

DOING CLASS

Hochschulzugang, Kunst und das Gewürz-Andere

Die Herausgeberinnen des ZfM-Schwerpunkts zu Klassenfragen haben mich gebeten, ein Forschungsprojekt zu besprechen, in das ich mehrfach involviert bin. Es geht um das 2016 abgeschlossene Projekt *Art.School.Differences*, das «Ungleichheiten und Normativitäten» an drei Schweizer Kunsthochschulen untersucht hat.¹ Die Ergebnisse dieser Studie liegen seit November 2016 in Form eines abschließenden Projektberichts online vor und weisen weit über die Ein- und Ausschlussmechanismen dreier Schweizer Kunsthochschulen² hinaus. Mit explizitem Bezug auf ihre gesamtgesellschaftlichen – tendenziell globalen – Rahmenbedingungen gibt diese Studie Einblicke in die gegenwärtigen Leben (prekärer) Kunst-, Medien- und Wissensarbeiter_innen.³ Genauer gesagt: Es ist der nur scheinbar gänzlich immaterielle Kreativitäts- und Wissenskapitalismus, der den größeren Kontext bildet, auf den der Schlussbericht kontinuierlich hinweist bzw. den er zur Kenntlichkeit entstellt. So legt der Streit über die Ergebnisse der Studie u. a. offen,⁴ wie wenig Institutionskritik zu Zeiten sich (mit Erfolgsmeldungen) vermarktender Hochschulen selbst dann geduldet wird, wenn die jeweiligen Institutionen diese Kritik in Auftrag gegeben haben und eigentlich stolz auf ihre damit demonstrierte Offenheit sein könnten.

Analysieren und intervenieren

Was mich in Bezug auf *Art.School.Differences* von Anfang an fasziniert hat, ist die Praxis der so involvierten wie selbstkritischen Institutionskritik. Damit meine ich zunächst, dass diese Forschung aus der Initiative einer Lehrenden der Zürcher Hochschule der Künste, Prof. Dr. Carmen Mörsch, heraus entstanden ist und daher nur in zweiter Linie eine Auftragsforschung dreier Hochschulen genannt werden kann, der Tatsache zum Trotz, dass die Studie von den drei beforschten Institutionen mitfinanziert wurde. Die drei Hochschulen sind von der Notwendigkeit dieser Beauftragung von innen heraus aufmerksam gemacht und überzeugt worden. Darüber hinaus war es dem Forschungsprojekt von

¹ Ich gehörte zum *International Advisory Board* des Projekts und bin auch deshalb alles andere als eine neutrale Kommentatorin, weil ich selbst an einer Kunstakademie arbeite und ein dementsprechend großes Interesse an den Ergebnissen des Projekts hatte.

² Untersuchte Hochschulen und zugleich Fördergeber sind: Haute Ecole d'Art et de Design (HEAD – Genève), Haute Ecole de Musique (HEM Genève-Neuchâtel), Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK). Darüber hinaus wurde die Projektarbeit durch das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) im Rahmen des Bundesprogrammes Chancengleichheit von Frauen und Männern an den Fachhochschulen 2013–2016 gefördert.

³ Vgl. Philippe Saner, Sophie Vögele, Pauline Vessely; unter Mitarbeit von Tina Bopp, Dora Borer, Maëlle Cornut, Serena Dankwa, Carmen Mörsch, Catrin Seefranz, Emma Wolukau-Wanambwa: *Schlussbericht Art.School.Differences. Researching Inequalities and Normativities in the Field of Higher Art Education*, hg. v. Institute for Art Education, Zürich, November 2016, Eintrag im Projektblog, blog.zhdk.ch/artschool-differences/schlussbericht/, diese und alle weiteren genannten Onlinequellen gesehen am 12.5.2018.

⁴ Vgl. Anm. 6.

Anfang an wichtig, nicht nur <über> Studierende und lehrende Kolleg_innen und ihren institutionellen Kontext zu forschen, sondern mit ihnen – gemäß dem Ansatz der Ko- bzw. Aktionsforschung, welche der Methodologie der *Participatory Action Research* folgt.⁵

Durchaus selbstkritisch heißt es zu diesem Ansatz jedoch schon in der Einleitung zum Schlussbericht:

Die im Rahmen der partizipativen Aktionsforschung in Anspruch genommene Auflösung der Trennung in Subjekte (Forschende) und Objekte (Beforschte) wurde zwar nicht aufgelöst, trotzdem konnten wir zu einer Differenzierung des Verhältnisses von Forschenden und Beforschten und zu einer Vervielfachung der Formen der Wissensproduktion beitragen. [...] Überlegungen zur Bedeutung und zum Verhältnis von sozial- und kulturwissenschaftlicher Forschung, partizipativen Methoden und politischen Interventionen innerhalb der untersuchten Institutionen waren für unser Vorhaben besonders wichtig. (Sch 4)⁶

Die grundsätzliche Stoßrichtung von *Participatory Action Research* geht erstens dahin, Institutionen nicht nur zu beforschen, sondern zu transformieren bzw. stärker noch – so zumindest der Anspruch von *Art.School.Differences* – in sie zu intervenieren (vgl. ebd.). Zweitens ist dieser Ansatz von der Überzeugung getragen, dass Institutionen sich nur dann wirklich und nachhaltig verändern, wenn die in der jeweiligen Institution Tätigen die Veränderungen wollen und genug Fantasie, Fähigkeiten und Möglichkeiten besitzen, um die entsprechende Transformation auch tatsächlich herbeizuführen. Verordnete Veränderungen von oben hingegen – meist werden sie heute Reformen genannt – funktionieren nur, solange es Zwang gibt. Und auch unter Zwang sind ihre Erfolge häufig nur mäßig.

Die Forscher_innen von *Art.School.Differences* sind sich mehr als bewusst, dass ein partizipatorischer Ansatz zum «Forschen im Widerspruch» (Sch 6) führt, und zwar in mehrfacher Hinsicht. So will *Art.School.Differences* den besten Intentionen der beforschten Institutionen zuarbeiten – Intentionen, wie sie mit Bezug auf Inklusion und Diversität insbesondere in den Dokumenten der institutionellen Selbstdarstellung artikuliert werden –,⁷ dieselben Institutionen zugleich aber auch kritisieren.⁸ Hinzu kommt das offen ausgetragene Problem des Zeitdrucks. Während Ko-Forschung zeitintensiv und prozessorientiert ist, war das Projekt *Art.School.Differences* von Anfang an durch eine – auch finanzielle – Deadline und die Verpflichtung auf Ergebnisse gerahmt.⁹ Bemerkenswert ist schließlich auch, wie selbstreflexiv und -kritisch das Projektteam mit der Spannung zwischen der Selbstverpflichtung gegenüber der institutionellen Intervention einerseits und dem Anspruch auf (sozial-)wissenschaftliche Objektivität andererseits umgeht und dies auch im Schlussbericht immer wieder thematisiert.

Das zeigt sich auch im bewusst gewählten und begründeten Methodenmix. Um dem Anliegen der nachhaltigen institutionellen Veränderung durch Forschung Rechnung zu tragen, wurden im Rahmen von *Art.School.Differences* quantitative Analysen der Daten der Hochschuladministrationen sowie des statistischen Bundesamtes, Beobachtungen der Aufnahmeverfahren, qualitative

⁵ Vgl. Orlando Fals-Borda, Mohammad Anisur Rahma: *Action and Knowledge. Breaking the Monopoly with Participatory Action Research*, New York 1991.

⁶ Saner u. a.: *Schlussbericht Art.School.Differences*, im Folgenden mit der Sigle «Sch» zitiert.

⁷ Vgl. dazu insbesondere Emma Wolukau-Wanambwa: «An analysis of marketing strategies and promotional materials», Kap. 7, Sch 361–396.

⁸ Bei aller Kritiknotwendigkeit muss man den drei beteiligten Bildungsinstitutionen zweifellos zugutehalten, dass sie sich bereit erklärt haben, sich kritisch untersuchen zu lassen und dies auch finanziell zu ermöglichen. Offensichtlich haben die beteiligten und beauftragenden Kunsthochschulen aber nicht mit der Art von Forschung und Intervention gerechnet, die ihnen dann in der Form des Schlussberichts inklusive konkreter Anleitungen für «Handlungsfelder» (Kap. 10, Sch 420–429) zur Kenntnis gebracht wurde. Das machen die – ebenfalls auf dem Blog veröffentlichten – und ihrerseits äußerst kritischen Stellungnahmen der drei Hochschulen deutlich. Das International Advisory Board hat darauf seinerseits mit einer Metakritik reagiert, die ebenfalls auf dem Projektblog veröffentlicht wurde, *Stellungnahme des International Advisory Board zu den Stellungnahmen der HEAD – Genève, der HEM und der ZHdK zum Schlussbericht des Forschungsprojektes «Art.School.Differences»*, dort datiert 28.11.2016, blog.zhdk.ch/artschooldifferences/files/2016/10/Meta_Stellungnahme_International_AdvisoryBoard_neu.pdf.

⁹ Diese Spannung wird insbesondere in Kap. 8 reflektiert, das mit dem Zitat von Adelman «Action research is not for the impatient» (Sch 397) beginnt. Zum Konflikt zwischen «Zielorientierung versus Prozessorientierung» vgl. Sch 401.

¹⁰ Zur Ko-Forschung wurden Studierende und Lehrende der drei untersuchten Kunsthochschulen über einen Call eingeladen.

Interviews und Analysen der Curricula sowie Infomaterialien der drei beteiligten Kunsthochschulen von Anfang an mit sogenannten Ko-Forschungsprojekten im Sinn der Aktionsforschung verbunden. Diesem Ansatz zufolge ist es entscheidend, dass die Ko-Forschenden selbst entscheiden, wozu sie forschen wollen – bei *Art.School.Differences* allerdings eingeschränkt in Bezug auf das Rahmenthema «Ungleichheiten und Normativitäten im Feld der tertiären Kunstausbildung»; und dass sie die Kooperation mit wissenschaftlichen Expert_innen (in diesem Fall die Mitarbeiter_innen von *Art.School.Differences*) nur bei konkretem Bedarf als Ressource für die eigenen Anliegen nutzen.¹⁰ Das wurde von den Projektmitarbeiter_innen keineswegs als Vorwand verstanden, die Ko-Forscher_innen ganz auf sich allein gestellt zu lassen. Vielmehr wurde ihnen angeboten, sich in Workshops unterschiedliche Forschungsmethoden, Theorien (insbesondere der Ungleichheit und Normativität) sowie theoretische Konzepte anzueignen.¹¹

Dieser <Input> blieb aber keine Einbahnstraße. Im Zuge des Ko-Forschungsprozesses wurde vielmehr klar: Zwar hatten sich die Ko-Forscher_innen – alleamt Lehrende und Studierende der drei beteiligten tertiären Bildungseinrichtungen – bislang nicht als Bildungsforscher_innen verstanden, doch sie brachten jede Menge praktische Erfahrungen und Wissen um Ungleichheiten und Normativitäten an ihren jeweiligen Kunsthochschulen mit, fügten also zum Projekt-design von *Art.School.Differences* durchaus neue Fragestellungen, methodische Ansätze und – vor allem – Interventionsmöglichkeiten hinzu. Stellvertretend für die vielfältigen Interventionsvorschläge, die aus den Ko-Forschungen heraus gemacht wurden, sei hier auf die Clips des *Coko Nuts Collective* verwiesen.¹² Dieses Kollektiv von Ko-Forscher_innen hat auf der Grundlage von Interviews visuelle Handlungsanleitungen zum Überleben von Studierenden aus sogenannten Drittstaaten an Kunsthochschulen in zehn Episoden produziert und auf Vimeo allen Interessierten zur Verfügung gestellt.¹³ Die Serie trägt den Titel *How to Survive in the Swiss Art Schools' Jungles* und ist ohne Zweifel auch für (ausländische) Studierende jenseits von Kunsthochschulen sehr hilfreich – ebenso wie für die Lehrenden, die wohl noch viel weniger um die Herausforderungen wissen, mit denen benachteiligte Studierende im Alltag konfrontiert sind.

Klassenfragen

Dass Klassenfragen an Kunsthochschulen eine eminente Rolle spielen, hatte schon die Pilotstudie gezeigt, welche *Art.School.Differences* zugrunde liegt,¹⁴ nicht zuletzt weil sich dort in Interviews gezeigt hatte, dass die meisten Befragten beim Stichwort «Diversität» an die in ihren Augen mehr oder weniger abgehakte Geschlechterfrage denken, während etwa die Aspekte von *class* und *race* unthematisiert bleiben bzw. auf Nachfrage als irrelevant erachtet werden. Vor dem Hintergrund dieser Vorstudie verfolgte *Art.School.Differences* von Anfang an das Ziel, die verschiedenen Achsen der Ungleichbehandlung in ihren

¹¹ Im Sommer erscheint ein fünftelliger Reader zu Begriffen, Methoden und theoretischen Ansätzen, mit denen gearbeitet wurde, auf dem Blog und als Buch im Peter Lang Verlag Zürich. Die Reader fokussieren die Themen: 1. Ungleichheiten und Normativitäten im Feld der Kunsthochschule erforschen; 2. (De-)Konstruktionen der Kunsthochschule: Soziologien der Bildung und der Kunst; 3. (De-)Kolonisierung der Kunsthochschule: Methoden feministischer post_kolonialer Kritik und der Anti-Diskriminierung; 4. (De-)Privilegierung der Kunsthochschule: weiss-Sein, Migration, Klasse und Geschlecht zwischen Diversity und Internationalisierung; 5. (De-)Normalisierung der Kunsthochschule: Ableismus, Körperlichkeit und Politiken der Repräsentation.

¹² Zur eigenen Darstellung der Arbeit des Kollektivs vgl. Sophie Vögele: *Swiss Art School Jungle*, Eintrag im Projektblog, dort datiert 31.10.2017, blog.zhdk.ch/artschooldifferences/2017/10/31/netzwerktagung-aktionsforschung-1-bildersprache-web-hgkj/.

¹³ Vgl. Coko Nuts Collective: *How to Survive in the Swiss Art School's Jungle* auf Vimeo: vimeo.com/user41476773; Übersicht der verschiedenen Ko-Forschungsprojekte auf dem Projektblog, blog.zhdk.ch/artschooldifferences/ko-forschung/.

¹⁴ Vgl. Catrin Seefranz, Philippe Saner: *Making Differences: Schweizer Kunsthochschulen. Explorative Vorstudie*, Januar 2012: blog.zhdk.ch/artschooldifferences/files/2013/11/Making_Differences_Vorstudie_Endversion.pdf. Sie schließt ihrerseits an eine Studie zu den Ausschlussmechanismen des Aufnahmeverfahrens des Studienzweigs Bildende Kunst an der Akademie der bildenden Künste Wien an: Barbara Rothmüller: *BewerberInnen-Befragung am Institut für bildende Kunst 2009*, Akademie der bildenden Künste Wien, Februar 2010, akbild.ac.at/Portal/organisation/uber-uns/Organisation/arbeitskreis-fur-gleichbehandlungsfragen/jenderbericht.pdf. Eine weitere wichtige Referenzstudie zur englischen Situation von Kunst- und Designhochschulen, auf die *Art.School.Differences* sich häufig bezieht: Penny Jane Burke, Jackie McManus: *Art for a Few. Exclusion and misrecognition in art and design higher education admissions*, National Arts Learning Network, London 2009.

(verstärkenden) Wechselbeziehungen zu untersuchen. Das Projekt ist hiermit dem Ansatz der intersektionalen Ungleichheitsforschung verbunden. In diesem Sinn schließt schon die Einleitung des Schlussberichts mit folgendem Zitat von Dipti Bhagat und Peter O’Neill zum Anspruch, nicht nur zu erforschen, «how class works as a barrier, but how socio-economic privilege works to thicken and complicate the barriers of age, disability, gender, race and sexuality. Thus, work to widen participation in Higher Education must address the totality of these barriers to offer real, structural change.»¹⁵

Meines Erachtens ist *Art.School.Differences* in Sachen intersektionaler Ungleichheitsforschung geradezu exemplarisch. Der Ausgangspunkt des Projekts ist dabei ein mit Pierre Bourdieu weit verstandener Klassen-Begriff: Im Unterschied zum marxistischen, «auf zwei antagonistische Klassen» ausgerichteten Verständnis gehe es heute, so die Verfasser_innen des Schlussberichts, um

die Einteilung gesellschaftlicher Gruppen aufgrund ihrer verfügbaren Ressourcen in einer bestimmten hierarchischen Gesellschaftsordnung. Damit sind jedoch auch Prozesse der Nicht-Anerkennung auf politischer, institutioneller oder individueller Ebene verknüpft, die in Schicht- oder Milieukonzepten meist nicht berücksichtigt werden. Angehörige einer jeweiligen Klasse verfügen aufgrund der unterschiedlichen Verteilung von ökonomischen (Vermögen, Einkommen etc.), kulturellen (Wissen, Diplome etc.), sozialen (Netzwerken, Beziehungen etc.) und anderen, feldspezifischen Ressourcen nicht nur über unterschiedliche Teilhabechancen in den einzelnen gesellschaftlichen Bereichen, sie machen auch spezifische, damit verknüpfte Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen [...]. (Sch 13)

Auf dieser methodischen Grundlage haben die quantitativen Analysen, die Beobachtungen sowie die qualitativen Interviews im sozialwissenschaftlichen Teil von *Art.School.Differences* deutlich gemacht, dass das ökonomische und symbolische Kapital der Eltern von an Kunsthochschulen Aufgenommenen noch beträchtlich höher ist als das ohnehin schon weit über dem gesellschaftlichen Durchschnitt liegende Kapital der Eltern von Studierenden an Universitäten.¹⁶ Schlüsselt man das Elternkapital derjenigen, die an den drei untersuchten Schweizer Kunsthochschulen einen Studienplatz erhalten haben, näher auf, so zeigt sich einerseits, dass die tendenziell in Teilzeit arbeitenden Mütter der akzeptierten Studierenden über hohes symbolisches Kapital verfügen, während die Väter umfangreiches ökonomisches Kapital mitbringen. Oder anders gesagt: Die in Kunsthochschulen aufgenommenen Studierenden kommen in der Mehrzahl aus Familien, in denen eine stark gegenderte Arbeitsteilung vorherrscht (vgl. Sch 153). Und das wiederum macht deutlich, inwiefern finanzielle Privilegien bei der Zulassung zum Kunststudium durch Privilegien des familiären Umsorgtwerdens verstärkt werden; und dies alles um den offenbar gewollten Preis einer traditionell heterosexuellen Arbeitsteilung.¹⁷

Seit der Durchsetzung der sogenannten Bologna-Reform verengen sich die sozialen Hintergründe bzw. Privilegien in Richtung derartiger Elternbiografien sogar zunehmend und Studierende mit dem doppelt privilegierten

¹⁵ Dipti Bhagat, Peter O’Neill (Hg.): *Inclusive Practices, Inclusive Pedagogies. Learning from Widening Participation Research in Art and Design Higher Education*, London 2011, 21, online unter http://guildhe.ac.uk/ukadia/wp-content/uploads/sites/3/2013/11/Inclusive_Practices_Inclusive_Pedagogies.pdf.

¹⁶ Vgl. Kap. 5.1.6: «class matters: Herkunftsmilieus der Studierenden», Sch 149–154. Zu einem ähnlichen Ergebnis kam schon die Studie von Barbara Rothmüller, vgl. dies.: *BewerberInnen-Befragung*, 35–45.

¹⁷ Den Erhebungen von *Art.School.Differences* zufolge impliziert das aber nicht (mehr), dass Studierende mit derartigen Privilegien nicht arbeiten oder sich nicht um Stipendien kümmern müssten, um das Studium zu finanzieren. Das wirkt natürlich ein noch verheerenderes Schlaglicht auf die Situation jener Studierenden, die sich ohne diese Privilegien durchschlagen müssen.

Elternhintergrund dominieren die Kunsthochschulen immer stärker. Diese Verengung macht paradoxerweise jedoch das Begehren der Institutionen auf ein ethnisch und/oder kulturell Anderes nur umso größer – ein Anderes, das zugleich exotisiert und domestiziert wird. Der Schlussbericht umschreibt dieses Konzept von Andersheit mit einem Zitat von bell hooks: «ethnicity becomes spice» (Sch 394). Dieses Gewürz-Andere soll zwar aufregend, aber jeweils so verfasst sein, dass die bestehenden institutionellen Regeln und Arrangements nicht verändert werden müssen. In diesem Sinn heißt es im Schlussbericht: «Sobald die soziale, ökonomische, gesundheitliche etc. Situation dieser anderen Studierenden und ihre spezifischen Erfahrungen jedoch zu Reibungen innerhalb der Institution führen, verschiebt sich der Diskurs von Heterogenität, Vielfalt und Bereicherung hin zu einer Behandlung von <Problemfällen>» (Sch 256). So wird Menschen mit Migrationserfahrungen beispielsweise vorgeworfen, dass sie sich zu wenig mit der Hochschule identifizieren (vgl. Sch 259) oder die <richtigen> künstlerischen bzw. theoretischen Referenzen nicht kennen.¹⁸ Ähnliches gilt in Bezug auf (ältere) Studierende, die aufgrund von Betreuungspflichten nicht bereit bzw. schlicht nicht in der Lage sind, die Kunsthochschule zu ihrem möglichst uneingeschränkten Lebensmittelpunkt zu machen (vgl. Sch 415). Besonders schwierig ist der Zugang zu Kunsthochschulen der Studie zufolge für in der Schweiz aufgewachsene Menschen mit Migrationserfahrungen. Sie entsprechen dem Begehren nach fremden Gewürzen offenbar überhaupt nicht und sind extrem unterrepräsentiert (vgl. Sch 158). Migrationserfahrungen als zusätzliches Wissen zu werten, liegt Hochschulvertreter_innen in den Aufnahmekommissionen demnach gänzlich fern.

Zusammengefasst heißt das: *Art.School.Differences* führt eindringlich vor Augen, wie Privilegien in puncto ökonomisches und symbolisches Kapital von heteronormativen Geschlechtermustern gestützt werden. Und je mehr diese Privilegien in den letzten zehn Jahren zur Voraussetzung, ja Norm eines Kunststudiums geworden sind, desto stärker formiert sich das Begehren nach einem so wilden wie domestizierbaren Anderen. Zwar werden Diversität und Internationalisierung in den Selbstbeschreibungen und Werbebroschüren der analysierten Kunsthochschulen großgeschrieben. Doch die diesbezüglichen Absichtserklärungen sind eigentlich eher Garanten des Gegenteils, scheinen sie doch von der Überzeugung getragen, dass Diversität gerade in Sachen *race* und Klasse nichts an den bestehenden Strukturen verändern und nichts kosten darf, sondern ein Gnadenakt seitens der Vertreter_innen der Mehrheitsgesellschaft ist. Dieses Ergebnis bestätigt eine These von Sara Ahmed, die von Diversitätserklärungen als *non-performatives* gesprochen hat; d.h. von Ankündigungen, die das bloße Vortäuschen eines Willens zur Umsetzung produzieren. Oder anders gesagt: Nichtperformative Sprechakte sorgen dafür, dass sich an der Zusammensetzung der Studierenden und Lehrenden nichts verändert und der Schein des Umsetzens von Diversitätsbekenntnissen trotzdem gewahrt wird.¹⁹ In Ahmeds Worten: «[W]riting documents and having good policies becomes a substitute for action».²⁰

¹⁸ Nach der Analyse dieser Ausschlussaktik in einem Team von Ko-Forscher_innen empfiehlt das *Coko Nuts Collective* (vgl. Anm. 12) am Ende der 7. Episode von Rat-schlägen für ausländische Studierende, die eigenen Referenzen offensiv in Umlauf zu bringen: «Sharing your artistic references makes knowledge flow.», vgl. dies.: *How to Survive*.

¹⁹ Vgl. Sara Ahmed: *On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life*, Durham, London 2012, 116 f.

²⁰ Ebd. 101; vgl. diesbezüglich auch die Auseinandersetzung des Projekts *Art.School.Differences* mit Melissa Steyns Ansatz der *Critical Diversity Literacy* als Fähigkeit, «unterschiedliche gesellschaftliche Positionierungen und die damit verbundenen Privilegien oder Benachteiligungen überhaupt wahrzunehmen» (Sch 68 f.).

So kommt *Art.School.Differences* in Beantwortung der Ausgangsfrage nach Ungleichheiten und Normativitäten an Kunsthochschulen schließlich zum Ergebnis:

Gesamtgesellschaftlich betrachtet wird in den Kunsthochschulen also gerade nicht die Herstellung von sozialem <Ausgleich> und <Aufstieg> angestrebt, die beobachtbaren Tendenzen weisen vielmehr die (Re-)Produktion von Differenzen und damit von Ungleichheiten in zweierlei Hinsicht auf: Auf der sozialen Ebene die Differenz zwischen aufgenommenen und abgelehnten Kandidat_innen der Hochschulen einerseits, auf der Ebene der materiellen Praktiken die Klassifikation in legitime, d.h. staatlich förderungswürdige und auszubildende und nicht-legitime Praktiken. Daran anschließend stellt sich demnach weniger die Frage, ob die Kunsthochschulen Ungleichheiten reproduzieren, sondern ob sie darin – im Vergleich zu anderen Bildungsinstitutionen – nicht vielmehr als besonders <effizient> zu bezeichnen sind. (Sch 411)

Umso absurder mag angesichts dieses Befunds erscheinen, dass den Erhebungen von *Art.School.Differences* zufolge das Kunstfeld in den Augen seiner Protagonist_innen weiterhin – wie auch schon Bourdieu (für seine Zeit) herausgefunden hatte – als eines gilt, das sich von der Ökonomie fern hält, ja als Gegenteil des Ökonomischen angesehen wird. Nicht ohne Grund sprechen die Forscher_innen von *Art.School.Differences* mit Bourdieu auch von einer «<anti-ökonomischen> Haltung» des Kunstfelds.²¹ Denn im Widerspruch zur Leugnung der ökonomischen Dimension ihres Felds affirmieren sowohl Lehrende als auch Studierende von Kunsthochschulen so ökonomische Logiken wie die der Konkurrenz, des Wettbewerbs und der Vermarktlichung ziemlich uneingeschränkt.

Das zeigt insbesondere die Auswertung der qualitativen Interviews mit Studierenden und Lehrenden zur Bedeutung von Aufnahmeprüfungen. Die Analyse dieser Interviews legt Denk- und Affektstrukturen frei, welche Logiken des <Kreativitätskapitalismus> im weitesten Sinn verdeutlichen. Die hohen Investitionen nämlich, die ein Kunststudium mit sich bringt und zu denen sich dann noch schlechte Jobaussichten gesellen, werden von Studierenden mit der besonderen Qualität bzw. dem Stichwort <Exzellenz> des Studiums sowie mit der exklusiven Betreuung an Kunsthochschulen gerechtfertigt. Worin diese Exzellenz bestehen soll, wird jedoch weder inhaltlich expliziert noch reflektiert. Als ihre unhinterfragte Garantie gelten strenge Aufnahmeprüfungen sowie kleine, familiäre Klassen – also eine im Vergleich mit sogenannten Massenuniversitäten exklusive Betreuungssituation.²²

Umgekehrt fungiert das fetischisierte <Passen> zu einer familiären Klasse neben dem nicht weniger mysteriösen Verfügen über <Talent> als wichtiger Auswahlgrund von Studierenden im Rahmen der Aufnahmeprüfungen. So tragen die unterschiedlichsten Akteur_innen im Feld der tertiären Kunstausbildung zu einem Prozess bei, den *Art.School.Differences* im Anschluss an Herbert Kalthoff als *doing class* bezeichnet.²³ Es geht dabei um ein Affirmieren und Sicheinfügen im Sinn der Konstruktion einer möglichst homogenen, familienartigen Passungsgemeinschaft, die sich darin bestärkt, eine Gemeinschaft der

²¹ Vgl. Kap. 5.1.7.: «Eine anti-ökonomische Haltung – Motive zur Studienwahl», Sch 154 f.

²² Zur Frage, inwiefern Kunsthochschulen eine Katalysatorenrolle bei der Einführung von Aufnahmeprüfungen an Universitäten gespielt haben, vgl. Barbara Rothmüller: *Chancen verteilen. Ansprüche und Praxis universitärer Zulassungsverfahren*, Wien 2011.

²³ Vgl. dazu Sch 294 f. sowie Herbert Kalthoff: *Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungssoziologie*, in: Werner Georg (Hg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine theoretisch-empirische Bestandsaufnahme*, Konstanz 2006, 93–122.

Talentiertesten zu sein, wenngleich beim Talentecheck in erster Linie faktisch bestehende Normativitäten bestätigt worden sind. Das *doing class* im Sinn der Reproduktion von bestehenden Normen und Privilegien in unterschiedlichen Kapitalsorten spielt häufig selbst dort noch eine große Rolle, wo man sich dem Wortlaut nach von einem Meisterklassendenken verabschiedet hat, das *Art.School.Differences* zufolge aber im habituellen Alltagshandeln weiterlebt. D.h.: Man performt uneingestandenerweise immer noch das (Meister-)Klassensystem als eines der Reproduktion von Privilegien. Damit wird aber auch die Klassenfrage im ökonomischen Sinn noch einmal relevant: Denn die zeit- aufwändige und emotional intensive Performance des *doing class* ist vor allem dann nicht zu leben bzw. wird im Aufnahmeprozess jenen abgesprochen, die <nebenher> – d.h. neben der Klasse, die alles fordern darf und muss – Lohnarbeiten müssen oder Pflegeverpflichtungen haben: «Es sind in erster Linie Kandidat_innen und Studierende mit Arbeits- und Betreuungsverpflichtungen ohne <solide finanzierten Background> oder gesundheitlichen Problemen, die diese Verfügbarkeit für die Klassenfamilie nicht oder nur teilweise einlösen können.» (Sch 301)

Aber nicht nur Aufnahmeprüfungen werden mit Verweis auf ihre Exzellenzsicherung gutgeheißen und ihre Abschaffung als etwas vollkommen Undenkbares erfahren.²⁴ Als Exzellenzsicherung gilt den Erhebungen von *Art.School.Differences* zufolge zunehmend auch die möglichst große Schere zwischen der Zahl der Bewerber_innen einerseits und der der Akzeptierten auf der anderen Seite. Das vermengt sich mit der Zementierung eines künstlerischen Kanons: Denn mit dem Glauben an einen derart formalen und zugleich mythischen Indikator der Exzellenz befördern (Kunst-)Hochschulen einen nur scheinbar freien Markt, der nach den Logiken von Wettbewerb und Konkurrenzkultur funktionieren soll, der aber letztlich Bildungsprivilegien und einen Kanon reproduziert, als dessen Zentrum der euro-amerikanische Raum verstanden wird: «Das internationale Renommee funktioniert entlang ganz bestimmten transnationalen Zentrums-Peripherie-Strukturen. Der Euro-Amerikanische Raum wird dabei als Zentrum gesetzt, an dem sich der <Rest> in der Peripherie orientieren muss, um die entsprechende Anerkennung zu erhalten.» (Sch 357)

Wo also Exzellenz überhaupt <expliziert> wird, geschieht dies nicht anhand von diskutierbaren, inhaltlichen Kriterien, sondern mit Bezug auf die Währungen von Wettbewerbssiegen und Rankingpunkten. Deshalb werben (Kunst-)Hochschulen in ihren Selbstdarstellungen – zuvorderst auf Websites – zunehmend mehr mit dem Gewinnen von Drittmitteln und anderen Wettbewerben oder Preisen (im Fall von Kunsthochschulen auch von *Residencies* oder Ausstellungsbeteiligungen), welche die hauseigenen Studierenden und Lehrenden erkämpft haben. Mit diesen und anderen kompetitiven Marketingstrategien passen sich (Kunst-)Hochschulen der meist als von außen aufgezwungen dargestellten Vermarktlichung des tertiären Bildungssektors nicht nur an. Sie tragen vielmehr

²⁴ «Es zeigte sich, dass die Frage, ob sie sich eine Kunsthochschule auch ohne Zulassungsprüfungen vorstellen könnten, bei vielen Dozierenden den Status von etwas Unsagbaren, quasi Undenkbareren hatte.» (Sch 177). Vgl. im Schlussbericht den Abschnitt 5.2.4. «Legitimationsmuster zur Begrenzung der Studienplätze», 173–179.

massiv zu genau derartigen Konkurrenzverhältnissen bei bzw. verstärken sie und damit auch die mysteriöse Währung Exzellenz – der Tatsache zum Trotz, dass gerade das Feld der Kunst sich so gerne als ökonomiefremd präsentiert.

Art.School.Differences zufolge ist auch der kontinuierliche Ausbau von Kommunikations- und Marketingabteilungen an (Kunst-)Hochschulen als Teil der vom tertiären Bildungssektor selbst vorangetriebenen Vermarktlichung zu verstehen; einer Vermarktlichung, mit der auch der «Druck zur Visibilität» (Sch 272) Einzug hält. Damit ist gemeint, dass Universitäten sich zunehmend über mediale Berichte von Auszeichnungen ihrer Studierenden und Lehrenden als «exzellente» verkaufen. Dabei werden die Studierenden und Lehrenden ihrerseits instrumentalisiert – nämlich dadurch, dass sie zum durchaus auch ökonomisch verwerteten Kapital von Bildungsinstitutionen werden, ohne dafür finanziell entschädigt zu werden. In diesem Sinn zitiert der Schlussbericht eine Lehrperson:

Dass die Kommunikation sooo die Überhand nimmt am Image der Schule und sie auch bestimmt und zensiert, das ist wirklich ... [...] es ist schon [so], dass sich jede Schule mit einer Kommunikationsabteilung pariert, die es nie vorher gab und das ist ein grosser Bestandteil der Arbeit der Schule: Das Image irgendwie zu preisen und die Studenten masslos zu instrumentalisieren darin, deren Arbeit, deren Preise, deren Stipendien, öffentliche Auftritte, was weiss ich, deren Leistung als Alumni. Das alles ist eine Grossmaschine für Kommunikation extern, [um] für neue Studenten zu werben, aber auch als Ort super sexy zu sein. (Sch 272 f.)
