

Design: Bedingungen einer Hochschuldisziplin

und:

Faktoren bei der Berufungspraxis von Entwurfsprofessuren im Designbereich oder „Wer darf warum Professor*in für Entwerfen im Design werden?“

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades doctor philosophiae (Dr. phil.)
vorgelegt der Fakultät III / Designpädagogik der Universität Vechta
von Philip Zerweck, Dipl. Des.

Erstgutachter: Prof. Dr. June H. Park

Zweitgutachter: Prof. Dr.-Ing. habil. Wolfgang Jonas

vorgelegt von Philip Zerweck, 2022

Dank

Danke all' jenen,
von denen ich Gestalten, Design, Wissenschaft und Theorie persönlich lernen
durfte und die mich so zu dieser Forschungsreise ermächtigten oder gar ein Stück
mitreisten,

in order of appearance:

Gerlind Zerweck, Peter Zerweck, Hans Dehlinger, Heike Raap, Hamdi El
Attar, Hans Ell, Helmut Krauch, Herbert Paschen, Guido Kühn, Hardy Fischer, Markus
Schein, Gunnar Johannsen, Veikko Kamunen, Siegfried Maser, Ziyad Haddad, Markus
Köck, Wolfgang Jonas, Hans Kaspar Hugentobler, Rainald Kasprik, Michael Brandis,
Traugott Haas, Jeanine Dörr, Guillermina Noël und Jorge Frascara.

Besonderer Dank geht an meinen Betreuer June Park.

Universitätsbibliothek Vechta

Juni 2026

doi: 10.23660/voado-414

handle: 21.11106/493

Zitiervorschlag APA^{7th}: Zerweck, P. (2026). *Design: Bedingungen einer Hochschuldisziplin und: Faktoren bei der Berufungspraxis von Entwurfsprofessuren im Designbereich oder „Wer darf warum Professor*in für Entwerfen im Design werden?“*. Universität Vechta. <https://doi.org/10.23660/voado-414>

Abstract

Die Arbeit untersucht die aktuelle Situation der Designausbildung an deutschen Hochschulen. Es wird ein fundierter Designbegriff mit internationalem Bezug entwickelt und die Designausbildung in den Kontext der Berufspraxis sowie der deutschen Hochschulgesetzgebung gestellt. Hierfür wurde zunächst die deutsche Begriffsgeschichte des Lehnwortes „Design“ und seine aktuellen Begriffsebenen untersucht. Die Berufungspraxis der zentralen sogenannten Entwurfs-Professur wurde mittels einer quantitativen Befragung untersucht und den vorigen Ergebnissen gegenübergestellt.

Die Ergebnisse zeigen detailliert, mit welchen erheblichen Herausforderungen die Designausbildung konfrontiert ist. Unter Anderem ist die Verankerung der Disziplin im deutschen Hochschulsystem und der Entwurfs-Professur im Hochschulrecht unzureichend.

Durch die über das zentrale Lehrpersonal und deren Berufungspraxis (im Untersuchungszeitraum) erfolgte, starke Anbindung an vergangene Markterfolge, bei gleichzeitiger Geringschätzung des Bereichs der theoretischen Durchdringung und professionellen Hochschullehre wird die Fähigkeit vermindert, zukunftsgerichtete, höhere Bildung im Bereich Design für Führungspersonen in allen Teilen der Gesellschaft – Bildung, Wirtschaft, Kultur ... – sicherzustellen.

Die Studie schließt mit Empfehlungen zur Verbesserung der Designausbildung in Deutschland. Dazu gehört die Anpassung der Hochschulgesetzgebung, die Entwicklung eines Qualifikationsprofils für Designprofessor*innen und die Stärkung der theoretischen Durchdringung und professionellen Hochschullehre im Bereich Design.

Schlüsselwörter: Design, Designausbildung, Hochschuldisziplin, Designbegriff, Berufspraxis, Hochschulgesetzgebung, Qualifikationsprofil, theoretische Durchdringung, professionelle Hochschullehre

Abstract

The study examines the current situation of design education at German institutions of higher education (Universität, university of applied sciences / Fachhochschule and art school / Kunsthochschule). A well-founded concept of design with international reference is developed and design education is placed in the context of professional practice and German higher education legislation. To this end, the German conceptual history of the loan word “design” and its current conceptual levels were first examined. The appointment practice of the central so-called „design / draft professorship“ (those who teach design project courses) was examined by means of a quantitative survey and compared with the previous results.

The results show in detail the considerable challenges design education is confronted with. Among other things, the anchoring of the discipline in the German higher education system and the design professorship in higher education law is inadequate.

The strong connection to past market successes via the central teaching staff and their appointment practice (during the period under investigation), coupled with a simultaneous disregard for the area of theoretical penetration and professional university teaching, reduces the ability to ensure future-oriented, higher education in the field of design for leaders in all parts of society – education, business, culture ...

The study concludes with recommendations for improving design education in Germany. These include the adaptation of higher education legislation, the development of a qualification profile for design professors and the strengthening of theoretical penetration and professional higher education teaching in the field of design.

Keywords: design, design education, higher education discipline, concept of design, professional practice, higher education legislation, qualification profile, theoretical penetration, professional higher education teaching

Was ich zu Anfang eigentlich sagen wollte ... hat Tim Brown bereits in *How Great Design Could Fix the World's 'Wicked Problems'*¹ geschrieben:

„Who would have thought, when the first industrial designers hung out their shingles, when the first graphic designers laid out a printed page, when the first generation of digital designers grappled with the mysteries of the Internet, that by virtue of their unorthodox training and their frequently antiestablishment practices, they would also one day have a major role to play in addressing challenges so urgent and complex? But that is exactly what has happened, and we are now face-to-face with the biggest challenge of them all: to redesign design to meet these needs.“

(Brown und Katz 2019)

Im deutschsprachigen Raum haben die Lautsprecher der Kreativszene – überproportional von der Medienlandschaft hofiert – die An- und Aussprüche über Design aus den angelsächsischen Ländern übernommen. Ich möchte mit dieser Arbeit zum Verständnis des Anspruchs und der Wirklichkeit von Designausbildung beitragen, um eine ehrliche Ausbildung und Bildung zu ermöglichen. Möge der Respekt gegenüber jenen wachsen, die die Ärmel hochkrempeln und unsere Zukunft erarbeiten, aus allen Disziplinen.

1 Schlussplädoyer von Tim Brown in dem Artikel *How Great Design Could Fix the World's 'Wicked Problems'* (Brown und Katz 2019) anlässlich der Neuauflage des 2009 erschienenen *Gamechangers Change by Design* (Brown 2019).

Inhaltsübersicht

	Glossar und Abkürzungsverzeichnis	13
1.	Einleitung	21
2.	Stand der Forschung	39
3.	Designbegriff als Design-Begriffs-Landschaft: Ableitungen für Designdidaktik und Designpädagogik	95
4.	Designausbildung: Eine Standortbestimmung durch Vergleiche	177
5.	Die Entwurfsprofessur	261
6.	Faktoren bei der Berufungspraxis von Entwurfsprofessuren im Designbereich	303
7.	Konklusion, Ausblick und Schluss	407
8.	Anhang	430

Inhaltsverzeichnis

	Glossar und Abkürzungsverzeichnis	13
1.	Einleitung	21
1.1.	Zur Benutzung	21
1.2.	Über, durch, für Design schreiben	22
1.2.1.	Zitierweise und Umgang mit Quellen	25
1.2.2.	Gendergerechtigkeit	28
1.2.3.	Schreibweisen	29
1.3.	Was die Lesenden erwartet	29
1.4.	Eigene Vorarbeiten und Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaftlern	35
1.5.	Zum Umgang mit dem Begriff Kunst	35
2.	Stand der Forschung	39
2.1.	Designspezifische Berufs- / Hochschulforschung	40
2.2.	Berufungsrecht und -praxis von Professuren im Design	41
2.3.	Berufungspraxis generell	46
2.4.	Designspezifische Entwurfslehre an Hochschulen	48
2.5.	Tagungen und Organisationen zum Thema der Designlehre	57
2.6.	Historische Darstellung von Designlehre	70
2.6.1.	Zu Bauhaus	71
2.6.2.	Zur HfG Ulm	82
2.6.3.	Didaktikgeschichte im Design	90
2.7.	Weitere Literatur zur Designlehre	90
2.8.	Stand der Forschung zu einzelnen Abschnitten	91
2.8.1.	Zum Designbegriff	91
2.8.2.	Zur Designausbildung: eine Standortbestimmung durch Vergleiche	91
2.8.3.	Zur Entwurfsprofessur	92
2.9.	Fazit zum Stand der Forschung zur Designdidaktik und zur Berufungspraxis im Design	92
3.	Designbegriff als Design-Begriffs-Landschaft: Ableitungen für Designdidaktik und Designpädagogik	95
3.1.	Hinführung	95
3.2.	Designbegriffe	99
3.2.1.	Einschub: Eine unverstandene Zahl, eine unverstandene Wortherkunft, mangelhafte Forschung	100
3.2.2.	Einschub: Zur Herkunft des Begriffs Industrial Design	106
3.3.	Der unverstandene Flaschenhalsimport	110

3.4. Inflationäre Verwendung: Vom Gebrauch zum Missbrauch?	114
3.5. Offene Fragen	116
3.5.1. Frage der Korpora	116
3.5.2. Frage der Üblichkeit	117
3.5.3. Frage nach den eigentlichen Lehnsgütern	118
3.5.4. Frage des qualitativ inflationären Gebrauchs	119
3.5.5. Frage der zweiten Entlehnung	120
3.6. Zweite Entlehnung	120
3.6.1. Erläuterungen der Begriffe	121
3.7. Entwicklung der Begriffslandschaft	124
3.7.1. Deskriptiver und phänomenologischer Ansatz	125
3.8. Das <i>Flachland</i> des allgemeinen Lebens	126
3.8.1. Einschub: Design, Bestandteil des Kulturkanons des allgemeinen Lebens?: Darstellung in Medien	129
3.8.2. Einschub: Design, Bestandteil des Kulturkanons des allgemeinen Lebens?: Design als geistiges Eigentum	131
3.9. Das <i>Mittelgebirge</i> der Arbeitswelt	136
3.9.1. Design als Beruf	138
3.9.2. Institutionelle Standpunkte	138
3.9.3. Designwirtschaft als Teil der Kultur- und Kreativwirtschaft	143
3.9.4. Sektion Design des Deutschen Kulturrates	144
3.9.5. Künstlersozialversicherungsgesetz und andere Rechtsnormen	148
3.9.6. Was ein Designer, eine Designerin macht	154
3.9.7. Beruf als Verantwortung	155
3.9.8. Einschub: Designgesetz	157
3.9.9. Einschub: Design und Erleben nach Forschungsgruppe um Uhlmann	160
3.9.10. Der Designer, die Designerin verantwortet das Erleben eines Produktes	161
3.10. Das <i>Hochgebirge</i> der Entwicklung	162
3.10.1. Erläuterungen der Begriffe	164
3.10.2. Interdisziplinäre Begriffsverwirrung	165
3.10.3. Design Thinking	167
3.11. Die Steppe der Erziehung	168
3.12. Aufgabengebiete und Ziele von Designvermittlung	170
3.12.1. 1. Aufgabe: Berufsqualifikation X-Designer	170
3.12.2. 2. Aufgabe: Anschlussfähigkeit im Bildungskontext herstellen	173

3.12.3.	3. Aufgabe: Anschlussfähigkeit im berufs-disziplinären Kontext herstellen	173
3.12.4.	4. Aufgabe: Designpädagogik als Vermittler des Berufsbildes Design	174
3.12.5.	5. Aufgabe: Designvermittlung als kulturelle Bildung	175
3.12.6.	6. Aufgabe: Design als Empowerment vermitteln	176
4.	Designausbildung: Eine Standortbestimmung durch Vergleiche	177
4.1.	Einleitung zur Standortbestimmung	178
4.2.	Station 1: Kassel 1995; „Design für einen Fachbereich Design“, eine Morgenröte	179
4.3.	Station 2: Denver, USA 1998; Besuch einer Familie und eines Colleges sowie die Frage: Was will die OECD mit „B.A. für alle“?	183
4.4.	Station 3: Polarkreis 2002; der Mensch zählt in der Geschichte der <i>Lapin Yliopisto</i> (Universität Lapland)	187
4.4.1.	Finnland	187
4.4.2.	Lapland	192
4.5.	Station 4: Deutschland 2005; <i>Technische/r Produktdesigner/in und der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen</i>	197
4.5.1.	Einschub: Tertiäre Bildung	197
4.5.2.	Einschub: Relevanz der Mappe	203
4.6.	Station 5: Schottland 2014; Besuch der Graduate-Degreeshow der Glasgow School of Art, speziell des Master Programms in <i>Design Innovation</i>	208
4.7.	Station 6: Potsdam 2015; IoT-Projekte, akademisches Basteln und Halbzeugdesign	212
4.8.	Station 7: Deutschland 1870; Unterrichtsanstalten der Kunstgewerbemuseen oder „Wie hat das nochmal angefangen?“	215
4.8.1.	Einschub: Themengebiet Kunst und Material	222
4.9.	Station 8: Florenz 2016; der dritte Zyklus der Hochschulausbildung, PhD	225
4.10.	Station 9: Deutschland 1990; Design-Management, Design-Wissenschaft, Design-Thinking, Service-Design ... alles nix für uns?	228
4.11.	Station 10: Evolution der Designaufgabe	231
4.12.	Station 11: Europa 2030; Design im Zeichen der Wirtschaftssektoren und Langen Wellen	235
4.13.	letzte Station: Designstudium ist eine Chimäre	242
4.14.	Ableitungen für die Designvermittlung	248
4.15.	Aufgaben für Design als berufliche Disziplin, die gelernt und gelehrt sein will	251
4.15.1.	7. Aufgabe: Es wird eine horizontale und vertikale Diversifikation, Gliederung der Hochschulausbildung benötigt	254

4.15.2.	8. Aufgabe: Das Berufsverständnis <i>Designer*in</i> mit BA-Abschluss muss neu bestimmt werden	255
4.15.3.	9. Aufgabe: Neue und bestehende Berufsbilder und Subdisziplinen müssen (weiter)entwickelt werden	255
4.15.4.	10. Aufgabe: Der Mehrwert einer MA-Ausbildung ist zu klären. Dies gilt adäquat für Promotions- / PhD-Programme.	256
4.15.5.	11. Aufgabe: Die rechtliche Stellung der gestalterischen Studiengänge muss gesichert, der B.Des. und M.Des. eingeführt werden	257
4.16.	12. Aufgabe: Die Designlehre in anderen Berufen	259
5.	Die Entwurfsprofessur	261
5.1.	Begriff der Entwurfsprofessur	261
5.2.	Die Entwurfsprofessur im Hochschulrecht	265
5.2.1.	Kleine Einführung in das Hochschulrecht	265
5.2.2.	Design in den Hochschultypen	270
5.2.3.	Die Kunstprofessur	272
5.2.4.	Design im Hochschulrecht für die Kunst?	277
5.2.5.	Einschub: Rückgründungen der Kunsthochschulen aus Sicht des Designs am Beispiel Kassel	279
5.2.6.	Kritik der Entwurfsprofessur als Kunstprofessur	286
5.2.7.	Die Entwurfsprofessur in <i>The Trilight Zone</i> des Berufsrechts	291
5.2.8.	Landestypische Unterschiede am Beispiel Brandenburg	300
5.3.	13. Aufgabe: Die Entwurfsprofessur muss abgesichert werden.	302
6.	Faktoren bei der Berufungspraxis von Entwurfsprofessuren im Designbereich	303
6.1.	Qualifikation oder Kompetenz	305
6.2.	Qualifikationsmodell <i>Entwurfsprofessur</i>	310
6.3.	Testdesign und Umfrage	313
6.3.1.	Kontext Berufungsverfahren	317
6.3.2.	Erstes Testdesign	318
6.3.3.	Verwendete Skala	325
6.3.4.	Realisation	326
6.3.5.	Erste Befragungsrunde	328
6.3.6.	Zwischenevaluation, Expertengespräch	329
6.3.7.	Ergebnisse der Zwischenevaluation, des Expertengesprächs	331
6.3.8.	Redesign	334
6.3.9.	Zweite Befragungsrunde	336
6.4.	Auswertung	337
6.4.1.	Zur Statistik	337

6.4.2.	Nicht-Antworten	341
6.4.3.	Negative Wirkung	342
6.4.4.	Zentrale Tendenz, Verteilung und Rang der Faktoren	347
6.4.5.	Rang und Einfluss der Faktoren	349
6.4.6.	Rang und Wichtigkeit der Faktoren	351
6.4.7.	Fragen zum Hintergrund der Befragten	356
6.4.8.	Unterschiede nach Perspektive der Befragten	358
6.4.9.	Unterschiede nach Hochschulart	369
6.4.10.	Abhängigkeitsuntersuchung	374
6.5.	Zusammenfassung	381
6.5.1.	Gruppen der Faktoren nach Einfluss und Wichtigkeit	381
6.5.2.	Sonderbetrachtung <i>Geschlecht des*r Kandidat*in</i>	392
6.5.3.	Sonderbetrachtung <i>Alter</i>	393
6.5.4.	Qualifikationsprofile	396
6.6.	Fazit	403
6.7.	Offene Fragen	405
7.	Konklusion, Ausblick und Schluss	407
7.1.	Konklusion	407
7.2.	Weiterer Forschungsbedarf	410
7.3.	Ausblick 1: Design ∞ Designwissenschaft und Bezugswissenschaften	411
7.4.	Ausblick 2: Kunst ist Element von Design	420
7.5.	Ausblick 3: Design und Ökonom*logie	423
7.6.	Ausblick 4: Lehrinhalte	424
7.7.	Ausblick 5: Entwicklungsland?	426
7.8.	Schluss	429
8.	Anhang	430
8.1.	Daten, Tabellen	430
8.1.1.	Rohdaten	430
8.1.2.	Antworten zu Frage 29. / 32. „Meine Antworten beziehen sich auf:“	431
8.2.	Abbildungsverzeichnis	432
8.3.	Tabellenverzeichnis	434
8.4.	Literatur	435

Glossar und Abkürzungsverzeichnis

Im Folgenden werden in der Arbeit verwendete Begriffe, Akronyme sowie Abkürzungen erläutert. Sie sind aufgeführt, um deren allgemein uneinheitliche Verwendung für diese Arbeit zu klären oder weil sie bei der vermuteten, heterogenen Leserschaft nicht allgemein bekannt sein könnten. Bei Gesetzen wird an dieser Stelle die letzte recherchierte Version genannt.

AGD – Allianz deutscher Designer, gegründet 1976, ca. 2.600 Mitglieder, siehe S. 140.

Angewandte Kunst – überkommener Begriff für Design und verwandte Gebiete wie Architektur, Kunstgewerbe, wobei der Begriff einerseits das künstlerische Schaffen von Dingen mit Anwendungsbezug meinte, andererseits die Anwendung von Kunst auf Gegenstände, z. B. Dekore, häufig abwertend in Relation zu den Schönen Künsten gebraucht, führte zur Gleichbehandlung der entsprechenden Disziplinen mit →Angewandten Wissenschaften und Verortung in Fachhochschulen und Fernhaltung von Akademien, siehe S. 37 und FN 80, S. 103 sowie S. 132.

Angewandte Wissenschaft – im deutschen Sprachgebrauch Disziplinen, die einen hohen Praxisbezug haben, deren Lehre und Studium auf die Anwendung ausgerichtet sind und meist an Fachhochschulen, Hochschulen für angewandte Wissenschaften vermittelt werden. Wissenschaftstheoretisch ist die Trennung zwischen den reinen Wissenschaften und den angewandten Wissenschaften problematisch. →Reale Bildung, →Handlungswissenschaften

Anm. d. V. – Anmerkungen, die durch den Autor dieser Arbeit in Zitate eingefügt wurden.

BA / B.A. und M.A. – die Abschlüsse Bachelor of Arts und Master of Arts. In Sprache und Literatur werden diese Abschlüsse häufig stellvertretend für alle Bachelor- und Master-Abschlüsse genannt, auch wenn sich die offiziellen Abkürzungen unterscheiden. Siehe auch „Tabelle 3: Ausschließliche

Verwendung von Abschlüssen“, S. 245 und „Tabelle 4: Besondere Verwendung von Abschlüssen ausschließlich an Kunst- und Musikhochschulen“, S. 246.

- AIV – Architekten und Ingenieurverein. AIV zu Berlin 1824 als erster AIV gegründet, 1871 Gründung des Dachverbandes der Architekten- und Ingenieur-Vereine DAI Deutscher Architekten- und Ingenieurverband e. V., heute DAI Verband Deutscher Architekten- und Ingenieurvereine e. V., aktuell 28 AIVe im DAI, weitere 11 AIVe als Nicht-Mitglieder nennt der DAI auf seiner Internetsite. Die AIVe fördern die (regionale) Baukultur, Baukunst und Bautechnik, inklusive Nachwuchs.
- BayHSchG – Bayerisches Hochschulgesetz (Freistaat Bayern 2019a).
- BayHSchPG – Bayerisches Hochschulpersonalgesetz (Freistaat Bayern 2019b). In Bayern sind einige Inhalte, die im →HRG und Hochschulgesetzen anderer Bundesländer geregelt sind, in diesem separaten Gesetz gefasst.
- BbgHG – Brandenburgisches Hochschulgesetz (Land Brandenburg 2019), siehe S. 300.
- BDA – Bund Deutscher Architektinnen und Architekten, gegründet 1903, Vereinigung freiberuflich tätiger Architekten in Deutschland als Berufsverband.
- BDG – Berufsverband der Deutschen Kommunikationsdesigner, bis 2009 Bund Deutscher Grafik-Designer, bis 1968 Bund der Deutschen Gebrauchsgraphiker, gegründet 1919, siehe S. 108.
- BEDA – Bureau of European Design Associations, 1969 gegründet als Vertretung von Verbänden der Designbranche aller Designberufe und deren Berufsbildung aus der Europäischen Gemeinschaft, seither erweitert um Designzentren und Länder des geografischen Europas, siehe S. 147.
- Bestenauslese – Grundsatz der Vergabe von öffentlichen Ämtern ausschließlich nach Eignung, Befähigung und fachlichen Leistung, siehe FN 302.
- Bezugswissenschaft – auch Hilfswissenschaft, wird eine Disziplin genannt, die eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin darstellt, aber im Rahmen einer anderen Disziplin dieser zuarbeitet. Die Mathematik ist z. B. eine Bezugswissenschaft in der Statistik, siehe S. 411.

- BFF – Berufsverband Freie Fotografen und Filmgestalter, bis 2013 Bund Freischaffender Foto-Designer, vormals Bund Freischaffender Fotografen, gegründet 1969, vertritt professionelle Fotografen und Filmgestalter, ca. 500 Mitglieder, siehe S. 67 & 152.
- DACH – Das Akronym DACH steht für die Länder Deutschland, Österreich und Schweiz, wird im weiteren Sinne auch für den weiteren deutschsprachigen Raum inklusive Liechtenstein, Luxemburg und sich zugehörig nennende Regionen Italiens und Belgiens verwendet.
- DesignG – auch Designgesetz, voller Titel Gesetz über den rechtlichen Schutz von Design, siehe S. 157.
- DGTF – Deutsche Gesellschaft für Theorie und Forschung im Design, siehe S. 68.
- Duales System oder duale Ausbildung – sind die Fachausdrücke für die klassische, deutsche Berufsausbildung, in dem die Auszubildenden, früher Lehrlinge, an zwei Lernorten lernen: im Betrieb und in der Berufsschule. Der Titel des Abschlusses nennt sich heute Fachkraft, früher Facharbeiter oder Geselle. Level 3b →ISCED
- ECTS – steht für European Credit Transfer System, deutsch Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen, löste im Prinzip die bisherige Zählung der studentischen Arbeitslast / -leistung in SWS Semester-Wochen-Stunden ab.
- Fachkraft →Duales System.
- FN – Fußnote.
- Formale Bildung – auch formelle, reguläre oder schulische Bildung, meint die gesamte (staatlich) strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende primäre, sekundäre und tertiäre Bildung, mit anerkannten Leistungszertifikaten, eingebunden in nationale →Qualifikationsrahmen, inklusiv Teilen der technischen und beruflichen Bildung, siehe auch →non-formale und →informelle Bildung.
- GDC – Society of Graphic Designers of Canada, siehe S. 60.
- GDEA – Graphic Design Education Association, siehe S. 60.
- Geschmacksmustergesetz – Vorgänger des →DesignG.
- GfDg – Gesellschaft für Designgeschichte, siehe S. 68.

- GKG – Gesellschaft für künstlerische Gestaltungslehren in der Hochschulausbildung, siehe S. 45.
- Graduate studies – im internationalen Kontext Begriff für →Studienzyklus, zweiter.
- Grund-, Elementar-, Primar- oder primäre Bildung – sind Bezeichnungen für den Bildungsabschnitt Level 1 →ISCED, in Deutschland die Grundschule, Österreich die Volksschule, Schweiz die Primarschule. Allerdings ist international weder der Beginn mit der 1. Klasse, beziehungsweise mit sechs Jahren, noch der Übergang von Primarbildung zur Sekundarbildung nach der 4. Klasse, beziehungsweise dem 10. Lebensjahr, einheitlich, normativ gesetzt, noch werden die verschiedenen Begriffe exakt deckungsgleich verwendet.
- Handlungswissenschaft – siehe S. 417.
- Herv. d. V. – Hervorhebung, die durch den Autor dieser Arbeit an oder in einem Zitat durchgeführt wurde.
- Hilfswissenschaft →Bezugswissenschaft.
- HHG – Hessisches Hochschulgesetz (Land Hessen 2018).
- Höhere Bildung und analog Höhere Schule – älterer Begriff, der den Bildungsweg hin zu „höheren“ gesellschaftlichen bzw. beruflichen Stellungen bezeichnet und damit von der mittleren Bildung (berufliche Bildung mit Lehre oder Fachschule) und der niederen Bildung (Volksschulabschluss ohne Berufsausbildung) sowie ungebildet (ohne formalen Abschluss) trennt; umfasst Level 3–5 →ISCED, schulische Bildung über die Schulpflicht hinaus plus →tertiäre Bildung ohne →duale Ausbildung.
- HRG – Hochschulrahmengesetz (Bundesrepublik Deutschland 2017).
- ico-D – International Council of Design, siehe S. 58 & 141.
- Icograda – International Council of Graphic Design Associations, heute →ico-D.
- ICSID – International Council of Societies of Industrial Design, gegründet 1959, ab 2017 WDO World Design Organization, siehe S. 57 & 140, bildete ab 2003 mit der →Icograda, ab 2008 zusätzlich mit der →IFI die IDA International Design Alliance, 2013 wieder aufgelöst.

- IFI – International Federation of Interior Architects/Designers, siehe S. 58 & 142.
- IDC – India Design Council, siehe S. 426.
- Informelle Bildung – meint jede Form von nicht- oder selbstorganisierter, lebenslanger Bildung durch Einflüsse und Quellen der individuellen Umgebung und alltäglichen Erfahrung, wie Familie, Nachbarschaft, soziale Kontakte, Arbeit, Freizeit, Bibliothek, Massenmedien, Spiel. Einige Quellen setzen eine Lernintention voraus, um sie vom zufälligen oder natürlichen Lernen abzugrenzen, andere sehen in ihr auch ungeplante und nicht intendierte Bildungsprozesse. Gilt als unverzichtbare Voraussetzung, Grundton →formaler und →non-formaler Bildung, deren eventuelles Fehlen Bildungsbiografien beeinflusst. Relevant im Kontext dieser Arbeit sind z. B. das neugierige Beobachten von Designartefakten, das autodidaktische, selbstmotivierte Zeichnen, Werken und Gestalten.
- ISCED – International Standard Classification of Education der UNESCO, im Rahmen dieser Arbeit immer mit Bezug auf die Version von 2011, nicht auf die veraltete von 1997, siehe S. 198.
- KMK – Kultusministerkonferenz: Da im föderalen Deutschland Kultur und Bildung Angelegenheiten der Länder sind, ist die KMK im Falle von deutschlandweiten Fragen der Bildung das Zentralgremium.
- KHG NRW auch KunstHG – Gesetz über die Kunsthochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Land Nordrhein-Westfalen 2018). In Nordrhein-Westfalen sind einige Inhalte, die im →HRG und Hochschulgesetzen anderer Bundesländer geregelt sind, in diesem separaten Gesetz gefasst.
- LHG BW – Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz - LHG) (Baden-Württemberg 2018).
- LHGen – Plural von LHG, die Gesamtheit der Landeshochschulgesetze Deutschlands. Da einige der 16 Bundesländer mehr als ein Gesetz zu der Thematik haben (u. a. →KHG NRW, →BayHSchPG) bestehen mehr als 16 Gesetze. Wenn nicht explizit ein Gegensatz zum →HRG gemacht wird, ist dieses meist mitgemeint.

Meisterschüler(-studium) – Eine traditionelle Art des postgraduierten Studiums an deutschen Kunsthochschulen, meist ein-, selten zweijährig, meist ohne formalen Abschluss, bezieht die Reputation aus einer unterstellten Meister-Schüler-Sukzession durch die vermeintlich enge Meister-Schüler-Verbindung der Atelierlehre bei einem*er Professor*in.

(Akademischer) Mittelbau – siehe FN 323.

NHG – Niedersächsisches Hochschulgesetz (Niedersachsen 2016).

NID – National Institute of Design, Indien, siehe S. 426.

Non-formale Bildung – auch nicht formelle Bildung oder vereinfachend Weiterbildung, meint alle organisierte Bildung außerhalb nationaler Qualifikationsrahmen, generell freiwilliger Natur mit Angebotscharakter. Beinhaltet auch Angebote von Vereinen und Organisationen sowie Teile der beruflichen Bildung. Relevant im Kontext dieser Arbeit sind z. B. private Kunstschulen, Mappenvorbereitungskurse, siehe auch →formale und →informelle Bildung.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development, deutsch: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, eine Organisation aus 36 Mitgliedstaaten, meistens Länder der sogenannten ersten Welt, Schwerpunkt Europa und Nordamerika, die sich der Demokratie und Marktwirtschaft verpflichtet fühlen. Meist erarbeitet die OECD als Forum zum gegenseitigen Austausch und Beratung Richtlinien und Empfehlungen, deren Umsetzung in den Mitgliedstaaten zwar freiwillig ist, aber als Gruppenzwang wirkt.

Qualifikation am Arbeitsplatz auch Learning on the Job – Hierunter wird der Erwerb von Fähigkeiten durch die Ausübung einer Tätigkeit verstanden, meist praktischer, anwendungsnaher Natur, meist ohne formales Zeugnis über diese Qualifikationen, dargelegt in Arbeitsproben, Mappen und durch den Nachweis der ausgeführten Tätigkeiten, Arbeitszeugnis. Dieses Konzept ist Grundlage vieler Lehr- und Lernformen, beispielsweise klassische Lehre oder Praktikum und trägt unterschiedliche Bezeichnungen. Wenn es unangeleitet und unstrukturiert stattfindet, fällt es unter das informelle Lernen, die →informelle Bildung.

Qualifikationsrahmen, siehe S. 200.

Reale Bildung – Die reale Bildung bildet geschichtlich den Gegenpol zur gelehrten Bildung und hat ihre Ursprünge in der „Sachbemeisterung“, den Realien als Gegenpol der „Sprachbemeisterung“, die an den klassischen Universitäten gelehrt wurde. Die humanistische Bildungsreform Humboldts zielte zwar auf eine idealistische Erziehung und gegen den Pragmatismus der realen Bildung, dennoch führte die reale Bildung im 19. Jahrhundert zu Vorläufereinrichtungen der →Angewandten Wissenschaften, wie (technische) Realschulen, Polytechnika, Ingenieursschulen u. ä. in der →höheren Bildung.

Rn. – Randnummer. In einigen Disziplinen ist es üblich, Texte nach Abschnitten mit Randnummern zu versehen und diese in Zitationen treffender anstatt Seitenzahlen anzugeben.

Sekundarstufe, -bereich oder sekundäre Bildung – sind Bezeichnungen für den Bildungsabschnitt Level 2 & 3 →ISCED, in Deutschland etwa die Haupt-, Mittel-, Realschule, das Gymnasium, die Gesamt- / Gemeinschaftsschule (ab 5. Klasse), zusätzlich im Berufsbildungssystem Berufsausbildung und Berufsschule, Berufsvorbereitungsjahr, Berufsfachschule, Fachoberschule und ähnliche Einrichtungen. Der Übertritt in die und der Abschluss der Sekundarstufe erfolgt international uneinheitlich, für den Eintritt im Regelalter von etwa 10–13 Jahre, für den Abschluss etwa 17–19 Jahre.

sic – markiert eine unübliche oder überraschende Schreibweise, meist in Zitationen, die sonst als Zitations- / Kopier- / Fehler gelesen werden könnte.

Studienzyklus – Abschnitte der Hochschulausbildung werden international auch als sogenannte Zyklen bezeichnet:

erster Studienzyklus – Level 5 & 6 →ISCED, Studienprogramme bis zum ersten Abschluss, in der Regel B.A. .

zweiter Studienzyklus – Level 7 →ISCED, weiterführende Studienprogramme, in der Regel mit dem Abschluss M.A. .

dritter Studienzyklus – Level 8 →ISCED, Studienprogramme die in der Regel zum PhD, Doctorat, Promotion führen, siehe S. 225.

- Tertiäre Bildung – siehe S. 197 – ist die Bezeichnung für den Bildungsabschnitt ab Level 5 →ISCED, in Deutschland nach der →Sekundarstufe, also nach der 12. / 13. Klasse. Vereinfacht wird sie auch Erwachsenenbildung genannt, weil das Regelalter bei Eintritt 18 Jahre oder höher liegt, wobei Erwachsenenbildung je nach Definition ebenso Level 4 →ISCED und →non-formale Bildung beinhalten kann.
- Third Mission – aktuelle Auffassung der gesellschaftlichen, (regionalen) Aufgabe von Hochschulen im Sinne einer symbiotischen Beziehung zu ihrem Umfeld, siehe S. 194.
- Undergraduate studies – im internationalen Kontext Begriff für →Studienzyklus, erster.
- VDI – Verband Deutscher Ingenieure, gegründet 1856 zur Förderung der Technik, denen damit befassten Menschen, der technischen Wissenschaft und Forschung, Regelsetzung und Nachwuchs, Weiterbildung von Ingenieuren.
- VDID – Verband Deutscher Industrie Designer, gegründet 1959 als berufsständische Interessenvertretung aller Industrie-Designer nach dem Vorbild des VDI Verband Deutscher Ingenieure, Gründungsmitglied der →ICSID, ca. 500 Mitglieder, siehe S. 67.
- VDMD – offizieller Name Netzwerk deutscher Mode- und Textildesigner, nennt sich Netzwerk für Mode.Textil.Interieur.Accesoire.Design (sic), gegründet 1985, ca. 240 Mitglieder, sieht sich als berufsständische Interessenvertretung aller Mode-, Textil- und ähnlicher Designer.
- vgl. – vergleiche, bezeichnet in dieser Arbeit ein sinngemäßes Zitat, den Verweis auf eine Quelle, deren Aussage sinngemäß wiedergegeben wurde oder den Verweis auf weitere Quellen.
- WDO – →ICSID.
- zit. – zitiert nach, bezeichnet in dieser Arbeit eine Quelle, nach der die Inhalte einer ursprünglichen Quelle wiedergegeben wurde.

1. Einleitung

Diese Arbeit richtet sich in erster Linie an all' jene Menschen, die sich an Hochschulen für die perspektivische Verbesserung der Ausbildungssituation von Designern verantwortlich fühlen. Sie hat auch zum Ziel, die Diskussion über die Ausbildung von Design auf eine fundierte Basis zu stellen. Es richtet sich daher als Fachbuch an ein inhomogenes Publikum. Entsprechend wurde die Publikation einerseits verständlich angelegt, folgt aber zugleich als Dissertation wissenschaftlichen Standards.

Die Arbeit gibt weder ein wertendes Urteil über berufene Personen noch Empfehlungen ab, welche Personen mit welchen Qualifikationen berufen werden sollten. Sie gibt jedoch Ausblick darauf, welche Aspekte bei einer Berufung zukünftig beachtet werden könnten und welche Fragen sich eine berufende Institution stellen sollte, um Design als Disziplin an Hochschulen zu stärken. Ich wünsche mir, mit dieser Arbeit dazu beizutragen, dass das herausragende Privileg der Berufung eines*r Professors*in von den Fachbereichen und Fakultäten, in ihrer Freiheit der Wissenschaft und Kunst, bewusst und strategisch ausgeübt werden kann. Und somit die Disziplin des Designs nachhaltig verbessert wird.

1.1. Zur Benutzung

Diese Arbeit kann in Teilen gelesen werden. Die einzelnen Hauptkapitel sind als abgeschlossene Einheiten ausgearbeitet. Die Arbeit ist reichlich mit Querverweisen ausgestattet, wenn sie sich auf vorangehende oder folgende Inhalte bezieht, so dass ein nicht-lineares Lesen der Arbeit möglich ist. Einzelne, vertiefende Themen sind als „Einschub: ...“ ausgearbeitet und können sowohl einzeln gelesen oder aber auch beiseitegelassen werden, um im Lesefluss nicht zu tief in spezielle Themen einzusteigen.

Schließlich steht zu Anfang der Arbeit ein umfangreiches Glossar, da die anzunehmende Leserschaft aus ganz unterschiedlichen Wissenskulturen stammt: Was dem einen basal, ist dem anderen unbekannt.

1.2. Über, durch, für Design schreiben

Wissenschaftliches Schreiben im Design – vor allem im deutschen Sprachraum² – ist mit Entscheidungen behaftet, die es in anderen Disziplinen nicht zu treffen gilt: Es gibt kein „How to“, kein „üblicher Stil“ oder gar Disziplinvorgaben. Weder existieren eine oder mehrere Periodika, die einen Stil prägen, noch ein großer Fundus an Standardwerken mit gleichschreitendem Stil, dem man folgen könnte. Gängige Voraussetzungen für geregeltes wissenschaftliches Schreiben – nämlich eine gemeinsame Wissensbasis, Fachtermini und linguistische Konventionen – sind erst im Entstehen³. Designer lieben solche unregelten Situationen und nennen es Gestaltungsraum, Wissenschaftler bekritteln den Mangel an Disziplin im dreifachen Sinne⁴, Novizen ängstigt das Fehlen von Leitplanken. In der Designpädagogik und -didaktik ist dies noch einmal verstärkt, sind Wegbereiter noch seltener. Die Perspektive vieler Akteure auf wissenschaftliches Arbeiten in und um diesen Bereich lässt sich daher mit der des Karnickels auf die Schlange vergleichen. John A. Walker, einer der großen Bahnbrecher der Designgeschichte⁵, fand 1989 bei der Abfassung seines später als Standardwerk

2 Zusätzliche Erschwernis ist die rasche und schnelle Übernahme angelsächsischer Inhalte und Positionen der dortigen Design Research bzw. Theory Community durch die deutsche Szene, da die dortige *scientific community* generell anderen Kodexen folgt als die deutsche Forschungs- und wissenschaftliche Gemeinde.

3 In den letzten Jahren, meist während und nach Beendigung der inhaltlichen Arbeit an diesem Werk sind zwar einige Publikationen erschienen, die Fundamente zum wissenschaftlichen Arbeiten im Design legen, wie: *Praxisintegrierende Designforschung und Theoriebildung* (Steffen 2013), *SHARE: Handbook for Artistic Research Education* (Wilson und van Ruiten 2013), oder *Wissenschaftliches Arbeiten in Kunst, Design und Architektur* (Hohl 2019), jedoch behandelt keine den Schritt der Aufarbeitung zur Wiedergabe, Übereinkünfte der Verschriftlichung, des Stils oder Ähnliches.

4 Mangel an Disziplin als A) kodifiziertes Selbstverständnis einer wissenschaftlichen Gemeinde innerhalb eines Faches, als B) Regelwerk eines Faches und als C) Verhalten, das auf Ordnung abzielt.

5 Ob Designgeschichte ein Teilgebiet der Designwissenschaft ist oder nicht, ist und bleibt ungeklärt und von der Perspektive abhängig. Walker sah sie als direkte Nachfahrin der Kunstgeschichte und damit als Teil der umfassenderen Geschichte, selbige wiederum Teil der Geisteswissenschaft (Humanities). (Walker 1992, 11)

etablierten Werkes *Designgeschichte: Perspektiven einer wissenschaftlichen Disziplin* (Original: *Design History and the History of Design*) die zu beschreibende Disziplin in ähnlicher Lage vor. Er behandelte daher grundlegende Fragen und schrieb auch ein Kapitel über „Sprache, Darstellung, Bilder“, welches ich mir durch Zitation zu eigen mache:

„Die menschliche Sprache, ob gesprochen oder geschrieben, bildet das hauptsächliche Kommunikationsmittel der Designhistoriker, das in ihren Texten und Aufzeichnungen konkrete Form annimmt. [...] Welche Form der schriftlichen Äußerung sollten Designhistoriker pflegen? Französische Literaturtheoretiker nennen einen Text *leserbezogen*, wenn er nach einem Zustand höchster Transparenz strebt: die Sprache selbst dient nur dem Verständlichmachen eines Inhalts oder der Beschreibung eines Bezugsgegenstands. Auf der anderen Seite steht der *autorbezogene* Text, indem sich die Sprache offen als Darstellungsmittel zu erkennen gibt (manchmal auf Kosten des Dargestellten). Es heißt, daß leserbezogene Texte problemlos aufgenommen werden können, während autorbezogene Texte dem Lesenden Arbeit abverlangen und ihn so an der Herstellung der Bedeutung beteiligen. Als Beispiele lassen sich die unterschiedlichen Sprachformen des Buches *All Things Bright and Beautiful* von Fiona McCarthy (1972) anführen, ein leserbezogener Text über schöne Designobjekte, und auf der anderen Seite die autorbezogene Darstellung in Roland Barthes' *Mythen des Alltags* (1972). Der größte Teil der Abhandlungen über Design ist leserbezogen. Das ist einerseits ein Zeichen für mangelndes Theoriewußtsein vieler Texte. Andererseits ist das extreme Thematisieren der Sprache wie in manchen Avantgarde-Texten sicherlich nicht angemessen für eine akademische Disziplin, die ihrem Forschungsgegenstand gerecht werden und sich mit dem Publikum darüber verständigen möchte. Die autorbezogene Schreibweise sollte nicht als Entschuldigung für verworrene Gedanken und geschraubte Ausdrucksformen herhalten müssen. Die Grenze zwischen historischer und systematischer Darstellung ist auf dem Gebiet des Designs nicht scharf zu ziehen. Gewöhnlich nehmen auch führende Theoretiker Stellung zu aktuellen Trends im Design, daher besteht ein großer Unterschied in der schriftlichen Darstellung, ob jemand nun eine Doktorarbeit oder einen kurzen Artikel für ein Design-Magazin schreibt. Einige Autoren – z. B. Tom Wolfe und Peter York – bemühen sich um eine Schreibweise, deren populäre, geistreiche und ironische Formen eine Spiegelung des betrachteten Designs bilden. Die meisten Designhistoriker bedienen sich der unpersönlichen Schreibweise in der dritten Person – die französische Literaturtheorie

bezeichnet das als *histoire* im Gegensatz zum *discours*, bei dem die unmittelbare, persönliche Stellung des Autors zum Ausdruck kommt.⁶ Sie bemühen sich auch um Wirklichkeitstreue in dem Sinn, daß eine genaue Wiedergabe der vergangenen Ereignisse erstrebt wird. Grundlage dieser realistischen Darstellung ist das geduldige Zusammentragen kleiner, präziser Einzelheiten.“
(Walker 1992, 21–22)

Nun ist englischsprachiger Literatur, auch in Form von professioneller Übersetzung generell mit Vorsicht zu begegnen, fallen wir doch häufig auf Gleichlautendes oder Übersetztes herein, die in unterschiedlichen kulturellen Kontexten andere Bedeutungen haben. *Design* (Deutsch) ist nicht *Design* (Englisch) und *Geisteswissenschaft* (Deutsch) ist nicht *Geisteswissenschaft* (Englisch *Humanities*) und *wissenschaftliches Schreiben* (Deutsch) ist nicht *wissenschaftliches Schreiben* (Englisch *Scientific writing* oder davon unterschieden *Academic writing*). Man vergleiche nur die Schreib-Anleitung *The Elements of Style*, 1918 erschienen, 1999 in der vierten, überarbeiteten Ausgabe (z. B. Strunk und White 2009) in vielfacher Auflage herausgegeben, das nach (Open Syllabus Project (OSP) und The American Assembly Columbia University 2016) meistgenannte Buch in Kursbeschreibungen englischsprachiger Universitäten. Gleichzeitig jedoch wird es ebenso von Literaten gelobt und zeigt damit, dass gutes Schreiben im Angelsächsischen nicht von der Disziplin abhängt. Ohne zu tief in diese Thematik einzusteigen, kehren wir mit dem ausgesprochenen Warnhinweis zum Ausgang zurück: Es gibt also für eine wissenschaftliche Arbeit der Disziplin der Designwissenschaft, respektive Designdidaktik keinen disziplinären Stil, keine „richtige Schreibe“ und Walker hat für die Designgeschichte im englischsprachigen Raum verschiedene Möglichkeiten vorgeschlagen, welche er im weiteren Verlauf des Buches klarer an die jeweilige Aufgabe knüpft.

Da die folgende Arbeit nun in weiten Teilen einem Diskurs näher ist als einer Datensammlung, da sie sich an eine Wissensbasis, Fachterminologie und linguistischer Konvention ungleiche Leserschaft richtet und nicht zuletzt, weil der

6 Im Original findet sich hier eine Anmerkung als Endnote: „Vgl. C. McCabe, ‚On discourse‘, *Economy and Society* 8 (4) August 1979, S. 279–307.“

Designer durch seine *Deformation Professionelle* auf die Benutzerperspektive verpflichtet ist, habe ich entschieden, den Text nach folgendem Semantischen Differenzial zu gestalten:



Lediglich für das Kapitel „Stand der Forschung“, sowie die Kapitel der Umfrage und Auswertung ist dieser Stil nicht angebracht, weswegen ich den Text dort wie folgt gestalte:



Von den Wegbereitern der Designwissenschaft nutze ich *Design – auf dem Weg zu einer Disziplin* (Bürdek 2012a) als stilistisches Vorbild, einem der wichtigsten Meta-Werke der Disziplin der letzten Jahre, dessen Stil zudem dem obigen Semantischen Differential entspricht.

1.2.1. Zitierweise und Umgang mit Quellen

Im Weiteren richte ich mich bei Zitation und Literaturangabe nach dem Leitfaden *The Chicago Manual of Style*, da dieser nicht nur weit verbreitet ist, sondern insbesondere in seiner 17. Auflage 2017 umfangreich und detailliert auf die neuen Formen der digitalen Quellen eingeht⁷. Beispiele, die diese Zitierregeln

7 Zum differenzierten Umgang mit Online-Quellen vergleiche neuere Zitierleitfäden, wie (Technische Universität München, Universitätsbibliothek 2019, 28–29): „Nicht alle Internetquellen sind Internetseiten. Prüfen Sie bitte zunächst, ob es sich tatsächlich um eine Internetseite handelt oder doch eher um einen Bericht, einen Zeitschriftenartikel, einen Blogbeitrag oder eine andere Quellenart, die nur auf einer Website zur Verfügung gestellt wurde. Im APA Style Manual findet sich keine Definition für Webseiten. Elektronische Quellen werden in Blog- und Forenbeiträge, Artikel in Online-Lexika u.v.m. unterteilt.“

aktueller machen, sind der Umgang mit (wissenschaftlichen) Dokumenten, die im Internet dauerhaft und valide unter dem DOI-System⁸ erreichbar sind, Online-Veröffentlichungen von Periodika (Zeitungen, Zeitschriften, Magazine ...) und auf Internet-Blogs, welche stabil bleiben, oder Wikipedia und Derivate, deren zitierte Seiten über einen in der Webadresse codierten Zeitstempel dauerhaft in der zitierten Form erhalten bleiben. Von den drei möglichen Varianten des Zitierstils *Chicago Manual of Style* habe ich mich für die Inline-Zitation, also den Nachweis im laufenden Text im Autor-Jahr-Format⁹ entschieden, da diese Zitierweise in Ingenieur- und Sozialwissenschaften, an deren Schnittmenge Designwissenschaft verortet werden kann, weiter verbreitet ist, als die Alternativen. Auch für die Erziehungswissenschaften, Pädagogik in Deutschland scheint diese Zitationsweise trotz der Uneinheitlichkeit einigermaßen verbreitet zu sein (vgl. Arbeitsstelle Praktikum Pädagogik 2010; vgl. Sturm, Salzmann, und Mezger 2017).

In etablierten Wissenschaften gibt es einen – zum Teil rigoros – geregelten Umgang mit wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Quellen. Auch hier hat sich in der Designwissenschaft noch kein stabiler Umgang eingestellt, insbesondere keine Einteilung nach Medienart. Design ist eine Erscheinung der

8 Das DOI-System, von einigen als „ISBN für Internet“ umschrieben, als ISO 26324 normiert, startete 2000 und stellt einen persistenten Identifikator für Objekte im Internet dar. Er wird von nahezu allen Verlagen für wissenschaftliche Fachzeitschriften verwendet, vor allem von jenen mit Online-Angeboten, jedoch sind auch andere Informationsangebote in digitaler Form darüber dauerhaft und publikationssicher auffindbar (vgl. *DOI® Handbook* 2018). Ein ähnliches, aber darüber hinaus gehendes Ziel ist die Einführung des *Uniform Resource Name*, kurz *urn*, ebenfalls ein persistenter Identifikator für nahezu jede Form von Ressource. Dieser inkorporiert auch bisherige Bezeichner wie ISBN oder ISSN als Unternehmensraum. (vgl. Deutsche Nationalbibliothek 2008)

9 Häufig in Deutschland simplifiziert auch als *Harvard-Zitation* benannt: Allerdings verweist *Harvard* mitnichten auf eine Institution, die diesen Stil pflegen würde und es gibt hunderte Variationen dieser Zitierweise, auch Varianten, die nicht dem Autor-Jahr-Format entsprechen. Im englischsprachigen, dem ursprünglichen Kulturkreis benennt *Harvard* lediglich das *Parenthetical referencing* und wird in der Kunst und den Humanities häufig in der Variante Autor-Titel oder nur Autor-Seite verwendet. Wer sich auf einen Zitierstil einigen möchte, muss daher unbedingt exaktere Angaben machen, wie die großen berufsständischen Vereinigungen, die mit konkreten Vorgaben Zitierstile prägen, beispielsweise den APA-Stil der *American Psychological Association*.

Populärkultur und wird meist in entsprechenden Medien reflektiert. Zu theoretischen Reflektionen über Design werden heute immer noch Feuilleton und Kulturkritiken aller Art oder Bücher wie *Weltentwerfen* (Borries 2016) und *Design/ Warum das Schöne wichtig ist* (Moore 2018) gezählt und diese theoretische Auseinandersetzung stark mit wissenschaftlichem Arbeiten im Sinne von *Realitätskonstruktion* assoziiert.¹⁰ Entsprechend divers ist der Fundus der Quellen, die ich verwende. Allerdings sei den Lesenden versichert, dass die Quellen sorgfältig gewählt sind: Zu unterscheiden sind vor allem Quellen, welche als Untersuchungsgut oder dessen Bebilderung fungieren, also den Quellen der Sekundär- oder Literaturforschung, von solchen, welche der breiten Leserschaft ein allgemeines Verständnis in einer notwendigerweise sehr breit gelegten Wissensbasis versichert darbringen. Oder gar von jenen, die als Riesen dienen, auf deren Schultern ich Zwerg stehe. Auch wenn ich mich damit deutlich auf die Seite von Merton (1980) schlage, sei jeder im Umkreis von Design gewarnt: In der anarchischen Natur der Kreativität, welche sich alle Designer verpflichtet fühlen, liegt nicht nur das Schöpferische, sondern auch das Zerstörerische¹¹. Designtheoretiker müssen sich der asozialen und damit einer Wissenschaftsgemeinschaft zersetzenden Komponente, dem Charakter der den *Wicked Problems* im Sinne Rittels angepassten Disziplin ebenso bewusst sein, wie der Notwendigkeit Gewissheiten festhalten und verstetigen zu müssen, um kulturelle Entwicklung zu ermöglichen. Denn eine der wichtigsten Eigenschaften der *Wicked Problems* ist, dass jedes für sich einmalig ist. (Rittel und Webber 1973) Die Konsequenz einer diesen Problemen angepassten Disziplin ist, dass sie nicht auf Lösungen bereits gelöster Probleme baut und damit auch kodifiziertes Wissen als Erkenntnisgerinnung gefundener Lösungen geringschätzt.

So sind die von mir verwendeten Quellen je nach Aufgabe von unterschiedlicher Qualität: Manche bebildern die Sache lediglich oder dienen als Beispiele wie Webseiten von Tagesmedien, andere werden genutzt, um eher disziplinäres Allgemeinwissen transdisziplinär zusammenzufassen (wie Magisterarbeiten) oder

10 Aus der weit entfernten Perspektive von bildhaft denkenden Menschen macht die Nähe von Sach-Texten, logozentrischer Theorie und Wissenschaft diese nahezu ununterscheidbar.

11 Im Sinne Schumpeters, wie im Sinne Shivas.

unkritisches Spezialwissen darzustellen oder Begriffsdefinitionen zu begründen. In letzte Kategorie gehört der Umgang mit Lexika, speziell Wikipedia: Als aktiver Wikipedianer weiß ich um deren Stärken und Schwächen und die Problematik der Zitierfähigkeit, wie in („Kritik an Wikipedia“ 2019) beschrieben. Wenn ich Wikipedia-Artikel verwendet habe, dann achtete ich sorgfältig darauf, dass die verwendeten Inhalte zum einen valide mit Literatur hinterlegt und zum anderen unstrittig waren. Hierzu wird auf die angegebene Literatur und Einzelnachweise geachtet, sowie die Versionsgeschichte und die Diskussionsseite des jeweiligen Artikels analysiert. Diese sind für jeden Benutzer mit einem Klick über die oben am Wikipedia-Artikel stehenden Tabs zu erreichen.

Ausschließlich harte, wissenschaftliche Zitierfähigkeit besitzende Literatur und Quellen verwende ich in den Bereichen, in denen ich Fakten und Befunde als feste Grundlage für meine Überlegungen und Erkenntnisse übernehme. Dies sind die Riesen, von denen Merton sprach.

Eine zusätzliche Sparte bildet Literatur, die nicht notwendigerweise im Sinne von Zitationen angegeben werden müsste, die aber der Leserschaft als Hinweis für weiteres eigenständiges Vordringen in Wissensgebiete dienen: Dies ist für eine Dissertation zwar eher unüblich, ich habe aber festgestellt, dass in diesem nahezu unbekannten Grenzbereich, in dem ich mit dieser Arbeit umherziehe, viele für das Erschließen der Literatur dankbar sind.

1.2.2. Gendergerechtigkeit

... ist ein Ideal das wir nicht durch Texte erreichen können, sondern durch Aufmerksamkeit, Haltung und Taten. Textgestaltung kann sie jedoch unterstützen. Eine textliche Gender-Neutralität liegt jedoch häufig im Zielkonflikt mit der Leserlichkeit und Verständlichkeit eines Textes. Im Sinne der sprachlichen Vereinfachung verwende ich daher oft das generische Maskulinum. Allerdings weise ich ausdrücklich darauf hin, dass diese Form alle Geschlechter einschließt. An manchen Stellen übernehme ich jedoch die zwei- oder mehrgeschlechtliche

Formulierung¹² aus Originalen – worauf ich dann hinweise. An anderen Stellen benutze ich bewusst abweichend die Form mit Gendersternchen, insbesondere dann, wenn das Generische Maskulinum stark auf einzelne Individuen verwies – wie oben in der Formulierung „das herausragende Privileg der Berufung eines*r Professors*in“. Mit den Formulierungen mit Gendersternchen werden ebenfalls alle Geschlechter im Sinne von einschließendem Queer angesprochen.

1.2.3. Schreibweisen

Auch Sprache ist Gestaltung und bietet Raum. Insbesondere bei der Schreibweise von jungen Lehnwörtern und Wortschöpfungen haben sich noch kein Richtig oder Falsch herausgebildet, wie beispielsweise bei Industrie Design, Industrie-Design bzw. Industriedesign, siehe FN 83. Wenn der Kontext – wie historische Verwendung, Usus in bestimmten Bereichen wie Stellenausschreibungen oder benannte Ausbildungsberufe – eine bestimmte Schreibweise vorgab, folgte ich dieser. War ein solcher Kontext nicht gegeben, entschied ich mich für eine einheitliche Schreibweise alle Spielarten von Design mit Bindestrich zu schreiben. Gründe hierfür waren u. a. das Einheitliche einer Disziplin Design im Sinne des Themas der Arbeit zu betonen und wegen der Hinführung auf Kapitel „3.12.1 1. Aufgabe: Berufsqualifikation X-Designer“, S. 170. Bei jeder Recherche habe ich jede der Varianten untersucht, auch wenn dies nicht immer explizit im Text erwähnt ist.

1.3. Was die Lesenden erwartet

Diese Publikation ist eine Zusammenfassung meiner Forschungen auf dem Gebiet der Designlehre an Hochschulen. In den 1990er und 2000er Jahren waren Hochschulforschung und planende Hochschulentwicklung generell ein frisch

12 Stand 2019 kann in Deutschland neben „männlich“ und „weiblich“ sowohl die personenstandsrechtliche Angabe offen sein oder die positive Eintragung „divers“ erfolgen. Beides meint rechtlich, dass die Person weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zugeordnet wird. Sprachlich ist eine Person ohne Geschlecht nicht positiv anzusprechen, eine geschlechterneutrale Formulierung nicht immer möglich, insbesondere dann nicht, wenn eine vermeintlich männliche Perspektive gebrochen werden soll. Daher wird in Ausschreibungen neuerdings häufig die Umschreibung „Professur m/w/d“ verwendet.

aufkommendes Feld, siehe Kapitel „2. Stand der Forschung“, S. 39. Zu Beginn meiner Beschäftigung mit dem Thema – Angestoßen durch einen Forschungsaufenthalt in Jordanien 2004 im Rahmen meiner Beteiligung an dem Projekt *Design Infrastructure in Jordan* der DFG und des HCST (Higher Council for Science and Technology, Jordanien) – stand das Erkennen, dass es in der Hochschulentwicklung, der Studiengangentwicklung und der Hochschullehre zu der Zeit im Design keine strukturierte Auseinandersetzung gab, keine Veröffentlichungspraxis, geschweige denn so etwas wie Forschung oder diskutier- oder gar belastbare Standortbestimmungen. Zudem traf der Umbruch durch Bologna speziell im Design auf eine unreflektierende Hochschuldisziplin. In der Designpraxis waren seit den 1970er und 80er Jahren alle Dogmen – und damit Kriterien – über Bord geworfen, alle Grundfesten geschliffen worden, es galt *anything goes*. Diese je nach Sichtweise Befreiung oder Orientierungslosigkeit griff auf die Designlehre über. Denn der Anschauung nach waren die erfolgreichen Praktiker der 1970er und 80er Jahre, die Heroen des gerade beschriebenen Umbruchs der Designpraxis – weg von ehemals ehernen Regeln – bis Ende der 90er als Professoren – zu selten als Professorinnen – an die Hochschulen gekommen.¹³ Die Designlehre an Hochschulen stellte sich als ein ungeregeltes, braches Forschungsfeld dar, das es zu bearbeiten galt. So begann ich Anfang bis Mitte der 2010er Jahre durch Veröffentlichungen, die Gründung der Themengruppe Designdidaktik der DGTF und der Forschungsplattform *designdidaktik.org* das Thema systematisch zu erschließen.¹⁴

13 Der Kunstflieger Harald Hullmann antwortete auf die Frage einer Journalistin anlässlich der Ausstellungseröffnung *Kunstflug: Rheinisches Design*, Januar 1996, was denn das erfolgreichste Produkt der Gruppe Kunstflug sei: „Dreimal C4!“ (persönliche Erinnerung). C4 war zur damaligen Zeit die höchste Professorenvergütung. Wie viele der z. B. in (Eisele 2005) genannten, exponierten Designer letztlich Professor*innen wurden, ist bisher nicht untersucht.

14 Die DGTF veranstaltete 2008 ein vereinsinternes Treffen, um die Zukunft des Vereins zu diskutieren. Die Arbeitsgruppe, in der ich mitwirkte, plädierte massiv für die Gründung von SIGs (Special Interest Groups), wie sie andere Vereine selbstverständlich auch haben, da das Feld der DGTF sehr breit und divers ist. Der Vorstand lehnte dies ab, setzte jedoch eine „Light“-Version in Form von *Themengruppen* um, die auf der „Themenblog“-Seite der Internetseite des Vereins niederschwellig eingerichtet werden können. Die Themengruppe *Design Didaktik* wurde 2010 von Guido Kühn und mir ins Leben gerufen und nachfolgend

Im Rahmen meiner sich entwickelnden Forschungen¹⁵ stellte sich zunehmend die Frage nach der Berufungspraxis: Wer wird eigentlich zum*r Professor*in berufen? Denn diese Personen, ihre Qualifikationen und Einstellungen bilden ohne Frage den zentralen Kern der Disziplinentwicklung. Welche Hintergründe und Erfahrungen, welches Wissen bringen sie mit, um einerseits durch Lehre die Vorstellung der Disziplin weiterzutragen, andererseits jedoch durch Forschung und Entwicklung – inklusive künstlerischer Entwicklung im weitesten Sinne¹⁶ – die Vorstellungen über die eigene Disziplin auszuweiten, zu verfestigen, auf alle Fälle in die Zukunft zu tragen? Aus persönlicher Anschauung (u. a. durch Mitwirkung an Selbstverwaltung, Studiengang- und Curriculum-Entwicklungen), Erfahrungsaustausch und Fachkommunikation ergab sich die These, dass bei der Berufung zu Entwurfsprofessuren im Studiengebiet Design die Lehrqualifikation und Qualifikation zur Selbstverwaltung zu gering erachtet werden. Aus dieser These wurde die Forschungsfrage abgeleitet:

Welche Faktoren der Qualifikation der Bewerbenden wirken bei den Entscheidungen in der Berufungspraxis von Entwurfsprofessuren im Designbereich?
oder
„Wer darf warum Professor*in für Entwerfen im Design werden?“.

gründeten wir 2013 auf eigene Verantwortung das Internetforum / Forschungsnetzwerk *Design Didaktik*, um das Thema zu entwickeln. Meine Veröffentlichungen auf *designdidaktik.org* erstreckten sich von Oktober 2013 bis März 2019, siehe (Design Didaktik.org 2019).

15 Siehe Kapitel „1.4. Eigene Vorarbeiten und Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaftlern“, S. 35.

16 *Künstlerische Entwicklung* ist als Terminus technicus das Pendant der künstlerischen Fächer / Disziplinen / Professuren zu *Forschung* im Rahmen der deutschen Hochschulverwaltung und -gesetzgebung. *Entwicklung* wird hier aufgeführt, da in Angewandten oder Handlungswissenschaften und deren Einrichtungen, wie die Fachhochschulen, häufig keine sogenannte reine oder freie Forschung stattfindet, sondern eher *Forschung und Entwicklung* im Sinne des zusammengekommenen Terminus‘.

Die Frage nach der Berufungspraxis mündete schließlich in einer Untersuchung, welche den Nukleus dieses Werkes darstellt. Ich erhob 2014 / 15 Daten mittels einer Online-Umfrage und erhielt aussagekräftige Ergebnisse dank hoher Rückmeldungsquote, weiteres siehe Kapitel „6. Faktoren bei der Berufungspraxis von Entwurfsprofessuren im Designbereich“, S. 303.

Während ich nach Möglichkeiten suchte diese Ergebnisse verlässlich in die sich Mitte der 2010er Jahre (weiter) entwickelnde Scientific Community rund um Design zurückzuspeisen, wie diese also zitierfähig veröffentlicht werden könnten, kam der Kontakt zur Forschungsgruppe um June H. Park, der Designpädagogik an der Universität Vechta, zustande. So entwickelte sich aus einem Projekt der freien Forschung dieses Promotionsvorhaben. Im Verlauf der Abfassung dieses Werkes stellte sich heraus, dass sich meine Untersuchung auf Wissen bezieht, dass in der Scientific Community nicht explizit vorhanden ist bzw. das bisher nicht niedergelegt, wissenschaftlich verfasst war. Den Wissensstand, den ich zu Design als Hochschuldisziplin erarbeitet hatte, hatte ich bis zum damaligen Zeitpunkt anderen nicht wahrnehm- und verwertbar zur Verfügung gestellt. Hierbei ist auch zu bedenken, dass es in der deutschsprachigen Designtheorie- und -forschungs-gemeinde bis zum Zeitpunkt des Beginns dieser Arbeit kaum und bis heute nur wenige Veröffentlichungsmöglichkeiten gab.¹⁷

So wurde es für diese Publikation notwendig, rückwärts die mir bekannten Antworten weiterer Forschungsfragen darzustellen, um die ursprüngliche Forschungsfrage und deren Antworten allgemein verständlich zu machen.

17 Um den Einsprüchen der Design-Kolleg*innen unmissverständlich entgegenzutreten: Kontext und Thema dieser Arbeit ist Hochschule, akademische Disziplin, Wissenschaft / F&E. Mangelnde Veröffentlichungsmöglichkeiten bezieht sich also auf peer-reviewte Fachzeitschriften, Tagungsbände / -proceedings u. ä., wie beispielsweise im englischsprachigen Raum *Design Issues*. Zeitschriften wie die *Page* oder *designreport* gelten, auch wenn sie Fachzeitschriften im weiteren Sinne oder zumindest Special-Interest-Zeitschriften sind, in solch einem Kontext ebenso als Laienpublikation, wie *Schöner Wohnen*, Werke des *Taschen-Verlags* oder andere Markt-, Zeitgeist- und Modeberichterstattungen bzw. Publikationen zur „verfeinerten Lebensart“, wie besprochen in Kapitel „3.8. Das *Flachland* des allgemeinen Lebens“, S. 126.

Da es weder anerkannte Lehrbücher für Design gab noch anderweitig ein Forschungsstand für Designdidaktik oder zur Hochschuldisziplin Design etabliert war, musste zunächst der Stand der veröffentlichten Literatur dargestellt werden. Dies führte zu einer weiteren Forschungsfrage:

Welcher Wissensstand existiert zu
Design als Hochschuldisziplin?

In anerkannten wissenschaftlichen Disziplinen sind Übersichtsarbeiten zu solchen Forschungsfragen solitäre Bestandteile des Kanons, in meiner Arbeit wird diese Forschungsfrage in Kapitel „2. Stand der Forschung“, S. 39 beantwortet.

Grundlegend stellte sich sodann die Frage nach dem Designbegriff, der der Designlehre im Sinne einer Hochschuldisziplin zugrunde liegen könnte:

Was wird im Kontext der Designlehre an
deutschen Hochschulen unter *Design* verstanden
oder sollte verstanden werden?

Diese Forschungsfrage wird in Kapitel „3. Designbegriff als Design-Begriffs-Landschaft: Ableitungen für Designdidaktik und Designpädagogik“, S. 95 behandelt.

Als nächstes musste der Stand der Designausbildung in Deutschland hinterfragt und dargestellt werden, um sich über Aufgaben und Ziele einer Hochschuldisziplin Design Klarheit zu verschaffen. Hierzu war es insbesondere nötig internationale und historische Vergleiche und Bezüge herzustellen:

Wie ist die Situation der Designlehre?

Diese Forschungsfrage wird in Kapitel „4. Designausbildung: Eine Standortbestimmung durch Vergleiche“, S. 177 behandelt.

Und schließlich bedurfte es der Erarbeitung des Begriffs *Entwurfsprofessur* als zentralem Träger der Designlehre. Hierzu gehören auch die rechtlichen Rahmenbedingungen der Berufung.

Was ist eine Entwurfsprofessur im Design?

Diese Forschungsfrage wird in Kapitel „5. Die Entwurfsprofessur“, S. 261 behandelt.

Die so erweiterte Arbeit beschreibt nun die *Bedingungen einer Hochschuldisziplin Design* mit dem besonderen Fokus auf die Mechanismen der Berufung der zentralen Akteure und mit diesen der Fortschreibung der Disziplin in die Zukunft. Diese umfassendere Darstellung erlaubt auch, die Qualifikation der berufenen Bewerber*innen laut Erhebung mit den Erfordernissen des Berufsbilds eines*r (Entwurfs-)Professors*in im Design, die sich aus den Kapiteln zwei bis fünf ergeben, abzugleichen.

Diese Arbeit legt also eine breite Basis zum Verständnis dessen, was Design als Hochschuldisziplin aktuell sein mag und erörtert daraufhin die Frage, „von wem?“ Design gelehrt wird. Sie trägt durch die Beleuchtung der zentralen Frage der Berufungspraxis zum Verständnis der Disziplinentwicklung bei und legt als umfassendes Werk Grundlagen zum Verständnis der Hochschuldisziplin Design in Deutschland. Schließlich gibt die Arbeit einen Ausblick, wie die Berufungspraxis, Lehrsituation und Disziplinentwicklung strategisch verbessert werden könnte.

Hingegen war es nie Ziel der Arbeit, die konkrete Designlehre, d. h. die Gestaltung von Curricula oder praktizierte Unterrichtsmethoden – über das Nötige zum Verständnis der Disziplin als Ganzes hinaus – zu beschreiben oder zu beurteilen. Dazu fehlt der Designdidaktik als Scientific Community schlicht noch

grundlegendes, gesichertes Wissen und Verständnis für Design als Hochschuldiziplin, wie Kapitel „2. Stand der Forschung“, S. 39 zeigt. ... Es liegt noch viel vor uns.

1.4. Eigene Vorarbeiten und Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaftlern

Diese Arbeit ist demnach das Ergebnis eines Forschungskomplexes. Die Promotion begann formal erst später und beruht daher in Teilen auf bereits von mir veröffentlichten Arbeiten dieses Forschungskomplexes, die ich in einzelnen Kapiteln einbaue, speziell in Kapitel „3. Designbegriff als Design-Begriffs-Landschaft: Ableitungen für Designdidaktik und Designpädagogik“, S. 95 und „4 Designausbildung: Eine Standortbestimmung durch Vergleiche“, S. 177. In der Arbeit wird dies jeweils vermerkt. Darüber hinaus greife ich auf weitere, eigene Veröffentlichungen zurück, die ich jeweils benenne.

Die Befragung, siehe Kapitel „6.3. Testdesign und Umfrage“, S. 313, wurde in eingehender Kommunikation mit Guido Kühn – der Medien-Design und Technik der Internetseite *designdidaktik.org* verantwortlich – entwickelt und durchgeführt.

Eine weitere Unterstützung erfolgte durch den regelmäßigen Austausch im Rahmen der Kolloquien von *Design Promoviert* (einer Themengruppe der DGTF, ca. zweimal im Jahr), Tagungen wie *EEE – Entwerfen Entwickeln Erleben*, Dresden, den Jahrestagungen der DGTF, Symposien wie *Entwerfen. Lernen. Gestalten*, Hannover und dem Doktorandenkolloquium *Is' was, Doc?* von Prof. Dr. June H. Park an der Universität Vechta. Namentlich möchte ich aus den verschiedenen Kreisen Jeanine Dörr und Markus Köck nennen.

Schließlich bin ich für den engen Austausch mit und Anregungen durch Heike Raap dankbar, eine der *Hidden Champions* unserer (noch) Nicht-Disziplin.

1.5. Zum Umgang mit dem Begriff Kunst

Es scheint in Deutschland immer noch kaum möglich, über Design zu schreiben oder zu sprechen, ohne mit Kunst in (weitestgehende) Überschneidung oder Einheit oder Untermenge gesetzt zu werden. Ich wollte jedoch den Begriff der Kunst weder näher erläutern, noch prinzipiell auf das Verhältnis Design zur Kunst

eingehen. Bereits ein Einlassen auf den Diskurs „Ist Design Kunst?“ oder „Warum ist Design keine Kunst?“ oder „Wie unterscheidet sich Design von der Kunst?“ wäre ein Einlassen auf das Framing, auf die Übergriffigkeit der Kunst. Weder von Ingenieuren noch von Ökonomen wird ein solcher Diskurs verlangt, obwohl Joseph Beuys doch schließlich sagte, jeder Mensch sei ein Künstler, nicht nur der Designer.

Das Problem, das sich einem Designer jedoch stellt, um die Disziplinen, auch in ihrem Unterschied zu verstehen, ist dabei die Catch-All-, die Container-Funktion des Wortes *Kunst*. Jeder sich selbst als Künstler definierender Mensch kann den Begriff für sich mit Inhalt füllen, jedoch scheint die Diskussion auf einer verallgemeinernden, einer Meta-Ebene den Begriff *Kunst* eher zu entleeren.

Ein etwas ergiebigerer Ansatz ist die Frage, zu welcher Subdisziplin der Kunst Design denn, wenn überhaupt, gerechnet werden könne. Hier lassen sich offensichtlich viele Bereiche der Darstellenden Kunst, wie Musik, Tanz, Theater beiseitelegen, obwohl diese Bereiche dem Design und seinen Methoden auf Grund dessen Zweckgebundenheit und Zielgerichtetheit offen gegenüberstehen. Die Populärkultur Film (und seine Derivate) stellt eine Übergangsform von den darstellenden Künsten zum Design dar. Es existieren Überschneidungen in der Produktion, wie zum Beispiel bei der Aufgabe des Kameramannes, der Kamerafrau oder den Darstellern. Das ganze Feld der Populärkultur und der Massenkunst ist im deutschsprachigen Raum jedoch auf Grund des geistigen Fundaments des sogenannten *Deutschen Sonderweges*¹⁸ schwierig und umstritten: Sehr knapp zusammengefasst (u. a. nach „Deutscher Sonderweg“ 2019) trennt diese Sichtweise, sich auf Kant und die Weimarer Klassik berufend, Kultur als etwas Originäres, auf moralische Grundhaltungen Zielendes von der oberflächlichen, zweckgebundenen und materiell orientierten Zivilisation. Womit Kunst als Mittel der ästhetischen Bildung zur Kultur¹⁹ von Populärkultur mit deren Zweckgebundenheit,

18 Auch wenn die These des Deutschen Sonderweges im Sinne der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung (Demokratisierung, Industrialisierung) und politischen Auswirkungen umstritten ist, so ist es das hier dargelegte geistige Fundament im Sinne des Kulturbegriffs nicht.

19 Wie Schiller Kunst in *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* 1795 verstand.

meist materiellen Orientierung und unterstellten Oberflächlichkeit zu trennen sei. Diese Trennung existiert so nicht in den angelsächsischen, romanischen, frankophonen oder nordischen Regionen (von nicht-europäischen Kulturgebieten ganz abgesehen). Die internationale Perspektive auf Populärkultur und Massenkunst hat jüngst Kaspar Maase zusammenfassend aufgearbeitet (2019). Darin analysiert Maase unter anderem, ob Massenkultur Kunst sei (ebenda, 73–76) und betrachtet folgend die *populären Künste* oder *Massenkünste*. Die Bezeichnungen verwendet er gleichwertig und gleichbedeutend (ebenda, 76). Dabei sucht er verschiedene Phänomene zu systematisieren und Gattungen und Genres der Massenkunst zu bestimmen (ebenda, 106–114).

„Zur Systematisierung dienen mir [Maase] zwei Unterscheidungen, die bereits eingeführt wurden: zwischen präsentativen und expressiven Künsten (→Kap. 4.4) sowie zwischen ästhetisch primärintentionalen und sekundärintentionalen Angeboten. Als Kunst wird hier betrachtet, was in erster Linie darauf zielt, ästhetisches Erleben auszulösen.“
(ebenda, 107)

Bei der Verwendung der Quelle Maase muss in Betracht gezogen werden, dass er eine nicht aktuelle Vorstellung von Design zeigt. So sieht er dieses – wörtlich schreibt er *Gebrauchsgütergestaltung und Mode* – immer noch in einer Dichotomie zwischen Ästhetik und Gebrauch (ebenda, 107), die allenfalls in eine Balance gebracht werden könnten (ebenda, 108). Maase rechnet Design (und auch andere wie Architektur und Gartenkunst, die von ihm als angewandte Künste gefasst werden sowie das Feld des Kulinarischen) nicht zur (Massen-)Kunst, da „*man diese Zweige insgesamt nicht als primärintentional auf ästhetisches Vergnügen hin orientiert bezeichnen*“ würde (ebenda, 108–109). Auch wenn er diesen Bereichen einen kunstähnlichen Umgang oder kunstähnliche Formen zubilligt, so zum Beispiel die Anerkennung und Wahrnehmung als oder wie Kunst in Museen und Sammlungen, im Selbstverständnis der Produzenten, in der Präsentation, der Kritik und in der Rezeption als Elemente eines gehobenen, distinktionsbewussten und hochreflexiven Lebensstils (ebenda, 109).

Wenn ich im weiteren Verlauf *Kunst* schreibe, so berufe ich mich auf das aktuelle Verständnis der Kunst²⁰ und nicht auf jene alten, vom Können, von der Fertigkeit oder der Unterscheidung zur Natur beseelten Begriffe: „*Kunst dagegen [im Gegensatz zur Wissenschaft, Anm. d. V.] wäre die Wissenschaft zur That [sic] verwendet*“ (Goethe 1836) ist heute kein gültiger Begriff von Kunst mehr. Und ich bezeichne damit die Bildende Kunst. Weder die Darstellende Kunst, noch Musik, Architektur oder Literatur. Wenn ich *Kunst* anders als so beschrieben verwende, benenne ich das ausdrücklich.

20 Näheres zu diesem aktuellen Verständnis im Kontrast zu Design, siehe Kapitel „4.8. Station 7: Deutschland 1870; Unterrichtsanstalten der Kunstgewerbemuseen oder ‚Wie hat das nochmal angefangen?‘“, S. 215.

2. Stand der Forschung

Dieses Kapitel spiegelt den Stand der Forschung 2016 bis spätestens zum Juni 2018 wider. Alle getroffenen Aussagen, auch der restlichen Arbeit sind im Lichte dieses Zeithorizonts zu lesen, wenn nicht anders angegeben.

Hochschulforschung und planende Hochschulentwicklung waren zur Jahrtausendwende in Deutschland, dem Hort der freien, selbstbestimmten Kunst und Forschung, der selbstbestimmten Lehrstühle, generell ein frisch aufkommendes Feld. Auch wenn die Ursprünge der deutschen Hochschulforschung in der DDR auf die 1950er Jahre und in der BRD auf die 1960er Jahre gelegt werden, schreibt Teichler aus 2014 rückblickend, dass seit den 1990er Jahren das Interesse an systematischen Informationen zu Hochschulfragen zugenommen hätte, aber „*Hochschulforschung weiter als ein relativ kleiner Forschungsbereich anzusehen*“ sei (Teichler 2014, 118). Die Schwerpunkte der Hochschulforschung lagen in den ersten Jahrzehnten auf dem Verständnis des Phänomens Hochschule, auf Hochschulplanung und -steuerung im Sinne Ausstattungs- und Bedarfsplanungen, Politikberatung und insbesondere Chancen- und Bildungsgerechtigkeit. Die Beziehung zwischen Beruf und Hochschule wurde kontrovers unter dem Gesichtspunkt der Passgenauigkeit und Studieneffektivität diskutiert. Aussagen zu disziplinären Studieninhalten war Sache der Fachdisziplinen, welche wenig Rückgriff auf die Hochschulforschung machten. Eine Gesellschaft für Hochschulforschung gründete sich erst 2006. (vgl. Pasternack 2006; vgl. Winter 2014) Auswirkungen der zahlenmäßig geringen, allgemeinen Hochschulforschung auf das Design konnte für die 1990er Jahren trotz massiven Hochschulausbaus nach der Wende nicht festgestellt werden, siehe Kapitel „2.1. Designspezifische Berufs- / Hochschulforschung“, S. 40.

Die zu Beginn des Forschungsprojektes (2013 / 14) vorhandene wissenschaftliche Literatur zur Designlehre war zahlenmäßig gering. Auch in der Zeit bis zum Ende der Recherchen für diese Arbeit hat sich, gemessen an anderen Disziplinen, wenig an der Publikationsmenge geändert. Die deutschsprachige wurde

vom Autor in Gänze²¹ rezipiert, die englischsprachige im Überblick. Bei den meisten maßgeblichen Veränderungen – wie die Veröffentlichung der Schriftenreihe *Design & Bildung* (Park 2016; 2018), den Symposien *dpi* in Vechta (Haas 2018) und dem Symposium *Design-Lehre: Debatte, Praxis und Innovation* (Edulab HTW Berlin 2016a), den Veranstaltungen der Themengruppe Design Didaktik auf den Tagungen der DGTF (dgtf Deutsche Gesellschaft für Designtheorie und -forschung 2018) oder die Maßnahmen der Forschungsplattform *designdidaktik.org* (Zerweck 2013a) – durfte der Autor einen Beitrag leisten oder sie wurden von ihm (mit-) veranlasst.

Es ist zur Qualifikation oder zur Entscheidungsfindung bei Berufungen von Hochschullehrern des Designs keine wissenschaftliche Literatur auffindbar.

2.1. Designspezifische Berufs- / Hochschulforschung

Design taucht in der Berufs- / Hochschulforschung nahezu nie als eigenes Fach auf: mal wird es zu *Kunstwissenschaften* (vgl. Zerweck 2017a, Kap. Praktikantengehälter) gerechnet, mal zu *Kunst, Musik* [bestehend aus: allgem. Kunst u. Kunstwissenschaft, Bildende Kunst, Gestaltung, Darstellende Kunst: Film und Fernsehen, Theaterwissenschaft, Musik, Musikwissenschaft (vgl. Möller 2015)], oder verschiedentlich zu *Kunst, Kultur, Werbung oder Medien* (vgl. Zerweck 2017a). Wenn es als Studienfach auftaucht („Stepstone Gehaltsreport für Absolventen 2016“ 2016; Hermann, Pela, und Stanski 2018), dann undifferenziert²², was bei den heterogenen und diversen Studienformen, die unter *Design* subsummiert werden, nicht weiter verwundert.

In anderen wichtigen Untersuchungen der Hochschulforschung, so z. B. (Krempkow u. a. 2016) werden Design / -er*innen weder als Person noch als Institution wahrgenommen. In (Zerweck 2015c) hat der Autor mehrere Publikationen zur Situation des akademischen Nachwuchses analysiert und stellte fest, dass

21 Gemäß dem Gebot der wissenschaftlichen Sorgfaltspflicht und nach menschlichem Ermessen.

22 Details hierzu siehe Kapitel „3. Designbegriff als Design-Begriffs-Landschaft: Ableitungen für Designdidaktik und Designpädagogik“, S. 95.

Design als Fach ebenso wie Mitarbeiter dieses Faches regelmäßig ausgeschlossen sind.

Auch sind keine Veröffentlichungen / Forschungen zur Hochschulausbildung im Kontext Berufswirkung und Wirtschaftsforschung bekannt, wie sie z. B. in der Musik zu finden sind (Gembris und Langner 2005; Bishop und Troendle 2017), dort zu einem breiteren Diskurs führten (Friedrich 2014; Wasserscheid 2018; H. Schmidt 2019) und sich auf die Hochschulplanung auswirkten (Rechnungshof Baden-Württemberg 2013).

Studien zur Kultur- & Kreativwirtschaft, wie (Bertschek u. a. 2019), gehen nicht auf die Ausbildungssituation ein oder behandeln diese lediglich als Aufzählung, wie (Bayerisches Zentrum für Kultur- und Kreativwirtschaft 2019, 104–111).

2.2. Berufsrecht und -praxis von Professuren im Design

Selbstverständlich gilt das in den Hochschulgesetzgebungen niedergelegte Berufsrecht, insbesondere die im Rahmen dieser Arbeit interessierenden Einstellungs Voraussetzungen²³ auch für Professuren im Design ... nur eben existiert keine Literatur zur Exegese und Anwendung des Rechts auf das Gebiet des Designs. Ein umfassendes Standardwerk wie *Hochschulrecht: ein Handbuch für die Praxis* behandelt selbst die Berufung von künstlerischen Professuren in den dedizierten Kapiteln zu den Einstellungs Voraussetzungen nur am Rande und verweist insbesondere im Hinblick auf Qualifikationswege auf spezielle Ausführungen zu dem Hochschultyp der Kunsthochschule an anderer Stelle (Hartmer und Detmer 2017, 159). Die Besonderheiten der gestalterischen Fächer bzw. der Fächer der sogenannten angewandten Kunst werden überhaupt nicht behandelt (selbst Architektur als eigenständigste und größte dieser Disziplinen nur mit einem Halbsatz), was insbesondere im Hinblick auf die häufige Ansiedelung dieser Fächer an Fachhochschulen – die ja expressis verbis des Hochschulrechts keine Kunsthochschulen sind – zu einem regelrechten Vakuum führt. Bezeichnend in diesem

23 Gemeint sind die sogenannten Regeleinstellungs Voraussetzungen, die neben den allgemeinen dienstrechtlichen Voraussetzungen vorliegen müssen (Hartmer und Detmer 2017, 152).

Zusammenhang ist das KHG NRW (Land Nordrhein-Westfalen 2018), dessen Geltungsbereich sämtliche Kunsthochschulen und Fachbereiche an Universitäten nennt, an denen Musik und Bildende Kunst gelehrt wird, aber keine Einrichtung an der Design gelehrt wird (ohne Musik oder Kunst), wie die *Bergische Universität Wuppertal*, die KISD an der *TH Köln* oder weitere und somit auch keine Fachhochschule oder Einrichtung an einer solchen. Weiteres siehe Kapitel „5.2. Die Entwurfsprofessur im Hochschulrecht“, S. 265.

Zur Berufungspraxis von (Entwurfs-)Professuren im Design existiert keine spezielle Forschung oder Literatur. In Publikationen wie *Auf dem Weg zur Professur* (Wilde 2016) kommen Designlehrende wie auch Kunstlehrende nicht vor, eine entsprechende Publikation ist nicht aufzufinden. Auch fehlt eine kritische Auseinandersetzung zur Bestenauswahl bei der Berufung von Hochschullehrerinnen und -lehrern, wie sie z. B. Schilmöller (2013) vor dem Hintergrund der Erziehungswissenschaften vornimmt, im Bereich Design / Kunst völlig. Nicht dass solch eine Auseinandersetzung in anderen Fachgebieten gerne gesehen wäre oder gefördert würde²⁴, so dass auch nicht genug Substanz zur Übertragung vorhanden ist. Dies ist insofern problematisch, da Design häufig an Fachhochschulen gelehrt wird, die Bestimmungen für die Berufung von Kunstprofessuren jedoch im eigentlichen Sinne und vor allem historisch nicht auf diese zutreffen.²⁵ Selbst die Problematik der „Übergeleiteten“ aus den Werkkunstschulen²⁶ ist 40 Jahre danach ausschließlich aus der Betroffenheitssituation heraus beschrieben, nicht jedoch aus der Frage heraus, wie in einem für die Vermittlung von angewandter Wissenschaft geschaffenen System die gelungenen und probierten Eigenheiten der angewandten Künste bewahrt werden könnten, beispielsweise im Hinblick auf Werkstattleiter und deren Lehre. Schließlich sind sowohl der Ulmer Hocker als auch das

24 Wie man am Fall Schilmöller sieht: Laut Schilmöller selbst wurde die Aufnahme des auf Bitte und Anforderung der Herausgeber entstandenen Beitrages in den Band schließlich wegen missliebiger Aussagen verweigert. (Institut für Erziehungswissenschaften, Uni Münster 2018, Veröffentlichungen)

25 Siehe Kapitel „5.1. Begriff der Entwurfsprofessur“, S. 263.

26 Bei der Überleitung der Werkkunstschulen in / zu Fachhochschulen im Zuge der Gründungsphase der Fachhochschulen ab 1969 bis 1972 (je nach Bundesland) wurden Lehrer und Werkstattmeister ohne individuelle Prüfung zu Professoren „übergeleitet“.

MONO-Besteck – um nur zwei Design-Ikonen zu nennen – in genau diesen Werkstatt-Situationen geschaffen worden.

Ausnahmen sind die wissenschaftlichen Professuren für sogenannte Hilfs- oder Zulieferfächer, welche sich auf Bezugswissenschaften stützen und unter der jeweiligen Fachdisziplin betrachtet werden können, wie Kunstwissenschaft, Technologie / Ingenieurwesen, Humanwissenschaften (Anthropometrie, Arbeitswissenschaften, Soziologie). Diese werden hier nicht betrachtet, da sie nicht Bestandteil dieser Forschungsarbeit sind. Siehe auch unten Kapitel „7.3. Ausblick 1: Design ∞ Designwissenschaft und Bezugswissenschaften“, S. 411.

Es existiert auch keine spezielle Literatur zur Berufung von Kunstprofessuren. Die Empfehlungen zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren des Wissenschaftsrates (Wissenschaftsrat 2005) hat zwar auch Zahlen von Hochschulen erhoben, in denen Kunst / Gestaltung gelehrt wird. In den Analysen und Empfehlungen wird aber durchgängig ausschließlich von *Wissenschaft(lern)* (mit Hinweis auf den generischen Maskulin) geschrieben und Empfehlungen für die Berufung von Menschen mit wissenschaftlicher Karriere entwickelt. Auch fehlt in der Szene der gestaltungslehrenden Institutionen oder Kunsthochschulen ein Diskurs über die Berufungspolitik als Mittel der Profilbildung, wie sie in den letzten 10 bis 15 Jahren durch die zunehmende Verantwortungsverschiebung von den Ministerien zu den Hochschulen in anderen Disziplinen stattgefunden hat, wie z. B. für Wissenschaft allgemein von Schmitt u. a. (2004) dargestellt. Als Zeichen des mangelnden Diskurses ist das heftige Scheitern von Berufungsverfahren zu sehen. Exemplarisch sei der Fall²⁷ der Besetzung der Professur für *Fotografie, Film- und Videogestaltung* an der UdK Berlin 2009 genannt (Burchard 2009). Als Grund des Streits wurde in der Presseerklärung der UdK Berlin gemeldet:

²⁷ Dieser Fall ist kein Einzelfall, hat sich jedoch ausnahmsweise zumindest in Medienberichten niedergeschlagen und steht für viele andere Fälle, die so oder ähnlich stattfanden, aber schlecht oder gar nicht, bzw. nur mündlich dokumentiert sind.

„Die Situation an der Fakultät Bildende Kunst erkläre sich durch den Generationswechsel. Jede Neuberufung ermögliche es, die inhaltliche und konzeptionelle Ausrichtung der Fakultät zu gestalten und neue Perspektiven für die Lehre zu entwickeln.“
((-ry) 2009)

Entkleidet man diese Formulierung und sucht nach systemischen Gründen, so gibt es Streit, weil keine Strategie für die Ausrichtung der Fakultät entwickelt wurde, weil bei jeder Neuberufung versucht wird, das strategische Vakuum auf taktischer Ebene zu füllen und so individuelle Wünsche im offenen Schlagabtausch ausgetragen werden.

Die Rektorenkonferenz der deutschen Kunsthochschulen (RKK) ist im Diskurs weder mit Pressemitteilungen noch mit Publikationen vertreten (vgl. RKK 2018), also weder für Professuren in der Kunst, noch gar im Design. Einzige Stellungnahme, die die RKK wiederholt zum Thema Hochschullehre vertritt, ist die Aufrechterhaltung des Sonderstatus für die Kunsthochschulen, sich nicht am Bolognaprozess beteiligen zu müssen; die sogenannte „Hallenser Erklärung von 2006“ (Bayer 2007). Auch eine Stellungnahme oder Meinungsbildung zu den *Florenz Prinzipien* für das Doktorat in Kunst der *European League of the Institutes of the Arts* (ELIA) (2016) oder Engagement bei dem Forschungsprojekt NXT, ebenso von ELIA (2018), beides berufsbildende und zum Teil Berufsfeld erforschende Unternehmungen, ist nicht erkennbar.

Lediglich im Feuilleton, in Absichtserklärungen, Interviews und Ausschreibungen erhebt die Szene die Forderung nach exzeptionellen Persönlichkeiten mit internationalem Namen als Werbeträger einer Hochschule und (miss-) versteht dies als Strategie.

Untersuchungen zu Berufungsverfahren, wie sie in anderen Fächergruppen existieren, z. B. für Ingenieure unter dem Titel *Berufungsverfahren in den Ingenieurwissenschaften: Ergebnisse einer Tendenzbefragung bei Hochschulleitungen sowie Dekaninnen und Dekanen des Maschinenbaus und der Elektrotechnik* (VDMA 2016) sind nicht aufzufinden.

Das Gütesiegel des DHV (Deutscher Hochschulverband 2013) oder dessen Themen werden im Design nicht rezipiert.

Interessanterweise ist aber auch die Lage der Entwurfslehrenden in der Architektur – dem, salopp gesagt „großen Bruder“ – nicht wesentlich besser untersucht.²⁸

Insbesondere fehlt Forschung im Hinblick auf die Person des*r Entwurfslehrers*in. Ein entsprechender Berufsverband *Gesellschaft für künstlerische Gestaltungslehren in der Hochschulausbildung (GKG)*, der ausweislich seiner Mitgliederliste bzw. seines „aktuellen Netzwerkes“ (so die Website) Lehrende aus den Bereichen Landschafts- / Architektur / -bau und am Rande auch Design vertritt, wurde 2010 / 2011 in Kaiserslautern gegründet. Vorangegangen waren *Treffen der künstlerischen Gestaltungslehrenden*, so dass 2018 die 17. Tagung gezählt wird. Die GKG hat Stand Mai 2018 44 Mitglieder an 20 Hochschulen (GKG e.V. 2011b). In den knappen Dokumentationen zu den Veranstaltungen auf der Homepage sind Informationen über Vorträge zu finden wie:

„Künstlerische Gestaltungslehren als Forschungsthema: Vortrag Dr. Petra Liebl-Osborne: ‚Geschichte der Gestaltungslehren an deutschen Architekturfakultäten‘ “
(GKG e.V. 2011a)

oder:

„Hyesug Park: Fragebogen zur Künstlerischen Gestaltungslehre
– Bericht über die Erstellung des Fragebogens und über die ersten Ergebnisse der Auswertung
– Vorstellen der Auswertung in Teilstücken durch Hyesug Park“
(GKG e.V. 2011c)

Es sind jedoch keine Publikationen der Vorträge / Treffen / Tagungen zu finden, die inhaltlich verwertbar wären. Die Publikationen der Mitglieder sind überwiegend, wenn im Katalog der Deutschen Nationalbibliothek aufzufinden, unter *700 Künste, Bildende Kunst allgemein* gelistet und, soweit durch Beschreibung und Inhaltsangaben ersichtlich, inhaltlich nicht mit der Auseinandersetzung mit Didaktik / Hochschullehre verbindbar. Andere Publikationen sind

28 Siehe dazu unten Kapitel „2.4. Designspezifische Entwurfslehre an Hochschulen“, S. 48.

Seminardokumentationen (Bömmelburg u. a. 2011) und im Sinne von Best Practice-Veröffentlichungen zu sehen, siehe ebenfalls unten Kapitel „2.4. Designspezifische Entwurfslehre an Hochschulen“, S. 48.

2.3. Berufungspraxis generell

Obwohl die Berufung von Professoren aus unterschiedlichen Gründen von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung der Hochschulen und Hochschullehre ist, existiert aus wissenschaftlicher Sicht wenig Forschung und Publikation. Auszunehmen sind Publikationen aus dem Rechtswesen zum Hochschulrecht oder Personalrecht, welche eine Exegese aus den Gesetzestexten und der Rechtsprechung heraus betreiben. Ein Beispiel ist (Thieme 2004, 469–497), der auf acht von rund 800 Seiten das Kapitel „Der Weg zur Professur“ behandelt, mit nahezu ausschließlicher Konzentration auf die traditionelle Wissenschaft. Ein weiteres (Hartmer und Detmer 2017), das explizit in einem Kapitel „Die Einstellungs Voraussetzungen für (Universitäts-)Professoren“ (ebenda, S. 151) die unterschiedlichen Qualifikationswege nach Gesetz und auch die Situation der Kunsthochschulen darstellt. Zur Relevanz von auf Wissenschaft oder Kunst bezogenen Ausführungen für Design siehe vorangehendes Kapitel „2.2. Berufsrecht und -praxis von Professuren im Design“, S. 41 und insbesondere Kapitel „5.2. Die Entwurfsprofessur im Hochschulrecht“, S. 265. Die genannten Texte sind aber für die Frage „Warum wird der Kandidat anderen gegenüber bevorzugt?“ wenig nutzbar, stellen sie doch eher die (wissenschafts- / kultur-politischen) Vorstellungen des *Soll* dar, weniger das disziplinbildende, reale *Haben*. Kleimann und Klawitter (2017, 55 f.) schreiben:²⁹

„Im Kontrast zur Bedeutung von Berufungsverfahren steht der relativ übersichtliche Korpus an Forschungsliteratur, der sich mit dieser zentralen Personalentscheidung auseinandersetzt. Es dominieren Beiträge mit deskriptiv-empfehlendem Charakter. Insbesondere die deutsche Diskussion zu verschiedenen Verfahrensaspekten von Berufungen

29 Die Auslassungen im folgenden Zitat betreffen nur die Literaturnennungen im Original. Mit „rar“ meinen die Autoren wohl „keine“, denn es wird keine Forschungsarbeit, Quelle oder Literatur angegeben, außer der Arbeit der Autoren selbst von der der hier zitierte Artikel handelt.

richtet sich meist nicht an die Wissenschaft, sondern eher an Akteure in Hochschulpraxis und -politik [...]. Grundsätzlich lassen sich zwei dominante Forschungslinien zu Berufungsverfahren identifizieren: die juristische Analyse [...], die der rechtlichen Rahmung der Entscheidungsprozesse entspricht, und ihre Betrachtung unter Gleichstellungsgesichtspunkten [...]. In der letzteren Perspektive geht es um die Chancengleichheit der Geschlechter beim Zugang zu gesellschaftlichen Führungspositionen im Allgemeinen und zu Führungspositionen im Wissenschaftssystem im Besonderen.

Demgegenüber sind Forschungsarbeiten, die Berufungsverfahren an deutschen Universitäten unter dem Gesichtspunkt des Einflusses und der Kriterien verschiedener Akteursgruppen behandeln, rar.“

Im Weiteren erläutern die Autoren, warum dies so ist, heben auf die Komplexität des Untersuchungsgutes, der Probleme des Feldzuganges und der Datenerhebung sowie die Vielschichtigkeit der Akteure ab und verweisen schließlich auf die Pluralität der Themen und Aspekte bei den zahlreichen Einzelentscheidungen und Bewertungen innerhalb einer Berufung. Aus existenten, internationalen Untersuchungen leiten die Autoren weiterhin eine widersprechende Meinungslage zum Thema des Einflusses der Werte und Normen der Scientific Community gegenüber strategischen Überlegungen hierarchischer Instanzen ab. Insgesamt trennen die Autoren Kleimann und Klawitter daher ihre Untersuchung in mehrere Akteursgruppen und jeweils in eine soziale Dimension und in eine Sachdimension. Die Sachdimension der Forschungsfrage ähnelt der vorliegenden Arbeit, da hier die Kriterien in der Auswahlphase abgefragt wurden:

„Zur Beantwortung dieser Frage wurde jeweils die individuelle Beurteilungsperspektive von Dekanen und Berufungskommissionsvorsitzenden adressiert. Die Dekane gaben zu der Frage Auskunft, wie wichtig Ihnen [sic] in ihrer Leitungsfunktion bestimmte Kriterien für die Besetzung einer Professur sind. Die Berufungskommissionsvorsitzenden wurden danach gefragt, wie wichtig Ihnen [sic] im Kontext Ihres [sic] Faches die Kriterien für die Auswahl von Bewerbern sind.“
(Kleimann und Klawitter 2017, 66)

Die von den Autoren benutzten und dargestellten Kriterien sind jedoch nur stark eingeschränkt auf Entwurfsprofessuren übertragbar. Zudem ist die zitierte Veröffentlichung erst nach der Erhebungsphase der vorliegenden Arbeit

erschienen. In Kapitel „6.3. Testdesign und Umfrage“, S. 313 wird detailliert auf die hier benutzten Kriterien eingegangen. Die Veröffentlichung von Kleimann und Klawitter fußt auf empirischen Ergebnissen aus dem Projekt *Leistungsbewertung in Berufungsverfahren – Traditionswandel in der akademischen Personalselektion (LiBerTas)*, welches 2013 bis 2016 am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung durchgeführt wurde³⁰ (vgl. Kleimann und Klawitter 2017, 56), also in etwa zur gleichen Zeit wie die Erhebungsphase der vorliegenden Arbeit. Aus diesem Forschungskomplex können noch weitere Veröffentlichungen erwartet werden, wie z. B. (Kleimann und Hückstädt 2018).

2.4. Designspezifische Entwurfslehre an Hochschulen

Die Literatur im Bereich Theorie und Forschung im oder über das Design im deutschsprachigen Raum befasst sich nahezu nicht mit der aktuellen Lehre, Didaktik oder Pädagogik an Hochschulen. Aus diesem Grunde gründete der Autor³¹ 2007 die Themengruppe Designdidaktik in der *Deutschen Gesellschaft für Theorie und Forschung im Design DGTF* und 2013 das Forschungsnetzwerk *designdidaktik.org* mit wissenschaftlichem Blog.

Die Materialsammlung meist autobiografischer bzw. historisch anekdotischer Dokumente von Hans (Nick) Roericht [als Website hypermedial aufbereitet (Roericht u. a. 2011)] ist eine seltene Ausnahme; auch diese ist jedoch Rohmaterial, das in einer vergleichenden Forschung erst ausgewertet werden müsste.

Eine Ausnahmestellung hat ebenso die Internetplattform *designwissen.net* (Godau u. a. 2009), welche zwar die Designvermittlung zum Ziel hat, sich jedoch zum einen dezidiert an die schulische Vermittlung richtet: „*Die Plattform mit Fakten, Theorien und Unterrichtshilfen für Lehrer, Schüler und Interessierte*“ (so die Selbstbezeichnung). Zum anderen sind die meisten Inhalte doch wieder der Art, wie sie auch in Standardwerken des Designs zu finden sind, also allgemeine Inhalte zu verschiedenen Aspekten des Designs, nicht aber deren Vermittlung. Einige

30 Abschlussbericht siehe (Kleimann und Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung 2017)

31 Jeweils gemeinsam mit Guido Kühn.

wenige Beiträge, wie (Raap 2009) beinhalten Aspekte der Didaktik: Wie kann man die Inhalte vermitteln, warum sollte man sie vermitteln etc. ?

Wenig Literatur beschäftigt sich mit einzelnen Aspekten in der Ausbildung, wie etwa der Wichtigkeit des Skizzierens in Ausbildung und Ausübung der Tätigkeit des konstruktiven Entwerfens (Schütze 2003; 2010; Schütze, Sachse, und Römer 2010).

Eine Arbeit existiert zu der generellen Frage wie Design gelehrt wird: *How designers teach* (Baumann 2004). Baumann schreibt aus der speziellen Perspektive für die Informatik im Bereich der zu dem Zeitpunkt recht neuen Disziplinen User Interface Design, Interaction Design und Mensch-Computer Interaktion (HCI) die Methodik der Designausbildung als Orientierung zu benutzen. Diese Perspektive ist analog der Forderung von Mitch Kapor aus dem Jahr 1990, für Softwaredesign die Ausbildung an Architekten zu orientieren statt an Computerwissenschaftlern. Baumann schreibt in der deutschen Zusammenfassung:

„Allgemein konnten keine spezifischen Schulen in der Designdidaktik identifiziert werden, sondern eine Vielzahl verschiedener Methoden. Die Designlehrenden kombinieren diese Methoden zu ihrem individuellen Portfolio. Ihre Individualität und die Bedeutung des persönlichen Unterrichtsstils ist der einzige gemeinsame Nenner. Die Designausbildung ist jedenfalls in einer Phase des Umbruchs, der vorwiegend durch den raschen Wechsel neuer Technologien dominiert wird.“
(Baumann 2004, 3)

Auf das Thema der Bedingungen der Lehre oder der Qualifikation der Lehrenden geht Baumann nicht explizit ein. Zentrale Aussage der Arbeit ist, dass die Lehre im Rahmen von Projektarbeiten durchgeführt wird, ohne diese näher zu beschreiben.

Zu der Frage, wie die Vermittlung von Entwurfs-Kompetenzen in Projektarbeiten konkret aussieht, ist keine vergleichende Literatur zu finden. Rare Quellen, wie (Raap 2003) beschreiben immerhin die eigene Lehrveranstaltung inklusive Lernzielen, zu vermittelnden Kompetenzen und Lern-, Lehrmitteln sehr detailliert. Eine Übersicht über die (Teil-)Disziplin lässt sich hieraus nicht ableiten.

Werden die 314 Ausgaben des internationalen Journal *Research in Higher Education* von 1973 bis 2017 mit 1.909 Artikeln nach dem Suchwort „Design“

durchsucht, so ergibt dies zwar 1.313 Treffer, aber keiner der Artikel hat mit dem Fach oder Beruf „Design“ zu tun: Im Englischen ist der Begriff Design ein Allerweltsbegriff wie „Gestaltung“ oder „Entwicklung“. Es gibt zwar drei Treffer für „Industrial Design“ und einen Treffer für „Graphic Design“, aber diese sind falsch-positiv, denn auch in diesen Artikeln gibt es keine Auseinandersetzung mit den Fächern, so eine eigene Auswertung des Autors von (Springer 2017) im April 2017.

Seit 1982 existiert in Großbritannien das aktuell viermal im Jahr erscheinende *international Journal of Art & Design Education (iJADE)*, bis 2003 unter dem Titel *Journal of Art & Design Education* der heutigen *National Society for Education in Art and Design (NSEAD)* erschienen, siehe auch den Abschnitt zu *InSEA*, *SEA* und *NSEAD*, S. 69. *Design* wird in diesem Journal schwerpunktmäßig als weitläufiger Begriff des deutschen Pendantes *Gestaltung* verstanden und der Fokus des Journals entspricht der Ausrichtung des Vereins, als im Kern Interessenvertreter der Schullehrer der Fächer Art, Craft & Design (etwa Kunsterziehung und Werkunterricht) im Kontext des Britischen Bildungssystems. Trotzdem hat das Journal, wie auch der Verein eine deutlich breitere Perspektive, nämlich die der Fortentwicklung und Bildung in den vertretenen Fächern. Zudem wird Design dort ernsthaft ebenso als eigenständige Kompetenz und Disziplin behandelt, wenn auch zunächst auf der Ebene der primären und sekundären Bildung, also unterhalb von College, Hochschule und Erwachsenenbildung. 2012 wurden im Rahmen der *30 Years of iJADE: A Virtual Issue* 13 herausragende Veröffentlichungen der vergangenen Dekaden versammelt (vgl. Steers, *international Journal of Art & Design Education (iJADE)*, und *National Society for Education in Art & Design* 2012). Darunter auch *Defining a Design Dimension of the Curriculum* in der Baynes bereits 1985 das Tor zu einer gleichberechtigten, emanzipierten Behandlung von Design und Kunst aufstieß:

„In Western Europe at least, the interdependent-ness and interrelated-ness of art and design have been recognised from the very beginning. [...] But art and design are not the synonymous. They are not identical. Art and design is only one pair. Technology and design is another of equal importance. Since the industrial revolution scientists, technologists and manufacturers have been as influential in forming culture as have artists. It has been one of my interests in design education to try to

find a way of reintegrating this complex of influences on the environment.“

(Hervorhebung im Original, Baynes 1985, 237)

Zusätzlich hat sich die iJADE deutlich der Ausbildung von Lehrern und schließlich der Hochschullehre selbst zugewandt, jedoch mit dem Fokus auf das britische und dem britischen angelehnte, internationale Bildungssysteme. So sind in den letzten Jahren zunehmend, jedoch immer noch nur vereinzelt Artikel zu finden, die sich explizit mit der Design-Lehre an Hochschulen auseinandersetzen und für den deutschsprachigen Raum interessant wären. Zum Beispiel fallen von den 17 Artikeln aus der 2018.3 August Ausgabe diese vier thematisch in diese Kategorie: Kompetenz in mündlicher Präsentation von *Interior Design Students* in den USA,³² Probleme der Finanzierung von *Artistic research* an Kunst und Design Universitäten in Kanada, Umgang von *Visual Design* Studierenden mit kulturellen Stereotypen in Australien, Auswirkung unterschiedlicher Arten der Entwurfsbesprechung auf die Lernleistung am Beispiel von Studenten der Innenarchitektur in der Türkei. In den beiden ersten Ausgaben 2018 ist dagegen kein Beitrag mit dem hier beschriebenen Fokus vorhanden.

Veröffentlichungen, die sich explizit mit der Hochschulentwicklung oder Besetzung und Kompetenzen von Hochschullehrern beschäftigen oder sogar auf das Hochschulsystem im deutschsprachigen Raum übertragbar wären, sind in den drei ersten Ausgaben im Jahrgang 2018 nicht zu finden. Artikel, die zu dieser Arbeit beitragen könnten (Hochschulentwicklung, Werdegang und Ausbildung von Hochschullehrern, „Train the Trainer“ ...) sind in der iJADE in keiner Ausgabe zu finden. Selbst auf dem Kerngebiet der Art, Craft & Design-Lehrer (Kunst- und Werkerzieher) unterhalb der Hochschule (je nach Land unterschiedlich bis 11. – 13. Klasse) sind Studien zur Ausbildung von Lehrern kaum zu finden, wie Peter Gregory in seinem *Editorial: How Long Does it Take to Train a Teacher in Art and Design?* schreibt (vgl. Gregory 2017). Trotzdem ist dieses Journal eine hervorragende Quelle für Designdidaktik und -research im Allgemeinen, kommen aus seinem Umfeld

32 *Interior Design Students* in den USA kann ohne weiteren Kontext von Auszubildenden zum Raumausstatter, über Interieur Design Schüler bis Studierenden in Innenarchitektur alles bedeuten.

doch so wichtige Veröffentlichungen wie *Research in art and design* (Frayling und Royal College of Art 1993), ist Frayling doch der Schirmherr der NSEAD.

Seit 2016 gibt es nun die Schriftenreihe zur Designpädagogik *Design & Bildung* mit dem ersten Band *Didaktik des Designs* (Park 2016) und dem zweiten Band *Bildungsperspektive Design* (Park 2018). In beiden hat der Autor einen Beitrag veröffentlicht.³³ Beurteilt nach dem ersten Band werden in dieser Schriftreihe Positionen zu Inhalten, Verständnis und Anspruch der Fächer Design und Designpädagogik greifbar. Designpädagogik entspringt zu einem Teil dem Fach *Gestaltendes Werken* und bildet Lehrer hierfür aus. Eine Auseinandersetzung zu Person und Kompetenz des Lehrers findet sich im ersten Band nur sehr eingeschränkt und nur bezogen auf den*ie Schul-Lehrer*in, nicht bezogen auf die Hochschullehre. Mit seinem Beitrag *Wir Designer müssen reden. Über den Stellenwert der Didaktik im Studienbereich Design* thematisiert Guido Kühn zwar in dem ersten Band den Zustand der Auseinandersetzung über Hochschullehre und -lehrer*innen im Design, stellt jedoch fest:

„Nun, es könnte ein wahrhaft breites und sehr spannendes Feld sein, das wir da betreten. Alleine fragen wir nach dem Stellenwert der Didaktik des Designs in der Hochschullehre in der Gegenwart – wir könnten gestrost eine Schweigeminute einlegen und uns Themen zuwenden, die es wirklich gibt.“
(Kühn 2016, 57)

Auch die Entwurfslehre in der Architektur ist nicht wesentlich besser untersucht. Lehrende fassen zwar ihre Lehre zusammen wie z. B. Ralph Johannes (2014) rückblickend auf seine 40 Jahre Lehrerfahrung, aber eine vergleichende Forschung ist kaum greifbar. Eine Rezension des Buches *Entwerfen* (Johannes 2009) aus dem Jahr 2011 schreibt:

„Einen [...] Abriss über die Architekturausbildung im Entwerfen zu geben, dies ist das erklärte Ziel des hier zu besprechenden, fast 900 Seiten umfassenden Sammelbandes. Ein hochgestecktes Ziel, [...] gilt es damit

33 Siehe Kapitel „3. Designbegriff als Design-Begriffs-Landschaft: Ableitungen für Designdidaktik und Designpädagogik“, S. 95 und Kapitel „4. Designausbildung: Eine Standortbestimmung durch Vergleiche“, S. 177.

auch, das methodisch und begrifflich nicht leicht zu fassende Problem des architektonischen respektive künstlerischen Entwurfs [...] zu bewältigen. [...] Der Anspruch, **dem vorhandenen Forschungsbedarf** [...] mit einem Standardwerk, zu begegnen, ist unverkennbar.“
(Herv. d. V. Bernhardt 2011)

In der weiteren Rezension sieht die Autorin Bernhardt diesen Anspruch nicht eingelöst.

Wenn Ammon und Froschauer (2013, 21) schreiben:

„Lehrkonzepte, beispielsweise als Lehrbücher verfasst, und damit verbunden auch die Entstehung von >Entwurfsschulen<, erweisen sich für die architektur-historische Forschung als gut zugänglich.“

so sind keineswegs Lehrkonzepte im Verständnis von Pädagogik oder Didaktik gemeint, sondern kodifizierte Vorstellungen guter Ergebnisse des Entwerfens und guter Entwürfe. Für Fachfremde am deutlichsten wird es, wenn Der Neufert³⁴ als „Entwurfslehre“ (Ammon und Froschauer 2013, 23) bezeichnet wird. Solche Entwurfslehren werden systematisch in *Lehren des Entwerfens* von Frank Hassenewert an Hand von Entwurfslehrbüchern der Architektur von 1945 bis 2004 untersucht. Er schreibt in der Zusammenfassung:

„Die unterschiedlichen Methoden, Hilfsmittel, Techniken und Verfahren, die im Entwurfsprozess zur Anwendung gelangen, stellen die Frage nach der Art ihrer Vermittlung in der Lehre und den Einfluss der Lehre auf das Entwurfsergebnis. Hierbei stehen die Person des Lehrers, seine Unterrichtsmethoden und didaktischen Mittel im Zentrum. Die Entwurfslehren geben über diesen Zusammenhang nur eingeschränkt Auskunft. Hinweise lassen sich zumeist nur indirekt den jeweiligen Entwurfsmethoden entnehmen.“

(Hassenewert 2006, 208 f)

34 *Bauentwurfslehre*, so der offizielle Titel, ist ein seit 1936 bis heute erscheinendes Handbuch ursprünglich von Ernst Neufert. Es erscheint 2018 in der 42. Auflage und ist mit über 800.000 gedruckten Exemplaren weltweit eines der erfolgreichsten Architekturbücher des 20. Jahrhunderts. Es ist eine Sammlung von Größen, Abmessungen, Formen, Normen, Organisationsschemata ... in seiner Bedeutung ähnlich des *Dubbel – Taschenbuch für den Maschinenbau* im Maschinenbau oder des *Pschyrembel Klinisches Wörterbuch* in der Medizin.

Weder ist in den Entwurfslehren eine Kompetenz-Perspektive aus Sicht der Lernenden erkennbar, noch wird die Frage nach den Kompetenzen des Lehrenden gestellt, die deutlich über die Frage nach der „Person des Lehrers“ hinausginge.

In den letzten Jahren sind einige weitere Werke über die Entwurfslehre in Design (und Architektur) erschienen. Sie haben meist Grundlehre zum Thema („Entwerfen an und für sich“), folgen häufig dem Stil von Seminardokumentationen, verallgemeinern jedoch diese über mehrere Jahre hinweg wiederholten Seminare zu einem Lehrkonzept einzelner Seminare / Studienabschnitte im Stile Hugo Peters *Bildnerische Grundlehre* (2001). Sie verstehen sich als Anleitungswerke für Autodidakten oder begleitende Literatur für Schüler und Studenten, ohne die Lehre selbst oder das eigene Tun als Lehrer zu reflektieren.

Von 2013 bis 2017 lief ein Forschungsprojekt Ästhetische Praktiken nach Bologna: Architektur, Design und Kunst als epistemische Kulturen 'in the making' an der ETH Zürich. Es „*untersucht die Konsequenzen einer zunehmenden Forschungsorientierung in den Fächern Architektur, Design und bildender Kunst an Schweizer Hochschulen*“ (Dietmar 2013). Die Veröffentlichungen fokussierten später jedoch auf den Begriff der Künstlerischen Forschung. Die bisherige Hauptveröffentlichung, im Text als Zwischenergebnis titulierte, wurde Ende 2017 unter dem Titel *Forschendes Lernen in der Kunst* in einem Sammelband zum Thema *Forschendes Lernen* (Mieg und Lehmann 2017, 259–68) veröffentlicht. Der ebenfalls darin befindliche Beitrag *Forschendes Lernen im Design* (Beyrow u. a. 2017) ist ein abgedrucktes Gespräch, das um die Frage kreist, was der Titel denn sei, was darunter verstanden werden könne und ob es das gäbe. Ableitungen, was ein solches Konzept für die Didaktik bedeute oder gar für die lehrende Person, sind nicht zu finden.

Fazit: Die Disziplin Design ist sich einer Didaktik nur rudimentär bewusst. Beispielfhaft sei hier die Antwort von Jonas Lauströer wiedergegeben, einem relativ bekannten Illustrator und zum Zeitpunkt des hier zitierten Interviews seit elf Jahren Lehrbeauftragter an der Hochschule für angewandte Wissenschaften in Hamburg:

„Wegmann: Sprechen wir noch kurz über die Lehrtätigkeit. Was vermitteln Sie? Was bekommen Sie zurück?

Lauströer: Was ich auf jeden Fall zurückbekomme: [...] Und was ich gebe: Das weiß ich nicht.

Wegmann: Sie unterrichten Zeichnen?

Lauströer: Ich unterrichte eine Mischung aus Illustration, Zeichnen und Wie-ich-mich-dem-Bild-nähere ohne zu verkrampfen. Dass man den Spaß am Malen und Zeichnen beibehält, oder dass man sich für ein Thema interessiert und die Illustration das nur begleitet, und dass der Prozess der Einarbeitung, die Skizzen dazu schon das fertige Produkt sein könnten.

Den Verständnisprozess festgezeichnet als fertiges Produkt, das versuche ich mit den Studierenden zu erarbeiten.“

(„Bei Tieren in Bewegung kann man viel kaschieren“ 2017)

Dies ist der gesamte Teil – der sich auf die Lehre bezieht – eines ca. 20-mal so langen Interviews, das Wegmann mit Lauströer führte. An der zweiten Antwort wird deutlich, dass Lernziele existieren, aber die erste Antwort zeigt, dass keine Vorstellung davon existiert, wie diese erreicht werden. Damit ist nicht gesagt, die Ziele würden nicht erreicht werden, nur eine artikulierbare Vorstellung der Ziele und eines Weges dahin ist offenbar nicht vorhanden.

Im Hinblick auf die Entwurfslehre ist die Disziplin auf dem Niveau, sich gegenseitig per Best Practice-Dokumentationen zu informieren und abzugleichen.

Als ein Beispiel sei *Interior Design as an Academic Discipline in Germany* (Pottgiesser 2011) genannt: Die Autorin umreißt sehr knapp auf einer Seite die Ausbildungssituation für Innenarchitektur in Deutschland, um anschließend auf rund acht Seiten die Detmolder Schule für Architektur und Innenarchitektur – ihre Alma Mater, ein Fachbereich der Hochschule Ostwestfalen-Lippe – als Rollenmodell zu beschreiben: Innenarchitektur wird als aus dem Handwerk kommende Disziplin mit klarem Berufsbezug zwischen Design und Konstruktion beschrieben, die neben der gestalterischen Praxis ebenso Forschungsansätze und -laboratorien besitzt. Hierbei wird auch auf die Entwicklung als Hochschuldisziplin und die besondere, deutsche Rolle als Kammerberuf eingegangen, die Innenarchitektur in Deutschland aus dem Feld des Designs herauslöst und der Architektur zuschlägt. Die Arbeit kommt nahezu ohne Referenzen aus, geht auf die konkrete Lehre / Didaktik nicht ein und Inhalte werden äußerst grob in Feldern umrissen.

Als beispielhaft für das Design sei hier der Beitrag *Nachhaltigkeit in der Designausbildung: Potenziale für transdisziplinäre Forschung* von Held (2018) in einem Sammelband zur *Nachhaltigkeit in der Lehre* (Leal Filho 2018) unterschiedlichster Disziplinen genannt. Er erläutert die Genese der Motivation der Disziplin Design, sich mit dem Thema Nachhaltigkeit zu beschäftigen, stellt zur Didaktik jedoch lediglich fest:

„Das Arbeiten und Lernen in Projektform ist ein wesentliches Merkmal der Designausbildung. Zwar werden auch spezifische theoretische und praktische Fähigkeiten in Seminaren und Vorlesungen vermittelt, die Zusammenführung und Erprobung geschieht jedoch meist in Projekten, häufig in Teamarbeit. Die Bearbeitung von Projekten beginnt meist in einer frühen Phase des Studiums und steigert sich in Komplexität und zeitlichem Umfang. Dabei werden auch gruppendynamische Prozesse und Fragen der Projektplanung thematisiert und eingeübt. Die Themenstellungen reichen von experimentellen freien Projekten bis hin zu sehr praxisnahen Kooperationsprojekten mit der Wirtschaft oder mit Institutionen. Daher finden sich auch die curricularen Inhalte zur Nachhaltigkeit sowohl in theoretischen Vorlesungen und Modulen als auch in den Projekten als Schwerpunkt der Projektarbeit oder als integrierter Teilaspekt.“
(Held 2018, 427)

Weder werden diese curricularen Inhalte zur Nachhaltigkeit näher erläutert noch wird die Vermittlungsform über das hier Zitierte hinaus dargelegt. Weiter stellt er Wettbewerbe als Fördermaßnahme und allgemeine Literatur zum Thema „Nachhaltiges Design“ vor. Schließlich präsentiert er Studierenden-Entwürfe seiner Hochschule, welche das Thema Nachhaltigkeit besonders berücksichtigt hätten. Über den Umweg der Forderung nach transdisziplinärer Forschung endet er in einem Credo für ein Design, das

„sich noch deutlicher als bisher von seiner Rolle bei der Förderung eines hedonistischen Konsums distanzieren und seiner gesellschaftlichen Verantwortung stellen [muss. ... Dieses könne] durch seine spezifischen Qualitäten, Methoden und Werkzeuge, aber auch durch seine Routine in der integrativen Bearbeitung lebensweltlicher Probleme zum Gelingen transformatorischer Prozesse einen Beitrag leisten. [...] Die Studierenden auf diesen Wandel vorzubereiten ist nicht zuletzt auch eine Herausforderung für die Lehre.“
(Held 2018, 438)

Held beantwortet jedoch nicht, was die spezifischen Qualitäten, Methoden und Werkzeuge des Designs seien und wie der benannten Herausforderung für die Lehre zu begegnen sei. Interessant sind die Unterschiede zu anderen Disziplinen, die in dem genannten Sammelband vertreten sind und wesentlich konkreter werden.

Zurück zum Fazit und der allgemeinen Situation in der Disziplin Design: Einzelne Beiträge reflektieren die Praxis, jedoch ist der Diskurs von einer vergleichenden Forschung oder gar evidenzbasierten Untersuchung weit entfernt. Ob dies eventuell gar nicht erwünscht ist, bliebe eine andere Diskussion. Allerdings tauchen Positionen wie *„Fraglich ist aber, ob Entwerfen auch unterrichtet werden kann und es dazu einer Lehre mit Methoden, Programmen, Stundenplänen und einer Art Theorie bedarf.“*, so die Buchankündigung des Wasmuth Verlags (2008) zu (Joppien 2008), oder *„Kann man Design lernen / lehren?“* (EduLab HTW Berlin 2017) regelmäßig auf.

2.5. Tagungen und Organisationen zum Thema der Designlehre

„1959 wurde der erste ICSID (International Council of Societies of Industrial Design) Kongress in Stockholm, Schweden abgehalten. Seitdem finden diese Konferenzen regelmäßig, z.T. mit anderen internationalen Designvereinigungen statt. Es ist nicht ganz klar, ab wann Designlehre thematisch Bestandteil der Zusammenkünfte war, aber die Konferenz 1992 war wohl die erste mit einem eigenen Teil für Designlehre, die erste Educational Conference der ICSID.

[...] ich [war] auf Grund meiner Erfahrungen der ICSID 2nd Educational Conference 2003 in Hannover positiv voreingenommen: der Kongress 2003 und die zugehörige Veröffentlichung gehört zum Besten, was ich zu dem Thema jemals erfuhr. [...] von dieser '92er Publikation kann dies nicht gesagt werden und ob überhaupt eine ‚Educational Conference‘ stattgefunden hat, ist heute nicht mehr nach zu vollziehen.“

(Zerweck 2014a)

Die Tagungen und die tragende Organisation fokussieren nicht mehr auf Industrie-Design, wie der Name der ursprünglichen Organisation vermuten ließe: Bereits 1981 fand der erste vereinigende Kongress zusammen mit dem *International*

Council of Graphic Design Associations (Icograda) und der International Federation of Interior Architects/Designers (IFI) statt. Ab 2003 bildeten ICSID und Icograda die International Design Alliance (IDA), ab 2008 kam noch die IFI dazu. Die IDA löste sich zwar 2013 auf und das ICSID änderte seinen Namen 2017 in World Design Organization (WDO), aber ausweislich der Mitgliedsverbände, Eigenaussagen und Ziele der WDO, der ico-D³⁵ sowie der IFI ist eine Abgrenzung zwischen Industrie-, Grafik- und Interiordesign nicht mehr gegeben oder erwünscht (vgl. ico-D Secretariat 2015c; vgl. World Design Organization (WDO) 2018).

Aus der Selbstdarstellung dieser drei internationalen Designdachverbände und Veröffentlichungen geht nur schwer hervor, ob, wann und wie oft eine *Educational Conference* stattgefunden hat.

Dokumentationen seitens dem ICSID existieren zu:

- drei Seminaren *The education of industrial designers* durch ICSID
 - Brüssel, Belgien 1964 (Agnew und ICSID 1965),
 - Ulm 1965 (ICSID und HfG Ulm 1966),
 - Syracuse, New York, USA 1967 (International Council of Societies of Industrial Design 1968),
- zwei Tagungen *Educational Conference*
 - Ljubljana, Slowenien, Jugoslawien 1992 (Skalar 1992) und
 - Hannover 2003 (Weller und Spellmeyer 2003).

Die beiden letzten fanden im Rahmen der allgemeinen Weltkongresse statt. Für spätere Veranstaltungen dieser Art sind keine Dokumentationen greifbar bzw. nur Programme, aus denen hervorgeht, dass die Lehre nicht Thema war, also keine parallele *Educational Conference* o. ä. stattfand, so z. B. die ico-d 2015 und World Design Summit—Montréal 2017 (vgl. ico-D Secretariat 2015b; 2017). Die Rezeption der Veröffentlichungen der beiden Tagungen von 1992 und 2003 ist sehr bescheiden, Exemplare der fünf Veröffentlichungen in Bibliotheken praktisch nicht vorhanden und die beiden nach Einführung der ISBN erschienenen

35 2011 wurde aus der Icograda zunächst *The International Council of Communication Design* und 2013 schließlich der ico-D, *International Council of Design*.

bezeichnenderweise weder mit ISBN versehen noch die letzte, als in Deutschland erschienen, in der Deutschen Nationalen Bibliothek verzeichnet.

Schwerpunkthemen der Beitragenden in Hannover 2003 waren, ohne dass diese vorgegeben gewesen wären: Was ist Sustainable Design und Beispiele aus der Lehre, Verhältnis, Kollaboration und Übergang von Studenten(arbeiten) zu Industrie, Veränderung des Industrie- / Produkt-Design in der Wirtschaft, Änderung im Verhältnis Designer zu Endkunde sowie Verantwortung des Designers in / für die (lokale wie globale) Gesellschaft, generelle Überlegungen zu Design und Beiträge, die diese Themen verschneiden. Insbesondere die Beiträge aus den nicht-westlich-klassischen Industrieländern (oder den diese in wirtschaftlicher Entwicklung kopierenden ostasiatischen Ländern) zeigen ein (Produkt-)Design und dessen Ausbildung mit Hinwendung zur lokalen Gemeinschaft, deren Mitglieder, Produzenten und Konsumenten, wie lokale Handwerker, Bedürftige etc. Einige Beiträge beschreiben für abgeschlossene Themen, meist Computer als Designwerkzeug, Lehreinheiten und Methoden. Die Tagung und der Tagungsband ist ein wichtiger Beitrag zur Wissensbasis im Themengebiet Designausbildung, beschäftigt sich jedoch in keinem Beitrag mit Rahmenbedingungen der Disziplin, Metabetrachtungen der Design-Lehre oder gar der Frage, wer als lehrende und forschende Personen diese Disziplin (voran)trägt. Ein Beitrag ist hiervon auszunehmen: *Strategic Positioning of Industrial Design Education within the Tertiary Environment* (Coker 2003) beschreibt die in Australien der 90er Jahre getroffenen Entscheidungen und Änderungen. Die wichtigste war, die Designausbildung von der Kunstausbildung klar und deutlich zu trennen – auch in der Didaktik – und Industrie-Design bereits in der Ausbildung strategisch mit dem Ingenieurwesen zu verschränken.

Für die *Icograda* sind zwei Arbeitstagungen zur Grafik-Design-(Aus)Bildung im Rahmen ihrer Weltkongresse bekannt sowie eine weitere³⁶:

36 Laut persönlicher Kommunikation mit Jorge Frascara im Juni 2020. Auch weitere Aussagen zu diesen drei Tagungen, die keinen Einzelnachweis haben beruhen auf dieser Kommunikation. Ich danke Frascara an dieser Stelle für die Auskünfte sowie die Digitalisierung und Zusendung der hier genannten Dokumente.

- drei Kongresse / Arbeitstagungen *graphic design education* der *Icograda* bzw. der *GDEA* und der *GDC*
 - Edmonton, Kanada 1975
 - Edmonton, Kanada 1995 (*Societe des graphistes du Canada* 1996)
 - Punta Del Este, Uruguay 1997 (*Icograda Congress*, *Frascara*, und *International Council of Graphic Design Associations* 1998)

Zum ersten Kongress gab es keine Veröffentlichung. Interessanterweise war das Programm in Form eines Plakates in Englisch, Französisch und Deutsch verfasst: Der Titel lautete *ausbildung für grafik-design : grafik-design für/als bildung* und die sogenannten Hauptthemen waren (Aufzählung im Original, Jungkind 1975):

- „1. Visuelle Kommunikation in der Erziehung und Bildung
- 2. Forschung im Bereich des Lehrens und Lernens
- 3. Forschung im Bereich der Visuellen Kommunikation
- 4. Grafik-Design Ausbildung für besondere Gruppen und spezifische Zwecke
- 5. Soziale Aspekte der Visuellen Ausbildung
- 6. Design Dilemmas von heute“

Deutsche Beteiligte waren laut Programm Otl Aicher, Martin Krampen (als Vortragende / Moderatoren, Bezeichnung laut Original) sowie Horst Heiderhoff (*Organisations Komitee* [sic]). Aus der Schweiz werden Ursula und Ernst Hiestand als Vortragende / Moderatoren genannt. Auf dieser Konferenz beschlossen einige teilnehmende Designer aus den USA die *Graphic Design Education Association* (*GDEA*) zu gründen, die zum 20-jährigen Jahrestag gemeinsam mit der *Society of Graphic Designers of Canada* (*GDC*) die *Edmonton ,95: Charting the Future of Graphic Design Education*. ausrichteten. Diese zweite Konferenz in Edmonton hatte internationale Beiträge auch aus Europa, mit z. B. Jan van Toorn, Holland, Bernd Meurer, Deutschland und Peter Keller, Schweiz. Die *Proceedings* wurden als Sonderband des kanadischen *graphic design journal* herausgebracht (*Societe des graphistes du Canada* 1996). Die vorliegende Inhaltsangabe mit Ausschnitten lassen auf eine suchende Disziplin schließen, die große Erwartungen an die eigene Rolle hat, aber kaum klare Aussagen machen kann.

Zur dritten, sogenannten Arbeitstagung schreibt Jorge Frascara, Chairman, *Icograda / education* im Vorwort zu (Buchanan 1998b):

„Some 250 of the 900 participants of the congress met at the education section in several working groups, to discuss aspects of design history and theory; undergraduate studies; graduate studies; and globalization and regionalization in design education. It was an occasion to continue the work initiated by the Edmonton '95 conference, but focusing on North-South differences and similarities.

The aim of the working sessions was to open lines of communication and reflection, to identify relevant issues for discussion and to intensify existing dialogues on design education across continents (a full report will be shortly available from *Icograda*). The following document was prepared in Uruguay by Richard Buchanan as a response to several concerns raised at the meeting, and it was presented to the full congress during the closing session.“

Aus dem knappen, aber sehr lesenswerten Beitrag von Buchanan spricht vor allem Aufbruchsstimmung, begleitet von damit einhergehendem Aufruhr und Orientierungslosigkeit der Community. Der angekündigte Report erschien als 35-seitiger Tagungsband (*Icograda Congress*, Frascara, und International Council of Graphic Design Associations 1998), auf den sich das folgende Kapitel stützt.

Obwohl die Arbeitstagung von der *Icograda / education* als Teil des 17. Kongresses der Weltorganisation *Icograda* mit reger internationaler Beteiligung abgehalten wurde, gab es, zumindest an den Proceedings, keine europäischen Beitragenden. Wegen der geringen Anzahl an englischsprachigen Beteiligten arbeiteten diese in ein oder zwei Gruppen, die Spanischsprechenden dagegen in vier separaten. Die Themen lauteten:

- „1) The science of design: history and theory. [...]
 - 2) Undergraduate Studies: form, content, new technologies and the business of design. [...]
 - 3) Graduate studies: [...]
 - 4) Globalization and regionalization in design education: cultural factors. [...]“
- (ebenda, S. 5, Auslassungen betreffen Namen und Land der Moderatoren)

Die Arbeitstagung sollte die in Edmonton 1995 initiierte Arbeit fortsetzen, wo mit fünf White Paper – im ursprünglichen, direktiven, normsetzenden Sinn „Weißbücher“ – zur Designausbildung begonnen wurde.

„In sum, the working groups were asked to identify possible directions, to identify desirable directions, and to identify necessary directions for design education, particularly in connection with the Latin American environment.“
(ebenda, 5)

Die Proceedings enthalten im ersten Teil die Verschriftlichung von kurzen Präsentationen, die als Diskussionsgrundlage zu Beginn und in den Arbeitsgruppen gehalten wurden. Entsprechend offen, fragend, wenig in Fakten grundiert, tastend und vorschlagend lesen sich diese. Insbesondere sind sie Zeugnis einer Disziplin, die sich nahezu von Grund auf neu erfindet und zu der Zeit noch ohne Antwort den technologischen, digitalen Umwälzungen gegenübersteht. Auch strukturell wird von unterschiedlichen Ansätzen berichtet, Graduate Studies und PhD thematisch und inhaltlich in der Hochschullandschaft (der USA) zu platzieren. In weiteren Themen scheint das Nachbeben der Dominanz des International Style und Emanzipation der nicht-westlichen Länder von diesem durch, Postmoderne in den Ländern, die nach eigener visueller Identität suchen, Ablösung von einer Design-Ausbildung, die dem Studenten sagt: „So und so schaut es gut aus, weil, haben die in Chicago / Ulm auch so gemacht!“

Am dritten und letzten Tag der Tagung wurden die Ergebnisse mit allen Teilnehmenden zweisprachig in großer Runde diskutiert. Der zweite Teil der Proceedings enthält die Zusammenfassungen und Schlussfolgerungen der Arbeitsgruppen sowie des gemeinsamen Treffens. Diese lesen sich in weiten Teilen wie Allgemeinplätze, aber es kann sein, dass in den 90er Jahren in den hauptsächlich vertretenen Ländern (Südamerika) diese Feststellungen nötig und neu waren. Eine Frage aus dem abschließenden Plenum jedoch, die unter vielen der Berichterstat-ter Frascara beschloss abzdrukken und zwar als erste, ist auch jetzt am Ende der 2010er Jahre und hier in Deutschland noch aktuell:

„Instructors are often excellent designers, but they fail to reach the students. Wouldn't it be good to have future instructors take education courses? Why don't we have a program to form design educators?“
(ebenda, 27)

Den dritten Teil der Proceedings bildet ein White Paper der englischsprachigen Arbeitsgruppe zu *Globalization and regionalization in graphic design education*. Es versucht eine Art beratender Standpunkt der globalen Grafik-Design-Szene zu dem Thema zu sein. Da die Rahmensetzung der Veranstaltung zuhörend, verstehend, vielgestaltig und reflektierend sein sollte (vgl. ebenda, 5), ist das Ergebnis eher diffus und allumfassend.

Eine nennenswerte Rezeption in deutschsprachiger Literatur ist von keiner der drei Konferenzen bekannt, was vor allem bei der Letzten nicht wundert: Keine europäische Beteiligung an den Proceedings und die Veröffentlichung ist in Europa praktisch nicht existent³⁷. Zudem muss bereits hier auf die fehlende Berufsausbildung zu Fachkräften im internationalen Kontext hingewiesen werden, wie sie im Rahmen der dualen Ausbildung in Deutschland und angrenzenden Ländern stattfindet: Viele Themen, die daher international zur Ausbildung von Grafik-Designern an Colleges und Universities mit BA-Niveau auf den Kongressen und in Publikationen besprochen werden, betreffen die Berufsausbildung³⁸ („vocational training“), bei uns die Ausbildung zum Mediengestalter Digital und Print, Medienfachmann oder Polygraf, so die aktuellen Berufsbezeichnungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Die alten Namen der Berufe, die verschiedene Tätigkeiten in der Druckvorstufe bzw. der Produktion von Medien umfassen, waren vielfältig: Setzer, Druckvorlagen- / Druckformhersteller, Lithografen, Reproretuscheur / -hersteller, Repro(foto)graf, Notenstecher, Werbe- und

37 Laut Worldcat lediglich in drei Bibliotheken weltweit greifbar: an der *Carnegie Mellon University / Hunt Library*, der *Université de Montréal* und der *Università Iuav di Venezia*.

38 Die Bezeichnung „Berufsausbildung“ darf nicht mit der Berufsorientierung des Bologna-Prozesses verwechselt werden: Auch das BA soll zu einer Berufsbefähigung führen und stellt damit in vielen Fällen die „erste Berufsausbildung“ dar, aber nicht im Sinne der deutschen Auffassung von „Berufsausbildung“. In der folgenden Arbeit wird diese Unterscheidung zwischen internationalem und deutschem Verständnis an vielen Stellen vertieft.

Medienvorlagenhersteller So vielfältig, wie die Ursprünge des *Graphic Design*.³⁹ Analoges gilt für andere „Design“-Berufe.

Die Bemühungen der *Icograda* mündeten 2000 im 17-sprachigen *Icograda Design Education Manifesto* (Icograda und Sang-Soo 2000), dessen Text in der deutschen Fassung rund eine Seite lang ist, sowie zehn Jahre später in dessen Neuauflage (Icograda IDA, Bennett, und Vulpinari 2011). Aus beiden Manifesten spricht eine Disziplin im Werden, die aus der reinen Berufsausbildung im gewerblichen Sinne herauswächst, sich aber noch nicht als akademisches Feld findet, so wie es Buchanan bereits in oben angesprochener *Closing Session 1997* in Uruguay beschrieb.

Seit 2004 gibt es die *AIGA Design Educators Community* (DEC) innerhalb der 1914 als *American Institute of Graphic Arts* gegründeten, heute sich *AIGA, the professional association for design* nennenden, US-amerikanischen Vereinigung. Die erste Zusammenkunft, genannt *School of Thoughts*, fand wohl 2005 statt. Seitdem gibt es in unregelmäßigen Abständen (öfter als einmal pro Jahr) Treffen, Workshops, Konferenzen. Auf der Website finden sich einzelne Dokumente dieser Zusammenkünfte, jedoch keine Veröffentlichungen im üblichen Sinn von Tagungsbänden o. ä. (AIGA, the professional association for design 2016). Im April 2017 schließlich erschien die erste Ausgabe von *Dialectic: A scholarly journal of thought leadership, education and practice in the discipline of visual communication design*, herausgegeben primär als Online-Magazin – auch als Druckversion bestellbar – durch ein Board unter *AIDA-DEC* (Owens und Gibson 2017). Themen der Zusammenkünfte und der neuen Zeitschrift sind vornehmlich die Auseinandersetzung mit der Lehre im Sinne einer Berufsausbildung, weniger die Hochschuldidaktik / -forschung.⁴⁰ Es sind zwei Ausgaben, April und Herbst 2017, erschienen und als Träger lediglich die *AIGA* genannt (Stand Juni 2018), die *Design Educators Community* (DEC) wird nicht mehr

39 Siehe S. 107 und Kapitel „4.3. Station 2: Denver, USA 1998; Besuch einer Familie und eines Colleges sowie die Frage: Was will die OECD mit „B.A. für alle“?“, S. 183.

40 Zu beachten ist bei diesem Unterschied die häufige Aufgabe des BA-Studiums in den angelsächsischen Ländern als reine Berufsausbildung für Berufsbilder, die in Deutschland durch eine duale Ausbildung oder Ausbildung an Berufsfachschulen erreicht werden, siehe hierzu Kapitel „4. Designausbildung: Eine Standortbestimmung durch Vergleiche“, S. 177.

erwähnt, die Artikel der zweiten Ausgabe haben sich allgemeineren Themen als der Lehre zugewandt.

Seit 2013 richtet die RGD (*Association of Registered Graphic Designers – Canada*) die *Design Educators Conference* aus (*Association of Registered Graphic Designers RGD 2012*), deren 2015 *Conference Proceedings* (Hodson, Hejazi, und The Association of Registered Graphic Designers RGD 2016) zum Download angeboten wird. Die Inhalte zeigen eine Disziplin (Grafik-Design) im massiven Umbruch, noch weiter weg vom Material und Werkzeug hin zu Prozessen (Design Thinking): So beschäftigen sich auch hier die Inhalte mehr mit dem Themenfeld des zu vermittelnden Designs als mit dessen Vermittlung, der Pädagogik / Didaktik oder gar Struktur der Lehrereinrichtung, Person des*r Lehrenden. Daher beinhaltet auch dieser Tagungsband keinen Text zu Hochschulforschung, explizit Didaktik oder Qualifikation oder Werdegang von Hochschullehrer*innen (von individuellen CVs der Beitragenden abgesehen), von Bedingungen der Disziplinen an Hochschulen.

Einzelveranstaltungen, meist lokal, die sich namentlich oder per Eigenaussage mit der Vermittlung von Design auseinandersetzen, gibt es viele, z. B. *pica2014* (*Society of Graphic Designers of Canada 2014*) oder das Symposium *Entwurfslehre – Eine Suche* 2005 an der TU Dresden (vgl. Joppien 2008). Sie werden in dieser Arbeit aber nur aufgeführt, wenn sie einen ersichtlichen Niederschlag in Publikation oder Szene hinterließen.

Die international etablierteste Einrichtung in dem Bereich Design Education ist *DESIG*, die *Design Education – Special Interest Group* der *Design Society*. Sie gründete sich laut Eigenaussage „*some twenty years ago*“ aus der englischen *Sharing Experience in Engineering Design (SEED) organisation*, um den Erfahrungsaustausch in der Konstruktions- / Entwurfslehre⁴¹ zu verbessern. Sie organisierte zunächst zweijährlich, seit mindestens 2007 jährlich im Wechsel eine Konferenz namens *E&PDE – Engineering and Product Design Education* oder Workshop gleichen Namens im Rahmen der *ICED – International Conference on Engineering Design*. Die Inhalte

41 Der englische Begriff Design meint zwar auch Entwurf / entwerfen, aber eben dezidiert im Ingenieurskontext Konstruktion / konstruieren. *Engineering Design* oder *Design Engineering* meint im Englischen den erfinderischen, konstruktiven, auslegenden und planenden Teil des Ingenieurwesens.

und Namen der vornehmlich im angelsächsischen Raum verbreiteten Gesellschaft mit den Konferenzen und Tagungen zeigen daher eine sehr große Nähe zur Konstruktion im Ingenieurwesen – englisch *Engineering Design*. Alle Zitate und Informationen entstammen aus (The Design Society 2018a). Die erste E&PDE scheint im September 2000 an der University of Sussex in Brighton, UK als gemeinsame Konferenz zweier Vorläufer stattgefunden zu haben, wie der Name der Tagung und der Proceedings nahelegt: *Integrating design education beyond 2000; 22nd SEED Annual Design Conference and 7th National Conference on Product Design Education* (Brodhurst und Childs 2000). Seit 2016 ist die Konferenzserie mit eigener Website vertreten (Design Education Special Interest Group DESIG, The Design Society, und Institution of Engineering Designers IED 2016). Die Tagungsbände sind z. T. gedruckt, online frei – z. B. (International Conference on Engineering and Product Design Education 2016) – oder online ausschließlich für Vereinsmitglieder verfügbar. Über die „Library“ der Vereinswebseite von *The Design Society* (2018b) sind zumindest die Proceedings der Tagungen 2013 bis 2017 auffindbar und frei zugänglich. Die Themen, mit denen sich die E&PDE (meist bis heute) beschäftigt, bleiben auf der Ebene *Was* und gehen nur bedingt auf das *Wie* ein. Die (Selbst-)Beschreibung des ersten Tagungsbandes (Brodhurst u. a. 2000) lautet:

„This text addresses the full spectrum of design education, from primary through secondary and tertiary sectors, to continual professional development.

Diese Schrift beschäftigt sich mit der ganzen Bandbreite der Konstruktions- und Entwurfslehre von der Grundschule bis zur Erwachsenenbildung und der Weiterbildung im Beruf.“

(Übers. d. V, vgl. worldcat.org, o. J.)

Eine Auseinandersetzung welches *Wie* ist besser, welches *Was* benötigt *Wer*, *Warum* und *Wer* lehrt, sind bei allen aufgeführten Tagungen – nicht nur der letztgenannten E&PDE – nur in sehr vereinzelter Form zu finden, soweit aus den greifbaren Veröffentlichungen, Tagungsprogrammen oder der Teilnahme des Autors ableitbar. Zur Frage der Kompetenz der Lehrenden ist nichts bekannt.

Obwohl es in Deutschland alleine ca. 18 Vereine gibt, die Designer*innen als Berufsstand vertreten und bis 2016 mehrere konkurrierende Dachverbände, und obwohl bei einigen von diesen die Lehre als Vereinsziel in der Satzung steht,

gab es bisher kaum Anzeichen von struktureller Auseinandersetzung – den Zeitraum bis zu den 1970ern außen vor gelassen, in der z. B. der VDID, vor 1968 gekoppelt mit der HfG Ulm und der ICSID, stark aktiv war, oder dem Werkbund vor dem Dritten Reich. Die Design-Institutionen wie Designzentren haben zwar die Designvermittlung als Kernziel in den Agenden, aber dieser Ansatz ist, ausgehend von den 50er Jahren, als Erziehung des Volkes zur *guten Form* zu verstehen und hat nichts mit der Vermittlung von Fertigkeiten an Schulen oder Hochschulen gemein. Eine historische Ausnahme – weil historisch einzelstehend – ist ein Ereignis 1975 / 76, als der VDID zusammen mit dem Rat für Formgebung seine »Industrial Design«: *Empfehlungen zur Strukturierung der Designer-Ausbildung in der BRD einschließlich Westberlin und zur Vereinheitlichung der Terminologie* erarbeitete und in der *form* herausgab:

„Anlaß für die Erarbeitung der folgenden Empfehlungen war einerseits das im Zusammenhang mit den Hochschulreformen entstandene Begriffschaos im Bereich der Design-Ausbildungen und andererseits die sehr unterschiedliche Ausbildungssituation selbst an den einzelnen Hochschulen. Ziel der folgenden Empfehlungen ist es, sowohl einen Beitrag für eine qualifiziertere Ausbildung im Bereich Industrial Design zu leisten, als auch die Voraussetzungen für eine bessere Information über diesen Bereich zu ermöglichen.“

(Maser 1976, 61)

Auch wenn nach Bologna und den Umbrüchen der Berufswelten heute erneut eine solche Initiative wünschenswert wäre – zu der sich beim ersten von drei Pädagogenreffen in Darmstadt im April 1975 immerhin etwa 50 Vertreter aus über 20 Hochschulen trafen und in Folge per Ausschuss, Entwurfsveröffentlichungen und Feedbackschleifen diese Empfehlung zur Abstimmungsreife gebracht wurde –, sollten Hochschuldidaktiker keine allzu hohen Erwartungen hegen: Die im Onlinearchiv der Zeitschrift *form* für jeden einsehbare Empfehlung umfasst knappe zwei Seiten.

Eine weitere Ausnahme bildet der Foto-Design-Bereich, da sich der BFF mit seinem Gründungsziel in den 1960er Jahren, Fotografie ebenso als Kunstform und daher freien Beruf und befreit von der Gewerbesteuer zu etablieren, in starker

Abgrenzung zum Handwerk auch um die berufliche Foto-Designer-Ausbildung (an Hochschulen) kümmert (vgl. Zerweck 2015a).

Die *Deutsche Gesellschaft für Theorie und Forschung im Design DGTF* hat Designvermittlung als Vereinsziel nur für den Kernbereich „Theorie und Forschung“ formuliert. Die Themengruppe Designdidaktik der *DGTF*, die der Autor mitgründete, organisiert im Rahmen der *DGTF*-Tagungen regelmäßig einzelne Veranstaltungen, so zuletzt 2016 eine Podiumsdiskussion zum Thema *Brauchen wir eine organisierte Designdidaktik?* (dgtf Deutsche Gesellschaft für Designtheorie und -forschung 2017b) und 2017 einen Round Table zum Thema *How to teach Civic Design?* (dgtf Deutsche Gesellschaft für Designtheorie und -forschung 2017a). Da jedoch die *DGTF* seit 2013 keine zitierfähige Tagungsdokumentation mehr veröffentlicht hat, bleibt der Eintrag minimal, auch wenn versucht wird, die Veranstaltungen der Themengruppe Designdidaktik auf dem eigenen Internet-Blog zu dokumentieren (z. B. Kühn, Hebel, und Zerweck 2018).

Die *Gesellschaft für Designgeschichte GfDg*, 2008 gegründet, hat zwar laut Gründungsrede von Selle (2008) die „*stetige Professionalisierung von Forschung und Lehre*“ zur Aufgabe, jedoch ebenfalls nur auf die Designgeschichte bezogen (wie immer dieses weite Feld definiert wird). Die Lehre ist laut Satzung kein Vereinsziel, auch wenn Siegfried Gronert, der langjährige Vorsitzende, zum Ausdruck brachte, dass die *GfDg* „*sehr gerne den Aspekt der Designdidaktik in unseren [den der GfDg, Anm. d. V.] Themenkreis aufgenommen hätte*“ (persönliche Kommunikation, E-Mail vom 22.7.2018). Auf den Jahrestagungen kam nach kursorischer Übersicht der Tagungsprogramme und der online einzusehenden Tagungsberichte und -beiträge Designdidaktik oder -lehre nur am Rande und nur in historischen Betrachtungen vor. Auch die Lehre oder Didaktik der Designgeschichte ist offensichtlich kein Thema, dem sich die *GfDg* widmen müsse.

Als weitere Veranstaltung im deutschsprachigen Raum ist das Symposium des *EduLab* der HTW-Berlin zum Thema *Design-Lehre: Debatte, Praxis und Innovation* zu nennen. Es wurde als 1. *EduLab-Konferenz* kommuniziert, mittlerweile ist eine Fortsetzung / Wiederholung nicht mehr in Aussicht (Recherchestand Juni 2018). Das Symposium fand einmalig im Oktober 2016 statt. Dessen Dokumentation war im Winter 2017 / 18 avisiert, ist zum Recherchestand Juni 2018 auf der

Verlagsseite als (Bauer und Hensel 2018) für Ende 2018 angekündigt. Die Vorträge dort waren deutlicher als beim bisherigen Diskurs von der Frage *Was* abgehoben und stellten sich häufiger auch Themen des *Wie* und *Womit*. Auch wurde eher die Position des Lernens statt des Lehrens eingenommen. Die Organisatorinnen baten den Autor im Vorfeld um Beratung und daraus resultierend hielt der Autor einen Überblicksvortrag zur Situation der Designausbildung.⁴² Dieser Beitrag war der einzige, der sich mit Hochschul- und Curriculums-Entwicklung oder sich vergleichend mit Designvermittlung beschäftigte (vgl. Edulab HTW Berlin 2016b). Der tatsächliche Eintrag der Veranstaltung für die Entwicklung der Designdidaktik oder gar der Disziplinentwicklung kann erst nach Erscheinen des Tagungsbandes und dessen Rezeption bemessen werden.

International ist noch die *International Society for Education Through Art* (InSEA) zu nennen. Sie betrachtet die erste generelle Versammlung 1954 und die dort angenommene Verfassung als ihre Gründung und ist offizieller Partner der *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) (InSEA 2019a). Sie fußt auf der 1904 gegründeten *International Federation for the Teaching of Drawing and of the Arts Applied to Industry*, später zur *Fédération Internationale pour l'Éducation Artistique* (FIEA) umgetauft und 1963 mit der InSEA vereinigt, sowie der 1946 gegründeten *British Society for Education in Art* (SEA), seit 1984 gewandelt zur *National Society for Education in Art and Design* (NSEAD). Im Kontext der SEA / NSEAD sind drei wichtige Personen zu nennen:

- Sir Herbert Read als treibende Kraft hinter der Gründung der SEA und der InSEA,
- Henry Moore als Gründungsschirmherr des *international Journal of Art & Design Education*, 1982 als *Journal of Art & Design Education* gestartet⁴³,
- sowie Christopher Frayling, der 2002 Schirmherr der Gesellschaft wurde (vgl. National Society for Education in Art and Design 2016).

42 Siehe Kapitel „4. Designausbildung: Eine Standortbestimmung durch Vergleiche“, S. 177.

43 Siehe auch Abschnitt hierzu in Kapitel „2.4. Designspezifische Entwurfslehre an Hochschulen“, S. 48.

Die InSEA sieht ihre Aufgabe in der Förderung der Schulbildung im weiteren Bereich Kunst, also dem, was in Deutschland unter Kunstpädagogik und Werkunterricht fällt (vgl. Romans 2005, 128–43). Deutsches Mitglied ist der BDK e.V. Fachverband für Kunstpädagogik (BDK steht für den älteren Namen *Bund Deutscher Kunsterzieher e.V.*). „Vor allem setzt sich der BDK für das Schulfach Kunst in allen Schularten und Schulstufen ein und unterstützt die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen, z. B. mit Jugendkunstschulen.“ (BDK e.V. Fachverband für Kunstpädagogik 2012) und behandelt Design nur als randständiges Thema der allgemeinen, gestalteten Umwelt.

In den letzten Jahren hat sich die Aktivität des InSEA erhöht und neben den im ca. dreijährigen Turnus stattfindenden internationalen Tagungen haben sich regionale Seminare bzw. Tagungen etabliert, so die der InSEA Europe 2007 in Heidelberg, 2010 in Rovaniemi, Finnland, 2012 in Limassol, Zypern, 2013 in Canterbury, GB, 2015 in Lissabon, Portugal und 2016 in Wien (InSEA 2019b). Während auf der Tagung 2007 in Heidelberg Design noch kein Thema war (vgl. Buschkühle, Kettel, und Urlaß 2007), schleicht sich mittlerweile der Begriff Design mit in die Themenstellungen und Titel ein. So lautete der Titel der Tagung 2016 in Wien und der folgenden Publikation *Art and Design Education in Times of Change* (Mateus-Berr und Reitstätter 2017). Die Inhalte sind vereinzelt für die Designausbildung an deutschen Hochschulen interessant, Beiträge zum Design kommen jedoch bezeichnenderweise bisher nicht aus Deutschland.

2.6. Historische Darstellung von Designlehre

Im Bereich der historischen Darstellung von Design im Kontext von Lehre gibt es mehr Literatur, zu Bauhaus sogar sehr viel. Allerdings ist diese meist aus einer überkommenen, kunstgeschichtlichen Position heraus geschrieben: Wer machte was bzw. lehrte wo, mit Konzentration auf Werk und Cuvre, also die Designproduktion und Designartefakte. „Die Designgeschichte ist immer noch dominiert von ikonischen Entwürfen von Mies van der Rohe, Charles und Ray Eames, Le Corbusier.“ befindet Heng Zhi, die Kuratorin am Vitra Design Museum (Siebeck 2017). Die Frage, was im Hinblick auf Didaktik im Unterricht unternommen wurde, wird kaum beantwortet, schließlich geben die Dokumentationen über Designobjekte als

Ergebnis von Lehre ebenso wenig Zeugnis über den Lehr- / Lern-Prozess wie die Entwürfe der Lehrenden, vergleiche hierzu auch die Perspektive der Entwurfslehre in der Architektur ab S. 52 in Kapitel „2.4. Designspezifische Entwurfslehre an Hochschulen“.

Auch historische Literatur zum Thema Entwurfslehre existiert – bis zurück zu Vitruvs *Zehn Bücher über Architektur* (Vitruv und Schindler 2014). Dieser schrieb zwar ab 33 v. Chr. im ersten Buch auch über die Ausbildung des Architekten, dessen Wissen sich aus Handwerk und geistiger Überlegung zusammensetzt, wobei der zweite Teil durch die *artes liberales*, also aus breitem Allgemeinwissen (zehn benannten Wissensgebieten) gespeist wird. Jedoch schreibt Vitruv nichts über die Aneignung, den Lehrer oder die Vermittlung.

Lehre in der historischen Darstellung von Design- und Entwurfslehre wird bis heute meistens als Inhalt eines Gedanken- und Glaubenssystems begriffen, denn als vermittelnde, anleitende Handlung zur Erlangung von Kompetenzen.

2.6.1. Zu Bauhaus

Es gibt zu Bauhaus trotz der vielen Literatur keine einheitliche Interpretation oder Darstellung, insbesondere, wenn es darum geht, was heute lebendig und relevant sei. Zum Bauhausjahr 2019 erschien nochmals eine große Menge an Literatur, die für diese Arbeit nurmehr im Überblick erschlossen werden konnte. Aufgefallen ist *bauhaus* (Bundeszentrale für politische Bildung 2019), da es in mehreren Artikeln knapp den aktuellen Überblick über die Forschung mit Blick auf Wirkung und Erkenntnisse für das Heute zusammenfasst sowie *Bauhaus Transfers* (Poerschke und Purdy 2019), welches vier längere Artikel zu den unterschiedlichen Transfers der Bauhaus-Pädagogik in die Welt enthält. Diese erlauben zum einen die Einbettung des in Deutschland so herausgehobenen Mythos‘ der Bauhaus-Pädagogik in andere, internationale und zeitgleiche Reformbestrebungen als auch das Verständnis, welche Essenzen sich bewährt haben.

Für aktuelle Literatur zur Historie der Entwurfslehre am Bauhaus sei beispielhaft *Baulehre und Entwerfen am Bauhaus 1919–1933* (Winkler 2003) genannt: Es handelt sich hierbei um eine vergleichende Dokumentation und Analyse von Studienarbeiten, um Einblick in die Entwurfsmethoden und die Gestaltungsprinzipien

– beides im Sinne von Komposition nicht im Sinne von Weg, Herangehen oder Prozess – in der Lehre des Bauhauses zu erhalten. Es handelt sich nicht um die Darstellung einer Entwurfslehre im Sinne einer heutigen Didaktik. Eine solche einheitliche oder gar niedergelegte Didaktik im heutigen Sinne scheint es trotz zentraler Dokumente, wie *Idee und Aufbau des staatlichen Bauhauses Weimar* (Gropius 1923) so auch nicht gegeben zu haben.

Winkler schreibt:

„Obwohl von einer ‚Bauhaus-Lehr-Methode‘ generell nicht gesprochen werden kann, denn ‚jeder Meister hat unabhängig von den anderen eine eigene Methode des Lernens [sic] entwickelt‘,⁴⁴ gab es vereinbarte Lehrprinzipien und Ziele, die Bauhaus-typisch waren und den Ausbildungsgang prägten.“

(Winkler 2003, 32)

⁴⁴ Hier wird im Original eine Quelle referenziert: „Albers, Josef: *Diskussion zum Referat Giedion*. In: *Giedion, Sigfried. Das Bauhaus in seiner Zeit. Kunstgewerbeschule Zürich 1962*. S. 147.“, welche jedoch nicht nachvollziehbar ist. Gemeint ist wohl (Reinisch 1961), der Band zum 3. Geisteswissenschaftlichen Kongress der Stadt München, da dort sowohl das von Giedion gehaltene Referat als auch die Diskussionsbeiträge veröffentlicht wurden. Die Einfügung „[sic]“ in das Giedionzitat erfolgt durch den Verfasser, nicht den zitierten Winkler.

4

Die Lehre gliedert sich in:

1. Werklehre für:

- i. Stein ii. Holz iii. Metall iv. Ton v. Glas vi. Farbe vii. Gewebe

Ergänzende Lehrgebiete:

- a. Material- und Werkzeugkunde,
b. Grundbegriffe von Buchführung, Preisberechnung, Vertragsabschlüssen.

2. Formlehre:

- | | | |
|--------------------------|--|----------------------|
| i. Anschauung | ii. Darstellung | iii. Gestaltung |
| 1. Naturstudium | 1. Projektionslehre | 1. Raumlehre |
| 2. Lehre von den Stoffen | 2. Lehre der Konstruktionen | 2. Farblehre |
| | 3. Werkzeugzeichnen und Modellbau
für alle räumlichen Gebilde | 3. Kompositionslehre |

Ergänzende Lehrgebiete:

Vorträge aus allen Gebieten der Kunst und Wissenschaft aus Vergangenheit und Gegenwart.

Der Gang der Ausbildung umfaßt drei Abschnitte (s. graphischer Plan):

1. Die Vorlehre.

Dauer: ein halbes Jahr. Elementarer Formunterricht in Verbindung mit Material-Übungen in der besonderen Werkstatt für die Vorlehre.

Ergebnis: Aufnahme in eine Lehrwerkstatt.

2. Die Werklehre

in einer der Lehrwerkstätten unter Abschluß eines gesetzlichen Lehrbriefes und die ergänzende Formlehre.

Dauer: 3 Jahre.

Ergebnis: Gesellenbrief der Handwerkskammer, gegebenenfalls des Bauhauses.

3. Die Baulehre.

Handwerkliche Mitarbeit am Bau (auf Bauplätzen der Praxis) und freie Ausbildung im Bauen (auf dem Probierplatz des Bauhauses) für besonders befähigte Gesellen. Dauer: je nach der Leistung und nach den Umständen. Bau- und Probierplatz dienen im gegenseitigen Austausch zur Fortsetzung der Werklehre und der Formlehre. Ergebnis: Der Meisterbrief der Handwerkskammer, gegebenenfalls des Bauhauses.

Während der ganzen Dauer der Ausbildung wird auf der Einheitsgrundlage von Ton, Farbe und Form eine praktische Harmonisierungslehre erteilt mit dem Ziele, die physischen und psychischen Eigenschaften des Einzelnen zum Ausgleich zu bringen.

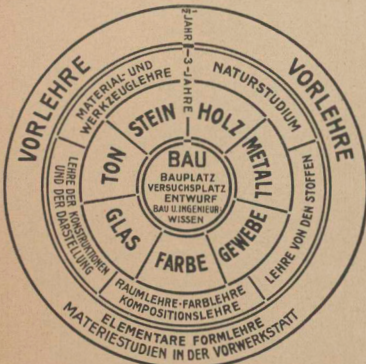


Abbildung 1: Gesamter Studienplan der Ausbildung am Bauhaus nach Walter Gropius, 1923
Quelle: (Gropius 1923, 4)

Das gesamte Ausbildungsprogramm, das Curriculum passt in der Darstellung von Walter Gropius in *Idee und Aufbau des staatlichen Bauhauses Weimar*. auf eine Seite. Die weiteren Beschreibungen des 12-seitigen Werkes gehen in Bezug auf *was, wie oder warum* gelehrt würde nicht wesentlich in die Tiefe bzw. ergeben sich in Vorstellungen ohne Evidenz oder Argument und sparen *wem und durch wen* nahezu aus. Es bleibt bei dem Charakter eines Manifestes. Im nur zweiseitigen *Programm des Staatlichen Bauhauses in Weimar* von 1919, siehe FN 50, war das Ausbildungsprogramm inhaltlich identisch, hatte aber noch nicht die vielmals wiedergegebene Grafik. Das mit *Umfang der Lehre* betitelte Ausbildungsprogramm füllte darin ebenfalls lediglich eine Seite. (Gropius 1919, 3) Konsequenterweise wird das Programm in der Literatur auch meist unter *Bauhaus-Manifest* geführt.

Diese im Zitat angesprochenen Lehrprinzipien und Ziele werden in der Literatur häufig behauptet – manchmal auch unter dem Begriff der Bauhauspädagogik – ohne, dass eine konkrete oder gar einheitliche Darstellung dafür zu finden wäre, die sich nicht banalisierend auf Schlagworte zurückzöge. Trotz vielseitigen, fast schon mythenhaften Referenzierens und Zitierens der Grundlehre des Bauhauses ergeht sich die „Didaktik“ der Grundlehre fast ausschließlich in der Attitüde und dem Anspruch, sich von Tradition abzusetzen. So fasst Winkler (2003, 32) die bis heute wirkende Vorstellung zusammen: *„Mit dem ‚Ballast-Abwerfen‘ von mitgebrachten künstlerischen Vorstellungen und der Einstellung auf einen generellen Neubeginn hatte der Vorkurs einführenden Charakter.“*

Weitere Inhalte sind zur damaligen Zeit verbreiteter Stand der (Lehr-) Praxis, wie sie bereits beispielsweise Adolf Hölzel – Lehrer von Johannes Itten, Oskar Schlemmer –, Franz von Stuck – Lehrer von Josef Albers, Paul Klee, Wassily Kandinsky – oder andere Reformer des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts umsetzten. Zur Vorlehre schrieb Gropius (1923, 5) in einer Fußnote: *„Die Vorlehre entwickelte sich aus dem Unterricht, den Johannes Itten bereits im Jahre 1918 in Wien gab“*, wobei dieser wohl stark von Hölzels Lehre inspiriert war und einiges von diesem übernahm. Itten war, als ausgebildeter Volksschullehrer (später weitergebildet zum Sekundarlehrer für Mathematik, Physik und Chemie) und vom akademischen Lehrbetrieb an der Kunsthochschule in Genf enttäuscht, dabei sicherlich mit der pädagogischen Reformbewegung vertraut. Sicher war das auch Josef Albers, der ebenfalls ausgebildeter Volksschullehrer war.

In der westlichen⁴⁵ Rezeptionsgeschichte konnten die Bauhaus-Protagonisten, -Apologeten und -Erben (wie z. B. HfG Ulm) nach dem Untergang des

45 Gemeint ist hier die Trennung in die Machtblöcke „den Westen“ und „den Ostblock“ und den sich jeweils daran orientierenden Gesellschaften. In der DDR galt Bauhaus und seine Lehre zunächst als imperialistisch und volksfeindlich (vgl. de Rudder 2011, 450f). Die Abkehr unter Stalin von Konstruktivismus, der Russischen Avantgarde und damit der klassischen Moderne im Sinne des Bauhauses sowie der Errichtung der Doktrin des Sozialistischen Klassizismus für den Ostblock ist vielfach beschrieben. Die Auswirkungen auf die Entwurfs-Lehre, abseits von Stil-Schulen, sind bisher jedoch nicht erforscht. Insbesondere fehlen Aspekte der (Charakter-)Bildung mit Querverbindung zum Sowjetmenschen (der stalinistischen Prägung, nicht im Sinne des *Neuen Menschen* der Avantgarde oder des *Homo*

Dritten Reiches das Narrativ der Lehre im Sinne eines Ideals mit dem Prinzip der Demokratie und des Antifaschismus verknüpfen. Gut zusammengefasst hat diese Legendenbildung de Rudder in dem Artikel *Wechselnde Zuschreibungen: Moderne Architektur zwischen Amerika und Deutschland*. Er schreibt (2011, 452):

„Die vermeintlich demokratische Gesinnung des Bauhauses war aber ebenso Teil der eigenen Legendenbildung. Ausdrücklich formulierte Gropius schon 1951: ‚Der vielseitige künstlerische Mensch, wie wir ihn im Bauhaus zu erziehen versuchten, ist der Prototyp echter Demokratie.‘⁴⁶ “

So entsprachen bei nüchterner Betrachtung das Bauhaus-Programm als auch seine Lehre keiner Empirie, sondern einem Manifest, siehe das genannte *Idee und Aufbau des staatlichen Bauhauses Weimar: Eine Sozial- und Erziehungsutopie* (Stasny 2019, 227), aus Wollen geboren und in ihm gründend. Man mag das Werte nennen, es fehlten jedoch die Grundlagen, die wir heute von einer Fach-Didaktik erwarten. Es sollte auf jeden Fall bedacht werden, dass die Schüler des Bauhauses Kinder der Kaiserzeit Preußens, genauer des Wilhelminismus und seiner meistens steifen Erziehung waren: Sozialisiert mit Idealen wie Patriarchat, Pickelhaube, Matrosenanzug, Hurra-Patriotismus und unkritischem, technischem Fortschrittsglaube bei gesellschaftlichem Beharren auf Hergebrachtem, mit Zuchtmeistern und dressierenden Schulmeistern als Lehrer. So nimmt es nicht Wunder, dass die Original-Texte zum Vorkurs sich in weiten Teilen wie Texte von Friedrich Fröbel zur Menschengenerziehung lesen.⁴⁷

Sovieticus nach Alexander Sinowjew). In der Nach-Stalin Ära änderte sich die Positionierung gegenüber dem Bauhausvermächtnis maßgeblich: Die Zeitschrift *form+zweck Fachzeitschrift für industrielle Formgestaltung* widmete beispielsweise dem Bauhaus zwei Sonderhefte, (Amt für industrielle Formgestaltung (DDR) 1976; 1979).

46 De Rudder zitiert Gropius nach (Reinisch 1961, 15).

47 Die Parallelen oder besser Fröbels Wirkung auf die Moderne in Kunst und Architektur werden bereits länger thematisiert. Für den Einstieg sei der Artikel von (Werneburg 1996) oder (Brosterman 1997) empfohlen.

Winkler (2003, 36) schließt sein Übersichtskapitel *Vorlehre, Werkstattlehre und Entwerfen* denn auch mit den Worten:

„Eine Entwurfslehre als theoretische Lehre oder als ausgewiesene Trainingsstrecke gab es nicht, die Unterweisung war meist sporadisch in die Werkstattarbeit einbezogen. [und weiter als hier anschließende Fußnote, Anm. d. Verf.] Über die Werkstattausbildung gibt es kaum verwertbares Material, das die Entwurfstätigkeit in ihren Einzelheiten erhellen könnte.“

Jenseits der Programmatik finden sich ganz vereinzelt Ansätze von Didaktik im Sinne von „sich Gedanken machen, wem warum was wie beigebracht wird“. So schrieb Johannes Itten (1923) ausführlich über den modernen Kunsthandwerker, was seine Aufgaben seien, warum er (Frauen waren durchaus eher nicht gemeint) daher z. B. gute Sinne haben müsse und wie diese Sinne im Vorkurs trainiert würden:

„Der Kunsthandwerker muß ferner sehr gut entwickelte Sinne haben. Und zwar muß nicht nur das Auge klar und scharf sein, sondern ebenso gut und fein muß der Tastsinn entwickelt sein. Nehmen wir an, ein Handwerker habe eine Kante – sei sie aus Metall, Holz, Glas oder sonst einem Stoff – durchzubilden, so wird nur derjenige, der einen vollentwickelten Tastsinn hat, fähig sein, der Kante dem Stoff entsprechend die richtige Weichheit und Härte zu geben. Der Tast- oder Taktsinn ist heute so vernachlässigt, daß die Menschen im gegenseitigen Verkehr immer durch Taktlosigkeiten Schaden stiften, und im Unterricht zeigt es sich, daß wirklich dieser Sinn bei den meisten Schülern kaum entwickelt ist. Einige äußerliche Übungen genügen schon, um die größten Fehler vermeiden zu helfen. Wir lassen zum Beispiel die verschiedensten Stoffe mit der Hand betasten und schließen dabei die Augen. Erst langsam werden die Schüler fähig, den gröberen von dem feineren Stoff durch das Tasten zu unterscheiden.“

(zit. Amt für industrielle Formgestaltung (DDR) 1979, 3/1979:14f)

Dem heutigen Leser sei angeraten, sich beim Lesen den bei der Einführung des Grundkurses zeitgenössischen Studenten oder die Studentin als Individuum vorzustellen: Großbürgerlicher oder zumindest bildungsbürgerlicher Hintergrund, wilhelminische Erziehung, klassisch-musische Prägung und häufig bereits an einer klassischen Kunst(hoch)schule vorgebildet: Matsch, Schrott,

Lehm, Dreck, Schuhputzcreme, Bügeleisen, Natur, Nähnadel etc.pp. waren eher intellektuell aus Anschauung zugänglich als jemals wortwörtlich begriffen.⁴⁸ Schüler*innen wie Gunta Stölz, zwar mit einer bildungsbürgerlichen Erziehung, jedoch aus einer Lehrerfamilie mit Bezug zur Reformpädagogik und einer kunst-handwerklichen Vorbildung aus der Königlichen Kunstgewerbeschule München unter der Leitung Richard Riemerschmids, waren die Ausnahme, die sich von den Versprechungen des Bauhauses angezogen fühlten.

Eine wissenschaftliche, historische Einordnung der wirkungsträchtigen Vorkurse von Johannes Itten (1919–23), László Moholy-Nagy (1923–28) und Josef Albers (1923–33) ist bisher aus didaktischer Sicht nicht erfolgt. Auch ist das Phänomen Bauhaus als Lehranstalt trotz aller Veröffentlichungen nicht in Vergleich gesetzt worden. In einer Rezension schreibt BauNetz zu dem seit 1982 erschienen und 2000 erweitert herausgegeben *Bauhaus. Kunstschule der Moderne* mit dem vielversprechendem Untertitel *das Standardwerk zu den grundlegenden pädagogischen Konzepten des Bauhauses* (Wick und Grawe 2000):

„Es fehlt eine umfassende Herleitung des Phänomens Bauhaus aus den reformpädagogischen Ahnen wie der Breslauer Akademie unter Hans Poelzig [...] oder ein Vergleich mit ähnlichen Institutionen [...]. Was bleibt ist eine lehrreiche Analyse des Bauhauses aus sich selbst heraus. Ein Standardwerk [...] liegt damit jedoch nicht vor. Der Band bestätigt nur wieder die alte Weisheit, dass Mythen auch durch Auslassen von Fakten entstehen und fortgeschrieben werden können.“
(BauNetz 2000)

Insbesondere fehle die Auseinandersetzung mit der Wirkungsgeschichte und die Bauhaus-Debatte des Jahres 1953 sei nicht einmal erwähnt, schreibt BauNetz weiter.

⁴⁸ Kurz vor Fertigstellung dieser Arbeit wurde im 100ersten Bauhausjahr („Die Neue Zeit (Fernsehserie)“ 2019) veröffentlicht: Das Werk macht für Menschen unserer Zeit den Kulturbruch des Bauhauses an der Zeitenwende von wilhelminischem Kaiserreich zur Weimarer Republik auf der Ebene der persönlichen Konventionen sehr anschaulich. Es stellt damit jedoch auch die Überdehnung dieser republikanischen und modernistischen Gesinnung am Bauhaus auf den prodemokratischen Kampf im Sinne einer Nach-Zweiter-Weltkrieg-Perspektive deutlich in Frage. Auch die Nationalsozialisten und Faschisten definierten sich als moderne, anti-monarchistische und anti-establishment Bewegung.

Und trotzdem das Werk zunächst unter dem Titel *Bauhaus-Pädagogik* erschien, schreibt auch Wick (Wick und Grawe 2000, 13), „*dass es die Bauhaus-Pädagogik als ein geschlossenes, monolithisches und im Geschichtsprozess invariantes Gebilde nie gegeben hat, dass sie als solche ein Mythos ist.*“ Nach Stasny (2019, 235) sei der Begriff als „*terminus operandi für eine Mehrzahl von theoretischen und methodischen Ansätzen zu verstehen, welche die Meister-Maler [...] und andere im Rahmen ihrer Gestaltungstheorien vermittelten und die sie mit den Belangen der Werkstätten zu verknüpfen suchten*“.

Spontan stellen sich bei den Originaltexten der Bauhäusler zur Erziehung Fragen zu Kulturpessimismus, vermeintlicher Verbildetheit der Schüler, naturromantischen Vorstellungen von Wahrnehmung und Ähnlichem. Auch bisher folgenlos für die Einschätzung der Bauhaus-Lehre blieb die Neubewertung der theoretischen Fundamente, die heute meistens widerlegt sind oder zumindest als einseitig-verengt angesehen werden, siehe z. B. die Themenkomplexe der *Gestaltgesetze* / *Gestalttheorie*, der *Ur-Formen*, *Form-* und *Farbgesetze*.

Was ist heute der Wert des Vorkurses aus dem Bauhaus für die Designdidaktik, wenn der Autodidakt László Moholy-Nagy zu Erziehungsfragen in der Zusammenfassung schreibt:

„zusammenfassend wäre also zu sagen, daß die Schäden einer technischen zivilisation von zwei seiten bekämpft werden können:

1. durch die konsequente beobachtung und möglichste Sicherstellung der organischen, biologisch bedingten funktionen (wissenschaft, pädagogik, politik)
 2. durch den — aus dem innersten kommenden — ausdruck, der auf der höchsten stufe kunst ist;“
- (Moholy-Nagy 1929, 15)

und weiter unten:

„das erste jahr diente der entwicklung und reifung von sinn, gefühl und gedanken — insbesondere bei jenen jungen menschen, die infolge der üblichen kindheitserziehung eine unfruchtbare häufung lexikalen wissens hinter sich hatten, erst nach diesem ersten jahr der entwicklung und reifung begann die zeit der fachbildung nach freier wahl innerhalb

der bauhauswerkstätten. und auch in der zeit dieser fachausbildung war
das gesamtziel: der totale mensch.“
(Moholy-Nagy 1929, 18)

Die Studierenden von heute haben sicher keine „übliche kindheitserziehung“ und „unfruchtbare häufung lexikalen wissens“ im Stile des Wilhelminismus hinter sich, die nach Moholy-Nagy, Itten, Gropius und anderen Bauhäuslern die Vorkurse nötig machten. Inhalte der damaligen Vorkurse, die selbst von Reformpädagogen und anderen Reformern wie Hölzel oder von Stuck entlehnt sind, finden sich heute flächendeckend in Kindergärten und Schulen. Bereits Anfang der 1930er Jahre hatte Alfred Ehrhardt die Vor- und Formlehre des Weimarer Bauhauses beinahe identisch auf den Primar- und den Sekundarschulbereich übertragen und als *Gestaltungslehre* (1932) veröffentlicht (Stasny 2019, 232). Demnach ist der prominenteste Teil der sogenannten Bauhauspädagogik, der Vorkurs heute bestenfalls obsolet.⁴⁹ Ein „Ballast-Abwerfen“ von mitgebrachten künstlerischen Vorstellungen und eine Einstellung auf einen generellen Neubeginn, wie es Winkler (siehe oben) beschrieb, diskreditiert schließlich die Leistungen der vorangegangenen formalen, non-formalen und informellen Bildung. In der Situation am Morgen nach einem gesellschaftlichen Untergang, einer Revolution und der Gründung einer neuen Nation nach 1918 ist eine solche Denkweise nachvollziehbar. Diese heute nach über 75 Jahren Frieden, Prosperität und evolutionärer, ungebrochener, gesellschaftlicher Entwicklung zu reproduzieren wäre ahistorisch. Wenn es eine dezidierte Bauhaus-Pädagogik gegeben hat, dann ist sie längst mit dem allgemeinen Leben und Lernen verschmolzen.

Wird die Grundlehre am Bauhaus darüber hinaus historisch in den Kontext gesetzt, erscheint Wilhelm von Schadow, der bereits 1828 in seinem Werk *Gedanken über eine folgerichtige Ausbildung des Malers* einen Vorkurs, respektive Grundlehre unter dem Namen Elementar-Unterricht vorschlug und als Direktor

49 Bezieht sich auf den westlichen Kultur- und Bildungskreis. Die Lage ist in anderen Kulturkreisen wie Indien, Naher und Ferner Osten, Nordafrika, Teile des ehemaligen Ostblocks sicher eine andere bzw. je nach dortiger Bildungsschicht stark unterschiedlich. Dies mag daher auch für Menschen mit Migrationshintergrund in DACH mit Vorsicht zu bewerten sein.

der Düsseldorfer Kunstakademie realisierte. Auch Schadow ging es nicht um eine Einpassung des Lernenden in vorgefertigte Schemata, sondern zuvörderst um die Erweckung der Aufmerksamkeit, der Sinne und dem Wesen des Vorgefundenen oder – in den oben zitierten Worten von Moholy-Nagy – um die Entwicklung und Reifung von Sinn, Gefühl und Gedanken:

„Doch bin ich durchaus nicht dafür, den Knaben ausschliesslich auf das Zeichnen der menschlichen Gestalt zu beschränken. Die Unbekanntheit mit andern Naturgegenständen möchte ihm späterhin äusserst hinderlich sein. Je vielfachere Gegenstände er zeichnet, um desto mehr gewöhnt er sich an eine aufmerksame Beobachtung aller seiner Umgebungen, und desto mehr schärft er seinen Sinn für das Auffassen des Charakteristischen an einem jeden Naturgegenstande.“
(Schadow 1828, 265)

Und abschließend sei nachdrücklich vermerkt, dass die Ausbildung am Bauhaus explizit auf den Bau ausgerichtet war. Alles hatte sich dem Gesamtwerk Bau unterzuordnen und auch die anderen Werkstätten mit ihren Ergebnissen hatten dem Bau zuzuarbeiten und zu dienen. Das *Bauhaus-Manifest*⁵⁰, quasi die Gründungscharta von 1919, beginnt mit den Worten:

„Das Endziel aller bildnerischen Tätigkeit ist der Bau! Ihn zu schmücken war einst die vornehmste Aufgabe der bildenden Künste, sie waren unablösliche Bestandteile der großen Baukunst.“
(Gropius 1919, 2)

Und auch vier Jahre später heißt es in *Idee und Aufbau des staatlichen Bauhauses Weimar*, nahezu wortgleich wie in einer Passage von 1919:

„Der Leitsatz, unter dem die Arbeit [Gründung und Aufbau des Bauhauses, Anm. d. Verf.] begonnen wurde, lautet: »Das Bauhaus erstrebt die Sammlung alles künstlerischen Schaffens zur Einheit, die Wiedervereinigung aller werkkünstlerischen Disziplin zu einer neuen Baukunst als

50 Dieses Gründungsdokument besteht aus insgesamt vier Seiten: Die erste Seite trägt wortlos und unbetitelt den Holzschnitt *Kathedrale* von Lyonel Feininger, die zweite Seite ist ein nicht betitelter und nur mit „Walter Gropius“ unterzeichneter Text vom Charakter eines Manifestes. Seite 3 und 4 beinhalten einen demgegenüber formaler formulierten Text, überschrieben mit *Programm des Staatlichen Bauhauses in Weimar* und unterschrieben mit *Die Leitung des Staatlichen Bauhauses in Weimar: Walter Gropius*.

deren unablässige Bestandteile. Das letzte, wenn auch ferne Ziel des Bauhauses ist das Einheitskunstwerk – der große Bau – in dem es keine Grenze gibt zwischen monumentaler und dekorativer Kunst.«⁴
(Gropius 1923, 3)

Dies galt sowohl für die Ära Gropius als auch die Ära Mayer, unter dem sich das Bauhaus noch mehr auf die Architektur konzentrierte und schließlich für die Ära von Ludwig Mies van der Rohe, der das Bauhaus zu einer Architekturschule umbaute. Insofern stellt sich die Frage, wie relevant daher das Bauhaus und seine Lehre für die Hochschullehre des Designs von heute ist, welches nicht unter dieser Bauprämisse steht.

Und es stellt sich die Frage, wie relevant Literatur (für die Designlehre) ist, die diese Bauschule als Kunsthochschule interpretiert, die dortige Lehre aus der Perspektive der akademisch, gelehrten Kunst(-geschichte, -pädagogik) analysiert und Architektur wie Design ebenso nonchalant zur Kunst erklärt, wie den Architekten, Designer zum Künstler, die Architektin, Designerin zur Künstlerin. So benennt die Kunstwissenschaftlerin Grawe in *Call for action: Mitglieder des Bauhauses in Nordamerika* (2002, 10, zugleich Dissertation Universität Berlin, 1997), der Vorarbeit ihres Beitrags zum erwähnten *Bauhaus. Kunsthochschule der Moderne*, im Vorwort ihre Perspektive: „Eine sinnvolle Rekonstruktion der Wirkungsgeschichte des Bauhauses in Nordamerika kann sich daher nur orientieren an dem Wirken der einzelnen Bauhaus-Mitglieder, an ihren künstlerischen Leistungen und pädagogischen Richtlinien sowie an der Entwicklung der Kunst der Moderne schlechthin.“ Architekten und Designer werden von ihr als Individual-Künstler mit dezidiertem Autorenschaft betrachtet. Während die Architektur als Disziplin mittlerweile stark genug ist, die Architekturtheorie und -geschichte emanzipiert aus eigener Perspektive und nach eigenen Notwendigkeiten zu schreiben, fehlt der Disziplin Design dies (noch). Mag das im Sinne von Stilgeschichte angehen, wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit dieser Makel insbesondere dort deutlich, wo eine historisch-wissenschaftliche Betrachtung des Designs als beruflicher Disziplin gegenüber der Kunst völlig andere und heute nahezu konträre Notwendigkeiten aufzeigt, insbesondere in der Lehre.

Unbenommen relevant scheinen jedoch die zeitgenössischen Analysen zum Zustand der Ausbildung in den damaligen Kunstakademien und die

Schlussfolgerungen, die Ausbildung von Gestaltern auf die Füße zu stellen, also im Umgang mit der Realität von Materie und Produktion zu begründen. Diese Fundierung, die Gestaltung / Design fest in der realen Bildung verortet, bis hin zur Grundlage im Handwerk, muss als jenes Erbe von Bauhaus in der tertiären Bildung gesehen werden, das weltweit inspiriert.⁵¹ Auch wenn die Perspektiven auf das Erbe der Bauhauslehre genauso vielseitig sind, wie Protagonisten, die das Bauhaus (un-)mittelbar beerbten, und auch die Forschung darüber erst begann (vgl. Dogramaci 2019), so ist dies die Gemeinsamkeit, die überall zu finden ist. Steffen (2017, 4) schreibt jedoch, diese Vorstellung – die Ausbildung des künstlerischen Nachwuchses im Handwerk zu fundieren – sei die einigende Idee der gesamten Kunstschulreform-Bewegung der antiakademischen Kräfte Anfang des 20. Jahrhunderts. Marguerite Friedlaender-Wildenhain, als emigrierte Bauhüslerin und Gestaltungslehrerin eine der Exporteurinnen der Bauhauslehre nach Amerika, schrieb noch 1973 zur Ausbildung in den USA:

„Es ist unabdingbar, daß zukünftige Kunstlehrer und -handwerker eine gründliche handwerkliche Lehre absolviert haben, nicht in akademischen Kursen, sondern in einer richtigen Werkstatt [...]“.“
(zit. Dogramaci 2019, 46)

2.6.2. Zur HfG Ulm

Als beispielhaft für den aktuellen Umgang mit der Lehre im Rahmen der Designgeschichte ist *Die politische Geschichte der Hochschule für Gestaltung Ulm* (Spitz 1997) zu nennen, welche in der Disziplin der Designwissenschaft weithin rezipiert wurde. Trotz des Sujets – Bildungspolitisches Paradeprojekt der 50er Jahre – geht Spitz nicht näher auf den Prozess der Lehre / des Lernens, also das konkrete pädagogische, didaktische Handeln oder dezidierte Curricula ein, abgesehen von der Wiedergabe zweier vager Schemata nach Entwürfen Otl Aichers (Spitz 1997, 71–72) und des kursorischen Überblicks „des Spektrums der Institute, die sich zu dieser Zeit in Deutschland um die Ausbildung von Gestaltern aller Fachrichtungen kümmerten“, um Ulm davon zu differenzieren (vgl. Spitz 1997, 94–96). Das Lehrkonzept

51 Beispielhaft ist das für Kanada auf S. 225 und für Indien auf Kapitel „7.7. Ausblick 5: Entwicklungsland?“, S. 426 dargelegt.

an der HfG Ulm wird in vielen Veröffentlichungen, auch der allgemeinen Medien (beispielsweise Beinert 2018; B. Schulz 2003), als Wegbereiter und Vorbild hoch gelobt, regelmäßig erwähnt und referenziert, jedoch gleichzeitig nur schemenhaft sowie als uneinheitlich und divergent dargestellt.⁵²

Spitz (1997, 16–18) schreibt, in der Pädagogik bündele sich die Besonderheiten der HfG und fasst diese in fünf Erläuterungen zusammen:

1. elitäres Avantgarde-Bewusstsein, international, wenige Studierende, intensive Betreuung, Ausbildung einer gestalterischen und demokratischen Elite, ohne dass deren Aufgaben näher spezifiziert sind,
2. programmatische Architektur mit Campus-Funktion, welche von Zeitzeugen benannt sei „als Manifest, als gebautes Programm der Hochschule für Gestaltung“⁵³,
3. zentral das sogenannte Ulmer Modell oder Konzept, das nach Spitz die klassische Teilung in Forschung und Lehre durch ein drittes Element *Entwicklung* überwinden sollte, worunter man die Produktion von Design (Herstellung praxisreifer und serienreifer Prototypen) für Auftraggeber zu verstehen hatte und
4. umfassende Persönlichkeitsbildung.

Als fünfte Erläuterung nennt Spitz noch die Entwicklung der Hochschule in mehreren Phasen, welche die Gestaltung programmatisch verwissenschaftlicht hätte. Die Tendenz, das Gestalten aus den Ateliers in die Labore zu verlegen, sei dann von den Fachhochschulen übernommen worden. Hier folgt Spitz der Ausführung des ehemaligen HfG Ulm Studenten und Dozenten Martin Krampen. Tatsächlich muss dies hinterfragt werden, denn im Falle der HfG Ulm und ihrer Sukzession gibt es viele Begehrlichkeiten und auch persönliche Fortführungen: Die allermeisten (Fach-)Hochschulen für Gestaltung in Westdeutschland entstanden im Zuge

52 Der Wikipedia Artikel („Hochschule für Gestaltung Ulm“ 2019) fasst dies gut zusammen. Wirklich lesenswert ist der Artikel *ULM: Auf dem Kuhberg* (Der Spiegel 1963), der nüchtern Einblick in die damals laufende HfG Ulm gibt, lange bevor eine Legendenbildung einsetzen konnte.

53 Spitz zitiert hier (Ruppert 1991, 120).

der Hochschulreformen der Jahre 1965–1978 (vgl. Kehm 2004, 7–8), als Werkkunstschulen – und andere, wie Ingenieurschulen – zu FHs / Gesamthochschulen entwickelt wurden und der Abschluss Diplom für Design / Dipl.-Des. eingeführt wurde.⁵⁴ Die Werkkunstschulen inkorporierten aus ihrem historischen Anspruch heraus selbstverständlich bereits die künstlerische Entwicklung (äquivalent zu Forschung), die Lehre sowie das Machen (äquivalent zu *Entwicklung* im Sinne des Ulmer Modells) und somit die von Spitz als Dritte angegebene Besonderheit, siehe oben.

Zu den ersten vier genannten Erläuterungen sei folgendes ergänzt:

zu 1: Aus heutiger Sicht kaum verständlich, waren in der Zeit nach dem Untergang des Dritten Reiches jedoch autoritär, modern und demokratisch keine irgendwie im Widerspruch stehenden Begriffe. Im Gegenteil. Die Geschwister-Scholl-Stiftung als Träger der HfG Ulm war der Volkserziehung und Erwachsenenbildung verpflichtet und das meinte durchaus, die Menschen zu Ihrem Glück zu erziehen, Gute Menschen durch Gute Form zu schaffen.⁵⁵

zu 2: Die Campus-Idee war auch in Zentraleuropa sowohl in den Künstlerkolonien als auch in Bildungseinrichtungen lange erprobt gewesen. Einrichtungen wie die Großherzoglichen Lehr-Ateliers für angewandte Kunst auf der Mathildenhöhe, ab 1950 in Werkkunstschule Darmstadt umbenannt, vereinigten gar beides.

zu 3: Die HfG Ulm blieb auch nicht verschont von den bekannten Problemen, wenn beträchtliche Geldsummen bei der Bearbeitung von Aufträgen durch Hochschullehrer mit Studierenden-Teams im Spiel sind, wie Spitz es eindrücklich beschreibt. Interessant dabei ist jedoch eine weitere Sicht, die Spitz zur dritten Anmerkung, dem Ulmer Modell einführt. Er zitiert Maldonado⁵⁶ wie folgt:

54 Diese Zeit ist für das Design hervorragend dokumentiert im Kapitel *Gestalterausbildung* in (Oestereich 2000, 371–450).

55 Die Abkehr und Emanzipation vom Autoritarismus erfolgte in West-Deutschland erst mit der 68er-Bewegung, in Ost-Deutschland mit der Wende 1989. Siehe hierzu auch unten das Zitat von Curdes zum Ende der HfG S. 89.

56 Das Zitat ist eine Wortmeldung Maldonados bei einer öffentlichen Diskussion im Juli 1987 zur Eröffnung der Ausstellung *Die Moral der Gegenstände – Hochschule für Gestaltung Ulm 1953 – 1968* des Internationalen Design-Zentrums Berlin e.V., dokumentiert in (Sannwald und Internationales Design Zentrum Berlin 1989).

„Es gab nie etwas wie ein Ulmer Konzept und vor allen Dingen nur ein Ulmer Konzept. Da waren verschiedene Ulmer Konzepte, weil Ulm eine sehr artikulierte und gegliederte Zusammensetzung von Menschen war. Wir hatten verschiedene Meinungen. [...] Ein Teil dieses zusammengesetzten Ulm- Konzepts ist auch das Bill- Konzept. Es gibt auch ein Aicher- Konzept, ein Maldonado- Konzept und so weiter.“
(Sannwald und Internationales Design Zentrum Berlin 1989, 24; zit. Spitz 1997, 17)

zu 4: Wenn wir von Hochschuldidaktik in Deutschland reden, sollten wir das Humboldt'sche Ideal der umfassenden Menschen- und Charakterbildung durchaus als Grundlage ernst nehmen. Dieses bei dem Konzept einer Gestaltungshochschule herauszustellen und in den Kontrast zu setzen zu „*nicht nur zu Gestaltern auszubilden*“ (Spitz 1997, 17) separiert diese eventuell vom Handwerk, nicht jedoch von anderen Hochschulen. Ob diese Gegenüberstellung von Spitz vorgenommen wurde oder das Selbstverständnis des Ulmer Kollegiums abbildet, geht aus den Texten nicht hervor. Spitz führt weiter aus, die gesellschaftliche Verantwortung des Gestalters für dessen Erzeugnisse und für die Menschen, die damit umgehen mussten, hätte im Vordergrund des Ziels der HfG Ulm gestanden und gerade nicht den hochgradig spezialisierten Fachmann ohne Horizont und ohne jedes Interesse an den Problemen der Welt auszubilden. Spitz zitiert erneut (Ruppert 1991, 128):

„Gegenüber den vorwiegend kunsthandwerklich- praktischen [sic] Studienformen an den Werkkunstschulen sprengte das Ulmer Studienmodell von Anfang an den Rahmen einer nur praxisorientierten Entwerferausbildung.“

Weder die Bemühungen von Hermann Muthesius für die Reform der Kunstgewerbeschulen noch die in dessen Sinne nach dem Zweiten Weltkrieg erneuerte *Muthesius-Werkschule für Handwerk und angewandte Kunst* in Kiel oder das Wirken eines Arnold Bode in Kassel oder generell die Verfolgung der Urgründe von Gestaltungshochschulen⁵⁷ legen nahe, diesem Zitat unkritisch zu folgen. Warum

57 Siehe hierzu Kapitel „4.4. Station 3: Polarkreis 2002; der Mensch zählt in der Geschichte der Lapin Yliopisto (Universität Lapland)“, S. 187.

das Ulmer Modell und die Legenden seiner Sukzession von der Literatur bisher nicht an dem Anspruch der parallel existierenden Kunstakademien – in der BRD den Universitäten gleichgestellte Einrichtungen –, an dem Anspruch der HfG Ulm vergleichbaren Einrichtungen wie der Folkwang-Schule (Gestaltung war dort bis 1928 Teil einer eigenständigen Handwerker- und Kunstgewerbeschule, dann als höhere Fachschule für Gestaltung integriert, ab 1963 Hochschule), der Kasseler Schule (Werkkunstschule und Werkakademie), an dem Anspruch von Vorgängern wie dem Bauhaus oder an den Idealen des Werkbundes oder anderer das Berufsbild von Designern (und adäquaten Vorläuferberufsbilder) prägenden Einrichtungen bis hin zu den Kunst- und Gewerbevereinen gemessen wurde, ist nicht einsichtig. Es existiert zumindest keine vergleichende Literatur.

Eine Frage, die sich bei den genannten Eckpfeilern der Ausbildung stellt: Liegen die Ursprünge des Modells eher in der Sozialisation der entscheidenden Macher

- Max Bill, an der Kunstgewerbeschule Zürich als Silberschmied sozialisiert und zeitlebens eher Künstler, Bildhauer, Grafiker als Architekt oder Produktgestalter,
- Otl Aicher, bekennender Katholik, wenig formale Bildung, kurzes, nicht abgeschlossenes Bildhauerstudium an der Akademie München, weitgehender Autodidakt und Schüler von Bill und
- Tomás Maldonado, künstlerische Ausbildung 1936–42, zwischen dem 14ten und 20sten Lebensjahr an der nationalen Kunstschule in Buenos Aires, 1940 umgewandelt in Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón, avantgardistischer Künstler, nach einer Europa-Reise 1948 deutlich beeinflusst durch die Zürcher Schule der Konkreten, u. a. Max Bill, keine Sozialisation in Handwerk oder Industrie (Bifulco 2018)?

Inge Aicher-Scholl wird im Zusammenhang mit dem Ausbildungs-Konzept der HfG Ulm nicht genannt.⁵⁸

58 Sie engagierte sich bei der Gründung der HfG Ulm, als Gründerin und Leiterin der Geschwister-Scholl-Stiftung (der Trägerin der HfG Ulm), der Herausgabe ihres Buches *Die Weiße Rose* und der Volkshochschule Ulm. Auch hatte sie im Bereich Gestaltung, Design, Kunst

Keiner hatte eine universitäre Bildung, keiner eine abgeschlossene Ausbildung an einer Akademie, die einer Universität gleich stand, keiner eine wissenschaftliche Ausbildung, sondern alle kamen aus dem kunsthandwerklichen Umfeld. Bricht sich im Ulmer Modell eher eine defizitäre Perspektive der wichtigsten handelnden Personen Bahn als ein durch Analyse der bereits bestehenden Konzepte und Ausbildungsziele anderer Einrichtungen und deren (Miss-)Erfolge gespeistes didaktisches Konzept? Die vielfachen Legenden, welche Schule das Ulmer Modell übernommen hätte und welche Schule sich als „Erbe“ bezeichnen darf, halten einer kritischen Analyse zumindest nicht Stand. Zum einen, weil das Modell nur als sehr grobe Skizze aus der Literatur zu erkennen ist und zum anderen, weil keiner der oben genannten Eckpfeiler für das Ulmer Modell originär ist, noch die Zusammenstellung dieser.

Andere Autoren, wie Park (2010b, 182) sehen in der Etablierung des wissenschaftlichen Zugangs zu Design, oder besser der Zugang für Design zu wissenschaftlichen Fundamenten, das Charakteristische des Ausbildungskonzepts namens Ulmer Modell. „Dort strebte man eine Designausbildung an, die Wissenschaft und Design sowie Theorie und Praxis in Balance halten sollte“, so Park. Nahezu alle Autoren sehen dabei Tomás Maldonado als zentrale Figur bei der Entwicklung der Lehre, weg von Bauhaus und hin zu einem zeitgemäßen Modell, das die Wissenschaft

keine Expertise, Ausbildung oder Erfahrung. Inwieweit sie als Person also „aus dem Hintergrund“ Einfluss auf die Lehre hatte, geht aus der Literatur nicht hervor. Diese nennt eben Bill, Aicher und Maldonado als verantwortlich für das Ulmer Modell. Inge Aicher-Scholls Sozialisation scheint aber bildungsbürgerlich und christlich-humanistisch gewesen zu sein. Sie engagierte sich in den 1930ern als Teenager bei dem Bund Deutscher Mädel und der Hitlerjugend, absolvierte die Mädchen-Realschule mit der Mittleren Reife, machte eine Ausbildung als Steuerfachgehilfin beim Vater und arbeitete bei diesem. Ab 1937 hatte die Familie in Ulm Schwierigkeiten mit der Gestapo und flüchtete 1943 nach der Hinrichtung der Weißen Rose, ihrer Geschwister und folgender Sippenhaft bis nach dem Krieg aus Ulm. (Aicher 2017) Gleichwohl scheint hinter dem gesellschaftlichen Anspruch, den sich die HfG Ulm aufgeladen hatte und aus dem sie ihre Strahlkraft bezog, der zivilisatorische Bruch des Dritten Reiches und der Wunsch nach dessen Heilung hervor und mithin die Person Inge Aicher-Scholl und ihr späterer Ehemann Otl Aicher, ein Schulfreund ihres jüngeren Bruders Werner und ein Familienfreund der Scholls. Einen schnellen Einstieg in die sozial-psychologische Thematik, Rezeptionsgeschichte und Problematik, in die die HfG Ulm eingebettet ist (ohne genannt zu werden), bietet diese Rezension eines Buches über Inge Scholl: (Sack 2013).

gleichwertig eingebaut habe und international vorbildgebend gewesen sei. So auch Romero-Tejedor, die mit dem oben, S. 85, bei Spitz bereits wiedergegeben Kommentar aus dem Munde Maldonados – es gäbe kein Ulmer Modell – ihren Beitrag beginnt und dann zu Maldonados Verdienst um die Lehre an der HfG Ulm folgendes schreibt (2014, 75):

„Maldonado beeinflusste weltweit die Curricula des Designs. Der Vorsitzende des Ulmer Rektoratskollegiums, Gert Kalow, stellte damals fest, es gäbe keinen Standard, wie Designer auszubilden seien (anders als Architekten oder Ingenieure), und er sah die Aktivitäten der HfG Ulm als wichtigsten Beitrag zu dieser Frage. Die Dozenten erfanden und erprobten neue Ausbildungswege: »Möglicherweise wird in künftigen Jahrzehnten die wichtigste Leistung der Hochschule für Gestaltung eben darin gesehen werden, dass wir den bestmöglichen Weg zur Ausbildung von Designern erforscht haben. [...]»⁵⁹.«⁶⁰ Auch die USA lernten von Maldonados Modell: »[William S. Huff] [...] wurde [...] aufgefordert, einen Grundkurs nach dem Ulmer Modell am Carnegie Institute of Technology einzurichten. Er folgte dem Vorbild der Aufgabenstellungen von Maldonado.«⁶¹ “

Wie genau oder wodurch das Ulmer Modell diesen Einfluss hatte, oder wie der Einfluss aussah, über die Öffnung zur Wissenschaft hinaus, wird jedoch nicht klar. Diese Hinwendung oder Öffnung des Designs zur Wissenschaft ist aber in anderen Kontexten und weltweit beschrieben und durch andere Ereignisse begründet worden: für die USA beispielsweise mit neuen Einflüssen und neuen Denkweisen, ausgelöst durch die Kriegswirtschaft im Zweiten Weltkrieg.⁶²

Für die Beschäftigung mit der Lehre an der HfG Ulm sind noch zwei Veröffentlichungen zu nennen.

Zunächst *Die Abteilung Bauen an der hfg Ulm: eine Reflexion zur Entwicklung, Lehre und Programmatik* von Gerhard Curdes, seines Zeichens Schreiner, Architekt

59 Änderungen in [eckigen Klammern] wie bei Romero-Tejedo.

60 Hier im Original Endnote 7: Zitation Gerd Kalow nach (Spitz 1997, 180), Romero-Tejedo gibt aber eine andere Seitenzahl und die Veröffentlichung von 2003 an.

61 Hier im Original Endnote 8: Zitation (Krampen 2003, 199).

62 Insbesondere bei Designern wie Ray und Charles Eames aber auch für die Designtheoretiker, siehe beispielsweise das Themengebiet Operational Research.

und Raumplaner, später Professor für Städtebau und Landesplanung an der RWTH Aachen. Dieses Buch befasst sich in aller Tiefe mit Inhalten, Aufbau, auch Aufgaben und Curricula der Lehrveranstaltungen aus Sicht der Abteilung Bauen. (Curdes 2001, 39) Der Autor beschreibt weiter die Reibungsverluste an der HfG Ulm im Konflikt zwischen deduktivem und induktivem Herangehen, zwischen Systematik und Kreativität, in der Antinomie von Theorie und Gestaltung, wobei interessanterweise die Person Horst Rittel im Gegensatz zu vielen anderen nicht eine der Seiten zugesprochen werden könne. Er benennt das Ende der HfG, die so stark vom Neopositivisten Maldonado⁶³ geprägt war, wie folgt:

„Das Ende der hfg fällt ja nicht ganz zufällig mit dem Jahr 1968 zusammen, dem Jahr, das in Deutschland und in Europa den Bruch mit der engen technizistischen, unhistorischen und ortlosen Weltsicht der Moderne markiert.“
(Curdes 2001, 41)

Der Ausstellungskatalog *Ulmer Modelle, Modelle nach Ulm* (Rinker u. a. 2003) ist schlicht auf Grund seines Titels und seines Anspruchs zu nennen, eben genau das Ulmer Modell zu beleuchten. Der Katalog entstand zur gleichnamigen Ausstellung zur 50-jährigen Gründung der Schule in Ulm 2003. Die db deutsche bauzeitung schrieb zur Ausstellung 2005 in Berlin:

„Der Lehre und facettenreichen Wirkung der HfG ist [... diese Ausstellung ...] gewidmet. [...] Die Nachwirkung der Schule, der Teil »Modelle nach Ulm«, wird jedoch nur cursorisch abgehandelt. Ebenso bedauerlich empfindet man die geringe kritische Distanz zu den vielen Widersprüchen der Schule, ihrer Zerstrittenheit und ihrem heute kaum mehr nachvollziehbaren Positivismus.“
(Käpplinger 2005)

Eine kritische, vergleichende Literatur scheint es somit ebenso wenig zu geben, wie eine, die den Graben der Zeit von 50 Jahren zuschütten würde, oder uns hülfe aus der Historie zu lernen.

63 So von Wolf Reuter in *Zur Designwissenschaft* bezeichnet (Romero-Tejedor u. a. 2010, 100).

2.6.3. Didaktikgeschichte im Design

Weitere maßgebliche Werke, welche geschichtlich explizit über die Lehre von Design (wenn auch z. T. nur in Kapiteln) schreiben, sind *Designlehren: Wege deutscher Gestaltungsausbildung* (Buchholz und Theinert 2007), *Lehre und Lehrer an der Folkwangschule für Gestaltung in Essen: von den Anfängen bis 1972* (Breuer u. a. 2012) und das Kapitel *Gestalterausbildung in "Gute Form" im Wiederaufbau: zur Geschichte der Produktgestaltung in Westdeutschland nach 1945* (Oestereich 2000, 371–451). Eine Auseinandersetzung aus der Perspektive der Didaktik / Pädagogik ist kaum zu erkennen. Die Fragen „Warum wurde etwas gelehrt?“, „Wie wurde es gelehrt?“, „Wem wurde es durch wen gelehrt?“ werden nicht systematisch betrachtet und vor allem nicht die Perspektive des Lernens eingenommen. Zu der Frage, mit welcher Qualifikation oder warum jemand Professor wurde, ist in diesen Werken ebenfalls nichts enthalten – außer anekdotischen Bemerkungen wie „jener holte diesen“. Auch reichen diese Werke nicht in die Gegenwart oder versuchen aus der Geschichte heraus, Aussagen zur Lehre und dem Lernen der Gegenwart zu treffen.

Die vorliegenden Arten von Literatur lassen sich demnach wie folgt sortieren:

1. historische Darstellung von Designartefakten im Kontext von Lehre,
2. historische Dokumente zur Entwurfslehre sowie
3. aktuelle Darstellung historischer Entwurfslehre.

Für die Frage nach aktuellen Bedingungen von Designlehre oder der Frage der notwendigen Qualifikation von Hochschullehrenden sind sie also kaum dienlich. Auch ist es keine vergleichende Literatur, die eine historische Entwicklung des Themas Designlehre an Hochschulen darstellte.

2.7. Weitere Literatur zur Designlehre

Das Forschungsnetzwerk designdidaktik.org wertet unter Mithilfe des Autors darüber hinaus allgemeine Periodika zur Hochschulforschung z. B. *Beiträge zur Hochschulforschung des IHF – Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung*, Periodika, Informationsschriften und Plattformen zur Gestaltungs- und Designpädagogik, wie z. B. dem *Forum Gestaltung und Medien*,

Internet-Plattform der *zpg-gm – Zentralen Projektgruppe Gestaltung und Medien* am *Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg* sowie allgemeine Medien aus. Einzelne, erwähnenswerte Literaturfunde werden als Blogbeitrag auf designdidaktik.org rezensiert, weitere als kommentierte Leseliste quartalsweise bekanntgegeben (vgl. Zerweck 2015b). Es handelt sich hierbei jedoch lediglich um Literatur, die in einzelnen Argumentationssträngen oder Schlaglichtern die vorliegende Arbeit stützen.

2.8. Stand der Forschung zu einzelnen Abschnitten

2.8.1. Zum Designbegriff

Obwohl zum Thema Design allgemein sehr viel und diverse Literatur vorhanden ist, existiert dennoch kein feststehender Begriff zu *Design*. Insbesondere für die Didaktik und Pädagogik des Designs existiert keine herrschende Meinung. Auch ist ein Klammerbegriff für die diversen Spielarten der beruflichen Perspektive des Designs nicht etabliert. Daher ist es für die vorliegende Arbeit nötig, diesen Begriff besser zu fassen. Der Autor stützt sich hierbei auf mehrere Veröffentlichungen, die er bereits zur Diskussion beigetragen hat. Sie behandeln den Designbegriff allgemein, in der Didaktik, Pädagogik und im Design als Beruf (Zerweck 2010b; 2016a; 2016b) und dienen als Grundlage für das Kapitel „3. Designbegriff als Design-Begriffs-Landschaft: Ableitungen für Designdidaktik und Designpädagogik“, S. 95. Weitere aktuelle Quellen kommen bei der Fassung der beruflichen Perspektive des Begriffs zum Tragen, wie z. B. *Arbeitsmarkt Kultur: zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Kulturberufen* (G. Schulz, Zimmermann, und Hufnagel 2013) oder *Designgesetz und Designverordnung* (Bundesrepublik Deutschland 2014b; 2014a)

2.8.2. Zur Designausbildung: eine Standortbestimmung durch Vergleiche

Im Gegensatz zur schmalen Quellenlage der Frage *Wie wird Design gelehrt?* ist die Problematik zu Kapitel „4. Designausbildung: Eine Standortbestimmung

durch Vergleiche“, S. 177 die schiere Masse an Quellen, welche jedoch bisher nicht gefasst wurde. Eine Standortbestimmung zur aktuellen Lage existierte also ebenfalls nicht und musste für die vorliegende Arbeit als *Original Research* aus der Masse der Quellen erstellt werden. Selbst zur Designgeschichte im Sinne der Geschichte einer Profession und seiner Ausbildung gibt es keinen wissenschaftlichen Standard, keine herrschende Meinung bzw. ist die veröffentlichte Meinung im Driften.

2.8.3. Zur Entwurfsprofessur

Der Begriff der Entwurfsprofessur wird in der wissenschaftlichen Literatur (Steets 2015, 131 & 135) und Praxis (Der Spiegel 1969) selbstverständlich benutzt aber nicht definiert. Die Fundstellen beziehen sich meist auf die Architektur – auch hier salopp der große Bruder des Designs. Problematisch ist die mangelnde Quellenlage für Kapitel „5. Die Entwurfsprofessur“, S. 261 insbesondere für die Übertragung des Konzeptes der Künstlerprofessur auf Fachhochschulen bzw. die Anwendung der „Praktiker-Paragrafen“. Daher können hier hauptsächlich lediglich die zutreffenden Gesetze zitiert und ausgewertet werden sowie die gängige Lehr-Praxis für Design dargestellt werden – projektzentrierter künstlerischer Gruppen- und Einzelunterricht für die Entwurfslehre, wie in (Baumann 2004) gezeigt –, um den Begriff valide zu füllen. Jedoch besteht ein Teil dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsbedarfs gerade darin, das Anforderungsprofil einer Entwurfsprofessur im Design und damit den Begriff zu bestimmen.

2.9. Fazit zum Stand der Forschung zur Designdidaktik und zur Berufungspraxis im Design

Die Frage „Wer soll was, von wem, wann, mit wem, wo, wie, womit und wozu lernen?“ (Jank und Meyer 2002, 16) wird beim Stand der derzeitigen Forschung für das Design nur extrem eingeschränkt und in Teilfragen beantwortet, ohne dass eine zusammenfassende Position existierte oder sich zumindest abzeichnete. Wenn Teilfragen beantwortet werden, wird fast immer die Perspektive des Lehrens und nicht die des Lernens eingenommen. Der Großteil der Literatur befasst sich mit der Frage *Was*, manche betrachten auch noch das *Wie*. Das *Wozu*

wird meist apodiktisch, moralistisch vorausgesetzt: „Ich finde es einfach wichtig!“. Ein ernstzunehmender Diskurs oder berufsspezifische Forschung darüber, welches Wissen und welche Kompetenzen ein Designer lernen muss, um Qualifikationen für zu definierende Ziele zu erlangen (z. B. als Junior Designer in einer Agentur arbeiten zu können), ist nahezu nicht existent.

Zur Frage der Hochschulentwicklung im Bereich Design oder Strategieentwicklung mittels Berufungen im Design existiert kein Stand der Forschung, da es keine Forschung gibt. Selbst zu Strategien der Entwicklung von Hochschulausbildung im Design existieren keine Forschungen, ja nicht einmal Strategien selbst sind bekannt oder werden öffentlich diskutiert. Es ist zwar anzunehmen, dass die Gremien der Hochschulen bei Neueinrichtung oder Akkreditierung von Studiengängen solche Strategieüberlegungen vorzeigen müssen. Diese werden jedoch nicht bekannt gemacht oder in einer Scientific Community geteilt und somit dem Prozess der Disziplinbildung entzogen: Bernhard Bürdek (2012a) hat in *Design: auf dem Weg zu einer Disziplin* eindrucksvoll gezeigt, dass diese Disziplinbildung stockte.

So kann das Abhandensein von Forschungen zur Designausbildung, zu Strategien der Disziplinbildung und / oder der Berufungspraxis von Professor*innen nur als Forschungslücke interpretiert werden.

Ilhan (2016, 301) fasst daher in seiner Einleitung für die USA⁶⁴ zusammen⁶⁵:

“Despite their significance, however, our knowledge regarding the position of design disciplines within the higher education system is rather insufficient. Far from providing a holistic picture of the development of design in the US Higher Education, the research in the extant literature is limited to historical and isolated case studies.”

Haas und Park (2015, 47–48) referieren für Deutschland zunächst Stefan Scheuerer. Dieser habe die Tatsache der Bedeutungseinbuße und sogar der

⁶⁴ Generell ist die Forschungslage in den USA zu Hochschulen auf Grund deren kompetitiver und teilweise merkantiler Situation deutlich besser als in Deutschland.

⁶⁵ Die Designdisziplinen, die Ilhan untersuchte und deren Forschungslage er hier beschreibt, sind: „architecture, landscape architecture, urban/city/community and regional planning (henceforth, urban planning), industrial design, and interior design“.

Bedeutungslosigkeit des Faches *Gestaltendes Werken* (als namentlicher Vorläufer des Faches Designpädagogik) an den Schulen angesprochen, die u. a. auch darin zu sehen sei, dass seit den 1970er Jahren die fachdidaktische Forschung ausgeblieben sei. Die Autoren fassen schließlich die Ergebnisse des Symposiums 2014 dpi wie folgt zusammen:

„Designdidaktik oder die Didaktik des Designs ist ein fast unbeschriebenes Blatt in der deutschen Bildungslandschaft. Beklagt wird dabei die Situation an den allgemeinbildenden Schulen wie auch an den Hochschulen. Obwohl es dort eine starke Zunahme der Designstudiengänge seit den 1970er Jahren gegeben hat, gibt es, von Ausnahmen abgesehen, keine nennenswerte Forschungs- und Publikationsarbeit zur Designdidaktik. Die Lehrenden an Hochschulen, die in der Regel aus der Designpraxis kommen, lehren Design generell praxisgeleitet und intuitiv.“

3. Designbegriff als Design-Begriffs-Landschaft: Ableitungen für Designdidaktik und Designpädagogik

Viele Aspekte dieses Kapitels habe ich auf Symposien & Tagungen (Zerweck 2014b; 2016c; 2016d; 2018b) zur Diskussion gestellt und einige unter (Zerweck 2016a) sowie (Zerweck 2016b) veröffentlicht. Ich greife auf diese und deren Rezeption zurück sowie auf ein Kapitel in *Designwissenschaft und Designforschung: Ein einführender Überblick* (Hugentobler u. a. 2010), das sich mit der Disziplin als Beruf befasst (Zerweck 2010b). Die bisherigen Ergebnisse habe ich hier ausgebaut und zusammengeführt sowie mit Blick auf die Thematik „Design: Bedingungen einer Hochschuldisziplin“ erweitert.

3.1. Hinführung

Der Diskurs, was Design ist oder zu sein hat, ist beständiger Teil der Disziplin. Die theoretische Auseinandersetzung darüber wird von den meisten Designern als anstrengend und von vielen als unproduktiv empfunden, während sie ganz selbstverständlich durch das Hinzufügen immer neuer Artefakte zum Designfundus diese Fragen beantworten. Häufig wird das explizite Hinterfragen von Nichtdesignern an die Disziplin herangetragen. In der Praxis geschieht dies durch den Rechtfertigungsdruck, welcher Art denn die Leistung sei, für die Geld transferiert werden soll. Wer jedoch nicht nur Design „macht“, sondern die Disziplin Design selbst durch Lehre oder Forschung oder Organisation oder Außenvertretung bearbeitet, wird sich dieser Frage offen, proaktiv annehmen müssen.

Für diese Arbeit zur Designdidaktik ist es nötig, den oder die Begriffe von Design im Deutschen grundlegend neu zu erarbeiten, auch um zu verstehen, wo

die Designlehre positioniert ist. Denn auch wenn das Wort Design inflationär gebraucht würde oder vielleicht gerade deswegen, existiert aktuell kein Einvernehmen über den Begriff.

Dies ist kein künstliches Problem, denn selbst anerkannte Designwissenschaftler / -theoretiker verschwemmen den Begriff und leiten so Überlegungen in die Irre: Bürdek beschreibt *Betriebswirtschaftliche Forschungsbeiträge* (Bürdek 2012a, 155–166) und untersucht hier die Forschungsgeschichte des ökonomisierbaren Teils von Design. Er springt sowohl zeitlich als auch sprachlich von Quelle zu Quelle, ohne den jeweils zugrunde liegenden Designbegriff zu beschreiben, setzt so Beispiele wie das „Design“ des ersten Dyson–Staubsaugers⁶⁶ mit dem „Design“ eines Thomas Gerlach (frogdesign & via4 Design)⁶⁷ und dem „Design“ von Kia unter Peter Schreyer⁶⁸ synonym und macht Rückschlüsse damit sehr schwer.

Zudem existiert kaum Forschung, schon gar keine Begriffsgeschichte zu dem Begriff *Design*. Es existiert zwar viel Literatur, die theoretisiert, was Design sei oder sein solle oder zu sein habe⁶⁹ ... aber selbst im Wörterbuch *Design* heißt es zu *Design*:

66 Das Beispiel Dysons entnimmt er einer englischsprachigen Untersuchung *Creating Economic Value by Design* (Heskett 2009), in der sich Heskett auf den Designbegriff Herbert Simons beruft und sich damit in eine Forschungstradition stellt, die in Deutschland unter die Begriffe *Innovation*, *Kreation*, *Erfindung* fällt, siehe unten Kapitel „3.10. Das Hochgebirge der Entwicklung“, S. 162.

67 *Klassisches Industrie-Design* im Sinne der Formgebung, siehe unten Kapitel „3.3. Der unverständene Flaschenhalsimport“, S. 110.

68 Die Leistung des „Design“ liegt hier eher in der *Markenstrategie* und sollte, wenn es um zeitliche Veränderungen geht, eher mit der Leistung eines Peter Behrens bei AEG verglichen werden.

69 Eine sehr gute Übersicht und Zusammenfassung unterschiedlicher Entwicklungen und Strömungen findet sich im Kapitel *Zum Gegenstand von Designtheorie: ein ideengeschichtlicher Abriss* in (Steffen 2013, 23–49). Jedoch unterscheidet auch Steffen nicht zwischen den verschiedenen länder- und sprachspezifischen Unterschieden und macht den Fehler, nicht zwischen beruflicher und akademischer Disziplin zu unterscheiden. So urteilt sie falsch, wenn sie, sich auf internationale, verschiedensprachliche Literatur berufend schreibt:

„finden sich in der Literatur zahlreiche Definitionen, die zu einer Entgrenzung des Gegenstandes von Design beitrugen und beitragen, so dass es gegenwärtig salonfähig ist, fast jede gestalterische Tätigkeit – vom Haarschnitt bis hin zum Eingriff in die DNA von Viren, Bakterien

„Auf die Gefahr hin, die Leserinnen und Leser zu enttäuschen, müssen wir doch sehr offen eingestehen: Ausgerechnet für die zentrale Kategorie dieses Wörterbuchs gibt es keine allgemein gültige Definition – eben für Design.

Schon über den Anfang von Design existiert ebenso heftiger Streit wie darüber, was denn Design sei und was es nicht sei. [...]

Mithin bietet dieser Text lediglich Möglichkeiten und Materialien an, sich ein Bild von dem zu entwerfen, was Design war, ist und möglicherweise sein wird.“

(Erlhoff und Board of International Research in Design 2008, 87)

Der weitere, zitierte Text versucht keine Begriffsergründung im lexikalischen Sinne.

Es herrscht die Meinung vor, der Begriff sei zu definieren, indem er mit Inhalt zu füllen sei. Das ist jedoch nur ein Aspekt von *Begriff*, und zwar der des informationellen Konzepts, also eher des Bezeichneten selbst. Da im weiten Feld des Designs heftig über diesen Aspekt im Sinne von *wahr, gut, schön* gestritten wurde, kam ein anderer Aspekt von *Begriff*, nämlich der Aspekt der lexikalischen Bedeutung zu kurz. Um es mit einem Gleichnis zu verdeutlichen: Die Disziplin Design hat sich darauf konzentriert zu klären, wie ein Tisch auszusehen hat, aber nicht geklärt, was ein Tisch ist.⁷⁰

Viel Literatur streift zwar das Thema – dieses Vakuum wird also bemerkt –, aber nahezu alle deutschsprachige lässt sich auf einen kleinen Exkurs in (Bürdek 1991) zurückführen. So fußt der sehr lange Wikipedia-Artikel *Design* („Design“

oder Hefepilzen – als Design zu bezeichnen. Die Ausstellung samt Begleitkatalog *Im Designerpark* [hier verweist die Autorin auf (Buchholz u. a. 2004)] belegen die Dimensionen, die ein populistisches Designverständnis sowie Veränderungen im allgemeinen Sprachgebrauch inzwischen angenommen haben.“

(Steffen 2013, 43)

70 Widerspricht der Designer: „Aber was ein Tisch ist, also sein sollte, das muss ich mich jedes Mal neu fragen und beantworte es mit einem Entwurf“, sagt der Sprachwissenschaftler: „*Tisch* kommt vom lateinischen *discus* (*Schüssel*), das wiederum aufs griechische *diskos* (*Scheibe*) zurückgeht.“, der Betriebswirt wird unruhig und verweist auf die Rubrik *Tisch* der Branchenanalyse der Möbelindustrie, der Ingenieur wird ungehalten und verweist auf die Normen EN 527, EN 581, EN 1730, EN 13150 und der Wirt spendiert den Freunden eine Runde und legt das Tablet mit dem Wikipedia-Artikel *Tisch* auf den Tresen.

2018) im sehr kurzen Abschnitt *Begriff* auf einen einzigen Einzelnachweis (Hauffe 1995, 10), welcher selbst jedoch (Bürdek 1991) zitiert, der sich wiederum bereits auf eine andere Quelle stützt, wie ich weiter unten darlege⁷¹.

Andererseits dokumentiert ein fehlendes Einvernehmen über den Begriff eben die Existenz eines uneinheitlichen Gebrauchs. Dem folgend zeige ich unterschiedliche Designbegriffe im Sinn *Auffassungen von Design* in einer Begriffslandschaft, um Aufgaben von Designdidaktik und Designpädagogik abzuleiten.

Eine Haltung der Designvertreter bei der theoretischen, oft ideologischen oder auch philosophierenden Auseinandersetzung mit dem Begriff *Design* ist, dass die eigene Disziplin in dieser andauernden Selbstbeschau etwas Besonderes sei. Nun sagen die Vertreter der anderen Disziplinen: „Das gilt für uns auch“. Ja, auch im Ingenieurwesen, in der Wirtschaftswissenschaft, den Humanwissenschaften etc. ist die Metadiskussion über die Disziplin vorhanden. Eine solche Metadiskussion sei ein Merkmal eines autopoietischen, sich selbst organisierenden Systems, wie es die Disziplinen der Wissenschaft darstelle.⁷² Jedoch betrifft dieses Hinterfragen des Seins und des Machens jener erwachsenen Disziplinen lediglich deren Ränder und Veränderungen über die Zeit. Die allermeisten Disziplinen, die bereits deutlich älter als das Design sind, haben einen Markenkern⁷³ im inneren Selbstverständnis wie in der Außenwahrnehmung. Bernhard Bürdek (2012a; 2012b) beschreibt Design dagegen als auf dem Weg zu einer Disziplin, als eine noch nicht-ganz-aber-doch-schon Disziplin, eine Heranwachsende. Design ist eine

71 Siehe Kapitel „3.2.1. Einschub: Eine unverständene Zahl, eine unverständene Wortherkunft, mangelhafte Forschung“, S. 100.

72 Die Frage der Selbstorganisation von wissenschaftlichen Disziplinen diskutierte Krauch bereits in seinem Werk *Die organisierte Forschung*, vergleiche vor allem das Kapitel *Die These von der Eigengesetzlichkeit* und folgend (Krauch 1970, ab 22). Auch wenn Maturana und Luhmann in dieser Zeit bereits wirkten und die Szene der Systemtheoretiker sich untereinander kannte, so hatte Luhmann seine Thesen der Beschreibung sozialer Systeme als Autopoiesis erst nach und nach entwickelt und veröffentlicht und erst in (Luhmann 1984) einheitlich explizit gemacht gehabt, weshalb sich das Verständnis und die Begrifflichkeiten seit dem Ende der 1960er Jahren massiv änderten.

73 Maser hatte das Fehlen eines solchen Kerns bereits 1972 für Design als wissenschaftlicher Disziplin angemerkt, siehe FN 206.

adoleszente Disziplin, wie ich Bürdek zusammenfassen würde.⁷⁴ Diese werdende Disziplin, das Design, betreibt die Selbstschau nicht mit Bezug auf ihre Ränder und Veränderungen, sondern in Bezug auf ihren Kern und ihr Wesen, so wie in der Adoleszenz der Mensch als Individuum seine Identität sucht und hoffentlich findet.

Für die Designdidaktik und die Designpädagogik, die nochmals deutlich jünger als das Fach selbst sind,⁷⁵ stellt sich die Frage nach dem angenommenen Begriff des Designs daher schärfer, da durch diesen die Ziele und Aufgaben vorgegeben werden. Dabei handelt es sich auch um jene Ziele und Aufgaben, die im Ringen um Gelder und Mittel kommuniziert werden, also Fachfremden vermittelt werden und auf die sich in Berufungsprozessen berufen wird.

3.2. Designbegriffe

Seit der Antike existieren Texte zu Vorstellungen über Gestaltung.⁷⁶ In den Texten findet man nicht nur Erklärungen, wie dies zu tun sei, wie zu lernen sei, was gute Gestaltung sei, sondern auch Überlegungen, was Architektur bzw. Gestalten beinhalte und was es somit ausmache – also eine Begriffsbildung. Festzuhalten ist, dass man seitdem in der Gestaltungstheorie bzw. Designtheorie nahezu immer eine Einheit von „gutem Design“ und „was ist Design“ findet. Kaum einmal werden der Charakter und die Eigenheit von Design losgelöst von Wertungen über Designergebnisse behandelt. Ganz so, als definiere sich Design nicht durch spezifische Tätigkeiten, Anwendungsfelder und Inhalte, sondern über die Güte seiner Ergebnisse. So ist die Begriffsdefinition aufgeladen mit Vorstellungen bestimmter

74 Der guten wissenschaftlichen Praxis bezüglich Quellen folgend: Ich meine diese Zusammenfassung von Bürdeks Werk auf einer Tagung aufgeschnappt zu haben, konnte jedoch keine Quelle hierzu finden. Ich mache sie mir zu eigen, weil sie passt.

75 Ausdrücklich nicht die Praxis, sondern eine organisierte Reflexion: Design wird seit Urzeiten gelehrt und gelernt, mindestens seitdem Töpfer ihr Wissen an Jüngere weitergaben.

76 Vitruvs *Zehn Bücher über Architektur* aus dem 1. Jahrhundert vor Christus behandeln Architektur, Bauingenieurwesen, Gestaltung, Wasserversorgung, Astronomie und Maschinenbau, sind jedoch das einzige erhaltene antike Werk über Architektur. (Vitruv und Schindler 2014)

Exzellenz.⁷⁷ Ein Stuhl ist, aber das Design des Stuhls muss „besonders“ sein, um zu sein? En plus werden dann gern einmal die ästhetischen Vorstellungen zu Prinzipien erhoben und mit moralischen Urteilen verbunden: Ornament ist dann eben Verbrechen.

Spätestens seit Erscheinung des vielzitierten Artikels *Design as ... : Thinking of what design might be* (Salustri und Eng 2007) ist die Beschäftigung mit dem Begriff jedoch weit gefächert und nicht mehr nur eine introvertierte Eigensicht, von innen nach innen, sondern eine Frage der Zuschreibungen durch andere und für andere, wer sieht wen wie.

Erschwerend kommt für den deutschsprachigen Raum die Entlehnung des Begriffs *Design* über das Substantiv *design* – nicht dem Verb! – aus dem Englischen hinzu: Während der Begriff im Englischen als Substantiv laut 3. Auflage des *Oxford English Dictionary* (OED 2012) zum ersten Mal für 1565 nachweisbar ist, das heißt noch rund ein Jahrhundert vor Beginn der Aufklärung und lange vor der Industrialisierung, so wird er im deutschsprachigen Raum erst ab den 1950er Jahren übernommen.

3.2.1. Einschub: Eine unverstandene Zahl, eine unverstandene Wortherkunft, mangelhafte Forschung

Die erste Ausgabe des OED (Oxford English Dictionary) erschien 1933. Bis zur 2. Auflage 1993 war jene, durch Supplements erweiterte Fassung aktuell. In dieser ersten Ausgabe wird die Erstnennung des Wortes *design* auf das Jahr 1588 datiert. In der Erstausgabe des Standardwerkes *Design: Geschichte,*

77 Ein Gedanke hierzu ist, dass sich der Profi von dem Laien absentieren will: Da Designer nie ein geschützter Beruf war und die Designtheoretiker richtig darauf hinweisen, dass jedes vom Menschen Gemachte ein Design sei, dient eine angenommene Gestaltungshöhe, eine postulierte Qualität dazu Design vom Nicht-Design zu trennen. Dies korrespondiert mit der gängigen Rechtsprechung in den gewerblichen Schutzrechten und anderen Rechtsgebieten (siehe Kapitel „3.9.5. Künstlersozialversicherungsgesetz und andere Rechtsnormen“, S. 148), die den Begriff der Schöpfungs-, Gestaltungs- oder Werkhöhe ebenfalls verwenden, um Schützenswertes von Nicht-Schützenwertem und Laien von Profis zu unterscheiden. Die Unterscheidung von Design zu Nicht-Design durch eine angenommene Gestaltungshöhe ist also eine gewerbliche Perspektive.

Theorie und Praxis der Produktgestaltung von Bürdek (1991, 15) ist diese Quellenangabe eventuell korrekt gemeint, aber missverständlich formuliert: „... wird im ›Oxford English Dictionary‹ aus dem Jahr 1588 zum ersten Mal der Begriff *Design* erwähnt.“ Häufig wird Bürdek daher falsch zitiert und dem OED das Erscheinungsjahr 1588 zugeschrieben. So schreibt Beat Schneider, Bürdek zitieren wollend, in seinem ebenfalls zum Standardwerk gewordenen *Design – eine Einführung* (Schneider 2005, 195): „Im *Oxford English Dictionary* aus dem Jahr 1588 wird zum ersten Mal ›Design‹ erwähnt“. Andere deutschsprachige Autoren unterstellen gar einen Zahlendreher (vielleicht da sie den Begriff intensiv und instinktiv mit der Industrialisierung verbinden) und zitieren Bürdek in Vorlesungsskripten oder selbst in Fachliteratur aus renommierten Verlagen gänzlich falsch. Schmid-Isler (2007, 10) schreibt in ihrem Vorlesungsskript: „Der *Oxford English Dictionary* nennt den Begriff *Design* erstmals 1885“ und gibt als Quelle sogar an „Schneider 2005, S. 195 (bei Bürdek 1991 und 2005 wieder mit falscher Jahreszahl 1588)“ obwohl Schneider (zumindest in der 2005er Auflage) ebenfalls die Zahl 1588 nennt und selbst Bürdek zitiert. „Aufschlussreich ist, dass bereits der erste Definitionsversuch von ‚Design‘ aus dem Jahr 1885 – und zwar im ‚Oxford Dictionary‘ – sehr breit angelegt war“ behaupten die Autoren Fuhse und Mützel (2010, 141) Bürdek in der Auflage von 2005 zu zitieren. Und auch Weber (2014, 28) behauptet, Bürdek in der Ausgabe von 2005 zu zitieren, wenn sie schreibt: „So wurde ‚Design‘ bereits 1885 im ‚Oxford Dictionary‘ als [...] verstanden.“ Beide Werke offenbaren damit zudem ein falsches Verständnis von Sprache, wenn sie meinen, das OED würde Begriffe definieren oder verstehend formen. Das hier kurz angerissene Fehlen der wissenschaftlichen Standards wäre eine *Petitesse*, würde aus diesem Fehl nicht die Ignoranz gegenüber der Wortherkunft sprechen. Selbst bei Bürdek geht aus den weiteren Ausführungen hervor, dass er das angelsächsische Wortfeld weder umrissen noch begriffen hatte. Schließlich steht zu vermuten, dass Bürdek selbst sich bereits auf eine vorangehende Quelle stützt, ohne den Sachverhalt eigenständig recherchiert zu haben. Direkt nach der wieder und wieder zitierten, oben genannten Passage beruft sich Bürdek in der Verwendung des italienischen Begriffsstammes auf Axel von Saldern und dessen Artikel *Industrial*

Design. Fragen und Antworten., 1987 erschienen in einem Ausstellungskatalog des Museums für Kunst und Gewerbe in Hamburg, dessen Direktor der klassische Kunsthistoriker bis zu seiner Pensionierung 1988 war. Saldern schrieb (1987, 10):

„Das Oxford Dictionary datiert die erste bekannte Erwähnung des Wortes design – ein englisches Wort, das im 20. Jahrhundert von den Amerikanern usurpiert und dann Allgemeingut wurde – auf das Jahr 1588: [gefolgt von der Passage zum italienischen Begriffsstamm, die nahezu wortgleich bei Bürdek erscheint]“

Abgesehen davon, dass es bisher zur Herkunft eines der wichtigsten Begriffe unserer Disziplin⁷⁸ also lediglich einen Ausstellungskatalog als originäre Forschung gibt, möchte ich auf die negative Disposition gegenüber der angelsächsischen Sprache und der amerikanischen Kultur hinweisen. Unverständlich ist dies vor allem bei einem Mann, der zwar Sohn eines preußischen Offiziers war und selbst zum Schluss als Unteroffizier im Zweiten Weltkrieg kämpfte, aber von 1951 bis 1966 in den USA lebte und an dortigen Museen arbeitete (Kerssenbrock-Krosigk 2012).

Die Etymologie des englischen Begriffs (Folgendes nach, Übers. d. V, OED 2012) ist sehr komplex und verzweigt. Die beiden Hauptstämme meinen zum einen

„A plan conceived in the mind, and related senses.
Ein in Gedanken konzipierter Plan und damit verbundene Bedeutungen.“

und zum zweiten

„An artistic sketch, and related senses.
Ein kunstvoller Entwurf und damit verbundene Bedeutungen.“

78 Hiervon zu trennen ist der italienische Begriff *disegno* und seine Forschungsgeschichte, welche aus der Tradition der Kunstgeschichte heraus weitläufig aufgearbeitet ist.

Der englische Begriff selbst geht auf französische Wurzeln zurück, wo sich der Wortstamm zum Ende des 18. Jahrhunderts formal in die beiden Begriffe *dessein* (für Bedeutungen des ersten Stammes) und *dessin* (für Bedeutungen des zweiten Stammes) weiterentwickelte. Die Entwicklung im Englischen ist inhaltlich zudem durch das italienische *disegno* beeinflusst, dessen früheste Form eine „*preliminary sketch*“, also einen vorläufigen Entwurf meinte, und zwar 1400 mit Bezug auf ein literarisches Werk, ein Buch und erst 1444 mit Bezug auf eine Zeichnung. (ebenda)

Seit den frühesten Nachweisen ist der Bedeutungsbegriff des englischen Substantivs *design* im Kern gleichgeblieben. Am häufigsten im deutschsprachigen Raum zitiert wird die zusammenfassende Interpretation nach (Saldern 1987, 10; Bürdek 1991, 16), nämlich:

„ein von einem Menschen erdachter Plan oder ein Schema von etwas, das realisiert werden soll bzw. ein erster zeichnerischer Entwurf für ein Kunstwerk⁷⁹ [... oder] ein Objekt der angewandten Kunst⁸⁰, der für die Ausführung eines Werkes verbindlich sein soll“

Als dieser englische Begriff nach Deutschland kam bestand jedoch bereits die Entlehnung des Begriffs *Dessin* aus dem Französischen. Ab Mitte des 18. Jahrhunderts als Begriff für Muster im Bereich der Mode und Textilien übernommen, fand er über den Kontext der Textilbranche hinaus wenig Verbreitung. Insbesondere bei der Überführung des Begriffes in die Tätigkeit zum Dessinateur, dem Stoffmusterzeichner, war es eine ausschließliche Begrenzung auf den Bereich des textilverarbeitenden Gewerbes. Das französische Lehnwort erfuhr zwar einen

79 Wie immer, wenn über Zeiten geschrieben wird, die deutlich vor der Gegenwart liegen, mögen die Lesenden bei dem Wort *Kunst* große Vorsicht walten lassen: Der Kunstbegriff hat sich massiv geändert, siehe unten Kapitel „4.8. Station 7: Deutschland 1870; Unterrichtsanstalten der Kunstgewerbemuseen oder ‚Wie hat das nochmal angefangen?‘“, S. 215.

80 Den Begriff *angewandte Kunst* weist Bürdek selbst mittlerweile zurück, indem er sich Herbert Reads Charakterisierung des Begriffs als „sprachliche Ungenauigkeit“ zu eigen macht: „Obwohl sich die ‚angewandte Kunst‘ seit den 1930er Jahren als ein Irrtum darstellt, erlebt sie momentan – insbesondere in den Medien – eine zweifelhafte Renaissance.“ (Bürdek 2012a, 22).

deutlichen Rückgang seit Mitte des 20. Jahrhunderts: Das französische und das englische Lehnwort führen jedoch parallele Existenzen im Deutschen.

Das verkompliziert das Verständnis bis heute: Meint diese französische Entlehnung eben lediglich künstlerischer Entwurf im Sinne von Farb- und Form-Mustern, vornehmlich auf Stoffen oder Papier. Die neue Entlehnung aus dem Englischen traf also auf eine bestehende aus dem Französischen, welche die Bedeutungen im Sinne des zweiten Stammes (kunstvoller Entwurf, Muster, Zeichnung) verstärkten, während im Englischen das Substantiv *design* in der englischen Standardform Umformungen durch das Verb zeigte, also die Bedeutung sich stärker auf die Tätigkeit konzentrierte (weiterhin nach OED 2012).

Heute wird im englischsprachigen Alltag nach „Who designed that?“ gefragt, wenn das Dinner gut war, und zwar sowohl die Speisen und Getränkeauswahl als auch Dekoration, Ambiente und Zusammenstellung der Gäste meinen könnend.

Eine prototypische Verwendung des Begriffs Design in englischsprachiger Prosa findet sich im Roman *Moonglow* von Michael Chabon (2018, 453–454), da die Szene Facetten und Betrachtungen enthält, die mit Design in jener Sprachkultur verbunden werden:

„Er beugte sich vor und nahm den Becher heraus. [...] Er ließ den Becher fallen, der Deckel löst sich. [...] Er griff nach dem Plastikdeckel [...] und wurde zum ersten Mal auf dessen Komplexität aufmerksam, auf die Kompliziertheit seiner Oberfläche. Kaffee zum Mitnehmen in einem Styroporbecher mit Polystyroldeckel war 1975 noch relativ neu. Anfangs waren die Deckel schlichte Scheiben gewesen, die man komplett entfernen musste, um etwas trinken zu können. Seit einigen Jahren sah man nun auch Deckel mit einer Klappfunktion. Wenn man die Lasche hochzog, entstand eine geeignete Öffnung in dem zerbrechlichen Plastik. Da der Deckel aber ansonsten eine strukturlose, nicht vorperforierte Scheibe war, ging es meistens so aus, dass sich entweder eine scharfe Kante bildete oder der Deckel entzweiriss. Wenn mein Großvater sich einen Kaffee zum Mitnehmen holte, hatte er sich angewöhnt, die heimtückische Lasche zu ignorieren und, wie an diesem Vormittag, den gesamten Deckel runterzunehmen und anschließend wieder draufzudrücken.

Der Deckel für den Kaffee jedoch, den Sandra Gladfelter ihm gegeben hatte, war etwas Neues: Er besaß eine perforierte Rille, die das Aufreißen einer Tülle erleichtern sollte. Eine Kerbe war eindeutig dafür gedacht, die Lasche zu arretieren, nachdem man sie hochgeklappt hatte. Die Oberfläche des Deckels war durch vier erhöhte Rippen in Form eines X verstärkt, um die Gefahr eines Missgeschicks beim Aufreißen noch weiter zu reduzieren. Viele Überlegungen und Erwägungen waren in das Design eingeflossen, und sogar abgesehen von seiner Funktionalität war der Deckel ein schöner Gegenstand.“

Ins Deutsche kam der Begriff *Design* jedoch nicht, wie in der Literatur meist suggeriert wird, über die Entlehnung des englischen Begriffs *Design*, sondern über die berufliche Bezeichnung *Industriedesign* (und ca. 15 Jahre später über die berufliche Bezeichnung *Grafik-Design*, siehe weiter unten). Diese deutsche Berufsbezeichnung war eben nicht aus dem Wortstamm *Design* entwickelt worden, sondern wurde direkt als Lehnwort des Terminus technicus *Industrial Design* gebildet.

Zunächst wurde der Fachausdruck *Industrial Design* als Fremdwort entlehnt. Laut (Zerweck und Google Books 2019b) ist der Erstfund 1938, siehe auch Abbildung 4, S. 118, jedoch ist dies mit Zweifeln behaftet.⁸¹ In den 1950er Jahren kam dann die Variante *Industriedesign* hinzu, wobei nur der erste Teil übersetzt

81 Um Jahreszahlen zu bestimmen, müssen bei der Suche per *Ngram Viewer* (Erläuterung hierzu S. 114) die Glättung auf 0 Jahre gesetzt oder die Rohdaten untersucht werden. Aus den Daten / dem *Ngram Viewer* ergibt sich jedoch kein Hinweis auf die Fundstelle. Die früheste Fundstelle in GoogleBooks für deutschsprachige Werke ist (Herdeg und Amstutz 1946, 108), eine 1944 gegründete Schweizer Zeitschrift, die dreisprachig erschien: *Industrial Design* ist dort im englischsprachigen Teil zu finden, im Deutschen jedoch mit *Industrielle Formgebung* übersetzt. Der zweitälteste Fund laut GoogleBooks und der älteste in eperiodica der ETH Zürich ist (Bund Schweizer Architekten und Schweizerischen Werkbund 1948), dort heißt es unter der Überschrift *Industrielle Planung*:

„Der Präsident des britischen Board of Trade hat die Schaffung eines Council for Industrial Design (Komitee für industrielle Gestaltung, Entwurf und Planung) ins Leben gerufen. [...] Zum Präsidenten des Council for Industrial Design ist Sir Thomas Borlow [...] gewählt worden.“

Es handelt sich also um die Wiedergabe eines englischen Namens. Erst ab den 1950er Jahren kann somit von einem echten Gebrauch in der deutschen Sprache ausgegangen werden.

wurde.⁸² Anfang der 1960er Jahre erschien *Industrie Design*, welches kurz die gebräuchlichere deutsche Variante war.⁸³

Im Englischen ist der Begriff *Industrial Design* bereits für das Jahr 1840 nachweisbar.

3.2.2. Einschub: Zur Herkunft des Begriffs Industrial Design

Der Begriff Industrial Design wurde in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entscheidend von Christopher Dresser geprägt und ist bereits 1840 in *Dyce's report to the Board of Trade on Foreign Schools of Design for Manufactures* (Thomas 1840, 143) nachweisbar. Der Begriff wird jedoch häufig erst Joseph Claude Sinel für das Jahr 1919 zugeschrieben, was Jo Sinel in einem Interview mit Robert Harper 1969 verneinte (Sinel 1972, 24 Angabe aus verschiedenen Sekundärquellen, nicht verifizierbar). Bürdeks (1991, 16) Zuschreibung der Erstverwendung durch Mart Stam im Jahr 1948 kann nur bezogen auf den deutschen Sprachraum gemeint sein. Bürdeks Quelle machte diese Zuschreibung im Kontext der russischen Besatzungszone und der Antrittsrede Stams als Rektor der Akademie der Künste und der Hochschule für Werkkunst in Dresden: „Mart Stam hatte in seiner Rede wahrscheinlich als erster den Begriff ‚industrial designer‘ verwendet – in Verbindung mit einer zu schaffenden ‚Fakultät für Industrielle Gestaltung‘ ” (Hirdina und Otte 1988, 16).

Der Name Mart Stam verweist zudem auf die Antwort, wie der Begriff in den deutschsprachigen Raum kam: Stam wird der Personengruppe des *International Style* zugerechnet. Nicht nur durch die internationale Verflechtung dieser Gestaltungs- / Architektur-Avantgarde, sondern vor allem durch die

82 Rein sprachlich handelt es sich um eine Hybridform: Das *Äußere Lehnwort* (Wort) ist in einem Teil eine Lehnübersetzung, im anderen ein echtes Lehn- / Fremdwort, wohingegen das *Innere Lehnwort*, das Lexem, der Wortsinn zum Großteil bereits vorhanden war. Der Beruf war existent.

83 Der am 5. April 1959 gegründete VDID nannte und nennt sich *Verein Deutscher Industrie Designer*, schreibt heute in Fließtexten *Industriedesign*, in seiner Satzung zur Gründung jedoch „*Industrie-Designerinnen und Industrie-Designer*“ (Lengyel, Ochsner, und VDID Verband Deutscher Industrie Designer e. V. 2009, 4).

Wiederkehr der durch Nazi-Deutschland aus Mitteleuropa Vertriebenen und in der Vertreibung mit der bereits damaligen *Lingua franca* Englisch in täglichen Kontakt Gekommenen, wurde der Begriff zunächst importiert.

Industriedesign, die eingedeutschte Variante des angelsächsischen *Industrial Design*, ersetzte in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg demnach als Integrationshülse die suchende Vielfalt für einen sich stark verändernden Beruf. Seit der Industrialisierung bis nach dem Zweiten Weltkrieg gab es eine Fülle an Benamungen für diese neue Aufgabe. Beat Schneider (2005, 195) listet unter anderem technische Künste, Werkkunst, angewandte Künste, industrielle Formgebung, Industrieentwurf auf. Das Wort *Industriegestaltung* ist zwar bereits im 19. Jahrhundert gebräuchlich, meinte aber die Gestaltung von Industrien. Der Begriff *Produkgestaltung* ist laut GoogleBooks erstmals 1926 nachweisbar (Wollheim 1926, 20) aber *Produktdesign* / *Produkt-Design* taucht bis Ende der 1960er Jahren nur im Kontext / Namen der erst 1963 gegründeten *Arbeitsgemeinschaft der Wirtschaft für Produktdesign und Produktplanung e.V.*, Stuttgart auf. Die erste Fundstelle außerhalb davon findet sich im Kontext Marketing und Damenoberbekleidung in dem Satz: „Diese Entsprechungen entstehen aus der Notwendigkeit heraus, für das Produktdesign in der Kollektion das passende Verkaufsraum-Design zu finden, um keine falschen Vorstellungen zu wecken.“ (Rössler 1970, 90)

Manchmal, so scheint es, ist es einfacher, sich auf einen unbekannten, fremden Begriff wie *Industriedesign* zu einigen, unter dem sich viele viel vorstellen können, als auf einen bereits Bedeutung tragenden. Der Begriffsteil *Design* erfuhr jedoch bereits in dem englischen Terminus technicus *Industrial Design* eine deutliche Einengung auf den Teil des Begriffsfeldes, der mit den beruflichen Kompetenzen und Betätigungsfeldern eines Industrial Designers der 1950er Jahre, der Zeit der Entlehnung assoziiert wurde.

Gleiches scheint für den Kontext Grafik-Design zu gelten, der aus dem zu Anfang des 20. Jahrhundert geprägten, meist fälschlicherweise erst William A. Dwiggins 1922 zugeschriebenen Begriff *Graphic Design* hervorging. Dwiggins habe diesen mangelhaft definierten Begriff in einem Artikel verwendet, worauf hin: „At

this point graphic design became known as representing a range of graphic practices, known collectively until that point as 'printing art', 'commercial art', 'graphic art' and 'advertising design'.“ (alles nach Harland 2016, 18)

Graphic Design war also bereits im Englischen und von Beginn an ein schlecht definierter Catch-all-, Container- oder Staubsaugerbegriff für Praxen und Tätigkeiten des grafischen Gewerbes. Das bedeutet, *Graphic Design* ist einerseits unspezifisch in Bezug auf den Wortteil *graphic*, besitzt aber andererseits einen sehr spezifischen, einengenden Begriff von *Design*: Entwurf und Ausführung von visuell wahrnehmbaren Arbeiten auf flächigen Medien, jenseits der Bildenden Kunst.

Die Entlehnung ins Deutsche erfolgte wohl um die Mitte der 60er Jahre. Von seiner Gründung 1919 bis 1968 nannte sich der Berufsverband BDG *Bund der Deutschen Gebrauchsgraphiker*.⁸⁴ Während an der HfG Ulm der Begriff *Visuelle Kommunikation* verwendet wurde, benannte sich der BDG 1968 um in *Bund Deutscher Grafik-Designer* „um die sich ändernde Berufsbezeichnung seiner Mitglieder nebst der Änderung des Berufsbildes nachzuvollziehen“ („Geschichte des BDG“ 2015). Die Veränderung des Berufsbildes ist weder in der Sonderpublikation zum 60-jährigen Bestehen 1979 (Bund Deutscher Grafik-Designer und Hackenberg 1979) noch in der zum 75-jährigen Bestehen (Stigulinszky und Bund Deutscher Grafik-Designer 1994) dargestellt worden. Nur aus den Mosaiksteinen der einzelnen Beiträge mit ihren zeitlich und perspektivisch singulären Darstellungen lässt sich diese Veränderung herauslesen und stark vereinfacht zusammenfassen als: Die Aufgabe wandelte sich zunehmend von einer handwerklich ausführenden Tätigkeit in eine entwerferische, planende Tätigkeit; vom Plakatkünstler des ausgehenden 19. Jahrhunderts, der den Pinsel führt, über den Gebrauchsgrafiker, der eine Vorlagenzeichnung erstellt, zum Grafik-Designer, der Kampagnen plant, Farbschemata

84 Folgendes kann nicht ausgeblendet werden: Der BDG schaltete sich 1933 selbst gleich und schloss sich dem *Kampfbund der Deutschen Kultur als Fachschaft aller deutschen Gebrauchsgraphiker* an. Nach Bildung der *Reichskammer der bildenden Künste* im September 1933 wurde der bisherige BDG am 1. November 1933 als *Fachverband für Gebrauchsgraphik* aufgenommen als der er bis 1936 fungierte. Danach gab es nur noch die *Fachgruppe der Gebrauchsgraphiker* in der Reichskammer. (Stigulinszky und Bund Deutscher Grafik-Designer 1994, 17–18) Die Neugründung des BDG erfolgte 1948.

entwickelt und Style-Guides formuliert. Dass seit den 1990er Jahren durch WYSIWYG und DTP-Programme der Grafik-Designer wieder zum verantwortlichen Druckvorlagenersteller wurde oder im Bereich Screen sogar zum Produzenten, ist noch nicht hinreichend begriffen oder historisiert worden.

2009 wurde der Name dann in *Berufsverband der deutschen Kommunikationsdesigner* gewandelt, das nun nicht mehr stimmige Akronym BDG aber behalten.

Der Begriffsteil *Design* im englischen *Graphic Design* erfährt somit die gleiche, klare Einengung gegenüber dem ursprünglichen Wortfeld *Design* wie bei *Industrial Design*. Hinzu kommt eine weitere Einengung, die sich zudem an der Forschungsgeschichte (siehe oben) ablesen lässt: Die deutsche Fokussierung auf das Substantiv. Während es bei einer Berufsbezeichnung im Sinne eines Lexems⁸⁵ wenig Sinn macht, zwischen dem Werk, der Tat, der Tätigkeit und dem Tätigen zu unterscheiden und daher die Konzentration auf das Substantiv in *Industrial / Graphic Design* nicht ungeeignet erscheint, habe ich oben bereits auf die Unterscheidung zwischen den originalen Wortfeldern des Substantivs und des Verbs im Englischen hingewiesen: „*The English standard form shows remodelling after DESIGN v.*“ schreibt (OED 2012). Eine tiefergehende Analyse des Begriffs *design* (losgelöst von einer Berufsbezeichnung) würde daher eine Differenzierung in Substantiv und Verb⁸⁶ (oder gar Adjektiv⁸⁷ / Adverb) im Englischen ergeben, wohingegen im Deutschen unter *designen* (Verb) ausschließlich *ein Design erstellen* verstanden wird.

Auswirkungen hat dies, wenn wir Design eben nicht als Berufstätigkeit verstehen, sondern als generelle Handlungsweise, wie dargestellt in Kapitel „3.10. Das Hochgebirge der Entwicklung“, S. 162.

85 Lexem ist ein Fachausdruck der Sprachwissenschaft und bezeichnet stark vereinfacht das Bedeutungsfeld, das dem Wort zugrunde liegt. Diese sprachliche Bedeutungseinheit sieht von der sprachlichen Umsetzung in Form und Syntax ab. Je nach Konzept beinhaltet das Lexem *design* im Englischen sowohl *to design* als auch *the design* oder *the designer*.

86 Als Verb im Englischen seit dem 14. Jahrhundert nachweisbar: „*archaic : to indicate with a distinctive mark, sign, or name*“ (Merriam-Webster 2019), aus dem Mittellatein kommend *designare* etwa „etwas mit einem Zeichen versehen“.

87 *A designing person* meint im Englischen als Adjektiv *eine berechnende Person*.

3.3. Der unverstandene Flaschenhalsimport

Der deutsche Begriff *Design* ist somit nicht identisch mit dem englischen, weil sich der deutsche Begriff aus einer eingeeengten Übernahme heraus entwickelte und nicht aus dem ganzen Wortfeld mit all' seinen semantischen Relationen. Dieser Flaschenhalsimport wird bisher nicht thematisiert, was dazu führt, dass ganze Forschungsgebiete aus dem Angelsächsischen bei ihrer Übernahme missinterpretiert werden: Kaum ein Designtheoretiker in DACH weist darauf hin, dass *Design Methods* im Englischen *Engineering* ebenso adressiert wie *Urban Design* oder *Transition Design*. Die Veranstaltungen und Veröffentlichungen der Designtheorie-Szene, wie z. B. *Wer gestaltet die Gestaltung?: Praxis, Theorie und Geschichte des partizipatorischen Designs* (Deutsche Gesellschaft für Designtheorie und -forschung (DGTF) 2011) blenden diese Berufs- und Forschungsfelder regelmäßig aus. So wird nicht verstanden, dass in den angelsächsischen und skandinavischen Ländern *Participatory Design* weniger an Design-Fakultäten zu finden ist, sondern in der Soziologie, Politologie, Planungstheorie (Architektur, Stadt-, Regional- und Landesplanung) und sich auch entsprechend in DACH keine transdisziplinären Partner finden.

Um zu verdeutlichen, wie viel breiter und anders die angelsächsische Perspektive auf *Design* gegenüber der, durch den Flaschenhalsimport über die Berufsbezeichnungen eingeschränkten Sichtweise im deutschsprachigen Raum ist, rezipiere man *Who Designs America?* (Holland 1966). Die einflussreiche Tagung im Rahmen der Reihe *The American Civilization Conference at Princeton* versammelte am 30. April und 1. Mai 1964 Personen aus allerlei Disziplinen, die das *American Design* verantworten, namentlich Architektur, Industrie-Design und Stadtplanung (im Original *architecture*, *industrial design* und *urban planning*), aber auch Philosophie, Soziologie etc.. Teilnehmende waren neben den Vortragenden Personen wie Charles Eames, Peter D. Eisenmann, Michael Graves, Thomas Griffith (Time Magazin), Charles W. Moore, Peter Muller-Munk, Victor Olgyay, Robert E. Redmann, Walter A. Weisskopf (Ökonom, Roosevelt University), Morton White (Philosoph) und Philip Will (ebenda, 321–322). Die Essays, vorab den Teilnehmenden ausgehändigt, dienten als Stimulus für eine anregende Diskussion. Sie lauteten: *The*

Social Influence of Design; Susanne K. Langer, *The Politics of Design*; John William Ward, *Scale and Design in a New Environment*; Boris Pushkarev, *Quality in City Design*; Kevin Lynch, *New Forms of Community*; Victor Gruen (F.A.I.A.), *Naked Utility and Visual Chorea*; Charles Colbert, *The Impact of Political and Social Forces on Design in America*; Edward J. Logue, *The Artifact as a Cultural Cypher*; Richard S. Latham, *Some Psychiatric Aspects of Design*; Humphry Osmond, *Summary of the Proceedings*; Eric Larrabee. Neben der Bandbreite der beteiligten Disziplinen, darunter großen Berufsgruppen, die in Deutschland definitiv nicht zum Design gerechnet werden, und der Bandbreite der Themen – Themen, denen aktuell in DACH hinterhergehascht wird⁸⁸ –, ist die Zusammenfassung der Diskussionen von Eric Larrabee wahrzunehmen: Das einigende Eröffnungs- und konsistente Thema der Diskussionen sei das Beziehungsverhältnis von Notwendigkeit und Schönheit, „*the relationship of necessity to beauty*“ (ebenda, 325), wobei diese Beziehung keinesfalls ein Gegen-einander, ein Entweder-Oder in *Man-Made America* sei. Aber schließlich werden in den weiteren Ausführungen die unterschiedlichen Berufsgruppen mit ihren Positionen und Unterschieden zum Begriff *Design* klar adressiert, so zum Beispiel in „*On the second day, when the industrial designers began to express themselves more forcefully ...*“ (ebenda, 330). Wer zudem sorgfältig liest, erkennt auch in der amerikanischen Begriffsverwendung verschiedene Ebenen des Begriffs *Design*: Während es als allgemeine Bezeichnung von Tat und Handlung, wie im Titel, die dargestellte Breite besitzt, ist die Zuordnung auch im (amerikanischen) Englisch als Berufsbezeichnung sehr deutlich. Da bezeichnet Larrabee in Folge eines direkt widergegebenen Diskussionsbeitrags von Charles Eames über die Problemlage mangelnder Randbedingungen in einer Zeit in der jeder freie Wahl hätte, die Berufe wie folgt:

88 *The Politics of Design* lautete 1964 eines der hier aufgeführten Essays, Architektur und Stadtplanung haben das selbstverständlich in ihren Berufsethos inkorporiert, der große Bereich des Ingenieurwesens sucht seit über einem halben Jahrhundert einen eigenen Umgang mit der Verantwortung, z. B. mittels Technikfolgenabschätzung, Umweltsystemforschung oder ethischen Grundsätzen des Berufs (VDI – Verein Deutscher Ingenieure 2002), aber die DACH-Design-Szene feiert 2018 das „neue“ Thema mit den Ausstellungen *Politics of Design*, *Design of Politics*, Pinakothek der Moderne, München und *Victor Papanek: The Politics of Design*, Vitra Design Museum, Weil am Rhein.

„The search [on restraints] had two distinct aspects, however, since there are not only beneficial, disciplining restraints of the kind Mr. Eames had mentioned, but also the demeaning and less necessary ones that effectively prevent a designer, architect, or city planner from doing his best work“
(ebenda, 329)

Auch im angelsächsischen Sprachgebrauch konnte also bereits damals *Design* auch ohne Zusatz eine Bezeichnung für ein berufliches Betätigungsfeld mit der inhärenten Begriffsbeschränkung sein, die Betätigungsbereiche wie Architektur oder Stadtplanung ausschloss.⁸⁹ Es zeigt sich jedoch an dieser und anderen Quellen, dass der außerhalb der engen Berufsbezeichnung verwendete englische Begriff von *Design* viel eher dem deutschen Begriff *Gestaltung* in all seiner Breite ähnelt. Beispielsweise lautete der volle Titel der ebenfalls epochemachenden Tagung in London 1962 *Conference on Systematic and Intuitive Methods in Engineering, Industrial Design, Architecture and Communications*, veröffentlicht als *Conference on design methods* (Jones und Thornley 1963). Achtung: Im Englischen existiert wiederum ein nicht gleichzusetzendes deutsches Lehnwort *Gestalt*, aus der deutschen Geistesgeschichte und Philosophie kommend.⁹⁰

Im Deutschen gab es jeher den starken Begriff der *Gestaltung*, der vor allem den Bereich des theoretischen Diskurses sowie der philosophisch-ästhetischen Fragestellungen besetzt und in der Pädagogik weit verbreitet ist. Dieser Begriff *Gestaltung* deckt einen Großteil des angelsächsischen Begriffs *Design* ab.

Im englischen Sprachraum behauptete sich jedoch parallel zu *Design* der Begriff *Styling* als Begrifflichkeit der reinen *ästhetischen Aufwertung* und besetzte dieses als Wort, auch und gerade in finanziell starken Branchen, wie der Automobilindustrie⁹¹. Im Gegensatz dazu wurde dieses Wort im deutschen Sprachraum

89 Wo *Interior Design*, also Innenarchitektur in den Sprachräumen stand und steht wäre eine weitere Untersuchung.

90 Hier wäre ebenso ein Ansatz für weitere Forschungen: Das angelsächsische *design* scheint die Philosophie des Pragmatismus widerzuspiegeln, das deutsche *Gestaltung* hingegen die des Deutschen Idealismus.

91 Einzig mir bekanntes, deutschsprachiges Beispiel war das Entwicklungszentrum der Ford-Werke Köln, in der nach Vorbild des Mutterkonzerns die Designaufgabe der Formgebung lange Zeit *Styling* genannt wurde (persönliche Kommunikation).

nur zaghaft im Bereich der Mode (Haar, Kosmetik ...) übernommen. In Kontinentaleuropa gab es im Bedeutungsbereich der Schönheit, Mode und Körperpflege traditionell die Vorbilder Frankreich und Italien, wodurch diese Begriffsfelder durch romanische Entlehnungen besetzt waren: Kosmetik, Visagist, Dekoration, Dekorateur, Friseur, Art déco (Kurzform des französischen art décoratif) ... sind Begriffe, die es nach wie vor gibt, jedoch aus einer anderen Zeit stammen und nicht zu den modernen Arbeitsformen passten. Diese Begriffe wurden daher im Deutschen nicht in neueren Kontexten, zeitlich nach ihrer Entlehnung entstehend, angewendet. Auch andere, ältere Wörter im Umfeld des „Aufhübschens“ trafen den neuen, kommerziellen Zweck der Konsumwirtschaft nicht. So folgte nach der deutschen Entlehnung der beiden Berufsbezeichnungen *Industriedesign* und *Grafik-Design* die Verschiebung des Begriffsschwerpunktes Design im deutschsprachigen Raum in dieses Vakuum hinein und besetzt einen Teil des Lexems der ästhetischen Aufwertung, das im Englischen durch den Begriff *Styling* abgedeckt wird.

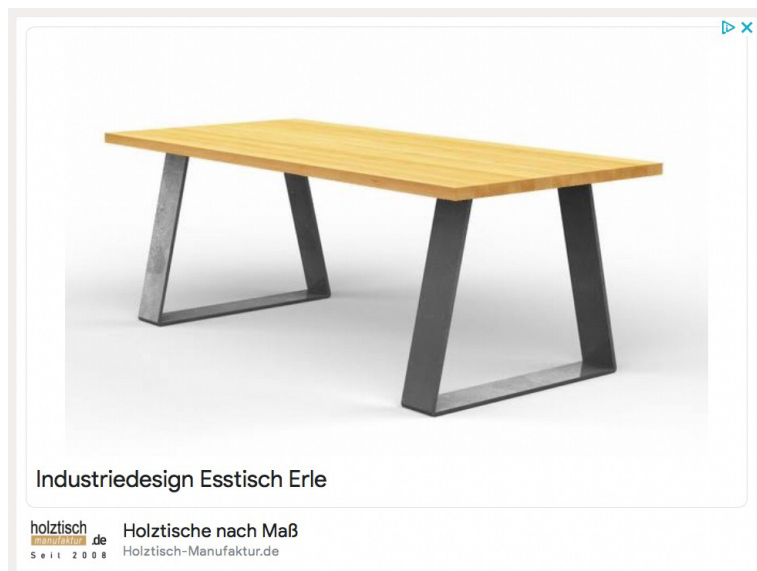


Abbildung 2: Begriffsverwirrung der Lehnwörter: „Industriedesign“ statt „Industrial Style“

Quelle: Bildschirmfoto (Ausschnitt) der Homepage (SPIEGEL ONLINE 2020)

Design wurde im Deutschen das Synonym für alles, was mit *absichtlicher* (Material-)Formung von besonderer ästhetischer Güte (im kommerziellen Umfeld) begriffen werden kann und erfuhr somit eine stark anwachsende Verwendung. Abbildung 2, vorangehende Seite, zeigt ein Beispiel für die Bedeutungsverschiebung des angelsächsischen Begriffs *Design* nach der deutschen Entlehnung im Laienverständnis: In einer Onlinewerbung wird ein Tisch der Stilrichtung „Industrial Style“ stattdessen mit der vermeintlichen Übersetzung „Industriedesign“ beworben und damit „Styling“ mit „Design“ über- und gleichgesetzt.

3.4. Inflationäre Verwendung: Vom Gebrauch zum Missbrauch?

Viele deutschsprachige Autoren haben einen inflationären Umgang oder Gebrauch des Wortes Design postuliert oder vermutet, so unter anderen June H. Park (1995, 1) und Bernhard E. Bürdek (2012a, 9). Auch wenn die Postulate mit Hinweisen oder Fallbeispielen⁹² illustriert wurden, wurde ein Nachweis bisher nicht erbracht, weder im Sinne der Quantitativen Linguistik noch in qualitativer Hinsicht. Auch eine Einschränkung dieser Vermutung auf den deutschen Sprachraum wurde nicht explizit formuliert.

Durch den *Ngram Viewer*, den GoogleBooks zur freien Verfügung stellt (Google 2013), ist es möglich, in den Korpora von Google Books die Häufigkeit verwendeter Begriffe zu analysieren. Mit einer N-Gramm-Analyse wird die relative Häufigkeit des Begriffs in der erfassten Literatur eines jeweiligen Korpus⁹³ gegenüber der Gesamtmenge der Begriffe dargestellt. Eine 1-Gramm-Analyse ist es, wenn der Begriff aus einer Komponente, einem Wort besteht. Hierbei sind verschiedene Beugungen, Pluralbildung und Schreibweisen zu beachten.⁹³ Nach entsprechenden Analysen habe ich im englischen und deutschen Korpus 2012 für den Stamm *design*

92 Solche sind in Abschnitt *Boulevardisierung des Designbegriffs*, S. 134 in Kapitel „3.8. Das Flachland des allgemeinen Lebens“, S. 126 aufgeführt.

93 Die Groß- / Kleinschreibung muss nicht notwendigerweise beachtet werden, da der *Ngram Viewer* auf *case-insensitive* geschaltet werden kann. Es ist aber fallabhängig auszuprobieren, ob *case-insensitive* oder die Angabe von groß- und kleingeschriebenen Varianten bessere Ergebnisse erzielt.

und den Stamm *dessin* folgende Varianten als relevant festgestellt – Reihenfolge nach Häufigkeit:

- design, designed, Design, designs, designing, Designs im englischen Korpus (deckt 98,6 % aller Vorkommnisse aller angegebenen Varianten ab)
- Design, design, Designs im deutschen Korpus (alle nachweisbaren Varianten)
- dessin, Dessins, Dessin im deutschen Korpus (alle nachweisbaren Varianten)

Dessin ist im Englischen Korpus nahezu nicht nachweisbar, in keiner Variante.

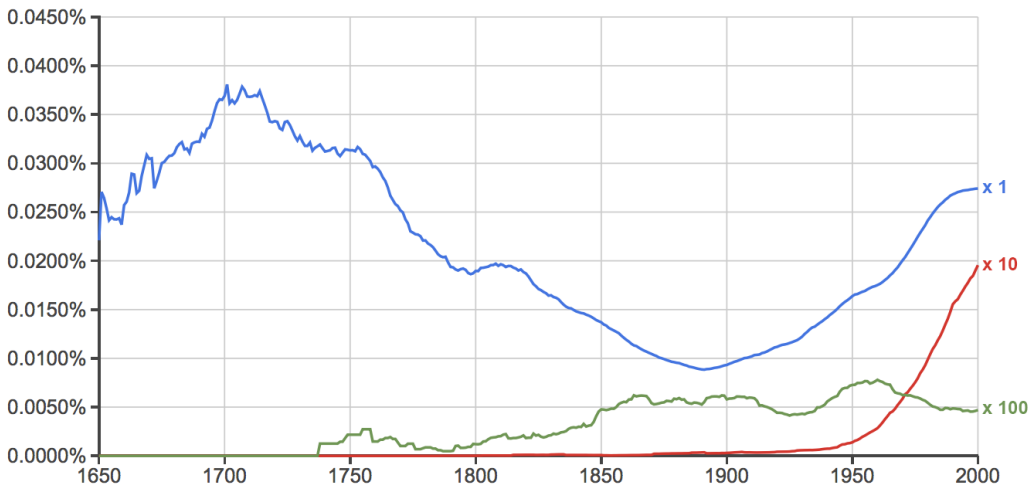


Abbildung 3: N-Grams zu *design* und *dessin*

N-Grams zu *design* im Englischen (blau) und Deutschen (rot) und des Begriffs *dessin* im Deutschen Korpus 2012 (grün). Die Häufigkeit von *design* im Deutschen Korpus ist 10-fach überhöht, die Häufigkeit von *dessin* 100-fach, die Glättung beträgt zehn Jahre. Originale Benennung der Grafen:

blau: ((design + designed + Design + designs + designing + Designs):eng_2012);

rot: ((Design + design + Designs):ger_2012 * 10);

grün: ((dessin + Dessins + Dessin):ger_2012 * 100).

Quelle: (Zerweck und Google Books 2019a)

Ich habe nun die relative Häufigkeit dieser Begriffsgruppen zu *design* in den englischsprachigen (blau) und deutschsprachigen (rot) Korpora 2012 sowie *dessin* nur im deutschsprachigen (grün) Korpus 2012 von Google Books untersucht, siehe Abbildung 3, vorangehende Seite.

Deutlich ist in der Abbildung die zeitliche Veränderung der Begriffshäufigkeit in der Literatur zu erkennen. So ist der zahlenmäßig stark angestiegene Gebrauch nachgewiesen, jedoch nur im Deutschen. Trotz des massiven Gebrauchsanstiegs im Deutschen ist die Häufigkeit der Verwendung für 2010 noch deutlich unter 10 % (rund 7 %) derer im Englischen. Achtung: Der Graph ist für Deutsch um das 10-fache, für Dessin (Deutsch) sogar um das 100-fache überhöht. Im Englischen hingegen ist die Verwendung relativ stabil und stellt sich nach Auf und Ab auf dem Niveau von 1650 ein.

Auch wenn diese Untersuchung valide ist, so hat sie dennoch mehrere offene Punkte, die es weiter durch Sprach- und / oder Kulturwissenschaftler zu füllen gälte:

3.5. Offene Fragen

3.5.1. Frage der Korpora

Ist *design* ein Begriff, dessen realer Gebrauch maßgeblich von dem Gebrauch in den Korpora des Ngram Viewers von GoogleBooks abweicht? Der gesamte Korpus 2012 besteht aus über 8 Millionen Büchern, mehr als 6 % aller jemals veröffentlichten Büchern, der englischsprachige Korpus 2012 beinhaltet 4.541.627 Bücher, der deutschsprachige Korpus 2012 immerhin noch 657.991 (Lin u. a. 2012, 170). Ob die Korpora einen einzelnen Begriff repräsentativ abbilden, ist bei dieser Datengrundlage im Rahmen der hier relevanten statistischen Genauigkeit⁹⁴ anzunehmen, auch für den deutschsprachigen Korpus. Aber sie bestehen aus Büchern. So könnte es sein, dass die eigentliche Verwendungsgeschichte des Begriffs *design*, einem heutigen Begriff der Populärkultur, eher in grauer Literatur, wie

94 Oder wäre *statistische Unschärfe* passender, schließlich geht es in diesem Kapitel lediglich um Trendaussagen?

Zeitschriften, Magazinen und Firmenunterlagen, in Medien des gesprochenen Wortes sowie im öffentlichen Raum, wie Werbung, Beschilderungen, nachweisbar wäre. Zusätzlich ist der Korpus nicht neutral gegenüber der Populärkultur:

„Based on our introductory remarks and ensuing detailed analysis, it should now be clear that the contents of the Google Books corpus do not represent an unbiased sampling of publications. Beyond being library-like, the evolution of the corpus throughout the 1900s is increasingly dominated by scientific publications rather than popular works.“
(Pechenick, Danforth, und Dodds 2015, 23)

Dies würde jedoch den Nachweis des quantitativ inflationären Gebrauchs nicht in Frage stellen. Vielmehr lässt der vielzitierte *Hairdesigner* ebenso wie die wissenschaftliche Kritik an dem Korpus durch die zitierten Pechenick, Danforth, und Dodds eher vermuten, dass der (Alltags-)Gebrauch noch stärker gestiegen ist, als an den Google Korpora abzulesen ist.

3.5.2. Frage der Üblichkeit

Ist der quantitative Anstieg des Gebrauchs für ein Lehnwort aus der Quellsprache (internationales) Englisch in der Zielsprache Deutsch für den Zeitraum der Entlehnung – grob 2. und 3. Drittel des 20. Jahrhunderts – überhaupt unüblich, also im eigentlichen Sinne *inflationär*? Oder ist das ein durchaus üblicher Anstieg, wie ihn andere Begriffe aus der englischsprachigen Kultur, wie *Jazz*, *Jeans*, *Hamburger* (Essen), um nur drei beliebige zu nennen, ebenfalls zeigen?

Nach einer schnellen N-Gram-Analyse und dem Gemeingut, dass Englisch im deutschen Sprachraum im 20. Jahrhundert Französisch als primäre Quellsprache für Lehnwort – insbesondere im kulturellen Bereich – abgelöst hat, scheint diese These nicht falsch, müsste jedoch separat untersucht werden. Sollte sich bestätigen, dass der oben gezeigte quantitative Anstieg des Gebrauchs für ein Lehnwort aus dem Englischen für den Zeitraum üblich ist, wäre die Aussage des inflationären Gebrauchs in qualitativer Hinsicht nicht haltbar, siehe auch Kapitel „3.5.4. Frage des qualitativ inflationären Gebrauchs“, S. 119.

Verlief diese Entlehnung in der kulturell sowjetisch dominierten DDR anders als im restlichen DACH? Diese Frage wäre sicher für einige Betrachtungen

von Bedeutung, aber trägt zur Frage des „inflationären Sprachgebrauchs“ und der Frage nach dem Begriff *Design* im Deutschen des 21. Jahrhunderts wenig bei.

3.5.3. Frage nach den eigentlichen Lehngütern

Wie hat sich der Gebrauch der 2-Gramme *industrial design* und *graphic design* (jeweils in allen Schreibweisen) im Englischen und Deutschen entwickelt? Ist der Effekt des Flaschenhalsimports von *design* auch in der Quantitativen Linguistik nachweisbar?

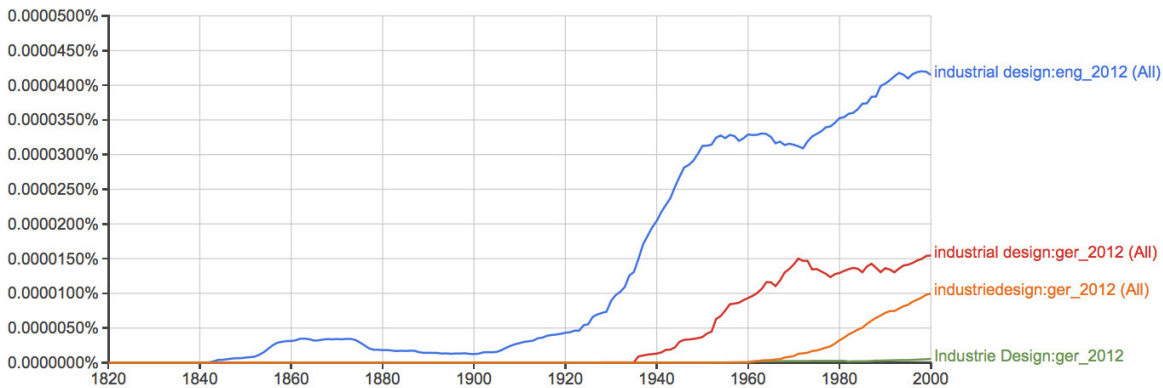


Abbildung 4: N-Grams zu *industrial design*, *Industrie Design* und *Industriedesign*

N-Grams zu *industrial design* im Englischen (blau) und Deutschen (rot), *Industrie Design* (grün) und *Industriedesign* (orange) jeweils nur im Deutschen, jeweils nicht „case-sensitiv“, da Binde- / Trennstriche ignoriert werden, wird *Industrie-Design* als *industriedesign* gezählt, die Glättung beträgt zehn Jahre. Im Gegensatz zu Abbildung 3: N-Grams zu *design* und *desin* mussten die Begriffe im Deutschen nicht überhöht werden. Quelle: (Zerweck und Google Books 2019b)

Nach einer knappen N-Gram-Analyse mittels des Ngram Viewers, siehe Abbildung 4, scheint diese These verfolgenswert zu sein. Der erste Gebrauch des Terms *industrial design* ist für den Englischen Korpus im Jahr 1849⁹⁵ verzeichnet (Zerweck und Google Books 2019b). Dies stimmt grob mit dem in Kapitel „3.2.2. Einschub: Zur Herkunft des Begriffs Industrial Design“, S. 106 dargelegten

95 Um Jahreszahlen zu bestimmen, müssen bei der Suche per *Ngram Viewer* die Glättung auf 0 Jahre gesetzt oder die Rohdaten untersucht werden.

Zeithorizont überein. Interessanterweise nähert sich der Gebrauch des Terms⁹⁶ im deutschen Korpus dem englischen Korpus mit rund 60 % deutlich stärker als der Gebrauch des Begriffs *design* mit rund 7 % alleine. Dies ist ein Hinweis darauf, dass der Effekt des Flaschenhalsimports auch statistisch nachweisbar ist.

3.5.4. Frage des qualitativ inflationären Gebrauchs

Weist der quantitative Anstieg des Gebrauchs wirklich den inhaltlich von den bisherigen Autoren unterstellten inflationären Gebrauch nach? Kann direkt von der quantitativen eine qualitative Aussage abgeleitet werden? Die Begrifflichkeit *inflationär* meint in dem von Designtheoretikern und vor allem Essayisten unterstellten Kontext immer auch eine Herabwürdigung der Bedeutung, eine Verwässerung: Als ob etwas zwangsweise sinnentleert würde, wenn es rein quantitativ öfter vorkomme, als ob der Begriff Design banalisiert sei durch den häufigeren Gebrauch. Park (1995, 17) schreibt:

„Die Anhäufung dieses Begriffs in verschiedenen Bereichen und Zusammenhängen ist eine modische Zeiterscheinung geworden. Je häufiger der Begriff wahrgenommen wird, desto magerer scheint dessen undefinierbare Substanz zu werden.“

Eine Bedeutungskrise durch oder zumindest parallel zum gestiegenen Gebrauch? Diese Behauptung steht unter dem Verdacht des allzu gängigen Kulturpessimismus. Sie folgt der bereits auf S. 102 zitierten abschätzigen Meinung von Saldern (1987, 10) – „*ein englisches Wort, das im 20. Jahrhundert von den Amerikanern usurpiert und dann Allgemeingut wurde*“, welche schließlich den Ursprung der deutschsprachigen Auseinandersetzung mit dem Begriff⁹⁷ darstellt – und bedürfte daher einer genaueren Untersuchung. In der weiteren Arbeit nehme ich allerdings eine andere Position ein, die ich in Kapitel „3.7.1. Deskriptiver und phänomenologischer Ansatz“, S. 125 erläutere. Zumindest jedoch schreibt die Literatur, dass von

96 In den Schreibweisen *Industrial Design*, *Industrie Design* und *Industriedesign* für Deutsch, im Englischen ist nur die Schreibweise *industrial design* auffindbar. Der Ngram Viewer ignoriert Großschreibung sowie Binde- / Trennstriche und setzt daher *Industrie-Design* mit *Industriedesign* gleich.

97 Auch hier wieder der Hinweis, bitte den Begriff von der Sache zu trennen.

einer eindeutigen, klar umrissenen Bedeutung des Wortes *Design* im Deutschen nicht auszugehen sei. Hier noch einmal Park (1995, 17), stellvertretend für eine ganze Reihe von Literatur:

„Die Akzeptanz des Begriffs Design suggeriert zwar eine Denotation, jedoch die Konnotationen variieren erheblich. Häufig bezeichnet man eine bestimmte Qualität oder ein Produkt, das solche besitzt, als Design. In manchen Fällen ist Design eine Vorgehensweise zur Problemlösung, nicht selten jedoch eine unternehmerische Maßnahme zur Verkaufsförderung. Für manche ist Design auch ein (sub-)kultureller Ausdruck eines Lebensgefühls und dessen spezifischer Identifikationscode. Die Inflation des Begriffs gipfelt in dem tragikomischen Spruch „Design oder Nichtsein“. [...] Es ist deshalb schwierig, generell über Design zu sprechen.“

Nun zeigte ich bereits, dass dies im Englischen ähnlich ist, dass dort das Lexem *design* so weit ist wie im Deutschen das Lexem *Gestaltung*. Im Weiteren⁹⁸ werde ich daher die von Park angesprochene Variation der Konnotation, die begriffliche Weite des Lexems in einer Begriffslandschaft gliedern.

3.5.5. Frage der zweiten Entlehnung

Schließlich könnten sich Interessierte fragen, ob eine zweite Entlehnungswelle in der Statistischen Linguistik nachweisbar ist:

3.6. Zweite Entlehnung

Ein zweite Entlehnungswelle kam mit der Globalisierung der Wirtschaft und insbesondere mit dem Aufstieg des Englischen als Lingua franca in Wirtschaft und vielen Bereichen der Wissenschaft ab den 80 / 90er Jahren des 20. Jahrhunderts: Im beruflichen Alltag werden nun eins zu eins angelsächsische Designtermini verwendet, deren Bedeutung mit dem deutschen Designbegriff kaum Sinn ergeben oder gar kollidieren. In den Wissenschaften wird das Wort Design bei Übertragungen aus dem Englischen nicht mehr übersetzt, auch wenn der Begriffsinhalt (bisher) nicht vom eingedeutschten Wort Design abgedeckt wird. Im

98 Ab Kapitel „3.7. Entwicklung der Begriffslandschaft“, S. 124.

Grunde öffnet sich der deutsche Begriff *Design* damit im Sinne des englischen Begriffs *design*.

Keinen oder zumindest mangelnden Sinn im Rahmen des deutschen Begriffs bis zu dieser zweiten Entlehnungswelle ergibt die Verwendung des Wortes *Design*, wenn die Verwendung nicht mit dem oben genannten Begriff der (*Material-*)*Formung von besonderer ästhetischer Güte* in Zusammenhang gebracht werden kann, wie z. B. in *Circuit Board Designer*. Ebenso entsteht ein Mangel an Sinn, wenn *Design* mit nichtstofflichen Bereichen kombiniert wird, wie z. B. *System(s) Design*. Mangelnder Sinn kulminiert in einer Kollision, wenn die Verwendung gegen ein (ästhetisch) positives Empfinden steht, wie z. B. in *Designerdroge*, oder gar der Mensch als Handelnder keine Rolle spielt, wie in *Intelligent Design / The grand design*. Weitere Beispiele sind Berufsbezeichnungen, Dienstleistungsbezeichnungen oder Gesellschaftsbegriffe wie z. B. *Software Designer*, *Service-Design*.

3.6.1. Erläuterungen der Begriffe

Circuit Board Designer: Leiterplattenentwickler

System(s) Design: Flapsig erläutert, das Design nicht-physischer Dinge⁹⁹

Designerdroge: Besteht weder aus Designern noch ist sie eine üblicherweise von Designern konsumierte Droge oder verspricht ästhetisch wertvolle Drogenerfahrungen, sondern meint eine ganz und gar artifizielle Droge. Auch schön: Im englischen Wikipedia steht einleitend zu *Designer drug*: „*Not to be confused with Drug design.*“ („Designer Drug“ 2015).

Intelligent Design / The grand design: *Intelligent Design* nennt sich eine aktuelle Denkrichtung, die von sich behauptet, sie sei gleichwertig zur Wissenschaft. Nach ihr muss die Schöpfung von einer höheren Intelligenz

⁹⁹ Laut englischsprachigem Wikipedia („Systems Design“ 2018) ist es die Kombination von Systemtheorie und Entwurf, laut Simon ist es ein „*Fachgebiet[es], das die Analyse und Gestaltung komplexer soziotechnischer Systeme zum Gegenstand hat.*“ (Krauch u. a. 2011, 148), in Deutschland Ende der 1970er Jahre in dem Forschungsschwerpunkt und Studiengang System-Design an der Gesamthochschule Kassel unter dem Gründungspräsidenten Ernst-Ulrich von Weizsäcker und dem Lehrstuhlinhaber Helmut Krauch versucht, heute uneinheitlich verstanden und mit vielen Inhalten in *Service-Design* oder auch *Advanced Design* aufgegangen.

designt – im Sinne artifizuell und absichtlich bestimmt – und kann nicht durch Zufall entstanden sein.¹⁰⁰ Die Frage nach der Existenz eines bewusst und zielgerichtet handelnden Schöpfergottes wird in der englischsprachigen Theologie und Philosophie *the design question* genannt. Darauf spielt auch der Titel des Buches *The Grand Design* von Stephen Hawking und Leonard Mlodinow (2010) an. Es wird darin *Der große Entwurf: Eine neue Erklärung des Universums* – so der deutsche Titel – dargelegt, der ohne einen Schöpfergott, ohne ein Design auskommt.

Software Designer: Etwa Entwickler von Software, Programmierer in der Phase der Kreation eines Programms.

Service-Design: Planung und Organisation von Dienstleistungen oder Diensten oder dienenden Anteilen an Produkten und Organisationen.

Auch die Verwendung des alleine stehenden Substantivs und des Verbs *DESIGN* im beruflichen Kontext und in Fachsprachen wird durch diese zweite Entlehnung überformt. Dies irritiert deutsche Muttersprachler inhaltlich zum Teil schwer: Wenn *ein Design* nichts mehr mit Ästhetik oder erlebbaren Alternativen zu tun hat, sondern die Auslegung einer Maschine meint, oder die (grobe) Beschreibung einer zu programmierenden Software, wenn *ich designe* nichts mehr mit dem Entwickeln von Bildern oder Volumen zu tun hat, sondern mit Managementaufgaben und sozialen Prozessen, wenn das Lexem *DESIGN* nicht mehr mit Schönheit in Zusammenhang gebracht werden kann, so kollidiert diese Verwendung sehr eindeutig mit dem deutschen Begriff *Design*, wie er bis dato üblich war.

Diese Kollisionen bereiten selbst Designwissenschaftlern / -theoretikern Probleme: So schreibt Michel (2018, 30) von schwieriger Übersetzungsarbeit bei der Herausgabe der deutschen Fassung von Krippendorffs *Die semantische Wende*

100 Es handelt sich hierbei um eine gesellschafts- / politisch motivierte Bewegung mit dem Ziel, Inhalte des Kreationismus und christlichen Fundamentalismus in den USA in die Schul-Curricula zu schleusen. Ernsthaftere theologische und philosophische Richtungen und Betrachtungen, die sich mit dem Verhältnis eines theologischen Schöpfers und der wissenschaftlichen Erklärung des Ursprungs und der Evolution des Lebens auseinandersetzen, werden unter dem Begriff *theistische Evolution* gefasst.

und doch wird Krippendorffs Werk in Deutsch als Werk aus der Disziplin Design heraus für das Design wahrgenommen, wie beispielsweise die Rezension von Kobuss (2013) zeigt. Tatsächlich studierte Klaus Krippendorff zwar nach einem Ingenieursdiplom und Beschäftigung als Ingenieur an der HfG Ulm, jedoch in der Abteilung Information, wo er sich bereits als Forschungsassistent auf visuelle Wahrnehmung und Semiotik spezialisierte. Er setzte folgerichtig seine Studien und Tätigkeiten als Research Assistant / Fellow in den USA als Kommunikationswissenschaftler fort und promovierte darin am bekannten *Institute for Communication Research, University of Illinois at Urbana-Champaign*. (Krippendorff 2018) Krippendorff hat die *Gregory Bateson Professur* für Kybernetik, Sprache und Kultur inne und gilt mitnichten als „Designwissenschaftler“. Sein *Semantic Turn*¹⁰¹ wird in angelsächsischen Gebieten nicht als Beitrag zu einer wie auch immer gedachten Disziplin Design rezipiert, sondern als Beitrag zu einer allgemeinen Kultur der Innovation und der Gestaltung. Sein *science for design* als Fortschreibung von Simons *science of the artificial* kann in Deutschland nur von denjenigen richtig aufgenommen werden, die auf dem angelsächsischen Stand des Begriffs Design sind und es als Chiffre für *allgemeine Innovation und Entwicklung* verstehen. Krippendorffs Beiträge können nicht als originäre Beiträge aus einer Disziplin Design im Sinne der ersten Entlehnung heraus verstanden werden, sondern ausschließlich als Beitrag zu dem transdisziplinären Design der zweiten Entlehnung.

Krippendorff war zu seinen Ulmer Zeiten in einem Kreis von Personen wie Rittel, Krauch und auch Maser, die einerseits bereits Wissenschaft im Design betrieben, andererseits auch eben jenen Begriff von Design hatten, der nun erst wieder durch die zweite Entlehnung in Deutschland populär wurde. Die Diplomarbeit von Krippendorff an der hfg ulm *Über den Zeichen- und Symbolcharakter von Gegenständen: Versuch zu einer Zeichentheorie für die Programmierung von Produktformen in sozialen Kommunikationsstrukturen*. (1961), dessen Hauptprüfer Rittel war und die interessanterweise 1961 den Designpreis der Deutschen Wirtschaft erhielt (Krippendorff 2018), belegt dies. Leider wurde jene Vorstellung von Design in Ulm

101 In der englischsprachigen Wikipedia hat nicht nur Klaus Krippendorff einen Eintrag, sondern es existiert ein längerer Artikel zu *The Semantic Turn*. („The Semantic Turn“ 2018), was die Wichtigkeit dieses Werkes verdeutlicht.

mit der Schließung der Abteilung Information abgestoßen und fristete rund fünf Jahrzehnte in Deutschland ein Nischendasein. Auch wenn Involvierte eine andere Eigensicht haben, beispielsweise Bürdek (2013) in seinem Vorwort zu *Die semantische Wende*, so ist eben die Außendarstellung und Außensicht der Disziplin Design im deutschsprachigen Raum anders gelagert.

Alles in allem eine schwierige Situation auf diesem Tableau Schulleitungen den Sinn und die Aufgabe der Designpädagogik nahe zu bringen oder mit Vertretern von Ministerien über die Entwicklung von Designstudiengängen zu reden.¹⁰²

Die Betrachtung der verschiedenen semantischen Inhalte des Begriffs *Design* oder dessen Konnotationen, wie es Park nannte, und angesichts der häufigen Missverständnisse und Schwierigkeiten in der Kommunikation zwischen Designfachleuten und Designlaien, aber auch zwischen den unterschiedlichen Teildisziplinen und zwischen den landestypischen Designdisziplinen, gaben mir Anlass, die semantischen Bereiche als unterschiedliche Begriffsebenen darzustellen. Ziel war es, eine Grundlage zu schaffen, bei Kommunikationsproblemen zunächst zu verstehen und auch ausdrücken zu können, welchen Designbegriff der*die jeweilige Kommunikationspartner*in benutzt, was der*diejenige für ein Bild von Design im Kopf hat.

3.7. Entwicklung der Begriffslandschaft

Bei der Entwicklung der Begriffslandschaft greife ich unter anderem auf die Ergebnisse im Rahmen des Forschungsprojekts *Designwissenschaft und Designforschung: ein einführender Überblick* an der Hochschule Luzern und gleichnamiger Publikation (Hugentobler u. a. 2010) zurück, an denen ich beteiligt war.

102 Als ab 1993 Jahre in Kassel der Studienbereich Produkt-Design massiv unter Druck geriet, besuchte der damalige Staatssekretär im Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst den Fachbereichsrat. Dessen Versuch, dem Staatssekretär Design zu erklären, wehrte er ab mit den Worten: „Ich weiß was *Deßäing* [unklar ob *Dessin* oder *Design*, Anm. d. V.] ist, meine Frau hat eine *Butike!*“ (persönliche Erinnerung).

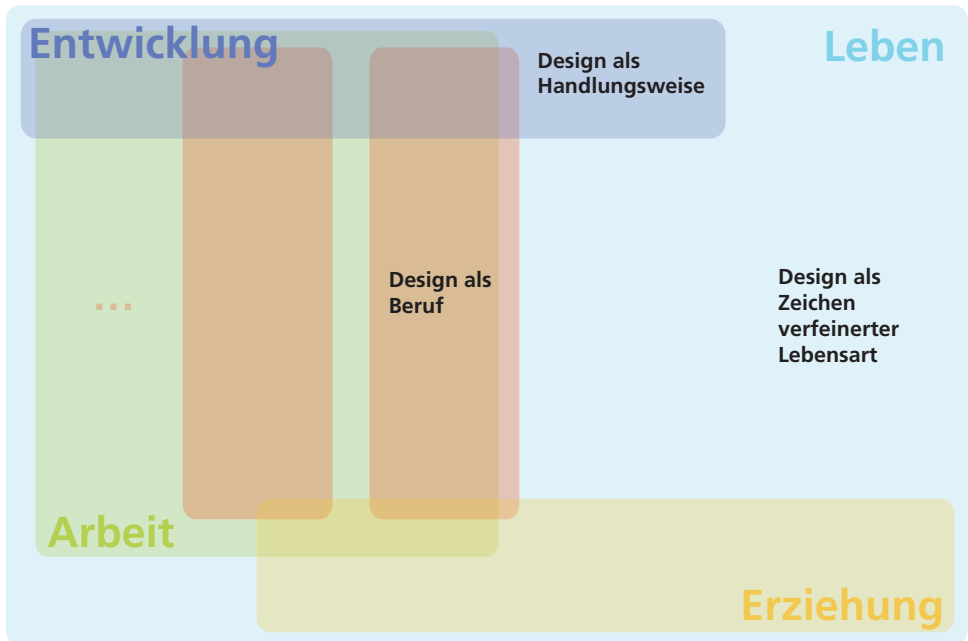
3.7.1. Deskriptiver und phänomenologischer Ansatz

Bereits dort hatten wir, das Forschungs- und Autorenteam, einen deskriptiven und phänomenologischen Ansatz der Begriffsklärung gewählt. In diesem Ansatz wird folgendes akzeptiert:

- Sprache gehört den Sprechern.
- Design als Wort und Begriff gehört nicht einer Expertengruppe, welche die Definitionshoheit darüber hat, sondern ist Gemeingut.
- Symmetrie der Ignoranz: Design greift in das Leben von Designlaien ein, formt deren Alltagskultur. Daher hat der Designlaie auch ein Anrecht zu einer Vorstellung über Design.
- Die Macht des Faktischen einer lebendigen Sprache ist hinzunehmen.
- Beobachten und beschreiben, wie der Begriff des Designs verwendet wird, und daraus Handlungen ableiten, anstatt den Begriff solipsistisch zu bestimmen.
- Die Annäherung an den Begriff muss daher deskriptiv statt normativ sein.

Diesem Ansatz folgend können in dem, im deutschsprachigen Raum vorgefundenen Begriffskontinuum *Design* mehrere Verwendungsbereiche und korrelierende Begriffsschwerpunkte ausgemacht und voneinander unterschieden werden.

Vorweggenommen ergibt sich folgende Karte der Begriffslandschaft, Abbildung 5, folgende Seite:



Designbegriffslandschaft, Zerweck © 2015

Abbildung 5: Designbegriffslandschaft

Das *Flachland* des allgemeinen Lebens. Das *Mittelgebirge* der Arbeitswelt mit ihren disziplinären Rücken. Das *Hochgebirge* der Entwicklung mit übergreifenden Handlungsweisen. Die *Steppe* der Erziehung, in der es bisher keinen etablierten Designbegriff gibt. Quelle: Eigene, 2015

3.8. Das *Flachland* des allgemeinen Lebens

Zunächst finden wir in der Begriffslandschaft das fruchtbare Flachland des allgemeinen Lebens. Hier herrscht eine klare Vorstellung von Design: *Design fungiert als Zeichen der verfeinerten Lebensart.*

Es ist die banalisierte Form des in vorangehenden Kapiteln Festgestellten: Wenn Design als Betätigung die *absichtliche (Material-)Formung von besonderer ästhetischer Güte* ist, dann ist Design als Produkt materialisiertes Zeichen dieser besonderen ästhetischen Güte, und zwar im Bereich zwei- und dreidimensionaler Produkte, also des Konsums, den Insignien unserer Gesellschaft. Ausgeschlossen ist hier Architektur, dort werden die entsprechenden Produkte in der Immobilienwerbung Architektenhäuser genannt.

Stil! >



Design, Mode, Kochen, Lifestyle

Abbildung 6: Kolumne *Stil!* auf SPIEGEL ONLINE

In der im Herbst 2014 neu eingeführten Kolumne auf SPIEGEL ONLINE namens *Stil!* wird der Designbegriff durch den Kontext dokumentiert: Design, Mode, Kochen, Lifestyle¹⁰³

Quelle: Bildschirmfoto (Ausschnitt) der Homepage (SPIEGEL ONLINE 2019)

103 Frenzel (2020): hinterfragt diese mediale Abdeckung in einem Interview mit Der Spiegel, welche auch nach dem Relaunch des Online-Nachrichtenportals 2020 bestehen blieb:

„Design, das sich nicht abbilden lässt – Konzepte, Inhalte, Forschung –, hat es schwer in den Publikumsmedien. Auch auf Spiegel.de findet sich Design unter der Rubrik ‚Stil‘ und nicht etwa bei ‚Kultur‘, ‚Wissenschaft‘ oder ‚Wirtschaft‘, wohin es selbstverständlich auch gehört. Deshalb kommt vieles von dem, was wir tun, in der breiten Öffentlichkeit nicht an. Dass wir etwa nicht nur überlegen, wie so ein iPhone aussieht, sondern auch, was es mit uns macht.“

Trotz den Beispielen zum alltäglichen Designbegriff, siehe Abbildungen 6 bis 8, stellt sich die Frage, ob Design im deutschsprachigen Raum Bestandteil des allgemeinen Kulturkanons ist. Dies untersuche ich knapp in zwei folgenden Einschüben ab S. 129.

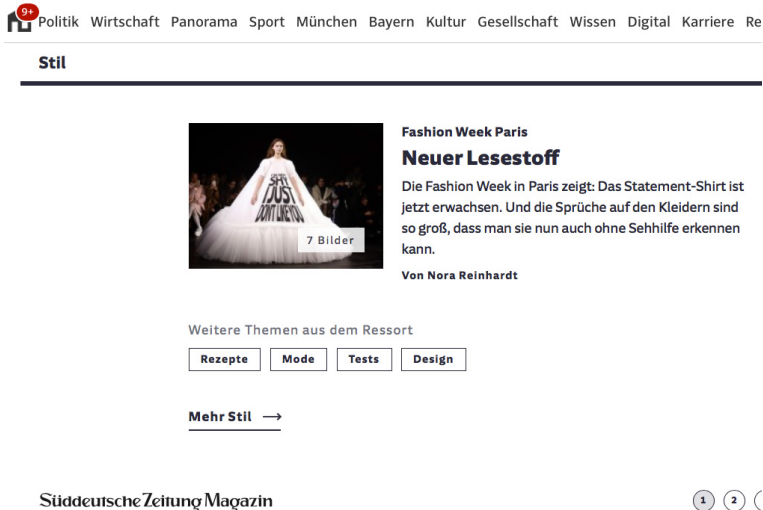


Abbildung 7: Ressort Stil auf SZ.de

Auch die Süddeutsche Zeitung besitzt ein Ressort des Namens *Stil* in dem *Süddeutsche Zeitung Magazin* und online, das auch für Design verantwortlich zeichnet. Unterrubriken und somit Kontext des Designbegriffs sind nur leicht andere als bei SPIEGEL ONLINE: Rezepte, Mode, Tests und Design.

Quelle: Bildschirmfoto (Ausschnitt) der Homepage (Süddeutsche.de 2019b)

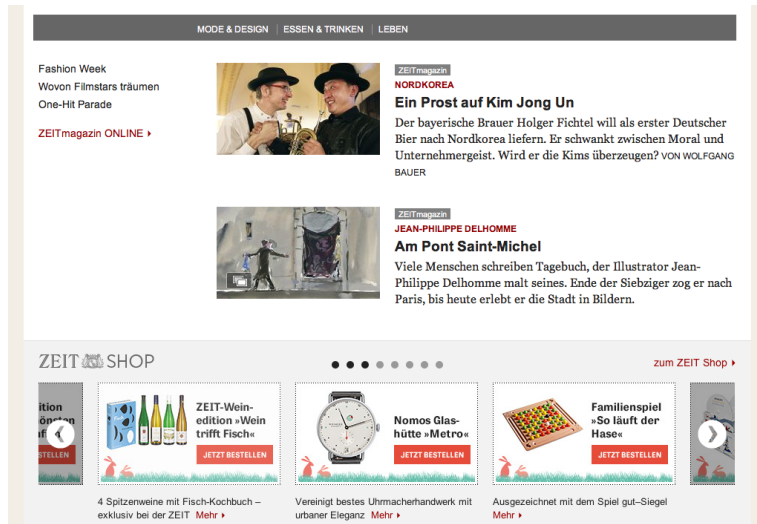


Abbildung 8: Design in der Ressortzuteilung auf ZEIT ONLINE
 Auf ZEIT ONLINE steht Design in einem ähnlichen und ebenfalls deutlichen Kontext – Mode & Design, Essen & Trinken, Leben: praktischerweise gleich oberhalb des Zeit-Shops, der den passenden Konsum zur Hand hält. Das Visual Design der Homepage wurde 2018 geändert, aber die Einteilung und Benennung der Ressorts / Rubriken innerhalb des Zeit Magazins blieb gleich. Quelle: Bildschirmfoto (Ausschnitt) der Homepage (ZEIT ONLINE 2015b)

3.8.1. Einschub: Design, Bestandteil des Kulturkanons des allgemeinen Lebens?: Darstellung in Medien

Wie an den Ressorteinteilungen der deutschsprachigen Medienlandschaft zu erkennen ist, scheint Design kein Bestandteil des Kulturkanons. Das Bildschirmfoto der Süddeutschen Zeitung, Abbildung 9, folgende Seite, steht hierbei stellvertretend, denn die Ressorteinteilungen der Medien gleichen sich stark, wie an Tabelle 1, folgende Seite zu sehen.

Kultur

Literatur Musik Kunst Kino Framing-Check



Abbildung 9: Ressort *Kultur* auf SZ.de
Online-Darstellung des Ressorts *Kultur* der Süddeutschen. Design taucht in den Unterrubriken nicht auf. Quelle: Bildschirmfoto (Ausschnitt) der Ressort-Seite (Süddeutsche.de 2019a)

Zeitschrift / Rubrik im Ressort Kultur	Literatur	Musik i	Bühne	Pop ii	Kunst	Architektur	Kino	TV	Medien	Debatte	Zeitgeschehen	Framing-Check	Hoch/Schule
SZ	✓	✓			✓		✓					✓	
Spiegel	iii	✓					✓	✓					
Zeit	✓	✓			✓		iv	iv					
FAZ v	vi	vii	vii	✓	viii		ix		✓	✓			✓
Die Welt	x	vii	vii	✓	xi	xi	✓		✓				
NZZ	vi	✓	✓		viii xi	xi	✓	✓	✓		✓		

Tabelle 1: Zuzchnitt des Ressorts *Kultur* ausgesuchter deutschsprachiger Medien
i beinhaltet auch Popmusik, sofern diese keine eigene Rubrik besitzt; ii meint Popmusik und -szene; iii mit den Rubriken *Projekt Gutenberg*, *Bestseller* und *Buchrezensionen*; iv als Film & TV; v Ressort *Feuilleton*; vi als *Bücher*; vii als *Bühne und Konzert*; viii mit eigener Rubrik *Kunstmarkt* bzw. *Kunsthandel*; ix als *Film*; x als *Literarische Welt*; xi als *Kunst & Architektur*.
Quellen: Jeweilige Websites, Stand: April 2019

Die Rubriken der Ressorts für Kultur ähneln Anfang des 21. Jahrhunderts immer noch stark dem Feuilleton des 19. Jahrhunderts. Design taucht hier nur sehr sporadisch als Spezialform der Kunst auf, hat jedoch in keinem der untersuchten Medien eine Rubrik im Ressort Kultur.

Bei den meisten Medien hat Design einen festen Platz in einem Ressort namens *Stil* oder ähnlichem, siehe Abbildungen 6 bis 8. Dies ist ein starkes Indiz, das sich auf den Kulturkanon des allgemeinen Lebens übertragen lässt, beeinflussen sich die Medien und deren Rezipienten doch unmittelbar und gegenseitig.

Das Verständnis von Design als Bestandteil des Kulturkanons im Sinne einer *Populärkultur und Massenkunst* wurde in Kapitel „1.5. Zum Umgang mit dem Begriff Kunst“, ab S. 35 besprochen.

3.8.2. Einschub: Design, Bestandteil des Kulturkanons des allgemeinen Lebens?:

Design als geistiges Eigentum

Ein weiteres Indiz, wie sehr das Design in Deutschland um die Anerkennung als Teil des Kulturkanons ringen muss,¹⁰⁴ wie stark die U-Kultur des Designs als Teil der Populärkultur gegenüber der E-Kultur der klassischen Künste der Hochkultur benachteiligt war, beschreibt Zentek für Deutschland (Auszeichnungen jeweils im Original): Die Gleichstellung von Erzeugnissen des Kunstgewerbes mit Werken bildender Kunst im Kunstschutzgesetz von 1907 wäre in den 1930er und 1940er Jahren durch (nationalsozialistische) »Elite«-Juristen und überhöhte Anforderungen in der Rechtsprechung zu-nichte gemacht worden. Ein Motiv war, reduzierte Entwürfe im Sinne des Bauhauses und der Moderne zu benachteiligen. Dies wirke bis heute fort. Am Ende stünden fast acht Jahrzehnte verkanntes Design. (Zentek 2015, III) Die Werke der angewandten Kunst würden im UrhG heute immer noch keine

eigenständige Gruppe darstellen, sondern von der bildenden Kunst eingeschlossen werden. Dies führe unter anderem dazu, dass die Gerichte die urheberrechtliche Schutzfähigkeit bis heute unter dem Gesichtspunkt der »Kunst angewendet auf« Gebrauchsgegenstände (angewandte Kunst) prüfen müssten. (Zentek 2015, 2)

Hierbei ist zu bedenken, dass das Rechtsgebiet des Schutzes des geistigen Eigentums, wie das DesignG (siehe Kapitel „3.9.8 Einschub: Designgesetz“, S. 157), das Patentrecht und das Urheberrecht nicht nur Investitionen beim Betreiben von Innovation durch die gewerblichen Schutzrechte schützt. Es schützt eben durch das Urheberrecht auch das persönliche Eigentum an der geistigen Schöpfung, welche von der Gesellschaft als eigenständige, kulturelle Leistung honoriert wird. Damit drücken die Gesetzestexte zusammen mit der gängigen Rechtsprechung auch aus, was überhaupt als schutzwürdiger kultureller Beitrag zu betrachten sei. (vgl. Herzog 2017, 193–201) Hierbei ist eine Problematik zwar bemerkt, aber nicht auf ihre Wirkung im Hinblick auf die gesellschaftliche Wahrnehmung von Design untersucht worden: Die Problematik der *Kleinen Münze*. Dieser Begriff meint Werke, welche gerade eben noch über genug schöpferischen Inhalt verfügen, um schutzwürdig zu sein, bei denen aber bereits eine geringe Abweichung genügt, um den Schutz des Urheberrechts zu verlieren. Gerade viele Werke des Designs fallen, ob ihrer „simplen“ Gestaltung in den Bereich der Kleinen Münze, können leicht plagiiert werden und erfahren im Urheberrecht so nicht die volle Würdigung als geistige Leistung. Zudem wendete die deutsche Rechtsprechung die Kleine Münze lange nicht auf das Design an, sondern schloss es gänzlich vom Schutz durch das Urheberrecht aus, weil der Geschmacksmusterschutz als Spezialrecht hier zur Verfügung stünde. (vgl. „Kleine Münze“ 2019) Der deutsche Bundesgerichtshof entschied erst in seinem Urteil vom 13. November 2013 – I ZR 143/12, dass an Werke der angewandten Kunst aus Sicht des Urheberschutzes grundsätzlich keine anderen Anforderungen zu stellen sind, als an Werke der zweckfreien bildenden Kunst oder des literarischen und musikalischen Schaffens. Er hat auch explizit entschieden, dass mit Blick auf die Reform des Geschmacksmusterrechts im Jahr 2004 an der bisherigen Rechtsprechung

nicht festgehalten werden kann. Mit der Setzung Geschmacksmusterschutz versus Urheberschutz wurde also bis vor kurzem die finanzielle Verwertung gegen die gesellschaftliche Anerkennung als geistige Leistung ausgespielt. Kunst / Kultur und Kommerz gehen im Design in Deutschland (noch) nicht zusammen:

„Das Urheberrecht ist ebenfalls ein Immaterialgüterrecht. Es wird jedoch nicht zu den gewerblichen Schutzrechten gezählt, da es den Schutz persönlicher geistiger Schöpfungen betrifft, die mehr dem künstlerischen als dem gewerblichen Bereich entstammen.“
(Ruhl 2008)

Eine andere Problematik jedoch ist bei dieser Perspektive der normativen Kraft des Urheberrechtes auf die gesellschaftliche Wahrnehmung von Designleistungen bisher kaum bemerkt worden: Das Urheberrecht sieht zwingend die Autorenschaft durch natürliche Personen vor, in der Regel eine einzelne natürliche Person. Ohne hier zu tief zu gehen ist für das Design relevant, dass gerade die Fragen der Urheberschaft bei Gemeinschaftswerken und bei beauftragten Werken die schwierigsten sind. Schließlich ist die Erarbeitung von Designs in unter anderem Kooperationen, größeren Agenturen und Beauftragungsverhältnissen die Norm und die singuläre Designleistung als unterscheidbares Werk einer einzelnen Person die große Ausnahme. Zudem existieren unterschiedliche, sogenannte Rechtskreise: Die Rechtsauffassungen gehen beim Urheberschutz international weit auseinander und insbesondere der Umgang mit der gemeinsamen und der beauftragten Autorenschaft trennen diese Rechtskreise. Hier wäre der deutsche, der romanische und der angelsächsische (common law) Rechtskreis zu trennen. Relativ neu ist das sich noch entwickelnde Europäische Urheberrecht, als Mischform noch nicht vollharmonisiert.

Bisher nicht untersucht ist demnach die Auswirkung der hier geschilderten Rechtsstellung von Designwerken auf die gesellschaftliche Wahrnehmung von Design als kulturelle Leistung. Auch die Auswirkungen der urheberrechtlich schwierigen Autorenschaft beim Design sind nicht untersucht.

Design ist nach den vorangegangenen Beispielen und Einschüben im allgemeinen Leben im deutschsprachigen Raum kein etablierter Bestandteil des Kulturkanons.

Weitere Beispiele für die Verwendung von Design im alltäglichen Leben sind Begriffe wie Nail Design, Hair Design, welche nicht nur die Boulevardisierung des Designbegriffs zeigen,¹⁰⁵ sondern auch die Funktion von Design zur Distinktion, zur Abgrenzung von sozialen Gruppen gegen – meist niedriger gestellte – Andere und schließlich zur Elitenbildung: Seit jeher haben Eliten sich von der breiten Bevölkerung durch herausgehobenen Konsum abgesetzt. Schön zeigt dies der zur Redensart gewordene Werbespruch der Zigarettenmarke Atika von 1966: *Es war schon immer etwas teurer, einen besonderen Geschmack zu haben*. Da der friedliche Wettstreit um eine verfeinerte Lebensart jedoch maßgeblicher Antrieb für die Entwicklung dessen ist, was wir Kultur nennen, muss er entsprechend bewertet werden. Die Abgrenzungswünsche verlaufen jedoch nicht nur von oben nach unten, sondern auch quer zwischen den unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen: Der moralische und körperliche Hygienewunsch des sich im späten 18. und 19. Jahrhundert bildenden Bürgertums war auch ein Abgrenzungswunsch gegen das Feudale, das Höfische des *Ancien Régime*. Der sich so bildende sogenannte *bürgerliche Anstand* war Ausdruck einer identitätsstiftenden bürgerlichen Kultur und seine in entsprechende Artefakte übersetzte Lebensart. (vgl. u.a. Döcker 1990)

Früher war die Disziplin Design trotzdem auch dafür da, der Gesellschaft zu erklären, was denn nun Design ... oder besser, was *Gutes Design* sei, im Sinne einer Geschmacks- und Konsumentenerziehung (vgl. Bäß 2009). Das ist jedoch durch die Postmoderne überwunden worden. Ich zeige als knappen Hinweis auf die unterschiedlichen sozialen und kulturellen Milieus einer diversen und pluralen Gesellschaft hier das Beispiel der Sinus-Milieus®.

105 Jeder C-Promi ist im Zweifel Designer mit einer eigenen „Kollektion“ von T-Shirts, Schmuck, ... Accessoires:

„Carmen [Geiss] hat sich nun dazu entschlossen, unter die Designer zu gehen. Aber sie entwirft nicht einfach Handtaschen, Schuhe oder simple Klamotten, nein, sie hat sich für etwas ganz Besonderes entschieden. Die Blondine designt Dirndl!“
(Janna für promiflash.de 2012)

Die Sinus-Milieus® in Deutschland 2018

Soziale Lage und Grundorientierung

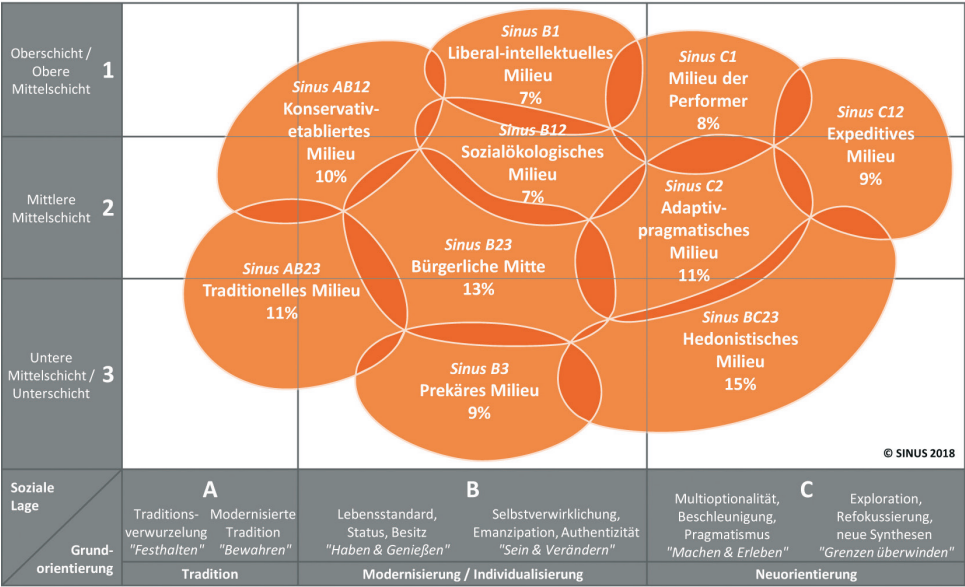


Abbildung 10: Die Sinus-Milieus®
 Quelle: (SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH 2018, 14)

Eine jede dieser und noch ganz anderer Gruppen-Identitäten hat den Wunsch und das Recht, ihr Leben nach eigenen Vorstellungen zu verfeinern. Sicher haben professionelle Designer für gutes Design zu sorgen, aber eben gut jenseits von geschmäckerlicher Präferenz. Die *Diktatur des Schönen Scheins*, in der eine Designer-Kaste der Bevölkerung sagt, wie sie ihr Leben zu verfeinern habe, ist vorbei, auch wenn viele Designinstitutionen im Kern diese Attitude noch in sich tragen.

Wir Designer müssen uns in einer postmodernen, pluralistischen oder gar superdiversen Gesellschaft daher fragen, ob wir als Designergilde den unterschiedlichen Milieus ihre unterschiedlichen Wünsche nach der individuellen

Verfeinerung ihrer eigenen Lebensart überhaupt erfüllen¹⁰⁶, oder doch – getrieben vom Nachhall der ehemaligen Hohen Priesterschaft der Schönheit – unseren disziplinar kultivierten, eigenen (ästhetischen) Wertevorstellungen nachgehen. Oder ob wir letztlich nur der Spur des Geldes folgen, das auch heute eher zum Luxusgut und damit zur Geldelite führt.¹⁰⁷ Welcher Designer wählte lieber die Aufgabe einen Dacia zu entwerfen, denn einen Porsche, arbeitete lieber für Tchibo denn für Vitra?

Es stellt sich also die Frage nach dem *Design als Beruf*, welches natürlich stark mit dem *Design des allgemeinen Lebens* verbunden ist aber offensichtlich ganz andere Aufgaben hat. Design als Beruf kümmert sich eben NICHT alleine um die Verfeinerung der Lebensart oder besser der Lebensarten.

3.9. Das Mittelgebirge der Arbeitswelt

Wandern wir demnach durch die Begriffslandschaft und kommen aus dem Flachland des allgemeinen Lebens zum saftigen Mittelgebirge der Arbeitswelt. Hier gibt es die Höhenzüge der verschiedenen (Fach)Disziplinen, die sich voneinander trennen lassen, jedoch durch allerlei Abhängigkeiten einen gemeinsamen Stock bilden. Da ist Design ganz klar eine eigene Disziplin, was sich auch an Bildungsstätten widerspiegelt. Selbstverständlich sind ebenfalls die Übergänge zwischen dem Leben und der Arbeit nicht trennscharf, auch wenn beide Regionen klar unterscheidbare Aufgaben haben.

Die Berufe und Ausbildungsgänge innerhalb des Feldes Design sind sehr divers. Während die Ingenieurwissenschaft zwar als Gruppe zahlreicher Einzelwissenschaften gesehen und traditionell in drei Disziplinen eingeteilt wird, hat sie doch genug Gemeinsamkeit, um als Entität innerhalb der Wissenschaften und Berufe wahrgenommen zu werden. Auch laufen weitere Sub-Disziplinen, wie Werkstofftechnik oder Informatik quer zu den drei traditionellen Disziplinen Bauingenieurwesen, Maschinenbau und Elektrotechnik und formen so ein Wissensgebiet

106 Selbstverständlich unter Einhaltung unserer Fachkompetenz und unseres Berufsethos?!

107 Wer richtet also über die C-Promi-Designer aus FN 105? Ich als Design-Fach-Autor, Sie als Design-Fach-Leser, die Design-Fach- oder die Promi-Fach-Medien oder der Markt?

und Betätigungsfeld, das als einzelne Disziplin wahrgenommen werden kann. Das Ingenieurwesen besitzt Disziplin, als:

- A. kodifiziertes Selbstverständnis einer wissenschaftlichen Gemeinde,
- B. Regelwerk eines Faches und seiner erlaubten Methoden und
- C. Verhalten, das auf Ordnung abzielt, hier im Sinne von berufsständischen Vertretungen, Versuche der Einigung und Herstellung eines Verständnisses innerhalb einer sozialen Gruppe.

Ähnlich verhält es sich mit den Sozialwissenschaften, die als Sozialwissenschaft sogar als einzelnes, übergreifendes Studienfach angeboten werden, oder der Medizin. Das Design besitzt viele dieser Eigenschaften nicht, so dass mit Recht gefragt wird, ob überhaupt Gemeinsamkeiten auszumachen seien, ob es überhaupt eine Disziplin sei oder nicht doch mehrere oder gar undiszipliniert¹⁰⁸. Hartmut W. Strass, Präsident des Deutschen Designertages 1979–82 resümierte 1994:

„Die dringende Erfordernis eines Spitzenverbandes aller Designer zu deren Interessenvertretung, wie sie schließlich andere Freiberufler (Architekten, Ärzte und Anwälte) vorzuweisen haben, war deutlich und wurde uns von namhaften Politikern in Bonn immer wieder bestätigt, die sich nicht die Zeit nehmen konnten, jeder Splittervereinigung ›designender Individualisten‹ ihr Gehör zu schenken.“
(Stigulinszky und Bund Deutscher Grafik-Designer 1994, 59)

Im Weiteren führte er jedoch aus, wie dieser Versuch an der Undiszipliniertheit der Designer scheiterte.

In der Arbeitswelt erscheint der Designbegriff zudem volatil, hart umkämpft, je nach Subdisziplin, Schule oder Designbüro: Die Deutungshoheit über Design zu besetzen war immer auch ein Marketinginstrument im Konkurrenzkampf zwischen den Akteuren. Daher war der Begriff von Design (als Beruf) insbesondere bei jenen mit wissenschaftsfernem Selbstverständnis keiner evidenz- und erkenntnisgeprägten Debatte zugänglich. Nicht zu vergessen ist die angesprochene

¹⁰⁸ Das Design gibt sich selbst gerne die Attitude „undiszipliniert“ zu sein, was deutlich von Bürdek (2012b, 6) kritisiert wird. Siehe auch den Titel der Jahrestagung der Design Research Society 2008: *Undisciplined!* (Durling u. a. 2009).

Adoleszenz der Disziplin und die Offenheit des Berufsbegriffs: Der Begriff *Designer* ist nicht geschützt.

3.9.1. Design als Beruf

Für den Hintergrund dieser Arbeit – die Design-Ausbildung an Hochschulen – ist es wichtig, ein Verständnis von *Design als Beruf* herauszuarbeiten. Im folgenden Abschnitt entwickle ich daher einen Fundamentbegriff jenes Teils, der Design als einen Begriff verstehbar macht, welcher einen Strauch von beruflichen Betätigungen umfasst. Die Begriffsbestimmung konzentriert sich dabei auf aktuelle Strömungen. Die historische Herleitung ist in anderen Publikationen bereits hinlänglich aufgearbeitet, wie letzthin für Industriedesign durch Grossmann (2018). Dies trägt zum Verständnis bei, wie wir hierher kamen, aber wenig dazu, wie wir weitergehen sollten. Schließlich bedeutet Hochschullehre, in die Zukunft zu blicken: Studierende, die jetzt im ersten Semester sind, werden auf ein Berufsleben vorbereitet, das erst später in rund 5 Jahren beginnt, aber noch viel später irgendwann in 50 Jahren endet und die Ausbildung soll hoffentlich auch im Berufsleben längere Zeit tragen.

3.9.2. Institutionelle Standpunkte

Berufe, Disziplinen, Branchen ... sind soziale Gebilde, die im Bereich ihrer Selbstorganisation durch einerseits stabilisierende, bewahrende, konservative und andererseits verflüssigende, innovative, kreative Elemente bestimmt werden. Institutionen haben hierbei einen stabilisierenden Effekt. Dass sich kreative Berufe anscheinend mit den stabilisierenden Elementen schwertun, ist eine phänomenologische Betrachtung. Eine berufsständische Organisation für Designer hat sich nicht etabliert oder genauer, die berufsständischen Organisationen haben sich in den letzten Jahrzehnten eher noch desintegriert.¹⁰⁹

109 Literatur fehlt auch hier, neben meinem eigenen, knappen Überblick mit Fokus auf Designdidaktik (Zerweck 2015a) existiert die Diplomarbeit *Wie organisiert sich die Gestaltung?: Organisationsstrukturen des Designs im Spannungsverhältnis Architektur, Bildende Kunst, Handwerk und Industrie* mit dem Stand 2000 (Dittmann 2000).

Designer üben in Deutschland einen Freien Beruf aus und unterliegen damit keiner Gewerbeordnung, welche Standards oder Inhalte definieren würde. Weiter unten gehe ich jedoch darauf ein, wie die Abgrenzung zum Gewerbe wiederum Inhalte des Designs als Beruf definiert. Durch den Status des Freien Berufs kennt das Design auch keine Pflichtmitgliedschaft in IHK oder Handwerkskammer, welche Einfluss und stabilisierende Funktion auf den Beruf, zum Beispiel durch Ausbildungsordnungen hätte.¹¹⁰ Im Gegensatz zu vielen anderen Freien Berufen ist Design auch kein Kammerberuf. Kammern setzen das jeweilige Berufsbild stabilisierende Standards, wie beispielsweise die Architektenkammer für die Architekten. Ausnahme ist hier der Beruf des Innenarchitekten / der Innenarchitektin, der / die wie Architekt / Architektin in Deutschland als Berufsbezeichnung geschützt ist und als Kammerberuf der Architektenkammer zugerechnet wird (vgl. Bundesarchitektenkammer – BAK 2017). International hingegen wird *Interior Design* dem *Industrial* und *Graphic Design* gleichgestellt und dem Design zugerechnet (siehe IFI, S. 58).

Auch gibt es keine berufsständische Vereinigung, die eine klare Deutungshoheit hätte. Weder als Verein wie der VDI – Verein Deutscher Ingenieure, der BDA – Bund Deutscher Architektinnen und Architekten oder die SRL – Vereinigung für Stadt-, Regional- und Landesplanung noch als Gewerkschaft oder Arbeitgebervereinigung.¹¹¹ Für Designleistungen existiert auch keine Abrechnungsordnung wie

110 Das Design als Beruf muss hier losgelöst vom Kunsthandwerk und ihren tradierten Handwerksordnungen betrachtet werden, siehe auch Kapitel „4. Designausbildung: Eine Standortbestimmung durch Vergleiche“, S. 177. Eine Sonderstellung nehmen die historisch jungen Fotografen mit ihrem Ausbildungsberuf und ihrer Handwerksordnung ein, die daher zum Teil als Handwerk gelten. Die deutliche Abgrenzung des BFF bei der Emanzipation des Foto-Designs zu diesem speziellen Handwerk mündete in einer klaren gegenseitigen Beeinflussung. Inwieweit die relativ neuen „Design“-Berufe (Mediendesigner/in, Technischer Produktdesign/in) in Ausbildungsform sich zukünftig auf das Berufsbild des Designs im Allgemeinen auswirken, bleibt abzuwarten.

111 Ausnahme auch hier die Innenarchitektur mit ihrem BDIA – Bund Deutscher Innenarchitekten.

die HOAI – Honorarordnung für Architekten und Ingenieure¹¹² oder solche anderer Freien Berufe, die durch Leistungsbeschreibungen berufliche Inhalte definieren. Allenfalls gibt es Werke mit empfehlendem oder informativem Charakter, die versuchen den Markt abzusichern, wie den *VTV Design* des AGD¹¹³ (Ringleb u. a. 2015), den *BDG Stundensatzkalkulator für Designleistungen* (BDG Berufsverband der Deutschen Kommunikationsdesigner e.V. 2013), den *Etat-Kalkulator für Werbetreibende* (Etat-Kalkulator 2019) oder den *Honorar- und Gehaltsreport Designer 2014* (Büning u. a. 2015). Deren Einfluss auf das Berufsbild ist jedoch gering, denn oftmals werden nicht die Inhalte, sondern nur Umfänge der Leistungen dargestellt. Zudem haben die Empfehlungen keinen ausschließenden Charakter in dem Sinne, dass Leistungen, die nicht aufgeführt sind, nur eben keine Vergütungsempfehlung haben, aber nicht als „außerhalb des Berufsbildes“ dargestellt sind.

Es existieren rund 18 bundesweite Vereinigungen, die den Anspruch haben, Designer als Beruf zu vertreten. Seit 2016 gibt es mit dem *Deutschen Design-tag e.V.* wenigstens nur noch einen Dachverband, der Stand 2019 zwölf Vereinigungen vertritt, siehe S. 145. Allerdings haben heute zwei beziehungsweise drei Weltverbände den Anspruch, Design als Ganzes zu vertreten: die *WDO World Design Organization*, bis 2017 *ICSID International Council of Societies of Industrial Design* und der *ico-D International Council of Design*, ehemals *ICograda International Council of Graphic Design Associations*. (vgl. Zerweck 2015a) Als dritter zu nennen sei international auch noch der *IFI International Federation of Interior Architects / Designers* da Innenarchitektur / Interior Design, wie bereits oben erwähnt, international zu den Designberufen gerechnet wird.

112 Ausnahme auch hier Designleistungen, die der Innenarchitektur zugerechnet werden und damit der HOAI unterliegen. Die HOAI ist eine deutsche Verordnung, die u. a. die Honorare für Planungsleistungen in den Bereichen der Architektur, der Stadtplanung und des Bauwesens regelt ... und eben wiederum der Innenarchitektur als Grenzbereich des Designs.

113 Der AGD – gegründet 1976 als *Arbeitskreis arbeitnehmerähnlicher Grafik-Designer* AGD – handelt im Sinne einer Arbeitnehmervertretung seit 1977 den *Vergütungsstarifvertrag für Designleistungen* (VTV Design) aus, ein im gesetzlichen Sinne Tarifvertrag, der aber auf Werk und Überlassung von Nutzungsrechten basiert. Das Branding „Tarifvertrag“ würde formuliert, um nicht offensichtlich gegen Kartellrecht zu verstoßen, vermutet Beinert (2019).

Die erwähnte WDO, als ein Vertreter beruflichen Designs, stellte 2015 (noch als ICSID) eine überarbeitete Definition von (Industrial) Design vor:

„Industrial Design is a strategic problem-solving process that drives innovation, builds business success, and leads to a better quality of life through innovative products, systems, services, and experiences.“
(World Design Organization (WDO) 2019)

So die Kurzfassung. Die Langfassung weitet die Definition jedoch auf, anstatt sie näher zu spezifizieren. Die WDO schreibt im Weiteren:

„[Industrial Design] is a trans-disciplinary profession that harnesses creativity to resolve problems and co-create solutions with the intent of making a product, system, service, experience or a business, better. At its heart, Industrial Design provides a more optimistic way of looking at the future by reframing problems as opportunities.“
(ebenda)

Bei dem Versuch, eine berufliche Disziplin zu beschreiben, sind umfassende Ansprüche ebenso wenig hilfreich¹¹⁴ wie die Bezeichnung *transdisziplinär*.

Die *ico-D* als weitere Vertreterin des beruflichen Designs schreibt zum Thema „Defining the Profession“, dass der Vorstand und das Sekretariat in der Zeit von 2011 bis 2013 die Grundlagenpapiere der Vereinigung überarbeitet hätten und als wichtigstes Ergebnis eine Überarbeitung der Definition des Berufs erzielten. Diese Papiere wurden bei der 25. Vollversammlung 2013 ratifiziert:

„Designer:
Design is a constantly evolving and dynamic discipline. The professionally trained designer applies intent to create the visual, material, spatial and digital environment, cognizant of the experiential, employing interdisciplinary and hybrid approaches to the theory and practice of design. They understand the cultural, ethical, social, economic and ecological impact of their endeavors and their ultimate responsibility

114 Man ersetze zu Testzwecken über den Gehalt der Aussage den Begriff *Industrial Design* durch andere Berufsgruppen, wie z. B. Ingenieurwesen: Behält die Aussage weiterhin Sinn bzw. produziert sie nahezu keinen Widerspruch, so ist der Gehalt der Anfangsaussage gering.

towards people and the planet across both commercial and non-commercial spheres. A designer respects the ethics of the design profession.“
(ico-D Secretariat 2015a)

Auch hier muss festgestellt werden, dass die Definition damit beginnt zu versichern, dass eine feststehende Definition nicht möglich sei. Die greifbarsten Teile der Definition „*create the visual, material, spatial and digital environment*“ sind wiederum nicht berufsspezifisch, sondern umfassen viele berufliche Disziplinen.

Es ist die Frage, ob diese Definitionen der beiden weltweiten Design-Berufs-Vertretungen nicht absichtlich offen ausgelegt sind, um möglichst Viele anzusprechen, die die Vertretungen jeweils vertreten möchten. Es kann aber auch sein, dass sich darin eben lediglich der oben beschriebene, sehr weite, angelsächsische Design-Begriff¹¹⁵ den Weg bahnt. Beide Definitionen, die der WDO und die der ico-D, sind also wenig hilfreich, den Begriff *Design als Beruf* zu füllen und zu verstehen.

Die IFI spricht ausdrücklich die Profession *Interior Architecture / Design* an. So schreibt sie zum Thema *Definition of a Professional Interior Architect / Designer*:

„Qualified by education, experience and applied skills, the professional Interior Architect / Designer accepts the following responsibilities:

- Identify, research and creatively solve problems pertaining to the function and quality of the interior environment
- Perform services relating to interior spaces including programming, design analysis, space planning, aesthetics and inspection of work on site, using specialized knowledge of interior construction, building systems and components, building regulations, equipment, materials and furnishings
- Prepare schematics, drawings and documents relating to the design of interior space in order to enhance the quality of life and protect the health, safety, welfare and environment of the public.“

(IFI International Federation of Interior Architects/Designers 2017)

Diese Definition ist in mehrfacher Hinsicht interessant: Zunächst beschreibt sie eine Qualifikation, die deutlich macht, dass es trainiertes Können

115 Auch in Kapitel „3.10. Das Hochgebirge der Entwicklung“, S. 162, behandelt.

verlangt und so eine Abgrenzung zum Laien herstellt. Dann wird hier von *Verantwortlichkeiten* geschrieben, die den Beruf bestimmen. Diese Verantwortlichkeiten sind in drei Felder gegliedert, welche den Anspruch, die Leistungen und die Umsetzung (mit ethischen Zielen) umfassen. Einiges ist wie die beiden oben genannten Definitionen der Welt-Design-Verbände eher vage und auf nahezu alle Professionen anzuwenden: Welcher Beruf würde die Ziele „*to enhance the quality of life and protect the health, safety, welfare and environment of the public*“ nicht für sich reklamieren? Anderes ist jedoch sehr spezifisch und ist eventuell nur möglich, weil hier das Design eben auf den konkreten Beruf *Interior Designer* bezogen wird, der in Deutschland mit Innenarchitektur sogar als Kammerberuf wirtschaftlich, rechtlich und sozial gefasst ist.

Werden die drei vorliegenden, internationalen Definitionen betrachtet, so ist fraglich, ob *Design als Beruf* überhaupt sinnvoll allgemein bestimmbar ist oder, ähnlich des Begriffs Gestalter, nur in Verbindung mit einer Produktgruppe, einem Material, einer Branche oder einer sozialen Bestimmung – wie eben *Interior* – sinnvoll mit konkreten Inhalten in Verbindung gebracht werden kann.

3.9.3. Designwirtschaft als Teil der Kultur- und Kreativwirtschaft

Zu der *Designwirtschaft*, als einer der elf Teilmärkte der Kultur- und Kreativwirtschaft, werden die Unternehmen aus sieben Wirtschaftszweigen gerechnet (Bertschek u. a. 2019, 124):

- Herstellung von Schmuck, Gold-, Silberschmiedewaren
- Büros für Innenarchitektur
- Werbegestaltung (nur anteilig 50 % zur Designwirtschaft)
- Industrie-, Produkt- und Mode- Design
- Grafik- und Kommunikationsdesign
- Interior Design und Raumgestaltung
- Selbständige Fotografen / -innen

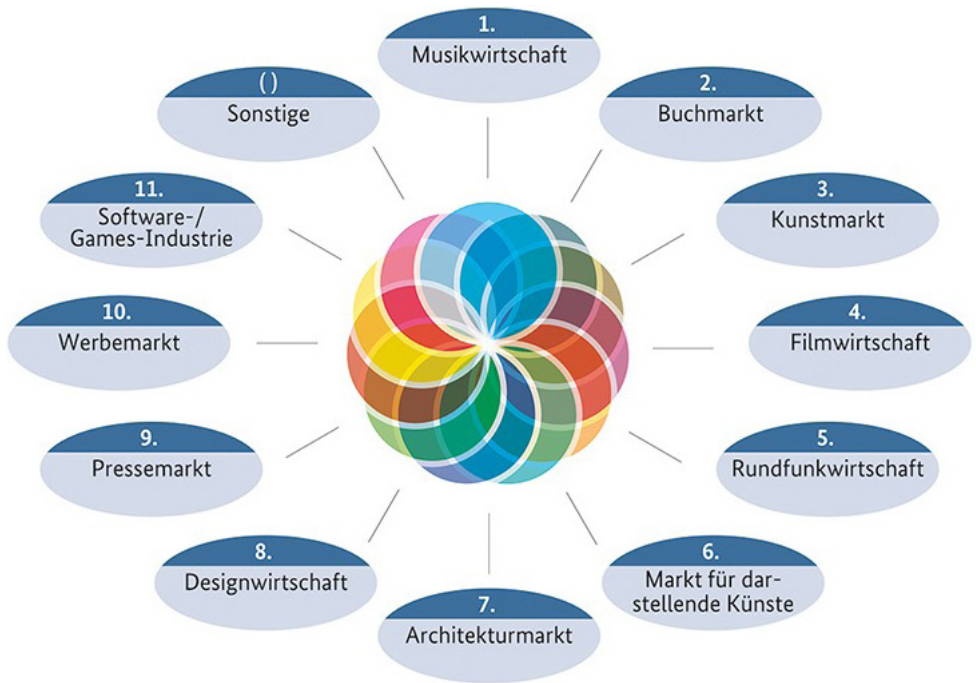


Abbildung 11: Die elf Teilmärkte der Kultur- und Kreativwirtschaft

Quelle: (Initiative Kultur- & Kreativwirtschaft der Bundesregierung 2019), © Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, 2009

Eine Definition, was unter dem Begriff *Design* (als Beruf bzw. wirtschaftliche Betätigung) zu verstehen sei, wird in keiner Publikation, weder für die einzelnen Wirtschaftszweige noch für den gesamten Teilmarkt *Designwirtschaft*, vorgenommen. Dennoch ist die Zusammensetzung der Wirtschaftszweige durchaus von bередtem Belang.

3.9.4. Sektion Design des Deutschen Kulturrates

In Deutschland versteht sich der *Deutsche Designtag e.V.* nach Vereinigung mit dem *Deutschen Designertag e.V.* (sic, man beachte das „-er-“) und Übernahme von dessen Erbe als Vertreter der gesamten Branche und stellt alleine die *Sektion Design* im Deutschen Kulturrat:

„Durch die Zusammenführung der beiden Verbände hat sich der Deutsche Designtag so aufgestellt, dass er die Interessen der gesamten Branche, von Designwirtschaft, -berufsständen und -kultur, kompetent, transparent und glaubwürdig vertreten kann.“
(Deutscher Designtag 2018b)

Da der *Deutsche Kulturrat* wiederum der übergeordnete, alleinige Branchenvertreter der Kultur- und Kreativwirtschaft ist – in anderen Branchen sind es üblicherweise Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände, Gewerkschaften – stellt der *Deutsche Designtag e.V.* demnach das zentrale und wichtigste, stabilisierende Element eines Berufes Design in Deutschland dar.

Der Deutsche Kulturrat bildet die Struktur der Kultur- und Kreativwirtschaft mit ihren elf Teilmärkten und der dort geübten Unterteilung nicht nach. Stattdessen haben sich dort abweichend rund 260 Bundeskulturverbände und Organisationen¹¹⁶ in acht Sektionen gegliedert. Innenarchitekten (und damit Interior Design und der Teil der Raumgestaltung, der nicht zu dem Gewerbe Raumausstat-ter gerechnet wird) organisieren sich zusammen mit einigen Berufen, die international als Urban, Garden, Landscape, Green, Planting oder Sustainable Design benannt sind, Architekten und vielen Anderen im *Rat für Baukultur und Denkmalkultur*. Das Design, die *Sektion Design* wird im Deutschen Kulturrat dagegen ausschließlich durch den *Deutschen Designtag e.V.* vertreten und wiederum durch dessen zwölf Mitglieder (Stand April 2019):

- Allianz deutscher Designer (AGD)
- BDG Berufsverband der Deutschen Kommunikationsdesigner
- Deutscher Werkbund
- Forum für Entwerfen
- Forum Typografie
- HACE-Stiftung
- IDZ Internationales Design Zentrum Berlin
- Illustratoren Organisation (IO)

116 Die Anzahl beruht auf Selbstaussagen auf der Internetsite, schwankte aber öfter über den Recherchezeitraum.

- Typographische Gesellschaft München (tgm)
- Universal Design Forum
- Verband Deutscher Industrie Designer (VDID)
- VDMD – Netzwerk für Mode.Textil.Interieur.Accesoire.Design

Die Zusammensetzung zeigt eine gewisse Homogenität in Bezug auf etablierte Berufsbilder, aber auch Offenheit und Dynamik oder Entgrenztheit mit Blick auf Anspruch und Perspektive, repräsentiert beispielsweise durch das *Universal Design Forum*, das *Forum für Entwerfen* und auch den *Deutschen Werkbund*. Aber auch die anderen Mitglieder haben alle ihrerseits keinen festen, greifbaren Begriff von *Design als Beruf*. Beispielhaft sei auf das *Berufsbild Industriedesign* des VDID (2015) verwiesen. Die meisten der übrigen, oben aufgeführten Verbände haben kein Berufsbild veröffentlicht. Das des VDID erscheint zwar deutlich überlegt und gereift und ist vier Seiten lang und damit sehr ausführlich. Insgesamt bietet es trotzdem keinen Begriff als Basis an, der als Kern einer Disziplin verstanden werden könnte. Nach einer Präambel hat es vier Kapitel, deren erste Sätze jeweils gefettet sind und daher als Essenz verstanden werden wollen:

„1. Aufgabe

Industriedesigner/innen befassen sich mit der Gestaltung von Produkten oder Systemen. [...]

2. Bedeutung

Die Arbeit von Industriedesigner/innen hat in der globalen Produktwelt des 21. Jahrhunderts herausragende ökonomische Bedeutung. [...]

3. Tätigkeitsfelder

Der Entwurfsprozess entspricht einem bewährten, komplexen und zunehmend interdisziplinären Ablauf. [...]

4. Kompetenzen, Studium, Weiterbildung

Der Beruf Industriedesign erfordert ästhetisches Gespür und Einfühlungsvermögen für optimierte Prozesse bzw. Nutzungen. [...]

(VDID Verband Deutscher Industrie Designer e. V. 2015)

Auch hier wieder der Test auf Aussagegehalt: Würde *Industriedesigner* durch *Ingenieur* ersetzt, so würde lediglich ein Wort des letzten Satz einen relevanten Unterschied machen: Der Beruf des Ingenieurs erfordert technisches, kein ästhetisches Gespür. Diese Breite und Schwammigkeit ist besonders interessant,

weil sie im Kontrast zu früheren, sicher nicht einfacheren Zeiten steht, in denen der VDID deutliche und klare Begriffe formulierte. 1983 schrieb der VDID, die von den Europäischen Berufsverbänden 1975 in der *BEDA Bureau of European Design Associations*¹¹⁷ verabschiedete Definition zitierend:

„Die Tätigkeit des Industrie-Designers erfordert vom Designer spezielle Begabung und Engagement. Auf der Grundlage ästhetischer, technischer, wirtschaftlicher und ergonomischer Analysen plant und entwirft der Designer adäquate Gestaltungskonzeptionen, Strukturen, Formen und Farben für industriell zu fertigende Erzeugnisse und Systeme, die der Bedürfnisbefriedigung und einer menschengerechten Umwelt dienen.“

(Ehlert, Krug, und Verband Deutscher Industrie-Designer 1983, 6)

Der VDID zitiert zudem an gleicher Stelle eine eigene Aktualisierung aus seiner damaligen Satzung, welche das Berufsbild um den Aspekt der Mitverantwortung des Designers an einer dem Menschen angepassten Technik und Umweltgestaltung ergänzt:

„Der Designer ist ein Gestalter. Der Industrie-Designer wiederum ist der im industriellen Produktionsprozeß tätige Gestalter. Ihm obliegt die Gestaltung industriell zu fertigender Produkte und Produktsysteme für den individuellen wie den kollektiven Bedarf, denn wo immer der Mensch mit den Erzeugnissen der Technik in Berührung kommt, müssen sie durch Gestaltung seinen Maßen und Sinnen angepaßt werden. In einer zunehmend von Technik und Industrialisierung geprägten Umwelt ist der Industrie-Designer somit mitverantwortlich für deren Qualität.“

(Ehlert, Krug, und Verband Deutscher Industrie-Designer 1983, 6)

117 Stand 2019 vertritt die BEDA 45 Mitglieder aus 25 Ländern, darunter aus Deutschland: Bayern Design, Rat für Formgebung, iF International Forum Design, IDZ – Internationales Design Zentrum Berlin, aus Luxemburg: Design Luxembourg, aus Österreich: designaustria, die Schweiz ist nicht vertreten. Ob der VDID 1975, bei der Formulierung der Definition, oder 1983 bei der Zitation der Definition Mitglied war, ist nicht eindeutig belegt. In verschiedenen älteren Dokumenten wird die Mitgliedschaft des VDID im BEDA beschrieben, der VDID schreibt nur für die Zeitspanne seiner Präsidenten Eberhard Fuchs, Karl-Heinz Krug und Stefan Lengyel 1976–2000: „In diesem Zusammenhang ist die aktive Mitwirkung des VDID bei BEDA (*Bureau of European Design Associations*) zu nennen.“ (Lengyel, Ochsner, und VDID Verband Deutscher Industrie Designer e. V. 2009, 12)

Zurück in die Gegenwart: Der *Deutsche Designtag e.V.* gab sich zumindest eine Präambel, in der eine Art Design-Verständnis zum Ausdruck gebracht wird. Im Kernteil wird Design aus Sicht dieser Branchenvertretung definiert als:

- „Design gestaltet Dinge, Informationen und Prozesse so, dass:
- sie die funktionalen Interessen sowie die psychologischen, soziokulturellen und kulturellen Bedürfnisse der Menschen erfüllen
 - sie deren physischen und geistigen Möglichkeiten entsprechen sowie
 - sie deren Einschränkungen bestmöglich kompensieren.“
- (Deutscher Designtag 2018a)

Auf den Beruf des Designers bzw. Design als Beruf wird nicht explizit eingegangen, wenngleich der Vertretungsanspruch des Deutschen Designtages der einer Profession ist, insbesondere im Rahmen des Kulturrates und der Designwirtschaft als Teil der Kultur- & Kreativwirtschaft. In dieser Definition wird *Design* also lediglich durch *gestaltet* substituiert und auf alles nur erdenkliche Menschgemachte bezogen. Auf welche Berufsgruppe, die sich um das Schaffen von Artefakten kümmert, träfe dies nicht zu? Test: Informatik gestaltet Dinge, Informationen und Prozesse ... Der Rest hat ebenso wenig Aussagekraft, wie die Definition der WDO oder der ico-D: Welche Berufsgruppe würde denn gegen die hier genannten Ziele arbeiten wollen bzw. diese Ziele nicht unterstützen? Test: Pädagogen ... so, dass sie die funktionalen Interessen sowie die psychologischen, soziokulturellen und kulturellen Bedürfnisse der Menschen erfüllen, sie deren physischen und geistigen Möglichkeiten entsprechen sowie sie deren Einschränkungen bestmöglich kompensieren.

Zusammenfassend scheint es also keine institutionelle Vertretung von Designern zu geben, der es aktuell gelingt, den Beruf zu definieren, zu erläutern, einzugrenzen oder irgendwie anders zu beschreiben.

3.9.5. Künstlersozialversicherungsgesetz und andere Rechtsnormen

Eine weitere, berufsformende Institution in Deutschland ist die Künstlersozialkasse (KSK), als Ausführende in Stellvertretung des Künstlersozialversicherungsgesetzes genannt. Deren normative Kraft auf den Beruf Design ist deutlich,

wenn auch ebenfalls unaufgearbeitet. Sie trägt jedoch zu einer zukunftssträchtigen Perspektive wenig bei, da die KSK kaum verändert die Vorstellungen über den Beruf zu ihrer Gründungszeit in den 1970/80ern weiterträgt, gespeist aus dem *Deutschen Designertag*¹¹⁸ und seinen damals maßgeblichen Mitgliedern – BFF, VDID, BDG, AGD, VDMD – (vgl. Stigulinszky und Bund Deutscher Grafik-Designer 1994, 56–59). Daher wird sie bis auf die folgende Verdeutlichung des Einflusses der Gesetzgebung und Rechtsprechung auf das Berufsbild für die weitere Arbeit weitestgehend bei Seite gelassen: Wer sich als (angehender) Designer über die Künstlersozialkasse absichern möchte,¹¹⁹ muss Design als Betätigung im Sinne der KSK nachweisen. Die Urteile dazu, welche Tätigkeit versicherungspflichtig ist¹²⁰ und welche nicht, werden häufig bis zum Bundessozialgericht durchgefochten und sind schwierig nachzuvollziehen. Sie normieren aber den Beruf und trennen ihn als „künstlerische Betätigung“ von „handwerklicher Betätigung“ sowie dadurch indirekt den Freien Beruf vom Gewerbe. Beispiele solcher Urteile:

- Eine ausgebildete Gold- und Silberschmiedin und staatlich geprüfte Schmuckgestalterin, die Stücke entwirft und herstellt, ist nach KSK nicht versicherungspflichtig, da (kunst)handwerklich und nicht künstlerisch (Sozialgericht Frankfurt am Main, Urteil vom 27.03.2012 – S 25 KR 182/09).
- Eine diplomierte Modedesignerin, die Braut- und Festmoden entwirft und herstellt (aber von einer weisungsgebundenen Person ausführen lässt), hält das Landessozialgericht für versicherungspflichtig (Landessozialgericht Sachsen-Anhalt, Urteil vom 27.01.2011 – L 1 R 226/07 –), das letztinstanzliche Bundessozialgericht jedoch nicht (Urteil vom 21.06.2012 – B 3 KS 1/11 R).

118 Die Standpunkte der freien Künstler und der Publizisten bleiben hier unbeachtet.

119 An dieser Stelle kann nicht auf die enormen Vorteile für die Versicherten eingegangen werden.

120 Pflicht und Recht sind hier identisch: Wer nicht versicherungspflichtig ist, hat kein Recht, die Vorzüge der KSK zu erhalten. Die Allermeisten klagen daher darauf, verpflichtet zu sein, wohingegen die KSK diese Versicherungspflicht abzuwehren versucht.

- Webdesigner, die Webseiten nach inhaltlichen Vorgaben gestalten, sind dagegen versicherungspflichtig, trotz fehlender graphischer Ausbildung und trotz eigener Herstellung (Programmierung) (Bundessozialgericht, Urteil vom 07.07.2005 – B 3 KR 37/04 R –).
- Tätowieren dagegen ist trotz einer kreativen Komponente eine handwerkliche Tätigkeit im weiteren Sinne, weil der Schwerpunkt auf dem Einsatz manuell technischer Fähigkeiten liege (Bundessozialgericht, Urteil vom 28.02.2007 – B 3 KS 2/07 R –) und unterliegt daher nicht der Versicherungspflicht nach KSK.

Lighting Design als neuere Spielart wird bereits als Studiengang angeboten, wurde aber als der Lichtplanung adäquat eingestuft und fällt so als Bestandteil der Innenarchitektur nicht unter die KSK. Die Berufe Innenarchitektur und Architektur werden aus mehrerlei Gründen ausgeschlossen: Zum einen wurden sie als Kammerberufe mit eigenen, sozialen Absicherungen ausgeschlossen. Ob ein zukünftiger Lighting Designer allerdings in der Kammer der Innenarchitekten aufgenommen wird, ist zu bezweifeln. Zum anderen wird diesen Berufen die Künstlereigenschaft abgesprochen. Der 3. Senat des Bundessozialgerichts fasst in seinem Beschluss am 26. März 2014 – B 3 KS 6/13 B die bis dato erfolgte Rechtsprechung zusammen (die Auslassungen betreffen nur Quellennennungen):

„Die Künstlereigenschaft von Architekten und Innenarchitekten ist verneint worden, weil beiden Berufen zwar eine erhebliche kreative Komponente eigen ist, die Berufsbilder in ihrer gesamten Bandbreite aber nach der Verkehrsanschauung nicht-künstlerischer Art sind [...]. In entsprechender Weise sind auch alle Berufe aus dem Bereich des Kunsthandwerks als nicht-künstlerisch eingestuft worden, weil sie trotz ihrer kreativen Komponente in der Gesamtschau handwerklich geprägt sind und das Handwerk keine Kunst im Sinne des KSVG darstellt [...]. Ein Kunsthandwerker kann erst dann als bildender Künstler im Sinne des KSVG anerkannt werden, wenn er sich auf das reine Entwerfen der äußeren Gestalt von Gegenständen (einschließlich der Farbgebung) nach ästhetischen, den vorgesehenen Verwendungszweck und die Funktion uneingeschränkt währenden Gesichtspunkten (Gestaltung der ‚schönen Form‘) beschränkt und dabei die kommerzielle Nutzung der Entwürfe Dritten gegen Entgelt (z. B. Lizenzgebühren) überlässt.

In solchen Fällen verlässt ein Kunsthandwerker den handwerklichen Bereich und wird als Produktdesigner, Industriedesigner, Schmuckdesigner, Modedesigner, Möbeldesigner, Keramikdesigner, Textildesigner oder Verpackungsdesigner zum professionellen künstlerischen Designer [...]. Bei derartigen Designertätigkeiten handelt es sich nach der Verkehrsanschauung um eigenständige, verselbstständigte Berufsbilder mit künstlerischem Charakter, die sich von der handwerklichen bzw. kunsthandwerklichen Berufsausübung deutlich abheben.“

(zit. Bundesamt für Justiz 2014.)

Auch andere Rechtsgebiete, wie zum Beispiel mit Urteilen zur Gewerbesteuer, normieren den Beruf des Designers auf der Grenze zwischen Kunst und Handwerk. Das Finanzgericht Rheinland-Pfalz urteilte (Urteil vom 23.10.2013 – 6 K 1301/10 –), dass es sich bei der Gestaltung von Angebots- und Prospektwerbung nicht um eine freischaffend (künstlerische), sondern um eine gewerbliche Tätigkeit handele. Hierzu hatte der Künftlerausschuss der Oberfinanzdirektion Koblenz und zuletzt eine Akademie für Kommunikationsdesign begutachtet: Die Arbeiten würden nicht die für eine künstlerische Leistung erforderliche Gestaltungshöhe aufweisen, sondern es überwiege bei allen Bemühungen, den durch die Vorgaben geringen Freiraum künstlerisch auszufüllen, die einwandfrei gemachte handwerkliche Arbeit. Dies, obwohl die Tätigkeit die graphischen Grundkonzepte für die Prospektwerbung des europaweit auftretenden Konzerns beinhaltete.

Festhalten können wir: Die Gesetzgebung und Rechtsprechung zur sozialen Sicherung, zu Gewerbe, Steuern, Bilanzpflicht etc. – ebenso wie zu dem weiter oben angesprochenen Urheberrecht – sind nicht geeignet, dem sich aktuell schnell ändernden Beruf des Designs in der nötigen Geschwindigkeit zu folgen. Sie bestimmen das Berufsbild jedoch massiv durch ihre normative Kraft. Die künstliche Trennung zwischen Kunst und kommerzieller Nutzung, zwischen Entwurf der äußeren Erscheinung und Ausführung, zwischen Kreativität und Handwerk, die gerade das Bundessozialgericht so deutlich formulierte, mag die Perspektive der KSK abbilden, mitnichten aber die Lebensrealität des internationalen Designs zu Beginn des 21. Jahrhunderts.

Diese Form der durch die KSK letztlich normierten Kunstauffassung wird nicht nur dem Design in keiner Weise gerecht, sondern der gesamten Kultur- &

Kreativ-Branche und seinen Teilsparten: Neue Formen des kulturellen, künstlerischen Schaffens, wie die *Immersive Art* (vgl. Kreye 2019) und deren nicht-etablierte, prekäre Protagonisten (Entwickler, Programmierer, Gruppen) werden nicht nur nicht unterstützt – was die ursprüngliche Idee der KSK war –, sondern aus dem Kunstbegriff aktiv ausgeschlossen.

Insbesondere fragwürdig ist sie, wenn wir uns an Werke des Designkanons erinnern, wie den Stuhl für den *Willow Tea Room* von Charles Rennie Mackintosh, den *Barcelona-Sessel* (MR90) von Ludwig Mies van der Rohe und Lilly Reich oder den *Verstellbaren Tisch E.1027* von Eileen Gray. Dies sind Ikonen des Designs, jedoch allesamt situative Entwürfe und erst später zu Serienprodukten geworden. Sie wären im aktuellen Sinne der KSK kein Design als der KSK unterliegendem Beruf, sondern Kunsthandwerk oder Leistungsbestandteil der Innenarchitektur. Die Trennung erfolgt damit heute noch überraschend genau sowohl den Abgrenzungsbemühungen der im VDID organisierten Industriedesigner gegenüber dem Kunsthandwerk als auch den im BDG organisierten Grafik-Designer gegenüber den Druckvorlagenherstellern und Setzern aus den 1970 und 80er Jahren.¹²¹ Diese Trennung ist singulär deutsch und lässt sich über alle gesellschaftlichen Umbrüche hinweg bis zum Typenstreit 1914 zurückverfolgen. Interessanterweise ist es der sich als letzte, eigenständig etablierten Designsparte, dem Foto-Design stärker gelungen, die Grenze zwischen als künstlerisch anerkannt und Handwerk deutlich zum Vorteil des Designs auszuweiten: Waren Fotografen in den 1960er Jahren noch durchweg als Gewerbe eingestuft, war es gerade der Wunsch nach Anerkennung als künstlerische und damit freie Tätigkeit, welche die Gründung des BFF antrieb. Heute wird von der KSK lediglich die Ablichtung von Gemälden zu Archivzwecken und ähnlichem als nicht versicherungspflichtig betrachtet (Bundessozialgericht, Urteil vom 24. 6. 1998 – B 3 KR 11/97 R). Generell sind alle Fotografen, die entweder zu publizistischen Zwecken oder zu Werbezwecken Fotografien anfertigen versicherungspflichtig, da beide im Gesetz ausdrücklich genannt sind. Problematisch ist hier die Überschneidung der KSK mit der Handwerksrolle und

¹²¹ Vergleiche hierzu die zeitlich vorangehende und somit koinzidente Auflösung der Werkkunstschulen 1969 bis 1972 während der Hochschulreformen in Westdeutschland der Jahre 1965–1978.

dem Gewerberecht, wie an dem Urteil des Bundessozialgerichts vom 25.11.2010 – B 3 KS 1/10 R – zu sehen ist: Eine Tätigkeit kann – je nach rechtlicher Perspektive und ohne sich gegenseitig auszuschließen – sowohl Handwerk im Sinne der Handwerksordnung sein, Gewerbe statt Freier Beruf nach dem Steuerrecht und trotzdem künstlerische Tätigkeit nach dem KSK. Das in der Revisionsentscheidung bestätigte Landessozialgericht urteilte: „Eine Unterscheidung zwischen handwerklicher und künstlerischer Betätigung sei bei der Werbefotografie – anders als z. B. beim Kunsthandwerk – nicht vorzunehmen.“ (zit. Bundesamt für Justiz 2010) und berief sich auf die Entstehungsgeschichte der KSVG, während der die Werbefotografie in ihrer gesamten Breite als Teil der „bildenden Kunst“ im Sinne der KSK eingestuft worden sei.

Das hier als problematisch dargestellte, veraltete Repetieren der Auffassung aus der Gründerzeit der KSK wurde vom 3. Senat des Bundessozialgerichts in seinem Urteil vom 21.06.2012 – B 3 KS 1/11 R wie folgt festgezurrt (die Auslassungen betreffen nur Quellennennungen):

„3. Der Gesetzgeber spricht im KSVG nur allgemein von ‚Künstlern‘ und ‚künstlerischen Tätigkeiten‘, auf eine materielle Definition des Kunstbegriffs hat er hingegen bewusst verzichtet [...]. Dieser Begriff ist deshalb aus dem Regelungszweck des KSVG unter Berücksichtigung der allgemeinen Verkehrsauffassung und der historischen Entwicklung zu erschließen [...]. Aus den Materialien zum KSVG ergibt sich, dass der Begriff der Kunst trotz seiner Unschärfe auf jeden Fall solche künstlerischen Tätigkeiten umfassen soll, mit denen sich der ‚Bericht der Bundesregierung über die wirtschaftliche und soziale Lage der künstlerischen Berufe (Künstlerbericht)‘ aus dem Jahre 1975 (BT-Drucks 7/3071) beschäftigt [...]. Der Gesetzgeber hat damit einen an der Typologie von Ausübungsformen orientierten Kunstbegriff vorgegeben, der in aller Regel dann erfüllt ist, wenn das zu beurteilende Werk den Gattungsanforderungen eines bestimmten Kunsttyps (z. B. Theater, Malerei, Musik) entspricht. Bei diesen Berufsfeldern ist das soziale Schutzbedürfnis der Betroffenen zu unterstellen, ohne dass es auf die Qualität der künstlerischen Tätigkeit ankommt oder eine bestimmte Werk- und Gestaltungshöhe vorausgesetzt wird.“
(zit. Bundesamt für Justiz 2012, Absatz 15)

Das Bundessozialgericht macht hier also die Vor-Untersuchung zur Gesetzgebung aus dem Jahr 1975 zur Bedürftigkeit der Künstler zum Maßstab, was

im Sinne der KSK als „künstlerische Tätigkeit“ eingestuft wird. Der so vergebene oder entzogene soziale Zuspruch (in Form von sozialer Absicherung) wirkt auf das Berufsbild. Eine genauere Untersuchung über diese Beeinflussung auf der Grenze zwischen Berufsforschung und Recht fehlt jedoch. Trotzdem lässt sich aus dem vorangehenden, kurzen Überblick erkennen, dass das Design als Beruf im 21. Jahrhundert – also jenes Design, das einer Ausbildung an Hochschulen zugrunde zu legen ist – nicht dem Begriff der KSK folgen kann. Auch wenn die KSK und andere Rechtsprechungen wie zum Gewerberecht und Steuerrecht offensichtlich starken Einfluss darauf haben, was als Design begriffen wird, gelten diese Regeln schließlich nur für die Ausübung des Berufs als Freiberufler. Auf den Beruf im Angestelltenverhältnis, der durch die Tendenz zu größeren Agenturen immer größeres Gewicht hat, haben sie keinen Einfluss.

3.9.6. Was ein Designer, eine Designerin macht

Zusammenfassend ist heute und gerade im Verhältnis zum Designbegriff des allgemeinen Lebens sowie in Abgrenzung zu anderen Disziplinen¹²² jedoch ein klarer und entspannter Designbegriff vorhanden: Design wird als ernstzunehmende berufliche Disziplin verstanden, die sich durch ihre Ausbildungsinhalte und ihr Machen selbst erklärt, analog zu anderen Disziplinen: *Design ist, was Designer machen*.¹²³

Sichtbar ist X-Design in dem was X-Designer machen, wobei X für Auto, Mode, Industrie, Grafik, Möbel, Medien, Keramik ... steht. Die Differenzierung in Handlungsfeld, Methode und Ausbildung ist erheblich. Gleichzeitig wurde und wird über Inhalte, Ausrichtung, Berufsverständnis etc. vortrefflich diskutiert, jedoch nicht (sub)disziplinübergreifend. Die Stränge in den einzelnen Berufen, die

122 Hier sei die im beruflichen Sinne definitive Unterscheidung von der Kunst vermerkt: Ja, die Disziplinen haben ähnliche Wurzeln und Werkzeuge, aber Design als Beruf ist keine Kunst, ebenso wenig wie die Architektur, die bereits seit hunderten Jahren als eigenständig betrachtet wird. Siehe auch Kapitel „4. Designausbildung: Eine Standortbestimmung durch Vergleiche“, S. 177 und (Zerweck 2013b).

123 Dies ist nicht trivial, sondern die kürzeste Erklärung der Autopoiesis, welche eine Disziplin als soziales System formt.

dem Design zuordenbar sind, werden an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt.¹²⁴ Übereinstimmen wird jedoch jeder, der sich aus der Disziplin heraus damit beschäftigt, darin, dass dieser Designbegriff oder besser die Designbegriffe der jeweiligen Berufe andere sind, als jene im allgemeinen Leben.

Ein Verständnis eines einheitlichen Fundaments von *Design als berufliche Disziplin / Beruf* etabliert sich erst gerade während parallel Design als wissenschaftliche, akademische Disziplin ebenfalls noch im Werden ist (vgl. Bürdek 2012a). Wenn dieser sich formende Fundamentbegriff des *Design als Beruf* in dem zu finden ist, was Designer machen, stellt sich die Frage: Was macht der Designer?

3.9.7. Beruf als Verantwortung

„Machen Sie eine typische Handbewegung!“ kennen viele noch von früher, aus *Was bin ich?*, das heitere Beruferaten mit Robert Lembke. Es steht für eine Perspektive des Großteils des 20. Jahrhundert auf die Arbeit als manuelle, körperliche Tätigkeit.

Und nein ... der Designer macht auch nicht die Radieschen schön! Was die andere Perspektive des 20. Jahrhunderts auf einen Beruf, nämlich die des Wissens ausdrücken würde – in dem Fall das Wissen um Schönheit, die Kallistik.

Also nein. Heute reden wir in der Pädagogik und Didaktik nicht mehr von Wissen oder Tätigkeiten, die es zu erlernen gäbe, sondern von Kompetenzen und zwar von produktiven Handlungs-Kompetenzen. Fragen wir also besser, was übernimmt die*r Designer*in?

Die Antwort lautet schlicht:

Der Designer, die Designerin verantwortet
das Design eines Produktes.

124 Siehe dazu Kapitel „4.15.3. 9. Aufgabe: Neue und bestehende Berufsbilder und Subdisziplinen müssen (weiter)entwickelt werden“, S. 255 und (Zerweck 2010b).

Das liest sich zunächst albern, denn es scheint eine Tautologie zu sein. Aber die Antwort führt zu drei wichtigen Punkten:

- Was meint Verantwortung?
- Was meint Design hier?
- Was ist ein Produkt?

Der Designer, die Designerin verantwortet ...

Verantworten ist ein großes Wort zu dem sicher auch immer Orientierung und Werte gehören und zu dem es erheblichen Forschungsbedarf im Designkontext gibt.¹²⁵ Für das berufliche Umfeld – heute, Mitteleuropa, postindustrielle Wirtschafte etc. – meint es zunächst schlicht die Sicherstellung, dass die Organisation, in der der Designer wirkt, als Einheit Ziele angemessen aufstellt, kommuniziert und erreicht.

Was muss die*r Designer*in also können, um diese Verantwortung ausfüllen zu können? Um Ziele für das Design aufstellen zu können und zu erreichen? Stellen wir die Frage zunächst zurück.

... das Design ...

Was meint Design hier?

Das ist im Gegensatz zu einer allgemeinen Frage was Design sei auf Grund des Kontextes einfach. Es gibt eine Legaldefinition hierzu, die für das berufliche, gewerbliche Umfeld gilt ... und zwar im *Designgesetz*. Die Definition dessen, was das *Designgesetz* als Design definiert, ist für den Beruf nicht nur auf Grund seiner

125 Eine der wenigen, ernsthaften Publikationen jenseits des Feuilletonismus lautet: (Raap 2018).

Bedeutung für die Rechtsprechung im Falle des geistigen Eigentums des Designs von Relevanz¹²⁶ und wirkt somit normativ auf das Begriffsverständnis im Kontext merkantil verwertbarer Designleistung, also im Kontext von *Design als Beruf*. Das *Designgesetz* stellt auch in besonders sorgfältiger Weise das Kondensat aus jahrzehntelanger gesellschaftlicher Debatte in berufsständischer Vertretung, gängiger Rechtsprechung und normativer Kraft über Design dar. Design ist laut DesignG die Gesamtheit all jener Wesensmerkmale eines Produktes, das es den Menschen erleben lässt.

... eines Produktes.

Als *Produkt* wird heute alles beschrieben, was der Mensch artifiziell her- oder bereitstellt ... und zwar nicht nur physische Dinge. Unter dem sogenannten *erweiterten Produktbegriff*¹²⁷ werden ebenso Dienstleistungen, Software und weiteres verstanden.

3.9.8. Einschub: Designgesetz

Das *Designgesetz* lautet mit vollem Titel *Gesetz über den rechtlichen Schutz von Design*, Abkürzung *DesignG*, und entstand 2014 durch die Umbenennung des 2004 reformierten Gesetzes über den rechtlichen Schutz von Mustern und Modellen, kurz *Geschmacksmustergesetz*, welches seit 1876 existierte (vgl. Herzog 2017, 275–278). Sicher trug zur Namensänderung und den aktuellen Begriffsverwendungen auch der Europäische Prozess bei, denn das DesignG setzt europäisches Recht um, namentlich die Richtlinie 98/71/EG (Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union 1998) und die Verordnung

126 Siehe auch Kapitel „3.8.2. Einschub: Design, Bestandteil des Kulturkanons des allgemeinen Lebens?: Design als geistiges Eigentum“, S. 131 und Kapitel „3.9.5. Künstlersozialversicherungsgesetz und andere Rechtsnormen“, S. 148.

127 Achtung: Die Betriebswirtschaften haben ein etwas anderes, klar definiertes, enger begrenztes Verständnis dieses Begriffs.

(EG) Nr. 6/2002 (Rat der Europäischen Union 2002). Die jeweiligen deutschsprachigen Fassungen jener europäischen Rechtsakte führen ebenso wie die 2004er Fassung des Gesetzes noch nicht das Wort Design, sondern (Geschmacks-)Muster, jedoch hat die Sprachverwendung der anderen Fassungen (eng: design, fra: dessin, ita: disegni ...) sicher die deutsche Sprachregelung aus dem 19. Jahrhundert überdenkenswert erscheinen lassen. Interessant ist, dass andere Sprachversionen bereits vom Dokument von 1998 zum Dokument von 2002 ihre Sprachregelung anpassen, so z. B. dan: mønstre → design.

Der Wandel vom Schutzgut *Muster* zum Schutzgut *Design* vollzieht die steigende Anerkennung der kulturellen Leistung von Design nach. Das Rechtsgebiet des Schutzes des geistigen Eigentums, honoriert geistige Schöpfungen.¹²⁸ Die Gesetzestexte drücken zusammen mit der gängigen Rechtsprechung somit aus, was überhaupt als schutzwürdig und folglich als existentes Design zu betrachten sei.

Insofern verändert das DesignG die Situation. In Abschnitt 1 *Schutzvoraussetzungen* des DesignG werden zunächst in §1 *Begriffsbestimmungen* die verwendeten Begriffe im Sinne dieses Gesetzes definiert.¹²⁹ Dort heißt es:

„ist ein **Design** die zweidimensionale oder dreidimensionale **Erscheinungsform** eines ganzen Erzeugnisses oder eines Teils davon, die sich insbesondere aus den Merkmalen der Linien, Konturen, Farben, der Gestalt, Oberflächenstruktur oder der Werkstoffe des Erzeugnisses selbst oder seiner Verzierung ergibt;“

(Herv. d. V. Bundesrepublik Deutschland 2014b, §1, Abs. 1)¹³⁰

128 Siehe auch Kapitel „3.8.2. Einschub: Design, Bestandteil des Kulturkanons des allgemeinen Lebens?: Design als geistiges Eigentum“, S. 131.

129 Bis zur Reform 2004, existierte eine solche Begriffsbestimmung nicht in den Versionen des Gesetzes. Es wurde lapidar von *gewerblichem Muster oder Modell* geschrieben, über die in §1 (2) stand „Als *Muster oder Modelle* im Sinn des Gesetzes werden nur neue und eigentümliche Erzeugnisse angesehen.“ (Bundesrepublik Deutschland 2002)

130 In der Fassung von 2004 ist der zitierte Absatz bereits enthalten, lediglich das Wort *Design* lautete vormals *Muster*.

Unterstützt wird dieses Verständnis im Gesetz durch die Definition dessen, was schutzwürdiges Design sei: Geschützt wird ein Design, „*das neu ist und Eigenart besitzt*“ (ebenda 2014b, §2 (1)) und weiter

„Ein Design hat Eigenart, wenn sich der **Gesamteindruck**, den es beim informierten Benutzer **hervorruft**, von dem Gesamteindruck unterscheidet, den ein anderes Design bei diesem Benutzer hervorruft, das vor dem Anmeldetag offenbart worden ist.“

(Herv. d. V. Bundesrepublik Deutschland 2014b, §2 (3))

Wichtig ist hier die Wandlung vom Schutz einer Form als reale Sache im Sinne eines Erzeugnisses, siehe FN 129, hin zum Schutz einer ideellen Sache, die sich in der Erscheinungsform und dem von ihr hervorgerufenen Gesamteindruck niederschlägt. Somit wird dem Design die Referenz auf die Wahrnehmung zugesprochen und die physische Inkarnation hintangestellt. Die Definition referenziert nicht auf natur- oder ingenieurswissenschaftliche Begriffe, sondern auf den Menschen und sein Erleben des Produktes.

Zu beachten ist auch das Wörtchen *insbesondere*, wodurch in juristischen Normen nicht abschließende Aufzählungen und damit ein unbestimmter Rechtsbegriff markiert wird. Die Formulierung solcher Unbestimmtheiten dient dazu, künftige Entwicklungen der Alltagspraxis nicht durch eine zu genau festgelegte gesetzliche Norm auszuschließen. So kann eigentlich alles, was das Produkt erscheinen lässt und bei einem Betrachter einen Eindruck hinterlässt oder eben jemanden das Produkt erleben lässt, zum Design werden, nicht nur die im Gesetz aufgeführten Merkmale.

Fazit:

Design ist laut DesignG die Gesamtheit all jener Wesensmerkmale eines Produktes, das es den Menschen erleben lässt.

3.9.9. Einschub: Design und Erleben nach Forschungsgruppe um Uhlmann

Die Auffassung von Design nach dem DesignG korrespondiert überraschend gut mit einem der wenigen Versuche, Design als professionelle Aufgabe zu definieren, der in der Literatur zu finden ist:

„Design ist die Gesamtheit aller Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen ausgehend von einer Aufgabenstellung bis zur Festlegung der Produktdokumentation die für das Erleben¹⁾ des Produktes vorzugsweise beim Produktgebrauch notwendigen Informationen erarbeitet werden. [...]

1) *Erleben ist das Innesein und das Persönliche des Wissens und Handelns des Menschen*¹³¹“

(Hervorhebungen im Original, Uhlmann 2010, 6)

Die hier zitierte Definition nimmt bereits die Perspektive auf den Beruf als gekennzeichnet durch Fähigkeiten und Fertigkeiten ein, also weiter als die oben genannten Perspektiven der manuellen, körperlichen Tätigkeit oder des Wissens. Sie zielt damit auf die modernere Frage der Didaktik als Vermittlung von Kompetenzen.

Die Forschungsgruppe, die sich um den ehemaligen Lehrstuhl Technisches Design von Johannes Uhlmann an der TU Dresden gebildet hatte, führt den Begriff des Erlebens als zentrales Element von Design in vielen Beiträgen ein, u. a. der Symposiumsreihe *Entwerfen – Entwickeln – Erleben* und deren Veröffentlichungen. Uhlmann erschließt den Begriff *Erleben* für das Design in *Erleben – Ein Grundbegriff für das Design* (2012). In *Gestalterische Grundlagen – Ausbildung im Design: zwischen Ästhetik und Erleben* (Wölfel und Thoring 2013) wird der Begriff auf die Designausbildung bezogen.

131 Die Fußnote 1) ist als Zitat markiert, mit folgender Quellenangabe: „Rubinstein zitiert nach Clauß, G. (Hrsg.) (1976): Wörterbuch der Psychologie. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut“

3.9.10. Der Designer, die Designerin verantwortet das Erleben eines Produktes

Zusammengefasst definiere ich im Sinne des DesignG, der Vorarbeiten der Forschungsgruppe um Uhlmann und der vorangehenden Arbeit:

Der Designer, die Designerin verantwortet im beruflichen Umfeld ganzheitlich das Erleben eines Produktes im Sinne des erweiterten Produktbegriffs.

kurz:

Der Designer, die Designerin verantwortet das Erleben eines Produktes.

Jetzt wird auch der oben genannte Punkt der Verantwortung etwas einsichtiger: Was muss die*r Designer*in also können, um diese Verantwortung ausfüllen zu können, um Ziele für das Erleben des zukünftigen Produktes aufstellen zu können und die Realisierung eines Produktes durch sein Tun zu erreichen, das dieses Erleben bei dessen Rezeption auslöst?

Diese Frage muss je nach konkreter Berufsperspektive und adressiertem Produkt von den Fachdidaktikern und dem Lernenden beantwortet werden. Wir haben hier jedoch relativ gut umrissene Fragestellungen und einen klaren Perspektivwechsel. Er zwingt die Lehrenden dazu, nicht mehr über Usus oder Impetus zu reflektieren – was im Design für lange Zeit zentrale Kerne der Reflexion über Design war – sondern darüber, was der werdende Designer, die werdende Designerin für sein / ihr späteres Berufsumfeld benötigt.

3.10. Das Hochgebirge der Entwicklung

Wenn wir dann den Mittelgebirgszügen der Disziplinen folgen, erklimmen wir das karge Hochgebirge der extremen Ausformung jeder menschlichen Betätigung: das Streben nach Höherem, die Entwicklung. In dieser Umgebung wird *Design als Handlungsweise* verstanden (vgl. Hugentobler 2010). Diese Region des Handelns erwächst nicht nur aus der Arbeitswelt, sondern ist auch im alltäglichen Leben verhaftet: Menschen wollen und müssen sich, das Zusammenleben und gemeinsame Unternehmungen weiterentwickeln, bis hin zur Politik, um miteinander auszukommen.

Design wird hierbei einerseits in seinem ursprünglichen, englischen Wortsinn verstanden. Andererseits hat sich das Verständnis für den Charakter dieser Handlung seit dem Erwachen des *Design Research* Ende der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts¹³² verbessert:

- Design wird nun als *Entscheidungshandeln* verstanden bzw. als *decision making* wie es Herbert A. Simon mit James March ab den 50er Jahre geprägt hat (vgl. Simon 1990): Handeln, um Entscheidungen zu treffen und Entscheidungen treffen, indem man handelt.
- Design wird auch als Beantwortung der *deontischen Frage* verstanden: Als Beantwortung von „Was soll sein?“. Dieser wenig bekannte Begriff geht zurück auf Horst Rittel (vgl. Zerweck 2010a). Ich komme zum Ende des Kapitels nochmal darauf zurück.
- Und schließlich wird Design als wesensgleich mit Problemlösen verstanden, über das Grayson H. Wheatley den oft zitierten Sinnspruch prägte: „*Problem solving is what you do when you don't know what to do*“ (Wheatley und Reynolds 2010, 53)¹³³.

132 Eine gute Übersicht gibt Bayazit (2004).

133 Greifbar ist die angegebene Quelle. Meist wird eine andere, nicht nachvollziehbare Quelle von 1984 angegeben, zuerst hier: (Bodner und McMillen 1986, 4 & 11), die im selben Gebiet und zeitgleich an der gleichen Einrichtung wie Wheatley, nämlich der Purdue University, West Lafayette, Indiana arbeiteten. Wahrscheinlich gemeint ist diese nachweisbare, jedoch nicht einsehbare Quelle von 1985: (Wheatley 1985).

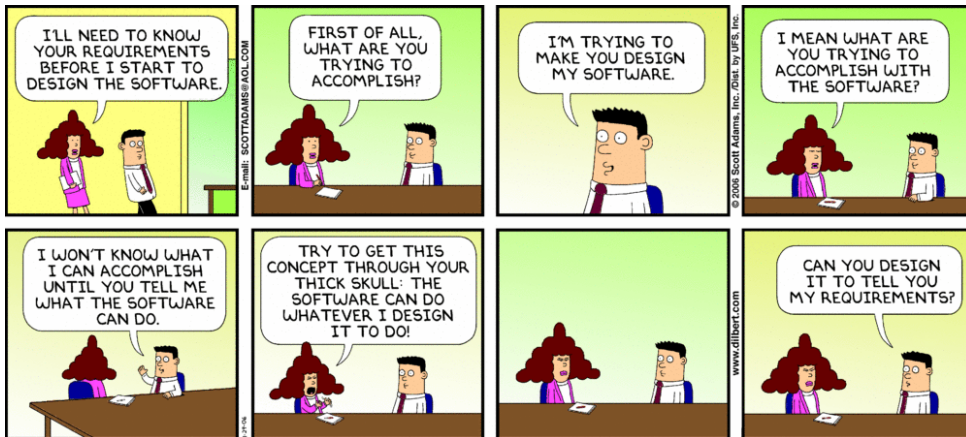


Abbildung 12: Verwendungsbeispiel des Begriffs *Design* im Sinne der Beantwortung der Frage „Was soll sein?“ in Alltagskultur und Entwicklungsumgebung
 Dilbert, ein auch im deutschsprachigen Raum weithin rezipierter Comicstrip von Scott Adams (u. a. veröffentlicht in der Online-Ausgabe der *VDI nachrichten*), gilt als pointierte Beobachtung technischer Entwicklungsumgebungen im anglo-amerikanischen und internationalen Kontext. Der hier wiedergegebene Comic-Strip zeigt sowohl die Verwendung des Begriffs *Design* als *Entwicklung* im traditionellen, mechanistischen Verständnis als auch dessen Scheitern, wenn *Design* nicht auch als die Beantwortung der Frage „Was soll sein?“ begriffen wird. Quelle: (Adams 2006)

Zum Teil steht das Wort *Design* in diesem Begriffsschwerpunkt als Attribut für eine besonders planerische, artifizielle, elaborierte Herangehensweise. Alles in allem ist dieser Designbegriff mit dem angelsächsischen Designbegriff nahezu identisch. Dies liegt nicht nur an einer erneuten, vom bisherigen deutschen Usus¹³⁴ losgelösten Übernahme des Wortes *Design* aus dem Englischen,¹³⁵ sondern auch an dem (Wieder)Anschluss der deutschsprachigen Designtheorieszene an das angelsächsische *Design Research*.

Folgend zwei Beispiele für die synonyme Verwendung von *Design* im Deutschen mit dem Begriffsfeld *Entwicklung* / *Auslegung* / *Konstruktion* / *Gestaltung*.

134 Die erste Entlehnung erfolgte grob in den 1950ern – siehe oben Kapitel „3.3. Der unverständene Flaschenhalsimport“, S. 110.

135 Wie oben in Kapitel „3.6. Zweite Entlehnung“, S. 120 beschrieben.

Zunächst aus einem Presseartikel über Probleme mit dem Hubschrauber NH90:

„Ärger mit der Feuerlöschanlage: Der dafür im Hubschrauber existierende Schalter klemmt leicht. [...] Airbus Helicopters räumte einen ‚Designfehler‘ ein und kündigte mittelfristig eine technische Nachbesserung an [...].“

(Hervorhebung im Original, ZEIT ONLINE 2015a)

Dann aus einem Übersichtsartikel über Forschungsergebnisse auf dem Grenzgebiet von Informationstheorie, Mathematik, Genetik und Evolutionsbiologie:

„Wie die Evolution suchen auch Informatiker oft die eine optimale Lösung unter astronomisch vielen möglichen. Dabei lassen sie sich manchmal sogar von der Biologie inspirieren. Genetische Algorithmen sind eine seit Jahrzehnten beliebte Optimierungsmethode, die die Prinzipien der natürlichen Selektion nachahmt. Mit ihr suchen Forscher nach neuen Designs für Roboter, Medikamente und Transportsysteme oder nach neuen Wegen, neuronale Netze zu trainieren oder Daten zu ver- und entschlüsseln.“

(Cepelewicz 2019)

Weitere Verwendungsbeispiele für Design als Handlungsweise, neben den bereits oben in Kapitel „3.6. Zweite Entlehnung“, S. 1120 aufgeführten, sind: *Design rationale*, *Rationales Design*, *Vektordesign*, *Designer Baby*, *Designermorde*, ... *Design Thinking*.

Und schließlich aus dem Bereich der Pädagogik und Didaktik: *Instruktionsdesign*, *Didactic Design* bzw. *didaktisches Design*.

3.10.1. Erläuterungen der Begriffe

Design rationale: „A design rationale is an explicit documentation of the reasons behind decisions made when designing a system or artifact. As initially developed by W.R. Kunz and Horst Rittel, design rationale seeks to provide argumentation-based structure to the political, collaborative process of addressing wicked problems.“ („Design Rationale“ 2019)

Rationales Design bezeichnet die Strategie des gezielten Entwurfs von Molekülen.

Vektordesign bezeichnet in der Gentechnik die gezielte Anpassung eines Vektors.
Designer Baby bezeichnet keine Kinder von Designer*innen, sondern „Wunschkin-
der mit besonderen Eigenschaften“, „a genetically engineered baby“.¹³⁶
Designermorde: Buchtitel, orig. *Designer Crimes* von Lia Matera. Der Titel des
Kriminalromans verweist auf besonders raffiniert konzipierte Morde,
Designer (Beruf) spielen keine mit.

3.10.2. Interdisziplinäre Begriffsverwirrung

Am Beispiel des Kontextes dieser Veröffentlichung auf der Grenze zwischen Didaktik / Pädagogik und Design lassen sich die Irritationen und Missverständnisse auf Grund von Begrifflichkeiten gut darstellen. So ist es unter anderem bezeichnend, dass in den entsprechenden Fachliteraturen sowohl *Industrie-Design* als auch *Instruktionsdesign* die Abkürzung ID tragen. Erläuterung zu *Instruktionsdesign*, beispielhaft Unterrichts-, Lehr- und für andere Varianten-Design im pädagogischen Kontext:

„Instruktionsdesign (Instructional Design, ID) hat sich seit den späten fünfziger Jahren in Nordamerika und später in den übrigen englischsprachigen Ländern, aber auch in den Niederlanden, Belgien und Finnland als wissenschaftlich-technologische Teildisziplin der pädagogischen Psychologie bzw. der empirischen Erziehungswissenschaft entwickelt. Die Grundidee war stets die systematische und vor allem die differenzierte Anwendung pädagogisch-psychologischer Prinzipien bei der Konzeption von Lerngelegenheiten bzw. Lernumgebungen.
,Instruktion‘ bezeichnet jedes systematische Arrangement von Umgebungsbedingungen, das geeignet ist, Kompetenzen zu fördern (vgl. Resnick, 1987, S.51)¹³⁷. ,Instruktion‘ ist damit deutlich weiter gefasst als ,Unterricht‘ oder ,Lehre‘.“
(Niegemann u. a. 2013, 19)

136 Quellen / Zitate dieses Kapitels, falls nicht anders angegeben: jeweilige Einträge der deutschen und englischen Wikipedia (aufgerufen am 31.03.2015).

137 Die zitierten Autoren berufen sich mit der Angabe „(vgl. Resnick, 1987, S. 51)“ auf eine Quelle, die sehr häufig in dem Kontext der Definition von Instruktion und Instruktionsdesign zu finden ist. Tatsächlich ist die Definition oder Elaboration dieser Begriffe nicht die Absicht der im Original als Forschungsbericht 1975/20 des National Institute of Education (NIE), United States Department of Health, Education, and Welfare verfassten Arbeit von Resnick, abrufbar bei ERIC als <https://eric.ed.gov/?id=ED115486>. Resnick stellt lediglich

Missverständnisse im Grenzbereich zwischen der Disziplin Design und anderen Disziplinen, wie der Bildungswissenschaft, tauchen aber nicht nur bei Abkürzungen auf, sondern auch bei Fachausdrücken, die das Wort *Design* beinhalten. Als Beispiel sei der Fachbegriff des *didaktischen Designs* genannt, wie ihn u. a. Reichmann (2011) verwendet. Eine Definition von *Didactic Design* lautet:

„A broad perspective: (1) How different environments, resources and media are **designed** for learning. (2) How students **design** their own learning process and create their own representation of their understanding. (3) The scientific approach to resources for learning and learning as a transformation process and sign-making activity.“
(Hervorhebung im Original, „What is Didactic Design“ 2011)

Der deutsche Fachbegriff *didaktisches Design* ist also die missverständliche Übersetzung und Entlehnung des englischen *Didactic Design*. Gemeint ist schließlich nicht ein Design, das besonders didaktisch wäre, so die eigentliche Bedeutung des adjektivierten Substantivs in attributiver Verwendung im Deutschen, sondern ein Design der Didaktik, eine auf Didaktik bezogene Handlung Design. Der zweigliedrige Begriff mag in der entsprechenden Forschergemeinschaft richtig verstanden werden und ist daher im Sinne der oben begründeten, beschreibenden Perspektive nicht zu kritisieren.¹³⁸ Allerdings ergeben sich aus den verschiedenen Ansätzen heraus Missverständnisse bei der Verwendung solcher Fachtermini, wie beispielsweise auf dem Symposium für Designtheorie *Entwerfen. Lernen. Gestalten*.¹³⁹ zu beobachten war. Der Dissens steckt nämlich tiefer in den Disziplinen als nur unterschiedliche Interpretationen von Fachbegriffen: Während überall, wo Design draufsteht, die in der Disziplin Design Verhafteten sich berufen fühlen als Profis zu übernehmen, meinen Angehörige anderer Disziplinen mit der Verwendung des Wortes Design etwas Allgemeines, das sie aus ihrer eigenen Disziplin

auf der ersten Seite klar, was er im Rahmen der Arbeit unter diesen Begriffen versteht. Die ebenfalls oft genannte Jahreszahl 1987 für das Sammelwerk ist ein Datenbankartefakt. Die Erstveröffentlichung lautet (Resnick 1976) und wurde 2014 nachgedruckt.

138 Allgemein oder in der interdisziplinären Arbeit verständlicher wäre hier die Verwendung eines Substantivkompositums Didaktikdesign.

139 Gehalten am 8. & 9. November 2018 an der Hochschule Hannover <http://www.theorie.wp.hs-hannover.de/entwerfen-lernen-gestalten/>.

heraus leisten. Kann sich ein Designer beim oben erwähnten *Circuit Board Design* noch zurückhalten – entweder, weil er keinerlei Vorstellung hat, was gemeint sein könnte, oder weil er weiß, dass er bei der Entwicklung von Leiterplatten keine Expertise besitzt – wird es beim *Software Design* schon schwerer, könnte doch die Interaktion samt Oberfläche gemeint sein. Spätestens bei *Design von Lernräumen* (vgl. Rummler 2014) empfindet der Interior oder Möbel-Designer einen unmittelbaren Auftrag, während der Pädagoge nicht versteht, was der Designer nicht versteht.

3.10.3. Design Thinking

Abschließend sei vermerkt, dass *Design Thinking* der Begriff ist, unter dem das angewandte Können von *Design als Handlungsweise* aktuell verbreitet wird.¹⁴⁰ Sehr häufig wird Design in diesem Zusammenhang auch als Transdisziplin beschrieben, schlicht weil Design als Handlungsweise in nahezu jeder Disziplin vorkommt. Buchanan bezeichnete bereits 1992 aus Sicht der angelsächsischen Design Research Szene diese Gemeinsamkeiten als *Design Thinking* und stufte es als *Liberal Art* ein:

„we have seen design grow from a trade activity to a segmented profession to a field for technical research and to what now should be recognized as a new liberal art of technological culture.“

(Hervorhebung im Original, Buchanan 1992, 5)¹⁴¹

Buchanan referierte mit der Bezeichnung *liberal art* nicht auf eine neue Kunstform, sondern bewusst auf die Bildungshistorie der *sieben freien Künste* (lateinisch *septem artes liberales*). Diese gelten als Fundament des Kanons der höheren Bildung in der westlichen Kultur. In angelsächsischen Ländern, speziell den USA, wird mit *liberal arts* der Grundstock der tertiären Bildung jenseits einer Berufsausbildung, der Allgemeinbildung im Sinne einer universitären Bildung bezeichnet. In

140 Siehe hierzu auch Kapitel „4.11. Station 10: Evolution der Designaufgabe“, S. 231.

141 Die Charakterisierung von Design als *Liberal Art* durch Buchanan erfolgte bereits 1990 in dem Beitrag *Design as a Liberal Art* (Buchanan 1990). Da diese Publikation jedoch weder digital noch laut Worldcat in einer europäischen Bibliothek greifbar ist, wird meist die hier verwendete Quelle von 1992 zitiert.

Deutschland wäre der entsprechende Begriff *humanistische Bildung humboldtscher Prägung*. Buchanan charakterisiert *Design* also als wesentlichen Bestandteil der *humanistischen Allgemeinbildung einer technologischen Zivilisation*.

Er charakterisierte die Gemeinsamkeiten wie folgt:

„Recent conferences on design are evidence of a coherent, if not always systematic, effort to reach a clearer understanding of design as an integrative discipline. However, the participants, who increasingly come from diverse professions and academic disciplines, are not drawn together because they share a common definition of design; a common methodology, a common philosophy, or even a common set of objects to which everyone agrees that the term ‘design’ should be applied. They are drawn together because they share a mutual interest in a common theme: *the conception and planning of the artificial*.“

(Hervorhebung im Original, Buchanan 1992, 14)

Das deutsche Wort *Gestalten* könnte zwar im Sinne der Breite des *Designs als Handlungsweise* verwendet werden, aber jener Bereich des *Design als Handlungsweise*, des *Design Thinking* hat sich im Zuge der Digitalisierung und Zeiten der Dienstleistungsgesellschaft so deutlich theoretisiert,¹⁴² dass der Begriff *Gestalten* zu sehr an manuelle Tätigkeiten denken lässt. Lediglich im sozialen, politischen Kontext würde *Gestaltungskompetenz* und der entsprechende –wille mit systemischem, virtuellem Handeln in Verbindung gebracht und verstanden werden, sowie in klar umrissenen Fachdisziplinen, wie der Bildungswissenschaft.

3.11. Die Steppe der Erziehung

Vervollständigen wir die Landschaft mit der staubigen Steppe der Erziehung. In diesem Bereich mühen sich Bildung und Pädagogik. Es hat sich im deutschsprachigen Raum keine Vorstellung durchgesetzt, was nun von Design zu halten sei: Einerseits drängt sich durch Konsumverhalten, Medien, Eltern und uninformierte Lehrer der Designbegriff aus dem fruchtbaren Flachland des allgemeinen Lebens auf. Andererseits grenzt die Steppe der Erziehung an das saftige

142 Sowohl im Sinne von einem Ausbau an Theorie als auch im Sinne von „Theoretisches Design: Gestaltung jenseits der Objekte“ (Park 2010a).

Mittelgebirge der Arbeitswelt. Das Hochgebirge der Entwicklung und der angelsächsischen Designbegriff *Design als Handlungsweise* sind diesem Feld aktuell sehr fern. Das Verhältnis von Kunst zu Werken¹⁴³ als Unterrichtsfächer scheint in Deutschland verkrampft: Wähnt sich das eine als Teil der höheren humboldtschen Bildung, wird das andere als berufsvorbereitende, manuelle Tätigkeit¹⁴⁴ knapp über der *praktischen Bildbarkeit* missachtet. Währenddessen steht der gemeinsame Vorläufer in der ersten Bildungsstufe (Kindergarten und Grundschule) als Basterei unter dem Ruf Zeit zu verschwenden oder bestenfalls Therapie und Ausgleich für schwache Schüler zu sein. In angelsächsisch geprägten Bildungssystemen hat dieses Verhältnis hingegen ein fruchtbares Feld für Designpädagogik bereitet.¹⁴⁵

Die Debatte über dieses Spannungsfeld wäre alleine mehrere Arbeiten wert und kann hier nicht geführt werden. Zur Versicherung, dass meine Darstellung nicht überzogen ist, vergleiche Kapitel *Defizite des Kunstunterrichts* in (Huber-Hammerl 2015, 22–26). Die Autorin fasst in ihrer Bachelorthesis unterschiedliche aktuelle Literatur, u. a. (Czuray und Prammer 1996) und (Gisbertz 2004) zusammen. Sie schreibt in Österreich und Deutschland hätten viele Lehrer*innen die Einstellung, dass die *Bildnerische Erziehung* (so die Bezeichnung des Fachs in Österreichs Grundschulen) ein musikalisches Fach sei, in dem sich die Kinder von den Hauptfächern entspannten und nicht denken müssten und das als Fach ausgleichend zu den wissenschaftsorientierten Fächern wirke. Dieses Verständnis trüge dazu bei, dass der Kunstunterricht in unserer Gesellschaft kaum anerkannt sei. (Huber-Hammerl 2015, 23) Für die deutsche Situation sei diese Einschätzung zitiert:

143 Und allen Derivaten -pädagogik / -erziehung / -vermittlung / -unterricht.

144 erinnert seien Ursprünge des Werkens als Arbeitsunterricht bei Georg Kerschensteiner und die seitdem im deutschsprachigen Raum geführte Debatte, wie stark Arbeit und Beruf Einfluss auf die allgemeine Bildung haben sollten.

145 Siehe Abschnitte zu *international Journal of Art & Design Education (iJADE)*, S. 50 sowie zu *InSEA*, *SEA* und *NSEAD*, S. 69.

„Hat schon der Sachunterricht in der aktuellen ‚Bildungs-Standards-Debatte‘ einen unsinnig schweren Stand gegenüber seinen übermächtigen Schwestern Mathematik und Deutsch, verschwindet das Werken als eigenständige Domäne“
(Hervorhebung im Original, Mayer 2012)

Mayer schreibt als Gewerkschaftler der GEW unter dem Druck, dass in Bremen zum damaligen Zeitpunkt Lehrerstunden gekürzt wurden und das Studienfach für Lehrkräfte drohte geschlossen zu werden.

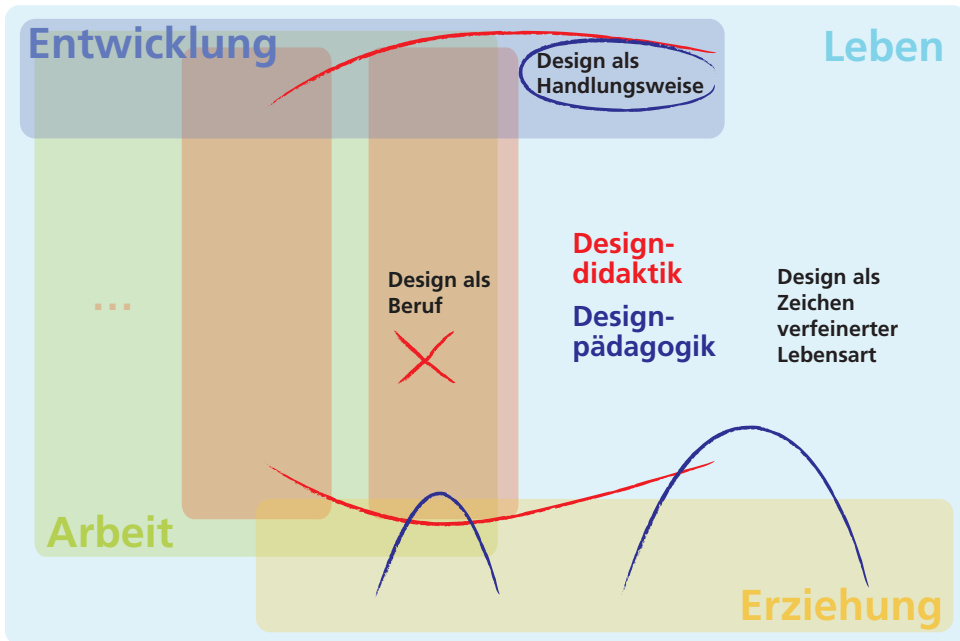
3.12. Aufgabengebiete und Ziele von Designvermittlung

In der Begriffslandschaft Design lassen sich nun verschiedene Aufgabengebiete ausmachen, siehe Abbildung 13: Designbegriffslandschaft mit Aufgabengebieten der Designdidaktik (rot) und Designpädagogik (blau). Gleichzeitig werden durch die unterschiedlichen Designbegriffe Ziele vorgegeben, was zu vermitteln sei.

3.12.1. 1. Aufgabe: Berufsqualifikation X-Designer

Designdidaktik – welche sich auf die tertiäre Bildung konzentriert (Berufsausbildung, Erwachsenenbildung, Hochschule) – kann sich zwar im Kern auf kodifizierte Vorstellungen berufen, wie auf Studienordnungen und Berufsvorstellungen in den jeweiligen Teilbereichen des Designs, muss diese jedoch kritisch und mit strategischem Blick hinterfragen.

Was muss also beispielsweise ein Foto-Designer können, um in großen Agenturen das Erlebnis des Rezipienten beim Betrachten seiner Fotos zu verantworten? Sicher mehr als „gute“ Fotos machen, denken wir an den Prozess, den das Foto von der Aufnahme, über die Produktion, bis zur Betrachtung in einem bestimmten Medium durchläuft und den Kontext, in dem das Foto betrachtet werden wird. Hier ist nicht der technische Prozess gemeint, sondern derjenige Prozess, der durch Auswahl, Beschnitt, Post-Produktion, Titellung und Verwendung zur Kontextualisierung und semantischen Aufladung des ursprünglichen Lichtbildes führt.



Designbegriffslandschaft, Zerweck © 2015

Abbildung 13: Designbegriffslandschaft mit Aufgabengebieten der Designdidaktik (rot) und Designpädagogik (blau)

Quelle: Eigene, 2015

Oder was muss ein selbstständiger Autoren-Designer können, um das Erleben seiner selbst entworfenen, produzierten und vertriebenen Produkte durch seine Kunden verantworten zu können?

Oder:

- UX-Designer im Software-House
- Möbel-Designer für Kinderausstattungen
- Industrie-Designer für Low-End Table Ware
- Interior Designer Automotive
- Keramik-Designer für Far-East Handelsware
- Web-Designer in der Freiberuflichkeit
- ...

Ich nenne diese alle X-Designer¹⁴⁶, weil im Berufsfeld Design

1. sich die Wege kaum vorhersehen lassen und die Kompetenzfelder häufig gekreuzt werden,¹⁴⁷
2. das Berufsfeld eine Kreuzung aus Anwendungsgegenstand und Organisationsumfeld darstellt: Zum Organisationsumfeld gehören die Spannbreite der Produktion (handwerklich über manufaktuell, industriell bis postindustriell), die diversen Leistungsverhältnisse (Sub-Auftragnehmer, Freiberufler, Arbeitnehmer, Dienstleister, eigenständiger Produzent), die Bandbreite der Unternehmungsgrößen und Weiteres.

Der zugrunde liegende Designbegriff und ausdifferenzierte Vorstellungen über den jeweiligen Beruf X-Design müssten jedoch auch über die engen Fachgrenzen hinweg exportiert werden, so in angrenzende Disziplinen wie Ingenieurwesen und Wirtschaftswissenschaften. Vor allem jedoch hat die Designdidaktik die gesellschaftliche Aufgabe, die Vorstellungen über Design im allgemeinen Leben und die unterschiedlichen Vorstellungen in der Disziplin untereinander zu vermitteln. Der Versuch, die Fachvorstellungen der Öffentlichkeit durch einseitigen Export vorzugeben, der nun seit bald 60 Jahren durch geförderte Designvermittlung in Form von Designzentren, Preisen, Initiativen ... unternommen wurde, muss aber als gescheitert betrachtet werden. Die Designdidaktik hat auch die Aufgabe, Vorstellungen einer postmodernen, pluralistischen Kultur über ihre eigene Produkt- und Alltagskultur in die Berufsdisziplin hineinzutragen.

¹⁴⁶ Ein Beispiel einer Ausbildungsstätte, die diese Idee bereits seit 2000 umsetzt, sind die B.A. und M.A. Studiengänge „Integriertes Design“ an der (Hochschule für Künste Bremen 2018).

¹⁴⁷ Gute Beispiele dafür sind der ehemalige Leiter der Volkswagen-Designabteilung Murat Günak, der mit einem Bühnenbild sein Diplom in Produkt-Design in Kassel machte, oder der ehemalige Designchef der Daimler AG Peter Pfeiffer, der ausgebildeter Porzellanmodeller ist und an der Fachschule für Porzellan gelernt hatte. Untersuchungen zu Werde- und Bildungsgängen von Designer*innen wurden 1995 in Kassel gemacht (vgl. Zerweck 2017b).

3.12.2. 2. Aufgabe: Anschlussfähigkeit im Bildungskontext herstellen

Zweite zentrale Aufgabe der Designdidaktik ist es, sich um die Anschlussfähigkeit von unten her an die Berufsausbildung zu kümmern, also greifbar das eigene Designverständnis des Berufs in die Schulen zu tragen, um die Berufsvorstellungen und die Berufsauswahl junger Menschen nicht dem Boulevard zu überlassen. Hierbei ergibt sich eine Schnittmenge zur Designpädagogik. Die beruflichen Aus- und Weiterbildungen in diesem Bereich wurden bisher zu sehr vernachlässigt und der Diskurs wurde zu sehr auf die Hochschulen konzentriert. Ausbildungsberufe wie Mediengestalter oder technischer Produktdesigner beanspruchen einen Zeitraum von dreieinhalb Jahren, ein Bachelor im gleichen Beruf ebenso lange.

3.12.3. 3. Aufgabe: Anschlussfähigkeit im berufs- disziplinären Kontext herstellen

Die dritte wichtige Aufgabe ist, im Zusammenspiel der unterschiedlichen Disziplinen anschlussfähig zu bleiben und auf einer Augenhöhe mit anderen zu den Entwicklungsaufgaben beizutragen. Dazu gehört es auch, Designer auf der theoretischen und methodischen Seite so auszubilden, dass sie im Management konkurrenzfähig sind. Der Designbegriff des *Design als Handlungsweise* ist eigentlich ein Markenkern – wenn auch kein Alleinstellungsmerkmal – der Designdisziplinen, wahrscheinlich sogar die verbindende Kompetenz mit Blick auf die Betätigung in den unterschiedlichen Designberufen, mehr noch als das Fokussieren auf Form, Farbe und Schönheit. Aber die Anwendung auf Objekte jenseits *absichtlicher Materialformung von besonderer ästhetischer Güte* wie zum Beispiel auf Dienstleistungen, Prozesse und Organisationen, werden den klassischen Designern, also jenen mit auf physische Artefakte bezogener Expertise, nicht zugetraut und von diesen auch nicht eingefordert.¹⁴⁸ Teildisziplinen wie *Design Thinking* oder *Service Design* werden aus dem angelsächsischen Raum (re-)importiert und betrieben, dies aber von Menschen außerhalb des beruflichen Designfelds. Es müsste überlegt werden,

¹⁴⁸ Ausgeführt ist dies in Kapitel „4.10. Station 9: Deutschland 1990; Design-Management, Design-Wissenschaft, Design-Thinking, Service-Design ... alles nix für uns?“, S. 228.

wie Gebiete wie Produktmanagement, Kampagnenleitung oder strategische Produktvorentwicklung, in denen bereits 90 % einer Designaufgabe festgezurrert werden, als Wirkungsfeld für Designer erreichbar werden. Aber auch in gesellschaftlich relevanten Bereichen außerhalb der Wirtschaft scheint der Gestaltungswille erlahmt, findet das Design kein Gehör, weil es keine Stimme hat: Das Design hat sich die letzten 40 Jahre selbst als geckenhaft, der genialen Idee verfallen und des schönen Lebens verschrieben präsentiert. *Möbel perdu – Schöneres Wohnen, Wohnen von Sinnen* und ähnliche Schlagworte hallen lange nach und die chronisch-ironische Haltung der Postmoderne im Design trägt auch nicht zur Ernsthaftigkeit bei. Wenn 2014 eine Designerin bis in die Regierungskreise vorstößt,¹⁴⁹ dann werden Forderungen wie „*Programmier-Unterricht an Grundschulen*“ (Kuri 2015) gestellt während die Bundeskanzlerin Angela Merkel bei zentralen Fragen des *Was soll sein?* von „alternativlos“¹⁵⁰ sprechen kann.¹⁵¹ Vorbei scheinen die Zeiten als der ehemalige Geschäftsführer des Deutschen Werkbunds Theodor Heuss Bundespräsident war oder Konrad Adenauer, der die Werkbundaussstellung 1914 in Köln als maßgebliche Person mitverantwortete, Bundeskanzler wurde.

3.12.4. 4. Aufgabe: Designpädagogik als Vermittler des Berufsbildes Design

Welche Aufgaben können wir nun der Designpädagogik zuschreiben? Zunächst ist da offensichtlich die Vorbildung zu den Berufswegen in der Gestaltung, dem Design. Dabei werden Kenntnisse zu vermitteln sein, die nicht nur in Gestaltungsfächern benötigt werden: Zeichnen und Skizzieren, räumliche Vorstellung

149 Gesche Joost, Professorin für Designforschung, wurde 2014 zur Internetbotschafterin für Deutschland sowie Beraterin des Bundeswirtschaftsministeriums in digitalen Fragen berufen und war zu dem Zeitpunkt die Vorstandsvorsitzende der DGTF.

150 Für Designer bzw. Gestalter ist der Widerspruch deutlich fühlbar, wenn auch selten explizit: Designer bzw. Gestalter sehen die Zukunft aus Prinzip als gestaltbar und damit Bewertungsprozessen unterliegend an. Eine Situation, in der es nur eine Zukunft gäbe, oder aus unseren aktuellen Wertevorstellungen heraus nur eine Zukunft akzeptabel und somit „alternativlos“ sei, existiert in der Gedankenwelt von Designern bzw. Gestaltern nicht.

151 Dies ist ausdrücklich keine Wertung der Lösungen, die die Bundeskanzlerin Angela Merkel mit dem Wort „alternativlos“ bezeichnete.

trainieren sowie Kulturgeschichte sind Inhalte, die auch in anderen Berufen, im Leben gut zu gebrauchen sind. Aber solche Aufgaben sind trivial und im Werk- und Kunstunterricht bereits diskutiert. Die Vermittlung von Inhalten der Designberufe (ob Aus-, Weiterbildung oder Studium) in ihrer gesellschaftlichen Relevanz samt Einflussnahme auf die Gegenwartskultur ist aber eine Aufgabe, die so in Lehr- beziehungsweise Bildungsplänen nahezu fehlt.

3.12.5. 5. Aufgabe: Designvermittlung als kulturelle Bildung

Dies führt zu dem zweiten Aufgabenbereich der Designpädagogik: die Vermittlung von Design als Kulturschaffender. Sicher ist es niemandes Interesse *Design als Zeichen der verfeinerten Lebensart* im Sinn eines Stil-Knigges zu vermitteln oder sogar Jugendliche zu geschmacklich geformten Konsumenten zu erziehen. Doch ist in der Szene öfter das Murren über die Geschmacklosigkeiten der Masse zu hören und ob Lehrende dem mit Designpädagogik nicht beikommen könnten. Dies kann nur verneint werden, insbesondere, wenn akzeptiert wird, dass die Postmoderne auch die Freiheit des Individuums von einer Kultur der Herrschenden bedeutet. Die Diktatur der Guten Form ist zu Ende. Um in unserer Welt der überbordenden Reize als Konsument die nötige Aufgeklärtheit besitzend bestehen zu können, ist eine Bildung über die Funktionen unserer Industrie-, Produkt-, Medien- und Alltagskultur, über den großen Verführer Design, vonnöten.¹⁵² Dies führt deutlich über die klassische Vermittlung ästhetischer Kultur hinaus, die meist an Leit- oder Herrscherkultur, an E statt U, an Kunst statt Kommerz, orientiert ist.

152 Ich verweise an dieser Stelle als positives Beispiel auf Berichte, mittels eines Foto- und Grafik-Design-Kurses Jugendliche in ihrem Körperbewusstsein zu stärken und Essstörungen entgegenzutreten, indem den Medien durch Selbstmachen die Macht über Körperbilder genommen wird. Andererseits zeigen sich in den letzten Jahren durch die überbordende Exposition der Heranwachsenden gegenüber künstlichen Körperbildern eine aufrüttelnde Entfremdung zum natürlichen Körperbild und damit die Dringlichkeit eines solchen designpädagogischen Ansatzes: Kompetenz, die eigenen Bilder zu verfremden, führte in dem Projekt „Selfie Harm“ des britischen Fotografen Rankin nicht zum Hinterfragen der vorgefundenen Bilder in den Medien, sondern zur Anpassung des eigenen Bildes, an die als wünschenswert wahrgenommenen Medienkonformitäten. Das Unverfälschte, Natürliche wird in dieser Altersgruppe bereits abgelehnt. (vgl. Brecht 2019)

3.12.6. 6. Aufgabe: Design als Empowerment vermitteln

Dies leitet uns zum dritten und wichtigsten Aufgabengebiet der allgemeinen Designvermittlung: *Design als Handlungsweise* zu vermitteln. Die Bildung ist stark an Inhalte in Form von Fakten gebunden oder an Methoden mit diesen Fakten umzugehen. Diese geben klassisch Auskunft über das, was war oder ist, oder darüber, wie das, was war oder ist, festzustellen sei. Jugendliche lernen nahezu nie, darüber zu arbeiten, was sein soll. Diese deontischen Fragen zu beantworten ist nicht das Gleiche, wie träumen oder frei, abseits gesellschaftlicher Normen, künstlerisch zu arbeiten. Die Gesellschaft braucht jedoch mündige Bürger, sowohl im Arbeitsleben als auch im Allgemeinen, die fähig sind und den Mut haben, die Zukunft zu erarbeiten und nicht zu erwarten. Dies ist der Kern des Designbegriffs im Hochgebirge der Entwicklung: Design arbeitet spekulativ, hält Unsicherheiten aus, aber versteht die Zukunft als etwas, das von uns bewusst verändert und methodisch erarbeitet werden kann. Junge Menschen diese Kraft spüren und im Machen erproben zu lassen, das ist die Aufgabe für Designpädagogik. In der Soziologie, Pädagogik und Psychologie gibt es ein Wort¹⁵³ dafür:

Empowerment!

¹⁵³ Das deutsche Wort zu Empowerment wäre „Ermächtigung“, was aus diversen Gründen abgelehnt wird. Der zum Teil stattdessen verwendete Begriff „Selbstwirksamkeit“ entspricht nicht ganz dem Gleichen und gründet auf einem leicht anderen psychologischen Konzept. Teilweise wird auch das Wort „Selbstbefähigung“ vorgeschlagen. Nicht ohne Grund existiert jedoch in der deutschsprachigen Wikipedia ein eigenständiger Artikel („Empowerment“ 2019): Empowerment ist in der deutschsprachigen Fachliteratur als Fremd- / Lehnwort etabliert.

4. Designausbildung: Eine Standortbestimmung durch Vergleiche

In diesem Kapitel wird der aktuelle Stand der Designausbildung in Deutschland durch zeitliche, räumliche, disziplinäre und organisatorische Vergleiche umschrieben. Es ist ein sammelndes Rekapitulieren von Veröffentlichungen, Erfahrungen, internationalen Besuchen bei Ausbildungsstätten und Vorträgen von mir und berichtet in mehreren Stationen – durchaus in anekdotischer Evidenz – von dem weiten Feld und der aktuellen Aufgabe. Wie Steine eines Mosaiks betonen die einzelnen Stationen unterschiedlichste Aspekte und stecken damit das gesamte Feld ab.¹⁵⁴

Behandelt werden:

- das Wesen der Berufsausbildung im Bachelor- / Master-System internationaler Spielart im Kontrast zur deutschen Idee der Hochschulbildung und der deutschen Berufsausbildung im dualen System,¹⁵⁵
- nationaler und internationaler Vergleich von Ausbildungsgängen mittels des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen,
- verschiedene zukunftsweisende Entwicklungskonzepte als Best Practice und nötige Differenz zwischen Bachelor- und Master-Abschluss,

¹⁵⁴ Im Vorfeld der EduLab-Konferenz *Design-Lehre: Debatte, Praxis und Innovation* 2016 an der HTW Berlin entstand die Idee eines Überblicksbeitrags zur Designausbildung in Deutschland, welche ich basierend auf meiner laufenden Forschung halten sollte. Das Kapitel stellt die Verschriftlichung, Einarbeitung der Diskussion auf der Konferenz und Erweiterung des Vortrags dar. Eine stark gekürzte Fassung erschien 2018 als Peer-Review-Publikation in *Bildungsperspektive Design: Design & Bildung Bd. 2* (Park 2018) unter dem Titel *Designausbildung, eine Standortbestimmung* (Zerweck 2018a).

¹⁵⁵ Viele Vergleiche gelten auch für andere mitteleuropäische Länder und deren Gepflogenheiten der Berufsausbildung, insbesondere des deutschsprachigen Raums. Zwecks besserer Lesbarkeit und klarerer Aussagekraft wurde bewusst immer nur die deutsche Situation benannt.

- Reform der Designausbildung an Hochschulen am Beispiel Finnlands, Hochschulentwicklung als regionale, menschenzentrierte Infrastrukturmaßnahme,
- Überprüfung des Werkkunstgedankens in Zeiten der Digitalisierung,
- Geschichte der Designausbildung in Deutschland in Abgrenzung zur Kunst und Verortung von Design in der Gesellschaft,
- Substanzverlust und mangelnde Disziplinbildung des Designs in den letzten 40 Jahren.

In Zusammenfassung und Ausblick werden Ausgangspunkt und Herausforderungen für die Entwicklung der Ausbildungen im Design formuliert.

4.1. Einleitung zur Standortbestimmung

Wie ist das eigentlich gekommen, dass wir jetzt da im Post-BA-ECTS-Fieber-Wahn stehen? Unsere Studierenden werden im Schnitt über 100 Jahre alt werden und sicher bis weit nach 2070 arbeiten. Erinnern Sie sich? 2040 wird unsere Lebensweise CO²-neutral geworden sein. Bilden wir dafür aus?

Um zu verstehen, wie sich die Designausbildung zukunftsfest machen kann, benötigen wir ein Verständnis, wo wir stehen. Diese Selbsterkenntnis ist für die spätpubertäre¹⁵⁶ Disziplin Design nicht leicht in den Wirrungen der Bologna-Reform, der zweiten großen Umwälzung für Design¹⁵⁷ in der westdeutschen Hochschullandschaft nach Gründung der Bundesrepublik Deutschland – der fünften für die Fünf-Neuen-Länder. So wirklich versteht sich die jüngste aller Hochschuldisziplinen selbst nicht, verwirrend sind volatiles Wirkungsfeld, Handlungsziele und Instrumentarium. Und zur gleichen Zeit die Digitalisierung, der Wandel zur Informationsgesellschaft ...

¹⁵⁶ Zum Begriff der *adoleszenten Disziplin* siehe S. 99 – Adoleszenz umfasst jedoch den ganzen Zeitraum von der späten Kindheit bis zum Erwachsensein. Ich verorte die Disziplin Design des deutschsprachigen Raums innerhalb dieser großen Spanne in der späten Pubertät.

¹⁵⁷ Die Erste war die Umwandlung beziehungsweise Überführung der Werkkunstschulen in FHs oder Gesamthochschulen, siehe S. 83 und S. 194.

Erschwerend kommt in Deutschland immer noch hinzu: Wer das Wort *Elitenbildung* ausspricht, erntet meistens irritierte Blicke, Unverständnis oder ähnliches, als ob versucht würde, Menschen in ihrem Sein zu bewerten. Daher schlage ich ein *Letter of Intent* vor, auf den wir uns in der Hochschuldebatte einigen sollten:

Die Würde des Menschen ist unantastbar.
Der Wert eines Menschen ist nicht kapitalisierbar.
Jeder Mensch besitzt die gleichen Rechte, aber unterschiedliche Potenziale.
Wenn ich das Bad gefliest brauche, hole ich einen Fliesenleger.

Halten wir uns daran, so sollte es auch möglich sein, ehrlich über die unterschiedlichen Ziele von Ausbildung zu reden. Wie ich zeigen werde, befindet sich die Verortung der Hochschulausbildung seit dem Bologna-Prozess zwischen den Polen der klassischen deutschen Elitenbildung in humboldtscher Tradition und der rein pragmatischen Berufsausbildung. Beides ist nötig und beides findet im Rahmen von Bachelor / Master-Systemen statt. Dazu sind entsprechende Didaktiken (sic, Plural) erforderlich. Didaktik kann jedoch nicht gelingen, ohne zu beantworten, wer was warum lernen sollte.¹⁵⁸

4.2. Station 1: Kassel 1995; „Design für einen Fachbereich Design“, eine Morgenröte

1995 kam es zu einer fundamentalen Neukonzeption des Produkt-Designstudiums an der Universität Gesamthochschule Kassel. Anlass waren eine

¹⁵⁸ Folgt man einer der griffigsten Definitionen von Didaktik, so geht diese tatsächlich der Frage nach: „wer, was, von wem, wann, mit wem, wo, wie, womit und wozu lernen soll“ (Jank und Meyer 2002, 16).

Anweisung des Ministeriums, das veraltete Diplom zu überarbeiten und eine damit einhergehende Stellensperre.¹⁵⁹

Der universitäre Fachbereich mit dem einzigen Studiengang Produkt-Design war alteingesessen und geht im Kern auf eine Kunstgewerbeschule aus dem 19. Jahrhundert mit Wurzeln in der 1776 gegründeten Akademie zurück. Die Diplomprüfungsordnung war von ca. 1980, der dienstälteste Professor im Jahre 1972 berufen. Zu Anfang kam es zu ideologischen Grabenkämpfen, wie sie häufig in unsicheren und uninformierten Situationen auftauchen. Schließlich bildete sich unter dem Dekan Hans Dehlinger eine Arbeitsgruppe, bestehend aus Professoren, Mitarbeitern und Studierenden. Diese betrieb zunächst folgende Grundlagenforschung:

- Vortragsreihe ehemaliger Student*innen zu der Frage „Was wurde gelernt und was wurde gebraucht?“, siehe Abbildung 14.
- Studie über Absolventen „Wer wurde was?“
- Szenarienentwicklung „Studienverläufe“
- Exkursionen zu anderen Design-Hochschulen

Im Rahmen dieser Exkursionen besuchte ich als Mitglied dieser Arbeitsgruppe Designhochschulen in Helsinki, Rovaniemi, Umeå, Stockholm, Göteborg, Århus, Kopenhagen, Prag und später privat Barcelona, St. Petersburg, Denver, Glasgow ...

Folgende Kernpunkte erarbeitete die Arbeitsgruppe (vgl. Arbeitsgruppe des Fachbereichs Produkt-Design unter Dekan Hans Dehlinger 1996):

1. *Symmetrie der Ignoranz*: Kein Lehrer kann sicher sagen, was der Student später braucht und Studierende lernen einen Großteil von Kommilitonen. Daher muss das Studium als Lernort begriffen werden, in dem die Lernenden Angebote erhalten, die sie selbstbestimmt nutzen. Heute ist dieses Konzept unter dem Begriff *forschendes Lernen* bekannt. Dies wirkt sich jedoch unmittelbar auf Raum- und Werkstattbedarf aus.

159 Zur weiteren Motivation, Ausgangslage, Vorgehen und Ergebnis siehe (Zerweck 2017b).



Abbildung 14: Plakat der Vortragsreihe ehemaliger Student*innen
Der Begriff *Alumni* war zur damaligen Zeit unbekannt, wie auch die sogenannte *Alumni-Arbeit*. Die Kontaktdaten mussten ebenso recherchiert werden, wie überhaupt eine Aufstellung ehemaliger Student*innen. Den Titel *Am Dam Des* leitete der organisierende Student von einer österreichischen Fernsehsendung ab, die vormittägliche Bildung für Vorschulkinder bot: Dort erklärten ältere Kinder den Kleinen die Welt.
Quelle: Eigene Originaldarstellung, 1995

2. Kern der Disziplin ist *Entwerfen* in Theorie und Praxis: Jedes Fach braucht einen Kern der Selbstdefinition, um entwicklungsfähig zu sein, beispielsweise für neue Berufsbilder wie Medien-Design, Interfacedesign, Game-Design, Servicedesign, um eigene, für andere Disziplinen wertvolle Inhalte zu generieren und auch um wehrhaft gegen das Erodieren der Ränder am Übergang zu anderen Disziplinen wie Marketing oder Technik zu sein.

3. Es wird mit Studienbeginn mit dem Lernen von *Entwerfen* begonnen. Eine klassische und vorangeschaltete Grundlehre entfällt, stattdessen werden Grundlagen parallel über das gesamte Studium unterrichtet.
4. Individuelle Studienverläufe mit großen Freiheiten ermöglichen, aber enge Betreuung organisieren. Beispiele zeigen, dass Designer oft die inneren Subdisziplinen sprengen, siehe FN 147.
5. B.A. / M.A. als forschungsorientierter Studiengang, dezidierter Übergang nach B.A. in das Arbeitsleben, meist in die Wirtschaft, kein automatisch-sukzessiver M.A.¹⁶⁰

Auch wenn dieses Konzept vor Bologna als zu fortschrittlich nicht umsetzbar war, so wurde es doch später wegweisende Grundlage für die Erneuerung der Designausbildung in der Schweiz, die am Ende der 1990er Jahre einsetzte. „*Neu [1998, Anm. d. V.] waren auch die Auflagen hinsichtlich der Hochschulstandards: Die Curricula mussten modularisiert und theoretisch ausgebaut werden.*“ (Meyrat-Schlee 2006, 74)¹⁶¹

Der 1999 neu gegründete Bereich Gestaltung und Kunst der FH Aargau, der 2006 in der FH Nordwestschweiz aufging, übernahm das *Kasseler Modell*¹⁶² und entwickelte es mit einer konsequenten Modularisierung zum *Aargauer Modell* weiter. Es galt in der Schweiz als Pionierleistung und wurde Impulsgeber für die Bologna-Reform anderer Hochschulen für Gestaltung und Kunst in der Schweiz um 2005 (vgl. Meyrat-Schlee 2006, 74 & 82). Eine wissenschaftliche Darstellung der

160 Obwohl dies auch im Bolognaprozess ein erklärtes Ziel ist, so agieren die Universitäten konträr: Durch intern vergebene Bonuspunkte für direkt sukzessive MA-Studierende in den Evaluierungen der Studiengänge wird der nahtlose Anschluss der MA-Studien an die BA-Studien systemisch gefördert. (persönliche Kommunikation mit einer Mitarbeiterin der Evaluations- und Statistik-Abteilung der Universität Dortmund, Mai 2018)

161 „theoretisch ausgebaut“ meint, dass der Theoriebereich der Designausbildung gestärkt werden musste.

162 Hans Dehlinger war einer der internationalen Peers im Rahmen des Swiss Peer-Review 2001. (Hans Dehlinger, persönliche Kommunikation, Februar 2004) June H. Park war von Beginn an maßgeblich an der Entwicklung des Aargauer Modells beteiligt und kannte das Kassler Modell ebenfalls als Ideenquelle. (June H. Park, persönliche Kommunikation, 4. Juli 2014).

Reformleistungen der Schweiz in der Designausbildung – direkt von der Kunstgewerbeschule zu Post-Bologna, wie beispielsweise von der *Schule für Gestaltung Basel* zur *Hochschule für Gestaltung und Kunst FHNW* – um die Jahrtausendwende wäre wünschenswert.

4.3. Station 2: Denver, USA 1998; Besuch einer Familie und eines Colleges sowie die Frage: Was will die OECD mit „B.A. für alle“?

Die Station bebildert die berufliche, tertiäre Bildung in den USA, mit einem Schwerpunkt auf der Ausbildungssituation im Bereich Design / Gestaltung und hinterfragt die OECD Forderung nach mehr Studenten.

Zunächst die Schilderung der Ausbildungskarrieren der besuchten Familie mit neun Kindern, geboren ca. 1950 bis 1965. Der Vater ist deutscher Kunstschmied mit Meisterbrief, seit 1950 in den USA, Arbeiterklasse, untere Mittelschicht. Alle neun Kinder haben studiert bzw. einen Hochschulabschluss.

Einige der Studiengänge, die die neun Kinder absolviert haben, sind auch in Deutschland üblich, wie Geologie / Bergbau (Mining) oder Wirtschaft (Economics). Andere der eingeschlagenen Studiengänge dagegen gibt es in Deutschland nicht. Ein Beispiel ist das Studium *Pediatric nursing BSN* (*Bachelor of Science in Nursing*) mit drei bis vier Jahren Ausbildungszeit und dem Berufsbild Kinderkrankenschwester oder -pfleger. Ein weiteres Beispiel ist *Master of Science in Biomedical Sciences (1 year) with options in the disciplines of animal anatomy* mit einer Gesamtstudiendauer inklusive vorausgehendem Bachelor von circa 5 Jahren und dem Berufsbild Tierärzthelfer*in. Beides sind in Deutschland Ausbildungsberufe, die im *dualen System* erlernt werden.

An Abbildung 15 sind horizontal beziehungsweise parallel unterschiedliche Ausbildungswege im Ausbildungssystem der USA zu erkennen, mit sehr starker Divergenz in der Praxis: Zum Beispiel hat das Junior College am Ende das Niveau des deutschen Abiturs, aber manche Bachelor-Programme nicht nur der Ivy

*League*¹⁶³ haben durchaus das Niveau eines deutschen Universitätsabschlusses¹⁶⁴. Vertikal hingegen herrscht Gleichmacherei: Der B.A. ist der dominante, praktisch einzig relevante, erste berufsqualifizierende Abschluss.

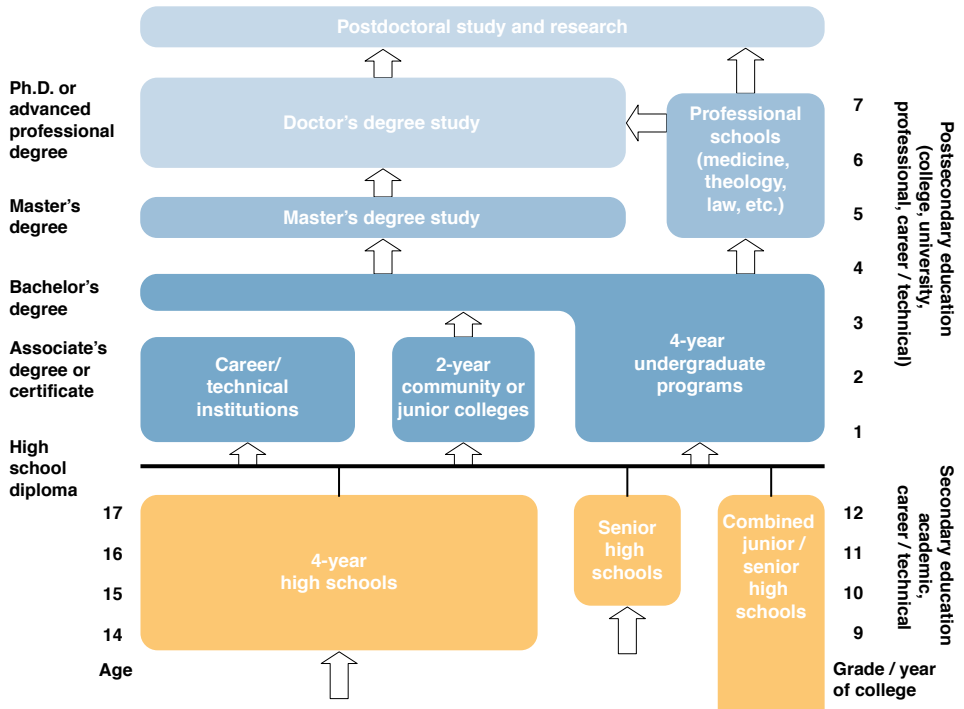


Abbildung 15: Die Bildungsstruktur in den USA, ohne Grundbildung
Quelle: Eigene nach (Snyder u. a. 2016, 14)

Der Wert eines Bachelor-Abschlusses wird eng mit der Ausbildungsstätte verknüpft und es wird formal zwischen berufsorientierten und

163 Mit *Ivy League* werden im Kontext von Bildung informell eine Gruppe von acht Elite-Universitäten der USA bezeichnet oder darüber hinaus der prestigeträchtige Teil des Universitätssystems der USA mit dem Anspruch weltweit zu den Besten zu gehören.

164 Gemeint sind Hochschulabschlüsse oberhalb des FH-Diploms respektive Bachelor: erste Staatsprüfung, Magister, Diplom, Akademiefriede respektive Master.

forschungsorientierten Ausbildungsstätten unterschieden.¹⁶⁵ Ohne Bachelor ist in den USA ein junger Erwachsener quasi „ohne Berufsabschluss“. Der Direktor des arbeitgebernahen Instituts der deutschen Wirtschaft Köln Michael Hüther befand sich für eine Gastprofessur an der Stanford University als er in einem Artikel schrieb:

„Ein wichtiger Baustein [für die Entwicklung der USA, *Anm. d. V.*] wäre eine berufliche Ausbildung, die mit hoher gesellschaftlicher Wertschätzung einhergeht. Das US-Bildungssystem beruht im Grunde auf der einseitigen Prämierung der Hochschullaufbahn, über die vielen staatlichen und privaten Hochschulen mit sehr unterschiedlicher Qualität.“
(Hüther 2016)

Nach der Familie nun der Besuch des typischen College *The Art Institute Colorado*: Es wurde 1952 als privates College für *arts and crafts* gegründet. Später erhielt es ein sogenanntes *Commercial Arts Program*. Seit 1975 gehört es zu *The Art Institutes* – das ist ein Verbund von rund 50 Colleges in den USA. Dieser Verbund muss als Holding privatwirtschaftlicher, gewinnorientierter Einrichtungen verstanden werden.

2016 bietet jenes in Denver ein breites Angebot in sieben Feldern: *Visual Design*, *Interior Design*, *Animation & Effects*, *Film & Production*, *Gaming & Technology*, *Fashion* und schließlich *Culinary*. Bei dem Besuch 1998 gab es erst vier Studienprogramme: *Industrie-Design*, *Graphic-Design*, *Culinary Arts* und *Culinary Management*. Das *Culinary Arts Program* startete 1993. Im Herbst 2016 werden alleine im Bereich *Culinary* vier Studiengänge mit B.A.-Abschluss (unterschiedliche Studiendauer) angeboten, siehe Liste auf der folgenden Seite.¹⁶⁶

165 Es gibt in den gesamten USA nur ca. 125 sogenannte *Research Universities*, welche den deutschen Hochschulen entsprechen, die Lehre und Forschung im Sinne der Humboldt-Universität des 19. Jahrhunderts verbinden (vgl. Kohl 2002, 2). Für weitere Vergleiche siehe (Breinig 2001).

166 Wem die Vorstellung fehlt, was *culinary* mit Design auf Hochschulebene zu tun haben könnte – also mit geplanter, überlegter, artifizieller Entwicklung von Produkten mit größerer Reichweite jenseits des Handwerks, deren Erleben von zentraler Bedeutung ist und daher in der Vorausschau besonders, professionell verantwortet werden muss – dem ist dieser Artikel zu empfehlen: (Rizzello 2020).

Zum Verständnis in Klammern das entsprechende deutsche Berufsbild:

1. B.A. in *Baking & Pastry* (Bäcker, Konditor)
2. B.A. in *Culinary Arts* (Koch)
3. B.A. in *Culinary Management* (Kellner)
4. B.A. in *Hospitality Food & Beverage Management* (Ernährungsberater)

Wie ist die OECD – die Situation der USA ist auf viele Länder übertragbar – also mit ihrer bisherigen Forderung „mehr Studierende“¹⁶⁷, auch bekannt als „B.A. für alle“¹⁶⁸ zu verstehen?¹⁶⁹

- Der Bachelor wird als sowohl berufsqualifizierender als auch forschungsorientierter, akademischer Abschluss verstanden.
- Das duale, deutsche Berufsausbildungssystem, die deutsche *Fachkraft*, wird im internationalen Vergleich quasi unterschlagen beziehungsweise nicht verstanden.
- Viele Berufsbilder, zu denen in Deutschland eine klassische, duale Berufsausbildung führt, werden international in der Regel durch ein

167 Noch 2016 schrieb die OECD ohne die Aussage auf Grund der außerordentlich starken Berufsausbildung in Deutschland zu relativieren:

„Tertiary attainment of young adults in Germany has steadily increased, from 22 % in 2005 to 30 % in 2015. However, even though tertiary attainment rates are rising, they still remain below the OECD average (32 % in 2005 and 42 % in 2015).“

(OECD 2016, 5)

168 Ein Umdenken ist zwar abzusehen, jedoch noch nicht erfolgt. Die OECD fasste (2018, 1) zwar zusammen: „*Upper secondary vocational qualifications play a key role in Germany's educational system*“. Sie schrieb im Detail jedoch noch immer von einem Defizit an Bachelor-Absolventen:

“The share of young adults with master's or doctoral degree is comparable to the OECD averages, but Germany lags behind for a bachelor's qualifications (OECD average: 23 %), which is probably due to the strong VET [Vocational Education and Training, Anm. d. V.] system as an alternative to academic qualifications.”

(OECD 2018, 2)

169 Ein Blog-Beitrag zur Übersicht über den Meinungswechsel: „*Das deutsche Erfolgsmodell Duale Ausbildung beeindruckt selbst Donald Trump – Deutschland macht es zum Export-schlager*.“ (News4teachers 2017)

Bachelor-Studium erlangt.

- Die Forderung nach mehr „Studierenden“ ist im internationalen Sprachgebrauch eben nicht deutsch-akademisch zu verstehen.
- Daher muss das oberste Kriterium für den B.A. im Bologna-Prozess, nämlich die *Employability*, im internationalen Kontext interpretiert werden.

Kurz: „Mehr Studierende“ meint – im internationalen Kontext – im Wesentlichen nur eins: „weniger junge Erwachsene ohne Berufsausbildung“!

4.4. Station 3: Polarkreis 2002; der Mensch zählt in der Geschichte der Lapin Yliopisto (Universität Lappland)

2002 war ich zum dritten Mal Gast an der *Faculty of Art and Design* der Universität Lappland in Rovaniemi. Um zu verstehen, was uns die Genese der dortigen, erfolgreichen Designausbildung lehrt, zunächst die Perspektive, die Lappland auf die Welt hat, siehe auch Abbildung 16, übernächste Seite:

4.4.1. Finnland

Finnland wurde erst 1917 selbstständig. Vorher war es ein zaristisches Herzogtum, dessen süd-östlichste Grenze Alt-Finnlands in der historischen Region Karelien mit der heute russischen Stadt Wyborg bis knapp vor die Tore der russischen Hauptstadt Sankt Petersburg reichte. Nach der Eroberung großer Landesteile von Schweden 1808 durch Russland annektierte Zar Alexander I das Land, machte es zum Großfürstentum Finnland mit dem Zaren als Großfürsten, versprach eine Verfasstheit nach schwedischen Traditionen und verlegte die großherzogliche Hauptstadt von Åbo / Turku nach Helsingfors / Helsinki¹⁷⁰. Die zugestandene innere Autonomie zementierte das Gesellschaftssystem Schwedens aus dem 18. Jahrhundert, auch weil der finnische Reichstag bis 1863 nicht einberufen

¹⁷⁰ Angegeben sind zuerst die damals offiziellen schwedischen Namen, Finnisch wurde erst 1902 nach einer Phase der finnischen, kulturellen Emanzipation und finnischem Nationalismus als zweite Amtssprache neben dem Schwedischen eingeführt.

wurde. Handwerk, deren Zünfte und Ausbildungskultur waren in der ländlich dominierten Gesellschaft Schwedens und damit Finnlands im 18. Jahrhundert nahezu nicht vorhanden und selbst in den wenigen Städten mit grob geschätzt 10 % Anteil Meistern, Gesellen und Lehrlingen an der Stadtbevölkerung in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts im Vergleich zu Mitteleuropa weit unterentwickelt (Edgren 2002, 232). In der agrar-geprägten Gesellschaft dominierte das sogenannte *Hauswerk*. Dies bedeutet, dass Güter des täglichen Lebens, wie Geschirr, Möbel, Kleidung ... neben den Lebensmitteln von den Verbrauchern selbst hergestellt wurden und nicht von spezialisierten Handwerkern. Das gleiche gilt ebenso für Zimmermanns- und Steinmetzarbeiten (Hausbau) und einfache Schmiedearbeiten. Finnland fand erst spät zur Industrialisierung und produzierte außer in der Holz- und später Papierindustrie nur für den heimischen Markt. Auch im zaristischen Russland konnten sich außerhalb Sankt Petersburg kaum Handwerk und dessen Ausbildungssystem in der Qualität und vor allem Quantität Mitteleuropas etablieren (vgl. Keller 2002).

Die Grenzen zu Schweden und Norwegen waren vor der Selbstständigkeit 1917 60 Jahre geschlossen gewesen. Für die nomadischen Samen, die Einwohner Lapplands, die von Norwegen bis Sibirien siedelten, und deren Kultur bedeutete dies massive Probleme. Nach dem Fall des Zaren und der Unabhängigkeitserklärung kam es analog zu Russland 1917 / 18 zu einem Bürgerkrieg. Das bürgerliche Lager behauptete sich im Norden, bevor es den Konflikt in ganz Finnland gewann. Die drei Kriege 1939, 1944 und 1945, zunächst zweimal gegen die Sowjetunion und schließlich gegen die Deutsche Wehrmacht, bedeutete totale Zerstörung im Norden, Verlust wichtiger Gebiete und des Zugangs zum Nordmeer sowie Abhängigkeit von der Sowjetunion bis zu deren Zusammenbruch 1990 / 91. Wirtschaftlich wurde Finnland als Handelsposten zwischen den Blöcken verwendet, binnenwirtschaftlich abhängig von Forst und Metallwirtschaft. Daraus resultierte in den frühen 90er Jahren der wirtschaftliche GAU mit Wegfall des Hauptpartners Sowjetunion und die Notwendigkeit, sich gänzlich neu zu erfinden: vom Bildungssystem bis zur Industrie (Beispiel Nokia) etc. .

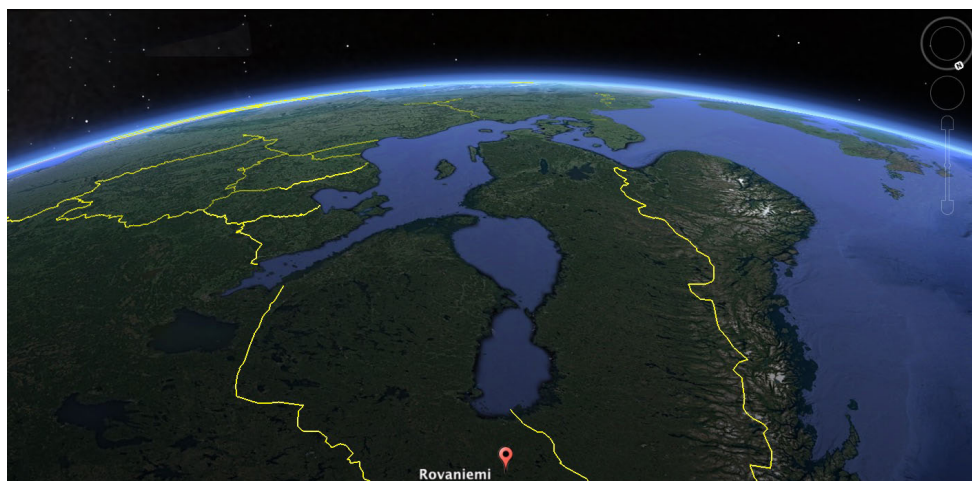


Abbildung 16: Rovaniemi, Blick nach Süden, Berlin

Rovaniemi am Polarkreis, zwischen Russland links (östlich) und Schweden rechts (westlich), orientiert sich nach Europa. Helsinki am Finnischen Meerbusen, der querliegenden schmalen Bucht, die den Süden Finnlands mit dem Baltikum verbindet, ist über 700 km Luftlinie entfernt, die nächste Metropole St. Petersburg, am östlichen Ende des Finnischen Meerbusens, 760 km, Berlin, mittig am Horizont liegend, 1.700 km. Südlich liegen über dem Finnischen Meerbusen zunächst die drei baltischen Staaten an der Ostsee mit Belarus links (süd-östlich) im Landesinneren, der russischen Enklave Kaliningrad und Polen an der Ostsee, bevor Deutschland kommt.

Quelle: Google Earth

Im baltischen Süden Finnlands verlief die Entwicklung bis zur Unabhängigkeit nach dem Vorbild St. Petersburgs, der bis 1917 auch für Finnland maßgeblichen Hauptstadt des Zarenreiches. Helsinki wird zu Recht „Klein St. Petersburg“ genannt.

Zum Design¹⁷¹: 1871 wurde in Helsinki die *Taideteollinen Keskuskoulu* als Schule für Fertigung und Handwerk gegründet. Sie ist seitdem unter dem Akronym TaiK bekannt. Der Name wird häufig als *(Central) School of Arts and Crafts*

171 Quellen zur Designausbildung in Finnland und speziell der Situation in Rovaniemi: Persönliche Kommunikation bei Besuchen vor Ort 1995, 1997 und 2002 – namentlich danke ich Veikko Kamunen, damals Dean der *Faculty of Art and Design* der Universität Lapland – sowie (Valtonen 2006) und Websites der Einrichtungen („History Aalto University“ 2018; University of Lapland 2016; ASAD 2016; Faculty of Art and Design ulapland 2016).

ins Englische übersetzt. Im Deutschen ist die Schule wohl am ehesten mit *Höhere Schule / Fachschule für Kunstgewerbe* zu benennen. Die Gründung erfolgte analog der 1849 gegründeten *Technischen Realschule*, der Vorläufereinrichtung der späteren *Technischen Hochschule Helsinki*. Erst 1917 erfolgte innerhalb der *TaiK* die Trennung in zwei Ausbildungsniveaus, wiederum nach Vorbild der Technischen Realschulen, deren Auftrennung jedoch bereits 1878 erfolgt war:

1. „higher art-based education“ (in diesem Kontext „künstlerische höhere Bildung“) mit den Klassen Modell-Zeichnen (Mode), Möbel-Zeichnen, „decorative painting“¹⁷² und Keramik.
2. „vocational education“ (Berufsausbildung) mit den Klassen Maurer und Steinmetze, Schreiner, Schlosser und Schmiede, Buchbinder, Setzer u. ä.

Die Ausbildung zum Entwerfen industrieller Güter entstand an der bereits 1885 in englischer Schreibweise zur *Central School of Industrial Arts* umbenannten *TaiK* erst in den 1960er Jahren mit einem Angebot in der Fakultät für Metallkunst nach dem Vorbild des Bauhauses – also rund 40 Jahre später als in Mitteleuropa. Dann holte die 1965 verstaatlichte, 1973 in den Hochschulstatus erhobene und in *Taideteollinen korkeakoulu*, immer noch *TaiK* abgekürzt, eng: *University of Industrial Art Helsinki UIAH* umbenannte Bildungsstätte im internationalen Vergleich stark auf: Seit den 1970er Jahren Vertiefung der wissenschaftlichen und künstlerischen Kompetenz, Professionalisierung der innovativen Prozesse, Ergänzung der ursprünglichen, traditionellen Gestaltung von Produkt und Umfeld durch Visuelle Kommunikation, Neue Medien, Film und Fernsehen, 1983 Promotionsrecht, ab

172 Die Trennung von *Decorative* und *Fine Arts* wird nur für die westliche Kultur nach der Renaissance für sinnvoll erachtet. Auch wenn wegen der westeuropäischen Ausrichtung des Zarenreiches seit Peter dem Großen und der Gründung von St. Petersburg von einem eher westeuropäischen Kulturverständnis in Helsinkis maßgeblicher Gesellschaftsschicht des beginnenden 20. Jahrhunderts ausgegangen werden kann, ist eine solche klare Trennung wegen der ruralen Struktur Finnlands und der existenten nordischen Ethnien und Kulturen in der Ausbildung für Lappland, siehe unten, nicht ohne weiteres vorauszusetzen. Neben der *TaiK* und der hier benannten Klasse für „decorative painting“ wird in der Literatur zudem keine weitere Schule als Wurzel der aktuellen Kunst-Hochschulbildung in Helsinki genannt.

den 1990er Jahren Internationalisierung, Stärkung der Forschung und Interdisziplinarität, 1995 erste Promotion im *Department of Industrial and Strategic Design*. Allerdings gab es in ganz Finnland vor 1994 nur ca. 10 Absolventen pro Jahr im Bereich Industrial Design, heute (Stand Juni 2018) beginnen 52 Studierende im B.A.-Studium Industrie-Design.

Zur Abrundung: Die TaiK / UIAH hatte sich derweil auf Englisch in *University of Art and Design* umbenannt und ist in die internationale Spitze vorgedrungen: 2018 im Bereich *Art & Design* weltweit Platz 9 laut (QS Quacquarelli Symonds 2018). 2010 wurde als priorisiertes Ziel der weiteren Universitätsreformen Finnlands aus der TaiK / UIAH, der Technischen Hochschule und der Helsinki School of Economics die Aalto Universität als multidisziplinäre Innovations-Hochschule geschaffen. Sie gliedert die Fachbereiche in sechs *Schools* genannte Fakultäten. Die Technische Hochschule wurde in mehrere *Schools* aufgeteilt und die Architektur als Fachbereich der ehemaligen TaiK / UIAH zugeordnet, nun *Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu*, swe: *Aalto-universitetets högskola för konst, design och arkitektur*, eng: *Aalto University School of Arts, Design and Architecture* genannt.

Auf Grund der rasanten Entwicklung der TaiK und der Abspaltung der so neu entstandenen beruflichen Bildung im Verlauf der Entwicklung ist ersichtlich, dass die sich neu entwickelnden Berufe und Studienmöglichkeiten im handwerklich-gestalterischen Bereich in (Süd-)Finnland eine aus der führenden Schicht heraus geplante Maßnahme der Landes- und Wirtschaftsentwicklung war. Weder sind herabsetzende Momente aus der gelehrten Bildung heraus Richtung reale Bildung ersichtlich noch Standesdünkel. Dies kann insbesondere auch an Hand der älteren Genese der Technischen Hochschule und ihrer auch für das Design großen Einfluss habenden Architekturabteilung sowie von Bildungswegen, z. B. der Familie Gesellius-Saarinen gezeigt werden, welche in zwei Generationen vom Bauernsohn Juhu Saarinen und dem eingewanderten Kaufmann Herman Otto Gesellius zur in US-amerikanischer Architektur und Design einflussnehmenden *Cranbrook Academy* führt. Diese detailliert darzustellen wäre weiterer Forschungsbedarf.

4.4.2. Lappland

Am Polarkreis vollzog sich die Entwicklung nochmal später und noch dynamischer. Sie stellt damit wie im Brennglas den gesellschaftlichen Nutzen und Auftrag von Designausbildung dar. Rovaniemi existierte zu Beginn des 20. Jahrhunderts nur als ländliches Verwaltungsgebiet mit Ansammlungen von Weilern.¹⁷³ Neben der nomadischen Lebensweise der Samen und der landwirtschaftlichen Selbstversorgung mit dem Hauswerk für Güter des täglichen Bedarfs gab es Waldarbeit, Flößen und Pelzhandel.



Abbildung 17: Blick auf die Gemeinde Rovaniemi, ca. 1937

Quelle: (Annanpalo u. a. 1998, 46)

Noch nach der Unabhängigkeit 1917 muss man sich die Siedlung wie ein Klischee des Wilden Westens vorstellen: Ureinwohner, Trapper, Holzfäller und Farmer, das erste Auto fuhr 1917. 1929 konnte sich eine Gemeinde Rovaniemi mit

¹⁷³ Zur Geschichte Rovaniemis siehe *Rovaniemi: 8000 years of international history*. (Annanpalo u. a. 1998)

14 km² und 4.100 Einwohnern formieren, die erst 1960 zur Stadt erhoben wurde. Von der Urbarmachung bis zur Urbanisierung innerhalb dreier Generationen, was in Deutschland mehrere Jahrhunderte, wenn nicht Jahrtausende währte. Daher wurde 1920 eine Lehranstalt als Handarbeits- und Hauswirtschaftsschule gegründet, um die Selbstversorgung der Menschen zu verbessern und den Lebensstandard zu erhöhen. Was heute Textildesign ist, war vor weniger als 100 Jahren ein Web- und Nähkurs, um die Qualität des Hauswerks zu steigern und den täglichen Eigenbedarf an Textilien zu decken. Die Einrichtung war zeitgleich mit der Forstschule der Beginn der beruflichen Bildung (keine Handwerker, keine Händler, keine Zünfte, keine Lehre) in einem mehrere hundert Kilometer durchmessendem Gebiet. Nach den Kriegen, der völligen Zerstörung und dem Wiederaufbau Rovaniemis ab 1952 wurde die Einrichtung zur (Kunst-)Handwerksschule *Institute of Industrial Art and Handicraft* erweitert. In den 1980er Jahren hieß die Einrichtung *Rovaniemi Institute of Art and Craft (ROTKO)* und bot eine berufsorientierte Ausbildung mit Bachelor-Status. 1979 erfolgte die Gründung des *University College of Lapland*, zunächst als Lehrerkolleg, 1991 zur vollwertigen *University of Lapland* erhoben. 1990 wurde die *Faculty of Art and Design* an der Universität gegründet und 1996 das Institut ROTKO in die Fakultät integriert: Keine leichte Aufgabe in Anbetracht der divergierenden Ausrichtungen *vocational* (berufsorientiert) versus *academic* (forschungsorientiert).

Die Designausbildung in Rovaniemi entsprang also dem Wunsch, das Leben der Menschen vor Ort zu verbessern. Heute ist sie eine von zwei Hochschulen Finnlands mit Design auf Universitätsniveau (M.A. und Ph.D.), ungefähr 950 Studenten in einem künstlerischen, sechs B.A.-, sieben M.A.- und einem Promotions-Studium. Das Selbstbild lautet: Universität der arktischen und nordischen Wissenschaften und Künste mit kreativem und verantwortungsvollem Engagement für die Menschen und die Gemeinschaft aus kritischer und emanzipatorischer Perspektive.¹⁷⁴ Sie beherbergt das internationale Sekretariat der *University of the Arctic (UArctic)*, ein weltweites Netzwerk von rund 180 arktischen Lehr- und

174 Zusammenfassende Übersetzung durch den Autor, seit 2014 ist das Selbstbild durch die *Strategy 2025* ersetzt und leicht erweitert worden, siehe (University of Lapland 2014).

Forschungseinrichtungen. Die Designfakultät ist Mitbegründerin von *The Arctic Sustainable Arts and Design Network* innerhalb der *UArctic*, mit dem Ziel, für die Zukunft von „arts, design and visual culture in the Circumpolar North“ (Jokela 2013) zu arbeiten. Die erfolgreiche Institution war und ist eine Infrastrukturmaßnahme für Menschen der Region, zum Wohle der Region, aus Respekt vor der Region!

In der deutschen Hochschulforschung hat sich für das aufkommende Verständnis, dass Hochschulen keine unidirektionalen Infrastrukturmaßnahmen sind – wie in Zeiten der Bildungsausweitung in die Fläche ab den 1970ern gedacht –, sondern eine symbiotische Beziehung, der angelsächsische Begriff der *Third Mission* eingebürgert:

„Darunter werden hier räumlich unspezifische (z. B. Weiterbildungsangebote) und regional gebundene (z. B. Kooperationen mit der regionalen Wirtschaft oder sozialraumbezogene) Aktivitäten verstanden, die über die herkömmlichen Aufgaben in Forschung & Lehre hinausgehen.“
(Pasternack 2013, 41)

Weiter führt Pasternack aus, verstehe man darunter unter anderem die Anbindung der Region des Hochschulsitzes mit überregionalen Kontaktschleifen und die Verbesserung der sowohl technischen, monetären als auch sozialen Innovationsfähigkeit.¹⁷⁵

Betrachten wir das Ausbildungssystem Finnlands und seine Reform. Ausgangspunkt war die tiefe Rezession nach 1990 und die Erkenntnis, das ganze Land neu denken zu müssen. In dem Jahrzehnt 1990–2000 wurden Polytechnika nachhaltig reformiert und neu gegründet. Heute stellen sie eine Symbiose aus FH, Techniker- und Meisterschule dar. Die Niveaus wurden vereinheitlicht und angehoben sowie der B.A. eingeführt. Dies entspricht ungefähr den Hochschulreformen in Westdeutschland der Jahre 1965–1978 (vgl. Kehm 2004, 7–8), als Werkkunstschulen – und andere, wie Ingenieurschulen – zu FHs oder Gesamthochschulen

175 Zur Rolle von Hochschuleinrichtungen speziell der kreativen Bereiche siehe im selben Sammelband das Kapitel *Kreativität: Hochschulen als umfassender Entwicklungsfaktor* in Beitrag (Hechler 2013, 77–80) sowie den Beitrag (Zierold 2013).

entwickelt wurden und der Abschluss Dipl.-Des. eingeführt wurde.¹⁷⁶ Strukturell analog verlief die sogenannte *dritte Hochschulreform* ab 1968 in der DDR.

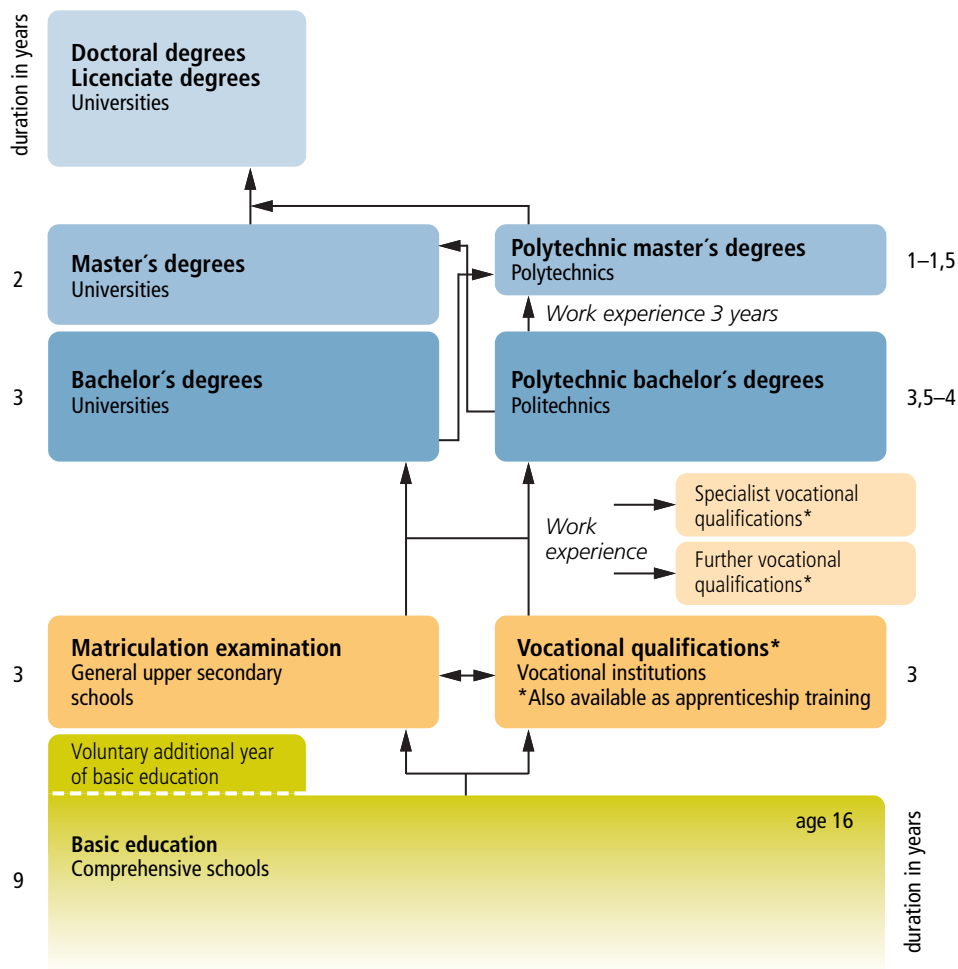


Abbildung 18: Das Bildungssystem Finnlands nach den Reformen, ohne Grundbildung
Quelle: Eigene nach (The Finnish National Agency for Education 2017, 3)

176 Diese Zeit ist für das Design hervorragend dokumentiert im Kapitel *Gestalterausbildung* in (Oestereich 2000, 371–450).

Finnland hat, wie aus Abbildung 18 ersichtlich, ein vertikal straff organisiertes System mit sehr hoher horizontaler Durchlässigkeit. Seit den Reformen bekommt es in internationalen Studien zur Bildungsforschung meist Bestnoten.

Meilensteine der Designausbildung in Finnlands Reform waren:

- 1992 berief das *Ministry of Trade and Industry (MTI)* eine *Industrial Design Strategy Commission*.
- Ab 1994 erfolgte die Trennung der bis dato nur an der TaiK / UIAH bestehenden Master in konsekutive B.A. / M.A. und später der Bologna-Prozess.
- 1996 wurde das zweite Design-Master-Programm Finnlands in Rovaniemi eingerichtet.
- Bis 2000 wurden Polytechnika gegründet beziehungsweise reformiert: Arts and Crafts Schools Kuopio, Kouvola, Hämeenlinna und Turku sowie Institute of Design in Lahti und andere.
- Im Jahre 2006 gab es in Finnland 29 Polytechnika, davon 23 mit Designangeboten mit 550 Studienanfängerplätzen sowie zwei Universitäten mit Designangeboten.

Finnland hat also das Thema *Design in Higher Education* strategisch entwickelt, mit bewusster Verschränkung der berufsorientierten (vocational) und der forschungsorientierten (research based / academic) Ausbildung.

4.5. Station 4: Deutschland 2005; *Technische/r Produktdesigner/in und der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*

2005 wurde, nahezu unbeachtet von den Designhochschulen, der neue Ausbildungsberuf *technische/r Produktdesigner/in*¹⁷⁷ begründet.¹⁷⁸ Am Beispiel dieses Ausbildungsberufs und dem Studiengang Produkt-Design kann der *Deutsche Qualifikationsrahmen DQR*, der *European Qualification Frame EQF*, weitere nationale Qualifikationsrahmen und deren Auswirkungen gut erläutert werden. Insbesondere die ungeklärten Verhältnisse zwischen den verschiedenen Angeboten der tertiären Bildung in Deutschland im Bereich Design / Gestaltung lassen sich daran thematisieren: schulische Vorbildung, Berufsbild, Ausbildungsdauer, Gehaltserwartungen, Weiterbildung, Lebenslanges Lernen. Schließlich verdeutlichen sich hier Ungleichgewichte für junge Menschen in Deutschland, besonders im Hinblick auf die international geringe Einstufung der Ausbildungsberufe.

4.5.1. Einschub: Tertiäre Bildung

Der tertiäre Bildungsbereich¹⁷⁹ ist sehr komplex und meint im eigentlichen Sinne die Bildung jenseits der Sekundarstufe, in Deutschland also nach Abschluss der 12. / 13. Klasse. Zu den Einrichtungen der tertiären Bildung zählen je nach Bundesland Hochschulen, Berufs- / Fachakademien und Fachschulen. Dabei wird die duale Berufsausbildung in Deutschland bisher

¹⁷⁷ Seit 2011 ist die Ausbildung in zwei Fachrichtungen geteilt: *Fachrichtung Produktgestaltung und -konstruktion* und *Fachrichtung Maschinen- und Anlagenkonstruktion*. In diesem Falle wird nicht das generische Maskulin oder Binnensternchen* angewandt, weil die offizielle Bezeichnung die hier verwendete zweigeschlechtliche mit „/“ ist.

¹⁷⁸ Alle aufgeführten Informationen zum/r Technische/r Produktdesigner/in entnommen: (Bundesagentur für Arbeit 2017; BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung 2017; Territory Embrace GmbH 2017)

¹⁷⁹ Zusätzliche, als die dezidiert genannten Quellen zu diesem Abschnitt: (BMBF 2018; „Tertiärer Bildungsbereich“ 2018; „International Standard Classification of Education“ 2019)

vollständig zum vorangehenden, sekundären Bildungsbereich gerechnet. Im internationalen Vergleich wird dies der Sache nicht gerecht. Seit den 1970er Jahren wurden Klassifizierungen zwecks bildungsstatistischer Vergleiche von der UNESCO eingeführt und als *ISCED International Standard Classification of Education* kodifiziert. Die aktuelle ISCED–2011 besitzt 9 Level, von 0 bis 8, welche jedoch nicht dem *Europäischen Qualifikationsrahmen* entsprechen. Im ISCED–2011 werden die Level 2 und 3 als sekundäre Bildung betrachtet. Die tertiäre Bildung beginnt mit Level 5, der *Short-cycle tertiary education*. Diese Bildungsprogramme können sowohl mit Beendigung der Level 3 als auch 4 begonnen werden, richten ihren Augenmerk auf die Vermittlung berufsrelevanter Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Kompetenzen, sind in der Regel praktisch orientiert, berufsspezifisch und bereiten die Bildungsteilnehmer auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt vor. Zudem können sie auch den Zugang zu anderen tertiären Bildungsprogrammen ermöglichen (vgl. UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization und UNESCO Institute for Statistics 2013, 50). Die Duale Ausbildung in Deutschland wird im ISCED–2011 als Level 4 *Post-secondary non-tertiary education* ausgewiesen, nicht Fisch nicht Fleisch, obwohl sie zumindest mit den langen, 3,5jährigen Ausbildungsgängen vollständig die Beschreibung des Level 5 erfüllt. In Deutschland gibt es bisher nahezu keine Bildungsprogramme, die Level 5 entsprechen. International wird die berufliche Weiterbildung im Sinne des *Lebenslangen Lernens* ebenso zur tertiären Bildung gerechnet, in Deutschland jedoch als quartärer Bildungsbereich von der forschungsorientierten, akademischen Bildung abgespalten. Bohlinger (2012, 19) bewertet diese Klassifizierungen wie folgt:

„So zeigt sich, dass die ISCED bei genauerer Betrachtung formalen Qualifikationen weder einen Wert noch eine bestimmte Stufe zuweist; diese Zuschreibung erfolgt vielmehr in einem sozialen Aushandlungsprozess, d. h. einer Einschätzung innerhalb der Länder selbst und zwischen Ländern und internationalen Akteuren. [...]

Ein anderes Beispiel für Probleme bei der Interpretation ISCED-basierter Statistiken ist die in Deutschland kontrovers geführte Debatte um die geringe Akademikerquote

im internationalen Vergleich (vgl. auch den Beitrag von BREMSER/HÖVER/SCHANDOCK in diesem Heft): Während Kritiker der ISCED bemängeln, dass die Quote lediglich deshalb so gering ausfällt, weil das duale Ausbildungssystem trotz inhaltlich sehr hohen Niveaus außerhalb des Tertiärbereichs angesiedelt ist (und damit – nach deutscher Logik – zu niedrig eingestuft wird), kritisieren Befürworter der ISCED, dass in Deutschland schlichtweg zu wenige Menschen am Tertiärbereich teilhaben und das duale System gar nicht zum Tertiärbereich gehören kann, weil es im Regelfall keine Hochschulzugangsberechtigung erteilt und keine dem Hochschulbereich vergleichbar komplexen Inhalte vermittelt. [...] Die ISCED sollte daher bei der Zuordnung von Qualifikationen eine Orientierungshilfe sein; sie kann aber die Kernprobleme der Erfassung inhaltlicher Komplexität und individueller Kompetenzen nicht lösen und sollte daher bei der Einstufung von (beruflichen) Qualifikationen nicht überbewertet werden.“

Selbstverständlich vermittelt die Duale Ausbildung in Deutschland keine vergleichbar komplexen Inhalte wie die Hochschulen in Deutschland ... aber eben, wie wir an vorangehenden Stationen gesehen haben, zumindest im Designbereich vergleichbar komplexe Inhalte wie an Hochschulen im internationalen Vergleich. Daher müsste es, Bohlinger folgend, bei der Würdigung individueller Bildungsleistungen möglich sein, Leistungen z. B. der (kunst-) handwerklichen Komponenten im Design über verschiedene Stufen hinweg gegenseitig anzuerkennen. Als Beispiel zur Verschränkung berufsorientierter und forschungsorientierter / akademischer Bildungswege sei Finnland genannt, siehe vorangehendes Kapitel „4.4. Station 3: Polarkreis 2002; der Mensch zählt in der Geschichte der *Lapin Yliopisto* (Universität Lapland)“, S. 187.

Die Ausbildung zum/r *technischem/r Produktdesigner/in* dauert in der Regel 3,5 Jahre. Offiziell wird keine nötige Vorbildung verlangt, also sind lediglich neun Jahre Schulpflicht (bei folgender Ausbildung, je nach Bundesland) Vorbedingung, was in Lebensalter $15 + 3,5 = 19$ Jahre bedeutete. 19 Jahre alt zu sein, wenn

die Ausbildung beendet ist, wäre dem erreichten Ausbildungslevel angemessen. Betrachten wir hierzu den Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, kurz EQF:

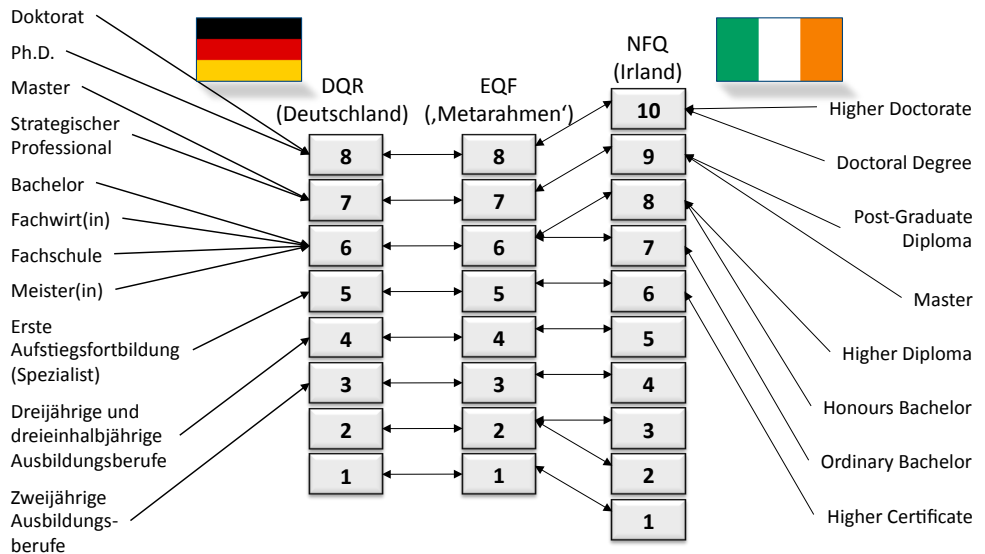


Abbildung 19: Logik der Qualifikationsrahmen

Verglichen werden hier der DQR Deutscher Qualifikationsrahmen, der EQF European Qualification Frame und der irische NQF National Framework of Qualifications. Quelle: (Wilbers 2012, 63 unter CC 3.0)

Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, englisch *European Qualifications Framework (EQF)* ist eine Maßnahme der EU, Bildungsabschlüsse vergleichbar zu machen. Der EQF wurde 2008 von der EU zunächst als Empfehlung verabschiedet. Der Kern des EQF basiert auf einem Rahmen von acht Stufen der beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen. Dabei übernimmt der EQF die bestehenden drei Hochschulabschlüsse des Europäischen Raumes / Bologna-Prozesses als höchste Stufen und erweitert die Stufen auf insgesamt acht nach unten. Sie entsprechen jedoch nicht den Level des ISCED–2011. Jedes Land, das am EQF teilnehmen will, beschließt einen eigenen Nationalen Qualifikationsrahmen, *National Qualification Frame NQF*, in dem es die landestypischen Berufsabschlüsse einsortiert und dann die Entsprechung des jeweiligen NQF zum EQF nennt.

Deutschland hat den EQF eins zu eins übernommen, was den Umgang damit stark erleichtert. Bei dem irischen Qualifikationsrahmen fällt auf, dass es unterhalb des EQF-Levels 5 keine Abschlüsse gibt. Der EQF 5 entspricht in Deutschland einem Kurzstudium oder beruflichen Zertifikat und ist hier nahezu nicht existent. In Irland ist es das *Higher Certificate*, das man nach zwei Jahren Vollzeitstudium an einem collegeähnlichen Institut erhält. Dieses wäre von Niveau und Qualität dem deutschen Fachabitur oder dem Abschluss einer Berufsfachschule gleichzusetzen. Allerdings entspricht die Zuordnung der allgemeinbildenden Abschlüsse in Deutschland wie folgt: Hauptschulabschluss (HSA) = DQR / EQF 2, Mittlerer Schulabschluss (MSA) = DQR / EQF 3, Fachhochschulreife (FHR) / Fachgebundene Hochschulreife (FgbHR) / Allgemeine Hochschulreife (AHR) = DQR / EQF 4 (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017).

Ist die Vergleichbarkeit ab Level 6 für die Hochschulbildung also durchaus gegeben, so ist sie darunter und daneben in der deutschen beruflichen Bildung massiv in Frage zu stellen.

Kehren wir zur Realität des Beispiels zurück: Für den *technische/n Produkt-designer/in* wird das (Fach-)Abitur als vorausgehender Schulabschluss empfohlen: 56 % der 567 Ausbildungsanfänger 2015 besaßen die Hochschulreife, weitere 40 % einen mittleren Bildungsabschluss, demnach nur 4 % den Hauptschulabschluss oder keinen formalen Abschluss. Bemessen auf den EQF verbessern sich also über der Hälfte der Auszubildenden, nämlich jene mit Hochschulreife NICHT mit der Ausbildung: vor wie nachher haben sie die Stufe 4 erreicht. In Lebensalter bedeutet die Realität der Vorbildung: Fachabitur oder Abitur oder Realschule machen im Durchschnitt bei einem Jahrgang mit G8 $18,2 + 3,5 \approx 22$ Jahre.¹⁸⁰ 22 Jahre bei Ausbildungsende, das entspricht nahezu dem Alter, in dem mit dem B.A. abgeschlossen wird. Ergebnis der Ausbildung ist also eine Berufsausbildung Level 4, statt in gleicher Zeit B.A., ebenfalls eine Berufsausbildung, jedoch Level 6.

180 Eigene Berechnung: Als Basis dient die Verteilung 56 % Hochschulreife zu 40 % Mittlerer Reife, die realen Abschlussalter der jeweiligen Schulabgänger prozentual über den Jahrgang an unterschiedlichen Schulformen für die Abschlüsse Mittlere Reife=17 Jahre 1 Monat und Hochschulreife=19 Jahre, Datenbasis Bayern 2013 mit G8 (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2015, 180).

Das Einkommen hingegen stellt sich wie folgt dar. Im Ausbildungsfall beträgt das Ausbildungsentgelt 830–1.120 €, das Einstiegsgehalt liegt bei 1.700–2.800 €, bei Betrieben mit Tarifbindung zum Teil noch darüber.¹⁸¹ Bekannt ist, dass das Einstiegsgehalt für studierte Designer in der Regel darunter liegt (vgl. Zerweck 2017a). In den Berechnungen des Lebens Einkommens reißt ein Studium, egal ob aus Vermögen, durch BAFÖG, Nebenjobs oder Krediten finanziert, in jedem Fall ein Loch, das nur schwer aufzuholen ist.

Für die weitere berufliche und persönliche Entwicklung im Geiste des Lebenslangen Lernens stellt sich die Frage nach dem Fortbildungsfall. Ausbildung. de schreibt:

„nach deiner Ausbildung [kannst du dich, *Anm. d. V.*] zum staatlichen geprüften Gestalter mit der Fachrichtung Produktdesign [...] weiterbilden. Und mit einer Hochschulzugangsberechtigung kannst du auch noch eine Runde studieren gehen und einen Abschluss als [...] Dipl.-Designer in Industrial-Design machen.“
(Territory Embrace GmbH 2017)

Spätestens hier stellt sich die Frage: Was bietet ein Studium an Mehrwert, das einen Menschen Mitte 20 nach Abitur, Ausbildung und eventuell Berufserfahrung veranlassen sollte, sich dafür zu entscheiden? Oder überhaupt ein Studium einer Ausbildung oder beruflichen Weiterbildung vorzuziehen? Das Design pocht doch aus seinem Berufsethos heraus nach wie vor auf die Freiheit, die künstlerische wie die organisatorische, und steht als freier Beruf jedem offen. Im Angestelltenverhältnis seien Note und Abschluss egal, es zähle bei Bewerbungen nur die Mappe. Ähnlich ungeklärte Verhältnisse haben wir bei Grafikern, Fotografen ...

181 Monatsbrutto, nach oben genannten Quellen, Stand 2017.

4.5.2. Einschub: Relevanz der Mappe

Ob dieses gerade genannte Selbstverständnis – für die Anstellung zähle weder Abschluss noch Note, sondern nur die Mappe – lediglich ein veraltetes Omdit ist oder noch aktuell oder sogar für die Zukunft gilt, kann ein Autor kaum empirisch belegt benennen, da entsprechende Untersuchungen fehlen. Tatsächlich liegen der Abschätzung der aktuellen und zukünftigen Wichtigkeit der Mappe gegenläufige Trends zugrunde:

Aus der Internationalisierung des Arbeitsmarktes und der Diversifikation der Ausbildungsgänge resultiert in allen Branchen eine zunehmende Aufmerksamkeit auf das persönliche Profil eines Kandidaten, vermittelt zum Beispiel per Arbeitsproben, da die Abschlüsse keine verlässliche Aussage mehr über das konkrete Potenzial zulassen.

- Die Inflation der guten Noten führt ebenfalls zu einer abnehmenden Aussagekraft der erworbenen Abschlüsse.
- In Stellenausschreibungen im Design werden jedoch zunehmend erfolgreich abgeschlossene Studien gefordert.
- Die Umstrukturierung der Kultur- & Kreativwirtschaft hin zu größeren Agenturen jenseits der 40-Mitarbeiter-Größe und Inhouse-Anstellungen von Designern fördert ein strukturiertes Personalmanagement.
- Schließlich verliert die Künstlersozialkasse KSK durch den Wandel des Erwerbsmarktes hin zu mehr Arbeitnehmerverhältnissen ihre normative Kraft: Bewies der Designer bisher mittels Arbeitsproben (vulgo Mappe) seine Professionalität und seine Einsortierung als Designer (im Gegensatz zu beispielsweise Handwerkern) gegenüber der KSK und wurde durch Aufnahme in diese zum Designer im beruflichen Sinne, beginnt er nun häufig seine berufliche Karriere als Angestellter ohne eine Anerkennung durch die KSK oder eine andere Institution, die seine Professionalität mittels Arbeitsproben prüft.
- Zusammenfassend ist für das Design davon auszugehen, dass zukünftig ein formaler Abschluss erforderlich ist, das Kandidatenprofil jedoch weiterhin über Arbeitsproben, also Mappe / Portfolio vermittelt wird.

Für die Relevanz der Mappe interessant ist weiterhin, dass das Portfolio und die entsprechende Portfolioarbeit allgemein im Bereich der Pädagogik Zuspruch erfahren. Das Portfolio böte für die Umsetzung von kompetenzorientiertem und selbstorganisiertem Lernen vielversprechende Ansätze, die sowohl die persönliche Entwicklung, im Sinne des Lernprozesses, aber auch die Darstellung von Ergebnissen, im Sinne des Lernproduktes, ermöglichen, schreibt Bellin-Mularski (2016, 131–32). Weiterhin ließen sich die unterschiedlichen Arten von Portfolio und der Umgang mit diesen zusammenfassen und insgesamt mit „reflection on action“ im Sinne von D. A. Schön als eine Reflexion über einen abgeschlossenen Prozess oder rückblickend auf einen Lernprozess verbinden. Auch wenn Portfolios und Portfolioarbeit nicht neu seien und insbesondere Elemente und Prinzipien der Portfoliomethode sich bereits in den reformpädagogischen Ansätzen finden ließen, beispielsweise in Form des Arbeitsplans und der Schultagebücher von Celestin Freinet oder auch der Jahresarbeiten nach Rudolf Steiner, so die Autoren Hornung-Prähauser u. a. (2007, 127), seien empirische Belege zur Portfolioarbeit im deutschsprachigen Raum noch gering und Studien selten, insbesondere zu Gelingensbedingungen und Studien zu E-Portfolios in unterschiedlichen Lernsettings, so Bellin-Mularski (2016, 132). Andere Autoren trennen diese pädagogische Form des Portfolios von den produktorientierten Portfolios der gestalterischen Berufe, um die es hier geht, so auch die Autoren Hornung-Prähauser u. a. (ebenda). Diese Autoren formulieren (ebenda) an das Portfolio und die Arbeit daran die Erwartungen, dass Lernende in der ganzheitlichen Entwicklung ihrer Kompetenzen, in der Erweiterung ihrer praktischen Handlungsfähigkeit sowie in der Dokumentation ihrer Lernergebnisse besonders gut unterstützt würden und Lernende jeden Alters und jeden Lernfortschritts Wissen eher handlungskompetent umsetzten. Aus meiner Erfahrung sehe ich diese Erwartungen auch im Design und den dort vorherrschenden Umgang mit Mappen / Portfolios erfüllt. Und en plus sehe ich den Kompetenzerwerb eben besonders gut erfüllt, Interessierten präsentieren zu können – ob Lehrenden, Mitfiebernden oder Arbeit- und Auftraggebern.

Verwiesen sei in dem Zusammenhang des Beispiels *Technische/n Produkt-designer/in* nicht nur auf die dualen Ausbildungen und ebenfalls Level 4 zugeordneten Ausbildungen an Berufsfachschulen, wie *Staatlich geprüfter Designer* oder *Staatlich geprüfter gestaltungstechnischer Assistent*. Verwiesen sei auch auf die bereits erwähnten *staatlich geprüften Gestalter* mit Level 6 oder auf die entsprechenden Meister und Techniker in durchaus gestalterischen Bereichen wie Keramik, Glas, Holz, Stein, Fotografie, Kleidung / Kostüm oder Schmuck.¹⁸² Zudem sei explizit auch verwiesen auf die Weiterbildung *Gestalter im Handwerk*. Nach der Aufwertung der Werkkunstschulen zu FHs oder Gesamthochschulen verloren Designausbildung und Handwerk ihren Bezug zueinander (vgl. Oestereich 2000). Dieses Vakuum wurde ab den 1980er Jahren durch die Erprobung und spätere Einführung der Ausbildung zum *Gestalter im Handwerk* gefüllt (vgl. Böckelmann und Zentralverband des Deutschen Handwerks 1989). Stand 2017 existieren 15 Akademien für *Gestalter im Handwerk* bzw. Bildungseinrichtungen der Handwerkskammern in Deutschland und eine in der Schweiz, an denen beruflich Gebildete aus Handwerk und Industrie dieses Studium absolvieren können. Eine Einstufung in den DQR wurde Stand 2017 noch nicht vorgenommen, aber die Arbeitsgemeinschaft der Akademien für Gestaltung im Handwerk platziert das Angebot dem B.A. adäquat: „Wir kooperieren mit renommierten internationalen Hochschulen, die unsere Absolventen individuell zum Aufbaustudium Master of Arts (M.A.) zulassen.“ (B. Schmidt und Arbeitsgemeinschaft der Akademien für Gestaltung im Handwerk 2017). Die Arbeitsgemeinschaft bemüht sich auf Nachfrage im Jahr 2017 zudem um eine Einstufung in den DQR auf Stufe 6 noch im selben Jahr (B. Schmidt 2017).

Fassen wir das Beispiel zusammen: Ein junger Mensch erlangt mit der Ausbildung zum/r *technischem/r Produktdesigner/in* – in anderen Berufen ist das nicht anders – nur die Bildungsstufe EQF 4 gegenüber EQF 6 mit einem B.A.-Abschluss in Produkt-Design im nahezu gleichen Alter, bemessen nach realistischen Schul- plus Ausbildungsdauern, stellt sich aber finanziell besser dar, auch

182 Folgende Veröffentlichung ist eine Liste der Berufsausbildungen und Zuordnungen zum DQR und enthält ab S. 31 eine Liste der Fachrichtungen im Fachbereich Gestaltung: (Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) 2016)

und gerade, wenn die Berufseinstiegsgehälter realistisch miteinander verglichen werden.

Eine Strategie fehlt, wie schulische Vorbildung, duale beziehungsweise schulische Berufsausbildung, berufliche Weiterbildung und Hochschulbildung ineinander verzahnt sein sollen, obwohl der B.A. ebenfalls in erster Linie ein berufsqualifizierender Abschluss ist, der auf die wirtschaftliche Betätigung zielt – insbesondere an FHs – und mitnichten ein „Kleiner Akademietitel“. Auf den strategischen Unterschied zwischen dem Studium an einer berufsorientierten und einer forschungsorientierten Ausbildungsstätte sei nochmals verwiesen.¹⁸³ Die Hochschullehre müsste klar benennen können, was der Mehrwert eines Studiums ist: Es sollte nicht sein, dass beispielsweise ein heutiger Medien-Design-B.A. zu einem Berufsbild führt, das früher dem eines gelernten Setzers oder Druckvorlagenherstellers entsprach und sich heute nicht von dem einer Fachkraft Mediengestaltung unterscheidet. Weiterhin muss geklärt werden, wer welche Vorleistungen anerkennt. Innerhalb des Bologna-Prozesses wurden die deutschen Hochschulen auf Anerkennung ausländischer Studienleistungen eingeschworen, aber mit der Zulassung eines *staatlich geprüften Gestalters* oder gar *Gestalters im Handwerk* zu einem Masterprogramm scheinen diese überfordert.

Hierbei kann die Dringlichkeit für die Deutschen Hochschulen nicht übertrieben werden: Stand 2018 bereitet die deutsche Politik im Verbund mit Gewerkschaften und Arbeitgebern die Novelle des Berufsbildungsgesetzes BBiG vor: Es sollen künftig die einheitlichen Abschlüsse der höherqualifizierenden Berufsbildung namens Berufsspezialist, Berufsbachelor und Berufsmaster geben, mit den DQR / EQF Stufen 5, 6 und 7, die damit den Hochschulabschlüssen BA und Master gleichwertig gestellt sein werden. Damit soll auch insgesamt die Gleichwertigkeit der akademischen und beruflichen Bildung gestärkt werden (vgl. BMBF-Internetredaktion 2018). Im Rahmen dieser Novelle kann es gut sein, dass einzelne bestehende Fortbildungen und Abschlüsse aufgewertet werden, da der Berufsmaster mit einem Lernumfang von mindestens 1.200 Stunden geplant ist. (vgl.

183 Siehe Kapitel „4.3. Station 2: Denver, USA 1998; Besuch einer Familie und eines Colleges sowie die Frage: Was will die OECD mit „B.A. für alle“?“, S. 183.

Bundesverband mittelständische Wirtschaft (BVMW) 2019) Dies entspricht der aktuellen Fortbildung zum *Gestalter im Handwerk*. Die berufliche Fortbildung wird also deutlich gestärkt werden und damit den Hochschulen deutliche Konkurrenz um die Anwärter machen. Eine Strategie, wie die berufliche und die akademische Bildung verzahnt werden könnte, wie in Finnland¹⁸⁴, ist in Deutschland nicht zu erkennen. Jedoch wird der Umweg über den Europäischen Qualifikationsrahmen und Bildungsangebote in anderen Ländern individuelle Spurwechsel erlauben.

An dieser Station ist also zu erkennen: Das akademische Design hat zu den gestalterischen Berufen in Handwerk, Industrie und Gewerbe ebenso wie zu seiner handwerklichen Herkunft ein ungeklärtes Verhältnis. Die Bedeutung der Gleichwertigkeit (nicht Gleichartigkeit) eines B.A.-Studiums mit einem Meister oder dem staatlich geprüften Gestalter ist weder in der Literatur rezipiert noch in dessen Konsequenzen verstanden worden, von aktuellen Tendenzen der Entwicklung der (beruflichen) Bildung ganz zu schweigen.

Trotz des EQF sind die Ungleichgewichte international noch extremer. Die Vergleichbarkeit unterhalb Level 6 und für die deutsche berufliche Bildung ist nicht gegeben. Die berufliche Ausbildung in Deutschland ist international unterbewertet und wird gegenüber der internationalen B.A.-Bewertung unterschätzt. Der EQF und die jeweiligen NQFs der verschiedenen Länder verdeutlichen im Vergleich die oben¹⁸⁵ getroffene Aussage: Die internationale Forderung nach mehr *Students* bedeutet eigentlich nur Forderung nach weniger Menschen ohne Ausbildung.

Für eine Lehrdisziplin Design, die sich mit der Schwelle zwischen Handwerk und Hochschule ohnehin schon schwertut, ist dies besonders irritierend.

184 Siehe Kapitel „4.4. Station 3: Polarkreis 2002; der Mensch zählt in der Geschichte der *Lapin Yliopisto* (Universität Lapland)“, S. 187.

185 In Kapitel „4.3. Station 2: Denver, USA 1998; Besuch einer Familie und eines Collegen sowie die Frage: Was will die OECD mit „B.A. für alle?““, S. 183.

4.6. Station 5: Schottland 2014; Besuch der Graduate-Degreeshow der Glasgow School of Art, speziell des Master Programms in *Design Innovation*

Zur Einführung gebe ich hier einen extrem kurzen Überblick über die Situation an der *Glasgow School of Art*, *GSofA* in Schottland. Neben den gesammelten Informationen vor Ort bei dem Besuch der Graduate-Degreeshow 2014, Eigenaussagen auf Flyern und einem ca. 1,5-stündigen Gespräch mit anwesenden Dozenten aus dem M.A.-Programm *Design Innovation* sind für dieses Kapitel diese Quellen verwendet worden: (Qualifications and Curriculum Development Agency 2010; „The Glasgow School of Art“ 2017).

B.A.-Programme nennen sich an der *GSofA* wie an vielen angelsächsischen Hochschulen *Undergraduate Degrees*. Einheitlich sind sie aber mitnichten, alleine zwischen Schottland, England, Wales und den Traditionshochschulen Oxford, Cambridge u. a. herrschen große Unterschiede. Es gibt für Großbritannien daher mehrere Qualifikationsrahmen, die jeweils versuchen, Abschlüsse vergleichbar zu machen: unterschiedliche für berufliche Ausbildung, für akademische Ausbildung, für England und Nordirland, für Wales und für Schottland. Beispielhaft ist hier das Studienprogramm des *Undergraduate Degree Product Design* der *GSofA* inklusive der Einstufungen in die Qualifikationsrahmen dargestellt, siehe Tabelle 2, gegenüberliegende Seite

Das Auffälligste für Deutsche ist, dass es nach jedem erfolgreich abgeschlossenen Studienjahr einen offiziellen Abschluss gibt. Dieser ist mehr als ein Zeugnis oder eine schöne Urkunde, sondern ist durchaus anerkannt und ermöglicht das Wechseln, das Aussetzen, den Übergang zum Erwerbsleben, generell eine hohe Durchlässigkeit und verhindert bei Studienabbruch das formale Rückfallen auf den Status vor Studienbeginn.

Studienjahr	erreichter Abschluss	SCQF / Credit Points	EQF / DQR	Erläuterung
1	CertHE	7 / 120	5	<i>Certificate of Higher Education</i> , Äquivalent zum im vorigen Kapitel erwähnten <i>Higher Certificate</i> , siehe Abbildung 19, S. 200
2	DipHE	8 / 240	5	<i>Diploma of Higher Education</i>
3	BDes	9 / 360	6	<i>Bachelor of Design</i> , sogenannter „Ordinary degree“, in Schottland ein eigener Abschluss
4	BDes (Hons)	10 / 480	6	<i>Bachelor of Design with Honours</i> , in Schottland ist ein B.A. (Hons) immer ein eigener Abschluss mit vierjährigem Programm statt einer besonderen Auszeichnung wie in anderen Systemen
5	MEDes	11 / 600	7	<i>Master of European Design</i> , ein spezielles Abschlussprogramm mit selbstbenanntem Titel eines Netzwerkes sieben selbsternannt führender Designschulen Europas

Tabelle 2: Darstellung des Studienprogramms Product Design der Glasgow School of Art
 Tabellarische Darstellung des Studienprogramms des Undergraduate Degree Product Design der GSofA mit erreichbaren Abschlüssen, dem Level gemäß Scottish Credit and Qualification Frame, SCQF und nötigen Credit Points sowie den EQF / DQR-Äquivalenzen. Quelle: Eigene nach („The Glasgow School of Art“ 2017) und Ergänzungen aus weiteren, oben genannten Quellen

Kommen wir zu den Masterprogrammen, die an der GSofA *Graduate Degrees* heißen. Sie dauern ein bis zwei Jahre und können je nach Programm auch von Praktikern besucht werden. So steht in den *Programme Specification* zu den Eingangsvoraussetzungen für *Master of Design* [Abkürzung: M.Des] in *Communication Design*: „All applicants should normally have a good honours degree in a relevant subject area or equivalent professional practice.“ Es gibt 27 solcher Programme, wovon sechs *Design Innovation & ...* lauten (Stand Juni 2017). Betrachten wir zunächst die Abschlussarbeiten der klassischen Masterprogramme, also von *Communication Design*, *Interior Design*, *Graphics Illustration Photography*, *Product Design ...* , welche als organische Fortführungen entsprechender Bachelor-Programme verstanden werden wollen.

Die Ergebnisse der auf der Graduate-Degreeshow 2014 gezeigten Masterarbeiten entsprechen thematisch und in der Arbeitsanlage dem Image von „Design“. Sie zeigen nahezu immer Individualleistungen. Im Zentrum der Arbeiten steht die gestalterische, künstlerische Leistung der Einzelperson. Erkennbare Qualitätsunterschiede der ausgestellten M.Des.-Arbeiten zum üblichen Niveau von B.A.-Arbeiten erstrecken sich auf den Bereich der individuellen Unterschiede von Abschluss-Arbeiten. Die Ergebnisse liegen damit innerhalb der Schwankungsbreite von sowohl M.A.- als auch B.A.-Abschlussarbeiten, wodurch ein genereller Niveauunterschied zwischen den M.A.-Arbeiten zu B.A.-Arbeiten aus den ausgestellten Arbeiten nicht abzuleiten ist. Die Arbeiten zeigen darüber hinaus keine inhaltlich anderen Auseinandersetzungen mit oder Herangehensweisen an die Themen, als auch bei B.A.-Arbeiten zu erwarten ist. Eine signifikante, höhere oder zusätzliche Qualität zum B.A. ist somit nicht ersichtlich. Es stellen sich also, eingedenk vorangehender, berufsqualifizierender B.A.-Abschlüsse, die Fragen: Was ist das Ziel eines solchen Masters? Was ist der Mehrwert, den eine solche Ausbildung rechtfertigt? Erklärungsmuster sind allemal unbefriedigend und erforderten färrerweise einen Abgleich mit den detailliert in den *Programme Specification* formulierten Inhalten und Zielen. Dies sollte an anderer Stelle erörtert werden.

Positiv steht im Kontrast dagegen das M.A.-Programm Design Innovation & ...: offiziell sind es sechs verschiedene von C, wie Design Innovation & Citizenship, bis T, wie & Transformation Design. Die sechs Programme werden wie ein Programm gemeinsam organisiert. Es ist ein Kurs von mindestens zwölf Monaten, 180 Credits, der zwingend einen Bachelor Honours Degree oder äquivalente Leistungen als Eingangsvoraussetzung vorsieht.

Die gezeigten Arbeiten setzen sich in Thema und Komplexität deutlich vom erwartbaren B.A.-Niveau ab und zeigen gleichzeitig auch, wie sich ein Berufsbild Design auf der M.A.-Ebene gegenüber B.A. abheben könnte:

- entschieden systemische, deutlich multidisziplinäre, stärker vernetzte Ansätze,
- unterschiedliche Aspekte der Wahrnehmung, alle Sinne und Erlebnisse einbeziehen, auch Haptik, Geruch, Zeit, Erinnerung ... ,
- weg von der visuellen Ästhetik, hin zu Ursachen von Erlebnissen,

- Lösungen für Behörden, Dienstleistungen, physische, ökologische und informationelle Umwelt, Entwicklungshilfe, Strategieentwicklungen ...

Im schulinternen Vergleich der klassischen Masterprogramme – wie *Communication Design*, *Interior Design*, *Graphics Illustration Photography*, *Product Design* – und der M.A.-Programme *Design Innovation* werden die Herausforderungen in der Designausbildung auf M.A.-Niveau sichtbar: Der Mehrwert einer zusätzlichen Ausbildung in einem M.A.-Programm muss deutlich sein. Es darf sich nicht nur um weitere Semester vom im Prinzip Gleichen handeln, mit ein paar weiteren Projekten für das akademische Portfolio, sondern es muss ersichtlich um den Nachweis der Erlangung weiterer Kompetenzen und Einübung neuer Fertigkeiten gehen. Die M.A.-Programme *Design Innovation* an der Glasgow School of Art zeigen, wie das organisiert werden kann.

Was macht dieses M.A.-Programm anders? Zunächst kommen nur rund ein Drittel der Studierenden aus dem Design, die restlichen Studierenden aus Engineering, Human Science und ähnlichen, *Design als Handlungsweise* beinhalten- den Disziplinen. Die Eingangsleistungen sehen weder einen B.A. in Design oder verwandten B.A. vor noch ein Portfolio oder ähnliche Vorleistungen im Sinne klassischen, visuell ästhetisierenden Designs. Es gibt jedoch ein hartes Auswahlverfahren, dessen Kern das individuelle Motivationsschreiben ist. Durch Motivationsschreiben und Interview werden entwerferisch denkende Interessenten mit Gestaltungswillen gesucht, unabhängig derer disziplinärer Vorgeschichte.

Es gibt international ähnliche Ansätze z. B. an der *Arkitektsskolen Aarhus* auf Ebene des *Studio Design and Social Innovation* (Didaktische Form des Klassenprinzips), aber auch in Deutschland, z. B. die Masterprogramme *ZukunftsDesign* an der Hochschule Coburg, *Strategische Gestaltung* an der Hochschule für Gestaltung Schwäbisch Gmünd, *Advanced Design* an der Hochschule München oder *Creative Direction* an der Hochschule Pforzheim. Der Studienschwerpunkt *System-Design* im Produkt-Design, Universität Kassel, kann als Vorläufer betrachtet werden. Gerade die deutschen Master-Programme sind jedoch noch sehr jung, es fehlen entsprechende Erfahrungen und meist werden doch wieder B.A.-Absolventen aus dem Design angesprochen. Z. B. schreibt die Hochschule München:

„Er [der Studiengang Advanced Design, *Anm. d. V.*] richtet sich an Absolventinnen und Absolventen deutscher wie auch internationaler Designhochschulen, aber auch an Studierende anderer gestaltungsrelevanter Disziplinen (Architektur, Mode, Interieur, usw.).“ (Hochschule München 2019).

Gestalter wissen, die Gesellschaft braucht dringend mehr entwerferisch denkende Menschen jenseits des „Designs als Zeichen verfeinerter Lebensart“. Und Designlehrende wissen, das Design braucht dringend qualifizierende Lehrangebote, die von der Gesellschaft ernst genommen werden, weil sie nicht direkt mit „kreativ“ oder „schön“ assoziiert werden. Die Auftraggeber der Designer sehen sich heute schließlich selbst als kreativ an und sind selbstbewusst genug, einen eigenen Geschmack zu haben. Die Organisation entsprechender Studienangebote fällt den Designschulen jedoch offensichtlich schwer.

4.7. Station 6: Potsdam 2015; IoT-Projekte, akademisches Basteln und Halbzeugdesign

Am Themenfeld IoT (*Internet of Things*), Vernetzung, intelligente Produkte und so weiter zeigt sich die Problematik des *akademischen Bastelns*, des *Halbzeugdesign* – Bernhard E. Bürdek nennt sie *Designbasteleien* (Bürdek 2012b, 8). Damit werden Entwürfe bezeichnet, die nicht den Lösungsraum des gesellschaftlich Möglichen (in Technologie, Organisation, Akzeptanz ...) ausloten, sondern die durch die engen Potenziale eines solitären, vom Studierenden gewollten und erstellten Musters bestimmt werden.

Anlässlich der DGTF-Konferenz 2015 an der FH Potsdam wurden von Studenten¹⁸⁶ Projekte und Vorgehen gezeigt, bei denen die bekannten Werkstoffe und Themen zurückgelassen und Daten und Vernetzung Grundlage neuer Designartefakte und damit intendierter Erlebnisse wurden. Die präsentierten Projekte und Lösungen waren alle technisch mit *Bordmitteln* realisiert worden. Das hatte jedoch zur Folge, dass damit auch nur Probleme dieses Niveaus bearbeitbar waren.

¹⁸⁶ Es waren in diesem Fall wirklich nur männliche Studenten, wohingegen die Tagungsteilnehmerinnen, die sich für die Thematik interessierten, in der Überzahl waren.

Bordmittel sind zum Beispiel Baukästen für Schule, Halbzeuge für *Schüler experimentieren* und Bausätze für Maker und DIY¹⁸⁷. Der Komplexitätsgrad der Projekte war adäquat für Einzelkämpfer: Das Niveau war anständig, aber alles blieb technisch und intellektuell auf einem Niveau, das ein oder zwei Studierende des Designs alleine leisten können. Eine Analogie für den klassischen Bereich der physischen, mechanischen Produktentwicklung ist die eines Möbel-Designers, der nur entwirft, was er in seiner Werkstatt bauen kann, oder eines Glasdesigners, der nur selbst bläst. Aber im Gegensatz zu den genannten Analogien arbeiteten die Studierenden als handwerkliche Autodidakten auf minderem Niveau, also als Kunsthandwerker ohne handwerkliche Ausbildung. An Hand der Diskussionen mit den Studierenden wurde klar, dass eine theoretische Fundierung ihres Tuns in einem arbeitsteiligen Entwickeln nicht stattgefunden hatte.

An diesen Entwurfsprojekten verdeutlichte sich die kunsthandwerkliche, Maker- und DIY-Einstellung, das Autorendesign und Einzelkämpfertum sowie das Scheitern dieses Herangehens:

Die Menge des halbautodidaktisch in ein bis zwei Semestern angeeigneten Könnens und Wissens der Designstudierenden ist notwendigerweise stark begrenzt. Gescheitert sind sie, da sie sich nicht auf das Verstehen und Abschätzen von Neuen Technologien beschränkten und beim Entwerfen auf neue Anwendungen und Erlebnisse konzentrierten. Stattdessen sollte die technische Umsetzung unbedingt erfolgen: Die Studierenden verloren sich in von ihnen beherrschbaren Prototypen. Diese waren aus dem Vorgehen heraus nicht visionär oder zukunfts führend,

187 *Maker*, deutsch in etwa *Hersteller*, *Macher*, *Schöpfer*, eng verwandt mit der *Hacker Culture*, ist eine (sub-)kulturelle Bewegung der Jahrtausendwende aus den USA, die massiv bestehende Produktions- und Herrschaftsprozesse in Frage stellt. Meist als technik-affine, moderne Spielart der Heimwerker betrachtet, bildet sie jedoch mit eigenen Messen, (halb) öffentlichen Werkstätten, Fanzines, Ökosystem ... eine Klammer zwischen Universitäten und der Start-Up-Szene und wird von einigen namhaften Autoren als ernstzunehmende Industrielle Revolution beschrieben, so z. B. in *Makers: das Internet der Dinge; die nächste industrielle Revolution* (Anderson und Schmid 2013).

DIY ist die Abkürzung für *Do it yourself*, bezeichnet eine zu Anfang ebenfalls emanzipatorische Bewegung des Selbermachens, entstand in den 1950er Jahren unter dem Einfluss der Arts and Crafts Bewegung in England.

sondern bestimmt vom technisch bestehenden Werkzeugkasten im Jetzt, begrenzt durch die eigenen technischen Fähigkeiten.

Aus dem gezeigten Scheitern lassen sich die Notwendigkeiten für das heutige Berufsbild von Designern in einem technischen, hoch- oder postindustriellen Umfeld ableiten: Designer müssen methodisch, theoretisch, technisch und kommunikativ *anschlussfähig* sein, um in interdisziplinären Teams zu arbeiten. Kein Autodesigner dengelt¹⁸⁸ mehr die Karosse und kein Industrie-Designer schnitzt Gehäuse! Kein Kommunikationsdesigner programmiert die Website oder interaktive Anwendung. Designer müssen zum Beispiel nicht lernen, eine App zu programmieren und auf dem Niveau der studierten Informatiker zu arbeiten, sondern sie müssen lernen zu verstehen, was theoretisch möglich wäre. Sie müssen Anwendungen und Services gestalten und mit den Programmierern zusammenarbeiten. Wenn experimentell gearbeitet wird – das bedeutet die Grenzen des im täglichen Tun Erreichbaren auszudehnen – dann geschieht das in interdisziplinären Teams. Designer müssen das *Erleben* des zu entwickelnden Produktes verantworten, aber *nicht* die technische Umsetzung oder betriebliche Organisation. Das bleibt anderen überlassen.

Nicht erst seit Richard Wagner das Gesamtkunstwerk forderte, also ein Kunstwerk, das aus dem Zusammenspiel unterschiedlicher Gewerke und Personen erwächst, beklagen sich Gestaltende über ein Ausgebremstwerden durch Techniker und Kaufleute, beklagen sich Kreative über Realisatoren. Nun ist es die Aufgabe von Technikern und Betriebswirten, technische und finanzielle Sicherheit zu erzeugen: Diese Berufsgruppen müssen qua Verantwortung konservativ¹⁸⁹ denken.

188 Zu Zeiten der Karosseriebauerwerkstätten trieben Automobil Designer wie Giacinto Ghia das Blech im kunsthandwerklichen Gestaltungsprozess freihändig in Form; diese händische Kaltumformung wird *Treiben* oder *Dengeln* genannt. Erst nach dem Vorbild Harley Earls veränderte sich ab den 1920er Jahren der Designprozess dahingehend, dass die Formfindung vom Produktionsprozess klar getrennt wurde.

189 Der Begriff *konservativ* impliziert keine moralische Wertung, sondern steht hier einerseits im Sinne von *werterhaltend* andererseits im Sinne von *konservativen Annahmen*, d. h. Annahmen, die bei unklaren Verhältnissen auf der sicheren Seite liegen. Beispielsweise muss das Risiko einer Investition so abgeschätzt werden, dass der Wert der Firma erhalten bleibt oder enthält die Statik eines Gebäudes immer Unsicherheiten und wird daher so ausgelegt, dass sie in jedem Falle gewährleistet wird.

In unserer hoch taylorisierten Produktions- und Wissensgesellschaft ist der Weg zurück zum Alleinverantwortlichen eines Produktes, zur alleinigen Autorenschaft, nur in einigen wenigen, minderkomplexen Sparten möglich. Für alle anderen und den Großteil der auszubildenden Designer ist der Ausweg aus dem Lamento ein Akzeptieren der notwendigen Reibung und ein Können des Zusammenspiels. Dazu gehören ein dienendes Berufsethos und eine Abkehr vom Rampenlicht sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zur Kooperation und Kommunikation.

4.8. Station 7: Deutschland 1870; Unterrichtsanstalten der Kunstgewerbemuseen oder „Wie hat das nochmal angefangen?“

Kehren wir zurück und erinnern uns, beispielhaft für Produkt-Design mittels des *Geschichtlichen Vorworts der Statuten des Kunst- und Gewerbe-Vereins zu Leipzig* (sic):

„Mit dem Vorwärtsschreiten der allgemeinen Bildung und namentlich des gewerblichen Lebens, ward auch hier von einer Anzahl wackerer Gewerbsbürger das Bedürfniß engerer Vereinigung zu gemeinsamen Bestrebungen gefühlt, und so gab der 4te Februar 1833, als die Meister der vereinigten Innungen zu Berathung von Innungsgegenständen versammelt waren, dem Kunst- und Gewerbe-Vereine seine Entstehung.“
(Das provisorische Directorium 1835, I)

Einführend sei zu vermerken, dass in jener Zeit der Begriff *Kunst* noch nicht gänzlich aufklärerisch und romantisierend auf die ästhetisierenden *Schönen Künste* verengt oder gar als ein modernes Ideal des von Funktionszusammenhängen befreiten Künstlers präsent gewesen wäre: Kunst besaß noch seine althochdeutsche Wurzel *Können* und adressierte *Fertigkeit*, *Techné* und *Kunstfertigkeit*. „*Kunst dagegen wäre Wissenschaft zur That [sic] verwendet*“ (Goethe 1836, 452) ganz so wie in *Wasserkunst*, *Baukunst*, *Reitkunst* ...

Der früheste Nachweis des Begriffs *Industrial Design* findet sich 1840 in *Dyce's report to the Board of Trade on Foreign Schools of Design for Manufactures* (Thomas 1840). Dyce reiste im Auftrag der Britischen Krone nach Frankreich, Preußen und Bayern mit dem Auftrag, zu untersuchen, wie es dort um die Ausbildung von

Menschen stand, die Produkte für Manufakturen und frühe Industrien entwarfen (vgl. Dyce und Great Britain Board of Trade 1840). Auf der Grundlage seines Reports wurde die Design-Ausbildung in England neu strukturiert (vgl. Dafforne 1860).

Die Geschichte des Designs ist vielfach und detailliert beschrieben worden. Spannt man jedoch einen großen Bogen von den 1830er Jahren, dem ersten Nachweis des Begriffs *Industrial Design* bis heute unter dem Gesichtspunkt der Ausbildung, zeigt sich für die aktuelle Standortbestimmung, dass der Weg zum Design nicht in den damals längst bestehenden Kunst-Akademien wurzelt. Die Kunstgewerbemuseen als Bildungsmaßnahme markieren dagegen hier einen der wichtigsten Punkte.

Ab Mitte des 19. Jahrhunderts wurden Sammlungen mit für das Gewerbe nachahmenswerten Vorbildern angelegt.¹⁹⁰ Konzipiert wurden die öffentlichen Einrichtungen namens (Kunst)Gewerbemuseum bereits 1846 von Johann Caspar Beeg (vgl. Beeg 1846). Vorausgegangen waren in Deutschland vielfache Gründungen von Vereinen, also Einrichtungen von Bürgern, wie beispielsweise des Kunst-, Industrie- und Gewerbevereins Coburg 1824 zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit des Handwerks. Die Museen waren sowohl Lehr- und Schausammlungen kommerzieller Produkte für Gewerbebetriebe und „Kunstindustrie“ (für diesen Abschnitt vgl. Eser 2002) als auch Aus- und Weiterbildungsstätten für Entwerfer und Handwerker, beides mit dem Ziel der Gewerbeförderung. So war das Bayerische Gewerbemuseum in Nürnberg ein Institut „*welches den Zweck hat, technische Fertigkeit und Kunstgeschmack unter dem Arbeiterstande und den Gewerbetreibenden des Landes zu fördern.*“ (Statuten von 1869, zit. Eser 2002, 140). Es hatte demnach zwei Ziele: die Steigerung der technischen Fertigkeit zur Optimierung der technischen Qualität von Produkten und die Steigerung des Kunstgeschmackes zur Optimierung der ästhetischen Qualität von Produkten. Um diese zu erreichen,

190 1852 das South Kensington Museum (heute Victoria & Albert Museum), 1863 das k.k. Österreichische Museum für Kunst und Industrie (heute MAK, Österreichisches Museum für angewandte Kunst / Gegenwartskunst), 1866 Kunst- und Gewerbemuseum Nürnberg (ab 1869 Bayerisches Gewerbemuseum zu Nürnberg, 1916 als Museum aufgelöst, Sammlungen wurden dem Germanischen Nationalmuseum angegliedert), 1867 das Deutsche Gewerbe-Museum zu Berlin (heute Kunstgewerbemuseum Berlin).

wurden folgende Maßnahmen geplant: die Sammlung von historischen und aktuellen Erzeugnissen, Modellen, Werkzeugen und Maschinen, Musterlager aktueller Industrie-Produkte, Wanderausstellungen, „Vorbildersammlung“ (virtuelles Museum / Bildersammlung im Sinne einer Mediathek) mit zum Schluss 25.000 Abbildungen, Fachbibliothek, Versuchsstationen, Vortragsreihen, Entleihe von Unterrichtsmaterialien, Wettbewerbe, Nachwuchsausstellungen ... Herausgabe einer Zeitschrift¹⁹¹.

Das Gründungsmilieu war zwar weniger handwerklich-künstlerisch aber noch weniger adelig oder gar herrschaftlich, sondern wurde getragen von mittelständischem Gewerbe, kapitalkräftigen Großindustriellen, kultur- und wirtschaftspolitisch aktiven Akademikern und hohen Verwaltungsbeamten.

Um 1870 hatten sich erste Zeichenkurse für Handwerker an Hand der Sammlungen etabliert: Es wurde durch das Abzeichnen der Vorbilder sowohl der Geschmack erzogen als auch die Fähigkeit, selbst Neues zu zeichnen. Diese Weiterbildung von Handwerkern führte schließlich zum Musterzeichner und zum eigenen Berufsbild. Der weitere Weg über die Kunstgewerbeschulen, später Werkkunstschulen, ist hinlänglich beschrieben und dürfte bekannt sein. Noch im Bauhaus war das „Studium“ gekoppelt an eine Ausbildung in einer der Werkstätten und endete nicht mit einem Diplom, sondern einem Handwerkszeugnis.¹⁹² Zu

191 Gründungsdirektor Karl Stegmann hatte ab 1868 in Weimar die Zeitschrift *Kunst und Gewerbe. Wochenschrift zur Förderung deutscher Kunst-Industrie*. herausgegeben und führte sie ab 1872 unter der Herausgeberschaft des Bayerischen Gewerbemuseums zu Nürnberg fort.

192 Auch am Bauhaus erlangten die erfolgreichen „Studenten“ nach dreieinhalb Jahren nur den Gesellen- bzw. nach zusätzlicher Baulehre den Meisterbrief (jeweils den entsprechenden Brief der Kammer oder, wenn auch die gestalterischen Ansprüche genügten, den des Bauhauses), wie auch an den anderen Baugewerkschulen / Kunstgewerbeschulen üblich. Die dem Renommee der Universitäten äquivalente akademisch-traditionelle, freie, nicht-angewandte Kunstausbildung wurde bereits 1921 samt den derart arbeitenden Meistern als *Staatliche Hochschule für bildende Kunst vom Bauhaus* abgespalten. Das Experiment der Zusammenlegung von realer Bildung (*Kunstgewerbeschule Weimar*) und akademischer Bildung (*Hochschule für bildende Kunst in Weimar*) 1919 im Bauhaus misslang. Die offizielle Nachfolgeinstitution in Weimar des 1925 abwandernden Bauhauses, die sog. *Bauhochschule* konnte erstmals auch ein Architekturstudium mit Diplom anbieten, erhielt aber erst unter den Nationalsozialisten 1942, nach der Herauslösung der Bauhandwerke den Hochschulstatus. Am

dieser Zeit hatten es die Ingenieure bereits seit 40 Jahren geschafft, sich als Disziplin mit eigener Theoriebildung auf Universitätsniveau zu etablieren. In Deutschland (West) wurden die meisten Werkkunstschulen / Kunstgewerbeschulen erst in den Hochschulreformen der Jahre 1965–1978, siehe S. 83 und S. 194, in der Schweiz gerade seit der Jahrtausendwende, siehe S. 182, in Hochschulen umgewandelt und Designausbildung damit „akademisch“. Das trifft zwar analog auch für einen Teil des Ingenieurwesens mit einigen Ingenieursschulen zu, jedoch wurden viele Ingenieurschulen und Polytechnika bereits im Verlauf des 19. Jahrhunderts in den Hochschulstatus gebracht und 1899 schließlich zumindest in Preußen den Technischen Hochschulen das Recht gegeben, die akademischen Grade Diplomingenieur (Dipl.-Ing.) und Doktor-Ingenieur (Dr.-Ing.) zu verleihen.¹⁹³ Analoge Bildungseinrichtungen des Designs, die eine akademische Spitze gebildet hätten, gab es nicht bzw. in Deutschland erst nach 1945.¹⁹⁴ Promotionsrecht gibt es bekanntermaßen de facto immer noch nicht, wie im folgenden Kapitel „4.9. Station 8: Florenz 2016; der dritte Zyklus der Hochschulausbildung, PhD“, S. 225 ausgeführt.

Von ehemals zweiunddreißig deutschen (Kunst-)Gewerbemuseen haben sich nur sechs gehalten und zwischenzeitlich inhaltlich der Kunst und Behandlung von Objekten als kulturellem, zuvorderst ästhetischem Phänomen zugewandt (vgl. Hirsch 2015). Auch die Vereine haben sich von dem Gewerbe, dem Handwerk und der Industrie abgewandt und der Kunst modernen Begriffs verschrieben, beispielhaft der Kunst- und Gewerbeverein Coburg, der 1981 im Kunstverein Coburg aufging. In den späten 1990er Jahren begann dann eine weitere Vereinnahmung von Design durch die Kunst auch an den Hochschulen. Ein Beispiel hierfür ist die

Bauhaus in Dessau benannten sich derweil die Meister in Professoren um und verliehen ein Bauhaus-Diplom, auch wenn ein offizieller Hochschulstatus weder für Dessau noch für die private Nachfolgeeinrichtung in Berlin bis 1933 bekannt wäre.

193 Man beachte den legendären Bindestrich, der den Abstand zu den bestehenden Universitäten gewährleisten sollte und sowohl Zeichen als auch Anlass für Ständesdünkel bis heute liefert.

194 Die Erhebung von einigen Kunstgewerbeschulen, Schulen für angewandte Kunst zu Akademien in der Nazizeit, wie z. B. die Staatsschule für angewandte Kunst München 1937 zur Akademie für angewandte Kunst, lasse ich außen vor, da diese Zeit und deren Motive nicht adäquat aufgearbeitet wurden.

Auflösung der Fachbereiche Visuelle Kommunikation und Produkt-Design (wurzelten in der Werkkunstschule Kassel) und deren Einverleibung in der Kunsthochschule Kassel durch die Kunst (wurzelte in der Staatlichen Hochschule für Bildende Künste Kassel), abgeschlossen im Jahr 2000.¹⁹⁵

Ein anderes Beispiel ist die jüngere Entwicklung an der Hochschule für bildende Künste Hamburg: Ursprünglich als Gewerbeschule gegründet, wurde sie Mitte des 20. Jahrhunderts zur Kunstschule, später Hochschule. Namhafte Persönlichkeiten wie Max Bill, Achim Czemper oder Dieter Rams vertraten dort das Design. 2008 wurden die bisherigen Studiengänge allesamt eingestellt und in einen einzigen konsekutiven Bachelor- / Master-Studiengang *Bildende Künste* gebündelt, nachdem die Architektur bereits 2006 ausgelagert worden war. Design existiert dort nur mehr als Studienschwerpunkt (vgl. Edelmann 2012) und die didaktischen Ziele sind auf das aktuelle Künstlertum fokussiert, weder auf Design-Berufe, Wirken in Funktionszusammenhängen noch auf gewerbliche / industrielle Belange, so die Aussage von Jesko Fezer, Professor für Experimentelles Design an der HFBK Hamburg auf der Podiumsdiskussion *Brauchen wir eine organisierte Designdidaktik?* (Zerweck u. a. 2016).

Ähnliche Vorgänge der Vereinnahmung des Kunstgewerbes, der angewandten Kunst, des Designs durch Kunsthochschulen und anschließender Marginalisierung waren in Bayern bereits Mitte des 20. Jahrhunderts zu betrachten. Die Akademie der bildenden Künste in München gliederte 1946 die Akademie für angewandte Kunst München ein, eine ehemals unter dem Namen Königliche bzw. Staatliche Kunstgewerbeschule München und von 1912 bis 1924 unter der Leitung von Richard Riemerschmid renommierte Ausbildungsstätte. Heute sind deren Überbleibsel völlig artifiziell. Neben *Freier Kunst* existieren an der Akademie der bildenden Künste München noch die beiden Studienmöglichkeiten *Innenarchitektur*

195 Als Mitglied der Steuerungsgruppe zur Vorbereitung der Kunsthochschule Kassel unter Leitung von Herr Zimmermann habe ich miterlebt, wie die Vereinnahmung nicht nur eine strukturelle Umorganisation von Fachbereichen der Universität Kassel beinhaltete, sondern sich mittel- bis langfristig auf die Angleichung der Inhalte, Ziele und Struktur der Studiengänge Visuelle Kommunikation und Produkt-Design an die der Bildenden Kunst ausweitete, siehe Kapitel „5.2.5. Einschub: Rückgründungen der Kunsthochschulen aus Sicht des Designs am Beispiel Kassel“, S. 279.

sowie *Architektur und Kunst*, welche wie die restliche Akademie als Klassenverband organisiert sind. Die Akademie ist nicht sehr auskunftsfreudig, was das übergeordnete Selbstverständnis oder die generellen Studienmöglichkeiten betrifft, nur die einzelnen Professuren erklären sich individuell. Die Akademie schreibt jedoch geltend für alle: „*Die Akademie versteht sich als Versuchslabor, als Nährboden für Lösungen jenseits aller Konvention. Sie steht strukturell zwischen dem geistesgeschichtlichen Erbe, das sie zu verwalten hat, dem Kunstmarkt und dem Versuch des Einzelnen, seine Gestalt gebenden Kräfte für ein geglücktes Leben zu mobilisieren.*“ („Akademie der Bildenden Künste München – Studium“ 2019) Sie adressiert damit eindeutig den Individualkreativen, der sich im Kunstmarkt wiederfinden wird und damit eben nicht den Designer oder die Designerin.

Die Akademie der bildenden Künste Nürnberg wurde als erste Kunstakademie im deutschsprachigen Raum gegründet, ausdrücklich um die Handwerker- ausbildung zu verbessern. Sie fußt auf einer langen Tradition des Kunstgewerbes. Nach der Mitte des 19. Jahrhunderts, wohl kaum zufällig in Orts- und Zeiteinheit mit den Anfängen der Bewegung der Gewerbemuseen, siehe Beeg S. 216, wurde die Kunstgewerbeschule und der Lehrplan mit großem Erfolg reformiert, woraufhin sie als vorbildlich für andere Institutionen in Deutschland galt. 1928 bekam sie den Namen *Staatsschule für angewandte Kunst*. 1940 erfolgte durch die Nationalsozialisten die Erhebung zur *Akademie der bildenden Künste in der Stadt der Reichsparteitage*, woraufhin einige angewandte Bereiche zugunsten neuer Fächer der freien Kunst geschlossen wurden. Die Akademie verbindet heute die angewandten Künste mit einer Rückstufung Anfang des 19. Jahrhunderts gegenüber der Münchner Konkurrenz. Sie stellt dies so dar:

„König und Landesregierung verfahren nach dem Prinzip ‚In Nürnberg Industrie – In München Kunst‘ und degradieren die Nürnberger Akademie 1833 zur ‚Kunst- und Kunstgewerbeschule‘.“
(Hervorhebungen im Original „Akademie der Bildenden Künste Nürnberg | Geschichte“ 2019)

Tatsächlich fand 1833 eine Erweiterung des seit 1820 bestehenden Titels *Kunstschule um Kunstgewerbe* statt, was angesichts Nürnbergs Entwicklung im 19. Jahrhundert zur größten Industriestadt Süddeutschlands nicht unangebracht

scheint. Den Akademietitel hatte sie bereits im Zuge der Eingliederung Nürnbergs nach Bayerns verloren gehabt. Trotzdem stellt die Akademie aktuell angewandte Kunst / Kunstgewerbe zu lehren als degradierend dar und zeigt sich stolz, seit der Ernennung zur Akademie 1940 wieder freie Kunst praktizieren zu können und zur ersten Riege der Kunsthochschulen zu gehören. (vgl. „Akademie der Bildenden Künste Nürnberg | Geschichte“ 2019) Die vermeintlich „angewandten“ Klassen ordnen sich an der Akademie der bildenden Künste Nürnberg heute einer klar künstlerischen Perspektive unter und das Studium nennt sich ausschließlich *Bildende Kunst*: „Wir verstehen uns als einen Schutzraum des (Un)Möglichen, als ein Ort des freien künstlerischen Experimentierens, als Stätte der prozessualen Ausbildung individueller künstlerischer Haltung.“ („Akademie der Bildenden Künste Nürnberg | Selbstverständnis“ 2019).

Die Akademien München und Nürnberg werden nicht mehr als Ausbildungsstätte der Disziplin Design begriffen¹⁹⁶, tragen nurmehr eine enge künstlerische Interpretation zum Design bei und erfüllen daher die Aufgabe, Design auf universitärem Niveau zu vertreten, mitnichten. In Bayern existiert somit aktuell keine Ausbildungsstätte für Design auf universitärem, akademischem Niveau.

Zu einem weiteren Aspekt der Entwicklung der Designausbildungsstätten: Der Wert der Werkstätten als Ort des Lernens und des Experiments sowie die materialnahe Ausbildung hatte sich an Hochschulen bis nach der Jahrtausendwende gehalten. Durch internen Druck, Normzahlen für Fachhochschulen als reine Lehrorte ohne Lernausstattung¹⁹⁷, Überbetonung digitaler Arbeitsmittel (insbesondere im Bereich visueller Kommunikation), Bologna-Prozess etc., ging der

196 Steffen (2017, 59) lässt bei ihrer Darstellung der Entwicklung des Designs in der tertiären Bildung in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts die Akademien / Kunsthochschulen ganz aus und konzentriert sich auf die Herkunft aus dem Handwerk und über die (Kunst-) Gewerbeschulen.

Pottgiesser (2011, xiii) führt die AdBK München zwar in ihrer Liste zu Innenarchitektur-Ausbildungsstätten in der Endnote zwar auf, stellt jedoch im gesamten Artikel *Interior Design as an Academic Discipline in Germany* ein Studium vor, das so nicht an der AdBK durchgeführt wird.

197 Lehrmittel sind gemeinhin alles, was Lehrende benötigen, Lernmittel das, was Studierende gebrauchen. Ein Vorlesungsraum ist aus Sicht der Hochschulfinanzierung ein Lehrort, ein studentisches Atelier wäre ein Lernort.

Werkstättenbezug jedoch stark zurück. Die handwerklichen, verpflichtenden Vor-Praktika wurden stark eingekürzt oder ganz aufgegeben. Auch an Kunsthochschulen kam es durch das Idealisieren der Idee, vulgo Konzeptkunst und Ausschreibungen von Professuren ohne Materialbezug zur Herabsetzung und Schließung traditioneller Werkstätten.

4.8.1. Einschub: Themengebiet Kunst und Material

Selbstverständlich ist der Diskurs zum Themenfeld *Kunst und Material* sowohl in der Kunstwissenschaft als auch in der Kunstpädagogik enorm groß. Er reicht von Beiträgen wie *Kunst und Materie. Dinghistorische Perspektiven auf den internationalen Kunstmarkt im 20. Jahrhundert* (Gramlich 2016), der sich mit der Qualität und Haltbarkeit der Materialien ausschließlich der Malerei auseinandersetzt, bis hin zu dem vielzitierten und rezensierten *Das Material der Kunst: eine andere Geschichte der Moderne* in dem Wagner (2001) zwar die Öffnung der Kunst zu vielerlei Materialien beschreibt, bis hin zu Luft, Fleisch und dem eigenen Körper, aber eben im Sinne einer offenen Auswahl an gesellschaftlichen Symboliken und Bezügen. Gramlich fasst in seiner Einleitung zusammen:

„Die ideelle Distanzierung der Kunst vom Materiellen ist jedoch nicht erst ein (etwas paradoxer) Effekt des *Cultural Turn*, sondern charakterisiert die Entwicklung des bürgerlichen Kunstverständnisses seit der Frühen Neuzeit“
(Hervorhebung im Original, Gramlich 2016, 405)

Mit *Cultural Turn* bezeichnet Gramlich die Hinwendung zum Verständnis der Kunst als gesellschaftliches Konstrukt in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, in dessen Folge die symbolische Bedeutung und die gesellschaftlichen Funktionen von Kunst in den Vordergrund trat. Die Rezensentin von Radziewsky fasst Wagners Theorie zusammen als:

„Notwehr, so ihr [Wagners, Anm. d. V.] Plädoyer, sei der Griff zu kunstunüblichen Materialien. Denn von einer übermächtigen Tradition schier erdrückt, versuchten die Künstler ‚das Material von seiner Zurichtung durch die Form zu befreien‘
[und weiter unten]
Material ist [...] Bedeutungsträger für die vom Künstler

beabsichtigte Botschaft.“
(Radziewsky 2001)

Im Kern scheint es einhellige Meinung zu sein, dass die Materialien ihrer eigenen Materialität – im Sinne von Wesen, das der Kunst Restriktionen aufzwingt, das Respekt nötigt und Form vorgibt – beraubt nur mehr als semiotisches Mittel, als Zeichen und Symbol verwendet werden. Material und Werkstatt sind keine Punkte der Auseinandersetzung mehr, kein Anlass um im Ringen des materiellen Schaffensprozesses Kunst entstehen zu lassen. Die Kunst als rein intellektuelle Tätigkeit hat sich endgültig vom Handwerk befreit und enthebt sich jeder Auseinandersetzung eines materiellen, herstellungsbezogenen, werkstattbezogenen Schaffensprozesses.

In der Rückschau wird sichtbar, dass der Weg zum Design also nicht in den damals längst bestehenden Kunst-Akademien¹⁹⁸ wurzelt, sondern im Gewerbe, der Industrie und dem Handwerk. (vgl. Steffen 2017) Die Anfänge des Designs waren kein Projekt einer Elite zur Distinktion, sondern ein wirtschaftsstrukturelles Projekt der Bürgerschaft.¹⁹⁹

Kunst ist heute gänzlich frei und man kann ihr das Recht nicht absprechen Design, ebenso wie Soziologie, Medizin, Technik ... als Betätigungsfeld zu wählen, auch wenn es aus der Perspektive des Designs verwundert, dass gleichzeitig materialbezogene Gebiete von der Kunst aufgegeben werden. Als Antwort auf die zurzeit dominanten Vorstellungen in den Kunsthochschulen und der Idee Design in diese einzupassen scheint Walter Gropius hoch aktuell:

198 Die Ab- und Auflehnung progressiver Künstler gegen die als verkrustet verstandenen Akademien in den Jahrzehnten um 1900 herum ist in der Kunstgeschichte gut aufgearbeitet. Auch in der Architekturgeschichte ist die Ablehnung der Eliten und Akademie-Architekten gegen die neue als „Ingenieurs-Architektur“ verspottete Früh-Moderne und das Verharren gegen die Bewegungen, die im Deutschen unter Jugendstil zusammengefasst werden, aufgearbeitet. Disziplinübergreifend aber ist die Ablehnung der groß-bürgerlichen und adeligen Eliten, ihrer Akademien und bestehenden Disziplinen gegen die aufkommenden Disziplinen der später unter Design verstandenen Betätigungen kaum rezipiert.

199 Die Gründung des Werkbundes zeichnet das 1907 nochmals nach.

„Die Erziehung an den Akademien dagegen hatte zur Wirkung, daß sich ein breites Kunstproletariat entwickelte, das schutzlos dem sozialen Elend preisgegeben war, weil es, in einen Genietraum eingelullt, zum Künstlerdünkel erzogen wurde, zum »Beruf« des Architekten, Malers, Bildhauers oder Graphikers, ohne daß ihm das Rüstzeug der wirklichen Ausbildung gegeben wurde, das ihn allein im sozialen Existenzkampf auf eigene Füße zu stellen und damit auch in seinem künstlerischen Wollen unabhängig zu machen vermag. Sein Können war lediglich zeichnerisch-malerischer Art, ohne Bindung an die Realitäten des Stoffes, der Technik, der Wirtschaft und endete darum in ästhetischer Spekulation, da die reale Beziehung zum Leben der Gesamtheit nicht vorhanden war.“

(Gropius 1923, 2)

Design ist keine Spielart der Bildenden Kunst und kann sich nicht aus dieser heraus definieren oder gar durch diese definieren lassen. Die moderne Interpretation des aus Funktionszusammenhängen herausgelösten Künstlertums ohne Verpflichtung gegenüber einem Auftraggeber widerspricht dem Design – auch historisch – fundamental: Design war, ist und wird sein, eingebunden in gesellschaftliche, produktionsbezogene, ökonomische Beziehungen und Abhängigkeiten, menschlichem Sein dienend. Ein postmoderner Standpunkt bedeutet, dies mit Verantwortung anzunehmen und darauf stolz zu sein.

Zieht man den internationalen Vergleich, so entdeckt man dort einen unverkrampften, gleitenden Übergang von Handwerk über Kunsthandwerk zu Gestalten und studierten Designern. Ein Grund ist die in vorangegangenen Stationen beschriebene (handwerkliche) Berufsorientierung in jenen Ländern. Ein zusätzlicher Grund für den Kontrast zu Deutschland sind die in Kapitel „3.9.5. Künstlersozialversicherungsgesetz und andere Rechtsnormen“, S. 148 beschriebenen normativen Kräfte, die in anderen Ländern nicht wirken. Ein ganz anderer Grund, auf einer viel akademischeren, abstrakteren, nahezu epistemischen Ebene, welcher noch eingehend zu untersuchen wäre, ist der deutlich unterschiedliche Eintrag von Deutschem Idealismus versus Pragmatismus in deutschsprachigen versus angelsächsischen Ländern (vgl. De Zurko 1957), vgl. FN 90.

In Kanada, wie in nahezu allen angelsächsisch geprägten Ländern, sind Ausbildungen zum Künstler mit klarem Materialbezug / Kunsthandwerker bis zum

M.A.-Niveau, zum Beispiel in einem Studienprogram für Glas, selbstverständliche Bestandteile von Kunst- und Designhochschulen. Häufig bekennen sich die Schulen zu einer Bauhaus-Tradition und meinen damit das Prinzip der Ausbildung in Werkstätten.²⁰⁰ Sie erhalten somit nicht nur Werkstätten sowie Werkstatt- und Materialbezug, sondern fördern damit auch eine vitale Debatte zum Spektrum der handwerklichen, industriellen und strategisch-theoriebildenden Ausprägung von Design (vgl. Steffen 2017) sowie der sich daraus ergebenden Notwendigkeiten für die Designlehre.

4.9. Station 8: Florenz 2016; der dritte Zyklus der Hochschulausbildung, PhD

Die klassische deutsche Haltung zum Thema Doktorat ist, dass es kein Teil der universitären Ausbildung sei, sondern der Nachweis der eigenen Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten und somit eher ein Abschlusswerk eines Abschnittes der eigenständigen persönlichen Entwicklung.

„In der Doktorandenausbildung (dem so genannten dritten Zyklus) hält Deutschland daran fest, dass die Wege zur Promotion vielfältig sind und es bleiben sollen. Vorherrschend ist das Modell der individuell verantworteten und betreuten Promotion. [...] Der dritte Zyklus wird in Deutschland daher überwiegend als erste Phase der wissenschaftlichen Berufstätigkeit betrachtet.“
(Wojtysiak 2010, 8–9)

Ohne hier zu tief zu gehen – zum Stand in Deutschland siehe Kapitel *Promotion in Deutschland* in (Dörr 2019, 8–25)²⁰¹ – muss jedoch wahrgenommen

200 Beispielhaft für Kanada: Persönliche Kommunikation mit Natali Rodrigues, Associate Professor einer solchen Einrichtung, der *AUArts's Glass faculty* (vgl. Alberta University of the Arts (AUArts) 2019). Beispielhaft für Indien, siehe Kapitel „7.7. Ausblick 5: Entwicklungsland?“, S. 426.

201 Dörres Arbeit konnte ich vor dem dieser Arbeit zugrunde gelegten Recherchehorizonts 2016–18 einsehen.

Nach dem Recherchehorizont dieser Arbeit veröffentlichte Hohl (2019) *Wissenschaftliches Arbeiten in Kunst, Design und Architektur. Kriterien für praxisgeleitete PhD-Forschung*. Ohne dieses über die Beschreibungen hinaus rezipiert zu haben, aber in Kenntnis (Hohl 2013) und des Autors Vita nenne ich diese als weiterführenden Literaturhinweis.

werden, dass im Bolognaprozess das Promotionsstudium auch für Deutschland als dritter Zyklus der Hochschulbildung definiert wurde. In den *Salzburg-Prinzipien* wurde 2005 der Rahmen dafür abgesteckt und seit der zitierten Einschätzung aus dem Jahr 2010 gerät viel in Bewegung:

„The publication of The Salzburg Principles in 2005, laid the ground for discussing doctoral education as part of the Bologna process. This identified 10 principles for thirdcycle degrees [...] These principles, formulated as intentions more than ten years ago, remain part and parcel of almost all discussions about doctoral education, although many of them have since become certainties.”

(European League of the Institutes of the Arts (ELIA) 2016, 5)

Im Bereich der künstlerisch, gestalterischen Studienfächer führten diese *Salzburg-Prinzipien* und deren Konkretisierung durch die *Salzburg II Empfehlungen 2010* der *EUA – European University Association* schließlich 2016 zur Formulierung der *Florenz-Prinzipien* durch die *ELIA* (European League of the Institutes of the Arts (ELIA) 2016, 7–8). Sie werden neben den Mitgliedshochschulen der *ELIA* befürwortet von:

- AEC – Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen,
- CILECT – International Association of Film and Television Schools,
- Cumulus – International Association of Universities and Colleges of Art, Design and Media,
- SAR – Society for Artistic Research.

Die *RKK – Rektorenkonferenz der deutschen Kunsthochschulen* und die *RKM – Rektorenkonferenz der deutschen Musikhochschulen* scheinen diese Entwicklung nicht rezipiert zu haben. Deutschlands Hochschulen sind in den oben genannten Institutionen nahezu nicht vertreten. Auch wenn gerade im Design als Studiendisziplin ohne Traditionen des Promovierens oder anderweitiger Zusatzqualifikation wie Meisterschüler das Beharren eigentlich gering sein müsste, ist es in der Denktradition eines künstlerischen Studiengangs gefangen, zudem in Deutschland die Promotion generell ausschließlich mit streng wissenschaftlichem Arbeiten

verbunden ist.²⁰² Der europäische dritte Studienzyklus sieht hingegen neben einem strukturierten Programm (Promotionsstudium) eine eigene Arbeit im Bereich von *scientific and artistic research* vor, also nicht nur rein wissenschaftlich, sondern generell im Bereich wissenschaftlicher und künstlerischer Forschung und Entwicklung, das die reine künstlerische Entwicklung, praxis-basierte Arbeit einschließt.²⁰³

Über die bisherige, mangelnde Wahrnehmung dieser Entwicklung durch die deutsche Designausbildung hinaus hat die deutschsprachige Designszene jedoch schlicht keine Vorstellung, was mit einem bis zum dritten Studienzyklus gebildeten Designer auf dem Arbeitsmarkt anzufangen sei, egal ob nun wissenschaftliche Grundlagenforschung, künstlerische Entwicklung oder gar eine Mischung der beiden Extreme Grundlage des PhD, des Doktorats oder der Promotion des jeweiligen Designers ist. Dies ist jedoch kein spezifisch deutsches Problem, schreibt Margolin doch über die angelsächsisch-internationale Szene, die sich in den *Conference on doctoral education in design*²⁰⁴ etabliert hatte:

„Although it is clear that the principal purpose of the Master’s degree was to prepare teachers of design by offering more advanced design courses and the opportunity to engage in a modest research project, the purpose of a general doctorate in design has never been well articulated. [...] We can cite a number of reasons why the purpose of design doctorates remains unclear or questionable.“
(Margolin 2010, 74)

Ein Grund diese Arbeit zu beginnen, war die auf anekdotischen Betrachtungen fußende Vermutung, dass bei der Berufung von (Entwurfs-)Professuren im

202 Um die Konsequenz deutlich zu machen: Auch wenn in der Design(-theorie, forschungs)-Szene nun allenthalben von Promotionen in *Design* gesprochen wird, sind nahezu alle bekannten Promotionen in *Designwissenschaft*, *-pädagogik* oder anliegenden Nachbardisziplinen erfolgt. Auch diese Arbeit ist keine Promotion in Design, sondern in Designpädagogik.

203 Zu *artistic research* siehe „SHARE: Handbook for Artistic Research Education“ (Wilson und van Ruiten 2013).

204 Erste *Conference on doctoral education in design* an der Ohio State University (1998), weitere in La Clusaz, Frankreich (2000), Tsukuba, Japan (2003), Tempe, Arizona (2005), Hong Kong (2011), weitere nicht bekannt.

Design eine irgendwie geartete Phase der Betätigung der Kandidaten an Kunst-, Fach-, Hochschule oder Universität nach der ersten Hochschulqualifikation keine Rolle spielte. Eine solche Betätigung – und somit Qualifikation am Arbeitsplatz – wäre beispielsweise als Lehrkraft für besondere Aufgaben, Wissenschaftliche*r / Künstlerische*r Mitarbeiter*in oder eben auch Doktorand*in. Übersetzt: Auch die Hochschulen hatten bisher anscheinend keine Vorstellung, wie sie als Arbeitgeber mit Designer*innen umgehen sollten, die sich nach einem (FH-) Diplom, BA oder MA weiter im akademischen Umfeld qualifiziert hatten.

4.10. Station 9: Deutschland 1990; Design-Management, Design-Wissenschaft, Design-Thinking, Service-Design ... alles nix für uns?

Die Disziplin Design hat seit den 1980er Jahren in Deutschland an den Rändern Kompetenzen und Tätigkeitsbereiche abgegeben. Ob die Revolte gegen die Klassische Moderne zu viel Energie schluckte, das Drängen und Gedrängtwerden der postmodernen Designer in die Öffentlichkeit zur Eitelkeit und Pflichtvergessenheit führte, die Anhängigkeit von Star-Designern zum Boulevard tiefere Auseinandersetzungen vermeiden ließ oder der Rückzug des Autorendesigns auf minderkomplex Selbstverlegtes: All diese Thesen sind zu wenig untersucht, um eine Aussage treffen zu können, die über die Beschreibung dieser Entwicklung hinaus ginge.²⁰⁵

Mit Folgendem zeige ich, wie sich das Design als eigenständige Disziplin seit den späten 1970ern, frühen 1980ern entgegen seines Bekanntheitsgrades entwickelte. Weder sind die Fragen, die Maser bereits 1972 zur Disziplinbildung aufgeworfen hatte beantwortet,²⁰⁶ noch hat man Anschluss an die anglo-amerikanische, später internationale Designmethodologie-Bewegung gehalten. Derweil

205 Zu dem Themenkomplex des *Star-Designers* war parallel zu dieser Arbeit (Köck 2021) in Vorbereitung zur Veröffentlichung.

206 Grob gesagt thematisierte Maser (1972) den Charakter einer (theoretischen, wissenschaftlichen) Disziplin *Design* und fragte u. a. nach Erkenntnisgegenstand, Erkenntnis-methode, Erkenntnisziel, die seiner Meinung nach für eine wissenschaftliche Disziplin gegeben sein müssten. Weder diese drei Fragen noch die übergeordneten nach dem Charakter seien bisher beantwortet, schreibt Steffen (2013, 38).

stellte die Gesellschaft neue Herausforderungen an das „Design“, an die Entwerfer, Zukunftsmacher, Beantworter der Deontischen Frage „Was soll sein?“, wie Buchanan als Einleitung des Sammelbandes *Designing Business and Management* schreibt:

„We are at another of the turning points that have marked the evolution of design over the past hundred years. Design is undergoing another radical transformation, a turn toward action, services and management. [...] Four years ago, I moved from the School of Design at Carnegie Mellon School to the Weatherhead School of Management at Case Western Reserve University. At the time, I received calls and e-mails from friends and colleagues around the world who were puzzled, wondering why I would leave a leading design school for a school of management. The reason is perhaps evident now that the relationship between design and management has become one of the most important hotspots in design thinking and design practice. [...] we explore what the future of design may be now that it is more closely aligned with management than at any time in the past.“
(Buchanan 2016, 17)

Das Design als Disziplin hat diese Herausforderungen jedoch nicht oder nicht rechtzeitig beziehungsweise nicht in Deutschland²⁰⁷ in Berufsbilder umgesetzt.²⁰⁸

- Design-Management ist ausgelagert an Medienwirtschaft, Marketing, Produktmanagement²⁰⁹ ...

207 In der Schweiz gibt es an der Hochschule Luzern in der Fakultät *Design & Kunst* den nach Eigenaussage auch in der Schweiz einmaligen Studiengang *Bachelor Design Management, International (DMI)*.

208 Hauptquelle für diesen Abschnitt ist (Bürdek 2012b), aus dem die ganze Dramatik der Misere spricht. Eine genauere Beschreibung dieser Phänomene und der Aufschluss vorhandener Literatur wäre weiterer Forschungsbedarf.

209 In einem Interview durch die PAGE wurde Florian Pfeffer, Partner der Agentur *one/one*, Lehrerfahrener an der *Hochschule für Gestaltung Karlsruhe* und *Design Academy Eindhoven* und Autor der leider vergriffenen Beispielsammlung *To do: die neue Rolle der Gestaltung in einer veränderten Welt* (Pfeffer 2014) gefragt und antwortete:

„Page: Wenn Sie bei null anfangen könnten und ein grenzenloses Budget hätten: Wie würden Sie das perfekte Designstudium für die Zukunft gestalten?“

- Design-Wissenschaft wurde von Geistes- / Kunst- / Planungs- / Ingenieurwissenschaften übernommen,
- Design-Thinking wird kritisch beäugt, statt sich zu eigen gemacht,²¹⁰
- Service-Design wird aktuell von Informatik, Marketing, Wirtschafts-Informatik als Thema besetzt,
- soziale oder politische Gestaltung wird nicht als Aufgabe der Designer wahrgenommen,²¹¹
- ...

Im Grunde okkupieren oben genannte Sub-Disziplinen die Schnittstellen- und Entscheider-Qualifikationen einer stark taylorisierten und komplexen Gesellschaft. Das Design als berufliche Disziplin entwickelt sich zunehmend zum Erfüller von Vorgaben zurück. In der Gestaltung von Visueller Kommunikation haben die Designausbildungsstätten die digitale Revolution der Medienbranche nur sehr schwer angenommen anstatt sie selbst vor auszudenken und anzutreiben (Stichpunkte DTP, Web, Neue Medien etc.).²¹² Die Werbebranche zeigt eine weitere Facette: Die zunehmende Konzentration im Agenturmarkt, ständig steigende

Pfeffer: Ein fundiertes Konzept kann ich spontan nicht aus dem Ärmel schütteln. Aber es gibt ein paar Punkte, die es beinhalten müsste. Etwa Kompetenzen, die auf den ersten Blick designfern erscheinen, aber am Ende sehr viel damit zu haben, wie Moderations- und Organisationsfähigkeiten.“

(Pfeffer 2015, 27)

210 Jonas (2012) beschreibt eindringlich sowohl den Verlust der Deutungshoheit über Design Thinking für das Design im deutsch disziplinären Sinne als auch was sich ändern müsste, um diese wieder zu erlangen.

211 Im Verlauf dieser Arbeit wurde im Wintersemester 2016 / 17 in Deutschland der Masterstudiengang *Public Interest Design* an der Fakultät *Kunst und Design* der Universität Wuppertal eröffnet, weitere Studienmöglichkeiten gibt es seit 2016 als Masterstudiengang *Öko-Soziales Design* an der Freien Universität Bozen. 2016 und 2017 existierte das Lehr- und Forschungsprojekt *Design with Social Impact* am Fachbereich *Design* der Zürcher Hochschule der Künste. Insbesondere die hier genannten Masterstudiengänge sind ausdrücklich nicht nur für Designer gedacht, sondern für Studierende ganz unterschiedlicher Fachrichtungen und Vorbildungen (Kirst 2019).

212 Ausgeführt in Kapitel „4.12. Station 11: Europa 2030; Design im Zeichen der Wirtschaftssektoren und Langen Wellen“, S. 235.

Werbudgets und Termindruck ließen die Anzahl der Beteiligten steigen und verlangten damit von (*Chief*) *Art* und *Creative Directoren* oder gar *Chief of Creation* profunde Fähigkeiten des Managements, die sie in einem Studium des Grafik-Designs nicht vermittelt bekamen und bis heute meist nicht bekommen. Ähnliches deutete sich in der Produktentwicklung bereits am Ende der 1970er an (vgl. Terstiege 2009): Nicht mehr der patriarchalische Firmenbesitzer bestimmte zusammen mit dem Industrie-Designer das Produkt, sondern die Planung und Verfolgung von Produktinnovationen wurden einer neuen Gilde von Managern überantwortet, die im Auftrag der Firmeneigner – meist anonyme Anteilsbesitzer ohne inhaltliches Interesse – agierten. Der klassisch ausgebildete Industrie-Designer war auf die nun verlangten Entscheidungsprozesse abseits von ikonischem Modell und Zeichnung nicht vorbereitet. So lagen die neu entstandenen Berufsbilder wie Produktmanager brach und wurden von anderen Disziplinen okkupiert. Und dies sind nur Beschreibungen innerhalb der Domäne und Verteilung klassischer Wirtschaftssektoren.

4.11. Station 10: Evolution der Designaufgabe

Diskussionen, die zur Evolution des Designs international und in wenigen deutschen, von der eigenen Designszene bis Mitte der 2010er Jahre meist unbeachteten Nischen stattfanden, verliefen unter den Schlagworten *Fourth Order Design* (vgl. Buchanan 1995; vgl. Golsby-Smith 1996), *Trajectory of Artificiality* (Krippendorff 1997), *The Design Ladder* (Danish Design Centre 2001) und ähnliche, die im Wesentlichen einheitlich die Veränderung des Designs von der Manipulation von Objekten über die Beeinflussung von unterschiedlich komplizierten bis komplexen und in unterschiedlichen Graden virtuellen Systemen hin zur sozialen Transformation und der Aufgabe des Designs als „Moderator“ (vgl. Augsten und Gekeler 2017, S1067) beschreiben.²¹³

213 Siehe auch Kapitel „3.10.3. Design Thinking“, S. 167 und die dort genannte Literatur.

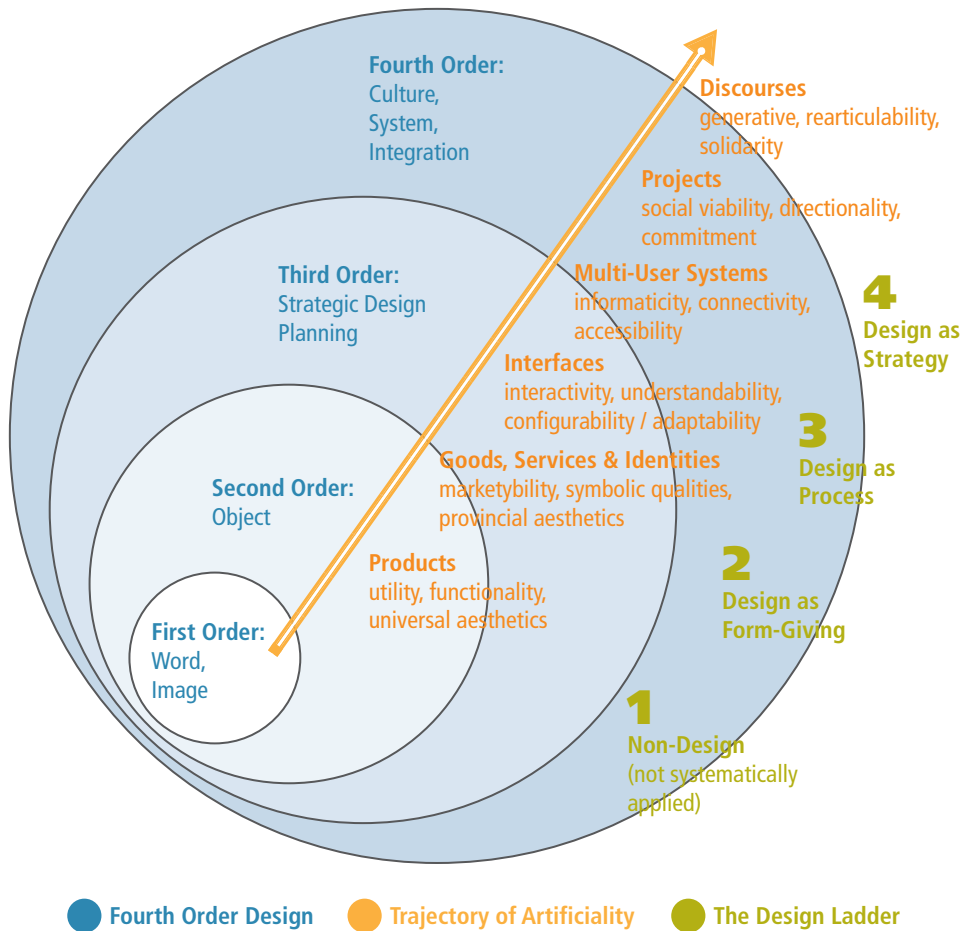


Abbildung 20: Drei Vorstellungen zur Evolution der Designaufgabe
Quelle: Eigene nach den im Fließtext genannten Quellen

Abbildung 20 zeigt eine vergleichende Darstellung unterschiedlicher Vorstellungen, wie sich die Designaufgabe über die Zeit entwickelt oder entwickeln habe oder haben soll. Buchanan schlug in den 90er Jahren²¹⁴ vier *Order* des Designs (*Four Order Design*) vor, von denen er schrieb: „Each order is a place for rethinking

²¹⁴ Zuerst in einem Vortrag auf der Tagung *Design: pleasure or responsibility* 1994 an der UIAH, Helsinki (Buchanan 1995; Nachdruck 1998a), häufig wird wegen einer missverständlichen Zitation in (Golsby-Smith 1996) fälschlicherweise (Buchanan 1992) angegeben.

and reconceiving the nature of design. The orders are ‚places‘ in the sense of topics for discovery, rather than categories of fixed meaning.“ (Buchanan 2001, 10) Golsby-Smith hatte diese (1996) als Domänen im Sinne von Handlungsfeldern bezeichnet und wohl zum ersten Mal als ineinander liegende Teilmengen grafisch dargestellt, ohne jedoch eine irgendwie geartete Entwicklungsrichtung oder gar Chronologie zu unterstellen. Mittlerweile hat sich jedoch eine profanierte, aufstrebende Darstellung als Kreise oder Ovale etabliert, nach der ich mich hier richte. Die *Order* werden dabei entgegen der Darstellung Buchanans als evolutionär aufeinanderfolgende, logische oder zwangsläufige Weiterentwicklung des Designs verstanden. Die *Trajectory of Artificiality* (Krippendorff 1997) besitzt ebenfalls eine positive, zeitliche Richtung bzw. Abfolge, wie *The Design Ladder* (Danish Design Centre 2001). Letztere soll einen deutlich erhöhten Wertschöpfungsanspruch für die vom Herausgeber vertretenen Design-Unternehmen begründen, siehe FN 215.

Bei all' den Analysen muss jedoch zum einen die Attitüde des Historizismus im Sinne einer deterministischen Geschichtsauffassung der Autoren hinterfragt werden, die in einer Darstellung münden, die eine Gerichtetheit und Chronologie der Entwicklung (*Trajectory* = *Entwicklungspfad* bei Krippendorff) impliziert. Zum anderen ist fraglich, ob diese Modelle nicht nur die Wahrnehmungsver-schiebung einer dauernd optimierenden wirtschaftlichen Gruppe darstellen statt wirklich eine Änderung der Design-Berufe. Dies führt zu zwei weiteren kritischen Überlegungen:

Wer sich mit der Geschichte der Design-Berufe auseinandersetzt – wir reden hier im internationalen Kontext von Architektur, über Grafik-Design, Industrie-Design, Ingenieurwesen, Informatik bis zur Stadtplanung – dem ist bekannt, dass Georges-Eugène Haussmann bei dem Re-Design von Paris sich sehr wohl bewusst war, eine soziale Transformation herbeizuführen, indem er die virtuellen Systeme der Stadt mittels physischer Festlegung komplexer realer Systeme sowie exemplarischer Ausführung von Objekten gestaltete. Konkretes Beispiel ist die Einbeziehung der Strategieüberlegungen regulärer Truppen mit aufständischen Bürgern umzugehen, welche in das Re-Design einfließen. Und wenn Dieter Rams (Terstiege 2009) beschreibt, wie in den 1950er Jahren bei *Braun* Produktinnovationen gemacht wurden, dann scheint sehr wohl hindurch, dass der

Firmenpatriarch und der Designer gemeinsam im diskursiven Format die Implikationen der Innovations-Entscheidungen auf das ganze, komplexe Produkt-Firmen-Kunden-Beziehungsgeflecht durchdachten, also bewusst planten. Lucius Burckhardt beschrieb die virtuellen, sozialen Systeme, welche die physischen Objekte evozieren und durch diese beeinflusst werden, 1980 in seinem Aufsatz *Design ist unsichtbar* (Burckhardt 2012). Auch die Wurzeln des Funktionalismus lagen exakt in der Überlegung, wie soziale Belange, philosophische Betrachtungen über das Wesen (engl. *function*, damals gab es die Systemtheorie als Sprache der Realitätsbeschreibung noch nicht) und physische Ausprägungen von Objekten (engl. *form*) übereingebracht werden können, was sich schließlich für Jahrzehnte in *form follows function* ausdrückte. (vgl. De Zurko 1957; vgl. Posener 1964) Wer ganz weit ausholt, wird feststellen, dass gerade die Befähigung des Menschen zum intellektuellen Umgang mit fiktiven Dingen und Netzwerken, Systemen oder auch schlicht Mythen genannt, den Menschen zu dem macht, was ihn von anderen Arten unterscheidet und zu einem planenden, gestaltenden, designenden Wesen werden lässt. Harari nennt diese evolutionäre Befähigung die *kognitive Revolution*, welche ab rund 70.000 Jahren v. Chr. stattfand und die erlangte Fähigkeit wird von einigen Forschern die Entwicklung der *fiktiven Sprache* genannt (vgl. Harari 2018, 32–56).

Die zweite kritische Überlegung lautet, ob diese oben summarisch genannten Beschreibungen der gesellschaftlichen Aufgabenänderungen von Design in einer Änderung des Designers oder der Design-Berufe münden oder ob andere Berufsgruppen diese Aufgaben übernehmen werden beziehungsweise bereits übernommen haben. Ob also diese Aufgabenänderungen überhaupt einen Einfluss auf die Design-Berufe haben. Es kann vermutet werden, dass im Zuge der Erfolge der Betriebswirtschaftslehre als Disziplin und derer Vertreter in Form von Management und Unternehmensberatung diese das Potenzial im Design entdeckt haben und nun für sich übernehmen. Die oben genannten Darstellungen würden dann nur nachzeichnen, in welcher Zeitabfolge die Wirtschaftswissenschaften, hauptsächlich das Management als Disziplin, die dem Design selbst inhärente Komplexität als Möglichkeitsraum für das Management / BWL wahrgenommen haben. Das Design selbst war sich der Komplexität des Gestaltungsraums von Anfang an bewusst.

Ein letzter wichtiger Aspekt zur Einordnung ist der unterschiedliche Anspruch der disziplinären Kulturen: Während die einen dem deutschen Idealismus folgend eher die absolute Erkenntnis untersuchen, stellen andere, pragmatischen Ansätzen folgend, eher die real führenden Vorstellungen dar. So können die oben genannten, diversen, aber kohärenten Darstellungen zur Evolution der Designaufgabe eben als Darstellungen der vorherrschenden Meinung im gesellschaftlichen, ökonomischen Umfeld real betriebenen Designs verstanden werden.²¹⁵ Die gegenübergestellten Überlegungen, dass Design dies schon immer gewesen sei und auch bereits seit langem so verstanden wurde, folgte dann eher den Einsichten einiger weniger, intellektuell und erkenntnistheoretisch weit Voraussetzender.

Nichts destotrotz und auch wenn wir chronologische Entwicklungslinien zur Seite lassen können wir aus diesen Darstellungen entnehmen, dass es wohl unterschiedlich vertiefende Betrachtungsweisen der beruflichen²¹⁶ Designaufgabe gibt und daraus unterschiedlich vertiefende Ausbildungsstufen für Design ableiten.

4.12. Station 11: Europa 2030; Design im Zeichen der Wirtschaftssektoren und Langen Wellen

Ein weiterer Aspekt der Zukunft des Designs als Beruf und die diese Zukunft antizipierende Lehre ist die Entwicklung der Wirtschaftssektoren, Konjunktur und Technologiefelder auf längere Zeit. Veranschaulicht werden diese generellen Trends in Abbildung 21, welche weder im Detail bewertet noch überbewertet werden sollte.²¹⁷

215 *The Design Ladder* ist vom dänischen Designzentrum als Versuch entwickelt worden Wertschöpfungen von kommerziellen Designschaffenden zu kategorisieren.

216 Alle hier behandelten evolutionären Darstellungen beziehen sich auf den beruflichen Kontext.

217 Die genannte Datenquelle kann als Beispiel für Designer dienen, um den Respekt vor der Wissenschaftlichkeit anderer Disziplinen etwas zu mildern: Obwohl doch die Wirtschaftswissenschaften inklusive Arbeitsmarkt ein wohl erforschtes Gebiet sind, existieren keine aktuellen Daten für die Einteilung der Wirtschaft nach vier Sektoren. Auch existieren keine anderen Daten für den großen Bereich der Diskussion „Informations- / Wissens- / IuK-Sektor bzw. Gesellschaft“. Alle Publikationen lassen sich auf diese hier verwendete Quelle zurückverfolgen, deren Daten ab 1995 auf eine Prognose aus dem Jahr 1989 zurückgehen. Selbst

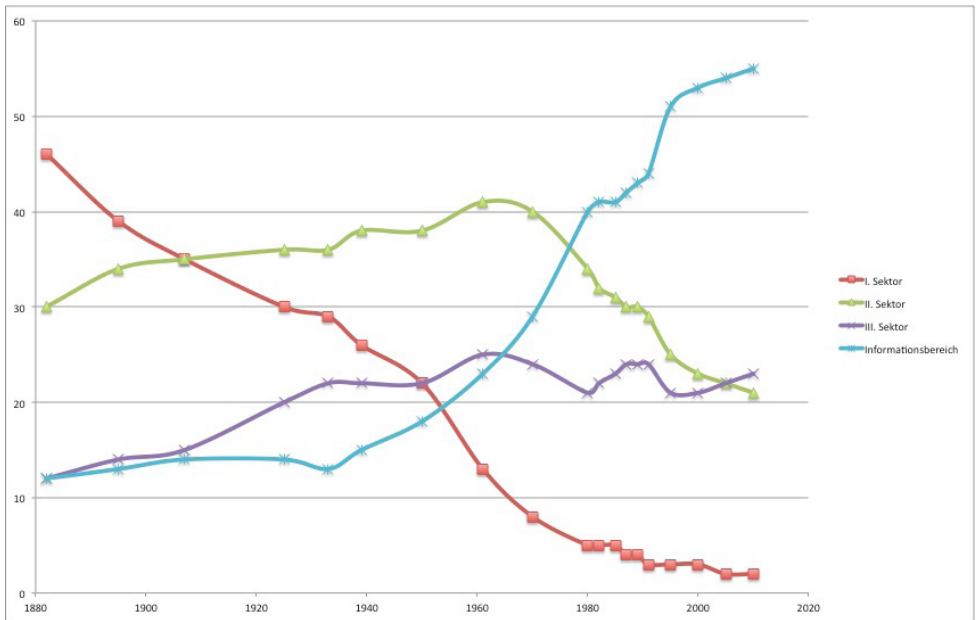


Abbildung 21: Wirtschaftsmodell der vier Sektoren

Anteil der Sektoren in Anteil der Erwerbstätigen nach dem Modell der vier Sektoren (I. Agrar, II. Produktion, III. Dienstleistung, IV. Information), ab 1995 Projektion aus dem Jahr 1989. Quelle: Eigene nach (Dostal 1995, 528)

(Produkt-)Design war ein Kind der Industriegesellschaft und bindet sich an den Sekundärsektor Produktion / Industrie sowie die Massenmedien.

die oft genannte Quelle (Dienel 2004, 24), auch als (Bröning und Friedrich-Ebert-Stiftung 2004) zitiert, beruft sich zwar auf „OECD, BMBF 1997“, diese wiederum haben ebenfalls die hier genannte Quelle (Dostal 1995, 528) benutzt. Dienel selber schreibt:

„Das Vier-Sektoren-Modell ist dafür kritisiert worden, dass die Kategorie der Informationstätigkeit unklar bleibt. [...] Das Modell hat aber mit seinen oben gezeigten Längsschnittgrafiken (1882–2010) eine hohe suggestive Kraft entfaltet und wird bis heute hundertfach mit unterschiedlichsten Quellenangaben zitiert und graphisch präsentiert. Es hat damit eine eigene sozial konstruierte Realität begründet – die von der zeitweise exponentiell anwachsenden Wissensgesellschaft.“
(Dienel 2004, 24)

„Design began as a trade activity²¹⁸, closely connected to industrialization and the emergence of mass communication. After a period of time, professions began to emerge, with traditions of practice and conscious recognition of a distinct type of thinking and working that distinguished our professions from others. Professional practice diversified in many forms – in a process that continues to the present.“
(Buchanan 1998b, 64)

Nicht umsonst hatte Design seine Boom-Phase um die 1970er Jahre, der absoluten Blütezeit des Produktions-Sektors. Bereits Ende der 1970er Jahre überholte in Deutschland der Quartärsektor Information den Sekundärsektor Produktion, und spätestens nach der Jahrtausendwende hat auch der Tertiärsektor Dienstleistung die Produktion überholt.²¹⁹ Die Trends gelten für alle EU-Länder, auch wenn die Jahreszahlen je nach Entwicklungsstand abweichen. Produkt-Design wird mit dem Schwinden des Produktions-Sektors in Europa marginalisiert²²⁰ (vgl. Bürdek 2012a, 143–144), wenn es sich nicht neu erfindet.

Der Bereich Visuelle Kommunikation / Grafik-Design hat die Entwicklung weg von materialbasierten Massenmedien in seinem Bereich Ende der 1980er und in den 1990ern schmerzvoll, zu spät und zu schwach nachvollzogen: Eigentlich ist der Informations-Bereich traditionell die Domäne der Visuellen Kommunikation (Grafik, Fotografie, Film ...). Diese hatte jedoch das Aufkommen der Computertechnologien nur mehr als Rationalisierungsprozess wahrgenommen, ohne die neuen Medienarten, Distributions- und Kommunikationstechnologien als Chance proaktiv an den Hochschulen anzugehen. Der Bereich UX-Design, Information Architecture etc. ist dadurch zu einer Domäne der Informatiker geworden, weil die Visuelle Kommunikation das Feld bei seinem Aufkommen nicht besetzt hat oder gar selbst im Sinne von Forschung und künstlerischer Entwicklung an Hochschulen mitbegründet hätte.²²¹ Auch die mit Ergonomie und Bedienung von Geräten be-

218 Achtung: *trade* meint hier nicht *Handel* sondern *Gewerbe / Handwerk*. Zudem muss die Aussage im Kontext „Design als Beruf“ gesehen werden.

219 Wird auch unter der Thematik des Wandels von der *Industrie-* zur *Wissensgesellschaft* behandelt.

220 Nicht notwendigerweise quantitativ, jedoch im Sinne eines Bedeutungsverlustes.

221 Als Ginnow-Merkert (1997) titelte: „*Designer online: lohnt sich der Einstieg ins Internet?*“ bildete er durchaus die damalige Haltung der Designszene in Deutschland ab.

wanderten Industrie-Designer deckten den Bedarf nicht. Maser forderte zwar seit den 1980ern ein „Computer Design“, das eben nicht mit Computern entwirft, sondern computerisierte Produkte entwirft,²²² aber Jonas zeigte in seiner Habilitation bei Maser (1993, vgl. 18, 32–49 und gesamt) eine Design(-theorie, praxis)-Szene, die über Computer (Digitalisierung) als Werkzeug zwischen Linealersatz (CAD / DTP) und positivistischer Kybernetik (KI; Entwerfen als digitalisierter Datenverarbeitungsprozess) diskutiert, aber mitnichten als Werkstoff überhaupt wahrnimmt: Arbeitsmittel, nicht Material.

Felicidad Romero-Tejedor beäugte 2003 in *So nicht! Wie dann?*, einem der raren Artikel zur Designausbildung kritisch den Umgang der Design-Ausbildungsstätten mit der Digitalisierung. Sie fragte:

„Diplomdesigner – ein nachhaltiges Produkt?

Natürlich ist dieser Trend längst in den Schulen angekommen. Der Markt hat die Designausbildung gründlich beeinflusst. Denn offensichtlich hat sich die Meinung durchgesetzt, dass der Markt diktiert, was in den Schulen zu lehren sei. Jobanzeigen suchten ganz konkret Leute, die mit dieser und jener Software umgehen können. Also verlangten auch Studenten plötzlich, in bestimmte Softwarepakete eingewiesen zu werden. Und die Schulen reagierten – in diesem Fall – schnell auf die Bedürfnisse der Industrie. Professuren für Gestaltung wurden ausgeschrieben mit dem Vermerk: nicht ohne Beherrschung von Photoshop, FreeHand, MMDirector oder anderen Programmen. Diese Art von Ausbildung besteht lediglich aus Computerkursen – einem Know-how in den aktuellen Softwares und, wenn es geht, bitte mit Rezepten, mit Tipps und Tricks. Gestaltungscompetenz? Wofür? Ist das Produkt Diplomdesigner ein nachhaltiges Produkt, ein Produkt, das ein Berufsleben lang genutzt werden kann, oder enthält es ein Verfallsdatum?“

(Romero-Tejedor 2003)

Im Weiteren thematisiert sie die kurzen Verfallszeiten des an der Beherrschung digitaler Werkzeuge ausgerichteten Wissens versus der Nachhaltigkeit

222 Vortrag und persönliche Kommunikation Februar 2004 im Rahmen des gemeinsamen Projektes *Design Infrastructure in Jordan* der DFG und des HCST (Higher Council for Science and Technology, Jordanien).

einer Kompetenzvermittlung, sich neue Werkzeuge und neues Wissen zu erarbeiten und mit gestalterischer Perspektive auf diese einzuwirken.

In den 1990ern und 2000ern verlief die Entwicklung des Gebietes Game-Design nach dem gleichen Muster: Der Computer wurde von den Design-Disziplinen nicht als Material und Objekt der Gestaltung wahrgenommen und so sind heute die Studiengänge meist an der Informatik angehängt oder von dieser dominiert. Weder hatte die Visuelle Kommunikation inklusive den narrativen Künsten Game-Design als Aufgabengebiet rechtzeitig wahrgenommen noch haben die wenigen klassischen Spiele-Designer aus dem Bereich des Produkt-Designs oder Studienmöglichkeiten wie Spiel- und Lernmitteldesigner an der heutigen Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle den Anschluss ans Digitale gesucht.²²³ Ähnliches erleben wir heute mit Dienstleistungsprodukten, Service-Design und Design Thinking.²²⁴ Diese Domäne haben die Designer bisher ebenfalls nicht besetzt, weswegen das Vakuum von Personen aus dem Berater-Milieu, meist aus den Wirtschaftswissenschaften, dem Marketing kommend, gefüllt wird.

Die dargestellte Entwicklung ist das, was sich bisher vollzog. Auch wenn man nicht an die Vorherbestimmtheit nach der *Theorie der Langen Wellen* im Konjunkturzyklus glaubt – insbesondere nicht den dargestellten Kausalitäten der unterschiedlichen Theorieansätze folgt – so sind die bisherigen Kondratjew-Zyklen doch Fakt (vgl. „Kondratieff-Zyklen“ 2016; vgl. „Kondratjew-Zyklus“ 2019). Den Zyklen liegen, so die Lehrmeinung, sogenannte Basisinnovationen zugrunde. Dieser Begriff fasst wichtige Entdeckungen und Erfindungen zusammen, welche jedoch in der Abschwungphase des jeweils vorangehenden Zyklus gemacht werden.

223 Von den 27 Personen die im Abschnitt *Namhafte Game-Designer* in („Game-Design“ 2019) genannt werden haben lediglich zwei eine Design-Ausbildung. Ralf Glau hat in den 1980ern parallel zu seinen Erfolgen Produkt-Design an der damaligen *Gesamthochschule*, heute *Kunsthochschule Kassel* studiert, wohl um 1991 abgeschlossen. Shigeru Miyamoto machte 1977 seinen Abschluss in Industrial Design an der *Kanazawa Municipal College of Industrial Arts*, fand aber zunächst keine Anstellung in seinem Wunschberuf als Manga-Artist, bevor er bei Nintendo anfang. Die anderen 25 Game-Designer sind vor allem Autodidakten im Sinne der positiven Konnotation von Nerd oder haben technische Ausbildungen, meist Informatik oder Computerwissenschaften.

224 Ausgeführt in Kapitel „4.10. Station 9: Deutschland 1990; Design-Management, Design-Wissenschaft, Design-Thinking, Service-Design ... alles nix für uns?“, S. 228.

So spiegelt die oben dargestellte Verschiebung der Sektoren auch die unterschiedlichen Antriebe der jeweiligen Zyklen wieder: Die Forscher nennen übereinstimmend den 5. Zyklus, der seit den 1990er Jahren läuft, den sogenannten Informations- und Kommunikations-Technik-Kondratjew, was eben dem Aufschwung des Quartärsektors entspricht.

Als Bereich der Basisinnovationen eines möglichen sechsten Zyklus²²⁵ werden folgende Kandidaten genannt:

- Biotechnologie, Gesundheit und psychosoziale Kompetenz
- Nanotechnologie
- Robotik bzw. künstliche Intelligenz
- Kernfusionsenergie
- Bereich der Ressourcen- / Energieeffizienz, regenerativer Energien, des Energiesparens
- Mobiles Internet, Cloud-Computing, Internet der Dinge

Für diese Arbeit, deren Ergebnisse und dem Verständnis für die Notwendigkeiten der Designausbildung ist es weniger wichtig, welche dieser Technologiekomplexe nun konkret welche Rolle spielen werden und ob es in den nächsten 10 Jahren oder auch 30 Jahren zu einem weiteren großen Konjunktur-Zyklus kommen wird.²²⁵ Wichtig ist die Tatsache, dass Technologiekomplexe in ihrer Bedeutung abnehmen und andere aufscheinen. Die Aufgaben für das Design innerhalb der aufscheinenden Technologiekomplexe²²⁶ können wir uns dann klar machen. Denken wir also im Kontext der Antizipation unserer Gesellschaft an die

225 Die Dauer der bisherigen Zyklen ist unterschiedlich, auch nach Land und Region. Grob liegen sie zwischen 40 und 60 Jahren, was für den aktuellen Zyklus ein Ende 2030 bis 2050 bedeutete. Anfang und Ende eines Zyklus liegen in der Talsohle einer Konjunkturwelle. Da die evidenten Ergebnisse der Forschung jedoch nicht wesentlich über die Beschreibung der Phänomene hinausreichen, kann weder gesagt werden, ob solche Zyklen in einer post-industriellen Gesellschaft überhaupt stattfinden, noch, wie lange diese wären.

226 Nahezu dieselben, kommenden Technologiekomplexe werden nicht nur im Rahmen der Kondratjew-Zyklen, der *Theorie der Langen Wellen*, sondern auch im Kontext sogenannter *Megatrends*, *Technologie-Trends* oder der *Zukunftsforschung* genannt, so beispielsweise von (vgl. Manyika u. a. 2013).

kommenden sektoralen Verschiebungen in unserer Wirtschaft und lassen wir die deontische Fragestellung zunächst beiseite: Es bleibt die Frage nach dem Erleben kommender Güter. Wie soll ein Mensch eine Ganzkörper-Orthese, ein Exo-Skelett erleben? Oder ein Info-Port-Implantat zur Fern-Wartung von Off-Shore-Tiefsee-baggern mit Cortex-projizierendem Userinterface? Wie wird ein Gen-innovatives Haustier erlebt? Wie riecht und schmeckt ein anti-depressives Nano-Tek-Raum-deodorant? Und wer wird sich mit welchem Bildungsweg berufen fühlen, das aus seiner Profession heraus zu verantworten? Und zwar während der Entwicklung und vor der Markteinführung?

Betrachten wir die Situation nun unter dem Gesichtspunkt der deontischen Frage, vom Hochgebirge der Entwicklung aus, so erkennen wir, wie die Designberufe auf den laufenden Kondratjew-Zyklus, die existente Verschiebung der Sektoren eben nicht oder zu spät reagiert haben – keineswegs proaktiv. Wenn Design und seine Vertreter denn so vehement reklamieren dort zu Hause zu sein, die Frage „Was soll sein?“ profund beantworten zu können, so trifft das eventuell für das Gebiet innerhalb der vergehenden Technologiekomplexe zu, aber weder auf die neuen Technologien noch gar auf einer Meta-Ebene auf ein Reflektieren über diese Technologien. Grafik-Design hat sich aus dem Handwerk des Druckvorlagenherstellers, des Lithografen, des Graveurs, des Schriftschneiders und -gießers ... entwickelt, aber als Tim Berners-Lee 1989 HTML vorschlug und auch in den Jahren der Entwicklung des WWW seit dem unter dem W3C, hatte kein*e Grafik-Designer*in Zugang zur Entwicklung des Werkzeugs und des neuen Grafik-Untergrundes, des Büttens des 21. Jahrhunderts, das das Papier ersetzen sollte. Er und sie darf es nur hinnehmen wie es ist und anwenden. Die Visuelle Kommunikation als Disziplin hatte und hat keinerlei Einfluss auf die Entwicklung dieser Technologie, ebenso wenig wie sie Einfluss auf das Fernsehen als solches hatte. In die vorangehende Technologie des (analogen) Films und der Fotografie konnte sie durchaus noch eingreifen und hat dies auch getan.²²⁷ Die Aussage *„Design ist heute kein Projekt der Avantgarde mehr, sondern bildet den größten gemeinsamen Nenner*

227 Fotografen wie Florian Neusüss sind Beispiele, wie im Umgang mit und mit Eingriffen in die Technologie gerungen wurde und Qualität entstand.

unserer Gesellschaft“ von Mateo Kries (2010, 9) ist also richtig. Daher muss dringend etwas geändert werden, um Design als Disziplin an Hochschulen auf einem Niveau oberhalb der pur beruflichen, handwerklichen Ausbildung zu retten. Und die Disziplin Design muss neue Herausforderungen der Gesellschaft an die Entwerfer, Zukunftsmacher, Beantworter der deontischen Frage „Was soll sein?“ erneut proaktiv in Berufsbilder umsetzen.

4.13. letzte Station: Designstudium ist eine Chimäre

Bevor wir uns der Zukunft des Designs als Ausbildungsdisziplin zuwenden, müssen wir eine weitere, harte Besonderheit – für Deutschland – feststellen: Das Designstudium ist an vielen Hochschulen ein mythisches Wesen, existent, aber nicht von dieser Welt. Denn tatsächlich wird die Realität dieser Welt in den Ländergesetzen konstituiert. Diese achten zunächst auf die Einteilung der Hochschulen nach Typen: Universitäten, Kunsthochschulen und Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften (vgl. Bundesrepublik Deutschland 2017, § 1; vgl. Freistaat Bayern 2019a, Art. 1 (2); Land Hessen 2018, § 2 (1); vgl. Niedersachsen 2016, § 2)²²⁸. In weiteren Paragraphen, Abschnitten und Ausführungen wurde diese Dreiteilung²²⁹ bisher²³⁰ sehr genau eingehalten. Dabei ist die

228 Zum Teil werden aus Tradition noch zusätzlich *Pädagogische Hochschulen* genannt, wie im HRG – obwohl alle in Universitäten aufgingen, bis auf sechs in Baden-Württemberg, welche jedoch den Universitäten gleichgestellt sind. Manche Bundesländer fassen die Kunsthochschulen textlich in der Gruppe der *Universitäten und gleichgestellten Hochschulen*, wie Niedersachsen im NHG, unterscheiden diese jedoch per Namensgebung, Beispiel *Kunsthochschule Braunschweig*.

229 Fachliteratur (Hartmer und Detmer 2017, 53–138) und Hochschulgesetze führen neben dieser grundsätzlichen Dreiteilung noch weitere Hochschularten auf, die jedoch entweder eher historische Bedeutung haben, wie die Pädagogische Hochschule, oder als Spezialuniversitäten / -fachhochschulen sowie private und kirchliche Hochschulen den Universitäten / Fachhochschulen im Sinne des hier behandelten Themas gleichgestellt sind, wie die Verwaltungsfachhochschulen, oder für das Thema an dieser Stelle nicht relevant bzw. zu länderspezifisch sind, wie die Berufsakademien und Dualen Hochschulen.

230 Erst in den letzten Jahren zeigen einzelne Bundesländer an manchen Stellen eine Auflösung der Trennung, so beispielsweise das HHG, das seit der Reform 2009 zwar noch die unterschiedlichen Hochschultypen benennt, aber bei den Einstellungsvoraussetzungen von

bisherige Norm, künstlerische Studiengänge ausschließlich an Kunsthochschulen zu verorten.²³¹ Ausführungsregelungen für künstlerische Studiengänge an Fachhochschulen fehlen in der Regel. So stand bis 2018 im Hessischen Hochschulgesetz über die Aufgaben einzelner Hochschulen:

„Die Fachhochschule vermittelt eine auf den Ergebnissen der Wissenschaft beruhende Ausbildung. Sie wirkt im Rahmen kooperativer Promotionen mit Universitäten und Kunsthochschulen zusammen. Ziel der Ausbildung ist die Befähigung zur selbstständigen Anwendung wissenschaftlicher Methoden in der beruflichen Praxis.“

(Land Hessen 2010, § 4 (3))

Das Ausbildungsziel „Befähigung zur selbstständigen Anwendung künstlerischer Methoden“ fehlt also für Fachhochschulen. Gestalterische oder designerische Methoden sehen die Hochschulgesetze in ihrer Dualität Wissenschaft↔Kunst an keiner Stelle vor. Die Literatur benennt daher als Aufgabe der Fachhochschulen in der Lehre, ohne die Begriffe „Gestaltung“, „Design“, „Kunst“, „gestalterisch“, „designerisch“, „künstlerisch“ oder ähnliche zu erwähnen:

„bereiten die Fachhochschulen weiterhin primär durch anwendungsbezogene Lehre und anwendungsbezogenes Studium auf berufliche Tätigkeiten vor, die schließlich die Anwendung **wissenschaftlicher** Erkenntnisse und Methoden erfordert. [...] Fachhochschulen dienen daher in erster Linie den angewandten **Wissenschaften** [...] wonach die Fachhochschulen eine auf den Ergebnissen der **Wissenschaft** beruhenden Ausbildung vermitteln.“

(Hervorhebung durch den Autor, Epping 2017, 63 RN16)

Auch die erst seit relativ kurzem aufkommende vereinzelte Benennung von Fachhochschulen als *Hochschulen für angewandte Wissenschaft und Kunst*²³²,

Professuren keinen Unterschied mehr macht (vgl. Land Hessen 2018, § 62).

231 Wenige andere explizit genannte Fälle betreffen die ehemaligen Gesamthochschulen wie die Universitäten Kassel und Wuppertal, in denen die Vorschriften für die Kunsthochschulen analog auf die künstlerischen Studiengänge angewendet werden.

232 Die Hochschule Hildesheim / Holzminden / Göttingen.

kurz HAWK, oder *University of Applied Sciences and Arts*²³³ ändert an dieser (Rechts-) Auffassung wenig, nennen doch die betreffenden und andere LHGen, wie z. B. das LHG BW ihre Fachhochschulen wörtlich *Hochschulen für angewandte Wissenschaften* (Baden-Württemberg 2018, §1 (2) Abs.4).²³⁴ Dort findet sich u. a. die *Hochschule für angewandte Wissenschaften Pforzheim* mit bekannter Designausbildung oder Schwäbisch Gmünd. Die 1971 aus einer traditionsreichen Vorläufereinrichtung heraus gegründete *Fachhochschule für Gestaltung Schwäbisch Gmünd* schreibt heute auf ihrer Website: „Die HfG Schwäbisch Gmünd ist damit die einzige Hochschule für Angewandte Wissenschaften, die ausschließlich auf Design und Gestaltung spezialisiert ist.“ (HfG Schwäbisch Gmünd 2018). Die Nord-Rheinwestfälische Hochschule Düsseldorf mit ihrer *Peter Behrens School of Arts* nennt sich lediglich *University of Applied Sciences* und ist ebenso wenig im Gesetz über die Kunsthochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen KHG NRW genannt – also außerhalb des Geltungsbereichs des Gesetzes – wie die bereits genannte *University of Applied Sciences and Arts Dortmund*, beides rechtlich Fachhochschulen.

Der Szene ist weiterhin völlig bewusst, dass an der *Fachhochschule Darmstadt*²³⁵, um auf das Beispiel Hessen zurückzukommen, eine sehr traditionelle Ausbildung im Design beheimatet ist: Der Fachbereich Gestaltung geht auf die 1907 gegründeten *Großherzoglichen Lehr-Ateliers für angewandte Kunst* in der bekannten Künstlerkolonie Darmstadt zurück, seit 1950 *Werkkunstschule Darmstadt*. Die beiden Studiengänge Industrie- und Kommunikationsdesign gehen auf die ehemaligen Studiengänge Fotografie, Industrial Design, Innenarchitektur und Werbegrafik aus den 1960er Jahren zurück. Die Stand Frühjahr 2019 gültige Prüfungsordnung

233 Die *Fachhochschule Dortmund*, *Hochschule Hannover*, *Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe* benutzen den englischsprachigen Titel parallel zur deutschen Bezeichnung aktiv im Auftritt / Logo, andere, wie die *Hochschule für angewandte Wissenschaften Coburg* lediglich in ihren englischen Selbstbeschreibungen.

234 Einige, wie das NHG, BayHSchG führen sie nach wie vor als *Fachhochschule*, räumen aber diesen seit wenigen Jahren ein, sich „Hochschule für angewandte Wissenschaften“ zu nennen. Einige LHGen erlauben diesen zudem unter Umständen sich andere, profiladäquate Bezeichnungen zu geben, z. B. „Technische Hochschule“. Die Verwendung englischer Bezeichnungen scheint dabei ungeregt.

235 Seit der letzten Änderung des Gesetzes 2018 *Hochschule Darmstadt*.

ist 1993 in Kraft getreten, löste die vorangehende aus dem Jahr 1975 ab (Fachbereich Gestaltung der Fachhochschule Darmstadt 1993, § 50–51) und verlangt als Zugangsvoraussetzungen den Nachweis der künstlerischen Begabung vulgo künstlerische Eignungsprüfung.

Dieses „durch das Raster fallen“ von Designstudiengängen, die einerseits selbstverständlich gestalterisch-künstlerisch, aber andererseits an Einrichtungen beheimatet sind, die in der Rechtsauffassung wissenschaftlich fundiert sind, führt in vielen Details zu widersprüchlichen Situationen, wie ich im Folgenden am Beispiel der Studienabschlüsse zeigen möchte. Ein weiteres Beispiel findet sich in Kapitel „5. Die Entwurfsprofessur“, S. 261.

Die Kultusministerkonferenz (2010) nennt in „Teil A: Allgemeine Regelungen für alle Studienbereiche“ unter „A 6. Bezeichnung der Abschlüsse“ normativ, ohne Ausnahme und nicht als offene Aufzählung, folgende Abschlüsse:

Fächergruppen	Abschlussbezeichnungen
Sprach- und Kulturwissenschaften, Sport, Sportwissenschaft, Sozialwissenschaft, Kunstwissenschaft	Bachelor of Arts (B.A.), Master of Arts (M.A.)
Mathematik, Naturwissenschaften, Medizin, Agrar, Forst- und Ernährungswissenschaften	Bachelor of Science (B.Sc.), Master of Science (M.Sc.)
Ingenieurwissenschaften	Bachelor of Science (B.Sc.), Master of Science (M.Sc.) oder Bachelor of Engineering (B.Eng.), Master of Engineering (M.Eng.)
Wirtschaftswissenschaften	Bachelor of Arts (B.A.), Master of Arts (M.A.) oder Bachelor of Science (B.Sc.), Master of Science (M.Sc.)
Rechtswissenschaften	Bachelor of Laws (LL.B.), Master of Laws (LL.M.)

Tabelle 3: Ausschließliche Verwendung von Abschlüssen (Deutschland)
 Quelle: (Kultusministerkonferenz 2010, 7)

Weiter unten (ebenda, 9–10) macht sie unter „Teil B: Besondere Regelungen für einzelne Studienbereiche“ Ausnahmen von den aufgestellten Regeln, so auch „B 1. Besondere Regelungen für künstlerische Studiengänge an Kunst- und

Musikhochschulen“ explizit und ausschließlich für Kunst- und Musikhochschulen. Im Gegensatz zu vorgenannten Regelungen, welche die Gruppe der Fachhochschulen explizit einschließt, werden diese hier nicht genannt und somit ausgeschlossen. Die Ausnahme „Zu Ziffer A 6: Abschlussbezeichnungen“ benennt die Abschlussbezeichnungen für künstlerische Studiengänge an Kunst- und Musikhochschulen ohne Fachhochschulen in gleicher, abschließender, normativer Weise wie jene in Tabelle 3:

Fächergruppen	Abschlussbezeichnungen
Freie Kunst	Bachelor of Fine Arts (B.F.A), Master of Fine Arts (M.F.A.)
Künstlerisch angewandte Studiengänge, Darstellende Kunst	Bachelor of Arts (B.A.), Master of Arts (M.A.)
Musik	Bachelor of Music (B.Mus.), Master of Music (M.Mus.)

Tabelle 4: Besondere Verwendung von Abschlüssen ausschließlich an Kunst- und Musikhochschulen (Deutschland)

Quelle: (Kultusministerkonferenz 2010, 11)

Die Ausnahme-Regelungen für die Kunsthochschulen sehen zwar im Bachelor auch nicht-künstlerische Inhalte vor:

„Zu Ziffer A 1 und A 3.1: Ziele des Bachelorstudiengangs:
Die künstlerischen Studiengänge fördern die Fähigkeit zur künstlerischen Gestaltung und entwickeln diese fort; sie vermitteln die wissenschaftlichen Grundlagen und die Methodenkompetenz des jeweiligen Faches sowie berufsfeldbezogene Qualifikationen.“
(ebenda, 9)

Es kommt also der Begriff Gestaltung zumindest vor und auch die Notwendigkeit wissenschaftlicher Grundlagen und Methodenkompetenz wird honoriert. Jedoch wird Design nirgends als Studienfach oder -gruppe erwähnt, sondern findet lediglich in oben wiedergegebener Tabelle Platz als *Künstlerisch angewandte Studiengänge* an Kunst- und Musikhochschulen, obwohl die Studierendenzahlen über alle Hochschulformen hinweg weit über denen der Freien Kunst liegen. Die

Formulierungen zum Master an Kunst- und Musikhochschulen weisen wiederum für alle betreffenden Studiengänge sehr ins Künstlerische:

„Zu Ziffer A 2.1: Zugang zum Masterstudium:

Für die Zulassung zu künstlerischen Master-Studiengängen ist die hierfür erforderliche besondere künstlerische Eignung nachzuweisen. Dies kann auch durch eine besondere Eignungsprüfung geschehen.
[...]

Zu Ziffer A 3.2: Künstlerisches Profil:

Masterstudiengänge an Kunst- und Musikhochschulen sollen ein besonderes künstlerisches Profil haben, das in der Akkreditierung nach Vorgaben des Akkreditierungsrats festzustellen und im Diploma Supplement auszuweisen ist.“

(ebenda, 10)

Als Fazit muss also gezogen werden, dass Design als Studienfach an Kunsthochschulen nur als *künstlerisch angewandter Studiengang* in diesen Statuten eine Realität hat, welches Wissenschaft nur als Grundlage besitzt. An Universitäten dagegen hätte es demnach nur als Teildisziplin im Rahmen der Kunst- und Kulturwissenschaft Realität. Und schließlich wurde Design im Sinne eines *künstlerisch angewandten Studiengangs* an Fachhochschulen (egal wie diese in den Ländergesetzen benannt sind) in den Regelungen nicht bedacht, es wurde keine Realität für Studienabschlüsse konstituiert. Design an Fachhochschulen und Universitäten ist somit ein mythisches Wesen: Im realen Leben, im Beruf faktisch sowohl künstlerisch als auch wissenschaftlich, aber an Fachhochschulen und Universitäten ausschließlich wissenschaftlich existent bzw. als künstlerischer Studiengang nicht existent, Zwitter und nicht der Realität unterworfen. Design an Kunsthochschulen wiederum ist als wissenschaftliches Fach zu gering konstituiert und fällt damit ebenso aus der Lebensrealität. Design ist an deutschen Hochschulen also je nach Hochschulart in der Konstitution der gesetzlichen Regelungen unterschiedlich verstanden, wenn es auch beides mal nicht der Berufsrealität gerecht wird: Chimäre durch und durch.

4.14. Ableitungen für die Designvermittlung

An den Stationen des Kapitels 4 lassen sich insbesondere drei Beobachtungen anstellen:

Erste Beobachtung:

Durch die Bologna-Reformen wurden in Deutschland die Nachteile des angelsächsischen mit den Nachteilen des deutschen Hochschulwesens kombiniert.

Diese Nachteile sind:

- deutsch – horizontale Gleichmacherei:
Es wird versucht, das B.A.-Studium unabhängig der Bildungsinstitution gleichwertig, gleichartig und gleichen Inhalts zu organisieren.²³⁶
Private Fachhochschulen vermarkten sich als den staatlichen adäquat (nur ohne deren vermeintliches Missmanagement). Jene wiederum

²³⁶ Auch wenn die KMK schreibt:
„Bachelor- und Masterstudiengänge können sowohl an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen als auch an Fachhochschulen eingerichtet werden, ohne die unterschiedlichen Bildungsziele dieser Hochschularten in Frage zu stellen.“
(Kultusministerkonferenz 2010, 2),

so bestimmt sie doch weiter hinten egalitär:

„stellt der Bachelorabschluss als erster berufsqualifizierender Abschluss den Regelabschluss dar [...] Zugangsvoraussetzung für einen Masterstudiengang ist in der Regel ein berufsqualifizierender Hochschulabschluss [...] Masterabschlüsse, die an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen oder an Fachhochschulen erworben wurden, berechtigen grundsätzlich zur Promotion“
(ebenda, 3–4)

und begründen damit grundsätzlich die Austauschbarkeit der Institutionen im Sinne der Ausbildung.

versuchen, den ehemals *promotionsberechtigte Hochschulen*²³⁷ genannten Einrichtungen gleichzukommen (Entfernen des „Fach“ im Namen, Etablierung von M.A.- und Dissertations-Programmen, Anerkennung von Forschungsleistungen (vgl. Epping 2017, Rn. 38)).

- angelsächsisch – vertikale Gleichmacherei:
Das Studium, gleich welcher Ausprägung, ist DIE berufliche Ausbildung. Der B.A. ist der Standard-Berufsabschluss.

Diese erste Beobachtung gilt zwar für alle Hochschuldisziplinen, jedoch für das Design im Besonderen, weil dieses sich nicht wie die meisten anderen universitären Disziplinen aus der gelehrten Bildung heraus entwickelt hatte und über kein akademisch-universitäres Selbstverständnis verfügt, sondern, wie in verschiedenen Stationen gesehen, aus der realen Bildung heraus.

Zweite Beobachtung:

Design entwickelte sich aus der realen Bildung, weder aus der akademischen Kunst²³⁸, noch aus der gelehrten Bildung.

Design als Hochschuldisziplin streckt sich daher nicht wie die Disziplinen der gelehrten Bildung oder der Kunst „nach unten“ in Richtung „berufsbezogen angewendet“ aus. Erst recht ist Design als Hochschuldisziplin nicht so weit von einer Berufsanwendung entfernt wie Kunst. Design hat dabei noch deutlich mehr Bezug zum Handwerk als das Ingenieurwesen, weil es zum einen noch deutlich jünger ist. Zum anderen hat sich das Ingenieurwesen weiter als Design vom

237 Heutige Bezeichnung: *Universitäten und gleichgestellte Hochschulen*.

238 Hiermit ist die an Kunsthochschulen / Akademien angesiedelte Disziplin Kunst gemeint, nicht der Kunststil *Akademische Kunst* / *Akademismus*, auch wenn eine Verwechslung die Aussage nur pointierter werden ließe. Der bis zur Jahrhundertwende 1900 an Akademien dominante Stil verkörpert doch eben jene Kunst, die kein Interesse an Alltäglichem oder Profanen besitzt, nicht realistisch, sondern idealistisch und somit dem Design im Wesen konträr ist.

Handwerk entfernt, da es einen großen Anteil an naturwissenschaftlichen Bezugswissenschaften aus dem Kanon der gelehrten Bildung für sich erschlossen hat, was Design bisher vernachlässigt.²³⁹ Der Vergleich mit dem Ingenieurwesen und Bezug zu den Handwerken mag für die Designberufe, die sich eher in der Tradition des Industrie-Designs sehen, naheliegend sein, für diejenigen, die sich eher in der Tradition des Grafik-Designs sehen, stimmen diese jedoch auch: Grafik-Design entstammt ebenfalls nicht der gelehrten Bildung oder der Kunst, sondern den Berufen und Handwerken des grafischen Gewerbes, siehe S. 107 und folgend.

Design ist an Hochschulen also eine noch sehr junge, noch keine entwickelte Disziplin. Dieser Umstand macht es dem Design noch schwieriger mit Ausbildungszielen und beruflichen Perspektiven auf Hochschulebene umzugehen. Zudem mangelt es an Forschung zum Verständnis: Während der Dissens reale Bildung versus gelehrte Bildung wissenschaftlich begriffen ist, fehlt eine solche Forschung zu dem Dissens reale Bildung versus akademische Kunst und seiner Konsequenzen.

Dritte Beobachtung:

Designer haben sich auf die Bereitstellung von Artefakten für eine verfeinerte Lebensart zurückdrängen lassen.

Dies gilt für das Image, die wahrgenommene Einschätzung durch Dritte. Der professionelle Einsatz als Designer im taylorisierten Kontext wird von Design-Laien bestimmt und entsprechend gering honoriert: Wenn es ernst wird und

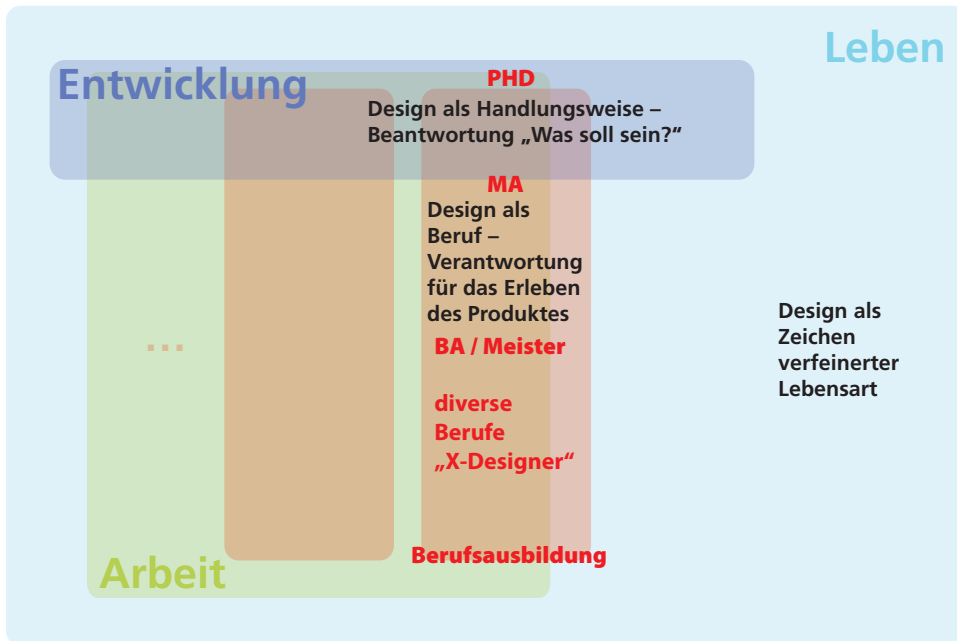
239 Wölfel und Krzywinski ziehen in *Designwissenschaften als akademische Disziplin* (2010, 133) einen direkten Vergleich zwischen der anstehenden bzw. laufenden Etablierung von Design als Wissenschaft und der Konstruktionswissenschaft, nach ihnen ebenfalls eine Anwendungsdisziplin, als Untereinheit der Ingenieurwissenschaften. Sie sehen die Konstruktionswissenschaft, die sich in den 1950er und 1960er Jahren als eigenständige Wissenschaftsdisziplin entwickelt hätte und zum Veröffentlichungszeitraum kaum noch in Frage gestellt würde, als mögliches Vorbild. Siehe auch Kapitel „7.3. Ausblick 1: Design ∞ Designwissenschaft und Bezugswissenschaften“, S. 411.

Wertschöpfung organisiert wird, d. h. darüber bestimmt wird, wer welche Anteile und Aufgaben erhält, bestimmt Design in der Regel nicht mit.

Aus den Beobachtungen und den vorangehenden Stationen lassen sich Aufgaben für die Zukunft der Designausbildung ableiten.

4.15. Aufgaben für Design als berufliche Disziplin, die gelernt und gelehrt sein will

Betrachten wir die Disziplin als eine Lehrdisziplin, bedeutet das:



Designbegriffslandschaft, Zerweck © 2016

Abbildung 22: Ausbildungsstufen in Begriffslandschaft Design

Quelle: Eigene, (Zerweck 2018a, 73)

Design als Beruf findet sich, wie in Abbildung 22 zu sehen, in allen Ausbildungsstufen und unterschiedlichsten Kontexten. Während bei Berufsausbildungen spezifische Ausbildungsgänge unterscheidbar sind (von Mediendesigner, Technischer Produktdesigner über Textil- und Modeschneider, Fotograf, Keramiker, Porzellanmaler bis zu diversen Ausbildungsgängen, die zu Kunsthandwerkern

führen können, wie Schreiner, Kunstschmied ...) können die unterschiedlichsten Anforderungen, Werde- und Bildungsgänge bei BA-Abschlüssen nur durch Berufsfeldangebote und individuelle Kompetenzentwicklung abgebildet werden. In den noch höheren Ausbildungsstufen MA und PhD können berufsfeldspezifische Inhalte oder Wissensgebiete nicht mehr differenziert werden: Die Qualifikation erwartet mit fortschreitendem Niveau die Kompetenz Design als Handlungsweise universell, unabhängig von Stoff, Technologie und Struktur zu erlernen und zunehmend abstrakter anzuwenden.

Auf einem Symposium, auf dem Teile dieses Kapitels zur Diskussion gestellt wurden (Zerweck 2018b), kam es auf Grund dieser Abbildung zu der Frage, ob *Design als Handlungsweise* erst oberhalb des BA gelehrt werden solle.²⁴⁰ Dies ist selbstverständlich nicht der Fall, eine grundlegende Basis in Verständnis für und Durchführung von *Design als Handlungsweise* benötigt jeder Designer. Jedoch sollte im BA-Studium die Konzentration auf dem Berufsfeld und dessen Anforderungen²⁴¹ liegen und die Differenzierung zwischen den Hochschularten und -ansprüchen wahrgenommen werden. Eine flächendeckende Ausbildung von Designern mit BA-Abschluss, die jedes Sein virtuell in ihren Fundamenten hinterfragen und auf jedes Problem kreativ mit einem Sollen antworten können, aber nicht in der Lage sind, die für das Erleben nötige Physis zu bestimmen und real werden zu lassen, geht an der Lebens- und Berufswirklichkeit vorbei. Weiterführende MA-Studiengänge, wie *Advanced Design* (München, Glasgow) oder *Creative Direction* (Pforzheim) haben ihre Berechtigung eben genau in diesem Feld und die BA-Studiengänge sollten nicht versuchen, diese nachzuahmen, auch wenn nachvollziehbar ist, wenn Lehrende als individuelle Personen dieses Feld spannend findet.

240 Veröffentlicht als (Zerweck 2019).

241 Die *Employability*, *Beschäftigungsfähigkeit* wurde 2007 nach *Modularisierung* und *internationaler Mobilität* zu einem weiteren Leitziel der Bologna-Reform erhoben, siehe (Schubarth 2015).

Auch die Gesetzeslage und Rechtsauffassung, wie in Kapitel „4.13. letzte Station: Designstudium ist eine Chimäre“, S. 242 in Zitaten dargelegt, sieht das Ziel der BA-Ausbildung zweifellos in der Befähigung zur beruflichen Praxis und Tätigkeit, zusammengefasst im Terminus *berufsqualifizierender Hochschulabschluss*.

Über das hinaus, was an Hochschulen bereits als Berufsfeld wahrgenommen wird, fehlen in Deutschland Ausbildungen und Berufsvorstellungen für Designer, die es im Berufsumfeld bereits gibt bzw. international selbstverständlich auch an Hochschulen ausgebildet werden:

- Service-Designer
- Culinary Art, Baking & Pastry, Culinary Management ... : Das ganze Erlebnis rund ums Essen ist Hochschulausbildung von Spanien bis in die USA.
- Glas- und Keramik-Design gibt es rund um den Globus an Hochschulen bis zum Master-Studium.
- Schreiner, Schmied ... Kunsthandwerk, ja, mit dem ganzen Bereich tun wir uns seit dem Typenstreit des Werkbunds 1914 schwer und haben ihn de facto in der ersten Hochschulreform der BRD nach 1970 abgestoßen.²⁴² Aktuell bilden Ausbildungsstätten zum *Gestalter im Handwerk* eine Reformbewegung, deren Abschlüsse BA-adäquat sind.
- Dem traditionellen Handwerk analoge, berufs- und praxisnahe Berufsumfelder im Bereich neuer Produkte, Fertigungsweisen und Technologien des 21. Jahrhunderts; quasi Kunsthandwerk 4.0.
- Design von Versicherungs- und Finanzprodukten
- ...

Darüber hinaus scheinen sich die deutschen Hochschulen nicht proaktiv an der Entwicklung von Berufsbildern zu beteiligen, wie es international beispielsweise das Projekt *NXT – Making a Living from the Arts* (European League of the Institutes of the Arts (ELIA) 2018) betrieb.

²⁴² Siehe auch Kapitel „3.9.5. Künstlersozialversicherungsgesetz und andere Rechtsnormen“, S. 148.

4.15.1. 7. Aufgabe: Es wird eine horizontale und vertikale Diversifikation, Gliederung der Hochschulausbildung benötigt

Das komplette Spektrum horizontal von Berufsausbildung im dualen System bzw. an Fachschulen, über duales Studium an Berufsakademie / duale Hochschule, Studium an Fachhochschule bis zum Studium an Kunsthochschule oder Universität sowie vertikal von Berufsausbildung bis Promotion muss betrachtet werden.

Das bedeutet im Detail Folgendes:

- Die Beziehung der Berufsausbildung (Duales System, Fachschulen und anderen) zur berufsqualifizierenden Ausbildung an Hochschulen unterschiedlichen Typs mit Abschluss BA muss definiert werden.
- Die erstarkenden Dualen Hochschulen müssen als weitere Studienstätte, zwar mit BA-Abschluss aber Eigenarten, wahrgenommen und in das komplette Spektrum aufgenommen werden.
- Das Verhältnis des akademischen Designs zu Gestalter im Handwerk, Staatlich geprüfter Gestalter, Kunsthandwerk und anderen muss ideologiefrei, mit professionellem Selbstverständnis definiert werden. Dazu gehört die Organisation der gegenseitigen Anerkennung von Vorleistungen, das gegenseitige Anerkennen und Zulassen positiver Beeinflussungen.
- Die Durchlässigkeit der Systeme muss hergestellt werden. Es zeichnet sich eine Aufwertung der beruflichen Ausbildung in der nationalen und internationalen Wahrnehmung ab.²⁴³ Die formale Gleichstellung des BA zu Techniker, Meister oder Staatlich geprüftem Gestalter existiert längst. Ungeklärt sind Übergänge zwischen den in Deutschland bisher komplett getrennten Systemen beruflicher und hochschulischer Bildung.

243 Siehe beispielsweise (News4teachers 2017; Hartung, Sentker, und Spiewak 2018).

4.15.2. 8. Aufgabe: Das Berufsverständnis Designer*in mit BA-Abschluss muss neu bestimmt werden

Ist ein Designer mit BA-Abschluss Agentursoldat, Handwerker, angehender Wissenschaftler ... oder soll er gar zu einer Elite gehören? Definitiv muss er mehr sein als nur Realisator von Vorgaben aus Marketing und Technik. Dazu muss ein wissenschaftlicher, theoretischer Kern des Berufes erarbeitet werden. Eine Trennung des Designs von Designwissenschaft darf nicht zugelassen werden, wie dies beispielsweise bei Kunst und Kunstwissenschaft geschehen ist.²⁴⁴ Eine verbindliche Ausbildungsstruktur, wie etwa bei Kammerberufen, erscheint den wenigsten erstrebenswert, folgt man der einhelligen Meinung der Podiumsdiskussion *Brauchen wir eine organisierte Designdidaktik?* (Zerweck u. a. 2016). Vielmehr hat Design positive Erfahrungen mit eigenständigen Profilen der Institutionen, aber auch negative mit ideologischem Zwist gemacht: Die Profile der einzelnen Ausbildungsstätten sind unideologisch weiterzuentwickeln.

4.15.3. 9. Aufgabe: Neue und bestehende Berufsbilder und Subdisziplinen müssen (weiter)entwickelt werden

Bei der in Kapitel „3.12.1. 1. Aufgabe: Berufsqualifikation X-Designer“, S. 170 beschriebenen Aufgabe dürfen die Hochschulen sich nicht alleine auf die aktuellen Gegebenheiten des Arbeitsmarktes konzentrieren, sondern müssen zudem vorangehend, aktiv Berufsbilder fortentwickeln oder neugestalten. Selbst uralte Berufsbilder, wie Keramik-Design²⁴⁵ können sich unter den massiv beschleunigten Fortschritten in Technologie und sozialer Organisation nicht organisch

²⁴⁴ Margolin (2010) weist nachdrücklich auf die unterschiedliche Perspektive hin, die die klassischen, akademischen Wissenschaften, wie Kunstwissenschaft vom Design trennen: Buchanan hätte sie als paleoterisches versus neoterisches Denken bezeichnet und darauf bestanden, dass die Forschung (Wissenschaft) des Designs dieselbe Perspektive und dasselbe Ausbildungsziel wie Design beibehalten müsse bzw. aus diesem zu erwachsen hätte. Wie im Vorangehenden an verschiedenen Stellen deutlich gemacht, sehen andere Autoren eine Parallelität zum Ingenieurwesen. Auch bei diesem gibt es keine Trennung der Disziplinen in Forschung und Anwendung. Siehe auch Kapitel „4.9. Station 8: Florenz 2016; der dritte Zyklus der Hochschulausbildung, PhD“, S. 225 und Kapitel „7.3. Ausblick 1: Design & Designwissenschaft und Bezugswissenschaften“, S. 411.

²⁴⁵ Erbe eines der ältesten Handwerke als Fortentwicklung des Töpfers.

entwickeln. Diese Qualifikationen *X-Designer* sind mitnichten zwingend mit Studiengängen gleichzusetzen. Es werden nur relativ wenige Studiengänge benötigt, um Studierenden den Zugang zu den individuellen Berufsbildern zu ermöglichen, da die Spezialisierung über individuelle Projekte und Angebote unterschiedlicher Professuren erfolgt und in der Mappe ersichtlich ist. Beispiele für solche *X-Designer* Berufsbilder – bestehende wie neue – sind:

- Service-Design
- Sound-Design
- Design-Management
- Design Engineering
- Design von 2D-, 3D-, 4D-Objekten, wobei die 4. Dimension für n-Dimensionen im Virtuellen steht
- Design von zeitbasierten / narrativen Artefakten
- Möbel-, Industrie-, Grafik-, Game-, Editorial-, Buch-, Foto-, Film-, Text-, Verpackungs- ... -Design
- Design von Nahrung, Keramik, Glas, Holz, Stein ...
- ...

4.15.4. 10. Aufgabe: Der Mehrwert einer MA-Ausbildung ist zu klären. Dies gilt adäquat für Promotions- / PhD-Programme.

Ein MA wie BA, nur „irgendwie mehr“, ist nicht ausreichend. Die KMK schreibt:

„Bei den Zugangsvoraussetzungen zum Master muss daher der Charakter des Masterabschlusses als weiterer berufsqualifizierender Abschluss betont werden.

[und weiter unten]

Masterstudiengänge dienen der fachlichen und wissenschaftlichen Spezialisierung und können nach den Profiltypen „anwendungsorientiert“ und „forschungsorientiert“ differenziert werden.“

(Kultusministerkonferenz 2010, 3, 5)

Ebenso kann ein dritter Studienabschnitt oder der erste Abschnitt der eigenständigen persönlichen Entwicklung im Forschungs- & Entwicklungskontext

mit dem Nachweis der Befähigung, vulgo Promotion, nicht in einem „irgendwie mehr“ bestehen. Die weitere Anhäufung von Projekten im Portfolio von immer gleicher Tiefe bzw. Komplexität, mit immer gleicher Methodik zeugt eben weder von einer Entwicklung noch einem Lernprozess, wie es diese Phase für Menschen vorsieht, die zur Bildungselite stoßen wollen bzw. sollen.

Es müssen daher folgende Fragen beantwortet werden:

- Die Frage der Bildung der gewerblichen, zivilen Elite: Was müssen Führungspersönlichkeiten im Design können?
- Die Frage der Bildung der intellektuellen Elite:
Wie lösen die MA-Programme in Abstimmung mit den PhD-Programmen die Aufgabe der Sicherung des Fortbestands der Forschung bzw. der künstlerischen Entwicklung und Vermittlung in Hochschule und Wirtschaft / Kultur, also die Ausbildung angehender Lehrer*innen, Hochschullehrer*innen und mitarbeiter*innen?

Ob die Hochschulen diesen letzten Punkt in den vergangenen Jahrzehnten de facto dem Markt überlassen haben, ist eine Forschungsfrage dieser Arbeit und Anlass für die Umfrage²⁴⁶: Die Professorenschaft rekrutierte sich anscheinend maßgeblich aus dem, was am Markt reüssierte. Will sich Design als Disziplin eigenständig konstituieren, gehört dazu jedoch unbedingt eine Vertretung auf Hochschul-, Universitätsniveau mit entsprechenden MA- und Promotions- bzw. PhD-Programmen und Stellen für den akademischen Mittelbau, um den eigenen Nachwuchs zu generieren.

4.15.5. 11. Aufgabe: Die rechtliche Stellung der gestalterischen Studiengänge muss gesichert, der B.Des. und M.Des. eingeführt werden

Es mag für die Leserschaft, die sich für Designlehre, deren Ziele und Inhalte interessieren, eine unverständliche Lappalie sein – ja die meisten Designer

²⁴⁶ Siehe Kapitel „6. Faktoren bei der Berufungspraxis von Entwurfsprofessuren im Designbereich“, S. 303.

haben eben diese nach vorne gerichtete Denke, das neoterische Denken nach Buchanan (siehe FN 244), ich nenne sie die *Deformation Professionell* der Designer; den Gestaltungsraum maximal auszuloten, anstatt sich mit den Begrenzungen zu beschäftigen. Aber solange die Hochschulgesetzgebung keine gestalterischen, keine sowohl-wissenschaftlich-als-auch-künstlerischen Studiengänge kennt, solange die Fachhochschulen nicht ausdrücklich, explizit, expressis verbis, in klaren Worten der Gesetzestexte als Ausbildungsstätte für nicht nur wissenschaftlich sondern auch gestalterisch fundierte Studiengänge anerkannt sind, wird das Design an Hochschulen einen schweren Stand haben. Die Behinderungen aus dem mangelnden Rechtsstand beginnen mit den Mitteln für Hochschulbau und -ausstattung, die bei künstlerischen Studiengängen Bedarf an Lehr-Werkstätten und Atelierflächen honorieren, bei Fachhochschulen mit ihren ausschließlich wissenschaftlich basierten Studiengängen aber nur Vorlesungssäle kennen. Sie gehen weiter über die Zulassung von Absolventen eines Studiengangs mit künstlerischer Eignungsprüfung zu wissenschaftlichen Weiterqualifikationen²⁴⁷ ... Und erstrecken sich bis hin zu fehlendem Verständnis in Universitäts- und Fachhochschulverwaltungen für „die Künstler“, die dauernd Ausnahmen von den Vorschriften verlangen (weil die Vorschriften eben nicht passen). Oder die Behinderungen für die Disziplin Design erstrecken sich eben bis zur Vereinnahmung des Designs durch die Kunst in den Kunsthochschulen – S. 218 folgend beschrieben –, weil die rechtlich normierten Aufgaben und Ziele sich von der Kunst nicht unterscheiden.

In diesem Zuge sollten die international üblichen Abschlüsse Bachelor of Design, B.Des. und Master of Design, M.Des. für die große Gruppe der gestalterischen Studiengänge, Studiengänge der angewandten Kunst (siehe Tabellen und Kapitel „4.13. letzte Station: Designstudium ist eine Chimäre“, S. 242) an Fach-,

247 Aus persönlicher Erfahrung und Kenntnis anderer Fälle: Aspirant*innen mit Universitätsdiplom in Design wurde die Promotionsfähigkeit durch Hochschuljustiziere / -verwaltungsmitarbeiter und Promotionsausschüsse, resp. dem dort vertretenen wissenschaftlichen Personal ausdrücklich abgesprochen, da der Diplom-Studiengang künstlerisch sei und daher nicht-wissenschaftlich. Dies kam u. a. an der Universität / Kunsthochschule Kassel mehrfach vor, wodurch diplomierten Designer*innen beispielsweise die Promotion unter dem Promotionsrecht für Designwissenschaft verwehrt wurde oder die Zugänge zu den Promotionsrechten unter Architektur und Ingenieurwesen massiv erschwert wurden.

Kunsthochschulen und Universitäten eingeführt werden. Design mit all seinen Facetten und diversen Studiengängen ist zu groß, um als improvisiertes Provisorium zwischen den Gesetzeszeilen zu hängen.

4.16. 12. Aufgabe: Die Designlehre in anderen Berufen

Design muss sich aber auch vergegenwärtigen, dass es nicht nur eine eigene Hochschuldisziplin ist, sondern, dass es als Bezugsdisziplin auch in anderen Disziplinen wirkt. Es stellt sich so also neben der Frage *Design als Beruf* die ebenso relevante Frage nach *Design in anderen Berufen*.

Kehren wir dafür zurück zu dem Begriff des Designs als Handlungsweise, wie zuletzt in Abbildung 22, S. 251 zu sehen ist. Diese ist, wie erwähnt, überall dort anzutreffen, wo es um Entwicklung geht. In jedem Beruf gibt es diese Herausforderung und auch in der allgemeinen Gesellschaft. Ich hatte in diesem Zusammenhang auf die *deontische Frage* verwiesen. Sie geht zurück auf Horst Rittel und seine Unterscheidungen von Wissen (Zerweck 2010a, 17). Danach benötigen Menschen verschiedene Arten des Wissens, um handeln zu können:

- faktisches Wissen: von dem, was der Fall ist,
- erklärendes Wissen: was und warum Folge sein wird,
- instrumentelles Wissen: wie das, was der Fall ist, verändert werden kann,
- deontisches Wissen: was soll der Fall sein oder werden.

Design als Handlungsweise lehrt uns also, das deontische Wissen zu erlangen und die Frage „Was soll sein?“ zu beantworten.

Diese Frage zu beantworten ist eben keine Sache von „mir gefällt’s“-Ausdrücken, sondern Sache von situativ zu erarbeitetem Wissen auf diesem Gebiet.

Überlegen wir uns, welche Berufe dieses Wissen nicht benötigen und diese Frage nicht beantworten müssen. Oder, wo im Leben müssen wir diese Frage nicht beantworten? Dann sehen wir die Tragweite des Themas Design ... für alle Lernenden und Lehrenden.

Denn dieses Können, die deontische Frage „Was soll sein?“ selbst beantworten zu können und zwar mit Hilfe bewusster Prozesse, nicht aus dem Bauch heraus, dieses Empowerment, das damit dem Design innewohnt, führt zu einem selbstbewussteren, freieren und mündigeren Menschen. Zu einem Menschen, der das Vermögen hat, sich selbst entfalten zu können und gemeinsam mit anderen an der Zukunft der Gesellschaft zu bauen, wie es Buchanan im Sinn hatte, als er Design als *Liberal Art* charakterisierte.²⁴⁸

248 Beschrieben auf S. 167.

5. Die Entwurfsprofessur

5.1. Begriff der Entwurfsprofessur

Für die Frage nach den Faktoren bei der Berufung von Designprofessuren war eine Einschränkung des Untersuchungsgegenstandes *Professur auf Entwurfsprofessur* nötig. In den Design-Studiengängen und Organisationseinheiten, die diese bereitstellen, gibt es ein sehr breites Spektrum an unterschiedlichen Fachhintergründen: Von Professuren für (unterschiedlichste) Technologien, über Arbeitswissenschaften / Ergonomie, zum Teil Psychologen und Soziologen, bis hin zu reinen Künstlern (für Grundlagen, Darstellen u. ä.) sind viele Bezugsdisziplinen auch personell vertreten, die sowohl in Berufungsverfahren als auch disziplinären Eigenarten in den Hochschulverwaltungen nach den fachspezifischen Gepflogenheiten berufen werden: Die Berufung einer Professur für z. B. Drucktechnologien oder Medieninformatik wird entlang der gleichen Qualifikationen erfolgen, wie im Ingenieurwesen, die einer Professur für Medienpsychologie oder ähnliche, wie in Medienwissenschaften und so weiter.

Entwerfen, die Haupttätigkeit des Designs, lernt der Mensch durch das Ausüben des Entwerfens und dieses muss durch entsprechende Lehrer*innen angeleitet und gelehrt werden. Der Großteil der Lehre im Design wird also von Professuren getragen, die vornehmlich das Entwerfen lehren, meist in Entwurfsübungen und -projekten, die gängige Praxis der Entwurfslehre durch Projektstudium²⁴⁹ in künstlerischem Gruppen- und Einzelunterricht²⁵⁰ oder seminaristischen Unterrichtsformen als zentralem Bestandteil gestalterischer Hochschullehre. Diese Professuren unterscheiden sich demnach sowohl in Anforderung als auch

249 Heute wird die Lehr- / Lernform des Projektstudiums auch unter dem Begriff *Forschendes Lernen* behandelt.

250 „Künstlerischer Gruppen- und Einzelunterricht“ in verbundener oder getrennter Schreibweise ist der feststehende Fachausdruck einer Unterrichtsform, umgangssprachlich im Bereich der Gestaltung und bildenden Kunst auch „Korrektur“ oder „Besprechung“ genannt. Sie ist nicht zwingend „künstlerisch“ oder auf „künstlerische“ Inhalte bezogen, sondern in gestalterischen Bereichen, wie Design oder Architektur auf den Entwurf mit all seinen Facetten, auch technische und menschzentrierte Inhalte.

Qualifikationswegen von wissenschaftlichen Professuren und sind davon zu trennen.

Entwurfsprofessuren sind in der Regel nach der Fachrichtung benannt, also z. B. Professur für Illustration, Fotografie, Grafik, Industrie-Design, Typografie, Textilgestaltung, Mode, Animation, Möbeldesign ... und tragen eher selten das Wort „Entwerfen“ in der Nomination. Entwerfen ist eine derart selbstverständliche Grundlage im Design und der Designvermittlung, dass dieses als Kompetenz zu besitzen und als Aufgabe zu vermitteln bei den Kernprofessuren nicht unbedingt ausdrücklich benannt wird.

Weiterhin ist für die Entwurfsprofessur als Kern der Designdisziplin charakteristisch, dass sich im Design keine ausdrückliche, disziplinäre Trennung zwischen Anwendung / Ausführung einerseits und Theorie / Wissenschaft andererseits etabliert hat. Wie in Architektur und Ingenieurwesen ist die Theorie und Wissenschaft Teil der Disziplin, entgegen der Kunst, die seit Jahrhunderten eine klare Trennung zwischen den Disziplinen Kunst und Kunstwissenschaft vollzog. Es sind zwar aus den Kunst- / Kulturwissenschaften heraus Versuche erkennbar, den Themenkomplex Designgeschichte / -wissenschaft / -theorie zu übernehmen und es werden explizite Theorieprofessuren besetzt, jedoch versteht das Design seine dem Handeln zugrundeliegenden Theorien, Erkenntnisse und Methoden als selbstverständlichen Teil und *Markenkern* der Disziplin, weswegen auch die Kernprofessuren des Entwerfens diese nicht (vollständig) auslagern und delegieren.

In der Literatur ist der Begriff *Entwurfsprofessur* oder *Professur für Entwerfen* kaum thematisiert. In der Architektur, dem, wie mehrfach genannt, großen Bruder, gibt es jedoch Belege. So nutzte *Der Spiegel* den Begriff *Entwurfsprofessur* 1969, um die gestalterische (künstlerische) Bauentwurfslehre und deren Lehrer von den ingenieurstechnischen, administrativen und organisatorischen Inhalten der Architekturausbildung zu trennen, als er in der 11. Fortsetzung in *Mit dem Latein am Ende: SPIEGEL-Serie über Krise und Zukunft der deutschen Hochschulen*²⁵¹ über die Disziplin der Architekten schrieb (*Der Spiegel* 1969). Zu Qualifikation,

251 Diese stark rezipierte Serie wurde später gesammelt herausgegeben als (Becker und Hentschel 1970).

Werdegang und somit Charakter eines Entwurfsprofessors in der Architektur heute schreibt Steets:

„Zum »etablierten Architekten« wird man schließlich, wenn man mit dem eigenen Architektenbüro Bauprojekte realisieren kann, die unter den Kollegen(!) und möglichst auch in der Öffentlichkeit Beachtung und Respekt erfahren. Wesentliche Indikatoren für Erfolg sind: »wenn jemand einen bedeutsamen Entwurf landet, wenn er auch Projekte jenseits von Wohnhäusern verwirklicht oder gar ein Großprojekt an Land zieht« [140] Dies geht mit einer wachsenden Verantwortung, auch finanzieller Art, einher, denn der etablierte Chefarchitekt haftet mit seinem Büro dafür, dass sich Entwurfsprojekte im Rahmen ausgehandelter Kalkulationen bewegen. Die Arbeit des etablierten Chefarchitekten differenziert sich weiter aus: Er führt Klientengespräche, akquiriert Aufträge, formuliert Entwurfskonzepte, koordiniert Arbeitsgruppen, stellt Mitarbeiter und Berater ein, verhandelt die rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen für Entwürfe, leitet Präsentationen – und vor allem ist er derjenige, mit dessen Namen ein Entwurf am Ende verknüpft wird. Im Idealfall wird die Arbeit eines Büros international gewürdigt und der etablierte Architekt wird zu Vorträgen an Universitäten eingeladen, hat die Möglichkeit, seine Arbeiten zu publizieren und erhält womöglich einen Ruf auf eine Entwurfsprofessur. Cuff sieht im etablierten Chefarchitekten am ehesten das, was den Mythos vom autonom agierenden Künstlerarchitekten bis heute befeuert – einen Mythos, der ein eindeutiges historisches Vorbild hat: »Der klare identitäre Bezugspunkt für den etablierten Architekten ist der Renaissancearchitekt, der in allen Bereichen architektonischen Tuns kompetent sein musste, von der Kunst über die Konstruktion bis zur Geometrie.« [141] Lediglich die Aufgabenfelder haben sich verschoben: Heute muss ein Chefarchitekt auch etwas von Projektmanagement, moderner Mitarbeiterführung und Öffentlichkeitsarbeit verstehen.“ (Steets 2015, 135) (für [140], [141]: Cuff 1991)

Die vorangehende Beschreibung für den „Chefarchitekten“ lässt sich problemlos auf die Beschreibung eines Senior Designer, Chefdesigner, Creative Director, Besitzer einer Designagentur, Leiter*in von (Werbe-)Kampagnen oder einer Designabteilung ... übertragen.²⁵²

252 Vergleiche Kapitel „4.10. Station 9: Deutschland 1990; Design-Management, Design-Wissenschaft, Design-Thinking, Service-Design ... alles nix für uns?“, S. 228.

Zu unterscheiden ist die Entwurfsprofessur zudem von der reinen künstlerischen Professur, da an Designlehrstätten eben auch bildende Künstler und Künstlerinnen unterrichten. Aus der vorangehenden Arbeit ist Design als berufliche Disziplin deutlich geworden und so ist auch deutlich, wie sich eine Designprofessur von der Kunstprofessur unterscheidet, wie sie z. B. Lynen (2017) als eigenständigen Professorentyp charakterisiert²⁵³. Nochmals zur Rekapitulation und Kontextualisierung des Unterschieds in der Hochschullehre: Design unterscheidet sich signifikant von Kunst durch:

- seine Eingebundenheit in Funktionszusammenhänge,
- durch die multidimensionale Aufgabenstellung an das Design versus der monothematischen Fokussierung der Kunst auf das ästhetische Erleben (ästhetisch primärintentional)²⁵⁴ und
- der Tatsache, dass Designlehre nicht in einem Klassensystem wie in der Kunst stattfindet, sondern die*r Student*in von einem divers qualifizierten Kollegium im Rahmen eines gegliederten, vielschichtigen Curriculums lernt.

Mit dem Begriff *Entwurfsprofessur* wird zudem sprachlich ein Unterschied zwischen der „echten“ Kunst und der *Angewandten Kunst* – wie Design ehemals genannt wurde und im hochschulrechtlichen, bildungsministerialen Kontext immer noch genannt wird – gezogen, ohne dabei der oftmals unterstellten Zweitklassigkeit *Fine Art* versus *Applied Art* sprachlich einen Boden zu geben.

Auch wenn es aus genannten Gründen nicht valide erschien, von einem in der Literatur etablierten Begriff *Entwurfsprofessur* auszugehen, so nahm ich aus Kenntnis der in der Szene verwendeten Sprache heraus an, dass der Begriff trotzdem verstanden und mit Inhalt gefüllt werden kann.²⁵⁵ Zudem diene die Anlage

253 Ausgeführt in Kapitel „5.2.3. Die Kunstprofessur“, S. 272.

254 Wie in Kapitel „1.5. Zum Umgang mit dem Begriff Kunst“, S. 35 erläutert, siehe auch Kapitel „7.4. Ausblick 2: Kunst ist Element von Design“, S. 420.

255 Bei dem in Kapitel „4.2. Station 1: Kassel 1995; „Design für einen Fachbereich Design“, eine Morgenröte“, S. 179 beschriebenen Projekt sprachen und schrieben wir dezidiert von *Entwurfsprofessuren*: Die angedachten Professuren hatten Titel wie *Industriedesign und Entwerfen*.

der Umfrage in zwei Durchgängen mit einem dazwischen liegenden Expertengespräch als Feedback eben auch dem Austesten, welche Sprache und Begriffe in der Szene verstanden wird: Vorwegnehmend kann bestätigt werden, dass der Begriff *Entwurfsprofessur* ohne Einschränkungen verstanden wird, wie beschrieben in Kapitel „6.3.6. Zwischenevaluation, Expertengespräch“, S. 329.

Die Frage der Qualifikationswege zu einer Entwurfsprofessur im Design ist jedoch aus der eigenen Disziplin heraus kaum gestellt noch beantwortet worden. Klar erscheint dagegen vordergründig eine Normierung aus dem Hochschulrecht heraus, auf die ich im Folgenden eingehe.

5.2. Die Entwurfsprofessur im Hochschulrecht

5.2.1. Kleine Einführung in das Hochschulrecht

Wenn es um die Frage der Qualifikation von Professoren und Professorinnen geht, spielt in Deutschland das Recht eine gewichtige Rolle, denn nicht nur sind Professoren in der Regel Beamte oder zumindest Angestellte im öffentlichen Dienst, sondern legt das deutsche Hochschulrecht²⁵⁶ doch auch die Einstellungs-voraussetzungen für Professoren vor.²⁵⁷ So sind also die in der Hochschulgesetzgebung angelegten, sogenannten Regeleinstellungsvoraussetzungen – die zusätzlich zu den allgemeinen dienstrechtlichen Voraussetzungen gelten – als Vorschrift für die Qualifikation der zu Berufenden zu sehen. Umgekehrt ist eine Gesetzgebung

²⁵⁶ Formal müsste nicht von „dem deutschen Hochschulrecht“ (Singular) gesprochen werden, sondern von „der deutschen Hochschulgesetzgebung“, oder „den deutschen Hochschulrechten“ (Plural), denn es existieren neben dem bundesdeutschen Hochschulrahmengesetz HRG, die diversen Hochschulrechte der deutschen Bundesländer, siehe Eintrag zu *LHGen* im Glossar S. 17. Es kann aber, wenn es um Gemeinsamkeiten geht, die Gesamtheit als ein Gesetzeskorpus behandelt werden.

²⁵⁷ Die wenigen Hochschullehrer an privaten Hochschulen dürften kaum Einfluss auf die Berufungspraxis nehmen, insbesondere da sich private Hochschulen, um die staatliche Anerkennung und institutionelle Akkreditierung zu erlangen, in das deutsche Hochschulrecht einzugliedern haben, insbesondere, wenn sie den Titel „Professor*in“ vergeben wollen. Zudem ist wegen des Wunsches dieser Einrichtungen als gleichwertig zu den staatlichen Einrichtungen betrachtet zu werden anzunehmen, dass sich die privaten nach dem Usus der staatlichen Hochschulen richten.

auch immer die Abbildung der Norm, also sowohl dessen, was Usus ist, als auch, was als Erwünschtes gilt. Als Warnung sei dem im deutschen Hochschulrecht Unbewanderten jedoch gesagt: Die Gesetzgebungskompetenz für die Hochschulen wurde 2006 mit der Föderalismusreform nahezu gänzlich den Ländern übertragen. Das Hochschulrahmengesetz auf Bundesebene existiert noch, dennoch gibt es in Deutschland kein einheitliches Hochschulrecht, sondern ein Nebeneinander mehr oder weniger vergleichbarer, länderspezifischer Hochschulgesetze. Es gibt rechtlich durchaus Abweichungen, die gerade für eine *Professur zwischen den Stühlen*²⁵⁸ bei der Berufung relevant werden kann. Eine detaillierte Darstellung und Diskussion der Konsequenzen des Hochschulrechts für das Design würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen und verbleibt als weiterer Forschungsbedarf, auch wenn das Verständnis der Geschichte und Reformen, insbesondere betreffend Hochschulformen und Berufungsvoraussetzungen, für das Design, das seinen Platz als Hochschuldisziplin noch finden muss, von hoher Bedeutung ist. Daher stelle ich den Stand nach allgemeiner Standardliteratur, wie *Hochschulrecht: ein Handbuch für die Praxis* (Hartmer und Detmer 2017) dar, auf das ich die Aussagen dieses und der nächsten Kapitel (bis auf explizit anders genanntes) stützen werde.²⁵⁹

Hochschulrecht: ein Handbuch für die Praxis wurde zuerst 2004 herausgegeben und stellt ein umfassendes Kompendium des deutschen Hochschulrechts, seiner Genese, Exegese und Anwendung dar. Es bildete bereits die grundlegenden Reformen der Umstellung auf die W-Reihe ab, lag zum Zeitpunkt der Erhebung aus Kapitel 6 in zweiter überarbeiteter Auflage von 2011 vor, bildet aber nun in der dritten neu überarbeiteten Auflage von 2017 die weiteren Veränderungen der Gesetzeslage und Rechtsprechungen ab. Ich stelle in diesem Kapitel den neueren Stand dar, da sich die durch meine Erhebung (vor der Herausgabe der dritten Auflage) untersuchte Praxis zwar eher aus dem sehr langsam gebildeten Usus speist, denn aus neuester Rechtslage, für die Fortentwicklung jedoch diese neuere Rechtslage entscheidender ist und sich an der grundlegenden Problematik ohnehin seit den

258 Siehe Kapitel „5.2.7. Die Entwurfsprofessur in *The Trilight Zone* des Berufsrechts“, S. 291.

259 Zur Literaturlage siehe auch Kapitel „2.2. Berufsrecht und -praxis von Professuren im Design“, S. 41 und „2.3. Berufungspraxis generell“, S. 46.

Hochschulreformen der 1970er Jahre kaum etwas geändert hatte. Die Thematik der Geschichte und Überführung der Designausbildungskonventionen und -institutionen der DDR in Bundesdeutsches Hochschulrecht und -wesen ist ein weiteres Thema, das in den weiteren Forschungsbedarf verschoben werden muss, da es hier den Rahmen sprengen würde. Die von mir rezipierten und hier verwendeten Werke zum Hochschulrecht sparen diese Thematik für den gesamten Hochschulbereich interessanterweise aus. Hinzufügen muss ich noch für eine beruflich progressive Leserschaft, dass solch ein Kompendium eben kaum Möglichkeiten und Wege in die Zukunft, auch nicht wünschenswerte oder nötige Veränderungen aufzeigt, sondern konservativ, rückwärtsgewandt die in der Vergangenheit liegende Rechtslage, Auslegung und -sprechung behandelt.

Die Vorstellungen darüber, was eine Professur ausmacht und was ein Aspirant, eine Aspirantin mitbringen muss, waren aus der Tradition heraus in den Bundesländern und den unterschiedlichen Hochschulen zwar ähnlich. Trotzdem führte die Hochschulreform in den 1960ern und 70ern zu grundsätzlichen Änderungen. 1970 verständigte sich die Kultusministerkonferenz darauf, die Personalstruktur an deutschen Hochschulen zu vereinheitlichen und gesetzlich zu fassen. Der Abstimmungsprozess im Rahmen der Gesetzgebung umfasste auch die Aufgabenbeschreibung und Berufungsvoraussetzungen von Professuren. Schließlich wurde 1976 das erste HRG verabschiedet, das Hochschulrahmengesetz des Bundes, in dessen § 44 die Einstellungsvoraussetzungen und damit zentralen Vorschriften für das Anforderungsprofil der Professoren festgelegt wurden. Zu jener Zeit wurden die Werkkunstschulen zu Fach- oder Gesamthochschulen umgewandelt.

Für das Design wichtige Lehrer*innen und Partner*innen der Forschung / künstlerischen Entwicklung waren traditionell auch Lehrer*innen und Werkstattmeister*innen, die den Umgang mit Material und Technik in entsprechenden Einrichtungen (von Fotostudio / -labor, über Holzwerkstatt, Tiefdruckwerkstatt, bis zur Weberei) lehrten, siehe S. 42. Das Ergebnis der Reformen und Vereinheitlichung (HRG) kennt aber keine an Hochschulen lehrenden Praktiker. Neben den Professuren wurde zwar auch weiteres Lehrpersonal (wie Privatdozenten, Lehrbeauftragte, Lehrkraft für besondere Aufgaben ...) definiert, jedoch durchweg wissenschaftlich mit nur z. T. künstlerischem Pendant. Seit den Reformen der 1970er

waren legalistisch betrachtet alle Praktiker, auch die Werkstattmeister*innen, „technische Mitarbeiter“ ohne Lehrbefugnis bzw. mit explizitem Lehrverbot sowie inhaltlichem Ausschluss von F&E-Projekten.²⁶⁰

Auch wenn sich der maßgebliche § 44 des HRG mit den Einstellungsvoraussetzungen und zentralen Vorschriften für das Anforderungsprofil der Professoren seitdem maßgeblich geändert hat, und vor allem durch die Umsetzung in die LHGen das Profil erheblichen Änderungen unterzogen wurde, ist die Leitlinie seit jeher klar. Oberstes Qualifikations-Gebot lautet:

Die*r Professor*in kann das Fach eigenständig
in Lehre und Forschung, bzw. Lehre und
künstlerischer Entwicklung vertreten.

Die in der Hochschulgesetzgebung angelegten Einstellungsvoraussetzungen sollen dies gewährleisten. Die Literatur zu diesen beschäftigt sich leider nahezu ausschließlich mit den Voraussetzungen für die traditionellen, wissenschaftlichen Professuren an Universitäten und an Fachhochschulen. Laut Rezension von Kempen (2005) konzentriert sich auch (Thieme 2004) – ein weiteres Standardwerk – auf die Hauptdiskussionspunkte der großen Reform seit Ende der 1990er Jahre, die ausschließlich für wissenschaftliche Professuren und deren Karrierewege von Bedeutung sind:

„Das Hochschulrecht ist ein unendlich weites Feld, und Thieme unternimmt gottlob gar nicht erst den Versuch, auf alle Details und Verästelungen einzugehen. Er bietet eine mutige Konzentration auf die

260 Dies führt zu abstrusen Situationen wie folgendes Beispiel illustriert, beobachtet an der Kunsthochschule Kassel in den 1990ern: Der Fotomeister, der das Fotostudio betreute, sollte den Studierenden im Rahmen einer technischen Einweisung (vulgo „Kurs“) die Benutzung der Blitzanlage erläutern, inklusive des „Setzens von Licht“, durfte aber unter Abmahnung nicht mit den Studierenden über die Wirkung des Lichtes sprechen, da dies Inhalt der gestalterisch / künstlerischen Lehre sei und er als sonstiger Mitarbeiter eine Höherstufung einklagen könnte, sollte er nachweisen können, Lehre gemacht zu haben.

wesentlichen Grundsatzfragen [...] Aber er vermittelt seinem Leser etwas Einzigartiges: hochschulrechtliche Orientierung in einer Zeit fortschreitender hochschulpolitischer Orientierungslosigkeit.“ (Kempen 2005, 336)

Diese als hochschulpolitische Orientierungslosigkeit titulierten Änderungen führten zu einer Herabsetzung der Professorenschaft (W-Reihe), einer Gleichmacherei von Professoren und Studium an Universitäten und Fachhochschulen (maßgeblich Bologna-Reform) und dem „Habitationsverbot“ oder zumindest der „Habitationsdiskriminierung“. Darunter wird der reformatorische Umschwung von Habilitation als regelmäßigen Qualifikationsschritt zur Professur hin zur Juniorprofessur, dem *Tenure Track*, verstanden, in dessen Folge der Wert der Habilitation für den Weg zur Professur massiv in Frage gestellt wurde. Hinter dem *Tenure Track* steht das international übliche Konzept, Professor*innen auf befristeten Junior-Stellen²⁶¹ im Sinne *Learning on the Job* nach der Promotion fit für die vollwertige Professur²⁶² zu machen. Auf Vor- und Nachteile sowie Besonderheiten unterschiedlicher Auslegungen der Juniorprofessur und damit Ausgestaltung des *Tenure Track* in der neueren deutschen Hochschullandschaft kann hier nicht weiter eingegangen werden; es ist für die Realität der Entwurfsprofessur auch nicht entscheidend.

Nach einem Urteil des Bundesverfassungsgerichtes wurde die Habilitation der Juniorprofessur wieder gleichgestellt. Wichtigstes Merkmal einer Habilitation ist es, die Lehrbefähigung zu bestätigen. D. h. in einem traditionellen, wissenschaftlichen Fach beweist die*r Akademiker*in in der Laufbahn zunächst durch eine überdurchschnittliche Promotion die besondere Befähigung zur wissenschaftlichen Arbeit und erst danach, durch die Habilitation die Befähigung zur Lehre. Die Habilitation wurde früher damit gleichgesetzt, dass eine andere Institution (die abgebende Fakultät) die Professorabilität, d. h. die Befähigung zur Vertretung des Faches in Lehre und Forschung bereits testiert hat und die berufende Institution (aufnehmende Fakultät) diese Einschätzung ungeprüft übernimmt.

261 In Deutschland in der Regel sechsjährige Juniorprofessuren.

262 Oft dauerhafte Anstellung, in Deutschland meist lebenslange Berufung.

Die Berufung diene also ursprünglich dazu, die inhaltliche Passung des*r Aspiranten*in auf die Stelle und beste Entwicklungsmöglichkeit des Faches durch eine*n potenten Vertreter*in zu gewährleisten, nicht die Eignung der Aspiranten zu attestieren.

Nun ist die Habilitation in dem Sinne herabgesetzt, dass die berufende Institution die Befähigung des*r Aspiranten*in zur eigenständigen Vertretung des Fachgebiets in Lehre und Forschung / Lehre und künstlerischer Entwicklung, d. h. das Erfüllen der Einstellungs Voraussetzungen selbst prüfen muss. Die*r Habilitierte ist also nicht mehr per se professorabel.

Persönlich plädiere ich jedoch dafür, die in der Literatur zu findenden Positionen zu den Hochschulreformen sehr kritisch zu übernehmen, da der Ton, der in der wissenschaftlichen Literatur angeschlagen wird, exakt jener ist, den Frösche anschlagen, wenn sie über die Trockenlegung von Sümpfen berichten könnten.

Für das Design sind diese Diskussionen und Entwicklungen wenig bzw. nur für die oben beschriebenen Bezugsdisziplinen konkret fruchtbar. Relevant sind die prinzipiellen Qualifikationswege zu einer Professur, die sich aus den Voraussetzungen ergeben, jedoch sehr. Für Vertreter aus dem Design und der Kunst mag zudem der Stellenwert, den die Qualifikation ein Fach selbstständig in der Lehre vertreten zu können traditionell einnimmt – Habilitation oder Tenure track, siehe auch FN 280 – überraschen.

5.2.2. Design in den Hochschultypen

Prinzipiell unterscheidet das deutsche Hochschulrecht unterschiedliche Hochschultypen, von denen Universität, Kunsthochschule und Fachhochschule (für dieses Kapitel) relevant sind, siehe auch FN 229. Die Universitäten und Kunsthochschulen (Akademien) sind die traditionsreichsten mit jeweils eigenem, geschichtlichem Usus der Requirierung der Professuren. Die Unterschiede der Fachhochschulen zu den Universitäten schwinden im Hinblick auf die Berufungsvoraussetzungen durch den Bolognaprozess und weitere Annäherungen, da beide im Kern wissenschaftlich orientiert sind.

Lynen (2017, Rn. 24) behauptet zwar, *Gestaltung* gehöre wie *Forschung und Entwicklung* ebenfalls zu den Aufgaben von Fachhochschulen, da es unter die

Formulierung „unter Berücksichtigung der Aufgabenstellung der Hochschule“ des § 22 HRG falle, jedoch scheint diese Interpretation randständig. Der § 22 lautet *Aufgaben und Koordination der Forschung* und bestimmt:

„Gegenstand der Forschung in den Hochschulen können unter Berücksichtigung der Aufgabenstellung der Hochschule alle wissenschaftlichen Bereiche sowie die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Praxis einschließlich der Folgen sein, die sich aus der Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse ergeben können.“
(Bundesrepublik Deutschland 2017, § 22, S 2)

Auch andere Autoren, wie (Epping 2017, Rn. 10) betonen, dass das Ziel der Fachhochschulen zwar sei, praxis- und berufsorientiert auszubilden, jedoch ausdrücklich auf wissenschaftlicher Grundlage, nicht Kunst oder auf künstlerischer Grundlage. Dies habe sich auch durch die Reformen (Bolognaprozess, Ermöglichung von MA-Abschlüssen und teilweise Promotionsmöglichkeit an Fachhochschulen, Forschung als Aufgabe der Fachhochschulen) der letzten Jahre nicht geändert:

„Gleichwohl bereiten die Fachhochschulen weiterhin primär durch anwendungsbezogene Lehre und anwendungsbezogenes Studium auf berufliche Tätigkeiten vor, die schließlich die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern, ohne damit freilich auszuschließen, auch die Befähigung zu wissenschaftlicher Arbeit zu vermitteln. Fachhochschulen dienen daher in erster Linie den angewandten Wissenschaften durch Lehre, Studium, Weiterbildung sowie Forschung und Entwicklung, die in der Regel weiterhin praxisnah ist.“
(Epping 2017, Rn. 16)

Aus dem Kontext des Zitats geht hervor, dass die Relativierungen „primär“ und „in erster Linie“ sich auf der Abhebung gegenüber der Wissenschaft und Forschung im universitären Sinn und den Aufgaben der Universitäten bezieht. Begriffe wie *Kunst*, *künstlerisch*, *Angewandte Kunst*, *Gestaltung* oder ähnliche sind im Zusammenhang mit Fachhochschulen außer der kurzen Notiz bei Lynen nicht zu finden und können so auch nicht als sekundäre Aufgabe aus der Rechtslage abgeleitet werden.

Gestaltung kann also nur dann als weitere Deklination von *Forschung und Entwicklung* zum gesetzlich geregelten Aufgabengebiet der Fachhochschulen gerechnet werden, wie Lynen postuliert, wenn man der Gestaltung die Anwendung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Methoden (richtigerweise) unterstellt, sie jedoch ausschließlich als angewandte Wissenschaft versteht und ihr die entsprechenden künstlerischen Wurzeln, Erkenntnisse und Methoden absprache. Dies ist angesichts der gelebten Realitäten in Hochschule und Beruf abwegig.

Der Unterschied zu den Kunsthochschulen bleibt hingegen. So wird die Kunstprofessur (an Kunsthochschulen) in der Literatur nach wie vor als eigenständig im Sinne von Aufgabe und Qualifikation behandelt. In der Darstellung in der Literatur wird von keinen Änderungen in den letzten Jahrzehnten berichtet – im Gegensatz zu den massiven Änderungen bei der wissenschaftlichen Professur. Im Folgenden beziehe ich mich auf die Darstellung der Kunstprofessur nach Lynen (Lynen 2017, Rn. 28–35, 67–72) in (Hartmer und Detmer 2017). Auf Grund mangelnder widersprechender Literatur und der Geltung des Autors Lynen (im Themenkomplex Kunsthochschulen) kann davon ausgegangen werden, dass diese Quelle die herrschende Meinung darstellt.

5.2.3. Die Kunstprofessur

Kunsthochschulen umfassten laut Lynen Hochschulen für Bildende Kunst, Musikhochschulen einschließlich der Darstellenden Kunst sowie Hochschulen für neue Medien inklusive Filmhochschulen. (Rn. 28) Hochschulen für Angewandte Kunst oder Design – außer besagte neue Medien und Film – werden nicht genannt. Die Kunsthochschulen hätten die Aufgabe der Pflege der Kunst und der Wissenschaft, wobei die Wissenschaft fachlich eingeschränkt, kunstbezogen sei. Die Pflege der kunstbezogenen Wissenschaft unterscheide sich hierbei nach Landesrecht und könne dabei bis zu Promotion, Habilitation und Forschung in umfassendem, aber disziplinbezogenem Sinn reichen oder auch auf die Vermittlung von wissenschaftsbezogenen Inhalten – Lynen schreibt hier wörtlich „(„Theorie“)“ – und diese begleitende Untersuchungen im Rahmen künstlerischer Fächer reduziert sein. (Rn. 29) Also beispielsweise Kunstwissenschaft als eigener Studiengang mit Promotions- und Habilitationsrecht

oder lediglich Kunstgeschichte als Studienangebot in einem künstlerischen Studiengang. Die Berufung der in solchen Angeboten angesiedelten Professuren unterliegt den gängigen Regeln der wissenschaftlichen Professur. Im Folgenden werde ich diese daher nicht mehr erwähnen, sondern mich auf die künstlerische Professur beziehen.

Die Pflege der Kunst beinhalte Lehre, Kunstausbübung und künstlerische Entwicklungsvorhaben, wobei die beiden letzten das Pendant zur Forschung darstellten. Die künstlerische Lehre besitze „*praktische als auch rechtliche Besonderheiten und Eigengesetzlichkeiten*“. Ebenso wie an Universitäten herrsche an Kunsthochschulen die Einheit und gegenseitige Beeinflussung von Lehre und dem Komplex Kunstausbübung und künstlerische Entwicklungsvorhaben. Den Begriff der *künstlerischen Forschung*, der versucht würde durchgesetzt zu werden, sieht Lynen kritisch, insbesondere in Verbindung mit einem Doktorat oder vergleichbaren Abschlüssen eines *dritten Studienzyklus*, die er ablehnt. (Rn. 30) Die künstlerische Lehre würde durch besondere Lehrveranstaltungsformen (Künstlerklassen, Einzelunterricht) und „*vor allem durch ihr Wesen als weitgehend individuelle Einwirkung mittels künstlerischer Förderung (Entwicklung von Künstlerpersönlichkeiten)*“ geprägt (Rn. 31). Zu den Künstlerklassen führt er in einer Fußnote aus, dass diese erstmals im KHG NRW (Land Nordrhein-Westfalen 2018, § 50 Abs. 2) eine Legaldefinition erhalten hätten, was nur bedingt richtig ist, denn der künstlerischer Gruppen- und Einzelunterricht ist seit langem eine in der Rechtslage, z. B. durch Lehrverpflichtungsverordnungen festgehaltene Lehrform, siehe auch FN 250.²⁶³ Zudem umfasse die Lehre künstlerische Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten zum Zwecke der Vorbereitung auf künstlerische und kunstpädagogische Berufe. Für Lehrende und Lernende komme es wesentlich darauf an, wer ihr Gegenüber

263 (§ 50 Abs. 2) definiert die Künstlerklasse bzw. das Klassenprinzip auch nur wie folgt:

„In den künstlerischen Fächern können die künstlerische Lehre und das künstlerische Studium in Künstlerklassen nach den Prinzipien von Gruppen- und Einzelunterricht sowie des Projektbezugs in der schöpferischen Begegnung von Lehrenden und Studierenden (Klassenprinzip) konzentriert werden. Der Besuch der Künstlerklasse setzt das Einverständnis der Professorin oder des Professors voraus ...“

sei, also wer wen künstlerisch betreue, nicht welche Veranstaltungen besucht würden. Lynen vergleicht dieses Lehrer-Schüler-Verhältnis mit dem der Studierenden klassischer Fächer zu ihren Betreuern bei Abschlussarbeiten und insbesondere Promotionen. Die wesentliche Problematik in der Klassenlehre sieht der Autor in einem Interessensausgleich zwischen den Lehrenden, die sich auf Grund der Lehrfreiheit ihre „Schüler“ aussuchen wollen, und den Studierenden, die wegen der Studierfreiheit ihre „Meister“ wählen möchten (Hervorhebung und Wortwahl im Original, Rn. 31).²⁶⁴ Neben der Aufgabe der Entwicklung von Künstlerpersönlichkeiten enthielten die Gesetze eine zweite in Bezug auf die Studienziele, nämlich die Vorbereitung auf die kunstbezogene Berufswelt in vergleichbarer Pflicht wie die, die Universitäten mit der Vorbereitung auf die wissenschaftsbezogene Berufswelt zu erfüllen haben:

„Den Künstler als einkommenslosen ‚Bohemien‘ zu sehen, der nur durch seine Persönlichkeit glänzt, auch wenn er sich in prekären Finanzsituationen befindet, entspricht nicht hinreichend dem staatlichen Auftrag von aus Steuermitteln finanzierten Hochschulen sowie den Zielen akademischer Studien.“
(Hervorhebung im Original, Rn. 31)

Im Weiteren beschreibt Lynen, wie daraus kein sklavisches, marktkonformes Bedienen eines Berufsmarktes erwüchse, sondern die Kunsthochschulen in ihren Lehr- und Forschungsangeboten kritisch und analytisch die Berufsbilder begleiten sollen. Der Autor nennt die Berufsvorbereitung „zwingend“ und schreibt: *„Wird dieses Ziel unzureichend verfolgt, kann und sollte das rechtmäßige Eingriffe durch die Hochschulträger (Land) oder Hochschulleitungen (Rektorate) nach sich ziehen.“* (Rn. 31)

264 Das toxische Macht- und Abhängigkeitsverhältnis, das den*die Student*in in der Klassenlehre schutzlos lässt, thematisiert Lynen nicht, obwohl es Auswuchs und damit Bestandteil der rechtlichen Situation ist. In der Literatur, leider bisher nicht der Fachliteratur zur Kunstlehre an deutschen Hochschulen, ist es aber wohl bekannt und nicht erst seit #metoo beschrieben. Dabei geht es nicht nur um sexualisierte Gewalt, sondern auch um Ausbeutung und entgrenzten psychischen Druck. Drei jüngere Artikel, die sich dem Thema widmen sind: (Krafeld 2018; Würfel 2018; Kix 2018).

Des Weiteren beschreibt Lynen, ausgehend vom KHG NRW – das seiner Meinung nach Vorbildfunktion habe,²⁶⁵ dem die anderen Länder jedoch (bisher) nicht folgten – wie die Argumente für den Bologna-Prozess nicht auf die Kunsthochschulen zuträfen, wie man den Bologna-Prozess, insbesondere die Modularisierung der Lehre (die am Klassensystem in der Kunst vorbeiziele) und Einführung von BA und MA umschiffen könne und schließlich die Gleichartigkeit („vergleichbar, aber nicht identisch“ (Rn. 35)) von *Kunstausbübung und künstlerische Entwicklung mit Forschung*. Ohne diese jedoch näher zu beschreiben („Die besondere Aufgaben [dieser] sind schwer zu definieren“ (Rn. 35)) arbeitet er heraus, dass diese Dienstaufgabe der Professuren mit den zur Forschung analogen Rechten und Pflichten einhergehe, entsprechende Drittmittel einzuwerben und Studierende des dritten Studienzyklus daran zu beteiligen seien. Der Aufgabenkomplex *Kunstausbübung und künstlerische Entwicklungsvorhaben* geht somit deutlich über das Schaffen von Kunst durch eine*n Künstler*in, die*r auch Professor*in ist, hinaus. Er betont eine Eigenständigkeit der Kunst gegenüber dem Doktorgrad und die Notwendigkeit, entsprechende Angebote und Abschlüsse für einen dritten Studienzyklus zu finden. Zuletzt betont er nochmal die in seinen Augen problematische Vermischung durch den Begriff *künstlerischer Forschung*, die auf akademische Grade wie das Doktorat ziele, jedoch von vermischter künstlerisch-wissenschaftlicher Natur sei. Er warnt vor diesen und hebt erneut das KHG NRW hervor, das deutlich zwischen künstlerischen und wissenschaftlichen Qualifikationen unterscheidet. (Rn. 35) Eine Auseinandersetzung mit den oder Nennung der Florenz-Prinzipien und dem dahinterstehenden Prozess – wie in Kapitel „4.9. Station 8: Florenz 2016; der dritte Zyklus der Hochschulausbildung, PhD“, S. 225 beschrieben – fehlt.

Die Kunst(hochschul)professuren stellten einen eigenständigen Profes-
sorentypus dar (Rn. 67), dessen Dienstaufgaben primär Lehre, Kunstausbübung und Durchführung von künstlerischen Entwicklungsvorhaben sowie Selbstverwaltung sei. Die Kunstausbübung ist daher nicht a priori Nebentätigkeit und die Erfüllung der Lehrverpflichtungen reicht nicht zur Erfüllung der Dienstaufgaben. (Rn. 70)

265 Lynens Schaffensschwerpunkt liegt in Nordrhein-Westfalen und inwieweit er persönlich an der Gesetzgebung beteiligt war, lässt sich auf Grund seiner (Veröffentlichungs-) Vita nur annehmen.

Neben den Dienstaufgaben hat die Eigenständigkeit des Typus auch Auswirkungen auf Hochschullehrernachwuchs, Einstellungsvoraussetzungen sowie Abgrenzung zu Nebentätigkeiten. Der Nachwuchs erwerbe das künstlerische Renommee, das zur Berufung erforderlich sei, nicht innerhalb einer Hochschulkarriere, sondern außerhalb des Hochschulbereichs. (Rn. 67) Die Einstellungsvoraussetzungen, die nach HRG § 44 zweistufig zunächst die „besondere Befähigung zu künstlerischer Arbeit“ sowie dann „zusätzliche künstlerische Leistungen“ forderten (ohne Hinweise wie Nachweise zu erbringen sind) und somit ehemals eine nach Lynen verfehlte Analogie zu Promotion und Habilitation zögen, würden in der Praxis einer Gesamtbeurteilung nach folgendem Kriterium weichen: *„welche Bewerber/innen hervorragende künstlerische Leistungen von Gewicht im Sinne von eigenständigen und bedeutenden Beiträgen zur Kunst innerhalb des Kulturbetriebs erbracht haben“* (Rn. 68).

Das KHG NRW hat diese Praxis nachvollzogen und in § 29 Abs. 1 Nr. 3 die fachliche, künstlerische Voraussetzung einstufig als *„herausragende künstlerische Leistungen, deren Nachweis in der Regel durch künstlerische Arbeiten und Werke während einer fünfjährigen künstlerischen Tätigkeit erbracht wird“* bezeichnet.

Dass Lynen mit dieser Frage und der Verwerfung der Analogie zur Habilitation den Nachweis zur Lehrbefähigung unter den Tisch fallen lässt, ist auffallend, denn wenn die pädagogische Eignung auch bei der Kunstprofessur in allen Gesetzen Einstellungsvoraussetzung ist, lautet die entsprechende Formulierung im KHG NRW doch: *„die durch eine entsprechende Vorbildung nachgewiesen oder ausnahmsweise im Berufungsverfahren festgestellt wird“* (Herv. d. V., Land Nordrhein-Westfalen 2018, § 29 Abs. 1 Nr. 2).

Lynen ist es wichtig herauszustellen, dass der Hochschullehrernachwuchs der Kunstprofessur die fachliche, künstlerische Eignung außerhalb der Hochschule zu erwerben, er* sie sich in der Welt der Kunst einen „Namen“ zu machen und deutliche Erfolge in der künstlerischen Praxis zu erreichen habe, was durch ein entsprechendes „Werk“, gewisse Stetigkeit und künstlerische Ausdauer, ein ausreichend tragfähiges Œuvre nachgewiesen wird. (Rn. 68 & 69) Er erwähnt zwar, dass die Kunsthochschulen den Auftrag zur Förderung des künstlerischen Nachwuchses hätten, sieht diesen aber durch das Studium als erledigt an und

lehnt die Juniorprofessur oder andere Formen des *Tenure track* ab. Weder nennt er Möglichkeiten eines dritten Studienzyklus zur Nachwuchsförderung noch andere Einflussnahmen der Kunsthochschulen auf die Bildung des Hochschullehrernachwuchses. (Rn. 69) Auch fehlt in seinen Ausführungen zur Lehre als Dienstaufgabe jeder Hinweis, wie der Nachwuchs diese erlernen könne. Vielmehr betont er erneut die „*deutlichen methodischen, inhaltlichen und auch quantitativen Unterschiede zur Lehre der wissenschaftlichen Fächer*“, welche aus dem „*starken Persönlichkeitsbezug*“ (Rn. 71) folgten.

Zum Verständnis der Kunstprofessur ist noch von Wichtigkeit, dass der Autor Lynen für die Unterscheidung zwischen Dienstpflicht und Nebentätigkeit bei aller schwieriger Abgrenzung zwischen Doppelalimentation, Aufgabengebundenheit, verfassungsrechtlicher Frage der Kunstfreiheit etc. sowie der Vergleiche zu den wissenschaftlichen Fächern ganz klar äußert, dass „Kunstausübung im Auftrag Dritter“ nicht zum Hauptberuf, Erfüllung der Dienstpflicht gerechnet wird und somit Nebentätigkeit darstellt. (Rn. 70) Im *KHG NRW* § 28 Abs. 1 S. 3 ist dies wörtlich geregelt. Relevant ist dies, weil die eigenmächtige Kunstproduktion eben explizit Bestandteil der Dienstpflicht ist und auch wenn deren Werke später frei (zu Gunsten des Kunstprofessors) verkauft werden, keine Nebentätigkeit darstellt. Design als angewandte Kunst findet in der Regel im Auftrag Dritter statt und ist somit als Nebentätigkeit gegenüber der freien Kunst systematisch benachteiligt.

5.2.4. Design im Hochschulrecht für die Kunst?

Inwieweit ist das Geschriebene zur Kunstprofessur, ihre Einstellungs Voraussetzungen, Dienstpflichten und somit Qualifikationswege auf die Entwurfsprofessur im Design übertragbar? Der Geltungsbereich des *KHG NRW*, das Lynen mehrfach als vorbildlich darstellt, schließt die allermeisten Designausbildungsstätten des Landes NRW aus, siehe S. 42 und S. 244. Auch inhaltlich hat weder Lynen noch andere Literatur klargemacht, wie Entwurfsprofessuren des Designs rechtlich als Kunstprofessuren gelten sollten. Die Literatur zu Hochschulrecht stellt meist eine mehr als überkommene Vorstellung von Design dar, (Produkt-) Design sei Objektkunst und Grafik-Design die marktgängige Variante der Originalgrafik. Ob dies wirklich so im Recht selbst eingeschrieben ist, steht zu fragen,

die Exegeten scheinen sich zumindest einig. So schreibt Wintzer in Kapitel *Die Aufgaben der Kunsthochschulen (im Freistaat Bayern)*:

„Ihre Aufgabe ist [...] die Kunst [...] Die Beschäftigung der Kunsthochschulen mit der Kunst ist nicht auf Erkenntnisgewinn, sondern auf die eigene Kunstproduktion sowie die Ausbildung der Befähigung zu praktischer künstlerischer Tätigkeit ausgerichtet [...] Die Berufsbilder, zu denen an Kunsthochschulen ausgebildet wird, umfasst neben den klassischen Fächern Malerei, Bildhauerei und Baukunst (Architektur) beispielsweise Fotografie, neue Medien, Lithografie, Objektkunst und vor allem auch angewandte Künste wie z. B. Grafik-Design, Goldschmiedekunst und Bühnenbild und -kostüm [...] In manchen Bereichen sind die Übergänge von künstlerischen zu wissenschaftlichen Fächern fließend. Dies gilt v. a. für Architektur und Gestaltung, die mit jeweils stärker wissenschaftsbezogener Ausrichtung auch an Fachhochschulen [...] vertreten sind.“
(Berger 2009, 391–392)

Kein Erkenntnisgewinn bei dem Berufsbild Design, sondern nur praktische künstlerische Befähigung bei der eigenen Kunstproduktion und wenn das Fach technisch fundiert wird, dann ist es so angewandt, dass es an Fachhochschulen degradiert wird? Aus den vorangegangenen Kapiteln dürfte hervorgehen, dass dies nicht das aktuelle Berufsbild im Design abbildet. Die gelebte Realität, selbstverständlich auch an Hochschulen, ist entsprechend weiter. Lynens Standpunkt ist die Perspektive der Musik und klassischen Kunst und muss für die gestalterischen, wissenschaftlich-künstlerischen Fächer, die ehemals unter Angewandter Kunst liefen, wie Architektur und Design als uninformativ beschrieben werden. Dies verwundert nicht, nimmt man seine Lebenspositionen in Betracht, u. a. als Jurist und Wissenschaftler, langjähriger Kanzler der Düsseldorfer Kunstakademie, kommissarischer Kanzler der Folkwang-Hochschule – bevor die gestalterischen Bereiche hinzukamen – und Leiter des Zentrums für Internationales Kunstmanagement. Lynen hat zum Thema Design wohl auch nicht die Kompetenz, denn nicht nur missversteht er, wie oben dargelegt, Gestaltung als gesetzliche Aufgabe der Fachhochschulen, sondern missversteht „Design und Visuelle Kommunikation“ (sic) als *Angewandte Kunst* im hierarchisch abwertenden Sinne und schreibt sie den Fachhochschulstudiengängen zu (Rn. 30), analog der Trennung von Wissenschaft

(Universität) und der Angewandten Wissenschaft (Fachhochschule). Als eigenständige Disziplin nimmt er Design nicht wahr. Besonders klar wird seine enge Perspektive der Kunst jedoch in der Rechtfertigung der Kunsthochschulen als eigenständige Hochschulart mit eigener Namensgebung und Tradition mittels einer Fußnote (Rn. 28):

„FN 73: Gerade in Bezug auf die Kunsthochschulen sind die Erfahrungen mit der Eingliederung in Gesamthochschulen oder der Vereinigung mit anderen Hochschulen (Universitäten) nicht sehr positiv; heute wird dort, wo dies geschehen ist, die erneute Separierung mit guten Gründen angestrebt, aber aus fiskalischen Gründen und wegen des Beharrungsvermögens von Institutionen nicht immer oder nur stückweise umgesetzt. Ein zielführender Ansatz dabei ist, Kunsthochschulen innerhalb der Universitäten mit einer Teilautonomie und/oder mit eigenen Rechtsregeln auszustatten (Beispiele: Fachbereich Musik in der Universität Münster, Kunsthochschulen in den Universitäten Kassel und Mainz).“

Gerade diese Fußnote ist geeignet, die Vorstellung Lynens als „Hohe Kunst“ zentriert darzustellen und für die (in seinen Augen) Angewandte Kunst als reaktionär zu begreifen. Dies lässt sich am Beispiel Kassel zeigen:

5.2.5. Einschub: Rückgründungen der Kunsthochschulen aus Sicht des Designs am Beispiel Kassel

Historisch entwickelte sich in Kassel aus einer der ältesten Akademien Deutschlands eine Kunstlehranstalt mit breitem Spektrum.²⁶⁶ Sie trennte sich Ende des 19. Jahrhunderts in akademische Lehre und Ausbildung in gewerblicher Kunst. Die Kunstgewerbeschule inklusive der Ausbildung zum Kunst-erzieher mit ihren Werkstätten entstand. Die Akademie orientierte sich in den 1920er Jahren ebenfalls an der zunehmenden Bedeutung des Handwerklichen für die Kunst, eine Entwicklung, die das Bauhaus exemplarisch machte und führte ebenfalls Werkstätten ein. Der damalige Versuch, Akademie und Kunstgewerbeschule zusammenzulegen, scheiterte. Nach dem Krieg wurden

266 Zum damaligen Kunstverständnis siehe auch Kapitel „4.8. Station 7: Deutschland 1870; Unterrichtsanstalten der Kunstgewerbemuseen oder ‚Wie hat das nochmal angefangen?‘“, S. 215.

beide Einrichtungen unter den Namen *Schule für Handwerk und Kunst*, später *Werkkunstschule* sowie *Werkakademie*, später *Staatliche Hochschule für bildende Künste* wiedereröffnet. Unter Jupp Ernst (Werkkunstschule) und Arnold Bode (nun Staatliche Hochschule für bildende Künste) erlangten beide Einrichtungen einen guten Ruf, zogen in Nachbargebäude und fusionierten 1970 zur *Hochschule für bildende Künste HbK* mit starken Einrichtungen der damals schon nicht mehr *Angewandte Kunst* genannten Fächer: vornehmlich Grafik, Textildesign, Industriedesign, Möbel- und Innenausbau sowie Architektur. Die Eigenaussage „Die Werkkunstschule zählt in den 60er Jahren zu den renommiertesten internationalen Standorten für Design und Designausbildung, pflegt zahlreiche Kontakte in die USA und zu ehemaligen Bauhauslehrern.“ (Kunsthochschule Kassel 2017) ist sicher nicht übertrieben. Bode als einflussreichste Person in der Zeit nach dem 2. Weltkrieg entstammte einem Zimmereibetrieb, zwei seiner Brüder waren Architekten und er selbst ist neben seinem Engagement als Hochschullehrer und Kurator insbesondere als Raumgestalter und angewandter Künstler (Tapeten, Porzellan-Dekore, Möbel, Messestände und Innenraum-Entwürfe) bekannt. Heute würde er als Designer bezeichnet werden. Seine Hochschullehrer-Karriere startete er in den 1930er Jahren in Berlin am Städtischen Werklehrer-Seminar. Sein Antrieb u. a. zur Gründung der *documenta* lag in dem Bestreben, die verlorenen Jahre der Naziherrschaft aufzuholen, wieder internationalen Anschluss zu bekommen und an Traditionen wie das Bauhaus anzuknüpfen. Über den Designer Jupp Ernst müssen hier nur zwei Sätze verloren werden: Er leitete ehemals auch die Werkkunstschule Wuppertal, die eine der Wurzeln der Universität Wuppertal und deren Designbereich ist, der eben heute aus dem *KHG NRW* ausgeklammert ist. Und auf der *documenta III* 1964 hatte Ernst die künstlerische Leitung der Abteilung *Industrial Design und Graphik*, wobei Karl Oskar Blase die Ausstellungsstücke der Grafik auswählte. Die Abteilung zeigte aus beiden Bereichen Werke, die weder damals noch heute als Werke der bildenden Kunst bezeichnet werden können, so z. B. Rundfunkgeräte von Braun, Möbel von Eames, japanische Gebrauchsgrafik wie Ryūichi Yamashiros *Hayashi-Mori*. So weit war damals der Begriff der *Künste* im Kassler Kulturumfeld.

In den 70er Jahren wurde aus allen hochschulähnlichen Einrichtungen in Kassel und Witzenhausen die Gesamthochschule Kassel gegründet: Diese waren eine Ingenieursschule, eine Höhere Wirtschaftsfachschule, die *HbK* sowie das Deutsche Institut für tropische und subtropische Landwirtschaft, ehemals Deutsche Kolonialschule. Das in der Gründung der Gesamthochschule entwickelte Lehr- / Lernmodell *Kasseler Modell* als praxisorientiertes und experimentelles, dennoch wissenschaftliches Studium basiert dabei auch auf dem projektbasierten Lehr- / Lernmodell – Stichwort *Forschendes Lernen*, siehe S. 54 und FN 249 – das in den Studien der angewandten Künste seit jeher präsent ist. Aus der *Hochschule für bildende Künste* wurden die Organisationseinheiten 04 Gestaltlehre, 05 Malerei / Plastik, 06 Architektur / Landschaftsarchitektur, 07 Graphic Design, 08 Industrial Design und 09 Kunstwissenschaft. Die Architektur / Landschaftsarchitektur aus der *HbK* kommend hatte auch die Architektur der ehemaligen Ingenieurschule aufgenommen und zog räumlich an den neu geschaffenen Campus der Gesamthochschule. Später entwickelte sich der starke Studienbereich *ASL – Architektur, Stadtplanung, Landschaftsplanung*, während die anderen ehemaligen Bereiche der *HbK* sich in den Studiengängen Kunstwissenschaft, Kunstpädagogik, freie Kunst, Visuelle Kommunikation und Produkt-Design und den drei Fachbereichen Kunst, Visuelle Kommunikation und Produkt-Design der Gesamthochschule, später Universität Gesamthochschule Kassel organisierten. Dies war der Ausgangspunkt Mitte der 1990er Jahren, als die Vertreter der freien Kunst den Wunsch nach Eigenständigkeit äußerten mit dem vornehmlichen Grund, als Künstler einer (Universität) Gesamthochschule nicht ernst genommen zu werden. Nun liegt es mir fern, mich wertend über Kunst und deren Hochschulausbildung zu äußern oder mich in Fragen zu deren Status einzumischen. Aus Sicht der Studienbereiche der Visuellen Kommunikation, des Produkt-Designs sowie der Architektur, Stadtplanung und Landschaftsplanung muss aber festgehalten werden, dass die Behauptung Lynens für „die Kunsthochschulen sind die Erfahrungen mit der Eingliederung in Gesamthochschulen oder der Vereinigung mit anderen Hochschulen (Universitäten) nicht sehr positiv; heute wird dort, wo dies geschehen ist, die erneute Separierung mit guten Gründen angestrebt“ (Rn.

28) schlicht nicht für den Großteil der ehemaligen *Hochschule für bildende Künste HbK* – man beachte den Plural – in Kassel gilt.

Bis in die 1990er Jahre hatten Studierende der Visuellen Kommunikation zwei Oscars gewonnen, der Fachbereich hatte renommierte Professoren wie Paul Driessen, Gunter Rambow, Karl Oskar Blase, Christof Gassner oder Ott & Stein vorweisen können und u. a. die *Kasseler Schule der Plakatkunst*, *Buch- und Zeitschriftengrafik* hervorgebracht gehabt. Die Architektur, Stadt- und Landschaftsplanung hatte sich als international konkurrenzfähige Einrichtung mit gestuftem Universitätsdiplom und Promotionsrecht sowie praxisorientierter Forschung und einflussreicher Planungskultur etabliert und wurde mit Namen wie Lucius Burkhardt, Gernot Minke, Detlev Ipsen, Michael Wilkens (Baufrösche), Helmut Holzapfel ... verbunden. Heute hat der Fachbereich (ohne den zusätzlich existierenden Fachbereich Bauingenieur- und Umweltingenieurwesen) nach eigenen Angaben der Website 33 Fachgebiete, rund 150 Mitarbeiter, 1.000 Studierende, diverse Institute. Man vergleiche dies mit der Entwicklung und dem Stand der Baukunst an den Kunsthochschulen, die nicht Bestandteil einer Gesamthochschule oder Universität wurden. ASL hatte folgerichtig keine Anwendungen, sich bei der Aus- oder Rückgründung der teilautonomen Kunsthochschule Kassel zu beteiligen. Die Vorstellung, sich erneut als Baukunst im Sinne einer Angewandten Kunst der Meinungshoheit der Freien (und damit edleren) Kunst zu unterwerfen,²⁶⁷ schien absurd und

²⁶⁷ Als engagiertes Mitglied der Fachschaft, Studierendenvertreter und schließlich wissenschaftlicher Mitarbeiter begleitete ich die gesamte Phase der Rückgründung der Kunsthochschule Kassel aktiv, siehe auch FN 195: Aus dieser Kenntnis heraus kann ich berichten, dass die hier dargestellte Wahrnehmung der Kunst zum nicht-symmetrischen Verhältnis der Disziplinen – auch zum Design – mitnichten eine Vorstellung war, sondern der Realität entsprach. Folgende Begebenheit illustriert dies: Zum Auftakt des Engagements der Rückgründung einer Kunsthochschule 1996 wurden die betroffenen Fachbereiche von der Kunst zu einer großen Diskussion geladen. Die Architektur war nicht vertreten, ob sie überhaupt eingeladen war, ist mir nicht bekannt. Bekannt ist jedoch, dass die Kunst damals die Architektur, die räumlich nahezu nicht mehr an der „Kunsthochschule“ residierte, nicht als Bestandteil dieser wahrnahm. Im Verlauf der Diskussion sprach ich für die Produkt-Designstudierenden und machte klar, dass für diese eine Ausgründung keine Verbesserung der Lage darstelle (interdisziplinäre Bezüge, negatives Image des „Künstlers“ in der Wirtschaft ...)

die schiere Größe ermöglichte der *ASL*, ihren eigenen Weg zu gehen. Für das Produkt-Design stellte sich die Lage damals so dar: Durch die gut zugängliche, interdisziplinäre Zusammenarbeit in der Gesamthochschule / Universität mit den Fachgebieten des *ASL*, Ingenieurwesen, Psychologie, Wirtschaft war die Lehre deutlich breiter und fundierter als an Kunsthochschulen. Auch das kooperative Zusatzstudium Innovationsmanagement, das in Zusammenarbeit mit Wirtschaft und Ingenieurwesen betrieben wurde, zeugte davon. Die Berufung von zwei Professuren mit starkem wissenschaftlichem, systemtheoretischem und methodischem Bezug im Zuge der Gründungsphase der Gesamthochschule (Helmut Krauch und Hans Dehlinger), sowie folgend der Verpflichtung von Lehrbeauftragten und Honorarprofessuren (u. a. Herbert Paschen) war die Lehre international und theoretisch auf dem Stand der Zeit. Mit dem Studienschwerpunkt Systemdesign bereitete der Studiengang das vor, was heute unter Service-Design und Design-Thinking en vogue ist. Namhafte klassische Entwurfs-Professuren, wie Herbert Oestreich, Sigrid Kupetz, Hans Ell, Horst Sommerlatte, Hardy Fischer, sowie früher Günter Kupetz und Peter Raacke, zwei der acht Gründungsmitglieder des VDID, waren mit Kassel verbunden. Durch Kooperationen mit Ingenieurwesen und Architektur konnten sehr frühzeitig digitale Werkzeuge für das Design erschlossen, sowie Promotionen angeboten werden. In der Alumniarbeit²⁶⁸ konnte nachgewiesen werden, dass die Absolventen (seit Einführung des Diplomstudiengangs Anfang der 80er Jahre bis Mitte der 1990er Jahre) eine sehr hohe und erfolgreiche Gründerquote hatten, eine sehr hohe Quote an Abgängerinnen beruflich erfolgreich waren, etliche renommierte Persönlichkeiten aus dem Studiengang hervorgegangen waren, die auch das Berufsbild vorangebracht hatten

sowie die Eigenständigkeit der Designausbildung gegenüber der Freien Kunst bei einer zukünftigen Entwicklung zu gewährleisten sei (was nicht passierte, siehe Fließtext). Auf meine Äußerung folgte dieser Disput (persönliche Erinnerung): Bernhard Balkenhol: „Aber wir sind doch alle Künstler!“, Ich: „Nein, ich bin Designer.“, Balkenhol: „Das tut mir aber leid für Sie.“

268 Im Rahmen der Arbeit „Design für einen Fachbereich Design“, siehe Kapitel „4.2. Station 1: Kassel 1995; „Design für einen Fachbereich Design“, eine Morgenröte“, S. 179.

und nicht zuletzt eine sehr große Zahl an späteren Professor*innen in Kassel studiert hatten. Dies war entsprechend der Nachforschungen neben der namhaften und einflussreichen Lehrer*innen (besonders wegen des Textildesigns war die Frauenquote des gesamten Bereichs sehr hoch) im Design in Kassel der 50er / 60er Jahre auch wegen der Verankerung in der multiperspektiven Gesamthochschule möglich, die eben für die Entwicklungen der Wirtschaft und daher des Berufsstandes Design seit den 70er Jahren Chancen bot, die Kunsthochschulen nicht bieten können. Simplex Beispiel war das Angebot zu Anthropometrie / Ergonomie / Arbeitspsychologie, das durch das Institut für Arbeitswissenschaft und Prozessmanagement im Ingenieurwesen auf einem universitären Niveau einer Forschungshochschule angeboten wurde.

Nachdem die Kunst den wesentlich kleineren Fachbereich Produkt-Design vereinnahmte und aus der Universität Kassel in die teilautonome Kunsthochschule Kassel – man bemerke den Singular der *Kunsthochschule* versus der alten Bezeichnung *Hochschule der bildenden Künste* – führte, hat sich dort eine stark künstlerische Sicht auf das Design durchgesetzt, ist der Wille, Design in starke Funktionszusammenhänge zu stellen und diese anzuerkennen, merklich erlahmt. Die KHK pflegt heute einen Ausschließlichkeitsanspruch der künstlerischen Sicht- und Arbeitsweise für alle Studiengänge der KHK (außer Kunstwissenschaft). (vgl. Kunsthochschule Kassel 2012) Im Rahmen der Selbstverwaltung im Rahmen eines einzigen gemeinsamen Gremiums für die gesamte Kunsthochschule übertrug die größere Professorenschaft aus der Kunst ihre Vorstellung der strikten Trennung in Kunst und Kunstwissenschaft auf das Design, was z. B. dazu führte, dass heute die Designtheorie durch Personen der klassischen Kulturwissenschaften vertreten wird, ganz im Sinne eines Importes wie die Kunstwissenschaft in die Bildende Kunst, siehe auch FN 247. Die Kunstpädagogik und Kunstwissenschaft können sich mit dem Namen Kunsthochschule Kassel schmücken, gewinnen aber ihre Qualität durch die feste, durch Curricula institutionalisierte Einbindung in die Universität Kassel. Die Architektur ist in der Universität geblieben und die

anderen ehemaligen angewandten, materialbezogenen Künste²⁶⁹ stehen unsicher da: So wurde die Professur für Keramik, welche u. a. die bekannte *Kasseler Schule für Keramik* begründete, nicht wiederbesetzt und die Studiengänge Visuelle Kommunikation und Produkt-Design durch den Kunsthochschulrat, wie oben beschrieben, in eine Kunstperspektive gedrängt.

Eine unabhängige Forschung über den Erfolg der Ausgründung der Kunsthochschule steht aus. Die Erfolge des Designs und Vorteile für das Design als Teil der Gesamthochschule und Universität stehen fest. Am Beispiel Kassel ist ersichtlich, dass die Rückgründung der ehemaligen *HbK* in die *Kunsthochschule Kassel* mitnichten aus einer für alle ehemaligen Fächer der *HbK* geltenden schlechten, nicht positiven Entwicklung innerhalb der Gesamthochschule / Universität Kassel erfolgt sein kann und auch nicht alle ehemalige Bereiche betrifft. Und es ist ersichtlich, dass das Design, das mit der Kunsthochschule ging, unter dem Druck der Freien Kunst in veraltete Vorstellungen der Angewandten Kunst zurückfällt, während aber die Materialität und der Werkstattbezug, die ihnen früher in den Werkkunstschulen Legitimität verliehen hatten, verloren geht.

Lynen lehnt weiterhin den Begriff Universität für die Kunsthochschulen ab, weil dies nur „*vordergründig die – durchaus bestehende und kaum noch anzuzweifelnde – Gleichrangigkeit im Status und in Bezug auf die Aufgabenzuweisungen dokumentieren*“ soll, aber die Eigenständigkeit der Kunsthochschulen verwische. (Rn. 28) Lynen verpasst damit die internationale Bewegung, die mit *university* den Anspruch der jeweiligen *University of arts* ausdrückt, *Arts* umfassend zu vertreten und nicht nur die *Fine Arts* / bildende Kunst, wie die Akademien oder Musik wie die Konservatorien. Das ist und war ebenso ein ursprünglicher, namensgebender Sinn der wissenschaftlichen Universitäten: als *universitas litterarum* („Gesamtheit

269 Siehe hierzu auch Kapitel „4.8.1. Einschub: Themengebiet Kunst und Material“, S. 222.

der Wissenschaften“), alle Wissenschaften zu vertreten. Eine *University of Arts*, wie z. B. die *University of the Arts (Philadelphia)*, 1987 in Universitätsrang erhoben, bietet heute 30 BA-Studiengänge und 15 MA-Studiengänge aus den Bereichen *Performing Arts*, *Visual Arts* (19 BAs inkl. die beiden *Fine Arts* BAs *Painting* sowie *Sculpture*) und *Writing* sowie ein PhD Programm *Creativity*.

Abschließend kann ich festhalten, dass Design keinen Platz in der engen Auffassung findet, was Kunst und damit was eine Kunsthochschule sei, die laut Standardliteratur im Hochschulrecht vorherrscht. Es scheint für das Design im Hochschulrecht massiven Nachholbedarf der gleichen Art zu geben, die Zentek (2015) in *Acht Jahrzehnte verkanntes Design im deutschen Urheberrecht* für das Urheberrecht feststellte²⁷⁰.

5.2.6. Kritik der Entwurfsprofessur als Kunstprofessur

Die Darstellung der Kunstprofessur in der Literatur zum Hochschulrecht folgt also der Idee, dass der*die Kunstprofessor*in eine Person ist, die am Markt reüssierte, im Rahmen ihrer Dienstpflicht am Dienstsitz weiterhin Kunst macht, aber nicht im Auftrag Dritter, und durch das eigene Schaffen und den engen Austausch im Klassenverbund bei zeitlich hohem Aufwand²⁷¹ und persönlichem Bezug der Studierenden zu dieser Person das Schaffen der Kunst gelehrt / gelernt wird. Die Aufgabenerfüllung und Qualitätssicherung der Lehre – deren Aufgabe die Entwicklung von Künstlerpersönlichkeiten²⁷² und Vorbereitung auf die kunstbezogene Berufswelt ist – wird durch die Aufsicht von Hochschulträgern (Land) oder Hochschulleitungen ohne Werkzeuge wie Curriculum oder Modulentwicklung

270 Ausgeführt in Kapitel „3.8.2. Einschub: Design, Bestandteil des Kulturkanons des allgemeinen Lebens?: Design als geistiges Eigentum“, S. 131.

271 Laut Lynen sind die realen Lehrdeputate in den künstlerischen Fächern deutlich höher als in den wissenschaftlichen Fächern. Entweder werden sie in den entsprechenden Gesetzen und Erlassen separat ausgewiesen oder mit unterschiedlichen Anrechnungsfaktoren der künstlerischen Lehrformen heraufgesetzt. (Rn. 71)

272 Was eine *Künstlerpersönlichkeit* ausmache, wird nicht beschrieben. Ob es für die Kunstwelt ein undiskutierter, weil basaler Fachbegriff ist, ist mir nicht bekannt. Der Duden schreibt zur Bedeutung des Wortes: *Künstler mit ausgeprägter persönlicher Eigenart*. Im Design wird dieser Begriff nicht positiv im Zusammenhang von Berufsbild oder Studiengangentwicklung verwendet.

sichergestellt und sollte nicht der Akkreditierung unterstellt sein (Rn. 34). Die Lehrbefähigung in diesem Kontext muss nicht hinterfragt werden, denn es findet keine eigentliche Lehre im Sinne einer überlegten Tätigkeit mit bewussten oder argumentierten Inhalten im Sinne von Lehrmethoden, Didaktik, Pädagogik, feststehender Fachinhalte oder Curricula statt, wofür die Lehrperson eine Lehrbefähigung im Sinne einer Kompetenz benötigt. Der Kunstprofessur genügt es, charakterlich in der Lage sein, sich mit Schülern auszutauschen, wodurch es folgerichtig scheint, dass dies die Berufungskommissionen ohne näheren Nachweis in kürzester Zeit feststellen können. Ob diese akademisch-traditionelle Vorstellung für die Kunst noch zeitgemäß ist bzw. in der Realität so umgesetzt wird, ist nicht Teil dieser Arbeit. Auf einer Podiumsdiskussion zum Thema Designdidaktik (Zerweck u. a. 2016) vertrat Jesko Fezer jedoch für die HFBK Hamburg, an der Design nurmehr ein Studienschwerpunkt der Kunst ist, die Position, dass sie an der HFBK keine Didaktik bräuchten, da sie als Kunsthochschule ausdrücklich für kein Berufsbild ausbilden würden, siehe auch S. 219.

Die deutlichen Unterschiede zu einer Entwurfsprofessur im Design – die Designer ausbildet, die später im Beruf das Erleben von Produkten durch andere verantworten – sind jedoch angesichts der vorangehenden Arbeit evident²⁷³:

- Design wird im Rahmen von überlegten Curricula gelehrt / gelernt, mit überlegten Inhalten, die „Entwicklung von Künstlerpersönlichkeiten“ ist im Berufsfeld Design irrelevant. Selbst die Herausbildung eines eigenen Stils oder einer Handschrift ist seit den 1990ern kein herausgehobenes Ausbildungsziel mehr. Wenn überhaupt, dann spricht man im Design von einer „Kreativen Persönlichkeit“.
- Das Entwerfen wird zwar anhand von Entwurfsprojekten gelehrt, diese nehmen aber nur einen Teil der Lehrveranstaltungen ein.

273 Rand- oder Übergangserscheinungen zu anderen Disziplinen wie Autorendesigner, die Selbstentworfenes im Sinne von Multiplen bzw. Auflagenobjekten selber Vermarkten oder Künstler-Designer, die sogenannte „Designobjekte“ als künstlerische Artefakte mit dem Ziel der künstlerischen Exposition produzieren, sind hier nicht beachtet, da diese unter die Produktionsbedingungen der Kunst oder des Kunsthandwerks und damit deren Lehrtraditionen fallen.

- Entwurfsprofessuren übernehmen Lehrverpflichtungen in theoretischen, technischen, methodischen, berufsfeldbezogenen Lehrveranstaltungen mit wissenschaftlichen Grundlagen, die von klassisch wissenschaftlichen Fächern nicht zu unterscheiden sind, wie Designgeschichte, Darstellungstechniken, Wahrnehmung, Farblehre, Ergonomie, „Die Agentur“²⁷⁴ ...
- Entwurfsprofessuren vermitteln auch im Rahmen der Entwürfe (berufsspezifische) Inhalte, Fertigkeiten und Methoden, die nicht durch den Schaffensprozess, sondern begleitend an Hand des Schaffensprozesses vermittelt werden. Diese Inhalte lassen sich nur künstlich in separate „Theoriekurse“ abspalten, da sie integraler Bestandteil des Entwurfsprozesses und daher Teil des forschenden Lernens in Entwurfsprojekten sind.
- Entwurfslehre im Design trennt Entwurfshandeln von Fertigkeiten, wie CAD, DTP, Zeichnen, Darstellen ... welche meist separat (Ort, Lehrkraft) vermittelt, häufig aber mit bestehenden Entwurfsaufgaben verschränkt werden.
- Lösungen der Entwurfsprojekte basieren im Design auf Theorien, Technologien und Informationen zum Produkt, Artefakt, der Herstellung und Distribution sowie zum späteren Rezipienten, welche idealerweise im Rahmen der Entwurfslehre methodisch vermittelt und diskutiert werden. Beispiele sind grundlegende Techniken und Herstellungsprozesse zum Entwurfsthema oder Kundenkenntnisse.
- Studierende arbeiten in der Entwurfslehre an einem vorgegebenen Thema, das sich didaktischen Überlegungen des Lehrenden / Lehrkörpers unterwirft.

274 „Die Agentur“ ist ein häufig verwendeter Name bzw. ein Synonym für eine Lehrveranstaltung, in der die Grundlagen der unternehmerischen Selbstständigkeit, meist eine freiberufliche Agenturtätigkeit, vermittelt wird, wie Angebots-, Rechnungsstellung, Grundlagen der Versicherung, Bilanzierung und Versteuerung, branchenübliche Stundenlöhne, Verdienste ... bis hin zu AGBs und Umgang mit Kunden.

- Designer arbeiten im Auftrag Dritter. Daher können bei Entwurfsprofessuren im Design die Annahmen zu Kunstausbübung und künstlerischen Entwicklungsvorhaben als Dienstpflicht der Kunstprofessur nicht angewendet werden.

Eine Entwurfsprofessur ist also sowohl bei der Lehre als auch bei den anderen Dienstpflichten (von Selbstverwaltung abgesehen), die die Pflege des Faches erfordern, grundlegend verschieden zur Kunstprofessur. Die Entwurfsprofessur benötigt andere Kompetenzen und andere Nachweise der Einstellungsvoraussetzungen als die Kunstprofessur.

Insbesondere der Nachweis der fachlichen Vertretung – bei der Kunstprofessur das „Werk“ / Œuvre – ist nicht zu vergleichen: Design hat sich seit langem zu einem Berufsfeld mit größeren Einheiten gewandelt, in dem Teams Design betreiben, man denke an Game-Design, UX-Design, Auto-Design, Werbeagenturen, Medien-Design, Industrie-Design ... Solche Teams bringen nur schwer Ergebnisse eines klassischen Werkes mit dezidiertem Autorenschaft hervor, welche sich zu einem Œuvre kumulieren ließen und somit im Sinne von oben zitiertem Kriterium, siehe S. 276, als „eigenständige und bedeutende Beiträge zur Kunst (oder Design) innerhalb des Kulturbetriebs“ begriffen werden könnten. Dazu müssten diese zudem vom Kulturbetrieb als Bereicherung wahrgenommen werden, also ausgestellt, veröffentlicht, diskutiert werden und das mit dezidiertem Autoren- / Personenbezug. Der Chefdesigner²⁷⁵ mag sich einen Namen machen, jedoch müssen sich die berufenden Institutionen realistisch fragen, ob es genug solcher Personen gibt, die auch noch gewillt sind, ihre lukrativen und prestigeträchtigen Posten gegen eine Fach- / Kunsthochschulprofessur zu tauschen. Zudem ist selbst beim Chefdesigner die Zuschreibung eines Werkes mehr als schwierig. Der klassische Werkbegriff, dem auch in dem hier verwendeten Handbuch des Hochschulrechts gefolgt wird, sieht – neben den Problemen der Designentwürfe überhaupt als Werke des geistigen Eigentums schutzwürdig zu sein²⁷⁶ – insbesondere die Person als

275 Wie in Kapitel „5.1. Begriff der Entwurfsprofessur“, S. 261 charakterisiert.

276 Das Problem ist in Kapitel „3.8.2. Einschub: Design, Bestandteil des Kulturkanons des allgemeinen Lebens?: Design als geistiges Eigentum“, S. 131 dargelegt.

Grundvoraussetzung eines Werkes (Hartmer und Detmer 2017, S. 790–1, Rn. 34 & 37): Sicher könnte auch ein Team aus mehreren Personen Schöpfer eines Werkes oder vieler Werke sein, die Zuschreibung eines geistigen Eigentums, also die gesellschaftliche Würdigung der Leistung in solchen Gruppen ist aber mehr als komplex. Sie unterscheidet sich auch noch darin, ob das geistige Eigentum in den Bereich der Wissenschaft fällt. Hier sind Co-Autorenschaften gang und gäbe, da das geistige Eigentum durch geistige Arbeit geschaffen wurde, die in Teams aufzuteilen allgemein akzeptiert ist. Oder es sich um Kunst handelt, bei der der Wert des geistigen Eigentums aus der Kreativität, dem genialen Gedanken zu stammen die gesellschaftlich akzeptierte Vorstellung ist. Ein kreativer Gedanke kann jedoch nicht auf mehrere Hirne verteilt entstehen. Zudem kollidieren Gruppenleistungen mit der Berufung von Individuen auf Professuren. Tut sich das Hochschulrecht bereits schwer, dezidierte, kleine Künstlergruppen / -paare auf eine Professur zu berufen, ist die Würdigung des persönlichen Œuvre einer Person, die in wechselnden, größeren Kollektiven oder Teams ihre Werke geschaffen hat, extrem schwer.²⁷⁷ Selbst wenn aber Team-Leistungen mit der führenden Person verbunden und ihrem Œuvre zugesprochen werden, z. B. bei inhabergeführten, mittleren Designbüros oder hierarchisch strukturierten Design-Abteilungen, sind diese Personen auf Senior-Level eben meist auch älter als sich die berufenden Institutionen ihre zukünftigen Professor*innen vorstellen. Lediglich bei minderkomplexem Design in minderkomplexen Produktionsumgebungen für Selbstvertrieb / -verlag, kleinere Kunden oder die Galerie gibt es heute die einzelkämpfenden Designer mit klarer Autorenschaft. Dies mag kulturell wertvoll sein und als Randerscheinung im Design haben solche Autorendesigner, Originalgrafiker, Künstlerbuch-Gestalter, Foto-Porträtisten / Journalisten etc. ihre Berechtigung, aber sie sind weder repräsentativ für das Berufsfeld noch Rollenmodelle für die Entwicklung von Design.

277 Persönliche Erfahrung: Bei dem Hearing zu einer Industriedesign-Professur stellte sich auch eine Gruppenleiterin der Designabteilung der Handy-Sparte einer großen deutschen Elektronikfirma vor. Sie präsentierte u. a. mehrere Handy-Serien, Entwürfe wie Umsetzungen der Gruppe unter ihrer Leitung. Sie wurde dezidiert gefragt, welche Leistung nun ihre an den Entwürfen sei, es seien schließlich nicht ihre, sondern die der Gruppe und in Ton und Nachhaken wurde ihr die Autorenschaft klar abgesprochen.

Fazit: Die Kunstprofessur, ihre Einstellungsvoraussetzungen, Dienstpflichten und somit Qualifikationswege sind nicht auf die Entwurfsprofessur übertragbar. So stellt sich erneut die Frage nach den Einstellungsvoraussetzungen für eine Entwurfsprofessur.

5.2.7. Die Entwurfsprofessur in *The Trilight* Zone des Berufsrechts

Die Literatur beschreibt grundlegend drei Qualifikationswege, die nach dem Hochschulrecht zur Professur führen, wobei die Kunstprofessur, siehe oben, entweder beiseitegelassen oder als parallel dazu dargestellt wird. Im Folgenden fasse ich die Ausführungen von Detmer (2017) grob zusammen, insbesondere sein Kapitel II. *Die Einstellungsvoraussetzungen für (Universitäts-)Professoren* (Rn. 39–69), in dem oben beschriebenen *Hochschulrecht: ein Handbuch für die Praxis*. Andere Quellen sind dezidiert genannt.

Diese drei Wege haben sich seit der Gründung der Fachhochschulen trotz all der Reformen nicht grundsätzlich geändert:

Weg 1 ist der klassische wissenschaftliche Qualifikationsweg,
parallel dazu der künstlerische Qualifikationsweg²⁷⁸.

Weg 2 ist der berufspraktische Qualifikationsweg.

Weg 3 ist der außerordentliche Qualifikationsweg, die Genieklause.

Im Folgenden werden diese drei(einhalb) Wege und ihre *Regeleinstellungsvoraussetzungen*, auch bekannt als *nachzuweisende Qualifikationen*, dargestellt. Stellenspezifische Einstellungsvoraussetzungen, die nicht für das Design relevant sind, beispielsweise Ärzte oder Professuren in der Lehrerbildung²⁷⁹ und länderspezifische sowie hochschulrechtliche Details führten hier zu weit, geht es doch um das generelle Verständnis des Berufsbildes Entwurfsprofessur als Bedingungen einer Hochschuldisziplin Design.

278 Beschrieben in Kapitel „5.2.3. Die Kunstprofessur“, S. 272.

279 Die spezifischen Regelungen betreffen nicht alle Professuren in der Lehrerbildung, sondern nur diejenigen, „deren Funktionsbeschreibung die Wahrnehmung erziehungswissenschaftlicher oder fachdidaktischer Aufgaben in der Lehrerbildung vorsieht“ (Rn. 65).

Weg und Qualifikationen	abge- schlosse- nes Hoch- schul- studium	pädago- gische Eignung	Fachver- tretung 1. Stufe	Fachver- tretung 2. Stufe	Fachver- tretung durch Be- rufspraxis
1w) akademisch-wis- senschaftlicher Weg	A	P	W1	W2	
1k) akademisch- künstlerischer Weg	(A)	(P)	— — — — — K — — — — —		
2) berufsprak- tischer Weg	A	P	W1		WB
3) außerordentlicher Qualifikationsweg					G

Tabelle 5: Qualifikationswege zu Professuren und ihre Einstellungsvoraussetzungen (Deutschland)

A – abgeschlossenes Hochschulstudium, (A) nur bedingt nötig,

P – pädagogische Eignung, (P) nur bedingt nötig,

W1 – wissenschaftliche Fachvertretung 1. Stufe,

W2 – wissenschaftliche Fachvertretung 2. Stufe,

K – künstlerischer Nachweis der Fachvertretung,

WB – Fachvertretung durch wissenschaftliche Berufspraxis,

G – der außerordentliche Qualifikationsweg, kurz Genieklausel,

Ausführungen zu den Buchstaben siehe nachfolgenden Fließtext.

Quelle: Eigene nach siehe Fließtext

A abgeschlossenenes Hochschulstudium:

Auch wenn die Formulierungen der betreffenden Gesetze hiermit ein „erfolgreich abgeschlossenes Studium“ bezeichnen, so ist weder eine formale Abschlussprüfung gefordert, wenn entsprechende Studiengänge dies nicht vorsehen – wie manche künstlerischen – noch ist ein Studium im Geltungsbereich (Bundesrepublik Deutschland) erforderlich noch ein Universitätsstudium. Auch wenn die Anerkennung von Fachhochschulstudien oder Beschränkung dieser Anerkennung auf Fachhochschulprofessuren in den Bundesländern verschieden diskutiert wird, so verweist die Literatur darauf, dass in jedem Land besonders befähigte FH-Absolventen ohne einen förmlichen Universitätsabschluss promoviert werden können. (Rn. 44) Unbenommen davon wird aber in der Literatur immer

wieder darauf verwiesen, dass die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und damit auch die Ausbildung des jeweiligen Hochschullehrernachwuchses Aufgabe der Universitäten und nicht Aufgabe der Fachhochschulen sei. (Epping 2017, Rn. 15) Lynen (2017, Rn. 69) postuliert dies im Bereich des künstlerischen Nachwuchses als Aufgabe der Kunsthochschulen, reduziert es jedoch auf das Studium und überlässt die Ausbildung des Hochschullehrernachwuchses, wie mehrfach gezeigt, vollständig dem Kunst- / Kulturbetrieb / -markt. Ob deutsche BA-Studiengänge (egal ob an Fachhochschulen, Universitäten oder Kunsthochschulen) genügen, ist noch nicht diskutiert. Nach Lynen ist für den akademisch-künstlerischen Weg das abgeschlossene Hochschulstudium eine reine Formalie, denn die Professorenschaft rekrutiere sich überwiegend aus früheren Kunsthochschulabsolventen und bei Autodidakten griffen die berufenden Institutionen zu der „Genieklausel“: Auf die Wahl der zu Berufenden scheint es keinen Einfluss zu haben. (Lynen 2017, Rn. 69) Interessant ist das Fehlen eines vorgeschriebenen fachlichen Bezugs zwischen Studium und Professur, das Detmer mit der Dynamik der Fachdisziplinen begründet.

P pädagogische Eignung:

Während vor der Novellierung des HRG 1998 diese wie folgt konkretisiert war: „*die in der Regel durch Erfahrungen in der Lehre oder Ausbildung nachgewiesen wird*“ (§ 44 Abs. 1 Nr. 2, zit. Rn. 23), gibt es seitdem durch Wegfall dieses Satzteils keine gesetzlichen Hinweise mehr. Der Gesetzgeber behauptete damals, so Detmer (Rn. 23), durch Streichen des Satzes würde seitdem ein spezieller Nachweis positiv gefordert werden. Da jedoch auch die Habilitation als ehemaliger Ausweis der *Lehrbefähigung* massiv an Bedeutung verloren hat, ist die Gewichtung der Lehrkompetenz in den Berufungsverfahren mehr als fraglich. Insbesondere, da die *Lehrbefähigung* deutlich mehr aussagt, als lediglich *pädagogische*

Eignung.²⁸⁰ Die Frage nach dem Stellenwert der Habilitation²⁸¹ scheint für eine Entwurfsprofessur im Design nebensächlich zu sein, enthält aber meiner Meinung nach einen bedeutenden Fingerzeig: Als Resümee zum Wegfall der Habilitation schreibt Detmer (Rn. 69), der wissenschaftliche Qualifikationsweg sei flexibilisiert worden und es komme nun darauf an, dass die Berufungskommission vom Vorliegen „zusätzlicher wissenschaftlicher Leistungen“ überzeugt sein muss, während die Frage wo, wann und wie diese Leistungen erbracht wurden nun nebensächlich sei. Bei Vorliegen einer Habilitation übernehme die Berufungskommission regelmäßig²⁸² die damit durch die habilitierende Fakultät ausgedrückte Bewertung. Für die Entwurfsprofessur von Bedeutung ist, was in der Literatur NICHT diskutiert wird. Während nämlich die Habilitation als Nachweis der Lehrbefähigung galt und die Juniorprofessur als *Tenure track* ebenfalls die Lehrbefähigung durch *Training on the Job* sicherstellt, wird bei der durch Detmer beschriebenen Feststellung „zusätzlicher wissenschaftlicher Leistungen“ die Lehrbefähigung ignoriert. Dies kann nur bedeuten, dass entweder in den wissenschaftlichen Fächern, ausgehend von der Universitätsprofessur, stillschweigend angenommen wird, dass durch die regelmäßigen Qualifikationswege innerhalb der Universitäten selbst – Stichworte *wissenschaftlicher Nachwuchs* und *Mittelbau* – der Beruf des Hochschullehrers inklusive der Kompetenz

280 Auf die traditionelle Verleihung der Lehrberechtigung, der *Venia legendi*, sei hier nur knapp verwiesen: Mit der erfolgreichen Habilitation erhielt der (zu selten die) Habilitierte neben der Lehrbefähigung meist (abhängig vom Bundesland) die Lehrberechtigung von den selbstverwalteten Institutionen. Sie stellt die Erlaubnis dar, selbständig und somit ohne Anleitung oder Kontrolle lehren zu dürfen und ist unabhängig von der Berufung auf eine ordentliche Stelle. Die Disziplin hat ihn oder sie als ehrwürdig genug betrachtet, nun das Fach ohne weitere Aufsicht bis zum Lebensende weiterzutragen und zu entwickeln. Dies ist deutlich mehr, als die pädagogische Eignung – eventuell sogar feststehende oder vorgegebene – Inhalte an Studierende zu vermitteln.

281 Ausgeführt in Kapitel „5.2.1. Kleine Einführung in das Hochschulrecht“, S. 265.

282 „Regelmäßig“ bedeutet in der Fachsprache der Juristen nicht, dass es immer mal wieder, mehr oder weniger häufig vorkommt, sondern wird im Sinne „der Regel gemäß“ verwendet, wenn also keine oder kaum Ausnahmen gemacht werden.

zu Lehren erlernt würde. Dies scheint plausibel, weil Detmer ebenfalls schreibt, dass die Ermittlung der pädagogischen Eignung durch den Fachaustausch zwischen den unterschiedlichen Einrichtungen über Bewerber*innen gerade auf der Ebene der studentischen Vertreter aus deren Eigeninteresse stattfände und diese sich um die Aussortierung von Bewerbenden kümmern würden, falls sich die*r Kandidat*in dort als nicht geeignet erwiesen hätte. Auf Bewerber*innen von außerhalb ohne Vorleben in der Hochschulwelt geht der Autor nicht ein. Oder aber die Ersetzung der Habilitation durch Feststellung „zusätzlicher wissenschaftlicher Leistungen“ nach Detmer, wie oben beschrieben, bedeutet, dass die Lehrbefähigung weiter an Stellenwert verliert. Detmer schreibt an vorangehender Stelle mit Bezug zum HRG Stand 2002 dazu:

„Häufig übersehen wird, dass [...] gleichwertige wissenschaftliche Leistungen prinzipiell nur dann angenommen werden dürfen, wenn auch die für die Fachvertretung in der Lehre erforderliche pädagogische Eignung positiv festgestellt worden ist. Hier kann ausnahmsweise das Berufungsverfahren selbst helfen.“
(Rn. 56)

Wie diese Hilfe hochschulrechtlich auszuführen sei, ist nicht beschrieben, eine materielle Prüfung – im Sinne von überlegt und argumentativ die vorliegenden Fakten daraufhin geprüft – durch die Berufungskommission ist in der Literatur nicht beschrieben.

Insbesondere für den berufspraktischen Qualifikationsweg ist jedoch die mangelnde Qualifikationsprüfung der pädagogischen Eignung / Lehrbefähigung kritisch: Wenn diese Eignung lediglich gefordert ist, jedoch keine näheren Regeln oder Beispiele verbindlich existieren (Detmer sieht den ehemals im Gesetz stehenden Satz, der oben zitiert wurde, als konkretisierenden Relativsatz und nicht als Regelvermutung), wodurch der Nachweis zu erbringen sei, ist die Forderung nurmehr eine Formalie: Die Berufungskommission wird auch hier helfen ... dem gewollten Kandidaten die Lehrbefähigung zu attestieren. So schreibt die Hochschule Coburg in Stellenausschreibungen (2020): „Ihr Profil: [...] Pädagogische

Eignung, der Nachweis hierzu ist u.a. durch eine Probelehrveranstaltung zu erbringen“, was absolut dazu geeignet ist, Personen ohne Lehrerfahrung, ohne Nachweis der pädagogischen Eignung zu signalisieren, dass sich eine Bewerbung trotzdem lohnt. Vorweggenommen: Im Expertengespräch²⁸³ wurde wörtlich von Teilnehmern die Praxis bestätigt, dass die Feststellung der pädagogischen Eignung durch die Berufungskommission auf Grundlage einer einzigen Probelehrveranstaltung – i. d. R. dauert die unter 45 Minuten – erfolgt.

Für die Kunstprofessur ist die pädagogische Eignung bereits ausführlich in Kapitel „5.2.3. Die Kunstprofessur“, S. 272 besprochen: Was im Rahmen der an Kunsthochschulen praktizierten Pädagogik welche Eignung erfordert und ob die*r zu Berufende diese Eignung aufweist, attestiert die Berufungskommission ohne formelle oder materielle Vorgaben.

W1 wissenschaftliche Fachvertretung 1. Stufe:

Die erste Stufe der Qualifikation, das Fach in Forschung eigenständig vertreten zu können, wird in den wissenschaftlichen Fächern durch den Nachweis der besonderen Befähigung zur wissenschaftlichen Arbeit erreicht, in der Regel durch die Qualität der Promotion. Es erfordert demnach eine Qualitätspromotion, die sich durch überdurchschnittliche Promotionsleistungen auszeichnet. (Rn. 46) Dies gilt sowohl für den wissenschaftlichen Weg als auch den berufspraktischen Weg. In wie weit in der Fächerkultur des Designs²⁸⁴ (quasi bis vor kurzem ohne Promotionsrecht) bei den wenigen Promotionen in disziplinnahen Fächern oder internationalen Doktoraten eine überdurchschnittliche Leistung feststellbar ist, oder durch promotionsadäquate Leistungen ersetzt werden kann, bleibt diskussionswürdig.

W2 wissenschaftliche Fachvertretung 2. Stufe:

Die zweite Stufe der Qualifikation, das Fach in Forschung eigenständig

283 Siehe Kapitel „6.3.6. Zwischenevaluation, Expertengespräch“, S. 329.

284 Die Hochschulgesetzgebung hatte bereits bei der Einstellungsvoraussetzung der Habilitation in den 1980er Jahren Ausnahmen mit Blick auf die vorherrschende Fachkultur, in denen diese nicht üblich ist, z. B. im Ingenieurwesen zugelassen. (Rn. 16)

vertreten zu können, wird in den wissenschaftlichen Fächern durch den Nachweis zusätzlicher wissenschaftlicher Leistungen innerhalb oder außerhalb der Hochschulen erreicht. Dies gilt ausschließlich für den wissenschaftlichen Qualifikationsweg. Die Erbringung solcher zusätzlicher wissenschaftlicher Leistungen außerhalb der Hochschulen, in außeruniversitären Forschungseinrichtungen, wissenschaftlicher Tätigkeit in der Wirtschaft oder einem anderen gesellschaftlichen Bereich im In- oder Ausland (vgl. Rn. 59) ist nicht mit dem berufspraktischen Weg zu wechseln. (Rn. 64)

K künstlerischer Nachweis der Fachvertretung:

Der Nachweis der Qualifikation, das Fach in künstlerischer Entwicklung eigenständig vertreten zu können, ist im Wortlaut der Gesetze meist noch zweistufig angelegt. Lynen lehnt die Analogien zu Promotion und Habilitation als verfehlt ab und beschreibt in der Praxis eine einstufige Gesamtbeurteilung, siehe S. 276.²⁸⁵

WB Fachvertretung durch wissenschaftliche Berufspraxis:

Die zweite Stufe der Qualifikation, das Fach in Forschung eigenständig vertreten zu können, wird im berufspraktischen Qualifikationsweg durch den Nachweis *besonderer Leistungen bei der Anwendung oder Entwicklung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden in mehrjähriger Berufspraxis* erbracht. Dieser Qualifikationsweg ist schwerpunktmäßig für Fachhochschulprofessoren maßgeblich. (Rn. 57) Durch die Angleichung von Fachhochschulen und (wissenschaftlichen) Universitäten, insbesondere bei BA-Studiengängen, wird das gewünschte Qualifikationsprofil und der damit verbundene Weg nach fachlichen Anforderungen im Berufungsverfahren festgelegt werden. Für das Design ist hier wichtig, dass es nicht um vom Markt oder Gesellschaft als erfolgreiche

²⁸⁵ Auf die Frage, wie denn die Zweistufigkeit durch ein einzelnes Œuvre im Falle einer Künstlerprofessur darzustellen sei, wurde mir von einer erfahrenen Person gesagt, man teile, falls die Hochschulleitung / das Ministerium die Zweistufigkeit fordere, das dem Ersteller des vergleichenden Gutachtens mit und im Gutachten würden dann die zu würdigenden Werke, das Œuvre, in zwei Abschnitte geteilt.

Gestaltung bewertete Entwürfe geht, sondern explizit um den Nachweis *besonderer Leistungen bei der Anwendung oder Entwicklung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden*. Weder in Literatur noch in Gesetzestexten ist hier von künstlerischen Erkenntnissen und Methoden die Rede. Das Hochschulrecht sieht den berufspraktischen Qualifikationsweg als Möglichkeit, neben Hochschullehrern mit wissenschaftlich-theoretischem Profil auch solche mit einem Profil der wissenschaftsnahen, berufsbezogenen Befähigung (vgl. Rn. 57) zu gewinnen. Inwieweit Designer eine Qualifikation nach dem berufspraktischen Weg mit der erforderlichen Darstellung der Wissenschaftsnähe darlegen können, bleibt fraglich, denn ein Portfolio erfolgreicher Designs ohne die Dokumentation der oben zitierten *besonderen Leistungen ... wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden* reicht hierzu offensichtlich nicht aus, auch wenn die Berufungen von Entwurfsprofessuren häufig entlang dieses sogenannten „Praktikerparagraphen“ argumentiert werden.

G der außerordentliche Qualifikationsweg, kurz Genieklausel:
Die Eignung, das Fach eigenständig in Forschung / künstlerische Entwicklung und Lehre vertreten zu können, wird hier schlicht durch hervorragende fachbezogene Leistungen in der Praxis, z. B. Ingenieurwesen nachgewiesen, ohne dass die Nachweisform näher beschrieben ist. Die Abweichung von allen Regeleinstellungsvoraussetzungen, die dieser Qualifikationsweg erlaubt, soll daher laut Detmer (Rn. 67) nur restriktiv angewendet werden, unterliegt nach den LHGen eng umgrenzten Ausnahmetatbeständen und muss fachliche und funktionsspezifische Gründe haben. Wird die Genieklausel wegen einer nicht erfüllten Einstellungsvoraussetzung der anderen Qualifikationswege des*r zu Berufenden „gezogen“, werden ebenso die anderen Voraussetzungen obsolet. Der Autor nennt als Beispiele Professuren in der „Architektur bzw. – noch treffender – in der Baukunst“ (Rn. 67) und verweist auf einen anderen Autor, nach dem der häufigste Anwendungsfall der Genieklausel die Berufung von hochbegabten Künstlern sein dürfte, die über kein abgeschlossenes Hochschulstudium verfügen. Ein nach der Genieklausel

Berufener muss weder pädagogische Eignung noch ein abgeschlossenes Studium oder die besondere Befähigung zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit nachweisbar besitzen, solange hervorragende fachbezogene Leistungen in der Praxis nachweisbar sind. Es ist allgemein verständlich, warum Institutionen Stars der jeweiligen Fächer an sich binden möchten und sicher werden diese Institutionen solche Personen tragen können. Aber ein geregelter Hochschulbetrieb kann keinen allzu großen Anteil an Professuren verkraften, die nicht dem Berufsbild eines Hochschullehrers entsprechen.

Das Profil der Entwurfsprofessuren passt nach Vorangehendem also weder zum ersten, traditionell akademisch-wissenschaftlichen / akademisch-künstlerischen Qualifikationsweg. Entwurfsprofessuren entsprechen nicht dem wissenschaftlich-theoretischen Profil, noch entsprechen sie dem Profil einer Kunstprofessur – wie in Kapitel „5.2.6. Kritik der Entwurfsprofessur als Kunstprofessur“, S. 286 gezeigt. Sie können ihre Qualifikation strenggenommen auch nicht über den berufspraktischen Weg nachweisen, da die Anwendung wissenschaftlicher Kenntnisse und Methoden nicht im Fokus des entwerferischen (Berufs-) Handelns liegt, sondern das Entwerfen seine eigenständigen Leistungen darein einpasst. Design hat sicher einen (größeren) wissenschaftlichen Aspekt in seiner Disziplin, nur zielen die Entwurfsprofessuren nach dem entwerferischen, gestalterischen, dem mit den Sinnen erlebbaren Teil des Designs, „künstlerisch“ ohne Kunst zu betreiben. Die Genieklausel steht prinzipiell jedem offen und exakt hier ist die einzige Fundstelle zum Thema Entwurfsprofessur oder eines analogen Professuren-Profiles in Form der Bezeichnung *Baukunst*. Nur besteht eben ein Fachbereich / eine Fakultät für Design meist zum Großteil aus Entwurfsprofessuren, die regelhafte Anwendung der Genieklausel ist aber explizit ausgeschlossen und die *hervorragenden fachbezogenen Leistungen in der Praxis* aus im vorangegangenen Kapitel genannten Gründen (Menge an Kandidaten, Problematik der Autorenschaft / Werkzuschreibung ...) dürfte schwerlich bei jeder Entwurfsprofessur glaubhaft sein. Das ist der rechtliche Graubereich, die Twilight Zone der drei(einhalb)

Qualifikationswege des Berufsrechts in dem die Entwurfsprofessur irgendwie doch existiert: *The Trilight Zone*.

Beruhigend für das Design sind zwei Komponenten: Zum ersten erlangen die Hochschulen immer mehr Autonomie, sodass Berufungen nicht mehr von Ministerien überprüft werden und zweitens erlangt Recht nur dann Wirkung, wenn sich jemand verpflichtet fühlt danach zu handeln: Da die Klagen von unterlegenen Kandidat*innen extrem selten sind – denn dies gilt als unkollegial, wirkt sich daher negativ auf das Image des*r Klagenden aus, die*r damit seine*ihre zukünftige Chancen schmälert – und die Hochschulen relativ autonom sind, ergeben sich Möglichkeiten die *Trilight Zone* zu navigieren.

Beunruhigend hingegen ist, was Juristen im Allgemeinen dazu sagen, wenn Einstellungsvoraussetzungen nicht ernst genommen werden und was Detmer so ausdrückt: das unklare Regelung „*Ämterpatronage Tür und Tor öffnen könnte*“ (Rn. 61).

5.2.8. Landestypische Unterschiede am Beispiel Brandenburg

Oben hatte ich bereits angesprochen, dass für eine *Professur zwischen den Stühlen* neben den großen Linien des Hochschulrechts die landestypischen Eigenheiten sowie die gelebte Praxis vor Ort sehr relevant sein können. Ohne zu tief zu gehen, was in beiden Fällen eine eigene Arbeit erforderte, möchte ich jedoch im Falle Brandenburgs auf zwei Unterschiede aufmerksam machen, die für das Design mehr als relevant sind, beispielhaft für viele der landestypischen Details.

Zunächst zur Stellung der Fachhochschulen: Das Land Brandenburg unterscheidet zwar ebenfalls in Universitäten, Kunsthochschule (sic, nur eine) und Fachhochschulen, behandelt diese aber in der Aufgabenbeschreibung nicht unterschiedlich, auch wenn nicht klar ist, ob die Formulierung ein *und-oder* bzw. ein *entweder-oder* meint, wenn sie bei Aufgaben aufzählt:

„Die Hochschulen dienen der Pflege und Entwicklung der Wissenschaften und Künste durch Lehre, Forschung, Studium und Weiterbildung. Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten einschließlich unternehmerischer Selbstständigkeit vor, die die Anwendung wissenschaftlicher

Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden **oder** die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern.“

(Herv. d. V., Land Brandenburg 2019, § 3 Abs. 1)

Im Folgenden Fall scheint es klar, doch könnte sowohl ein Nachwuchs gemeint sein, der sowohl wissenschaftlich als auch künstlerisch ist, oder eben ein wissenschaftlicher Nachwuchs und ein künstlerischer Nachwuchs:

„Die Hochschulen fördern den wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchs.“

(Land Brandenburg 2019, § 3 Abs. 3)

Im *Abschnitt 5 Forschung* stellt Brandenburg jedoch pauschal gleich, was für Design sowohl Sicherheit als auch Freiheit in der Definition der eigenen Disziplin gibt:

„Die Vorschriften dieses Abschnitts gelten für Entwicklungsvorhaben im Rahmen angewandter Forschung sowie für künstlerische Entwicklungsvorhaben sinngemäß.“

(Land Brandenburg 2019, § 35 Abs. 3)

Die Einstellungsvoraussetzungen für Professuren gleichen zwar den oben allgemein besprochenen inklusive der Restriktion des berufspraktischen Qualifikationsweges auf Wissenschaft:

„besondere Leistungen bei der Anwendung oder Entwicklung **wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden** in einer mindestens dreijährigen beruflichen Praxis, von der mindestens zwei Jahre außerhalb des Hochschulbereichs ausgeübt worden sein müssen“

(Herv. d. V., Land Brandenburg 2019, § 41 Abs. 1 S. 1 Nr. 4b)

Trotzdem führt die offenerere und breitere Aufgabenbeschreibung dann in der Praxis offensichtlich entgegen des Gesetzestextes zu Ausschreibungen für Designprofessuren, die die Voraussetzungen wie folgt interpretieren. Beispiel einer Stellenausschreibung:

„Die Einstellungsvoraussetzungen sind nach § 41 des Brandenburgischen Hochschulgesetzes ein abgeschlossenes Hochschulstudium, pädagogische Eignung, besondere Befähigung zu künstlerischer Arbeit und besondere Leistungen bei der Anwendung und Entwicklung **künstlerischer Erkenntnisse und Methoden** in einer mindestens dreijährigen

beruflichen Praxis, von der mindestens zwei Jahre außerhalb des Hochschulbereichs ausgeübt sein müssen.“
(Herv. d. V., Fachbereich Design der Fachhochschule Potsdam 2020)

Der zweite Unterschied betrifft die Genieklausel. Das *BbgHG* schreibt explizit auch für den außerordentlichen Qualifikationsweg die pädagogische Eignung vor:

„[...] wer hervorragende fachbezogene Leistungen in der Praxis und pädagogische Eignung nachweist.“
(Land Brandenburg 2019, § 41 Abs. 4)

Dies sind nur zwei Unterschiede, die jedoch verdeutlichen, wie gerade für eine (rechtlich) noch nicht etablierte Disziplin *zwischen den Stühlen* Details massive Unterschiede ausmachen.

5.3. 13. Aufgabe: Die Entwurfsprofessur muss abgesichert werden.

Das Vorangehende zeigt, dass die Entwurfsprofessur entscheidend für Disziplinen der Kultur & Kreativ-Branche ist, insbesondere der bisher *Angewandte Kunst* genannten, gestalterischen, mit sowohl wissenschaftlichen als auch künstlerischen Inhalten und Aspekten behafteten Disziplinen wie Architektur, Innenarchitektur, Design. Ebenso zeigt das Vorangehende, dass die Entwurfsprofessur jedoch nicht hinreichend gesichert ist. Eine bundesweite Initiative ist erforderlich, um die Entwurfsprofessur in der Hochschulforschung, der Literatur und schließlich im deutschen Hochschulrecht länderübergreifend zu etablieren. Hierzu benötigt es weitere Forschung, siehe Kapitel „7.2. Weiterer Forschungsbedarf“, S. 410.

6. Faktoren bei der Berufungspraxis von Entwurfsprofessuren im Designbereich

Aus meiner Forschungstätigkeit im Bereich Designdidaktik heraus entwickelte sich die Frage, wie es um die Qualifikation der Lehrenden an Hochschulen steht, welche ein Schlüsselfaktor für die Didaktik darstellt. Die These, gezeugt aus der persönlichen Kenntnis von Viten von Professor*innen und Erfahrungen bzw. Berichten aus Berufungskommissionen, lautete, dass bei den Berufungen weder die Qualifikation der Bewerbenden zur Lehre angemessen berücksichtigt würde, noch Qualifikationen im Rahmen von Hochschulzugehörigkeiten oberhalb des FH-Diploms²⁸⁶, sei es nun Diplom-II / Hochschul- / Universitätsdiplom, MA, Meisterschüler²⁸⁷, PhD, Promotion oder eine *Qualifikation am Arbeitsplatz* in einer Hochschule oder ähnlicher Umgebung. Darunter fielen Tätigkeiten als wissenschaftlicher, künstlerischer oder sonstiger Mitarbeiter ebenso wie als Lehrbeauftragter, Dozent oder freier Lehrer, aber auch Erfahrungen aus Personalführung

286 Einstellungsvoraussetzungen für Professoren und Professorinnen an Universitäten, Kunst- und Fachhochschulen war und ist formal mindestens ein abgeschlossenes Hochschulstudium, was ein Fachhochschulstudium nicht ausschließt, auch wenn dies unterschiedlich diskutiert wird. Zudem gab und gibt es immer Ausnahmen. Siehe Kapitel „5.2. Die Entwurfsprofessur im Hochschulrecht“, S. 265.

287 Meisterschüler ist etwas auszunehmen, wird der Titel doch als Nachweis einer gewissen Eminenz-Sukzession gesehen: Hier ist also relevant *Meisterschüler von Wem?* gewesen zu sein. Lynen schreibt:

„Solche Sonderformen [Meisterschüler als Abschluss, *Anm. d. V.*] [...] hatten auch Referenzcharakter hinsichtlich der künstlerischen Berufswelt, weil außer der Hochschule selber die lehrende Künstlerpersönlichkeit erkennbar wurde (,Meisterschüler von ...‘). Dieser Referenzcharakter konnte innerhalb der Welt von Kunst und Kultur und der beruflichen Realität wichtiger sein als der akademische Abschluss.“
(Lynen 2017, Rn.33)

oder Management in der freien Wirtschaft. Aus einer anderen Perspektive erläutert: Laut der These wird bei der Berufung von Design-Professor*innen *Designprofessur* nicht als Beruf und Aufgabe verstanden, die eigene Anforderungen und Herausforderungen an die Kandidat*innen hat, sondern als eine Senior-Position des Berufs *Designer*in* mit einem Anforderungsprofil dieser Profession.

Nach und nach erschien bei den Forschungen zur Didaktik die Frage der Qualifikation der Lehrenden immer dringlicher. Und in diesem Themenkomplex wiederum schien es, als ob die Aus- und Weiterbildung an und in den Hochschulen nicht die Aufgabe der Heranziehung der Leistungsträger in Hochschule, Gesellschaft und Wirtschaft erfüllte, zumindest die Hochschulen bei der Besetzung der obersten Positionen, eben der Professuren, nicht auf eigene Qualifikationsleistungen vertraute.²⁸⁸ Die Hochschulen schienen die Qualifikation der Professorenschaft in den vergangenen Jahrzehnten de facto dem Markt überlassen zu haben: Die Professorenschaft rekrutierte sich offensichtlich maßgeblich aus denjenigen, die am Markt reüssieren. Treffender jedoch nicht aus denjenigen, die am Markt reüssieren, sondern denjenigen, die in den Medien, siehe FN 17, und der berufspraktischen Szene exponiert dargestellt werden.²⁸⁹

Da es zu diesen Betrachtungen und Fragen für das Design jedoch praktisch keine Literatur und schon gar keine evidenzbasierte gab, entwickelte sich aus der allgemeinen Frage „Wer darf warum Professor*in für Entwerfen im Design werden?“ das Vorhaben einer Umfrage, mit der konkreten Forschungsfrage:

288 Qualifikationsleistungen der Hochschulen: Ausbildung beinhaltet MA- und PhD-Studien – siehe vorangehende Kapitel – oder auch Meisterschüler, sowie Weiterbildung zu der jede Post-MA-Beschäftigung als Mitarbeiter gerechnet werden kann: Im Mittelbau, wie Lehrkraft für besondere Aufgaben, wissenschaftlicher, künstlerischer Mitarbeiter oder als Lehrbeauftragter, Dozent, Beteiligter an einem Forschungs- oder Ausbildungsprojekt, aber auch – als Besonderheit im Design – als sonstiger Mitarbeiter, z. B. in (kunsthandwerklichen) Forschungs-Werkstätten.

289 Dieser Unterschied ist bisher ebenfalls zu wenig untersucht worden, siehe *Star-Designer* S. 228.

Welche Faktoren der Qualifikation der Bewerbenden wirken bei den Entscheidungen in der Berufungspraxis von Entwurfsprofessuren im Designbereich?

Ziel war nicht, die Frage umfassend zu beantworten, sondern erste Erfahrungen und Erkenntnisse des Feldes zu erlangen. Aus diesem Grunde legte ich die Umfrage, welche per Webumfrage auf unserer Website *designdidaktik.org* realisiert wurde, von Anfang an in zwei Durchgängen an, wobei die Methode, Frage und verwendete Sprache sowie Ergebnisse des ersten Durchgangs geplant in einem Expertengespräch auf einer Tagung reflektiert wurden.²⁹⁰ Der erste Durchlauf und das Expertengespräch übernahmen im Testdesign also die Aufgabe des Pretests.

6.1. Qualifikation oder Kompetenz

Zunächst möchte ich auf den laufenden wissenschaftlichen Diskurs zum Thema *Qualifikation und Kompetenz* hinweisen. Diesen eingehend zu beleuchten führte hier zu weit, jedoch ist die Unterscheidung in dem vorliegenden Kontext sehr wohl relevant. Die Entscheidung, bei der Frage nach Berufungsentscheidungen die Qualifikation zu untersuchen und nicht die Kompetenz, liegt maßgeblich in der Objektivierbarkeit von Qualifikationen, die somit einer Befragung prinzipiell eher zugänglich sind. Auch wenn keine herrschende Lehrmeinung zur exakten Unterscheidung dieser beiden Begriffe zu existieren scheint, so kann im groben die Unterscheidung darin gesehen werden, dass Kompetenz die Fähigkeit einer Person beschreibt, Anforderungen zu erfüllen, die Qualifikation jedoch die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammenfasst, die für die Ausführung einer bestimmten Tätigkeit notwendig sind oder von einer Person erworben wurden.

²⁹⁰ Dieses iterative Vorgehen wird in vielen Design-Research-Projekten als *Grounded Theory* betitelt. Hiervon nehme ich aber aus Respekt vor anderen Disziplinen Abstand, da die *Grounded Theory* in der qualitativen Sozialforschung eine sehr gut beschriebene Methodologie mit dezidiert beschriebenen Komponenten ist, die ich nicht detailliert verfolgt habe.

Die Festlegung, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Ausführung einer bestimmten Tätigkeit notwendig sind und wie diese zu attestieren sind, erfolgt durch Staat und Gesellschaft, insbesondere durch die berufsständischen Vertretungen wie Kammern (beispielsweise Industrie- und Handelskammern, Handwerks-, Ärzte-, Architektenkammern) und Vereinen (beispielsweise VDI, AIV, BDA, BFF) mit einer langen Tradition in Gilden und Zünften. Z. T. werden sie auch in Tarifverträgen bestimmt und unterliegen damit anderen gesellschaftlichen Akteuren. Insbesondere bei Schule und Hochschule, deren Qualifikationsanforderungen und -nachweisen, sind die Abstimmungen komplizierte, politische Meinungsbildungen, die in Deutschland selten strukturiert geführt werden. Für Professuren, als Tätigkeit, die durch die öffentliche Hand vergeben wird, werden die formalen Qualifikationen als Rahmen in Gesetzen festgehalten,²⁹¹ sowie durch die Selbstverwaltung der Hochschulen und der entsprechenden disziplinären Gemeinde²⁹² spezifiziert. Weder gibt es für das Design in Deutschland aktuell berufsständische Vertretungen, die allgemein über Qualifikationen für den Beruf diskutierten, noch gibt es eine disziplinäre Gemeinde oder analoge Community, die über Qualifikationen für Professor*innen diskutierte.²⁹³

Kompetenzen sind nicht direkt prüfbar, sondern nur indirekt über die Beobachtung in der Anwendung erschließbar: Jemand erweist sich in der Ausführung einer Aufgabe als mehr oder weniger kompetent oder inkompetent. Dies ist im Rahmen von Probearbeiten überprüfbar, weswegen es in der Berufswelt neben der Praxis der wenige Tage dauernden Probearbeiten eine in der Regel halbjährige Probezeit auch bei Festanstellungen gibt. Auch für zu verbeamtende, berufene

291 Detailliert behandelt in Kapitel „5.2. Die Entwurfsprofessur im Hochschulrecht“, S. 265.

292 Der Begriff der *Wissenschaftsgemeinde* oder der *scientific community* wäre in klassischen Disziplinen angebracht, führte jedoch in gestalterischen oder künstlerischen Disziplinen, die (noch) nicht wissenschaftlich etabliert sind, in die Irre: Es geht eben nicht um die wissenschaftliche Lehrmeinung über die Disziplin, sondern die Meinung, die innerhalb des Netzwerkes der Disziplin angehörigen Akteure, im Sinne einer sich selbstorganisierenden sozialen Gemeinschaft etabliert ist.

293 Mit „diskutieren“ ist gemeint, dass es einen vereinbarten Rahmen gäbe, in dem argumentiert wird, mit dem festen Ziel (Zeit und Zweck), ein kommunizierbares Ergebnis zu erarbeiten.

Professuren existiert eine solche Probezeit, genannt *Beamter auf Probe*, in der sie ihre Kompetenz zeigen, sprich sich bewähren müssen. Allerdings nicht in jedem Bundesland, nicht in jedem Fall, nicht gleich lang, nicht bei gewissen Berufserfahrungen ... eine Übersicht findet sich in (Schade 2020). Im Gegensatz zur freien Wirtschaft ist mir allerdings trotz intensiver Recherche kein Fall einer Professur bekannt, in der die Probe negativ ausgefallen wäre, in der beamtenrechtlich die fehlende Bewährung festgestellt worden wäre.²⁹⁴ Eine makellose Besetzungsquote deutet stark auf die de facto Aussetzung jener Kompetenzprüfung in der Probezeit. Wer sich in die allgemeinen Leitlinien zu dieser Bewährungsprüfung einliest, beispielsweise (Fröhlich 2020), wird leicht feststellen, dass es beamtenrechtlich auf eine Nachweispflicht zur Nicht-Bewährung hinausläuft, deren Hürden schon allgemein sehr hoch sind. Dem*r Beamten*in auf Probe muss durch den Dienstherrn belastbar nachgewiesen werden, das Amt nicht ausüben zu können und zwar in einer Art und Weise, die die Heilung innerhalb einer Verlängerung der Probezeit ausschließt. Dies ist im Rahmen einer Professur, speziell im Design, in der es keine

294 Gilt für das Design. Für andere Fächer findet sich ein durch Urteile dokumentierter Einzelfall eines Ingenieurs, der sich wegen mangelnder pädagogischer Eignung nicht als Fachhochschulprofessor bewährt hatte. (Verwaltungsgericht Stuttgart 18. Kammer, 31.10.2003, 18 K 2335/03) Aus dem Gerichtsbeschluss geht hervor, wie schwierig es ist, eine solch mangelnde pädagogische Eignung gerichtsfest festzuhalten und wie unmöglich es erscheint, solche Beurteilungen analog im Design zu fällen. Der häufigste beamtenrechtliche Grund der Verlängerung der Probezeit bzw. der fehlenden Übernahme als Beamter auf Lebenszeit scheint gesundheitliche Risiken zu sein, wie Übergewicht, chronische Krankheiten. Hier eröffnet sich die Möglichkeit Professoren dann als Angestellte zu behalten, was mir in einem Fall (nicht Design) bekannt ist. Aus der Kunst ist mir lediglich der einer mangelnden Bewährung ähnliche Fall Rob Scholte bekannt, der als auf Zeit angestellter Professor auf Grund des Drucks, der auf ihn wegen angeblich mangelnder Pflichterfüllung als Lehrer ausgeübt wurde, von sich aus kündigte. (Schwarze 1998) Laut Scholte (persönliche Kommunikation, Gespräch Sommer 1997) sei ihm eine Verbeamtung verwehrt worden, weil er kurz nach der Berufung bei einem Autobombenanschlag beide Beine verloren hatte und aus gesundheitlichen Gründen länger ausfiel. Dies wäre auch der Grund, warum man ihn „weg haben wolle“, so Scholte weiter. Aus persönlicher Erfahrung kann ich sagen, dass Scholte nicht seltener anwesend war, als manch anderer, international erfolgreiche Kollege. Dirk Schwarze, der Feuilletonchef der örtlichen Zeitung, formulierte die Hoffnung „Aber angesichts der Bemühungen, die Professoren stärker einzubinden, könnte der Fall Modellcharakter gewinnen.“ (ebenda), was nicht geschah.

etablierten Standards der Lehre oder auch nur Inhalte und somit keine rechtssicheren Maßstäbe für *Fachliche Nichtbewährung* in der Lehrkompetenz gibt, quasi unmöglich. Analoges gilt für die Pflicht der Fachvertretung in Forschung / künstlerischer Entwicklung. Der Hochschullehrerbund (2020) schätzt, dass bereits die Entscheidung zur Aufnahme in ein Probebeamtenverhältnis eine Entscheidung darstelle, die anhand der Kriterien des Art. 33 Abs. 2 GG – Eignung, Befähigung und fachliche Leistung – im Sinne der Bestenauslese getätigt würde und daher eine Verbeamtung auf Probe in der überwiegenden Anzahl der Fälle unproblematisch in eine Lebenszeitverbeamtung mündete. Des Weiteren stellt er heraus, dass die Regularien in den Bundesländern unterschiedlich seien und die Bewährung sich meist auf die Lehre beziehe. Die Beschreibung des Hochschullehrerbundes, wie die Lehre evaluiert werde, um eine Bewährung zu beurteilen, scheint nach jetzigem Wissensstand zur Designdidaktik nicht auf das Design übertragbar zu sein. Und schließlich verweist der Hochschullehrerbund ausdrücklich auf die Pflichten des Dienstherrn, wie didaktische Weiterbildungsangebote während der Verbeamtung auf Probe oder auf Verbesserungsbedarf hinzuweisen. Unterbliebe dies, so sei eine Bewährung nicht abzulehnen. Kritische Literatur zu diesem Thema mit Blick auf Professuren über die rechtlichen Erläuterungen hinaus, scheint es für kein Fach zu geben.

Qualifikationen sind im Gegensatz zu Kompetenzen objektivier- und prüfbar, im Zweifel durch formale Prüfungen oder aber durch andere Nachweise: Fünf Jahre Bauleiter*in gewesen zu sein, ist eine nachgewiesene Qualifikation, da sie attestiert, die für eine Bauleitung nötigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten (nach Meinung des damaligen Arbeit- / Auftraggebers) zu besitzen. Einen weiteren, ersten Einstieg in die Begriffe im Kontext Berufsbildungsforschung bietet (Schlögl und Dér 2010).

Mir ist klar, dass der Großteil der Leserschaft aus den kreativen Berufen zur Gruppe derjenigen gehören, die weniger auf Zeugnisse und mehr auf das „Können“ Wert legen. Im Berufsleben ist dies verständlich, denn im Design ist eben die durch Mappen und Arbeitsproben dargelegte Kompetenz wichtiger als Zeugnisse

oder deren Noten. (Wobei übersehen wird, dass Mappe und Arbeitsproben²⁹⁵ selbst Qualifikationen darstellen.) Da aber eine direkte Abfrage von Kompetenzen – den Bewerbenden durch die Berufenden zugeschrieben – ins Reich der Spekulation verweist, sollte man sich vergegenwärtigen, dass eben jene Qualifikationen etwas über die nicht messbare, aber durch Deduktion vermutete Kompetenz aussagen: Die Qualifikation, fortlaufende Lehraufträge erfüllt zu haben, ist ein starkes Argument dafür, die Kompetenz der Lehre zu besitzen. Und bei der Abfrage, wie wichtig dieser objektive Tatbestand sei, ist mit einer deutlich geringeren Verzerrung der Antworten zu rechnen als bei der Frage nach einer subjektiv zugesprochenen Kompetenz.²⁹⁶ Im Verlauf der Befragung und deren Aufarbeitung wird dies deutlich, insbesondere der Zwischenevaluation, dem Expertengespräch.²⁹⁷ Schließlich wird auch in der verwendeten Literatur zum Hochschulrecht²⁹⁸ durchgängig von *Qualifikationswegen* geschrieben.

Es ist aus Vorangehendem nicht ersichtlich, wie die Kompetenz, das Fach Design in Forschung / künstlerische Entwicklung und insbesondere Lehre vertreten zu können, während des Berufungsverfahrens (ohne Rückgriff auf nachweisbare Qualifikationen) oder anschließender Probezeit feststellbar wäre, erfolgt diese Kompetenzprüfung de facto doch nicht einmal im Rahmen der Bewährung. Kompetenzen, die für derart anspruchsvolle Anforderungen wie eine Professur nötig sind, lassen sich auch nicht innerhalb einer Stunde, im Hearing, der Probelehrveranstaltung, attestieren, wenn sie nicht aus Qualifikationen abgeleitet werden. Schließlich ist in der vorangegangenen Arbeit deutlich geworden, welche Ansprüche und Lehrformen es in der Designlehre gibt, die nicht mit einer Probelehrveranstaltung von unter einer Stunde und im Vortragsstil korrespondieren.

295 Arbeitsprobe unterscheidet sich signifikant von Probearbeit und ist häufig Teil von Ausbildung und Prüfung, beispielsweise das Gesellen- oder Meisterstück. Im Design kann jeder im Projektstudium erarbeitete Entwurf als eine Arbeitsprobe verstanden werden, die Mappe die Sammlung derselben. Sogenannte *Case Studies*, *Fallstudien* oder *Case Study Method* gelten als geistig, intellektuelles Pendant in Kontext von Lehre und Qualifikation.

296 Die Frage der Verzerrung wird in Kapitel „6.3. Testdesign und Umfrage“, S. 313 ausgeführt.

297 Siehe Kapitel „6.3.6. Zwischenevaluation, Expertengespräch“, S. 329.

298 Siehe Kapitel „5.2. Die Entwurfsprofessur im Hochschulrecht“, S. 265.

Fazit:

Die Kompetenzen eines*r Professors*in sind im Rahmen von Berufungsverfahren nur über vorhandene Qualifikationen bestimmbar.

6.2. Qualifikationsmodell *Entwurfsprofessur*

Neben klassischen „Qualifikationen“ im Sinne von formalen Prüfungen oder dokumentierten Leistungen gibt es weitere Faktoren, die eine Person aus Sicht der Berufenden zur Professur qualifizieren, beispielsweise Berufs- und Lebenserfahrung sowie Faktoren der Persönlichkeit. (Die rechtlichen Qualifikationsbedingungen, die sogenannten Regeleinstellungsvoraussetzungen sind in Kapitel „5.2. Die Entwurfsprofessur im Hochschulrecht“, S. 265 behandelt und bleiben hier unberücksichtigt.)

Aus den vorangehenden Kapiteln, den allgemein bekannten Aufgaben der Hochschulen und der Professuren sowie basalen Funktionen von Arbeitsteams, wie es ein Kollegium an einer Hochschule darstellt, ergeben sich folgende Dimensionen als These für das Qualifikationsmodell von Entwurfsprofessor*innen im Design:

- Expertise in der beruflichen Praxis
- Expertise in der Theoriebildung
- Befähigung zur Lehre
- Selbstverwaltung
- Persönlichkeit / Vernetzung

Diese These der fünf Dimensionen und des Qualifikationsmodells als Ganzes wurden an Hand der Untersuchungsergebnisse evaluiert. Tatsächlich mussten sie auf Grund der Ergebnisse verändert werden.²⁹⁹

Die beiden ersten Dimensionen klären durch ihr Verhältnis, inwieweit das Kandidatenprofil eher der klassischen Fachhochschulprofessur, also dem berufspraktischen Qualifikationsmodell, oder dem klassischen akademischen Qualifikationsmodell entspricht. Zudem kommen sie aus der Erkenntnis, dass Entwurfsprofessuren weder rein wissenschaftliche noch künstlerische Professuren sind, wie sie laut den vorangehenden Kapiteln im Hochschulrecht als entweder-oder verstanden werden, sondern – nach Darstellung der vorangehenden Arbeit zum Verständnis von Design als Beruf – Praktiker. Sie müssen jedoch über das reine Reüssieren am Markt (Euvre) hinaus die Befähigung zur Vertretung des Faches in Forschung / (künstlerische) Entwicklung zeigen, welche ihrerseits eben Expertise in der Theoriebildung erfordert. Diese Expertise in der Theoriebildung beinhaltet die Reflektion über das eigene Tun – „eigenes Tun“ als Person, aber auch als Vertreter eines Berufsstandes –, das Fach, sein Vorgehen, seine Mittel und Methoden. Im Gegensatz zur landläufigen Meinung ist mit (*künstlerischer*) *Entwicklung* mitnichten die Weiterentwicklung einer Künstlerpersönlichkeit gemeint, sondern die Weiterentwicklung des Faches, das zu vertreten ist, daher in Langfassung auch *Kunsausübung und künstlerische Entwicklungsvorhaben* genannt.³⁰⁰ Es ist also ungenügend, als Entwurfsprofessur (auch wenn „künstlerisch“ interpretiert) lediglich immer neue Entwürfe zu produzieren, also schlicht weiterhin als berufsmäßige*r Designer*in zu arbeiten, wie oben detailliert gezeigt.³⁰¹ Dies gilt ja bereits für die für Praktiker geltenden Einstellungsvoraussetzungen, welche besagen, dass nicht die besonderen Ergebnisse aus der Berufspraxis qualifizieren, sondern die besonderen Leistungen bei der Anwendung oder Entwicklung der Erkenntnisse und Methoden, welche selbstverständlich entsprechend dargestellt und reflektiert sein müssen (wenn wir schon das „wissenschaftlich“ beim *berufspraktischen Qualifikationsweg*

299 Ausgeführt in Kapitel „6.5.4. Qualifikationsprofile“, S. 396.

300 Ausgeführt in Kapitel „5.2.3. Die Kunstprofessur“, S. 272.

301 Siehe Abschnitt zum Thema *Kunsausübung im Auftrag Dritter*, S. 277 in Kapitel „5.2.3. Die Kunstprofessur“.

hintanstellen, vgl. hierzu S. 297). Um ein Bild zu geben: Nicht ein tausendfach verkaufter, mit Designpreisen und Aufnahme in Designsammlungen überhäufte Stuhl qualifiziert laut Gesetzeslage, sondern eine Fachveröffentlichung über neue Erkenntnisse, was das Design eines Stuhles zu seinem Erfolg oder auch Misserfolg beitrug, am besten inklusive Methoden, wie es in Zukunft besser zu machen sei.

Befähigung zur Lehre und Selbstverwaltung erklären sich von selbst, da sie feststehende Aufgaben der Professuren sind. Die Selbstverwaltung ist einerseits im Licht der Forschungs- / Arbeitsgruppen, Institute, Drittmittelprojekte ... die zu initiieren und zu managen zum Beruf einer Professur in Deutschland hinzugehört, zu verstehen. Andererseits jedoch auch im Lichte des Fakultäts-, Fachbereichs- und Lehrmanagements inklusive Curriculumentwicklung, Akkreditierung etc., die zum Teil eine Erweiterung der Befähigung zur Lehre, nämlich eine Metabetrachtung derselben erfordert.

Die Dimension der Persönlichkeit / Vernetzung entspringt einerseits den gerade erwähnten Funktionen von Arbeitsteams, in denen Persönlichkeiten zusammenpassen müssen, um zu funktionieren. Weitere Ursprünge dieser Dimension sind der Anspruch an Hochschulen (und deren Personal), nicht nur interne Aufgaben zu erledigen, sondern gesellschaftlich zu wirken (siehe *Third Mission*, S. 194) sowie der Wunsch nach Aufwertung der berufenden Institution durch Renommee der Berufenen. Dieses korrespondiert mit einer erwarteten Erfolgswahrscheinlichkeit einer Professurenbesetzung durch Einfluss und Vertretung in der disziplinären Gemeinschaft, beispielsweise durch Präsenz in beruflichen und disziplinären Vereinigungen, ebenfalls Teil dieser Qualifikationsdimension. Andererseits entspringt diese Dimension aber auch dem Wissen um informelle Rekrutierungsaspekte, die beschreiben, wie Teams Menschen aus ihren sozialen Netzwerken versuchen hinzuzugewinnen.³⁰² Schließlich ist für eine Disziplin, die mit einem

302 Während die persönliche Anwerbung von Führungskräften in der freien Wirtschaft eher positiv beschrieben und die Akquise von Top-Mitarbeitern als Herausforderung begriffen wird, scheint die Haltung der deutschen Hochschulen gegenüber den Bewerbern meistens gnädig zu sein: Nicht die Hochschule darf sich glücklich schätzen eine*n wertvolle*n Mitarbeiter*in gefunden zu haben, sondern der*ie Bewerber*in möchte etwas von der Hochschule und diese wählt im Rahmen der *Bestenauslese* objektiv, unvoreingenommen und daher ohne jegliche persönliche Einflussnahme, wer die zu vergebende Stelle

Bein in der Kunst steht, zu beachten, dass in der Kunst die Persönlichkeit des*r Meisters*in bei der Lehre traditionell eine besondere Rolle spielt.

Die Frage war und ist jedoch, welche dieser Dimensionen wie stark das Profil bestimmen. Aus Mangel an Untersuchungen und Literatur kann weder ein IST noch ein SOLL bestimmt werden. Die Befragung im Rahmen dieser Arbeit dient also dazu, ein erstes Abbild zu erhalten, eine erste Vorstellung, in welchen Bereichen wir uns bewegen und die zugrundeliegenden Vorstellungen zu überprüfen.

6.3. Testdesign und Umfrage

Qualifikation zur Professur ist ein Konstrukt, das sich wie viele Phänomene außerhalb der Naturwissenschaften einer direkten Messbarkeit auf der empirischen Ebene entzieht. Auch unterschiedliche Aspekte der Qualifikation, beispielsweise die *Befähigung zur Lehre*, welche nach Ausgangshypothese am Beginn der Arbeit zu wenig Beachtung bei der Berufungsauswahl erhielt, ist kaum direkt durch Befragungen messbar, siehe weiter unten. Das Konzept der Erhebung baut also darauf, dieses sogenannte hypothetische Konstrukt *Qualifikation* durch mehrere Dimensionen – Teilaspekte der Qualifikation und ebenfalls hypothetische Konstrukte – darzustellen und diese wiederum durch empirisch operationalisierbare Variablen zu modellieren. Einfacher ausgedrückt habe ich Dinge (die zusammen die *Qualifikation* ergeben) gesucht, zu denen Menschen die ich fragen kann, die Fragen verstehen, die Antworten wissen können sowie der Auswertende selbst wiederum die Antworten versteht und vernünftig verarbeiten kann. Wie diese abfragbaren Dinge, Faktoren gemeinsam das hypothetische Konstrukt bilden, ist das in dieser Arbeit entwickelte Modell. Es wird im Verlauf der Arbeit näher beschrieben und in „Abbildung 24“, S. 323 gezeigt.

bzw. Berufung erhält. Ob die Rechtsgrundlage für die Vergabe von öffentlichen Ämtern – der Grundsatz der *Bestenauslese* ist in Grundgesetz Artikel 33 Absatz 2 verankert – diese Haltung vorschreibt oder ob auch persönliche Erfahrungen und Kenntnisse der be- oder anzuwerbenden Person und eben deren Charakter nicht ebenso Teil der „Eignung, Befähigung und fachlichen Leistung“ (vgl. Schilmöller 2013) darstellt, ist in der Literatur nicht diskutiert, siehe FN 24.

Grundlegend für das Verständnis von Befragungen ist bei diesem „Frage verstehen / Antwort wissen und geben können / Antwort verstehen“ das Johari-Fenster, das die amerikanischen Sozialpsychologen JOseph Luft und HARry Ingram in den 1950er Jahren entwickelten. Später wurde es für die Marktforschung adaptiert und heute wird das Konzept in unterschiedlichen Darstellungen interpretiert.

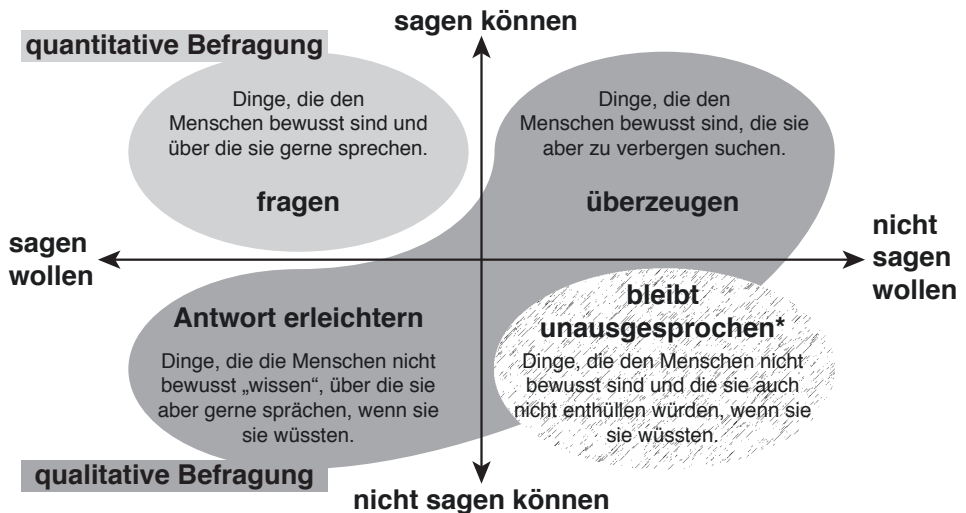


Abbildung 23: Johari-Fenster und Einteilung nach quantitativer und qualitativer Befragungsmethodik nach Chandler, Owen und Heinisch

* „nicht gesagt“ bzw. „never said“ in den Quellen. Quelle: Eigene nach den im Text genannten Quellen

Aus den ursprünglich vier Quadranten als Ergebnis von 2*2 diskreten Zuschreibungen von Persönlichkeitsmerkmalen (bekannt / unbekannt, für andere / für mich) hat sich eine Fläche, bestimmt durch zwei Dimensionen entwickelt, auf der Informationen, die abgefragt werden sollen, liegen. Die Darstellung „Abbildung 23“ lehnt sich an (Chandler und Owen 2002, 28, Fig. 2.1) an, deutsche Adaption nach (Heinisch 2019).

Chandler, Owen und Heinisch stellen damit klar, dass nur im ersten Viertel (sagen wollen und sagen können) quantitative Befragungen (in ihrem Falle Marktforschung) sinnvoll wären, wohingegen in den anderen qualitative Forschungsansätze zu präferieren sind. Die Feld-Situation ist daher wie im Folgenden

beschrieben so, dass eine einfache, quantitative Erhebung nur auf den ersten Blick valide Ergebnisse brächte. Bedeutender als die reinen Zahlen sind die Erkenntnisse aus der Zwischenevaluation sowie eine genaue Diskussion der erhobenen Zahlen an Hand der vorangehenden Arbeit. Die statistische Aufarbeitung der Befragung begrenzt sich somit auf die Deskriptivstatistik und verwendet keine Methoden der Inferenzstatistik, dazu unten mehr. Entscheidend ist es das Testdesign und die Fragen sorgsam zu gestalten, um das „nicht sagen wollen oder können“ zu minimieren und so die sogenannte Artikulationslücke zu mindern.

Die Achse „sagen können / nicht sagen können“ sollte im Rahmen von Berufungsverfahren irrelevant sein, da von einem ausargumentierten, deliberierten Bewertungsprozess im Rahmen der Berufungsverfahren zur Besetzung eines öffentlichen Amtes auszugehen ist: nicht anders vorstellbar bei der Bestenauslese. Sie ist aber nicht irrelevant, denn wir müssen auch hier von unbewusster, kognitiver Verzerrung der Beteiligten ausgehen, von denen es viele gibt. Im Rahmen dieser Erhebung ist es jedoch kaum möglich diesen systematisch auf den Grund zu gehen. Einige Maßnahmen habe ich jedoch ergriffen: Zum einen wurden Fragen zu vermuteten Verzerrungen der Bewertung von Qualifikationen eingefügt. Zunächst zur Wichtigkeit des Alters, nach der Zwischenevaluation auch zum Geschlecht. Zum Zweiten wurden Fragen zum Standpunkt des Beantwortenden, fünf Fragen zu dem Hintergrund des*r Befragten bzw. der Antworten angefügt, siehe unten, mit dem Ziel, bei der Auswertung aus statistischen Unterschieden der unterschiedlichen Perspektiven heraus mögliche Verzerrungen abschätzen zu können. Zum Dritten achtete ich darauf, dass „neutrale“ Antworten unterscheidbar sind in:

- bewusst neutral beantwortet, weil die antwortende Person überzeugt ist, der Faktor hätte keine Auswirkung und
- keine Antwort, weil die antwortende Person unsicher ist oder sich bewusst ist, keine Ahnung zu haben.

Zu diesem Zweck wurde in den Einleitungstext folgende Erklärung aufgenommen:

„Bitte beantworten Sie möglichst alle Fragen. Kreuzen Sie ‚kein Einfluss‘ an, wenn Sie der Meinung sind der Aspekt verhält sich auch neutral bzw. der Aspekt hat keinen Einfluss auf die Entscheidungen. Wenn Sie keine Meinung zu einer Frage haben, lassen Sie sie bitte aus.“

Darüberhinausgehende Erforschung von kognitiven Verzerrungen im Rahmen von Berufungsverfahren muss entsprechender Spezialforschung und größtenteils dem weiteren Forschungsbedarf zugerechnet werden. Es gibt zwar Forschungsansätze zu systematischen Benachteiligungen von verschiedenen Personengruppen, nach Alter, Geschlecht, Ethnie, Schönheit, Körperlichkeit, Stimme, Name ... bei Stellenbesetzungen und Bewerbungsverfahren, allerdings nicht in Bezug auf Berufungsverfahren von Professor*innen. Die Vorstellung jedoch, man sei als Individuum oder als Gruppe³⁰³ vor kognitiven Verzerrungen gefeit, nennt sich *Bias blind spot* (ein deutscher Ausdruck dafür existiert bezeichnenderweise nicht, übersetzt etwa „Verzerrungsblindheit“), ist eine der hartnäckigsten kognitiven Verzerrungen und zeichnet sich vor allem durch die irrige Vorstellung der eigenen Objektivität aus.

Die Achse „sagen wollen / nicht sagen wollen“ korrespondiert dabei mit dem Konzept der *Sozialen Erwünschtheit*, die Befragte dazu verleiten, ihr Antwortverhalten von der (vermuteten) Wahrheit in Richtung sozialer Zustimmung zu verzerren. Dies passiert sowohl bewusst bei Antworten, von denen die Probanden wissen, dass die ihnen bewusste Wahrheit gegen Regeln und Normen verstößt, als auch unbewusst, wenn Probanden ein sozial unerwünschtes Urteil über jemand anderen nicht wahrhaben wollen, da es ein Urteil über selbstbezogene Analogien impliziert, u. a. um kognitive Dissonanzen zu vermeiden.³⁰⁴ Die glaubhafte Zusage der Anonymität ist eine erste, probate Maßnahme, die Verzerrung durch die *Sozialen Erwünschtheit* zu mindern. Die Berufung von Professor*innen durch zukünftige Kolleg*innen, meist gleichgestellten Professor*innen oder

303 Im besten Falle bildet die Berufungskommission eine eigene soziale Gruppe, die zumindest abgestimmt agiert und argumentiert.

304 Einfach ausgedrückt: Man benennt bei jemand anderem oder einer Gruppe einen Fehler nicht, weil man sich mit diesen darin identifiziert und den Fehler dann auch bei sich sehen müsste.

Mitarbeitende, führt jedoch bei der Befragung eben jener Personen zu weitreichenden, schwierigen Situationen, die es zu vermeiden gilt. Um konkret zu werden:

6.3.1. Kontext Berufungsverfahren

Zweck der Befragung war, Menschen, die an Berufungsverfahren teilnahmen, über die Qualifikationen bzw. qualifizierenden Faktoren der Berufenen zu befragen. Den einleitenden, kontextualisierenden Teil der Frage formulierte ich wie folgt: „Wenn Sie an konkrete Berufungen von Professoren/innen im Designbereich (*Entwurfsprofessur*) deutschsprachiger Hochschulen denken: ...“

Nun ist es aus oben erläuterten Gründen wenig zielführend, schlicht die oben genannten fünf Dimensionen des Qualifikationsmodells abzufragen. Ein Beispiel für den oben genannten ersten Fall der Verfälschung der Antworten auf Grund von *Sozialer Erwünschtheit* wäre die Frage danach, wie wichtig die Dimension der *Persönlichkeit / Vernetzung* bei einer Berufung sei. Das Ideal der Bestenauslese plus die soziale Ächtung von Vetternwirtschaft / Nepotismus und das Wissen der Antwortenden darum würden hier automatisch wenig valide Antworten hervorbringen. Denn auch wenn Kriterien der *Persönlichkeit / Vernetzung* in anderen Disziplinen – wie sie Kleimann und Klawitter (2017) beispielsweise unter anderem als *Mitwirkung in der Scientific Community* und *Persönlichkeit* erfasste – durchaus positiv dargestellt werden, so gilt dies deshalb, weil dort andere, klare und objektive Kriterien, belastbare Karrierewege zur Professur sowie eine kritische Größe der Disziplinen selbst die positive Vernetzung in einer disziplinären Gemeinschaft von der negativen Vetternwirtschaft abheben lassen. Gleiches gilt für eine *Persönlichkeit*, wie man sie für eine zukünftig erfolgreiche Führungspersönlichkeit erhofft. Fehlen jedoch in einer zudem sehr kleinen Disziplin solche Kriterien, so tritt das ein, was Detmer als Ämterpatronage titulierte³⁰⁵.

Ein Beispiel für den zweiten Fall, also die unbewusste Verzerrung in Richtung einer vermuteten sozialen Erwünschtheit auf Grund von Selbstprojektion, wäre die Frage nach der Dimension der *Befähigung zur Lehre*. Einerseits besteht bei den Befragten das Wissen darum, dass Professuren diese besitzen müssen.

305 Zitat siehe S. 300.

Andererseits wissen die meisten Designprofessuren zum ersten kaum über die eigene Befähigung zur Lehre Bescheid,³⁰⁶ gibt es zum zweiten wie in der bisherigen Arbeit dargestellt im Bereich „Entwerfen / Design“ keinen etablierten Lehrstandard als Maßstab der Befähigung zur Lehre oder zum dritten, die Antwortenden wissen, dass sie selbst mit sehr geringer oder ganz ohne Lehrerfahrung berufen wurden. In persönlichen Gesprächen wird daher immer wieder betont, dass die Berufenen „selbstverständlich sehr gute Lehrer sind und man da sehr genau drauf achte!“, wie beispielsweise im Expertengespräch zum Ausdruck gebracht wurde.³⁰⁷

Daher entschied ich mich, anstatt Meinungen über die Befähigung der Berufenen einzuholen, Meinungen über die Wichtigkeit einzelner Fakten aus den Viten der Berufenen bei der Entscheidungsfindung abzufragen, also den dokumentierten Qualifikationen. Beispiel: Statt nach der Wichtigkeit der *Befähigung zur Lehre* zu fragen wurde konkret nach der Wichtigkeit des Faktes *mehrfährige Lehrerfahrung an Hochschulen* gefragt. Diese Fakten sollten möglichst keinen Bewertungsspielraum in sich tragen, als Beispiel: Statt nach der Wichtigkeit des Alters zu fragen, was einen enormen Interpretationsspielraum bei Beantwortung und Analyse der Ergebnisse produziert, wurde nach der Wichtigkeit des Faktes *Alter deutlich unter 40* und in einer zweiten Frage *Alter deutlich über 45* gefragt.

6.3.2. Erstes Testdesign

Die abzufragenden Fakten mussten im Rahmen des Testdesigns nach den Erkenntnissen der Vorarbeiten, die in dieser Arbeit gesammelt dargestellt sind, sowie im Hinblick auf die Dimensionen des Kandidatenprofils gefunden werden. Es gab zum Zeitpunkt der Umfrage keine Vorbilder aus der Literatur.³⁰⁸ Die 22 Kriterien, die Kleimann und Klawitter (2017, 66) in einem anderen Kontext verwenden, lauten: Wissenschaftlicher Werdegang, Publikationen, Forschungsprojekte,

306 Lehrevaluationen an deutschen Hochschulen etablieren sich erst in den letzten Jahren, zur Zeit der Umfrage waren diese in den Designlehrgebieten unüblich und eine vergleichende Einschätzung konnte auch bis zum Abschluss dieser Arbeit nicht gefunden werden.

307 Siehe Kapitel „6.3.7. Ergebnisse der Zwischenevaluation, des Expertengesprächs“, S. 331.

308 Siehe Kapitel „2.3. Berufungspraxis generell“, S. 46.

Eingeworbene Drittmittel, Betreuung wissenschaftlicher Nachwuchs, Mitwirkung in Scientific Community, Forschungskonzept, Fachvortrag, Lehrerfahrung, Lehr-evaluationsergebnisse, Mitwirkung in der Weiterbildung, Lehrkonzept, Lehrvortrag, Besondere fachspezifische Anforderungen, Wissens- / Technologietransfer, Kooperation mit Hochschulen / Forschungseinrichtungen, Kooperation mit Organisationen, Mitwirkung in akademischer Selbstverwaltung, Leitungserfahrung, Internationalität, Persönlichkeit und Gewinnungswahrscheinlichkeit³⁰⁹. Sie zielen darauf ab, die unterschiedlichen Präferenzen unterschiedlicher Akteure bei den Berufungsverfahren herauszuarbeiten – bei einem weitestgehend bestehenden und bekannten Qualifikationsprofil der wissenschaftlichen Professur. Zudem wurden sie erst nach der von mir durchgeführten Erhebung publiziert, legen aber als innovative Publikation dar, dass es ein solches Set vorher nicht gab. Für weitere Forschung ist ein Quervergleich zu den in dieser Arbeit für die Entwurfsprofessur gefundenen Entscheidungs-Kriterien / Faktoren des Qualifikationsprofils und Werdegangs lohnend. Für einen schnellen Abgleich bemerkenswert ist, dass sowohl die Lehrkompetenz bei Kleimann und Klawitter einen großen Anteil am Profil hat als auch die Einschätzungen der Befähigung zur Selbstverwaltung:

„Bei den lehrbezogenen Kriterien werden dann wiederum retrospektiv ausgerichtete (Lehrerfahrung, Lehrevaluationsergebnisse), prospektiv orientierte (Lehrkonzept) und auf das aktuell beobachtbare Verhalten bezogene (Lehrvortrag) Kriterien als (sehr) wichtig erachtet. Die Mitwirkung in der wissenschaftlichen Weiterbildung wird gegenüber der regulären Lehre von einem geringeren Anteil der Befragten als bedeutsam angesehen.“

(Kleimann und Klawitter 2017, 67)

309 Mit Gewinnungswahrscheinlichkeit ist gemeint, wie wahrscheinlich eine berufene Person diesen Ruf auch annimmt. Es kann vielfältige Gründe geben, warum eine Person, die sich auf eine Professur bewirbt einen Ruf nicht annehmen sollte, z. B. mangelnde Zusagen bei Berufungsverhandlungen, strategische Bewerbung zwecks Bleibeverhandlungen oder im Verlauf der Bewerbung korrigierte Einschätzung des*r Bewerber*in zu der berufenden Institution. Für die berufende Institution ist ein fehlgeschlagener Ruf ein Verlust an Zeit, Ressourcen und auch Renommee. Aus dem Bereich der Entwurfsprofessuren im Design sind mir nur sporadische Fälle bekannt, bei denen ein ergangener Ruf nicht zur Besetzung führte. Die Gewinnungswahrscheinlichkeit wird meiner Expertise nach dort nicht als Problematik empfunden.

Die abzufragenden Fakten mussten im Falle meiner Erhebung zudem nach allgemeinen Maßstäben für Umfragen leicht verständlich, in der Gesamtheit möglichst umfassend, jedoch von geringer Zahl sein.

Zweiter und kritischer Punkt ist die Abbildung des zu erhebenden Kandidatenprofils durch die subjektiv eingeschätzte Wichtigkeit der objektiv feststellbaren Fakten der Bewerber, den Qualifikationen: Das Testdesign baut auf der Annahme auf, dass beispielsweise der Fakt, einer mehrjährigen Lehrerschaft an Hochschulen, als Qualifikation etwas über die Dimension *Befähigung zur Lehre* aussagt. Es gibt zwar auch hier keine wissenschaftlichen Erkenntnisse, inwieweit welche Lehrerschaft mit welcher Länge und eventueller Evaluation unter welchen Umständen sich wie auf eine zu definierende Befähigung zur Lehre auswirkt.³¹⁰ Es sagt aber die Lebensrealität, dass eine Person, die mehrjährige Lehrerschaft an Hochschulen hat und sich auf eine Professur bewirbt, zum einen weiß, worauf sie sich einlässt, zum zweiten sich selbst besser einschätzen kann, zum dritten sich eher nicht bewerben würde, wenn Hochschullehre nichts für sie ist und viertens derjenigen Person gegenüber, die keine Lehrerschaft gemacht hat, in aller Regel eine höhere Befähigung besitzt.³¹¹ Die Abbildung, also welcher Fakt wie stark auf welche der fünf Dimensionen des Qualifikationsmodells wirkt, sollte auf Grund des prospektiven Charakters der Umfrage möglichst einfach gehalten werden, d. h. die Faktoren wurden nicht gewichtet und die Faktoren sollten möglichst nur auf

310 Als grobe Vorstellung sei auf die zeitliche Länge der Qualifikationswege in den klassischen Disziplinen verwiesen: Zunächst im Studium meist erste Erfahrungen mit Lehre als Tutor, dann wissenschaftlicher Mitarbeiter von rund 3–5 Jahren während der die Professur in der Lehre unterstützt oder unter Aufsicht selbst gelehrt wird, dann Postdoc und Habilitation von rund 5 Jahren während der unter Aufsicht oder bereits selbstständig am Lehrstuhl gelehrt wird. Heute mit Doktorat und Juniorprofessur sind es ebenfalls mindestens 10 Jahre Lehrerschaft.

311 Mir ist bewusst, dass die Leserschaft aus dem Design meist einer Genie-Idee anhängt, die talentierten Personen einen jederzeitigen Geniestreich, Kunstgriff „aus dem Nichts“ zutraut, siehe auch den dauernden Zweifel an Lehr- / Lernbarkeit von Entwerfen und an Disziplin, auf den an verschiedenen Stellen der vorangehenden Arbeit verwiesen wurde. Ich appelliere jedoch an jede*n Leser*in, davon auszugehen, dass Befähigung nicht alleine auf Talent fußt, sondern in hohem Maße Training und theoretischer Auseinandersetzung bedarf.

eine Dimension einwirken. Es mussten lediglich wenige Faktoren auf unterschiedliche Dimensionen aufgeteilt werden. Der Fakt, bereits Professor*in zu sein, besagt beispielsweise sowohl etwas über die Expertise in der Theoriebildung als auch über die Befähigung zur Lehre wie zur Selbstverwaltung. Die nötigen Aufteilungen sind möglichst einfach gehalten.

Die Ergebnisse der Abbildung auf die fünf Dimensionen des Qualifikationsmodells ist normiert. Das bedeutet, wenn die Befragten jeden Faktor gleich wichtig fänden, würde das im Profil gleich stark ausgeprägte Qualifikationsdimensionen ergeben. Die mit dieser Abbildung einhergehende leichte Gewichtung (die Faktoren einer Dimension, auf die wenige Faktoren einwirken, haben ein höheres Gewicht als diejenigen Faktoren einer Dimension, auf die viele einwirken) wurde hingenommen, da damit nicht einzelne Faktoren im Sinne eines Werturteils höher oder niedriger gewichtet wurden, sondern nur sichergestellt ist, dass alle Dimensionen in der Rechendynamik gleichwichtig erscheinen.

Die Ausprägungen der Qualifikationsdimensionen entsprechen der verwendeten Skala und sind in einfache Worte übersetzbar: Der Einfluss der Qualifikation auf die Berufung ist 3=sehr hoch, 2=hoch, 1=weniger hoch, 0=hat keinen Einfluss und -2 entspräche einem negativen Einfluss, was jedoch keiner der Qualifikationsdimensionen zugeschrieben wurde.

Das so gewonnene Qualifikationsmodell³¹² stellt eine These, einen Entwurf als Grundlage der Exploration dar. Dieser wurde im Verlauf der Arbeit an Hand der Befragungsergebnisse überprüft³¹³ und daraufhin zu einem angepassten Qualifikationsmodell³¹⁴ weiterentwickelt, auf welchem die Qualifikationsprofile abgebildet werden können.

Die Abbildung, das Qualifikationsmodell und die Qualifikationsdimensionen sind bis zu dieser Arbeit nicht publik gemacht worden,³¹⁵ damit die Befragten

312 Dargestellt in „Tabelle 6: Liste der Fragen / Faktoren erste Runde und Zuordnung zu den Qualifikationsdimensionen“, S. 324.

313 Siehe Kapitel „6.4.10. Abhängigkeitsuntersuchung“, S. 374.

314 Siehe Kapitel „6.5.4. Qualifikationsprofile“, S. 396.

315 Ausnahme war das Expertengespräch, siehe Kapitel „6.3.6. Zwischenevaluation, Expertengespräch“, S. 329.

nicht wissen konnten, was ihre Antworten bewirken und strategisches, taktisches Antworten vermindert wurde.

Abbildung 24 zeigt das Vorgehen und die Funktionsweise der Erarbeitung des Qualifikationsmodells und der Qualifikationsprofile.

Für das erste Testdesign wurden 22 Faktoren inklusive Zuordnung zu den Qualifikationsdimensionen erarbeitet, die in „Tabelle 6: Liste der Fragen / Faktoren erste Runde und Zuordnung zu den Qualifikationsdimensionen“, S. 324 dargestellt sind. Des Weiteren zwei Fragen zu der Wichtigkeit des Alters der Bewerber und fünf Fragen zu dem Hintergrund des*r Befragten.

Die einleitende Frage lautete:³¹⁶

„Wenn Sie an konkrete Berufungen von Professoren/innen im Designbereich („Entwurfsprofessur“) deutschsprachiger Hochschulen denken: wie hoch schätzen Sie den Einfluss folgender Faktoren auf die Entscheidung einen Kandidaten/in zum Designprofessor/in zu berufen.“

darunter war folgender Text zu lesen:

„Hinweise zur Benutzung.

Die Benutzung ist vollständig anonym. Designdidaktik erhebt keine Nutzerdaten.

Bitte beantworten Sie möglichst alle Fragen. Kreuzen Sie „kein Einfluss“ an, wenn Sie der Meinung sind der Aspekt verhält sich auch neutral bzw. der Aspekt hat keinen Einfluss auf die Entscheidungen. Wenn Sie keine Meinung zu einer Frage haben, lassen Sie sie bitte aus.

Bei erfolgreicher Bearbeitung erhalten Sie zur Kontrolle einen abschließenden Texthinweis. Erhalten sie keinen, sondern sehen weiterhin die Fragen, dann haben Sie eine Antwort bei der Beantwortung übersehen.“

Designdidaktik lautet der Name der Website auf der die Befragung stattfand, weswegen im Kontext deutlich war, dass hiermit der Eigenname gemeint war.

³¹⁶ Die Texte der Befragung werden hier buchstabengetreu inklusive typografischer Zeichen, Zeilensprüngen und Absätzen wiedergegeben, so wie sie auf der Website umgesetzt waren.

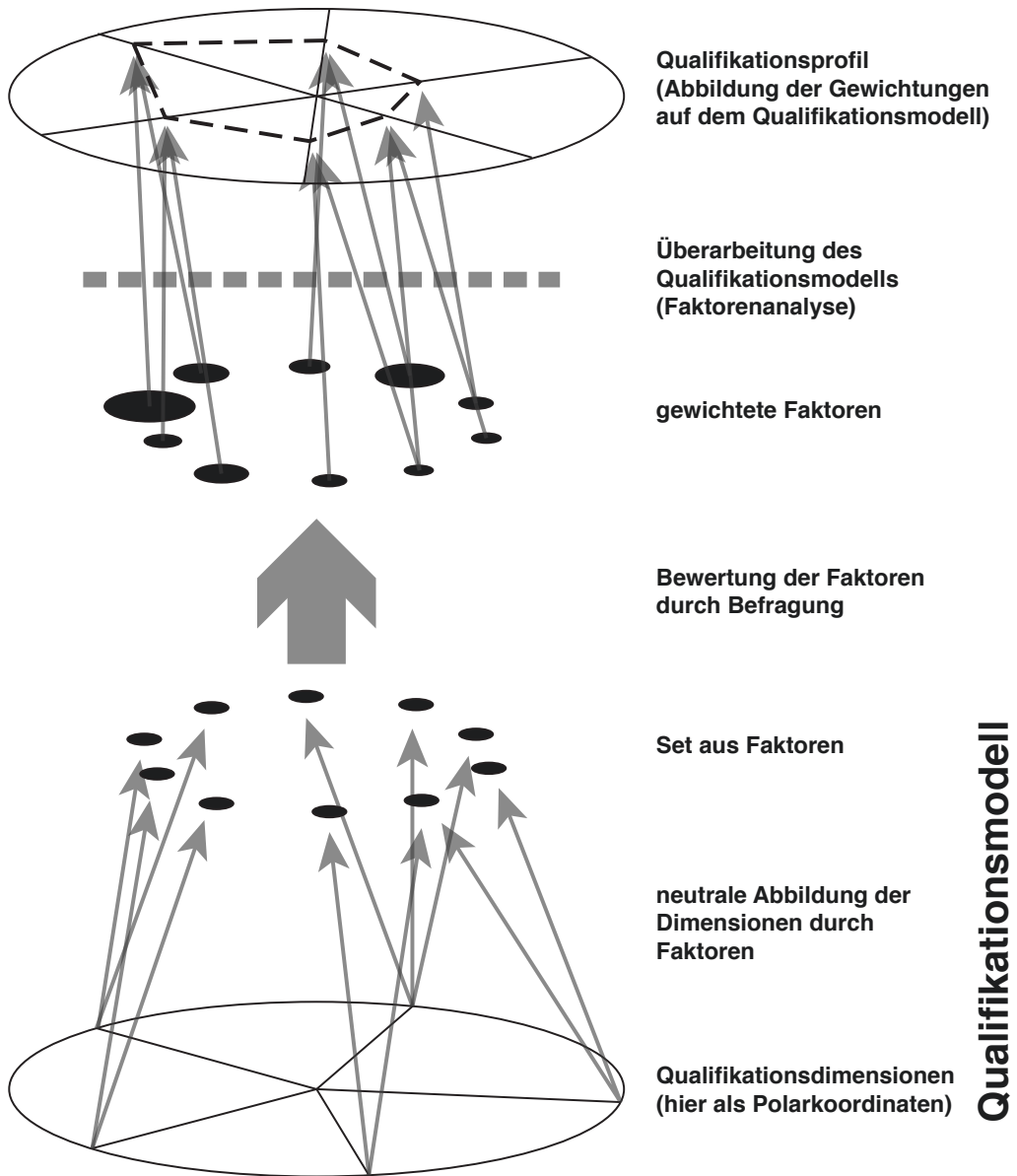


Abbildung 24: Schema Qualifikationsmodell, Gewichtung der Faktoren, Überarbeitung und Qualifikationsprofil
 Quelle: Eigene

Nr. erste Runde / Fragen / Faktor (unten) wirkt mit x auf Dimension (rechts)	Expertise in der beruflichen Praxis	Expertise in der Theoriebildung	Lehrkompetenz	Selbstverwaltung	Persönlichkeit / Vernetzung
1. realisierte Werke und gezeigte Entwürfe	1				
2. renommierte Kunden / Auftraggeber	1				
3. Renommee einer Unternehmung in der der Bewerber wirkte	1				
4. erlangter Rang in Unternehmen	1				
5. Veröffentlichungen über Bewerber / Werke	1				
6. erhaltene Designpreise	1				
7. nachgewiesene theoretische Ausein- andersetzung mit Design		0,7	0,3		
8. längerfristige berufliche Erfahrungen im Ausland	0,5				0,5
9. wissenschaftliche Veröffentlichungen		1			
10. Bewerber war im Mittelbau beschäftigt		0,4	0,3	0,3	
11. Bewerber ist bereits Professor		0,3	0,4	0,3	
12. mehrjährige Lehrerfahrung an Hochschulen			1		
13. Lehrerfahrung außerhalb von Hochschulen			1		
14. Referenzen und Bürgen					1
15. Vernetzung in der Designszene					1
16. persönliche Kontakte zur berufenden Hochschule					1
17. persönliche Kontakte zur Berufungskommission					1
18. Herkunft und gesellschaftliche Stellung des Bewerbers					1
19. gewinnende Persönlichkeit					1
20. Studium, Studienort, Studiengänge					1
21. Promotion		1			
22. ausgewiesene Erfahrung in Selbst- verwaltung der Hochschulen				1	
23. Alter deutlich unter 40					
24. Alter deutlich über 45					

Tabelle 6: Liste der Fragen / Faktoren erste Runde und Zuordnung zu den Qualifikationsdimensionen

Erläuterung zur Tabelle 6, linke Seite: Zu der Abbildung, Aufteilung der Faktoren auf die Dimensionen, siehe Kapitel „6.3.2. Erstes Testdesign“, S. 318 und „Abbildung 24“, S. 323. In der Befragung waren weder die Abbildung der Faktoren auf das / die Qualifikationsprofil / -dimensionen noch diese erwähnt oder dargestellt. Die Fragen / Faktoren 23 und 24 wirken sich nicht auf das Qualifikationsmodell aus.

Quelle: Eigene

Es folgten zunächst die 24 Faktoren, deren Einfluss durch die Auswahl einer von fünf Antwortmöglichkeiten geschätzt werden sollte. Die Antwortmöglichkeiten lauteten jeweils:

„sehr hoch / hoch / weniger hoch / kein Einfluss / negative Wirkung“

Die Auswahl der jeweiligen Antwort erfolgte durch Anklicken von Checkboxen.

Die abgefragten Faktoren finden sich in „Tabelle 6: Liste der Fragen / Faktoren erste Runde und Zuordnung zu den Qualifikationsdimensionen“, S. 324. Nach den ersten 24 Fragen kam ein optischer Trennstrich sowie dieser Text:

„Bitte beantworten Sie folgende Aspekte zu Ihrem persönlichen Hintergrund:“

Darunter standen weitere fünf Fragen und Antwortmöglichkeiten, auszuwählen durch Anklicken von Checkboxen. Die Fragen und Antwortmöglichkeiten finden sich in „Tabelle 10: Fragen zu dem Hintergrund des*r Befragten bzw. der Antworten“, S. 357.

6.3.3. Verwendete Skala

Um die Beantwortung leicht zu gestalten und eine hohe Rücklaufquote zu erreichen bzw. die Befragten nicht zu sehr zum Grübeln zu verleiten, wurde eine möglichst einfache Skala verwendet. Neben den drei unterschiedlich starken positiven Bewertungen für einen Faktor, wurde eine Nullstelle benötigt. Eine Differenzierung von negativen Wirkungen von Faktoren bei Berufungsentscheidungen lag weniger im Fokus der Untersuchung. Zum ersten lassen negativ wirkende Faktoren keine unmittelbare Aussage über gewünschte Qualifikationen zu. Zum zweiten

dienen negative Faktoren nach den Voruntersuchungen nicht zur Bestenauslese am Ende des Prozesses, sondern bei der raschen und wenig differenzierten Aussonderung am Beginn der Auslese. Und zum dritten werden bei der Bestenauslese negative Wirkungen von Faktoren weniger differenziert ausargumentiert. Daher beschnitt ich die Skala im negativen Bereich auf eine Wertung. Technisch gab das verwendete, einfache System die fünf Antworten als -2; -1, 0; 1; 2 für *negative Wirkung* bis *sehr hoch* aus. Die Zahlen wurden in der Auswertung dann in die richtigen Werte -2; 0; 1; 2; 3 transponiert, so dass *negative Wirkung* die gleiche Wertigkeit hat, wie eine mittlere positive Antwort und *keine Wirkung* den Wert 0 besitzt.

6.3.4. Realisation

Schluss der Fragebogen beider Befragungsrunden bildete der Text

„Bitte beantworten Sie in Ziffern: Acht plus Vier = * “

und ein Freifeld zum Eintippen der Antwort. Es war ein zu der Zeit übliches Verfahren, um automatisierte Antworten im Netz zu verhindern, das so von *Ninja Forms* zur Verfügung gestellt wurde. *Ninja Forms* ist eine Erweiterung mittels der die Fragebögen auf der mit *WordPress* realisierten Website *designdidaktik.org* umgesetzt wurden, Screenshot siehe Abbildung 25

Die Fragen wurden ebenso wie die vorgegebenen Antworten nicht randomisiert. Jede erfolgreich ausgeführte Beantwortung wurde vom System automatisiert als Datensatz einzeln per E-Mail an mich gemailt. Im technischen Wartungsbereich von *Wordpress* konnte die Ausfüllung und Absendung der Fragebögen nachvollzogen und anhand der Zeiten und IP-Nummern auf Unregelmäßigkeiten überprüft werden. Es konnten bei keinem Durchgang solche, z. B. doppelte, mehrfache Ausfüllung, automatisiertes Ausfüllen etc. festgestellt werden. Aus Gründen des Datenschutzes wurden diese Daten jedoch nicht gesichert und stehen somit nicht zur Verfügung.

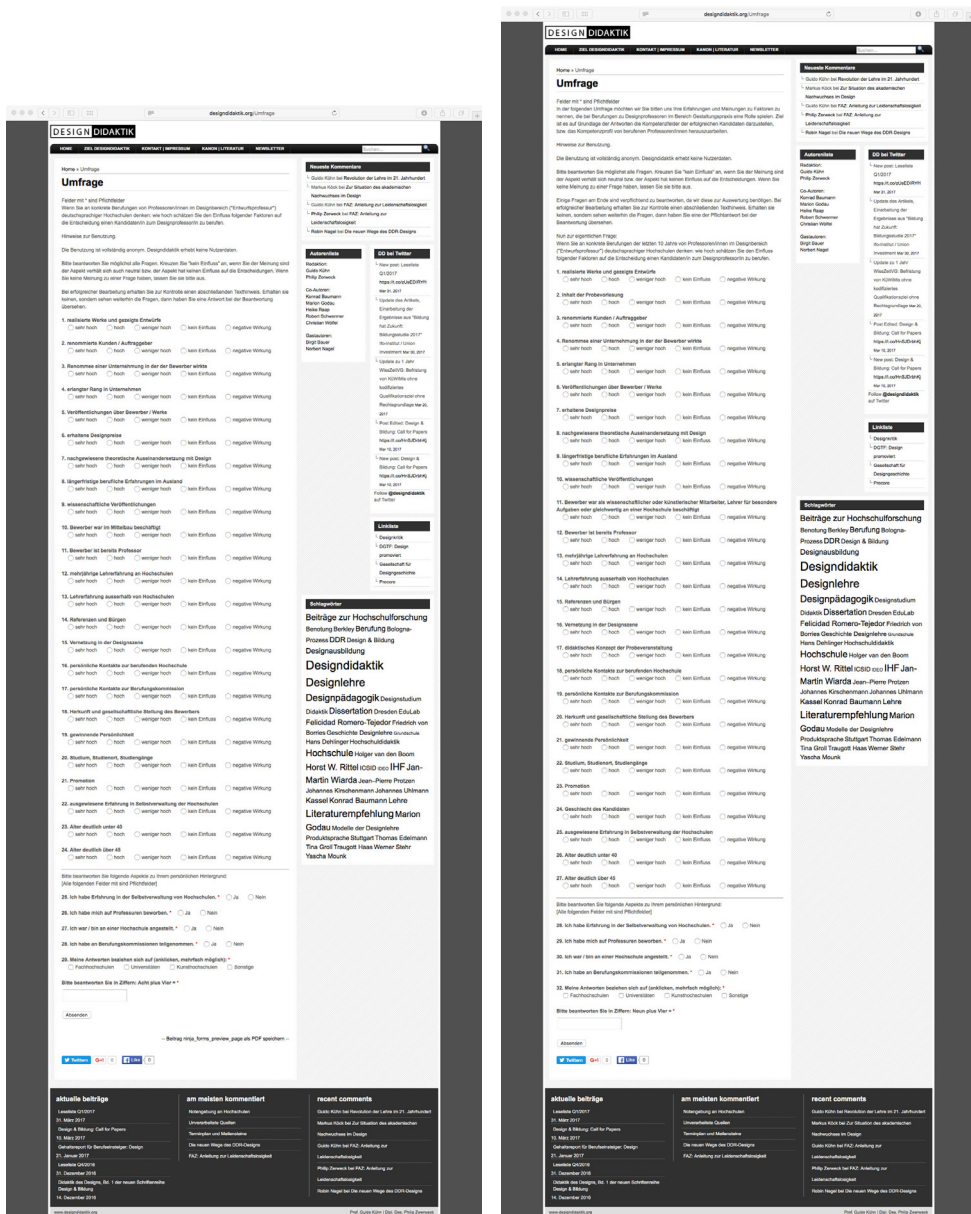


Abbildung 25: Screenshots der Fragebögen der ersten (links) und zweiten (rechts) Befragungsrunde

Die Screenshots zeigen die kompletten Seiten, die jedoch nicht auf einmal auf Bildschirmen zu sehen waren, sondern gescrollt werden mussten. Der Fragebogen der zweiten Befragungsrunde umfasst mehr Fragen und wurde textlich gegenüber dem ersten auf Grund der Erkenntnisse aus der Zwischenevaluation geändert, siehe Kapitel „6.3.8. Redesign“, S. 334. Quelle: Eigene, 2014

Home » Umfrage

Umfrage

Felder mit * sind Pflichtfelder

In der folgenden Umfrage möchten wir Sie bitten uns Ihre Erfahrungen und Meinungen zu Faktoren zu nennen, die bei Berufungen zu Designprofessoren im Bereich Gestaltungspraxis eine Rolle spielen. Ziel ist es auf Grundlage der Antworten die Kompetenzfelder der erfolgreichen Kandidaten darzustellen, bzw. das Kompetenzprofil von berufenen Professoren/innen herauszuarbeiten.

Hinweise zur Benutzung.

Die Benutzung ist vollständig anonym. Designdidaktik erhebt keine Nutzerdaten.

Bitte beantworten Sie möglichst alle Fragen. Kreuzen Sie "kein Einfluss" an, wenn Sie der Meinung sind der Aspekt verhält sich neutral bzw. der Aspekt hat keinen Einfluss auf die Entscheidungen. Wenn Sie keine Meinung zu einer Frage haben, lassen Sie sie bitte aus.

Einige Fragen am Ende sind verpflichtend zu beantworten, da wir diese zur Auswertung benötigen. Bei erfolgreicher Bearbeitung erhalten Sie zur Kontrolle einen abschließenden Texthinweis. Erhalten sie keinen, sondern sehen weiterhin die Fragen, dann haben Sie eine der Pflichtantwort bei der Beantwortung übersehen.

Nun zur eigentlichen Frage:
Wenn Sie an konkrete Berufungen der letzten 10 Jahre von Professoren/innen im Designbereich ("Entwurfsprofessur") deutschsprachiger Hochschulen denken: wie hoch schätzen Sie den Einfluss folgender Faktoren auf die Entscheidung einen Kandidaten/in zum Designprofessorin zu berufen.

1. realisierte Werke und gezeigte Entwürfe

☐ sehr hoch
☐ hoch
☐ weniger hoch
☐ kein Einfluss
☐ negative Wirkung

2. Inhalt der Probevorlesung

☐ sehr hoch
☐ hoch
☐ weniger hoch
☐ kein Einfluss
☐ negative Wirkung

3. renommierte Kunden / Auftraggeber

☐ sehr hoch
☐ hoch
☐ weniger hoch
☐ kein Einfluss
☐ negative Wirkung

Neueste Kommentare

↳ Guido Kühn bei Revolution der Lehre im 21. Jahrhundert

↳ Markus Köck bei Zur Situation des akademischen Nachwuchses im Design

↳ Guido Kühn bei FAZ: Anleitung zur Leidenschaftslosigkeit

↳ Philip Zerweck bei FAZ: Anleitung zur Leidenschaftslosigkeit

↳ Robin Nagel bei Die neuen Wege des DDR-Designs

Autorenliste

Redaktion:

Guido Kühn

Philip Zerweck

Co-Autoren:

Konrad Baumann

Marion Godau

Heike Raap

Robert Schwermer

Christian Wöfel

Gestautoren:

Birgit Bauer

Norbert Nagel

DD bei Twitter

↳ New post: Leseliste Q1/2017

<https://t.co/zUsEDrYf1>

Mar 31, 2017

↳ Update des Artikels, Einarbeitung der Ergebnisse aus "Bildung hat Zukunft: Bildungsstudie 2017"

Ifo-Institut / Union Investment Mar 30, 2017

↳ Update zu 1 Jahr WasZeitVG: Befristung von KuWiMis ohne kodifiziertes Qualifikationsziel ohne Rechtsgrundlage Mar 20, 2017

↳ Post Edited: Design & Rückkehr Call for Papers

Abbildung 26: Ausschnitt des Screenshots des Fragebogens der zweiten Befragungsrunde
Ausschnitt des rechts in „Abbildung 25: Screenshots der Fragebögen der ersten (links) und zweiten (rechts) Befragungsrunde“, S. 327 gezeigten Fragebogens. Deutlich sind die Check-boxen zu sehen, mittels derer die Antwortenden ihre Wahl treffen konnten. Der Fragebogen in sich war statisch, jedoch in den dynamischen Kontext des CMS der Website eingebunden, z. B. die drei Listen rechts am Bildrand. Quelle: Eigene, 2014

6.3.5. Erste Befragungsrunde

Die Umfrage wurde am 4. Oktober 2014 online geschaltet. Sie wurde zunächst über themenspezifische Xing-Gruppen, Pinnwände der Websites der *DGTF* und *GfDg* sowie persönlicher Ansprachen beworben. Bis einschließlich 15. Oktober konnten 50 Datensätze gesammelt werden. Es erfolgte eine erste Auswertung zum 17. Oktober 2014 auf Grundlage dieser 50 Datensätze, um die Umfrage und erste Ergebnisse als Grundlage für die Zwischenevaluation präsentieren zu können. Die erste Befragungsrunde lief über das Expertengespräch hinaus zunächst weiter und generierte vom 16. Oktober bis zum 22. November 2014 weitere 12 Teilnahmen. Insgesamt wurden mit dem ersten Testdesign, im ersten Befragungsintervall 62 Antworten gesammelt.

6.3.6. Zwischenevaluation, Expertengespräch

Die Auswertung mit Stand 15. Oktober 2014 war Grundlage, um die Umfrage, Fragen, Formulierungen, Methode, Ergebnisse etc. mit Hilfe eines Expertengesprächs zu evaluieren. Die Auswertung erfolgte mit Microsoft Excel. Das Expertengespräch fand auf der Jahrestagung der DGTF, 17. & 18. Oktober 2014 im Rahmen eines Workshops der Themengruppe Designdidaktik am 18. Oktober statt und dauerte etwa 20 Minuten. Anwesend waren rund 17 Personen, aus Professorenschaft, andere Mitarbeitende (andere Hochschullehrende, künstlerische / wissenschaftliche Mitarbeitende und sonstige / andere Mitarbeitende) und Studierendenschaft im ungefähren Verhältnis von ca. 2:2:1.³¹⁷ Alle Teilnehmenden des Expertengesprächs waren zum Zeitpunkt des Expertengesprächs Mitglied einer Hochschule und bis auf einen kleinen Anteil von ca. 15 %, die aus der Architektur stammten, kamen alle aus Designfachbereichen (Produkt, Grafik, Visuelle Kommunikation, Medien ...).^{318 319}

Präsentiert wurden sehr knapp die Umfrage in Form der online stehenden Website,³²⁰ die 24 Fragen als gut lesbare Textversion, die Grafik, die Mittelwerte und Standardabweichungen zeigte, siehe „Abbildung 27: Mittelwerte und Standardabweichungen der Antworten (erste Befragungsrunde)“, S. 330, sowie das sich ergebende Qualifikationsprofil als Konsequenz der Erhebung, siehe „Abbildung 28: Qualifikationsprofil (erste Befragungsrunde)“, S. 331.

317 Auf eine formale Befragung oder gar namentliche Meldung wurde bewusst verzichtet, da A) das Expertengespräch nur Teil eines Workshops der Konferenz war und B) die Vertraulichkeit des Gesprächsklimas nicht beeinträchtigt werden sollte. Das Verhältnis habe ich aus persönlicher Kenntnis einiger Anwesenden, Alter und Inhalt der Wortbeiträge geschätzt.

318 Zu Anfang des Workshops holte ich Feedback zur Hochschulzugehörigkeit und fachlichen Zuordnung per Zuruf ein. Ich war zu der Zeit als einziger kein Hochschulmitglied.

319 Auf die Abfrage, wer an der Umfrage teilgenommen hätte wurde verzichtet, um die Teilnehmenden nicht in zwei Gruppen zu spalten und die erwartungsgemäß wenigen umfrageerfahrenen Teilnehmenden nicht im Vergleich zu den anderen Teilnehmenden aufzuwerten. Einige wenige Teilnehmer (ca. 2–3) ließen in Diskussionsbeiträgen jedoch erkennen, dass sie die Umfrage gemacht hätten.

320 Wie in „Abbildung 25“, S. 327 links abgebildet.

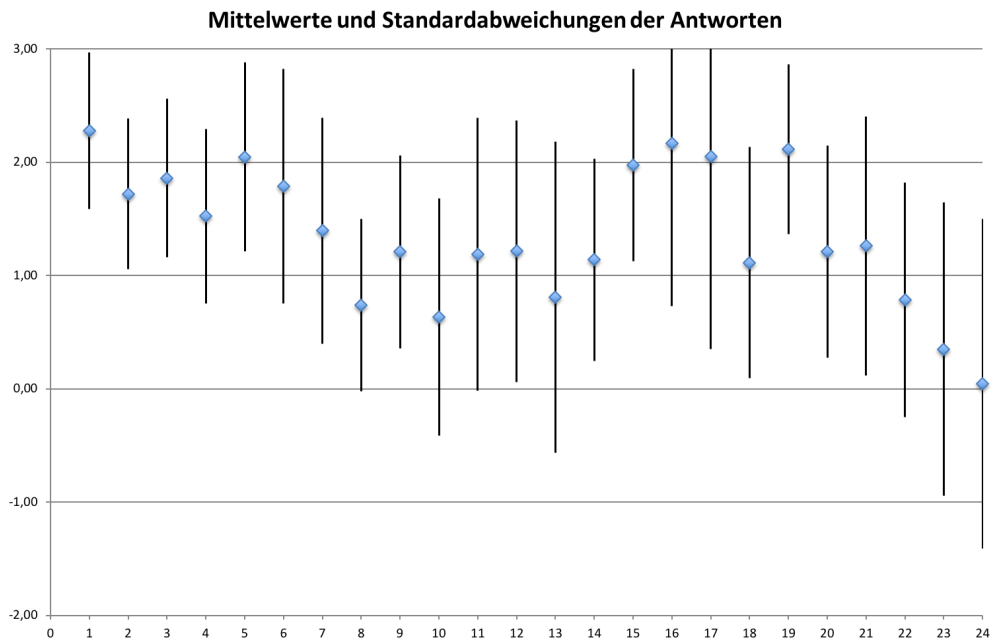


Abbildung 27: Mittelwerte und Standardabweichungen der Antworten (erste Befragungsrunde)

Die Nummern der horizontalen Achse (Rubrikenachse) entsprechen den Nummern der Fragen, wie in „Tabelle 6“, S. 324, erste Spalte dargestellt. Die Zahlen der vertikalen Achse entsprechen den Bezeichnungen der Antwortmöglichkeiten: „3“ entspricht einem sehr hohen Einfluss des Faktors auf die Entscheidung zur Berufung, „2“ entspricht einem hohen Einfluss, „1“ entspricht einem weniger hohen Einfluss, „0“ entspricht keinem Einfluss und „-2“ entspräche einer negativen Wirkung. Der Mittelwert wurde um 20 % gestutzt, d. h. die 10 % extremsten Antworten jeweils oben und unten wurden als Ausreißer eliminiert. Um die Streuung anzuzeigen, also wie stark die Antworten vom Mittelwert abweichen, wurde die Standardabweichung (=STABW.N) verwendet, ohne Stutzung des Sets um Extremwerte.

Quelle: Eigene

Das Qualifikationsprofil stellt die Ergebnisse der gewichteten Abbildung der Faktoren auf die Qualifikationsdimensionen in Form eines Netzdiagramms dar. Die Fragen zu den Hintergründen der Befragten,³²¹ und deren Ergebnisse wurden

³²¹ Siehe „Tabelle 10: Fragen zu dem Hintergrund des*r Befragten bzw. der Antworten“, S. 357.

auf Grund der Aufmerksamkeitsknappheit und des vordringlichen Diskussionsbedarfs zu Verständlichkeit, Setting der inhaltlichen Befragung sowie der grundsätzlichen Sinnhaftigkeit einer solchen Befragung nicht explizit besprochen. Das Expertengespräch wurde von mir als Ergebnisprotokoll dokumentiert.

Qualifikationsprofil

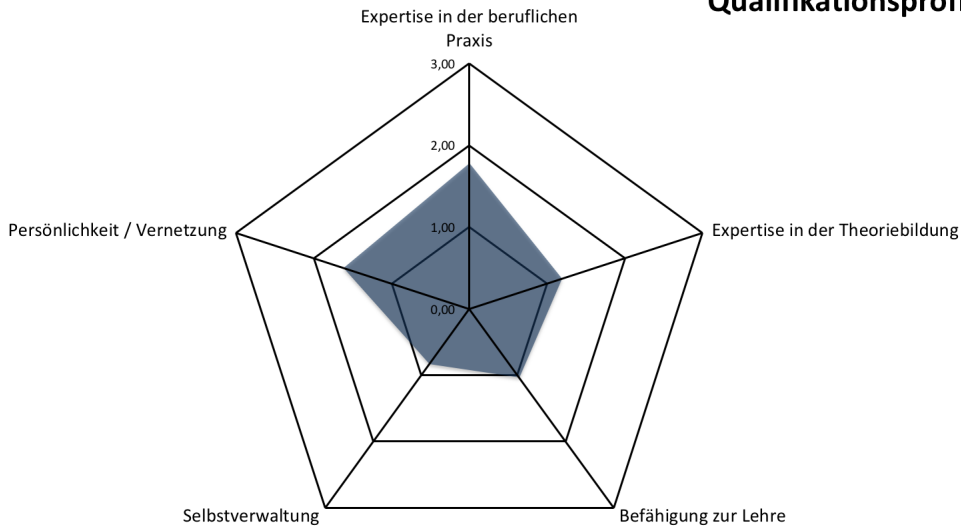


Abbildung 28: Qualifikationsprofil (erste Befragungsrunde)

Expertise in der beruflichen Praxis=1,78; Expertise in der Theoriebildung=1,19; Befähigung zur Lehre=1,04; Selbstverwaltung=0,83; Persönlichkeit / Vernetzung=1,62. Die Ausprägungen der Dimensionen von 3 bis theoretisch -2 entsprechen den möglichen Antworten der Abfrage zu den Faktoren und sind in einfache Worte übersetzbar: Einfluss der Qualifikation auf die Berufung ist 3=sehr hoch, 2=hoch, 1=weniger hoch, hat 0=keinen Einfluss oder -2 negative Wirkung. Da jedoch keine Dimension eine negative Wirkung hat, werden hier nur die positiven Werte dargestellt.

Quelle: Eigene

6.3.7. Ergebnisse der Zwischenevaluation, des Expertengesprächs

Insgesamt wurde die Intention der Umfrage als begrüßenswert für die Disziplin erachtet. Es wurde angemerkt, dass bei der Befragung der Zweck der Erhebung nicht klar erkennbar sei. Die Fragen wurden als verständlich bewertet, die Antwortmöglichkeiten als ausreichend genau. Der Begriff „Entwurfsprofessur“

wurde von allen intuitiv verstanden, auch von Anwesenden aus der Architektur. Insbesondere die begriffliche Unterscheidung zu den wissenschaftlichen, aber auch den rein künstlerischen Professuren wurde begrüßt, da diese beiden als „unterschiedlich“ in Aufgaben und Qualifikation zur „Designprofessur“ verstanden würden. Allerdings vertrauten die Anwesenden ihrer Intuition nicht und daher wurde angemerkt, dass in der Befragung eine Erläuterung doch angebracht sei. Die kontextuierende Einleitung wurde daher im Redesign geändert.

Während die Einzelergebnisse durchgehend als glaubhafte und valide Ergebnisse besprochen wurden, war die Expertenrunde mit dem Gesamtergebnis des Kandidatenprofils uneins. Die geringere Wichtigkeit der Befähigung zur Lehre mit 1,04 gegenüber der Expertise in der beruflichen Praxis mit 1,78 wurde angezweifelt. Dass die Expertise in der beruflichen Praxis einen hohen Stellenwert hat, war Konsens unter den Anwesenden, auch dass die Expertise in der Theoriebildung mit 1,19 deutlich weniger wichtig wäre. Aber die Berufungskommissionen achteten sehr darauf, dass die zu Berufenden Lehrkompetenz besäßen und pädagogisch geeignet wären, so die Wortmeldungen. Die Frage, welche Faktoren denn dieses Urteil über eine*n Kandidaten*in stützen würden oder mit welchem Argument diese vorherrschende Gruppenmeinung validiert werden könnte, konnte nicht konkret beantwortet werden. Es wurde mehrfach darauf verwiesen, dass die Berufungskommissionen die Lehrkompetenz in der Probevorlesung feststellen würden. Ein Teilnehmer aus der Architektur berichtete, dass an seiner Institution die Aspiranten*innen auf eine Entwurfsprofessur ein Entwurfsprojekt von einer Woche Länge im Sinne einer Probevorlesung mit Studierenden halten müssten. Auf die Rückfrage, ob das jede*r zum Hearing Geladene*r mache, wurde spezifiziert, dass es nur die zu berufenden Personen³²² betreffe. D. h. erst nachdem die Wahl getroffen war, wurde im Sinne einer letzten Versicherung diese Maßnahme ergriffen, um keine Person OHNE angemessene pädagogische Eignung zu berufen. Ein Positivkriterium im Sinne der Bestenauslese kann darin also nicht gesehen werden. In Folge dieses Austausches wurde aus der Gruppe der Teilnehmenden heraus gefragt,

322 Aus der Antwort wurde nicht ersichtlich, ob alle einer Berufungsliste oder nur der*ie Favorit*in diese Chance erhielten.

warum das Hearing, die Probevorlesung oder -veranstaltung – es wurden unterschiedlichste Begrifflichkeiten verwendet – nicht Bestandteil der von mir durchgeführten Befragung wäre.

Wichtigster zusätzlicher Wunsch der Anwesenden war jedoch, herauszufinden, ob das Geschlecht eine Rolle bei der Berufungsentscheidung spiele.

Beides wurde im Redesign umgesetzt, auch wenn weder das Geschlecht einen Faktor darstellt, der zu den Qualifikationsdimensionen etwas beitragen könnte, noch das Hearing / die Probevorlesung ein Faktor der Kandidat*innen darstellte, der sich aus der Qualifikation im Sinne einer Entwicklung der Kandidat*innen ergäbe, also objektiv etwas über die Personen aussagt: In der Befragungslogik hätte nur gefragt werden können, wie wichtig es wäre, dass eine Probevorlesung stattgefunden hätte, jedoch nicht die inhaltliche Beurteilung. Wie wichtig oder einflussreich die Probevorlesung für die Berufungsentscheidung ist, lässt also wenig Rückschlüsse auf die Qualifikation der Bewerber zu. Sollte die Probevorlesung sich als wichtiger Faktor der Berufung herausstellen, so besagt dies zwar, dass die Bewerber hier „performen“ müssen, jedoch weder was die Antwortenden als positives „Performen“ verstehen noch wie sich Bewerber hierfür qualifizieren könnten. Es würde eine komplett andere Forschungsanlage benötigen, um Inhalt und Qualität der Probevorlesung inklusive deren Rückschluss auf die Berufung zu untersuchen. Aus diesem Grunde wurde die Frage nach dem Hearing, der Probeveranstaltung zunächst zweigeteilt: Einmal nach Inhalt und das andere Mal nach Didaktik. Zudem wurden die zusätzlichen Fragen zunächst aufgenommen, ohne a priori in das oben dargelegte Qualifikationsmodell integriert zu werden.

Wichtigster Lernprozess auf meiner Seite und somit weitere Änderung war die Feststellung, dass selbst die Hochschulangehörigen aus den Gruppen der Mitarbeitenden und Professoren aus dem Design nicht wussten, was „Mittelbau“ an einer deutschen Hochschule sei: Die 10. Frage des ersten Durchgangs „*Bewerber war im Mittelbau beschäftigt*“ wurde schlicht nicht verstanden. Es waren Aussagen wie „*Ist doch für eine Professur egal, ob jemand mal Werkstattmeister oder Sekretärin war!*“ (wörtliches Zitat aus dem Expertengespräch), die die Umformulierung nötig

machten.³²³ Diese Tatsache zeigt eindrucksvoll, wie zahlenmäßig gering und unbekannt die Ausbildung des eigenen Professoren-Nachwuchses an den Designbereichen der deutschen Hochschulen ist, denn der *Akademische Mittelbau* hat exakt jene Aufgabe in etablierten Disziplinen. Die restlichen Fragen waren ohne Beantwortung oder Nachfrage und konnten daher unverändert bleiben.

6.3.8. Redesign

Aus den Ergebnissen der Evaluation und eigener Kritik heraus ergab sich Änderungsbedarf an Formulierungen und Fragen. Das prinzipielle Testdesign konnte jedoch beibehalten werden. Die Änderungen betrafen die Einleitung, die Formulierung einer Frage sowie das Einfügen dreier, weiterer Fragen.

Die dazugekommene, kontextuierende Einleitung lautete nun:³²⁴

„In der folgenden Umfrage möchten wir Sie bitten uns Ihre Erfahrungen und Meinungen zu Faktoren zu nennen, die bei Berufungen zu Designprofessoren im Bereich Gestaltungspraxis eine Rolle spielen. Ziel ist es auf Grundlage der Antworten die Kompetenzfelder der erfolgreichen Kandidaten darzustellen, bzw. das Kompetenzprofil von berufenen Professoren/innen herauszuarbeiten.“

darunter war folgender, leicht geänderter Text zu lesen:

„Hinweise zur Benutzung.

Die Benutzung ist vollständig anonym. Designdidaktik erhebt keine Nutzerdaten.

323 Werkstattmeister, Sekretärin und ähnliche Bedienstete an Hochschulen sind Teil der *sonstigen Mitarbeiter* und weder Teil des sogenannten *Akademischen Mittelbaus* noch anderweitig Teil des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals. Die sonstigen Mitarbeiter werden im aktuellen *HRG* auch nicht als Mitglieder der Hochschulen benannt – auch wenn sie in der Alltagssprache häufig so genannt werden, siehe oben – und sind daher in den Gremien der Selbstverwaltung nicht vertreten. Mitglieder der Hochschule nach *HRG* sind Studierende und wissenschaftliches und künstlerisches Personal, welches sich wiederum in Hochschullehrer*innen (Professor*innen) und andere (Akademischer Mittelbau) gliedert. (vgl. Bundesrepublik Deutschland 2017, Kap. 3)

324 Die Texte der Befragung werden hier buchstabengetreu inklusive typografischer Zeichen, Zeilensprüngen und Absätzen wiedergegeben, so wie sie auf der Website umgesetzt waren.

Bitte beantworten Sie möglichst alle Fragen. Kreuzen Sie „kein Einfluss“ an, wenn Sie der Meinung sind der Aspekt verhält sich auch neutral bzw. der Aspekt hat keinen Einfluss auf die Entscheidungen. Wenn Sie keine Meinung zu einer Frage haben, lassen Sie sie bitte aus. Einige Fragen am Ende sind verpflichtend zu beantworten, da wir diese zur Auswertung benötigen. Bei erfolgreicher Bearbeitung erhalten Sie zur Kontrolle einen abschließenden Texthinweis. Erhalten sie keinen, sondern sehen weiterhin die Fragen, dann haben Sie eine der Pflichtantwort bei der Beantwortung übersehen.“

*Design*didaktik lautet der Name der Website auf der die Befragung stattfand, weswegen im Kontext deutlich war, dass hiermit der Eigenname gemeint war.

Dann erst folgte die zentrale Frage:

„Nun zur eigentlichen Frage:

Wenn Sie an konkrete Berufungen der letzten 10 Jahre von Professoren/innen im Designbereich („Entwurfsprofessur“) deutschsprachiger Hochschulen denken: wie hoch schätzen Sie den Einfluss folgender Faktoren auf die Entscheidung einen Kandidaten/in zum Designprofessor/in zu berufen.“

Es folgten zunächst die 27 Faktoren, deren Einfluss durch die Auswahl einer von fünf Antwortmöglichkeiten geschätzt werden sollte. Die Antwortmöglichkeiten lauteten jeweils:

„sehr hoch / hoch / weniger hoch / kein Einfluss / negative Wirkung“

Die Auswahl der jeweiligen Antwort erfolgte durch Anklicken von Checkboxes.

Der Faktor Nr. 10 der ersten Runde „*Bewerber war im Mittelbau beschäftigt*“ wurde ersetzt durch die Frage „*Bewerber war als wissenschaftlicher oder künstlerischer Mitarbeiter, Lehrkraft für besondere Aufgaben oder gleichwertig an einer Hochschule beschäftigt*“. Zusätzlich wurden zwei Faktoren zum Hearing, Probevorlesung oder -veranstaltung eingefügt: „*Inhalt der Probevorlesung*“ und „*didaktisches Konzept der Probeveranstaltung*“. Sie wurden getrennt in die bisherigen Faktoren als Nr. 2 und 17 eingestreut, um den Halo-Effekt, also das Abfärben der Antwort der einen

Frage auf die Antwort der anderen Frage zu mildern. Als Nr. 24 wurde die Frage nach dem Geschlecht eingefügt.

Die erweiterten Fragen, Faktoren finden sich in „Tabelle 8: Rang und Einfluss der Faktoren“, S. 350. Nach den ersten 27 Fragen kam ein optischer Trennstrich, sowie dieser Text:

„Bitte beantworten Sie folgende Aspekte zu Ihrem persönlichen Hintergrund:“

Darunter standen weitere fünf Fragen und Antwortmöglichkeiten, auszuwählen durch Anklicken von Checkboxen. Die Fragen und Antwortmöglichkeiten finden sich in „Tabelle 10: Fragen zu dem Hintergrund des*r Befragten bzw. der Antworten“, S. 357.

Alles weitere entsprach dem Vorgehen des Testdesigns der ersten Befragungsrunde.

6.3.9. Zweite Befragungsrunde

Am 25. November wurde die erste Befragungsrunde gestoppt, das geänderte Befragungsformular hochgeladen und das zweite Intervall gestartet. Da die (Vor-)Weihnachtszeit und folgende Zeit des Semesterabschlusses schwierig für Befragungsakquisen im Hochschulbereich sind, plante ich Maßnahmen zur Aufmerksamkeitsmachung auf die Umfrage nach den Prüfungszeiträumen des WS 2014 / 15, konkret nach der Faschingszeit, wodurch die Teilnahme zunächst sehr gering blieb. Bis zum 11. Februar 2015 erfolgten weitere sechs Teilnahmen an der Befragung.

Prof. Kühn, der die technische Seite der Website und auch der Befragung verantwortete, engagierte sich am Ende seiner Vorlesungszeit massiv.³²⁵ Er suchte aus den Websites der deutschen Hochschulen, die Designstudiengänge anboten, die E-Mails der lehrenden Personen heraus. Laut seiner Aussage durchforstete er so die Webseiten aller deutschen Hochschulen und schrieb annähernd

³²⁵ Dieses Engagement erfolgte ohne Dokumentation, Protokoll bzw. Ab-, Rücksprache mit mir. Seine ex post Aussagen gebe ich hier wieder, die Zahlen der erhaltenen Befragungsantworten ergeben sich aus den mir vorliegenden Rohdaten.

2.000 Hochschulbedienstete am 12. Februar 2015 mit der Bitte um Teilnahme an. Er kontrollierte danach die Teilnahmen im technischen Wartungsbereich und verfolgte sporadisch die IP-Nummern nach. Am 12. Februar erfolgten 37, am 13. Februar 47 Teilnahmen. Der 14. /15. Februar war das Faschingswochenende mit vier und fünf Teilnahmen an der Befragung, der 16. Februar Faschingsmontag mit 10 Teilnahmen. In den sechs Tagen von Faschingsdienstag, den 17. Februar bis Sonntag, den 22. Februar erfolgten weitere 13 Teilnahmen und am ersten regulären Montag nach der Faschingszeit, den 23. Februar nochmals vier. Seiner Aussage nach waren fast alle Teilnahmen in dieser Zeit, die er zurückverfolgte, auf Hochschul-IP-Adressen zurückzuführen. Danach ebten die Teilnahmen massiv ab und bis zum Ende der Befragung am 31. März 2015 erfolgten nur mehr weitere vier Teilnahmen an der Befragung. Insgesamt erbrachte die 2. Befragungsrunde 130 gültige Antworten.

Die Annahme, dass die Teilnehmenden der zweiten Runde fast ausschließlich aus dem Hochschulumilieu stammten, wird auch durch die Antworten zum Hintergrund der Befragten gestützt: 126 von 130 antworteten auf die Frage „Ich war / bin an einer Hochschule angestellt.“ mit Ja.³²⁶

6.4. Auswertung

Die Auswertung wurde mittels Microsoft Excel durchgeführt.

6.4.1. Zur Statistik

Da die vermutete Leserschaft, zumindest diejenige aus dem Design, wahrscheinlich eher wenig Kenntnis in Statistik hat, hier ein paar erklärende Worte. Zunächst sollte klar sein, dass die Umfrage und Auswertung nicht zum Ziel haben kann, die Realität als solche zu vermessen, sondern lediglich eine modellhafte Abbildung zu entwickeln. Designer kennen sich in der Regel gut im Umgang mit Modellen und deren Beschränkungen, aber auch Vorzügen aus. Die statistische Abbildung auf der Grundlage von Befragungen zeigt zudem die Einstellung

326 Siehe „Tabelle 10: Fragen zu dem Hintergrund des*r Befragten bzw. der Antworten“ S. 357.

der befragten Menschen zu Merkmalen der Realität, nicht die Merkmale der Realität selbst. Mittels statistischer Methoden werden dann Muster in den Ergebnissen gesucht, die eine Aussage über die Einstellung der Befragten erlaubt. Das wichtigste Muster ist das der zentralen Tendenz und der Verteilung (Streuung, Schiefeite, Steilheit), also wo sich Häufungen ergeben und wie diese aussehen. Bei der Abfrage von Einstellungen von Befragten gibt es verschiedene, sogenannte Skalenniveaus, die jeweils unterschiedliche Verfahren der Auswertung und Genauigkeiten der Aussagen ermöglichen. Aus Marktforschungsstudien kennen Designer Fragen wie die nach einem bevorzugten Produkt: Diese Fragen besitzen sogenannte *Nominalskalen*. Es ist offensichtlich, dass hier als zentrale Tendenz und Streuung kein Durchschnittswert und keine Standardabweichung angegeben werden kann, sondern nur deskriptive Aussagen dazu, welche Produkte wie häufig genannt wurden.³²⁷ Als zentrale Tendenz wird die häufigste Nennung angegeben, der sogenannte Modalwert oder Modus, von dem es mehr als einen geben kann. Fragt man danach, ob jemand eine Farbe sehr, leidlich oder weniger mag, erhält man eine *Ordinalskala*. Auch hier verbleibt man in der deskriptiven Statistik, d. h. man kann nur beschreibende, qualitative Aussagen treffen, keine quantitativen.³²⁸ Dies kommt daher, dass die mathematischen Abstände zwischen den Auswahlmöglichkeiten nicht näher bestimmt sind. Jedoch besitzen die Ergebnisse eine eindeutige Reihung, weswegen es Sinn macht, die zentrale Tendenz als Median anzugeben. Dieser ist jene Antwortmöglichkeit in der Reihung, die zwischen der oberen und unteren Hälfte aller abgegebenen Antworten liegt. Der nächste Schritt wäre eine *Intervallskala*, z. B. die Aufforderung auf einer Skala von 0 bis 10 einzuschätzen, wie stark verschiedene Designs, die miteinander verglichen werden sollen, eine spezifische Eigenschaft erfüllen. Ab diesem Skalenniveau ist es möglich die Inferenzstatistik anzuwenden, d. h. quantitative Aussagen abzuleiten, wie das arithmetische Mittel als zentrale Tendenz oder die Standardabweichung als Streuung.

327 Das Mittelding aus Giraffe und Nashorn bei dem Lieblingskuscheltier ist nicht schön.

328 Die Aussage „X mochten die Farbe sehr, Y leidlich und Z weniger“ ist in der Statistik eine qualitative Aussage, keine quantitative, weil die Verteilung nicht mittels mathematischer Beschreibungen gefasst werden kann, obwohl X, Y und Z Zahlen sind.

Gibt man nun der Skala noch einen durch die Realität bestimmten Nullpunkt – im vorigen Beispiel ist die 0 lediglich ein von den Antwortenden eingeschätzter, also „gefühlter“ Nullpunkt – beispielsweise durch die Frage, wieviel Geld den Befragten das Produkt wert sei, so hat man eine *Verhältnisskala*, die erweiterte mathematische Operationen erlaubt, d. h. vertiefte quantitative Aussagen zu Mustern wie beispielsweise Generalisierbarkeit oder Absicherungen gegen zufällige Muster in den Daten. Laut Einführungsliteratur in die Thematik (vgl. Rey 2019, 20) ist das Skalenniveau bei Befragungen häufig nicht eindeutig bestimmbar, im Gegensatz zu Statistiken in naturwissenschaftlichen Umgebungen. Bei der von mir verwendeten Skala³²⁹ ist das Skalenniveau ebenso nicht eindeutig bestimmbar: Die Antworten *sehr hoch*, *hoch*, *weniger hoch* und *kein Einfluss* stellen rein technisch eine Ordinalskala dar, obwohl eher davon auszugehen ist, dass die Befragten die Antworten als vier äquidistante Einschätzungen empfanden. Dies deutet zusammen mit dem definierten Nullpunkt (*kein Einfluss*) auf eine Verhältnisskala hin. Die Antwort *negative Wirkung* macht die Skala eher zu einer Ordinalskala, weil der Abstand zu den anderen Antworten unbestimmt ist. Die Antwort könnte jedoch auch in dem Sinne interpretiert werden, dass sich dadurch der Faktor zu einem sogenannten Ausschluss- oder K.-o.-Kriterium wandelt, was dazu führte, die verwendete Skala als Nominalskala zu verstehen. Im Weiteren habe ich diese Unbestimmtheit des Skalenniveaus beachtet und daher unterschiedliche Methoden der Interpretation verwendet.

Oberstes Ziel der Befragung war, unterschiedliche Faktoren, welche aus den Viten der Bewerber gespeist sind, bei der Berufungsentscheidung relativ zueinander zu bestimmen und zu einem Qualifikationsprofil zu verdichten. Wie oben³²⁹ begründet, wurde eine sehr grobe Skala verwendet, welche zwar die gerade genannten Beschränkungen zum Skalenniveau hat, jedoch den Befragten entgegenkommt. Die Verteilung der Antworten einer so kurzen Skala lassen sich zudem kaum mit einer Normalverteilung vergleichen, was die Voraussetzung für viele Methoden der Inferenzstatistik wäre. Umgekehrt würde die ausschließliche Angabe von Modus oder Median eine Menge der Faktoren ununterscheidbar machen.

329 Siehe Kapitel „6.3.3. Verwendete Skala“, S. 325.

Daher entschied ich mich, Modus, Median und Mittelwert zu vergleichen, aber die Standardabweichung lediglich informativ, als Hinweis zur qualitativen Besprechung zu benutzen, sowie Nicht-Antworten, negative Antworten und weitere Eigenschaften der Verteilung separat, qualitativ zu besprechen.

Ob in weiteren Forschungen auf diesem Gebiet eine besser bestimmte Skala verwendet werden kann, bleibt fraglich. Das Forschungsprojekt „Leistungsbewertung in Berufungsverfahren – Traditionswandel in der akademischen Personalselektion (LiBerTas)“, aus der die bereits weiter oben genannten Veröffentlichungen von Kleimann et al. und nach Rechereschluss dieser Arbeit weitere (Kleimann, In Der Smitten, und Klawitter 2019; Kleimann, İköz-Akinci, und Hückstädt 2019) hervorgingen, hat keine Skala veröffentlicht. Obwohl erklärt wird *„Das Mixed Methods-Design des [...] Projekts umfasst die Durchführung von explorativen Experteninterviews, quantitativen Onlinebefragungen, Dokumentenanalysen sowie über 70 leitfadengestützte Experteninterviews“* (Kleimann und Klawitter 2017, 56) und Zahlen u. a. aus diesen quantitativen Befragungen genannt werden, wird in den resultierenden Publikationen lediglich angegeben oder darauf verwiesen, wie viele der Antwortenden bei einem Kriterium jeweils *„wichtig / sehr wichtig“* benannt hätten (z. B. Kleimann und Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung 2017, 4). Diese Auswertungsmethode habe ich zusätzlich in Kapitel „6.4.6. Rang und Wichtigkeit der Faktoren“, S. 351 angewandt. Ob eine besser bestimmte Skala gefunden wird, bleibt insbesondere fraglich, da wir von der nichtlinearen Eigenschaft solcher Kriterien³³⁰ bei multi-faktorellen, menschlichen Entscheidungen wissen. Die Auswertung solcher Erhebungen und insbesondere Ableitung von Aussagen sowie Darstellung der Ergebnisse müssen daher immer mit starker Vorsicht erfolgen.

Zur Frage der Aussagekraft der Befragung: Einerseits ist weder die Grundgesamtheit von irgendeiner der relevanten Gruppen bekannt noch deren Eigenschaften, so dass sich die Frage nach der Repräsentanz verbietet. Zwar legt die Anlage des zweiten Durchgangs (Befragungsakquise und sporadische Kontrolle der

330 Ein Einstieg in Begriffe wie „must have“- und „nice to have“-Charakter von Kriterien, Hygiene-, Motivations- und Begeisterungsfaktoren in nichtlinearen statistischen Verfahren im Designbereich ist (Toussaint 2012).

antwortenden IP-Adressen) und die Selbstauskunft nahe, dass die weitaus überwiegende Zahl der Befragten Hochschulangehörige in Designbereichen sind, jedoch existieren zu dieser Gruppe keine Zahlen aus der Hochschulstatistik. Die Befragung muss als Stichprobe betrachtet werden, die – wie zu Anfang geschrieben – erste Erkenntnisse und Hinweise auf die bisher unbekannte Realität liefert. Auch daher legte ich den Schwerpunkt der statistischen Auswertung auf die qualitative Besprechung.

6.4.2. Nicht-Antworten

Lediglich 32 von 1.488 möglichen Einzel-Antworten und damit 2,2 % des ersten Durchgangs mit n=62 und 24 Fragen sowie 97 von 3.510 und damit 2,8 % des zweiten Durchgangs mit n=130 und 27 Fragen blieben leer und damit nach Fragestellung unbeantwortet, weil der Beantwortende die Frage nicht verstand oder keine Meinung dazu hatte. Über beide Runden waren es 129 von 4.998 und damit 2,6 %. Dies deutet darauf hin, dass die Befragten sich in ihrem Urteil sicher fühlten bzw. das Gefühl hatten, die Umfrage und die Fragen verstanden zu haben. Die Frage 10 des ersten Durchgangs *Mitarbeiter war im Mittelbau beschäftigt* war mit 4,8 % die am deutlichsten nicht beantwortete Frage der ersten Runde, was mit dem Expertengespräch korrespondiert, bei dem eindeutig klar wurde, dass die Frage in der Designszene so formuliert schwer verstanden wurde.³³¹ Nach Umformulierung zum zweiten Durchgang, nun Frage 11, wurde die Frage nur mehr mit 3,1 % nicht beantwortet, bei einem insgesamt leicht höheren Niveau an Nicht-Antworten. Dies ist also eine deutliche Verbesserung. Über beide Runden ergibt das 3,6 %. Weitere Fragen, bei denen über beide Runden hinweg eine relativ hohe Zahl an Nicht-Antworten nennenswert sind, waren (Nennung Nr. 2. Runde | Frage / Faktor): 25. | *ausgewiesene Erfahrung in Selbstverwaltung der Hochschulen* mit 5,2 %, 16. | *Vernetzung in der Designszene* mit 4,7 %, 22. | *Studium, Studienort, Studiengänge* und 23. | *Promotion* mit jeweils 4,2 %, 12. | *Bewerber ist bereits Professor* mit 3,6 % sowie die drei Fragen 5. | *Rang in Unternehmen*, 9. | *Erfahrung im Ausland* sowie 18. | *persönlicher*

331 Siehe Kapitel „6.3.5. Erste Befragungsrunde“, S. 328 und „6.3.7. Ergebnisse der Zwischenevaluation, des Expertengesprächs“, S. 331.

Kontakt zur Hochschule mit jeweils 3,1 %. Bei den hier genannten Fragen stellt sich nur bei 25. | *ausgewiesene Erfahrung in Selbstverwaltung der Hochschulen* die Frage, ob die hohe Zahl auf ein Nichtverstehen der Frage hindeutet. Nach der Erfahrung mit dem Begriff *Mittelbau* könnte es ebenso Unkenntnis oder Missverstehen des im Hochschulmanagement und forschung gebräuchlichen Begriffs *Selbstverwaltung* in der Designszene geben. Auch inkonsistente Antworten deuten darauf hin, siehe *Anmerkung ii* bei „Tabelle 11: Perspektiven der Antwortenden“, S. 358. Alle anderen Fragen verwenden ausschließlich allgemein gebräuchliche Begriffe und Sprache.

Die Zahl der nicht beantworteten Fragen nahm im Verlauf der 27 Fragen / Faktoren zum Ende der jeweiligen Fragebogen nicht zu. Die untersten Fragen (zum Hintergrund der Befragten, unten behandelt) waren Pflichtfragen, die bei nachlassender Motivation Befragte daher zu einem Abbruch gedrängt hätten. Die Registrierung von Abbrüchen sah ich und damit das verwendete System nicht vor, da die Abbruchquote bei einer offenen Befragung ohne vorher bestimmten Befragtenpool keinen Erkenntnisgewinn erwarten lässt.

6.4.3. Negative Wirkung

Über alles wurde bei 4.869 gegebenen Antworten nur 158 (3,2 %) mal die Antwort *negative Wirkung* gewählt. Insgesamt ist damit die Frage nach dem Skalenniveau der Untersuchung wegen dieser einen, nichtäquidistanten Antwortmöglichkeit eher unbedeutend. Allerdings sind die negativen Antworten weder irrelevant noch gilt dies für alle Fragen, da die Verteilung der negativen Antworten erwartungsgemäß sehr ungleich war. Bei einem Faktor – dem *Alter deutlich über 45* – erwartete ich im Voraus eine ablehnende, negative Beurteilung, bei einem weiteren – dem *Lehrerfahrung außerhalb von Hochschulen* – hatte ich es für möglich gehalten. Im Folgenden alle Faktoren, die negative Antworten erhielten, gereiht nach der Menge der negativen Antworten:

27. | *Alter deutlich über 45* erhielt mit fast 30 % bei weitem die meisten Antworten *negative Wirkung*. Die Unterschiede nach antwortender Gruppe und Hochschulart sind jedoch bei diesem wie bei anderen Faktoren deutlich, siehe auch Kapitel „6.4.8. Unterschiede nach Perspektive der Befragten“, S. 352 und „6.4.9. Unterschiede nach Hochschulart“, S. 369.

Anzahl Antwort negative Wirkung	Prozent ⁱ	Nr. 2. Runde	Fragen / Faktor
56	29,5	27.	Alter deutlich über 45
20	10,7	19.	persönliche Kontakte zur Berufungskommission
19	10,2	14.	Lehrerfahrung außerhalb von Hochschulen
17	8,9	26.	Alter deutlich unter 40
10	5,4	12.	Bewerber ist bereits Professor
9	4,9	11.	(Formulierung erste Runde: Bewerber war im Mittel- bau beschäftigt) Bewerber war als wissenschaftlicher oder künstlerischer Mitarbeiter, Lehrer für besondere Aufga- ben oder gleichwertig an einer Hochschule beschäftigt
9	4,9	23.	Promotion
8	4,3	18.	persönliche Kontakte zur berufenden Hochschule
2	1,1	10.	wissenschaftliche Veröffentlichungen
2	1,1	25.	ausgewiesene Erfahrung in Selbstverwaltung der Hochschulen
1	0,8	24.	Geschlecht des Kandidaten
1	0,5	7.	erhaltene Designpreise
1	0,5	8.	nachgewiesene theoretische Auseinandersetzung mit Design
1	0,5	9.	längerfristige berufliche Erfahrungen im Ausland
1	0,5	13.	mehrjährige Lehrerfahrung an Hochschulen
1	0,5	16.	Vernetzung in der Designszene

Tabelle 7: Liste der Fragen, auf die mit *negative Wirkung* geantwortet wurde

ⁱ Es werden die Anzahl der Antworten *negative Wirkung* im Verhältnis zu allen auf die Frage gegebenen Antworten gezeigt: Zum einen konnten Fragen unbeantwortet bleiben, zum anderen wurden manche Fragen nur in der 2. Runde gestellt.

Quelle: Eigene

Überraschend ist 19. | *persönliche Kontakte zur Berufungskommission* an zweiter Stelle mit fast 11 % negativen Antworten. Ein nicht unerheblicher Teil der Befragten meint also, persönliche Kontakte zur Berufungskommission wären schädlich für eine Bewerbung. Dies kann in unterschiedlichen Richtungen interpretiert werden:

Zum einen sind von persönlich bekannten Bewerbern auch deren verborgene Schwächen bekannt. Zum anderen kann der persönliche Kontakt zur Berufungskommission oder zu Verfahrensbeteiligten aus moralischen Gründen als Ausschlusskriterium gewertet werden. Und schließlich gibt es eine relativ hohe Antipathie gegen Hausberufungen, die als intellektuelle Inzucht verstanden wird: Die Formulierung *persönliche Kontakte* trifft eben auch auf ehemalige Angehörige der berufenden Hochschule (Mittelbau, sonstige Mitarbeiter und Studierende) zu, siehe auch unten zum 8. Platz, 18. | *persönliche Kontakte zur berufenden Hochschule*. Ein mir gegenüber genanntes Argument, dass sich Berufungskommissionen mit streitenden Fraktionen auf einen neutralen Bewerber einigen, der nicht mit Kommissionsmitgliedern bekannt sein solle, geht davon aus, dass die strittigen Bewerber mit den jeweiligen Fraktionen persönlichen Kontakt hätten. Auch wenn mir Einzelfälle solcher Konstellationen bekannt sind, wäre es ein Zeichen einer Disziplin im Argen, sollte sich solche Vorkommnisse relevant in den Zahlen niederschlagen. Eine weitere Interpretation „Man möchte bei einer Fehlberufung nicht verantwortlich gemacht werden.“ träge zum einen nur auf die persönliche, individuelle Bekanntschaft zu und führte zum anderen eher zur Antwort *kein Einfluss*, erklärt also nicht die Antworten *negativer Einfluss*.

Nahezu gleich oft wurde 14. | *Lehrerfahrung außerhalb von Hochschulen* mit gut 10 % negativ bewertet, was zunächst das schlechte Image von Gestaltungsunterricht außerhalb von Hochschulen reflektiert, der mit Häkeln, Filzen, Basteln und Werken, bestenfalls Aquarellkursen in der Toskana assoziiert wird. Aber auch die ablehnende Haltung, gespeist von der Motivation einen großen Abstand zum (Kunst-)Handwerk herzustellen,³³² schwingt hier mit. Die Erwachsenenbildung in professionellen Kontexten wird damit unter den Tisch fallen gelassen.

332 Aus den vorangehenden Teilen dieser Arbeit zusammenfassend stammt dies aus der Evolution des Bauhauses und der Emanzipation der HfG Ulm, beides stellvertretend genannt für den Weg der Werkkunstschulen in Deutschland weg von einer manuellen Werktaetigkeit und hin zu einer geistigen, intellektuellen Betätigung, weiter aus dem Druck, sich vor dem Steuerrecht als freiberufliche Disziplin zu etablieren und dem Druck der Kuenstlersozialkasse, sich nicht in den Geruch der Herstellung zu begeben. Geschmaecklerischer Duenkel sei hier auBen vor.

Knapp dahinter an vierter Stelle mit fast 9 % Nennungen *negative Wirkung* reiht sich 26. | *Alter deutlich unter 40* ein, siehe auch hier die Unterschiede nach antwortender Gruppe und Hochschulart.

Mit deutlichem Abstand, aber immer noch nennenswerten 5,4 %, ist 12. | *Bewerber ist bereits Professor* der fünftstärkste mit *negativer Wirkung*. Einzige sinnvolle Erklärung im Kontext des Hochschulrechts und klassischer Hochschuldisziplinen ist die Furcht vor Bewerber*innen, die die eventuelle Berufung für Bleibeverhandlungen nutzen und kein ernsthaftes Interesse an einem Wechsel haben. Das Projekt LiBerTas hat für u. a. diese Problematik das Kriterium *Gewinnungswahrscheinlichkeit* benutzt, siehe FN 309. Es gibt aber auch die näherliegende Erklärung, dass die Befragten geradeheraus antworteten: Manche Designfakultäten, Berufungskommissionen oder Verfahrensbeteiligte wollen schlicht keine Person berufen, die bereits Professor*in ist. Auf Rang sechs und sieben folgen knapp dahinter 11. | *war im Mittelbau beschäftigt* und 23. | *Promotion* mit jeweils fast 5 %.

Die letzten drei Einschätzungen sind allesamt sehr überraschend, sollten doch alle drei Faktoren nach Lehrmeinung und Literatur zur Besetzung von Professuren Bewerbende für eine Professur positiv qualifizieren.³³³ Eine so hohe Zahl an negativen Antworten ist unerwartet, ist nicht zufällig und bedarf der Klärung. Die Antworten sind ein starkes Argument, dass die Berufenden „frische“, unverdorbene Kandidaten aus der Praxis wollen und Berufs- oder berufsvorbereitende Erfahrungen und Qualifikationen für den Beruf (*Design-*)Professur ablehnen, siehe auch S. 380, Thema *Bürokratenpersönlichkeit*.

Auf Platz acht folgt 18. | *persönliche Kontakte zur berufenden Hochschule* mit gut 4 %, was zwar auch noch überrascht, aber zu bereits genanntem 19. | *persönliche Kontakte zur Berufungskommission* passt, insbesondere zu der dort dargestellten Interpretation als Ablehnung von Hausberufungen. Es kann daher trotz niedriger Zahl nicht als Zufall abgetan werden.

333 Selbst zur echten Kunstprofessur fand sich in der von mir rezipierten Literatur keine Stelle oder auch nur Hinweis, dass eine (zusätzliche) wissenschaftliche Qualifikation der künstlerischen Qualifikation entgegenstände. Selbstverständlich qualifiziert nach der Literatur eine Professur oder Anstellung im Mittelbau, analog Meisterschüler auch positiv für eine Künstlerprofessur.

Die gut 1 %, 2 Nennungen *negative Wirkung* für 10. | *wissenschaftliche Veröffentlichungen* sind kaum noch aussagekräftig, auch wenn sie in das Muster der Ablehnung von Wissenschaftlichkeit im Designhandeln in Teilen der Designszene passt. Die ebenfalls gut 1 %, 2 Nennungen *negative Wirkung* für 25. | *ausgewiesene Erfahrung in Selbstverwaltung der Hochschulen* sind nur verständlich, wenn sie als Plädoyer für die Berufung von unverbildeten Gestalterpersönlichkeiten im Sinne der Freiheit der Kunst oder als Ablehnung bürokratischen Denkens im Design verstanden würden. Die drei gerade genannten Einstellungen sind zwar verbreitete Denkmuster in der Designszene, aber die Zahlen reichen nicht, diese zu untermauern. Als Ausreißer im Sinne von Fehlantworten können diese jeweils 2 Antworten jedoch nicht interpretiert werden, da es zum einen bei vielen Fragen / Faktoren gar keine Nennung *negative Wirkung* gab und zum anderen sie zu den zentralen Tendenzen und Verteilungen der Antworten auf die jeweiligen Fragen passen, siehe unten.

Die weiteren Faktoren haben nur mehr nicht nennenswerte Nennungen von einer Antwort *negative Wirkung*. Relevant und daher hervorzuheben ist jedoch, dass (auf im Expertengespräch massiv geäußerten Wunsch in Runde 2 eingefügte) 24. | *Geschlecht des Kandidaten* ebenfalls nur von einer Antwort als *negative Wirkung* gewertet wurde: Entgegen den im Expertengespräch und auch in der Szene häufig geäußerten Vermutungen meint also nahezu keine*r der Befragten, dass Bewerber*innen auf Professuren wegen ihres Geschlechts benachteiligt würden, wobei nichts über die Frage der Bevorzugung gesagt ist. Siehe hierzu Kapitel „6.5.2. Sonderbetrachtung *Geschlecht des Kandidaten*“, S. 392.

Insgesamt acht Faktoren haben also eine relevante Zahl an Bewertungen als *negative Wirkung*, während weitere acht nur eine oder zwei und damit mit rund 1 % und darunter eine für die mathematische Auswertung unbedeutende Anzahl solcher Bewertungen aufweisen und weitere 11 Faktoren der insgesamt 27 keine einzige solche Antwort erhielten. Da von den acht Faktoren mit einer relevanten Zahl zwei (die zum Alter) im Weiteren nicht in das Kandidatenprofil einfließen, ebenso wie der Faktor des Geschlechts, bleiben sechs von 24 Faktoren im Sinne des Skalenniveaus zunächst fragwürdig.

Auf Grund der geringen Zahl an Antworten klar unterscheidbarer Gruppen und Hochschularten³³⁴ ist die systematische Auswertung der negativen Antworten nach Hintergrund der Befragten nicht sinnvoll. Beispielsweise ergeben sich beim Faktor mit den weitaus höchsten Zahlen 27. | *Alter über 45* mit 56 negativen Antworten bei dem Vergleich der Verteilung auf die Hochschularten zwar die größte Abweichung vom Soll – die Antworten für die Hochschulart „nur Uni“ beinhalten 2 negative Antworten, es sollten aber nach Verteilung der Hochschularten 4 sein –: Solche nach absoluten Zahlen geringen Abweichungen sind jedoch alleine nicht aussagekräftig, weswegen an dieser Stelle auf die weitere Auswertung der negativen Antworten nach Hintergrund der Befragten verzichtet wird.

6.4.4. Zentrale Tendenz, Verteilung und Rang der Faktoren

Wie oben, S. 340 beschrieben, wird hier Modus, Median und Mittelwert verglichen, die Standardabweichung lediglich als Hinweis zur qualitativen Beschreibung gezeigt sowie die Verteilung dargestellt. Auf eine Stützung um Extremwerte kann im Gegensatz zur Auswertung der ersten Runde auf Grund der großen Antwortmenge verzichtet werden. Bei den Berechnungen zu Einfluss der Faktoren auf die Berufsentscheidung gilt: *sehr hoch* = 3, *hoch* = 2, *weniger hoch* = 1, *kein Einfluss* = 0 und *negative Wirkung* = -2.³³⁵

Die zum Teil sehr großen Standardabweichungen sowie Unterschiede zwischen Median und Modus eines Faktors, wie in Abbildung 29, S. 348 zu, sehen geben Hinweise darauf, dass die Verteilung der Antworten keiner Standardverteilung (Glockenkurve) folgt sowie schief ist und somit mit der Standardabweichung nicht gut zu beschreiben ist. Die Verteilung lässt sich jedoch gut grafisch darstellen, siehe Abbildung 30, S. 348, und so für die qualitative Analyse begreifbar machen.

334 Siehe Kapitel „6.4.7. Fragen zum Hintergrund der Befragten“, S. 356, „6.4.8 Unterschiede nach Perspektive der Befragten“, S. 358, „6.4.9. Unterschiede nach Hochschulart“, S. 369.

335 Näheres siehe Kapitel „6.3.3. Verwendete Skala“, S. 325.

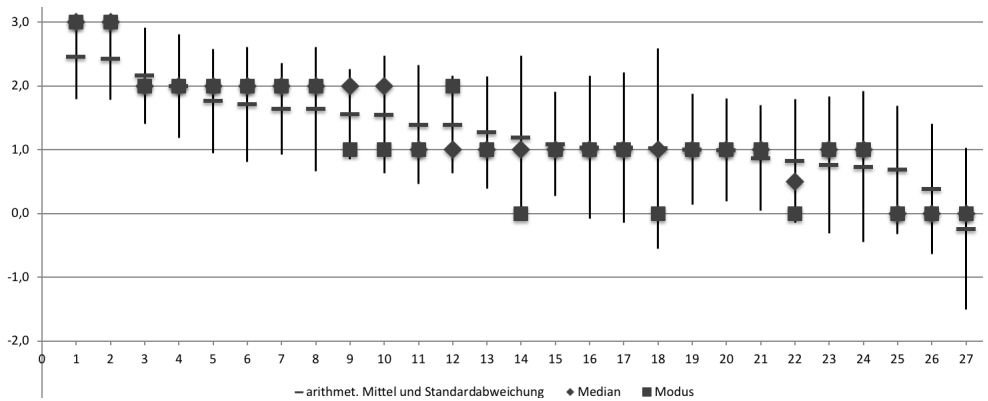


Abbildung 29: Zentrale Tendenz des Einflusses der Faktoren, Mittelwert und Standardabweichung, Median und Modus

Nummern der X-Achse bezeichnen die Faktoren nach Rang, wie aufgeführt in „Tabelle 8“, S. 350.

Quelle: Eigene

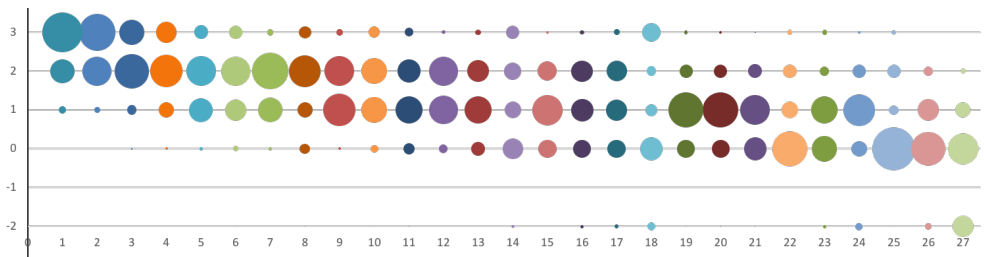


Abbildung 30: Verteilung der Antworten zu dem Einfluss der Faktoren

Nummern der X-Achse bezeichnen die Faktoren nach Rang, wie aufgeführt in „Tabelle 8“, S. 350. Der Durchmesser der Blasen repräsentiert die Anzahl der jeweiligen Antworten. Die Größe der Blasen zu den Antworten der Fragen, die nur im 2. Durchgang (n=130) gestellt wurden, sind zwecks Vergleichbarkeit per Relation 192/130 der Größe der Blasen zu den Antworten jener Fragen, die in beiden Durchgängen gestellt wurden (n=192) angepasst.

Quelle: Eigene

An Hand der Verteilung lässt sich bei den folgenden Faktoren eine große Indifferenz der Antwortenden feststellen, Nennung nach Rang | Nr. 2. Runde | Frage / Faktor: 14 | 18. | persönliche Kontakte zur berufenden Hochschule, 16 | 11. | Bewerber war [... im Mittelbau] an einer Hochschule beschäftigt, 17 | 12. | Bewerber ist bereits Professor sowie 18 | 19. | persönliche Kontakte zur Berufungskommission. Die

Verteilungen, insbesondere beim letztgenannten Faktor, deuten mit dem Fehlen einer ausgeprägten Tendenz, eines deutlichen Schwerpunktes oder Modi, auf das Vorhandensein von unterschiedlichen Ansichten bei den Befragten hin. Die Faktoren 8 | 13. | *mehrjährige Lehrerfahrung an Hochschulen*, 23 | 23. | *Promotion*, 24 | 14. | *Lehrerfahrung außerhalb von Hochschulen* und 27 | 27. | *Alter deutlich über 45* zeigen zwar solche deutlichen Schwerpunkte, jedoch gehen auch bei diesen die Meinungen zu weit auseinander, um von den Antworten auf vorherrschende Positionen schließen zu können.

6.4.5. Rang und Einfluss der Faktoren

Aus dem Vergleich des Mittelwerts des Einflusses mit jeweiligem Modus, Median und der Verteilung ergibt sich kein Argument gegen die Verwendung des arithmetischen Mittelwertes als Aussage zur zentralen Tendenz des Einflusses und als Grundlage zur Erstellung der Rangliste. Diese ist in „Tabelle 8: Rang und Einfluss der Faktoren auf die Berufungsentscheidung sowie laufende Nummern in Fragebögen“, S. 350 dargestellt. Im Gegenteil gibt der Mittelwert genauer den „Schwerpunkt“ der abgegebenen Antworten wieder, als Modus oder Median, wie beispielsweise am Vergleich mit der Verteilung der Antworten zu Frage / Faktor Rang 18 und 22 ersichtlich.

In einer hier nicht dargestellten Nebenrechnung verglich ich zudem die in der Tabelle dargestellten Ergebnisse mit den Ergebnissen, falls die Angabe *negative Wirkung* nicht mit -2, sondern mit -1 in die Berechnungen eingehen würde: Die Mittelwerte änderten sich für einige wenige Faktoren um maximal ein Zehntel und die Rangfolge nur unbedeutend auf einigen Positionen im dichtgedrängten, unteren Mittelfeld, wodurch eine weitere Hinterfragung der Skala hinfällig wird.

Aus der Rangliste, den Mittelwerten des Einflusses und dessen Regression über die Ränge lassen sich die Faktoren in vier Gruppen einteilen: Rang 1 und 2 haben sehr hohen Einfluss, Rang 3 steht auf der Grenze zwischen sehr hohem und hohem Einfluss, Ränge 4 bis 10 haben hohen Einfluss, Ränge 11 bis 20 haben weniger hohen Einfluss, Rang 21 bis 26 haben keinen Einfluss auf die Berufsentscheidung und Rang 27 hat negativen Einfluss.

Rang ⁱ	Einfluss ⁱⁱ	Nr. 1. / 2. Runde	Fragen / Faktor
1	2,5	- / 2.	Inhalt der Probevorlesung
2	2,4	1. / 1.	realisierte Werke und gezeigte Entwürfe
3	2,2	19. / 21.	gewinnende Persönlichkeit
4	2	- / 17.	didaktisches Konzept der Probeveranstaltung
5	1,8	5. / 6.	Veröffentlichungen über Bewerber / Werke
6	1,7	15. / 16.	Vernetzung in der Designszene
7	1,6	3. / 4.	Renommee einer Unternehmung in der der Bewerber wirkte
8	1,6	12. / 13.	mehrjährige Lehrerfahrung an Hochschulen
9	1,6	2. / 3.	renommierte Kunden / Auftraggeber
10	1,6	6. / 7.	erhaltene Designpreise
11	1,4	7. / 8.	nachgewiesene theoretische Auseinandersetzung mit Design
12	1,4	4. / 5.	erlangter Rang in Unternehmen
13	1,3	20. / 22.	Studium, Studienort, Studiengänge
14	1,2	16. / 18.	persönliche Kontakte zur berufenden Hochschule
15	1,1	14. / 15.	Referenzen und Bürgen
16	1	10. / 11.	Bewerber war [... im Mittelbau] an einer Hochschule beschäftigt
17	1	11. / 12.	Bewerber ist bereits Professor
18	1	17. / 19.	persönliche Kontakte zur Berufungskommission
19	1	9. / 10.	wissenschaftliche Veröffentlichungen
20	1	8. / 9.	längerfristige berufliche Erfahrungen im Ausland
21	0,9	22. / 25.	ausgewiesene Erfahrung in Selbstverwaltung der Hochschulen
22	0,8	18. / 20.	Herkunft und gesellschaftliche Stellung des Bewerbers
23	0,8	21. / 23.	Promotion
24	0,7	13. / 14.	Lehrerfahrung außerhalb von Hochschulen
25	0,7	- / 24.	Geschlecht des Kandidaten
26	0,4	23. / 26.	Alter deutlich unter 40
27	-0,2	24. / 27.	Alter deutlich über 45

Tabelle 8: Rang und Einfluss der Faktoren auf die Berufungsentscheidung sowie laufende Nummern in Fragebögen

Erläuterung zur Tabelle 8, linke Seite: Die Färbung markiert die Zuordnung der Faktoren zu Wertungsgruppen: weiß = *sehr hoher Einfluss*, hellgrau = *hoher Einfluss*, grau = *weniger hoher Einfluss*, dunkelgrau = *kein Einfluss*, schwarzgrau = *negativer Einfluss*.

ⁱ Rang nach arithmetischem Mittel des Einflusses, bei Gleichheit fortlaufend nach aufsteigender Fragennummer,

ⁱⁱ Einfluss entspricht dem arithmetischen Mittel, auf eine Nachkommastelle gerundet.

Quelle: Eigene

6.4.6. Rang und Wichtigkeit der Faktoren

Eine alternative Betrachtung ist diejenige, die das Forschungsprojekt LiBerTas³³⁶ vollzieht. Diese werteten ihre Daten daraufhin aus, wie oft die abgefragten Faktoren in den Antworten als *wichtig* oder *sehr wichtig* eingeschätzt wurden. Andere Antworten wurden bei deren Auswertung nicht beachtet. Im Falle meiner Befragung lauteten die Antworten zwar, der Einfluss des Faktors auf die Berufung wird von den Befragten als *hoch* bzw. *sehr hoch* eingeschätzt. Inhaltlich meinen aber *hoch* / *wichtig* und *sehr hoch* / *sehr wichtig* jeweils das Gleiche. Daher wird zur besseren Unterscheidung zum im vorangehenden Kapitel behandelten *Einfluss nach Mittelwert* der Begriff *Wichtigkeit* verwendet, wenn *Einfluss (sehr) hoch* gemeint ist. Der Vergleich der so ermittelten *Wichtigkeit* eines Faktors zum *Einfluss nach Mittelwert* dient auch der gegenseitigen Validierung. Berechnet wird die Anzahl der Antworten *hoch* und *sehr hoch*, bezogen auf die Frage nach Einfluss des Faktors auf die Berufung, im Verhältnis zu allen auf die Frage gegebenen Antworten in Prozent, ganzzahlig gerundet. Die Anzahl der abgegebenen Antworten variiert, denn zum einen konnten Fragen unbeantwortet bleiben, zum anderen wurden manche Fragen nur in der 2. Runde gestellt. Die so gewonnene Rangliste ist in „Tabelle 9: Faktoren rangiert nach Wichtigkeit, prozentualen Angaben (*sehr*) hoch, mit Vergleich Rang nach Einfluss und laufenden Nummern in Fragebögen“, S. 352 dargestellt.

336 Siehe S. 340.

Rang nach Wichtigkeit	Wichtigkeit Prozent ⁱ	Rang ⁱⁱ	Nr. 2. Runde	Fragen / Faktor
1	92	2	1.	realisierte Werke und gezeigte Entwürfe
2	90	1	2.	Inhalt der Probevorlesung
3	84	3	21.	gewinnende Persönlichkeit
4	75	4	17.	didaktisches Konzept der Probeveranstaltung
5	63	8	13.	mehrfährige Lehrerfahrung an Hochschulen
6	62	5	6.	Veröffentlichungen über Bewerber / Werke
7	61	6	16.	Vernetzung in der Designszene
8	60	7	4.	Renommee einer Unternehmung in der der Bewerber wirkte
9	52	10	7.	erhaltene Designpreise
10	51	9	3.	renommierte Kunden / Auftraggeber
11	47	12	5.	erlangter Rang in Unternehmen
12	45	11	8.	nachgewiesene theoretische Auseinandersetzung mit Design
13	43	14	18.	persönliche Kontakte zur berufenden Hochschule
14	40	18	19.	persönliche Kontakte zur Berufungskommission
15	40	13	22.	Studium, Studienort, Studiengänge
16	38	17	12.	Bewerber ist bereits Professor
17	37	16	11.	Bewerber war [... im Mittelbau] an einer Hochschule beschäftigt
18	31	15	15.	Referenzen und Bürgen
19	26	22	20.	Herkunft und gesellschaftliche Stellung des Bewerbers
20	25	25	24.	Geschlecht des Kandidaten
21	24	19	10.	wissenschaftliche Veröffentlichungen
22	23	20	9.	längerfristige berufliche Erfahrungen im Ausland
23	22	24	14.	Lehrerfahrung außerhalb von Hochschulen
24	22	21	25.	ausgewiesene Erfahrung in Selbstverwaltung der Hochschulen
25	20	23	23.	Promotion
26	13	26	26.	Alter deutlich unter 40
27	7	27	27.	Alter deutlich über 45

Tabelle 9: Faktoren rangiert nach Wichtigkeit, prozentualen Angaben (*sehr*) hoch, mit Vergleich Rang nach Einfluss und laufenden Nummern in Fragebögen

Erläuterung zur Tabelle 9, linke Seite: Die Färbung Spalte *Rang nach Wichtigkeit* markiert die Zuordnung der Faktoren zu Wertungsgruppen, siehe Kapitel „6.5.1. Gruppen der Faktoren nach Einfluss und Wichtigkeit“, S. 381: weiß = *sehr wichtig*, hellgrau = *wichtig*, grau = *weniger wichtig*, dunkelgrau = *unwichtig*, schwarzgrau = *deutlich nicht wichtig*.

ⁱ Anteil Antworten (*sehr*) hoch (Einfluss auf die Berufung) in Prozent gerundet.

ⁱⁱ Rang nach „Tabelle 8: Rang und Einfluss der Faktoren auf die Berufungsentscheidung sowie laufende Nummern in Fragebögen“, S. 350. Färbung Spalte *Rang* siehe ebenda.

Quelle: Eigene

Gegenüber den Rängen *nach Einfluss* sind die Ränge *nach Wichtigkeit* kaum verändert. Insbesondere werden die Zuordnungen zu den Wertungsgruppen *nach Einfluss* bestätigt. Nur für die Ränge *nach Einfluss* 19 und 20 wird diese Zuordnung gebrochen, folgt man streng der prozentualen Wichtigkeit. Allerdings ähneln sich hier die Wichtigkeiten der Faktoren so stark, dass die Rangordnung *nach Wichtigkeit* in dieser Übergangszone nicht relevant ist. Eine Wertungsgruppe die *negativer Einfluss* für Rang 27 entspräche, kann es bei der Zählweise der Wichtigkeit nach Anteil Antworten (*sehr*) hoch nicht geben, siehe auch FN 337. In weiteren Forschungen sollte dezidiert nach (wichtigen) Ausschlusskriterien gesucht werden, wozu die Frage umgekehrt gestellt und die Befragungsskala überarbeitet werden müsste. Auch das oben genannte LiBerTas konzentrierte sich auf die positiven Berufungsmotivationen.

Die Zuordnung zu Wertungsgruppe *nach Wichtigkeit*, wie in der Tabelle 9 dargestellt, ist schwieriger, als die *nach Einfluss*, denn dort gibt es mit fünf Antwortmöglichkeiten, die ausgewertet wurden und deren absoluter Wertigkeit Anhaltspunkte für Anzahl der Wertungsgruppen und Schwellwerte. Es bleibt hier nur die Regressionsanalyse, also die Suche nach Stufen oder Brüchen in der Bewertungsreihenfolge, die nun folgt.

Nahezu alle Rang-Unterschiede zwischen *nach Einfluss* und *nach Wichtigkeit* belaufen sich auf lediglich ein oder zwei Ränge und beziehen sich auf eng miteinander stehende Faktoren. So wechseln die ersten beiden Faktoren – *realisierte Werke und gezeigte Entwürfe* sowie *Inhalt der Probevorlesung* – ihre Ränge, sind jedoch mit 92 % zu 90 % *Wichtigkeit* sowie 2,4 zu 2,5 *Einfluss* in beiden Betrachtungen fast gleichauf, jeweils mit großem Abstand zu den folgenden. Rang 3 *gewinnende Persönlichkeit* ist in beiden Betrachtungen identisch und hat jeweils deutlichen

Abstand zu Rang 4 *didaktisches Konzept der Probeveranstaltung*, ebenfalls gleich und ebenfalls mit deutlichem Abstand zum Folgenden.

Die Gruppe Rang 5 bis 8 sind mit 60 % bis 63 % *Wichtigkeit* sehr dicht beieinander, ebenso wie mit 1,6 bis 1,8 *Einfluss*. Der Rangwechsel von *mehrfährige Lehrerfahrung an Hochschulen*, der 8 nach *Einfluss* auf die 5 nach *Wichtigkeit* ist daher zahlenmäßig nicht relevant. Der Faktor hebt sich aber von den anderen drei Faktoren dieser Gruppe ab, die thematisch sehr ähnlich und der beruflichen Praxis zuzuordnen sind: *Veröffentlichungen über Bewerber / Werke*, *Vernetzung in der Designszene* und *Renommee einer Unternehmung in der der Bewerber wirkte*. Interessant ist, dass zwischen letztgenanntem und dem thematisch anschließenden Duo Rang nach *Wichtigkeit* 9 / 10 *renommierte Kunden / Auftraggeber* sowie *erhaltene Designpreise* ein deutlicher Abstand herrscht, wohingegen nach *Einfluss* die Ränge 7 bis 10 durchgängig 1,6 besitzen. Das nächste Duo *erlangter Rang in Unternehmen* und *nachgewiesene theoretische Auseinandersetzung mit Design* hat je nach Betrachtung ebenfalls die Ränge getauscht, stehen aber beides Mal sehr nahe zusammen. Thematischer Bezug zueinander ist nicht ersichtlich, die statistische Nähe dürfte Zufall sein. Es folgt ein weiteres, interessantes Duo: Rang 13 und 14 nach *Wichtigkeit* belegen *persönliche Kontakte zur berufenden Hochschule* und *persönliche Kontakte zur Berufungskommission*. Jeweils 43 % und 40 % der Antworten sagen, die Einflüsse der Faktoren seien (*sehr*) *hoch*, wohingegen der Einfluss nach Mittelwert nur 1,2 und Rang 14, respektive 1 und Rang 18 betrug. Der Faktor *persönliche Kontakte zur Berufungskommission* zeigt damit den zweitgrößten Unterschied von vier Rängen je nach Betrachtung. Dies spiegelt die extreme Verteilung der Antworten und einer relevanten Menge von Nennungen mit *negative Wirkung* wider. Der Faktor weist eine fast symmetrische, bimodale Verteilung auf, was in der Regel darauf hindeutet, dass zwei unterschiedliche Gruppen diesen Faktor unterschiedlich bewerten. Während eine Gruppe diesen Faktor hoch schätzt, bewertet eine andere Gruppe diesen niedrig.

Während die Ränge 13 bis 25 nach *Einfluss* sehr dicht beieinander liegen und sich von Rang zu Rang mit einem Zehntel oder weniger unterscheiden, sind die Ränge nach *Wichtigkeit* bis einschließlich 19 noch deutlich voneinander abgehoben. Somit zeigen sich Veränderungen von bis zu zwei Rängen. Interessanterweise

bildet sich *nach Wichtigkeit* mit Rang 15 *Studium*, *Studienort*, *Studiengänge*, Rang 16 *Bewerber ist bereits Professor* und Rang 17 *Bewerber war [... im Mittelbau] an einer Hochschule beschäftigt* eine mit 37–40 % eng zusammenstehende, thematische Gruppe: Alle drei Faktoren treffen eine Aussage über die Qualifikation des Bewerbers innerhalb von Hochschulen. Und alle drei Faktoren sind im Feld ziemlich weit abgeschlagen.

Rang 18 *Referenzen und Bürgen* hat *nach Wichtigkeit* drei Ränge weniger als *nach Einfluss*, aber mit einigen Prozent einen deutlichen Abstand zu den Rängen davor und danach. Rang 19 bis 24 liegen mit jeweils nur bis zu einem Prozent Abstand *nach Wichtigkeit* so dicht beieinander, dass sie sich analog wie *nach Einfluss* nicht nennenswert unterscheiden: Die Rangunterschiede innerhalb der Gruppe sind hier wenig aussagekräftig. Hervorzuheben ist jedoch der Faktor *Geschlecht des Kandidaten*, siehe Kapitel „6.5.2. Sonderbetrachtung *Geschlecht des Kandidaten*“, S. 392.

Aus der Rangliste *nach Wichtigkeit*, der Wichtigkeit in Prozent und deren Regression über die Ränge lassen sich die Faktoren deutlich in fünf Gruppen einteilen: Ränge 1 bis 4 sind *sehr wichtig*, Ränge 5 bis 8 sind *wichtig*, Ränge 9 bis 18 sind *weniger wichtig*, Rang 19 bis 25 sind *unwichtig* und Rang 26 und 27 sind *deutlich nicht wichtig*³³⁷ für die Berufungsentscheidung. Die Gruppen *nach Wichtigkeit* unterscheiden sich nur wenig in den genannten Punkten von den Gruppen, die sich durch den Einfluss der Faktoren bilden. Relevant jedoch ist der Unterschied bei den Rängen 3 und 4 die *nach Wichtigkeit* klar der höchsten Wertungsgruppe zuzuordnen sind, im Gegensatz zu *nach Einfluss*. Später in der Arbeit werden die beiden unterschiedlichen Betrachtungsweisen zusammengeführt, siehe Kapitel „6.5.1. Gruppen der Faktoren nach Einfluss und Wichtigkeit“, S. 381.

337 Was sollen Lesende mit der Unterscheidung *unwichtig* von *deutlich nicht wichtig* anfangen? Faktoren, die *unwichtig* sind, stören auch nicht, wohingegen den letzten beiden Faktoren derart geringer Einfluss bzw. derart selten (*sehr*) *hoher Einfluss* zugesprochen wurde, dass sie im Sinne der (Aufmerksamkeits-)Ökonomie als störend betrachtet werden müssten. Die Logik der Untersuchung der Wichtigkeit nach Anzahl positiv gegebener Antworten erlaubt jedoch keine negative Aussage.

6.4.7. Fragen zum Hintergrund der Befragten

Am Ende der Fragebogen wurden die Befragten gebeten, unterschiedliche Fragen zu ihrem Hintergrund zu beantworten. Die Fragen waren Pflichtfragen und das Formular konnte nicht abgesandt werden, wenn nicht alle Fragen beantwortet waren. Die letzte Frage 29. / 32. *Meine Antworten beziehen sich auf [...] mit den Antwortmöglichkeiten Fachhochschulen, Universitäten, Kunsthochschulen, Sonstige* war die einzige Frage, bei der Mehrfachantworten möglich waren. Die unterschiedlichen Fragen wurden so konzipiert, dass sie Rückschlüsse auf unterschiedliche Perspektiven zulassen, aus denen heraus die Umfrage beantwortet worden ist.

Nr. 1. / 2. Runde	Fragen	Antworten (Checkboxes)	
		192 62 130	gesamt 1. Runde 2. Runde
25. / 28.	Ich habe Erfahrung in der Selbst- verwaltung von Hochschulen. *	Ja 147 32 115	Nein 45 30 15
26. / 29.	Ich habe mich auf Profes- soren beworben. *	Ja 143 27 116	Nein 49 35 14
27. / 30.	Ich war / bin an einer Hoch- schule angestellt. *	Ja 163 37 126	Nein 29 25 4
28. / 31.	Ich habe an Berufungskommis- sionen teilgenommen. *	Ja 138 30 108	Nein 54 32 22
29. / 32.	Meine Antworten beziehen sich auf (anklicken, mehrfach möglich): *	nur ⁱ Fachhochschulen Universitäten Kunsthochschulen Sonstige	auch ⁱ 71 13 23 -
			141 57 93 10

Tabelle 10: Fragen zu dem Hintergrund des*r Befragten bzw. der Antworten

Der Asterix * bezieht sich auf die Erläuterung zuoberst des Fragebogens, gleich unter der Überschrift *Umfrage*: „Felder mit * sind Pflichtfelder“.

ⁱ Durch Anklicken von beliebigen der vier Checkboxes waren 16 Antwortmöglichkeiten gegeben: *nur* meint Anzahl der Antworten, in denen ausschließlich die jeweilige Checkbox angeklickt war, *auch* meint die Anzahl der Antworten, in denen die jeweilige Checkbox in beliebiger Kombination mit anderen angeklickt war. Detaillierte Auswertung der Antworten zu Frage 29. / 32. siehe Anhang, „Tabelle 17“, S. 431.

Quelle: Eigene

6.4.8. Unterschiede nach Perspektive der Befragten

Die oben benannten Perspektiven lassen sich wie folgt beschreiben:

Perspektiven, resultierend aus Antwortkombinationen n=	gesamt 192	1. Runde 62	2. Runde 130
„Betroffene“, auf Professur beworben und angestellt an Hochschule ⁱ	138	25	113
– davon „Unerfahrene“, ohne Erfahrung in der Selbstverwaltung und ohne Teilnahme an Berufungskommissionen	* 7	1	6
– davon „Erfahrene“, mit Erfahrung in der Selbstverwaltung aber ohne Teilnahme an Berufungskommissionen	* 12	3	9
– davon „Beteiligte“, mit Teilnahme an Berufungskommissionen (aber angeblich ohne Erfahrung in der Selbstverwaltung) ⁱⁱ	* 3	2	1
– davon „Experte“, sowohl Erfahrung in der Selbsterfahrung als auch Teilnahme an Berufungskommissionen	* 116	19	97
„Beobachtende“, an Hochschule angestellt aber nie auf Professur beworben	25	12	13
– davon mit Erfahrung in Selbstverwaltung	14	6	8
– davon mit Teilnahme an Berufungskommissionen (aber angeblich ohne Erfahrung in der Selbstverwaltung) ⁱⁱ	14	5	9
– – davon beides	* 8	2	6
„Außenstehende“ ⁱⁱⁱ , weder Erfahrung in der Selbstverwaltung noch je angestellt an einer Hochschule noch an Berufungskommissionen teilgenommen	22	19	3
– davon „Arglose“, ohne sich auf Professuren beworben zu haben	* 20	19	1
– davon „Enttäuschte“, Außensicht, jedoch auf Professur beworben.	* 2	–	2
„Engagierte“ auf die eine oder andere Weise Erfahrung mit Selbstverwaltung und / oder Teilnahme an Berufungskommissionen ohne je angestellt an einer Hochschule, teilweise auf Professur beworben	7	6	1

Tabelle 11: Perspektiven der Antwortenden

Erläuterung zur Tabelle 11, linke Seite: * markiert diejenigen Perspektiven, die durch alle vier Fragen / Antworten vollständig bestimmt sind.

ⁱ Auf Grund des quasi nicht vorhandenen Mittelbaus repräsentiert diese Gruppe wahrscheinlich Professor*innen. Auf die direkte Frage, ob die*r Beantwortende Professor*in sei, wurde verzichtet, um die Befragten nicht in Rollen verfallen zu lassen.

ⁱⁱ Es macht eigentlich keinen Sinn anzugeben, man hätte an Berufungskommissionen teilgenommen aber keine Erfahrung in der Selbstverwaltung, denn die Berufungskommissionen sind zentraler Teil der Selbstverwaltung. Andererseits sind vielen, selbst Professoren im Design die grundlegenden Begriffe nicht bekannt.

ⁱⁱⁱ Es ist davon auszugehen, dass diese Gruppe mindestens Erfahrungen als Studierende mit der Situation hat. Es handelt sich durch die Befragungsakquise mit höchster Wahrscheinlichkeit nicht um Außenstehende im Sinne von Fachfremden.

Quelle: Eigene

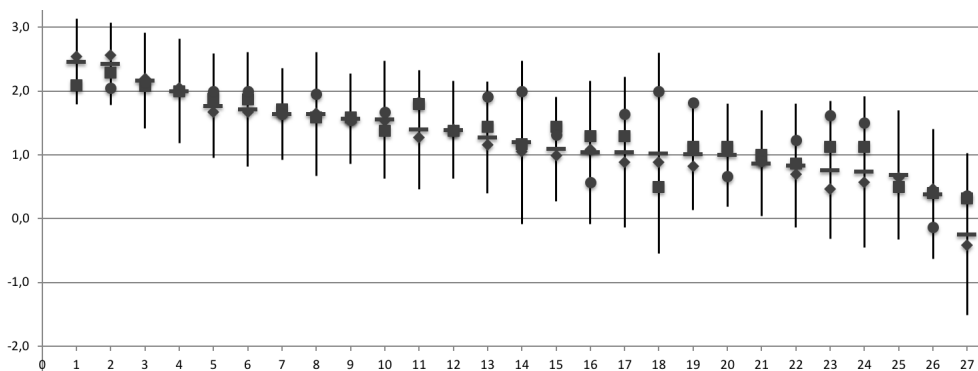
Ich erwartete durch dieses Testdesign unterschiedliche Perspektiven aus dem Datenset herausarbeiten zu können. Allerdings sind die Perspektiven sehr stark einseitig besetzt:

- Die größte identifizierbare Gruppe, die *Experten*, machen 116 von 192 Antworten aus.
- Die zweitgrößte identifizierbare Gruppe sind die *Arglosen*, mit gerade mal 20 Antworten und damit knapp über 10 % des Datensets.
- Die drittgrößte identifizierbare Gruppe mit gerade mal 12 Teilnehmern, die *Erfahrenen*, unterscheiden sich von den *Experten* nur dadurch, dass sie bisher nicht an Berufungskommissionen teilgenommen hatten.
- Jede weitere identifizierbare Gruppe ist einstellig und hat damit einen zu kleinen Anteil, um statistisch aussagekräftig zu sein.
- 147 der 192 Antworten kamen von Personen, die an Hochschulen angestellt sind oder waren. 138 dieser Gruppe haben sich zudem selbst auf Professuren beworben, die Gruppe der *Betroffenen*.
- Von 143 Menschen, die angaben, sie hätten sich auf Professuren beworben, sind nur 2 wirklich Außenstehende, 138 dagegen sind oder waren an Hochschulen angestellt und die restlichen 3 haben oder hatten zwar keine Hochschulanstellung, sind aber anderweitig mit Hochschulen verbunden.

Aus Vorgenanntem ergeben sich drei Gruppen, deren Antworten sich lohnen, getrennt betrachtet zu werden:

1. Gruppe *Erfahrene, Beteiligte und Experten* mit 131 Antwortenden (107 für 2. Runde), als:
War oder ist an Hochschule angestellt, hat sich auf Professur beworben sowie Erfahrung in der Selbstverwaltung und / oder Teilnahme an Berufungskommissionen.
2. Gruppe *Beobachtende* mit 25 Antwortenden (13 für 2. Runde), definiert sich durch:
War oder ist an Hochschule angestellt, hat sich aber nie auf Professur beworben.
3. Gruppe *Außenstehende* mit 22 Antworten (3 für 2. Runde, Datenbasis zu klein), definiert als:
Weder Erfahrung in der Selbstverwaltung noch je angestellt an einer Hochschule noch an Berufungskommissionen teilgenommen.

Auf Grund der hohen Anteile der Gruppe *Erfahrene, Beteiligte und Experten* an der Gesamtzahl der Antwortenden ergibt sich eine sehr große Nähe der Tendenz der Antworten dieser Gruppe zu der Tendenz *alle*. Auch zu erwarten war die relativ große Nähe der Gruppe *Beobachtende* zu der Gruppe *Erfahrene, Beteiligte und Experten*, denn beide Gruppen arbeiten an den Hochschulen zusammen und werden daher eine abgegliche Sichte haben. Trotzdem weichen sie bei einzelnen Faktoren bemerkenswerterweise deutlich ab. Die Tendenzen der Antworten der Gruppe *Außenstehende* weichen häufig deutlich ab, auch wenn sie innerhalb der Standardabweichung der Mittelwerte für alle liegen. Insgesamt ist die Rangfolge der Faktoren bei der Gruppe *Außenstehende* massiv verschoben, wie in Tabelle 12 dargestellt. Der gewertete Einfluss über alle Fragen hinweg gemittelt liegt für die Gruppe *Erfahrene, Beteiligte und Experten* mit 1,2 praktisch gleichauf mit der für *alle* und der für *Beobachtende* mit je 1,3 während der für *Außenstehende* leicht erhöht bei 1,5 liegt. Die kaum vorhandene Abweichung dieser „Mittelwerte der Mittelwerte“ erlaubt einen direkten Vergleich Gruppe zu Gruppe bei einzelnen Faktoren.



Abbildungung 31: Zentrale Tendenz des Einflusses der Faktoren, Mittelwert und Standardabweichung nach allen Antworten verglichen mit den Mittelwerten der Antworten für verschiedene Gruppen von Antwortenden

Nummern der X-Achse bezeichnen die Faktoren nach Rang *alle*, siehe „Tabelle 12“, S. 363. Gruppe *Erfahrene, Beteiligte und Experten* n=131, Gruppe *Beobachtende* n=25, Gruppe *Außenstehende* n=22. Für die Faktoren Rang 1, 4 und 25 nur 2. Runde n=107, 13, Gruppe *Außenstehende* wurde weggelassen, da Datenbasis zu klein.

Quelle: Eigene

Wie aus „Tabelle 12: Liste der Faktoren sortiert nach Rang und Einfluss *alle*, mit Rang und Einfluss nach Gruppe der Antwortenden“, S. 363 ersichtlich, gibt es zwischen der Perspektive *Erfahrene, Beteiligte und Experten*, der *Beobachtenden* und der Ergebnisse für *alle* meist nur marginale Unterschiede. Dies wird besonders an der nahezu identischen Zuordnung der Faktoren zu den fünf Wertungsgruppen deutlich, wie ausgeführt in Kapitel „6.5.1. Gruppen der Faktoren nach Einfluss und Wichtigkeit“, S. 381. Relevante Meinungsunterschiede von rund einer halben Wertung nach oben oder unten³³⁸ gibt es bei Nennung nach Rang (*alle*) | Nr. 2. Runde | Frage / Faktor: 27 | 27. | Alter deutlich über 45, 23 | 23. | Promotion, 24 | 14. | Lehr- erfahrung außerhalb von Hochschulen, 11 | 8. | nachgewiesene theoretische Ausein- dersetzung mit Design, 1 | 2. | Inhalt der Probevorlesung, 15 | 15. | Referenzen und Bür- gen sowie 17 | 12. | Bewerber ist bereits Professor. Die Tendenz der Unterschiede geht bei der Perspektive der *Beobachtenden* Richtung „planbarer Qualifikationsweg und Chancenvergrößerung für zukünftige Professoren“, wohingegen die Perspektive

338 Details siehe Tabelle 12 sowie Abbildung 32 und Abbildung 33, S. 362–364.

der Erfahrenen, Beteiligte und Experten in Richtung „jung, erfolgreich im Geschäft und nicht aus Hochschule“ tendiert. Abweichend von dieser generellen Tendenz, weichen die Antworten der beiden Gruppen bei dem Faktor 16 | 11. | Bewerber war [... im Mittelbau] an einer Hochschule beschäftigt kaum voneinander ab.

Ersichtlich ist, wie stark unterschiedlich die Perspektive der *Außenstehenden* ist. Auch wenn der Datensatz der Gruppe *Außenstehende* mit 21 klein ist, so ist er mit gut 10 % Anteil doch stark genug, um die z. T. krassen Abweichungen näher zu besprechen. Insbesondere, da diese Gruppe gegenüber den anderen beiden Gruppen die Außensicht verkörpert. Auszunehmen sind die drei Faktoren, welche erst in der zweiten Befragungsrunde eingefügt wurden, da es in dieser Runde nur drei Teilnehmer aus der Gruppe der *Außenstehenden* gab. Diese Datenbasis ist zu klein für eine Auswertung.

Im Folgenden werden nun die Unterschiede der 16 Faktoren mit den stärksten Abweichungen zwischen den Perspektiven von rund 0,5 bis maximal 1,5 Wertungen dargestellt, sortiert nach Stärke der Differenz abnehmend, Nennung nach Rang (alle) | Nr. 2. Runde | Frage / Faktor. Die genaue Analyse der Verteilungen der Antworten nach Gruppen ergibt neben den unterschiedlichen Durchschnittsn z. T. nennenswerte Abweichungen der Verteilungen. Im Weiteren gehe ich nur auf jene ein, bei denen diese Unterschiede der Verteilung bedeutsam erscheint.

Gegenüberliegende Seite 363:

Tabelle 12: Liste der Faktoren sortiert nach Rang und Einfluss alle, mit Rang und Einfluss nach Gruppe der Antwortenden

G1 = Gruppe *Erfahrenen, Beteiligte und Experten*, G2 = Gruppe *Beobachtende*, G3 = Gruppe *Außenstehende*.

Die Färbung markiert die Zuordnung der Faktoren zu Wertungsgruppen: weiß = sehr hoher Einfluss, hellgrau = hoher Einfluss, grau = weniger hoher Einfluss, dunkelgrau = kein Einfluss, schwarzgrau = negativer Einfluss.

ⁱ Rang nach arithmetischem Mittel des Einflusses, bei Gleichheit fortlaufend nach aufsteigender Fragennummer, wie in „Tabelle 8“, S. 350,

ⁱⁱ Einflüsse nach arithmetischen Mitteln, auf eine Nachkommastelle gerundet.

ⁱⁱⁱ Datenbasis zu klein.

Quelle: Eigene

Rang alle ⁱ	Einfluss ⁱⁱ	Rang G1	Einfluss G1	Rang G2	Einfluss G2	Rang G3	Einfluss G3	Fragen / Faktor
1	2,5	2	2,5	2	2,1	iii	iii	Inhalt der Probevorlesung
2	2,4	1	2,6	1	2,3	2	2,0	realisierte Werke und gezeigte Entwürfe
3	2,2	3	2,2	3	2,1	1	2,1	gewinnende Persönlichkeit
4	2,0	4	2,0	4	2,0	iii	iii	didaktisches Konzept der Probeveranstaltung
5	1,8	5	1,7	5	1,9	3	2,0	Veröffentlichungen über Bewerber / Werke
6	1,7	6	1,7	6	1,9	4	2,0	Vernetzung in der Designszene
7	1,6	8	1,6	8	1,7	12	1,6	Renommee einer Unternehmung in der der Bewerber wirkte
8	1,6	7	1,7	10	1,6	7	2,0	mehrfährige Lehrerfahrung an Hochschulen
9	1,6	9	1,6	9	1,6	15	1,5	renommierte Kunden / Auftraggeber
10	1,6	10	1,5	14	1,4	11	1,7	erhaltene Designpreise
11	1,4	12	1,3	7	1,8	9	1,8	nachgewiesene theoretische Auseinandersetzung mit Design
12	1,4	11	1,4	13	1,4	17	1,4	erlangter Rang in Unternehmen
13	1,3	13	1,2	12	1,4	8	1,9	Studium, Studienort, Studiengänge
14	1,2	16	1,0	17	1,2	5	2,0	persönliche Kontakte zur berufenden Hochschule
15	1,1	17	1,0	11	1,4	18	1,3	Referenzen und Bürgen
16	1,0	14	1,1	15	1,3	22	0,6	Bewerber war [... im Mittelbau] an einer Hochschule beschäftigt
17	1,0	20	0,9	16	1,3	13	1,6	Bewerber ist bereits Professor
18	1,0	19	0,9	24	0,5	6	2,0	persönliche Kontakte zur Berufungskommission
19	1,0	21	0,8	19	1,1	10	1,8	wissenschaftliche Veröffentlichungen
20	1,0	15	1,1	18	1,1	21	0,7	längerfristige berufliche Erfahrungen im Ausland
21	0,9	18	0,9	22	1,0	20	0,9	ausgewiesene Erfahrung in Selbstverwaltung der Hochschulen
22	0,8	22	0,7	23	0,9	19	1,2	Herkunft und gesellschaftliche Stellung des Bewerbers
23	0,8	26	0,5	21	1,1	14	1,6	Promotion
24	0,7	24	0,6	20	1,1	16	1,5	Lehrerfahrung außerhalb von Hochschulen
25	0,7	23	0,6	25	0,5	iii	iii	Geschlecht des Kandidaten
26	0,4	25	0,5	26	0,4	24	-0,1	Alter deutlich unter 40
27	-0,2	27	-0,4	27	0,3	23	0,4	Alter deutlich über 45

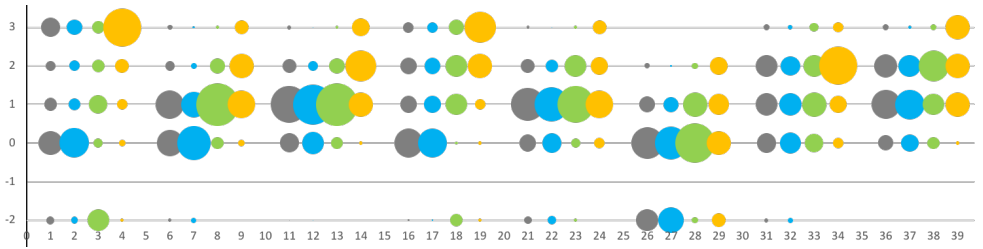


Abbildung 32: Prozentuale Verteilung der Antworten unterschiedlicher Gruppen zu einzelnen Faktoren, nach größter Differenz abwärts, Faktor 1 – 8

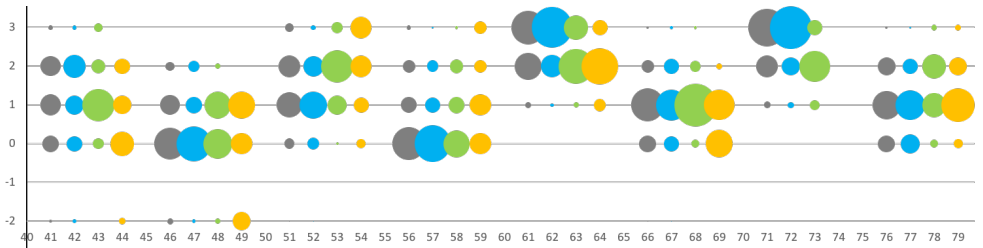


Abbildung 33: Prozentuale Verteilung der Antworten unterschiedlicher Gruppen zu einzelnen Faktoren, nach größter Differenz abwärts, Faktor 9 – 16

Nummern der X-Achse beider Abbildungen bezeichnen Antworten unterschiedlicher Gruppen zu 16 Faktoren, 8 pro Abbildung, jeweils von links nach rechts: 1. Antworten = grau = alle n=192, 2. Antworten = blau = Gruppe EBE Erfahrene, Beteiligte und Experten n=131, 3. Antworten = grün = Gruppe Beobachtende n=25 und 4. Antworten = orange = Gruppe Außenstehende n=22, 71–73 nur 2. Runde n=130, 107, 13.

1–4 zu 18 | 19. | persönliche Kontakte zur Berufungskommission,

6–9 zu 23 | 23. | Promotion,

11–14 zu 19 | 10. | wissenschaftliche Veröffentlichungen,

16–19 zu 14 | 18. | persönliche Kontakte zur berufenden Hochschule,

21–24 zu 24 | 14. | Lehrerfahrung außerhalb von Hochschulen,

26–29 zu 27 | 27. | Alter deutlich über 45,

31–34 zu 17 | 12. | Bewerber ist bereits Professor,

36–39 zu 13 | 22. | Studium, Studienort, Studiengänge,

41–44 zu 16 | 11. | Bewerber war [...] im Mittelbau] an einer Hochschule beschäftigt,

46–49 zu 20 | 26. | Alter deutlich unter 40,

51–54 zu 11 | 8. | nachgewiesene theoretische Auseinandersetzung mit Design,

56–59 zu 22 | 20. | Herkunft und gesellschaftliche Stellung des Bewerbers,

61–64 zu 2 | 1. | realisierte Werke und gezeigte Entwürfe,

66–69 zu 20 | 9. | längerfristige berufliche Erfahrungen im Ausland,

71–73 zu 1 | 2. | Inhalt der Probevorlesung (nur 2. Runde n=130, 107, 13, daher keine 74 zu G3),

76–79 zu 15 | 15. | Referenzen und Bürgen.

Quelle: Eigene

18 | 19. | *persönliche Kontakte zur Berufungskommission (X=1–4 der Abbildung):*

Mit sehr hohem Einfluss von 2,4 bewerten *Außenstehende* diesen Faktor als den ranghöchsten, während *EBE* (*Erfahrene, Beteiligte und Experten*) diesen mit nur 0,9 auf Rang 21 werten. Dieser krasse Unterschied könnte durch Unwissenheit auf Seiten der *Außenstehenden* zustande kommen, die hier eventuell Vorurteile reproduzieren. Allerdings muss von den *Außenstehenden* angenommen werden, dass sie mindestens als Studierende, aber auch auf Grund der kleinen Community Insiderwissen besitzen. Es ist davon auszugehen, dass diese Gruppe befreit von Dingen erzählen kann, die nach dem Johari-Fenster, siehe S. 314, bei der Befragung von Beteiligten verborgen bleiben müssen, denn sie fallen in den Bereich *nicht sagen wollen oder gar nicht wissen, weil nicht wahrhaben wollen*, wie z. B. der Geruch der persönlichen Seilschaften. Wie weiter oben beschrieben, deutet die bimodale Verteilung, siehe Abbildung 30, S. 348, darauf hin, dass zwei Gruppen von Antwortenden diesen Faktor ganz unterschiedlich bewerten. Die nahezu gleich großen Modi deuten jedoch auf ähnlich große Gruppen hin. Die *Außenstehenden* mit $n=22$ können daher nur exemplarisch als Teil dieser einen Gruppe stehen. Auch in der Gruppe *EBE* gibt es folgerichtig zwei Modi. Während 31 % der Meinung sind, *persönliche Kontakte zur Berufungskommission hätten keinen Einfluss*, meinen 26 % er hätte *sehr hohen* Einfluss auf die Berufungsentcheidung. Hier stehen sich also zwei nahezu gleich starke Untergruppen diametral gegenüber. Interessant ist auch die Verteilung der Antworten der Gruppe *Beobachtende*. Bei dieser, eigentlich zur Perspektive der *Erfahrenen, Beteiligten und Experten* ähnlichen Innensicht – bei fast allen anderen Faktoren unterscheiden sich die beiden kaum – ist hier *kein Einfluss* die am wenigsten gegebene Antwort. Die meisten Antworten hat einerseits *negativer Einfluss* mit 28 %, andererseits haben *sehr hoch* und *hoch* (Einfluss) jeweils 16 % und *weniger hoch* 24 %. Die beiden Innensichten sind also in sich und gegeneinander alles andere als konsistent, was ein starkes Indiz für unglaubliches oder besser bewusst intentionales Antwortverhalten ist.

- 23 | 23. | *Promotion (X=6–9)*: Während die Gruppe *EBE* eine Promotion für nahezu egal mit einem kleinen Teil *negativer Einfluss* hält, sehen die Beobachtenden diesen Faktor im Schnitt um 0,6 und die Außenstehenden sogar um 1,1 einflussreicher an. Dass die Innensicht der zwei Gruppen zerfällt, ist Teil des oben erwähnten generellen Trends der beiden Gruppen. Die Gruppe *Beobachtende* urteilt mit rundweg *weniger hoher* (Einfluss) in Richtung nachvollziehbarer Qualifikationen, welche jedoch für eine Entwurfsprofessur nicht viel aussagt. Hingegen urteilt die Gruppe *EBE* mit im Schnitt nur 0,5, dem zweitschlechtesten Wert aller Faktoren in dieser Gruppe, knapp vor insgesamt negativem Einfluss, nachgerade wissenschaftsfeindlich, siehe hierzu auch Abschnitt zu Frage 12, S. 345 & FN 333. Die Gruppe *Außenstehende* wird hier allgemeine Vorstellungen zur Qualifikation von Professor*innen ausdrücken.
- 19 | 10. | *wissenschaftliche Veröffentlichungen (X=11–14)*: Eine ähnliche, wenn auch nicht ganz so krasse Unterscheidung zwischen Außen- und Innensicht findet sich hier: Während die *Außenstehenden* von Kandidat*innen verfassten, evidenzbasierten, durch Veröffentlichung geadelten Metabetrachtungen selbstverständlich *hohen* (Einfluss) auf die Professorabilität zusprechen, wertet die Innensicht den Einfluss solcher Publikationen auf die Berufungsentscheidung als *weniger hoch*. Dies ist insbesondere ein starker Kontrast zu dem Faktor 5 | 6. | *Veröffentlichungen über Bewerber / Werke*, dem alle Gruppen unisono einen hohen Einfluss zusprechen.
- 14 | 18. | *persönliche Kontakte zur berufenden Hochschule (X=16–19 der Abbildung)*: Dieser Faktor wird ganz ähnlich, wie der zuerst beschriebene 18 | 19. | *persönliche Kontakte zur Berufungskommission*, bewertet. Mit sehr hohem Einfluss von 2,3 rangiert der Faktor auf Platz 3 bei den *Außenstehenden* während er bei *EBE* mit 1,1 Einfluss nur auf den 18. Rang kommt. Die Verteilung dieses Faktors ist bei allen Gruppen nahezu gleich, abgesehen von fast nicht geantworteten *negativer Einfluss* und damit weniger ausgeprägt bimodal. Zudem sticht das Antwortverhalten der Gruppe *Beobachtende* mit praktisch keiner Antwort *kein Einfluss*, hoher Zahl *negativer Einfluss* und ansonsten gleichverteilte Antworten zu *weniger hoch*, *hoch*

und *sehr hoch* (Einfluss) heraus. Auch hier also offenbaren die Innen-sichten unterschiedliche Motivationen des Antwortens.

- 27 | 27. | *Alter deutlich über 45 (X=26–29):* Während die Außensicht klar unent-schieden ist, mit einer breiten Streuung und einem Mittel von einem guten „egal“, lehnen die *EBE* lebenserfahrene Bewerber*innen ab. Die Beobachtenden sind hier deutlich neutraler mit einer sehr geringen Streuung um *kein* oder *weniger hohen Einfluss*. Die ablehnende Haltung der Berufenden gegenüber Personen, die rechnerisch noch mehr als 20 Jahre die Position ausfüllen werden, ist unverständlich, nach Kenntnis der Szene jedoch erwartbar.
- 17 | 12. | *Bewerber ist bereits Professor (X=31–34):* Während hier die Außensicht Selbstverständlichkeiten wiedergibt, ist die Innensicht sehr indifferent bis uneinsichtig und im Schnitt bei beiden Gruppen in Bereichen, die diese allgemein in der Literatur anerkannte Qualifikation für die Ent-wurfsprofessur im Design annulliert.
- 16 | 11. | *Bewerber war [... im Mittelbau] an einer Hochschule beschäftigt (X=41–44):* Während die Berufenden, die Gruppe *EBE*, diesem Faktor breit gestreut, eher wohlwollend aber im Schnitt und Vergleich neutral gegenüberste-hen, haben die *Beobachtenden* eine ausgeprägte zentrale Tendenz mit im Schnitt gleichem Ergebnis: Dieser Faktor ist in beider Gruppen Augen nicht qualifizierend. Die *Außenstehenden* können diesen klassischen Qualifikationsschritt noch weniger einordnen, abzulesen mit indifferen-tem bis negativem Antwortverhalten.
- 20 | 26. | *Alter deutlich unter 40 (X=46–49):* Die Außenstehenden werten ein so junges Berufungsalter im Vergleich zu anderen Faktoren als hinder-lich für eine Berufung während die Innensicht diesem deutlich neutral gegenübersteht.
- 11 | 8. | *nachgewiesene theoretische Auseinandersetzung mit Design (X=51–54):* Gleiches Muster der Gruppen, wie bei Faktor 19 | 10. | *wissenschaftliche Veröffentlichungen*, siehe oben. Während den *Außenstehenden* eine solche Auseinandersetzung deutlich positiv für die Professorabilität erscheint, sehen die Berufenden, die Gruppe *EBE*, dies nur leicht. Interessant ist

hier die Gruppe *Beobachtende*, die zwischen *theoretischer Auseinandersetzung* und *wissenschaftlicher Veröffentlichung* einen noch deutlicheren Unterschied zu machen scheint als die anderen beiden Gruppen. Die Anlage der Befragung sollte diesen Unterschied bewusst herausarbeiten, da im Design theoretisierende Auseinandersetzungen Tradition haben und positiv goutiert werden, diese jedoch ihrem textlichen Charakter nach eher Manifesten oder dem Feuilleton und nicht wissenschaftlichen Veröffentlichungen zugesprochen werden.³³⁹

2 | 1. | *realisierte Werke und gezeigte Entwürfe* (X=61–64) und 1 | 2. | *Inhalt der Pro-
bevorlesung* (X=71–73): Diese beiden, von den Berufenden, der Gruppe *EBE*, als einflussreichste und wichtigste eingeschätzte Faktoren werden von der Gruppe *Beobachtende* und noch stärker den *Außenstehenden* – nur 2 | 1. | *realisierte Werke* ... da in 2. Runde zu wenige Antwortende für valide Datenbasis – nicht so hoch bewertet, was sich auf Rang und Einordnung in Wertungsgruppen nach Perspektiven³⁴⁰ auswirkt. Die Bewertungen der Faktoren nach der Befragung sind immer als relativ zu den anderen zu sehen, nicht absolut. Daher ist der Unterschied zwischen den Gruppen bei diesen beiden Faktoren deutlich relevant: Für die Berufenden, die Gruppe *EBE*, sind es die beiden herausstechenden, alles andere dominierenden Faktoren, während die anderen Gruppen sie zwar ebenfalls wichtig – aber im Konzert mit den anderen nicht so dominant – einschätzen.

Die Einordnung der Faktoren nach Einfluss in Wertungsgruppen unterscheidet sich also gravierend, abhängig von der Perspektive der Befragten.³⁴¹

339 Prominentes, aktuelles Beispiel ist (Borries 2016).

340 Ausgeführt in Kapitel „6.5.1. Gruppen der Faktoren nach Einfluss und Wichtigkeit“, S. 381.

341 Ausgeführt in Kapitel „6.5.1. Gruppen der Faktoren nach Einfluss und Wichtigkeit“, S. 381.

6.4.9. Unterschiede nach Hochschulart

Die Frage 29. / 32. „Meine Antworten beziehen sich auf (Hochschulart)“ ergab ebenfalls Ungleichgewichte des Datensets sowie eine nicht-eindeutige Lage: Ausschließlich auf Fachhochschulen bezogen sich 71 der 192 Antworten, auf Universitäten 13 und auf Kunsthochschulen 23. 107 der 192 Antworten bezogen sich also auf nur eine Hochschulform, hingegen die restlichen 85 auf diverse Mischungen der Mehrfachnennungen.³⁴² Werden Einzelnennungen mit den Mehrfachnennungen zusammengekommen, bezogen sich 141 der 192 Antworten auf Fachhochschulen, 57 auf Universitäten, 93 auf Kunsthochschulen und 10 auf Sonstige. Die häufigsten genannten Antwortmöglichkeiten (Anzahl Nennungen) waren:

1. Fachhochschulen (71)
2. Fachhochschulen & Kunsthochschulen (33)
3. Kunsthochschulen (23)
4. Fachhochschulen & Universitäten & Kunsthochschulen (16)
5. Universitäten & Kunsthochschulen (14)
6. Universitäten (13)
7. Fachhochschulen & Universitäten (12)

Alle weiteren Antwortmöglichkeiten hatten geringe einstellige Nennungen. Hieraus ergibt sich nun eine klare Dominanz der Fachhochschulen, jedoch auch eine schwierige Unterscheidbarkeit der Hochschulformen im Hinblick auf die Erhebung: Die Beantwortenden der Befragung nannten jeweils deutlich mehr Kombinationen mit Fachhochschulen als die Hochschulformen Kunsthochschule oder Universität alleine. Fachhochschulen wurden zwar alleinstehend mit 71 Nennungen am weitaus häufigsten genannt, aber ebenfalls mit 70 weiteren Nennungen in Kombination mit den anderen Hochschulformen. Die Hälfte der Beantwortenden für Fachhochschulen und jeweils die Mehrheit bei anderen Hochschularten gaben also zum Ausdruck, dass sich die Antworten für die Hochschularten mehr

342 Detailliert aufgeführt in „Tabelle 17: Antwortkombinationen auf Frage 29. / 32. „Meine Antworten beziehen sich auf:““, S. 431.

gleichen als separat beurteilt werden zu müssen. Sonstige Schulformen wurden verschwindend gering und nur in Kombinationen genannt.

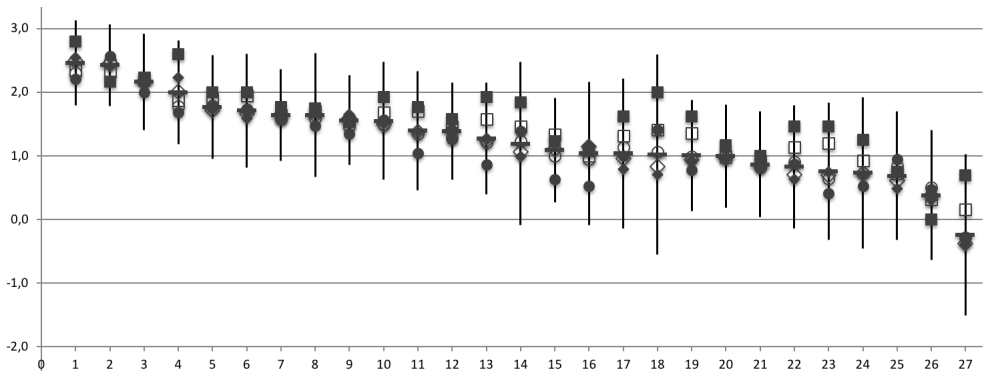


Abbildung 34: Zentrale Tendenz des Einflusses der Faktoren, Mittelwert und Standardabweichung nach allen Antworten verglichen mit den Mittelwerten der Antworten für FH, Universität oder Kunsthochschule

Nummern der X-Achse bezeichnen die Faktoren nach Rang *alle*, siehe „Tabelle 13“, S. 371. *auch* beinhaltet jeweils sowohl die Antworten mit Einzel- als auch Kombinationsnennungen.
Quelle: Eigene

Aus der in Abbildung 34 und der folgenden Tabelle 13 gezeigten separaten Auswertung der Antworten nach Hochschularten können wenige nennenswerte Unterschiede herausgearbeitet werden. Auf eine Analyse und Darstellung der unterschiedlichen Verteilungen analog der Unterschiede nach Perspektive der Befragten, vorangehendes Kapitel, konnte nach Stichproben verzichtet werden. Wie in Abbildung 34 gezeigt, liegen die Antworten für *auch* immer zwischen den Antworten für *alle* und jenen für *nur* (bezogen auf nur eine Hochschulart), weswegen sich die folgenden Aussagen zuspitzend auf *nur* beziehen.

Gegenüberliegende Seite 371:

Tabelle 13: Liste der Faktoren sortiert nach Rang und Einfluss *alle* und nach Hochschulart
Die Färbung markiert die Zuordnung der Faktoren zu Wertungsgruppen: weiß = *sehr hoher Einfluss*, hellgrau = *hoher Einfluss*, grau = *weniger hoher Einfluss*, dunkelgrau = *kein Einfluss*, schwarzgrau = *negativer Einfluss*.

ⁱ Rang nach arithmetischem Mittel des Einflusses, bei Gleichheit fortlaufend nach aufsteigender Fragennummer, aus Tabelle 8, S. 350.

ⁱⁱ Alle Einflüsse entsprechen den arithmetischen Mitteln, auf eine Nachkommastelle gerundet.
Quelle: Eigene

Rang alle ⁱ Einfluss alle ⁱⁱ	Rang nur FH Einfluss n. FH	Rang nur Uni Einfluss n. Uni	Rang nur KHS Einfluss n. KHS	Fragen / Faktor
1 2,5	1 2,5	1 2,8	2 2,2	Inhalt der Probevorlesung
2 2,4	2 2,4	4 2,2	1 2,6	realisierte Werke und gezeigte Entwürfe
3 2,2	4 2,1	3 2,2	3 2,0	gewinnende Persönlichkeit
4 2,0	3 2,2	2 2,6	6 1,7	didaktisches Konzept der Probeveranstaltung
5 1,8	5 1,7	5 2,0	4 1,8	Veröffentlichungen über Bewerber / Werke
6 1,7	9 1,6	6 2,0	5 1,7	Vernetzung in der Designszene
7 1,6	8 1,7	11 1,8	7 1,6	Renommee einer Unternehmung in der der Bewerber wirkte
8 1,6	6 1,7	13 1,8	9 1,5	mehrfährige Lehrerfahrung an Hochschulen
9 1,6	7 1,7	17 1,5	12 1,3	renommierte Kunden / Auftraggeber
10 1,6	10 1,5	8 1,9	8 1,6	erhaltene Designpreise
11 1,4	12 1,4	12 1,8	15 1,0	nachgewiesene theoretische Auseinandersetzung mit Design
12 1,4	11 1,4	16 1,6	13 1,3	erlangter Rang in Unternehmen
13 1,3	13 1,3	9 1,9	19 0,9	Studium, Studienort, Studiengänge
14 1,2	16 1,0	10 1,8	11 1,4	persönliche Kontakte zur berufenden Hochschule
15 1,1	14 1,2	21 1,2	22 0,6	Referenzen und Bürgen
16 1,0	15 1,2	23 1,1	23 0,5	Bewerber war [... im Mittelbau] an einer Hochschule beschäftigt
17 1,0	20 0,8	15 1,6	16 1,0	Bewerber ist bereits Professor
18 1,0	23 0,7	7 2,0	10 1,4	persönliche Kontakte zur Berufungskommission
19 1,0	18 0,9	14 1,6	21 0,8	wissenschaftliche Veröffentlichungen
20 1,0	17 1,0	22 1,2	14 1,1	längerfristige berufliche Erfahrungen im Ausland
21 0,9	19 0,9	24 1,0	20 0,8	ausgewiesene Erfahrung in Selbstverwaltung der Hochschulen
22 0,8	24 0,6	18 1,5	18 0,9	Herkunft und gesellschaftliche Stellung des Bewerbers
23 0,8	21 0,7	19 1,5	26 0,4	Promotion
24 0,7	22 0,7	20 1,3	24 0,5	Lehrerfahrung außerhalb von Hochschulen
25 0,7	25 0,5	25 0,8	17 0,9	Geschlecht des Kandidaten
26 0,4	26 0,3	27 0,0	25 0,5	Alter deutlich unter 40
27 -0,2	27 -0,4	26 0,7	27 -0,3	Alter deutlich über 45

Der gewertete Einfluss über alle Fragen hinweg gemittelt („Mittelwert der Mittelwerte“) liegt für *nur Uni* mit 1,6 deutlich über der für *alle* mit 1,3 sowie denen für *nur FH* und für *nur KHS* mit jeweils 1,2. Ob diese Unterschiede darauf hinweisen, dass die Berufung von Professuren an Kunst- und Fachhochschulen weniger ernst genommen werden würde als an Universitäten, kann daraus nicht direkt abgeleitet werden. Die Unterschiede sind eher als Hinweis für weitere lohnende Forschung zu betrachten.

Die Mittel der Antworten für *nur Uni* weichen am weitesten ab, jedoch hat dieser Datensatz mit gerade einmal 13 Antworten eine schmale Basis. Insbesondere zu beachten ist der oben genannte generell erhöhte, gewertete Einfluss aller Faktoren bei den Antworten für *nur Uni*. Diese relativieren die im Weiteren erläuterten Unterschiede, denn die Beantwortungen der Fragen enthalten keine absoluten oder normierten Ergebnisse, sondern nur relative Ergebnisse zueinander im Rahmen eines individuellen Fragebogens. Zudem liegen alle Mittelwerte der nach Hochschularten getrennten Antworten innerhalb der Standardabweichung der gesamten Antworten, was die Aussagekraft zusätzlich minimiert.

Bei einigen, wenigen Antworten sind die Unterschiede nennenswert, benannt nach Rang | Nr. 2. Runde | Frage / Faktor:

18 | 19. | *persönliche Kontakte zur Berufungskommission*: Hier ergab sich der größte Unterschied, jedoch kann dies Zufall sein, da die Antworten auf diese Frage generell breit gestreut sind. Die Antworten für *nur Uni* bewerteten diesen Faktor im Mittel mit 2 um über eine Stufe einflussreicher als die Antworten für *nur FH* mit 0,7, bei 1,4 für *nur KHS* und 1 für *alle*. Bezeichnend ist jedoch, dass dieser Faktor bei *nur Uni* auf den Rang 5 vorrückt. Der ähnliche Faktor 14 | 18. | *persönliche Kontakte zur berufenden Hochschule* wurde insgesamt und nach Hochschulart auch unterschiedlich, jedoch nicht ganz so divergent beantwortet, mit 1,8 *nur Uni* gegen 1 *nur FH*, bei 1,4 *nur KHS* und 1,2 *alle*.

23 | 23. | *Promotion*: Im Mittel betrachten die Antworten für *nur Uni* mit 1,5 diesen Faktor über eine Stufe einflussreicher als die Antworten für *nur KHS* mit 0,4, was nicht unerwartet ist, wenn man vermutet, dass die Kunsthochschulen Design künstlerischer interpretieren und damit

wissenschaftsferner. Nur FH mit 0,7 und alle mit 0,8 liegen jedoch ebenfalls nicht weit über nur KHS, obwohl FHs Design weniger künstlerisch interpretieren sollten als Kunsthochschulen.

27 | 27. | *Alter deutlich über 45*: Dieser Faktor ist der am geringsten geachtete Faktor dessen Bewertung deutlich von einer nennenswerten Zahl von negativen Antworten durchsetzt ist: 56 Antworten (n=192) auf diese Frage besagen, der Faktor hätte *negative Wirkung* auf die Berufung. Es stimmt hier also nicht, dass je kleiner der Mittelwert ist, der Faktor weniger einflussreicher würde, sondern eine bedeutende Zahl der Befragten waren der Meinung, der Faktor wäre einflussreich, aber negativ in seiner Wirkung. Der Mittelwert für nur Uni beläuft sich auf 0,7 bei lediglich 2 negativen Stimmen (n=13), für nur FH auf -0,4 bei 22 negativen Stimmen (n=71), bei nur KHS auf -0,3 bei 7 negativen Stimmen (n=23) und bei allen Antworten auf -0,2 bei insgesamt 56 negativen Antworten (n=192). Während also rund 30 % aller Befragten und der Antwortenden für nur FH und nur KHS ein Alter von deutlich über 45 für negativ bei der Professurenbesetzung hält, sind es nur 15 % bei nur Uni. Dies stützt die Bedeutung der unterschiedlichen Mittelwerte. Genau umgekehrt, jedoch nicht so deutlich, ist es bei 26 | 26 | *Alter deutlich unter 40*: Der Unterschied liegt zwar nur bei einer halben Stufe, jedoch beläuft sich der Mittelwert für nur Uni auf 0 bei 3 negativen Antworten (n=13), der für nur FH bei 0,3 bei 7 negativen Antworten (n=71), für nur KHS bei 0,5 bei 1 negativen Antwort (n=23) und für alle bei 0,4 mit 17 negativen Antworten (n=192). Bei den Antworten nur Uni tauschen die Faktoren sogar die Rangfolge: *Alter deutlich unter 40* rangiert hier nach *Alter deutlich über 45*. Die unterschiedlichen Rangfolgen, Einflüsse und negativen Antworten beider Faktoren ergeben zusammen ein eindeutiges Bild: Kunsthochschulen wie Fachhochschulen bevorzugen deutlich jüngere Professor*innen als Universitäten und sehen ein höheres Alter als ernsthaft hinderlich für eine Berufung an während Universitäten ein höheres Alter kaum hinderlich für eine Berufung betrachten.

- 13 | 22. | *Studium, Studienort, Studiengänge*: Dieser Faktor wurde mit 1,9 für *nur Uni* um eine Einflussstufe höher gewertet als für *nur KHS* mit 0,9, bei jeweils 1,3 für *alle* und *nur FH*. Dies deutet darauf hin, dass Universitäten bei der Berufung auf Hochschulart, an der die*r Kandidat*in studiert hatte, und Ausbildung achten während Kunsthochschulen dies nahezu egal ist. Dies stimmt mit der Literatur zur Besetzung von Kunstprofessuren überein: Selbst ein Studium wird nicht als zwingend betrachtet, siehe Abschnitt zu *abgeschlossenes Hochschulstudium*, S. 292.
- 4 | 17. | *didaktisches Konzept der Probeveranstaltung*: Mit 2,6 für *nur Uni* erreicht dieser Faktor fast eine ganze Einflussstufe höher als 1,7 für *nur KHS*, bei 2,2 für *nur FH* und 2 für *alle*. Dies ist insofern bemerkenswert, als dieser Faktor bei *nur Uni* damit der zweitwichtigste Faktor im Rang wäre, wohingegen er bei *nur KHS* deutlich ins Mittelfeld der Wichtigkeit auf den 6. Rang rutscht.
- 22 | 20. | *Herkunft und gesellschaftliche Stellung des Bewerbers*: Dieser Faktor liegt fast eine Einflussstufe höher bei *nur Uni* mit 1,5 gegenüber 0,6 für *nur FH*, bei 0,9 für *nur KHS* und 0,8 für *alle*.

Die Einordnung der Faktoren nach Einfluss in Wertungsgruppen unterscheidet sich also in einigen Punkten, abhängig von der Perspektive auf die Hochschulart für die geantwortet wurde.³⁴³

6.4.10. Abhängigkeitsuntersuchung

Mittels einer sogenannten Abhängigkeits- oder Dependenzanalyse wird untersucht, wie statistisch un- / abhängig die abgefragten Faktoren sind. Meist wird dazu die sogenannte Faktorenanalyse verwendet. Im Rahmen eines explorativen Ansatzes werden alternativ aus den abgefragten Variablen latente Variablen bzw. hypothetische Konstrukte³⁴⁴ und deren Zusammenhänge entwickelt. Wenn zu Anfang der Untersuchung das Modell erstellt wird, welche latenten Variablen

343 Ausgeführt in Kapitel „6.5.1. Gruppen der Faktoren nach Einfluss und Wichtigkeit“, S. 381.

344 Zu diesen siehe Anfang des Kapitels „6.3. Testdesign und Umfrage“, S. 313.

bzw. hypothetischen Konstrukte existieren und durch welche abfragbaren Variablen abgebildet werden können, so wie ich es in dieser Untersuchung gemacht habe, wird durch die Abhängigkeitsuntersuchung dieses Modell überprüft und weiterentwickelt. Kompliziertere statistische Verfahren der sogenannten konfirmatorischen Faktorenanalyse benötigen jedoch eindeutig intervallskalierte, normalverteilte Werte, die hier nicht vorliegen. Für die nötigen qualitativen Aussagen genügt aber ein hier verwendetes, einfacheres Verfahren. Neben dem Vergleich der zentralen Tendenz nach Modus, Median und Mittelwert³⁴⁵ und Wichtigkeit³⁴⁶ sowie der Verteilung³⁴⁷, untersuchte ich, wie viele Antwortende zu zwei Faktoren jeweils die gleiche Antwort gegeben haben. Auch wenn die zentrale Tendenz und die Verteilung zweier Faktoren nahezu identisch sind, so können sie trotzdem statistisch unabhängig sein. Wenn jedoch die Zahl derjenigen, die bei zwei Faktoren die gleiche Antwort gegeben haben, relativ hoch ist, so deutet dies auf eine Abhängigkeit hin. Eine statistische Abhängigkeit wiederum ist ein starker Hinweis auf eine Korrelation, jedoch kein Beweis für eine Kausalität. Trotzdem gilt „Kunden, die dieses Produkt kaufen, kaufen auch ...“. Dies meint, dass das Aufzeigen von Korrelationen hilft, um zu Erkenntnissen zu gelangen. Insbesondere hilft das Aufzeigen von Abhängigkeiten, das der Umfrage zugrundeliegende Modell zu hinterfragen und besser zu verstehen.

Zusätzlich ermöglicht es zu überprüfen, ob der Halo-Effekt durch die Reihenfolge, also der Effekt der nicht inhaltlichen Beeinflussung der Antworten von benachbarten Fragen / Faktoren merklich ist, oder ob die pragmatische Realisation der Umfrage mittels nicht-wechselnder Fragebögen genügt.

345 In Kapitel „6.4.5. Rang und Einfluss der Faktoren“, S. 349.

346 In Kapitel „6.4.6. Rang und Wichtigkeit der Faktoren“, S. 351.

347 Siehe „Abbildung 30: Verteilung der Antworten zu dem Einfluss der Faktoren“, S. 348.

Frage rechts hat mit Frage unten X % gleiche Antworten; n=130		Ø % gleiche Antworten über alle anderen 26 Fragen		1. realisierte Werke und gezeigte Entwürfe		2. Inhalt der Probevorlesung		3. renommierte Kunden / Auftraggeber		4. Renommee einer Unternehmung in der der Bewerber wirkte		5. erlangter Rang in Unternehmen		6. Veröffentlichungen über Bewerber / Werke		7. erhaltene Designpreise		8. nachgewiesene theoretische Auseinandersetzung mit Design		9. längerfristige berufliche Erfahrungen im Ausland		10. wissenschaftliche Veröffentlichungen		11. Bewerber war [...] im Mittelbau] an einer Hochschule beschäftigt		12. Bewerber ist bereits Professor		13. mehrjährige Lehrerschaft an Hochschulen		14. Lehrerschaft ausserhalb von Hochschulen		15. Referenzen und Bürgen		16. Vernetzung in der Designszene		17. didaktisches Konzept der Probeveranstaltung		18. persönliche Kontakte zur berufenden Hochschule		19. persönliche Kontakte zur Berufungskommission		20. Herkunft und gesellschaftliche Stellung des Bewerbers		21. gewinnende Persönlichkeit		22. Studium, Studienort, Studiengänge		23. Promotion		24. Geschlecht des Kandidaten		25. ausgewiesene Erfahrung in Selbstverwaltung der Hochschulen		26. Alter deutlich unter 40		27. Alter deutlich über 45																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																										
25.	33	12	12	33	33	31	28	23	45	45	42	45	41	35	44	43	32	21	32	29	32	17	39	42	30	33	29																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							

Tabelle 14: Abhängigkeiten als prozentuale Gleichantworten von Faktorenpaaren, zweite Befragungsrunde

Erläuterung zur Tabelle 14, S. 376:

Erste Zeile: Faktoren nach fortlaufender Nr. in zweiter Befragungsrunde, siehe Abbildung 25, S. 327.

Erste Spalte: Nummern der Faktoren wie in erster Zeile, sortiert nach zweiter Spalte. Alle Zahlen sind Prozentangaben der Gleichantworten von der Gesamtmenge der Antworten der zweiten Runde $n=130$, Nicht-Antworten mitgerechnet.

Quelle: Eigene

Lesehilfe der Tabelle 14:

Alle Kombinationen sind zweimal vorhanden, da sie keine „Richtung“ haben.

Quer sind die Faktoren nach der Reihenfolge in der Umfrage sortiert.

Nach unten sind die Faktoren, erste Spalte nach durchschnittlicher Abhängigkeit zu allen anderen 26 Faktoren, zweite Spalte sortiert.

Grün sind alle Kombinationen, die deutlich unabhängig sind: Quote kleiner / gleich des Mittelwerts minus der Standardabweichung ($\leq 18\%$).

Weiß sind alle Kombinationen die neutral sind: Quote innerhalb der Standardabweichung um den Mittelwert (18 % bis 40 %).

Gelb sind alle Kombinationen, die deutlich abhängig sind: Quote größer des Mittelwerts plus Standardabweichung ($> 40\%$).

Rot sind alle Kombinationen, die sehr deutlich abhängig sind: Quote größer des Mittelwerts plus zwei Standardabweichungen ($> 51\%$).

Für die Abhängigkeitsuntersuchung wurden nur die Antworten der 2. Runde verwendet, da für diese der Fragebogen verändert wurde, die Vergleichbarkeit zur 1. Runde daher nicht gegeben war und die Menge von 130 Antworten für die gewünschte statistische Genauigkeit für die qualitative Auswertung der Abhängigkeitsanalyse genügt. Alle Angaben beziehen sich darauf, wie viel Prozent der 130 Antwortpaare eines Faktorenpaares identisch waren. Bei sechs Antwortmöglichkeiten (wie in diesem Fall, da Nicht-Antworten mitgezählt werden), die gleich oft gewählt würden, wäre eine Koinzidenz von $\frac{1}{6}$ (17 %) identischen Antwortpaaren neutral, wie die Quote aller Pasche mit zwei Spielwürfeln. Allerdings wurden die Antwortmöglichkeiten *nicht beantwortet* und *negative Wirkung* mit jeweils nur 3 % sehr selten gewählt und auch (Einfluss) *sehr hoch* mit 12 % noch

unterdurchschnittlich. So ist der Mittelwert der Quote an identischen Antwortpaaren zu allen Paaren 29 %, mit einer Standardabweichung von 11 %.

Die durchschnittliche Quote gleicher Antworten von Nachbarn beträgt 40 %. Dies ist also gerade noch innerhalb der Standardabweichung aller Antworten. Nimmt man dann noch in Betracht, dass einige Nachbarn inhaltlichen Bezug zueinander haben, wie Frage 1 & 2, 18 & 19 oder die Blöcke 3–5 und 10–14, so lässt sich kein nicht-thematischer Halo-Effekt zeigen. Trotzdem sollten bei zukünftigen Umfragen randomisierte Fragereihenfolgen angewendet werden, insbesondere, da der Zugang zu den nötigen Technologien von Online-Umfragen heute, im Gegensatz zum Erhebungszeitraum 2014, sehr niederschwellig ist.

Aus den Quoten der Gleichantworten eines Faktors zu den jeweils anderen 26 Faktoren lässt sich ebenfalls ein Mittelwert angeben. Diese Mittelwerte sind mit 20 % bis 33 % sehr unterschiedlich, die einzelnen Faktoren demnach relativ unterschiedlich un- / abhängig zum restlichen Faktorenfeld.

Die Nennung der Faktoren im Folgenden ist Nr. 2. Runde | Frage / Faktor.

Mit die höchste Abhängigkeit, dargestellt durch 66 % Gleichantworten und offensichtlicher thematischer Nähe, haben 18. | *persönliche Kontakte zur beruflichen Hochschule* und 19. | *persönliche Kontakte zur Berufungskommission*. Allerdings haben sie unterschiedliche Werte bei Tendenz, Rang und insbesondere Verteilung, weshalb es auch bei zukünftigen Untersuchungen angeraten ist, diese getrennt zu untersuchen. Interessant ist die Abhängigkeit beider Faktoren zu 20. | *Herkunft und gesellschaftliche Stellung des Bewerbers* mit 56 % und 52 %, die inhaltlich schwer zu verstehen ist: Eventuell handelt es sich hier um ein Antwortverhalten, das Beziehungen und Herkunft generell als unwichtig verstanden wissen möchte, denn alle drei haben eine sehr hohe Zahl an Antworten *kein Einfluss* und *Nicht-Antworten*. Unter *Herkunft* in der Fragenformulierung kann aber auch schlicht die eigene Hochschule und unter *Herkunft und gesellschaftliche Stellung* die eigene Peergroup verstanden werden, was die Abhängigkeit zu den anderen beiden genannten Faktoren unterstützte.

Ein weiterer Block von sehr deutlich abhängigen Faktoren mit den höchsten Werten ist 3. | *renommierte Kunden / Auftraggeber*, 4. | *Renommee einer Unternehmung in der der Bewerber wirkte* und 5. | *erlangter Rang in Unternehmen* mit

58 %, 61 % und 68 % Gleichantworten. Dahinter lässt sich das einheitliche, starke Konzept des beruflichen Erfolgs erkennen, denn auch wenn die Drei leicht unterschiedliche Tendenzen und Ränge haben, so besitzen sie relativ ähnliche Verteilungen. Die Erklärung der Gleichantworten durch den Halo-Effekt ist daher nicht die plausibelste Erklärung. Die drei Faktoren und das Konzept des beruflichen Erfolgs werden noch um 6. | *Veröffentlichungen über Bewerber / Werke*, 7. | *erhaltenen Designpreise* und 16. | *Vernetzung in der Designszene* ergänzt, die zu einem, beiden oder allen drei Vorgenannten eine deutliche Abhängigkeit zeigen, siehe Tabelle 14. Die erstgenannten Faktoren 3., 4. und 5. haben durch diese hohe innere Abhängigkeit insgesamt jeweils eine hohe durchschnittliche Abhängigkeit, verhalten sich aber außerhalb des beschriebenen Blocks neutral.

Es stechen insbesondere 1. | *realisierte Werke und gezeigte Entwürfe* und 2. | *Inhalt der Probevorlesung* heraus, die eine sehr deutliche Abhängigkeit von 57 % zueinander haben und trotzdem mit jeweils nur 20 % insgesamt den niedrigsten Mittelwert, deutlich unter der Standardabweichung³⁴⁸ an Abhängigkeit zu den jeweils 26 anderen Faktoren aufweisen. Da beide Faktoren die bei weitem einflussreichsten sind, gleiche Ränge 1 und 2 (je nach Sichtweise *Einfluss* und *Wichtigkeit* getauscht³⁴⁹) einnehmen und eine nahezu gleiche Verteilung haben, wirken sie praktisch austauschbar. Hinzufügen muss man noch 21. | *gewinnende Persönlichkeit*, das mit jeweils 45 % Gleichantworten zu beiden deutlich abhängig ist, bei ansonsten ebenfalls unterdurchschnittlicher Abhängigkeit von anderen Faktoren. Der Faktor 21. folgt den beiden vorangehend genannten zudem in Tendenz, Rang und Verteilung unmittelbar. Diese drei Faktoren stehen somit als Block quasi solitär, deutlich unabhängig zu nahezu allen anderen Faktoren. Interessanterweise sind diese drei Faktoren auch deutlich unabhängig von den Faktoren zu persönlichen Kontakten, Herkunft, Geschlecht oder Alter. Die drei Faktoren 1., 2. und 21. verweisen so auf ein gemeinsam zu Grunde liegendes Konzept, der altbekannten

348 Der Durchschnitt der Durchschnitte beträgt zwar logischerweise ebenfalls 29 %, aber die Standardabweichung der Durchschnitte beträgt nur 3 %.

349 Siehe entsprechende Kapitel „6.4.5. Rang und Einfluss der Faktoren“, S. 349 und „6.4.6. Rang und Wichtigkeit der Faktoren“, S. 351.

Gestalterpersönlichkeit, die mit ihrer „Gestaltungsphilosophie“³⁵⁰ und Auftreten im Hearing der Berufungskommission und ihrer „Designphilosophie“ zupass kommt. Erstaunlicherweise für Berufungsentscheidungen zeigt die Koinzidenz der Faktoren 1. und 2., dass offensichtlich 1. | *realisierte Werke und gezeigte Entwürfe* nicht auf die Bewerbungsunterlagen bezogen wird, sondern auf das Hearing. Hinzuzunehmen ist zum Teil noch die (sehr) deutliche Abhängigkeit von 17. | *didaktisches Konzept der Probelehrveranstaltung* zu 2. | *Inhalt der Probevorlesung* mit 51 %. Unabhängig von der inhaltlichen Bewertung oder Auslegung der Probeveranstaltung war dies vorauszusehen, jedoch scheint die Abhängigkeit in diesem Konglomerat nun zu sagen: Die sich bewerbende Person muss sich, ihr Œuvre und ihre Designphilosophie schlicht didaktisch gut verkaufen können. Didaktik wird hier also zu „guter Vortrag“ bagatellisiert.

Am anderen Ende der Skala, mit 33 % durchschnittlichen Gleichantworten und damit im Vergleich zu den restlichen 26 Faktoren deutlich zu diesen abhängig, findet sich 25. | *ausgewiesene Erfahrung in Selbstverwaltung der Hochschulen*. Irritierenderweise hat dieser Faktor einerseits eine sehr deutliche Unabhängigkeit zu den im letzten Abschnitt beschriebenen Faktoren der Gestalterpersönlichkeit und nur zu diesen sowie zudem andererseits eine deutliche Abhängigkeit zu den Faktoren, die für theoretische Auseinandersetzung, Wissenschaftlichkeit und Berufserfahrung an Hochschulen stehen. Diese haben allesamt ähnliche Tendenzen, Ränge im kaum unterscheidbaren unteren Mittelfeld und ähnliche, eher normale Verteilungen. Auch haben sie eine relevante Zahl an Bewertungen *negative Wirkung*:³⁵¹ So als stehe der erwünschten *Gestalterpersönlichkeit* eine eher unerwünschte *Bürokratenpersönlichkeit* diametral gegenüber.

Die beiden letzten Absätze bewegen sich in Richtung eines explorativen Ansatzes, indem aus den abgefragten Variablen und ihren Abhängigkeiten auf

350 „Gestaltungs-“ oder „Designphilosophie“ ist keine nach den Regeln der Philosophie erarbeiteter Standpunkt zu oder über Design, sondern ein Set von ästhetischen Vorstellungen und Urteilen, das zu einem deutlichen Individualstil führt. Dieses Set ist meist nicht auf evidenzbasierten, nach im Sinne der Philosophie argumentierten oder logisch begründeten Geschmacksurteilen aufgebaut und häufig von Aussagen zu „Soll“ oder „Muss“ durchsetzt, also aus dem Wollen geboren.

351 Siehe Kapitel „6.4.3. Negative Wirkung“, S. 342.

zugrunde liegende latente Variablen geschlossen wird. Während das Konstrukt *passende Gestalterpersönlichkeit / -philosophie* valide genug erscheint und zudem in Literatur und Kommunikation der Community explizit genannt wird, kann eine *Bürokratenpersönlichkeit* als latente Variable, welche in der Berufung negativ bewertet wird, nicht sicher postuliert werden. Allerdings korrespondiert der gefundene Komplex an abgefragten und untereinander abhängigen Faktoren mit der Qualifikation zur Selbstverwaltung, welche im anfänglichen Modell des Qualifikationsmodells enthalten ist.

Insgesamt ergibt sich im Konglomerat derjenigen Faktoren, die im Qualifikationsmodell für die Dimensionen *Expertise in der Theoriebildung*, *Befähigung zur Lehre* und *Selbstverwaltung* stehen, jedoch ein gemischtes Bild von teils deutlichen, teils undeutlichen Abhängigkeiten. Gepaart mit den bereits erwähnten niedrigen zentralen Tendenzen und minderen Rängen deutet dies stark darauf hin, dass die Befragten in diesem Komplex wenig differenziert urteilen. Die Aspekte *Expertise in der Theoriebildung*, *Befähigung zur Lehre* und *Selbstverwaltung* scheinen den Befragten wenig beachtenswert.

6.5. Zusammenfassung

6.5.1. Gruppen der Faktoren nach Einfluss und Wichtigkeit

Im Folgenden werden die Faktoren zusammenfassend nach Wertungsgruppen dargestellt, wie sie sich aus den vorangehenden Kapiteln ergeben. Diese Gruppierung folgt zum einen der Regression, also der Logik das die ermittelten Werte der Faktoren nicht gleichmäßig zunehmen, sondern Sprünge machen. Zudem werden Schwellwerte gesucht, die sich zwischen den Perspektiven nicht wesentlich unterscheiden, zumindest in ihren Unterschieden den Abweichungen der Mittelwerte der Perspektiven über alle Antworten hinweg folgen. So können Schwellwerte festgestellt und Gruppen gebildet werden. Zunächst über alle Antworten, wie dargestellt in Abbildung 35, S. 382. Dann für die unterschiedlichen

Perspektiven und Gruppen der Befragten³⁵², und schließlich für die unterschiedlichen Hochschularten³⁵³.

Nennung in den jeweiligen Listen: Faktor [Nr. 2. Runde]

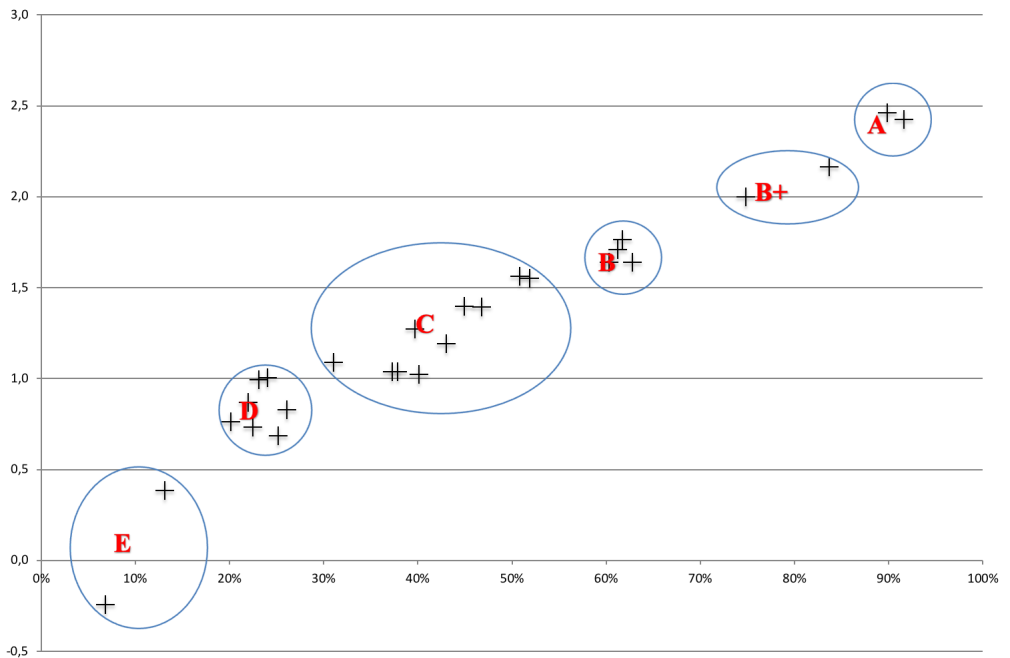


Abbildung 35: Wichtigkeit und Einfluss der Faktoren und resultierende Wertungsgruppen
X-Achse Wichtigkeit in Prozent Antworten (*sehr*) hoher (Einfluss auf Berufungsentscheidung), Y-Achse Einfluss auf Berufungsentscheidung nach Mittelwert, jeweils alle Antwortenden.

Quelle: Eigene

alle

Durch die getrennte Auswertung nach Einfluss³⁵⁴ und nach Wichtigkeit³⁵⁵ und deren Vergleich ergeben sich folgende Gruppen von Faktoren über alle Antwortenden:

- 352 Siehe Kapitel „6.4.8. Unterschiede nach Perspektive der Befragten“, S. 358.
- 353 Siehe Kapitel „6.4.9. Unterschiede nach Hochschulart“, S. 369.
- 354 Siehe Kapitel „6.4.5. Rang und Einfluss der Faktoren“, S. 349.
- 355 Siehe Kapitel „6.4.6. Rang und Wichtigkeit der Faktoren“, S. 351.

- A – sehr hoher Einfluss ($\geq 2,4$), sehr wichtig ($\geq 90\%$):
 - Inhalt der Probevorlesung [2]
 - realisierte Werke und gezeigte Entwürfe [1]
- B+ – hoher Einfluss ($2-2,2$), sehr wichtig ($75\%-84\%$):
 - gewinnende Persönlichkeit [21]
 - didaktisches Konzept der Probeveranstaltung [17]
- B – hoher Einfluss ($1,6-1,8$), wichtig bis sehr wichtig ($60\%-63\%$):
 - Veröffentlichungen über Bewerber / Werke [6]
 - Vernetzung in der Designszene [16]
 - Renommee einer Unternehmung in der der Bewerber wirkte [4]
 - mehrjährige Lehrerfahrung an Hochschulen [13]
- C – weniger hoher bis hoher Einfluss ($1-1,6$), weniger wichtig ($31\%-52\%$):
 - renommierte Kunden / Auftraggeber [3]
 - erhaltene Designpreise [7]
 - nachgewiesene theoretische Auseinandersetzung mit Design [8]
 - erlangter Rang in Unternehmen [5]
 - Studium, Studienort, Studiengänge [22]
 - persönliche Kontakte zur berufenden Hochschule [18]
 - Referenzen und Bürgen [15]
 - Bewerber war [... im Mittelbau] an einer Hochschule beschäftigt [11]
 - Bewerber ist bereits Professor [12]
 - persönliche Kontakte zur Berufungskommission [19]
- D – kein oder weniger hoher Einfluss ($0,7-1$), unwichtig ($20-26\%$):
 - wissenschaftliche Veröffentlichungen [10]
 - längerfristige berufliche Erfahrungen im Ausland [9]
 - ausgewiesene Erfahrung in Selbstverwaltung der Hochschulen [25]
 - Herkunft und gesellschaftliche Stellung des Bewerbers [20]

- Promotion [23]
- Lehrerfahrung außerhalb von Hochschulen [14]
- Geschlecht des Kandidaten [24]
- E – keinen oder negativen Einfluss ($-0,2-0,4$), deutlich nicht wichtig (7–13 %):
 - Alter deutlich unter 40 [26]
 - Alter deutlich über 45 [27]

Perspektive Erfahrene, Beteiligte und Experten

Die Perspektive der *Erfahrenen, Beteiligten und Experten* beinhaltet die Antworten derer, die an Hochschulen angestellt sind oder waren, sich selbst auf Professuren beworben hatten und Erfahrung in Berufungskommissionen und / oder der Selbstverwaltung haben. Es ist davon auszugehen, dass ein sehr großer Teil der Antwortenden selbst eine Professur innehat. Diese Perspektive kann als die gut informierte Innensicht der etablierten, selbst berufenden Menschen verstanden werden, die jedoch die Gefahr beinhaltet, eine gewünschte, positive Sicht darzustellen und Problematisches auszublenden.

- A – sehr hoher Einfluss ($\geq 2,5$):
 - realisierte Werke und gezeigte Entwürfe [1]
 - Inhalt der Probevorlesung [2]
- B – hoher Einfluss (1,5–2,2):
 - gewinnende Persönlichkeit [21]
 - didaktisches Konzept der Probeveranstaltung [17]
 - Veröffentlichungen über Bewerber / Werke [6]
 - Vernetzung in der Designszene [16]
 - mehrjährige Lehrerfahrung an Hochschulen [13]
 - Renommee einer Unternehmung in der der Bewerber wirkte [4]
 - renommierte Kunden / Auftraggeber [3]
 - erhaltene Designpreise [7]

- C – weniger hoher Einfluss (0,8–1,4):
 - erlangter Rang in Unternehmen [5]
 - nachgewiesene theoretische Auseinandersetzung mit Design [8]
 - Studium, Studienort, Studiengänge [22]
 - Bewerber war [... im Mittelbau] an einer Hochschule beschäftigt [11]
 - längerfristige berufliche Erfahrungen im Ausland [9]
 - persönliche Kontakte zur berufenden Hochschule [18]
 - Referenzen und Bürgen [15]
 - ausgewiesene Erfahrung in Selbstverwaltung der Hochschulen [25]
 - persönliche Kontakte zur Berufungskommission [19]
 - Bewerber ist bereits Professor [12]
 - wissenschaftliche Veröffentlichungen [10]

- D – kein Einfluss (0,5–0,7):
 - Herkunft und gesellschaftliche Stellung des Bewerbers [20]
 - Geschlecht des Kandidaten [24]
 - Lehrerfahrung außerhalb von Hochschulen [14]
 - Alter deutlich unter 40 [26]
 - Promotion [23]

- E – negativen Einfluss (-0,4):
 - Alter deutlich über 45 [27]

Perspektive Beobachtende

Die Perspektive der *Beobachtenden* beinhaltet die Antworten derer, die an Hochschulen angestellt sind oder waren, sich selbst jedoch nicht auf Professuren beworben hatten. Somit sind sie selbst keine Professoren, sondern entweder beobachtende, sonstige Mitarbeiter*innen oder wissenschaftliche beziehungsweise künstlerische Mitarbeiter*innen am Karrierebeginn. Diese Perspektive kann als die gut informierte Sicht derjenigen bezeichnet werden, die in weniger machtvollen Positionen sind, eventuell mit dem Wunsch aufzusteigen, jedoch nicht zwangsläufig kritisch gegenüber der Berufungspraxis.

- A – sehr hoher Einfluss (2,3):
 - realisierte Werke und gezeigte Entwürfe [1]

- B – hoher Einfluss (1,6–2,1):
 - Inhalt der Probevorlesung [2]
 - gewinnende Persönlichkeit [21]
 - didaktisches Konzept der Probeveranstaltung [17]
 - Veröffentlichungen über Bewerber / Werke [6]
 - Vernetzung in der Designszene [16]
 - nachgewiesene theoretische Auseinandersetzung mit Design [8]
 - Renommee einer Unternehmung in der der Bewerber wirkte [4]
 - renommierte Kunden / Auftraggeber [3]
 - mehrjährige Lehrerfahrung an Hochschulen [13]

- C – weniger hoher Einfluss (0,9–1,4):
 - Referenzen und Bürgen [15]
 - Studium, Studienort, Studiengänge [22]
 - erlangter Rang in Unternehmen [5]
 - erhaltene Designpreise [7]
 - Bewerber war [... im Mittelbau] an einer Hochschule beschäftigt [11]
 - Bewerber ist bereits Professor [12]
 - persönliche Kontakte zur berufenden Hochschule [18]
 - längerfristige berufliche Erfahrungen im Ausland [9]
 - wissenschaftliche Veröffentlichungen [10]
 - Lehrerfahrung außerhalb von Hochschulen [14]
 - Promotion [23]
 - ausgewiesene Erfahrung in Selbstverwaltung der Hochschulen [25]
 - Herkunft und gesellschaftliche Stellung des Bewerbers [20]

- D – kein Einfluss (0,3–0,5):
 - persönliche Kontakte zur Berufungskommission [19]
 - Geschlecht des Kandidaten [24]

- Alter deutlich unter 40 [26]
- Alter deutlich über 45 [27]

Perspektive Außenstehende

Die Perspektive der *Außenstehenden* beinhaltet die Antworten derer, die weder an Hochschulen angestellt sind noch waren. Durch ihre freiwillige Teilnahme als Reaktion auf die Befragungsakquise – unverbindliche Aufrufe in Themengruppen von Berufsnetzwerken wie LinkedIn – zeigen sie zumindest ein Interesse an der Metaebene der Disziplin. Diese Perspektive kann zwar als weniger gut informierte Sicht derjenigen bezeichnet werden, die eventuell Vorurteile ohne profunde Innensicht reflektieren. Gänzlich uninformatiert sind diese trotzdem nicht. Sicher jedoch stellt sie die externe Sicht auf Berufungen im Designbereich dar. Sie beinhaltet daher auch die Vorstellungen derer, die künftig als Bewerber gewonnen werden sollten. Keine Motivation haben die Antwortenden zu einer beschönigenden Darstellung. Drei Fragen zu Hearing und Geschlecht waren nur Bestandteil der zweiten Befragungsrunde. Da bei dieser nur drei aus der Gruppe der *Außenstehenden* teilgenommen hatten, war die Datenbasis nicht ausreichend und die Fragen werden hier nicht aufgeführt.

- A – sehr hoher Einfluss (2,1):
 - gewinnende Persönlichkeit [21]
- B – hoher Einfluss (1,8–2,1):
 - realisierte Werke und gezeigte Entwürfe [1]
 - Veröffentlichungen über Bewerber / Werke [6]
 - Vernetzung in der Designszene [16]
 - persönliche Kontakte zur berufenden Hochschule [18]
 - persönliche Kontakte zur Berufungskommission [19]
 - mehrjährige Lehrerfahrung an Hochschulen [13]
 - Studium, Studienort, Studiengänge [22]
 - nachgewiesene theoretische Auseinandersetzung mit Design [8]
 - wissenschaftliche Veröffentlichungen [10]

- C – weniger hoher Einfluss (1,2–1,7):
 - erhaltene Designpreise [7]
 - Renommee einer Unternehmung in der der Bewerber wirkte [4]
 - Bewerber ist bereits Professor [12]
 - Promotion [23]
 - renommierte Kunden / Auftraggeber [3]
 - Lehrerfahrung außerhalb von Hochschulen [14]
 - erlangter Rang in Unternehmen [5]
 - Referenzen und Bürgen [15]
 - Herkunft und gesellschaftliche Stellung des Bewerbers [20]

- D – kein Einfluss (0,4–0,9):
 - ausgewiesene Erfahrung in Selbstverwaltung der Hochschulen [25]
 - längerfristige berufliche Erfahrungen im Ausland [9]
 - Bewerber war [... im Mittelbau] an einer Hochschule beschäftigt [11]
 - Alter deutlich über 45 [27]

- negativen Einfluss (–0,1):
 - Alter deutlich unter 40 [26]

Perspektive nur FH

Aus den Antworten, die auf die Frage „*Meine Antworten beziehen sich auf*“ ausschließlich mit *Fachhochschulen* antworteten, ergeben sich folgende Gruppen der Faktoren:

- A – sehr hoher Einfluss ($\geq 2,1$):
 - Inhalt der Probevorlesung [2]
 - realisierte Werke und gezeigte Entwürfe [1]
 - didaktisches Konzept der Probeveranstaltung [17]
 - gewinnende Persönlichkeit [21]

- B – hoher Einfluss (1,4–1,7):
 - Veröffentlichungen über Bewerber / Werke [6]
 - mehrjährige Lehrerfahrung an Hochschulen [13]
 - renommierte Kunden / Auftraggeber [3]
 - Renommee einer Unternehmung in der der Bewerber wirkte [4]
 - Vernetzung in der Designszene [16]
 - erhaltene Designpreise [7]
 - erlangter Rang in Unternehmen [5]
 - nachgewiesene theoretische Auseinandersetzung mit Design [8]

- C – weniger hoher Einfluss (0,9–1,3):
 - Studium, Studienort, Studiengänge [22]
 - Referenzen und Bürgen [15]
 - Bewerber war [... im Mittelbau] an einer Hochschule beschäftigt [11]
 - persönliche Kontakte zur berufenden Hochschule [18]
 - längerfristige berufliche Erfahrungen im Ausland [9]
 - wissenschaftliche Veröffentlichungen [10]
 - ausgewiesene Erfahrung in Selbstverwaltung der Hochschulen [25]

- D – kein Einfluss (0,3–0,8):
 - Bewerber ist bereits Professor [12]
 - Promotion [23]
 - Lehrerfahrung außerhalb von Hochschulen [14]
 - persönliche Kontakte zur Berufungskommission [19]
 - Herkunft und gesellschaftliche Stellung des Bewerbers [20]
 - Geschlecht des Kandidaten [24]
 - Alter deutlich unter 40 [26]

- E – negativen Einfluss (-0,4):
 - Alter deutlich über 45 [27]

Perspektive nur Uni

Aus den Antworten, die auf die Frage „Meine Antworten beziehen sich auf“ ausschließlich mit *Universitäten* antworteten, ergeben sich folgende Gruppen der Faktoren:

- A – sehr hoher Einfluss ($\geq 2,6$):
 - Inhalt der Probevorlesung [2]
 - didaktisches Konzept der Probeveranstaltung [17]

- B – hoher Einfluss (1,8–2,2):
 - gewinnende Persönlichkeit [21]
 - realisierte Werke und gezeigte Entwürfe [1]
 - Veröffentlichungen über Bewerber / Werke [6]
 - Vernetzung in der Designszene [16]
 - persönliche Kontakte zur Berufungskommission [19]
 - erhaltene Designpreise [7]
 - Studium, Studienort, Studiengänge [22]
 - persönliche Kontakte zur berufenden Hochschule [18]
 - Renommee einer Unternehmung in der der Bewerber wirkte [4]
 - nachgewiesene theoretische Auseinandersetzung mit Design [8]
 - mehrjährige Lehrerfahrung an Hochschulen [13]

- C – weniger hoher Einfluss (1–1,6):
 - wissenschaftliche Veröffentlichungen [10]
 - Bewerber ist bereits Professor [12]
 - erlangter Rang in Unternehmen [5]
 - renommierte Kunden / Auftraggeber [3]
 - Herkunft und gesellschaftliche Stellung des Bewerbers [20]
 - Promotion [23]
 - Lehrerfahrung außerhalb von Hochschulen [14]
 - Referenzen und Bürgen [15]
 - längerfristige berufliche Erfahrungen im Ausland [9]

- Bewerber war [... im Mittelbau] an einer Hochschule beschäftigt [11]
- ausgewiesene Erfahrung in Selbstverwaltung der Hochschulen [25]
- D – kein Einfluss (0–0,8):
 - Geschlecht des Kandidaten [24]
 - Alter deutlich über 45 [27]
 - Alter deutlich unter 40 [26] ³⁵⁶

Perspektive nur KHS

Aus den Antworten, die auf die Frage „*Meine Antworten beziehen sich auf*“ ausschließlich mit *Kunsthochschulen* antworteten, ergeben sich folgende Gruppen der Faktoren:

- A – sehr hoher Einfluss ($\geq 2,2$):
 - realisierte Werke und gezeigte Entwürfe [1]
 - Inhalt der Probevorlesung [2]
- B – hoher Einfluss (1,3–2):
 - gewinnende Persönlichkeit [21]
 - Veröffentlichungen über Bewerber / Werke [6]
 - Vernetzung in der Designszene [16]
 - didaktisches Konzept der Probeveranstaltung [17]
 - Renommee einer Unternehmung in der der Bewerber wirkte [4]
 - erhaltene Designpreise [7]
 - mehrjährige Lehrerfahrung an Hochschulen [13]
 - persönliche Kontakte zur Berufungskommission [19]
 - persönliche Kontakte zur berufenden Hochschule [18]

³⁵⁶ Der Faktor *Alter deutlich unter 40* [26] hat deutlichen Abstand von 0,7 zum vorletzten Rang, so dass er eigentlich in eine eigene Wertungsgruppe müsste. Allerdings ist er mit durchschnittlichem Einfluss = 0 weit davon entfernt, als *negativer Einfluss* gewertet zu werden. Man beachte jedoch, dass es für Kandidaten an Universitäten offensichtlich weitaus weniger nachteilig ist, deutlich älter als 45 zu sein, als deutlich jünger als 40.

- renommierte Kunden / Auftraggeber [3]
- erlangter Rang in Unternehmen [5]

- C – weniger hoher Einfluss (0,8–1,1):
 - längerfristige berufliche Erfahrungen im Ausland [9]
 - nachgewiesene theoretische Auseinandersetzung mit Design [8]
 - Bewerber ist bereits Professor [12]
 - Geschlecht des Kandidaten [24]
 - Herkunft und gesellschaftliche Stellung des Bewerbers [20]
 - Studium, Studienort, Studiengänge [22]
 - ausgewiesene Erfahrung in Selbstverwaltung der Hochschulen [25]
 - wissenschaftliche Veröffentlichungen [10]

- D – kein Einfluss (0,4–0,6):
 - Referenzen und Bürgen [15]
 - Bewerber war [... im Mittelbau] an einer Hochschule beschäftigt [11]
 - Lehrerfahrung außerhalb von Hochschulen [14]
 - Alter deutlich unter 40 [26]
 - Promotion [23]

- E – negativen Einfluss (-0,3):
 - Alter deutlich über 45 [27]

6.5.2. Sonderbetrachtung **Geschlecht des*r Kandidat*in**

Im Gegensatz zur Analyse der Nennungen von Antworten *negative Wirkung*, die dort lautet: „Entgegen den im Expertengespräch und auch in der Szene häufig geäußerten Vermutungen meint also nahezu keiner der Befragten, dass Bewerber*innen auf Professuren wegen ihres Geschlechts benachteiligt würden.“ (S. 436), sind immerhin 25 % der Antwortenden der Meinung, der Faktor *Geschlecht* hätte bei der Besetzung einer Professur (*sehr*) *hohen* (positiven) Einfluss. Auch wenn damit der Faktor *Geschlecht* nur auf Rang nach Wichtigkeit 20 von 27 in den kaum zu unterscheidenden Rängen 19 bis 24 kommt, ist das doch genug logische Diskrepanz, um hier

weiteren Forschungsbedarf zu sehen: Das Geschlecht soll bei niemandem *negativen Einfluss* haben, aber bei anderen (*sehr*) *hohen* positiven Einfluss? Selbstkritisch möchte ich anmerken, dass eventuell die Frageformulierung schlecht gewählt war und die Antwortenden die Frage in dem Sinne verstanden, dass konkret nach dem Einfluss des Geschlechts männlicher Kandidaten gefragt worden wäre. Dies kann im Nachhinein nicht mehr seriös aufgearbeitet werden. Es ist bei einer solchen Frage nicht gut, diese sprachlich nicht explizit zu gendern, also deutlich zu machen, ob ein, zwei oder mehrere Geschlechter gemeint sind. Besser sollte man sie einfach in zwei Fragen – oder angesichts der aufkommenden Sensibilität gegenüber der Thematik LGBT(IQ) noch weitere – trennen. Dies führte jedoch zu einer Sonderbetrachtung, die ich von Beginn an in der weiterführenden Forschung sah. Festzuhalten ist, dass durch diese Untersuchung nicht festgestellt werden kann, in welchem Ausmaß oder gar in welche Richtung welches Geschlecht die Berufung beeinflusst. Es kann aber ausgeschlossen werden, dass das Geschlecht keine Rolle spielt. Für die weitere Forschung sei jedoch gewarnt: Nach dem Johari-Fenster, siehe S. 314, liegen Genderbenachteiligungen, wie systematische Benachteiligung weiblicher Exzellenz oder weiblichen Machtanspruchs, Personen mit Kinderknick in der Karriere oder kultureller Abneigung von nicht-heteronormativem Auftreten in Bereichen, die nicht explizit gewusst werden, denen sich die Antwortenden nicht bewusst sind. Dies liegt darin, dass sie im Prozess nicht explizit thematisiert werden. Stichworte hierzu sind kognitive Verzerrungen der Akteure, wie *unbewusstes Vorurteil*, en: *Unconscious bias*. Bevorzugungen von Frauen hingegen durch Gleichstellungsbemühungen und Quotenvorgaben, die es im Hochschulkontext unzweifelhaft gibt, liegen in dem Bereich, der durch einfache Befragungen zugänglich ist, weil sie explizit angesprochen werden und daher auch explizit gewusst werden. Eine nicht-sorgfältige Erhebung wird nach Obigem wahrscheinlich eine Bevorzugung von Kandidatinnen zu Tage fördern, unabhängig, ob dies tatsächlich stimmte oder nicht.

6.5.3. Sonderbetrachtung *Alter*

Auch wenn bei beiden zum Alter gestellten Fragen die jeweils am häufigsten gegebene Antwort *kein Einfluss* lautete, so ist der Faktor mitnichten irrelevant.

Insbesondere der Anteil an Antworten *negativer Einfluss* sowie Ränge und Tendenzen zeigen deutlich, wer für welche Hochschulart welches Alter für zu Berufende bevorzugt oder als nachteilig sieht.

Kunsthochschulen wie Fachhochschulen bevorzugen, so die Zuschreibungen der Antwortenden, deutlich jüngere Professor*innen als Universitäten und sehen ein höheres Alter als ernsthaft hinderlich für eine Berufung an während Universitäten ein höheres Alter kaum hinderlich für eine Berufung betrachten. An Universitäten hat *deutlich älter als 45* eher positiven Einfluss auf die Berufung als *deutlich jünger als 40*. Bei Fachhochschulen und Kunsthochschule ist dies umgekehrt, wobei die Tendenz bei Kunsthochschulen noch deutlicher für *deutlich jünger als 40* ausfällt.

Insgesamt ist dies aus zwei Betrachtungen enttäuschend.

Zum Ersten ergibt sich aus der vorangehenden Arbeit, dass die Entwurfsprofessur im Design nicht als eigenes Berufsbild mit entsprechenden Qualifikationen gesehen wird. Wenn dies so ist, könnte die Entwurfsprofessur alternativ als die Position eines *Senior Designers* verstanden werden. Dann müssen sich die berufenen Institutionen fragen, ab wann in der Berufskarriere von Designern eine Person den Status des Seniors erreichen kann. Die Einstellung der Antwortenden legt aber nahe, die Berufung mehr Richtung Talentsuche zu verstehen. Eine Dekanin eines Designbereichs an einer Fachhochschule beklagte im persönlichen Gespräch die strikte Anwendung der Einstellungsvoraussetzung der „*fünffährigen beruflichen Praxis*“ (Freistaat Bayern 2019b, Art. 7, S 3, Nr. 3): Da hätte man jemanden, der so tolles, frisches Design für seine Kunden machte und es wäre so toll, wenn er das den Studenten zeigen könnte und dann dürfe man den nicht holen, nur weil ein paar Monate Berufserfahrung fehlten. (anonymisiert, persönliche Kommunikation, 13. Januar 2021) Nach welchen Kriterien und Qualifikationen würde ein Seniorsdesigner mit Personalführung, Managementaufgaben und Budgethoheiten in einem großen Designbüro oder einer großen Werbeagentur besetzt werden? Das an Kunsthochschulen der Trend herrscht, immer jüngere Künstler zu berufen, weil Künstler auch immer jünger am Kunstmarkt gehypt werden, ist eine seit langem zu machende Beobachtung, die bereits Harry Kramer 1992 bei seiner Emeritierungsrede anprangerte: Es sei dies mit einer Professur nicht gut zu vereinbaren,

weil eine ernstgenommene Professur einem nicht mehr die Zeit ließe, sich um das eigene Œuvre und Bekanntheit am Kunstmarkt zu kümmern; man solle vielmehr Professoren berufen, die die Bekanntheitswelle bereits hinter sich und damit abgeschlossen hätten und nicht jene, die gerade erst auf der Welle seien. (persönliche Erinnerung) An Kunsthochschulen färbt dieser Usus selbstverständlich auf die Entwurfsprofessuren im Design ab, die dort als Kunstprofessuren missverstanden werden, wie die vorangehende Arbeit zeigte.

Der Trend zu jungen, unverbrauchten, frischen Personen als Entwurfsprofessur folgt im Übrigen der Kreativitätsmaxime der Gesellschaft: Kreativität ist nicht nur das A&O in jeder Betätigung, sie wird auch den Jungen zugesprochen, den Alten abgesprochen und der Kreativität wird unterstellt, durch Routine und Wissen abzustumpfen.

Zum Zweiten ist der Hang so junge Menschen mit dem primären Fokus auf die berufliche Praxis zu berufen nach folgender Überlegung enttäuschend: Menschen der Anfang der 2020er Jahre aktiv führenden Generation ab den Jahrgängen 1965 werden sicherlich bis ins Alter von rund 70 Jahren arbeiten. Als verbeamtete Professoren auf Vollzeitstellen ist Designern der Weg zurück in die Designwirtschaft nahezu verbaut. Der Verlust an Sicherheit und regeltem Einkommen wäre bei einem Aussteigen in eine startende Freiberuflichkeit zu hoch. Wer jedoch schon neben der Professur ein gutgehendes Designbüro hat führen können, in das er zu Vollzeit zurückkehren könnte und entsprechend W2 / W3 plus Risikoaufschlag zu dem ohnehin schon laufenden Nebenverdienst zusätzlich hinzuverdienen könnte, würde eine Professur und den Titel erst recht nicht aufgeben. Das Queren zu einer Karriere in Anstellung der Industrie ist verbaut: Dies wird in der Literatur für klassische Disziplinen wie Ingenieurwesen als problematisch beschrieben und der Arbeitsmarkt für Angestellte weiß mit Designern die höher als BA / MA qualifiziert sind nichts anzufangen.³⁵⁷ Ist es vorstellbar, im Alter von 35 Jahren Professor*in zu werden und diese Aufgabe weitere 35 Jahre auszufüllen? Ist es vorstellbar dies

357 Siehe Kapitel „4.9. Station 8: Florenz 2016; der dritte Zyklus der Hochschulausbildung, PhD“, S. 225.

in einem Beruf zu schaffen, in dem man vorher nie gearbeitet hat,³⁵⁸ für den man nur zum Teil qualifiziert ist und über den man meist nur vage Vorstellungen hat? Zumindest die Gruppe der Außenstehenden und derer, die für Universitäten antworteten, tendiert eher dazu, ein höheres Alter für angemessen zu halten.

6.5.4. Qualifikationsprofile

Wie bereits weiter oben erläutert, dient das hier verwendete Verfahren ähnlich einer Faktoren- oder sogenannten Hauptkomponentenanalyse dazu, viele verschiedene, beobachtbare bzw. manifeste Merkmale in weniger und daher übersichtlichere Merkmale zu überführen. Entgegen der reinen Statistik, die aus großen, erhobenen Datenmengen nach der Datenerhebung mittels bestimmter mathematischer Modelle die Reduktion vornimmt, stellte ich vorher das reduzierende Qualifikationsmodell auf, indem ich aus der vorangehenden Arbeit die für die Qualifikation einer Professur nötigen Aspekte oder Dimensionen erarbeitete und leitete davon die zahlenmäßig umfangreicheren, abfragbaren Faktoren ab, die im Kontext *Entwurfsprofessur* erhebbar sind. In den vorangehenden Kapiteln wurde die abgefragte Bewertung der Faktoren besprochen und insbesondere dem letzten, der Abhängigkeitsuntersuchung auch im Hinblick auf ihre Validität und angenommenen Sinnhaftigkeit für das Qualifikationsmodell sowie damit deren Abbildung auf das Qualifikationsmodell untersucht.

Gegenüberliegende Seite 397:

Tabelle 15: Qualifikationsmodell Entwurfsprofessur: rangierte Faktoren und Abbildung auf die Qualifikationsdimensionen

Rang nach Tabell 8, S. 350.

¹ nicht bei Gruppe *Außenstehende*, siehe dazu Kapitel „6.4.8. Unterschiede nach Perspektive der Befragten“, S. 358.

Quelle: Eigene

358 Der Beruf nennt sich *Hochschullehrer* und hier geht es um die Präferenz bei Berufungen für junge, praktizierende Designende ohne Berufserfahrung im Hochschulkontext.

Rang (alle)	Fragen / Faktor (unten) wirkt mit x auf Dimension (rechts)	passende Gestalterpersönlichkeit	Expertise in der be- ruflichen Praxis	Expertise in der Theoriebildung	Befähigung zur Lehre	Selbstverwaltung	Vernetzung
1	Inhalt der Probevorlesung	1 ⁱ					
2	realisierte Werke und gezeigte Entwürfe	1					
3	gewinnende Persönlichkeit	1					
4	didaktisches Konzept der Probeveranstaltung	0,5 ⁱ			0,5 ⁱ		
5	Veröffentlichungen über Bewerber / Werke		1				
6	Vernetzung in der Designszene						1
7	mehrfährige Lehrerfahrung an Hochschulen				1		
8	Renommee einer Unternehmung in der der Bewerber wirkte		1				
9	erhaltene Designpreise		1				
10	renommierte Kunden / Auftraggeber		1				
11	erlangter Rang in Unternehmen		0,8			0,2	
12	nachgewiesene theoretische Auseinandersetzung mit Design			0,7	0,3		
13	Studium, Studienort, Studiengänge						1
14	persönliche Kontakte zur berufenden Hochschule						1
15	persönliche Kontakte zur Berufungskommission						1
16	Bewerber war [... im Mittelbau] an einer Hochschule beschäftigt			0,4	0,3	0,3	
17	Bewerber ist bereits Professor			0,3	0,4	0,3	
18	Referenzen und Bürgen						1
19	wissenschaftliche Veröffentlichungen			1			
20	längerfristige berufliche Erfahrungen im Ausland		0,5				0,5
21	Lehrerfahrung außerhalb von Hochschulen				1		
22	ausgewiesene Erfahrung in Selbstverwaltung der Hochschulen					1	
23	Promotion			1			
24	Herkunft und gesellschaftliche Stellung des Bewerbers						1

Das Modell aus fünf Qualifikationsdimensionen und deren Bildung durch die abgefragten Faktoren wurde im Großen und Ganzen bestätigt, jedoch in einem Punkt deutlich in Frage gestellt: Die Dimensionen *Expertise in der beruflichen Praxis* und *Persönlichkeit / Vernetzung* mussten neu modelliert und um die Dimension *passende Gestalterpersönlichkeit* erweitert werden. Die Abhängigkeitsuntersuchung ergab für die Faktoren der Dimensionen *Expertise in der Theoriebildung*, *Befähigung zur Lehre* und *Selbstverwaltung* Gruppierungen, die der bisherigen Abbildung folgten, so dass das aus der vorangegangenen Arbeit erstellte Modell an diesen Punkten bestehen bleiben kann. Das erweiterte Modell ist in Tabelle 15, S. 397 zusammengefasst.

Die Rolle und Erwartungen des Hearings konnten mit den zur zweiten Runde eingefügten zwei Fragen (Rang 1 und 4) nur bedingt erhellt werden.

Aus den nötigen Änderungen am Qualifikationsmodell ergibt sich eine große Schwierigkeit: Der Literatur folgend lautete eine der Grundannahmen der Arbeit, dass bei der Auswahl zur Professurenberufung die Qualifikationen der Kandidat*innen entscheidend wären. Qualifikationen im eigentlichen Sinne wären dabei im Lebensverlauf der Kandidat*innen angesammeltes und verbrieftes Können, wie es die Bestenauswahl vorsieht. Nun hat sich jedoch durch die Arbeit ein Aspekt des Profils der Bewerbenden aufgezwungen, der keine Qualifikation im strengerem Sinne ist, der Aspekt *passende Gestalterpersönlichkeit*. Diese unterliegt im weiten Maße Geschmacksurteilen und ist keiner objektiven Beurteilung zugänglich. Eine *passende Gestalterpersönlichkeit* könnte also schwerlich im Sinne einer zu garantierenden Bestenauslese überprüfbar sein. Ich muss diesen Aspekt jedoch nach den Ergebnissen der Arbeit aufnehmen. Da dieser Aspekt aber in den Augen der Berufenden die Bewerbenden qualifiziert, werde ich trotzdem den Begriff des Qualifikationsprofils beibehalten.

Dem Modell folgend entstehen folgende Profile:

Qualifikationsprofil *alle*

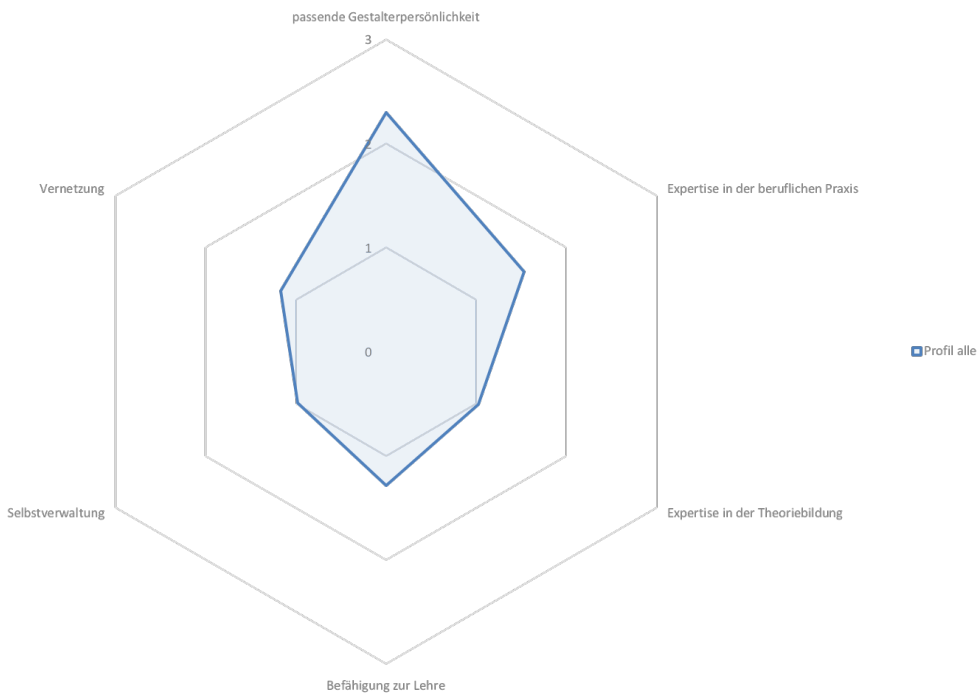


Abbildung 36: Qualifikationsprofil Entwurfsprofessur

passende Gestalterpersönlichkeit = 2,3, Expertise in der beruflichen Praxis = 1,5, Expertise in der Theoriebildung = 1, Befähigung zur Lehre = 1,3, Selbstverwaltung = 1, Vernetzung = 1,2.

Quelle: Eigene

Das Profil zeigt sehr deutliche Verformungen, die die stark unterschiedlichen Wertschätzungen der sechs Qualifikationsdimensionen ausdrücken. Über *alle* zeigt die Untersuchung demnach ein Profil, das die *Befähigung zur Lehre* sehr deutlich gering schätzt und damit die auslösende These zu dieser Arbeit bestätigt. Ebenso gering geschätzt werden *Expertise in der Theoriebildung*, *Selbstverwaltung* und *Vernetzung*. Es dominiert die *passende Gestalterpersönlichkeit* mit Unterstützung der *Expertise in der beruflichen Praxis*.

Qualifikationsprofile nach befragten Gruppen

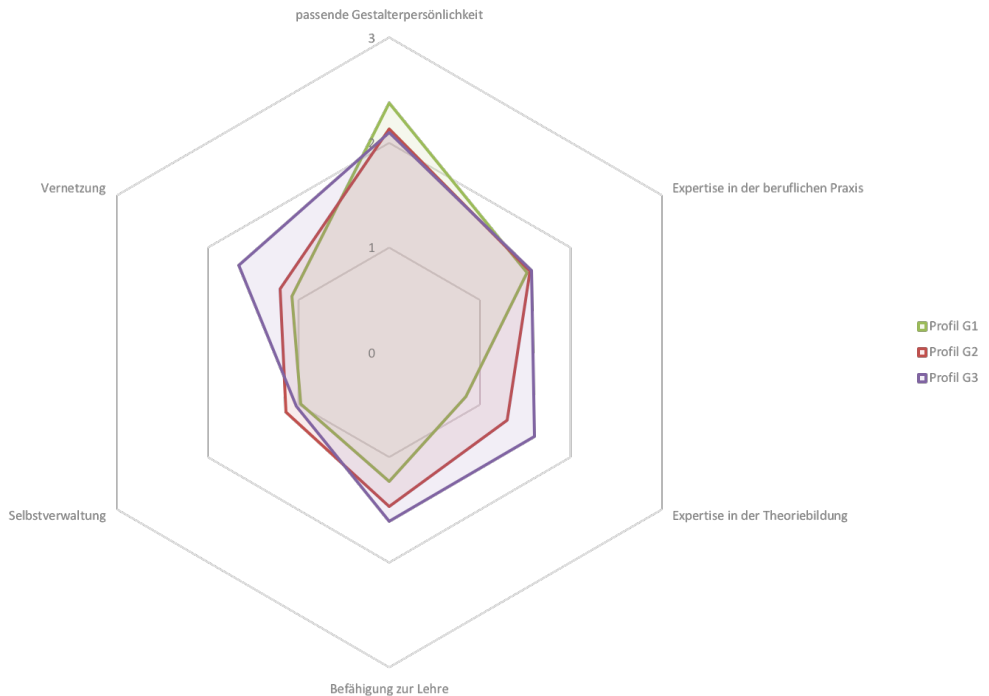


Abbildung 37: Qualifikationsprofil Entwurfsprofessur nach befragten Gruppen

G1 = Gruppe *Erfahrene, Beteiligte und Experten*:

passende Gestalterpersönlichkeit = 2,4, Expertise in der beruflichen Praxis = 1,5, Expertise in der Theoriebildung = 0,8, Befähigung zur Lehre = 1,2, Selbstverwaltung = 1, Vernetzung = 1,1.

G2 = Gruppe *Beobachtende*:

passende Gestalterpersönlichkeit = 2,1, Expertise in der beruflichen Praxis = 1,5, Expertise in der Theoriebildung = 1,3, Befähigung zur Lehre = 1,5, Selbstverwaltung = 1,1, Vernetzung = 1,2.

G3 = Gruppe *Außenstehende*:

passende Gestalterpersönlichkeit = 2,1, Expertise in der beruflichen Praxis = 1,6, Expertise in der Theoriebildung = 1,6, Befähigung zur Lehre = 1,6, Selbstverwaltung = 1, Vernetzung = 1,7.

Quelle: Eigene

Die Profile zeigen ebenfalls sehr deutliche Verformungen, die die stark unterschiedlichen Wertschätzungen der sechs Qualifikationsdimensionen ausdrücken. Die Berufenden, die Gruppe *Erfahrene, Beteiligte und Experten*, G1 / grün in der Abbildung 37 ist dabei noch extremer: Die *passende Gestalterpersönlichkeit*

dominiert in einem Maße, die nahezu alle anderen Qualifikationsaspekte unwichtig werden lassen. Insbesondere die *Expertise in der Theoriebildung*, die *Befähigung zur Lehre* und die *Vernetzung* werden noch minder geachtet als bei den anderen Gruppen, bzw. über alle Gruppen hinweg, vgl. Abbildung 36: Qualifikationsprofil Entwurfsprofessur, S. 399.

Interessanterweise ist die zweite Innensicht, die der *Beobachtenden*, G2 / rot in der Abbildung 37 etwas ausgeglichener. Die *passende Gestalterpersönlichkeit* ist etwas zurückgenommen während die *Befähigung zur Lehre* und besonders die *Expertise in der Theoriebildung* um einiges stärker wertgeschätzt wird.

Die Gruppe der *Außenstehenden*, G3 / blau in der Abbildung 37: Qualifikationsprofil Entwurfsprofessur nach befragten Gruppen, zeigt das ausgeglichene Qualifikationsprofil, wenn auch hier die *passende Gestalterpersönlichkeit* noch hervorsteht. Lediglich die Qualifikation zur Selbstverwaltung ist ebenso schwach ausgeprägt, wie bei den anderen Perspektiven. Ob die Perspektive der Außenstehenden die ehrlichere ist, eine wünschenswerte darstellt oder nur zufällig als Spiegelung eines allgemeinen *common sense* zum Thema Professur verwaschen daherkommt, kann nicht gesagt werden.

Qualifikationsprofile nach Hochschulart

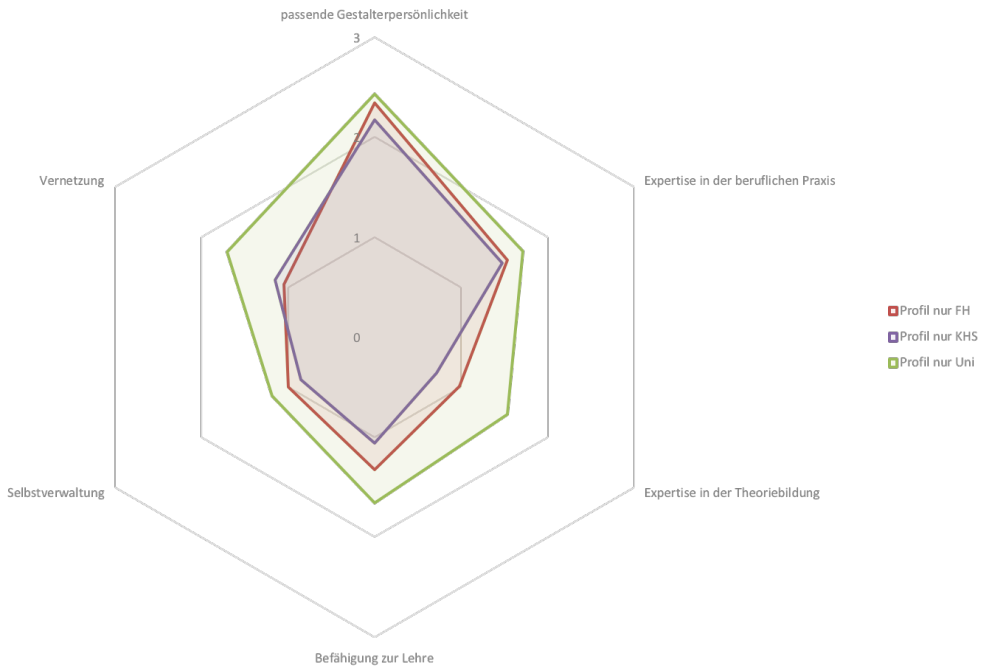


Abbildung 38: Qualifikationsprofil Entwurfsprofessur nach Hochschulart

nur Fachhochschule: passende Gestalterpersönlichkeit = 2,3, Expertise in der beruflichen Praxis = 1,5, Expertise in der Theoriebildung = 1, Befähigung zur Lehre = 1,3, Selbstverwaltung = 1, Vernetzung = 1.

nur Kunsthochschule: passende Gestalterpersönlichkeit = 2,2, Expertise in der beruflichen Praxis = 1,5, Expertise in der Theoriebildung = 0,7, Befähigung zur Lehre = 1,1, Selbstverwaltung = 0,9, Vernetzung = 1,2.

nur Universität: passende Gestalterpersönlichkeit = 2,4, Expertise in der beruflichen Praxis = 1,7, Expertise in der Theoriebildung = 1,5, Befähigung zur Lehre = 1,7, Selbstverwaltung = 1,2, Vernetzung = 1,7.

Quelle: Eigene

Das Auffälligste bei den Profilen nach Hochschulart ist das flächenmäßig deutlich größere Profil für *nur Universität*, grün in der Abbildung 38. Hier drückt sich das aus, was oben, S. 372 mit dem deutlich höher gewerteten Einfluss über alle Fragen bei *nur Uni* beschrieben wurde: Die Antwortenden für *nur Uni* haben die Einflüsse der Faktoren schlicht durchschnittlich höher bewertet. Dies kann,

muss aber nicht heißen, dass der Anspruch generell für Universitäten höher liegt. Abgesehen davon ist das Profil für *nur Uni* nichtsdestotrotz ausgeglichener als die Profile der anderen Hochschularten. Dass das Modell erwartbare Ergebnisse zuverlässig produziert, ist eine Validierung des Modells: *Nur Uni* schätzt die *Expertise in der Theoriebildung* absolut und relativ verglichen mit den anderen Qualifikationsdimensionen desselben Profils höher, als *nur KHS*, blau in der Abbildung 38, und *nur FH*, rot in der Abbildung 38. Nach den Vorarbeiten, insbesondere Kapitel „5. Die Entwurfsprofessur“, S. 261, ist auch die Geringschätzung der *Befähigung zur Lehre* durch *nur KHS* eine solche Bestätigung. Dem entgegen sollte eigentlich die *Befähigung zur Lehre* bei *nur FH* höher sein, als bei *nur Uni*: Nicht nur das höhere Lehrdeputat, sondern auch die größere Berufsnähe stellt für die Fachhochschulen nach der Literatur die Lehrbefähigung eigentlich stärker in den Fokus.

6.6. Fazit

Die Untersuchung ergab, dass bei der Berufung zur Entwurfsprofessur im Design an erster und bei weitem wichtigster Stelle die *Gestalterpersönlichkeit* steht. Und diese muss zum berufenden Kollegium passen. Die Gestalterpersönlichkeit muss insbesondere im Hearing präsentiert werden und schöpft sich aus dem beruflichen Erfolg, denn das entscheidende *Œvre*, aus dem diese Gestalterpersönlichkeit sprechen soll, ist unmittelbar von der beruflichen Praxis abhängig. Da jedoch zu dieser Gestalterpersönlichkeit die unzweifelhafte individuelle Autorenschaft gehört und auf Grund der in der vorangehenden Arbeit gezeigten, heutigen Produktionsumgebungen von Design (inklusive der Gehaltsunterschiede zwischen der Leiterin eines erfolgreichen Designbüros / dem Leiter einer Designabteilung und der Beamtenbesoldung der Professoren), klaffen hier Lücken in Bezug auf die Frage, wie Erfolg definiert wird. Insbesondere, da in der Disziplin offen in Frage gestellt wird, inwieweit die Öffentlichkeitsproduktion von Design, also die Publikation über und Preisverleihungen an Design und Designer*innen relevante Aussagen über die Qualität von Designhandeln gibt. Gleichzeitig zeigte sich die Geringschätzung von Karrierewegen, die sich dem Design in Hochschulumgebungen, also frei vom Markt widmen: Die drei abgefragten Faktoren, die eine Aussage über die Qualifikation der Bewerber innerhalb von Hochschulen treffen – *Studium*,

Studienort, Studiengänge, Bewerber war [... im Mittelbau] an einer Hochschule beschäftigt und Bewerber ist bereits Professor – sind als wenig relevant bewertet worden. Noch schlechter bewertet wurden für die Entwurfsprofessur die Faktoren, die eine Beschäftigung mit Design auf einer Metaebene nachweisen. Entsprechend fällt die Qualifikationsdimension *Expertise in der Theoriebildung* sehr gering aus. Auch die Qualifikation zur Selbstverwaltung wird gering geachtet. Und schließlich hat sich durchweg die Ausgangsthese dieser Arbeit bestätigt: Die Befähigung zur Lehre findet bei der Berufung zu geringe Beachtung.

Zusammenfassend bilden die Profile die Qualifikationen des Berufs des*r praxis- und geschmacksorientierten Designer*in ab und weniger den Beruf des*r Hochschullehrer*in im Fach Design.

Auf Entwurfsprofessuren im Design werden qualifizierte Designer*innen berufen, keine qualifizierten Designprofessor*innen.

Und da die Beurteilung an Hand vergangener Markterfolge vorgenommen wird (werden muss, woran sonst, da Veröffentlichungen / Metabetrachtungen der Bewerbenden nicht geachtet werden?), gibt es keine verlässliche Sicherstellung, ob die gewählten Kandidat*innen für zukünftige Herausforderungen an die Disziplin in Lehre und Forschung / künstlerische Entwicklung gewappnet sind. Selbst ob die Kandidat*innen lehren können, also über mehrere Semester hinweg junge Menschen bei ihrer Entwicklung geplant und strukturiert begleiten können, das Fach in der Lehre selbstständig vertreten könnten, wird kaum sichergestellt: Entsprechende Faktoren, die das sicherstellen würden, werden als wenig einflussreich bewertet, die entsprechende Qualifikationsdimension ist in den Profilen weit unterdurchschnittlich ausgeprägt. Ein Probevortrag von 20 Minuten stellt nur das absolute Minimum an Vortragstechnik sicher, eine didaktische Eignung oder gar Befähigung das Fach in der Lehre selbstständig vertreten zu können sicher nicht.

In jeder anderen Hochschuldisziplin wäre dies unvorstellbar. Nicht umsonst gilt die Qualifikation über Mittelbau und anschließend Postdoc-Stellen, Tenure Track oder berufliche Praxis in Forschung, zusammen mit Lehrerfahrung als unabdingbar. Das Design muss sich ehrlich Gedanken über die Motivation machen, warum eine Person Professor*in werden möchte, wenn diese Person vorher nie Bestrebungen gezeigt hatte, im Hochschulbereich tätig zu sein.

Schließlich steht die Innen- versus der Außensicht: Selbst, wenn die Innensicht nicht nur das IST richtig wiedergibt, sondern auch als SOLL so bleiben kann, gibt es ein massives Problem, da die Außensicht anders liegt. Kurz: Weil in der Außensicht andere Qualifikationen und Faktoren wichtig erscheinen als aus Sicht derjenigen, die berufen, bewerben sich die Falschen eventuell mit falschen Bewerbungsunterlagen. Hier existiert dringender Handlungsbedarf in der Disziplin als Ganzes.

6.7. Offene Fragen

Die Rolle des Hearings, der Probelehrveranstaltung konnte nicht richtig aufgearbeitet werden. Zum einen, weil kaum Literatur hierzu vorhanden ist. In der Hochschulforschung, siehe LiBerTas als Beispiel, spielt das Hearing eine untergeordnete Rolle, da in den etablierten Disziplinen die Schriftform der Bewerbung und die dort niedergehaltenen, überprüfbaren Qualifikationen die herausragende Rolle spielen. Daher habe auch ich in der Anlage dieser Untersuchung nach entsprechenden Vorarbeiten das Hearing unterschätzt. Die in der 2. Runde eingefügten Fragen hierzu waren erhellend, zeigten aber auf, dass das Hearing noch differenzierter betrachtet werden muss. Zum anderen, verändert sich das Hearing in den letzten Jahren. Es entwickelte sich seit der Umfrage der Usus, das Hearing in zwei oder mehr Teile zu trennen, wovon zumindest ein Teil eine richtiggehende Probelehrveranstaltung darstellt: Inwieweit macht eine Probelehrveranstaltung in Form einer künstlichen Vorlesung vor meistens Professoren in einer Disziplin Sinn, die ansonsten auf künstlerischen Gruppen- und Einzelunterricht, die Klasse als Lehrform baut? Und inwieweit liegt die Präsentation der Gestalterpersönlichkeit doch noch im Fokus des Hearings?

Dies führt auch zum sogenannten Lehrkonzept das in Handbüchern klassischer Disziplinen zu jeder Bewerbung auf eine Professur gehört. Es gibt hier keine Forschung, wie ein solches im Design aussehen könnte und inwieweit die Berufenden dies von den Bewerbenden fordern.

7. Konklusion, Ausblick und Schluss

7.1. Konklusion

Im Kapitel „3. Designbegriff als Design-Begriffs-Landschaft: Ableitungen für Designdidaktik und Designpädagogik“, S. 95 wurden fundierte Begriffe für eine Hochschuldisziplin Design gefunden. Für Design als Beruf lautet dieser:

Der Designer, die Designerin verantwortet
das Erleben eines Produktes.

Für die darüberhinausgehende Aufgabe des Designs für die Gesellschaft lautet er:

Design stellt Methoden und Prozesse zur
Erlangung deontischen Wissens bereit.

Beide grenzen sich deutlich von der Laienvorstellung und damit von der anzunehmenden Vorstellung in den Kooperationsdisziplinen des Designs ab, die man als „Behübschung“ begrifflich fassen kann.

In Kapitel „4. Designausbildung: Eine Standortbestimmung durch Vergleiche“, S. 177 wurden diese Begriffe in einen Kontext gesetzt, der es erlaubt, sie mit konkreten Vorstellungen und somit Aufgaben des Designs als Hochschuldisziplin zu füllen. Insbesondere wurde der eigene Charakter des Designs deutlich.

Design stammt aus der realen Bildung, weder aus der gelehrten Bildung noch aus der akademischen Kunst.

Als Hochschuldisziplin muss sie demnach anders behandelt werden als die Disziplinen der gelehrten Bildung und der Disziplin der akademischen Kunst.

In Kapitel „5. Die Entwurfsprofessur“, S. 261 wurde zunächst die Entwurfsprofessur als zentraler Träger der in Kapitel 4 genannten Aufgaben dargestellt. Es wurde aber auch gezeigt, wie diese in den Rahmenbedingungen der Hochschulgesetzgebung in Deutschland keinen Platz findet. Ebenso besitzen Design-Studiengänge – die die gesellschaftlichen Realitäten zu Beginn des 21. Jahrhunderts nachvollziehen – zwischen Kunst, Wissenschaft und unterschiedlichen Hochschulformen lediglich prekäre rechtliche Konstitution.

Designstudiengänge und die sie tragende Entwurfsprofessur sind im Hochschulrecht nicht hinreichend abgesichert.

Schließlich ergab die Untersuchung in Kapitel „6. Faktoren bei der Berufungspraxis von Entwurfsprofessuren im Designbereich“, S. 303, welche Faktoren bei den Berufungen (bisher) eine Rolle spielen. Die Berufenden stützen sich bei der Bewertung der Bewerbenden in großem Maße auf jene Faktoren, die mittelbar wie unmittelbar maßgeblich durch die Laienschaft und damit deren Designbegriff bestimmt werden. Dieses ist nämlich der Erfolg am Markt und in der durch Laienpublikationen (vergleiche FN 17) sowie der berufspraktischen Szene bestimmten Öffentlichkeit (vgl. Kapitel „V. Rezeption“ in Köck 2021, 309–570). Insbesondere fehlt für die Hochschullehre die Einsicht,³⁵⁹ die international als basal verstanden

359 Gilt für den Untersuchungsraum und nur für die tertiäre Bildung. Für die Bildungsabschnitte zuvor, Vor- / Schule bis zum Abitur, ist auch in Deutschland eine anerkannte Qualifikation zum Lehrenden von Designinhalten nötig – beispielsweise „Lehramt Kunst“,

wird, dass die Designlehre eine spezialisierte Tätigkeit ist, die einen eigenen Qualifikationsweg benötigt, der sich vom Qualifikationsweg „erfolgreicher Designer“ unterscheidet.

Auf Entwurfsprofessuren im Design werden qualifizierte Designer*innen berufen, keine qualifizierten Designprofessor*innen.

Die Hochschuldisziplin Design kommt daher aktuell ihrer Aufgabe, ihr Feld und ihre Disziplin selbst aus sich heraus maßgeblich zu entwickeln und zu bestimmen nicht in dem Maße nach, wie es der gesellschaftlichen Aufgabe der Hochschulen entspräche. Insbesondere funktioniert im Design die in Deutschland vereinbarte Arbeitsteilung zwischen (Fach-)Hochschulen und Universitäten / Akademien nicht, denn die Universitäten / Akademien haben die eigentliche Aufgabe, den Hochschulnachwuchs auszubilden.³⁶⁰ In einigen Bundesländern, wie am Beispiel Bayern gezeigt, existiert Design de facto nicht einmal an Universitäten / Akademien.

Zusammenfassend: Durch die über das Personal und deren Berufungspraxis erfolgte, starke Anbindung an vergangene Markterfolge, bei gleichzeitiger Geringschätzung des Bereichs der theoretischen Durchdringung und professionellen Hochschullehre wird die Fähigkeit vermindert, zukunftsgerichtete, höhere Bildung im Bereich Design für Führungspersonen in allen Teilen der Gesellschaft – Bildung, Wirtschaft, Kultur ... – sicherzustellen.

„Lehramt Gestaltendes Werken“ – ebenso, wie meistens in der außeruniversitären Erwachsenenbildung – hier meist non-formale oder informelle Qualifikationen.

360 Der sich abzeichnenden Aufgabenverschiebung in Richtung (Fach-)Hochschulen und deren Aufwertung steht für das Design im Wege, dass es zu wenig universitäre Vorbilder gibt, nach denen sich die ehemaligen FH-Design-Ausbildungsstätten orientieren könnten. Die Akademien kommen, wie im Verlauf der Arbeit gezeigt wurde, nicht in Betracht.

7.2. Weiterer Forschungsbedarf

An vielen Stellen dieser Arbeit und sei es nur als Fußnote, wie FN 90, so wie am Ende der großen Artikel explizit als *Aufgaben* formuliert, sind Handlungs- und weitere Forschungsbedarfe aufgezeigt. Hier konzentriere ich mich daher auf den Kern der Arbeit, nämlich das Verständnis der Berufung und Besetzung einer Entwurfsprofessur.

Aus Kapitel „5. Die Entwurfsprofessur“, S. 261 ist ersichtlich, dass das Wesen und Verständnis der Professuren, die in gestalterischen Studiengängen – neben dem Design auch Architektur und ähnliche Fächer – im Bereich Gestaltungspraxis lehren und forschen, also der Entwurfsprofessuren, zu gering entwickelt ist. Hier geht es einerseits um das Bewusstsein in den entsprechenden Fachgebieten und der Szene, was von solchen Professuren erwartet wird. Dies ist zwar implizit vorhanden, sollte aber explizit verhandelt werden, insbesondere die Erwartungen im Bereich Forschung und Entwicklung, für den schließlich die Gesellschaft bezahlt. In erster Linie geht es aber andererseits um den Rückhalt und die Abbildung dieser Professuren in Hochschulgesetzen und Hochschulverwaltung. Insbesondere benötigt es daher, über die Ansätze dieser Arbeit in Kapitel „5.2. Die Entwurfsprofessur im Hochschulrecht“, S. 265 hinaus, weitere Forschungen, wie sich die aktuelle Hochschulgesetzgebung in Deutschland auf die Entwurfsprofessur auswirkt und wie sich die Hochschulgesetzgebung und Umsetzungspraxis an die Erfordernisse der Disziplinen angleichen ließe. Diese Fragen müssen speziell in Kontrast zur Künstlerprofessur beantwortet werden.

Auf Grund der Diskussionen bei der Zwischenevaluation plus den Ergebnissen der Befragung ergeben sich weitere Fragen zu Rolle und Charakter der Hearings, speziell der Probevorlesung. Es bleibt die Frage nach der Möglichkeit bzw. Unmöglichkeit der Feststellung der pädagogischen Eignung von Entwurfsprofessuren oder gar der Befähigung das Fach in der Lehre selbstständig vertreten zu können durch eine Probevorlesung und die ehrliche Aufarbeitung, wie solche Probevorlesungen von den Berufenden rezipiert werden. Hierzu ist qualitative Forschung nötig. Das Hearing inklusive der Probevorlesung scheint einerseits eines der wichtigsten Kriterien zu sein, das zu der Kandidat*innenentscheidung

führt. Andererseits ist – wie in Kapitel „6. Faktoren bei der Berufungspraxis von Entwurfsprofessuren im Designbereich“, S. 303 dargelegt – zweifelhaft, wie die Befähigung zur Führung von entwerfenden Studierenden über längere Zeiträume und die allseits bemühte Bildung von Entwerfer*innenpersönlichkeiten durch einen halbstündigen Vortrag zu ermitteln sei. Die Frage ist nicht abschließend beantwortet: Zeigt die Probevorlesung Kompetenzen des*r Kandidat*in im Bereich Lehre oder hat das „Vorsingen“ nicht doch rein darstellenden Charakter, in dem das bestehende Qualifikationsprofil oder gar nur die sich bewerbende Gestalterpersönlichkeit mit ihrer Designphilosophie bestmöglich präsentiert wird? Zudem ist die Abgrenzung und Aufgabe der Probevorlesung zu anderen Teilen des Hearings für die Entwurfsprofessuren diffus. Auch hier wäre weitere Forschung hilfreich für die Weiterentwicklung der Disziplin und transparenterer Verfahren.

Und schließlich ist die Frage nach der Qualifikation zur Meta-Lehre, also zur bewussten, geplanten Weiterentwicklung der Lehre, zum Erarbeiten von Curricula, zum Konzipieren zukunftsfähiger Lehrformen, -formate und Studiengänge ... die selbstverständlich Teil der Befähigung das Fach in der Lehre selbstständig vertreten zu können sind, noch völlig offen.

7.3. Ausblick 1: Design @ Designwissenschaft und Bezugswissenschaften

Diese Arbeit konzentriert sich auf das Design als handelnde Disziplin und deren Lehre, speziell die Bedingungen der Entwurfsprofessuren. Daher kam für einige Lesende sicher der Aspekt der Wissenschaft zu kurz. Ohne Wenn und Aber fußen die Ergebnisse des Designs, vulgo Artefakte / Produkte, auf der Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden. Ebenso ohne Wenn und Aber kann dieses Anwenden im Sinne der Realisation von der Tätigkeit des Designs im Sinne des Entwerfens nicht getrennt werden. Und ohne Wenn und Aber existiert die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen Design und seinen Artefakten, was das Design als Beruf und Tätigkeit nicht unberührt lassen kann. Die Diskussion in Deutschland zum Thema Design und Wissenschaft wird jedoch seit der HfG Ulm nach wie vor hart geführt, insbesondere auf Grund der in dieser Arbeit immer wieder durchscheinenden Konfliktzone „Kunst“ und des

im Deutschen vorherrschenden dichotomischen Begreifens von Kunst und Wissenschaft. Und natürlich des Begreifens des hehren Wesens dieser Beiden: Was international unter *research* subsummiert wird, ist in Deutschland eher *Forschung und Entwicklung* denn *Wissenschaft* und es wird versucht, institutionell sauber zu trennen, wobei der Deutsche gerne noch die *angewandte Wissenschaft* dazwischenschiebt. Hinzu kommt, dass Ende der 1960er bis Ende der 1970er Jahre das Kind mit dem Bade ausgeschüttet wurde, als mit dem Sturz der Idee einer strikten Designmethodologie die Designwissenschaft als Ganzes in Verruf geriet.

International ist die Diskussion über das „ob“ Design Wissenschaft sei beziehungsweise betreibe verstummt, spätestens seit Frayling (1993) seinen Stock tief in die Erde rammte. Sie richtet sich mehr auf das „wie“. Hierbei hat sich die von Frayling beschreibend für die Forschung am Royal College benutzte Dreifaltigkeit fest etabliert.³⁶¹ Seitdem wird das Designresearch in diesem Sinne weiterentwickelt und ausinterpretiert. Eine gute, weil knappe Darstellung der Entwicklung und füllende Interpretation findet sich in (Frankel und Racine 2010). Nach ihnen wird aus:³⁶²

- Research into art and design → research about design → basic research
- Research through art and design → research through design → applied research
- Research for art and design → research for design³⁶³ → clinical research³⁶⁴.

Chow und Jonas (2009) fassten die verschiedenen Forschungsperspektiven, die Forscher nach (Glanville 1997) im Sinne Fraylings obigen drei Punkten einnehmen können, als 2x2-Matrix zusammen: Forschungsstandpunkt

361 Nach Fraylings Aussage (ebenda 4) abgeleitet von Herbert Read, jedoch ohne weitere Erläuterung oder Quellenangaben.

362 Reihenfolge der Liste nach Frayling, Frankel und Racine drehten sie um.

363 Meiner Erfahrung nach wird auch dies in der deutschsprachigen Szene teilweise missverstanden: „*research for design*“ meint Forschung für – im Sinne von „*im Dienste von*“ – Design, nicht Forschung nach Design.

364 „*Clinical research*“ meint hier eine Untersuchung, die sich analytisch in einem abgeschlossenen Kontext auf ein besonderes und individuelles Designproblem bezieht und Informationen über eine einzigartige Situation benötigt.

außer- oder innerhalb des Designs, mit Blick nach außen oder innen. Im Gegensatz zur Abbildung 39 behielten Sie die Einschätzung der Vorbilder jedoch bei, die den vierten Fall als unzugänglich (inaccessible) bezeichneten. Weiterhin haben sie diese Perspektiven mit verschiedenen Wissensgenerierungen abgeglichen. Ich habe in (Zerweck 2010c) diese Perspektiven, Wissensgenerierungen und das Verhältnis der Disziplinen aufgearbeitet und in *Verortung von Design in Designresearch* (Zerweck 2010d) mit drei grundlegenden Vorstellungen von Design verschnitten: A) Design in Form von Artefakten, B) Design als berufliche Disziplin, C) Design als Handlung.³⁶⁵

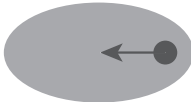
	Position des Beobachters ●	Ausserhalb des Designs Kybernetik 1. Ordnung (1. Generation Systemdenken, -theorie*)	Innerhalb des Designs Kybernetik 2. Ordnung (2. Generation Systemdenken, -theorie*)
Blickrichtung des Beobachters →			
nach aussen		Forschung für Design 	Forschung mittels Design 
nach innen		Forschung über Design 	Selbsterforschung 

Abbildung 39: Perspektiven der Designforschung
 Forschungsperspektiven nach Frayling, Glanville, Chow, Jonas und Zerweck, siehe Fließtext, eigene Übersetzung.
 * alternative Benennungen verschiedener Disziplinen.
 Quelle: Eigene

Die Perspektive *for Design / clinical research / für Design / außerhalb des Designs*, *Blick nach außen* ist geprägt von Disziplinen, ihren Eigenheiten und Methoden, die für das Design als Bezugswissenschaften bezeichnet werden müssen:

365 Diese drei grundlegenden Vorstellungen von Design korrespondieren mit den drei Begriffsebenen von Design wie sie in Kapitel „3. Designbegriff als Design-Begriffs-Landschaft: Ableitungen für Designdidaktik und Designpädagogik“, S. 95 dargestellt sind.

Diese gehen von Materialwissenschaft über Psychologie bis zum Marketing. Sie liefern Wissen, um Design als Disziplin und als Handlung ausüben zu können, wie Materialwerte, Drucktechnologien, Nutzerpräferenzen Das Verhältnis von Design zu solcher Wissensgenerierung ist geprägt von Importen und Entlehnungen, aber auch von Fragen, die das Design an jene hat: Solche Fragen werden in der interdisziplinären Forschung und Entwicklung dann als Forschungsaufträge des Designs an jene Disziplinen verstanden. Hier wäre Designwissenschaft die im Design nötige Kompetenz, diese Disziplinen und deren Wissen für sich zu erschließen und zu nutzen, denn diese anderen Disziplinen haben nicht das genuine Interesse des Wissensexports und -transfers in die Disziplin Design. Im Gegensatz zur Vorstellung von Frankel und Racine ist diese Perspektive, Form der Designwissenschaft jedoch nicht auf Schlüssellochforschung, also sehr spezielle Fragestellungen begrenzt. Auch philosophische Erkenntnisse zu Fragen der Handlungsethik – um nur ein Beispiel zu nennen –, die nicht designspezifisch sind, müssen auf diese Weise für das Design erschlossen, importiert und adaptiert werden.

Die Perspektive *into / about design / basic research / über Design / von außerhalb des Designs in oder auf das Design blickend* ist in der oben genannten Literatur als das mengenmäßig bis dato am stärksten vertretene Designresearch dargestellt. Es wird in dieser meistens mit den klassischen Kulturwissenschaften assoziiert. Wenn man die Vorstellung von Design in Form von Artefakten hat, ist diese Perspektive auch schlüssig. Für ein Design, das sich als Disziplin begreift, ist es jedoch kontraproduktiv, die Forschung über die eigene Disziplin aus der Hand zu geben, denn wer diese beschreibt, nimmt auch Zuschreibungen vor und schreibt darum Methoden und Kompetenzen vor. Designwissenschaft hat zwar die Pflicht aus der aufklärerischen Tradition heraus die in jenen Disziplinen erprobten und bewährten Methoden und Prozesse sowie Kenntnisse zu entlehnen sowie transdisziplinär Anschluss an diese zu erhalten. Jedoch ist eine Trennung der Disziplinen Design und Designwissenschaft nach Vorbild der Kunst und Kunstwissenschaft abzulehnen und zukünftig zu vermeiden. Weder das Ingenieurwesen noch die Architektur kennt eine solche Auslagerung, auch nicht die Hochschuldisziplinen Sport oder Medizin. Hinzu kommen die für das Design nicht passenden Werkzeuge der traditionellen Kunstgeschichte, wie Meer (2014, 73–75) es für

Grafik-Design darlegt. Das nach ihren Worten „De-tooling Design History“, also der Diskurs über Designgeschichte und die Entwicklung einer kritischen Designgeschichte fände zwar seit drei Jahrzehnten statt, hätte aber aus unterschiedlichen Gründen kaum Auswirkung auf die Praxis der Grafik-Designgeschichtsschreibung: Es gäbe eine qualitative und quantitative Differenz zwischen theoretischem Diskurs und praktischer Forschungsarbeit. Sie stellt es als plausibel dar, dass dies im Praxistauglichkeitsdruck durch zu große Nähe zur Grafik-Designpraxis begründet sei, argumentiert jedoch aus einer klassisch kunstwissenschaftlichen Perspektive. Ihre Sicht unterstellt dem*r Grafik-Designakteur*in ein Interesse an Designgeschichte nur dort, wo diese ihm*ihr helfe, einen eigenen Stil zu finden bzw. den Grafik-Design-„Fachzeitschriften“³⁶⁶ ein ausschließliches Interesse³⁶⁷, sich in Personendarstellungen und der Präsentation herausragender Arbeiten zu ergeben³⁶⁸: Ja, diese Umstände der wissenschaftlichen Apathie³⁶⁹, insbesondere des Grafik-Designs sind bekannt. Zustande gekommen sind sie aber wegen der bisherigen disziplinären Trennung von Designgeschichte und Grafik-Design, in der Grafik-Designakteuren analog zu Künstlern ein echtes Interesse an wissenschaftlichen Erkenntnissen abgesprochen wird. Wenn die Designwissenschaft der

366 Ich habe hier den Begriff der „Fachzeitschrift“ von Meer übernommen, lehne ihn aber in dem Kontext von Meer und den von ihr gemeinten Publikationen ab, siehe FN 17.

367 Die Unterstellung funktioniert durch Darstellung eines IST und Gleichsetzung mit dem angeblichen SOLL aus Sicht dieser Zeitschriften. Sie vergisst, dass diese eventuell es einfach nicht besser können ... weil eben die diese Zeitschriften produzierenden Designpraktiker zu wenig Ahnung von Designwissenschaft haben.

368 Aus dem positiven Gegenbeispiel, das Meer als Fürsprecher für die Verortung der Designwissenschaft ihrer Lesart in den klassischen Kulturwissenschaften bringt, wird deutlich, warum die Quelle Meer ausschließlich auf Grafik-Design gemünzt bleiben muss: Sie schreibt von designhistorischen Fachzeitschriften wie *Design and Culture*, welche neue Perspektiven, wie etwa Technik- und Materialentwicklung aufbrächten. Das Industrie- und Produkt-Design, wie auch Interior Design, HCI, InterfaceDesign, Game-Design ... haben diese und andere Perspektiven seit Anbeginn ihrer Disziplinen als Bestandteil ihres Schaffensprozesses und ihrer Auseinandersetzung im Entwerfen verinnerlicht.

369 Als ich einen Grafik-Designkollegen, der Illustration an einer renommierten Technischen Hochschule lehrte, bat, mir für die Erarbeitung eines Kanons / einer Literaturliste (Zerweck 2017c) ein paar Literaturvorschläge für Illustration zu machen, antwortete er ernsthaft, sie seien Illustratoren, die würden keine Bücher lesen.

Perspektive *about design* nicht in das Design inkorporiert, sondern dominant von außen betrieben wird, werden sich Designer auch weiterhin als Untersuchungsobjekt eher ausgrenzen statt sich der Designwissenschaft emanzipiert und selbstverständlich zu ermächtigen.

Die Perspektive *through design / applied research / mittels Design / aus dem Design heraus nach außen blickend* ist eine heute von Designern gerne für sich in Anspruch genommene Form der „Designwissenschaft“. Hier ist aber dringend Frayling zu bedenken, der hierzu schrieb:

„At the College, we give Higher Doctorates or Honorary Doctorates to individuals with a distinguished body of exhibited and published work – but we do not at present offer research degrees entirely for work where the art is said to ‚speak for itself‘. Rightly or wrongly, we tend to feel the goal here is the art rather than the knowledge and understanding.“
(Frayling und Royal College of Art 1993, 5)

Übersetzt bedeutet dies, dass nach Frayling Projekte, die lediglich Design produzieren und dieses für sich sprechen lassen wollen – beispielsweise im Sinne einer künstlerischen Intervention –, egal mit welchem Anspruch diese auch betrieben werden, das Ziel gesichertes Wissen oder Verständnis zu mehrten vermissen lassen und daher keine Designwissenschaft seien.

Die Form der Wissensgenerierung mit der Perspektive *through design / applied research / mittels Design / aus dem Design heraus nach außen blickend* lässt sich im Deutschen am ehesten mit Forschungs- und Entwicklungsprojekten in Wirtschaft und Instituten der angewandten Forschung vergleichen. Sie wird dann vom umsetzungsorientierten Research eines Designprojekts hinaus zur Wissenschaft, wenn durch ein solches Projekt und die Reflektion darüber allgemein teilbares, verwertbares Wissen generiert wird. Hierzu benötigt die Designwissenschaft eigene Methoden und Prozesse sowohl zur Durchführung der Projekte als auch zur Sicherung und Darstellung verwertbaren Wissens. Diese Aufgabe kann keiner anderen Disziplin überlassen werden.

Die letztgenannte Perspektive in Abbildung 39 benannt als *Selbsterforschung* ist in der Perspektive *von innerhalb des Designs nach innen blickend* (für die Frayling kein Pendant nennt, die nach Glanville einem Prozess der

Erkenntnisgewinnung nicht zugänglich sei und die Chow und Jonas in ihrer Abbildung mit „inaccessible“ beschriftet) nochmals verstärkt. Sie macht dann Sinn, wenn Design als berufliche Disziplin oder als Handlung verstanden wird. Dann treten Design und Designresearch in eine untrennbare Rolle ein: Die Designakteure – am ehesten eine Gruppe, die gemeinsam handelt und forscht, keine Einzelperson – betreiben Designresearch mit dem Ziel zu wissen, was die Akteure eigentlich wie tun – und schließlich besser machen können. Auch hierzu benötigt die Designwissenschaft eigene Methoden und Prozesse zur Sicherung und Darstellung verwertbaren Wissens. Diese Form von Wissenschaft, das Reflektieren über das eigene, disziplinäre Handeln in Aktion kann also nur in einer vereinten Disziplin Design ∞ Designwissenschaft stattfinden.

Bürdek hat in seinem Vorwort zur deutschen Ausgabe von Krippendorffs *Die semantische Wende: eine neue Grundlage für Design* (2013) eher en passant schön und knapp zusammengefasst, welche Wissenschaften alle im Sinne von Bezugswissenschaften auf das Design einwirk(t)en, um dann festzuhalten:

„Das Design benötigt eine Theoriebildung aus dem Kern seiner Disziplin, so wie das bei jeder wissenschaftlichen Disziplin üblich und richtig ist.
– Eine Position, die übrigens auch Alain Findeli unterstützt. Es muss ja nicht heißen, dass wir auf fachfremde oder fachferne theoretische Anregungen verzichten müssen, vielmehr muss es dem Design als wissenschaftlicher Disziplin, an der Schärfung des Begriffes auch durch eine eigenständige Theoriebildung gelegen sein. Nur so gelangt die Disziplin zur Anerkennung im allgemeinwissenschaftlichen Kontext.“

(Bürdek 2013, 18)

Entgegen Masers strikten und orthodoxen Kriterien für eine Wissenschaft (siehe FN 206) aus den frühen 1970er Jahren, der Hochmoderne, nicht der Postmoderne entsprungen, verstehen sich heute auch einige andere Disziplinen als Wissenschaften, für die Masers Kriterien ebenfalls nicht (streng) gelten.³⁷⁰ Es hat sich insbesondere der Begriff der Handlungswissenschaft etabliert, wie z. B. für die Sozialarbeitswissenschaft oder das Coaching. Birgmeier (vgl. 2011) definierte

370 Nicht zuletzt die Erziehungswissenschaft, innerhalb derer strenggenommen diese Arbeit als Dissertation angesiedelt ist.

das Coaching auf eine Weise, die leicht auf das Design als einheitliche Disziplin übertragen werden könnte, ohne das handelnde Design von der Wissen generierenden Designwissenschaft abtrennen zu müssen und gleichzeitig das Verhältnis zu den Hilfs- bzw. Bezugswissenschaften klärte. Weiter oben³⁷¹ wies ich bereits darauf hin, dass Wölfel und Krzywinski für das Design die Konstruktion als Vorbild vorschlagen, die ebenfalls eine Handlungswissenschaft ist. Für das Produkt- oder Industrie-Design mag dies augenfällig sein, andere Bereiche des Designs sehen die Parallelen zur Konstruktion eventuell weniger. Für wahrscheinlich die älteste Handlungswissenschaft, die Medizin, erklärt Köbberling (2010) in seiner Eröffnungsrede für den 103. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft der Inneren Medizin in für Laien verständlichen Worten knapp den *Begriff der Wissenschaft in der Medizin* und die Definition der Medizin als Handlungswissenschaft.³⁷² Er fasst offensichtlich die wissenschaftstheoretische Einordnungen von Klaus Dietrich Bock (1993) zusammen, dessen Definition der Medizin als Handlungswissenschaft oft zitiert wird:

„[Die Medizin ist] ,eine Anwendungs- und Handlungswissenschaft, die Methoden und Theorien anderer Wissenschaften, der Chemie, der Physik, der Biologie, der Psychologie und der Sozialwissenschaften unter dem Gesichtspunkt ihrer Brauchbarkeit für die Erkennung, Behandlung und Vorbeugung von Krankheiten auswählt, modifiziert und empirisch Regeln für die Anwendung in Forschung und Praxis der Medizin erarbeitet‘.“
(ebenda)

In Anlehnung an und Ableitung aus Vorgeschiedenem schlage ich folgende Definition für Design als Hochschuldisziplin vor:

371 In FN 239.

372 Als (Köbberling 1998) in leicht anderer Form frei verfügbar.

Das Design ist eine Anwendungs- und Handlungswissenschaft, die Methoden, Praxen und Theorien anderer Wissenschaften, aus der Produktions-, Technologie- und Materialforschung, der Geistes-, Human- und der Sozialwissenschaften bis hin zum Marketing und der Ökonomie sowie der Kunst unter dem Gesichtspunkt ihrer Brauchbarkeit für das Verstehen, Beschreiben und Gestalten von bestehenden und denkbaren Artefakten, ihrem Erleben und ihren Auswirkungen auswählt, modifiziert und empirisch Regeln für die Anwendung in Forschung und Praxis des Designs erarbeitet. Designwissenschaft ist dabei der nicht-anwendende Teil der Disziplin.

Da eine solche Hochschuldisziplin Design im Sinne einer Handlungswissenschaft die Kunst im Sinne ästhetischen Handelns (nicht im Sinne heutigen Verständnisses der bildenden Kunst), wie in der Definition geschrieben, selbstverständlich als Bezug beinhaltet, wäre es vornehmlich an Einrichtungen für angewandte Wissenschaft und Kunst anzusiedeln. Aber darüber hinaus gibt es auch andere Handlungswissenschaften als Lehre unbenommen auf MA- und PhD-Niveau. Im Bereich der forschungsorientierten Hochschulen, den Universitäten, eines theorieorientierten zweiten und insbesondere dritten Hochschulabschnitts müsste sich der Designbegriff aus der zweiten Begriffsebene, Design als Beruf, hin zur dritten Begriffsebene, Design als Handlung, fortentwickeln. So würde dann aus einer Handlungswissenschaft der *ganzheitlichen Verantwortung für das Erleben von Artefakten* eine Wissenschaft des Handelns / Entwerfens mit dem Ziel der Bereitstellung von Methoden und Prozessen zur *Erlangung deontischen Wissens*.

Für das Design als Hochschuldisziplin lautet die Konsequenz aus vorge-
nanntem für die Zukunft:

- Design darf nicht zulassen, dass sich eine außerhalb des Designs befindliche Designwissenschaft etabliert, die das Design von außen beschreibt, somit Zuschreibungen vornimmt und damit fremdbestimmt.
- Das Design darf somit die Qualifikation der theoriebildenden und -vermittelnden Professuren schwerpunktmäßig nicht anderen Disziplinen überlassen, sondern muss diese mehrheitlich aus sich heraus gewinnen.
- Auch die Entwurfsprofessuren müssen im Bereich Expertise in der Theoriebildung und -vermittlung stärker qualifiziert sein, um einen innerdisziplinären Diskurs zu etablieren.
- Studienmöglichkeiten müssen angeboten werden, die wissenschaftliche Methoden und Erkenntnisse nicht nur als Grundlage eines gestalterischen, ästhetischen Schaffens, sondern als Teil des designerischen Handelns lehren.

7.4. Ausblick 2: Kunst ist Element von Design

Zu Beginn dieser Arbeit³⁷³ hatte ich beschlossen, das Verhältnis von Design, von dieser Arbeit, von mir zur Kunst nicht zu thematisieren. Jedoch wurde im Verlauf der Arbeit klar, dass es sich nicht vermeiden lässt, zum Schluss darauf einzugehen, insbesondere nicht, wenn ich explizit im vorangehenden Kapitel Design als Handlungswissenschaft tituliere. Muss ich nochmals betonen, dass eine Disziplin nicht entweder oder sein muss, sondern durchaus auf Wissenschaft UND Kunst basieren kann?

Wie jede proaktive Handlung – und damit die Untersuchungsgegenstände jeder Handlungswissenschaft – unterliegen Entscheidungen, das Handeln selbst, nicht berechenbaren, nicht vorherbestimmbaren und erst recht nicht als richtig beweisbaren Kalkülen. Manche mögen dies Kunst nennen, noch einmal sei Goethe zitiert: „Kunst dagegen wäre die Wissenschaft zur That verwendet“ (Goethe 1836).

373 Siehe Kapitel „1.5. Zum Umgang mit dem Begriff Kunst“, S. 35.

Jedoch ist im Laufe dieser Arbeit auch klar geworden, dass solch ein proaktives Handeln in nahezu allen Disziplinen zu finden ist, siehe viele Stellen dieser Arbeit, die Design als Beantwortung der deontischen Frage behandeln. Auch versteht sich Design als berufliche Disziplin selbstverständlich als intentional ästhetisches Angebot, was es in die Nähe der Kunst im Sinne Maases Kriterium für Kunst rückt,³⁷⁴ sogar primärintentional, wenn man die in dieser Arbeit vorgelegte Definition des Berufes Design – „*Design verantwortet das Erleben eines Produktes*“ – annimmt. Jedoch versteht Design dieses *primär* nicht im Sinne eines vorbestimmten Rankings auf einer eindimensionalen Prioritätenskala und es lassen sich Funktion, ästhetisches Erleben und andere Ziele des Designs nicht gegeneinander ausspielen: Keiner mag ein hässliches Auto, aber auch keines, das nicht fährt oder dem Rücken schadet. Die Behauptung, es müsse a priori für eines entschieden werden, ist eine klassisch moderne (im technizistischen Verständnis beispielsweise der HfG Ulm, siehe Zitat von Curdes, S. 89), falsche Prämisse. Kunst im Sinne des Abzielens auf ein ästhetisches Erleben ist daher ein Bestandteil des Designs, auch gerne vorrangig, aber eben nur in dem Sinne, dass es viele Ziele gibt, die nicht nachrangig, sondern gleichberechtigt vorrangig sind. Dabei ist jedes Design im Sinne „vorliegender Entwurf“ eine einzigartige Güterabwägung in den allfälligen Zielkonflikten der Realität.

Kunst, die in erster Linie, priorisierend primärintentional das ästhetische Erleben im Blick hat, wie freie, bildende Kunst in der modernen Auffassung keinen Funktionszusammenhängen unterliegend, muss dabei sehr wenigen wissenschaftlichen Grundlagen folgen.³⁷⁵ Wenn Kunst dabei ihr Ziel des ästhetischen

374 Wie ausgeführt in Kapitel „1.5. Zum Umgang mit dem Begriff Kunst“, S. 35.

375 Auch Kunstwerke fallen zwar unter das Produktsicherheitsgesetz (ProdSG), dennoch bleiben in aller Regel die Fragen der Haftung und Konsequenz eines Kunstwerkes eher abstrakt oder im Bereich der technischen Installation des Werkes. Aus dem ProdSG kann keine Verantwortlichkeit des Künstlers für Inhalte oder künstlerische Ausführung seines Schaffens abgeleitet werden:

„Da jedoch auch Kunstwerke unter den Anwendungsbereich des ProdSG fallen, muss der Hersteller (der Künstler) auch hier sicherstellen, dass die Produkte den sicherheitstechnischen Anforderungen dieses Gesetzes sowie ggf. den darauf basierenden weitergehenden Anforderungen speziellerer Rechtsvorschriften entsprechen und sich somit keine

Erlebens bewusst, geplant, methodisch, d. h. verantwortlich erreicht, zeigt sie sich als Sonderfall des Designs: Kunst ist dann verantwortlich für das ausschließlich ästhetische Erleben eines Artefaktes, dessen weitere Auswirkungen nicht bedacht werden. Ein Bild oder eine Statue können so in die Welt entlassen werden. Für jedes Artefakt mit über die Ästhetik hinausgehenden Folgen wäre das jedoch unverantwortlich, beginnend beispielsweise beim Jugendschutz, Sittenwidrigkeit, Folgen des Konsums ... bis hin zur Gesundheit des Konsumenten oder Umweltfolgen. Für Design in Abgrenzung zur Kunst mag daher insbesondere die von Bock und Köberlin (siehe vorangehendes Kapitel) als Abgrenzung der Medizin zur Paramedizin, der Unwissenschaftlichkeit in der Medizin, Parallelen bieten, vergleiche auch den Begriff der Parawissenschaft.

Für das Grafik-Design hat Meer eine Zusammenfassung über das Verhältnis zur Kunst in Theorie und Praxis vorgelegt. Sie kommt darin zum Schluss: *„Die Antwort auf die Frage ‚Kunst und Design‘ oder ‚Kunst oder Design‘ [...] muss folglich lauten: Erst durch ein Bewusstsein für das ‚oder‘ ist ein ‚und‘ möglich.“* (Meer 2014, 75)

Am Ende dieser Arbeit stellt sich für mich daher Kunst als Bestandteil des Designs dar: Eine kleinere Untermenge, die auch im Design selbstverständlich und nötig ist, die jedoch als Disziplin einen Spezialfall des Designs darstellt. Kunst produziert Artefakte, für die höchstens das ästhetische Erleben verantwortlich wird, die meist jedoch lediglich ästhetische Experimente darstellen, ohne jedwede Folgen zu verantworten. Dies, weil das ästhetische Erleben zwar primär intendiert ist, jedoch ohne wissenschaftliche, d. h. evidenzbasierte Folgenabschätzungen angestrebt wird, ebenso wie die gesamten weiteren Folgen nicht methodisch bedacht werden.

Wer nun meint, dies wäre eine – gar moralische – (Ab-)Wertung irrt: Für die moderne Spielart der Kunst wird häufig begründet, dass die Gesellschaft auch Impulse aus Positionen heraus braucht, die weder abgesichert noch anderweitig Teil des gesellschaftlichen Usus seien und daher aus einer aus

Gefahren für die Sicherheit von Personen ergeben.“
(Landesinstitut für Arbeitsgestaltung des Landes Nordrhein-Westfalen 2016).

Funktionszusammenhängen herausgelöst, individuellen, künstlerischen Perspektive kommen müssen. Solche Vorschläge, Meinungen, Impulse sollen und dürfen daher nicht im Voraus oder besser gar nicht zur Verantwortung gezogen werden. Dieses Argument kann anerkannt werden, es muss jedoch begriffen werden, dass es nicht für das Design – weder als Verantwortung für das Erleben von Artefakten, noch als Beantwortung der deontischen Frage – gelten kann.

Design, das behauptet Kunst zu sein, und Kunst, die behauptet Design zu sein, ist daher Paradesign – in Analogie zu oben erwähnten Paramedizin und Parawissenschaft –, weil es seine Verantwortung ebenso verleugnet, wie die Wissenschaftlichkeit, also die Gründung in Evidenzen, die es braucht, dieser Verantwortung gerecht zu werden.

7.5. Ausblick 3: Design und Ökonom*logie

Das Design muss in voller Breite in seinem Selbstverständnis die ökonom*logische Situation zu Beginn des 21. Jahrhunderts inkorporieren. Dabei ist eine einseitig ökonomisch-monetäre Sichtweise auf Ressourcen ebenso reduktionistisch falsch, wie eine einseitig auf ökologische Ressourcen achtende Entwicklung. „Ökonomie“ und „Ökologie“ sind nur zwei von vielen Gesichtern eines allgemeinen Umgangs mit Ressourcen.³⁷⁶ Design als *wicked-problem-solver* weiß um die Einmaligkeit von Lösungen und daher um die zwar anstrengende aber notwendige, jeweils fallbezogene Güterabwägung und Lösung der Zielkonflikte aller für die Lösung und Implementierung eines Designs nötiger Ressourcen. Das aus der internationalen Designtheorie erwachsene Verständnis für komplexe und holistische Entwicklungen führte zu Methoden und Ansätzen wie *Cradle to Cradle*. Sie und deren Erfinder werden daher international als Teil der führenden Design(research)community betrachtet. Die Breite des Designs muss jedoch erst dafür gewonnen werden, was unter anderem die an vielen Stellen dieser Arbeit aufscheinende Notwendigkeit der besseren Theoriebildung unterstreicht.

376 Beispielsweise adressiert das Schlagwort der *Aufmerksamkeitsökonomie* einen Kernbereich der Herausforderungen bei der Gestaltung von medialen Angeboten und Services, der nichts mit der Allokation der Ressource *Geld* zu tun hat.

Diesen Komplex auszuführen wäre hier zu viel, treffend ist jedoch eine Zusammenfassung, wie sie Mathias Biswanger in einem Interview machte: „Wir leben nicht mehr in einer Bedürfnisdeckungs-, sondern in einer Bedürfnisweckungswirtschaft.“ (Wittrock 2019)

Wie jede*r einzelne Lehrende damit umgehen möchte, ob er*sie sich den Konsequenzen bedingungslos hingibt, dagegen ankämpft oder konstruktiv umleitet, muss die persönliche Sache, besser aber die des Kollegiums sein, das gemeinsam eine Lehre verantwortet. Greenwashing à la „essbare Sitzbezüge“ oder Selbstbetrug, man erfülle nur existente Bedürfnisse, können sich weder Produkt-Design noch Medien-Design, Marketing und verwandte Disziplinen erlauben, denn Design ist immer Akteur, Täter, nicht Opfer. Daher ist auch das Thema Ethik in der Designlehre unabdingbar.

7.6. Ausblick 4: Lehrinhalte

Siegfried Maser soll laut einem seiner Doktoranden gesagt haben:

„a designer needs to have the soul of an artist, the mind of a poet,
the intelligence of a scientist and the spirit of a volunteer.“
(Weller und Spellmeyer 2003, 209)

Aber welche geistigen, motorischen und körperlichen Werkzeuge brauchen er und sie?

Dazu gibt es aktuell keine verlässlichen Fakten, keine haltbaren Argumentationen und Debatten, selbst Schätzungen, Meinungen oder Ausblicke sind selten publiziert und wenn, dann auf Unterdisziplinen ausgerichtet.

Wird die Definition zugrunde gelegt, die in dieser Arbeit für Design als Beruf gefunden wurde, sowie weitere Charakterisierungen in dieser Arbeit für X-Designer, sind einige Felder zu benennen, die einen Rahmen für Curricula ergeben. Diese sind in folgender Tabelle 16 dargestellt:

Themenfeld	Level 5 Kurzstudium, erster Stu- dienteil BA	Level 6 erster Studien- zyklus, zweiter Studienteil BA	Level 7 zweiter Studienzyklus, MA	Level 8 dritter Studienzy- klus, PhD
Entwerfen ^{i ii}	50–70 %	50–70 %	30–50 %	abhängig der Ausrichtung des PhD-Programms
Modelling ⁱⁱⁱ	handwerklich	künstlerisch	deskriptiv, verbal & numerisch	
Wahrnehmung und Erleben	selbstre- flektierend, grundlegend ^{iv}	wissen- schaftliche Grundlagen ^v	aktuelle wissen- schaftliche Strömun- gen und Erkenntnisse	forschungs- bezogen
Kulturelle Hintergründe	wissen- schaftliche Grundlagen ^v			aktuelle wis- sensschaftliche Strömungen und Erkenntnisse bis forschungsbezogen
Technologie ⁱⁱ	handwerklich	wissen- schaftliche Grundlagen ^v	aktuelle wissen- schaftliche Strömun- gen und Erkenntnisse	keine wei- teren bis zu forschungs- bezogen ^{vi}
Wirtschaft ⁱⁱ		grundlegend ^{iv}	wissenschaftli- che Grundlagen ^{iv} im Marketing	
Organisation, Management ⁱⁱ		grundlegend ^{iv}	aktuelle wissen- schaftliche Strömun- gen und Erkenntnisse	

Tabelle 16: Vorschlag eines Rahmens für Lehrinhalte; die Inhalte der höheren Level sind konsekutiv

ⁱ *Entwerfen* meint sowohl die Lösung eines Designproblems, als auch das Lernen der Anwendung der folgenden Kompetenzgebiete als Projektstudium / Forschendes Lernen siehe FN 249.

ⁱⁱ Jeweils bezogen auf X-Design.

ⁱⁱⁱ *Modelling* meint jede Art von „den eigenen Gedanken eine begreifbare Physis geben“, um diese diskutierbar zu machen, wie Skizzieren, Zeichnen, Visualisieren, Darstellen, Modellbau, Vertonen, Prototypen, beschreibend, verbal, numerisch, CAD, DTP, etc.

^{iv} *Grundlegend* meint Basisfakten, Problemverständnis, Verständnis der Grundbegriffe und Fragestellungen: Nutzung von gegebenen Fakten.

^v *Wissenschaftliche Grundlagen* meint den Stand des Wissens / der Technik, herrschende Meinung, wie sie als gegeben im jeweiligen wissenschaftlichen Gebiet dargelegt ist, z. B. in Lehrbüchern: Verstehen, wie neue Fakten gewonnen werden.

^{vi} Je nach Schwerpunkt des Programms und des eigenen Themas.

Quelle: Eigene

7.7. Ausblick 5: Entwicklungsland?

Deutschland erscheint mir heute im Winter 2021 / 22, nach der langen Reise dieser Arbeit, wie ein Land, das sich in Sachen „Designlehre“ erst noch entwickeln muss. Seit dem Recherchestand 2016–18, den ich als Grundlage für diese Arbeit nahm, erschienen international einige interessante Arbeiten zum Thema, die jedoch scheinbar im deutschsprachigen Raum nicht rezipiert werden, so beispielsweise *What design education tells us about design theory: a pedagogical genealogy* (Ghajargar und Bardzell 2019).

Als letzten Ausblick möchte ich daher die Blicke auf Indien lenken, ein ehemaliges Entwicklungs- und dann Schwellenland, seit 1999 Mitglied der G20-Staaten, nach BIP weltweit unter den Top-5, dass sich auch gesellschaftlich rapide entwickelt.

Anfang der 60er Jahre wurde in Indien, u. a. angestoßen durch den Bericht *India Report to the Government of India* von Ray und Charles Eames (publiziert als: National Institute of Design 1997), das *National Institute of Design NID* gegründet. Der Bericht empfahl ein problemlösendes Designbewusstsein, das das Lernen mit tatsächlichen Erfahrungen verknüpft. Zudem empfahl der Bericht, Design als eine Brücke zwischen Tradition und Moderne einzusetzen. Bei der Einrichtung des Institutes wichen die Gründer daher von den damals üblichen, anerkannten Gepflogenheiten und den konventionellen Erziehungsmethoden des Buchlernens ab und belebten die Philosophie der Bauhaus-Designbewegung vor Ort, die als *Learning by doing* verstanden wurde. Damit war der Teil von Bauhaus gemeint, der Werkstatt und Atelier / Hörsaal verband. (vgl. National Institute of Design 1997)

Die Regierung Indiens erkannte die steigende Bedeutung von Design für die ökonomische und soziale Entwicklung und deklarierte daher 2007 ihre *National Design Policy*. Die Politik zielt darauf ab, die Entwicklung zur Befähigung der Industrie für Design zu fördern und zu beschleunigen, die sich sowohl auf die nationale Wirtschaft als auch auf die Lebensqualität positiv auswirken sollte. (Meh-ta 2019a, 3) Unter anderem wurde in Folge das *India Design Council IDC* mit drei Arbeitsfeldern gegründet:

„The second task force focuses on criteria for benchmarking design educational institutions and training institutes as well as developing model curriculum.“

(Government of India 2011, 18)

2016 traf die britische Premierministerin May den indischen Premierminister Modi, um den gemeinsamen Bericht des British Council (dem englischen Pendant des Goethe-Instituts) und des Indian Design Council *The Future of Design Education in India*. (British Council, India und India Design Council 2016) vorzustellen. Laut Anne Boddington (alles Folgende nach Boddington 2018) unterstrich der ursprüngliche Bericht von 2016, dass etwas gegen den schlechten Zustand der Designausbildung unternommen werden müsse, aber er sage nicht, was getan werden sollte. Als Kuratoriumsmitglied des British Design Council wäre sie an jenem Bericht beteiligt gewesen und mit der Leitung des Nachfolgeberichts beauftragt worden.³⁷⁷ Der Folgebericht (bis Herbst 2020 nicht veröffentlicht) hebe die Aspekte „was muss getan werden“ hervor. Hierzu wären drei Workshops veranstaltet worden: Der erste im Mai 2017 am National Institute of Design habe das Ziel gehabt, von der Designcommunity den Wissensstand der Lehrenden zu erfahren. Im zweiten sei es um das Lernen und Lehren im Design gegangen, wobei über pädagogische Innovation und die Ausbildung von Lehrern beraten wurde. Der dritte Workshop konzentrierte sich auf die Entwicklung eines Rahmens für die Professionalisierung der Designausbildung durch Forschung und Industriepartnerschaften.

Shashank Mehta – ein leitender wissenschaftlicher Referent am NID mit jahrzehntelanger Praxis- und Lehrerfahrung („Shashank Mehta“ 2015), 2005 Organisator und Mitveranstalter der ersten internationalen Konferenz zur Designausbildung in Asien, die als *Design education: tradition and modernity* (Katiyar, Mehta, und National Institute of Design 2007) veröffentlicht wurde – hatte 2019 / 20 ein Forschungsjahr, um seine Erfahrungen zum Thema Designausbildung

377

Laut (Design Council 2020) ist sie ebenfalls Mitglied des Direktoriums des britischen Council for Higher Education in Art & Design (CHEAD).

aufzuarbeiten und veröffentlichte so einige Manuskripte³⁷⁸, unter anderem *Reforming Design Education in India; Towards its Effective Utilization for National Prosperity*. (Mehta 2019a) und *Design Educator, the Key Contributor to the Success of the Design Education*. Aus dessen Abstract zitiere ich als letztes Statement, da es, wie diese Arbeit zeigt, die Herausforderung in Deutschland in zwei Sätzen erklärt:

„The key to the success of the design education is the quality of its faculty members, the design educator/s. (...) Besides the knowledge of the subject matter, the design educator would possess the knowledge of its teaching and learning processes. The course that she conducts needs to be designed, in terms of its content, intended learning outcomes, assignments, teaching methods, modes of delivery, and assessment methods, etc. **Design teaching is thus a specialized job. One needs to be trained to be a design educator.**“

(Herv. d. V., Mehta 2019b)

378 So Mehta, persönliche Kommunikation, 24.–26. November 2020, via Chatfunktion von academia.edu, wo er die Manuskripte veröffentlichte: <https://nid.academia.edu/ShashankMehta/Drafts>.

7.8. Schluss

In dieser Arbeit sind so viel mehr offene Fäden benannt, so viel mehr unausgeleuchtete Stellen und nonchalant aufgeworfene Themenfelder, als bei einer klassischen Promotion: Diese suchen sich aus einem bestehenden Bild ein individuelles Stück heraus und sehen genau hin. Wie aus der Arbeit von Beginn an hervorgeht, besteht aber bisher das Gesamtbild gar nicht,³⁷⁹ aus dem sich Forschende ein paar Quadratmillimeter zur exakten Untersuchung herauschneiden könnten.

Ohne mich mit einem Literaturnobelpreisgewinner vergleichen zu wollen, möchte ich daher mit Worten von Bob Dylan³⁸⁰ schließen und um die Aufnahme dieser Arbeit bitten:

„The ... [parts] themselves are not solitary. It's the combination of them that adds up to something more than their singular parts. To go too much into detail is irrelevant. The song is like a painting, you can't see it all at once if you're standing too close. The individual pieces are just part of a whole.“
(Brinkley 2020)

Ich hoffe daher, dass die Leserschaft diese Arbeit als Beitrag aufnimmt, ein Gesamtbild zu zeichnen und ihrerseits ein paar Schritte zurücktritt, um dieses Gesamtbild zu betrachten.

„Why don't we have a program to form design educators?“³⁸¹

--- ENDE ---

379 Siehe Kapitel „2. Stand der Forschung“, S. 39.

380 Dylan antwortet dabei auf die Frage „*What made you decide to mention Anne Frank next to Indiana Jones?*“ (Brinkley 2020) zu den diskursiven Lyrics des 2020 erschienen Songs *I Contain Multitudes* in dem er singt: „*I'm just like Anne Frank / Like Indiana Jones / And them British bad boys the Rolling Stones*“ (Hiatt 2020).

381 Frage aus dem Plenum der *Icograda* 1997, siehe S. 63.

8. Anhang

8.1. Daten, Tabellen

8.1.1. Rohdaten

Die Rohdaten und Auswertung können als Excel-Datei per Email an Zerweck@HeikoUndPhilippa.de bezogen werden.

8.1.2. Antworten zu Frage 29. / 32. „Meine Antworten beziehen sich auf:“

Die folgende Tabelle bezieht sich auf Kapitel „6.4.9. Unterschiede nach Hochschulart“, S. 369.

Rang	Antworten n=	gesamt 192	1. Runde 62	2. Runde 130
1	Fachhochschulen	71	13	58
2	Fachhochschulen & Kunsthochschulen	33	6	27
3	Kunsthochschulen	23	4	19
4	Fachhochschulen & Universitäten & Kunsthochschulen	16	9	7
5	Universitäten & Kunsthochschulen	14	11	3
6	Universitäten	13	8	5
7	Fachhochschulen & Universitäten	12	4	8
8	Fachhochschulen & Kunsthochschulen & Sonstige	4	3	1
9	Fachhochschulen & Sonstige	3	1	2
10	alle (Fachhochschulen & Universitäten & Kunsthochschulen & Sonstige)	2	2	0
11	Kunsthochschulen & Sonstige	1	1	0
12	Sonstige	0	0	0
12	Universitäten & Sonstige	0	0	0
12	Fachhochschulen & Universitäten & Sonstige	0	0	0
12	Universitäten & Kunsthochschulen & Sonstige	0	0	0
	Fachhochschulen (Summe aller Kombinationen)	141	38	103
	Universitäten (Summe aller Kombinationen)	57	34	23
	Kunsthochschulen (Summe aller Kombinationen)	93	36	57
	Sonstige (Summe aller Kombinationen)	10	7	3

Tabelle 17: Antwortkombinationen auf Frage 29. / 32. „Meine Antworten beziehen sich auf:“
 Alle Antwortkombinationen, die auf Frage 29. / 32. „Meine Antworten beziehen sich auf:“
 durch Mehrfachnennung möglich waren und ihre Häufigkeit. Die letzten vier Einträge stellen
 die Summe aller Antwortkombinationen dar, in denen die Antworten genannt wurden.

Quelle: Eigene

8.2. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Gesamter Studienplan der Ausbildung am Bauhaus nach Walter Gropius, 1923	73
Abbildung 2:	Begriffsverwirrung der Lehnwörter: „Industriedesign“ statt „Industrial Style“	113
Abbildung 3:	N-Grams zu <i>design</i> und <i>dessin</i>	115
Abbildung 4:	N-Grams zu <i>industrial design</i> , <i>Industrie Design</i> und <i>Industriedesign</i>	118
Abbildung 5:	Designbegriffslandschaft	126
Abbildung 6:	Kolumne <i>Stil!</i> auf SPIEGEL ONLINE	127
Abbildung 7:	Ressort <i>Stil</i> auf SZ.de	128
Abbildung 8:	Design in der Ressortzuteilung auf ZEIT ONLINE	129
Abbildung 9:	Ressort <i>Kultur</i> auf SZ.de	130
Abbildung 10:	Die Sinus-Milieus®	135
Abbildung 11:	Die elf Teilmärkte der Kultur- und Kreativwirtschaft	144
Abbildung 12:	Verwendungsbeispiel des Begriffs <i>Design</i> im Sinne der Beantwortung der Frage „Was soll sein?“ in Alltagskultur und Entwicklungsumgebung	163
Abbildung 13:	Designbegriffslandschaft mit Aufgabengebieten der Designdidaktik (rot) und Designpädagogik (blau)	171
Abbildung 14:	Plakat der Vortragsreihe ehemaliger Student*innen	181
Abbildung 15:	Die Bildungsstruktur in den USA, ohne Grundbildung	184
Abbildung 16:	Abbildung 16: Rovaniemi, Blick nach Süden, Berlin	189
Abbildung 17:	Blick auf die Gemeinde Rovaniemi, ca. 1937	192
Abbildung 18:	Das Bildungssystem Finnlands nach den Reformen, ohne Grundbildung	195
Abbildung 19:	Logik der Qualifikationsrahmen	200
Abbildung 20:	Drei Vorstellungen zur Evolution der Designaufgabe	232
Abbildung 21:	Wirtschaftsmodell der vier Sektoren	236
Abbildung 22:	Ausbildungsstufen in Begriffslandschaft Design	251
Abbildung 23:	Johari-Fenster und Einteilung nach quantitativer und qualitativer Befragungsmethodik nach Chandler, Owen und Heinisch	314

Abbildung 24: Schema Qualifikationsmodell, Gewichtung der Faktoren, Überarbeitung und Qualifikationsprofil	323
Abbildung 25: Screenshots der Fragebögen der ersten (links) und zweiten (rechts) Befragungsrunde	327
Abbildung 26: Ausschnitt des Screenshots des Fragebogens der zweiten Befragungsrunde	328
Abbildung 27: Mittelwerte und Standardabweichungen der Antworten (erste Befragungsrunde)	330
Abbildung 28: Qualifikationsprofil (erste Befragungsrunde)	331
Abbildung 29: Zentrale Tendenz des Einflusses der Faktoren, Mittelwert und Standardabweichung, Median und Modus	348
Abbildung 30: Verteilung der Antworten zu dem Einfluss der Faktoren	348
Abbildung 31: Zentrale Tendenz des Einflusses der Faktoren, Mittelwert und Standardabweichung nach allen Antworten verglichen mit den Mittelwerten der Antworten für verschiedene Gruppen von Antwortenden	361
Abbildung 32: Prozentuale Verteilung der Antworten unterschiedlicher Gruppen zu einzelnen Faktoren, nach größter Differenz abwärts, Faktor 1 – 8	364
Abbildung 33: Prozentuale Verteilung der Antworten unterschiedlicher Gruppen zu einzelnen Faktoren, nach größter Differenz abwärts, Faktor 9 – 16	364
Abbildung 34: Zentrale Tendenz des Einflusses der Faktoren, Mittelwert und Standardabweichung nach allen Antworten verglichen mit den Mittelwerten der Antworten für FH, Universität oder Kunsthochschule	370
Abbildung 35: Wichtigkeit und Einfluss der Faktoren und resultierende Wertungsgruppen	382
Abbildung 36: Qualifikationsprofil Entwurfsprofessur	399
Abbildung 37: Qualifikationsprofil Entwurfsprofessur nach befragten Gruppen	400
Abbildung 38: Qualifikationsprofil Entwurfsprofessur nach Hochschulart	402
Abbildung 39: Perspektiven der Designforschung	413

8.3. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Zuschnitt des Ressorts <i>Kultur</i> ausgesuchter deutschsprachiger Medien	130
Tabelle 2:	Darstellung des Studienprogramms Product Design der Glasgow School of Art	209
Tabelle 3:	Ausschließliche Verwendung von Abschlüssen (Deutschland)	245
Tabelle 4:	Besondere Verwendung von Abschlüssen ausschließlich an Kunst- und Musikhochschulen (Deutschland)	246
Tabelle 5:	Qualifikationswege zu Professuren und ihre Einstellungsvoraussetzungen (Deutschland)	292
Tabelle 6:	Liste der Fragen / Faktoren erste Runde und Zuordnung zu den Qualifikationsdimensionen	324
Tabelle 7:	Liste der Fragen, auf die mit <i>negative Wirkung</i> geantwortet wurde	343
Tabelle 8:	Rang und Einfluss der Faktoren auf die Berufsentscheidung sowie laufende Nummern in Fragebögen	350
Tabelle 9:	Faktoren rangiert nach Wichtigkeit, prozentualen Angaben (<i>sehr hoch</i> , mit Vergleich Rang nach Einfluss und laufenden Nummern in Fragebögen)	352
Tabelle 10:	Fragen zu dem Hintergrund des*r Befragten bzw. der Antworten	357
Tabelle 11:	Perspektiven der Antwortenden	358
Tabelle 12:	Liste der Faktoren sortiert nach Rang und Einfluss alle, mit Rang und Einfluss nach Gruppe der Antwortenden	363
Tabelle 13:	Liste der Faktoren sortiert nach Rang und Einfluss alle und nach Hochschulart	371
Tabelle 14:	Abhängigkeiten als prozentuale Gleichantworten von Faktorenpaaren, zweite Befragungsrunde	376
Tabelle 15:	Qualifikationsmodell Entwurfsprofessur: rangierte Faktoren und Abbildung auf die Qualifikationsdimensionen	397
Tabelle 16:	Vorschlag eines Rahmens für Lehrinhalte; die Inhalte der höheren Level sind konsekutiv	425
Tabelle 17:	Antwortkombinationen auf Frage 29. / 32. „Meine Antworten beziehen sich auf:“	431

8.4. Literatur

- Adams, Scott. 2006. „Dilbert Comic Strip on January 29, 2006“. Dilbert. 29. Januar 2006. <http://dilbert.com/strip/2006-01-29>.
- Agnew, Kenneth und ICSID. 1965. *The education of industrial designers : report of a seminar ; Bruges, Belgium, from 21 to 24 March, 1964*. Brügge: Bruges.
- Aicher, Julian. 2017. „Biografie Übersicht Inge Aicher-Scholl“. Selbstdarstellung. Die Sanfte Gewalt: Erinnerungen an Inge Aicher-Scholl. 27. April 2017. <http://www.ingeaicherscholl.de/biografie-uebersicht-inge-aicher-scholl/>.
- AIGA, the professional association for design. 2016. „Homepage AIGA Design Educators Community“. Vereinsdarstellung. Design Educators Community. 2016. <https://educators.aiga.org/>.
- „Akademie der Bildenden Künste München – Studium“. 2019. Hochschuldarstellung. Akademie der Bildenden Künste München. 2019. <https://www.adbk.de/de/studium.html>.
- „Akademie der Bildenden Künste Nürnberg | Geschichte“. 2019. Hochschuldarstellung. Akademie der Bildenden Künste Nürnberg. 2019. <https://adbk-nuernberg.de/akademie/geschichte/>.
- „Akademie der Bildenden Künste Nürnberg | Selbstverständnis“. 2019. Hochschuldarstellung. Akademie der Bildenden Künste Nürnberg |. 2019. <https://adbk-nuernberg.de/akademie/selbstverstaendnis/>.
- Alberta University of the Arts (AUArts). 2019. „Glass | Alberta University of the Arts“. Hochschuldarstellung. Alberta University of the Arts (AUArts). 2019. <https://www.auarts.ca/degrees-programs/glass>.
- Ammon, Sabine, und Eva Maria Froschauer. 2013. „Zur Einleitung: Wissenschaft Entwerfen. Perspektiven einer reflexiven Entwurfsforschung“. In *Wissenschaft entwerfen: vom forschenden Entwerfen zur Entwurfsforschung der Architektur*, herausgegeben von Sabine Ammon und Eva Maria Froschauer, 15–38. Eikones. München: Wilhelm Fink. <http://dx.doi.org/10.14279/depositonce-5618>.
- Amt für industrielle Formgestaltung (DDR). 1976. *form+zweck Fachzeitschrift für industrielle Formgestaltung*. 2. Aufl. Bd. 6/1976. Berlin. http://digital.slub-dresden.de/fileadmin/data/416501729-19760060/416501729-19760060_tif/jpegs/416501729-19760060.pdf.
- — —, Hrsg. 1979. *form+zweck Fachzeitschrift für industrielle Formgestaltung*. Bd. 3/1979. Berlin.
- Anderson, Chris, und Sigrid Schmid. 2013. *Makers: das Internet der Dinge ; die nächste industrielle Revolution*. München: Hanser.
- Annanpalo, Heikki, Veikko Kallio, Malcolm Hicks, Matti Enbuske, Rovaniemi (Finland), Town Council, Rovaniemi (Finland), Rural Council, und Rovaniemi (Finland : Parish). 1998. *Rovaniemi: 8000 Years of International History*. Jyväskylä: Gummerus. <http://historia.rovaniem.fi/historia/siseng.htm>.
- Arbeitsgruppe des Fachbereichs Produkt-Design unter Dekan Hans Dehlinger. 1996. „Design für einen Fachbereich Design: Zusammenfassung der Veröffentlichungen des Fachbereichs Produkt-Design der Universität Gesamthochschule Kassel zu seiner Strukturplanung“. Strukturplanung. Kassel: Fachbereich Produkt-Design, Universität Gesamthochschule Kassel. http://designdidaktik.org/wp-content/uploads/2017/06/design_fuer_einen_fachbereich_designb.pdf.

- Arbeitsstelle Praktikum Pädagogik. 2010. „Zitieren und Belegen von Literatur in wissenschaftlichen Arbeiten“. Herausgegeben von Fakultät für Erziehungswissenschaft. Universität Bielefeld. http://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/scs/pdf/leitfaeden/studierende/zitiermerkblatt_der_app.pdf.
- ASAD. 2016. „ARCTIC SUSTAINABLE ARTS AND DESIGN – HOME“. 2016. <http://www.asadnetwork.org/>.
- Association of Registered Graphic Designers RGD. 2012. „Design Educators Conference“. Vereinsseite. The Association of Registered Graphic Designers. 2012. <https://www.rgd.ca/events-and-programs/educators-conference>.
- Augsten, Andrea, und Moritz Gekeler. 2017. „From a Master of Crafts to a Facilitator of Innovation. How the Increasing Importance of Creative Collaboration Requires New Ways of Teaching Design.“ *The Design Journal* 20 (sup1): S1058–71. <https://doi.org/10.1080/14606925.2017.1353049>.
- Baden-Württemberg. 2018. *LHG Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz – LHG) in der Fassung vom 1. Januar 2005, zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 13. März 2018 (GBl. S. 85). LHG BW*. <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=jlr-HSchulGBWrahmen&psml=bsbawueprod.psml&max=true>.
- Bäb, Oraide. 2009. „Designvermittlung im Wandel der Zeit“. Wissensplattform für die Designvermittlung an Schulen. *designwissen.net* (blog). Februar 2009. <http://www.designwissen.net/seiten/designvermittlung-im-wandel-der-zeit>.
- Bauer, Birgit S., und Daniela Hensel, Hrsg. 2018. *Designlernen Diskurs, Praxis und Innovation in der Designlehre*. München: kopaed.
- Baumann, Konrad. 2004. „How Designers Teach – a Qualitative Research on Design Didactics“. Wien: Techn. Univ., Diss. <http://permalink.obvsg.at/AC04322848>.
- BauNetz. 2000. „Bauhaus. Kunstschule der Moderne; Bauhaus Weimar. Entwürfe für die Zukunft – Bücher im BauNetz“. BauNetz. 1. Januar 2000. https://www.baunetz.de/meldungen/Meldungen-Buecher_im_BauNetz_732261.html.
- Bayazit, Nigan. 2004. „Investigating Design: A Review of Forty Years of Design Research“. *Design Issues* 20 (1): 16–29.
- Bayer, Andreas. 2007. „Presseerklärung der Rektorenkonferenz der deutschen Kunsthochschulen (RKK)“. lifePR. Juni 2007. <https://www.lifepr.de/pressemitteilung/hochschule-der-bildenden-kuenste-saar/Presseerklaerung-der-Rektorenkonferenz-der-deutschen-Kunsthochschulen-RKK/boxid/1674>.
- Bayerisches Zentrum für Kultur- und Kreativwirtschaft, Hrsg. 2019. 2. *Bericht Kultur- und Kreativwirtschaft in der europäischen Metropolregion Nürnberg*. Nürnberg. https://www.nuernberg.de/imperia/md/wirtschaft/dokumente/wiv/bayernkreativ_zweiter_bericht_kuk.pdf.
- Baynes, Ken. 1985. „Defining a Design Dimension of the Curriculum“. *Journal of Art & Design Education* 4 (3): 237–43. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.1985.tb00168.x>.
- BDG Berufsverband der Deutschen Kommunikationsdesigner e.V. 2013. „BDG Stundensatzkalkulator“. Online-Kalkulator. 2013. <http://www.bdg-kalkulator.de/>.
- BDK e.V. Fachverband für Kunstpädagogik. 2012. „Ziele » BDK e.V.“ Vereinsdarstellung. BDK. 11. April 2012. <https://www.bdk-online.info/der-bdk/ziele/>.
- Becker, Wolfgang, und Manfred W Hentschel. 1970. *Mit dem Latein am Ende: Spiegel-Serie über Krise und Zukunft der deutschen Hochschulen*. Hamburg: Spiegel-Verl. Augstein.
- Beeg, Johann Caspar. 1846. *Die Form*. Fürth: Druck von Jul. Volkhart.

- „Bei Tieren in Bewegung kann man viel kassieren“. 2017. *Deutschlandfunk*. https://www.deutschlandfunk.de/bilderbuch-illustrator-jonas-laustroeer-bei-tieren-in.1202.de.html?dram:article_id=397175.
- Beinert, Wolfgang. 2018. „Hochschule für Gestaltung Ulm (HfG Ulm)“. *Typolexikon* (blog). 22. September 2018. <https://www.typolexikon.de/hochschule-fuer-gestaltung-ulm/>.
- — —. 2019. „Wie werden Designleistungen kalkuliert und vergütet?“ Essay. *Wolfgang Beinert | Grafiker und Typograf: Berlin* (blog). 22. März 2019. <https://www.beinert.net/honorar-stundensatze-verguetung-design/>.
- Bellin-Mularski, Nicole. 2016. „Das (E-)Portfolio im Praxissemester: Dokumentations- oder Reflexionsinstrument?“ In *Teaching Trends 2016: Digitalisierung in der Hochschule: mehr Vielfalt in der Lehre*, herausgegeben von Wolfgang Pfau, Svenja Mareike Bedenlier, Carina Kramer, und Joachim Stöter. Digitale Medien in der Hochschullehre, Band 5. Münster New York: Waxmann. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/15136/pdf/Pfau_et_al_2016_Teaching_Trends_2016.pdf.
- Berger, Albert. 2009. *Hochschulrecht im Freistaat Bayern: Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. C.F. Müller GmbH.
- Bernhardt, Katja. 2011. „Rezension von: Ralph Johannes: (Hg.) Entwerfen. Architektenausbildung in Europa von Vitruv bis Mitte des 20. Jahrhunderts. Geschichte - Theorie - Praxis, Hamburg: Junius Verlag 2009“. Herausgegeben von Ulrich Fürst, Hubertus Kohle, Stefanie Lieb, und Olaf Peters. *KUNSTFORM* 12, Nr. 11 (November).
- Bertschek, Irene, Jörg Ohnemus, Daniel Erdsiek, Christian Rammer, Raphaela Andres, und Simone Kimpeler. 2019. *Monitoringbericht Kultur- und Kreativwirtschaft 2018*. Herausgegeben von ZEW – Leibniz-Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH und Fraunhofer-Institut für System- und Innovationsforschung ISI. Mannheim: Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie (BMWi).
- Beyrow, Matthias, Marion Godau, Frank Heidmann, Constanze Langer, Reto Wettach, und Harald A. Mieg. 2017. „Forschendes Lernen im Design“. In *Forschendes Lernen: wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*, herausgegeben von Harald A. Mieg und Judith Lehmann, 269–79. Frankfurt: Campus-Verlag.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung. 2017. „Technischer Produktdesigner/ Technische Produktdesignerin – FR Produktgestaltung und –konstruktion (Ausbildung) auf BIBB.de“. BIBB – Informationen zu Aus- und Fortbildungsberufen. 2017. <https://www.bibb.de/de/berufeinfo.php/profile/apprenticeship/03092010>.
- Bifulco, Agnese. 2018. „Nachruf auf Tomás Maldonado“. *Floornature Architecture & Surfaces*. 3. Dezember 2018. <https://www.floornature.de/nachruf-auf-tomas-maldonado-14258/>.
- Birgmeier, Bernd. 2011. „Stichwort ‚Handlungswissenschaft‘. Definition, Relevanz, Funktion und Programm eines multiperspektivischen Handlungswissens im Coaching“. In *Coachingwissen*, herausgegeben von Bernd Birgmeier, 413–19. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93039-8_28.
- Bishop, Esther, und Martin Troendle. 2017. „Tertiary Musical Performance Education: An Artistic Education for Life or an out-Dated Concept of Musicianship?“ *Music & Practice* 3: 1–30. <http://www.musicandpractice.org/volume-3/tertiary-musical-performance-education/>.

- BMBF, Team Daten-Portal des. 2018. „ISCED 2011 – BMBF Daten-Portal“. Daten-Portal des Bundesministeriums für Bildung und Forschung – BMBF. 2018. <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/glossary.html>.
- BMBF-Internetredaktion. 2018. „BBiG-Novelle: Klare Bezeichnungen für die berufliche Fortbildung – BMBF“. Staatliche Informationsseite. Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF. 8. November 2018. <https://www.bmbf.de/de/bbig-novelle-klare-bezeichnungen-fuer-die-berufliche-fortbildung-7279.html>.
- Bock, Klaus Dietrich. 1993. *Wissenschaftliche und alternative Medizin*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-78170-4>.
- Böckelmann, Gottfried und Zentralverband des Deutschen Handwerks. 1989. *Gestaltung im Handwerk: Leitfaden für eine Bildungsmaßnahme innerhalb der Handwerksorganisation*. Bonn.
- Boddington, Anne. 2018. Reforming Design Education in India: Prof Anne Boddington (Kingston University) Interviewt von Amita Jain. <https://design.careers360.com/articles/reforming-design-education-in-india-prof-anne-boddington-kingston-university>.
- Bodner, George M., und Theresa L. B. McMillen. 1986. „Cognitive Restructuring as an Early Stage in Problem Solving“. *Journal of Research in Science Teaching* 23 (8): 727–37. <https://doi.org/10.1002/tea.3660230807>.
- Bohlinger, Sandra. 2012. „Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen“. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 41 (4): 16–19. <https://portal.dnb.de/opac.htm?sessionid=1CC4E737B35FD418E5E-oAC4B3DD837EC.prod-worker1?query=idn%3D1045478458&cqlMode=true&method=simpleSearch>.
- Bömmelburg, Friederike, Stefan Bömmelburg, Andreas Kantartzis, und Thomas Tünnemann. 2011. *Architektur Gestalten : Lehrkonzeptionen und Positionen in der Gestaltungslehre*. Herausgegeben von Thomas Tünnemann. Aachen: Fachhochschule Aachen, Fachbereich Architektur. http://www.fh-aachen.de/fileadmin/people/fb01_tuennemann/Architektur_Gestalten.pdf.
- Borries, Friedrich von. 2016. *Weltentwerfen: eine politische Designtheorie*. Erste Auflage, Originalausgabe. Edition Suhrkamp 2734. Berlin: Suhrkamp.
- Brecht, Katharina. 2019. „Teenies in sozialen Medien: Daumen hoch fürs Puppengesicht“. *DER SPIEGEL*, 2. März 2019. <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/instagram-so-bearbeiten-teenies-ihre-fotos-fuer-likes-a-1252263.html>.
- Breinig, Helmbrecht, Hrsg. 2001. *Das deutsche und das amerikanische Hochschulsystem: Bildungskonzepte und Wissenschaftspolitik*. Publikationen der Bayerischen Amerika-Akademie, Bd. 1b. Münster Hamburg London: Lit.
- Breuer, Gerda, Sabine Bartelsheim, Christopher Oestereich, und Folkwangschule für Gestaltung, Hrsg. 2012. *Lehre und Lehrer an der Folkwangschule für Gestaltung in Essen: von den Anfängen bis 1972*. 1. Aufl. Tübingen: Wasmuth.
- Brinkley, Douglas. 2020. „Bob Dylan Has a Lot on His Mind“. *The New York Times*, 12. Juni 2020, Abschn. Arts. <https://www.nytimes.com/2020/06/12/arts/music/bob-dylan-rough-and-rowdy-ways.html>.
- British Council, India und India Design Council, Hrsg. 2016. „The Future of Design Education in India.“ https://www.britishcouncil.in/sites/default/files/the_future_of_design_education_in_india.pdf.

- Brodhurst, E. K., und Peter R. N. Childs, Hrsg. 2000. *Integrating design education beyond 2000 proceedings of the 22nd SEED Annual Design Conference and 7th National Conference on Product Design Education*, 6 – 7 September 2000, University of Sussex, Brighton, UK. Bury St. Edmunds [u.a.] Professional Engineering Publ.
- Brodhurst, E. K., Peter R. N. Childs, SEED, Engineering and Product Design Education Conference, National Conference on Product Design Education, E & PDE Engineering and Product Design Education Conference, National Conference on Product Design Education, und SEED Annual Design Conference. 2000. *Integrating Design Education beyond 2000: Proceedings of the 22nd SEED Annual Design Conference and 7th National Conference on Product Design Education*, 6–7 September 2000, University of Sussex, Brighton, UK. Bury St. Edmunds: Professional Engineering Publ.
- Bröning, Michael und Friedrich-Ebert-Stiftung, Hrsg. 2004. *Deutschland in der globalen Wissensgesellschaft: Auswirkungen und Anforderungen ; Gutachten der Friedrich-Ebert-Stiftung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Brosterman, Norman. 1997. *Inventing kindergarten*. New York, N.Y.: H.N. Abrams.
- Brown, Tim. 2019. *Change by Design, Revised and Updated: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation*. Place of publication not identified: Harper Business.
- Brown, Tim, und Barry Katz. 2019. „How Great Design Could Fix the World’s Wicked Problems“. *Fortune*, 15. Februar 2019. <http://fortune.com/2019/02/15/change-by-design-new-excerpt-tim-brown/>.
- Buchanan, Richard. 1990. „Design as a Liberal Art“. In *The 1990 Conference on Design Education: Strategies for Educating Designers in the Post Industrial Society*, Art Center College of Design, Pasadena, California, August 5, 6, and 7, 1990., herausgegeben von Conference on Design Education, Industrial Designers Society of America, und Education Committee. Atlanta, Ga.: IDSA Education Committee.
- — —. 1992. „Wicked Problems in Design Thinking“. *Design Issues* 8 (2): 5–21. <https://doi.org/10.2307/1511637>.
- — —. 1995. „Branzi’s Dilemma: Design in Contemporary Culture“. In *Design: Pleasure or Responsibility ; Selected and Edited Articles from the International Conference on Design at the University of Art and Design, Helsinki UIAH 21 – 23 June 1994*, herausgegeben von International Conference on Design und Päivi Tahkokallio, 10–29. Publication Series of the University of Art and Design, Helsinki B 43. Helsinki: UIAH.
- — —. 1998a. „Branzi’s Dilemma: Design in Contemporary Culture“. *Design Issues* 14 (1): 3. <https://doi.org/10.2307/1511825>.
- — —. 1998b. „Education and Professional Practice in Design“. *Design Issues* 14 (2): 63. <https://doi.org/10.2307/1511851>.
- — —. 2001. „Design Research and the New Learning“. *Design Issues* 17 (4): 3–23. <https://doi.org/10.1162/07479360152681056>.
- — —. 2016. „Design on New Ground: The turn to action, services, and management“. In *Designing: Business and Management*, herausgegeben von Sabine Junginger und Jürgen Faust, 17–26. London: Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781474243551.ch.001>.
- Buchholz, Kai, und Justus Theinert. 2007. *Design-lehren: Wege deutscher Gestaltungs-ausbildung*. Herausgegeben von Fachbereich Gestaltung der Hochschule Darmstadt. Stuttgart: Arnoldsche Art Publ.

- Buchholz, Kai, Klaus Wolbert, Institut Mathildenhöhe, und Institut für Neue Technische Form, Hrsg. 2004. *Im Designerpark: Leben in künstlichen Welten ; [... anlässlich der Ausstellung „Im Designerpark. Leben in künstlichen Welten“ im Institut Mathildenhöhe Darmstadt, in Zusammenarbeit mit dem INTEF Darmstadt vom 14. November 2004 bis 20. Februar 2005]*. 1. Aufl. Darmstadt: Häusser. media-Verl.
- Bund Deutscher Grafik-Designer, und Lutz Hackenberg, Hrsg. 1979. *BDG 1919 – 1979*. 2500. Aufl. Mitteilungen 60. Düsseldorf.
- Bund Schweizer Architekten und Schweizerischen Werkbund, Hrsg. 1948. „Industrielle Planung“. *Das Werk: Architektur und Kunst* 32 (Anhang: Heft 8): *95*.
- Bundesagentur für Arbeit. 2017. „Techn. Produktdesigner/in – Produktgestaltung u. -konstrukt. auf Berufe.net“. BERUFENET – Berufsinformationen einfach finden. 14. Juni 2017. <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/kurzbeschreibung&dkz=90588>.
- Bundesamt für Justiz. 2010. B 3 KS 1/10 R. BSG 3. Senat.
- . 2012. B 3 KS 1/11 R. BSG 3. Senat.
- . 2014. B 3 KS 6/13 B. BSG 3. Senat.
- Bundesarchitektenkammer – BAK. 2017. „Innenarchitekten“. Vereinsdarstellung. Bundesarchitektenkammer. 2017. <https://www.bak.de/architekten/berufsbilder-der-fachrichtungen/innenarchitekten/>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2017. „Deutscher Qualifikationsrahmen – Allgemeinbildende Abschlüsse und weitere berufliche Fortbildungsqualifikationen zugeordnet“. Staatliche Informationsseite. DQR – der Deutsche Qualifikationsrahmen. Juli 2017. <https://www.dqr.de/content/2781.php>.
- Bundesrepublik Deutschland. 2002. *Geschmacksmustergesetz vor 2004*. <https://transpatent.com/gesetze/gschmga.html>.
- . 2014a. *Designverordnung vom 2. Januar 2014 (BGBl. I S. 18), die zuletzt durch Artikel 17 des Gesetzes vom 12. Mai 2017 (BGBl. I S. 1121) geändert worden ist*. <https://www.gesetze-im-internet.de/designv/BJNR001810014.html>.
- . 2014b. *Designgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 24. Februar 2014 (BGBl. I S. 122), das zuletzt durch Artikel 15 des Gesetzes vom 17. Juli 2017 (BGBl. I S. 2541) geändert worden ist*. DesignG. http://www.gesetze-im-internet.de/geschmng_2004/BJNR039010004.html.
- . 2017. *Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 6 Absatz 2 des Gesetzes vom 23. Mai 2017 (BGBl. I S. 1228) geändert worden ist*. <http://www.gesetze-im-internet.de/hrg/HRG.pdf>.
- Bundesverband mittelständische Wirtschaft (BVMW). 2019. „Stellungnahme: Referentenentwurf des Berufsbildungsmodernisierungsgesetzes (Bbimog)“. https://www.bmbf.de/files/2019_01_08_BVMW_Stellungnahme.pdf.
- Bundeszentrale für politische Bildung, Hrsg. 2019. *bauhaus*. Bd. 13–14/2019. Aus Politik und Zeitgeschichte. Bonn. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/287822/bauhaus>.
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR), Hrsg. 2016. „DQR – Deutscher Qualifikationsrahmen: Liste der zugeordneten Qualifikationen“. https://www.dqr.de/media/content/2016_DQR_Liste%20der%20zugeordneten%20Qualifikationen_01.08.16.pdf.
- Büning, Christian, BDG Berufsverband der Deutschen Kommunikationsdesigner e. V., VDID Verband Deutscher Industrie Designer e. V., und designaustria – Österreichs Wissenszentrum und Interessenvertretung für Design, Hrsg. 2015. *Honorar- und Gehaltsreport Designer 2014*. Berlin, Wien. http://wp.bdg-designer.de/wp-content/uploads/2015/06/Honorar_und_Gehaltsreport_Design_2014_ES.pdf.

- Burchard, Amory. 2009. „Studenten kämpfen für ihre Professorin“. *Der Tagesspiegel Online*, 21. Juli 2009. <https://www.tagesspiegel.de/wissen/universitaet-der-kuenste-studenten-kaempfen-fuer-ihre-professorin/1562602.html>.
- Burckhardt, Lucius. 2012. „Design ist unsichtbar.“ In *Design ist unsichtbar: Entwurf, Gesellschaft und Pädagogik*, herausgegeben von Silvan Blumenthal und Martin Schmitz, 13–24. Berlin: Schmitz.
- Bürdek, Bernhard E. 1991. *Design: Geschichte, Theorie und Praxis der Produktgestaltung*. Köln: DuMont.
- — —. 2012a. *Design – auf dem Weg zu einer Disziplin*. Schriftenreihe Schriften zur Kulturwissenschaft 94. Hamburg: Kovač.
- — —. 2012b. „Design – eine Disziplin? Interview von Felicidad Romero-Tejedor“. In *ARS MAGNA – Design als Problemlöser?*, herausgegeben von Felicidad Romero-Tejedor, 4–13. *Öffnungszeiten* 26/2012. Kassel: Kassel University Press.
- — —. 2013. „Vorwort zur deutschen Ausgabe“. In *Die semantische Wende: eine neue Grundlage für Design*, von Klaus Krippendorff. Schriften zur Gestaltung. Basel: Birkhäuser.
- Buschkühle, Carl-Peter, Joachim Kettel, und Mario Urlass. 2007. „horizonte insea 2007 germany“. Veranstaltungswebseite. 2007. <http://www.insea2007germany.de/de/home.htm>.
- Cepelewicz, Jordana. 2019. „Informatik: Algorithmen üben Evolution“. *Spektrum der Wissenschaft*, 13. Februar 2019. <https://www.spektrum.de/news/laesst-sich-die-evolution-mit-einfacher-mathematik-und-algorithmen-modellieren/1622402>.
- Chabon, Michael. 2018. *Moonglow: Roman*. Übersetzt von Andrea Fischer. 1. Auflage. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Chandler, Jon, und Mike Owen. 2002. *Developing Brands with Qualitative Market Research*. 6 Bonhill Street, London England EC2A 4PU United Kingdom: SAGE Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849208840>.
- Chow, Rosan, und Wolfgang Jonas. 2009. „Beyond Dualisms in Methodology: An Integrative Design Research Medium ‚MAPS‘ and Some Reflections“. In *Undisciplined! Design Research Society Conference 2008*. Sheffield Hallam University, Sheffield, UK. <http://shura.shu.ac.uk/477/>.
- Coker, Richard. 2003. „Strategic Positioning of Industrial Design Education within the Tertiary Environment“. In *ICSID 2nd Educational Conference: Critical Motivations and New Dimensions*, herausgegeben von Birgit Weller und Gunnar Spellmeyer, 177–81. Hannover: if International Forum Design GmbH.
- Cuff, Dana. 1991. *Architecture: the story of practice*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Curdes, Gerhard. 2001. *Die Abteilung Bauen an der hfg Ulm: eine Reflexion zur Entwicklung, Lehre und Programmatik*. 1. Aufl. Schriftenreihe / Club off Ulm. Stuttgart: Club off Ulm.
- Czuray, Jörg, und Hans Prammer. 1996. *Plakate im Ersten Weltkrieg: Materialien zur Medienpädagogik. Begleitheft zu 24 Dias für Geschichte, politische Bildung und bildnerische Erziehung*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten, Abt. V/12, Medienservice.
- Dafforne, James. 1860. „British Artists: Their Style and Character. Nr. LI. – William Dyce, R.A.“ Herausgegeben von James S. Virtue. *The Art-Journal* Volume VI (Oktober): 293–96. <https://books.google.de/books?id=vY1CAAAA-cAAJ&hl=de&pg=PA293#v=onepage&q&f=false>.
- Danish Design Centre. 2001. „The Design Ladder“. https://danskdesigncenter.dk/sites/default/files/pdf/design_ladder_2016_eng_0.pdf.

- Das provisorische Directorium, Hrsg. 1835.
„Statuten des Kunst- und Gewerb-Vereins zu Leipzig“. <http://digital.slub-dresden.de/id410312584>.
- De Zurko, E. R. 1957. *Origins of Functional Theory*. First Edition edition. Columbia University Press.
- Der Spiegel*. 1963. „ULM: Auf dem Kuhberg“, 20. März 1963. <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-45142776.html>.
- — —. 1969. „Mit dem Latein am Ende: SPIEGEL-Serie über Krise und Zukunft der deutschen Hochschulen (Architekten); 11. Fortsetzung“. *Der Spiegel*, 8. September 1969. <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-45522271.html>.
- „Design“. 2018. In *Wikipedia*. <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Design&oldid=184104744>.
- Design Council. 2020. „Boddington | Design Council“. Verbandsdarstellung. Design Council. 2020. <https://www.designcouncil.org.uk/about-us/our-experts/professor-anne-boddington>.
- Design Education Special Interest Group DESIG, The Design Society, und Institution of Engineering Designers IED. 2016. „E&PDE | Engineering & Product Design Education International Conference Series“. E&PDE. 2016. <http://epde.info/>.
- „Design Rationale“. 2019. In *Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Design_rationale&oldid=877604448.
- Designdidaktik.org. 2019. „Autor: Philip Zerweck“. Forschungsnetzwerk. Designdidaktik.org. 31. März 2019. <http://designdidaktik.org/author/philip/>.
- „Designer Drug“. 2015. In *Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Designer_drug&oldid=654061774.
- Detmer, Hubert. 2017. „Das Recht der (Universitäts-)Professoren“. In *Hochschulrecht: ein Handbuch für die Praxis*, herausgegeben von Michael Hartmer und Hubert Detmer, 3., neu bearbeitete Auflage, 139–240. Heidelberg: C.F. Müller.
- Deutsche Gesellschaft für Designtheorie und -forschung (DGTF). 2011. „Wer gestaltet die Gestaltung?: Praxis, Theorie und Geschichte des partizipatorischen Designs : Tagungsbericht der 8. Jahrestagung der DGTF 2011“. Tagungsbericht. Schwäbisch Gmünd: DGTF. <http://www.dgtf.de/code/dgtf/DGTF-Tagungsbericht2011.pdf>.
- Deutsche Nationalbibliothek. 2008. „Persistent Identifier ... eindeutige Bezeichnung für digitale Inhalte“. 2008. <http://www.persistent-identifier.de/>.
- Deutscher Designtag. 2018a. „Präambel – Deutscher Designtag“. Vereinsdarstellung. Deutscher Designtag. 2018. <http://www.designtag.org/der-dt/werte-haltungen/praeambel/>.
- — —. 2018b. „Zur Historie des Deutschen Designtags – Deutscher Designtag“. Vereinsdarstellung. Deutscher Designtag. 2018. <http://www.designtag.org/der-dt/historie/>.
- Deutscher Hochschulverband. 2013. „Gütesiegel des DHV: Faire und transparente Berufungsverfahren“. 2013. https://www.hochschulverband.de/guetesiegel_start.html.
- „Deutscher Sonderweg“. 2019. In *Wikipedia*. https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Deutscher_Sonderweg&oldid=186124938.
- dgtf Deutsche Gesellschaft für Designtheorie und -forschung. 2017a. „Civic Design | DGTF Tagung 2017 | Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle“. Vereinsdarstellung. 2017. <http://www.dgtf.de/tagungen/programm>.
- — —. 2017b. „Reflecting Research | DGTF Tagung 2016 | Hochschule Anhalt“. 2017. <http://www.dgtf.de/tagungen/tagung2016#Top4>.
- — —. 2018. „DGTF | Themenblog der Gruppe Design Didaktik“. Vereinsdarstellung. DGTF. 2018. <http://www.dgtf.de/tg/81>.
- „Die Neue Zeit (Fernsehserie)“. 2019. In *Wikipedia*. [https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Die_Neue_Zeit_\(Fernsehserie\)&oldid=192629126](https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Die_Neue_Zeit_(Fernsehserie)&oldid=192629126).

- Dienel, Hans-Liudger. 2004. „Wirtschaft und Politik in der Wissensgesellschaft: Vergleichen – die Befunde und Empfehlungen“. In *Deutschland in der globalen Wissensgesellschaft: Auswirkungen und Anforderungen ; Gutachten der Friedrich-Ebert-Stiftung*, herausgegeben von Michael Bröning und Friedrich-Ebert-Stiftung, 15–92. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Dietmar, Eberle. 2013. „SNF | P3 Forschungsdatenbank | Project 143206“. 29. Januar 2013. <http://p3.snf.ch/project-143206>.
- Dittmann, Christoph. 2000. „Wie organisiert sich die Gestaltung?: Organisationsstrukturen des Designs im Spannungsverhältnis Architektur, Bildende Kunst, Handwerk und Industrie“. Diplomarbeit in Kultur- und Medienmanagement. Hochschule für Musik und Theater Hamburg. http://www.16zwei.de/assets/organisation_gestaltung.pdf.
- Döcker, Ulrike. 1990. „Zur Konstruktion des ‚bürgerlichen Menschen‘“. *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften* 1 (3): 7–47. <https://doi.org/10.25365/OEZG-1990-1-3-2>.
- Dogramaci, Burcu. 2019. „Zur Globalisierung des Bauhauses | APuZ“. Herausgegeben von Bundeszentrale für politische Bildung. *bauhaus, Aus Politik und Zeitgeschichte*, 2019 (13–14): 38–47. <https://www.bpb.de/apuz/287818/zur-globalisierung-des-bauhauses>.
- DOI® Handbook. 2018. <https://doi.org/10.1000/182>.
- Dörr, Jeanine. 2019. „Promovieren in der Designwissenschaft in Deutschland. Systematische Analyse des Promotionswesens in der Designwissenschaft in Deutschland hinsichtlich der Rahmenbedingungen und Perspektiven für die Promotionskultur in diesem Fach“. Universität Vechta. <https://doi.org/10.23660/VOADO-147>.
- Dostal, Werner. 1995. „Die Informatisierung der Arbeitswelt – Multimedia, offene Arbeitsformen und Telearbeit“. *MittAB* 28. Jahrgang (4/95): 19. http://doku.iab.de/mittab/1995/1995_4_mittab_dostal.pdf.
- Durling, David, Chris Rust, Lin-Lin Chen, Philippa Ashton, und Ken Friedman, Hrsg. 2009. *Undisciplined! Proceedings of the Design Research Society Conference 2008*. Sheffield: Sheffield Hallam University. <http://shura.shu.ac.uk/drs2008/>.
- Dyce, W. und Great Britain Board of Trade. 1840. *Schools of Design. Copies of Reports Made by William Dyce, Esq. Consequent to His Journey on an Inquiry into the State of Schools of Design, in Prussia, Bavaria, and France*. Herausgegeben von Great Britain Parliament House of Commons. London. http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&res_dat=xri:hcp-us&rft_dat=xri:hcp:rec:1840-019089.
- Edelmann, Thomas. 2012. „Design wird zur Hilfsdisziplin der Kunst“. Blog. Stylepark. 5. Februar 2012. <https://www.stylepark.com/de/news/design-wird-zur-hilfsdisziplin-der-kunst>.
- Edgren, Lars. 2002. „Die schwedischen Zünfte im 18. Jahrhundert“. In *Das Ende der Zünfte: ein europäischer Vergleich*, herausgegeben von Heinz-Gerhard Haupt. Vandenhoeck & Ruprecht.
- EduLab HTW Berlin. 2016a. „Design-Lehre: Debatte, Praxis und Innovation, 18. Oktober 2016, EduLab HTW Berlin“. 2016. <http://edulab.htw-berlin.de/html/konferenz.html>.
- — —. 2016b. „Vorträge (Kurzdarstellungen) des Symposiums ‚Design-Lehre: Debatte, Praxis und Innovation‘“. Oktober 2016. <http://edulab.htw-berlin.de/html/vortraege.html>.
- — —. 2017. *edulab Konferenz – Kann man Design lehren-lernen?* <https://vimeo.com/210755283>.
- Ehlert, Kai, Karl-Heinz Krug, und Verband Deutscher Industrie-Designer, Hrsg. 1983. *VDID Designer Porträts*. 4. geänderte Auflage. VDID Designer Porträts 4. Leverkusen.
- Ehrhardt, Alfred. 1932. *Gestaltungslehre. Die Praxis eines zeitgemässen Kunst- und Werkunterrichts*. Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft 16. Weimar: Böhlau.
- Eisele, Petra. 2005. *BRDesign: deutsches Design als Experiment seit den 1960er Jahren*. Köln: Böhlau.

- „Empowerment“. 2019. In *Wikipedia*. <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Empowerment&oldid=187388832>.
- Epping, Volker. 2017. „Typisierung von Hochschulen: Universitäten und Fachhochschulen“. In *Hochschulrecht: ein Handbuch für die Praxis*, herausgegeben von Michael Hartmer und Hubert Detmer, 3., neu bearbeitete Auflage, 53–81. Heidelberg: C.F. Müller.
- Erlhoff, Michael, und Board of International Research in Design, Hrsg. 2008. *Wörterbuch Design: begriffliche Perspektiven des Design*. Basel: Birkhäuser.
- Eser, Thomas. 2002. „Historisches Kunsthandwerk zwischen ‚lebendiger Anschauung‘ und ‚Musealisierung‘“. In *Schön und gut: Positionen des Gestaltens seit 1850*, herausgegeben von Christoph Hölz und Bayerischer Kunstgewerbe-Verein, 137–54. Schriftenreihe des Bayerischen Kunstgewerbe-Vereins e.V., Heft 32. München: Deutscher Kunstverlag.
- Etat-Kalkulator. 2019. 2 x jährlich, seit 1983. Etat-Kalkulator. Freiburg, Br: Creativ-Coll.-Verl. <https://www.ccvision.de/de/etat-kalkulator/produktuebesicht.html>.
- Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union. 1998. *Richtlinie 98/71/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 13. Oktober 1998 über den rechtlichen Schutz von Mustern und Modellen*. EUR-Lex. Bd. 31998L0071. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=CELEX%3A31998L0071>.
- European League of the Institutes of the Arts (ELIA). 2016. „The ‘Florence Principles’ on the Doctorate in the Arts“. 2016. https://www.elia-artschools.org/userfiles/File/customfiles/1-the-florence-principles20161124105336_20161202112511.pdf.
- — —, Hrsg. 2018. *NXT Careers in the arts: Visions for the future*. Amsterdam. https://www.elia-artschools.org/userfiles/File/customfiles/nxt-publication-2018-careers-in-the-arts_20180412173643.pdf.
- Fachbereich Design der Fachhochschule Potsdam. 2020. „Ausschreibung: Professur (W2) »Produkt und Perspektive« Kennziffer 33 / 2020“. https://www.fh-potsdam.de/fileadmin/user_dateien/1_informieren/D_Profil/a_Stellenanzeigen/20200815.33_2020.Prof.Produkt.pdf.
- Fachbereich Gestaltung der Fachhochschule Darmstadt. 1993. *Prüfungsordnung des Fachbereichs Gestaltung der Fachhochschule Darmstadt vom 15. März 1993 in geänderter Fassung vom 1. September 1997*. <http://www.fbg.h-da.de/fileadmin/industriedesign/Pruefungsordnung.pdf>.
- Faculty of Art and Design ulapland. 2016. „Faculty of Art and Design | University of Lapland“. 2016. <https://www.ulapland.fi/EN/Units/Faculty-of-Art-and-Design>.
- Frankel, Lois, und Martin Racine. 2010. „The Complex Field of Research: For Design, through Design, and about Design“. In *Design & Complexity*, 12. Montreal. <http://www.drs2010.umontreal.ca/data/PDF/043.pdf>.
- Frayling, Christopher und Royal College of Art. 1993. *Research in Art and Design*. Royal College of Art Research Papers, Volume 1 Number 1 1993/4. London: Royal College of Art.
- Freistaat Bayern. 2019a. *Bayerisches Hochschulgesetz (BayHSchG) vom 23. Mai 2006 (GVBl. S. 245, BayRS 2210-1-1-WK), das zuletzt durch § 1 Abs. 186 der Verordnung vom 26. März 2019 (GVBl. S. 98) geändert worden ist*. <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHSchG>.
- — —. 2019b. *Bayerisches Hochschulpersonalgesetz (BayHSchPG) vom 23. Mai 2006 (GVBl. S. 230, BayRS 2030-1-2-WK), das zuletzt durch § 1 Abs. 62 der Verordnung vom 26. März 2019 (GVBl. S. 98) geändert worden ist*. <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHSchPG>.

- Frenzl, Markus. 2020. „Ich behaupte nicht, Designer wären bessere Menschen! Ein Interview von Jochen Overbeck“. *DER SPIEGEL*, 17. Januar 2020. <https://www.spiegel.de/stil/markus-frenzl-der-designexperte-ueber-trends-und-was-gute-produkte-ausmacht-a-072a923f-dde0-4abb-a022-b73095df499b>.
- Friedrich, Andreas. 2014. „Wohin mit den Musikstudenten?“ zu|Daily (blog). 12. November 2014. <https://www.zu-daily.de/daily/tiefenbohrung/2014/11-12-bishop-studie-musikstudenten.php>.
- Fröhlich, Tom. 2020. „Beamtenverhältnis auf Probe“. Informationsportal zu öffentlichem Dienstrecht. Dr. Tom Fröhlich Rechtsanwalt (blog). 2020. <https://www.anwalt-tomfroehlich.de/entlassung-aus-beamtenverhaeltnis-auf-probe/>.
- Furuse, Jan, und Sophie Mützel. 2010. *Relationale Soziologie: Zur kulturellen Wende der Netzwerkforschung*. Springer-Verlag.
- „Game-Design“. 2019. In Wikipedia. <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Game-Design&oldid=187965439>.
- Gembris, Heiner, und Daina Langner. 2005. *Von der Musikhochschule auf den Arbeitsmarkt: Erfahrungen von Absolventen, Arbeitsmarktexperten und Hochschullehrern*. Forum Musikpädagogik, Bd. 66. Augsburg: Wissner.
- „Geschichte des BDG“. 2015. Vereinsseite. BDG Berufsverband der deutschen Kommunikationsdesigner e.V. gegr. 1919. 2015. <https://bdg.de/der-verband/geschichte-des-bdg/>.
- Ghajargar, Maliheh, und Jeffrey Bardzell. 2019. „What Design Education Tells Us about Design Theory: A Pedagogical Genealogy“. *Digital Creativity* 30 (4): 277–99. <https://doi.org/10.1080/14626268.2019.1677723>.
- Ginnow-Merkert, Hartmut. 1997. *Designer online: lohnt sich der Einstieg ins Internet?* Praxis. Frankfurt am Main: Verlag Form.
- Gisbertz, Jennifer. 2004. *Grundwissen Kunstdidaktik: Primarstufe*. Donauwörth: Auer.
- GKG e.V. 2011a. „9. Treffen der Künstlerischen Gestaltungslehrenden“. Vereinsdarstellung. Homepage der GKG e.V. 2011. <http://www.kuenstlerischegestaltungslehren.de/Veranstaltungen/muenchen.html>.
- — —. 2011b. „Homepage der Gesellschaft für künstlerische Gestaltungslehren in der Hochschulausbildung e.V.“ Vereinsdarstellung. Homepage der GKG e.V. 2011. <http://www.kuenstlerischegestaltungslehren.de>.
- — —. 2011c. „Tagung Kaiserslautern 26. / 27. 09. 2011“. Vereinsdarstellung. Homepage der GKG e.V. 2011. <http://www.kuenstlerischegestaltungslehren.de/Veranstaltungen/kaiserslautern.html>.
- Glanville, Ranulph. 1997. „A Ship without a Rudder“. In *Problems of Excavating Cybernetics and Systems: Proceedings of a Conference Held in Amsterdam, the Netherlands, 17–21 April 1995*, herausgegeben von Ranulph Glanville und Gerard de Zeeuw. Southsea: BKS+.
- Godau, Marion, Traugott Haas, Johannes Kir-schenmann, und Werner Stehr. 2009. „design-wissen.net“. 2009. <http://www.designwissen.net/>.
- Goethe, Johann Wolfgang von. 1836. *Poetische und prosaische werke*. J.G. Cotta.
- Golsby-Smith, Tony. 1996. „Fourth Order Design: A Practical Perspective“. *Design Issues* 12 (1): 5. <https://doi.org/10.2307/1511742>.
- Google. 2013. „Google Ngram Viewer“. Google Books Ngram Viewer. 2013. <https://books.google.com/ngrams>.
- Government of India. 2011. „National Design Policy“. <http://www.nid.edu/Userfiles/NationalDesignPolicy.pdf>.

- Gramlich, Johannes. 2016. „Kunst und Materie. Dinghistorische Perspektiven auf den internationalen Kunstmarkt im 20. Jahrhundert“. *Zeithistorische Forschungen / Studies in Contemporary History* 2016 (13): 404–25. <https://zeithistorische-forschungen.de/3-2016/id%3D5392>.
- Grawe, Gabriele D. 2002. *Call for action: Mitglieder des Bauhauses in Nordamerika*. Weimar: VDG. <https://doi.org/10.1466/20061204.04>.
- Gregory, Peter. 2017. „Editorial: How Long Does It Take to Train a Teacher in Art and Design?“. *International Journal of Art & Design Education* 36 (2): 130–33. <https://doi.org/10.1111/jade.12148>.
- Gropius, Walter. 1919. „Manifest und Programm des staatlichen Bauhauses in Weimar“. Gründungsprogramm. Weimar: Bauhaus. <https://brbl-dl.library.yale.edu/pdfgen/exportPDF.php?bibid=2107189&solrid=3445408>.
- . 1923. *Idee und Aufbau des staatlichen Bauhauses Weimar*. München: Bauhausverlag. https://monoskop.org/images/a/a7/Gropius_Walter_Idee_und_Aufbau_des_staatlichen_bauhauses_Weimar_1923.pdf.
- Grossmann, Yves Vincent. 2018. *Von der Berufung zum Beruf: Industriedesigner in Westdeutschland 1959–1990: Gestaltungsaufgaben zwischen Kreativität, Wirtschaft und Politik*. Design / Deutsche Gesellschaft für Designtheorie und-forschung (DGTf), Band 39. Bielefeld: Transcript.
- Haas, Traugott. 2018. „Designpädagogisches Symposium an der Universität Vechta“. Hochschuldarstellung. Universität Vechta. 17. Januar 2018. <https://www.uni-vechta.de/designpaedagogik/2016-dpi/>.
- Haas, Traugott, und June H. Park. 2015. „2014 dpi: Designpädagogische Interpunktion mit dem Thema Designdidaktik | Die Didaktik des Designs“. Herausgegeben von Die Präsidentin der Universität Vechta (mdWdGb) Dr. Marion Rieken. *VECTOR Das Vechtaer Forschungsmagazin* 7. Jahrgang|2015 (November 2015): 46–47. https://www.uni-vechta.de/fileadmin/user_upload/Marketing/Publikationen/Forschungsmagazin_Vector/VECTOR_2015.pdf.
- Harari, Yuval Noah. 2018. *Eine kurze Geschichte der Menschheit*. Übersetzt von Jürgen Neubauer. 30. Auflage. München: Pantheon.
- Harland, Robert. 2016. *Graphic Design in Urban Environments*. Bloomsbury Publishing.
- Hartmer, Michael, und Hubert Detmer, Hrsg. 2017. *Hochschulrecht: ein Handbuch für die Praxis*. 3., neu Bearbeitete Auflage. Heidelberg: C.F. Müller.
- Hartung, Manuel J., Andreas Sentker, und Martin Spiewak. 2018. „Anja Karliczek: ‚Wir sollten die Schulen umbauen‘“. *Die Zeit*, 27. März 2018, Abschn. Gesellschaft. <http://www.zeit.de/2018/14/anja-karliczek-bildung-schulen-umbau-deutschland/komplettansicht>.
- Hassenewert, Frank. 2006. „Lehren des Entwerfens – Eine Untersuchung über den Diskurs des Entwerfens in Entwurfslehrbüchern der Architektur von 1945 bis 2004“. Technische Universität Berlin. <https://doi.org/10.14279/depositonce-1332>.
- Hauffe, Thomas. 1995. *Design*. dumont Taschenbücher, 502 : Dumont-Schnellkurs. Köln: DuMont.
- Hawking, Stephen, und Leonard Mlodinow. 2010. *The grand design*. New York: Bantam Books.

- Hechler, Daniel. 2013. „Von der Hochschule in der funktionalistischen Stadt zur Hochschule in der kreativen Stadt. Die Theorieangebote und ihre zentralen Erklärungsthesen“. In *Jenseits der Metropolen: Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen*, herausgegeben von Peer Pasternack, 57–88. Hochschulforschung Halle–Wittenberg. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Heinisch, Stefan. 2019. „Servicemanagement“. Unveröffentlichtes Vorlesungsskript. Nürnberg, Technische Hochschule Ingolstadt.
- Held, Matthias. 2018. „Nachhaltigkeit in der Designausbildung: Potenziale für transdisziplinäre Forschung“. In *Nachhaltigkeit in der Lehre*, herausgegeben von Walter Leal Filho, 421–39. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56386-1_25.
- Herdeg, Walter, und Walter Amstutz, Hrsg. 1946. *Graphis: International Journal for Graphic and Applied Art, Band 2, 17 Bis 3, 18*. Zürich: Graphis.
- Hermann, Anastasia, Patricia Pela, und Caroline Stanski. 2018. „StepStone Gehaltsreport für Absolventen 2018/2019“. Düsseldorf: StepStone Deutschland GmbH. https://www.stepstone.de/Ueber-StepStone/wp-content/uploads/2018/08/StepStone_Gehaltsreport-für-Absolventen-18.19_Webversion.pdf.
- Herzog, David. 2017. *Recht für Designer*. Bibliothek für Designer. Stuttgart: avedition.
- Heskett, John. 2009. „Creating Economic Value by Design“. *International Journal of Design* Vol 3 (No 1): 71–84. <http://www.ijdesign.org/index.php/IJDesign/article/view/477/243>.
- HfG Schwäbisch Gmünd. 2018. „Studiengänge an der HfG Schwäbisch Gmünd“. Hochschuldarstellung. Hochschule für Gestaltung. 2018. <https://www.hfg-gmuend.de/studium/studiengaenge>.
- Hiatt, Brian. 2020. „Hear Bob Dylan’s Darling New Song, ‘I Contain Multitudes’“. *Rolling Stone*, 17. April 2020. <https://www.rollingstone.com/music/music-news/bob-dylan-song-contain-multitudes-985674/>.
- Hirsch, Annabelle. 2015. „Grassimuseum in Leipzig: Im Palast des guten Stils“. In *Merian: Leipzig 9/2015*, herausgegeben von Ricarda Gerhardt. Merian, 68,9. Hamburg: Jahnenzeiten-Verl. <http://www.zeit.de/entdecken/reisen/merian/grassimuseum-leipzig-museum-angewandte-kunst-architektur>.
- „History Aalto University“. 2018. Hochschuldarstellung. Aalto University. 10. April 2018. <https://www.aalto.fi/en/aalto-university/history>.
- Hochschule Coburg. 2020. „Ausschreibung: W2-Professur (m/w/d) Lehrgebiet: ‚Produktdesign in neuen Kontexten‘“. Hochschuldarstellung. Stellenausschreibungen Hochschule Coburg. Juni 2020. <https://stellenangebote.hs-coburg.de/jobposting/3e9c508e6d3812c3216ca34dfbb-026fed37f5fb>.
- „Hochschule für Gestaltung Ulm“. 2019. In *Wikipedia*. https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Hochschule_f%C3%BCr_Gestaltung_Ulm&oldid=192857587.
- Hochschule für Künste Bremen. 2018. „Studiengänge Integriertes Design BA|MA an der HfK BREMEN“. Hochschuldarstellung. 2018. <https://www.hfk-bremen.de/t/integriertes-design/n/studieng%C3%A4nge-integriertes-design>.
- Hochschule München. 2019. „Masterstudengang Advanced Design“. Hochschuldarstellung. Fakultät für Design. 2019. <https://www.design.hm.edu/studienangebote/master/masterofart-sinadvanceddesign.de.html>.
- Hochschullehrerbund. 2020. „Informationsblatt Verbeamtung auf Probe“. https://www.hlb.de/fileadmin/hlb-global/downloads/Infobereich_Nichtmitglieder/hlb-Infoblatt_Verbeamtung_auf_Probe_01.pdf.

- Hodson, Elise, Bahar Mousavi Hejazi, and The Association of Registered Graphic Designers RGD, Hrsg. 2016. *transformation : the changing nature of design education in the 21st century : 2015 Design Educators Conference Proceedings*. Toronto: George Brown College. https://www.rgd.ca/database/files/library/Final_TransformationConference.pdf.
- Hohl, Michael. 2013. „Was ein PhD in Kunst und Design sein kann“. In *Z. B. praxisbasierte Forschung in Design & Kunst*, herausgegeben von Daniel Klapsing, Schirin Kretschmann, Lena Marbacher, Andine Müller, und Jonas Weber Herrera. Weimar: Verlag der Bauhaus-Universität.
- — —. 2019. *Wissenschaftliches Arbeiten in Kunst, Design und Architektur. Kriterien für praxisgeleitete PhD-Forschung*. Berlin: DOM Publishers.
- Holland, Laurence Bedwell, Hrsg. 1966. *Who Designs America?: The American Civilization Conference at Princeton 1964*. Princeton Studies in American Civilization 6. Garden City, New York: Doubleday Anchor books,.
- Hornung-Prähauser, Veronika, Sandra Schaffert, Wolf Hilzensauer, und Diana Wieden-Bischof. 2007. „ePortfolio-Einführung an Hochschulen: Erwartungen und Einsatzmöglichkeiten im Laufe einer akademischen Bildungsbiografie“. In *Studieren neu erfinden - Hochschule neu denken*, herausgegeben von Marianne Merkt, Kerstin Mayrberger, Rolf Schulmeister, Angela Sommer, und Ivo van den Berk. Medien in der Wissenschaft 44. Münster, Westf.: Waxmann. <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/1877Volltext.pdf>.
- Huber-Hammerl, Patricia. 2015. *Der Kunst begegnen. Mögliche Zugänge in einem aktuellen BE-Unterricht in der Grundschule*. Salzburg: GRIN Publishing.
- Hugentobler, Hans Kaspar. 2010. „Design als Handlungsweise“. In *Designwissenschaft und Designforschung: Ein einführender Überblick*, herausgegeben von Hans Kaspar Hugentobler, Claudia Mareis, Franziska Nyffenegger, Ulrike Reichhardt, und Philip Zerweck, 11–16. Luzern: Hochschule Luzern. <https://docplayer.org/1432921-Designwissenschaft-und-designforschung.html>.
- Hugentobler, Hans Kaspar, Claudia Mareis, Franziska Nyffenegger, Ulrike Reichhardt, und Philip Zerweck. 2010. *Designwissenschaft und Designforschung: Ein einführender Überblick*. Luzern: Hochschule Luzern. <https://docplayer.org/1432921-Designwissenschaft-und-designforschung.html>.
- Hüther, Michael. 2016. „US-Wirtschaft: Jobs, Jobs, und horrenden Schulden“. *Die Zeit*, 14. November 2016, Abschn. Wirtschaft. <http://www.zeit.de/wirtschaft/2016-11/us-wirtschaft-donald-trump-deutschland-europa-folgen>.
- Ico-D Secretariat. 2015a. „Defining the Profession“. Vereinsdarstellung. Ico-D. 2015. <https://www.ico-d.org/about/index>.
- — —. 2015b. „eeum: «design connects» the 2015 international design congress“. 2015. <http://www.ico-d.org/connect/events/events/776.php>.
- — —. 2015c. „ico-D / History“. 2015. <http://www.ico-d.org/about/history#legacy>.
- — —. 2017. „World Design Summit—Montréal 2017 | ico-D“. 2017. <http://www.ico-d.org/connect/events/events/848.php>.
- Icograda Congress, Jorge Frascara, und International Council of Graphic Design Associations, Hrsg. 1998. *Icograda Congress, ADG Uruguay, Punta Del Este, Uruguay, October 21–23, 1997*. London, England: International Council of Graphic Design Associates.
- Icograda IDA, Audrey G. Bennett, und Omar Vulpinari, Hrsg. 2011. *Icograda Design Education Manifesto 2011*. Icograda General Assembly 24. https://www.ico-d.org/database/files/library/IcogradaEducationManifesto_2011.pdf.

- Icograda, und Ahn Sang-Soo, Hrsg. 2000. *Icograda Design Education Manifesto*. Seoul. <https://www.ico-d.org/database/files/library/IcogradaEducationManifesto.pdf>.
- ICSID und HfG Ulm. 1966. *The education of industrial designers; second seminar; report of a seminar organized by the Education Commission of ICSID in collaboration with the Hochschule für Gestaltung at Ulm, Germany, from 17 to 19 September 1965*. Brüssel.
- IFI International Federation of Interior Architects/Designers. 2017. „About IFI“. Vereinsdarstellung. IFI. 2017. <https://ifiworld.org/about/>.
- Ilhan, Ali O. 2016. „Growth or Decline? A Longitudinal Analysis of Factors Affecting the Institutional Trajectories of Five Design Disciplines in the United States*“. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation* 2 (4): 300–321. <https://doi.org/10.1016/j.sheji.2017.04.001>.
- Initiative Kultur- & Kreativwirtschaft der Bundesregierung. 2019. „Die Teilmärkte der Kultur- und Kreativwirtschaft“. Informationsseite der Bundesregierung Deutschland. Initiative Kultur- & Kreativwirtschaft. 2019. <https://www.kultur-kreativ-wirtschaft.de/KUK/Redaktion/DE/Bilder/Infografiken/Slider/kultur-und-kreativwirtschaft-teilmaerkte.html>.
- InSEA. 2019a. „About InSEA | InSEA“. Vereinsdarstellung. 2019. <http://insea.org/insea/about-insea>.
- — —. 2019b. „Congresses/Conferences/Seminars | InSEA“. Vereinsdarstellung. 2019. <http://insea.org/content/congressesconferencesseminars>.
- Institut für Erziehungswissenschaften, Uni Münster. 2018. „Schilmöller, Reinhard, AOR i.R.“ 2018. https://www.uni-muenster.de/EW/personen/schilmoeller_r.html.
- International Conference on Engineering and Product Design Education. 2016. *Design Education: Collaboration and Cross-Disciplinarity: Proceedings of the 18th International Conference on Engineering and Product Design Education, Aalborg University, Aalborg, Denmark, 8th–9th September 2016*. Herausgegeben von Erik Bohemia, Lyndon Buck, Kaare Eriksen, Ahmed Kovacevic, Nis Ovesen, und Christian Tollesstrup. DS / The Design Society 83–2. Glasgow, United Kingdom: The Design Society. <https://www.designsociety.org/publication/39034/DS+83%3A+Proceedings+of+the+18th+International+Conference+on+Engineering+and+Product+Design+Education+%28E%26PDE16%29%2C+Design+Education%3A+Collaboration+and+Cross-Disciplinarity%2C+Aalborg%2C+Denmark%2C+8th-9th+September+2016>.
- International Council of Societies of Industrial Design, Hrsg. 1968. *The education of industrial designers; third seminar. Report of a seminar organised by the Education Commission of ICSID in collaboration with the University of Syracuse, New York, USA, from 7 to 10 September 1967*. Brüssel.
- „International Standard Classification of Education“. 2019. In *Wikipedia*. https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=International_Standard_Classification_of_Education&ol-did=187119320.
- Itten, Johannes. 1923. „Kunst – Hand – Werk, Wegleitung Nr. 47 zur Ausstellung von Arbeiten Johannes Ittens und den Bauhaus-Werkstätten. Februar 1923 im Züricher Kunstgewerbemuseum“.
- Jank, Werner, und Hilbert Meyer. 2002. *Didaktische Modelle: [alle Schulformen]*. 5., Völlig überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Janna für promiflash.de. 2012. „Carmen Geiss muss ran! Sie verdient eigenes Geld“. *Promiflash.de*. 25. September 2012. <https://www.promiflash.de/news/2012/09/25/carmen-geiss-muss-ran-sie-verdient-eigenes-geld.html>.

- Johannes, Ralph, Hrsg. 2009. *Entwerfen : Architekturausbildung in Europa von Vitruv bis Mitte des 20. Jahrhunderts ; Geschichte, Theorie, Praxis*. Hamburg: Junius.
- — —. 2014. „Methodisches Entwerfen (ME) – Unterrichtsmodell“. Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Jokela, Timo. 2013. „What is ASAD?“ ARCTIC SUSTAINABLE ARTS AND DESIGN. 2013. <http://www.asadnetwork.org/what-is-asad.html>.
- Jonas, Wolfgang. 1993. *Design, System, Theorie: Überlegungen zu einem systemtheoretischen Modell von Design-Theorie*. Designtheorie, Bd. 3. Essen: Verlag Die Blaue Eule.
- — —. 2012. „»Design Thinking« als »General Problem Solver« – der große Bluff?“ In *ARS MAGNA - Design als Problemlöser?*, herausgegeben von Felicidad Romero-Tejedor, 68–77. Öffnungszeiten: Papiere zur Designwissenschaft 26/2012. Kassel: Kassel University Press.
- Jones, J. Christopher, und D. G. Thornley, Hrsg. 1963. *Conference on Design Methods: Papers Presented at the Conference on Systematic and Intuitive Methods in Engineering, Industrial Design, Architecture and Communications, London, September 1962*. Oxford, New York: Pergamon Press, The MacMillan Company.
- Joppien, Jörg, Hrsg. 2008. *Entwurfslehre – eine Suche: Texte und Bilder zum Dresdner Architektur-Symposium 2005 ; [basiert auf Vorträgen, die im Rahmen des Symposiums „Entwurfslehre – Eine Suche“ an der Universität Dresden am 28. und 29. April, 2005, gehalten wurden]*. 1. Aufl. Tübingen: Wasmuth.
- Jungkind, Walter. 1975. „Edugraphic Design Conference: Plakat / Programm Der Icograda Tagung 1975 in Edmonton“. University of Alberta.
- Käpplinger, Claus. 2005. „Rezension: Ulmer Modelle – Modelle nach Ulm (Berlin)“. Webjournal. db deutsche bauzeitung. 31. März 2005. <https://www.db-bauzeitung.de/db-empfehltausstellungen/ulmer-modelle-modelle-nach-ulm-berlin/>.
- Katiyar, Vijai Singh, Shashank Mehta, und National Institute of Design, Hrsg. 2007. *Design education: tradition and modernity: scholastic papers from the International Conference, DETM 05*. Ahmedabad, India: National Institute of Design. http://www.shashankmehta.com/presentation/DETM_2.pdf.
- Kehm, Barbara M. 2004. „Hochschulen in Deutschland: Entwicklung, Probleme und Perspektiven“. Herausgegeben von Bundeszentrale für politische Bildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. B 25/2004 (Juni): 6–17. <http://www.bpb.de/apuz/28273/hochschulen-in-deutschland?p=all>.
- Keller, Andreas. 2002. *Die Handwerker in St. Petersburg: von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges 1914*. Europäische Hochschulschriften, Bd. 934. Frankfurt am Main: P. Lang.
- Kempen, Bernhard. 2005. Review of Review of Deutsches Hochschulrecht. *Das Recht der Universitäten sowie der künstlerischen und Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland*. 3., vollständig neu bearbeitete Auflage, von Werner Thieme. *Archiv des öffentlichen Rechts* 130 (2): 334–36. <https://www.jstor.org/stable/44317364>.
- Kerssenbrock-Krosigk, Dedo von. 2012. „Nachruf für Prof. Dr. Axel von Saldern (1923–2012)“. *dgg journal*, August 2012. <https://www.pressglas-korrespondenz.de/aktuelles/pdf/pk-2012-3w-axel-saldern-2012.pdf>.
- Kirst, Nina. 2019. „Social Design studieren“. *PAGE online*, November. <https://page-online.de/branche-karriere/social-design-studieren/>.
- Kix, Martina. 2018. „Suizid: Schwerer Stoff“. *Zeit Campus*, 7. August 2018, 5/2018 Auflage. <https://www.zeit.de/campus/2018/05/selbstmord-student-leistungsdruck-modeschule-studium-komplettansicht>.

- Kleimann, Bernd und Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. 2017. „Leistungsbewertung in Berufungsverfahren – Traditionswandel in der akademischen Personalselektion (LiBerTas) : Schlussbericht : Laufzeit des Vorhabens: 01.11.2013 bis 31.10.2016, kostenneutrale Verlängerung bis 31.12.2016“. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) GmbH. <https://doi.org/10.2314/GBV:896780775>.
- Kleimann, Bernd, und Malte Hückstädt. 2018. „Auswahlkriterien in Berufungsverfahren: Universitäten und Fachhochschulen im Vergleich“. Herausgegeben von Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. *Beiträge zur Hochschulforschung* 2/2018 (Leistungsbewertung in der Wissenschaft): 20–47. http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/2_2018_Kleimann_Hueckstaedt.pdf.
- Kleimann, Bernd, Dilek İköz-Akinci, und Malte Hückstädt. 2019. „Leistungsbewertung in Berufungsverfahren – Traditionswandel in der akademischen Personalselektion: Daten- und Methodenbericht zur qualitativen Erhebung der DZHW-Studie LiBerTas 2016“. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung FDZ-DZHW. <https://doi.org/10.21249/DZHW:LIB2016:1.0.0>.
- Kleimann, Bernd, Susanne In Der Smitten, und Maren Klawitter. 2019. „Leistungsbewertung in Berufungsverfahren – Traditionswandel in der akademischen Personalselektion“. German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW). <https://doi.org/10.21249/DZHW:LIB2016:1.0.0>.
- Kleimann, Bernd, und Maren Klawitter. 2017. „Berufungsverfahren an deutschen Universitäten aus Sicht organisationaler Akteure“. Herausgegeben von Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. *Beiträge zur Hochschulforschung* 3-4/2017 (Neue Formen der Governance in Hochschulen und Forschungseinrichtungen): 52–73. <http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/3-4-2017-Kleimann-Klawitter.pdf>.
- „Kleine Münze“. 2019. In Wikipedia. https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Kleine_M%C3%BCnze&oldid=185444324.
- Köbberling, Johannes. 1998. „Der Begriff der Wissenschaft in der Medizin“. In *Die Wissenschaft in der Medizin – Wert und öffentliche Darstellung*, herausgegeben von Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften, 3. Düsseldorf: AWMF online. <https://www.awmf.org/service/gesamtarchiv/awmf-konferenz/duesseldorf-6-maerz-1998.html>.
- — —. 2010. „Der Wissenschaft verpflichtet“. In *Die Reden ihrer Vorsitzenden 1982 bis 2010 / Deutsche Gesellschaft für Innere Medizin*, herausgegeben von Hans-Peter Schuster und Deutsche Gesellschaft für Innere Medizin, 2., aktualisierte und erw. Aufl, 150–60. Stuttgart New York, NY: Thieme.
- Kobuss, Joachim. 2013. „Rezension: Die semantische Wende – Eine neue Grundlage für Design (the semantic turn), Klaus Krippendorff“. Private Website, Essays und Rezensionen. Joachim Kobuss (blog). August 2013. <https://www.joachimkobuss.de/>.
- Köck, Markus. 2021. *Stardesigner oder Gestalter des Alltäglichen?: Designrezeption in der Aufmerksamkeitsökonomie*. Medien- und Gestaltungsästhetik 13. Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839459607>.

- Kohl, Stephan. 2002. „Vorbild Nordamerika? Zur Vergleichbarkeit amerikanischer und deutscher Universitäten“. Vortrag gehalten auf der Mainzer Universitätsgespräche: Zukunft der Universität – Universität der Zukunft, Mainz, Januar 23. <https://download.uni-mainz.de/studgen/ws0102/Kohl.pdf>.
- „Kondratieff-Zyklen“. 2016. In *Das Lexikon der Wirtschaft: Duden Wirtschaft von A bis Z: Grundlagenwissen für Schule und Studium, Beruf und Alltag*, 6. Auflage, Lizenzausgabe Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Mannheim: Bibliographisches Institut. <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-der-wirtschaft/19806/kondratieff-zyklen>.
- „Kondratjew-Zyklus“. 2019. In *Wikipedia*. <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Kondratjew-Zyklus&oldid=188397497>.
- Krafeld, Merle. 2018. „Machtzentren“. *VAN Magazin*, 16. Mai 2018. <https://van.atavist.com/spiegel-muenchen>.
- Krampe, Martin. 2003. „William S. Huff »Grundlehre an der HfG – unter besonderer Berücksichtigung der ›Visuellen Grammatik‹«, Abstract“. In *Ulmer Modelle, Modelle nach Ulm: Hochschule für Gestaltung Ulm 1953–1968 = Ulm School of design 1953–1968*, herausgegeben von Dagmar Rinker, Hochschule für Gestaltung Ulm, Ulmer Museum, und HfG-Archiv Ulm. Ostfildern : New York, NY: Hatje Cantz ; Distribution in the US, D.A.P. Distributed Art Publishers.
- Krauch, Helmut. 1970. *Die organisierte Forschung / Helmut Krauch*. Neuwied a. Rh.: Luchterhand.
- Krempkow, René, Thorben Sembritzki, Ramona Schürmann, und Mathias Winde. 2016. *Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs: Bedarf, Angebote und Perspektiven – eine empirische Bestandsaufnahme im Zeitvergleich*. Essen: Edition Stifterverband, Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege mbH.
- Kreye, Andrian. 2019. „Immersive Kunst – Überwältigung als Stilmittel“. *Süddeutsche.de*, 26. Oktober 2019, Abschn. Feuilleton. <https://www.sueddeutsche.de/kultur/immersive-art-paris-1.4655682>.
- Kries, Mateo. 2010. *Total Design: die Inflation moderner Gestaltung*. Berlin: Nicolai.
- Krippendorff, Klaus. 1961. „Über den Zeichen- und Symbolcharakter von Gegenständen: Versuch zu einer Zeichentheorie für die Programmierung von Produktformen in sozialen Kommunikationsstrukturen.“ HfG Ulm. ScholarlyCommons Annenberg School for Communication. https://repository.upenn.edu/asc_papers/233.
- . 1997. „A Trajectory of Artificiality and New Principles of Design for the Information Age“. In *Design in the Age of Information: A Report to the National Science Foundation (NSF)*, herausgegeben von Klaus Krippendorff, 91–96. Raleigh, NC: School of Design, North Carolina State University. repository.upenn.edu/asc_papers/95.
- . 2013. *Die semantische Wende: eine neue Grundlage für Design*. Schriften zur Gestaltung. Basel: Birkhäuser.
- . 2018. „Vita Klaus Krippendorff“. Webarchiv einer Hochschuldarstellung. The Annenberg School for Communication, University of Pennsylvania. 21. Juni 2018. <https://web.archive.org/web/20180621143404/http://web.asc.upenn.edu/usr/krippendorff/page2vita.htm>.
- „Kritik an Wikipedia“. 2019. In *Wikipedia*. https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Kritik_an_Wikipedia&oldid=188033045.
- Kühn, Guido. 2016. „Wir Designer müssen reden. Über den Stellenwert der Didaktik im Studienbereich Design“. In *Didaktik des Designs*, herausgegeben von June H. Park, 57–63. Design & Bildung, Bd. 1. München: kopaed.

- Kühn, Guido, Michael Hebel, und Philip Zerweck. 2018. „How to teach Civic Design – Designdidaktik“. Forschungsnetzwerk. *designdidaktik.org* (blog). 26. Januar 2018. <http://designdidaktik.org/2018/01/26/how-to-teach-civic-design/>.
- Kultusministerkonferenz. 2010. „Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010. Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf.
- Kunsthochschule Kassel. 2012. *Ein Blick auf die Geschichte der Kunsthochschule Kassel von Bernhard Balkenhol anlässlich des Colloquiums Kunsthochschule Kassel 2012–2022, Versuch einer Standortbestimmung Donnerstag, 19. Januar 2012 bis Freitag, 20. Januar 2012*. Kassel. <https://www.youtube.com/watch?v=wt8ofkfCSOk>.
- . 2017. „KhK - Geschichte“. Hochschuldarstellung. Kunsthochschule Kassel. 2017. <https://www.kunsthochschulekassel.de/kunsthochschule/portraet/geschichte.html>.
- Kuri, Jürgen. 2015. „Internetbotschafterin der Bundesregierung fordert Programmier-Unterricht an Grundschulen“. Nachrichtenmagazin. heise online. 2. Januar 2015. <https://www.heise.de/newsticker/meldung/Internetbotschafterin-der-Bundesregierung-fordert-Programmier-Unterricht-an-Grundschulen-2507521.html>.
- Land Brandenburg. 2019. *Brandenburgisches Hochschulgesetz (BbgHG) vom 28. April 2014* zuletzt geändert am 5. Juni 2019. <https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbghg/2>.
- Land Hessen. 2010. *Hessisches Hochschulgesetz in der Fassung vom 14. Dezember 2009 (GVBl. I S. 666)*. HHG. https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html#lawid:3917776,1.
- . 2018. *Hessisches Hochschulgesetz vom 14. Dezember 2009 (GVBl. I S. 666)* (1) Zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 18. Dezember 2017 (GVBl. S. 482). HHG. https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html#lawid:3917776,1.
- Land Nordrhein-Westfalen. 2018. *Gesetz über die Kunsthochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Kunsthochschulgesetz – KunstHG) vom 13. März 2008 in der Fassung vom 1.1.2018*. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000469.
- Landesinstitut für Arbeitsgestaltung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2016. „Fallen Kunstwerke, in die elektrische Beleuchtungen verbaut wurden, unter das Produktsicherheitsgesetz und sind somit kennzeichnungspflichtig?“ Beratungsplattform. *KomNet gut beraten. gesund arbeiten.* (blog). 13. September 2016. https://www.komnet.nrw.de/_sitetools/dialog/18463.
- Leal Filho, Walter, Hrsg. 2018. *Nachhaltigkeit in der Lehre: eine Herausforderung für Hochschulen. Theorie und Praxis der Nachhaltigkeit*. Berlin: Springer Spektrum.
- Lengyel, Susanne, Jutta Ochsner, und VDI Design Verband Deutscher Industrie Designer e. V., Hrsg. 2009. *VDI Design Kompetenz Deutschland: Stimmen zum Design zum 50-jährigen Jubiläum des VDI*. 1000. Aufl. Berlin. https://www.vdi.de/news/pdf/1499_2.pdf.
- Lin, Yuri, Jean-Baptiste Michel, Erez Aiden Lieberman, Jon Orwant, Will Brockman, und Slav Petrov. 2012. „Syntactic Annotations for the Google Books N-Gram Corpus“. In *Proceedings of the ACL 2012 System Demonstrations*, 169–74. Jeju Island, Korea: Association for Computational Linguistics. <http://www.aclweb.org/anthology/P12-3029>.
- Luhmann, Niklas. 1984. *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Lynen, Peter Michael. 2017. „Typisierung von Hochschulen: Pädagogische Hochschulen, Kunst- und Musikhochschulen, kirchliche Hochschulen, private Hochschulen“. In *Hochschulrecht: ein Handbuch für die Praxis*, herausgegeben von Michael Hartmer und Hubert Detmer, 3., neu bearbeitete Auflage, 83–138. Heidelberg: C.F. Müller.
- Maase, Kaspar. 2019. *Populärkulturforschung: eine Einführung*. 1. Auflage. Edition Kulturwissenschaft 190. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839445983>.
- Mandel, Birgit. 2017. „Die Trennlinien zwischen E- und U-Kultur auflösen. Kulturwirtschaft in Deutschland. Fakten, Diskurse und Perspektiven des kulturunternehmerischen Schaffens“. In *Cultural Entrepreneurship – Gründen in der Kultur- und Kreativwirtschaft*, herausgegeben von Andrea Hausmann und Anne Heinze, 13–25. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14290-2_2.
- Manyika, James, Michael Chui, Jacques Bughin, Richard Dobbs, Peter Bisson, und Alex Marrs. 2013. „Disruptive Technologies: Advances That Will Transform Life, Business, and the Global Economy“. San Francisco: McKinsey Global Institute. https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Business%20Functions/McKinsey%20Digital/Our%20Insights/Disruptive%20technologies/MGI_Disruptive_technologies_Full_report_May2013.ashx.
- Margolin, Victor. 2010. „Doctoral Education in Design: Problems and Prospects“. *Design Issues* 26 (3): 70–78. https://doi.org/10.1162/DESI_a_00031.
- Maser, Siegfried. 1972. *Einige Bemerkungen zum Problem einer Theorie des Designs: Nach einem Vortrag, gehalten am 22.4.1972 vor dem VDID im Büro Prof. Votteler in Braunschweig, anlässlich der Hannover Messe*. Braunschweig: Schwendowius-Druck.
- . 1976. „»Industrial Design«: Empfehlungen zur Strukturierung der Designer-Ausbildung in der BRD einschließlich Westberlin und zur Vereinheitlichung der Terminologie“. Herausgegeben von Verband Deutscher Industriedesigner (VDID) und Rat für Formgebung. *form – Zeitschrift für Gestaltung* 73 (I 1976): 61–62.
- Mateus-Berr, Ruth, und Luise Reitstätter, Hrsg. 2017. *Art & design education in times of change: conversations across cultures*. Edition Angewandte. Berlin ; Boston: De Gruyter.
- Mayer, Wilfried. 2012. „Werken in der Grundschule – immer wichtiger!“ *BLZ – Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaften Bremen*, Nr. 11/12–2012 (November): 10. <https://www.gew-hb.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/werken-in-der-grundschule-immer-wichtiger/>.
- Meer, Julia. 2014. „Oder oder und? – Das Verhältnis von Kunst und Design in Praxis und Erzählung des Grafik-Design“. In *Querschnitte: Kunst, Design, Architektur im Blick ; Festschrift zu Ehren von Gerda Breuer*, herausgegeben von Eliana Knorpp und Christopher Oestereich, 67–77. Berlin: Nicolai.
- Mehta, Shashank. 2019a. „Reforming Design Education in India; Towards its Effective Utilization for National Prosperity.“ https://www.academia.edu/39670170/Reforming_Design_Education_in_India_Towards_its_Effective_Utilization_for_National_Prosperty.
- . 2019b. „Design Educator, the Key Contributor to the Success of the Design Education“.
- Merriam-Webster. 2019. „Definition of DESIGN“. In *Merriam-Webster*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/design>.
- Merton, Robert King, und Reinhard Kaiser. 1980. *Auf den Schultern von Riesen: ein Leitfaden durch das Labyrinth der Gelehrsamkeit*. Frankfurt am Main: Syndikat.

- Meyrat-Schlee, Ellen. 2006. „Braucht eine virtuelle Kaffeemaschine eine Dramaturgie?: Der Fachbereich Gestaltung als Pionierleistung in der schweizerischen Fachhochschullandschaft“. In *Die Schule im Glashaus: Entstehung und Entwicklung der Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz*, herausgegeben von René Bortolani, 68–93. Baden: Hier und Jetzt, Verl. für Kultur und Geschichte.
- Michel, Ralf. 2018. „Licht – Farbe – Licht : Zur Integration von Design und Technik in der Designforschung mit Licht und Farbe“. Bauhaus-Universität Weimar. <https://doi.org/10.25643/BAUHAUS-UNIVERSITAET.3794>.
- Mieg, Harald A., und Judith Lehmann, Hrsg. 2017. *Forschendes Lernen: wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt: Campus-Verlag.
- Moholy-Nagy, László. 1929. *Von Material zu Architektur*. Bauhausbücher 14. München: Langen. http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/moholy_nagy1929.
- Möller, Christina. 2015. *Herkunft zählt (fast) immer : Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren*. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Moore, Alan. 2018. *Design/ Warum das Schöne wichtig ist*. Übersetzt von Cornelius Reiber. 1. Auflage. Do 4. Hamburg: Tempo.
- National Institute of Design, Hrsg. 1997. *The India Report by Charles and Ray Eames, April 1958*. Ahmedabad, India. https://hci.stanford.edu/dschool/resources/readings/eames_india_report.pdf.
- National Society for Education in Art and Design. 2016. „NSEAD - What is our history?“ Vereinsdarstellung. NSEAD. 2016. <http://www.nsead.org/about/about04.aspx>.
- News4teachers. 2017. „Das deutsche Erfolgsmodell Duale Ausbildung beeindruckt selbst Donald Trump – Deutschland macht es zum Exportschlager“. *news4teachers: das Bildungsmagazin* (blog). 22. März 2017. <http://www.news4teachers.de/2017/03/das-deutsche-erfolgsmodell-duale-ausbildung-beeindruckt-selbst-donald-trump-deutschland-macht-es-zum-exportschlager/>.
- Niedersachsen. 2016. *Niedersächsisches Hochschulgesetz (NHG) in der Fassung vom 26. Februar 2007*. NHG. <http://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+ND+Inhaltsverzeichnis&psml=bsvorisprod.psml&max=true>.
- Niegemann, Helmut M., Silvia Hessel, Dirk Hochscheid-Mauel, Kristina Aslanski, Markus Deimann, und Gunther Kreuzberger. 2013. *Kompodium E-Learning*. X.media.press. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- OECD. 2016. „Germany“. In *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016/germany_eag-2016-56-en.
- — —. 2018. „Germany“. In *Education at a Glance 2018*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-47-en>.
- OED. 2012. „Design, n. : Oxford English Dictionary“. In *Oxford English Dictionary*, 3. Aufl. <http://www.oed.com/view/Entry/50840>.
- Oestereich, Christopher. 2000. „Gute Form“ im Wiederaufbau: zur Geschichte der Produktgestaltung in Westdeutschland nach 1945. 1. Aufl. Berlin: Lukas.
- Open Syllabus Project (OSP) und The American Assembly Columbia University. 2016. „Open Syllabus Explorer“. Auswertung einer Datenbank. 2016. <http://explorer.opensyllabusproject.org/>.
- Owens, Keith M., und Michael R. Gibson, Hrsg. 2017. *Dialectic : A Scholarly Journal of Thought Leadership, Education and Practice in the Discipline of Visual Communication Design*. New York. <http://quod.lib.umich.edu/d/dialectic/>.

- Park, June H. 1995. „Design als Sinnkonstruktion: Eine systemtheoretische Skizze des Design; ein Beitrag zur Kunst- und Medienwissenschaft“. Braunschweig: Hochschule für Bildende Künste Braunschweig.
- — —. 2010a. „Theoretisches Design: Gestaltung jenseits der Objekte“. In *Positionen zur Designwissenschaft: eine Initiative der Arbeitsgruppe GDW (Grundlagen der Designwissenschaft) der DGTF (Deutsche Gesellschaft für Designtheorie und -forschung)*, herausgegeben von Felicidad Romero-Tejedor, Wolfgang Jonas, Holger van den Boom, und Deutsche Gesellschaft für Design-Theorie und -Forschung, 95–99. Kassel: Kassel Univ. Press.
- — —. 2010b. „Wie beeinflusst die Semiotik die Designwissenschaft und wie hat das Design die Semiotik beeinflusst?“. In *Positionen zur Designwissenschaft: eine Initiative der Arbeitsgruppe GDW (Grundlagen der Designwissenschaft) der DGTF (Deutsche Gesellschaft für Designtheorie und -forschung)*, herausgegeben von Felicidad Romero-Tejedor, Wolfgang Jonas, Holger van den Boom, und Deutsche Gesellschaft für Design-Theorie und -Forschung, 182–85. Kassel: Kassel Univ. Press.
- — —, Hrsg. 2016. *Didaktik des Designs*. Design & Bildung, Bd. 1. München: kopaed.
- — —, Hrsg. 2018. *Bildungsperspektive Design*. Design & Bildung, Bd. 2. München: kopaed.
- Pasternack, Peer. 2006. „Was ist Hochschulforschung?: Eine Erörterung anlässlich der Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung“. *Das Hochschulwesen* 2006 (3): 105–12. <http://www.peer-pasternack.de/texte/Was%20ist%20HS-forschung1.pdf>.
- — —. 2013. „Veränderungen der hochschulischen Regionalbezüge im demografischen Wandel. Ausgangspunkte und Fragestellungen“. In *Jenseits der Metropolen: Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen*, herausgegeben von Peer Pasternack, 21–56. Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Pechenick, Eitan Adam, Christopher M. Danforth, und Peter Sheridan Dodds. 2015. „Characterizing the Google Books Corpus: Strong Limits to Inferences of Socio-Cultural and Linguistic Evolution“. *PLOS ONE* 10 (10): e0137041. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137041>.
- Peters, Hugo. 2001. *Bildnerische Grundlehre*. 2. Aufl. Leipzig: Seemann.
- Pfeffer, Florian. 2014. *To do: die neue Rolle der Gestaltung in einer veränderten Welt: Strategien, Werkzeuge, Geschäftsmodelle*. 1. Auflage. Mainz: Verlag Hermann Schmidt.
- — —. 2015. „Nachwuchsdesigner sollten lernen, ihren Beruf selber zu gestalten“ Interviewt von PAGE. PAGE 08.2015.
- Poerschke, Ute, und Daniel Purdy, Hrsg. 2019. *Bauhaus Transfers*. Bd. Jg. 24. Wolkenkuckucksheim | Cloud-Cuckoo-Land | Воздушный замок, Internationale Zeitschrift zur Theorie der Architektur 39. <https://cloud-cuckoo.net/de/hefte/aktuelles-heft/>.
- Posener, Julius. 1964. *Anfänge des Funktionalismus: Von Arts and Crafts zum Dt. Werkbund*. Bauwelt Fundamente 11. Berlin Frankfurt/M. Wien: Ullstein.
- Pottgiesser, Uta. 2011. „Interior Design as an Academic Discipline in Germany“. *Journal of Interior Design* 36 (4): v–xiv. <https://doi.org/10.1111/j.1939-1668.2011.01062.x>.
- QS Quacquarelli Symonds. 2018. „Art & Design 2018“. Internationales Hochschulranking. QS World University Rankings. 22. Februar 2018. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2018/art-design>.

- Qualifications and Curriculum Development Agency, Hrsg. 2010. „Report Referencing the Qualifications Frameworks of the United Kingdom to the European Qualifications Framework“. Qualifications and Curriculum Development Agency. <http://dera.ioe.ac.uk/10054/1/155-reports%3Fdownload%3D856%3Auk-eqf-referencing-report>.
- Raap, Heike. 2003. „Lichtblau! ... Designing between Postmodern Pluralism and Values“. In *ICSID 2nd Educational Conference : Critical Motivations and New Dimensions*, herausgegeben von Birgit Weller und Gunnar Spellmeyer, 192 ff. Hannover: if International Forum Design GmbH. http://www.raap-design.de/pdf/raap_icsid1.pdf.
- — —. 2009. „Wahrnehmen, Verstehen, Worte finden“. Informationsportal zu Design für Lehrer und Schüler. [designwissen.net](http://www.designwissen.net/seiten/wahrnehmen-verstehen-worte-finden). April 2009. <http://www.designwissen.net/seiten/wahrnehmen-verstehen-worte-finden>.
- — —. 2018. „Von Überzeugungen und Zweifeln – Orientierung als Gegenstand der Designlehre“. In *Bildungsperspektive Design*, herausgegeben von June H. Park, 14–21. Design & Bildung, Bd. 2. München: kopaed.
- Radziewsky, Elke von. 2001. „Der Stoff, aus dem die Vorurteile sind“. *Die Zeit*, 2. August 2001, 32/2001 Auflage, Abschn. Kultur. https://www.zeit.de/2001/32/Der_Stoff_aus_dem_die_Vorurteile_sind/komplettansicht.
- Rat der Europäischen Union. 2002. *Verordnung (EG) Nr. 6/2002 des Rates vom 12. Dezember 2001 über das Gemeinschaftsgeschmacksmuster*. EUR-Lex. Bd. 32002R0006. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=celex%3A32002R0006>.
- Rechnungshof Baden-Württemberg. 2013. „Beratende Äußerung: Die Musikhochschulen in Baden-Württemberg“. http://www.miz.org/dokumente/2013_Landesrechnungshof_BW_Musikhochschulen.pdf.
- Reichmann, Gabi. 2011. „Didaktisches Handeln – Die Beziehung zwischen Lerntheorien und Didaktischem Design“. In *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, herausgegeben von Martin Ebner und Sandra Schön. Graz. <https://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/93>.
- Reinisch, Leonhard, Hrsg. 1961. *Die Zeit ohne Eigenschaften: Eine Bilanz d. 20er Jahre*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Resnick, Lauren B. 1976. „Task Analysis in Instructional Design: Some Cases from Mathematics“. In *Cognition and instruction*, herausgegeben von David Klahr, 51–80. Hillsdale, N.J. : New York: L. Erlbaum Associates ; distributed by the Halsted Press Division of Wiley. <https://eric.ed.gov/?id=ED115486>.
- Rey, Günter Daniel. 2019. „Einführung in die Statistik“. Vorlesungsskript. Technische Universität Chemnitz.
- Ringleb, Victoria, Bernd Glier, Fabian Haslob, Christhard Landgraf, Peggy Stein, und Jürgen Sterzenbach. 2015. *Vergütungstarifvertrag Design AGD/SDSt*. Herausgegeben von AGD Allianz Deutscher Designer e.V. Überarbeitete 9. Auflage, Fassung vom 1. Oktober 2015. Bad Münden: Wanderer Books.
- Rinker, Dagmar, Hochschule für Gestaltung (Ulm, Germany), Ulmer Museum, und HfG-Archiv Ulm, Hrsg. 2003. *Ulmer Modelle, Modelle nach Ulm: Hochschule für Gestaltung Ulm 1953–1968 = Ulm School of design 1953–1968*. Ostfildern : New York, NY: Hatje Cantz ; Distribution in the US, D.A.P. Distributed Art Publishers.
- Rittel, Horst W. J., und Melvin M. Webber. 1973. „Dilemmas in a General Theory of Planning“. *Policy Sciences* 4 (2): 155–69. <https://doi.org/10.1007/BF01405730>.

- Rizzello, Claudio. 2020. „Ghost Kitchen: In diesen Restaurants soll man nicht essen“. *Zeitmagazin*, 15. Juli 2020. <https://www.zeit.de/zeit-magazin/essen-trinken/2020-07/ghost-kitchen-essen-lieferung-be-stelldienst-restaurants-zukunft-corona/roplettansicht>.
- RKK. 2018. „Homepage der Rektorenkonferenz der deutschen Kunsthochschulen (RKK)“. Selbst-darstellung. Rektorenkonferenz der deutschen Kunsthochschulen (RKK). 2018. <http://www.rektorenkonferenz.org>.
- Roericht, Hans (Nick), Bernhard Meyer, Gisela Kasten, und Karin Schmidt-Ruhland. 2011. „roerichts lehre an der hdk berlin“. 2011. http://www.roericht.de/_ID_IV/index.php?kapitel=4&kap=1.
- Romans, Mervyn. 2005. *Histories of Art and Design Education: Collected Essays*. Intellect Books.
- Romero-Tejedor, Felicidad. 2003. „So nicht! Wie dann?“ *designreport*, Juni 2003. http://design-didaktik.org/wp-content/uploads/2013/10/so_nicht_wie_dann.pdf.
- — —. 2014. „Tomás Maldonado: Seine Aktualität für das designwissenschaftliche Denken“. In *Design und Gesellschaft: Wandel der Lebensformen*, herausgegeben von Felicidad Romero-Tejedor, 74–82. Öffnungszeiten: Papiere zur Designwissenschaft 28/2014. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Romero-Tejedor, Felicidad, Wolfgang Jonas, Holger van den Boom, und Deutsche Gesellschaft für Design-Theorie und -Forschung, Hrsg. 2010. *Positionen zur Designwissenschaft: eine Initiative der Arbeitsgruppe GDW (Grundlagen der Designwissenschaft) der DGTf (Deutsche Gesellschaft für Designtheorie und -forschung)*. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Rössler, Peter. 1970. *Marketingentscheidungen in der Damenoberbekleidungsindustrie*. Duncker & Humblot.
- Rudder, Steffen de. 2011. „Wechselnde Zuschreibungen: Moderne Architektur zwischen Amerika und Deutschland“. In *Architecture in the age of Empire: 11th International Bauhaus-Colloquium [Weimar, April 1st – 5th 2009] ; symposium reader*, herausgegeben von Kristian Faschingeder, Kari Jormakka, Norbert Korrek, Olaf Pfeifer, Gerd Zimmermann, Internationales Bauhaus-Kolloquium, und Bauhaus-Universität Weimar, 448–59. Weimar: Verl. der Bauhaus-Univ.
- Ruhl, Hans-Jürgen. 2008. „Einführung in den gewerblichen Rechtsschutz“. Informationsportal zu Rechtsthemen. IHK Frankfurt am Main. Oktober 2008. http://www.frankfurt-main.ihk.de/recht/themen/wettbewerbsrecht/sonstiges/rechtsschutz_einfuehrung/.
- Rummler, Klaus, Hrsg. 2014. *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*. Medien in der Wissenschaft 67. Münster: Waxmann.
- Ruppert, Wolfgang. 1991. „Ulm ist tot. Es lebe Ulm!“ In *Kursbuch. 106: Alles Design*, herausgegeben von Hans Magnus Enzensberger und Karl Markus Michel, 119–38. Berlin: Rowohlt Berlin.
- (-ry). 2009. „UdK will Berufung neu diskutieren“. *Der Tagesspiegel Online*, 28. Juli 2009. <https://www.tagesspiegel.de/wissen/kunsthochschule-udk-will-berufung-neu-diskutieren/1568124.html>.
- Sack, Birgit. 2013. „Rezension zu: Hikel, Christine: Sophies Schwester: Inge Scholl und die Weisse Rose. München 2013. ISBN 978-3-486-71718“. Informationsplattform für Historikerinnen und Historiker. *H-Soz-Kult* (blog). 16. April 2013. <https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-18773>.

- Saldern, Axel von. 1987. „Industrial Design – Fragen und Antworten“. In *Design – Dasein: ausgew. Objekte zum Sitzen, Stellen u. Leben*; [Ausstellung, 23. Januar – 5. April 1987], herausgegeben von Veronika Darius und Museum für Kunst und Gewerbe Hamburg, 9–20. Hamburg: Museum für Kunst u. Gewerbe. <http://www.designwissen.net/seiten/industrial-design-fragen-und-antworten>.
- Salustri, Filippo A, und Nathan L Eng. 2007. „Design as ... : Thinking of What Design Might Be“. *Journal of Design Principles and Practices* 1 (1): 19–28. https://www.researchgate.net/profile/Filippo_Salustri/publication/44225998_Design_as_Thinking_of_What_Design_Might_Be/links/0fcfd50beac98dbod0000000/Design-as-Thinking-of-What-Design-Might-Be.pdf.
- Sannwald, Daniela und Internationales Design Zentrum Berlin, Hrsg. 1989. *Hochschule für Gestaltung, Ulm : ... dass diese ganze Geschichte in Ulm losgegangen ist, das ist überhaupt ein Irrtum* IDZ-Protokolle. Berlin: Internat. Design-Zentrum.
- Schade, Maike. 2020. „Verbeamtung eines Professors: Voraussetzungen und Varianten“. Informationsplattform für Akademiker. academics. Dezember 2020. <https://www.academics.de/ratgeber/verbeamtung-professor-beamter>.
- Schadow, Wilhelm. 1828. „Meine Gedanken über eine folgerichtige Ausbildung des Malers“. In *Berliner Kunst-Blatt*, herausgegeben von Ernst Heinrich Toelken, 1:263–73. Berlin. <http://mdz-nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:12-bsb10222370-1>.
- Schilmöller, Reinhard. 2013. „Das Prinzip der ‚Bestenauslese‘ bei der Berufung von Hochschullehrerinnen und -lehrern: Sinn und Probleme, Folgewirkungen und Sekundäreffekte“. In *Beruf: Hochschullehrer: Ansprüche, Erfahrungen, Perspektiven*, herausgegeben von Volker Ladenthin und Hildegard Krämer. Paderborn: Ferdinand Schöningh. http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/ew/personen/prinzip_der_bestenauslese_2._fassung-1.pdf.
- Schlögl, Peter, und Krisztina Dér, Hrsg. 2010. „Qualifikation, Kompetenz und berufliches Wissen – ein aufklärungsbedürftiger Zusammenhang“. In *Berufsbildungsforschung*, von Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 86–102. transcript-Verlag. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839413708.86>.
- Schmid-Isler, Salome. 2007. „Design: Geschichte und aktuelle Tendenzen“. Vorlesungsskript. Universität St. Gallen. <https://www.alexandria.unisg.ch/43657/1/Skript%20Design%202007%20small.pdf>.
- Schmidt, Barbara. 2017. „AW: Gestalter im Handwerk: Nachfrage NQR – EQF“, 19. Juni 2017.
- Schmidt, Barbara und Arbeitsgemeinschaft der Akademien für Gestaltung im Handwerk. 2017. „Gestalter im Handwerk – Akademien und Bildungseinrichtungen“. 2017. <http://www.gestalter-im-handwerk.de/>.
- Schmidt, Hannah. 2019. „Musiker: Schlechte Noten“. *Die Zeit*, 5. Januar 2019. <https://www.zeit.de/2019/02/musiker-jobsuche-feste-anstellung-zeitvertrag-orchester-bezahlung>.
- Schmitt, Tassilo, Nina Arnhold, und Magnus Rude. 2004. „Berufungsverfahren im internationalen Vergleich : Arbeitspapier Nr. 53“. Gütersloh: CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung GmbH. <https://www.che.de/downloads/AP53.pdf>.
- Schneider, Beat. 2005. *Design – eine Einführung: Entwurf im sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Kontext*. Basel Boston Berlin: Birkhäuser.
- Schubarth, Wilfried. 2015. „Beschäftigungsfähigkeit als Bildungsziel an Hochschulen“. *Aus Politik und Zeitgeschichte* Qualitätssicherung in der Bildung (18–19/2015). <https://www.bpb.de/apuz/205212/beschaeftigungsfaeahigkeit-als-bildungsziel-an-hochschulen>.
- Schulz, Bernhard. 2003. „Sinn und Norm“. *Der Tagesspiegel Online*, September. <https://www.tagesspiegel.de/kultur/sinn-und-norm/449132.html>.

- Schulz, Gabriele, Olaf Zimmermann, und Rainer Hufnagel. 2013. *Arbeitsmarkt Kultur: zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Kulturberufen*. 1. Auflage. Berlin: Deutscher Kulturrat. <http://kulturrat.de/wp-content/uploads/altdocs/dokumente/studien/studie-arbeitsmarkt-kultur-2013.pdf>.
- Schütze, Martina. 2003. *Die frühen Phasen des konstruktiven Entwerfens : Unterstützungspotential verschiedenartiger Arbeitsmittel*. Dresden: Techn. Univ., Diss.
- — —. 2010. *Unterstützungspotential verschiedenartiger Arbeitsmittel für die frühen Phasen des konstruktiven Entwerfens / Band 271 von Aus der Reihe: Beiträge aus der Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*. Herausgegeben von Gesellschaft für Arbeitswissenschaft. Heidelberg: GRIN Verlag.
- Schütze, Martina, Pierre Sachse, und Anne Römer. 2010. *Unterstützungswert des Skizzierens im Entwurfsprozess / Band 172 von Aus der Reihe: Beiträge aus der Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*. GRIN Verlag.
- Schwarze, Dirk. 1998. „Kunsthochschule verlor einen Star“. *HNA Hessische Allgemeine*, 6. März 1998, Abschn. Kultur. <http://dirkschwarze.net/2007/02/28/kunsthochschule-verlor-einen-star/>.
- Selle, Gert. 2008. „Design – Randphänomen oder Zentralmassiv der Industriekultur? : Vortrag zur Gründungsveranstaltung der Gesellschaft für Designgeschichte in Weimar“. Vereinsseite. GfDg. 3. Februar 2008. <https://gfdg.org/ueber-uns/gruendungsreden/>.
- „Shashank Mehta“. 2015. Institutsdarstellung. National Institute of Design, India. 2015. <https://www.nid.edu/people/faculty/shashank-mehta.html>.
- Siebeck, Florian. 2017. „Monobloc: Der meistgehasste Stuhl der Welt“. *FAZ.NET*, 4. Mai 2017, Abschn. Stil. <http://www.faz.net/1.4999934>.
- Simon, Herbert Alexander. 1990. *Die Wissenschaften vom Künstlichen*. Übersetzt von Oswald Wiener. 1. deutsche Ausgabe: orig. 1969. Computerkultur 3. Berlin: Kammerer & Unverzagt.
- Sinel, Jo. 1972. „Sinel, Jo., Interview by Robert Harper, California College of Arts and Crafts beginning June 4, 1969“. In *Jo Sinel: Father of American Industrial Design*, 24. California College of Arts and Crafts.
- SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH, Hrsg. 2018. *Informationen zu den Sinus-Milieus® 2018*. Heidelberg / Berlin. <https://www.sinus-institut.de/veroeffentlichungen/downloads/download/informationen-zu-den-sinus-milieusR/download-file/2875/download-a/download/download-c/Category/>.
- Skalar, Peter, Hrsg. 1992. *Industrial Design Education in the World 1 : ICSID 17th World Design Congress Ljubljana 1992*. Ljubljana: Secretariat of the 17th World Design ICSID Congress.
- Snyder, Thomas D, Cristobal de Brey, Sally A Dillow, National Center for Education Statistics (ED), und American Institutes for Research. 2016. *Digest of Education Statistics 2014, 50th Edition*. NCES 2016-006. National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2016/2016006.pdf>.
- Societe des graphistes du Canada. 1996. „Graphic design journal. Special issue : Edmonton '95 Charting the future of graphic design education“. *Graphic design journal*. 1996 (4).
- Society of Graphic Designers of Canada. 2014. „pica2014“. 2014. <http://www.picaconference.ca>.
- SPIEGEL ONLINE. 2019. „SpiegelOnline Startseite“. Zeitschrift. Spiegel Online. 22. Januar 2019. <http://www.spiegel.de/>.
- — —. 2020. „SpiegelOnline Startseite“. Zeitschrift. Spiegel Online. 24. November 2020. <http://www.spiegel.de/>.

- Spitz, René Michael. 1997. *Die politische Geschichte der Hochschule für Gestaltung Ulm (1953–1968) Ein Beispiel für Bildungs- und Kulturpolitik in der Bundesrepublik Deutschland*. Köln: Universität Köln, Diss.
- Springer. 2017. „Onlinesuche in ‚Research in Higher Education‘ – Suchbegriff ‚Design‘“. Springer. 24. April 2017. <http://link.springer.com/search?query=Design&search-within=Journal&facet-journal-id=11162>.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, Hrsg. 2015. *Bildungsbericht Bayern 2015*.
- Stasny, Peter. 2019. „Ludwig Hirschfeld-Mack (1893–1965) und das Bauhaus in Australien“. Herausgegeben von Ute Poerschke und Daniel Purdy. *Bauhaus Transfers*, Wolkenkuckucksheim | Cloud-Cuckoo-Land | Воздушный замок, Internationale Zeitschrift zur Theorie der Architektur, Jg. 24 (39): 226–44. https://cloud-cuckoo.net/fileadmin/hefte_de/heft_39/artikel_stasny.pdf.
- Steers, John, international Journal of Art & Design Education (iJADE), und National Society for Education in Art & Design, Hrsg. 2012. *30 Years of iJADE: A Virtual Issue*. Oxford: John Wiley & Sons Ltd. https://onlinelibrary.wiley.com/page/journal/14768070/homepage/30_years_of_ijade_a_virtual_issue.htm.
- Steets, Silke. 2015. *Der sinnhafte Aufbau der gebauten Welt Eine Architektursoziologie*. Berlin: Suhrkamp. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-201505171487>.
- Steffen, Dagmar. 2013. „Praxisintegrierende Designforschung und Theoriebildung – Analysen und Fallstudien zur produktiven Vermittlung zwischen Theorie und Praxis“. Wuppertal: Universitätsbibliothek Wuppertal. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:468-20130118-124233-9>.
- — —. 2017. „Handwerk und Denkwerk. Zwei komplementäre Seiten des Designs“. In *Handwerker, Visionäre, Weltgestalter? Hochschule Luzern – Design & Kunst*, Nummer 7. Luzern: Hochschule Luzern – Design & Kunst. https://www.academia.edu/34042570/Handwerk_und_Denkwerk_Zwei_komplement%C3%A4re_Seiten_des_Designs.
- „Stepstone Gehaltsreport für Absolventen 2016“. 2016. Düsseldorf: StepStone Deutschland GmbH. <https://www.stepstone.de/ueber-steps-tone/wp-content/uploads/2017/06/Stepstonegehaltsreport2016absolventen.pdf>.
- Stigulinszky, Roland und Bund Deutscher Grafiker-Designer, Hrsg. 1994. *Per aspera: 75 Jahre Arbeit für einen künstlerischen freien Beruf; 1919 – 1994*. Düsseldorf: BDG.
- Strunk, William, und E. B. White. 2009. *The elements of style*. 50th Anniversary ed. New York: Pearson Longman.
- Sturm, Afra, Martin Salzmann, und Res Mezger. 2017. „Handreichung: Quellenangaben und Zitate in wissenschaftlichen Texten“. Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule. http://www.schreiben.zentrumlesen.ch/myuploaddata/files/handreichung_quellenangaben_zitate_ph_fhnw.pdf.
- Süddeutsche.de. 2019a. „Nachrichten zu Kultur, Kunst und Film“. Zeitung. Süddeutsche.de. 2019. <https://www.sueddeutsche.de/kultur>.
- — —. 2019b. „Homepage SZ“. Zeitung. Süddeutsche.de. 25. Januar 2019. <https://www.sueddeutsche.de>.
- „Systems Design“. 2018. In *Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Systems_design&oldid=870656220.
- Technische Universität München, Universitätsbibliothek, Hrsg. 2019. „TUM-Zitierleitfaden“. <https://mediatum.ub.tum.de/node?id=1231945>.

- Teichler, Ulrich. 2014. „Hochschule und Beruf als Gegenstandsbereich der Hochschulforschung.“ *die hochschule. Journal für wissenschaft und bildung* 2014 (1): 118–32.
- Territory Embrace GmbH. 2017. „Technische/r Produktdesigner/in auf Ausbildung.de“. *Ausbildung.de*. 2017. <https://www.ausbildung.de/berufe/technischer-produktdesigner/>.
- Terstiege, Gerrit, Hrsg. 2009. „Der Designprozess hatte noch keine Form‘: Interview mit Dieter Rams“. In *The making of design: vom Modell zum fertigen Produkt*, 8–15. Basel: Birkhäuser.
- „Tertiärer Bildungsbereich“. 2018. In *Wikipedia*. https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Terti%C3%A4rer_Bildungsbereich&oldid=174156520.
- The Design Society. 2018a. „Design Education – DESIG“. Vereinsseite. The Design Society – a Worldwide Community. 2018. https://www.designsociety.org/ds_group/1/Design+Education.
- — —. 2018b. „Search DS Publications“. The Design Society – a Worldwide Community. 2018. <https://www.designsociety.org/group/18/Search+DS+publications>.
- „The Glasgow School of Art“. 2017. The Glasgow School of Art. 2017. <http://www.gsa.ac.uk/>.
- „The Semantic Turn“. 2018. In *Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=The_Semantic_Turn&oldid=862877498.
- Thieme, Werner. 2004. *Deutsches Hochschulrecht: das Recht der Universitäten sowie der künstlerischen und Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland*. 3., Vollst. neu bearb. Aufl. Köln Berlin München: Heymann.
- Thomas, W., Hrsg. 1840. „Dyce’s report to the Board of Trade on Foreign Schools of Design for Manufactures“. *The Art-Union. A Monthly Journal of the Fine Arts*. 2 (20): 143–44. <https://books.google.de/books?id=rmVRAAAA-YAAJ&hl=de&pg=PA143#v=onepage&q&f=false>.
- Toussaint, Claude. 2012. „User Experience messen – Jeder will es, doch wer kann es? Wir zeigen wie es geht!“ In *Entwerfen – entwickeln – erleben: technisches Design in Forschung, Lehre und Praxis ; [5. Symposium Technisches Design Dresden 2012]*, herausgegeben von Mario Linke, Günter Kranke, Christian Wölfel, und Jens Krzywinski, 37–46. Technisches Design 8. Dresden: TUDpress.
- Uhlmann, Johannes. 2010. „Vorgehensplanung Designprozess“. In *Maschinenbau von Makro bis Nano. 50. Internationales Wissenschaftliches Kolloquium, September, 19 – 23, 2005 ; proceedings. Ilmenau 2010.*, herausgegeben von Peter Scharff und Technische Universität Ilmenau, 50, 2005:[13.04]. Ilmenau: Verl. ISLE. <http://uri.gbv.de/document/gvk:ppn:825947448>.
- — —. 2012. „Erleben – Ein Grundbegriff für das Design“. In *Entwerfen – entwickeln – erleben: technisches Design in Forschung, Lehre und Praxis ; [5. Symposium Technisches Design Dresden 2012]*, herausgegeben von Mario Linke, Günter Kranke, Christian Wölfel, und Jens Krzywinski, 11–35. Technisches Design 8. Dresden: TUDpress.
- UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization und UNESCO Institute for Statistics. 2013. „Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED 2011)“. Übersetzt von Bundesministerium für Bildung und Forschung (Österreich) und Deutsche UNESCO-Kommission e. V. http://www.statistik.at/kdb/downloads/pdf/ISCED_DE.pdf.
- University of Lapland. 2014. „Strategy 2025 | University of Lapland“. 2014. <https://www.ula-pland.fi/InEnglish/About-us/Strategy-2025>.
- — —. 2016. „University of Lapland – About us“. 2016. <https://www.ulapland.fi/InEnglish/About-us>.

- Valtonen, Anna V. 2006. „Strategies for Surviving in a Changing Environment: The History of Industrial Design Education in Finland“. In *Wunderground: Design Research Society International Conference 2006; Proceedings of the Conference; [Held 1–4 November 2006, Lisbon, Portugal]*, herausgegeben von Ken Friedman, Terence Love, Eduardo Côrte-Real, und Chris Rust.
- VDI – Verein Deutscher Ingenieure. 2002. „Ethische Grundsätze des Ingenieurberufs“. VDI Verein Deutscher Ingenieure. <https://www.vdi.de/fileadmin/media/content/hg/16.pdf>.
- VDID Verband Deutscher Industrie Designer e. V. 2015. „Berufsbild Industriedesign“. https://www.vdid.de/inhalte/pdf/32_1.pdf.
- VDMA. 2016. „Berufungsverfahren in den Ingenieurwissenschaften: Ergebnisse einer Tendenzbefragung bei Hochschulleitungen sowie Dekaninnen und Dekanen des Maschinenbaus und der Elektrotechnik“. Frankfurt am Main: VDMA Bildung. <http://www.vdma.org/documents/105628/12124323/Berufungsverfahren%20in%20den%20Ingenieurwissenschaften%20-%20Ergebnisbericht%20final.pdf/ae102d5d-5df3-4180-908f-b44faa191db8>.
- Vitruv, und Anna Schindler. 2014. *Zehn Bücher über Architektur*. Übersetzt von Curt Fensterbusch. 7. unveränderte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-201408244176>.
- Wagner, Monika. 2001. *Das Material der Kunst: eine andere Geschichte der Moderne*. München: Beck.
- Walker, John A. 1992. *Designgeschichte: Perspektiven einer wissenschaftlichen Disziplin*. Übersetzt von Christiane Wyrwa. München: scaneg.
- Wasmuth Verlag. 2008. „Verlagsangabe zu ‚Entwurfslehre – eine Suche‘ von Jörg Joppien (Hrsg.)“. Datenbank der Deutschen Bibliothek. 2008. http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3078400&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Wasserscheid, Sophie. 2018. „Nach uns die Sintflut“. Digitales Klassik-Magazin. *VAN Magazin* (blog). 29. August 2018. <https://van.atavist.com/post-musikstudium>.
- Weber, Susanne Maria. 2014. „Change by Design!? Wissenskulturen des ‚Design‘ und organisationale Strategien der Gestaltung“. In *Organisation und das Neue: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*, herausgegeben von Susanne Maria Weber, Michael Göhlich, Andreas Schröder, und Susanne Maria Weber, 27–48. Wiesbaden: Imprint: Springer VS.
- Weller, Birgit, und Gunnar Spellmeyer, Hrsg. 2003. *ICSID 2nd Educational Conference : Critical Motivations and New Dimensions*. Hannover: if International Forum Design GmbH.
- Werneburg, Brigitte. 1996. „Der Kindergarten der Abstraktion: Neues aus den Anfangsgründen der modernen Kunst“. *Frankfurter Rundschau*, 7. Juni 1996. <http://werneburg.nikha.org/home.php?id=73&sn=1>.
- „What is Didactic Design“. 2011. In *IGI Global online*. IGI Global. <https://www.igi-global.com/dictionary/exploring-educational-video-game-design/7507>.
- Wheatley, Grayson H. 1985. „Mathematics achievement through problem solving: a high school general mathematics course“. West Lafayette, IN: West Lafayette, IN : Purdue University, School Mathematics and Science Center.
- Wheatley, Grayson H, und Anne Reynolds. 2010. *Coming to Know Number: A Mathematics Activity Resource for Elementary School Teachers*.
- Wick, Rainer K., und Gabriele D. Grawe. 2000. *Bauhaus – Kunstschule der Moderne: das Standardwerk zu den grundlegenden pädagogischen Konzepten des Bauhauses*. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz.
- Wilde, Anke. 2016. *Auf dem Weg zur Professur: die Postdoc-Fibel 2016*. 1. Auflage. Hamburg: academics.de, das Karriereportal für Wissenschaft & Forschung.

- Wilson, Mick, und Schelte van Ruiten, Hrsg. 2013. *SHARE: Handbook for Artistic Research Education*. Amsterdam: ELIA. <https://www.elia-art-schools.org/userfiles/Image/customimages/products/120/share-handbook-for-artistic-research-education-high-definition.pdf>.
- Winkler, Klaus-Jürgen. 2003. *Baulehre und Entwerfen am Bauhaus 1919 – 1933*. Weimar: Univ.-Verl.
- Winter, Martin. 2014. *Hochschulforschung in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme*.
- Wissenschaftsrat, Hrsg. 2005. *Empfehlungen zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren*. 1. Aufl. Köln: Wissenschaftsrat.
- Wittrock, Olaf. 2019. „Interview mit Mathias Binswanger: ‚Das System funktioniert nur, wenn wir weiterwachsen — ob wir wollen oder nicht.‘“ *brand eins* 2019 (9): 46. https://www.brandeins.de/magazine/brand-eins-wirtschaftsmagazin/2019/gehalt/mathias-binswanger-das-system-funktioniert-nur-wenn-wir-weiterwachsen-ob-wir-wollen-oder-nicht?utm_source=zeit&utm_medium=parkett.
- Wojtysiak, Jenny. 2010. „Stand der Umsetzung des Bologna-Prozesses“. Infobrief WD 8 – 3010 – 078/10. Berlin: Wissenschaftlicher Dienst des Deutschen Bundestags; FB 8: Umwelt, Naturschutz, Reaktorsicherheit, Bildung und Forschung.
- Wölfel, Christian, und Jens Krzywinski. 2010. „Designwissenschaften als akademische Disziplin“. In *Positionen zur Designwissenschaft: eine Initiative der Arbeitsgruppe GDW (Grundlagen der Designwissenschaft) der DGTF (Deutsche Gesellschaft für Designtheorie und -forschung)*, herausgegeben von Felicidad Romero-Tejedor und Wolfgang Jonas, 130–34. Kassel: Kassel Univ. Press. https://www.academia.edu/1845414/Designwissenschaften_als_akademische_Disziplin.
- Wölfel, Christian, und Katja Thoring. 2013. „Gestalterische Grundlagenausbildung im Design: zwischen Ästhetik und Erleben“. In *Ästhetik – noch relevant?*, herausgegeben von Felicidad Romero-Tejedor, 79–91. *Öffnungszeiten: Papiere zur Designwissenschaft 27/2013*. Kassel: Kassel University Press.
- Wollheim, Günther. 1926. *Theorie der Technik Fords*. Werkbunddruckerei.
- World Design Organization (WDO). 2018. „WDO | About | History“. 2018. <http://wdo.org/about/history/>.
- — —. 2019. „WDO | About | Definition of Industrial Design“. Vereinsdarstellung. WDO. 2019. <https://wdo.org/about/definition/>.
- worldcat.org. o. J. „Eintrag für ‚Integrating design education beyond 2000‘“. Bibliothekskatalog. WorldCat. <http://www.worldcat.org/oclc/247979150>.
- Würfel, Carolin. 2018. „Sexismus und Machtmissbrauch: ‚Das war ein unerträglicher Chauvinismus‘ Interview mit Klaus vom Bruch“. *Die Zeit*, 1. November 2018, Abschn. Kultur. <https://www.zeit.de/kultur/kunst/2018-10/sexismus-machtmissbrauch-metoo-klaus-vom-bruch-professoren-studentinnen-verhaeltnis/komplettansicht>.
- ZEIT ONLINE. 2015a. „Bundeswehr: Noch mehr Ärger mit dem Militärhubschrauber“. *Die Zeit*, 3. März 2015, Abschn. Politik. <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2015-03/bundeswehr-hubschrauber-airbus>.
- — —. 2015b. „Startseite von ZEIT ONLINE | Nachrichten, Hintergründe und Debatten“. ZEIT ONLINE. 27. März 2015. <https://www.zeit.de/index>.
- Zentek, Sabine. 2015. „Acht Jahrzehnte verkanntes Design im deutschen Urheberrecht“. Dissertation der Juristischen Fakultät, Düsseldorf: Heinrich-Heine-Universität. https://docserv.uni-duesseldorf.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-39108/Dissi_komplett_PDF-A-1.pdf.

- Zerweck, Philip. 2010a. „Deontische Fragestellungen“. In *Designwissenschaft und Designforschung: Ein einführender Überblick*, herausgegeben von Hans Kaspar Hugentobler, Claudia Mareis, Franziska Nyffenegger, Ulrike Reichhardt, und Philip Zerweck, 17–18. Luzern: Hochschule Luzern. <https://docplayer.org/1432921-Designwissenschaft-und-designforschung.html>.
- — —. 2010b. „Design als berufliche Disziplin“. In *Designwissenschaft und Designforschung: Ein einführender Überblick*, herausgegeben von Hans Kaspar Hugentobler, Claudia Mareis, Franziska Nyffenegger, Ulrike Reichhardt, und Philip Zerweck, 8–10. Luzern: Hochschule Luzern. <https://docplayer.org/1432921-Designwissenschaft-und-designforschung.html>.
- — —. 2010c. „Methoden in Design und Designresearch“. In *Designwissenschaft und Designforschung: Ein einführender Überblick*, herausgegeben von Hans Kaspar Hugentobler, Claudia Mareis, Franziska Nyffenegger, Ulrike Reichhardt, und Philip Zerweck, 93–108. Luzern: Hochschule Luzern. <https://docplayer.org/1432921-Designwissenschaft-und-designforschung.html>.
- — —. 2010d. „Verortung von Design in Designresearch“. In *Designwissenschaft und Designforschung: Ein einführender Überblick*, herausgegeben von Hans Kaspar Hugentobler, Claudia Mareis, Franziska Nyffenegger, Ulrike Reichhardt, und Philip Zerweck, 59–63. Luzern: Hochschule Luzern. <https://docplayer.org/1432921-Designwissenschaft-und-designforschung.html>.
- — —. 2013a. „Willkommen bei Designdidaktik – Designdidaktik“. *designdidaktik.org* (blog). 10. Oktober 2013. <http://designdidaktik.org/2013/10/10/willkommen-bei-designdidaktik/>.
- — —. 2013b. „Debatte: Designausbildung – Designdidaktik“. *designdidaktik.org* (blog). 13. Dezember 2013. http://designdidaktik.org/2013/12/13/debatte_designausbildung/.
- — —. 2014a. „Literaturbesprechung: ICSID 17th World Design Congress Ljubljana 1992: Industrial Design Education in the World 1“. Forschungsnetzwerk. *designdidaktik.org* (blog). Januar 2014. <http://designdidaktik.org/2014/01/06/icsid-17th-world-design-congress-ljubljana-1992-industrial-design-education-in-the-world-1/>.
- — —. 2014b. „Designbegriffslandschaft: Ableitungen für Designdidaktik und Designpädagogik“. Vortrag gehalten auf der 2014 dpi: Designdidaktik | Die Didaktik des Designs, Universität Vechta, Juli 4. <https://www.uni-vechta.de//designpaedagogik/2016-dpi/>.
- — —. 2015a. „Institutionelle Vertretung der Designdidaktik durch Designvereine – Designdidaktik“. Forschungsnetzwerk. *designdidaktik.org* (blog). 2015. http://designdidaktik.org/2015/10/09/institutionelle_vertretung_der_designdidaktik_durch_designvereine/.
- — —. 2015b. „kommentierte, quartalsweise Leselisten seit Q2/2015“. Forschungsnetzwerk. *designdidaktik.org*. August 2015. <http://designdidaktik.org/?s=Leseliste&x=0&y=0>.
- — —. 2015c. „Zur Situation des akademischen Nachwuchses im Design“. Forschungsnetzwerk. *designdidaktik.org* (blog). September 2015. <http://designdidaktik.org/2015/09/06/zur-situation-des-akademischen-nachwuchses-im-design/>.
- — —. 2016a. „Design-Begriffs-Landschaft: Ableitungen für Designdidaktik und Designpädagogik“. In *Didaktik des Designs*, herausgegeben von June H. Park, 49–56. Design & Bildung, Bd. 1. München: kopaed.

- — —. 2016b. „Vom Wert der designerischen Perspektive des Erlebens beim Re-Engineering von Produkten: ein Best-Practice-Project“. In *Entwerfen Entwickeln Erleben 2016 – Beiträge zum Industrial Design Dresden, 31. Juni – 1. Juli 2016*, herausgegeben von Jens Krzywinski, Mario Linke, und Christian Wölfel, 10:183–96. Technisches Design. Dresden: TUDpress. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-203863>.
- — —. 2016c. „Vom Wert der designerischen Perspektive des Erlebens beim Re-Engineering von Produkten: ein Best-Practice-Project“. Vortrag gehalten auf der EEE2016 – ENTWERFEN, ENTWICKELN, ERLEBEN, Dresden, Juli 1.
- — —. 2016d. „Zukunft der Designausbildung: Eine Standortbestimmung durch zeitliche, räumliche, disziplinäre und organisatorische Vergleiche“. Vortrag gehalten auf der EduLab-Konferenz: Design-Lehre: Debatte, Praxis und Innovation, HTW Berlin, Oktober 18.
- — —. 2017a. „Gehaltsreport für Berufseinsteiger“. Forschungsnetzwerk. *designdidaktik.org* (blog). 21. Januar 2017. <http://designdidaktik.org/2017/01/21/gehaltsreport-fuer-berufseinsteiger-design/>.
- — —. 2017b. „„Design für einen Fachbereich Design‘: Konzept für das Produktdesign in Kassel von 1995“. *Forschungsnetzwerk designdidaktik.org* (blog). Juni 2017. <http://designdidaktik.org/2017/06/23/design-fuer-einen-fachbereich-design/>.
- — —. 2017c. „Kanon | Literatur“. Forschungsnetzwerk. *Designdidaktik.org* (blog). 13. Oktober 2017. <http://designdidaktik.org/kanon-literatur/>.
- — —. 2018a. „Designausbildung, eine Standortbestimmung“. In *Bildungsperspektive Design*, herausgegeben von June H. Park, 66–75. Design & Bildung, Bd. 2. München: kopaed.
- — —. 2018b. „Design als Beruf: eine Begriffsbestimmung“. Vortrag gehalten auf der Symposium für Designtheorie: »Entwerfen. Lernen. Gestalten«, Hochschule Hannover, November 8. <http://www.theorie.wp.hs-hannover.de/entwerfen-lernen-gestalten/>.
- — —. 2019. „Design als Beruf: Eine Begriffsbestimmung“. In *Entwerfen, Lernen, Gestalten*, herausgegeben von Saskia Plankert, 11–36. Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839448335-002>.
- Zerweck, Philip, Jesko Fezer, June H. Park, Uwe Gellert, Sandra Giegler, Nikolaus Knebel, Bärbel Kühne, und Birgit Bauer. 2016. „Brauchen wir eine organisierte Designdidaktik?“ Podiumsveranstaltung gehalten auf der Jahrestagung der DGTF, Hochschule Anhalt, Fachbereich Design in Dessau, November 18. <http://www.dgtf.de/tagungen/tagung2016#Top4>.
- Zerweck, Philip und Google Books. 2019a. „Google Ngram Viewer: design“. Google Books Ngram Viewer. 2019. http://bit.ly/Ngram_design.
- — —. 2019b. „Google Ngram Viewer: industrial design“. Google Books Ngram Viewer. 2019. http://bit.ly/Ngram_industrial_design.
- Zierold, Steffen. 2013. „Kultur- und Kreativwirtschaft in Stadtentwicklungsprozessen. Schnittstellen mit Hochschulen und kommunaler Administration“. In *Jenseits der Metropolen: Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen*, herausgegeben von Peer Pasternack, 249–71. Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.