FORUM FRAUEN- UND GESCHLECHTERFORSCHUNG

Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie

Band 46

Irene Kriesi, Dr. phil., Forschungsfeldleiterin am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung.

Brigitte Liebig, Professorin für Organisationsforschung an der Hochschule für Angewandte Psychologie der FH/NW und Priv.-Doz. an der Universität Basel.

Ilona Horwath, Assistenzprofessorin am Institut für Frauen- und Geschlechterforschung der Johannes Keppler Universität Linz.

Birgit Riegraf, Professorin für Allgemeine Soziologie an der Universität Paderborn.

Irene Kriesi / Brigitte Liebig / Ilona Horwath / Birgit Riegraf (Hrsg.)

Gender und Migration an Universitäten, Fachhochschulen und in der höheren Berufsbildung

WESTFÄLISCHES DAMPFBOOT

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

1. Auflage Münster 2016
© 2016 Verlag Westfälisches Dampfboot
Alle Rechte vorbehalten
Umschlag: Lütke Fahle Seifert AGD, Münster
Druck: Rosch-Buch Druckerei GmbH, Scheßlitz
Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier
ISBN 978-3-89691-246-9

Inhalt

Ilona Horwath / Irene Kriesi / Brigitte Liebig / Birgit Riegraf
Einleitung 7

I. Gender und Migration: Voraussetzungen und Übergänge in die tertiäre Bildung

Christian Imdorf / Maarten Koomen / Christine Guégnard / Jake Murdoch
Erleichtern berufsfeldorientierte Mittelschulen den Hochschulzugang für Jugendliche aus hochschulbildungsfernen Milieus? Eine geschlechtersensible Analyse im französisch-schweizerischen Vergleich 20

Dorit Griga / Andreas Hadjar
Wie soziale Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund den Übergang in Hochschule und höhere Berufsbildung prägen: Die Schweiz und Frankreich im Vergleich 53

Christine Guégnard / Jake Murdoch
The access and success in the different higher education tracks in France for female and male youths of North African background 86

Ines Trede / Irene Kriesi
Übergang in die höhere Berufsbildung im Gesundheitsbereich: Die Rolle von Geschlecht und Migrationshintergrund 102

Manuela Westphal / Karin Kämpfe
„nicht mehr der Alte" – Selbst- und Fremdpositionierungen männlicher Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund 123

II. Praktiken und institutionalisierte Formen der Herausbildung von Differenz und Ungleichheit an Hochschulen sowie Gleichstellungspolitiken

Maritza Le Breton / Annette Lichtenauer / Zuzanna Kita
Zum Verhältnis von Gender und Migration im Fachhochschulkontext Die Perspektive von Bachelor-Studierenden der Sozialen Arbeit 148

Michael Beck / Doris Edelmann
Migrationshintergrund und Gender: Eine Überprüfung der statistischen Konstruktion von Differenz am Beispiel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz 168

Philippe Saner / Sophie Vögele
Eine kunstimmanente Exklusion? Verwobenheiten von Geschlecht und Migration mit sozialer Klasse als Strukturierung des Kunsthochschulfeldes 193

III. Die Produktion von Differenz und Ungleichheit in der Berufspraxis von Hochschulabsolventinnen und -absolventen

Angela Wroblewski
Auf dem Weg zu einer reflexiven Gleichstellungspolitik: Von Geschlechtergleichstellung zu diversitätsorientierten Gleichstellungspolitiken an Universitäten 216

Sonja Engelage
Promotion und Karriere – Lohnt es sich zu promovieren? Neubetrachtung der Schweizerischen Absolventenstudie unter besonderer Berücksichtigung von Geschlecht und Migration nach Bildungsherkunft 234

Susanne Burren / Celestina Porta / Netkey Safi
Migration und Gender bei (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern: Zur interaktiven Herstellung sozialer Differenz 259

Interview mit Merle Hummrich
Intersektionalität und Kritische Migrationsforschung 280

AutorInnen und Herausgeberinnen 287

Ilona Horwath / Irene Kriesi / Brigitte Liebig / Birgit Riegraf

Einleitung

Spätestens seit der vielzitierten PISA-Studie wird in Politik und Wissenschaft kaum noch bezweifelt, dass Geschlecht und Migrationshintergrund zentrale Ungleichheitsdimensionen beim Zugang zu Bildung sind. Welchen Stellenwert wiederum der Zugang zu Bildung bei der gesellschaftlichen Integration hat, steht ebenfalls nicht erst seit den aktuellen Flüchtlingsbewegungen im Zentrum der politischen und sozialwissenschaftlichen Debatten. Etwa zeitgleich zu Diskussionen über den Zusammenhang von Bildung und Ungleichheit und über den Stellenwert des Zugangs zu Bildung im Rahmen sozialer Integration (vgl. Liebig/Gottschall/Sauer 2016) sehen sich Universitäten, Fachhochschulen und berufsbildende tertiäre Ausbildungsgänge aber einem weitreichenden Internationalisierungsgeschehen ausgesetzt. Dies ist nicht zuletzt den Bologna-Reformen geschuldet, die auf einen europäischen Wissenschaftsraum zielen, und wird auch deshalb politisch forciert, um die nationale Konkurrenzfähigkeit im internationalen Wettbewerb im Wissenschaftssystem zu gewährleisten. In Lehre und Forschung soll der tertiäre Bildungsbereich Raum für internationale akademische Belegschaften sowie für Studierende mit einem internationalen Herkunfts- und/oder Bildungshintergrund bieten. Zugleich sollen die Studierenden mobiler werden. Die gesamte tertiäre Bildung – wie beispielsweise die höhere Berufsbildung in der Schweiz oder die Fachhochschulen in Deutschland sowie die Universitäten – sind also zunehmend mit der Herausforderung konfrontiert, sich zu öffnen und in einem internationalen Umfeld zu positionieren und zu legitimieren.

Wird in diesem Prozess der Internationalisierung die Ungleichheitsdimension Migration beim Zugang zur tertiären Berufs- und (Fach-)Hochschulbildung relativiert, weil sie sich gegenüber sozio-kulturell heterogenen Studierenden öffnet? Oder öffnen sich die Bildungseinrichtungen zwar für Personen, die aus Ländern mit ausgebautem Bildungssystem und hohem Bildungsniveaus kommen aber verschließen sich in neuer Weise gegenüber im Land lebenden Personen mit Migrationshintergrund? Wie ist überdies die Verbindung und Wechselwirkung zwischen der Internationalisierung nationaler Bildungseinrichtungen, Migrationserfahrung und Geschlecht in diesem Prozess genau zu konzeptualisieren?

Lutz, Helma (2001): Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Lutz, H./N. Wenning (Hrsg.): *Unterschiedliche verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*, Opladen, 215-230.

Mecheril, Paul/Melanie Plößer (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine/Rita Casale/Thomas Gabriel/Rebekka Horlacher/Sabina Larcher Klee/Jürgen Oelkers (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Weinheim, 194-208.

Neugebauer, Martin (2013): Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium?, In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 16, H. 1, 157-184.

Neugebauer, Martin/Marcel Helbig/Andreas Landmann (2010): Unmasking the Myth of the Same-Sex Teacher Advantage, In: *European Sociological Review*, Jg. 27, H. 5, 669-689.

Pohlmann, Britta/Jens Möller (2010): Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA), In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Jg. 42, H. 1, 73-84.

Rothland, Martin (2011): Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Forschung zum soziodemographischen Profil sowie zu Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen angehender Lehrkräfte. In: Terhart, E./H. Bennewitz/M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster, 243-267.

Söhn, Janina (2014): *Rechtsstatus und Bildungschancen. Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Konsequenzen*, Wiesbaden.

United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) (2006): *Conference of European Statisticians Recommendations for the 2010 Censuses of Population and Housing*, New York und Genf.

Van de Werfhorst, Herman G./Frank van Tubergen (2007): Ethnicity, Merit and Schooling in the Netherlands. In: *Ethnicities*, Jg. 7, H. 3, 416-444.

Walgenbach, Katharina (2014): *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*, Opladen.

West, Candace/Don H. Zimmerman (1987): Doing Gender. In: *Gender & Society*, Jg. 1, H. 2, 125-151.

Wigfield, Allan/Jacquelynne S. Eccles (2000): Expectancy-value theory of achievement motivation. In: *Contemporary Educational Psychology*, Jg. 25, H. 68-81.

Winker, Gabriela/Nina Degele (2009): *Intersektionalität*, Bielefeld.

Philippe Saner / Sophie Vögele

Eine kunstimmanente Exklusion?

Verwobenheiten von Geschlecht und Migration mit sozialer Klasse als Strukturierung des Kunsthochschulfeldes[1]

Die Kunsthochschule wird in der internationalen Forschung als Feld beschrieben, das zum „preserve of the privileged" (Malik Okon 2005: 33) und damit zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit tendiert. Verschiedene Studien zeigen, „wie sehr das Studium der 'freien Künste' weiterhin als ein Privileg anzusehen ist, das vor allem von Angehörigen 'bildungsnaher', EU-einheimischer und ökonomisch wohlhabender Schichten wahrgenommen wird" (Holert 2010: o.S.).

In diesem Beitrag gehen wir den institutionalisierten Funktionsweisen von diskriminierenden Prozessen und der Herausbildung von Ungleichheit im Zugang zu und innerhalb von Kunsthochschulen nach.[2] Wir legen dar, inwiefern die Kunsthochschule als exklusiver sozialer Raum zu verstehen ist, befragen die Bedeutung von Geschlecht und Migration in der Intersektionalität mit sozialer Klasse, und wie dies die Konstitution und Bewahrung von Exklusivität befördert. Theoretisch nehmen wir eine Verknüpfung von Bourdieu'schen Denkwerkzeugen der Feld- und Kapitaltheorie sowie des Habitus mit feministisch-post_kolonial und herrschaftskritisch informierten Konzepten vor: Wir konzipieren Kunsthochschulen in Anlehnung an Pierre Bourdieu als ein *relativ* autonomes Feld (Bourdieu/Wacquant 1996), das von Zwängen und Möglichkeiten anderer gesellschaftlicher Sphären wie Arbeitsmärkte, Kunstwelten und dem politischen System durchzogen ist. Die Berücksichtigung diskriminierender institutioneller Prozesse und Strukturen (Williams 1985) sowie der Kritik an Diversity-Politiken

1 Wir bedanken uns bei den Herausgeber_innen des Bandes, insbesondere bei Ilona Horwath und Birgit Riegraf, für wertvolle Kommentare und Anmerkungen zu früheren Fassungen dieses Beitrags.

2 Wir verwenden den Begriff Kunsthochschule für alle tertiären Hochschulen, die Studiengänge in bildender Kunst, Kunstvermittlung, Musik, Theater, Film oder Design anbieten, ungeachtet der institutionellen Ausgestaltung in Teilhochschulen für eine der genannten Disziplinen oder integrierten Gesamthochschulen der Künste.

(Ahmed 2012; Ahmed et al. 2006) erlaubt es, dieses Verständnis des Feldes zu ergänzen und die Kunsthochschule als privilegierten, *weißen*[3] Raum fassbar zu machen. Der Fokus auf Habitus als vergeschlechtlicht und vergeschlechtlichend (vgl. Bourdieu 1997) und als ethnisiert und ethnisierend (vgl. Kastner 2002) verdeutlicht die intersektionale Verwobenheit von Geschlecht und Migration mit sozialer Klasse im Feld der Kunsthochschule als auch die symbolische Gewalt gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse.

Folgende Fragestellungen leiten unsere Diskussion: Wie wird der Raum Kunsthochschule als sozial exklusiv strukturiert und wie gestalten sich Prozesse von Inklusion und Exklusion? Welche Diskriminierungsstrukturen wirken in Zusammenhang mit Geschlecht, Migration und sozialer Klasse? Inwiefern werden diese durch die „Wettbewerbsfähigkeit" und die kontinuierliche „Auslese der Besten" geprägt?

Unsere Ausführungen basieren auf Erkenntnissen eines Forschungsprojekts über drei Schweizer Kunsthochschulen.[4] Eine empirische Grundlage bietet die Auswertung und Diskussion von qualitativem Beobachtungs- und Interviewmaterial mit Kandidat_innen und Studierenden, die diese Aufnahmeverfahren durchlaufen haben.

Die Persistenz exklusiver Strukturen an Kunsthochschulen

Die soziale Uniformität des Kunstfeldes und seiner Institutionen wird seit Jahrzehnten kritisiert. Carol Duncan problematisierte bereits in den 1970er Jahren das vorherrschende Kunstverständnis als ausgesprochen elitär (Duncan 1993). Sie beschreibt das Kunstfeld als eine sorgfältig reproduzierte Subkultur, die den gesellschaftlichen Eliten das Bewahren von sozialem Prestige ermöglicht. Als Ursache identifiziert sie eine ästhetische Ideologie, in der die sozialen und historischen Kontexte künstlerischen Schaffens ausgeblendet würden. 40 Jahre später kommt eine aktuelle Studie von Amy Stich zu einem ähnlichen Ergebnis: Der Zugang zu künstlerischer Bildung im Nordamerikanischen Raum sei keineswegs demokratischer und inklusiver geworden (Stich 2012). Nach Stich sind es die exklusiven Strukturen des Bildungssystems und weniger das vorherrschende Kunstverständnis, die dem Wandel hin zu einem inklusiveren Hochschulwesen widersprechen. Ebenfalls in den 1970er Jahren untersuchte Pierre Bourdieu die kulturellen Praktiken der französischen Nachkriegsgesellschaft und kam zum Schluss, dass eine Reproduktion ungleicher sozialer Verhältnisse über die Gebrauchsweise kultureller Güter stattfinde (Bourdieu 1987). Daran anschließend entstanden eine Vielzahl ähnlicher Studien zur Rolle von Bildung und Kultur bei der Reproduktion sozialer Ordnung. Für den Bereich der Kunsthochschule zeigt sich, dass für Abkömmlinge kulturell privilegierter Milieus das Eintauchen in den Kosmos Kunsthochschule eine Leichtigkeit ist, während sich Studierende aus Familien mit weniger legitimem kulturellem Kapital daran abmühen. Nicht alle Formen von kulturellem Kapital werden als gleichwertig anerkannt: Ausgehend von einer impliziten Norm wird ein idealisiertes Studierenden-Subjekt konstruiert, gegenüber dem insbesondere Migrant_innen und Studierende aus nicht-urbanen Räumen „als defizitär, als anders beschrieben" werden (Seefranz/Saner 2012: 102). Entsprechend wird die „künstlerische Befähigung", die als notwendige Voraussetzung für den Zugang zu Kunsthochschulen vorgesehen ist, als eine feldspezifische Ausprägung eines klassenbasierten Habitus beschrieben (König 2012: 386).

In Großbritannien fand die von New Labour Ende der 1990er-Jahre ausgerufene Devise erweiterter Teilhabe (*Widening Participation*) an den Kunsthochschulen besondere Resonanz. Ziel war es, eine Öffnung der traditionell den privilegierten Bildungsmilieus vorbehaltenen tertiären Design- und Kunsthochschulen und die Inklusion bisher unterrepräsentierter Gruppen anzustreben. Allen Bemühungen zum Trotz verbleiben die britischen Kunsthochschulen einer umfangreichen Studie zufolge ein exklusiver sozialer Raum und vermitteln weiterhin lediglich „art for a few" (Burke/McManus 2009). Die Vernachlässigung von rassialisierter Diskriminierung bei der Konzeption der Förderprogramme führte dazu, dass Schwarze Menschen in der Kunst- und Designausbildung weiter signifikant unterrepräsentiert sind, unter Studierenden als auch unter Lehrenden (Bhagat/O'Neill 2011: 29). Die „BewerberInnen-Befragung" am Institut für bildende Kunst der Akademie der bildenden Künste Wien kam zu sehr ähnlichen Ergebnissen: Das Kunststudium fungiert primär als eine „elitäre Veranstaltung" für privilegierte urbane Schichten – mit einem starken

3 *weiß* ist eine von der kritischen Weissseinsforschung vorgeschlagene Schreibweise, die auf der Ebene der geschriebenen Sprache die machtvolle Neutralität und Normalität des *weiß*-Seins bewusstmachen und durchkreuzen möchte. *weiß* in konsequenter Kursiv- und Kleinschreibung ist eine Bezeichnung für eine privilegierte Positionierung innerhalb einer Gesellschaft, „in welcher der Zugang zu Ressourcen unter anderem aufgrund von Hautpigmentierung und Physiognomie erschwert bzw. erleichtert wird – also innerhalb einer rassialisierten Ordnung" (Dean 2011: 597).

4 Das Projekt Art.School.Differences wurde durch das Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste initiiert. Weitere Informationen zu Inhalten und Kooperationspartner_innen finden sich auf dem Blog des Projekts. Zugriff am 4. Februar 2016 unter http://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/

Bias hinsichtlich einer Herkunft aus westeuropäischen EU-Mitgliedsstaaten (Rothmüller 2010).

Inklusion und Exklusion im Feld der Bildung

Diese Erkenntnisse machen deutlich, dass in der Erforschung von Ungleichheiten an Kunsthochschulen sowohl auf ästhetische Ideologien als auch auf hierarchische Gesellschaftsstrukturen Bezug genommen werden muss. Die Kategorien Geschlecht, Migration und soziale Klasse durchziehen die Kunsthochschulen und das Bildungssystem allgemein. Darüber wird auch der Zugang zu bzw. der Ausschluss von gesellschaftlichen Ressourcen geregelt. Die Konzepte der Inklusion und Exklusion beschreiben gesellschaftliche Teilnahmebedingungen und -chancen und damit Mechanismen der Partizipationsbegrenzung in verschiedenen gesellschaftlichen Feldern. In der Armutsforschung wird zwischen einem engeren Verständnis von Exklusion als „Ausschluss am Arbeitsmarkt und Auflösung sozialer Bindungen", das in erster Linie auf das postfordistische Phänomen der Prekarität rekurriert, und einem weiteren Verständnis von Exklusion „als Verlust von sozialen Teilhabemöglichkeiten" unterschieden (Kronauer 2002: 43–44). An letzteres schließen die Ungleichheitsforschung im Bildungsbereich und damit unsere Überlegungen zu Inklusion und Exklusion an.

Die Kunsthochschule im Schweizerischen Hochschulfeld

Die Kunsthochschulen zählen in der schweizerischen Hochschulklassifikation zum praxisorientierten Bereich, den Fachhochschulen. Die Ausbildung von Kunstschaffenden folgt dem Leitmodell der Berufsbildung. Im Gegensatz zu den deutschen Kunstakademien handelt es sich um relativ junge Institutionen: Sie wurden in der Deutschschweiz als Kunstgewerbeschulen oder Konservatorien in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gegründet. Auch in ihrer heutigen institutionellen Form als Fachhochschulen bestimmen Traditionen der Vorgängerschulen die Diskussionen über Ausbildungskonzepte und Bildungsideale (Seefranz/Saner 2012: 77–80). Besonders charakterisierend für die Kunsthochschulen sind die strikten Zulassungsprüfungen – im schweizerischen Kontext existiert lediglich mit dem *numerus clausus* in den medizinischen Studiengängen ein Äquivalent. Eine professionelle Ausbildung in den Künsten wird als ein gesellschaftliches Privileg betrachtet, das nur einer kleinen Minderheit zustehen soll; die große Mehrheit bleibt ausgeschlossen. Exklusion ist quasi die Norm in diesem spezifischen Bereich der Hochschulbildung: Laut Gesetz muss die „künstlerische Eignung" zur Aufnahme in die Kunsthochschule nachgewiesen werden können, eine Maturität – wie im Zugang zu anderen Hochschulen – alleine reicht dazu nicht aus.[5] Was als „künstlerische Eignung" gilt, ist allerdings sehr offen formuliert und insofern durch eine „systemimmanente Begriffsunschärfe" gekennzeichnet (vgl. Tangian 2010: 67–73). Diese „Unschärfe" erfordert von den Kandidat_innen eine Decodierung der darin enthaltenen Anforderungen. Somit muss für den Eintritt in die Kunsthochschule neben weiteren Kapitalsorten bereits einiges *künstlerisches* Kapital mobilisierbar sein.

Soziale Klasse, Geschlecht und Migration in der Kunsthochschule

Auch bezüglich der sozialen Zusammensetzung der Studierenden sind die Kunsthochschulen mit den medizinischen Studiengängen vergleichbar: Daten zur sozialen Herkunft der Studierenden zeigen, dass sich die Rekrutierung von Angehörigen privilegierter (Bildungs-)Milieus an den Kunsthochschulen zwischen 2005 und 2013 weiter verschärft hat und das Niveau traditioneller Eliteausbildungen wie Medizin, Recht oder der Ingenieursausbildung an den Eidgenössisch-Technischen Hochschulen erreicht (BFS 2015: 21f.): Der Anteil der Studierenden in den Künsten, bei denen mindestens ein Elternteil über einen Hochschulabschluss verfügt, nimmt in dieser Zeit von 45% auf 56% zu. Diese steigende Tendenz sozialer Herkünfte aus privilegierten Bildungsmilieus manifestiert sich im Vergleich zu den Eltern aller Studierender (Anstieg von 32% auf 38%) und noch deutlicher im Vergleich zur 25–64 jährigen Wohnbevölkerung (Anstieg von 13% auf 25%).[6] Keine anderen Fachhochschulbereiche weisen zudem eine ähnlich hohe Statusreproduktion der elterlichen Berufspositionen auf als die Künste und das Design: Ein gutes Viertel der Eltern arbeitet selbst in Berufen der Kunst- und Kulturproduktion, ein weiteres Viertel ist in pädagogischen Kontexten beschäftigt. Obwohl immer wieder auf die Aufstiegsmobilität durch die Fachhochschulen verwiesen wird (vgl. Hänsli/Dürsteler 2007), sind

5 Laut dem schweizerischen Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im Hochschulbereich, Art. 73 Abs. 3 gelten für die Zulassung zu Kunsthochschulen die Beschlüsse der Plenarversammlung der Erziehungsdirektorenkonferenz. In diesen wird jeweils auf die «künstlerische Eignungsabklärung» als elementarer Bestandteil der Zulassung verwiesen.

6 Die Zahlen basieren auf den Erhebungen zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden 2005 und 2013 des Bundesamtes für Statistik (BFS 2015); eigene Berechnungen.

gerade die Kunsthochschulen durch eine außerordentliche soziale Schließung gekennzeichnet.

Diese Homogenisierung sozialer Herkunft bleibt innerhalb der Kunsthochschulen meist unhinterfragt. Hingegen problematisiert ein Teil ihrer Angehörigen die Kunsthochschule als ein *feminisiertes* Feld: Infolge der steigenden Partizipation von weiblichen Studierenden sei die Anerkennung der Ausbildung gesunken und insbesondere handwerklich geschickte Männer würden diese nicht mehr anstreben (Seefranz/Saner 2012: 78–80). Allerdings lässt sich diese diagnostizierte *Feminisierung* nicht bestätigen: Die Bildungsbeteiligung von Frauen und Männern in der Kunstausbildung variiert gemäss Daten des Bundesamtes für Statistik nur leicht über die letzten fünfzehn Jahre und bewegt sich stets nahe bei der bildungspolitisch erwünschten Parität.[7] Jedoch bestehen signifikante Differenzen innerhalb und zwischen den jeweiligen Studiengängen und Vertiefungen, die sehr unterschiedliche Mehrheiten von männlichen bzw. weiblichen Studierenden aufweisen (vgl. Buscatto 2010; Annfelt 2003): An einer der untersuchten Hochschulen variieren die Frauenanteile zwischen 10% (Komposition & Musiktheorie) und 87% (Musik & Bewegung). Die Diskrepanzen weisen darauf hin, dass die jeweilige künstlerische Praxis stark geschlechtlich markiert wird. Dabei zeigen sich widersprüchliche Effekte: Feldintern erfahren bestimmte Studienbereiche eine Aufwertung, *obwohl* sie einen hohen Frauenanteil aufweisen (bspw. klassische Musik), während andere abgewertet werden, *weil* sie einen hohen Frauenanteil aufweisen (bspw. Vermittlung).

Was Migration betrifft, ist der Anteil internationaler Studierender, d.h. solchen ohne schweizerische Staatsbürger_innenschaft und ohne schweizerischen Zulassungsausweis, in keinem Studienbereich so hoch wie in den Künsten. Umgekehrt ist der Anteil in der Schweiz aufgewachsener Migrant_innen der zweiten Generation (Second_as) nirgendwo so tief: Dieser erreicht in den Jahren 2003 – 2006 mit je 7% einen Höchststand und sinkt anschließend auf das heutige Niveau von 4% im Design und 2% in den Künsten (BFS 2015: 27) – dies bei einem Anteil von rund 35% Second_as in der Gesamtbevölkerung. Über das fast gänzliche Fehlen von Studierenden und Dozierenden mit Migrationserfahrung an Kunsthochschulen manifestiert sich ein Ausschluss über Migration sehr deutlich. Allerdings sind Second_as keineswegs eine homogene Gruppe, sondern verfügen

7 Die Fachbereiche Künste und Design sind in gleichstellungspolitischen Maßnahmen wie dem „Bundesprogramm Chancengleichheit von Frauen und Männern an Fachhochschulen" aufgrund ihrer ausgewogenen Geschlechterverteilung explizit kein Schwerpunkt.

über unterschiedliche ökonomische und kulturelle Kapitalien und Privilegien. Indem ihre Unterrepräsentation in Bildungsinstitutionen oder schlechtere schulische Leistungen auf ihre als *anders* markierte Ethnizität reduziert wird, wird der konstitutiv damit verbundene Aspekt von sozialer Klasse verdeckt, es kommt zur „Ethnisierung geringer Bildung" (vgl. Ramírez-Rodríguez/Dohmen 2010).

Theoretische Erfassung der intersektionalen Verwobenheit von Geschlecht und Migration mit sozialer Klasse

Die statistischen Daten verdeutlichen die Notwendigkeit, die Analysekategorien Geschlecht und Migration im Kontext der Kunsthochschule in Beziehung zur sozialen Herkunft zu diskutieren. Diese intersektionale Verwobenheit verschiedener Differenzkategorien macht deutlich, dass soziale Kategorien nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können. Vielmehr ist eine Analyse ihrer Gleichzeitigkeiten und Wechselwirkungen notwendig (vgl. Walgenbach 2012; Degele/Winker 2011). Allerdings sind über soziale Kategorien hergestellte Identitäten nicht fixiert, sondern Verschiebungen und Widersprüchen ausgesetzt. Floya Anthias argumentiert, dass Intersektionalität ein sozialer Prozess ist, der durch Praktiken und Situationen bestimmte Positionalitäten hervorbringt (Anthias 2008). Nur durch die kritische Betrachtung der Wirkungsweise historischer Macht- und Herrschaftsmechanismen wird es möglich zu erkennen, wie dominante und unterdrückte Positionierungen in komplexer Verwobenheit funktionieren und subjektive Erfahrungen strukturieren (vgl. Erel et al. 2007). Wichtig ist dabei, unterdrückende genauso wie privilegierende Praktiken zu berücksichtigen. Privilegien machen den Anschein von Natürlichkeit und werden insbesondere durch diejenigen, die davon profitieren, nicht anerkannt (Ahmed 2012).

Bereits Kimberlé Crenshaw betont, dass das Problem der Ungleichheit nicht so sehr in der Kategorisierung an sich liege, sondern in den gesellschaftlichen Wertungen, die mit Kategorisierung einhergehen, und den Praktiken der Ungleichheit, die sie begründen (Crenshaw 1995). Daran schließt eine Kritik der Intersektionalität an, dass 'intersektionale' Diskussionen allzu oft in einer „simplen Auflistung von Differenzen" resultiere, die mehrfach Minorisierte nicht berücksichtige (Erel et al. 2007: 245). Um die Verwobenheit von Geschlecht und Migration mit sozialer Klasse im Kontext der Kunsthochschule zu verstehen, möchten wir deshalb in Anlehnung an Erel et al. (2007) einen herrschaftskritischen analytischen Rahmen entwickeln, indem wir eine feministisch-post_koloniale Perspektive auf die Bourdieu'schen Denkwerkzeuge und unser empirisches Feld einnehmen.

Die Verknüpfung theoretischer Werkzeuge Bourdieus mit feministisch-post_kolonialen Perspektiven

Sowohl die Theorie Bourdieus als auch die feministisch-post_koloniale Perspektive auf Diskriminierung und Intersektionalität leisten eine Herrschaftsanalyse gesellschaftlicher Machtverhältnisse, die die Verkörperung dieser Hierarchien analytisch erfasst. Dadurch bilden sie eine wichtige Ausgangslage für eine Kritik kultureller Herrschaft (vgl. Kastner 2011). Die Konzeption von Kapitalsorten, Habitus und Feld im sozialen Raum nach Bourdieu bietet einen Ausgangspunkt sowohl für geschlechtertheoretische Überlegungen (vgl. Engler 2008) als auch für eine rassismuskritische Forschung.

Im Konzept des sozialen Raumes wird das Soziale in seiner doppelten Existenzweise abgebildet: als Raum der sozialen Positionen und als Raum der Lebensstile. Grundlage für das Verständnis des sozialen Raumes ist die Kapitaltheorie: Als ökonomisches Kapital bezeichnet Bourdieu Geld und Eigentumsrechte. Dieses begünstigt die Akkumulation der anderen Kapitalsorten und lässt sich teilweise in diese transformieren. Beim kulturellen Kapital unterscheidet er zwischen *inkorporiertem* (durch Sozialisation angeeignetes Wissen), *objektiviertem* (in Form legitimer kultureller Gebrauchsgegenstände wie Bücher, Kunstwerke, etc.) sowie dem in Bildungsinstitutionen erworbenen *institutionalisierten* kulturellen Kapital (Titel, Diplome, etc.). Als soziales Kapital wird die Gesamtheit der Ressourcen beschrieben, die sich aus familiären, schulischen, beruflichen und anderen Beziehungsnetzen ergeben und auf „der *Zugehörigkeit zu einer Gruppe* beruhen" (Bourdieu 1983: 190f.; Herv. i.O.).

Im Habitus sind Volumen, Zusammensetzung der einzelnen Kapitalformen und deren zeitliche Entwicklung inkorporiert und liegen den Formen der Praxis, der Klassifikationen und der Distinktionen in einem Feld zugrunde (Bourdieu 1987: 195). Der Habitus ist das Klassifikationsprinzip dieser Praxisformen und zugleich das vermittelnde Scharnier zwischen dem Raum der sozialen Positionen und dem Raum der Lebensstile (Bourdieu 1987: 279). Im Rahmen von Sozialisationsprozessen werden gesellschaftliche Strukturen in die Akteur_innen inkorporiert – gehen also in eine Art körperliche Selbstverständlichkeit über – und werden darin auch verändert und umgebildet. Bourdieu beschreibt Habitus als strukturiertes als auch strukturierendes Prinzip sozialer Wirklichkeit (Bourdieu 1987: 279), zeigt aber auch, wie der Körper sowohl „vergeschlechtlichte Wirklichkeit" als auch der „Speicher von vergeschlechtlichenden Wahrnehmungs- und Bewertungskategorien" darstellt (Bourdieu 1997: 167). Geschlecht ist also konstitutiv für den Habitus.

Mit Jens Kastner möchten wir argumentieren, dass Ethnizität für Habitus ebenfalls konstitutiv ist. Der soziale Raum weise eine ethnifizierte und ethnifizierende Struktur auf mit dem Effekt, allgemein wirkende unterschiedliche Wertungskategorien zu erlauben, die in der Regel die Bedingung für Diskriminierung und Rassismus schaffen (Kastner 2002). Habitus ist demnach eine Form des Körperwissens und zugleich eine Form dessen, was über den Körper gewusst wird. Darin spiegeln sich die gesellschaftlich eingerichteten Hierarchien wider (Kastner 2002: 338). Für das Feld der Kunsthochschule bedeutet das, dass bspw. die Art und Weise, wie sich ein_e Kandidat_in in den Zulassungsprüfungen physisch präsentiert, auf welches Wissen und Erfahrungen diese_r dabei zurückgreifen kann, grundlegend durch ihren Habitus vermittelt wird, der immer auch vergeschlechtlicht und ethnifiziert ist.

Soziale Felder stehen für ausdifferenzierte soziale Sphären mit eigenen Gesetzen und sind *relativ* autonom, d.h. von Zwängen und Möglichkeiten anderer gesellschaftlicher Sphären wie Politik oder Wirtschaft durchzogen. Sie sind Gegenstand symbolischer Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen Akteuren, die – mit unterschiedlichen Kapitalien ausgestattet – um die Definitionshoheit darüber streiten, was als legitim gilt. Aufgrund unterschiedlicher Kapitalverteilung bestehen vielfältige Machtverhältnisse, die das Resultat vergangener wie gegenwärtiger symbolischer Kämpfe darstellen. In Bezug auf die hergestellten Ein- und Ausschlüsse sind sie quasi 'geronnene' Ungleichheitsstrukturen (Bourdieu/Wacquant 1996: 124–147). Wir konzipieren Kunsthochschulen demnach als Felder, deren Geschichte von Ein- und Ausschlüssen sowie durch Ungleichheit geprägt ist. Für den Eintritt gilt es sich sowohl zu ihrer Geschichte als auch zu den gegenwärtigen Spielregeln zu bekennen. In keinem anderen Feld treten dieses Einverständnis und damit die *illusio* (der Glaube an die Macht dieses 'Spiels' und seiner Effekte) offener zutage als im Kunstfeld und seinen Institutionen (Beaufaÿs/Moser 2013).

Eine interessante Parallele zu den feldspezifischen Effekten aufgrund unterschiedlicher Kapitalsorten und Habitus ist die frühe Analyse institutioneller Diskriminierung bei Jenny Williams. Williams versteht Institutionen als das Zusammenspiel von Strukturen und Praktiken, die nicht auf einzelne Akteur_innen reduziert werden können (Williams 1985: 331). Entsprechend argumentiert sie, dass Benachteiligungen nicht primär als Resultat von individuellen Vorurteilen, sondern als institutionelle Diskriminierung verstanden werden müssen. Ähnlich wie bei der Konzeption des Habitus als vergeschlechtlicht durch Bourdieu wird die institutionelle Diskriminierung von Geschlecht mittlerweile anerkannt, jedoch nicht von Ethnizität (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 13).

In einer Studie zu Diversity-Politiken von Hochschulinstitutionen benennen Sara Ahmed, Shona Hunter, Sevgi Kilic, Elaine Swan und Lewis Taylor die Verdeckung von Diskriminierung aufgrund von Ethnizität als *educated racism* (Ahmed et al. 2006). Sie erklären, wie *educated racism* bedeutet, die_den *Andere_n* auf eine bestimmte Art zu kennen, nämlich über einen hegemonialen und mehrheitlich *weißen* Blick, ohne sich dessen bewusst zu sein. Dieser eingeschränkte und potentiell diskriminierende Blick ist 'gebildet' und vermittelt den Anschein von Objektivität. Bildungsinstitutionen sind besonders davon betroffen, da diese sich selbst als offene und tolerante Räume verstehen, in denen Meinungsfreiheit als grundlegend dafür gilt, was diese Institutionen anbieten und verbreiten. Die Studie ergab, dass solche *weißen* institutionellen Selbstverständnisse Rassismus wirkungsvoll verdecken und damit befördern: „Such racism is not 'straight'; it speaks the language of 'doing good', as a polite language" (Ahmed et al. 2006: 86). *weiß*-Sein als institutionalisiert zu verstehen erlaubt es, rassistische Diskriminierung als eine Form des Tuns anstatt eines passiven Erduldens zu verstehen und somit institutionalisierte Privilegien mit zu berücksichtigen (Ahmed et al. 2006: 73). Institutionelle Diskriminierung manifestiert sich in diesem Verständnis also nicht nur durch unsere Unterlassungen, sondern über unser Tun – wobei unser *wir* ein Effekt des Tuns ist (Ahmed et al. 2006: 73; vgl. auch Kuria 2015: 56–60). Eine solche Anerkennung der Wirkmächtigkeit von Privilegien erinnert an das Verständnis symbolischer Gewalt bei Bourdieu: Diese operiert auf der symbolisch-sinnhaften Ebene des Selbstverständlichen und Alltäglichen und führt zur Beharrung, Verinnerlichung und Verschleierung von gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen (Bourdieu/Wacquant 1996: 175–185). Im Prozess der Normalisierung liegt ein Repressionsgehalt, der weder unmittelbar bewusst noch offen zutage tritt. Dieser herrschaftsstabilisierende Effekt muss als aktives Ignorieren der aktuellen Machtverhältnisse verstanden werden.

Verwobenheiten von Geschlecht, Migration und sozialer Klasse: Eine Analyse Schweizerischer Kunsthochschulen

Datenerhebung und methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Forschungsfragen beziehen wir uns auf die Auswertung von qualitativem Datenmaterial des Forschungsprojektes Art.School.Differences an drei Schweizer Kunsthochschulen. Individuelle und kollektive Handlungsstrategien im Umgang mit bestehenden Ungleichheiten und Diskriminierungen werden auf feldspezifische Mechanismen hin untersucht. Empirisch trägt das Vorhaben den Charakter einer „fokussierten Ethnographie" der Institution

(Knoblauch 2001): Institutionelle Praktiken im Feld der Kunsthochschule werden durch Zuhilfenahme und Kombination verschiedener Erhebungsinstrumente und empirischer Daten ausgewertet.

Methodisch kombinieren wir teilnehmende Beobachtungen von Aufnahmeverfahren und administrativen Entscheidungsprozessen mit qualitativen Interviews mit Dozierenden, Kandidat_innen und Studierenden sowie der Auswertung von Hochschulstatistiken. Die Auswertung der erhobenen Beobachtungs- und Interviewdaten erfolgt durch die Kombination induktiver wie deduktiver Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Aufgrund der Fragestellungen des Projektes wurden Personen für die Interviews ausgewählt, die eine möglichst heterogene, in den relevanten Merkmalen (soziale Herkunft, Geschlecht, Migration) maximal kontrastierte Gruppe bildeten. Theoretische Vorannahmen und Ergebnisse der Vorstudie flossen in die Erarbeitung eines Kategorienschemas ein. Beobachtungsnotizen und Interviews wurden mit Hilfe der strukturierenden Zusammenfassung nach Mayring kodiert (vgl. Mayring 2010). Umgekehrt ließen sich aus den Daten selbst offene Kategorien gewinnen, wodurch das Kategoriensystem erweitert und in Hinblick auf die Fragestellungen ausdifferenziert werden konnte. Wir fokussieren in diesem Beitrag vor allem auf die Ergebnisse der Interviews mit Kandidat_innen und Studierenden.

Insgesamt haben wir Aufnahmeverfahren und Entscheidungsprozesse in 11 Studiengängen teilnehmend beobachtet. Im Folgenden beschränken wir die Betrachtung und Diskussion auf zwei sehr unterschiedliche Studienbereiche, die das breite Spektrum dieser Fachrichtungen abdecken: Die Vertiefung Schauspiel in den darstellenden Künsten sowie die gestalterische Studienrichtung der visuellen Kommunikation.[8]

Die Ordnung der Studienfelder: Schauspiel und visuelle Kommunikation

In der institutionellen Selbstwahrnehmung gelten die zwei im Folgenden diskutierten Studienrichtungen als „feminisiert": Die Anzahl Frauen unter den Studierenden übertreffe diejenige der Männer. Allerdings steht einer weiblichen Mehrheit von Student_innen in beiden Studienrichtungen eine männliche Mehrheit der Dozierenden gegenüber, insbesondere was die höheren Hierarchiestufen betrifft. Das geschlechterpolitische Dispositiv im Sinne einer Parität

8 Bei den beobachteten Aufnahmeverfahren handelt sich um das Vorsprechen und zweitägige Aufnahmeprüfungen im Schauspiel sowie um Bewerbungsgespräche mit Kandidat_innen im Studiengang Visuelle Kommunikation.

von Frauen und Männern impliziert, dass gezielt Männer rekrutiert werden, wenn die Mehrheit der Studierenden weiblich ist. Von Schauspiel-Dozierenden wird dies in den Interviews bestätigt. Die Angleichung in der Partizipation der Geschlechter auf der Stufe der Studierenden rührt nicht unmittelbar an diesen herrschenden Strukturen, da beide Studienbereiche historisch stark durch eine männliche Herrschaft (vgl. Bourdieu 1997) geprägt sind. In der Schauspielausbildung existieren vergeschlechtlichte Rollenvorstellungen, die explizit mit der Struktur und Hierarchie des Theaterfeldes verwoben sind, weshalb von einer vergeschlechtlichten „Ordnung des Theaters" gesprochen werden kann (vgl. Hänzi 2013): Sowohl der 'moderne' Theater-Diskurs als auch der historische Kanon sind bis weit ins 20. Jahrhundert im Wesentlichen durch männliche Positionen dominiert (Schössler 2008: 166ff.). Während den Beobachtungen zeigte sich, dass keine Geschlechterfigurationen jenseits einer heteronormativen Matrix in Betracht gezogen wurden. Auch im Bereich Grafik-Design zeigen empirische Untersuchungen, dass der Kanon durch die Präsenz europäischer, *weißer* Männer geprägt ist (vgl. Scotford 1997). Eine interviewte Dozierende bestätigt, dass dieser historische Kanon unvermindert weiter an die Studierenden vermittelt wird: Viele im Unterricht verwendete Beispiele 'erfolgreicher Designer_innen' lehnten sich an eine *weiße*, eurozentristische und männlich-heterosexuelle Norm an.

Beide Studienbereiche zeichnen sich im disziplinären Vergleich durch eine verschärfte Konkurrenz um sehr wenige Studienplätze aus: Deskriptive Analysen von Daten der Hochschuladministrationen ergeben, dass über die Jahre 2011–2015 hinweg betrachtet nur jede_r 20. Kandidat_in in Schauspiel bzw. jede_r 4. in visueller Kommunikation zum Studium zugelassen wird. Dieser Wettbewerbssituation versuchen die Bewerber_innen durch Absolvierung von gestalterischen bzw. künstlerischen Vorbildungen zu begegnen. Regressionsanalysen für den Studienbereich Visuelle Kommunikation an einer der untersuchten Hochschulen zeigen, dass der Besuch eines gestalterischen Vorkurses die Chance auf Studienzulassung statistisch signifikant erhöht (um +26 Prozentpunkte). Dies wird von den Dozierenden bestätigt: Kandidat_innen, die einen Vorkurs besucht haben, seien gestalterisch „fitter" und hätten bessere Chancen auf einen Studienplatz. Im Schauspiel sind die Vorkurse weniger zentral: Hier erwerben sich Bewerber_innen das implizite Wissen, das neben den künstlerischen Fähigkeiten für eine Studienzulassung notwendig ist, durch ihre 'Tournee' an verschiedenen Schauspielschulen, die über mehrere Jahre andauern kann.

Sichtbare und unsichtbare Hürden: Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital

In den Interviews mit Kandidat_innen und Studierenden sind Themen wie Geld, Zeit, Stress und Wettbewerbsdruck dominierende Konstanten. Ökonomisches Kapital wird für die Zugänglichkeit der Hochschule als sehr hoch bewertet. Im Vordergrund stehen die hohen Kosten im Vorbereitungsprozess (Finanzierung von Vorkursen, Reise- und Aufenthaltsspesen während Aufnahmeprüfungen, Anmeldegebühren, etc.), die laufenden Kosten sowie die Schwierigkeit einer Erwerbstätigkeit parallel zum zeitintensiven Studium. Dies wird durch die fehlende Unterstützung über Stipendien oder Stiftungen erschwert. Allgemein wurde in den Interviews die ganze Bandbreite der sozialen Milieus deutlich. Besonders prekär ist die Erzählung einer Schauspielstudentin, deren Eltern in Deutschland Hartz IV beziehen und sie finanziell nicht unterstützen können. Sie erhält zwar ein deutsches Stipendium (BAFöG); dieses reicht aufgrund der höheren Lebenshaltungskosten in der Schweiz allerdings nicht zum Leben aus. Da sie zu Beginn des Studiums nur über ein begrenztes Netzwerk an Kontakten in der Schweiz verfügt, bleiben ihre informellen Erwerbsmöglichkeiten limitiert. Im Interview macht sie deutlich, wie die Kunsthochschule davon ausgeht, dass Geld für die Studienfinanzierung schon vor Studienbeginn zur Verfügung stehen sollte:

> „Und wir mussten am Anfang sogar etwas unterschreiben, dass wir finanziell in der Lage sind das Studium zu bezahlen, ohne einen Job annehmen zu müssen. Weil wir – das ist auch so ein Ding, also ich habe es einfach unterschrieben, obwohl es nicht der Wahrheit entspricht, aber du willst es ja studieren, also unterschreibst du den Wisch. [...] Naja, also ich arbeite jetzt nicht, aber es ist problematisch – [...] Man muss halt gucken, wir haben immer wieder irgendwie mal so einen Job und ich will, ich mache eigentlich nur ... Ich habe geputzt um vier Uhr morgens, um mein Vorsprechen zu bezahlen. So Bibliotheken und alles, Labors. Aber das will ich eigentlich nicht mehr machen. Ich will eigentlich was in meinem Beruf machen." (Studentin Schauspiel)

Die Studentin kritisiert dieses Vorgehen zwar, räumt aber auch ein, dass der Hinweis auf die Unmöglichkeit einer regelmäßigen Erwerbstätigkeit nachzugehen, gerechtfertigt sei: Angesichts des dicht getakteten und fordernden Studienplans würde sonst die Qualität der Ausbildung leiden. Das Verlangen eines Nachweises der Studienfinanzierung bereits vor Studienbeginn entpuppt sich für Kandidat_innen aus wenig privilegierten Verhältnissen als eine ausgrenzende Erfahrung, die möglicherweise in einem anscheinend *freiwilligen* Verzicht auf die Ausbildung resultiert. Zudem besteht eine unübersehbare Diskrepanz zur sozialen Realität, wenn 75% der Studierenden in der Schweiz einer Erwerbsarbeit

nachgehen (BFS 2015: 41ff.). Die interviewten Dozierenden betrachten diese Form von *Selbst-Ausschluss* von Kandidat_innen gemeinhin als ein Element einer der Institution vorgelagerten „Selektionskette" (Seefranz/Saner 2012: 61), für die sie selbst keine Verantwortung hätten.

Bei Kandidat_innen mit einem nicht normativen Werdegang – d.h. einer nicht-linearen Bildungs- oder Berufsbiografie – oder einer Zulassung zum Studium *sur dossier*[9] verschärft sich der ökonomische und psychische Druck. Eine Studentin aus einem ländlich-konservativen Milieu beschreibt im Interview rückblickend ihre Erfahrungen, wie zu den hohen Vorkurs- und Lebenshaltungskosten die mangelnde Unterstützung aus dem Elternhaus hinzukommt: „Meine Eltern finden dieses Studium einen Scheiß, also muss ich mich selbst finanzieren. Ich muss selbst 40% arbeiten, damit ich es finanzieren kann." (Studentin Visuelle Kommunikation) In ihrem Jahrgang hat sie als Einzige keine Maturität, sondern eine Berufslehre und anschließend den gestalterischen Vorkurs absolviert. Trotz des Vorkurses besteht das große Risiko, die Prüfung gar nicht zu bestehen: „Wenn du Glück hast, gehörst du zu den 2%, die *sur dossier* aufgenommen werden." (Studentin Visuelle Kommunikation)

Diese mehrfache Hürde an Widerständen ist aber nicht auf den Eintritt in die Hochschule und die Finanzierung begrenzt: Auch das *richtige* Elternhaus und das kulturelle Kapital einer gymnasialen Maturität bleiben als informelle Zugangsbedingungen während der gesamten Studienzeit bestehen. Sind diese Kapitalien nicht vorhanden, erhöht sich der Leistungsdruck zusätzlich. Die Inklusion von nicht normativen Studierenden muss kontinuierlich erkämpft werden: Sie werden ständig daran erinnert, dass sie 'anders' sind und von allen Kapitalsorten sichtbar weniger mitbringen. Sogar das gemeinsame Mittagessen deutet Distinktionserfahrungen aufgrund unterschiedlicher Lebensrealitäten an:

> „[W]enn ich zu Mittag essen gehe und ich habe etwas von zu Hause mitgebracht, also nicht von zu Hause, was ich gekocht habe, dann sagen ein paar Studenten so: 'Ah, hast du es von daheim mitgenommen? Ja das ist ja gratis, da kannst du sicher ein bisschen sparen und so.' Und ich so: 'Ich muss auch kochen und einkaufen und all das.' Es haben so viele in meiner Klasse so einen Background, du bist bei Mami daheim und es ist eh alles gratis. Du kannst es Ihnen nicht verübeln. Du kannst es nicht, die wissen nichts Anderes" (Studentin Visuelle Kommunikation)

9 *Sur dossier* bezeichnet die Aufnahme zum (Kunst-)Hochschulstudium, bei der keine schulische Zulassungsberechtigung (etwa in Form einer Maturität) vorhanden ist. Obwohl keine offizielle Regelungen existieren, konnten wir eine Art informeller (Selbst-)Regulierung beobachten, die Aufnahmen *sur dossier* auf „unter zehn" Prozent zu beschränken – oder nur 2% wie im nachfolgenden Zitat suggeriert wird.

Das mangelnde Verständnis gegenüber der eigenen Lebensrealität und die damit einhergehende „symbolische Gewalt" sind für Studierende mit nicht-normativen Biografien im exklusiven Raum alltägliche Erfahrungen. Gleichzeitig aber wird von ihnen verlangt, ihren Mitstudierenden gegenüber nachsichtig zu sein (*Du kannst es Ihnen nicht verübeln*), weil diese „eigentlich die Leute sind, die Kunst studieren", wie die Studentin später im Interview feststellt. Auch wenn diese ihre Lebenssituation nicht anerkennen, muss *sie* Verständnis aufbringen, um als *Andere*, d.h. nicht normative Studierende, trotzdem dazu zu gehören. Ihre 'unpassende' soziale Herkunft wird als Nachteil in einem Einzelfall anstelle einer institutionalisierten Diskriminierung wahrgenommen. Entsprechend sind für Kandidat_innen bzw. Studierende der Mehrheitsgesellschaft solche strukturellen und institutionellen Barrieren, die die *anderen* Studierenden zusätzlich zum Erfolgs- und Leistungsdruck zu bewältigen haben, nur bedingt wahrnehmbar, weil sie durch diese privilegiert werden. Was außerhalb des normativ Gesetzten ist, wird so durch einen institutionalisierten Prozess verdeckt.

Markiertes *Anderssein*: Auswirkungen der Intersektionalität von Geschlecht und Migration

Diskriminierungsstrukturen und implizite Normen werden vor allem in den Erfahrungen von Kandidat_innen und Studierenden durch sicht- oder hörbares *Anderssein* aufgrund von Geschlecht und Migration deutlich. Solche Erfahrungen von als *Anders* Markierten sind der Logik des Eintritts in ein exklusives Feld inhärent. Oft sind diese mit dem Gefühl verbunden, bessere Leistungen als „normale" Kommiliton_innen erbringen zu müssen, um Akzeptanz zu erhalten. Eine Schauspielstudentin mit einem nicht-mehrheitsdeutschen Hintergrund formuliert es so: „Allgemein in Selektionsverfahren habe ich das Gefühl, eher, ich muss mehr beweisen. [...] Als potenzielle Ausländerin wegen des Aussehens oder so." (Studentin Schauspiel) Nicht nur fallen *Andere* mehr auf, sie müssen durch bessere Leistungen weiteren, als *anders* markierten Kandidat_innen den Weg zu mehr Anerkennung bereiten. Hinzu kommt, dass sie Erwartungen und Vorurteile innerhalb der Institutionen standhalten müssen, wie dies Ahmed et al. beschreiben: „The success of one individual becomes bound up with the very future of race equality. [... entailing] the additional work of working on behalf of others to open up white spaces" (Ahmed et al. 2006: 81). Dies erklärt auch den Umstand, dass alle als ethnisch *anders* markierten Personen unter den beobachteten Kandidat_innen oder Studierenden normative Bildungsbiografien hatten. Die Verwobenheit der mehrfachen Schließung von Migration, Geschlecht und

sozialer Herkunft wird über erhöhte Leistungsanforderungen aufgrund eines doppelt markierten *Andersseins* – etwa als nicht mehrheitsdeutsche Frau im *weißen*, männlich dominierten Feld des Schauspiels – manifest.

Die Intersektionalität von Geschlecht und Migration beschreibt aber nicht nur eine Mehrfachdiskriminierung, sondern auch durch unterschiedliche Machtverhältnisse durchzogene Positionierungen. Im Folgenden schildert eine Studentin, dass sie sich gegenüber einem Kommilitonen mit einer Herkunft aus dem mittleren Osten ungerecht behandelt fühlt, der trotz fehlender Leistungen dennoch „überall durchkommt".

> „Ich habe schon von diesem Student erklärt, der kein Deutsch kann und sehr schlecht Englisch. Und halt schon seine Probleme hat, finanziell, hat keine Leute hier und all das. Und wir haben mitbekommen, dass er nie in der Schule war, seine Sachen nicht abgegeben hat. Wir haben ihm versucht alles zu erklären, aufzuschreiben. Gehört auch einfach noch dazu, dass er auf Frauen nicht hört von seinem Religionsmässigen. [...] Und – er kommt überall durch. Hätte ich mich so verhalten wie er, wäre ich so extrem abwesend gewesen, hätte ich die Sachen nicht abgeliefert [...] ich wäre irgendwie raus geflogen." (Studentin Visuelle Kommunikation)

Auch wenn die Situation des internationalen Studierenden prekär ist, ist für die Studentin die Bevorzugung in der Bewertung nicht nachvollziehbar. Migration erhält für sie die Bedeutung einer separaten Leistungsbewertung, die durch die Hochschulstrukturen getragen wird. Minderheitenpositionen aufgrund von Ethnizität rücken aus dem Fokus. Die Studentin merkt zwar an: „Ich finde, dass man diesen Leuten helfen muss. Für das gibt es genug international Office [...]. Aber, dass man halt trotzdem streng ist." und macht damit das Problem als Strukturelles sichtbar. Geschlecht hingegen schreibt die Studentin konstitutiv einer Religion zu anstatt einer Form patriarchaler Männlichkeit, die von der Hochschule toleriert zu werden scheint. Diskriminierungen, Sexismus und Prekarität im Studium bleiben somit individuell verortet, anstatt dass sie institutionell thematisiert und problematisiert werden. Damit werden die diskriminierenden Effekte hochschulspezifischer Strukturen verdeckt.

Leistungsdruck und *Selektionsketten*: Aushandlungen von Inklusion und Exklusion

Der hohe Leistungsdruck während des Studiums wird institutionell mit der Wettbewerbssituation auf dem Arbeitsmarkt gerechtfertigt und bereits in der Studienzulassung praktiziert – von auswählenden Dozierenden wie ausgewählten Kandidat_innen gleichermaßen. Leistungsdruck und Stress widerstehen

zu können, wird als Auswahlkriterium gehandelt. Dieses kompetitive Umfeld verschärft sich weiter durch einen stilisierten „Klassenzusammenhalt", der für die diskutierten Studienrichtungen elementar ist. In Interviews wird oft erwähnt, wie gut dieser sei, aber durch den permanenten Leistungsdruck auf die Probe gestellt werde, indem man gegen- statt miteinander agieren müsse. Die hohe Konkurrenz führt auch zu psychisch belastenden Herausforderungen: Es werden verschiedene Situationen berichtet, in denen Informationen nicht offen und transparent zirkulieren. Das Gefühl, nicht gut genug, ja sogar schlechter als die Anderen zu sein, verbindet sich mit der Erkenntnis, „dass es bevorzugte Menschen gibt", wie es eine Befragte formuliert. Dies führt dazu, dass mehrere interviewte Studierende angeben, Hilfe bei einer psychologischen Fachstelle suchen zu müssen.

Durch die in den Interviews geäußerte Kritik am hohen Leistungsdruck werden institutionell verankerte Prozesse und somit auch die *Selektionskette* hinterfragt. Gleichzeitig wird trotz übermäßiger Arbeits- und psychischer Belastung die Auslese an sich positiv bewertet – in der Annahme, dadurch den Wunsch nach objektiven, gerechten Verfahren einlösen zu können. Darin steckt ein Widerspruch, der den wiederholten Auswahlverfahren inhärent ist: Einerseits hinterfragen Kandidat_innen und Studierende die Praktiken der Auslese und vor allem deren Effektivität kritisch. Ihre Erzählungen referieren vor allem das notwendige Kapital und einen adäquaten Habitus, wobei Geschlecht und Ethnizität als inhärent damit verwoben deutlich werden. Andererseits erachten sie eine Auswahl als notwendig – gerade auch diejenigen, die aufgrund nicht-normativer Hintergründe oder Erfahrungen mit institutioneller Diskriminierung rechnen müssen: Die Vorstellung, dass einfach „jeder, der das Gefühl hat: 'Ich würde auch gerne etwas Kreatives machen'" an einer Kunsthochschule studieren könnte, ist für abgelehnte wie aufgenommene Kandidat_innen noch unvorstellbarer als für die Jurymitglieder, die auswählen. Oder feldanalytisch formuliert: Diejenigen, die ins Feld eintreten möchten, verteidigen dessen Grenzen umso heftiger, während diejenigen, die sich darin bereits privilegierte Positionen als *gatekeeper* erarbeitet haben, darüber zu wachen in der Lage sind, in welche Richtung sich die Grenzen verschieben könnten.

Kunstimmanente Exklusion

Das Feld der Kunsthochschule wird durch intersektionale Verwobenheiten von Geschlecht und Migration mit sozialer Herkunft strukturiert, wodurch Ungleichheitsverhältnisse reproduziert und neu hergestellt werden. Durch

eine fortlaufende Auswahl, die bestimmte Gruppen von Kandidat_innen und Studierenden systematisch ausschließt und andere inkludiert, und andauernde Wettbewerbssituationen werden exklusive Strukturen und Prozesse verdeckt und damit verfestigt. Curricula und institutionelle Selbstdarstellungen bestätigen aus den Vorläuferinstitutionen wie Gymnasien, Berufsschulen oder Vorkursen und allgemein der sozialen Welt *herangetragene* normative Wertvorstellungen und Subjektivierungsweisen. Diese ziehen einen Verlust von sozialen Teilhabemöglichkeiten nach sich. Die Kunsthochschule fügt sich mit ihren eigenen Prozeduren nahtlos in diese *Selektionskette* ein und (re)produziert Exklusion über den fortlaufenden Prozess der Institutionalisierung von sozialer Klasse, Männlichkeit, *weiß*-Sein sowie physischer und psychischer Leistungsfähigkeit – Privilegien also, die für Studierende mit nicht-normativen Biografien eine permanente Herausforderung darstellen. Anders als die bereits Privilegierten, die ihre Auswahl aufgrund eines 'passenden' Habitus als Kontinuität eines sozialen oder familiären Erbes verstehen können, müssen sie sich viel stärker den impliziten Regeln des Feldes unterwerfen.

Unsere Betrachtungen zeigen, dass Aufnahmeverfahren an Kunsthochschulen als spezifische Formen institutioneller Diskriminierung verstanden werden können: Es findet eine Reproduktion der Norm statt, weil institutionell der Hang dazu besteht, nach dem Bekannten, dem *eigenen Ebenbild* auszuwählen (Ahmed et al. 2006: 76). Dabei geht es nicht nur um eine Reflexion von ähnlichen Körpern oder Verhaltensweisen, sondern auch um eine *Vertrautheit*, die einen selbstverständlichen Umgang mit den Prozessen und Traditionen der Institution – den Spielregeln des Feldes – voraussetzt. Darüber hinaus hat die institutionelle Norm den Effekt einer Angleichung von Einzelnen, wenn sie einmal in der Institution aufgenommen sind: Die Habitus der in das Feld Eintretenden und der dort bereits Etablierten passen sich über die Zeit hinweg an. Es etabliert sich – über die Anerkennung der grundlegenden Partizipationsbegrenzungen und dem eigenen Auserwähltsein – ein Wir-Gefühl, das ungleich stärker inkludierend *und* exkludierend wirkt als in anderen Hochschultypen.

Literatur

Ahmed, Sara (2012): *On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life*, Durham/London.

Ahmed, Sara/Hunter, Shona/ Kilic, Sevgi/Swan, Elaine/Turner, Lewis (2006): *Race, Diversity and Leadership in the Learning and Skills Sector. Final Report.* Zugriff am 4. Februar 2016 unter https://www.researchgate.net/publication/242469110_Race_Diversity_and_Leadership_in_the_Learning_and_Skills_Sector

Annfelt, Trine (2003): Jazz as Masculine Space. In: *Language*, 1–9.

Anthias, Floya (2008): Thinking through the Lens of Translocational Positionality: An Intersectionality Frame for Understanding Identity and Belonging. In: *Translocations: Migration and Social Change*, 4(1), 5–20.

Beaufaÿs, Sandra/Moser, Valerie (2013): Künstlerisches Feld und individuelle Kreativität. In: Anna Brake/Helmut Bremer/Andrea Lange-Vester (Hrsg.): *Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen*, Weinheim/Basel, S. 228–254.

BFS (2015): Studien- und Lebensbedingungen an den Schweizer Hochschulen. Hauptbericht der Erhebung 2013 zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden, Neuchâtel.

Bhagat, Dipti/O'Neill, Peter (2011): *Inclusive Practices, Inclusive Pedagogies. Learning from Widening Participation Research in Art and Design Higher Education*, London.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*, Göttingen, S. 183–198.

– (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt am Main.

– (1997): Die männliche Herrschaft. In: Irene Dölling/Beate Krais (Hrsg.): *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der Sozialen Praxis*, Frankfurt am Main, S. 153–217.

Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc (1996): *Reflexive Anthropologie*, Frankfurt am Main.

Burke, Penny Jane/Jackie McManus (2009): *Art for A Few. Exclusion and Misrecognition in Art and Design Higher Education Admissions*, London.

Buscatto, Marie. (2010). Leader Au Féminin ? Variations Autour Du Jazz. In: *Cahiers du Genre*, 48(1), 149–172.

Crenshaw, Kimberlé Williams (1995): Mapping the Margins, Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. In: Dies./Neil Gotanda/Gary Peller/Kendall Thomas (Hrsg.): *Critical Race Theory: The Key Writings That Formed the Movement*, New York, S. 357–383.

Dean, Jasmin (2011): People of Colo(u)r. In: Susan Arndt/Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht*, Münster, S. 597.

Degele, Nina/Winker, Gabriele (2011): Intersektionalität als Beitrag zu einer gesellschaftstheoretisch informierten Ungleichheitsforschung. In: *Berliner Journal für Soziologie*, 21(1), 69–90.

Duncan, Carol (1993): Teaching the Rich. In: *The Aesthetics of Power. Essays in Critical Art History*, Cambridge, S. 135–142.

Engler, Steffani (2008): Habitus und sozialer Raum: Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieus in der Frauen- und Geschlechterforschung. In: Ruth Becker/Beate Kortendiek (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (2., erweiterte und aktualisierte Aufl.), Wiesbaden, S. 257–268.

Erel, Umut/Haritaworn, Jinthana/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación/Klesse, Christian (2007): Intersektionalität Oder Simultaneität?! – Zur Verschränkung und Gleichzeitigkeit mehrfacher Machtverhältnisse – Eine Einführung. In: Jutta Hartmann/Christian Klesse/Peter Wagenknecht/Bettina Fritzsche/Kristina Hackmann (Hrsg.): *Heteronormativität*, Wiesbaden, S. 239–250.

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Wiesbaden.

Hänsli, Marcel/Urs Dürsteler (2007): *Soziale Mobilität durch das Fachhochschulstudium*, Bern.

Hänzi, Denis (2013): *Die Ordnung des Theaters. Eine Soziologie der Regie*, Bielefeld.

Holert, Tom (2010): *Etwas anderes als die Bürokratie der „Qualität". Kunstausbildung und Protest, 1979/2009*. Zugriff am 4. Februar 2016 unter http://eipcp.net/transversal/2010/holert/de.

Kastner, Jens (2002): 'Fleischgewordene Höllenmaschine'. Staatlicher Rassismus als neoliberale Politik. In: Ders./Uwe Bittlingmeyer/Rolf Eickelpasch/Claudia Rademacher (Hrsg.): *Theorie als Kampf? Zur Politischen Soziologie Pierre Bourdieus*, Opladen, S. 319–341.

– (2011): Koloniale Klassifikationen: Zur Genese postkolonialer Sozialtheorie im kolonialen Algerien bei Frantz Fanon und Pierre Bourdieu. In: Daniel Suber/Hilmar Schäfer/Sophia Prinz (Hrsg.): *Pierre Bourdieu und die Kulturwissenschaften. Zur Aktualität eines undisziplinierten Denkens*, Konstanz, S. 277–302.

Knoblauch, Hubert (2001): Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. In: *Sozialer Sinn*, 2(1), 123–141.

König, Alexandra (2012): 'Ich weiss nicht nach welchen Regeln ich gehen soll' – Orientierungen, Strategien und Chancen von Kunststudierenden. In: Stefan Bernhard/Christian Schmidt-Wellenburg (Hrsg.): *Feldanalyse als Forschungsprogramm 2*, Wiesbaden, S. 363–390.

Kronauer, Martin (2002): *Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus*, Frankfurt am Main/New York.

Kuria, Emily Ngubia (2015): *Eingeschrieben. Zeichen setzen gegen Rassismus an Deutschen Hochschulen*, Berlin.

Malik Okon, Rohini (2005): *Participation of Black and Minority Ethnic Students in Higher Education Art and Design. Literature Review*, London.

Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse*. 11. überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim.

Ramírez-Rodríguez, Rocío/Dieter Dohmen (2010): Ethnisierung von geringer Bildung. In: Gudrun Quenzel/Klaus Hurrelmann (Hrsg.): *Bildung als Privileg*, Wiesbaden, S. 289–311.

Rothmüller, Barbara (2010): *BewerberInnen-Befragung am Institut für Bildende Kunst 2009*, Wien.

Schössler, Franziska (2008): *Einführung in die Gender Studies*; Berlin.

Scotford, Martha (1997): Is There a Canon of Graphic Design History? In: Steven Heller/Marie Finamore (Hrsg.): Design Culture: An Anthology of Writing from the AIGA Journal of Graphic Design, New York, S. 218–227.

Seefranz, Catrin/Philippe Saner (2012): *Making Differences: Schweizer Kunsthochschulen. Explorative Vorstudie*, Zürich.

Stich, Amy E. (2012): *Access to Inequality: Reconsidering Class, Knowledge, and Capital in Higher Education*, London.

Tangian, Katia (2010): *Spielwiese Kunstakademie. Habitus – Selbstbild – Diskurs*, Hildesheim/Zürich/New York.

Walgenbach, Katharina (2012): *Intersektionalität – eine Einführung*. Zugriff am 4. Februar 2016 unter http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/schluesseltexte/walgenbach-einfuehrung/

Williams, Jenny (1985): Redefining Institutional Racism. In: *Ethnic and Racial Studies*, 8(3), 323–348.