte visuelle oder gestaltete Codes oder Produktkonzepte, die mit stereotypen Attributen verknüpft sind. Ein Werkzeug ›für Frauen‹, dessen Qualität bezogen auf die Funktionalität, Technologie, Materialwahl und Verarbeitungsqualität weit unter den technischen Möglichkeiten und hinter der Qualität vergleichbarer Produkte ›für alle‹, die sich oft an ›männlichen‹ Normen, Standards und Vorstellungen orientieren, bleibt, hat eine ordnende, hierarchisierende, wenn nicht diskriminierende Funktion: Die Arbeit kann mit diesem Werkzeug nicht adäquat ausgeführt werden. Dies führt zu Frustration bei der Nutzerin und letztlich zu einem schlechten Ergebnis, was im Rückschluss zu einer Minderbewertung ›weiblicher‹ Kompetenz im handwerklichen Kontext führen kann. Umgekehrt wird die Nutzung sogenannter ›Frauenprodukte‹ von Männern oft als abwertend empfunden und die Nutzung von ›Männerprodukten‹ durch Frauen wird mit einer Kompetenzsteigerung assoziiert.« (Krämer/Weller 2020: 46)

Mit der – auch in der Einleitung dieses Kapitels beschriebenen – »Geschlechtersprache der Produkte« (vgl. Brandes 2002, 2017) gehen mit der geschlechtlichen Konnotation von Artefakten gleichzeitig Fragen von Macht einher. Artefakte können als machtvoll Objekte (vgl. Brandes 2017) wirken, wobei Macht dabei durch »symbolische oder ikonische Eigenschaften ausgestrahlt werden [kann], ohne dass damit unmittelbare Aktionen verbunden sein müssen«, sofern diese »Sprache der Dinge« bekannt und gelernt ist. (ebd.: 266). Die »Interpretation des Mächtigen« wird dabei von Kontext und Erfahrung konturiert (ebd.). Zum einen kann der menschliche körpereigene Maßstab entscheidend dafür sein, ob Objekte (die größer sind als der eigene Körper) als machtvoll im negativ konnotierten Sinn erscheinen (vgl. ebd.: 267).

169 Brandes diskutiert in diesem Zusammenhang das »expansive Körper- und Raumverhalten« als ›männlich‹ konnotierte und erstrebenswerte Norm: »Die sozialen Genderkonstruktionen lassen Raumeroberung durch – symbolische, gestische und physikalische – Körperausdehnung als machtvoll erscheinen, und somit wird aktuell ein solches Verhalten honoriert und als Standard von Machtposition, Herrschaft, Autorität, durchgesetzt und akzeptiert. Das wiederum unterwirft das weiblich codierte ›Kleiner-Machen‹ und verfestigt in permanenter Wiederholung das gesellschaftlich vergeschlechtlichte Machtgefälle.« (Brandes 2017: 125)

170 Vgl. hierzu den Abschnitt 04.2.5 zu den Geschlechterverhältnissen im Design.

171 Vgl. in diesen Zusammenhängen auch Attfield 1989.

Zum anderen tragen Assoziationen zu Waffen (Bohrmaschine), zu Militärausrüstung (Motoradschutzbekleidung) oder zu Gesichtsausdrücken (Fahrzeugfronten) zu ebenjener Wirkung bei (ebd.). Viele Objekte haben gleichzeitig für die Nutzer*innen eine positive machtvolle Konnotation, wobei das ›Machtvolle‹ – zumindest in westlichen Kulturen – mit dem ›Männlichen‹ verbunden ist: »Alles, was sich im Kontext faktischer und symbolischer Objekt-/Produktmacht findet, ist männlich konnotiert.« (Brandes 2017: 267). Am prägnanten Beispiel der mit geschlechtsspezifisch konnotierten Gestaltungs- und Vermarktungsattributen versehenen Produkte der Nassrasierer¹⁷² wird die Hierarchisierung der Geschlechter deutlich: »Dieses schlichte Beispiel erhellt, dass kulturell weiblich überformte Produkte in der westlichen Welt offenbar per se nicht die Kraft besitzen, Macht zu demonstrieren. Macht, da historisch so lange fast ausschließlich männlich besetzt, scheint eben deshalb an Vorstellungen von Männlichkeit zu kleben. In konsequenter Entgegensetzung zu solch patriarchaler Hegemonialität erscheint alles weiblich Konnotierte schwach, niedlich, sanft, harmlos.« (Brandes 2017: 269)

Nach Brandes lassen sich auch weiblich konnotierte Objekte identifizieren, die machtvolle Wirkungen erzielen: Neben den Beispielen ausgewählter Sitzmöbel sowie des Stiletto-Schuhs, der Sonnenbrille, Lippenstift und Make-up sei die Handtasche ein gewichtiges Objekt, welches weibliche Macht symbolisiere (Brandes 2017: 304 ff.). Brandes markiert Handtaschen als »geheime Orte«, die durch ihre Unübersichtlichkeit und Uneinsichtigkeit für Männer einschüchternden Charakter besäßen und als erweiterte Extension des Körpers ihre Trägerin ermächtigten (ebd.: 311 f.):

»Das Innenleben dieses von außen so modisch und auffällig gestalteten und branded Objekts erlaubt es, das geheimnisvolle, sogar tabuisierte Innere als (eindeutig weiblich konnotierte) Macht der Intimität zu begreifen. Und die Macht erweitert sich konsequent dahingehend, dass Frauen dazu tendieren, in diesen großen Handtaschen stets etwas zu suchen [...] Es scheint eher so, als ob Frauen, un- oder vorbewusst, subtile Macht verströmen, indem sie durch langes Suchen die anderen (Männer) tatenlos und hilflos zuschauend warten lassen.« (ebd.: 311)

Brandes arbeitet schlussfolgernd aus ihren Untersuchungen als Kriterien für die durch Objekte ausgedrückte weiblich konnotierte Macht heraus, dass – im Gegensatz zu einer in Objekten eingeschriebenen offensichtlichen ›männlichen‹ Macht – ›weibliche‹ Macht erst im sozialen Kontext sichtbar wird und damit zusammenhängend verdeckt stattfindet, also eher im Handeln mit als im Repräsentieren über das Objekt:

»Weibliche Macht kann nicht so einfach in Produkte eingeschrieben werden, weil traditionelle und unverständliche Symbole der Macht – wie sie sich immer auch in Objekten manifestieren – eben männlich konnotiert sind. Im Gegensatz dazu nehmen wir andere Objekte nicht als machtvoll wahr, obwohl sie es de facto sein können: Die ›Pille‹ ist ein Beispiel für ein mögliches weibliches Machtprodukt (Verfügung über den eigenen Körper oder aber auch den Partner im Ungewissen darüber lassen, ob man sie nimmt...). Als Ding ist sie lächerlich klein, rund, völlig unscheinbar und normalerweise für alle, außer für ihre Besitzerin, unsichtbar. So kann physische Winzigkeit oder Unsichtbarkeit ein Kriterium für eine Spielart weiblicher Macht sein, die eher in praktischem Handeln ausgespielt wird, als in der Beeindruckung durch das Objekt selbst besteht.« (ebd.: 315)

172 In den an Frauen bzw. Männer adressierten Produkten werden über die Formgebung (weich, abgerundet, geschwungen im Gegensatz zu klar, geradlinig, markant), die Farbgebung (hell, pastellig im Gegensatz zu dunkel, kräftig) und das Naming (Assoziationen zu Schönheit, Sinnlichkeit, Sensibilität, Schutz im Gegensatz zu Assoziationen zu Technik, Schnelligkeit, Kraft, Intelligenz) kontrastierende und stereotype Zuschreibungen von ›Weiblichkeit‹ und ›Männlichkeit‹ und den damit verbundenen Kompetenzen und Interessen transportiert. Vgl. hierzu u.a. Haslinger 2006, Weller/Krämer 2012, Brandes 2017.

Unbewusste Vergeschlechtlichung

Neben den Artefakten, in deren Gestaltung Geschlecht über die Verwendung von Gender Codes auf formalästhetischer und symbolischer Ebene bewusst mit einbezogen wird und die ausdrücklich und gezielt ›weibliche‹ oder ›männliche‹ Zielgruppen adressieren, werden Objekte, die nicht ebenjene differenzierten Nutzungsgruppen fokussieren, oftmals nicht in Bezug auf ihre geschlechtliche Konnotation hinterfragt: »Objekte hingegen, die sich nicht bewusst an eine nach Geschlecht differenzierte Nutzergruppe wenden, scheinen nicht daraufhin betrachtet zu werden, inwieweit sie eher weiblich oder männlich konnotiert sind, ob sie versuchen, weder männlich noch weiblich zu erscheinen oder ob sie gar die traditionellen Geschlechtermodelle zu transzendieren suchen.« (Brandes 2008: 174 f.) Im Anschluss an die eingangs skizzierten Prozesse, in die Design im Hinblick auf Gender eingebunden ist, wird deutlich, dass Geschlechterkonstruktionen über Nutzer*innen und Gestalter*innen in die Artefakte einfließen und gleichzeitig über die Artefakte (re)produziert werden (Abb. 04.2). Folglich kann es keine genderneutrale Gestaltung geben: »Weder sind Dinge an sich selbst neutral, noch können sie geschlechtsneutral gestaltet werden.« (Brandes 2014: 26)

Vergeschlechtlichung von Artefakten findet in weiten Teilen unbewusst statt, da geschlechtskonnotierte Stereotypen und Vorannahmen unreflektiert und dadurch unbemerkt in den Gestaltungsprozess einfließen. Geschlecht – so die verbreitete Annahme – spielt in vielen Fällen keine, oder höchstens eine untergeordnete Rolle, da Design sich an geschlechtlich ›neutralen‹ Kriterien wie Funktionalität, Nachhaltigkeit oder Materialwahl orientiert (vgl. Brandes 2014: 26 f.). So werden sozio-materielle Bedeutungen in Bezug auf Geschlecht ausgeblendet. Wie im Abschnitt zu Gender Codes dargelegt, ist insbesondere die Dimension der Funktionalität im bipolaren Verhältnis zur Dekoration deutlich geschlechtlich konnotiert und diese Annahmen sozio-kulturell fest verankert: »Allein die Idee der Funktion ist in unserer Gesellschaft ja eindeutig vergeschlechtlicht.« (Brandes 2020: 131)

Zudem werden Anforderungen von Funktionalität und Ergonomie auf Basis normierter, objektiv wahrgenommener Standardisierungen bearbeitet, die in weiten Teilen auf Vorstellungen über junge, männliche Körper rekurren und ›abweichende‹ diversifizierte Formen ausblenden:

»Standards der Massenproduktion und des Industriedesigns basieren größtenteils auf einem jungen, gesunden, heteronormativen, männlichen Körper. Je mehr unser Körper von diesem Standard abweicht, desto schwieriger ist es, durch die gestaltete Umgebung zu navigieren. Die Definition guter Gestaltung (zusammengefasst in Prinzipien wie: Form folgt Funktion, weniger ist mehr), die in einem westlichen, weißen, männerdominierten Kontext entstanden ist, wird bis heute noch häufig als objektiv angesehen. Der Glaube, sie sei eine universell anwendbare Gestaltungsformel, hält sich hartnäckig – nicht nur in trendigen Lifestyle-Magazinen, sondern auch unter Designer*innen, in ernst zu nehmenden Fachpublikationen und in Hochschulen und Universitäten.« (Neidhardt/Baumgarten 2020: 161)

Die Orientierung an einer Norm des männlichen, jungen, gesunden, weißen Nutzers bewirkt ungleiche Nutzungsmöglichkeiten oder negative Auswirkungen beispielsweise für Frauen (vgl. Criado-Perez 2020). So reagieren Spracherkennungssysteme nicht oder fehlerhaft auf hohe ›weibliche‹ Stimmen und die Technik ist somit für Frauen nicht umfänglich nutzbar und die derzeitigen großen, auf Basis von großen Männerhänden entwickelten Smartphones führen bei der Nutzung durch kleinere Hände zu Ermüdungserscheinungen und gesundheitlichen Beschwerden (ebd.). Ursachen in diesem Ausblenden von Geschlecht in der Gestaltung liegen in einer geschlechterbezogenen Datenlücke, welche sich insbesondere auf die Softwareentwicklungen auswirkt (ebd.). Unzureichende und nicht geschlechtsspezifisch aufgeschlüsselte Daten sowie stereotype Darstellungen der Geschlechter werden zur Erstellung von Algorithmen herangezogen (Spracherkennung, Übersetzungssoftware, Suchfunktionen, Bewerbungssichtungen, Text- und Bilddatenbanken) und fließen in Technologien der künstlichen Intelligenz (KI-

Technologien) ein (ebd.). Gefährlich wird dies durch den Verstärkungseffekt: »Maschinen reflektieren nicht nur unsere Vorurteile, sondern verstärken sie manchmal auch in beträchtlichem Maße« (ebd.: 87) Über das Geschlecht hinaus bleiben weitere Differenzierungsmerkmale unberücksichtigt, wie im Falle von Gesichtserkennungen, die nicht auf dunkle Hauttypen reagieren (Neidhardt 2018).

Gendersensibles Design

Das Berücksichtigen geschlechtsspezifischer – oder durch weitere Differenzkategorien bedingte – Unterschiede bei der Entwicklung und Gestaltung von Artefakten ist integraler Bestandteil, um diese für einen weiten Kreis an Nutzer*innen diskriminierungsfrei nutzbar zu machen. Zugleich birgt der Blick auf die Unterschiede das Risiko, Personen und Personengruppen zu homogenisieren, zu stereotypisieren und zu stigmatisieren und somit das genaue Gegenteil zu erreichen. Insbesondere eine den kapitalistischen Marktmechanismen des Gender-Marketings verpflichtete Gestaltung geschlechtsdifferenzierter Produkte mit spezifischen ›Lösungen‹ für das jeweilige – binär konstruierte – Geschlecht fokussiert und manifestiert ebenjene Unterschiede auf einer differenztheoretischen Ebene, die zudem aus ›biologischen Begründungen‹ unterschiedliche Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele ableiten (vgl. Haslinger 2006). Neben dem Effekt, dass mit diesen Produkten immer ein großer Teil potentieller Kund*innen bewusst unadressiert bleibt, unterstützen diese Formen von geschlechtsspezifischem Design wie bereits beschrieben die »asymmetrische Wahrnehmung und Bewertung von Frauen und Männern« und damit hierarchische Geschlechterverhältnisse (ebd.: 18).

Gendersensibles Design hingegen verfolgt einen kritischen und reflektierten Anspruch, »hinterfragt den Sinn einer Differenzierung nach Geschlecht und sucht sinnvolle Wege, um Wertgefühle auszulösen oder Differenzierungen zu ermöglichen« (Haslinger 2006: 18). Im Fokus stehen eher die Gemeinsamkeiten der Geschlechter, es wird klar zwischen biologischem und sozialem Geschlecht unterschieden und sozio-kulturell geprägte Erwartungen an das jeweilige Geschlecht hinterfragt (vgl. ebd.: 18 f.). Produktdifferenzierungen werden weniger mit Blick auf die geschlechtsspezifischen, sondern vielmehr die menschlichen Bedürfnisse und funktionalen Anforderungen vorgenommen, Produktvarianten ohne Referenz auf das Geschlecht kommuniziert und androzentrische Normierungen vermieden (vgl. ebd.: 19). Emotionen werden nicht über genderstereotype Darstellungen – sowohl in den Produkten als auch in deren Vermarktung – geweckt, sondern gemeinsame Präferenzen oder Fähigkeiten sowie vielfältige Lebensrealitäten dargestellt. Ausnahmen bei der Vermeidung in der Verwendung klischeehafter geschlechtsbezogener Darstellungen bilden »Ironie und Parodie, wobei die Stilmittel klar erkennbar sein müssen« (ebd.). Gendersensibles Design erfordert einen bewussten Umgang mit Gender Codes, wobei verschiedene Strategien verfolgt werden: »Auf Gender Codes wird weitgehend verzichtet. Gender Codes werden auf ihre Wirkung reflektiert und gezielt gesetzt, zum Beispiel subversiv, ironisch oder parodistisch. Codes, die ›männlich‹ oder ›weiblich‹ auftreten, verschmelzen oder werden ausgewogen gesetzt (geschlechterneutrale, androgyne Anmutung).« (Haslinger 2006: 19) Für einen bewussten Umgang mit Gender Codes und die Entwicklung gendersensibler und marktfähiger Designvorschläge, ist die Entwicklung Gendersensibilität und Genderwissen notwendig, die alle am Design- und Vermarktungsprozess Beteiligten einschließt (ebd.). Beispiele und Vorbilder werden – wie zu Beginn des Kapitels ausgeführt – zahlreicher, sind jedoch im Vergleich zur Marktrelevanz stereotyper geschlechtsspezifischer Gestaltung marginal.¹⁷³

¹⁷³ Ein Beispiel für gendersensibles Design ist die als »Durchschnitts-Barbie« betitelt Puppe Lammily des US-amerikanischen Künstlers und Forschers Nickolay Lamm. Lammily orientiert sich an den durchschnittlichen Körperproportionen von 19jährigen Frauen in den USA und sucht somit ›wahre Schönheit‹ zu transportieren. Was als digitale künstlerische Arbeit begann, wurde von Lamm mithilfe einer Crowdfunding-Kampagne zu einem verkaufsfähigen Produkt weiterentwickelt. Lammily ist nicht auf das reine perfektionsorientierte Schönheitsideal reduziert, sondern will das reale Leben ihrer Besitzer*innen spiegeln. Sie kann ihre Hände und Füße bewegen, so dass sie nicht immer High Heels tragen muss und

04.2.2 Die Rolle der Gestalter*innen

Um sich der Rolle der Gestalter*innen in den Zusammenhängen zwischen Design und Gender anzunähern, sollen zunächst Differenzierungsmechanismen selbst in den Blick genommen werden. An der Produktion von Bedeutungen und Differenzierungen sind Individuen nicht nur aktiv beteiligt, sondern ebenso »Objekte und Opfer von Bedeutungsgebungen und Differenzierungshandlungen Anderer« (Fuchs 2007: 20): »Damit ist aber Kultur nicht mehr einfach das Produkt und der Selbstaussdruck einer Person oder einer Gruppe. Die Bedeutungen, die Dritte, die der betreffenden Lebenswelt nicht angehören, dieser Lebenswelt oder Kultur zuschreiben, sind konstitutiv für das Selbstverständnis von Menschen und dessen kulturellen Ausdruck.« (ebd.) Folglich »nimmt man bei der Ausbildung der Selbstrepräsentation notwendigerweise immer auf Fremdrepräsentationen Bezug, inklusive der Repräsentation des eigenen Selbst und der eigenen Welt im Anderen«, wobei Repräsentationen in soziale Interaktionen und Machtbeziehungen eingebunden sind und Handlungen sowohl leiten, als auch »Objekt von Handlungen sind« (Fuchs 2007: 20 f.). Ein zentraler Aspekt in der ökonomisch fokussierten ›konventionellen‹ Gestaltung ist die Tatsache, dass Designer*innen hier für ›andere‹ gestalten (und damit für ebenjene ›anderen‹ Entscheidungen treffen). Ausgehend von der Annahme konstruierter Gruppen, denen Individuen beispielsweise über Marktsegmentierungsprozesse zugeordnet werden, und die mit – ebenfalls konstruierten – Verhaltenserwartungen verbunden sind, liegen hier neben positiv deutbaren Identifikationsoptionen für die Individuen über eine Gruppenzugehörigkeit gleichermaßen Risiken der Diskriminierung aufgrund stereotyper und hierarchisierender Zuweisungen: Maßgeblich ist hier die Frage, inwieweit in der Konzeptionierung der Artefakte Eigen- oder Fremdzuschreibungen durch die (Nicht)Beachtung multipler Perspektiven oder durch die (Nicht)Beteiligung der Adressat*innen einfließen (vgl. Schuchert-Güler/Eisend 2007: 227 f.).

Designer*innen nehmen über die Auswahl von formalästhetischen und symbolischen Gestaltungsmitteln, von Informationen und Funktionen und deren Hierarchisierung Einfluss sowohl auf die Bedeutungs- als auch Handlungsträgerschaft der Artefakte und damit auf die Interaktionen zwischen und mit den Nutzer*innen (vgl. Buchmüller 2018: 64).¹⁷⁴

»In diesem Rahmen entscheiden Designer*innen in gewissem Sinne über die Art und Weise, wie wir sind und wie wir handeln. Geschlecht spielt in diesem Kontext eine wesentliche Rolle, da gestalterische Entscheidungen meist im Hinblick auf eine Zielgruppe und bestimmte Gebrauchs- und Anwendungskontexte vorgenommen werden. In diese Vorwegnahmen gehen automatisch Vorstellungen von Geschlecht mit ein. Die Gestaltungsergebnisse sind somit nicht neutral, sondern Ergebnisse verschiedenster Erwägungen und Entscheidungen, in die auch geschlechtliche Vorstellungen – mehr oder weniger bewusst – mit einfließen.« (Buchmüller 2018: 64)

Zur Verdeutlichung, wie sich Geschlecht als wirksame Kategorie in die Gestaltung von Artefakten einschreibt, kann das Konzept des Skriptes bzw. Genderskriptes herangezogen werden (vgl. Buchmüller 2018: 64 ff.). Das auf dem Skriptansatz von Madeleine Akrich basierende Konzept des Genderskriptes nach Ellen van Oost, Nelly Oudshoorn und Els Rommes stellt dabei »eine Spezifizierung von Akrichs Ansatz dar, das die geschlechtliche Färbung der gestalterischen Vorstellungen von Nutzenden bewusst ins Visier nimmt« (ebd.: 65). »Das Skriptkonzept beschreibt, wie sich Visionen und Vorstellungen der

körperliche Merkmale wie Narben und Pickel gehören ebenso zu ihr wie eine Brille, Tränen oder Flecken auf der Kleidung. Die Puppe gibt es mittlerweile in verschiedenen Ausführungen und mit zahlreichen Bekleidungsoptionen. Vgl. <http://lam-mily.com>; <http://nickolaylamm.com> [05.04.2020].

174 »Darüber hinaus nehmen technisch-materiale Machbarkeiten und Beschränkungen wie Verarbeitungsverfahren, Programmierstile und -möglichkeiten, Zeit- und Finanzbudgets sowie daran gebundene Entscheidungsträger*innen Einfluss auf die Gestaltungsergebnisse.« (Buchmüller 2018: 64)

Gestalter*innen über Nutzende, Nutzungskontexte sowie ihre Annahmen über Welt und Wirklichkeit in Artefakte einschreiben« und unterscheidet dabei zwischen expliziten und impliziten Skripten (ebd.: 64 f.). Explizite Skripte sind Repräsentationen von Nutzer*innen, welche »auf bewusst eingeholten Informationen über die jeweilige Zielgruppe beruhen« (bspw. durch Marktanalysen, Usability-Tests, Produktbewertungen, Beobachtungen, Beteiligung von Nutzer*innen am Gestaltungsprozess) (ebd.: 65). Implizite Skripte hingegen basieren auf meist unreflektierten Annahmen der Gestalter*innen über Bedürfnisse, Lebenskontexte und Gebrauchsweisen in der jeweilige Zielgruppe, die in die Gestaltung einfließen und die Reproduktion von Vorurteilen und Stereotypen zur Folge haben können (>I-Methodology<) (ebd.). Der aus den Technikwissenschaften stammende Begriff der >I-Methodology< beschreibt die Praktik, mit der Gestalter*innen von (Technik)Produkten sich selbst unreflektiert als Nutzer*innen ebener Produkte imaginieren und somit ihre eigenen – auch geschlechtlich geprägten – Wahrnehmungen, Perspektiven, Werte und Vorlieben in den Produkten materialisieren (vgl. Bath 2009: 99). Sind Entwicklungsbereiche quantitativ durch Vertreter*innen eines Geschlechtes geprägt, erhöht sich folglich die Wahrscheinlichkeit, dass sich in den Artefakten vornehmlich >einseitige< Perspektiven wiederfinden. »Ebenso wie bei den Nutzerinnen und Nutzern beeinflussen bei den Designprofessionellen und den in Unternehmen und dem Handel Tätigen eintrainierte Verhaltensweisen, kulturelle Normen und Werte, vor allem aber die eigenen Erfahrungen im langen Prozess des Aufwachsens und Erwachsenendaseins das Denken, Fühlen, Handeln – und dementsprechend auch Art und Vorstellung, welche Dinge in welcher Gestaltung den Markt erobern sollen.« (Brandes 2014: 28 f.) Fehlt es in Wissenschaft und Praxis an Vielfalt, wird durch I-Methodology, ein normiertes Menschenbild und stereotype Einschreibungen in den Artefakten an der diversifizierten Gesellschaft vorbei gestaltet: In der Verkehrsplanung wird vornehmlich >männliche< Produktionsarbeit sichtbar, während >weibliche< Reproduktionsarbeit unberücksichtigt und damit unsichtbar bleibt (Stichwort Care Mobility); Digitalisierungstechnologien im privaten Bereich fokussieren Entertainment eher als Haushaltstätigkeiten (Stichwort Smart Home), Produktdiversifizierung findet über stereotypische Gestaltungsattribute in Produktästhetik und -vermarktung statt (vgl. Götschel/Schnoor 2018).

»Durch das Design wird Geschlechtlichkeit in sämtlichen Lebensbereichen thematisiert. Neben den generierten Artefakten spielen dabei auch die Geschlechtsidentitäten der Gestalter*innen und ihre Erfahrungen damit eine Rolle. Vorannahmen von Designer*innen über Konsument*innen und ihre Verhaltensweisen, Kaufentscheidungen und Gebrauchsweisen fließen – bewusst oder unbewusst – in Produkte und Prozesse ein. Sie materialisieren sich offensichtlich in Gestaltungsattributen wie Form, Farbe, Material, Größe, Proportion und finden sich ebenso im Subtext der Produktkonzepte wieder und reproduzieren so erlernte und vielfach stereotype Konzepte von >Weiblichkeit< und >Männlichkeit<.« (Krämer/Weller 2020: 51)

04.2.3 Die Rolle der Nutzer*innen

In den Ausführungen zu den Rollen von Gestalter*innen und Artefakten in Vergeschlechtlichungsprozessen wurde deutlich, dass Nutzer*innen im Gestaltungsprozesses konzeptualisiert und später als Kund*innen adressiert werden und somit in die Artefakte eingebunden sind (vgl. Buchmüller 2018: 67). Hierbei können je nachdem, welcher Grad an Handlungsmacht in der Nutzung des jeweiligen Artefaktes durch die Gestaltung ermöglicht wird, Nutzer*innen ermächtigt oder auch entmächtigt werden. Unabhängig davon, ob der Gestaltung implizite oder explizite Genderskripte zugrunde liegen, fungieren die Artefakte als Bedeutungs- und Handlungsträger von Geschlechterkonstruktionen, mit denen die

Nutzer*innen interagieren müssen und die sie in ihrem Selbstverständnis bestätigen oder diesem widersprechen können. Für die Gestaltung wird damit die Frage relevant, inwieweit Nutzer*innen Artefakte nach ihrem eigenen Selbstverständnis, ihren Vorlieben und Bedürfnissen konfigurieren können und wenn ja in welchem – geschlechtlich definierten – Rahmen dies möglich ist. Indem Nutzer*innen Artefakte »in ganz anderer Art und Weise und für ganz andere Zwecke benutzen, als es die Gestalter*innen antizipiert bzw. vorgesehen haben« (Buchmüller 2018: 70), entstehen als »De-Descriptions« bezeichnete Nutzungseffekte, die von der ursprünglichen Gestaltungsintention abweichen (ebd. in Bezug auf Akrich): Ein Artefakt wird von der angestrebten Nutzungsgruppe nicht akzeptiert¹⁷⁵; ein Artefakt wird durch eine neue, in der Gestaltung nicht intendierten Nutzungsgruppe verwendet; ein Artefakt wird durch »Anpassung, Veränderung, Umnutzung [...] entgegen oder jenseits des intendierten Gebrauchs« im Sinne eines Non Intentional Design (NID)¹⁷⁶ verwendet (ebd.). In den alternativen Nutzungs- und Aneignungsstrategien wird deutlich, dass Nutzer*innen an der Generierung von Bedeutung aktiv beteiligt sind und somit »Interpretations- und Handlungsautonomie« besitzen (ebd.: 71). Die Aneignung eines Artefakts ist »ein dialektischer Prozess, der entweder die Anpassung des Objekts an bestehende Handlungsgewohnheiten oder die Anpassung der Handlungsgewohnheiten an das jeweilige Objekt erforderlich macht« (Buchmüller 2018: 74): »Die Aneignung eines Artefakts erfolgt zunächst auf konservative Weise, d. h. die Nutzer*innen versuchen, das Artefakt in ihre Handlungsroutinen zu integrieren, um sowohl die Struktur als auch die Kontrolle über ihren Alltag aufrechtzuerhalten. Klappt dies nicht, kann die Integration eines Artefakts auch eine Anpassung und Veränderung der Alltagsroutinen nach sich ziehen, da es durch seine Beschaffenheit und Gestaltung bestimmte Umgangs- und Gebrauchsweisen nahelegt und andere einschränkt oder gar verunmöglicht.« (ebd.)

Ein Erkenntnisinteresse in Bezug auf die Nutzer*innen liegt in der geschlechtsspezifischen Rezeption von Design, die sowohl für genderspezifisches als auch gendersensibles Design bedeutsam ist. Diese drückt sich nicht nur im Konsumverhalten¹⁷⁷, sondern auch in Nutzung und Aneignung von Artefakten aus und ihre Berücksichtigung kann in der Designentwicklung als Instrument dienen, die Möglichkeitsräume für die Nutzer*innen zu erweitern.

»Ein und dasselbe Produkt kann in Bedeutung, Wertigkeit und vorgestelltem Nutzen gegensätzliche Reaktionen und Bewertungen bei Männern bzw. Frauen hervorrufen. Und es geht hier selbstverständlich nicht nur um optische Signale, die auf Frauen und Männer unterschiedlich wirken. Mindestens ebenso wichtig sind haptische, aber auch olfaktorische und akustische Features sowie das Naming, die die Atmosphäre des Objekts und seines Nutzens kommunizieren. Dabei reagieren Frauen und Männer häufig unterschiedlich in den jeweiligen Situationen, in denen sie auf das gestaltete Ding treffen, bzw. bewerten diese anders. Denn aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen und Lebensorganisationen sind für viele Frauen andere Dinge und Tätigkeiten normal, langweilig, lästig oder aufregend, attraktiv, vergnüglich als für Männer.« (Brandes 2014: 27)

Inwieweit das Selbstverständnis der Nutzer*innen – auch bezogen auf Geschlechtsidentität – in der Gestaltung Berücksichtigung finden und wie daran anschließend Handlungsfähigkeit hergestellt werden kann, ist abhängig vom Grad der Nutzer*innenbeteiligung am Gestaltungsprozess. In Kapitel 03 wurden designspezifische Ansätze wie die der partizipativen Gestaltung bereits diskutiert und werden im

175 Beispiel Mikrowelle: »Ursprünglich an eine männliche Nutzungsgruppe adressiert und im Kontext von Unterhaltungselektronik angeboten, führten Absatzschwierigkeiten dazu, sie umgeben von Haushaltsgeräten an eine weibliche Zielgruppe zu verkaufen.« (Buchmüller 2018: 70) »Der Geschlechtswechsel der Mikrowelle ging darüber hinaus auch mit einer Veränderung ihres Designs einher.« (ebd.: Fn 64)

176 Vgl. hierzu den Abschnitt 03.2.3 zu (Re)Konfigurationen von Gestaltungsmacht.

177 Zu geschlechtsspezifischem Kaufverhalten vgl. Brandes 2014.

Abschnitt 04.3 anhand der dargelegten Positionen zu Gender und Design in der Designforschung noch einmal aufgegriffen.

04.2.4 Vergeschlechtlichungsmechanismen und -dimensionen

Buchmüller arbeitet auf Basis von Arbeiten aus der feministischen Wissenschafts- und Technikforschung sowie der kritischen Informatik (Bath 2009) Vergeschlechtlichungsmechanismen und -dimensionen heraus, die sie auf Design überträgt (vgl. Buchmüller 2018). Sie identifiziert vier Dimensionen von Vergeschlechtlichung: Erstens begünstige die Gestaltung von virtuellen Repräsentant*innen wie Personas¹⁷⁸, die im Gestaltungsprozess eingesetzt werden, »die symbolische Festschreibung expliziter Geschlechterstereotypen durch den Rückgriff auf konventionalisierte Bedeutungen, Codes, Verkörperungsformen und Verhaltensweisen« (Buchmüller 2018: 241). Zweitens begünstige die Gestaltung für bestimmte Nutzungsgruppen (bspw. ›Frauen‹ oder ›Männer‹) »die symbolisch-strukturelle Festschreibung bestehender Macht- und Geschlechterverhältnisse analog zu etablierten Stereotypen sowie expliziten und impliziten Geschlechterannahmen im jeweiligen Anwendungsfeld« (ebd.). Drittens begünstige die als ›neutral‹ angesehene Gestaltung für alle, »dass Annahmen und Erfahrungen von Gestalter*innen zur unreflektierten Grundlage von Designforschung und -praxis werden (›I-Methodology‹), wodurch bestimmte Nutzer*innen, Tätigkeiten und Kontexte aus dem Blick geraten, damit benachteiligt oder vollständig ignoriert werden«. (ebd.: 242). Viertens beeinflussten die »Macht- und Geschlechterimplikationen im disziplinären Selbstverständnis« von Wissenschafts- und Forschungsparadigmen, Theorien, Methoden und Grundannahmen die gestalterischen Vergeschlechtlichungen und verursachten symbolisch-strukturelle Ungleichheiten (ebd.).

04.2.5 Geschlechterverhältnisse im Design

Im Design können – analog zur gesamtgesellschaftlichen Situation – die Geschlechterverhältnisse als unausgewogen bezeichnet werden. In deren Analyse können in Bezug auf Geschlecht und Gestaltung Ableitungen aus und Parallelen zu den Erkenntnissen der feministischen Kunstgeschichte sowie der feministischen Architektur- und Planungskritik für das Design gezogen werden. Die feministische Kunstgeschichte beschäftigt sich kritisch mit Fragen zu Lebens- und Arbeitsbedingungen kunstschaftender Frauen, ›weiblicher‹ Ästhetik sowie der Darstellung von Geschlecht in den Werken.¹⁷⁹ Als Kernfelder des Erkenntnisinteresses fokussiert die Kunsthistorikerin Ellen Spickernagel in der Betrachtung feministischer Kunstgeschichte die Sozialgeschichte, die weibliche Ästhetik sowie die Darstellung des »Ewig-Weiblichen« und die Darstellung sozialer Rollen und Lebensräume (vgl. Spickernagel 1996). Ein zentraler Aspekt der feministischen Kunstgeschichte ist die Frage nach der scheinbaren Nicht-Existenz namhafter Künstlerinnen und dem Aufspüren der Gründe für diese (Un)Sichtbarkeit. Dass diese Frage bis

¹⁷⁸ Die Persona wird im Designprozess eingesetzt, um Kundenperspektiven systematisch auf alle Aspekte eines Gestaltungsvorschlages anzuwenden. Die Persona zielt auf die Darstellung eines Charakters oder einer Rolle, in der individuelle Besonderheiten durch typologische, auf Bedürfnissen und Erlebnissen basierenden und für die jeweilige Problemstellung relevante Gemeinsamkeiten ersetzt werden. Über fiktive Bilder und Geschichten sowie Steckbriefe werden diese Gemeinsamkeiten für den Designprozess nutzbar gemacht (vgl. Mager 2008).

¹⁷⁹ Zu den Parallelen in der Sozialgeschichte von Künstlerinnen und Designerinnen bezüglich der Geschlechtersegregation vgl. Schneider 2005: 250 ff. Zu den Parallelen in der Architekturtheorie und -praxis vgl. Zibell 2018: 4.

heute ebenso in der Designgeschichte relevant ist, zeigen zahlreiche Publikationen und Ausstellungen.¹⁸⁰ Die Betrachtung der (Un)Sichtbarkeit von Designerinnen sowie der geschlechtlich konnotierten Positionierung innerhalb des Systems der Designdisziplinen schließt die Frage nach den Geschlechterverhältnissen im Design ein. Die aus der historischen Entwicklungslinie Handwerk – Kunst – Handwerkskunst – Design hervorgegangene dichotome geschlechtliche Zuweisung bestimmter Bereiche sowie deren hierarchische Bewertung (so z.B. Textilarbeiten als weiblich konnotierte ›nützliche‹ Kunst im Gegensatz zu ›hoher‹ Kunst) (vgl. Spickernagel 1996: 338, 343) sowie ein durch männliche Norm und Habitus geprägtes Feld, in dem das Geschlecht bei der Positionierung von Frauen eine Rolle spielt, sind bis heute existent (vgl. Schneider 2005, Brandes 2014).

»Das gesellschaftlich nicht ausgeglichene Geschlechterverhältnis manifestiert sich im Design auf allen Ebenen. Die Design-Lehre an den Hochschulen sowie der Beruf der Designerin und des Designers sind immer noch stark geschlechtlich segregiert. Die gesellschaftlichen Geschlechterkonstruktionen schlagen sich in den dem jeweiligen Geschlecht zugemuteten und zugesprochenen ›besonderen Fähigkeiten‹ nieder. So finden sich etwa in der Automobil- oder Investitionsgüterindustrie kaum Designerinnen; und die wenigen, die dort beruflich aktiv sind, werden meist in Positionen eingesetzt, die so genanntes ›weibliches Arbeitsvermögen‹ verlangen – und das sind eben nicht die technisch-gestalterischen Bereiche. Produkt- und Industrie-Design sind männlich dominiert, während sich im Mode- und Objekt-Design viele Frauen finden; zum Teil gilt Ähnliches mittlerweile auch für die Visuelle Kommunikation (zumindest, was das Studium betrifft). Dieses Geschlechterspezifikum setzt sich auf Seiten der Design-Käufer und -Konsumenten fort, sowohl hinsichtlich der Kaufentscheidungen als auch in den Formen des Gebrauchs.« (Brandes 2008: 173)

Die Segmentierung von Designaufgaben in sogenannte ›harte‹ und ›weiche‹ Designdisziplinen¹⁸¹ begleitet das Design von Beginn an (vgl. Schneider 2005, Brandes 2014) und ist nicht nur mit Zuschreibungen von Zuständigkeiten und Fähigkeiten für bestimmte Designsparten verbunden, sondern aufgrund der hierarchisierten Bewertung ebenso mit daraus resultierende ungleichen Beschäftigungs- und Bezahlungsbedingungen verknüpft.

»Das ›harte‹ Design rangiert in der gesellschaftlichen Bewertungsskala oben, und es wird de facto überwiegend von Männern bestimmt und gemacht. Designerinnen finden sich in nennenswertem Umfang immer noch dort, wo die gesellschaftliche Projektion sie ansiedelt: Das sind Gestaltungstätigkeiten, die als eher privat, hausarbeitsnah identifiziert und damit den Frauen nahezu unwidersprochen als typische Kompetenzbereiche zugemutet und überantwortet werden. Es sind Design-Sektionen, die das Weibliche ans Schneidern und Nähen, ans Dekorative, Spielerisch-Kreative – kurz: an das private Heim binden. Und wenn Designerinnen dann schon einmal in einem männerdominierten Bereich, wie der Automobilindustrie, arbeiten, schlägt noch hier das heimelige Vorurteil zu: Zuständig sind sie dann für die Textilien und Farben der Autositze.« (Brandes 2014: 31 f.)

Darüber hinaus liegt diesen Ungleichgewichten ein mit dem Mythos des »leidenschaftlichen Kreativen« verbundenes Bild zugrunde, welches ›Designer-Sein‹ mit Haut und Haar vermittelt, stets in der Lage, kreativ, informiert, forschend, innovativ, flexibel, agil, dynamisch und vernetzt zu agieren. Mit diesem

180 Vgl. zur Sichtbarkeit von Frauen in Design und Architektur bspw. Baumhoff 2001, Ricon Baldessarini 2001, Jürgs 2002, Müller 2009, Kullack 2011, Breuer/Meer 2012, Zibell/Damyanovic/Álvarez 2016, Pepchinski/Budde/Voigt/Cachola Schmal 2017, Sellers 2017, Dissel 2018, Rawsthorn 2018, Baum/Scheer/Sievertsen 2019, Beyerle/Nemeckova 2019, Godau 2020.

181 Die Unterscheidung in Hard- und Soft-Segmente bedeutet bspw. als männlich geprägte Domänen Industrie-, Produkt-, Interface- oder Game Design einerseits und weiblich besetzte Bereiche wie Textil-, Schmuck-, Mode- oder Kommunikations-Design andererseits (Brandes 2014: 31).

an einer ›männlich‹ (und ›weiß‹) orientierten Idee¹⁸² und dem daraus resultierenden Anspruch an den ›Normaldesigner‹ gilt es – trotz Sorge- und Gemeinwohlarbeit und dem Ziel einer adäquaten Altersvorsorge – umzugehen. Im Hinblick auf die Hürden bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf und der ungleichen Bewertung und Entlohnung von Produktions- und Reproduktionsaufgaben zulasten sozial motivierter Gestaltungsaufgaben bildet die Designdisziplin keine Ausnahme. Die Geschlechtersegregation in der Designpraxis spiegelt sich in der Designausbildung wider: Zwar gleichen sich die Studierendenverhältnisse zahlenmäßig immer weiter an – in einigen Bereichen überwiegt mittlerweile der Frauenanteil – jedoch finden sich auch hier die traditionellen ›klassischen‹ Zuweisungen wieder, wie beispielsweise in den mehrheitlich von Frauen gewählten Bereichen von Interior Design und Innenarchitektur, in die ›weiblich‹ konnotierte Vorstellungen wie »das weibliche Hausfrauendasein, die private, entsprechend unbezahlte Tätigkeit des Hegens und Pflegens und Dekorierens« eingeschrieben sind (Brandes 2017: 71 f.).

Im Diskurs über die Frage nach einer ›weiblichen‹ und ›männlichen‹ Ästhetik werden geschlechtsspezifische Differenzierungen in der formalästhetischen Gestaltung sowie in der Bedeutungs- und Rollenzuschreibung aufgrund sozialisationsbedingter unterschiedlicher »Wahrnehmungen, Erfahrungen und Erwartungen« untersucht (Spickernagel 1996: 340). Weiterführendes Interesse besteht an der Erforschung geschlechtsspezifischer Gestaltungspraktiken, wobei auch hier die Konstruiertheit der Geschlechterspezifik mitgedacht werden muss und die zugrundeliegende dichotome Sichtweise auf Geschlecht kritisch zu reflektieren ist. In Bezug auf geschlechtsspezifische Arbeitsformen und Herangehensweisen, die in die Artefakte eingeschrieben werden, hält Brandes für das Design eine Differenzierung in synthetisierende und analysierende Formen fest: »Die weibliche Beziehungs- und Arbeitsform, die historisch durchgesetzt wurde, zwingt den Frauen bis heute eine eher synthetisierende Produktionsweise auf, die Disparates und Widersprüchliches ausbalancieren, zusammen- und aushalten muss. Die den Männern im historischen Verlauf zugemuteten Arbeitsweisen verlangen diametrale Aneignungsformen, die als auf ein Ziel gerichtet, partialisiert, instrumentell umschrieben werden können – eine eher analytische Produktion, die abspaltet, zerlegt, auseinander nimmt, die eindeutig, alternativ, sozusagen binär funktioniert. Dabei ist es unerheblich, ob den Geschlechtern diese Differenzen bewusst sind, sie sie akzeptieren oder dagegen ankämpfen.« (Brandes 2014: 32) Inwiefern Gestaltungslösungen bezüglich der geschlechtsspezifischen Gestaltungspraktiken ihrer Entwickler*innen differieren, sei erst dann zu beurteilen, wenn eine gleichberechtigte Teilhabe aller Designer*innen hergestellt sei:

»Im Design stellt sich die Frage, ob das, was unter weitgehendem Ausschluss eines Geschlechts als funktional, aufregend, sinnvoll etc. definiert wurde, genauso gestaltet und beurteilt worden wäre, wenn Frauen als Gestaltende an dem Designprozess und dessen Bewertung aktiv partizipiert hätten. Eine historisch betrachtet müßige Frage, die sich womöglich in die Zukunft gedacht besser beantworten lässt – falls und insofern nämlich die Teilhabe aller Designerinnen und Designer an allen Bereichen des Designs realisiert wäre.« (Brandes 2014: 32)¹⁸³

Auch in der Auseinandersetzung mit dem Bild des ›Ewig-Weiblichen‹, welche in der feministischen Kunstgeschichte adressiert wird, liegt eine Kritik an einem »dualen Frauenbild« durch dichotome Zuschreibungen im Sinne von »Prinzipien wie Reinheit, Keuschheit, höchste Tugend einerseits und

182 »Design gestaltet Luxuspielzeuge in einer sinnentleerten Konsumwelt. Der Wahn einer schönheitssüchtigen Gesellschaft lässt Konsumobjekte zu Fetischen werden und erzeugt einen Schönheitsschild, der die Hässlichkeit der existierenden Armut und Umwelterstörung überblendet. Dabei werden die kulturellen Standards der industriellen Imperien wie selbstverständlich in die unterentwickelten Gesellschaften exportiert. Design wird vorwiegend von (weissen) Männern produziert, welche die Frauen primär als Konsumentinnen und Werbeträger im Blick haben.« (Schneider 2005: 9)

183 Für einen Einblick in das Selbstbild von Designerinnen im Zusammenhang von Gender, Design und Gleichstellungsaspekten sowie zur kontrovers diskutierten Frage eines ›weiblichen Designs‹ vgl. die interviewbasierte Fallstudie von Dissel 2018.

Triebhaftigkeit, ungezügelter Sexualität andererseits« (Spickernagel 1996: 343 f.). In der Tradition dieser stereotypisierenden, zugleich idealisierenden und dämonisierenden Darstellung (ebd.) werden bis heute in der Gestaltung (bspw. in der Bewerbung von Produkten) Inszenierungen von Weiblichkeit hervorgebracht. Ebenso spiegelt sich die Idee des ›Ewig-Weiblichen‹ in den körpergebundenen oder auf Körper fixierten Artefakten (bspw. Kleidung, Kosmetik- und Pflegeprodukte) wieder, in denen sich Geschlechter und deren Wahrnehmung (re)produzieren. Auch in der Darstellung sozialer Rollen (bspw. in Bezug auf Familie, Mutterschaft und Partnerschaft), Lebensräume und Tätigkeiten spiegeln sich geschlechtsspezifische polare und idealisierte Geschlechterrollen wider (vgl. Spickernagel 1996: 346 ff.), und sich auch in Produkten manifestieren.¹⁸⁴

Abbildung 04.3 visualisiert die u.a. durch Brandes (2008) formulierten Zusammenhänge der Geschlechtersegregation und damit Differenz- und Ungleichheits(re)produktion im Design zwischen Studium, Beruf und Gestaltung einerseits und Konsum und Gebrauch andererseits als Kreislauf.

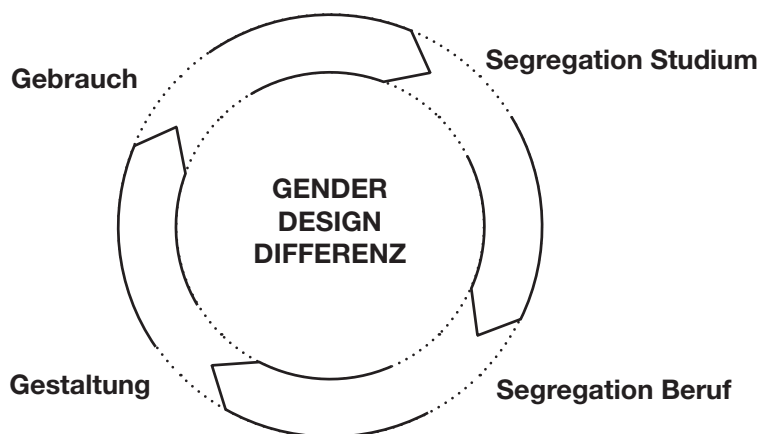


Abb. 04.3: Differenz- und Ungleichheits(re)produktion im und durch Design, eigene Darstellung in Anlehnung an Brandes 2008

Anschließend an die Perspektive der Lehre, die in diesem Forschungszusammenhang fokussiert wird, beginnt die Betrachtung der Zusammenhänge im Studium: Die sozial-kulturell geprägten und durch die Individuen reproduzierten Geschlechterkonventionen bedingen eine Segregation sowohl in Studium als auch im darauf folgenden Berufsleben (in Wissenschaft und Praxis), daran anschließend setzt sich die Segregation in der Gestaltung und im Gebrauch der gestalteten Artefakte über stereotypische Gestaltungsattribute und transportierte Rollenbilder in der Produkt- und Medienästhetik fort, wodurch wiederum die Individuen geprägt werden und so fort. In diesen Zyklus sind gleichermaßen die im Abschnitt 04.2 dargestellten Prozesszusammenhänge der Vergeschlechtlichung im Design auf den Ebenen der Gestalter*innen, Nutzer*innen und der Artefakte eingebunden (Abb. 04.4).

¹⁸⁴ Vgl. hierzu die geschlechtsspezifischen Produktbeispiele in Weller/Krämer 2012.

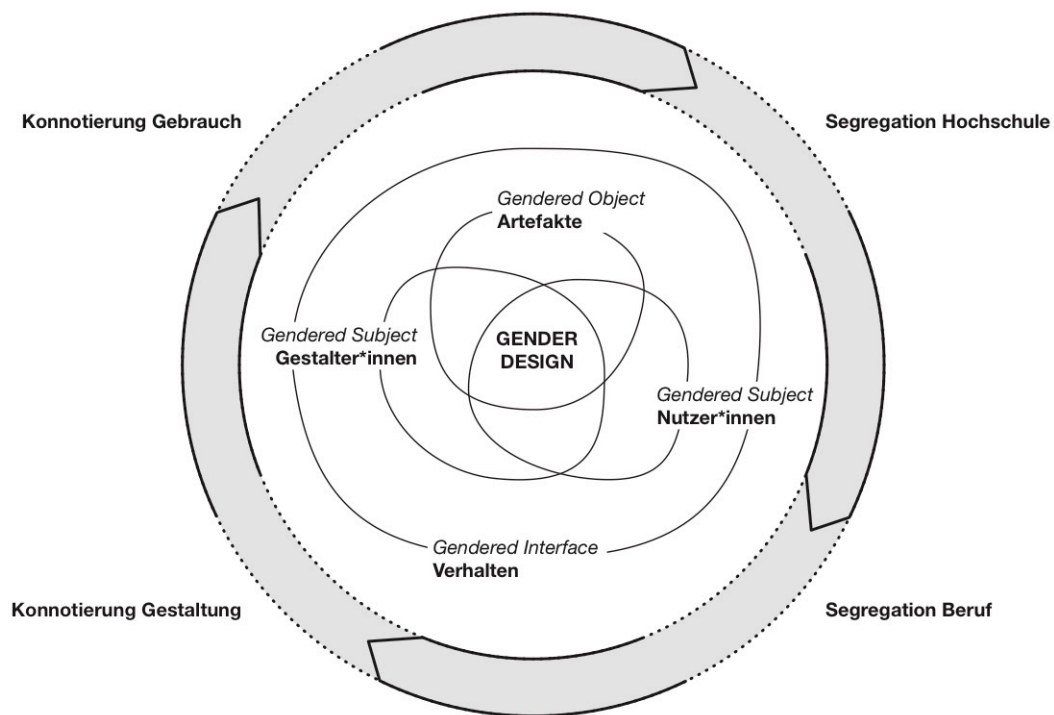


Abb. 04.4: Gender und Design, eigene Darstellung in Anlehnung an Brandes 2008, 2017

04.3 Positionen zu Gender (und) Design in der Designforschung [thinking gender and design]

04.3.1 Gender (und) Design

In der Entwicklung von wissenschaftlichen Genderperspektiven im Design kann die Designtheoretikerin Uta Brandes als eine zentrale Person gelten, was auch an den zahlreichen Zitationen in den vorangegangenen Ausführungen abzulesen ist. Durch die im Verlauf von 20 Jahren (1995–2015) unter ihrer Professur im Lehrgebiet »Gender und Design« an der Köln International School of Design (KISD) ausgebildeten Designer*innen und ihre stetigen Forschungs-, Publikations- und Vernetzungsaktivitäten hat sich das designwissenschaftliche Feld – insbesondere in jüngster Vergangenheit – um weitere Expert*innen mit Genderperspektiven erweitert.¹⁸⁵ Über zahlreiche Studien und Veröffentlichungen zu Gender Design thematisiert Brandes die Notwendigkeit einer Integration von Geschlechterperspektiven in Theorie und Praxis des Designs (vgl. Brandes 2002, 2008, 2014, 2017). In ihrer umfassendsten Publikation »Gender Design, Streifzüge zwischen Theorie und Empirie« (Brandes 2017) versammelt sie neben einer theoretischen Einbettung zahlreiche Projektbeiträge und Forschungsansätze junger Designforschender.¹⁸⁶ Brandes intendiert mit ihrem Beitrag die Leerstellen bei Publikationen zum »Forschungs-Dreieck *Design – Gender – Projekt*« zu schließen (Brandes 2017: 16, Fn 2). Bereits in der einleitend eingeführten

¹⁸⁵ Vgl. hier auch Abschnitt 05.3.

¹⁸⁶ Es handelt sich um Studien- und Abschlussarbeiten von Studierenden, die Brandes während ihrer Professur im Lehrgebiet »Gender & Design« an der KISD betreute und auf die sie in Ermangelung verfügbarer (Forschungs)Projekte zu Gender und Design zurückgreift (vgl. Brandes 2017: 18).

Begriffsfassung »Gender-im-Design« verdeutlicht Brandes ihre Position und sucht mit dieser Formulierung die enge Verbindung zwischen Gender und Design hervorzuheben:

»»Gender-im-Design« versteht sich als Hyperonym, das eben mehr ist als eine zusätzliche Fachrichtung im Design (wie z. B. Produkt-, Kommunikations-, Interaktions- oder Mode-Design etc.), sondern jegliches Design durchzieht und umfasst. Gender-im-Design ist allen theoretischen, empirischen und praktischen Designbereichen inhärent, zieht Gender sich doch quer durch alle Forschungen und Praktiken des Designs, auch wenn dies bisher längst nicht erkannt und beachtet wurde.« (Brandes 2017: 16, Fn 1)

Brandes argumentiert den Begriff einer »Gender-Neutralität« als unpräzise und unzutreffend und verweist im Zusammenhang mit ihren Analysen darauf, dass es »keine Neutralität (von lat. neuter: keine_r, keine_r von beiden) von Genders geben [kann], da alle Menschen vergeschlechtlicht sind, unabhängig von der Bestimmung der jeweiligen Geschlechtsidentitäten. Sich selbst als gender-neutral zu bezeichnen, verschleiert sowohl die eigene Geschlechtsidentität (die selbstverständlich in sich je fluid wechseln kann) als auch leistet es jenen Ideologien Vorschub, die die gesamte Gender-Diskussion ohnehin für irrelevant, wenn nicht gar für lächerlich und von ›wahren‹ gesellschaftlichen Problemen ablenkend halten.« (Brandes 2017: 216, Fn 32)

Ein Konsens im Diskurs zu Gender und Design liegt in der Beteiligung der Gestalter*innen an der (Re)Produktion von Geschlecht im Sinne eines ›Doing Gender‹: Indem Design als zielgerichteter und lösungsorientierter Prozess unter Berücksichtigung des Kontextes nicht nur Gegenstände, sondern vor allem die damit verbundenen Handlungsabläufe gestaltet bedeutet dies, »dass Designende in hohem Maße auch an der Gestaltung des Doing Gender beteiligt sind.« (Foraita 2020: 63) Designer*innen als Gestalter*innen kultureller Kontexte müssten auf die sich wandelnden Werte und damit verknüpften Bedürfnisse reagieren: »Eine gendersensible Gestaltung würde einem Wertewandel in Bezug auf veränderte Rollenbilder Rechnung tragen. Bis hin zu einer Gestaltung, die die Kraft hätte, das Handeln im positiven Sinne zu verändern.« (ebd.: 62)

Ebenso wird die Verknüpfung von Wissenschaft und Forschung mit dem Designprozess als elementar für die Arbeit mit der Kategorie Geschlecht im Design betrachtet (vgl. Brandes 2017, Buchmüller 2018, Bieling 2020). Die im Abschnitt 04.2.5 zu den Geschlechterverhältnissen dargestellten Zusammenhänge der designrelevanten segregierenden Bedeutung von Geschlecht in Studium, Beruf, Konsum und Gebrauch erfordern das Einbeziehen von Theorie, Forschung und Entwurfsprozess, um ebenjene Verhältnisse untersuchen und gestalten zu können (vgl. Brandes 2008). Nach Brandes liegt in der notwendigen Verknüpfung von theoretischen und empirischen Zugängen mit gestalterischen Entwurfsprozessen ein besonderes Merkmal von Design und Architektur als Disziplinen. Für den Zusammenhang von Gender und Design bedeutet dies unter anderem: »Die Entwurfspraxis muss die geschlechterrelevanten Voraussetzungen reflektieren, dass nämlich Bereiche, Räume, Produkte, Zeichen, aber auch so genannte ›skills‹ unterschiedliche Erfahrungsgehalte und -intensitäten nach Geschlecht aufweisen [...].« (Brandes 2008: 174) Einen weiteren Fokus bildet die Forschung über die Artefakte in Bezug auf den Menschen:

»Die artefaktische Welt ist der Spiegel der Gesellschaft, es handelt sich um gestaltete Gegenstände oder Services, in denen die Haltung und die Werte einer Gesellschaft inhärent sind, die jedoch auch an der Konstitution derselben beteiligt sind. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Menschen in Bezug auf die Artefakte setzt zunächst eine Forschung über den Menschen voraus, die designrelevantes Wissen erzeugt in Bezug auf die Ergonomie, die Wahrnehmungspsychologie und die Handlung. Ein wesentlicher Aspekt ist darüber hinaus die Forschung über die emotionale Wirkung von Artefakten.« (Foraita 2020: 63 f.)

Aufgabe der Designwissenschaft sei es, »[d]en Menschen dabei als Phänomen in Beziehung zu seiner materiellen und immateriellen Umwelt (digitale Anwendungen und Services) zu erforschen, [...] um Angebote zu schaffen, die Menschen ein- und nicht ausschließt« (ebd.). Ebenso müsse die Forschung Klischees vermeiden und in der Gestaltung »den Menschen als Menschen« betrachten und Spielräume für »Verschiedenheit und Anderssein« bieten (ebd.).¹⁸⁷

»Ob geschlechtsspezifisches Design als Strategie eingesetzt oder ›aus Versehen‹ passiert: Die Gender-Perspektive versetzt in Erstaunen, fördert Verborgenes zutage und zeigt Defizite in der Recherche, Konzeption und dem Designprozess selbst auf. Oder umgekehrt: Die systematische, qualitativ-empirische Erforschung der Gender-Implikationen ermöglicht klügeres, innovatives Design; ein Design, das sich nicht lediglich im status quo von Vermarktung und Konsum konventionalisiert, sondern antizipatorisch am Horizont agiert.« (Brandes 2014: 29)

Die Thematisierung von und Sensibilisierung für die Wirkweisen der (Re)Produktion von Geschlecht und für Vergeschlechtlichungen im und durch Design bereits in der Designausbildung wird als wesentlicher Bestandteil betrachtet, um über die Integration von Genderaspekten von Beginn an ein innovatives Design zu ermöglichen (vgl. Joost 2008, Brandes 2014). »Es besteht die Möglichkeit zu grundlegender Innovation, wenn Gender von Beginn an einbezogen wird und damit die empirischen Zugänge, Methoden und adäquate Darstellung der Ergebnisse qualifiziert und designspezifisch formuliert und praktiziert werden.« (Brandes 2014: 33) Das systematische Einbeziehen der Kategorie Geschlecht in Bezug auf Gestalter*innen, Nutzer*innen und Artefakte gelte gleichermaßen für Designausbildung, -forschung und -praxis (ebd.) Auf die Integration von Genderaspekten in die Designlehre wird im folgenden Kapitel 05 ausführlicher Bezug genommen.

04.3.2 Feministische Designkritik

Die Kunstwissenschaftlerin Antonia Wagner konstatiert, dass seit den 1990er Jahren »eine feministische, queere und lesbische Kultur ästhetischer Distinktion entstanden ist, die käufliche Produkte miteinschließt und die ihre Partizipation an der ästhetisierten Alltagskultur – ob als Kulturproduzent*innen oder als Konsument*innen oder beides – kritisch und selbstreflexiv begleitet«, so dass sich mit feministischer Designkritik ebenso feministische Konsumkritik entwickle (Wagner 2020: 89).¹⁸⁸ Diese umfasse »jene Analysen und Argumente, die Konsumphänomene hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Reproduktion und den Wandel der Geschlechterverhältnisse in den Blick nehmen und die das Potenzial von Konsum hinsichtlich der Förderung und dem Hemmnis der Ziele des Feminismus wie ›Selbstbestimmung, Gleichheit und Relationalität‹ (Lenz 2009, 38) kritisch artikulieren sowie Formen des Konsums als Mittel der feministischen Kritik einsetzen oder als solches analysieren« (ebd.). Im Folgenden liegt der Fokus jedoch auf Positionen feministischer Designkritik, verbunden mit Vorschlägen zu deren Verknüpfung mit Wissenschaft und Praxis.¹⁸⁹

¹⁸⁷ Beispiele für Designforschungsprojekte mit Genderbezug finden sich bspw. bei Brandes 2017. Auch im von Gesche Joost geleiteten Design Research Lab an der Universität der Künste (UdK) Berlin entstanden in den vergangenen Jahren einige Projekte mit explizitem Genderbezug: Vgl. bspw. »G – Gender Inspired Technology« <https://www.drlab.org/research-projects/g-gender-inspired-technology/> oder »Gendered Interfaces« <https://www.drlab.org/research-projects/gendered-interfaces/> [07.04.2020].

¹⁸⁸ Wagner unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen den nebeneinander existierenden Strömungen der kulturkritisch-feministischen Konsumkritik, der kapitalismuskritisch-feministischen Konsumkritik und der ästhetisch-feministischen Konsumkritik (vgl. Wagner 2020).

¹⁸⁹ Zur Diskussion weiterer Positionen feministischer Technik- und Designkritik vgl. Buchmüller 2018, Prietl/Paulitz 2020. Zu feministischen Perspektiven in der Architektur vgl. Frichot 2016.

Die Kultur- und Wissenssoziologinnen Bianca Prietl und Tanja Paulitz identifizieren in ihrer Diskussion zu methodischen Ansätzen, welche Geschlecht als soziale Kategorie in Gestaltungsprozessen und -praktiken berücksichtigen, drei Bereiche »feministischer Intervention« in Designprozessen: Zum Einen diversitätsorientierte Ansätze (Design mit und für Frauen als ›andere‹), des Weiteren die geschlechterkritische Weiterentwicklung von Gestaltungsansätzen (dekonstruktivistisches und partizipatives Design) und schließlich reflexionsanstoßende Ansätze (verantwortungsvolles und ermächtigendes Design) (Prietl/Paulitz 2020). Im Anschluss daran plädieren sie für eine »feministisch-partizipative und interdisziplinär organisierte Gestaltungspraxis«, welche Geschlecht als intersektionale, interdependente Kategorie einbeziehe und über die Einbindung qualitativer Methoden der empirischen Sozialforschung und partizipativer Methoden der Technikentwicklung zu realisieren sei (ebd.). Die Herausforderung bei der Entwicklung von flexiblen und veränderbaren Designlösungen, die sich verändernden Bedürfnislagen anpassen (ebd.), könne nur mit interdisziplinären Teams mit entsprechenden Expertisen gelingen (Geschlechterforschung, qualitative Sozialforschung, sozialwissenschaftliche Technikforschung, partizipative Forschung):

»Betrachtet man das darin enthaltene Innovationspotential für die Gestaltung neuer, sich gängigen Produktsprachen oder Stereotypen versperrender, manchmal auch wagemutig irritierender Artefakte, wird unmittelbar deutlich, dass dies vertiefte partizipativ verfasste und interdisziplinär-kooperative Arbeit erfordert. Für eine feministische Gestaltungspraxis der artefaktischen Welt können daher Checklisten und einfache Handreichungen für Designer_innen definitiv nicht genügen.« (ebd.: 143)

Feministische Designforschung und -praxis

Im Rahmen ihres Entwurfes einer »machtkritischen und geschlechterinformierten Designmethodologie« (Buchmüller 2018) formuliert Buchmüller als Gestaltungsstrategien zur Vermeidung von Vergeschlechtlichung:

»Gestaltung, die alternative Identitäts- und Geschlechterkonzepte vorschlägt oder andere Unterscheidungen bzw. Bedeutungskategorien in den Vordergrund stellt [...]. Gestaltung, die sich um eine kritische Reflexion der Vorannahmen von DesignerInnen und ihrer Arbeitsgrundlagen bemüht [...]. Gestaltung, die unsichtbare Nutzungsgruppen und Tätigkeitsbereiche sichtbar macht und entgegen der bestehenden Macht- und Geschlechterverhältnisse im Anwendungsfeld wertschätzt und aufwertet [...]. Gestaltung, die einflussarmen Nutzungsgruppen entgegen der bestehenden Macht- und Geschlechterverhältnisse Handlungsverantwortung für ihren Tätigkeitsbereich zuschreibt [...]. Gestaltung, die sich um den aktiven Einbezug der adressierten bzw. der von den gestalterischen Maßnahmen betroffenen Nutzungsgruppe über den gesamten Entwicklungsprozess hinweg bemüht [...].« (Buchmüller 2018: 112)

In Abschnitt 04.2.4 wurden die von Buchmüller herausgearbeiteten vier Vergeschlechtlichungsdimensionen im Design eingeführt. Buchmüller schlägt als »Gegenmaßnahmen« der Vergeschlechtlichung folgende Strategien vor¹⁹⁰: Um der geschlechterstereotypischen Festschreibung in Personas¹⁹¹

190 Aus dem Kontext feministischer Wissenschafts- und Technikforschung sowie der kritischen Informatik entstammt der Begriff des »De-Gendering«, welcher ein aktives Gegenwirken zu vorhandenen Geschlechtereinschreibungen in der Technikgestaltung beschreibt, was »zunächst der Offenlegung dieser bedarf, um entsprechende methodische Interventionen auszuwählen und vorzunehmen zu können« (vgl. Buchmüller 2018: 222). Zum Konzept des De-Gendering vgl. ebenso Bath 2009.

191 In der auf Typisierungen ausgelegten Entwicklung von Personas werden nicht nur geschlechterstereotyp entworfene Bilder von Nutzer*innen wirksam, sondern es sind ebenso die Vorstellungen der Designer*innen selbst in die fiktiven Rollen eingeschrieben (vgl. Prietl/Paulitz 2020). Im Zuge einer geschlechterkritischen Diskussion um die Arbeit mit Personas wurden verschiedene Ansätze entwickelt, die diese als Werkzeug für die kritische Reflexion über Geschlechterstereotypen nutzen, indem Vergeschlechtlichungen thematisiert und vermeintliche Neutralität hinterfragt werden (vgl. Marsden 2020, Källhammer/Wikberg Nilsson 2012).

entgegenzuwirken, seien Designer*innen »zu einem nonkonformistischen Umgang mit Geschlechtercodes angehalten, wodurch neue Identitätswürfe, Verkörperungen sowie Erfahrungs- und Verhaltensweisen eröffnet werden. Alternativ können sie sich auch der ›Undoing-gender‹-Strategie bedienen, wodurch Geschlechtercodes aktiv negiert und zugunsten anderer Unterscheidungen in den Hintergrund gestellt werden.« Diese Strategie bezeichnet Buchmüller als »Pluralizing, confusing oder queering gender« (Buchmüller 2018: 241). Um der Festschreibung von Geschlechterstereotypen und damit verknüpften Macht- und Geschlechterverhältnissen durch die Gestaltung für bestimmte (geschlechtsspezifische) Nutzungsgruppen entgegenzuwirken, sei die gleichberechtigte Berücksichtigung und Darstellung aller und insbesondere marginalisierter Nutzer*innen und Tätigkeiten erforderlich. Diese Strategie bezeichnet Buchmüller als »Equalizing all genders« (ebd.: 241). Um der unreflektierten Einschreibung von Annahmen und Erfahrungen der Designer*innen (I-Methodology), in eine als ›neutral‹ angesehene Gestaltung für alle entgegenzuwirken, sei die Auseinandersetzung und das Einbeziehen heterogener Nutzungsgruppen über ihre aktive Beteiligung am Forschungs- und Gestaltungsprozess anzustreben (ebd.: 242). Um gestalterischen Vergeschlechtlichungen und symbolisch-strukturellen Ungleichheiten durch die im Selbstverständnis von Designwissenschaft und Designforschung eingebetteten Macht- und Geschlechterimplikationen entgegenzuwirken, seien diese »unter Einbezug der institutionellen wie auch ökonomischen Rahmenbedingungen« offenzulegen und die forschenden und gestalterischen Grundlagen zu reflektieren (ebd.).

Als Anforderungen an eine feministische Designforschung und -praxis formuliert Buchmüller eine »feministische Checkliste«, welche »die Anforderungen und Empfehlungen, die Designforscher*innen und -praktiker*innen in Bezug auf sich selbst, hinsichtlich der Organisation des Forschungs- und Gestaltungsprozesses, der Auswahl von Nutzer*innen und Methoden, der Gestaltung von Artefakten sowie hinsichtlich der Bewertung der Intraaktionen während der Forschung, Gestaltung und Aneignung (als Nutzer*innengetriebene Gestaltung) und daraus resultierender Nutzer*innen-Artefakt-Konfigurationen im Kontext einer feministischen Designforschung und -praxis idealerweise zu berücksichtigen haben« vereint (Buchmüller 2018: 279). Die Checkliste dient dabei als Unterstützung und Reflexionshilfe für Designforscher*innen und -praktiker*innen in ihrer »bewussten Handlungspraxis«, um ihr forschendes und gestaltendes Tun vor dem Hintergrund machtkritischer und geschlechtergerechter Gestaltungsanforderungen und in Bezug zu feministischen Anforderungen zu beleuchten (ebd.). Geschlecht wird dabei »als vielfältiges, heterogenes und dynamisch veränderbares soziomaterielles Konstrukt« (ebd.: 280) begriffen, welches im Forschungs- und Gestaltungsprozess in den Dimensionen der Designer*innen, Nutzer*innen und Artefakte Berücksichtigung findet (vgl. ebd.: 280 ff.).

»Zusammenfassend lässt sich eine feministische Designforschung und -praxis wie folgt definieren: Feministisches Design ist Gestaltung im Dienste einer sozial gerechten, geschlechtergerechten, demokratischen und pluralistischen sowie umweltverträglichen Gesellschaft. Feministisches Design ist macht- und geschlechterkritische Gestaltung, die Interessen-, Einfluss- und Geschlechterverhältnisse in Forschungs-, Gestaltungs- und Nutzungsprozessen offenlegt und diesen in sozialer und geschlechtergerechter Weise auf individueller, symbolischer und struktureller Ebene entgegenzuwirken versucht. Feministisches Design endet nicht mit der Fertigstellung eines Artefakts bzw. Produkts, sondern erstreckt sich über den Forschungs-, Gestaltungs- und Nutzungsprozess unter Berücksichtigung des Einflusses von Kommerzialisierungs- und Vermarktungsprozessen. Feministisches Design stellt Menschen und ihre Erfahrungen ins Zentrum von Forschung und Gestaltung mit dem Ziel, ihre soziale Integration und Teilhabe zu verbessern sowie sie zu unterstützen und selbst zu befähigen, anstatt sie zu managen und zu kontrollieren. Feministisches Design hat die Mikropolitik im Forschungs-, Gestaltungs- und Nutzungskontext zu den übergreifenden sozioökonomischen Macht- und Geschlechterverhältnissen in Beziehung zu setzen.« (Buchmüller 2018: 236)

Im Abschnitt 03.3.2 wurde im Hinblick auf die Demokratisierung von und durch Design der Stellenwert von Partizipation im Gestaltungsprozess bereits dargelegt. Im Rahmen ihrer Untersuchungen diskutiert Buchmüller partizipative Design(forschungs)methoden unter feministischer Perspektive (Buchmüller 2018: 259 ff.) und kommt zu dem Schluss, dass »partizipatives Design trotz seiner Kompatibilität mit feministischen Anforderungen nicht zwingend zu geschlechterfairen und sozial gerechten Gestaltungslösungen führt« (ebd.: 289) und Forschende und Gestaltende daher feministische Perspektiven stets im Blick behalten müssten (ebd.). Es gehe weniger »um eine Bestandsaufnahme bestehender Verhältnisse zur Befriedigung vorhandener Bedürfnisse oder Ansprüche, sondern immer auch um die Veränderung von Situationen, Verhaltensweisen und Gewohnheiten«: »In der Doppelrolle als Fürsprecher*innen der Nutzer*innen und Emanzipationsbeauftragte bewegen sich Designforscher*innen somit immer im Spannungsfeld zwischen passiver Bedürfnisbefriedigung und beherrschender Weltverbesserung.« (ebd.)

Dekonstruktion des Design-Patriarchats

Die Designwissenschaftlerinnen Anja Neidhardt und Lisa Baumgarten zeigen auf, inwiefern die Designdisziplin durch ihre Einbettung in patriarchale Strukturen an der Reproduktion diskriminierender oder privilegierender Strukturen beteiligt ist. »Das Aufkommen der Designdisziplin ist eng mit der industriellen Warenproduktion im 19. Jahrhundert, dem Kapitalismus und dem Wertesystem der Moderne verknüpft.« (Neidhardt/Baumgarten 2020: 161) All diese Entwicklungen seien innerhalb patriarchaler Strukturen entstanden und Kolonialismus und der damit verbundene Rassismus seien hierbei gewichtige Elemente (ebd.). Im Design bis heute relevante Prämissen der »guten Gestaltung« wie »Form folgt Funktion« oder »weniger ist mehr« seien als Ausdruck einer euro- und androzentrisch geprägten Normierung und eines Rasters zu verstehen, das Personen mit bestimmten Merkmalen entweder diskriminiert oder privilegiert (ebd.).

»Solange wir diesen Annahmen unhinterfragt folgen, werden wir Kompliz*innen in der Reproduktion von Strukturen, die Menschen aufgrund bestimmter Merkmale wie Hautfarbe, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Klasse, Behinderung oder Alter diskriminieren oder privilegieren. Wir dürfen nicht länger die Augen davor verschließen, dass Design in ein Machtgefüge eingebunden ist. Die US-amerikanische Literaturwissenschaftlerin und Verfechterin feministischer und antirassistischer Ansätze bell hooks nennt diese Dynamik ›imperialist white supremacist capitalist patriarchy‹.« (ebd.: 161)

Aus der durch feministische Wissenschaftler*innen der 1970er-Jahre gewonnenen Erkenntnis, »dass es weder eine neutrale Wissensbildung noch eine wertfreie Designpraxis gibt« (ebd.: 161) folge, »dass es nicht um die Frage geht, wie wir ohne Werte gestalten können, sondern welchen Werten wir folgen« (ebd.). Neidhardt und Baumgarten argumentieren aus der Position eines intersektionalen Feminismus, der als sozialpolitische Bewegung auf die Beendigung von Diskriminierung zielt (vgl. ebd.: 161). Dabei seien »die komplexen Verknüpfungen von Sexismus, Rassismus und Klassismus und die damit einhergehenden Unterschiede von Lebensrealitäten anerkennen« um heterogene Unterdrückungsformen von Frauen in den Blick zu bekommen (ebd.). Die Auseinandersetzung mit Diskriminierungen in und durch Gestaltung sehen sie dabei als grundlegende Haltung:

»Feminismus fühlt sich demokratischen Werten wie Freiheit, Menschenwürde und Gerechtigkeit verpflichtet. Diese in die Praxis umzusetzen, bedeutet zwangsläufig auch, sich kritisch mit der Designdisziplin auseinanderzusetzen und sie zu verändern. Feminismus ist daher kein Thema, das sich in einem einzelnen Projekt abhandeln lässt, sondern eine Perspektive und Herangehensweise, die sich durch alle Aspekte des Lebens und der Arbeit ziehen.« (ebd.: 161 f.)

Die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit der Designdisziplin gelte ebenso für die Designausbildung (vgl. ebd.: 162).¹⁹² Auf der durch Anja Neidhardt und die Designerin Maya Ober geleiteten englischsprachigen, gemeinnützigen, forschungsorientierten und kollaborativen Plattform »Depatriarchise Design« ist die Dekonstruktion des Design-Patriarchates (»Deconstructing Design Patriarchy«) als Statement zu finden (Depatriarchise Design o. J.). Depatriarchise Design bietet weiblichen Stimmen die Möglichkeit, sich am intersektionalen Diskurs zu Geschlecht und Design zu beteiligen und die gegebenen Bedingungen kritisch zu reflektieren.

»It is glamorous, abundant, and on every occasion, it underlines its omnipresence, creating an illusion of normality: design patriarchy. Male dominated prize recipients and juries, male-only exhibitions, male-centred articles – all form a status quo which is seldom questioned. Every ›other‹ is marked, every ›other‹ is defined through the framework of their otherness, be it gender, race, ethnicity, or class. Design participates in amplifying the overall experience of oppressed groups (gender-based, sexuality-based, race/ethnicity-based, wealth-based, etc.) and plays an active role in their subordination as users, practitioners, theoreticians, and objects of representation. Structural and symbolic violence work interchangeably within the field in order to perpetuate what we call design patriarchy.« (Depatriarchise Design o. J.)

Mit der Forderung nach der Dekonstruktion patriarchaler Strukturen und der damit verknüpften Veränderung von Macht- und Unterdrückungsstrukturen und -mechanismen im Design geht auch die Aufforderung einer Politisierung der Disziplin einher:

»Applying the feminist doctrine ›the personal is political‹, depatriarchise design turns the spotlight on the politics of design practice, especially focusing on gender, which in our opinion gives an intersectional quality to design research and enables us to challenge the unpolitical character of traditional design institutions and practices. Applying intersectional feminism in the context of design offers an opportunity for understanding and deconstructing the multidimensional basis on which design practices are complicit in perpetuating injustice and social, racial, and gender-based oppression. Following Paula Rust, we want to use our personal experiences as women within the design field to reflect on its political status quo.« (ebd.)

04.3.3 Strategien der Veränderung

»Wenn solche Normvorstellungen, also die Vorstellung was normal ist und was nicht, die Vorstellung was richtig oder falsch ist, durch Design mit konstruiert werden, so bedeutet das im Gegenzug auch, dass sie sich durch Design dekonstruieren, also verändern oder zumindest umdenken und kritisch hinterfragen lassen. Design kann hier also auch Gegenmodelle entwickeln und somit der Frage nachgehen, inwieweit eigentlich die Gestaltung und unsere Vorstellung von Wirklichkeit miteinander zusammenhängen.« (Bieling 2020: 9)

Welche gestalterischen Strategien es gibt, um Design zu einem gendersensiblen Vorgang zu entwickeln, Design zu nutzen, um auf segregierende Missstände hinzuweisen oder Design als Mittel der Dekonstruktion zu nutzen und Geschlecht als veränderbare, fluide Konstruktion zu begreifen, wird im Folgenden anhand ausgewählter Positionen sowie Beispielen aus der Praxis aufgezeigt.

In den Ausführungen in Abschnitt 04.2.1 wurden die Wirkweisen der Gender Codes beschrieben und gendersensibles Design als kritische und reflektierte Praxis beschrieben, in der diese Codes bewusst

¹⁹² Vgl. hierzu Kapitel 05.

(nicht) eingesetzt werden. Geschlecht wird nicht gezielt adressiert, sondern dient als Grundlage, differenzierten Anforderungen in der Gestaltung gerecht zu werden, ohne dabei Stereotype und Ungleichheiten zu (re)produzieren.¹⁹³ In einer Studie untersuchen die Designforscherinnen Karin Ehrnberger, Minna Räsänen und Sara Ilstedt anhand der eigens gestalteten Objekte »Dolphia Drill« und »Mega Hurricane Mixer« die geschlechtliche Konnotation von Produktsprache (vgl. Ehrnberger/Räsänen/Ilstedt 2012). Ausgangspunkt bilden zwei Haushaltsgeräte, die in ihrer geschlechtlichen Konnotation ›männlich‹ (Akkuschrauber von Bosch) und ›weiblich‹ (Stabmixer von Braun) konnotiert sind. Durch die Intervention des »Gender Swapping« wurden die formalästhetischen Sprachelemente getauscht, so dass sich ebenso die semantische Ebene verschiebt und die Produkte in ihrer Konnotation ›die Seite wechseln‹. Das Projekt verdeutlicht anschaulich die Wirkweisen von Gestaltung bei der Herstellung von Geschlecht, indem Gender Codes auf ihre Wirkung hin reflektiert und gezielt – nämlich entgegen normativer Gewohnheiten – eingesetzt werden.

Uta Brandes formuliert die Anforderungen an ein gendersensibles Design als »offene und fluide Gestaltung« (Brandes 2020: 129), welche unterschiedliche und sich verändernde Genderidentitäten unterstützt: »Es wird spannend sein zu sehen, was die Zukunft bringt: Rückfall in konventionell-konservative Muster, Betonung von Androgynie oder eine noch radikalere Offenheit, wo alles möglich ist: fluide, elastische Konstrukte, die nicht nur unterschiedliche, sondern auch ständig sich verändernde Gender-Identitäten zulassen.« (Brandes 2017: 217) Insbesondere der Bereich des Modedesigns eigne sich bereits jetzt als »Spielfeld« zur Erprobung gender-fluiden Konzepte (Brandes 2017: 216).¹⁹⁴ Offene und fluide Gestaltung bedeute eine Individualisierbarkeit und Anpassungsfähigkeit an persönliche Bedürfnisse, an Raumsituationen oder soziale Situationen, was einer »wirklichen Diversität« gleichkommen und ein »im Geschlechtersinne demokratisches Design« sein könnte (Brandes 2020: 130). Dem Risiko, dabei in die Einschreibung geschlechtlich konnotierter Stereotypen zu fallen und Objekte zu vergeschlechtlichen, könne über die Beteiligung divers zusammengestellter Entwicklungsteams entgegengewirkt werden:

»Wenn ich mir überlege wie so ein Gegenstand aussehen könnte, dann wird es tatsächlich kompliziert, weil es ein in irgendeiner Form wertfreies Objekt sein müsste, das mit keinem Gestaltungselement eine Aussage in irgendeine Richtung trifft. Man kann aber nicht neutral gestalten, es gibt keine Genderneutralität. Da wir alle vergeschlechtlicht sind, egal in welcher Form, können wir nicht so tun, als wären wir neutrale Wesen. Wir sind in einem kulturellen Kontext, und zweifellos sind wir in einem geschlechtlichen Kontext verankert. Aber dem könnten wir auch wieder entkommen, indem wir einfach möglichst diverse Teams zusammenstellten. Dann hätten wir eine Vielfalt von Erfahrungen, und am Ende käme vielleicht ein Produkt heraus, das weniger stereotyp wäre, als viele Dinge es heute sind.« (Brandes 2020: 130)

Brandes sieht den Prozess des Bewusstwerdens über Vergeschlechtlichungsmechanismen und die Entwicklung in Richtung einer offenen und fluiden Gestaltung als langsamen und stetigen Verlauf, der über die Designer*innen in die Unternehmen hineinwirken müsse (ebd.).

Im Zusammenhang von Gender, Design und Digitalisierung nimmt neben den durch die technologischen Möglichkeiten der Digitalisierung längst auf den Weg gebrachten Formen und Möglichkeiten einer Demokratisierung von und der Partizipation an Design (vgl. Abschnitt 03.2.3 und 03.3.2) ebenso der Einfluss digitaler Artefakte und Anwendungen auf das soziale Zusammenleben und damit auf die Konstruktion von Gender zu: »Durch Open Source, Maker-Labs und Social Media wird jede mit technischem Wissen ausgestattete Person ermächtigt, ihr Lebensumfeld eigenverantwortlich und nach eigenen

¹⁹³ Beispiele für gendersensibles Design aus der Praxis zeichnet der IphiGenia Gender Design Award aus. Vgl. Abschnitt 04.1 sowie www.iphi-award.org [21.03.2020].

¹⁹⁴ Weitere Beispiele zu fluiden Designkonzepten, die Gender-Identitäten bspw. über Kleidungselemente mit dem Körper in Bezug setzen, finden sich in den Beispielen aus Brandes Lehrpraxis an der KISD (vgl. Brandes 2017).

Vorstellungen mitzugestalten. Das birgt ebenso Chancen wie Herausforderungen für die Perspektiven auf Geschlecht (vgl. Christensen/Conradi 2017).« (Krämer/Weller 2020: 54) Über technologische Artefakte und Systeme, welche als körperliche und mentale Erweiterungen zu einem bestimmenden Teil des Alltags geworden sind, wird Geschlecht – oft unbemerkt und unbewusst – (re)produziert. Insbesondere Tracking-Technologien der Selbstüberwachung und -optimierung verarbeiten die gesammelten Daten mit Algorithmen, welche zum Teil auf einer geschlechtsblinden Datengrundlage programmiert wurden (vgl. Abschnitt 04.2.1) und vergeschlechtlichte Bilder und Anwendungen verbreiten sich über Social Media exponentiell (vgl. Christensen/Conradi 2017). Im Umgang mit der Tatsache, dass Dinge nicht nur von uns gestaltet werden, sondern uns ebenso gestalten, plädieren die Designwissenschaftler*innen Michelle Christensen und Florian Conradi für einen aktiven Umgang in Form einer selbstbestimmten »Hacking culture«, die zu einem Aufbrechen binärer Perspektiven auf Geschlecht beiträgt:

»It is not only that we have un/intentionally designed gender into things, or that things consequently design gender back into us – this process is, furthermore, constantly, dynamically, implicitly and furtively at play. In order to find a vantage point, then, the question is how we can actively interact playfully with this interplay.« (ebd.: 83)

Kritische Auseinandersetzungen mit Geschlechter(re)produktion und Vergeschlechtlichung finden zudem über Projekte aus dem Feld des Speculative Design und der Design Fiction in Form der Erforschung alternativer Möglichkeiten sowie durch die Gestaltung fiktiver Szenarien und Produkte statt (vgl. Marsden 2020: 151). So thematisieren Beispiele von Forschungsprojekten aus dem MIT Media Lab des Massachusetts Institute of Technology bio- und genderpolitische Fragestellungen zu Reproduktionskontrolle und Selbstbestimmtheit über Körper und Gender-Identitäten. Das fiktive Unternehmen »Egrogen Farms« produziert unter dem Slogan »One egg a day is the fertility way.« genetisch veränderte östrogenreiche Hühnereier für Frauen mit Kinderwunsch oder Eizellenspenderrinnen für die Fruchtbarkeitsindustrie. Das Projekt hinterfragt über die genutzte Analogie zwischen Frauen und Hühnern als Lieferantinnen für die Biotech-Industrie die symbolischen und semantischen Rhetoriken und Bilder im Zusammenhang mit Produkten zur Geburtenkontrolle. Die Fiktion des Projektes »Open Source Estrogen« nutzt die Umgebung der Küche als politisch aufgeladenen und traditionell weiblich konnotierten Raum als Ort für die Herstellung von Open-Access-Östrogen, welches Frauen und Transgender-Personen ermöglicht, selbstbestimmt über ihren Körper zu verfügen. Das Projekt hinterfragt Körper- und Geschlechterpolitiken sowie die ethische Dimension der hormonellen Manipulation. Das Projekt »(Im)possible Baby« intendiert eine Diskussion über die sozialen, kulturellen und ethischen Implikationen neu entstehender Biotechnologien, indem es über die DNA-Analyse gleichgeschlechtlicher Paare deren mögliche Kinder simuliert und visualisiert. Das Projekt »Brain-Controlled Interface for the Motile Control of Spermatozoa« reflektiert kritisch die Formen von Kontrolle der Körper durch Genitalverstümmelung, Zwangssterilisation, sexuellen Missbrauch und Vergewaltigung sowie Empfängnisverhütung sowie die damit verbundenen Vorstellungen von Gender. Die Fiktion stellt eine Schnittstelle zwischen Gehirn und Computer dar, mit der die Bewegung von Spermien entlang einer XY-Achse mit der Kraft der Gedanken kontrolliert werden kann.¹⁹⁵

Die Designwissenschaftlerin Ece Canlı kritisiert, dass die Designforschungen und -projekte mit Genderfokus größtenteils hinter den Diskursen der Geschlechterforschung zurückfallen, indem vornehmlich die heteronormative binäre Differenzierung des »Weiblichen« und »Männlichen« zugrunde gelegt werde (vgl. Canlı 2016: 195). Folglich leitet sie als Postulat für die Designforschung eine

195 Vgl. <https://www.media.mit.edu/projects/egstrogen-farms/overview/>; <https://www.media.mit.edu/projects/open-source-estrogen/overview/>; <http://maggic.ooo/Open-Source-Estrogen-2015>; <https://www.media.mit.edu/projects/impossible-baby/overview/>; <https://www.media.mit.edu/projects/woman-of-STEAM-grabs-back/overview/> [09.04.2020].

postkolonial-queer-feministische Perspektive ab, welche intersektionale und postkoloniale Perspektiven miteinbeziehen sollte, um marginalisierte, nonkonforme Positionen und verschiedene Gender-Identitäten sichtbar zu machen und Machtstrukturen zu betrachten (ebd.: 195 f.).¹⁹⁶ In ihrer Forschung an der Schnittstelle von Designpraxis und Queer-Theorie untersucht sie die Wechselbeziehung zwischen Macht, Geschlechterperformativität, Sexualität, Identitätspolitik und materiellen Praktiken (Canlı 2017: iii). Im Fokus steht dabei die aktive Rolle des Designs in der Privilegierung bzw. Marginalisierung bestimmter Körper durch die systematische Verdinglichung von Hetero-Cis-Normativität und identitätsbasierter Segregation (ebd.). Canlı verfolgt das Ziel eines »queering design« – wobei »queering« dabei als Verschmelzung der Begriffe querying und queering verstanden wird – welches mögliche Formen der De- bzw. Rekonfiguration hervorbringt (ebd.).

04.4 Zwischenfazit [concluding gender and design]

Die vorangegangenen Betrachtungen legen offen, dass – und in welchen Bezügen – Gender im Design eine bedeutende Rolle spielt. Aus der Beschreibung der gegenwärtigen Situation von Gender im Design und im Designdiskurs wird deutlich, dass Gender im Design dabei in der bereits für das Design beschriebenen Spannbreite zwischen ökonomisch verwertbaren Artefakten (geschlechtsspezifisches stereotypisierendes Design) und kritischen sowie dekonstruktivistischen Gegenbewegungen (gendersensibles offenes Design) verortet ist. Die Gemeinsamkeiten in der Betrachtung von Gender und Design liegen in der Prozesshaftigkeit des Vorgehens bei der Herstellung von Geschlecht und der Herstellung von Design (konstruieren > produzieren > performen > reproduzieren). Mit Blick auf die Herstellung von Geschlecht *im* Design zeigt sich ebendiese Prozesshaftigkeit in den Dimensionen der Gestalter*innen, der Nutzer*innen und der Artefakte und deren zusätzliche Verknüpfung durch die Ebene ihres Verhaltens als vergeschlechtlichte Individuen (Abb. 04.2).

In Anlehnung an die im Kapitel 02 zugrunde gelegten Perspektiven von Geschlecht als Differenz-, Struktur- und Prozesskategorie können folgende Erkenntnisse formuliert werden: Sowohl Designer*innen, Nutzer*innen als auch Artefakte sind in ein primär binäres, heteronormatives Differenzierungsschema eingebunden, so dass Geschlecht als Differenzkategorie kontinuierlich zum Tragen kommt. In den Geschlechterverhältnissen innerhalb der Disziplin Design sowie in den Gestaltungskontexten und den damit verflochtenen gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen wird über die jeweiligen Zuschreibungen und Positionierungen von Designer*innen und Nutzer*innen Geschlecht als Strukturkategorie wirksam. In dem Design innewohnenden »Doing Gender« und »Doing Difference«, an welchem alle Dimensionen (Designer*innen, Nutzer*innen, Artefakte) beteiligt sind, wird Geschlecht als Praxis und Prozesskategorie wirksam. Durch die enge Kopplung von Design an kapitalistisch geprägte wirtschaftliche Interessen, welche in der Entstehungsgeschichte der Disziplin begründet liegt, werden Nutzer*innen zumeist als Kund*innen adressiert, deren unterschiedliche Bedürfnisse es auf unterschiedliche Arten und Weisen zu befriedigen gilt, so dass eine Reflexion somit zumeist differenztheoretisch bleibt.¹⁹⁷ Insbesondere feministische und queer-feministisch-postkoloniale Ansätze in der Designwissenschaft suchen über dekonstruktivistische Perspektiven die Struktur- und Prozessebenen in den Blick zu nehmen, und damit über die differenztheoretische Ebene hinauszugehen und explizit Machtfragen über ein binäres Geschlechterdenken hinaus zu stellen. Auch in den Beispielen zu gendersensiblen, fluidem,

¹⁹⁶ Vgl. hierzu auch Decolonising Design Group o. J.

¹⁹⁷ Auch in der Architektur ist der Übergang von der Differenz- zur Strukturkategorie »unvollständig vollzogen, da die Planungspraxis in aller Regel nicht darauf abzielt, Geschlechterverhältnisse zu verändern« (Zibell 2018: 6).

dekonstruktivistischem oder fiktivem und spekulativem Design wurden Reflexionen zu Geschlecht als Struktur- und Prozesskategorie deutlich.

Die Verknüpfung von Gender und Diversity im Kontext von Design kann – angelehnt an die Überlegungen von Blome zu einer kulturwissenschaftlichen Intersektionalitätsforschung (vgl. Blome 2016: 47) – zu einer Weiterentwicklung in der Theoriebildung der Gender- und Diversity Studies beitragen, indem neue Perspektiven auf Gender und Diversity durch Designforschungsprojekte sichtbar werden. In der Verknüpfung sind neben einer gender- und diversitätsinformierten Designwissenschaft ebenso designwissenschaftliche Perspektiven auf Gender- und Diversity Studies sowie weiterführend designwissenschaftliche Gender- und Diversity Studies denkbar.

Es wurde bereits skizziert, welchen Stellenwert die Designausbildung in der prozesshaften (Re)Produktion von Geschlechterungleichheit im und durch Design einnimmt (Abb. 04.4). Somit kann sie einen Ansatzpunkt bilden, an dem ebenjener Kreislauf unterbrochen und neue Perspektiven auf Geschlecht eröffnen werden können. Dieser Arbeit liegt die Haltung zugrunde, dass Design sich damit in Richtung eines ›ermächtigenden‹ Designs bewegen kann und soll, welches nicht im Gegebenen handelt, sondern sich an der Suche nach und an der Entwicklung von veränderten Rahmenbedingungen beteiligt. In der Betrachtung von Design als reflektiert agierender Disziplin, welche sich als Teil sozialer Prozesse versteht und Gestaltungsangebote für sich verändernde Bedarfe und Bedürfnisse generiert, kann ebenjenes Design dazu beitragen, unreflektierte Sichtweisen und Interpretationen in Bezug auf Geschlecht und andere Dimensionen menschlicher Persönlichkeit aufzulösen, um in Produkten, Medien und Prozessen zu einer Vielfalt an Geschlechtern und Lebensweisen zu gelangen. Design kann als fluides Konzept skizziert werden, welches Befremdliches oder Abweichendes zulässt und die Nicht-Festlegung akzeptiert. Indem Designer*innen bestehende Standards wiederholen und Gender Codes lediglich zitieren, bleiben sie weit hinter ihren Möglichkeiten zurück. (vgl. Krämer/Weller 2020: 51 f.)

»Design kann in Form einer Unabhängigkeitsbewegung agieren, die es Personen ermöglicht, sich von geschlechtlich festgelegten Rollen, Erwartungen, Produkten unabhängig zu machen, indem Designer*innen ein variables Angebot konzipieren und bereitstellen. Variabilität meint in diesem Zusammenhang nicht eine Weiterführung gegensätzlich komponierter Produkt- und Kommunikationswelten. Es geht weniger um die Differenzierung von Produkten als um eine Diversifizierung von Gestaltungs- und Anwendungsmöglichkeiten, die einem möglichst breiten Spektrum von Personen zugänglich sein sollten: Modulare, je nach Anwendungskontext modifizierbare Angebote mit vergleichbarer Qualität. Als eine sich stetig wandelnde Disziplin muss Design die Umbildungen der gesellschaftlichen Kategorie Geschlecht im Blick behalten und mit sich verändernden Designprozessen reagieren, um hierarchiefreie Gestaltungslösungen entwickeln zu können.« (Krämer/Weller 2020: 53)¹⁹⁸

Aus dieser Perspektive kann sich der Mechanismus eines ›Doing Design is Doing Gender‹ bzw. ›Doing Gender is Doing Design‹ in ein ›Doing Design is Redoing Gender‹ entwickeln, wobei ›Redoing‹ im Sinne einer Neugestaltung von Geschlecht verstanden wird. Strategien auf diesem Weg können ein ›Undoing‹ oder ›Deconstructing‹ Gender durch Design sein, in welchem Design zu einem emanzipatorischen, selbstermächtigenden Akt für die Nutzer*innen wie Gestalter*innen wird. Design kann demnach sowohl als Bearbeitungsstrategie für gesellschaftliche Fragestellungen genutzt werden als auch kreative Prozesse der Selbstdefinition anregen. In diesem Verständnis vermeidet Design keine Friktionen, keine Differenzen, Kontroversen oder Dissens, sondern es vermeidet Diskriminierung.

198 Der Artikel betrachtet – auf Basis einer vorangegangenen Publikation (Weller/Krämer 2012) – den Status Quo einer über Gender Codes vornehmlich binär geschlechterspezifisch gestalteten Produktwelt und hinterfragt über anwendungsbezogene Beispiele kritisch die Zusammenhänge zu individuellen stereotypen Verhaltensweisen, Entscheidungen und Entwicklungsmöglichkeiten sowie die Rolle des Designs in ebendiesen Prozessen mit einem Ausblick auf die Möglichkeiten eines verantwortungsvollen und für eine diversifizierte und gleichgestellte Gesellschaft gestaltenden Design.

So wie die Vergeschlechtlichung im zyklischen Dreiecksverhältnis von Gestalter*innen, Nutzer*innen und Artefakten eingebunden ist, liegt hier auch der ›Schlüssel‹ für die Sensibilisierung über ebene Vergeschlechtlichung: Nur wenn es seitens des Designs alternative Vorschläge gibt, kann sich auf Seiten der Rezipient*innen etwas verändern und vice versa. Design ist also eine Dimension, in der Veränderung einen gesamtgesellschaftlichen Wandel im Abbau von Ungleichheiten und Diskriminierungen unterstützen kann.

Aus dem in diesem Kapitel dargelegten Wissen, dass Gestalter*innen ihre sozial-kulturell verinnerlichten Wahrnehmungen und Vorstellungen von Geschlecht in ihr Design transferieren, und sich darüber hinaus Geschlechtersegregation auf allen Ebenen von Design als Gesellschaft gestaltende Disziplin feststellen lässt (Studium, Beruf, Gestaltung, Gebrauch), ist die Notwendigkeit einer Sensibilisierung für diese Zusammenhänge von Gender und Design bereits in der Ausbildung abzuleiten. Ein Reflexionsvermögen angehender Designer*innen über die eigene Verstricktheit in die Mechanismen der (Re)Produktion von Geschlecht – aber auch für die Gestaltbarkeit des Verhältnisses von Gender und Design – ist unabdingbar, wenn das Ziel eine möglichst diskriminierungsarme Gestaltung – auch von Gesellschaft – ist. Insbesondere im Hinblick auf Design als transformativem Werkzeug, welches die komplexen Herausforderungen der Entwicklung von Gestaltungslösungen für heterogene Gesellschaften annehmen will, ist ein Wissen über *ungleichheitswirksame* Differenzproduktion und deren struktureller und prozessualer Wirksamkeit elementar. Folglich stellt sich die Frage, wie Gender als Bestandteil der Lehre einbezogen und genutzt werden kann, um *gleichheitswirksame* artifizielle Lösungsvorschläge in Form von Produkten, Räumen und Prozessen gestalten zu können.

An diese Überlegungen anschließend wird im folgenden Kapitel zunächst ein Blick auf die Rahmenbedingungen und Diskurse zur Integration von Genderaspekten in der Designausbildung geworfen und daran anschließend anhand einer Fallstudie mit drei Fallbeispielen die eigene Lehrpraxis untersucht. Ziel ist es hierbei, die eigene Position zu reflektieren und in Relation zum eigenen Verhalten in der Lehrpraxis zu setzen.

Aus den Darlegungen zur Vergeschlechtlichung durch und im Design sowie den Positionen zu Gender (und) Design in der Designforschung lassen sich erste Ansätze für die Integration in die Lehre sowie die weitere Untersuchung skizzieren. Zum einen wird der Fokus auf die (angehenden) Gestalter*innen gelegt, da diese in der Lehre die »Zielgruppe« darstellen. Artefakte spielen insofern eine Rolle, als sie einerseits zur Vermittlung und als Sensibilisierungsbasis bezüglich der Vergeschlechtlichungsmechanismen und Segregationsdimensionen dienen und andererseits der Designlehre inhärente Produkte sind, was ebenso für die und Nutzer*innen gilt. Folglich gilt es im Zusammenhang der Lehre alle Dimensionen von Vergeschlechtlichung sowie die zyklischen Segregationsphänomene zu berücksichtigen und zu thematisieren (sowohl auf inhaltlicher, struktureller und didaktischer Ebene). Darüber hinaus wurde deutlich, dass die Thematisierung von Aspekten der Partizipation als Fragestellung zu Verteilung von Gestaltungs- und Handlungsmacht sowie das Einbeziehen von Forschungsperspektiven in die Lehre notwendig sind. Den weiteren Untersuchungen kann eine interdependente Perspektive auf Geschlecht zugrunde gelegt werden, welche binär und heteronormativ hierarchisierte und codierte Designzusammenhänge in der und durch die Lehre entschlüsselt.

05 Gender in der Designlehre [doing gender in design teaching]

»Familie und Bildungseinrichtungen sind makrosoziologisch differenzierte Bereiche unter anderen, aber sozialisationstheoretisch gesehen sind sie *Filterinstitutionen*, die wesentliche Bedingungen für die Partizipation in allen weiteren Bereichen festlegen.« (Thomas Schwinn)¹⁹⁹

Obwohl die Integration von Gender (und Diversity) in die Organisation und Lehrinhalte der Hochschulen seit Jahren forciert wird, ist die Verankerung von Genderforschung in Lehre und Studium »je nach Fachdisziplin in Inhalt, Intensität und Reichweite« unterschiedlich (Becker/Kortendiek 2009: 139). In den Gesellschafts- und Kulturwissenschaften wird die Kategorie Geschlecht »unabdingbar« für die Analyse sozial- und kulturwissenschaftlicher Verhältnisse benötigt und auch in den technik- und naturwissenschaftlichen Disziplinen gewinnt die Genderforschung zunehmend an Relevanz (ebd.). An bundesdeutschen Designhochschulen und -fakultäten ist die Zahl fest verankerter Lehrgebiete oder Studienmodule mit Gender-Schwerpunkt überschaubar, gleiches gilt für dauerhafte (teil)denominierte Professuren in diesem Bereich.²⁰⁰ Die Schnittstelle von Gender und Designausbildung ist in der Bundesrepublik Deutschland also ein bisher begrenzt bearbeitetes Feld. Die Auswahl an wissenschaftlichen Forschungen und Publikationen im Bereich Gender und Design im Kontext der Designausbildung ist begrenzt und auch bei Fachtagungen zu Gender in der Lehre sind Vertreter*innen gestalterischer Disziplinen selten präsent. Gleiches gilt für die Einbindung von Diversity-Aspekten in die Designausbildung.

Wo liegen die Gründe hierfür? Sind die Strategien und Methoden zur Integration von Gender und Diversity nicht kompatibel mit den fachspezifischen didaktischen Methoden in der Gestaltung? Fehlt es an Angeboten zur Ausbildung von Gender-Diversity-Kompetenz seitens der Designhochschulen und Designfakultäten? Wie werden die Konzepte Gender und Diversity im Design verstanden? Und welcher designspezifische Kompetenzbegriff in Bezug auf Gender und Diversity kann daraus abgeleitet werden? Wie kann Designkompetenz als Problemerkundungs- und Lösungskompetenz im Hinblick auf die Entwicklung einer offenen, toleranten, auf demokratischen Prinzipien fußenden Gesellschaft vermittelt werden? Wie kann die institutionalisierte Designausbildung Ansätzen von Partizipation und partizipativem politischen Handeln gerecht werden? Wieviel Selbstermächtigung, wieviel Aneignung ist möglich? Kann die institutionalisierte Designausbildung – mit dem Ziel einer durch Gestaltung gestützten Teilhabe – politisches Handeln und damit die Möglichkeit einer Transformation gesellschaftlicher Verhältnisse ermöglichen?

In den nachfolgenden Annäherungen an diese Fragen wird der Fokus auf Gender als soziale Kategorie gelegt, Aspekte von Diversity jedoch aus einer interdependenten Perspektive mitgedacht und entsprechende Verweise gegeben. Im Diskurs zu Gender in der Lehre zeichnet sich ebenjene Erweiterung auf Diversity zunehmend ab und schlägt sich in der Doppelnennung beider Begriffe nieder, welche Gender gleichzeitig als omnirelevante Querschnittskategorie hervorhebt. Das folgende Kapitel zeigt zunächst disziplinübergreifend relevante Aspekte für die Integration von Gender (und Diversity) in der Lehre auf: Neben den Gründen und Zielen werden die Voraussetzungen auf struktureller, inhaltlicher und didaktischer Ebene beschrieben sowie der Begriff der Gender-Diversity-Kompetenz umrissen. Daran

199 (Schwinn 2007: 274)

200 Vgl. hierzu den Abschnitt 05.3.2.

anschließend werden Kriterien für die Einbindung extrahiert sowie Formen, Formate und Ansätze von Gender und Diversity in der Lehre vorgestellt.

Nach einem Einblick in die strukturellen und inhaltlichen Bedingungen von Design in der Lehre und die daran anschließenden Überlegungen zu Designkompetenz und deren Vermittlung, werden die Anforderungen an eine Integration von Gender in der Designlehre aufgezeigt. Nach der Darstellung eines Gender Curriculum für die Fachdisziplin Design wird das Feld der Designlehre an der Schnittstelle zu Gender am Beispiel bundesdeutscher Designausbildungsstätten exemplarisch beleuchtet und Perspektiven und Positionen aufgezeigt, die Gender in der Designlehre thematisieren. Daran anschließend werden Kriterien gender- und diversitätssensibler Designlehre als Basis für die nachfolgende Untersuchung der Case Study an der Schnittstelle Gender – Diversity – Design extrahiert.

05.1 Gender und Diversity in der Lehre [teaching gender and diversity]

05.1.1 Gründe und Ziele

Wie im Abschnitt 02.4. zum Verhältnis Gender – Diversity bereits beschrieben, sehen sich Bildungsorganisationen mit der Auseinandersetzung zu Diversity und entsprechenden Strategieentwicklungen konfrontiert. Internationalisierungsanforderungen und Öffnung des Hochschulzugangs als Reaktion auf Fach- und Führungskräfemangel bringen diversifizierte und heterogene Personen(kreise) mit sich (Kaufmann 2016: 95). So stehen Hochschulen derzeit zwischen den Ansprüchen exzellenter »Nachwuchsgenerierung« einerseits und der Förderung von Chancengerechtigkeit andererseits (ebd.: 100). Mit der Pluralisierung und Heterogenität bei Studierenden und Lehrenden und der Vervielfältigung von Lebensbedingungen und Lebensweisen hebt sich die Idee des*der »Normalstudierenden« auf. Vielfalt und somit der Umgang mit ihr als Diversity kann als unausweichlich betrachtet werden und erfordert sowohl entsprechendes Reagieren im Hochschulkontext als auch in der Vorbereitung der Studierenden auf ihre Berufsfähigkeit:

»Wer sich in Situationen bewegt, die in besonderem Maße vom Umgang mit Vielfalt geprägt sind, bedarf Diversity-Kompetenz. Dies wünschen sich auch Unternehmen, die nach Hochschulabsolvent*innen mit entsprechenden Fähigkeiten und Kenntnissen suchen. Aber auch für alle anderen Akteure in der Hochschule empfiehlt sich die (Weiter-)Entwicklung von Diversity-Kompetenzen, um bei einer Konfrontation mit entsprechenden Fragestellungen handlungsfähig zu sein.« (Linde/Auferkorte-Michaelis 2018: 303)

Die sich pluralisierenden und verändernden Lernweisen machen eine »Anpassung« der Lehr- und Lernformen, -formaten und -inhalte erforderlich, wodurch sich auch die Rollen und damit das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden transformieren.

Geschlecht spielt hierbei als eine von vielen Differenzierungs- und Ungleichheitskategorien eine zentrale Rolle. Unausgewogene Geschlechterverhältnisse in bestimmten Fachrichtungen – in der Zusammensetzung der Studierendenschaft, in den Verhältnissen bei Lehrenden und Mitarbeitenden und anschließend in der Berufspraxis – wirken sich nicht nur auf die Fachkultur, sondern mit dieser auch auf Berufschancen, Altersvorsorge und den disziplinären Nachwuchs sowie die vermittelten Fachinhalte aus. Ausgehend von dem in den Abschnitten 02.5 und 03.4 dargelegten relationalen Verständnis von Gesellschaft als Raum sozialer Handlungen und Prozesse, welche auf der individuellen, institutionellen und symbolischen Ebene praktiziert werden und in Strukturen eingebunden sind, ist auch der »Raum Hochschule« als prägender Teil dieses Prozesses zu sehen – eingebunden in ein Netz weiterer Faktoren, die Bildungschancen beeinflussen.

»Frühe Sozialisationserfahrungen und das Ressourcenprofil der Familie im ersten Lebensjahrzehnt prägen die sich anschließende Bildungskarriere bis ins dritte Lebensjahrzehnt, und diese wiederum strukturiert in erheblichem Maße die sozioökonomischen Selektionsprozesse auf dem Arbeitsmarkt für weitere Jahrzehnte bis in die Lebensbedingungen des Alters hinein. Der institutionelle Leistungsparcours ist also so aufgestellt, dass er manche Teilnehmer, Unterschichten, ethnische Minderheiten und Frauen, systematisch benachteiligt.« (Schwinn 2007: 274)

Basierend auf dem ebenfalls in den Abschnitten 02.4 und 02.5 dargestellten relationalen Verständnis von Ungleichheitskategorien als interdependent, also miteinander in Beziehung stehend und sich gegenseitig beeinflussend und verändernd, kann Geschlecht nicht isoliert betrachtet werden, sondern ist immer in Wechselwirkung zu weiteren Dimensionen zu sehen und als fluide veränderbar je nach Situation und Kontext. In Erweiterung zu den Fragen, die in diesem Kapitel zur Integration von Gender in der Lehre diskutiert werden, werden folglich ebenso Aspekte zu diversitätsgerechter oder -sensibler Lehre behandelt.

Ausgehend von der Annahme, das Wissen (nach der feministischen Epistemologie) immer situiertes Wissen ist und die Produktion wissenschaftlicher Erkenntnis historisch, sozial, kulturell, ökonomisch und geschlechtlich konnotiert ist, wird die Integration der Genderforschung in die Lehrinhalte als zentrales Element des geschlechtergerechten Studiums gesehen (vgl. Becker/Kortendiek 2009: 139). Durch das Einbeziehen der Geschlechterperspektive erweitern sich die wissenschaftlichen Erkenntnismöglichkeiten und somit wird Weiterentwicklung von Wissenschaft befördert (vgl. ebd.). Grundlegend für eine gender- und diversitätsgerechte Lehre ist die anwendungsorientierte Gestaltung der Studiengänge (sowohl auf den Beruf als auch auf den persönlichen Alltag der Studierenden bezogen). Auf der theoretischen Ebene kann diese Anwendungsorientierung vernetztes, ganzheitliches, zukunftsbezogenes Denken begünstigen (vgl. Jansen-Schulz/van Riesen 2009: 77). Mit der Integration von inhaltlichen, methodischen, didaktischen und kommunikativen Aspekten (vgl. Jansen-Schulz 2010: 7) zu Gender und Diversity in die Lehre wird das Ziel einer geschlechter- und chancengerechten Curriculum- und Fachgestaltung verfolgt.

05.1.2 Voraussetzungen

Gender-Diversity-Kompetenz

Gender-Kompetenz und Diversity-Kompetenz werden als Voraussetzung für die Integration von Gender und Diversity in der Lehre gesehen. Das zugrundeliegende Verständnis von »Kompetenz« meint mehr als die reine Wissensvermittlung, sondern strebt »Handlungsfähigkeit im jeweiligen (Fach-)Kontext auf der Grundlage von Wissen, Fähigkeiten und Haltungen/Einstellungen« an (Linde/Auferkorte-Michaelis 2018: 303). Im Kontext Lehre bedeutet die Kompetenzorientierung dabei eine Aufschlüsselung der Lehr- /Lernkompetenz in verschiedene Felder:

»In einem übergeordneten Zusammenhang impliziert der Begriff ›Lehrkompetenz‹ ein Verständnis von Lehre als Vermittlungsaufgabe, die in der Moderation von Lernprozessen durch Lehrende besteht, in dem die vier Schlüsselkompetenzen Sozialkompetenz, methodische Kompetenz, Selbstkompetenz und Fachkompetenz der Lehrenden zusammenwirken und bei Studierenden selbige fördern.« (Auferkorte-Michaelis/Schönborn 2009: 20).

Kompetenzen können verstanden werden als »Verhaltensweisen [...], die dem Menschen zur Verfügung stehen und situationsabhängig angewendet werden können«, wodurch sie erlernt und trainiert werden (Linde/Auferkorte-Michaelis 2018: 304). Das in Abbildung 05.1 visualisierte Modell zur Kompetenzstufenentwicklung²⁰¹ geht davon aus, dass Kompetenzen als dynamisch zu betrachten sind und der »ständigen (Weiter-)Entwicklung im Rahmen von Lernprozessen unterliegen« (ebd.). Ausgangspunkt des Entwicklungsprozesses ist der Zustand bzw. die Stufe der unbewussten Inkompetenz (routinierte unreflektierte Handlungen), welche in zwei Richtungen verlassen werden kann: zum einen in die unbewusste Kompetenz (intuitives Erlernen von Handlungsmustern durch Empathie und Aufmerksamkeit), zum anderen in den Bereich der bewussten Inkompetenz (Erlernen von Handlungsmustern durch Sensibilisierung und Reflektieren). Im Zusammenspiel von Wissen und Verständnis sowie Können werden Fähigkeiten und Fertigkeiten²⁰² ausgebildet, die einen Übergang zur bewussten Kompetenz (kompetentes Handeln und Handlungsroutinen) ermöglichen (vgl. ebd.: 307 f.). Insbesondere die Ebene der bewussten Inkompetenz ist von Unsicherheiten für die Lernenden geprägt, da Zusammenhänge stetig neu beachtet, eingeordnet und bewertet werden müssen (ebd.).

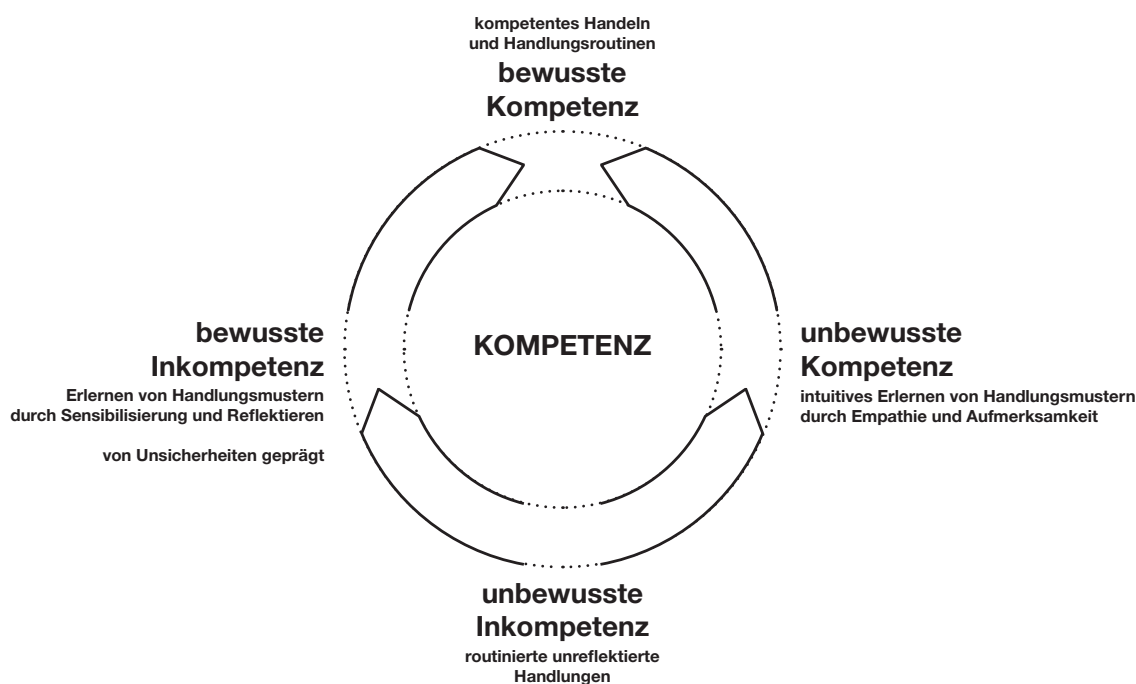


Abb. 05.1: Modell zur Kompetenzstufenentwicklung, eigene Darstellung in Anlehnung an Linde/Auferkorte-Michaelis 2018: 304 ff.

Die Ausbildung von Gender-Kompetenz bildet die Voraussetzung für die Integration von Gender in die Lehre, wobei die Grundlagen Wollen (Sensibilisierung), Wissen (Inhalte) und Können (Struktur) sind (vgl. Becker/Kortendiek 2009: 139 f.). Im Kontext Hochschule spielt im Rahmen der gezielten Ausbildung von Gender-Kompetenz die gewollte Verankerung geschlechtersensibler und geschlechtergerechter Lehrinhalte ebenso eine Rolle wie das Wissen, welche Inhalte der Geschlechterforschung hier

201 Das Modell wird von Frank Linde und Nicole Auferkorte-Michaelis im Zusammenhang mit Diversity-Kompetenz beschrieben (Linde/Auferkorte-Michaelis 2018).

202 Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf Diversitätskompetenz sind z.B. interkulturelle Kommunikation, Perspektivübernahme, Problemlösungs- oder Konfliktmanagement (Linde/Auferkorte-Michaelis 2018: 308).

relevant sind. Weitere Faktoren sind die strukturelle Verankerung in den Curricula sowie die Bereitstellung der notwendigen Ressourcen zur Umsetzung (vgl. ebd.). Die für die Verankerung von Erkenntnissen aus der Genderforschung notwendige Gender-Kompetenz aller Akteur*innen im Hochschulkontext setzt ein Zusammenspiel von strukturellen und hochschuldidaktischen Lehr-, Lern- und Handlungsprozessen voraus (vgl. Baums/Bock/Jansen-Schulz 2009: 154).

»Gender-Kompetenz umfasst das Wissen über Geschlechterverhältnisse und deren Ursachen sowie die Fähigkeit, dieses Wissen im alltäglichen Handeln anzuwenden und auf individueller Ebene zu reflektieren. Genderkompetentes Handeln zielt auf die individuelle und gesellschaftliche Auseinandersetzung mit Geschlechterkonstruktionen und daran anschließenden Ungleichheiten und bildet grundlegendes Element der Gleichstellung von Frau und Mann. Gender-Kompetenz ist erforderlich, um Massnahmen und Entscheidungen durchgängig im Sinne des Gender Mainstreaming umsetzen zu können. Sie führt zu einer Optimierung der Handlungskompetenz von Personen und Organisationen.« (FHNW 2012: 15 f.)

In Bezug auf die Lehre bedeutet Gender-Kompetenz ein gendersensibles Handeln im Interaktionsraum Lehren und Lernen durch das Berücksichtigen der Kenntnisse über Auswirkungen gesellschaftlicher Ungleichheiten bezogen auf das Geschlecht (hinsichtlich Lernstrategien, Kommunikations- und Interaktionsstrukturen, Lebenssituationen, Interessen usw.) auch durch genderorientierte didaktische Ansätze (vgl. Auferkorte-Michaelis/Schönborn 2009: 21 f.). Im Fokus stehen darüber hinaus das Thematisieren der Kenntnisse über fachspezifische genderrelevante Theorien, Beachten und Anwenden der Methoden und Erkenntnisse der Genderforschung sowie aktives Vermeiden von Diskriminierungen jeder Art (vgl. ebd.). Hinsichtlich der Studieninhalte sind Erkenntnisse aus der Genderforschung in die Studiengänge und Lernmaterialien einzubeziehen. Die Verwendung einer genderbewussten Sprache, die Ausgewogenheit bei Fachinhalten, die Integrierung von Fachliteratur beider Geschlechter und die Auswahl von Materialien mit Geschlechterperspektive sind weitere Kriterien (vgl. ebd.).²⁰³ In der Struktur und Organisation von Studium und Lehre sind ein ausgewogenes Verhältnis der Akteursgruppen, geschlechterparitätische Besetzung von Arbeitsbereichen sowie das Vermeiden von geschlechtsstereotypen Arbeitsaufteilungen maßgeblich (vgl. ebd.). Über ein binäres Geschlechterverständnis hinaus gedacht ergeben sich Erweiterungen dieser Prämissen in Bezug auf die Ausbildung einer »Gender/Queer-Kompetenz« (Czollek/Perko 2015: 56) insbesondere im Bereich der Wahrnehmung und Anerkennung mehrerer Geschlechter (Mann, Frau, Transgender, Intersexuelle) sowie des Umgangs damit (ebd.). Darüber hinaus erweitern sich das vermittelte fachliche Wissen auf die Queer Theory sowie die Anforderungen an eine gender-/queerreflektierende Analysekompetenz und eine gender-/queergerechte Lehre (ebd.).

Die skizzierten Bedingungen und Kriterien für die Ausbildung von Gender-Kompetenz im Hochschulkontext lassen sich auch auf die Entwicklung von Diversity-Kompetenz übertragen. Der Fokus auf die Dimension Geschlecht erweitert sich dabei und stellt die Heterogenität der Studierenden und die damit verknüpfte Auswirkungen auf ihre Studiensituation in den Vordergrund. Diversity-Kompetenz meint – ausgehend vom Individuum – die Fähigkeit des kompetenten, konstruktiven und zielorientierten Umgangs mit menschlicher Heterogenität (vgl. Linde/Auferkorte-Michaelis 2018: 306). Dabei soll es im Umgang mit Diversität um »relevante Unterschiede« von Studierenden gehen, die nur dann zum Tragen kommen, wenn sie »für den Lern- und Studienerfolg bedeutsam sind. Es kommt also nur darauf an, welche Hautfarbe, welches Alter, welches Geschlecht oder welchen sozioökonomischen Hintergrund etc. jemand hat, wenn es für das Lernen an der Hochschule eine Rolle spielt« (ebd.). Legt man hier einen

²⁰³ Siehe hierzu die Ausführungen im Abschnitt 05.1.2 zu den Voraussetzungen auf der didaktischen Ebene.

anti-kategorialen Ansatz²⁰⁴ zugrunde, werden Diversitätsmerkmale und somit Unterschiede »nicht als gegeben unterstellt, sondern auf ihre Bedeutsamkeit in spezifischen Situationen überprüft« (ebd.).

»Diversity wird so zu einem dynamischen Konzept der sozialen Konstruktion von Unterschieden, des ›doing diversity‹ (analog zum ›doing difference‹ bei West und Fenstermaker 1995). Welche dieser Kategorien nun aber in bestimmten Situationen thematisiert werden und welche nicht, ist häufig mit Machtfragen verbunden [...].« (Linde/Auferkorte-Michaelis 2018: 306)

Dabei geht es nicht darum, permanent alle Diversitätskategorien im Blick zu haben: »Vielmehr geht es um die Professionalisierung durch Reflexion und Wissensvertiefung zugunsten eines anerkennenden und gleichberechtigten Umgangs mit Diversitäten von Menschen in Bezug auf eine gender/queer- und diversitygerechte Didaktik.« (Czollek/Perko 2015: 40) In der Gestaltung von Lehr-Lern-Settings bilden unter der Prämisse einer qualitativen, kompetenzbasierten, studienzentrierten Lehre die Studierenden den Mittelpunkt (vgl. Linde/Auferkorte-Michaelis 2018: 303). Mit einer diversitätssensiblen Didaktik als Teil von Diversity-Kompetenz kann ihren vielfältigen Vorkenntnissen und Lernstilen, Erwartungen und Verschiedenheiten Rechnung getragen werden (ebd.).²⁰⁵

Gender-Diversity-Kompetenz kann nicht kontextunabhängig vermittelt werden, sondern steht immer in Verbindung mit strukturellen und institutionellen Faktoren und den jeweiligen Fachinhalten:

»Wichtige Voraussetzung einer solchen Genderkompetenz ist es, ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass sich die Genderthematik nicht in der Frage erschöpft, wie viele Männer und wie viele Frauen in welchen Bereichen tätig sind, sondern dass Gender vor allem auch eine Frage der Vergeschlechtlichung fachlicher Kulturen, Inhalte, Gegenstände, Methoden und Fragestellungen ist. Dazu gehört auch ein Verständnis für die Unabgeschlossenheit und Kontextabhängigkeit von Gender als interdependente Kategorie in einem Gefüge unterschiedlicher Differenzen und Differenzierungen.« (Meissner/Mauss/Greusing 2016: 14)

Eine fachreflexive Haltung kann als Voraussetzung gesehen werden, um gender- und diversitätsinformierte Wissensproduktion zu ermöglichen.²⁰⁶ D. h. Gender-Diversity-Kompetenz setzt eine Reflexionskompetenz voraus oder entwickelt diese parallel mit: »Es geht letztlich um eine zunächst vielleicht auch als (ver)störend empfundene kritische Reflexion von Fachlichkeit sowohl in den ›etablierten‹ Fächern als auch in der Geschlechterforschung selbst.« (ebd.) Die Momente der Verunsicherung können hierbei als ›normaler‹ Prozess im Rahmen der Kompetenzentwicklung verstanden werden²⁰⁷, in der Reflexion als Werkzeug dient. Für eine Entwicklung von Gender-Diversity-Kompetenz muss also nach dem Zuschnitt von Fächern im Hinblick auf den Raum für Reflexionskompetenzen im fachlichen Kern gefragt werden. In der nachfolgenden Tabelle 05.1 sind die Kompetenzdimensionen einer auf Handlungskompetenz ausgelegten Gender-Diversity-Kompetenz aufgezeigt.²⁰⁸

204 Siehe hierzu die Ausführungen im Abschnitt 02.4.1.

205 Leah Carola Czollek und Gudrun Perko erweitern hier auf den Begriff der »Diversity- und Interkulturelle Kompetenz« (Czollek/Perko 2015: 57), welcher neben der Vermittlung von Diversity-Kompetenzen außerdem interkulturelle Handlungskompetenz beinhaltet. Schlagworte sind unter anderem empathische Kompetenzen (Perspektivenwechsel und Relativierung eigener Sichtweisen), Selbstwahrnehmungsfähigkeit, Ambiguitätstoleranz (Unsicherheiten, Mehrdeutigkeiten, Fremdheit, Nichtwissen aushalten können, Abgrenzungs- und Konfliktfähigkeit), Kommunikative Kompetenzen (Sprach-, Dialog-, Aushandlungsfähigkeit, Kommunikationstechniken), Kognitive Kompetenzen (Wissen über eigene und fremde Kulturen sowie Kulturunterschiede, Kenntnisse zu Migration, Vorurteilsbereitschaft und Rassismus) (vgl. ebd.: 57 ff.).

206 Vgl. hierzu die am Zentrum für Interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung (ZIFG) der Technischen Universität Berlin entwickelte Konzept der forschungsbasierten Gender-Kompetenz als fachliche Reflexionskompetenz (Greusing/Meissner 2017).

207 Vgl. hierzu die vorangestellte Darlegung zum Modell der Kompetenzstufenentwicklung von Linde/Auferkorte-Michaelis 2018.

208 Die übergreifenden Ausprägungen der verschiedenen für das studierendenzentrierte Lernen definierten Kompetenzen der Fach-, Methoden, Selbst- und Sozialkompetenz sind nachfolgend in Tabelle 05.3. dargestellt.

Gender-Diversity-Kompetenz als Handlungskompetenz

Fachkompetenz	Wissen über Gender und Diversity-Bedingungen in Gesellschaft und Wissenschaft
Methodenkompetenz	gender-diversitätsorientierte Methoden in Forschung und Lehre gendersensible Gestaltungskompetenz
Kommunikationskompetenz	gendersensible Sprache gender- und diversitätssensible Kommunikation
Sozialkompetenz	Reflexionskompetenz über eigene Geschlechter- und interkulturelle Muster

Tabelle 05.1: eigene Darstellung nach Jansen-Schulz/van Riesen 2009: 70

Gender-Diversity-Kompetenz kann aufgrund der interdependenten Zusammenhänge der Dimensionen/Kategorien keine festgelegte Begriffsbestimmung oder Kriterien haben, sondern ist situativ und kontextabhängig:

»Da Genderkompetenz inter [sic] und transdisziplinär in sehr heterogenen Kontexten diskutiert und verwendet wird, ist es vermutlich gar nicht sinnvoll und möglich, diesem Begriff eine fixierbare Bedeutung zu geben, insbesondere dann, wenn auch die für ihn zentrale Kategorie Gender als interdependente Kategorie begriffen wird, die nur in einer je situierten Bedeutung erfasst werden kann.« (Meissner/Mauss/Greusing 2016: 14)

In der Zusammenführung der Erkenntnisse aus der theoretischen Herleitung und den Forschungen aus der Case Study im Kapitel 06 kann aufgrund dieser Situations- und Kontextabhängigkeit eine Formulierung von Gender-Diversity-Kompetenz für die Designausbildung an der Hochschule Hannover lediglich skizziert bzw. für die untersuchten Fälle präzisiert werden. Das Forschungsinteresse gilt weniger der umfassenden Beantwortung der Frage was Gender-Diversity-Kompetenz in *der* Designlehre ist, sondern der Untersuchung, wie und unter welchen Bedingungen in konkreten Formen von Designlehre ebenjene Kompetenzen bei Lehrenden und Lernenden entwickelt werden können. Ergebnis kann demnach vielmehr ein situativer und kontextbezogener Entwurf von Gender-Diversity-Kompetenz bezogen auf die zu untersuchenden Fälle sein.

Strukturen

Das Zusammenspiel der Aufgabenfelder von Lehre, Forschung und Transfer in die Praxis der Unternehmen und somit wirtschaftliche Zusammenhänge macht das Betätigungsspektrum an Hochschulen – und damit die Bereiche in denen Gender und Diversity Berücksichtigung findet – komplex. Der für die Untersuchung relevante Kernbereich der Lehre ist dabei ebenso von strukturellen und organisationalen wie inhaltlichen Bedingungen abhängig und vielschichtigen Anforderungen ausgesetzt. Strukturelle Voraussetzungen spielen bei der Integration von Gender und Diversity in die Lehre eine zentrale Rolle, wobei hier nicht nur die Gesamtstruktur der Hochschule ausschlaggebend ist, sondern auch Fakultäts- und Abteilungsstrukturen sowie die einzelnen Fachstrukturen und -kulturen relevant sind. Auf diesen unterschiedlichen Ebenen fließen vielfältige Positionen und Perspektiven durch die jeweiligen Akteur*innen

ein, welche aus den unterschiedlichsten Gründen stark variieren oder gar voneinander abweichen können.

»Für eine gelingende gendersensible Lehre ist der Einbezug der Hochschulstrukturen wesentlich, z.B. der Studiengangs- und Prüfungsorganisation und des Marketings der Studiengänge, sowie der Einbezug verschiedener Akteur_innen wie Studierende, Gremien, z.B. Studienkommissionen, Prüfungskommissionen, und die Hochschulleitung.« (Hochschule Bremerhaven o. J.)

In welcher Form Gender und Diversity in diese Strukturen eingebettet sein kann, hängt unter anderem mit der Frage nach ihrer strategischen Verbindung zusammen. In Kapitel 02 wurden in Anlehnung an Krell (Krell 2009: 137 ff.) drei Optionen zur Verbindung von Gender und Diversity in Bezug auf Lehre und Forschung skizziert: Diversity unter dem Dach Gender, Gender unter dem Dach Diversity, Gender und Diversity als Doppelstrategie. Je nachdem, welche Verbindung in der Hochschulstruktur zum Tragen kommt, ergeben sich unterschiedliche Strategien in den Bereichen der Personalentwicklung, der Studienstrukturen und letztlich den vermittelten Inhalten. Firmiert Diversity unter dem Dach Gender, wird im Gender Mainstreaming auch Diversity berücksichtigt, was zu einer Öffnung und Erweiterung des Gender Mainstreaming Konzepts durch das Einbeziehen weiterer Diversity-Dimensionen führt, welche jedoch nach außen nicht sofort sichtbar wird (vgl. ebd.: 146 f.). Wird Gender unter dem Dach Diversity verortet, ändert sich die Strategie in Richtung eines Diversity Managements als neues Konzept und es werden damit nicht nur gruppenbezogene, sondern ebenso individuelle Merkmale fokussiert, was zu einer breiteren Akzeptanz führen kann (vgl. ebd.: 147 f.). Dem gegenüber steht die im Kapitel 02 bereits erwähnte Kritik an einer Marginalisierung von Gender als einer Diversity-Dimension von vielen. Gender und Diversity als Doppelstrategie weist darauf hin, dass es zusätzlich zu Gender Mainstreaming eine Diversity Strategie gibt und beiden ein gleichwertiger Stellenwert zukommt (vgl. ebd.: 146). Problematisch bei dieser Doppelnennung kann die Wahrnehmung als zwei miteinander kombinierte Strukturen sein, die einen komplexen Eindruck vermittelt und in der Umsetzung Gender die privilegierte Dimension bleibt und eine Komplexitätsreduzierung zu Lasten anderer Dimensionen stattfindet (vgl. ebd.: 146 f.). In allen Varianten fließen die vielfältigen und unterschiedlichen Wahrnehmungen und Zielvorstellungen der Akteur*innen mit ein, die zum einen jeweils Akzeptanzprobleme ergeben können und zum anderen die praktische Umsetzung der Strategie beeinflussen.

Eine grundlegende Schwierigkeit bei der Integration von Gender und Diversity in die Lehre ist das Vermengen von Gender und Diversity als Elemente des wissenschaftlichen Diskurses über Geschlecht, Differenz und Ungleichheitsverhältnisse einerseits und Gleichstellung und Chancengleichheit mit den entsprechenden hochschulpolitischen Strategien in Gender Mainstreaming und Diversity Management andererseits. Durch die Überschneidungen – welche sich unter Umständen auch in Personen oder Strukturen ausdrücken²⁰⁹ – zwischen der Erforschung und der Veränderung struktureller Rahmenbedingungen müssen sich beide Bereiche mit Akzeptanzschwellen bis hin zu Abwehrhaltungen und -mechanismen auseinandersetzen. Maßgeblich für eine strukturelle Verankerung von Gender und Diversity ist auch die Frage, inwieweit Gleichstellung und Chancengleichheit als Leitungsaufgabe verstanden und bearbeitet werden, und wie sich die entsprechende Verantwortung der Hochschul- oder Fakultätsleitung in den jeweiligen Strukturen widerspiegelt (vgl. zu Gleichstellung GESIS 2017: 27 f.) und von hier aus in die Hochschule mündet. Möglichkeiten sind hier die Definition von Gleichstellung und Diversity als Querschnittsaufgabe in der Hochschulleitung oder deren Integration in die Aufgabenbereiche einzelner Mitglieder sowie die Leitung der Gleichstellungskommission durch die Hochschulleitung (ebd.). Instrumente wie Gleichstellungspläne und -konzepte, in denen sowohl Erhebungen zur Situation dokumentiert

²⁰⁹ Siehe hierzu auch das Beispiel der Hochschule Hannover, welches im Kapitel 06 näher beleuchtet wird.

als auch Gleichstellungsmaßnahmen definiert werden, tragen zu einem hochschulweiten Diskurs bei. Zudem können Gender und Diversity im Leitbild der Hochschule verankert sein.

Weitergehend ist der Stellenwert von Gender-Kompetenz und Diversity-Kompetenz relevant – sowohl bezogen auf die Beschäftigten als auch auf die Studierenden einer Hochschule. Wird Gender-Kompetenz und Diversity-Kompetenz als Qualifikation und Schlüsselkompetenz wahrgenommen und entsprechend gefördert und wenn ja in welcher Form? Neben (didaktischen) Weiterbildungsangeboten unter Gender- und Diversitätsaspekten für die verschiedenen Beschäftigungsgruppen (Verwaltung, Leitungen, Lehrende) sind Gender-Zertifikate und Diversity-Zertifikate für Studierende eine Option, sich Gender-Diversity-Kompetenz anzueignen.²¹⁰ Daran anschließend ist bedeutsam, *wo* und *wie* diese Angebote in den Arbeits- und Studienalltag integrierbar sind: Gibt es interne Weiterbildungsmaßnahmen für Beschäftigte während der Arbeitszeit mit entsprechenden Vertretungsregelungen am Arbeitsplatz? Sind Zertifikate curricular oder extracurricular verankert? Auch die Berücksichtigung von Gender und Diversity in den Evaluationen der Lehrveranstaltungen sowie daran anschließend als gewichtiges Kriterium bei der Vergabe von Lehrpreisen an Hochschulen kann als Baustein bei der Integration von Gender und Diversity in die Lehre gelten (vgl. Jansen-Schulz/van Riesen 2009: 73).

Die Bedeutung von Frauen- und Geschlechterforschung, Gender Studies und Diversity Studies in der Lehre ist außerdem abhängig vom Hochschultypus. Derzeit finden sich – im Gegensatz zu Universitäten – an Fachhochschulen sowie an künstlerischen Hochschulen im Regelfall keine expliziten Studiengänge zu Gender Studies oder Diversity Studies (vgl. GESIS 2017: 34 f.).²¹¹ Ausgewiesene Gender-Schwerpunkte sind an einigen (Fach)Hochschulen jedoch in Form von Gender-Teilmodulen integriert²¹² sowie in den Denominationen von Professuren abzulesen. In der Datensammlung des Margherita-von-Brentano-Zentrums der Freien Universität Berlin zu Professuren mit einer Voll- oder Teildenomination Frauen- und Geschlechterforschung/Gender Studies an deutschsprachigen Hochschulen sind an bundesdeutschen Hochschulen derzeit insgesamt 190 Professuren gelistet.²¹³ Diese verteilen sich auf Universitäten mit 146 Professuren (davon 24 Volldenominationen, 119 Teildenominationen, 107 unbefristet) und auf Fachhochschulen mit 44 Professuren (davon 9 Volldenominationen, 35 Teildenominationen, 37 unbefristet). Dies entspricht einem Verhältnis von 77% der Professuren an Universitäten zu 23% der Professuren an Fachhochschulen. Im Vergleich zum Gesamtverhältnis in der Verteilung der Hochschularten in der Bundesrepublik von 31% Universitäten, 55% Fachhochschulen und 14% Kunst- und Musikhochschulen²¹⁴ ist an den Zahlen die geringere Relevanz der strukturellen Einbindung von Gender Studies an Fachhochschulen abzulesen. Ein Blick auf das Verhältnis von Voll- und Teildenominationen zeigt jedoch an den Fachhochschulen eine höhere Zahl von Professuren mit Volldenomination (20%) und unbefristeten Stellen (84%) im Vergleich zu Universitäten (16% volldenominiert und 73% unbefristet). Nichts desto trotz kann die geringere Relevanz als hemmender Faktor bei der strukturellen Einbindung von Gender und Diversität in die Lehre an Fachhochschulen gedeutet werden. Die Einbindung von Geschlechterforschung in Lehre und Forschung gewinnt jedoch auch an Fachhochschulen an Gewicht und

²¹⁰ Der Bereich der Gender- und Diversity-Zertifikate wird im Abschnitt 05.1.4 weiterführend thematisiert.

²¹¹ Ausnahme bildet hier z. B. der englischsprachige Bachelorstudiengang »Gender and Diversity« an der Hochschule Rhein-Waal.

²¹² Vgl. hierzu Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW o. J.

²¹³ Vgl. hierzu Margherita-von-Brentano-Zentrum o. J. Bei der Zählung ist zu beachten, dass die Kunst- und Musikhochschulen, welche in den Datenbanken der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) oder des Statistischen Bundesamtes als eigene Hochschulkategorie geführt werden, in dieser Datensammlung je nach Hochschule den Universitäten bzw. Fachhochschulen zugeordnet sind. In der Datensammlung finden Professuren, deren Stelleninhaber*innen sich ohne entsprechende Denomination mit Gender- und Diversitätsaspekten in Lehre und Forschung beschäftigen keine Berücksichtigung.

²¹⁴ Die HRK führt für 2019 in der Bundesrepublik insgesamt 394 Hochschulen, davon 121 Universitäten, 216 Fachhochschulen und 57 Kunst- und Musikhochschulen (vgl. HRK 2019).

wird beispielsweise durch die Institutionalisierung von Einrichtungen der Geschlechterforschung, Kompetenzzentren oder Arbeitskreisen forciert.²¹⁵ Hierbei werden unter anderem bundesweite Förderprogramme wie das Professorinnenprogramm des Bundes²¹⁶ und der Länder oder bundeslandspezifische Programme wie das niedersächsische Maria-Goeppert-Mayer-Programm als Instrument genutzt (vgl. GESIS 2017: 34 f.).²¹⁷

Professor*innen an Fachhochschulen haben im Vergleich zu Universitätsprofessuren ein hohes regelmäßiges Lehrdeputat von 18 Lehrveranstaltungsstunden (LVS) – an Universitäten sind es in der Regel 9 LVS. Sowohl Lehrinhalte als auch Forschung sind in Folge eng an das jeweilige Spezialgebiet der Professor*innen geknüpft.²¹⁸ Das hohe Lehrdeputat in Verbindung mit eng strukturierten Curricula und Stundenplänen führt zu einer Fokussierung auf die fachspezifischen Inhalte mit dem Ziel der »Berufsfähigkeit« der Absolvent*innen. Gleichzeitig sind Fachhochschulen durch die politischen Anforderungen bezüglich Forschung und Transfer sowie durch Internationalisierungsprozesse und die soziale Öffnung der Hochschulen gefordert. Darüber hinaus erschweren fehlende übergreifende Strukturen innerhalb von Hochschulen die Einbindung von beispielsweise Zertifikaten.

Inhalte

Welche Inhalte und Erkenntnisse der Geschlechterforschung sind für die Integration von Gender (und Diversity) in die Lehre relevant und welche Formen der Verankerung sind möglich? Hilgemann/Kortendiek/Knauf skizzieren vier Ansätze für die Verankerung von Genderforschung in die Lehre: Fachübergreifender Ansatz (z.B. übergreifendes Gender-Modul für mehrere Studiengänge), Integrativer Ansatz (z.B. Geschlechterforschung als Querschnittsthema), Partikularexpliciter Ansatz (z.B. Gender-Fachmodule), Expliziter Ansatz (z.B. Gender-Studiengang) (Hilgemann/Kortendiek/Knauf 2012: 89 f.). Wie schon in Bezug auf die strukturellen Voraussetzungen für die Integration von Gender und Diversity angemerkt, ist der Grad der Integration von Geschlechterforschung oder Gender Studies abhängig davon, wie institutionalisiert diese an den Hochschulen ist. An Fachhochschulen sind Zentren oder Einrichtungen im Feld der Geschlechterforschung seltener als an Universitäten. Zudem haben Lehre und Forschung an Fachhochschulen eine starke Anwendungsorientierung und Geschlechterforschung und Gender Studies spielen wie für die strukturellen Voraussetzungen beschrieben eine untergeordnete Rolle. In Folge geht es weniger um die Etablierung der Fachdisziplin im Sinne eigenständiger Studiengänge, sondern vielmehr um eine Art »Übersetzung« und Komprimierung von Inhalten, Erkenntnissen und Methoden der Geschlechterforschung für die verschiedenen Fachdisziplinen und -kulturen.

Hier setzt z. B. das Konzept des »Integrativen Gendering«²¹⁹ an, welches über eine anwendungsorientierte Beratung für Lehrende die schrittweise Implementierung von Genderaspekten als »add-in« in die Lehre verfolgt:

215 Siehe hierzu das Beispiel der Hochschule Hannover, welches im Kapitel 06 näher beleuchtet wird.

216 Vgl. hierzu <https://www.bmbf.de/de/das-professorinnenprogramm-236.html> [20.09.2019].

217 Das Maria-Goeppert-Mayer-Programm des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur (MWK) zielt mit der Förderung von Maria-Goeppert-Mayer-(MGM)-Professuren auf die Stärkung der Genderforschung an den niedersächsischen Hochschulen bezogen auf ihre Forschungsschwerpunkte. »Durch die MGM-Professuren erhalten die niedersächsischen Hochschulen die Möglichkeit, ihre Berufungspolitik mit Blick auf die Genderforschung stärker langfristig und strategisch anzulegen.« (vgl. MKW o. J.)

218 Vgl. hierzu <https://hfb.de/ziel-professur/infobereich/detail/258-lehrverpflichtung> [17.09.2019].

219 Das Konzept des »integrativen Gendering« wurde 2010 im Rahmen eines Genderberatungsprojektes in den technischen Fakultäten der Fachhochschule Hannover angewendet. Insgesamt nahmen in der fünfmonatigen Projektlaufzeit acht Professor*innen an den Beratungen teil und entwickelten konkrete Vorschläge für eine gendergerechtere Gestaltung ihrer Lehre, welche umgesetzt, reflektiert und evaluiert wurden (vgl. hierzu Deja/Jansen-Schulz 2010).

»Es ist nicht Aufgabe dieser Art von Beratung, eine grundlegende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den theoretischen Ansätzen der Frauen-, Gender und Queerforschung [sic] zu bieten, sondern Ziel ist, Erkenntnisse aus diesen vielfältig ausdifferenzierten Forschungsrichtungen pragmatisch in fachspezifische hochschuldidaktische Lehrkonzepte umzusetzen.« (Jansen-Schulz 2010: 11)

Dabei zielt das Integrative Gendering »auf Veränderung der Fachkulturen in kleinen Schritten und auf Vermittlung von Gender-Kompetenz als eine Schlüsselkompetenz sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden« (ebd.: 9 f.). Das Konzept bezieht mehrere Ebenen ein und schließt neben genderorientierter Didaktik und Methodik auch Genderinhalte, Gendermodule und Mentoringmodelle ein. »Ziel des Integrativen Genderings in der Lehre ist das Gendering aller Studiengänge und Studiengangsmodule und die Gender-Kompetenz von Wissenschaftlerinnen, Wissenschaftlern und Lehrenden zu stärken« (ebd.: 10) und zugleich die Berücksichtigung von Genderaspekten »in möglichst vielen Themenbereichen der jeweiligen Disziplin, des jeweiligen Studiengangs« zu ermöglichen (ebd.).²²⁰ In Bezug auf Diversity findet das Konzept seine Erweiterung:

»Der Diversityansatz erweitert mit seinen weiteren Kriterien: Ethnie, Alter, soziale Herkunft, Hautfarbe und sexuelle Orientierung den Ansatz des Integrativen Genderings. Integratives Gendering und Diversifizierung in Lehre und Forschung bedeutet die Berücksichtigung von Gender- und Diversity-Aspekten im alltäglichen Prozess der Lehre und Forschung, deren Planung und Durchführung.« (ebd.)

Durch das Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW wurden im Rahmen des Forschungsprojektes »Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge« Gender Curricula für verschiedenste Fachdisziplinen und Studienfächer in einer Datenbank zusammengestellt. Die von Expert*innen der jeweiligen Disziplinen formulierten Curricula werden regelmäßig aktualisiert und stehen im Internet zur Verfügung.²²¹ Auch hier steht die Frage, welche Inhalte aus der Geschlechterforschung in die Fächer einfließen sollen und wie dies zu ermöglichen ist, die zentrale Rolle. Im projektbegleitenden Forschungsbericht werden »zur Verankerung von Geschlechterforschung in den Curricula gestufter Studiengänge zumindest die folgenden Elemente« (Hilgemann/Kortendiek/Knauf 2012: 85) als notwendig identifiziert: zum einen die Identifikation sowohl fachspezifischer als auch fachübergreifender Inhalte der Geschlechterforschung und zum anderen die Entwicklung geeigneter Vermittlungsformen (ebd.). Als fachübergreifende Inhalte werden drei »zentrale Frage- bzw. Problemstellungen der Geschlechterforschung« (ebd.: 86) benannt »die als integrale Bestandteile eines Curriculums in jedem Fach zu einem geschlechtergerechten Studium und einer geschlechtersensiblen Berufsqualifizierung beitragen können« (ebd.). Dieses sind erstens die Professionsaspekte der Fachdisziplin (Interaktionsprozesse, Arbeitsmarkt, Geschichte), zweitens die Wissenschaftskritik der Fachdisziplin (Genderbias, Biografie, Sprache) und drittens die Herstellung und Nutzung der Ergebnisse der Fachdisziplin (Wissensproduktion, Nutzungsauswirkungen, Aneignungsprozesse) (vgl. Hilgemann/Kortendiek/Knauf 2012: 86 ff.).²²² Zur fachspezifischen Form dieser fachübergreifenden Fragestellungen in Bezug auf die Fachdisziplin Design finden sich im Abschnitt 05.3 weiterführende Erläuterungen.

Lisa Mense und Eva Wegrzyn identifizieren bei der »genderkompetenten Vermittlung von Genderwissen« die folgenden Herausforderungen (vgl. Mense/Wegrzyn 2014: 51). Erste Herausforderung ist

²²⁰ Das Konzept des Integrativen Gendering wurde bspw. in der Studienstruktur der Leuphana Universität Lüneburg umgesetzt, in der im sogenannten Komplementärstudium im Bachelor der Bereich Gender-Diversity als Querschnittsthema mit eigenen Modulangeboten abgebildet ist. So wird im Rahmen dieses parallel zum Fachstudium verlaufenden Komplementärstudiums ab dem zweiten Semester »dezidiert Gender-Diversity-Kompetenz erworben« (Jansen-Schulz/van Riesen 2009: 67).

²²¹ Vgl. Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW o. J.

²²² Die Aspekte »sollten bei der Einführung bzw. Weiterentwicklung und Akkreditierung gestufter Studiengänge als Mindeststandards der Curricula aller Studienfächer angesehen werden (Hilgemann/Kortendiek/Knauf 2012: 86).

der Umgang mit dem »Differenzdilemma«: Demnach besteht das Differenzdilemma der Lehrenden in der einerseits thematisierten »alltäglich stattfindenden Konstruktionen von Geschlecht« bei gleichzeitigem Vermeiden der Festschreibung von Geschlecht (ebd.). Die zweite Herausforderung stellt die Komprimierung des ausdifferenzierten Wissens der Geschlechterforschung dar: Hier sind die Lehrenden herausgefordert, die immense Vielfalt an Geschlechtertheorien und Konzeptionen der Kategorie Geschlecht im Blick zu behalten und an die Studierenden zu vermitteln (ebd.). Die dritte Herausforderung bilden die unterschiedlichsten Wissensbestände der Studierenden in Bezug auf Gender: Hier spielt – vor allem bei wenig Vorwissen – sowohl die »Vielfalt insbesondere (de)konstruktivistischer Theorien, die Ungewissheiten in Bezug auf Geschlecht thematisieren und keine Wahrheiten verkünden« eine Rolle als auch das damit einhergehende Verwirren, Nichtverstehen und Überfordern bis hin zu Abwehrhaltungen bei den Studierenden (vgl. ebd.: 51). Ebenso kann es zu der Perspektive führen, das »alles sei doch individuell in der Lebensplanung der Einzelnen verhaftet und Geschlecht sowie andere Differenzkategorien seien damit nicht von Bedeutung«. »Zusammenfassend geht es darum, die Lücke zwischen Theoriebildung und praktischer Anwendung, zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen von Geschlecht sowie zwischen unterschiedlichen disziplinären Wissensbeständen und Diskurstraditionen zu überbrücken.« (Mense/Wegrzyn 2014: 51)

Didaktik

Ein Blick auf die Didaktik als Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens lässt die Verflechtungen erkennbar werden, in die Lehre und Lernen im Allgemeinen und auch aus dem speziellen Blickwinkel der Gender- und Diversity-Perspektiven heraus eingebunden sind. Zur Veranschaulichung dieses Eingebundenseins im Kontext Hochschuldidaktik entwickelte der Erziehungswissenschaftler und Soziologe Johannes Wildt 2001 das Konzept des »didaktischen Rahmens« (Abb. 05.2), für den ein Verständnis von Didaktik als Mittel um Lernen herbeizuführen grundlegend ist: »Didaktisches Denken betrachtet Lehren vielmehr primär unter dem Gesichtspunkt einer Förderung des Lernens. Studieren [...] ist insoweit kein ›Selbstläufer‹, der sich ›intrinsisch motiviert‹ auf dem Weg zu dem professoral veröffentlichten Wissen befindet.« (Wildt 2006a: 2).

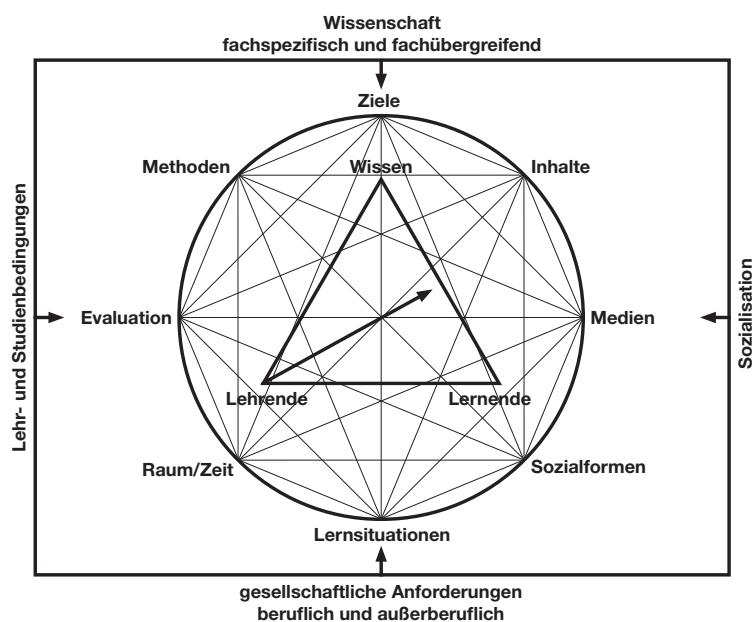


Abb. 05.2: Didaktischer Rahmen, eigene Darstellung nach Wildt 2006a: 6

Im Zentrum des Rahmens steht zunächst das »didaktische Dreieck«, welches die Lehrenden, die Lernenden und wissenschaftliches Wissen zueinander in Beziehung setzt: Wissen soll in dieser Beziehung nicht allein dargestellt werden, sondern sich durch das Lernen und die Lernenden entwickeln. Den Lehrenden kommt dabei neben ihrer Aufgabe, »Wissen nach wissenschaftlichen Rationalitätskriterien darzustellen« (ebd.: 3) eine Rolle zu, in welcher sie »als sachkundige Begleiter auf dem Weg zur Wissenschaft Lernwege erschließen, Orientierung geben, Lernstrategien vermitteln« (ebd.: 3). Den Lernenden wird so ein eigenständiges und selbstverantwortliches Lernen ermöglicht, bei dem die Lernwege individuell und das Wissen und das Können subjektgebunden sind: »Lernen kann zwar durch geeignete Lernumgebungen stimuliert und unterstützt werden, bleibt aber letztlich ein individueller Akt, setzt also in diesem Sinne Selbsttätigkeit voraus« (ebd.: 3). Das didaktische Dreieck ist in den »didaktischen Zirkel« eingefasst, welcher aus den didaktischen Variablen Ziele, Inhalte, Medien, Sozialformen, Lernsituationen, Raum und Zeit, Evaluation, Methoden besteht, die je nach Lehrsituation bei Planung und Durchführung in unterschiedlicher Ausprägung, Gewichtung und Verknüpfung zum Tragen kommen (ebd.: 4 f.). Dieser Gestaltungsraum des Lehrens und Lernens ist durch den »didaktischen Rahmen« limitiert, als dessen Entitäten Wissenschaft (fachspezifisch und fachübergreifend), Sozialisation, gesellschaftliche Anforderungen (beruflich und außerberuflich) sowie Lehr- und Studienbedingungen angesehen werden und welche die Möglichkeiten des didaktischen Handelns bedingen (ebd.).

Auf das Konzept des didaktischen Rahmens aufbauend beschreibt Wildt sieben Handlungsebenen der curricularen Hochschuldidaktik, auf denen sich jeweils die zuvor umrissenen »Geflechte von variablen und konstanten Bedingungen wiederfinden, in dem sich wissenschaftliches Lehren und Lernen abspielt« (ebd.: 7). Die Klassifikation der Ebenen, welche auch als Analyseebenen dienen können, umfasst die Ebenen (Inter)Aktionen, (Lern)Situationen, (Lehr)Veranstaltungen, Module, Studiengänge, Studiengangssysteme (vgl. Wildt 2006a: 8 sowie Tabelle 05.2). Anschließend an die Ebene der Studiengangssysteme weist Wildt auf deren Verwobenheit sowohl mit dem übergeordneten Bildungssystem als auch dem Beschäftigungssystem im angrenzenden Berufskontext hin sowie auf die an diese Systeme gestellten gesellschaftlichen Anforderungen (ökonomisch, juristisch, soziotechnisch) (vgl. Wildt 2006a: 9).

Handlungsebenen der Hochschuldidaktik

Handlungsebene

Systemische Vernetzung

Studiengangssysteme

Studiengänge

Teilstudiengänge (Module)

(Lehr)Veranstaltungen

(Lern)Situationen

(Inter)Aktionen

Tabelle 05.2: eigene Darstellung nach Wildt 2006a: 7

Folglich sind auch bei der Formulierung einer gender- und diversitätssensiblen Didaktik verschiedene Ebenen des Lehrens und Lernens einzubeziehen, die in Wechselwirkung miteinander stehen:

»Didaktik steht immer [...] in Verbindung mit Inhalten und Handlungsfeldern, in denen diese zum Tragen kommen und zwar in der Wechselwirkung dreier Ebenen: der individuellen, institutionellen und kulturellen Ebene. [...] Didaktik kann nie nur als individuelles Können oder Wollen einzelner Lehrender betrachtet werden.« (Czollek/Perko 2015: 41)

Hochschuldidaktik im Kontext von Gender und Diversity gründet auf den hochschuldidaktischen Entwicklungen, die basierend auf den von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) formulierten Anforderungen an die »gute Lehre« (HRK 2008: 3) unter anderem die Reformierung von »Lehr-Lern-Settings« und die Ausbildung von »Lehrkompetenz« umfassen. Diese Entwicklungen sind auch durch die mit dem Bologna-Prozesses einhergehenden Stufung und Modularisierung von Studiengängen verknüpft. Die Neugestaltung der Lehr-Lern-Settings versteht sich als konstruktivistisches Modell »A shift from teaching to learning« (Wildt 2004 zitiert nach Stahr 2009: 33) und stellt eine Erweiterung der Formen des darbietenden Lernens mit Elementen des selbstorganisierten, selbstgesteuerten, interessen geleiteten Lernens in motivierender Lernatmosphäre dar (vgl. Stahr 2009: 33). Wie bereits oben im Konzept des didaktischen Dreiecks erläutert, werden Studierende als »Teil der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden« gesehen und tragen eine »Mit-Verantwortung für das eigene Lernen« (Auferkorte-Michaelis/Schönborn 2009: 18 f.). Auch hinsichtlich der Kompetenz der Lehrenden entwickelt sich ein Verständnis von Lehre als Vermittlungsaufgabe und somit die Moderation von Lernprozessen durch Lehrende (vgl. ebd.: 20). Lehren und Lernen entwickelt sich somit »von der Wissensvermittlung zur studierendenzentrierten Lehre« (HRK 2008: 3) und trägt dabei Anforderungen an diversitätsgerechte Lehre Rechnung:

»Studierendenzentriertes Lernen und Lehren bedeutet in der Praxis die Diversität der Studierenden und ihrer Bedürfnisse zu respektieren und ihnen durch flexible Lernwege Rechnung zu tragen; wo es angebracht ist, unterschiedliche Vermittlungsweisen in Betracht zu ziehen und zu nutzen; unterschiedliche pädagogische Methoden flexibel einzusetzen; regelmäßige Evaluierungen und Anpassungen der Vermittlungsweisen und pädagogischen Methoden vorzusehen; die Studierenden zu selbstständigem Lernen zu ermutigen und ihnen als Lehrer gleichzeitig angemessene Orientierung und Unterstützung zu bieten; gegenseitigen Respekt in der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden zu fördern; ein angemessenes Verfahren für den Umgang mit studentischen Beschwerden bereitzustellen.« (HRK 2015: 20)

Mit dem Perspektivwechsel vom Lehren zum Lernen werden die Ergebnisse des Lernens (»Learning-Outcomes«) und die Strategien auf dem Weg dorthin fokussiert (vgl. Wildt 2006b: 2). Zusammenfassend sind die Kriterien des »Shift from Teaching to Learning« Studierendenzentrierung (Lernprozesse im Mittelpunkt), Veränderung der Lehrendenrolle (Arrangement von Lernumgebungen, Lernsituationen, Lernberatung), ergebnisorientiertes Lernen, selbstorganisiertes und aktives Lernen, motivationale und soziale Aspekte des Lernens, Verbindung von Wissenserwerb und Erwerb von Lernstrategien (vgl. ebd.: 2 f.).

Wie im Abschnitt 05.1.2 skizziert, beinhaltet der Kompetenzbegriff neben Aspekten der Wissensvermittlung außerdem die Entwicklung von Handlungsfähigkeit im jeweiligen Kontext. Grundlegend für eine Kompetenzentwicklung sind dabei Wissen, Fähigkeiten und Haltungen. Im Kontext der Lehre wird die Kompetenzorientierung – verstanden sowohl als Lehr- als auch Lernkompetenz – dabei in die vier zusammenwirkenden Schlüsselkompetenzen Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz aufgeschlüsselt. Michael Cursio und Dirk Jahn beschreiben die Lernziele der jeweiligen Kompetenzebenen wie folgt (Tabelle 05.3):

Kompetenzorientierung des studierendenzentrierten Lehr-Lern-Verständnisses

Fachkompetenz	Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig und fachlich angemessen zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.
Methodenkompetenz	Fähigkeit und Bereitschaft zur Anwendung bestimmter Lern- und Arbeitsmethoden, die zur Entwicklung der anderen Kompetenzen, insbesondere der Fachkompetenz nötig sind.
Selbstkompetenz	Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.
Sozialkompetenz	Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.

Tabelle 05.3: eigene Darstellung nach Cursio/Jahn 2015: 2

Einhergehend mit dem Wandel vom Lehren zum Lernen und damit dem Fokus auf Kompetenzorientierung und Learning Outcomes rücken auch Fragen zum Verhältnis von Wissenschaft (Hochschule und Hochschulbildung), Beruf und Gesellschaft in den Vordergrund (vgl. Wildt 2006b: 3). Studierende sollen in die Lage versetzt werden, die sich stetig wandelnden beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen nicht nur zu bewältigen, sondern aktiv an der Gestaltung des beruflichen und gesellschaftlichen Lebens teilzuhaben (»Employability« und »Citizenship«) (ebd.). Die dafür notwendigen Kompetenzen und Learning Outcomes sind abhängig davon, welche Funktion dem jeweiligen Studium beigemessen wird: »adaptive« (Befähigung zur Anpassung an wechselnde Anforderungen aus Gesellschaft und Beruf), »adaptable« (Befähigung zur Anpassung der wechselnden Anforderungen an die eigenen Kompetenzen) oder »transformative« (Befähigung zur Mitwirkung an den Veränderungen in Beruf und Gesellschaft) (ebd.: 4 f.).

Um eine Kompetenzentwicklung unter der Prämisse von moderiertem selbstorganisiertem und aktivem Lernen erwirken zu können, müssen Lernprozesse entsprechend gestaltet werden. Wildt schlägt hierzu unter anderem das Konzept des »situierten Lernens« vor:

»Einem kompetenzorientierten Ansatz ist ein Konzept ›situierten Lernens‹ angemessen, demnach sich Lernen im Sinne eines ›deep approach‹ auf komplexe Problemstellungen unter möglichst authentischen Bedingungen beziehen sollte, in der Problembearbeitung multiple Perspektiven einzunehmen erlaubt, in artikulierter Form Reflexion anregt und bevorzugt in sozialem Austausch stattfindet.« (Wildt 2006b: 9)

Dies setzt auf der didaktischen Ebene der Lehrplanung den Einsatz vielfältiger Methoden voraus, die ein lernergebnis- und prozessorientiertes Lernen ermöglichen. Für das Gelingen »guter« Hochschullehre spielen aber auch die Lehrpersönlichkeit und ihre Lehrmotivation sowie die Lernmotivation der Studierenden eine Rolle (vgl. TUM o. J.). Durch Methoden der Aktivierung, der Visualisierung von Inhalten, einer Verzahnung von Selbstlern- und Präsenzphasen sowie der Orientierung an den Erfahrungen von Lehrenden und Lernenden kann durch die Lehrgestaltung die lernergebnis- und kompetenzorientierung gezielt verfolgt werden (ebd.). Dabei sind die heterogene Zusammensetzung und damit die verschiedenen Lernvoraussetzungen der Studierenden im Blick zu behalten und durch einen entsprechenden vielfältigen und abwechslungsreichen Mix bei der Verwendung von Methoden und Sozialformen zu

berücksichtigen.²²³ Um die Komponenten der Lernergebnisse, der Lehr- und Lernaktivität sowie der Prüfung der Ergebnisse zielorientiert miteinander verknüpfen und aufeinander abstimmen zu können, kann das Konzept des Constructive Alignment in der Lehrgestaltung eingesetzt werden: »Das bedeutet in der Praxis, dass die Lehr-Lernaktivität genau so gestaltet sein muss, dass die Studierenden die angestrebten Learning Outcomes auch erreichen können und dass die Prüfung auch das Erreichen genau dieser Ziele abprüft.« (Baumert/May/Müller 2017: 8) Neben der eindeutigen Formulierung von Lernzielen sowie einer transparenten Vorgehensweise zu deren Erreichen in Form der Prüfungsleistung ist außerdem die Auswahl an Methoden und Sozialformen sowie die Wahl der Prüfungsform ausschlaggebend für das Erreichen der Lernziele und damit den Kompetenzerwerb (vgl. ebd.: 9 ff.).

Diese Anforderungen an »Gute Lehre« und die daraus abgeleiteten Grundprinzipien sind übertragbar auf die Anforderungen an gendersensible Lehre. »Gendersensible Lehre entspricht in vielerlei Hinsicht den Grundsätzen qualitätsorientierter Lehre. Um diese gestalten und umsetzen zu können, bedarf es allerdings unterstützender Bedingungen sowie die Bereitstellung entsprechender Ressourcen (vgl. Wissenschaftsrat 2017).« (Hochschule Bremerhaven o. J.)

Empfehlungen zu diversitätsgerechter Lehre »basieren auf dem Grundprinzip, mehr Abwechslungsreichtum für alle zu schaffen« (Linde/Auferkorte-Michaelis 2018a: 26), indem »Sozialformen, Medien, Methoden, Aufgaben, Textarten, Lernorte und -kanäle immer wieder variierend eingesetzt werden, sodass mal diese und mal jene Lernenden in ihrem Lernprozess besser unterstützt werden« (ebd.). Damit erweitert sich die Perspektive einer genderorientierten Didaktik, welche – bezogen auf die differenztheoretische Kategorie Geschlecht – didaktische Prozesse in Lehr-Lernsituationen so zu steuern sucht, »dass eine individuelle Förderung aller Studierenden, also sowohl der Frauen als auch der Männer möglich ist« (Jansen-Schulz/van Riesen 2009: 75). Nach Jansen-Schulz und van Riesen sind dabei sechs didaktische Ebenen zu berücksichtigen: die persönliche Reflexion der Rolle als Lehrende*r, geschlechtergerechte Sprache, Ausrichtung der Inhalte an den Interessen und Erfahrungen und Lebenswelten beider Geschlechter, eine Methodik welche beide Geschlechter gleichermaßen und gleichberechtigt anspricht, eine zeitliche und räumliche sowie mediale Planung welche beide Geschlechter gleichermaßen berücksichtigt, eine Struktur die sowohl geschlechtshomogene und -heterogene Seminare sowie Seminare mit genderorientierter Methodik-Didaktik bis hin zu Gender- und Frauenstudiengängen ermöglicht (vgl. ebd.). Der persönlichen Reflexion in der Rolle als Lehrende*r kommt dabei eine maßgebliche Rolle zu:

»Als Lehrende, bzw. Lehrender muss ich nicht nur über meine Seminarinhalte und die methodischen [sic] Vermittlung nachdenken sondern auch über mich selbst als Frau/als Mann und meine Wirkungen in Bezug auf die Studierenden aber auch in Bezug auf mein Kollegium in der scientific community. Erst wenn ich weiß, dass Studierende z.B. von weiblichen Lehrenden mehr Zugewandtheit, Fürsorglichkeit und Rücksichtnahme erwarten, von männlichen Lehrenden Sachlichkeit, Härte, Gerechtigkeit, kann ich sachlich und reflektiert reagieren. Insbesondere ist diese Selbstreflexion in Bereichen wichtig, in denen überwiegend Männer (einige MINT-Bereiche) oder Frauen (Bildungs- und Sozialbereiche) sind, bzw. in denen männliche oder weibliche Fächerkulturen überwiegen.« (Jansen-Schulz/van Riesen 2009: 75 f.).

Gender- und diversitätssensible Didaktik setzt auf der einen Seite Gender-Diversity-Kompetenz seitens der Lehrenden voraus und wirkt gleichzeitig auf die Entwicklung der entsprechenden Kompetenzen bei den Lernenden. Wie im Abschnitt 05.1.2 skizziert, setzt sich diese für Lehrende und Lernende zusammen aus Wissen über Gender und Diversity-Bedingungen in Wissenschaft, Beruf und Gesellschaft (Fachkompetenz), gendersensibler Gestaltungskompetenz (Methodenkompetenz) gender- und diversitäts-

223 Zur Verwendung vielfältiger Methoden und Sozialformen siehe bspw. Antosch-Bardohn/Meyer 2017; Berendt 2005.

sensibler Kommunikation (Kommunikationskompetenz) und Reflexionskompetenz (Sozialkompetenz). Zentral ist hier die Reflexion bestehender (vergeschlechtlicher) Rollenerwartungen in den jeweiligen Kompetenzbereichen, die es weniger zu erfüllen, sondern vielmehr kritisch zu hinterfragen und zu dekonstruieren gilt. In Tabelle 06.4 wird die übergreifende Ausprägung der Kompetenzorientierung eines studierendenzentriertes Lehr-Lern-Verständnisses für die verschiedenen Kompetenzbereiche um die spezifischen Aspekte in der Gender-Diversity-Ausprägung erweitert:

Kombination Kompetenzorientierung übergreifende und Gender-Diversity-Ausprägung

	Übergreifende Ausprägung	Gender-Diversity-Ausprägung
Fachkompetenz	Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig und fachlich angemessen zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.	Fähigkeit und Bereitschaft, Wissen über Gender und Diversity-Bedingungen in Gesellschaft und Wissenschaft im Fachkontext zu bearbeiten.
Methodenkompetenz	Fähigkeit und Bereitschaft zur Anwendung bestimmter Lern- und Arbeitsmethoden, die zur Entwicklung der anderen Kompetenzen, insbesondere der Fachkompetenz nötig sind.	Fähigkeit und Bereitschaft zur Anwendung gender- und diversitätsorientierter Methoden in Forschung und Lehre, die zur Entwicklung der anderen Kompetenzen, insbesondere der Fachkompetenz nötig sind. Ziel ist eine gender- und diversitätssensible Gestaltungskompetenz.
Selbstkompetenz	Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.	Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.
Sozialkompetenz	Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.	Fähigkeit und Bereitschaft, über eigene Geschlechter- und interkulturelle Muster zu reflektieren und sich mit denen der anderen auseinanderzusetzen und zu verständigen. Ziel ist eine Reflexionskompetenz.
Kommunikationskompetenz		Fähigkeit und Bereitschaft, gender- und diversitätssensible Sprache anzuwenden (in geschriebener, gesprochener und bildlicher Form) und entsprechend zu kommunizieren

Tabelle 05.4: eigene Darstellung nach Cursio/Jahn 2015 und Jansen-Schulz/van Riesen 2009

05.1.3 Kriterien

Für die konkrete Planung einzelner Lehrveranstaltungen bedeutet eine gender- und diversitätssensible Gestaltung das Einbeziehen entsprechender Kriterien sowohl in der Vorbereitung und Durchführung als auch der Evaluation (vgl. FHNW 2012: 6 f.). Um die im Fachdiskurs zu Gender und Diversity in der Lehre formulierten vielfältigen Kriterien für den vorliegenden Forschungskontext zu bündeln und damit (be)greifbarer zu machen, sind in der folgenden Abbildung 05.3 verschiedene und auf der Mikroebene der Lehrplanung relevante Merkmale gender- und diversitätssensibler Lehre aus verschiedenen Quellen zusammengestellt und in die Bereiche der strukturellen Rahmung und Vorbereitung der Lehre, der didaktischen Kriterien sowie der inhaltlichen Besonderheiten aufgeschlüsselt dargestellt (vgl. Czollek/Perko 2015: 41 ff.; FHNW 2012: 6 f.; Jansen-Schulz/van Riesen 2009: 73 ff.; Hilgemann/Kortendiek/Knauf 2012: 77 f.). Für eine übersichtliche und nutzer*innenfreundliche Strukturierung und Nutzbarkeit sind die verschiedenen Bereiche von Struktur, Inhalt und Didaktik farblich codiert und systematisch anwendungsorientiert untergliedert: Struktur (Vorbereitung, Durchführung), Inhalt (Inhaltsebene, Kommunikationsebene), Didaktik (Elemente studierendenzentrierten Lehrens, Elemente mit Gender-Diversity-Fokus). Das Kriterium einer gender- und diversitätssensiblen Kommunikation zieht sich dabei als Querschnittsanforderung durch alle drei Bereiche. Die Darstellung ist zugleich als Arbeitswerkzeug als auch als Ergebnis der vorliegenden Arbeit zu verstehen.

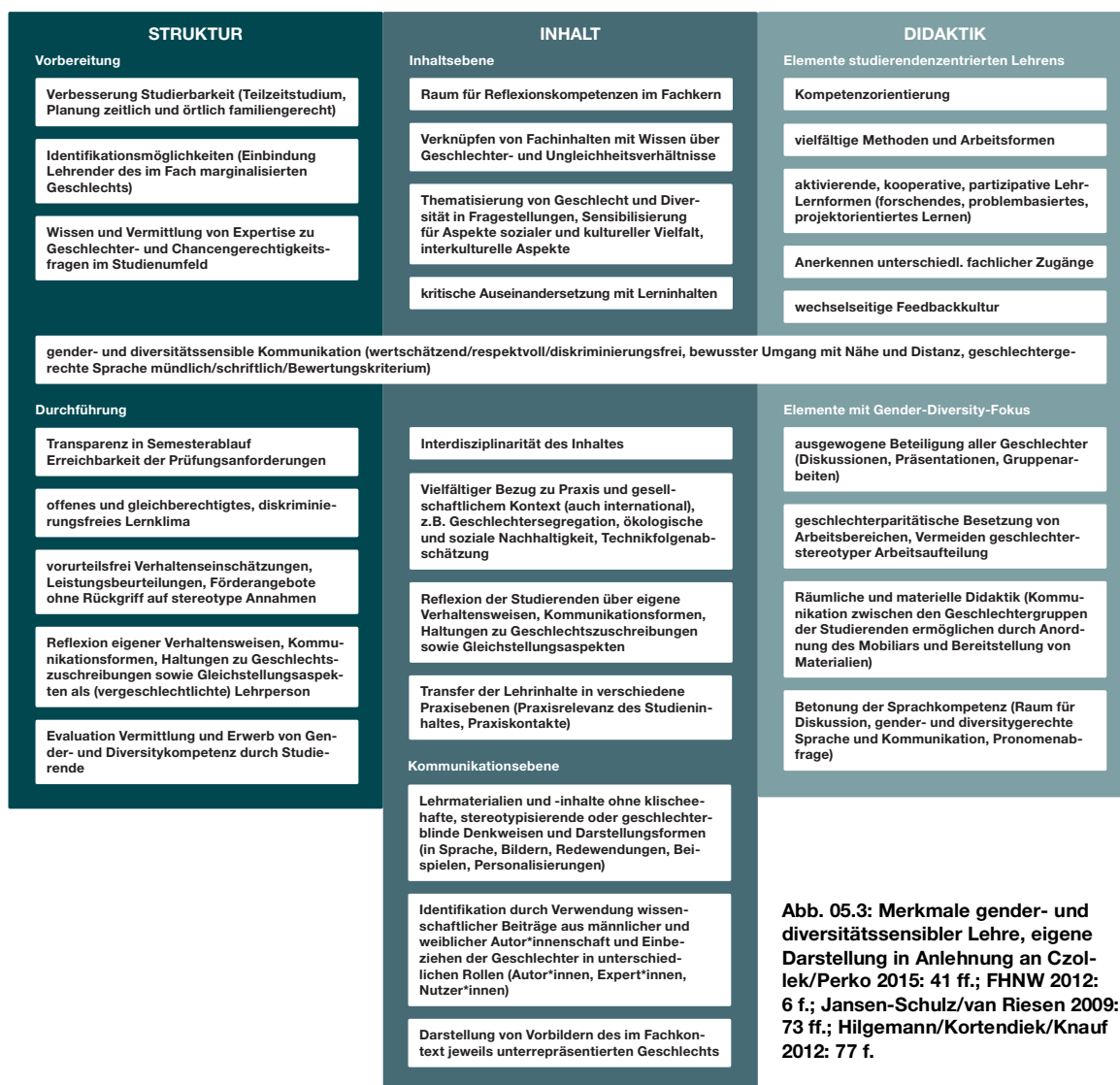


Abb. 05.3: Merkmale gender- und diversitätssensibler Lehre, eigene Darstellung in Anlehnung an Czollek/Perko 2015: 41 ff.; FHNW 2012: 6 f.; Jansen-Schulz/van Riesen 2009: 73 ff.; Hilgemann/Kortendiek/Knauf 2012: 77 f.

05.1.4 Formen – Formate – Ansätze

Die Bestrebungen zur Integration von Gender und Diversity in die Hochschullehre hat im Verlauf des vergangenen Jahrzehntes zahlreiche Konzepte, Ansätze und Empfehlungen, aber auch Werkzeuge in Form von Online-Tools, Checklisten und Handreichungen hervorgebracht, die u. a. auf Fachtagungen vorgestellt und diskutiert werden.²²⁴ Auch in allgemeinen Handreichungen zu »guter« Hochschullehre finden sich Hinweise zum Umgang mit heterogenen Studierendengruppen.²²⁵ Darüber hinaus werden – sowohl an Universitäten wie Fachhochschulen – Empfehlungen zur Berücksichtigung von Gender und Diversity in der Lehre und barrierefreier Lehre sowie Tools und Checklisten zu Gender und Diversity in der Lehre entwickelt und online frei zugänglich bereitgestellt.²²⁶ Insbesondere die Bestrebungen zur Entwicklung eigener Formate sind in vielen Fällen an (Forschungs)Projekte und teilweise an Einrichtungen der Geschlechterforschung und die jeweiligen hochschuldidaktischen Zentren geknüpft.

»Empfehlungen für Lehrende, die unter Berücksichtigung fachkultureller Aspekte die praktische Arbeit des Lehrpersonals unterstützen und z. B. zu einer diversitätssensiblen Didaktik anregen, werden entwickelt. Damit werden in der Debatte um die Qualität der Hochschulbildung die Akteursgruppen in Studium und Lehre, insbesondere Lehrende und Studierende, mit ihren Kompetenzen thematisiert. Ausgehend von der Prämisse, dass Kompetenzen lern- und trainierbar sind, da es sich um Verhaltensweisen handelt, die dem Menschen zur Verfügung stehen und situationsabhängig angewendet werden können (vgl. Hinsch/Pfingsten 1998), kann auch die Entwicklung von Diversity-Kompetenz als eine Aufgabe der Hochschulbildung verstanden werden.« (Linde/Auferkorte-Michaelis 2018: 303)

Diese Formate geben jeweils einen Überblick über die für die Hochschul- oder auch Fachkontexte relevanten Bereiche von Gender und Diversität in der Lehre und stellen Checklisten für die eigene Kompetenzeinschätzung sowie didaktische und (fach)inhaltliche Vorschläge zur Einbindung in die eigene Lehrpraxis zur Verfügung. Neben diesen Handreichungen, Leitfäden, Checklisten und E-Learning Tools entstehen auch Formate wie Spielkonzepte²²⁷ oder fachspezifische Lehrkonzepte.²²⁸ Außerdem finden sich beispielhaft Ansätze, in denen Lehr-Lern-Formate wie Problembasiertes Lernen, E-Learning oder Blended Learning als Verbindung von Präsenzlehre und virtuellem Lernen unter gender- und diversitäts-

224 Für den Forschungszeitraum sind hier bspw. zu nennen die Konferenz »Gender und Diversity in die Lehre! Strategien, Praxen, Widerstände« (Freie Universität Berlin 2016) zur Einführung der »TOOLBOX Gender und Diversity in der Lehre« der FU Berlin sowie die Tagungen »Gender und Diversität in der Lehre an Fachhochschulen« (Hochschule Hannover 2018), »Gender in Lehre und Forschung: Anspruch – Praxis – Strategie« (Hochschule Emden/Leer 2018) und die Tagung »Gender in der Lehre« (Hochschule Hannover und LAGEN 2019) mit explizitem Blick auf die Situation an Fachhochschulen. Darüber hinaus wurden und werden in zahlreichen Fachtagungen die Situationen und Strategien in den verschiedenen Fachbereichen (vor allem MINT) diskutiert.

225 Siehe bspw. TUM/Technische Universität München o. J., Stifterverband 2013, Technische Universität Braunschweig 2017.

226 Siehe zu Handreichungen an Fachhochschulen bspw. Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg 2019, Hochschule Bremerhaven o. J., Czollek/Perko/FH Campus Wien 2015, Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzminde/Göttingen 2019, Gender- und Frauenforschungszentrum der hessischen Hochschulen o. J. Zu Handreichungen an Universitäten siehe bspw. Humboldt-Universität zu Berlin o. J., Universität Rostock/Projekt Inklusive Hochschule 2018, Georg-August-Universität Göttingen 2010, Akademie der bildenden Künste Wien 2019. Toolboxes wurden unter anderem entwickelt an der Freien Universität Berlin o. J. (Toolbox Gender und Diversity in der Lehre), Albrecht-Ludwigs-Universität Freiburg o. J. (Werkzeugkasten Diversity in der Lehre), Universität Freiburg (CH) o. J. (Online-Tool zur Selbstevaluation und Weiterbildung), Universität zu Köln o. J. (DiVers – Diversity-Kompetenz in der Hochschullehre – Ein E-Learning- Tool für Hochschullehrende), Hochschule Bremerhaven o. J.a (E-Learning-Anwendung »Mut zu MINT« für Lehrende), Hochschule Ludwigshafen am Rhein o. J. (Toolbox für gute Lehre in einer diversen Studierendenschaft).

227 Vgl. hierzu das Spielekonzept des »Identitätenlotto«, welches seit 2015 am Braunschweiger Zentrum für Gender Studies entwickelt wird und aus dem Bedarf der Soziologin Juliette Wedl entstand, Gendertheorien in der Lehrpraxis praktisch und erfahrungsorientiert zu vermitteln und gleichzeitig auch außerhalb des Hochschulkontextes für die Vielfalt von Geschlecht und soziale Ungleichheiten zu sensibilisieren. Vgl. <https://identitaetenlotto.de> [25.09.2019]

228 Vgl. hierzu bspw. für die Medienwissenschaften Eckert/Martin 2016.

orientierten Gesichtspunkten untersucht und entwickelt werden.²²⁹ Auch die Entwicklung von Gender-Zertifikaten, Gender-Diversity-Zertifikaten oder Diversity-Zertifikaten wird als Mittel zur Integration von Gender und Diversity in der Lehre genutzt. Bisher ist diese Strategie vorwiegend an Universitäten verbreitet, wird aber zunehmend auch an Fachhochschulen diskutiert. Die Zertifikate sind in den meisten Fällen trans- oder interdisziplinär ausgelegt und werden fakultätsübergreifend erworben. In einigen Fällen gibt es Kooperationen zwischen Universitäten und Fachhochschulen eines Standortes.²³⁰ Verschiedene Zusammenschlüsse in Form von Netzwerken, in denen mit der Integration von Gender und Diversity in der Hochschullehre befasste Personen über den Austausch von Informationen, Materialien und Wissen sowie die Initiierung von Arbeitsgruppen und Fachtagungen den Diskurs sowohl auf wissenschaftlicher als auch praxisorientierter Ebene vorantreiben, verknüpfen die vielfältigen Bestrebungen zur Integration von Gender und Diversity an bundesdeutschen Hochschulen.²³¹

05.2 Design in der Lehre [teaching design]

Das Feld der Designlehre an bundesdeutschen Hochschulen umfassend abzubilden und zu bewerten kann und soll nicht das Ziel dieser Arbeit sein, insbesondere da die Entwicklungen und Ausprägungen und die daran anschließenden Diskurse sich komplex darstellen. Für den vorliegenden Forschungszusammenhang werden die unterschiedlichen Richtungen der Designausbildungskonzepte an bundesdeutschen Hochschulen skizziert, um das im Forschungsrahmen relevante Konzept an der Hochschule Hannover entsprechend einordnen zu können. Daran anschließend werden im Abschnitt 05.3 exemplarisch Optionen für die Einbindung von Gender- und Diversity-Aspekten in der Designlehre ausgewählter Designausbildungsstätten beleuchtet.

05.2.1 Zwischen Spezialisierung und Integration

Designlehre ist eng an die Entwicklungen und Kontexte der Disziplin gekoppelt und muss daher – analog zu den bereits skizzierten Bedingungen von Design – immer kontextbezogen betrachtet werden:

»Ohne Wirtschaft, ohne Technologie, ohne gesellschaftlichen Wandel gab es und gibt es kein Design und keine Designlehre. In diesem Bewusstsein hat sich die Designlehre stets als eine sich wandelnde Disziplin

²²⁹ Vgl. hierzu Mayer et al. 2016. In ihrer im Braunschweiger Zentrum für Gender Studies erarbeiteten Handreichung zeigen sie anhand von Lehrkonzepten Möglichkeiten zur Verbindung von Präsenzveranstaltungen mit virtuellem Lernen auf, mit denen den Studierenden verschieden Fachdisziplinen Geschlechterwissen vermittelt und ebenso reflektiert werden kann. Mayer et al. Sehen im Blended Learning folgende Vorteile: Bereicherung der Präsenzlehre (Fundierung des theoretischen Wissens, Anwendung des bereits gelernten Wissens), Beteiligung aller Studierenden (die in der Präsenzlehre ruhiger sind), flexibel und familienfreundlich (zeit- und ortsungebunden), selbstbestimmtes Lerntempo und Schwerpunktsetzung, Unterstützung des autonomen Lernens, verschiedene Wahrnehmungskanäle, Methodenvielfalt (Medien und Aufgabenstellungen), Ansprache unterschiedlicher Lerntypen, Möglichkeiten für alternative Studien- und Prüfungsleistungen (Mayer et al. 2016: 7).

²³⁰ Siehe bspw. die Zertifikate an niedersächsischen Hochschulen wie Leuphana Universität Lüneburg o. J., Georg-August-Universität Göttingen o. J., Universität Osnabrück o. J., Universität Vechta o. J., Universität Hildesheim in Kooperation mit der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzminde/Göttingen o. J. Für Beispiele an Fachhochschulen siehe außerdem Technische Hochschule Köln o. J., Zentrum GenderWissen der Hamburger Hochschulen o. J.

²³¹ Siehe bspw. Das bundesweite Netzwerk Gender & Diversity in der Lehre, welches 2016 im Rahmen der Tagung »Gender und Diversity in die Lehre! Strategien, Praxen, Widerstände« an der Freien Universität Berlin gegründet wurde (vgl. Netzwerk Gender & Diversity in der Lehre o. J.). Ein niedersächsisches Beispiel sind die Netzwerktreffen zum Thema Gender in der Lehre, welche durch das Projekt »Gender und Lehre in Niedersachsen« der LAGEN (Landesarbeitsgemeinschaft der Einrichtungen der Frauen- und Geschlechterforschung in Niedersachsen) organisiert werden (vgl. Landesarbeitsgemeinschaft der Einrichtungen der Frauen- und Geschlechterforschung in Niedersachsen o. J.).

verstanden, die auf ihre Umwelt mit einem erweiterten Konzept zu reagieren hat. Deshalb lässt sich auch erklären, warum die Designlehre es vermocht hat, Schulen und deren Konzepte zu Marken zu machen – etwas, was der auf die Persönlichkeit konzentrierten Kunst nicht möglich ist.« (Kupetz 2007: 8)

Zudem unterliegt die Designlehre – ebenfalls analog zu den Entwicklungen des Designs – stetigem Wandel und dadurch bedingter Neuverortung und hat sich in den letzten Jahrzehnten vermehrt der Vermittlung zur Gestaltung von Prozessen zugewendet (vgl. ebd.). Hier gilt es, in der Designausbildung Techniken im Umgang mit komplexen Informationsmengen und Bedürfnislagen zu vermitteln, welche insbesondere die Visualisierung als designeigene Methode der Informationsverarbeitung fokussiert (vgl. ebd.): »[N]icht die Anhäufung von Informationen ist von Bedeutung, sondern die Vermittlung von Techniken, die uns in die Lage versetzen, Informationen zu finden, zu bewerten und Zusammenhänge zu erkennen. [...] Gestalten lernen bedeutet nicht, ästhetische Fähigkeiten auszubilden, sondern den nicht linearen Prozess ›Recherche – Analyse – Selektion – Kommunikation‹ selbst und eigenhändig zu modellieren. Gestalten lernen bedeutet, die Fähigkeit zu erlangen, Ideen umzusetzen, sichtbar zu machen und gegenüber anderen zu vermitteln.« (ebd.: 9).

In den 1990er Jahren entwickelten sich im wiedervereinigten Deutschland verschiedene Studien-schwerpunkte an unterschiedlichen Hochschulen und daran anschließend erforderten die Bologna-Reformen eine Umbildung der Studienstrukturen.²³² Neben den durch spezialisierte Fachgebiete, deren Ursprung aus der Entwicklung des Designs aus dem Kunsthandwerk heraus zu sehen ist (vgl. Erlhoff/Marshall 2008a: 31), disziplinar gestaffelten Studienmodellen, in denen Designsparten spezifisch fokussiert werden, entwickelten sich ebenso generalistische disziplinübergreifende Konzepte, wie beispielsweise das als »Kölner Modell« kommunizierte Studienstrukturmodell am Fachbereich Design der Fachhochschule Köln, welche seit 2002 unter Köln International School of Design (KISD) firmiert (Buchholz/lhden-Rothkirch/Theinert 2007: 273 ff.).²³³ Diese Perspektive eines integrierten Designverständnisses sucht die Studierenden sowohl im Hinblick auf berufsspezifische als auch sozial-kulturelle und wirtschaftliche Anforderungen hin auszubilden und sie durch ein breitgefächertes Fachgebietsportfolio zu »komplex ausgebildete[n] Designer[n]« zu machen (Erlhoff/Marshall 2008a: 32). Spezialisierte Studienmodelle und differenzierte Profilierungen der Standorte reagieren zum einen auf die Einschätzung einer steigenden Spezialisierung in der Berufspraxis und zum anderen auf die Wettbewerbssituation der Ausbildungsstätten, der mit spezialisierten Studienangeboten als Alleinstellungsmerkmal begegnet wird (ebd.).²³⁴ Zudem erhalten Designhochschulen eine fort- und weiterbildende Funktion auch für

232 Zerweck beschreibt die Bologna-Reform – nach der ersten Umwälzung durch die Überführung der Werkkunstschulen in Fachhochschulen oder Gesamthochschulen – als »zweite große Umwälzung für Design« in der westdeutschen Hochschullandschaft nach Gründung der Bundesrepublik Deutschland und als fünfte Umwälzung für die fünf neuen Bundesländer (Zerweck 2018: 66).

233 Das 1991 am neu gegründeten Fachbereich Design der Fachhochschule Köln eingeführte »Kölner Modell« stellt ein »anschauliches Beispiel für den Stand der Methodendiskussion« jener Zeit dar, denn die Neugründung bot »die einmalige Chance, praktisch ganz bei Null anzufangen«. Design wird hier in disziplinübergreifenden Projekten als ganzheitliches Aufgabenfeld definiert, so dass keine differenzierten Studiengänge, sondern durch Professuren vertretene Kompetenz- und Lehrgebiete angeboten werden (vgl. Buchholz/lhden-Rothkirch/Theinert 2007: 274): »Designprozesse bilden einen wesentlichen Bestandteil unserer Alltags- und Wissenskultur. Sie sind in übergreifende gesellschaftliche Fragestellungen eingebettet und partizipieren an Prozessen sozialer Innovation. Ein Denken und Handeln jenseits traditioneller Fächergrenzen ist wichtiger denn je. Seit ihrer Gründung setzt die KISD auf eine programmatische Verbindung der vielfältigen Denk- und Handlungsweisen des Designs und eröffnet damit eine bundesweit einzigartige Bandbreite designfachlicher Perspektiven. In zwölf Lehrgebieten nehmen die Studierenden verschiedene Perspektiven ein und entwickeln ein ganzheitliches Designverständnis. Dabei eröffnen die Lehrgebiete einen Rahmen für die Entwicklung individueller thematischer und fachlicher Schwerpunkte. Seit über zwanzig Jahren trägt die KISD damit der sich ständig wandelnden Berufsrealität von Designerinnen und Designern erfolgreich Rechnung.« Vgl. <https://kisd.de/kisd/lehrgebiete/> [14.04.2020].

234 Ruedi Baur und Michael Erlhoff identifizierten 2007 19 Designbereiche, die sich in der Ausbildung abbilden (Baur/Erlhoff 2007: 91 ff.): Industrie-Design, Interior Design, Stage Design, Licht-Design, Ausstellungs-Design, Kommunikations-Design, Interface- oder Interaction-Design, Corporate Design oder Corporate Culture, Branding, AV Design, Service-Design, Event-Design, Sound-Design, Mode-Design, Design-Management, Werbung, Design-Beratung, Design-Forschung, Gender Design. »Denn so hinreißend und überzeugend undiszipliniert an und für sich Design ist und so sehr es sich gegen Disziplinierung aus guten Gründen zur Wehr setzt: Dennoch lassen sich im Design unterschiedliche Akzente ausmachen, also

fachfremde Studierende, welche durch zum Teil spezialisierte aufbauende oder vertiefende Angebote im Rahmen von Aufbaustudiengängen oder Masterangeboten erfüllt wird (vgl. Erlhoff/Marshall 2008a: 32 f.).

Design avanciert mittlerweile als Schnittstellenkompetenz zwischen und in Kombination mit anderen Disziplinen, was auf den »Vorsprung« der Designdisziplin in Bezug auf »Projektstudium, Kreativität, ganzheitliches Denken, Interdisziplinarität und Praxisorientierung« zurückzuführen ist²³⁵: »Ohne Anwendungsorientiertheit und konkreten Nutzen, wie sie Gesellschaft, Politik und Wirtschaft seit einigen Jahren übergreifend für Forschung und Lehre einfordern, gibt es kein Design. Die Arbeit der Gestalter ist im Vergleich zu allen anderen Berufsfeldern am unmittelbarsten und umfassendsten mit der konkreten Lebensrealität des Menschen verbunden.« (Buchholz/lhden-Rothkirch/Theinert 2007: 279) Unabhängig davon, ob es sich um disziplinäre oder disziplinübergreifende Herangehensweisen bei der Vermittlung von Designkompetenz handelt, ist ein projektbasierter Studienaufbau in Form von am Designprozess orientierten Projektstrukturen sowie die Anwendungsorientiertheit charakteristisch. »Die Kunden – früher Studenten genannt – müssen sich bei der Wahl indes nicht quälen. Alle Schulen bieten, genau betrachtet, ein recht ähnliches interdisziplinäres, projektorientiertes Studium an, das in der Regel von theoretischen Fächern begleitet und durch Grundlagenvermittlung fundiert wird.« (ebd.: 278)

In den unterschiedlichen Lesarten von Designausbildung²³⁶ wird die – analog zu der für das Design skizzierte – Spannbreite zwischen Ökonomie und Vision deutlich (vgl. Abschnitt 03.1). Beispielsweise wird die Durchführung von wirtschaftsorientierten Kooperationsprojekten und Wettbewerben als Drittmittelforschung im Hinblick auf die Qualität der Lehre kritisch betrachtet: »Dabei liegt auf der Hand, dass die Hochschulen so ihr kulturelles Potenzial einbüßen werden. In letzter Konsequenz führt ein solches Vorgehen zu einer eindimensionalen ›Professionalisierung‹, die zwar politisch opportun ist, aber Universitäten zu Berufsschulen degradiert und projektorientiertes Studium mit *training on the job* verwechselt. Gerade in der Designausbildung sind praxisunabhängige Experimente wichtig, um kritische Reflexion und die Entwicklung theoretischer Fundamente zu fördern« (Buchholz/lhden-Rothkirch/Theinert 2007: 278).

»Gestalterische Bildung und gestalterische Ausbildung sollte innerhalb der Studienzeit, im Gegensatz zu der Büro- und Agenturpraxis, die Möglichkeit bieten, erwerbsfreie Erfahrungen zu machen und visionäre, umfassende Aufgaben zu bewältigen. Das Lernen von Urteilskraft, Unterscheidungsvermögen, Orientierungswissen, Kritik- und Demokratieverständnis, Imagination, Phantasie und kreativer Kompetenz sollte zwar ein Erfahrungsziel jeglichen universitären Lebens sein, bekommt aber vor allem im Studiengang Design eine exponierte Bedeutung. Zukünftig bedarf es gerade dieser Einstellung zur Gestaltung unserer unfertigen Welt.« (Meier 2001: 16)

In den 1990er Jahren intensivierte sich – unter anderem durch den internationalen Vergleich hervorgerufen – der Diskurs über die disziplinen-eigene Wissenschaftlichkeit und die Einrichtung designwissenschaftlicher Studiengänge: »Es formiert sich das Bedürfnis, ein disziplinäres theoretisches Fundament zu erarbeiten« (Buchholz/lhden-Rothkirch/Theinert 2007: 275). Mit der Gründung der Deutschen Gesellschaft für Designtheorie und -forschung (DGTF) 2003 wurde auf die Unterstützung der Lehre auf

bestimmte Handlungsfelder, die unterschiedliche Konzepte aufweisen und unterschiedliche theoretische Herangehensweisen einfordern.« (ebd.: 91)

²³⁵ Darüber hinaus wird Design im Rahmen der Designpädagogik als bildungswissenschaftliches Thema behandelt und sowohl als inhaltliches wie methodisches Element in schulischen und außerschulischen Bildungszusammenhängen vermittelt. Vgl. hierzu die Schriftenreihe zur Designpädagogik »Design & Bildung« der Universität Vechta, welche ebenso Aspekte der Designlehre diskutiert (Park 2016, 2018).

²³⁶ Aus der Bezeichnung und Ausrichtung der Fachgebiete ist immer auch das derzeit allgemeingültige Designverständnis sowie das der jeweiligen Hochschule abzulesen (vgl. Erlhoff/Marshall 2008a: 32).

dem Gebiet der Designtheorie, -geschichte und -forschung hingewirkt und der designwissenschaftliche Diskurs über regelmäßige Tagungen etabliert (ebd.). In der Einbindung von Theorie und Forschung agieren die Hochschulen unterschiedlich und es finden sich Beispiele spezialisierter designtheoretischer (Master)Studiengängen wie auch theoretische Begleitseminare bis zu Modellen, die Forschung und Theorie als feste Bestandteile jedes Designprojektes integrieren – wie an der KISD (vgl. Brandes/Erlhoff/Schemmann 2009: 195).

Insgesamt kann die bundesdeutsche Ausbildungssituation im Bereich Design als heterogen bezeichnet werden, zumal die Angebote sowohl auf staatliche Universitäten, Fachhochschulen und Kunsthochschulen sowie private Anbieter verteilt sind, und zudem sowohl eigenständige Hochschulen existieren als auch Design ein Fachbereich unter vielen darstellt, was insgesamt zu unterschiedlichen Rahmenbedingungen, Studienstrukturen sowie inhaltlichen Ausrichtungen führt.

05.2.2 Zwischen Kompetenzanforderung und Kompetenzvermittlung

»Das Berufsbild von Designerinnen und Designern ist so komplex geworden wie die unterschiedlichen Lebenswelten, für die sie gestalterische Lösungen finden. Mit größter Selbstverständlichkeit wird bei ihnen ein Höchstmaß an Design-Kompetenz vorausgesetzt, das weit über die bloße Bewältigung von Form- und Funktionsproblemen hinausgeht. Von Designern nämlich wird erwartet, dass sie Gestaltungsaufgaben analytisch bearbeiten können, kreative Lösungen finden und über die neuesten Verfahrenstechniken und Materialien informiert sind, die sie in den Entwurf einbeziehen können. Sie sollen Entwürfe für die Zukunft entwickeln, Zielgruppen und Herstellungsprozesse im Kopf haben, und selbstredend sollen sie ästhetisch ansprechende, sensible Formen entwickeln. Kurzum, sie sollen Künstler, Konstrukteur, Kaufmann, Visionär, Soziologe und Marketingexperte in einem sein.« (Godau 2008: 94)

Die Anforderungen an eine Designkompetenz sind vielfältig und umfassen die Imagination und Antizipation innovativer Lösungen für praktische Probleme, zwei- und dreidimensionale Visualisierungstechniken als Darstellungs- und Problemlösungswerkzeug, Entscheidungsfähigkeit in unsicheren komplexen Sachlagen mit begrenzten Informationen, problemzentriertes und strategisches Handeln, ergebnisorientiertes und kreatives Denken (vgl. Godau 2016: 67 im Verweis auf Nigel Cross). Darüber hinaus bedeutet Designkompetenz ebenso ein Kommunikationskompetenz im Sinne einer »Material Literacy«, welche »Designer die Wirkung von Farben, Formen, Materialien und Oberflächen so einsetzen lässt, dass neu gestaltete Produkte eine Semantik, das heißt eine bestimmte nonverbale Bedeutung, erhalten« (Godau 2008: 94).²³⁷ Technologische Entwicklungen, welche sich auf das Verhältnis von Gestaltungsmacht zwischen Nutzer*innen, Designer*innen und Produzent*innen auswirken, sowie die Entwicklung des Designs zu einer prozessbezogenen Tätigkeit ändern die Anforderungen an eine Designkompetenz in Richtung einer Beratungskompetenz. Aufgrund komplexer Aufgabenstellungen werden kontextuelles Denken, interdisziplinäres Arbeiten, ganzheitliche und systemische Herangehensweisen und ethische Fragestellungen zunehmend relevanter (vgl. Findeli 2001, Godau 2016). In diesem Verständnis widmet sich Design weniger der Lösung klar definierter Probleme, sondern vielmehr der Veränderung eines Systemzustandes zu einem – verbesserten – anderen (vgl. Findeli 2001). Für die Designausbildung bedeutet dies eine Vermittlung über die reflexive Beziehung zwischen Wahrnehmung und Handlung in Form einer visuellen Intelligenz, ethischen Sensibilität und ästhetischen Intuition: »The second aspect at stake is the specific training necessary for perception, action, and their relationship to be carried out

²³⁷ Vgl. hierzu auch Weltzien/Scholz 2016.

adequately and consistently by students. I believe that visual intelligence, ethical sensibility, and aesthetic intuition can be developed and strengthened through some kind of basic design education.« (Finedeli 2001: 16) Aus dem breiten Spektrum der Tätigkeiten innerhalb des Designprozesses lassen sich die »Tätigkeitsprofile« des »Design als bildnerisches Gestalten«, »Design als rationales Planen« und »Design als ideelles Entwerfen« ableiten (Park 2016a: 39). Indem Design sowohl Gestalt als auch Handlung und Haltung formt, beinhaltet es »künstlerische, arbeitswissenschaftliche und ethische Aspekte« (Park 2020: 41) und umfasst – im Sinne eines erweiterten Designbegriffes – sowohl materielle als auch immaterielle, künstlerisch-ästhetische als auch soziotechnische, kulturelle als auch gesellschaftsstrukturelle Bereiche (ebd.: 39 ff.). Insbesondere mit Blick auf Design als in Transformationsprozessen aktive Disziplin wird der Reformbedarf in der Designlehre deutlich (vgl. Beucker 2016). Neben der Entwicklung eines Verständnisses von Design als beitragende Kraft im sozialen Wandel ist die Entwicklung entsprechender Studienprogramme erforderlich, die ein am Markt ausgerichtetes Angebot erweitern: »Most design curricula focus on design for the market rather than design for social business. Especially in the context of applied universities, where research is always a means to an end, reliable proof is needed that transformation design can be commercially successful.« (Beucker 2016: 41) Dabei ist die Einbindung von Designer*innen in multidisziplinäre Teams sowie der Fokussierung eines menschenzentriertes Designs ebenso grundlegend wie ein politisches Bewusstsein und Lernbereitschaft (Melles 2016: 173).

Anschließend an die veränderten Anforderungen reformulieren Andrea Augsten und Moritz Gekeler das Profil, welches die Rolle von Designer*innen unter dem »Paradigma des Designs im 21. Jahrhundert« in einer sich auf kollaborative Arbeitsweisen konzentrierenden Arbeitswelt beschreibt (Augsten/Gekeler 2018).²³⁸ »Möchte das Design gesellschaftliche Transformationsprozesse nicht nur im Ergebnis ästhetisch ausarbeiten, sondern auch von Beginn an konzeptionell, strategisch mitgestalten, bedarf es daher sowohl ein meisterliches Handwerk und offen gelebte Kollaborationsfähigkeit.« (ebd.: 34) Bisher sei ebenjene Kollaborationsfähigkeit ein in der Designlehre vernachlässigter Aspekt, den es durch neue Rollen und Formate in der Lehre zu vermitteln gelte, indem die Zusammenarbeit unter den Studierenden gestärkt, sowie interdisziplinäre Projekte forciert und neue Formate des kollaborativen Arbeitens erforscht werden (vgl. ebd.: 38). Bisher verbreitete Vermittlungs- und Prüfungsformen einer kompetitiven, auf Autorenschaft ausgelegten Gestaltungshaltung müssten sich in neue Formen eines kollaborativen Designverständnisses entwickeln, ohne dabei die designtypische Haltung »etwas Außergewöhnliches zu schaffen und ausgetretene Pfade zu verlassen« zu nivellieren, so dass sich die Frage stelle »wie diese Haltung einerseits gepflegt werden und wie sie andererseits so weiterentwickelt werden kann, dass Designer Kompetenzen erlernen, im Team mit anderen Neues zu schaffen« (ebd.: 35). Philip Zerweck weist in Bezug auf die Reformbedarfe der Designlehre darauf hin, dass die Anpassung und Neuentwicklung didaktischer Formate durch eine grundlegende kritische Betrachtung des Rahmens, in dem diese Ausbildung stattfindet, zu begleiten sei (vgl. Zerweck 2018). Die Verortung der Hochschulausbildung befinde sich »seit dem Bolognaprozess zwischen den Polen der klassischen deutschen Elitenbildung in Humboldtscher Tradition und der rein pragmatischen Berufsausbildung. Beides ist nötig und beides

238 In diesem Zusammenhang formulieren sie als »Diskussionsgrundlage und Kompass, um Themenwahl, Lern- und Prüfungsformate zu evaluieren und neu auszurichten« folgende Haltungen und Kompetenzen von »zukünftigen Designerin im 21. Jahrhundert«: Designer*innen müssten reflektiert, agil, neugierig, handlungsorientiert, ergebnisorientiert, mutig, ideenreich, widerstandsfähig und empathisch sein, um die Kernkompetenzen »Zusammen arbeiten (Stakeholder einbinden, facilitaten, vermitteln, verknüpfen)«, »Wandel gestalten und begleiten (unternehmerisch handeln, nachhaltig denken, Kultur begreifen, Bedürfnisse vertreten)«, »Lernen beschleunigen (Empathie aufbauen, Zukunft gestalten, systemisch denken, mit Daten und Technologien umgehen, generalistisch denken)«, »(Be)greifbar machen (detailgenaue Umsetzung, Prototypen bauen, visuell kommunizieren, Bedürfnisse sichtbar machen, Geschichten erzählen)« entwickeln zu können (Augsten/Gekeler 2018: 36 ff.).

findet im Rahmen von B.A./M.A.-Systemen statt. Dazu sind entsprechende Didaktiken erforderlich. Didaktik kann jedoch nicht gelingen, ohne zu beantworten, wer was warum lernen sollte.« (ebd.: 66)²³⁹

Zum Diskurs über die Frage, wie Designkompetenz vermittelt werden kann, wird ein Beispiel des seit 2015 bestehenden Projekt »Edulab« am Fachbereich Gestaltung und Kultur der HTW Berlin herangezogen, welches eine Reflexion und Weiterentwicklung bestehender Lehrpraxis – im Gegensatz und als Ergänzung zu didaktischen Diskursen und Beratungen – aus den Reihen der Designlehrenden heraus intendiert.²⁴⁰ Im Zentrum des BMBF-Projektes excelLuS, aus dem heraus sich das Edulab entwickelte, stand die »Frage nach der ›idealen‹ Lehr-Lern-Situation sowie die Erschließung von Lehrmethoden« (Bauer/Hensel 2018: 42).²⁴¹ Das Projekt zielte auf die Erforschung bestehender guter Lehrpraxis sowie die Etablierung einer Plattform zur Weiterentwicklung des didaktischen Wissens sowie die Initiierung eines Diskurses über Lehrforschung und Lehrreflexion und den Abbau von Schwellen (ebd.).

»Das Edulab soll keine Institution im herkömmlichen Sinne sein, sondern ein Netzwerk: Es ist eine Debatte in einer offenen Community von Interessierten, Forschenden und dazugehörigen internen und öffentlichen Veranstaltungen. Das Edulab wird von Lehrenden neben den Aufgaben der Lehre, Forschung und Selbstverwaltung getragen, die die Frage nach der Lehre und der Lernsituation auf allen Ebenen in die Debatte einbringen. Das Netzwerk soll dazu einladen, abseits von Leistungsparametern mehr Austausch über Lernen und Lehren in den Alltag zu integrieren.« (Bauer/Hensel 2018: 43)

Anknüpfungspunkte in der Reflexion der eigenen Lehre bildet unter dem Stichwort »Forschendes Lehren« die Vernetzung mit Wissenschaftler*innen der Erziehungswissenschaften sowie die Konzepte des »Scholarship of Teaching and Learning« sowie der »Design-Based-Research«: »Die Lehrenden beobachten/erforschen ihre Lehre, während sie stattfindet und passen das Kursdesign den jeweiligen Erkenntnissen an – eine Vorgehensweise, die in ihrer iterativen Struktur Designprozessen ähnelt. Diese Gemeinsamkeiten von Forschungsinteressen ist eine Chance, dass die Designlehre als Gegenstand – im Anbetracht der noch jungen Designforschung – auf Vorgehensmodelle trifft, die den Lehrenden einen schnellen Einstieg in die Erforschung ihrer Praxis bieten.« (ebd.: 46) Durch den Austausch im Edulab konnte über die Initiierung dieses konkurrenzfreien und offenen Dialoges ein »Ausgangspunkt für zukünftige Diskurse und eine strukturelle Verbesserung der Designlehre durch Partizipation und Kooperation« geschaffen werden (ebd.) und eine Perspektive von Studierenden und Lehrenden als »Lerngemeinschaft« entwickelt werden (ebd.: 47).²⁴² Aus Sicht der Bildungswissenschaft können Gemeinsamkeiten zwischen Design und Didaktik identifiziert werden: »Ich sehe mindestens drei Bereiche, in denen die Begegnung von Didaktik und Design besonders fruchtbar wird. Das sind Haltung, Methodik und Kreativität beziehungsweise Innovation.« (Weißköppl 2018: 12) Dabei sei die der Designhaltung innewohnende Nutzer*innenorientierung der Human Centredness ein vielversprechender Baustein zur Entwicklung bedarfsorientierter lernförderlich gestalteten Lehre im Sinne eines Shift from Teaching to Learning (ebd.: 12 f.). Darüber hinaus liegt Design und Didaktik eine vergleichbare Vorgehensweise

²³⁹ Zerweck formuliert als Aufgaben die kritische Betrachtung und Neubewertung der Qualifikationsmöglichkeiten an den unterschiedlichen Stätten (Berufsausbildung, Fachschule, Akademien, Fach- und Kunsthochschulen, Universitäten) mit den jeweiligen Abschlüssen, die Neubestimmung des Berufsverständnis von Designer*innen mit B.A.-Abschluss, die (Weiter)entwicklung bestehender und neuer Berufsbilder und Subdisziplinen, die Klärung des Mehrwertes von M.A.-Ausbildung und Promotions-Programme auch im Hinblick auf die Nachwuchsförderung in der eigenen Disziplin (vgl. Zerweck 2018: 72 f.).

²⁴⁰ Vgl. <https://edulab.htw-berlin.de/index.html> [16.04.2020].

²⁴¹ Im Rahmen des BMBF-Projektes excelLuS wurden die Fakultäten der HTW von 2011 bis 2016 durch Mitarbeiter*innen in der Lehre unterstützt.

²⁴² Zu den im Projekt diskutierten und bei der 1. Edulab-Konferenz »Design-Lehre: Debatte, Praxis und Innovation« 2016 vorgestellten Beispielen aus der Lehrpraxis u.a. zu Themen wie Verbindung von Theorie und Praxis, Schreiben im Design, kreative Kollaboration, Team-Teaching, Service [Design] Learning, Design Thinking und Co-Creation als Lehrmethode vgl. den Tagungsband »Designlernen. Diskurs, Praxis und Innovation in der Designlehre« (Bauer/Hensel 2018a).

zugrunde, indem zunächst Ziele und Inhalte definiert werden und daran anschließend eine Methoden- auswahl zur Umsetzung erfolgt (ebd.). Darüber hinaus können Lehrformate analog zu Produkten betrachtet werden: »Lernangebote schaffen lediglich *Affordanzen*, das heißt, sie haben einen Aufforderungscharakter und sollen bestimmte Lernaktivitäten und -ergebnisse wahrscheinlich machen. Sie können sie aber nicht automatisch erzielen.« (ebd.: 14) Mit dem Begriff »didaktisches Design« verdeutlicht sich die Perspektive von didaktischer Arbeit als gestalterischem Planungs- und Ausführungsprozess:

»Dies impliziert ein Verständnis von Didaktik als gestalterische Wissenschaftsdisziplin. Sowohl beim Design als auch bei Didaktik geht es um planerisch-konzeptionelles und operativgestalterisches Handeln gleichermaßen. Das heißt auch, Lehrpersonen sind Gestalter_innen. Sie entwickeln neue Interventionen, also Lernangebote für Studierende. Sie innovieren. Und dabei ist ihre Kreativität gefragt. Sowohl, wenn ich zum ersten Mal ein Format für eine Lehrveranstaltung entwerfe, als auch, wenn ich es in den folgenden Semestern weiterentwickle. Da es sich bei Lehren und Lernen um soziale Situationen handelt, gibt es ja im Grunde keine »fertigen« oder abgeschlossenen Konzepte, die ich auf alle Kurse übertragen könnte. So wie ich mich als Lehrperson weiterentwickle und verändere, so ändert sich auch die Lerngruppe. Da ist also stetig aufs Neue Kreativität im Umgang mit diesen Veränderungen gefragt.« (ebd.)

Insofern kann die Planung und Durchführung von Lehre als iterativer Designprozess beschrieben werden. Aus dieser Perspektive, in der Lehr-Lern-Prozesse als Designprozesse betrachtet werden, wird das Lehren und Lernen somit zum Projekt (vgl. Foraita/Wölwer 2020: 62), in welchem die Prämissen eines Gestaltungsprozesses Anwendung finden (Fragestellung, zielgerichtete Planung, Forschungs- und Gestaltungsmethoden, Visualisierung prototypischer Darstellungen zur iterativen Reflexion) (vgl. ebd.: 53). Im Verlauf dieser auf Forschen, Entwerfen, Bewerten und Testen basierenden iterativen Prozesse sind die Prozessbeteiligten (Lehrende und Lernende) beständig aufgefordert, ihre Gestaltung sowie ihre Haltung zu hinterfragen (ebd.: 56).

05.3 Gender in der Designlehre [teaching gender in design]

05.3.1 Gender Curriculum für die Fachdisziplin Design

Wie nun ist Geschlechterforschung für die Designlehre zu »übersetzen«? Wie im Abschnitt 05.1.2 bereits erwähnt, hat das Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW im Rahmen des Forschungsprojektes »Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge« Gender Curricula für verschiedenste Fachdisziplinen und Studienfächer in einer Datenbank zusammengestellt. Diese Vorschläge zur Integration von Lehrinhalten der Frauen- und Geschlechterforschung in die Curricula wurden von Expert*innen der jeweiligen Disziplinen formuliert und werden regelmäßig aktualisiert²⁴³ – für das Fach Design entwickelte Uta Brandes²⁴⁴ ein Konzept, welches nachfolgend erläutert wird.

Als übergeordnete Lehrziele für die Studierenden aller Designrichtungen formuliert Brandes die intensive Vermittlung der »Bedeutung der Kategorie Geschlecht im Kontext der Frauen- und Geschlechterforschung sowohl in ihren historischen, soziokulturellen, ökonomischen, ökologischen als auch technischen Dimensionen« (Brandes 2018).²⁴⁵

243 Vgl. Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW o. J.

244 Uta Brandes lehrte von 1995 bis 2015 im Lehrgebiet »Gender und Design« an der Köln International School of Design (KISD). Siehe dazu Abschnitt 05.3.2.

245 Der Beitrag zu Design wurde im Juli 2018 zuletzt aktualisiert, weshalb hier vorrangig auf die Internetquelle (Brandes 2018) verwiesen wird und nicht auf die in der Studie von Hilgemann/Kortendiek/Knauf 2012 publizierten, leicht abweichenden Inhalte.

»Sie [die Studierenden] sollen in die Lage versetzt werden, die theoretischen, konzeptionellen, empirischen, entwurfsbezogenen und praktischen Implikationen zu erkennen und aktiv gestalterisch in ihre theoretischen und praktischen Arbeiten einzubringen. Dies gilt für alle Designrichtungen, denn die Form der Vermittlung (durch die Lehrenden) bzw. Aneignung (durch die Studierenden) jener Ansätze, Theorien, Verfahren, die Geschlecht als essentielle Kategorie und Geschlechtergerechtigkeit als selbstverständlichen Bestandteil in den Entwurfsprozess einbeziehen, unterscheidet sich nicht nach Spezialdisziplin. Lediglich die inhaltlichen Perspektiven – d. h. in welchen Designfächern die Frauen- und Geschlechterforschung vermittelt wird – differieren.« (Brandes 2018)

Da sich die Fachinhalte je nach Designspezifikation stark getrennt darstellen, die Disziplin Design zudem stetig dynamischen Veränderungsprozessen unterliegt und ein breites Themenspektrum aufweist, werden in ihrem Vorschlag »zu verallgemeinernde Inhalte« in Form von Themenfeldern vorgestellt, welche jedoch »exemplarischen« und »notwendigen« Charakter haben. Brandes identifiziert verschiedene Ebenen, auf denen sich im Design »das gesellschaftlich im Sinne der Geschlechtergerechtigkeit nicht ausgeglichene Geschlechterverhältnis manifestiert«: Segregation an der Hochschule sowie im Beruf, geschlechtliche Konnotation der Designfächer sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch auf der der Studierenden, Fortsetzung dieser Geschlechterspezifik bei Konsum und Gebrauch (Abb. 04.3): »Insofern ist es unabdingbar, die Perspektive des Geschlechterverhältnisses auf allen drei Ebenen in den Lehrinhalten präzise zu problematisieren. Diese beziehen sich auf die Theorie, Forschung/Recherche und entsprechende Methoden sowie den Entwurfsprozess.« (Brandes 2018)

Für den Bereich der Theorie markiert Brandes drei Bereiche: Erstens »(Inter-)kulturelle Theorien der Frauen- und Geschlechterforschung unter besonderer Berücksichtigung der (wenigen) gestalterischen Ansätze« sowie aktuelle Diskurse in Soziologie, Psychologie und Ethnologie mit dem Ziel, sowohl eine »grundsätzlichen Erkenntnis« der geschlechtlichen Konstruiertheit des Subjekt-Objekt-Verhältnisses und des Interface Mensch-Ding zu entwickeln als auch ein »Verständnis für die emotionalen, kulturellen und ökonomischen Voraussetzungen für den Gestaltungsprozess« (ebd.). Zweitens »Theorien der Alltagskultur als Geschlechter-Kultur mit dem Schwerpunkt designrelevanter Fragestellungen« (Raumproduktion, Dingkultur, symbolische Systeme, Zeichensysteme, Gestaltung des Körpers durch Körpersprache, Kleidung, Körperdesign, virtuelle Körperwelten, sexuelle Körperbilder). Drittens »Geschichte revisited« in Form systematischer Analyse der Designentwicklungen, -bewegungen und -institutionen unter Genderperspektive (ebd.).

Im Bereich der Designforschung werden folgende Felder benannt: Gebrauchsforschung (geschlechterdifferente Nutzung von Produkten und Räumen), Usability/Feasibility Studies (Interface zwischen geschlechtlichen Subjekten und Objekten/Zeichen), Objektforschung (»Biografie der Dinge«), gendersensible Wahrnehmungs- und Wirkungsforschung in Kommunikation und Werbung, Servicedesign (Dienstleistungen in Bezug zur Lebenssituationen), Designausbildung/-evaluierung (Geschlechterverteilung) (ebd.). Alle Forschungsfelder seien unter Berücksichtigung von Internationalität bzw. Interkulturalität zu betrachten sowie qualitative Methoden zu priorisieren (Beobachtungsstudien, die neben textlicher Ergebnisdarstellung »auch analytische Visualisierungen und Infografiken enthalten sollte« (ebd.).

Der Entwurfsprozess schließlich, welcher mit den theoretischen und empirischen Arbeiten verknüpft wird, »muss die geschlechterrelevanten Voraussetzungen reflektieren, dass nämliche Bereiche, Räume, Produkte, Zeichen, aber auch sogenannte »skills« unterschiedliche Erfahrungsgehalte und -intensitäten nach Geschlecht aufweisen« (ebd.).

Brandes spricht sich für die Integration der Inhalte der Geschlechterforschung in das Curriculum als Querschnittsthema aus (nach Hilgemann/Kortendiek/Knauf 2012 entspricht dies dem Integrativen Ansatz). Gender solle nicht in Form eines »Wahlfachs« als Extra- oder Zusatzthema gelehrt werden,

sondern als integraler Bestandteil aller vermittelten Themen, Studienfächer und Projektzusammenhänge: »Gender ist Bestandteil unserer Kultur, es gibt keine ungeschlechtliche oder geschlechtsneutrale Wirklichkeit, und deshalb muss bei allen Maßnahmen und Vorhaben den unterschiedlichen Lebenssituationen, -erfahrungen und Interessen von Männern und Frauen Rechnung getragen werden. So auch im Designstudium.« (Brandes 2012: 288) Auf dem Weg dorthin schlägt Brandes einen partikularexpliciten Ansatz (vgl. Hilgemann/Kortendiek/Knauf 2012) in Form von Lernmodulen vor, welche »verbindlich im Grund- und Hauptstudium gelehrt werden« (Brandes 2018) und sich inhaltlich mit den Schwerpunkten »Alltagskultur und Geschlechterkonstruktion« (theoretische Grundlage), »Gebrauch und Geschlecht« (empirische Grundlage) sowie »Herangehensweisen bei der Problemformulierung und -lösung« (unter Berücksichtigung möglicher Geschlechterdifferenzen und Gendersensibilität) auseinandersetzen.

»Wie bereits erwähnt, sollte Gender idealiter zum Bestandteil der Lehrveranstaltungen gemacht und in zusätzlichen Projekten fokussiert werden. Auf jeden Fall aber sollten die formulierten Inhalte in die grundständigen Studiengänge (Bachelor) integriert werden und später (Master) als eigenständiges Recherche-Modul verbindlich sein. Es empfiehlt sich, die Sensibilisierung für Geschlechterungleichheiten und die Implementierung von Gender Mainstreaming bereits zu Studienbeginn zu integrieren (Einführungs- und Orientierungskurs im ersten oder zweiten Semester mit good-practice-Beispielen aus Projektkooperationen zur Ermutigung).« (Brandes 2018)

05.3.2 Formen – Formate – Ansätze

Die bundesdeutsche Hochschullandschaft bietet bisher ein begrenztes Angebot an fest verankerten Lehrgebieten oder Studienmodulen an der Schnittstelle von Gender und Design. Auch dauerhafte (teil)denominierte Professuren in diesem Bereich sind derzeit selten.²⁴⁶ In der Verknüpfung von Genderforschung und Designlehre und -forschung kann Uta Brandes als Pionierin genannt werden. Über zahlreiche Forschungen und Publikationen sowie Vernetzungsaktivitäten kommuniziert sie das Thema stetig sowohl auf wissenschaftlicher als auch anwendungsbezogener Ebene in den Designdiskurs.²⁴⁷ Im Folgenden werden schlaglichtartig sechs bundesdeutsche Designhochschulen in Bezug auf die Integration von Gender und Diversity in die Lehre dargestellt. In der Recherche wurden Studienordnungen und Modulbeschreibungen sowie begleitende Angebote wie Zertifikate und Weiterbildungen berücksichtigt.

Köln International School of Design (KISD): Das projektorientierte Studium »Integrated Design« an der KISD ist in zwölf Lehrgebiete aufgefächert, welche über verschiedene Perspektiven ein holistisches Designverständnis zu vermitteln suchen. Für das Lehrgebiet Gender und Design²⁴⁸ wird formuliert:

246 Für den Bereich Gestaltung/Design konnten folgende Professuren recherchiert werden: »Theorie der Gestaltung, Ästhetische Theorie mit Teildomination Gendertheorie« an der Universität der Künste Berlin (seit 2011, befristet), »Kunstgeschichte, kunstbezogene Theorie und Gender Studies« an der Hochschule für Bildende Künste Hamburg (seit 2004), »Cultural Studies mit Schwerpunkt Geschlechterforschung« an der Hochschule Düsseldorf (seit 2005), »Gender und Diversity in Forschung und Lehre« an der Folkwang Universität der Künste (seit 2017). Im Bereich architektonischer und räumlicher Planung und Gestaltung sind die Professuren »Raum und Gender« an der Leibniz Universität Hannover (seit 2013 mit Befristung bis 2020) und »Architektur, Planungstheorie und Projektsteuerung unter besonderer Berücksichtigung der Rolle der Frau im Baubetrieb und Handwerk« an der Fachhochschule Bielefeld (seit 2001) zu nennen (vgl. Margherita-von-Brentano-Zentrum (o. J.).

247 Das im Jahr 2013 unter anderem von Uta Brandes initiierte International Gender Design Network (IGDN) bündelt diese solitär engagierten Wissenschaftler*innen im internationalen Kontext. Siehe dazu die Ausführungen in Kapitel 04.

248 Brandes etablierte das Lehrgebiet »Gender und Design« an der Köln International School of Design (KISD) – seit ihrer Emeritierung im Jahr 2015 ist das Lehrgebiet professoral unbesetzt geblieben. Vgl. die den Lehrgebieten zugeordneten Professor*innen <https://kisd.de> [16.09.2019].

»Die Kategorie ›Geschlecht‹ ebenso einzubeziehen wie z.B. die Faktoren Ökologie, Management, CI, Medien etc., ist im Design bisher die Ausnahme. Geschlecht (Gender) ist eine soziale und kulturelle Konstruktion, die jegliche Alltagswahrnehmung und -handlung essenziell prägt. Wie diese als männlich, weiblich, androgyn oder ›dazwischen‹ empfundenen Projektionen sowohl die Designtätigkeit als auch den Gebrauch eines Gegenstandes bestimmen, wird theoretisch und praktisch erforscht.« (KISD o. J.)

Bisher sind Studierende der KISD – als eine der Fakultäten der Technischen Hochschule Köln (TH Köln) – nicht in das durch das Institut für Geschlechterstudien (IFG) der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften angebotene Zertifikat Genderkompetenz eingebunden.²⁴⁹

Hochschule für Bildende Künste Braunschweig (HBK): An der HBK bestehen Angebote zu Gender- und Queerperspektiven in der Kunstwissenschaft und Medientheorie sowie übergreifende Angebote an der Technischen Universität (TU Braunschweig). Über das Braunschweiger Netzwerk für Gender und Diversity Studies (ehemals Braunschweiger Zentrum für Gender Studies) als gemeinsame Einrichtung sind die Technische Universität Braunschweig, die Hochschule für Bildende Künste Braunschweig und die Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften Braunschweig/Wolfenbüttel im Bereich der Geschlechterforschung verknüpft. Neben dem regelmäßig stattfindenden interdisziplinären Ringseminar »Geschlechterwissen aus interdisziplinärer Sicht«²⁵⁰ finden Seminare zu wechselnden Themenschwerpunkten statt. Ein Zertifikat gibt es bisher nicht.

Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzminde/Göttingen (HAWK): Im Studiengang Gestaltung an der HAWK mit seinen neun Kompetenzfeldern wird Genderforschung als Teil der Designtheorie vermittelt.²⁵¹ Darüber hinaus können über das Individuelle Profilstudium (IPS) im Bereich HAWK Plus Ringvorlesungen und Lehrveranstaltungen mit Gender- und Diversitybezug in den Profildbereichen »Gesellschaftliche Verantwortung« und »Führung« besucht werden. Die Studierenden können das Zertifikat »Gesellschaftliche Verantwortung« sowie das »Transdisziplinäre Gender-Zertifikat« erwerben, welches in Kooperation mit der Universität Hildesheim angeboten wird.²⁵² Mit dem Zentrum für Interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterstudien (ZIF) verfügen HAWK und Uni Hildesheim über eine gemeinsame Einrichtung und zentrale Struktur. Im Wintersemester 2007/08 gab es an der Fakultät für Gestaltung im Rahmen des Maria-Goeppert-Mayer-Programms eine Gastprofessur zu Gender und Design.

Hochschule für bildende Künste Hamburg (HfbK): Im Bachelorstudiengang Bildende Künste, zu dem auch der Studienschwerpunkt Design zählt, werden im Bereich »wissenschaftliche Studien« Gender Studies zusammen mit Kunst- und Kulturwissenschaften als Wahlpflicht-Modul angeboten.²⁵³ Über das Zentrum GenderWissen als gemeinsame Kommission Gender & Diversity der Hamburger Hochschulen können Studierende das Zertifikat Genderkompetenz und das Zertifikat Intersektionalität & Diversity erwerben.²⁵⁴

249 Die Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften bietet ihren Bachelorstudierenden die Möglichkeit, das Zertifikat Genderkompetenz zu erwerben. Eine schrittweise Ausweitung des Angebots auf Studierende sämtlicher Fakultäten der TH Köln ist geplant (vgl. Technische Hochschule Köln o. J.).

250 Das Seminar wird von Lehrenden aus verschiedenen Disziplinen durchgeführt, so dass ein Einblick in unterschiedliche Fachkulturen und Fragestellungen geboten wird. Vgl. <http://www.genderzentrum.de> [11.10.2019].

251 Vgl. Modulhandbuch https://www.hawk.de/sites/default/files/2017-10/mo_g_84_gestaltung_hawk.pdf [11.10.2019].

252 Vgl. Gender-Zertifikat <https://www.uni-hildesheim.de/zfg/genderzertifikat/das-zertifikat-was-ist-das/> [11.10.2019].

253 Vgl. Modulhandbuch <https://www.hfbk-hamburg.de/de/studium/studiengang-bachelor-fine-arts/> [11.10.2019].

254 Zum Zentrum GenderWissen gehören derzeit folgende Hochschulen: Universität Hamburg, Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Hochschule für Musik und Theater, Hochschule für bildende Künste, Technische Universität Hamburg-Harburg, HafenCity University, Ev. Hochschule für Soziale Arbeit und Diakonie, Helmut Schmidt-Universität. Vgl. zu den Zertifikaten <http://www.zentrum-genderwissen.de/de/zertifikate/> [25.09.2019].

Universität der Künste Berlin (UdK): Gender/Queer Studies stellen an der UdK ein Fachgebiet des Instituts für Geschichte und Theorie der Gestaltung dar.²⁵⁵ Darüber hinaus können im Rahmen des Studium Generale Veranstaltungen mit Gender- und Diversity-Themen besucht werden.²⁵⁶ Im Bereich der Designforschung kann das Design Research Lab an der UdK als Einrichtung benannt werden, in der Gender- und Diversitätsaspekte in verschiedenen Designforschungsprojekten explizit thematisiert oder im Forschungsdesign berücksichtigt wurden und werden. Über diese auch im Rahmen von Promotionsvorhaben durchgeführten Projekte fließen die gewonnenen Erkenntnisse zurück in die Lehre.²⁵⁷

Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin (HTW Berlin): In den Studiengängen Industrial Design und Kommunikationsdesign am Fachbereich Gestaltung und Kultur sind Gender- und Diversitätsaspekte curricular in verschiedenen Modulen verankert. Im Industrial Design werden »Grundlagen und Vertiefungen wahlweise [...] aus den Bereichen Universal Design Thinking, Gender Studies im Design, Sustainability und interkulturelles Entwerfen durch das exemplarische erfahrungs- und ergebnisorientierte Projektstudium vermittelt« (vgl. Fn 258). Bereits in den Entwurfsgrundlagen wird im Rahmen der vertiefenden Schwerpunkte neben Produktsemantik und Produkttypologie auch genderspezifische Gestaltung vermittelt und reflektiert. Im Modul Praxisphase stehen in beiden Studiengängen die Anwendung des erworbenen Fachwissens sowie des Wissens zu genderspezifischen Kommunikationsformen in der Praxis im Mittelpunkt.²⁵⁸ Das hochschulweite Projekt »Gender in der Lehre« zielt auf die Stärkung von Gender-Kompetenz an der Hochschule und bietet Lehrenden und Studierenden verschiedene Beratungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Neben Gender & Diversity Trainings für Studierende werden überfachliche Seminare im Bereich der Geschlechterforschung angeboten, die als Allgemeinwissenschaftliche Ergänzungsfächer (AWE) für Studierende aller Studiengänge offen sind.²⁵⁹

Zusammenfassend lässt sich auf Basis dieser Recherche feststellen, dass das explizite Lehrgebiet Gender und Design an der KISD in der Integration von Gender in die Lehre eine Ausnahme bildet. Die curriculare Einbindung von Gender und Diversity in das Designstudium der betrachteten Hochschulen erfolgt vorrangig über die Einbettung der Themenbereiche in die Angebote aus dem theoretisch-wissenschaftlichen Arbeiten an der Schnittstelle Kunst-/Design-/Kulturwissenschaften. Übergreifende Veranstaltungen sowie Zertifikate werden hauptsächlich im Zusammenschluss mit anderen Hochschulen und in vielen Fällen koordiniert durch entsprechende gemeinsame Einrichtungen oder Zentren angeboten. Vereinzelt sind auf den Internetseiten der Studiengänge oder in Publikationen Projektarbeiten mit Gender- bzw. Diversity-Bezug zu finden.²⁶⁰ Von dem durch Brandes (Brandes 2018) formulierten Anspruch, Gender nicht in Form von Wahlangeboten als gesondertes Thema, sondern integriert in alle vermittelten Themen, Studienfächer und Projektzusammenhänge als Querschnittsthema in der Designlehre zu verhandeln, ist die überwiegende Zahl der betrachteten Designhochschulen demnach weit entfernt. Auch

255 Vgl. <https://www.udk-berlin.de/universitaet/fakultaet-gestaltung/institute/institut-fuer-geschichte-und-theorie-der-gestaltung/fachgebiete-am-igtg/genderqueer-studies/> [11.10.2019].

256 Vgl. <https://www.udk-berlin.de/studium/studium-generale/lehrveranstaltungen-des-studium-generale/> [11.10.2019].

257 Vgl. <https://www.drlab.org> sowie zu Forschungsprojekten des Design Research Lab mit explizitem Genderbezug <https://www.drlab.org/?s=gender> [11.10.2019].

258 Vgl. Gemeinsame Studienordnung für die Bachelorstudiengänge Industrial Design und Kommunikationsdesign https://id.htw-berlin.de/fileadmin/HTW/Zentral/Rechtsstelle/Amtliche_Mitteilungsblaetter/Lesefassung/ID_KD_BA_Sto_2012_1AEO.pdf [11.10.2019]. Im Studiengang Industrial Design hält seit 2012 Birgit Weller die Professur für Industrial Design – im Zeitraum 2008–2010 forschte sie mit der Autorin zu Gender Codes im Design an der Fachhochschule Hannover.

259 Vgl. Projekt Gender in die Lehre <https://www.htw-berlin.de/einrichtungen/zentrale-referate/frauenfoerderung-gleichstellung/gender-und-diversity-in-lehre-und-forschung/> [20.09.2020].

260 Vgl. hierzu die in Brandes (2017) publizierten Arbeiten von Studierenden und Absolvent*innen der KISD oder bspw. die Untersuchung im Rahmen des Masterstudiums Gestaltung an der HAWK Hildesheim, welche eine Bestandsaufnahme zur Lage der Diversität in Start-ups beinhaltet und unter dem Titel »Polychrom – Diversity is the key« publiziert wurde. Vgl. <http://www.polychrom.online> [11.10.2019].

der von Brandes (ebd.) skizzierte partikuläre explizite Ansatz in Form verbindlich verankerter Studienmodule in den Studienbereichen Theorie, Forschung und Entwurf bildet die Ausnahme.²⁶¹

05.3.3 Perspektiven auf Gender in der Designlehre

Die mangelnde explizite und kontinuierliche curriculare Einbindung kann jedoch lediglich als ein Marker für die Berücksichtigung von Genderaspekten in der Lehre betrachtet werden, welche trotzdem über einzelne Projekte und die – jedoch oftmals zeitlich begrenzte, weil befristete – Initiativen einzelner Lehrender stattfindet. Nachfolgend werden daher beispielhaft wissenschaftliche Forschungen, Positionen und Publikationen im Bereich Gender (oder Diversity) und Design im Kontext der Designausbildung – und der raumbezogenen Lehre – sowie Beispiele didaktischer Ansätze beleuchtet.

Die Designwissenschaftlerin Gesche Joost sieht Design in einem besonderen Bezug zu Geschlecht als sozialer Kategorie: »Als Designerinnen und Designer haben wir über diese individuelle Ebene hinaus noch ein ganz spezielles Verhältnis zum sozialen Geschlecht: wir gestalten dessen Bilder und verbreiten sie.« (Joost 2008: 135) Joost skizziert für die Verbindung von Gender und Design als zentrale Aspekte zum einen die Gestaltung von Gender durch Design über die durch Medien und Werbung transportierten Medienbilder, die sich zu (un)bewussten Rollenvorbildern entwickeln und damit eine normative Wirkung entfalten. Indem Designer*innen an der stereotypen Darstellung von Geschlecht in Bildern und Produkten beteiligt sind, kommt ihnen eine gesellschaftspolitische Verantwortung zu: »Gerade im Hinblick auf diese gesellschaftspolitische Dimension sollten Designerinnen und Designer heute bewusst entscheiden, inwieweit sie diese Bilder durch ihre Entwürfe stützen, vervielfältigen, oder aber negieren.« (ebd.: 136) Zum anderen sei die genderspezifische Ansprache von Kund*innen ein wirtschaftlicher Faktor, den sich Designer*innen mit Genderexpertise zunutze machen könnten (ebd.). In allen Bereichen der Verknüpfung von Gender und Design sei das Ziel einer designspezifischen Genderkompetenz anzustreben:

»Chance dieser Verbindung ist es, einen sensiblen Umgang mit der Kategorie Geschlecht in der Gestaltung zu etablieren und das Thema auf breiter Basis im Design zu verankern. Hier kann schon in der Ausbildung ein Grundstein gelegt werden, um das Wissen um diese Kategorie zu erweitern und die zukünftigen Gestalterinnen und Gestalter anzuhalten, die Implikationen ihrer Entwürfe zu verstehen und bewusst zu gestalten.« (Joost 2008: 136 f.)

In Übereinstimmung mit Brandes sei die Etablierung einer »gendersensible[n] Gestaltungspraxis von Anfang an« nur möglich, wenn Genderaspekte als gleichwertige Bestandteile in die Lehre eingebunden und die Wissensbestände der Gender Studies designspezifisch erweitert würden:

»In der Ausbildung kann designspezifisches Wissen um die Kategorie Gender wie auch über adäquate Methoden und Prozesse der Gestaltung vermittelt werden, die für die Praxis von Bedeutung sind. Eine allgemeine Wissensbasis der Gender Studies reicht meiner Meinung nach hier nicht aus, da ihr der Wirtschafts- und Praxisbezug für die Gestaltung fehlt.« (ebd.: 137)

Wie bei der Integration von Gender als Kategorie in die Designausbildung theoretische wie auch praktische Aspekte zum Tragen kommen, welche »der Spezifik des Designs als reflektierte Praxis der Gestaltung geschuldet« seien, erläutert Joost anhand der eigenen Lehrpraxis im Rahmen ihrer Gastprofessur »Gender und Design« an der HAWK Hildesheim 2007/2008 (ebd.). Das Konzept umfasst die vier Säulen

²⁶¹ Die Situation von Gender als eines eher randständigen, als Zusatz konnotierten und nicht systematisch integrierten Fach- und Forschungsgebietes zeigt sich in Architektur, Stadt- und Raumplanung vergleichbar (vgl. Zibell 2018).

der theoretischen, historischen sowie methodischen Aspekte, welche in den praktischen Gestaltungsprojekten zusammengeführt werden (ebd.: 138). Als Lehrbausteine schlägt Joost »Gender als theoretisches Konzept« und »Geschichte der Frauenforschung, der Gender Studies und der Emanzipation« vor, in welchen ein »Wissensfundament« für die Studierenden entsteht auf welches im Baustein »Methoden und Prozesse der Gestaltungspraxis« über »designspezifische Ansätze, die in der Gestaltungspraxis anwendbar sind« aufgebaut wird (ebd.: 138 f.). Dabei gehe es um eine differenzierte Betrachtung von Gender als Gestaltungskategorie:

»Wie kann man also in differenzierter Weise Gender-Aspekte in die Gestaltung aufnehmen, ohne Konsument oder Konsumentin allein auf diesen Aspekt zu reduzieren? Wie kann man überhaupt von einer homogenen Gruppe von Frauen ausgehen, deren Lebensstile schon innerhalb einer Alterklasse [sic] extrem variieren können? So ein pauschaler Ansatz wird sicherlich in der Praxis nicht fruchtbar sein. Vielversprechender ist, die Gruppe von Nutzerinnen oder Nutzern, die mit einem Produkt oder Service adressiert werden soll, sehr genau einzugrenzen und zu untersuchen, um ihre Bedürfnisse, Abneigungen, Fähigkeiten und Kontexte zu verstehen.« (ebd.: 140)

Hier sei die Vermittlung und Anwendung von Methoden und Prozessen aus den Ansätzen des partizipativen Designs sowie der qualitativen empirischen Sozialforschung – beispielsweise (Selbst)Beobachtungsstudien, Cultural Probes oder qualitative Interviews – denkbar, um differenzierte Bilder der Nutzer*innen »in Bezug auf Lebenskontext, Bedürfnisse und Barrieren, soziales Milieu oder alltägliche Rituale« entwickeln zu können (ebd.: 141). Mögliche Forschungs- und Gestaltungsthemen könnten die unbewusste Vergeschlechtlichung von Produkten (Untersuchung der Form- und Materialsprache hinsichtlich geschlechtlicher Konnotation und Attribution) oder Gender-Bilder in der Werbung (Analyse und Dekonstruktion stereotyper Darstellung beispielsweise durch Gender Swapping und Entwicklung von Alternativen) sein.²⁶² Joost resümiert ihre Lehrerfahrungen als positiv im Hinblick auf das studentische »Interesse an den Diskussionen, Theorien und praktischen Arbeiten«:

»In der Ausbildung kann durch fundiertes Wissen, gesammelte Erfahrung und eine Kultur der Diskussion und Kritik ein Grundstein gelegt werden, Studierenden in sensiblem Umgang mit Gender-Bildern zu schulen. Langfristig mögen sich dadurch auch die gesellschaftlich tradierten Geschlechterrollen zugunsten gleichberechtigter und emanzipativer Vorstellungen wandeln. Daher ist der Schritt, Gender-Aspekte in das Curriculum der Hochschulen und Fachhochschulen zu integrieren, eigentlich schon längst überfällig.« (ebd.: 147)

Die Designwissenschaftlerinnen Marta Isabella Reina und Valeria Bucchetti entwickelten im Rahmen einer Studie zu Darstellung, Rezeption und Reproduktion ›männlicher‹ und ›weiblicher‹ Stereotypen in der Gestaltung von Artefakten und deren Kommunikation ein didaktisches Werkzeug für geschlechtersensible Praktiken in der Designausbildung, welches auf die einführende Sensibilisierung von Studierenden in Bezug auf die Dimension Gender im Design zielt (Reina/Bucchetti 2017). Ausgehend von der Annahme, dass Artefakte und deren Kommunikation an der Konstruktion von Gender als soziale Kategorie beteiligt sind, hinterfragt die Untersuchung, inwiefern Design an der Konstruktion, Dekonstruktion und Reproduktion von Gender Stereotypen beteiligt ist und wie die Designer*innen bereits in diesen Prozess involviert sind. Untersucht wurde, inwieweit Designstudierende in ihrem Gestaltungshandeln unbewusst bestehenden geschlechtlichen Attributionen auf formalästhetischer und symbolischer Ebene folgen und somit Stereotype reproduzieren. Auf Basis einer phänomenologischen ikonografischen Betrachtung über die gestalterische Übersetzung der Konzepte ›männlich‹ und ›weiblich‹ in die visuelle Identität von Artefakten und deren Kommunikation anhand einer Produktauswahl aus verschiedenen

262 Vgl. zu Bsp. studentischer Arbeiten HAWK 2008.

Segmenten, wurden die visuellen Codes der Konzepte ›männlich‹, ›weiblich‹ und ›jeder‹ auf produkt-ästhetischer sowie produktsemantischer Ebene herausgefiltert (vgl. ebd. 69 f.). Die daraus gewonnenen Erkenntnisse flossen in die Entwicklung des didaktischen Tools »Design/Gender/Design« ein, welches anhand von Arbeitsblättern die einzelnen Dimensionen, die bei der Entwicklung von Objekten zum Tragen kommen behandelt und somit analysierbar macht, und mit Studierenden verschiedener Semester getestet wurde (ebd.: 70 f.). Die Studierenden waren jeweils aufgefordert in drei Versionen ›für sie‹, ›für ihn‹ und ›für jeden‹ zu gestalten, wobei die Arbeitsblätter unterschiedliche Aufgaben fokussierten (Entwurf eines Objektes inklusive Materialien, Qualitäten und Naming für sie/ihn/jeden, Beschreibung typischer Nutzer*innen für bestimmte Produkte, Beschreibung von Designtendenzen für sie/ihn/jeden, Visualisierungen zu Formen, Texturen, Farben und Schriften, Identifizierung ›weiblicher‹ oder ›männlicher‹ Autor*innenschaft bestimmter Produkte). So konnten neben Erkenntnissen über die stereotype Verwendung von Gestaltungskriterien ebenso die in die Gestaltung einfließenden impliziten Assoziationen zwischen Produkten, Nutzer*innen und Designer*innen untersucht werden. Die mit den Studierenden durchgeführten Tests bestätigen die Annahme, dass kulturell geprägte implizite Vorannahmen über Geschlecht in die Gestaltung einfließen, indem visuelle Codes wie Farben, Texturen, Formen und typografischer Elemente, Gestaltungselemente der Produktkommunikation sowie geschlechtliche Attributionen der Nutzer*innen und Designer*innen wiederkehrend im Zusammenhang mit Produkten für sie/ihn/jeden genutzt und genannt werden und dies durch Stereotype verstärkt wird: »In fact, agreement on gender stereotypes is more evident when designers are forced to employ stereotypical images and forms to create abstract representations that are intended to be more universal and not simply to reflect the individual's own sensitivities. The responses of female and male students were similar, and this is also true considering their respective degree courses.« (Reina/Bucchetti 2017: 72). Dabei liegen die bei der Gestaltung ›für jeden‹ verwendeten Codes näher an den männlichen als an den weiblichen Codes (ebd.: 75). Im Feedback der Studierenden wurde deutlich, dass neben einer Sensibilisierung auch Formate nötig sind, welche Geschlechterstereotypen entgegenwirken und die Weiterentwicklung von an veränderte Geschlechterrollen angepasste Interpretationen von ›Weiblichkeit‹ und ›Männlichkeit‹ ermöglichen (vgl. ebd.: 77). Reina und Bucchetti resümieren, dass die kritische Berücksichtigung der Dimension Gender im Design eine Bewusstseinsbildung in Form einer Sensibilisierung für implizite Assoziationen in Bezug auf Gender erfordert, die durch spezifische Tools in Form didaktischer Intervention in der Designausbildung befördert werden kann. Das entwickelte Tool »Design/Gender/Design« dient somit als praxisorientiertes Werkzeug zur Einführung einer Genderperspektive in der Designausbildung und zur Sensibilisierung und Selbstreflexion der Studierenden im Umgang mit Gender Codes im Gestaltungsprozess.²⁶³

Feministische und dekoloniale Perspektiven

Aus intersektional-feministische Perspektive stellt das in die Designlehre einfließende Wissen einen grundlegenden Baustein auf dem Weg zu einer (geschlechter)gerechten Gestaltung dar:

»Wie und von wem Wissen über Gestaltung gebildet wird, hat einen entscheidenden Einfluss auf die Konstruktion und die Anerkennung unserer Wirklichkeit. Und wie dieses Wissen dann gelehrt wird, hat nicht nur Auswirkungen auf uns im Hier und Jetzt, sondern auch auf zukünftige Generationen. Ein radikaler, struktureller Ansatz, wie ihn eine intersektional-feministische Perspektive formuliert, bedeutet

²⁶³ Einen ähnlichen Ansatz zur Sensibilisierung von Designstudierenden verfolgt das als Design-Game konzipierte Brettspiel »Design for...«, in welchem in einem fiktiven Designprozess über die Parameter Ziel, Zielgruppe und Personaentwicklung die Relevanz von Gender im Designprozess verdeutlicht wird (vgl. hierzu Diadem 2017).

sowohl große Veränderungen von Außen als auch kleine von Innen – und die Chance eine gerechtere Designdisziplin und dadurch eine gerechtere Gesellschaft zu schaffen.« (Neidhardt/Baumgarten 2020: 162)

In der untrennbaren Verknüpfung von Theorie und Praxis, Form, Funktion und Inhalt liege die »Notwendigkeit für eine Lehre auf Augenhöhe unter Einbeziehung der Studierenden und deren Lebensrealitäten in den Unterricht. Das kann durch eine offene Kommunikation der eigenen Agenda, der Ziele des Kurses und der Erwartungen aller Involvierten umgesetzt werden. Das Sprechen über Hierarchien und wie mit ihnen umzugehen ist, hilft ebenso wie die gemeinsame Gestaltung des physischen Raums dabei, Orte zu schaffen, an denen mit- und voneinander gelernt werden kann.« (ebd.) Dabei seien Kriterien gendersensibler Lehre wie eine respektvolle Gesprächskultur, die vielfältige geschlechtliche Identitäten anerkennt, wechselnde Formate, die auf unterschiedliche Bedürfnisse und Fähigkeiten reagiert sowie Möglichkeiten zum gegenseitigen Feedback zu berücksichtigen (ebd.). Seitens der Lehrenden gelte es, »die eigene Position in den Hierarchien unserer Gesellschaft zu reflektieren und bei Bedarf mit Expert*innen zusammenzuarbeiten: Welche Hautfarbe, welches Geschlecht, welche sexuelle Orientierung, welchen finanziellen Hintergrund habe ich? Bin ich mit meiner beruflichen wie auch persönlichen Erfahrung in der Lage, bestimmte Themen angemessen und respektvoll zu behandeln? Gibt es andere Personen, die qualifizierter sind?« (ebd.) Auch gelte es, Inhalte kritisch im Hinblick auf die Definition von Design und die daran anschließenden Ein- und Ausschlüsse von Personen zu reflektieren: »Was können wir von den Geschichten hinter den Dingen lernen? Wie ist der Designkanon entstanden? Weshalb brauchen wir überhaupt Stardesigner*innen, unabhängig von ihrer Identität? Warum propagieren wir weiterhin das Einzelkämpfer*innentum und ignorieren, dass Gestaltungsprozesse im Grunde immer kollaborativ sind? Wer entwickelt Gestaltungstools und auf Basis welcher Vorannahmen?« (ebd.) Indem der Diskurs über die eigene Verantwortlichkeit zum Bestandteil der Designausbildung werde und ein bewusster »Umgang mit Normen, dem Kanon und Tools« vermittelt werde, könne »reflektiertes Entscheiden und Handeln« ermöglicht und so »mögliche negative Auswirkungen erkannt und verhindert werden.« (ebd.)

An diese Perspektiven anschließend, sucht Teaching Design (initiiert und herausgegeben von Lisa Baumgarten und Anja Neidhardt) als kollaborativ organisierte Plattform jenseits etablierter Designausbildungsstätten den Austausch und das gemeinsame Lernen von Lehrenden aus einer dekolonialen und intersektionalen feministischen Perspektive heraus zu fördern mit dem Ziel, aktuelle Strukturen zu transformieren. Neben der kollektiven Sammlung und Bereitstellung von Quellen als Grundlage des Austausches und gemeinsamen Lernens sowie zur Entwicklung neuer Lehrformate, werden redaktionelle Beiträge bereitgestellt, Ideen zu digitaler Lehr geteilt und Workshops organisiert: »Teaching Design is a platform and a conversational format for design educators – such as ourselves – and everyone interested in the field to share their experiences, doubts, questions, knowledge, concepts, methods and references, and to connect with one another.« (Teaching Design o. J.)

Decolonising Design – als Gruppe von aus dem globalen Süden stammenden oder mit ihm verbundenen Forscher*innen und Praktiker*innen im Bereich Design und Designforschung, welche die das Design prägenden euro- und anglozentrischen Perspektiven kritisch hinterfragt – (vgl. Abschnitt 04.1) kritisieren dehistorisierende Tendenzen und verkürzte Darstellungen und ausgeblendete Perspektiven in der Designgeschichte, welche zur Vermittlung einseitiger und voreingenommener Perspektiven über die Designausbildung in die Designpraxis führe (vgl. Decolonising Design 2018). »This critique is directed to the majority of the world-wide design education programs that are predominantly dehistoricised, biased and oversimplified.« (ebd.: 77) Die Vermittlung ebenjener Darstellungen in der Designlehre verbunden mit dem an die Studierenden formulierten Anspruch, in der Projektbearbeitung unter begrenzten Zeitvorgaben als Problemlöser*innen zu agieren, führe zu einem Mangel an einer vertieften und

kritischen Auseinandersetzung mit der komplexen historischen Bedingtheit der eigenen Arbeit: »Education of this kind every year brings about new generation of designers whose fabricated worldviews are materialised in designed things (i.e. artefacts, spaces, communication technologies, codes) that likely sustain and mostly reinforce structural inequalities.« (ebd.) Die nahezu unkritische Übertragung europäischer und angloamerikanischer Lehrpläne (»blind-borrowing of curricula«) an Designausbildungsstätten des Globalen Südens habe zu einer Dominanz modernistischer und westlich geprägter Wissensbestände und Sprachformen und somit gleichzeitig zu einer Dichotomisierung, Spaltung und Hierarchisierung von »westlichen« und »nicht-westlichen« Wissensbeständen geführt (ebd.: 78 f.).²⁶⁴ »These institutions promote or diffuse Eurocentric knowledge to produce Westernised elites in the so-called non-West that act as intermediaries between the West and the so-called non-West. Furthermore, within Westernised universities, the canon of thought in all disciplines is composed of works of males from five Western countries (i.e. USA, Italy, Germany, England and France), and these structures have become »commonsensical« (Grosfoguel, 2013, p.87).« (ebd.: 79) Darüber hinaus agiere Design – auch in Bereichen des Social Design, Design Activism, Humanitarian Design oder Design for Social Innovation – aus einer privilegierten, oftmals unkritischen problemlösungsorientierten Perspektive heraus, welche machstrukturelle Veränderungen umgehe (ebd.: 80 f.). Folglich sei eine Dekolonialisierung der Designlehre und ihrer Institutionen (Universitäten) anzustreben (ebd.: 82), indem auf modernistischen und kolonialen Systemen fußende Ontologien, Methoden und Argumentationen der bisherigen Lehre identifiziert und systematisch verlernt würden (»systematic process of unlearning«) (ebd.: 85). Es seien Methoden zu entwickeln, die die Studierenden befähigen, jenseits universalistisch ausgelegter Sichtweisen pluralistische Perspektiven entwickeln zu können (»question of universality versus the question of pluriversality«) (ebd.: 86). Dies könne als gemeinsames Projekt auch auf neuen Plattformen geschehen: »So a decolonising of design education does not mean to »teach«, nor to design »with«. It means, rather, to think with, to find different languages for describing the world, and to find out, collectively, ways of intervening on these narratives and trigger critical thinking in action, of which design may or may not be its praxis.« (ebd.: 89) Durch eine dialogische, entschleunigte, lokalisierte, mikropolitische und kollektive Art und Weise des Lernens könne die Verantwortung über das Erlernte an die Lernenden zurückübertragen werden (ebd.: 89 f.).

»As said earlier, it is a slow, and perhaps neverending process, but it needs to become in itself a praxis. So this new praxis must assume many forms and speak different languages – the philosophical, the marginal, the political, the designerly – and, more importantly, must happen in spaces that include but should never be limited to the university, and engage students from other disciplines than design as well. It is a matter of radical, cultural action, and a matter of care.« (Decolonising Design 2018: 90)

Perspektiven raumbezogener Lehre

Der Integration von Gender und Diversity in die raumbezogene Lehre stellt einen eigenen und vielschichtigen Diskurs dar. Im Verständnis dieser Arbeit von Design als disziplinübergreifend agierende Gestaltungstätigkeit, den in Kapitel 03 dargelegten Verknüpfungen von Raum, Design und Gesellschaft sowie der Anbindung der Arbeit an die Fachdisziplin der Architektur werden im Folgenden erweiternd Perspektiven der raumbezogenen Lehre in Bezug auf die Kategorie Geschlecht betrachtet. Für die

²⁶⁴ Bspw. die Trennung an Universitäten der arabischen Welt in »Islamische Kunst und Kunstgeschichte« und »Geschichte der modernen und zeitgenössischen Kunst« oder »Typographie (lateinisch)« und »Arabische Typographie«: »Why then, is there a course in Arabic typography or Islamic Art and History of Art, within a university located in the Arab world? Why is it not simply Typography or History of Art? Why is Latin favoured over Arabic? Is so-called Islamic art not capable of being modern or contemporary? Is Arabic or Islamic so alien that it requires its own special study even amongst the people who are Arabs and Muslims themselves?« (Decolonising Design 2018: 79)

Einbindung von Gender in die Lehre der Architektur, Raum- und Stadtplanung lassen sich – im Unterschied zur Designlehre – bereits seit den ausgehenden 1970er Jahren Einflüsse aus der »sozialwissenschaftlich orientierte[n] feministische[n] Stadt- und Planungskritik in Forschung, Lehre und der professionellen Praxis« erkennen, welche sich mittlerweile ebenso in der Lehre etabliert haben: »Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass diese Aspekte keineswegs als feministische Errungenschaften, sondern eher – wie z. B. bei der ›Stadt der kurzen Wege‹ oder dem Thema Barrierefreiheit – als Qualitätskriterien für eine nachhaltige oder altersgerechte etc. Stadtplanung und -gestaltung diskutiert werden. Darüber hinausgehende feministische oder ›gender-gerechte‹ Planungszugänge stoßen hingegen auf Unverständnis, stehen unter besonderem Begründungszwang oder werden gleich ganz als überflüssig angesehen. Insofern verschwindet mit den relativen Erfolgen feministischer Planungsansätze ein Stück weit die Legitimität ihrer Themen.« (Huning/Mölders 2017: 13) Die Raumplanungssoziologin Sandra Huning und die Umwelt- und Sozialwissenschaftlerin Tanja Mölders beschreiben die Verortung der Gender Studies in der raumbezogenen Lehre »zwischen Banalität und Überforderung« und identifizieren dabei anhand von Beobachtungen aus der eigenen Lehrpraxis vier thesegeleitete Gründe (vgl. ebd.: 14). Erstens »Überflüssigkeit: Gender wird von Studierenden als Thema ohne aktuelle gesellschaftliche Relevanz betrachtet«, was sich vor allem in der Fokussierung der individuellen Perspektiven und dem Ausblenden struktureller Bedingungen und Mechanismen niederschlägt und dazu führt, dass »Raum- und planungswissenschaftliche Fragen der genderorientierten Lehre [...] zu Allgemeinplätzen der Auseinandersetzung um die Bedeutung und Berechtigung einer Thematisierung von Gender als Dimension gesellschaftlicher Ungleichheiten [werden]« (ebd.). Zweitens »Vermischung: Geschlechterforschung, Gender Studies und Gleichstellung werden nicht unterschieden«, was zu einer differenztheoretischen, binären und heteronormen Sicht auf Geschlecht führt und die Zugänge zu dekonstruktivistischen Ansätzen erschwert und die Lehre »zu einer komplexen Herausforderung für diejenigen, für die das Denken und auch die Sprache der sozialwissenschaftlichen Genderforschung nicht nahtlos an die Paradigmen der eignen Disziplin anschließt« werden lässt (ebd.: 14 f.). Drittens »Praxisorientierung: Die – disziplinär begründete – Praxis- und Umsetzungsorientierung führt zur (vorschnellen) Übersetzung in die Praxis«, was als Folge der wenig anschlussfähigen, da verunsichernden dekonstruktivistischen Perspektiven gedeutet wird, welche die in der Praxis sichtbaren binären und heteronormativen Gegebenheiten in Frage stellen. Es werden entweder Stereotype reproduziert oder Geschlecht unsichtbar gemacht und auch die Möglichkeiten partizipativer Planung zur fundierten Einbeziehung von Zielgruppen bleiben weitgehend ungenutzt, da sie sich schlecht in der Lehre umsetzen lassen (ebd.: 15 f.). Viertens »Verstärkung: Doing Gender while Studying and Planning for Gender«, was zu einer Berücksichtigung, aber nicht zur Kritik von Geschlechterdifferenzen führt und somit Entwürfe hervorbringt, die eher an der Deckung von Bedarfen und weniger an der Transformation von Machtverhältnissen orientiert sind (ebd.: 16). Zusammenfassend stellen Huning und Mölders fest:

»Für viele Studierende bedeutet die Auseinandersetzung mit Ansätzen und Erkenntnissen aus den Gender Studies entweder eine Banalität oder aber eine Überforderung. Die Überforderung entsteht bei dem Versuch, aktuelle Studien zu geschlechterspezifischen, queeren, intersektionalen, interdependenten etc. Raumnutzungen und -aneignungen in Einklang zu bringen mit Ansätzen des Gender Planning (bzw. einer geschlechtergerechten Planung im weitesten Sinne), die in sich ebenfalls nicht einheitlich sind und sich zwischen einer frauengerechten (eher gleichstellungsorientierten) Planung oder (häufiger) einer guten Planung ›für alle‹ bewegen. Aus einer zwangsläufig verkürzten Wahrnehmung von Gender entsteht eine Banalität, wenn Planung ›für alle‹ die soziale Konstruktion von Macht und Differenz übersieht und Zweigeschlechtlichkeit – und nebenher häufig auch ein kulturalistisches Verständnis von Vielfalt – reproduziert. Solche Widersprüche stellen selbst für interessierte und wohlmeinende Studierende eine Irritation dar.« (Huning/Mölders 2017: 16)

05.3.4 Kriterien

Aus den vorangegangenen Darlegungen zur Einbindung von Gender und Diversity in die Lehre und Designlehre können die in Abbildung 05.4 dargestellten Kriterien abgeleitet werden. Als Synthese der im Abschnitt 05.1.3 dargestellten allgemeinen fachübergreifenden didaktischen Kriterien, den im Abschnitt 05.3.1 aufgezeigten fachspezifischen Inhalten, der Ergänzung mit in den Kapiteln 03, 04 und 05 skizzierten designdidaktischen Methoden sowie eigenen Kriterien sind sie als designspezifische Erweiterung der in Abbildung 05.3 aufgeführten fachübergreifenden Kriterien zu verstehen. Der Bereich der Struktur weist keine designspezifischen Erweiterungen auf, da hier die fachübergreifend formulierten Kriterien zunächst als ausreichend erachtet werden. In die Bereichen Inhalt und Didaktik sind designspezifische Erweiterungen und Ergänzungen der fachübergreifenden Aspekte eingearbeitet. Für eine (be)greifbare übersichtliche und nutzer*innenfreundliche Strukturierung und Nutzbarkeit sind die verschiedenen Bereiche von Struktur, Inhalt und Didaktik – jeweils fokussiert auf das Design – farblich codiert und systematisch anwendungsorientiert untergliedert: Struktur (Vorbereitung, Durchführung), Inhalt (Inhaltsebene [Theorie, Designforschung, Entwurfsprozess], Kommunikationsebene), Didaktik (Elemente studierendenzentrierten Lehrens, Elemente mit Gender-Diversity-Fokus). Das Kriterium einer gender- und diversitätssensiblen Kommunikation zieht sich dabei als Querschnittsanforderung durch alle drei Bereiche. Die Darstellung dient als Übersicht und Matrix für die anschließende Untersuchung der Case Study an der Schnittstelle Gender – Diversity – Design und ist zugleich als Ergebnis der vorliegenden Arbeit zu verstehen. Insofern Lehr-Lernprozesse als Designprozesse begriffen werden, kann diese Zusammenstellung jedoch nicht als feststehender Kriterienkatalog angesehen werden, sondern stellt vielmehr ein in einem iterativen Prozess veränderbares Arrangement dar.

STRUKTUR – DESIGN	INHALT – DESIGN	DIDAKTIK – DESIGN
<p>Vorbereitung</p> <p>Verbesserung Studierbarkeit (Teilzeitstudium, Planung zeitlich und örtlich familiengerecht)</p> <p>Identifikationsmöglichkeiten (Einbindung Lehrender des im Fach marginalisierten Geschlechts)</p> <p>Wissen und Vermittlung von Expertise zu Geschlechter- und Chancengerechtigkeitsfragen im Studienumfeld</p>	<p>Inhaltsebene</p> <p>Raum für Reflexionskompetenzen im Fachkern</p> <p>Verknüpfen von Fachinhalten mit Wissen über Geschlechter- und Ungleichheitsverhältnisse, Verknüpfen von Theorie – Forschung – Entwurf</p> <p>Geschlechterungleichheiten im Design: Segregation in Hochschule und Beruf, geschlechtliche Konnotation der Designfächer (Lehrende und Studierende), Fortsetzung der Geschlechterspezifika bei Konsum und Gebrauch</p> <p>Thematisierung von Geschlecht und Diversität in Fragestellungen, Sensibilisierung für Aspekte sozialer und kultureller Vielfalt, interkulturelle Aspekte</p> <p>kritische Auseinandersetzung mit Lerninhalten</p>	<p>Elemente studierendenzentrierten Lehrens</p> <p>Kompetenzorientierung (Analyse, Synthese, Visualisierung, Kommunikation, Reflexion, Kritik, Imagination, Kollaboration)</p> <p>vielfältige Methoden und Arbeitsformen</p> <p>aktivierende, kooperative, kollaborative partizipative, forschungsorientierte Lehr-Lernformen (forschendes, projektorientiertes Lernen)</p> <p>Anerkennen unterschiedl. fachlicher Zugänge</p> <p>wechselseitige Feedbackkultur</p>
<p>gender- und diversitätssensible Kommunikation (wertschätzend/respektvoll/diskriminierungsfrei, bewusster Umgang mit Nähe und Distanz, geschlechtergerechte Sprache mündlich/schriftlich/Bewertungskriterium)</p>		
<p>Durchführung</p> <p>Transparenz in Semesterablauf Erreichbarkeit der Prüfungsanforderungen</p> <p>offenes und gleichberechtigtes, diskriminierungsfreies Lernklima</p> <p>vorurteilsfrei Verhaltensentscheidungen, Leistungsbeurteilungen, Förderangebote ohne Rückgriff auf stereotype Annahmen</p> <p>Reflexion eigener Verhaltensweisen, Kommunikationsformen, Haltungen zu Geschlechtszuschreibungen sowie Gleichstellungsaspekten als (vergeschlechtlichte) Lehrperson</p> <p>Evaluation Vermittlung und Erwerb von Gender- und Diversitykompetenz durch Studierende</p>	<p>Interdisziplinarität des Inhaltes</p> <p>Vielfältiger Bezug zu Praxis und gesellschaftlichem (internationalem) Kontext (Geschlechtersegregation, ökologische und soziale Nachhaltigkeit, Technikfolgenabschätzung)</p> <p>Reflexion der Studierenden über eigene Verhaltensweisen, Kommunikationsformen, Haltungen zu Geschlechtszuschreibungen sowie Gleichstellungsaspekten</p> <p>Transfer der Lehrinhalte in verschiedene Praxisebenen (Praxisrelevanz des Studieninhaltes, Praxiskontakte)</p>	<p>Elemente mit Gender-Diversity-Fokus</p> <p>Geschlechterdifferenzen in Herangehensweisen bei Problemformulierung und -lösung</p> <p>ausgewogene Beteiligung aller Geschlechter (Diskussionen, Präsentationen, Gruppenarbeiten)</p> <p>geschlechterparitätische Besetzung von Arbeitsbereichen, Vermeiden geschlechterstereotyper Arbeitsaufteilung</p> <p>Räumliche und materielle Didaktik (Kommunikation zwischen den Geschlechtergruppen der Studierenden ermöglichen durch Anordnung des Mobiliars und Bereitstellung von Materialien)</p> <p>Betonung der Sprachkompetenz (Raum für Diskussion, gender- und diversitygerechte Sprache und Kommunikation, Pronomenabfrage)</p>
<p style="text-align: right;">Theorie</p>		
<p>(Inter-)kulturelle Theorien der Genderforschung mit Gestaltungsbezug, Soziologie, Psychologie, Ethnologie; Theorien der Alltagskultur als Geschlechter-Kultur mit Gestaltungsbezug (Raumproduktion, Dingkultur, Symbol- und Zeichensysteme, Körpersprache, -bilder, -design, Kleidung, virtuelle Körperwelten); historische Designentwicklungen unter Genderperspektive</p>		
<p style="text-align: right;">Designforschung</p>		
<p>Gebrauchsforschung, Objektforschung, gendersensible Wahrnehmungs- und Wirkungsforschung, Servicedesign, Designausbildung</p>		
<p style="text-align: right;">Entwurfsprozess</p>		
<p>Reflexion möglicher Geschlechterdifferenzen und Gendersensibilität in Bereichen, Räumen, Produkten, Zeichen, Kompetenzen</p>		
<p>Reflexion der Mechanismen, mit denen unreflektiert die eigenen sozialisierten Präferenzen, Selbstverständnisse und Wertvorstellungen in die Gestaltung übertragen werden und die damit zu einer Vergeschlechtlichung und Stereotypisierung von Artefakten und Prozessen beitragen (I-Methodology, Persona)</p>		
<p>Kommunikationsebene</p>		
<p>Lehrmaterialien und -inhalte ohne klischeehafte, stereotypisierende oder geschlechterblinde Denkweisen und Darstellungsformen (in Sprache, Bildern, Redewendungen, Beispielen, Personalisierungen)</p>		
<p>Identifikation durch Verwendung wissenschaftlicher Beiträge aus männlicher und weiblicher Autor*innenschaft und Einbeziehen der Geschlechter in unterschiedlichen Rollen (Autor*innen, Expert*innen, Nutzer*innen)</p>		
<p>Darstellung von Vorbildern des im Fachkontext jeweils unterrepräsentierten Geschlechts</p>		

Abb. 05.4: Merkmale gender- und diversitätssensibler Designlehre, eigene Darstellung in Anlehnung an Czollek/Perko 2015: 41 ff.; FHNW 2012: 6 f.; Jansen-Schulz/van Riesen 2009: 73 ff.; Hilgemann/Kortendiek/Knauf 2012: 77 f.; Brandes 2018; Buchmüller 2018

05.4 Zwischenfazit [concluding gender in design teaching]

Die bisherigen Darlegungen machen deutlich, dass Gender in der Designlehre insgesamt eine marginale Rolle einnimmt. Aspekte von Gender und Diversity werden im Design diskutiert, haben jedoch in die Lehre noch keinen erheblichen Eingang – in Form von nachhaltiger und vor allem personell unabhängiger Verankerung – gefunden und werden weitestgehend als spezielles (Rand)Thema verstanden. »Das Themenspektrum [im Fach Design] ist sehr breit, die Frauen- und Geschlechterforschung allerdings verfügt im Design noch längst nicht über einen nennenswerten Einfluss.« (Brandes 2018) Es existieren verschiedene Ansätze und Methoden zur Verankerung der Konzepte Gender und Diversity in der Gestaltungslehre, jedoch sind diese meist gebunden an Einzelagierende oder Institutionen und wenig transparent, da ein institutionalisierter Austausch über die strukturelle, inhaltliche und didaktische Gestaltung von Vermittlungsformaten an der Schnittstelle Gender – Diversity – Design im Vergleich zu anderen Fächern als im Entstehen beurteilt werden kann. Kritische und deutlich als feministisch benannte sowie queere oder dekoloniale Perspektiven finden sich eher im extracurricularen oder außerhochschulischen Diskurs oder einzelnen Hochschulprojekten. Hochschule als Institution bildet folglich nur einen von vielen möglichen Lernorten, an denen Aspekte von Gender und Diversity im Design verhandelt werden.

Es wurde deutlich, dass die sich heterogen darstellende Ausbildungslandschaft im Design nicht nur inhaltlich und strukturell unterschiedliche Voraussetzungen zur Einbindung von Theorie – und damit Geschlechtertheorien – aufweist (spezialisierte disziplinspezifische sowie integrierte disziplinübergreifende Ausbildungskonzepte), sondern diese auch von der jeweiligen Hochschulform und deren Selbstverständnis abhängt (Fachhochschulen, Universitäten, eigenständig oder ein Fachbereich von vielen). Die vielfältigen disziplinären und interdisziplinären Studienstrukturen mit variierenden Schwerpunkten bedingen somit unterschiedliche Einbindungsmöglichkeiten von übergreifenden Aspekten von Gender und Diversity auf struktureller, inhaltlicher und didaktischer Ebene.

Im Zusammenhang mit den auf ein gesellschaftsgestaltendes Design ausgerichteten Designbereichen wie Social Design, Civic Design oder Transformation Design – welche Analogien zu Diskursen der Gender und Diversity Studies aufweisen und daher Potentiale zu deren Einbindung bieten – wird folgendes deutlich: Studienschwerpunkte und entsprechende Lehrformate, die das »reformierte« Berufsbild von Designer*innen fokussieren, befinden sich in den Anfängen bzw. werden vorrangig in spezialisierten Aufbauprogrammen (bspw. Masterprogramme) verfolgt. Der überwiegende Teil der Designausbildung fokussiert mit dem Ziel der Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent*innen eine am Markt orientierte Gestaltung. Gleichzeitig gibt es einen »Gap« zwischen der Designausbildung und der Designpraxis, wie sie sich uns in weiten Teilen der marktproduzierenden Agenturen und Studios darstellt. Reflektierende oder kritische Vorschläge, wie sie an Hochschulen erarbeitet oder in und durch Designforschung reflektiert und generiert werden, in marktorientierte Abläufe zu implementieren und eine Inwertsetzung in Form finanziell abbildbarer Größen zu erreichen, ist eine Herausforderung und bildet nach wie vor die Ausnahme. Nichts desto trotz wächst das Bewusstsein, dass ein auf stetiges Wachstum ausgelegtes und kurzlebiges Design kein alleiniges zukunftsfähiges Modell darstellt und sich folglich die Betätigungsfelder für Designer*innen wandeln und auch erweitern (müssen). Die Synthesekompetenz des Designs kann hierbei als Werkzeug in einer sich transformierenden Gesellschaft nutzbringend sein und es gilt, die Lehr-Lernformate in der Designausbildung entsprechend weiter zu entwickeln. Hier zeigen sich Chancen, Gender und Diversity als kritische Konzepte zu verknüpfen, wenn Designprozesse nicht ausschließlich als linear zu bearbeitende und auf ein vordefiniertes Ziel ausgerichtete Abläufe, sondern vielmehr als forschendes – und damit einhergehend teilweise unwägbares – Entwicklungsgeschehen aufgefasst werden. Insbesondere in der Arbeit mit Ansätzen des Human Centered Design und der Partizipation gilt es hierbei, nicht in homogenisierende und stereotype Fremdzuschreibungen zurückzufallen und ungleichheitswirksame Mechanismen sowie Machtverhältnisse im Blick zu behalten.

Eine fachreflexive Haltung – im Sinne einer Reflexionskompetenz – bei Lehrenden und Studierenden gilt als Voraussetzung für eine gender- und diversitätsinformierte Wissensproduktion, so dass hier der Zuschnitt von Fächern im Hinblick auf den Raum für Reflexionskompetenzen im fachlichen Kern relevant wird (vgl. Abschnitt 05.1.2). Aus den Darlegungen zu Design wurde deutlich, dass dem Designdiskurs ebenjene fachreflexive Haltung innewohnt, was – so die Hypothese – als günstige Voraussetzung für eine gender- und diversitätsinformierte Wissensproduktion gewertet werden kann (vgl. Abschnitt 03.4). Inwieweit sich diese in der Fähigkeit zur Wandlung und Erweiterung liegende Offenheit in der Designausbildung abbilden lässt, ist abhängig davon, welche Funktion dem jeweiligen Studium in Zusammenhang mit den zu vermittelnden Kompetenzen und Lernergebnissen beigemessen wird: »adaptive« (Befähigung zur Anpassung an wechselnde Anforderungen aus Gesellschaft und Beruf), »adaptable« (Befähigung zur Anpassung der wechselnden Anforderungen an die eigenen Kompetenzen) oder »transformative« (Befähigung zur Mitwirkung an den Veränderungen in Beruf und Gesellschaft) (vgl. Wildt 2006b: 4 f.). Aus Abschnitt 05.2 wurde deutlich, dass die Designausbildung alle Funktionen mit unterschiedlichen Konzepten bedient, so dass die Relevanz sowie die Strategie in der Vermittlung sowohl von Design- als auch Gender-Diversity-Kompetenz je nach Ausrichtung des Studiums unterschiedlich ausfallen. Insofern kann sich der Frage, wie sich Gender-Diversity-Kompetenz im Design darstellt und wie sie vermittelt werden kann, vorrangig situativ, kontextbezogen und fallspezifisch genähert werden, was in der folgenden Untersuchung der Case Study für den spezifischen Fall der Designausbildung an der Hochschule Hannover der Fall ist. Der den Lehrveranstaltungsfällen zugrunde liegende Ausbildungsansatz ist zum einen durch die an der Hochschule praktizierte weniger generalistisch als vielmehr spezialisiert disziplinspezifisch (vgl. Abschnitt 05.2.1) und artefaktbezogene Ausbildung mit Verweisen auf disziplinübergreifende Themenstellungen und Kontexte, sowie zum anderen durch die »Designsozialisation« der Autorin an ebenjener Hochschule bedingt.

Im Ansatz des forschenden Lehrens (vgl. Abschnitt 05.2.2) liegt ein fruchtbarer Ansatzpunkt, um anhand einer Case Study aus der eigenen Lehrpraxis die Möglichkeiten der Einbindung von Gender- und Diversitätsaspekten zu erforschen, zu reflektieren und die Lehrformate entsprechend weiterzuentwickeln. Für die Auswahl und Untersuchung der Fälle können aus der Analyse des Forschungsstandes zu Design, Gender und Design sowie Gender in der Designlehre inhaltliche und didaktische Aspekte abgeleitet werden: Kriterien wie die Verknüpfung von Theorie und Praxis, Einbindung von Forschungsmomenten in den Lernablauf, Thematisierung und methodische Anwendung des kollaborativen Arbeitens in Bezug auf das sich verändernde Verhältnis von Designer*innen, Nutzer*innen, Artefakten und Unternehmen oder Strukturierung und Wissenserweiterung durch Team-Teaching ergeben Perspektiven sowohl für die Planung als auch Untersuchung der Lehrformate. Der Lehr-Lernprozess wird somit zum iterativen Designprozess.

Das zugrundeliegende Verständnis von Designausbildung ist dabei das eines durch die Lehrperson vorkonfigurierten und moderierten Möglichkeitsraumes, in dem Reflexionen über die Wirkungszusammenhänge zwischen Design, Gesellschaft und Kultur vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheiten und somit über Grenzen und Grenzübertritte initialisiert werden, die sich in Gestaltungsvorschlägen materialisieren. Dabei geht es ebenso um das Begreifen wie auch um die Entwicklung einer Gestaltungshaltung, die ein entsprechendes anschlussfähiges Handeln ermöglicht: »Denn nach meiner Einschätzung ist es ein elementarer Bestandteil der Designausbildung, eine Verortung des Designs in den gesellschaftlichen wie wirtschaftlichen Wirkungszusammenhängen zu diskutieren und den Lernenden dadurch die Bildung einer kritisch reflektierten Haltung gegenüber dem eigenen Schaffen zu ermöglichen.« (Rosenstein 2010: 231) Neben dem durch die institutionelle Struktur definierten spezialisiert disziplinspezifischen Ausbildungskontext kommt in der Lehrgestaltung der Autorin ebenso ein generalistisches, die Spezialdisziplinen erweiterndes Verständnis von Gestaltung zum Tragen, in welchem Gender und Diversity

sowohl in den Inhalten wie auch in den institutionalisierten Strukturen der Lehre sowie im didaktischen Setting relevant werden. Ziel ist es, disziplinübergreifende sowie Gender-Diversity-Aspekte so zu vermitteln, dass für die Studierenden konkrete Anwendungsbezüge für die jeweilige Spezialisierung entstehen. Insofern Hochschule als Institution *einen* von vielen möglichen Lernorten bildet, an denen Aspekte von Gender und Diversity im Design verhandelt werden, können und sollen ebendiese *anderen* Orte – zu denen ebenso der lebensweltliche Kontext der Studierenden als Individuen sowie als angehende Gestalter*innen zählt – in die Lehre einbezogen werden.

06 Case Study [doing]

Im Sinne einer praxisgeleiteten Designforschung (vgl. Chow 2010) sowie einer explorativen und anwendungsbezogenen bzw. angewandten Forschung im Kontext Gender, Diversity, Hochschullehre und Design (vgl. Götschel 2017: 228 zum Kontext der Physik) im Sinne des Scholarship of Teaching and Learning (vgl. Huber 2014) werden im folgenden Kapitel im Rahmen einer Case Study drei Fälle aus der eigenen Lehrpraxis (Bachelor Studiengänge 2016 bis 2019 an der Hochschule Hannover) auf Basis der in Abschnitt 05.3.3 formulierten Kriterien als Ordnungs-, Analyse-, Reflexions- und Beurteilungsmatrix untersucht. Die Analyse der Aspekte von Gender und Diversity, die in die Lehrveranstaltungen integriert wurden, bezieht sich nicht nur auf Gender und Diversity als (verknüpftem) Fachinhalt, sondern enthält ebenso didaktische Fragestellungen. In Bezug auf den Kern der Forschung – die Untersuchung, welche dem kreativen Denken und Handeln entsprechenden Möglichkeiten, Instrumente und Methoden es geben kann, um Aspekte von Gender und Diversity nachhaltig in den Ausbildungskontext zu integrieren – spielen neben inhaltlichen und didaktischen Aspekten ebenso individuelle als auch strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen eine Rolle. Im Folgenden werden diese verschiedenen Prozessebenen näher beleuchtet und am Beispiel der Hochschule Hannover (HsH) skizziert. Die Analyse bezieht dabei drei definierte Untersuchungsebenen von Mikroebene, Mesoebene und Makroebene mit ein, welche jeweils mit der entsprechenden Handlungsebene verknüpft sind (Tabelle 06.1). Zunächst wird der strukturelle und institutionelle Rahmen, in den das Forschungsvorhaben auf zentraler und dezentraler Ebene eingebunden war, für alle Fälle gemeinsam beleuchtet (Makroebene). Hierbei liegt der Fokus auf dem Stellenwert von Gender und Diversity in Strukturen und Inhalten und in der systemischen Vernetzung. Darauf folgend wird der Forschungsrahmen, in dem die Case Study in Form von Lehrveranstaltungen durchgeführt wurden, umrissen. Daran anschließend werden die drei Fälle (Mikroebene) unter Einbeziehen der spezifischen fachkulturellen Rahmenbedingungen (Mesoebene) analysiert. Die Mesoebene wird dabei für den jeweiligen Einzelfall skizziert, auch hierbei liegt der Fokus auf dem Stellenwert von Gender und Diversity in Strukturen und Inhalten. Die Mikroebene wird am intensivsten betrachtet und der Fokus liegt hierbei auf (Lern)Situationen und (Lehr)Veranstaltungen. In den Abschnitten 06.3.3, 06.4.3 und 06.5.3 werden die jeweils aus den unterschiedlichen Analyse- und Handlungsebenen gewonnenen Erkenntnisse miteinander verknüpft interpretiert, reflektiert und im Sinne einer Bewertung eingeordnet. Abschließend findet im Zwischenfazit des Kapitels eine Zusammenschau der Erkenntnisse aus den Fallbetrachtungen über die Einbindung von Gender und Diversity unter Berücksichtigung struktureller und individueller Faktoren auf der Mikroebene der Lehrveranstaltung sowie mit Blick auf die Mesoebene der Studiengänge und Module statt, indem Unterschiede, Überschneidungen und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden.

Ziel der Untersuchung ist ein Verstehen und Bewerten der Wirkungszusammenhänge, die bei der Einbindung von Gender und Diversity in die Designlehre sichtbar oder unsichtbar zum Tragen kommen. Dabei kann es nicht darum gehen, eine Leitlinie oder Handlungsanweisung zu erarbeiten. Vielmehr versucht die Untersuchung eine Grundlage zu schaffen, die eine Einordnung der eigenen Tätigkeit (der Forschenden und Lehrenden) in das komplexe System Designlehre ermöglicht, sowie Kolleg*innen einen Ein- und Ausblick in die Verknüpfungsmöglichkeiten von Gender, Differenz und Design ermöglicht. Inwieweit dabei abstrahierbare Aussagen getroffen werden können und in welchem Maß diese auf

unterschiedliche Designprozesse und designspezifische Lehr-Lernprozesse anwendbar sind, soll zum Ende der Arbeit diskutiert werden. Ebenso soll dann die Frage verhandelt werden, ob die Erweiterung durch Gender- und Diversity-Perspektiven den Designprozess ›reformieren‹ oder diese als Teil einer Designhaltung in die Lehre einfließen können.

Untersuchungsebenen Case Study

		Handlungsebene
Makroebene	Hochschul- und Fakultätsstruktur Situation Gender und Diversity Struktur Inhalte	Systemische Vernetzung Studiengangssysteme
Mesoebene	Fachkultur Situation Gender und Diversity Struktur Inhalte	Studiengänge Teilstudiengänge (Module)
Mikroebene	Lehrveranstaltung Situation Gender und Diversity Struktur Inhalte Didaktik	(Lehr)Veranstaltungen (Lern)Situationen (Inter)Aktionen

Tabelle 06.1: eigene Darstellung in Anlehnung an Wildt 2006a: 7

06.1 Struktureller und institutioneller Rahmen

Im Abschnitt 05.1 wurde in Anlehnung an Krell (Krell 2009: 137 ff.) auf die drei Optionen zur Verbindung von Gender und Diversity in Bezug auf Lehre und Forschung hingewiesen: Diversity unter dem Dach Gender, Gender unter dem Dach Diversity, Gender und Diversity als Doppelstrategie. In der aktuellen Struktur wird an der Hochschule Hannover zuletzt genannte Doppelstrategie verfolgt. Die besondere Bedeutung von Gender bleibt in der Doppelbenennung sichtbar, womit einer Dethematisierung und Marginalisierung entgegengewirkt werden soll. Die in der Verbindung beider Themenbereiche eingeschriebene Komplexität kann zu einer Reduktion dieser in Form der Schwerpunktverlagerung auf Gender führen, was in Folge zu einer reduzierten Berücksichtigung weiterer Dimensionen führt (Krell 2009: 143). Ob dies für den Fall HsH ebenfalls zutreffend ist, soll im Folgenden untersucht werden, wobei im Hinblick auf die entsprechenden Entwicklungen und Strategien zwischen zentraler (Hochschule) bzw. dezentraler Ebene (Fakultäten) zu differenzieren ist. In den folgenden Betrachtungen deutet sich an, dass auf der Makroebene heterogene Situationen und Anforderungen und Perspektiven innerhalb der Hochschul- bzw. Fakultätsstrukturen und daraus folgend unterschiedliche inhaltliche und strukturelle Strategien beobachtet werden konnten, welche sich auf das Verständnis, das Verhältnis sowie die Zusammenarbeit von zentralen und dezentralen Einrichtungen und Personen auswirkt. Dies gilt nicht nur für die Perspektiven auf Gender und Diversity, sondern ist auf andere Bereiche übertragbar. Dabei spielt das Verhältnis zwischen Hochschule und Fakultät, zentralen und dezentralen Einrichtungen, Top-Down und Bottom-Up eine Rolle. Die hier formulierten Ergebnisse können lediglich als Annäherung und

Ausschnitt einer Darstellung der Gesamtsituation verstanden werden, da diese Prozesse nicht methodisch untersucht, sondern im Verlauf der Forschungsarbeit partizipativ beobachtet wurden bzw. die Forschende teilweise aktiv an den Entwicklungen beteiligt war.

Makroebene: zentrale Hochschulstrukturen

An der Hochschule Hannover studieren derzeit rund 10.000 Personen in 67 Studiengängen – davon 45 Bachelorstudiengänge, 19 Masterstudiengänge, sieben Duale Studiengänge – welche auf fünf Fakultäten verteilt sind.²⁶⁵ Das Fächerspektrum umfasst neben Technik- und Wirtschaftswissenschaften und dem Sozialwesen auch Informations-, Medien- und Kreativstudiengänge, wobei sich die Studierenden zu etwa 60% auf die Technik- und Wirtschaftsstudiengänge, zu 14% auf die Sozialstudiengänge und zu 26% auf die Studiengänge aus den Bereichen Medien, Information und Design verteilen.²⁶⁶ Laut der Datenerhebung der Neunten Fortschreibung des Gleichstellungsplans der HsH (vgl. Hochschule Hannover 2018a) hatten Ende 2017 weibliche Studierende einen Anteil von 42%, der Anteil von Professorinnen lag bei knapp 25% (23% bei ordentlichen Professuren). Dabei ist zu beachten, dass dieses Verhältnis je nach Fakultät, Abteilung, Lehreinheit und Studiengang höchst unterschiedlich ausfällt. Ein Großteil der Abteilungen mit technischen Studiengängen weist einen geringen Frauenanteil sowohl bei den Studierenden (13–46%) als auch den Professor*innen (12–33%) auf (vgl. ebd.: 95). In den Abteilungen mit Wirtschafts- und Informatikstudiengängen variiert der Anteil der weiblichen Studierenden von 14–55%, bei den Professor*innen von 6–17%. Die Abteilungen mit Studiengängen im Sozialwesen haben durchweg einen hohen Frauenanteil unter Studierenden – der Anteil bei Professor*innen variiert von 43 bis 76% und liegt damit deutlich höher als in allen anderen Abteilungen. Die Abteilungen Information und Kommunikation (IK) sowie Design und Medien (DM) verzeichnen ebenfalls überdurchschnittliche Frauenanteile bei Studierenden (64–71%) und Professor*innen (36–37%). In der Erhebung des GSP 9 wird außerdem deutlich, dass der Frauenanteil mit zunehmender Qualifikationsstufe sinkt (vgl. ebd.: 93). Die Erhöhung des Anteils insbesondere bei Professorinnen zählt folglich zu den Zielvereinbarungen mit dem Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur für den Zeitraum 2019–2021 (vgl. Hochschule Hannover/Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur 2019: 20).

Im Verlauf des Forschungsprojektes spielte das Verhältnis von Gender und Diversity – insbesondere auf der strukturellen Ebene in der Institution der Hochschule – eine bedeutende Rolle. Auf struktureller Ebene beteiligt sich die HsH – unterstützt durch das Präsidium – aktiv an der »Dialoginitiative Geschlechtergerechte Hochschulkultur«²⁶⁷ und verfolgt dabei im Sinne des Gender Mainstreamings die Handlungsfelder geschlechtergerechte Personalentwicklung, Führungs- und Beteiligungskultur (vgl. Hochschule Hannover 2018a: 18). Darüber hinaus sind Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit Teil der Zielvereinbarungen, des Leitbildes sowie der Grundordnung und die Gleichstellung wird in der Hochschule als gut verankert wahrgenommen (ebd.). Die Hochschule Hannover erhielt 2018 zum fünften Mal das »TOTAL E-QUALITY« Prädikat für an Chancengleichheit orientierte Hochschul- und Personalpolitik und trägt seit 2011 das Zertifikat »audit familiengerechte Hochschule« zur familienge-

²⁶⁵ Vgl. hierzu die Daten auf der Homepage der HsH. Die Hochschule gliedert sich in folgende Fakultäten, welche außerdem in verschiedene Abteilungen und Lehreinheiten unterteilt sind: Fakultät I – Elektro- und Informationstechnik, Fakultät II – Maschinenbau und Bioverfahrenstechnik, Fakultät III – Medien, Information und Design, Fakultät IV – Wirtschaft und Informatik, Fakultät V – Diakonie, Gesundheit und Soziales.

²⁶⁶ Vgl. hierzu die Daten auf der Homepage der HsH (vgl. Hochschule Hannover o. J.) sowie im Hochschulentwicklungsplan 2016–2020 (vgl. Hochschule Hannover 2016).

²⁶⁷ In der Dialoginitiative Geschlechtergerechte Hochschulkultur arbeiten Landeshochschulkonferenz Niedersachsen, Landeskonferenz niedersächsischer Hochschulfrauenbeauftragter und Ministerium für Wissenschaft und Kultur zusammen. Ziel der Dialoginitiative ist der Abbau struktureller und habitueller Barrieren für eine ausgewogene Beteiligung und Teilhabe von Frauen und Männern in Lehre, Forschung und Management abzubauen. Vgl. <https://www.lakog-niedersachsen.de/dialoginitiative-geschlechtergerechte-hochschulkultur> [21.08.2020]

rechten Gestaltung von Arbeits- und Studienbedingungen. Im Forschungszeitraum waren an der Hochschule neben den Strategien des Gender Mainstreaming ebenfalls Entwicklungen im Bereich Diversity zu verzeichnen. Zum einen wurden Anfang 2017 mit dem Aufbau der Zentralen Einrichtung Soziale Öffnung mit den Ressorts Barrierefreie Hochschule, Diversity Policies, Familienservice, Gleichstellung der Geschlechter, Interkulturalität, Integration und Diversität sowie Offene Hochschule – Studieren ohne Abitur verschiedene Zugänge zu Diversität an der Hochschule institutionalisiert und eine Diversity-Perspektive formuliert:

»Die Hochschule Hannover ist ein Ort der Vielfalt. Rund 10.000 Studierende sowie mehr als 1.300 Lehrende und Beschäftigte stehen für unterschiedlichste Lebensumstände. Ihnen allen ein Umfeld zu ermöglichen, in dem sie unabhängig von Geschlecht, Alter, Herkunft, Hautfarbe, Religion, Behinderung, chronischer Erkrankung, Familienaufgaben oder sexueller Orientierung zusammenarbeiten, lernen und lehren können, ist erklärtes Ziel der HsH. Die Überwindung ethnischer, kultureller, sozialer und religiöser Benachteiligung – stets verbunden mit geschlechtsspezifischen Fragestellungen – sowie die Schaffung des Hochschulzugangs für Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen und chronischen Erkrankungen gehören zu den Aufgaben der Zentralen Einrichtung Soziale Öffnung.« (Hochschule Hannover o. J.b)

Zum anderen verfolgte unter anderem das Team Diversität²⁶⁸ – als Arbeitsgemeinschaft einzelner an Diversitätsthemen interessierter und arbeitender Personen – eine Entwicklung des Diversity-Diskurses an der Hochschule in Richtung einer Diversity-Strategie. Als ein Baustein in dieser Entwicklung wurde 2017 u.a. auf Bestreben des Teams Diversität das Diversity-Audit »Vielfalt gestalten« des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft« begonnen mit dem Ziel der Entwicklung und Umsetzung einer den Anforderungen der HsH entsprechenden Diversitätsstrategie.²⁶⁹ Mit der dazu eingerichteten Personalmaßnahme konnte der Arbeitsbereich Diversity Policies in der Sozialen Öffnung aufgebaut werden – aufgrund der Stellenbefristung musste das Audit jedoch kommissarisch begleitet zum Ende geführt werden. Das Ressort Gleichstellung der Geschlechter bildete in der Sozialen Öffnung die Schnittstelle zur Gleichstellungsbeauftragten und zielte auf die Entwicklung einer geschlechtergerechten Organisationskultur und die Implementierung von Gleichstellungsaspekten in Strategien, Prozesse und Programme ab. Weitere Akteur*innen der Diversity-Prozesse an der HsH sind die AG Barrierefreie Hochschule, die Schwerbehindertenvertretung auf Seiten des Personals sowie das Servicebüro Beeinträchtigung und Studium als Anlaufstelle für Studierende und das Zentrum für Lehre und Beratung – Studium und Lehre. Die einzelnen diversitätsbezogenen Aktivitäten werden im zweimal jährlich stattfindenden Plenum Diversität gebündelt, welches als Ausschuss zu zentralen Fragen im Umgang mit Diversität an der HsH Stellung nimmt, zur Vernetzung aller Akteur*innen dient und von der Vizepräsident*in für Soziale Öffnung, Weiterbildung und Internationales geleitet wird. Zum Plenum zählen neben dem Team Diversität die AG Barrierefreie Hochschule, die Soziale Öffnung, das Gender-Netz, das Team Gleichstellung, die Schwerbehindertenvertretung sowie das Zentrum für Lehre und Beratung – Studium und Lehre.

Die Frage nach der Heterogenität und Diversität der Studierenden an der Hochschule kann nur in Annäherungen beantwortet werden. Eine strukturierte Datenerhebung oder gar intersektionelle Analyse von Diversitätsmerkmalen liegt derzeit nicht vor. Im Rahmen des Diversity-Audits wurden aus verschiedenen Quellen Informationen zusammengetragen, aus denen folgendes Bild abgeleitet wurde: Die

²⁶⁸ Das Team Diversität – vormals Arbeitskreis Diversität – arbeitet als unabhängiger Arbeitszusammenschluss zu Diversitätsaspekten an der Hochschule (u.a. Bestandsaufnahme von Aktivitäten im Bereich Diversität an der HsH, Vorschläge zum Thema Diversität für Grundordnung, Zielvereinbarungen und Leitbild, Mitarbeit zum geschlechtergerechten Sprachleitfaden, Weiterbildungen Diversität für Mitarbeitende, Unterstützung des Audit »Vielfalt gestalten«). Die Autorin und Forschende ist Teil des Teams.

²⁶⁹ Zum Audit Vielfalt gestalten vgl. <https://www.stifterverband.org/diversity-audit> [30.09.2019]. Die Autorin und Forschende war im Zuge des Diversity-Audits an der Empfehlung der AG »Prozessbegleitung bei der Entwicklung bedarfsge-rechter Studiengangsentwicklung« beteiligt.

Studierendenschaft der HsH ist in Bezug auf den sozialen, kulturellen und bildungsbiografischen Hintergrund, die aktuelle Lebenssituation und die physischen Fähigkeiten durch eine hohe Diversität gekennzeichnet (vgl. Hochschule Hannover 2017: 10 f.). Auf der Basis von Studierendenstatistiken und Studienabschlussbefragungen wurden für das Wintersemester 2016/17 folgende Angaben ermittelt: 42% der Studierenden waren weiblich²⁷⁰, etwa 65% der Studierenden waren nach eigenen Angaben Studierende erster Generation, 11% waren nicht-deutsche Staatsbürger*innen²⁷¹ und die Anzahl der Absolvent*innen mit Migrationshintergrund betrug etwa 16%. Bei einem Durchschnittsalter von knapp 25 Jahren waren 12% der Studierenden über 30 Jahre alt und 13% jünger als 20 Jahre. 57% der Studierenden besaßen die Allgemeine Hochschulreife, 36% die Fachhochschulreife und 8% waren beruflich qualifiziert. 37% der Absolvent*innen gaben an, parallel zum Studium erwerbstätig zu sein, um das Studium zu finanzieren. Nach Angaben des Deutschen Studentenwerks betreuten in Hannover insgesamt 7% der Studierenden neben dem Studium ein oder mehrere Kinder, ebenfalls etwa 7% der Studierenden waren behindert oder studienerschwerend gesundheitlich beeinträchtigt.²⁷²

Gender in Forschung und Lehre als explizites Thema stellte sich bis zum Beginn der vorliegenden Forschungsarbeit im Jahr 2015 an der Hochschule in Gestalt einzelner Initiativen in Form von Veranstaltungen und Lehrveranstaltungen insbesondere an den Fakultäten III, IV und V und initiiert durch das zentrale Gleichstellungsbüro dar (vgl. WKN 2013: 70 ff.). Zeitgleich mit dem Beginn der Forschungsarbeit ist der Stellenwert von Gender und Diversity in Forschung und Lehre an der Hochschule deutlich gewachsen (vgl. Hochschule Hannover/Dangendorf 2019). Gründe hierfür liegen in der Nutzung des Professorinnenprogramms des Bundes und der Länder sowie des Maria-Goeppert-Mayer-Programms als strategische Instrumente. Im Rahmen des Professorinnenprogramm II konnten zentral und dezentral Stellen geschaffen und unterstützt werden: Durch die Einrichtung einer zentral zugeordneten Stelle in Forschung und Entwicklung zur Prüfung von Forschungsanträgen auf Berücksichtigung von Gender und Diversität, durch die Einrichtung von dezentralen Koordinierungsstellen für Gender bzw. Gender und Diversity an zwei Fakultäten²⁷³, sowie durch die Besetzung einer MGM Professur mit Zuordnung zu den drei weiteren Fakultäten²⁷⁴ konnten Gender und Diversity breiter gefächert aktiv vorangetrieben werden. Gemeinsam mit dem im zentralen Gleichstellungsbüro verorteten Projekt »Gender in Lehre und Forschung«²⁷⁵ haben die entsprechenden Akteur*innen²⁷⁶ 2016 das »Gender-Netz« der Hochschule Hannover gegründet, das allen interessierten Forschenden und Lehrenden im Bereich Gender an der Hochschule offensteht und kontinuierlich neue Mitglieder an den Fakultäten und Organisationseinheiten akquiriert. Formal ist das Netzwerk im zentralen Team Gleichstellung verortet und seit 2018 Mitglied der LAGEN (Landesarbeitsgemeinschaft der Einrichtungen für Frauen- und Geschlechterforschung in Niedersachsen), um auch die hochschulübergreifende Vernetzung mit niedersächsischen Fachkolleg*innen voranzutreiben und zu verstetigen. Das Netzwerk erstreckt sich über alle Fakultäten und betreibt neben regelmäßigem Austausch gemeinsam Öffentlichkeitsarbeit sowie Veranstaltungsorganisation.

270 Im Wintersemester 2018/19 waren es 43%.

271 Im Wintersemester 2018/19 waren es 14% nicht-deutsche Staatsbürger*innen. Internationale Studierende, die über Austauschprogramme mit ausländischen Partnerhochschulen an der HsH studieren, sind hier nicht mitgezählt.

272 Hierzu gab es keine statistischen Erhebungen für die HsH.

273 Fakultät V – Diakonie, Gesundheit und Soziales (Genderkoordinierungsstelle) sowie Fakultät III – Medien, Information und Design (Koordination Gender & Diversity Fakultät III – Medien, Information und Design »same difference«)

274 Fakultät I – Elektro- und Informationstechnik, Fakultät II – Maschinenbau und Bioverfahrenstechnik, Fakultät IV – Wirtschaft und Informatik

275 Das Projekt ist personell mit einer 50%-Stelle besetzt, wobei Gender in Lehre und Forschung nur einen Aufgabenbereich definiert.

276 Als Inhaberin der Stelle Koordination Gender & Diversity Fakultät III – Medien, Information und Design ist die Autorin und Forschende in diesen Prozess direkt involviert.

Inhaltliche Schwerpunkte sind Strategieentwicklungen zur Verankerung von Gender und Diversity in Forschung und Lehre auf Hochschulebene (z.B. durch Einrichtung eines Gender-Zertifikats), Diskussionen zu strukturellen Hemmnissen sowie fachlicher Austausch. Das Netzwerk bildet somit eine zentrale Struktur für dezentrale Gender-Akteur*innen, die auch gemeinsame Projekte ermöglicht. Die durch die Mittel aus dem Professorinnenprogramm geförderte Arbeit des Gender-Netztes verfolgt damit das Ziel der Institutionalisierung von Gender in Forschung und Lehre:

»Als weitere Förderung der Geschlechterforschung werden mit den im Rahmen des Professorinnenprogramms freiwerdenden Mitteln Stellen zur Institutionalisierung von Gender in Forschung und Lehre in der Hochschule und Forschungsstellen mit Gender-Bezug (Promotionsstellen, Qualifizierungsstellen, Nachwuchsstellen) finanziert.« (GESIS 2017: 36)

Unterstützt durch die Tätigkeiten der im Gender-Netz aktiven Personen haben nicht nur Gender- sondern auch Gleichstellungsaspekte an Akzeptanz und Relevanz gewonnen: »Hintergrund dieser Wirkungen sind die diskursiven Effekte, der Wettbewerbscharakter und die Einwerbung von Fördermitteln im Gleichstellungsbereich. Gut die Hälfte der Hochschulen nimmt seit der Laufzeit des Professorinnenprogramms positive Veränderungen bezüglich der Akzeptanz und Reputation des Themas Gleichstellung wahr.« (GESIS 2017: 39) Beispielsweise veröffentlichte die Hochschule 2018 – auf Initiative der Kommission für Gleichstellung – einen Leitfaden zur Verwendung einer geschlechtergerechten und diskriminierungsfreien Sprache in Wort, Schrift und Bild, welcher durch eine hochschulweite Arbeitsgruppe erarbeitet wurde.²⁷⁷

Im Rahmen der Arbeit des Gender-Netztes wurde im Forschungszeitraum die strukturelle Schwierigkeit deutlich, sich über die Fakultäten hinaus in Arbeitszusammenhängen zu engagieren, die gewonnenen Erkenntnisse in die Fakultäten zurückfließen zu lassen und nachhaltig wirksam verankern zu können – dies gilt insbesondere für übergreifende Aktivitäten. Wie im 05.1.2 zu den Voraussetzungen beschrieben, ist an Fachhochschulen im Vergleich zu Universitäten die Einbindung in Lehre und Forschung durch strukturelle Besonderheiten geprägt (keine Institutionalisierung von Geschlechterforschung, hohes Lehrdeputat, gering ausgeprägter akademischer Mittelbau, Anwendungsorientierung in Lehre und Forschung). Auch an der Hochschule Hannover gibt es keinen expliziten Studienschwerpunkt im Bereich Gender und Diversity. Hingegen können einzelne Lehrveranstaltungen mit Gender- und/oder Diversity-Bezug²⁷⁸ als »niederschwellige und wenig institutionalisierte Form, Geschlechterforschung und Gender Studies in der Hochschule zu implementieren« (GESIS 2017: 35) gelten, wohingegen Ringvorlesungen in Form von öffentlichen, fakultätsübergreifenden und interdisziplinären Veranstaltungen oder Veranstaltungsreihen nicht angeboten werden (ebd.). Vereinzelt gibt es Veranstaltungen in Form von Einzelvorträgen oder Vortragsreihen sowie Tagungen zu genderrelevanten Themen (ebd.).²⁷⁹ Aufgrund der starken fachdisziplinären Fokussierung und der strukturellen Rahmung sind die Möglichkeiten eines fach- oder fakultätsübergreifenden Ansatzes zur Integration von Gender und Diversity in die Lehre extrem begrenzt.²⁸⁰ Ein weiteres Hemmnis für eine nachhaltige Institutionalisierung liegt in

²⁷⁷ Vgl. <https://www.hs-hannover.de/ueber-uns/organisation/oem/service/sprachleitfaden/> [30.09.2019]. Die Autorin und Forschende war Teil dieser Arbeitsgruppe.

²⁷⁸ insbesondere in der Fakultät für Diakonie, Gesundheit und Soziales

²⁷⁹ Siehe hierzu den folgenden Abschnitt zu den dezentralen Fakultätsstrukturen auf der Makroebene.

²⁸⁰ Eine Möglichkeit, übergreifende Kurse zu belegen ist das »Zentrale Angebot Schlüsselqualifikationen (ZSQ)«. Studierende können sich die »übergreifenden Lehrveranstaltungen Schlüsselqualifikationen« als freiwillige, im Abschluszeugnis ausgewiesene Zusatzleistung oder – nach Rücksprache und mit Zustimmung der Fakultät – als Teil des Studiums anrechnen lassen. Neben Angeboten zu Grundlagen für das Studium, Lern- und Arbeitstechniken, Selbstmanagement und Unterstützung im Studienverlauf werden hier regelmäßig Lehrveranstaltungen zu Interkulturalität und Diversität mit den Schwerpunkten interkulturelles Arbeiten und Handeln angeboten. Das zentrale Angebot basiert auf den Lehrschwerpunkten von Einzelpersonen und ist nicht automatisch in den Curricula verankert.

den Befristungsperspektiven des Gender-Netz-Kernteam.²⁸¹ So konnten – sowohl in den einzelnen Arbeitsbereichen als auch in der Zusammenarbeit – einige Prozesse angestoßen und Impulse gesetzt werden, deren Wirksamkeit in den jeweiligen Arbeitskontexten und der Hochschule im Gesamten jedoch abzuwarten bleibt.

Ogleich die strukturierte Einbindung in die Lehre bisher nicht gegeben ist, finden sich insbesondere im Leitbild der Hochschule und in den Zielvereinbarungen mit dem MWK an verschiedenen Stellen Hinweise auf Gender- und Diversitätsaspekte. Diese werden – vor allem im Leitbild der Hochschule – jedoch nicht so benannt. Das Leitbild formuliert den übergeordneten Anspruch zur Befähigung der Absolvent*innen zur »Übernahme von zivilgesellschaftlicher Verantwortung« und zu ethisch reflektiertem beruflichem Handeln sowie zur Vermittlung »gesellschaftlich relevante[r] Kompetenzen und Fähigkeiten, vor allem ein[em] Gespür für Ungleichheiten und Chancengerechtigkeit« (vgl. Hochschule Hannover 2019a, Punkt 7). In Bezug auf Internationalisierung werden »Interkulturalität und Internationalität als gelebte Vielfalt und selbstverständliche Bestandteile der Hochschulkultur« und die »sprachlichen und interkulturellen Handlungskompetenzen aller Hochschulmitglieder und Hochschulangehörigen« betont (vgl. ebd., Punkt 6). In den Zielvereinbarungen mit dem MWK formuliert die Hochschule die Notwendigkeit lebenslangen Lernens sowie der Förderung von Schlüsselkompetenzen (vgl. Hochschule Hannover/Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur 2019: 11 f.). Umsetzungen sieht sie in der Prüfung und Einrichtung berufsbegleitend studierbarer Studienangebote im Hinblick auf die unterschiedlichen Lebenslagen der Studierenden sowie in der Prüfung und Einrichtung von einem Lehrangebot zum Thema Gender- und Diversitätskompetenz in jeder Fakultät »z.B. durch die Einrichtung von Wahlangeboten mit der Option für die Erlangung eines Zertifikats ›Diversität und Gender‹« (ebd.).²⁸² Darüber hinaus verfolgt sie das Ziel, Weiterbildungen zu Diversität und Gender für alle in Lehre und Beratung tätigen Personen der Hochschule fest zu etablieren und eine Teilnahmequote von mindestens 15% zu erreichen (ebd.).

»Die Beschäftigungsfähigkeit unserer Absolventinnen und Absolventen als Ergebnis einer wissenschaftlich fundierten Qualifizierung ist fächer- und studiengangübergreifend das elementare Qualitätsmerkmal unserer Hochschule. Garanten hierfür sind die starke Anwendungsorientierung in Lehre und Forschung sowie die in Wissenschaft und Praxis gleichermaßen herausragende Qualifikation unserer Lehrenden.« (Hochschule Hannover 2019a, Punkt 1)

Die Unterstützung und Qualifikation der Lehrenden erfolgt über Angebote der internen Weiterbildung für Beschäftigte²⁸³, der hochschuldidaktischen Weiterbildung²⁸⁴ und des E-Learning Center – als Ziel wird die Teilnahme von 75% der neuberufenen Lehrenden an den Angeboten zur hochschul- und medienpädagogischen Weiterqualifizierung in den ersten beiden Jahren formuliert (vgl. Hochschule Hannover/Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur 2019: 13). Der Arbeitsbereich

281 Bis auf eine Person sind alle Personen befristet beschäftigt, wobei die Verträge – auch durch die Knüpfung an das Professorinnenprogramm – im Verlauf eines Jahres endeten.

282 Im Forschungszeitraum bot das Ressort »Interkulturalität, Integration und Diversität« Studierenden mit dem Zertifikat IHKH (Interkulturelle Handlungskompetenz) einen Nachweis über ihre individuelle Internationalisierung während des Studiums. Vgl. https://www.hs-hannover.de/fileadmin/HsH/Hochschule_Hannover/Organisation/Soziale_Oeffnung/Soziale_Oeffnung_Dokumente/InInDi/Web_Zertifikat_IKHK.pdf [28.10.2019]

283 Im internen Weiterbildungsprogramm bestehen im Bereich »Diversität, Familie und Gleichstellung« regelmäßig (halbjährlich bzw. jährlich) Workshopangebote zu interkultureller Handlungskompetenz in der Lehre bzw. für Mitarbeitende, Diversität für Mitarbeitende sowie der »Women Networking Lunch« in Form verschiedener Module. Darüber hinaus gibt es Angebote zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Im Rahmen der Weiterbildung können Mitarbeitende das Zertifikat »Weiterbildung International« erwerben, welches die drei Module Sprache, Interkulturelle Handlungskompetenz/Diversität und Mobilität in ERASMUS+ enthält. Vgl. <https://hsh-intern.hs-hannover.de/zwt/pe/index.html> [interner Zugriff 28.10.2019]

284 Dies sind Beratungen, Einzelfortbildungen und das aus mehreren Modulen bestehende Zertifikat WindH in Zusammenarbeit mit dem Kompetenzzentrum für Hochschuldidaktik Niedersachsen.

»Hochschuldidaktik und Schlüsselqualifikationen« des Projekts »MyStudy« – angesiedelt im Ressort Studium und Lehre des Zentrums für Lehre und Beratung« – schließt an diese Ziele an und formuliert in seinen sechs Leitsätzen zu »gutem Lehren und Lernen« die systematische Förderung einer hohen Lehrqualität als strategisches Ziel, welches unterstützt wird durch: Wissenschafts- und Handlungsbezug, Einbezug aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen, studierendenzentrierte Lehr-/Lernformate, Berücksichtigung der Diversität der Studierenden und Lehrenden, reflektiertes Wissen und Handeln, Wertschätzung und Kooperation (vgl. Hochschule Hannover 2019). An der Hochschule gibt es für die Weiterqualifizierung von Lehrenden bislang keine Ermäßigung des Lehrdeputats. Auch ein Tag der Lehre oder die Vergabe von Lehrpreisen, bei denen Gender oder Diversity als Kategorien geltend gemacht werden könnten, finden nicht statt. Gender- und Diversity-Aspekte werden in den Evaluationsbögen der Fakultäten und Abteilungen nicht explizit abgefragt.²⁸⁵

In ihrer Forschungsstrategie benennt die Hochschule die Schwerpunkte grundlegender Förderung individueller Forschung, struktureller Förderung ausgewiesener Schwerpunktthemen in Form von Binnenschwerpunkten, Graduiertenförderung, Transparenz in der Forschung sowie Unterstützungsleistungen durch zentrale und dezentrale Forschungsadministration (vgl. Hochschule Hannover 2015). Die inhaltliche und strukturelle Einbeziehung von Gender- und Diversity-Aspekten in die Forschung als »Berücksichtigung gesellschaftspolitisch relevanter Fragestellungen« wird vor allem durch die bereits erwähnte zentrale Stelle »Genderaspekte in der Forschung« in der Stabsstelle Forschung und Entwicklung gefördert und das Angebot soll laut Zielvereinbarung optimiert und aufrechterhalten werden (vgl. Hochschule Hannover/Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur 2019: 10). Eines der Forschungscuster an der HsH ist der in der Fakultät für Diakonie, Gesundheit und Soziales angesiedelte Schwerpunkt »Analyse und Gestaltung von Verschiedenheit – Teilhabe und gutes Leben«, unter dem Gender und Diversity gefasst, aber nicht explizit benannt werden. »Die Geschlechterforschung wird als bisher an der Hochschule kaum verankert und ohne ein übergreifendes Profil bzw. Selbstverständnis beschrieben«. (WKN 2013: 71) Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bisher keine Institutionalisierung von Gender und Diversity in Lehre und Forschung an der Hochschule existiert und die Einbindung jeweils an die Lehr- bzw. Forschungsschwerpunkte von Einzelpersonen geknüpft ist (vgl. Hochschule Hannover/Dangendorf 2019).

Seit 2019 befindet sich die Hochschule in einer strategischen und damit strukturellen Neuausrichtung. In diesem Konsolidierungsprozess ändern sich beispielsweise auch die Zuordnungen der Arbeitsbereiche der bisherigen Zentralen Einrichtung Soziale Öffnung, in der Diversity im Forschungszeitraum eine Verortung gefunden hat. Zudem fallen zahlreiche befristet eingerichtete oder projektbasierte und damit befristete Stellen, die mit der Umsetzung einer Diversity-Strategie oder gender- und diversitätsbezogenen Aspekten befasst waren, vorerst weg. So bleibt der weitere Verlauf der Bemühungen, an der Hochschule eine strukturierte Diversity-Strategie zu entwickeln und umzusetzen zum Ende des Forschungszeitraumes offen.

Makroebene: dezentrale Fakultätsstrukturen

Die Fakultät III – Medien, Information und Design besteht aus den Abteilungen Design und Medien (DM) sowie Information und Kommunikation (IK). Da das Forschungsvorhaben in der Designausbildung angesiedelt ist, werden im Folgenden vorrangig die strukturellen Rahmenbedingungen der Abteilung DM als Institution beleuchtet. Die skizzierten Entwicklungen sind jedoch immer im Gesamtkontext der

²⁸⁵ In den Evaluationsbögen der Fakultät V – Diakonie, Gesundheit und Soziales werden neben dem Geschlecht (weiblich, männlich) Gründe für Fehlzeiten in der entsprechenden Lehrveranstaltung abgefragt (Krankheit, Versorgung Angehöriger, Erwerbstätigkeit, Motivation).

Fakultät zu sehen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die beiden zugehörigen Abteilungen in ihren fachkulturell bedingten Anforderungen und Dynamiken starke Unterscheidungen aufweisen – dies gilt ebenso für die Fachkulturen der einzelnen Studiengänge der Abteilung DM. Die gesamte Fakultät ist im Verlauf der letzten zehn Jahre von rund 1500 Studierenden im Wintersemester 2008/09 auf 2600 Studierende im Wintersemester 2018/19 stark gewachsen. In der Abteilung DM entwickelten sich die Studierendenzahlen von knapp 900 auf rund 1300 Studierende (vgl. Hochschule Hannover 2018b, 2019b). An der Fakultät werden vierzehn Bachelor- und vier Masterstudiengänge angeboten, wobei auf die Abteilung DM sieben Bachelorstudiengänge (Fotojournalismus und Dokumentarfotografie, Innenarchitektur, Mediendesign, Modedesign, Produktdesign, Szenografie–Kostüm–Experimentelle Gestaltung, Visuelle Kommunikation) sowie ein Masterstudiengang (Design und Medien) entfallen.²⁸⁶ In der Abteilung waren im Wintersemester 2017/18 46 Professor*innen²⁸⁷ beschäftigt, davon 37% weiblich. Der Anteil weiblicher Studierender an der Fakultät betrug im Wintersemester 2017/18 knapp 69%, in der Abteilung DM 64% (vgl. Hochschule Hannover 2018b). Der Anteil ausländischer Studierender an der Fakultät betrug 9% und liegt damit unter dem Durchschnitt an der Hochschule von 14%, in der Abteilung DM waren es 11%. Ein Blick in die Studiengänge zeigt unausgewogene Geschlechterverhältnisse zwischen Professor*innen und Studierenden: Die Studiengänge Modedesign und Innenarchitektur hatten im Wintersemester 2017/18 einen Anteil weiblicher Studierender von 88% bzw. 92%, wohingegen das Verhältnis bei den Professor*innen lediglich 33% bzw. 80% betrug.²⁸⁸ Im Produktdesign ebenso wie im Mediendesign studierten 52% bzw. 53% weibliche Studierende bei 0% Professorinnen. Die Fakultät ist bemüht, diesen Ungleichverhältnissen entgegenzuwirken.

Auch auf dezentraler Ebene spielte das Verhältnis von Gender und Diversity – insbesondere auf der strukturellen Ebene in der Institution der Fakultät – im Forschungszeitraum eine bedeutende Rolle. Der strukturellen Wirksamkeit von Gender wurde durch Maßnahmen im Bereich Gleichstellung Rechnung getragen: Die Fakultät formulierte beispielsweise für die Personalentwicklung eine Ausweitung gleichstellungsorientierter Maßnahmen mit dem Ziel eines ausgewogenen Geschlechterverhältnisses über die Professuren hinaus auf die Bereiche der Mitarbeitenden in Technik und Verwaltung sowie der wissenschaftlichen Mitarbeitenden, um Aspekte von Gender und Diversität in alle Beschäftigungsfelder einfließen zu lassen (vgl. Hochschule Hannover 2018a: 50). Seit dem Sommersemester 2018 kann in der Abteilung DM in Teilzeit studiert werden, um die spezifischen Bedürfnisse von Studierenden mit Familien- und Pflegeaufgaben einzubeziehen.²⁸⁹ Aus der Abteilung DM wurden im Forschungszeitraum zahlreiche Mittel aus dem Gleichstellungsfonds beantragt, so dass neben Lehr- und Forschungsprojekten und Veranstaltungen auch Personalmaßnahmen unterstützt wurden (vgl. Hochschule Hannover 2018a: 47). 2015 wurde in der Fakultät die Koordinationsstelle Gender & Diversity »same difference« eingerichtet (vgl. unten).

286 Dabei verteilen sich die Studierenden auf die Studiengänge in der Abteilung wie folgt: Design und Medien 3%, Fotojournalismus und Dokumentarfotografie 18%, Innenarchitektur 12%, Mediendesign 15%, Modedesign 12%, Produktdesign 15%, Szenografie–Kostüm–Experimentelle Gestaltung 10%, Visuelle Kommunikation 15% (vgl. Hochschule Hannover (2018b).

287 Hier werden ordentliche Professuren sowie Verwaltungsprofessuren berücksichtigt. Die Angaben beruhen auf internen Berechnungen der Dekanatsverwaltung der Fakultät. Unberücksichtigt bleiben hier die Geschlechterverhältnisse bei den Lehrkräften für besondere Aufgaben (LfbA), wissenschaftlichen und künstlerischen Mitarbeitenden sowie Lehrbeauftragten.

288 Der Anteil weiblicher Studierender in den Studiengängen verteilte sich wie folgt: Design und Medien 44%, Fotojournalismus und Dokumentarfotografie 30%, Innenarchitektur 92%, Mediendesign 53%, Modedesign 88%, Produktdesign 52%, Szenografie–Kostüm–Experimentelle Gestaltung 90% (hier sind die Studierenden des auslaufenden Studiengangs Szenografie–Kostüm eingerechnet), Visuelle Kommunikation 68% (hier sind die Studierenden des auslaufenden Studiengangs Kommunikationsdesign eingerechnet). (vgl. Hochschule Hannover 2018b)

289 Die Beantragung des Teilzeitstudiums erfolgt für zwei aufeinander folgende Semester – ein (Teilzeit-)Studienjahr – und wird im Dialog mit der*dem Studiengangskoordinator*in in einem verbindlichen Teilzeit-Studienverlauf im Umfang von max. 50% eines Vollzeitstudiums geplant und im Rahmen einer »Teilzeit-Studienvereinbarung« festgeschrieben.

Die Lehre in der Abteilung ist in hohem Maß an Anwendungsorientierung und Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent*innen orientiert, was sich in einer Vielzahl von Praxisprojekten sowie Lehr- und Forschungsk Kooperationen ausdrückt (vgl. Hochschule Hannover 2018: 48 ff.). Im Rahmen einer Absolvent*innenbefragung 2015/16 gaben 64% der Befragten an, im Anschluss an das Bachelorstudium berufstätig gewesen zu sein (davon 39% freiberuflich bzw. selbstständig, 70% bekamen innerhalb von 1-3 Monaten eine Stelle), 17% schlossen ein (Master-)Studium oder eine Ausbildung an (vgl. Hochschule Hannover 2018: 37). Über die Einbindung von Gender und Diversity in die Lehre gibt es keine umfassende Erhebung in der Abteilung. Im Rahmen der Formulierung der Gleichstellungspläne wurden seit 2015 durch die Koordinationsstelle Abfragen zu Lehrveranstaltungen, Veranstaltungen oder Maßnahmen mit Gender- bzw. Diversity-Bezug in beiden Abteilungen gemacht und dokumentiert (vgl. Hochschule Hannover 2018a: 144 ff.).²⁹⁰ In der Fakultät wurden im Berichtszeitraum (2015–17) eine Vielzahl von Studien- und Forschungsprojekten im Themenbereich von Gender und Diversität durchgeführt sowie 14 Bachelor- und 15 Masterarbeiten mit Gender- und Diversitätsbezug betreut. Lehrveranstaltungen zu Gender bzw. Diversity wurden in der Abteilung DM vor allem aus der übergreifenden Lehre²⁹¹ und dem Modedesign angeboten. Bis auf eine curriculare Verankerung in der Abteilung IK²⁹² finden sich Gender- und Diversity-Aspekte vereinzelt in den Beschreibungen der Lehrinhalte in den theoriebasierten Modulen der Bachelorstudiengänge.²⁹³ Die Integration von Geschlechterforschungsperspektiven ist demnach über einzelne Veranstaltungen institutionalisiert und eine nachhaltige Verankerung über Wahlpflichtmodule oder Schwerpunkte bildet sich nicht ab (vgl. WKN 2013: 70 ff.). Die Haltung einer Vielzahl von Lehrenden lässt sich als positiv und aufgeschlossen beschreiben und Gender und Diversity werden in Gesprächen und Gremien als wichtige Themen markiert. Hingegen waren sowohl die Teilnahme bei einschlägigen Veranstaltungen als auch der Austausch mit der Koordinationsstelle bezüglich Beratung, Informationsaustausch oder Strategieentwicklung im Forschungszeitraum auf einige wenige Lehrende begrenzt. Übergreifende Angebote zu Gender oder Diversity Studies sind nicht vorhanden und die Einbindung in die jeweiligen Fachinhalte von Einzelpersonen abhängig und wenig transparent. Fragen von Ungleichheiten und Wirkweisen von Gender bzw. Diversity-Dimensionen in Bezug zur jeweiligen Fachdisziplinen werden zumeist auf der symbolisch-repräsentativen Ebene der kulturellen gestalteten Artefakte verhandelt, welche in den Fachdisziplinen vermittelt und generiert werden. Gender- bzw. Diversity-Aspekte werden in den Evaluationsbögen zu den Lehrveranstaltungen der Abteilung DM nicht explizit abgefragt.

Die Situation der Forschung in der Fakultät ist von einer hohen Vielfältigkeit und unterschiedlichen inhaltlichen und methodischen Zugängen geprägt:

290 Die Meldung von Aktivitäten mit Gender- und Diversity-Bezug erfolgte freiwillig, so dass die Ergebnisse der Abfragen nicht repräsentativ sind. Manche Studiengänge, in denen thematisch zu Gender- oder Diversity-Aspekten gearbeitet wurde, meldeten keine einzige Lehrveranstaltung oder Abschlussarbeit.

291 Hierzu zählen auch die Angebote der Autorin und Forschenden.

292 Im Masterstudiengang Kommunikationsmanagement wird im Rahmen des Moduls »Berufsspezifische Rahmenbedingungen« die Veranstaltung »Berufsethik und Gender« von verschiedenen Dozent*innen durchgeführt.

293 Explizit genannt werden Gender- bzw. Diversity-Aspekte im Modulhandbuch Produktdesign (Module Fachgrundlagen erstes Semester und Designtheorie viertes Semester) sowie im Modulhandbuch Szenografie-Kostüm-Experimentelle Gestaltung (Module Atelier/Plenum 3 drittes Semester und Fachtheorie sechstes Semester). Die Bereiche Gender/Universal Design, Genderforschung, Gender Studies, feministische Theorie, Queer Theory, postkoloniale oder posthumanistische Theorien, Minority Studies finden sich hierbei jeweils als ein Punkt unter vielen. In den übergreifenden Theorieangeboten werden die Themenbereiche nicht explizit genannt – es finden sich Formulierungen, die eine Thematisierung zumindest nahelegen: »Entwicklungslinien im Design unter Berücksichtigung des kulturellen Kontextes«, »soziale und historische Tragweite von Kunst und Design reflektieren«, »kulturelle Bedingungen gestalterischer Praktiken anhand der abendländischen Kulturgeschichte und interkultureller Vergleiche«, »Einblick in die Abhängigkeit kreativer Praktiken von weltanschaulichen und ästhetischen Gegebenheiten«, »Ethik – Design – Technik«, »Raumtheorien und Körperkonzepte«, »Performativitätstheorien (Spiel- und Handlungstheorien etc.)« (vgl. Hochschule Hannover 2016a). Es gibt keine Erhebungen darüber, inwieweit und in welcher Form die Inhalte tatsächlich verbindlich vermittelt werden.

»Der Forschungsbegriff an der Fakultät III ist vielfältig, das Spektrum reicht von der empirischen Datengenerierung und deren statistischer Verarbeitung über die Entwicklung technischer Anwendungen und industrieller oder auftragsgerechter Aufbereitung, von geisteswissenschaftlicher Theoriebildung über Produktionsweisen, Visualisierungsstrategien oder Vermittlungskonzepte bis hin zur künstlerischen Forschung. Technische, EDVbasierte, mediale, kommunikative, gestalterische, künstlerische und ästhetische Problemfelder werden dabei berücksichtigt. Weder inhaltlich noch methodisch lassen sich die divergenten Forschungsdisziplinen an der Fakultät III vereinheitlichen. Gemeinsam ist den unterschiedlichen Forschungsstrategien allerdings die Nähe zu Anwendungsbezügen und die Perspektive auf praktischen Umsetzungsmaßnahmen.« (Hochschule Hannover 2018: 56)

Auch in der Abteilung DM überwiegt die anwendungsorientierte Forschung, welche an Einzelpersonen und in einer Vielzahl der Fälle an die Lehre geknüpft ist (vgl. ebd.: 48 ff.). Forschungseinheiten im engeren Sinn existieren nicht (vgl. WKN 2016: 27). Das hohe Lehrdeputat von 18 LVS mit einer eingeschränkten Verfügbarkeit von Deputatsermäßigungen und die unzureichenden Strukturen in Form einer räumlichen und personellen Ausstattung mit wissenschaftlichen Mitarbeitenden wirken – insbesondere im Hinblick auf größere Verbundprojekte – hemmend auf die Forschungsaktivität (vgl. Hochschule Hannover 2018: 56). Wie in Fachhochschulen verbreitet sind Forschung und Transfer hier in vielen Fällen an das eigene Spezialgebiet geknüpft und auf die Kerninhalte der Fachdisziplin konzentriert (vgl. Hochschullehrerbund o. J.). Zur Beratung und Unterstützung wurde an der Fakultät die Arbeitsgemeinschaft Forschung als Beratungsstelle und Interessensvertretung der Forschenden institutionalisiert und in beiden Abteilungen ein*e Forschungskordinator*in bestimmt (vgl. Hochschule Hannover 2018: 56). Im Bereich der Geschlechterforschung wurden Genderaspekte in einigen der an Einzelpersonen geknüpften anwendungsbezogenen Forschungsvorhaben sichtbar, in der Abteilung DM beispielsweise aus dem Bereich Modedesign oder in vor dem Forschungszeitraum liegenden Forschungsprojekten in Produktdesign und Innenarchitektur (vgl. WKN 2013: 70 ff.; Hochschule Hannover 2018a: 125).²⁹⁴ Thematisch umspannen die Forschungsprojekte Genderaspekte in Ausbildung und Karriere sowie in Gestaltung und Gestaltungsnutzung (ebd.).

Seit ihrer Einrichtung 2015 arbeitete die Koordinationsstelle Gender & Diversity »same difference« mit dem Fokus der Bündelung von Aktivitäten der Fakultät III im Bereich Gender und Diversität in Lehre und Forschung und als Schnittstelle und Vernetzung zwischen den Akteur*innen auf Fakultätsebene, Hochschulebene sowie darüber hinaus. Entsprechende Projekte und Veranstaltungen wurden unterstützt, initialisiert und durchgeführt.²⁹⁵ Die Stelle wurde zur Koordination von Gender *und* Diversity eingerichtet, formal jedoch an die Stelle der Dezentralen Gleichstellungsbeauftragten der Fakultät ange-dockt. So wurde das Themenfeld Diversity immer als ein »Thema aus der Gleichstellung« wahrgenommen und in der Folge wurde dieser Wahrnehmung in einem selbststabilisierenden Prozess entsprochen, indem die inhaltliche Schwerpunktsetzung auf Genderthemen fokussiert wurde. In der Auseinandersetzung mit weiteren Ungleichheitsdimensionen fehlen auf Fakultätsebene bisher institutionelle Strukturen, die eine strategische Einbindung in Organisationsstrukturen sowie Studienstrukturen und Lehrinhalte ermöglichen oder gezielt unterstützen. Die Rolle der Gleichstellungsbeauftragten und der Koordination von Gender und Diversity bzw. das Verhältnis zwischen Gender, Diversity und Gleichstellung

²⁹⁴ An den im Produktdesign angesiedelten Forschungsprojekten »Genderspezifische Gestaltung von Produkten und Nutzungskonzepten« (2008 – 2010 mit Prof. Birgit Weller und Prof. Gunnar Spellmeyer) sowie im Rahmen des »Kompetenzfeld Universal Design Thinking« mit dem Themenfeld »Adaption von Produkten und Prozessen und deren Potentiale« (2010 – 2011 mit Prof. Birgit Weller in Kooperation mit der HTW Berlin und dem NID Ahmedabad) als Erweiterung auf das Kommunikationsdesign war die Autorin und Forschende beteiligt. Im Rahmen der Forschung wurden Lehrveranstaltungen durchgeführt und es entstand u.a. die Publikation »Du Tarzan Ich Jane – Gender Codes im Design« (2012 mit Prof. Birgit Weller).

²⁹⁵ Die Autorin und Forschende war als Stelleninhaberin an Aufbau, Strategieentwicklung und Durchführung direkt und maßgeblich beteiligt. Die Koordinationsstelle ist mit einer vollen Stelle ausgestattet, welche ein Promotionsvorhaben zur Qualifizierung beinhaltet. Der Beschäftigungszeitraum war von Beginn an auf maximal fünf Jahre begrenzt.

blieben im Verlauf der fünfjährigen Laufzeit der Koordinierungsstelle aus struktureller und institutioneller Perspektive unklar. Sind die Gleichstellungsbeauftragten Anlaufstelle für alle Fragen zu Geschlecht, zu sozialem, bildungsbiografischem, kulturellem Hintergrund, zu Alter, physischer und psychischer Verfasstheit? Wie können die vielfältigen Belange weitervermittelt werden an zentrale Stellen in der Hochschule oder an die Studierendenvertretungen? Wie können Studiengänge in diese Prozesse miteinbezogen werden? Trotz der Anknüpfung der Koordinationsstelle an die Gleichstellung und der Schwerpunktsetzung auf dem Diversitätsmerkmal Geschlecht, verstanden die im Bereich Gleichstellung tätigen Kolleg*innen Hochschule als einen Ort von Heterogenität und Diversität. Entsprechend erweiterten sich in ihrem Verständnis die Herausforderungen und Aufgaben über das Geschlecht hinaus auf weitere Dimensionen, was eine Öffnung des Gleichstellungsbegriffs mit sich brachte. Über den Bereich der Gleichstellung wurden ebenso Fragen zu Chancengerechtigkeit und Teilhabe als kontinuierliche Themen in die Fakultät kommuniziert. Grundlegend war dabei eine ganzheitliche Betrachtung der Hochschulangehörigen und ihrer Belange sowie die Entwicklung von gender- und diversitätsgerechten offenen Denk-, Sprach- und Handlungsformen. Im Rahmen der Koordinierungsarbeit wurden von 2015–2020 zahlreiche Veranstaltungen initiiert und durchgeführt.²⁹⁶ Durch Lehrveranstaltungen im Bereich der übergreifenden Lehre, der Theorie sowie in einzelnen Studiengängen wurden Fragen zu gesellschaftlichen Differenzierungs- und Ungleichheitsmechanismen sowie Partizipation und Teilhabe im Kontext Gestaltung mit den Studierenden bearbeitet.²⁹⁷ Die Arbeit von »same difference« wurde in den Gleichstellungsplänen 2015–2017 und 2018–2020 (vgl. Hochschule Hannover 2018a: 45 f.) sowie auf der Internetseite dokumentiert.²⁹⁸ Die Koordinationsstelle beteiligte sich seit 2016 regelmäßig am Tag der Queeren Vielfalt der HsH und war im »Gender-Netz« der Hochschule Hannover aktiv.²⁹⁹

Während zu Beginn der Koordinationstätigkeit die Arbeit der Koordinationsstelle noch im Fakultätsentwicklungsplan 2015 dargestellt und auch im Gleichstellungsplan (GSP 9) abgebildet wurde, war die Stelle in der im Fakultätsstrukturkonzept 2018 dargestellten Struktur der Fakultät nicht explizit aufgeführt. Hingegen finden Diversity-Aspekte unter dem Stichwort »Soziale Öffnung« Beachtung und

296 Im Oktober 2015 fand in Kooperation zwischen dem international Gender Design Network (iGDN) und der Fakultät Medien, Information und Design der Hochschule Hannover die Konferenz »No Body – Some Body – Any Body: Gestaltete Gender-Identitäten« im Design Center auf der Expo Plaza statt. Designpraktizierende und Designforschende diskutierten über Gender und Design im Kontext Körper und Objekt. In Impulsvorträgen und Workshops sowie Interviews mit Akteurinnen aus der Praxis wurden unterschiedliche Perspektiven aus verschiedenen Designkontexten beleuchtet. Die flankierende Ausstellung »Blue+Pink Rethink« des iGDN zeigte verschiedene Perspektiven internationaler Gestalter*innen auf die Verknüpfung und den Umgang von Design mit Gender anhand ausgewählter Objekte. Angesichts des gesellschaftlich prägenden Einflusses von Design auf die Wahrnehmung und Konstruktion von Gender zielte die Veranstaltung auf eine Sensibilisierung für die Wirkungszusammenhänge von Design und Gender, das Aufzeigen unterschiedlicher Perspektiven in diesem Diskurs und die Schulung eines kritischen Blickes. Vgl. <http://www.nobody-somebody-anybody.org> [07.10.2019].

Der regelmäßig organisierte »diversitea« bot in informeller Atmosphäre eine Möglichkeit zu Austausch und Diskussion zwischen den an Gender und Diversität interessierten und in diesen Bereichen aktiven Personen der Fakultät.

In den Wintersemestern 2016 und 2017 wurde im Rahmen der Erstsemesterbegrüßung die Veranstaltung »CONNECT be different – feel same« als Kooperationsprojekt des International Office Fakultät III und same difference – Koordination Gender & Diversity Fakultät III durchgeführt. Mit dem Fokus Internationalisation at Home + Sprachfähigkeit + Interkulturelle Handlungskompetenz + Diversität wurden die Bereiche Internationales, Gleichstellung und Diversität vorgestellt und in praktischen Übungen mit den Studierenden thematisiert. Die individuelle Auseinandersetzung mit der eigenen Sprach- und Kommunikationsfähigkeit, die Beschäftigung mit dem »Eigenen«, Bekannten, und dem »Anderen«, Unbekannten, die Erwartungen und Vorstellungen an und über die eigene Studiendisziplin standen dabei im Mittelpunkt.

Ein Fokus im Bereich Studium und Lehre lag auf der Sensibilisierung zu und der Vermittlung von gender- und diversitätsrelevanten Aspekten im beruflichen und gesellschaftlichen Kontext. Die Diskussion beruflicher und gesellschaftlich relevanter Themen mit Bezug zum Studium und die damit verbundene Entwicklung von Zukunftsperspektiven zielten auf ein politisches Begreifen und eine Haltungsentwicklung, die es ermöglicht Bezüge zwischen gesellschaftlichen Transformationsprozesse und fachlichen Kontexten herzustellen. Hierzu wurde das Veranstaltungsformat »Schöne Aussichten« entwickelt und seit dem Wintersemester 2018/19 regelmäßig durchgeführt.

297 Die Lehrveranstaltungen wurden von der Autorin und Forschenden – teilweise im Teamteaching – durchgeführt. Vgl. hierzu den Abschnitt 06.2.

298 Vgl. <https://f3.hs-hannover.de/ueber-uns/gleichstellungsbuero/> [07.10.2019]

299 Vgl. hierzu den Abschnitt 06.1.

damit Verankerung im Strukturkonzept – mit dem Hinweis, dass die formulierten Bestrebungen in Richtung einer diversitätskompetenten Fakultät ohne entsprechende Koordinierungsstelle (in Verknüpfung mit einer Genderkoordination) nicht möglich sei:

»Im Rahmen des aktuell angestoßenen hochschulweiten Diversity-Audits will die Fakultät die Implementierung verschiedener Diversity-Aspekte vorantreiben, die einen verantwortungsvollen Umgang mit Vielfalt begünstigen. Dazu zählen die Förderung fächerübergreifender Inhalte und damit verbundener vielfältiger didaktischer Ansätze, die der Vielfalt der Studierenden gerecht werden, und die Entwicklung von Diversity-Kompetenzen der Akteur*innen. Dies umfasst die Sensibilisierung für Diversitätsaspekte, die bewusste Wahrnehmung von Vielfalt, Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Umgang mit Heterogenität sowie die Erweiterung der eigenen Handlungsrouninen. Ebenso soll das Aufgreifen diversitätsbezogener Themen durch die Studierenden in ihren Facharbeiten oder Projekten weiter sensibilisiert werden. [...] Ein adäquates Diversity Management wird hier als Aufgabe verstanden, der Vielstimmigkeit innerhalb der Fakultät sowie außerhalb (etwa Kooperationspartner*innen in Forschung und Lehre) Gehör zu verschaffen und so alle Beteiligten dafür zu sensibilisieren oder sie darin zu bestärken, dass die Beschäftigung mit anderen Kulturen, Eigenarten und Orientierungen sinnvoll ist, weil sie zu einer konstruktiven Zusammenarbeit führt und sich darüber hinaus auch außerhalb der Hochschule positiv auf die Gesellschaft auswirkt. Die Realisierung dieses strukturierten kommunikationsintensiven Vorhabens ist allerdings nicht möglich ohne die Einrichtung einer Koordinierungsstelle, die in Kombination mit der entsprechenden Stelle im Gleichstellungskonzept denkbar ist [...].« (Hochschule Hannover 2018: 82 f.)

Gleichzeitig wird die Weiterführung einer Koordinationsstelle für Gender und Diversity an die Vergabe von Mitteln aus dem Professorinnen-Programm-III geknüpft (vgl. Hochschule Hannover 2018a: 50) – zum Zeitpunkt der Schriftlegung der vorliegenden Arbeit war die Finanzierung nicht gesichert und die Koordinationstätigkeit Anfang 2020 eingestellt.³⁰⁰

Wie bereits für die zentralen Strukturen skizziert, gibt es auch an der Fakultät bzw. in der Abteilung Design und Medien bisher keine Institutionalisierung von Gender und Diversity in Lehre und Forschung in Form einer strukturellen und somit nachhaltigen Verankerung von Gender und Diversity. Der Versuch, Diversity in Anknüpfung an Fragen der interkulturellen Handlungskompetenz im Zuge von Internationalisierungsprozessen mit dem Bereich Internationalisierung – welcher strukturell in der Fakultät verankert ist – zu verzahnen, blieben ohne Ergebnis und es fehlt eine strukturelle Einbindung der Koordinationsstelle in die entsprechenden Planungen. Auch wenn durch die Arbeit der Koordinationsstelle insbesondere Gender als Thema stärker in den Vordergrund getreten ist, Impulse gesetzt und Initiativen angeschoben werden konnten, bleibt die Einbindung vorerst an die Lehr- bzw. Forschungsschwerpunkte und vor allem das Engagement von Einzelpersonen geknüpft. Eine klare Aussage über die weitere Strategieentwicklung – sowohl auf zentraler (Hochschul)Ebene als auch dezentraler (Fakultäts)Ebene kann an dieser Stelle nicht getroffen werden. Ebenso bleibt die Frage nach der Weiterführung bereits angestrebter Prozesse sowie der Umsetzung formulierter Maßnahmen offen.

300 Bereits entwickelte Konzepte zur Vernetzung und für eine stärkere Präsenz von Gender und Diversity in der Lehre und Forschung auf Fakultätsebene sowie Veranstaltungen und Projekte konnten während des Forschungszeitraumes aus Sicht der Autorin aufgrund der begrenzten personellen Kapazitäten, welche auch die Verknüpfung der Stelle mit der vorliegenden Dissertation als Qualifikation mit sich brachte, nicht in angemessener Intensität verfolgt werden. Für eine nachhaltige Verknüpfung von Gender- und Diversitätsaspekten mit den vielfältigen Studieninhalten und -bedarfen der Fakultätsstudiengänge sowie die curriculare Verankerung wäre eine Weiterführung der Koordinationsarbeit auch aus Sicht der Autorin notwendig.

06.2 Forschungsrahmen – Forschungsweg – Analysematrix

Forschungsrahmen

Die Forschungstätigkeit fand im Rahmen einer wissenschaftlichen Mitarbeit in der Koordination Gender & Diversity an der Fakultät III – Medien, Information und Design statt. Die an die Stelle geknüpfte Lehrverpflichtung von vier LVS wurde ausschließlich in der Abteilung Design und Medien abgeleistet. Durch die Anbindung der Stelle an die dezentrale Gleichstellungsbeauftragte gab es keine direkte Angliederung an einem bestimmten Studiengang oder eine klare Verortung in den Studiengängen über die übergreifende Lehre. Dies führte zu einer Aushandlung des Einsatzes der Lehrverpflichtung von Semester zu Semester in persönlichen Gesprächen mit den jeweiligen Verantwortlichen der Lehrbereiche. Diese strukturelle Nicht-Verortung brachte einerseits einen hohen Freiheitsgrad und vielfältige Möglichkeiten der Anbindung und der Lehrformate mit sich (künstlerische sowie theoretische Wahlangebote, Einzelangebote in den Studiengängen wie Seminare und Projekte, Team-Teaching), andererseits bedeutete das Sondieren neuer Einsatzgebiete Organisations- und Kommunikationsaufwand sowie Unsicherheiten, Unwägbarkeiten und multiple Abhängigkeiten in der Planung. Die Lehrverpflichtung wurde zunächst den Wahlangeboten in der übergreifenden Lehre zugeordnet (Wahlangebote und Gestaltungsgrundlagen) und später sowohl in einzelnen Studiengängen (Szenografie–Kostüm–Experimentelle Gestaltung, Produktdesign) als auch im Bereich des übergreifenden theoretisch-wissenschaftlichen Arbeitens (Wahlangebote) eingesetzt. Während des Forschungszeitraumes absolvierte die Autorin und Forschende die hochschuldidaktische Qualifizierung »Weiterbildung in der Hochschullehre« (WindH), welche neben den Themenbereichen Grundlagen des Lehrens und Lernens in der Hochschule, Lehre als Lernförderung und -begleitung und Profilbildung in der Hochschullehre außerdem kollegiale Beratung, kollegiale Hospitation und lehrbegleitendes Coaching umfasst.³⁰¹ Außerdem nahm sie an Weiterbildungen und Fachtagungen zu Gender und Diversität in der Lehre teil.

Die Durchführung der Forschung war geprägt von der Herausforderung, die drei Positionen und Perspektiven als Lehrende, als Koordinatorin sowie als Forscherin zu definieren und im Prozess unterscheiden und voneinander abgrenzen zu können. In Übereinstimmung mit Götschel (vgl. Götschel 2017 in Bezug auf die Physiklehre) zeigte sich zum einen die Herausforderung, zugleich für die Vermittlung von gestalterischem Fachwissen zuständig zu sein, die Veränderung der Lehre unter Gender- und Diversity-Aspekten zu verfolgen und die Reflexion dieser veränderten Vermittlung zu verarbeiten (vgl. ebd.: 228 f.). Zum anderen galt es dabei ebenso permanent zwischen den verschiedenen – und miteinander verflochtenen – Ebenen von Makroebene (Hochschul- und Fakultätsstruktur), Mesoebene (Fachkultur), Mikroebene (Lehrveranstaltung) und Metaebene (Reflexion) und den damit verbundenen Anforderungen hin- und herzuwandern. Dieser Prozess ging einher mit einem stetigen Perspektivwechsel von der ausführenden in die beobachtende, reflektierende und kontextualisierende Position und der Abgrenzung von (Lehr)Person und (Koordinations)Funktion.

Daran anschließend kommt – auch über das Zusammenfallen der Rollen von forschender und beforachter Person – der eigenen Positionalität Bedeutung zu: Hier ist die eigene Positionierung im gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Zusammenhang kritisch zu reflektieren, da sie das eigene Handeln durchdringt und ebenso in die Gestaltung und Durchführung des Forschungsprozesses, die

³⁰¹ WindH ist durch die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) akkreditiert und wurde durch das Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik für Niedersachsen (KHN) in Kooperation mit der Hochschule Hannover durchgeführt und umfasste einen Umfang von 212 Arbeitseinheiten im Zeitraum von etwa 18 Monaten. Es umfasst folgende Module: Modul 1: Grundlagen des Lehrens und Lernens in der Hochschule (Lehre planen und gestalten, Lernen fördern durch Methoden, Prüfen an der Hochschule), Modul 2: Lehre als Lernförderung und Lernbegleitung (Problemorientiertes Lernen, Bezugstheorien der Hochschuldidaktik, Gesprächsführung, Evaluation und Feedback in der Lehre), Modul 3: Profilbildung in der Hochschullehre (Lehren und Lernen mit digitalen Medien unterstützen, Stimm- und Sprechbildung, Lehren und Forschen miteinander verknüpfen). Vgl. <https://www.tu-braunschweig.de/khn> [09.10.2019]

Erkenntnisproduktion und deren Bewertung als auch in die Lehrgestaltung einfließt. Die Position der Autorin zum Zeitpunkt der Forschung kann als westlich, industriell und christlich situiert und privilegiert bezeichnet werden. Die persönlichen Lebensbedingungen, Erfahrungen und Wissensbestände und die damit verbundenen (geschlechtlichen) Konnotationen der weißen, sozial integrierten, gut ausgebildeten, finanziell abgesicherten, weiblich zu lesenden, verheirateten Mutter fließen ebenso in das eigene (situierte) Handeln ein wie die der anwendungsorientiert und handwerklich ausgebildeten Produktdesignerin in befristeter wissenschaftlicher Mitarbeit an einer bundesdeutschen Hochschule. Darüber hinaus spielen bspw. Aspekte der physischen und psychischen Verfasstheit, der eigenen (un)religiösen und weltanschaulichen Haltung und der gelebten Gewohnheiten eine Rolle. Die durch vielfältige Faktoren geprägte Positionalität wird auf den individuellen, strukturellen und symbolischen Ebenen sowohl über Selbst- als auch Fremdzuschreibungen relevant und wirksam und beeinflusst nicht nur das eigene Handeln und Interagieren, sondern bedingt ebenso den Zugang zu Ressourcen sowie Möglichkeiten und Hemmnisse. In der Reflexion der eigenen Positionalität und deren Wirksamkeit im Forschungsprozess gilt es, nicht in stereotype Argumentationen und Zuschreibungen zurückzufallen, sondern eine pluralistische, diversitätsorientierte und interdependente Perspektive mit Blick auf die Dekonstruktion bestehender normativer Kategorien einzunehmen (vgl. Abschnitt 02.5).

Forschungsweg

Wie im Abschnitt 01.3 beschrieben, kommen in der angewandten Methodik des Forschungsprozesses Elemente aus den drei Forschungsfeldern der Designforschung, der Hochschulbildungsforschung sowie der feministischen Forschung zum Einsatz. Zunächst wurden auf Basis der ausschlaggebenden Literatur Merkmale zur Einbindung von Gender und Diversity in die Lehre auf fachspezifischer Basis herausgearbeitet und mit literaturbasierten Vorschlägen zu fachspezifischen Inhalten und struktureller Einbindung in die Designlehre ergänzt und flossen in die Konzeptionierung und Durchführung der Lehrveranstaltungen ein. Der Forschungsablauf kann dabei als iterativer Prozess bezeichnet werden, in dessen Verlauf parallel Wissensgenerierung und Positionsschärfungen auf Basis der in den Theorieteilchen zu Gender, Design und Lehre dargelegten Perspektiven stattfanden sowie die später analysierten Lehrveranstaltungen geplant und durchgeführt wurden. Die Lehrveranstaltungen können als Realräume benannt werden, in deren Aufbau, Durchführung und Reflexion die sich kontinuierlich verändernden Wissensbestände einfließen. Diese Kontextabhängigkeit der analysierten Lehr-Lernsituationen deutet auf ein situiertes Gender-Diversity-Wissen hin, welches von der jeweiligen Konfiguration von Struktur, Inhalt und Didaktik abhängig ist und diese ebenso beeinflusst. Intention war es hier, eine Annäherung an die Frage zu erzielen, was Gender-Diversity-Wissen im jeweiligen Kontext sein kann und wie daraus eine designspezifische Gender-Diversity-Kompetenz zu beschreiben ist.

In der Konzeption aller Lehrveranstaltungen fanden die von Hilgemann/Kortendiek/Knauf formulierten Mindeststandards für die Verankerung von Geschlechterforschung in den Curricula Berücksichtigung, indem neben der Identifikation von fachspezifischen und fachübergreifenden Inhalten der Geschlechterforschung die geeigneten Vermittlungsformen in den Blick genommen wurden (vgl. Hilgemann/Kortendiek/Knauf 2012: 85). Je nach Spezifikation und Anforderungsprofil der jeweiligen Lehrveranstaltung sowie unter Berücksichtigung des fachkulturellen Kontextes wurden die Anteile von gender- bzw. diversitätsrelevanten Inhalten oder Vermittlungsformen unterschiedlich gewichtet. Grundsätzliche Inhalte wie die Professionsaspekte der Fachdisziplin, die Wissenschaftskritik der Fachdisziplin sowie die Herstellung und Nutzung der Ergebnisse der Fachdisziplin (vgl. Hilgemann/Kortendiek/Knauf 2012: 86 ff.) fanden dabei in unterschiedlicher Intensität Eingang in die Konzeptionierung. Wie ebenfalls im Abschnitt 05.1.2 dargelegt, lagen die Herausforderungen dabei grundsätzlich zum einen in dem Dilemma, Geschlecht und Differenz durch deren Thematisieren einerseits zu konstruieren und anderer-

seits Festschreibungen zu vermeiden (vgl. Mense/Wegrzyn 2014: 51). Zum anderen galt es, die Komplexität an Geschlechter- und Differenzsetzungstheorien und -konzeptionen zu überblicken, zu filtern und zu vermitteln und dabei die unterschiedlichsten Wissensbestände der Studierenden in Bezug darauf im Blick zu behalten, wobei auch Reaktionen von Unverständnis, Überforderung oder auch Abwehrhaltungen bei den Studierenden einzubeziehen waren (ebd.).³⁰²

Der Planung und Durchführung der untersuchten Fälle sowie deren Analyse unter der Fragestellung nach Verankerungsoptionen von Gender und Diversity in der Designausbildung liegt ein Verständnis von Lehre als moderierte Lernprozesse (vgl. Auferkorte-Michaelis/Schönborn 2009) zugrunde, welche den Studierenden selbstgesteuertes, interessen geleitetes Lernen ermöglichen (vgl. Stahr 2009: 33) und in welchen Lehrende und Lernende als »Gemeinschaft« gesehen werden (vgl. Auferkorte-Michaelis/Schönborn 2009: 18). Hochschule kann folglich als partizipativer Lehr-Lernraum betrachtet werden, in welchem Lehrenden weniger die Rolle zukommt, Wissen exklusiv zu vermitteln als vielmehr Impulse zu setzen und Werkzeuge an die Hand zu geben, mit denen die Lernenden sich die verschiedenen Kompetenzen aneignen können. Für die Lehrenden bietet dieser Lehr-Lernraum demnach die Möglichkeit des Lernens von den Lernenden:

»Lernende werden nicht als reine Rezipient*innen des vermittelten Wissens betrachtet, sondern speisen ihrerseits (Vor)Wissen in Form von bereits Erlerntem, Erfahrenem und Erprobtem sowohl in fachspezifischer als auch sozialer Hinsicht in das Lehr-/Lernsystem Hochschule ein. Die Grenzen zwischen Lehren und Lernen können somit als fluide bezeichnet werden.« (Brümmer/Krämer 2020: 70)

Insofern liegt der Fokus in der Entwicklung einer designspezifischen Gender-Diversity-Kompetenz als Reflexions- und Gestaltungskompetenz sowohl bei Studierenden als auch Lehrenden, die gemeinsam als Lernende gefasst werden können.

Für die Untersuchung der Fragestellung, welche dem kreativen Denken und Handeln angepassten Optionen es gibt, um Aspekte von Gender und Diversity nachhaltig in den kreativen Ausbildungskontext zu integrieren, fiel die Entscheidung auf die Eingrenzung des Untersuchungsfeldes auf die eigene Lehrpraxis der Forschenden. Dabei wurde nicht auf die Planung und Durchführung aller Lehrveranstaltungen in der gesamten Lehrtätigkeit der Forschenden im Bereich Gender und Diversity zurückgegriffen, sondern bewusst nur die Fälle betrachtet, die im Zeitraum der wissenschaftlichen Mitarbeit an der Hochschule geplant und durchgeführt wurden.³⁰³ Die Gründe hierfür liegen zum einen in einer erfolversprechenderen Vergleichbarkeit der zu untersuchenden Lehrveranstaltungen bei gleichartigen Rahmenbedingungen, da so die Variablen in der strukturellen und institutionellen Rahmung möglichst gering gehalten werden können. Zum anderen können eben diese – für die Integration maßgeblichen – relevanten Strukturen und Diskurse auf institutioneller Ebene durch die Kopplung der Forschung (Person) an die Stelle der Koordination von Gender und Diversity (Funktion) fundiert nachvollzogen werden. Darüber hinaus war im Rahmen der wissenschaftlichen Mitarbeit und der Arbeit am vorliegenden Forschungsvorhaben eine intensivere wissenschaftliche Auseinandersetzung – insbesondere mit Geschlechtertheorien und -konzepten – und somit eine strukturiertere und fundiertere Einbindung von Gender-Diversity-Perspektiven in die Lehre möglich. Die Eingrenzung auf die eigene Lehrpraxis zielt ebenfalls auf eine Begrenzung der Variablen ab: Die Lehrperson mit ihrem persönlichen, didaktischen sowie fach- und gender- und diversitätsspezifischem inhaltlichen Hintergrund kann in diesem Forschungszusammen-

³⁰² Vgl. hierzu die Ausführungen zu Hemmnissen bei der Einbindung von Gender in die raumbezogene Lehre im Abschnitt 05.3.3.

³⁰³ Neben der Hochschule Hannover wurden von der Autorin und Forschenden im Zeitraum 2007–2020 Lehrveranstaltungen an der HTW Berlin sowie am National Institute of Design, Ahmedabad, Indien durchgeführt. Die Lehre an der Hochschule Hannover nimmt dabei den größten Anteil ein.

hang als ›Konstante‹ interpretiert werden. Folglich waren insbesondere in Bezug auf die bei der Planung der Lehrveranstaltungen relevanten Merkmale für eine gender- und diversitätssensible Designlehre – wie die Verbesserung der Studierbarkeit durch ein Teilzeitstudium, die zeitlich und örtlich familiengerechte Organisation, das Wissen und die Vermittlung, wo im Studien- oder Arbeitsumfeld Beratung und Expertise in Geschlechter- und Chancengleichheitsfragen angeboten wird sowie das Thematisieren von Geschlechter- und Chancengleichheitsfragen mit Lehrenden, Vorgesetzten und Kolleg*innen (Abb. 05.4, S. 168) – für alle Lehrveranstaltungen identische strukturelle Rahmenbedingungen gegeben.

Um für die Untersuchung drei repräsentative Fälle identifizieren zu können, wurden zunächst alle Lehrveranstaltungen mit Gender-Diversity-Bezug aus der Lehrpraxis im entsprechenden Zeitraum an der HsH in Form von kurzen Steckbriefen gesichtet und dabei Informationen zu Rahmen, Inhalten, Zielen, und Methoden aufgeführt (Tabelle 06.2).³⁰⁴

Schema Steckbriefe Lehrveranstaltungen mit Gender-Diversity-Bezug 2015–2019

Rahmen	Semester (Jahr), Art (Seminar, Projekt) curriculare Einbindung (Pflicht/Wahlpflicht, benotet/unbenotet, Semesterwochenstunden, Creditpoints) teilgenommene Semester (Anzahl Studierende jeweiliges Semester) Studiengänge (aufgeschlüsselt nach Studierenden und Gesamtzahl) Geschlechterverhältnis Anzahl weiblich/männlich Gender Diversity (nicht) in Titel und Kursbeschreibung
Inhalte	Fachinhalte Gender- und/oder diversitätsbezogene Inhalte
Ziele	Lernziele
Methoden	Aufbau der Veranstaltung Methoden Prüfungsleistungen

Tabelle 06.2: eigene Darstellung

Alle Lehrveranstaltungen (LV) wurden im Rahmen des Bachelorstudiums an der Fakultät III – Medien, Information und Design der Hochschule Hannover in der Abteilung Design und Medien im Zeitraum 2015–2019 (jeweils Sommersemester) angeboten. Insgesamt wurden 18 LV angeboten und 15 durchgeführt.³⁰⁵ Alle LV waren curricular verankert, davon 47% als Pflichtveranstaltungen und 53% als Wahlpflichtveranstaltungen. 83% der LV wurden fachübergreifend angeboten und 17% fachdisziplinär. Die durchschnittliche Teilnehmerzahl lag bei elf Personen, wobei 27% der LV mit weniger als zehn Personen durchgeführt wurden, davon 75% mit der Mindestteilnehmerzahl von fünf Personen.³⁰⁶ Alle LV mit weniger als zehn Teilnehmenden waren Wahlpflichtveranstaltungen. Die maximale Teilnehmerzahl lag bei

³⁰⁴ Die Steckbriefe sind im Anhang dargestellt (Anhang 09.2).

³⁰⁵ Drei LV kamen aufgrund zu geringer Anmeldezahlen nicht zustande.

³⁰⁶ Die maximale Gruppengröße liegt in den Seminarveranstaltungen der Abteilung bei 25 Personen, in Projektarbeiten bei 15 Personen. Ausnahmen bilden die Grundlagenvorlesungen der Theorie in den ersten beiden Studiensemestern.

15 Personen.³⁰⁷ Das Geschlechterverhältnis der Studierenden lag bei 75% weiblich und 25% männlich.³⁰⁸ 58% der Studierenden befanden sich zum Zeitpunkt der Veranstaltung im ersten Studienabschnitt, 42% im zweiten Studienabschnitt.³⁰⁹ 33% der durchgeführten LV wurden in Form eines Team-Teaching geplant, davon 75% fachübergreifend. 33% der angebotenen Veranstaltungen trugen Begriffe wie »Gender«, »Diversity« und »Queer« im Titel und bei 50% der LV wurde auf Aspekte von Gender bzw. Diversity in der Kursbeschreibung direkt oder indirekt eingegangen – diese werden im Folgenden als »explizite« Lehrveranstaltungen benannt wohingegen diejenigen als »implizite« Lehrveranstaltungen gelten, in denen das Thema weder in Titel noch Kursbeschreibung kenntlich gemacht, Gender- und Diversity-Aspekte aber trotzdem inhaltlich thematisiert wurden. Lediglich eine der expliziten LV war eine Pflichtveranstaltung, alle anderen waren im Bereich der Wahlpflichtmodule der übergreifenden Lehre und der Theorie angesiedelt. Insgesamt nahmen 39% der Studierenden an expliziten und 61% an impliziten LV teil. In der Betrachtung der expliziten LV zeigt sich einen Anteil von 77% Studierende, die die LV im zweiten Studienabschnitt besuchten.³¹⁰

Für die Auswahl der drei Fälle (Tabelle 06.3) wurden die Lehrveranstaltungen vernachlässigt, in denen Gender und Diversity aufgrund der curricularen Anforderungen lediglich »am Rande« in die Inhalte einfließen konnten.³¹¹ Ziel der Auswahl war die Abbildung und Untersuchung des gesamten Spektrums des Lehreinsatzes der Forschenden im definierten Zeitraum. Folglich dienten als Kriterien für die Untersuchung die Fachlichkeit und die Verortung: Analysiert wurden sowohl übergreifende (Cases 01 und 03) als auch fachdisziplinäre Angebote (Case 02) mit einer Verortung im System der übergreifenden Lehre (Case 01), einer Verortung im System eines Studiengangs (Case 02) sowie einer Verortung im System des übergreifenden Theorieangebotes (Case 03). Weiterhin diente als Kriterium die Frage nach den Herangehensweisen bei der Einbindung von Gender und Diversity in die Lehrveranstaltung: Neben der Verknüpfung von Theorie und Gestaltung (Case 01) und der integrierten Verknüpfung mit dem fachspezifischen Inhalt (Case 02) wurde außerdem die Verknüpfung mit Methoden (Case 03) in den Blick genommen. Weitergehend wurden unter dem Aspekt der Formulierung sowohl explizit (Cases 01 und 03) als auch implizit formulierte Lehrveranstaltungen (Case 02) beleuchtet und das Kriterium der Lehrform in autarker (Cases 02 und 03) sowie kooperativer Ausprägung (Case 01) herangezogen.

307 Die Teilnehmezahlen wurden im vorliegenden Zusammenhang nicht mit den Zahlen weiterer Lehrangebote in den jeweiligen Modulen verglichen – dies wäre für eine ergänzende Einschätzung der Resonanz sinnvoll.

308 Die Geschlechtszugehörigkeit wurde unter den Teilnehmenden nicht explizit abgefragt, so dass es sich hier um Fremdzuschreibungen durch die Lehrperson auf Grundlage offensichtlicher Merkmale wie bspw. Vornamen und Auftreten in eine binäre Zuordnung handelt, in welcher Personen als »weiblich« oder »männlich« gelesen und markiert werden. Weitere geschlechtliche Zuordnungen bspw. queerer Identitäten oder Personen, welche ihre Identität als »divers« verstehen, wurden während des gemeinsamen Arbeitens in einigen Lehrveranstaltungen durch die Personen selbst offen thematisiert (bspw. Trans*personen, die dies selbst kenntlich machten), in den statistischen Erhebungen jedoch ebenfalls dem binären Code zugeordnet. Im Sinne der Geschlechtervielfalt ist es wünschenswert, Personen die Möglichkeit einer Selbstzuschreibung zu eröffnen, welche über das binäre System hinausgeht.

309 Im besonderen Teil der Prüfungsordnung für die jeweiligen Bachelor-Studiengänge ist unter § 4 die Gliederung des Studiums in einen drei Semester umfassenden ersten Studienabschnitt und einen fünf Semester umfassenden zweiten Studienabschnitt geregelt. Vgl. <https://f3.hs-hannover.de/service/ordnungen/> [11.10.2019] Die Zahlen im ersten Studienabschnitt liegen deshalb höher, da sechs verpflichtende LV im Rahmen der Gestaltungsgrundlagen im ersten und zweiten Semester durchgeführt wurden.

310 Dabei ist zu beachten, dass die Wahlangebote der übergreifenden Lehre in den meisten Studiengängen erst im zweiten Studienabschnitt vorgesehen sind. Außerdem werden hier in vielen Studiengängen auch aus den Studiengängen heraus Angebote gemacht.

311 Hierzu zählen insbesondere die sechs Pflichtveranstaltungen in den Gestaltungsgrundlagen.

Kriterien Fallauswahl

Fachlichkeit	übergreifend	Case 01, Case 03
	fachdisziplinär	Case 02
Verortung	System übergreifende Lehre	Case 01
	System Studiengang	Case 02
	System übergreifendes Theorieangebot	Case 03
Einbindung Gender und Diversity	Verknüpfung von Theorie und Gestaltung	Case 01
	Verknüpfung mit dem fachspezifischen Inhalt	Case 02
	Verknüpfung mit Methoden	Case 03
Formulierung	explizit	Case 01, Case 03
	implizit	Case 02
Lehrform	kooperativ	Case 01
	autark	Case 02, Case 03

Tabelle 06.3: eigene Darstellung

Den Kern der Analysen bildet die Einbindung von Gender und Diversity in die jeweilige Lehrveranstaltung. Dabei werden die Fälle jeweils mit einem Fokus untersucht: Case 01 wird im Hinblick auf die Verknüpfung von Theorie und Gestaltung als zwei selbständige, aber parallel vermittelte und miteinander in Austausch stehende Lehr-Lernbereiche untersucht, über die Gender und Diversity vermittelt werden. Die Analyse von Case 02 fokussiert die integrierte Verknüpfung von Gender und Diversity mit dem fachspezifischen Inhalt. In der Betrachtung von Case 03 wird besonders die Verknüpfung von Gender und Diversity mit Methoden in den Blick genommen.

Analysematrix

In der Analyse der Cases 01 bis 03 kommen drei Werkzeuge zum Einsatz, die im Zusammenspiel eine Analysematrix bilden. Die Bezeichnung der ›Matrix‹ deutet dabei auf die Unabgeschlossenheit dieser als System zu betrachtenden Kombination unterschiedlicher Analysewerkzeuge hin.

Erstes Werkzeug: Kern der Einzelfall-Untersuchung auf der Mikroebene mit dem Fokus auf (Lehr)Veranstaltungen und (Lern)Situationen bildet die in Abschnitt 05.3.4 dargestellte Synthese aus allgemein formulierten Kriterien für Gender und Diversity in der Lehre ergänzt durch designspezifische Parameter (Abb.06.1, siehe auch Abb. 05.4, S. 168).

Zweites Werkzeug: Für die Analyse des angestrebten und erreichten Kompetenzerwerbes kommen drei aufeinander aufbauende Komponenten zum Einsatz: Zunächst wird der angestrebte Kompetenzerwerb durch die Verknüpfung von Lernziel, Taxonomieebene und Kompetenzziel in Anlehnung an die Taxonomie von Lernzielen und Kompetenzbestandteilen nach Reis (vgl. Reis 2013: 5) für die Gesamt- sowie Einzellehrveranstaltungen analysiert (Tabelle 06.4) und mit den entsprechenden Gender-Diversity-Ausprägungen in Bezug gesetzt (Tabelle 05.4, S. 147). Daran anschließend kann eine Bewertung der erreichten Gender-Diversity-Kompetenz formuliert werden. Als Werkzeug dient hier das in Abbildung 06.2 dargestellte Schema.

Drittes Werkzeug: Für die Untersuchung und Bewertung der Kompetenzentwicklung in Verknüpfung mit der entsprechenden Didaktik im Seminarablauf und den vermittelten Inhalten wird das Modell zur Kompetenzstufenentwicklung genutzt (Abb. 06.3, siehe auch Abb. 05.1, S. 134).



STRUKTUR – DESIGN	INHALT – DESIGN	DIDAKTIK – DESIGN
<p>Vorbereitung</p> <ul style="list-style-type: none"> Wissenschafts- und Studienarbeit (Forschungsmethoden, Planung ethisch und kritisch hinterfragend) Identifizierungsmöglichkeiten (Einbindung Lehrender des im Fach marginalisierten Geschlechts) Wissen und Vermittlung von Experten zu Geschlechter- und Chancengerechtigkeitsfragen im Studiengang 	<p>Methoden</p> <ul style="list-style-type: none"> Raum für Reflexionskompetenzen im Fachraum Verknüpfung von Fachinhalten mit Wissen über Geschlechter- und Ungleichheitsverhältnisse, Verknüpfung von Theorie – Forschung – Entwurf Geschlechtergleichheiten im Design: Segregation in Hochschule und Beruf, geschlechtliche Konstellation der Designfelder, Lehrende und Studierende, Fortsetzung der Geschlechterspezifika bei Konsum und Gebrauch Thematisierung von Geschlecht und Diversität in Fragestellungen, Bereitstellung für Aspekte sozialer und kultureller Vielfalt, interkulturelle Aspekte kritische Auseinandersetzung mit Lerninhalten 	<p>Elemente studienorientierten Lehrens</p> <ul style="list-style-type: none"> Kompetenzorientierung (Analyse, Synthese, Visualisierung, Kommunikation, Reflexion, Kritik, Imaginieren, Kollaborieren) vielfältige Methoden und Arbeitsformen aktive, kooperative, kollaborative partizipative, forschungsorientierte Lehr-Lernformen (forschendes, projektorientiertes Lernen) Anerkennen unterschiedl. fachlicher Zugänge wechselseitige Feedbackkultur
<p>gender- und diversitätssensible Kommunikation (erwachsenen- und jugendgerechte, bewusster Umgang mit Nähe und Distanz, geschlechtergerechte Sprache minderbewusstlich/Bewusstseinsfragen)</p>		
<p>Durchführung</p> <ul style="list-style-type: none"> Transparenz in Semesterarbeit (Erreichbarkeit der Prüfungsanforderungen) offenes und gleichberechtigtes, diskriminierungsfreies Lernklima vorurteilsfrei Verhaltensentscheidungen, Leistungsbeurteilungen, Förderangebote ohne Rückgriff auf stereotyp. Annahmen Reflexion eigener Verhaltensweisen, Kommunikationsformen, Haltungen zu Geschlechterzuschreibungen sowie Geschlechterpraktiken als intergeschlechtliche Lehrpraxis Evaluation Vermittlung und Erwerb von Gender- und Diversitätskompetenz durch Studierende 	<p>Inhaltsqualität des Inhaltes</p> <ul style="list-style-type: none"> Vollständiger Bezug zu Praxis und gesellschaftlichen (interdisziplinär) kritisch (Geschlechterregulierungen, ökologische und soziale Nachhaltigkeit, Technikgeschichtungen) Reflexion der Studierenden über eigene Verhaltensweisen, Kommunikationsformen, Haltungen zu Geschlechterzuschreibungen sowie Geschlechterpraktiken Transfer der Lerninhalte in verschiedene Praxisbereiche (Praxisrelevanz des Studienthemas, Praxisrelevanz) <p>Theorie</p> <ul style="list-style-type: none"> inter-/kulturelle Theorien der Genderforschung mit Gendertheorie, Queertheorie, Psychologie, Ethnologie, Theorien der Alltagskultur als Geschlechterkultur mit Geschlechterbezug (Rhetoriktheorie, Dingkultur, Spieltheorie und Zeichentheorie, Körpertheorie, -bilder, -design, Kleidung, virtuelle Körpertheorie), historische Fragestellungen unter Genderperspektive <p>Designforschung</p> <ul style="list-style-type: none"> Gebrauchsforschung, Objektforschung, genderorientierte Wahrnehmung- und Wirkungsforschung, Service- und Designforschung <p>Entwurfprozesse</p> <ul style="list-style-type: none"> Reflexion möglicher Geschlechterdifferenzen und Genderasymmetrien in Bereichen, Räumen, Produkten, Zeichen, Kompetenzen Reflexion der Mechanismen, mit denen unterdrückt die eigenen sozialisierten Präferenzen, Subjekte etablieren und reproduzieren sich in die Gestaltung überlegen werden und die damit zu einer Vergeschlechtlichung und Stereotypisierung von Architekturen und Prozessen beitragen (Methodologie, Person) <p>Kommunikationsbereiche</p> <ul style="list-style-type: none"> Lehrmaterialien und -inhalte ohne klischeehafte, stereotypisierende oder geschlechterstereotype Darstellungen (in Sprache, Bildern, Medienumgebungen, Berichten, Personalarbeitungen) Identifikation durch Verwendung wissenschaftlicher Beiträge aus männlicher und weiblicher Autor*innenkultur und Einbeziehung der Geschlechter in unterschiedlichen Rollen (Autor*innen, Expert*innen, Nutzer*innen) Darstellung von Vorbildern des im Fachbereich Lerninhalte unterrepräsentierten Geschlechts 	<p>Elemente von Gender-Diversity / -Lehrn</p> <ul style="list-style-type: none"> Geschlechterdifferenzen in Herangehensweisen bei Problemformulierung und -lösung ausgewogene Beteiligung aller Geschlechter (Diskussionen, Präsentationen, Gruppenarbeiten) geschlechterorientierte Bewertung von Arbeitsleistungen, Vermeidung geschlechterstereotyper Arbeitsaufteilung Räumliche und materielle Diversität (Kommunikation zwischen den Geschlechtern) sowie die Strukturen ermöglichen durch die Bindung des Materials und Bereitstellung von Materialien Belastung der Sprachkompetenz (Raum für Diskussion, gender- und diversitätssensible Sprache und Kommunikation, Pronomenabfrage)

Abb. 06.1: Werkzeug 1 – Merkmale gender- und diversitätssensibler Designlehre, eigene Darstellung in Anlehnung an Czollek/Perko 2015; FHNW 2012; Jansen-Schulz/van Riesen 2009; Hilgemann/Kortendiek/Knauf 2012; Brandes 2018; Buchmüller 2018 (siehe auch Abb. 05.4)

Schema angestrebte Lern- und Kompetenzziele

Veranstaltung	Lernziel	Taxonomieebene	Kompetenzziel
Seminar xy	Lernzielformulierung	Kennen Verstehen Anwenden Analysieren Synthetisieren Beurteilen Handeln Neues Generieren	Fach- Methoden- Selbst- Sozial/Reflexions- Kommunikations-
1	Lernzielformulierung der Einzelveranstaltung	Auswahl Ebene	Auswahl Kompetenz
...

Tabelle 06.4: eigene Darstellung in Anlehnung an Reis 2013: 5, Cursio/Jahn 2015: 2, Jansen-Schulz/van Riesen 2009: 70

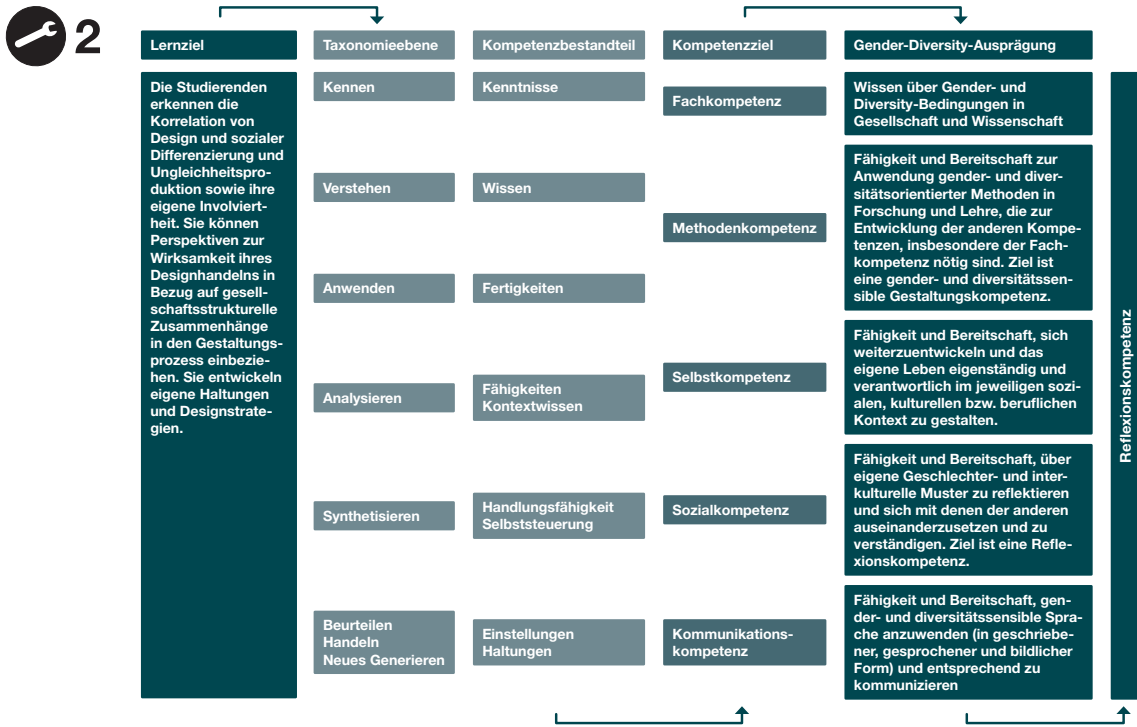


Abb. 06.2: Werkzeug 2 – Kombination Lernziel, Taxonomie von Lernzielen und Kompetenzbestandteilen nach Reis 2013, Kombination der Kompetenzorientierung des studierendenzentrierten Lehr-Lern-Verständnisses nach Curcio/Jahn 2015, Gender-Diversity-Kompetenz als Handlungskompetenz nach Jansen-Schulz/van Riesen 2009, eigene Darstellung

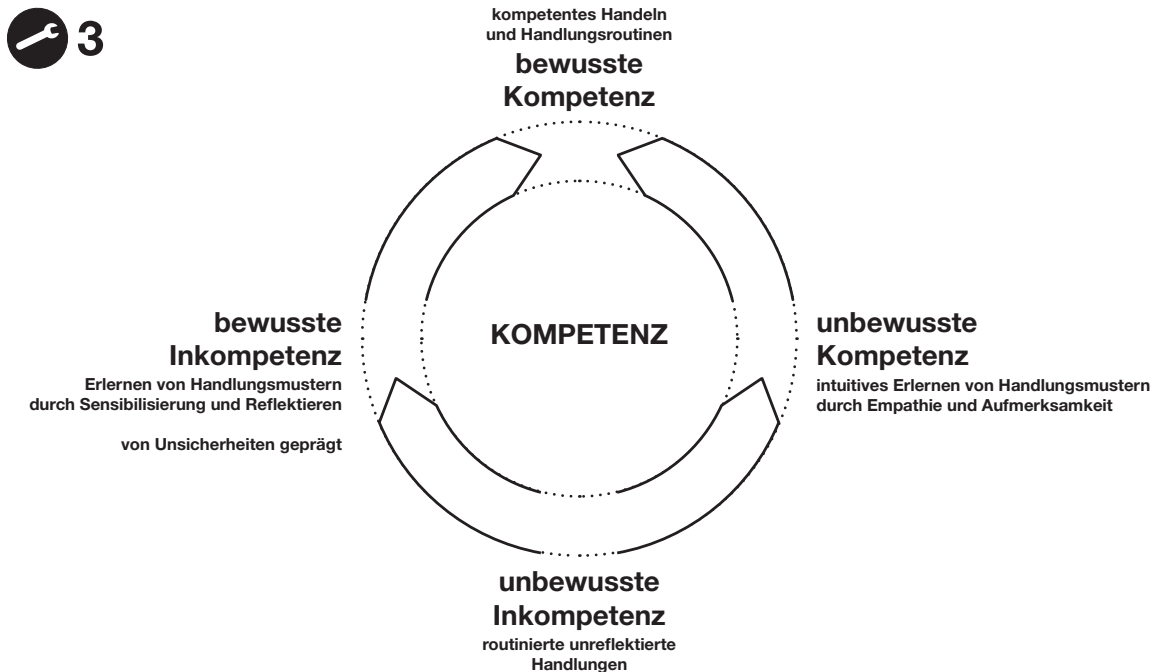


Abb. 06.3: Werkzeug 3 – Modell zur Kompetenzstufenentwicklung, eigene Darstellung in Anlehnung an Linde/Auferkorte-Michaelis 2018 (siehe auch Abb. 05.1)

Die Analyse bewegt sich in einigen Bereichen auf einer differenztheoretischen Ebene, die die Unterschiede zwischen bzw. die Unterscheidungen nach weiblichen und männlichen Studierenden als Methode nutzt. Im Betrachten der Konstruktionsprozesse von Geschlechtsidentitäten auf der individuellen Ebene – im Sinne einer Situationsanalyse (vgl. Weller 2004) – werden die sich in »geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Orientierungen und Verhaltensweisen« ausdrückenden Geschlechterverhältnisse in den Blick genommen (ebd.: 21).³¹² Dieses Vorgehen ermöglicht einerseits, die ge- und erlebte ›Realität‹ von Geschlechterdifferenzen abzubilden und ist zugleich kritisch zu reflektieren, reproduziert es doch bestehende Annahmen und Narrationen über die Geschlechter. Genderanalytische Forschung bewegt sich immer in diesem Dilemma, einerseits die in die Alltagspraktiken sowie die Wissensproduktion eingeschlossenen Geschlechterverhältnisse kritisch zu reflektieren und über die Ergebnisse auf deren Veränderung hinzuwirken und dabei gleichzeitig auf Konstruktionen von Geschlecht zurückgreifen zu müssen, um ebenjene Verhältnisse sichtbar zu machen und diese zu reproduzieren. Weller formuliert für die Umweltforschung:

»Die Analyse der Geschlechterverhältnisse in der Umweltforschung ist mit einem Grundproblem konfrontiert: Auf der einen Seite zielt sie auf das Sichtbarmachen von individuellen Geschlechterunterschieden und der strukturell-symbolischen Geschlechterordnung. Sie umfasst insofern auch eine wissenschaftskritische Komponente, dass sie sich auf das Aufdecken von Leerstellen und Verzerrungen sowie unzulässigen Verallgemeinerungen und Objektivierungen richtet, die durch die Fokussierung auf Gender als Analysekategorie deutlich werden können. Das Herausarbeiten der Wirkmächtigkeit der Geschlechterverhältnisse in der Umweltforschung kann jedoch auf der anderen Seite auch dazu führen, dass traditionelle Geschlechtszuweisungen an die Oberfläche geraten und damit Gefahr laufen, diese wieder neu zu aktualisieren.« (Weller 2004: 22)

Daher gilt es, die den Geschlechtsgruppen ›männlich‹ und ›weiblich‹ zugeordneten Personen nicht als in sich homogenen Gruppen zu fassen, sondern die Differenzierungen innerhalb der Geschlechter im Blick zu behalten und anzuerkennen, dass möglicherweise »deutliche Unterschiede innerhalb der Gruppe Frauen und der Gruppe Männer in Abhängigkeit von anderen Einflussfaktoren wie z.B. Ethnie, Klasse, Alter und Lebensform existieren« (ebd.: 43):

»Aus Genderperspektive wird damit die Notwendigkeit sozialer Differenzierungen ersichtlich. Sie unterstreicht, dass Annahmen [...] über einen Durchschnittsmenschen oder -verbraucher in der Regel unzulässige Abstraktionen sind, die der Heterogenität und Vielfalt von Menschen nicht gerecht werden. Als unbewusster Maßstab schlägt sich in diesen Annahmen häufig das Bild eines männlichen, jungen,

312 Ines Weller führt für die Analyse von Gender bzw. Geschlechterverhältnissen im Zusammenhang von Nachhaltigkeit die von Marianne Rodenstein eingeführte Systematisierung der sogenannten Situations- und Dekonstruktionsanalyse aus (vgl. Weller 2004: 18 ff.). Die drei Analysedimensionen der individuellen, strukturellen und symbolischen Dimension bilden dabei den Analyserahmen (ebd. 20 ff. in Bezug auf Harding). Die Situationsanalyse beleuchtet die »expliziten Genderbezüge«, die in der Individuellen Dimension in den Konstruktionsprozessen von Geschlechtsidentitäten im Verhalten oder den Einstellungen sichtbar werden (Weller 2004: 20 f.): »Auf dieser Ebene können sich Geschlechterverhältnisse in geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Orientierungen und Verhaltensweisen ausdrücken, beispielsweise bezogen auf den Konsum und Gebrauch von Produkten und Technologien oder in Hinblick auf umweltorientierte Einstellungen.« (ebd.: 21) In der Dekonstruktionsanalyse werden die »impliziten Genderbezüge« herausgearbeitet, welche in der strukturellen und symbolischen Dimension in der geschlechtsspezifischen Arbeits- und Machtteilung (strukturell) und der daran anschließenden »Dichotomisierung und hierarchisierende[n] Bewertung von geschlechtlich konnotierten Sphären und Eigenschaften« (symbolisch) zum Tragen kommen (ebd.: 21): »Auf dieser [strukturellen] Ebene können Geschlechterverhältnisse in der Verteilung von Erwerbs- und Versorgungsarbeit, in geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten zu Berufen (z.B. im Bereich Naturwissenschaft und Technik auf der einen Seite und sozialen Dienstleistungsberufen auf der anderen Seite), sowie zu Machtpositionen innerhalb von Berufshierarchien zum Ausdruck kommen. [...] Sie [die symbolische Dimension] richtet sich auf die Vergeschlechtlichung von gesellschaftlichen Bereichen und Aufgabenfeldern, die sowohl im Alltagsdenken wie auch in der wissenschaftlichen Wahrnehmung geschlechtlich codiert und entlang einer geschlechtsspezifischen Trennlinie mit Auf- und Abwertungs- sowie Ausgrenzungsprozessen verbunden sein können.« (ebd.: 21) In der Dekonstruktionsanalyse geht es immer auch um das Sichtbarmachen von Leerstellen in der jeweiligen (Forschungs)Disziplin sowie um die kritische Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Praxis im Sinne feministischer Wissenschaftskritik (ebd.: 32 f.).

berufstätigen nicht kranken Menschen ohne Kinder nieder. Dies schließt nicht nur Frauen, sondern auch andere soziale Gruppen beispielsweise Alte, Kranke, Kinder, Erwerbslose und Ausländer/innen aus. Ihre spezifischen Lebenssituationen werden nicht oder nur am Rande berücksichtigt. Überlegungen über und Konzepte für den Durchschnittsmenschen, ›den Verbraucher‹ oder ›die Verbraucherin‹ sind vor diesem Hintergrund kritisch zu hinterfragen. Insofern umfasst der Blick auf Geschlechterunterschiede auch eine wissenschaftskritische Perspektive, da unzulässige Verallgemeinerungen und Objektivierungen von Wissenschaft deutlich werden können.« (ebd.: 43)

Auch für die empirische Designforschung unter Genderaspekten – beispielsweise bei verdeckter Beobachtungsforschung ist eine Differenzierung auf Basis bestehender Geschlechterkonstruktionen notwendig:

»Da Forschung generell und berechtigt immer interessen­geleitet stattfindet, muss Genderforschung in bestimmten empirischen Konstellationen nach Geschlechtern differenzieren, um überhaupt Gender-Fragestellungen erforschen zu können. Denn es sind die Fragestellungen, die darüber entscheiden, wie empirisch geforscht wird. Untersuche ich etwa unter Gender-Aspekten das Einkaufsverhalten oder den Umgang mit Automaten – deren Interfaces häufig unverständlich, umständlich oder irreführend gestaltet sind –, so muss ich, um mögliche genderspezifische Strategien und Probleme zu beobachten, eine bipolare Unterscheidung der Individuen vornehmen. Nur so ist es möglich herauszufinden, ob und welche Differenzen sich warum kristallisieren.« (Brandes 2017: 46)

06.3 Case 01 »Queer Identities«

Die Lehrveranstaltung (LV) wird mit dem Fokus auf die Verknüpfung von Theorie und Gestaltung als zwei selbständige, aber parallel vermittelte und miteinander in Austausch stehende Lehr-Lernbereiche untersucht, über die Gender und Diversity vermittelt werden sollen. Die Kriterien, die bei der Auswahl dieses Falles herangezogen wurden sind die übergreifende Fachlichkeit, die Verortung im System der übergreifenden Lehre (ÜL), die Einbindung von Gender und Diversity über die Verknüpfung von Theorie und Gestaltung, die explizite Formulierung als »Gender«-Veranstaltung sowie die kooperative Lehrform (Tabelle 06.3 im Abschnitt 06.2). Zunächst werden die Komponenten der Lehrveranstaltung dokumentiert: Rahmen, Inhalte, Lern- und Kompetenzziele, Aufbau, Ablauf und Methoden sowie Anforderungen und Ergebnisse. Die Beschreibungen fokussieren sich dabei auf die Mesoebene der Einbindung in die fachliche Umfeld (Strukturen) und insbesondere auf die Mikroebene der Lehrveranstaltung (Struktur, Inhalte, Didaktik).³¹³ Daran anschließend werden diese Komponenten auf Basis der entwickelten Analysematrix auf ihre Beziehungen, Abhängigkeiten und (Wechsel)Wirkungen hin untersucht. In der Reflexion finden eine Interpretation und Bewertung der Analyseergebnisse statt.

06.3.1 01 Dokumentation

Struktur

Die Lehrveranstaltung »Queer Identities« fand im Wintersemester 2016/2017 im Rahmen des fachübergreifenden Moduls Wahlfachangebot statt.³¹⁴ Die Wahlfachangebote der ÜL sind curriculare Wahlpflichtveranstaltungen mit einem Umfang von zwei Semesterwochenstunden (SWS) und werden mit drei Creditpoints angerechnet, wobei die Prüfungsleistung unbenotet ist. Je nach Studiengang belegen die Studierenden ab dem vierten Semester maximal zwei Wahlangebote im Semester, wobei im Verlauf des Studiums vier bis sechs Wahlpflichtmodule der übergreifenden Lehre oder des eigenen Studiengangs zu belegen sind. Für die Wahlpflichtveranstaltungen der Wahlfachangebote sind keine festen Zeiten in den Stundenplänen der Studiengänge vorgesehen – je nach Ausrichtung finden die Veranstaltungen zu unterschiedlichsten Zeiten als fortlaufende Semesterveranstaltungen und auch als Blockveranstaltungen statt. Die maximale Zahl an Teilnehmenden wird von den Lehrenden festgelegt, für diesen Kurs wurde die Teilnahme auf 15 Personen beschränkt. Im Wintersemester 2016/2017 gab es in der übergreifenden Lehre insgesamt 44 Angebote. Die Lehrveranstaltung »Queer Identities« wurde im fachübergreifenden Format konzipiert und im Wintersemester 2016/2017 zum ersten Mal angeboten und durchgeführt. Die Wahl des Themas »Queer« erfolgte im Anschluss an die Anfrage zweier Studierender bei der zu diesem Zeitpunkt als dezentrale Gleichstellungsbeauftragte bestellte Professorin zu einem Austauschformat zu den Themen Queer und Gleichstellung in der Abteilung, aus denen sich das Lehrveranstaltungsformat entwickelte.³¹⁵ Das Wahlangebot fand in der Zeit von Oktober bis Januar an insgesamt 15 Terminen statt, von denen elf im wöchentlichen Rhythmus (dienstags 9–12 Uhr) durchgeführt und vier in jeweils

313 Für die Makroebene wurde der strukturelle und institutionelle Rahmen, in den die Case Study eingebunden war, bereits im Abschnitt 06.1 skizziert.

314 Die Wahlfachangebote zum künstlerischen, gestalterischen, methodischen und theoretischen Arbeiten sind in der übergreifenden Lehre (ÜL) der Abteilung DM verortet. In der Regel werden die Angebote studiengangsübergreifend formuliert und von Lehrenden aus den Studiengängen sowie externen Lehrbeauftragten angeboten. Die Angebote sind in den Curricula aller Bachelor-Studiengänge verankert.

315 Anschließend an die LV wurde der Austausch zu interessierten Studierenden gesucht mit dem Ziel, eine Plattform zu entwickeln, auf der queere Themen in Bezug zum Designstudium verhandelt werden können. Nach einem Initialworkshop wurde zunächst eine Webpräsenz zur Dokumentation der Ergebnisse aus den Lehrveranstaltungen eingerichtet.

zweitägigen Workshops Ende Oktober sowie Ende November zusammengefasst wurden (freitags 16.00-19.45 Uhr und samstags 10.00-16.00 Uhr). Für das im Team-Teaching durchgeführte Format wurden zwei Wahlangebote zu insgesamt vier SWS zusammengefasst. Die Veranstaltungszeiten wurden als Anwesenheitszeiten kommuniziert und die Studierenden gebeten, sich im Verhinderungsfall für den jeweiligen Termin im Vorfeld per Email abzumelden. Als Prüfungsleistung wurden das Erstellen eines thematischen Zines³¹⁶ sowie dessen Präsentation und Umsetzung in einer Kleinauflage zum Verkauf kommuniziert.

Von den zu Semesterbeginn 22 angemeldeten Personen nahmen dauerhaft zwölf Studierende teil, von denen sechs im dritten Semester, zwei im fünften Semester, drei im siebten Semester und eine*r in einem höheren Semester studierten. Fünf Studierende kamen aus dem Studiengang Visuelle Kommunikation (42%), vier aus dem Studiengang Modedesign (33%), zwei aus dem Studiengang Produktdesign (17%) und eine*r aus dem Studiengang Szenografie-Kostüm (Schwerpunkt Kostüm). Das Geschlechterverhältnis bestand aus zehn weiblichen (83%) und zwei männlichen Studierenden.³¹⁷ Die Studierenden der Visuellen Kommunikation und des Produktdesign waren durchgängig weiblich. Die Anwesenheitsquote lag im Semesterdurchschnitt bei 72% – hier wurde lediglich die reine Anwesenheit berücksichtigt, Krankmeldungen oder Entschuldigungen wegen der Einbindung in die Studiengangsprojekte gelten in dieser Berechnung als Abwesenheitszeiten.

Die Veranstaltung fand an allen Terminen in einem zum Atelierraum erweiterten Seminarraum statt, welcher in der fünften Etage des Design Centers an der Innenseite des Gebäudes gelegen ist. So war es hier – im Gegensatz zu anderen Räumen im Gebäude mit außenliegenden Fenstern – nicht möglich, mit Frischluft zu belüften. Der Raum lässt sich lediglich zum innengelegenen Atrium hin oder durch das Öffnen der Türen zum Korridor belüften, was gleichzeitig mit Einschränkungen durch Lärm und eine Öffnung des Raumes als vertraulichem Ort einhergeht. Die einzelnen Fenster an der durchgängig verglasten Fensterfront können in Präsentations- oder Vortragssituationen mit Beamereinsatz durch innenliegende Rollos abgedunkelt werden. Der Atelierraum verfügt über eine für das Haus übliche Ausstattung mit Tischen, Stühlen, Whiteboard, Beamer ohne Audiosystem sowie Waschbecken und Trockenregale für Druckerzeugnisse, hat zwei Türen und ist für etwa 30 Personen ausgelegt. Etwa ein Viertel des Raumes ist an der Stirnseite durch einen Vorhang geteilt, hinter welchem sich Planschränke und Regalsysteme als Materiallagerflächen sowie Transportwagen befinden. Insgesamt strahlt der Raum trotz der nüchternen Grundstruktur aus weißen Wänden und der für das Haus üblichen Möblierung aus einfachen Seminartischen mit weißen Arbeitsplatten, stapelbaren Stühlen mit weißen Sitz- und Rückenflächen aus Schichtholz, welche meist als zusammenhängender Arbeitsbereich für praktisches Arbeiten in der Raummitte angeordnet sind, aufgrund der Arbeitsmaterialien eine kreative Arbeitsatmosphäre aus. Die Anordnung des Mobiliars wurde vor Seminarbeginn an die jeweiligen Arbeitsformen angepasst (zentrale Arbeitsfläche, Gruppentische, Sitzkreise, Freiflächen) – zumeist sammelten sich alle Lehrenden und Lernenden um die aus mehreren zusammenhängenden Tischen zentral gelegene Arbeitsfläche. Die für die jeweilige Veranstaltung notwendigen und von den Lehrpersonen bereitgestellten Materialien (Arbeitsblätter, Texte, Moderationskarten, Haftnotizen, Papier in unterschiedlichen Formaten, verschiedene Stifte und Marker, Druckmaterialien) standen den Studierenden in der Tischmitte zur Verfügung.

Gemäß der verbreiteten Gepflogenheit, dass in der Abteilung Lehrende und Studierende in kleineren Veranstaltungen und höheren Semestern mit dem *Du* kommunizieren, wurde diese Ansprache für

316 Der Begriff »Zine« leitet sich aus dem englischen »Magazine« oder »Fanzine« ab und beschreibt ein leicht zu reproduzierendes, selbstpubliziertes kleines Themenheft, welches eigene Texte, Bilder oder Illustrationen beinhaltet und überwiegend per Fotokopie vervielfältigt und meist in limitierten Kleinauflagen vertrieben wird.

317 Somit lag der Anteil weiblicher Studierender über dem Durchschnitt in der Abteilung (knapp 69% im Wintersemester 2017/18).

diese Veranstaltung gewählt, um eine möglichst unhierarchische Kommunikation auf Augenhöhe zu begünstigen und Raum für persönlichen und vertrauensvollen Austausch zu eröffnen. Das Angebot wurde angenommen – im Veranstaltungsverlauf rutschten einzelne Studierende – insbesondere aus niedrigeren Semestern – wieder ins Siezen.

Zu den Akteur*innen, die an dieser Lehrveranstaltung beteiligt waren, gehörten auf der direkten Ebenen neben den Studierenden die Lehrpersonen: der Kurs wurde von drei Personen (eine Professorin³¹⁸, eine wissenschaftliche Mitarbeiterin, eine Lehrbeauftragte) initiiert und vorrangig von zwei Personen (wissenschaftliche Mitarbeiterin³¹⁹, Lehrbeauftragte³²⁰) betreut. Auf der indirekten Ebene zählten zu den Akteur*innen außerdem die für den Bereich der ÜL Verantwortlichen sowie aus einer erweiterten Perspektive die Studiengangsverantwortlichen der unterschiedlichen Disziplinen. Sie definieren die Rahmenbedingungen, das inhaltliche Themenspektrum und die angestrebte Kompetenzentwicklung bei den Studierenden und haben somit (indirekt) Einfluss auf die strukturelle und auch inhaltliche Planung der Veranstaltung. So ist der Grad der aktiven Teilnahme der Studierenden unter anderem abhängig davon, wie intensiv diese zeitlich, mental und kräftemäßig in die Bearbeitung ihrer jeweiligen Studiengangprojekten (und weiteren Kursverpflichtungen) eingebunden sind und welche Ressourcen ihnen für die Wahlpflichtveranstaltung zur Verfügung stehen. Insgesamt besteht in der Ausgestaltung der Wahlpflichtangebote der ÜL eine sehr hohe Gestaltungsfreiheit sowohl bei der Themenwahl als auch bei der didaktischen Planung. Das Verhältnis zwischen den Verantwortlichen und den Lehrenden kann als kollegial und meist auf Augenhöhe bezeichnet werden. Während der Vorlesungszeit besteht ein monatlicher institutionalisierter Austausch vorrangig über organisatorische und inhaltliche, aber auch didaktische Fragestellungen, zu denen auch Lehrbeauftragte eingeladen werden.

In der Planung des übergreifenden Wahlfachangebotes werden die Angebote für das jeweilige Semester per Email über ein Formblatt (Kursbeschreibung, Bildmaterial, organisatorische Eckdaten) in der Abteilung abgefragt und zu Semesterbeginn für die Studierenden wählbar online veröffentlicht (vgl. Hochschule Hannover o. J.c). Für den Kurs »Queer Identities. (Maga)Zine-Projekt zu Gender- und Queerperspektiven« wurde außerdem von den bereits erwähnten Studierenden, welche den Bedarf an einem Format zum Thema angemeldet hatten, ein Plakat zur Bewerbung des Kursangebotes entworfen.

Inhalt

Sowohl in der Betitelung der Veranstaltung als auch in der Kursbeschreibung wurde »Queer« und »Gender« explizit genannt und das Kursangebot auf der Homepage der Wahlfachangebote mit folgender Beschreibung angekündigt:

»Queer umfasst Menschen, die aufgrund ihrer sexuellen Orientierung, ihrer Geschlechtsidentität oder ihres Körpers von der heterosexuellen Norm abweichen. Queer ist ein elastisches, nicht abzugrenzendes Feld und immer in Bewegung. Queer bringt Kategorien durcheinander, auf denen sexuelle Norm aufbaut und verknüpft sie mit anderen Dimensionen von Ungleichheit und Hierarchien. In diesem Kurs setzen wir uns mit queeren Perspektiven gestalterisch und theoretisch auseinander. Geschichtliche und

318 Dorothee Weinlich, Kommunikationsdesignerin MFA, langjährige Beziehung zur Hochschule (Professorin Schwerpunkt Übergreifende Lehre, Experimentelle Gestaltung und Integrated Media & Communication), zum Zeitpunkt der Durchführung Dezentrale Gleichstellungsbeauftragte und Initiatorin der Koordination Gender & Diversity an der Fakultät, weiblich.

319 Diese ist zugleich die Forschende und Autorin: langjährige Beziehung zur Hochschule und zum Studiengang Produktdesign (Studium Produktdesign mit Diplomabschluss, Lehrtätigkeiten, Forschungsmitarbeit), zum Zeitpunkt der Durchführung wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Koordination Gender & Diversity an der Fakultät mit vier Lehrveranstaltungsstunden Lehrdeputat, zum Zeitpunkt der LV in hochschuldidaktischer Qualifizierung, Promovierende, weiblich.

320 Elena Schönsee, Visuelle Kommunikation M.A., langjährige Beziehung zur Hochschule (Studium Visuelle Kommunikation B.A., Studium Design und Medien M.A., Lehrtätigkeiten), zum Zeitpunkt der Durchführung Lehrbeauftragte im Bereich Gestaltungsgrundlagen, Typografie, Übergreifende Lehre, weiblich.

gesellschaftliche Einordnungen sowie Entwicklungen von Queer als sozialer Bewegung bilden den theoretischen Rahmen. Individuelle Perspektiven und Erfahrungen können im gestalterischen Arbeiten mit Collage- und Drucktechniken entwickelt und abgebildet werden. Als Produkt entstehen thematische (Maga)Zines, in denen die gestalterischen und theoretischen Zugänge miteinander verknüpft sichtbar werden und die in Kleinauflage produziert und vertrieben werden. Im interdisziplinären Team vervielfältigt sich fachspezifisches Wissen und die breitgefächerten Kompetenzen der unterschiedlichen Disziplinen können gebündelt und genutzt werden.« (Hochschule Hannover o. J.c)

Inhaltlich zielte das Seminar darauf ab, Geschlecht und sexuelle Orientierung als soziale Ordnungskategorien zu vermitteln. Die Auseinandersetzung mit dem Begriff und der Dimension Queer sowie die Reflexion von geschlechtlichen und sexuellen Normen und Hierarchien in Verknüpfung mit anderen (Ungleichheits)Dimensionen sowie die Betrachtung theoretischer Perspektiven auf Gender und Queer in Form geschichtlicher, theoretischer und gesellschaftlicher Einordnungen sowie Entwicklungen von Queer als sozialer Bewegung bildeten hierbei die theoretische Basis. Davon ausgehend und inspiriert wurden individuelle Perspektiven auf Gender und Queer entwickelt, Erfahrungen reflektiert und im gestalterischen Arbeiten mit Collage- und Drucktechniken abgebildet. Die Formulierung dieser individuellen Perspektive in Form eines Textes (Manifest, Programm, Statement, Verkündigung oder Proklamation) wurde in der praktisch-gestalterischen Arbeit umgesetzt oder weiterverarbeitet. Ziel war also die Verknüpfung gestalterischer und theoretischer Zugänge in thematischen Zines, die als Edition in Kleinauflage produziert und vertrieben wurden.³²¹

Neben der Vermittlung theoretischer Inhalte zu und Perspektiven auf Gender und Queer durch Impulsvortrag, Textarbeit, Film- und Audiobeiträge sowie deren Diskussion und Reflexion, stand die Auseinandersetzung mit dem Medium der Zines sowie die Vermittlung von Druck- und Collagetechniken im Fokus. Zielvorgabe war es, zum Ende des Semesters ein reproduzierbares Heft zu gestalten und umzusetzen sowie die entstehenden Einzelhefte in einer Edition in Kleinauflage zu produzieren und zum Verkauf anzubieten. Darüber hinaus intendierte das Wahlfachangebot die Initiierung eines Möglichkeitsraumes zur Kommunikation über geschlechtliche Identitäten und daran geknüpfte individuelle Erfahrungen als sensibles Thema, welches in der Fakultät zu diesem Zeitpunkt noch keine institutionalisierte Form gefunden hatte,³²² sowie zur experimentellen gestalterischen Auseinandersetzung mit und Diskussion von Eigen- und Fremdperspektiven. Die Einordnung des Themas Queer Identities und die Verbindung zu Gender erfolgte über das Aufschlüsseln von Geschlecht und sexueller Orientierung als konstruierte Kategorien sowie als zwei von vielen Dimensionen und Merkmalen von Diversität, welche nicht nur als Persönlichkeitsmerkmale, sondern ebenso als gesellschaftliche Regulative für Ein- und Ausschlüsse wirken und somit soziales Handeln, Kommunikation sowie die Teilhabe an Ressourcen beeinflussen. Über praktische Anwendungsbeispiele zu Queer Zines in Form von Literatur sowie einer Auswahl internationaler Queer Zines konnte ein Einblick in bestehende Gestaltungsansätze gegeben werden.

321 Als Lehrinhalte für die Wahlfachangebote werden in den Modulhandbüchern genannt: »Vermittlung und individuelle Vertiefung verschiedenster künstlerischer und gestalterischer Methoden in Theorie und Praxis in einem Fach freier Wahl innerhalb des Wahlfach-Angebots. Das künstlerische Wahlangebot reicht vom Zeichnen über druckgraphische Techniken, Malerei, Bildhauerei, Skulptur und Objekt bis hin zur Animation, Video, Videoinstallation, raumbezogenen Arbeiten, Inszenierung und Performance. Das Wahlfachangebot in den Designstudiengängen bietet die Möglichkeit, sich in Bereichen der Mode, Fotografie, Mediendesign, Innenarchitektur, Szenografie/Kostüm, Produktdesign, Visuelle Kommunikation (je nach Angebot) weiter zu qualifizieren.« (Hochschule Hannover 2016a)

322 Im Verlauf des Forschungszeitraumes entwickelte sich in der Hochschule über einzelne Initiativen die Sichtbarkeit des Themas und damit von Personen (bspw. Tag der queeren Vielfalt, Queer Referat des Allgemeinen Studierendenausschuss, Teilnahme der HsH am Christopher Street Day sowie Folgeangebote zu »Queer Identities«).

Didaktik

Der Kurs wurde im Team-Teaching geplant und durchgeführt, wobei sich die Zuständigkeiten insbesondere in der Vermittlung von theoretischen Inhalten und Perspektiven zu Gender und Queer sowie praktischer Methoden der Druck- und Collagetechniken den Expertisen der Lehrenden zuordneten. Die gestalterische Arbeit der Studierenden an ihren Themenheften wurde von allen Lehrenden betreut. In den folgenden Abschnitten werden Lern- und Kompetenzziele, Anforderungen sowie Aufbau, Ablauf und Methoden skizziert, wobei auf einzelne Schritte in der Vermittlung und die damit verknüpften Inhalte vorrangig mit dem Fokus auf die Arbeit mit (theoretisch vermitteltem) Gender- und Queer-Wissen eingegangen wird.

Lern- und Kompetenzziele

Die Verknüpfung von theoriebasierter Wissens- und Perspektivenvermittlung mit textlicher und gestalterisch-praktischer Arbeit zielte auf die Reflexion von eigenen und fremden Perspektiven in Bezug auf Gender und Queer als normative Differenzierungs-, Strukturierungs- und Ungleichheitsdimensionen sowie die Entwicklung einer eigenen Haltung in Relation zu gesellschaftlichen Normierungen und Konstruktionen von Identität. Dabei sollten sich durch die parallele Arbeit sowohl an theoretischen als auch gestalterischen Perspektiven diese gegenseitig befruchten und im Medium des Zines zu einem gestalterischen Ausdruck kommen.³²³ Entsprechend waren die Lern- und Kompetenzziele breit gefächert in beiden Bereichen des theoretischen und praktischen Arbeitens angelegt. Die Studierenden sollten durch das Wahlfachangebot einerseits in die Lage versetzt werden, individuelle Perspektiven gestalterisch zum Ausdruck zu bringen und sich dabei Methoden der Druck- und Collagearbeit sowie der Verknüpfung von Bild und Text anzuwenden. Andererseits sollte durch die theoretische Fundierung eine Sensibilisierung für gesellschaftsstrukturelle Zusammenhänge ermöglicht werden, welche auch zukünftig in der eigenen Gestaltungspraxis wirksam werden kann. In der Formulierung der Lernziele – sowohl für die Gesamtveranstaltung als auch für die Einzelveranstaltungen – verknüpfen sich die zu vermittelnden Inhalte mit der Frage, auf welcher Ebene diese von den Studierenden erlernt werden sollen: Liegt der Fokus im Kennenlernen, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Bewerten oder im Generieren von Neuem? Welche Kompetenzen sind mit den Lernzielen verknüpft?³²⁴ Im Folgenden wird ein Überblick über die in der Planung der Lehrveranstaltung durch die Lehrende und Autorin formulierten Lern- und Kompetenzziele in der Verknüpfung von Inhalt, Taxonomieebene und Kompetenzziel gegeben.³²⁵ Dabei wird sowohl die Gesamtlehrveranstaltung betrachtet als auch die aufgeschlüsselten Bereiche der Vermittlung (Theorie und Praxis), der Gestaltung sowie der Präsentation und Produktion (Tabelle 06.5).

³²³ Als Qualifikationsziele für die Wahlfachangebote werden in den Modulhandbüchern genannt: »Die Studierenden haben erweiterte Fähigkeiten und fachliche Spezialisierungen in unterschiedlichen künstlerischen, gestalterischen, methodischen und theoretischen Bereichen der Kunst- und Designpraxis erworben. Sie verstehen es, anhand diverser künstlerisch-gestalterischer Fragestellungen und Techniken praktisch und experimentell vielfältige zwei- und mehrdimensionale Lösungen zu entwickeln und auszubauen, oder sich bewusst ein gänzlich neues Fachgebiet als Ergänzung und Erweiterung Ihres Studienfachs zu erarbeiten.« (vgl. Hochschule Hannover 2016a)

³²⁴ Vgl. hierzu die im Abschnitt 06.2 beschriebene Taxonomie von Lernzielen sowie die Kompetenzformulierung unter Gender-Diversity-Gesichtspunkten (Abb. 06.2).

³²⁵ Die Lern- und Kompetenzziele wurden auf Basis der für die Wahlfachangebote allgemein bestimmten Ziele sowie der durch die Lehrenden spezifisch intendierten Ziele formuliert und waren für die Studierenden in dieser Form nicht einsehbar.

Lern- und Kompetenzziele »Queer Identities«

	Lernziel	Taxonomieebene	Kompetenzziel
Wahlfach- angebot »Queer Identities«	Die Studierenden erkennen Geschlecht und sexuelle Orientierung als soziale und normative Ordnungskategorien und ihre eigene Involviertheit. Sie können theoretische Perspektiven auf Gender und Queer in den Gestaltungsprozess einbeziehen. Sie entwickeln eigene Haltungen und können diese als gestalterische Perspektiven visualisieren. (LV 1–15)	Kennen Verstehen Anwenden Analysieren Synthetisieren Beurteilen Handeln Neues Generieren	Fach- Methoden- Selbst- Sozial/Reflexions- Kommunikations-
Perspektiven Theorie	Die Studierenden lernen theoriegeleitete Perspektiven auf Gender und Queer kennen und können diese analysieren, reflektieren und mit ihren individuellen Erfahrungen verknüpfen. Sie sind in der Lage, aus vorgegebenen und eigenen Quellen relevante Aspekte herauszufiltern und sprachlich zu einer eigenen Position zu formulieren. (LV 1, 3)	Kennen Verstehen Anwenden Analysieren Synthetisieren Beurteilen Handeln Neues Generieren	Fach- Methoden- Sozial/Reflexions- Kommunikations-
Perspektiven Praxis	Die Studierenden lernen praxisbezogene Perspektiven auf Gender und Queer kennen und können diese analysieren, reflektieren und mit ihren individuellen Erfahrungen und Positionen verknüpfen. Sie sind in der Lage, relevante Aspekte herauszufiltern und in ihre Entwürfe zu integrieren. (LV 7, 12)	Kennen Verstehen Anwenden Analysieren Synthetisieren	Fach- Methoden- Sozial/Reflexions-
Gestaltung	Die Studierenden lernen Methoden des Collagierens, einfacher Drucktechniken sowie der Zine-Herstellung kennen und können diese im Entwurf anwenden. Sie können ihre individuelle, aus den theoriegeleiteten und praxisbezogenen Perspektiven entwickelte, sprachlich formulierte Position gestalterisch visualisieren. Sie können Feedback aus den Konsultationen in ihrem Entwurf umsetzen. (LV 2, 4/5, 6, 8, 9/10, 11, 13, 14)	Kennen Verstehen Anwenden Analysieren Synthetisieren Beurteilen Handeln Neues Generieren	Fach- Methoden- Selbst- Sozial/Reflexions- Kommunikations-
Präsentation und Produktion	Die Studierenden können ihre Erkenntnisse zusammenfassen, reflektieren und strukturiert, nachvollziehbar und präzise wiedergeben sowie die Ergebnisse anderer kommentieren. Sie sind in der Lage ihre Ergebnisse zu reproduzieren und der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. (LV 15)	Synthetisieren Beurteilen Neues Generieren	Fach- Methoden- Sozial/Reflexions- Kommunikations-

Tabelle 06.5: eigene Darstellung

Anforderungen

Die Anforderungen an die Studierenden und die entsprechende Gesamtprüfungsleistung setzten sich aus den Komponenten der Erarbeitung von Perspektiven auf Gender und Queer (aktive Mitarbeit), der Texterstellung (Formulierung einer individuellen Perspektive), Entwurf (visuelle Umsetzung im Zine), Präsentation sowie Gesamteindruck (Schlüssigkeit des Konzeptes, Mitarbeit, fristgerechte Abgabe) zusammen. Als Bewertungskriterien der Gestaltungs- und Umsetzungsqualität galten für die Texterstellung sprachliche Gestaltung, Sachwissen und sachliche Angemessenheit, Verständlichkeit und Umgang mit Quellen. Im Entwurf wurden die Übertragung des Titels von innen nach außen, Satz, Visuelle Konstante sowie die Verwendung von Illustration berücksichtigt. In der Präsentation wurden Präsentationsqualität, sprachliche Gestaltung, sachliche Angemessenheit, Bezug zu Theorie sowie Zeitmanagement bewertet. Darüber hinaus waren die Studierenden aufgefordert, ihre Zines unter einem gemeinsamen Label als Edition der Hochschulöffentlichkeit vorzustellen und zum Verkauf anzubieten. Dafür galt es, die Zines als reproduktionsfähiges Format zu entwerfen, in Kleinauflage umzusetzen sowie ein Konzept für ein gemeinsames Editions-Label zu entwickeln und gestalten.

Aufbau, Ablauf und Methoden

Im Folgenden wird der Aufbau der Gesamtveranstaltung stichpunktartig aufgezeigt. Daran anschließend werden einzelne Veranstaltungen mit ihren inhaltlichen Bezügen, ihrem jeweiligen Ablauf und den damit verbundenen didaktischen Methoden detaillierter dargestellt. Die Gesamtveranstaltung gliederte sich in folgende Einzelveranstaltungen, in denen der *Fokus* der Wissensvermittlung entweder auf der theoretischen oder gestalterischen Bearbeitung oder auf der Verknüpfung beider Bereiche lag:

- 1 Einführung Theorie (Wissen aktivieren und vermitteln) *Fokus Theorie*
- 2 Einführung Praxis (Wissen aktivieren und vermitteln, praktisches Arbeiten) *Fokus Gestaltung*
- 3 Perspektiven Theorie (kollektives Wissen generieren, praktisches Arbeiten) *Fokus Theorie*
- 4/5 Intensivworkshop (Verknüpfung, praktisches Arbeiten) *Fokus Gestaltung*
- 6 Gestaltung (Verknüpfung, praktisches Arbeiten) *Fokus Gestaltung*
- 7 Perspektiven Praxis (kollektives Wissen generieren, praktisches Arbeiten) *Fokus Theorie + Gestaltung*
- 8 Gestaltung (Verknüpfung, praktisches Arbeiten) *Fokus Gestaltung*
- 9/10 Intensivworkshop (Verknüpfung, praktisches Arbeiten) *Fokus Gestaltung*
- 11 Gestaltung (Verknüpfung, praktisches Arbeiten) *Fokus Gestaltung*
- 12 Perspektiven Praxis (kollektives Wissen generieren, praktisches Arbeiten) *Fokus Theorie + Gestaltung*
- 13 Textreflexion (Verknüpfung, praktisches Arbeiten) *Fokus Gestaltung*
- 14 Gestaltung (Verknüpfung, praktisches Arbeiten) *Fokus Gestaltung*
- 15 Präsentation, Abschluss (Erkenntnisse zusammenfassen, reflektieren) *Fokus Theorie + Gestaltung*
 Zine Release (Erkenntnisse teilen)
 Zine Produktion und Vertrieb

Aus dieser Darstellung sowie den in Tabelle 06.5 dargestellten Lern- und Kompetenzziele wird deutlich, dass der Fokus in der Verknüpfung von theoretischen und praktischen Zugängen in der Gestaltung liegt: Zehn Einzelveranstaltungen legten den Fokus auf die Gestaltung – als Kernkompetenz der Studierenden – und in vier Veranstaltungen, welche über das Semester verteilt stattfanden, lag der Fokus auf der Theorie. Dabei waren nahezu alle Einzelveranstaltungen so aufgebaut, dass sich an eine Phase der theoretischen Wissensvermittlung und -erarbeitung entweder eine Phase des praktischen Arbeitens an den jeweiligen Entwürfen anschloss oder die Einzelveranstaltung vollständig für die praktisch-gestalterische Arbeit an den Heften genutzt werden konnte. Im gesamten Entwurfsprozess wurde die Verknüpfung

theoretischer Inhalte und daraus abgeleiteter individueller Standpunkte mit der visuellen Gestaltung der Hefte intendiert und fokussiert. In den Phasen des praktisch-gestalterischen Arbeitens wurden parallel intensive Einzelgespräche in Form von Konsultationen zwischen Lehrenden und Studierenden durchgeführt. Neben dem Wechsel der Lernphasen von Wissensvermittlung (Studierende als Rezipierende) und aktivem Lernen (Studierende als Aktive) wurden vereinzelt aktivierende Elemente eingesetzt und verschiedene Methoden sowie Arbeits- und Sozialformen verwendet. Zu Beginn von Veranstaltungen zur Theorievermittlung wurden Aktivierungs- und Einstiegsphasen eingeplant, gefolgt von (aktiven) Vermittlungs- und Lernphasen und einer kurzen Sicherungs- und Abschlussphase zum Ende, um eine Zusammenfassung, die Klärung offener Fragen und Gelegenheit zum gegenseitigen Feedback zu ermöglichen. Pausen wurden bei dreistündigen Veranstaltungen etwa zur Hälfte eingeplant, in den Tagesworkshops fanden gemeinsame, längere Pausen mit gemeinsamem Essen statt und in Veranstaltungen, die dem praktisch-gestalterischen Arbeiten vorbehalten waren, wurden individuelle Pausen gemacht. Darüber hinaus gab es nach den Veranstaltungen sowie zwischen den einzelnen Terminen die Möglichkeit zum Austausch mit den Lehrenden.

1: Die Einführungsveranstaltung diente dem Kennenlernen (in) der Gruppe, der Aktivierung von Vorwissen, der Vermittlung erster Inhalte sowie des Projektablaufes und daran geknüpften Anforderungen. Die Einstiegsphase wurde mit der Aufforderung an die Teilnehmenden eingeleitet, aus einem vorhandenen Objektfundus einen Gegenstand zu wählen und daran die eigene Person vorzustellen sowie die Erwartungen an den Kurs zu formulieren.³²⁶ Die Methode erleichtert den Einstieg in die Gruppe, da der Bezug zu einem Objekt es den Teilnehmenden erleichtert, etwas von sich und ihren Erwartungen preiszugeben, jede*r zu Wort kommt und die Informationen eine erste Einschätzung für die Lehrperson ermöglichen. Um das Vorwissen der Studierenden zu aktivieren und zu strukturieren und das Themenfeld von Gender und Queer zu eröffnen, wurden nach kurzen Murmelgruppen³²⁷ mit den jeweiligen Nachbar*innen über eine Kartenabfrage³²⁸ Assoziationen zu den Begriffen »Queer Identities«, »Queer« und »Identität« gesammelt, und in einem stillen Mindmap³²⁹ auf einer mehrere Arbeitstische bedeckenden Papierfläche positioniert sowie Bezüge zueinander gesetzt. In der anschließenden Diskussion wurden die Begriffe und Zuordnungen kommentiert und diskutiert, Verbindungen hinzugefügt und Themengruppen herausgefiltert. Auf der Basis digitaler Kurzimpulse wurden die Zusammenhänge von Gender, Diversity und Queer skizziert³³⁰, ein Einblick in das Medium der Zines im Hinblick auf Formate und Umsetzungstechniken sowie ein Überblick über Veranstaltungsinhalt, Ablauf, Lernziel, Leistungsumfang, Bewertungskriterien gegeben. Die Veranstaltung wurde mit der Klärung offener Fragen beendet.

³²⁶ Diese Vorgehensweise wird im Folgenden als Objektassoziation betitelt. Der Objektfundus bestand aus kleinen Alltagsgegenständen wie Kronkorken, Büroklammern, Stifte, Sicherheitsnadeln, Süßigkeiten, Stempel, Haftnotizen sowie Spielfiguren, Spielzeugfiguren und -fahrzeuge, Puzzleteile, Kreisel, Strickliesel, Zauberwürfel, Kastanien etc.

³²⁷ Die Methode der Murmelgruppe sieht vor, Fragen in Zweiergruppen mit der*dem direkten Nachbar*in kurz zu diskutieren und die Antworten im Plenum zu besprechen. »Durch die Aufforderung zum Zweier-Austausch werden die Studierenden aktiviert. Die Bereitschaft, vor dem versammelten Plenum eine Frage zu beantworten oder sich an einer Diskussion zu beteiligen, steigt. Die Hemmschwelle, vor vielen Personen zu reden, sinkt.« (Antosch-Bardohn/Meyer 2017: 14)

³²⁸ Bei der Kartenabfrage generieren die Studierenden möglichst viele Ideen zu einer Fragestellung und notieren jeweils einen Aspekt auf eine Moderationskarte. Die Karten werden offengelegt, offene Fragen oder unklare Formulierungen geklärt und können sortiert oder bewertet werden. Ideen gehen nicht verloren und besonders relevante Aspekte werden aufgrund von Mehrfachnennungen sichtbar (vgl. Antosch-Bardohn/Meyer 2017: 13).

³²⁹ Das stille Mindmap ist eine Abwandlung der Methode des interaktiven Mindmap, in welchem auf Basis eines Ausgangsbegriffes zu einem Thema das vorhandene Wissen der Studierenden auf Zuruf gesammelt und zugleich assoziatives Denken praktiziert wird (vgl. Antosch-Bardohn/Meyer 2017: 13). Die so generierte Gedankenlandkarte kann durch die Lehrenden mit fehlenden Inhalten erweitert und für ein Anknüpfen an den Wissensbestand der Studierenden genutzt werden (ebd.) Im stillen Mindmap fügen die Studierenden ihre Begriffe und Gedanken zunächst kommentarlos der Gedankenlandkarte hinzu. Dabei verändert sich das Mindmap interaktiv je nachdem, welche Begriffe hinzugefügt und welche Bezüge zueinander hergestellt werden.

³³⁰ Als Quellen dienten Degele 2008; Jagose 2005.

2, 4/5, 6, 8, 9/10, 11, 13, 14: In diesen Einzelveranstaltungen und Intensivworkshops wurden die aus den theorie- und praxisgeleiteten Perspektiven entwickelten individuellen Positionen in die visuelle Gestaltung einbezogen bzw. ebenjene Positionen durch das gestalterische Arbeiten (weiter)entwickelt. Der Fokus für die Verknüpfung von theoretischen und gestalterischen Zugängen lag demnach in der Gestaltung von Bild und Text. In Veranstaltung 2 wurden die Studierenden in die Grundlagen des Druckverfahrens der Monotypie und einfacher Collagetechniken eingeführt, welche sie im weiteren Verlauf des Kurses experimentell vertiefen konnten. Während der beiden Wochenend-Intensivworkshops wurde außerdem mit der Technik des Gelatinedruckes gearbeitet. Die Erarbeitung von Texten und visueller Gestaltung verliefen als parallele Prozesse, welche gleichzeitig durch Einzelkonsultationen betreut wurden. Insbesondere die Intensivworkshops boten einen von Zeitdruck befreiten Freiraum für die Verknüpfung der gestalterischen Ansätze mit dem gewählten Arbeitsthema über das Experimentieren mit Druck- und Collagetechniken, die Text- und Quellenrezeption, die Textproduktion über Kalligrafie oder Schreibmaschinen sowie den Austausch und die Diskussionen über die bearbeiteten Themen und Ansätze sowie individuelle Erfahrungen im Feld der geschlechtlichen Identität. Um die Studierenden in der Bearbeitung des jeweiligen individuellen Arbeitsthemas zu unterstützen, wurden in Veranstaltung 6 zur Reflexion, Erweiterung und Schärfung der Positionen mittels der KAWA Methode³³¹ assoziative Begriffe zu den individuellen Themen gesammelt und erörtert, so dass vorhandene Perspektiven gestärkt oder neue eröffnet werden konnten. In Veranstaltung 13 wurden bereits entstandene Texte vorgetragen, kommentiert und im Kontext der im Kurs behandelten Eigen- und Fremdperspektiven reflektiert.

In Veranstaltung 3 wurden von den Studierenden theoretische Perspektiven auf Gender und Queer anhand von Textausschnitten erarbeitet und reflektiert. Im Vorfeld wurden die Studierenden gebeten, sich selbst im Hinblick auf ihre theoretischen Kenntnisse zu den Themen Gender und Queer in einer soziometrischen Aufstellung³³² im Raum zwischen zwei Polen (geringe Kenntnisse, gute Kenntnisse) auf einer Skala von 0 bis 100 zu verorten und die eigene Position zu reflektieren. Ziel der Veranstaltung war es, einen Zugang zu theoretischen Diskursen der Gender und Queer Studies zu schaffen und darüber Anknüpfungspunkte für mögliche Recherche- und Arbeitsfelder zu suchen und gleichzeitig auf individueller Ebene verortete Perspektiven und Erfahrungen mit strukturellen und prozessualen Dimensionen in Beziehung zu setzen. Als Methode wurde hier der Infomarkt³³³ eingesetzt, um in begrenzter Zeit für alle Teilnehmenden mehrere Perspektiven eröffnen und damit kollektives Wissen generieren zu können. Die dafür ausgewählten Textausschnitte³³⁴ wurden jeweils von einer Gruppe aus zwei bis drei Personen bearbeitet. Die Methode sieht vor, dass die Teilnehmenden sich die wichtigsten Aspekte der Textabschnitte mittels selbst generierter Visualisierungen gegenseitig vorstellen und diskutieren. So wird eine

331 Die von Vera F. Birkenbihl benannte KAWA (Kreative Analografie Wort-Assoziationen) Methode beschreibt horizontal oder vertikal grafisch dargestellte Wort-Bilder, welche durch die Verwendung der einzelnen Buchstaben eines Schlüsselbegriffs als Anfangsbuchstaben weiterer assoziativer Begriffe entstehen und durch Zeichnungen ergänzt werden können (vgl. Birkenbihl 2003). Bspw. GENDER: G–Geschlechter, E–Egalität, N–Norm, D–Dichotomie, E–Erfahrungen, R–Regulativ.

332 Die soziometrische Aufstellung erleichtert den Einstieg in ein Thema und macht die eigene Positioniertheit in Bezug auf ein bestimmtes Thema körperlich wahrnehmbar und erfahrbar. Die Teilnehmenden stellen sich nach bestimmten Merkmalen oder nach einer bestimmten Aufgabe- oder Fragestellung im Raum auf. Um sich entsprechend verorten zu können, können sie miteinander ins Gespräch gehen.

333 Bei der Methode Infomarkt werden die Teilnehmenden in verschiedene Gruppen eingeteilt und bearbeiten – in diesem Fall – jeweils einen Textauschnitt. Die Gruppenarbeitsergebnisse werden auf einem Plakat dargestellt und den Mitgliedern der anderen Arbeitsgruppen erläutert und mit ihnen diskutiert. Dies geschieht nach folgendem Rotationsprinzip: Die Arbeitsgruppen werden geteilt, so dass eine Hälfte der Gruppe von Plakat zu Plakat wandert, während die andere Hälfte der Gruppe an ihrem Plakat bleibt, um ihre Ergebnisse in einer festgelegten Zeit zu erläutern und zu diskutieren. Nachdem alle Personen alle Plakate besucht haben, gibt es einen Rollenwechsel und die erklärenden werden zu wandernden Personen. Ziel ist die vertiefte Auseinandersetzung mit Erlerntem, sowie die Förderung des Lernens durch Lehren (vgl. KHN 2015).

334 Textauszug 1: Hark 2013, S. 453–456, 459–461. Textauszug 2: Butler 1991, S. 22–26. Textauszug 3: Meissner 2010, S. 148–151. Zu einzelnen in den Abschnitten behandelten Autor*innen und Begriffen wurden zusätzliche Kurzinformationen zur Verfügung gestellt.

vertiefte Auseinandersetzung mit dem eigenen Gelesenen erzielt und eine Teilhabe an den Erkenntnissen aller ermöglicht, ohne dass alle Texte von allen gelesen werden müssen. Darüber hinaus schult die Übung die strukturierte Darstellung von Inhalten und den präzisen Ausdruck. Nach der Lektüre diskutierten die Gruppenmitglieder in den jeweiligen Zuordnungen und einigten sich auf eine Visualisierung der Inhalte und der wichtigsten herausgearbeiteten Aspekte in Form eines Posters. Nachfolgend wurden die Ergebnisse vor den Postern den anderen Abschnittsgruppen im Rotationsverfahren präsentiert.³³⁵ Nach der Präsentationsphase wurden offene Fragen geklärt sowie die Zusammenhänge der einzelnen Textausschnitte verdeutlicht und als Abschluss unter den Fragestellungen »Was habe ich heute gelernt? Welche Aspekte oder Zusammenhänge sind mir unklar geblieben? Woran möchte ich im weiteren Projektverlauf weiterarbeiten?« Briefe an sich selbst³³⁶ verfasst, welche im Verlauf des Semesters an die Teilnehmenden zurückgegeben wurden.³³⁷

Die Veranstaltungen 7 und 12 fokussierten die Vermittlung und Diskussion von Perspektiven auf Gender und Queer aus der Praxis und dem Transfer in die Gestaltung. Ziel der Arbeit mit praxisgeleiteten Perspektiven in diesen Veranstaltungen war es – analog zu den Veranstaltungen mit theoriegeleiteten Perspektiven – Zugänge zu themenspezifischen Diskursen herzustellen, kollektives Wissen zu generieren, Anknüpfungspunkte für die Entwurfsarbeit zu schaffen und gleichzeitig auf individueller Ebene verteilte Perspektiven und Erfahrungen mit strukturellen und prozessualen Dimensionen in Beziehung zu setzen. Dazu wurde in Veranstaltung 7 zunächst ein Hörfunk-Feature besprochen, welcher anhand eines Portraits einen Einblick in das Themenfeld Transsexualität, Transidentität und Geschlechtsangleichung in der Bundesrepublik gibt.³³⁸ Dieser Beitrag wurde parallel zum praktischen Arbeiten gemeinsam gehört und anschließend diskutiert. In Veranstaltung 12 wurde ein Filmbeitrag gesichtet und analysiert, welcher neben dem Diskurs alltagspraktischer Erfahrungen und theoretischer Reflexionen zu Geschlecht und Identität ebenso Formen künstlerischer und performativer Darstellung und Inszenierung aufzeigt.³³⁹ In der Analyse und Reflexion des Filmbeitrages wurden sowohl die aufgezeigten Perspektiven auf Gender und Queer als auch filmische Gestaltungsmittel betrachtet.

In Veranstaltung 15 präsentierten die Studierenden zunächst jeweils ihr gestaltetes Zine »am Original« vor der Seminargruppe. Formale Vorgaben waren drei bis fünf Minuten Redezeit pro Beitrag, um allen Teilnehmenden den gleichen Zeitraum für Präsentation und anschließendes individuelles Feedback einräumen zu können.³⁴⁰ Inhaltliche Anforderungen waren die Beschreibung der Aufgabe, die

³³⁵ Während eine Hälfte der Gruppe am eigenen Poster den Hinzukommenden die wichtigsten Aspekte erklärt, nimmt die andere Hälfte der Gruppe reihum an den Präsentationen der anderen Gruppen teil. Nach einem Durchlauf werden die Rollen der Zuhörenden und Erklärenden gewechselt und es wird ein weiterer Durchlauf gestartet bis, bis alle Teilnehmenden alle Inhalte hören und diskutieren konnten.

³³⁶ Bei der Methode Brief an mich schreiben die Teilnehmenden am Ende einer Veranstaltung einen Brief an sich selbst, in dem sie wesentliche Erkenntnisse, aktuelle Ideen und Gedanken oder Ziele für den weiteren Seminarverlauf formulieren. Der Brief wird verschlossen von der Lehrperson aufbewahrt und an einem festgelegten Zeitpunkt an die Teilnehmenden zurückgegeben (vgl. KHN 2015).

³³⁷ Die dritte Veranstaltung wurde von einem Lehrbesuch im Rahmen der hochschuldidaktischen Weiterbildung WindH (Weiterbildung in der Hochschullehre) begleitet, welche von der Autorin zu dieser Zeit besucht wurde.

³³⁸ »Lange Zeit geht Kitty mit Gitarre und Country-Songs auf Tour quer durch die Clubs. Doch sie sehnt sich nach einer männlichen Identität und aus Kitty wird Remco. Mit 39 Jahren beginnt er eine Hormontherapie und unterzieht sich schließlich einer geschlechtsangleichenden Operation. Die Autorin begleitet den Transmann über zwei Jahre. Allmählich erschließt sich ihr eine neue, anfangs völlig fremde Welt. Für Remco ist es eine Zeit des Wandels, in der ihm Barthaare wachsen, sein Oberkörper muskulös und seine Stimme tief werden.« (Hildebrand 2015)

³³⁹ »WORKING ON IT ist ein Film über Geschlecht und sexuelle Identität. Der Film will mithilfe von Interviews und Inszenierungen in den Diskurs über Geschlecht und Identität eingreifen. Er thematisiert, wie diese am Arbeitsplatz, im Kino/Fernsehen oder in den Beziehungen zu Hause konstruiert werden. Wie kann diesen Zuschreibungen begegnet werden? Die 15 Darsteller_innen zeigen Bilder, performen, spielen Queer Electronics und sprechen über queere Strategien im Feld sexueller Politiken. Beteiligte: Bildende Künstler_innen, Theoretiker_innen, Aktivist_innen und Musiker_innen. Ort: Der Marktplatz eines Supermarktes.« (Michalski/Baumann 2008)

³⁴⁰ 90% der Teilnehmenden gelang es, die Zeitvorgabe einzuhalten.

Darstellung der erarbeiteten Lösung (Themenwahl, Intention, Textauswahl und Gestaltung des Zines) sowie die Reflexion darüber, inwieweit die Umsetzung als gelungen bewertet wird und warum (nicht) und was entsprechend geändert werden müsste. Es wurden Präsentationsqualität, sprachliche Gestaltung, sachliche Angemessenheit, Bezug zu Theorie sowie das Zeitmanagement betrachtet. Nach jeder Präsentation folgte ein kurzes Feedback mit Fragen und Ausblicken zur jeweiligen Arbeit. Zwei Studierenden wurde aus Krankheitsgründen ein Nachholtermin eingeräumt, eine Person gab keine Prüfungsleistung ab. Anschließend wurden die Hefte beim zuvor beworbenen »Queer Zine Release« im Atrium des Design Center der Hochschulöffentlichkeit präsentiert und Raum für Kommunikation eröffnet. Im Anschluss an diese letzte Präsenzveranstaltung fertigten die Studierenden jeweils zehn Exemplare ihres Zines an, welche später bei einem »Queer Zine Sale« im Atrium des Design Center zum Kauf angeboten wurden.³⁴¹

06.3.2 01 Analyse

Ziel der Analyse auf der Mikroebene ist eine systematische Untersuchung der Lehrveranstaltungs-komponenten – bezogen auf die Ebenen von Struktur, Inhalt und Didaktik – auf Basis der vorausgegangenen Dokumentation. Grundlage der Untersuchung bildet die zuvor formulierte Analysematrix, welche die drei Werkzeuge zur Anwendung der Kriterien für eine gender- und diversitätssensible Designlehre (Abb. 06.1), zur Analyse des angestrebten und erreichten Kompetenzerwerbs über Lern- und Kompetenzziele (Abb. 06.2) sowie zur Untersuchung der Kompetenzentwicklung auf Basis des Modells zur Kompetenzstufenentwicklung bereitstellt (Abb. 06.3). Besonderes Augenmerk liegt in diesem Fall auf der Einbindung von Gender und Diversity – über das Thema Queer – durch die Verknüpfung von theorie- und praxisgeleiteten Perspektiven in die entwurfspraktische Gestaltung. Als Quellenmaterial werden die studentischen Ergebnisse, die Planungsunterlagen, Lehrmaterialien, Fotoprotokolle und Notizen der Lehrperson genutzt. Es wird dabei nicht jede Einzelveranstaltung analysiert, sondern die Gesamtveranstaltung betrachtet. Die Analyse orientiert sich an der Struktur der vorausgegangenen Dokumentation und gliedert sich in die Untersuchung von Struktur, Inhalt und Didaktik. Diese Kategorisierung kann nicht immer trennscharf verfolgt werden, da die analysierten Faktoren teilweise mehrere Ebenen berühren oder miteinander verflochten sind. Insofern werden hier Beziehungen, Abhängigkeiten und (Wechsel)Wirkungen zwischen Komponenten und Ebenen relevant.

Struktur

Im Folgenden wird in Bezug auf die grundlegenden Merkmale einer gender- und diversitätssensiblen Designlehre auf der Ebene der Struktur (Abb. 06.4) und ergänzt durch die Untersuchung von Teilnahmezahlen und -gründen der strukturelle Aufbau der Lehrveranstaltung analysiert. Zunächst wird dabei auf die Vorbereitung und daran anschließend auf die Durchführung der Veranstaltung eingegangen.

Durch die Einordnung der Veranstaltung in das auf der Mesoebene verortete bestehende System der ÜL konnte auf das für die Planung der Lehrveranstaltung relevante Kriterium der Verbesserung der Studierbarkeit durch ein Teilzeitstudium im vorliegenden Fall kein direkter Einfluss genommen werden,

³⁴¹ Mit Mitteln aus dem Gleichstellungsfonds der Hochschule Hannover wurde eine erste Edition unter dem Label »Existenz & Küsse« in Kleinauflage (zehn Exemplare pro Heft) vervielfältigt sowie daran anschließend um eine weitere Kleinauflage in vereinfachter Produktionsform erweitert. Die Hefte wurden bei verschiedenen Veranstaltungen an der Hochschule Hannover wie dem Tag der queeren Vielfalt oder dem Internationalen Frauentag präsentiert und vertrieben. Im Folgesemester wurde das Portfolio um Projektergebnisse aus den Bereichen Visuelle Kommunikation und Produktdesign erweitert. Die Onlineplattform »Queerdenken« dient als Dokumentation der in den Queer Identities Angeboten entstandenen Arbeiten und zeigt dabei die individuellen Perspektiven und Standpunkte der Studierenden zu Gender- und Queerthemen in textlicher sowie visueller Form auf. Vgl. <http://queerdenken.wp.hs-hannover.de/wordpress/> [06.05.2020]

da dies in der Verantwortung der Studiengänge liegt. Eine zeitlich und örtlich familiengerechte Organisation wurde durch die Lehrpersonen angestrebt, indem durch die Arbeit zu unterschiedlichen Zeiten (wochentags wöchentlich sowie Intensivworkshops an zwei Wochenenden) sowie durch den Einsatz einfacher Arbeitstechniken, die das Arbeiten außerhalb der Arbeitsräume ermöglichten, der Kurs möglichst flexibel gestaltet war. Für Studierende mit Familienaufgaben brachten diese Optionen jedoch keine Teilnahmegarantie mit sich. Die zeitliche Flexibilisierung war in dieser LV nur durch das Team-Teaching möglich.

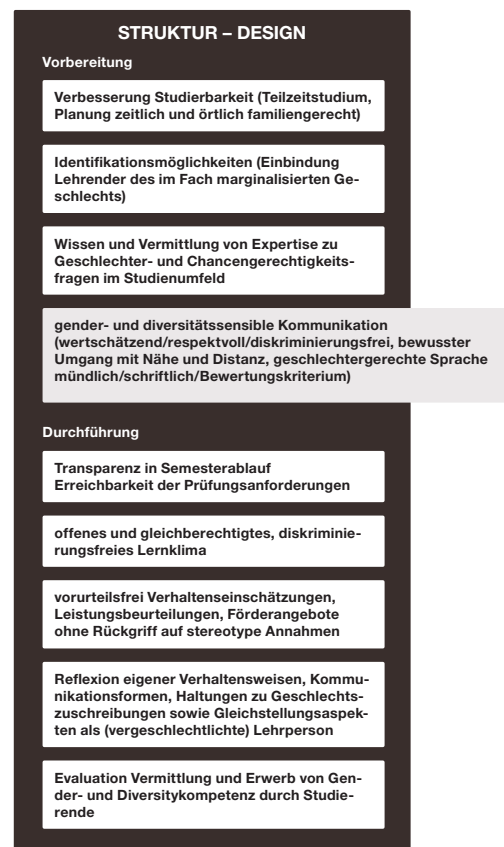


Abb. 06.4: Merkmale gender- und diversitätssensibler Designlehre auf der Ebene Struktur (Ausschnitt aus Abb. 05.4)

von der Koordinationsstelle Gender & Diversity – in Person die Autorin und Forschende – durchgeführt wurde und zum anderen eine der weiteren Lehrpersonen zu dieser Zeit das Amt der Dezentralen Gleichstellungsbeauftragten innehatte.

Die Zusammensetzung der zwölf Teilnehmenden, bezogen auf die Geschlechterverteilung in den Studiengängen, repräsentiert die Gesamtstruktur der Abteilung nur teilweise: Vier Personen kamen aus dem Studiengang Modedesign (33%), zwei aus dem Produktdesign (17%), eine aus dem Studiengang

Wie im Abschnitt 06.1 für die dezentrale Fakultätsebene beschrieben, lag der Anteil weiblicher Professor*innen in der Abteilung Design und Medien im Wintersemester 2017/18 bei 37%, so dass das Einbeziehen weiblicher Lehrkräfte im Hinblick auf ausgeglichene Geschlechterverhältnisse grundsätzlich zunächst sinnvoll erscheint. Da sich ebenjene Verhältnisse jedoch in den Studiengängen stark unterscheiden und es sich bei Case 01 um ein interdisziplinäres Angebot handelte, muss das Kriterium der Identifikationsmöglichkeiten für die Studierenden durch Einbeziehen von Lehrenden des im jeweiligen Fach bisher marginalisierten Geschlechts im Hinblick auf die einzelnen Studiengänge analysiert werden.³⁴² Die im Seminar vertretenen Studiengänge weisen einen Anteil weiblicher Professor*innen von Szenografie-Kostüm 67%³⁴³, Visuelle Kommunikation 50%, Modedesign 33%, Produktdesign 0%, auf. So lässt sich für die beiden letztgenannten das Kriterium der Identifikation durch Einbeziehen von Lehrenden des im Fach marginalisierten Geschlechts durch die durchgehen weiblichen Lehrenden als erfüllt ansehen.

Das Kriterium zu Wissen und Vermittlung von Expertise zu Geschlechter- und Chancengerechtigkeitsfragen im Umfeld kann in diesem Fall als erfüllt angesehen werden, da die Veranstaltung zum einen

³⁴² Bei der Berechnung der Geschlechterverhältnisse wurden lediglich ordentliche Professuren sowie Verwaltungsprofessuren auf der Datengrundlage des Wintersemesters 2017/18 berücksichtigt. Unberücksichtigt bleiben hier Lehrkräfte für besondere Aufgaben (LfbA), wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeitende sowie Lehrbeauftragte, da hier kein für die Studiengänge aufgeschlüsseltes Datenmaterial vorliegt. Die Geschlechterverhältnisse unter allen Lehrenden eines Studiengangs werden also unvollständig wiedergegeben.

³⁴³ Die vorliegenden Zahlen beziehen sich auf den Gesamtstudiengang SKE (Szenografie-Kostüm-Experimentelle Gestaltung). Für den Teilbereich Kostüm, dem die teilnehmende Person angehörte, liegen keine aufgeschlüsselten Zahlen vor.

Szenografie-Kostüm (8%) fünf aus der Visuellen Kommunikation (42%). Damit war der Studiengang Modedesign und Visuelle Kommunikation deutlich überrepräsentiert. Das studiengangübergreifende Geschlechterverhältnis mit 83% weiblichen Studierenden lag über dem Durchschnitt in der Abteilung (knapp 69% im Wintersemester 2017/18). Die männlichen Studierenden waren mit 17% deutlich unterrepräsentiert. Die Studierenden des Produktdesign und der Visuellen Kommunikation waren durchgängig weiblich, wodurch das quantitative Geschlechterverhältnis unter den Studierenden in den Studiengängen von 52% bzw. 68% weibliche Studierende im Wintersemester 2017/18 noch übertroffen wurde. Im Studiengang Szenografie-Kostüm mit 10% männlichen Studierenden im Studiengang drehte sich das Geschlechterverhältnis in dieser Veranstaltung nahezu um auf 100%. Einzig der Studiengang Modedesign repräsentiert mit 88% weiblicher Studierender annähernd das quantitative Geschlechterverhältnis im Studiengang. Die Gründe für die Teilnahme am Seminar wurden beim Einstieg in die erste Veranstaltung im Rahmen der Abfrage der Erwartungen thematisiert und lagen nach Aussagen der Studierenden vorrangig in ihrem Interesse am Thema Queer Identities in Verknüpfung mit gestalterischen Ausdrucksweisen. Während einige Teilnehmende sich gezielt auf eigene Erfahrungen und die Arbeit mit Gender und Queer bezogen, deuteten andere Neugier im Sinne einer erwarteten Horizonterweiterung an. Einige Teilnehmende gaben an, etwas ins Rollen bringen, gemeinsam Ideen zu entwickeln und sich austauschen zu wollen.

Zur Transparenz des Semesterablaufes sowie der Erreichbarkeit der Prüfungsanforderungen liegen keine expliziten Aussagen der Studierenden vor, so dass keine Rückschlüsse auf einen gezielten und kontinuierlichen Lernverlauf möglich sind.³⁴⁴ Sowohl der Kursablauf wie auch zu die erwarteten Prüfungsleistungen wurden in der ersten Veranstaltung kommuniziert und im Verlauf des Semesters das weitere Vorgehen erläutert und mit den Studierenden abgestimmt. Um erarbeitete Ergebnisse – insbesondere der Veranstaltungen mit theorie- und praxisgeleiteter Perspektivvermittlung – zu dokumentieren, zu sichern und verhinderten Teilnehmenden zugänglich zu machen, wurden jeweils die entsprechenden Arbeitsmaterialien sowie Fotoprotokolle der Arbeitsergebnisse per Email an alle Teilnehmenden verschickt. Unsicherheiten in den individuellen Arbeitsprozessen können nicht eindeutig auf mangelnde Nachvollziehbarkeit des Kursablaufes zurückgeführt werden und wurde zudem durch die intensiven und regelmäßigen Einzelkonsultationen begegnet. Durch die hohe Anzahl an Einzelterminen sowie die beiden Intensivworkshops war eine hohe Flexibilität in der Kursgestaltung gegeben. Von den zwölf Teilnehmenden gaben elf eine Prüfungsleistung ab, davon wurden neun Hefte in Kleinauflagen reproduziert, darunter fünf Arbeiten aus der Visuellen Kommunikation, drei Arbeiten aus dem Modedesign, eine Arbeit aus Szenografie-Kostüm.

Im Hinblick auf das Kriterium eines offenen und gleichberechtigten, diskriminierungsfreien Lernklimas liegen keine expliziten Aussagen der Studierenden vor, so dass sich die Analyse auf undokumentierte Beobachtungen durch die Lehrperson stützt. Die Gestaltung der LV als Möglichkeitsraum des Experimentierens mit und Kommunizierens über Gender- und Queer-Themen, welcher sich über die Vermittlung von theorie- und praxisgeleiteten Perspektiven erweitert, wurde vom Team der Lehrenden als hierarchiefreier und geschützter Raum beabsichtigt. Eine wertschätzende, respektvolle und diskriminierungsfreie Kommunikation wurde durch die Lehrpersonen umgesetzt und unterstützt, beispielsweise durch verschiedene Kommunikationsformate wie Einzelgesprächen, aber auch gemeinsamen Pausen zum Austausch. Den Studierenden wurde es ermöglicht, aber nicht von ihnen eingefordert, über persönliche Erfahrungen zu sprechen.

³⁴⁴ Die LV wurde nicht evaluiert, so dass keine Einschätzungen der Studierenden in Bezug auf die in den Standard-Evaluationsbögen der Abteilung enthaltenen Fragekomplexe der inhaltlichen Strukturierung, des Lernkontextes, der Lehrenden oder des Lerngewinnes vorliegen.

Für eine strukturierte Analyse, inwieweit die Lehrperson bei Verhaltenseinschätzungen, Leistungsbeurteilungen und Förderangeboten vorurteilsfrei vorgeht und Rückgriffe auf stereotype Annahmen vermieden wurden, liegt keine ausreichende Datenerhebung vor. Verwertbar wären hier beispielsweise Videoaufzeichnungen der Lehrveranstaltung gewesen, welche jedoch die Realraumsituation, in der die Studierenden ›unbeobachtet‹ agieren und reagieren konnten, zuungunsten einer künstlich wirkenden Laborsituation verändert hätten. Zudem ist durch das Zusammenfallen der Rollen von forschender und beforachter Person eine annähernd objektive Auswertung der Beobachtungen schwierig bis kaum möglich. Auch eine protokollierte kollegiale Beobachtung wäre zu diesem Zweck möglich gewesen – diese fand jedoch lediglich im Rahmen des Lehrbesuchs im Rahmen der hochschuldidaktischen Weiterbildung einer Veranstaltung statt.³⁴⁵ Daher werden diese Aspekte sowie die damit verknüpfte Betrachtung der eigenen Verhaltensweisen, Kommunikationsformen und Haltungen zu Geschlechtszuschreibungen sowie Gleichstellungsaspekten als (vergeschlechtlichte) Lehrperson im Abschnitt 06.3.3 in Form einer Reflexion beleuchtet.

Der Gebrauch der geschlechtergerechten Sprache wurde den Studierenden zu Beginn der Veranstaltung nicht als Anforderung kommuniziert und die Thematik nicht explizit aufgegriffen, jedoch fand diese durch die Lehrperson konsequente Verwendung in gesprochener und geschriebener Form. In der gesprochenen Sprache in Wortbeiträgen und Diskussionen wurden geschlechtliche Zuschreibungen über Pronomen aufgrund der Thematik bewusster und sensibler genutzt als in Veranstaltungen ohne expliziten Gender-Queer-Bezug.

Eine strukturierte Evaluation der Vermittlung und des Erwerbs von Gender-Diversity-Kompetenz durch Studierende ist grundsätzlich nicht in die in der Abteilung verwendeten Evaluationsbögen eingebunden und fand im Rahmen der Lehrveranstaltung nicht explizit statt. Aussagen zum Kompetenzerwerb können im Rahmen der Analyse im Abschnitt zur Didaktik gemacht werden.

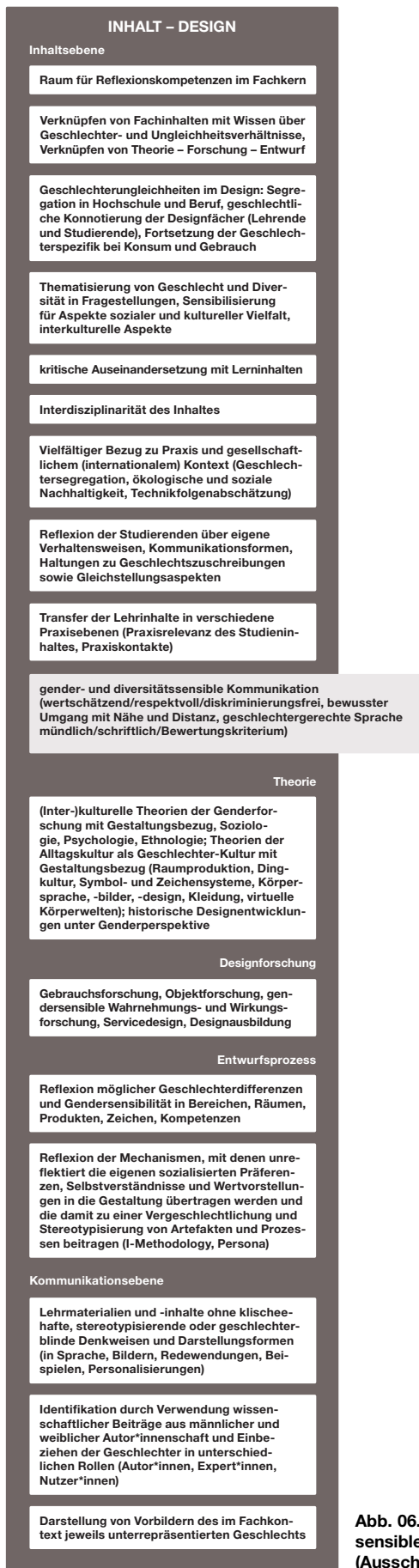
Inhalt

Die inhaltsfokussierte Analyse untersucht zum einen die Inhaltsebene in Bezug auf die inhaltliche Konzeptionierung des Projektes, die Themenwahl und -bearbeitung der Studierenden sowie die Ergebnisse und zum anderen die Kommunikationsebene hinsichtlich Sprach- und Kommunikationsformen sowie der Gestaltung von Lehrmaterialien. Als Quellenmaterial dienen die in der Veranstaltung erarbeiteten studentischen Ergebnisse der Zines³⁴⁶ (Text und Gestaltung) sowie das Lehrmaterial der Lehrperson (Vortragsfolien, Textmaterial, Film- und Audiobeiträge). Das zentrale Erkenntnisinteresse liegt hier in der Verknüpfung theoretischer und praktischer Perspektiven: Inwieweit finden auf der Inhaltsebene die vermittelten Aspekte zu Gender und Queer Eingang in die Ergebnisse der Studierenden? Als Analysewerkzeug dienen die in Abbildung 06.5 zusammengetragenen Merkmale gender- und diversitätssensibler Lehre unter Berücksichtigung der durch Brandes (2018) und Buchmüller (2018) vorgeschlagenen designspezifischen inhaltlichen Ausprägungen.

Auf der Inhaltsebene wurde durch die Formulierung einer individuellen Position zu Gender und/oder Queer als Zugang zu und Wissen über Geschlechter- und Ungleichheitsverhältnisse und deren Verknüpfen mit der gestalterischen Umsetzung und Herstellung eines Zines als Fachinhalt Raum für Reflektionskompetenzen im fachlichen Kern eröffnet. Wie bereits im Abschnitt 06.3.1 beschrieben, wurden Geschlecht und sexuelle Orientierung als soziale Ordnungskategorien insbesondere über die Bearbeitung der theorie- und praxisgeleiteten Perspektiven in vier Veranstaltungen vermittelt. Maßgeblichen

³⁴⁵ Als Aufzeichnungen zu didaktischen Aspekten liegen Notizen der Autorin aus dem Feedbackgespräch vor.

³⁴⁶ Es werden nur die veröffentlichten Zines berücksichtigt.



Anteil am Erkenntnisgewinn hatten auch die durch die Studierenden eingebrachten Wissens- und Erfahrungsbestände, die sie teilweise von Beginn an oder im Verlauf durch die Arbeit mit selbstgewählten Quellen in die LV einspeisten. Auch über den Austausch zu den gestalterischen Ausdrucksformen der jeweiligen Arbeitsthemen wurde das Wissen der Gruppe stetig erweitert. Über das explorative Vorgehen in der parallel laufenden Be- und Erarbeitung theoretischer und gestaltungspraktischer Perspektiven durchliefen die Studierenden einen Forschungsprozess, welcher nicht im Vorfeld strukturiert wurde und intuitiv, individuell und unterschiedlich verlief.

Im Hinblick auf die Verknüpfung von Fachinhalten mit Wissen über Geschlechter- und Ungleichheitsverhältnisse werden im Folgenden die Zines als Ergebnisse aus dem Projekt untersucht. Die von den Studierenden in ihren Zines fokussierten Themen behandeln Fragestellungen zum binären Geschlechtersystem, binären und stereotypischen Zuweisungen äußerer Merkmale, Stereotype, Normativität, Heteronormativität, Eigen- und Fremdwahrnehmung, sexueller Orientierung und Identität, Ungleichheit, Intersexualität, Geschlechtervielfalt, Begehren sowie geschichtlichen Perspektiven auf Homosexualität. Wiederkehrende Bezüge können zu den Bereichen Identität (78%), Körper (44%), Inszenierung (33%) und Ungleichheit (56%) hergestellt werden, wobei Bezüge zu Körper zu 75% in den Studiengängen Mode- und Kostümdesign, Identität nahezu gleichrangig zu 57% in der Visuellen Kommunikation und 43% Mode- und Kostümdesign, Inszenierung zu 67% Mode- und Kostümdesign, Ungleichheit zu 80% in der Visuellen Kommunikation bearbeitet wurde. Hier wird die Verknüpfung zur körperorientierten Praxis der Studiengänge Mode- und Kostümdesign deutlich. Bezogen auf die Semester können keine Besonderheiten in der Verteilung der Bezüge abgeleitet werden. Die Untersuchung zeigt, dass in den Zines keine Verweise auf einen direkten Einbezug der in den Präsenzveranstaltungen behandelten Quellen (Texte, Audio- und Videobeiträge) zu finden sind. 67% der Studierenden arbeiteten unter

Abb. 06.5: Merkmale gender- und diversitätssensibler Designlehre auf der Ebene Inhalt (Ausschnitt aus Abb. 05.4)

Einbezug eigener Quellen, weitere 33% arbeiteten autobiografisch und damit zum Teil ohne weitere Quellen. Themen, die in den theorievermittelnden Präsenzveranstaltungen behandelt wurden, finden sich in 44% der Zines explizit genannt und bilden sich durchweg in allen Ergebnissen ab. Dabei liegen unterschiedliche Herangehens- und Arbeitsweisen vor: Während 22% rein autobiografisch ohne Einbezug weiterer Quellen arbeiteten, wurden in allen anderen Zines auf unterschiedliche Arten und Weisen verschiedene Quellen (Literatur- und Onlinequellen, Zitate, Beobachtungen, Interviews, Statistiken) miteinander kombiniert und mit dem eigenem Text verknüpft. Eine Person veröffentlichte ihr Zine anonym, alle weiteren nutzten ihre Klarnamen. In Bezug auf die gestalterische Umsetzung werden der individuelle Duktus von Illustrationen, Schrift- und Bildkomposition sowie Sprachstil in diesem Zusammenhang nicht eingehender untersucht. Die Analyse der Zines ergab im Hinblick auf die Verwendung von Farben, dass jeweils 33% in der Hauptsache ein- oder zweifarbig und 33% drei- oder mehrfarbig gestaltet wurden. Die Farbgebung lehnt sich in vielen Fällen an die Inhalte an: In Heften mit explizitem Körperbezug wurden helle Hautfarben eingesetzt, in anderen kam die Auseinandersetzung mit dem binären Geschlechtersystem über den Einsatz gegenpoliger Farbkombinationen zum Ausdruck oder es gab Verweise auf die in den Pride Flags verwendeten Farben.³⁴⁷ Über grafische Elemente wie gerasterte Flächen wurden Analogien zu Themen wie Normativität und Ordnungssystemen gebildet. 22% der Studierenden arbeiteten mit transparentem Material und knapp 90% mit Überlagerungen bei Text- und Bildelementen, Hintergründen und Strukturen. Dies brachten einerseits die eingesetzten Druck- und Collagetechniken mit sich, andererseits korrespondiert diese Form der Gestaltung mit inhaltlichen Bezügen zu Queer und Gender als diffuse, schwierig fassbare, komplexe und vielschichtige Themen. Alle Zines enthalten Abbildungen von Körpern oder Körperteilen.³⁴⁸

Die Interdisziplinarität des Inhaltes sowie die Bezüge zu gesellschaftlichen Kontexten wurden sowohl in den Veranstaltungen zur Vermittlung theorie- und praxisgeleiteter Perspektiven als auch durch die von den Studierenden bearbeiteten Themen und der dazugehörigen Quellen deutlich. Individuelle Erfahrungshorizonte wurden durch das Einbeziehen von Fremdperspektiven auf strukturelle und symbolische Zusammenhänge erweitert. Das Projekt zielte vorrangig auf die Entwicklung und Visualisierung einer Haltung zu Gender und Queer und weniger auf den direkten Transfer in die tatsächliche Praxis der jeweiligen Studiengänge. So blieben Fragen zur eigenen Rolle als Gestalter*in – beispielsweise durch die unreflektierte Übertragung der eigenen sozialisierten Präferenzen, Selbstverständnisse und Wertvorstellungen in die Gestaltung und die damit einhergehende Mitwirkung an der Reproduktion von Geschlecht – in diesem Projekt weitestgehend unthematisiert. Zur Einschätzung der Studierenden über die Relevanz der Inhalte bezogen auf die Ausbildung und die fachliche Kompetenz liegen keine Erhebungen vor. Aus den Ergebnissen lassen sich in knapp 80% der selbstverfassten Texte Reflexionen über eigene Verhaltensweisen und Haltungen zu Geschlechtszuschreibungen sowie in allen Fällen Reflexionen über Fremdzuschreibungen ablesen.

In der Analyse auf der Kommunikationsebene lässt sich für das Kriterium der gender- und diversitätsgerechten Sprache und Kommunikation feststellen, dass in der direkten Kommunikation seitens der Lehrenden sowie in Vortragsfolien geschlechtergerechte Formulierungen konsequent Verwendung fanden. In den Lehrmaterialien wurden klischeehafte, stereotypisierende oder geschlechterblinde Denkweisen und Darstellungsformen in Sprache und Bildern vermieden, was vor allem durch die Themenstellung »Queer Identities« sowie deren Darstellung in den genutzten Text, Audio- und Videoquellen bedingt war. Alle durch die Lehrperson eingebrachten bearbeiteten Materialien (für den Input genutzte Quellen,

³⁴⁷ Neben der als »Regenbogenfahne« bekannten Pride Flag existiert eine Reihe von Varianten, die die jeweiligen Geschlechtsidentitäten repräsentieren. Vgl. <https://queer-lexikon.net/pride-flags/> [13.05.2020]

³⁴⁸ Für Abbildungen aus den Zines vgl. <http://queerdenken.wp.hs-hannover.de/wordpress/> [06.05.2020]

Texte, Hörfeature, Filmbeitrag) stammten ausschließlich aus weiblicher Autorinnenschaft. Dies war in der Planung nicht intendiert und das Kriterium fand in der Planung keine Berücksichtigung. Begleitende Materialien wie Literatur³⁴⁹, tagesaktuelle Zeitungsausschnitte sowie Beispiele von Queer Zines stammten sowohl aus weiblicher wie männlicher Autor*innenschaft oder konnten dem binären System nicht zugeordnet werden. Für den vorliegenden Fall ist jedoch weniger die Frage nach den Identifikationsmöglichkeiten durch Verwendung von Beiträgen aus männlicher und weiblicher Autor*innenschaft sowie der Darstellung von Vorbildern des im Fachkontext jeweils unterrepräsentierten Geschlechts relevant, sondern vielmehr die Repräsentation von Geschlechtervielfalt jenseits der Logik eines binären System. In der Planung wurde hier eher die inhaltliche Ebene der Quellen als die geschlechtliche Verteilung von Autor*innenschaft beachtet.

Didaktik

In der folgenden Analyse werden die verwendeten didaktischen Methoden und Materialien mithilfe der im Analysewerkzeug formulierten Kriterien für eine gender- und diversitätssensible Designlehre für die Dimension Didaktik betrachtet (Abb. 06.6). Leitende Fragestellung ist hierbei, inwiefern die eingesetzten Methoden und Materialien geeignet sind, um die vermittelten Aspekte zu Gender und Queer mit der

gestaltungspraktischen Arbeit der Studierenden zu verknüpfen. Als Quellenmaterial dienen hierbei die in der Veranstaltung erarbeiteten studentischen Ergebnisse (Zines) sowie das Lehrplanungs- und Dokumentationsmaterial der Lehrperson (Ablaufpläne, Notizen, Fotoprotokolle).

Wie im Abschnitt 06.3.1 dargelegt, orientierte sich der kompetenzorientierte Aufbau der Einzelveranstaltungen (Tabelle 06.5) an der Verwendung von Elementen studierendenzentrierten Lehrens und Lernens. Die angestrebten designspezifischen Kompetenzbestandteile von Analyse (Erarbeitung von Gender- und Queer-Perspektiven über Textarbeit sowie Beispiele aus verschiedenen Medien), Synthese, Reflexion und Kritik (Ableitung und Formulierung eigener Perspektiven), Visualisierung und Kommunikation (Gestalterische Umsetzung und Publikation) sowie Kollaboration (Entwicklung eines gemeinsamen Labels) wurden durch den Aufbau der LV unterstützt. Elemente der Imagination wurden in den Ergebnissen eher vernachlässigt, da weniger mit zukünftigen, sondern vielmehr mit dokumentarischen gegenwärtigen Perspektiven gearbeitet wurde. Insbesondere in den LV zur Vermittlung theorie- und praxisgeleiteter Perspektiven wurden neben wechselnden Phasen der Wissensvermittlung und des aktiven Lernens ebenso aktivierende und kooperative Elemente eingesetzt. Insgesamt wurden 15 unterschiedliche Methoden angewendet, darunter zum einen Methoden zur

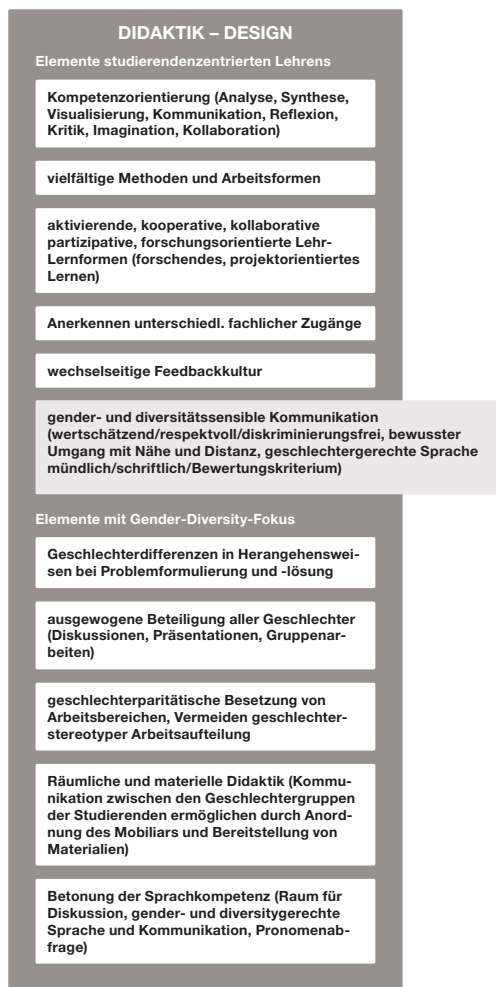


Abb. 06.6: Merkmale gender- und diversitätssensibler Designlehre auf der Ebene Didaktik (Ausschnitt aus Abb. 05.4)

349 Hierzu zählten bspw. Aarons/Bronson 2014, Bundeszentrale für politische Bildung 2014.

Aktivierung und zur Vermittlung, Methoden des aktiven Lernens, der Sicherung und Methoden der Rückmeldung.³⁵⁰ 47% der Methoden wurden mehrfach verwendet. Aufgrund des hohen gestaltungspraktischen Anteils lag der Fokus eindeutig auf der aktiven Vermittlung und es wurde doppelt so viel in Einzel- wie in Gruppenarbeit gearbeitet. Aus der chronologischen Analyse der Methodenverwendung im Seminarablauf wird deutlich, dass die Sozialform der Gruppenarbeit in den Veranstaltungen mit dem Fokus auf der Vermittlung theorie- und praxisgeleiteter Perspektiven pointiert und in den im Verhältnis längeren Phasen des praktischen Arbeitens marginal genutzt wurde. In den Veranstaltungen mit dem Fokus auf der Vermittlung theorie- und praxisgeleiteter Perspektiven lag die Anwesenheitsquote an drei von vier Terminen unter der durchschnittlichen Anwesenheit im gesamten Semester. In den Veranstaltungen mit dem Fokus auf dem gestaltungspraktischen Arbeiten lag die Anwesenheitsquote an fünf Terminen über und an sechs Terminen unter der durchschnittlichen Anwesenheit. Aus der inhaltsfokussierten Analyse ergab sich der Befund, dass die in den theoriegeleiteten Veranstaltungen behandelten Perspektiven und Themen dennoch in die Bearbeitung der Zines Eingang fanden. Die freie Themenwahl sowie der explorative Arbeitsprozess ermöglichten den Studierenden die Integration unterschiedlicher fachlicher Zugänge. Die offene und unhierarchische Arbeitsatmosphäre sowie die regelmäßigen Einzelgespräche gaben ausreichend Räume für eine wechselseitige Feedbackkultur.

Die didaktischen Kriterien einer ausgewogenen Beteiligung aller Geschlechter an den verschiedenen Lehr-Lernformen, geschlechterparitätische Besetzung von Arbeitsbereichen sowie die Berücksichtigung von Kommunikationsmöglichkeiten unter den Geschlechtergruppen durch die räumliche und materielle Didaktik waren in diesem Fall aufgrund der überwiegend weiblichen Teilnehmenden nicht umsetzbar und daher irrelevant. Der Betonung der Sprachkompetenz hingegen wurde durch Diskussionen und Einzelgespräche immer wieder Rechnung getragen. Dabei fiel die Nutzungsbereitschaft der Studierenden dieser Räume zum Austausch sehr unterschiedlich aus: diskussionsstärkere Studierende erwiesen sich zum Teil in den Einzelgesprächen eher zurückhaltend, während letztere für die in Diskussionen eher zurückhaltenden Personen wertvolle Kommunikationsplattformen boten.

In Bezug auf die Eignung der eingesetzten Materialien und Methoden zur Einbindung der vermittelten Aspekte zu Gender und Queer in die gestaltungspraktische Arbeit zeigt sich, dass beispielsweise die über die KAWA Methode vermittelte Technik der Wortassoziationen in eines der Hefte integriert wurde. Dabei wurde nicht die in der Präsenzveranstaltung erarbeitete Assoziationssammlung übernommen, sondern eine neue generiert und als Grundlage für einen Kurztext genutzt. Auch in der Durchführung der Methode gelang den Studierenden durchweg eine Reflexion ihres gewählten Arbeitsthemas. In der Textarbeit mittels der Methode Infomarkt wurde in der Durchführung deutlich, dass die gewählten Textauschnitte aufgrund ihrer anspruchsvollen Formulierung für die vorgegebene Lesezeit zu lang waren, da ein Großteil der Studierenden im Lesen wissenschaftlicher Texte wenig geübt war. Zudem war der anspruchsvollste Text per Losverfahren einer Gruppe zugefallen, welche ihre theoretischen Kenntnisse zu den Themen Gender und Queer in der vorausgegangenen soziometrischen Aufstellung selbst als eher gering eingestuft hatte. Darüber hinaus wurde in der Durchführung der Methode deutlich, dass diese intensiver hätte erläutert werden müssen und die einzelnen Arbeitsschritte von Lektüre, Visualisierung und Präsentation mehr Zeit benötigt hätten. Die erarbeiteten Visualisierungen waren ohne die Erklärungen über die Präsentationen nicht ausreichend, um die komplexen Inhalte verständlich wiederzugeben, so dass eine Wiederholung der Inhalte in einer Folgeveranstaltung sinnvoll gewesen wäre. Da

350 Aktivierende Elemente waren bspw. Objektassoziationen, Schlagwortsammlung, Murmelgruppe, soziometrische Aufstellung, KAWA. Methoden zur Vermittlung waren Impulse im Vortragsformat sowie als Hörfeature und Filmbeitrag. Methoden des aktiven Lernens waren stilles Mindmap, Diskussion, praktisches Arbeiten, Infomarkt, Brainstorming, offenes Card Sorting, Präsentation, Feedback. Methoden zur Sicherung von Wissen waren Brief an mich, Präsentation, Feedback. Als Methode zur direkten Rückmeldung wurde das Feedback genutzt.

sich in den Zines zum einen Themen aus den Textausschnitten identifizieren lassen und durch die Methode Infomarkt innerhalb einer 90-minütigen Veranstaltung drei unterschiedliche Perspektiven präsentiert und diskutiert wurden, kann die Erarbeitung der Texte dennoch als sinnvoll und gelungen gewertet werden. Die Vermittlung praxisgeleiteter Perspektiven über die Medien Hörfeature und Filmbeitrag wurden in unterschiedlicher Intensität durchgeführt: Das Hörfeature wurde parallel zum praktischen Arbeiten rezipiert und nicht methodisch analysiert, sondern lediglich undokumentiert diskutiert. Für die Filmrezeption waren die Studierenden aufgefordert, zu den Fragestellungen »Welche Perspektiven, Aspekte und Begrifflichkeiten zu Queer, Gender und Sexualität werden im Film thematisiert?« sowie »Welche Bilder, Objekte, Arrangements, Performances im Filmset werden für die Beschreibung der Themen genutzt?« mittels der Methode eines offenen Card Sortings³⁵¹ Begriffe zu formulieren und diese auf vorbereiteten Postern in eine räumliche und sinnvolle Ordnung zu bringen. Der Film wurde durchweg konzentriert aufgenommen und positiv bewertet, die Erarbeitung der Inhalte in der Gruppe verlief schwierig und zögerlich und ohne umfassende Beteiligung aller Teilnehmenden. Die Arbeitsergebnisse blieben eher unaussagekräftig und wurden lediglich fotografisch dokumentiert.

In der Entwicklung und Verknüpfung der theoretischen und gestalterischen Zugänge arbeiteten die Studierenden in unterschiedlichen Herangehensweisen. Während einige zuerst ihre Textvorlagen erstellten, um diese mit Visualisierungen zu illustrieren, näherten sich andere über das Medium des experimentellen Druckens und Collagierens an ihre Position heran. Diese individuellen Herangehensweisen wurden bewusst unterstützt, indem der Prozessverlauf des Projektes Freiraum zur Verfügung stellte. Die Verteilung der Inputveranstaltungen zu theorie- und praxisgeleiteten Perspektiven auf Gender und Queer im Semesterverlauf zeigt, dass drei der vier Veranstaltungen in den ersten fünf Wochen des Projektes und somit im ersten Drittel durchgeführt wurden und die letzte Inputveranstaltung zum Ende des zweiten Drittels des Semesters stattfand. So überwog im zweiten und letzten Drittel das gestaltungspraktische Arbeiten in Kombination mit Einzelkonsultationen. Im zweiten Drittel des Projektes erfolgte die Betreuung im Rahmen des Team-Teaching vorrangig durch die für die gestaltungspraktische Vermittlung zuständige Kollegin. Bis auf eine Ausnahme fokussierten sich die Studierenden innerhalb der ersten fünf Wochen auf ihr individuelles Arbeitsthema, was dem Zeitraum entspricht, in dem 75% der Inputveranstaltungen zu theorie- und praxisgeleiteten Perspektiven auf Gender und Queer stattfanden. Ein Drittel der Teilnehmenden hatten sich bereits nach der ersten Inputveranstaltung auf ihre Themen festgelegt.

Lern- und Kompetenzziele – Gender-Diversity-Kompetenz

Die für das Wahlfachangebot formulierten angestrebten Qualifikationsziele wurden im Abschnitt 06.3.1 dargestellt: »Die Studierenden haben erweiterte Fähigkeiten und fachliche Spezialisierungen in unterschiedlichen künstlerischen, gestalterischen, methodischen und theoretischen Bereichen der Kunst- und Designpraxis erworben. Sie verstehen es, anhand diverser künstlerisch-gestalterischer Fragestellungen und Techniken praktisch und experimentell vielfältige zwei- und mehrdimensionale Lösungen zu entwickeln und auszubauen, oder sich bewusst ein gänzlich neues Fachgebiet als Ergänzung und Erweiterung ihres Studienfachs zu erarbeiten.« (vgl. Hochschule Hannover 2016a) Aus diesen lässt sich eine Fokussierung der Kompetenzziele auf die Kompetenzbereiche der Fach- und Methodenkompetenz sowie der Selbstkompetenz ableiten, welche in der Analyse der studentischen Ergebnisse als erreicht betrachtet werden können. Die Lern- und Kompetenzziele der Lehrveranstaltung bezogen neben der übergreifen-

³⁵¹ Bei der Methode des Card Sorting sortieren die Teilnehmenden Karten mit Begriffen nach Zusammenhängen und Kategorien und ordnen diesen Oberbegriffe zu. Bei der hier abgewandelten Methode des offenen Card Sorting wurden die Begriffe und Oberbegriffe von den Teilnehmenden generiert und durch die Lehrperson ergänzt.

den Ausprägung der Kompetenzbereiche ebenso die Gender-Diversity-Ausprägung ebenjener Bereiche und darüber hinaus die Kompetenzbereiche der Sozial- und Reflexionskompetenz ein (Tabellen 05.4 und 06.5). Der Bereich der Kommunikationskompetenz im Sinne der Fähigkeit und Bereitschaft zur Anwendung geschlechtergerechter Sprache wurde vernachlässigt. Für einen Abgleich der in der Lehrplanung angestrebten Lern- und Kompetenzziele – vor dem Hintergrund der für das Wahlfachmodul formulierten Anforderungen – mit der Auswertung der Analyseergebnisse werden die formulierten Lern- und Kompetenzziele der Gesamtveranstaltung in ihrer Kombination betrachtet. Ziel ist eine Aussage darüber, in welchen Bereichen die Entwicklung von Gender-Diversity-Kompetenz an den Ergebnissen und Beobachtungen ablesbar ist. Über die Analyse der Lernziele der Lehrveranstaltung (Tabelle 06.5) sowie die als Analysewerkzeug dienende Kombination aus Kompetenzorientierung des studierendenzentrierten Lehr-Lern-Verständnisses und Gender-Diversity-Kompetenz als Handlungskompetenz (Abb. 06.2) wird im folgenden Abschnitt die Ausbildung von Gender-Diversity-Kompetenz im Seminarkontext im Sinne einer der Interpretation, Reflexion und Wertung aufgezeigt.

06.3.3 01 Interpretation – Reflexion – Wertung

Im folgenden Abschnitt werden die aus der Analyse abgeleiteten Befunde interpretiert und in Bezug zu den intendierten Lehr-Lernzielen reflektiert. Ziel ist es, eine Wertung über die Eignung der in der Lehrveranstaltung kombinierten Komponenten in Bezug auf die Entwicklung und Vermittlung von Gender-Diversity-Kompetenz vorzunehmen und jene Faktoren zu identifizieren, die diesen Kompetenzerwerb unterstützt oder gehemmt haben. Dabei werden Ausblicke gegeben, wie sich im konkreten Fall durch entsprechende Veränderungen von Komponenten oder Kombinationen die Wirkweise des Lehrveranstaltungsformates positiv verändern lässt. Es wird außerdem skizziert, auf welchen Ebenen die Möglichkeiten der Veränderung liegen: Struktur, Inhalt und Didaktik werden hier verknüpft mit Makro-, Meso- und Mikroebene gesehen. Die spezifischen Erkenntnisse aus der Analyse der Einzelfälle werden daran anschließend im Zwischenfazit mit Case 02 und Case 03 in Verbindung gebracht, um Überschneidungen in den Erkenntnissen über die Einbindung von Gender und Diversity unter Berücksichtigung struktureller und individueller Faktoren in Hochschule, Abteilung und Studiengängen herauszufiltern.

Struktur

Im Hinblick auf die Verbesserung der Studierbarkeit durch eine zeitlich und örtlich familiengerechte Planung lässt sich festhalten, dass es eine Herausforderung darstellt, in der strukturellen Organisation der Veranstaltung allen Studierenden gerecht zu werden und gleichzeitig geeignete Zeitfenster für das übergreifende Lehrangebot in den dichten Stundenplänen der verschiedenen Studiengänge zu berücksichtigen. Die flexiblen zeitlichen Arbeitsangebote in der Veranstaltung sowie die Möglichkeit, die einfachen Arbeitstechniken auch außerhalb der Arbeitsräume zu nutzen wurden von den Studierenden unterschiedlich wahrgenommen und trotz – oder gerade aufgrund – des Ausweitens des praktischen Arbeitens auf Wochenendtermine blieben Studierende mit Familienaufgaben benachteiligt. Zudem bedeutet eine Flexibilisierung gleichzeitig Mehraufwand für die Lehrenden.

Für eine Reflexion von Verhaltensweisen, Äußerungen und Interaktionen sowie daran anschließend von vorurteilsfreien Verhaltenseinschätzungen, Leistungsbeurteilungen und Förderangeboten sowie der Vermeidung von Rückgriffen auf stereotype Annahmen seitens der Lehrenden kann aufgrund der Datengrundlage lediglich auf die Eigensicht der Lehrperson zurückgegriffen werden und anhand von Äußerungen durch Teilnehmende eine Fremdwahrnehmung abgeleitet werden (Mikroebene). Während bei den Lehrpersonen im Bereich Gender und Gleichstellung Kenntnisse und Erfahrungen vorhanden waren, hätten

diese im Themenbereich Queer fundierter ausgeprägt sein können, um Inhalte gezielter vermitteln zu können. Im Feedback einer Person wurde deutlich, dass sie sich als Moderator*in eine Person mit mehr »Insiderwissen« gewünscht hätte. Dieser Wunsch wurde im Rahmen eines Workshops, welcher zu Beginn des Folgesemesters unter dem Titel »Queer. Hier.« in der Abteilung DM zum Austausch über die Bedürfnisse und zur Entwicklung erster Ideen zur Positionierung des Themenbereichs in der Fakultät stattfand, in Bezug auf die LV geäußert, jedoch als generelle Anforderung formuliert: Kurse, welche Queer thematisieren, sollten von Lehrpersonen mit queerem Hintergrund und entsprechendem Insiderwissen bezogen auf Lehrinhalte und Lebenserfahrungen angeboten werden. Hieraus ist ebenso ein Identifikationsbedürfnis abzulesen wie der Wunsch nach Sichtbarkeit queerer Perspektiven und Lebensformen in Studieninhalten und Studienalltag. In der Selbstreflexion bestätigt dieser Wunsch den Eindruck der Autorin, im Verlauf der Veranstaltung als »nicht-queere« (Lehr)Person aus einer Außenperspektive heraus zu agieren, die den Zugang zu einigen Teilnehmenden erschwerte und stereotypische Zuweisungen (beiderseits) provozierte. Darüber hinaus entspricht diese Beobachtung den Forderungen von Neidhardt und Baumgarten zur Reflexion der eigenen Rolle als Lehrperson in Bezug auf Hautfarbe, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Sozialstatus und Erfahrungshorizonte vor dem Hintergrund der zu vermittelnden Themen, um bei Bedarf mit Expert*innen zusammen zu arbeiten (vgl. Abschnitt 05.3.3). Diese Einbindung von Expert*innen kann bspw. über ein Team-Teaching ermöglicht werden. Dieser Zusammenhang verdeutlicht das grundsätzliche Dilemma, Themen fundiert – und authentisch – in die Lehre einzubringen, obwohl die Lehrperson selbst nicht »betroffen« ist. Zugleich kann für diese LV festgehalten werden, dass sie ungeachtet dieses Dilemmas einen Raum für Austausch und Diskus eröffnet hat, welcher von den Teilnehmenden genutzt und positiv gewertet wurde.

Inhalt

Insbesondere aus der inhaltsfokussierten Analyse geht hervor, dass das Kriterium der Verknüpfung von Fachinhalten (gestaltungspraktisches Arbeiten mit designspezifischen Methoden und Techniken) mit Wissen über Geschlechter- und Ungleichheitsverhältnisse (Vermittlung theorie- und praxisgeleiteter Perspektiven auf Gender und Queer) im vorliegenden Fall als gelungen bewertet werden kann. In der visuellen Gestaltung der Zines wird deutlich, dass sich die »theoretische« Ebene mit der »praktischen« Ebene der Gestaltung schlüssig verknüpft und sich die gewählten Arbeitstechniken für die Darstellung des Themas eignen. Das Lernziel der Gesamtveranstaltung kann insofern als erreicht gewertet werden, als in den Ergebnissen deutlich wird, dass die Studierenden Geschlecht und/oder sexuelle Orientierung als normative Ordnungs- und Ungleichheitskategorien erkannt haben und ihre Haltung und/oder eigene Involviertheit in der Gestaltung von Text und Visualisierung zum Ausdruck bringen können. Die Tatsache, dass knapp 90% der Zines sowohl in den Reproduktionen als auch auf der Internetseite unter Nennung der Klarnamen veröffentlicht wurden, lässt auf einen hohen Grad an Identifikation der Autor*innen sowohl mit ihren Positionen als auch mit der Relevanz des Themenbereiches schließen.

Die Analyse zeigt, dass die vermittelten Aspekte zu Gender und Queer auf der Inhaltsebene den Eingang in die Ergebnisse der Studierenden weniger über einen direkten Einbezug theorie- und praxisgeleiteter Perspektiven fanden, sondern sich vielmehr indirekt in den Arbeiten niederschlugen. Der offene und explorative Arbeitsprozess begünstigte, dass die Studierenden über die durch die Lehrperson vermittelten theorie- und praxisgeleiteten Perspektiven zu Gender und Queer hinaus eigenes, teils individuelles Erfahrungswissen in die Arbeit einbrachten und zu den angebotenen Perspektiven ergänzten. Dies führte zu einem gleichberechtigten Miteinander im Kursgeschehen und kann als aktivierendes, kollaboratives und forschungsorientiertes Lernen verstanden werden. Die Befunde aus der Analyse, dass die Festlegung der individuellen Arbeitsthemen in 92% der Fälle nach dem im ersten Drittel konzentrierten Theorieinput abgeschlossen war und zudem Aspekte aus den theorievermittelnden Präsenzver-

anstaltungen in knapp der Hälfte der Zines explizit genannt werden und sich durchweg in allen Ergebnissen abbilden, können als Indiz gewertet werden, dass die Inputs zu theorie- und praxisgeleiteten Perspektiven auf Gender und Queer die Themenfindung und den Arbeitsprozess unterstützt haben.

Aus der Analyse der bearbeiteten Lehrmaterialien wurde deutlich, dass sich aufgrund der rein weiblichen Autorinnenschaft der in den Präsenzveranstaltungen behandelten Materialien insbesondere die theoretische Auseinandersetzung mit Gender und Queer als ›weiblich‹ konnotierten Wissensbereich darstellt, was sich für die Vermittlung im Kontext der Designausbildung kontraproduktiv darstellt. Auch der stärkere Einbezug explizit queerer theorie- und praxisgeleiteter Perspektiven in Form von Autor*innenschaften sowie Beispielen queerer Gestaltung können die Identifikation für die Studierenden erhöhen und den Transfer in die Praxis unterstützen.

Didaktik

In der Analyse zur didaktischen Gestaltung der LV wurden an verschiedenen Stellen Hemmnisse für eine Einbindung der in den theorievermittelnden Veranstaltungen behandelten Aspekte zu Gender und Queer sichtbar. Die Lernziele in Bezug auf die Vermittlung von Perspektiven aus Theorie und Praxis wurden somit weitestgehend erreicht. Aus dem Feedback seitens der hochschuldidaktischen Begleitung im Rahmen des Lehrbesuches lässt sich ableiten, dass bei Textarbeiten die unterschiedlichen Zugänge zu theoretischen, wissenschaftlich formulierten Texte stärker berücksichtigt werden sollten, um allen Studierenden eine fruchtbare Auseinandersetzung zu ermöglichen. Im vorliegenden Fall hätten die Gruppen durch Abzählen der Personen in der soziometrischen Aufstellung gebildet werden können und wären somit in Bezug auf die Vorkenntnisse vorteilhafter durchmischt worden. Auch eine höhere Teilnahme an den theorievermittelnden Veranstaltungen hätte möglicherweise eine intensivere Einbindung der behandelten Materialien oder Themen bewirkt. Die Ergebnisse aus den jeweiligen Sitzungen wurden allen Studierenden unkommentiert zur Verfügung gestellt, auf eine gemeinsame Wiederholung in der Folgeveranstaltung wurde jedoch verzichtet, was zulasten der Sicherung des erarbeiteten Wissens und der Einbindung fehlender Studierender führte. Eine dokumentierte Wiederholung der Inhalte hätte zur direkteren und intensiveren Einbindung in die jeweiligen Arbeitsprozesse beitragen können. Zudem wurde die Sozialform der Gruppenarbeit vorrangig in ebenjenen schlechter besuchten Veranstaltungen eingesetzt, so dass Studierenden, denen die Teilnahme nicht möglich war, weniger Möglichkeiten zur Gruppenarbeit gegeben waren. Insbesondere am Beispiel der gemeinsam erarbeiteten Analyse des in der zwölften Veranstaltung rezipierten Filmes wurde deutlich, dass Reflexionsarbeit Zeit und Raum benötigt. In der Phase der Begriffssammlung hätte das Zulassen von Pausen und das Geben von mehr Zeit dazu beitragen können, dass insgesamt mehr individuelle Sichtweisen zum Tragen hätten kommen können, welche daran anschließend eingehender und zielgerichteter hätten geordnet und bewertet werden können. Die stärkere und vor allem aktive Einbindung aller Teilnehmenden beispielsweise durch die Arbeit in Kleingruppen sowie die fokussierte Klärung offener Fragen hätte den Nutzen der Filmrezeption deutlich erhöht.

Die Ausbildung von Kommunikationskompetenz im Sinne der Fähigkeit und Bereitschaft zur Anwendung gender- und diversitätssensibler Sprache ist im Rahmen des Seminars ungenügend erfolgt. Eine konsequente Verwendung seitens der Lehrperson ohne weiterführende Vermittlung ist nicht ausreichend, um die Studierenden entsprechend zu sensibilisieren. Im Zusammenhang mit der inhaltlichen Ausrichtung auf das Thema Queer könnte die Durchführung einer Pronomenrunde zu Beginn der Veranstaltung eine sinnvolle Methode darstellen, um das Thema Sprache hervorzuheben und den Teilnehmenden die Möglichkeit zur Verwendung nicht-binärer Anredeformen zu geben.

Die Durchführung der Lehrveranstaltung im Team-Teaching kann insgesamt als sehr positiv gewertet werden. Durch die Fokussierung der jeweiligen Lehrpersonen auf ihre Kompetenzfelder konnten die

entsprechenden Lehr-Lerninhalte intensiv geplant und durchgeführt werden, ohne dass dies eine Qualitätsminderung aufgrund erhöhter Komplexität im Gesamtkontext bedeutete. Zudem war so eine zeitlich intensivere Betreuung möglich, da sich diese bis auf einige gemeinsame Veranstaltungen auf mehrere Schultern verteilte. Darüber hinaus konnten beide Seite von den jeweilig vermittelten Inhalten sowie mitgebrachten Kompetenzen der anderen profitieren. Folglich erweiterte sich der Lehr-Lernraum für die Lehrenden durch die Möglichkeit des Lernens sowohl von anderen Lehrenden als auch von den Lernenden, welche Wissen und Expertisen in die Veranstaltung einspeisten, was fluide Grenzen zwischen Lehren und Lernen ermöglichte (vgl. Abschnitt 06.2). Trotzdem beinhaltete das Team-Teaching – welches in dieser Konstellation zum ersten Mal durchgeführt wurde – die Herausforderung in Form organisatorischer und inhaltlicher Abstimmung bei der gemeinsamen Planung, Durchführung und Bewertung der Lehrveranstaltung. Die Zusammenarbeit wurde in der Reflexion seitens der Lehrenden als gelungen bewertet und in Folgeveranstaltungen zu abweichenden Themenstellungen wiederholt. Das Team-Teaching hätte im vorliegenden Fall intensiver als Mittel der kollegialen Hospitation mit gegenseitigem Feedback genutzt werden können, was auch im Hinblick auf das Forschungsvorhaben die Datengrundlage zur Analyse optimiert hätte.

Um die in Analyse und Bewertung dargelegten Ergebnisse im Hinblick auf den Erwerb von Gender-Diversity-Kompetenz durch die Studierenden zu fassen, wird abschließend das Modell zur Kompetenzstufenentwicklung herangezogen (Abb. 05.1). In den Arbeitsprozessen und Ergebnissen wurde deutlich, dass die Studierenden über unterschiedliche Voraussetzungen in Vorwissen, Vorerfahrung sowie Zugängen zum inhaltlichen Themenspektrum von Gender und Queer verfügten und ebenso unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelten, um das (Vor)Wissen methodisch und zielführend anzuwenden. Alle Teilnehmenden brachten bereits bei Veranstaltungsbeginn ein Bewusstsein über Geschlecht als relevante Größe in sozialen Beziehungen mit, so dass die Ebene der unbewussten Inkompetenz im vorliegenden Fall keine Berücksichtigung findet. Die Studierenden starteten entweder in einer bewussten Inkompetenz und entwickelten durch Sensibilisieren und Reflektieren eine mehr oder weniger ausgeprägte bewusste Kompetenz, oder sie starteten im Bereich der unbewussten Kompetenz und erweiterten und vertieften intuitiv erlerntes Vorwissen und Vorerfahrungen zu einer bewussten Kompetenz. Andere brachten bereits eine bewusste Kompetenz in die Veranstaltung mit ein.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die erarbeiteten Zines in einer Verknüpfung aus theoretischen und gestalterischen Zugängen unterschiedliche Perspektiven auf Gender und Queer thematisieren, welche binäre Stereotype von Geschlecht beleuchten und interpretieren und Fragen zu Norm, Normalität und Normativität aufwerfen. Die hohe Identifikation der Teilnehmenden mit ihren Heften, welche durch die Bereitschaft zur Publikation und Präsentation – in einigen Fällen auch über den Zeitraum des Kurses hinaus – deutlich wird, weist darauf hin, dass die Veranstaltung zur Entwicklung von Gender-Diversity-Kompetenz insbesondere auf den Ebenen der Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz als Reflexionskompetenz beigetragen hat. Als Grund – oder Voraussetzung – muss hierbei deutlich die intrinsische Motivation der Studierenden benannt werden. Die Gründe für die Teilnahme der Studierenden äußerten sich in einem grundlegenden Interesse an den Themen Gender und Queer, welche im Fall Gender in der derzeit praktizierten Lehre in der Abteilung lediglich in Einzelfällen explizit benannt und unterrichtet wurden und nicht curricular, durch Zertifikate oder in den Evaluationen abgebildet waren (Makro- und Mesoebene, vgl. 05.1.2) und im Fall Queer in dieser expliziten Form nicht abgebildet war. Insofern erfüllte die LV nicht nur einen sichtbaren Bedarf seitens der Studierenden, sondern stellte auch ein wichtiges Element in der Sichtbarkeit der Themenbereiche in der Hochschule dar.

06.4 Case 02 »open design«

Die Lehrveranstaltung (LV) wird mit dem Fokus auf die integrierte Verknüpfung von Gender und Diversity mit dem fachspezifischen Inhalt untersucht. Die Kriterien, die bei der Auswahl dieses Falles herangezogen wurden sind die disziplinäre Fachlichkeit, die Verortung im System des Studiengangs Produktdesign, die Einbindung von Gender und Diversity über die integrierte Verknüpfung mit den fachspezifischen Inhalten, die implizite Formulierung als »Design«-Veranstaltung sowie die autarke Lehrform (Tabelle 06.3 im Abschnitt 06.2). Zunächst werden die Komponenten der Lehrveranstaltung dokumentiert: Rahmen, Inhalte, Lern- und Kompetenzziele, Aufbau, Ablauf und Methoden sowie Anforderungen und Ergebnisse. Die Beschreibungen fokussieren dabei auf die Mesoebene der Einbindung in die fachliche Umfeld (Strukturen) und insbesondere auf die Mikroebene der Lehrveranstaltung (Struktur, Inhalt, Didaktik).³⁵² Daran anschließend werden diese Komponenten auf Basis der entwickelten Analysematrix auf ihre Beziehungen, Abhängigkeiten und (Wechsel)Wirkungen hin untersucht. In der Reflexion finden eine Interpretation und Bewertung der Analyseergebnisse statt.

06.4.1 02 Dokumentation

Struktur

Die LV »open design« fand im Wintersemester 2018/2019 im Rahmen des Moduls Kurzzeitentwurf im Bachelor-Studiengang Produktdesign statt.³⁵³ Kurzzeitentwürfe sind curriculare Pflichtveranstaltungen mit einem Umfang von drei Semesterwochenstunden (SWS) und werden mit sechs Creditpoints angerechnet, wobei die Prüfungsleistung benotet ist. Die Studierenden absolvieren im zweiten Studienabschnitt ab dem fünften Semester insgesamt zwei Kurzzeitentwürfe. Die Angebote finden als konzentrierte Blockveranstaltung vorzugsweise zu Beginn des Semesters statt, bevor die Präsenzlehre in den weiteren Modulen startet. Die maximale Zahl an Teilnehmenden wird von den Lehrenden festgelegt, für diesen Kurs wurde die Teilnahme auf 15 Personen beschränkt. Im Wintersemester 2018/2019 wurden im Studiengang insgesamt vier Kurzzeitentwürfe angeboten. Die LV »open design« wurde im Wintersemester 2018/2019 zum ersten Mal angeboten und durchgeführt, wobei die Wahl des Themas durch die Autorin erfolgte. Der Kurzzeitentwurf fand von Ende September bis Anfang Oktober an sieben aufeinander folgenden Terminen statt (Woche 1 Montag bis Freitag, Woche 2 Montag und Dienstag) mit einer Ausnahme (12-19 Uhr) von 9–15 Uhr statt. Die Anmeldung erfolgte über eine ausgehängte Liste, auf welcher lediglich Titel der Veranstaltung, Veranstaltungszeiten und -ort sowie Lehrperson und Kontaktdaten kommuniziert waren.³⁵⁴ Die Veranstaltungszeiten wurden als Präsenzzeiten kommuniziert und die Studierenden gebeten, sich im Verhinderungsfall für den jeweiligen Termin im Vorfeld per Email abzumelden. Als Prüfungsleistung wurde das Anfertigen eines Entwurfs und dessen Präsentation sowie die Abgabe einer schriftlichen Dokumentation und eines digitalen Abstraktes kommuniziert.

Von den zu Semesterbeginn 17 angemeldeten Personen nahmen dauerhaft 14 Studierende teil, von denen acht im fünften Semester und sechs im siebten Semester studierten. Das Geschlechterverhältnis

³⁵² Für die Makroebene wurde der strukturelle und institutionelle Rahmen, in den die Case Study eingebunden war, bereits im Abschnitt 06.1 skizziert.

³⁵³ Die LV zum Kurzzeitentwurf sind im Curriculum für das sechste und siebte Semester vorgesehen und werden in der Regel von Professor*innen, Lehrkräften für besondere Aufgaben und Mitarbeitenden des Studiengangs oder externen Lehrbeauftragten angeboten.

³⁵⁴ Dies ist die übliche Praxis im Studiengang, welche darauf abzielt, dass die Studierenden mit möglichst wenig Informationen in die Arbeitsphase starten, um einen komprimierten Arbeitsprozess zu gewährleisten.

bestand aus fünf weiblichen (36%) und neun männlichen Studierenden.³⁵⁵ Die Anwesenheitsquote lag im Durchschnitt bei 95% – hier wurde lediglich die reine Anwesenheit berücksichtigt, Krankmeldungen oder entschuldigtes Nichterscheinen gelten in dieser Berechnung als Abwesenheitszeiten. Die Veranstaltung fand an allen Terminen in einem Seminarraum statt, welcher in der fünften Etage des Design Centers auf dem Flur des Studiengangs an der Außenseite des Gebäudes gelegen ist. Der Raum liegt zur Straßenseite und lässt sich daher bei geöffneten Fenstern lediglich mit Einschränkungen durch Lärm belüften. Bei Sonneneinstrahlung ist die Wärmeentwicklung extrem hoch, so dass eine regelmäßige Belüftung notwendig ist. Die einzelnen Fenster an der durchgängig verglasten Fensterfront können in Präsentations- oder Vortragssituationen mit Beamereinsatz durch Vorhänge abgedunkelt werden. Der Raum verfügt über eine für das Haus übliche Ausstattung, hat zwei Türen und ist für etwa 40 Personen ausgelegt. An der gesamten Fensterfront des Raumes sind Arbeitsflächen fest installiert und etwa ein Viertel des Platzes war durch Arbeitsmaterialien vergangener Veranstaltungen belegt. Die Grundstruktur aus weißen und anthrazitfarbenen Wänden und der für das Haus üblichen Möblierung strahlen eine zurückhaltende und eher nüchterne Arbeitsatmosphäre aus. Die Anordnung des Mobiliars wurde vor Seminarbeginn an die jeweiligen Arbeitsformen angepasst (zentrale Arbeitsfläche, Gruppentische, Sitzkreise, Freiflächen). Die für die jeweilige Veranstaltung notwendigen und von den Lehrpersonen bereitgestellten Materialien (Arbeitsblätter, Texte, Moderationskarten, Haftnotizen, Papier in unterschiedlichen Formaten, verschiedene Stifte und Marker, Modellbaumaterialien) standen den Studierenden an den fest montierten Arbeitsflächen zur Verfügung.

Im Studiengang ist die Kommunikation über das *Du* teilweise üblich. Daher wurde diese Ansprache für die Veranstaltung gewählt, auch um eine möglichst unhierarchische Kommunikation und eine kollaborative Arbeitsatmosphäre zu begünstigen. Das Angebot wurde angenommen – im Veranstaltungsverlauf rutschten einzelne Studierende wieder ins Siezen.

Zu den Akteur*innen, die an dieser Lehrveranstaltung beteiligt waren, zählten auf der direkten Ebene neben den Studierenden die Lehrperson und auf der indirekten Ebene außerdem die Studiengangsverantwortlichen sowie aus einer erweiterten Perspektive die Verantwortlichen in den Werkstätten, welche Studierenden in der Umsetzung des Entwurfes unterstützen. Sie definieren die Rahmenbedingungen in Bezug auf Zeit und Raum, die angestrebte Kompetenzentwicklung bei den Studierenden sowie mögliche Arbeitsprozesse in den Werkstätten und haben somit (indirekt) Einfluss auf die strukturelle und auch inhaltliche Planung und Durchführung der Veranstaltung. Insgesamt besteht in der Ausgestaltung der Kurzzeitentwürfe im Studiengang eine sehr hohe Gestaltungsfreiheit sowohl bei der Themenwahl als auch bei der didaktischen Planung. Das Verhältnis zwischen Verantwortlichen und Lehrenden kann als kollegial und auf Augenhöhe bezeichnet werden. Das Angebot wurde durch die Lehrende bei der während des Projektes stattfindenden Semestereinführung kurz vorgestellt, so dass eine Einbindung in den Studiengang gegeben war.

Inhalt

Die Veranstaltung wurde lediglich über die Betitelung »open design« angekündigt, wodurch keine Verweise auf das Themenspektrum Gender und Diversity oder soziale Ungleichheiten gegeben waren. Intention der Veranstaltung war es, durch eine designspezifische Themenstellung Aspekte von Gender und Diversity zu vermitteln, ohne diese permanent benennen zu müssen. Das Angebot zielte darauf, eine kritische Betrachtung von Design vor dem Hintergrund komplexer sozialer Herausforderungen anzu-

³⁵⁵ Damit lag der Anteil weiblicher Studierender unter dem Durchschnitt im Studiengang (52% im Wintersemester 2017/18).

regen und damit die politische Dimension der Disziplin in Bezug auf soziale Teilhabe zu verdeutlichen.³⁵⁶ Zentrale Fragestellung war hierbei, wie das Prinzip des Open Design als Strategie oder Reaktion auf gesellschaftlichen Wandel, auf endliche ökologische und finanzielle Ressourcen sowie auf die Ökonomisierung von Gemeingütern, Raum und Ressourcen genutzt werden kann. Inhaltlich zielte die LV auf die Untersuchung und Diskussion von Möglichkeiten und Grenzen von Open-Design-Prinzipien sowie die Entwicklung von Ansätzen zu Open-Design-Konzepten und daraus ableitbarer Produktoptionen. Dabei sollten Fragen über die Wirkung offener Systeme und Produkte auf Gesellschaft und Design ebenso thematisiert werden wie Fragen zur Umsetzbarkeit offener, hierarchiefreier, sich weiterentwickelnder Systeme. In Bezug zu den sich durch die Öffnung der Designprozesse verändernden Beziehungen zwischen Gestalter*innen, Nutzer*innen und Produkten standen ebenso die Konsequenzen für Design als professionelle Disziplin zur Diskussion. In der Betrachtung und Konzeptionierung der Open-Design-Konzepte wurde außerdem hinterfragt, welche Fähigkeiten in einem Open-Design-System notwendig sind und wer Zugang zu den verwendeten Technologien hat sowie weiterführend, welche Prozesse hinter einem Produkt stecken und welche Handlungen es hervorruft oder verhindert. Daran schlossen sich Fragen zur Bedeutung von Partizipation, Kollaboration, Co-Creation und Teilhabe sowie gemeinwohlorientiertem Handeln an. Fokus der Auseinandersetzung bildete das Thema »Lernen« als kollektivem Bedarf und Bedürfnis, zu dem verschiedene Systemansätze konzeptioniert und Produktideen entwickelt werden sollten.³⁵⁷

Neben der Durchführung der im Entwurfsprozess gängigen Schritte sollten die Teilnehmenden in der LV Perspektiven auf die Zusammenhänge von Gestaltung und gesellschaftlicher Partizipation und Teilhabe sowie auf die Wirkweisen von Design auf soziale Prozesse und Handlungen kennenlernen und reflektieren sowie offene, hierarchiefreie, kollaborative und partizipative Arbeitsweisen erproben und eigene Haltungen entwickeln. Zunächst wurden in Gruppenarbeit Szenarien für das Thema Lernen – als ein für alle Menschen elementarer Bedarf – und daran anschließend Konzepte für Open-Design-Systeme erarbeitet, auf deren Grundlage in Einzelleistung Produktoptionen abgeleitet und zu einem Entwurf ausgearbeitet wurden. In der Präsentation und Dokumentation wurden diese Produktoptionen in Bezug zum jeweiligen Open-Design-System dargestellt und reflektiert. Als Ziel wurde die Entwicklung von Produkten, welche einen positiven Wandel des Verhaltens, der Begegnung, der Beziehungen intendieren und dabei die Zugänglichkeit für die Akteur*innen berücksichtigen, kommuniziert.

Didaktik

Lern- und Kompetenzziele

Die integrierte Verknüpfung von Gender- und Diversity-Aspekten mit dem fachspezifischen Inhalt des Themenfeldes Open Design und dessen Einbettung in eine entwurfspraktische Arbeit zielte auf die Reflexion der eigenen Involviertheit als angehende Designer*innen in die Gestaltung sozialer Prozesse und damit gesellschaftlicher Partizipation und Teilhabe.³⁵⁸ Die Studierenden sollten durch den Kurzzeitentwurf einerseits in die Lage versetzt werden, ihre bereits erworbenen grundlegenden designspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten lösungsorientiert und zielgerichtet in einem Entwurf umzusetzen, sowie andererseits die Wirksamkeit ihres Handelns in Bezug auf gesellschaftsstrukturelle Zusammenhänge zu

³⁵⁶ Vgl. zu Open Design Abschnitt 03.2.3.

³⁵⁷ Als Lehrinhalte für den Kurzzeitentwurf werden im Modulhandbuch genannt: »Recherche, Präzisierung der Aufgabenstellung, Vorentwurf, Detaillierung des Entwurfes, Ausarbeiten einer Lösung, professionelle Präsentation.« (Hochschule Hannover 2016b)

³⁵⁸ Als Qualifikationsziele für den Kurzzeitentwurf werden im Modulhandbuch genannt: »Befähigung zur praxisnahen Anwendung der erlernten Grundlagen in lösungsorientierten Teilschritten anhand einer kurzen Gestaltungsaufgabe.« (vgl. Hochschule Hannover 2016b)

erkennen, und dies zukünftig in der eigenen Gestaltungspraxis berücksichtigen zu können. Über die Entwicklung eigener Perspektiven auf Design und die eigene Rolle im Verhältnis zwischen Designer*innen, Nutzer*innen und Artefakten wurde eine kritische Auseinandersetzung mit dem Selbstverständnis von Designer*innen als Expert*innen für die Lösung von Problemen anderer angestrebt. Über die Entwicklung von Szenarien zum Thema Lernen und daran anschließend die Erarbeitung von Open-Design-Konzepten sollte die eigene Tätigkeit als Designer*in in Bezug auf Merkmale von Diversität als Differenzierungs-, Strukturierungs- und Ungleichheitsdimensionen reflektiert und eine eigene Haltung in Relation zu Design als sich verändernde Disziplin entwickelt werden. Dabei wurde eine Erweiterung des Spektrums von Design und Designschaffen – im Sinne eines design thinking und design making – über die Möglichkeit der alleinigen Autor*innenschaft hinaus in Richtung kollaborativer und partizipativer Prozesse angestrebt.

In der Formulierung der Lernziele verknüpfen sich die zu vermittelnden Inhalte mit der Frage, auf welcher Ebene diese von den Studierenden erlernt werden sollen (Kennenlernen, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Synthetisieren, Bewerten, Generieren von Neuem) und welche Kompetenzen mit den Lernzielen verbunden sind.³⁵⁹ Nachfolgend sind in Tabelle 06.6 die in der Planung der LV durch die Lehrende und Autorin formulierten Lern- und Kompetenzziele in der Verknüpfung von Inhalt, Taxonomieebene und Kompetenzziel dargestellt.³⁶⁰

Lern- und Kompetenzziele »open design«

	Lernziel	Taxonomieebene	Kompetenzziel
Kurzzeitentwurf »open design«	Die Studierenden erkennen Dimensionen von Diversität als soziale Ordnungskategorien und ihre eigene Involviertheit und können Perspektiven zur Wirksamkeit ihres Designhandelns in Bezug auf gesellschaftsstrukturelle Zusammenhänge in den Gestaltungsprozess einbeziehen. Sie entwickeln eigene Haltungen und können diese als gestalterische Perspektiven visualisieren. (LV 1–7)	Kennen Verstehen Anwenden Analysieren Synthetisieren Beurteilen Handeln Neues Generieren	Fach– Methoden– Selbst– Sozial/Reflexions– Kommunikations–
Annäherung Szenarien Recherche	Die Studierenden lernen Perspektiven auf (Open) Design und soziale Ungleichheiten kennen und können diese analysieren und reflektieren. Sie sind in der Lage, aus gegebenen und eigenen Quellen relevante Aspekte herauszufiltern und in einer eigenen Position zu formulieren. Sie können ihre individuellen Perspektiven in der Gruppe zu einem gemeinsamen Konzept synthetisieren. (LV 1, 2)	Kennen Verstehen Anwenden Analysieren Synthetisieren Beurteilen	Fach– Methoden– Sozial/Reflexions–

³⁵⁹ Vgl. hierzu Abbildung 06.2 im Abschnitt 06.2.

³⁶⁰ Die Lern- und Kompetenzziele wurden auf Basis der für den Kurzzeitentwurf im Modulhandbuch allgemein bestimmten Ziele sowie der durch die Lehrende spezifisch intendierten Ziele formuliert und waren für die Studierenden in dieser Form nicht einsehbar.

Ideen- entwicklung Vorentwurf	Die Studierenden können aus einem in der Gruppe erarbeiteten Konzept eigene Ideen ableiten und entwickeln. Sie sind in der Lage, ihre Ideen zu visualisieren und zu einem Vorentwurf weiterzuentwickeln. (LV 2, 3)	Anwenden Analysieren Synthetisieren Beurteilen Handeln Neues Generieren	Fach- Methoden- Sozial/Reflexions-
Testing Entwurf Modellbau	Die Studierenden können ihre Erkenntnisse in Bezug auf die Ergebnisse anderer zusammenfassen, reflektieren und strukturiert, nachvollziehbar und präzise wiedergeben. Sie können das Feedback beurteilen, ihre Aufgabenstellung entsprechend präzisieren und in ihrem weiteren Entwurf gestalterisch zu einer eigenen Position formulieren und diese im Modell umsetzen. (LV 4, 5, 6)	Anwenden Analysieren Synthetisieren Beurteilen Handeln Neues Generieren	Fach- Methoden- Sozial/Reflexions-
Präsentation Dokumentation	Die Studierenden können ihre Erkenntnisse zusammenfassen, reflektieren und strukturiert, nachvollziehbar und präzise wiedergeben sowie die Ergebnisse anderer kommentieren. (LV 7)	Synthetisieren Beurteilen Neues Generieren	Fach- Methoden- Sozial/Reflexions- Kommunikations-

Tabelle 06.6: eigene Darstellung

Anforderungen

Die Anforderungen an die Studierenden und die entsprechende Gesamtprüfungsleistung setzten sich aus den Komponenten der Erarbeitung eines Open-Design-Konzeptes (Gruppenarbeit), eines Entwurfes (Einzelleistung), Präsentation und Dokumentation sowie formalen Kriterien wie aktive Mitarbeit, Kommunikation bei Abwesenheit und fristgerechte Abgabe zusammen. Die Verwendung geschlechtergerechter Sprache war im Rahmen der sprachlichen Gestaltung insbesondere in der Präsentation und Dokumentation gefordert, floss jedoch nicht in die Bewertung ein. Folgende Bewertungskriterien wurden angelegt: Konzept (Entwurfsprozess, Schlüssigkeit in Bezug zu Open Design, Gestaltungs- und Darstellungsqualität), Entwurf (Entwurfsprozess, Gestaltungs- und Darstellungsqualität, Modellqualität, Bezug zum Open-Design-Konzept), Präsentation (Präsentationsqualität, Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit, Sprachliche Gestaltung, Zeitmanagement), Dokumentation (Vollständigkeit, Nachvollziehbarkeit, Sprachliche Gestaltung, Darstellung Entwurfsprozess und -beschreibung, Reflexion des Prozesses, Umgang mit Quellen).

Aufbau, Ablauf und Methoden

Nachfolgend wird der Aufbau der Gesamtveranstaltung stichpunktartig aufgezeigt und daran anschließend werden einzelne Veranstaltungen mit ihren inhaltlichen Bezügen, ihrem jeweiligen Ablauf und den damit verbundenen didaktischen Methoden detaillierter dargestellt. Die Gesamtveranstaltung gliederte sich in folgende, an den Schritten des Entwurfsprozesses orientierten Einzelveranstaltungen:

- 1 Annäherung, Szenarien, Recherche, Ideenentwicklung
- 2 Szenarien, Ideenentwicklung
- 3 Ideenentwicklung, Vorentwurf
- 4 Testing, Entwurf
- 5 Entwurf, Modellbau

6 Modellbau, Präsentationsvorbereitung

7 Präsentation

Dokumentation

Aus diesem Aufbau sowie den in Tabelle 06.6 dargestellten Lern- und Kompetenzziele wird deutlich, dass der Fokus der LV im gestaltungspraktischen Arbeiten lag, welches durch gezielte Reflexion in Bezug auf die Wirksamkeit der Gestaltung im Hinblick auf gesellschaftliche Partizipation und Teilhabe hinterfragt wurde: Zum einen wurden die Phasen der Konzeptionierung, Ideenentwicklung und des Entwerfens kontinuierlich durch Einzel- oder Gruppenkonsultationen durch die Lehrperson begleitet. So konnten immer wieder Fragen zur Zugänglichkeit der entwickelten Systeme und Produkte und zu den Partizipationsmöglichkeiten der Akteur*innen diskutiert werden. Zum anderen wurden durch Elemente wie das in Veranstaltung 4 durchgeführte Testing des eigenen Entwurfes durch eine andere Person gezielt Reflexionen angeregt.

In den Veranstaltungen 1 und 2, in welchen das Thema eingeführt sowie in Gruppen an der Entwicklung von Szenarien³⁶¹ und Konzepten zu Open-Design-Systemen gearbeitet wurde, wurden neben dem Wechsel der Lernphasen von Wissensvermittlung (Studierende als Rezipierende) und aktivem Lernen (Studierende als Aktive) verschiedene Methoden sowie Arbeits- und Sozialformen genutzt und regelmäßige Pausen eingeplant. Die dem gestaltungspraktischen Arbeiten vorbehaltenen Veranstaltungen 3 bis 6 waren von einer flexiblen Arbeitsorganisation geprägt, in welcher die Studierenden den Arbeitsraum und in späteren Entwurfsphasen die Werkstatträume nutzten und kontinuierlich über Konsultationen von der Lehrperson betreut wurden. Kürzere Pausen wurden eigenständig in Anspruch genommen und eine längere Mittagspause für alle eingeplant.

1: In der Einführungsveranstaltung wurde eine Aktivierungs- und Einstiegsphasen eingeplant, gefolgt von (aktiven) Vermittlungs- und Lernphasen und einer kurzen Sicherungs- und Abschlussphase zum Ende, um eine Zusammenfassung, die Klärung offener Fragen und Gelegenheit zum gegenseitigen Feedback zu ermöglichen. Die Veranstaltung diente dem Kennenlernen (in) der Gruppe, der Aktivierung von Vorwissen, der Vermittlung erster Inhalte sowie des Projektablaufes und daran geknüpften Anforderungen. Darüber hinaus erarbeiteten sich die Teilnehmenden das Fokusthema Lernen über die Entwicklung von Szenarien als Basis für ein Open-Design-Konzept. Die Einstiegsphase wurde mit der Aufforderung an die Teilnehmenden eingeleitet, aus einem vorhandenen Objektfundus³⁶² einen Gegenstand zu wählen und daran zum einen die eigene Person vorzustellen, die Motivation für das Produktdesignstudium und eine aktuelle Standortbestimmung dazu zu erläutern sowie zum anderen die Erwartungen an den Kurs zu formulieren. Wie bereits für Case 01 beschrieben unterstützt die Methode den Einstieg in die Gruppe, da der Bezug zu einem Objekt es den Teilnehmenden erleichtert, etwas von sich und ihren Erwartungen preiszugeben, jede*r zu Wort kommt und die Informationen eine erste Einschätzung für die Lehrperson ermöglichen. Um das Vorwissen der Studierenden zu aktivieren und zu strukturieren und das Themenfeld Open Design zu eröffnen, wurden über eine Kartenabfrage in vier Gruppen im Brainstorming³⁶³ Assoziationen zu Begriffen und Beispielen wie Produkte oder Projekte gesammelt und

361 Die Entwicklung von Szenarien zielt auf die Beschreibung möglicher und wahrscheinlicher zukünftiger Verhältnisse in Bezug auf eine bestimmte Fragestellung und wird zur Unterstützung in der Strategieentwicklung eingesetzt. Neben positiven und negativen Extremszenarien (best-case-scenario, worst-case-scenario) werden Szenarien entwickelt, die gegebene Situationen realistisch in die Zukunft verlängern. Bei der Entwicklung werden bereits verfügbare Daten genutzt (vgl. Brandes/Erlhoff/Schemmann 2009). Im vorliegenden Fall wurde über die Szenarien ein Verständnis von Lernen entwickelt sowie Lernbereiche definiert und potentielle Nutzer*innen und deren Bedarfe, Bedürfnisse und Hemmnisse miteinbezogen.

362 Der Objektfundus bestand aus kleinen Alltagsgegenständen wie Murmeln, Kronkorken, Büroklammern, Stifte, Zeichenklemmen, Sicherheitsnadeln, Gummibänder, Haftnotizen sowie Spielfiguren, Puzzleteile, Lego®bausteine, Kastanien, Nüsse, Akku, etc.

363 Die Methode des Brainstormings wird vorzugsweise zur Generierung von Ideen eingesetzt und kann zu einem Thema oder einer Fragestellung durchgeführt werden. Grundlegend ist eine kritik- und bewertungsfreie Herangehensweise, in der möglichst viele Aspekte und Assoziationen aus der Gruppe heraus genannt und schriftlich gesammelt werden. In weiteren

daran anschließend im Plenum diskutiert. Über einen durch Präsentationsfolien unterstützten Kurzpuls wurden nachfolgend die Zusammenhänge von Design und Open Design skizziert³⁶⁴, anhand von Beispielen aus der Praxis erläutert. Im Rahmen der Erläuterung des Projektziels – der Entwicklung von Open-Design-Produkten, welche einen positiven Wandel des Verhaltens und der Beziehungen intendieren und dabei die Zugänglichkeit für die Akteur*innen berücksichtigen – wurde anhand der als interdependent beschriebenen Diversitätsdimensionen der Zusammenhang von Diversity und Design skizziert und mit der offenen Frage, wann Open Design demokratisch und inklusiv sei geschlossen. Über Initialfragen wurde zum Arbeitsthema des Lernens übergeleitet: »Lernen. Alle lernen. Lernen alle? Wer lernt nicht? Wer lernt wie? Wie lerne ich? Wo gibt es welche Bedarfe für wen? Wie lernen wir zukünftig?« und daran anschließend ein Überblick über Veranstaltungsinhalt, Ablauf, Lernziel, Leistungsumfang und Bewertungskriterien gegeben. Anhand einer Textlektüre wurden Chancen und Grenzen von Open Design im Hinblick auf Aspekte sozialer Ungleichheiten und Machtverhältnisse diskutiert.³⁶⁵ Im zweiten Teil der Veranstaltung begannen die Studierenden in drei Gruppen zu je vier bis fünf Personen mit der Entwicklung von Szenarien zum Thema Lernen im Hinblick auf die Fragestellung »Wo gibt es welche Bedarfe und für wen?« unter Zuhilfenahme der Initialfragen »Was ist lernen? Womit hängt es zusammen? Wer lernt und wie (nicht)?«. Der Tag wurde mit der Klärung offener Fragen beendet.

2: In der Folgeveranstaltung visualisierten die Gruppen anhand eines Posters ihre Szenarien, welche jeweils präsentiert und diskutiert wurden. Im Anschluss bestand die Möglichkeit, die Gruppe zu wechseln, um in der nächsten Arbeitsphase die Szenarien zu schärfen und daraus jeweils ein Open-Design-Konzept zu entwickeln. Für die Ideenentwicklung dienten folgende Fragen als Anregung: »Wie muss die Struktur beschaffen sein, damit sich die Ideen, das Wissen verbreiten lassen (digital, analog)? Welche Produkte sind nötig?« Die Studierenden bildeten insgesamt fünf unterschiedliche Gruppen, wovon zwei aus Einzelpersonen bestanden, die sich keinem der Szenarien zuordnen konnten und jeweils eigene Ansätze verfolgen wollten. Zum Ende des Tages wurde in einer gemeinsamen Abschlussrunde der Stand der Dinge in den jeweiligen Gruppen besprochen und offene Fragen sowie das weitere Vorgehen geklärt.

3, 4, 5, 6: Die folgenden vier Tage wurden zunächst für die Ideenentwicklung der Open-Design-Konzepte sowie daraus abzuleitender Produkte in der Gruppe genutzt. Im weiteren Verlauf erarbeiteten die Studierenden in den jeweiligen Gruppen zum einen in Einzelleistung Vorentwürfe für Produktoptionen, zum anderen arbeiteten sie gruppenweise gemeinsam an der Gestaltung und Visualisierung ihres Open-Design-Konzeptes. In Veranstaltung 4 gab es ein Testing der Vorentwürfe, bei dem die Studierenden jeweils aufgefordert waren, sich in Zweierteams zusammenzufinden und sich gegenseitig ihre Open-Design-Konzepte und Produktentwürfe kurz vorzustellen, zu testen und Feedback zu geben. Intention war es, den Open-Design-Prozess zu simulieren und die ›Offenheit‹ des Systems zu überprüfen, indem die Ideen in die Hände anderer gelegt werden, um herauszufinden, wie sie sich von anderen nutzen lassen und in welche Richtungen sie weiterentwickelt werden kann. Dazu fertigten die Studierenden Grobmodelle an. Aus dem Feedback wurden die Entwürfe im weiteren Verlauf weiterentwickelt und in Modelle umgesetzt. In den Phasen der Ideenentwicklung, des Entwurfes und Modellbaus wurden sowohl die Gruppen- als auch Einzelarbeiten kontinuierlich von der Lehrperson in Konsultationsgesprächen betreut.

7: In der letzten Veranstaltung präsentierten die Studierenden vor der Seminargruppe sowie interessierten Mitstudierenden. Formale Vorgaben waren die Anfertigung jeweils eines Charts im Format

Schritten können Aspekte geclustert werden, um neue Ausgangspunkte für das weitere Brainstorming zu geben (vgl. van Boeijen et al. 2013: 117).

³⁶⁴ Als Quellen dienten Banz 2016, Hummels 2011, Pfeffer 2014, Schneider 2005, Stikker 2011, von Busch 2016.

³⁶⁵ von Busch 2016

Din A1 für die Visualisierung und kurze Erklärung des Open-Design-Systems sowie jeweils entsprechende individuelle Charts für die einzelnen Entwürfe. Anhand einer digitalen Präsentation von fünf bis zehn Folien und der Modelle wurde das Open-Design-System gemeinsam, sowie die Einzellösungen von den jeweiligen Entwerfer*innen über einen maximal zehnminütigen Vortrag vorgestellt.³⁶⁶ Leitende Fragestellungen für die an jede Präsentation anschließende Fragerunde durch die Lehrperson bezogen sich je nach Beitrag beispielsweise auf die Einordnung der Arbeit (Ökonomie oder Vision, Dienstleistung oder Gegenbewegung, konform oder kritisch) oder deren Beitrag zu einem nachhaltigen Wandel der Gesellschaft. Weitere reflektierende Fragestellungen waren: »In wie weit unterscheidet sich Dein in einem Open Design Prozess entwickeltes Design von einem ›klassisch‹ entwickelten Design? Wie ›open‹ ist Dein Design: basiert es auf Vertrauen, auf Verantwortung für die Vorgehensweise, die eingesetzten Materialien, die sozialen Wirkungen, auf Austausch und Transparenz? Ist Dein Design inklusiv, welche Personen können sich beteiligen, wem nützt es? Ist Dein Design hierarchisch? Hast Du in Deinem Designprozess kollaborativ, transparent gearbeitet, hast Du Dein Wissen geteilt? Was daran war anders als sonst? Was war schwierig? Gibt es Aspekte, die Du übernehmen möchtest?« In der anschließenden Abschlussdiskussion wurden die unterschiedlichen Erfahrungen und Bewertungen der Studierenden in Bezug auf Open Design und kollaborative Arbeitsformen erörtert. Drei Tage nach dem Veranstaltungsende waren die Studierenden aufgefordert eine Dokumentation in digitaler, jedoch druckbarer Form in festgelegtem Format und Umfang (mind. 4000 Zeichen mit Leerzeichen) sowie ein digitales Abstrakt (Dokumentationen im PDF-Format sowie maximal fünf aussagekräftige hochauflösende Darstellungen) abzugeben.

06.4.2 02 Analyse

Die auf die Mikroebene bezogene Analyse zielt auf die systematische Untersuchung der Lehrveranstaltungs-komponenten – im Hinblick auf die Dimensionen von Struktur, Inhalt und Didaktik – auf Basis der vorausgegangenen Dokumentation. Wie bereits für Case 01 beschrieben, bildet die zuvor formulierte Analysematrix die Grundlage der Untersuchung. Es kommen die drei Werkzeuge der Kriterien für eine gender- und diversitätssensible Designlehre (Abb. 06.1), der Analyse des angestrebten und erreichten Kompetenzerwerbs über Lern- und Kompetenzziele (Abb. 06.2) sowie der Untersuchung der Kompetenzentwicklung auf Basis des Modells zur Kompetenzstufenentwicklung (Abb. 06.3) zur Anwendung. Besonderes Augenmerk liegt in diesem Fall auf der impliziten Einbindung von Gender und Diversity über das Thema fachspezifische Thema des Open Design. Als Quellenmaterial werden die studentischen Ergebnisse, die Planungsunterlagen, Lehrmaterialien, Fotoprotokolle und Notizen der Lehrperson sowie die in der letzten Veranstaltung durchgeführte Evaluation genutzt. Es werden nicht die Einzelveranstaltungen, sondern die Gesamtveranstaltung betrachtet. Die Analyse orientiert sich am Aufbau der vorausgegangenen Dokumentation und gliedert sich in die Untersuchung von Struktur, Inhalt und Didaktik. Wie bereits für Case 01 angemerkt, kann diese Kategorisierung nicht konsequent trennscharf verfolgt werden, da die analysierten Faktoren teilweise mehrere Ebenen berühren oder miteinander verflochten sind. Insofern werden hier Beziehungen, Abhängigkeiten und (Wechsel)Wirkungen zwischen Komponenten und Ebenen relevant.

³⁶⁶ 86% der Teilnehmenden gelang es, die Zeitvorgabe einzuhalten. Einer Person wurde aus Krankheitsgründen ein Nachholtermin eingeräumt.

Struktur

Zunächst wird im Hinblick auf die grundlegenden Merkmale einer gender- und diversitätssensiblen Designlehre auf der Ebene der Struktur (Abb. 06.4, S. 207) und ergänzt durch die Untersuchung von Teilnehmezahlen und -gründen der strukturelle Aufbau der Lehrveranstaltung analysiert. Dabei wird auf die Vorbereitung und daran anschließend auf die Durchführung der Veranstaltung eingegangen.

Durch die Einordnung der Veranstaltung in das auf der Mesoebene verortete bestehende System des Studiengangs konnte auf das für die Planung der Lehrveranstaltung relevante Kriterium der Verbesserung der Studierbarkeit durch ein Teilzeitstudium im vorliegenden Fall kein direkter Einfluss genommen werden, da dies in der Verantwortung der Studiengänge liegt. Durch den ebenfalls durch den Studiengang vordefinierten zeitlichen Rahmen gilt dies ebenso für eine zeitlich und örtlich familiengerechte Organisation.

Wie im Abschnitt 06.1 für die dezentrale Fakultätsebene beschrieben, lag der Anteil weiblicher Professor*innen im Studiengang Produktdesign im Wintersemester 2017/18 bei 0%, und der weitere dauerhaft beschäftigte Lehrkörper war zum Zeitpunkt der LV durchweg männlich besetzt, so dass das Einbeziehen weiblicher Lehrkräfte im Hinblick auf ausgeglichene Geschlechterverhältnisse sich höchst sinnvoll darstellt, um Identifikationsmöglichkeiten für die weiblichen Studierenden durch Einbeziehen von Lehrenden des im vorliegenden Fach bisher marginalisierten Geschlechts zu fördern.³⁶⁷ In der Zusammensetzung der 14 Teilnehmenden repräsentiert sich die Gesamtstruktur in Bezug zur Geschlechterverteilung im Studiengang annähernd, da die weiblichen Studierenden mit 36% im Vergleich zu 52% im gesamten Studiengang vertreten waren.

Durch die Beschäftigung der Lehrperson in der Koordinationsstelle Gender & Diversity kann das Kriterium zu Wissen und Vermittlung von Expertise zu Geschlechter- und Chancengerechtigkeitsfragen im Umfeld in diesem Fall als erfüllt angesehen werden.

Die Gründe für die Teilnahme am Seminar wurden beim Einstieg in die erste Veranstaltung im Rahmen der Abfrage der Erwartungen thematisiert, jedoch von den Studierenden weniger auf das Thema Open Design bezogen, sondern vielmehr auf ihre Motivation für die Designstätigkeit an sich. Neben Bezügen zu Themenbereichen wie Architektur, Kunst, Handwerk und Botanik wurden Affinitäten zu beispielsweise Kreativität, Verbindung von Funktion und Ästhetik, Erfindergeist, Modellbau, Design von A bis Z (von der ersten Idee bis zum fertigen Produkt), industrielle Produktentwicklung benannt. 21% der Teilnehmenden gaben an, vor dem Studium bereits einen Beruf erlernt zu haben.

Für die Analyse des in der Durchführung der Lehrveranstaltung relevanten Kriteriums der Transparenz in Semesterablauf und Erreichbarkeit der Prüfungsanforderungen wird die im Anschluss an die letzte Sitzung durchgeführte Evaluation herangezogen, an der 64% der Studierenden teilnahmen.³⁶⁸ In der Auswertung und den Kommentaren wird deutlich, dass die Zielsetzung des Seminars für die Teilnehmenden unterschiedlich deutlich wurde: Lediglich 11% der Befragten erschien sie völlig klar kommuniziert, jeweils 33% beurteilten sie gut bis befriedigend und jeweils 11% ausreichend bis mangelhaft. Eine Person kommentierte es als störend, dass »am Anfang nicht ganz klar war, worauf es hinaus läuft«. ³⁶⁹ Auch in den Konsultationen wurden Hemmnisse deutlich, die für einige Studierende mit dem Aspekt des

³⁶⁷ Bei der Berechnung der Geschlechterverhältnisse wurden lediglich ordentliche Professuren sowie Verwaltungsprofessuren auf der Datengrundlage des Wintersemesters 2017/18 sowie die auf der Homepage des Studiengangs gelisteten Mitarbeitenden berücksichtigt. Lehrbeauftragte bleiben in dieser Bestandsaufnahme unberücksichtigt. Vgl. <https://produktdesign-studium.de/lehre/team/> [20.05.2020]

³⁶⁸ In den durch die Abteilung Design und Medien ausgegebenen und zentral ausgewerteten Evaluationsbögen für die Lehrveranstaltungsform Projekt gibt es vier Fragenkomplexe zu inhaltlicher Strukturierung, Lernkontext, Lehrende, Lerngewinn. Dabei können die Antworten auf einer Skala von 1 (völlig zutreffend) bis 5 (völlig unzutreffend) zugeordnet werden. In der folgenden Wiedergabe der Ergebnisse entspricht 1 sehr gut, 2 gut, 3 befriedigend, 4 ausreichend, 5 mangelhaft.

³⁶⁹ Dieses und folgende direkte Zitate sind den Freitext-Kommentaren in den Evaluationsbögen entnommen.

ergebnisoffenen Konzeptionierens und Entwerfens und der damit für sie unpräzisen Aufgabenstellung verbunden waren. Die Transparenz der Leistungs- und Prüfungsanforderungen bewerteten knapp 89% als sehr gut bis gut und 11% als ausreichend.

In Bezug auf das Kriterium eines offenen und gleichberechtigten, diskriminierungsfreien Lernklimas zeigt sich in der Evaluation folgendes Bild: Knapp 67% der Studierenden fühlten sich durch die Arbeitsatmosphäre ermutigt, sich an Gruppenprozessen zu beteiligen, für 33% traf dies in befriedigendem Maß zu. Eine Person kommentierte, sie habe »von der Arbeitsatmosphäre« profitiert. Eine wertschätzende, respektvolle und diskriminierungsfreie Kommunikation wurde durch die Lehrperson unterstützt, zu Beginn der Veranstaltung in der Skizze des Arbeitsrahmens über die Aufforderung des kollaborativen Arbeitens, des Teilens von Wissen sowie einer offenen und wertschätzenden Kommunikation thematisiert und so im Sinne des Projektthemas ein möglichst hierarchiefreier Raum geschaffen.

Für eine strukturierte Analyse, inwieweit die Lehrperson bei Verhaltenseinschätzungen, Leistungsbeurteilungen und Förderangeboten vorurteilsfrei vorgeht und Rückgriffe auf stereotype Annahmen vermieden wurden liegt keine ausreichende Datenerhebung vor. Wie bereits für Case 01 skizziert, wären hier beispielsweise Videoaufzeichnungen der Lehrveranstaltung verwertbar gewesen, welche jedoch die Realraumsituation, in der die Studierenden »unbeobachtet« agieren und reagieren konnten, zuungunsten einer künstlich wirkenden Laborsituation verändert hätten. Zudem ist durch das Zusammenfallen der Rollen von forschender und beforschter Person eine annähernd objektive Auswertung der Beobachtungen schwierig bis kaum möglich. Diese Aspekte sowie die damit verknüpfte Betrachtung der eigenen Verhaltensweisen, Kommunikationsformen und Haltungen zu Geschlechtszuschreibungen sowie Gleichstellungsaspekten als (vergeschlechtlichte) Lehrperson werden daher im Abschnitt 06.4.3 in Form einer Reflexion betrachtet.

Der Gebrauch der geschlechtergerechten Sprache wurde den Studierenden zu Beginn der Veranstaltung als Anforderung für Präsentation und Dokumentation kommuniziert, am vierten Veranstaltungstag in Vorbereitung auf die Präsentation erneut thematisiert und Hinweise auf Formulierungsoptionen gegeben und durch die Lehrperson konsequent in gesprochener und geschriebener Form verwendet. In der gesprochenen Sprache in Wortbeiträgen und Diskussionen fanden geschlechtergerechte Formulierungen eher selten Verwendung, in 36% der Dokumentationen wurde durchgängig und in weiteren 21% teilweise geschlechtergerecht formuliert. In der schriftlichen Reflexion einer Person im Rahmen der Dokumentation wurde deutlich, dass diese die Anforderung, geschlechtergerechte Sprache zu verwenden, für den Kurs als vollkommen unangemessen beurteilte und es als Überstülpen der persönlichen Ansichten der Lehrperson empfand.

Eine strukturierte Evaluation der Vermittlung und des Erwerbs von Gender-Diversity-Kompetenz durch Studierende ist grundsätzlich nicht in die in der Abteilung verwendeten Evaluationsbögen eingebunden und fand im Rahmen der Lehrveranstaltung nicht explizit statt. Aussagen zum Kompetenzerwerb können im Rahmen der Analyse in den Abschnitten zu Inhalt und Didaktik gemacht werden.

Inhalt

Die auf den Inhalt fokussierte Analyse beleuchtet zum einen auf der Inhaltsebene die Konzeptionierung des Projektes sowie Themenwahl, -bearbeitung und Ergebnisse der Studierenden, zum anderen auf der Kommunikationsebene Sprach- und Kommunikationsformen sowie die Gestaltung der Lehrmaterialien. Als Quellenmaterial dienen die in der Veranstaltung erarbeiteten studentischen Ergebnisse der Open-Design-Konzepte und der daraus abgeleiteten Produktoptionen (Dokumentationen), das Lehrmaterial der Lehrperson (Vortragsfolien, Textmaterial, Literaturempfehlungen) sowie die Evaluation. Das zentrale Erkenntnisinteresse liegt hier in der impliziten Vermittlung von Aspekten zu Gender und Diversity über den fachlichen Inhalt des Themas Open Design: Inwieweit bilden sich ebenjene Aspekte auf der

Inhaltsebene in den Ergebnissen ab? Als Analysewerkzeug dienen die in Abbildung 06.5 (S. 209) zusammengefassten Merkmale gender- und diversitätssensibler Lehre unter Berücksichtigung der durch Brandes (2018) und Buchmüller (2018) vorgeschlagenen designspezifischen inhaltlichen Ausprägungen.

Das Thema Open Design als fachlicher Kern birgt insofern Raum für die Entwicklung von Reflexionskompetenz, als dass über die damit verbundenen Veränderungen im Verhältnis zwischen Designer*innen, Nutzer*innen und Produkten zugleich eine Reflexion der Rolle der Designer*innen und des Designs als Disziplin einhergeht. In den verschriftlichen Reflexionen bezogen sich 64% der Studierenden auf die veränderten Bedingungen von Design oder dem eigenen Designhandeln im Rahmen von Open Design.

Wie im Abschnitt 06.4.1 beschrieben wurde die Verknüpfung von Open Design mit Wissen über Geschlechter- und Ungleichheitsverhältnisse insbesondere über Fragen der Zugänglichkeit der Systeme und die in ihnen eingeschriebenen Hierarchien und Machtverhältnisse und damit Partizipation und sozialer Teilhabe adressiert. Anhand des in der Einführungsveranstaltung bearbeiteten Textes sowie in den Diskussionen und Konsultationen wurde immer wieder thematisiert, inwieweit die Konzeptionen Zugänglichkeiten ermöglichen oder beschränken und an welchen Stellen hierarchische Strukturierungen vermeidbar sein könnten, um möglichst offene und hierarchiefreie Systeme zu generieren. Das Thema Lernen bot dabei ein »für alle« substanzielles Feld, an dem sich die unterschiedlichen Zugangs- und Beteiligungsmöglichkeiten – auch in Verknüpfung zu sozialen Differenzierungskategorien – verdeutlichen ließen. Gender wurde in diesem Zusammenhang nicht im Besonderen thematisiert. Im Hinblick auf die Berücksichtigung der Kriterien der Zugänglichkeit und Teilhabe werden im Folgenden die Open-Design-Systeme und daraus abgeleiteten Produktoptionen als Ergebnisse aus dem Projekt anhand der Dokumentationen untersucht.

Bereits die begriffliche Abfrage zum Vorwissen der Studierenden zum Themenfeld des Open Design in der Einführungsveranstaltung verdeutlicht, dass die Zugänge zu Ansätzen des Open Design oder Open Source unterschiedlich waren und ambivalent bewertet wurden: Es wurden ebenso eher sachliche wertneutrale, tendenziell positiv deutbare oder mehrdeutige Begriffe wie Flexibilität, Transparenz, Offenheit, Wertschätzung, Akzeptanz, verschiedene Betrachtungsweisen, bewertungsfrei, künstlerisch, frei, schrankenlos/uneingeschränkt/tabulos, unvollendet, offene Gestaltung, freie Zugänglichkeit, sozial, nutzbar für jeden, Design für alle, altersunabhängig, geschlechtsneutral, kulturunspezifisch, keine Form oder Norm, zukunftsorientiert, theoriebezogen, offener Lebens- und Wohnraum, losgelöst von Kapitalismus, Experiment genannt und diskutiert als auch negativ konnotierte Begriffe wie Nonsense-Design, ziel- und hintergrundlos, Mischmasch.

Aus den in Gruppenarbeit entwickelten drei Szenarien zum Thema Lernen wurden fünf Open-Design-Konzepte abgeleitet, von denen drei in Gruppenarbeit und zwei von Einzelpersonen bearbeitet wurden. Dabei fokussieren die Konzepte Themen und Fragestellungen zum Austausch von DIY-Wissen, zum Wiedererlernen traditioneller Handwerksformen auf der Grundlage eines Basismoduls, zum Austausch von kulturellem Wissen in Form eines Kulturwechsels, zur partizipativen Gestaltung des öffentlichen Raumes sowie zur Nutzung bestehender selbstorganisierter Stadtstrukturen für die Generierung eines selbstbestimmten Experimentierraumes zur Vermittlung eines lernorientierten Geschicklichkeitsspiels. Bis auf ein Konzept basierten alle Konzepte auf digitalen Plattformen. In den Konzepten zeigen sich durchweg Rückgriffe auf die individuellen Erfahrungskontexte und Interessen der Studierenden, was sich insbesondere in den in Einzelleistung entwickelten Produktableitungen verdeutlicht. Aspekte von Zugänglichkeit, Partizipation und Teilhabe finden sich in allen erarbeiteten Konzepten, Aspekte der Selbstermächtigung in 50% und Aspekte zu Hierarchie- und Machtfragen in 29% der Konzepte. Fragen zu Geschlechterverhältnissen blieben weitestgehend unthematisiert und fanden in den Dokumentationen keine Erwähnung. Die schriftlichen Reflexionen zeigen, dass 36% der Teilnehmenden kollaboratives

Arbeiten als Bereicherung des Designprozesses werten. Gleichzeitig wird der Ansatz des Open Design mit Blick auf die eigene Tätigkeit als Designer*in, die Öffnung des Prozesses und die Unbestimmbarkeit der Ergebnisse oder die fehlende ökonomische Verwertbarkeit von 36% kritisch bewertet. Die Konzeptansätze hatten durchweg einen hohen Praxis- und Gegenwartsbezug und orientierten sich an bestehenden und bekannten Ansätzen, was in der Intention der Studierenden zur Entwicklung umsetzbarer Lösungen begründet lag. Gedankenexperimente im Sinne perspektivischer, visionärer Ideen sind an den Ergebnissen nicht abzulesen. Teilweise wurden ökonomische Fragestellungen sowie Fragen zu Leistungsprinzipien, Anreiz- und Rankingsystemen im Rahmen derzeit gegebener Bedingungen betont sowie Individualität als Leitgedanke adressiert.

Aus den Ergebnissen und dokumentierten Reflexionen wird deutlich, dass über den Entwurf unter der Prämisse eines Open Design die Auseinandersetzung mit dem eigenen Designhandeln stattfand. Dies drückt sich nicht nur in Konzepten aus, welche Open-Design-Kriterien wie Transparenz, Partizipation und Teilhabe hierarchiefrei umzusetzen suchten, sondern ebenso in den während des Entwurfsprozesses artikulierten Widerständen, hierarchiefreie Lösungen als denk- und umsetzbar zu diskutieren. Das wiederholte Nachhaken der Lehrperson im Hinweis darauf, die Konzepte hinsichtlich ihrer Zugänglichkeit und Hierarchie- und Machtfragen hin zu überprüfen, wurden in der schriftlichen Dokumentation einer Person als Versuch der Vermittlung einer bestimmten idealistischen Meinung seitens der Lehrperson aufgefasst. Hier hätte deutlicher formuliert werden müssen, dass es um eben diese Reflexion des eigenen Designhandelns und die Entwicklung einer eigenen Haltung geht und nicht um die Vermittlung oder Bewertung einer bestimmten Haltung. In der Evaluation bewerteten 62,5% der Befragten die Relevanz der Inhalte bezogen auf die Ausbildung als gut gegeben, 12,5% bewerteten sie mit sehr gut und 25% mit ausreichend. 44% der Befragten empfanden das Seminar als gute Erweiterung ihrer fachlichen Kompetenz, 11% als sehr gute 22% als befriedigend und 22% als ausreichend.

Die Interdisziplinarität des Inhaltes wurde in der Bearbeitung der Konzepte zum Thema Lernen auf unterschiedlichen Ebenen deutlich. Aufgrund des entwurfspraktischen Schwerpunktes der LV lag der Fokus im disziplinären Bereich des Produktdesigns, wurde jedoch durch die Konzeptionierung und Gestaltung der Open-Design-Systeme um die Bereiche der Visuellen Kommunikation erweitert. Bezüge zu gesellschaftlichen Kontexten waren durch die Aufgabenstellung gegeben und spiegeln sich in den Ergebnissen wider.

Die Analyse auf der Kommunikationsebene zeigt für das Kriterium der gender- und diversitätsgerechten Sprache und Kommunikation, dass in der direkten Kommunikation seitens der Lehrenden sowie in Vortragsfolien geschlechtergerechte Formulierungen konsequent Verwendung fanden und in den Lehrmaterialien klischeehafte, stereotypisierende oder geschlechterblinde Denkweisen und Darstellungsformen in Sprache und Bildern vermieden wurden. Die durch die Lehrperson eingebrachten bearbeiteten Materialien (für den Input genutzte Quellen und Beispiele, Texte, Literaturempfehlungen) stammten zu 23% aus weiblicher Autorinnenschaft, zu 50% aus männlicher Autorenschaft und zu 27% handelte es sich um Beispiele, deren Autor*innenschaft einer geschlechtlich uncodierten Gruppen zugeordnet war. Insbesondere in den Beispielen zu Open-Design-Ansätzen fehlen explizit weibliche Autorinnenschaften, so dass hier die Marginalisierung weiblicher Vorbilder zum Tragen kommt.

Didaktik

Die folgende Analyse betrachtet die verwendeten didaktischen Methoden und Materialien im Hinblick auf die im Analysewerkzeug formulierten Kriterien für eine gender- und diversitätssensible Designlehre für die Dimension Didaktik (Abb. 06.6, S. 212). Leitende Fragestellung ist hierbei, inwiefern die eingesetzten Methoden und Materialien geeignet sind, um Aspekte von Gender und Diversity über den Fachinhalt zu vermitteln. Als Quellenmaterial dienen die in der Veranstaltung erarbeiteten studentischen

Ergebnisse (Szenarien, Konzepte) das Lehrplanungs- und Dokumentationsmaterial der Lehrperson (Ablaufpläne, Notizen, Fotoprotokolle) sowie die Evaluation.

Wie im Abschnitt 06.4.1 dargelegt, orientierte sich der kompetenzorientierte Aufbau der LV (Tabelle 06.6) an der Verwendung von Elementen studierendenzentrierten Lehrens und Lernens. Die angestrebten designspezifischen Kompetenzbestandteile wurden durch den Lehrveranstaltungsaufbau unterstützt: Textarbeit (Analyse), Szenarienentwicklung (Analyse, Kollaboration), Konzeptentwicklung (Synthese, Kollaboration), Ableitung Produktoptionen (Reflexion, Kritik), gestalterische Umsetzung und Präsentation (Visualisierung, Kommunikation). Elemente der Imagination wurden in den Ergebnissen eher vernachlässigt, da weniger mit zukünftigen, sondern vielmehr mit gegenwärtig umsetzbaren Perspektiven gearbeitet wurde. In der LV überwogen aufgrund des hohen gestaltungspraktischen Anteils sowie der Themenstellung des Open Design die Elemente des aktiven Lernens (67%) und des Feedbacks (20%) sowie der Gruppenarbeit (61%). Insgesamt wurden 10 unterschiedliche Methoden angewendet, darunter Methoden zur Aktivierung und zur Vermittlung, Methoden des aktiven Lernens, der Sicherung und Methoden der Rückmeldung.³⁷⁰ 40% der Methoden wurden mehrfach verwendet. Der Aufbau unterstützte das projektorientierte und kollaborative Lernen, die Entwicklung der Szenarien sowie die darauf aufbauenden Konzept- und Produktentwicklungen ermöglichten die Integration unterschiedlicher fachlicher Zugänge. Die offene und unhierarchische Arbeitsatmosphäre sowie die regelmäßigen Gruppen- und Einzelgespräche gaben ausreichend Räume für eine wechselseitige Feedbackkultur. Der Aufbau der LV ermöglichte eine ausgewogene Beteiligung aller Geschlechter an den verschiedenen Lehr-Lernformen. Die Arbeitsgruppen waren nicht geschlechterparitätisch besetzt, da das jeweils unterrepräsentierte Geschlecht in allen Gruppen mit lediglich einer Person vertreten war. Es gab jedoch – bis auf die aus jeweils Einzelpersonen bestehenden Gruppen – keine auf ein Geschlecht begrenzte Zusammensetzung, so dass zumindest Kommunikationsmöglichkeiten unter den Geschlechtergruppen gegeben waren. Die Sprachkompetenz wurde durch Diskussionen, Einzel- und Gruppengespräche sowie die intensive Arbeit in den Gruppen betont und diese Kommunikationsräume von den Studierenden gut genutzt.

In Bezug auf die Eignung der eingesetzten Materialien und Methoden zur Einbindung der vermittelten Aspekte zu Gender und Diversity über den Fachinhalt zeigt sich das Festlegen des Leitthemas Lernen als geeignet, um einen vergleichbaren und für alle Beteiligten nachvollziehbaren Rahmen für alle Konzepte zu schaffen, welcher zugleich ausreichend Gestaltungsspielraum für unterschiedliche Zugänge, Herangehensweisen und Gestaltungsoptionen bietet. Aus den Dokumentationen lässt sich ablesen, dass die Erarbeitung des Themas Open Design sowie die Entwicklung der Szenarien als intensiv und hilfreich empfunden wurden und in der Evaluation im Spektrum von »etwas zu langatmig« bis »gute Einführung in das Thema« gewertet wurde. In Bezug auf das Kennenlernen und Anwenden nützlicher Hilfsmittel und Werkzeuge zur Problemlösung bewerteten 12,5% den Lerngewinn als sehr gut, 25% als gut, 37,5% als befriedigend und 25% als ausreichend. Im Hinblick auf die Entwicklung eines Verständnisses für fachliche Probleme bewerteten 22 % den Lerngewinn als sehr gut, 22% als gut, 44,5% als befriedigend und 11% als ausreichend.

³⁷⁰ Aktivierende Elemente waren bspw. Objektassoziationen, Schlagwortsammlung. Methode zur Vermittlung war der Impuls im Vortragsformat. Methoden des aktiven Lernens waren Brainstorming, Diskussion, Szenarienentwicklung, praktisches Arbeiten, Textarbeit, Präsentation, Feedback. Methoden zur Sicherung von Wissen waren Präsentation und Feedback. Als Methode zur direkten Rückmeldung und Konsultation wurde das Feedback genutzt.

Lern- und Kompetenzziele – Gender-Diversity-Kompetenz

Die für den Kurzzeitentwurf formulierten angestrebten Qualifikationsziele wurden im Abschnitt 06.4.1 dargestellt: »Befähigung zur praxisnahen Anwendung der erlernten Grundlagen in lösungsorientierten Teilschritten anhand einer kurzen Gestaltungsaufgabe.« (vgl. Hochschule Hannover 2016b) Daraus lässt sich eine Fokussierung der Kompetenzziele auf die Kompetenzbereiche der Fach- und Methodenkompetenz sowie der Selbstkompetenz ableiten, welche in der Analyse der studentischen Ergebnisse als erreicht betrachtet werden können. Neben der übergreifenden Ausprägung der Kompetenzbereiche umfassten die Lern- und Kompetenzziele der LV ebenso die Gender-Diversity-Ausprägung ebenjener Bereiche und darüber hinaus die Kompetenzbereiche der Sozial- und Reflexionskompetenz sowie der der Kommunikationskompetenz ein (Tabellen 05.4 und 06.6). Für einen Abgleich der in der Lehrplanung angestrebten Lern- und Kompetenzziele – vor dem Hintergrund der für einen Kurzzeitentwurf formulierten Anforderungen – mit der Auswertung der Analyseergebnisse werden die für die Gesamtveranstaltung formulierten Lern- und Kompetenzziele in ihrer Kombination betrachtet (Tabelle 06.6). Ziel ist eine Aussage darüber, in welchen Bereichen die Entwicklung von Gender-Diversity-Kompetenz an den Ergebnissen und Beobachtungen ablesbar ist. Über das Analysewerkzeug der Kombination aus Kompetenzorientierung des studierendenzentrierten Lehr-Lern-Verständnisses und Gender-Diversity-Kompetenz als Handlungskompetenz (Abb. 06.2) wird im folgenden Abschnitt die Ausbildung von Gender-Diversity-Kompetenz im Seminarkontext im Sinne einer Interpretation, Reflexion und Wertung aufgezeigt.

06.4.3 02 Interpretation – Reflexion – Wertung

Der folgende Abschnitt interpretiert die aus der Analyse abgeleiteten Befunde und reflektiert diese in Bezug zu den intendierten Lehr-Lernzielen. Ziel ist es, eine Wertung über die Eignung der in der Lehrveranstaltung kombinierten Komponenten in Bezug auf die Entwicklung und Vermittlung von Gender-Diversity-Kompetenz vorzunehmen und jene Momente herauszufiltern, die diesen Kompetenzerwerb unterstützt oder gehemmt haben. Dabei werden Ausblicke gegeben, wie sich im vorliegenden Fall durch entsprechende Anpassungen die Wirkweise des Lehrveranstaltungsformates positiv verändern ließe. Die Betrachtung der Ebenen von Struktur, Inhalt und Didaktik mit Blick auf die Möglichkeiten der Veränderung berücksichtigt die Verknüpfung von Makro-, Meso- und Mikroebene. Daran anschließend werden die spezifischen Erkenntnisse aus der Analyse des Falles im Zwischenfazit mit Case 01 und Case 03 in Verbindung gebracht, um Überschneidungen in den Erkenntnissen über die Einbindung von Gender und Diversity unter Berücksichtigung struktureller und individueller Faktoren in Hochschule, Abteilung und Studiengängen zu identifizieren.

Struktur

Die Analyse zur Transparenz im Semesterablauf zeigt, dass die Zielsetzung des Seminars den Teilnehmenden unterschiedlich deutlich war. Diese ungleiche Bewertung verweist auf eine grundsätzliche Herausforderung: Projekte, denen ein zunächst ergebnisoffener Ansatz zugrunde liegt, welcher das Ziel nicht durch eine klar definierte Themen- bzw. Aufgabenstellung von vornherein eingrenzt (Gestaltung eines bestimmten Produktes für eine definierte Zielgruppe, Marktsegment oder Unternehmen), werden aller Erfahrung nach ambivalent beurteilt, da ebenjene konzeptionelle und auf den Prozess fokussierte Arbeitsweise den Teilnehmenden unterschiedlich zugänglich ist und entsprechend heterogen gehandhabt und gewertschätzt wird. In Verknüpfung mit dem für viele der Studierenden zunächst schwierig fassbaren Themenkomplex des Open Design führte dies zu Verunsicherungen und mittelmäßiger Zufriedenheit

im Entwurfsprozess, welchen mit intensiven Konsultationen der Gruppen und Einzelpersonen begegnet wurde.³⁷¹ Für die Studierenden bedeutet diese Arbeitsweise ein hohes Maß an Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft sowie stetige Reflexionsarbeit, was in Kombination mit der zumeist ungewohnten Thematisierung von Geschlechter- und Ungleichheitsfragen herausfordernd ist.

Aus der insgesamt geringen Verwendung geschlechtergerechter Formulierungen und den in einer schriftlichen Reflexion geäußerten Widerständen wird zum einen deutlich, dass die Intention zur Verwendung seitens der Lehrenden nicht ausreichend verdeutlicht und diskutiert wurde. Darüber hinaus hat an dieser Stelle die implizite Vermittlung von gender- und diversitätsrelevanten Aspekten über den Fachinhalt eine kontraproduktive und damit negative Wirkung erzeugt, indem die Anforderung der geschlechtergerechten Sprachverwendung nicht mit den Inhalten des Projektes in Verbindung gesehen wurde, sondern als etwas davon völlig Unabhängiges und Deplatziertes. Gleichzeitig legen die Nichtverwendung und kritischen Äußerungen die Vermutung nahe, dass es im bisherigen Studienverlauf kaum Berührungspunkte mit dem Themenfeld Gender gegeben hat, bzw. dies als einerseits gesellschaftlich relevantes, jedoch von den fachspezifischen Inhalten entkoppeltes Sonderthema wahrgenommen wird. Um dieser Wahrnehmung von Fragestellungen zu Gender, Diversity und sozialen Ungleichheiten als randständige und von den Fachinhalten entkoppelte Themen zu begegnen, ist die Implementierung oder zumindest Thematisierung durch mehrere Lehrenden – und nicht ausschließlich zumeist weibliche Einzelpersonen – mit dem Beginn des Studiums notwendig, um diese Sonderstellung aufzulösen und den Themenkomplex in den vermittelten Designdiskurs zu integrieren. Folglich werden hier neben der Mikroebene der Lehrgestaltung ebenso die Mesoebene der Studiengänge sowie die Makroebene von Fakultät und Hochschule relevant.

In der Reflexion von Verhaltensweisen und Kommunikationsformen als vergeschlechtlichte Lehrperson sowie daran anschließend von vorurteilsfreien Verhaltenseinschätzungen, Leistungsbeurteilungen und Förderangeboten sowie der Vermeidung von Rückgriffen auf stereotype Annahmen kann wie für Case 01 beschrieben aufgrund der Datenlage lediglich auf die Eigensicht der Lehrperson zurückgegriffen werden und anhand der Evaluation eine Fremdwahrnehmung abgeleitet werden. Die fachliche Begleitung durch die Lehrende wurde in der Evaluation positiv gewertet (25% sehr gut, 62,5% gut, 12,5% befriedigend), ebenso wie das Engagement und die Betreuung (57% sehr gut, 43% gut). Daraus lässt sich eine grundsätzliche Zufriedenheit der Studierenden mit der Person der Lehrenden ableiten. In der selbstreflexiven Eigensicht der Autorin führte die Situation der Nichtpräsenz weiblicher Lehrkräfte im Studiengang zu einer voreingenommenen Haltung gegenüber den Studierenden und zu der Annahme, eine weibliche Lehrende stelle zunächst für alle eine ungewohnte und somit besondere Gegebenheit dar. In Bezug auf die Geschlechter wurden daran anschließend unterschiedliche Vorannahmen geknüpft: Über die Identifikationsmöglichkeiten wirkt sich die Lehrkonstellation für die weiblichen Studierenden grundsätzlich positiv aus, für die männlichen Studierenden hingegen bestand die Annahme, dass fehlende Identifikationsmöglichkeiten den Lernverlauf möglicherweise erschweren. Durch die offene Arbeitsatmosphäre, die geringe Größe der Gruppe und die dadurch mögliche intensive Einzelbetreuung traten diesen Vorannahmen im Projektverlauf in den Hintergrund und die Betreuung konnte weniger abhängig vom jeweiligen Geschlecht, sondern vielmehr von den individuellen Zugängen und Kompetenzen durchgeführt werden.

³⁷¹ In der Evaluation bewerteten 22,2% ihre Zufriedenheit mit dem Prozess des Projektablaufs als sehr gut, 11,1% als gut, 44,4% als befriedigend und 22,2% als ausreichend.

Inhalt

Aus der inhaltsfokussierten Analyse geht hervor, dass das Kriterium der impliziten Verknüpfung von Fachinhalten mit Wissen über Geschlechter- und Ungleichheitsverhältnisse über das designspezifische Thema Open Design als zum Teil gelungen gewertet werden kann. Open Design erschien als geeigneter Inhalt, um für die designspezifische Rolle in Bezug auf soziale Ungleichheiten zu sensibilisieren und Lösungswege zu erkunden. Dabei lag die Annahme zugrunde, dass die Autorin aufgrund ihrer eigenen Sozialisation als Produktdesignerin in ebenjenem Studiengang die eigene Disziplin, die eigene Fachkultur und die damit verknüpften Denkweisen kennt und folglich zu beurteilen weiß, in welchen fachspezifischen Inhalten die Themen inkludiert sind oder werden können, ohne sie permanent explizit benennen zu müssen. Intention war es, dadurch einerseits auch Studierende zu erreichen, die für die Verbindung von Geschlechter- und Ungleichheitsverhältnissen und Design (bisher) wenig sensibilisiert sind oder keine Anknüpfungspunkte sehen und andererseits die Sonderrolle, welche insbesondere Gender im Rahmen der Designausbildung innewohnt, zu untergraben und als intrinsischen Bestandteil von Design zu adressieren. Das Fehlen direkter Verweise auf das Themenspektrum Gender und Diversity oder soziale Ungleichheiten im Titel der Veranstaltung sowie das nicht explizite Thematisieren und Sichtbarmachen von Geschlecht – bis auf die Anforderung zur Verwendung geschlechtergerechter Sprache – führte dazu, dass Fragen zu Geschlechterverhältnissen weitestgehend unthematisiert blieben und im Hinblick auf Dimensionen von Diversität vorrangig Aspekte wie Alter, kultureller und bildungsbiografischer Hintergrund, beruflicher Werdegang und Gewohnheiten adressiert wurden und über die Aspekte von Zugänglichkeit, Partizipation und Teilhabe, Selbstermächtigung sowie Hierarchie- und Machtfragen in die erarbeiteten Konzepte einfließen. Dies bestätigt das in Kapitel 02 diskutierte Risiko der Marginalisierung von Gender, wenn es als eine von vielen Diversity-Kategorien gelesen und nicht explizit betont und in den Arbeitskontext einbezogen wird. Das durch den Studiengang festgelegte didaktische Konzept, die LV lediglich durch Titel und Lehrperson ankündigen zu lassen, korrespondierte in diesem Fall mit der Intention der Autorin, die Aspekte von Gender, Diversity oder sozialer Ungleichheit über die designspezifischen Lehrinhalte als implizite Wissensvermittlung zu vermitteln und nicht explizit zusätzlich zu benennen. Zugleich birgt ebenjene Vorgehensweise der Nicht-Benennung die Schwierigkeit, dass Studierende mit anderen Erwartungen an der LV teilnehmen, was (zunächst) zu Verunsicherung oder Unzufriedenheit führen kann, welcher im Veranstaltungsverlauf zu begegnen ist.

In den Rückgriffen der Studierenden auf ihre individuellen Erfahrungskontexte und Interessen in der Entwicklung der Konzepte und Produktableitungen wird der im Abschnitt 04.2.2 beschriebene Effekt der I-Methodology deutlich. Eine strukturierte Reflexion über ebenjene unreflektierte Imagination und Materialisation eigener Wahrnehmungen, Perspektiven, Werte und Vorlieben fand im Rahmen der Veranstaltung nicht statt, ist jedoch für den Lerngewinn in Bezug auf die Zusammenhänge von Design und Differenz- und Ungleichheitsproduktion wesentlich. Die angestrebte Auseinandersetzung mit dem Selbstverständnis von Designer*innen als Expert*innen für die Lösung von Problemen anderer konnte durch die Arbeit mit dem Ansatz des Open Design insofern erreicht werden, als dass diese sich in den Ergebnissen und schriftlichen Reflexionen abzeichnet. Hier wird deutlich, dass eine Erweiterung von Design und Designschaffen über einseitige Autor*innenschaft und Gestaltungsmacht hinaus von den Studierenden als Möglichkeit anerkannt, und kollaborative und partizipative Prozesse als mögliche, zum Teil sinnvolle Prinzipien in der Gestaltung gewertet wurden. Gleichzeitig wird die Herausforderung deutlich, sich auf das Prinzip der Offenheit sowie Fragen von Hierarchie- und Machtverhältnissen einzulassen, verwertungslogische Gedanken im Experimentierfeld Studienprojekt beiseite zu schieben und Gedankenexperimente zuzulassen. Gründe hierfür können im hohen Grad des Anwendungsbezuges der Lehr-Lerninhalte des Studiengangs liegen.

Aus den Rückgriffen auf die vorrangig auf der individuellen Ebene verorteten Wissensbestände und Erfahrungen wird außerdem deutlich, dass die Sensibilisierung für strukturelle, prozessuale und symbolische Zusammenhänge in höherem Maß erfolgen sollte, um die Relevanz der vermittelten Aspekte zu Ungleichheitsverhältnissen für das Design zu verdeutlichen.

Didaktik

Auch auf der didaktischen Ebene zeigt die Analyse, dass die Entwurfsarbeit unter der Open Design Themenstellung eine geeignete Kombination darstellt, kollaborative Lehr-Lernformen nicht nur methodisch zu nutzen, sondern über den Inhalt zu verdeutlichen und darüber Fragen in Bezug auf Gestaltungsmacht sowie Ein- und Ausschlüsse durch Gestaltung zu thematisieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in den Ergebnissen Aspekte zu Ungleichheitsverhältnissen im Zusammenhang mit Fragen der Zugänglichkeit und Teilhabe sowie Hierarchie- und Machtverhältnissen sichtbar, jedoch nicht tiefergehend reflektiert oder in strukturelle Zusammenhänge gesetzt werden. Die Entwicklung von Gender-Diversity-Kompetenz kann somit auf der Ebene der Fachkompetenz als am geringsten eingestuft werden, während sie auf den Ebenen der Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz – trotz der impliziten ›unsichtbaren‹ Vermittlung – begünstigt wurde. Dabei wurde Sozialkompetenz als Reflexionskompetenz weniger im Hinblick auf Geschlecht als Ungleichheitskategorie, sondern vielmehr auf verschiedene Differenzkategorien hin entwickelt. Kommunikationskompetenz entwickelte sich weniger in gesprochener als geschriebener Form. Um die Gestaltungskompetenz deutlich durch eine Gender-Diversity-Kompetenz zu erweitern, wäre in diesem Zusammenhang das Einbeziehen weiterer praxisbasierter Perspektiven in Form von Ansätzen oder Produkten aus dem Bereich Open Design sinnvoll, welche explizit Fragen von Ungleichheit aufgreifen und so konkrete Ansatzpunkte für den Entwurfsprozess eröffnen.

Zur abschließenden Rahmung der über die Analyse und Wertung dargestellten Ergebnisse mit Blick auf die Entwicklung von Gender-Diversity-Kompetenz durch die Studierenden, wird das Modell zur Kompetenzstufenentwicklung herangezogen (Abb. 05.1). Aus den Arbeitsprozessen und -ergebnissen geht hervor, dass die Studierenden unter heterogenen Bedingungen in Bezug auf Vorwissen und -erfahrung sowie Zugängen zum Thema Open Design einerseits und Ungleichheitsfragen andererseits in das Projekt starteten und ebenso unterschiedlich ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten nutzen und entwickeln konnten, um diese im Entwurfsprozess methodisch und zielführend anzuwenden. Für die Entwicklung der Gender-Diversity-Kompetenz lässt sich anhand des Modells folgendes skizzieren: In Bezug auf ihr Designhandeln starteten einige der Teilnehmenden zu Seminarbeginn in der unbewussten Inkompetenz im Sinne routinierter und unreflektierter Handlungen, welche sie im Projektverlauf durch Sensibilisierung und Reflektieren über die durch Unsicherheiten geprägte bewusste Inkompetenz zu einer bewussten Kompetenz entwickeln konnten. Für andere Studierende, welche bereits eine auf Empathie und Aufmerksamkeit basierende unbewusste Kompetenz in das Projekt einbrachten, konnten diese zielgerichteter in ihre Entwürfe einbringen. In beiden Fällen blieb die Tiefe der Auseinandersetzung mit Aspekten von Ungleichheitsverhältnissen im Sinne einer bewussten Kompetenz durch kompetentes Handeln und Handlungsrouninen begrenzt. Um die bewusste Kompetenz zu vertiefen und zu festigen, müsste – wie oben skizziert – eine Anpassung des Lehr-Lernkonzeptes erfolgen bzw. dessen Einbettung im Studienkontext verändert werden.

06.5 Case 03 »forschen und gestalten«

Die Lehrveranstaltung (LV) wird mit dem Fokus auf die Einbindung und die Verknüpfung von Gender und Diversity durch und mit Methoden untersucht. Die Kriterien, die bei der Auswahl dieses Falles herangezogen wurden sind die übergreifende Fachlichkeit, die Verortung im System der übergreifenden Theorie, die Einbindung von Gender und Diversity über die Verknüpfung mit Methoden, die explizite Formulierung als Veranstaltung zu sozialer Differenzierung und Grenzziehung sowie die autarke Lehrform (Tabelle 06.3 im Abschnitt 06.2). Wie in den bereits untersuchten Fällen werden zunächst die Komponenten der Lehrveranstaltung dokumentiert: Rahmen, Inhalte, Lern- und Kompetenzziele, Aufbau, Ablauf und Methoden sowie Anforderungen, Ergebnisse und Evaluation. Die Beschreibungen fokussieren sich dabei auf die Mesoebene der Einbindung in das fachliche Umfeld (Strukturen) und insbesondere auf die Mikroebene der Lehrveranstaltung (Struktur, Inhalte, Didaktik). Daran anschließend werden diese Komponenten auf Basis der entwickelten Analysematrix auf ihre Beziehungen, Abhängigkeiten und (Wechsel)Wirkungen hin untersucht. In der Reflexion finden eine Interpretation und Bewertung der Analyseergebnisse statt.

06.5.1 03 Dokumentation

Struktur

Die Lehrveranstaltung »forschen und gestalten« fand im Wintersemester 2018/2019 im Rahmen des fachübergreifenden Moduls Theorie I statt.³⁷² Die Seminarangebote der übergreifenden Theorie sind curriculare Wahlpflichtveranstaltungen mit einem Umfang von zwei Semesterwochenstunden und werden mit drei Creditpoints angerechnet, wobei die Prüfungsleistung benotet wird. Voraussetzung für den Besuch der Seminare im Theoriemodul I ist, dass die Studierenden die Grundlagenvorlesung im ersten und zweiten Semester absolviert haben.³⁷³ Je nach Studiengang belegen die Studierenden ab dem dritten Semester maximal zwei Theorieangebote im Semester (in der Regel zwei Angebote Theorie I und darauf aufbauend zwei Angebote Theorie II). Für die Wahlpflichtveranstaltungen der Theoriemodule I und II sind feste Zeiten in den Stundenplänen der Studiengänge dienstags und mittwochs vormittags vorgesehen – die Praxis zeigt jedoch, dass diese Absprachen nicht immer eingehalten werden können. Um auf die dichte Stundenplanung der Studiengänge zu reagieren, werden daher teilweise Veranstaltungszeiten in Doppelstunden von vier Semesterwochenstunden zusammengefasst und auch Blockseminare angeboten. Die maximale Zahl an Teilnehmenden liegt bei 25 Studierenden. Im Wintersemester 2018/2019 gab es in der Theorie I insgesamt 14 Angebote, davon wurden drei von Professor*innen und elf von wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Lehrbeauftragten geleitet. Die Lehrveranstaltung »forschen und gestalten« wurde im fachübergreifenden Seminarformat konzipiert und im Wintersemester 2018/2019

372 Das Wahlangebot der Theorie ist im Bereich des theoretisch wissenschaftlichen Arbeitens in der übergreifenden Lehre der Abteilung Design und Medien der Fakultät III – Medien, Information und Design verortet. In der Regel werden die Angebote studiengangübergreifend formuliert, setzen nach Bedarf jedoch auch bestimmte fachliche Schwerpunkte. Die Angebote sind in den Curricula der Bachelor-Studiengänge Innenarchitektur, Mediendesign, Modedesign, Produktdesign, Szenografie-Kostüm-Experimentelle Gestaltung verankert. Ausgenommen von den Wahlpflichtmodulen I und II sind die Studiengänge Fotojournalismus und Dokumentar fotografie und Visuelle Kommunikation.

373 Das Theorieangebot in der Abteilung DM umfasst vier Kompetenzstufen: In Stufe 1 werden im ersten und zweiten Semester Grundlagen der Designtheorie für alle Bachelorstudiengänge gemeinsam unterrichtet. Die Stufen 2 und 3 umfassen die Theoriemodule I und II als interdisziplinäre Wahlpflichtkurse und bauen in den folgenden Studienabschnitten auf die Grundlagen auf. Aktuelle Diskurse aus Designtheorie, Kunst- und Kulturwissenschaften, Medien- und Bildtheorie, Soziologie oder Ästhetik werden mit der eigenen entwerferischen Arbeit in Verbindung gesetzt. In den Studiengängen gibt es zusätzlich spezialisierte Fachtheorieangebote. Die Stufe 4 vertieft im einjährigen Masterstudiengang »Design und Medien« das in Hannover angestrebten »Profil[s] des kompetenten und reflektierten Designers« (Hochschule Hannover o. J.a)

zum zweiten Mal angeboten, jedoch erstmalig durchgeführt.³⁷⁴ Das Seminar fand in der Zeit von Oktober bis Januar an sieben Terminen im vierzehntägigen Rhythmus mittwochs in der Zeit von 9–12 Uhr in einem Seminarraum statt. Die Veranstaltungszeiten wurden als Anwesenheitszeiten kommuniziert und die Studierenden gebeten sich im Verhinderungsfall für den jeweiligen Termin im Vorfeld per Email abzumelden. Als Prüfungsleistung wurden das Führen eines Forschungstagebuches sowie eine kurze schriftliche Zusammenfassung kommuniziert.

Zu Semesterbeginn meldeten sich 28 Personen an, von denen einige vor dem Veranstaltungsstart in andere Kurse wechselten oder sich aus sonstigen Gründen abmeldeten oder zum Seminarstart nicht erschienen. Insgesamt nahmen dauerhaft fünfzehn Studierende teil, von denen fünf im dritten Semester und zehn im fünften Semester studierten. Acht Studierende kamen aus dem Studiengang Innenarchitektur, drei aus dem Studiengang Mediendesign und vier aus dem Studiengang Produktdesign. Das Geschlechterverhältnis bestand aus elf weiblichen (73%) und vier männlichen Studierenden.³⁷⁵ Die Studierenden der Innenarchitektur waren durchgängig weiblich.³⁷⁶ Im Anschluss an das Semester gab es die Möglichkeit, in einem individuellen Feedbackgespräch über den Arbeitsprozess, die schriftliche Ausarbeitung, die Bewertung der Prüfungsleistung sowie inhaltliche Fragen in ein persönliches Gespräch zu gehen. Hierzu wurde per Email ein Terminvorschlag gemacht und um Anmeldungen gebeten, worauf zwei weibliche Studierende der Innenarchitektur das Angebot wahrnahmen. Die Anwesenheitsquote lag im Semesterdurchschnitt bei 66% – hier wurde lediglich die reine Anwesenheit berücksichtigt, Krankmeldungen oder Entschuldigungen wegen der Einbindung in die Studiengangsprojekte gelten in dieser Berechnung als Abwesenheitszeiten. Abwesenheit wurde durch die Studierenden nicht immer im Vorfeld kommuniziert, so dass zu Beginn der jeweiligen Veranstaltung nicht klar war, ob die Gruppe vollzählig war. Dies verzögerte zum Teil den Start und machte außerdem spontane Änderungen der Seminarplanung notwendig.

Die Veranstaltung fand an allen Terminen in einem Seminarraum statt, welcher in der zweiten Etage des Design Centers an der Außenseite des Gebäudes gelegen ist. So war es hier – im Gegensatz zu innenliegenden Räumen – möglich, die Fenster zur Belüftung bei Bedarf zu öffnen. Die einzelnen Fenster an der durchgängig verglasten Fensterfront konnten bei Wärme- oder Sonneneinstrahlung mit innenliegenden Rollos abgedunkelt werden. In Präsentations- oder Vortragssituationen, in welchen der Beamer zum Einsatz kam, konnte der Raum durch lichtundurchlässige Vorhänge zusätzlich nahezu vollständig verdunkelt werden. Der Seminarraum verfügt über eine für die Abteilung übliche Ausstattung, hat zwei Türen und ist für maximal 40 Personen ausgelegt. Insgesamt strahlt die zurückhaltende Raumgestaltung über weiße Wände und die für das Haus übliche Möblierung eine eher nüchterne Atmosphäre aus. Die Anordnung des Mobiliars ist in der Regel für größere Gruppen ausgelegt und Tische und Bestuhlung sind in einer U- oder O-Form in großer Runde im gesamten Raum positioniert. Vor Seminarbeginn wurde die Anordnung des Mobiliars an die entsprechenden Gruppengröße angepasst (kleinere Runde, Dezimieren der Stühle durch Stapeln an der Seite) sowie im Verlauf der Einzellehrveranstaltung an die jeweiligen Arbeitsformen angepasst (Gruppentische, Sitzkreise, Freiflächen). Die für die jeweilige Veranstaltung notwendigen und von der Lehrperson bereitgestellten Materialien (Arbeitsblätter, Texte, Moderationskarten, Haftnotizen, Papier in unterschiedlichen Formaten, verschiedene Stifte und Marker, Prototypingmaterialien) standen den Studierenden auf seitlich angeordneten Tischen zur Verfügung.

374 Im Sommersemester 2018 konnte das Angebot aufgrund zu geringer Teilnehmezahlen nicht stattfinden.

375 Somit lag der Anteil weiblicher Studierender noch über dem Durchschnitt in der Abteilung (knapp 69% im Wintersemester 2017/18).

376 Dies spiegelt das quantitative Geschlechterverhältnis unter den Studierenden im Studiengang Innenarchitektur wider (92% weibliche Studierende im Wintersemester 2017/18).

Mindestens eine der Türen stand während der Ankunftsphase offen und wurde bei Beginn der Veranstaltung geschlossen, um eine geschützte Atmosphäre zu ermöglichen.

Entgegen der verbreiteten Gepflogenheit, dass in der Abteilung Lehrende und Studierende in kleineren Veranstaltungen und höheren Semestern mit dem *Du* kommunizieren, wurde für diese Veranstaltung die Entscheidung für das *Sie* getroffen. In den meisten Lehrveranstaltungen bietet auch die Lehrperson den Studierenden zu Beginn das *Du* an, um eine möglichst unhierarchische Kommunikation auf Augenhöhe zu begünstigen und Raum für persönlichen und vertrauensvollen Austausch zu eröffnen. Das Angebot wurde bisher immer angenommen – in seltenen Fällen rutschten einzelne Studierende im Veranstaltungsverlauf wieder ins *Siezen*. Im Fall von »forschen und gestalten« wurde über das gesamte Semester hinweg gesiezt. Gründe hierfür lagen in der Eigenwahrnehmung der Lehrperson als »Fachfremde«, die erstmals im Bereich der Theorie unterrichtet und hier eine distanzierte und objektivierende Rolle als Lehrende einnehmen zu müssen, wofür das distanzierende *Siezen* als geeignetes Mittel erschien.

Zu den Akteur*innen, die an dieser Lehrveranstaltung beteiligt waren, gehörte auf der direkten Ebene neben den Studierenden die Lehrperson: Produktdesignerin mit langjähriger Beziehung zur Hochschule und zum Studiengang Produktdesign (Studium mit Diplomabschluss, Lehrtätigkeiten, Forschungsmitarbeit), zum Zeitpunkt der Durchführung wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Koordination Gender & Diversity an der Fakultät mit vier Lehrveranstaltungsstunden Lehrdeputat, hochschuldidaktisch qualifiziert und Promovierende, weiblich. Auf der indirekten Ebene zählten zu den Akteur*innen außerdem die für den Bereich der Theorie Verantwortlichen sowie aus einer erweiterten Perspektive die Studiengangsverantwortlichen der unterschiedlichen Disziplinen. Sie definieren die Rahmenbedingungen von Zeit und Rhythmus, das inhaltliche Themenspektrum und die angestrebte Kompetenzentwicklung bei den Studierenden und haben somit (indirekt) Einfluss auf die strukturelle und auch inhaltliche Planung der Veranstaltung.³⁷⁷ So ist der Grad der aktiven Teilnahme der Studierenden unter anderem abhängig davon, wie intensiv diese zeitlich, mental und kräftemäßig in die Arbeit in ihren jeweiligen Studiengangsprojekten (und weiteren Kursverpflichtungen) eingebunden sind und wie viele Ressourcen ihnen für die Theorieveranstaltung zur Verfügung stehen.³⁷⁸ Insgesamt besteht in der Ausgestaltung der Wahlpflichtmodule der Theorie eine sehr hohe Gestaltungsfreiheit sowohl bei der Themenwahl als auch bei der didaktischen Planung. Das Verhältnis zwischen den Verantwortlichen und den Lehrenden kann als kollegial und meist auf Augenhöhe bezeichnet werden. Es besteht kein institutionalisierter Austausch über inhaltliche oder didaktische Fragestellungen. Für die Planung des jeweiligen Semesters werden die Angebote abgeglichen, um inhaltliche und zeitliche Überschneidungen zu vermeiden und zu gewährleisten, dass alle Studiengänge mit ihren spezifischen Fragestellungen thematisch Berücksichtigung finden. Zum Zeitpunkt der Lehrveranstaltung »forschen und gestalten« fand unter einigen der wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Promovierenden sowohl während der Planungs- als auch in der Durchfüh-

377 Die »Leitlinien des Theorieangebotes« formulieren für das an der Hochschule Hannover angestrebte Kompetenzprofil der Studierenden als Lehr- und Lernziel ein »Bewusstsein über folgende Facetten des Designprozesses«: »Design gestaltet nicht nur Produkte, Oberflächen oder Dinge, sondern löst Handlungsweisen, Situationen und Prozesse bei den Nutzern aus. Design kann den Nutzern Optionen eröffnen – aber auch Möglichkeiten verschließen. Anschluss- und Innovationsfähigkeit, Flexibilität und Lernkompetenz sind nicht nur Teil der Ausbildung, sondern Teil des Berufsbildes. Das Denken in Prozessen, performativen Gefügen, Netzwerken und Systemzusammenhängen ist integrales Moment jeder Gestaltung. Gutes Design verlangt vom Designer stete Selbstvergewisserung, individuelle Identitätsfindung und Bewusstsein der sozialen Verantwortung von Gestaltung. Die Rezeption und aktive Teilnahme an Designdiskursen hilft, eigene Ziele zu definieren und die eigene Arbeit zu kontextualisieren und zu bewerten.« (vgl. Hochschule Hannover o. J.a) Der Bereich des theoretisch-wissenschaftlichen Arbeitens in der Abteilung zielt auf die Sensibilisierung der Studierenden im Hinblick auf die komplexen ökonomischen, politischen, sozialen und ökologischen Verhältnisse und Herausforderungen in Verbindung mit den sich dynamisch verändernden Berufsfeldern im Bereich Design und liefert somit einen Baustein bei der Vorbereitung auf die Berufspraxis (ebd.).

378 Die Faktoren, die Einfluss auf den Ablauf der Lehrveranstaltung hatten, werden im folgenden Abschnitt zu Aufbau, Ablauf, Methoden weiterführend beschrieben.

rungsphase ein reger informeller Austausch über Fragen zu Inhalten, Methoden, Materialien und Strategien statt.

Inhalt

Bei der Betitelung der Veranstaltung wurde bewusst auf die Nennung von Gender und Diversity verzichtet und auch in der Kursbeschreibung nicht explizit genannt. Das Seminar wurde auf der Homepage der Theorie mit folgender Beschreibung angekündigt und außerdem bei einer Informationsveranstaltung zu den Wahlpflichtangeboten der Theorie zu Semesterbeginn im Hörsaal vorgestellt³⁷⁹:

»In der Veranstaltung wird ein Einblick in den Designforschungsprozess gegeben. Im Fokus der Forschung stehen hierbei gesellschaftliche Grenzziehungen, die in Artefakten, Räumen und Prozessen sichtbar und greifbar werden, sowie die Beteiligung von Gestalter*innen und Nutzer*innen daran. Nach einem Einstieg in Aspekte von Designforschung sowie der Entwicklung von Perspektiven auf die Zusammenhänge von Gestaltung und gesellschaftlicher Differenzierung und Kategorisierung recherchieren Sie mit Hilfe von Methoden und Werkzeugen zur Selbstbeobachtung (Cultural Probes) Ihren individuellen, alltäglichen Umgang mit Artefakten, Räumen und Prozessen. Diese Erfahrungen werden im weiteren Verlauf zusammengetragen, analysiert und in der Gruppe zu einem gemeinsamen Wissen verarbeitet. In einem Ideenworkshop können Sie Ihre Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Selbstbeobachtungs- und Wissensgenerierungsphase praktisch zur Anwendung bringen und in Gruppenarbeit Ideen und Konzepte generieren (Prototyping). Fachübergreifend gemischte Gruppen ermöglichen hierbei weiteren Wissensaustausch und die Bündelung breitgefächelter Fähigkeiten. Eine gemeinsame Präsentation aller Projektergebnisse zum Ende der Veranstaltung lässt Sie an den Erfahrungen und Erkenntnissen aller Teilnehmenden teilhaben.« (Hochschule Hannover o. J.d)

Mit den Formulierungen »gesellschaftliche Grenzziehungen« und »Zusammenhänge von Gestaltung und gesellschaftlicher Differenzierung und Kategorisierung« wurden die inhaltlichen Diversitätsaspekte lediglich angedeutet. Grund hierfür ist das Nichtzustandekommen des Kurses im Semester zuvor – hier lag der Schwerpunkt explizit in der Verknüpfung von Gestaltung und Geschlecht und wurde in der Kursbeschreibung wie folgt angekündigt:

»In der Veranstaltung wird ein Einblick in den Designforschungsprozess gegeben. Im Fokus der Forschung steht hierbei die – oftmals stereotyp und binär konstruierte – Vergeschlechtlichung von Artefakten, Räumen und Prozessen sowie die Beteiligung von Gestalter*innen und Nutzer*innen daran. Nach einem Einstieg in Aspekte von Designforschung sowie der Entwicklung von Perspektiven auf die Zusammenhänge von Gestaltung und Gender recherchieren Sie mit Hilfe von Methoden und Werkzeugen zur Selbstbeobachtung [...].« (Hochschule Hannover o. J.d)

Es wurde über einen Zusammenhang zwischen der Nennung von Gender und Geschlecht und den geringen Anmeldezahlen spekuliert und der Kurs nun in einer neutraleren »getarnten« Form kommuniziert. Dabei blieb jedoch der anvisierte Fokus auf der Auseinandersetzung mit der Involviertheit von Gestaltung und Gestaltenden bei der Zu- und Fortschreibung stereotypischer Wahrnehmungen und Einordnungen und den damit verbundenen ungleichheitswirksamen Handlungen. Diese Frage nach den Zusammenhängen zwischen Gestaltung und sozialen Ungleichheiten sowie der eigenen Mitwirkung daran

³⁷⁹ In der Modulbeschreibung werden die Lehrinhalte wie folgt formuliert: »Die einzelnen Veranstaltungen behandeln jeweils vertiefende Einführungen in die Kunst- und Designgeschichte, Kulturgeschichte und Ästhetik, Medientheorie und/oder die Designtheorie auf seminaristischer Basis. Themenkomplexe werden auf einfachem Niveau in der Gruppe gemeinsam oder einzeln und mit Hilfe exemplarischer Positionen respektive an Texten und Diskursen erarbeitet. Die hieraus entstehende Methodik ist disziplintypisch und stellt generelle Perspektiven bzw. Lösungswege dar. Alle Veranstaltungen erschließen ihr jeweiliges Themengebiet in wissenschaftlich-systematischer Form. Die Seminarthemen für das Modul werden auf den Webseiten und ggf. in einer Informationsveranstaltung bekannt gegeben.« (Hochschule Hannover 2016b: 30)

wurde für die Studierenden zum grundlegenden Thema ihrer Designforschung gemacht, mit der sie sich im Verlauf des Seminars in Ansätzen auseinandersetzen sollten.

Inhaltlich zielte das Seminar darauf ab, die Themenkomplexe Designforschung und gesellschaftliche Differenzierung in und durch Gestaltung zusammenzuführen. Designforschung im Sinne einer Forschung durch Design diente dabei als Mittel, sich komplexen Sachverhalten beobachtend und analytisch zu nähern, daraus Wissen zu generieren und zu kommunizieren, forschende Fragestellungen abzuleiten, Fokussierungen für gestalterische Ansatzpunkte zu formulieren und als epistemische Objekte darzustellen, um diese wieder in den Forschungsprozess einzuspeisen. Aufgrund des begrenzten Zeitrahmens und der Zusammenführung komplexer Themengebiete konnten die jeweiligen Bereiche nur angeschnitten werden. Zur theoretischen Unterfütterung und zur Vertiefung der Erkenntnisse aus dem Forschungsprozess wurden im Verlauf des Seminars insgesamt sieben Texte bearbeitet, davon drei aus dem Bereich Designforschung, einer zum Thema soziale Grenzziehungen und drei zu den Zusammenhängen von Gestaltung und sozialen Ungleichheiten. Ergänzend wurden in den durch die Lehrperson vorbereiteten Impulsvorträgen Aspekte zu Design, Designforschung, gesellschaftlicher Differenzierung sowie beispielhaft zu Gender und Design aufgezeigt. Der »Forschungszyklus«, den die Studierenden im Rahmen des Seminars durchliefen, war ebenfalls begrenzt: Forschung mit Hilfe von Methoden und Werkzeugen zur Selbstbeobachtung (Cultural Probes, Forschungstagebuch, Generieren von Bildmaterial), Analyse der Aufzeichnungen und des Bildmaterials, Synthese zu gemeinsamem Wissen, Formulierung einer oder mehrerer Forschungsfragen, Ideen- und Konzeptentwicklung, Konzeptvisualisierung (Prototyping). Der Designforschungsprozess wurde in Form einer Präsentation dargestellt und in der schriftlichen Ausarbeitung mit den bearbeiteten Texten in Bezug gesetzt.

Grundlegend für den Zugang zum Thema Designforschung war eine Auseinandersetzung mit dem Designbegriff bzw. dem Designverständnis, um den Rahmen, in dem Design forschend tätig werden kann bestimmen zu können. Daran anschließend wurde das Feld der Designforschung mit einem Fokus auf Forschung durch Design näher beleuchtet und im Forschungsprozess durch die Erfahrungen und Erkenntnisse der Studierenden vertieft. Der Einstieg in das Thema gesellschaftliche Grenzziehungen und Gestaltung erfolgte über das Aufschlüsseln von Differenzsetzung als gesellschaftliche Orientierungshilfe in sozialer Interaktion und Kommunikation und als Determinante soziale Handlungen sowie die Betrachtung von Diversitätsmerkmalen als interdependente Ungleichheitskategorien, die miteinander in Beziehung stehen, sich gegenseitig beeinflussen und verändern, aber auch veränderbar sind. Am Beispiel Gender und Design wurden die Zusammenhänge der stereotypischen Verwendung von Gestaltungsmerkmalen und die in Produkten und Medien (re)produzierten Zuschreibungen aufgezeigt und Ungleichheit als prägendes und sich weiter ausprägendes Merkmal skizziert. Für eine Übertragung in die eigene Gestaltungspraxis diente auch hier der auf Selbstbeobachtung basierende Forschungsprozess der Studierenden, in dessen Verlauf sie zunächst ihre alltäglichen Umgebungen, Handlungen, Routinen, Raum- und Produktnutzungen dokumentierten und reflektierten und dann *einen* Bereich gesellschaftlicher Grenzziehung und Differenzierung näher beleuchteten. Das Vorgehen im Forschungsprozess wurde den Studierenden zu Beginn der Veranstaltung kommuniziert und die einzelnen Arbeits- und Prozessschritte in der jeweiligen Veranstaltung vertieft und mit Methoden unterfüttert. Im folgenden Abschnitt zu Aufbau, Ablauf und Methoden wird auf die einzelnen Schritte und die damit verknüpften Inhalte noch einmal eingegangen.

Didaktik

Lern- und Kompetenzziele

Die Verknüpfung von theoriebasierter Wissensvermittlung sowie praxisorientierter Forschungsarbeit zielte auf eine möglichst niedrigschwellige Übertragbarkeit der daraus gewonnenen Erkenntnisse auf die eigene Gestaltungspraxis ab. Dieser Anspruch bezog sich ebenso auf das Feld der Designforschung wie auf den Bereich der gesellschaftlichen Differenzierung in/durch Artefakte/n, Räume/n und Prozesse/n und die Beteiligung der Gestalter*innen und Nutzer*innen daran. Die Studierenden sollten durch das Seminar einerseits in die Lage versetzt werden, (Elemente von) Designforschung in den (eigenen) Designprozess einbeziehen zu können. Andererseits sollten sie Perspektiven auf die Zusammenhänge von Gestaltung und gesellschaftlicher Differenzierung und Kategorisierung kennenlernen, verstehen und im Kontext ihrer eigenen Gestaltungspraxis einordnen. Die Erforschung des eigenen Alltags und des in diesem vollzogenen Umgangs mit Produkten, Räumen und Interaktionen zielte auf eine Sensibilisierung der Studierenden in Bezug auf die Mechanismen ab, mit denen unreflektiert die eigenen sozialisierten Präferenzen, Selbstverständnisse und Wertvorstellungen in die Gestaltung übertragen werden und damit zu einer Vergeschlechtlichung von Artefakten und Prozessen beitragen.³⁸⁰ In der Formulierung der Lernziele – sowohl für die Gesamtveranstaltung als auch für die Einzelveranstaltungen – verknüpfen sich die zu vermittelnden Inhalte mit der Frage, auf welcher Ebene diese von den Studierenden erlernt werden sollen: Liegt der Fokus im Kennenlernen, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Bewerten oder im Generieren von Neuem? Welche Kompetenzen sind mit den Lernzielen verknüpft?³⁸¹ Im Folgenden wird ein Überblick über die in der Planung der LV durch die Lehrende und Autorin formulierten Lern- und Kompetenzziele in der Verknüpfung von Inhalt, Taxonomieebene und Kompetenzziel gegeben.³⁸²

Lern- und Kompetenzziele »forschen und gestalten«

Veranstaltung	Lernziel	Taxonomieebene	Kompetenzziel
Seminar »forschen und gestalten«	Die Studierenden erkennen die Korrelation von Gestaltung und sozialer Differenzierung, Grenzziehung und Ungleichheit und ihre eigene Involviertheit. Sie können (Elemente von) Designforschung in den (eigenen) Designprozess einbeziehen. Sie entwickeln eigene Haltungen und Designstrategien.	Kennen Verstehen Anwenden Analysieren Synthetisieren Beurteilen Handeln Neues Generieren	Fach– Methoden– Selbst– Sozial/Reflexions– Kommunikations–
1 Einführung und Beobachtung	Die Studierenden lernen Perspektiven auf Designforschung, soziale Differenzierung sowie Grenzziehung durch Gender und Design kennen.	Kennen	Fach– Methoden– Kommunikations–

³⁸⁰ Vgl. hierzu die Ausführungen zu »I-Methodology« im Abschnitt 04.2.2.

³⁸¹ Vgl. hierzu die im Abschnitt 06.2 beschriebene Taxonomie von Lernzielen sowie die Kompetenzformulierung unter Gender-Diversity-Gesichtspunkten (Abb. 06.2).

³⁸² Die Lern- und Kompetenzziele wurden auf Basis der für das Wahlangebot der Theorie allgemein bestimmten Ziele sowie der durch die Lehrende spezifisch intendierten Ziele formuliert und waren für die Studierenden in dieser Form nicht einsehbar.

2 Analyse	Die Studierenden analysieren die Daten aus den Selbstbeobachtungen und entwickeln erste Kriterien. Sie sind in der Lage, unterschiedliche Ausrichtungen von Designforschung zu beschreiben.	Verstehen Anwenden Analysieren	Fach- Methoden- Sozial/Reflexions-
3 Analyse und Synthese	Die Studierenden können Kriterien von sozialer Grenzziehung im Gestaltungskontext benennen. Sie erkennen die Unterscheidungen zwischen Design, Forschung und Designforschung.	Kennen Verstehen Analysieren	Fach- Methoden- Sozial/Reflexions-
4 Definition	Sie können einen Forschungsbereich identifizieren und anhand von Kriterien Forschungsfragen entwickeln.	Verstehen Anwenden	Fach- Methoden- Sozial/Reflexions-
5 Konzeption	Sie erkennen den Unterschied zwischen einer Design- und einer Designforschungsfrage. Sie erkennen die Zusammenhänge von Gestaltung und sozialer Differenzierung. Sie können die bisherigen Erkenntnisse in Konzeptansätzen synthetisieren.	Verstehen Anwenden Synthetisieren	Fach- Methoden- Sozial/Reflexions-
6 Prototyping	Sie können ihre Beobachtungen, Analysen und die Lerninhalte in Konzepten darstellen und aus ihren Erkenntnissen Gestaltungsansätze ableiten.	Synthetisieren Handeln Neues Generieren	Fach- Methoden- Selbst- Sozial/Reflexions-
7 Präsentation	Sie können ihre Erkenntnisse zusammenfassen und die Ergebnisse anderer kommentieren.	Synthetisieren Beurteilen	Fach- Methoden- Sozial/Reflexions- Kommunikations-
schriftliche Ausarbeitung	Sie können ihre Erkenntnisse verknüpfen und reflektieren und strukturiert, nachvollziehbar und präzise wiedergeben.	Synthetisieren Beurteilen Neues Generieren	Fach- Methoden- Selbst- Kommunikations-

Tabelle 06.7: eigene Darstellung

Anforderungen

Die Anforderungen an die Studierenden und die entsprechende Gesamtprüfungsleistung setzten sich aus den Komponenten Forschungsaktivität, Präsentation, schriftliche Ausarbeitung und der Berücksichtigung formaler Kriterien zusammen. Die Forschungsaktivität umfasste das Führen eines Forschungstagebuches, das Erstellen von Bildmaterial zur Generierung kollektiven Wissens und dessen Analyse mithilfe von Affinity Diagrams sowie die Konzeptentwicklung und -visualisierung durch Prototyping. Für die Bewertungen wurden hierbei das Vorhandensein sowie die Aussagekraft und Qualität der einzelnen Komponenten herangezogen. Die schriftliche Ausarbeitung erfolgte in Einzelleistung und diente gleichermaßen als Dokumentation, Kontextualisierung und Reflexion des Forschungsprozesses. Es gab einheitliche Vorgaben zu Format und Formatierung, Umfang (etwa 10.000 Zeichen mit Leerzeichen), Inhalt

und Abgabezeitpunkt (zwei Wochen nach dem Präsentationstermin). Neben der Darstellung des Forschungsprozesses mit Bezug zu Designforschung und sozialer Grenzziehung mithilfe der Darstellung der Forschungsdaten war eine Reflexion des Prozesses in Bezug auf den persönlichen und fachlichen Kontext sowie die Nennung aller Quellen gefordert. In Ergänzung zu der Verschriftlichung waren das Forschungstagebuch sowie ein digitales Abstrakt mit fünf bis zehn aussagekräftigen Bilddarstellungen sowie die Verschriftlichung in digitaler Form abzugeben. Die Rückgabe der Forschungstagebücher erfolgte zu Beginn des Sommersemesters in Verbindung mit einem persönlichen Feedbacktermin. Zu den Bewertungskriterien für die schriftliche Ausarbeitung zählten die Bezüge im Forschungsprozess zu sozialer Grenzziehung und Designforschung sowie die Einbindung der bearbeiteten Texte und die Reflexion des Prozesses in Bezug auf die eigene Gestaltungstätigkeit. Darüber hinaus wurden Verständlichkeit, Nachvollziehbarkeit und Struktur, sowie die sprachliche Gestaltung unter Berücksichtigung geschlechtergerechter Sprache, die grafische Gestaltung und der Umgang mit Quellen berücksichtigt. Formale Bewertungskriterien bestanden in der Vollständigkeit der Unterlagen, einer fristgerechten Abgabe sowie der aktiven Teilnahme.

Aufbau, Ablauf und Methoden

Im Folgenden wird der Aufbau der Gesamtveranstaltung anhand der Schritte des Forschungsprozesses, den die Studierenden im Rahmen des Seminars durchliefen, stichpunktartig aufgezeigt. Daran anschließend werden die Einzelveranstaltungen mit ihren inhaltlichen Bezügen, ihrem jeweiligen Ablauf und den damit verbundenen didaktischen Methoden detailliert dargestellt. Die Gesamtveranstaltung gliederte sich in folgende Einzelveranstaltungen:

- 1 Einführung und Beobachtung (Wissen aktivieren),
- 2 Analyse (Wissen generieren),
- 3 Analyse und Synthese (kollektives Wissen generieren),
- 4 Definition (Forschungsfokus entwickeln),
- 5 Konzeption (Konzepte, Visionen, Szenarien entwickeln),
- 6 Prototyping (Gestaltungsansätze ableiten),
- 7 Präsentation und Abschluss (Erkenntnisse zusammenfassen),
 Abgabe der schriftlichen Ausarbeitung (Erkenntnisse verknüpfen und reflektieren)
 Feedback (Erkenntnisse rückkoppeln)

Die Einzelveranstaltungen waren grundsätzlich so aufgebaut, dass in den wechselnden Phasen der Wissensvermittlung (Studierende als Rezipierende) und des aktiven Lernens (Studierende als Aktive) aktivierende Elemente enthalten waren. Neben dem Wechsel der Lernphasen wurde zudem auf abwechslungsreiche Methoden sowie Arbeits- und Sozialformen geachtet. Zu Beginn jeder Veranstaltung wurde eine Aktivierungs- und Einstiegsphase eingeplant, gefolgt von (aktiven) Vermittlungs- und Lernphasen und einer kurzen Sicherungs- und Abschlussphase am Ende, um eine Zusammenfassung, die Klärung offener Fragen und Gelegenheit zum gegenseitigen Feedback zu ermöglichen. Etwa zur Hälfte der jeweils dreistündigen Veranstaltungen wurde eine kurze Pause eingeplant. Darüber hinaus gab es nach den Veranstaltungen sowie zwischen den einzelnen Terminen die Möglichkeit zum Austausch mit der Lehrperson. Die Arbeitsmaterialien, Impulse sowie gemeinsam erarbeiteten Ergebnisse der Einzelveranstaltungen wurden durch die Lehrperson dokumentiert und den Studierenden nach jedem Termin auf dem Lehrmaterialservers zur Verfügung gestellt. Immer wieder kam es durch verspätete oder fehlende Teilnehmende zu Verzögerungen und Umstrukturierungen im Seminarablauf.

1: Die Einführungsveranstaltung wurde mit der Aufgabe an die Teilnehmenden eingeleitet, Hosen- und Jackentaschen zu leeren und anhand eines ausgewählten Gegenstandes die eigene Person vorzustellen. Es wurde sowohl um die Nennung von Name, Studiengang und Semester gebeten als auch gefragt:

»Warum trage ich diese Gegenstände mit mir? Welche Erwartungen habe ich an den Kurs?« Neben dem Kennenlernen der Studiengang- und semesterübergreifenden Studierenden konnten so Informationen über den persönlichen Hintergrund sowie die Erwartungen erfragt werden. Die Methode erleichtert den Einstieg in die Gruppe, da es den Studierenden einerseits leichter fällt, anhand eines Objektes etwas von sich und ihren Erwartungen preiszugeben und da andererseits durch diese Informationen eine erste Einschätzung für die Lehrperson möglich wird, da jede*r zu Wort kommt. Um das Vorwissen der Studierenden zu strukturieren und das Themenfeld der Designforschung zu eröffnen wurden die Studierenden anschließend gebeten, in Einzelarbeit und auf Basis eines Arbeitsblattes anonym einen Artikel für Wikipedia zum Begriff »Designforschung« zu schreiben. Auf dem doppelseitigen Arbeitsblatt im typischen Wikipedia-Layout waren im Inhaltsverzeichnis lediglich die Punkte »Siehe auch« und »Literatur« vorgegeben. Alle weiteren Unterpunkte und Inhalte erarbeiteten die Studierenden, wobei von den insgesamt vierzehn bearbeiteten Arbeitsblättern lediglich sechs Personen beide Seiten bearbeitet haben. In den Artikeln zeigte sich der unterschiedliche Wissenstand der Studierenden. Das durch das Verfassen der Artikel aktivierte Vorwissen wurde daraufhin mit der Fragestellung »Was verstehen wir unter Designforschung?« anhand einer Schlagwortsammlung sichtbar gemacht, die von der Lehrperson auf Moderationskarten notiert und im Rahmen einer Diskussion sortiert an der Tafel wurde. Im nächsten Schritt gab ein kurzer Impuls mittels einer digitalen Präsentation einen Überblick über den Komplex Designforschung, um daran anschließend das Themenfeld Forschung durch Design zu fokussieren und zunächst anhand einer Textlektüre³⁸³ mit nachfolgender Diskussion Zusammenhänge zu den bereits thematisierten Aspekten herzustellen und das Wissen aus dem ersten Teil der Veranstaltung zu sichern. Für die Textlektüre benötigten die Teilnehmenden unterschiedlich viel Zeit, so dass die eingeplante Zeit ausgedehnt werden musste, damit alle den Text vollständig lesen konnten. Insbesondere in der anschließenden Diskussion mit inhaltsbasierten Fragestellungen durch die Lehrperson wurden die unterschiedlichen Wissensbestände und Zugänge der Studierenden deutlich, die sich bereits in der Erstellung der Wikipediaartikel gezeigt hatte. Im zweiten Teil der Veranstaltung wurde der Themenbereich der sozialen Grenzziehung mit der Fragestellung »Was verstehen wir unter gesellschaftlicher oder sozialer Grenzziehung?« eröffnet. Die Studierenden berieten sich in Zweier-Teams und notierten hiernach jede*r mindestens ein Schlagwort auf Moderationskarten. Im Rahmen einer Diskussion konnten Vorwissen und Erwartungen durch die Sammlung, Ergänzung und Zuordnung der Begriffe strukturiert werden. Daran anschließend verschaffte ein Impuls mittels einer digitalen Präsentation den Studierenden einen Einblick in den Komplex Diversität sowie in gesellschaftliche Grenzziehungen im Design am Beispiel Gender.³⁸⁴ Zur Orientierung in Bezug auf die Gesamtlehrveranstaltung sowie zur Einordnung der bis dahin behandelten Aspekte thematisierte der Impuls außerdem Veranstaltungsinhalt und -ablauf, Leistungsanforderungen und -umfang sowie Literaturempfehlungen. Den Beginn des Designforschungsprozesses markierte eine kurze Einführung der Methode der Cultural Probes³⁸⁵ als experimenteller, explorativer Zugang zu nutzer*innenorientierten Daten verbunden mit der Aufgabe, in den kommenden Wochen eine Selbstbeobachtung der individuellen alltäglichen Umgebungen, Handlungen, Abläufe, Routinen, Raum- und Produktnutzungen und den damit verbundenen Gedanken und Gefühlen durchzuführen. Um den

383 Jonas 2004

384 Siehe Abschnitt 06.5.1 zu den Inhalten.

385 Cultural Probes als für und im Design entwickelte qualitative Methode, ermöglicht das Generieren von Hintergrundwissen über das Verhältnis und die Umgangsweisen von Menschen zu und mit bestimmten Objekten in privaten Umgebungen, an denen eine Beobachtungsstudie nicht möglich ist. Ziel ist weniger die Erkenntnis darüber, *was* die Personen tun sondern vielmehr *warum* sie es tun und welche Gefühle und Motivationen mit ihrem Handeln verbunden sind. Je nach Fragestellung werden den Proband*innen dabei in einem Probes-Kit Materialien wie bspw. Einmalkameras, Fotoalben, Tonaufzeichnungsgeräte, Tagebücher, Post- oder Landkarten zur Verfügung gestellt, mit denen sie über eine begrenzte Zeit in bestimmten Situationen oder Rhythmen ihre Umwelt, Eindrücke, Gedanken und Erlebnisse festhalten. Ziel ist es, Erkenntnisse über nicht verbalisierte Bedürfnisse und Bedarfe zu erlangen (vgl. Brandes/Erlhoff/Schemmann 2009 168 ff.).

Studierenden die eigene Involviertheit in die Zusammenhänge von Gestaltung und Differenzsetzungen begreifbar zu machen und den Forschungsaufwand im Rahmen zu halten, wurden sie angehalten sich selbst in ihrem persönlichen Alltag zu beobachten. Besonderes Augenmerk bei den Beobachtungen lag hierbei weniger darauf *was* die Menschen tun, sondern *warum* sie etwas tun und was sie dabei denken – die Methode der Cultural Probes ist geeignet, hierüber Aufschluss zu geben. Die Dokumentation der Beobachtungen mithilfe des aus Forschungstagebuch³⁸⁶ und eigenem Mobiltelefon bestehendem Probes-Kit generierte gleichzeitig die Forschungsdaten in Form von Beschreibungen, (Gedanken)Skizzen, Kommentaren etc. sowie Bildmaterial.³⁸⁷ Anforderung bis zum nächsten Veranstaltungstermin waren zehn bis fünfzehn ausgedruckte farbige Fotos (Farbe 10 x 15 cm) sowie mindestens zehn gefüllte Seiten im Forschungstagebuch (Format 21 x 15 cm, 40 Seiten blanko). Die Selbstbeobachtung wurde als Einzelleistung erbracht. Die Veranstaltung wurde mit der Klärung offener Fragen beendet.

2: Die zweite Einzelveranstaltung fokussierte die Analyse der durch die Selbstbeobachtung erhobenen Daten in Form von Aufzeichnungen und Bildmaterial mit dem Ziel, aus den individuellen Ergebnissen ein gemeinsames, kollektives Wissen zu generieren. Zu Beginn reflektierten die Teilnehmenden zum Einstieg und zur Aktivierung anhand einer Auswahl von Assoziationsbildkarten die erste vierzehntägige Selbstbeobachtungsphase unter den Fragestellungen »Wie bin ich hier? Wie ist es mir ergangen? Wie sind meine Erwartungen?« Ein Großteil fühlte sich zu diesem Zeitpunkt in der Situation der Selbstbeobachtung unsicher und wusste noch nicht »wohin die Reise geht«. Ein Impuls mittels einer digitalen Präsentation wiederholte die wichtigsten behandelten Aspekte zu Design, Designforschung³⁸⁸ und gesellschaftlichen Grenzziehungen aus Veranstaltung 1. Mithilfe der Methode des Affinity Diagram³⁸⁹ wurde zunächst in Einzelarbeit das eigene Bildmaterial strukturiert, verschlagwortet und mit den Tagebuchaufzeichnungen kombiniert. Ziel der Methode ist ein Erkenntnisgewinn über Ähnlichkeiten, Abhängigkeiten und Zusammenhänge von Elementen durch übersichtliches Sortieren, Kategorisieren und Darstellen von Querverweisen. Zwischen- und Endergebnisse der Darstellungen waren fotografisch zu dokumentieren. Um die Entstehung und Wirkweisen sozialer Grenzziehungen zu vertiefen, rezipierten die Studierenden zunächst einen Text³⁹⁰, welcher nachfolgend in der Gruppe anhand inhaltlicher Fragestellungen diskutiert wurde. Mit diesem fokussierten Input auf die Allgegenwärtigkeit und Wirkmächtigkeit sozialer Grenzziehungen als ungleichheitsbildende Mechanismen gingen die Studierenden in die nächste Analysephase. Die Ergebnisse aus den in Einzelleistung erstellten Affinity Diagrams wurden in Kleingruppen von drei bis vier Personen zusammengetragen und nach Ähnlichkeiten und Zusammenhängen analysiert. Ziel war die Formulierung erster Kriterien zu Grenzziehungen in der Gestaltung. Auch diese Ergebnisse waren zu dokumentieren und die entstandenen Diagrams schriftlich möglichst neutral und

386 Die Methode des Forschungstagebuches zielte auf eine portable, niederkomplexe und niedrigschwellige Option für die Teilnehmenden, ihren persönlichen Alltag sprichwörtlich aufzuzeichnen und zu dokumentieren. In dieser Form der Selbstbeobachtung war ein Bereich von Grenzziehung zu fokussieren. Durch Beobachten bspw. der alltäglichen Umgebungen, Handlungen, Abläufe, Routinen, Raum- und Produktnutzungen und den damit verbundenen Gedanken und Gefühle dokumentierten sie über Beschreiben, Skizzieren und Kommentieren.

387 Diese Methode wird im Folgenden Bildgenerierung genannt und zielte auf die Erstellung einer visuellen Arbeits- und Diskussionsgrundlage für den Forschungs- sowie Projektprozess in Form von individuell erstelltem Bildmaterial, welches den persönlichen Alltag dokumentiert.

388 Es gab aus Zeitgründen keinen vertieften Rückblick auf den in der vorherigen Veranstaltung bearbeiteten Text zu Forschung durch Design. Dies wurde in der Folgeveranstaltung im Sommersemester 2019 optimiert, so dass auch Personen, die nicht anwesend sein konnten einen Anschluss fanden und relevante Aspekte deutlicher wurden.

389 Bei der Methode des Affinity Diagram werden Daten, Informationen oder Elemente nach Beziehungen und Zusammenhängen sortiert, strukturiert, geordnet und in übersichtlicher Form dargestellt. Ziel ist ein Erkenntnisgewinn über Ähnlichkeiten, Abhängigkeiten und Nachbarschaften von Elementen. Nachdem Begriffe auf Karten oder Haftnotizen gesammelt wurden, werden ähnliche Elemente in entsprechende Gruppen einsortiert und mit Oberbegriffen strukturiert. Bei komplexen Themen mit vielen Begriffen können Untergruppen gebildet werden und Zusammenhänge durch zusätzliche Zeichen wie Rahmungen und Pfeile verdeutlicht werden.

390 Kroneberg 2014

mit wenig Interpretation zusammenzufassen. Während der beiden aktiven Arbeitsphasen gab es kontinuierlich Konsultationsgespräche zwischen der Lehrenden und den Lernenden. Die Veranstaltung endete mit der Klärung offener Fragen und einem Ausblick auf die weitere Selbstbeobachtung. Bis zur Folgeveranstaltung konzentrierten sich die Studierenden in ihren Beobachtungen auf *einen* Bereich sozialer Grenzziehungen und generierten bis zum nächsten Veranstaltungstermin erneut zehn bis fünfzehn ausgedruckte farbige Fotos (Farbe 10 x 15 cm) sowie weitere zehn gefüllte Seiten im Forschungstagebuch.³⁹¹

3: Die dritte Einzelveranstaltung konzentrierte sich im ersten Teil auf die weiterführende Analyse des Beobachtungsmaterials und die anschließende Synthese zu gemeinsamem Wissen, im zweiten Teil auf die Abgrenzungen zwischen Design, Forschung und Designforschung. Auch dieser Termin begann mit einer Kurzreflexion der zweiten Selbstbeobachtungsphase, indem jede Person spontan einen Begriff nannte, der sie im Rahmen ihrer Forschung in den letzten zwei Wochen beschäftigt hatte. Die auf Moderationskarten notierten Begriffe bildeten die Grundlage für einen kurzen Austausch zum Stand der Dinge. Die Mehrheit der Teilnehmenden hatte zu diesem Zeitpunkt einen Themenfokus gefunden oder konnte eine Tendenz formulieren. Ein kurzer Impuls mittels einer digitalen Präsentation diente zur Wiederholung der Inhalte aus Veranstaltung 2 in Bezug auf die Textinhalte zu Motiven und Folgen sozialer Grenzziehungen sowie einen Rückblick auf die Affinity Diagrams. Ergänzend wurden designethnografische Analysemethoden skizziert.³⁹² In der folgenden Arbeitsphase strukturierten die Studierenden erneut in Kleingruppen von drei bis vier Personen das Material aus der Selbstbeobachtung. Dabei waren sie explizit aufgefordert, die Affinity Diagrams stärker mit den Informationen aus den Forschungstagebüchern zu verknüpfen und (Teil)Ergebnisse schriftlich zusammenzufassen. Letzteres wurde seitens der Studierenden ignoriert und aus Zeitgründen von der Lehrperson nicht weiterverfolgt. Die Arbeitsphase wurde durch (zeit)intensive Konsultationsgespräche in den Gruppen begleitet, die einen großen Zeitraum einnahmen, da es seitens der Studierenden großen Bedarf an Austausch zu ihren Themen und Vorgehensweisen gab. Der zweite Teil der Veranstaltung beleuchtete das Verhältnis von Design und Designforschung, um sich einer Schärfung des Designforschungsbegriffes zu nähern. Der dafür ausgewählte englischsprachige Text³⁹³ wurde dazu mit der Infomarkt-Methode bearbeitet und in drei Abschnitte geteilt, die von jeweils einer Gruppe zu lesen waren. Die Methode sieht vor, dass die Studierenden sich die wichtigsten Aspekte der Textabschnitte mittels selbst generierter Visualisierungen gegenseitig vorstellen und diskutieren. So wird eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem eigenen Gelesenen erzielt und eine Teilhabe an den Erkenntnissen der anderen Gruppen ermöglicht, ohne den Text in seiner Gesamtlänge lesen zu müssen. Darüber hinaus schult die Übung die strukturierte Darstellung von Inhalten und den präzisen Ausdruck. Die Arbeitsschritte der Visualisierung und Präsentation wurden in der

391 Für eine vertiefte Auseinandersetzung wurde die Lektüre eines zusätzlichen Textes angeboten (Kleinschmidt 2014), welcher auf dem Lehrmaterialserver hinterlegt war.

392 Ethnografische und damit designethnografische Forschung bedingt die Involviertheit der Forscher*in durch den Aufenthalt im lebensweltlichen Forschungsfeld (vgl. Brandes/Erlhoff/Schemman 2009, Müller 2018). In der Analyse designethnografischer Forschungsdaten, welche bspw. über Cultural Probes zur »Beobachtung fluider Situationen« generiert werden, gibt es verschieden Zugänge, welche von einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial geprägt sind (Müller 2018: 143). Dabei wird in mehreren Schritten »Datenmaterial produziert, selektioniert, bewertet, diskutiert und interpretiert« (ebd.) Es können textliche und visuelle Daten zur Anwendung kommen, welche mit vielfältigen Verfahren dokumentiert, beschrieben und interpretiert werden (Transkriptionen, Beschreibungen, Kategorisierung): »Die Analyse besteht – stark verkürzt – darin, die Komplexität dieses Materials auf signifikante Kategorien zu reduzieren, die als Startpunkt für den Transfer ins Design fungieren. Es geht darum, die kulturelle Grammatik in einem Feld zu entschlüsseln und Zusammenhänge sichtbar zu machen, die auf den ersten Blick nicht ersichtlich sind. Das ist kein mechanisches, sondern ein genuin interpretatives Procedere.« (ebd.: 145). Ziel ist es demnach, in den durch die Daten sichtbar werdenden Phänomenen neue Sinnzusammenhänge zu entdecken, wobei die Analyse dabei als »inspirierende, explorative und spielerische Auseinandersetzung mit den Daten« zu verstehen ist, »die in iterativen Schlaufen mit dem Designprozess verwoben ist« (ebd.: 144). Vgl. zu designethnografischen Methoden und Datenanalyse Müller 2018.

393 Findeli 2010

Folgesitzung durchgeführt. Bis dahin fokussierten sich die Studierenden in ihren Beobachtungen ihren ausgewählten Bereich sozialer Grenzziehung und generierten erneut zehn bis fünfzehn ausgedruckte farbige Fotos (Farbe 10 x 15 cm) sowie weitere zehn gefüllte Seiten im Forschungstagebuch. Allen nicht anwesenden Studierenden wurden Textabschnitte zugeteilt, um sie in die weitere Bearbeitung aktiv einzubeziehen.

4: In der vierten Einzelveranstaltung standen die Schärfung des Designforschungsbegriffes sowie die Formulierung von Forschungsfragen im Mittelpunkt. Zum Einstieg und zur Aktivierung des bisher erarbeiteten Wissens bildete die Gruppe einen gemeinsamen sinnergebenden Satz (reihum pro Person ein Wort bzw. Satzbaustein) beginnend mit dem Wort »Designforschung«. Die Übung verdeutlichte, dass es vielen Teilnehmenden schwerfiel, eine konkrete Definition zum Begriff zu geben und niemand »etwas falsches« sagen wollte. Auf eine Wiederholung der Inhalte aus Veranstaltung 3 zu designethnografischen Analysemethoden sowie einem Rückblick auf die nun abgeschlossene Phase der Affinity Diagrams folgte die weitere Bearbeitung des Textes zur Abgrenzung von Design, Forschung und Designforschung mittels der Infomarkt-Methode. In den jeweiligen Zuordnungen diskutierten die Gruppenmitglieder das Gelesene und einigten sich auf eine Visualisierung der Inhalte und der wichtigsten herausgearbeiteten Aspekte in Form eines Posters. Die englische Fassung des Textes, welcher durch eine Auflistung der Übersetzung der wichtigsten Vokabeln ergänzt war, stellte für einige der Teilnehmenden eine Herausforderung dar. Die Visualisierung des mittleren Textabschnittes wurde durch die Lehrperson übernommen, da die entsprechende Gruppe nicht erschienen war. In der folgenden Präsentation und Diskussion wurden die Ergebnisse vor den Postern den anderen Abschnittsgruppen im Wechsel präsentiert. Dabei wurde die Methode aufgrund der geringen Anwesenheit abgeändert, auf das Rotationsprinzip verzichtet und die Ergebnisse nacheinander präsentiert.³⁹⁴ Nach der jeweiligen Präsentation wurden die Ausführungen durch die Lehrperson ergänzt und im Anschluss an den Durchgang – unterstützt durch Präsentationsfolien – der gesamte Textinhalt noch einmal zusammengefasst diskutiert, um die Zusammenhänge zu verdeutlichen. Die im Text thematisierten Merkmale von Designforschungsfragen aufgreifend, bekamen die Studierenden zum Ende der Veranstaltung ein Dokument mit Kriterien zur Formulierung einer Forschungsfrage³⁹⁵ an die Hand, mit dessen Unterstützung sie zum nächsten Termin eine oder mehrere Forschungsfragen für ihren Forschungsprozess formulieren sollten. Darüber hinaus war das Forschungstagebuch möglichst vollständig zu füllen und weiterhin fotografisch zu dokumentieren. Zur Fokussierung der Zusammenhänge von gesellschaftlicher Differenzierung und Gestaltung wurden auf dem Lehrmaterialserver drei kurze Artikel zur Lektüre hinterlegt.³⁹⁶

5: Im Anschluss an die zuvor analysierten und synthetisierten Beobachtungen beschäftigten sich die Teilnehmenden in der fünften Einzelveranstaltung mit der Formulierung von Forschungsfragen verknüpft mit der Entwicklung von Ideen und Konzepten. Zur Ergebnissicherung wurden zuvor die in Veranstaltung 4 bearbeiteten Abgrenzungen von Design, Forschung und Designforschung auf Basis der Textarbeit in einem Kurzpuls wiederholt. Die Studierenden bearbeiteten mit der Methode des Partner*inneninterview³⁹⁷ in Zweiertteams folgende Fragestellungen: »Welche Forschungsfrage(n) können

394 Die eigentliche Planung sieht vor, dass eine Hälfte der Gruppe am eigenen Poster den Hinzukommenden die wichtigsten Aspekte erklärt und die andere Hälfte der Gruppe reihum an den Präsentationen der anderen Gruppen teilnimmt. Nach einem Durchlauf werden die Rollen der Zuhörenden und Erklärenden gewechselt und es wird ein weiterer Durchlauf gestartet bis, bis alle Teilnehmenden alle Inhalte hören konnten.

395 Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung Österreich (o. J.).

396 Neidhardt 2018, 2018a; Sahr 2018

397 Im Partner*inneninterview befragen sich zwei Teilnehmende wechselseitig in einer festgelegten Zeit zu einem bestimmten Thema. Die Rollen von interviewender und interviewter Person wechseln nach der Hälfte der Zeit. Im Anschluss werden wesentliche Aussagen, Aspekte oder Ergebnisse im Plenum präsentiert. Die Methode schult das aktive Zuhören und gezielte Nachfragen sowie das konkrete Formulieren und regt die Reflexion an.

Sie aus den bisherigen Beobachtungen und Analysen der Beobachtungen ableiten? Wie könnte dahingehend die weitere Datenerhebung aussehen (Cultural Probes, Interviews, teilnehmende Beobachtungen, Objekt/Bild/Medienanalyse...)? Welche Forschungsbereiche sollten miteinbezogen werden?« Das Partner*inneninterview zielte auf eine Strukturierung der bisherigen individuellen Forschungsergebnisse und der Synthese mit den durch die Textarbeit erlangten Erkenntnissen ab. In der jeweils fünfzehnminütigen gegenseitigen Befragung lernen die Teilnehmenden aktives Zuhören und gezieltes Nachfragen und schulen ihre Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit. Die Sicherung der Ergebnisse aus dem Interview erfolgte jeweils durch die fragende Person. Die Interviews drifteten in vielen Fällen in Diskussionen ab, so dass in der vorgegebenen Zeit wenige Aufzeichnungen zustande kamen. Der konzentrierte Austausch über das eigene Thema im Zweierteam wurde dennoch von vielen als positiv und hilfreich empfunden. Im anschließenden Plenum wurden einige bereits formulierte und freiwillig vorgetragene Forschungsfragen diskutiert und geschärft. Nachfolgend wurden die drei Artikel zu gesellschaftlicher Differenzierung und Gestaltung im Plenum sehr knapp zusammengefasst. Da nur wenige Studierende einen Blick darauf geworfen hatten, fiel die Klärung von Fragen und Unklarheiten sowie ein Austausch über die Frage, welche Aspekte oder Anregungen aus den Beispielen gezogen werden konnten, extrem verkürzt aus. Der nächste Schritt diente zur Überleitung in die Konzeptionierungs- und damit Gestaltungsphase. Mit der Methode World Café³⁹⁸ reflektierten die Studierenden an Arbeitstischen mit drei bis vier Personen den bisherigen Input zu Design und Designforschung, ihre Beobachtungen und Analysen sowie die Forschungsinteressen und die Forschungsfragen. Die daraus entwickelten Schlüsse, Strategien, Fragen, Visionen oder Konzepte wurden auf großformatigem Papier visualisiert. In jeder Gruppe wurde eine Person als Moderation bestimmt. Nach dreißig Minuten mischten sich die Gruppen neu, wobei die Moderation am Tisch blieb, den Bearbeitungsstand an die neu Hinzugekommenen weitergab und die Weiterbearbeitung der Fragestellungen leitete. Didaktisch zielte dieser Arbeitsschritt auf die Förderung der Selbstorganisation sowie das Herstellen einer konstruktiven Gesprächssituationen zur Bearbeitung der Fragestellungen ab. Inhaltlich nutzten die Studierenden ihn vorrangig zur Strukturierung der bisherigen Erkenntnisse, zur Diskussion ihrer Forschungsfragen sowie zur Formulierung weiterführender Fragestellungen. Direkt verwertbare Konzepte oder Strategien wurden eher nicht oder nur in Ansätzen abgeleitet. Entsprechend fokussierten die Studierenden ihre Selbstbeobachtung in der kommenden Phase auf ihre Forschungsfrage(n) und die diskutierten Konzeptionsansätze. Als Unterfütterung und Inspiration wurde auf dem Lehrmaterialserver ein Aufsatz mit einer beispielhaften Beschreibung eines Designforschungsprojektes zur Lektüre hinterlegt.³⁹⁹

6: Die sechste Einzelveranstaltung konzentrierte sich auf die Verknüpfung der bisher generierten Erkenntnisse mit gestalterischen Aspekten in Form von Konzeptvisualisierungen im Prototyping.⁴⁰⁰

398 Mit der Methode World Café werden die Teilnehmenden über eine oder mehrere gemeinsam zu bearbeitende Fragestellungen in konstruktive, selbstorganisierte Gesprächssituationen gebracht und können miteinander Ideen und Lösungen entwickeln. In Gruppen von vier bis acht Personen werden Arbeitstische mit jeweils einer Moderation gebildet, welche die Ergebnisse für alle sichtbar in frei wählbarer Form dokumentiert. Nach einer festgelegten Zeit mischen sich die Gruppen neu, wobei die Moderation am Tisch verbleibt und den bisherigen Arbeitsstand für die Hinzugekommenen zusammenfasst. Ergebnisse können nun ergänzt oder geschärft werden. Dieses Vorgehen kann je nach Aufgabenkomplexität beliebig oft wiederholt werden, um möglichst vielfältige Impulse und Perspektiven auszuschöpfen. Zum Abschluss werden die wichtigsten Erkenntnisse im Plenum reflektiert (vgl. KHN 2015).

399 Sametinger/Schubert 2013

400 Mit Hilfe des Prototyping lassen sich bereits in einer frühen Phase eines Designentwicklungsprozesses über einfache Modelle (Papier und anderen alltäglichen Materialien) Lösungen generieren, die von Testerpersonen erprobt und entsprechend weiterentwickelt werden. Als Materialien standen in diesem konkreten Fall Moderationskarten, Haftnotizen, Papier in unterschiedlichen Formaten und Stärken, verschiedene Stifte und Marker, Schneidmatten, -lineale und Cutter, Wolle, Paketschnur, Stoffreste, Nadel und Faden, Zeitschriften für Collagearbeiten, Klebebänder, Klebstoffe, Knete, Alufolie, Pfeifenreiniger, Pappen und kartonbeschichtete Hartschaumplatten, Lego®steine und Spielfiguren zur Verfügung. Lego®

Bevor die Studierenden in die Arbeitsphase des Prototyping einstiegen, präsentierten sie die im vorangegangenen Termin in Gruppen erarbeiteten Reflexionen und Konzeptansätze aus dem World Café und diskutierten diese im Plenum. Die Ziele des anschließenden Prototyping lagen in der Visualisierung von Ideen und dem Ermitteln von Bestandteilen einer (gedanklichen) Lösung sowie dem Testen von vorläufigen Ergebnissen zum jeweiligen Forschungsgegenstand. Die Teilnehmenden waren aufgefordert, ihre Erkenntnisse in Konzepte, Produkte, Räume, Szenarien oder Visionen zu übertragen oder einfließen zu lassen und diese beispielsweise in Form von einfachen Mock-ups⁴⁰¹ oder Funktionsmodellen, Storyboards, (Rollenspiel)Szenarien etc. zu visualisieren. Unterstützend konnten Moodboards⁴⁰² zu Farben, Materialien und Kontexten erstellt werden. Nach einer schnellen und konzentrierten ersten sechzigminütigen Arbeitsphase tauschten die Studierenden ihren Prototyp mit einer anderen Person, um den Arbeitsstand einem Test zu unterziehen (User-Perspektive). Dabei wurden lediglich zwei Begriffe zur Erläuterung mitgegeben. Nach einer kurzen Testphase tauschten sich die Zweierteams miteinander aus: Was funktioniert (nicht) am jeweiligen Prototyp? In der folgenden zweiten etwas kürzeren Arbeitsphase konnte das Prototyping – angereichert durch das Feedback des Testing – weiterbearbeitet werden. Zwischen- und Endergebnisse waren jeweils zu dokumentieren. Die Ergebnisse aus der Prototypingphase stellten sich sehr unterschiedlich in Ausführung und Grad der Detailliertheit dar. Es kamen eine große Bandbreite an Visualisierungsformen zum Einsatz, angefangen von kommentierten Moodboards über einfache Mock-ups, detailliertere Funktionsmodelle bis hin zu Lego®-Modellen. Die begrenzte Zeit, die für das Prototyping zur Verfügung stand, war für viele der Teilnehmenden eine Herausforderung. Die Offenheit in der Wahl der Inhalte und Visualisierungsformen war insbesondere für diejenigen, deren Fokussierung im Forschungsprozess noch unausgereift war, hinderlich. Ihre ergebnisorientierte Haltung hinderte einen Teil der Studierenden zunächst daran, sich mit den Materialien auszuprobieren und zu experimentieren. Durch Einzelkonsultationen während der ersten Arbeitsphase konnten letztlich alle Teilnehmenden in den Arbeitsfluss gebracht werden, so dass für die Testphase in den Zweierteams alle Personen ein Zwischenergebnis nutzen konnten und das Feedback der Kommiliton*innen als nützlich und hilfreich für die weitere Bearbeitung empfanden. Die Veranstaltung endete mit der Klärung offener Fragen zum Prototyping sowie zu den Anforderungen an die bevorstehende Präsentation und die schriftliche Zusammenfassung.

7: In der siebten und letzten gemeinsamen Einzelveranstaltung präsentierten die Studierenden in Einzelleistung ihren Forschungsprozess mittels digitaler Folien. Formale Vorgaben waren fünf bis zehn Folien und ein begrenzter Zeitrahmen von fünf bis sieben Minuten pro Beitrag, um allen Teilnehmenden den gleichen Zeitraum für Präsentation und anschließendes individuelles Feedback einräumen zu können. Inhaltliche Anforderungen waren die Darstellung des Forschungsprozesses (Beobachtung, Analyse, Definition und Forschungsfrage, Konzeption, Prototyping) mithilfe der Darstellung der Forschungsdaten (Forschungstagebuch, Bildmaterial, Affinity Diagrams, Ideengenerierung, Prototypen). Es wurden Präsentationsqualität und -aufbau von Vortrag und Folien, Verständlichkeit, Nachvollziehbarkeit und Struktur sowie die sprachliche Gestaltung einschließlich geschlechtergerechter Sprache sowie das Zeitmanagement betrachtet. Sieben der fünfzehn Teilnehmenden gelang es, die Zeitvorgaben einzuhalten, fünf überzogen den Zeitrahmen um bis zu drei Minuten und zwei benötigten nahezu die doppelte

eignet sich im Rahmen des Prototyping als Medium, um eine soziale Situation zu bauen oder einen Gedanken, Lösungsansatz oder ein Szenario zu visualisieren, welches auf Basis des Modells diskutiert, reflektiert und weiterentwickelt wird.

401 Ein Mock-up ist ein einfaches (Design)Modell im Originalmaßstab zur Veranschaulichung eines Produktes in Bezug auf seine Funktionen.

402 Moodboards dienen im Designprozess zur Visualisierung von Stimmungen und Stilrichtungen sowie als Inspirationsquelle in der Form- und Farbgebung sowie der Kontextualisierung einer Gestaltungsaufgabe. Dazu werden Bildmaterialien auf einem definierten Format zusammengestellt oder Materialcollagen angefertigt.

Zeit für die Präsentation. Um im Seminarzeitrahmen bleiben zu können, fiel daher die abschließende allgemeine Feedbackrunde verkürzt aus. Drei Studierenden wurde aus Krankheitsgründen ein Nachholtermin eingeräumt, der sechs Tage später stattfand. Die Darstellung des Forschungsprozesses wurde größtenteils nachvollziehbar präsentiert, wobei in den meisten Fällen die Forschungsfrage sehr weit und allgemein formuliert blieb. In der Darstellung des Datenmaterials fokussierten sich die Studierenden überwiegend auf deren Deutungen und Ableitungen. Direkt präsentiert wurde in erster Linie das Bildmaterial aus Beobachtungen und darauf aufbauenden Recherchen sowie Darstellungen des Prototyping. Ein Drittel der Studierenden nahm jeweils Bezug auf die Analyse der Affinity Diagrams sowie auf Daten und Darstellungen aus dem Forschungstagebuch.

Im Anschluss an die Präsenzveranstaltungen fertigten die Studierenden eine schriftliche Ausarbeitung als Dokumentation ihres Forschungsprozesses sowie der daraus gewonnenen Erkenntnisse an. In Ergänzung waren das Forschungstagebuch sowie ein digitales Abstrakt mit fünf bis zehn aussagekräftigen Bilddarstellungen sowie die Verschriftlichung in digitaler Form abzugeben. Lediglich 53% der Teilnehmenden gaben die Unterlagen vollständig und den Anforderungen entsprechend ab.

06.5.2 03 Analyse

Ziel der Analyse auf der Mikroebene ist eine systematische Untersuchung der Lehrveranstaltungs-komponenten – bezogen auf die Ebenen von Struktur, Inhalt und Didaktik – auf Basis der vorausgegangenen detaillierten Dokumentation. Grundlage der Untersuchung bildet die zuvor formulierte Analysematrix, welche zum einen Kriterien für eine gender- und diversitätssensible Designlehre (Abb. 06.1), zum anderen die Aufschlüsselung von taxonomischen Lernzielen und Kompetenzfeldern (Abb. 06.2) sowie zur Untersuchung der Kompetenzentwicklung auf Basis des Modells zur Kompetenzstufenentwicklung enthält (Abb. 06.3). Besonderes Augenmerk wird für diesen Fall auf die Einbindung und die Verknüpfung von Gender und Diversity durch und mit Methoden gelegt. Als Quellenmaterial werden die in der Veranstaltung erarbeiteten studentischen Ergebnisse, die Planungsunterlagen, Lehrmaterialien, Fotoprotokolle und Notizen der Lehrperson sowie die in der letzten Veranstaltung durchgeführte Evaluation genutzt. Es wird dabei nicht jede Einzelveranstaltung analysiert, sondern die Gesamtveranstaltung betrachtet. Die Analyse orientiert sich an der Struktur der vorausgegangenen Dokumentation der Lehrveranstaltung und gliedert sich in die Untersuchung von Struktur, Inhalt und Didaktik. Diese Kategorisierung kann nicht immer trennscharf verfolgt werden, da die analysierten Faktoren teilweise mehrere Ebenen berühren oder miteinander verflochten sind. Insofern werden hier Beziehungen, Abhängigkeiten und (Wechsel)Wirkungen sowohl zwischen Komponenten als auch Ebenen eine Rolle spielen.

Struktur

Im Folgenden wird in Bezug auf die grundlegenden Merkmale einer gender-diversitätssensiblen Designlehre auf der Ebene der Struktur (Abb. 06.4, S. 207) und ergänzt durch die Untersuchung von Teilnahmezahlen und -gründen der strukturelle Aufbau der Lehrveranstaltung analysiert. Zunächst wird dabei auf die Vorbereitung und Planung der Veranstaltung und daran anschließend auf die Durchführung eingegangen.

Auf einige der für die Planung der Lehrveranstaltung relevanten Kriterien – wie die Verbesserung der Studierbarkeit durch ein Teilzeitstudium oder die zeitlich und örtlich familiengerechte Organisation – bestand im vorliegenden Fall kein direkter Einfluss. Vielmehr ordnete sich die Veranstaltung in das auf der Mesoebene verortete bestehende System des übergreifenden Theorieangebotes ein.

Wie im Abschnitt 06.1 für die dezentrale Fakultätsebene beschrieben, lag der Anteil weiblicher Professor*innen in der Abteilung Design und Medien im Wintersemester 2017/18 bei 37%, so dass das Einbeziehen weiblicher Lehrkräfte im Hinblick auf ausgeglichene Geschlechterverhältnisse grundsätzlich zunächst sinnvoll erscheint. Da sich ebene Verhältnisse jedoch in den Studiengängen stark unterscheiden und es sich bei Case 03 um ein interdisziplinäres Angebot handelte, kann das Kriterium der Identifikationsmöglichkeiten für die Studierenden durch Einbeziehen von Lehrenden des im jeweiligen Fach bisher marginalisierten Geschlechts nur im Hinblick auf die einzelnen Studiengänge analysiert werden.⁴⁰³ Die im Seminar vertretenen Studiengänge weisen einen Anteil weiblicher Professor*innen von Innenarchitektur 80%, Produktdesign 0% und Mediendesign 0% auf. So lässt sich für die beiden letztgenannten das Kriterium der Identifikation durch Einbeziehen von Lehrenden des im Fach marginalisierten Geschlechts als erfüllt ansehen.

Die Zusammensetzung der 15 Teilnehmenden, bezogen auf die Geschlechterverteilung in den Studiengängen, repräsentiert die Gesamtstruktur der Abteilung nur teilweise: Acht Studierende kamen aus dem Studiengang Innenarchitektur (53%), drei aus dem Mediendesign (20%) und vier aus dem Produktdesign (27%). Das studiengangübergreifende Geschlechterverhältnis mit 73% weiblichen Studierenden lag über dem Durchschnitt in der Abteilung (knapp 69% im Wintersemester 2017/18). Die männlichen Studierenden waren mit 27% unterrepräsentiert. Die Studierenden der Innenarchitektur waren durchgängig weiblich, wodurch das quantitative Geschlechterverhältnis unter den Studierenden im Studiengang Innenarchitektur von 92% weibliche Studierende im Wintersemester 2017/18 noch übertroffen wurde. Der Anteil männlicher Mediendesignstudierender betrug 67%, was dem quantitativen Geschlechterverhältnis im Studiengang von 47% widerspricht. Lediglich das Produktdesign war mit 50% paritätisch vertreten, was dem Geschlechterverhältnis von 52% weiblicher Studierender im Studiengang nahezu entspricht. Die Gründe für die Teilnahme am Seminar wurden beim Einstieg in die erste Veranstaltung im Rahmen der Abfrage der Erwartungen thematisiert und lagen nach Aussagen der Studierenden vorrangig in ihrem Interesse am Thema Designforschung. Aussagen über weitere Beweggründe wie zeitliche Passung des Seminars oder der Umstand, im eigentlichen Wunschkurs keinen Platz mehr bekommen zu haben, wurden nicht geäußert. Zum Forschungsfokus der gesellschaftlichen Grenzziehungen in der Gestaltung äußerten die Teilnehmenden keine konkreten Vorstellungen. Das Thema schien eher schwammig wahrgenommen und wenig greifbar zu sein. Eine Verknüpfung zum Thema Gender wurde ebenfalls nicht offensichtlich hergestellt.

Das in der Durchführung der Lehrveranstaltung relevante Kriterium der Transparenz in Semesterablauf und Erreichbarkeit der Prüfungsanforderungen wurde im Rahmen der im Anschluss an die letzte Sitzung durchgeführten Evaluation⁴⁰⁴, an der 87% der Studierenden teilnahmen wie folgt beurteilt: In der Auswertung und den Kommentaren wird deutlich, dass die Zielsetzung des Seminars sowie die Leistungsanforderungen für lediglich 15% der Befragten völlig klar kommuniziert erschienen und diesen der Ablauf vollkommen deutlich war. Im persönlichen Feedback zum Seminarende formulierte ein Teil der Studierenden fehlende Nachvollziehbarkeit und den fehlenden roten Faden. Eine Person empfand es laut Evaluation als störend, dass »die Aufgabenstellung zu frei war«. ⁴⁰⁵ Auch in den Einstiegs- und

403 Bei der Berechnung der Geschlechterverhältnisse wurden lediglich ordentliche Professuren sowie Verwaltungsprofessuren auf der Datengrundlage des Wintersemesters 2017/18 berücksichtigt. Unberücksichtigt bleiben hier Lehrkräfte für besondere Aufgaben (LfbA), wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeitende sowie Lehrbeauftragte, da hier kein für die Studiengänge aufgeschlüsseltes Datenmaterial vorliegt. Die Geschlechterverhältnisse unter allen Lehrenden eines Studiengangs werden also nur in Teilen wiedergegeben.

404 In den durch die Abteilung Design und Medien ausgegebenen und zentral ausgewerteten Evaluationsbögen für die Lehrveranstaltungsform Seminar gibt es vier Fragenkomplexe zu inhaltlicher Strukturierung, Lernkontext, Lehrende, Lerngewinn.

405 Dieses und die folgenden direkten Zitate sind den Freitext-Kommentaren der Studierenden in den Evaluationsbögen entnommen.

Feedbackrunden wurden die Schwierigkeiten deutlich, die für einige Studierende mit dem Aspekt des ergebnisoffenen Forschens und der damit für sie unpräzisen Aufgabenstellung verbunden waren. Hier zeigt sich eine Diskrepanz zu der von der Lehrperson intendierten Transparenz in Seminarablauf und -anforderungen: Bereits in der Einführungsveranstaltung wurde ein Überblick über die in der Veranstaltung behandelten Inhalte in Form eines zeitlichen Ablaufes gegeben. Die einzelnen Inhaltsbausteine waren den Einzelterminen zu Beginn noch nicht terminlich zugeordnet, um während des Veranstaltungsverlaufes auf die Bedürfnisse der Studierenden in Bezug auf Zeit- und Diskussionsbedarf flexibel reagieren zu können. Im Verlauf der Veranstaltung wurden der zeitliche Ablauf von Termin zu Termin erneut als roter Faden kommuniziert und mit den bereits bearbeiteten Inhalten ergänzt. Die Prüfungsanforderungen (Forschungsaktivität, Präsentation, schriftliche Ausarbeitung, formale Anforderungen) mit den entsprechenden Bewertungskriterien wurden zu Beginn des Seminars offengelegt, der genaue Umfang jedoch erst im Verlauf des Seminars kommuniziert. Lehrmaterialien wie Vortragsfolien (Inhalte, angewendete Forschungs- und Analysemethoden, Ablauf, Anforderungen, Literatur- und Quellenverzeichnis), Texte und Fotoprotokolle wurden nach jedem Termin auf dem Lehrmaterialserver zur Verfügung gestellt. Die Evaluationsergebnisse lassen darauf schließen, dass dieses Vorgehen jedoch nicht dazu führte, allen Studierenden ihre Unsicherheiten nehmen und ihnen im Umkehrschluss einen gezielten und kontinuierlichen Lernverlauf ermöglichen zu können.

Im Hinblick auf das Kriterium eines offenen und gleichberechtigten, diskriminierungsfreien Lernklimas zeigt sich in der Evaluation folgendes Bild: Nach eigenen Angaben fühlten sich 92% der Studierenden durch die Arbeitsatmosphäre ermutigt, sich zu beteiligen und profitierten von der »offenen und kommunikativen Arbeitsatmosphäre«. Wertschätzende, respektvolle und diskriminierungsfreie Kommunikation wurde durch die Lehrperson gelebt und bei Bedarf von den Teilnehmenden eingefordert oder unter ihnen hergestellt. Sie wurde nicht explizit thematisiert, jedoch zu Beginn der Veranstaltung in der Skizze des Arbeitsrahmens (»beobachten. aufzeichnen. Wissen generieren. Wissen teilen. diskutieren. reflektieren. thinking design. making design.«) am Rande angesprochen.

Für eine strukturierte Analyse, inwieweit die Lehrperson bei Verhaltenseinschätzungen, Leistungsbeurteilungen und Förderangeboten vorurteilsfrei vorgeht und Rückgriffe auf stereotype Annahmen vermieden wurden liegt keine ausreichende Datenerhebung vor. Verwertbar wären hier beispielsweise Videoaufzeichnungen der Lehrveranstaltung gewesen, welche jedoch die Realraumsituation, in der die Studierenden »unbeobachtet« agieren und reagieren konnten, zuungunsten einer künstlich wirkenden Laborsituation verändert hätten. Zudem ist durch das Zusammenfallen der Rollen von forschender und beforschter Person eine annähernd objektive Auswertung der Beobachtungen schwierig bis kaum möglich. Daher werden diese Aspekte sowie die damit verknüpfte Betrachtung der eigenen Verhaltensweisen, Kommunikationsformen und Haltungen zu Geschlechtszuschreibungen sowie Gleichstellungsaspekten als (vergeschlechtlichte) Lehrperson im Abschnitt 06.5.3 in Form einer Reflexion beleuchtet.

Der Gebrauch der geschlechtergerechten Sprache wurde den Studierenden zu Beginn der Veranstaltung als Anforderung im Rahmen von Präsentation und schriftlicher Ausarbeitung kommuniziert und die Argumente für die Verwendung im Seminarkontext (sozialer Grenzziehungen) kurz diskutiert. Bis auf die konsequente Verwendung durch die Lehrperson in gesprochener und geschriebener Form gab es keine weiterführende Thematisierung. Die Anwendung im Rahmen der Prüfungsleistungen wurde nicht bewertet, sondern lediglich vermerkt. 40% der Studierenden verwendeten geschlechtergerechte Formulierungen in ihrer schriftlichen Ausarbeitung, davon bearbeiteten 67% auch inhaltlich Geschlechterfragen. In der gesprochenen Sprache – vor allem in Diskussionen und Präsentationen – fand sie lediglich in seltenen Fällen Anwendung. Hier wurde deutlich, dass diejenigen Personen, die geschlechtergerechte Formulierungen nutzten, bereits für die Thematik sensibilisiert waren. Ablehnende Äußerungen gab es keine.

Eine strukturierte Evaluation der Vermittlung und des Erwerbs von Gender-Diversity-Kompetenz bei den Studierenden fand im Rahmen der Lehrveranstaltung nicht statt. In den Standard-Evaluationsbögen werden keine expliziten Fragen zu Gender- und Diversitätsaspekten gestellt und es wurde keine zusätzliche Abfrage durchgeführt. Im Rahmen der vorliegenden Analyse können im folgenden Abschnitt zur Didaktik Aussagen zum Kompetenzerwerb gemacht werden.

Inhalt

In der inhaltsfokussierten Analyse wird zum einen die Inhaltsebene in Bezug auf die inhaltliche Konzeptionierung des Seminars, die Themenwahl und -bearbeitung der Studierenden sowie auf die Ergebnisse beleuchtet und zum anderen die Kommunikationsebene hinsichtlich Sprach- und Kommunikationsformen sowie der Gestaltung von Lehrmaterialien untersucht. Hierbei werden als Quellenmaterial die in der Veranstaltung erarbeiteten studentischen Ergebnisse (Fotomaterial, Forschungstagebücher, schriftliche Ausarbeitungen, Prototypen als Gestaltungslösungen) sowie das Lehrmaterial der Lehrperson (Vortragsfolien, Textmaterial, Literaturempfehlungen) genutzt. Leitende Fragestellung sind hierbei mögliche geschlechtliche Konnotationen von Herangehensweisen und Ergebnissen. Wer hat welche Ergebnisse produziert und (wie) sind diese in Zusammenhang mit dem jeweiligen designdisziplinären Kontext zu bringen? Als Analyse Kriterien dienen die in Abbildung 06.5 (S. 209) zusammengetragenen Merkmale gender- und diversitätssensibler Lehre unter Berücksichtigung der durch Brandes (2018) und Buchmüller (2018) vorgeschlagenen designspezifischen inhaltlichen Ausprägungen. Die inhaltliche Bearbeitung der Themenbereiche Designforschung und soziale Grenzziehung, die in den Ergebnissen sichtbar wird, ist wesentlich mit den angewandten Methoden verflochten. Ergebnisse und Methoden entsprechen einander und werden daher – um Redundanzen zu vermeiden – im Abschnitt zur Didaktik mit der Inhaltsebene verknüpft betrachtet.

Auf der Inhaltsebene wurde durch das Verknüpfen von Designforschung als Fachinhalt und sozialer Grenzziehung als Zugang zu und Wissen über Geschlechter- und Ungleichheitsverhältnisse zugleich Raum für Reflexionskompetenzen im fachlichen Kern eröffnet. Wie bereits im Abschnitt 06.5.1 beschrieben, wurden zunächst Designbegriff und Designverständnis reflektiert, um daran anschließend Designforschung mit einem Fokus auf Forschung durch Design näher zu beleuchten und im Forschungsprozess durch die Erfahrungen und Erkenntnisse der Studierenden zu vertiefen. Die Strukturierung des Forschungsprozesses durch die Schritte der Forschung mit Hilfe von Methoden und Werkzeugen zur Selbstbeobachtung (Cultural Probes, Forschungstagebuch, Generieren von Bildmaterial), der Analyse der Aufzeichnungen und des Bildmaterials, der Synthese zu gemeinsamem Wissen, der Formulierung einer oder mehrerer Forschungsfragen, der Ideen- und Konzeptentwicklung und der Konzeptvisualisierung (Prototyping) verknüpfte die Felder Theorie (vertiefende Textarbeit), Forschung (individueller Forschungsprozess) und Entwurf (Konzeptentwicklung und der -visualisierung). Der Fokus lag dabei im Erkenntnisgewinn durch die praxisbezogene Selbstbeforschung im Bereich der Alltagskultur als Geschlechter- bzw. Differenzkultur mit Gestaltungsbezug und die daran anschließende gemeinsame Analyse und Wissenssynthese. Dieser Prozess wurde unterstützt durch die vertiefenden Textbearbeitungen, die den Theoriebezug zu Designforschung und sozialer Grenzziehung herstellten und den Einsatz verschiedener kommunikationsbasierter Methoden, die die Studierenden zur Reflexion und kritischen Auseinandersetzung mit den Lerninhalten anregten und im Abschnitt zur Didaktik analysiert werden. Durch die Setzung des Forschungsbereiches der sozialen Grenzziehungen wurden Geschlecht und Diversität in die grundlegenden Fragestellungen miteinbezogen. Dabei wurde Geschlecht als Grenzziehungskategorie in der ersten Veranstaltung im Zusammenhang von Gender und Design beispielhaft fokussiert. Inwieweit sich die anvisierte Vermittlung von Gender-Diversity-Wissen durch die Verknüpfung mit Fachinhalten

in der Arbeit und den Ergebnissen der teilnehmenden Studierenden ablesen lässt, wird im Folgenden sowie im Abschnitt zur Didaktik betrachtet.

Die von den Studierenden in ihren Forschungsprozessen fokussierten Themen gliederten sich in die Bereiche Identität/Identifikation/Gruppenzugehörigkeit (53% – davon 75% weiblich), Status- und Markensymbole (27% – davon 100% weiblich), Raumproduktion (20% – davon 33% weiblich). Eine explizite Genderperspektive nahmen dabei 47% der Studierenden ein, davon 86% im Themenbereich Identität/Identifikation/Gruppenzugehörigkeit und 33% im Themenbereich Raumproduktion. Im Themenbereich Status- und Markensymbole standen Grenzziehungen durch Einkommen im Vordergrund. Die Arbeiten mit Genderbezug wurden zu 71% von Studierenden aus dem fünften Semester und zu 86% von weiblichen Studierenden durchgeführt. 50% der Studierenden aus dem fünften Semester und 40% aus dem dritten Semester bearbeiteten Genderthemen. Die Arbeiten zu Identität/Identifikation/Gruppenzugehörigkeit aus Genderperspektive wurden zu jeweils 50% von Studierenden der Innenarchitektur und des Produktdesign durchgeführt, diejenige zur Raumproduktion von einer Studierenden der Innenarchitektur. 13% der Teilnehmenden führten zu Beginn ihrer Forschung Beobachtungen unter Genderperspektive durch, ließen diese aber im weiteren Verlauf unberücksichtigt. Die im Zuge des Forschungsprozesses erarbeiteten Forschungsfragen waren größtenteils sehr breit in der Formulierung, so dass der Bezug zu sozialer Grenzziehung oder weiterführend sozialer Ungleichheit in vielen Fällen vage blieb. 13% der Teilnehmenden formulierten bis zum Ende des Seminars keine Forschungsfrage. Insgesamt wiesen 67% der Forschungsfragen in der Formulierung einen Bezug zu sozialer Grenzziehung auf, davon fokussierten 30% die Differenzkategorie Gender. Lediglich 38% der Forschungsfragen beziehen sich in der Formulierung explizit auf Designaspekte. Zusammenfassend kann aus der Analyse der bearbeiteten Themen in Case 03 folgendes Bild abgeleitet werden: In den schriftlichen Ausarbeitungen wird deutlich, dass in der Auseinandersetzung mit sozialen Grenzziehungen in Zusammenhang mit Designaspekten die identitätsbildenden Mechanismen im Vordergrund standen und zudem die individuellen und symbolischen Ebenen und weniger strukturelle und institutionelle Faktoren fokussiert wurden. Der Komplex Identität/Identifikation/Gruppenzugehörigkeit stellt sich als überwiegend von Studentinnen bearbeitetes und somit ›weiblich‹ konnotiertes Thema dar, welches zu 75% aus einer Genderperspektive bearbeitet wurde. Raumproduktion zeigt sich als vorwiegend von Studenten bearbeitetes ›männlich‹ konnotiertes Thema, welches von einer weiblichen Teilnehmenden mit Genderbezug bearbeitet wurde. Arbeiten zu Status- und Markensymbolen erscheinen als rein ›weiblich‹ konnotiertes Thema, welches durchweg ohne Genderbezug bearbeitet wurde. Bearbeitungen unter Genderperspektive wurden hauptsächlich von weiblichen Studierenden in höheren Semestern aus den Studiengängen Innenarchitektur und Produktdesign durchgeführt. Bei dieser Konzeptualisierung ist zu beachten, dass das mit nur 27% männlichen Teilnehmenden bestehende Ungleichgewicht in der Geschlechterverteilung sowie das ungleiche Verhältnis zwischen Teilnehmenden aus niedrigeren und höheren Semestern die Ergebnisse verzerrt.

Primär zielte das Seminar auf den Transfer der Lehrinhalte in die Praxisebene des Studiums mit Ausblick auf die Gestaltungspraxis im späteren Berufsleben. Die Praxisrelevanz des Studieninhaltes wurde von den Studierenden im Rahmen ihrer Reflexion als Teil der schriftlichen Ausarbeitung individuell bewertet, Praxiskontakte wurden im Seminar nicht hergestellt. In den Reflexionen der Forschungsprozesse – die lediglich von 40% der Teilnehmenden explizit verschriftlicht wurden – nehmen 50% Bezug auf die Einbindung und Wirkweisen von Differenzierungsmechanismen in, auf und durch Design und ihre persönliche Beteiligung daran. Dies entspricht einem Anteil von 20% der gesamten Teilnehmendenzahl. In der Evaluation liegen in Bezug auf die Relevanz der Inhalte bezogen auf die Ausbildung und die fachliche Kompetenz keine differenzierten Auswertungen zu Designforschung einerseits und sozialer Grenzziehung andererseits vor, da in der Evaluation der Gesamthalt des Seminars bewertet wurde. Entsprechend können die getroffenen Bewertungen und Aussagen nicht differenziert einem der

Themenfelder zugeordnet werden. Eine Person reflektierte in der Evaluation: »besonders beim Zusammenfassen der Inhalte ist mir aufgefallen, welch interessantes Thema dies ist« und eine andere: »an sich sehr interessantes Thema, aber auch sehr umfangreich – vielleicht kann man auch aufeinander aufbauende Kurse anbieten?« Eindeutig zum Feld der Designforschung zuzuordnen ist die Aussage, von »der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Design« profitiert zu haben. 77% der Befragten empfanden das Seminar als deutliche Erweiterung ihrer fachlichen Kompetenz.

Die Interdisziplinarität des Inhaltes wurde in der Veranstaltung durch den Einblick in und den Ausblick auf ethnografische und sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden kenntlich gemacht und von den Studierenden im Rahmen des Forschungsprozesses gezielt abgefragt. Zudem übertrugen die Studierenden die vermittelten und interdisziplinär angelegten Inhalte in ihren jeweiligen fachdisziplinären Kontext. Insbesondere durch die Selbstbeforschung ihres direkten Alltagsumfeldes konnten die Studierenden die Themenkomplexe gesellschaftlicher Differenzierungen sowie Designforschung in direkten gesellschaftlichen Kontext setzen. Dabei begrenzte sich der Radius auf die individuellen Erfahrungshorizonte, die ansatzweise auf strukturelle und symbolische Zusammenhänge erweitert wurden. Fragestellungen zu (geschlechtlicher) Segregation im Designkontext wurden weniger über die geschlechtliche Konnotation der vertretenen Designfächer im Hinblick auf Ausbildungs- und Berufskontext thematisiert, sondern vielmehr über die Erforschung dieser Fortsetzung von Geschlechterspezifika bei Konsum und Gebrauch gestalteter Artefakte.

In den Diskussionen, Forschungstagebüchern und schriftlichen Ausarbeitungen wurden Reflexionen der Studierenden über die eigenen Verhaltensweisen, Kommunikationsformen und Haltungen zu Geschlechtszuschreibungen und Gleichstellungsaspekten deutlich, insbesondere wenn im Forschungsprozess ein inhaltlicher Genderbezug verfolgt wurde. Auch Aspekte sozialer und kultureller Vielfalt sowie interkulturelle Aspekte fanden vereinzelt Eingang in die Arbeit der Studierenden. Die unreflektierte Übertragung der eigenen sozialisierten Präferenzen, Selbstverständnisse und Wertvorstellungen in die Gestaltung und die damit einhergehende Mitwirkung an der Vergeschlechtlichung und Stereotypisierung von Artefakten und Prozessen blieb in den meisten Fällen unhinterfragt. Die Gründe hierfür liegen vor allem in der Fokussierung auf den Forschungsprozess, in dem die Übertragung in eine Gestaltungslösung lediglich ansatzweise in Form eines Prototypings erfolgte. In den meisten Fällen fokussierten die Studierenden in ihrer Arbeit eher Aspekte von Verhaltensweisen, Handlungen und Haltungen als gezielt nach gestalterischen, objektbasierten Umsetzungen zu suchen. Zudem war der zeitliche Rahmen zu eng, um mit den Studierenden die entstandenen Prototypings in Bezug auf Vergeschlechtlichungsmechanismen oder Aspekte von ökologischer und sozialer Nachhaltigkeit sowie Technikfolgenabschätzung reflektieren zu können.

In der Analyse auf der Kommunikationsebene lässt sich für das Kriterium der gender- und diversitätsgerechten Sprache und Kommunikation feststellen, dass – wie im Abschnitt zur Struktur beschrieben – geschlechtergerechte Formulierungen von 40% der Studierenden in ihrer schriftlichen Ausarbeitung verwendet wurden, davon bearbeiteten 67% auch inhaltlich Geschlechterfragen. In der direkten Kommunikation seitens der Lehrenden sowie in Vortragsfolien fanden geschlechtergerechte Formulierungen konsequent Verwendung. Seitens der Studierenden wurden diese in der gesprochenen Sprache in Diskussionen und Präsentationen nur in seltenen Fällen genutzt und es wurde deutlich, dass die betreffenden Personen bereits für die Thematik sensibilisiert waren oder sich in ihrer inhaltlichen Forschungsarbeit der Frage von Geschlechterverhältnissen zugewandt hatten. In den durch die Lehrende erarbeiteten Lehrmaterialien in Form von Vortragsfolien wurden klischeehafte, stereotypisierende oder geschlechterblinde Denkweisen und Darstellungsformen in Sprache und Bildern vermieden und die Geschlechter in unterschiedlichen Rollen einbezogen und beispielsweise als Autor*innen, Expert*innen oder

Nutzer*innen adressiert.⁴⁰⁶ In den Literaturhinweisen sowie der bearbeiteten Literatur waren beide Geschlechter paritätisch vertreten. Hier ist einschränkend festzustellen, dass die im Unterricht rezipierten und diskutierten wissenschaftlichen Beiträge zu 100% aus männlicher Autorenschaft stammten. Inhaltlich waren diese Beiträge in den Bereichen Designforschung und sozialer Grenzziehung verortet. Bei den Beiträgen aus weiblicher Autorinnenschaft handelte es sich um kürzere journalistische Beiträge aus einer Designfachzeitschrift zur Fokussierung der Zusammenhänge von gesellschaftlicher Differenzierung und Gestaltung anhand von Praxisbeispielen. Mit Blick auf die Frage, ob Designforschung somit als männlich konnotierter Wissensbereich wahrgenommen werden könnte, zeigt die Analyse der Literaturhinweise zu Design und Designforschung ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis in der Autor*innen bzw. Herausgeber*innenschaft. Die Identifikationsmöglichkeiten durch Verwendung von Beiträgen aus männlicher und weiblicher Autor*innenschaft und damit die Darstellung von Vorbildern des im Fachkontext jeweils unterrepräsentierten Geschlechts (weiblich) waren somit trotz des Ungleichgewichts in der Geschlechterverteilung bei wissenschaftlichen Beiträgen zur Designforschung gegeben.⁴⁰⁷

Didaktik

Im folgenden Abschnitt werden die verwendeten didaktischen Methoden zunächst mithilfe der für eine gender- und diversitätssensible Designlehre formulierten Kriterien für die Dimension Didaktik betrachtet (Abb. 06.6, S. 212). Dabei werden auch die von den Studierenden erarbeiteten Ergebnisse, die gleichzeitig als Methoden im Forschungsprozess dienten, analysiert. Leitende Fragestellungen sind hierbei mögliche geschlechtliche oder diversitätsbezogene Konnotationen von Methoden und Ergebnissen. Wer hat welche Ergebnisse produziert und (wie) sind diese in Zusammenhang mit dem jeweiligen designdisziplinären Kontext zu bringen? Können Methoden, Praktiken oder Hilfsmittel über signifikante Ablehnung oder Bevorzugung als gender- bzw. diversitätsspezifisch identifiziert werden? Als Quellenmaterial dienen hierbei die in der Veranstaltung erarbeiteten studentischen Ergebnisse (Fotomaterial, Forschungstagebücher, schriftliche Ausarbeitungen, Prototypen als Gestaltungslösungen), das Lehrplanungs- und Dokumentationsmaterial der Lehrperson (Ablaufpläne, Notizen, Fotoprotokolle) sowie die Evaluation durch die Studierenden am Ende des Seminars.

Wie im Abschnitt 06.5.1 dargelegt, orientierte sich der kompetenzorientierte Aufbau der Einzelveranstaltungen (Tabelle 06.7) an der Verwendung von Elementen studierendenzentrierten Lehrens und Lernens. Neben wechselnden Phasen der Wissensvermittlung und des aktiven Lernens wurden außerdem aktivierende, kooperative und partizipative Elemente eingesetzt. Das Durchlaufen des Forschungsprozesses als Element des forschenden Lernens ermöglichte den Studierenden außerdem die Integration unterschiedlicher fachlicher Zugänge. Neben dem Wechsel der Lernphasen wurde auf abwechslungsreiche Methoden, Arbeits- und Sozialformen geachtet. Zu Beginn jeder Veranstaltung gab es Aktivierungs- und Einstiegsphasen, gefolgt von Vermittlungs- und Lernphasen und einer kurzen Sicherungs- und Abschlussphase mit Gelegenheit zum gegenseitigen Feedback. Neben den zumeist kommunikativen Präsenzarbeitsphasen gab es durch das Führen des Forschungstagebuches, die fotografische Dokumentation des Alltags und letztlich die Anfertigung der schriftlichen Zusammenfassung ebenso konzentrierte Selbstlernphasen. Insgesamt wurden 17 unterschiedliche Methoden angewendet. Dazu zählten zum

⁴⁰⁶ Auf den Einsatz von Bildern wurde in den Inputs größtenteils verzichtet. Ausnahme bildet der Vortrag zu Gender und Design in der Einführungsveranstaltung, in welchem stereotype und klischeehafte Abbildungen gezielt zur kritischen Vermittlung der Wirkweisen von Design im Zusammenhang mit Geschlechterverhältnissen eingesetzt wurden.

⁴⁰⁷ Die Unterrepräsentation wird hier nicht im Zusammenhang mit dem Geschlechterverhältnis der tatsächlich teilnehmenden Studierenden oder den studentischen Geschlechterverhältnissen in den Studiengängen gemessen (in denen der Anteil weiblicher Studierender überwiegt), sondern aus der Perspektive der Berufspraxis – auch der Hochschullehre – betrachtet (in denen in vielen und vor allem in Führungsbereichen der Anteil männlicher Designer überwiegt). Vgl. hierzu Kapitel 04.

einen die in den Forschungsprozess eingebetteten Methoden,⁴⁰⁸ Methoden zur Aktivierung⁴⁰⁹ und zur Vermittlung,⁴¹⁰ Methoden des aktiven Lernens,⁴¹¹ der Sicherung⁴¹² und Methoden der Rückmeldung.⁴¹³ Die Methoden wurden zu 59% mehrfach verwendet. In der Betrachtung der verwendeten Sozialformen zeigt sich in der Gesamtheit der Verwendung eine nahezu ausgewogene Verteilung von Einzel- und Gruppenarbeit. Aus der chronologischen Analyse der Methodenverwendung im Seminarablauf wird deutlich, dass im zweiten Drittel des Seminars die Sozialform der Gruppenarbeit überwog und in zwei Veranstaltungen ausschließlich in Gruppen von zwei bis vier Personen gearbeitet wurde. Davon war eine Veranstaltung mit zwei Drittel fehlender Teilnehmender sehr schlecht besucht, so dass die auf den vorangegangenen Termin aufbauende Gruppenarbeit unter schwierigen Bedingungen und mit unbefriedigendem Ergebnis durchgeführt wurde. Immer wieder kam es durch verspätete oder fehlende Teilnehmende zu Verzögerungen und Umstrukturierungen im Seminarablauf sowie zu Dysfunktionen in der Anwendung von Methoden. Die aktivierenden methodischen Elemente – insbesondere in den Eingangsphasen der Einzelveranstaltungen als Aufwärm- und inhaltliche Fokussierungsmethoden eingesetzt – wurden von den Studierenden teilweise irritiert und zögerlich und in Einzelfällen tendenziell ablehnend aufgenommen, so dass die Durchführung in den meisten Fällen schleppend war. Hier können aus dem vorhandenen Datenmaterial keine geschlechtlich konnotierten Verhaltensweisen im Umgang mit den Methoden rekonstruiert werden.

Bevor im Folgenden einzelne im Seminar verwendete Methoden exemplarisch mit einem Gender-Diversity-Fokus analysiert und mit der inhaltlichen Analyse in Bezug gesetzt werden, können für einige Kriterien methodenunabhängige Aussagen getroffen werden. Eine ausgewogene Beteiligung aller Geschlechter in Diskussionen, Präsentationen, und Gruppenarbeiten zu gewährleisten, war unter den gegebenen Bedingungen des unausgewogenen Geschlechterverhältnisses unter den Teilnehmenden nicht möglich. Unabhängig davon, wie gut oder schlecht die Einzelveranstaltungen besucht waren, nahmen an allen Terminen mehr weibliche als männliche Teilnehmende an den Veranstaltungen teil, in 57% der Fälle waren es mindestens doppelt so viele weibliche wie männliche Teilnehmende. So konnten Arbeitsgruppen nie bewusst geschlechterparitätisch besetzt oder geschlechterstereotype Arbeitsaufteilungen oder Arbeitsdynamiken vermieden werden. Bezugnehmend auf die Anforderung einer räumlichen und materiellen Didaktik, welche durch die Anordnung des Mobiliars und die Bereitstellung von Materialien die Kommunikation zwischen den Geschlechtergruppen der Studierenden ermöglicht, lassen sich folgende Aussagen treffen: Die Raumsituation wurde in der Anordnung von Tischen und Stühlen den jeweiligen Arbeitsmethoden entsprechend flexibel gestaltet. So wurden Sitzordnungen in U-Form für gemeinsame Diskussionsrunden genutzt, Gruppentische für Gruppenarbeiten arrangiert, Freiflächen innerhalb der U-Form für ein Zusammenkommen aller Teilnehmenden genutzt. Wand- und Tischflächen wurden flexibel als Präsentationsflächen für erarbeitete Ergebnisse genutzt. Die Studierenden wurden

408 Zu den in den Forschungsprozess eingebetteten Methoden – welche nach vorliegender Logik den Methoden des aktiven Lernens zugeordnet werden – gehörten Forschungstagebuch, Bildgenerierung, Affinity Diagram und Prototyping, wobei das Forschungstagebuch und die Bildgenerierung die Studierenden über die gesamte Seminarlaufzeit begleiteten.

409 Aktivierende Elemente waren bspw. Hosentaschen leeren, Schlagwortsammlung, Blitzlicht, Kettensatz. Bei der Methode Blitzlicht äußern sich die Teilnehmenden mit einem oder wenigen Sätzen zu einem bestimmten Thema. So kann ein neues Thema eröffnet, reflektiert, Zwischenergebnisse festgehalten oder Feedback eingeholt werden (vgl. KHN 2015). In diesem Fall wurde das Blitzlicht in Form einer kurzen Reflexion zum Gemüts- und/oder Arbeitsstand mit der Wahl einer Bild-Assoziationskarte verknüpft. Im Kettensatz formulierten die Studierenden einen gemeinsamen fortlaufenden Satz zu einem bestimmten Begriff (vgl. KHN 2015).

410 Als primäre Vermittlungsmethode wurde der Vortrag genutzt.

411 Methoden des aktiven Lernens waren Forschungstagebuch, Bildgenerierung, Affinity Diagram und Prototyping als Forschungsmethoden sowie Wikipediaartikel, Diskussion, Textarbeit, Infomarkt, Partner*inneninterview, World Café und Präsentation als Lehr-Lernmethoden.

412 Methoden zur Sicherung von Wissen waren Vortrag und Feedback.

413 Als Methode zur direkten Rückmeldung wurde das Feedback genutzt.

von der Lehrperson wiederholt aufgefordert, den Raum ihren Anforderungen entsprechend zu verändern, was jedoch nur in seltenen Fällen realisiert wurde. In den meisten Fällen arrangierten sich die Teilnehmenden mit den vorgegebenen Strukturen oder handelten nach Anweisung. Durch den an die Verwendung unterschiedlicher Methoden und Arbeitsformen geknüpften Wechsel in den Raumstrukturen gab es im Verlauf einer Lehrveranstaltung immer wieder Gelegenheiten für einen Wechsel in und zwischen den Geschlechtergruppen der Studierenden. Die Gruppenzusammensetzung wurden von der Lehrperson nicht vorgegeben, sondern entweder durch Losverfahren oder die Studierenden selbst festgelegt. In vielen Fällen fanden sich fachspezifische Gruppen zusammen, die durch die hohe Anzahl weiblicher Teilnehmender oft weiblich dominiert und in einigen Fällen weiblich oder männlich geschlechtsspezifisch blieben. Auch in der Bereitstellung der an die Methoden geknüpften Materialien wurde auf die vielfältigen Fähigkeiten und Herangehensweisen der Studierenden Bezug genommen. Neben textbasierten Medien war die Arbeit mit den Bildmaterialien in Form von Fotografien und Skizzen ein zentrales Element in der Wissensgenerierung und -synthese. Das Prototyping auf Basis verschiedenster Materialien eröffnete eine weitere Ebene, auf der das Erlernte sichtbar werden und an Gestaltungsfragen Anknüpfung gefunden werden konnte. Inwieweit sich die unterschiedlichen Methoden und Materialien in ihrer Konzeptionierung oder Verwendung geschlechtlich konnotiert zeigten, wird im Anschluss untersucht. Der Betonung der Sprachkompetenz wurde insofern Rechnung getragen, als in allen Veranstaltungen entweder Diskussionen als didaktische Elemente eingesetzt wurden oder Methoden Verwendung fanden, die verbalen Austausch unter den Studierenden beinhalteten. Dabei fanden gender- und diversitätsgerechte Sprache und Kommunikation wie in der strukturellen und inhaltlichen Analyse dargestellt hauptsächlich von Seiten der Lehrenden Berücksichtigung. In den Diskussionen konnte keine geschlechterspezifische (Nicht)Beteiligung der Studierenden beobachtet werden. In beiden Geschlechtergruppen gab es extrovertierte, selbstbewusst auftretende und kommunikationsstarke Personen ebenso wie introvertierte, in der Kommunikation zurückhaltende Personen. Um möglichen Hemmnisse in der Kommunikation in großen Gruppen entgegenzuwirken, gab es für alle Teilnehmenden die Möglichkeit von Kleingruppen- und Einzelkonsultationen durch die Lehrende.

Zunächst wird das Führen eines Forschungstagebuches als Methode näher beleuchtet. Einerseits diente die Methode den Studierenden im Forschungsprozess als Dokumentations- und Reflexionshilfe und war gleichzeitig »Datenlieferant« im Sinne der als Selbstbeobachtung angelegten Methode der Cultural Probes. Andererseits sollte sie sowohl auf der didaktischen als auch inhaltlichen Ebene dabei unterstützen, die Eigenwahrnehmung sowie Verhaltens- und Interaktionsmuster in Bezug auf die Frage sozialer Grenzziehungsmechanismen offenzulegen und somit einen Ausgangspunkt für die gemeinsame Erarbeitung von verallgemeinerbaren Kriterien mit der Methode der Affinity Diagrams bilden. In die Anwendung der Methode sind folglich sowohl fachspezifische und gender- und diversitätssensible inhaltliche als auch didaktische Anforderungen impliziert. Für die Analyse der Forschungstagebücher wurden diese nach ausgewählten Kriterien⁴¹⁴ gesichtet sowie die schriftlichen Ausarbeitungen nach Aussagen zu oder Zitaten aus den Forschungstagebüchern hin untersucht. Dabei wurde insbesondere aus der Geschlechterperspektive heraus gearbeitet. Dabei ergab sich folgendes Bild: Alle Studierenden kamen der Aufforderung, ein Forschungstagebuch zu führen nach. Zu Beginn erhielten sie dabei folgenden Instruktion: »Führen Sie in den kommenden Wochen eine Selbstbeobachtung Ihrer alltäglichen Umgebungen, Handlungen, Abläufe, Routinen, Raumnutzungen, Produktnutzungen ... und den damit verbundenen Gedanken und Gefühle durch. Dokumentieren Sie mithilfe des Probes-Kit: Beschreiben, skizzieren und kommentieren Sie in Ihrem Forschungstagebuch. Dokumentieren Sie fotografisch mit Ihrer Mobil-

414 Analysekriterien waren: fällt schwer, war hilfreich, autobiografisch, primär Text, primär Bild, primär Text/Bild, primär Text/Skizzen, spiegelt Forschungsprozess wider, eher Ergebnis- als Prozessdarstellung, in schriftlicher Ausarbeitung thematisiert, vollständig gefüllt.

telefonkamera.« Im weiteren Verlauf wurde diese präzisiert: »Fokussieren Sie in Ihrer Selbstbeobachtung *einen* Bereich von Grenzziehung. Beobachten Sie ihre alltäglichen Umgebungen, Handlungen, Abläufe, Routinen, Raumnutzungen, Produktnutzungen ... und die damit verbundenen Gedanken und Gefühle.« In den Feedbackgesprächen der ersten Sitzungen formulierten die Teilnehmenden vereinzelt Schwierigkeiten im Umgang mit dem Tagebuch, wobei sie einerseits fehlende Routine im täglichen Eintragen persönlicher Erlebnisse und Gedanken verbalisierten und andererseits Unsicherheiten in Bezug auf die zu dokumentierenden Inhalte äußerten. Im weiteren Verlauf relativierten sich die anfänglichen Hemmnisse und das Führen des Tagebuches ermöglichte einigen Studierenden, ihre eigene Rolle im alltäglichen Umgang mit ihrer (gestalteten) Umwelt zu beobachten, zu dokumentieren und zu reflektieren. Dies wird auch in den schriftlichen Ausarbeitungen deutlich. Eine Person fixierte die Schwierigkeiten im Umgang mit der Methode schriftlich im Tagebuch (dies entspricht 25% aller männlichen Teilnehmenden). 27% der Studierenden werteten das Führen des Forschungstagebuches als hilfreich für den Arbeitsprozess (dies entspricht 36% aller weiblichen Teilnehmenden und 0% aller männlichen Teilnehmenden). Eine Person formulierte in ihrer schriftlichen Ausarbeitung, das Führen des Tagebuches habe ihre Wahrnehmung von geschlechtlichen Grenzziehungen geschärft. Durch das Führen der Tagebücher reflektierte ein Fünftel der Studierenden nicht nur ihre aktuelle Situation, sondern verwendete auch autobiografische Elemente, um ihre Erfahrungen mit sozialen Grenzen oder Grenzüberschreitungen zu dokumentieren. Dabei waren zwei Drittel weibliche und ein Drittel männliche Studierende.

Die Forschungstagebücher wiesen als persönliche Dokumente unterschiedliche Gestaltungsmerkmale und Charaktere auf. Der individuelle Duktus von Schrift, Bildkomposition und Sprachstil wurde in diesem Zusammenhang nicht eingehender untersucht. Hingegen wurden die Dokumente für die vorliegende Analyse im Hinblick auf die Verwendung der Medien Text, Bild (Fotografien, Bildzitate) und Skizzen (handschriftliche Zeichnungen) kategorisiert. In der Durchsicht kristallisierten sich drei Formen heraus: Die primäre Verwendung von Text, die primäre Verwendung von Text und Bild sowie die primäre Verwendung von Text und Skizzen. Demnach füllten 40% der Studierenden ihr Tagebuch in einer Kombination aus Text und Skizzen, 33% verwendeten primär die Kombination aus Text und Bildern und 13% dokumentierten primär textbasiert. In Anbetracht des Gestaltungshintergrundes der Studierenden ist die gewichtige Verwendung von Zeichnungen und Bildern in Kombination mit Text in diesem Zusammenhang wenig überraschend. Während die Geschlechterverteilung bei der Text-Skizzen-Kombination bei 36% der weiblichen und 50% der männlichen Teilnehmenden liegt, wurde die Text-Bild-Kombination ausschließlich von weiblichen Studierenden genutzt (insgesamt 45% der weiblichen Teilnehmenden). Die textbasierten Tagebücher teilten sich paritätisch auf, gemessen an der Gesamtzahl der Teilnehmenden arbeiteten jedoch nur 9% der weiblichen und 25% der männlichen Studierenden vorrangig mit Text. Im Gesamtbild zeigen Inhalt und Form der Tagebücher, dass diese aktiv als Methode im Forschungsprozess genutzt wurden. In 60% der Tagebücher spiegelte sich der jeweilige individuelle Forschungsprozess der Studierenden wider, wobei dies bei 55% der weiblichen Studierenden im Gegensatz zu 75% der männlichen Studierenden der Fall war. 67% der Teilnehmenden bezogen sich in ihren Ausarbeitungen mit direkten Erwähnungen oder Zitaten auf ihre Forschungstagebücher – dies traf auf 73% der weiblichen und 50% der männlichen Studierenden zu. An den Tagebüchern und deren Verarbeitung in den Ausarbeitungen ist deutlich abzulesen, welche Personen die Methode gewinnbringend für ihren Forschungsprozess nutzen konnten. Schlussendlich kamen 73% aller Teilnehmenden der Aufforderung, das Tagebuch vollständig zu füllen, nach.

Im Folgenden wird das im Verlauf der Selbstbeobachtungen erstellte fotografische Bildmaterial untersucht und damit verknüpft die Arbeit mit der Methode Affinity Diagram analysiert. Zunächst wird hierfür das Bildmaterial näher betrachtet, um Aussagen über mögliche geschlechtliche Konnotationen

im Material selbst sowie im Umgang mit der Methode ableiten zu können.⁴¹⁵ 83% des analysierten Bildmaterials wurde von weiblichen Teilnehmenden erstellt, der Anteil liegt damit noch über dem weiblicher Studierender in der Lehrveranstaltung (73%). Ein weitergehender Vergleich zwischen den Geschlechtern bezüglich des Bildmaterials erscheint daher an dieser Stelle wenig zielführend, so dass im Folgenden das Material im Gesamten sowie für die Gruppe der weiblichen Studierenden im Besonderen analysiert wird. Der überwiegende Teil des Fotomaterials zeigte Objekte (53%) und Räume (26%) oder dokumentierte Situationen, soziale Praktiken und Verhaltensweisen (21%). In der dominanten Gruppe der Objektfotografien ließen sich vier prägnante Untergruppen identifizieren: Verpackung (38%), Kleidung (17%), Technik (14%) und Nahrung (14%). Ein Blick in das Material der weiblichen Studierenden zeigt leichte Verschiebungen bei Verpackung (42%), Kleidung (21%) und Nahrung (17%) sowie einen noch geringeren Anteil in der Untergruppe Technik (8%). Hieraus können an dieser Stelle keine geschlechtlich konnotierten Präferenzen oder Prägungen abgeleitet werden, da entsprechendes Vergleichsmaterial fehlt. Aus den Konsultationen und Gesprächen in der Analysephase mithilfe der Affinity Diagrams wurde deutlich, dass die Wahl der dokumentierten Objekte ebenso abhängig von Faktoren wie Zeit, fachkulturellem Hintergrund oder der im Vordergrund stehenden Differenzierungskategorie war.⁴¹⁶ Die Verwendung der Methode Affinity Diagramm intendierte die Analyse der durch die Selbstbeobachtung erhobenen Daten in Form von Aufzeichnungen und Bildmaterial mit dem Ziel, aus den individuellen Ergebnissen ein gemeinsames, kollektives Wissen zu generieren. Dabei waren die Studierenden aufgefordert, ihre Bilddaten und Aufzeichnungen nach Beziehungen und Zusammenhängen zu sortieren, zu strukturieren und in verschiedene Ordnungen zu bringen, um einen Erkenntnisgewinn über Ähnlichkeiten, Abhängigkeiten und Nachbarschaften in den individuellen Beobachtungsergebnissen zu generieren. Durch das Zusammenfassen von Bild- und Textelementen in Gruppen und das Formulieren zugehöriger Ober- und Unterbegriffe sowie die Kennzeichnung von Zusammenhängen zwischen verschiedenen Gruppen sollten sich in übersichtlicher Form Kategorien sozialer Grenzziehungen in Bezug auf Inhalte, Mechanismen und Gestaltungselemente verdeutlichen. Für die Studierenden sollten somit – ausgehend von der individuellen Beobachtungs- und Deutungsebene – strukturelle und symbolische Wirkmechanismen erkennbar werden. Die Studierenden waren in der Lage, Differenzierungen – beispielsweise geschlechtsspezifische Unterscheidungen in Produkten, Raumnutzungen und sozialen Praktiken – zu beobachten und zu beschreiben sowie auf individueller Ebene zu reflektieren. Das Abstrahieren dieser auf der individuellen Ebene reflektierten Beobachtungen hin zu einer Formulierung von allgemeingültigen Kriterien, auf deren Basis ebenjene Differenzierungen vollzogen werden, fiel ihnen in den allermeisten Fällen schwer. Symbolische Wirkweisen von Material-, Form- und Farbgebung sowie von in den Produktkonzepten eingeschriebenen Stereotypen wurden benannt, aber nicht eingehender oder detaillierter untersucht.⁴¹⁷ Ebenso blieben strukturell wirksame Mechanismen Randthemen, die auf der Basis individueller Erfahrungen diskutiert wurden. Die Methode wurde zunächst in Einzelarbeit (zur Analyse und Reflexion der eigenen Beobachtungen), daran anschließend in Gruppen von drei bis vier Personen (zur Generierung gemeinsamen Wissens) durchgeführt. Hierbei fanden sich zumeist fachspezifische Gruppen zusammen, die schnell in die gemeinsame Arbeit fanden und im Falle der – ausnahmslos weiblichen –

415 Dabei ist zu beachten, dass nicht alle Studierenden Bildmaterial und Fotodokumentationen der Affinity Diagrams abgegeben haben, so dass das Material nur ausschnitthaft analysiert werden kann. Zudem verzerrt das Ungleichgewicht in der Geschlechterverteilung die Ergebnisse.

416 Da 47% der Studierenden in ihrer Arbeit eine explizite Genderperspektive einnahmen – davon wurden 86% von weiblichen Studierenden durchgeführt – wurden hier Beobachtungen im Bereich der Verpackungen und der Kleidung als beliebte und schnell verfügbare Quellen genutzt.

417 In einer schriftlichen Ausarbeitung wurde deutlich, dass hier auf Basis der in den Affinity Diagrams erarbeiteten Kriterien eine vertiefende Analyse von geschlechtsspezifisch eingesetzten Form- und Farbelementen sowie der stereotypen begrifflichen Zuschreibungen in Verpackungen stattgefunden hatte. Im Prototyping wurden die Erkenntnisse in einem Möbelenwurf verarbeitet.

Innenarchitekturstudierenden geschlechtshomogen blieben. In geschlechter- und disziplinübergreifenden Gruppen wurde im Vergleich tendenziell ein stockender Diskussionsverlauf beobachtet, da hier sehr heterogene Herangehensweisen und Materialien aufeinandertrafen und ein höherer Klärungsbedarf bestand. In der eigenständigen Dokumentation und Analyse der Ergebnisse (z. B. ausgedrucktes Bildmaterial, Affinity Diagrams) sowie in der weiteren Einbindung des Materials in den Forschungsprozess und die anschließende Präsentation und schriftliche Ausarbeitung zeigten sich unterschiedliche Bearbeitungsniveaus. Zum Teil kamen die Studierenden den Arbeitsaufträgen nicht nach oder bezogen das Material nicht in die Dokumentation des Prozesses mit ein, was eine Einordnung und Bewertung der Methode deutlich erschwerte. Zudem war durch fehlende Bildmaterialien der Arbeitsfluss in den Lehrveranstaltungen teilweise gehemmt und die Analyseergebnisse aus den Affinity Diagrams blieben teilweise auf ein basales Niveau beschränkt.

Anschließend an die Analyse der Methoden Forschungstagebuch, Bildgenerierung und Affinity Diagram wird ein Blick auf das methodische Element des Prototyping geworfen. Die Teilnahme am Veranstaltungstermin für das Prototyping lag bei 40%. Dessen ungeachtet hatten zum Abschluss des Seminars insgesamt 87% der Studierenden an einem Prototyping gearbeitet. Die Ergebnisse lassen im Hinblick auf die Bearbeitungstiefe keine signifikanten Unterschiede zur Teilnahme an der Veranstaltung erkennen. Demnach schien die Aufgabenstellung klar definiert und auch ohne Präsenz lösbar. Thematisch teilten sich die generierten Prototypings auf in die Bereiche Raum (10% dabei zu 100% von weiblichen Studierenden erarbeitet), soziale Praktiken (30% dabei zu 100% weiblichen Studierenden erarbeitet) und Objekte (60% dabei zu 67% von weiblichen Studierenden erarbeitet). Die von männlichen Studierenden erarbeiteten Prototypings waren zu 100% im Bereich Objekt angesiedelt. Um Aussagen über eine geschlechterspezifische Bearbeitung von bestimmten Objektbereichen wie Technik, Kleidung, Verpackung etc. tätigen zu können, wäre eine paritätisch besetzte Teilnahme sowie eine höhere Teilnahmezahl notwendig. Gleiches gilt für greifbare Erkenntnisse über den Zusammenhang mit einer fachspezifischen Bearbeitung. In Bezug auf die fachspezifische Bearbeitung fällt jedoch auf, dass Prototypings mit Raumbezug einen sehr geringen Anteil ausmachen, obgleich mehr als die Hälfte der Teilnehmenden aus dem Studiengang Innenarchitektur kamen.

Die Einbindung theoretischer Perspektiven in Form von wissenschaftlichen und fachjournalistischen Texten zielte auf die theoretische Vertiefung der Themenkomplexe Designforschung und soziale Grenzziehung (in der Gestaltung). An drei Terminen wurde die Textarbeit dabei in die Präsenzveranstaltung eingebunden, um durch die gemeinsame Lektüre während der Lehrveranstaltung die Rezeption der Inhalte sicher zu stellen, da diese für den weiteren Arbeitsprozess erforderlich waren. Die Texte, die von den Studierenden im Selbststudium gelesen werden sollten, konnten aufgrund mangelnder Bearbeitung nicht gewinnbringend diskutiert werden. Als Textauswahlkriterien wurden in der Vorbereitung Textlänge, Schwierigkeitsgrad sowie die Beschreibung von Beispielen angelegt. Im persönlichen Feedback am Seminarendende wurde von Einzelpersonen kommentiert, dass der Schwierigkeitsgrad der Texte zu hoch gewesen sei. Durch die Textarbeit konnten – insbesondere in der Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex der sozialen Grenzen – die auf der individuellen Ebene gemachten Beobachtungen durch strukturelle und symbolische Perspektiven erweitert werden. Dies wurde zum Teil in den anschließenden Diskussionen sowie den schriftlichen Ausarbeitungen deutlich. 40% der Ausarbeitungen nahmen auf einen oder mehrere Texte Bezug, das entspricht 45% der weiblichen und 25% der männlichen Studierenden. Lediglich eine Person bezog sich in ihrer Ausarbeitung auf einen Text, der im Selbststudium freiwillig gelesen werden konnte. Die Auswertung zeigt eine insgesamt geringe Einbindung der theoretischen Vertiefung in Forschungsprozess, Ergebnisproduktion und Reflexion und es konnten keine Rückschlüsse auf geschlechterspezifische Besonderheiten gezogen werden.

Abschließend wird auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse sowie auf Basis der schriftlichen Ausarbeitungen und persönlichen Feedbacks die Bewertung der Lehrveranstaltungsdidaktik aus Sicht der Studierenden beleuchtet. In der Evaluation bewerteten 85% der Befragten das Engagement der Lehrperson und die Seminarführung positiv, die Didaktik beurteilten 76% und die Arbeitsmaterialien 84% positiv. Die Studierenden profitierten von »verschiedenen Lern- und Forschungsmethoden«, »verschiedenen Arbeitsweisen, die angewandt wurden«, »Arbeitstechniken« und »neuen Lernmethoden« oder beurteilten die »gute Verwendung unterschiedlicher Methoden«. Im persönlichen Feedback wurde die Veranstaltung als abwechslungsreich und überraschend im positiven Sinn beurteilt. In den Kommentaren der Evaluation findet sich lediglich ein mit der Organisation und Gestaltung des Seminars insgesamt unzufriedener Beitrag. In der Relation vom Umfang der Lerninhalte zum zeitlichen Rahmen der Veranstaltung empfand laut Evaluation etwa die Hälfte der Befragten den Arbeitsaufwand als tendenziell zu hoch. Einige Studierende formulierten es als störend, dass das Seminar »eigentlich viel zu zeitaufwändig« und Umfang und Zeitaufwand zu groß für die Anzahl der Creditpoints seien. Auch die Prüfungsleistung sei zu umfangreich, und es sei verhältnismäßiger, entweder Präsentation *oder* Dokumentation zu verlangen. Eine Person störte, dass »die Zeit manchmal etwas knapp war«. Eine Person beschrieb in ihrer schriftlichen Ausarbeitung ihre Überforderung durch das komplexe Feld der Designtheorie.

Lern- und Kompetenzziele – Gender-Diversity-Kompetenz

Das für das Theorieangebot durch die Theoriemodulverantwortlichen formulierte angestrebte Kompetenzprofil der Studierenden wurde im Abschnitt 06.5.1 zur Struktur dargestellt und wird nun im Hinblick auf die Lern- und Kompetenzziele durch einen Blick auf den durch die Theorie formulierten »Anspruch des Theorieangebots in der Abteilung Design und Medien« (vgl. Hochschule Hannover o. J.a) und die daraus abgeleiteten Qualifikationsziele (vgl. Hochschule Hannover 2016b: 30) vervollständigt. Dieser »Anspruch« skizziert die angestrebten Kompetenzen und Lernziele wie folgt: Selbstdarstellung schulen (Beherrschung argumentativer Formulierungen in gesprochenem und geschriebenem Wort), Selbstkritik üben (Textkenntnis und -verständnis unter dem Stichwort »produktives Lesen« als Teil des Designprozesses sowie analytische Fähigkeiten zur Einordnung des eigenen gestalterischen Handelns), Selbstverständnis entwickeln (Methoden der Strukturierung und kreativitätsfördernde Techniken als Mittel einer projektiven, vorausschauenden Entwurfsplanung mit dem Ziel eines sich selbst bewussten Gestaltens), Selbstverortung betreiben (historische und interkulturelle Einordnung zur Orientierung in einem dynamischen Markt), Selbstständigkeit ermöglichen (Übersetzung von Theoriekonzeptionen in konkrete Problemlösungen durch die Anwendung von theoretischen Methoden und Erkenntnissen in Produktionsstrategien und Entwurfspraktiken). In der Modulbeschreibung werden folgende Qualifikationsziele formuliert: eigenständige Bearbeitung der Themenstellungen in Form vorgegebener Aufgabenstellungen (mündlich und schriftlich) auf basalem Niveau; Bearbeitung und kritische Reflexion wissenschaftlicher Fachtexte; Bearbeitung, kritische Reflexion, Bewertung von Theoriekonzepten sowie Transfer in aktuelle Problemstellungen und Gestaltungszusammenhänge; vertiefte Kenntnisse über themenrelevante Akteur*innen, Bedingungen, Positionen, Terminologien und Methodologien (vgl. Hochschule Hannover 2016b: 30). Für einen Abgleich der in der Lehrplanung angestrebten Lern- und Kompetenzziele – vor dem Hintergrund der für das Theoriemodul formulierten inhaltlichen und didaktischen Anforderungen – mit der Auswertung der Analyseergebnisse sollen an dieser Stelle nicht alle für die Einzelveranstaltungen formulierten Lern- und Kompetenzziele detailliert, sondern vielmehr in ihrem Zusammenspiel betrachtet werden. Ziel ist es, eine Aussage darüber treffen zu können, in welchen Bereichen das Erreichen von Gender-Diversity-Kompetenz an den Ergebnissen aus und Beobachtungen in der Gesamtlehrveranstaltung ablesbar ist. Orientierung bieten diesbezüglich zum einen die im Abschnitt 06.5.1 beschriebenen

Lernziele der Lehrveranstaltung, zum anderen die in Abbildung 06.2 dargestellte Kombination aus Kompetenzorientierung des studierendenzentrierten Lehr-Lern-Verständnisses und Gender-Diversity-Kompetenz als Handlungskompetenz. Im folgenden Abschnitt der Interpretation, Reflexion und Bewertung wird die Ausbildung von Gender-Diversity-Kompetenz im Seminarkontext entsprechend anhand des Erreichens der Lernziele in Zusammenhang mit den für die einzelnen Kompetenzfelder formulierten gender- bzw. diversitätsspezifischen Ausprägungen in Annäherung an die Frage, wie eine designspezifische Gender-Diversity-Kompetenz beschrieben werden kann, aufgezeigt.

06.5.3 03 Interpretation – Reflexion – Wertung

In diesem Abschnitt werden die aus der Analyse abgeleiteten Befunde interpretiert und vor dem Hintergrund der in der Planung anvisierten Lehr-Lernziele reflektiert. Ziel ist es, eine Wertung über die Eignung der in der Lehrveranstaltung kombinierten Komponenten in Bezug auf die Entwicklung und Vermittlung von Gender-Diversity-Kompetenz vorzunehmen und jene Faktoren zu identifizieren, die diesen Kompetenzerwerb unterstützt oder gehemmt haben. Dabei werden Ausblicke gegeben, wie sich im konkreten Fall durch entsprechende Veränderungen von Komponenten oder Kombinationen die Wirkweise des Lehrveranstaltungsformates positiv verändern lässt. Es wird außerdem skizziert, auf welchen Ebenen die Möglichkeiten der Veränderung liegen: Struktur, Inhalt und Didaktik werden hier verknüpft mit Makro-, Meso- und Mikroebene gesehen. Die spezifischen Erkenntnisse aus der Analyse der Einzelfälle werden daran anschließend im Zwischenfazit mit Case 01 und Case 02 in Verbindung gebracht, um Überschneidungen in den Erkenntnissen über die Einbindung von Gender und Diversity unter Berücksichtigung struktureller und individueller Faktoren in Hochschule, Abteilung und Studiengängen herauszufiltern.

Struktur

Im Vergleich zur ersten angebotenen Veranstaltung »forschen und gestalten« – welche explizit die Untersuchung von Gender und Design zum Forschungsfokus machen wollte und aufgrund mangelnder Anmeldezahlen nicht stattfinden konnte – meldeten sich zu diesem Seminar, in dem die Themen Gender und Diversity unter der Formulierung gesellschaftliche Grenzziehung »getarnt« waren, vergleichsweise viele Studierende an. Von 28 Anmeldungen zu Semesterbeginn blieben zum Seminarstart 20 Studierende und im weiteren Verlauf 15 regelmäßig Teilnehmende. Durch das »Tarnen« der Gender-Diversity-Thematik wurden mehr Studierende angesprochen als dies bei einer expliziten Benennung von Gender im vorangegangenen Semester der Fall war. Dies weist darauf hin, dass die Themen Gender und Diversity – zumindest in ihrer expliziten Benennung zunächst ein Hemmnis darstellen, da in der derzeit praktizierten Lehre in der Abteilung beispielsweise Genderinhalte lediglich in Einzelfällen explizit benannt und unterrichtet werden und nicht curricular, durch Zertifikate oder in den Evaluationen abgebildet sind (Makro- und Mesoebene, vgl. 05.1.2). Der Interessenfokus der Teilnehmenden lag laut eigener Aussagen vorrangig im Bereich der Designforschung. Über die Gründe für die Zusammensetzung der Teilnehmenden können an dieser Stelle keine belastbaren Aussagen getroffen werden. Auffällig ist der hohe Teilnahmeanteil weiblicher Studierender aus dem Bereich Innenarchitektur, wobei ungeklärt bleibt, ob die Gründe hierfür in der Themenwahl, den Seminarzeiten oder der Lehrperson liegen.

Die von den Studierenden als nicht ausreichend kritisierte Transparenz und Klarheit in Semesterablauf und Erreichbarkeit der Prüfungsanforderungen kann in einigen Fällen einen gezielten und kontinuierlichen Lernverlauf beeinträchtigt haben. Eine sehr genaue und transparente Kommunikation der Anforderungen von Anfang an hätte die Unsicherheiten, die durch den ungewohnten und daher un-

sicheren Prozess des Forschens ohnehin für einige Studierenden im Seminar lagen, mindern können. Allerdings ist auch zu beobachten, dass durch die unregelmäßige Teilnahme der rote Faden für einzelne Teilnehmende verloren ging und zudem die bereitgestellten Informationen auf dem Lehrmaterialservers von vielen Studierenden gar nicht genutzt wurden. Dem ›Fürsorgeanspruch‹ durch kontinuierliches Wiederholen und Hinweisen steht hier der Anspruch zur Entwicklung von Eigenverantwortlichkeit seitens der Studierenden gegenüber, welcher während der Lehrveranstaltung stärker hätte thematisiert werden müssen. Um eigenverantwortliches Lernen und Handeln im Rahmen der Lehrveranstaltung zu fördern, könnten die Lernziele klarer kommuniziert und die Kompetenzorientierung deutlicher herausgestellt werden, um die Relevanz der Lehrveranstaltungsinhalte und -methoden nachvollziehbarer werden zu lassen (Mikroebene). Die Intention, den Teilnehmenden Raum zu geben, um eigene Zugänge zu den Themen des Seminars zu finden und Fehlertoleranzen zuzulassen, wurde möglicherweise in einen unstrukturierten Eindruck umgedeutet und die Ergebnisoffenheit z. T. negativ gewertet.

Für eine strukturierte Analyse – beispielsweise von geschlechtlich konnotierten Verhaltensweisen, Äußerungen, Interaktionen – wurde in diesem Forschungszusammenhang kein aussagekräftiges Datenmaterial erhoben.⁴¹⁸ Zudem ist für jene die Lehrende betreffenden Beobachtungen durch das Zusammenfallen der Rollen von forschender und beforchteter Person eine annähernd objektive Auswertung schwierig. Dies schließt auch die Reflexion von Verhaltenseinschätzungen, Leistungsbeurteilungen und Förderangeboten seitens der Lehrenden ein verbunden mit der Frage, ob vorurteilsfrei gehandelt wurde und Rückgriffe auf stereotype Annahmen vermieden wurden. In der Betrachtung der eigenen Verhaltensweisen, Kommunikationsformen und Haltungen in Bezug auf Geschlechtszuschreibungen sowie Gleichstellungsaspekten und der Reflexion der eigenen geschlechtlich und sozial konnotierten Rolle als Lehrende kann diesbezüglich lediglich auf die Eigensicht zurückgegriffen werden und anhand der Äußerungen durch die Teilnehmenden eine Fremdwahrnehmung abgeleitet werden (Mikroebene). Legt man den Bestrebungen, im Seminar eine wertschätzende und offene Atmosphäre schaffen zu wollen, eine als ›typisch weiblich‹ konnotierte Intention zugrunde, ist es im Hinblick auf den hohen Anteil weiblicher Studierender nicht überraschend, dass sich in der Evaluation 92% der Studierenden positiv zur Arbeitsatmosphäre äußerten und diese z. T. als »offenen und kommunikativ« beschrieben. Möglicherweise wurden hier die mit der als weiblich zu lesenden Lehrperson verknüpften Erwartungen in Bezug auf Kommunikation und Fürsorge bestätigt. Hier profitierten die Studierenden von der intendierten Lernatmosphäre, die ihnen erleichtern sollte, auch familiäre, krankheitsbedingte oder andere »private« Umstände oder Hemmnisse offen anzusprechen, um gemeinsam lösungsorientiert Absprachen zu finden, die das Erreichen des Prüfungsziels ermöglichen. Durch die eingesetzte Methode der Selbstbeobachtung und die daran anschließende Kommunikation über die Beobachtungsergebnisse lassen die Studierenden sich untereinander und im Austausch mit der Lehrperson an persönlichen, teilweise intimen Details ihres Lebens teilhaben. Daher sind eine vertrauensvolle Atmosphäre und ein wertschätzender Umgang wichtig. Die Bereitschaft, sich in der Gruppe zu öffnen wurde weder durch die Lehrperson noch seitens der Studierenden in Frage gestellt.

In der Dokumentation wurde dargelegt, dass geschlechtergerechte Sprache in diesem Seminar nicht explizit als Seminarinhalt bearbeitet, sondern lediglich peripher thematisiert wurde. Obgleich die Studierenden aufgefordert waren, sowohl in ihrer Präsentation als auch der schriftlichen Ausarbeitung geschlechtergerechte Sprache zu nutzen, verwendeten lediglich 40% der Studierenden geschlechtergerechte Formulierungen in ihrer schriftlichen Ausarbeitung. Die Verwendung war bei zwei Drittel dieser Studierenden auch an die inhaltliche Bearbeitung von Geschlechterfragen geknüpft. Dies lässt darauf

418 Wir bereits in der Analyse beschrieben, wären hier bspw. Videoaufzeichnungen der Lehrveranstaltung oder kollegiale Hospitationen verwertbar, welche jedoch die Realraumsituation, in der die Studierenden ›unbeobachtet‹ agieren und reagieren konnten, zuungunsten einer künstlich wirkenden Laborsituation verändern würden.

schließen, dass eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema Gender die Sensibilisierung für die Wirkweisen von Sprache fördern kann (Makro-, Meso-, Mikroebene). In der gesprochenen Sprache wurden nur vereinzelt Doppelnennungen oder Sprachformen mit der Sprachpause des Glottisschlag – entsprechend der schriftlichen Verwendung von Gender-Gap oder Gendersternchen – genutzt. Eine vorbildhafte konsequente Verwendung seitens der Lehrenden als extrinsische Motivation zeigt sich hier als nicht ausreichend, hingegen erscheint die intrinsische Motivation ebenso ausschlaggebend. Die Tatsache, dass es keine offensichtlichen ablehnenden Äußerungen oder Kritik gab, legt die Vermutung über eine gleichgültige Haltung oder eine nachgeordnete Priorisierung geschlechtergerechter Sprachformen nahe. Dem Ignorieren der geschlechtergerechten Sprachverwendung kann mutmaßlich durch wiederholtes Thematisieren begegnet werden. Eine tatsächliche Bewertung hätte vermutlich zu einer konsequenteren Verwendung geführt und darüber hinaus möglicherweise den Diskurs belebt (was in Folge auch positive Effekte haben kann). Der kritische, teils polemisch geführte öffentliche Diskurs zum Thema war hier ein Grund, die Verwendung nicht verpflichtend, sondern als ›forderndes Angebot‹ zu formulieren und die Sensibilisierung der Studierenden als vordergründiges Ziel zu verfolgen. Um den Einfluss der Verwendung gender- und diversitätsgerechter Sprach- und Kommunikationsformen auf die Entwicklung der Gender-Diversity-Kompetenz überprüfen zu können, wären die Verwendung eines zu entwickelnden Fragebogens zu Intention und Verwendung gender- und diversitätsgerechter Sprache oder eine Evaluierung der tatsächlichen Umsetzung notwendig.

Inhalt

Der inhaltliche und methodische Aufbau des Seminars rekurriert auf das im Abschnitt 06.5.1 beschriebene durch die Theoriemodulverantwortlichen formulierte angestrebte Kompetenzprofil der Studierenden und auf den in der Analyse dargestellten »Anspruch des Theorieangebots in der Abteilung Design und Medien« (vgl. Hochschule Hannover o. J.a) und die daraus abgeleiteten Qualifikationsziele (vgl. Hochschule Hannover 2016b: 30). Diesbezüglich finden sich in der Strukturierung des Theorieangebotes durchaus inhaltliche und didaktische Anknüpfungspunkte für die Einbindung von Gender- und Diversity-Aspekten, die im Rahmen des durchgeführten Seminars genutzt werden konnten (Meso- und Mikroebene). Deutlich wurde jedoch auch, dass eine strukturierte Überprüfung in Form eines Qualitätsmanagements oder einer Evaluation von Inhalten, Methoden und Ergebnissen im Austausch mit den Modulverantwortlichen nicht stattgefunden hat. Darüber hinaus fanden keine Rückkopplungen in die beteiligten Studiengänge statt. Um eine nachhaltige Einbindung zu verfolgen und damit einhergehend inhaltliche und didaktische Anknüpfungspunkte in den jeweiligen Spezifikationen zu diskutieren, ist ein fortlaufender Diskurs mit allen an der Lehr-Lernplanung Beteiligten notwendig (Mesoebene).

Identität und Identifikation sind Themen, die die Studierenden im Rahmen von sozialen Grenzziehungen und der weiterführenden Logik von sozialen Ungleichheiten beschäftigen. Diese wurden zu 75% aus Genderperspektive bearbeitet. Ungeachtet der Frage, ob dies aus dem Grund geschah, dass durch die Lehrende das Thema Gender beispielhaft fokussiert wurde, kann die Vermutung aufgestellt werden, dass Geschlecht zu den Differenzkategorien gehört, die für Studierende schon bei oberflächlicher Recherche in Produkten, Räumen und Prozessen sichtbar werden. Vermehrt wurde das Thema von Frauen bearbeitet, da diese von Ungleichheitsmechanismen nach wie vor überwiegend oder zumindest offensichtlicher betroffen sind. Männliche Studierende reflektierten das Thema in Bezug auf Dissonanzen bei der Einordnung der eigenen Person in die (hetero)normative Matrix binär codierter Lebenswelten und daran anknüpfende Erfahrungen. Um den Blick auf weitere ungleichheitswirksame Dimensionen von Diversity zu lenken, braucht es hierzu ebenso Beispiele mit designspezifischem Fokus (Mikroebene). Die Themenbereiche Identität und Identifikation wurden vorrangig aus individuellen Perspektiven gespeist und bearbeitet und strukturelle Mechanismen sowie symbolische Ebenen blieben marginal. Die Abstrak-

tion auf die strukturelle und symbolische Ebene muss daher intensiver betreut werden, um den Schritt in das eigene gestalterische Handeln bewusst vollziehen zu können. Der Fakt, dass höhere Semester sich stärker (50%) für Genderthemen interessierten als niedrigere (40%) lässt den Schluss zu, dass die Auseinandersetzung mit diesen Themen unter den derzeitigen curricularen Studienbedingungen ein höheres Maß an im Studium erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten braucht. Insofern wäre eine Möglichkeit, die Themenkomplexe schon früher im Studium zu integrieren, um ein Grundwissen und eine Grundsensibilisierung zu schaffen und sie in weiterführende Projekte einzubinden (Mesoebene). Um eine Übertragungsleistung in die Gestaltung erbringen zu können und eine Erweiterung der Gestaltungskompetenz durch Gender-Diversity-Kompetenz bei den Studierenden zu ermöglichen, ist ein an die Forschungsphase anschließender Entwurfsprozess notwendig. Dies schließt an die von Brandes formulierten Kriterien für ein designspezifisches Gendercurriculum an (vgl. Brandes 2018). In den schriftlich fixierten Reflexionen nahmen lediglich 20% aller Teilnehmenden Bezug auf die Einbindung und Wirkweisen von Differenzierungsmechanismen in, auf und durch Design und ihre persönliche Beteiligung daran. Aus dem Anteil ließe sich die Ableitung treffen, dass nur bei 20% der Studierenden Gender-Diversity-Kompetenz entwickelt oder verstetigt wurde. Aus den verschriftlichten Reflexionen wurde aber auch deutlich, dass bei den Studierenden ein Einblick gegeben und eine Sensibilisierung angestoßen wurde und sie an der Einbindung der erarbeiteten Aspekte – sowohl Differenzierungen durch Gestaltung als auch Designforschung betreffend – in ihre weitere Arbeit interessiert sind. Die Intensität, in der Erkenntnisse aus der Geschlechter- und Ungleichheitsforschung einfließen konnten erweist sich als begrenzt, da die Verknüpfung mit dem Themenkomplex Designforschung in beiden Bereichen hohe Anforderungen an die Studierenden stellte. Im Seminar wurde aus viel Input wenig ›kurzfristiger‹ Output generiert, dafür womöglich eine mittel- oder langfristige Wirkung erzielt.

Aus den Beurteilungen der Studierenden geht hervor, dass die Komplexität des Seminars als tendenziell zu hoch wahrgenommen wurde. Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass sowohl im Bereich der Designforschung als auch dem Themenkomplex der sozialen Grenzziehungen zumeist nicht die durch die Lehrende anvisierte Bearbeitungstiefe erreicht werden konnte. Daher ist eine stärkere Fokussierung von Sicherungs- und Abschlussphasen in den Einzelveranstaltungen sowie Formen der Wiederholung und Unterfütterung erarbeiteter Inhalte – insbesondere im Bereich sozialer Differenzierungen – notwendig. In Phasen der Verunsicherung – ob durch Gender- und Diversity-Inhalte oder Fachinhalte oder die Kombination aus beiden verursacht – sind Strukturierungs- und Unterstützungshilfen notwendig, wie beispielsweise an Einzelfällen orientierte individuelle Konsultationen (Mikroebene). Zudem braucht es die Bestärkung, Verunsicherung nicht negativ aufzufassen, sondern als einen Bestandteil von und einen Schritt in der Kompetenzbildung – vor allem im Bereich von Gender und Diversity – anzuerkennen (vgl. Modell zur Kompetenzstufenentwicklung im folgenden Abschnitt). Im Sinne der Komplexitätsreduzierung und Bearbeitungstiefe lässt sich auf der Mesoebene die Empfehlung ableiten, Aspekte von Diversität und sozialen Ungleichheiten im Zusammenhang mit Design zu einem früheren Zeitpunkt des Studiums zu vermitteln und im weiteren Verlauf in Form eines Designforschungsprojektes zu vertiefen (vgl. Brandes 2018).

Didaktik

Im Folgenden werden zunächst übergreifend wirksame Faktoren in der didaktischen Gestaltung auf der Mikroebene und daran anschließend die Analyseergebnisse einzelner Methoden in Verknüpfung mit den jeweils daraus entstandenen Ergebnissen und den inhaltlichen Zielsetzungen interpretiert, reflektiert und bewertet.

Die Zusammensetzung der Teilnehmenden beeinflusst den Verlauf und damit die Ergebnisse der Veranstaltung. Insbesondere durch die in hohem Maße eingesetzten kommunikationsbasierten Metho-

den – wie in Gruppenarbeit durchgeführte Analyseeinheiten mithilfe der Affinity Diagrams, Diskussionsrunden etc. – werden ›dominante‹ Perspektiven und Kommunikationsformen noch unterstützt. Das Ineinandergreifen von theoretischem Input und daran anschließenden Arbeitsphasen und praktischer Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial zielt in dieser Form auf ein Präsenzstudium ab, was den Anschluss für verhinderte Personen erschwert. Zudem wirken wechselnde Teilnahme und (in)aktive Teilnahme sowie die Gruppendynamiken in der Zusammenarbeit als maßgeblich mitbestimmende Faktoren für eine zielführende Anwendung der Arbeitsmethoden. Das Aufrechterhalten des geplanten Seminarkonzeptes stellt hier eine Herausforderung dar und legt eine höhere Flexibilität im Ablauf nahe.

In der Analyse der Methoden der Bildgenerierung und deren Analyse mithilfe der Affinity Diagrams wurde deutlich, dass sich in der Gruppenarbeit zumeist fachspezifische und – aufgrund des hohen Anteils weiblicher Studierender – geschlechtsspezifische Gruppen bildeten. Diese fanden gut in den Arbeitsprozess, wohingegen in geschlechter- und disziplinübergreifenden Gruppen tendenziell ein stockender Diskussions- und damit Arbeitsverlauf aufgrund heterogener Herangehensweisen und Materialien beobachtet wurde. Um gerechtere Bedingungen zu schaffen, muss hier eine gezieltere Gruppenbildung forciert werden, die sowohl Fachrichtungen als auch Geschlechter – und an die Diversity-Logik anknüpfend beispielsweise soziale, kulturelle, bildungsbiografische Herkünfte – heterogener mischt. Bei nicht paritätisch besetzten Gruppen und einem dominanten Studiengang im Seminar ist dies schwierig umzusetzen. Darüber hinaus bleibt das Ziel heterogener Gruppenzusammensetzungen dem Dilemma verhaftet, Personen in ihrer Gruppenzugehörigkeit zu adressieren und weniger den individuellen Bedingungen gerecht zu werden.

Insbesondere bei Lehr-Lernmethoden, in denen die Lehrenden aktiv einbezogen sind, ist die Frage nach einer geschlechterspezifischen (Nicht)Beteiligung der Studierenden schwierig zu beantworten: In Diskussions- oder Konsultationssituationen den Gesprächsverlauf als Lehrperson sowohl inhalts- als auch kommunikationsbezogen im Blick zu behalten, ist herausfordernd. Für ein überprüfbareres Ergebnis, in wie weit tatsächlich eine gender- und diversitätsgerechte Kommunikation betrieben und gefördert wird, und inwieweit bestimmte Methoden in der Durchführung geschlechtsspezifisch aufgenommen und bearbeitet werden sind beispielsweise Videoaufzeichnungen oder kollegiale Hospitationen erforderlich. Zudem wurde in der Analyse einzelner Methoden deutlich, dass die Ableitung geschlechtlich konnotierter Präferenzen oder Prägungen bzw. geschlechtsspezifischer Bearbeitungsmuster aufgrund fehlenden Vergleichsmaterials hypothetisch bleibt.

Die Gestaltung der räumlichen und materiellen Didaktik kann im vorliegenden Fall positiv gewertet werden: Durch die Vielfältigkeit an verwendeten Methoden und Materialien, dem Wechsel der Arbeitsformen sowie zwischen kommunikativen Präsenzarbeitsphasen und konzentrierten Selbstlernphasen waren in der Lehrveranstaltung gute Voraussetzungen für eine Identifikation aller Geschlechter gegeben. Die Beobachtung, dass vorgegebene Raumstrukturen in den meisten Fällen akzeptiert wurden und unverändert blieben bzw. nach Anregung durch die Lehrende variiert wurden, unterstreicht die Relevanz eines vorausschauenden Mitdenkens bzw. Mitplanens von Raumstrukturen. Dabei sind diese so flexibel zu gestalten, dass für die Kommunikation verschiedener Gruppen ausreichend Optionen gegeben sind und auf dynamische Prozesse entsprechend reagiert werden kann.

Die Tatsache, dass sich lediglich weibliche Studierende direkt positiv über das Forschungstagebuch äußerten und mehr weibliche als männliche Studierende in ihren schriftlichen Ausarbeitungen auf diese Bezug nahmen, legt die Vermutung nahe, dass das Führen eines Tagebuchs weiblich konnotiert ist und daher für die weiblichen Teilnehmenden als ›natürlich‹ oder ›normal‹ im Sinne von gewohnt erscheint und sie eher damit vertraut sind. Die Ergebnisse zeigen jedoch auch, dass die Forschungstagebücher als Methode geschlechtlich unabhängig zielführend für den Forschungsprozess genutzt wurden und eine

geeignete Methode zur Sensibilisierung auf der individuellen Ebene für soziale Differenzierungsmechanismen im alltäglichen Umfeld und biografischen Kontext darstellen.

Aus der Analyse der Methoden der Bildgenerierung und der Arbeit mit der Methode Affinity Diagram wurde deutlich, dass symbolische Wirkweisen von Material-, Form- und Farbgebung sowie von in den Produktkonzepten eingeschriebenen Stereotypen zwar benannt, aber nicht eingehender oder detaillierter untersucht wurden. Strukturell wirksame Mechanismen blieben zumeist Randthemen, die auf der Basis individueller Erfahrungen diskutiert wurden. Eine vertiefende Auseinandersetzung mit Theorien der Geschlechter- und Ungleichheitsforschung sowie eine verstärkte Unterfütterung mit Beispielen aus dem Gestaltungskontext könnten die Studierenden dazu befähigen, ihre auf individueller Ebene gewonnenen Erkenntnisse zu abstrahieren und verstärkt auf die institutionelle, strukturelle sowie symbolische Ebene zu transferieren. Ziel wäre hier das Erkennen von Wirkmechanismen sozialer Ungleichheit in der Verknüpfung zur professionellen Gestaltung von Produkten, Räumen und Prozessen. Im vorliegenden Lehrzusammenhang war dies aus verschiedenen Gründen nicht möglich: Zum einen durch die zeitlichen Rahmenbedingungen (2 SWS) sowie die untergeordnete Bedeutung als »begleitendes« Theorieangebot (Mesoebene), zum anderen durch die Kombination der zwei in sich komplexen inhaltlichen Themenbereiche des Gender-Diversity-Inhaltes der sozialen Grenzziehung mit dem Fachinhalt der Designforschung (Mikroebene). Eingebettet in ein Hauptprojekt – welches dann jedoch in den meisten Fällen fachdisziplinär durchgeführt wird – ist die notwendige Vertiefung geknüpft an einen nachhaltigeren Lerneffekt – und damit an die Entwicklung von Gender-Diversity-Kompetenz – aussichtsreicher. Dies rekuriert wiederum auf die von Brandes vorgeschlagene Implementierung in die Designcurricula auf den Ebenen Theorie, Forschung und Entwurf (vgl. Brandes 2018).

Wie aus der Analyse der Methode und der Ergebnisse aus dem Prototyping hervorgeht, können hier keine Aussagen über eine geschlechterspezifische oder fachspezifische Bearbeitung getroffen werden, da die Teilnahmezahl insgesamt zu niedrig und zudem geschlechterunparitatisch besetzt war. Aus dem sehr geringen Anteil raumbezogener Prototypingergebnisse ließe sich in Bezug auf den dazu relativ hohen Anteil an Innenarchitekturstudierenden – und einer eng gefassten Logik von Fachspezifik folgend – der Transfer des vermittelten Wissens in die fachspezifische Praxis damit als nicht gegeben werten. Dem entgegen steht jedoch die Tatsache, dass alle in den Verschriftlichungen recherchierten Reflexionen, die explizit auf soziale Grenzziehungen Bezug nahmen und die eigene Gestaltungspraxis betrafen, von Studierenden der Innenarchitektur verfasst wurden. Eine intensivere Phase des Prototypings – im besten Fall als iterativer Prozess angelegt – kann an dieser Stelle das Erbringen einer Übertragungsleistung der gewonnenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten in die Gestaltung unterstützen. Für eine umfassende Erweiterung der Gestaltungskompetenz durch Gender-Diversity-Kompetenz bei den Studierenden ist ein an die Forschungsphase anschließender Entwurfsprozess notwendig.

Die Auswertung der schriftlichen Ausarbeitungen zeigt eine insgesamt geringe Einbindung der theoretischen Vertiefung durch die Textarbeit in den Forschungsprozess, die Ergebnisproduktion und die Reflexion. Hier konnten keine Rückschlüsse auf geschlechterspezifische Besonderheiten gezogen werden.⁴¹⁹ Aus der geringen Bezugnahme auf die theoretischen Inhalte, sowie die fehlende Tiefe in der Auseinandersetzung mit sozialer Grenzziehung und sozialen Ungleichheiten, lässt sich zum einen eine fehlende Routine in der Bearbeitung wissenschaftlicher Fragestellungen seitens der Studierenden (Mesoebene), zum anderen eine notwendige stärkere Fokussierung durch die Seminargestaltung ableiten (Mikroebene). In der Anwendung der Methoden zur Textbearbeitung wurde deutlich, dass Zeiten großzügiger zu planen sind, um unterschiedliche Fertigkeiten in der Textrezeption zu berücksichtigen und

⁴¹⁹ Um geschlechtsspezifische Aussagen treffen zu können, wäre eine fokussierte Untersuchung der Textarbeit und daran anschließend der Verarbeitung in den schriftlichen Ausarbeitungen in Form einer codierten Inhaltsanalyse notwendig.

für die anschließenden Arbeitsphasen annähernd gerechte Bedingungen herzustellen. Eine flexible Seminargestaltung kann textsicheren Teilnehmenden zeitgleich das Arbeiten an anderen Aufgaben ermöglichen, ohne dass diese auf ›die anderen‹ warten müssen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Seminar einen Beitrag zu einer Sensibilisierung der Studierenden in Bezug auf die Korrelation von Design und sozialer Differenzierung, Grenzziehung und Ungleichheit leisten konnte, dass an den Ergebnissen jedoch nur in wenigen Fällen eine vertiefte Auseinandersetzung ablesbar ist. Die Verknüpfung mit dem Thema Designforschung hat sich als gewinnbringend für die Sensibilisierung der Studierenden in Bezug auf designrelevante Aspekte von Gender und Diversity aus ihrem eigenen Erfahrungshintergrund dargestellt. Einigen wenigen Teilnehmenden ist es gelungen, diese Verbindung in Gestaltungsansätze zu transferieren. So wurden insbesondere die Kompetenzziele in den Bereichen der Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz als Reflexionskompetenz, sowie Fachkompetenz und Kommunikationskompetenz in geringerem Maße erreicht. Die Komplexität in der Zusammenführung beider Themenbereiche ist für den Umfang des Seminarformates sehr hoch. Um eine fruchtbare Kombination in der nötigen theoretischen Tiefe und mit dem Ergebnis einer praktischen Umsetzung in die Gestaltung zu ermöglichen, sind mehrere Optionen zur Anpassung des Lehr-Lernkonzeptes denkbar – jeweils unter Berücksichtigung der derzeit in der Abteilung Design und Medien existierenden Bedingungen: Zum einen kann es in angepasster Form in den Rahmen eines Hauptprojektes überführt werden. Die Anforderungen an die durchführende Lehrperson sind hier theoretische Kompetenzen in den Bereichen Alltagskultur als Geschlechter- und Differenzkultur aus Designperspektive in der Verknüpfung zu relevanten kultur- und sozialwissenschaftlichen Bereichen (vgl. Brandes 2018), Erfahrungen in der Designforschung sowie damit einhergehend der gestalterischen Umsetzung. Es ist außerdem eine Durchführung in Form eines Team-Teaching denkbar, um die Studierenden fundiert und spezialisiert in den jeweiligen Projektbereichen von Theorie, Empirie und Entwurf unterstützen zu können. Zum anderen ist die Verteilung der Bereiche Theorie, Forschung und Entwurf auf verschiedene Lehrveranstaltungen denkbar. So kann es ein übergreifendes oder fachtheoretisches Angebot geben, welches oben genannte Inhalte bearbeitet und darauf aufbauend, oder parallel dazu verlaufend ein Designforschungsprojekt in disziplinärer oder interdisziplinärer Form.

Im Hinblick auf den Erwerb von Gender-Diversity-Kompetenz durch die Studierenden wird abschließend das Modell zur Kompetenzstufenentwicklung (Abb. 05.1) herangezogen, um die in Analyse und Bewertung dargelegten Ergebnisse zu fassen. In den Arbeitsverläufen und Ergebnissen wurde deutlich, dass die Individuen unterschiedliche Voraussetzungen in Vorwissen, Vorerfahrung, Zugängen sowohl im inhaltlichen Themenspektrum von sozialer Differenzierung als auch Designforschung mitbrachten. Gleiches gilt für die individuell unterschiedlichen Möglichkeiten in der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, um das (Vor)Wissen und die Methoden zielführend und gewinnbringend anzuwenden. Einige Teilnehmende starteten zu Seminarbeginn in der unbewussten Inkompetenz und entwickeln sich über die Phase der bewussten Inkompetenz durch Sensibilisieren und Reflektieren zu einer mehr oder weniger ausgeprägten bewussten Kompetenz. Andere starteten im Bereich der unbewussten Kompetenz, waren bereits sensibilisiert und reflektiert und konnten ihr Vorwissen und ihre Vorerfahrung nutzen und vertiefen und erreichten so eine ausgeprägtere bewusste Kompetenz. Um diese bewusste Kompetenz für einen größeren Teil der Teilnehmenden zu ermöglichen, müsste – wie oben skizziert – eine Anpassung des Lehr-Lernkonzeptes erfolgen bzw. dessen Einbettung im Studienkontext verändert werden.

06.6 Zwischenfazit [concluding case study]

Auf Basis der in den Abschnitten 06.3.3, 06.4.3 und 06.5.3 interpretierten, reflektierten und bewerteten Analyseergebnisse der drei untersuchten Fälle werden nachfolgend die gewonnen Erkenntnisse über die Einbindung von Gender und Diversity unter Berücksichtigung struktureller und individueller Faktoren auf der Mikroebene der Lehrveranstaltung sowie mit Blick auf die Mesoebene der Studiengänge und Module aus den einzelnen Fällen zusammengefasst (Tabelle 06.8), um Unterschiede sowie Überschneidungen herauszuarbeiten und diese komprimiert darzustellen (Abb. 06.7). Im anschließenden Kapitel 07 werden diese Erkenntnisse in Bezug zur Makroebene der Hochschul- und Fakultätsstruktur gesetzt, sowie mit den in den theoretischen Herleitungen aus den Kapiteln 02 bis 05 abgeleiteten Perspektiven zu Ergebnissen verknüpft.

Erkenntnisse über die Einbindung von Gender und Diversity auf der Mikro- und Mesoebene aus den Fallanalysen im Vergleich

Case 01	Case 02	Case 03
Einbindung von Gender und Diversity über den Fokus der Verknüpfung von Theorie und Gestaltung (Queer, Zine-Gestaltung)	Einbindung von Gender und Diversity über den Fokus der Verknüpfung mit dem fachspezifischen Inhalt (Open Design, Partizipation, Teilhabe, Rolle Design)	Einbindung von Gender und Diversity über den Fokus der Verknüpfung mit Methoden (Designforschung, soziale Grenzziehung)
Praxisbezug hoch	Praxisbezug abstrakt	Praxisbezug gering
Verknüpfung Fachinhalt und Gender-Diversity gelungen	Verknüpfung Fachinhalt und Gender-Diversity teilweise gelungen (Nichtbenennung kontraproduktiv)	Verknüpfung Fachinhalt und Gender-Diversity teilweise gelungen
Lernatmosphäre positiv (offen, aktivierend, forschend, projektorientiert, individuell, intensiv)	Lernatmosphäre positiv (offen, aktivierend, kollaborativ, projektorientiert)	Lernatmosphäre positiv (offen, aktivierend, forschend, projektorientiert)
Identifikation Gestaltungsarbeit hoch	Identifikation Gestaltungsarbeit hoch	Identifikation Gestaltungsarbeit gering
Reflexionskompetenz im Fachkern (Rolle Gesellschaft), Intrinsische Motivation	Reflexionskompetenz im Fachkern (Rolle Design, Designer*in), Anwendungsbezug hoch	Reflexionskompetenz im Fachkern (Rolle Design, Designforschung, Designer*in)
Verständnis/Kompetenz vertieft (individuell, strukturell, symbolisch)	Verständnis/Kompetenz begrenzt (individuell)	Verständnis/Kompetenz begrenzt (individuell, symbolisch, selten strukturell)
Gender und Queer bearbeitet	Gender und Diversity von Design entkoppelt Gender unbenannt, marginalisiert	Gender bearbeitet, wenn beispielhaft thematisiert
Verschiedene Zugänge, fehlende Routine im wissenschaftlichen Arbeiten	Verschiedene Zugänge, ergebnisoffener Ansatz herausfordernd	Verschiedene Zugänge, ergebnisoffener Ansatz herausfordernd, fehlende Routine im wissenschaftlichen Arbeiten Komplexität hoch
	Verunsicherungen	Verunsicherungen
Einbezug Theorie in Ergebnisse indirekt	Einbezug Theorie in Ergebnisse indirekt Intensive Betreuung positiv für heterogene Zugänge und Arbeitsweisen	Einbezug Theorie in Ergebnisse marginal Vielfältige Methoden positiv für heterogene Zugänge und Arbeitsweisen und Vermittlung der Inhalte

Reflexionsarbeit braucht Zeit und Raum	Reflexionsarbeit braucht Zeit und Raum	Reflexionsarbeit braucht Zeit und Raum
Sprachkompetenz gering	Sprachkompetenz mittel, Widerstände	Sprachkompetenz mittel
	Transparenz Semesterablauf ambivalent	Transparenz Semesterablauf ambivalent
Lehrperson keine Expert*in (Identifikation gering), Team-Teaching positiv, Verhaltenseinschätzung subjektiv	Lehrperson Expert*in (Identifikation) und ›weibliche‹ Identifikationsfigur, Verhaltenseinschätzung subjektiv	Lehrperson Expert*in (Identifikation), Verhaltenseinschätzung subjektiv
Strategische Einbettung Mesoebene fehlt	Strategische Einbettung Mesoebene fehlt	Strategische Einbettung Mesoebene fehlt
LV fördert Sichtbarkeit und Identifikation		Nichtbenennung unterstützt Teilnahme

Tabelle 06.8: eigene Darstellung

Unterschiede

In Case 01 wird die Einbindung von Gender und Diversity über den Fokus der Verknüpfung von Theorie und Gestaltung beabsichtigt. Dabei ist mit der Gestaltung und Produktion eines Zines zu Perspektiven auf Gender und Queer ein hoher Praxisbezug und eine Verknüpfung von fachspezifischem Inhalt und Aspekten zu Gender und Diversity gelungen. Trotz verschiedener Zugänge und Fähigkeiten sowie fehlender Routine im wissenschaftlichen Arbeiten ist der Einbezug theoretischer Perspektiven in den Ergebnissen indirekt abzulesen. Die intrinsische Motivation der Teilnehmenden begünstigt ein vertieftes Verständnis (Gender-Diversity-Kompetenz) struktureller und symbolischer Wirkweisen von Geschlecht als Ordnungs- und Ungleichheitskategorie auf Basis individueller Kenntnisse und Erfahrungen sowie die hohe Identifikation mit der Gestaltungsarbeit. Die Entwicklung der Sprachkompetenz ist an die aktive Vermittlung geschlechtergerechter Kommunikation geknüpft. Die Reflexionskompetenz im fachlichen Kern betrifft vorrangig die Rolle als gesellschaftliches Individuum. Die Lernatmosphäre (offen, aktivierend, forschend, projektorientiert, individuell, intensiv) wirkt positiv auf den Lernprozess. Durch Team-Teaching ist eine intensive Betreuung möglich und somit Zeit und Raum für Reflexionsarbeit gegeben. Fehlende Expertise der Lehrperson (im Bereich Queer) hemmt das Identifikationspotenzial für Teilnehmende. Die fehlende strategische Einbettung in die Mesoebene hemmt die Entwicklung von Gender-Diversity-Kompetenz.

In Case 02 wird die Einbindung von Gender und Diversity über den Fokus der Verknüpfung im fachspezifischen Inhalt beabsichtigt. Dabei ist mit der Erarbeitung von Open-Design-Konzepten der Praxisbezug abstrakt geblieben und die Verknüpfung von fachspezifischem Inhalt und Aspekten zu Gender und Diversity teilweise gelungen. Verschiedene Zugänge und Fähigkeiten zu ergebnisoffenem Arbeiten und Aspekten sozialer Ungleichheit verunsichern im Projektverlauf und führen zu einem indirekten Einbezug theoretischer Perspektiven in die Ergebnisse und einem begrenzten Verständnis (Gender-Diversity-Kompetenz) struktureller und symbolischer Wirkweisen von Geschlecht und weiteren Merkmalen als Ordnungs- und Ungleichheitskategorien auf Basis individueller Kenntnisse und Erfahrungen mit hohem Anwendungsbezug. Die Nichtbenennung von Gender führt zu einer Marginalisierung und Entkopplung von Design. Die Entwicklung der Sprachkompetenz ist an die aktive und intensive Vermittlung geschlechtergerechter Kommunikation und an intrinsische Motivation geknüpft. Die Reflexionskompetenz im fachlichen Kern betrifft vorrangig die Rolle von Design und Designer*in hinsichtlich Partizipation, Teilhabe und Gestaltungsmacht. Die Fokussierung auf den designspezifischen Inhalt begünstigt eine hohe Identifikation mit der Gestaltungsarbeit. Die Lernatmosphäre (offen, aktivierend, kollaborativ, projektorientiert) wirkt positiv auf den Lernprozess und unterstützt die inhaltliche Vermittlung. Durch eine intensive Betreuung ist Zeit und Raum für Reflexionsarbeit und heterogene Zugänge und Arbeits-

weisen gegeben. Die ›weibliche‹ Lehrperson als Expert*in (im Bereich Design) bietet Identifikationspotenzial für insbesondere ›weibliche‹ Teilnehmende. Die fehlende strategische Einbettung in die Mesoebene hemmt die Entwicklung von Gender-Diversity-Kompetenz.

In Case 03 wird die Einbindung von Gender und Diversity über den Fokus der Verknüpfung mit Methoden beabsichtigt. Dabei ist mit der Vermittlung von Designforschung in Bezug auf soziale Grenzbeziehungen der Praxisbezug gering geblieben und die Verknüpfung von fachspezifischem Inhalt und Aspekten zu Gender und Diversity teilweise gelungen. Verschiedene Zugänge und Fähigkeiten zu ergebnisoffenem Arbeiten und Aspekten sozialer Differenzierung sowie fehlende Routine im wissenschaftlichen Arbeiten verunsichern im Forschungsprozess und führen zu einem marginalen Einbezug theoretischer Perspektiven in die Ergebnisse und einem begrenzten Verständnis (Gender-Diversity-Kompetenz) struktureller und symbolischer Wirkweisen von Geschlecht und weiteren Merkmalen als Ordnungs- und Ungleichheitskategorien auf Basis individueller Kenntnisse und Erfahrungen. Eine Nichtbenennung von Gender unterstützt die Teilnahme, es wird als Thema bearbeitet, wenn es beispielhaft thematisiert wird. Die Entwicklung der Sprachkompetenz ist an die aktive und intensive Vermittlung geschlechtergerechter Kommunikation und an intrinsische Motivation geknüpft. Die Reflexionskompetenz im fachlichen Kern betrifft die Rolle von Design, Designforschung, Designer*in und gesellschaftlichem Individuum. Die Lernatmosphäre (offen, aktivierend, forschend, projektorientiert) wirkt positiv auf den Lernprozess und unterstützt die inhaltliche Vermittlung. Vielfältige Methoden unterstützen heterogene Zugänge und Arbeitsweisen und die Vermittlung der Inhalte. Die hohe Komplexität und der zeitliche Rahmen begrenzen Raum für Reflexionen sowie die Übertragung in die Gestaltungspraxis. Die Lehrperson als Expert*in (im Bereich Design) bietet Identifikationspotenzial. Die fehlende strategische Einbettung in die Mesoebene hemmt die Entwicklung von Gender-Diversity-Kompetenz.

Überschneidungen

Aus den fallspezifischen Erkenntnissen lassen sich folgende Überschneidungen herausarbeiten: In allen Veranstaltungen besteht eine große Spannweite an Zugängen, Vorwissen und Fähigkeiten sowohl für den designspezifischen Fachkern als auch in Bezug auf Wissen zu Geschlechter- und Ungleichheitsverhältnissen und daraus folgend an Entwicklung von Gender-Diversity-Kompetenz. Insgesamt erscheinen Gender und Diversity als im bisherigen Studienverlauf vereinzelt bearbeitete Themen, so dass zunächst ein Zugang in Form einer Sensibilisierung geschaffen werden muss. Die Bearbeitungstiefe ist überwiegend gering, da Reflexionen über Geschlechter- und Ungleichheitsverhältnisse sowie der Zusammenhang zum Design vorrangig auf individueller, symbolischer, selten struktureller oder prozessualer Ebene stattfindet. Gender und Diversity-Dimensionen werden dabei von vielen Studierenden als individuelle und nicht strukturell wirksame gruppenbezogene und ungleichheitswirksame Merkmale wahrgenommen, welche aus ihrer Perspektive als Ausdruck von Individualität bis zu einem gewissen Grad anpassbar, variabel und wählbar erscheinen. Eine inhaltlich tiefergehende Auseinandersetzung findet eher über die intrinsische Motivation statt, ebenso ist die Entwicklung der Kommunikationskompetenz an die aktive und intensive Vermittlung geschlechtergerechter Kommunikation sowie an intrinsische Motivation geknüpft. Der Einbezug theoretischer Perspektiven erfolgt aufgrund fehlender Routine im wissenschaftlichen Arbeiten marginal und indirekt. In der Verknüpfung von fachspezifischen und Gender-Diversity-Inhalten begünstigt ein hoher Gestaltungsbezug die Identifikation mit dem Erarbeiteten sowie die Entwicklung eigener Perspektiven und Haltungen. Die Verringerung des Abstraktionsgrades durch Beispiele aus der Praxis, welche explizit Fragen von Ungleichheit aufgreifen und so konkrete Ansatzpunkte für den Entwurfsprozess eröffnen, begünstigt die Erweiterung der Gestaltungskompetenz durch eine Gender-Diversity-Kompetenz. Die Übertragung von der individuellen auf die strukturelle und symbolische Ebene muss intensiv betreut werden, um den Schritt in das eigene gestalterische Handeln bewusst voll-

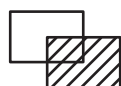
ziehbar zu machen. Die ergebnisoffene Herangehensweise in den Gestaltungs- und Arbeitsprozessen in Kombination mit der zumeist ungewohnten Thematisierung von Geschlechter- und Ungleichheitsfragen kann zu Verunsicherungen führen, was stetige Reflexionsarbeit sowie ein hohes Maß an Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft erfordert. Die durch die Verknüpfung von fachspezifischen Inhalten mit gender- und diversitätsspezifischen Inhalten hohe Komplexität stellt für Lernende wie Lehrende eine Herausforderung dar und spiegelt sich in den Anforderungen der Lern- und Kompetenzziele wider, welche nur bedingt erreicht wurden und somit auf zu hohem Niveau angelegt sind. Eine offene, aktivierende, forschende, projektorientierte und vertrauensvolle Lernatmosphäre wirkt positiv auf den Lernprozess und unterstützt die Vermittlung von (Gender-Diversity)Inhalten. Eine intensive und individuelle Betreuung eröffnet Raum für Reflexionsarbeit und heterogene Zugänge und Arbeitsweisen. Das Feedback ist ein wichtiges Instrument, um sich dem ungeläufigen Themenfeld von Gender und Diversity zu nähern und es individuell zu rahmen. Insbesondere ein im Anschluss an die Ergebnisproduktion stattfindendes wechselseitiges Feedback auch in Bezug auf eine Reflexion über unreflektierte Imaginationen und Materialisationen eigener Wahrnehmungen, Perspektiven, Werte und Vorlieben (I-Methodology) ist für den Lerngewinn in Bezug auf die Zusammenhänge von Design und Differenz- bzw. Ungleichheitsproduktion wesentlich. Die Rolle der (vergeschlechtlichten) Lehrperson als Identifikationsfigur sowie hinsichtlich stereotyper Verhaltens- und Beurteilungsweisen bleibt ohne strukturierte Untersuchung lediglich subjektiv interpretierbar. Die fehlende strategische Einbettung des Themenkomplexes Gender-Diversity auf der Mesoebene hemmt die Entwicklung von Gender-Diversity-Kompetenz.

Aus den Fallanalysen wird deutlich, dass sich für das Erbringen einer Übertragungsleistung in die Gestaltung und somit eine Erweiterung der Gestaltungskompetenz durch Gender-Diversity-Kompetenz bei den Studierenden neben der Vermittlung theoretischer Perspektiven das forschungsbasierte Arbeiten sowie ein damit verknüpfter Entwurfsprozess förderlich zeigen. Dies schließt an die von Brandes formulierten Kriterien für ein designspezifisches Gendercurriculum an (vgl. Brandes 2018).

Es bleibt die Frage, ob die Entwicklung von Gender-Diversity-Kompetenz allein an den Arbeitsweisen, Ergebnissen und Aussagen der Studierenden im zeitlich begrenztem Rahmen einer Lehrveranstaltung ablesbar sein kann, da Erlerntes und Erfahrenes ebenso mittel- oder langfristig im weiteren Studienverlauf – oder in der späteren Berufspraxis – in den Gestaltungsweisen und damit den Gestaltungsergebnissen wirksam wird. Um Aussagen über die Entwicklung von Gender-Diversity-Kompetenz bei den teilnehmenden Studierenden treffen zu können, ist eine Evaluation der Lehrveranstaltungseffekte nach einem festzulegenden Zeitraum und in einer festzulegenden Form denkbar.⁴²⁰ Darüber hinaus hängt die Entwicklung von Gender-Diversity-Kompetenz ebenso von strukturellen Bedingungen ab, zu denen auch die Zusammensetzung des Lehrkörpers in einem Studiengang zählt. Hier gilt es, ein präzises Bild über die Geschlechterverhältnisse unter den Lehrenden eines Studiengangs zu zeichnen, welches alle in der Lehre tätigen Personen berücksichtigt (Professor*innen, Lehrkräfte für besondere Aufgaben, wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeitende, studentische Hilfskräfte, Tutor*innen und Scouts sowie Lehrbeauftragte). Dabei müssen neben dem geleisteten Lehrvolumen ebenso dessen Einsatzgebiete und deren unterschiedliche – und hierarchische – Gewichtung Berücksichtigung finden (Pflicht-

⁴²⁰ Indem die Lehrveranstaltungen in der vorliegenden Forschung nicht als Experiment oder Laborsituation, sondern vielmehr als offenes Setting konzipiert werden, intendieren sie ein Erkunden der Bedarfe und Bedürfnisse, der Problemsensibilität und der Reaktionen von Lernenden und Lehrenden in der Arbeit mit Aspekten von Gender und Diversity. Zwar bleibt dieses Vorgehen in Dokumentation, vordefiniertem Forschungsdesign, Datenerhebung und Evaluation der mittel- und langfristigen Effekte begrenzt. Die große Offenheit und damit auch Unschärfe dieser explorativen Herangehensweise im Forschungsprozess korreliert dabei jedoch sowohl mit dem Forschungsgegenstand Gender-Diversity wie auch dem designspezifischen Forschungs- und Gestaltungsprozess, in welchem der Umgang mit Diversity erforscht und erprobt wird. Dabei werden Studierende und Lehrperson als gleichberechtigte, kompetente und wissende Partner*innen im Lehr-Lern-Geschehen gefasst, wobei durch die institutionelle Rahmung der Lehrveranstaltungen – bspw. durch die obligatorische Bewertung oder auch die thematische und didaktische Setzung durch die Lehrperson – immer wieder hierarchische Verhältnisse projiziert werden.

kurse, Wahlkurse, Projekte, Abschlussbetreuung etc.), da es ebenso relevant ist, wieviel eine Person unterrichtet, als auch in welchem Bereich und mit welcher Bedeutung das entsprechende Lehrgebiet oder Modul belegt ist.



Differenz trifft Design

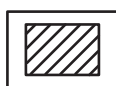
Case 01

Die Einbindung von Gender und Diversity wird über den Fokus der Verknüpfung von Theorie und Gestaltung beabsichtigt. Dabei ist mit der Gestaltung und Produktion eines Zines zu Perspektiven auf Gender und Queer ein hoher Praxisbezug und eine Verknüpfung von fachspezifischem Inhalt und Aspekten zu Gender und Diversity gelungen. Trotz verschiedener Zugänge und Fähigkeiten sowie fehlender Routine im wissenschaftlichen Arbeiten ist der Einbezug theoretischer Perspektiven in den Ergebnissen indirekt abzulesen. Die intrinsische Motivation der Teilnehmenden begünstigt ein vertieftes Verständnis (Gender-Diversity-Kompetenz) struktureller und symbolischer Wirkweisen von Geschlecht als Ordnungs- und Ungleichheitskategorie auf Basis individueller Kenntnisse und Erfahrungen sowie die hohe Identifikation mit der Gestaltungsarbeit. Die Entwicklung der Sprachkompetenz ist an die aktive Vermittlung geschlechtergerechter Kommunikation geknüpft. Die Reflexionskompetenz im fachlichen Kern betrifft vorrangig die Rolle als gesellschaftliches Individuum. Die Lernatmosphäre (offen, aktivierend, forschend, projektorientiert, individuell, intensiv) wirkt positiv auf den Lernprozess. Durch Team-Teaching ist eine intensive Betreuung möglich und somit Zeit und Raum für Reflexionsarbeit gegeben. Fehlende Expertise der Lehrperson (im Bereich Queer) hemmt das Identifikationspotenzial für Teilnehmende. Die fehlende strategische Einbettung in die Mesoebene hemmt die Entwicklung von Gender-Diversity-Kompetenz.



Design

Differenz



Differenz im Design

Case 02

Die Einbindung von Gender und Diversity wird über den Fokus der Verknüpfung im fachspezifischen Inhalt beabsichtigt. Dabei ist mit der Erarbeitung von Open-Design-Konzepten der Praxisbezug abstrakt geblieben und die Verknüpfung von fachspezifischem Inhalt und Aspekten zu Gender und Diversity teilweise gelungen. Verschiedene Zugänge und Fähigkeiten zu ergebnisoffenem Arbeiten und Aspekten sozialer Ungleichheit verunsichern im Projektverlauf und führen zu einem indirekten Einbezug theoretischer Perspektiven in die Ergebnisse und einem begrenzten Verständnis (Gender-Diversity-Kompetenz) struktureller und symbolischer Wirkweisen von Geschlecht und weiteren Merkmalen als Ordnungs- und Ungleichheitskategorien auf Basis individueller Kenntnisse und Erfahrungen mit hohem Anwendungsbezug. Die Nichtbenennung von Gender führt zu einer Marginalisierung und Entkopplung von Design. Die Entwicklung der Sprachkompetenz ist an die aktive und intensive Vermittlung geschlechtergerechter Kommunikation und intrinsische Motivation geknüpft. Die Reflexionskompetenz im fachlichen Kern betrifft vorrangig die Rolle von Design und Designer*in hinsichtlich Partizipation, Teilhabe und Gestaltungsmacht. Die Fokussierung auf den designspezifischen Inhalt begünstigt eine hohe Identifikation mit der Gestaltungsarbeit. Die Lernatmosphäre (offen, aktivierend, kollaborativ, projektorientiert) wirkt positiv auf den Lernprozess und unterstützt die inhaltliche Vermittlung. Durch eine intensive Betreuung ist Zeit und Raum für Reflexionsarbeit und heterogene Zugänge und Arbeitsweisen gegeben. Die weibliche Lehrperson als Expert*in (im Bereich Design) bietet Identifikationspotenzial. Die fehlende strategische Einbettung in die Mesoebene hemmt die Entwicklung von Gender-Diversity-Kompetenz.



Differenz und Design

Case 03

Die Einbindung von Gender und Diversity wird über den Fokus der Verknüpfung mit Methoden beabsichtigt. Dabei ist mit der Vermittlung von Designforschung in Bezug auf soziale Grenzziehungen der Praxisbezug gering geblieben und die Verknüpfung von fachspezifischem Inhalt und Aspekten zu Gender und Diversity teilweise gelungen. Verschiedene Zugänge und Fähigkeiten zu ergebnisoffenem Arbeiten und Aspekten sozialer Differenzierung sowie fehlende Routine im wissenschaftlichen Arbeiten verunsichern im Forschungsprozess und führen zu einem marginalen Einbezug theoretischer Perspektiven in die Ergebnisse und einem begrenzten Verständnis (Gender-Diversity-Kompetenz) struktureller und symbolischer Wirkweisen von Geschlecht und weiteren Merkmalen als Ordnungs- und Ungleichheitskategorien auf Basis individueller Kenntnisse und Erfahrungen. Eine Nichtbenennung von Gender unterstützt die Teilnahme, es wird als Thema bearbeitet, wenn es beispielhaft thematisiert wird. Die Entwicklung der Sprachkompetenz ist an die aktive und intensive Vermittlung geschlechtergerechter Kommunikation und intrinsische Motivation geknüpft. Die Reflexionskompetenz im fachlichen Kern betrifft die Rolle von Design, Designforschung, Designer*in und gesellschaftlichem Individuum. Die Lernatmosphäre (offen, aktivierend, forschend, projektorientiert) wirkt positiv auf den Lernprozess und unterstützt die inhaltliche Vermittlung. Vielfältige Methoden unterstützen heterogene Zugänge und Arbeitsweisen und die Vermittlung der Inhalte. Die hohe Komplexität und der zeitliche Rahmen begrenzen Raum für Reflexionen sowie die Übertragung in die Gestaltungspraxis. Die Lehrperson als Expert*in (im Bereich Design) bietet Identifikationspotenzial. Die fehlende strategische Einbettung in die Mesoebene hemmt die Entwicklung von Gender-Diversity-Kompetenz.

Überschneidungen in den Erkenntnissen über die Einbindung von Gender und Diversity in die Designlehre: Es besteht eine große Spannweite an Zugängen, Vorwissen und Fähigkeiten (designspezifischer Fachkern, Geschlechter- und Ungleichheitsverhältnisse) sowie an Entwicklung von Gender-Diversity-Kompetenz. Gender und Diversity sind im bisherigen Studienverlauf vereinzelt bearbeitete, ungewohnte Themen, für welche sensibilisiert werden muss. Die Bearbeitungstiefe ist überwiegend gering, Reflexionen finden vorrangig auf individueller, symbolischer, selten struktureller oder prozessualer Ebene statt. Eine inhaltlich tiefergehende Auseinandersetzung wird durch intrinsische Motivation begünstigt. Die Entwicklung der Kommunikationskompetenz ist an die aktive und intensive Vermittlung geschlechtergerechter Kommunikation sowie intrinsische Motivation geknüpft. Der Einbezug theoretischer Perspektiven erfolgt aufgrund fehlender Routine im wissenschaftlichen Arbeiten marginal und indirekt. Ein hoher Gestaltungsbezug begünstigt die Identifikation sowie die Entwicklung eigener Perspektiven und Haltungen. Die Verringerung des Abstraktionsgrades durch Beispiele aus der Praxis begünstigt die Erweiterung der Gestaltungs-kompetenz durch Gender-Diversity-Kompetenz. Die ergebnisoffene Herangehensweise in Gestaltungsprozessen in Kombination mit der Thematisierung von Geschlechter- und Ungleichheitsfragen führt zu Verunsicherungen, was stetige Reflexionsarbeit erfordert. Die durch die Verknüpfung von Design und Gender-Diversity hohe Komplexität stellt eine Herausforderung dar. Eine offene, aktivierende, forschende, projektorientierte und vertrauensvolle Lernatmosphäre wirkt positiv auf den Lernprozess. Eine intensive und individuelle Betreuung eröffnet Raum für Reflexionsarbeit, heterogene Zugänge und Arbeitsweisen. Die (geschlechtliche) Lehrperson wirkt als Identifikationsfigur. Die fehlende strategische Einbettung auf der Mesoebene hemmt die Entwicklung von Gender-Diversity-Kompetenz.

Abb. 06.7: Zusammenschau der Erkenntnisse der Falluntersuchung, eigene Darstellung

07 Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse [concluding]

Im folgenden und letzten Kapitel werden die aus den Analysen der drei Lehrveranstaltungsfälle gewonnenen Erkenntnisse und Ergebnisse der Mikro- und Mesoebene in Bezug zur Meso- und Makroebene der Studiengangs-, Fakultäts- und Hochschulstruktur gesetzt, sowie mit den in den theoretischen Herleitungen aus den Kapiteln 02 bis 05 abgeleiteten Perspektiven verknüpft und diskutiert.

07.1 Gender in der Designlehre der Hochschule Hannover [translating]

In den Erkenntnissen und Ergebnissen der Fallanalysen wird deutlich, dass sich sowohl auf inhaltlicher als auch methodisch-didaktischer Ebene an verschiedenen Stellen Anknüpfungspunkte und Potenziale in der Einbindung von Gender und Diversity in die Designlehre bieten, sowie teilweise **Elemente bereits in designspezifischen Denk- und Arbeitsweisen eingebettet** sind. Design als an sich reflektierende Disziplin, welche als Kernkompetenz die Fähigkeit mitbringt, Gegebenes zu hinterfragen und in neue, bessere Lösungsvorschläge zu überführen, hält den Raum für Reflexionskompetenzen im Fachkern bereit. Dabei kann Interdisziplinarität als Charakter jeden Designprojektes beschrieben werden, da Designer*innen sich immer wieder in neue Zusammenhänge eindenken und entsprechend mit Expert*innen anderer Disziplinen kommunizieren und arbeiten müssen. Anknüpfungspunkte für Aspekte von Gender und Diversity, Teilhabe und Chancengerechtigkeit auf der inhaltlichen und methodischen Ebene bieten beispielsweise Designhaltungen und -bewegungen wie Human Centered Design, Social Design, Transformationsdesign sowie partizipative Design- und Designforschungsmethoden, welche auch die Gestaltung von Prozessen und sozialen Beziehungen fokussieren (vgl. Abschnitt 03.4). Produktorientierte, marktrelevante Designperspektiven und -praktiken mit hohem Anwendungsbezug adressieren soziale Differenzierungsmerkmale in vielerlei Hinsicht stereotyp und unreflektiert und materialisieren somit Ungleichheitsproduktion (vgl. Abschnitt 04.4). Die **Verbindung von designkritischen**, die Disziplin und die Verteilung von Gestaltungsmacht hinterfragenden und damit verunsichernden Inhalten **mit den anwendungsorientierten Inhalten** der berufspraktischen und alltagsweltlichen Lebensrealität stellt hierbei in der Vermittlung im Rahmen einer Hochschule mit praxisorientiertem Anwendungsbezug eine Herausforderung dar. Dies lässt sich auf die Vermittlung von Perspektiven von Gender und Diversität, welche gegebene heteronormative und eurozentristische Sichtweisen hinterfragen und somit Alltagswissen und -praktiken als Konstruktionen grundlegend in Frage stellen, übertragen. Aus den fallanalytischen Erkenntnissen bestätigt sich das Kriterium zur Verwendung **studierendenzentrierter Lehr-Lernformen und -formate** bei der Planung und Durchführung einer gender- und diversitätssensiblen Lehre. Zugleich **korrespondieren sie mit designspezifischen Arbeitsweisen**, da insbesondere aktivierende, kooperative und partizipative Lehr-Lernformen wie forschendes oder projektorientiertes Lernen sich in den Anforderungen an Designprozesse und damit in deren Vermittlung im Studium wiederfinden.

Eine **offene, vertrauensvolle, aktivierende, forschende und projektorientierte Lernatmosphäre** wirkt positiv auf den Lernprozess und unterstützt in Verbindung mit **intensiver**,

individueller Konsultation die Vermittlung von Design- und Gender-Diversity-Inhalten. Zugleich ermöglicht diese Kombination die **Berücksichtigung der großen Spannweite an Zugängen, Vorwissen und Fähigkeiten** sowohl für den designspezifischen Fachkern als auch in Bezug auf Wissen zu Geschlechter- und Ungleichheitsverhältnissen und die daraus folgenden Entwicklungsmöglichkeiten von Gender-Diversity-Kompetenz.

Die derzeit marginale explizite Thematisierung im Studienverlauf spiegelt sich in der geringen Bearbeitungstiefe wider, welche über die vorrangig auf individueller, symbolischer, selten struktureller oder prozessualer Ebene verorteten Reflexion gesellschaftlicher und designrelevanter Geschlechter- und Ungleichheitsverhältnisse deutlich wird. Gender und Diversity-Dimensionen werden in vielen Fällen als individuelle und nicht strukturell wirksame gruppenbezogene und ungleichheitswirksame Merkmale wahrgenommen. Die Rückgriffe auf individuelle und teilweise auf unreflektiertem Alltagswissen basierenden Annahmen und Erfahrungen festigen zum einen stereotype Wahrnehmungen von Geschlecht und weiteren Kategorien als homogenisierende Gruppenmerkmale. Zum anderen werden diese Merkmale als Ausdruck individueller Persönlichkeit wahrgenommen und erscheinen somit aus einer eurozentristischen und wohl-situieren Perspektive als frei wählbar im Sinne einer Individualität. Aus dieser Perspektive trägt ein Abgleich über das **Einbeziehen auf theoretischen und empirischen Erkenntnissen basierender Perspektiven** wesentlich zur Einordnung der Disziplin und des eigenen Handelns bei. Auch – oder gerade – wenn Designinhalte Aspekte von Gender und Diversity in sich tragen, ist eine **fundierte und kontinuierliche Thematisierung der Zusammenhänge** notwendig, um eine angemessene Bearbeitungstiefe zu erreichen. Die Annahme, dass Designansätze beispielsweise des Human Centered Design oder Social Design grundsätzlich sozial- und damit geschlechtergerecht seien, da sie auf partizipativen Prozessen beruhen, erweist sich als Trugschluss, insofern das Risiko der Homogenisierung von Gruppen sowie der unreflektierten Übertragung von eurozentristischen, paternalistischen Perspektiven der Designer*innen auf die Nutzer*innen (I-Methodology) besteht, welches es zu reflektieren und zu umgehen gilt (vgl. hierzu die Positionen zu feministischer Designkritik im Abschnitt 04.3.2). Für die Übertragung von der individuellen auf die strukturelle und symbolische Ebene braucht es intensive Betreuung, um den Schritt in das eigene gestalterische Handeln bewusst vollziehbar zu machen.

Aus den Falluntersuchungen wurde deutlich, dass – unabhängig von der Bearbeitungstiefe – eine Sensibilisierung im Sinne einer ›Konfrontation‹ mit den Themen gelungen ist. In dem Bewusstsein, dass in einer einzelnen Veranstaltung nicht alles an alle vermittelt werden kann, lässt sich hier für die Mesoebene die Notwendigkeit einer **strategischen und kontinuierlichen Einbindung des Themenkomplexes von Beginn des Studienverlaufs an** ableiten, um ein Grundwissen und eine Grundsensibilisierung über die Wirkweisen von Design in Bezug auf Geschlechter- und Ungleichheitsverhältnisse zu schaffen und dieses in weiterführende Projekte einzubinden (vgl. Brandes 2018). Daran anschließend kann der Wahrnehmung von Fragestellungen zu Gender, Diversity und sozialen Ungleichheiten als randständige und von den Fachinhalten entkoppelte Themen über die Implementierung oder zumindest **Thematisierung durch mehrere Lehrende** – welche zudem nicht ausschließlich ›weiblich‹ sein sollten – von Studienbeginn an begegnet werden, um diese Sonderstellung aufzulösen und den Themenkomplex in den vermittelten Designdiskurs zu integrieren. Auch im Hinblick auf eine verbesserte Einbindung wissenschaftlicher Perspektiven und Steigerung der Bearbeitungstiefe sowie im Sinne der **Komplexitätsreduzierung** lässt sich auf der Meso- und Makroebene die Empfehlung ableiten, grundlegende Aspekte von Gender und Diversity im Zusammenhang mit Design zu einem früheren Zeitpunkt des Studiums zu vermitteln und im weiteren Verlauf in Form eines Entwurfs- oder Designforschungsprojektes zu vertiefen. Hier sind kompaktere und niedrigschwelligere Angebote mit anwendungsorientierten Beispielen für einen Einstieg denkbar, welche im Curriculum des ersten Studienabschnittes

verankert und mit den übergreifenden und studiengangsspezifischen Theorieangeboten strategisch verknüpft sind, um ein Verständnis für beispielsweise soziologische Denk- und Argumentationsweisen fundiert zu vermitteln.⁴²¹

Auch das in den Fällen beobachtete Ignorieren, aber auch Kritisieren geschlechtergerechter Sprachformen lässt vermuten, dass die Berührungspunkte im bisherigen Studienverlauf wenig ausgeprägt sind. Gleichstellung und Chancengerechtigkeit werden als gesellschaftlich relevante Fragestellungen, jedoch von den fachspezifischen Inhalten entkoppelte Sonderthemen wahrgenommen und nicht mit dem eigenen Sprachhandeln in Bezug gesetzt.⁴²² Aus den Fallanalysen wird deutlich, dass es eine **intensive und konsequente Thematisierung zur Verwendung geschlechtergerechter Sprache** braucht, da die Anforderung ansonsten schlicht ignoriert wird oder die Entwicklung der Kommunikationskompetenz von der intrinsischen Motivation der Studierenden abhängig bleibt. Dabei müssen sich Lehrende auf kontroverse Diskussionen und Widerstände einlassen, wie sie für den kontrovers geführten Diskurs über die Sinnhaftigkeit gegenderter Sprachformen bekannt und typisch sind. In einem Fachbereich, in welchem der Fokus zunächst auf visuellen Ausdrucksformen liegt, ist diese Betonung der Sprachkompetenz eine Herausforderung für alle Beteiligten.

Die Verknüpfung von fachspezifischen und Gender-Diversity-Inhalten sowie die Entwicklung von und Identifikation mit eigenen Gestaltungsperspektiven und -haltungen werden durch einen starken Gestaltungsbezug begünstigt. **Beispiele aus der Praxis, welche explizit Fragen von Ungleichheit aufgreifen** und so konkrete Ansatzpunkte für den Entwurfsprozess eröffnen, machen abstrakte Strukturen und Prozesse auf der symbolischen Ebene sichtbar und begünstigen die Erweiterung der Gestaltungskompetenz durch eine Gender-Diversity-Kompetenz. Hier gilt es, die wenigen Beispiele, welche die Anwendungsorientierung im Sinne marktfähiger Produkte widerspiegeln und gleichzeitig geschlechter- oder diversitätssensible Lösungsvorschläge herauszufiltern, aufzuzeigen in die Vermittlung einzubeziehen.⁴²³

Es braucht Bestärkung und Unterstützung, Verunsicherung nicht negativ, sondern als einen Bestandteil von und einen Schritt in der Kompetenzbildung anzuerkennen. Dies gilt gleichermaßen für das Design wie den Bereich Gender und Diversity. Dabei gilt es, **Verunsicherungen produktiv zu nutzen, um sowohl kritische Reflexionen und Herangehensweisen zu fördern als diese auch in marktfähige Produkte zu übersetzen**. Diese stetige Reflexionsarbeit erfordert neben einem entsprechenden zeitlichen Rahmen ein hohes Maß an Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft und sollte den gesamten Studienverlauf begleiten. Unter den derzeit gegeben Bedingungen, in welchen diese kontinuierliche Einbindung über eine curriculare Verankerung noch nicht gegeben ist, sind Semesterhauptprojekte mit Gender-Diversity-Bezug, in denen **alle Phasen von Sensibilisierung, Verunsicherung, Perspektiventwicklung und Erarbeitung von Lösungsansätzen im Entwurf sowie einem fundierten individuellen Feedback durchlaufen** werden können, eine Option. Diese

421 Aus der Betrachtung aller durch die Autorin im Forschungszeitraum durchgeführten LV ergab sich, dass 39% der Studierenden an expliziten und 61% an impliziten LV teilnahmen, wobei 77% der Studierenden in den expliziten LV sich zum Zeitpunkt der Veranstaltung im zweiten Studienabschnitt befanden (vgl. Abschnitt 06.2). Verbunden mit der durch intrinsische Motivation begünstigten vertieften Auseinandersetzung unterstützen diese Befunde die Relevanz explizit formulierter Angebote zu Gender- und Diversitätsthemen im fortgeschrittenen Studienverlauf.

422 Die Verwendung geschlechtergerechter Sprache war im Forschungszeitraum ein in den Anfängen diskutiertes Thema an der Hochschule. Über den entwickelten Sprachleitfaden (vgl. hierzu Abschnitt 06.1) intensivierte sich zum einen der Diskurs – zumindest auf der Ebene des Dekanats, der internen und externen Kommunikation sowie der Lehrenden – und zum anderen konnte dieser in den LV als Argumentation für die Verwendung geschlechtergerechter Formulierungen genutzt werden.

423 Diese beschränkte Präsenz marktrelevanter und somit wirksamer gender- und diversitätssensibler Artefakte wird sich im Zuge des sich abzeichnenden Generationenwechsels (vgl. Abschnitt 04.1) und der steigenden Relevanz des Themenkomplexes im Designdiskurs vermutlich erweitern. Die Integration in die Lehre ist aber ebenso Voraussetzung dafür, dass zukünftige Gestaltung ebenjene Artefakte hervorbringen kann.

sind sowohl als studiengangsspezifische Angebote denkbar als auch als interdisziplinäre Formate, um blinden Flecken der einzelnen Fachdisziplinen und komplexen Aufgabenstellungen begegnen zu können.

Um eine Übertragung in die individuelle Gestaltungspraxis zu begünstigen, sollten die **erarbeiteten Ergebnisse wie Hausarbeiten, Entwürfe und Dokumentationen im Rahmen eines ausführlichen Feedbacks gemeinsam mit den Studierenden reflektiert** werden, um relevante Aspekte von Gender und Diversity zu verdeutlichen und perspektivisch nutzbar zu machen und Simplifizierungen kritisch zu reflektieren. Um fundierte Rückmeldungen geben zu können, erscheint dies im Anschluss an die Abgabe, Sichtung und Bewertung der entsprechenden Prüfungsleistungen sinnvoll. Die derzeitige Struktur des Semesterablaufes erschwert die Organisation – zumindest für nicht dauerhaft beschäftigtes Lehrpersonal – da Präsenzzeiten und Lehrdeputat semesterweise gerechnet werden und an Prüfungszeiträume gebunden sind. In den untersuchten Fällen zeigte sich außerdem, dass die Möglichkeit einen Feedbacktermin im Folgesemester wahrzunehmen von lediglich 7% der Studierenden in den betreffenden LV angenommen wurde. Mit der Abgabe und Bewertung der jeweiligen Seminar- oder Projektangebote scheinen diese für die meisten Studierenden auch inhaltlich erledigt zu sein. An dieser Stelle lässt sich die Notwendigkeit der (Weiter)Entwicklung einer wechselseitigen Feedbackkultur ableiten.

Auf der Meso-Ebene der Studiengänge und Lehrgebiete mangelt es im Hinblick auf die **strategische Einbettung des Themenkomplexes Gender-Diversity** an einer strukturierten Betrachtung von Inhalten, Methoden und Ergebnissen im Austausch mit den Lehrenden und insbesondere Modulverantwortlichen oder weiterführend einer Überprüfung in Form eines Qualitätsmanagements, welches die Einbindung in die Lehrveranstaltungen tatsächlich überprüft. Auch wenn beispielsweise Gendertheorien als Inhalte in Modulbeschreibungen erscheinen, können bei der tatsächlichen Durchführung genderrelevante Aspekte marginalisiert werden, wenn die entsprechenden Lehrenden aufgrund von Deputatsermäßigungen durch andere Personen vertreten werden. Darüber hinaus bedarf es einer **stärkeren Verzahnung der Lehrgebiete**, in denen der Themenkomplex im Sinne übergreifender Angebote unter den gegebenen Bedingungen zu verorten wäre (Übergreifende Lehre, Theorie), mit den einzelnen Studiengängen und deren fachtheoretischen und fachpraktischen Bedarfen und Angeboten im Sinne eines kontinuierlichen und strategischen Dialoges. So können Gender-Diversity-Inhalte strategisch durch bestehendes und externes Lehrpersonal eingebunden werden. Auch die **stärkere Verzahnung von Theorie, Forschung und Entwurf** (vgl. Brandes 2018) bereits in den Bachelor-Studiengängen kann die designspezifische Einbettung des Themenkomplexes sowie eine vertiefte Auseinandersetzung begünstigen.⁴²⁴

In der Planung und Durchführung der analysierten LV erwies sich die Komplexität, die die Zusammenführung der Inhalte sowie die Berücksichtigung struktureller und didaktischer Kriterien für eine gender- und diversitätssensible Designlehre zum Teil mit sich brachte, als anspruchsvoll und herausfordernd. Dies wurde in Teilen auch von den Teilnehmenden widerspiegelt. Um der Wahrnehmung, neben der Fachexpertise zugleich über eine umfassende Gender-Diversity-Expertise verfügen zu müssen, und darauf folgenden Hemmnissen in der Einbindung von Gender-Diversity-Aspekten in die Lehre begegnen zu können, sind – im Sinne einer **Komplexitätsreduzierung für Lehrende** – der **kollegiale Austausch** und das **Einbeziehen von externen Expertisen** in Form von Praxisprojekten oder Team-Teaching sowie **didaktische Weiterbildungen** und weiterführend **Mentoringprogramme** strategisch sinnvoll. So können im Dialog verschiedene Zugänge in den jeweiligen fachspezifischen

⁴²⁴ Designforschung findet sich derzeit lediglich im Curriculum des Masterstudiengangs als Teilmodul sowie in den Curricula der Bachelorstudiengänge als eines von mehreren möglichen Themenbereichen der Wahlangebote der übergreifenden Theorie sowie im Studiengang Bachelor Produktdesign der Fachtheorie explizit genannt (vgl. Hochschule Hannover 2016a).

Inhalten, den strukturellen Bedingungen sowie individuellen Lehr-Lernarrangements diskutiert, erprobt und evaluiert werden, um im Sinne eines integrativen Gendering (vgl. Abschnitt 05.1.2) die Einbindung von **Gender und Diversity als Querschnittselemente** in die (eigene) Lehre zu implementieren. Über diese Instrumente lassen sich außerdem strukturierte Reflexionen hinsichtlich der Rolle als (vergeschlechtlichte) Lehrperson und Identifikationsfigur sowie daran geknüpfte stereotype Verhaltens- und Beurteilungsweisen knüpfen, um diese über eine subjektive Interpretation hinaus zu erweitern. Mit Blick auf die Entwicklung von Gender-Diversity-Kompetenz der Lehrendenschaft auf inhaltlicher Ebene ist die Frage, ob es zielführender ist, Expert*innen für den jeweiligen Lehrbereich als Multiplikator*innen und Berater*innen zu nominieren, um Kolleg*innen Zugänge zu Wissensbeständen und externen Expert*innen zu vermitteln, oder ob alle Lehrenden eines Lehrgebietes entsprechend weiterzubilden sind, nicht abschließend zu beantworten. Ein kollegialer **vernetzter Austausch** – sowohl innerhalb des eigenen Lehr-Lern-Raumes der Hochschule als auch mit der Designlehrenden-Community im Bereich Gender-Diversity über die Abteilungs- und Fakultätsgrenzen hinaus – kann hier ein hilfreiches Mittel sein, um – im Sinne des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) – Erfahrungen und Konzepte aus der eigenen Lehrpraxis zu teilen und gemeinsam Strategien zu entwickeln.

Aus den vorangegangenen Überlegungen heraus werden die Überschneidungen in den Mikro-, Meso- und Makroebenen (individuelle Lehr-Lern-Gestaltung, Einbindung in das System eines Lehrgebietes, einer Abteilung, einer Fakultät sowie übergreifende zentrale Hochschulstrukturen) deutlich. Zur umfassenden und nachhaltigen Einbindung von Gender und Diversity in der Fakultät ist die kontinuierliche **strategische Beteiligung der Akteur*innen an der Fakultätsentwicklung** wesentlich. Im vorliegenden Fall wäre dies über die Beteiligung an den Gleichstellungs- und Fakultätsentwicklungsplänen hinaus durch eine regelmäßige Teilnahme an Dekanatsitzungen realisierbar.⁴²⁵ Ein periodischer Austausch zwischen Vertreter*innen der Studiengänge und Lehrgebiete für einen Dialog zu Bedarfen und Erfahrungen sowie Studiengangs- und Stundenplanentwicklungen unterstützt neben dem kollegialen Austausch die strukturierte Entwicklung von Curricula unter Gender-Diversity-Aspekten.⁴²⁶ Daran anschließend sind regelmäßige **Berichte in Gremien** wie Studienkommissionen und Fakultätsrat notwendig, um den Diskurs über den Kreis der Vertreter*innen hinaus in den Abteilungen und der Fakultät zu beleben. Im Wissen darüber, dass sich Gender-Diversity-Kompetenz nicht nur unter inhaltlichen und didaktischen, sondern ebenso strukturellen Bedingungen entwickelt, ist hier ebenso die **Zusammensetzung des Lehrkörpers** (in Bezug auf die Geschlechterverhältnisse und damit Identifikationsmöglichkeiten für die Studierenden) sowie die **hierarchische Verteilung und Gewichtung der durch die einzelnen Lehrenden vertretenen Angebote** (Pflicht- oder Wahlkurse, Projekte, Abschlussbetreuung etc. und die entsprechende Bedeutung) in den Studiengängen und Lehrgebieten in den Blick zu nehmen.⁴²⁷ Auf der strukturellen Ebene fehlt es derzeit an **Evaluationsinstrumenten über die Entwicklung von Gender-Diversity-Kompetenz**. Diese können in die bestehenden Evaluationsbögen eingebunden sein oder als eigenständige Erhebungswerkzeuge sowohl vor als auch nach der jeweilig zu evaluierenden LV sowie in einem festzulegenden Abstand im weiteren Studienverlauf eingesetzt werden. Denkbar wäre hier auch eine Verknüpfung mit auf der zentralen Makro-Ebene bereits vorhandenen Erhebungsinstrumenten wie beispielsweise der Absolvent*innenbefragung. Zusammenfassend ist der

⁴²⁵ Für die Fakultät sind dies wöchentliche Treffen zwischen Dekan*in und Studiendekan*innen sowie Vertretungen aus den Bereichen Internationales, Finanzen, Geschäftsführung.

⁴²⁶ Für die Fakultät bspw. als »Runder Tisch« mindestens einmal pro Semester, wie derzeit für den Bereich Internationales initiiert.

⁴²⁷ Die Geschlechterverhältnisse sind hier über das binäre System hinaus zu denken, so dass es nicht lediglich um ein ausgeglichenes Verhältnis von Frauen und Männern, sondern vielmehr um die Abbildung der (Geschlechter)Vielfalt der Studierenden bei Lehrenden und Mitarbeitenden geht, was auch mit einem kritischen Blick auf die Verteilung von Ressourcen und Machtpositionen einhergeht.

Diskurs über eine **Kultur des Lehrens und Lernens intensiver zu adressieren**, welcher sich nicht auf die Ebene der Lehrendenschaft begrenzt, sondern Perspektiven der Studierendenschaft gleichermaßen einbezieht.⁴²⁸ Diese Entwicklung in der Kultur des Lehrens und Lernens ist auf der zentralen Makroebene über die Zusammenarbeit zwischen den entsprechenden Zentren und Ressorts zu Studium und Lehre (vgl. Abschnitt 06.1) und den Fakultäten zu intensivieren. Zentral sind hier die durch die Hochschulleitung vermittelte Bedeutung und Stellung der Hochschuldidaktik sowie die Herstellung von Bedingungen, die eine Teilnahme an entsprechenden Weiterbildungsangeboten (zu Gender und Diversity) – beispielsweise über Zertifikate, Programme für Neuberufene, Neueingestellte sowie Lehrbeauftragte – trotz des hohen Lehrdeputats begünstigen, indem Lehrende durch Deputatsermäßigungen unterstützt werden.

Darüber hinaus ist eine transparente und nachvollziehbare strukturelle und strategische Formulierung in der Verbindung – oder Abgrenzung – der Bereiche Gleichstellung, Chancengerechtigkeit, Diversity und Gender maßgeblich: Eine präzise Definition der Bereiche erweitert und schärft die begrenzte Lesart von Gender als Gleichstellungsthema mit dem Ziel paritätisch besetzter Arbeitsgebiete, und eine klare Strategie begünstigt sowohl die Umsetzung von Gleichstellungsmaßnahmen als auch die Integration von Gender- und Diversitätsaspekten in die Lehre.⁴²⁹ Dies gilt ebenso für eine **klar definierte Strategie in den Bereichen Gleichstellung, Gender und Diversity** auf der Fakultätsebene.

Möglichkeitsraum gender- und diversitätssensibler Designlehre

Aus den Analysen der Fälle im Rahmen der Case Study werden die Schwierigkeiten deutlich, eine übergreifende, auf alle Designdisziplinen übertragbare Definition von Gender-Diversity-Kompetenz zu finden und allgemeingültige, auf unterschiedliche Designprozesse und designspezifische Lehr-Lernprozesse anwendbare Kriterien herauszufiltern. Die an den Begriff der Kompetenz geknüpften Erwartungen, eine vergleichbare und damit messbare Einheit definieren zu können, können somit nicht ohne weiteres erfüllt werden. Die dem Bolognaprozess zugrundeliegende Homogenisierung der Studierendenschaft durch das Anlegen vergleichbarer Kompetenzen steht hier dem an Hochschule formulierten Diversitätsanspruch entgegen (vgl. Kergel/Heidkamp 2019: 4). Das Postulat der Vergleichbarkeit im Sinne einer Leistungs- und damit Kompetenzbewertung führt zu einer Engführung in der Wissenswiedergabe in Form von Prüfungsformen und -leistungen, in der heterogen zusammengesetzte Studierendengruppen auf vereinheitlichte – unter Umständen ›männlich‹ und ›weiß‹ geprägte – Formen reduziert werden.

Darüber hinaus wird deutlich, dass die Einbindung von Gender-Diversity-Aspekten ein hohes Maß an Flexibilität und Reflexivität in der Gestaltung und Durchführung der Lehrveranstaltungen sowie im Umgang mit den Studierenden erfordert. Die Planung und Durchführung von Lehre ist auf der Mikroebene von einer Vielzahl an Variablen abhängig, welche von der Lehrperson nur bedingt beeinflussbar

428 Seit 2017 besteht das Projekt »Q_Plus – Qualität pro Lehre und Studium« als Zusammenführung der Qualitätsentwicklungen in Lehre und Studium der gesamten Hochschule (vgl. Hochschule Hannover 2020: 10 f.). Ziel des Projektes ist die Entwicklung eines gemeinsamen Ordnungsrahmens, welcher sowohl die datengestützte Qualitätssicherung und -entwicklung regelt als auch die Fakultäten in der weiteren Profilbildung und inhaltlichen Ausrichtung unterstützt. Auf Basis von Lehrberichten aus den jeweiligen Lehreinheiten werden in Qualitätsentwicklungsgesprächen zwischen Fakultäten und Präsidium Ziele, Maßnahmen und Entwicklungen in den zur Lehreinheit gehörenden Studiengängen thematisiert. Der Dialog dient der Begleitung bei der Weiterentwicklung von Studiengängen und Lehreinheiten. Darüber hinaus wird über die Entwicklung eines Anreizsystems für gute Lehre diskutiert, welches engagierten Professor*innen Freiräume für die Entwicklung neuer Lehr-Lern- und Prüfungsformate im Rahmen bestehender Module und Curricula bietet (ebd.). Eine systematische Thematisierung von Aspekten zu gender- und diversitätssensibler Lehre durch eine strategische Einbindung der an den Fakultäten zu dieser Zeit in dem Bereich tätigen Personen in diesen Prozess erfolgte nach Wissen der Autorin nicht.

429 Dieses ›Gleichsetzen‹ von Gender und Gleichstellung wird derzeit bspw. in Formulierungen im Rahmen von Stellenausschreibungen für Professuren deutlich: »Die Hochschule Hannover legt Wert auf die Berücksichtigung der Gender-/Gleichstellungsthematik in Lehre und Forschung.« (Hochschule Hannover o. J.) »Ergänzend sind Kenntnisse und die Berücksichtigung von Gender-, Gleichstellungs- und Diversity-Aspekten im Lehr- und Forschungsgebiet wünschenswert.« (ebd.).

sind (strukturelle und institutionelle Rahmung auf der Makroebene; strukturelle, inhaltliche und didaktische Rahmung auf der Mesoebene; räumliche und zeitliche Rahmenbedingungen, Zusammensetzung der Studierenden, intrinsische Motivation auf der Mikroebene). Zudem zeigt sich Lehre nicht nur als kontextuell, sondern auch situativ bedingtes Handeln, welches nicht durchgängig planbar ist. Im Anschluss an Jonas kann Lehrgestaltung im Sinn eines Designprozesses als »Planung des nicht Planbaren« bezeichnet werden (Jonas 2004). Desweiteren wurden die Schwierigkeiten, den Grad in der Entwicklung von Gender-Diversity-Kompetenz als messbare Größe wiederzugeben, deutlich. Für die Einzelfälle lässt sich somit nicht abschließend bewerten, ob die strukturell, inhaltlich und didaktisch eingesetzten Elemente eine gelungene und erfolgversprechende Komposition darstellen, welche in ihrer Wiederholung vergleichbare Ergebnisse in der Kompetenzentwicklung generiert. Folglich entwickelt sich als Forschungsergebnis kein Bewertungsmaßstab, keine Leitlinie oder Handlungsempfehlung, sondern vielmehr eine Erweiterung des Kriterienkataloges zu gender- und diversitätssensibler Designlehre (Abb. 05.4) über die aus den Untersuchungsergebnissen abgeleiteten Erkenntnisse im Lehr-Lernraum der Abteilung Design und Medien als Möglichkeitsraum gender- und diversitätssensibler Lehre (Abb. 07.1). Inwieweit diese Kriterien in der Lehr-Lerngestaltung Anwendung finden (können), wird neben der intrinsischen Motivation der jeweiligen Lehrenden sowohl über ihre persönlichen Fähigkeiten (Wissen über Geschlechter- und Ungleichheitsverhältnisse, didaktisches Profil) als auch die ihnen gegebenen Möglichkeiten (Rahmenbedingungen, Raum für Reflexion im fachlicher Kern) mitbestimmt. Die vorliegenden Ergebnisse können dabei einen Einblick geben, welche Kombinationen sich in der Lehr-Lerngestaltung in der Abteilung DM als (weniger) sinnvoll für die Verknüpfung von Gender, Differenz und Design erwiesen haben. Im Sinne des SoTL wird somit dem Anspruch einer Reflexion und Veränderung der eigenen Annahmen und Praktiken im Kontext der Designlehre sowie der Kommunikation über die Erkenntnisse aus der empirischen Beforschung der eigenen Lehrpraxis entsprochen. Die Entwicklung des Kriterienkanons zur Einbindung von Gender und Diversity in die Designlehre kann demnach als iterativer Prozess betrachtet werden, welcher von einzelnen Lehrenden als Instrument zur Entwicklung der eigenen Lehrpraxis, aber auch als kollaborativ zu erweiterndes Element im designdidaktischen Diskurs nutzbar ist.

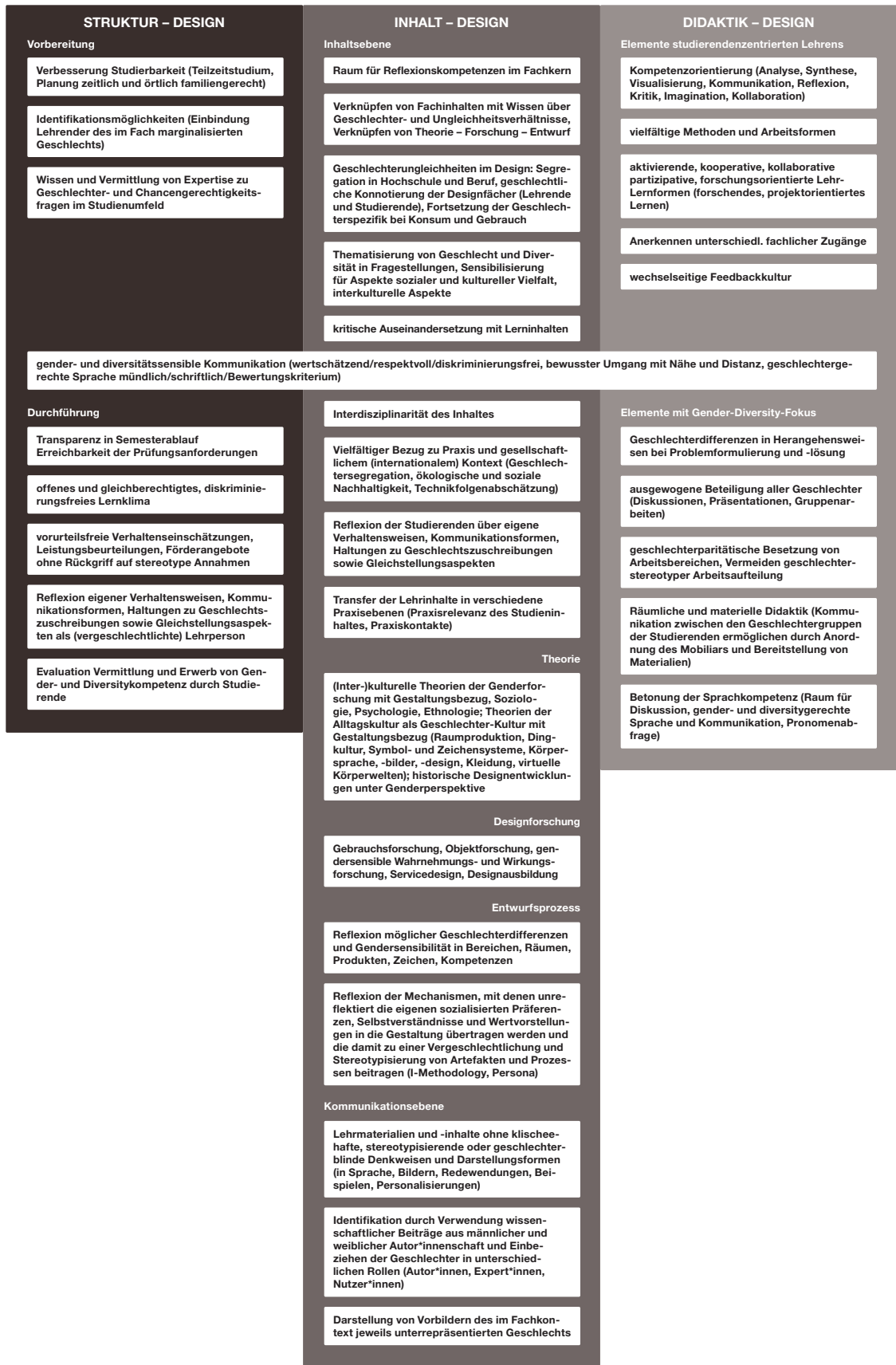




Abb. 07.1: Merkmale gender- und diversitätssensibler Designlehre als Möglichkeitsraum an der HsH, eigene Darstellung

07.2 Fazit – Reflexion – Ausblick

Fazit

Welche dem designspezifischen Denken und Handeln entsprechenden Möglichkeiten, Instrumente und Methoden haben sich bewährt, um Aspekte von Gender und Diversity nachhaltig in die Designlehre zu integrieren und an welchen Stellen ist die Entwicklung neuer Elemente wünschenswert? Unter dieser erkenntnisleitenden Fragestellung wurde in dieser Forschungsarbeit untersucht, inwieweit die hochschuldidaktischen Anforderungen an eine gender- und diversitätsgerechte Lehre im Rahmen der Designausbildung bereits umgesetzt werden, und an welchen Stellen es Potenziale zur weiterführenden Einbindung von Gender und Diversity auf struktureller, inhaltlicher und didaktischer Ebene gibt. Aus den Ergebnissen und Reflexionen der Case Study wird deutlich, dass es für eine strukturierte Einbindung von Gender-Diversity-Aspekten in die Designlehre nicht nur einer ausgeprägten intrinsischen Motivation der Lehrenden auf der Mikroebene im Sinne eines Bottom-up bedarf. Maßgeblich sind ebenso die dafür notwendigen Bedingungen der entsprechenden Fähigkeiten sowie ein entsprechender struktureller Rahmen (vgl. im Abschnitt 05.1.2 die grundlegenden Voraussetzungen Wollen, Wissen und Können), welche strategische Entwicklungen im Sinne eines Top-down auf den Meso- und Makroebenen erfordern. Der Themenkomplex ist in weiten Teilen mit einem Status des Zusätzlichen und Besonderen verflochten, den es aus dieser Perspektive vielmehr aus extrinsischen als intrinsischen Motiven heraus zu berücksichtigen gilt, und der von den ›wichtigen‹ fachlichen Lehrinhalten als entkoppelt oder ›nice to have‹ wahrgenommen wird. Zudem sind in den Diskurs – insbesondere zu Fragen von Gender – Widerstände eingebettet, welche von den Akteur*innen eine beständige Argumentation zur Motivation einer Einbindung von Chancengleichheitsaspekten in die Lehre beanspruchen. Darüber hinaus erschwert der Widerspruch, in der kritischen Bearbeitung von stereotypen Zuweisungen ebenjene benennen und damit bestätigen zu müssen, die Vermittlung und Einbindung gender- und diversitätstheoretischer Perspektiven. Damit bewegt sich eine gender- und diversitätsorientierte Designlehre in der Spannbreite zwischen widerständiger Resonanz durch explizites Sichtbarmachen und Bearbeiten entsprechender Themenstellungen und dem Risiko der Marginalisierung durch indirekte Thematisierung.

Folglich kann die nachhaltige Integration von Gender und Diversity in die Designlehre an einer hochschulischen Bildungseinrichtung nur als strategisches Zusammenspiel zwischen Lehrenden, Lernenden und Leitungen gelingen. Darüber hinaus ist der Austausch unter den Lehrenden elementar, um die komplexe Herausforderung auf viele Schultern zu verteilen, sich wechselseitig zu stärken und gleichzeitig sowohl über wissenschaftliche als auch gestalterische Perspektiven die Relevanz von Gender und Diversity im Designdiskurs zu betonen. Als Ziel kann hier die Überführung von Gender und Diversity im Design vom Image eines ›nice to have‹ in ein ›must have‹ formuliert werden, welche durch das Aufzeigen der Potenziale und Vielfältigkeit, die über das Einbeziehen von Geschlechter- und Diversitätsperspektiven in die Gestaltung einfließen, gelingen kann. An dieser Stelle wird einerseits der transformative und positiv auf Gesellschaft wirkende Charakter von Design (Vision) betont, andererseits wird ein an Markt- und Marketingmechanismen gekoppeltes Design (Dienstleistung) ermächtigt, den gesellschaftlichen Veränderungen in Richtung einer offenen und vielfältigen Gesellschaft in seinen Artefakten nicht länger einen Schritt hinterherzuhinken, sondern im besten Fall einen Schritt voraus zu sein. Eine Komplexitätsreduzierung in den Anforderungen und damit ein Abbau von Hemmschwellen zur Einbindung von Gender und Diversity in die eigene Lehre kann über das Sichtbarmachen bestehender Verbindungslinien zu ›normaler‹ Lehre befördert werden: Auf den strukturellen und didaktischen Ebenen können Merkmale ›guter Lehre‹ im Sinne studierendenzentrierter Bedingungen, Formen und Formate des Lehrens und Lernens als gender- und diversitätssensibel hervorgehoben werden. Auf der inhaltlichen Ebene können designspezifische Inhalte betont werden, die Aspekte von Gender und Diversität in sich tragen und

darüber hinaus die grundlegenden Korrelationen zwischen Design und sozialen Kategorien und damit deren designspezifische Bedeutung verdeutlicht werden.

Im Verlauf des Forschungsprozesses konnten – über die in der Case Study analysierten Fälle hinaus – in der Gesamtheit der durchgeführten Lehrveranstaltungen zahlreiche Anknüpfungspunkte für die inhaltliche und methodische Vermittlung von Gender und Diversity sowie die strukturelle Einbettung in das Lehrsystem der Abteilung erprobt werden (Anhang 09.2). In der Einbindung sind über die Kopplung der Lehre an die verschiedenen Lehrgebiete Angebote in den praktischen Gestaltungsgrundlagen, verschiedenen entwurfspraktischen Wahlangeboten, Wahlangeboten im Bereich der übergreifende Theorie bis hin zu fachspezifischen Angeboten in zwei Studiengängen unterschiedlichste Lehr-Lern-Modelle in unterschiedlichen Studienabschnitten zum Einsatz gekommen. Gleichzeitig konnten in der Vermittlung verschiedene Verbindungen von theoretischen und gestalterischen Arbeits- und Denkweisen sowie verschiedene Intensitätsgrade in der Adressierung von Gender-Diversity-Aspekten erprobt werden. Insbesondere die im Team-Teaching geplanten und durchgeführten Lehrveranstaltungen führten zu einer Komplexitätsreduzierung seitens der Lehrplanung einerseits und zu vielfältigeren Ergebnissen durch unterschiedliche Expertisen andererseits und können daher als extrem gewinnbringend gewertet werden. Eine strukturierte Reflexion und Kommunikation im Sinne des SoTL war im bestehenden zeitlichen und strukturellen Rahmen nicht gegeben. Auch ein gezielter Austausch über gewonnene Erkenntnisse mit den für die Module und Lehrgebiete Verantwortlichen kann hier einerseits den Diskurs anregen und gleichzeitig zu einer Entwicklung über die eigene Lehrpraxis hinaus beitragen.

Insofern diese Rückkopplung insbesondere in die Studiengänge in den meisten Fällen fehlt, ist die Frage danach, ob die Erweiterung durch Gender-Diversity-Perspektiven den Designprozess ›reformieren‹ oder diese als Teil einer Designhaltung in die Lehre einfließen können, lediglich aus der subjektiven Perspektive der Autorin und damit nicht abschließend oder für alle Designdisziplinen übergreifend zu beantworten. Auch hier gilt es, begonnene Dialoge fortzusetzen und zu einem Diskurs sowohl fachspezifisch als auch designdisziplinübergreifend weiterzuentwickeln. Sowohl die über die theoretische Erarbeitung gewonnenen Erkenntnisse über Gender, Design, Gender und Design sowie Gender in der Designlehre als auch die daran anschließenden Erfahrungen aus Lehre und Koordinationstätigkeit bestätigen den Anspruch, Perspektiven von Gender und Diversity als Bestandteile des designerischen Denkens und Handelns im Designprozess zu verankern. Kategorien sozialer Differenzierung können zum einen als Komponenten von Gestaltung verstanden werden, welche mit formalästhetischen Gestaltungskriterien der Form, der Farbe, des Materials oder funktionalen sowie semantischen Kriterien verbunden und daher gleichwertig zu berücksichtigen sind. Zum anderen kann eine gender- und diversitätsgerechte Gestaltung im Sinne der sozialen Nachhaltigkeit als ein Designprinzip gefasst werden, auf welches die Gestaltung von Produkten und Prozessen – analog und in Erweiterung zu Prinzipien der Nachhaltigkeit und Technikfolgeabschätzung – überprüft wird.

Dem Forschungsvorhaben wurde die These vorangestellt, dass Studierende und Lehrende als multiperspektivische Akteur*innen im Designprozess wirken und die Einbindung von Gender und Diversity in die Designlehre nicht nur ihre eigene Gestaltungskompetenz um eine Gender-Diversity-Kompetenz erweitert, sondern sie diese über die Gestaltung ebenso an die an der Generierung eines Artefaktes beteiligten Akteur*innen weitergeben (vgl. Abschnitt 01.1). Diese Eingebundenheit wurde in den Darlegungen einer zyklischen Reproduktion von geschlechtlicher Differenz und Ungleichheit im Kontext Design über die Segregation an der Hochschule, im Beruf, in der Gestaltung sowie im Gebrauch deutlich (Abb. 04.3). Die Intervention in diesem Zyklus durch die Sensibilisierung und Entwicklung gender- und diversitätssensibler Gestaltungskompetenz in der Lehre erscheint als *ein* Ansatzpunkt, über den ebenjene Reproduktion in den nachfolgenden Dimensionen über den Designnachwuchs positiv verändert werden kann. Mit Blick auf die Verflechtungen von Geschlechterkonstruktionen auf der individuellen, struktu-

rellen und prozessualen Ebene und den daran geknüpften Geschlechterverhältnissen wird aber auch deutlich, dass die Unterbrechung dieses Zyklus an ebenjener Stelle nicht als alleiniges Mittel gelten kann, um einer Ungleichheitsproduktion im und durch Design zu begegnen. Es braucht ein Wissen, Können und Wollen sowohl auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen als auch in der Designdisziplin selbst. Dennoch bildet Hochschule als Ort, an dem Lernen, Forschen und der Transfer in die Praxis sowie zudem vielfältige Perspektiven zusammenfließen, einen aussichtsreichen Möglichkeitsraum, über den Aspekte von Gender und Diversity im Design in die Lehre, Wissenschaft und Gesellschaft einfließen können. Das handlungsorientierte Verständnis dieser Arbeit zugrunde legend – *[doing gender]*, *[doing design]*, *[doing gender in design teaching]* – bildet das Lehren und Lernen dabei einen Kristallisationspunkt, an dem der aktive, unabgeschlossene und performative Charakter der zugrundeliegenden Prozesse in der Hervorbringung von Geschlecht, Gestaltung und Lehre im Sinne dieses ›Doing‹ deutlich wird – und gleichzeitig die Optionen ihrer Veränderbarkeit im Sinne von Designlehre als Handlungs- und Möglichkeitsraum. Der Auffassung von Lehrgestaltung als Designprozess folgend, werden im Rahmen der Lehre somit neben Inhalten und Methoden ebenso Werte und Betrachtungsweisen gleichermaßen vermittelt wie hervorgebracht. Im Hinterfragen und Durchbrechen dichotomer und stereotyper Differenzierungen und Zuschreibungen durch die Vermittlung eines gender- und diversitätssensiblen Gestaltungsansatzes können Normabweichungen zugelassen und wandelnde Rollenbilder in einer diversifizierten Gesellschaft berücksichtigt werden.

Mit Blick auf das Verhältnis zwischen Design und Designwissenschaft und den Gender- und Diversity Studies lassen sich wechselseitige Potenziale ausmachen: Design- und Designforschungsprojekte haben das Potenzial, neue Perspektiven auf Gender und Diversity sichtbar zu machen, indem sie – jenseits der für die Geschlechter- und Ungleichheitsforschung gängigen Form des verschriftlichten Wissens – über die unterschiedlichen designspezifischen Ausdrucksformen neue Formen der Wissensdarstellung und Wissensvermittlung nutzen und generieren. Somit erweitern sie verbales und verschriftlichtes Wissen um gegenständliche, bildliche, körperliche oder systemische Darstellungs- und Vermittlungsformen, die zudem partizipativen und interaktiven Charakter haben können und somit neue Zugänge schaffen. In diesem Einbezug von Körperlichkeit werden Verbindungslinien zu gendertheoretischen Perspektiven und Positionen offensichtlich. Auch über Designansätze, welche auf Transparenz, Partizipation und Selbstermächtigung ausgerichtet sind (bspw. Social Design oder Partizipatives Design) und darüber politische Fragestellungen im Sinne der expliziten Beteiligung marginalisierter Personen adressieren, sowie über partizipative Designforschungsprozesse werden Verbindungen zu feministischen Methodologien sichtbar (vgl. Abschnitt 03.4). Hier liegen die Potenziale der Gender- und Diversity Studies für Design und Designwissenschaft in den vorhandenen Zugängen zu umfassenden und differenzierten Betrachtungen von Personen und Personengruppen über die individuelle Ebene hinaus auf Strukturen und Prozesse sowie daran anschließend dekonstruktivistische und dekoloniale Perspektiven. In der Verknüpfung von Design und Designwissenschaft mit Gender- und Diversity Studies sind verschiedene Zusammenführungen denkbar, wie zum einen die Entwicklung einer gender- und diversitätsinformaten Designwissenschaft oder der designwissenschaftlichen Gender- und Diversity Studies, zum anderen die Entfaltung designwissenschaftlicher Perspektiven auf Gender- und Diversity Studies (vgl. Abschnitt 04.4). Die vorliegende Arbeit lässt sich an der Schnittstelle der zuerst und zuletzt genannten Bereiche einordnen.

Reflexion

Die für dieses Forschungsvorhaben gewählte Zusammenführung der Forschungsbereiche Designforschung, Hochschulbildungsforschung und feministische Forschung sowie die Kopplung der Forschung an die Tätigkeit als Koordinatorin für Gender & Diversity brachten eine hohe Komplexität in der Bearbei-

tung mit sich. Auch das Zusammenfallen von forschender und beforschter Person erwies sich im Prozess als große Herausforderung, ebenso wie die Trennung der unterschiedlichen Rollen als Forschende, Lehrende und Koordinatorin. Gleichzeitig eröffneten sich einerseits über das breite Untersuchungsfeld neue und vielfältige Zugangsweisen und andererseits ermöglichte die Konzentration der Forschung auf die eigene Lehrpraxis bei gleichzeitiger Ausübung der Koordinationstätigkeit eine Erweiterung über die Beforschung der individuellen Lehrgestaltung auf der Mikroebene hinaus hin zu einer umfassenden Analyse der strukturellen Bedingungen auf Meso- und Makroebene und letztendlich ein umfassendes Bild des didaktischen Rahmens (Abb. 05.2).

Im Hinblick darauf, dass das Forschungsinteresse zur Ermittlung von – dem designspezifischen Denken und Handeln entsprechenden – Optionen zur nachhaltigen Einbindung von Gender-Diversity-Aspekten in die Designlehre als »wicked problem« (vgl. Abschnitt 3.1.2) bezeichnet werden kann, gilt es, sich dieser Herausforderung aufgrund der Komplexität im Team zu nähern. Insofern Lehrgestaltung als iterativer Designprozess verstanden wird, welcher durch stetige Reflexion vorhandener Lösungen und Wiedereinspeisen der Erkenntnisse in neue Gestaltungsansätze eine Veränderung und Verbesserung gegebener Situationen anstrebt, stellen die Konzepte des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) und der Design-Based Research (DBR) einen gewinnbringenden Ansatz dar. Im Forschungsprozess wurde deutlich, dass die Lehrgestaltung der im Forschungszeitraum angebotenen Lehrveranstaltungen im Großen und Ganzen eine individuelle Eigenleistung darstellt, die zwar mit Kolleg*innen diskutiert, aber letztendlich nicht als kollaborative oder interdisziplinär entstandene Arbeit gelten kann. Lediglich in den wenigen Einzelfällen des Team-Teaching wurde sowohl in der Planung als auch Durchführung der Lehre ein gemeinsames Vorgehen gestaltet, ausgeführt und – aus zeitlichen Gründen unstrukturiert – reflektiert. Dies steht sowohl dem für den Designprozess skizzierten designspezifischen auf Interdisziplinarität und Kollaboration basierenden Arbeitsweisen entgegen, als auch der Anforderung von Ansätzen einer praxisentwickelnden Hochschulbildungsforschung, welche ebendiesen Austausch über die Erkenntnisse aus der Lehrpraxis und deren weiterführende Nutzung beabsichtigt (vgl. Abschnitt 01.3). Zudem konnten aufgrund der gegebenen Bedingungen – weder gibt es eine (verbindliche) inhaltliche Orientierung noch eine (verlässliche) strukturelle Verankerung – Lehrveranstaltungsformate nicht in vergleichbarer Form mehrfach durchgeführt werden, so dass eine Replikation und Iteration in diesem Forschungszusammenhang nicht möglich waren.⁴³⁰

Um im Sinne von SoTL und DBR die Forschung unter der Prämisse einer nachhaltigen Einbindung von Gender und Diversity in die Designlehre fokussieren zu können, sind als Ausblick verschiedene Optionen möglich: Erstens können über die Einbindung von Lehrenden mit festem Lehrengagement und wiederkehrenden Veranstaltungsformaten Erkenntnisse gezielt in Folgeveranstaltungen berücksichtigt und entsprechend reflektiert werden, um zu verallgemeinerbaren Aussagen zu kommen. Zweitens kann dabei eine begleitende Forschung durch Wissenschaftler*innen beispielsweise der Hochschuldidaktik im Sinne der DBR als zielführend betrachtet werden, um neben der individuellen Mikroebene eine Verknüpfung zu Meso- und Makroebene zu unterstützen. Drittens kann im Sinne des SoTL über die Konstituierung einer Community im Bereich Gender und Diversity in der Lehre im Fachkollegium der Abteilung, sowie darüber hinaus auf den Ebenen von Fakultät und Hochschule, ein kollegialer Austausch über Erfahrungen in der Lehre⁴³¹ und Ergebnisse von Lehrforschungen initiiert sowie Kooperationen ange-regt werden (vgl. Huber 2014: 33). In diesen Austausch lassen sich auch die vorliegenden Forschungsergebnisse einspeisen.

⁴³⁰ Reinmann weist darauf hin, dass die Verallgemeinerung und Replikation von Studienergebnissen im Bereich der Lehrentwicklungsforschung aufgrund der Situiertheit und Kontextabhängigkeit von Lehre ein schwierig zu erfüllendes Kriterium darstellt (Reinmann 2015: 12 f.).

⁴³¹ Vgl. hierzu die Ausführungen zum Edulab der HTW Berlin im Abschnitt 05.2.2.

Sowohl eine kollegiale Lehr-Lern-Kommunikation – mit beispielsweise kollegialen Hospitationen – als auch eine begleitende Forschung können zudem nutzbringend in der Durchführung strukturierter Beobachtungen von Lehr-Lernsituationen sein. Geschlechtlich konnotierte Verhaltensweisen, Kommunikationsformen sowie Verhaltenseinschätzungen und Beurteilungen der Lehrperson und Studierenden sowie deren mögliche Auswirkungen auf die Lehrsituationen können durch Dritte beobachtet, ausgewertet und gemeinsam mit der Lehrperson reflektiert werden, um aussagekräftige Ergebnisse zu erlangen und eine kritische Betrachtung zu geschlechterspezifischen Herangehensweisen in der Anwendung von Methoden zu fördern.⁴³² Wie in den Fallanalysen beschrieben, war dies aus den Forschungsdaten nicht systematisch herauszuarbeiten. Dem Umstand, in der vorliegenden Untersuchung in Teilen auf der Ebene einer differenztheoretischen Situationsanalyse zu agieren (vgl. Abschnitt 06.2), kann über eine an die Beobachtungen anschließende, systematische und im kollegialen oder Forschungsverbund eingebettete Reflexion der individuellen Ebene und das Einbeziehen der strukturell-symbolischen Dimensionen der Geschlechterverhältnisse im Sinne einer Dekonstruktionsanalyse begegnet werden (vgl. Weller 2004: 47). Daran anschließend begleitet die Forschung unter Gender- und Diversitätsaspekten das Risiko, stereotype Konnotationen zu reproduzieren sowie zunächst im binär codierten Geschlechterkonstrukt verhaftet zu bleiben. So führt das didaktische Ziel heterogener, geschlechterparitätisch besetzter Gruppenzusammensetzungen unter Umständen dazu, Personen in ihrer Gruppenzugehörigkeit zu adressieren und stereotype Zuweisungen zu (re)produzieren und weniger den individuellen Bedingungen gerecht zu werden.⁴³³ Eine kritische Bewertung und Reflexion aus interdependenter dekonstruktivistischer Perspektive ist daher bedeutsam.

Im Prozess der Zusammenstellung der Kriterien von gender- und diversitätssensibler Lehre und deren Übertragung auf die Designlehre wuchsen die Merkmale zu einer Fülle an Anforderungen an, welche in ihrer Komplexität zunächst herausfordernd wirkten und wirken und bei näherer Betrachtung und Überprüfung zugleich als notwendig und nicht verzichtbar in der Auflistung erscheinen, um ein umfassendes Bild zu bieten. Im Sinne der Formulierung dieses Kriterienkanons als iterativ zu erweiterndem und veränderbarem Möglichkeitsraum gender- und diversitätssensibler Designlehre, können die Fragen zur Notwendigkeit einer Reduzierung auf wenige, für alle Designdisziplinen geltenden Merkmale oder einer Ausweitung im Sinne einer spezifischen und detaillierten Darstellung für den spezifischen Lehr-Lernkontext auf der Meso- und Makroebene nicht abschließend beantwortet werden. Vielmehr kann jener Kanon als Vorschlag betrachtet werden, dessen Weiterentwicklung und Adaptierbarkeit nur durch den fachlichen Austausch zu gender- und diversitätssensiblen Lehr-Lernräumen im Design möglich wird.

Ausblick

In der Reflexion wurde deutlich, dass die Forschungsarbeit mit ihren Ergebnissen nicht als abgeschlossener Prozess betrachtet werden kann, sondern vielmehr weitergehende Fragen zu Chancen und Hemmnissen in der Einbindung von Gender und Diversity in das Design über die Designausbildung aufwirft, welche im fachlichen Diskurs zu erörtern sind. Weiterführende Forschungsvorhaben können bspw. über Expert*innen-Interviews sowie strukturierte Befragungen von Lehrenden und Studierenden weitere Perspektiven zur Formulierung von strukturellen, inhaltlichen und didaktischen designspezifischen Kriterien gender- und diversitätssensiblen Lehrens und Lernens sichtbar machen, und so zu einer gezielten Weiterentwicklung des Kriterienkanons beitragen. Daran anschließend ist die Entwicklung von Lehr-

⁴³² Hier ist das Führen eines Lehrtagebuches durch die Lehrperson als ergänzende Option denkbar.

⁴³³ Zudem ist ebenjene Prämisse der Heterogenität in Gruppenzusammensetzungen aufgrund der Studierendenzusammensetzung nicht immer möglich und in Wahlangeboten zufallsbedingt.

Lernformaten denkbar, welche in einer Reihe von Untersuchungen über vergleichbare Ergebnisse Aufschluss über die Wirkweisen bestimmter Merkmalskonstellationen geben und als iterativer Prozess wiederum in die Kriterienformulierung einfließen. Dies ist sowohl für den Forschungsort der Abteilung DM als auch in anderen Hochschulkontexten vorstellbar.

Darüber hinaus gilt es, die Einbindung von Gender und Diversity in die Designlehre zum einen im Designdiskurs zum Thema Lehren und Lernen verstärkt zu diskutieren, und zum anderen den fachübergreifenden Diskurs zu Gender und Diversity in die Lehre um designspezifische Perspektiven zu erweitern. Neben strategischen und strukturellen Rahmenbedingungen werden auf Fachtagungen wiederkehrend fachspezifische Einblicke gegeben (bspw. für Fachrichtungen wie MINT), hingegen mangelt es bisher an ›Übersetzungen‹ für die Designlehre. Ziel ist demnach die Etablierung einer designspezifischen Fachcommunity der Designlehrenden bzw. Gender-Diversity-Designlehrenden, um die durch diesen Austausch gewonnenen Erkenntnisse interdisziplinär vernetzen zu können.

Offene Fragen ergeben sich auch aus der Anbindung des Forschungsprojektes an den konkreten Ort: Durch die Befristung der Koordinationsstelle wurde der Prozess, welcher zur Einbindung von Gender und Diversity in der Fakultät angeschoben wurde, unterbrochen. Inwiefern der bis dahin angestrebte Diskurs – sowohl auf der Ebene einzelner Lehrender, einzelner Studiengänge oder Lehrgebiete, der Abteilung, der Fakultät und auch der Hochschule – weiter aktiv vorangetrieben wird und welche Auswirkungen, Chancen und Hemmnisse sich aus der Neustrukturierung im Rahmen des laufenden Konsolidierungsprozess und weiterführenden Entwicklungen an der Hochschule ergeben, bleibt vorerst abzuwarten.

Aus der intensiven Beschäftigung mit der Frage nach den Optionen für eine nachhaltige Einbindung von Gender-Diversity-Aspekten in die Designlehre hat sich im Verlauf des Forschungsprozesses außerdem eine kritische Betrachtung des Lehrens und Lernens im Kontext Design unter gegebenen Bedingungen entwickelt. Die durch den kritischen Designdiskurs adressierte Prämisse einer Beteiligung von Design an einem sozial nachhaltigen gesellschaftlichem Wandel und die daran geknüpften Strategien von Partizipation werfen Fragen zu einer Beteiligung und Teilhabe an diesen Prozessen im Kontext der Lehre auf: Wie kann die institutionalisierte Designausbildung in ihren derzeitigen Formen Ansätze von mündigem, selbstermächtigendem, partizipativem (politischen) Handeln als Inhalte und Methoden der Gestaltung entwickeln und vermitteln und diesen gleichzeitig in den eigenen Strukturen gerecht werden? Braucht es neue Formen, Formate, und Strukturen, die digitalisierten, dezentralisierten und kollaborativen Arbeitsformen und Arbeitsweisen entsprechen? Braucht es eine Neugestaltung der Designlehre? Wer sind die Gestalter*innen, wer die Nutzer*innen in diesem Prozess? Ist Lehrgestaltung eine individuelle Leistung? Ist die Gestaltung von Designlehre ein wicked problem? Ist eine Gestaltung von Lehr-Lern-Räumen über transparente, kollaborative, hierarchiefreie, offene und iterative Prozesse im Sinne von Lehrgestaltung als kollaborative Gemeinschaftsleistung und Open Design Projekt vorstellbar, möglich und sinnvoll?

Die seit Frühjahr 2020 durch die Corona-Pandemie bedingte, von Kontaktbeschränkungen bis Lockdown geprägte Situation stellt mit einer ganzen Gesellschaft (vgl. Volkmer/Werner 2020) ebenso das hochschulische Lehr-Lern-System mit seinen Anforderungen, Formen und Formaten vor neue Herausforderungen. Insbesondere auf der strukturellen und didaktischen Ebene werden grundlegende Veränderungen notwendig, indem Vermittlungs-, Prüf- und Evaluationsformate überdacht und auf die digitalisierte Online-Lehre angepasst, institutionelle Verfahrensabläufe modifiziert und damit zusammenhängende rechtliche Fragen erörtert werden müssen. Dies hat nicht nur Auswirkungen auf didaktische Formen und Formate, welche bisher die physische Präsenz von Lehrenden und Lernenden voraussetzte und produktiv zu nutzen wusste und dieses Vorwissen und Vorerfahrung nun in E-Learning-Formate zu übersetzen sucht, sondern ebenso auf die Vermittlung der Inhalte, welche in vielen Fällen zunächst nicht

in der selben Intensität bearbeitet werden können, wie dies in der (langjährig erprobten) Präsenzlehre der Fall ist. Zudem verändert sich das Lebens-, Lern- und Arbeitsumfeld Hochschule – analog zum gesamtgesellschaftlichen Kontext – grundlegend in der Organisation und vor allem in der Interaktion. Die Verlagerung der Präsenz der Akteur*innen von realen in virtuelle Räume bringt andere (nicht selten ungewohnte) Formen des Austausches und des (gemeinsamen) Lernens hervor, welche das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden in vielfältigen Arten und Weisen umgestalten. Durch die (zu erlernenden) veränderten Lebens-, Lern-, und Arbeitsweisen ergeben sich auf der individuellen Ebene vielfältige Herausforderungen. Neben Mehrfachbelastungen bei Personen mit Familienaufgaben durch den Wegfall bzw. den eingeschränkten Betrieb des staatlich organisierten Betreuungs- und Bildungsangebotes sowie den Mehraufwand in der Umstellung auf digitalisierte Formen und Formate im Lehr- und Arbeitsumfeld kann die Digitalisierung an sich eine zeitliche und räumliche Entgrenzung und Subjektivierung von Arbeit bedeuten, verbunden mit dem Risiko, traditionelle geschlechtliche Rollenverteilungen begünstigen (vgl. Initiative D21 e. V./Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e. V. 2020: 23). Diese veränderte Situation stellt nicht nur die Lehrenden und Lernenden, die sich teilweise binnen weniger Tage auf die grundlegend veränderten Bedingungen des Lehrens und Lernens einstellen mussten, vor individuelle Herausforderungen, sondern berührt ebenso den Diskurs über Hochschullehre an sich (vgl. Hochschulforum Digitalisierung o. J.). In Bezug auf Gender und Diversity zeigen sich mit Blick auf Schlagworte wie »Digital Divide« oder »Digital Gender Gap« darüber hinaus Fragen dazu, inwieweit digitale Teilhabe – auch im Kontext von Studium und Lehre – ermöglicht werden kann, um der Verschärfung sozialer Ungleichheiten entgegen zu wirken. Im Diskurs zu Gender und Diversity in der Lehre werden mit Beginn des »Digitalsemesters« kritische Betrachtungen einer möglichen Marginalisierung von Gender-Diversity-Aspekten in der Lehre durch die Ad-hoc-Umstellung von Präsenz- auf Online-Lehre angestellt.

Die Umstellung von Präsenz- auf Online-Lehre ist für gestaltende und darstellende Ausbildungsbereiche insofern herausfordernd, als physische Präsenz – in Form von Gestalt, Materialität, Körperlichkeit und Sinnlichkeit – einen gewichtigen Faktor in der Entwicklung von Produkten, Prozessen, Räumen und Kommunikation als auch deren Vermittlung darstellt. Insofern gilt es hier zu erforschen, inwieweit diese physische Präsenz in der Designlehre überhaupt verzichtbar ist, und daran anschließend Formen und Formate von und für die Designlehre zu entwickeln, welche die inhaltliche und didaktische Betreuung von Gestaltungsarbeit und Entwurfsprozessen im Kontext der skizzierten Veränderungen in den Blick nehmen. In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde im Rahmen der Fallstudie gender- und diversitätssensible Designlehre als *Präsenzlehre* betrachtet und daraufhin untersucht, inwieweit hochschuldidaktische Anforderungen an eine gender- und diversitätsgerechte Lehre im Rahmen der Designausbildung bereits umgesetzt werden, und an welchen Stellen Potenziale zur weiterführenden Einbindung von Gender und Diversity auf struktureller, inhaltlicher und didaktischer Ebene sichtbar sind. Im Hinblick auf die formulierten Anforderungen an eine gender- und diversitätssensible Designlehre im Kontext (teil)digitalisierter Prozesse werden folglich eine Reihe von Fragen aufgeworfen, die in weiterführenden Forschungen zu präzisieren sind: Wie verändern sich Inhalte und Methoden der Designvermittlung, wenn sich Präsenzlehre als keine oder als eingeschränkte Option darstellt? Welche didaktischen Konzepte braucht eine (teil)digitalisierte Designlehre? Wo liegen die Chancen und Risiken einer (teil)digitalisierten Designlehre in Bezug auf strukturelle, inhaltliche und didaktische Möglichkeiten und Anforderungen im Kontext Gender und Diversity? An welchen Stellen führen bestimmte Formen und Formate zu einer Exklusion von (ohnehin marginalisierten) Personen und mit welchen Strategien kann deren Inklusion befördert werden? Wie transformiert sich Design als Disziplin und damit Designausbildung, wenn sich Gesellschaft – aus der Krise heraus – (digitalisiert) transformiert?

08 Quellen

- Aarons, Philip; Bronson, AA (2014): *Queer Zines Box Set Vol. 1 & 2*. New York: Printed Matter.
- van Abel, Bas; Klaassen, Roel; Evers, Lucas; Troxler, Peter (Hg.) (2011): *Open Design Now*. Amsterdam: BIS Publishers. <http://opendesignnow.org/index.html%3Fp=425.html> [19.09.2018]
- Adichie, Chimamanda Ngozi (2009): *The Danger of a Single Story*.
https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=de [26.02.2020]
- Akademie der bildenden Künste Wien (2019): *trans. inter*. nicht-binär. Lehr- und Lernräume an Hochschulen geschlechterreflektiert, diskriminierungskritisch und respektvoll gestalten*.
https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/portale/die_universitaet/dokumente/gleichstellung/non-binary-uni-accessible-30oppi.pdf [24.09.2019]
- Albrecht-Ludwigs-Universität Freiburg (o. J.): *Werkzeugkasten Diversity in der Lehre*. <http://www.diversity.uni-freiburg.de/Lehre> [24.09.2019]
- Amaro, Ramon (2017): *Thursday Night Live! Decolonising Design II*. Het Nieuwe Instituut Rotterdam.
<https://thursdaynight.hetnieuweinstituut.nl/en/reports/thursday-night-live-decolonising-design-ii-ramon-amaro> [11.03.2020]
- Andresen, Sünne; Koreuber, Mechthild; Lüdke, Dorothea (Hg.) (2009): *Gender und Diversity: Alptraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur »Modernisierung« von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2018): *Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz*. 11. Auflage. Berlin. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/AGG/agg_gleichbehandlungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile&v=9 [18.05.2018]
- Antosch-Bardohn, Jana; Meyer, Barbara E. (2017): *Lehrmethoden für die Hochschullehre. Zielorientierter Einsatz durch den Münchner Methodenkasten*. In: Berendt, Brigitte; Fleischmann, Andreas; Schaper, Niclas; Szczyrba, Birgit; Wildt, Johannes: *Neues Handbuch Hochschullehre*. Stand 89. Ausgabe, Januar 2019. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus. C 3.2, S. 1–20.
- Attfield, Judith (1989): *FORM/female follows FUNCTION/male: Feminist Critiques of Design*. In: Walker, John A. (Hg.): *Design History and the History of Design*. London: Pluto, S. 199–221.
- Augsten, Andrea; Gekeler, Moritz (2018): *Für einen Paradigmenwechsel in der Designlehre des 21. Jahrhunderts: Welche Haltungen braucht kollaboratives Design?* In: Park, June H. (Hg.): *Bildungsperspektive Design*. Design & Bildung. Schriftenreihe zur Designpädagogik Band 2. München: kopaed, S. 30–39.
- Auferkorte-Michaelis, Nicole; Schönborn, Anette (2009): *Gender als Indikator für gute Lehre*. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole; Stahr, Ingeborg; Schönborn, Anette; Fitzek, Ingrid (Hg.): *Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule*. Opladen & Farming Hills MI: Budrich UniPress, S. 15–25.
- Auferkorte-Michaelis, Nicole; Stahr, Ingeborg; Schönborn, Anette; Fitzek, Ingrid (Hg.) (2009): *Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule*. Opladen & Farming Hills MI: Budrich UniPress.

- Aulenbacher, Brigitte (2007): Vom fordistischen Wohlfahrtsstaat zum neoliberalen Wettbewerbsstaat: Bewegungen im gesellschaftlichen Gefüge und in den Verhältnissen von Klasse, Geschlecht und Ethnie. In: Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun-Axeli; Sauer, Birgit (Hg.): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 42–55.
- Baier, Andrea; Müller, Christa; Werner, Karin (2013): Stadt der Commonisten. Neue urbane Räume des Do it yourself. Bielefeld: transcript.
- Baier, Andrea; Hansing, Tom; Müller, Christa; Werner, Karin (2016): Die Welt reparieren. Open Source und Selbermachen als postkapitalistische Praxis. Bielefeld: transcript.
- Banz, Claudia (Hg.) (2016): Social Design. Gestalten für die Transformation der Gesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Banz, Claudia (2016a): Zwischen Widerstand und Affirmation. Zur wachsenden Verzahnung von Design und Politik. In: Banz, Claudia (Hg.): Social Design. Gestalten für die Transformation der Gesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 11–25.
- Barad, Karen (2007): Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning. Durham: Duke University Press.
- Barad, Karen (2012): Agentieller Realismus. Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken. Berlin: Suhrkamp.
- Barnbrook, Jonathan et al. (1999): First Things First Manifesto 2000. <https://www.emigre.com/Essays/Magazine/FirstThingsFirstManifesto2000> [13.08.2019]
- Bath, Corinna (2009): De-Gendering informatischer Artefakte: Grundlagen einer kritisch-feministischen Technikgestaltung. Dissertationsschrift. Universität Bremen. <https://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00102741-1.pdf> [02.04.2020]
- Bath, Corinna; Wahrig, Bettina; Wedl, Juliette (2017): Materialitäten dekonstruktiv begreifen. In: Corinna Onnen, Susanne Rode-Breyman (Hg.): Zum Selbstverständnis der Gender Studies. Methoden – Methodologien – theoretische Diskussionen und empirische Übersetzungen. Leverkusen-Opladen: Budrich, S. 29–47.
- Bauer, Birgit S.; Hensel, Daniela (2018): Designlernen. Das Edulab am Fachbereich Gestaltung und Kultur der HTW Berlin. In: Park, June H. (Hg.): Bildungsperspektive Design. Design & Bildung. Schriftenreihe zur Designpädagogik Band 2. München: kopaed, S. 40–47.
- Bauer, Birgit S.; Hensel, Daniela (2018a) (Hg.): Designlernen. Diskurs, Praxis und Innovation in der Designlehre. Werkstattbericht Edulab 01. München: kopaed.
- Bauer, Jenny (2015): Differentielles Denken, heterogene Räume und Konzepte von Alltäglichkeit. Anknüpfungen an Henri Lefebvres Raumkonzept aus feministischer Perspektive. In: Lehmann, Sonja; Müller-Wienbergen, Karina; Thiel, Julia Elena (Hg.): Neue Muster, alte Maschen? Interdisziplinäre Perspektiven auf die Verschränkungen von Geschlecht und Raum. Bielefeld: transcript, S. 23–41.
- Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hg.) (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer.
- Baur, Ruedi; Erlhoff, Michael (2007): Design studieren. Paderborn: Fink.
- Baum, Silva; Scheer, Claudia; Sievertsen Lea (Hg.) (2019): Notamuse. A New Perspective on Women Graphic Designers in Europe. Salenstein: Niggli.
- Baumert, Britta; May, Dominik; Müller, Sven Christian (2017): Professionsorientierung in der Lehre im Vergleich. Constructive Alignment als allgemeines Vorgehensmodell zur Lehrplanung in unterschiedlichen Fachkulturen. In: Berendt, Brigitte; Fleischmann, Andreas; Schaper, Niclas;

- Szczyrba, Birgit; Wildt, Johannes: Neues Handbuch Hochschullehre. Stand 89. Ausgabe, Januar 2019. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus. B 3.1, S. 1–32.
- Baumhoff, Anja (2001): The gendered world of the Bauhaus. The Politics of Power at the Weimar Republic's Premier Art Institute, 1919 - 1932. Frankfurt am Main (u.a.): Lang.
- Baums, Dieter; Bock, Silke; Jansen-Schulz, Bettina (2009): Hochschuldidaktische Beobachtungen unter Gender-Aspekten – das Beispiel eines Computerlabors Medieninformatik. In: Gender als Indikator für gute Lehre. S. 153–168.
- Bauriedl, Sybille; Schurr, Carolin (2014): Zusammenprall der Identitäten. Soziale und kulturelle Differenz in Städten aus der Sicht der feministischen Forschung. In: Oßenbrügge, Jürgen; Vogelpohl, Anne (Hg.): Theorien in der Raum- und Stadtforschung. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 136–155.
- Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (2009): Modell zur Verankerung der Geschlechterforschung – Fachübergreifende Lehrinhalte und Vermittlungsformen. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole; Stahr, Ingeborg; Schönborn, Anette; Fitzek, Ingrid (Hg.): Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule. Opladen & Farming Hills MI: Budrich UniPress.
- Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.) (2010): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker-Schmidt, Regina (2007/1993): Geschlechterdifferenz – Geschlechterverhältnis: Soziale Dimension des Begriffs »Geschlecht«. In: Hark, Sabine (Hg.): Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115–127. (Original: Becker-Schmidt, Regina (1993): Geschlechterdifferenz – Geschlechterverhältnis. In: Zeitschrift für Frauenforschung 11. Heft 1/2, S. 37–46.)
- Becker-Schmidt, Regina (2007): »Class«, »gender«, »ethnicity«, »race«: Logiken der Differenzsetzung, Verschränkungen von Ungleichheitslagen und gesellschaftliche Strukturierung. In: Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun-Axeli; Sauer, Birgit (Hg.): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 56–83.
- Becker-Schmidt, Regina; Knapp, Gudrun-Axeli (2007): Feministische Theorien zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Berendt, Brigitte (2005): Hochschuldidaktischer Methoden-Fundus: Basiswissen. In: Berendt, Brigitte; Fleischmann, Andreas; Schaper, Niclas; Szczyrba, Birgit; Wildt, Johannes: Neues Handbuch Hochschullehre. Stand 89. Ausgabe, Januar 2019. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus. C 3.1, S. 1–22.
- Berendt, Brigitte; Fleischmann, Andreas; Schaper, Niclas; Szczyrba, Birgit; Wildt, Johannes (2019): Neues Handbuch Hochschullehre. Stand 89. Ausgabe. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Beucker, Nicolas (2016): Transformation Design: A Piecemeal Situational Change. In: Jonas, Wolfgang; Zerwas, Sarah; von Anshelm, Kristof (Hg.): Transformation Design. Perspectives on a New Design Attitude. Basel: Birkhäuser, S. 33–42.
- Beucker, Nicolas (2018): Public Interest Design. Oder die Sehnsucht nach einer gestalteten Daseinsvorsorge. In: Rodatz, Christoph; Pierre Smolarski (Hg.): Was Ist Public Interest Design? Beiträge zur Gestaltung öffentlicher Interessen. Bielefeld: transcript, S. 339–355.
- Beyerle, Tulga; Nemeckova, Klara (2019): Gegen die Unsichtbarkeit – Designerinnen der Deutschen Werkstätten Hellerau 1898 bis 1938. München: Hirmer.
- Bieling, Tom (2008): Gender Puppets. Geschlechterinszenierung anhand der nonverbalen Kommunikation von Schaufensterpuppen. Kölner Internationale Schriften zum Design 1. Hg.: Köln International School of Design. Berlin: LIT.

- Bieling, Tom (2019): *Inklusion als Entwurf*. Basel: Birkhäuser.
- Bieling, Tom (Hg.) (2019a): *Design (&) Activism. Perspectives on Design as Activism and Activism as Design*. Mailand: Mimesis International.
- Bieling, Tom (Hg.) (2020): *Gender (&) Design. Positionen zur Vergeschlechtlichung in Gestaltungskulturen*. Mailand: Mimesis International.
- Birkenbihl, Vera F. (2003): *Wissens-Spiele*. Offenbach: Gabal.
- di Blasi, Luca (2016): *Vielfalt und Verschiedenheit. Zur Gegenstrebigkeit der Diversität*. In: Pohl, Peter C.; Siebenpfeiffer, Hania (Hg.): *Diversity Trouble. Vielfalt – Gender – Gegenwartskultur*. Berlin: Kadmos, S. 29–43.
- Blome, Eva (2016): *Erzählte Interdependenzen. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Intersektionalitätsforschung*. In: Pohl, Peter C.; Siebenpfeiffer, Hania (Hg.): *Diversity Trouble. Vielfalt – Gender – Gegenwartskultur*. Berlin: Kadmos, S. 45–67.
- van Boeijen, Annemiek; Daalhuizen, Jaap; Zijlstra, Jelle; van der Schoor, Roos (Hg.) (2013): *Delft Design Guide*. Amsterdam: BIS Publishers.
- Bonsiepe, Gui (2009): *Entwurfskultur und Gesellschaft. Gestaltung zwischen Zentrum und Peripherie*. Basel/Boston/Berlin: Birkhäuser.
- von Borries, Friedrich (2015): *Was ist Design?* In: Autostadt GmbH (Hg.): *On Display 00. Ein Designmagazin. Kann Design die Welt verändern?* Wolfsburg: Autostadt GmbH, S. 6–33.
- von Borries, Friedrich (2016): *Weltentwerfen. Eine politische Designtheorie*. Berlin: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brandes, Uta (2002): *Die Geschlechtersprache der Produkte*. In: *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*. Heft 4. Bielefeld: Kleine, S. 51–64.
- Brandes, Uta (2008): *Gender Design*. In: Erlhoff, Michael; Marshall, Tim (Hg.): *Wörterbuch Design. Begriffliche Perspektiven des Design*. Board of International Research in Design (BIRD). Basel/Boston/Berlin: Birkhäuser, S. 172–175.
- Brandes, Uta (2008a): *Non Intentional Design*. In: Erlhoff, Michael; Marshall, Tim (Hg.): *Wörterbuch Design. Begriffliche Perspektiven des Design*. Board of International Research in Design (BIRD). Basel/Boston/Berlin: Birkhäuser, S. 291–293.
- Brandes, Uta (2012): *Design*. In: Hilgemann, Meike; Kortendiek, Beate; und Knauf, Anne (Hg.): *Geschlechtergerechte Akkreditierung und Qualitätssicherung – Eine Handreichung. Analysen, Handlungsempfehlungen & Gender Curricula*. Studien Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW Nr. 14. 2., korrigierte Auflage als PDF-Dokument, 2. 287–290. http://www.gender-curricula.com/fileadmin/media/media-fgf/download/publikationen/Studie-14_Geschlechtergerechte_Akkreditierung_2.pdf [06.03.2019]
- Brandes, Uta (2014): *Erste Erkundungen im Dickicht des Gender-Diskurses im Design*. In: Fachhochschule Lübeck (Hg.): *Öffnungszeiten. Papiere zur Designwissenschaft 28/2014*. Kassel University Press, S. 25–33.
- Brandes, Uta (2017): *Gender Design. Streifzüge zwischen Theorie und Empirie*. Basel: Birkhäuser.
- Brandes, Uta (2018): *Gender Curricula für Bachelor- und Master*. Fach Design. Website Gender Curricula für Bachelor- und Master des Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW. <http://www.gender-curricula.com/curriculum/design> [19.04.2020]
- Brandes, Uta (2020): *Frauen wollen kein rosa Zimmer mit einer Duftkerze. Interview mit Anton Rahlwes und Nina Sieverding*. In: *form 287: Frauen und Design*. Frankfurt am Main: Verlag form, S. 126–132.

- Brandes, Uta; Stich, Sonja; Wender, Miriam (2009): Design durch Gebrauch. Die alltägliche Metamorphose der Dinge. Basel/Boston/Berlin: Birkhäuser.
- Brandes, Uta; Erlhoff, Michael; Schemmann, Nadine (2009): Designtheorie und Designforschung. Paderborn: Fink.
- Brandes, Uta; Metz-Göckel, Sigrid (Hg.) (2017): Gender und Design – zum vergeschlechtlichen Umgang mit dem gestalteten Alltag. GENDER Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft. Heft 3, 9. Jahrgang 2017. Opladen: Budrich.
- von Braun, Christina; Stephan, Inge (2000): Gender-Studien. Stuttgart: Metzler.
- Bredies, Katharina (2014): Gebrauch als Design. Über eine unterschätzte Form der Gestaltung. Bielefeld: transcript.
- Bremner, Craig (2008): Usability. In: Erlhoff, Michael; Marshall, Tim (Hg.): Wörterbuch Design. Begriffliche Perspektiven des Design. Board of International Research in Design (BIRD). Basel/Boston/Berlin: Birkhäuser, S. 424–428.
- Breuer, Gerda; Meer, Julia; Bergische Universität Wuppertal (Hg.) (2012): Frauen und Grafik-Design 1890–2012. Berlin: jovis.
- Brock, Bazon (1977): Begriff und Konzept des Sozio-Design. In: Brock, Bazon: Ästhetik als Vermittlung. Arbeitsbiographie eines Generalisten. Köln: DuMont, S. 441–449.
- Brümmer, Katrin; Krämer, Katharina (2020): Möglichkeitsräume: Eine gestalterische Intervention. In: Plankert, Saskia (Hg.): Entwerfen, Lernen, Gestalten. Zum Verhältnis von Design und Lernprozessen. Bielefeld: transcript, S. 67–82.
- Buchholz, Kai; Ihden-Rothkirch, Silke; Theinert, Justus (2007): Designlehren. Wege deutscher Gestaltungsausbildung. Fachbereich Gestaltung der Hochschule Darmstadt (Hg.). Stuttgart: Arnoldsche Verlagsanstalt.
- Buchmüller, Sandra (2013): Partizipation = Gleichberechtigung? Eine Betrachtung partizipativen Gestaltens im Kontext feministischer Designforschung und -praxis. In: Mareis, Claudia; Held, Matthias; Joost, Gesche (Hg.): Wer gestaltet die Gestaltung? Praxis, Theorie und Geschichte des partizipatorischen Designs. Bielefeld: transcript, S. 119–139.
- Buchmüller, Sandra (2018): GESCHLECHT MACHT GESTALTUNG – GESTALTUNG MACHT GESCHLECHT. Der Entwurf einer machtkritischen und geschlechterinformierten Designmethodologie. Berlin: Logos.
- Bürdek, Bernhard E. (2005): Design. Geschichte, Theorie und Praxis der Produktgestaltung. 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Basel: Birkhäuser.
- Bürdek, Bernhard E. (2010): Designtheorie. In: Romero-Tejedor, Felicidad; Jonas, Wolfgang (Hg.): Positionen zur Designwissenschaft. Kassel University Press, S. 26–31.
- Bundesamt für Justiz (o. J.): Personenstandsgesetz (PStG). <https://www.gesetze-im-internet.de/pstg/BJNR012210007.html> [24.03.2020]
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung Österreich (o. J.): Kriterien für eine gute Forschungsfrage. <http://www.brg-solarcity.at/wp-content/uploads/2013/09/VWA-Kriterien-Forschungsfrage.pdf> [06.09.2019]
- Bundeszentrale für politische Bildung (2014): fluter. Thema Geschlechter. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Burckhardt, Lucius (2012): Design ist unsichtbar. In: Blumenthal, Silvan; Schmitz, Martin (Hg.): Design ist unsichtbar. Entwurf, Gesellschaft & Pädagogik. Berlin: Martin Schmitz Verlag, S. 13–25. (Original: Burckhardt, Lucius (1980): Design ist unsichtbar. In: Gsöllpointner, Helmuth; Hareiter, Angela; Ortner, Laurids (Hg.): Design ist unsichtbar. Wien 1981.)

- von Busch, Otto (2016): Open-Source-Realismus. Oder: Offen zu welchem Zweck? In: Baier, Andrea; Hansing, Tom; Müller, Christa; Werner, Karin: Die Welt reparieren. Open Source und Selbermachen als postkapitalistische Praxis. Bielefeld: transcript, S. 138–142.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Canlı, Ece (2016): Design History Interrupted. A Queer-Feminist Perspective. In: van Helvert, Marjanne (Hg.): The Responsible Object: A History of Design Ideology of the Future. Amsterdam: Valiz, S. 187-207.
- Canlı, Ece (2017): Querying Design: Material Re-Configurations of Body Politics. Dissertationsschrift. Faculty of Fine Arts, University of Porto (FBAUP). <http://hdl.handle.net/10216/111267> [09.04.2020]
- Charta der Vielfalt (o. J.) <https://www.charta-der-vielfalt.de/diversity-verstehen/diversity-dimensionen/> [09.06.2020]
- Chow, Rosan (2010): What Should be Done with the Different Versions of Research-Through-Design? In: Mareis, Claudia; Joost, Gesche; Kimpel, Kora (Hg.): Entwerfen – Wissen – Produzieren. Designforschung im Anwendungs-kontext. Bielefeld: transcript, S. 145–158.
- Chow, Rosan; Jonas, Wolfgang; Joost, Gesche (Hg.) (2010): Questions, Hypotheses & Conjectures. Design Research Network. Bloomington: iUniverse.
- Christensen, Michelle; Conradi, Florian (2017): Open-source cyborgs and DIY data. Chances and challenges for a democratisation of gender. In: Brandes, Uta; Metz-Göckel, Sigrid (Hg.): Gender und Design – zum vergeschlechtlichen Umgang mit dem gestalteten Alltag. GENDER Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft. Heft 3, 9. Jahrgang 2017. Opladen: Budrich, S. 81–89.
- Claus, Silke (2008): Vorwort: Verantwortung und Design gehören zusammen! In: Internationales Design Zentrum Berlin e.V. (IDZ Berlin) (Hg.): Universal Design. Unsere Zukunft gestalten. Berlin, S. 17-19.
- Cleven, Esther (2016): Eigentlich sollten wir nicht mehr über Social Design sprechen. In: Banz, Claudia (Hg.): Social Design. Gestalten für die Transformation der Gesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 43–59.
- Criado-Perez, Caroline (2020): Unsichtbare Frauen. In: form 287: Frauen und Design. Frankfurt am Main: Verlag form, S. 82–87.
- Cross, Nigel (2007): From a Design Science to a Design Discipline: Understanding Designerly Ways of Knowing and Thinking. In: Michel, Ralf (Hg.): Design Research Now. Basel: Birkhäuser, S. 41–54.
- Cursio, Michael; Jahn, Dirk (2015): Formulierung kompetenzorientierter Lernziele auf Modulebene. Fortbildungszentrum Hochschullehre und Naturwissenschaftlichen Fakultät Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. <https://www.nat.fau.de/files/2015/12/03-Leitfaden-Leitfaden-zur-Formulierung-kompetenzorientierter-Lernziele-auf-Modulebene-NatFak-und-FBZHL.pdf> [25.02.2019]
- Czollek, Leah Carola; Perko, Gudrun; Weinbach, Heike (2009): Lehrbuch Gender und Queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder. Weinheim und München: Juventa.
- Czollek, Leah Carola; Perko, Gudrun (2015): Eine Formel bleibt eine Formel ... Gender/queer- und diversitygerechte Didaktik an Hochschulen: ein intersektionaler Ansatz. Schriftenreihe Gender & Diversity Management, Band 3. Überarbeitete und ergänzte Auflage. Wien: FH Campus Wien. https://www.fh-campuswien.ac.at/fileadmin/redakteure/FH_Campus_Wien/Gender_and_Diversity/Dokumente/Didaktikleitfaden_2015.pdf [24.09.2019]
- Decolonising Design Group (o. J.): <https://www.decolonisingdesign.com/> [11.03.2020]
- Decolonising Design (2018): Decolonising Design Education. Ontologies, Strategies, Urgencies. In: Lindgren, Jacob (Hg.): Extra-Curricular. Eindhoven: Onomatopee, S. 76–91.

- Degele, Nina; Winker, Gabriele (2007): Intersektionalität als Mehrebenenanalyse. Online Ressource. https://tubdok.tub.tuhh.de/bitstream/11420/384/1/Intersektionalitaet_Mehrebenen.pdf [15.05.2018]
- Degele, Nina (2008): Gender/Queer Studies. Eine Einführung. Paderborn: Fink.
- Deja, Christine; Jansen-Schulz, Bettina (2010): Integratives Gendering – »Ich würde ja gern, aber ich frage mich, wie!« BestPractice aus dem Genderberatungsprojekt 2010 in den technischen Fakultäten der Fachhochschule Hannover. Gleichstellungsbüro der Fachhochschule Hannover.
- Delitz, Heike (2018): Das ›öffentliche Interesse‹. Über das ›Public‹ in Public Interest Design. In: Rodatz, Christoph; Pierre Smolarski (Hg.): Was Ist Public Interest Design? Beiträge zur Gestaltung öffentlicher Interessen. Bielefeld: transcript, S. 15–36.
- Depatriarchise Design (o. J.): <https://depatriarchisedesign.com> [03.03.2020]
- dghd, Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2016): Positionspapier 2020 zum Stand und zur Entwicklung der Hochschuldidaktik. https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Positionspapier-2020_Endversion_verabschiedet-durch-die-MV-1.pdf [24.04.2020]
- Diadem, Jaqueline (2017): Learning about Gender by Design. In: Brandes, Uta: Gender Design. Streifzüge zwischen Theorie und Empirie. Basel: Birkhäuser, S.27–41.
- Dissel, Julia-Constance; Fachbereich Gestaltung der Hochschule Darmstadt (Hg.) (2018): Design + Gender. Zeitgenössische Designerinnen. http://www.fbg.h-da.de/fileadmin/auto-ren/fehr/D_G_final_juliadissel.pdf [03.03.2020]
- Dogramaci, Burcu; Pinther, Kerstin (Hg.) (2019): Design Dispersed. Forms of Migration and Flight. Bielefeld: transcript.
- Duden (o. J.): demokratisieren. <https://www.duden.de/rechtschreibung/demokratisieren> [17.02.2020]
- Dunne, Anthony; Raby, Fiona (2013): Speculative Everything. Design, Fiction, and Social Dreaming. Cambridge Massachusetts/London: MIT Press.
- Dust, Fred; Jonsdatter, Gitte (2008): Participatory Design. In: Erlhoff, Michael; Marshall, Tim (Hg.): Wörterbuch Design. Begriffliche Perspektiven des Design. Board of International Research in Design (BIRD). Basel/Boston/Berlin: Birkhäuser, S. 307–308.
- Eckert, Lena; Martin, Silke (Hg.) (2016): Schöner Lehren – gegendert und gequeert. Marburg: Schüren.
- Ehn, Pelle (2013): Partizipation an Dingen des Designs. In: Mareis, Claudia; Held, Matthias; Joost, Gesche (Hg.): Wer gestaltet die Gestaltung? Praxis, Theorie und Geschichte des partizipatorischen Designs. Bielefeld: transcript, S. 79–104.
- Ehrnberger, Karin (2006): Design och genus – hur vi formger produkter och hur de formar oss. Stockholm: Konstfack, Institutionen för Industridesign.
- Ehrnberger, Karin; Räsänen, Minna; Ilstedt, Sara (2012): Visualising Gender Norms in Design: Meet the Mega Hurricane Mixer and the Drill Dolphia. International Journal of Design Vol.6 No.3 2012, S. 85–98. <http://www.ijdesign.org/index.php/IJDesign/article/viewFile/1070/530> [13.03.2020]
- Erlhoff, Michael; Marshall, Tim (Hg.) (2008): Wörterbuch Design. Begriffliche Perspektiven des Design. Board of International Research in Design (BIRD). Basel/Boston/Berlin: Birkhäuser.
- Erlhoff, Michael; Marshall, Tim (2008a): Ausbildung. In: Erlhoff, Michael; Marshall, Tim (Hg.): Wörterbuch Design. Begriffliche Perspektiven des Design. Board of International Research in Design (BIRD). Basel/Boston/Berlin: Birkhäuser, S. 28–33.
- Ernst, Rainer W. (2018): Räumliche Ressourcen. Architektur im Prozess gesellschaftlicher Verantwortung. Bielefeld: transcript.
- Ewenstein, Boris; Whyte, Jennifer (2010): Wissenspraktiken im Design. Die Rolle visueller Repräsentationen als »epistemische Objekte«. In: Mareis, Claudia; Joost, Gesche; Kimpel, Kora (Hg.):

- Entwerfen – Wissen – Produzieren. Designforschung im Anwendungskontext. Deutsche Gesellschaft für Designtheorie und- forschung (DGTF). Bielefeld: transcript, S. 47–80.
- Fachhochschule Lübeck (Hg.) (2014): Öffnungszeiten. Papiere zur Designwissenschaft 28/2014. Kassel University Press.
- FHNW, Fachhochschule Nordwestschweiz (2012): Gender-Kompetenz im Hochschulalltag. Checklisten für Mitarbeitende https://web.fhnw.ch/plattformen/genderdiversitylehre/oer/31_FHNW-GOV%20Gender-Kompetenz_Checkliste.pdf [05.03.2019]
- Fezer, Jesko (2013): Soft Cops und Anwaltsplanung: Planungsbeteiligung oder die Politik der Methode (1962 –1973) In: Mareis, Claudia; Held, Matthias; Joost, Gesche (Hg.): Wer gestaltet die Gestaltung? Praxis, Theorie und Geschichte des partizipatorischen Designs. Bielefeld: transcript, S. 43–62.
- Fezer, Jesko; Studio Experimentelles Design (Hg.) (2016): Öffentliche Gestaltungsberatung – Public Design Support 2011–2016. Berlin: Sternberg Press.
- Fezer, Jesko (2018): Parteiisches Design. In: Rodatz, Christoph; Pierre Smolarski (Hg.): Was ist Public Interest Design? Beiträge zur Gestaltung öffentlicher Interessen. Bielefeld: transcript, S. 215–225.
- Findeli, Alain (2001): Rethinking Design Education for the 21st Century: Theoretical, Methodological, and Ethical Discussion. In: Massachusetts Institute of Technology (Hg.): Design Issues: Volume 17, Number 1 Winter 2001, S. 5–17. <https://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/07479360152103796> [15.04.2020]
- Findeli, Alain (2010): Searching for Design Research Questions: Some conceptual clarifications. In: Chow, Rosan; Jonas, Wolfgang; Joost, Gesche (Hg.): Questions, Hypotheses & Conjectures. Design Research Network. Bloomington: iUniverse, S. 278–293.
- Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foraita, Sabine (2010): Designwissenschaft ist elementar. In: Romero-Tejedor, Felicidad; Jonas, Wolfgang (Hg.): Positionen zur Designwissenschaft. Kassel University Press, S. 42–46.
- Foraita, Sabine (2020): Gender Studies und Designwissenschaften. In: Bieling, Tom (Hg.): Gender (&) Design. Positionen zur Vergeschlechtlichung in Gestaltungskulturen. Mailand: Mimesis International, S. 57–64.
- Foraita, Sabine; Wölwer, Stefan (2020): Design for teaching! Forschung und Gestaltung für vernetztes lebenslanges Lernen. In: Plankert, Saskia (Hg.): Entwerfen, Lernen, Gestalten. Zum Verhältnis von Design und Lernprozessen. Bielefeld: transcript, S. 49–64.
- form 280 (2018): Grenzen/Boundaries. Frankfurt am Main: Verlag form.
- form 287 (2020): Frauen und Design. Frankfurt am Main: Verlag form.
- Foucault, Michel (1977): Sexualität und Wahrheit. Der Wille zum Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freie Universität Berlin (o. J.): Toolbox Gender und Diversity in der Lehre. <http://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/toolbox/index.html> [24.09.2019]
- Frichot, Hélène (2016): How to make yourself a feminist design power tool. Baunach: Spurbuchverlag.
- Friebe, Holm; Ramge, Thomas (2008): Marke Eigenbau. Der Aufstand der Massen gegen die Massenproduktion, Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Fuchs, Martin (2007): Diversity und Differenz – Konzeptionelle Überlegungen. In: Krell, Gertraude; Riedmüller, Barbara; Sieben, Barbara; Vinz, Dagmar (Hg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 17–34.
- Garland, Ken et al. (1964): First Things First a manifesto. <http://www.designishistory.com/1960/first-things-first/> [13.08.2019]

- Gaugele, Elke (2017): Globale Flucht und Migration als Diskursfelder der Mode. In: Weltzien, Friedrich; Kapp, Hans-Jörg (Hg.): Widerspenstiges Design. Gestalterische Praxis und gesellschaftliche Verantwortung. Publikation zum dritten Kurt-Schwitters-Symposium für Designtheorie an der Fakultät III Hochschule Hannover. Berlin: Reimer, S. 60–75.
- Geiger, Annette (2016): Social Design – ein Paradox? In: Banz, Claudia (Hg.): Social Design. Gestalten für die Transformation der Gesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 61–68.
- Geiger, Annette (2018): Andersmöglichsein. Zur Ästhetik des Designs. Bielefeld: transcript.
- Gender- und Frauenforschungszentrum der hessischen Hochschulen/Frankfurt University of Applied Sciences (o. J.): Online-Handreichung für eine gender- und diversitybewusste Lehre in den MINT-Fächern. <http://www.gffz.de/gender-in-die-lehre-der-mint-faecher/willkommen/> [24.09.2019]
- Georg-August-Universität Göttingen/Gleichstellungsbüro (2010): Gender in die Lehre. Leitfaden der Universität Göttingen. <https://www.uni-goettingen.de/de/suche.html#gsc.tab=0&gsc.q=Gender%20in%20die%20Lehre> [24.09.2019]
- Georg-August-Universität Göttingen (o. J.): Lehramt-Plus-Zertifikat mit dem Schwerpunkt Diversität. <https://www.uni-goettingen.de/de/diversitaet+in+der+lehrerinnen-+und+lehrerbildung/571499.html> [25.09.2019]
- GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung CEWS (2017): Evaluation des Professorinnenprogramms des Bundes und der Länder: Zweite Programmphase und Gesamtevaluation. Abschlussbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Evaluation_des_Professorinnenprogramms-Bericht_Januar_2017.pdf [02.03.2017]
- Gethmann, Daniel; Hauser, Susanne (Hg.) (2009): Kulturtechnik Entwerfen. Praktiken, Konzepte und Medien in Architektur und Design Science. Bielefeld: transcript.
- Gildemeister, Regine (2010): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.137–145.
- Götschel, Helene (2017): Methoden für eine gender- und diversityreflektierte Lehre der Physik. In: Corinna Onnen, Susanne Rode-Breymann (Hg.): Zum Selbstverständnis der Gender Studies. Methoden – Methodologien – theoretische Diskussionen und empirische Übersetzungen. Leverkusen-Opladen: Budrich, S. 227–242.
- Götschel, Helene; Schnoor, Antje (2018): Wissenschaft braucht Vielfalt. Vortrag an der Hochschule Hannover, 21.11.2018.
- Godau, Marion (2008): Designkompetenz. In: Erlhoff, Michael; Marshall, Tim (Hg.): Wörterbuch Design. Begriffliche Perspektiven des Design. Board of International Research in Design (BIRD). Basel/Boston/Berlin: Birkhäuser, S. 94–96.
- Godau, Marion (2016): Designfragen. In: Park, June H. (Hg.): Didaktik des Designs. Design & Bildung. Schriftenreihe zur Designpädagogik Band 1. München: kopaed, S. 64–69.
- Godau, Marion (2020): Ungebetene Gäste. Strategien der Selbstbehauptung von Gestalterinnen in einem männergeprägten Feld. In: Bieling, Tom (Hg.): Gender (&) Design. Positionen zur Vergeschlechtlichung in Gestaltungskulturen. Mailand: Mimesis International, S. 65–77.
- Grand, Simon; Jonas, Wolfgang (Hg.) (2012): Mapping Design Research. Basel: Birkhäuser.
- Greusing, Inka; Meissner, Hanna (2017): Genderkompetenz als Fachwissen: Ein Seminar begibt sich auf die Suche nach gender in Science. In: Bath, Corinna; Both, Göde; Lucht, Petra; Mauss, Bärbel;

- Palm, Kerstin (Hg.): *reboot ING: Handbuch Gender-Lehre in den Ingenieurwissenschaften*. Münster: LIT Verlag, S. 185–205.
- Günzel, Stephan (2015): Dimensionen des Theoretischen. In: Lehmann, Sonja; Müller-Wienbergen, Karina; Thiel, Julia Elena (Hg.): *Neue Muster, alte Maschen? Interdisziplinäre Perspektiven auf die Verschränkungen von Geschlecht und Raum*. Bielefeld: transcript, S. 19–22.
- Hagemann-White, Carol (1995/1993): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: Pasero, Ursula; Braun, Friederike (Hg.): *Konstruktion von Geschlecht*. Pfaffenweiler: Centaurus, S. 182–198. (Original: Hagemann-White, Carol (1993): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: *Feministische Studien*. Jg. 11, H. 2, S. 68–78.)
- Hagemann-White, Carol (2007/1988): Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren ... In: Hark, Sabine (Hg.): *Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–37. (Original: Hagemann-White, Carol (1988): Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren ... In: Hagemann-White, Carol; Rerrich, Maria S. (Hg.): *FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion*. Bielefeld: AJZ-Verlag. Forum Frauenforschung 2, S. 224–235.
- Hagemann-White, Carol (2012): Intersektionalität als theoretische Herausforderung für die Geschlechterforschung. In: Smykalla, Sandra; Vinz, Dagmar (Hg.): *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit*. 2. Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 20–33.
- Haraway, Donna (1995): Ein Manifest für Cyborgs. In: Haraway, Donna: *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt am Main: Campus, S. 33–72. (Original: Haraway, Donna (1985): *Manifesto for Cyborgs: Science, Technology and Socialist Feminism in the 1980's*. *Socialist Review* 80, S. 65–108.)
- Hark, Sabine (Hg.) (2007): *Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hark, Sabine (2007a): Symbolisch-diskursive Ordnungen: Geschlecht und Repräsentation. In: Hark, Sabine (Hg.): *Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165–171.
- Hark, Sabine (2013): *Queer Studies*. In: von Braun, Christina; Stephan, Inge (Hg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. Köln: Böhlau. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 449–470.
- Hark, Sabine; Villa, Paula-Irene (2017): Unterscheiden und herrschen. Ein Essay zu den ambivalenten Verflechtungen von Rassismus, Sexismus und Feminismus in der Gegenwart. Bielefeld: transcript.
- Hartmann-Tews, Ilse (2002): Konstruktivismus. In: Kroll, Renate (Hg.): *Metzler Lexikon Gender Studies, Geschlechterforschung, Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, S. 201–212.
- Haslinger, Susanne (2006): *Gender & Design – Leitfragen*. Hrsg. Zentrum Frau in Beruf und Technik (ZFBT).
- Haslinger, Susanne (2008): Sozialität. In: Erlhoff, Michael; Marshall, Tim (Hg.): *Wörterbuch Design. Begriffliche Perspektiven des Design*. Board of International Research in Design (BIRD). Basel/Boston/Berlin: Birkhäuser, S. 375–378.
- HAWK, Hochschule für Angewandte Wissenschaft und Kunst; Fakultät Gestaltung (2008): *Gender & Design*. Im Rahmen des Maria-Goeppert-Mayer-Programms an der Fakultät Gestaltung der HAWK Hildesheim / Gastprofessur von Dr. Gesche Joost. Hildesheim: HAWK.

- Heintz, Bettina (Hg.) (2001): Geschlechtersoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 41. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Heintz, Bettina (2001a): Geschlecht als (Un)Ordnungsprinzip. Entwicklungen und Perspektiven der Geschlechtersoziologie. In: Heintz, Bettina (Hg.): Geschlechtersoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 41. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 9–29.
- Helfrich, Silke; Bollier, David; Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.) (2015): Die Welt der Commons. Muster gemeinsamen Handelns. Bielefeld: transcript.
- Hering, Linda; Schmidt, Robert J. (2014): Einzelfallanalyse. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 529–541.
- HfG-Archiv; Museum Ulm; Kurz, Katharina; Jerger, Pia (2020): Nicht mein Ding – Gender in Design. Stuttgart: av edition.
- Hildebrand, Maike (2015): Remco, der Transmann. Protokoll eines Wandels. Produktion Deutschlandfunk/NDR. Länge: 52'50. https://www.deutschlandfunkkultur.de/reihe-geschlechter-remco-der-transmann.3682.de.html?dram:article_id=381697 [06.05.2020]
- Hilgemann, Meike; Kortendiek, Beate; und Knauf, Anne (Hg.) (2012): Geschlechtergerechte Akkreditierung und Qualitätssicherung – Eine Handreichung. Analysen, Handlungsempfehlungen & Gender Curricula. Studien Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW Nr. 14. 2., korrigierte Auflage als PDF-Dokument. http://www.gender-curricula.com/fileadmin/media/media-fgf/download/publikationen/Studie-14_Geschlechtergerechte_Akkreditierung_2.pdf [06.03.2019]
- Hinz, Katrin; Weller, Birgit (2011): Diversity braucht Universal Design. In: HTW Berlin, Matthias Knaut (Hg.): Kreativwirtschaft. Beiträge und Positionen 2011. Berlin: BWV Berliner Wissenschafts-Verlag, S. 18–25.
- Hirschauer, Stefan (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46, S. 668–692.
- Hirschauer, Stefan (2001): Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In: Heintz, Bettina (Hg.): Geschlechtersoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 41. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 208–235.
- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie, Jahrgang 43, Heft 3, S. 170–191.
- Hochschule Bremerhaven (o. J.): Handlungsempfehlung Gender in der MINT-Lehre. https://www.hs-bremerhaven.de/fileadmin/user_upload/Organisation/Servicestellen/buero_feminale/20180218_Handlungsempfehlung_V6_Online.pdf [24.09.2019]
- Hochschule Bremerhaven (o. J.a): E-Learning-Anwendung »Mut zu MINT« für Lehrende. <https://www.hs-bremerhaven.de/organisation/weitere-servicestellen/zentrale-kommission-fuer-frauenfragen/projekt-mut-zu-mint/angebote-fuer-lehrende-gender-in-der-mint-lehre/> [24.09.2019]
- Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (2019): Gender und Diversity bewusst lehren. Checklisten und Tipps. https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/user_upload/Gleichstellung/Diversity/Broschuere_Gender-und-Diversity-bewusst-lehren_2019.pdf [24.09.2019]
- Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzminde/Göttingen (2019): Lehre Barrierefrei gestalten. Ein Leitfaden für Lehrende. https://www.hawk.de/sites/default/files/2019-03/lehre_barrierefrei_gestalten.pdf [24.09.2019]
- Hochschule Hannover (o. J.): <https://www.hs-hannover.de> [25.09.2019]
- Hochschule Hannover (o. J.a): Profil Theorie. <http://www.theorie.wp.hs-hannover.de/profil/> [22.08.2019]

- Hochschule Hannover (o. J.b): Soziale Öffnung. <https://www.hs-hannover.de/ueber-uns/organisation/soziale-oeffnung/> [30.09.2019]
- Hochschule Hannover (o. J.c): Wahlangebote Übergreifende Lehre. www.wahlangebot.de [27.04.2020]
- Hochschule Hannover (o. J.d): Lehre Theorie. <http://www.theorie.wp.hs-hannover.de/lehre/lehre/> [27.04.2020]
- Hochschule Hannover (2015): Forschungsstrategie der Hochschule Hannover. https://www.hs-hannover.de/fileadmin/HsH/Hochschule_Hannover/Forschung/Forschung/06_Unterstuetzung_und_Informationen/Forschungsstrategie_und_Leitlinien/Forschungsstrategie_der_Hochschule_Hannover.pdf [30.09.2019]
- Hochschule Hannover (2016): Hochschulentwicklungsplan 2016-2020. https://www.hs-hannover.de/fileadmin/HsH/Hochschule_Hannover/Organisation/Oeffentlichkeitsarbeit_und_Marketing/Broschueren/Hochschulentwicklungsplan_2016-2020_web.pdf [29.09.2019]
- Hochschule Hannover (2016a): Modulhandbücher Abteilung Design und Medien. <https://f3.hs-hannover.de/service/ordnungen/> [06.10.2019]
- Hochschule Hannover (2016b): Modulhandbuch Produktdesign. https://f3.hs-hannover.de/fileadmin/HsH/Forms/Fakultaet_III/Modulhandbuecher/BPD_Modulhandbuch.pdf [06.10.2019]
- Hochschule Hannover (2017): Selbstreport im Rahmen des Diversity-Audit »Vielfalt Gestalten« des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. [internes Papier]
- Hochschule Hannover (2018): Fakultätsstrukturkonzept Fakultät III MID – Medien, Information und Design. https://daten-ik.hs-hannover.de/intern/F3_Fakultaetsstrukturkonzept_2018_V2.pdf [intern abrufbar 06.10.2019]
- Hochschule Hannover (2018a): Neunte Fortschreibung des Gleichstellungsplans der HsH 2018–2020. https://www.hs-hannover.de/fileadmin/HsH/Hochschule_Hannover/Organisation/Oeffentlichkeitsarbeit_und_Marketing/Broschueren/9_Gleichstellungsplan_HsH.pdf [30.09.2019]
- Hochschule Hannover (2018b): Studierendenstatistik Wintersemester 2017/18. <https://hsh-intern.hs-hannover.de/fileadmin/media/doc/intranet/hp/Statistik/Stat-WS-2017-18.pdf> [intern abrufbar 02.10.2019]
- Hochschule Hannover (2019): »Gutes Lehren und Lernen« – Leitsätze der Hochschuldidaktik und Schlüsselqualifikationen des Ressorts ZLB – Studium und Lehre. https://www.hs-hannover.de/fileadmin/HsH/Hochschule_Hannover/Organisation/Zentrum_fuer_Lehre_und_Beratung/ZLB-SL/Dateien/Leitsaetze_Didaktik_und_SQ_Juni_2019.pdf [17.09.2019]
- Hochschule Hannover (2019a): Leitbild HsH – Wir qualifizieren für die Arbeitswelten von morgen! https://www.hs-hannover.de/fileadmin/HsH/Hochschule_Hannover/Organisation/Oeffentlichkeitsarbeit_und_Marketing/Broschueren/HsH-Broschuere_Leitbild_web.pdf [02.10.2019]
- Hochschule Hannover (2019b): Studierendenstatistik Wintersemester 2018/19. https://hsh-intern.hs-hannover.de/fileadmin/media/doc/intranet/hp/Statistik/Stat-WS_2018-19.pdf [intern abrufbar 02.10.2019]
- Hochschule Hannover (2020): Diversity-Audit »Vielfalt gestalten« Abschlussbericht. https://www.hs-hannover.de/fileadmin/HsH/Hochschule_Hannover/Organisation/Strategische_Hochschulentwicklung/HsH_Diversity_Audit_Abschlussbericht.pdf [10.06.2020]
- Hochschule Hannover; Dangendorf, Sarah (2019): Stabsstelle Forschung, Entwicklung und Transfer: Evaluation von Gender in der Forschung an der HsH 2014 – 2018. https://www.hs-hannover.de/fileadmin/HsH/Hochschule_Hannover/Forschung/Forschung/06_Unterstuetzung_und_Informationen/Genderaspekte_in_der_Forschung/Evaluation_Gender_in_der_Forschung_an_der_HsH.pdf [23.10.2019]

- Hochschule Hannover/Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (2019): Zielvereinbarung 2019–2021. https://www.hs-hannover.de/fileadmin/HsH/Hochschule_Hannover/Organisation/Oeffentlichkeitsarbeit_und_Marketing/Broschueren/HsH_ZV_2019-21.pdf [29.09.2019]
- Hochschule Ludwigshafen am Rhein (o. J.): Toolbox für gute Lehre in einer diversen Studierendenschaft. <https://www.ibe-ludwigshafen.de/download/arbeitschwerpunkte-downloads/diversity/Toolbox-fuer-gute-Lehre-in-einer-diversen-Studierendenschaft.pdf> [24.09.2019]
- Hochschulforum Digitalisierung (o. J.): <https://hochschulforumdigitalisierung.de> [21.09.2020]
- Hochschullehrerbund (o. J.): <https://hllb.de/ziel-professur/infobereich/detail/258-lehrverpflichtung> [17.09.2019]
- Hofmann, Martin Ludwig (2017): Human Centered Design. Innovationen entwickeln, statt Trends zu folgen. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Hofmann, Susanne (2014): Partizipation macht Architektur. die Baupiloten – Methode und Projekte. Berlin: Jovis.
- Hofmeister, Sabine; Katz, Christine (2011): Naturverhältnisse. Geschlechterverhältnisse. Nachhaltigkeit. In: Groß, Matthias (Hg.): Handbuch Umweltsoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 365–398.
- Hofmeister, Sabine; Katz, Christine; Mölders, Tanja (2013): Grundlagen im Themenfeld Geschlechterverhältnisse und Nachhaltigkeit. In: Hofmeister, Sabine; Katz, Christine; Mölders, Tanja (Hg.): Geschlechterverhältnisse und Nachhaltigkeit. Die Kategorie Geschlecht in den Nachhaltigkeitswissenschaften. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, S. 33–76.
- Holzleithner, Elisabeth (2002): Genderisierung/Doing Gender. In: Kroll, Renate (Hg.): Metzler Lexikon Gender Studies, Geschlechterforschung, Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, S. 72–73.
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz (2008): Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen. 3. Mitgliederversammlung der HRK am 22.4.2008. Bonn.
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz (2015): Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (ESG). Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2015. Bonn.
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz (2019): Hochschulen in Zahlen 2019. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-06-Hochschulsystem/Statistik/2019-05-16_Final_fuer_Homepage_2019_D.pdf [20.09.2019]
- Huber, Ludwig (2014): Scholarship of Teaching and Learning. Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In: Huber, Ludwig; Pilniok, Arne; Sethe, Rolf; Szczyrba, Birgit; Vogel, Michael (Hg.): Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 19–36.
- Humboldt-Universität zu Berlin (o. J.): Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies. <https://www.gender.hu-berlin.de/de/studium/diskriminierungskritik-1/broschuere-der-ag-lehre-diskriminierungskritische-lehre-denkanstoesse-aus-den-gender-studies> [24.09.2019]
- Hummels, Caroline (2011): Teaching Attitudes, Skills, Approaches, Structure and Tools. In: van Abel, Bas; Klaassen, Roel; Evers, Lucas; Troxler, Peter (Hg.): Open Design Now. Amsterdam: BIS Publishers. <http://opendesignnow.org/index.html%3Fp=425.html> [19.09.2018]
- Huning, Sandra; Mölders, Tanja (2017): »Gender« in der Lehre für die Stadt für morgen: Ein widerspenstiges Konzept? In: Feministisches Geo-RundMail, Heft: 72, S. 13–17. https://www.nds-lagen.de/download/Rundbrief-Archiv_2017/Material_9/Huning_Mölders_Gender_Lehre_korr.pdf [19.04.2020]

- IDEO (2015): The field guide to human-centered design. Design kit. 1st. edition. San Francisco, California: IDEO.
- iGDN, International Gender Design Network (o. J.): www.genderdesign.org [20.03.2020]
- Initiative D21 e. V.; Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e. V. (2020): Digital Gender Gap. Lagebild zu Gender(un)gleichheiten in der digitalisierten Welt. https://initiated21.de/app/uploads/2020/01/d21_digitalgendergap.pdf [21.09.2020]
- Jagose, Annamarie (2005): Queer Theory – Eine Einführung. Berlin: Querverlag.
- Jansen-Schulz, Bettina (2010): In: Deja, Christine; Jansen-Schulz, Bettina (Hg.): Integratives Gendering – »Ich würde ja gern, aber ich frage mich, wie!« BestPractice aus dem Genderberatungsprojekt 2010 in den technischen Fakultäten der Fachhochschule Hannover. Gleichstellungsbüro der Fachhochschule Hannover.
- Jansen-Schulz, Bettina; van Riesen, Kathrin (2009): Integratives Gendering in Curricula, Hochschuldidaktik und Aktionsfeldern der Leuphana Universität Lüneburg. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole; Stahr, Ingeborg; Schönborn, Anette; Fitzek, Ingrid (Hg.): Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule. Opladen & Farming Hills MI: Budrich Uni-Press, S. 65–85.
- Jonas, Wolfgang (2004): Forschung durch Design. In: Swiss Design Network (Hg.): Erstes Design Forschungssymposium Basel 2004. Zürich, S. 26–33. https://swissdesignnetwork.ch/src/publication/erstesdesignforschungssymposium-2004/ErstesDesignForschungssymposium_2004.pdf [05.02.2020]
- Jonas, Wolfgang; Zerwas, Sarah; von Anshelm, Kristof (Hg.) (2016): Transformation Design. Perspectives on a New Design Attitude. Basel: Birkhäuser.
- Joost, Gesche (2008): Gender-Aspekte in der Designausbildung. In: Haasper, Ingrid; Jansen-Schulz, Bettina (Hg.): Key Competence: Gender. HAWK-Ringvorlesung 2007/2008. Berlin: LIT, S. 135-150.
- Joost, Gesche (2008a): Designing Gender. In: HAWK, Hochschule für Angewandte Wissenschaft und Kunst; Fakultät Gestaltung (Hg.): Gender & Design. Im Rahmen des Maria-Goeppert-Mayer-Programms an der Fakultät Gestaltung der HAWK Hildesheim/Gastprofessur von Dr. Gesche Joost. Hildesheim: HAWK, S. 4–9.
- Joost, Gesche; Bredies, Katharina; Christensen, Michelle; Conradi, Florian; Unteidig, Andreas (Hg.) (2016): Design as Research. Positions, Arguments, Perspectives. Basel: Birkhäuser.
- Jürigs, Britta (Hg.) (2002): Vom Salzstreuer bis zum Automobil: Designerinnen. Berlin: Aviva.
- Julier, Guy (2000): The culture of design. London: SAGE.
- Julier, Guy (2012): Design als Praxis. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Moebius, Stephan; Prinz, Sophia (Hg.): Das Design der Gesellschaft. Zur Kulturosoziologie des Designs. Bielefeld: transcript, S. 227–243.
- Källhammer, Eva; Wikberg Nilsson, Åsa (2012): Gendered Innovative Design. Critical Reflections Stimulated by Personas. In: Andersson, Susanne; Berglund, Karin; Gunnarsson, Eva; Sundin, Elisabeth (Hg.): Promoting innovation. Policies, Practices and Procedures. Stockholm: Vinnova, S. 328–350.
- Kagan, Sacha; Kirchberg, Volker; Weisenfeld, Ursula (2019): Stadt als Möglichkeitsraum – Möglichkeitsräume in der Stadt. In: Kagan, Sascha; Kirchberg, Volker; Weisenfeld, Ursula (Hg.): Stadt als Möglichkeitsraum. Experimentierfelder einer urbanen Nachhaltigkeit, Bielefeld: transcript, S. 15–36.

- Kallmeyer, Martin (2017): New Materialism: neue Materialitätskonzepte für die Gender Studies In: Kortendiek, Beate; Riegraf, Birgit; Sabisch Katja (Hg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Geschlecht und Gesellschaft, vol 65. Wiesbaden: Springer, S. 1–10.
- Kaufmann, Margrit E. (2016): Hype um Diversity – cui bono? Diversity in Unternehmen und an Hochschulen – aus der Perspektive intersektioneller Diversity Studies. In: Pohl, Peter C.; Siebenpfeiffer, Hania (Hg.): Diversity Trouble. Vielfalt – Gender – Gegenwartskultur. Berlin: Kadmos, S. 83–101.
- Kelle, Udo (2014): Mixed Methods. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 153–166.
- Kergel, David; Heidkamp, Birte (2019): Plädoyer für eine fluide Lehr-/Lernkultur. Hochschullehre zwischen Homogenisierung und Vielfalt. In: Kergel, David; Heidkamp, Birte (Hg.): Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Wiesbaden: Springer, S. 3–21.
- Kessler, Kristina (2019): Die gefällige Macht. The Prosumer. In: form 283: Macht/The Power of Design. Frankfurt am Main: Verlag form, S.54–59.
- KHN, Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik für Niedersachsen (2015): Weiterbildung in der Hochschullehre – WindH der Hochschule Hannover. Methodenwerkstatt Handout. [internes Papier]
- Kimbell, Lucy (2013): Mapping Social Design Practice: Beyond the Toolkit. <https://mappingsocialdesign.wordpress.com/2013/11/19/mapping-social-design-practice-beyond-the-toolkit/> [17.02.2020]
- KISD, Köln International School of Design (o. J.): <https://kisd.de/kisd/lehrgebiete/gender-und-design/> [11.10.2019]
- Kleinschmidt, Christoph (2014): Semantik der Grenze. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/apuz/176297/semantik-der-grenze> [22.10.2018]
- Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun-Axeli (2007) Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz: Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, »Rasse«/Ethnizität. In: Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun-Axeli; Sauer, Birgit (Hg.): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 19–41.
- Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun-Axeli; Sauer, Birgit (Hg.) (2007): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Koop, Andreas (2019): Schön und gut. Was werteorientierte Gestaltung verändern kann. Basel: Birkhäuser.
- Krämer, Katharina (2017): Total normal. In: Hochschule Hannover (Hg.): BRASILIA No.4 Töchter & Söhne. Hannover: Blumhardt, S. 92–97.
- Krämer, Katharina; Weller, Birgit (2009): Gender Codes. Ein Lehrmodul im Produktdesign. In: spectrum. Zeitschrift der Fachhochschule Hannover. Ausgabe 2/2009. Hannover, S. 50.
- Krämer, Katharina; Weller, Birgit (2020): Die runde und die kantige Welt. Gender Codes im Design. In: Bieling, Tom (Hg.): Gender (&) Design. Positionen zur Vergeschlechtlichung in Gestaltungskulturen. Mailand: Mimesis International, S. 43–55.
- Krell, Gertraude (2009): Gender und Diversity: Eine ›Vernunfttheorie‹ – Plädoyer für vielfältige Verbindungen. In: Andresen, Sünne; Koreuber, Mechthild; Lüdke, Dorothea (Hg.): Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur »Modernisierung« von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 133–153.
- Krell, Gertraude; Riedmüller, Barbara; Sieben, Barbara; Vinz, Dagmar (Hg.) (2007): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt am Main: Campus Verlag
- Krell, Gertraude; Sieben, Barbara (2007): Diversity Management und Personalforschung In: Krell, Gertraude; Riedmüller, Barbara; Sieben, Barbara; Vinz, Dagmar (Hg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 235–254.

- Krell, Gertraude; Sieben, Barbara (2010): Diversity Management. In: Massing, Peter (Hg.): Gender und Diversity. Vielfalt verstehen und gestalten. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 45–61.
- Krippendorff, Klaus (2013): Die semantische Wende. Eine neue Grundlage für Design. Basel: Birkhäuser.
- Krohn, Michael (2016): Ist »Social Design« eine neue Designkategorie? In: Banz, Claudia (Hg.): Social Design. Gestalten für die Transformation der Gesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 103–111.
- Kroll, Renate (Hg.) (2002): Metzler Lexikon Gender Studies, Geschlechterforschung, Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag.
- Kromrey, Helmut; Roose, Jochen; Strübing, Jörg (2016): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung mit Annotationen aus qualitativ-interpretativer Perspektive. 13., völlig überarbeitete Auflage. Konstanz/München: UVK.
- Kroneberg, Clemens (2014): Motive und Folgen sozialer Grenzziehungen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/apuz/176299/motive-und-folgen-sozialer-grenzziehungen> [22.10.2018]
- Kullack, Tanja (Hg.) (2011): Architecture – a Woman's Profession. Berlin: jovis.
- Kupetz, Andrej (2007): Niemals ohne Kontext – die Designlehre auf dem Weg ins zweite Jahrhundert. In: Buchholz, Kai; Ihden-Rothkirch, Silke; Theinert, Justus: Designlehren. Wege deutscher Gestaltungsausbildung. Fachbereich Gestaltung der Hochschule Darmstadt (Hg.). Stuttgart: Arnoldsche Verlagsanstalt, S. 8–9.
- Landesarbeitsgemeinschaft der Einrichtungen für Frauen- und Geschlechterforschung in Niedersachsen (LAGEN) (o. J.): <https://www.nds-lagen.de> [24.09.2019]
- Latour, Bruno (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2009): Ein vorsichtiger Prometheus? Einige Schritte hin zu einer Philosophie des Designs, unter besonderer Berücksichtigung von Peter Sloterdijk. In: Jongen, Marc; van Tuinen, Sjoerd; Hemelsoet, Koenraad (Hg.): Die Vermessung des Ungeheuren. Philosophie nach Peter Sloterdijk. München: Wilhelm Fink, S. 357–374.
- Laqueur, Thomas (1992): Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud. Aus dem Englischen von H. Jochen Bußmann. Frankfurt/New York: Campus.
- Lecointe, Jonas Aaron (2020): Feministisches Design. In: form 287: Frauen und Design. Frankfurt am Main: Verlag form, S. 112–119.
- Lefebvre, Henri (1991/1974): The Production of Space. Malden/Oxford: Blackwell. (Original: Lefebvre, Henri (1974): La production de l'espace. Paris: Éd. Anthropos.)
- Lehmann, Sonja; Müller-Wienbergen, Karina; Thiel, Julia Elena (Hg.) (2015): Neue Muster, alte Maschen? Interdisziplinäre Perspektiven auf die Verschränkungen von Geschlecht und Raum. Bielefeld: transcript.
- Lenz, Ilse (2010): Intersektionalität: Zum Wechselverhältnis von Geschlecht und sozialer Ungleichheit. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 158–165.
- Leuphana Universität Lüneburg (o. J.): Gender-Diversity-Zertifikat im Komplementärstudium. <https://www.leuphana.de/gender-diversity-portal/studium-lehre/gender-diversity-zertifikat-im-bachelor.html> [25.09.2019]

- Linde, Frank; Auferkorte-Michaelis, Nicole (2018): Entwicklung von Diversity-Kompetenz. In: Linde, Frank; Auferkorte-Michaelis, Nicole (Hg.): *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 303–312.
- Linde, Frank; Auferkorte-Michaelis, Nicole (2018a): Diversität im Lehr-Lern-Geschehen. In: Linde, Frank; Auferkorte-Michaelis, Nicole (Hg.): *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 17–30.
- Mager, Birgit (2008): Persona. In: Erlhoff, Michael; Marshall, Tim (Hg.): *Wörterbuch Design. Begriffliche Perspektiven des Design*. Board of International Research in Design (BIRD). Basel/Boston/Berlin: Birkhäuser, S. 311.
- Maher, Gabriel A. (2016): DE_SIGN: Revealing the Condition of the Mediated Body. In: *Studies in Material Thinking*. Volume 15, Paper 02. Auckland: Auckland University of Technology. <http://www.materialthinking.org/volumes/volume-15> [13.03.2020]
- Malsy, Victor; Teufel Philipp; Gejko, Fjodor (Hg.) (2007): *Helmut Schmid: Gestaltung ist Haltung/Design is Attitude*. Basel: Birkhäuser.
- Manzini, Ezio (2015): *Design, When Everybody Designs. An Introduction to Design for Social Innovation*. Cambridge: The MIT Press.
- Mareis, Claudia (2010): Entwerfen – Wissen – Produzieren. *Designforschung im Anwendungskontext*. In: Mareis, Claudia; Joost, Gesche; Kimpel, Kora (Hg.): *Entwerfen – Wissen – Produzieren. Designforschung im Anwendungskontext*. Deutsche Gesellschaft für Designtheorie und- forschung (DGTF). Bielefeld: transcript, S. 9–32.
- Mareis, Claudia (2011): *Design als Wissenskultur. Interferenzen zwischen Design- und Wissensdiskursen seit 1960*. Bielefeld: transcript.
- Mareis, Claudia (2012): *Wissenskulturen im Design. Zwischen systematisiertem Entwurf und reflektierter Praxis*. In: Moebius, Stephan; Prinz, Sophia (Hg.): *Das Design der Gesellschaft. Zur Kultursoziologie des Designs*. Bielefeld: transcript, S. 183–204.
- Mareis, Claudia (2013): *Wer gestaltet die Gestaltung? Zur ambivalenten Verfassung von partizipatorischem Design*. In: Mareis, Claudia; Held, Matthias; Joost, Gesche (Hg.): *Wer gestaltet die Gestaltung? Praxis, Theorie und Geschichte des partizipatorischen Designs*. Bielefeld: transcript, S. 9–20.
- Mareis, Claudia (2013a): *Wissen gestalten. Ansichten zu Design als Wissenskultur*. In: Milev, Jana (Hg.): *Design Kulturen. Der erweiterte Designbegriff im Entwurfsveld der Kulturwissenschaft*. München: Fink, S. 299–309.
- Mareis, Claudia (2014): *Theorien des Designs zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Mareis, Claudia; Joost, Gesche; Kimpel, Kora (Hg.) (2010): *Entwerfen – Wissen – Produzieren. Designforschung im Anwendungskontext*. Deutsche Gesellschaft für Designtheorie und- forschung (DGTF). Bielefeld: transcript.
- Mareis, Claudia; Held, Matthias; Joost, Gesche (Hg.) (2013): *Wer gestaltet die Gestaltung? Praxis, Theorie und Geschichte des partizipatorischen Designs*. Bielefeld: transcript.
- Margherita-von-Brentano-Zentrum (o. J.): *Portal »Datensammlungen Geschlechterforschung«*. <https://www.mvbx.org/genderprofessuren> [16.09.2019]
- Marsden, Nicola (2020): *Geschlecht in der Gestaltung von Mensch-Computer-Interaktion*. In: Bieling, Tom (Hg.): *Gender (&) Design. Positionen zur Vergeschlechtlichung in Gestaltungskulturen*. Mailand: Mimesis International, S. 147–160.
- Massing, Peter (Hg.) (2010): *Gender und Diversity. Vielfalt verstehen und gestalten*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

- Mattenklott, Gundel; Weltzien, Friedrich (Hg.) (2003): Entwerfen und Entwurf. Praxis und Theorie des künstlerischen Schaffensprozesses. Berlin: Reimer.
- Mayer, Veronika; Winheller, Sandra; Wedl, Juliette; Hofmeister, Arnd (2016): Handreichung zur Nutzung von E-Learning-Lehreinheiten in den Gender Studies. Braunschweiger Zentrum für Gender Studies (Hg.). Braunschweig: Universitätsbibliothek der Technischen Universität Braunschweig.
- Meier, Cordula (Hg.) (2001): Design Theorie. Beiträge zu einer Disziplin. Frankfurt am Main: Anabas.
- Meissner, Hanna (2010): Jenseits des autonomen Subjekts. Zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx. Bielefeld: transcript.
- Meissner, Hanna; Mauss, Bärbel; Greusing, Inka (2016): Forschungsbasierte Genderkompetenz als fachliche Reflexionskompetenz (Abstract zur Arbeitsgruppe im Rahmen der Tagung Gender und Diversity in die Lehre! Strategien, Praxen, Widerstände. FU Berlin 24.- 26.11.2016). In: Koreuber; Lüneborg (Hg.): Gender und Diversity in die Lehre! Strategien, Praxen, Widerstände. Abstracts, S. 14–15.
- Melles, Gavin (2016): Designing for Sustainable Development: Industrial Ecology, Sustainable Development, and Social Innovation. In: Jonas, Wolfgang; Zerwas, Sarah; von Anshelm, Kristof (Hg.): Transformation Design. Perspectives on a New Design Attitude. Basel: Birkhäuser, S. 166–176.
- Mense, Lisa; Wegrzyn, Eva (2014): »Gender genderkompetent lehren« – Herausforderungen und Potenziale. In: Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW: Journal Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW Nr. 35/2014, S. 51–55.
- Michalski, Karin; Baumann, Sabina (2008): Working on it: a film about gender and sexuality. Berlin: Karin-Michalski-Medienproduktion. Länge: 50'. http://www.karinmichalski.de/working_on_it.html [06.05.2020]
- Michel, Ralf (Hg.) (2007): Design Research Now. Basel: Birkhäuser.
- Michel, Ralf (2013): Vorwort oder: Design und Haltung. In: Krippendorff, Klaus: Die semantische Wende. Eine neue Grundlage für Design. Basel: Birkhäuser (Schriften zur Gestaltung. Herausgegeben von Ralf Michel) S. 11–12.
- Milev, Jana (Hg.) (2013): Design Kulturen. Der erweiterte Designbegriff im Entwurfsveld der Kulturwissenschaft. München: Fink.
- Mitrasinovic, Miodrag (2008): Universal Design. In: Erlhoff, Michael; Marshall, Tim (Hg.): Wörterbuch Design. Begriffliche Perspektiven des Design. Board of International Research in Design (BIRD). Basel/Boston/Berlin: Birkhäuser, S. 418–421.
- Moebius, Stephan; Prinz, Sophia (Hg.) (2012): Das Design der Gesellschaft. Zur Kultursoziologie des Designs. Bielefeld: transcript.
- Möller, Simon (2004): Tagungsbericht: Gendered Design – Designing Gender? 1. Europäischer Gendertag im Design, Köln, 21.-23. November 2003. In: Christadler, Maike; Keim, Christiane; Koos, Marianne; Mondini, Daniela; Rosenthal, Angela; Thiemann, Birgit; Threuter, Christina; Zimmermann, Anja (Hg.): Frauen Kunst Wissenschaft. Heimat-Räume. Halbjahreszeitschrift, Heft 37, Juni 2004, S. 57–59. <https://www.fkw-journal.de/index.php/fkw/article/view/957/954> [12.03.2020]
- Müller, Francis (2018): Designethnografie. Methodologie und Praxisbeispiele. Wiesbaden: Springer.
- Müller, Ulrike (2009): Bauhaus-Frauen. Meisterinnen in Kunst, Handwerk und Design. München: Sandmann.
- Museum für Gestaltung Zürich; Sachs, Angeli (Hg.) (2018): Social Design. Participation and Empowerment. Zürich: Lars Müller Publishers.
- Museum für Kunst und Gewerbe Hamburg (o. J.): Social Design. <https://www.mkg-hamburg.de/de/ausstellungen/archiv/2019/social-design.html> [20.02.2020]

- MWK, Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (o. J.) <https://www.mwk.niedersachsen.de/startseite/hochschulen/gleichstellung/mariagoepfertmayerprogramm/maria-goepfert-mayer-programm-19046.html> [25.02.2019]
- Neidhardt, Anja (2018): Visualising Race. In: form 276: Scheitern/Failure. Frankfurt am Main: Verlag form, S. 70–73.
- Neidhardt, Anja (2018a): Venida Devenida. In: form 280: Grenzen/Boundaries. Frankfurt am Main: Verlag form, S. 74–77.
- Neidhardt, Anja; Baumgarten, Lisa (2020): Discrimination follows Design. Design follows Discrimination. In: form 287: Frauen und Design. Frankfurt am Main: Verlag form, S. 160–163.
- Neumann, Claudia (2008): Radical Design. In: Erlhoff, Michael; Marshall, Tim (Hg.): Wörterbuch Design. Begriffliche Perspektiven des Design. Board of International Research in Design (BIRD). Basel/Boston/Berlin: Birkhäuser, S. 338.
- Netzwerk Gender & Diversity in der Lehre (o. J.): <http://netzwerk-gender-diversity-lehre.de> [22.09.2019]
- Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW (o. J.): Gender Curricula. <http://www.gender-curricula.com> [17.09.2019]
- Oßenbrügge, Jürgen; Vogelpohl, Anne (Hg.) (2014): Theorien in der Raum- und Stadtforschung. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Papanek, Victor (1971/2009): Design für die reale Welt. Anleitungen für eine humane Ökologie und sozialen Wandel. (hrsg. von Florian Pumhösl, Thomas Geisler, Martina Fineder) Wien/New York: Springer.
- Park, June H. (2014): Social Design – Entwurf ökonomischer und sozialer Artefakte. In: Fachhochschule Lübeck (Hg.): Öffnungszeiten. Papiere zur Designwissenschaft 28/2014. Kassel University Press, S. 18–24.
- Park, June H. (Hg.) (2016): Didaktik des Designs. Design & Bildung. Schriftenreihe zur Designpädagogik Band 1. München: kopaed.
- Park, June H. (2016a): Designpädagogik – Bildungsbeitrag des Designs. In: Park, June H. (Hg.): Didaktik des Designs. Design & Bildung. Schriftenreihe zur Designpädagogik Band 1. München: kopaed, S. 36–42.
- Park, June H. (Hg.) (2018): Bildungsperspektive Design. Design & Bildung. Schriftenreihe zur Designpädagogik Band 2. München: kopaed.
- Park, June H. (2020): Design und Designpädagogik: Eine design- und bildungswissenschaftliche Betrachtung. In: Plankert, Saskia (Hg.): Entwerfen, Lernen, Gestalten. Zum Verhältnis von Design und Lernprozessen. Bielefeld: transcript, S. 37–48.
- Pasero, Ursula (1995): Dethematisierung von Geschlecht. In: Pasero, Ursula; Braun, Friederike (Hg.): Konstruktion von Geschlecht. Pfaffenweiler: Centaurus, S. 50–66.
- Pasero, Ursula (2010): Systemtheorie: Perspektiven in der Genderforschung. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.252–256.
- Pasero, Ursula; Braun, Friederike (Hg.) (1995): Konstruktion von Geschlecht. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Pepchinski, Mary; Budde, Christina; Voigt, Wolfgang; Cachola Schmal, Peter (Hg.) (2017): Frau Architekt. Seit mehr als 100 Jahren: Frauen im Architekturberuf. Tübingen/Berlin: Wasmuth.

- Petruschat, Jörg (2017): Ungehorsam der Probleme. Berlin: form+zweck.Pfeffer, Florian (2014): To Do: Die neue Rolle der Gestaltung in einer veränderten Welt. Strategien Werkzeuge Geschäftsmodelle. Mainz: Verlag Hermann Schmidt.
- Plankert, Saskia (Hg.) (2020): Entwerfen, Lernen, Gestalten. Zum Verhältnis von Design und Lernprozessen. Bielefeld: transcript.
- Plüm, Kerstin (2001): Gestaltung und Globalisierung. Überlegungen zu einer ungeführten Diskussion. In: Meier, Cordula (Hg.): Design Theorie. Beiträge zu einer Disziplin. Frankfurt am Main: Anabas, S. 118–134.
- Pohl, Peter C.; Siebenpfeiffer, Hania (Hg.) (2016): Diversity Trouble. Vielfalt – Gender – Gegenwartskultur. Berlin: Kadmos.
- Preiser, Wolfgang F. E.; Ostroff, Elaine (Hg.) (2001): Universal Design Handbook. New York, NY: McGraw-Hill.
- Priehl, Bianca; Paulitz, Tanja (2020): Gender in Design. Plädoyer für eine feministisch-partizipative und interdisziplinär organisierte Gestaltungspraxis. In: Bieling, Tom (Hg.): Gender (& Design. Positionen zur Vergeschlechtlichung in Gestaltungskulturen. Mailand: Mimesis International, S. 131–146.
- Prinz, Sophia (2013): Formen des Gebrauchs. Über die alltägliche Ordnung der Dinge. (Alltagskultur als Designkultur) In: Milev, Yana (Hg.): Design Kulturen. Der erweiterte Designbegriff im Entwurfsfeld der Kulturwissenschaft. München: Wilhelm Fink, S. 33–42.
- Raby, Fiona (2008): Critical Design. In: Erlhoff, Michael; Marshall, Tim (Hg.): Wörterbuch Design. Begriffliche Perspektiven des Design. Board of International Research in Design (BIRD). Basel/Boston/Berlin: Birkhäuser, S. 80–82.
- Raby, Fiona (2008a): Konzept-Design. In: Erlhoff, Michael; Marshall, Tim (Hg.): Wörterbuch Design. Begriffliche Perspektiven des Design. Board of International Research in Design (BIRD). Basel/Boston/Berlin: Birkhäuser, S. 244–246.
- Rams, Dieter (2009): Zehn Thesen zum Design. In: Ueki-Polet, Keiko; Klemp, Klaus: Less and More. The Design Ethos of Dieter Rams. 2. Auflage. Berlin: Die Gestalten Verlag, S. 584–591. (Original: Rams, Dieter (1987): Ramsifikationen. In: Designer, April 1987, S. 24–25.)
- Rams, Dieter (2009a): Tokio-Manifest. In: Ueki-Polet, Keiko; Klemp, Klaus: Less and More. The Design Ethos of Dieter Rams. 2. Auflage. Berlin: Die Gestalten Verlag, S. 500–509.
- Rawsthorn, Alice (2018): Design as an Attitude. Zürich: Ringier.
- Recklies, Mara (2018): Können Designer politisch handeln? Eine handlungstheoretische Überlegung mit Hartmut Rosa und Chantal Mouffe. In: Rodatz, Christoph; Pierre Smolarski (Hg.): Was Ist Public Interest Design? Beiträge zur Gestaltung öffentlicher Interessen. Bielefeld: transcript, S. 65–77.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32, Heft 4, August 2003. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 282–301.
- Reichertz, Jo (2014): Empirische Sozialforschung und soziologische Theorie. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 65–80.
- Reina, Marta Isabella; Bucchetti, Valeria (2017): A didactic tool for gender-sensitive practices in design education. In: Brandes, Uta; Metz-Göckel, Sigrid (Hg.): Gender und Design – zum vergeschlechtlichen Umgang mit dem gestalteten Alltag. GENDER Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft. Heft 3, 9. Jahrgang 2017. Opladen: Budrich, S. 65–80.

- Reinmann, Gabi (2015): Reader zum Thema entwicklungsorientierte Bildungsforschung. http://gabi-reinmann.de/?page_id=4000 [24.04.2020]
- Reis, Oliver (2013): Kompetenzorientierte Prüfungen: Prüfungstheorie und Prüfungspraxis. WissHom-Jahreskongress ICE 13. Köthen (Anhalt) 2013. http://www.wisshom.de/dokumente/upload/e5f25_reis_ice13_beitragkongressband.pdf [22.08.2019]
- Ricon Baldessarini, Sonia (2001): *Wie Frauen bauen. Architektinnen von Julia Morgan bis Zaha Hadid.* Berlin: AvivA.
- Rodatz, Christoph; Pierre Smolarski (Hg.) (2018): *Was Ist Public Interest Design? Beiträge zur Gestaltung öffentlicher Interessen.* Bielefeld: transcript.
- Rössel, Julia (2014): *Unterwegs zum guten Leben? Raumproduktionen durch Zugezogene in der Uckermark.* Bielefeld: transcript, S. 5–16.
- Romero-Tejedor, Felicidad; Jonas, Wolfgang (Hg.) (2010): *Positionen zur Designwissenschaft.* Kassel University Press.
- Ronneberger, Klaus; Vogelpohl, Anne (2014): Henri Lefebvre: Die Produktion des Raumes und die Urbanisierung der Gesellschaft. In: Oßenbrügge, Jürgen; Vogelpohl, Anne (Hg.): *Theorien in der Raum- und Stadtforschung.* Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 251–270.
- Rosenstein, Kai (2010): Event. Design. Trash In: Mareis, Claudia; Joost, Gesche; Kimpel, Kora (Hg.): *Entwerfen – Wissen – Produzieren. Designforschung im Anwendungskontext.* Deutsche Gesellschaft für Designtheorie und- forschung (DGTF). Bielefeld: transcript, S. 207–231.
- Rosenstein, Kai (2015): Kein Design ohne Verantwortung. In: *form 260: Design and Ethics.* Frankfurt am Main: Verlag form, S. 61–65.
- Sahr, Anna (2018): Integratives Design. In: *form 280: Grenzen/Boundaries.* Frankfurt am Main: Verlag form, S. 18–19.
- Sametinger, Florian; Schubert, Jennifer (2013): Design als Infrastruktur in urbanen Nachbarschaften. In: Mareis, Claudia; Held, Matthias; Joost, Gesche (Hg.): *Wer gestaltet die Gestaltung? Praxis, Theorie und Geschichte des partizipatorischen Designs.* Bielefeld: transcript, S. 215–226.
- Sanders, Elizabeth B.-N. (2013): Perspectives on Participation in Design. In: Mareis, Claudia; Held, Matthias; Joost, Gesche (Hg.): *Wer gestaltet die Gestaltung? Praxis, Theorie und Geschichte des partizipatorischen Designs.* Bielefeld: transcript, S. 65–78.
- Schäffner, Wolfgang (2010): The Design Turn. Eine wissenschaftliche Revolution im Geiste der Gestaltung. In: Mareis, Claudia; Joost, Gesche; Kimpel, Kora (Hg.): *Entwerfen – Wissen – Produzieren. Designforschung im Anwendungskontext.* Deutsche Gesellschaft für Designtheorie und -forschung (DGTF). Bielefeld: transcript, S. 33–45.
- Scheuermann, Arne (2016): Theories and Methods in Design Research – Why We Should Discuss Concrete Projects. In: Joost, Gesche; Bredies, Katharina; Christensen, Michelle; Conradi, Florian; Unteidig, Andreas (Hg.): *Design as Research. Positions, Arguments, Perspectives.* Basel: Birkhäuser, S. 137–142.
- Schneider, Beat (2005): *Design – Eine Einführung. Entwurf im sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Kontext.* Basel: Birkhäuser.
- Schnerring, Almut; Verlan, Sascha (2014): *Die Rosa-Hellblau-Falle. Für eine Kindheit ohne Rollenklischees.* München: Antje Kunstmann.
- Scholz, Martin; Weltzien, Friedrich (Hg.) (2015): *Design und Krieg. Publikation zum ersten Kurt-Schwitters-Symposium für Designtheorie an der Fakultät III Hochschule Hannover.* Berlin: Reimer.
- Schroer, Markus (2017): *Soziologische Theorien. Von den Klassikern bis zur Gegenwart.* Paderborn: Fink.

- Schuchert-Güler, Pakize; Eisend, Martin (2007): Ethno-Marketing – Eine kritische Betrachtung. In: Krell, Gertraude; Riedmüller, Barbara; Sieben, Barbara; Vinz, Dagmar (Hg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 217–233.
- Schwinn, Thomas (2007): Komplexe Ungleichheitsverhältnisse: Klasse, Ethnie und Geschlecht. In: Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun-Axeli; Sauer, Birgit (Hg.): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 271–286.
- Schwinn, Thomas (2007a): Soziale Ungleichheit. Bielefeld: transcript.
- Sellers, Libby (2017): Women Design. Pioneers in architecture, industrial, graphic and digital design from the twentieth century to the present day. London: Frances Lincoln.
- Singer, Mona (2010): Feministische Wissenschaftskritik und Epistemologie. Voraussetzungen, Positionen, Perspektiven. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 292–301.
- Smithsonian Institution (Hg.) (2007): Design for the Other 90%. New York: Cooper-Hewitt, National Design Museum.
- Smykalla, Sandra; Vinz, Dagmar (Hg.) (2012): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit. 2. Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Soiland, Tove (2009): Gender als Selbstmanagement. Zur Reprivatisierung des Geschlechts in der gegenwärtigen Gleichstellungspolitik. In: Andresen, Sünne; Koreuber, Mechthild; Lüdke, Dorothea (Hg.) (2009): Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur ›Modernisierung‹ von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.35–52.
- Sommer, Bernd; Welzer, Harald (2014): Transformationsdesign. Wege in eine zukunftsfähige Moderne. München: oekom.
- Sparke, Penny (1995): As Long as It's Pink. The Sexual Politics of Taste. London: Pandora.
- Spickernagel, Ellen (1996): Geschichte und Geschlecht: Der feministische Ansatz. In: Belting, Hans; Dilly, Heinrich; Kemp, Wolfgang; Sauerländer, Willibald; Warnke, Martin (Hg.): Kunstgeschichte. Eine Einführung. Fünfte, überarbeitete Auflage. Berlin: Reimer, S. 336–356.
- Stahr, Ingeborg (2009): Hochschuldidaktik und Gender – gemeinsame Wurzeln und getrennte Wege. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole; Stahr, Ingeborg; Schönborn, Anette; Fitzek, Ingrid (Hg.) (2009): Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule. Opladen & Farming Hills MI: Budrich UniPress.
- Stappers, Pieter Jan (2007): Doing Design as a Part of Doing Research. In: Michel, Ralf (Hg.): Design Research Now. Basel: Birkhäuser, S. 81–91.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft; Jorzik, Bettina (Hg.) (2013): Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur. Essen: Edition Stifterverband. <https://www.stifterverband.org/charta-guter-lehre> [24.04.2020]
- Stikker, Marleen (2011): Introduction. In: van Abel, Bas; Klaassen, Roel; Evers, Lucas; Troxler, Peter (Hg.): Open Design Now. Amsterdam: BIS Publishers. <http://opendesignnow.org/index.html%3Fp=19.html> [19.09.2018]
- Strüver, Anke (2017): Performing Spaces: Feminist Theories and the Spatial Turn. Vortrag im Rahmen der Tagung ›Politiken der Reproduktion‹ der Landesarbeitsgemeinschaft der Einrichtungen für Frauen- und Geschlechterforschung in Niedersachsen (LAGEN) am 28.03.2017.
- Teaching Design (o. J.): <https://teaching-design.net> [19.04.2020]

- Technische Hochschule Köln (o. J.): Zertifikat Genderkompetenz. https://www.th-koeln.de/angewandte-sozialwissenschaften/genderzertifikat_36750.php [25.09.2019]
- Technische Universität Braunschweig (2017): Diskussionspapier »Gute Lehre an der TU Braunschweig«. https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/teach4tu/Diskussionspapier/2017-01-19_diskussionspapier_gute_lehre.pdf [25.08.2019]
- Teubner, Ulrike (2005): Donna Haraway: Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. In: Löw, Martina; Mathes, Bettina (Hg.): Schlüsselwerke der Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 296–305.
- TUM, Technische Universität München (o. J.): Grundprinzipien und Erfolgsfaktoren guter Lehre. Eine Handreichung von ProLehre. https://www.prolehre.tum.de/fileadmin/woobtq/www/Angebote_Broschueren_Handreichungen/prolehre_erfolgsfaktoren.pdf [25.08.2019]
- Universität Freiburg (CH) (o. J.): Online-Tool zur Selbstevaluation und Weiterbildung. <https://elearning-tmp.unifr.ch/equal/de/page/15> [24.09.2019]
- Universität Hildesheim in Kooperation mit der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzminen/Göttingen (o. J.): Transdisziplinäres Gender-Zertifikat. <https://www.uni-hildesheim.de/zfg/genderzertifikat/das-zertifikat-was-ist-das/> [25.09.2019]
- Universität Osnabrück (o. J.): Interdisziplinäres Zertifikat Geschlechterforschung. https://www.fgf.uni-osnabrueck.de/zertifikat/zertifikat_geschlechterforschung.html [25.09.2019]
- Universität Rostock/Projekt Inklusive Hochschule (2018): Lehre barrierefrei gestalten. Ein Leitfaden für Lehrende an den Hochschulen Mecklenburg-Vorpommerns. https://www.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/UniHome/Vielfalt/Barrierefreiheit/Leitfaden_MV_Inklusive_Hochschullehre.pdf [24.09.2019]
- Universität Vechta (o. J.): Gender und Diversity-Zertifikat. <https://www.uni-vechta.de/sozialwissenschaften/gender-zertifikat/> [25.09.2019]
- Universität zu Köln (o. J.): DiVers – Diversity-Kompetenz in der Hochschullehre – Ein E-Learning-Tool für Hochschullehrende. <http://divers.uni-koeln.de> [24.09.2019]
- Villa, Paula-Irene (2010): (De)Konstruktion und Diskurs-Genealogie: Zur Position und Rezeption von Judith Butler. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 146–157.
- Villa, Paula-Irene (2011): Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Villa, Paula-Irene (2012): Judith Butler. 2. aktualisierte Auflage. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Vinz, Dagmar (2012): Klasse und Geschlecht – Eine umkämpfte Verbindung in Theorien zu Intersektionalität und Diversity. In: Smykalla, Sandra; Vinz, Dagmar (Hg.): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit. 2. Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 61–75.
- Vinz, Dagmar; Katharina Schiederig (2010): Gender und Diversity – Vielfalt verstehen und gestalten. In: Massing, Peter (Hg.): Gender und Diversity. Vielfalt verstehen und gestalten. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 13–43.
- Volkmer, Michael; Werner, Karin (Hg.) (2020): Die Corona-Gesellschaft. Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft. Bielefeld: transcript.
- Wachs, Elena; Weinlich, Dorothee (2011): Promovieren im Design – ein Kinderspiel? Hannover: Blumhardt.

- Wagner, Antonia (2020): Feministische Konsumkritik. In: Bieling, Tom (Hg.): Gender (&) Design. Positionen zur Vergeschlechtlichung in Gestaltungskulturen. Mailand: Mimesis International, S. 89–98.
- Wallner, Claudia (2004): Theorien der Geschlechterverhältnisse. Vortrag gehalten bei der »Arbeitsgruppe Mädchen und junge Frauen im Sport« der Sportjugend NRW am 10.07.2004 in Köln. http://www.claudia-wallner.de/pdf/gd/theorien_der_geschlechterverhaeltnisse.pdf [letzter Zugriff 22.08.2017].
- Weinbach, Christine; Stichweh, Rudolf (2001): Die Geschlechterdifferenz in der funktional differenzierten Gesellschaft. In: Heintz, Bettina (Hg.): Geschlechtersoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 41. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 30–52.
- Weißköppel, Angela (2018): Warum ist der Austausch zwischen Design und Didaktik so fruchtbar? Interview. In: Bauer, Birgit S.; Hensel, Daniela (Hg.): Designlernen. Diskurs, Praxis und Innovation in der Designlehre. Werkstattbericht Edulab 01. München: kopaed.
- Weller, Ines (2004): Nachhaltigkeit und Gender. Neue Perspektiven für die Gestaltung und Nutzung von Produkten. München: oekom.
- Weller, Birgit; Krämer, Katharina (Hg.) (2012): Du Tarzan ich Jane. Gender Codes im Design. Hannover: Blumhardt.
- Weltzien, Friedrich (2003): Der nachgereichte Entwurf. Frühe Phototheorie und die Frage der Bildentstehung. In: Mattenklott, Gundel; Weltzien, Friedrich (Hg.): Entwerfen und Entwurf. Praxis und Theorie des künstlerischen Schaffensprozesses. Berlin: Reimer, S. 173–187.
- Weltzien, Friedrich (2016): »Material Agency« und die Lebendigkeit der Dinge. In: Weltzien, Friedrich; Scholz, Martin (Hg.): Die Sprachen des Materials. Narrative – Theorien – Strategien. Publikation zum zweiten Kurt-Schwitters-Symposium für Designtheorie an der Fakultät III Hochschule Hannover. Berlin: Reimer, S. 229–242.
- Weltzien, Friedrich; Scholz, Martin (Hg.) (2016): Die Sprachen des Materials. Narrative – Theorien – Strategien. Publikation zum zweiten Kurt-Schwitters-Symposium für Designtheorie an der Fakultät III Hochschule Hannover. Berlin: Reimer.
- Weltzien, Friedrich; Kapp, Hans-Jörg (Hg.) (2017): Widerspenstiges Design. Gestalterische Praxis und gesellschaftliche Verantwortung. Publikation zum dritten Kurt-Schwitters-Symposium für Designtheorie an der Fakultät III Hochschule Hannover. Berlin: Reimer.
- Weltzien, Friedrich; Ulrich, Antonia (Hg.) (2019): Design und Mimesis. Nachahmung in Natur und Kultur. Publikation zum vierten Kurt-Schwitters-Symposium für Designtheorie an der Fakultät III Hochschule Hannover. Berlin: Reimer.
- West, Candace; Fenstermaker, Sarah (2001): »Doing Difference« revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog der Geschlechterforschung. In: Heintz, Bettina (Hg.): Geschlechtersoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 41. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 236–249.
- West, Candace; Fenstermaker, Sarah (2002/1995): Doing Difference. In: Fenstermaker, Sarah; West, Candace (Hg.): Doing Gender, Doing Difference. Inequality, Power, And Institutional Change. New York: Routledge, S. 55–79. (Original: West, Candace; Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. In: Gender & Society 9 (1), S.8–37.)
- West, Candace; Zimmerman, Don H. (2002/1987): Doing Gender. In: Fenstermaker, Sarah; West, Candace (Hg.): Doing Gender, Doing Difference. Inequality, Power, And Institutional Change. New York: Routledge, S. 3–23. (Original: West, Candace; Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. In: Gender & Society. Vol. 1, No. 2, S. 125–151.)

- Wetterer, Angelika (2010): Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 126–136.
- Wildt, Johannes (2006a): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In: Berendt, Brigitte; Fleischmann, Andreas; Schaper, Niclas; Szczyrba, Birgit; Wildt, Johannes: Neues Handbuch Hochschullehre. Stand 89. Ausgabe, Januar 2019. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus. A 1.1, S. 1–10.
- Wildt, Johannes (2006b): Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Berendt, Brigitte; Fleischmann, Andreas; Schaper, Niclas; Szczyrba, Birgit; Wildt, Johannes: Neues Handbuch Hochschullehre. Stand 89. Ausgabe, Januar 2019. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus. A 3.1, S. 1–13.
- Witzgall, Susanne (2016): Immanente Relationen. Von der Handlungsmacht der Dinge zur nichtrepräsentationalistischen Kunst und relationalem Design. In: Dörrenbächer, Judith; Plüm, Kerstin (Hg.): Beseelte Dinge. Design aus Perspektive des Animismus. Bielefeld: transcript, S. 97–117.
- WKN, Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (2013): Geschlechterforschung. Bericht und Empfehlungen. <https://www.wk.niedersachsen.de/download/75596> [06.10.2019]
- WKN, Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (2016): Evaluation der Forschung an Fachhochschulen in Niedersachsen. Fächergruppe: Kunst, Medien, Gestaltung. Ergebnisse und Empfehlungen. https://www.wk.niedersachsen.de/download/113384/Forschungsevaluation_an_Fachhochschulen_Kunst_Medien_und_Design.pdf [06.10.2019]
- Wucherpfennig, Claudia (2010): Geschlechterkonstruktionen und öffentlicher Raum. In: Bauriedl, Sybille; Schier, Michaela; Strüver, Anke (Hg.): Geschlechterverhältnisse, Raumstrukturen, Ortsbeziehungen. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 48–74.
- Yaneva, Albena (2012) Grenzüberschreitungen. Das Soziale greifbar machen: Auf dem Weg zu einer Akteur-Netzwerk-Theorie des Designs. In: Moebius, Stephan; Prinz, Sophia (Hg.): Das Design der Gesellschaft. Zur Kulturosoziologie des Designs. Bielefeld: transcript, S. 71–89.
- Zentrum GenderWissen der Hamburger Hochschulen (o. J.): Zertifikat Genderkompetenz und Zertifikat Intersektionalität & Diversity. <http://www.zentrum-genderwissen.de/de/zertifikate/> [25.09.2019]
- Zerweck, Philip (2018): Designausbildung, eine Standortbestimmung. In: Park, June H. (Hg.): Bildungsperspektive Design. Design & Bildung. Schriftenreihe zur Designpädagogik Band 2. München: kopaed, S. 66–75.
- Zibell, Barbara; Damyanovic, Doris; Álvarez, Eva (Hg.) (2016): On Stage! Women in Landscape_ Architecture and Planning. Berlin: jovis.
- Zibell, Barbara (2018): Architektur und Raumplanung: zur Herausforderung der geschlechtergerechten Gestaltung eines Wissens- und Handlungsfeldes. In: Kortendiek, Beate; Riegraf, Birgit; Sabisch Katja (Hg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Geschlecht und Gesellschaft, vol 65. Wiesbaden: Springer, S. 1–11.

09 Anhang

09.1 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

- Abb. 02.1: Relationales Verständnis von Gesellschaft
eigene Darstellung in Anlehnung an Fenstermaker/West 2001: 242
- Abb. 02.2: Dimensionen von Diversität
eigene Darstellung
- Abb. 02.3: Geschlecht als fokussierte Dimension
eigene Darstellung
- Abb. 03.1: Dimensionen der Raumproduktion nach Henri Lefebvre
eigene Darstellung in Anlehnung an Rössel 2014
- Abb. 03.2: Dimensionen der Designproduktion in Anlehnung an Lefebvre
eigene Darstellung
- Abb. 03.3: Diversity als produktives Element in kreativen Prozessen
eigene Darstellung
- Abb. 04.1: Akteur*innen der Differenz- und Ungleichheits(re)produktion im und durch Design
eigene Darstellung
- Abb. 04.2: Vergeschlechtlichung im Design
eigene Darstellung in Anlehnung an Brandes 2017: 44 ff.
- Abb. 04.3: Differenz- und Ungleichheits(re)produktion im und durch Design
eigene Darstellung in Anlehnung an Brandes 2008
- Abb. 04.4: Gender und Design
eigene Darstellung in Anlehnung an Brandes 2008, 2017
- Abb. 05.1: Modell zur Kompetenzstufenentwicklung
eigene Darstellung in Anlehnung an Linde/Auferkorte-Michaelis 2018: 304 ff.
- Abb. 05.2: Didaktischer Rahmen
eigene Darstellung nach Wildt 2006a: 6
- Abb. 05.3: Merkmale gender- und diversitätssensibler Lehre
eigene Darstellung in Anlehnung an Czollek/Perko 2015: 41 ff.; FHNW 2012: 6 f.;
Jansen-Schulz/van Riesen 2009: 73 ff.; Hilgemann/Kortendiek/Knauf 2012: 77 f.
- Abb. 05.4: Merkmale gender- und diversitätssensibler Designlehre
eigene Darstellung in Anlehnung an Czollek/Perko 2015: 41 ff.; FHNW 2012: 6 f.;
Jansen-Schulz/van Riesen 2009: 73 ff.; Hilgemann/Kortendiek/Knauf 2012: 77 f.;
Brandes 2018, Buchmüller 2018

- Abb. 06.1: Werkzeug 1 – Merkmale gender- und diversitätssensibler Designlehre
eigene Darstellung in Anlehnung an Czollek/Perko 2015; FHNW 2012; Jansen-Schulz/van Riesen 2009; Hilgemann/Kortendiek/Knauf 2012; Brandes 2018; Buchmüller 2018 (siehe auch Abb. 05.4)
- Abb. 06.2: Werkzeug 2 – Kombination Lernziel, Taxonomie von Lernzielen und Kompetenzbestandteilen nach Reis 2013, Kombination der Kompetenzorientierung des studierendenzentrierten Lehr-Lern-Verständnisses nach Cursio/Jahn 2015, Gender-Diversity-Kompetenz als Handlungskompetenz nach Jansen-Schulz/van Riesen 2009
eigene Darstellung
- Abb. 06.3: Werkzeug 3 – Modell zur Kompetenzstufenentwicklung
eigene Darstellung in Anlehnung an Linde/Auferkorte-Michaelis 2018
(siehe auch Abb. 05.1)
- Abb. 06.4: Merkmale gender- und diversitätssensibler Designlehre auf der Ebene Struktur
(Ausschnitt aus Abb. 05.4)
- Abb. 06.5: Merkmale gender- und diversitätssensibler Designlehre auf der Ebene Inhalt
(Ausschnitt aus Abb. 05.4)
- Abb. 06.6: Merkmale gender- und diversitätssensibler Designlehre auf der Ebene Didaktik
(Ausschnitt aus Abb. 05.4)
- Abb. 06.7: Zusammenschau der Erkenntnisse der Falluntersuchung
eigene Darstellung
- Abb. 07.1: Merkmale gender- und diversitätssensibler Designlehre
als Möglichkeitsraum an der HsH
eigene Darstellung

Tabellen

- Tabelle 05.1: Gender-Diversity-Kompetenz als Handlungskompetenz
eigene Darstellung nach Jansen-Schulz/van Riesen 2009: 70
- Tabelle 05.2: Handlungsebenen der Hochschuldidaktik
eigene Darstellung nach Wildt 2006a: 7
- Tabelle 05.3: Kompetenzorientierung des studierendenzentrierten Lehr-Lern-Verständnisses
eigene Darstellung nach Cursio/Jahn 2015: 2
- Tabelle 05.4: Kombination Kompetenzorientierung übergreifende und
Gender-Diversity-Ausprägung
eigene Darstellung nach Cursio/Jahn 2015: 2 und Jansen-Schulz/van Riesen 2009: 70
- Tabelle 06.1: Untersuchungsebenen Case Study
eigene Darstellung in Anlehnung an Wildt 2006a: 7
- Tabelle 06.2: Schema Steckbriefe Lehrveranstaltungen mit Gender-Diversity-Bezug 2015–2019
eigene Darstellung
- Tabelle 06.3: Kriterien Fallauswahl
eigene Darstellung
- Tabelle 06.4: Schema angestrebte Lern- und Kompetenzziele
eigene Darstellung in Anlehnung an Reis 2013: 5, Cursio/Jahn 2015: 2,
Jansen-Schulz/van Riesen 2009: 70
- Tabelle 06.5: Lern- und Kompetenzziele »Queer Identities«
eigene Darstellung
- Tabelle 06.6: Lern- und Kompetenzziele »open design«
eigene Darstellung
- Tabelle 06.7: Lern- und Kompetenzziele »forschen und gestalten«
eigene Darstellung
- Tabelle 06.8: Erkenntnisse über die Einbindung von Gender und Diversity
auf der Mikro- und Mesoebene aus den Fallanalysen im Vergleich
eigene Darstellung

09.2 Steckbriefe Lehrveranstaltungen⁴³⁴

<p>2 Grundlagen der Gestaltung 1 – Blick auf die Dinge</p> <p><u>Rahmen</u> Wintersemester 2015/2016 Seminar der interdisziplinären Designgrundlagen curriculare Pflichtveranstaltung, benotet 2 SWS, 3 CP (4 SWS, 6 CP) 1. Semester, 2 Gruppen (14, 14) fachübergreifend 2 BSK, 4 BMO, 6 BVK, 6 BPD, 5 BIA, 5 BME (28) Geschlechterverhältnis 24 w, 4 m Gender Diversity im Titel: nein Gender Diversity in Kursbeschreibung: nein</p> <p><u>Inhalte</u> Grundlagen der Formenlehre (Bild und Form, Raum, Material, Komposition, Farbe, Körper) Rolle von Gestaltung Bedarfe ermitteln Gender Codes im Design, Social Design, Sustainable Design</p> <p><u>Ziel</u> Kenntnis von Gestaltungsprinzipien, Lösungsmöglichkeiten in der zwei- und mehrdimensionalen Gestaltung methodische und praktische Anwendung Bezug zur eigenen Disziplin entwickeln Perspektivwechsel (Bedarfe Nutzer*innen) Haltung als Gestalter*in Reflexion der eigenen Arbeiten</p> <p><u>Methode</u> Inputs zu Teilthemen (Bedarf, Punkt-Linie-Fläche, Strukturen, Gender Codes, What do we really need, Präsentation) Methoden des Beobachtens und Dokumentierens (Handlungsabläufe dokumentieren) <i>Gruppe</i> Analysieren (Bedarfe) <i>Gruppe</i> Kurzreferate »Was bewegt mich?« »Was begeistert mich?« <i>Einzel</i> Praktische Gestaltungsübungen Formenlehre (im Anwendungskontext) <i>Einzel</i> Exkursion Kunstverein Präsentationskonzept <i>Gruppe</i> Präsentation <i>Einzel</i></p>	<p>1 Wanted: Gender and Diversity in Motion</p> <p><u>Rahmen</u> Sommersemester 2015 Seminar Wahlangelbot curriculare Wahlpflichtveranstaltung 4 SWS, 3 CP, umbenotet 4. Semester (3) 6. Semester (2) fachübergreifend 1 BME, 1 BVK, 2 BPD, 1 BFO (5) Geschlechterverhältnis 4 w, 1 m Gender Diversity im Titel: ja Gender Diversity in Kursbeschreibung: ja</p> <p><u>Inhalte</u> Grundlagen Gender und Diversity im Design Konzeptentwicklung zur Darstellung von Gender- und Diversitätsperspektiven im Design auf Basis vorhandener oder in Arbeit befindlicher Designprojekte (Studium) Rolle von Gestaltung Bedarfe ermitteln</p> <p><u>Ziel</u> Evaluation von Projekten zu GD in der Abteilung Reflexion der eigenen Arbeiten Perspektivwechsel (Bedarfe Adressat*innen) Haltung als Gestalter*in Interdisziplinärer Austausch</p> <p><u>Methode</u> Input Gender Codes im Design Brainstormings, Mindmaps <i>Gruppe</i> Diskussionen Analysieren (Bedarfe) <i>Gruppe, Einzel</i> Konsultationen <i>Einzel</i> Exkursion Hamburg »Blue & Pink? Rethink! Klischees und Perspektiven von Gender im Design« Zwischenpräsentation <i>Einzel</i> Präsentation <i>Einzel</i> Dokumentation <i>Einzel</i></p>
--	---

⁴³⁴ Legende Studiengänge: Bachelor Fotojournalismus und Dokumentar fotografie (BFO), Bachelor Innenarchitektur (BIA), Bachelor Mediendesign (BME), Bachelor Modedesign (BMO), Bachelor Produktdesign (BPD), Bachelor Szenografie-Kostüm-Experimentelle Gestaltung (BSKE) mit Schwerpunkt Szenografie (BSKE-S), Schwerpunkt Kostüm (BSKE-K), Schwerpunkt Experimentelle Gestaltung (BSKE-E), Bachelor Visuelle Kommunikation (BVK)

3 Grundlagen der Gestaltung 2 – Blick auf die Dinge

<u>Rahmen</u>	Sommersemester 2016 Seminar der interdisziplinären Designgrundlagen curriculare Pflichtveranstaltung, benotet 2 SWS, 3 CP (4 SWS, 6 CP) 2. Semester, 2 Gruppen (14, 12) fachübergreifend 3 BSK, 4 BMO, 4 BVK, 5 BPD, 6 BIA, 4 BME (26) Geschlechterverhältnis 20 w, 6 m Gender Diversity im Titel: nein Gender Diversity in Kursbeschreibung: nein
<u>Inhalte</u>	Grundlagen der Formenlehre (Bild und Form, Raum, Material, Komposition, Farbe, Körper) Rolle von Gestaltung Bedarfe ermitteln Gender Codes im Design, Social Design, Sustainable Design
<u>Ziel</u>	Kenntnis von Gestaltungsprinzipien, Lösungsmöglichkeiten in der zwei- und mehrdimensionalen Gestaltung methodische und praktische Anwendung Bezug zur eigenen Disziplin entwickeln Perspektivwechsel (Bedarfe Nutzer*innen) Haltung als Gestalter*in Reflexion der eigenen Arbeiten
<u>Methode</u>	Inputs zu Teilthemen (Bedarf, Punkt-Linie-Fläche-Kontext, Strukturen, Gender Codes, What do we really need, Präsentation) Methoden des Beobachtens und Dokumentierens (Handlungsabläufe dokumentieren) <i>Gruppe</i> Analysieren (Bedarfe) <i>Gruppe</i> Kurzreferate »Move! Was bewegt mich – was treibt mich an?« <i>Einzel</i> Praktische Gestaltungsübungen Formenlehre (im Anwendungskontext) <i>Einzel</i> Exkursion Kunstverein Präsentationskonzept <i>Gruppe</i> Präsentation <i>Einzel</i>

4 Queer Identities

<u>Rahmen</u>	Wintersemester 2016/2017 Seminar Wahlangebot curriculare Wahlpflichtveranstaltung 4 SWS, 3 CP, unbenotet Team-Teaching 3. Semester (6) 5. Semester (2) 7. Semester (3) höher (1) fachübergreifend 1 BSK-K, 4 BMO, 5 BVK, 2 BPD (12) Geschlechterverhältnis 10 w, 2 m Gender Diversity im Titel: ja (Queer) Gender Diversity in Kursbeschreibung: ja Der Kurs wurde aufgrund studentischer Initiative initiiert.
<u>Inhalte</u>	Geschlecht und sexuelle Orientierung als Ordnungskategorie Auseinandersetzung mit dem Begriff und Gegenstand Queer Reflexion von geschlechtlichen und sexuellen Normen und Hierarchien in Verknüpfung mit anderen (Ungleichheits)Dimensionen Perspektiven auf Gender und Queer theoretisch (geschichtliche, theoretische und gesellschaftliche Einordnungen sowie Entwicklungen von Queer als sozialer Bewegung) Entwicklung individueller Perspektiven und Reflexion von Erfahrungen und deren Abbildung und im gestalterischen Arbeiten mit Collage- und Drucktechniken
<u>Ziel</u>	Verknüpfung gestalterischer und theoretischer Zugänge in thematischen Zines, als Edition in Kleinauflage produziert und vertrieben Reflexion von eigenen und fremden Perspektiven Entwicklung eigener Haltungen
<u>Methode</u>	Erarbeitung und Reflexion von Gender- und Queerpersp. (Lektüren, Bsp. aus versch. Medien) Formulierung individuelle Perspektive (Text) und gestalterische Umsetzung im Zine <i>Einzel</i> Inputs zu Zusammenhang Gender – Diversity – Queer Assoziationsübungen (Gegenstände, KAWA) <i>Einzel, Gruppe</i> Kartenaufgaben, Brainstorming, Mindmap, Card Sorting <i>Gruppe</i> Soziometrische Aufstellung, Reflexion (Brief an mich) <i>Gruppe, Einzel</i> Textarbeit, Postvisualisierungen (Infomarkt) <i>Gruppe</i> Diskussionen <i>Gruppe</i> Konsultationen, Präsentation <i>Einzel</i>

5 Queer Identities

Rahmen

Sommersemester 2017
Seminar Wahlangebot
curriculare Wahlpflichtveranstaltung 2 SWS, 3 CP, unbenotet
4. Semester (1) 6. Semester (3) 8. Semester (2) 10. Semester (1)
fachübergreifend 2 BIA, 1 BMO, 2 BYK, 2 BPD (7)
Geschlechterverhältnis 5 w, 2 m
Gender Diversity im Titel: ja (Queer)
Gender Diversity in Kursbeschreibung: ja

Inhalte

Geschlecht und sexuelle Orientierung als Ordnungskategorie
Auslandersetzung mit dem Begriff und Gegenstand Queer
Reflexion von geschlechtlichen und sexuellen Normen und Hierarchien in Verknüpfung mit anderen (Ungleichheits)Dimensionen
Perspektiven auf Gender und Queer theoretisch (geschichtliche, theoretische und gesellschaftliche Einordnungen sowie Entwicklungen von Queer als sozialer Bewegung)
Entwicklung individueller Perspektiven und Reflexion von Erfahrungen und deren Abbildung und im gestalterischen Arbeiten

Ziel

Verknüpfung gestalterischer und theoretischer Zugänge
Reflexion von eigenen und fremden Perspektiven
Entwicklung eigener Haltungen

Methode

Erarbeitung und Reflexion von Gender- und Queersp. (Lektüren, Bsp. aus versch. Medien)
Gestalt. Umsetzung in verschiedenen (studiengangbezogenen oder bewusst fremden) Medien
Inputs zu Zusammenhang Gender – Diversity – Queer
Assoziationsübungen (Gegenstände, Bilderrauschen) *Einzel, Gruppe*
Kartenabfragen, Brainstorming, Mindmap, Card Sorting *Gruppe*
Soziometrische Aufstellung, Reflexion (Brief an mich) *Gruppe, Einzel*
Collagen, Postvisualisierungen *Einzel, Gruppe*
Textarbeit (Infomarkt) *Gruppe*
Argumentation des individuellen Arbeitsthemas, Ideen zur gestalterischen Verknüpfung – Thema, Fragestellung, Ziel, Adressaten, Quellen, Gestaltungsansatz (Abstract) *Einzel*
Diskussionen *Gruppe*
Konsultationen, Präsentation *Einzel*

6 Queer Identities. Zine-Projekt.

Rahmen

Wintersemester 2017/2018
Seminar Wahlangebot
curriculare Wahlpflichtveranstaltung 2 SWS, 3 CP, unbenotet
Fokus Standpunkt. (3 CP) Fokus Visualisierung. (3 CP)
Team-Teaching
3. Semester (2) 9. Semester (2)
fachübergreifend 1 BSKE-S, 1 BMO, 2 BYK (4)
Geschlechterverhältnis 3 w, 1 m,
Gender Diversity im Titel: ja (Queer)
Gender Diversity in Kursbeschreibung: ja
Nicht durchgeführt aufgrund zu geringer Anmeldezahl

Inhalte

Geschlecht und sexuelle Orientierung als Ordnungskategorie
Auslandersetzung mit dem Begriff und Gegenstand Queer
Reflexion von geschlechtlichen und sexuellen Normen und Hierarchien in Verknüpfung mit anderen (Ungleichheits)Dimensionen
Perspektiven auf Gender und Queer theoretisch (geschichtliche, theoretische und gesellschaftliche Einordnungen sowie Entwicklungen von Queer als sozialer Bewegung)
Entwicklung individueller Perspektiven in Textform (Standpunkt)
Gestalterische Weiterentwicklung und Abbildung des Standpunktes mit Collage- und Drucktechniken (Visualisierung)

Ziel

Verknüpfung gestalterischer und theoretischer Zugänge in thematischen Zines, als Edition in Kleinauflage produziert und vertrieben
Reflexion von eigenen und fremden Perspektiven
Entwicklung eigener Haltungen

Methode

Erarbeitung Gender- und Queerperspektiven (Lektüren, Beispiele aus verschiedenen Medien)
Experimentelles Gestalten mit Collage- und Drucktechniken parallel zum theoretischen Erarbeiten des Standpunktes

7 Geschlechter_Dramen

Rahmen
 Wintersemester 2017/2018
 Seminar Dramaturgie 5 + Wahlangebot
 Team-Teaching
 curriculare Pflichtveranstaltung 2 SWS, 3 CP, unbeneidet
 7. Semester (5) 9. Semester (3) höher (1)
 fachspezifisch 3 BSKE–K, 6 BSKE–S (9)
 Geschlechterverhältnis 7 w, 2 m
 curriculare Wahlpflichtveranstaltung 3 SWS, 3 CP, unbeneidet
 3. Semester (4) 5. Semester (3) 9. Semester (5) höher (1)
 fachspezifisch 9 BSKE–K, 4 BSKE–S (13)
 Geschlechterverhältnis 13 w, m
 Gender Diversity im Titel: ja (Geschlechter)
 Gender Diversity in Kursbeschreibung: ja (Geschlechter)

Inhalte

Analyse und Reflexion von Geschlechterrollen, Geschlechterverhältnissen, Geschlechterordnungen auf und hinter der Bühne
 Thematisierung existierender Positionen zu Geschlecht in Bezug gesetzt zu Ausbildung und Berufsperspektiven im Theaterbereich
 (Re)Produktion von Geschlechterrollen im und am Theater (historischer und aktueller Kontext)
 Bedeutung der (Ungleichheits)Kategorie Geschlecht im Theater und den damit verbundenen Berufsfeldern
 Datenerhebung und -auswertung zu institutionellen und künstlerischen Leitungsfunktionen unter dem Aspekt des biologischen Geschlechts an 19 Staats- und Stadttheatern

Ziel

Reflexion über die Wirksamkeit von Geschlecht im und am Theater
 Diskussion alternativer Strategien
 Entwicklung eigener Haltungen

Methode

Inhaltlicher Input Genderperspektiven (mit chronologischem Verweis)
 Inhaltlicher Input Grundlegung Theater und Inhalte der Antike
 Stucklektüren, eigene Recherchen *Einzel*
 Theaterbesuche, Gespräche mit Produktionsbeteiligten *Gruppe*
 Datenerhebung und -auswertung *Einzel*

8 forschen und gestalten

Rahmen
 Sommersemester 2018
 Seminar Theorie 1
 curriculare Wahlpflichtveranstaltung, 2 SWS, 3 CP, benotet
 4. Semester und 6. Semester
 fachübergreifend 3 BPD, 2 BME
 Gender Diversity im Titel: nein
 Gender Diversity in Kursbeschreibung: ja (Gender, Vergeschlechtlichung)
 Nicht durchgeführt aufgrund zu geringer Anmeldezahl

Inhalte

Design und Designforschung
 Gender
 Vergeschlechtlichung von Artefakten, Räumen und Prozessen
 Beteiligung von Gestalter*innen und Nutzer*innen
 Eigene Position

Ziel

Einblick in den Designforschungsprozess
 Perspektiven auf die Zusammenhänge von Gestaltung und Gender
 Entwicklung eigener Haltungen

9 Grundlagen der Gestaltung 2 – Praxisprojekt Herrenhäuser Gärten

Rahmen

Sommersemester 2018

Seminar der interdisziplinären Designgrundlagen

curriculare Pflichtveranstaltung, benotet

2 SWS, 3 CP (4 SWS, 6 CP)

Team-Teaching

2. Semester, 2 Gruppen (13, 16)

fachübergreifend 11 BMO, 5 BSKE-E, 3 BSKE-K, 1 BSKE-S, 9 BIA (29)

Geschlechterverhältnis: 23 w, 6 m,

Gender Diversity im Titel: nein

Gender Diversity in Kursbeschreibung: nein

Inhalte

Design Thinking als Methode

Entwicklung von Konzeptideen für Kinderangebote im Rahmen des Familiensonntags in den Herrenhäuser Gärten Hannover

Vermittlung historischen Wissen in Verbindung zum Jetzt, Wecken des Interesses

Anforderungen der Gärten als Museumsort

Inklusion, Interkulturalität

Reflexion Geschlechterrollen und Diversitätsaspekten anhand Persona-Entwicklung

Eigene Position

Ziel

Anwendung Design Thinking als Methode zur Entwicklung von Konzeptideen für Praxispartner

Arbeiten in der Gruppe

Entwicklung eigener Haltungen (bedingt)

Methode

Design Thinking Phasen (Empathy, Define, Ideation, Prototype, Test) *Gruppe*

Präsentation *Gruppe*

Dokumentation, schriftliche Ausarbeitung *Einzel*

10 Möglichkeitsräume

Rahmen

Wintersemester 2018/2019

Wahlangebot

curriculare Wahlpflichtveranstaltung, 2 SWS, 3 CP, unbenotet

Team-Teaching

Ab 3. Semester

fachübergreifend 1 BPD

Gender Diversity im Titel: nein

Gender Diversity in Kursbeschreibung: nein

Nicht durchgeführt aufgrund zu geringer Anmeldezahl

Inhalte

Anschließend an das Projekt »Zwischenräume« aus dem Wintersemester 2017 entwickeln wir Konzepte zu Lernräumen in der Hochschule: Nach einer Annäherung an ein Verständnis und die Zusammenhänge von Raum und Lernen und einer Bedarfsanalyse des konkreten Ortes veranschaulichen wir unsere Ideen in Interventionen, Installationen, interaktiven Formaten. Die Möglichkeitsräume werden als Begleitprogramm für das Symposium »Entwerfen. Lernen. Gestalten.« am 08./09.11.2018 im Design Center realisiert!

Ziel

Reflexion über Raumverständnis, Lernverständnis, Lernräume

Vermittlung des relationalen Raumverständnisses (z.B. Produktion des Raumes)

Verknüpfung mit Gestaltungsparametern

Entwicklung eigener Haltungen

Methode

Bedarfsanalyse

Konzept

Entwurf

Modell

Umsetzung

11 open design

Rahmen
 Wintersemester 2018/2019
 Kurzzeitentwurf Bachelor Produktdesign
 curriculare Wahlpflichtveranstaltung, 3 SWS, 6 CP, benotet
 5. Semester (8) 7. Semester (6)
 fachspezifisch 14 EPD
 Geschlechterverhältnis 5 w, 9 m
 Gender Diversity im Titel: nein
 Gender Diversity in Kursbeschreibung: nein

Inhalte

Untersuchung und Diskussion von Möglichkeiten und Grenzen von Open-Design-Prinzipien
 OD als Reaktion/Strategie auf gesellschaftl. Wandel und komplexe soziale Herausforderungen
 Wirkung offener Systeme und Produkte auf Gesellschaft und Design
 Umsetzbarkeit offener, hierarchiefreier, sich weiterentwickelnder Systeme
 Auswirkungen auf das Verhältnis Gestalter*innen und Nutzer*innen
 Konsequenzen für die Profession Design
 Gemeinwohl, Partizipation, Kollaboration, Co-Creation und Teilhabe
 Zugang zu verwendeten Technologien, vorausgesetzte Fähigkeiten
 Entwicklung von Ansätzen zu Open-Design-Konzepten und daraus ableitbaren Produktoptionen unter dem Fokus »Lernen« als kollektivem Bedarf/Bedürfnis

Ziel

Modulbeschreibung: »praxisnahe Anwendung der erlernten Produktdesign-Grundlagen in lösungsorientierten Teilschritten anhand einer kurzen Gestaltungsaufgabe«
 Perspektiven auf die Zusammenhänge von Gestaltung und gesellschaftlicher Partizipation und Teilhabe

Perspektiven auf die Wirkweisen von Design auf soziale Prozesse und Handlungen

Offene, hierarchiefreie, kollaborative, partizipative Arbeitsweise
 Entwicklung eigener Haltungen

Methode

Entwicklung Szenarien *Gruppe*
 Konzeptentwicklung Open-Design-System *Gruppe*
 Produktoptionen (Entwurf, Modellbau) *Einzel*
 Präsentation *Gruppe, Einzel*
 Dokumentation, schriftliche Ausarbeitung *Gruppe, Einzel*

12 forschen und gestalten

Rahmen
 Wintersemester 2018/2019
 Seminar-Theorie 1
 curriculare Wahlpflichtveranstaltung 2 SWS, 3 CP, benotet
 3. Semester (5) 5. Semester (10)
 fachübergreifend 3 BME, 4 BPD, 8 BIA (15)
 Geschlechterverhältnis 11 w, 4 m
 Gender Diversity im Titel: nein
 Gender Diversity in Kursbeschreibung: ja (gesellschaftliche Grenzziehung)

Inhalte

Design und Designforschung
 gesellschaftliche Grenzziehungen
 Artefakten, Räumen und Prozessen
 Beteiligung von Gestalter*innen und Nutzer*innen
 Eigene Position

Ziel

Einblick in den Designforschungsprozess
 Perspektiven auf die Zusammenhänge von Gestaltung und gesellschaftlicher Differenzierung und Kategorisierung
 Entwicklung eigener Haltungen

Methode

Forschung mit Hilfe von Methoden und Werkzeugen zur Selbstbeobachtung (Cultural Probes, Forschungstagebuch, Generieren von Bildmaterial) *Einzel*
 Analyse der Aufzeichnungen und des Bildmaterials (Affinity Diagram) *Einzel, Gruppe*
 Synthese zu gemeinsamen Wissen (Affinity Diagram, World Café, Diskussion) *Gruppe*
 Formulierung Forschungsfrage (Partner*in neninterview) *Einzel*
 Ideen- und Konzeptentwicklung (World Café) *Einzel*
 Konzept visualisieren (Prototyping) *Einzel*
 Präsentation *Einzel*
 Dokumentation, schriftliche Ausarbeitung *Einzel*

13 forschen und gestalten

Rahmen

Sommersemester 2019
Seminar Theorie 1 und 2
curriculare Wahlpflichtveranstaltung 2 SWS, 3 CP, benotet
4. Semester (2) 6. Semester (2) 8 und höher (1)
fachübergreifend 2 BME, 3 BPD (5)
Geschlechterverhältnis 0 w, 5 m
Gender Diversity im Titel: nein
Gender Diversity in Kursbeschreibung: ja (gesellschaftliche Grenzziehung)

Inhalte

Design und Designforschung
gesellschaftliche Grenzziehungen
Artefakte, Räumen und Prozessen
Beteiligung von Gestalter*innen und Nutzer*innen
Eigene Position

Ziel

Einblick in den Designforschungsprozess
Perspektiven auf die Zusammenhänge von Gestaltung und gesellschaftlicher Differenzierung und Kategorisierung
Entwicklung eigener Haltungen

Methode

Forschung mit Hilfe von Methoden und Werkzeugen zur Selbstbeobachtung (Cultural Probes, Forschungsstagebuch, Generieren von Bildmaterial) *Einzel*
Analyse der Aufzeichnungen und des Bildmaterials (Affinity Diagram) *Einzel, Gruppe*
Synthese zu gemeinsamem Wissen (Affinity Diagram, World Café, Diskussion) *Gruppe*
Formulierung Forschungsfrage (Partner*inneninterview) *Einzel*
Ideen- und Konzeptentwicklung (World Café) *Einzel*
Konzept visualisieren (Prototyping) *Einzel*
Präsentation *Einzel*
Dokumentation, schriftliche Ausarbeitung *Einzel*

14 Gesellschaft gestalten? Perspektiven des Social Design

Rahmen

Sommersemester 2019
Seminar Wahlangebot
curriculare Wahlpflichtveranstaltung 2 SWS, 3 CP, unbenotet
6. Semester (4) 8. Semester, höher (1)
fachübergreifend BIA (1), BPD (4)
Geschlechterverhältnis 4 w, 1 m
Gender Diversity im Titel: nein
Gender Diversity in Kursbeschreibung: nein

Inhalte

Designbegriff
Social Design (Positionen, Kriterien, Umsetzungen und Anwendungen in der Praxis)
Soziale Nachhaltigkeit
Chancen und Grenzen des Social Design im Kontext des eigenen beruflichen Rahmens

Ziel

Zusammenhänge von Design und gesellschaftlich komplexen Herausforderungen
Perspektiven auf die Zusammenhänge von Gestaltung und sozialen Ungleichheiten
Perspektivwechsel
Entwicklung eigener Haltungen

Methode

Beobachtungen (Forschungsstagebuch) *Einzel*
Recherche (Exkursion) *Gruppe*
Vertiefung und Input (Textlektüre, Infomarkt) *Gruppe*
kollektives Wissen generieren, Analyse (Impulsreferate, Diskussion) *Einzel, Gruppe*
Ideen- und Konzeptentwicklung (World Café) *Gruppe, Einzel*
Konzept visualisieren (Prototyping) *Einzel*
Reflexion (Visual Stances) *Einzel*
Präsentation *Einzel*
Dokumentation, schriftliche Ausarbeitung *Einzel*

09.3 Dank

Mein Dank gilt all jenen Menschen, die mich auf dem Weg dieser Arbeit begleitet, unterstützt, ermutigt, ausgehalten und mit mir durchgehalten haben. Ich danke meiner Familie, ohne die das alles nicht möglich gewesen wäre. Tanja Mölders und Friedrich Weltzien, die mich mit ihrem fachlichen Rat, ihrer Erfahrung, ihren wertvollen Perspektiven und Impulsen begleitet haben. Meinen Kolleg*innen an der Hochschule Hannover, mit denen ich in zahlreichen Gesprächen erörtern, sortieren, zweifeln und neu sortieren konnte. Der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover und der Hochschule Hannover, die den Rahmen für die Durchführung dieses Vorhabens gegeben haben und all jenen, die diesen Rahmen mit Leben gefüllt haben. Den Studierenden. Den Kolleg*innen aus den verschiedenen Netzwerken für den wertvollen Austausch. Birgit Weller, ohne die ich nicht da wäre, wo ich heute bin. Meinen Freund*innen.

