

# Rapport final Art.School.Differences

Researching Inequalities and Normativities in the Field  
of Higher Art Education

Philippe Saner, Sophie Vögele et Pauline Vessely,

réalisé avec la collaboration de  
Tina Bopp, Dora Borer, Maëlle Cornut,  
Serena Dankwa, Carmen Mörsch, Catrin Seefranz  
et Emma Wolukau-Wanambwa

# Table de matière

## Liste des tableaux et figures

### 1 Introduction

- 1.1 Entrée en matière et questions de recherche
  - 1.1.1 Points de départ d'un projet ambitieux et pluralité des acteurs\_trices
  - 1.1.2 Etude préliminaire : référence de base
  - 1.1.3 Questions de recherche
- 1.2 Inégalités dans l'enseignement artistique supérieur : une recherche au cœur de mouvements contradictoires
- 1.3 Introduction aux notions et concepts élémentaires de la recherche sur les inégalités
  - 1.3.1 Egalité/ inégalité
  - 1.3.2 Normes/ normativité
  - 1.3.3 Inclusion/ exclusion
  - 1.3.4 Classe, genre, sexualité, *race*/ ethnicité, handicap et corporéité
    - 1.3.4.a) Classe sociale
    - 1.3.4.b) Genre et sexualité
    - 1.3.4.c) *Race*/ ethnicité
    - 1.3.4.d) Handicap
  - 1.3.5 Intersectionnalité : interactions et corrélations entre catégories
- 1.4 Conception et structure du rapport
- 1.5 Remerciements

### 2 Fondements théoriques et état de la recherche sur l'inclusion et l'exclusion dans les hautes écoles d'art

- 2.1 Chancengleichheit, Diversity, Equity: Wissenschaftliche und politische Diskurse zu Ungleichheiten und Auswahlverfahren an Bildungsinstitutionen
  - 2.1.1 Chancengleichheit: Bildungsexpansion und Debatten zur Öffnung der Hochschulen in den 1960er und 1970er Jahren
  - 2.1.2 *Diversity* und *Equity*: Migrationshintergründe als zentrale Kategorie der Bildungsforschung
  - 2.1.3 Diskurse und Forschungsstand zur Inklusion unterrepräsentierter sozialer Gruppen in der Migrationsgesellschaft: Zwischen Essentialisierung von Migration und machtkritischen Analysen der institutionellen und gesellschaftlichen Verhältnisse
  - 2.1.4 *Diversity*-Politiken im Feld der Kunsthochschule und der künstlerischen Bildung
  - 2.1.5 Formale Rationalität und der prozesshafte Charakter von Auswahlverfahren
  - 2.1.6 Talente, Begabungen und Potentiale: Zur Anerkennung von Kandidat\_innen in Auswahlverfahren
- 2.2 Forschungsstand zu Aufnahmepolitiken an der Kunsthochschule
  - 2.2.1 *Widening Participation*: Öffnung und Schliessung der Kunsthochschulen in Grossbritannien

- 2.2.2 Kunsthochschulen als «the preserve of the privileged»
- 2.2.3 Inklusion und Exklusion anhand von Geschlecht und *Race*/Ethnizität in einer globalen Perspektive
- 2.3 Vocation artistique, figures de l'artiste, formation et réussite
  - 2.3.1 De la vocation artistique : embrasser la carrière artistique
    - 2.3.1.a) Définir la vocation
    - 2.3.1.b) Formation sociale des vocations artistiques
    - 2.3.1.c) L'artiste et la vocation : « le paradigme vocationnel »
    - 2.3.1.d) Choisir la carrière artistique : famille et vocation
  - 2.3.2 La figure de l'artiste : nouveaux modèles et influence sur les candidat\_e\_s
    - 2.3.2.a) L'artiste-entrepreneur : nouveaux modes de formation
    - 2.3.2.b) La formation, une épreuve de vie
  - 2.3.3 Critères généraux de réussite dans les études artistiques
- 2.4 Soziologische und ungleichheitstheoretische Perspektiven auf Aufnahmeverfahren
  - 2.4.1 Wettbewerbe als zentrales Element der Bildungs- und Hochschulpolitik
  - 2.4.2 Kunsthochschulen als soziale Felder verstehen
  - 2.4.3 Die Herstellung von Passungsverhältnissen
  - 2.4.4 Aufnahmeverfahren als Cooling-out
  - 2.4.5 Die Verknüpfung Bourdieuscher Denkwerkzeuge mit einer feministisch-post\_kolonialen Perspektive: Institutionelle Diskriminierung, Repräsentation und Othering
  - 2.4.6 *Hidden Curriculum* und *Critical Diversity Literacy*: Konflikt als Basis kritischer Bildung

### 3 Approche méthodologique

- 3.1 Situation de départ : une « focused ethnography » sur l'institution de la haute école d'art
  - 3.1.1 Exigences d'une démarche de recherche autoréflexive et son complément par la co-recherche
  - 3.1.2 Résumé de la démarche
- 3.2 Analyses quantitatives – bases de données et méthodes d'exploitation
  - 3.2.1 Bases de données des administrations des hautes écoles
  - 3.2.2 Base de données de l'Office fédéral de la statistique
  - 3.2.3 Analyses de correspondances
  - 3.2.4 Opérationnalisation de l'espace social des étudiant\_e\_s
- 3.3 Analyses qualitatives – méthodes de relevé et d'exploitation des données
  - 3.3.1 Observation participante : les procédures d'admission comme « rites de passage »
    - 3.3.1.a) Echantillon de filières et d'orientations pour l'observation participante
    - 3.3.1.b) Préparation de la collecte de données et échantillon de candidat\_e\_s
    - 3.3.1.c) Démarche et récolte de données
  - 3.3.2 Entretiens semi-directifs après observation des procédures d'admission
    - 3.3.2.a) Entretiens semi-structurés avec des membres du jury
    - 3.3.2.b) Entretiens biographiques avec des candidat\_e\_s



- 3.3.3 Entretiens collectifs avec des étudiant\_e\_s et le personnel administratif, analyses des programmes d'enseignements et des autoreprésentations médiatiques
  - 3.3.3.a) Entretiens collectifs avec des étudiant\_e\_s en 3e année de filière Bachelor
  - 3.3.3.b) Entretiens collectifs avec le personnel administratif
  - 3.3.3.c) Analyses curriculaires
  - 3.3.3.d) Analyse des discours institutionnels et des autoreprésentations médiatiques
- 3.3.4 Dépouillement et analyse des données qualitatives
- 3.4 La co-recherche dans le cadre du projet Art.School.Differences
- 3.5 Echange régulier avec les organes consultatifs

#### 4 Contexte: Un historique des hautes écoles d'art en Suisse

- 4.1 Zwischen freier und angewandter Kunst: Der Streit um Leitbilder im Feld des Visuellen
- 4.2 Die Ursprünge der Teilschulen der heutigen Zürcher Hochschule der Künste
- 4.3 Histoire des écoles d'arts genevoises
  - 4.3.1 Les prémices: fondation et évolution des écoles des Beaux-Arts et de musique avant le 20ème siècle
  - 4.3.2 Vers une nouvelle définition du métier d'artiste
    - 4.3.2.a) L'académisme de la première moitié du 20ème siècle
    - 4.3.2.b) L'industrialisation et le retour à un art utile
    - 4.3.2.c) La formation des artistes et l'expansion du système éducatif
- 4.4 Die Stellung der Künste im erweiterten schweizerischen Hochschulfeld
  - 4.4.1 Die Erweiterung des schweizerischen Hochschulfeldes und die Etablierung der Fachhochschulen
  - 4.4.2 Accès au statut HES et affirmation d'une spécificité
- 4.5 Les réformes des études dans le cadre du processus de Bologne : les enjeux pour les hautes écoles des arts
  - 4.5.1 Bologne et les écoles d'art européennes
  - 4.5.2 Bologne et les écoles d'art suisses
  - 4.5.3 Un nouveau modèle de la relation étudiant\_e\_s/ enseignant\_e\_s
  - 4.5.4 Die Schaffung eines europäischen Hochschulmarktes und die Reform der Curricula

#### 5 Procédures et pratiques institutionnelles de sélection dans les hautes écoles d'art suisses

- 5.1 L'enseignement artistique supérieur dans l'espace social
  - 5.1.1 Évolution récente de l'enseignement artistique supérieur en Suisse : développement des hautes écoles spécialisées et limitation des effectifs dans les disciplines artistiques
  - 5.1.2 Politiques de genre
  - 5.1.3 Formation préalable des étudiant\_e\_s
  - 5.1.4 *Class matters* : origine sociale des étudiant\_e\_s
  - 5.1.5 Une attitude anti-économique : motivations du choix des études
  - 5.1.6 L'internationalisation des hautes écoles et l'éviction des migrant\_e\_s

- 5.2 **Regulierungen des Zugangs: Numerus Clausus, *sur dossier*, politische und ökonomische Imperative und Legitimationsnarrative an Schweizer Kunsthochschulen**
  - 5.2.1 Numerus Clausus
  - 5.2.2 *Sur dossier*
  - 5.2.3 Politische und ökonomische Imperative bzw. Restriktionen
  - 5.2.4 Legitimationsmuster zur Begrenzung der Studienplätze
    - 5.2.4.a) «Sachzwänge»: Das Argument der hohen Ausbildungskosten
    - 5.2.4.b) Das Argument des Arbeitsmarktes: Es werden zu viele Absolvent\_innen produziert
    - 5.2.4.c) Normatives Argument: Es soll nicht jede\_r Kunst studieren dürfen
- 5.3 **Wie funktioniert die Auswahl an Kunsthochschulen? Abläufe und formale Organisation der Auswahlverfahren an Schweizer Kunsthochschulen**
  - 5.3.1 Erstkontakte: Die Praxis der Administration als Triage
  - 5.3.2 Anmeldeverfahren: Praktiken der Anwerbung
  - 5.3.3 Prüfungsformate und Zusammensetzung der Jurys
    - 5.3.3.a) Die Vorauswahl der Mappen und Aufnahmegespräche in den visuellen Disziplinen
    - 5.3.3.b) Die Aufnahmeprüfungen in der Musik
    - 5.3.3.c) Das Vorsprechen und die Aufnahmeprüfung im Schauspiel
    - 5.3.3.d) Exkurs zum Stück- und Rollenrepertoire im Theater
    - 5.3.3.e) Weitere Prüfungsbestandteile und Einordnung der Verfahren
  - 5.3.4 Die Offenheit und Unbestimmtheit der Kriterien
  - 5.3.5 Die Decodierung der Anforderungen: Die Bedeutung kulturellen Kapitals und sozialer Netzwerke auf Seiten der Kandidat\_innen
  - 5.3.6 Die Herstellung von Passungsverhältnissen
  - 5.3.7 Wer entscheidet letztlich? Zusammensetzung der Jurys und Aushandlungsprozesse
  - 5.3.8 Das *Cooling-Out* von Kandidat\_innen
- 5.4 **Stratégies et perspectives des candidat\_e\_s : entre vocation, idéal artistique, autodidaxie et héritage**
  - 5.4.1 L'autodidaxie : un parcours inégalement valorisé selon les disciplines artistiques
  - 5.4.2 L'héritage : ressource ou entrave ?
  - 5.4.3 Jouer de l'autodidaxie comme construction d'un soi artiste intégré dans l'institution
  - 5.4.4 Quand l'héritage ne suffit pas : confrontation des représentations des candidat\_e\_s aux attentes des écoles
  - 5.4.5 Favoriser la réussite : contexte familial et institutionnel
  - 5.4.6 Posture face à l'échec
  - 5.4.7 Dépasser les mécanismes institutionnels
  - 5.4.8 Une logique institutionnelle plus forte que tout ?
  - 5.4.9 Parcours artistique et champs de tension

- 5.5 Spannungsfelder und Widersprüche: Effekte der «Auswahl der Besten» an Kunsthochschulen:
  - 5.5.1 Die Aufnahmeverfahren zwischen Transformation und sozialer Schliessung
  - 5.5.2 Ideale Studierendensubjekte: Die Suche nach Talenten, Begabungen und Diversität
  - 5.5.3 Internationalität und Migration: Das Begehren nach dem *Anderen*
    - 5.5.3.a) Kandidat\_innen mit Migrationshintergrund: Die Zuschreibung von Mangel
  - 5.5.4 Zwischen Meister\_in-Schüler\_in-Prinzip und der Homogenität der Gruppe: Auswahl von Individuen vs. Auswahl von Gruppen
  - 5.5.5 Entwicklungsmöglichkeiten, künstlerische Potentiale und die Frage nach dem richtigen Alter
  - 5.5.6 Ausbildung, Märkte und der Imperativ der Sichtbarkeit
  - 5.5.7 Kunsthochschule als Ausbildungsstätte versus Produktionsstätte
  - 5.5.8 Zwischen Ausbildung, Markterfolg und Exklusivität: Die Frage nach der Verantwortung

## 6 Pratiques de sélection au-delà des procédures d'admission

- 6.1 *Bonding*: Enge Betreuungsverhältnisse, gegenseitige Auswahl und die Familiarität der Kunsthochschule
- 6.2 Leistungsdruck, Wettbewerb und gesundheitliche Probleme während des Studiums
- 6.3 Das Potential einer Analyse von Curricula: Das Fallbeispiel Musik (Serena Dankwa)
  - 6.3.1 Musik an der HEM – Genève und ZHdK: Ein vergleichender Überblick
  - 6.3.2 Beschreibung der Curricula
  - 6.3.3 Die Reproduktion eines eurozentrischen Kanons in der «klassischen» Musik
    - 6.3.3.a) Spitzensport und Wettbewerb als Subtexte im Curriculum
    - 6.3.3.b) Die «Klassik» dekolonisieren
    - 6.3.3.c) Zwischen der Vermittlung handwerklicher Fertigkeiten und den Anforderungen reflexiver Berufspraxis
    - 6.3.3.d) Die Konstruktion des Theorie-Praxis *divide*
  - 6.3.4 Rassismus, *Othering* und Identität im Kontext von Jazz/Pop und Klassik
  - 6.3.5 Das «Meister-Schüler»-Prinzip: Intimität und Verletzungsgewalt
  - 6.3.6 Das kritische Potential «anderer» Kulturen
    - 6.3.6.a) Ethnomusikologie als Kulturwissenschaft
    - 6.3.6.b) Faszinosum *Afrika* – Zwischen *Othering* und Selbstexotisierung
- 6.4 Internationalisierung: Politiken und Diskurse
  - 6.4.1 *Visibilité internationale et renommée* : facteur de succès et enjeu
  - 6.4.2 Internationalisierung im Feld der klassischen Musik: Widersprüche zwischen Ausbildung, Renommee und Visibilität
    - 6.4.2.a) Spannungsvolle Effekte internationaler Reputation
    - 6.4.2.b) Internationalität und Ausbildung: Positionierungen in institutionellen Widersprüchen
  - 6.4.3 *Les politiques de recrutement à l'international: le cas particulier de Genève*

- 6.4.4 Internationalisation, diversité et pédagogie
  - 6.4.4.a) Intégrer la diversité dans les cursus
  - 6.4.4.b) Penser le multilinguisme, une difficulté (inter)nationale
  - 6.4.4.c) Internationalisierung durch Standardisierung der Ausbildungssysteme
- 6.4.5 Internationalisierung und die Herausforderung eines gleichberechtigten Austauschs

## 7 The appeal of artistic education: An analysis of marketing strategies and promotional materials (Emma Wolukau-Wanambwa)

- 7.1 The multifacetedness of representation
- 7.2 Promotional material: the chain of encodings and decodings
- 7.3 The advertising dimension in promotional material
  - 7.3.1 Decoding the appellation “hey you”
  - 7.3.2 The necessity of acculturation
- 7.4 The workings of meta-notification of promotional material
  - 7.4.1 The students’ address
  - 7.4.2 The making of art
  - 7.4.3 The teaching of art and insider knowledge
- 7.5 Engaging with the Other through promotional material

## 8 Réflexion et résultats du processus de co-recherche

- 8.1 La co-recherche d’Art.School.Differences, reflet des tensions historiques de la recherche-action participative (Carmen Mörsch)
- 8.2 Projets à la HEAD – Genève
  - 8.2.1 How to survive in the Swiss art school jungle?
  - 8.2.2 Alterity put into centre
- 8.3 Projets à la HEM – Genève
  - 8.3.1 Solfège – a universal language?
  - 8.3.2 The sociocultural & socioeconomic backgrounds of non-European students
- 8.4 Projets à la ZHdK
  - 8.4.1 The notion of good design in higher design education
  - 8.4.2 Notions of one’s own expression in grammar school art education
  - 8.4.3 Inclusion and exclusion through mentoring in artist education

## 9 Conclusions

## 10 Champs d’action identifiés

## 11 Bibliographie

- Annexe** Information sur le projet et feuille de consentement, guides d’entretiens, questionnaire marketing

# Liste des tableaux et figures

Graphique 2.1 : Motivations des étudiant\_e\_s pour le choix de l'établissement de formation, moyenne par domaine. (1 = pas du tout ; 5 = entièrement)

Tableau 3.1 : Informations disponibles dans les fichiers des trois hautes écoles

Tableau 3.2 : Nombre de variables et de cas dans l'enquête sur la situation sociale et éco-nomique des étudiant\_e\_s

Graphique 3.1: Le schéma des classes basé sur les logiques de travail selon Oesch (2006)

Graphique 5.1 : Nombre d'étudiant\_e\_s selon domaine d'études HES/ HEP 2000-2015

Tableau 5.1 : Formation préalable des étudiant\_e\_s des hautes écoles d'art en Suisse, comparaison entre les années 2005, 2009 et 2013 (fréquences relatives)

Tableau 5.2 : Proportion d'étudiant\_e\_s en Suisse ayant au moins un parent diplômé d'une haute école en comparaison avec la population résidente, de 2005 à 2013

Graphique 5.2 : Origine sociale des étudiant\_e\_s en Suisse en 2013 : Niveau de formation des parents

Graphique 5.3 : Origine sociale des étudiant\_e\_s en Suisse en 2013 : Classe sociale des parents selon Oesch (2006)

Graphique 5.4 : Motivation pour le choix du domaine d'études dans les hautes écoles suisses 2009. Analyse des correspondances multiples, premier et deuxième axe (n = 13'271)

Graphique 5.5 : Étudiant\_e\_s en design à la Haute École spécialisée de Suisse occidentale, selon le statut migratoire de 2000 à 2015 (y.c. étudiant\_e\_s en formation continue)

Graphique 5.6 : Statut migratoire des étudiant\_e\_s selon le domaine d'études HES/ HEP 2013

Abbildung 5.7: Schematische Darstellung der beobachteten Auswahlverfahren

Abbildung 5.8: Auswahl der Kandidat\_innen zwischen Meister\_in-Schüler\_in-Prinzip und Homogenität einer Gruppe

Abbildung 6.1: Beispiel eines Lehrplans im BA Musik, Profil Klassik, Vertiefung Instrument an der ZHdK (Holz- und Blechblasinstrumente)

Abbildung 6.2: Beispiel eines Lehrplans im BA Musik, Profil Pop mit Vertiefung Instrument oder Gesang (ohne Keyboards) an der ZHdK

Abbildung 6.3: Beispiel eines Lehrplans im BA Musik mit Vertiefung Instrument an der HEM – Genève

Figure 7.1: A diagram of the encoding and decoding process

Figure 7.2: Front Cover, in: Guide de l'Étudiant, Haute École de Musique de Genève, 2014-2015

Figure 7.3: Rolex. Die Krönung des Erfolgs

Figure 7.4: Front and back covers, in: HEAD – Genève: Admissions 2015

Figure 7.5: Ereignis, Interaktion, Kommunikation, Produkt, Trends, in: Master Design, ZHdK Departement Design 2014/5

Figure 7.6: Ereignis, Interaktion, Kommunikation, Produkt, Trends, in: Master Design, ZHdK Departement Design 2014/5

Figure 7.7: Ereignis, Interaktion, Kommunikation, Produkt, Trends, in: Master Design, ZHdK Departement Design 2014/5

Figure 7.8: Illustrations, in: ZHdK, Bachelor Design, 2014/2015

Figure 7.9: Illustrations, in: Centre de Formation Professionnelle Arts Appliqués 2015

Figure 7.10: Illustrations, in: ZHdK, Bachelor Contemporary Dance 2014/15

Figure 7.11: Illustrations, in: ZHdK Theater Bachelor und Master 2014/5

Figure 7.12: Illustrations, in: ZHdK Musik Studieninformationen, 2014/5

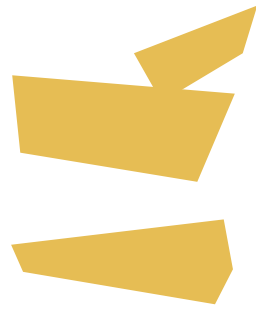
Figure 7.13: Front page of Etudes, Haute École de Musique de Genève

Figure 7.14: Front page of Enseignants, Haute École de Musique de Genève

Figure 7.15: Front cover, in: Asia and Europe in a Global Context. M.A. Transcultural Studies: Description of Modules, October 2011. Universität Heidelberg

Figure 7.16: Visuelle Kommunikation, in: ZHdK Bachelor Design, 2014/15

Figure 7.17: Globalisation of Trade Structures: The Banana Atlas



Chapitre 1

# Introduction



## 1.

# Introduction

## 1.1

## Entrée en matière et questions de recherche

## 1.1.1

### Points de départ d'un projet ambitieux et pluralité des acteurs\_trices

Le présent rapport final, destiné à un usage interne, résume les principaux constats, conclusions et champs d'action identifiés dans le cadre d'*Art.School.Differences. Researching Inequalities and Normativities in Higher Art Education*. Ce projet de recherche et de développement des hautes écoles a été lancé par l'*Institute for Art Education (IAE)* de la Haute école des arts de Zurich (ZHdK) et réalisé en coopération avec trois hautes écoles d'art suisses : la Haute école d'art et de design – Genève (HEAD – Genève), la Haute école de musique de Genève (HEM – Genève) et la ZHdK. Le Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) a soutenu le projet dans le cadre du Programme fédéral Egalité des chances entre femmes et hommes dans les HES 2013-2016<sup>1</sup>. *Art.School.Differences* visait à appréhender la complexité des configurations d'inégalité et de normativité dans le champ de l'enseignement artistique supérieur et à comprendre leurs multiples manifestations et effets, en déployant un concept de recherche vaste et détaillé. L'objectif de fond était d'explorer les structures et les pratiques des hautes écoles d'art impliquées dans le projet et de livrer des résultats susceptibles d'agir simultanément sur les pratiques d'enseignement, de recherche et de travail artistique des trois hautes écoles, pour ouvrir ces institutions au sens d'un processus de démocratisation et de pluralisation. La requête de financement du projet mentionnait les exigences et les champs d'action suivants, à traiter dans le cadre d'*Art.School.Differences* :

- « promouvoir l'égalité ;
- élaborer et diffuser des savoirs sur les inégalités ;
- engager un processus de participation, tisser des liens entre la pratique et la recherche, et développer des méthodes ;
- mettre à disposition des méthodes, des supports médiatiques et des matériaux pour la recherche et la pratique futures »<sup>2</sup>.
- Une autre visée importante était de créer et de consolider un réseau international de recherche sur les questions d'inclusion et d'exclusion, d'inégalité et de normativité dans le champ de l'enseignement artistique supérieur. L'orientation et les objectifs du projet ont obtenu la reconnaissance et le soutien des trois hautes écoles concernées et du SEFRI, qui ont accordé leur aide financière et organisationnelle.

1 Cf. Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (2016) : Programme fédéral Egalité des chances entre femmes et hommes dans les HES 2013-2016, en ligne sur : <http://www.sbf.admin.ch/fh/02141/02152/index.html?lang=fr> (dernier recours : 23.06.2016)

2 Source : Requête inédite de financement pour le projet de recherche *Art.School.Differences. Researching Inequalities and Normativities in Higher Art Education*, 25.07.2013, pp. 4-7. Auteur\_e\_s : Carmen Mörsch, Catrin Seefranz et Philippe Saner, citation traduite par nos soins.

Le concept d'*Art.School.Differences* combine des méthodes issues des sciences sociales et culturelles avec des approches de recherche-action participative (concernant le concept de recherche, voir chap. 3). Par opposition à une conception déterministe et réductrice des méthodes de recherche scientifiques et artistiques ou de l'activisme politique, nous n'appréhendons pas les différentes approches et attitudes comme des démarches contradictoires qui s'excluent les unes les autres. Nous les considérons au contraire comme des dimensions qui peuvent s'enrichir mutuellement et permettre un travail autoréflexif sur les règles du jeu et les mécanismes d'inclusion et d'exclusion fondamentaux dans le champ de l'enseignement artistique supérieur. Pour favoriser une telle réflexion, le projet *Art.School.Differences* est intervenu à différents niveaux des trois hautes écoles, en s'associant une pluralité d'acteurs\_trices : le dispositif de co-recherche et l'engagement de 28 co-chercheurs\_euses – enseignant\_e\_s et étudiant\_e\_s – dans sept groupes de recherche a ainsi été un élément essentiel pour lancer une réflexion scientifique sur les problématiques traitées par *Art.School.Differences* au sein des institutions (voir chap. 3.4).

Pour garantir un contact et un échange régulier avec les trois hautes écoles, un comité de pilotage a été mis en place. Chaque haute école y était représentée par un\_e membre de la direction, un\_e responsable du service de l'égalité et un\_e étudiant\_e. Ce comité de pilotage s'est créé pour assurer un accompagnement critique du projet à l'interne des hautes écoles, et a servi d'interface entre l'équipe de projet et les directions. En outre, le processus de recherche d'*Art.School.Differences* a été suivi par un comité scientifique international – nommé *International Advisory Board* – dont l'expertise théorique et méthodologique a permis d'assurer que le projet et le rapport final répondent à l'état actuel des connaissances dans le domaine de recherche en question. Par ailleurs une série de conférences publiques a servi à créer un débat critique et une sensibilisation au sein des trois hautes écoles : des membres du comité scientifique international et d'autres activistes, artistes et scientifiques de divers pays ont ainsi animé des présentations et des ateliers organisés dans le cadre des colloques et participé à d'autres événements. Ils ont ainsi formé une interface vers un réseau international de chercheur\_euse\_s qui a pu être élargi tout au long du projet.

En dehors de ces activités, les nombreux contacts, entretiens et discussions qui ont eu lieu dans et avec les trois hautes écoles ont été utiles et nécessaires pour nous permettre de mieux comprendre les structures, politiques et processus institutionnels, afin d'être en mesure de penser une forme de participation qui combine la pratique et la recherche à l'échelle des hautes écoles. Dès la phase de recherche, nous avons présenté et discuté nos premières analyses, afin d'identifier des champs d'action à différents niveaux des hautes écoles. Une première version de ces champs d'action a été soumise à des échanges approfondis avec le comité de pilotage, avec les co-chercheurs\_euses et d'autres membres des hautes écoles et avec le comité scientifique international. La formulation des champs d'action que nous publions dans le présent rapport a été remaniée en fonction des discussions menées et des données récoltées. Une telle démarche de production de savoirs, qui affecte également notre propre positionnement au sein des hautes écoles, a contribué de manière significative à assurer la qualité de nos résultats de recherche et de leur présentation.

## 1.1.2

## Etude préliminaire : référence de base

Le projet *Art.School.Differences* s'est appuyé sur l'étude préliminaire *Making Differences : Hautes écoles d'art suisses* (Seefranz/ Saner, 2012), dont les résultats et les analyses des conditions du champ constituent une attache et une référence essentielle. C'est cette première étude qui a permis d'établir une coopération entre les trois hautes écoles d'art concernées et de définir un concept de recherche pour *Art.School.Differences*. L'étude préliminaire avait livré une première analyse de la problématique complexe de l'inclusion et de l'exclusion dans ce segment spécifique de la formation supérieure, analyse qu'il s'agissait d'approfondir par un deuxième projet de grande ampleur. La première étude avait ainsi constaté que les hautes écoles d'art produisaient et reproduisaient des asymétries et des exclusions significatives, à travers diverses politiques et pratiques institutionnelles. Malgré la promesse de mobilité sociale avancée par les hautes écoles spécialisées (HES), par opposition aux universités, on constate pour les hautes écoles d'art un effet indéniable de cloisonnement et d'exclusivité sociale, en quoi elles se rapprochent des écoles d'élite traditionnelles (Seefranz/ Saner, 2012 : 15). Le constat général de l'étude préliminaire est que l'égalité entre divers groupes sociaux, pourtant inscrite dans loi, reste à conquérir dans le champ des hautes écoles d'art, en dépit de tous les efforts fournis et des évolutions réelles dans ce domaine. Tant l'étude préliminaire *Making Differences* que les études autrichiennes et britanniques sur les procédures d'admission dans ces pays signalent que la dimension du genre ne peut pas être pensée indépendamment de la question de l'origine sociale ou migrante, que ces diverses catégories s'entrecroisent et que leurs effets peuvent se renforcer mutuellement. C'est pourquoi la réflexion du projet *Art.School.Differences* dépasse d'emblée le cadre de l'opposition femmes-hommes, qui doit être pensée et analysée en lien avec d'autres dimensions sociales, en se focalisant sur les interactions entre les diverses catégories d'inégalités (voir chap. 1.3.5). Le présent rapport final s'inspire donc aussi bien de la sociologie de l'éducation et de l'art que de l'intersectionnalité et d'une perspective féministe post\_coloniale, en tenant compte des approches théoriques et des résultats de recherche propres à ces disciplines et analyses (voir chap. 2), afin d'appréhender les discriminations subies par divers groupes sociaux, de comprendre la genèse et la persistance de ces discriminations et d'indiquer des pistes potentielles pour les faire évoluer et les transformer.

Selon l'étude préliminaire, les hautes écoles d'art doivent toutefois composer avec des impératifs et des logiques complémentaires, qui viennent s'ajouter aux contraintes imposées à toutes les institutions de formation supérieure. Ceci est dû à la position spécifique de l'enseignement artistique supérieur, qui se situe à l'interface des champs des arts et de la formation mais qui s'inscrit aussi dans le contexte plus large des HES au sein du système de formation suisse. Notre projet de recherche s'est donc également attaché à décrire les logiques spécifiques au champ et à la politique d'éducation qui structurent l'action des hautes écoles d'art, pensées à la fois comme institutions de formation et comme actrices du champ artistique. Nous voulions notamment tenir compte de la transformation actuelle des hautes écoles d'art dans l'espace européen de l'enseignement supérieur, mais aussi des effets liés à la mondialisation et à la société de migration suisse.

Si le champ artistique et l'analyse de la haute école d'art comme l'une des principales actrices de ce champ nous intéressent, c'est aussi parce que les arts sont généralement associés à l'idée d'une transcendance potentielle des inégalités sociales : « [...] a civilizing force that has the power to both challenge and transcend historically entrenched systems of social inequality » (Gaztambide-Fernandez et al., 2012 : 2). Les champs de l'art reflètent une ouverture par rapport à *l'autre* et à *l'inconnu*, avec des discours qui peuvent être critiques face aux contraintes et aux hiérarchies institutionnelles et face aux rapports de pouvoir sociaux, ce qui met en relief le caractère transformateur des champs artistiques au sein de la société.

### 1.1.3

## Questions de recherche

Etant donné que l'« égalité des chances » reste à conquérir dans le cadre du système de formation suisse et que cet objectif est inscrit dans les chartes et les stratégies de toutes les hautes écoles impliquées dans notre projet, nous avons cherché à comprendre comment se produisent les processus d'ouverture ou de cloisonnement social et quels sont les discours et logiques qui accompagnent et encadrent ces processus dans le champ de l'enseignement artistique supérieur. Le but d'*Art.School.Differences* n'était donc pas de savoir si les inégalités et les normativités se reproduisent à travers les hautes écoles d'art, mais *comment* ceci s'opère, à travers quels procédés, politiques et discours. A partir de l'étude préliminaire et d'autres travaux de recherche sur le champ des hautes écoles d'art (voir chap. 2.2) ainsi que des présupposés fondamentaux du projet, le concept d'*Art.School.Differences* énonçait les questions de recherche suivantes, qui ont orienté le volet empirique de notre enquête :

- Quelles sont les politiques et pratiques institutionnelles qui (re)produisent les inclusions et les exclusions ?
  - Quelles sont les tensions qui caractérisent la sélection des candidat\_e\_s ?
  - Existe-t-il des processus spécifiques qui donnent lieu à l'exclusion de certains groupes ?
- Comment ces politiques et pratiques sont-elles liées aux champs artistiques et aux logiques politiques et économiques ?
- Dans quelle mesure les pratiques de sélection tiennent-elles compte des effets des structures locales et globales exerçant une influence significative sur les champs artistiques ?
- Avec quelles biographies, stratégies et motivations les candidat\_e\_s approchent-ils\_elles les hautes écoles d'art ?
- Quelles sont les représentations de « l'étudiant\_e idéal\_e » qui circulent dans les hautes écoles d'art ? Quelles sont les assignations normatives qui sont ainsi produites ?
- Quelles sont les réactions des candidat\_e\_s et des étudiant\_e\_s face aux représentations de « l'étudiant\_e idéal\_e », face aux assignations et aux exigences posées ?

Les représentant\_e\_s des hautes écoles interrogé\_e\_s dans le cadre de l'étude préliminaire ont régulièrement évoqué une « chaîne de sélection » qui serait inhérente au champ de l'enseignement artistique supérieur et qui interviendrait en amont des hautes écoles d'art, avec pour conséquence que les processus d'exclusion et d'inclusion interviendraient dès avant les procédures d'admission, et que « tout est déjà fait » en arrivant à la haute école d'art, le rôle de la haute école d'art étant alors simplement de choisir « les meilleur\_e\_s et les plus talentueux\_euses ». C'est la raison pour laquelle nous avons élargi notre étude à d'autres domaines des hautes écoles, au-delà du « rituel » de la procédure d'admission, pour examiner l'ensemble du « cycle de vie étudiant ». Nous avons donc exploré l'auto-perception des enseignant\_e\_s et des étudiant\_e\_s, les contenus des enseignements (programmes d'études), les discours institutionnels, les stratégies de communication et les pratiques des services administratifs des trois hautes écoles d'art concernées.

## 1.2

### Inégalités dans l'enseignement artistique supérieur : une recherche au cœur de mouvements contradictoires

Un projet de recherche qui vise à étudier les inégalités et les normativités dans les hautes écoles d'art selon une démarche autoréflexive doit se positionner à l'intérieur du champ en question, c'est-à-dire décrire et expliciter la perspective des chercheurs\_euses. En tant que collaborateurs\_trices du projet *Art.School.Differences* et auteur\_e\_s du rapport final, notre posture est délicate à plusieurs égards et notre recherche s'inscrit dans plusieurs contradictions : une première tension majeure est liée au fait que les hautes écoles d'art sont nos donneuses d'ordre et nos principales instances de financement, mais aussi l'objet de notre étude. Elles étaient donc intéressées à la thématique et ont donné leur aval sur le concept de recherche et la démarche méthodologique. Leurs motivations étaient diverses : en premier lieu, elles souhaitaient une étude de leur politiques et pratiques établies en matière de sélection, qui mènent à accepter dans leur recrutement « les meilleur\_e\_s et les plus talentueux\_euses, indépendamment de leur origine », ceci sur la base d'une analyse scientifique. Une autre raison indiquée par les hautes écoles pour motiver leur soutien au projet était la volonté de répondre aux exigences d'égalité des chances et de diversité<sup>3</sup>. Etant donné que notre projet de recherche se focalisait sur les structures et processus institutionnels qui sont au cœur de l'auto-perception des hautes écoles (procédures d'admission, présentation publique des institutions, structures et programmes d'études, etc.), certaines de nos hypothèses de travail ont été reçues avec scepticisme à l'interne, malgré le soutien institutionnel dont bénéficiait *Art.School.Differences*. A partir d'une exigence d'émancipation, notre étude se penchait donc sur les structures potentiellement porteuses d'exclusion et de normativité au sein des hautes écoles d'art, tout en restant fonda-

3 Le SEFRI a soutenu le projet en raison de ses méthodes de recherche axées sur la pratique, et en lien avec les mesures « de recrutement et de promotion des étudiant\_e\_s » dans le cadre du *Programme fédéral Egalité des chances entre femmes et hommes dans les HES*. Cf. : <http://www.sbfi.admin.ch/fh/02141/02152/index.html?lang=fr> (dernier recours : 23.06.2016).

mentalement dépendante des différents domaines institutionnels pour la collecte de données empiriques (départements, filières, administration, etc.). Cette situation donne lieu à divers positionnements, qui peuvent à leur tour produire des tensions et des rapports de pouvoir : la dimension essentielle de notre recherche et de notre perspective théorique concernait le rapport et les processus intervenant entre les enseignant\_e\_s et les étudiant\_e\_s, en particulier dans le cadre des procédures d'admission. Toutefois notre étude visait également à développer des méthodes et des consignes pratiques. C'est pourquoi nos analyses ont également porté sur les activités et les procédures des directions des hautes écoles et d'autres acteurs\_trices institutionnel\_le\_s. Les positionnements qui découlent de cette situation s'inscrivent dans la logique des champs et peuvent s'avérer hautement contradictoires, comme nous allons le voir.

Une autre tension se manifeste dans le fait que nous dépendons économiquement des hautes écoles dont nous sommes les salarié\_e\_s. Pour nous prémunir contre une instrumentalisation éventuelle, nous avons principalement pris appui sur l'autonomie scientifique du processus de recherche, et sur les échanges avec le comité de pilotage et le comité scientifique international du projet.

Au-delà de différentes motivations des hautes écoles et du SEFRI pour apporter un soutien financier à *Art.School.Differences*, les instances de financement partageaient l'exigence que le projet fournisse des champs d'intervention concernant les procédures d'admission, qui avaient déjà été identifiées comme problématiques dans le cadre de l'étude préliminaire. Du fait notamment de cette exigence, il n'était plus possible pour les chercheurs\_euses de se retirer sur une position scientifique apparemment *objective* et *neutre* et il a fallu prendre position sur les problèmes identifiés. De plus, notre projet avait ceci de particulier que les méthodes sociologiques classiques de récolte de données étaient combinées à des approches de recherche-action participative<sup>4</sup>, avec un objectif d'intervention politique. Ce sont là des démarches qui restent largement controversées dans le champ scientifique. Comme mentionné plus haut, une visée centrale du dispositif de co-recherche était une élaboration collaborative de savoirs et une sensibilisation aux compromissions liées aux rapports de pouvoir institutionnels et sociaux. Pour un certain nombre d'enseignant\_e\_s et d'étudiant\_e\_s occupant en partie des positions marginalisées au sein des hautes écoles, le projet *Art.School.Differences* a créé des espaces leur permettant d'articuler leurs perspectives et de participer à un contexte de recherche institutionnellement reconnu et soutenu, ce qui a donné lieu à certaines résistances au sein des hautes écoles. Le cadre de la recherche-action participative implique une volonté de dissoudre les frontières entre les sujets (chercheurs\_euses) et les objets de la recherche (personnes visées par l'étude), une exigence qui n'a pas été réalisée mais qui a tout de même permis d'introduire une différenciation des rapports entre sujets et objets et de contribuer à diversifier les formes de production de savoirs (voir chap. 8.1). La réflexion sur les différents axes de notre projet – sciences sociales et culturelles, approches participatives et interventions politiques au sein des institutions – et sur les interactions entre ces axes constitue un élément fondamental de notre démarche.

La nécessité d'une autoréflexion critique permanente à propos des théories et méthodes

---

4 A propos des tensions inscrites dans l'histoire de la recherche-action participative, cf. Mörsch (2016).



utilisées est un autre aspect essentiel d'un travail qui s'inscrit dans un contexte de recherche-action participative. Notre projet de recherche sur l'inclusion et l'exclusion de certains groupes sociaux quasi absents dans les hautes écoles d'art est en effet confronté à une contradiction majeure : comment éviter de reprendre, voire de renforcer les catégories et les marqueurs sociaux au cours de notre processus de recherche et dans la présentation de nos résultats, alors que nous aspirons à une remise en cause fondamentale de ce type de catégorisation et de marquage ? Le projet *Art.School.Differences* et le présent rapport final sont ainsi traversés par la tension que décrivent aussi les auteur\_e\_s du *Frauenbericht 2012 und 2013 (Rapport sur les femmes 2012 et 2013)* de l'Académie des beaux-arts de Vienne, concernant le découpage des êtres humains en un modèle binaire des genres (femmes-hommes) :

« D'une part cette catégorisation [hommes-femmes] exerce une violence symbolique et sociale, car elle oblige les êtres humains à se situer d'un côté ou de l'autre, excluant catégoriquement – au sens propre du terme – la remise en question de la dichotomie rigide entre les sexes ainsi que les dimensions intersexuées, transgenres et transsexuelles. D'autre part, en reprenant cette dichotomie quotidiennement utilisée, on contrecarre l'exigence des études genre et queer de déconstruire le sexe comme une catégorie de domination culturellement produite. En effet, c'est seulement en appréhendant la « fabrication » de la catégorie du sexe dans les champs sociaux étudiés que l'on sera en mesure de surmonter durablement les disparités sociales qui y sont liées. »<sup>5</sup>

Entre thématiser et déconstruire les catégories sociales, se déploie une tension qui exige de signaler la nécessité du refus politique des catégorisations. Cette pratique de refus doit être reconstruite et prise comme point de départ de l'action et de la réflexion institutionnelle en termes de participation, d'égalité des chances et de diversité. Mais refuser les catégories, c'est aussi prendre le risque de nier les réalités sociales, un aspect dont il faut tenir compte : la catégorisation en fonction du « masculin » et du « féminin », ou le fait d'aborder la *race*/ethnicité dans le cadre d'un questionnaire, offrent en effet la possibilité de revendiquer politiquement l'accès d'un plus grand nombre de femmes ou de personnes racialisées/ ethnicisées aux positions dotées d'un pouvoir de décision et d'action. En particulier pour les groupes minorisés et discriminés, le fait de rendre visibles leurs réalités sociales à travers la catégorisation joue souvent un rôle crucial pour légitimer les revendications ou les mesures dans l'espace public. Même si les catégorisations basées sur des statistiques sont souvent réductrices et peuvent déployer un effet essentialisant, elles sont indispensables tant que les ressources économiques ou autres (salaires, possibilités de formation et de participation dans divers champs sociaux, etc.) et les rapports de pouvoir resteront inégalement distribués au sein de la société. Dans un essai autour de la fameuse question de Linda Nochlin sur la sous-représentation des artistes femmes (*Why Have There Been No Great Women Artists?*), Maura Reilly réaffirme cette nécessité : « And, yes, we need to keep crunching the numbers. Counting is, after all, a feminist strategy. » (Reilly, 2015).

---

5 Cf. Akademie der bildenden Künste Wien, Netzwerk für Frauenförderung (2014) : *Frauenbericht 2012 und 2013*, p. 6ss, citation traduite par nos soins. En ligne : [https://www.akbild.ac.at/Portal/organisation/uber-uns/Organisation/rektorat-2/netzwerk-fuer-frauenfoerderung/Frauenbericht%202012\\_13\\_Final\\_Oktober\\_2014.pdf](https://www.akbild.ac.at/Portal/organisation/uber-uns/Organisation/rektorat-2/netzwerk-fuer-frauenfoerderung/Frauenbericht%202012_13_Final_Oktober_2014.pdf) (dernier recours : 23.06.2016).

## 1.3

## Introduction aux notions et concepts élémentaires de la recherche sur les inégalités

Une approche des inégalités sociales qui ne veut les reproduire, par manque d’(auto)réflexion par exemple, nécessite une compréhension théoriquement fondée sur les processus de construction et de formation des identités à partir de la classe, du genre, ou de la *race*/ethnicité. Par ailleurs, il est également important de prendre en considération les changements socio-économiques, culturels et politiques qui ont atteint les champs de l’art et de l’éducation, leurs institutions ainsi que les écoles d’art depuis les dernières deux décennies. En recourant à la transparence par rapport aux présuppositions qui guident notre recherche, nous aimerions commencer par introduire des notions que nous considérons primordiales pour la compréhension globale de ce présent rapport final. Se rapportant à différentes écoles théoriques et disciplines des sciences sociales et culturelles, ces notions et concepts connaissent des usages divers. Cette brève présentation non exhaustive vise simplement à familiariser les lecteurs\_trices avec l’histoire et l’utilisation des quelques thématiques et termes clés mentionnés.

## 1.3.1

### Egalité/ inégalité

Dans la perspective sociologique, la distribution diverse des droits, des privilèges, des patrimoines, des revenus mais aussi des chances de participation à la vie sociale est source d’inégalités sociales entre les individus ou groupes sociaux. Cette répartition inégale des biens sociaux amène à une organisation hiérarchique de la société, qui confère davantage d’influence à certains groupes sociaux qu’à d’autres (Hillmann, 2007 : 918). Traditionnellement, la pensée européenne de l’Antiquité et du Moyen-Âge appréhendait les inégalités, fondées sur des différences physiques, des prédispositions ou un talent comme *naturelles*, donc légitimes. A partir de la Révolution française, puis avec les Lumières et la philosophie sociale de la bourgeoisie du 18<sup>ème</sup> siècle, l’idée de l’égalité s’est imposée et les inégalités sociales ont été décrites comme résultant d’évolutions de la société. Elles ne sont plus considérées comme légitimes en vertu d’une instance supérieure (Dieu, la Nature, etc.) et sont donc comprises comme un phénomène qu’il est en principe possible de dépasser (Davis, 1995). L’émergence de l’idéal d’égalité va de pair avec l’établissement de l’ordre sexué propre à la bourgeoisie, qui distingue une sphère privée, réservée aux femmes, et une sphère publique réservée aux hommes. C’est aussi l’époque de la construction, de la classification et de la hiérarchisation globale des diverses « *races* » (Maihofer, 2001). Selon une logique d’évolution sociale, les nations européennes sont alors considérées comme progressistes et développées, tandis que le sud du globe est vu comme arriéré. Cette perspective permet de déduire que les régions du Sud auraient besoin d’aide, fournissant une base morale (« *civilizing mission* ») à la poursuite de la colonisation et de l’exploitation de grandes parties d’Afrique et d’Asie au cours du 19<sup>ème</sup> siècle (Jerónimo, 2015 ; Conklin, 1998).



L'idéal d'égalité, visant surtout à une distribution égalitaire des ressources économiques, est toutefois critiqué par des auteur\_e\_s qui s'inscrivent dans une approche féministe et post\_coloniale : l'égalité postulée serait fondée sur l'idée de l'individu doué de raison, capable de discernement et d'action, construit sur la conception du 18<sup>ème</sup> siècle en termes de masculinité. Cette égalité s'appliquerait donc uniquement aux hommes *blancs*<sup>6</sup>, hétérosexuels et en bonne santé de la classe moyenne et supérieure, tandis que la classe ouvrière, les femmes, les *People of Color*, les *queers*<sup>7</sup>, les personnes en situation de handicap et d'autres groupes sociaux discriminés seraient partiellement ou entièrement exclu\_e\_s de cette égalité. Plusieurs disciplines scientifiques traitent des modes de production ou de *reproduction* des inégalités entre ou au sein des organisations sociales, des rapports sociaux de sexes ou des régions géographiques, interrogeant la manière dont se perpétuent ou se reconduisent ces inégalités.

### 1.3.2

#### Normes/ normativité

Un autre concept que nous estimons crucial est celui de normativité. Les normes (du latin *norma* : règle, équerre) sont des exigences de comportements et des attentes de rôles au sein/ entre les groupes sociaux ou les personnes. Les normes régissent le comportement de personnes face à d'autres personnes, mais aussi face aux entités sociales (groupes, organisations, sociétés) dans des situations données (Hillmann, 2007 : 629). Les normes structurent également notre perception des autres. Un phénomène social est qualifié de *normatif* dès lors que les conséquences d'un certain comportement sont considérées comme *respectant la règle*. La question de la normativité ne se réfère donc pas uniquement à l'état des choses, mais aussi à l'état souhaité des choses : « partant notamment de la conception foucauldienne du pouvoir on peut définir une double fonction de la normativité : elle est la condition nécessaire à la vie en société et à la capacité (politique) d'agir, mais aussi une force régulatrice et normalisante »<sup>8</sup>. Ainsi l'hétéronormativité décrit par exemple, un rapport de pouvoir genre, qui construit un désir hétérosexuel à partir de l'ordre sexué binaire (*femme-homme*) de la société bourgeoise. L'hétérosexualité est alors la norme sociale dominante, souvent rattachée à des considérations biologiques. Tandis que les sexualités homo, bi, trans\*, inter, l'asexualité et d'autres variantes encore sont considérées comme des phénomènes marginaux et déviants<sup>9</sup>. L'idée de l'hétérosexualité comme norme sociale produit une naturalisation des différences genrées et sexuelles,

6 Par ce signalement typographique nous mettons en évidence le caractère construit de l'opposition binaire *blanc* versus Noir.

7 En Anglais *queer* à l'origine signifiait des choses, actes ou personnes qui diffèrent de la norme sociale. Le mot était utilisé pendant longtemps pour insulter toute personne qui n'adhérait pas à l'hétérosexualité. Dans les années 1980 et 1990 des activistes du mouvement *Act-Up* (acronyme pour *AIDS Coalition to Unleash Power*) ont donné au mot *queer* une nouvelle signification positive dans un discours publique et une valeur politique.

8 Cf. Dreit, Karolina (2013), *Tagungsbericht « Ambivalenzen der Normativität in feministisch-kritischer Wissenschaft »*, disponible en ligne : <https://www.uni-marburg.de/genderzukunft/veranstaltungen/normativitaetstagung/normtagdoku/berichttagung2013.pdf> (dernier recours : 14.05.2016 ; citation traduite par nos soins).

9 Cf. <http://www.genderinstitut-bremen.de/glossar/heteronormativitaet.html> (dernier recours : 14.05.2016).

qui sont vues comme naturelles et immuables. L'espace ouvert à *d'autres* pratiques et identités genrées et sexuelles, ne répondant pas à cette norme, se trouve ainsi éliminé. L'hétéro-normativité est donc source de discriminations et d'exclusions, à travers notamment le rejet de certaines identités genrées ou préférences sexuelles par la société.

### 1.3.3

#### Inclusion/ exclusion

Les notions d'inclusion (du latin *inclusio* : emprisonnement) et d'exclusion (du latin *exclusio* : exclusion, exception) se définissent par les conditions et les chances de participation sociale à diverses sphères de la société, comme la formation, la politique ou les arts. A contrario, l'inclusion et l'exclusion mettent aussi en lumière les limites de cette participation, quand les domaines en question sont fermés à des personnes ou à des groupes qui en sont exclus. Cela peut se produire par des défis de nature *structurels* (des lois, règlements, exigences linguistiques ou financières, etc.) ou alors par des formes plus souples et subtiles d'une non-reconnaissance. Il s'agit de notions *relatives*, qui prennent tout leur sens par opposition à leur pendant. C'est pourquoi l'inclusion et l'exclusion doivent toujours être abordées comme un « ensemble indissociable » (Dederich, 2006 : 11).

La notion d'exclusion est issue de la recherche française sur la pauvreté des années 1970 et 1980 : l'exclusion, au sens strict, est définie comme « exclusion du marché du travail et dissolution du lien social ». Les indicateurs particuliers en sont des phénomènes sociaux, parmi eux le chômage, la perte de relations ou l'isolation sociale. Par ailleurs, l'exclusion au sens large désigne « la perte de possibilités de participation sociale » (Kronauer, 2002 : 40). Il s'agit alors pour la plupart du temps non d'une exclusion totale d'individus mais d'une notion d'inégalités *au sein* de la société : l'inclusion ne se mesure donc pas seulement par une intégration formelle dans des institutions, mais aussi et surtout par la qualité sociale et matérielle d'une participation, qui est transmise par l'institution – une définition étant pareillement valable pour l'exclusion (ibid. : 44). C'est sur cette dernière acception que se construisent nos recherches sur les inégalités dans le champ de l'école d'art. Si les écoles d'art se conçoivent en tant qu'institutions démocratiques et ouvertes à « l'égalité des chances » ([voir chap. 2.1.1](#)), alors l'accès devrait être ouvert à tous les groupes sociaux présents dans une société. Il s'agit donc de penser l'inclusion ou l'exclusion comme des processus pouvant se réaliser sous des formes et à des degrés divers.

### 1.3.4

#### Classe, genre, sexualité, *race*/ ethnicité, handicap et corporéité

Dans cette section, nous allons introduire brièvement les catégories suivantes : classe sociale, genre, sexualité, *race*/ ethnicité, handicap et corporéité. Ces dimensions correspondent à des résultats de recherche sur les inégalités dans le champ de l'enseignement artistique supérieur ([voir chap. 2.2](#)) et sont confirmées par nos données – mais correspondent aussi à des postulats

théoriques. Elles ne peuvent être discutées globalement mais leur mention est néanmoins importante pour la compréhension du rapport. D'autres catégories d'inégalités comme l'âge, l'appartenance religieuse ou les opinions politiques jouent également un rôle et sont évoquées à plusieurs reprises dans le rapport.

#### 1.3.4.a)

### Classe sociale

La classe comme concept des sciences sociales se réfère généralement aux travaux de Karl Marx, que ce soit pour s'inscrire dans leur continuité ou au contraire pour s'en démarquer. Selon la théorie marxiste, l'histoire est marquée par la confrontation de deux classes antagonistes : une classe dominée, représentant le plus grand nombre, exploitée et politiquement réprimée par une classe dominante peu nombreuse. Pour surmonter ces rapports d'inégalité, la classe opprimée mène une lutte politique et révolutionnaire pour se saisir du pouvoir, renverser les rapports de propriété, s'approprier le droit de disposer des moyens de production et créer un ordre social et économique fondamentalement différent. Plus tard, cette conception axée sur deux classes antagonistes a été complétée par plusieurs autres classes ou sous-classes sociales qui sont pour la plupart différenciées à la base de professions, revenus ou fortune, ou alors entièrement abandonnée et remplacée par d'autres catégorisations issues de recherches en sciences sociales comme *les couches sociales* ou *les milieux*.

Actuellement les concepts de classe désignent un ordre social hiérarchique, divisant la société en groupes sociaux en fonction de leurs ressources. Cette réorientation théorique de *classe sociale* en effet implique des processus de non-reconnaissance politique, institutionnelle ou individuelle. Ces dimensions, généralement négligées par les concepts de couches sociales ou de milieux, permettent une considération d'exclusion et d'inclusion plus globale. Du fait d'une répartition différenciée des ressources économiques (fortune, revenus, etc.), des ressources culturelles (savoirs, diplômes, etc.), des ressources sociales (réseaux, relations) et d'autres ressources spécifiques au champ, les personnes appartenant à telle ou telle classe sociale ne disposent pas des mêmes chances de participation dans les divers domaines de la vie sociale et sont par conséquent concernées par des expériences spécifiques d'exclusion et de discrimination (Kemper/ Weinbach, 2009 : 12ss).

#### 1.3.4.b)

### Genre et sexualité

La notion de genre ne désigne pas une catégorie biologique mais, selon l'approche des études genre, la résultante d'une conjonction de pratiques, de normes culturelles et d'institutions sociales spécifiques dans le contexte de rapports de pouvoirs historiquement constitués. Cette perspective signifie que les idées en termes de catégories et de rapports de genre varient en fonc-

tion des conditions historiques et sociales<sup>10</sup>. L'ordre binaire des sexes (*femme-homme*) s'établit à l'époque des Lumières, au 18<sup>ème</sup> siècle, dans une Europe marquée par la bourgeoisie. Le désir hétérosexuel (hétérosexualité) déduit de cet ordre binaire reste un facteur d'influence majeur pour notre mode de pensée actuel à propos du genre, de la sexualité et des rapports de genre. Ainsi construite et établie comme norme, la différence de genre sera alors naturalisée et institutionnalisée à travers les discours scientifiques, politiques tout comme ceux du quotidien. Cette différence naturalisée implique toujours une dévalorisation, parfois violente, des personnes et des corps qui ne se soumettent pas à cet ordre symbolique<sup>11</sup>.

Au cours du 20<sup>ème</sup> siècle les sciences sociales introduisent la distinction entre un sexe physique et biologique (*sex* en anglais) et un genre social (*gender* en anglais) approprié par des processus d'éducation et de socialisation. Le genre dans le sens de ces deux conceptions – *sex* et *gender* – doit être conçu comme une construction sociale et une propriété rattachée à des situations sociales plutôt qu'à des personnes et leurs corps (Degele, 2008 : 77). Il n'existe pas de comportement genré naturel. Ceci vaut également pour le désir sexuel. Le genre et la sexualité sont des dimensions activement produites et représentées au quotidien (« doing gender ») (West/Zimmerman, 1987). Cette approche met en lumière le caractère performatif du genre et de la sexualité. La notion de performativité veut rendre compte du fait que l'identité de chacun\_e se constitue et se traduit d'une part par un ensemble de gestes qui miment le comportement d'autrui et de l'autre par la perception de ces gestes qu'ont d'autres personnes.

Le fait de (*re*)produire le genre et la sexualité dans le quotidien crée donc une légitimité pour les structures sociales qui ont donné naissance au genre et à la sexualité, conférant au modèle binaire des sexes *femme-homme* et à l'hétérosexualité l'apparence de phénomènes *naturels*.

#### 1.3.4.C)

### Race/ ethnicité

Comme le genre, la *race/ ethnicité* résulte de constructions socio-politiques historiquement constituées, auxquelles sont attribuées des propriétés puissantes en vertu de processus sociaux et institutionnels. Concept dynamique, la *race/ ethnicité* répond plutôt à des convictions, des représentations et des formes de conscience, qui n'ont rien de naturel ni d'éternel, mais qui sont au contraire produites par les conditions régnant à un moment historique donné. Historiquement la *race* s'est établie de manière violente à travers l'oppression, l'esclavage de personnes humaines non-*blanches* et la conquête de leurs territoires. L'ethnicité (issue du mot

<sup>10</sup> Andrea Maihofer définit le genre comme « mode d'existence social et culturel historiquement déterminé » et propose de réfléchir à la dimension imaginaire, subjective, identitaire et à la corporéité comme des conceptions de soi socialement et culturellement produites et historiquement déterminées, tout en reconnaissant la réalité de ces modes d'existence comme pratiques réflexives, émotionnelles et physiques vécues, cf. Maihofer, Andrea (1995), *Geschlecht als Existenzweise*, Frankfurt am Main : Helmer Verlag.

<sup>11</sup> La violence massive issue des pratiques et des structures normatives à l'égard des positionnements au-delà de la norme hétérosexuelle se traduit en particulier par l'homophobie, la transphobie, les abus sexuels, le viol et le traitement violent des corps ne répondant pas à la norme.

grecque *éthnos* qui signifie *peuple*) décrit une culture, une croyance ou une langue identitaire commune, se référant à la mémoire collective de groupes sociaux donnés. Cette mémoire collective est souvent inventée, construite et politiquement organisée par le pouvoir colonial et capitaliste à partir du 19<sup>ème</sup> siècle. Dire cela ne veut pas dire que les groupes colonisés n'avaient pas d'identités collectives propres avant la colonisation, mais celles-ci ne se définissaient pas alors selon les standards des pouvoirs coloniaux et capitalistes qui forgent en grande partie le monde à partir du 19<sup>ème</sup> siècle. En fonction de la pigmentation de la peau, de qualités physiques ou de certains modes de vie, l'essentialisation racialisée et ethnique attribuée aux personnes une culture homogène et immuable, vue comme des manières de penser ou d'agir découlant de la biologie et des conditions géographiques respectives. Il s'agit généralement d'assignations externes formulées par un pouvoir hégémonique ; ce dernier pouvant être décrit comme l'articulation de groupes sociaux qui sont dominants parce qu'ils possèdent la force physique et symbolique d'imposer aux différents groupes dominés leurs propres catégories d'organisation des mondes sociaux (Hall, 1990 ; Cornell/ Hartmann, 2007). Des exemples de ces assignations externes péjoratives dans le contexte européen sont la désignation *yougos* en Suisse, *nègres* ou *bequettes* en France ou *Kannaken* en Allemagne. La *race/* ethnicité et la formation des Etats(-nations) sont des processus historiquement liés, permettant à des noyaux hégémoniques (« les Suisses », « les Français », « les Allemands », etc.) d'établir une culture dominante qui homogénéise l'espace culturel national. Ceci s'est mis en place par le refoulement et l'occultation de minorités régionales, linguistiques, religieuses, etc. – parfois même en recourant à la violence. La multiplication de « mythes des origines », fondés sur l'ethnicité et des conceptions essentialisantes d'un destin collectif – en tant qu'assignation externe autant que par assignation propre – est, d'un point de vue politique, un élément fondateur de la légitimation d'une société en adéquation avec la norme majoritaire d'un Etat-nation moderne et impérial qui légitime la domination *blanche* et Euro-Américaine dans un contexte global (Smith, 1986; Anderson, 1983). Le cas du mythe *aryen* dans l'Allemagne nazie est assurément le cas le plus tristement célèbre parmi ces « mythes des origines ».

Au vu de ces corrélations entre la *race* et l'ethnicité, de leur construction socio-politique, de leurs multiples attributions essentialisantes et du désaccord régnant sur la distinction entre les deux termes, nous écrirons systématiquement *race/* ethnicité.

#### 1.3.4.d)

### Handicap

Le handicap (*disability* en anglais) est longtemps resté une catégorie marginale de la recherche sur les inégalités. Depuis, les *disability studies* ont entrepris un questionnement de l'idéologie du capacitisme (*ableism* en anglais) – donc de l'idée de la personne toujours en bonne santé et performante – et *a contrario* de la discrimination des personnes qui ne répondent pas à cette norme. Eva Egermann et Doris Arztmann décrivent ainsi la norme corporelle :

« La norme du corps « sain » se constitue par opposition aux corps qui sont considérés comme « handicapés » ou « dysfonctionnels ». Le « handicap » ne désigne donc pas l'atteinte physique mais le contexte de pratiques, de structures, d'institutions ou de mécanismes d'exclusion qui discriminent et handicapent la personne. »  
(Egermann/ Arztmann, 2015 : 35)

Comme pour la classe, le genre, la sexualité et la *race*/ ethnicité, la construction du handicap (*disability*) se fait à travers les sciences (statistiques, médecine, etc.), l'émergence de la bourgeoisie et la naissance des Etats-nations, à la suite des discours de modernisation et de rationalisation des 18<sup>ème</sup> et 19<sup>ème</sup> siècles. Durant la deuxième moitié du 20<sup>ème</sup> siècle, pour la discussion en sciences sociales, une distinction s'établit entre un handicap (*disability*) socialement construit et une atteinte physique (*impairment*), de la même manière que les études genre différencient le sexe (*sex*) corporel et le genre (*gender*) social. Cette conception du handicap qualifiée de « modèle social » est cependant soumise à une critique croissante. Selon Swantje Köbsell, cette approche aboutit à « faire disparaître le corps du discours sur le handicap [...] et à établir une notion de handicap désincarnée. Au final, le modèle social a servi à démedicaliser le handicap, mais en même temps à rejeter dans le champ médical le corps porteur d'atteintes » (Köbsell, 2010 : 26). Il devient donc apparent que la conception du handicap dans le modèle social a trop mis l'accent sur les structures sociétales et leurs effets entravant au lieu de prendre en considération surtout les atteintes et empêchements au niveau du corps ou de la psyché. Il semble donc indiqué de penser également la notion de *impairment* comme une dimension et une norme socialement construite et de donner au corps la place qui lui revient dans le cadre des *disability studies* (ibid. : 27).

Les *disability studies* ont finalement imposé une conception du handicap qui ne vise plus les différences tangibles entre les personnes saines ou malades, entre les personnes *abled* et *disabled*, distinction qui reproduisait elle-même la dichotomie en question. Il s'agit au contraire de penser les différences dans un continuum temporel, car le statut de corps intact ou la qualité d'être *able-bodied* et d'avoir un corps performant et puissant n'est que temporaire. L'idée de la performance physique et intellectuelle au sens du capacitisme ne vaut que pour une certaine phase de la vie humaine et se relativise d'autant plus que toute personne est appelée à faire, au cours de sa vie, l'expérience du handicap ou de l'atteinte physique ou psychique (Renggli, 2004 : 18)

### 1.3.5

## Intersectionnalité : interactions et corrélations entre catégories

Il apparaît donc que les catégories d'inégalités sociales considérées sont systématiquement des constructions sociales, mais aussi scientifiques : aucune des catégories mentionnées n'existe en tant que telle, il s'agit toujours d'assignations extérieures, de classifications et de catégorisations autour de certaines pratiques ou critères sociaux, attribuées à certains groupes par certaines personnes. Pour le genre, la *race*/ ethnicité et le handicap, ces assignations imposées de l'extérieur sont par ailleurs fortement rattachées à la dimension corporelle.

Se manifestant rarement de manière unidimensionnelle, ces catégories se conditionnent et



se constituent réciproquement. Le concept d'intersectionnalité met en lumière les interdépendances entre la classe sociale, le genre, la sexualité, la *race*/ ethnicité et le handicap : étant donné qu'elles sont issues de différents mécanismes constitutifs, ces catégories d'inégalités ne peuvent ni être analysées séparément, ni être simplement cumulées. Il s'agit au contraire de mener une analyse de leurs simultanités, de leurs interactions et de leurs contradictions (Degele/ Winker, 2011 ; Walgenbach, 2012). Seul un examen critique du mode d'action des mécanismes de pouvoir et de domination qui ont évolué historiquement permettra de comprendre comment fonctionnent les positionnements dominants ou au contraire opprimés, avec leurs interactions complexes et leur structuration de l'expérience subjective (Erel et al. , 2007). De fait, les différenciations sociales sont constitutives de toutes nos pratiques relationnelles et de vie. Cela signifie que ces différences ne se matérialisent pas uniquement au moment de l'acte de la représentation de soi par soi-même ou par autrui. Au contraire, les discours différentiels et les différences matérielles structurent notre mode de pensée et agissent donc aussi ainsi sur le processus de cette recherche dans son ensemble. Les privilèges prennent une apparence naturelle et restent non avoués et non reconnus, en particulier par celles et ceux qui en profitent (Ahmed, 2012).

Une pratique de recherche qui entend décrire, voire déplacer ces axes d'inégalité, dans toutes leurs complexités et leurs intrications, doit à nos yeux se baser sur l'approche pionnière des travaux sur l'inégalité et la démocratisation de l'enseignement artistique supérieur britannique, c'est-à-dire qu'elle doit étudier (voir chap. 2.2.1) « 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 » (Bhagat/ O'Neill, 2011: 20).

## 1.4

## Conception et structure du rapport

La coopération développée à travers le projet *Art.School.Differences* se reflète dans le caractère plurilingue du présent rapport, qui comprend des parties en allemand, en français et en anglais. Il paraît dans deux versions différentes qui toutefois se composent largement de chapitres identiques. Les parties traduites sont les suivantes : chapitres 1, 3, 9 et 10 et sections 5.1 et 8.1.

Le rapport commence par une introduction, suivie du chapitre 2 : *Fondements théoriques et état de la recherche sur l'inclusion et l'exclusion dans les hautes écoles d'art*, qui donne un aperçu de l'état actuel de la recherche sur les inégalités dans les champs de l'éducation et des arts, et présente un certain nombre d'éléments théoriques qui nous semblent importants pour le rapport dans son ensemble. Le chapitre 3 : *Approche méthodologique* présente notre démarche de l'« ethnographie focalisée » dans l'enseignement artistique supérieur et explicite les présupposés de notre démarche empirique. Cette partie du rapport est également consacrée à la description du dispositif de co-recherche et des échanges avec le comité de pilotage et le comité scientifique international. Au chapitre 4 : *Contexte : un historique des hautes écoles d'art en Suisse*, le rapport retrace l'évolution historique des hautes écoles d'art suisses. La connaissance des diverses traditions, avec leurs axes de développement et leurs controverses, s'avère en effet très utile pour comprendre la situation actuelle du champ, et explorer les politiques et pratiques d'inclusion et d'exclusion dans l'enseignement artistique supérieur. Le chapitre 5 : *Procédures et pratiques institutionnelles de sélection dans les hautes écoles d'art suisses* présente les résultats des observations, des entretiens et des analyses statistiques concernant les procédures d'admission, les tensions inscrites dans ce cadre et les effets d'inclusion et d'exclusion dans les trois hautes écoles étudiées. Le chapitre 6 : *Pratiques de sélection au-delà des procédures d'admission* s'attache à décrire le caractère *exclusif* des hautes écoles d'art. Celui-ci ne se résume pas au nombre limité des places d'études et aux ambiguïtés lors de la sélection des candidat\_e\_s, puisqu'il continue de se manifester au cours des études, dans les curriculums et dans les stratégies et projets d'internationalisation des hautes écoles. Le chapitre 7 : *The appeal of artistic education : An analysis of marketing strategies and promotional materials* concerne les assignations et les normativités imposées aux étudiant\_e\_s et aux personnes intéressées par les études dans le cadre des supports de communication des trois hautes écoles impliquées dans le projet. Au chapitre 8 : *Réflexions et résultats du processus de co-recherche*, le rapport décrit les résultats et les enjeux du dispositif de co-recherche, à la lumière des controverses historiques de la recherche-action participative (Mörsch, 2016). En conclusion, le chapitre 9 résume les principaux constats de l'étude tandis que le chapitre 10 présente les *Champs d'action identifiés*, à l'intention des directions des trois hautes écoles.

Le présent rapport est le résultat d'un processus collaboratif. Il est donc formulé dans la perspective du « nous ». Nous souhaitons toutefois nommer spécifiquement les auteur\_e\_s de certaines parties ou sections : Dora Borer a fortement contribué à la formulation des sections 5.3.1 et 5.3.2 concernant la pratique des services administratifs. Serena Dankwa a rédigé la section 6.3 : *Das Potential einer Analyse von Curricula : das Fallbeispiel Musik*. Emma Wolukau-Wanambwa est l'auteure du chapitre 7 : *The appeal of artistic education : An analysis of marketing strategies and promo-*



tional materials. Et la section 8.1 : *La co-recherche d'Art.School.Differences à la lumière des tensions historiquement inscrites dans la recherche-action participative* est due à Carmen Mörsch. Un accompagnement scientifique du chapitre sur la méthodologie et de quelques chapitres d'analyse a été assuré par Marie Buscatto, Carmen Mörsch, Olivier Moeschler et Ulf Wuggenig.

Pour orienter la lecture de ce volumineux rapport, nous renvoyons aux chapitres ou sections qui traitent plus en profondeur les questions évoquées au fil du texte. Les chapitres d'analyse 5, 6 et 7 se terminent par un résumé des principaux éléments identifiés en termes d'inclusion et d'exclusion dans les hautes écoles d'art suisses.

Concernant les passages des entretiens cités dans le rapport final, il convient de signaler que nous avons légèrement modifiés les propos en introduisant des crochets [...] afin de préserver l'anonymat des personnes interrogées. Tous les passages cités figurent en surrogatif d'une série de déclarations similaires que nous ne citons pas, sauf indication contraire. Les caractères en italique sont utilisés pour des raisons de mise en relief et de paraphrase ainsi que pour les noms des organisations, projets et publications.

## 1.5

### Remerciements

L'ampleur considérable du présent rapport final n'aurait pas été possible sans l'aide et le soutien d'un grand nombre de personnes et d'institutions. Tout d'abord, nous remercions les directions des trois hautes écoles impliquées et le SEFRI du généreux soutien financier et organisationnel accordé au projet *Art.School.Differences*. Un grand merci également à Carmen Mörsch, directrice de l'*Institute for Art Education* à la ZHdK, pour son engagement infatigable en faveur des objectifs et contenus du projet au sein des hautes écoles, et pour l'accompagnement et la réflexion commune tout au long du processus. Nos remerciements vont également à Catrin Seefranz, qui a apporté une contribution majeure au concept de recherche d'*Art.School.Differences* et qui s'est engagée auprès de différentes instances pour sa réalisation. Nous remercions en outre les collaborateurs\_trices qui ont contribué au succès du projet à divers moments de son déroulement, et à la rédaction du rapport final : Tina Bopp, Dora Borer, Maëlle Cornut, Serena Dankwa et Emma Wolukau-Wanambwa.

Pour la création de la maquette et des illustrations, nos chaleureux remerciements vont à Nicole Boillat de *Edit Gestaltet*, qui a su trouver une traduction graphique fidèle des aspirations et des perspectives d'*Art.School.Differences*. La mise en page du rapport final et la réalisation des infographies sont le fruit du travail d'Anne Gruber, qui a été sereine et compréhensive jusqu'aux toutes dernières phases de travail. Merci !

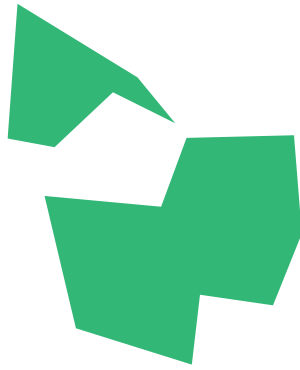
Si de larges parties du rapport sont disponibles en français, c'est notamment grâce à Karin Vogt et Marc Rüegger, qui ont assuré la traduction de quelques parties et sections. Plusieurs personnes ont participé à la relecture critique de certaines parties du rapport : Dora Borer, Marie Buscatto, Karin Hostettler, Carmen Mörsch, Olivier Moeschler, Fabian Saner et Ulf Wuggenig. Nous les remercions de leurs retours détaillés et de leurs commentaires critiques.

Nos remerciements s'adressent également aux membres du comité de pilotage et du comité scientifique international qui ont accompagné la rédaction du présent rapport, à travers leur participation, leurs suggestions et leur coopération lors d'une série de rencontres et de conférences dans le cadre d'*Art.School.Differences*. Un rôle important pour la discussion des premiers résultats de recherche revient aux 28 co-chercheurs\_euses, dont les commentaires et les points de vue sur les contenus des colloques et des recueils de textes ont enrichi la rédaction du rapport final, et en particulier des champs d'action qui concluent le texte. Nous souhaitons aussi manifester notre reconnaissance pour tous les entretiens, idées et rencontres dont nous avons profité dans les trois hautes écoles, mais aussi dans le cadre des colloques, conférences et présentations, et qui ont été des occasions d'échange et de débat critique sur les contenus du projet *Art.School.Differences*.

Enfin, nous souhaitons mentionner toutes les personnes qui nous ont accordé un entretien, et toutes celles qui étaient présentes lors des observations et qui ont accepté de participer au projet de recherche. Nous leur adressons nos remerciements les plus chaleureux, car sans leur disposition à participer au projet et à s'exprimer dans un entretien, les principaux constats de notre enquête n'auraient pas pu être élaborés.

*Philippe Saner, Sophie Vögele et Pauline Vessely*

Zurich et Genève, novembre 2016



Chapitre 2

# Fondements théoriques et état de la recherche sur l'inclusion et l'exclusion dans les hautes écoles d'art

2.

## Theoretische Grundlagen und Forschungsstand: Inklusion und Exklusion an Kunsthochschulen

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über den Forschungsstand zu Ungleichheiten in den Feldern der Bildung und der Kunst und bietet eine Einführung in einige theoretische Grundlagen, die wir für den weiteren Bericht als wichtig erachten. Eingeleitet werden diese Ausführungen in Kap. 2.1 durch eine Skizzierung der historischen (bildungs-)politischen Kontexte, in welchen diese Debatten jeweils zu verorten sind. Dabei geben wir einen Überblick über den Forschungsstand zu Bildungsungleichheiten allgemein. Im Kap. 2.2 gehen wir spezifisch auf die Situation an Kunsthochschulen und Inklusion/Exklusion im Kunstfeld ein. Kap. 2.3 erläutert die Bedeutung der *vocation artistique* von Studierenden im Zugang zu Kunsthochschulen und Kap. 2.4 gibt einen Überblick über wichtige theoretische Perspektiven und Konzepte, die in unseren Betrachtungen und Überlegungen zum Tragen kommen.

2.1.

### *Chancengleichheit, Diversity, Equity:* Wissenschaftliche und politische Diskurse zu Ungleichheiten und Auswahlverfahren an Bildungsinstitutionen

Nicht nur für den Bereich der Kunsthochschulen, sondern für den Bildungsbereich allgemein gilt: Institutionelle Verfahren und Praktiken der Auswahl an Bildungsinstitutionen sind sozial- und kulturwissenschaftlich bisher nur wenig erforscht. Werner Helsper und Heinz-Hermann Krüger bezeichnen diese als eigentliche «Leerstelle» in den Bildungswissenschaften (Helsper/Krüger 2015: 10), was insbesondere für den Fall der Künste erstaunt, da in diesen Ausbildungsinstitutionen Praktiken und Prozeduren der Auswahl seit Jahrhunderten existieren. Anders als etwa die Zusammensetzung des lehrenden Kollegiums wird allerdings die Frage nach der Auswahl von Studierenden weder in historisierenden oder zeitgenössischen Betrachtungen über die Kunstakademien und Hochschulen (vgl. Imhof/Omlin 2014: 61ff.; Marx 2009; Jooss 2008; Schneemann/Brückle 2008; Bippus 2007; Walter 2007) noch in den Darstellungen über einzelnen Hochschulen und Institutionen (vgl. Kap. 4) thematisiert. Lange nahmen sich nur die feministische Kunstgeschichte und Ästhetik (vgl. Battersby 1989) dieses Themas an: Linda Nochlin verwies in ihrem Text *Why Have There Been No Great Women Artists?* bereits Anfang der 1970er Jahre darauf, wie über Jahrhunderte die Vorstellung des männlichen, *weisen Genies*

als das ideale Künstlersubjekt konstruiert wurde und thematisierte in diesem Zusammenhang auch den langandauernden Ausschluss aus bzw. die Marginalisierung von Frauen in den Akademien (vgl. Nochlin 1971).<sup>1</sup> Dennoch scheinen Praktiken der Auswahl in weiten Teilen der künstlerischen Felder eine zentrale Spielregel für die Partizipation zu sein, was auch in den nächstverwandten akademischen Disziplinen selten infrage gestellt wird.

### 2.1.1

## **Chancengleichheit: Bildungsexpansion und Debatten zur Öffnung der Hochschulen in den 1960er und 1970er Jahren**

Eine Betrachtung der existierenden – wissenschaftlichen und medialen – Darstellungen zu künstlerischen Auswahlverfahren lässt zwei unterschiedliche Thematisierungszeitpunkte erkennen, die nicht unabhängig von den bildungs- und kunstpolitischen Debatten ihrer Zeit zu verstehen sind. Die Geschichte der Auswahlverfahren und ihre Thematisierung in politischen und vor allem medialen Diskursen scheint inhärent mit gesellschaftlichen Debatten über *Chancengleichheit*, *Meritokratie* und *Exzellenz* verknüpft: Während der 1960er und 70er Jahre erreichten in Europa und Nordamerika wissenschaftliche und politische Debatten über Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit ein erstes konjunkturelles Hoch. In Reaktion auf den «Sputnik-Schock» Ende der 1950er Jahre, der vermeintlichen militärischen und technologischen Vorherrschaft der Sowjetunion, galt es die westeuropäischen und nordamerikanischen Bildungssysteme durch einen intensiven Ausbau auf allen Stufen wieder «konkurrenzfähig» zu machen (Peter 2014: 38ff.). Neben der drohenden politisch-ideologischen Niederlage warnte die Industrie zudem vor Verlusten in der Wettbewerbsfähigkeit, falls zu wenige technische Fachkräfte ausgebildet würden (vgl. Weber et al. 2010). Die Bildungsexpansion in den westeuropäischen Staaten zeichnet sich durch einen quantitativen Ausbau der bestehenden sowie die Etablierung neuer Bildungsinstitutionen (die Einführung beruflicher Reifezeugnisse sowie die Gründung neuer und der Ausbau der bestehenden Universitäten) aus. Dies war auch eine Folge der stark ansteigenden Zahlen von Schüler\_innen an Sekundarschulen und Gymnasien sowie von Studierenden an Hochschulen (vgl. Bourdieu et al. 1981). Auch in der Schweiz steigen die Studierendenzahlen stark an, es werden jedoch keine neuen Hochschulen gegründet. Zur Gewährleistung einer grösseren Durchlässigkeit wird zu Beginn der 1970er Jahre die Maturität für Erwachsene eingeführt (vgl. Criblez 2001). Bis zur Etablierung der Berufsmaturität und der Einrichtung von Fachhochschulen dauert es jedoch weitere drei Jahrzehnte bis Mitte der 1990er Jahre (vgl. Kap. 4.4.1).

Diesen Massnahmen im Rahmen der Bildungsexpansion in den frühen 1960er Jahren lag ein Exzellenzdiskurs zugrunde, der sich mit egalitären Forderungen nach Chancengleichheit (Europa) bzw. Armutsbekämpfung (USA) verband: Allen Staatsbürger\_innen – Migrant\_innen blieben davon meist ausgeschlossen – sollte fortan ein individueller gesellschaftlicher Aufstieg

---

<sup>1</sup> Auch thematisieren feministische Kunsthistoriker\_innen etwa die Unterrepräsentation von Frauen in bestimmten Kunstströmungen der Moderne (vgl. Baumhoff 2001).

ermöglicht werden, unabhängig von sozialer Klasse, *Race*/Ethnizität und Geschlecht: «Die egalitäre Exzellenzsemantik infolge des Sputnik-Schocks ist einer Konzeption von Gesellschaft und Individuum verhaftet, die zum einen den egalitären Grundwerten des New Deal verpflichtet ist, aber bereits mit ihrer Performance-Semantik unweigerlich neoliberale Denkansätze vorbereitet» (Peter 2014: 45).

In ihrer frühen Kritik an den Versprechungen des Bildungssystems auf demokratische Öffnung und sozialen Aufstieg argumentieren Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron in *Die Illusion der Chancengleichheit*, dass das Bildungssystem Chancenungleichheit perpetuiere, wenn kulturelle «Unterschiede im Bildungsniveau» und «milieubedingte» Einstellungen und Vorkenntnisse bezüglich Studium und Berufswelt ausgeblendet werden (Bourdieu/Passeron 1971: 39). Vor allem das Ignorieren der sozialen Herkunft führe selbst bei gleicher «Begabung» dazu, dass die (Erfolgs)Chancen unterschiedlicher Studierender ungleich bleiben. Diese Ungleichheit löst sich auch dann nicht automatisch auf, wenn allen Studierenden dieselben finanziellen Mittel zur Verfügung gestellt würden:

«Zu meinen, wenn man allen gleiche wirtschaftliche Mittel bereitstelle, gäbe man auch allen, sofern sie die unerlässliche «Begabung» mitbrächten, gleiche Chancen für den Aufstieg in die höchsten Stufen der Bildungshierarchie, hiesse in der Analyse der Hindernisse auf halbem Wege stehenbleiben und übersehen, dass die an Prüfungskriterien gemessenen Fähigkeiten weit mehr als durch natürliche «Begabung» [...] durch die mehr oder minder grosse Affinität zwischen den kulturellen Gewohnheiten einer Klasse und den Anforderungen des Bildungswesen oder dessen Erfolgskriterien bedingt sind» (Bourdieu/Passeron 1971: 40).

Schulen und Hochschulen sind diesem Verständnis zufolge keine neutralen Instanzen, die für Bildung oder sozialen Aufstieg sorgen, sondern Instrumente zur Aufrechterhaltung der bestehenden sozialen Ordnung. Die zentrale These dabei lautet, dass selbst in einem erweiterten Bildungssystem durch die Verleihung von Titeln und Diplomen unterschiedlicher Wertigkeit die Machtverteilung zugunsten der ökonomisch bzw. kulturell privilegierten Klassen reproduziert werde (Bourdieu 2004: 90).

In den 1970er Jahren stellte Walter Stach in einer bislang wenig beachteten Studie über die Akademie der bildenden Künste Wien programmatisch die Frage: «Woher kommen die Studenten?» (Stach 1972) Durch einen Vergleich der regionalen und sozialen Herkunft der an der Akademie der bildenden Künste eingeschriebenen Studierenden im Wintersemester 1872/73 mit jenen von 1971/72 kam er zu zwei – auch aus heutiger Sicht – interessanten Ergebnissen: Zum einen sei die Zahl Studierender ohne österreichische Staatsbürger\_innenschaft mit 24% im 19. Jahrhundert deutlich höher gewesen als hundert Jahre später (14% im Studienjahr 1971/72). Zum anderen sei «[d]ie Chance für ein Arbeiterkind, an der Akademie zu studieren, [...] nur um ein Unwesentliches schlechter» als vor 100 Jahren (Stach 1972: 225). Diese Untersuchung, die – soweit wir überblicken können – wohl als erste Studie im deutschsprachigen Raum auf das hohe Ausmass sozialer Reproduktion im Bereich der Kunsthochschulen aufmerksam macht, blieb jedoch exemplarisch und es sollte fast 40 Jahre dauern, bis eine erneute empirische Beschäftigung damit stattfand (vgl. Kap. 2.2.2).



Die Massnahmen im Rahmen der Bildungsexpansion führten zwar allmählich zu einer Öffnung für vorher ausgeschlossene Gruppen, wovon in erster Linie Frauen und Angehörige der mittleren Klassen profitierten, weniger hingegen Kinder aus denjenigen Klassenmilieus mit weniger ökonomischem und kulturellem Kapital bzw. deren kulturelles Kapital durch das Bildungssystem nicht anerkannt wird.<sup>2</sup> Die spezifische Situation von Kindern von sogenannten *Gastarbeiter\_innen* wurde in Betrachtungen jener Zeit entweder marginalisiert, indem sie der Gruppe der Arbeiter\_innen zugerechnet wurden, oder blieb völlig unberücksichtigt (vgl. für das Beispiel des Kantons Zürich: Rieger 2001). In den USA machten kritische Wissenschaftler\_innen und Aktivist\_innen zudem schon früh darauf aufmerksam, dass die Politiken der Chancengleichheit die Privilegien und damit die Hegemonie der *weissen* Mehrheitsbevölkerung stabilisierten: Obwohl die Massnahmen und Förderprogramme im Rahmen der *civil rights* Gesetzgebung in erster Linie für die Schwarze Bevölkerung und andere Minderheiten gedacht waren, hätten *weisse* Menschen überdurchschnittlich davon profitiert (Ladson-Billings 1998: 11f.). Insgesamt erwies sich die Bildungsexpansion im Namen der «Chancengleichheit» zwar als ein diskursiv wirkmächtiges, aber empirisch wenig valides Konstrukt – insbesondere nicht für jene unterprivilegierten sozialen Gruppen, für die sie eigentlich angedacht war. Wohl kam es zwar zu einem allgemeinen Anstieg der Bildungsbeteiligung der sozialen Klassen, es änderte sich jedoch wenig an den relativen Verhältnissen zwischen diesen (vgl. Arum/Gamoran/Shavit 2007). Der demokratisierende Gedanke von liberalen Theoretiker\_innen der Bildungsexpansion wie Ralf Dahrendorf, dass das Bildungssystem fortan allen die gleichen Chancen gewähren würde, blieb demnach als eine «optische Täuschung» zurück (Vester 2004: 13).

Im Kunstfeld der 1960er Jahre verknüpft sich die Debatte um Chancengleichheit mit anti-elitären Forderungen nach Öffnung und Inklusion unter der ultimativen Maxime «Jeder Mensch ein Künstler».<sup>3</sup> Bourdieu und Alain Darbels frühe Studien zur Exklusivität des Publikums an europäischen Kunstmuseen boten hierfür erstmals auch eine empirische Grundlage (vgl. Bourdieu/Darbel 2006). Trotz vielfältiger Bemühungen seitens staatlicher Institutionen wie auch jenen des Kunstfeldes gelang es aber auf der Publikumsseite bis heute kaum, die soziale Teilhabe im Kunstfeld effektiv zu verbreitern (vgl. Wuggenig 2012b: 248f.). Eine in der Kunstwelt allzu bekannte Episode, in der diese Problematik öffentlich-medial verhandelt wurde, ist die Weigerung von Joseph Beuys und einiger Mitstreiter\_innen an der Kunstakademie Düsseldorf, jegliche Form von Aufnahmeverfahren *vor* Studienbeginn zu praktizieren und entsprechend alle Bewerber\_innen zu akzeptieren.<sup>4</sup> Wiederholt nahm er in anderen Klassen abgewiesene Studienbewerber\_innen auf und besetzte mit Sympathisant\_innen verschiedene Räume der Akademie. Die Auseinandersetzungen endeten schliesslich im Herbst 1972 mit der

---

2 Claudia Leeb nimmt diese wichtige theoretische Unterscheidung vor und kritisiert insofern das Bourdieusche Konzept des kulturellen Kapitals, das sich zu stark an den mittleren Klasse orientiere (Leeb 2007: 77f.).

3 Imhof/Omlin (2014) dokumentieren die Debatten und Aufbrüche in der Schweizer Kunstszene anhand von Interviews mit damaligen Akteur\_innen dreier «Kristallisationsorte der Kunst» (Aarau, Genf und Luzern) in den 1970er Jahren.

4 Vgl. dazu die ausführliche Darstellung unter: [http://www.kunstschloss-wrodo.w.de/html/kuenstler\\_bostroem.htm](http://www.kunstschloss-wrodo.w.de/html/kuenstler_bostroem.htm) (letzter Zugriff: 14.06.2016). Dass aber auch eine Auswahl *ex post*, d.h. nach den ersten zwei bis vier Semestern, zu einer nach sozialer Herkunft oder Geschlecht sehr ungleichen Bildungsbeteiligung führen kann, beweisen die Eidgenössisch-Technischen Hochschulen (ETH) sowie die Medizinstudiengänge der Westschweiz seit Jahrzehnten (vgl. BFS 2015c: 21ff.).

Entlassung Beuys durch das Bundesland Nordrhein-Westfalen.

Die Aufnahmeprüfungen an Kunstakademien, Musikhochschulen und Schauspielschulen erhielten seit den 1970er Jahren von Zeit zu Zeit mediale Prominenz. Der Spiegel berichtet etwa 1979 von einer zunehmenden Anzahl von Rekursfällen an westdeutschen Kunst- und Musikhochschulen. Problematisiert wird in dem Artikel unter anderem, dass es keine gültige Rechtsgrundlage für Aufnahmeverfahren an Kunst- und Musikhochschulen gebe und dass die Kriterien für eine Studienzulassung einer objektiven Überprüfung nicht standhielten (Der Spiegel 1979: 49f.). Vermehrt mussten deshalb abgelehnte Studienbewerber\_innen aufgrund richterlicher Beschlüsse zugelassen werden. Die diskursanalytische Betrachtung medialer Darstellungen und professoraler Statements von Katia Tangian zeigt, dass die Aufnahmeverfahren von Kunsthochschulen zwar vermehrt Gegenstand medialer und juristischer Dispute werden, dass eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen jedoch ausblieb (Tangian 2010). Zu marginal und heterogen war die Position der Ausbildungsinstitutionen der Künste innerhalb des stark wachsenden und sich ausdifferenzierenden Hochschulfeldes.

### 2.1.2

#### **Diversity und Equity:**

#### **Migrationshintergründe als zentrale Kategorie der Bildungsforschung**

Ab Mitte der 1990er Jahre ist sowohl ein erneutes Interesse an Verfahren und Praktiken der Auswahl an Kunsthochschulen als auch an der Nicht- bzw. Unterrepräsentation von bestimmten sozialen Gruppen in den verschiedenen Bildungs- und Kultursektoren zu beobachten, jedoch unter veränderten politischen Vorzeichen: Mit dem Wahlsieg sozialdemokratischer, sogenannter «Dritter Weg»-Parteien in Grossbritannien und Deutschland einerseits und den Ergebnissen international vergleichender Bildungstest («PISA-Schock») andererseits nahmen Debatten über Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit einen erneuten Aufschwung. Unter Einbezug der vor allem in der deutschsprachigen Ungleichheitsforschung als *neue* Ungleichheitskategorien<sup>5</sup> bezeichneten Grössen wie Ethnizität, Migration und Behinderung werden diese in den letzten Jahren vermehrt unter den Stichworten *Diversity* und *Equity* geführt. So werden bspw. im Schweizerischen Bildungsbericht, dem zentralen staatlich-wissenschaftlichen Instrument zur Beurteilung des schweizerischen Bildungssystems, seit 2010 die drei Kategorien Effizienz, Effektivität und *Equity* verwendet (vgl. SKBF 2010: 10); letzterer anstelle des Begriffs der *Chancengleichheit*, weil dieser «[...] nach einer langen ideologisch geprägten bildungs- und sozialpolitischen Debatte in den letzten Jahrzehnten nicht nur positiv besetzt» sei

5 Diese Bezeichnung als *neue* Ungleichheitskategorien bezieht sich neben Individualisierungstheorien (vgl. Beck 1994) vor allem auf die politischen Forderungen der Frauen-, Homosexuellen-, Schwarzen Bürger\_innenrechts- sowie Behindertenbewegungen, denen die auf *weisse*, männliche Lohnarbeit und ökonomische Produktionsverhältnisse orientierten Klassenkonzepte nicht oder nur teilweise gerecht wurden. Diese Sichtweise blendet erfolgreich aus, dass der *Konflikt zwischen Arbeit und Kapital* und damit die Arbeiter\_innenbewegung seit ihren Anfängen vergeschlechtlicht und ethnifiziert bzw. rassifiziert wurde, dass also Geschlecht, Migration oder *Race*/Ethnizität auch in Europa historisch keineswegs *neue* Ungleichheits- bzw. Differenzkategorien darstellen.



(SKBF 2010: 32). Die Verwendung des Begriffs der *Equity*, der sowohl mit Gerechtigkeit und Fairness als auch mit Eigenkapital übersetzt werden kann, verdeutlicht die relative Konjunktur, die die ökonomistische Reduktion von Bildung als Investitionen in das eigene Humankapital in der (schweizerischen) Bildungsforschung zu erreichen vermochte (vgl. Streckeisen 2013).

In den deutschsprachigen bildungspolitischen Diskussionen wurden Ethnizität und Migration, die in den 1960er und 1970er Jahren fast vollständig ausgeblendet blieben, in den letzten zwei Jahrzehnten zunehmend zu zentralen Bezugsgrößen: Rainer Geissler fasst dies programmatisch unter dem Titel «Die Metamorphose der katholischen Arbeitertochter zum Migrantensohn» zusammen, um auf die Veränderungen in der Verschränkung der Ungleichheitskategorien aufmerksam zu machen (vgl. Geissler 2005). Den Debatten und Begriffsverschiebungen zum Trotz legen jüngere empirische Untersuchungen übereinstimmend nahe, dass sich die objektiven Chancen auf Bildungsgerechtigkeit von Schüler\_innen aus sozioökonomisch weniger privilegierten Milieus kaum verbessert haben (vgl. Becker 2013). Besonders eklatant sind diese ungleichen Bildungschancen für Kinder von Migrant\_innen mit weniger ökonomischem und (anerkanntem) kulturellem Kapital: Sie werden bei den zahlreichen Übertritten am häufigsten in Schultypen mit den tiefsten Leistungsanforderungen sowie in Sonderschulen verwiesen und erhalten signifikant seltener als einheimische Kinder eine Empfehlung für höhere Schullaufbahnen (Beck et al. 2010: 321). Insbesondere *Migrationshintergründe* wurden in den letzten zwei Jahrzehnten sowohl im politischen Diskurs als auch in der Bildungs- und Ungleichheitsforschung zu einem wirkmächtigen Konstrukt. Wir betrachten dies als problematisch, denn die Reduktion der Unterrepräsentation in Bildungsinstitutionen oder schlechtere schulische Leistungen von Migrant\_innen auf eine als *anders* markierte Ethnizität verdeckt damit verbundene Aspekte von sozialer Klasse oder Geschlecht. Rocío Ramírez-Rodríguez und Dieter Dohmen sprechen in diesem Zusammenhang von einer «Ethnisierung geringer Bildung», sobald alleine «[...] die ethnische Zugehörigkeit als hauptsächliches Merkmal für die Erklärung von geringeren Leistungen im Schulsystem im Mittelpunkt» steht (Ramírez-Rodríguez/Dohmen 2010: 290).

### 2.1.3

#### Diskurse und Forschungsstand zur Inklusion unterrepräsentierter sozialer Gruppen in der Migrationsgesellschaft: Zwischen Essentialisierung von Migration und machtkritischen Analysen der institutionellen und gesellschaftlichen Verhältnisse

Die Anerkennung von Migration als Ungleichheitskategorie ist daher zwar zu begrüßen, da anstelle ethnischer, kultureller oder religiöser Zurechnungen auf soziales Handeln (Migration) und dessen Folgen rekurriert wird. Allerdings verweist eine langjährige rassismuskritische Forschung darauf, dass durch die Betonung von *Migrationshintergründen* die Effekte institutioneller Diskriminierung und Rassismus tendenziell unterminiert werden (vgl. Kalpaka 2015; Gomolla/Radtke 2009): Die Differenz – der *Migrationshintergrund* – wird essentialisiert, d. h. naturalisiert und im Sinne eines Defizits den Schüler\_innen oder Studierenden bzw. deren Familien angelastet. Sie werden für schlechtere schulische Leistungen bzw. den gesellschaftlichen

Nicht-Aufstieg selbst verantwortlich gemacht. Dies geschieht etwa, wenn die Autor\_innen einer bildungssoziologischen Studie zum schweizerischen Bildungssystem feststellen, dass «[...] beim Bildungsübergang keine Diskriminierung vorliegt. Es sind überhaupt keine negative «ethnische» [sic] Effekte zu beobachten.» (Becker/Jäpel/Beck 2011: 11) Durch die Prüfung des Einflusses verschiedener sozialer (Staatsangehörigkeit, Geschlecht, Bildungsabschlüsse der Eltern, Erstsprache und Dauer des Aufenthaltes in der Schweiz) und schulischer Kategorien (Schulform, Leistungsbewertung in den Fächern Deutsch und Mathematik) auf die in Deutsch- und Mathematiknoten am Ende der Sekundarstufe I kommen die Autor\_innen zum Schluss, dass explizit keine schulische Diskriminierung vorliege. Es gebe keine statistisch signifikanten Differenzen zwischen der schulischen Leistung und den Noten bzw. dem Übertrittentscheid von migrantischen und nicht-migrantischen Jugendlichen, sofern die soziale Herkunft der Jugendlichen kontrolliert werde. Entsprechend seien die Nachteile von migrantischen Kindern und Jugendlichen im Schulsystem «[...] im Wesentlichen ein Spezialfall des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungschancen» (Becker 2013: 406).

Die Verantwortung für die sehr unterschiedlich ausfallenden Bildungsergebnisse wird in dieser Argumentation, die sich am Konzept der *primären und sekundären Herkunftseffekte* nach Raymond Boudon orientiert (vgl. dazu Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2006: 59f.), einseitig bei den Familien der Schüler\_innen bzw. Studierenden verortet (Heise 2010: 47). Umgekehrt werden die Effekte der Zuteilung in die verschiedenen Schulstufen durch die Lehrpersonen in der oben diskutierten Studie nicht berücksichtigt, wodurch potentiell ausgrenzende und diskriminierende institutionelle Praktiken an Schulen und Hochschulen aus dem Blick geraten: «Wenn also systematisch geringere Leistungen im Zusammenhang mit Merkmalen wie Migrationshintergrund oder Sozialschicht festgestellt werden, so werden für diese unterschiedlichen Leistungen die Individuen und nicht die institutionalisierten Prozesse im Bildungswesen verantwortlich gemacht» (Heise 2010: 47). Letztlich begrüsst eine Argumentation in der Tradition von Boudon die segregierenden Effekte der Schule sogar als funktionalen Beitrag zur Aufrechterhaltung der bestehenden sozialen Ordnung (Piketty 2000: 452). Verschiedene Studien aus der Schweiz, die die institutionelle Zuteilungspraxis beim Übergang in die Sekundarschulen oder in das Berufsbildungssystem untersuchen, kommen demgegenüber zum Schluss, dass migrantische Jugendliche *bei gleichen Noten* schlechtere Einstufungen durch Lehrkräfte als Jugendliche ohne Migrationshintergrund erhalten (vgl. die Beiträge in Haenni Hoti 2015; Hasse/Schmidt 2010; Kronig 2003)

Eine einseitige und essentialisierende Defizit-Perspektive auf Migration verkennt insofern die Interdependenzen von sozialer Klasse, *Race*/Ethnizität und Geschlecht. Auch sind Migrant\_innen keine homogene Gruppe, sondern wie die Mehrheitsgesellschaft mit unterschiedlichen Privilegien und Kapitalien ausgestattet (vgl. Geiling 2014). In den letzten Jahren hat sich in den machtreflexiven Zweigen der Bildungsforschung das Konzept der *Migrationsgesellschaft* durchgesetzt: «Migration betrifft hierbei in einem so entscheidenden Masse gesellschaftliche Wirklichkeit, dass der Ausdruck Migrationsgesellschaft angemessen ist [...], weil der Begriff Migration weiter als der der Einwanderung ist und dadurch einem breiteren Spektrum an Wanderungsphänomenen gerecht wird» (Brodén/Mecheril 2007: 7). Staaten wie die Schweiz, Deutschland oder Frankreich sind diesem Verständnis zufolge also keine Einwanderungsge-

sellschaften (mehr), sondern Migrationsgesellschaften. Diese sind nach Anne Broden und Paul Mecheril grundlegend durch die folgenden sozialen Prozesse und Austauschbeziehungen geprägt: «Übertragung beispielsweise von Lebensweisen, Biographien und Sprachen in die neue Gesellschaft, ihre Modifikation als Folge von Wanderungen, Entstehung von Zwischenwelten und hybriden Identitäten, Phänomene der Wahrnehmung und Zuschreibung von Fremdheit, Strukturen und Prozesse des Rassismus, Konstruktionen des und der Fremden oder auch die Erschaffung neuer Formen von Ethnizität» (ebd.).<sup>6</sup> Anhand von Migration bzw. von Migrant\_innen würden «natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse» problematisiert, weil sich dadurch die Frage, wer das *wir* ist und wer *die anderen* sind, nicht mehr antagonistisch voneinander trennen lassen. Gegenüber einer essentialisierenden *Ausländerpädagogik* wurden in den letzten zwei Jahrzehnten verschiedene Versuche unternommen, eine spezifische «Pädagogik der Vielfalt» (vgl. Prengel 1993) oder eine Migrationspädagogik (vgl. Mecheril et al. 2010) zu entwickeln. Letztere richtet ihren Blick auf (natio-ethno-kulturelle) Zugehörigkeitsordnungen und Machtverhältnisse in der Migrationsgesellschaft und deren potentiell diskriminierende und gewaltvolle Effekte. Eine Migrationspädagogik fragt bspw. nach den Bildungsprozessen, die in machtvollen Ordnungen wie Rassismus (vgl. Broden/Mecheril 2010) ermöglicht bzw. verhindert werden (vgl. dazu Kap. 2.4.5).

#### 2.1.4

### Diversity-Politiken im Feld der Kunsthochschule und der künstlerischen Bildung

Bezüglich politischer Massnahmen ist zu beobachten, dass ältere Diskurse zur «Chancengleichheit von Frauen und Männern»<sup>7</sup> in neuem Gewand aktualisiert und durch zusätzliche Differenzkategorien wie Migration oder Behinderung *angereichert* wurden. Umgekehrt rückten in vielen Diversity-Konzepten Differenzen nach sozialer Klasse in die zweite Reihe<sup>8</sup> oder werden gar nicht mehr erwähnt, weil davon ausgegangen wird, dass es keine Klassendifferenzen (mehr) gibt oder diese unbedeutend seien. Im institutionellen Feld der Kunsthochschule ist zu beobachten, dass die Diskussion noch mehrheitlich in den Gefässen der «Gleichstellung der Geschlechter» verläuft, die im Wesentlichen auf die paritätische Vertretung von «Frauen und Männern» hinausläuft, ohne allerdings diese binäre Norm zu hinterfragen (vgl. Weiss Sampietro et al. 2010; Borer et al. 2009; ZHW 2007). In den letzten Jahren haben die Hochschulen

6 Wenn zudem, wie heute in europäischen (Gross)Städten üblich, die Mehrheit der unter 18-jährigen (unabhängig ihrer Staatszugehörigkeit) einen *Migrationshintergrund* aufweist, stellt sich die Frage, inwiefern die Einteilung in Nicht-Migrant\_innen und Migrant\_innen erster, zweiter oder sogar dritter Generation überhaupt noch als Kategorie zur Wissens- und Erkenntnisproduktion taugt. In diesem Sinne ist auch die politische Intervention und Konzeption einer *postmigrantischen Schweiz* bzw. eines *postmigrantischen Deutschlands* (vgl. Foroutan et al. 2014) zu lesen, die diesbezüglich postuliert, dass das Zeitalter der Migration und damit einhergehender Integrationsdispositive bereits der Vergangenheit angehört.

7 So auch der Name des Bundesprogrammes für Chancengleichheit 2013-16 an Fachhochschulen, in dessen Rahmen dieses Projekt gefördert wird. Online unter: <http://www.sbfi.admin.ch/fh/02141/02152/index.html?lang=de> (letzter Zugriff: 14.06.2016).

8 Vgl. z.B. das Routledge Handbook on International Diversity Studies (Vertovec 2014), wo der Begriff *class* als sekundäres Merkmal genannt wird.

ihre Reglemente zur Gleichstellung in Hinblick auf Diversity zwar erweitert.<sup>9</sup> Bis dato wurden allerdings keine rechtlichen Ansprüche oder Massnahmen daraus abgeleitet, die über *die gleiche Repräsentation von Mann und Frau* auf der Ebene der Studierenden, des Personals oder der Vertretung in bestimmten Kommissionen hinausgehen. Bereits die Vorstudie *Making Differences* hat gezeigt, dass von Studiengangleitenden an Schweizer Kunsthochschulen das Ideal einer pluralen, diversifizierten Hochschule in hoher Übereinstimmung gewünscht wird, dabei allerdings nicht erläutert, ob und wie diese Diversität erreicht werden kann (Seefranz/Saner 2012: 54–58).

Der institutionelle Diskurs über Diversität spiegelte sich insbesondere in der Bekräftigung von «Vielfalt als Potenzial» wider: In ihrer Diversity-Policy versteht die ZHdK die unterschiedlichen, Lebensweisen und zugeschriebene Merkmale (Geschlecht, Alter etc.) ihrer Mitarbeitenden und Studierenden einerseits als «vielfältige Begabungen und Potentiale» und andererseits als «Chance und Herausforderung, die es zu entdecken und auszuschöpfen gilt»<sup>10</sup>. Die Feststellung, dass es «vielfältige Begabungen und Potentiale» *auszuschöpfen* gilt, schliesst an Rekrutierungslogiken der «ungenutzten Talente und Begabungen» an (vgl. Czollek et al. 2007; Castro Varela/Dhawan 2011): Um im Wettbewerb mit anderen Hochschulen bestehen zu können, alle verfügbaren Ressourcen, d.h. auch die persönlichen Differenzmerkmale von Mitarbeitenden und Studierenden, zu nutzen. Dieses Narrativ fand bereits in der Phase der Bildungsexpansion aufgrund des Systemwettbewerb im Kalten Krieg Verwendung (vgl. Kap. 2.1.1) und wurde in den letzten zwei Jahrzehnten – unter neuen Vorzeichen – aktualisiert.

Gleichzeitig ist eine Anlehnung an *machtblinde* Ansätze aus dem Feld der Unternehmen zu beobachten, die eine gewinnbringende, ökonomische Inwertsetzung von Differenzen bemühen (vgl. Eggers 2010). Damit verknüpft ist auch die Tendenz, Diversität auf minoritäre Positionen zu reduzieren, die in ihrer Singularität die homogene Norm als «tolerant» und «weltoffen» (Kuria 2015: 59) markieren. In der Vorstudie *Making Differences* wurde Diversität allen voran über die «internationalen Studierenden» definiert, erst in zweiter Linie über Migrant\_innen oder Studierende mit nicht-linearen (Bildungs-)Biografien, die das bisweilen «langweilige» Feld der Gymnasiast\_innen anreicherten (vgl. Seefranz/Saner 2012: 84ff.). Umgekehrt wird Diversität jedoch nicht als Möglichkeit zu einer grundlegenden Verschiebung der Norm der Mehrheitsposition gesehen.

Vermehrte ist die Inanspruchnahme der Künste zur gesellschaftlichen Integration von marginalisierten und diskriminierten Gruppen zu beobachten. Unter der Losung der «kulturellen Bildung» werden seit rund zwei Jahrzehnten gross angelegte Massnahmenprogramme durchgeführt, bei denen es meist darum geht, nicht-mehrheitssprachliche und sogenannte *bildungsferne* Kinder und Jugendliche *mit Migrationshintergrund* an Kunst- und Kulturinstitutionen

---

9 Die ZHdK verfügt sowohl über eine Gender als auch über eine Diversity Policy, vgl. online unter: <https://www.zhdk.ch/index.php?id=93714> (letzter Zugriff: 14.06.2016). Für die Westschweizer Fachhochschule HES-SO vgl. den Aktionsplan *Egalité des chances entre femmes et hommes dans les HES 2013-2016*, online unter: <http://www.hes-so.ch/data/documents/Plan-daction-egalite-des-chances-2013-2016-2090.pdf> (letzter Zugriff: 14.06.2016).

10 Vgl. die Diversity Policy der ZHdK, S. 1. Online unter: [https://www.zhdk.ch/fileadmin/data\\_subsites/data\\_gleichstellung/pdfs/Diversity\\_Policy\\_ZHdK.pdf](https://www.zhdk.ch/fileadmin/data_subsites/data_gleichstellung/pdfs/Diversity_Policy_ZHdK.pdf) (letzter Zugriff: 14.06.2016).

wie Stadttheater, Konzerthäuser, Museen oder auch Kunsthochschulen *heranzuführen*.<sup>11</sup> Eine kritische Begleitforschung dieser Programme zeigt allerdings, dass die hegemonialen Normen, die durch die kulturellen Institutionen gesetzt werden, kaum tangiert und insofern soziale Ungleichheiten reproduziert werden.

Sara Ahmed verdeutlicht in ihrer Studie zu Diversity und Rassismus, dass Erklärungen zu Diversity mehrheitlich *nicht-performativ* sind, d.h. dass die Formulierung eines offiziellen Bekenntnisses zur Diversität einer Befreiung vom Handeln im Sinn dieses Bekenntnisses gleichkommt (vgl. Ahmed 2012). Institutionen führen Diversity als Massnahme zur Selbsterhaltung ein, wobei sie die gerechtigkeitstheoretischen Dimensionen von Diversität jedoch ignorieren (Ahmed 2012: 70–72). Darüber hinaus beobachtet Ahmed im Diskurs über Diversität das Ziel, die wirtschaftliche Exzellenz der jeweiligen Institution hervorzuheben. Teil dieses Diversitätsverständnisses ist es, dass andere Körper für die marktrelevante Aufwertung eingesetzt werden können. Das Ergebnis ist ein zweifaches, wie Ahmed ausführt: «Diversity can thus be used not only to displace attention from material inequalities but also to aestheticize equality, such that only those who have the right kind of body can participate in its appeal» (ebd.: 151).

Trotz dieser wichtigen Kritik erachten wir die Auseinandersetzung mit Diversität als notwendig, um Fragen von Inklusion/Exklusion und sozialer Gerechtigkeit in Bezug auf die soziale und kulturelle Diversität in Bildungsinstitutionen in Zeiten von Migrationsgesellschaften diskutieren zu können. Neben der Berücksichtigung ökonomischer, geschlechtlicher und postkolonialer Machtverhältnisse und von deren Verflechtungen (vgl. Kap. 2.4) bedarf es deshalb auch des Wissens darum, mit welchen Begrifflichkeiten der Anspruch auf Bildungsgerechtigkeit heute verabschiedet wird, ohne dass er explizit negiert würde.

### 2.1.5

## Formale Rationalität und der prozesshafte Charakter von Auswahlverfahren

Grundsätzlich werden im Bildungssystem meritokratische Prinzipien betont, wonach jede\_r ihrer\_seiner Leistung entsprechend belohnt werden soll (vgl. dazu Sackmann 2015: 51ff.).<sup>12</sup> Für die Aufnahme in die Kunsthochschule bedeutet dies, dass zugeschriebene, *leistungsfremde* Merkmale wie die soziale Herkunft, Geschlecht, Hautpigmentierung, Alter oder die Staatsangehörigkeit von Kandidat\_innen keinen Einfluss auf den Zulassungsentscheid haben sollten. Eine Zulassung aufgrund eines solchen Merkmals, z.B. weil eine Person mit eine\_r bekannten Künstler\_in oder Musiker\_in verwandt ist, ein bestimmtes Gymnasium besucht hat oder die

<sup>11</sup> Ein Beispiel für den Bereich Musik ist etwa das gross angelegte Projekt «Jedem Kind ein Instrument» des deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das durch eine empirische Forschung begleitet wurde. Vgl. <https://www.jekits.de/programm/jeki/forschung/> (letzter Zugriff: 14.06.2016).

<sup>12</sup> Wie wir noch sehen werden, wird im Falle der Kunsthochschulen die auf meritokratische Prinzipien rekurrierende «Auslese der Besten» durch verschiedene politische (z.B. die Begrenzung der Anzahl Studienplätze oder der Zahl internationaler Studierender), ökonomische (z.B. die Begrenzung der finanziellen Mittel) und institutionelle Vorgaben (z.B. Mindestquoten bei den Aufnahmeverfahren) beeinflusst (vgl. Kap. 5).



deutsche Staatsangehörigkeit besitzt, lässt sich innerhalb einer öffentlichen Bildungsinstitutionen wie der Kunsthochschule nicht rechtfertigen.<sup>13</sup> Wichtig ist in dieser Perspektive, dass solche Zulassungsverfahren nachvollziehbar und korrekt ablaufen, dass sie also den Kriterien «formale[r] Rationalität» (Helsper/Krüger 2015: 13) genügen. Für die auswählenden Bildungsinstitutionen besteht zudem das Interesse, spezifische Verfahren zu etablieren, um einerseits «[...] der Auswahl den Charakter der ‹Willkür› zu nehmen, andererseits aber zugleich so viel Intransparenz zu eröffnen, dass die institutionellen Akteure die einrichtungsspezifischen Ausgangslagen zur Geltung bringen können» (ebd.: 13).

Helsper und Krüger betonen, dass Bildungsinstitutionen in der Regel auf unterschiedliche Prüfungsformate zurückgreifen. Sie unterscheiden Aufnahmeverfahren deshalb nach ihren einzelnen Bestandteilen in einem Kontinuum zwischen «harten» und «weichen» Prüfungsverfahren: Unter «harten Verfahren» werden an Quantifizierung und Formalisierung anlehrende schulische Leistungsprüfungen verstanden (vgl. ebd.: 12). Häufig sind standardisierte Zulassungs- oder Eignungsverfahren aufgrund ihrer «Objektivität» die bevorzugte Wahl in Bildungsinstitutionen, weil sie ein Versprechen auf Neutralität und Fairness beinhalten (Rothmüller 2011: 85). Wie allerdings die standardisierten Zulassungsverfahren in der Medizin zeigen, erzielen etwa Bewerber\_innen aus den privilegierten sozialen Klassen sowie solche mit guten Kenntnissen des angestrebten Studiengbietes (etwa durch familiäre oder persönliche Kontakte) bessere Ergebnisse als solche aus weniger privilegierten Herkunftsniveaus bzw. ohne dieses Wissen. Das Beispiel zeigt, dass neben der konkreten Ausgestaltung der Tests (die geprüften Inhalte und Kenntnisse, die Formulierungen der Aufgabenstellungen, etc.) auch die jeweilige Prüfungssituation sowie psychologische und soziale Faktoren einen grossen Einfluss auf die Ergebnisse und damit Zusammensetzung der Studierenden haben (Rothmüller 2011: 87f.). Insofern können weder *Standardisierung* noch *Objektivität* von Prüfungsverfahren eine Gleichbehandlung garantieren, wenn die Ausgangsbedingungen sozial unterschiedlich sind und die Differenz nicht als solche anerkannt wird (vgl. Kap. 2.1).

Bezüglich der Verwendung «weicher Verfahren» argumentieren Helsper/Krüger, dass Bildungseinrichtungen «[...] mittels Auswahlverfahren – vor allem wenn Intransparenz eröffnende, abgeschirmte ‹weiche› Verfahren wie etwa Gespräche zum Einsatz kommen – [...] Kriterien flexibilisieren und entlang situativer, opportuner Organisationslagen entscheiden [können]» (Helsper/Krüger 2015: 15). Zu diesen «weichen Verfahren» zählen die Autoren insbesondere Eignungsgespräche: Sofern diese nicht nach systematischen Regeln ausgewertet würden, könnten sie nur wenig über eine Studieneignung von Bewerber\_innen aussagen. Sie dienen vielmehr dazu, eine Passung zwischen Auswählenden und Auszuwählenden vorzubereiten bzw. herzustellen (Helsper/Krüger 2015: 15; Rothmüller 2011: 90f.) (vgl. dazu Kap. 2.4.3). Besonders Kandidat\_innen aus Familien mit einem umfangreichen kulturellen Kapital reüssieren in solchen mündlichen Auswahlgesprächen (vgl. Zimdars/Sullivan/Heath 2009).

Die an Kunsthochschulen praktizierte Vorauswahl aufgrund von Arbeitsproben wie Mappen und Portfolios, aber auch Essays und Motivationsschreiben können als Mischformen zwi-

---

<sup>13</sup> Systemtheoretisch gesprochen ist eine solche offenkundige Korruption von Systemgrenzen nicht gestattet (vgl. Stichweh 2005a).

schen harten und weichen Verfahren angesiedelt werden. Nach Rothmüller fehlen auch hier oftmals «konkrete Bewertungsrichtlinien», insofern seien diese Bestandteile arbiträr (Rothmüller 2011: 91). Die Befragung von Kandidat\_innen für das Kunststudium an der Akademie der bildenden Künste in Wien verweist ausserdem darauf, dass eine Mehrheit der Befragten die Mappen keineswegs alleine, sondern häufig in Zusammenarbeit mit anderen Kandidat\_innen zusammenstellte und sich dabei von Studierenden, Dozierenden und anderen Akteur\_innen des Kunstfeldes beraten liess – was der Feststellung der *individuellen* künstlerischen Eignung durch die Hochschulen entgegen steht (vgl. Kap. 2.2.2).

Neben diesen formalen, d.h. den Ablauf und Inhalt betreffenden, Charakteristika institutioneller Auswahlverfahren betonen Helsper und Krüger in zweifacher Hinsicht auch deren Prozesscharakter: Zum einen seien Auswahlprozesse an Bildungsinstitutionen durch eine «diachrone Struktur» gekennzeichnet, «[...] die sich über die Bereitstellung von Informationen und Unterlagen, die Anmeldung, Fristenregelungen, die erfolgende Bewerbervorsichtung, die daran anschliessenden Einladungen, das konkrete Vorgehen und Procedere bei der Auswahl, schliesslich die Schritte der Entscheidungsaushandlung, der Erstellung eines Rankings, möglicher Warte- oder Nachrückerlisten etc. erstreckt» (Helsper/Krüger 2015: 11). Dieser stufenweise Aufbau und die nachgelagerten Prozesse werden in den untersuchten Hochschulen anhand der Komplexität der Prüfungsorganisation und Abläufe anschaulich (vgl. Kap. 5.3). Zum anderen seien An- und Auswahl «in ihrem Verlauf miteinander verschränkt und damit die Rekrutierung der Klientel nur im prozesshaften Zusammenspiel zwischen den Anwählenden und den Auswählenden zu rekonstruieren» (Helsper/Krüger 2015: 11). Aufnahmeverfahren an Bildungsinstitutionen sind in der Regel so ausgestaltet, dass sich dies bereits in den Vorbereitungsleistungen abbildet: Kandidat\_innen müssen kommunikativ auf die Jury Bezug nehmen, worauf die Jury wiederum Bezug auf die Kandidat\_innen nimmt und so weiter (vgl. Bloch et al. 2015). Daneben werden aber auch Passungsverhältnisse zwischen Studierenden und Kandidat\_innen bzw. unter den Kandidat\_innen selbst etabliert (vgl. Kap. 2.4.3). Die Auswahl von Studierenden eines Jahrgangs und die damit gemachten Erfahrungen beeinflussen somit in verschiedener Hinsicht (z.B. die Anzahl Aufgenommener, das Geschlechterverhältnis, die Anzahl internationaler Studierender etc.) diejenige der nachfolgenden Jahre mit. Zur Mobilisierung einer möglichst hohen Zahl an Bewerber\_innen (was als Indiz für Sichtbarkeit bzw. Prestige und somit *Exzellenz* gilt) müssten die Zulassungsverfahren demnach so ausgestaltet sein, dass ein Bestehen zwar nicht unmöglich, aber dennoch schwierig genug erscheint, um die Motivation und Bereitschaft der Kandidat\_innen, sich zu *investieren*, möglichst beständig zu halten. Ist eine realistische Chance auf Studienzulassung für die Kandidat\_innen nicht mehr erkennbar, kommt es zu einer Reduktion der Zahl Bewerbungen, was aus institutioneller Sicht ein Anzeichen für verminderte Wettbewerbsfähigkeit darstellen und sich ebenfalls negativ auf die darauf folgenden Aufnahmeverfahren auswirken kann.

## 2.1.6

**Talente, Begabungen und Potentiale:****Zur Anerkennung von Kandidat\_innen in Auswahlverfahren**

In einer sozialkonstruktivistischen Perspektive können Auswahlverfahren «[...] als Konstruktions-, Aushandlungs- und Bewertungsprozesse betrachtet [werden], in denen Bewerber (und ihren Eigenschaften) ‹Wert› zu- oder abgesprochen wird» (Bloch et al. 2015: 188). Die Bewertung der Kandidat\_innen an Kunsthochschulen funktioniert in erster Linie durch die Zuschreibung von *künstlerischem Talent*, *Begabung* oder *Potential* für bestimmte künstlerische bzw. gestalterische Leistungen – Begriffe, die auf die bereits angeführte «charismatische Ideologie des schöpferischen Tuns» (Bourdieu 2001: 271) referieren. Wie Burke und McManus im Kontext der Massnahmen von *Widening Participation* (vgl. Kap. 2.2.1) gezeigt haben, sind diese Konzepte und Vorstellungen keineswegs neutral, sondern historisch und ideologisch aufgeladen, «[...] embedded in histories of classed and racialised inequalities, mis/recognitions and complex power relations» (Burke/McManus 2009: 26). Es stellt sich für die vorliegende Untersuchung deshalb die Frage, wie diese Konzepte und Begriffe verwendet werden: Was wird als Talent definiert? Wem wird Potenzial zugeschrieben? Welche Kompetenzen werden als legitim anerkannt? Betrachten wir die einseitige soziale Zusammensetzung der Student\_innen von Kunsthochschule (vgl. Kap. 5.1), so scheinen Ressourcen wie *Talent* oder *Potential* höchst ungleich in der Bevölkerung verteilt zu sein. Bourdieu und Passeron bezeichneten diese Verdeckung sozialer Differenzen durch den Verweis auf *natürliche Begabungen* im Bildungssystem bereits in den 1960er Jahre als Folge einer «charismatische[n] Ideologie der privilegierten Klasse»: Den bereits Privilegierten gelinge es, ihr familiäres Erbe in eine individuelle Begabung oder einen persönlichen Verdienst zu verwandeln und so ihre sozialen und kulturellen Privilegien zu legitimieren (Bourdieu/Passeron 2007: 98). Differenzen wie soziale Klasse, Geschlecht, Sexualität, *Race*/Ethnizität oder Behinderung finden durch diese Sichtweise keinen Artikulationsraum, weil angenommen wird, «dass solche Angelegenheiten schon zur Genüge behandelt wurden und Gleichheit als gegeben gilt» (McRobbie 2007: 85). Ungleichheit ist positiv konnotiert, weil nur dadurch *Spitzenleistungen* hervorgebracht werden könnten.

Vorhandene *künstlerische Talente* werden insbesondere im Feld der bildenden und visuellen Künste heutzutage meist durch Begriffe wie Originalität, Individualität, Interesse, Motivation oder Neugier umschrieben. Sie gehören zusammen mit sogenannten (Entwicklungs) Potentialen in den Selbstbeschreibungen von Kunsthochschulen zu den Hauptkriterien für die Aufnahme (vgl. Kap. 5.3.4). Stefan Hölscher und Bernd Zymek argumentieren anhand ihrer Bestandesaufnahme zu Studiengängen der bildenden bzw. visuellen Künste im deutschsprachigen Raum, dass «[...] die Zurückhaltung der Kunsthochschulen bei der Benennung und Präzisierung von Kriterien künstlerischer Eignung und Qualität aus einer notwendigen Unbestimmtheit resultiert, die sich aus dem besonderen Charakter der künstlerischen Praxis und einem zeitgenössischen Verständnis von Kunst ergibt» (Hölscher/Zymek 2015: 227). Laut Hölscher/Zymek rührt dies daher, da «das zeitgenössische Kunstgeschehen nicht mehr einem bestimmten allgemein verbindlichen Kunstbegriff verpflichtet ist, sondern dass die Frage



nach dem Verständnis von Kunst selbst zu einem notwendigen – impliziten oder expliziten – Bestandteil künstlerischer Tätigkeit selbst geworden ist» (ebd.: 229). Erst der *unbestimmte* Charakter dieser Kriterien erlaubt es, das offene Suchen zur wichtigsten Voraussetzung künstlerischer Tätigkeit zu machen. Da jeglicher vorgesezte Qualitäts- und Kunstbegriff obsolet und das Studium der bildenden bzw. visuellen Kunst in erster Linie ein hochgradig selbst organisiertes sei, müsse die Suche nach Bewerber\_innen in erster Linie auf Personen zielen, «die sich einer offenen und an Widerständen abarbeitenden künstlerischen Praxis in individuell produktiver Weise stellen können» (ebd.: 230). Insofern gehe es bei der Auswahl von Kandidat\_innen nicht um die Reproduktion von Erwartungen durch die Suche bzw. Bestimmung eines bestimmten, *eng definierten* Habitus, sondern eher um die Identifikation eines *offenen* Habitus, der es erlaube, mit dem «offenen und kontroversen Raum der Kunsthochschule umgehen zu können und darin einen individuellen, eigensinnigen und damit originellen Weg künstlerischer Praxis finden zu können» (ebd.). Allerdings variiert die Korrespondenz zwischen einem klassen-, geschlechts- und *race*-/ethnizitätsspezifischen Habitus und den Anforderungen je nach künstlerischem Subfeld stark (vgl. König 2012). Es wird zu untersuchen sein, inwiefern in den verschiedenen künstlerischen Feldern unterschiedliche Habustypen bzw. -elemente (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2010) gesucht bzw. präferiert werden. Zudem stellt sich in dieser Perspektive die Frage, wie die künstlerische Leistung bzw. Eignung von Kandidat\_innen – gerade im Falle der bildenden bzw. visuellen Kunst – überhaupt bewertet werden kann und auf welche Begründungsschemata dazu zurückgegriffen wird.

## 2.2

### Forschungsstand zu Aufnahmepolitiken an der Kunsthochschule

Unsere Untersuchung von drei Schweizer Kunsthochschulen war geleitet durch Fragestellungen, Analysen und Resultate vorangehender Forschungen und Auseinandersetzungen mit Inklusion und Exklusion in diesem spezifischen Feld. Insbesondere die umfangreichen Massnahmen im Kontext von *Widening Participation* unter der sozialdemokratischen Regierungen von Tony Blair und Gordon Brown in Grossbritannien (in der Folge als «New Labour» bezeichnet) und deren kritische Evaluation genauso wie die Studie über das Zulassungsverfahren an der Akademie der bildenden Künste Wien waren wichtige Referenzpunkte.

#### 2.2.1

##### *Widening Participation:*

##### Öffnung und Schliessung der Kunsthochschulen in Grossbritannien

An den britischen Kunsthochschulen stiess die Ende der 1990er-Jahre von New Labour ausgerufenen Devise erweiterter Teilhabe (*Widening Participation*), also der Inklusion von bisher nicht- oder unterrepräsentierten Gruppen im tertiären Bildungssektor, auf besondere Resonanz.

Soziale Gerechtigkeit auch in der tertiären Design- und Kunstausbildung anzustreben wurde zum dezidierten Ziel einer Vielzahl von Initiativen und Programmen, die an verschiedenen britischen Kunsthochschulen durchgeführt wurden, unterstützt von Organisationen wie dem National Arts Learning Network (NALN) oder dem Council for Higher Education in Art & Design (CHEAD).<sup>14</sup> Begleitet wurden diese durch eine kontinuierliche wissenschaftliche Erforschung verschiedener neuralgischer Stellen des institutionellen Feldes, vom Zugang zur Hochschulbildung (vgl. Burke/McManus 2009; McManus 2006), über den Übertritt vom Bachelor zum Master<sup>15</sup> (vgl. Pollard/Connor/Hunt 2008) bis hin zum Eintritt und der Aus- bzw. Weiterbildung künstlerischer Identitäten in den Professionsfeldern der Kreativökonomie (vgl. Shaw/Wise/Rout 2011; Taylor/Littleton 2011)

Politisch orientierten sich die Massnahmen im Rahmen von *Widening Participation* stark an der Vorstellung der Kreativitätsindustrie als Schlüsselsektor der postfordistischen Ökonomie.<sup>16</sup> Angela McRobbie bezeichnet den durch New Labour und Konservative gleichermaßen forcierten *Kreativitätsimperativ* als Strategie, junge Menschen aus der (migrantischen) Arbeiter\_innenklasse zu Unternehmer\_innen ihrer Selbst zu machen, nicht zuletzt um den britischen Staat von steigenden Sozialkosten zu befreien (vgl. McRobbie 2007). In diesem Sinne argumentieren auch marktliberale Verfechter\_innen einer Expansion des Kunstmarktes «gegen eine diagnostizierte «ständische Schliessung» des Kunstfelds, die dazu führe, dass auch das Marktpotenzial der Kunst nur partiell ausgeschöpft werde» (Wuggenig 2012b: 248). Die Inklusionspolitiken im Rahmen von *Widening Participation* an britischen Kunsthochschulen lehnten sich demnach eng an eine hegemoniale Konzeption von Diversity im Sinne *vernachlässigter Potentiale* (vgl. Kap. 2.1.3) an.

Wie eine methodisch vielfältige Begleitforschung darstellt, sind die Effekte der Anstrengungen in Richtung *Widening Participation* bemerkenswert, insbesondere in Bezug auf die Inklusion von Studierenden mit wenig ökonomischem und kulturellem Kapital, d.h. hinsichtlich sozialer Klasse. Die Vernachlässigung von rassialisierter Diskriminierung bei der Konzeption der Programme hat hingegen weitreichende Konsequenzen: Besonders Schwarze Menschen sind in der britischen Higher Education nach wie vor nicht in gleicher Weise repräsentiert – als Studierende wie auch als Lehrende: «*Widening participation was, for New Labour, above all a matter of class equity, taking a colour-blind approach to social disadvantage*» (Bhagat/O'Neill 2011: 29). Diese Ergebnisse machen deutlich, dass eine Fokussierung auf eine Kategorie (wie bspw. Geschlecht oder soziale Klasse) zur Vernachlässigung anderer Kategorien und der Aus-

14 Vgl. dazu den Band *Inclusive Practices, Inclusive Pedagogies*, der verschiedene Studien aus dem Kontext von *Widening Participation* im Bereich der Kunsthochschule versammelt (Bhagat/O'Neill 2011).

15 Auch an Schweizer Kunsthochschulen ist eine deutliche Veränderung in der Zusammensetzung der Studierenden von BA- zu MA-Programmen zu beobachten: Der Jahresbericht 2015 der ZHdK verdeutlicht, dass der Anteil internationaler Studierender sehr stark zunimmt (von 17% auf 44%). Gleichzeitig bleibt das Geschlechterverhältnis – anders als etwa an den Universitäten – mehrheitlich zu Gunsten der Frauen (ZHdK 2016: 60).

16 Ausgehend von Grossbritannien stiess der Begriff der *Kreativität* und der *Kreativwirtschaft* bzw. *creative industries* in den verschiedenen Branchen des Designs, aber auch in der Psychologie, Ökonomie und vor allem in der Politik auf ungebrochene und unhinterfragte Zustimmung (vgl. Meier/Weckerle 2016; Lhermitte et al. 2015; Wiesand/Söndermann 2005). Gleichzeitig ist der Begriff laut Ulf Wuggenig nirgendwo stärker verpönt als im künstlerischen Feld, aus dem er ursprünglich stammt (vgl. Wuggenig 2016). Die Bezeichnung der *Kreativwirtschaft* ist insofern sowohl als ein empirisches Phänomen als auch eine hegemoniale politische Forderung zu betrachten.

blendung von deren Verschränkung führt. Der kürzliche Bericht *Aiming Higher: Race, Inequality and Diversity in the Academy* (vgl. Alexander/Arday 2015) verdeutlicht die Notwendigkeit einer Re-Konzeptualisierung von Diversity- und anderen Inklusionspolitiken im Hinblick auf sogenannte «Black and Minority Ethnic» (BME) Studierende und Lehrende: «Research shows that while BME students are overrepresented in university entrance figures, they are concentrated in post-1992 and «new» universities, have lower levels of attainment and poorer graduate prospects than their White British classmates [...]. University institutions have themselves proved remarkably resilient to change in terms of curriculum, culture and staffing, remaining for the most part «ivory towers» – with the emphasis on «ivory».» (Alexander/Arday 2015: 4). Nachdem sich die Inklusionspolitiken lange Zeit ausschliesslich auf – institutionelle und finanzielle – Hürden beim Zugang zu (Kunst)Hochschulen konzentrierten, rücken nun vermehrt auch institutionelle Kulturen, Curricula und die persönlichen Erfahrungen von BME Künstler\_innen (vgl. Hudson 2009) und Akademiker\_innen in den Fokus. Gegenüber der Strategie, durch mehr Studierende aus unterrepräsentierten Gruppen das marktwirtschaftliche Potential von Kunst und Kultur besser auszuschöpfen bzw. den Kunstmarkt insgesamt zu erweitern, stellen sich damit Fragen, die den eigentlichen Kern von Bildungsinstitutionen bzw. pädagogischen Verhältnissen: «Why isn't my professor Black?» «Why is my curriculum so white?» (vgl. dazu [Kap. 2.4.5 und 2.4.6](#)). Diese Fragen nach der Beständigkeit post\_kolonialer Machtverhältnisse in zeitgenössischen Migrationsgesellschaften wurden nicht zuletzt durch Bürger\_innenrechts- und andere sozialen Bewegungen *von unten* auf die politische Agenda gebracht.

Seit dem Sieg der britischen Konservativen in den Parlamentswahlen 2010 wurde die diagnostizierte Ökonomisierung des britischen Hochschulwesens noch forciert: Finanzielle Zuschüsse für Studierende aus armen Familien wurden sukzessive reduziert und das Stipendienwesen finanzialisiert, d. h. auf Darlehen und Kredite umgestellt (vgl. McCaig 2016). Gleichzeitig wurde auch die Maximalhöhe der Studiengebühren an öffentlichen Hochschulen in Grossbritannien auf 9'000£ bzw. für sogenannte «internationale Studierende» auf bis zu 15'000£ erhöht. Insbesondere renommierte Kunsthochschulen bemühen sich um die Rekrutierung solcher ökonomisch lukrativer «internationaler Studierender», während die Politiken zur Förderung sozialer Inklusion und Diversität abgebaut oder ganz gestrichen wurden (vgl. Banks/Oakley 2016).

### 2.2.2

#### Kunsthochschulen als «the preserve of the privileged»

Ausserhalb von Grossbritannien fanden erst zaghaft Bemühungen um eine Untersuchung von Aufnahmepolitiken an Kunsthochschulen statt. Bisher durchgeführte empirische Studien zu Zulassungsverfahren an Universitäten und Kunstakademien (vgl. Burke/McManus 2009; Rothmüller 2010; Stich 2012; Rolle/Moeschler 2014) weisen darauf hin, dass dieser Zugang nach wiederkehrenden spezifischen Mustern eingeschränkt wird. Die Studie *Access to Inequality* von Amy Stich stellt für künstlerische Bildungsinstitutionen in den USA fest, wie sehr die Zulassung zum Studium über soziale Klasse reguliert wird – mit weitreichenden Folgen (vgl. Stich

2012). Sie beobachtet, dass sich im Zuge von Demokratisierungsbestrebungen die Distinktion zwischen privilegierten und unterprivilegierten Klassen nicht aufgeweicht, sondern lediglich verschoben hat. Anstelle einer Öffnung verfestigen sich Stigmatisierungen gegenüber unterprivilegierten Klassenmilieus und neue Formen der Abgrenzung innerhalb des Hochschulfeldes entstehen. Als machtvoll Instrument für die soziale Konstruktion von Zugehörigkeit identifiziert sie insbesondere die Reputation von Bildungsinstitutionen, die durch performative Zuordnungen eine unüberwindbare Demarkation zwischen *Elite* und *Arbeiter\_innenklasse* herstellen. Stich zeigt, dass sich diese Zuschreibungen einerseits in der Selbstwahrnehmung von Dozierenden und Mitarbeitenden manifestieren und sich in ihren Erwartungen und Bewertungen von Studierenden niederschlagen. Andererseits würden sich Studierende aus wenig privilegierten Herkunftsn eine Bewerbung an einer Institution mit *elitärem* Ruf gar nicht erst zutrauen, antizipieren also das vermeintliche negative Urteil und nehmen sich so selbst aus dem Rennen.

Soziale Klasse und über Reputation hergestellte soziale Realitäten müssen als Ausgangspunkte für die Regulierung des Zugangs zur tertiären Kunstausbildung berücksichtigt werden.<sup>17</sup> Barbara Rothmüller legt in ihrer Studie über die Zulassung zum Kunststudium am Institut für bildende Kunst der Akademie der bildenden Künste Wien eindrücklich dar, dass österreichische Bewerber\_innen aus bestimmten Migrant\_innengruppen und Bewerber\_innen, die nicht bereits in Wien leben, nur sehr geringe Zulassungschancen haben (Rothmüller 2010). Demgegenüber sind nicht-österreichische Bewerber\_innen und dabei vor allem jene mit deutscher oder einer anderen EU-Staatsbürger\_innenschaft überdurchschnittlich erfolgreich bei der Prüfung. Die Bedeutung von Geschlecht wird demnach in gewisser Hinsicht sekundär für die Zulassung zum Kunststudium, verbindet sich jedoch in vielfältiger Weise mit den Kategorien Klasse und Migration (vgl. dazu Saner/Vögele i. E.).

Fehlende oder unvollständige Informationen anlässlich der Aufnahmeverfahren (das Wissen über Mappengestaltung, Klassen, Professor\_innen, etc.) können teilweise durch soziales Kapital, d. h. Kontakte zu Student\_innen, Lehrenden oder anderen Auskunftspersonen über das Feld kompensiert werden – ein Umstand, der von ähnlichen Studien über das Feld der zeitgenössischen Kunst bestätigt wird (vgl. Wuggenig 2012b). In der Verschränkung der verschiedenen Kapitalformen äussert sich auch eine Kopplung der sozialen Herkunft von Bewerber\_innen mit den institutionellen Praktiken von Information und Kommunikation (vgl. Rothmüller 2011: 112ff.), d. h. im Rahmen der Aufnahmeverfahren werden *Passungsverhältnisse* zwischen der Institution und den Kandidat\_innen etabliert bzw. vertieft (vgl. Kap. 2.4.3).

Auf der Basis von Beobachtungen von Aufnahmeverfahren und Interviews mit Kandidat\_innen und Tutor\_innen kommen Penny Jane Burke und Jackie McManus in ihrer einflussreichen Studie *Art for a Few* über Zulassungsverfahren an britischen Kunsthochschulen zum Schluss, dass durch die Vernachlässigung bzw. Nicht-Thematisierung gesellschaftlicher Ungleichheiten, sozialer und ökonomischer Differenzen und der Nicht-Anerkennung des

---

17 Zu einem sehr ähnlichen Ergebnis kommt neben der Vorstudie *Making Differences* für die Schweizer Kunsthochschulen (vgl. Seefranz/Saner 2012: 38ff.) auch Alexandra König in einer vergleichenden Studie über verschiedene Studienfächer in Deutschland: «Die Kunststudierenden stammen aus Familien mit angesehenen Berufen und hoher sozioökonomischer Position, während die Auszubildenden im Handwerk aus Familien kommen, die am unteren Ende der Skalen rangieren. Die Lehramts- / Ingenieursstudierenden nehmen eine mittlere Position ein» (vgl. König 2012: 370).

spezifischen *Kapitals* von marginalisierten Gruppen in den Zulassungsprüfungen das Vorhaben, eine soziale Öffnung der Kunsthochschulen zu realisieren, unterminiert wird, auch wenn die Aufnahmeverfahren möglichst fair und transparent ausgestaltet werden (Burke/McManus 2009: 46). Ferner verweisen sie darauf, dass die Fokussierung auf das individuelle Künstlersubjekt das angeführte Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren unsichtbar macht: «The focus on individual practices rather than wider sets of discursive practices helps to hide the workings of inequality in processes of selection.» Auch Rothmüller betont in ihrer Studie, dass Bewerber\_innen mit vielen Kontakten zum angestrebten Studiengebiet ihre sozialen Netzwerke erfolgreich für die Vorbereitung des Portfolios mobilisieren konnten (vgl. Rothmüller 2010). Mappen sind insofern eher als Ergebnis einer kollektiven Praxis und weniger als jener unmittelbare Ausdruck *individueller* Eignung zu betrachten, als die sie bei der Eignungsbeurteilung von Kunsthochschulen vorausgesetzt werden. Dies schliesst insofern an den professionssoziologischen Ansatz der *Art Worlds* von Howard Becker an (vgl. Becker 1982): Dieser untersucht die gesamte künstlerische Produktion (z.B. eines Musikstückes) in Hinblick auf die Kooperation der verschiedenen involvierten Akteur\_innen und versteht künstlerisches Arbeiten als eine genuin *kollaborative* Tätigkeit – entgegen dem romantisierenden Ideal einer aus *sich selbst* schöpfenden Künstler\_in (ähnlich Krämer 2014).<sup>18</sup>

In ihrer ethnografischen Studie *Producing Excellence: The Making of Virtuosos* untersucht Izabela Wagner die Mechanismen, die zur Produktion erfolgreicher Solist\_innen beitragen (Wagner 2015). Als teilnehmende Beobachterin der musikalischen Bildungsprozesse von knapp hundert jungen Violinist\_innen auf dem Weg zur Solokarriere beschreibt sie, wie sehr das erfolgreiche Streben nach Exzellenz und Virtuosität in Vergangenheit und Gegenwart von sozialen, ökonomischen und kulturellen Faktoren geprägt ist.<sup>19</sup> Die Ausbildung von jungen Violinist\_innen funktioniert demnach in einer Triade zwischen Lehrperson(en), Eltern und Kind, in der ambitionierte Eltern (in vielen Fällen die Mütter) zu einer treibenden Kraft werden können, wenn sie dem Unterricht beiwohnen und der Lehrperson assistieren.

### 2.2.3

## Inklusion und Exklusion anhand von Geschlecht und *Race*/Ethnizität in einer globalen Perspektive

Auch vier Jahrzehnte nach der eingehenden Frage von Nochlin (*Why Have There Been No Great Women Artists?*) hat sich in den zeitgenössischen Kunstfeldern bezüglich der Diversität nur wenig grundlegendes geändert: Hyacinthe Ravet zeigt in ihrer Studie *Musiciennes, enquête sur les femmes et la musique*, dass Frauen in den Institutionen der höheren Musikausbildung zwar mittlerweile die Mehrheit der Studierenden stellen, in den Ensembles, Orchestern und pres-

<sup>18</sup> Vgl. dazu auch die Arbeiten zur *vocation artistique* in [Kap. 2.3](#).

<sup>19</sup> Auch die Vorstudie *Making Differences* zeigte, wie hoch die «Investitionskosten» zu Beginn einer musikalischen Karriere (für Instrumente, Privatunterricht, Reisekosten, etc.) sind (vgl. Seefranz/Saner 2012: 58ff.). Dies gilt aber verallgemeinert auch für alle anderen Künste.



tigeträchtigen Positionen jedoch weiterhin unterrepräsentiert bleiben (vgl. Ravet 2011). Laut Maura Reilly trifft dies in einem sehr ähnlichen Ausmass auch auf die zeitgenössische bildende Kunst zu: Anhand der Repräsentation von Frauen in renommierten Museen, Galerien und Kunstbiennalen zeigt sie, wie stark die Institutionen des Kunstfeldes weiterhin von *weissen*, heterosexuellen Männern dominiert werden (Reilly 2015). Es geht allerdings nicht nur um einen *representation gap*, sondern auch um einen *pay gap*: «The vicious truth is that female college graduates today still make about 22 percent less than their male counterparts, across the economy.» (Davis 2015: 4) Das Problem betrifft zudem Schwarze Frauen und Latinas sehr viel stärker als *weisse* Frauen: «For African-American women and Latinas, the statistics on relative pay are even more dismal. An African-American woman can in general expect to make 36 percent less than a white male.» (Ebd.) Dies wird auch in der kürzlichen Studie *Culture belongs to Everyone – Diversity and Equity in New York City’s Cultural Workforce* bestätigt, die Mitarbeiter\_innen aller städtisch geförderten Kulturinstitutionen New Yorks hinsichtlich ihrer sozialen, geschlechtlichen und ethnischen Zugehörigkeit sowie Alter, Behinderung oder Religion befragte (vgl. Schonfeld/Sweeney 2016). Die Studie konnte bezüglich Geschlecht eine relativ ausgeglichene Verteilung und bei *Leadership*-Positionen sogar einen Frauenanteil von 58% feststellen – wobei dies gerade für die finanziell am besten ausgestatteten Institutionen nicht zutrifft (ebd.: 11). Trotzdem ist es ein beachtlicher Wert, von dem hiesige Kunst- und Kulturinstitutionen noch weit entfernt sind. Allerdings wird auch angemerkt, dass «non-binary individuals», also Befragte, die sich zu keinem der beiden Normgeschlechter bekennen, weiterhin «notably underrepresented» seien.

Die Arbeiten von Marie Buscatto verweisen darauf, dass nicht nur bestimmte Positionen ungleich nach Geschlechtern verteilt sind, sondern dass künstlerische Praktiken an sich einen *vergeschlechtlichten* Charakter aufweisen: In *Artistic Practices as Gendered Practices* zeigt sie, wie Männlichkeit bzw. Weiblichkeit auch über – professionelle wie amateurhafte – kulturelle und künstlerische Praktiken der Produktion, Rezeption oder Vermittlung inszeniert werden können (vgl. Buscatto 2014). Dadurch wird eine soziale Hierarchie von verschiedenen Tätigkeiten etabliert, die geschlechtlich markiert sind. Daran anknüpfend muss zwingend ergänzt werden, dass nicht nur soziale Klasse, Geschlecht und Sexualität als strukturierende Grössen des Kunstfeldes funktionieren, sondern dass *Race*/Ethnizität ebenso zentral sind: Der historische Kanon der als *legitim* anerkannten Kunst ist nach wie vor von *weissen*, europäisch-nordamerikanischen, heterosexuellen Männern aus den mittleren bzw. oberen Klassen dominiert, während *andere Positionen* (hinsichtlich Geschlecht, Sexualität, *Race*/Ethnizität, Behinderung und sozialer Klasse) daraus verbannt bleiben:

«This canon effectively excluded «feminine» (and «ethnic») works and practices that did not immediately correspond to it, either by marginalizing them (i.e., defining them as belonging to the «minor» arts or crafts) or refusing to consider their works of art or artistic practices worthy of «universal» recognition» (Buscatto 2014: 48).

Die Ergebnisse bezüglich «Race & Ethnicity» in der New Yorker Studie über Diversity erweitern damit das Bild der Gleichstellung der Geschlechter:

«62% aller MitarbeiterInnen in Kulturbetrieben wurden dem Segment «White-Non Hispanic» zugeordnet, welches laut Volkszählung nur 33% der Stadtbevölkerung umfasst. Dieser «weisse» Anteil steigt auf der «Senior»-Ebene auf 74% und landet auf der «Leadership»-Ebene bei 78%. «Leadership» in Museen toppt diesen Wert noch mit 84%. Der «weisseste» Job ist übrigens Kurator [...], denn der populäre Jobtitel liegt mit 79% «White-Non Hispanic» am äussersten Ende jener Skala, an deren anderen Ende «Security» und «Facility» stehen, jene Bereiche, in denen sich in New York also nicht nur die wenigsten Frauen, sondern auch die wenigsten Weissen finden.» (Fritz 2016)

Wir führen an dieser Stelle die Ergebnisse der New Yorker Studie an<sup>20</sup>, weil uns keine umfassenden, empirischen Studien über die *Diversität* des hiesigen Kunst- und Kulturbetriebs (jenseits von binären Geschlechterkonzepten) bekannt sind, wir aber davon ausgehen, dass die Auseinandersetzung für unseren Kontext eine grosse Relevanz hat.

Ein Blick auf die Präsenz von ethnisch als nicht-*weiss* markierten Künstler\_innen und Kunstwerken in von der westlichen Welt anerkannten Ausstellungen zeigt weiter auf, dass es dabei in erster Linie um *Repräsentation* geht (vgl. Mercer 1990). Olu Oguibe erläutert in *The Culture Game*, wie die Inklusion nicht-westlicher Künstler\_innen im globalen Feld der zeitgenössischen bildenden bzw. visuellen Kunst nach wie vor als «Alibi für «kulturelle Diversität»» dient (Buchholz 2008: 226):

«Rather than be seen in their own right as individual artists worthy of acquisition, these artists are thought of as representative of their backgrounds or regions and acquired accordingly. A museum that purchases a painting by Ouattara [Watts], for instance, thinks of itself as having bought some African work, despite the fact that the artist is a New York artist. This becomes an excuse not to look in the direction of any other artist of the same background for a while. It wasn't so long ago since we bought some African paintings! In this meaningless game the individual Other is always saddled with the burden of the group, for better or worse. Ultimately, things degenerate to a game of numbers: *We had five Africans in the biennial, seven Chinese, two Southeast Asians, even two Australian Aborigines. We did our very best to ensure that this year's exhibition was representative.*» (Oguibe 2004: XII f., zit. nach Buchholz 2008: 238)

Mittlerweile existiert breites Datenmaterial in Form von künstlerischen Ranglisten (in Zeitschriften wie *Capital* oder *Artinvestor* oder die Datenbank *Artfacts.Net*), die sich auf die Künstler\_innen mit der höchsten internationalen Sichtbarkeit beziehen. Verschiedene Studien zur «Transformation des Kunstfeldes» legen auf Grundlage dieser und ähnlicher Quellen nahe, dass nach wie vor wirksame Zentrum-Peripherie-Strukturen im globalen Kunstfeld existieren (vgl. Quemin/van Hest 2015; Buchholz/Wuggenig 2012), die das *Westlich-Europäische* als

<sup>20</sup> Auf die methodischen Herausforderungen, die sich durch solche Studien ergeben, gehen wir spezifisch in [Kap. 1.2](#) ein.



Zentrum setzen, an dem sich der «Rest»<sup>21</sup> in der Peripherie orientiert. Davon zeugen die trotz aller «transdisziplinären» Praktiken der Hybridisierung weiterhin bestehende *Kulturalisierung* bestimmter Kunstrichtungen oder von Kunstschaaffenden aufgrund ihrer geographischen Herkunft (vgl. das Zitat von Oguibe).<sup>22</sup> Demgegenüber betonen verschiedene Arbeiten die Globalisierung des Kunstmarktes bzw. die Transformation des globalen Kunstfeldes in den letzten drei Jahrzehnten. Das beschleunigte ökonomische Wachstum in den sogenannten BRICS-Staaten (Brasilien, Russland, Indien, China und Südafrika), in den Golfstaaten sowie in Lateinamerika habe auch zu einem regelrechten Boom auf den globalen Kunstmärkten geführt (vgl. Velthuis 2013). Fallstudien zu den «neuen» Zentren des Kunstmarktes wie Moskau, São Paolo, Delhi, Shanghai oder Abu Dhabi (vgl. die Beiträge in Velthuis/Curioni 2015) verdeutlichen, dass nicht-westliche Künstler\_innen und Institutionen zwar immer mehr Anerkennung finden, dass jedoch die zentralen Funktionsweisen des Feldes nach wie vor an der euro-amerikanischen Achse orientiert sind. Ranjit Hoskote zufolge sind es in erster Linie westliche Denktraditionen, die die Rezeption nicht-westlicher Kunstproduktion beeinflusse:

«Since 2000, cultural productions from various regions in the Global South have been presented with increasing frequency by galleries, museums and biennials across the planet. But they become accepted, theorised and elaborated within a system of ideas that is still largely generated from the intellectual centres of Western Europe and Northern America (even if some of the intellectuals producing their critical positions from these centres belong to the Global South by descent).» (Hoskote 2014: 187)

Zudem hat zeitgenössische Kunst, aber auch klassische Musik (vgl. Wagner 2015) in diesen als *emerging markets* bezeichneten Staaten – ähnlich wie in Europa und Nordamerika – den Status eines Mittels zur Distinktion der privilegierten sozialen Klassen (vgl. Bourdieu 1987). Die «Teilhabe» am globalen Kunstfeld ist überdies schon nur dadurch für den allergrössten Teil der Weltbevölkerung eingeschränkt bzw. unmöglich, als nur eine kleinere Minderheit über die Möglichkeiten globaler Reisefreiheit – aus ökonomischen wie rechtlichen Restriktionen – verfügt (vgl. Kap. 5.1.6).

Deshalb kann hier von einer relativen Autonomie im Sinne der Feldtheorie Bourdieus gesprochen werden: Die Machtverhältnisse setzen immer noch Referenzen, Debatten, Institutionen etc. des globalen Nordens als Massstab, an dem sich nicht-westliche Künstler\_innen orientieren müssen – ob affirmativ oder ablehnend darauf Bezug nehmend (vgl. Gilroy 1990) – was umgekehrt nicht gilt. Dies reproduziert, allen Verschiebungen zum Trotz, kolonial und imperial anmutende Machtverhältnisse (vgl. Kap. 2.4.5 und Kap. 2.4.6).

Die Verbindung von Wissen und Macht ist eine der zentralen Annahmen, die Edward Said

21 Stuart Hall schlug die Gegenüberstellung «der Westen und der Rest» vor um die Formierung der westlichen Identität als eine Konstruktion, die auf Differenzen beruht, zu veranschaulichen. Das Andere, von dem sich der Westen immer abhebt, umfasst den gesamten «Rest» der Welt und spiegelt die Zerlegung einer imaginären Weltkarte in zwei Teile, die sich zwingend ausschliessen (vgl. Hall 1994).

22 Davon zeugt auch die jährlich wiederkehrende Debatte «Why are the Oscars so white?» über die Vergabe von Oscars und anderen Preisen im Filmbereich, vgl. online unter: <http://blog.leeandlow.com/2014/02/20/wheres-the-diversity-hollywood-85-years-of-the-academy-awards/> (letzter Zugriff: 14.06.2016)

(2003) in seinem Orientalismus-Konzept sowie auch Theoretiker\_innen des Okzidentalismus (vgl. insbes. Coronil 2002; Mignolo 2000) im Anschluss an Michel Foucault aufgenommen haben. Dipesh Chakrabarty hat diese Überlegungen ausgeführt und bemerkt, wie sehr eurozentrische Denkweisen in «universellen» Konzepten wie Staat, Zivilgesellschaft, Demokratie oder Menschenrechten verankert sind: «One can simply not think of political modernity without these and other related concepts that found a climactic form in the course of the European Enlightenment and the nineteenth century» (Chakrabarty 2000: 4). Dies bedeutet, dass Kritik imperialer und kolonialer Machtverhältnisse ausserhalb des Vermächtnisses eines aufgeklärten Europas undenkbar wird (vgl. Conrad and Randeria 2002). Die Universalien sind über die Bedingungen der Moderne definiert und es ist durch die imperiale Setzung und Weiterführung von Machtverhältnissen unmöglich, über diese Konzepte hinaus zu denken, weil sie, ungeachtet der räumlichen oder situativen Positionierung, immer durch Eurozentrismus vereinnahmt bleiben (Chakrabarty 2000: 5). Chakrabarty regt deshalb eine *Provinzialisierung Europas* an:

«European thought is at once both indispensable and inadequate in helping us to think through the experiences of political modernity in non-Western nations, and provincializing Europe becomes the task of exploring how this thought – which is now everybody’s heritage and which affect us all – may be renewed from and for the margins.» (ebd.: 16)

Im Bestreben, das euro-amerikanisch geprägte Kunstfeld zu provinzialisieren, stellt sich also aus einer eurozentrischen Perspektive einerseits die Frage, wie ungleiche Machtverhältnisse benannt werden können, ohne sie aber zugleich weiter zu verfestigen. Es geht darum, wie sich «das Kunstfeld» als eine Einheit herausbildet, d. h. wie der Herstellungs- und Konstitutionsprozess dieser hegemonialen Position gezeichnet resp. verändert werden kann. Und andererseits, aus der Perspektive des «globalen Südens» – der sogenannten Ränder («margins») –, wie (koloniale) Differenzen und Disseminationen betont werden können, die vorherrschende Machtverhältnisse unterlaufen (Hall 2002: 231). Darin gilt es aufzuzeigen, inwiefern das euro-amerikanisch geprägte Kunstfeld ein multipler Ort ist, der fragmentiert, in sich kolonialisiert und kolonialisierend ist und zugleich global agiert und wirkt, dennoch provinziell im Lokalen verhaftet bleibt. Durch die Hervorhebung der Gleichzeitigkeit von Lokalität und Globalität, von Universalität und Partikularität, von Konstitutionsprozessen und Prozessen, die diesen entgegenlaufen oder sich entziehen, kann demnach das euro-amerikanisch geprägte Kunstfeld provinzialisiert werden.

Darüber hinaus führen auch eigenständige Entwicklungen im «globalen Süden» zu einer Provinzialisierung des Zentrums: Zahlreiche Kunstaussstellungen<sup>23</sup>, Museen (vgl. die Beiträge in Belting/Buddensieg 2009), Zeitschriften und weitere Institutionen haben zur Etablierung

---

23 Als einflussreiche Beispiele für die Etablierung von Süd-Süd-Beziehungen werden u. a. folgende globalen Kunstaussstellungen und Biennalen genannt: Die Biennale de la Méditerranée in Alexandria 1955, die erste Triennale in Indien 1968, die erste panarabische Biennale in Bagdad 1974, die dritte Biennale von Havanna 1989 oder die Documenta11 im Jahr 2002 in Kassel (vgl. Enwezor 2004; Adajania 2013; Gardner/Green 2013).

von globalen «Süd-Süd-Beziehungen» beigetragen, die parallel und relativ autonom von der euro-amerikanischen Achse funktionieren. Politisch nahmen diese ihre Anfänge in den Dekolonisierungs- und Unabhängigkeitsbewegungen der Länder des «globalen Südens» und der Bewegung der Blockfreien Staaten, die keinem der Militärbündnisse des Kalten Krieges (NATO bzw. Warschauer Pakt) angehörten. Die Bewegung wurde massgeblich durch Länder wie Indien, Ägypten, Jugoslawien, Indonesien und Ghana geprägt und hatte von Anfang an den Anspruch, neben der politischen Zusammenarbeit auch den kulturellen Austausch zu befördern und so den kapitalistischen bzw. den sowjetisch-sozialistischen Hegemoniebestrebungen eine andere, dritte Form von «Globalismus» entgegen zu stellen (vgl. Adajania 2013).

Die Ergebnisse aus den angeführten und weiteren Studien verdeutlichen, dass sich in und durch die Felder der Kunst und Kultur gesellschaftliche Machtverhältnisse herstellen und fortschreiben. Obwohl es sich bei Kunst oder Musik im Prinzip um global kommunizierende Systeme handelt, die nicht (mehr) an geografische, sprachliche oder rechtliche Einschränkungen gebunden scheinen, bleiben sowohl die Kreativwirtschaft (vgl. Lhermitte et al. 2015) als auch das zeitgenössische Kunstfeld (vgl. Stichweh 2014) an der euro-amerikanischen Achse orientiert und können das Versprechen auf *globale Inklusion* nicht einlösen. Damit schreiben sich sowohl in globaler Hinsicht als auch in einzelnen Institutionen des Kunst- und Kulturbetriebes – wie in anderen professionellen Feldern auch – Machtverhältnisse und unterschiedliche strukturelle Barrieren fort, die einigen wenigen Privilegierten – sei es im euro-amerikanischen Raum, sei es im «globalen Süden» – den Aufstieg erleichtern, während sie für die grosse Mehrheit zusätzliche Hürden in den Weg legen. Das kritische Hinterfragen der Funktionsweisen dieses «globalen Kunstfeldes», seiner Fragmentierung und lokalen Verhaftung sowie durch die Gleichzeitigkeit einer Süd-Süd Orientierung mit eigenen Fördermitteln und Anerkennungsstrukturen verliert aber die euro-amerikanische Achse zunehmend an Bedeutung. Diese Provinzialisierung könnte den Effekt haben, dass Akteur\_innen, die an eurozentrischen Wertungen und Prozessen festhalten, nicht mehr für ihre Ignoranz «belohnt» werden, sondern dass sich die «rewarded ignorance» (Mills 2007, 2015) bald als eine «unrewarded ignorance» herausstellen könnte.

### 2.3

## Vocation artistique, figures de l'artiste, formation et réussite

Nous abordons ici quelques concepts-clés qui sont mobilisés dans notre analyse des parcours des candidat\_e\_s et étudiant\_e\_s (voir chap. 5.4). Nous traiterons d'aspects propres au champ artistique qui influencent la construction de la carrière professionnelle. Ainsi, il est nécessaire d'expliciter la dimension vocationnelle des métiers artistiques pour saisir les choix et les stratégies inhérents à l'entrée dans le champ artistique. Cette vocation est également alimentée par les représentations de l'artiste idéal. Comment les différentes figures de l'artiste ont-elles évolué, en relation avec le contexte socio-historique et les transformations des mondes de l'art eux-mêmes ? Ce cadre posé nous permettra de saisir l'influence de ces représentations sur la réussite des candidat\_e\_s ; la manière dont les candidat\_e\_s et les étudiant\_e\_s se saisissent de

ces images participe à la construction d'un parcours mais aussi d'un discours sur leur identité artistique plus ou moins en adéquation avec les attentes du milieu professionnel et plus particulièrement celles des écoles d'art. Enfin il nous semblait également fondamental de rappeler quelques éléments sur la formation en tant qu'étape de la carrière artistique. Ce temps spécifique porte des enjeux qui lui sont propres et qui ont une forte influence sur la manière dont les candidat\_e\_s abordent une potentielle entrée dans une école d'art. La spécificité de la formation amène également à penser les critères de réussite dans l'enseignement supérieur. Cette articulation de facteurs identifiés comment facilitant la réussite dans les cursus académiques apporte un cadrage source de réflexion pour ce qui est des formations artistiques auxquelles notre étude s'intéresse.

### 2.3.1

#### De la vocation artistique : embrasser la carrière artistique

Les professions artistiques sont perçues comme des métiers de vocation. Qu'il s'agisse des musicien\_ne\_s (Buscatto), des plasticien\_ne\_s, (Heinich ; Pita) des comédien\_ne\_s (Rolle/ Moeschler) ou encore des danseur\_e\_s (Sorignet ; Roharik/ Rannou), les analyses sociologiques insistent sur la dimension vocationnelle du métier d'artiste et ses conséquences. Elles essaient d'en expliquer la production mais aussi les répercussions sur le champ artistique. Prétendant que l'artiste est le fruit de caractéristiques individuelles innées, la croyance en la vocation place l'individualité de l'artiste au cœur de son parcours qui ne devient alors pas réductible au social. Mais en parallèle, l'artiste aspire aussi à l'universalité ; son message doit parler à tous en se détachant de son contexte de production (Heinich, 1998). L'internationalisation du marché de l'art renforce cette dimension universalisante qui invite les artistes à trouver équilibre entre leur personnalité propre et les aspirations collectives. Nathalie Heinich résume ce paradoxe ainsi : « l'artiste authentique est perçu comme quelqu'un qui poursuit des fins impersonnelles (l'avancement de l'art) par des moyens personnalisés (l'invention d'une manière originale) » (Heinich, 1998 : 19). La vocation est un concept complexe qui articule « prédestination » et « travail ».

La dimension vocationnelle est intéressante à plusieurs titres et plus particulièrement pour l'analyse des parcours des candidat\_e\_s et étudiant\_e\_s que nous proposerons au chapitre 5.4. Parce qu'elle structure les représentations du métier artistique et donc les attentes tant des candidat\_e\_s que des écoles elle-mêmes. Chacun produit un discours présentant sa propre vision de la vocation et de sa fonction dans le parcours de formation artistique. Cette idéologie vocationnelle influence la perception des métiers artistiques tout comme les motivations qui poussent à les choisir. Les exemples sont nombreux et se retrouvent fréquemment dans les entretiens menés ; être artiste ne se limite pas à une orientation professionnelle. Ce qui tend souvent à justifier une posture ambivalente – soutenue par les institutions : artiste n'est pas un « vrai métier » et en même temps cela nécessite un investissement bien supérieur à l'exercice de toute autre activité professionnelle. C'est notamment ce que souligne Marie Buscatto au sujet des musicien\_ne\_s de jazz :

« Tout d'abord, au cours de nos rencontres avec ces artistes, le choix de devenir musicien est le plus souvent énoncé comme le fruit d'une *vocation* qui s'est imposée à eux dès l'enfance. Être musicien n'est pas considéré comme un *vrai* travail puisqu'on est né pour ça. On porte la musique en soi et elle se *révèle* à travers l'exercice de cette activité. Cette vocation se révèle parfois tardivement, mais là encore, elle résulte d'une passion personnelle irrésistible qui finit par s'imposer. » (Buscatto, 2004 : 41)

### 2.3.1.a)

#### Définir la vocation

Gisèle Sapiro souligne la prépondérance du don dans la construction de la notion de vocation. Comme elle le rappelle les métiers vocationnels sont relativement rares, « impliquant l'idée de mission, de service de la collectivité, de don de soi et de désintéressement. Ils requièrent une forme d'ascèse, un investissement total dans l'activité considérée comme fin en soi, sans recherche de profit temporel » (Sapiro, 2007 : 5). L'artiste répond en partie à cette définition – même si certains aspects sont plus ou moins marqués ou plus au moins discutables. En tout cas, cette perception, très empreinte d'une dimension religieuse, a fortement influencé la construction des carrières artistiques entre le 19<sup>ème</sup> et le 21<sup>ème</sup> siècles :

« Expression extrême de l'individualisme moderne et du processus déjà évoqué de subjectivation de la responsabilité, le modèle vocationnel devient, avec le transfert de la fonction sacrée de la religion à la production culturelle, le mode privilégié de l'exercice des métiers artistiques, ou plutôt le modèle revendiqué par une élite qui parvient à imposer cette représentation socialement. » (Sapiro, 2007 : 6)

Autrement dit, penser l'artiste comme un modèle individuel de don de soi devient, dès la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, dominant dans les mondes de l'art. La vocation s'exprime souvent par la souffrance corporelle ou morale qu'elle engendre et qui représente une forme de distinction au sens bourdieusien du terme (Bourdieu, 1979) mais aussi de valorisation du travail artistique (Sapiro, 2007).

### 2.3.1.b)

#### Formation sociale des vocations artistiques

Si la vocation apparaît comme un trait individuel inné, elle n'échappe pas aux mécanismes sociaux : elle est une construction sociale, notamment parce que cette vocation nécessite le plus souvent d'être découverte, révélée par autrui. Mais cette dimension sociale, souvent collective, est mise de côté sciemment dans le processus de construction de la figure de l'artiste et ce à cause des « valeurs d'imprédictibilité et d'originalité » dont l'acte de création et/ ou d'interprétation doit être empreint (Sapiro, 2007 : 7).

Définir ces processus est essentiel à la compréhension des choix et des stratégies mis en place par ceux qui souhaitent poursuivre une carrière artistique. Sapiro, s'inspirant des tra-



vaux de Pierre Bourdieu et de Howard Becker, identifie deux conditions à la matérialisation des vocations artistiques :

« La première condition est la constitution socio-historique de ces activités reconnues socialement comme des métiers à vocation. Ce processus est le fruit de l'autonomisation de ces activités et de la sociogenèse d'une *illusio*, d'une croyance dans le jeu, qui fait que les individus qui y adhèrent sont prêts à s'y donner entièrement, en sacrifiant souvent le confort matériel, la sécurité, parfois la vie de famille. Ce don de soi apparaît comme désintéressé parce qu'il se fonde sur le renoncement aux profits temporels et la prise de risque liée aux aléas de la carrière, mais c'est dans l'espoir de bénéfices symboliques différés : reconnaissance, renom, gloire. [...] La deuxième condition de la formation de la vocation est l'adhésion individuelle à cette croyance. Celle-ci repose sur l'inculcation de valeurs littéraires, artistiques ou musicales, qui est prise en charge par les familles et/ ou les instances de formation, de l'école aux institutions plus spécifiques. »  
(Sapiro, 2007 : 9)

Ce qui est intéressant c'est que cette *illusio* se manifeste souvent avant même l'entrée dans le champ professionnel. Les admissions en école d'art sont un premier temps d'évaluation de cette adhésion individuelle, mais aussi collective, à la vocation artistique. Croire dans les valeurs portées par les mondes de l'art, adhérer aux normes d'une discipline représentent le premier pas pour une entrée dans le champ. La croyance en la vocation va structurer le parcours des aspirant\_e\_s artistes.

Entrer dans la carrière artistique implique souvent un investissement précoce, ce qui joue notamment sur la position socio-économique des étudiant\_e\_s et de leurs parents (voir chap. 5.1). Il n'est donc pas étonnant de retrouver des profils socialement très homogènes chez les étudiant\_e\_s en art (voir chap. 5.4). Poursuivre la vocation artistique implique une socialisation particulière qui reste davantage possible pour les classes aisées : fort capital culturel, pratique artistique précoce, capital économique sont autant d'éléments qui facilitent l'émergence de la vocation artistique dont on sait qu'elle débouche souvent sur des métiers aux faibles revenus et peu de stabilité. Cette homogénéité est décrite dans de nombreuses enquêtes menées notamment sur les écoles d'art européennes. Citons par exemple les travaux de Gilles Galodé et Christophe Michaut (2003) menés sur 29 écoles supérieures d'art françaises qui mettent en avant que les « écoles des beaux-arts ont un recrutement social situé entre celui des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et celui des premiers cycles universitaires. Largement moins populaires que les filières techniques (STS, IUT), les écoles supérieures d'art n'opèrent toutefois pas un recrutement aussi élitiste que les CPGE. Ainsi, 42,7 % des étudiants de première année des beaux-arts ont un père occupant la profession de cadre supérieur tandis que 51,4 % des étudiants des CPGE sont dans cette situation » (Galodé/ Michaut, 2003 : 81). Ils soulignent par ailleurs que seulement 8 % de ces étudiant\_e\_s ne possèdent pas le baccalauréat (équivalent de la maturité gymnasiale) bien que celui-ci ne soit pas obligatoire pour accéder aux écoles artistiques et notent une forte évolution depuis la fin des années 1990 : « Sur ce point, il apparaît que cette situation, fréquente au début des années 80 (Galodé, 1994) – environ 40 % ne possédait pas le baccalauréat – est désormais exceptionnelle, le baccalauréat et plus

récemment une formation supérieure devenant la norme de recrutement. » (Galodé/ Michaut, 2003 : 82)

Cet élitisme social et scolaire est également décrit par Valérie Rolle et Olivier Moeschler au sujet des étudiant\_e\_s de la Manufacture – Haute école des arts de la scène de Lausanne (Rolle/ Moeschler, 2014 : 48). Mais les deux auteur\_e\_s apportent également un autre éclairage à cette forme persistante d'élitisme de la culture légitime et de son accès. Les profils ici décrits s'accompagnent souvent d'un accès à la culture plus soutenu qui ne se limite pas au niveau de formation. Si le lien entre pratiques culturelles et entrée précoce dans la vocation est assez évident, il est intéressant de rappeler qu'« un facteur facilitant la « vocation » (une familiarité précoce à la culture ou au théâtre, des parents artistes ou plus susceptibles de valoriser les gratifications symboliques d'un métier que ses rétributions économiques) peut, finalement, contrebalancer une caractéristique sociale (le fait d'être une femme ou d'être moins bien doté\_e d'un point de vue scolaire) autrement plus susceptible de handicaper une telle orientation professionnelle » (Rolle/ Moeschler, 2014 : 50). La proximité avec le monde de la culture et des arts est un capital fondamental qui inscrit déjà les futur\_e\_s artistes dans un réseau dont nous verrons l'importance (voir chap. 5.4). Elle permet également de puiser des ressources dans les parcours autodidactes qui seront au cœur de notre analyse des parcours des candidat\_e\_s. Selon Rolle et Moeschler, les mythologies professionnelles font de ces ressources qui encouragent l'originalité et le développement d'une identité artistique un élément biographique bien plus fort que les caractéristiques socioéconomiques. Si l'on peut nuancer cette affirmation – l'homogénéité des profils des étudiant\_e\_s en art montrent que les facteurs socioéconomiques sont déterminants (voir chap. 5.1) – nous verrons que des candidat\_e\_s *atypiques* peuvent en effet surmonter un contexte socioéconomique peu favorable grâce à leurs représentations du milieu artistique.

La formation sociale de la vocation s'inscrit également dans des mécanismes institutionnels. La situation actuelle du marché artistique et des mondes de l'art en général confronte les institutions, et plus particulièrement les écoles d'art, à une évolution de leur rôle. Si « les vocations artistiques semblent se former hors de toute structure contraignante [...] sur le mode charismatique selon la définition wébérienne » (Sapiro, 2007 : 10) les institutions ont une fonction plus ou moins grande à jouer dans leur encadrement, et ce dès la sélection initiale. Les structures de formation sont essentielles dans ce processus et tendent à le devenir encore plus ; qu'il s'agisse des plasticien\_ne\_s, des musicien\_ne\_s ou des comédien\_ne\_s l'école participe à définir les conditions et les conséquences de la vocation mais aussi sa part de prise en compte dans la construction d'une identité artistique. Autrement dit, dès la sélection, l'école juge de cette adhésion à sa perception. Ainsi la reproduction d'un groupe *idéal* est garantie.

On peut se demander comment l'école tout comme le marché du travail participent à la fabrication de l'artiste, à l'élaboration de son *don* et de sa vocation. Inversement, comment cette vocation influence-t-elle la qualification en vue de la professionnalisation ?



## 2.3.1.C)

## L'artiste et la vocation : « le paradigme vocationnel »

Cette dimension vocationnelle a une forte influence sur les parcours des artistes et particulièrement des apprentis artistes dont la conception du métier est en pleine formation. Les mécanismes précédemment décrits créent une tension quasi permanente entre réalisation de soi et modèle de vie (professionnelle bien sûr, mais également personnelle, nous le verrons). Juan-Carlos Pita souligne en quoi « le paradigme vocationnel », en tant qu'affirmation de la réalisation de soi, et l'injonction à la singularité deviennent des contraintes d'innovation pour les artistes en formation (Pita, 2013). Il est nécessaire de se démarquer et de se *dépasser* ce qui implique de faire preuve sans cesse de nouveauté. Or, dans le contexte des écoles d'art suisses, dont on a décrit le fonctionnement, cet *ethos* se trouve confronté à la réalité du champ des écoles d'art, de plus en plus régi par les mécanismes néolibéraux renforçant le poids des attentes du marché (voir chap. 5.5.6). Imaginaire de la profession artistique et réalité du métier se confrontent :

« Les professions artistiques sont dans l'imaginaire le modèle du travail non aliéné, libre et expressif. Elles se situent à l'opposé des visions taylorisées, de l'imagerie propre à l'industrialisation, avec ses contremaîtres, ses corps et ce temps réglé et maîtrisé. [...] Les visions romantiques ont cependant fait de l'artiste un être asocial et un héros. Elles ont réservé ces vies à des êtres d'exception. Paradoxe dans une modernité qui a affirmé l'ethos démocratique. [...] La contrainte à une activité non choisie et non désirée est profondément choquante en modernité, mais cet homme non aliéné reste une exception. Il n'empêche : on peut aspirer et s'identifier, et parfois s'engager, décider et devenir artiste. » (Pita, 2013 : 54)

On voit ici clairement qu'opter pour une carrière artistique met face à des injonctions contradictoires, des représentations paradoxales, qui vont avoir une influence sur le parcours des artistes dès lors qu'ils font le choix de cette profession. La vision de l'école et celle du candidat\_e ne sont pas toujours en adéquation. Cette dissonance peut avoir des conséquences importantes sur les stratégies et parcours des candidat\_e\_s, en mesure ou non de s'adapter à ce décalage.

Dans l'analyse biographique des étudiant\_e\_s de la HEAD – Genève proposée par Pita, la compréhension des parcours et de l'intégration du marché du travail est liée au récit de vocation, mise en avant comme élément central des différentes stratégies de carrières mises en place par les étudiant\_e\_s. Pita identifie deux postures distinctes. L'épreuve que constitue leur choix de la voie artistique peut s'inscrire dans une forme d'« opposition » car choisir le métier d'artiste est une réelle prise de risque, « le projet artiste ne mène pas à un vrai métier. Il ne permet pas de gagner sa vie et il n'assure pas une stabilité. Tenir ce projet suppose alors *persévérance* et *détermination* » (Pita, 2013 : 55).

Cette prise de risque est fréquemment évoquée dans les entretiens menés, quel que soit le domaine artistique (voir chap. 5.4). Nous reviendrons sur cette prise de risque qui représente un critère essentiel pour comprendre les stratégies mises en place par les candidat\_e\_s. L'autre posture identifiée relève au contraire de l'« affirmation » :

« *Le projet artistique constitue la première décision forte. A cette occasion, la personne s'affirme, se libère, et parfois elle s'émancipe, coupe les liens avec son monde d'avant, avec sa famille ou sa trajectoire antérieure.* »  
(Pita, 2013 : 55)

On pourrait ajouter que ces deux postures ne s'excluent pas l'une et l'autre ; s'opposer à sa famille, à un modèle social, etc. n'empêche pas – au contraire – de s'affirmer en tant qu'individu. Mais chacun percevra ces épreuves plus sur le mode de l' « affirmation » ou de l' « opposition » (voir chap. 5.4).

#### 2.3.1.d)

### Choisir la carrière artistique : famille et vocation

Si le choix des carrières artistiques n'est pas toujours bien accepté par les familles des candidat\_e\_s et étudiant\_e\_s, il semblerait que l'accès à l'école transforme un peu la perception des familles. Entrer dans une institution légitime, souvent réputée, légitime la vocation. « Derrière les mécanismes d'adhésion, apparaît alors une sélection sociale de familles « accordées » à la formation » (Laillier, 2011 : 59). Il semblerait que l'image de l'école supplante l'avenir professionnel vécu comme incertain. Ce mécanisme se retrouve dans d'autres types de formation artistique, comme la danse, cursus dans lequel les parents ont un rôle décisionnaire fort (étant donné la précocité de l'entrée en carrière),

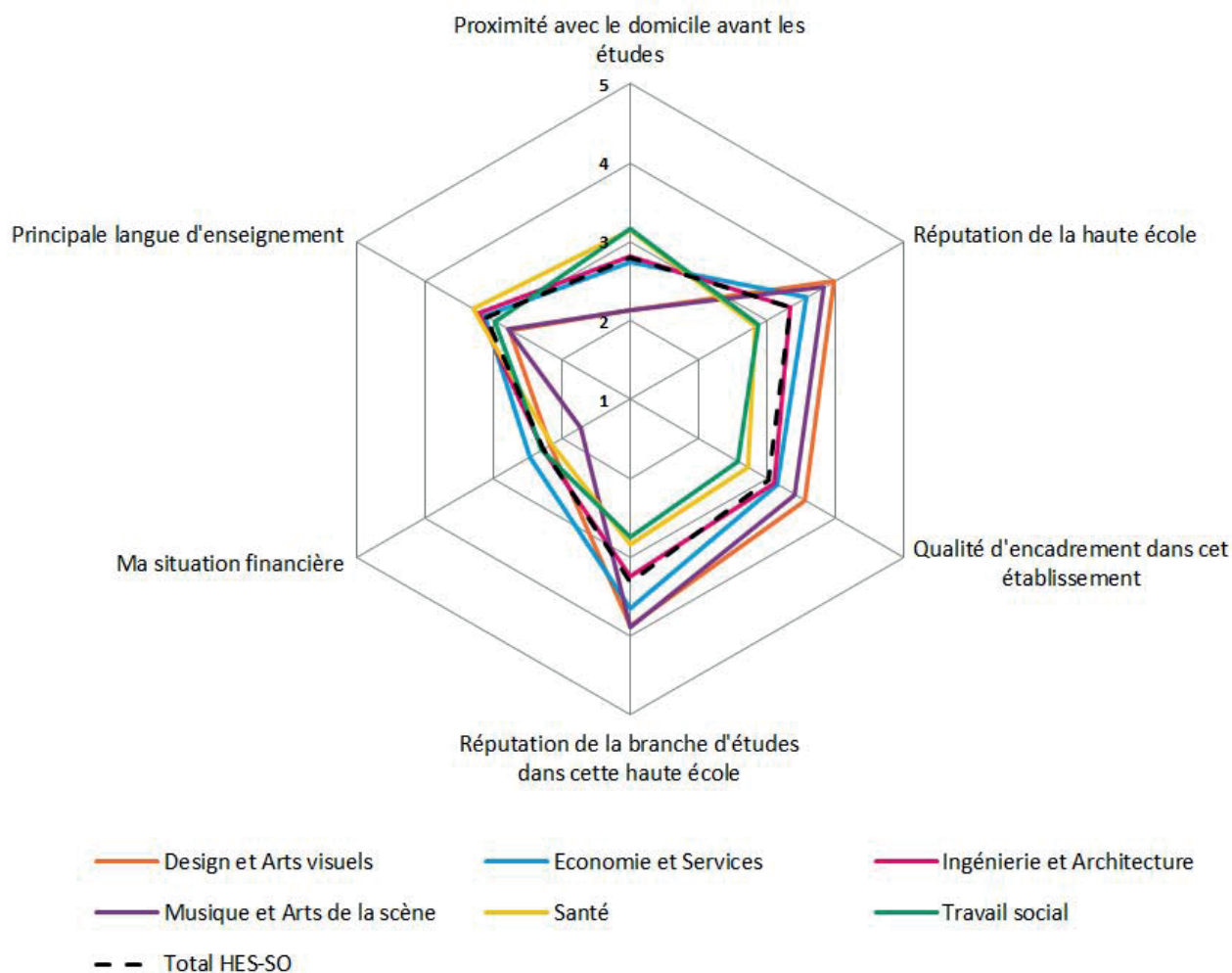
« contrairement à ce que pourrait laisser supposer un placement dans une école professionnelle de danse, la plupart des parents n'adhèrent pas a priori à ce devenir pour leur enfant. Pour beaucoup, il n'est pas question que leur enfant devienne danseur ou danseuse, mais intègre l'Opéra de Paris. » (Laillier, 2011 : 67)

La renommée d'une école joue donc un rôle qui dépasse le champ artistique. Elle a une influence directe sur les parents et le soutien qu'ils peuvent apporter – ou non – à leur enfant dans leur choix de carrière. Elle a une fonction rassurante et valorisante qui peut reconfigurer les relations familiales. Parfois même cette relation avec les parents ne repose que sur l'enseignant\_e et sa propre réputation. C'est notamment ce que met en avant Izabela Wagner dans son étude des violonistes solistes pour lesquels la vocation est avant tout portée par les parents ; l'accès à une telle formation, qui incarne une forme d'élitisme très marquée dans la musique, est déterminé par le choix du professeur et la réussite, dans un premier temps, par la collaboration entre parents et enseignant\_e (Wagner, 2004). Il faut toutefois nuancer ce constat : estimer la réputation d'une école, d'un enseignant, sous-entend un capital suffisant (diplôme supérieur, catégories socioprofessionnelles supérieures, bref une appartenance à des classes privilégiées). Le facteur socio-économique n'est pas sans influence sur cette perception de la renommée artistique (voir chap. 5.1).

La réputation de l'école – ou de la branche d'étude en particulier – est donc, dans les cursus artistiques, un facteur de motivation particulièrement important comme le démontre l'enquête de l'OFS de 2013 sur les étudiant\_e\_s des hautes écoles.

Graphique 2.1 :

Motivations des étudiant\_e\_s pour le choix de l'établissement de formation, moyenne par domaine. (1 = pas du tout ; 5 = entièrement)



Source : Les étudiant\_e\_s de la HES-SO. Formation et situation socio-économique. Publication du Rectorat de la HES-SO, p. 13 ; données : Enquête nationale Situation sociale et économique des étudiants, OFS, 2013<sup>24</sup>

24 <http://www.hes-so.ch/data/documents/Rapport-HESSO-resultats-enquete-OFS-2013-situation-sociale-economique-etudiants-5415.pdf>, dernier recours le 14 juin 2016.

### 2.3.2

## La figure de l'artiste : nouveaux modèles et influence sur les candidat\_e\_s

Si la vocation est une dimension constante des métiers artistiques (même si nous l'avons vu, son poids dans la construction des carrières tend à évoluer), il est évident que ces derniers se transforment et laissent apparaître de nouvelles figures idéaltypiques. L'apparition de nouvelles exigences économiques fortement liées à l'internationalisation du champ (voir chap. 6.4) (prépondérance de l'employabilité entre autres), demande aux artistes de développer de nouvelles compétences, notamment la capacité à entreprendre. L'école d'art, en sélectionnant sur le modèle vocationnel ceux\_celles qu'elle estime à même de réussir dans cette voie entrepreneuriale, se garantit les meilleures chances de produire des artistes reconnu\_e\_s sur le marché.

### 2.3.2.a)

## L'artiste-entrepreneur : nouveaux modes de formation

Le modèle de l'artiste-entrepreneur (voir chap. 5.5.6) apparaît régulièrement, depuis quelques années, dans la littérature sociologique. Pierre-Michel Menger, Séverine Sofio, Marie Buscatto, Marc Perrenoud, Juan-Carlos Pita, etc. ont à plusieurs reprises décrit les caractéristiques de ce nouveau modèle qui touche toutes les disciplines artistiques. Valérie Rolle et Olivier Moeschler en proposent une analyse particulièrement intéressante centrée sur la production de ce « cré-acteur » au sein même de la formation. Les qualités du *cré-acteur* pour entrer dans le modèle de l'école et correspondre aux nouvelles fonctions de l'école, pensée comme un espace d'expérimentation, constituent de nouveaux critères de sélection implicites et explicites. En effet, l'évolution du modèle maître/ élève que nous avons évoqué en première partie de notre analyse (voir chap. 4) vers cette nouvelle forme de rapport pédagogique et de cadre de la transmission du métier influence le parcours des étudiant\_e\_s. La connaissance de ces nouvelles règles du jeu constitue un facteur essentiel de réussite, ou non, dans le cursus mais aussi lors des admissions.

Aujourd'hui, l'école d'art tend à se présenter comme un lieu d'épanouissement pour les artistes en devenir qui concilie la possibilité pour ses étudiant\_e\_s d'explorer leur univers (travail de la singularité, de l'identité artistique) et le développement des outils nécessaires à l'insertion professionnelle. Cette particularité, que nous avons observée, est également décrite (pour le contexte suisse) dans l'ouvrage de Pita sur la HEAD – Genève qui parle de « favoriser l'accouchement d'une personnalité » (Pita, 2013 : 54) et dans celui de Rolle et Moeschler qui rappellent que la Manufacture de Lausanne se présente « comme une sorte de « laboratoire théâtral » : « ni théâtre prêt à fonctionner, ni école pour débutants, mais ateliers d'expériences pour artistes en formation » » (Rolle/ Moeschler, 2014 : 19). Catherine Paradeise, dans son étude du métier de comédien, tirait déjà les mêmes conclusions :

« Reste que l'école, en même temps qu'elle forme la technique et la sensibilité de l'élève, l'aide à construire des comportements professionnels, à ordonner ses représentations et sa pratique du métier en lui offrant

plusieurs clefs de socialisation : fil d'Ariane des réseaux, apprentissage des bons usages dans les lieux consacrés, repérage des étapes suivies par les anciens, etc. » (*Paradeise*, 1998 : 63)

Par ailleurs, Rolle et Moeschler notent que « l'entrée dans la profession relève bien de processus d'appropriation de valeurs, de normes, de critères de production communs et d'intégration à un espace professionnel structuré, au sein duquel les aspirant-e-s au métier, variablement et inégalement doté-e-s, ont à se frayer un chemin » (Rolle/ Moeschler, 2014 : 23).

Dans ce processus d'acquisition des « ficelles du métier » (pour paraphraser Becker), apparaît une tension pour les élèves qui ont du mal à trouver leur place entre artiste « déjà opérationnel » et étudiant « en recherche de son identité artistique ». Les attentes de l'école et cette difficile articulation entre formation et professionnalisation sont un poids pour les étudiants qui renforce les inégalités ([voir chap. 5.5.7](#)).

### 2.3.2.b)

#### La formation, une épreuve de vie

Par ailleurs, il faut ajouter que la formation en tant que telle constitue une épreuve de vie puisqu'elle représente la première entrée dans le milieu artistique. Les étudiant\_e\_s sont alors confronté\_e\_s aux structures et mécanismes propres à ce champ et doivent apprendre les règles du jeu. Et l'on pourrait en dire autant des admissions. Pita distingue trois étapes dans ce dispositif de formation : le centrage sur soi-même, le passage au statut de professionnel et la découverte du milieu artistique (Pita, 2013). Ces trois étapes nécessitent de mettre en place des actions spécifiques pour pouvoir s'intégrer dans le champ et se retrouvent en jeu dans la manière dont les candidat\_e\_s abordent les admissions et l'entrée en formation. Ainsi la première étape amène à une forme d'introspection qui amène à la construction d'un discours qui lui est propre :

« L'artiste en formation doit se retourner sur lui-même et élaborer un discours argumenté et cohérent sur un travail qui procède de ce retournement. Cette épreuve sollicite sa capacité d'écoute. [...] L'artiste en formation est en effet confronté à une évaluation qui personnalise. Cette première épreuve prend place dans un dispositif où dominant « parler » et « ego ». » (Pita, 2013 : 207)

La dimension *personnalisante* des admissions est particulièrement intéressante à analyser ; nous verrons comment les candidat\_e\_s, dès cette première étape, mettent en place un discours dans lequel ils\_elles reconstruisent leur identité artistique, leur parcours de vie aussi.

La deuxième étape telle qu'elle est pensée par Pita met en avant les représentations des étudiant\_e\_s du champ artistique ; elles doivent évoluer pour s'adapter à celles de l'institution ce qui n'est pas toujours une évidence. L'articulation entre vocation, représentations, réussite et/ ou échec est une dimension centrale de notre analyse. Cette interprétation de l'entrée dans l'école qui constitue un premier pas vers la profession est donc à prendre en considération car il s'agit d'un « passage » qui

« donne lieu à une rupture. L'artiste en formation ne peut se contenter d'« *expérimentation* » et de « *découverte* ». Il doit devenir un « *professionnel* ». La formation exige de lui une certaine rigueur. *Il doit se déprendre des représentations « bohèmes » de l'artiste et des images de « papier glacé ».* » (Pita, 2013 : 207)

Cette tension est visible dans les témoignages des étudiant\_e\_s déjà inscrit\_e\_s dans l'école mais aussi des candidat\_e\_s (notamment ceux postulant aux Masters ou ayant suivi une année préparatoire). Cette deuxième étape est étroitement liée à la troisième qui « peut provoquer une désillusion » car les étudiant\_e\_s « [peuvent] prendre conscience de valeurs et de contraintes professionnelles qui ne [leur] correspondent pas » (Pita, 2013 : 208). Suivre une formation artistique constitue une épreuve de vie dans laquelle s'expriment plusieurs champs de tension (entre formation et professionnalisation, individualisation et intégration dans le groupe, etc.), inscrits dans le cadre institutionnel (voir chap. 5.5). Autant d'obstacles, d'étapes ou de contraintes que les candidat\_e\_s doivent prendre en considération s'ils souhaitent « réussir ». Nous nous intéresserons bien sûr aux moyens mis en œuvre pour cela mais nous verrons aussi les conséquences de ces « épreuves » sur la perception des candidat\_e\_s de leur propre identité. Suivre ce parcours de formation invite en effet à questionner pour beaucoup son identité : « Les deux premières épreuves semblent occuper tout l'espace à disposition. L'artiste en formation est tourné vers lui. Il est parfois dans l'errance. Il cherche sa voie. Il doit donner forme à ce travail singulier et avec lui construire sa personnalité. » (Pita, 2013 : 208).

Cette description analytique du parcours artistique invite à questionner ce qu'est la réussite ou plus exactement comment l'on peut réussir dans un tel contexte.

### 2.3.3

## Critères généraux de réussite dans les études artistiques

Pour réussir leurs études et leurs carrières artistiques, les étudiant\_e\_s doivent composer avec une série de facteurs, critères, formes de capital, compétences ou caractéristiques dont ils sont dotés inégalement et sur lesquels leur marge d'action est plus ou moins élevée. Il est ici question de facteurs de réussite scolaire identifiés de manière générale et non des critères de sélection propres aux écoles. Comme le soulignent Galodé et Michaut dans leur enquête sur les étudiant\_e\_s des écoles d'art françaises :

« Les recherches sur l'évaluation de la réussite universitaire ont examiné l'influence de cinq groupes de variables : les caractéristiques sociodémographiques des étudiants, leur scolarité antérieure, leurs conditions de vie, leurs manières d'étudier et le contexte universitaire dans lequel ils étudient (Duru-Bellat, 1995; Romainville, 2000; Michaut, 2002). C'est à partir de ces cinq groupes, auxquels s'ajouteront les pratiques culturelles des étudiants, que l'analyse de la réussite s'effectuera. » (Galodé/ Michaut, 2003 : 83)

La prise en compte de ces caractéristiques n'est bien évidemment pas suffisante à expliciter la réussite ou l'échec des étudiant\_e\_s. Les mécanismes institutionnels (voir chap. 2.4) viennent appuyer ces caractéristiques – ou au contraire les effacer. Il est donc nécessaire de prendre en



considération les trajectoires étudiantes dans leur inscription dans un contexte institutionnel qui produit lui aussi ses propres dynamiques de réussite ou d'échec. Compte également l'articulation entre ce qui est de l'ordre du collectif et de l'individuel, qui nous permet de montrer que la sélection est source de violence symbolique, croyance collective permettant d'asseoir les hiérarchies sociales (Bourdieu/ Passeron, 1970). Elle engendre des formes de précarisation qui ont des effets différenciés sur les acteur\_e\_s en fonction de leur position au sein de l'institution ou plus généralement suivant leur positionnement dans les mondes de l'art. Les candidat\_e\_s se trouvent en tout début de parcours, à l'étape-clé qui leur permettra de mettre un premier pied dans une institution reconnue comme appartenant au champ artistique légitime. C'est donc un premier pas vers la légitimation de la posture d'artiste qui est validée par une autorité.

Si le rapport à la vocation entretenu par les artistes est primordial, il ne faut pas oublier celui des institutions, à commencer par les écoles d'art. Les cadres institutionnels sont essentiels comme le rappelle le chapitre suivant ; la légitimité de l'école d'art permet cette reconnaissance de la vocation tout comme son intériorisation par les étudiant\_e\_s mais aussi souvent par leurs familles ou plus largement, leurs réseaux. L'école produit ses propres normes de l'*artiste idéal* ou du *parcours idéal* comme le laissent entendre par exemple les discours des étudiant\_e\_s ayant achevé leur Bachelor : ils\_elles sont déjà inscrit\_e\_s dans la dynamique institutionnelle normalisante ([voir chap. 5.4](#)).

## 2.4.

### Soziologische und ungleichheitstheoretische Perspektiven auf die Kunsthochschule

Wir konzipieren Kunsthochschulen in Anlehnung an Bourdieu als ein *relativ* autonomes Feld ([Kap. 2.4.2](#)), das von Zwängen und Möglichkeiten anderer gesellschaftlicher Sphären wie Arbeitsmärkte ([Kap. 2.4.1](#)), Kunstwelten und dem politischen System durchzogen ist ([Kap. 2.4.3](#)). Die Berücksichtigung diskriminierender institutioneller Prozesse und Strukturen ([Kap. 2.4.5](#)) erlaubt es, dieses Verständnis des Feldes zu ergänzen und die Kunsthochschule als privilegierten, *weissen* Raum fassbar zu machen. Unsere Perspektive hinterfragt kritisch die *Dominanzkultur*, ein Geflecht verschiedener Machtdimensionen, die in Wechselwirkung zueinander stehen. Die Berücksichtigung der Ungleichheitskategorien Geschlecht, *Race*/Ethnizität, Sexualität, soziale Klasse sowie Körperlichkeit und welche Rolle dem Kontext von Bildungsinstitutionen zukommt, sind dabei zentral.

#### 2.4.1

### Wettbewerbe als zentrales Element der Bildungs- und Hochschulpolitik

Der Überblick zu den unterschiedlichen Politiken der Chancengleichheit bzw. Diversity ([vgl. Kap. 2.1](#)) macht deutlich, dass solche Initiativen diskursiv in Zusammenhang mit (vermeintlich) drohenden Wettbewerbsverlusten gerahmt werden: War es zu Zeiten des kalten Krieges



der Systemwettbewerb zwischen West und Ost, so sind es in den letzten drei Jahrzehnten die Effekte der unter dem Schlagwort *Globalisierung*<sup>25</sup> geführten Debatten um deregulierte Handelsbeziehungen, Kapitalflüsse und damit einhergehender Migrationsbewegungen. Das Ende des Systemwettbewerbs zwischen Kapitalismus und Kommunismus verschärfte zweifellos die Wettbewerbsstrukturen zwischen den einzelnen Regionen und Ländern: Im Sinne des «Wettbewerbsstaates» (Hirsch 1995) förderten marktliberale politische Kräfte den Abbau von Regulierungsschranken in verschiedenen politischen Bereichen und den Umbau staatlicher Institutionen nach Kriterien der *Effizienz* oder *Wirtschaftlichkeit*. In verschiedenen gesellschaftlichen Feldern setzten sich in der Folge zunehmend globale Wettbewerbs- und Rekrutierungslogiken ein. Nach Ganga Jey Aratnam wurde das Anwerben von *hochqualifizierten Fachkräften* im Sinne eines «talent turn» zu einem zentralen Merkmal staatlicher Bildungs- und Wirtschaftspolitik im Postfordismus (vgl. Jey Aratnam 2012).<sup>25</sup> Transnationale Mobilität wurde unter diesen Bedingungen zu einem eigentlichen Imperativ im zeitgenössischen Kunstfeld (vgl. Glauser 2009) bzw. im Bildungssystem post-Bologna (vgl. Dimitrova et al. 2010) – wobei oft ausgeblendet bleibt, dass diese aufgrund rechtlicher und finanzieller Hürden nach wie vor nur für privilegierte Klassen bzw. gewisse Staatsangehörigkeiten zugänglich ist.

Verschiedentlich wurde darauf hingewiesen, dass Wettbewerbe das zentrale Regulierungsprinzip in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen darstellen (vgl. Wetzel 2013). Für die Felder der Künste sind Wettbewerbe keine neue Erscheinung, sondern schon historisch in verschiedener Hinsicht ein strukturierendes Element: Dies gilt sowohl für den klassischen Kunstmarkt, Kunstpreise oder Musikwettbewerbe als auch für die Vergabe von künstlerischen oder Leitungspositionen in Orchestern, Bühnenensembles und Museen, die meist nach dem *The-winner-takes-it-all-Prinzip* funktionieren (vgl. dazu Neckel 2008).<sup>26</sup> Für den Bildungsbereich handelt es sich hingegen um ein neueres Phänomen, nachdem diese in den Jahrzehnten nach dem zweiten Weltkrieg stark durch nationalstaatliche Koordination reguliert waren (vgl. Honegger et al. 2007). Erst in den letzten drei Jahrzehnten werden Bildungsinstitutionen im Zuge der Reformen staatlicher Steuerung als autonome und handlungsfähige Akteur\_innen verstanden und in Anlehnung an Kriterien marktwirtschaftlich operierender Unternehmen umgestaltet und reorganisiert (vgl. Peter 2014; Saner 2012; Münch 2009). Diese konkurrieren miteinander um knappe Güter (z.B. Studierende, Lehrende, Forschungsgelder etc.), aber auch um symbolische Anerkennung (Visibilität, Prestige etc.). Wie wir sehen werden, sind diese neuen Politiken im Falle der Kunsthochschulen sozialstrukturell mit einer beschleunigten Internationalisierung verknüpft (vgl. Kap. 5.1.6).

Christian Maroy und Agnès van Zanten betonen in einer organisationssoziologischen Perspektive ebenfalls die regulierende Funktion von Wettbewerben im Schulbereich: Sie unterscheiden zwischen einem Wettbewerb *erster Ordnung* (um Grösse) und *zweiter Ordnung* (um

25 Bezüglich (Arbeits-)Migration spricht Jey Aratnam von einer *splitted stratification*, da die Schweiz und andere westeuropäische Staaten vor allem Arbeitskräfte in den *oberen* und *unteren* sozialen Berufsklassen anziehen würden, während die mittleren Klassen weniger tangiert seien.

26 Dies gilt ferner auch für jene «Ökonomie der Gabe» (Stipendien, staatliche Subventionen, etc.), die ebenfalls häufig nach kompetitiven Mechanismen bzw. «inszenierten Wettbewerben» (Saner 2012) verteilt werden.

Exzellenz). Beide dienen der Sichtbarkeit und dem symbolischen Kapital der Schule, wobei dies für den Wettbewerb zweiter Ordnung umso stärker gilt (vgl. Maroy/van Zanten 2009). In dieser Perspektive bedürfen Wettbewerbsverhältnisse zwischen verschiedenen Akteur\_innen eines gemeinsamen Gegenstandes, um den konkurriert wird, sowie eines spezifischen rechtlich-ökonomischen Dispositivs, welches diese erst ermöglicht.

Das Feld der Kunsthochschulen hat sich im Sinne der Isomorphismus-These<sup>27</sup> derart angeglichen, dass Aufnahmeverfahren mittlerweile institutioneller Standard sind. Diese dienen deshalb kaum noch als Qualitäts- oder Profilierungskriterium gegenüber anderen Hochschulen. Vielmehr erscheinen Aufnahmeverfahren in dieser Perspektive als notwendige Instrumente, um den Zugang zu Hochschulen einzuschränken – nicht bloss wegen der begrenzten Anzahl Studienplätze (vgl. Kap. 5.2.4), sondern um deren (vermeintliche) *Wettbewerbsfähigkeit* zu steigern oder aufrecht zu erhalten. Diese Form von Wettbewerb zwischen (hoch)schulischen Akteur\_innen wird durch die Herstellung von Exklusivität im Sinne einer *Elitenbildung* (vgl. Peter 2014: 98f.) bzw. zur Stratifizierung (vgl. Bloch et al. 2015: 189ff.) propagiert und forciert.

#### 2.4.2

### Kunsthochschulen als soziale Felder verstehen

Das Konzept des Feldes im Anschluss an Bourdieu ermöglicht eine solche Analyse von Wettbewerbsverhältnissen. Felder umfassen nach Bourdieu alle für einen gesellschaftlichen Teilbereich relevanten Akteur\_innen und Institutionen (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996: 127ff.). Sie werden im Sinne der Ausdifferenzierung der sozialen Welt bisweilen sehr weit gefasst (bspw. das Feld der Kunst oder der Wirtschaft), aber auch in Form von Subfeldern enger in Bezug auf die spezifische Art der in ihnen hergestellten Güter (bspw. das Feld der Romane) oder der involvierten Akteur\_innen (bspw. das Feld der Künstler\_innen). In Bourdieus konflikttheoretischer Lesart sind die Aneignung von materiellen und symbolischen Gütern Gegenstand von Auseinandersetzungen in den sozialen Feldern. In diesen Kämpfen drücken sich die jeweiligen Kräfteverhältnisse zwischen den involvierten Akteuren aus. Der temporäre Zustand eines Feldes ist somit nichts anderes als eine zu einem bestimmten Zeitpunkt gezogene Bilanz dieser Konflikte. Wir konzipieren Kunsthochschulen als *relativ* autonome Felder, die von den Zwängen und Limitationen, aber auch den Chancen und Möglichkeiten anderer gesellschaftlicher Sphären wie Arbeits- und Kunstmärkten, dem Bildungswesen und des politischen Systems durchzogen sind.

---

27 DiMaggio und Powell (1983) identifizieren drei Mechanismen, die dafür sorgen, dass sich Organisationen (wie bspw. Kunsthochschulen) isomorph, d.h. in gleicher Weise entwickeln und ähnliche Strukturen ausbilden: Erstens können isomorphe Entwicklungen auf Zwang beruhen und autoritär durchgesetzt werden. Dieser Mechanismus ist insbesondere dort zu finden, wo Organisationen von anderen abhängig sind, bspw. weil sie ohne die Erfüllung dieser Vorgaben nicht öffentlich finanziert werden. Zweitens führen sie isomorphe Entwicklungen auf Nachahmungen bzw. mimetische Prozesse zurück: Bildungseinrichtungen orientierten sich bei ihrer Entwicklung an Modellen, die sie als erfolgreich wahrnehmen und die einen Vorbildcharakter haben (z.B. die US-amerikanischen Ivy-League Universitäten, die in den Rankings immer die ersten Ränge einnehmen). Drittens hätten Professionsangehörige gemeinsame Vorstellungen und Einschätzungen über bestimmte Situationen und teilten ihre Ansichten über wünschbare Entwicklungen mit. Sie bezeichnen den Druck, der durch die Vorstellungen und Ansichten der Professionen entsteht, als normative Isomorphie (vgl. Weber et al. 2010: 24f.).

Kunsthochschulen befinden sich an der *Schnittstelle* von Bildungs- und künstlerischen Feldern: Zum einen sind sie Teil eines expandierenden und mittlerweile global rekrutierenden Hochschulfeldes, das durch ein starkes Machtgefälle zwischen den Ländern des globalen Nordens und des globalen Südens gekennzeichnet ist (vgl. Kap. 2.2.3). Wie mehrfach gezeigt wurde, betrifft dies auch die Kunsthochschulen: Ihre Handlungsautonomie wurde durch Reformen staatlicher Steuerung erweitert, während gleichzeitig innerorganisatorische Mitentscheidungsrechte beschnitten wurden (vgl. Mittelbände 2014; Holert 2010; Sheikh 2006).<sup>28</sup> Durch die Einnahme spezifischer Profile versuchen die Kunsthochschulen ihre Sichtbarkeit in diesem global funktionierenden *Bildungsmarkt* zu erhöhen, um für potentielle Studierende und Dozierende interessant(er) zu werden. Für den Wettbewerb zwischen Kunsthochschulen ist die von Maroy und van Zanten angeführte Grösse einer Institution (bspw. gemessen an der Anzahl Studierender) allerdings eher sekundär: Sowohl eine kleinere, fokussierte Spartenhochschule als auch eine umfassende Hochschule der Künste können international sichtbar sein und Anerkennung erhalten. Viel wichtiger scheinen Merkmale zur Positionierung gegenüber anderen Hochschulen wie z.B. Traditionen und Alter einer Hochschule, die Breite des Studienangebotes, Ausbildungskonzepte und Lehrinhalte sowie die (kumulierte) Reputation von Lehrenden, Absolvent\_innen und Studierenden, die durch die Kommunikation von *Erfolgen* inszeniert wird. Dadurch können bestimmte Profile innerhalb des Feldes betont werden, wodurch eine Abgrenzung von anderen Positionen möglich wird und wiederum die Wahrnehmung anderer Akteur\_innen (z.B. Studieninteressierte, Vorläuferinstitutionen, Studienberatung etc.) beeinflusst.

Dennoch bedingen sich *Quantität* und *Qualität* in diesem Wettbewerb um Anerkennung und Sichtbarkeit zumindest teilweise gegenseitig: Die Reputation einer Hochschule bemisst sich nicht nur an der Bekanntheit der Lehrenden oder Absolvent\_innen, sondern auch nach der *Exklusivität* eines Studiengangs, d.h. dem Verhältnis von Bewerbenden und Aufgenommenen. Diese quantitative Grösse ist zwar in erster Linie für das Hochschulmanagement relevant, entfaltet seine Wirkkraft aber auch auf der Seite der Kandidat\_innen: Obwohl diese das Verhältnis nicht genau bestimmen können, muss für sie zumindest eine realistische Chance auf Studienzulassung erkennbar sein.<sup>29</sup> Zudem stellt der Umstand, in einen Studiengang mit einem engen Nadelöhr aufgenommen zu werden, eine besondere Form von Anerkennung dar. Rothmüller zeigt in ihrer Studie zur Zulassung zum Kunststudium an der Akademie der Bildenden Künste Wien, wie die Erwartungshaltungen der Kandidat\_innen durch den sozialen Hintergrund strukturiert werden: Bewerber\_innen aus niedriger sozialer Herkunft bzw. aus Migrant\_innengruppen mit weniger (anerkanntem) kulturellem und sozialem Kapital erwarten demnach deutlich häufiger, die Aufnahmeverfahren nicht zu bestehen. Sie nehmen inso-

28 Die Hochschulleitung der ZHdK beispielsweise beschreibt diese als eine «geführte» Hochschule, [...] ähnlich wie Hochschulen im angelsächsischen Raum, deren Leitungspersonen nicht aus dem Kollegium der Hochschule heraus gewählt, sondern von einem strategischen Gremium ernannt werden». (Zitat aus der Antwort der Hochschulleitung der ZHdK an die Verfasser\_innen eines offenen Briefes vom 1. Juni 2015)

29 Aus Sicht der Kandidat\_innen handelt es sich um eine *subjektive* Exklusivität, da für sie kaum verlässliche Informationen über die *objektiven* Zulassungschancen vorliegen. Die effektiven Zulassungsquoten sind das eigentliche *Betriebsgeheimnis* der Hochschulen und werden in der Regel nicht veröffentlicht.

fern den negativen Zulassungsentscheid bereits vorweg (Rothmüller 2010: 114).

Zum andern sind Kunsthochschulen die wohl wichtigste *Eintrittsinstanz* in künstlerische und professionelle Berufsfelder. Obwohl eine Ausbildung an einer Kunsthochschule keine Voraussetzung ist, um für eine künstlerische Praxis Anerkennung zu erhalten – viele Kandidat\_innen bzw. Studierende weisen bereits eine etablierte künstlerische Praxis auf, wenn sie an die Kunsthochschulen herantreten –, bleibt das Absolvieren von prestigeträchtigen und internationalen Hochschulen in den USA, Grossbritannien oder Deutschland der wichtigste Prädiktor für Visibilität und ökonomischen Erfolg im kunstmarktorientierten Teil des Feldes (gemessen an der Präsenz in westlichen Rankings wie Kunstkompass oder der Beteiligung an internationalen Kunstmessen wie der Art Basel) (vgl. Buchholz/Wuggenig 2012: 178–188). Dies gilt nicht nur für die Felder der visuellen Künste, sondern auch für die Musik (vgl. Wagner 2015) oder das Theater (vgl. Hänzi 2013). Zwar gibt es immer wieder Erzählungen von berühmten Künstler\_innen, die auf ihren *autodidaktischen Werdegang* verweisen. Wie Tangian aufzeigt, dient dies allerdings häufig eher einer anti-akademischen Selbstinszenierung im Sinne des *romantischen Künstlerideals* und schliesst an ein jahrhundertealtes Narrativ an (vgl. Tangian 2010: 51ff.). Die überwiegende Mehrheit erfolgreicher und sichtbarer Künstler\_innen (gemessen an ökonomischem wie symbolischem Kapital) durchläuft heutzutage das System der – zumeist staatlich organisierten – Kunstausbildung an Hochschulen. Die Kunsthochschulen entscheiden demnach durch ihre Politiken der Inklusion und Exklusion über den Zugang zu den künstlerischen Feldern selbst.<sup>30</sup> Sie funktionieren somit erst in zweiter Hinsicht als eine von mehreren Konsekrationsinstanzen *ex post*, indem sie Künstler\_innen für deren Arbeiten als solche anerkennen (vgl. Kap. 5.5.7).

Bedingung für diesen Zugang scheint die von den meisten Akteur\_innen des Feldes geteilte Überzeugung, dass es Aufnahmeprüfungen vor der Aufnahme eines Studiums an den Kunsthochschulen braucht (vgl. Kap. 5.2.4). Es gilt sich zu den gegenwärtig gültigen Spielregeln zu bekennen (ohne dies zwangsläufig thematisieren zu müssen), um in diesem Feld *mitspielen* zu können. Wie Sandra Beaufaÿs und Valérie Moser betonen, trete in kaum einem anderen Feld dieses Einverständnis und damit die *illusio*, d. h. der Glaube an die Macht dieses Spiels und seiner Effekte, offener zutage als in den Künsten (vgl. Beaufaÿs/Moser 2013). Die stärkste Zustimmung erfährt diese Eintrittshürde entsprechend von den Auserlesenen selbst, die dadurch auch die Grenze zwischen ihnen und den Unterlegenen umso deutlicher ziehen können (vgl. dazu Kap. 6.1). Indem Bourdieu die Vorstellung einer «charismatischen Ideologie des schöpferischen Tuns» (Bourdieu 2001: 271) als Teil der *illusio* des Feldes bezeichnete, attackierte er eine wesentliche Zugangsvoraussetzung zum Feld selbst.<sup>31</sup> Eine feldtheoretische Perspektive macht ferner deutlich, dass der symbolische Wert eines Kunstwerks bzw. einer künstlerischen Leistung nicht durch die Kunstschaffenden selbst, sondern durch das Feld der Kunstproduktion

30 Sie besitzen gleichsam eine Art doppeltes Monopol über diese Zugänge analog zu den Universitäten und technischen Hochschulen für die wissenschaftlichen Felder, auch wenn sie in dieser Hinsicht weniger exklusiv sind.

31 Die Feststellung Kastners, dass Bourdieu im Kunstfeld nur unzureichend rezipiert oder gar bewusst abgelehnt wurde (Kastner 2009: 175), erstaunt daher für die Kunsthochschulen nicht wirklich. In eine andere Richtung deuten jedoch die empirischen Analysen von Wuggenig, wonach Bourdieu in den 1990er und 2000er Jahren einer der anerkanntesten Theoretiker im Kunstfeld war (vgl. Wuggenig 2012d: 300ff.).

als *Glaubensuniversum* geschaffen wird – und damit auch durch die Kunsthochschulen. Entsprechend verstehen Beaufaÿs und Moser Kunsthochschulen und -akademien neben Galerist\_innen, Kurator\_innen und den Institutionen der Kanonisierung wie Museen, Ausstellungsräume und der Kunstgeschichte als wichtigste Akteurinnen in der *sozialen Konstruktion* von Künstler\_innen (vgl. Beaufaÿs/Moser 2013: 231ff.).

Sowohl die Felder der Hochschulbildung als auch diejenigen der künstlerischen bzw. gestalterischen Professionen sind Gegenstand symbolischer, aber auch materieller Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen Anspruchsgruppen im sozialen Raum und jeweils von spezifischen, historisch etablierten Entwicklungen und Verfahren der Inklusion und Exklusion geprägt (vgl. Kap. 2.1): Was jeweils als interessante, begehrenswerte Kunst, Musik, etc. anerkannt wird, welches Bildungsverständnis in einem bestimmten Feld vorherrscht oder wer welche Ressourcen zugesprochen erhält, ist nicht ahistorisch festgelegt, sondern Gegenstand von Konflikten der involvierten Akteur\_innen. Die Kunsthochschulen sind nicht *autonom* in diesen Aushandlungsprozessen, sondern werden durch divergierende, teilweise widersprüchliche Positionen aus angrenzenden Feldern wie Kunst, Politik, Ökonomie, etc. stark beeinflusst.

Die Konzeption von Kunsthochschulen als Gegenstand materieller und symbolischer Kämpfe im sozialen Raum verweist in einer weiteren sozialtheoretischen Lesart auch auf den «doppelten Charakter» von Bildungsinstitutionen, wie ihn Jens Kastner in Anlehnung an Michel Foucault beschreibt: Schulen und Hochschulen seien «[...] einerseits Disziplinierungsanstalten, Zurichtungsapparate, die diejenigen, die sie durchlaufen, einpassen sollen in das jeweilige gesellschaftliche grosse Ganze. Andererseits ist mit ihnen aber auch immer ein Gleichheitsanspruch verknüpft, eine Hoffnung auf sozialen Ausgleich und (individuellen) gesellschaftlichen Aufstieg» (Kastner 2015: 51). Es wird anhand der empirischen Daten zur Herkunft von Studierenden und der Aufnahmepolitiken zu prüfen sein, ob und inwiefern dieser «doppelte Charakter» auch auf die untersuchten Kunsthochschulen und das heutige Kunst-, Musik-, Theater- oder Designstudium zutrifft.

### 2.4.3

## Die Herstellung von Passungsverhältnissen

Ein weiterer wichtiger Baustein in Bourdieus Theorie der Praxis ist das Konzept des Habitus: Im Habitus werden die soziale Position über das Volumen, die Zusammensetzung und die zeitliche Entwicklung der einzelnen Kapitalformen *verinnerlicht*. Diesen liegen die Formen der Praxis, die Klassifikationen und Distinktionen im Raum der Lebensstile zugrunde (Bourdieu 1987: 212f.). Durch den Habitus weisen alle Formen der Praxis, d.h. die allgemeinen Denk-, Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata, eine\_r Akteur\_in einen systematischen Charakter auf und unterscheiden sich gleichzeitig systematisch von Praxisformen anderer Akteur\_innen. Der Habitus ist somit das Klassifikationsprinzip dieser Praxisformen und zugleich das vermittelnde Scharnier zwischen dem Raum der sozialen Positionen und dem Raum der Lebensstile (Bourdieu 1987: 279f.). Im Rahmen von Sozialisationsprozessen werden gesellschaftliche



Strukturen (z.B. die gesellschaftliche Einteilung in *oben* und *unten*, *Mann* und *Frau*, etc.), aber auch familiäre und individuelle Erfahrungen im Habitus von Akteur\_innen *inkorporiert* – d.h. sie gehen in eine Art *körperlicher Selbstverständlichkeit* über. Dieser verkörperlichte Aspekt sozialer Praxis ist zentral: Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe wird auch dann inszeniert, wenn dies den Handelnden nicht bewusst ist. Der Habitus lässt sich nicht ablegen oder für eine bestimmte Zeit aussetzen, sondern ist «ein Programm», das «wie eine (zweite, kultivierte) Natur funktioniert» (Bourdieu 1997: 168). Habitus ist demnach eine Form von Körperwissen und zugleich eine Form dessen, was über den Körper gewusst wird. Darin spiegeln sich gesellschaftliche Hierarchien sowie Macht- und Ungleichheitsverhältnisse wider.

Bourdieu legte in seinem Verständnis von Habitus den Schwerpunkt auf die Strukturierung durch soziale Klasse, den sogenannten *Klassenhabitus*. Erst aufgrund von feministischer Kritik hat er später auch Geschlecht als konstitutiv für den Habitus theoretisiert.<sup>32</sup> Nicht nur Aspekte von Geschlecht, sondern auch von *Race*/Ethnizität bleiben in Bourdieus Habituskonzeption hinter der Bedeutung von sozialer Klasse zurück. Mit Kastner möchten wir anführen, dass *Race*/Ethnizität ebenso bedeutsam für den Habitus ist: Der soziale Raum weist nicht nur eine vergeschlechtlichte, sondern auch eine ethnifizierte Struktur auf: So existieren in jeder Gesellschaft soziale Wertungskategorien, die zwischen einem *wir* und *den Anderen* (Staatsbürger\_in – Ausländer\_in, Schwarz – *weiss*, etc.) unterscheiden. Diese zeigen sich etwa in unterschiedlichen Blickregimen<sup>33</sup>, Wahrnehmungs- und Deutungsweisen und schaffen damit erst die Bedingungen für Diskriminierungen und Rassismus (vgl. Kastner 2002: 329ff.). Auch diese Kategorisierungen und damit verbundene Wertungen sind im Habitus inkorporiert. Der Fokus auf Habitus als vergeschlechtlicht und vergeschlechtlichend sowie als ethnifiziert und ethnifizierend verweist auf die intersektionelle Verwobenheit von Geschlecht, *Race*/Ethnizität und sozialer Klasse als auch die symbolische Gewalt gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse.<sup>34</sup> Die Art und Weise, wie sich Kandidat\_innen in den Zulassungsprüfungen an Kunsthochschulen physisch präsentieren und auf welches Wissen und Erfahrungen sie dabei zurückgreifen

32 «Der Habitus erzeugt gesellschaftlich vergeschlechtlichte Konstruktionen der Welt und des Körpers [...]. Durch eine permanente Formierungs-, eine *Bildungsarbeit*, konstruiert die soziale Welt den Körper als vergeschlechtlichte Wirklichkeit und in eins als Speicher von vergeschlechtlichenden Wahrnehmungs- und Bewertungskategorien, die wiederum auf den Körper in seiner biologischen Realität angewendet werden.» (Bourdieu 1997: 167; kursiv im Original)

33 Kaja Silverman diskutiert und unterscheidet – im Anschluss an psychoanalytische und semiologische Ansätze bspw. von Jacques Lacan und Roland Barthes – das Sehen als einen sinnlichen Akt (look) vom Blicken/Erblicken (gaze). Sie verweist auf die Wirkmächtigkeit kollektivierter Blickweisen und spricht aufgrund von deren regulierenden, normativen und kontrollierenden Wirkungen von einem Blickregime (vgl. Silverman 1997). «Denn der Blick verlangt spezifische Darstellungsweisen, um erblicken zu können. Im Umkehrschluss heisst das für jemanden, die\_der erblickt werden will, sich diesem Diktat des Blickregimes zu unterwerfen, sich an die geforderten Darstellungsparameter zu halten oder zumindest sich dazu zu verhalten. 4) Beispielsweise muss eine Person, um als ‚Mann‘ erblickt zu werden, auch männliche Attribute ‚besitzen‘ oder besser zu sehen geben (können) – also die für Männlichkeit vorgesehenen Merkmale in Bezug auf den Körper, die Körperhaltung, die Frisur, die Kleidung, die Stimme etc. Das Blickregime reguliert Darstellungen nach seiner durch den gesellschaftlichen Kontext mitbestimmten Logik (vgl. Silverman 1997: 58). Nicht erblickt zu werden, geht mit nicht erkannt und leider allzu oft auch mit nicht anerkannt zu werden einher. Die Macht und die Unzulänglichkeit des Blickregimes zeigt sich daran, dass nur das ‚Vor-gesehene‘ leicht (an)erkannt werden kann.» Vgl. Blick und kulturelles Bilderrepertoire, in: wiki Repräsentation und Repräsentationskritik, online unter: <https://wiki.zhdk.ch/repraesentation/doku.php?id=wiki:text:ansatzpunkte> (letzter Zugriff: 14.06.2016).

34 Sexualität und Ableismus sind ebenso ausschlaggebende Analysekategorien, wurden aber bisher erst ansatzweise in Verknüpfung mit dem Habituskonzept theoretisiert.



können, wird grundlegend über bzw. durch ihren Habitus vermittelt.

In Anlehnung an die Feld- und Habitus­theorie können Aufnahmeverfahren demnach als die *Herstellung von Passungsverhältnissen* beschrieben werden. Bourdieu und Passeron bezeichneten den sozialen Charakter exklusiver Hochschultypen bereits in den 1960er Jahren als «un choix mutuel» (Bourdieu/Passeron 1971): Die Auswahl erfolgt in einem *gegenseitigen* Abstimmungsprozess zwischen dem *organisationalen* Habitus der auswählenden Institution und den *individuellen* bzw. *familiären* Habitus der auszuwählenden Kandidat\_innen. Dieser setzt – vor allem auf Seiten der Kandidat\_innen – bereits vor den eigentlichen Aufnahmeverfahren ein, erfährt im Rahmen von diesen eine erste Bestätigung und wird im weiteren Studienverlauf gefestigt. Passungsverhältnisse werden in Interaktionen vor, während und nach den Aufnahmeprüfungen sowohl zwischen Dozierenden und Kandidat\_innen, aber auch unter den Bewerber\_innen selbst hergestellt. Wie Herbert Kalthoff in seiner Ethnografie von exklusiven Internatsschulen zeigt, erfolgt dies sowohl durch formelle Interviews und informelle Gespräche, vor allem aber auch mittels non-verbaler, bestätigender oder ablehnender Gesten und Körperhaltungen (Kalthoff 2006). Dieses *doing class* greift aber auch im Studienalltag, etwa in Gruppenbildungsprozessen und wiederkehrenden Erprobungen der – wie es in den Aufnahmeverfahren an Kunsthochschulen heisst – *künstlerischen Eignung*.

Wie bereits die Vorstudie *Making Differences* deutlich gemacht hat, wird von den bewertenden Dozierenden gar nicht in Abrede gestellt, dass die Bewerber\_innen einen bestimmten «Code» für die Zulassung zum Kunsthochschulstudium bedienen müssen (Seefranz/Saner 2012: 73). Dazu bedarf es nicht nur der Inkorporierung des familiären kulturellen Kapitals von klein auf,<sup>35</sup> sondern auch des erfolgreichen Durchlaufens mehrerer vorgelagerter Prüfungen in Gymnasien, Vorkursen oder Wettbewerben – also eines spezifisches *Reifens*, das nicht mit Erhalt des Maturitätszeugnis oder dem Studium beendet ist. Es sind diese – wiederum in der Terminologie Bourdieus – wiederholten *Concours*, die den *Wert des Spiels*, d. h. die Anerkennung, um die im Feld gekämpft wird, begründen (Bourdieu 2004: 136). So bleibt das Aufwachsen und Vertrautsein in bzw. mit einer «musik- und literaturaffine[n] Umgebung» (König 2012: 371f.) der aussichtsreiche Prädiktor für einen späteren Zugang in die Kunstwelt.

---

35 Wagner beschreibt, wie sehr eine erfolgreiche Musikkarriere – neben der finanziellen Bereitschaft der Eltern – von der «familiären Kultur» abhängt. Dies wird umso deutlicher, wenn das durchschnittliche Alter bei Beginn des Instrumentalunterrichts in Betracht genommen wird: «In my study group, 69 percent of students started their violin education between the ages of four and six, 10 percent before the age of four, and 21 percent at the age of seven or eight» (Wagner 2015: 28). Die *Entscheidung* für eine Musikkarriere ist vielmehr eine *gelebte familiäre und soziale Realität*, die in einem jahrelangen Sozialisationsprozess inkorporiert wurde und entsprechend nicht hinterfragt werden muss.

## 2.4.4

### Aufnahmeverfahren als *Cooling-out*

In einer struktur-funktionalistischen Perspektive interessiert sich Burton Clark für die Diskrepanzen zwischen gesellschaftlich erzeugten Interessen (z.B. der Attraktivität des Kunstfeldes) und den institutionell zur Verfügung stehenden Mitteln (z.B. der begrenzten Anzahl Studienplätze an Kunsthochschulen), die zu einer wachsenden Zahl von unerfüllten Aspirationen und Wünschen führe. Anhand der kalifornischen *community colleges* mit zweijährigen Studiengängen zeigt Clark auf, dass den Bildungsinstitutionen verschiedene Strategien zur Verfügung stehen, um gegenüber ungeeigneten Studierenden langsam, aber dennoch kontinuierlich – er spricht von einem «gradual disengagement» (Clark 1960: 575) – deutlich zu machen, dass dies nicht ihr Platz ist. Durch die Verpflichtung zur Teilnahme an Abklärungsgesprächen, Kursen zur Karriereplanung und Selbst-Evaluationen sollte den Studierenden eine *Reorientierung* in weniger anspruchsvolle Studiengänge oder Vorbereitungskurse nahegelegt werden:

«The process begins with pre entrance testing, which identifies low-achieving students and assigns them to remedial classes. The process is completed when the «overaspiring student» is rechanneled out of a transfer program and into a terminal curriculum.» (Moore 1975: 578, zit. nach Clark 1980: 26)

Anders als in anonymen, universitären Auswahlverfahren mittels *harten* standardisierten Verfahren erfolgt die *Aussiebung* in dem von Clark beschriebenen Bildungsinstitutionen in und durch den persönlichen Kontakt mit Berater\_innen und Lehrenden. Der Vorteil für die Studierenden liegt darin, dass Alternativen aufgezeigt und vorgeschlagen werden, so dass die Abwendung vom ursprünglichen Studien- oder Berufsziel nicht als *persönliches Versagen* erscheinen muss:

«To the contrary, the attitude expressed everywhere was a generous and open one that the community college should not label students as failures; instead students should be helped as much as possible «to find themselves» and to find courses and career objectives appropriate to their abilities» (Clark 1980: 27).

Die Funktion solcher *cooling-out* Mechanismen besteht demnach gesamtgesellschaftlich darin, Reibungen im System Hochschule möglichst zu minimieren, um Stress für beide Seiten zu vermeiden: «The general result of cooling-out processes is that society can continue to encourage maximum effort without major disturbance from unfulfilled promises and expectations» (Clark 1960: 576). Angesichts des prozesshaften Charakters von Aufnahmeverfahren (vgl. Kap. 2.1.4) und des vergleichsweise niedrigen *dropouts* von Studierenden an Kunsthochschulen (vgl. Kap. 6.1) stellt sich hinsichtlich dieses Feldes die Frage, ob und inwiefern *cooling-out* Prozesse bereits vor den eigentlichen Eignungsverfahren einsetzen und welche Effekte sie auf die Aspirationen der Kandidat\_innen zeitigen.

## 2.4.5

## Die Verknüpfung Bourdieuscher Denkwerkzeuge mit einer feministisch-post\_kolonialen Perspektive: Institutionelle Diskriminierung, Repräsentation und *Othering*

Die Verknüpfung bildungstheoretischer und professionssoziologischer Ansätze mit Bourdieuschen Denkwerkzeugen und einer feministisch-post\_kolonial informierte Perspektive trägt dazu bei, die Analyse des Feldes der Kunsthochschulen und die Auswahlverfahren im Speziellen zu komplementieren und erweitern. Sowohl die Bourdieu'sche Theorietradition (vgl. Kap. 2.4.2 und 2.4.3) als auch eine feministisch-post\_koloniale Perspektive leisten eine Herrschaftsanalyse gesellschaftlicher Machtverhältnisse, die die Verkörperung der Hierarchien in diesem Feld analytisch erfassen (vgl. Kastner 2011). Sie erlauben, Prozesse von Inklusion und Exklusion im Hochschulalltag, in Verhandlungen von Geschlecht, *Race*/Ethnizität, sozialer Klasse und Körper sowie die Bedeutung von Wettbewerbsfähigkeit und deren Verknüpfung mit der sogenannten «Auswahl der Besten» aus einer machtkritischen Perspektive zu reflektieren und zu analysieren. Die post\_koloniale Perspektive rückt zudem ein Bewusstsein über historisch und gesellschaftlich gewachsene Verhältnisse in der Kontextualisierung der Kunsthochschule als eines sozialen Feldes in den Fokus. Dadurch wird deutlich, wie sehr Bildung mit den globalen Machtverhältnissen verwoben ist (vgl. Kap. 2.1.1 und Kap. 2.2.3).

Das Konzept des Habitus (vgl. Kap. 2.4.3) zeigt auf, dass soziale Kategorien nicht isoliert voneinander verstanden werden können und dass darüber hergestellte Identitäten nicht fixiert, sondern Verschiebungen und Widersprüchen ausgesetzt sind. Dies macht eine Analyse ihrer *intersektionalen* Gleichzeitigkeiten und Wechselwirkungen notwendig (Degele/Winker 2011; Walgenbach 2012). Intersektionalität wird als ein sozialer Prozess beschrieben, 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 (Erel et al. 2007). Wichtig ist dabei, unterdrückende genauso wie privilegierende Praktiken zu berücksichtigen, weil Privilegien den Anschein von Natürlichkeit machen und insbesondere durch diejenigen, die davon profitieren, als solche nicht anerkannt werden (Ahmed 2012; Leonardo 2009; Wachendorfer 2001, 2005). Die Auseinandersetzung mit Bourdieus Denkwerkzeugen der verschiedenen Kapitalformen und des Habitus sowie seines Verständnisses des sozialen Raumes sind somit Voraussetzung für die Analyse und das Verstehen verschiedener Positionierungen und Verwobenheiten von Geschlecht, Ethnizität, sozialer Klasse und Körper im Feld der Kunsthochschulen.

Weiter bietet die Analyse institutioneller Diskriminierung von Jenny Williams eine aufschlussreiche Parallele zu den Effekten sozialer Felder. Williams versteht Institutionen als das Zusammenspiel von Strukturen und Praktiken, die nicht auf einzelne Akteur\_innen reduziert werden können (Williams 1985: 331). Entsprechend plädiert Williams für eine Untersuchung von Ungleichheiten aus einer institutionellen anstatt einer individuellen Perspektive: «If institutions are defined as sets of structures and practices which are not reducible to the individuals who staff them, then it is reasonable that these structures and practices should be the

object of study.» (Williams 1985: 331) Für Ungleichheiten werden oft gesellschaftliche (bspw. historischer Rassismus) oder individuelle (bspw. die Haltung einzelner Mitarbeitenden) Erklärungsmuster bemüht, wodurch institutionell verankerte Diskriminierungen aus dem Blickfeld geraten (ebd.). Die Definition institutioneller Diskriminierung wird mehrheitlich auf den Bericht von Sir William McPherson<sup>36</sup> festgelegt und bezieht sich in erster Linie auf institutionellen Rassismus:

«Institutional racism [...] consists of: *The collective failure of an organisation to provide an appropriate and professional service to people because of their colour, culture, or ethnic origin. It can be seen or detected in processes, attitudes and behaviour which amount to discrimination through unwitting prejudice, ignorance, thoughtlessness and racist stereotyping which disadvantage minority ethnic people.* It persists because of the failure of the organisation openly and adequately to recognise and address its existence and causes by policy, example and leadership. Without recognition and action to eliminate such racism it can prevail as part of the ethos or culture of the organisation. It is a corrosive disease.» (MacPherson of Cluny 1999: 6.34 [Herv. im Original])<sup>37</sup>

Institutionelle Diskriminierung muss also als ein Zusammenwirken von institutionell etablierten formalen Rechten, Strukturen, Gewohnheiten, Wertvorstellungen und Handlungsmaximen verstanden werden. Auch wenn im Kontext von Geschlecht die gewachsene institutionelle Anerkennung von Diskriminierung festgestellt werden kann, gilt dies jedoch für *Race/Ethnizität* und *weiss-Sein* nicht (Gomolla/Radtke 2009: 13). Untersuchungen von institutionellen Formen von Diskriminierung sind trotz Gleichstellungspolitiken und einer etablierten Forschung zu Ausschluss aufgrund sozialer Herkunft bis heute im deutsch- und französischsprachigen Raum wenig verbreitet, Benachteiligungen werden nach wie vor primär a-historisch als Resultat von individuellen Vorurteilen verstanden (Doytcheva 2015; Gomolla 2010b: 61).<sup>38</sup> Bildungsinstitutionen sind davon nicht ausgenommen, das machen verschiedene Studien zum deutschsprachigen Raum deutlich (vgl. Eggers et al. 2005; Gomolla/Radtke 2009; Gomolla 2010a; Ha/Ha/Mesghena 2016; Kalpaka 2015; Kuria 2015; Walz 2016). Sie zeigen auf, wie strukturelle Diskriminierungen den Alltag von Hochschulinstitutionen prägen und weitgehend von den dominierenden Instanzen unerkannt bleiben. Wie in einer Studie zu Diversity-Politiken von Hochschulinstitutionen in Grossbritannien und Australien deutlich wird (vgl. Ahmed et al. 2006), kann die Verdeckung von Diskriminierung aufgrund von *Race/Ethnizität* als *educated racism* benannt werden. *Educated racism* bedeutet, die *den Andere\_n* auf eine bestimmte Art zu kennen, nämlich über einen hegemonialen und mehrheitlich *weisen* Blick, ohne sich dessen bewusst zu sein (vgl. Arndt 2005; Dietze/Brunner/Wenzel 2009; El-Tayeb 2001, 2011; Wachen-

36 Aufgrund des öffentlichen Drucks wurde 1997 in Grossbritannien eine parlamentarische Untersuchung des Mordes an Stephen Lawrence eingeleitet, einem Schwarzen britischen Studenten, der 1993 von mehreren weissen Tätern aus rassistischen Motiven erstochen wurde. Sir William MacPherson leitete die Untersuchungskommission zum Verhalten der *Metropolitan Police* während der Mordermittlungen. Der ausführliche Bericht kritisiert die *Metropolitan Police* als institutionell rassistisch.

37 Für eine differenzierte Kritik insbes. an der Verhandlung von Rassismus im MacPherson Bericht vgl. (Hall 1999: insbes. 194).

38 Vgl. auch Annita Kalpaka (2015) für Forschung zu institutionellem Rassismus im Hochschulbereich und das Problem einer Individualisierung von Rassismus.

dorfer 2001, 2005). Dieser eingeschränkte und potentiell diskriminierende Blick ist «gebildet» und vermittelt den Anschein von Objektivität: «Such racism is not «straight»; it speaks the language of «doing good», as a polite language» (Ahmed et al. 2006: 86). 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. Erst wenn institutionalisiertes *weiss*-Sein anerkannt wird und eine Untersuchung und Sensibilisierung für die verschiedenen Formen von *educated racism* vorhanden sind, kann rassistische Diskriminierung einerseits als inhärent institutioneller Prozess verstanden werden und andererseits als eine Form des Tuns statt eines passiven Erduldens durch potentiell Diskriminierte: Wird institutioneller Rassismus über Unterlassungen gegenüber nicht-weisen *Anderen* definiert, bleibt die Differenz und Diskriminierung letztlich beim *Anderen* und das hegemoniale *wir* ist nicht betroffen (vgl. Eggers 2005; Ha/Al-Samarai/Mysorekar 2007; Kilomba 2008; Kuria 2015; Wollrad 2005). Es geht dabei vor allem darum, institutionalisierte Privilegien in den Blick zu bekommen und (selbst)reflexiv darüber nachzudenken (Ahmed et al. 2006: 73).

Institutionelle Diskriminierung manifestiert sich in diesem Verständnis also nicht nur durch unsere Unterlassungen, sondern über unser Tun – wobei das *wir* ein Effekt des Tuns ist (vgl. Kuria 2015: 56–60).<sup>39</sup> Dieses Tun ist in Prozessen der Normalisierung am wirkmächtigsten: Darin liegt ein Repressionsgehalt, der weder unmittelbar bewusst noch offen zutage tritt. Dennoch ist es wichtig, einen solchen herrschaftsstabilisierenden Effekt als aktives Ignorieren der aktuellen Machtverhältnisse zu verstehen (vgl. Cutiérrez Rodríguez 2003; Leonardo 2004; Oguntoye/Opitz/Schultz 1995; Sow 2009; Steyn 2012; Wachendorfer 2001, 2005). Das aktive Ignorieren ist in die Dominanzkultur<sup>40</sup> eingeschrieben und sichert dadurch ihre weitere Vormachtstellung.

Die Ausgestaltung von Prozessen institutioneller Diskriminierung in Kunsthochschulen kann durch eine analytische Trennung von zwei verschiedenen, aber zeitgleichen Prozessen während dem Auswahlverfahren verdeutlicht werden. Einerseits beinhaltet das Auswahlverfahren potentiell die Reproduktion einer Norm, weil der Hang dazu besteht, nach institutionell Bekanntem und dem *eigenen Ebenbild* auszuwählen. Es geht dabei nicht nur um eine Reflexion von ähnlichen Körpern, sondern auch um eine *Vertrautheit*, die einen selbstverständlichen Umgang mit eigenen Prozessen und Traditionen der Institution voraussetzt (Ahmed et al. 2006: 76). Andererseits geht es um bestimmte normative Vorstellungen und Bilder, die in Bezug auf Kandidat\_innen vorherrschend sind. Solche *Repräsentationen* können sehr wirkmächtig

39 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).

40 *Dominanzkultur* nach der Prägung durch Birgit Rommelspacher bedeutet, «dass unsere ganze Lebensweise, unsere Selbstinterpretation sowie die Bilder, die wir vom Anderen Entwerfen, in Kategorien der Über- und Unterordnung gefasst sind. Wobei die Kultur hier in einem umfassenden Sinn verstanden wird, und zwar als das Ensemble gesellschaftlicher Praxen und gemeinsam geteilter Bedeutungen, in denen die aktuelle Verfasstheit der Gesellschaft, insbesondere ihre ökonomischen und politischen Strukturen, und ihre Geschichte zum Ausdruck kommen. Sie bestimmt das Verhalten, die Einstellungen und Gefühle aller, die in einer Gesellschaft leben, und vermittelt zwischen den gesellschaftlichen und individuellen Strukturen. Diese Kultur ist in westlichen Gesellschaften vor allem durch die verschiedenen Traditionen von Herrschaft geprägt, die zugleich auch sehr unterschiedliche Dimensionen umfassen.» (Attia/Köbsell/Prasad 2015: 10)



tig sein: Das Machtgefälle zwischen der\_m Wissenden und denjenigen, über die\_den Bescheid gewusst wird, verdeckt gewisse Subjektivitäten resp. stellt ganz spezifische her (vgl. Fabian 1990; Spivak 1988). Sichtbarkeit und Anerkennung basieren auf Machtstrukturen, die sich auf vorherrschende Repräsentationen auswirken (vgl. Schaffer 2008). Im Auswahlverfahren werden diese Positionen besonders deutlich, weil Juryexpert\_innen die alleinige Definitions- und Beurteilungsmacht haben: Sie legen fest, wer in die Institution aufzunehmen und zu integrieren ist, und suggerieren so, die Kandidat\_innen zu kennen und anerkennen zu können. Dieses *Wissen über* in einer Situation von Machtgefälle macht eine gleichwertige Anerkennung von *anderen* und *fremden* Positionierungen und Subjektivierungen zu einer grossen Herausforderung (Brodén/Mecheril 2010; Eggers 2010; Mecheril/Plösser 2009); die Situation der Auswahl und Bewertung enthält so potentiell immer einen Moment von *Veränderung* – von *Othering*.

*Othering* ist eine Handlung, in der ein Individuum oder eine Gruppe als anders und weniger wert als die Norm klassifiziert wird. Das komplexe Bündel an Emotionen, Ideen, Motivationen, Reflexen, Prioritäten, Geschichte und Individualitäten des *Anderen* wird negiert, um diesem dadurch weniger Wertigkeit, Respekt, Würde – letztlich weniger Menschlichkeit – zuzuschreiben (vgl. de Beauvoir 1976; Said 2003). Prozesse von Veränderung machen deutlich, dass Rassismus, Sexismus und Klassismus miteinander verwoben sind: Machtverhältnisse sind historisch und gesellschaftlich gewachsene imperiale Formationen, die als politische Systeme, Normen, kulturelle Zuschreibungen und Gesetzgebungen wirken und Gleichberechtigungen aushebeln (vgl. Kap. 2.2.3). Die Dimension der Distanz spielt dabei eine wichtige Rolle: *Othering* bewirkt eine Distanz, indem *Anderere* geographisch, psychologisch und historisch zeitlich *versetzt* werden.<sup>41</sup> Diese gewaltvolle Repräsentation der *Anderen* als unverrückbar different und zeitlich sowie geographisch weit weg, war notwendiger Bestandteil der Konstruktion eines souveränen, überlegenen europäischen Selbst (vgl. Mignolo 2005; Said 2003).

Anhaltende Abgrenzungen gegenüber dem *Anderen* müssen deshalb spätestens seit Beginn der Kolonialzeit als konstitutiv für die Entstehung und Selbstaffirmierung *weisser* Identität gesehen werden (vgl. Purtschert 2006). Über *Othering* werden Sexismus, Klassismus und Ableismus unter dem Deckmantel normativer Regulierung perpetuiert (vgl. Davis 1995; Leonardo 2009) und können in ihren intersektionalen Verwobenheiten oft nur analytisch auseinandergehalten werden (Hostettler/Vögele 2014).

Im institutionellen Kontext werden durch Prozesse von *Othering* in erster Linie *Differenzen* hergestellt, unabhängig davon, ob die *Anderen* abgewertet, exotisiert oder idealisiert werden (Hall 2004). Gleichzeitig sind die Positionen von der\_m Wissenden und denjenigen, über die\_den Bescheid gewusst wird, derart miteinander verwoben, dass die Überlegenheit der\_s Wissenden unweigerlich zum Tragen gebracht wird. Dieser hierarchischen Wechselbeziehung im Auswahlverfahren ist deshalb immer ein Potential der Exklusion inhärent.

In der Analyse von Ungleichheiten und Diskriminierungen an Kunsthochschulen gilt es

41 Johannes Fabian beschreibt dies als «denial of coevalness» (Fabian 1983: 31). Er kritisiert Repräsentation vor allem im Kontext ethnologischer Forschung und zeigt auf, dass in der Repräsentation von Anderen auch temporale Verschiebungen mit weitreichender Wirkung stattfinden: «Beneath their bewildering variety, the distancing devices that we can identify produce a global result. I will call it denial of coevalness. By that I mean a persistent and systematic tendency to place the referent(s) of anthropology in a Time other than the present of the producer of anthropological discourse» (Fabian 1983: 31).



deshalb auf institutioneller Ebene nach einem Interventionspunkt zu fragen, ab wann und wie in die Strukturen und institutionalisierte Praxen eingegriffen werden kann, um Diskriminierungsprozessen entgegenzuwirken: «Es handelt sich bei der Forderung nach Gerechtigkeit und Chancengleichheit um ein organisationsfremdes Kriterium, das nur dann wirksam wird, wenn die Anforderung von der Organisation nicht nur als Rauschen oder als Irritation wahrgenommen wird, sondern direkt in das eigene Handeln eingebaut werden kann.» (Gomolla/Radtke 2009: 30)

#### 2.4.6

### *Hidden Curriculum* und *Critical Diversity Literacy*: Konflikt als Basis kritischer Bildung

Als sich die *Curriculum Studies* in den 1960er Jahren zu formieren begannen, lag der Hauptfokus auf der Entwicklung und Evaluation von Lehrplänen und deren Subtexten. In Anlehnung an die kritische Theorie der Frankfurter Schule erfolgte in den 1970er Jahren eine Verschiebung von der Lehrplanentwicklung hin zu einem diskursanalytischen Interesse daran, was in Bildungsinstitutionen und im (Hoch)Schulalltag vermittelt wird. Ein Schlüsselbegriff im interdisziplinären Feld der *Curriculum Studies* ist derjenige des «hidden curriculum», des inoffiziellen «versteckten Curriculums», das als Subtext jede intendierte Lehrereinheit begleitet. Studien zum *hidden curriculum* beziehen sich daher nicht nur auf bürokratisch-formelle, sondern auch informelle, institutionelle Prozesse, die Lehr- und Lernerfahrungen im Schulalltag prägen.<sup>42</sup>

Das Standardwerk *Understanding Curriculum* von William Pinar et al. (1995) zu historischen und gegenwärtigen Formen der *curriculum discourses* zeigt auf, dass sowohl der Fächerkanon als auch das *hidden curriculum* gesellschaftliche Hierarchien reproduzieren. Der Blick richtet sich daher auch auf das gesamtgesellschaftliche, moralische Wertesystem, das implizit in das Feld der (Hochschul)Bildung eingeschrieben ist und sich als Normierungsprozess bemerkbar macht. Eine wichtige Erkenntnis, welche das Feld der *Curriculum Studies* geprägt hat, ist das Verständnis von *curricula* als einem «politischen Text» (Pinar et al. 1995: 242). Michael Apple argumentiert, dass sich die inhärente Politik des Curriculum darin manifestiere, wie an Bildungsinstitutionen mit (potentiellen) Konflikten umgegangen wird.

«The hidden curriculum in schools serves to reinforce basic rules surrounding the nature of conflict and its uses. It posits a network of assumptions that, when internalized by students, establishes the boundaries of legitimacy. This process is accomplished not so much by explicit instances showing the importance of intellectual and normative conflict in subject areas. The fact is that these assumptions are obligatory for the students, since at no time are the assumptions articulated or questioned» (Apple 1975: 99, zit. in Pinar et al. 1995: 249).

<sup>42</sup> Zum «hidden curriculum» schreibt Peter McLaren: «The hidden curriculum deals with the tacit ways in which knowledge and behavior get constructed, outside the usual course materials and formally scheduled lessons. It is part of the bureaucratic and managerial «press» of the school – the combined forces by which students are induced to comply with the dominant ideologies and social practices related to authority, behavior and morality» (McLaren 1994: 91, zit. in Pinar et al. 1995: 248)

Die Tatsache, dass Konflikte marginalisiert werden und die Infragestellung dessen, was als legitimes Wissen gilt, vermieden wird, sind demnach ebenso Teil eines *hidden curriculum*. Die Konflikthaftigkeit der intellektuellen Grundannahmen, die der Wissensproduktion zugrunde liegen, werden nicht thematisiert und reproduzieren dadurch gesellschaftspolitische Machtverhältnisse. Diese Prozesse regulieren den Schul- und Lehralltag und bestimmen die Grenzen des Denk- und Sagbaren, d.h. sie lassen gewisse Fragen gar nicht erst aufkommen. Oftmals bedarf es einer Kombination diskursanalytischer und sozialwissenschaftlich-ethnografischer Methoden, um die «curricularen Substrukturen» (Jackson/Boostrom/Hansen 1993: 14) – also jene als selbstverständlich empfundenen diskursiven Strukturen, welche Unterrichts- und Schulpraxen unausgesprochen zugrunde liegen, – eruieren und verstehen zu können. Da die Schlüsselwerke im Feld der *Curriculum Studies* im nordamerikanischen Kontext der Primar- und Sekundarschulbildung entstanden sind, muss anhand der Lehrinhalte von Kunsthochschulen in der Schweiz überprüft werden, inwiefern sich die Erkenntnisse in Bezug auf das *hidden curriculum* auch auf den Bereich der tertiären Kunstausbildung übertragen lassen (vgl. Kap. 6.3). Um dem eher vagen Begriff der *Diversity* im Hochschulkontext (vgl. 2.1.2) Kontur zu verleihen, ist Melissa Steyns kritisches Verständnis von Diversität hilfreich. Steyn definiert Diversität als ein «being different together» (Steyn 2010) ein *gemeinsames unterschiedlich sein*. Entgegen der vorherrschenden Tendenz sich Diversität als ein «Spektakel des ‹Anderen›» (Hall 2004) anzueignen oder zu verniedlichen, zeigt Steyn auf, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit Diversität nur dann möglich ist, wenn Machtverhältnisse und Differenzen nicht ausgeblendet, sondern ins Zentrum gerückt werden. Ihr Konzept der *Critical Diversity Literacy* verweist auf die Komplexität und Konflikthaftigkeit dieses *gemeinsamen unterschiedlich seins*:

«Diversity literacy» can best be characterised as a ‹reading practice» – a way of perceiving and responding to the social climate and prevalent structures of oppression. The analytical criteria employed to evaluate the presence of diversity literacy include the following: 1) a recognition of the symbolic and material value of hegemonic identities, such as whiteness, heterosexuality, masculinity, ablebodiedness, middle-classness, [...] and 8) an engagement with issues of transformation of these oppressive systems towards deepening democracy/social justice in all levels of social organisation» (Steyn 2010: 20).

In dem Steyn ein kritisches Verständnis von *Diversity* zu einer Lese- und Schreibfähigkeit (*literacy*) erklärt, erscheinen Unterdrückungsmechanismen als Teil eines Scripts, das es erst zu dekodieren gilt. Die Fähigkeit unterschiedliche gesellschaftliche Positionierungen und die damit verbundenen Privilegien oder Benachteiligungen überhaupt wahrzunehmen, versteht sie als eine Form des Gebildetseins. Dadurch wird deutlich, dass jede Person aufgrund ihrer gesellschaftlichen Verortung und ihrer eigenen Erfahrungen mit Inklusion und Exklusion unterschiedlich «gebildet» ist, wenn es darum geht Ausgrenzungen zu erkennen: Menschen mit mehrfacher Diskriminierungserfahrungen sind oftmals nicht nur «belesener» in kritischer Diversität, sondern verfügen häufig auch über ein grösseres Wissen darum, wie potentiell ausgrenzenden und diskriminierenden Strukturen getrotzt oder ihnen strategisch etwas entgegengesetzt werden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass es an ihnen ist, die weniger «Gebildeten» aufzuklären und zu bilden bzw. der Mehrheitsgesellschaft unentgeltlich deren

blinde Flecken aufzudecken. Gegenstand der *Critical Diversity Studies* ist es vielmehr zu erforschen, wie diese Art von «Literacy» durch Selbstreflexivität, empathisches und kritisches Denken erarbeitet und entwickelt werden kann. Im Hochschulkontext bedeutet ein kritisches Verständnis von Diversität als Bildungsprozess, dass Lehrende, Mitarbeitende und Studierende nicht nur ihre Verschiedenheit in sozialen und ökonomischen Lebensrealitäten, Herkunft, Status und Identitäten lesen und anerkennen lernen, sondern dass sie darum bemüht sind, die Reproduktion hierarchischer Verhältnisse und deren potentielle Verletzungsgewalt zu entlarven und umzuschreiben.

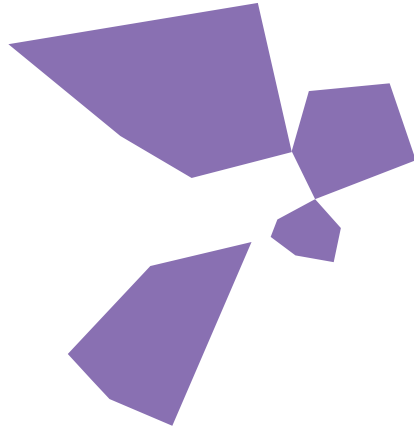
Ebenfalls hilfreich ist das Verständnis von Diversität als «Interkultur», das einen aktiven Prozess und ein übergreifendes Ordnungsprinzip bezeichnet, bei dem es «um das Leben in einem uneindeutigen Zustand und die Gestaltung einer noch unklaren Zukunft» geht (Terkessidis 2010: 10). Für Mark Terkessidis steckt im Begriff *Interkultur* kein ethnisches Verständnis von Kultur: «Nicht die Unterschiedlichkeit der Kulturen oder der gegenseitige Respekt stehen im Vordergrund, es heisst nicht *Interkulturen*, sondern *Interkultur*, also Kultur-im-Zwischen» (ebd.). Gemäss Terkessidis ist *Interkultur* der Ausgangspunkt eines Prozesses hin zur Barrierefreiheit. Dieser Gestaltungsprozess geht einerseits von der bereits bestehenden, aber oft unsichtbaren oder marginalisierten Vielfalt aus, andererseits von den Ausschlüssen und denjenigen, die abwesend sind. Ein Verständnis von Diversität als *Interkultur* lebt also von Räumen, in denen Konflikte und machtkritische Auseinandersetzungen stattfinden können.

Mit der potentiellen Verletzungsgewalt beschäftigt sich auch María do Mar Castro Varela in ihrem Artikel *Interkulturelle Vielfalt, Wahrnehmung, und Selbstreflexion aus psychologischer Sicht*: «Je privilegierter meine Position ist, desto höher ist meine Verletzungsgewalt» (Castro Varela 2005: 2). Für Castro Varela beinhaltet Pädagogik einen kritischen Umgang mit der potentiellen Verletzungsgewalt, die jeder Lehrperson in einem Ausbildungsverhältnis zukommt. «Pädagogisches Handeln ist machtgesättigt und riskiert immer auch andere zu verletzen, insoweit scheint es notwendig Sensitivitäten zu entwickeln, die eigene Wahrnehmung zu schärfen, die beschränkte Perspektive des Selbst herauszufordern, und sich kritisch zu dem System, welches das Selbst mit Privilegien ausgestattet hat, zu stellen» (ebd.: 3). Es gilt also, die konkreten didaktischen Methoden im Hinblick auf Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse und den (potentiell) selbstreflexiven Umgang mit den eigenen Privilegien zu untersuchen. Insofern ist Castro Varelas Plädoyer, «Machtanalysen – also auch Analysen struktureller Ungleichheiten – in die pädagogische Reflexion miteinzubeziehen» (ebd.: 8), für das *hidden curriculum* von höchster Relevanz.

Aus dem bisher diskutierten ist abzuleiten, dass der Prozess einer «Sensibilisierung für Fragen der Diversität»<sup>43</sup>, wie es eine der untersuchten Kunsthochschulen formuliert, inhärent konfliktuell ist. Es gilt deshalb zu untersuchen, inwiefern kritische Diversität im Hochschulkontext Denk- und Aktionsräume für eine (selbst)reflexive Auseinandersetzung mit institutionellen Politiken und Praktiken sowie der Bearbeitung von Konflikten eröffnen könnte.

---

43 ZHdK, Rektorat Gleichstellung/Diversity (2011): Diversity Policy Zürcher Hochschule der Künste. Grundsätze zu Vielfalt und Respekt, S. 2. Online unter: [https://www.zhdk.ch/fileadmin/data\\_subsites/data\\_gleichstellung/pdfs/Diversity\\_Policy\\_ZHdK.pdf](https://www.zhdk.ch/fileadmin/data_subsites/data_gleichstellung/pdfs/Diversity_Policy_ZHdK.pdf) (letzter Zugriff 14.06.2016).



Chapitre 3

# Approche méthodologique

3.

## Approche méthodologique

3.1

### Situation de départ : une « *focused ethnography* » sur l'institution de la haute école d'art

Le projet de recherche *Art.School.Differences* représente une vaste étude du champ de l'enseignement artistique supérieur et des inégalités sociales, interrogeant leurs dimensions institutionnelles, structurelles et individuelles. Il s'agit de dresser un bilan détaillé de la situation, à travers une approche transdisciplinaire et la combinaison de diverses méthodes et procédés. Sur le plan empirique, l'étude constitue une « *focused ethnography* » de l'institution (Knoblauch, 2001), qui met l'accent sur un extrait de son *propre* monde social : par opposition à la pratique ethnographique des séjours de recherche continus et prolongés dans un champ étranger, la *focused ethnography* prend appui sur l'approche des *workplace studies* (cf. par ex. Gotz/ Wittel, 2000) pour se concentrer sur certains segments des champs sociaux et sans prendre en compte la vie des acteurs\_trices en dehors des segments étudiés : « La focalisation désigne ici la concentration sur certains aspects à l'intérieur des champs » (Knoblauch, 2001 : 126)<sup>1</sup>.

La *focused ethnography* se distingue du *regard ethnologique* dans la mesure où elle renonce explicitement à la création méthodologique de l'étrangéité (« *Befremdung* ») du champ de recherche (Hirschauer/ Amann, 1997). Il s'agit au contraire d'une auto-observation sociétale, qui décrit son objet et le champ à travers sa propre expérience (Knoblauch, 2001 : 133s.). Bien que la majorité de l'équipe de recherche n'ait pas été socialisée dans le contexte des hautes écoles d'art, nous faisons partie intégrante de ces institutions en raison de nos activités de recherche et d'enseignement menées dans ce cadre. C'est donc également notre propre pratique que nous étudions. Mais la conscience individuelle des chercheurs\_euses – à laquelle le débat sur la « crise de représentation » en anthropologie culturelle (Berg/ Fuchs, 1993) reproche parfois un fort biais en direction du naturalisme – est complétée par des observations réalisées à l'aide de supports techniques<sup>2</sup>. Même si les enregistrements techniques ne correspondent pas non plus à une « neutralité interprétative » (Hirschauer/ Amann, 1997 : 32), ils permettent un traitement intersubjectif des données qui peuvent ainsi être analysées indépendamment des chercheurs\_euses qui les ont produites, favorisant ainsi « l'émergence d'interprétations intelligibles au niveau intersubjectif » (Knoblauch, 2001 : 131).

Selon une démarche centrée sur les problèmes, notre attention s'est focalisée sur certains contextes de communication et d'action au sein des institutions étudiées : l'objectif de la

---

1 Knoblauch se réfère ici au terme « *focused interaction* » de Goffman (1961) : « Ce sont les contextes d'action sur lesquels se focalise l'attention des acteurs » (Knoblauch, 2001 : 132) (citations traduites par nos soins).

2 Les instruments de relevé de données ne sont donc pas seulement le corps des ethnographes mais aussi, inévitablement, les supports techniques que sont les enregistrements sonores et/ ou vidéo (Knoblauch, 2001 : 130). L'ethnographie focalisée demande moins de temps, mais implique une très grande quantité de données, comme nous le verrons ci-dessous.

recherche étant d'analyser les discours politiques et pratiques institutionnels en termes d'inclusion et d'exclusion dans l'enseignement artistique supérieur suisse et de déterminer dans quelle mesure ces discours contribuent à reproduire les inégalités sociales et les normativités (cf. chap. 1). Comme d'autres travaux de recherche, l'étude préliminaire *Making Differences* indique que ces inégalités et ces normativités sont marquées par la combinaison complexe d'une série de facteurs : contraintes politiques, impératifs économiques, discours propres au champ, conceptions institutionnelles, cultures d'expert\_e\_s hyperspécialisées, positionnements et motivations de divers groupes présents au sein des institutions (directions, artistes, scientifiques, étudiant\_e\_s, candidat\_e\_s, personnel administratif, etc.) (cf. chap. 2). C'est pour appréhender cette complexité que le projet *Art.School.Differences* a choisi un concept de recherche exigeant, basé sur une approche multi-méthodologique. Dans une démarche de triangulation des données et des méthodes, la recherche s'est déroulée en plusieurs étapes s'inscrivant dans la cohérence et interdépendance respective. Les différentes méthodes d'enquête et d'analyse de données ont été abordées dans un *esprit pragmatique*, sans ignorer les pièges propres à chacune de ces méthodes.

### 3.1.1

## Exigences d'une démarche de recherche autoréflexive et son complément par la co-recherche

Eckard König et Annette Bentler identifient trois exigences fondamentales à une recherche *autoréflexive* en sciences humaines et sociales :

- les résultats de recherche ne sont pas interprétables en dehors de la perspective des observateurs\_trices ;
- les résultats de recherche dépendent du fondement théorique sous-jacent ;
- l'insertion dans la perspective d'observation doit être explicitement dévoilée (König/ Bentler 2010 : 175).

Il est primordial de rendre compte de la perspective des observateurs\_trices pendant le processus de recherche – une posture en effet ancrée dans notre collecte de données : les données recueillies les plus importantes étant l'observation des interactions entre membres de jury et candidat\_e\_s ainsi qu'entre les membres de jury eux-mêmes pendant les processus d'admission de onze filières et branches d'études différentes.

Bien que ne faisant pas partie du jury, nous étions généralement assis\_es près du jury pour des raisons pratiques, afin de pouvoir suivre les discussions et les processus de négociation entre les candidat\_e\_s et les membres du jury, et au sein de celui-ci, sur le plan auditif et visuel ; ce placement dans la salle a eu un effet performatif non négligeable. En outre nous avons souvent accompagné les membres du jury pendant les pauses, profitant de l'occasion pour demander des précisions sur les critères de sélection et la procédure d'admission. Le fait de ce positionnement avait parfois l'effet que la perspective des membres du jury se répercutait sur nos observations. Inversement, les discussions avec le jury ont clairement fait apparaître que celui-ci s'adaptait également à la situation créée par notre présence. Ainsi certain\_e\_s de



ses membres indiquaient avoir davantage réfléchi à leurs choix et à leurs critères. La perspective des candidat\_e\_s dans ce cadre méthodologique restait, pour raison de situation d'examen, relativement marginale. C'est seulement lors des entretiens avec les candidat\_e\_s que leurs perspective, perception et stratégies ont pu être reconstituées en rétrospective. Malgré les informations données auparavant sur le projet de recherche, il y a eu quelques candidat\_e\_s qui nous ont confondu\_e\_s avec le jury. Souvent cette *confusion des rôles* n'a pu être clarifiée que lors de l'entretien.

Il faut donc constater que si *nous* avons observé, classifié et catégorisé les membres du jury et les candidat\_e\_s, le contraire est également vrai. La question méthodologique de savoir si notre démarche relève simplement de « l'observation » ou au contraire de « l'observation participante » était moins importante que supposé auparavant dans la situation même. La (*non*) réactivité de l'objet d'étude n'était donc pas un piège à éviter à tout prix, mais une forme inévitable de « *modus vivendi* de la recherche » (Hirschauer/ Amann, 1997 : 17).

L'interdépendance entre les résultats de recherche et le cadre théorique, le deuxième point dans les exigences formulés par König et Bentler vers une perspective de recherche auto-réflexive, a déjà été développée dans la présentation des fondements théoriques du projet (cf. chap. 2). Le troisième point, enfin, prend une grande importance dans le contexte des éléments de recherche-action participative intégrés au concept de recherche : comme l'indiquait déjà le descriptif de *Art.School.Differences* soumis aux directions des hautes écoles, la décision de faire intervenir une composante de recherche-action participative dans ce projet était motivée par l'aspiration :

« [...] que le concept du projet combine la recherche à la pratique, et que le projet suscite un débat public critique au sein des hautes écoles d'art. [...] Le projet est donc axé sur le fait de produire, de manière collaborative et transdisciplinaire, des connaissances sur les inégalités dans le champ de l'enseignement artistique supérieur, dans le but de diffuser ces connaissances dans et au sein du champ institutionnel, dès la phase de recherche. Un objectif central étant que le projet engage des acteurs\_trices à aller dans le sens d'une pluralisation de l'enseignement artistique supérieur, en les qualifiant pour poursuivre la réflexion sur les inégalités à long terme. »<sup>3</sup>

Etant donné que le projet était explicitement conçu en tant qu'intervention dans des rapports existants, avec l'objectif de modifier ces rapports, nous avons complété et élargi le cadre de cette recherche en sciences humaines et sociales par des éléments de recherche-action participative (figurant ci-après sous « co-recherche » chap. 3.4). Dès le départ, l'ensemble de la démarche – y compris l'intention de quitter la position soi-disant objective/ neutre et sûre des chercheurs\_euses, et la volonté de prendre position sur les situations, interprétations et résultats rencontrés (cf. chap. 1) – avait été clairement communiqué et explicité face aux instances dirigeantes des hautes écoles ayant accordé un financement, ainsi que face au SEFRI.

---

3 Source : Requête de financement du projet de recherche *Art.School.Differences. Researching Inequalities and Normativities in Higher Art Education* du 25.07.2013, non publiée. Autor\_e\_s : Carmen Mörsch, Catrin Seefranz et Philippe Saner.

## 3.1.2

## Résumé de la démarche

Dans un premier temps, nous avons étudié les hautes écoles d'art comme composantes du champ de l'enseignement supérieur suisse, et situé les acteurs\_trices à travers leurs positions et positionnements sociaux respectifs à l'intérieur de ce champ. Pour ce faire, nous avons procédé à des analyses de correspondances sur les données statistiques fournies par l'Office fédéral de la statistique (OFS) sur les étudiant\_e\_s des hautes écoles d'art, pour identifier les schémas éventuels concernant l'origine sociale, le sexe, l'âge, la nationalité et la formation scolaire préalable (cf. chap. 3.2). En outre, des analyses de régression pratiquées sur les statistiques d'admission des hautes écoles impliquées dans le projet ont permis de déterminer les chances individuelles des candidat\_e\_s à accéder aux études d'art.

A partir des analyses quantitatives et des résultats de l'étude préliminaire *Making Differences : Hautes écoles d'art suisses* (cf. Seefranz/ Saner, 2012), l'enquête qualitative a essentiellement porté sur les procédures d'admission des trois hautes écoles d'art et sur les pratiques d'inclusion et d'exclusion qui se manifestent dans ce cadre (cf. chap. 3.3). D'autres pratiques de régulation, dont l'action s'exerce souvent de manière latente, ont été identifiées à travers des recherches complémentaires portant sur le parcours ultérieur des étudiant\_e\_s, sur certains programmes d'études et sur les stratégies de marketing et de communication des hautes écoles et de leurs offres de formation. Les données issues des entretiens et une partie de données d'observation ont été numérisées et codées à l'aide du logiciel d'analyse qualitative des données ATLAS.ti (cf. chap. 3.4). L'exploitation était guidée par une combinaison de procédés inductifs et déductifs issus de la recherche qualitative en sciences sociales (Mayring, 2010). Les résultats de ce processus de recherche et les recommandations potentielles à en déduire pour la suite ont été discutés lors de réunions régulières avec le comité de pilotage (composée de membres des divers groupes présents au sein des trois hautes écoles) et le comité scientifique international (composé d'expert\_e\_s des champs de l'art et des sciences) (cf. chap. 3.5).

## 3.2

## Analyses quantitatives – bases de données et méthodes d'exploitation

Les analyses quantitatives ont porté sur le relevé empirique des chances individuelles des candidat\_e\_s à accéder aux études d'art et sur le positionnement des étudiant\_e\_s de l'enseignement artistique supérieur au sein de l'espace social des hautes écoles. Nous avons étudié en particulier les disparités et les points communs des étudiant\_e\_s sur le plan de l'origine sociale (en fonction des diplômes obtenus par les parents et des groupes professionnels), du sexe, de l'âge, de la nationalité, de la migration et de la formation scolaire préalable. L'*Enquête sur la situation sociale et économique des étudiant\_e\_s* publiée par l'OFS offre un point de départ empirique pour ce questionnement. Les publications portant sur les années 2005, 2009 et 2013 permettent ainsi d'appréhender l'évolution récente du champ des hautes écoles sous l'effet du processus de Bologne et des politiques d'internationalisation. Des phénomènes qui touchent certes l'ensemble

des hautes écoles, mais dont l'enseignement artistique supérieur est particulièrement affecté (cf. chap. 5.1.6).

Toutefois les recherches sur les étudiant\_e\_s d'art en Suisse ne permettent pas de répondre entièrement à la question du rôle des hautes écoles d'art en ce qui concerne la sélection des candidat\_e\_s. C'est pourquoi nous faisons appel également aux données statistiques des administrations des hautes écoles, afin de vérifier les évolutions de la structure du champ à l'échelle de chaque haute école. En raison du caractère limité des données disponibles (cf. chap. 3.2.1), les éléments principalement retenus pour cette analyse sont l'âge, le sexe et la formation scolaire et artistique préalable des candidat\_e\_s.

### 3.2.1

## Bases de données des administrations des hautes écoles

Les trois hautes écoles ont mis à disposition de l'équipe de recherche des bases de données anonymisées sur les candidat\_e\_s à l'admission en 2013. Ces bases sont toutefois très disparates en ce qui concerne les informations recueillis sur les candidat\_e\_s. Les seuls critères de comparaison retenus dans toutes les bases étant le sexe et l'âge au moment de la décision en matière d'admission, ne permettent donc pas vraiment de comparer la situation dans les différentes filières. Pour toutes les autres catégories – admission sur dossier, cours préparatoires, formation préalable ou nationalité, par exemple – pour raison du caractère lacunaire des informations, une comparaison entre les hautes écoles n'est possible que pour certains domaines d'études, . Le tableau 3.1 résume les informations disponibles pour les trois hautes écoles impliquées.

Tableau 3.1

## Informations disponibles dans les bases de données des trois hautes écoles

Variable	HEAD – Genève	HEM – Genève	ZHdK
Niveau d'études (BA / MA)	x	x	x
Filière	x	x	x
Orientations / options / instruments	x	x	x
Âge	x	x	x
Sexe	x	x	x
Admission aux études <i>sur dossier</i>	x		x (en partie)
Cours préparatoire (oui / non)	x (en partie)		x (en partie)
Institution du cours préparatoire	x (en partie)		x (en partie)

Formation	x		x (en partie)
Nationalité	x	x	
Pays où a été accomplie la formation	x	x	x (en partie)
Stage	x (en partie)		x
Place d'études	x	x	x

Dans les données anonymisées fournies par les administrations des hautes écoles, nous avons cherché à identifier les structures dans la provenance sociale ainsi que des privilèges ou désavantages systématiques. Nous voulions déterminer quelles variables étaient susceptibles de favoriser ou au contraire d'entraver la réussite de l'examen d'entrée. Nos résultats fournissent une première indication concernant le type, le mode d'action et la combinaison des variables (sexe, âge, nationalité, formation préalable, cours préparatoire, stages, etc.) qui jouent un rôle dans le cadre des différentes filières et orientations et dont il faut tenir compte pour des recherches plus poussées. Sur la base des données des administrations des hautes écoles, une telle analyse n'est possible que pour certaines orientations, étant donné que toutes les bases de données ne contiennent pas les informations voulues.

### 3.2.2

#### Base de données de l'Office fédéral de la statistique

L'*Enquête sur la situation sociale et économique des étudiant\_e\_s* publiée par l'OFS fournit des informations sur les conditions sociales économiques dominantes pour les études dans les hautes écoles d'art suisses. L'enquête reprend un grand nombre d'indicateurs de la situation socio-économique des étudiant\_e\_s et de leur famille d'origine. Les informations recueillies renvoient aux disparités en termes de position sociale initiale dans les différentes disciplines artistiques des hautes écoles d'art suisses. On obtient ainsi une image détaillée des avantages et des conditions propices dont bénéficient les étudiant\_e\_s des hautes écoles d'art, en comparaison avec les étudiant\_e\_s des autres hautes écoles spécialisées (HES) ou des universités, et on peut suivre l'évolution du rapport entre ces deux catégories d'étudiant\_e\_s sur ces dernières années. Les données de cette enquête offrent de nombreuses possibilités d'approfondissement, puisqu'elles reprennent une série de variables sur les études actuellement suivies, la formation préalable, l'exercice d'une activité rémunérée, les conditions d'études et de vie, la situation financière, les indicateurs de statut et le contexte familial des étudiant\_e\_s (en particulier les diplômes et les positions professionnelles des parents). Outre les données de l'OFS, nous avons utilisé le Système d'information universitaire suisse (SIUS), qui s'avère utile pour étudier et représenter les lignes de conflit et les tendances actuelles du champ des hautes écoles suisses. Le principal horizon de comparaison concerne alors les conditions régnant dans les universités et les hautes écoles spécialisées, ainsi que la distinction entre les différentes filières.

Pour les analyses de correspondances, les données utilisées sont celles des enquêtes 2005, 2009 et 2013<sup>4</sup>. Un contrat d'utilisation des données conclu avec l'OFS définit les conditions légales pour l'utilisation, la transmission et la publication des données sur les étudiant\_e\_s et des résultats d'analyse. Le tableau 3.2 résume les chiffres absolus pour les variables et les cas (n) concernant les trois périodes de relevé de l'*Enquête sur la situation sociale et économique des étudiant\_e\_s*.

Tableau 3.2

### Nombre de variables et de cas dans l'Enquête sur la situation sociale et économique des étudiant\_e\_s

Année	n variables	n total étudiant_e_s des universités et HES	n étudiant_e_s en art & design
2013	544	18'922	1'368
2009	557	14'976	963
2005	282	12'403	1'538

La part des étudiant\_e\_s en art et en design est de 6% à 12%, selon les bases de données. Le nombre total des étudiant\_e\_s (y compris formations continues) dans les hautes écoles d'art suisses correspondait à environ 9'000 pour le semestre d'automne 2014, soit près de 4% des étudiant\_e\_s immatriculé\_e\_s dans les universités et hautes écoles suisses. Les données individuelles sont pondérées en fonction des hautes écoles et des domaines d'études, pour corriger les disparités liées à la variance des nombres de cas et des taux de réponse. De plus, le groupe des personnes sondées est calibré en fonction des caractéristiques connues (sexe, tranche d'âge et lieu de domicile avant les études)<sup>5</sup>. Les bases de données comprennent des informations sur les études actuellement suivies, la formation préalable, l'exercice d'une activité rémunérée, les conditions d'études et de vie, le mode de logement, les subsides d'études, la situation financière, la mobilité et le contexte familial. Sur la base de nos hypothèses théoriques de départ (cf. chap. 2), nous avons retenu les variables suivantes comme indicateurs du positionnement des étudiant\_e\_s dans l'espace social :

- formation préalable des étudiant\_e\_s (gymnase/ collège/ lycée, apprentissage et maturité professionnelle, ou autre voie d'accès ; parcours de formation générale versus formation professionnelle) ;
- sexe ;

4 Cf. [http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/infotek/erhebungen\\_\\_quellen/blank/blank/soz\\_lag/01.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/infotek/erhebungen__quellen/blank/blank/soz_lag/01.html) (dernier recours : 09.06.2016).

5 Cf. [http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/infotek/erhebungen\\_\\_quellen/blank/blank/soz\\_lag/04.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/infotek/erhebungen__quellen/blank/blank/soz_lag/04.html) (dernier recours : 09.06.2016).

- capital économique (revenus ou moyens financiers à disposition des étudiant\_e\_s : exercice d'une activité rémunérée, soutien financier de la part des parents ou de la parenté, bourses d'études et prêts) ;
- lieu de scolarisation (c'est-à-dire nationalité et « statut migratoire » au moment de l'obtention du diplôme donnant accès la formation supérieure) ;
- branche d'études, faculté ou domaine d'études et haute école ;
- motifs pour le choix de la branche d'études et de la haute école ;
- capital culturel des parents (diplômes des parents selon la Classification internationale type des professions de l'UNESCO) ;
- milieux de classes sociales (schéma des professions des parents selon Oesch (2006) cf. chap. 3.2.3 à ce sujet).

Pour mener des analyses de correspondances multiples, il a parfois fallu recoder les variables retenues et les convertir en échelle ordinale.

### 3.2.3

## Analyses de correspondances

Pour notre échantillon d'étudiant\_e\_s suisses stratifié en fonction des hautes écoles, nous avons fait appel à l'analyse géométrique des données (Le Roux/ Rouanet, 2010) que nous avons menée à l'aide d'analyses de correspondances (Greenacre, 2007 ; Blasius, 2010) pour situer les étudiant\_e\_s des disciplines artistiques dans l'espace social des domaines d'études. Pour ce faire, nous avons d'abord exploré les domaines d'études en tant que tels, pour ensuite représenter l'ensemble des étudiant\_e\_s de tous les domaines dans l'espace social commun des hautes écoles. La représentation des positions des étudiant\_e\_s dans l'espace social sur la base de leur capital initial permet alors d'identifier les dimensions fondamentales de la disparité des caractéristiques sociales des étudiant\_e\_s. Les analyses de correspondances ont été effectuées avec le paquet *FactoMineR* du logiciel de statistique R (Husson et al., 2011).

Suivant les hypothèses de la théorie des champs de Bourdieu, les structures *objectives* du champ des hautes écoles se construiraient en homologie par rapport aux structures du champ de pouvoir de l'espace social. Ces structures sont identifiables à travers des méthodes statistiques. Les analyses de correspondances permettent « [...] une démarche exploratoire de représentation graphique et numérique des lignes et des colonnes des matrices de données, pour autant que leurs entrées soient non-négatives » (Blasius, 2010 : 367). Par rapport aux modèles log-linéaires, par exemple, les analyses de correspondances ont l'avantage de saisir la structure inhérente des tableaux de contingence même en présence d'un grand nombre de catégories (Clausen, 1998 : 43) tout en rendant possibles des visualisations très riches en informations (Greenacre, 2010). Cette méthode permet une démarche exploratoire, par opposition à une analyse de données simplement confirmative – « the model should follow the data, not the inverse » (Jean-Paul Benzécri, cité par Blasius/ Schmitz, 2014 : 208) – sans définition préalable de la direction de causalité ou même sans devoir poser des hypothèses de causalité. Contrairement aux « méthodes fonctionnelles » de l'analyse multivariée (comme la régression linéaire multiple ou la régression logistique), les « méthodes structurelles » de type mise à l'échelle/



ordination (notamment les analyses de correspondances) sont des procédés de *recherche de structures* avec des variables latentes et non des procédés *d'explication de structures* ou des procédés prédictifs avec des variables manifestes (Greenacre/ Primicerio, 2013 : 27)

Dans la tradition française de l'« Analyse de données » selon Benzécri, les analyses de correspondances produisent des résultats numériques mais aussi visuels (appelés graphes de catégories, de variables ou d'individus, cf. Greenacre, 2010). A l'aide d'algorithmes, les unités d'analyse sont ordonnées sous forme graphique dans un système de coordonnées, de manière à ce que les écarts entre les unités – le plus souvent dans les trois premières dimensions – puissent être interprétés comme des indicateurs de l'existence d'une corrélation structurelle : plus l'écart entre deux caractéristiques (par ex. pour les variables du sexe et de la filière) est petit, plus les personnes seront nombreuses à présenter cette combinaison de caractéristiques par rapport aux autres combinaisons possibles. Le paquet *FactoMineR* pour le logiciel de statistique R contient un algorithme qui rend les écarts entre les caractéristiques sous la forme de distances euclidiennes, permettant leur interprétation géométrique (Husson et al., 2011 : 130). C'est là l'expression du caractère fondamentalement relationnel de ce type d'analyse de données, qui se recoupe avec la conception bourdieusienne du champ mais aussi avec le principe ontologique de sa théorie : « le réel est relationnel » (Bourdieu/ Wacquant, 1996 : 262). L'interprétation d'une catégorie – par exemple un positionnement dans l'espace social ou dans un champ – est possible uniquement en lien avec les autres catégories (Blasius/ Schmitz, 2013).

Pour l'interprétation des résultats des analyses de correspondances, nous avons choisi un procédé bidirectionnel. Dans un premier temps, nous avons interprété les axes de l'espace en fonction de la distribution des catégories. Les profils identifiés à l'intérieur du système de coordonnées par le biais des analyses de correspondances (caractéristiques d'une variable) ont été répartis en deux groupes (pour un axe *vertical* : en haut – en bas ; ou pour un axe *horizontal* : gauche – droite, etc.). Nous avons alors analysé la valeur explicative des profils concernant les facteurs latents que sont les axes : quelle partie de la variance d'un axe s'explique par le profil en question ? En d'autres termes, quelle est la contribution de chaque profil à l'explication de l'axe ? L'identification de profils ayant une grande force explicative permet ainsi de définir les oppositions fondamentales sur chaque axe, et donc d'interpréter le principe structurant l'axe. Dans une étape intermédiaire, nous avons alors examiné les principales corrélations entre les catégories, c'est-à-dire entre les constellations de profils : pourquoi les profils de diverses variables se regroupent-ils d'un côté du système de coordonnées ou dans un quadrant donné ? Comme mentionné ci-dessus, les écarts réduits indiquent des corrélations structurelles entre les caractéristiques concernées. Pour la troisième et dernière étape, nous avons fait la démarche inverse en partant des axes pour en déduire les différents profils : les profils ont été attribués à l'un des deux côtés de l'axe, ou à un quadrant : gauche – droite/ en haut – en bas/ quadrant x – quadrant y. La contribution des différents axes à la variance d'un profil permet alors d'interpréter le positionnement de celui-ci dans l'espace.

## 3.2.4

### Opérationnalisation de l'espace social des étudiant\_e\_s

Un aspect central de la conceptualisation de l'espace social des étudiant\_e\_s est que leur origine sociale ne peut pas être pensée selon une disposition verticale unidimensionnelle, comme dans l'approche descriptive de l'OFS (OFS 2015; OFS 2010) ou dans le schéma des classes selon Erikson/ Goldthorpe (Weischer, 2011 : 365). Nous ne retenons donc pas uniquement le diplôme le plus élevé ou la position professionnelle la plus élevée de l'un des parents ou des deux, selon la Classification internationale type des professions (CITP), puisque notre modèle intègre également les différenciations horizontales entre les divers groupes professionnels. Ces différenciations sont en effet les principaux indicateurs d'appartenance à un milieu social (ou un milieu de classe sociale). Elles permettent une appréciation plus précise du choix de la haute non seulement en fonction du rang social, mais aussi en fonction du domaine d'activité et de l'orientation de la profession exercée. Le caractère réducteur d'un agencement vertical des diplômes de formation ou des positions professionnelles se trouve ainsi élargi par la prise en compte d'une perspective horizontale.

Dans ce contexte, il est utile de recourir au modèle des classes d'activité professionnelle selon Daniel Oesch, qui permet une répartition des étudiant\_e\_s sur quatre « logiques de travail », en fonction des professions des parents (Oesch, 2006). Dans un premier temps, la typologie de Oesch distingue trois groupes de salarié\_e\_s, sur la base des logiques de travail propres aux différentes professions (Oesch, 2006 : 62s.)

1. Les employé\_e\_s de la *logique organisationnelle de travail*, qui connaissent des structures de commandement clairement définies, correspondant à l'évolution de la carrière. Les fonctions supérieures de cette logique de travail remplissent des tâches de contrôle et de coordination, les fonctions inférieures sont chargées de travaux administratifs et de gestion.
2. Les employé\_e\_s de la *logique technique de travail*. Les professions présentant un niveau de qualification plus élevé se caractérisent par le développement et la mise en œuvre de l'expertise technique, tandis que les métiers moins qualifiés sont liés à des capacités artisanales ou manuelles.
3. Les employé\_e\_s de la *logique interpersonnelle*, qui se situent en dehors des hiérarchies de commandement directes. Leur travail fait principalement intervenir des compétences sociales et communicationnelles visant à répondre aux besoins de la clientèle.

Ces logiques de travail se subdivisent hiérarchiquement selon les processus sur le lieu de travail, la situation quotidienne au travail, l'importance des relations d'autorité, l'orientation professionnelle primaire et les exigences de qualification. En dehors de ces trois logiques du travail salarié, le schéma identifie la *logique indépendante de travail*, qui concerne les entrepreneurs\_euses et les indépendant\_e\_s (sans personnel) (cf. graphique 3.1). Vu que la base de données de l'OFS ne fournit pas d'indications sur l'engagement de personnel ou sur l'activité indépendante, certaines dénominations professionnelles ne peuvent pas être classées dans la logique individuelle. C'est là la principale différence de notre opérationnalisation des données par rapport à la démarche de Oesch. Au sens d'une approximation, nous classons ces professions dans l'une

des trois autres logiques définies par Oesch que nous reprenons dans la présente étude, puisque ces trois classes recouvrent également les groupes professionnels de la logique individuelle de travail<sup>6</sup>.

Graphique 3.1

### Le schéma des classes basé sur les logiques de travail selon Oesch

Self-employed		Employees			Marketable Skills:
Independent Work Logic		Technical Work Logic	Organizational Work Logic	Interpersonal Service Work Logic	
<b>1. Large employers (&gt;9)</b> Firm owners Hotel owners Salesmen	<b>2. Self-employed professionals</b> Lawyers Accountants Medical doctors	<b>5. Technical experts</b> Mechanical engineers Computing professionals Architects	<b>10. Higher-grade managers</b> Business administrators Financial managers Public administrators	<b>14. Socio-cultural professionals</b> University teachers Medical doctors Journalists	Professional/managerial
<b>3. Small proprietors, artisans, with employees (&lt;9)</b> Restaurant owners Farmers Garage owners		<b>6. Technicians</b> Electrical technicians Computer equipment operators Safety inspectors	<b>11. Associate managers</b> Managers in small firms Tax officials Bookkeepers	<b>15. Socio-cultural semi-professionals</b> Primary school teachers Physiotherapists Social workers	Associate professional/managerial
<b>4. Small proprietors, artisans, without employees</b> Shopkeepers Hairdressers Lorry drivers		<b>7. Skilled crafts</b> Machinery mechanics Carpenters Electricians	<b>12. Skilled office</b> Secretaries Bank tellers Stock clerks	<b>16. Skilled service</b> Children's nurses Cooks Beauticians	Generally/vocationally skilled
		<b>8. Routine operatives</b> Assemblers Machinists Freight handlers	<b>9. Routine agriculture</b> Farm hands Loggers Gardeners	<b>13. Routine office</b> Mail sorting clerks Call centre employees Messengers	Low/un-skilled
				<b>17. Routine service</b> Shop assistants Home helpers Waiters	

Source : Oesch (2006): 68f.

Selon Michael Vester, Christel Teiwes-Kügler et Andrea Lange-Vester, ces logiques de travail permettent de faire le lien avec les éthiques professionnelles respectives, et plus largement avec l'habitus des différents milieux de classes (Vester et al., 2007 : 60). C'est pourquoi le schéma de Oesch offre divers compléments utiles pour notre étude. D'abord il permet de décrire les étudiant\_e\_s comme un sous-spectre privilégié à l'intérieur des fractions de l'espace social. Par rapport aux hiérarchisations unidimensionnelles, le concept des classes d'activité professionnelle permet des conclusions différenciées sur l'appartenance des étudiant\_e\_s à tel ou tel milieu, en fonction du type de haute école, du domaine d'études ou de la branche d'études, donc de la discipline. Ensuite, concernant les diverses voies d'accès aux hautes écoles suisses,

6 Par exemple, les médecins libéraux\_ales s'orienteront vers la même la logique interpersonnelle de service, avec sa dimension d'échange face à face, que les médecins en milieu hospitalier ; et les architectes indépendant\_e\_s se conformeront aux mêmes normes techniques que leurs collègues salarié\_e\_s. La distinction fondamentale concernant la logique de travail individuelle s'opère en revanche sur la question de la *propriété des moyens de production*, qui n'est malheureusement pas prise en compte par les données de l'OFS.

ce schéma permet une analyse plus adéquate quant à certaines origines sociales. Facile à opérationnaliser, le schéma de classes selon Oesch nous permet d'utiliser la typologie des milieux de Vester et al. (2007) élaborée à l'aide d'entretiens semi-directifs menés sur des décennies. La combinaison du schéma selon Oesch et de la typologie de Vester et al. nous sert par conséquent d'approximation pour vérifier un segment spécifique de l'espace social, celui des étudiant\_e\_s des hautes écoles d'art suisses et de leur famille d'origine.

Pour les années 2009 et 2013, les données sur la situation sociale et économique des étudiant\_e\_s retiennent le statut d'activité et la profession des parents, mais aussi le plus haut diplôme obtenu par les deux parents. La profession étant recensée sous la forme du code à quatre chiffres de la Classification internationale type des professions CITP, il est aisé de distribuer ces données sur les classes d'activité professionnelle de Oesch (Oesch, 2006 : 79, 222)<sup>7</sup>. Pour l'année 2005, l'OFS retient certes les diplômes les plus élevés obtenus par les parents et définit une « appartenance sociale » sur la base des professions des parents, mais ces professions ne sont pas disponibles sous la forme des codes CITP à quatre chiffres, c'est pourquoi nous renonçons à construire des classes de professions pour l'année de recensement 2005.

### 3.3

## Analyses qualitatives – méthodes de relevé et d'exploitation des données

### 3.3.1

#### Observation participante : les procédures d'admission comme « rites de passage »

Les résultats de l'étude préliminaire *Making Differences* indiquent que les procédures de sélection constituent un moment décisif du contrôle d'accès (« gatekeeping ») le long d'un processus d'exclusion et d'inclusion que l'on peut qualifier de « chaîne de sélection » (Seefranz/ Saner, 2012 : 68). Par conséquent notre concept de recherche s'est focalisé sur l'étude et la compréhension des pratiques et processus institutionnels en ce qui concerne la sélection des candidat\_e\_s aux études dans les hautes écoles d'art suisses. Nous avons en particulier cherché à connaître les fondements de la sélection des candidat\_e\_s, et les champs de tension qui caractérisent les procédés et pratiques de cette sélection. Cette étape centrale du projet de recherche visait à remettre en question la fonction de « filtre » de la procédure d'admission dans les hautes écoles d'art actuelles, fonction inscrite dans un contexte artistique qui s'organise à l'échelle globale et *glocale*, avec les discours correspondants.

---

7 Les données scientifiquement exploitables de l'OFS mentionnent uniquement les codes CITP à 1 ou 2 chiffres. Toutefois l'OFS a accédé à notre demande de mise à disposition des codes à 3 et 4 chiffres. Nous tenons à remercier Sarah Gerhard Ortega de ce geste.

Comme nous l'avons évoqué dans le [chapitre 2.1.5](#), les exigences qui ne sont pas communiquées aux candidat\_e\_s jouent un rôle important dans le cadre des procédures de sélection. Ces exigences concernent les dispositions des candidat\_e\_s en termes d'habitus et sont souvent impossibles à articuler sur le plan verbal, d'où l'importance de notre présence sur le terrain comme observateurs\_trices. L'*observation participante* vise en particulier les pratiques visuelles et performatives (conversations informelles, regards, gestes ou postures physiques) qui confortent ou au contraire déstabilisent les candidat\_e\_s dans leurs dispositions personnelles lors des procédures d'admission. L'avantage, par rapport à la méthode de l'entretien semi-directif mené après la procédure d'admission ([cf. chap. 3.3.2](#)), est donc notamment que l'observation participante permet d'identifier les *aspects préréflexifs* des pratiques sociales, c'est-à-dire qu'elle rend explicite le savoir local spécifique que les participant\_e\_s sur le terrain ne sont pas en mesure de verbaliser, étant donné que ce savoir est vécu comme une évidence et se trouve incorporé dans l'habitus.

### 3.3.1.a)

#### Echantillon de filières et d'orientations pour l'observation participante

En raison de la taille des hautes écoles impliquées dans notre projet, et de l'ampleur de leur offre d'études, avec 16 filières de Bachelor et 17 filières de Master<sup>8</sup> ainsi que des douzaines d'« orientations », de « profils » ou de « pôles », nous avons dû opérer un choix raisonné. Selon les constats de notre étude préliminaire *Making Differences*, l'*exclusivité* d'une filière ou d'une orientation, c'est-à-dire le rapport entre le nombre de candidat\_e\_s et des personnes admises aux études, semble se répercuter sur les formats et les procédures d'admission : l'intensité de ces procédures varie en fonction du nombre de candidatures par rapport aux places d'études disponibles. Entre également en ligne de compte la question de la visibilité, donc du *prestige* de la filière ou de l'orientation : quelle est l'importance de la filière ou de l'orientation en ce qui concerne le caractère ou la représentation de la haute école ? Pour évaluer cet aspect, nous avons tenu compte de l'importance historique de la filière, de son évolution dans le temps et de son positionnement au sein des champs contemporains ([cf. chap. 4](#)) – positionnement que l'on peut déduire notamment du degré d'internationalisation de la filière ou orientation en question ([cf. chap. 5.1.6](#)). Autre élément guidant notre choix est la possibilité de mener des comparaisons entre Zurich et Genève, donc la présence de la même filière dans deux des hautes écoles étudiées. Dans la même logique, nous avons choisi des filières proposées à la fois au niveau Bachelor et Master, pour identifier les points communs et les différences entre les deux niveaux quant à l'intensité et au caractère des procédures de sélection. Au nombre des éléments à prendre en compte, s'ajoute pour le domaine de la musique la hiérarchie entre les instruments (Willener, 1997), hiérarchie qui se décline en fonction du prestige et des traditions des instru-

---

8 Au moment de la rédaction de ce rapport, la ZHdK comprend huit filières de Bachelor et dix filières de Master ; la HEAD – Genève propose six filières de Bachelor et cinq filières de Master ; et la HEM – Genève deux filières de Bachelor et cinq filières de Master.



ments (par ex. instruments à cordes et instruments à vent) mais aussi des styles de musique (classique et jazz/ pop). Cette hiérarchie traduit aussi des stéréotypes de genre qui sont mis à contribution lors de l'évaluation des profils des candidat\_e\_s, selon les constats de l'étude préliminaire *Making Differences* (Seeffranz/ Saner, 2012 : 90). Il était donc important de chercher à savoir à quels types d'étudiant\_e\_s s'adresse le profil d'une orientation et avec quels effets concernant la composition sociale des étudiant\_e\_s en termes de sexe, de nationalité, d'âge, de formation préalable, etc. La classe sociale et la *race*/ethnicité ne font pas partie des critères retenus, car les hautes écoles ne relèvent pas d'informations à ce sujet. Toutefois nos observations nous permettent d'affirmer que ces catégories jouent également un rôle central dans le cadre des procédures d'admission (cf. chap. 5.5.3).

Sur la base de ces critères, nous avons choisi 12 filières ou orientations au sein des trois hautes écoles, en vue d'une analyse approfondie :

## Design

1. BA Design, orientation Game design, ZHdK
2. BA Communication visuelle, HEAD – Genève
3. BA Design Mode, HEAD – Genève

## Arts visuels

4. MA Arts visuels, orientation WORK.MASTER – Pratiques artistiques contemporaines, HEAD – Genève
5. MA Fine Arts, ZHdK

## Musique

6. BA Musique / Master en interprétation musicale / Master en interprétation musicale spécialisée, instrument d'orchestre violon, HEM – Genève
7. BA Musique / MA Music Performance / MA Specialized Music Performance Violine, ZHdK
8. BA Musique / Master en interprétation musicale / Master en interprétation musicale spécialisée, instrument d'orchestre Clarinette, HEM – Genève
9. BA Musique, profil jazz instrumental – Trompette et trombone, ZHdK
10. BA Musique / Master en interprétation musicale / Master en interprétation musicale spécialisée, chant, HEM – Genève
11. BA Musique, profil jazz chant, ZHdK

## Théâtre

12. BA Théâtre, orientation Arts dramatiques ZHdK

Ce survol indique que la musique est surreprésentée dans notre échantillon, en regard des autres domaines d'études. Ceci s'explique par le fait que la HEM – Genève est une haute école réservée à la musique et que la musique représente aussi le plus grand département de la ZHdK, avec près d'un tiers des étudiant\_e\_s. Pour les arts visuels, nous nous limitons à la filière de master des deux hautes écoles concernées : si le Bachelor est plutôt consacré au déve-



loppement des intérêts et techniques artistiques des artistes à venir, le Master est en principe ouvert aux artistes ayant une pratique artistique établie. Pour le domaine du théâtre, la comparaison entre Zurich et Genève n'est pas possible, puisque les deux hautes écoles genevoises ne proposent pas de filière dans ce domaine. Nous avons néanmoins décidé de retenir l'orientation Arts dramatiques du Bachelor en théâtre de la ZHdK pour notre travail de recherche, car cette formation est historiquement importante pour le développement des institutions qui se sont fondues dans la ZHdK (cf. chap. 4.2).

En design les filières constituent des priorités tant pour la ZHdK que pour la HEAD – Genève. Dans le cas du Bachelor de la ZHdK en design, orientation Game design, la direction de l'orientation nous a retiré en cours de route l'autorisation d'assister à la procédure d'admission. Par conséquent, l'observation se limite ici au processus de présélection des dossiers, car la collecte de toutes les données n'a pas pu se poursuivre dans ce domaine. En fait, la direction de la filière a exprimé une inquiétude au sujet de la situation sensible du processus d'admission et se souciait d'un dérangement suscité par notre présence. Elle a appréhendé que la présence de chercheur\_euse\_s favorise une demande de recours surtout parmi les candidat\_e\_s non acceptés. Pour répondre à cette inquiétude justifiée, nous avons mis en place des mesures d'informations et de recueil de consentement préalable (cf. chap. 3.3.1.c)). Rétrospectivement, nous pouvons attester que notre présence lors des processus d'admission n'a entraîné un recours dans aucun cas.

### 3.3.1.b)

#### Préparation de la collecte de données et échantillon de candidat\_e\_s

Les situations de récolte de données ont été discutées à l'avance avec les directions des trois hautes écoles et des départements concernés, qui ont donné leur accord par écrit concernant l'observation participante et les enregistrements sonores. L'étude étant mandatée et soutenue par les directions des hautes écoles, le problème de l'accès au champ – le « getting in » fréquemment évoqué dans les travaux ethnographiques (par ex. Krämer, 2014 : 106) – ne s'est pas, ou peu, posé. Il était important pour nous de ne pas opérer de sélection préalable quant aux candidat\_e\_s à observer au cours des procédures d'admission. Nous avons demandé leur accord à tou\_te\_s les candidat\_e\_s rencontré\_e\_s sur place, et n'avons utilisé nos notes d'observation que dans les cas où nous en avons l'autorisation. Nous avons sollicité l'accord de l'ensemble des candidat\_e\_s sous forme écrite, ou alors sous forme orale dans les cas où ce n'était pas possible autrement<sup>9</sup>. Il s'agit donc d'un échantillonnage par auto-activation, impliquant des processus d'« autosélection » (Reinders, 2005 : 141). Etant donné que sur plusieurs centaines de candidat\_e\_s, seuls quelques cas isolés ont refusé de participer au projet de recherche, il n'a pas été

9 La déclaration de consentement mentionnait les éléments suivants : un bref descriptif du projet ; des informations sur la durée et le type de participation et sur le rôle des participant\_e\_s ; les noms des chercheur\_euses et des instances de financement ; des informations sur la forme de la publication des résultats de recherche, sur le devoir de discrétion de toutes les personnes impliquées envers des tiers, sur l'assurance d'une participation volontaire au projet de recherche, sur l'indépendance de la participation par rapport aux résultats d'examen ; et les coordonnées de l'équipe de recherche.

nécessaire de comparer l'échantillon à l'univers de base de l'ensemble des candidat\_e\_s de la filière visée. Les informations sur les objectifs du projet de recherche ont également été données au personnel enseignant impliqué dans les procédures d'admission. Les enseignant\_e\_s concerné\_e\_s ont signé un formulaire de consentement concernant l'observation et la récolte de données au cours des procédures d'admission. Les deux formulaires avaient été soumis pour vérification au service juridique et aux directions des départements de la ZHdK ainsi qu'à la direction de la HEAD – Genève et à celle de la HEM – Genève.

### 3.3.1.C)

#### Démarche et récolte de données

Les dates, les horaires et les formes de récolte de données concernant les moments clés des procédures d'admission ont été identifiés dans des entretiens préalables menés avec les responsables des filières et des orientations et avec les membres du jury. Nous avons accompagné le jury durant les divers examens d'entrée (choix des dossiers en design et en arts visuels ; épreuves instrumentales ou vocales en musique ; auditions pour le théâtre), durant les entretiens de motivation ou d'admission mais aussi durant le processus de décision au sein des commissions d'admission. Nous étions deux pour assister aux diverses étapes d'admission des filières choisies (en moyenne deux à trois jours de récolte de données par filière ou orientation). Toutes les observations ont été consignées dans une grille prédéfinie. Les points observés étaient notamment : le nombre des personnes présentes ou observées ; leurs caractéristiques personnelles (vêtements, âge, codes genrés, etc.) ; leurs fonctions dans le cadre de la haute école et de la procédure d'admission ; les interactions entre le jury, les candidat\_e\_s et les autres personnes impliquées ; les interactions entre les membres du jury ; la présentation personnelle et le comportement des candidat\_e\_s ; les critères évoqués dans les discussions et délibérations et les schémas de justification des choix. Après les procédures d'admission, nos notes inscrites dans les grilles ont permis de rédiger des évaluations d'observation qui ont ensuite été discutées et complétées par un échange mutuel. Nous avons aussi rédigé des mémos individuels sur nos impressions durant les procédures d'admission. Ces mémos comprennent également des réflexions sur notre rôle et notre (auto)perception en tant qu'observateurs\_trices des processus. Des rencontres régulières entre les membres de l'équipe de recherche ont permis de mettre en commun et de comparer les expériences de manière coordonnée. En outre nous avons réalisé des enregistrements audio, dans les cas où les personnes présentes avaient donné leur accord.

L'utilisation de techniques d'enregistrements audio dans la situation délicate de la procédure d'admission pose plusieurs problèmes. D'une part, ces techniques peuvent constituer un facteur de stress supplémentaire pour les candidat\_e\_s qui sont dans un état de tension nerveuse du fait de la situation d'examen qu'est la procédure d'admission. Toutefois une information préalable à propos du projet de recherche et des droits qui y sont liés (cf. ci-dessus) a permis d'atténuer ce stress. C'est ainsi que pratiquement tou\_te\_s les candidat\_e\_s ont accepté tant l'observation que l'enregistrement audio. D'autre part, notre présence a également eu un

effet sur le processus de décision de quelques membres de jury : dans certaines commissions, des membres du jury ont relevé durant les pauses que notre présence les incitait à réfléchir pour la première fois à la situation de la procédure d'admission et à leurs propres critères de sélection. Ces personnes se sont montrées intéressées à un échange avec nous et à une réflexion autocritique. D'autres ont exprimé par des commentaires ironiques leur malaise sur le fait de se sentir sous observation. Généralement notre présence était toutefois bienvenue. Certains membres du jury, faisant manifestement preuve de retenue dans les discussions en référence à notre présence et au matériel d'enregistrement, ont voulu savoir précisément qui avait mandaté le projet de recherche. Certaines personnes parmi le corps enseignant ont donc ressenti un *contrôle*, par notre présence en tant que chercheurs\_euses mais aussi par l'implication des directions des hautes écoles dans notre projet. Plusieurs enseignant\_e\_s ont en outre exprimé une inquiétude à propos des données collectées qui pourraient servir à faire opposition ou recours contre certaines décisions en matière d'admission. Pour la majorité des procédures d'admission observées, nous avons donc renoncé aux enregistrements audio, compte tenu de la réticence des enseignant\_e\_s à ce sujet. Au total, nous avons réalisé des enregistrements audio des processus d'admission pour trois des onze filières ou orientations. Quand ils étaient possibles, les enregistrements ont permis d'élargir notre compréhension des observations en tant que chercheurs\_euses, étant donné que nous avons ainsi un relevé plus complet et plus précis des échanges. Le fait d'écouter à plusieurs reprises les enregistrements a renforcé la validité et la fiabilité de nos analyses (Schensul et al., 1999). En outre, la transcription de passages clés a permis aux autres membres de l'équipe de recherche d'avoir accès à la teneur des échanges et, même sans avoir participé aux procédures d'admission en question, d'être en mesure de compléter l'interprétation des observations, ce qui a favorisé la qualité intersubjective des données et des interprétations.

### 3.3.2

#### Entretiens semi-directifs après observation des procédures d'admission

L'observation des procédures d'admission a mis en évidence des regards très divers posés sur le même objet. Tout d'abord, il y a notre propre perspective en tant que chercheurs\_euses venant de l'extérieur. Celle-ci est très différente de la perspective des enseignant\_e\_s et des membres du jury qui participent à la procédure de sélection en tant qu'expert\_e\_s. Même si les procédures d'admission ne sont généralement pas des tâches quotidiennes pour ces personnes, nos observations montrent que celles-ci accumulent au fil des années un ensemble de savoirs et de routines pour gérer les défis qui se manifestent dans ce cadre. Enfin, la perspective des candidat\_e\_s est celle de personnes demandant l'accès à l'institution. Les candidat\_e\_s sont soumis\_es aux pratiques d'évaluation du jury et souhaitent convaincre celui-ci de leurs qualités artistiques ou graphiques et personnelles. La plupart des candidat\_e\_s se trouvaient dans un état de concentration maximale, marqué par la tension et l'incertitude.

Au vu de cette brève esquisse des différents regards ou « constructions » en présence, il est clair que le recours aux données d'observation rédigées depuis la perspective de l'équipe de

recherche n'est pas suffisant pour saisir la complexité et les multiples facettes des procédures et pratiques de sélection des hautes écoles d'art. La validité d'une telle démarche serait donc modeste (Flick, 2007 : 493). C'est pourquoi notre étude des procédures d'admission ne se limite pas à notre propre interprétation des observations. Dans un souci de triangulation des données et des méthodes, nous avons complété et élargi les données recueillies en observation par des entretiens individuels menés avec des membres du jury et des candidat\_e\_s. Une démarche de « validation communicative » a ainsi permis aux enseignant\_e\_s et candidat\_e\_s sous observation de structurer « [...] eux-mêmes les déclarations dans le cadre des corrélations complexes recherchées [...] » (Flick, 2007 : 495 ; citation traduite par nos soins). Etant donné que la situation d'observation n'était généralement pas appropriée à cette démarche, nous avons mené des entretiens qualitatifs après la phase d'observation des procédures d'admission, tant avec les membres du jury qu'avec les candidat\_e\_s, pour évoquer leurs propres expériences et interprétations.

### 3.3.2.a)

#### Entretiens semi-structurés avec des membres du jury

Au cours des procédures d'admission, les enseignant\_e\_s endossaient un rôle d'expert\_e\_s au sein de leur propre institution et ont été observé\_e\_s et interrogé\_e\_s à ce titre. Nous avons également étudié leurs savoirs et théories subjectives, qui jouent un rôle important en particulier pour les procédures d'examen non standardisées (cf. chap. 2.1.5). Nos entretiens visaient donc divers objectifs : en nous adressant aux membres du jury dans leur fonction d'expert\_e\_s, nous avons explicitement fait référence à nos observations durant les procédures d'admission. Leur expertise devait alors servir à contextualiser et à discuter nos impressions et nos expériences, afin d'étayer nos interprétations. L'instrument de l'entretien semi-structuré visait en outre à sonder les justifications et les appréciations subjectives concernant les pratiques de sélection et les critères utilisés. Il s'agissait donc aussi de reconstruire les théories subjectives des enseignant\_e\_s et/ ou des membres du jury. La notion de théorie subjective implique que les personnes interviewées « [disposent] d'un savoir complexe sur la thématique étudiée » (Flick, 2007 : 203; citation traduite par nos soins). Le concept de la théorie implicite ou subjective est entré dans la recherche en didactique et en enseignement depuis les années 1970 : « Les théories subjectives se sont développées à partir du point de vue d'un praticien donné, en résultat d'un questionnement implicite ; elles entraînent en corrélation avec des événements perçus » (Koch-Priewe, 1986 : 7; citation traduite par nos soins). Les récits des diverses personnes permettent de saisir les savoirs institutionnels (des hautes écoles d'art) et de les soumettre à réflexion.

C'est pourquoi les entretiens avaient un caractère mixte, à mi-chemin entre l'entretien d'expert\_e (Flick, 2007 : 214) et l'entretien semi-structuré (cf. Flick, 2007 : 203). Dans une première partie, le guide d'entretien comprenait des questions sur le rôle et la fonction de la personne dans le cadre de la procédure de sélection, sur les diverses étapes de la procédure d'admission, sur les critères de sélection, sur la perception de la procédure et sur les processus

décisionnels, questions visant le savoir d'expert\_e (cf. guide en annexe). Ces questions ont été adaptées à chaque entretien à l'aide des évaluations d'observation et des mémos, pour faire référence à la procédure d'admission en question. Dans un deuxième temps, l'entretien portait surtout sur les aspects institutionnels, politiques et économiques et sur l'attitude personnelle concernant la procédure de sélection. Nous avons travaillé à la fois avec des questions ouvertes (par ex. : « Quelle serait à votre avis la composition idéale d'un groupe d'étudiant\_e\_s ? ») et des questions de confrontation (par ex. : « Une haute école d'art sans procédure de sélection serait-elle envisageable pour vous ? »).

Selon nos observations, les équipes de jury et des commissions d'admissions étaient marquées par différentes formes de hiérarchies (en fonction de la position au sein de la hiérarchie organisationnelle de la personne qui prenait la parole ; de l'ancienneté dans le champ ; du prestige accordé à la personne, etc.). Ces hiérarchies se traduisaient par exemple par des positions et des préférences diverses en matière de choix des « étudiant\_e\_s idéaux\_ales ». Toutefois ces hiérarchies sont généralement restées latentes et ont rarement été évoquées ouvertement. L'avantage de l'entretien individuel avec des enseignant\_e\_s est notamment que ce cadre a permis l'expression d'opinions et d'appréciations qui n'avaient pas été formulées explicitement au sein des équipes de jury ou des commissions d'admission.

Au total, nous avons mené des entretiens avec 26 enseignant\_e\_s ou membres du jury (huit à la HEAD – Genève, six à la HEM – Genève et douze à la ZHdK). Les entretiens ont généralement été conduits en allemand ou en français, voire en anglais dans certains cas. Le choix des personnes sollicitées s'est fait de manière ciblée dans une démarche d'échantillonnage à dessein (« purposive sampling », Patton, 2002 : 230) : pour obtenir une variation maximale des personnes interrogées (Flick, 2007 : 165) nous avons, à partir de nos observations, sollicité des enseignant\_e\_s qui prenaient des positions diverses au sein du champ en question (ancienneté, position dans la hiérarchie institutionnelle, etc.). Les entretiens ont eu lieu en l'été ou en l'automne 2014 et ont été enregistrés sous forme numérique. Au préalable, nous avons soumis aux personnes interrogées une déclaration de consentement pour l'utilisation et l'anonymisation des données, et nous avons sollicité leur accord concernant les enregistrements audio.

### 3.3.2.b)

#### Entretiens biographiques avec des candidat\_e\_s

Outre les entretiens avec des enseignant\_e\_s, nous avons mené des entretiens biographiques avec des candidat\_e\_s tant admis\_es que refusé\_e\_s. Nous avons ainsi pu retracer les parcours de plusieurs candidat\_e\_s des filières étudiées : quelles sont les biographies et les trajectoires des candidat\_e\_s aux études dans les hautes écoles d'art ? La reconstruction des trajectoires biographiques ne s'est pas limitée aux exigences pour réussir les examens d'entrée du point de vue des candidat\_e\_s, mais a également tenu compte des marges de manœuvre, des alternatives et des stratégies face aux exigences et aux attributions institutionnelles imposées par les hautes écoles ou les filières (par exemple concernant la question de l'étudiant\_e idéal\_e) (cf. guide en annexe). Cette reconstruction des points de vue des candidat\_e\_s a aussi permis de compléter



nos résultats sur les structures du champ des hautes écoles, résultats obtenus par l'analyse quantitative des données statistiques (cf. chap. 3.2). A l'aide d'un guide semi-directif, nous avons formulé des questions portant sur la socialisation artistique (contexte familial, collègues, enseignant\_e\_s, mentor\_e\_s, etc.), sur les conditions de vie sociales et économiques, sur les réseaux et les contacts dans le champ des arts ou des hautes école d'art, sur les stratégies lors du choix des études et de la haute école, sur la connaissance et la préparation des procédures d'admission, sur les expériences faites dans ce cadre et sur les attentes par rapport aux études et à la pratique professionnelle (future).

Le choix des candidat\_e\_s pour un entretien s'est fait par une combinaison de diverses méthodes d'échantillonnage (Przyborski/ Wohlrab-Sahr, 2010 : 181). L'essentiel était que l'échantillon permette une description pertinente des phénomènes et la vérification de nos hypothèses théoriques. Nous avons donc veillé à une représentation adéquate des candidat\_e\_s admis\_es mais aussi refusé\_e\_s, afin de recueillir les différents points de vue sur les procédures d'admission, susceptibles de varier en fonction de la décision en matière d'admission. Par un choix contrastif des cas, nous avons tenu compte des critères importants pour les questionnements et objectifs du projet : sexe, origine migrante, âge, etc. Par ailleurs, nous avons également retenu des « cas critiques » identifiés au cours de la collecte de données, pour les rencontrer dans le cadre d'un entretien (Flick, 2007 : 165). Il s'agit de cas qui dans le cadre du processus d'observation nous ont paru particulièrement intéressants pour les objectifs de notre projet de recherche.

Après observation dans le cadre des procédures d'admission des différentes disciplines, nous avons approché et interrogé les candidat\_e\_s sur leur disponibilité à participer à un entretien dans une phase ultérieure. La majorité de ces personnes ont accepté de nous communiquer leurs coordonnées. Nous avons donc volontairement évité de passer par les commissions d'admission ou les administrations des hautes écoles pour contacter les candidat\_e\_s. Ceci nous permet de garantir que la participation au projet de recherche était librement consentie, anonyme et indépendante de la décision en matière d'admission. Cette démarche n'a toutefois pas été possible pour toutes les filières, et il a parfois fallu se résoudre à recourir aux administrations des hautes écoles pour obtenir les coordonnées des candidat\_e\_s. Après publication des résultats des examens d'entrée, nous avons contacté les candidat\_e\_s qui avaient donné leur accord et leur avons proposé un entretien.

Au total, nous avons interrogé 27 étudiant\_e\_s : 13 candidat\_e\_s avaient été reçu\_e\_s à l'une des trois hautes écoles ; 14 avaient été refusé\_e\_s. Parmi les candidat\_e\_s refusé\_e\_s, huit avaient été admis\_es dans une autre haute école au moment de l'entretien. Les entretiens ont été menés en automne et en hiver 2014 et enregistrés sous forme numérique. Au préalable, nous avons soumis aux personnes interrogées une déclaration de consentement pour l'utilisation et l'anonymisation des données et nous avons sollicité leur accord concernant les enregistrements audio.



## 3.3.3

**Entretiens collectifs avec des étudiant\_e\_s et le personnel administratif, analyses des programmes d'enseignements et des autoreprésentations médiatiques**

Outre l'observation des procédures d'admission et les entretiens avec des responsables, des enseignant\_e\_s et des candidat\_e\_s, nous avons choisi d'élargir notre étude des processus institutionnels de sélection à deux autres groupes essentiels dans le cadre des hautes écoles d'art : d'une part nous avons interrogé des étudiant\_e\_s, pour identifier les défis et les épisodes d'exclusion qui interviennent sur le plan structurel et individuel à la suite des études (cf. chap. 3.3.3.a) ; d'autre part nous avons voulu inclure dans notre étude les pratiques des secrétariats des filières et des administrations des hautes écoles, qui sont souvent les premiers services d'accueil pour les personnes qui s'intéressent aux études (cf. chap. 3.3.3.b). Par ailleurs l'étude préliminaire *Making Differences* avait clairement montré que les inclusions et les exclusions s'opèrent également depuis le cœur même des institutions et sont donc corrélées à leurs conceptions (et auto-perceptions) artistiques et esthétiques. Ces conceptions se manifestent non seulement dans le choix de certains profils de candidat\_e\_s, mais aussi dans les contenus enseignés, dans les interactions entre enseignant\_e\_s et étudiant\_e\_s, dans les discours institutionnels et les autoreprésentations des hautes écoles. Ces « règles du jeu » spécifiques ont été étudiées à travers l'analyse de certains programmes d'enseignements (cf. chap. 3.3.3.c) et des autoreprésentations médiatiques (cf. chap. 3.3.3.d).

## 3.3.3.a)

**Entretiens collectifs avec des étudiant\_e\_s en 3e année de filière Bachelor**

Selon l'hypothèse que les processus de sélection n'interviennent pas seulement lors des examens d'entrée aux hautes écoles d'art mais constituent un élément *structurel* des champs artistiques de l'époque actuelle (cf. chap. 2.4.2), nous avons placé au centre de ce volet de notre enquête les stratégies et les réactions des étudiant\_e\_s par rapport aux exigences des écoles et aux attributions rencontrées. Nous avons en particulier ciblé les défis et les épisodes d'exclusion sur le plan structurel et individuel dans la suite des études. Cette démarche a permis d'identifier également les issues, c'est-à-dire les stratégies de contournement ou de résistance développées par les étudiant\_e\_s par rapport à l'adaptation de l'habitus qui leur est demandée.

Après un bref tour de présentation, nous avons posé diverses questions sur les conditions et les défis pour mener (avec succès) des études d'art, sur les réseaux sociaux, sur le positionnement individuel, c'est-à-dire la perception de soi-même à l'intérieur du champ artistique en question, et enfin sur le vécu personnel en lien avec les procédures d'admission (cf. guide en annexe). Deux groupes, l'un à la HEAD - Genève et l'autre à la ZHdK, ont en outre abordé les contenus des enseignements sur le plan des programmes et plus spécifiquement le rapport entre les offres théoriques et pratiques dans les différentes filières.

Dans certains cas, le contact avec les étudiant\_e\_s a été établi à travers les enseignant\_e\_s qui avaient participé à la co-recherche de *Art.School.Differences* et qui avaient présenté les conte-

nus et les objectifs de notre projet de recherche dans leurs enseignements. Pour d'autres contacts, nous sommes passés par les représentant\_e\_s des étudiant\_e\_s au sein du comité de pilotage de *Art.School.Differences*, ou par des liens personnels. Les étudiant\_e\_s ont été personnellement contacté\_e\_s et invité\_e\_s à participer au projet de recherche. Cette manière de procéder garantit que la décision de participer est prise de manière anonyme, sans aucune information des enseignant\_e\_s, des responsables des filières ou des directions des hautes écoles. Au préalable, nous avons soumis aux personnes interrogées une déclaration de consentement pour l'utilisation et l'anonymisation des données et obtenu leur accord. Concernant le choix des personnes, nous avons veillé à une représentation adéquate des filières, des orientations et des sexes. L'équipe de recherche a mené quatre entretiens collectifs avec un total de 26 étudiant\_e\_s (deux entretiens à la HEAD – Genève et deux à la ZHdK).

### 3.3.3.b)

#### Entretiens collectifs avec le personnel administratif

Pour les personnes intéressées aux études, le premier contact mais aussi l'obtention d'informations essentielles sur la procédure de sélection passent généralement par le secrétariat des filières d'études. Cet accès à la haute école est donc géré et piloté, à des degrés variables, par le personnel administratif. C'est pourquoi une réflexion commune et active sur les stratégies et les attitudes en présence nous semble très instructive, pour être en mesure de comprendre et d'interpréter en profondeur les obstacles potentiels rencontrés par les candidat\_e\_s. Nous avons sollicité principalement le personnel des filières avec lesquelles nous étions déjà en contact pour l'organisation de notre enquête sur les procédures de sélection. Les membres du personnel ont été individuellement contacté\_e\_s et invité\_e\_s à participer au projet de recherche.

Des entretiens collectifs ont été menés avec 13 membres du personnel administratif des hautes écoles et des secrétariats des filières, en présence de deux ou trois membres de l'équipe de recherche et sur la base d'un guide d'entretien : un entretien à la HEAD – Genève, un autre entretien à la HEM – Genève et deux entretiens à la ZHdK. Au fil des entretiens, les apports des participant\_e\_s ont fait évoluer les questions du guide d'entretien (cf. annexe). Pour les entretiens collectifs à la HEM – Genève et à la HEAD – Genève, un procès-verbal a été rédigé par un membre de l'équipe de recherche, tandis que les entretiens à la ZHdK ont été enregistrés et retranscrits. En outre les membres de l'équipe de recherche ont eu l'occasion d'observer le processus de traitement des dossiers au sein de l'administration de la ZHdK et ont eu accès aux documents et au calendrier concernant les procédures d'admission.

### 3.3.3.c)

#### Analyses curriculaires

La réflexion sur les programmes d'enseignement des hautes écoles d'art s'est basée sur les perspectives des « curriculum studies » développées dès les années 1960 et entre-temps établies

comme discipline des sciences de l'éducation (cf. chap. 2.4.6). Le concept du projet de recherche prévoyait l'analyse curriculaire d'une filière par domaine d'études prise en compte dans notre analyse des processus d'admission. Mais concrètement, notre dotation en personnel a permis d'analyser uniquement les programmes d'enseignement actuellement en vigueur pour les filières de musique à la ZHdK et à la HEM – Genève.

Pour obtenir une vue d'ensemble, nous avons d'abord étudié les règlements, les concepts de formation, les descriptifs des filières, des modules et des enseignements accessibles au public (à travers les sites Internet, les brochures, etc.). Concernant le détail des programmes d'enseignement, les contenus concrets et les listes de littérature, il a fallu passer par le contact direct avec les enseignant\_e\_s. Pour approfondir cette analyse curriculaire, nous avons mené des entretiens d'expert\_e\_s avec les enseignant\_e\_s qui nous avaient fourni leur matériel d'enseignement. Ces informations ont été complétées par des entretiens avec des responsables de départements et des groupes d'étudiant\_e\_s (cf. chap. 3.3.3.a), ainsi que des échanges avec les co-chercheurs\_euses dans le cadre des cinq colloques du projet *Art.School.Differences*. Notre concept de recherche prévoyait de rencontrer également les commissions chargées des questions de curriculum au sein des hautes écoles, mais nous avons constaté au cours des travaux de recherche qu'il n'existe pas, pour l'instant, de commissions de ce genre.

Nos analyses curriculaire cherchaient à identifier les canons artistiques (implicites) et la production de normativités à travers les contenus des enseignements. Après un premier aperçu de l'organisation des filières, nous avons approfondi notre démarche pour les programmes d'enseignement en musique : quels sont les approches méthodologiques et théoriques enseignées pour stimuler la capacité de réflexion et de critique, et donc pour appréhender la question complexe de la diversité et de la responsabilité globale ? Nous avons aussi cherché à mettre au jour, à partir du *curriculum caché* (*hidden curriculum*, cf. chap. 2.4.6), le profil de « l'étudiant\_e idéal\_e » construit et mobilisé à travers les descriptifs des cours et des contenus.

### 3.3.3.d)

#### Analyse des discours institutionnels et des autoreprésentations médiatiques

Une démarche d'analyse critique de la représentation et du discours des trois écoles participantes à travers leurs supports écrits de communication avait pour but de questionner l'effet des différents discours sur l'inclusion et l'exclusion de certaines subjectivités. Subjectivations, produites par différents discours et images d'étudiant\_e\_s d'art projetés et conçus en correspondance avec ceux d'artistes, ont été investiguées et discutées. Pour cela, une attention particulière a été portée aux politiques de représentations présentes dans le matériel ainsi qu'au décodage par les lecteurs\_trices qu'elles impliquent. Par ailleurs, il s'avérait aussi utile d'analyser le matériel en recourant aux méthodes et modes de fonctionnement de la communication. Les données de cette analyse sont composées par une prise en considération systématique de brochures de publicités, dépliants et guides d'étudiant\_e\_s de la HEAD – Genève, HEM – Genève et la ZHdK publiés en 2015. Ce matériel imprimé a été complété par un questionnaire standardisé (cf. annexe) qui a recueilli des données sur les stratégies de communication et de marketing ainsi que l'usage du matériel de publicité dans les trois écoles participantes.

## 3.3.4

### Dépouillement et analyse des données qualitatives

Tous les entretiens individuels et collectifs ainsi que certaines séquences des enregistrements audio durant les séances des commissions d'admission ont été transcrits par des intervenants externes selon des règles prédéfinies (Langer, 2010). Les transcriptions de ces entretiens et extraits ont été saisies à l'aide du logiciel *ATLAS.ti* d'analyse de données. Ce logiciel permet le codage des passages de texte en fonction du contenu (Friese, 2012 : 92). La démarche consiste à sélectionner des passages d'après des critères de contenu et à leur attribuer des codes abrégatifs ou explicatifs. Le dépouillement se fait selon une analyse de contenu structurée qualitative (Mayring, 2010 : 92). Ce procédé sert d'une part à réduire le volume du matériel et permet d'autre part de structurer les données selon leur contenu et leur typologie (Mayring, 2010 : 92). Dans le cas présent il en résulte trois systèmes de catégories (enseignant\_e\_s/ membres du jury ; candidat\_e\_s/ étudiant\_e\_s ; personnel administratif), dotés à chaque fois de plusieurs douzaines de codes.

Pour élaborer les schémas de catégories, nous avons tenu compte notamment des hypothèses théoriques et des résultats de l'étude préliminaire *Making Differences : Hautes écoles d'art suisses*. Prenant appui sur l'analyse par théorisation ancrée (*grounded theory*, Glaser/ Strauss, 1998), nous avons en outre créé des catégories ouvertes à partir des données fournies par les entretiens, ce qui a permis d'élargir et de préciser notre système de catégories. Ce système de catégories a été vérifié et amélioré à plusieurs reprises (après analyse d'environ 10%, puis d'environ 50% des données), pour garantir la fidélité inter-codeur\_e\_s. Les passages munis d'un code ont ensuite subi une analyse approfondie pour fournir la structure de toute l'exploitation des données qualitatives.

## 3.4

### La co-recherche dans le cadre du projet *Art.School.Differences*

En juin 2014, l'équipe de recherche a lancé un appel à candidatures à l'intention du personnel enseignant des trois hautes écoles impliquées dans le projet, invitant à déposer des esquisses de projet pour participer au dispositif de co-recherche de *Art.School.Differences*. L'équipe de recherche proposait une collaboration à hauteur de septante heures de travail entre septembre 2014 et juillet 2015. L'objectif formulé était de lancer des projets de recherche sur les inégalités et les normativités ainsi que les questions d'inclusion et d'exclusion au sein des hautes écoles d'art, à partir de l'activité professionnelle propre aux personnes déposant les projets. Les exigences de participation étaient les suivantes : connaissances de l'anglais pour la lecture des textes ; disposition à intégrer des étudiant\_e\_s dans les projets de co-recherche ; intérêt à acquérir ou à développer des compétences de recherche à travers le travail sur les questionnements, théories et méthodes du domaine des inégalités et des normativités. Était également exigée la participation à cinq colloques destinés à mettre en place les fondements du travail, les dates étant déjà communiquées lors de l'appel à candidatures. La procédure de candidature et de sélection

a alors permis de créer sept groupes de recherche, composé par une vingtaine de personnes assistant comme co-chercheurs\_euses *Art.School.Differences*<sup>10</sup>.

De septembre 2014 à juillet 2015, l'équipe de *Art.School.Differences* a accompagné les co-chercheurs\_euses dans leur travail. Les moments forts de cette collaboration ont été les colloques traitant différents domaines thématiques, sur lesquels se fondent les présents readers :

- Colloque 1, septembre 2014 : *Recherche sur les inégalités et normativités dans le champ des hautes écoles d'art : Art.School.Differences et d'autres exemples* ;
- Colloque 2, novembre 2014 : *Sociologie de l'éducation et de l'art* ;
- Colloque 3, février 2015 : *De-Privileging Art School : Antisexist and Antiracist Methods* ;
- Colloque 4, avril 2015 : *Global Exclusion and Diversity : Reading Migration and Gender in Art Schools* ;
- Colloque 5, juillet 2015 : *Disability, Ableism and the Body : Diversifying the Politics of Representation and queering Art School*<sup>11</sup>.

Les colloques ont été conçus comme des formations continues<sup>12</sup>, permettant un travail intensif sur les thématiques de la recherche sur les inégalités sociales et une autoréflexion sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de chaque participant\_e. La formation n'est pas pensée comme un transfert de savoir à sens unique mais – selon les paradigmes de la recherche-action participative – comme un processus collectif de construction de sens, avec pour objectif de faire évoluer les conditions existantes (Reason/ Bradbury, 2001 : 125). Les cinq colloques, d'une durée d'un jour et demi chacun, comprennent à chaque fois des discussions sur les textes mis à disposition sous la forme d'un reader, des conférences publiques données par des spécialistes et des ateliers. Une partie du temps est consacrée aux échanges collectifs et au soutien méthodologique des projets en voie d'élaboration par les co-chercheurs\_euses.

Pendant les colloques, le rôle des co-chercheurs\_euses est également de servir de groupe de réflexion pour l'élaboration des présents readers. Les textes ont été envoyés à l'avance et lus par les co-chercheurs\_euses. Leurs retours jouent un rôle essentiel pour définir le choix des textes, la formulation des explications et des suggestions ainsi que celle du lexique conçu pour les readers.

Entre les colloques, les co-chercheurs\_euses et l'équipe de *Art.School.Differences* se sont réunis pour discuter de l'évolution des concepts de recherche. Ce travail commun sur la durée permet d'atteindre l'objectif fixé pour l'été 2015, qui est que chaque groupe puisse présenter un concept de recherche et de développement visant à approfondir les thématiques de *Art.School.Differences*<sup>13</sup>.

10 Les participant\_e\_s étaient : Martine Anderfuhren, Patricio André, Claire Bonnet, Fabio Fernandes Da Cruz et Ivan Gulizia (HEAD – Genève), Daniel Zea, Andrea Nucamendi et Hyunji Hannah Lee (HEAD – Genève), Micha Seidenberg, Bernardo Francisco Di Marco et Victor Cordero (HEM – Genève), Soojin Lee et Patrik Dasen (HEM – Genève), Sarah Owens (ZHdK), Romy Rüegger et Yvonne Wilhelm (ZHdK), Laura Ferrara, Julia Kuster, Lorenz Bachofner et Nora Schiedt (ZHdK). S'y ajoutent d'autres étudiant\_e\_s qui n'ont pas participé aux colloques mais qui étaient impliqué\_e\_s dans les projets de co-chercheurs\_euses.

11 Cf. <https://blog.zhdk.ch/artsschooldifferences/category/kolloquium/> (dernier recours : 09.06.2016).

12 Pour un regard critique sur le problème du flou entre recherche-action participative et formation continue dans le cadre de la co-recherche de *Art.School.Differences*, cf. Saner (2015).

13 Des brefs descriptifs de projets sont accessibles en annexe à ce rapport et sur le blog de *Art.School.Differences* : <http://blog.zhdk.ch/artsschooldifferences/ko-forschung/> (dernier recours : 09.06.2016).

## 3.5

## Echange régulier avec les organes consultatifs

Outre les échanges avec les co-chercheurs\_euses, la démarche de vérification et de validation de nos résultats réside aussi dans les rencontres régulières avec les deux organes consultatifs du projet *Art.School.Differences*. Le comité de pilotage interne était composé de représentant\_e\_s des directions des hautes écoles, des services de l'égalité et des étudiant\_e\_s, qui étaient invité\_e\_s à accompagner le projet d'une manière critique sur la base de leur expertise :

- Xavier Bouvier, représentant de la direction de la HEM – Genève
- Pierre-Alain Giesser, répondant Genre et égalité à la HEAD – Genève
- Charlyne Kolly, représentante des étudiant\_e\_s à la HEAD – Genève
- Lysianne Léchet-Hirt, représentante de la direction de la HEAD – Genève
- Jesusa Ona, responsable égalité des chances à la HES-SO Genève
- Christine Weidmann, responsable du service Gender & diversity à la ZHdK
- Hartmut Wickert, représentant de la direction de la ZHdK
- Laure Zaugg, représentante des étudiant\_e\_s à la HEM – Genève
- Christina Zinsstag, représentante des étudiant\_e\_s à la ZHdK

Quatre rencontres ont eu lieu avec ce comité de pilotage, et des échanges individuels avec ses membres ont permis de poursuivre le dialogue sur les objectifs du projet et l'évolution des hautes écoles en direction de la diversité.

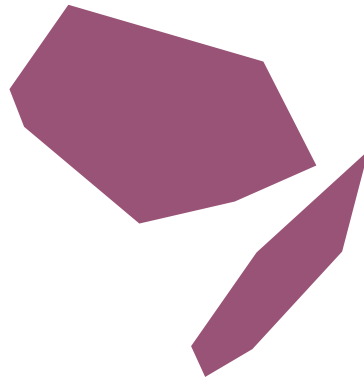
En outre, le projet a bénéficié de l'accompagnement par un comité scientifique international composé de spécialistes de la recherche sur les inégalités, du champ des arts et des hautes écoles d'art :

- Nana Adusei-Poku, Applied Research Professor en Cultural diversity à la Hogeschool Rotterdam (Creating 010/Willem de Kooning Academie)/ Zürcher Hochschule der Künste
- Marie Buscatto, professeure de sociologie à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne
- Jackie McManus, Former Head of Widening Participation Programme à l'University of the Arts London
- Olivier Moeschler, chercheur au Laboratoire de sociologie (Labso) et à l'Observatoire science, politique et société (OSPS) de l'université de Lausanne
- Ruth Sonderegger, professeure de philosophie de l'esthétique, Akademie der Bildenden Künste, Vienne
- Melissa Steyn, professeure de sociologie et directrice du Wits Centre for Diversity Studies, University of the Witwatersrand, Johannesburg
- Ulf Wuggenig, professeur de sociologie de l'art à l'université Leuphana, Lüneburg

Le rôle des expert\_e\_s du comité scientifique international était en premier lieu de valider régulièrement la démarche méthodologique et les résultats de recherche. Ce comité scientifique international a également permis de renforcer le réseau de recherche existant sur les inégalités dans les hautes écoles d'art et de créer de nouveaux contacts. En effet, plusieurs membres du comité scientifique international – Nana Adusei-Poku, Jackie McManus, Olivier Moeschler et Ruth Sonderegger – travaillent ou ont travaillé sur des projets similaires de recherche sur les inégalités et de promotion de l'égalité dans le champ de l'enseignement artistique supérieur.



Deux rencontres communes dans le cadre des colloques du projet *Art.School.Differences* ont par ailleurs permis des échanges entre le comité de pilotage, le comité scientifique international et avec les co-chercheurs\_euses. Les perspectives présentes au sein des deux comités se sont ainsi complétées, y compris dans le cadre d’une évaluation critique des progrès des projets de co-recherche.



## Chapitre 4

# Contexte: Un historique des hautes écoles d'art en Suisse

4.

## Ausgangslage: Historische Entwicklung der Kunsthochschulen in der Schweiz

Bevor wir auf die Ergebnisse der Ethnographie und die institutionellen Unterschiede zwischen den Aufnahmeverfahren an den untersuchten Hochschulen eingehen, widmen wir uns in diesem Kapitel der historischen Entwicklung der Schweizer Kunsthochschulen. Das Verständnis unterschiedlicher Traditionen und deren Entwicklungslinien und Spannungsfelder bildet eine Grundlage, um die gegenwärtige Situation des Feldes verstehen und die Politiken und Praktiken von Inklusion und Exklusion in der höheren Kunstausbildung untersuchen zu können. In einem ersten Schritt fokussieren wir das Ringen um Anerkennung zwischen sogenannter *freier* und *angewandter* Kunst im Feld des Visuellen, der für die Vorgängerinstitutionen der heutigen Kunsthochschulen prägend war (vgl. Kap. 4.1). Danach gehen wir auf die Ursprünge und Debatten bei der Etablierung der untersuchten Hochschulen in Zürich (vgl. Kap. 4.2) und Genf (vgl. Kap. 4.3) ein. Anschliessend widmen wir uns den strukturellen Veränderungen im Schweizerischen Hochschulfeld der letzten 20 Jahre, die einerseits durch die Etablierung der Fachhochschulen in den 1990er Jahren (vgl. Kap. 4.4) sowie die kurz darauf folgende Bologna-Reformen (vgl. Kap. 4.5) gekennzeichnet sind. Die Beschäftigung mit der erweiterten Schweizerischen Hochschullandschaft und der Integration in den europäischen Raum scheinen uns elementar, um die jüngsten Entwicklungen, Spannungsfelder und Widersprüche der Kunsthochschule im Kontext von Europäisierung, Globalisierung und Migrationsgesellschaft verstehen zu können (vgl. Kap. 5.5 und 6.4).

Eine systematische historische Aufarbeitung der Geschichte der Kunstausbildung in der Schweiz liegt bis dato nicht vor. Existierende Arbeiten konzentrieren sich vornehmlich auf die Geschichte einzelner Hochschulen, Institutionen oder Fachbereiche (vgl. etwa Hochschule für Gestaltung und Kunst Luzern 2007; Schwarz 2007b; Hugli et al. 1983; Kunstgewerbemuseum der Stadt Zürich 1978). Gemeinsam ist den Betrachtungen über die heutigen Hochschulstandorte, dass der ausgeprägte

Schweizerische Föderalismus, die Verortung in unterschiedlichen Sprach- und Kulturräumen und die damit verbundenen Traditionen der Kunstausbildung die historische Entwicklung der Institutionen prägte (vgl. Omlin 2002: 154). Die föderale Struktur des Landes verhinderte zu historisch bedeutsamen Zeitpunkten – nach der Gründung der helvetischen Republik 1798, nach der Gründung des modernen Bundesstaates 1848 oder gegen Ende des 2. Weltkrieges 1944 – die Gründung einer «helvetischen Zentralschule» der Künste (Fellenberg 2006: 248). Somit blieb die Ausbildung von bildenden bzw. visuellen Künstler\_innen, Musiker\_innen oder Schauspieler\_innen lange Zeit privaten Akteur\_innen, Städten und Kantonen vorbehalten. Dies steht im Gegensatz zur Ausbildung von Ingenieur\_innen, Naturwissenschaftler\_innen und Architekt\_innen, die mit der Gründung des eidgenössischen Polytechnikums im Jahre 1855, den heutigen Eidgenössisch-Technischen Hochschulen, zu einer zentralen Aufgabe des noch jungen Bundesstaates erklärt wurde.

#### 4.1.

### Zwischen freier und angewandter Kunst: Der Streit um Leitbilder im Feld des Visuellen

Die Ausbildungen in der Gestaltung und den bildenden Künsten weisen dabei die ältesten öffentlichen Bildungsinstitutionen auf, sind aber durch zwei sehr unterschiedliche Traditionen gekennzeichnet: Die bereits 1748 gegründete Zeichenschule Genf umfasste lange Zeit je eine Abteilung für Handwerk und für freie Kunst. Sie orientierte sich an der Tradition der *Akademien der freien* oder *schönen Künste* in Frankreich und Italien. Die Abteilung für freie Kunst spaltete sich als «Ecole des Beaux-Arts» Ende des 19. Jahrhunderts ab (vgl. Kap. 4.3), also zum Zeitpunkt der Gründung der Kunstgewerbeschulen in der Deutschschweiz. Die ersten höheren Ausbildungsinstitutionen der Deutschschweiz hingegen wurden als *technische Zeichen-* bzw. *Kunstgewerbeschulen* in den 1870er Jahren in Reaktion auf das schlechte Abschneiden der Schweizer Industrie bzw. des Kunsthandwerks bei den Weltausstellungen etabliert, die ab 1851 durchgeführt wurden. Obwohl es immer wieder Versuche für die Initiierung *freier Kunstklassen* an den öffentlichen Kunstgewerbeschulen bzw. den späteren Schulen für Gestaltung gab, fehlte eine eigene Ausbildung für visuelle bzw. bildende Künstler\_innen in der Deutschschweiz bis in die 1980er Jahre (Imhof/Omlin 2014: 61ff.).<sup>1</sup> Die Ausbildung im visuellen Bereich erfolgte in erster Linie über Ausbildungen für Berufsfelder wie Schriftenmalerei, Fotografie, Lithografie oder Grafik: «Der Erlernung eines Kunsthandwerks entweder bei einem Lehrmeister mit gleichzeitigem Be-

<sup>1</sup> Die Tätigkeit als «bildende\_r Künstler\_in» wurde erst in den 1990er Jahren durch das damalige Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit als offizielle Berufsbezeichnung anerkannt.

such der Gewerbeschule oder an einer Lehrwerkstätte der Kunstgewerbeschule in Basel, Luzern oder Zürich am Beginn der [künstlerischen] Karriere war der Normalfall» (Walter 2007: 21). Der Unterricht war auf die berufliche Eingliederung der Auszubildenden ausgerichtet und stark von Berufsverbänden beeinflusst. Dieser Kampf um Anerkennung und Entfaltung zwischen *freier und angewandter Kunst* prägte die kantonalen Ausbildungsinstitutionen der Schweiz und war Anlass immer wiederkehrender, vehementer Richtungskämpfe: Keine andere Bildungsinstitution wechselte so häufig ihren Namen wie die Kunsthochschule, was nicht zuletzt die virulente Debatte um Leitbilder abbildet (vgl. Schneemann/Brückle 2008). Kunsthistorische Arbeiten betonen zudem die Bedeutung lokaler Netzwerke in der Ausbildung und Prägung von Kunstproduzent\_innen im visuellen Bereich.<sup>2</sup> Neben den handwerklich orientierten Berufsausbildungen an den Kunstgewerbeschulen gab es seit dem 17. Jahrhundert private Mal- und Zeichenschulen in verschiedenen Städten. Abgesehen davon war eine Aus- und Fortbildung in der *freien Kunst* jedoch lange Zeit lediglich in Genf bzw. in den Akademien anderer Länder, v.a. in Deutschland, Österreich, Frankreich und Italien möglich (vgl. Fellenberg 2016; Griener/Jaccard 2014).

Die symbolische Ordnung war demnach im Schweizerischen Feld der visuellen Kulturproduktion lange Zeit durch die handwerkliche Berufsausbildung an den Kunstgewerbeschulen und den Vorrang des Angewandten und Nützlichen gekennzeichnet. Dies begünstigte die Entwicklung einer spezifischen Schweizer Designkultur, die sich durch einen langandauernden und durch keine Kriege unterbrochenen «Schweizer Modernismus» auszeichnete. Vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erhielt sie internationale Aufmerksamkeit und Anerkennung. Diese zeigt sich auf der Ebene der Lehrinhalte und historischen Vorbilder, ist jedoch auch durch starke Geschlechtereffekte charakterisiert: Die empirische Untersuchung von Martha Scotford zum historischen Kanon des Grafik-Designs belegt beispielsweise die grosse Bedeutung von *männlichen* Schweizer Gestaltern im 20. Jahrhundert (vgl. Scotford 1997) – ein Umstand, der die Bilder *idealer Designstudierender* und deren Ausbildung bis heute mitbestimmt (vgl. Kap. 5.5.2).<sup>3</sup>

In den letzten vier Jahrzehnten hat sich jedoch auch die Wahrnehmung von Schweizer Kunstproduzent\_innen in der globalen Sichtbarkeit verändert: Sie hat sich zunehmend von der Handwerks- oder *Praxisorientierung*, die noch in den ersten Nachkriegsjahrzehnten dominierend war (vgl. Walter 2007), gelöst. Heute tauchen visuelle Künstler\_innen aus der Schweiz sogar überproportional häufig in globalen Rankings auf (vgl. Quemini/Hest 2015). Zugleich zeichnet sich die Schweiz durch ein – im Vergleich zur Grösse des Landes – überproportionales Volumen im globalen Kunsthandel aus (Guex 2011). Der hier gehortete ökonomische Reichtum, die räumliche Nähe zu zwei globalen Finanzzentren (Zürich und Genf), die hohe Zahl an bedeutenden Ausstellungsinstitutionen sowie das steuerrechtliche Umfeld erklären zumindest teilweise diese grosse Bedeutung (vgl. Buchholz/Wuggenig 2012).

---

2 Für die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts dokumentieren Dora Imhof und Sibylle Omlin die Debatten und Aufbrüche im Schweizer Kunstfeld anhand von Interviews mit damaligen Akteur\_innen dreier «Kristallisationsorte der Kunst» (Aarau, Genf und Luzern) in den 1970er Jahren (Imhof/Omlin 2014). Bernadette Walter zeichnet in ihrer Monografie *Dunkle Pferde* Karrieren von Schweizer Künstler\_innen der 1950er Jahre am Beispiel Berns nach (Walter 2007).

3 Vgl. zu diesem Umstand das Ko-Forschungsprojekt von Sarah Owens (vgl. Kap. 8.4.1).

## 4.2.

## Die Ursprünge der Teilschulen der heutigen Zürcher Hochschule der Künste

Nach einigen privaten Initiativen und der 1772 gegründeten öffentlichen Zürcher Zeichenschule waren es vor allem das Kunsthandwerk und später das Design, die von der Aufwertung der Berufsbildung durch den Bundesstaat im ausgehenden 19. Jahrhundert profitierten. Im Jahr 1878 wurde die *Kunstgewerbliche Fachschule Zürich* gegründet, inspiriert von ihren Vorbildern in Berlin, Dresden und Wien. Die Schule konzentrierte sich lange Zeit auf die Ausbildung in kunstgewerblichen Berufen, die in verschiedene Klassen eingeteilt waren (Walter 2007: 22f.). Mit jedem Direktorenwechsel kam es zu Veränderungen in der Ausrichtung und Programmatik der Schule, die auch öfter ihren Namen änderte (Schwarz 2007a: 92f.). Diese Dynamik verdeutlicht den über Jahrzehnte andauernden und immer wieder aufflackernden Streit über Leitbilder der gestalterischen Ausbildung am Platz Zürich (vgl. Kap. 4.1). Der Konflikt kristallisierte sich am Begriff des «Kunstgewerbes»: Klassen «für angewandte Malerei» oder «freies Kunsthandwerk» wurden neben dem bestehenden Lehrangebot mit Duldung der Direktion gegründet, dann aber durch nachfolgende Direktoren wieder geschlossen. Das wohl bekannteste Beispiel in dieser Serie war der «1970 vollzogene Austritt oder Hinauswurf einer ganzen Abteilung [...], nämlich der Klasse «Form + Farbe», der zur Geburtshilfe einer privaten Kunstschule geriet, zur Zürcher F+F» (Schwarz 2007a: 93). Die «Richtungskämpfe» wurden demnach meist zugunsten der angewandten, d.h. letztlich der stärker bzw. breiter ökonomisch verwertbaren Formate entschieden. Es dauerte bis 1985, als an der damaligen «Schule für Gestaltung» mit dem Kurs «zeichnen und Bilder» die Grundlage für eine fortdauernde Ausbildung in der bildenden Kunst neben den existierenden gestalterischen Ausbildungen eingerichtet wurde (vgl. Schenker 2005: 12).

Für den Bereich der klassischen Musik ist eine ähnliche Situation zu konstatieren: Die Konservatorien für Musik in Winterthur (1873) und Zürich (1876) wurden ebenfalls in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gegründet.<sup>4</sup> Die Konservatorien waren anfänglich durch zwei Abteilungen gekennzeichnet, eine «Dilettantenschule» und eine «Künstlerschule»:

«Die «Dilettantenschule» sollte möglichst allen zugänglichen qualitativ hochstehenden Musikunterricht ermöglichen, während die «Künstlerschule» eine Berufsausbildung anbot. Begründet wurde diese Abteilung damit, «dass wir hinsichtlich der Ausbildung von ausübenden Künstlern, Dirigenten und Musiklehrern völlig vom Auslande abhängig waren» (Sackmann 2007: 102).

Die Beschreibung der Anfänge und Lerninhalte der beiden Zürcher Konservatorien verweist auf die Bedeutung eines traditionsbewussten Kanons in der Musikausbildung, die sich stark am Ideal der europäischen Klassik orientiert (vgl. Kap. 6.3). Lange Zeit funktionierten die Konservatorien gewissermassen als eine Art «Durchlauferhitzer» für die «gehobenen Töchter»

---

4 Deren Ursprünge reichen bis ins 17. Jahrhundert zurück (vgl. Sackmann 2007: 98ff.).



Zürichs, wie es ein Befragter in der Vorstudie *Making Differences* formulierte, waren also längst nicht «allen» sozialen Klassen zugänglich, wie es das obige Zitat suggeriert. Wer eine berufliche Karriere als Musiker\_in anstrebte, musste früher oder später zum Studium eine der grossen Musikakademien ausserhalb der Schweiz aufsuchen. Innerhalb der letzten Jahrzehnte ist allerdings eine beschleunigte Akademisierung der Musikausbildung zu beobachten, die in eine Ausdifferenzierung verschiedener Ausbildungsinstitutionen auf den unterschiedlichen Schulstufen mündete (Musikschule, Konservatorium, gymnasiale Musikausbildung, Vorstudium, Musikhochschulen). Der früheren regionalen Verhaftung der Konservatorien steht die heutige internationale Anziehungskraft der Musikhochschulen gegenüber: Keine anderen Hochschulbereiche sind heute so stark internationalisiert wie die Studiengänge in Musik, insbesondere auf der Masterstufe (vgl. Kap. 5.1.6). Die Ausdifferenzierung wird durchaus auch kritisch betrachtet, da sie zu einer Verschärfung des Status- und Wettbewerbsgedankens zwischen den verschiedenen Institutionen und Lehrenden führe. Laut Aussage einer befragten Lehrperson werde dieser Leistungsdruck in gewissen Familien auf die Kinder übertragen, was auch zu psychischen und physischen Beeinträchtigungen führe (Lehrperson Klassik 1).<sup>5</sup>

Im Bereich Jazz existierte seit den späten 1970er Jahren die private Zürcher Jazzschule. Diese konnte zunächst keine Aufnahmeverfahren und finanzierte sich vor allem über private Gebühren, wurde allerdings durch den *Schweizerischen Musikpädagogischen Verband* (SMPV) anerkannt. Erst später erfolgte die Alimentierung dieser Schule durch öffentliche Gelder von Stadt und Kanton Zürich sowie die Einführung von Auswahlverfahren (Lehrperson Jazz 1). Im Rahmen der Fachhochschulgesetzgebung wurde deren Nachfolgeinstitution als Jazz-Abteilung in die entstehende Hochschule für Musik und Theater integriert (vgl. unten).

Im Theaterbereich existierte ab 1937 eine Schauspielausbildung im genossenschaftlich organisierten Zürcher *Bühnenstudio*. Dieses wurde vorwiegend durch Deutsche und Österreichische Theaterschaffende im Schweizer Exil geführt.<sup>6</sup> Die kulturpolitische Debatte, die mit der geplanten Gründung einer «Schweizerischen Theaterschule» kurz vor Ausbruch des zweiten Weltkrieges verknüpft war, zeigt, wie sich die Ausbildung von Schauspieler\_innen in die «geistige Landesverteidigung» jener Zeit einfügen sollte und nur dann möglich zu sein schien, wenn Schweizer\_innen unterrichten: «[D]as Bühnenstudio – so das Verdikt von Pro Helvetia – war «unschweizerisch», denn es beschäftigte zu viele ausländische Lehrkräfte» (Kröger 2012: 17). Als Reaktion darauf verfasste der *Zürcher Theaterverein* eine Stellungnahme, die aus heutiger Sicht vor dem Hintergrund intensiver Debatten um die Internationalisierung der Kunsthochschulen kaum aktueller sein könnte: Die Schule solle sich nicht auf die «Herausbildung eines ausschliesslich schweizerischen Darstellungsstils» beschränken und nur «die besten Lehrkräfte, beigezogen ohne «ungebührliche Rücksicht auf ihre nationale Zugehörigkeit»» rekrutieren; sonst drohe sie «zur chauvinistischen und engherzigen Provinz-Theaterschule zu werden» (zit. nach Kröger 2012: 18). Trotz Subventionen von Stadt und Kanton Zürich blieb die finanzielle Lage über Jahrzehnte hinweg prekär. Nach verschiedenen Standortwechseln und in einem

---

5 Zu den gesundheitlichen Auswirkungen des Leistungsdrucks im Kontext der Kunsthochschule vgl. Kap. 6.2.

6 Für die heute existierenden Ausbildungen im Bereich Film und Tanz vergleiche die jeweiligen Beiträge in Schwarz (2007b).

Klima kulturpolitischer Aufbruchsstimmung Ende der 1960er und Anfang 1970er Jahre wurde das *Bühnenstudio* 1973 schliesslich in die *Schauspiel Akademie Zürich* umbenannt. Die Schule wuchs beständig, erweiterte ihr Ausbildungsangebot (Regie, Theaterpädagogik) und entwickelte sich im Laufe der Jahre zu einer der grössten Theaterausbildungsstätten des deutschsprachigen Raumes. Die angestrebte Anerkennung einer Filmausbildung durch den Bund wurde jedoch in den 1970er und 1980er Jahren mehrmals abgelehnt. Nach verschiedenen erfolglosen Versuchen zur Institutionalisierung bzw. Subventionierung wird erst 1992 an der damaligen Schule für Gestaltung ein eigener Studienbereich Film/Video eingeführt (vgl. Kröger 2012: 68–86; Schärer 2007).

Über die soziale Situation der Schüler\_innen des Bühnenstudios ist nur wenig zu erfahren:

«Hauptsächlich waren es Schweizer aus allen deutschsprachigen Kantonen. Aus dem Ausland kamen nur wenige, denn nur wenige konnten sich die teure Ausbildung im ohnehin teuren Zürich leisten» (Kröger 2012: 34).

Mit Schulgeldern von 480 CHF pro Quartal handelte es sich in den 1950er und 1960er Jahren um die teuerste Ausbildungsinstitution für Schauspiel im deutschsprachigen Raum – und trotzdem stieg die Zahl der Schüler\_innen ständig an. Die Aufnahmeprüfungen wurden erst 1962, also 25 Jahre nach Gründung des *Bühnenstudios*, obligatorisch (vgl. ebd.).

Im Rahmen der Fachhochschulgesetzgebung in den 1990er Jahren (vgl. Kap. 4.4) erhielt zunächst die damalige Höhere Fachschule für Gestaltung den Hochschulstatus und wurde zur *Hochschule für Gestaltung und Kunst Zürich* (HGKZ). Bildende Kunst und Medienkunst sowie schrittweise auch die Theorie erhielten grösseren Stellenwert in den Ausbildungsgängen und Curricula. Zu Beginn der 2000er Jahre reorganisierte sich die HGKZ im Reformprojekt HGKZ 04: Die autonom operierenden Studienbereiche wurden in Departemente aufgeteilt. Gleichzeitig konnten Forschungsinstitute für Design, Theorie, Kunst und Medien sowie Cultural Studies geschaffen werden (Schwarz 2007a: 96f.). Das Konservatorium, die Jazzschule und die Schauspiel Akademie wurden Ende der 1990er Jahre in der Hochschule für Musik und Theater (HMT) zusammengeführt und erhielten ebenfalls den Fachhochschulstatus. Per Wintersemester 2005/2006 wurde der damalige Vorkurs an der HGKZ aufgrund von Sparmassnahmen des Kantons Zürich probeweise durch ein Propädeutikum mit deutlich höheren Kursgeldern von 5'000 CHF pro Semester (ohne Gebühren für Anmeldung und Materialkostenanteil) ersetzt. 2008 ermächtigte die Bildungsdirektion des Kantons Zürich die neu gegründete ZHdK per Verfügung, das Propädeutikum unter diesen Bedingungen weiterzuführen. Im Bericht «Hochschulreife und Studierfähigkeit» der Strategischen Arbeitsgruppe HSGYM (Hochschule und Gymnasium), zusammengesetzt aus Vertreter\_innen verschiedener Zürcher Hochschulen und Bildungsinstitutionen, wird diese Massnahme in deutlichen Worten kritisiert und insbesondere auf die sinkende Chancengleichheit für «Anwärter/innen aus finanzschwachen Verhältnissen» aufmerksam gemacht:

«Dadurch ist die Chancengleichheit für Maturandinnen und Maturanden aus dem Kanton Zürich gegenüber Anwärter/innen aus andern Kantonen mit eigenen Vorkursen nicht mehr gegeben. Die hohen

Studiengebühren benachteiligen Anwärter/innen aus finanzschwachen Verhältnissen. Dies dürfte in einem Bildungssystem, das der Chancengleichheit verpflichtet sein sollte, nicht der Fall sein. Es ist daher unverständlich, dass aufgrund gesetzlicher und kantonaler Auflagen das Propädeutikumsjahr privat finanziert werden muss, um nachher im subventionierten Hochschulbereich weiterstudieren zu können.» (HSGYM 2008: 66f.)

Die neuen Fachhochschulen HGKZ und HMT waren jedoch nur von befristeter Dauer: Sie wurden anlässlich der Reorganisation des gesamten Fachhochschulwesens im Kanton Zürich 2007 zu einer integrierten Gesamthochschule der Künste, der heutigen *Zürcher Hochschule der Künste*, fusioniert.<sup>7</sup> Kritische Stimmen warnten vor zusätzlichem Verwaltungsaufwand, Konkurrenzkampf und einem drohenden «Kunsthochschul-Moloch» (Kuhn 2007).

Die neu fusionierte ZHdK zeigte sich, wie es der damalige Rektor beschrieb, von Anfang an bestrebt, eine spezifische «Eliteförderung» aufrechtzuerhalten, nämlich durch einen

«[...] unbestreitbar nützlichen gesellschaftlichen Auftrag, sich besonders begabte junge Menschen aussuchen zu dürfen, um sie in vergleichsweise kleinen Einheiten, unter grösstmöglicher Betreuung, zu Künstlerinnen und Künstlern im engeren und im weiteren Sinne auszubilden – eine Eliteförderung, wie sie die wissenschaftlich-technischen Hochschulen, zumindest in weiten Teilen Europas, erst in jüngster Zeit in ihre Planungen einbeziehen» (Schwarz 2007b: 13).

Wie wir noch sehen werden (vgl. [Kap. 5.1](#)), ist diese «Eliteförderung» durchaus auch in einem sozialstrukturellen Sinne zu verstehen, führte sie doch neben der vermehrten Rekrutierung internationaler Studierender zu einer deutlichen sozialen Schliessung und zu einer Verdrängung von Studierenden aus weniger privilegierten Milieus sowie bereits in der Schweiz lebender Migrant\_innen aus der tertiären Kunstausbildung.

#### 4.3.

### Histoire des écoles d'arts genevoises

#### 4.3.1.

#### Les prémices : fondation et évolution des écoles des beaux-arts et de musique

La première école de dessin de Genève est fondée en 1748. Sa direction est confiée à l'artiste, peintre et graveur Jean-Pierre Soubeyran (1709–1775). Le rapport de Jean-Jacques Burlamachi présenté en 1732 pour l'établissement d'une école de dessin énonce clairement les objectifs qui devront être ceux de cette école :

7 Diese erhielt ihre bis heute geltende organisatorische Struktur in Form fünf (teil-)autonomer Departemente für Darstellende Künste und Film, Design, Kulturanalysen und Vermittlung, Kunst und Medien sowie Musik.

« On peut considérer l'établissement d'une école publique de dessin sous deux vues différentes : ou former des dessinateurs et des peintres, ou seulement pour donner aux jeunes gens qui se destinent aux arts mécaniques les principes qui peuvent servir à perfectionner ces mêmes arts. C'est principalement et proprement sous cette seconde vue que la Commission a examiné la proposition d'établir dans cette ville une classe publique de dessin, conformément à l'intention des Conseils, et dans la pensée que c'est surtout ce côté de la proposition qui intéresse notre ville. » (*Burlamachi, 1732, cité dans Haberjahn 1948[2012] : 8*)

Cette vision d'un art *appliqué, utile* à la société et, surtout, à l'économie, amène à la création d'un cursus sur trois ans fondé sur la copie de modèles graphiques. Cette création d'une première école de *beaux-arts* témoigne d'une ouverture artistique de Genève :

« Ce fut [pour Genève] comme une petite renaissance, car [depuis plus de deux siècles et demi], [...] les artistes étrangers n'ayant pas la permission de résider sur le territoire de la République, et ceux que l'art possédait tout entier ne pouvant que s'expatrier. » (*Haberjahn 1948[2012] : 9*)

L'école des beaux-arts continue son évolution ; sa direction est confiée à la Société des Arts en 1786 et devient *Académie des Beaux-Arts*. Le choix du nom d'« académie » démontre la volonté de reconnaissance d'une forme légitime des beaux-arts mais aussi celle d'une séparation entre « art appliqué » et « art pur ». La copie des grands maîtres n'est plus la seule discipline enseignée : on propose désormais des classes de dessin d'après modèles vivants (Buysens, 2008). A partir de 1815 les écoles sont de plus en plus fréquentées. La Société des Arts encourage d'ailleurs cet engouement en proposant des bourses. En 1849, le Grand Conseil retire la direction des écoles à la Société des Arts. Commence dès lors un regroupement des divers enseignements : à partir de 1851 et jusqu'en 1869, les comptes-rendus de l'administration font état d'une « Ecole » ou « Ecole des Beaux-Arts ». Les enseignements ne cessent de se diversifier. Notons l'apparition en 1876 d'une *Ecole des Arts Industriels*, confirmant la séparation entre un art *utile* et des *beaux-arts*, désormais établis. Comme cela a été souligné pour le contexte suisse (voir chap. 4.1), cette mise en avant de l'art *utile* fait suite aux premières expositions universelles (dans les années 1850) consacrées aux avancées industrielles et durant lesquelles la Suisse ne s'est pas illustrée comme une nation innovante (cf. Ruedin, 2010). Le 19<sup>ème</sup> siècle se conclut, en 1897, par l'obtention du titre d'école d'art pour l'ensemble des enseignements. Le 20<sup>ème</sup> va faire l'objet de nombreuses réformes qui traduisent une réflexion sur le statut et la fonction même de ces institutions de formation mais aussi, plus généralement, sur le métier d'artiste. Ces évolutions sont fondamentales pour comprendre la posture actuelle des Hautes Ecoles d'Art romandes dans les champs des arts et de l'enseignement supérieur.

La Haute école de musique de Genève (HEM – Genève) a de commun avec la HEAD – Genève une longue histoire ; elle aussi est le fruit de mutations de diverses institutions, et plus particulièrement de la fusion des classes professionnelles (qui coexistaient avec des classes de pratique amateur) de deux institutions : le Conservatoire de musique de Genève fondé en 1835 – ce qui fait d'elle la plus ancienne institution d'enseignement musical de Suisse – et l'Institut Jaques-Dalcroze, fondé, lui, en 1915 (Bochet, 1935 ; Jeandin, 1985). Initialement le Conservatoire est financé par son fondateur, François Bartholony, et obtient parfois une aide de l'Etat,

comme en 1848 (Campos, 2003 : 50). Bartholony (1796–1881) est un banquier né à Genève, issu d'une famille française de marchands de soie protestants. Son implication dans la construction des chemins de fer français en fait un riche homme d'affaires qui investit régulièrement dans le développement de Genève. Ce généreux donateur permet à Genève de s'inscrire dans une dynamique culturelle européenne ; la création du Conservatoire est un outil politique :

« Bartholony offre à sa ville natale un outil de transformation sociale, une Jérusalem sonore à usage civique. Au détour d'un artifice rhétorique, harmonie musicale et politique ne font qu'un. [...] Le faiseur de bien public donne à Genève une machine à remonter le temps. Le projet bartholonien est une entreprise de restauration du bonheur perdu : celui d'avant 1846, de ce temps où les patriciens menaient la barque et se posaient en garants de la paix civile. » (Campos, 2003 : 59)

La volonté de pacifier les tensions entre les classes sociales anime Bartholony tout comme un désir d'unir la population genevoise malgré les différences sociales et religieuses. Le développement d'un enseignement musical, comme pour les beaux-arts, relève d'un projet de « classe », permettant de forger une éducation populaire (Hoffstetter, 1998). Les méthodes d'enseignement sont alors laissées libres aux enseignants. L'école de musique est perçue comme « une centrale de maîtres de musique assez bon marché, où la moralité et la qualité du personnel [sont] plus ou moins garantis et qui [regroupe] en un même lieu les deux mamelles de la formation matrimoniale : le piano et le chant » (Campos, 2003 : 309).

En 1997, *L'école supérieure des arts appliqués* (ESAA) – nouveau statut de l'école des arts industriels – devient une HES sous l'appellation de *Haute école des arts appliqués*. Elle fusionne en 2008 avec *l'école supérieure des beaux-arts* pour former la *Haute école d'art et de design* HEAD – Genève, membre du réseau *Haute école spécialisée de Suisse occidentale* HES-SO. Là encore, on peut voir ce constant va-et-vient entre fusion et séparation institutionnelles des arts *purs* et des *appliqués*. La *Haute école de musique de Genève* intègre quant à elle le système des HES en 2002 (puis le réseau HES-SO en 2009).

Conserver une économie suisse compétitive sur le marché européen était une préoccupation forte. Les réformes alors entreprises s'inscrivent clairement dans une optique économique.

Le statut HES est entériné par la loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées (LHES) et l'ordonnance sur les hautes écoles spécialisées (OHES). Comme le soulignent les textes administratifs et autres rapports sur la loi HES :

« La réforme des HES a pour principaux objectifs d'encourager l'innovation et de soutenir le développement des grandes régions économiques. C'est en ce sens que les HES forment la charnière qui unit le couple formation-recherche appliquée et développement aux entreprises, en particulier les petites et moyennes entreprises (PME). Les HES contribuent ainsi de manière importante à l'innovation et au transfert de savoir. Elles jouent également un rôle essentiel en encourageant les échanges dans la société et l'économie. » (Roulet, 2004 : 4)



## 4.3.2.

**Vers une nouvelle définition du métier d'artiste**

## 4.3.2.a)

**L'académisme de la première moitié du 20<sup>ème</sup> siècle**

L'évolution des écoles d'art et de la construction de leurs cursus témoigne dans un premier temps de la difficulté de définir le métier d'artiste. Pour les arts visuels et le design, la transformation de l'école en académie, de plus en plus tournée vers un art autonome et légitimé, est très nette et tend de plus en plus à valoriser une vision romantique de la figure de l'artiste. Un glissement s'établit petit à petit entre une conception des arts appliqués aux mondes professionnels et économiques vers un modèle académique fortement intellectualisé comme nous le montrent les réformes successives qui interviennent dès 1909. On assiste à une autonomisation des beaux-arts, telle que Pierre Bourdieu l'a décrite dans sa théorie des champs et du marché de l'art (Bourdieu, 1998), qui laisse apparaître la constitution d'un marché de biens symboliques mais aussi celle d'un champ artistique de plus en plus autonome du contexte socio-économique. La musique, quant à elle, reste davantage ancrée dans une pratique de régulation sociale. Cette différence de considération entre beaux-arts et musique est sans doute liée au contexte protestant qui se méfie fortement du pouvoir des images et inscrit la musique dans une tradition religieuse. La musique reste un moyen de *civiliser* les classes populaires, de les élever culturellement et spirituellement tandis que les images représentent un danger pour les sens (mais aussi pour l'ordre politique par la liberté d'expression qu'on leur associe). Contrôler la production d'images reste un intérêt politique fort pour le pouvoir tandis que les artistes, au sein même de ces institutions, cherchent à affirmer leur autonomie. L'évolution des écoles de musique et des enjeux socio-politiques qu'elle porte reste donc plus stable au fil des années (voire des siècles) que celle des écoles d'arts visuels et de design. L'ouvrage de Juan-Manuel Gracia, *Histoire et évolution de l'enseignement des beaux-arts à Genève : approche pédagogique*, est particulièrement éclairant quant aux enjeux institutionnels et politiques des réformes entreprises par les écoles d'art :

« Les fonctions éducatives de l'école ont servi la cohérence, la cohésion et la puissance socio-culturelle des milieux, classes ou personnes différentes. Au sein d'un effort historique pour le pouvoir de contrôle des objets de la production artistique, l'école sera le contenant des oppositions de ces groupes d'intérêts spécifiques. Les classes aristocratiques et bourgeoises, lesquelles font reconnaître la nécessité de sa création en 1748, l'utiliseront comme un moyen de leur politique. L'école servira à renforcer la légitimité de leur pouvoir et de leur fortune. » (Gracia, 1985 : 48)

L'autonomisation du champ artistique n'empêche pas une pression extérieure très forte. L'industrialisation et l'apparition d'une société capitaliste viennent rapidement créer des tensions fortes entre les revendications identitaires des artistes et la vision imposée par le marché. Comme le souligne Gracia, très vite les artistes vont être soumis à l'idéal commercial de Genève et leur fonction influencée par les évolutions sociales :



« La révolution des classes ouvrières dans les pays où elles sont exploitées, encourage et soutient à Genève la réforme des structures de l'école. Ce ne sont plus des ouvriers qualifiés qui seront formés dans l'école pour la Fabrique, mais des artistes qui auront le choix de gagner leur vie dans le travail industriel. La riche aristocratie protestante, trop puritaine, ne joue pas le rôle d'un mécénat qui a le goût des images. »

(Gracia, 1985 : 48)

L'école, en tant qu'institution, participe à la transformation de la fonction de l'artiste dans la société et interroge, très tôt dans son histoire, la relation entre pratique artistique et économie de marché. La vocation artistique individuelle et les attentes institutionnelles ne sont pas toujours en accord, créant tension entre l'école et ses étudiant\_e\_s et/ou enseignant\_e\_s. Ces problématiques sont toujours très actuelles qu'il s'agisse des arts visuels, du design ou de la musique. Si l'entrée dans le 20<sup>ème</sup> siècle s'accompagne d'une académisation de l'art, l'approche des années 1930 et des troubles mondiaux auxquels elles sont liées est synonyme d'un retour vers une professionnalisation d'un art *utile*.

#### 4.3.2.b)

#### L'industrialisation et le retour à un art *utile*

En 1931, l'Ecole des Beaux-Arts devient cantonale. Cette réforme amène à réfléchir sur la place de la formation artistique au sein de la société genevoise. Comment peut-on légitimer la pratique artistique qui semble bien loin des préoccupations de l'époque ? Il semblerait que les directions prises dès lors pour une plus grande inscription des formations artistiques supérieures dans le champ professionnel aient une grande influence sur l'orientation prise encore aujourd'hui par les écoles d'arts suisses. Dès 1931, le régime cantonal transforme les Beaux-Arts en une « petite structure de formation », sans enjeux directs pour le territoire (Gracia, 1985 : 49). Cela amène à nouveau à reconsidérer le métier d'artiste par l'école elle-même ; en 1947, la direction de l'*Ecole des Beaux-Arts* constate :

« D'importants changements se sont produits au cours du 19<sup>ème</sup> siècle dans le mode de formation des élèves. Mais il est entendu que l'école ne peut donner au véritable artiste ce qui le caractérise avant tout : le sentiment, la fantaisie, la personnalité, enfin ce qui est le don de la nature. L'école peut développer, fortifier cette personnalité, et lui fournir sous forme de connaissances historiques scientifiques et techniques les moyens de l'exprimer. » (Barde, 1951 : 136)

Ce point de vue contraste avec la conception proposée par l'école sous le régime municipal, en témoigne cette citation de Daniel Baud-Bovy, ancien directeur de l'école sous le régime municipal, de 1929 :

« ... continuer l'œuvre de nos anciens. Envisager l'élève non comme un artiste fait, mais comme un apprenti artiste. [...] L'entraîner progressivement à voir, à réfléchir, à concevoir, à imaginer, et parallèlement à noter ses observations le crayon à la main, à prendre conscience de l'expression du trait, à mettre en relation le trait et la forme, la forme et la lumière ... » (Haberjahn, 1948[2012] : 38)

Gracia poursuit cette analyse de l'évolution du projet pédagogique de l'école :

« Les buts de formation énoncés sont, pour les enseignants, des moyens servants à réguler l'enseignement dans la logique et la sensibilité de l'esthétique. Cette théorie générale, ou stratégie de formation, suppose que l'école des Beaux-Arts a organisé et communiqué des connaissances et des expériences à des jeunes qui devaient, de par l'appropriation et l'évaluation des enseignements dispensés, devenir des artistes. Les sciences, les techniques et l'histoire, qui semblaient les objets de l'enseignement aux Beaux-Arts, dès lors qu'il devient cantonal, me semblent le domaine d'autres enjeux socio-culturels importants pour l'organisation du Canton (économie industrialisation, etc.). Dans le sens d'un soutien aux intérêts des artistes et de l'enseignement de l'art, ces trois ordres ne peuvent, sans contradiction, se limiter à soutenir l'organisation rationnelle (reproduction, production et développement) d'une pédagogie attentive aux nécessités de l'image, des artistes et des étudiants, futurs artistes. » (Gracia, 1985 : 49)

Là encore, nous retrouvons des enjeux économiques très actuels de la formation artistique, réactivés, nous le verrons, par les obligations portées par le modèle des Hautes écoles spécialisées (HES) auquel sont aujourd'hui soumises les écoles d'art suisses.

Si les artistes étaient assez naturellement choisis pour enseigner dans ces écoles, les années 1930 amènent une réflexion sur la formation des enseignant\_e\_s qui débouche, en 1942, sur la création de l'Ecole Normale de dessin visant à former les maîtres de dessin. Ces derniers ont l'obligation de suivre certains cours à l'université. Apparaît alors cette tension entre domaine professionnel et domaine académique, entre conception intellectuelle et conception pratique des savoirs artistiques. Cette réflexion amorcée dans cette première moitié du 20<sup>ème</sup> siècle se poursuit encore, notamment dans le cadre de la réforme de Bologne.

#### 4.3.2.C)

### La formation des artistes et l'expansion du système éducatif

Une nouvelle réforme des écoles d'art voit le jour en 1950 et propose de modifier la répartition structurelle des enseignements artistiques à Genève qui s'avère particulièrement hiérarchisée. L'école d'architecture est indépendante et rattachée à l'université ; l'école des Beaux-Arts est dépendante de l'administration cantonale du Département de l'instruction publique (DIP) et des règlements généraux de l'Ecole des Arts et Métiers qui regroupe et administre l'école des Beaux-Arts (peinture, sculpture, etc.), celle des Arts Décoratifs (bijouterie, céramique, décoration, etc.) et l'école d'Ingénieurs (mécanique, électricité, etc.). Cela signifie que ces trois écoles n'ont pas encore leur propre direction. Comme le souligne l'exposé au Grand Conseil du 18 novembre 1950 du Conseiller municipal Pierre Guinand, le modèle français a une forte influence sur la conception de la formation artistique qui se développe peu à peu. Guinand se réfère notamment à la création en Allemagne d'« un Ministère spécial des Beaux-Arts à côté de celui de l'Education Nationale ». Il poursuit :

« L'école des Beaux-Arts n'est pas une école de métiers ; c'est principalement une école de culture, ce n'est qu'accessoirement qu'elle est aussi une école de métier. [...] il y a des raisons profondes à la séparation des Beaux-Arts d'avec l'instruction publique. » (citée dans Gracia, 1985 : 51)

Gracia met également en avant comment la dimension vocationnelle entre en scène en cette seconde moitié du 20<sup>ème</sup> siècle à travers le discours de M. Achinard, député soutenant la posture de Guinand :

« Un atelier d'art n'est pas une classe d'école, c'est un foyer, une maison ; [...] se vouer à une telle profession comporte une vocation ; [...] l'enseignement donné à l'école des Beaux-Arts doit, d'autre part, ressembler davantage à celui d'une université qu'à celui d'une école primaire. » (citée dans Gracia, 1985 : 52)

Là encore, s'opère un retour à une autonomisation du champ artistique qui revient vers une académisation de l'art *pur* se détachant des *arts appliqués*. Cette autonomisation se traduit aussi par un essor du marché de l'art suisse ; les exportations de biens culturels, dès 1946, dépassent le nombre d'importations et augmentent à un rythme annuel très élevé de 11% entre 1950 et 1985 (Guex, 2011 : 241).

Il faut également rappeler que ces réformes s'inscrivent dans le cadre de réformes politiques, sociales et culturelles plus vastes qui touchent l'enseignement dans son ensemble entre 1945 et 1961 (Gracia, 1985). La 18<sup>ème</sup> conférence de l'UNESCO (1955) incarne un tournant dans le domaine en prenant pour thématique « l'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires et secondaires ». En Suisse romande, ces réformes se traduisent par la réflexion sur la restructuration de l'enseignement secondaire inférieur (cycle d'orientation) et la démocratisation des études (égalité des chances et égalité des niveaux de formation). Au sortir de la seconde guerre mondiale, apparaît sur la scène politique suisse des débats quant à « l'égalité des chances ». On prend en considération le fait que l'accès des élèves à la formation de leur choix (particulièrement dans le secondaire) n'est pas égal entre les individus (en fonction de critères économiques, sociaux et géographiques entre autres) (Magnin, 2001).

Les réformes proposées en 1950 sont intéressantes dans la mesure où elles soutiennent, entre autres, la création d'un système d'enseignement *libre* adapté à l'école et le recours à des « professeurs d'expérience » (Gracia, 1985 : 52). Les principes fondateurs de la formation artistique sont alors pensés en ces termes : « une formation individuelle, un enthousiasme pour les arts ; un feu sacré ; traduire et interpréter la nature » (Gracia, 1985 : 53). Il est clair ici que l'un des enjeux majeurs à surmonter est l'articulation entre marché et formation, entre impératifs économiques et vocation artistique. Ces problématiques sont toujours d'actualité et vont être réactivées par la réforme de Bologne et l'accession des Ecoles d'Art au statut d'Hautes écoles spécialisées. Mais, en cette deuxième moitié du 20<sup>ème</sup> siècle, les écoles d'arts genevoises sont encore tournées vers le modèle académique français, qui met davantage en avant la *reproduction* que la *production*. La dimension créative est encore peu présente et il faut attendre la réforme de 1961 pour voir les écoles aborder ce tournant (Gracia, 1985). En effet, en 1961 une nouvelle réforme de l'enseignement secondaire est proposée ; elle repose sur quatre axes particulièrement intéressants pour comprendre l'évolution des écoles d'arts :

- « L'enseignement doit viser avant tout à exercer et à assouplir l'esprit des élèves, à les rendre capables de raisonner juste, de s'exprimer clairement, de comprendre et de choisir › et leur apprendre à apprendre.
- › L'élite se manifeste, s'affirme et s'impose d'elle-même ; il ne nous appartient pas de la choisir mais seulement de la reconnaître... ›
- › Le respect de l'homme, de sa vocation, du caractère unique de chaque individu, doit demeurer au premier plan de notre préoccupation. Nous devons mettre l'accent sur la vocation de chaque individu, sur la culture au sens le plus élevé du terme ›
- L'orientation scolaire aura pour tâche de › découvrir pour l'enfant l'instruction qui correspond le mieux à ses aptitudes et à ses goûts ›. » (cité dans Gracia, 1985 : 58)

Les écoles semblent davantage assumer une vision de l'artiste créateur centrée sur l'individu, les notions de don et de talent comme supports à des dispositions réflexives pour d'autres pratiques *plus sérieuses*. Ce mouvement s'accompagne d'une démocratisation voulue par Genève qui amène à la création en 1969 d'une maturité artistique, indépendante de toute reconnaissance du Département fédéral de l'intérieur. « Cette maturité artistique est une création qui prophétise l'entrée de Genève dans une ère nouvelle, où l'art n'est plus une superstructure culturelle, mais un moyen utilitaire de la production institutionnelle. » (Gracia, 1985 : 58) En d'autres termes, l'autonomie gagnée par les arts va laisser place à une instrumentalisation des productions artistiques – et donc des artistes – par l'Institution dans le but de servir ses propres intérêts (dans le cas des écoles on peut évoquer le rayonnement international par exemple).

#### 4.4.

### Die Stellung der Künste im erweiterten Schweizerischen Hochschulfeld

#### 4.4.1.

#### Die Erweiterung des Schweizerischen Hochschulfeldes und die Etablierung der Fachhochschulen

Die skizzierte Institutionalisierung und Weiterentwicklung von Berufsausbildungen in den einzelnen Künsten zu Hochschulstudiengängen findet eine mentalitätshistorische Entsprechung in einer Berufs- und Gesellschaftsstruktur, die stark durch die protestantische Leistungsethik (Max Weber) gekennzeichnet ist.<sup>8</sup> Diese zeichnet sich in ihrer Schweizerischen Variante durch den unmittelbaren Vorrang von Anwendungsorientierung und Praxisbezug in Bildungs- und Wissenschaftspolitik aus:

«Der ingenieuriale Wissensmodus, die Dominanz der Praxis, der Sicht- und Verwertbarkeit, hat sich im Laufe der Zeit vom reinen Ingenieurwesen abgelöst und quasi verselbständigt und dabei tiefe Spuren in den Nützlichkeitsabwägungen hinterlassen, die von Staats wegen angestellt werden, wenn es um die Setzung von Prioritäten in der Förderung einzelner wissenschaftlicher Bereiche geht» (Honegger et al. 2007: 11).

<sup>8</sup> Wuggenig hebt die Bedeutung religiöser Wertorientierungen im zeitgenössischen Kunstfeld Zürichs hervor (vgl. Wuggenig 2012a: 53–62).

Ähnlich wie zu Zeiten der Gründung des Bundesstaates und der darauf folgenden Eidgenössisch-Technischen Hochschulen orientierten sich die Motive und Intentionen bei der Einführung der Fachhochschulen stark an den existierenden technischen Fachbereichen. Wie Claudia Honegger et al. betonen, betrifft dies nicht nur sozial- oder geisteswissenschaftliche Forschungsinitiativen, sondern (Reform-)Bestrebungen in der Hochschul- und Bildungspolitik allgemein. Kulturpolitisch wirkt sich dieses spezifische Bildungsverständnis insofern aus, als die Ausbildung von Künstler\_innen, Musiker\_innen oder Schauspielenden lange Zeit keinen Schwerpunkt bundesstaatlicher Politik darstellte und von den Konjunktoren und Debatten in den einzelnen Städten und Kantonen geprägt war – dies im Gegensatz zu den Nachbarländern, in denen der Aufbau von Ausbildungsinstitutionen der Künste sehr viel früher zu einer nationalstaatlichen Aufgabe erklärt worden waren.

Die Erweiterung des Schweizerischen Hochschulfeldes um die Fachhochschulen erfolgte auf Initiative der Höheren Technischen Lehranstalten und anderer Ausbildungsstätten der dualen Berufsbildung und ist von deren spezifischen Bildungsidealen (Berufsorientierung, Nützlichkeit, Praxisnähe, etc.) geprägt. Durch den gesetzlichen Auftrag an die Fachhochschulen, ebenfalls Forschung zu betreiben, wurden auch zugrundeliegende Forschungsverständnisse (nachfrageorientiert, Zusammenarbeit mit Praxispartner\_innen, etc.) aktualisiert und den zu integrierenden Fachhochschulbereichen mit divergierender Tradition übergestülpt (Weber et al. 2010). Die Etablierung der Fachhochschulen im Sinne einer «Pfadabhängigkeit»<sup>9</sup> erfolgte innerhalb der historischen Entwicklungslinien ihrer Vorgängerinstitutionen (vgl. Weber/Tremel/Balthasar 2010): Die existierenden höheren Schulen für Gestaltung und Kunst wurden im Rahmen der Fachhochschulgesetzgebung Mitte der 1990er Jahren mit technischen Schulen sowie Wirtschafts- und Verwaltungsschulen zu Fachhochschulen des tertiären Sektors reformiert. Die Forderung nach Integration weiterer Fachbereiche wie Musik, Theater, Soziale Arbeit oder Gesundheit erfolgte aufgrund politischer Initiativen der Kantone und Berufsverbände, die ebenfalls eine Aufwertung kantonaler Schulen zu Fachhochschulen anstrebten. Diese wurde durch das Parlament jedoch zunächst aus finanziellen Gründen abgelehnt und erfolgte erst Ende der 1990er Jahre (vgl. Weber et al. 2010: 47). Feldtheoretisch formulierten die Absolvent\_innen der ehemaligen Kunstgewerbeschulen, Konservatorien oder der Schauspielakademie bei deren Aufwertung zu tertiären Fachhochschulen insofern, als dass sie die Konvertibilität ihres spezifischen Bildungskapitals – ehemals Diplome auf Sekundarstufe II-Niveau – erhöhen konnten. Die Schweizerischen Bildungsreformen der 1990er Jahre und die Gründung der Fachhochschulen kamen somit jenem Teil der Schweizerischen Sozialstruktur zugute, welcher in der fordistischen Industriegesellschaft des 20. Jahrhunderts seine sozialen Aufstiegs- bzw. Statusaspirationen weniger über allgemeine Bildungsabschlüsse, als vielmehr über berufliche und unternehmensinterne Qualifikationen zu erreichen suchte und von den Universitäten traditionell ausgeschlossen blieb (vgl. Levy 2009: 90). Die Reformen zielten

---

9 Das Konzept der Pfadabhängigkeit beschreibt, wie in einem bestimmten Feld früher getroffene Entscheide sowie die entsprechenden eingebürgerten Orientierungen der Akteur\_innen später nachwirken können: «Die Akteure orientieren ihr Handeln an dem eingeschlagenen Pfad und erwarten, dass auch die anderen das tun» (Werle 2007: 125). Kollektive Überzeugungen und Praktiken verfestigen sich demnach bei den Akteur\_innen und ermöglichen eine pfadabhängige Entwicklung (Weber/Tremel/Balthasar 2010: 689).

weniger auf die Milieus der traditionellen Bildungselite und deren Reproduktionsstrategien, weshalb die Veränderungen auch nicht im bestehenden Feld der Universitäten erfolgten. Adressatinnen dieser Bildungsreformen waren vielmehr die Milieus der mittleren Klasse, deren Bildungsideale und Berufsethos sich weniger an akademischen, d.h. universitären Vorstellungen von Bildung als Mittel zur Selbstreflexion oder zur Vollendung der eigenen Persönlichkeit orientieren, als vielmehr an den Nützlichkeitsbewertungen des *Ingenieurs* als dem «[...] Prototyp des helvetischen Wissenschaftlers: praktisch, nützlich, pragmatisch und durch und durch männlich» (Honegger et al. 2007: 11).<sup>10</sup>

Die Ausarbeitung des Fachhochschulgesetzes erfolgte in beschleunigtem Tempo im Rahmen eines Aktionsplanes zur «Revitalisierung der Wirtschaft» in den 1990er Jahren (vgl. Pätzmann 2005: 44), die durch eine verhältnismässig hohe Arbeitslosigkeit, strukturelle Budgetdefizite und die Ablehnung des Beitrittes zum Europäischen Wirtschaftsraum (EWR) in einer Volksabstimmung auf Bundesebene im Dezember 1992 gekennzeichnet waren. Aus heutiger Sicht ist zu konstatieren, dass die spezifischen Bedürfnisse der Hochschulen der Künste während dieses Reformprozesses nur unzureichend Beachtung fanden: Ein eigener Hochschulstatus neben den existierenden Hochschultypen (Universitäten, Eidgenössisch-Technischen Hochschulen, Fachhochschulen und pädagogischen Hochschulen) wurde bis dato von der Bundespolitik ebenso wenig eingeräumt wie ein Promotionsrecht (vgl. Brändli 2010). Das «prekäre Profil» der Fachhochschulen (vgl. Kiener 2013) zeigt sich demnach für den Bereich der Künste in einer Gesetzgebung, die nur geringfügig an die Besonderheiten dieses Hochschulbereichs angepasst ist.<sup>11</sup> Der bundesstaatliche Reformdruck durch das Fachhochschulgesetz führte zur Anpassung kantonal gewachsener Strukturen und zu einer institutionellen Vereinheitlichung des Feldes:<sup>12</sup> Die Schweizerischen Kunsthochschulen verfügen heute über vergleichbare institutionelle Strukturen und ein sehr ähnliches Studienangebot. Zur Unterscheidung zwischen Kunsthochschulen und Universitäten führt Rudolf Stichweh folgendes Differenzierungsmerkmal an: «Anders ist die Situation von vornherein an Kunst- und Musikhochschulen, wo bereits für die Aufnahmeentscheidung der Kontakt zu einem einzelnen Lehrer wichtig sein kann und man sich später als Mitglied der «Klasse» dieses Lehrers versteht, so dass Hochschulen dieses Typs auch als loser Verbund von hochgradig autonomen Klassen aufgefasst werden können.» (Stichweh 2005b: 124) Charakterisierend sind neben der selektiven Studienzulassung laut Stichweh demnach der vorgängige Kontakt zu Lehrpersonen und die Organisation des

10 Die Milieus der mittleren Klasse sind zwar zahlenmässig die grössten, was ihre Repräsentation im Machtfeld und ihre Chancen, durch Bildungsanstrengungen zu sozialem Aufstieg zu gelangen, angeht, jedoch signifikant unterrepräsentiert und deprivilegiert (Vester et al. 2007: 43f.).

11 So existiert z.B. im Vergleich zu den Deutschen Bundesländern kein eigenständiges Kunsthochschulgesetz (vgl. bspw. Hölscher/Zymek 2015: 218f.).

12 Im Sinne der neo-institutionellen Isomorphismus-These (vgl. DiMaggio/Powell 1983) lässt sich dies als Zwang zur Vereinheitlichung und Ausprägung ähnlicher Strukturen aufgrund bundesstaatlicher Reformvorgaben deuten (vgl. Kap. 2.4.1).



Lehrbetriebs in «autonomen Klassen» (vgl. auch Hölscher/Zymek 2015: 225).<sup>13</sup> Für die Schweizer Kunsthochschulen muss letztere Feststellung allerdings relativiert und differenziert werden, da sie im Bereich der visuellen Kunst und Gestaltung nicht dem Akademie-Modell, sondern der Tradition der Kunstgewerbeschule folgten. Kunsthochschulen in der Schweiz sind in starkem Masse durch wechselseitige Beobachtung gekennzeichnet, was durch die beschränkte Grösse und die Überschaubarkeit des Kontextes sowie vielfältige persönliche Verflechtungen – insbesondere in den Bereichen bildende Kunst und Gestaltung – (z.B. durch Lehraufträge, gemeinsame Projekte etc.) – begünstigt wird. Da das Schweizerische Feld der Kunsthochschulen hinsichtlich der Anzahl Studienplätze begrenzt ist und bereits kurz nach der Vereinheitlichung der institutionellen Strukturen gesättigt war (vgl. Kap. 5.1.1), erfolgte schon früh eine Orientierung an der internationalen Ebene.

Die durch die Bundespolitik und die Kantone verordneten bzw. beschleunigten institutionellen Transformationen zu den existierenden Kunsthochschulen verliefen nicht konfliktlos, da bereits existierende Auseinandersetzungen um Status und Anerkennung im Feld intensiviert wurden. Sie führten zu einigen Problemen im Selbstverständnis der untersuchten Hochschulen: Die Vorstudie *Making Differences* brachte deutlich zum Vorschein, inwieweit divergierende Ausbildungskonzepte (beruflich vs. akademisch), Kunstkonzeptionen (angewandte vs. freie Kunst) oder Gewichtungen handwerklicher Fähigkeiten (de-skilling vs. re-skilling) parallel weiter existieren (vgl. Seefranz/Saner 2012: 77ff.). Im Kontext der Aufnahmeverfahren drücken sich diese Antagonismen in spezifischen Präferenzen für ganz bestimmte Studierendensubjekte in den verschiedenen Künsten aus – je nach Disziplin werden diese Präferenzen in unterschiedlichen institutionellen Gefässen bei der Auswahl der Studierenden verhandelt (vgl. Kap. 5.5.2). Darin äussern sich jene für die Felder der Bildung und Kunst insgesamt charakteristischen Kämpfe um die Legitimität kultureller Symbole und Sichtweisen, wie sie etwa in unterschiedlichen Bildungsverständnissen, Ausbildungskonzepten oder *Kunstabgriffen* zum Ausdruck kommen (vgl. Kastner 2015).

#### 4.4.2

### Accès au statut HES et affirmation d'une spécificité

En quelques années, le paysage des HES a beaucoup évolué, conduisant en 2003 à une révision partielle de la Loi fédérale des hautes écoles spécialisées (LHES) portant sur quatre points principaux : uniformisation des conditions-cadres à tous les domaines spécialisés et adaptation des conditions d'admission ; introduction des 2 cycles de formation (Bachelor/ Master) ; système d'accréditation et assurance qualité ; meilleure répartition des tâches entre Confédération et organes responsables (Roulet, 2004 : 6).

13 «Die freie Klassenwahl ist ein traditionelles, für die Lehr-Lern-Praxis an Kunsthochschulen jedoch konstitutives Element, das ein gegenseitiges personales Verantwortungsverhältnis begründet. In der Tradition des 19. Jh. war die persönliche Aufnahme in die Künstlerklasse zugleich die Aufnahme in die Kunstakademie oder Kunsthochschule. Der einzelne künstlerische Lehrer war damit zugleich die Instanz, die über die Aufnahme an die Akademie entschied. Die freie Klassenwahl kann durch verschiedene institutionalisierte Verfahren der Aufnahme heute daher mal mehr, mal weniger eingeschränkt sein». (Hölscher/Zymek 2015: 225).

Les objectifs poursuivis par les hautes écoles spécialisées, dès la création des premières lois définissant leurs statuts en 1994, sont en résonance avec ceux portés par la réforme de Bologne que nous détaillerons dans le chapitre 4.5.2 :

- « 1. élargir l'offre de formations universitaires en Suisse en y incluant des filières de formation à des fins professionnelles ;
2. assurer la relève des cadres de notre économie grâce à des formations de caractère à la fois scientifique et pratique ;
3. revaloriser les filières d'études sur le plan national et international ;
4. renforcer l'eurocompatibilité des diplômes ;
5. revaloriser la formation professionnelle ;
6. créer des possibilités de perfectionnement attrayantes pour les professionnel-le-s ;
7. élargir le mandat de prestations des anciennes écoles supérieures,
8. améliorer la coordination des systèmes de formation aux niveaux fédéral et cantonal ;
9. coopérer avec l'économie. » (von Matt, 2010 : 12)

Insistant sur la coopération à tous les niveaux – local, international, entre formation et monde professionnel – les exigences portées par les HES mettent l'accent sur l' « employabilité » de leurs étudiant\_e\_s. Les tâches décrites par l'article 3 de la LHES sont explicites :

« Les hautes écoles spécialisées dispensent un enseignement axé sur la pratique, sanctionné par un diplôme et préparant à l'exercice d'activités professionnelles qui requièrent l'application de connaissances et de méthodes scientifiques, ainsi que, selon le domaine, d'aptitudes créatrices et artistiques. »<sup>14</sup>.

Pour les institutions de formation artistique supérieure, cette intégration du modèle HES soulève des questions d'ordres institutionnel, pédagogique mais aussi éthique. En 2005, le représentant de la *Hochschule für Gestaltung und Kunst* HGK Lucerne confiait ses inquiétudes quant au nouveau modèle des HES qui propose « l'intégration des cursus artistiques dans un système de paysage des hautes écoles spécialisées à vocation premièrement économique » (Krebs, 2005 : 14). En effet, la posture des HES est particulièrement ambivalente pour les écoles artistiques ; elle favorise les opportunités d'indépendance et de visibilité dans le milieu professionnel tout en remettant en question les contenus et les valeurs transmis aux étudiant\_e\_s par les institutions. Ces problématiques sont renforcées par la réforme de Bologne. En novembre 2004, pour faire face aux dilemmes soulevés par la réforme de Bologne, les hautes écoles d'arts créent la « Conférence des hautes écoles d'art de Suisse ». Arts visuels, design, musique et arts de la scène se trouvent ainsi inscrits dans une dynamique commune qui pose la réglementation de points spécifiques :

- « Critères d'admission propres pour les hautes écoles d'art avec examen d'aptitude : une maturité professionnelle ou une maturité avec expérience professionnelle supplémentaire n'est pas admise par les experts comme une condition valable d'admission à une haute école d'art.

---

14 Cf. en ligne sous <https://www.admin.ch/opc/fr/federal-gazette/2004/149.pdf> (dernier recours : 14.06.2016)

- le Master comme diplôme réglementaire pour permettre aux étudiants d'accomplir le processus de virtuosité artistique nécessaire. En outre, le Master est déjà un diplôme standard international de formation artistique.
- Création d'une forme de recherche spécifique à l'art.
- Adaptation des dispositions relatives au perfectionnement et à l'offre de prestation de service aux besoins et aux possibilités financières des hautes écoles d'art ; en effet, à la différence des cursus des autres hautes écoles spécialisées, les offres de perfectionnement du domaine artistique ne peuvent pas bénéficier du soutien d'employeurs et d'entreprises financièrement puissants. »  
(Weiss-Mariani, 2005 : 50)

Ces précisions réglementaires – qu'elles émanent du modèle HES ou des réformes européennes de l'enseignement supérieur – soulignent la volonté des acteurs de la formation artistique supérieure d'affirmer la particularité de leur pratique.

Ces contraintes se poursuivent, notamment par l'entrée en vigueur au 1<sup>er</sup> janvier 2015 de la loi fédérale sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles. L'accréditation institutionnelle est un des enjeux forts de cette loi pour la HES-SO qui s'est fixé l'horizon 2020 pour relever le défi, en garantissant entre autres l'employabilité de ses diplômés et en répondant à la demande grandissante de formation tout au long de la vie :

« Par une approche systémique, interdisciplinaire et intégrée des problématiques de société, la HES-SO garantira la pertinence de ses résultats de recherche appliquée, leur caractère innovant et leur transfert vers les tissus économique, socio-sanitaire et culturel, notamment leur intégration dans les pratiques professionnelles. [...] Pour soutenir son rayonnement et son implantation, la HES-SO aura développé une culture de la qualité centrée sur des valeurs fortes largement partagées au sein de sa communauté. »<sup>15</sup>.

#### 4.5

### Les réformes des études dans le cadre du processus de Bologne : enjeux pour les hautes écoles d'art

Le 19 juin 1999, la Déclaration de Bologne vise à la création d'un seul et même espace européen de l'enseignement supérieur basé sur la compatibilité et la comparabilité des écoles et des diplômes délivrés par les 29 pays signataires. Cette déclaration s'appuie sur six points fondamentaux :

1. mise en place d'un système de diplômes aisément lisibles comparables ;
2. mise en place d'une formation en deux cycles principaux (Bachelor/ Master) auxquels s'ajoute le Doctorat ;
3. système de points appelés crédits ECTS (European credits transfer system) ;
4. promotion de la mobilité (des étudiant\_e\_s mais aussi des enseignant\_e\_s, personnels administratifs et scientifiques) ;

15 Cf. en ligne sous: <http://www.hes-so.ch/data/documents/HES-SO-Plan-d'intentions-5368.pdf>; p. 3 (dernier recours : 14.06.2016).

5. coopération en matière d'évaluation de la qualité ;
6. promotion de la dimension européenne de la formation en hautes écoles.

Si la réforme de Bologne, postérieure à la mise en place des HES, n'a pas influencé les premiers pas des HES suisses, elle a toutefois fortement marqué leur évolution. Les objectifs économiques de ces deux transformations de l'enseignement supérieur sont évidents et donc très facilement compatibles. Comme le rappelle Hans-Kaspar von Matt, ce dispositif est à mettre en place « dans le respect de la diversité des cultures, des langues et des systèmes éducatifs nationaux et de l'autonomie de l'enseignement supérieur » (von Matt, 2010: 10). Cette première déclaration-cadre s'est vue enrichie au cours des années de nouveaux objectifs qui viennent enrichir les dispositions déjà énumérées, notamment par les objectifs suivants :

- intégration de la formation continue comme élément fondamental de l'enseignement supérieur européen ;
- encouragement de la participation active des établissements et des étudiant\_e\_s dans le processus de réforme ;
- développement d'un cadre de qualifications commun ;
- promotion d'une plus grande collaboration européenne entre enseignement supérieur et recherche ;
- intégration du doctorat comme troisième cycle ;
- amélioration de l'accessibilité de l'enseignement et des conditions d'étude des étudiant\_e\_s ;
- coopération internationale en dehors des frontières européennes.

Le statut HES permet aux écoles d'art de disposer du support institutionnel suffisant pour répondre aux exigences de la réforme de Bologne qui vont dans le même sens que le cadre structurant de la réforme HES. La réforme de Bologne octroie par ailleurs aux hautes écoles qui en dépendent un triple mandat qui fait écho aux domaines d'activité définis, avant même Bologne, par les missions des HES (Krebs, 2005) : « enseignement (aménagement modulaire des études) ; recherche et développement appliqués ; prestations de service à des tiers ».

Ce cadre légal et le cahier des charges qui l'accompagne ont une forte influence sur le parcours des étudiant\_e\_s, notamment en termes de critères de sélection et d'évaluation. Se pose également la question d'une trop grande uniformisation des formations.

#### 4.5.1

### Bologne et les écoles d'art européennes

Pour les écoles d'art, cette réforme implique de calquer leurs cycles d'études sur le modèle universitaire. C'est ce nouveau cadre légal qui vient complexifier la vie des écoles. Ou, comme le résume très clairement Bruno Tackels,

« le pari est donc de développer l'exigence universitaire, en tenant compte du cadre spécifique de l'école, et en s'adaptant aux profils multiples, voire hétérogènes des artistes impétrants. Il s'agira donc d'accompa-

gner les élèves de manière progressive dans le cheminement d'une réflexion en train de s'élaborer, de leur donner les outils fondamentaux de la « lecture », de l'« écriture » et du « regard ». » (*Tackels*, 2012 : 43)

En France, on a assisté à un rejet massif de cette réforme. Fin 2008, les écoles d'art restaient particulièrement mobilisées contre le processus de Bologne (Adolphe, 2012). Outre les questions d'employabilité sur lesquelles nous reviendrons, un des aspects problématiques reposait dans l'académisation des cursus artistiques – perçue comme une uniformisation des formations. Ce refus de la culture universitaire par les écoles d'art se cristallisait notamment dans le mémoire de Master. L'obligation de sa rédaction dans le cadre du Diplôme national supérieur d'expression plastique (DNSEP) a fait couler beaucoup d'encre. Cet « objet non-identifié », dont les enseignant\_e\_s dénonçaient l'impossibilité d'en déterminer une forme adaptée aux études artistiques, doit, selon les textes, être « un des outils de réflexion qui contribue à l'élaboration du projet de diplôme et [concourt] à l'initiation à la recherche en 2<sup>ème</sup> cycle du cursus des établissements d'enseignement supérieur en arts plastiques ». Ce mémoire semblait alors, pour un certain nombre d'enseignant\_e\_s, en totale incohérence avec les intentions pédagogiques artistiques reposant sur l'expression d'une certaine liberté individuelle ne pouvant pas être cadrée de la sorte (Lafargue, 2013 : 155). En Allemagne, la résistance est elle aussi forte et porte avant tout sur la notion de « qualité », perçue comme un « pas vers une tendance ultra-économiste de la formation tertiaire » (Wuggenig, 2004). Ulf Wuggenig poursuit sa critique :

« Derrière la revendication d'accréditation se cachent les vérifications bureaucratiques de « minimum-qualité » ou de pertinence commerciale à court terme, qui se traduisent par la notion d'« employability », marquée au coin des lobbies d'entrepreneurs et ayant acquis droit de cité dans la déclaration de Bologne. De plus, les étudiants et enseignants sont dépossédés de leur autonomie par des prescriptions-cadres, une fixation sur des contenus déterminés (modules), de nouvelles techniques de contrôle de l'Audit Society ainsi que des organes collégiaux limités à un Evaluation Controlling ; seul le niveau de prestations administratives gagne à ces modifications. » (*Wuggenig*, 2004 : 56)

#### 4.5.2

### Bologne et les écoles d'art suisses

La Suisse semble avoir abordé la réforme de Bologne d'une toute autre manière que ses voisins français et allemands, elle aurait même fait « émerger des projets novateurs » (*Tackels*, 2012 : 42). Pour les HES, cette réforme amène une plus grande collaboration au niveau fédéral. La Suisse paraît proposer des alternatives regardées de très près par ses voisins européens :

« Il n'est pas inutile d'observer comment, en Suisse, les perspectives programmées par le « processus de Bologne » ont déclenché une véritable mutation des établissements de formation artistique, dans le champ des arts visuels comme dans celui des arts de la scène. » (*Tackels*, 2012 : 44)

Mais, la situation est plus complexe que cela, nombreux sont ceux qui critiquent ce nouveau modèle :

« Avec cette réforme, l'art devient un métier comme les autres [...] On a complètement oublié de réfléchir aux spécificités de la formation artistique. A la place, on force les formations artistiques dans un corset technico-économique. L'art est alors traité comme toute autre matière d'enseignement. » (Krebs, 2005 : 13)

Il faut avant tout rappeler que l'application de la réforme de Bologne s'est faite de manière très contrastée sur le territoire suisse (Krebs, 2005). La Haute école des arts de Berne et la HGK Lucerne ont par exemple entamé la mise en application du système Bachelor/ Master à la rentrée universitaire 2005/ 2006 tandis que la *Hochschule für Gestaltung und Kunst* HGK Bâle s'y est attelée dès 2002. Ces réformes de Bologne, soutenues par les dispositions du modèle HES, renforcent la concurrence entre écoles sur le territoire suisse, territoire déjà restreint pour lequel l'offre de formation artistique est particulièrement abondante (comparativement à la France ou à l'Allemagne). Cette forte compétitivité se lit notamment dans l'accès à la recherche mais aussi dans les relations entre écoles et monde professionnel. En effet, la réforme de Bologne porte en partie sur un projet de développement de la recherche, sujet à tension et à *confusion*, particulièrement dans le domaine artistique qui le vit dès lors comme une *académisation* (Gisler/ Kurath, 2015). « Dans le contexte des développements ultérieurs des politiques scientifiques, telles que l'« économisation » grandissante des universités – comprise comme un « nouveau mode de gouvernance » (Braun/ Merrien, 1999) ou une « nouvelle gestion publique » des universités (Schimank, 2005) – et la réforme de l'éducation supérieure imposée par le haut (Schimank, 2010: 49), la réforme de Bologne a fait irruption au cœur des filières esthétiques comme l'architecture, le design et les arts visuels. Ce processus a impliqué des changements qui ont fortement questionné ces domaines et contribué à explorer et modifier non seulement leurs modes traditionnels d'enseigner et d'apprendre, mais également « leurs modes de production des connaissances, leur capacité d'apprendre et, plus important encore, leurs pratiques » (Gisler/ Kurath, 2015 : 165). Intégrer des modèles de recherche propres à ces filières, comme le rappellent Prisca Gisler et Monika Kurath, amène à questionner le niveau de formation des enseignants. Or « la reproduction académique dans ces filières s'est souvent faite à travers le recrutement d'élites professionnelles ou d'artistes renommés et bien moins – contrairement aux autres disciplines – à travers la reproduction des titres académiques » (Heinz et al., 2004 cité dans Gisler/ Kurath 2015 : 166). Ce constat est essentiel car il souligne une fois de plus quel idéal du métier artistique est promu au sein de ces écoles et permet de mieux cerner les valeurs transmises par ces institutions.

Pour résumer, la réforme de Bologne (tout comme celle des HES) fait subir aux écoles d'art deux *attaques* distinctes et paradoxales : l'injonction à l'employabilité de ces étudiant\_e\_s et une menace d'académisation (perçue comme telle à travers les modalités d'évaluation, l'obligation à développer des projets de recherche, etc.). Cette dernière est avant tout liée à la manière dont ces réformes pensent la recherche dans un cadre institutionnel précis. Car les formations artistiques, depuis leur autonomisation, sont inscrites de pleins pieds dans une démarche de recherche artistique, créative, technique, etc. La crainte du champ artistique est avant de perdre ses particularités aux profits d'une uniformisation de l'ensemble des institutions d'enseignement supérieur.



Le passage au modèle Bachelor/ Master – outre les questions d’articulation entre théorie et pratique que nous venons d’aborder – s’est fait plutôt facilement dans les domaines artistiques, hormis pour la musique. En effet, cette architecture des filières d’études s’avère plus courte que le modèle ancien. Il avait donc été prévu par la Conférence des hautes écoles de musique suisses (CHEMS) de « réaménager le Bachelor comme un diplôme généraliste n’attestant pas spécifiquement une qualification professionnelle » (von Matt, 2010 : 35). Il apparaît assez clairement en quoi une telle proposition ne peut être satisfaisante pour une formation HES, avant tout tournée vers le champ professionnel et l’employabilité de ses étudiant\_e\_s. Le Conseil des HES de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l’instruction publique (CDIP) a évidemment essayé d’infléchir ce choix qui a finalement été retenu sous une forme intermédiaire : « le ‹ Bachelor of Arts in Music › généraliste dont le rôle est d’assurer la mobilité de son titulaire et de fournir des premières qualifications permettant d’exercer dans un cadre proche de la musique » (von Matt, 2010 : 35). La conception du diplôme et de sa fonction dans la carrière étudiante et professionnelle telle qu’elle est portée par les écoles elles-mêmes est fondamentale ; elle oblige les (futur\_e\_s) étudiant\_e\_s à bien connaître les particularités de leur domaine d’étude pour réussir à penser dans les termes dorénavant défendus par les écoles, comme *construire leur parcours et atteindre leurs objectifs professionnels*.

Du point de vue de l’administration, l’introduction de la réforme de Bologne est décrite comme un tournant très marquant pour les institutions :

« C’est un changement en lien avec Bologne : une uniformisation globale et absolue des règles. » (*Admin HEAD 2*)

Cela est surtout mentionné par l’effet que la réforme a eu sur la composition des promotions d’étudiant\_e\_s :

« Avant, les candidats étaient plus âgés. L’âge a baissé de 5 ans. Il y a 10 ans les candidats avaient 25 ans et un autre profil. » (*Admin HEAD 1 et 2*)

En lien avec l’âge, les enseignant\_e\_s déplorent auprès des collaborateur\_e\_s administrativ\_e\_s l’uniformisation des parcours scolaires des étudiant\_e\_s :

« Le système est devenu très logique : maturité gymnasiale puis Bachelor puis Master. Avant on partait voyager, c’était moins linéaire. » (*Admin HEAD 2*)

L’inscription des HES dans la politique européenne de formation supérieure porte également sur la création de formations doctorales. Ce point est particulièrement crucial pour les domaines d’études HES pour lesquels aucune formation « équivalente ou adéquate » n’est proposée par les universités suisses (von Matt, 2010 : 24). Sont avant tous concernés en Suisse les domaines artistiques. Cette question de la formation doctorale est centrale dans un secteur de plus en plus exigeant et de plus en plus tourné vers la recherche. La Conférence des recteurs des hautes écoles spécialisées suisse (KHF) œuvre activement au développement de modèles permettant

aux HES de délivrer des doctorats à leurs étudiant\_e\_s qui souhaiteraient poursuivre leurs études au-delà du Master. Les enjeux sont multiples : il en va de la reconnaissance de la recherche dans le domaine artistique mais aussi de la pérennisation de ces structures de formation par la constitution d'une population capable d'assurer la relève de la formation et de l'enseignement supérieur.

De nombreuses HES, dont les écoles d'art, ont entrepris des réformes organisationnelles et structurelles en parallèle de la réforme de Bologne.

« La réforme de Bologne a interféré avec d'autres processus de changement ce qui a compliqué et complexifié les processus de refonte » (*von Matt, 2010 : 25*).

Ces différentes transformations visent avant tout une fonction d'identification : mieux identifier chaque école sur le territoire suisse mais aussi à l'international. L'identité de l'école est un élément structurant du champ qui pèse lourdement sur ces modalités de fonctionnement et son positionnement par rapport aux conceptions de l'art, de l'artiste, de l'enseignement et des étudiant\_e\_s. Les établissements d'enseignement artistique supérieur suisses se sont fédérés autour de leurs particularités pour s'inscrire dans ces mécanismes institutionnels à travers des conférences spécialisées : Conférence des Hautes écoles de musique suisses (CHEMS), Conférence des hautes écoles de théâtre suisses (CHETS) et Conférence des directeurs des Hautes écoles suisses d'art et de design (CDAD). On peut d'ores et déjà souligner une première différence entre les domaines et leur perception de leurs propres pratiques ; les écoles de musique et de théâtre sont réunies dans leur intégralité dans ces conférences fédérales tandis que les écoles d'art et de design sont centrées sur leurs directions.

Les quelques points de la réforme de Bologne que nous avons abordés ici ont des conséquences directes sur l'organisation des cursus mais aussi sur le parcours des étudiant\_e\_s et des enseignant\_e\_s :

« Il est possible de décrire la réforme de Bologne comme une réforme des structures universitaires qui déteint sur les pratiques jusqu'à atteindre le cœur même de ces dernières – par exemple les programmes des cours – et qui affecte désormais la vie des étudiants et des professeurs dans les Hautes écoles spécialisées. » (*Gisler/ Kurath, 2015 : 168*)

Il est donc essentiel de resituer notre étude dans ce contexte ; ces tensions ont un impact direct sur les politiques de sélection des écoles d'art et sur les mécanismes institutionnels d'exclusion et d'inclusion. Les contraintes portées par la réforme de Bologne renforcent, soulignent ou parfois contredisent les objectifs des Hautes écoles spécialisées (HES), particulièrement dans le domaine artistique.

## 4.5.3

### Un nouveau modèle de la relation étudiant\_e\_s/ enseignant\_e\_s

« Une conception différente de l'enseignement et de l'apprentissage est à la base des filières d'études bachelors et masters par rapport aux anciennes filières d'études sanctionnées par un diplôme. On la désigne souvent par le slogan « shift from teaching to learning », ce qui signifie des programmes davantage orientés vers les compétences et qui mettent l'accent sur la responsabilité des étudiant-es face à leur formation de niveau haute école. » (von Matt, 2010 : 38)

Cette « responsabilisation » des étudiant\_e\_s face à leur cursus de formation – qui ne relève pas que de la réforme de Bologne mais aussi des prérequis HES – implique une modification des critères de sélection : il est nécessaire de recruter des candidat\_e\_s qui seront en mesure de se placer dans une posture active, sur le modèle « entrepreneurial ». Dans le champ artistique, ces transformations participent à la modification de l'idéal de l'artiste, pensé comme un « cré-acteur », à l'instar du néologisme forgé à la Manufacture-Haute école de théâtre de Suisse romande (Rolle/ Moeschler, 2014). Cette évolution influence également le statut des enseignant\_e\_s qui ne se situent plus seulement dans une posture de transmission de savoir mais également dans une dynamique d'accompagnement vers la profession ; « outre les compétences spécialisées et méthodologiques, ils et elles doivent aussi posséder les compétences sociales indispensables à la fonction de conseiller » (von Matt, 2010 : 38).

Ces considérations sont très présentes dans les entretiens réalisés avec les enseignant\_e\_s ou responsables de filières membres de jury d'admission. Nous pouvons citer l'exemple de ce professeur de chant dont la méthode d'enseignement a évolué vers davantage de responsabilisation de ses étudiant\_e\_s :

« Au début j'étais celui qui voulait tout apporter, donner la meilleure technicité possible, etc. Et puis je me suis rendu compte qu'en fait ça déresponsabilisait les étudiants donc aujourd'hui j'ai changé ma manière de procéder : j'essaie au maximum de rendre le plus rapidement responsable le jeune chanteur. Responsable de son geste, responsable de sa recherche, donc évidemment je suis toujours là pour apporter ces éléments mais je ne les impose pas, je les suggère, je les propose au moment qui me paraît le plus propice. D'une manière générale j'essaie toujours de mettre mes étudiants en face des réalités professionnelles, le plus tôt possible. » (jury\_chant\_1)

Cette posture se veut celle d'un passeur, d'un initiateur vers le monde professionnel qui correspond davantage aux attentes du champ actuel. Nous sommes assez loin de la conception traditionnelle de la relation maître/ élève. Toutefois, cette configuration reste très présente dans la musique classique qui repose toujours principalement sur un apprentissage en tête à tête. Il est pour certain\_e\_s enseignant\_e\_s difficile de concilier ces deux dynamiques et trouver l'équilibre entre nouvelles réalités de leur(s) métier(s) – de professeur\_e et/ ou de musicien\_ne – et académisme de la formation. Cette évolution des cadres d'apprentissage, nettement visible dans la musique mais qui se retrouve également en arts visuels, passe par ailleurs par une nécessaire coordination entre les enseignant\_e\_s, responsables de filière, direction, pas toujours facile à

mettre en place. Soulignons que des intermédiaires à certains postes-clés, comme les coordonnateurs\_trices d'études, ont un recul nécessaire sur cette posture transversale :

« En tout cas on n'a pas ce modèle de la théorie qu'on va ensuite, soi-disant, appliquer dans la pratique. C'est très interactif. Une bonne partie de mon métier, aussi, c'est de former, discuter, interagir avec les collègues, les professeurs de didactique et les maîtres de stage. Juste avant les vacances, on les a tous réunis, et on a un peu échangé pour que chaque formateur, quel que soit son rôle, sache ce que font les autres. [...] On a beaucoup ce type d'interactions, à tous les niveaux. Et je pense que c'est très important. » (*coordinateur\_musique\_1*)

L'articulation entre théorie et pratique est une question récurrente dans l'enseignement, particulièrement dans l'enseignement supérieur qui oscille, nous l'avons vu, entre académisme et employabilité. C'est un des enjeux centraux des hautes écoles spécialisées qui doivent trouver les modalités pédagogiques adaptées aux nombreuses injonctions qui leur sont propres et que nous avons développées précédemment. « Interagir à tous les niveaux » devient une nécessité, malheureusement pas toujours suffisamment considérée. Toutes les écoles ne disposent par exemple pas de ces postes intermédiaires qui permettent de faire le lien entre direction, enseignant\_e\_s, étudiant\_e\_s et milieu professionnel. La transversalité entre les niveaux de hiérarchie, les différentes filières, la formation et le monde professionnel, si elle est fortement encouragée par le cadre légal se heurte à des résistances institutionnelles ou, du moins, à de réelles difficultés pour être mise en place.

L'exigence de recherche – notamment en Master – implique également de développer de nouvelles compétences. Le profil des enseignant\_e\_s des HES est donc lui aussi en pleine mutation. Ce processus influence sans aucun doute la relation entre institutions et étudiant\_e\_s, mais aussi les attentes de ces dernier\_e\_s en termes de formation, d'apprentissage et d'orientation.

#### 4.5.4

### Die Schaffung eines europäischen Hochschulmarktes und die Reform der Curricula

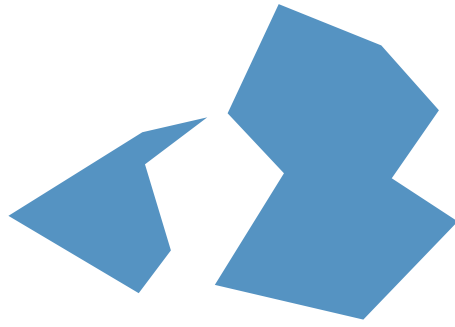
Die Bologna-Reformen führten auf der Ebene der Studiengänge und Curricula zur einer Stärkung der theoretischen Kompetenzen, wissenschaftlichen Arbeitens und Recherchemethoden gegenüber handwerklichen Fertigkeiten und Anwendungsorientierung (vgl. Gisler/Kurath 2015). In Anlehnung an die Strukturen der Ausbildungsinstitutionen in den Nachbarländern sollte die tertiäre künstlerische Bildung nicht (mehr) einem handwerklich-künstlerischen Modell der Berufsbildung folgen, sondern der Idee eines «[...] Diskursraum[es], in dem Reflexion und Artikulation geübt werden [...]» (Schneemann/Brückle 2008: 11). Materielle und technische Praktiken traten zumindest in den bildenden Künsten bzw. Fine Arts, die als «intellektuelle Felder» charakterisiert werden können (Wuggenig 2012b: 234), in den Hintergrund. Hingegen scheinen praktische Anwendungsbezüge im Sinne eines *Handwerks* in den Disziplinen mit klarer institutionalisierter Berufsorientierung (Design, Musik, Theater etc.) immer noch Vorrang zu haben.

Auch wenn die Zielsetzungen des Bologna-Prozesses in unterschiedlichem Tempo umgesetzt wurden, blieb eine grundlegende Verweigerung gegenüber dieser Hochschulreform an den Schweizerischen Kunsthochschulen – insbesondere im Vergleich zu den Nachbarstaaten (vgl. Kap. 4.5.3) – aus. Nachdem die Fachhochschulgesetzgebung die Kunsthochschulen auf der institutionellen Ebene zu gleichwertigen *Konkurrentinnen* machte, förderte der Bologna-Prozess eine Vereinheitlichung und somit auch Vergleichbarkeit auf der Ebene der Studieninhalte. Die Schweizer Kunsthochschulen nutzten diese Öffnung gegenüber dem europäischen *Hochschulmarkt* für bereits früher einsetzende Bemühungen um internationale Sichtbarkeit, etwa durch die Einrichtung zweisprachiger Studienprogramme oder die Rekrutierung international renommierter Lehrender. Insgesamt stieg die internationale Sichtbarkeit der Schweizer Kunsthochschulen vor allem in den Bereichen der klassischen Musik, ferner auch der bildenden Kunst, die bis in die 1990er Jahre eher regional verhaftet waren, in kurzer Zeit sehr stark an. Dies zeigt sich beispielsweise in den kontinuierlich steigenden Zahlen sogenannter *internationaler Studierender* (vgl. Kap. 5.1.6). Die unterschiedlichen Hochschulreformen der 1990er und 2000er Jahre waren somit Katalysatoren für die Bestrebungen, die Schweizer Hochschulen europakompatibel und wettbewerbsfähig zugleich zu machen.

Die Aufwertung zu Fachhochschulen führte des Weiteren dazu, dass die Kandidat\_innen fortan ihre Allgemeinbildung durch eine gymnasiale oder berufliche Maturität nachweisen mussten. In Kombination mit den durch die Bologna-Reform implizierten Änderungen auf der Ebene der Curricula verringerte sich dadurch die Heterogenität der Zugangsmöglichkeiten insgesamt: Bewerber\_innen ohne gymnasiale oder berufliche Maturität oder äquivalente Zeugnisse müssen, wie es oftmals heisst, eine «ausserordentliche künstlerische Begabung» nachweisen können (vgl. Kap. 5.2.2). Insbesondere im Design und den bildenden Künsten hat dies in den letzten zehn Jahren tendenziell zu einer Homogenisierung der Studierenden in Bezug auf Alter, Bildungswege und – darüber vermittelt – letztlich auch soziale Herkunft geführt.<sup>16</sup> Diese Entwicklung weg von der Berufsbildung und hin zu mehr allgemeinbildenden Vorbildungen wurde in der Zwischenzeit durch die Rekrutierung von sogenannten *internationalen Studierenden* noch verstärkt.

---

<sup>16</sup> In der Musik bzw. im Theater waren die sozialen Herkunftsmilieus bereits vor zehn Jahren deutlich homogener als in den bildenden Künsten und im Design (vgl. Kap. 5.1.4).



## Chapitre 5

# Procédures et pratiques institutionnelles de sélection dans les hautes écoles d'art suisses



5.

## Institutionelle Verfahren und Praktiken der Auswahl an Schweizer Kunsthochschulen

Dieses Kapitel umfasst die Ergebnisse der Beobachtungen, Interviews und statistischen Analysen bezüglich der Aufnahmeverfahren an den drei untersuchten Kunsthochschulen. Zunächst beschreiben wir das Feld der Schweizer Kunsthochschulen anhand der sozialen Charakteristika von Studierenden und Kandidat\_innen und verorten dieses im sozialen Raum (Kap. 5.1). Anschliessend widmen wir uns spezifischen Verfahren und Praktiken der Auswahl an den drei Kunsthochschulen: Wir beschreiben die rechtlichen Grundlagen sowie politische und ökonomische Imperative, welche die Auswahl von Kandidat\_innen politisch und institutionell rahmen und legitimieren (Kap. 5.2). Sodann wechseln wir die Ebene und untersuchen die Abläufe, die Organisation der unterschiedlichen Prüfungsformate in den beobachteten Aufnahmeverfahren der drei Hochschulen (Kap. 5.3). Ein weiterer Teil widmet sich spezifisch den Strategien, Vorbereitungen und Motivationen der Kandidat\_innen im Hinblick auf und während den Aufnahmeverfahren (Kap. 5.4). Im letzten Teilkapitel werden zentrale Spannungsfelder und Widersprüche beschrieben, welche die Aufnahmeverfahren an Schweizer Kunsthochschulen charakterisieren und woraus sich unterschiedliche Effekte von Inklusion und Exklusion ergeben (Kap. 5.5). Alle Teilkapitel enthalten jeweils am Ende eine Zusammenfassung der wichtigsten identifizierten Punkte hinsichtlich der für die Fragestellungen relevanten Aspekte von Inklusion und Exklusion.

5.1.

### L'enseignement artistique supérieur dans l'espace social

Dans ce sous-chapitre, nous proposons une analyse des données quantitatives recueillies par l'Office fédéral de la statistique ainsi que par les hautes écoles elles-mêmes en ce qui concerne le genre (chap. 5.1.2), la formation préalable (chap. 5.1.3), l'origine sociale (chap. 5.1.4 et chap. 5.1.5) ainsi que l'internationalisation et/ ou le statut migratoire des étudiant\_e\_s (chap. 5.1.6) dans les hautes écoles d'art suisses.

Les analyses du présent chapitre portent d'abord sur les étudiant\_e\_s des hautes écoles d'art suisses en général, puis, de façon plus détaillée, sur la situation spécifique des différentes écoles.

Pour commencer, nous proposons une description du développement récent du champ de l'enseignement supérieur suisse.

### 5.1.1

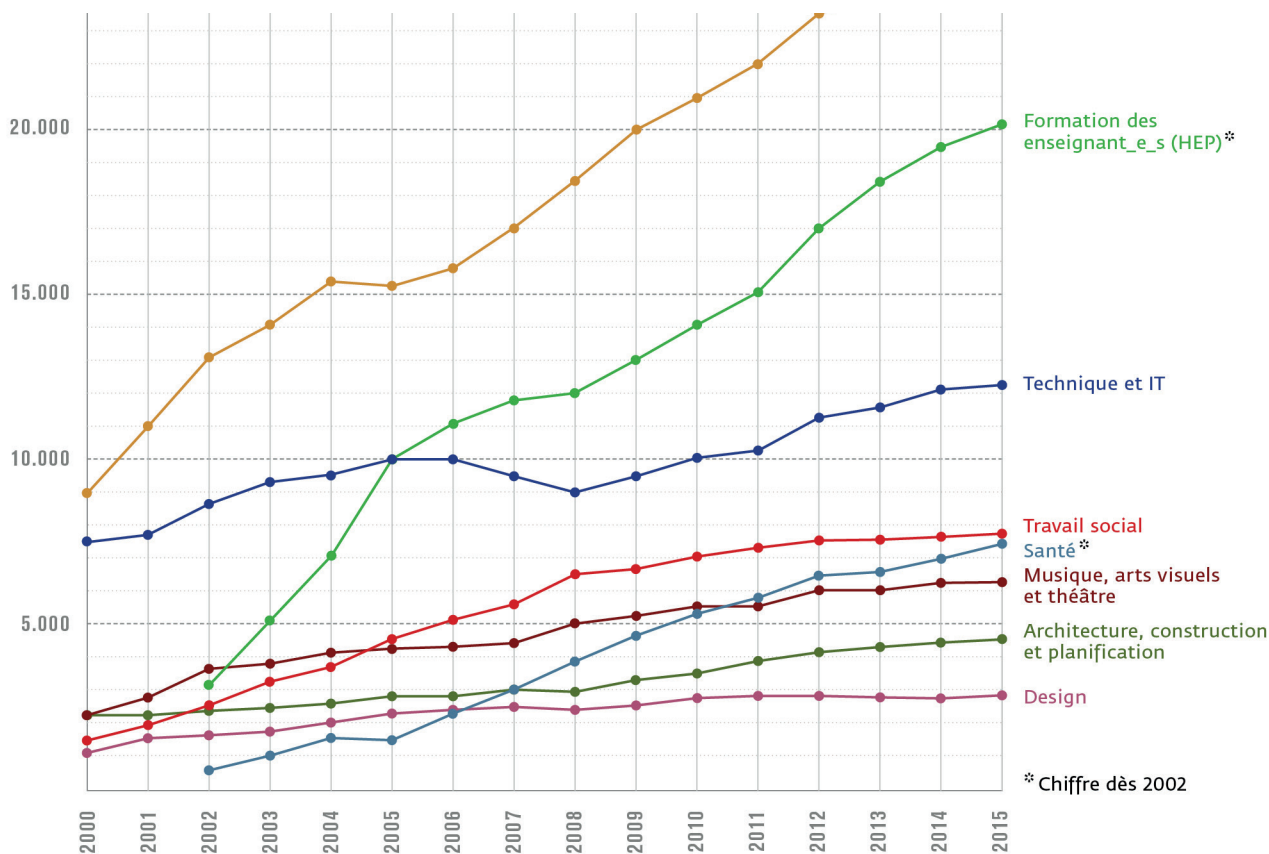
## Évolution récente de l'enseignement artistique supérieur en Suisse : développement des hautes écoles spécialisées et limitation des effectifs dans les disciplines artistiques

Les changements observés dans la répartition des effectifs étudiants entre les différentes filières depuis la création des hautes écoles spécialisées peuvent être regroupés en deux périodes distinctes. Une première phase, qui s'étend de 1997 à 2003, se caractérise principalement par une forte croissance des domaines d'études « traditionnels » que sont la technique, l'économie et le design (TED). Les effectifs dans ces filières sont alors multipliés par six, la progression la plus spectaculaire étant enregistrée dans le domaine de l'économie d'entreprise (croissance d'un facteur dix), tandis que les disciplines techniques voient leurs effectifs tripler (architecture, construction et planification) ou quadrupler (technique et technologies de l'information). Cette forte croissance s'explique principalement par la disparition progressive des filières des anciennes institutions de formation (écoles d'ingénieurs ETS, écoles supérieures de cadres pour l'économie et l'administration ESCEA, etc.) et l'immatriculation des nouveaux\_elles étudiant\_e\_s dans les hautes écoles spécialisées. L'impact de la nouvelle organisation des filières de formation sur la croissance des effectifs des domaines TED commence à faiblir au tournant du millénaire et prend fin en 2003 au plus tard. Le rythme de croissance connaît d'ailleurs un ralentissement certain après cette date (+53 % après 2003 contre +515 % pour la première période). À l'inverse, les domaines de la santé, du social et des arts (SSA) n'affichent une croissance rapide qu'à partir du début des années 2000, leur inscription dans la loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées ayant été en partie repoussée. Durant la seconde période, dont le début peut être fixé en 2003, les domaines SSA affichent une croissance deux fois supérieure à celle des domaines TED (+145 % pour les années postérieures à 2003).

Ces changements se manifestent dans l'évolution de la part occupée par ces domaines dans l'effectif total des étudiant\_e\_s : alors qu'en 2000, les hautes écoles spécialisées accueillent encore presque exclusivement des étudiant\_e\_s des domaines de l'artisanat et de l'économie d'entreprise (83,7 %), ces domaines ne représentaient plus que la moitié environ (52,7 %) de l'effectif total en 2014. À l'inverse, la part des domaines SSA dans l'effectif des hautes écoles spécialisées n'a cessé de progresser, puisqu'elle est passée de 16,2% en 2000 à 25,5 % en 2014. Il en va de même de la part des hautes écoles pédagogiques (de 11,9 % en 2003 à 21,7 % en 2014). La proportion de femmes dans les effectifs des hautes écoles spécialisées a également doublé, passant de 25,9 % en 2000 à 52,3 % en 2014.

Graphique 5.1

Nombre d'étudiant\_e\_s selon domaine d'études HES/ HEP 2000–2015



\*Filières de formation des enseignant\_e\_s seulement depuis 2002

Source : Office fédéral de la statistique, Système d'information universitaire suisse (SIUS) ; calculs des auteur\_e\_s

Il est intéressant de comparer l'évolution des disciplines artistiques et du design avec celle des autres branches d'études : si les effectifs de ces deux domaines ont doublé entre 2000 et 2009 (+136 % pour les arts et +115 % pour le design), la progression est toutefois légèrement inférieure à la moyenne de l'ensemble des domaines couverts par les hautes écoles spécialisées (+177 %). Depuis 2009, la progression des effectifs dans les disciplines artistiques est inférieure de moitié à celle des autres branches d'études (+15 % contre +29 %), tandis que les effectifs en design stagnent depuis 2011 autour de 2'900 étudiant\_e\_s (+7 %) (voir graphique 5.1). C'est vraisemblablement une conséquence de la décision de la Confédération et des cantons de limiter le nombre d'étudiant\_e\_s en arts et en design (voir chap. 5.2.1). La limitation de la croissance des effectifs et les politiques d'admission restrictives font que les disciplines artistiques ne représentaient que le sixième domaine d'études par la taille en 2014, alors qu'il occupait encore la troisième position au début des années 2000. Si les réflexions introductives (voir chap. 1) selon lesquelles les disciplines artistiques et le design continuent d'exercer une forte attractivité sont vraies,

alors la limitation du nombre de places disponibles ne devrait pas empêcher une croissance du nombre de candidatures. Pour ce qui suit, les données recueillies par les administrations des hautes écoles nous obligent à nous limiter à la période 2009-2015, une période caractérisée par une certaine normalisation après les restructurations et la forte croissance des effectifs étudiants durant les années 2000. Les taux d'admission dans les différentes filières de formation et spécialisations, c'est-à-dire le rapport entre le nombre d'admissions et le nombre de candidatures, sont des indicateurs importants pour appréhender la structure de l'enseignement artistique supérieur en Suisse. Certaines tendances générales se dégagent. On constate notamment que les programmes de bachelor présentent, dans les hautes écoles analysées, un taux d'admission nettement inférieur à celui des programmes de master. En 2013, le rapport entre admissions et candidatures était compris en moyenne entre 25 % (HEM) et 31 % (ZHdK) pour les programmes de bachelor et entre 43 % (HEM) et 56 % (HEAD - Genève) pour les programmes de master<sup>1</sup>. La HEAD - Genève, qui affiche un taux d'admission de 28 % en bachelor, et la ZHdK, avec un taux d'admission de 54 % en master, se situent entre ces valeurs extrêmes. Ainsi, entre un quart et un tiers des candidatures sont retenues lors de l'entrée au niveau bachelor, contre environ une candidature sur deux lors du passage au niveau master. Les obstacles à franchir pour accéder à l'enseignement artistique supérieur sont donc plus importants que ceux existant lors du passage entre le bachelor ou le master. De plus, le bachelor reste le diplôme standard dans certaines branches d'études (comme le design). Les candidatures y sont par conséquent deux à trois fois plus nombreuses qu'au niveau master. Les programmes d'études en musique constituent une exception, puisque le nombre de candidatures augmente, selon le domaine d'études, la spécialisation et l'instrument considéré, de 40 à 100 % pour le passage du bachelor au master<sup>2</sup>.

### 5.1.2

## Politiques de genre

Comme l'étude préliminaire *Making Differences* l'a déjà mis en évidence, certains acteurs de l'enseignement artistique supérieur tendent à présenter ce domaine comme « féminisé » : la forte proportion d'étudiantes dans les effectifs nuirait à la reconnaissance de la formation et expliquerait pourquoi les hommes dotés d'aptitudes manuelles ne sont pas plus nombreux à la suivre (See Franz/ Saner, 2012 : 78-80). Ce diagnostic récurrent de *féminisation* n'est toutefois pas confirmé dans les faits : selon les données de l'Office fédéral de la statistique (OFS), la proportion de femmes et d'hommes dans l'enseignement artistique supérieur n'a que peu évolué au cours des quinze dernières années et reste proche de la parité souhaitée en matière de politique

---

1 L'année 2013 a été choisie comme référence, car c'est celle pour laquelle des données comparables sont disponibles pour l'ensemble des hautes écoles analysées (voir chap. 3.2.1).

2 Les taux d'admission varient considérablement selon les spécialisations, car ce sont ces dernières, structurées comme des « classes », qui constituent alors les unités administratives pertinentes (spécialisations, options, pôles, etc.).

de la formation<sup>3</sup>. Des différences très importantes dans la répartition hommes-femmes continuent néanmoins d'exister tant au sein des différentes filières et spécialisations qu'entre elles, en particulier dans les disciplines musicales (Buscatto, 2014; Ravet, 2011; Annfelt, 2003). Ces différences illustrent le fait que les décisions opérant véritablement la sélection interviennent au niveau des filières d'études et des spécialisations.

En ce qui concerne le genre, le rapport entre nombre d'admissions et nombre de candidatures présente des disparités très importantes selon les domaines d'études : dans les programmes d'études en musique, le taux d'admission des hommes (36 %) est, à la ZHdK, supérieur en moyenne à celui des femmes (30 %)<sup>4</sup>. Cela vaut à la fois pour le profil de la musique classique (51 % contre 34 %) et pour le jazz (34 % contre 13 %), mais pas pour la pop, où 13 % des candidatures masculines et 22 % des candidatures féminines ont été admises. Cet écart marqué entre les sexes se vérifie pour les candidatures des autres années. À la HEM de Genève, les taux d'admission sont presque identiques pour les deux sexes sur l'ensemble des programmes de bachelor (24 % des candidatures masculines et 25 % des candidatures féminines sont admises). Des différences frappantes existent toutefois entre les profils : alors que les hommes affichent un taux d'admission plus élevé dans les profils chant, direction de chœur, direction d'orchestre et composition, les femmes ont plus de succès dans les profils sur instruments classiques (24 % des candidatures féminines admises contre 18 % des candidatures masculines), profils qui représentent d'ailleurs près de trois quarts des candidatures.

Dans les arts visuels et le design, les candidatures féminines sont à la fois plus fréquentes et plus souvent admises : à la HEAD - Genève, le taux d'admission des candidatures féminines est plus élevé dans toutes les filières (architecture d'intérieur, communication visuelle, design mode, design bijou et accessoires, arts visuels), le taux le plus faible étant enregistré dans le programme de bachelor en arts visuels (26 % des candidatures féminines sont admises, contre 22 % des candidatures masculines) et le taux le plus élevé, dans le programme Cinéma (43 % contre 20 %).

Dans le programme de bachelor en design de la ZHdK, trois des sept spécialisations proposées affichent au contraire un taux d'admission plus élevé pour les candidatures masculines. La situation est inverse en ce qui concerne les autres spécialisations et les autres disciplines visuelles de la ZHdK : dans le programme de bachelor Arts et médias, le taux d'admission des candidatures féminines est supérieur de quinze points en moyenne à celui des candidatures masculines, l'écart le plus faible étant enregistré dans la spécialisation Arts visuels (12 points) et l'écart le plus marqué, dans la spécialisation Théorie (26 points). Une tendance similaire s'observe également pour le bachelor Médiation culturelle (taux d'admission de 60 % pour les femmes contre 40 % pour les hommes) et le bachelor Cinéma (22 % contre 19 %).

---

3 En raison de la répartition équilibrée entre les sexes qui les caractérise, les disciplines artistiques et le design ne font pas partie des axes prioritaires du programme fédéral « Égalité des chances entre femmes et hommes dans les HES 2013-2016 ». Voir : <http://www.sbf.admin.ch/fh/02141/02152/index.html?lang=fr> (dernier recours le 19.05.2016).

4 Pour le bachelor Musique et mouvement, les candidatures de l'année considérée étaient exclusivement féminines, avec un taux d'admission de 58 %.



## 5.1.3

### Formation préalable des étudiant\_e\_s

L'analyse du parcours scolaire des étudiant\_e\_s en arts et en design suggère l'existence, avant même l'entrée dans une haute école d'art, d'une reproduction des décisions parentales en matière de choix d'une formation<sup>5</sup> : les étudiantes et étudiants des disciplines musicales sont, comme leurs parents, plus souvent titulaires d'une maturité gymnasiale que leurs collègues des filières du design, des arts visuels ou du théâtre. La part de celles ou ceux qui ont suivi une formation professionnelle ou une maturité professionnelle est également deux fois moindre. À l'inverse, c'est en design que les étudiant\_e\_s ont le plus souvent suivi une formation professionnelle. Des différences quant à l'origine sociale des élèves s'observent dès le secondaire II et sont ainsi « transmises » au stade de l'enseignement artistique supérieur : « Tandis que 62 % des élèves des écoles de maturité gymnasiale ont au moins un des parents dont le niveau de formation est le degré tertiaire, cette proportion est de 40 % dans les écoles de culture générale, de 33 % dans les formations préparant à un CFC en 4 ans, de 25 % dans les formations préparant à un CFC en 3 ans et enfin de 12 % dans celles préparant à une AFP » (Communiqué de presse de l'OFS, 23.11.2015)<sup>6</sup>.

Sur l'ensemble des hautes écoles d'art en Suisse, la part des étudiant\_e\_s issu\_e\_s d'une formation professionnelle initiale, mais sans maturité professionnelle, a régulièrement baissé entre 2005 et 2013 (voir Tableau 5.1). Parallèlement, les titulaires d'une maturité gymnasiale sont toujours plus nombreux à étudier dans une haute école d'art, les progressions les plus fortes étant enregistrées dans les domaines de la musique et du théâtre. L'augmentation est légèrement moins prononcée en ce qui concerne les arts visuels, tandis que la proportion reste constante à un peu plus de 50 % pour le design. Les changements observés entre 2005 et 2009 sont particulièrement révélateurs : durant cette période, la part des étudiant\_e\_s issu\_e\_s d'une formation professionnelle a fortement baissé, en particulier dans les domaines du design et des arts visuels, tandis que la proportion d'étudiant\_e\_s avec une maturité gymnasiale a nettement progressé dans les filières du théâtre, de la musique et des arts visuels. Comme mentionné précédemment, les effectifs ont stagné durant cette période après la forte croissance de la décennie 1990 et du début des années 2000 (voir chap. 5.1.1). Dans le même temps, les programmes de bachelor et de master ont été introduits conformément au processus de Bologne et la consolidation institutionnelle de l'enseignement artistique supérieur, fruit des réformes des années 1990 et 2000, a été menée à bien (voir chap. 4.5). Ces changements peuvent être attribués à la réforme de Bologne et à l'attribution du statut de hautes écoles spécialisées aux hautes écoles d'art en Suisse : une attestation de maturité est désormais exigée et – comme en écho à la notion bourdieusienne d'« idéologie charismatique » (Bourdieu, 1998, p. 237) – seules

5 L'OFS constate, pour l'ensemble des hautes écoles spécialisées, que les différences entre les disciplines trouvent principalement leur explication « en amont dans le choix de formation effectué par les élèves en vue de l'acquisition d'une maturité professionnelle, d'une maturité spécialisée ou d'une maturité gymnasiale, laquelle déterminera l'accès à un type de haute école donné » (OFS, 2015c : 20).

6 Voir OFS (2015) : Communiqués de presse. Analyses longitudinales dans le domaine de la formation, disponible en ligne : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/news/medienmitteilungen.html?pressID=10525> (dernier recours le 18.05.2016)



les personnes faisant preuve « d'une aptitude artistique hors du commun » peuvent dorénavant être admises exceptionnellement sans un tel diplôme (voir également chap. 5.2.2).

Tableau 5.1

Formation préalable des étudiant\_e\_s des hautes écoles d'art en Suisse, comparaison entre les années 2005, 2009 et 2013 (fréquences relatives)

Etudiant_e_s avec une formation professionnelle (certificat fédéral de capacité)	2005	2009	2013
Design	57%	32%	29%
Arts visuels (y c. médiation culturelle)	51%	23%	19%
Musique	24%	10%	9%
Théâtre	21%	19%	13%
Etudiant_e_s avec une maturité gymnasiale	2005	2009	2013
Design	52%	55%	54%
Arts visuels (y c. médiation culturelle)	42%	60%	57%
Musique	43%	67%	71%
Théâtre	25%	62%	59%

Remarque : puisqu'une même personne peut avoir à la fois une formation professionnelle et une maturité gymnasiale (maturité pour adultes, par ex.), les valeurs peuvent dépasser 100 %.

Source : OFS, enquêtes sur la situation sociale des étudiants 2005, 2009 et 2013 ; calculs des auteur\_e\_s.

Dans l'ensemble, la diversité des voies d'accès s'est considérablement réduite et la maturité gymnasiale s'est imposée comme le standard de formation, puisqu'elle représente désormais entre 50 et 70 % des parcours de formation des étudiant\_e\_s. L'exclusivité sociale du domaine de l'enseignement artistique supérieur augmente donc en ce qui concerne les voies d'accès, avec une diminution du nombre d'étudiant\_e\_s issu\_e\_s une formation professionnelle mais sans maturité professionnelle et une hausse du nombre de titulaires d'une maturité gymnasiale.

Comme le montre la section suivante, ces constats au sujet des étudiant\_e\_s sont le reflet du niveau de formation et des catégories professionnelles des parents (voir chap. 5.1.4).

#### 5.1.4

### **Class matters : origine sociale des étudiant\_e\_s**

Les résultats des analyses des correspondances mettent en évidence le fait que les hautes écoles d'art sont, pour ce qui est de l'origine sociale de leurs étudiant\_e\_s, plus proches des disciplines universitaires que des autres domaines des hautes écoles spécialisées. Si l'on considère les hautes écoles suisses dans leur ensemble, on observe une différence significative entre l'origine sociale des étudiant\_e\_s des universités et celle des étudiant\_e\_s des hautes écoles spécialisées :

alors que 95 % des étudiant\_e\_s des universités possèdent une maturité gymnasiale (ou diplômes étrangers équivalents), le recrutement des hautes écoles spécialisées est beaucoup plus diversifié (OFS, 2015c : 17). Or les titulaires d'une maturité gymnasiale sont plus souvent issus de familles privilégiées, avec un capital économique et culturel élevé, que les titulaires d'une maturité professionnelle ou spécialisée (OFS, 2015c : 20). Certaines disciplines comptent par ailleurs une proportion plus importante d'étudiant\_e\_s dit « internationaux », qui sont également plus souvent issu\_e\_s de milieux privilégiés (à ce sujet, voir chap. 5.1.6). De plus, une division fondamentale traverse les universités comme les hautes écoles spécialisées en ce qui concerne l'origine sociale des étudiant\_e\_s et la répartition entre les sexes : dans les hautes écoles spécialisées, les filières des disciplines techniques et de l'économie d'entreprise affichent une proportion élevée d'étudiants masculins titulaires d'une maturité professionnelle (> 60 %), tandis que les filières SSA sont souvent choisies par des femmes en possession d'une maturité gymnasiale (Gonon, 2013 : 130). L'origine sociale des étudiant\_e\_s recruté\_e\_s est le reflet des disparités institutionnelles qui se manifestent entre les différents types de hautes écoles et les disciplines. Du point de vue de la politique de la formation, ces différences sociales se répercutent sur les conditions d'admission aux différentes disciplines (maturité, stages, etc.)<sup>7</sup>.

La prise en compte de l'origine sociale dans les diverses branches d'études conduit à relativiser, dans le cas des disciplines artistiques et du design, l'hypothèse d'une plus grande hétérogénéité des étudiant\_e\_s des hautes écoles spécialisées. Il apparaît en effet que ces étudiant\_e\_s proviennent souvent de familles dotées d'un capital de formation élevé. En 2013, la proportion d'étudiant\_e\_s ayant au moins un parent titulaire d'un diplôme universitaire était même, avec 60 % pour la musique et 57 % pour le théâtre, supérieure dans ces disciplines à la moyenne des étudiant\_e\_s des universités (52 %). Si cette proportion était moins élevée dans les arts visuels (y compris la médiation culturelle) (43 %) et le design (42 %), elle restait nettement supérieure à la moyenne des hautes écoles spécialisées (31 %). Ces résultats confirment ceux d'autres études qui soulignent notamment les différences de milieu social entre les étudiant\_e\_s en arts visuels, d'un côté, et les étudiant\_e\_s en musique ou en théâtre, d'un autre côté (Schelepa/ Wetzels/ Wohlfahrt, 2008 : 33). Le tableau 5.2 donne un aperçu de l'évolution, entre 2005 et 2013, du plus haut niveau de formation atteint par les parents des étudiant\_e\_s des disciplines artistiques par rapport à la fois à la population totale et aux parents de la moyenne des étudiant\_e\_s en Suisse.

---

7 Voir à ce sujet le rapport du Conseil fédéral du 27 octobre 2010, intitulé : *Conditions d'admission dans les hautes écoles spécialisées*, accessible en ligne à l'adresse : <http://www.news.admin.ch/NSBSubscriber/message/attachments/20982.pdf> (dernier recours le 3 février 2016).

Tableau 5.2

### Proportion d'étudiant\_e\_s en Suisse ayant au moins un parent diplômé d'une haute école en comparaison avec la population résidente, de 2005 à 2013

Groupes de comparaison	2005	2009	2013
Population résidente âgée de 45 à 64 ans	11%	16%	20%
Hautes écoles spécialisées et hautes écoles pédagogiques	23%	30%	31%
Universités	30%	46%	52%
Design	35%	46%	42%
Arts visuels (y compris médiation culturelle)	38%	38%	43%
Musique	49%	56%	60%
Théâtre	56%	54%	57%
ZHdK			
Design	40%	44%	37%
Arts visuels (y compris médiation culturelle)	31%	38%	41%
Musique	48%	56%	63%
Théâtre	53%	75%	50%
HEAD – Genève			
Design	46%	43%	58%
Arts visuels (y compris médiation culturelle)	49%	44%	45%
HEM – Genève			
Musique	47%	60%	64%

Source : OFS, enquêtes sur la situation sociale des étudiants 2005, 2009 et 2013 ; calculs des auteur\_e\_s.

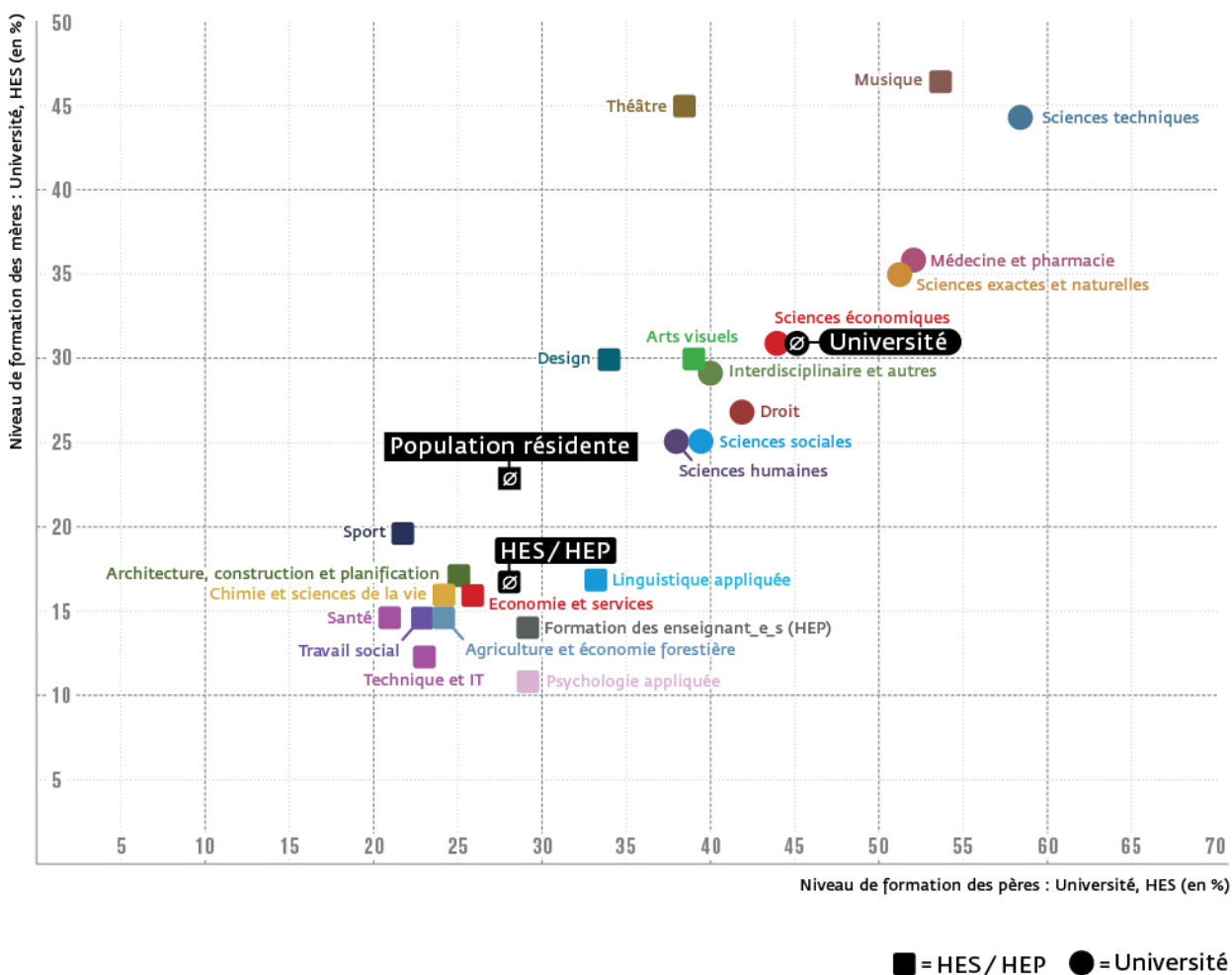
La comparaison entre 2005 et 2013 montre que la part des personnes diplômées de l'enseignement supérieur a sensiblement augmenté tant au sein de la population totale que parmi les parents d'étudiant\_e\_s. Cette tendance est toutefois nettement plus marquée dans le cas des parents des étudiant\_e\_s des disciplines artistiques, et plus particulièrement des disciplines musicales. Ce sont en effet les étudiantes et les étudiants en musique et en théâtre qui, après celles et ceux des sciences techniques (63 %), possèdent le plus souvent au moins un parent diplômé d'une haute école. La proportion est ici la même que pour les étudiant\_e\_s en médecine et en pharmacie (60 %). Dans les domaines du design et des arts visuels, l'augmentation se situe

dans la moyenne des autres disciplines, mais reste nettement supérieure (de 22 à 23 points) à la moyenne de la population résidente suisse. Le caractère exclusif des disciplines artistiques et du design a par ailleurs progressé plus fortement que celui des autres disciplines pour lesquelles la législation sur les hautes écoles spécialisées a introduit l'exigence d'une maturité. Ce cloisonnement social ne saurait donc s'expliquer uniquement par un effet « hautes écoles », c'est-à-dire par le processus de tertiarisation des institutions de formation. Il faut souligner par ailleurs qu'il existe peu de différences pour ce qui est du niveau de formation atteint par les pères et les mères des étudiant\_e\_s des disciplines artistiques : alors que la proportion de pères diplômés d'une haute école est supérieure de dix points en moyenne à celle des mères pour l'ensemble des étudiant\_e\_s des hautes écoles spécialisées, voire de quatorze points pour les étudiant\_e\_s des universités, l'écart n'est que de quatre (design) à sept points (musique) dans les filières artistiques. La relation est même inverse dans le cas du théâtre : en 2013, les mères des étudiant\_e\_s (45 %) de cette discipline possédaient plus souvent que les pères (38 %) un diplôme d'une haute école.

Si l'on considère l'évolution au niveau des différentes filières des écoles analysées, les tendances observées pour l'ensemble de la Suisse se confirment en particulier dans le domaine musical : parallèlement à l'augmentation du taux de diplômé\_e\_s des hautes écoles dans la population résidente, la part des étudiant\_e\_s en musique ayant au moins un parent diplômé d'une haute école est passée de 48 % en 2005 à 63 % en 2013 à la ZHdK et de 47 % à 64 % à la HEM de Genève. La même tendance se manifeste, de façon moins marquée, dans le domaine du design à la HEAD – Genève (de 46 % à 58 %) et dans le domaine des arts visuels à la ZHdK (de 31 % à 41 %). Les évolutions observées entre 2005 et 2013 dans les programmes Théâtre (avec de grandes variations allant de 50 % à 75 %) et Design (entre 37 % et 43 %) à la ZHdK, ainsi que dans le programme Arts visuels de la HEAD – Genève (entre 45 % et 49 %), sont au contraire équivoques. D'une part, ces évolutions peuvent être imputées – en particulier dans les domaines du design et des arts visuels – au recul déjà mentionné des étudiants issus d'une formation professionnelle. D'autre part, les effets de la forte internationalisation des effectifs étudiants doivent ici être soulignés, notamment en musique, mais aussi en design : les étudiant\_e\_s qui viennent en Suisse spécialement pour leurs études sont en effet plus souvent issu\_e\_s de familles ayant un capital de formation élevé ([voir chap. 5.1.6](#)).

Graphique 5.2

Origine sociale des étudiant\_e\_s en Suisse en 2013 :  
Niveau de formation des parents

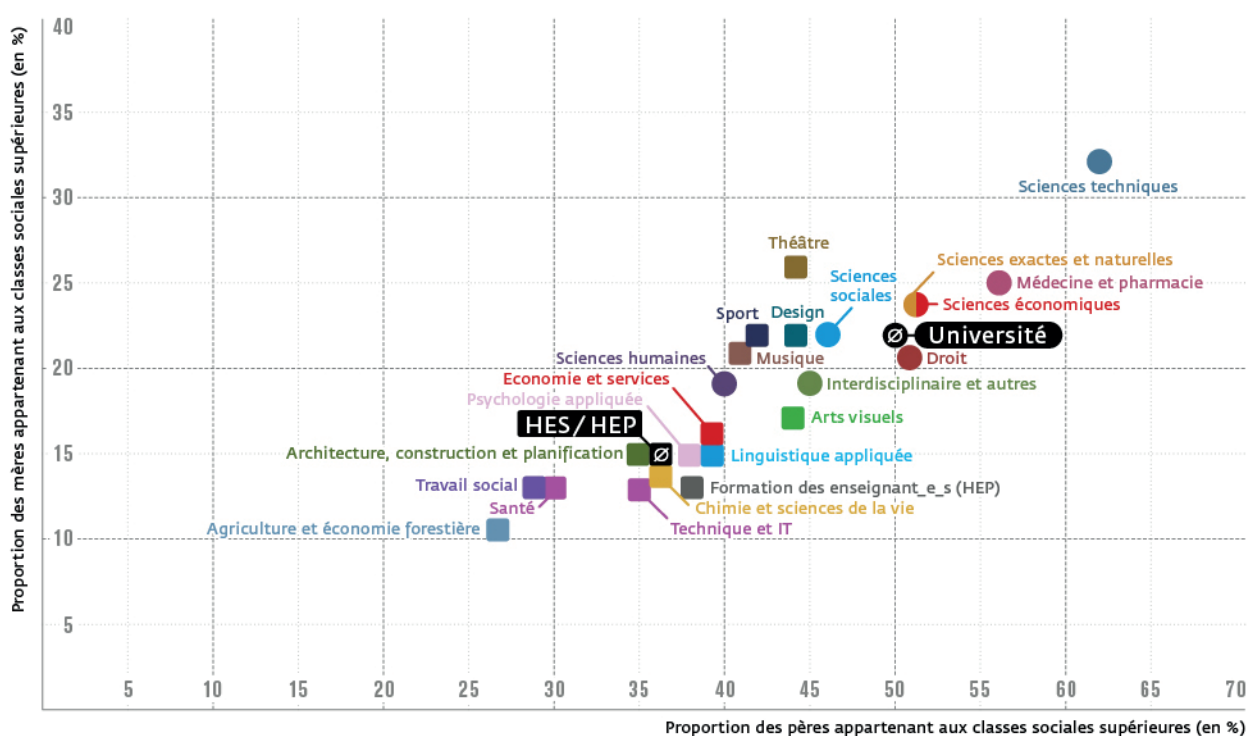


Source : OFS, enquête sur la situation sociale des étudiants 2013 ; calculs des auteur\_e\_s

La prise en compte de la catégorie professionnelle des parents (voir chap. 3.2.4 pour l’opérationnalisation) permet de dresser un tableau similaire, même si les différences sont moins marquées que ce n’est le cas avec le niveau de formation : les pères des étudiant\_e\_s des disciplines artistiques et du design appartiennent plus souvent aux catégories professionnelles supérieures (41–44 %) que ceux de la moyenne des étudiant\_e\_s des hautes écoles spécialisées (36 %) ; inversement, ils appartiennent beaucoup plus rarement aux deux catégories professionnelles les plus basses (18 % pour la musique, 21 % pour les arts visuels, 23 % pour le théâtre et 27 % pour le design, contre 39 % pour la moyenne des pères des étudiant\_e\_s des hautes écoles spécialisées). Le même constat vaut pour les mères, qui appartiennent elles aussi un peu plus souvent aux catégories professionnelles supérieures (entre 17 % pour les arts visuels et 26 % pour le théâtre, contre 15 % en moyenne) et nettement moins souvent aux catégories professionnelles

inférieures (41 % pour le design et entre 27 % et 39 % pour les disciplines artistiques, contre 53 % pour la moyenne des mères des étudiant\_e\_s des hautes écoles spécialisées). Il faut de plus souligner la proportion importante non seulement de professions libérales et d'indépendants (27 %) parmi les parents des étudiant\_e\_s en design, mais aussi de professions intellectuelles et d'encadrement (33 %) parmi les parents des étudiant\_e\_s des disciplines artistiques (OFS 2015 : 24). On voit clairement que la proportion de parents qui travaillent dans les professions relevant de la logique de travail interpersonnelle est nettement plus élevée pour les étudiant\_e\_s en arts visuels (37 %), en musique (42 %) et en théâtre (51 %) que pour la moyenne des étudiant\_e\_s des hautes écoles spécialisées (21 %) et des universités (26 %). Si cet écart est moins prononcé dans le cas des mères des étudiant\_e\_s des disciplines artistiques, les parents des étudiant\_e\_s dans ces disciplines sont toutefois ceux qui présentent la proportion la plus élevée de professions relevant de la logique interpersonnelle. Ils sont principalement issus de la catégorie des professionnel\_le\_s ou semi-professionnel\_le\_s socio-culturel\_le\_s (Oesch, 2006 : 68), soit les professions auxquelles appartiendront les diplômé\_e\_s des hautes écoles d'art (artistes, enseignant\_e\_s, graphistes ou managers culturels).

Graphique 5.3  
 Origine sociale des étudiant\_e\_s en Suisse en 2013 :  
 Classe sociale des parents selon Oesch (2006)



Source de données pour l'analyse secondaire: OFS, enquête sur la situation sociale et économique des étudiant\_e\_s 2013

■ = HES/HEP   ● = Université



Ainsi, qu'il s'agisse des diplômes obtenus ou des professions exercées, les parents des étudiant\_e\_s des filières artistiques et en design possèdent un capital plus élevé que les parents des étudiant\_e\_s des autres disciplines des hautes écoles spécialisées. Les différences sont un peu plus marquées en ce qui concerne la formation des parents que les catégories professionnelles auxquelles ils appartiennent. On peut toutefois supposer que le capital de formation des parents des étudiant\_e\_s des disciplines artistiques est plus élevé que leur capital économique. Si, à la différence de l'étude préliminaire *Making Differences* (Seeffranz/ Saner, 2012 : 40ff.), il n'existe pas de données sur les revenus des parents, l'enquête sur la situation sociale et économique des étudiant\_e\_s montre clairement que c'est, à l'exception des disciplines interdisciplinaires et des sciences humaines et sociales, dans ces disciplines que le soutien financier des parents est le plus faible. Parallèlement, le fait que la part des bourses et des prêts dans les ressources financières des étudiant\_e\_s y soit la plus élevée de toutes les disciplines indique que les étudiant\_e\_s des disciplines artistiques ne peuvent compter que sur un capital économique plutôt modeste (OFS, 2015c : 70). Par ailleurs, la surreprésentation des étudiant\_e\_s provenant de familles favorisées ne signifie pas qu'il n'existe pas, dans les hautes écoles examinées, d'étudiant\_e\_s devant faire face à des situations économiques particulièrement difficiles<sup>8</sup>.

Ce sont en particulier les mères des étudiant\_e\_s des hautes écoles d'art qui possèdent des diplômes plus élevés que celles des autres catégories d'étudiant\_e\_s et que la population féminine en général. Ce constat va dans le sens de l'hypothèse de la théorie de Bourdieu selon laquelle la fonction sociale de transmettre le capital social et culturel incombe aux femmes, tandis que la *reproduction* du capital économique, sous la forme de revenus et de statut professionnel, est attribuée aux hommes (Bourdieu, 1979 : 210). Du point de vue de la société dans son ensemble, les différences de taux d'activité et de taux d'occupation, ainsi que la distribution des tâches ménagères et des responsabilités à l'égard des enfants et des personnes âgées, montrent que cette structure de base de la reproduction sociale semble toujours d'actualité dans le domaine de l'enseignement artistique supérieur. Enfin, les données relatives aux diplômes obtenus et aux professions exercées permettent de reconnaître une forte similitude sociale entre les parents des étudiant\_e\_s des hautes écoles d'art : qu'il s'agisse du niveau de formation ou de la catégorie professionnelle, la sélection du partenaire s'opère d'après des critères de statut, une réalité que confirment également les observations d'Izabela Wagner en ce qui concerne les scientifiques ou les musiciens professionnels (Wagner, 2006).

Ces chiffres concernant la position socio-économique des étudiant\_e\_s et de leurs parents peuvent également s'expliquer en partie par la nécessité d'entrer très tôt dans un cursus professionnalisant mais aussi par la prise de risque à laquelle renvoie le choix d'une carrière artistique (aspects que nous développerons lorsque nous aborderons les stratégies mises en place par les candidat\_e\_s). L'homogénéité ici décrite se retrouve dans de nombreuses enquêtes menées notamment sur les écoles d'art européennes (voir chap. 2.3).

---

8 Les causes possibles de ces difficultés, qu'il s'agisse du manque de soutien des parents, du coût élevé de la vie en Suisse ou des restrictions légales à l'exercice d'une activité accessoire en raison du statut de séjour, sont abordées lors de l'analyse des entretiens avec les candidat\_e\_s et les étudiant\_e\_s (voir chap. 5.4).

## 5.1.5

## Une attitude anti-économique : motivations du choix des études

En sociologie de l'art, on suppose habituellement que le domaine artistique, pour lequel l'enseignement artistique supérieur constitue la voie d'accès principale, présuppose certaines dispositions sociales :

« Alors que le milieu de l'art se caractérise par de spectaculaires inégalités et une pauvreté structurelle, les hautes écoles d'art connaissent une forte affluence et, malgré la probabilité relativement faible d'en retirer des bénéfices symboliques et financiers, le désir de travailler dans ce domaine est très répandu. Cette situation reflète la valeur élevée accordée à l'art dans la société. Certaines études sociologiques considèrent que ce désir va typiquement de pair avec une certaine propension au risque et une disposition à rejeter la dimension économique de l'existence. » (Glaser, 2011 : 301)<sup>9</sup>.

Cette logique « anti-économique », qui, selon Bourdieu, caractérise la part relativement autonome du champ artistique, s'exprime clairement dans les réponses des étudiant\_e\_s des hautes écoles d'art au sujet des motivations de leur choix d'études. L'OFS a en effet demandé aux étudiant\_e\_s de se prononcer sur l'importance relative de treize raisons susceptibles de motiver leur choix d'une branche d'études. Le format des réponses reposait sur une échelle de Likert en cinq points (de 1 pour « pas du tout d'accord » à 5 pour « entièrement d'accord »). Six de ces raisons ont été prises en compte pour les analyses des correspondances représentées dans la graphique 5.4. Outre l'importance économique des études (perspectives de revenus, coût des études, chances sur le marché du travail), elles couvrent les perspectives de développement individuel, la tradition familiale ou le prestige social attaché au domaine d'études choisi<sup>10</sup>. Comme variable supplémentaire ou illustrative pour appréhender celles parmi les motivations des étudiant\_e\_s qui n'interviennent pas dans l'orientation des axes (Greenacre, 2007 : 89), nous avons retenu les domaines d'études communs aux différentes hautes écoles, ce qui atténue les différences de genre et de classe. Les disciplines artistiques et le design sont ici regroupés sous une seule et même catégorie (« Arts et design »).

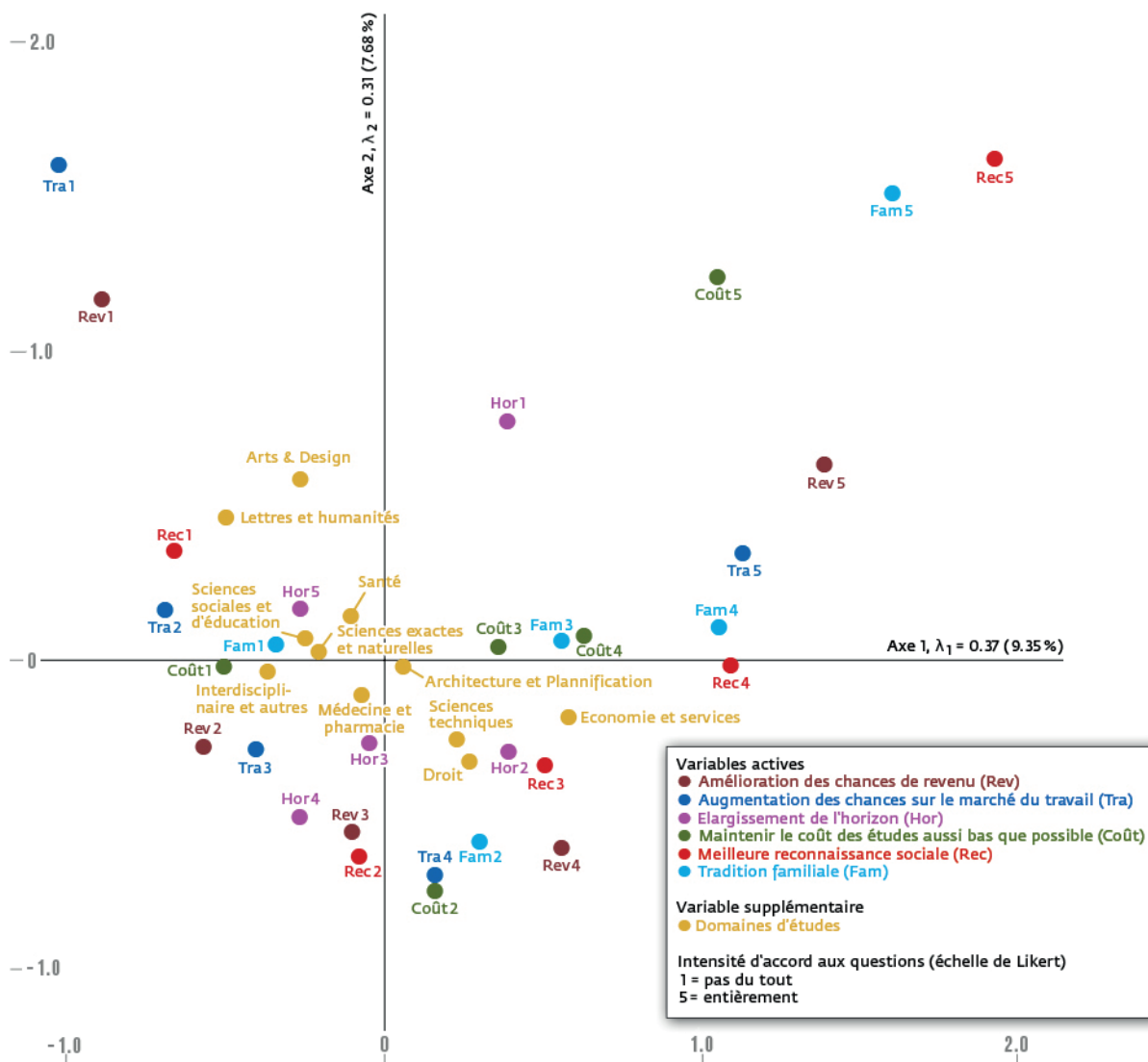
---

9 Citation traduite par nos soins.

10 Ces six raisons comprennent le choix d'une branche d'études pour améliorer ses chances de revenu, pour améliorer ses perspectives sur le marché du travail, pour maintenir le coût des études aussi bas que possible, pour élargir son horizon, par tradition familiale et pour une meilleure reconnaissance sociale. La raison « intérêt pour le domaine d'études » n'a pas été retenue, car elle recueillait un taux d'approbation constamment élevé et n'affichait par conséquent qu'une faible variance ; on peut considérer que le fait de répondre très positivement à cette question constitue une exigence du champ.

Graphique 5.4

Motivation du choix du domaine d'études dans les hautes écoles suisses 2009.  
Analyse des correspondances multiples, premier et deuxième axes (n = 13'271)



Source : OFS, enquête sur la situation sociale des étudiants 2009 ; calculs des auteur\_e\_s

L'analyse des correspondances met en évidence que les étudiant\_e\_s des disciplines artistiques occupent la partie de l'espace social dans laquelle le rejet des motivations économiques est le plus important : les raisons « choix d'un domaine d'études pour améliorer ses chances de revenu » ou « pour améliorer ses chances sur le marché du travail » et « coût des études » sont celles qui affichent les taux d'approbation les plus faibles. À l'inverse, les motivations « domaine d'études correspondant aux capacités », « élargissement de l'horizon » et « tradition familiale » sont celles jugées les plus importantes (OFS, 2015c : 89). Dans la représentation spatiale du graphique, les disciplines artistiques et le design sont par conséquent (avec les sciences humaines) diagonalement opposés par rapport aux domaines d'études de l'économie, du droit et des sciences techniques (voir graphique 5.4). Dans ces dernières disciplines, le prestige social attaché à une formation et l'augmentation de ses perspectives de revenus et de ses chances sur le marché du travail sont les motivations décisives pour le choix d'un domaine d'études. Les autres disciplines se situent entre ces deux pôles, les sciences sociales, les sciences de l'éducation et la santé étant plus proches du pôle anti-économique, tandis que les sciences naturelles et la médecine sont plus proches du pôle économique. Les motivations pour le choix d'un domaine d'études ne sont pas également réparties entre les différentes classes de l'espace social. Au contraire, la représentation graphique des motivations met en évidence que la préférence pour les positions professionnelles offrant le moins de sécurité économique après l'obtention du diplôme (arts, design et sciences humaines) est particulièrement élevée dans les classes professionnelles qui se caractérisent à la fois par une situation économique stable et un fort intérêt culturel, et non dans celles qui sont les plus privilégiées sur le plan économique. Comme cela a déjà été souligné, cette situation correspond surtout à celle des enfants des professionnels socio-culturels dotés d'un capital de formation élevé (voir chap. 5.1.4). Les étudiant\_e\_s provenant des classes moyennes et inférieures privilégient, dans les hautes écoles spécialisées, soit les disciplines techniques et commerciales (hommes), soit les filières dans les domaines de l'éducation et de la santé (femmes). Le désir d'étudier dans une haute école d'art peut donc être rattaché, plus que pour tout autre domaine d'études à l'exception de la médecine et des sciences de l'ingénieur (EPF), à la position sociale des parents.

L'évaluation des motivations des étudiant\_e\_s des disciplines artistiques se retrouve en partie dans les résultats d'une enquête sur les motivations des collectionneurs\_euses d'œuvres d'art réalisée dans plusieurs centres européens du marché de l'art : au même titre que les étudiant\_e\_s, les collectionneurs\_euses d'art mettent plus souvent en avant l'« amour de l'art » que des considérations de prestige social ou des intérêts économiques comme motivation de leur démarche (Wuggenig, 2012 : 26off.).

### 5.1.6

## L'internationalisation des hautes écoles et l'éviction des migrant\_e\_s

Si l'on prend la nationalité des étudiant\_e\_s comme indicateur, les hautes écoles d'art suisses ont connu une forte internationalisation au cours des quinze dernières années : alors qu'en 2000, la part des étudiant\_e\_s de nationalité étrangère atteignait tout juste 30 % dans les disciplines artistiques et environ 10 % en design, elle s'élevait en 2014 à près de la moitié des effectifs

en musique, théâtre et arts visuels (48 %), et à près d'un tiers en design (29 %). S'il existe de grandes différences entre le bachelor et le master (voir ci-dessous), aucun autre domaine des hautes écoles en Suisse n'a enregistré une « internationalisation » aussi rapide que les hautes écoles d'art<sup>11</sup>. Les hautes écoles cherchent activement à recruter des étudiant\_e\_s en mettant en place des programmes d'études bilingues et surtout en engageant des enseignant\_e\_s qui jouissent d'une grande renommée (voir chap. 6.3) et attirent des étudiant\_e\_s de l'étranger. Pour cette catégorie d'étudiant\_e\_s, la réputation d'une école ou d'une branche d'études et la qualité de l'encadrement sont évidemment des motivations plus importantes pour le choix d'un établissement ou d'une filière que ce n'est le cas pour les personnes vivant déjà en Suisse (OFS, 2015a : 48).

Au niveau des différentes écoles, l'hypothèse de l'étude préliminaire *Making Differences*, selon laquelle la composition des candidatures aux deux hautes écoles genevoises est nettement plus « internationale » que celle des candidatures à la ZHdK, est confirmée : à la HEM de Genève, le taux des candidatures de personnes de nationalité étrangère, qu'elles aient effectué leur scolarité en Suisse ou à l'étranger, atteignait 85 % au niveau bachelor et même 89 % au niveau master en 2013. Le taux d'admission de ces candidatures était toutefois plus faible pour l'ensemble des spécialisations et des instruments que celui des candidatures de personnes de nationalité suisse (24 % contre 31 % en bachelor et 42 % contre 49 % en master). À la HEAD – Genève, les candidatures de personnes de nationalité suisse affichaient également un taux d'admission plus élevé : elles représentaient 52 % des admissions pour 44 % des candidatures aux programmes de bachelor, soit un taux d'admission de 34 % contre 24 % pour les candidatures des personnes de nationalité étrangère. La situation est similaire en ce qui concerne les programmes de master : pour le master en design, le taux d'admission des candidatures des personnes de nationalité suisse (81 %) était considérablement plus élevé que celui des candidatures des personnes de nationalité étrangère (36 %), tandis que l'écart était beaucoup plus réduit pour le master en arts visuels (65 % contre 62 %). Ces écarts entre les taux d'admission augmentent toutefois lorsque le pays dans lequel la formation antérieure a été suivie est également pris en considération : s'ils ne diffèrent que peu au niveau du bachelor des taux d'admissions obtenus pour la nationalité (candidatures suisses : 36 % ; candidatures étrangères : 22 %), les taux pour le master en arts visuels augmentent de façon significative (73 % contre 57 %). Il semblerait que, pour les admissions en 2013, la HEAD – Genève ait donné préférence aux candidat\_e\_s ayant suivi une formation préalable en Suisse (ce critère devenant plus important que leur nationalité).

Aucune donnée relative à la nationalité des candidatures n'existe à ce jour pour la ZHdK. Si l'on prend comme indicateur le lieu de résidence au moment de l'obtention du certificat donnant accès aux études supérieures, la part des candidatures étrangères pour les programmes d'études Design, Arts et médias, Cinéma et Médiation culturelle est généralement plutôt faible (< 10 %). Bien que ces informations ne soient pas disponibles pour le théâtre et la musique, on peut considérer, sur la base des observations de la procédure d'admission, que la proportion doit être nettement plus élevée (entre 30 et 70 % selon la spécialisation, le profil et l'instru-

<sup>11</sup> Les hautes écoles retrouvent aujourd'hui le degré d'« internationalisation » qu'elles connaissaient au début des années 1970. La proportion d'étudiants étrangers s'élevait alors déjà à près de 19 % (OFS, 2015a : 12).

ment considéré). En ce qui concerne les programmes de master en design et en arts visuels, il apparaît, comme pour la HEAD – Genève, que les candidat\_e\_s qui ont obtenu leur diplôme de niveau inférieur (bachelor, par ex.) en Suisse ont de meilleures chances d’admission.

Que signifie pour les hautes écoles d’art l’intensification de la concurrence qui va de pair avec cette « internationalisation » croissante ? Aux dépens de qui s’opère l’internationalisation du corps étudiant dès lors que la sélection se fait à une plus large échelle sans que le nombre de places disponibles ait été revu à la hausse (sur ce « talent turn », voir Aratnam, 2012 : 146) ? L’analyse des données de l’OFS suggère que l’internationalisation s’est faite avant tout au détriment des étudiant\_e\_s d’origine étrangère ayant effectué leur scolarité en Suisse. L’effet est observable que l’on s’arrête à certaines hautes écoles d’art en particulier ou que l’on considère l’ensemble des filières dans les disciplines artistiques et en design. Entre 2000 et 2006, même si le nombre des étudiant\_e\_s de nationalité étrangère ayant effectué leur scolarité à l’étranger a augmenté deux fois plus vite que celui des étudiant\_e\_s suisses ou des étudiant\_e\_s de nationalité étrangère ayant effectué leur scolarité en Suisse, ces deux dernières catégories ont néanmoins vu leurs effectifs progresser en chiffres absolus. Les hautes écoles spécialisées venaient d’être créées et se trouvaient encore en phase d’expansion sur le plan quantitatif. À partir de 2006, par contre, une tendance vers un processus d’éviction se manifeste : si l’on considère les hautes écoles d’art en Suisse dans leur ensemble, le nombre d’étudiant\_e\_s venant de l’étranger pour leurs études a doublé (+100 %) en design ou presque doublé (+85 %) dans les disciplines artistiques, tandis que le nombre d’étudiant\_e\_s de nationalité étrangère ayant effectué leur scolarité en Suisse n’a cessé de diminuer dans les deux cas (respectivement -12 % et -32 %)<sup>12</sup>. Le nombre d’étudiant\_e\_s suisses a quant à lui stagné en design (+6 %) et légèrement augmenté dans les disciplines artistiques (+22 %). Dans ces deux domaines, c’est durant les années 2003 à 2006 que la proportion d’étudiant\_e\_s d’origine étrangère ayant effectué leur scolarité en Suisse a été la plus élevée (7 % dans les deux cas). Cette proportion a aujourd’hui chuté à 4 % en design et à 2 % dans les disciplines artistiques.

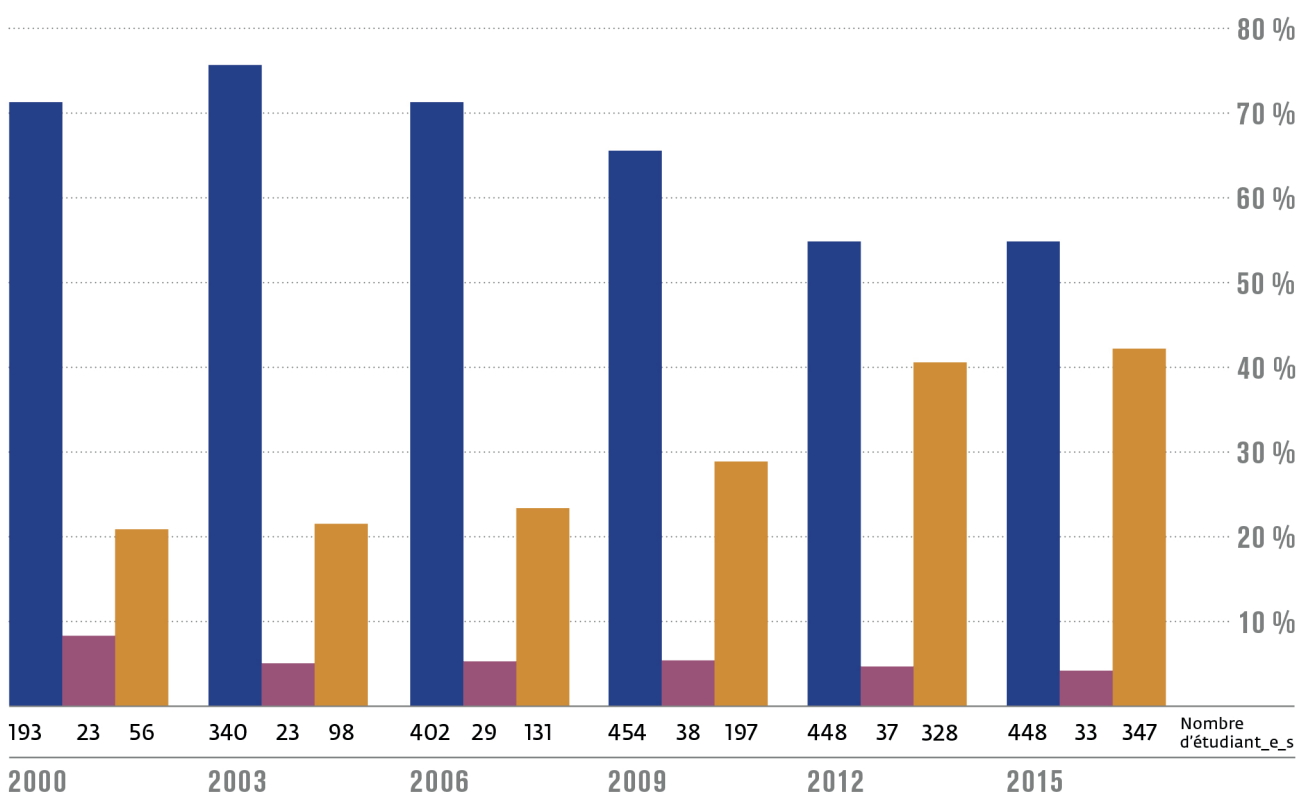
---

12 À l’échelle suisse, cette évolution a commencé dès le début des années 2000 dans les disciplines artistiques, tandis qu’il a fallu attendre 2008 pour que la part des étudiant\_e\_s scolarisé\_e\_s à l’étranger dépasse les 15 % dans les filières de design.



Graphique 5.5

Étudiant\_e\_s en design à la Haute École spécialisée de Suisse occidentale, selon le statut migratoire de 2000 à 2015 (y.c. étudiant\_e\_s en formation continue)



■ Étudiant\_e\_s non issu\_e\_s de la migration (en 1re et 2e génération)  
■ Étudiant\_e\_s issu\_e\_s de la migration, de première et deuxième génération, scolarisé en Suisse  
■ Étudiant\_e\_s issu\_e\_s de la migration, de première génération, scolarisée à l'étranger

Source : OFS / SIUS, Etudiant\_e\_s et examens finaux des hautes écoles ; calculs des auteur\_e\_s

L'exemple des filières de design de la Haute École spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) permet d'illustrer que cette tendance se manifeste également dans les hautes écoles d'art analysées<sup>13</sup> : comme le graphique 5.5 le fait apparaître, la proportion d'étudiant\_e\_s internationaux\_ales progresse fortement à partir de 2003, tandis que celle, déjà faible, des étudiant\_e\_s de nationalité étrangère ayant effectué leur scolarité en Suisse (8,4 % en 2000) s'est encore réduite (4 % en 2015). La part des étudiant\_e\_s de nationalité suisse a quant à elle stagné autour

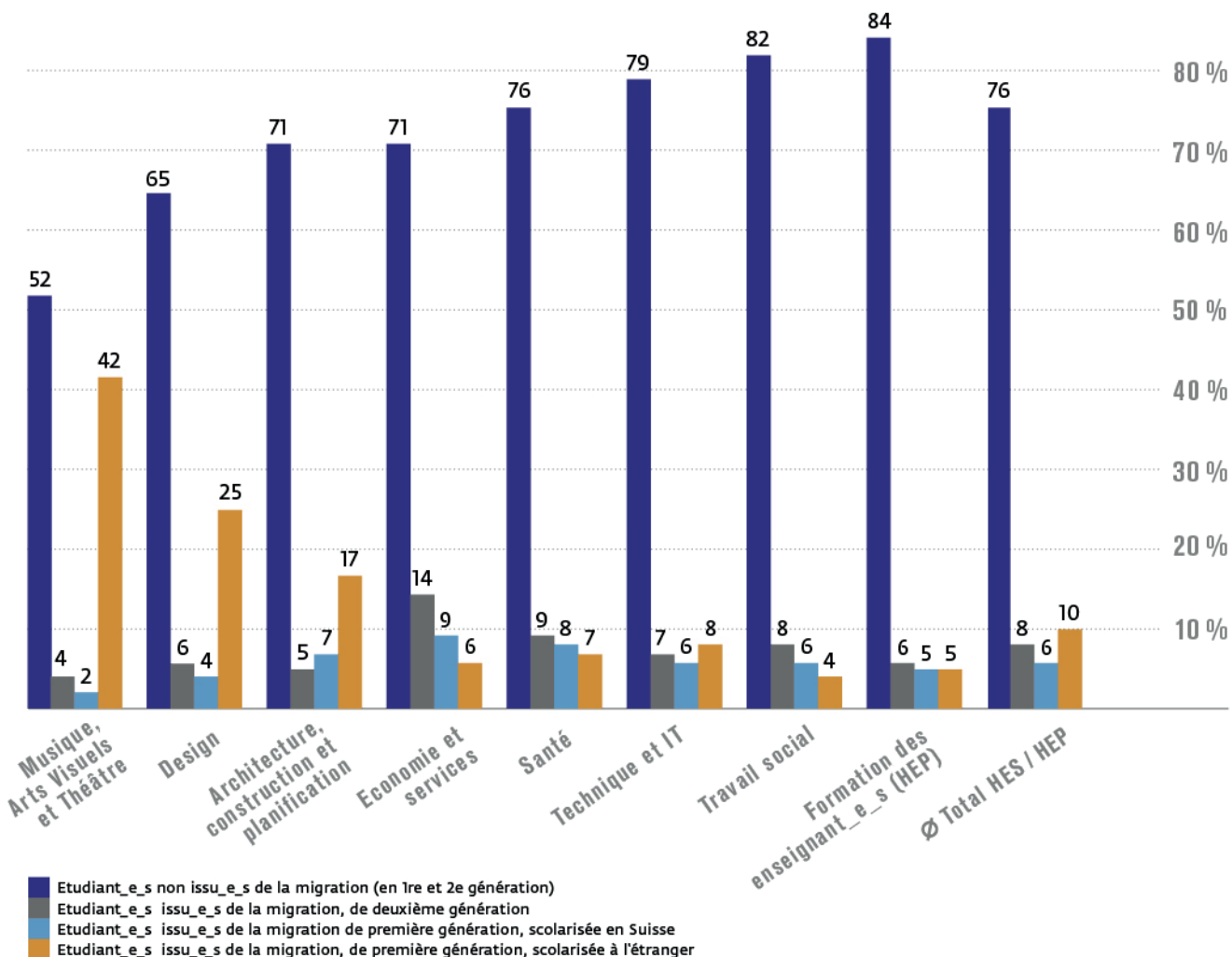
<sup>13</sup> Dans le cas des deux hautes écoles genevoises, ce sont les chiffres pour l'ensemble des disciplines artistiques et du design de la HES-SO qui doivent être pris en considération, car l'OFS ne précise pas les chiffres pour les différentes écoles rattachées à la HES-SO.

de 80 % en design, tandis qu'elle a régulièrement baissé dans les disciplines artistiques durant la même période (de 75 % à 65 %). En chiffres absolus, cette catégorie d'étudiant\_e\_s a toutefois continué de progresser jusqu'en 2012, alors que le nombre d'étudiant\_e\_s de nationalité étrangère ayant effectué leur scolarité en Suisse baissait déjà de façon significative dès 2006. La fermeture du champ de l'enseignement artistique supérieur produit donc, en ce qui concerne la migration – si l'on prend pour indicateur le rapport entre personnes de nationalité étrangère scolarisées en Suisse ou à l'étranger – des effets négatifs pour un groupe particulier, à savoir celui des migrant\_e\_s vivant déjà en Suisse et de leurs enfants.

Une comparaison avec d'autres domaines des hautes écoles spécialisées montre que l'internationalisation recherchée des effectifs étudiants ne provoque pas nécessairement un tel effet d'éviction : dans les trois domaines de l'économie, de la santé et de la technique et de l'informatique, dont aucun ne prévoit un examen d'admission, les trois catégories d'étudiant\_e\_s précédemment distinguées affichent une progression similaire en moyenne, celle des étudiant\_e\_s de nationalité étrangère scolarisé\_e\_s en Suisse étant même parfois la plus forte, même si son niveau reste faible. Dans ces domaines d'études, la répartition entre les différents groupes de migrant\_e\_s se rapproche aussi beaucoup plus de la diversité des populations vivant en Suisse que ce n'est le cas dans les hautes écoles d'art (voir graphique 5.6). L'éviction des migrant\_e\_s vivant déjà en Suisse hors des hautes écoles d'art et de design est ainsi la conséquence structurelle de la conjonction d'une internationalisation forcée, d'un gel des effectifs et d'une procédure d'admission.

Graphique 5.6

Statut migratoire des étudiant\_e\_s selon le domaine d'études HES/ HEP 2013



Source : OFS, enquête sur la situation sociale des étudiants 2013 ; calculs des auteur\_e\_s.

Le nombre croissant d'étudiant\_e\_s de nationalité étrangère dans les hautes écoles suisses est un facteur important du caractère de plus en plus exclusif de ces dernières : les personnes qui choisissent spécialement la Suisse pour leurs études sont souvent issues de familles universitaires dans leur pays d'origine : 60 % des titulaires d'un certificat donnant accès aux études supérieures obtenu à l'étranger ont au moins un parent ayant un diplôme universitaire ; cette proportion est beaucoup plus faible chez les étudiant\_e\_s de nationalité étrangère de la première ou de la deuxième génération qui ont obtenu leur certificat en Suisse, sachant qu'elle

varie considérablement selon le pays d'origine (OFS, 2015c : 28f.)<sup>14</sup>. Il est intéressant à cet égard de constater que, dans les disciplines artistiques et en design, la part des étudiant\_e\_s ayant des parents avec un niveau de formation élevé est plus importante parmi les étudiant\_e\_s de nationalité étrangère scolarisé\_e\_s en Suisse que parmi les deux autres catégories. Il est probable que les personnes issues de la migration doivent davantage mobiliser leur capital culturel pour être admises dans une haute école d'art. Cela confirme que le cloisonnement de l'enseignement artistique supérieur en fonction des différents statuts migratoires est corrélé à l'origine sociale des étudiant\_e\_s. Des différences entre les hautes écoles analysées doivent toutefois être signalées : alors que les deux écoles genevoises suivent la tendance décrite pour les filières des arts et du design, à la ZHdK, 59 % des titulaires d'un certificat d'accès étranger proviennent d'un milieu favorisé sur le plan culturel, tandis que c'est le cas d'environ 41 % des titulaires d'un certificat d'accès suisse.

Bien que la provenance des candidat\_e\_s internationaux\_ales adhérant aux écoles d'art Suisse reste relativement privilégiée, leur situation économique est souvent marquée par des difficultés financières (voir chap. 5.5.3). A Genève comme à Zurich c'est surtout les collaborateurs\_trices travaillant à l'administration et dans les secrétariats d'étude qui sont confronté\_e\_s aux réalités des situations de précarité des candidat\_e\_s de nationalité étrangère : aux problèmes de financement s'ajoutent ceux des permis d'entrée dans le pays et des permis de séjour. Les coûts de vie élevés en Suisse – en particulier dans les villes de Genève et de Zurich – ainsi que les cotisations, les coûts de voyages et de logement en lien avec les examens d'admission sont décrits représenter les plus grandes dépenses et difficultés.

---

14 Ganga Jey Aratnam parle de « sur-stratification » du marché du travail lorsque des migrant\_e\_s hautement qualifié\_e\_s sont recruté\_e\_s à des postes d'encadrement, tandis que les employé\_e\_s vivant déjà en Suisse occupent des positions inférieures dans la hiérarchie professionnelle (Aratnam, 2012 : 20).

## Résumé des résultats les plus importants du chapitre 5.1

- Dans les filières d'arts visuels et du design le nombre total d'étudiante\_e\_s double entre 2000 et 2009. A partir de 2009, suite à un plafonnement décidé par l'état et les cantons, le nombre d'étudiant\_e\_s en arts n'augmente que de la moitié par rapport à d'autres domaines d'études (+17 % par rapport à +33 %) ; en design le nombre d'étudiante\_e\_s stagne depuis 2011 autour de 2'900 d'étudiant\_e\_s (+9 %). Comparé aux autres domaines d'études on peut clairement voir apparaître un cloisonnement du champ ([chap. 5.1.1](#)).
- Bien que le taux d'admission varie d'année en année dans les hautes écoles participantes, durant les cinq dernières années – pour autant que nos données ont permis d'en faire cette déduction – il n'y a pas eu de baisse ou de hausse significative du pourcentage de candidat\_e\_s admis\_e\_s ([chap. 5.1.1](#)).
- En général, au moment de l'admission dans l'école au niveau Bachelor, entre un quart et un tiers de l'ensemble des candidat\_e\_s réussissent, bien qu'on puisse observer de grandes différences entre les filières et branches d'études. Quant à l'entrée en Master, autour de la moitié des candidat\_e\_s réussissent en moyenne si toutes les filières sont considérées. Les barrières au moment de l'entrée dans le champ sont donc plus importantes que celles au moment du passage en Master. Une exception reste les branches et filières à orientation particulièrement internationale de la musique qui, à l'entrée du Master, attirent un grand nombre de candidat\_e\_s externes ([chap. 5.1.1](#)).
- Si l'on considère le taux d'admission en rapport avec le genre, on peut constater que dans les filières de musique à la ZHdK les hommes ont en moyenne un pourcentage plus élevé d'admission (36 %) que les femmes (30 %). Ceci est valable pour les filières de musique classique autant que pour celles du jazz mais pas pour la pop. A la HEM – Genève le taux d'admission considéré pour le Bachelor en général pour les deux genres est pratiquement identique (24 % des candidats masculins et 25 % des candidates féminines sont accepté\_e\_s) ([chap. 5.1.2](#)).
- Dans les arts visuels et le design il faut noter plus de candidatures féminines mais aussi davantage de réussite chez les femmes : à la HEAD – Genève elles accusent un taux plus important d'acceptation dans toutes les filières. A la ZHdK ce sont les candidats masculins qui dans trois des quatre branches du design réussissent mieux. Dans les autres branches ainsi que toutes les filières d'arts visuels de la ZHdK la situation est inverse : les candidates féminines ont un taux de réussite significativement plus élevé ([chap. 5.1.2](#)).
- Par rapport aux formations préalables, il s'avère que les étudiant\_e\_s de musique sont plus souvent titulaires d'une maturité gymnasiale (ou diplôme comparable) que leurs collègues des filières du design, des arts visuels ou du théâtre. Les étudiant\_e\_s en design ont le taux le plus élevé de tous les étudiant\_e\_s ayant suivi une formation préalable professionnelle ([chap. 5.1.3](#)).

- En général les taux d'étudiant\_e\_s issu\_e\_s d'une formation préalable professionnelle mais sans maturité professionnelle baisse entre 2005 et 2013. Simultanément la proportion d'étudiant\_e\_s titulaire d'une maturité gymnasiale a progressé. La progression dans les filières du théâtre et de la musique est plus importante que dans les arts visuels. Dans le design le taux reste constant, légèrement au dessus de 50 % (**chap. 5.1.3**).
- Ces changements dans le taux de titulaires de maturité gymnasiale sont principalement liés à l'introduction du statut de haute école spécialisée, la réforme de Bologne et la consolidation institutionnelle de l'enseignement artistique supérieur, fruit des réformes des années 1990 et 2000 (**chap. 5.1.3**).
- Dans l'ensemble, l'hétérogénéité des voies d'accès aux hautes écoles d'art s'est considérablement réduite pendant que la maturité gymnasiale s'est imposée comme le standard de formation, puisqu'elle représente désormais entre 50 et 70 % des parcours de formation des étudiant\_e\_s. L'exclusivité sociale du domaine de l'enseignement artistique supérieur augmente donc en ce qui concerne les voies d'accès qui reflètent ainsi le niveau de formation et les catégories professionnelles des parents (**chap. 5.1.3**).
- Les données de l'Office fédéral de la statistique montrent que les étudiant\_e\_s en arts et design sont davantage issu\_e\_s de familles privilégiées que la moyenne des étudiant\_e\_s, avec un capital économique et culturel élevé : le taux d'étudiant\_e\_s avec au moins un parent titulaire d'un diplôme universitaire en 2013 est de 60 % pour la musique et de 57 % pour le théâtre, un taux qui dépasse la moyenne des universités (52 %). Pour les arts visuels (y inclus la médiation) (43 %) ainsi que le design (42 %) les taux sont un peu plus bas, mais toujours de manière significative au dessus de la moyenne des hautes écoles spécialisées (31 %) (**chap. 5.1.4**).
- Aussi, entre 2005 et 2013, on observe un cloisonnement net de toutes les hautes écoles d'art suisses par rapport à la provenance sociale des étudiant\_e\_s, c.à.d. par rapport au plus haut niveau de formation atteint par les parents. Dans les filières de la musique ainsi que les arts visuels on note une augmentation importante des diplômes et positions professionnelles de parents d'étudiant\_e\_s de la ZHdK. Le taux de diplômes universitaires se maintient dans une très forte proportion pour le théâtre (50–55 %) et une forte proportion pour le design (env. 40 %) (**chap. 5.1.4**).
- Bien que majoritairement issu\_e\_s de milieux privilégiés, les étudiant\_e\_s reçoivent comparativement peu de soutien financier de leurs parents. Le taux le plus élevé d'étudiant\_e\_s ayant une bourse ou un prêt comparé aux autres domaines d'études indique qu'une partie importante d'étudiant\_e\_s n'a accès qu'à un capital économique modeste (**chap. 5.1.4**).
- A côté des coûts de vie élevés dans les villes de Genève et Zurich, c'est surtout l'écolage très important des cours préparatoires qui représente une forte contrainte financière. Les coûts du Propädeutikum de la ZHdK ne peuvent être assumés par beaucoup de personnes intéressées à la formation ; idem pour les frais d'inscription au Centre de Formation Professionnelle Arts Appliqués (CFPAA) et aux classes « passerelles » pour les étudiant\_e\_s dont la résidence fiscale n'est pas enregistrée dans le canton de Genève ou dans un canton ayant un accord avec le rectorat – il s'agit de cantons qui ne proposent pas de classes préparatoires pour les disciplines visées (**chap. 5.1.4**).



- L'analyse des motivations pour le choix de la filière d'étude démontre qu'une préférence pour une filière qui aboutit à des positions professionnelles économiquement peu sûres (arts, design et science sociales) n'est pas le choix d'étudiant\_e\_s issu\_e\_s de milieux aisés mais plutôt d'étudiant\_e\_s combinant situation économique stable et intérêt culturel élevé. Cela est vrai pour les enfants de (semi-)professionnels avec un intérêt et un capital éducatif élevé. Le désir d'étudier dans une haute école d'art peut donc être rattaché, plus que pour tout autre domaine d'études – à l'exception de la médecine et des sciences de l'ingénieur (EPF) – à la position sociale des parents. Ce qui renforce l'analyse de l'importance du capital éducatif, culturel et professionnel des parents (**chap. 5.1.5**).
- Les chiffres de l'office fédéral de la statistique suggèrent une « internationalisation » significative des étudiant\_e\_s des écoles d'art depuis 2006. En même temps on note un refoulement d'étudiant\_e\_s d'origine étrangère ayant effectué leur scolarité en Suisse. Cet effet est vrai pour certaines hautes écoles d'art en particulier mais aussi pour l'ensemble des filières dans les disciplines artistiques et en design. La fermeture du champ de l'enseignement artistique supérieur produit donc, en ce qui concerne la migration – si l'on prend pour indicateur le rapport entre personnes de nationalité étrangère scolarisées en Suisse ou à l'étranger – des effets négatifs pour un groupe particulier, à savoir celui des migrant\_e\_s vivant déjà en Suisse et de leurs enfants (**chap. 5.1.6**).
- Dans les deux écoles de Genève parmi toutes les branches et instruments, les candidat\_e\_s de nationalité suisse ont davantage de chance d'admission que les candidat\_e\_s non suisses. A la HEAD – Genève les candidat\_e\_s qui ont suivi leur scolarité ou formation préalable en Suisse, ont été admis plus souvent que ceux avec une formation préalable effectuée en dehors de la Suisse de manière significative. Il est important de préciser ici que les écoles de la HES-SO Genève se voient dans l'obligatoire de compter un minimum de 50% de résidents fiscaux suisses dans les effectifs des filières et ainsi suivent l'indication du Grand Conseil genevois (**chap. 5.1.6**).
- Bien que la provenance des candidat\_e\_s internationaux\_ales inscrit\_e\_s dans les écoles d'art suisses reste relativement privilégiée, leur situation quotidienne est marquée par des difficultés légales (visa, permis de séjour, etc.) et souvent financières (**chap. 5.1.6**).

## 5.2

## Regulierungen des Zugangs: Numerus Clausus, *sur dossier*, politische und ökonomische Imperative und Legitimationsnarrative an Schweizer Kunsthochschulen

In diesem Teilkapitel beschreiben wir die rechtliche Situation hinsichtlich der Aufnahmeverfahren für ein Studium an den untersuchten Kunsthochschulen (Kap. 5.2.1) sowie die Möglichkeit einer Zulassung *sur dossier* (Kap. 5.2.2). Des Weiteren diskutieren wir einige politische und ökonomische Imperative, welche die Praxis der Aufnahmeverfahren ebenfalls beeinflussen (Kap. 5.2.3). Schliesslich untersuchen wir die Legitimationsmuster, die im allgemeinen bildungspolitischen Diskurs als auch in den untersuchten Hochschulen zur Begründung der spezifischen Zulassungsverfahren angeführt werden (Kap. 5.2.4).

## 5.2.1

### Numerus Clausus

In der Schweiz regelt das Schweizerische Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im Hochschulbereich die Studienzulassungsbedingungen an den Hochschulen. In Art. 25 werden eine berufliche Maturität, eine gymnasiale Maturität inkl. einjähriger Arbeitswelterfahrung oder eine fachliche Maturität als Zugangsvoraussetzungen für ein Fachhochschulstudium festgelegt. Laut Art. 73 Abs. 3 gelten für die Zulassung zum spezifischen Feld der Kunsthochschulen zusätzlich die Beschlüsse der Plenarversammlung der suprakantonalen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK).<sup>15</sup> In diesen wird jeweils auf die «künstlerische Eignungsabklärung» als elementarer Bestandteil der Studienzulassung verwiesen. Obwohl es also keine eigene Kunsthochschulgesetzgebung gibt, wird eine spezifische Regelung der Studienzulassung für diesen Hochschultyp anerkannt.

Die Zulassung zu den Kunsthochschulen wird durch einen *numerus clausus* eingeschränkt. Dieser liegt in der Kompetenz der Kantone. Daneben existieren aber auch Vereinbarungen zwischen den Kantonen und dem Bund bezüglich einer Begrenzung der Studierenden im Bereich der Künste und des Design.<sup>16</sup> Dabei wird explizit auf die Anzahl ausländischer Studierender Bezug genommen wird: «Im Bereich Musik, welcher 68% der Studierenden in diesem Fachbereich ausmacht, und zum Teil sehr hohe Ausländeranteile ausweist, sind die Träger und Fachhochschulen gefordert, eine klare Strategie in Bezug auf die Aufnahme ausländischer

15 Vgl. Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im Schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG) vom 30. September 2011, online unter: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20070429/index.html> (letzter Zugriff: 14.06.2016).

16 Die Abmachung, dass die Studierendenzahlen in den Künsten nicht weiter wachsen sollen, ist in gemeinsamen Planungsinstrumenten von Bund und Kantonen festgelegt. Vgl. den Masterplan Fachhochschulen 2013 – 2016 von Bund und Kantonen, online unter: <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/fr/home/themes/hautes-ecoles/hautes-ecoles-specialisees/masterplan-hautes-ecoles-specialisees-2013---2016.html> (dernier recours: 29.11.2016)

Studierender festzulegen».<sup>17</sup> An Schweizerischen Universitäten existiert ein *numerus clausus* in den Studiengängen der Medizin sowie der Sportwissenschaften in der Deutschschweiz.<sup>18</sup> Ansonsten wird dort eher das sogenannte *ETH-Prinzip* praktiziert, d.h. eine Aussiebung aufgrund nicht bestandener Prüfungen nach dem ersten oder zweiten Studienjahr. An Fachhochschulen hingegen existieren Zulassungsbeschränkungen für verschiedene Studiengänge im Bereich GSK sowie in Design und Sport.<sup>19</sup> Der Unterschied der Kunsthochschulen zu anderen Fachhochschulbereichen, in denen ebenfalls Zulassungsbeschränkungen existieren, liegt in der hohen Anzahl Bewerber\_innen für eine verhältnismässig geringe Zahl an Studienplätzen und somit insgesamt niedrigen Aufnahmequoten (vgl. Kap. 5.1.1). Die Situation im Bereich der Künste unterscheidet sich nicht grundlegend von derjenigen in anderen europäischen Staaten, die ebenfalls Aufnahmeverfahren für den Bereich der Kunsthochschulen vorschreiben (vgl. KHS 2007).

Im Falle der ZHdK regelt das Fachhochschulgesetz des Kantons Zürich die Zulassungsbeschränkungen an den Zürcher Fachhochschulen. Laut Art. 18 Abs. 1 liegt es in der Kompetenz des Regierungsrates, auf Antrag des Fachhochschulrates Zulassungsbeschränkungen für bestimmte Fächer zu beschliessen. Für den Bereich der Künste legt der Regierungsrat jeweils für vier Jahre die Anzahl Studienplätze an der ZHdK fest. In der allgemeinen Studienordnung der ZHdK wird im Art. 3 Bst. b. festgehalten, dass zum Studium zugelassen wird, wer nachweisen kann, über genügend Deutschkenntnisse und, soweit erforderlich, über genügend Englischkenntnisse zu verfügen, um dem Unterricht folgen zu können.<sup>20</sup> Die rechtlichen Voraussetzungen für eine Studienzulassung an den untersuchten Hochschulen umfassen also neben schulischen Abschlüssen und der *künstlerischen Eignung* auch sprachliche Mindestanforderungen. Grundsätzlich wird für das Kunsthochschulstudium also sowohl institutionalisiertes (schulisches) als auch inkorporiertes (sprachliches) *kulturelles Kapital* vorausgesetzt.

## 5.2.2

### Sur dossier

Zusätzlich zu den genannten Bestimmungen bezüglich Zulassungsvoraussetzungen sehen die Hochschulen in ihren Reglementen explizit die Möglichkeit einer Bewerbung *sur dossier* vor: Für Kandidat\_innen, die das erforderliche schulische Reifezeugnis nicht vorweisen können, besteht dennoch die Möglichkeit, auf Antrag zum Studium zugelassen zu werden. An

17 Ebd., S. 17f. (Hervorhebung im Original).

18 Die Universität St. Gallen kennt zudem eine Obergrenze für internationale Studierende (max. 25%). Diverse Hochschulen versuchen zudem die Zahl der Studierenden, die ihren Zulassungsausweis in der Schweiz gemacht haben, durch höhere Studiengebühren zu begrenzen und regulieren.

19 Vgl. Schweizerisches Dienstleistungszentrums Berufsbildung, Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung SDBB: Numerus clausus – Zulassungsbeschränkungen an Hochschulen, online unter: <https://www.berufsberatung.ch/Dyn/Show/6619#> (letzter Zugriff: 14.06.2016).

20 Vgl. die allgemeine Studienordnung der Zürcher Hochschule der Künste, online unter: [https://www.zhdk.ch/fileadmin/data\\_zhdk/studium/Rechtliches/Aktuell/19.03.2009/StudO-ZHdK\\_1\\_.pdf](https://www.zhdk.ch/fileadmin/data_zhdk/studium/Rechtliches/Aktuell/19.03.2009/StudO-ZHdK_1_.pdf) (letzter Zugriff: 14.06.2016).

der ZHdK werden in Art. 4 der *Allgemeinen Studienordnung* Ausnahmen für die Studienzulassung im Sinne von *sur dossier* festgehalten, sowohl bezüglich der schulischen Vorbildung (Abs. 1) als auch bezüglich der sprachlichen Voraussetzungen (Abs. 2). Bei Vorliegen einer *ausserordentlichen künstlerischen Eignung* werden die schulischen Leistungen und sprachlichen Kompetenzen sekundär. An der Westschweizer Fachhochschule HES-SO regelt das *Règlement d'admission en Bachelor HES-SO* die Zugangsbedingungen zum BA-Studium: In Art. 13 ist dort festgehalten, dass lediglich Personen, die mindestens 25 Jahre alt sind, für eine Zulassung *sur dossier* infrage kommen.<sup>21</sup> Dazu bedarf es neben dem Bestehen der Aufnahmeprüfung eines professionellen Beschäftigungsnachweises, der äquivalente Kompetenzen zu einem schulischen Reifezeugnis sowohl in professioneller als auch persönlicher Hinsicht bescheinigt. Für die Bereiche Arts Visuels und Design regeln spezifische Reglemente in Art. 5 *Admission exceptionnelle*, dass eine Zulassung ohne den entsprechenden schulischen Titel nur bei Vorliegen einer entsprechenden Allgemeinbildung (auf Sekundarstufe II-Niveau) sowie eines aussergewöhnlichen künstlerischen *Talents* («un talent artistique hors du commun») möglich sei.<sup>22</sup> An der HEAD – Genève wird die Option, *sur dossier* studieren zu können, in den Kontext von *Autodidaktik* gestellt, während der Talentbegriff nicht explizit verwendet wird:

«La candidate ou le candidat autodidacte âgé-e de plus de 25 ans (ne possédant pas les diplômes requis à l'admission aux études Bachelor en HES-SO) pouvant attester de qualités artistiques hors du commun et d'une expérience professionnelle de plusieurs années peut se présenter aux admissions du cycle Bachelor en suivant une procédure spéciale anticipée. Une commission ad hoc examine et évalue l'inscription des candidat-e-s et leur portfolio de travaux personnels [...]. Les candidat-e-s autodidactes sélectionné-e-s sont ensuite invité-e-s aux entretiens individuels et soumis-e-s au processus d'admission normal».<sup>23</sup>

Im Bereich Musik kann ebenfalls auf den schulischen Zulassungsausweis verzichtet werden, falls ein aussergewöhnliches, *angeborenes (inné)* musikalisches *Talent* vorliegt – ein Nachweis der entsprechenden Allgemeinbildung wird hingegen nicht verlangt. An der HEM – Genève wird diese Möglichkeit explizit als *Ausnahme* präsentiert: «Une école peut, à titre exceptionnel, ne pas exiger des candidat-e-s un diplôme du degré secondaire II si ils ou elles font preuve d'un talent hors du commun dans le domaine artistique».<sup>24</sup>

21 Vgl. das *Règlement d'admission en Bachelor HES-SO* online unter: <http://www.hes-so.ch/data/documents/Reglement-admission-Bachelor-4515.pdf> (letzter Zugriff: 14.06.2016).

22 Vgl. die entsprechenden Reglemente für die Studienbereiche Arts visuels und Design an der HES-SO online unter: <http://www.hes-so.ch/fr/bachelor-173.html> (letzter Zugriff: 14.06.2016).

23 Vgl. das Merkblatt BA en Arts visuels BA et BA en Design. Conditions et procédures d'admission anticipées par dérogation pour autodidactes 2016, Hervorhebungen im Original; online unter: [http://www.hesge.ch/head/sites/default/files/documents/Admissions/Admissions2016/f-conditions\\_et\\_procedures\\_dadmission\\_par\\_derogation\\_pour\\_autodidactes\\_ba\\_2016.pdf](http://www.hesge.ch/head/sites/default/files/documents/Admissions/Admissions2016/f-conditions_et_procedures_dadmission_par_derogation_pour_autodidactes_ba_2016.pdf) (letzter Zugriff: 14.06.2016).

24 Vgl. den Art. 7 *Admission exceptionnelle* des *Règlement d'admission en Bachelor dans le domaine Musique et Arts de la scène HES-SO*, online unter: <http://www.hes-so.ch/data/documents/Reglement-admission-bachelor-Musique-et-Arts-scene-4084.PDF> (letzter Zugriff: 14.06.2016).

In beiden Fällen sind also *künstlerische Qualitäten* bzw. *Talente* «hors du commun» ausschlaggebend für eine Zulassung *sur dossier*. Allerdings zielt die Ausnahmemöglichkeit auf den formalen schulischen Abschluss auf Sekundarstufe II. Das Mindestalter von 25 Jahren, das an der HEAD – Genève existiert, setzt zudem eine professionelle Erfahrung von mehreren Jahren voraus und impliziert, dass dank dieser die oben angeführte Allgemeinbildung, die der schulische Titel garantieren soll, kompensiert wird.

An keiner der drei Hochschulen wird ausgeführt, was unter der *aussergewöhnlichen künstlerischen Eignung* genau verstanden wird, ob es dazu Kriterien gibt, die über die allgemeinen Anforderungen hinausgehen oder ob die Zahl der *sur dossier* Zulassungen beschränkt wird (vgl. Kap. 5.5.2). Wir konnten weder einheitliche noch transparente Politiken bezüglich *sur dossier* feststellen: Vieles liegt im Kompetenzbereich der Aufnahmekommissionen, Departementsleitenden bzw. Rektorate. An der HES-SO existiert zwar ein spezielles Reglement für Zulassungen *sur dossier*; dieses enthält aber keine Informationen zu diesen Punkten.

Dies gilt auch hinsichtlich der Kommunikation an mögliche Studieninteressierte: An der ZHdK wird in den Reglementen und in mehreren, aber nicht allen Studienbroschüren auf die Möglichkeit *sur dossier* hingewiesen. Unseres Wissens besteht kein hochschulweites, offizielles Limit für Bewerbungen *sur dossier*, inoffiziell geht man den Interviews zufolge von zehn bis maximal zwanzig Prozent aus. In der Studienbroschüre für den BA Kunst & Medien heisst es etwa, dass «Sur-dossier-Aufnahmen in beschränkter Zahl» möglich sind, ohne diese Zahl allerdings genauer zu spezifizieren.<sup>25</sup>

An der HEAD – Genève förderte das Fach Art Visuel nach Auskunft der Hochschuladministration vor zehn Jahren noch Bewerbungen auf Antrag (*dérogation*). Heute wird diese Möglichkeit lediglich beiläufig erwähnt und beschränkt sich auf ca. zwölf Bewerbungen pro Jahr. Beim Fachbereich Design waren Antragsbewerbungen früher nicht möglich; unterdessen wurde diese Möglichkeit – inspiriert von den Arts Visuels – auch eingeführt. Um einer Marginalisierung entgegenzuwirken, die sich mit den seit Bologna eingeführten Standards zeige (vgl. Kap. 4.5), werden Studieninteressierte, die in die Kategorie *auf Antrag* fallen, auf der Website der HEAD – Genève speziell angesprochen.

### 5.2.3

## Politische und ökonomische Imperative bzw. Restriktionen

Neben den gesetzlichen Vorgaben existieren eine Reihe politischer und ökonomischer Imperative, die für viele Dozierende und Kandidat\_innen relativ unsichtbar sind, und vor allem in den Gesprächen mit den Hochschuladministrationen artikuliert wurden. Für die Studiengangleitungen und die Hochschuladministration sind etwa Mehrfachstudien eine grosse Herausforderung, da sie gewichtige finanzielle Folgen für die Hochschule haben können, denn in der Regel wird vom Bund nur eine Ausbildung, d.h. je ein BA und ein MA

25 Vgl. Studienbroschüre des BA Medien & Kunst, S. 37, online unter: [https://www.zhdk.ch/fileadmin/data\\_zhdk/studium/Studienbroschueren/20120703\\_ba\\_MedienKunst\\_bogen.pdf](https://www.zhdk.ch/fileadmin/data_zhdk/studium/Studienbroschueren/20120703_ba_MedienKunst_bogen.pdf) (letzter Zugriff: 14.06.2016).



finanziert. Eine Ausnahme bildet die Musik, wo Zweitmaster für die berufliche Etablierung üblich sind. Insofern ist es beim Bewerbungsprozess relevant, ob eine Kandidat\_innen bereits ein Studium an einer Schweizer Universität oder Fachhochschule begonnen hat. Bei der Erfassung der des Bewerbungsdossiers vermerkt dies das Hochschulsekretariat an der ZHdK auf der ersten Seite, denn einerseits können möglicherweise ECTS angerechnet werden, andererseits wird bei einem Hochschulwechsel die Zahl der bereits erworbenen ECTS vom Kontingent pro Person abgezogen und die Hochschule erhält nicht mehr die volle Finanzierung. Für den Bereich Musik erhalten die Hochschulen bei einem Erstmaster finanzielle Beiträge von Kanton und Bund im Umfang von 130 ECTS, bei einem Zweitmaster von 100 ECTS, ein Drittmaster wird nicht mehr finanziert, geht also voll zulasten der Hochschule. Das Departement Musik an der ZHdK hat ein Kontingent von fünf Drittmastern, die vergeben werden können und nach Einschätzung der Administrationen auch ausgeschöpft werden. Aufgrund dieser Sachlage ist es für die Hochschulen finanziell nicht interessant, wenn Studierende innerhalb der Schweiz die Hochschule wechseln und mehrere Bachelor- oder Masterstudien absolvieren. Andererseits war die fachliche Expertise aufgrund verschiedener Studienerfahrungen in verschiedenen Interviews positiv konnotiert. Mehrfachstudien können für die Hochschule aus qualitativ-fachlichen Aspekten wünschbar sein, jedoch finanzielle Nachteile mit sich bringen.

Bei den Bundesbeiträgen erweist sich die Situation von Studierenden aus dem Ausland als vorteilhafter. Solange der Bund keine Beiträge an die Erstausbildung entrichtet hat, werden diese Zweit- oder Drittmaster als Erstmaster behandelt, bringen also den Hochschulen volle Bundesbeiträge. Andererseits entfallen kantonale Beiträge, wenn die Studierenden keinen zivilrechtlichen Wohnsitz in der Schweiz begründen können:

«Also beim Bund kannst du sowieso alle verrechnen und bei den Kantonen kannst du nur die verrechnen, die einen zivilrechtlichen Wohnsitz begründen. Und einen zivilrechtlichen Wohnsitz begründest du, wenn du da arbeitest. Also, wenn jemand aus dem Ausland zwecks Studium in die Schweiz kommt, begründen die keinen zivilrechtlichen Wohnsitz, das heisst die zahlen 500 Franken mehr Studiengebühr, aber wir können sie keinem Trägerkanton zum Verrechnen geben.» (Admin ZHdK 1). Entsprechend finden aufgrund dieser Ausgangslage schon auf der Stufe der Administration bedeutende Abwägungen statt. An den Genfer Hochschulen wird zudem auf die spezielle Finanzierung von Studierenden anderer Kantone gemäss geltenden Fachhochschulvereinbarungen verwiesen: «Mais l'école doit aussi dealer avec la proportion entre les étudiants confédérés et les étudiants genevois, financés par les cantons. Du coup il y a aussi des histoires de financements entre cantons.» (Admin HEAD 2)

Allerdings sei der finanzielle Verlust aufgrund der Beiträge aus der interkantonalen Fachhochschulvereinbarung<sup>26</sup> beschränkt, denn die Bundesbeiträge seien höher als die Beiträge der Kantone. Nach Einschätzung der Hochschuladministrationen spielen finanzielle Überlegungen bei der Vergabe von Studienplätzen allerdings keine Rolle; diese stütze sich in erster Linie auf inhaltliche Kriterien. Dieser Einschätzung steht der Umstand gegenüber, dass die für die Standortkantone der Hochschulen entstehenden zusätzlichen Kosten in den letzten

---

26 Vgl. die Interkantonale Fachhochschulvereinbarung (FHV) ab 2005 vom 12. Juni 2003, online unter: <http://edudoc.ch/record/2011/files/3-3d.pdf> (letzter Zugriff: 14.06.2016).



Jahren zunehmend zu einem Politikum wurden: In Genf beschloss das kantonale Parlament eine Quote von maximal 50% Studierenden ohne Schweizerischen Zulassungsausweis an allen Hochschulen: «Au niveau de l'état Genève les taux d'étudiants étrangers ne doit pas dépasser 50% sur toute l'école» (Admin HEAD 4).

Diese politische Vorgabe entfaltet direkte Effekte auf die Zulassung von Studierenden: Wie wir anhand der Aufnahmequoten gesehen haben, haben Schweizerische Bewerber\_innen an der HEAD – Genève explizit bessere Chancen auf eine Studienzulassung (vgl. Kap. 5.1.6).<sup>27</sup> Sowohl an der ZHdK als auch an den Genfer Hochschulen führten politische Vorgabe weiter dazu, dass internationale Studierende 500 CHF mehr Studiengebühren pro Semester bezahlen müssen, was für viele internationale Studierende eine weitere Hürde darstellt und ihre teilweise schon angespannten sozioökonomischen Lebensumstände zusätzlich verschärft (vgl. Kap. 5.1.6).

#### 5.2.4

### Legitimationsmuster zur Begrenzung der Studienplätze

Sowohl im allgemeinen bildungspolitischen Diskurs als auch in den Beobachtungen der Aufnahmeverfahren und anschließenden Interviews mit Jury-Mitgliedern, aber auch mit Studierenden, werden zur Legitimation (Helsper et al. 2015: 146f.) der Zulassungsbeschränkungen in den Künsten und im Design im Wesentlichen drei Argumente angeführt: Es handelt sich dabei um ökonomische «Sachzwänge» einerseits (hohe Ausbildungskosten und die Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt), die im Schweizerischen Hochschulfeld eine lange Tradition haben (vgl. Kap. 4.4.1), und um ein normatives Argument andererseits, die jedoch miteinander verknüpft sind. In den Interviews artikulierten sich diese Legitimierungsmuster vor allem als Antworten auf die Frage, ob und inwiefern *eine Kunsthochschule ohne Auswahlverfahren* vorstellbar sei (vgl. Kap. 3.3.2). Die Frage stellten wir in der Regel am Ende des Interviews im Sinne einer «Konfrontationsfrage» (Flick 2007: 204) zur Rekonstruktion subjektiver Theorien. Dadurch sollten die vorgängig von den Befragten entwickelten Argumentationsweisen hinsichtlich der Aufnahmeverfahren nochmals differenziert und überprüft werden.

#### 5.2.4.a)

### «Sachzwänge»: Das Argument der hohen Ausbildungskosten

Die Ausbildung an Kunsthochschulen gehört aufgrund der sehr guten Betreuungsverhältnisse und des hohen Anteils an Einzelunterricht nach den medizinischen Studiengängen zu den teuersten an Schweizer Hochschulen überhaupt. Auf diese hohen Ausbildungskosten als

<sup>27</sup> An der HEM hingegen scheint keine Quote für Kandidat\_innen aus dem Ausland zu gelten, die nach Einschätzung der Administration rund 85% ausmachen: «Il n'y a pas du tout de quota pour l'instant! Mais c'est en discussion, et on essaie de prendre le maximum de Suisses.» (Admin HEM 2)

«Sachzwang» wird in den Interviews mit Dozierenden immer wieder hingewiesen und auf die erforderliche Legitimation gegenüber den politischen Instanzen und «dem Steuerzahler» aufmerksam gemacht. Die hohe Studienerfolgsquote spreche dafür, dass die Hochschulen die zur Verfügung stehenden Mittel so einzusetzen, dass möglichst alle Studierenden ihr Studium beenden könnten; der *dropout* sei vergleichsweise niedrig (vgl. Kap. 6.1). Hinsichtlich der Aufnahmeverfahren äusserte sich das Argument der hohen Ausbildungskosten insbesondere in dem Spannungsfeld, für welche Segmente des Marktes bzw. der künstlerischen Felder überhaupt ausgebildet wird (vgl. Kap. 5.5.6 und 5.5.7).

Angesichts dieses Arguments stellt sich die Frage, was unter der von den Hochschulen angestrebten *Exzellenz* (vgl. Kap. 1.2) zu verstehen ist bzw. wie diese hergestellt werden soll: Soll dies durch die gezielte Förderung einer *künstlerischen Leistungsspitze* – die Auswahl der weltweit «Besten»<sup>28</sup> – oder durch eine solide Förderung aller Studierenden geschehen? Die Fokussierung auf die *globale Leistungsspitze* zielt in erster Linie auf den *Wettbewerb* zwischen einzelnen Dozierenden bzw. Hochschulen und adressiert nur ein begrenztes Segment des Arbeitsmarktes, das zwar einen hohen symbolischen Mehrwert verspricht, aber für die grosse Mehrheit der Studierenden von geringer Bedeutung ist (vgl. Kap. 5.5.6).

#### 5.2.4.b)

Das Argument des Arbeitsmarktes: Es werden zu viele Absolvent\_innen produziert

Kunsthochschulen ohne Aufnahmeverfahren würden zu viele Studierende aufnehmen und in der Folge zu viele Absolvent\_innen produzieren. Die drohende Überproduktion würde deren Wert auf dem Arbeitsmarkt senken, es käme zu einer *Titelinflation*. Davor gelte es die aktuellen Professionsfelder mittels Zulassungsbeschränkungen zu schützen. Gemäss Thomas Meier und Christoph Weckerle garantieren Zulassungsbeschränkungen, dass sich die Einkommenssituation und die unsicheren Beschäftigungsverhältnisse für Absolvent\_innen von Kunsthochschulen im Laufe der Zeit normalisierten. Dies sei «unter anderem dem Numerus clausus an Kunsthochschulen zu verdanken» (Meier/Weckerle 2016).

Die institutionelle Schliessung professioneller Felder basiert teilweise auf bundesstaatlichen Vorgaben: So schrieb das eidgenössische Fachhochschulgesetz, das per 1. Januar 2015 durch das aktuell geltende Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG) abgelöst wurde, in den Art. 2 und 3 explizit die Berufsausbildung von Studierenden auf Hochschulebene fest. Das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) bzw. dessen Vorgängerinstitution Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) verlangte als Regulationsinstanz der Fachhochschulen einen Nachweis für die Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden gemäss der geltenden Programmakkreditierung von Studiengängen (vgl. Schaad

28 Diese bezieht sich nicht nur auf die Auswahl von Studierenden, sondern auch auf diejenige von Dozierenden: Um die angestrebte «Gestaltung» der zukünftigen Tätigkeitsbereiche der heutigen Studierenden zu erreichen, sieht die Strategie 2014-18 der ZHdK unter dem Stichwort «Selektionsverfahren» folgende Massnahme vor: «Die ZHdK optimiert mit Blick auf die Sicherstellung und Weiterentwicklung der Qualität ihre Selektionsverfahren für Dozenturen und Professuren» (Strategie ZHdK 2014-18, S. 3).

2008: 12). Die Förderung der *employability* der Studierenden war zudem ein zentrales Merkmal bei der Lancierung des Bologna-Prozesses (vgl. Kap. 4.5).

Das Argument des überlasteten Arbeitsmarktes ist aus drei Gründen widersprüchlich und für die Kunsthochschulen mit grossen Herausforderungen verbunden, insbesondere wenn ausschliesslich auf eine Beschäftigung innerhalb der nationalstaatlichen Grenzen der Schweiz abgezielt wird:

Erstens funktionieren zumindest die an den Hochschulen angebotenen Künste – trotz der nach wie vor zu beobachtenden Dominanz westlicher Institutionen (vgl. Buchholz/Wuggenig 2012) – in ihren Beobachtungs- und Anerkennungsstrukturen mittlerweile global, wenn auch für die einzelnen Subfelder in unterschiedlichem Ausmass: In der klassischen Musik funktioniert dies anders als im stärker sprachlich verorteten Theater, in der zeitgenössischen Kunst anders als in der stärker an nationalstaatlichen Bildungssystemen orientierten Vermittlung. Eine Beschränkung bei der Beurteilung des Nachweises der angebotenen Studienplätze auf ein «Schweizerisches Kunstfeld»<sup>29</sup> führt deshalb zu einer unbeabsichtigten *Provinzialisierung* der Hochschulen und steht im Widerspruch zu der ebenfalls durch die Bundespolitik beabsichtigten Strategie der «Internationalisierung der Fachhochschulen».<sup>30</sup> Ein Beispiel für die Auswirkungen dieser widersprüchlichen Politiken war die Weigerung des Amtes für Wirtschaft und Arbeit in Basel-Stadt, die Aufenthaltsgenehmigungen von Musiker\_innen aus sogenannten *Drittstaaten*, d. h. Ländern, die nicht Teil des EU/EFTA-Raumes sind, aufgrund zu kleiner Pensen nicht zu verlängern.<sup>31</sup> Zwar konnte für die meisten Betroffenen eine Lösung (mehr Anstellungen bzw. höhere Pensen) gefunden werden, einige verliessen die Schweiz aber auch *freiwillig*. An der gesetzlichen Regelung hat sich allerdings nichts geändert. Daraus resultiert ein Spannungsfeld zwischen der politisch geforderten und geförderten Internationalisierung der Studierenden (und Dozierenden) auf der einen Seite und der Verantwortlichkeit der Hochschulen auf der anderen Seite, Studierende nicht nur zu rekrutieren, sondern auch nach Studienabschluss zu begleiten. An der HEAD – Genève haben internationale Studierende beispielsweise die Möglichkeit, nach Studienabschluss als Praktikant\_innen immatrikuliert zu bleiben und so Berufschancen in der Schweiz wahrzunehmen.

Zweitens kennt die Schweiz überhaupt nur wenige Regulierungen in der Berufs- und Studienwahl; beide sind grundsätzlich durch marktliberale Traditionen gekennzeichnet: So ist der Zugang zu den meisten Studienfächern an Universitäten und Fachhochschulen bei vorliegendem Zulassungsnachweis offen, es gibt nur in wenigen Fällen Einschränkungen im Sinne eines *numerus clausus* (vgl. oben). Es stellt sich grundsätzlich die Frage, weshalb dies für die künstlerischen und gestalterischen Felder anders sein soll.

---

29 So wurde etwa die Einführung des Bachelors in Contemporary Dance an der ZHdK jahrelang verweigert, weil kein Nachweis der *employability* innerhalb der Schweiz möglich war. Vgl. Zürcher Hochschule der Künste (2010): BA Tanz der ZHdK: Realisierung aufgeschoben, online unter: <https://www.zhdk.ch/?id=13346> (letzter Zugriff: 14.06.2016).

30 Vgl. dazu <http://www.sbf.admin.ch/fh/02141/02156/index.html?lang=de> (letzter Zugriff: 14.06.2016).

31 Vgl. <http://www.musikzeitung.ch/de/politik/kantone-und-gemeinden/2015/02/aufenthaltsbewilligungen-fuer-musiker-in-basel.html> (letzter Zugriff: 14.06.2016).

Drittens widerspricht der Umstand, dass Kunsthochschulen strenger als andere Fachbereiche reguliert werden, der Zuordnung der Kunsthochschulen zu den Fachhochschulen: Deren Einführung orientierte sich stark an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes (vgl. Kap. 4.4.1). Auch hier stellt sich deshalb die Frage, weshalb die künstlerischen und gestalterischen Felder strenger reguliert werden sollen. An der Frage der Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent\_innen (*employability*) artikuliert sich demnach ein weiteres Spannungsfeld: Wenn in Anspruch genommen wird, dass die Absolvent\_innen die zukünftigen künstlerischen Felder (mit-)prägen und ihre Betätigungsfelder mithin selbst schaffen sollen (vgl. Kap. 5.5.6), stellt sich die Frage, wie überhaupt noch eine Beschäftigungsfähigkeit definiert und garantiert werden kann. Dieser Punkt verweist auf zentrale Charakteristika bzw. Widersprüche künstlerischer bzw. kultureller Felder: Mit den Versprechungen auf Singularität, *Anderssein* und Innovation gehen zumindest teilweise unsichere ökonomische Lebens- und Beschäftigungsverhältnisse sowie Selbstaussbeutung einher (vgl. Kap. 5.5.6).

In einem Hochschulsystem, das in seinem Kern auf die Ausbildung von Ingenieur\_innen, Ärzt\_innen und anderen Professionen mit relativ stabilen und berechenbaren Erwerbsbiographien ausgerichtet ist, verweist das Argument des übersättigten Arbeitsmarktes demnach inhärent auf das folgende dritte zentrale Argument:

#### 5.2.4.C)

Normatives Argument: Es soll nicht jede\_r Kunst studieren dürfen

Am deutlichsten trat der Konfrontationscharakter der Frage, ob und inwiefern eine Kunsthochschule ohne Auswahlverfahren vorstellbar sei, beim dritten, normativen Argument zutage: Ein Hochschulstudium in den Künsten, in der Gestaltung und der Vermittlung wird als ein gesellschaftliches Privileg betrachtet, das nur einer kleinen Minderheit zustehen soll und von dem die grosse Mehrheit ausgeschlossen bleibt. Wie wir anhand der Entwicklung der Studierendenzahlen in den letzten zwei Jahrzehnten gesehen haben (vgl. Kap. 5.1.1), wird das Wachstum der Fachbereiche an Kunsthochschulen im Vergleich zu anderen Studiengängen politisch abgebremst. Dadurch erhalten die künstlerischen Fachbereiche eine zusätzliche Exklusivität (vgl. Rolle/Moeschler 2014: 41ff.), einen *symbolischen Mehrwert*, der sie von anderen Studienbereichen unterscheidet. Sowohl in Interviews mit Dozierenden als auch mit den Kandidat\_innen und Studierenden äussert sich deshalb ein *Begehren* nach einer Begrenzung der Anzahl Studienplätze: «Es soll nicht jeder, der irgendwie was Kreatives machen möchte, an der Kunsthochschule studieren dürfen» (Studentin Design 1).

«Und für viele, [...] also fünf Prozent von den ganzen werden ja aufgenommen, sind dann irgendwo. Das heisst, dass man dazu verdammt ist zu scheitern. Zum Glück auch, zum Glück!» (Kandidat Schauspiel 1)

Unter den Dozierenden fanden zwar Einzelne den Gedanken «interessant», fast alle Befragten reagierten jedoch mit Antworten wie «das habe ich mir noch nie überlegt» oder «Ich versuche mir das gerade vorzustellen», wie etwa diese befragte Lehrperson:

«Nein, kann ich mir nicht vorstellen. Weil ich, also ich wüsste gar nicht, wie man sich konzentrieren soll, was ich ausbilden soll. Also eine Eignung in einer Weise muss ich doch prüfen können. Ich versuche mir das gerade vorzustellen (...) Was macht eine Ausbildung zu einer Schneiderin, wenn sich dreissig Lehrlinge melden und dreissig werden genommen. Wie kann man die ausbilden? Wenn man Betriebe mit einem Meister, einer Meisterin... wie soll das gehen? Das kann ich mir nicht vorstellen. Ohne Auswahl. Wie auch immer man die Qualität herausfindet oder wie die Qualität der Auswahl ist, das ist eine andere Sache. Aber eine Auswahl braucht es.» (*Lehrperson Schauspiel 2*)

Es zeigte sich, dass die Frage, ob sie sich eine Kunsthochschule auch ohne Zulassungsverfahren vorstellen könnten, bei vielen Dozierenden den Status von etwas *Unsagbaren*, quasi *Undenkbaren* hatte. Wie wir bereits gesehen haben, äussert sich darin weniger ein *institutioneller*, sondern vielmehr ein *feldspezifischer* Effekt (vgl. Kap. 2.2): An der Exklusivität bzw. dem Prestige (der symbolische Mehrwert) der Felder der Kunst und Kultur sollen nicht alle teilhaben dürfen, allen gleichzeitig stattfindenden Bemühungen um Inklusion und Diversitätspolitik zum Trotz. Es wird deshalb im Folgenden zu prüfen sein, in welchen Ausprägungen sich dieses *Begehren* nach einer Schliessung des Feldes in den institutionellen Verfahren und Praktiken der Aufnahme von Studierenden an Schweizer Kunsthochschulen artikuliert und welche Effekte es zeitigt.

## Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse des Teilkapitels 5.2

- Der Zugang zu Kunsthochschulen wird durch verschiedene rechtliche Regulierungen auf der Ebene der Kantone bzw. des Bundes eingeschränkt. Zu den allgemeinen Zulassungsvoraussetzungen gehören grundlegend ein schulisches Reifezeugnis auf Sekundarstufe II, der Nachweis einer «künstlerischen Eignung» sowie sprachliche Fähigkeiten, um dem Unterricht folgen zu können. ([Kap. 5.2.1](#))
- Kandidat\_innen ohne die entsprechende schulische Vorbildung haben bei Vorliegen einer «aussergewöhnlichen künstlerischen Eignung» die Möglichkeit, *sur dossier* zu studieren. Auch von den sprachlichen Anforderungen kann abgesehen werden. Beides ermöglicht potentiell eine Öffnung der Zulassungspolitik für Kandidat\_innen mit nicht-normativen Bildungsbiographien. ([Kap. 5.2.2](#))
- An keiner der drei Hochschulen wird ausgeführt, was unter der «aussergewöhnlichen künstlerischen Eignung» bzw. «aussergewöhnlichem Talent» genau verstanden wird, ob es dazu spezifische Kriterien gibt, die über die allgemeinen Anforderungen hinausgehen und ob die Zahl der *sur dossier* Zulassungen beschränkt wird. ([Kap. 5.2.2](#))
- Laut den Erhebungen existieren keine einheitlichen institutionellen Regelungen oder Massnahmen bezüglich der Zulassung von Kandidat\_innen *sur dossier*. Auch die Kommunikation dieser «Ausnahmemöglichkeit» ist uneinheitlich. ([Kap. 5.2.2](#))
- Von Seiten der Administration werden die ökonomischen und politischen Implikationen der Aufnahmeverfahren betont: So sind etwa Mehrfachstudien (Zweit- oder Drittmaster) eine Herausforderung, da sie gewichtige finanzielle Folgen für die Hochschule haben und insofern zu einem Defizit führen können. In der Regel wird vom Bund nur eine Ausbildung, d.h. je ein BA und ein MA finanziert (mit Ausnahme der Musik). Bei internationalen Studierenden beginnt die Zählung von neuem. ([Kap. 5.2.3](#))
- Mehrfachstudien können für die Hochschule aus qualitativ-fachlichen Aspekten wünschbar sein, jedoch finanzielle Nachteile mit sich bringen. Beispielsweise können Studierende, die innerhalb der Schweiz die Hochschule wechseln oder mehrere Bachelor- oder Masterstudien absolvieren, eine Finanzierungslücke generieren, weil nicht mehr die volle Anzahl ECTS vergütet wird. ([Kap. 5.2.3](#))
- In Genf wird die Zulassung von «internationalen Studierenden» aufgrund einer kantonalen Obergrenze von maximal 50% Studierenden ohne Schweizerischen Zulassungsausweis an allen Hochschulen eingeschränkt. Diese Vorgabe entfaltet direkte Effekte auf die Zulassung von Studierenden: Schweizerische Bewerber\_innen wurden 2013 an der HEAD – Genève signifikant häufiger zum Studium zugelassen. ([Kap. 5.2.3](#))
- Die hohe Selektivität der Kunsthochschulen wird übereinstimmend begrüsst – von Dozierenden wie von Studierenden und Kandidat\_innen. Hinterfragt werden vor allem die Qualität der Auswahl bzw. ihre Effektivität (Lehrpersonen) und die Intransparenz sowie die Kriterien der Auswahl (Studierende und Kandidat\_innen). ([Kap. 5.2.4](#))



- Die Auswahl wird im Wesentlichen mit den folgenden drei Argumenten begründet: Den hohen Ausbildungskosten, dem überlasteten Arbeitsmarkt bzw. dass zu viele Absolvent\_innen produziert würden und durch ein normatives Argument («es sollen nicht alle Kunst studieren dürfen»). (Kap. 5.2.4)
- Die drei Argumente führen zu einer Reihe von Widersprüchen und Spannungsfeldern für Kunsthochschulen, die für sich in Anspruch nehmen, den globalen Diskurs in den Künsten mitzubestimmen und könnten insofern zu einer unbeabsichtigten «Provinzialisierung» führen. (Kap. 5.2.4)

## 5.3

## Wie funktioniert die Auswahl? Abläufe und formale Organisation der Auswahlverfahren an Schweizer Kunsthochschulen

Die Untersuchung der Aufnahmeverfahren an den drei Hochschulen förderte eine gewisse Varianz bezüglich des organisatorischen Ablaufs, der erforderlichen Kompetenzen und der geprüften Inhalte zutage. Es zeigte sich, dass sowohl die Prüfungsinhalte als auch die organisatorischen Abläufe in Beziehung zur künstlerischen Praxis und den Erfordernissen des jeweiligen Studienfeldes stehen. In diesem Teilkapitel werden wir ausführlich die Abläufe und Funktionsweisen der Aufnahmeverfahren in den verschiedenen Studienbereichen und über die drei Hochschulen hinweg beschreiben und auf Momente von Inklusion und Exklusion hin befragen. Wir beginnen das Kapitel, indem wir die Praxis der Studiengangsekretariate und Hochschuladministration hinsichtlich Auskunfts- und Informationsstrategien ([Kap. 5.3.1](#)) sowie der Überprüfung der Aufnahmedossiers ([Kap. 5.3.2](#)) diskutieren. Anschliessend beschreiben wir ausführlich die unterschiedlichen Prüfungsformate in den visuellen Disziplinen ([Kap. 5.3.3.a](#)), in der Musik ([Kap. 5.3.3.b](#)) sowie im Schauspiel ([Kap. 5.3.3.c](#) und [5.3.3.d](#)) und diskutieren einige allgemeine Prüfungsbestandteile ([Kap. 5.3.3.e](#)). Anschliessend werden die für das Studium an Kunsthochschulen wichtigsten Kriterien angeführt ([Kap. 5.3.4](#)) und inwiefern die Kandidat\_innen mit deren «Offenheit» und «unbestimmtem Charakter» umgehen ([Kap. 5.3.5](#)). In einem weiteren Schritt widmen wir uns spezifisch der Vorauswahl und der Herstellung von Passungsverhältnissen zwischen Dozierenden und Kandidat\_innen im Feld der klassischen Musik ([Kap. 5.3.6](#)). Die darin identifizierten Aushandlungsprozesse, die in den Kommissionen während der Aufnahmeverfahren zu beobachten waren, werden anhand einiger Beispiele diskutiert. Dabei legen wir den Fokus darauf, wie institutionell auf die angeführte Unbestimmtheit der Kriterien und den kaum noch möglichen Rückgriff auf fixe Begriffsverständnisse reagiert wird ([Kap. 5.3.7](#)). Schliesslich zeigen wir auf, weshalb die Aufnahmeverfahren, die für manche Kandidat\_innen teilweise über mehrere Jahre andauern, als kontinuierliches *Cooling-out* von Kandidat\_innen mit vermeintlich zu hohen Ambitionen verstanden werden können ([Kap. 5.3.8](#)).

## 5.3.1

### Erstkontakte: Die Praxis der Administration als Triage

Gemäss den Aussagen der Interviewpartner\_innen der Studiengangsekretariate und Hochschuladministration der drei Kunsthochschulen holen sich Interessent\_innen die gewünschten Informationen mehrheitlich aus den Websites und bei den Infotagen bzw. den *jours portes ouvertes*. Beide werden als umfassend und informativ beurteilt. Als Kommunikationsmittel hat sich an allen drei Hochschulen zunehmend das Internet etabliert und telefonische Kontakte abgelöst. Schätzungsweise 90-95% der Anfragen kommen in Zürich von Bachelor- und nur wenige von Master-Studierenden. Die Mitarbeiter\_innen vermuten, dass dies mit der Altersstruktur zusammenhänge. Bei Unsicherheiten und persönlichem Klärungsbedarf wen-

den sich die Kandidat\_innen weiterhin direkt an die Studiensekretariate oder die Hochschuladministration, die damit einen ersten Eindruck der Hochschule vermitteln.

«Ja, also natürlich, im Vorfeld bekomme ich schon Mails oder Anrufe, halt eher von Leuten, bei denen der Weg nicht so klar ist oder wo nicht so klar ist, ob sie jetzt die Bedingungen wirklich erfüllen. Oder sie haben vielleicht ein gewisses Alter und sind unsicher, ob das für uns überhaupt in Frage kommt. Also jemand mit, ich weiss auch nicht, 42 oder wie auch immer.» (Admin ZHdK 2)

«Chez nous il y a beaucoup de questions concernant les formulaires, la validité des titre... Au niveau du contenu il y a les séances d'informations faites par [la personne responsable des études].» (Admin HEAD 4)

«Peut-être que l'on passe plus de temps à répondre aux questions par téléphone, mais de moins en moins. Le site est plus exhaustif qu'avant. La majorité des informations se trouvent sur le site. Ce n'était pas le cas il y a 10 ans.» (Admin HEAD 2)

Die Antworten seien individuell und den Fragen und Anliegen der Kandidat\_innen angepasst, oft werde auch auf Inhalte auf den Webseiten hingewiesen. Anfragen gelangten gehäuft vor den Aufnahmeverfahren an die Hochschulen. Hier sehen die Hochschuladministrationsen auch ihr Beratungspotential. Bei unspezifischen Anfragen setzen sie auf ihr Fachwissen: «[...] also wir kennen ja das Angebot relativ gut von der Schule» (Admin ZHdK 1). Je nach Fachrichtung kommen Anfragen in Zürich fast ausschliesslich in Deutsch (z.B. Vermittlung oder Schauspiel) oder in Englisch (z.B. klassische Musik), in Genf entsprechend auf Französisch oder Englisch. Die Inhalte auf den Webseiten sind in Zürich auf Deutsch, in Genf auf Französisch und an beiden Standorten jeweils teilweise, aber nicht integral, auf Englisch verfügbar (vgl. Kap. 6.4.4.c).

In den Interviews zeigte sich, wie eng eine kompetente Auskunftserteilung an profunde Kenntnisse über die Hochschule, die behördlichen Abläufe und lokalen Gegebenheiten gebunden ist. Dabei stehen die Administrationsen aller drei Hochschulen in ihrer Arbeit grundsätzlich für die Hochschulen und die Politik der Zulassungsverfahren ein: Um ein möglichst breites Spektrum an Bewerber\_innen zu erreichen und damit die Chancen auf *exzellente* Studierende zu erhöhen, motivierten sie alle Interessent\_innen sich zu bewerben: «Ich höre nur immer, wir wollen die Besten, und darum machen alle Werbung» (Admin ZHdK 1). «Chancengleichheit» wird dabei explizit als Ziel der Aufnahme genannt. Einzig in vermeintlich klar scheinenden Fällen, z.B. «wenn einer anruft und sagt, ja, er hätte selber angefangen Gitarre spielen zu lernen...» (Admin ZHdK 4) oder «jemand anruft und sagt, ich interessiere mich für Fotografie, ich fotografiere eben so gerne» (Admin ZHdK 1) oder gerade erst einen Abschluss der Sekundarschule gemacht hat, wird an der ZHdK auch mal direkt empfohlen, zuerst eine Berufsmatura zu absolvieren:

«Ja, also was wir auch schon gemacht haben, wenn jemand sehr jung ist, also zum Beispiel die Sek gemacht und sonst nichts, und sich *sur dossier* bewerben will, dass wir irgendwie denen sagen: Also Sie sind ja noch jung, machen Sie doch zuerst eine Lehre mit Berufsmatura. Und da tun wir eigentlich schon auch

so ein bisschen beraten, das geben wir dann nicht grad an die Vertiefung weiter.» (Admin ZHdK 1)

Inwiefern dieses Profil (jung und Abschluss der Sekundarschule) von demjenigen vielversprechenderer Kandidat\_innen mit «aussergewöhnlichen künstlerischen Begabungen», die häufig ebenfalls jung sind und noch kein schulisches Reifezeugnis erworben haben, unterschieden werden kann, wurde in den Interviews nicht thematisiert. Umgekehrt äussern sich in den Auskünften der Hochschuladministration auf die Anfragen vermeintlich unpassender Bewerbungen institutionelle Vorstellungen darüber, wie die Bewerber\_innen zu sein haben: Sie müssen eine abgeschlossene Maturität (beruflich oder gymnasial) und eine langjährige künstlerische Praxis aufweisen können, ein vermeintlich kürzliches «Interesse» zu bekunden, reicht dazu nicht aus. Beurteilen die Studiensekretariate die Fragen hingegen als zu komplex oder ihre Kompetenzen überschreitend, geben sie diese an die Studiengangleitungen weiter und werden so zur Triage-Stelle.

Obwohl die administrativen Mitarbeiter\_innen an allen drei Hochschulen betonen, keinen Einfluss auf die Auswahl der Kandidat\_innen zu haben, schimmern in den Antworten normative institutionelle Vorstellungen bezüglich Alter, Bildungsbiographien oder auch künstlerischen Voraussetzungen durch, die dem Anspruch der Kunsthochschulen auf Offenheit und «Chancengleichheit» zumindest teilweise widersprechen. Indem die Studiengangsekretariate und die Hochschuladministration eine Art vorgelagerte Triagefunktion für die Studiengänge wahrnehmen, können interessierte Bewerber\_innen und potentielle Studierende bereits vorgängig von der Hochschule weggelenkt werden.

### 5.3.2

## Die einzelnen Schritte des Anmeldeverfahrens aus Sicht der Administration

Die Überprüfung des Hochschulzulassungsausweises erfolgt in der Regel durch die Hochschuladministrationen bzw. Studiengangsekretariate. An der ZHdK erfolgt die Anmeldung fachspezifisch unterschiedlich: In einem Teil der Fächer nehmen die Studiensekretariate die Anmeldebogen entgegen, während diese in anderen Fachrichtungen direkt zur Hochschuladministration laufen. Die ZHdK war im Jahr 2015 daran, die nach Departementen und Studiengängen unterschiedlichen Anmeldeverfahren zu vereinheitlichen. In diesem Zusammenhang kam unter den Mitarbeitenden der Hochschuladministration und Studiengangsekretariate die Standardisierung von Prozessen als Strategieziel zur Sprache. Mit dem aktuellen, dezentral bewirtschafteten System würden unterschiedlich viele Daten erfasst. Es fehlten beispielsweise statistische Angaben, die über die sozioökonomischen Hintergründe oder Migrationserfahrungen von Kandidat\_innen und Studierenden Auskunft geben könnten.

Als Beisitzende konnten wir die administrative Praxis der Erfassung und Bearbeitung der Anmeldeunterlagen am letzten Tag der Anmeldefrist für die Aufnahmeverfahren im BA Design an der ZHdK mitverfolgen. Die Mitarbeiter\_innen der Hochschuladministration prüfen zunächst die eingegangenen Dossiers auf Vollständigkeit der Angaben und die fachlichen Voraussetzungen. Sie teilen die Bewerbungen ein in solche, die ohne Vorbehalt (regulär) zur

Aufnahmeprüfung zugelassen sind, solche, die unter Vorbehalt zugelassen werden (beispielsweise mit der Auflage ein Diplom nachzureichen) und eine dritte Kategorie *sur dossier*, falls die schulischen Anforderungen oder der Nachweis einer Arbeitswelterfahrung nicht erfüllt sind (vgl. Kap. 5.2.2). Nur wenige Kandidat\_innen würden nicht zur Aufnahmeprüfung zugelassen. Auf der ersten Seite des Dossiers wird der Zulassungsstand vermerkt, ebenso weitere Angaben wie ein abgebrochenes Studium.<sup>32</sup> Ein Dossier beinhaltet immer mindestens das Anmeldeformular, die Zeugnisse und die Einzahlungsbestätigung der Anmeldegebühr. Je nach Studiengang und Vertiefung gibt es weitere Anforderungen an die Kandidat\_innen. Ein gewisser Entscheidungsspielraum besteht bei der Bewertung von obligatorischen Praktika und der Anerkennung ausländischer Reifezeugnisse. In letzterem Fall hat die Hochschuladministration die Möglichkeit, auf eine Liste von *Swissuniversities* zuzugreifen, in Einzelfällen auch eine Verifizierung bei der Universität oder der ETH Zürich zu beantragen. Schwierigkeiten bei der Beurteilung können durch andere Sprachen oder Schriftarten entstehen bzw. wenn in solchen Fällen keine Beglaubigung vorliegt.

Im gleichen Bearbeitungsprozess werden die Kandidat\_innen in einer speziellen Datenverarbeitungssoftware erfasst, über welche die ganze weitere Studienadministration erfolgt. In einem ersten Schritt werden alle für die Aufnahmebeurteilung nötigen Daten eingegeben, später folgen Kategorisierungen, Berechtigungen, Kurseinschreibungen, Versandcodes und Prüfungen. Die Daten werden auch nach Studienabschluss oder Hochschulwechsel nicht gelöscht. Die Einträge erlauben es den Werdegang von Personen, die an der ZHdK waren oder sich beworben haben, nachzuverfolgen: Wann sie eine Bewerbung eingereicht haben, ob die Aufnahmeprüfung bestanden wurde, die Studiengebühren bezahlt sind, welche Module besucht wurden, wann Diplome ausgehändigt wurden und so weiter. Die Dozierenden könnten die Daten einsehen, jedoch sei die Software komplex und tendenziell würden Papierlisten immer noch vorgezogen.

Insgesamt werden an der ZHdK rund 1'200 Anmeldungen pro Prüfungsjahrgang bearbeitet. Beurteilt die Hochschuladministration eine Anmeldung als Grenzfall, wird bei der Fachvertretung nachgefragt. Ein erfolgreich absolviertes Aufnahmeverfahren beinhaltet weder zwingend die Zusage eines Studienplatzes noch seien die Prüfungsergebnisse auf darauffolgende Jahre übertragbar. Es werden jedoch Wartelisten geführt und lange offen behalten, denn die Erfahrung zeige, dass einige Studierende das Studium nicht aufnehmen und noch kurz vor Beginn absagen.

An der HEAD – Genève haben sich die Aufnahmeverfahren für den Bachelor in eine andere Richtung entwickelt. Es werden zwar die Grunddaten von den Hochschuladministrationen erfasst, die Weiterverarbeitung unterscheidet sich aber grundlegend. Während früher die Bewerbungsdossiers für die Arts Visuels im Sekretariat eintrafen und einige Tage vor der Aufnahmeprüfung an die Kommission gingen, hat man jetzt das Verfahren des Faches Design übernommen: Alle Bewerber\_innen werden eingeladen, bringen ihre Mappen samt den Originalen sowie ihren Lebenslauf am Tag des Aufnahmeverfahrens mit und stellen die Arbeiten

---

32 Diese sind insofern relevant, als dass die Kantone nur eine bestimmte Anzahl Studiensemester finanzieren (vgl. Kap. 5.2.3).

der Kommission vor. Zusätzlich liegt ein vereinheitlichtes Aufnahmeformular vor, was allerdings von den Dozierenden bedauert wird: «Les collègues regrettaient la standardisation du pdf, ils aimait avoir des originaux à consulter» (Admin HEAD 1).

Aus Sicht der Hochschuladministration haben sich die administrativen Abläufe bewährt und würden weitergeführt. Eine Änderung nehmen die Sekretariate hingegen in der Aufnahmephilosophie der Hochschule wahr: Die Maturität sei heute institutioneller Standard und Bewerbungen *sur dossier* seien zurückgegangen (vgl. Kap. 5.2.2), obwohl diese Möglichkeit auch im Design eingeführt wurde. Auch habe sich angesichts der durch Bologna induzierten Änderungen der Widerspruch zwischen dem *künstlerischen Talent* und den Anforderungen einer (gymnasialen oder beruflichen) Maturität verschärft:

«Au niveau art visuel, il y a toujours l'histoire du talent. Etre titulaire d'une maturité est obligatoire alors que ce n'est peut-être pas si important pour être un bon étudiant en art» (Admin HEAD 2).

Trotz ihrem umfangreichen Wissen und die Einsicht in diverse Schnittstellen in den Auswahlverfahren betonen die administrativen Mitarbeiter\_innen an allen drei Hochschulen, dass sie keinen Einfluss im Auswahlverfahren haben. Sie distanzieren sich explizit von dieser Entscheidungsebene: «Also, das ist ja auch nicht [...] unser Geschäft. Also wir sind ja nicht, ich bin nicht Gestalterin» (Admin ZHdK 1). Umgekehrt sind ihnen Zulassungsvoraussetzungen, Kriterien, Abläufe, Anmeldezahlen und die Anzahl Studienplätze bekannt – Wissen, das für eine Zulassung zum Studium elementar ist und die Zusammenstellung der Studierenden beeinflusst. So wird in einem Fokus-Gruppeninterview mit administrativ tätigen Mitarbeitenden der ZHdK beispielsweise explizit die Zusammensetzung der ausgewählten Gruppe als Auswahlkriterium genannt, dass also nicht einfach nur «die besten zwölf» genommen werden, sondern darauf geschaut werde, woher sie kommen und was sie einbringen können: «Ich glaube, da läuft auch das Auswahlverfahren ein bisschen drauf aus, [...] dass man möglichst heterogene Gruppen zusammenbringt, die sich quasi wie gegenseitig auch befruchten können» (Admin ZHdK 2). Auch haben die Mitarbeiter\_innen der Hochschuladministrationen durchaus ihre eigenen Vorstellungen darüber, was unter diesem *gegenseitigen Befruchten* verstanden werden kann:

«Eben, vielleicht verschiedene Herkünfte, verschiedene, also Herkunft von der Ausbildung her, vom Rucksack, den man mitbringt, von der Persönlichkeit, vielleicht die Altersstruktur noch. Ja, das sind so die wichtigsten Sachen, weil man heute im Studium viel in Gruppen arbeitet. Oder es gibt auch bei uns im Studiengang gemeinsame Anlässe, die vertiefungsübergreifend sind, [...] wo Leute von der [einen Ausbildung] zusammenkommen mit Leuten aus [einer anderen]. Also man versucht dort schon so ein bisschen eine Dynamik reinzubringen.» (Admin ZHdK 2)

Die Mitarbeiter\_innen der Administration beschreiben in den Interviews zudem, wie neben politischen und institutionellen Vorgaben (vgl. Kap. 5.2.3) auch zeitliche Aspekte von grosser Bedeutung sein können: Gerade in Studienfeldern, bei denen sich die Kandidat\_innen an mehreren Hochschulen gleichzeitig bewerben, bestehe für die Jury die Notwendigkeit,



den Kandidat\_innen möglichst schnell zuzusagen, da diese sonst woanders hingehen könnten. Dies erfordert von allen Seiten schnelle Entscheidungsabläufe: «Sobald klar ist, wen wir aufnehmen, ruft mein Chef sie sogar direkt an und sagt: ‹Wir wollen dich›». (Admin ZHdK 4) Auch werde ein gewisser Entscheidungsdruck auf Kandidat\_innen ausgeübt, indem sie dazu gedrängt würden sich zu entscheiden, bevor sie alle geplanten Aufnahmeprüfungen durchlaufen hätten. Im Vergleich zu anderen Kunsthochschulen späte Prüfungstermine seien diesbezüglich ein Nachteil und führten oft zu Abmeldungen. Umgekehrt wüssten manche Kandidat\_innen auch um die Gunst bzw. das «Buhlen um die Besten» (Admin ZHdK 1) durch die Lehrenden – und darüber auch vermittelt die Hochschulen – und nutzten dies teilweise aus, indem sie sich zusätzliche Bedenkzeit herauszuholen versuchten, die über die offizielle Zusagefrist hinausgehe.

Der Einfluss der Hochschuladministrationen auf die Aufnahmeverfahren ist durch ihre Mitwirkung auf den verschiedenen Ebenen ein indirekter: Sie organisieren Abläufe, kontrollieren, bearbeiten und stellen Dossiers bereit, sind teilweise für die Zusammenstellung der Prüfungskommission verantwortlich (vgl. Kap. 5.3.3), empfangen und begleiten die Kandidat\_innen am Prüfungstag, verwalten die Wartelisten und kontaktieren Nachrückende. Ohne die administrative Praxis wären die Komplexität und das Ineinandergreifen der verschiedenen Etappen des Bewerbungs- und Aufnahmeprozesses nicht zu bewältigen, weshalb die organisatorische Unterstützung von den Dozierenden sehr geschätzt wird. Es wird aber auch deutlich, dass die Ausgestaltung der Aufnahmeprozedere die Auswahl und Zusammensetzung eines Studiengangs beeinflusst. Indem die Hochschuladministrationen an den zentralen Schnittstellen in diesen Prozessen agieren, kommt ihnen diesbezüglich eine bedeutende Funktion zu.

### 5.3.3

## Prüfungsformate und Zusammensetzung der Jurys

Die Feststellung bzw. Überprüfung der erforderlichen *künstlerischen* bzw. *gestalterischen Eignung* liegt gemäss den Reglementen und Studienordnungen in der Verantwortung der Dozierenden sowie der Studiengang- bzw. Vertiefungsleitungen. Zur Überprüfung dieser künstlerischen bzw. gestalterischen Eignung verwenden die Hochschulen unterschiedliche Aufnahmeverfahren, die sie in ihrer Geschichte herausgebildet haben und die immer wieder modifiziert wurden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die Frage, wie sich die Auswahlkommissionen zusammensetzen: Wie ist das Verhältnis zwischen den verschiedenen Positionen und Traditionen, beispielsweise zwischen Theorie- und Praxis-Dozierenden? Werden externe Expert\_innen miteinbezogen und sind Studierende mit dabei? In den Reglementen der Hochschulen finden sich diesbezüglich meist keine expliziten Vorgaben, ausser dass die Professor\_innen des jeweiligen Fachs als Expert\_innen vertreten sein müssen. Wir werden im Folgenden die einzelnen Formate und Abläufe in den beobachteten Studiengängen zusammenfassend beschreiben.

## 5.3.3.a)

## Die Vorauswahl der Mappen und Aufnahmegespräche in den visuellen Disziplinen

Wie wir gesehen haben, stehen sich die Schweizer Kunsthochschulen im Bereich des Visuellen weniger in der Tradition der Kunstakademie mit ihren *Künstlerklassen* als vielmehr in derjenigen der Kunstgewerbeschule (vgl. Kap. 4.1). Dabei hat sich ein System von *medienspezifischen* Klassen ausgebildet, die im Sinne von Studiengängen in verschiedenen *Options* (HEAD – Genève) oder *Vertiefungen* (ZHdK) organisiert sind. Diese sind nicht an einzelnen Lehrpersonen orientiert, sondern das lehrende Kollegium setzt sich aus unterschiedlichen Dozierenden zusammen. In den Studienbereichen bildende Kunst und Design werden die künstlerischen bzw. gestalterischen Arbeiten der Kandidat\_innen in einer Vorauswahl von Mappen oder Portfolios und in Eignungsgesprächen mit der Jury beurteilt. In den Designstudiengängen an der ZHdK muss für die Zulassung im Bachelor zusätzlich zum eingereichten Portfolio und der Hausaufgabe auch eine praktische Aufnahmeprüfung absolviert werden. Der unklaren Autor\_innenschaft der Mappen bei der Vorauswahl (vgl. Kap. 2.2.2) wird also durch ein *objektivierendes* Verfahren begegnet, um neben konzeptuellen und kommunikativen auch die praktischen, d. h. *handwerklichen Qualitäten* der Kandidat\_innen zu prüfen. Während dieser Prüfung findet dann auch das Eignungsgespräch mit der Vertiefungsleitung statt. Die Designstudiengänge an der HEAD – Genève verzichten auf eine solche praktische Prüfung.<sup>33</sup> Sie verlangen das Mitbringen des Portfolios inklusive einer Hausaufgabe anlässlich des Aufnahmegesprächs (*test d'aptitude*): Die Kandidat\_innen stellen kurz ihre Arbeitsproben vor und werden anschliessend in einem ca. 20 minütigen Gespräch von einer mehrköpfigen Jury dazu befragt.<sup>34</sup> Das Jurykollegium setzt sich neben Dozierenden und eine\_r Studierende\_n der HEAD – Genève aus Dozierenden des Vorkurses und anderer Designstudiengänge der Westschweizer Fachhochschule HES-SO zusammen. Auffällig war insbesondere die häufige Frage, weshalb die HEAD – Genève als Studienort gewählt worden sei. Die Frage zielt auch auf die jeweilige Philosophie der Ausbildung, die ein Studiengang bzw. eine *option* nach aussen darstellt bzw. nach der sie wahrgenommen werden möchte. Die Studiengänge bzw. *options* waren dabei weniger an den praktischen Umsetzungen der jeweiligen Arbeitsproben bzw. Hausaufgaben als vielmehr an den dahinter stehenden Konzepten und Ideen interessiert. Insofern nahm die diskursive Plausibilisierung der gezeigten Arbeiten durch die Kandidat\_innen einen zentralen Stellenwert in den Aufnahmegesprächen ein.

Bei den Master-Studiengängen in Fine Arts/Arts Visuels kennen weder die ZHdK noch die HEAD – Genève eine praktische Prüfung, was sie von zahlreichen Kunstakademien und Kunsthochschulen im deutschsprachigen Raum unterscheidet (vgl. Hölscher/Zymek 2015: 221f.). An beiden Schulen kommt deshalb neben der Vorauswahl der Portfolios den Motivationsgesprä-

33 Mit der Entscheidung, weder eine Vorauswahl noch praktische Aufnahmeprüfungen durchzuführen, orientiert sich die HEAD – Genève eher an Hochschulen in Grossbritannien, Skandinavien und den Benelux-Staaten (Lehrperson Design 4) als am deutschsprachigen Raum, wo praktische Aufnahmeprüfungen in «angewandten Bereichen» als «Standard» beschrieben werden (Hölscher/Zymek 2015: 222).

34 Vgl. Art. 4. Abs. 1 & 2 *Test d'aptitude des Règlement d'admission en Bachelor dans les filières liées au Design du domaine Design et Arts visuels* HES-SO, online unter: <http://www.hes-so.ch/data/documents/Reglement-admission-filiere-Bachelor-Design-4088.PDF> (letzter Zugriff: 14.06.2016).

chen mit den Kandidat\_innen zentrale Bedeutung zu. Die Bewerber\_innen erscheinen meist persönlich zu einem Gespräch von rund 20 Minuten. Einige internationale Bewerber\_innen werden via Skype dazu geschaltet. Die Kandidat\_innen werden u.a. zu ihren jeweiligen Map-pen, den persönlichen Arbeitsvorhaben und oft zur Finanzierung des Studiums befragt. Die Gespräche verlaufen sehr situativ und können als gegenseitiges Kennenlernen und Abtasten verstanden werden, da es – wie immer wieder betont wurde – «für beide Seiten stimmen» müsse. Gegenüber dem Bachelor-Studiengang, in dem der Fokus der Ausbildung noch stärker auf die individuelle Betreuung der Studierenden gelegt werde, stehe im Master stärker der Diskurs und Austausch unter Dozierenden und Studierenden über künstlerische Arbeiten sowie eine kritische Reflexion über die gewählten Inhalte und Darstellungsweisen im Zentrum. Entsprechend seien neben den gezeigten Arbeiten vor allem das diskursive und reflexive Potential sowie das Arbeitsvorhaben für die Zeit während des Masters die entscheidenden Kriterien für die Aufnahme. An der ZHdK übernimmt die Gesprächsführung die jeweilige Studiengangleitung, anwesend sind jeweils zwei Dozierende und ein\_e Studierende\_r des Studienganges. Es liegen weder ein Leitfaden für die Interviewdurchführung noch ein Kriterienblatt für die Entscheidungsfindung vor.

An der HEAD – Genève wurde, wie schon beim Design, häufig gefragt, weshalb gerade diese Hochschule als Studienort gewählt worden sei. Weiter interessierten besonders auch die Konzepte und Ideen, welche die Arbeit motiviert hatten. Das Jurykollegium setzt sich aus mindestens zwei Dozierenden, eine\_r Assistierenden und eine\_r Studierende\_n aus dem jeweiligen Master zusammen. Wie in den Designstudiengängen muss gemäss Reglement auch ein\_e Dozierende\_r aus einem anderen Master-Studiengang der HES-SO anwesend sein.<sup>35</sup> Diese\_r kam in den von uns beobachteten Kommissionen meist aus der ECAL (Ecole Cantonale d'Art de Lausanne). Jeweils im Anschluss an das Gespräch füllt die Aufnahmekommission gemeinsam ein Bewertungsformular aus und erstellt laufend ein Ranking der Kandidat\_innen. Am Ende des Tages wird dies nochmals diskutiert und Uneinigkeiten werden debattiert. Bisweilen müssen auch die Studiengangverantwortlichen ein Machtwort sprechen, wenn das Gremium zu keiner einstimmigen Entscheidung kommt (vgl. Kap. 5.3.7). Zum Schluss wird dieses an die Hochschulleitung weitergereicht, die hinsichtlich der Studienzulassung die letztlich gültige Entscheidung trifft.

---

35 Vgl. den Art. 6, Abs. 3 *Admissions des Règlement du Master of Arts HES-SO en Arts visuels*, online unter: [https://www.hesge.ch/head/sites/default/files/documents/Ecole/reglement\\_du\\_master\\_en\\_arts\\_visuels\\_150414.pdf](https://www.hesge.ch/head/sites/default/files/documents/Ecole/reglement_du_master_en_arts_visuels_150414.pdf) (letzter Zugriff: 14.06.2016).

## 5.3.3.b)

## Die Aufnahmeprüfungen in der Musik

In den performativen Disziplinen existieren ebenfalls mehrstufige Verfahren: In der Musik ist das Vorspielen bzw. das Vorsingen der erste und zentrale Prüfungsschritt. Die Prüfung ist über die untersuchten Hochschulen hinweg relativ ähnlich strukturiert,<sup>36</sup> mit unterschiedlichen Repertoires an zu spielenden Stücken, je nach Studienstufe, Vertiefung und Instrument: Im BA Musik Profil Klassik werden für das Instrumentalfach Violine Stücke bzw. Sätze «aus verschiedenen Epochen [erwartet], eines davon aus neuer Zeit. Die Kommission hört sich eine Auswahl an. Erwartet werden Werke im zumindest mittleren Schwierigkeitsgrad».<sup>37</sup> Im Gesang werden «Kompositionen aus Barock, Klassik und neuer Zeit sowie ein deutsches Lied verlangt. Der Vortrag soll ausserdem mindestens eine zweite Sprache, z.B. Italienisch oder Französisch, beinhalten». An der HEM – Genève sind die Angaben für das Instrumentalfach Violine im BA Musik detaillierter angegeben: «Une pièce pour violon seul de Bach; [l]e premier mouvement d'un concerto de Mozart (avec cadence); [u]ne étude (Rode, Dont, Gaviniès)».<sup>38</sup> Im Gesang werden ähnlich wie an der ZHdK Stücke aus verschiedenen Epochen (genannt werden Barock und ein Oratorium oder eine Oper geschrieben nach 1750) sowie in mindestens zwei Sprachen. Die Beobachtungen ergaben, dass die Kandidat\_innen neben dem Französischen meist Stücke in italienischer oder spanischer Sprache vortrugen. Die Unterschiede in den vorzutragenden Repertoires reflektieren die unterschiedlichen Ausbildungstraditionen und Positionierungen im spezifischen Feld der Musikhochschulen, das trotz seiner globalen Verbreitung immer noch sprachenspezifische Differenzierungen aufweist.<sup>39</sup>

Im Profil Jazz an der ZHdK ist die künstlerisch-musikalische Performance sowohl für Instrumente als auch Gesang noch umfassender als in der Klassik. Gemeinsam mit einer aus drei Studierenden zusammengesetzten Band mit Drums, Bass und Klavier gilt es zunächst drei selbst gewählte Stücke vorzutragen: «Auswendiger Vortrag von drei selbst gewählten Stücken in unterschiedlichen Tonarten und verschiedenen Grooves (Blues-, A-A-B-A-Form, Ballade, Modal-, Latin-, Fusionstück etc.). Eines der drei Stücke soll eine Ballade sein (gilt nicht für Schlagzeug). In jedem Stück müssen die Kandidierenden auch improvisierend zu hören sein.»<sup>40</sup> Anschliessend muss ohne Bandbegleitung ein «technisch anspruchsvolle[s], ausnotierte[s] Werk (Konzertstück, Etüde, Solotranskription o.ä. Notengetreu eingeübt)» vorgetragen werden. Zuletzt folgt schliesslich der Vortrag einer «einfachen Melodie vom Blatt plus Improvisation über die Akkordfolge».

36 Die grossen Überschneidungen in vielen Studienbereichen verweisen auf die Ausbildung einheitlicher institutioneller Strukturen im Feld der Musikhochschulen im Sinne der Isomorphismus-These (vgl. DiMaggio/Powell 1983).

37 Vgl. die Bestandteile für die Aufnahmeprüfung in das Profil Klassik des Studiengangs BA Musik an der ZHdK, online unter [https://www.zhdk.ch/index.php?id=ep\\_bmu\\_vig\\_sklao](https://www.zhdk.ch/index.php?id=ep_bmu_vig_sklao) (letzter Zugriff: 15.06.2016).

38 Vgl. die Bestandteile für die Aufnahmeprüfung in den Studiengang BA Musique en instrument an der HEM – Genève, Discipline Violon. Online unter <https://www.hesge.ch/hem/search/admissions> (letzter Zugriff: 14.06.2016).

39 Wagner beschreibt die unterschiedlichen Schulen und Konzepte in der Ausbildung von Violinist\_innen des 20. Jahrhunderts und geht auf die jüngsten Veränderungen in diesem spezifischen Subfeld ein (vgl. Wagner 2015: 15-23).

40 Vgl. die Bestandteile für die Aufnahmeprüfung in die Profile Jazz und Pop des Studiengangs BA Musik an der ZHdK, online unter [https://www.zhdk.ch/index.php?id=ep\\_bmu\\_vig\\_pjapoo](https://www.zhdk.ch/index.php?id=ep_bmu_vig_pjapoo) (letzter Zugriff: 14.06.2016).

Die Bewertung der vorgetragenen Stücke durch die Jury erfolgt hier *in situ*, d. h. die künstlerische Leistung wird unmittelbar vor Ort eingeschätzt und die Entscheidung meist im Anschluss bzw. nach einer Pause den Kandidat\_innen mitgeteilt oder an einem Anschlagbrett publik gemacht. Rückmeldungen an die Kandidat\_innen werden sehr unterschiedlich gehandhabt: Im Profil Jazz erhielten die Kandidat\_innen nach einer Beratung durch die Dozierenden eine Rückmeldung vor der versammelten Jury und teilweise auch der begleitenden Band. Bei den Aufnahmeverfahren für das Instrumentalfach Violine an der ZHdK gab die Juryleitung den Kandidat\_innen ein individuelles Feedback in einem anderen Raum. An der HEM – Genève war im Instrumentalfach Violine kein Feedback an die Kandidat\_innen vorgesehen, im Vokalfach fand anschliessend an das Vorsingen ein kurzes Gespräch mit den Kandidat\_innen statt, jedoch ohne Rückmeldungen. Im Instrumentalfach Clarinette schliesslich wurden alle Kandidat\_innen am Ende im Prüfungsraum versammelt und die Lehrperson teilte die Ergebnisse mit, wer «admissible» sei und wer nicht.

Eine bis zwei Wochen nach der praktischen Prüfung findet eine theoretische Musikprüfung statt, zu der allerdings in der Regel nur die in der praktischen Prüfung erfolgreich bewerteten Kandidat\_innen zugelassen werden.<sup>41</sup> An der ZHdK findet für eine Studienzulassung im BA zusätzlich eine «Integrierte Eignungsprüfung» in Dreiergruppen mit Gruppenimprovisation, Blattspielen und Theoriehandwerk statt. Ähnlich strukturiert ist auch die Prüfung für den Bereich Jazz.<sup>42</sup> Die Beobachtungen zeigten, dass an beiden Musikhochschulen, sowohl in der Klassik als auch im Jazz, die Theorieprüfung in ihrer Bedeutung gegenüber dem praktischen Teil zurücksteht: Bei sehr guten Resultaten in der praktischen Prüfung können Kandidat\_innen auch bei Nicht-Bestehen der Theorieprüfung mit Auflagen zum Studium zugelassen werden. Der Theorie wird der Status einer «Knochenarbeit» zugesprochen, die man sich unter einem gewissen Druck, und «wenn man nicht gerade auf den Kopf gefallen ist», in einigen Monaten aneignen könne. Sie wird insofern zu einem *sekundären Kriterium*:

«[...] wenn jemand gleich gut ist oder aus unserer Sicht gleich gut ist und jemand in der Theorie besser ist, dann hat die Person [mit besseren Theoriekenntnissen] einen Vorteil. Bei den Klassikern ist es oft so, dass sie vor allem üben und gar keine Theorie machen und dort dann sehr schlecht sind. Und wenn sie [in der] Theorie ungenügend sind, aber gut spielen, dann gibt man ihnen Zeit vom April bis in den Herbst, wenn die Schule anfängt, dass sie nochmal intensiv mit Theorie befassen und dann müssen sie, wenn die Schule anfängt, in der ersten Woche nochmal eine Theorieprüfung machen. Und das ist, was ich so höre, schaffen es dann alle. Also wenn man wirklich das Messer am Hals hat, dann kann man das [...] innerhalb von relativ kurzer Zeit [lernen].» (Lehrperson Jazz 2)

41 Den nicht-erfolgreichen Kandidat\_innen wurde es im Sinne einer *Standortbestimmung* manchmal, aber nicht immer, ebenfalls erlaubt, daran teilzunehmen.

42 Vgl. die einzelnen Bestandteile für die Aufnahmeprüfung in das Profil Klassik des Studiengangs BA Musik an der ZHdK, online unter [https://www.zhdk.ch/index.php?id=ep\\_bmu\\_vig\\_sklao](https://www.zhdk.ch/index.php?id=ep_bmu_vig_sklao) sowie für das Profil Jazz/Pop, online unter: [https://www.zhdk.ch/index.php?id=ep\\_bmu\\_vig\\_pjapoo](https://www.zhdk.ch/index.php?id=ep_bmu_vig_pjapoo) (letzte Zugriffe: 14.06.2016).



## 5.3.3.c)

## Das Vorsprechen und die Aufnahmeprüfung im Schauspiel

Im Schauspiel sorgt das Vorsprechen als zentrale Eintrittshürde ins Feld des Theaters für eine Vorauswahl der Teilnehmer\_innen. Es handelt sich bezüglich zeitlicher Präsenz und Intensität um das umfangreichste beobachtete Aufnahmeverfahren. In mehreren, gleichzeitig stattfindenden Vorsprechen mit Gruppen von bis zu fünfzehn Personen (wobei längst nicht immer alle erscheinen) muss jede Kandidat\_in eine selbst gewählte Rolle sowie eine aus einer von der Vertiefung bestimmten Vorschlagsliste darbieten, die in kurzen Sequenzen (2–4 Minuten) vorgespielt werden. Manchmal kommt als drittes Stück auch ein Gedicht oder Lied hinzu. Nachdem alle Kandidat\_innen ihre erste Rolle performt haben, kommt es zu einer ersten Besprechungsrunde der Dozierenden. Anschliessend werden alle Kandidat\_innen einzeln für den zweiten Durchgang hereingeholt. Bei dieser zweiten Rolle wird oft nach kurzer Zeit unterbrochen («Danke, wir haben ihr Konzept verstanden!»). Anschliessend wird mit den meisten etwas experimentiert, um zu überprüfen, ob und wie es ihnen gelingt, mit einer anderen Vorstellung, einem anderen «Konzept», an die vorbereitete Rolle heranzutreten (bspw. «Stellen Sie sich vor, sie verspüren nicht Trauer, sondern Wut und spielen Sie den Text nochmals»). Wie in der Musik erfolgt auch hier die Bewertung durch die Jury unmittelbar vor Ort und wird im Anschluss an den zweiten Durchgang den Kandidat\_innen in Feedbacks von jeweils ca. fünf Minuten mitgeteilt. Obwohl sich die Dozierenden verhältnismässig viel Zeit für die Rückmeldungen nehmen – es wird betont, dass der Umstand, überhaupt ein Feedback zu geben, keinesfalls Standard an Theaterhochschulen sei –, waren diese oft in einer für die Kandidat\_innen unverständlichen, codierten Sprache formuliert. Nicht selten verliessen die Bewerber\_innen – insbesondere bei noch wenigen Erfahrungen mit Aufnahmeprüfungen – ratlos oder verunsichert über die erhaltenen Rückmeldungen den Raum (vgl. Kap. 5.3.5).

Die Bewerber\_innen werden bei ihrem Eintreffen von Studierenden aus höheren Semestern empfangen und während der gesamten Aufnahmeverfahren betreut. Diese sind zuständig für das Gelingen der technischen Abläufe und Ansprechpersonen für die nervösen Bewerber\_innen, stellen also gleichsam eine Art emotionale Stütze dar. Erfahrungen werden ausgetauscht und Tipps für das Vorsprechen gegeben. Im Gegensatz zu anderen Schauspielschulen ist dies, nach Auskunft der Studierenden, eine Ausnahme, da die Bewerber\_innen ansonsten stark auf sich alleine gestellt seien. Auch die Dozierenden bekräftigen, dass versucht werde, «[...] ein möglichst entspanntes Klima zu schaffen».

Rund die Hälfte bis zwei Drittel der angetretenen Kandidat\_innen des Vorsprechens besteht diesen ersten Prüfungsschritt nicht. Während der Vortest früher kostenpflichtig war, ist er mittlerweile gratis,<sup>43</sup> um die Zugänglichkeit für die Kandidat\_innen aus anderen Ländern zu erhöhen:

---

43 Zudem wird die Option, einen Antrag auf Erlass der Prüfungsgebühren stellen zu können, prominent auf der Homepage bei den Anmeldeunterlagen platziert. Vgl. Zürcher Hochschule der Künste (2016): Bachelor-Studiengänge, Theater, Zulassung: Infos und Formulare, online unter: <https://www.zhdk.ch/index.php?id=31983> (letzter Zugriff: 14.06.2016).



«Ja und wir sagen wirklich auch viel, wir sind mit Abstand, mit Abstand die teuersten. Sie zahlen sonst vielleicht so 30 oder 50 Euro höchstens irgendwo, und vor allem auch bei Schauspiel, die machen wirklich eine Tour. Dann gehen sie nach Wien, dann an unsere Schule, dann in Deutschland zu zwei und das sind junge Menschen, die haben kein Geld. Eben nur schon die Reise ist ein riesen Ding» (Admin ZHDK 5).

Ein Vorsprechen findet zudem in Berlin statt, «um dort die Leute einzufangen», wie es ein\_e Befragte\_r formulierte. Gegenüber den *notwendigen Investitionen ökonomischen und kulturellen Kapitals*, welche die Vorauswahl im Design und der bildenden Kunst, vor allem aber die langjährige künstlerische Praxis im Bereich der Musik nötig machen (See Franz/Saner 2012: 58-60), ist das Vorsprechen insofern zugänglicher, als gewissermassen alle Studieninteressierten sich bewerben und vorsprechen können, sofern sie die formellen Zulassungsbedingungen erfüllen. Gleichzeitig war aber auch der Anteil *sur dossier* Kandidat\_innen vergleichsweise niedrig und es zeigte sich, dass die allermeisten Kandidat\_innen vorher das Gymnasium absolviert hatten. Als zweiter und dritter Prüfungsschritt findet eine zweitägige Aufnahmeprüfung statt, bei denen anfänglich mit rund 50 Bewerber\_innen intensiv in verschiedenen relevanten Studienbereichen (Szene, Stimme, Körper/Bewegung) gearbeitet wird. Fanden im Erhebungsjahr noch zwei zweitägige Aufnahmeprüfungen statt, so wird in der Zwischenzeit nur noch eine Aufnahmeprüfung durchgeführt, damit die Vergleichbarkeit der Kandidat\_innen nicht durch zeitliche Differenzen beeinträchtigt wird. Am Ende des ersten Tages findet eine zweite Auswahl statt, die Zahl wird abermals um die Hälfte auf rund 25 Kandidat\_innen reduziert. Die Resultate werden nach der Kommissionssitzung am Abend des ersten Tages vom Sekretariat erstellt und ausgehängt und den Kandidat\_innen, die vor Ort warten, persönlich mitgeteilt. Erst nach der Sitzung kann das Sekretariat aufgrund der Entscheide in der Kommission die Kandidat\_innen für den nächsten Tag einteilen, so dass diese erst spät abends den Ablauf erfahren. Am Vormittag des zweiten Tages der Aufnahmeprüfung wird nach einem Aufwärmen mit den verbliebenen 25 Kandidat\_innen in zwei Gruppen gearbeitet: eine Gruppe, in der die Kandidat\_innen laut Jury Übungsbedarf bezüglich ihrer Aussprache, Stimme, Intonation etc. haben bzw. noch mal auf ihre Fähigkeiten hin geprüft werden sollen, und eine zweite Gruppe, in der dasselbe für körperliche Bewegungsabläufe, Koordination etc. gilt. Die Gruppen werden von jeweils zwei unterschiedlichen Dozierenden angeleitet und betreut, die auch mehrmals zwischen den Gruppen hin- und herwechseln. Am Nachmittag des zweiten Tages der Aufnahmeprüfung spielen dann alle 25 Bewerber\_innen in zwei Durchläufen noch einmal die beiden vorbereiteten Rollen aus dem Vortest vor, wobei nach jeweils genau drei Minuten konsequent abgebrochen wird. Dieses abschliessende Vorsprechen findet in einem gut gefüllten Übungsraum statt. Anwesend sind alle Dozierenden der Vertiefung, Studierende anderer Jahrgänge sowie der Departementsleiter.

Gegenüber den anderen beobachteten Studiengängen fanden im Schauspiel keine formellen Interviews oder Motivationsgespräche statt. Diese Form des Austauschs erfolgte spontan und oft informell während des Vortests oder im Laufe der zweitägigen Aufnahmeprüfung. Nach oder zwischen einer gezeigten Rolle wurde in Fragen auf den Lebenslauf oder das Motivationsschreiben von Kandidat\_innen Bezug genommen. Eine grosse Bedeutung kommt den unterschiedlichen Kompetenzen in der Vertiefung Schauspiel zu: Bewegen/Körper, Stimme/Sprechen sowie Szene. Entsprechend setzte sich auch die Jury unterschiedlich aus diesen drei

Fachgruppen zusammen. Bei den Vortests waren je ein\_e Dozierende\_r für Stimme/Sprechen und Szene in den Jurys präsent. Beim ersten Tag der Aufnahmeprüfungen kamen die Dozent\_innen für Bewegung hinzu. Am zweiten Tag der Aufnahmeprüfungen bildeten sodann zwei Dozierende für Szene und je eine\_r für Stimme und Bewegung die Kernjury. Bei der abschliessenden Besprechung und Verteilung der Studienplätze nahmen schliesslich alle Dozierenden der Vertiefung sowie der Departementsleiter in der Entscheidungskommission Einsitz.

### 5.3.3.d)

#### Exkurs

Bezüglich der Vorschlagsliste und den selbstgewählten Rollen fällt auf, dass es sich meist um klassische Dramen eines von Männern dominierten europäisch-*weissen* Theaterkanons (vgl. dazu Hänzi 2013) handelt (die häufigsten gespielten Rollen stammen aus Stücken von Shakespeare, Goethe, Schiller oder Kleist). Es gibt nur wenige Stücke von weiblichen Autor\_innen bzw. solchen aus der zweiten Hälfte des 20. und des 21. Jahrhunderts (Beispiele sind Heiner Müller, Dea Loher, Dietmar Dath oder Lukas Bärfuss). Die durch die Vertiefung bestimmte Vorschlagsliste ist hinsichtlich der zu spielenden Rollen geschlechtlich binär («Männerrollen», «Frauenrollen») strukturiert, andere geschlechtliche oder sexuelle Identitäten sind nicht vorgesehen. Von allen beobachteten Kandidat\_innen spielt kein\_e einzige\_r eine Rolle für das jeweils andere Geschlecht oder eine *queere* Geschlechterrolle; Homosexualität wird lediglich zwei Mal thematisiert (einmal anhand einer selbst geschriebenen Rolle und einmal anhand einer Rolle eines Stücks von Rainer Werner Fassbinder). Im Interview auf die binäre Geschlechterrollenverteilung angesprochen, verweist eine befragte Lehrperson auf den Imperativ eines «absolut patriarchalisch organisiert[en]» Marktes:

«Also in einem Jahrgang wie jetzt in dem zweiten Jahrgang sind sieben Damen und drei Herren. Es ist also wirklich komplett gegen den Markt des konventionellen Theaters. Jedes Theaterstück bis in die zeitgenössischen Theaterstücke hinein hat ein Verhältnis von sechs Männern und zwei Frauen. Höchstens. Kucken sie sich die Schillerstücke an. Wie viele Frauen gibt es da? In den Räubern? Kabale und Liebe. Da gibt es eine junge, eine dreiundzwanzig jährige Lady Milford und dann gibt es die Mutter. Das war es. [...] Shakespeares Stücke. Gar keine.» (Lehrperson Schauspiel 2)

Das Problem der mangelnden oder fehlenden Rollen bezieht sich allerdings nicht nur auf die Aufnahmeprüfung: Die ungleiche Verteilung der binären Geschlechterrollen bleibt auch im weiteren Studienverlauf virulent und ist ständig Thema in der Auseinandersetzung mit dem betreffenden Studierendenjahrgang.

«Also wir haben einen Jahrgang mit sehr vielen Damen und die Tatsache ist, dass wir sehr stark im Gespräch sind, dass wir auch in der Gruppe sehr viel dafür tun, dass die sich zumuten, aussetzen, hat zur Folge, dass es da keinen Neid und keine Rängeleien über die – wenn die das kriegt, kriege ich das nicht – also ich rede vor dem Hintergrund, dass die ja wissen, sie steuern auf einen Markt zu, der absolut patriarchalisch orga-

nisiert sein wird. Allein schon durch die Besetzung. Und trotzdem ist es so, dass die, durch die Art, wie wir eine Kultur entwickelt haben miteinander, sehr, sehr stark progressiv sind, vertrauensvoll sind. Natürlich gibt es da einige die mehr, die ziehen, die Zug- und Schubkraft haben. Und andere, die leichter zu verunsichern sind. Das sind die individuellen Unterschiede.» (*Lehrperson Schauspiel 2*)

Es blieb in dem weiteren Gesprächsverlauf unklar, ob sich der «Neid» und die «Rangeleien» exklusiv auf die «sehr vielen Damen» in dem diskutierten Jahrgang bezieht, oder ob eine andere Zusammensetzung – z.B. überdurchschnittlich viele Männer, wie es in unserem Beobachtungsjahrgang der Fall war – ähnliche Effekte entfaltet. Die Erhebungen verdeutlichen weiter, dass bezüglich der Reproduktion eines bestimmten Theaterkanons nicht nur die Orientierung an binären Geschlechterrollen und heteronormativen Sexualitätsvorstellungen Thema ist, sondern dass auch ein impliziter Eurozentrismus die Schauspielausbildung determiniert: Ebenso wenig wie Rollen jenseits der binären, heterosexuellen Norm angeboten werden, gibt es explizit solche für Kandidat\_innen of Color bzw. mit Migrationserfahrungen. Der europäisch-*weisse* Kanon beschränkt sich nicht auf die Vorschlagsliste beim Vorsprechen, sondern auch auf die inszenierten Stücke in der Schauspielausbildung selbst, was von einem Absolventen of Color thematisiert und stark kritisiert wurde.<sup>44</sup>

Weiter wurde die Problematik auch am Nicht-Vorhandensein bzw. der Nicht-Visibilität *anderer*, d.h. als behindert markierter bzw. gelesener Körper deutlich: An der Informationsveranstaltung für die Vertiefung Schauspiel im BA Theater wurde in einer PowerPoint-Präsentation explizit auf den Umstand hingewiesen, dass eine «physische und psychische Gesundheit» für das Studium notwendig sei. Das Schauspielstudium wird in den Interviews denn auch als ein «mentales und physisches Hochleistungsfeld» – ähnlich dem Studium der klassischen Musik (vgl. Kap. 6.3.3.a) – bzw. als «Vorhölle» beschrieben. Die extremen körperlichen und psychischen Belastungen aushalten und damit produktiv umgehen zu können wird denn auch das zentrale Kriterium für eine Aufnahme zum Schauspielstudium beschrieben:

«Naja, also die Art von Fähigkeit, damit umgehen zu wollen erst mal. Also wenn jemand da ist, der sofort aussteigt bei der geringsten Belastung, dann wird das nichts. Dann habe ich auch, wende ich mich auch ab, weil das nichts bringt. Dann vertun wir beide seine Zeit. Ich muss schon mitten in die Sache hinein wollen. Und da auch eine Weile aushalten. Einfach um zu sehen, ob ich die Konzentration und Konditionsfähigkeit habe. Deshalb ist die Aufnahmeprüfung auch so, das wird da angetestet, Belastung.» (*Lehrperson Schauspiel 2*)

Über das Aushalten von Belastungen, Konzentration und Konditionsfähigkeit hinaus scheint ein leistungsfähiger und gesunder Körper aber auch ein zwingende Voraussetzung für das Funktionieren des (zeitgenössischen) Theaters an sich zu sein. Angesprochen auf den Umstand, dass die Situation der Aufnahmeprüfung an den Hochleistungssport erinnere und inwiefern es auch Platz für Körper gibt, die nicht dieser Norm entsprechen, lautete die Reaktion einer Lehrperson, die summarisch für diejenigen der anderen Interviewten stehen kann:

44 Vgl. Sele, Sebastian (2015): Wie die ZHdK rassistische Klischees verbreitet, online unter: <http://tsri.ch/zh/wie-die-zhdk-rassistische-klischees/> (letzter Zugriff: 14.06.2016).

«Ein Gesunder kann einen Kranken spielen, aber nicht umgekehrt» (*Lehrperson Schauspiel 3*).

In keinem anderen Bereich der Künste tritt die Diskrepanz zwischen ökonomischem Erfolg und gesellschaftlicher Anerkennung einerseits und dem nahezu komplettem Ausschluss von nicht-normierten Körpern aus den künstlerischen Ausbildungsinstitutionen andererseits deutlicher zutage als im Bereich der darstellenden Künste. Zeitgenössische Theaterproduktionen des *disabled theatre* sind ökonomisch sehr erfolgreich: Julia Häusermann, eine junge Schauspieler\_in mit Down-Syndrom, gewann als zweite Schweizer\_in überhaupt den «Alfred-Kerr-Darstellerpreis für Nachwuchsschauspieler» anlässlich des 50. Berliner Theatertreffens 2013.<sup>45</sup> Im gleichen Jahr gewann das Theater Hora den Schweizerischen Tanzpreis für «Aktuelles Tanzschaffen» und im Jahr 2016 den Schweizer Grand Prix Theater/Hans-Reinhart-Ring, den «wichtigsten Schweizer Theaterpreis».<sup>46</sup> Ausserdem werden Darstellungen mit behinderten Schauspieler\_innen – im Gegensatz zu den institutionalisierten Bühnen der Stadt- und Staatstheater oder der «freien Szene» – von einem breiten gesellschaftlichen Publikum besucht.<sup>47</sup>

Dem ökonomischen Erfolg und der gesellschaftlichen Anerkennung für das *disabled theatre* stehen auf Seiten der Hochschulen für darstellende Künste explizite körperliche und psychische Anforderungen und Normierungen gegenüber, wie sie in keinem anderen Bereich an Schweizer Kunsthochschulen vorzufinden sind: Ein als behindert oder krank markierter Körper ist in der Theater- und Tanzausbildung durch den ärztlichen Nachweis physischer (Beweglichkeit, Kondition, Stimmbänder, Gehör etc.) und psychischer Belastbarkeit nach wie vor ausgeschlossen. Die zitierte Antwort auf die Problematik («Ein Gesunder kann einen Kranken spielen, aber nicht umgekehrt») deutet dabei den als stark eingeschränkt zu bezeichnenden Raum des Denkbaren in der institutionalisierten Hochschulausbildung für Theater und Tanz an.<sup>48</sup>

Abschliessend kann für die Aufnahmeprüfung in das Studienfeld Schauspiel eine widersprüchliche Situation konstatiert werden: Zum einen zeigt sich der Versuch von Seiten der Hochschulen, die Bedingungen für die Kandidat\_innen so zugänglich und angenehm wie möglich auszugestalten: So wird auf Anmeldegebühren für das Vorsprechen verzichtet, Kandidat\_innen werden explizit auf die Möglichkeit eines Prüfungsgebührenerlasses hingewiesen, die meisten erhalten ein ausführliches Feedback und werden während der gesamten Prüfungssituation von Studierenden begleitet usw. Derart umfassende Massnahmen, um ein angeneh-

45 Vgl. <http://www.tagesanzeiger.ch/kultur/theater/HoraSchauspielerin-gewinnt-Theaterpreis/story/25375167> (letzter Zugriff: 14.06.2016).

46 Vgl. <http://www.hora.ch/2013/index.php?s=1&l=1> (letzter Zugriff: 14.06.2016).

47 Wie Yvonne Schmidt am Beispiel des Theaters Hora skizziert, gelinge dies nur solange, wie das *disabled theatre* den Anspruch des Begaffens an «Freak Shows» auf Seiten des Publikums aufrechterhalte, indem es diesen gleichzeitig reproduziere und dekonstruiere (vgl. Schmidt 2012).

48 Die ableistische «Ordnung des Theaters» wird in einem durch den Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekt verschiedener Schweizer Theaterhochschulen und dem Theater Hora auf die Probe gestellt: Geistig behinderte Theaterschaffende führen Regie, Schauspielstudierende im Master sind ausführende Darsteller\_innen. Eine Begleitforschung setzt sich mit den machttheoretischen Implikationen dieses Arrangements auseinander. Wir bedanken uns bei Yvonne Schmidt für die mündlich übermittelten Informationen.

mes Setting während des Vorsprechens bzw. der Aufnahmeprüfung zu schaffen, konnten wir in keinem anderen Studienbereich beobachten. Andererseits verweisen die angeführten Beispiele hinsichtlich Geschlecht, Sexualität, *weiss*-Sein und Körperlichkeit auf die Reproduktion eines patriarchalen, eurozentristischen und ableistischen Kanons. Dadurch werden Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse innerhalb wie ausserhalb der Hochschule und eine spezifische «Ordnung des Theaters» aufrechterhalten. Das Beispiel der Aufnahmeverfahren im Schauspiel macht zudem exemplarisch deutlich, wie eng die Anforderungen an die Kandidat\_innen, die Ausgestaltung und das Prozedere der Aufnahmeprüfungen und die späteren Studieninhalte aufeinander aufbauen und miteinander verknüpft sind.

### 5.3.3.e)

#### Weitere Prüfungsbestandteile und Einordnung der Verfahren

Neben diesen unterschiedlichen Prüfungsformaten sowie den Interviews und Motivationsgesprächen gibt es noch weitere Bestandteile zur *Feststellung einer künstlerischen Eignung*. So kommen etwa Motivationsschreiben oder Essays in allen beobachteten Studiengängen zur Anwendung. Insbesondere Dozierende, welche die Rekrutierung der Kandidat\_innen weniger auf eine die zukünftige pädagogische Arbeit als vielmehr auf die Eruiierung von künstlerischen Spitzenleistungen fokussieren (vgl. Kap. 5.5.7), finden diese «in der Regel uninteressant», da sie keinerlei Bedeutung für den Zulassungsentscheid hätten.<sup>49</sup> Andere Dozierende betonen hingegen die Bedeutung und Wichtigkeit dieses Prüfungsschrittes: Auf die Frage, welche Bedeutung die Motivationsschreiben hätten, antwortet eine Lehrperson aus dem Bereich Schauspiel wie folgt:

«Eine sehr grosse. Ich persönlich bedauere sogar, dass sie nicht mehr handschriftlich sind. Weil diese Maschinenschrift so etwas Uniformes hat. Ob das jetzt Gothic oder Helvetica ist. Die Handschrift, auch wenn sie mehr Mühe macht zu erkennen, gibt mir was. Gehört zum Bild einer Person. Das ist ein, es entstand aus einem Handeln. Wir bilden für einen Beruf aus, in dem gehandelt wird. Und da ist der Körper, der Mensch, der mir was zeigt. Wenn ich deren Schrift lese, assoziiere ich die zu der körperlich präsenten Person. Die ich in der Arbeit erlebt habe. Oder erleben werde. [...] Und was in dem Motivationsschreiben steht, ist deshalb für mich so wichtig, weil [man] innerhalb von zwei Absätzen schon erkennt, ob jemand wirklich ein Motivationsschreiben schreibt oder ob jemand eine Fleissaufgabe erfüllt. Die Art der Auseinandersetzung ist nicht abhängig vom Bildungsgrad und wie ich schreiben kann, dass die Aufführung mich seit Berlin begleitet und ich deshalb das Giessener Modell der Ausbildung bla bla bla. Ja, das kann toll sein, ich sehe, jemand beschäftigt sich mit zeitgenössischem Theater. [...] Es kann auch sein, dass jemand schreibt: «Ich möchte zum Theater, weil ich da mit Menschen was erzählen kann.» Wenn das identisch ist mit der Person, die sich so vorstellt, weil sie was mit Menschen zusammen erzählen möchte, dann ist das ein einfacher Satz mit sehr viel Inhalt. Deshalb ist das für mich wichtig. Deshalb lese ich die.» (*Lehrperson Schauspiel 2*)

<sup>49</sup> Entsprechend wird in einzelnen Studienbereichen (z.B. in der klassischen Musik) gegenwärtig über die Abschaffung dieses Teils der Eignungsprüfung diskutiert.



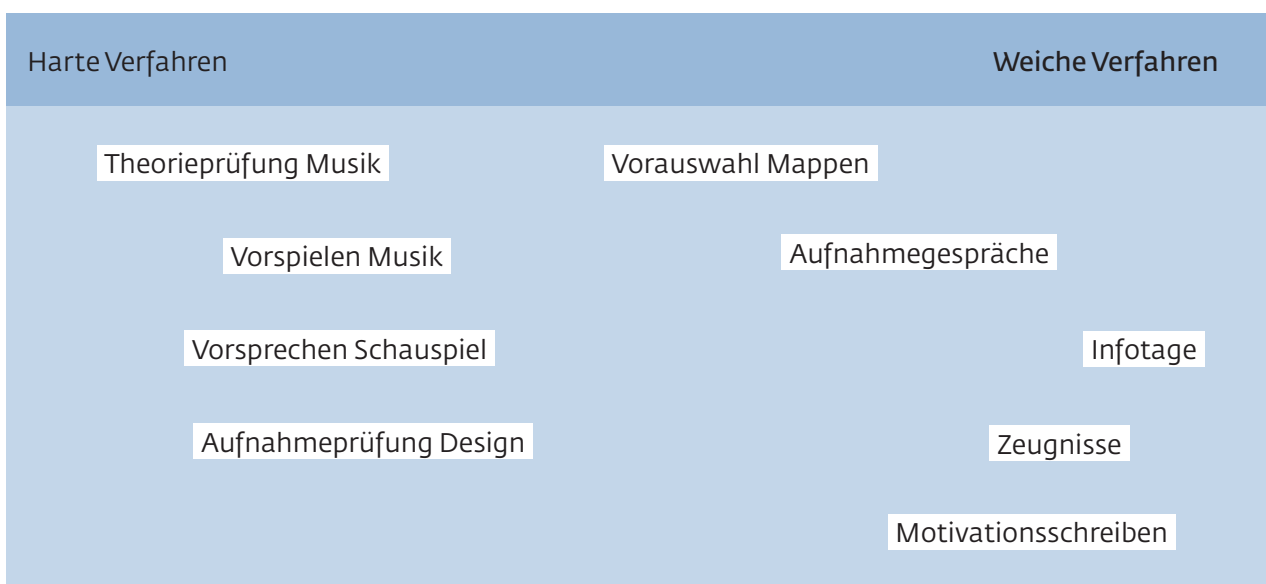
Mit Ausnahme des Profils Jazz an der ZHdK und ansatzweise der Communication Visuelle an der HEAD – Genève werden die Motivationsschreiben allerdings nicht nach vorgängig definierten, ausformulierten Kriterien begutachtet. Sie dienen vielmehr dazu, einen «ersten Eindruck» oder die Übereinstimmung zwischen den Studienabsichten und der gezeigten künstlerischen Leistung der Kandidat\_innen zu prüfen.

Die Beobachtungen zeigten ferner, dass im Verlaufe der Aufnahmeverfahren gelegentlich von Dozierenden auf schulische Noten und Zeugnisse zurückgegriffen wurde. Die Begutachtung von schulischen Zeugnissen wie z.B. der Note in Mathematik oder naturwissenschaftlichen Fächern in gewissen Vertiefungen im Design oder der Deutschnote im Schauspiel, funktioniert als *weiches* Kriterium: Zulassungs- oder Ablehnungsentscheide werden kaum explizit darauf zurückgeführt. Dennoch können sie in gewissen Fällen entscheidend sein, etwa wenn zwischen zwei Kandidat\_innen entschieden werden muss, deren Leistungen für ähnlich gut befunden wurden. So schilderte eine Lehrperson in der klassischen Musik, wie sie während des Vorspiels der Kandidat\_innen jeweils kurz deren Reifezeugnis begutachtet: Bei einer mathematischen oder naturwissenschaftlichen Maturität schliesst sie aufgrund ihrer langjährigen Lehrerfahrung, dass die Bewerber\_innen eher systematisch arbeiten und sich die Musik strukturiert aneignen würden. Wenn hingegen ein sprachliches Reifezeugnis vorliege, dann seien sie offener für einen emotionalen Zugang zur Musik und zum Lernen. Im Zweifelsfall bevorzuge sie zweite.

In Anlehnung an die bereits diskutierte Unterscheidung bei Helsper/Krüger (2015) (vgl. Kap. 2.1.3) lassen sich die Aufnahmeverfahren an Kunsthochschulen nach ihren einzelnen Bestandteilen in einem Kontinuum zwischen *harten* und *weichen* Prüfungsverfahren unterscheiden.

Abbildung 5.7:

### Schematische Darstellung der beobachteten Auswahlverfahren





Die meisten Prüfungsbestandteile befinden sich in einer Mittelposition in dem beschriebenen Kontinuum zwischen *harten* und *weichen* Prüfungsverfahren: Es finden zwar künstlerische Leistungsüberprüfungen (Vorspielen, Vorsprechen, Aufnahmeprüfungen) statt. Deren Ergebnisse lassen sich jedoch kaum auf explizite, «objektivierbare» Standards zurückführen und auch selten in *richtig* und *falsch* einteilen. Eine Ausnahme bilden hier die Theorieprüfungen in der Musik, die aber in ihrer Bedeutung hinter die musikalischen Performances zurücktreten (vgl. Kap. 5.3.3.b). Die Vergleichbarkeit der eingereichten bzw. dargestellten künstlerischen Arbeiten aufrechtzuerhalten ist entsprechend schwieriger einzuhalten als dies bei standardisierten Formaten der Fall ist. Interviews und Motivationsschreiben dienen neben dem Kennenlernen vor allem Einschätzungen bezüglich der sozialen und kommunikativen Anforderungen, die ebenfalls zur Feststellung der künstlerischen Eignung angeführt werden. Sie werden insbesondere im Falle von Unentschiedenheit und gleichen Bewertungen herangezogen.

Die Organisation und Koordination dieser unterschiedlichen Prüfungsformate liegt in den Händen der Administration: Die Abläufe sind eng getaktet und so aufeinander abgestimmt, dass innerhalb kurzer Zeiträume sehr viele Kandidat\_innen beurteilt werden können. Dies erfordert einen strengen Zeitplan, für dessen Ausarbeitung – und bisweilen auch Einhaltung – die Administrationen zuständig sind. Die Rückmeldung der Kandidat\_innen zeigen, dass mit der Prüfungsorganisation meist eine grosse Zufriedenheit besteht. Für die Dozierenden und die administrativen Mitarbeiter\_innen sind die Aufnahmeverfahren sehr aufwendig, da sie sich über mehrere Tage erstrecken und zusätzlich zum sonstigen Studienbetrieb absolviert werden müssen. Sie erfordern höchste Konzentration während langer Prüfungstage, was sich wiederum auf die Beurteilung der Kandidat\_innen auswirkt: Unsere Beobachtungen zeigten, dass Kandidat\_innen, die ganz am Ende eines Prüfungstages an der Reihe waren, insofern benachteiligt waren, als dass die Aufmerksamkeit der Jury nicht mehr dieselbe war.<sup>50</sup> Dies betrifft sowohl Aufnahmekommissionen der performativen Künste als auch die Vorauswahl von Mappen oder Portfolios. In einem beobachteten Studiengang rief ein\_e Dozent\_in eine zusätzliche Pause ein mit dem Argument, dass auch wenn dadurch Zeit verloren gehe und Kandidat\_innen länger warten müssten, es doch notwendig sei, dass sie sich wieder etwas sammeln und konzentrieren könne. Sie könne sich gar nicht mehr richtig auf die Arbeiten und Kandidat\_innen einlassen und hätte das Gefühl, unfair zu werden. Diese Jury diskutierte immer wieder, wie sie sich absichern können, dass auch die Kandidat\_innen, die als letzte an der Reihe sind, so beurteilt werden wie die vorherigen, bzw. dass es die ersten nicht einfacher haben dürften, weil es für diese noch keine «Vergleichswerte» gebe.

---

50 Umgekehrt dürfen die Bachelor-Aufnahmeprüfungen in Gesang nicht zu früh am Morgen angesetzt werden, weil nach Auskunft der Jury das Einsingen vor der Prüfung etwa zwei Stunden in Anspruch nimmt. Es wurde kritisiert, dass die Prüfung bereits morgens um neun Uhr startete, die Kandidat\_innen also um sieben Uhr mit Aufwärmern und Einsingen beginnen mussten.

## 5.3.4

## Die Offenheit und Unbestimmtheit der Kriterien

Die Feststellung einer *künstlerischen Eignung* ist noch vor dem schulischen Reifezeugnis das zentrale Erfordernis in der Zulassung zum Studium an der Kunsthochschule. Was die untersuchten Hochschulen unter einer *künstlerischen Eignung* verstehen, ist allerdings sehr offen formuliert und insofern durch eine «systemimmanente Begriffsunschärfe» gekennzeichnet (Tangian 2010: 71). Im Falle der ZHdK wird die *künstlerische bzw. gestalterische Eignung* in den besonderen Studienordnungen für jeden Studiengang einzeln definiert, was einerseits auf die Unterschiedlichkeit der Disziplinen, andererseits aber auch auf die Autonomie der Departemente bzw. Studiengänge verweist. Für den Studiengang BA Medien & Kunst werden beispielsweise folgende Kriterien zur Beurteilung genannt (wobei nicht zwischen der Vorauswahl des Portfolios und dem Aufnahmegespräch als den beiden Bestandteilen der Aufnahmeprüfung unterschieden wird):

- a. künstlerisches und theoretisches (im Falle der Vertiefung Theorie) Potenzial, Qualität des Portfolios,
- b. Motivation, Interessen, Neugier,
- c. Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit,
- d. Reflexionsfähigkeit, Selbsteinschätzung, Selbstkompetenz,
- e. Team- und Kommunikationsfähigkeit, soziale Kompetenz».<sup>51</sup>

Beurteilt werden demnach sowohl die gezeigten künstlerischen Leistungen (die «Qualität des Portfolios») als auch die Fähigkeit zur Entwicklung, die in der Formulierung des «künstlerische[n] und theoretische[n] [...] Potenzial[s]» der Kandidat\_innen anklingt. Die Bewertung richtet sich sowohl auf den Ist-Zustand als auch auf eine zukünftige, und damit imaginierte, Studiensituation. Was die beiden Zeitpunkte genau auszeichnet, wird in den Studienreglementen allerdings nicht weiter expliziert. Obwohl die Studiengänge die erforderliche «künstlerische bzw. gestalterische Eignung» eigenständig definieren, werden fächerübergreifend sehr ähnliche Begriffe und «Kompetenzen» zu deren Beurteilung angeführt.<sup>52</sup>

An der HEAD – Genève werden die Beurteilungskriterien für den Studienbereich Art Visuels einheitlich in der allgemeinen Studienordnung der Westschweizer Fachhochschule HES-SO festgehalten. Diese führt unter *Art. 9 Aptitudes personnelles* folgende Kriterien zur Beurteilung der Kapazität der persönlichen und künstlerischen Entwicklung («l'appréciation de la capacité de développement personnel et artistique») auf:

---

51 Vgl. die Besondere Studienordnung für den Bachelor of Arts in Medien und Kunst der Zürcher Hochschule der Künste, online unter: [http://www2.zhlex.zh.ch/app/zhlex\\_r.nsf/o/F934442F6CD3618DC1257B4F003FE797/\\$file/414.263.411\\_21.11.12\\_\(Vollversion\)\\_80.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/app/zhlex_r.nsf/o/F934442F6CD3618DC1257B4F003FE797/$file/414.263.411_21.11.12_(Vollversion)_80.pdf) (letzter Zugriff: 14.06.2016).

52 Vgl. dazu die Rechtsgrundlagen der Zürcher Hochschule der Künste, Besondere Studienordnungen, online unter: <https://www.zhdk.ch/index.php?id=87258> (letzter Zugriff: 14.06.2016).

- «1. Compétences créatives et artistiques
- expériences dans l'exercice de la perception et de l'expression artistique
  - expériences dans la conduite de projets personnels
  - connaissances de base des techniques propres aux arts visuels
  - connaissances de base dans les domaines théoriques liés aux arts visuels
  - sensibilité aux problématiques actuelles de l'art
2. Originalité, autonomie des idées, des conceptions et des démarches
- affirmation d'une culture personnelle et diversité des champs d'intérêt
  - capacité à élaborer un projet d'étude
  - capacité à la réflexion critique
3. Compétence communicative, capacité à s'exprimer sur des questions esthétiques
- capacité d'expression linguistique
  - capacité de représentation (audio)visuelle
  - capacité au dialogue
4. Motivation, volonté de se confronter intensivement à l'art et à la culture
- curiosité et intention créatrice
  - désir de jouer un rôle actif dans la vie artistique et culturelle». <sup>53</sup>

Die Aufzählung der erforderlichen Kriterien ist an der HEAD – Genève sehr viel umfassender als an der ZHdK: Künstlerische, ästhetische und technische Fähigkeiten werden hier explizit erwähnt, während sie an der ZHdK unter «künstlerischem Potential» und anderen, eher unbestimmten Ausdrücken subsummiert werden. Es wird allerdings auch hier nicht deutlich, was beispielsweise unter der «perception et de l'expression artistique» zu verstehen ist. In den «connaissances de base des techniques» klingt ein Handwerks- oder Technikbegriff an, dessen technische Grundlagen erarbeitet werden müssen. Interessanterweise fehlen in den Studienordnungen der visuellen Bereiche an der ZHdK solche Bezüge vollständig. Aufgrund der unterschiedlichen historischen Ursprünge und Traditionen der beiden Hochschulen (Kunstgewerbeschule und Ecole des Beaux-Arts) (vgl. Kap. 4.1) wäre genau die umgekehrte Situation zu erwarten. Überschneidungen gibt es hingegen bei Kriterien wie «originalité» bzw. der «autonomie des idées, des concepts et des démarches» (Eigenständigkeit), der (kritischen) Reflexion oder der «Motivation», die alle auf die Singularität künstlerischer Autor\_innenschaft referieren.

An der HEM – Genève werden in der Studienordnung überhaupt keine Kriterien genannt,

---

53 Vgl. den Art. 9 *Aptitudes personnelles des Règlement d'admission en Bachelor dans la filière Arts visuels du domaine Design et Arts visuels HES-SO*, online unter: <http://www.hes-so.ch/data/documents/Reglement-admission-filiere-Bachelor-Arts-visuels-4087.PDF> (letzter Zugriff: 14.06.2016).

sondern lediglich auf das Repertoire der Instrumental- bzw. Vokalstücke und die theoretische Prüfung verwiesen.<sup>54</sup>

Auf die Offenheit und «notwendige Unbestimmtheit» (Hölscher/Zymek 2015: 227) der Kriterien (vgl. Kap. 2.1.3) wird institutionell sehr unterschiedlich reagiert: An der HEAD – Genève kommen Beurteilungsraster zur Anwendung, die einheitliche Bewertungen und Auswahlpraktiken in den verschiedenen Studiengängen befördern sollen. Teilweise gehen diese über die in der Studienordnung aufgeführten Punkte hinaus und umfassen zusätzliche Kriterien: Unter «profil du candidat» figurieren etwa unterschiedliche Punkte, die auf die Motivation («motivation claire à s’engager dans le domaine visé»), die Fähigkeit zur kritischen Reflexion («capacité de réflexion critique») oder das Wissen über die Hochschule («connaissance de la HEAD – Genève») verweisen. Die «compétences communicatives», die fächerübergreifend in verschiedenen Studienordnungen in Genf wie in Zürich zu finden sind, nehmen in Anforderungen wie «capacités d’expression aisée» oder «dialogue actif» ebenfalls eine wichtige Rolle ein. Sie verweisen auf die Bedeutung schulischer und künstlerischer Vorbildungen, im Falle der «compétences communicatives» aber auch auf die Herkunft aus bestimmten sozialen und/oder kulturellen Milieus: Durch die Sprache bzw. die sprachliche Ausdrucksfähigkeit drücken sich immer auch soziale Unterschiede aus, an denen sich das Urteil der Prüfenden orientiert (vgl. Rothmüller 2011: 107). Wenig erstaunlich ist dies vor allem in jenen Studienbereichen zentral, in denen den Aufnahmegesprächen mit Kandidat\_innen eine grosse Bedeutung zukommt (vgl. Kap. 5.3.4).

An der ZHdK sind uns bezüglich Raster keine hochschulweiten Vorgaben bekannt. Entsprechend wird dies in den einzelnen Departementen unterschiedlich gehandhabt: Während manche Studiengänge bzw. Vertiefungen schematisch und relativ formalisiert vorgehen (wie beispielsweise der Studiengang BA Design oder das Profil Jazz), verzichten andere auf die Ausformulierung der Kriterien und die Verwendung von Rastern (MA Fine Arts und Schauspiel). Damit hängen unterschiedliche Profile von Studierenden zusammen, die gesucht werden (vgl. 5.5.2). Im Profil Jazz findet anlässlich einer jährlichen Retraite eine vorgängige Besprechung über die Auswahlverfahren statt, in der über die einzelnen Gefässe der Prüfungen und die Kriterien diskutiert wird (Lehrperson Jazz 1). Ähnlich wie an der HEAD – Genève wird relativ schematisch mit sehr ausdifferenzierten Rastern sowohl für die praktische Prüfung als auch zur Beurteilung des Motivationsgesprächs und des Motivations Schreibens operiert. So umfasst das Bewertungsraster für die praktische Prüfung drei Bereiche (Musikalische Gestaltung, Instrumental-/Gesangstechnik, Präsenz auf der Bühne) mit jeweils mehreren Punkten: Der Bereich «Musikalische Gestaltung» wird etwa wie folgt differenziert:

- «Interpretation und Improvisation
- Formverständnis, Phrasierung, musikalischer Atem
- Puls, Time, Groove

54 Vgl. das Kap. IV *Procédure d’admission des Règlement d’admission en Bachelor dans le domaine Musique et Arts de la scène HES-SO*, online unter: <http://www.hes-so.ch/data/documents/Reglement-admission-bachelor-Musique-et-Arts-scene-4084.PDF> (letzter Zugriff: 14.06.2016).

- Stilistische Sicherheit
- persönlicher, musikalischer Ausdruck
- Phantasie, Eleganz
- Zusammenspiel/Interaktion mit der Band»

Für jeden dieser Punkte wird eine Bewertung auf einer fünfstelligen Skala vorgenommen. Die abschliessende Gesamtbeurteilung enthält die Punkte «Innovation», «Exzellenz» und «Praxistauglichkeit», in denen die Kandidat\_innen ebenfalls anhand der fünfstelligen Skala eingestuft werden.<sup>55</sup>

Die Beobachtungen ergaben, dass die Raster sehr unterschiedlich ausgefüllt werden: In einem Studiengang wurden die Diskussionen der Jury (gefällt/gefällt nicht, interessant/uninteressant etc.) direkt in das entsprechende Raster übertragen, d.h. die Hierarchie in den Präferenzen für die Kandidat\_innen bildete sich direkt in den entsprechenden Ausprägungen des Rasters ab. Für geeignet befundene Kandidat\_innen waren in allen Punkten gut bis sehr gut, für ungeeignet befundene Kandidat\_innen allen Punkten ungenügend, ohne dass allerdings eine weitere Differenzierung oder Begründung stattfand. Das Ausfüllen der Raster diente in diesem Studiengang lediglich dem Zweck, die spätere Schlussentscheidung durch die Departements- bzw. Hochschulleitung zu beeinflussen. In einem anderen Studiengang hingegen wurden die Raster sehr akribisch und vollständig ausgefüllt und anschliessend mit dem Studiengangverantwortlichen diskutiert. Sie bildeten auch die zentrale Grundlage für die Einschätzung der Kandidat\_innen und wurden auch in den Rückmeldungen an die Kandidat\_innen verwendet. Eine spezifische Bedeutung kommt den Rastern auch im Falle von Rekursen zu, indem die gesamte Beurteilungspraxis während der Aufnahmeverfahren nachgewiesen werden kann. Eine Lehrperson dieses Studienganges beschreibt dies retrospektiv anhand eines konkreten Falles, bei dem die Entscheidung durch eine Kandidat\_in angezweifelt wurde:

«Ich habe noch eine Erinnerung. [...] Es kam einmal ein Vater mit seiner Tochter nach der Prüfung noch einmal zu einem Gespräch. Weil sie es nicht akzeptieren konnte. Und bei diesem Gespräch war ich nicht dabei, das machte der [Studiengangleiter]. Und das ging etwa eine Stunde und der Vater hat dann das begriffen, [als] der [Studiengangleiter] ihm alles hinlegte, alles, die Noten gezeigt, alle Feedbacks gezeigt und alles sehr transparent. Und dann war das erledigt. Aber das gab es einmal.» (Lehrperson)

### 5.3.5

## Die Decodierung der Anforderungen: Die Bedeutung kulturellen Kapitals und sozialer Netzwerke auf Seiten der Kandidat\_innen

Die Offenheit der angeführten Kriterien und die darin implizite «Unschärfe» erfordert von

<sup>55</sup> Das Raster für das zehn- bis fünfzehnminütige Motivationsgespräch ist mit 13 Kriterien, die mit Stichworten zu den «Stärken», zum «Entwicklungsbedarf» sowie einer Einschätzung der Mentor\_in versehen wird («Note / Prädikat»). Es finden sich sowohl die bereits angeführten Kriterien wie «Offenheit, Neugier, Flexibilität, Kreativität» als auch soziale Kriterien wie «Einsatzbereitschaft, Ressourcen (z.B. finanzielle Situation)» oder «breite Allgemeinbildung erkennbar». Bei den Gesprächen kamen aber meist nicht alle Punkte zur Sprache.

den Kandidat\_innen eine Decodierung der darin enthaltenen Anforderungen. Für viele Kandidat\_innen ist undurchsichtig, aufgrund welcher Kriterien die Auswahl wie funktioniert. Dies betrifft nicht nur die Argumentation einzelner Lehrender oder Fachbereiche, sondern wird oft auf die gesamte «Schule» verallgemeinert: «They never say in front of you. It is not a statement done by the school» (Kandidatin Klassik 2). Die Undurchsichtigkeit der angeführten Kriterien kam in vielen Interviews mit Studierenden zum Tragen. Intransparente Informations- und Kommunikationsverläufe sind allerdings kein Spezifikum von Kunsthochschulen, sondern ein kennzeichnendes Merkmal unterschiedlicher Formen kompetitiver Aufnahmeverfahren und Studiensituationen (vgl. Kap. 2.1.3), aber auch der künstlerischen Felder. Sich ein oft implizites Wissen anzueignen ist deshalb eine zentrale Voraussetzung für die Studienzulassung bzw. für die Partizipation in diesen Feldern generell. Die Interviews mit den Kandidat\_innen und Studierenden haben deutlich gemacht, dass zwar Informationen über die offiziellen Kanäle der Hochschulen vorhanden sind, dass diese alleine in der Regel jedoch nicht ausreichen. Ein Kandidat, der sich zum Zeitpunkt des Interviews bereits an neun verschiedenen Hochschulen beworben hat, unterscheidet deshalb zwischen einem «theoretischen» und einem «praktischen» Wissen, wobei man sich letzteres erst im Laufe der Aufnahmeverfahren aneignen könne:

«Ja, genau, [ich hatte Informationen von der] Internethomepage, von Leuten, die das gemacht haben, von Freunden. Das ist aber das theoretische. Dann das Praktische, das ich im Verlaufe dieser Aufnahmeverfahren gelernt habe, [...] waren andere Sachen. Die stehen nirgends drauf. [...] Ja, es sind ganz einfache Sachen, zum Beispiel... Ja, wie stehe ich auf der Bühne? Zu wem rede ich? Was darf ich mir erlauben beim Vorsprechen? Welche Präsenz gilt es oder bedarf es? Im Sinne von: Ich stelle eine Rolle vor, also darf ich nicht in meinem inneren Pyjama oder einfach so gekleidet sein. Das muss zur Rolle passen. Ich muss denken, was ich sage, nicht einfach nur ein Blatt auswendig lernen, auf [...] der Bühne präsentieren oder runterlabern können. Ich habe zu bedenken, dass es Requisiten gibt auf der Bühne, mit denen ich mir, die ich mir zur Hilfe nehmen kann. Die mir aber auch im Wege stehen können. Es gibt eine Art, ja, vor allem Präsenzsachen. Und Gedankenarbeit, [...] all dieses Technische. Ich fasse es mal unter technische Sachen zusammen.» (Kandidat Schauspiel 1)

Während der Kandidat die offiziellen Informationen der Hochschulen, den Austausch mit anderen Kandidat\_innen, die diese Erfahrung gemacht haben, zum «theoretischen» Wissen zählt, ist das Vorsprechen an verschiedenen Schauspielschulen Teil einer notwendigen «Lernphase»: «Jedes Vorsprechen ist ein Kapitel mehr». In dem Zusammenhang wird insbesondere in den performativen Disziplinen auch von einer «Tournee» gesprochen: Diese beschreibt den Umstand, dass – nach übereinstimmenden Aussagen von Lehrenden wie Kandidat\_innen – im deutschsprachigen Raum mehrere Tausend Menschen das Berufsziel Schauspieler\_in anpeilen und sich dazu mit Vorkursen, privatem Spiel-, Sprech- oder Tanztraining sowie weiteren Massnahmen auf das Vorsprechen an einer der rund zwanzig öffentlichen und diversen wei-



teren privaten Schauspielschulen vorbereiten. Im Falle der klassischen Musik<sup>56</sup> oder Fine Arts weitet sich diese «Tournee» auf die globale Ebene aus. Insofern sind die Erfahrungen des Vorgesprechens Teil eines kontinuierlichen Lernprozesses, welche die Kandidat\_innen in die Lage versetzen, sich jene Techniken anzueignen, die letztlich für eine Aufnahme an die Hochschule gefragt sind und insofern dem entsprechen, was als «künstlerisches Potential» verstanden wird. Das für den Eintritt in die Kunsthochschule erforderliche kulturelle Kapital (das angeführte implizite Wissen bzw. die «technischen Sachen») muss im entscheidenden Moment mobilisierbar sein. Dazu bedarf es einer persönlichen, verkörperten Erfahrung mit den Erfordernissen und Abläufen solcher Aufnahmeprüfungen.<sup>57</sup>

Gerade in den performativen Disziplinen werden deshalb häufig Analogien zum (Hochleistungs-)Sport gezogen (vgl. Kap. 6.3). Ein Kandidat schildert seine Erfahrungen auf die Frage nach seiner Vorbereitung auf den *concours* in der klassischen Musik wie folgt:

«En bossant des heures et des heures. Et... en faisant du sport. En ayant une bonne alimentation. En fait, on a une... Enfin, tous les concours, que ce soient des concours d'entrée, des concours de sortie, des concours comme pour Genève, des concours internationaux, sont des épreuves d'athlètes, on est des athlètes de haut niveau. On est vraiment, enfin moi je me considère comme un athlète de haut niveau. À une différence près, c'est que l'athlète de haut niveau a son coach qui le coaché tous les jours, et qui lui fait un planning de coach. Nous, on a un coach qui nous coaché une heure par semaine, une heure vingt ici, par semaine, et qui nous dit : «Ben après, c'est à toi de te démerder». C'est-à-dire qu'un musicien doit être son propre coach. Ce qui n'est pas le cas d'un nageur, qui va à ses heures d'entraînement avec son entraîneur qui est là, derrière, et qui lui dit : «Ben voilà, t'as pas fait...», enfin... On apprend à être nous-mêmes notre propre entraîneur. Et du coup, c'est un travail de longue haleine, le concours d'entrée [...]» (*Kandidat Klassik 3*)

Es wird deutlich, dass die Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfungen neben der körperlichen Fitness vor allem eine gedankliche Ebene impliziert: Selbstdisziplin, Konzentration und Gedankenarbeit müssen im Rahmen der Aufnahmeverfahren zunächst erfasst und sodann auch beherrscht, d. h. verinnerlicht werden. Dies gilt insbesondere auch für die sprachliche Ebene, damit eine Angleichung bzw. Passung zur Ausdrucksweise der Dozierenden hergestellt werden kann. Im Falle von Schauspiel machen die im Interviewauszug angesprochenen Lernprozesse deutlich, dass sich die Kandidat\_innen im Rahmen der Aufnahmeverfahren Codes und das entsprechende Vokabular wie «Präsenz», «Rolle» oder «Gedankenarbeit» aneignen müssen. In den Aufnahmegesprächen von Fine Arts und gewissen Vertiefungen des Designs waren Erklärungen zu den Arbeiten und die Fähigkeit, Konzepte des eigenen Schaffens zu erläutern ebenso ausschlaggebend für die Bewertung wie die künstlerische Arbeit an sich. Dabei spielte auch die Bezugnahme auf theoretische oder künstlerische Referenzen eine wichtige Rolle. Einerseits wurde erwartet, dass auf Künstler\_innen oder Theoretiker\_innen

<sup>56</sup> Dort sind es in erster Linie renommierte Lehrende im Sinne des «Meister\_in-Schüler\_in»-Prinzips (vgl. dazu Kap. 6.3), an denen sich die Kandidat\_innen orientieren: «Ich möchte bei Professor so und so studieren, und ob jetzt der in Wien ist oder in Zürich oder sonst irgendwo, das ist so die Referenz» (Admin ZHdK 6).

<sup>57</sup> Entsprechend sind erfolgreiche Erstbewerbungen in Studienbereichen mit besonders vielen Kandidat\_innen auf wenige Studienplätze (wie z. B. Schauspiel) denn auch äusserst selten.

Bezug genommen wird. Andererseits sollten diese aber nicht ausschliesslich dem Lehrplan des Bachelors entstammen, sondern auch eigene Recherchen und Interessen widerspiegeln. Bekannte Namen waren zwar wichtig, aber die Nennung weniger bekannter Referenzen wurde positiv als persönliches Engagement und Motivation gewertet. Auch das Referenzschreiben bzw. sogar die Unterschrift hatten in der Bewertung einen hohen Stellenwert – insbesondere auf Master Stufe. Ein Jurymitglied umschreibt die eigenen Beobachtungen folgendermassen:

«C'était frappant comment la lettre [de recommandation] – la signature – était importante pour la décision. Auteur de lettre signifiait réseau – on aime bien ou on aime pas. J'avais presque l'impression que c'est plus important que le travail même. Les gens veulent rester entre eux...» (*Lehrperson Arts Visuels 1*)

Die Lehrperson impliziert in dem wiedergegebenen Ausschnitt, dass neben dem eigentlichen Empfehlungsschreiben vor allem die unterzeichnende Person und das mit ihren Namen assoziierte Netzwerk wichtiger wird als die Arbeit selbst. Insofern würde dieses soziale Kapital nicht nur dazu dienen, mangelndes implizites Wissen über die Aufnahmeverfahren (Wissen über Mappengestaltung, Klassen, Professor\_innen etc.) zu kompensieren (vgl. Kap. 2.2.2), sondern darüber hinaus Inklusion in das Kunstfeld überhaupt zu ermöglichen – ein Ansinnen, das jedoch, wie Wuggenig (2012: 248) bemerkt, bereits zu einem sehr viel früheren Zeitpunkt einsetzen müsste (auf die Bedeutung von Netzwerken kommen wir in Kap. 5.5.2 zurück).

### 5.3.6

## Die Herstellung von Passungsverhältnissen: Zur *Vorauswahl* von Studierenden in der Musik

Insbesondere für die Musik wurde darauf verwiesen, dass ausser der gezeigten musikalischen Leistung keine weiteren Kriterien anfallen würden: Die Beobachtungen der Aufnahmeprüfungen legen jedoch den Schluss nahe, dass sowohl in der Klassik als auch im Jazz neben der eigentlichen musikalischen Performance auch weitere Faktoren eine wichtige Rolle spielen: So stellte sich beispielsweise oft die Frage, welche Kandidat\_innen bereits vor der Aufnahmeprüfung Kontakt zu und Übungsstunden bei den gewünschten Dozierenden hatten. Aus Sicht vieler Dozierenden sind solche ein fast unerlässliches Muss, da im Studium intensiv über Jahre hinweg mit den Studierenden gearbeitet wird (vgl. Eidenbenz 2014: 4). Nur so könne die Passung zwischen Dozierenden und Studierenden im Sinne des «Meister\_in-Schüler\_in»-Prinzips hergestellt werden. Es gehöre gewissermassen zu den Spielregeln des Musikfeldes und sei den meisten Kandidat\_innen auch bewusst, dass es von Vorteil sei, solche Übungsstunden im Vornherein in Anspruch zu nehmen. Die Interviews mit den Kandidat\_innen zeigen allerdings, dass dieses Wissen nicht allen Kandidat\_innen bekannt war.<sup>58</sup> Andere gingen davon

<sup>58</sup> Dies obwohl bspw. an der Informationsveranstaltung der ZHdK explizit Interessent\_innen aufgefordert wurden, Dozierende zu kontaktieren und eine Lektion zu besuchen.

aus, dass solche Lektionen etwas kosten und verzichteten deshalb darauf. Wieder Andere erklärten, dass sie kostenlosen Unterricht als Zuschauende besuchten und die Gelegenheit dazu nutzten, einige Minuten vorzuspielen und mit dem\_r gewünschten Dozierenden ins Gespräch zu kommen. Allerdings wären die wenigsten interviewten Dozierenden bereit, den Hinweis einer privaten Lektion in offizielle Formulare oder auf der Homepage zu schreiben. Zu uneinheitlich seien die privaten Lehrformen und Stundenansätze der Dozierenden und weder die Schule noch die Dozierenden wollten diese beiden Bereiche vermischen, nicht zuletzt wegen der juristischen Anfechtbarkeit solcher Verlautbarungen. Einzelne Dozierende würden es umgekehrt jedoch begrüßen, über Probelectionen als offiziellen Teil der Prüfung nachzudenken – ihre ohnehin stattfindende Praxis also quasi zu *offizieren*:

«Moi, je trouve que ce serait une bonne idée, de voir les gens, de se réunir dans la grande salle, que chacun puisse parler un petit peu avec un prof en disant ses attentes, moi je trouve que ce serait mieux que d'écrire sur un dossier, c'est plus parlant et puis on se rend compte parce que sur un dossier, ils vont mettre ça, mais ils mettent à peu près tous la même chose [...] on peut faire une espèce de – même avec les profs sur scène à un moment donné, et puis une espèce de colloque, une journée comme ça, un peu où on dit «voilà ce qu'on attend de vous». Chaque prof s'exprime, vous voyez, par rapport – quel niveau, qu'est-ce qu'on pourrait faire, et puis après, comment on peut les diriger, quelles sont nos spécialités, parce qu'on n'a pas tous les mêmes. [...] Après, ce que moi je trouverais bien c'est que justement, chaque élève, qu'on ait environ 2, 3 minutes ou 5 minutes d'entretien avec les élèves comme ça et puis après qu'ils puissent jouer, que ceux qui ont envie de jouer jouent [...] [et] ne s'occupent pas de savoir s'il y a des profs ou pas dans la salle. [...] Mais ensuite, il faut quand même une deuxième épreuve de sélection. La première épreuve pourrait quand même nous faire gagner du temps de pré-sélection, c'est à dire vider quand même – on est bien obligés, on ne peut pas prendre tout le monde et puis ça reste un concours.» (*Lehrperson Klassik 3*)

Kandidat\_innen, die sich ein solches Umfeld selber schaffen, indem sie mehrere solcher Übungsstunden bei verschiedenen Dozierenden in Anspruch nehmen, werden aber umgekehrt auch missbilligt: Ihnen haftet der Ruf an, künstlerisch nicht auf der Höhe, ja gar «Touristen» zu sein und deshalb auf solche Strategien zurückgreifen zu müssen. Einige Dozierende fanden, das sei für sie eine Zeitverschwendung. Es wird problematisiert, dass manche Lehrpersonen – wie bereits erwähnt – solche Übungsstunden gratis, andere jedoch nur gegen Bezahlung anbieten, es aber dazu keine transparenten Informationen gebe. Ausserdem wird es nicht als sinnvoll erachtet, wenn einfach jede\_r gratis bei einem «Starprofessor» vorbeigehen könne (*Lehrperson Musik 1*). Wann ein privates Vorspielen bei einer\_m Dozierenden und wann eine offizielle Bewerbung an der Hochschule angebracht ist, ist für die Kandidat\_innen bisweilen nur schwierig einzuschätzen, wie etwa das folgende Beispiel einer 17-jährigen Kandidatin für das Instrumentalfach Violine im Bachelor zeigt: Die Kandidatin besucht zum Zeitpunkt der Prüfung noch das Gymnasium. Sie möchte sich eigentlich erst in einem Jahr bewerben und die Aufnahmeprüfung dann erneut machen, die sie als eine Art *Qualitätskontrolle* sieht, um sich selbst einschätzen zu können. In der Jury entsteht daraufhin eine Diskussion, ob es legitim sei, sich lediglich für ein «Feedback» zu bewerben oder nicht. Auf Nachfrage bestätigt die Kandidatin, dass sie erst das Gymnasium abschliessen und sich für das nächste Studien-

jahr bewerben möchte. Es steht die Frage im Raum, ob sie nun ein Feedback erhält oder nicht, wobei es Stimmen dafür und dagegen gibt. Ein\_e Dozierende\_r positioniert sich deutlich dagegen: Wenn sie ein Feedback wolle, solle sie privat vorspielen kommen. Schliesslich entscheidet die Jury der Kandidatin mitzuteilen, dass sie die Prüfung bestehen würde, wenn sie nächstes Jahr so spiele. Mehr könnten sie zum jetzigen Zeitpunkt nicht sagen. Ein anderes Beispiel zeugt aber von einer gegenteiligen Handhabung: Ein Kandidat aus dem Ausland, der sich aufgrund der hohen Reisekosten keine Einzellektion mit dem Dozierenden seiner Wahl leisten konnte, freut sich über die Rückmeldung desselben Dozierenden nach den Prüfungen, obwohl er nicht aufgenommen wurde:

«C'est quelqu'un qui est venu nous parler presque un à un et il a pris le temps de me dire quand même «ça c'est bien, ça c'est bien...», et de faire une critique constructive, sans dire «je n'aime pas ton professeur». Il m'a clairement dit : «il faut que tu améliores ça, ça et ça, fais-y attention et tente à nouveau l'année prochaine, ça vaut 100% la peine.» (Kandidat Klassik 6)

Diese Beispiele verdeutlichen in ihrer Widersprüchlichkeit, dass die Plattform der Prüfungen unterschiedliche Aspekte birgt. Darüber hinaus zeigt insbesondere das zweite, dass die Kontaktaufnahme zu Dozierenden durchaus ausschlaggebend sein kann: Der Kandidat geht also davon aus, dass er aufgenommen worden wäre, hätte er eine Einzellektion besuchen und sich entsprechend auf die Prüfung vorbereiten können. In der Tat bestätigte eine Mehrheit der beobachteten Professor\_innen im Gespräch explizit, nur Leute aufzunehmen, die sie bereits gesehen haben. Es bedarf für die Kandidat\_innen also eines expliziten Wissens über das gewünschte Studienfeld, die entsprechende Hochschule und den\_die «Meister\_in», also eines feldspezifischen kulturellen Kapitals, das nur durch umfangreiche ökonomische Investitionen (Kosten für Reise, Unterkunft, private Übungslektionen etc.) bzw. eines sozialen Netzwerks zu erschliessen ist. Gerade für Musiker\_innen mit einer anerkannten künstlerischen Praxis aus sogenannten «Drittstaaten» ist dies oft nicht oder nur eingeschränkt verfügbar (vgl. Kap. 5.1.6).

Auch legen unsere Beobachtungen und Analysen aus Interviews mit Dozierenden nahe, dass die Vorauswahl der Studierenden auch mit der Position der Dozierenden im Kollegium bzw. verallgemeinert im Feld zusammenhängt: Renommierte Professor\_innen bieten *Masterclasses* in verschiedenen Ländern an, erhalten so deutlich mehr Anfragen für Übungsstunden und können insofern aus einem grösseren Kreis von Bewerber\_innen auswählen. Dies stellt nicht nur eine eigene Form von Anerkennung dar, sondern impliziert auch einen Wissensvorsprung gegenüber ihren Jury-Kolleg\_innen, was wiederum ihre *privilegierte* Position festigt – und insofern die Annahmen über kumulative Vorteile (Matthäus-Prinzip) bestätigt (vgl. Lutter 2012; DiPrete/Eirich 2006). Entsprechend können sie sich in den Diskussionen über einzelne Kandidat\_innen gegenüber ihren Kolleg\_innen durchsetzen, auch wenn diese im Vorspielen nicht von allen Jury-Mitgliedern als für eine Zulassung hinreichend bewertet werden. Dass den Präferenzen der *Stars* hohe Bedeutung zukommt, verweist auch der Umstand, dass manche gar nicht persönlich anwesend sind, sondern schriftlich ihre bevorzugten Kandidat\_innen mitteilen oder sich durch Assistent\_innen vertreten lassen, wobei diese kein Stimmrecht haben (Lehrperson Klassik 2).

Aber auch bei der Vergabe von Noten oder der Erstellung von *Rankings* spielen diverse Faktoren mit, die mit der künstlerischen Leistung der Kandidat\_innen nur bedingt in Zusammenhang stehen. So nehmen etwa Dozierende, denen im Feld weniger Renommee zugeschrieben wird, bewusst auch Kandidat\_innen auf, die sie vorher nicht gesehen haben oder müssen sich – im Falle von Noviz\_innen – zuerst ein eigenes Profil an der Hochschule erarbeiten. In jeder Jury bestehen zudem Eigendynamiken aufgrund der unterschiedlichen Positionierungen. Eine Lehrperson aus der Klassik gibt ein Beispiel für die Effekte solcher Aushandlungsprozesse:

«Ich kann vielleicht aus dem Nähkästchen plaudern. Vielleicht ist das jetzt nicht mehr so, aber [bei einem Instrument ist es] eine relativ grössere Gruppe gewesen, vielleicht so sechs, sieben Dozierende. Dann hat es eben diese Stars gehabt, es hat zwei Stars gehabt und dann hat es so Mittel[[feld] gehabt und dann hat es so ein, zwei gegeben, bei denen man gesagt hat: das sind denn, der nimmt nur die Schlechten wenn überhaupt. Und dann kann es auch ein bisschen Neid geben, beim Auswahlverfahren untereinander, also: «Der bekommt so viele Studenten, oder nur die Guten.» Und dann kann es aber auch die Situation geben, man traut jetzt dem, der sich für den schlechten Lehrer beworben hat, traut man sich nicht eine schlechte Note zu geben, weil der arme Kerl dann ja keine Schüler bekommt. Das sind so die Spiele.» (*Lehrperson Klassik 2*)

### 5.3.7

#### Wer entscheidet letztlich? Aushandlungsprozesse in den Jurys

Das angeführte Beispiel verweist über die klassische Musik hinaus auf die Rolle von Aushandlungsprozessen in den Jurys oder Departementskommissionen, die während oder im Anschluss an die Aufnahmeverfahren stattfinden. Das Sprechen über die Kandidat\_innen in diesen Kommissionen ist durch feldspezifische Begrifflichkeiten geprägt, die für Aussenstehende teilweise nur schwierig zu decodieren sind. In einem Interview nach den Aufnahmeverfahren rekapitulierte eine Lehrperson aus dem Bereich Schauspiel die aus ihrer Sicht zentralen Begrifflichkeiten:

«Also eine ausformulierte Kriterienliste gibt es in dem Sinne nicht. Also da hat jeder, also auch das wirst du ja sicherlich mitbekommen haben, es gibt so Begrifflichkeiten, mit denen dann da hantiert wird, also wie Präsenz, wie Haltung, wie Ausdruckswille, szenische Fantasie, [...] ja die denke ich jeder so, so handhabt.» (*Lehrperson Schauspiel 1*)

Eine Auseinandersetzung über die Inhalte hinter diesen *Begrifflichkeiten* wird zwar einerseits als wünschenswert eingestuft, andererseits aber auch gleich wieder verworfen, weil zu unterschiedliche Positionen, Traditionen und Auslegungen bestünden:

«Ähm, aber da hat wahrscheinlich ganz, jeder auch ganz [...] eigene persönliche Ansätze, nach denen er das... Das wäre eigentlich einmal ein Punkt, das wirklich einmal zu tun, das wirklich einmal aus zu formulieren, schriftlich: Worum geht es denn eigentlich? Aber dann, dann kommen wir dann, ergehen wir uns wieder in ellenlangen Diskussionen, was jetzt der eine und der andere unter Präsenz versteht, oder was



der eine unter Spannungs-Lösungsprozessen versteht oder so, auch das ist ja bei jedem ganz unterschiedlich [...] gewachsen und damit wird es auch ganz unterschiedlich gehandhabt und angewandt.» (*Lehrperson Schauspiel 1*)

Die zitierte Passage schliesst an die angeführte Unbestimmtheit der Kriterien an und dass der Rückgriff auf fixe Begriffsverständnisse kaum möglich ist. Sie verweist aber auch darauf, dass innerhalb einer Auswahlkommission bzw. eines Lehrkollegiums unterschiedliche Positionen bestehen, die nicht zwingend übereinstimmen müssen. Diesen entsprechen unterschiedliche Präferenzen hinsichtlich der Aufnahme von verschiedenen *Studierendentypen*. Hinsichtlich Inklusion bzw. Exklusion bestimmter Typen stellt sich deshalb auch die Frage, wer in den Auswahlkommissionen letztlich entscheidet, welche Positionen bzw. Traditionen sich gegenüber anderen durchsetzen können und inwiefern diese mit den feldinternen Hierarchien verknüpft sind.

In verschiedenen Jurys gab es intensive Diskussionen und Meinungsverschiedenheiten über einzelne Kandidat\_innen bzw. darüber, was als deren «künstlerische Eignung» gelesen werden kann. Es fiel jedoch auf, dass offene Konflikte äusserst selten waren. Die folgende Beobachtungssituation bildet insofern eine Ausnahme: Bei der Besprechung der Ergebnisse eines langen Prüfungstages versammeln sich die Dozierenden zu einer grossen Runde in einem Besprechungszimmer. Bei der Diskussion über einzelne Kandidat\_innen meldete sich eine Lehrperson mehrmals zu Wort, konnte aber die angefangenen Sätze nicht beenden, da andere Anwesende ihr wiederholt ins Wort fielen und nicht ausreden liessen. Die Lehrperson bekundete leise, aber dennoch für alle hörbar, und mit Tränen in den Augen gegenüber einer anderen Lehrperson ihren Unmut über diese Situation und fühlt sich nicht entsprechend repräsentiert in der Jurymeinung («Das ist jetzt euer Jahrgang!»).

Dieses Beispiel bildet insofern eine Ausnahme bezüglich der Intensität der geführten Diskussionen, nicht jedoch bezüglich der resultierenden Situation: Unstimmigkeiten blieben häufig im Raum stehen, ohne weiter verhandelt zu werden. In der Regel wird deshalb mit Hilfe von Benotung und der Ausrechnung von Durchschnittswerten oder Abstimmungen nach Mehrheitsprinzip versucht, eine möglichst «objektive» Rangliste der ausgewählten Kandidat\_innen zu erstellen. Dabei blieben Minderheitenpositionen innerhalb der Jury oft singulär und nur teilweise anerkannt.

In diesen angeführten *Spiele*n zeichnet sich häufig ein Wechsel in der Begutachtung von den inhaltlich-fachlichen Kriterien, die unter «künstlerischem Potential», «Qualität des Portfolios» etc. zusammengefasst werden, hin zu personalen Faktoren wie der Motivation und Sozialverhalten der Kandidat\_innen oder deren kommunikativen Fähigkeiten, aber auch dem Gruppenverhalten und internen Hierarchien der Jurys statt: Wenn eine bestimmte Kandidat\_in prioritär sein sollte, dann müsse aber eine andere auch einen Studienplatz erhalten, so die Argumentation. In der Tendenz resultierten daraus Listen mit erheblich mehr Kandidat\_innen als Studienplätzen. Diese wiederum müssen dann in langen Abschlussitzungen bzw. durch höhere Instanzen (wie die Departements- oder Hochschulleitung) bereinigt werden, wodurch bestimmte Kandidat\_innen wieder rausfallen. Bisweilen erledigt sich die weiterhin notwendige Reduktion der Listenplätze durch Absagen von Seiten der Kandidat\_innen gewissermassen von selbst.



Dagegen waren aber auch Settings zu beobachten, in denen die Dozierenden in umfangreichen Retraiten und Briefings gemeinsam festlegen, welche Typen von Studierenden gesucht werden:

«Wir haben so ein Retreat, das wir jedes Jahr machen [...] jetzt Ende Semester zwischen Januar und Februar gehen wir einen Tag auf den [Ort] und dann sind solche Themen auch aktuell. Wie sind wir mit den Aufnahmeprüfungen, [...] wollen wir etwas ändern, wollen wir alles gleich behalten? Und so weiter.»  
(Lehrperson Jazz 1)

In der Wahrnehmung dieser Lehrperson führt ein solches Vorgehen zu weniger Konflikten und Meinungsverschiedenheiten. Andererseits liegt dies aber auch an der Grösse eines Studiengangs bzw. einer Vertiefung, der Anzahl zu vergebender Studienplätze sowie der Anzahl (Hauptfach)Dozierenden, die über die Auswahl der Kandidat\_innen bestimmen und bisweilen auch ein «Vetorecht» besitzen.

Der beschriebenen Schwierigkeit, entsprechende Begrifflichkeiten und Inhalte festzulegen und daraus Kriterien abzuleiten, wird in den Hochschulen und Studienbereichen sehr unterschiedlich begegnet: Sei es durch die Zentralisierung der Entscheidungskompetenz, um die Vergleichbarkeit der Verfahren durch höhere Instanzen sicherzustellen, sei durch Ausdifferenzierung zusätzlicher und immer weitergehender Kriterien und dazu gehöriger Raster. Unseren Beobachtungen zufolge drückte sich die Schwierigkeit, überhaupt noch eine gemeinsame Sprache bzw. Begriffe zu finden, in den Auswahlkommissionen dadurch aus, dass erstaunlich wenig über konkrete Inhalte, sondern vielmehr über die Persönlichkeiten einzelner Kandidat\_innen gesprochen wurde. Dabei fokussierte sich die Aufmerksamkeit nicht auf die als besonders gut oder schlecht eingestuften Kandidat\_innen, d.h. jene, «bei denen man es auf den ersten Blick sieht», sondern auf diejenigen, die im Mittelfeld eingestuft wurden. An diesen entbrannte nicht selten die Diskussion über die erforderlichen Qualitäten und notwendigen Standards, die es für ein Kunsthochschulstudium heutzutage mitzubringen gälte.

### 5.3.8

#### Das Cooling-Out von Kandidat\_innen

In verschiedenen Aspekten der Aufnahmeverfahren zeigte sich, dass bestimmte Fragen (z.B. nach der Anzahl Bewerbungen oder an welchen Hochschulen etc.) sowohl auf das kulturelle Kapital der Bewerber\_innen, d.h. auf ihre Kenntnisse des Feldes abzielten, als auch ein normativer Hinweis darauf waren, dass in stark kompetitiven Studienfeldern das mehrmalige bzw. -jährige Bewerben an verschiedenen Hochschulen die Regel ist. Wie Clark in Anlehnung an die Arbeiten Goffmans betont, erfolgen solche Hinweise oder Vorwarnungen grundsätzlich mit Wohlwollen und in guter Absicht (vgl. Clark 1960: 574): Es geht darum, die Aspirationen der Kandidat\_innen mit den institutionellen Erfordernissen in Übereinstimmung zu bringen, sie also bisweilen auch von ihrem ursprünglichen Studien- oder Berufsziel wegzulenken (vgl. Kap. 2.4.4).

Unsere Beobachtungen legen nahe, dass dies insbesondere in den hochkompetitiven Feldern wie klassischer Musik, Jazz oder Schauspiel, in denen vielen Bewerber\_innen wenige Studienplätze zur Verfügung stehen, mit dem Alter der Kandidat\_innen in Zusammenhang steht: So fielen die Urteile der Jury bei jüngeren Kandidat\_innen deutlich milder aus. Sie wurden meist in freundlichem Ton dazu aufgefordert, «nicht den Mut zu verlieren und es nächstes Jahr nochmals zu versuchen». Mit zunehmendem Alter wurden die Verdikte schärfer und expliziter und die Kandidat\_innen werden mit klaren Worten auf ihre vermeintliche Nicht-Passung zum jeweiligen Studienfeld hingewiesen. Dennoch nahmen sich die Juries für personalisierte Rückmeldungen an Kandidat\_innen in der Regel viel Zeit, was – wie von verschiedenen Seiten betont wurde – keinesfalls Standard im Feld der Kunsthochschulen sei. Besonders in den Rückmeldungen an jüngere Kandidat\_innen wurden immer wieder (Retour) Schleifen über Praktika, Propädeutika oder ein Vorstudium empfohlen bzw. angemahnt. In Studienbereichen, in denen unterschiedliche Ausbildungsangebote an derselben Hochschulen aufeinander aufbauen, wurden nicht selten noch während der Aufnahmeprüfungen entsprechende Abklärungen eingeleitet – wobei die kurzen Wege in den als «Schulen» bezeichneten Bildungsinstitutionen (vgl. Kap. 6.1) solche spontanen Umdisponierungen erleichtern, etwa wenn Dozierende von Vorkursen in den Aufnahmekommissionen der Hochschulen vertreten sind und umgekehrt. Insbesondere in den Aufnahmeverfahren für den Bachelor äusserte sich ein gewisser Paternalismus, wie von manchen Dozierenden selbstkritisch angemerkt wurde: Einerseits ging es darum, die Aufnahmeprüfung möglichst so auszugestalten, dass sich die Kandidat\_innen möglichst aufgehoben fühlen; andererseits war damit die Hoffnung verknüpft, dass diese im Falle eines negativen Studienbescheids auch im nächsten Jahr wiederkommen und insofern eine positive Erfahrung auch in das Feld der Bewerber\_innen zurücktragen. Eine Lehrperson aus dem Bereich Schauspiel beschreibt die Strategie folgendermassen:

«Das ist einfach – ich denke immer langfristiger, ich glaube, das zahlt sich aus. Es spricht sich herum unter den Leuten, sehr schnell: «Da darfst du ausspielen», «Die unterbrechen dich erst spät. Und sagen dir dann auch noch, warum. Und geben dir auch noch ein Feedback, obwohl du nicht genommen bist.» Das spricht sich sehr, sehr schnell herum. Und die Bewerberzahlen steigen. Das ist das, was ich will. Ich mache das ja nicht als Samariter, sondern ich kriege ja auch was dafür. Im Sinne, also als Arbeitnehmer hier für meine Arbeitsstätte». (*Lehrperson Schauspiel 2*)

Das Beispiel verdeutlicht nochmals die institutionelle Sicht auf die Aufnahmeverfahren: Freundlichkeit und eine möglichst angenehme Atmosphäre dienen auch dazu, dass sich möglichst viele Kandidat\_innen bewerben, was als ein Ziel der Hochschule dargestellt wird, weil unter diesen potentiell auch «unentdeckte Talente» sein könnten. Viele Bewerber\_innen auf wenige Studienplätze und damit hohe Aufnahmequoten sind allerdings auch ein institutioneller Imperativ, woran die Studiengänge intern auch bemessen werden (vgl. Kap. 5.1.1). Schliesslich erhöhen mehr Kandidat\_innen, aber auch das Renommee der Lehrenden, des Studiengangs und letztlich der Hochschule wiederum die Exklusivität und damit die Anziehungskraft bzw. das Prestige von bestimmten Studienfeldern (vgl. Kap. 5.5.8). Das Beispiel macht deutlich, wie An- und Auswahl von Bewerber\_innen an Kunsthochschulen inhärent miteinander verschränkt sind (vgl. Kap. 2.1.3).

Die Beobachtungen ergaben ferner, dass Informationsveranstaltungen und Orientierungsgespräche, die über den gewünschten Studiengang Auskunft geben sollten, – je nach Anzahl Kandidat\_innen und Studienplätzen – oft Erzählungen über das hohe Niveau, den Leistungs- und Erfolgsdruck und die zahlreichen Hürden auf dem Weg zum erhofften Berufsziel waren. Dies zeigt sich exemplarisch an der Frage nach der Studienfinanzierung im persönlichen Motivationsgespräch einer Studienrichtung, die je nach sozialer Herkunft bzw. sozioökonomischer Lebenssituation sehr unterschiedlich wahrgenommen wird: Eine Kandidat\_in, die wusste, dass ihre Eltern sie nicht unterstützen können und damit rechnen muss, einen Antrag auf Sozialhilfe zu stellen, empfand diese Frage als «sehr unangenehm»:

«Der [Dozent] hat mich viel zum Thema gefragt, was für ein Studium ich machen wolle. Ich weiss, ich habe ihm sehr offen und ehrlich gesagt, ich habe mich mit vielen Sachen auseinander gesetzt und ich sei mir durchaus bewusst, was das heisst, [Künstler\_in] zu sein oder so ein Studium zu machen. Ich weiss, dass er noch das Thema Finanzen angesprochen hat, das war mir recht unangenehm. [...] Weil er dann auch fand, ob ich dann wisse, dass das so und so finanziert werden muss. Ich meinte, ich wisse, ich habe dort meine Unterstützung nicht. Es war mir einfach unangenehm.» (Kandidatin)

Umgekehrt wurde dieselbe Frage von Kandidat\_innen, die angeben konnten, dass ihre Eltern das Studium vollumfänglich finanzieren, überhaupt nicht als problematisch empfunden. Der Hinweis auf die hohen Kosten eines Studiums, die erschwerten Möglichkeiten für einen Nebenerwerb etc. funktioniert im ersten Fall als Zurechtweisung – für das *mangelnde Gespür* bezüglich der eigenen sozialen Platzierung – und Disziplinierung zugleich, während Kandidat\_innen ohne finanzielle Sorgen dies als eine Bestätigung für den angestrebten Weg auffassen können. Die Frage nach der Studienfinanzierung ist angesichts der prekären Beschäftigungsverhältnisse für viele Absolvent\_innen (vgl. Kap. 5.5.6) zweifelsohne sehr wichtig; allerdings sollte dieser Verweis nicht (nur) disziplinierend oder zurechtweisend erfolgen, sondern auch auf Unterstützungsmöglichkeiten (Möglichkeit auf Studiengebührenerlass, Stipendien des Kantons, Stiftungen etc.) hinweisen. Ansonsten äussern sich in solchen Hinweisen vor allem institutionelle Vorstellungen darüber, wer eigentlich als *ideale\_r Studierende\_r* an der Kunsthochschule gefragt ist: Es sind nicht nur *künstlerisch geeignete* und motivierte, sondern auch sozial kompetente Personen, die bestens im Kunstfeld vernetzt bzw. mit den *Spielregeln* vertraut und solide finanziert sind.

## Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse des Teilkapitels 5.3

- Homepages und Auskünfte der Studiengangsekretariate sind wichtige Auskunftsquellen für Studieninteressierte. Es wurde deutlich, dass nicht alle Inhalte und Auskünfte durchgehend in mindestens zwei Sprachen (Deutsch und Englisch bzw. Französisch und Englisch) verfügbar sind. Dies führte beispielsweise dazu, dass Kandidat\_innen mit mangelnden Deutschkenntnissen nicht über alle Prüfungsbestandteile informiert waren. (Kap. 5.3.1 und 5.3.2)
- Die Administrationen aller drei Hochschulen stehen in ihrer Arbeit grundsätzlich für die Hochschulpolitik ein: Um ein möglichst breites Spektrum an Bewerber\_innen zu erreichen und damit die Chancen auf «exzellente Studierende» zu erhöhen, motivieren sie alle Interessent\_innen sich zu bewerben. Eine Ausnahme bildeten Anfragen von sehr jungen Studieninteressierten, die gerade erst einen Abschluss der Sekundarschule gemacht haben. (Kap. 5.3.1 und 5.3.2)
- Über die zur Verfügung gestellten Auskünfte und Informationen werden teilweise normative institutionelle Vorstellungen bezüglich Alter, Bildungsbiographien oder auch künstlerischen Voraussetzungen auf die Studieninteressierten übertragen. Dies widerspricht zumindest teilweise dem Anspruch der Kunsthochschulen auf «Offenheit» und «Chancengleichheit», die ebenfalls institutionelle Ziele sind. (Kap. 5.3.1 und 5.3.2)
- Indem die Studiengangsekretariate und die Hochschuladministration eine Art vorgelagerte Triagefunktion für die Studiengänge wahrnehmen, können interessierte Bewerber\_innen und potentielle Studierende bereits vorgängig von der Hochschule weggelenkt werden. (Kap. 5.3.1 und 5.3.2)
- Die administrativen Mitarbeiter\_innen an allen drei Hochschulen betonen, keinerlei Einfluss auf die Auswahl der Kandidat\_innen zu haben und distanzieren sich explizit von der Entscheidungsebene. Der Einfluss der Hochschuladministrationen ist durch ihre Mitwirkung auf den verschiedenen Ebenen der Aufnahme-prozedere indirekt: Die Organisation von Abläufen und Kommunikation von Anforderungen und Ergebnissen kann die Auswahl und Zusammensetzung eines Studiengangs beeinflussen. (Kap. 5.3.1 und 5.3.2)
- In den Studiengängen für Fine Arts und Design (insbesondere an der HEAD – Genève) war zu beobachten, dass die Studiengänge bzw. *options* weniger an den praktischen Umsetzungen der jeweiligen Arbeitsproben bzw. Hausaufgaben als vielmehr an den dahinter stehenden Konzepten und Ideen interessiert waren. Die diskursive Plausibilisierung der gezeigten Arbeiten durch die Kandidat\_innen nahm einen zentralen Stellenwert in den Aufnahmegesprächen ein. (Kap. 5.3.3)
- In der Musik überschneiden sich die Verfahren im Vorspielen bzw. Vorsingen für die Studiengänge im Profil Klassik an den beiden Hochschulen stark und sind in den Abläufen standardisierter als in anderen Studienfächern. Unterschiede zeigen sich v.a. im Repertoire der vorzutragenden Stücke, die auf unterschiedliche Positionierungen und Ausbildungstraditionen im Feld der Musikhochschulen zurückzuführen sind. (Kap. 5.3.3)

- Die Theorieprüfung der Musik-Studiengänge steht in ihrer Bedeutung gegenüber dem praktischen Teil zurück und wird insofern zu einem «sekundären Kriterium»: Bei sehr guten Resultaten in der praktischen Prüfung können Kandidat\_innen auch bei Nicht-Bestehen der Theorieprüfung mit Auflagen zum Studium zugelassen werden können. (Kap. 5.3.3)
- Mit Ausnahme des Profils Jazz an der ZHdK und der Communication Visuelle an der HEAD – Genève werden die Motivationsschreiben nicht nach vorgängig definierten Kriterien begutachtet. Sie dienen vielmehr dazu, einen «ersten Eindruck» zu erhalten oder die Übereinstimmung zwischen den Studienabsichten und der gezeigten künstlerischen Darbietung bzw. Arbeit der Kandidat\_innen zu «prüfen». (Kap. 5.3.3)
- Die Curricula in verschiedenen Studienbereichen reflektieren die Diversität bzw. Heterogenität der Studierenden erst ansatzweise. So orientiert sich bspw. das Stückrepertoire im Schauspiel an einem klassischen, deutschsprachigen Theaterkanon, der ausschliesslich binäre Geschlechter- und europäisch-weiße Rollen vorsieht. Auch in der klassischen Musik bleibt die Auswahl vornehmlich auf Werke mitteleuropäisch-weißer Männer fokussiert. Die Vielfalt und das «künstlerische Potential» anderer Zeiten, Musikkulturen und Komponist\_innen bleiben durch die einseitige Orientierung auf das Spitzen-segment des globalen Musikwettbewerbs tendenziell unterrepräsentiert. (Kap. 5.3.3)
- In den darstellenden Künsten sind explizite körperliche und psychische Anforderungen und Normierungen vorzufinden: Ein als behindert oder krank markierter Körper ist in der Theater- und Tanzausbildung durch den ärztlichen Nachweis physischer (Beweglichkeit, Kondition, Stimmbänder, Gehör etc.) und psychischer Belastbarkeit explizit ausgeschlossen. (Kap. 5.3.3)
- Für die Aufnahmeverfahren in das Studienfeld Schauspiel ist hinsichtlich Inklusion und Exklusion eine widersprüchliche Situation zu konstatieren: Zum einen wird versucht, die Bedingungen für die Kandidat\_innen so inklusiv und angenehm wie möglich auszugestalten (Verzicht auf Anmeldegebühren für das Vorsprechen, expliziter Verweis auf die Möglichkeit eines Prüfungsgebührenerlasses, ausführliches Feedback für die Kandidat\_innen etc.). Andererseits verweisen die Beobachtungen der Aufnahmeprüfungen bezüglich der Rollenvorschläge, der dargebotenen Rollen und der Stückauswahl auf die Reproduktion eines patriarchalen, eurozentristischen und ableistischen Kanons, durch den Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse innerhalb wie ausserhalb der Hochschule und eine spezifische «Ordnung des Theaters» aufrechterhalten werden. (Kap. 5.3.3)
- Die Bewertung der Kandidat\_innen richtet sich in allen Studienfeldern sowohl auf den Ist-Zustand bei der Aufnahmeprüfung als auch auf eine zukünftige, und damit imaginierte, Studiensituation. In den Studienreglementen wird allerdings nicht ausgeführt, wie die zukünftige «künstlerische Entwicklung» bzw. das «Potenzial» zum Zeitpunkt der Aufnahmeverfahren zuverlässig eingeschätzt werden kann. (Kap. 5.3.4 und 5.3.5)
- Die Aufzählung der erforderlichen Kriterien ist an der HEAD – Genève sehr viel umfassender als an der ZHdK: Künstlerische, ästhetische und technische Fertigkeiten und «Kompetenzen» werden hier explizit erwähnt, während sie an der ZHdK unter «künstlerischem Potential» und anderen unbestimmten Ausdrücken subsummiert werden. (Kap. 5.3.4 und 5.3.5)

- Die Interviews mit den Kandidat\_innen und Studierenden haben deutlich gemacht, dass zwar Informationen über die offiziellen Kanäle der Hochschulen vorhanden sind, dass diese alleine in der Regel jedoch nicht ausreichen. Auch ist für viele Kandidat\_innen undurchsichtig, aufgrund welcher Kriterien die Auswahl wie funktioniert. (Kap. 5.3.4 und 5.3.5)
- Intransparente Informations- und Kommunikationsverläufe sind kein Spezifikum von Kunsthochschulen, sondern ein kennzeichnendes Merkmal unterschiedlicher Formen kompetitiver Aufnahmeverfahren und Studiensituationen. Sich ein oft implizites Wissen anzueignen ist deshalb eine zentrale Voraussetzung für die Studienzulassung bzw. für die Partizipation in diesen Feldern generell. (Kap. 5.3.4 und 5.3.5)
- Auf die Offenheit und Unbestimmtheit der Kriterien wird institutionell sehr unterschiedlich reagiert: Manche Studiengänge bzw. Vertiefungen gehen schematisch und formalisiert vor und verwenden Beurteilungsraster, die einheitliche und vor allem nachvollziehbare Bewertungen garantieren sollen. Andere Studiengänge verzichten hingegen auf die Ausdifferenzierung weiterer Kriterien und die Verwendung von Rastern. (Kap. 5.3.4 und 5.3.5)
- In den Aufnahmeverfahren der klassischen Musik wird eine spezifische Form der Vorauswahl von Studierenden praktiziert: Da sich die Ausbildung weiterhin eng am sogenannten «Meister\_in-Schüler\_in»-Prinzip orientiert, ist eine Vorauswahl aufgrund des intensiven Einzelunterrichts über Jahre hinweg aus Sicht vieler Dozierenden ein unerlässliches Muss. Es handelt sich hierbei um eine feldspezifische Regel, die nicht öffentlich gemacht wird. Zudem sind grosse Unterschiede in der Bezahlung für solche privaten Übungsstunden auszumachen. Dies erhöht die ohnehin notwendigen hohen finanziellen Investitionen für die Aufnahme zum Musikstudium zusätzlich. (Kap. 5.3.6)
- Dem Vorschlag, die Praxis der Vorauswahl zu officialisieren, stehen die meisten Dozierenden skeptisch bis ablehnend gegenüber. Zu uneinheitlich seien die privaten Lehrformen und Stundenansätze der Dozierenden und weder die Hochschulen noch die Dozierenden möchten diese beiden Bereiche vermischen, nicht zuletzt wegen der juristischen Anfechtbarkeit. Manche Dozierende würden es jedoch begrüßen, über Probelektionen als offiziellen Teil der Prüfung nachzudenken. (Kap. 5.3.6)
- Zudem bestehen teilweise explizite normative Anforderungen an das Auftreten bei den Prüfungen (Kleidung, Verhalten, Angabe von Präferenzen etc.), die ebenfalls mit den Erfordernissen des Studienfeldes begründet werden. Auch dies wird institutionell nicht kommuniziert und entsprechend sind nicht alle Kandidat\_innen darüber informiert. (Kap. 5.3.6)
- Die Vorauswahl ist inhärent mit der Position der Dozierenden im Kollegium bzw. verallgemeinert im Feld verknüpft: Renommiertere Professor\_innen erhalten deutlich mehr Anfragen für Übungsstunden und können insofern aus einem grösseren Kreis von Bewerber\_innen auswählen. Dies stellt nicht nur eine eigene Form von Anerkennung dar, sondern impliziert auch einen Wissensvorsprung gegenüber ihren Jury-Kolleg\_innen, was wiederum ihre privilegierte Position festigt (im Sinne des Matthäus-Prinzips: Wer hat, dem wird gegeben). (Kap. 5.3.6)
- Das Sprechen über die Kandidat\_innen in den Juries und Auswahlkommissionen ist durch feldspezifische Begrifflichkeiten geprägt, die für Aussenstehende teilweise nur schwierig zu decodieren sind. Dies



zeigte sich exemplarisch bei den Rückmeldungen an Kandidat\_innen im Bereich Schauspiel: Zahlreiche Bewerber\_innen – insbesondere solche mit noch wenigen Erfahrungen aus Aufnahmeprüfungen – verliessen ratlos oder verunsichert über die erhaltenen Rückmeldungen den Raum. Dadurch kann der positive Erfahrungsmoment, der sich durch die ausführliche Rückmeldung bieten könnte, für viele Kandidat\_innen nicht oder nur ansatzweise genutzt werden. (Kap. 5.3.7)

- Die Schwierigkeit, überhaupt noch eine gemeinsame Sprache bzw. Begriffe für die Beurteilung der künstlerischen Arbeiten zu finden, drückte sich in den Auswahlkommissionen dadurch aus, dass weniger konkrete Inhalte, sondern vielmehr die Persönlichkeiten einzelner Kandidat\_innen fokussiert wurden. Dabei richtete sich die Aufmerksamkeit nicht auf die als besonders gut oder schlecht eingestuft Kandidat\_innen, d.h. jene, «bei denen man es auf den ersten Blick sieht», sondern auf diejenigen, die im Mittelfeld eingestuft wurden. An diesen entbrannte nicht selten die Diskussion über die erforderlichen Qualitäten und notwendigen Standards, die es für ein Kunsthochschulstudium heutzutage mitzubringen gälte. (Kap. 5.3.7)
- Dieser Schwierigkeit wird in den untersuchten Hochschulen und Studienbereichen sehr unterschiedlich begegnet: Zum einen werden Entscheidungskompetenzen zunehmend zentralisiert, um die Vergleichbarkeit der Verfahren durch höhere Instanzen sicherzustellen; zum anderen werden zusätzliche Kriterien und dazu gehörige Raster ausdifferenziert, um den Anspruch auf möglichst «objektive» und faire Verfahren einzulösen. Beides wird insbesondere auch vor dem Hintergrund befürchteter Rekurse praktiziert. (Kap. 5.3.7)
- Über verschiedene «weiche Kriterien» wie Orientierungsveranstaltungen, Praktikumsnachweise und Motivationsgespräche werden normative Vorstellungen über ideale Studierende artikuliert: Es sind nicht nur künstlerisch geeignete und motivierte, sondern auch sozial kompetente Personen, die gut im jeweiligen Feld vernetzt, mit den Spielregeln vertraut und solide finanziert sind. (Kap. 5.3.8)
- Bei den Motivationsgesprächen war zu beobachten, dass viele Fragen in erster Linie auf das kulturelle Kapital der Bewerber\_innen, d.h. auf ihre Kenntnisse des Feldes abzielen und nicht mit den gezeigten bzw. vorgelegten künstlerischen Arbeiten in Zusammenhang stehen. (Kap. 5.3.8)
- Die Frage nach der Studienfinanzierung bzw. der Hinweis auf die hohen Kosten eines Studiums und die erschwerten Möglichkeiten für einen Nebenerwerb angesichts der unsicheren Beschäftigungsverhältnisse für viele Absolvent\_innen von Kunsthochschulen zweifelsohne wichtig. Sie wird allerdings je nach sozialer Herkunft bzw. sozioökonomischen Lebensumständen sehr unterschiedlich verstanden. Es ist deshalb wichtig, dass solche Hinweise nicht disziplinierend oder zurechtweisend erfolgen, sondern auch Informationen über Unterstützungsmöglichkeiten (Möglichkeit auf Studiengebührenerlass, Stipendien des Kantons, Stiftungen etc.) beinhalten. (Kap. 5.3.8)

## 5.4

## Stratégies et perspectives des candidat\_e\_s au prisme de la vocation, de l'idéal artistique, de l'autodidaxie et de l'héritage

Décrire et comprendre les mécanismes institutionnels de discrimination implique de considérer les parcours des candidat\_e\_s et étudiant\_e\_s. Les actions mises en œuvre par ces aspirant\_e\_s artistes témoignent d'une posture plus ou moins ancrée dans la réalité du champ artistique, plus ou moins consciente des règles du jeu à suivre. Parcours et stratégies des candidat\_e\_s et des étudiant\_e\_s laissent donc entrevoir l'influence du champ sur des trajectoires individuelles mais aussi leur *potentiel inclusif* ou *excluant*.

Notre analyse des parcours des candidat\_e\_s – accepté\_e\_s ou refusé\_e\_s suite aux examens d'admission – et des étudiant\_e\_s prend en compte les concepts théoriques ainsi que les critères de réussite et de sélection développés précédemment (voir chap. 2 et plus particulièrement le sous-chapitre 2.3 pour ce qui est des concepts théoriques ; quant aux pratiques de sélection voir chap. 5.3). Notre approche de ces critères se fera à la lumière de l'ancrage de la vocation dans le parcours des candidat\_e\_s et notamment des stratégies qu'ils\_elles développent – stratégies et motivations à exercer un métier artistique, à intégrer telle ou telle formation, etc. – ainsi qu'au discours qu'ils construisent à ce sujet. En effet, ce qui les pousse à choisir un cursus artistique détermine souvent une action structurée tout comme la manière de se présenter, de mettre en scène son apparence, etc. Ce sont autant d'éléments qui interagissent avec les perspectives des candidat\_e\_s et qui peuvent constituer des caractéristiques prises en compte lors des évaluations et qui peuvent parfois prendre le pas sur les critères de sélection implicites et explicites (voir chap. 5.3.4).

La vocation s'inscrit dans les représentations du métier d'artiste – et ses évolutions – (voir chap. 2.3). Elle est donc fondamentale car elle forge la vision de l'ensemble des acteurs du champ artistique et influence les interactions entre professionnel\_le\_s/ amateurs\_trices, enseignant\_e\_s/ étudiant\_e\_s, jurys/ candidat\_e\_s, etc. en structurant le rôle et la place de chacun\_e. Faire le choix de la carrière artistique relève, dès l'accès à la formation, d'une décision perçue comme particulièrement intime et individuelle. Toutefois, nous l'avons vu, elle s'inscrit dans un contexte social, culturel et économique qui l'influence. Comment ces éléments s'articulent-ils dans la parole des candidat\_e\_s ? Sont-ils facilement objectivés et pris en compte ? Quels discours sont produits par les candidat\_e\_s et les étudiant\_e\_s (mais aussi les enseignant\_e\_s, membres de jury, etc.) sur la vocation et l'idéal artistique ? Comment sont-ils\_elles influencé\_e\_s – ou influencent-ils\_elles – par des parcours plus ou moins ancrés dans une forme d'héritage ou d'autodidaxie ?

La considération des critères de sélection des écoles nous permet de mieux cerner quels sont les parcours plus ou moins favorisés. A la lecture des entretiens et des observations menés, nous verrons comment ce cadre légal et/ ou institutionnel se manifeste du point de vue des candidat\_e\_s/ étudiant\_e\_s et concourt à la production de profils de candidature divers, plus ou moins bien « outillés » pour la réussite. La préparation à cette « épreuve » ainsi que les connaissances des mondes de l'art et/ ou de l'école sont des éléments significatifs : formation propédeutique, participation aux portes-ouvertes, possession d'un réseau dans l'école, repré-

sensation du métier d'artiste, perspectives professionnelles, conformité avec les normes de l'école, maîtrise de la relation maître/ élève (voir les chaps. 5.5.4 et 6.3.5), etc. Ainsi, durant les entretiens d'admission un certain nombre de questions attestent explicitement de l'importance de ces éléments. Les candidat\_e\_s ont souvent été interrogé\_e\_s sur leur participation aux portes ouvertes, les filières ou options propres à la formation proposée qui les intéressaient particulièrement ou encore sur leur souhait de carrière professionnelle. Pour certaines filières instrumentales en musique, où les candidat\_e\_s n'ont pas de temps d'échange avec le jury, on retrouve cette dimension dans la lecture faite par les membres de jury des C.V. et lettres de motivation. A la HEAD – Genève, la présence dans le jury d'admission d'enseignant\_e\_s de la « classe Passerelle » (formation propédeutique rattachée à l'école) témoigne de l'importance de ce bagage dans la sélection. Les commentaires lors des délibérations appuient ce constat ; par exemple, pour les arts visuels et le design : « ah lui je l'ai déjà vu dans l'école, il a aidé des étudiant\_e\_s sur leur projet de Bachelor » ou encore, pour la musique : « je lui ai donné un cours particulier ». L'ensemble de ces aspects a également souvent été développé lors des entretiens, quelle que soit la discipline. Les réflexions sur la représentation du métier d'artiste, les perspectives professionnelles, la conformité avec les normes de l'école et la maîtrise de la relation maître/ élève, plus difficilement palpables lors des observations, sont fréquentes. Souvent, les enseignant\_e\_s déplorent une vision trop idéalisée du métier, comme en témoigne cet extrait :

« [Les] étudiants ont cette vision du design d'auteur seul, dans sa chambre [...] l'inspiration qui viendrait de l'extérieur et qui lui tomberait dessus [...] Il y a plein d'endroits où il n'y a pas suffisamment d'étudiants qui vont prospecter [...] parce que ça ne correspond pas à l'image qu'ils se font du métier, il faut sortir, avoir un petit bureau de graphistes avec leurs copains, faire des affiches et *flyers* pour des trucs culturels. »  
(jury\_CV\_3).

Cet\_te enseignant\_e explique pourquoi il est important de prendre cette dimension en compte dans la sélection, ou tout du moins de repérer de futur\_e\_s étudiant\_e\_s capables de déconstruire leurs représentations. L'adéquation entre attentes des candidat\_e\_s et formation proposée par l'école est un enjeu central, qui peut faire l'objet d'un jugement de valeur par les enseignant\_e\_s :

« Après c'est vrai qu'on attend [des candidat\_e\_s] qu'ils sachent ce qui se passe autour d'eux, qu'ils soient modernes, enfin modernes au sens de savoir ce qui existe comme marques, qui est-ce qui fait quoi, qu'ils aillent voir des expos ... Il y a beaucoup de gens qui sont très naïfs [...] qui arrivent, qui sortent de chez papa-maman, qui sont complètement couvés et qui ne se rendent pas compte que ça ne va pas suffire, ce qu'ils présentent, que ce n'est pas bon, qu'il n'y a pas assez de boulot, ... [Par exemple] une jeune fille qui faisait du *nail art*, mais pourri, tout crade, c'était juste, hallucinant. Et quand on lui a dit non, enfin moi je lui ai quand même assez clairement dit « Je pense que vous n'êtes pas dans la bonne orientation », elle ne comprenait pas... Bon ben voilà. » (Jury\_Mode\_1).

Au-delà de la dimension esthétique du travail de cette candidate, c'est aussi sa « naïveté », sa posture éthique face aux attentes de l'école qui sont jugées. L'habitus des candidat\_e\_s apparaît

comme un facteur-clé des pratiques de sélection (voir chap. 5.3.5).

Le degré d'objectivation tant des critères de sélection de l'institution que des caractéristiques favorisant l'accès aux formations artistiques est plus ou moins élevé d'un individu à l'autre mais aussi d'une école à l'autre. Rappelons par exemple que la HEAD – Genève propose à l'ensemble des membres de ses jurys d'admission une grille d'évaluation prenant en compte des éléments variés allant du « potentiel de conception et d'imagination nécessaires » à « sa motivation claire à s'engager dans le domaine visé », « sa capacité de réflexion critique » ou de « dialogue actif » (ces trois dernières étant davantage de l'ordre des compétences sociales) (voir chap. 5.3.4).

L'articulation de plusieurs degrés de facteurs entrant dans la sélection – éléments socio-économiques de réussite et critères de sélection explicites et implicites propres aux écoles et/ ou aux mondes de l'art – met en évidence la manière dont se structurent réussite ou échec (aux admissions et plus largement dans le domaine artistique<sup>59</sup>). Elle révèle des parcours plus ou moins proches suivant les choix faits par les candidat\_e\_s qui naviguent souvent entre des pôles très éloignés :

- d'une posture autodidacte à une posture d'héritier\_e ;
- d'une posture idéalisante de l'art et de l'artiste à une posture réaliste.

Ces postures sont à considérer comme des idéaux-types au sens webérien (Weber, 1992). Cette catégorisation est pensée en tant que structure réflexive ; elle est utilisée comme permettant de comprendre le sens que les individus donnent à leurs expériences vécues en relation avec l'organisation sociale. Nous nous intéressons donc aux traits principaux, volontairement simplifiés, des idéaux types analysés séparément ou en opposition. La réalité propose évidemment un tableau plus hétérogène, plus nuancé des postures individuelles des candidat\_e\_s, comme nous le verrons à travers les différents extraits d'entretiens. Mais cette construction méthodologique nous permet de structurer notre analyse autour de pôles théoriques forts, qui se lisent à travers les discours et les parcours des candidat\_e\_s.

Si le capital économique et social a été clairement déterminé comme un élément de réussite scolaire (voir chap. 2.3.3 pour une approche générale et le chap. 5.1 pour un focus sur les hautes écoles d'art suisses), nous nous intéresserons ici davantage à un héritage culturel, à l'importance de l'inscription dans le milieu artistique qui permet de posséder les « bons codes » et une plus grande maîtrise des compétences sociales prises en compte comme critères de sélection mais qui peut aussi conditionner les représentations du champ de l'art. Cet héritage est ici entendu dans une double temporalité : à la fois diachronique et synchronique (on parlera alors davantage d'inscription dans un réseau). Choix et stratégies des candidat\_e\_s témoignent de leur posture par rapport au domaine artistique et laissent apparaître des temps de rupture et/ ou de continuité. Des parcours les plus linéaires – personne issue de milieu

---

59 Notre analyse se centre ici sur les admissions en Bachelor ou Master. Toutefois, la poursuite des études ou l'insertion dans le milieu professionnel relèvent des mêmes processus. Nous avons notamment pu le constater lors des entretiens menés avec des étudiant\_e\_s inscrit\_e\_s en Bachelor ou en Master. Les procédures d'évaluation des travaux, les jurys de fin d'année par exemple reproduisent les mêmes mécanismes.

favorisé, familière du domaine artistique, ayant suivi une formation scolaire générale ainsi qu'une formation artistique (scolaire ou extrascolaire) – au plus accidentés – personne issue de milieu populaire, non familière du domaine artistique, ayant suivi une formation scolaire professionnelle, plusieurs réorientations, etc. – l'approche biographique des candidat\_e\_s laisse entrevoir un portrait beaucoup plus nuancé de l'étudiant\_e en art type que le tableau dressé par l'approche quantitative (voir chap. 5.1). Ce sont l'ensemble de ces temps de rupture ou de continuité qui constituent la spécificité et la richesse des parcours de chacun. Par ailleurs ils cristallisent des mécanismes d'exclusion et d'inclusion ; ce sont dans ces moments précis de rupture ou de continuité que l'on voit comment les processus de sélection des écoles (dé)favorisent certaines trajectoires, certaines postures.

Les quelques éléments que nous venons de souligner nous ont amené\_e\_s à questionner particulièrement les modalités d'acquisition de savoirs artistiques, esthétiques et théoriques des candidat\_e\_s car il semble que ces parcours déterminent :

- la capacité à analyser les règles du jeu implicites et explicites qui régissent les écoles d'art et/ ou les mondes de l'art en général ;
- la réussite ou l'échec lors de l'admission.

Cette approche nous conduit à examiner l'articulation entre la socialisation des candidat\_e\_s, l'acquisition des savoirs évalués lors des admissions et les stratégies mises en place en cas d'échec ou de réussite. Notre analyse se structure autour d'une typologie naviguant entre *autodidaxie* et *héritage*, dont nous verrons qu'ils se manifestent sous différentes formes, qui ne correspondent pas toujours aux définitions proposées par les institutions. Chaque forme peut représenter un modèle particulier de ressources ou au contraire de contraintes avec lesquelles les candidat\_e\_s doivent composer pour naviguer au cœur des mécanismes institutionnels. Nous verrons ainsi comment les discours et les stratégies proposées viennent réactiver une vision particulière de la vocation et des représentations d'un idéal artistique et réactivent la confrontation entre attentes des candidat\_e\_s et attentes des écoles.

#### 5.4.1

### L'autodidaxie : un parcours inégalement valorisé selon les disciplines artistiques

Si le terme n'apparaît que de façon anecdotique dans le discours des écoles, il est intéressant de souligner que chez les candidat\_e\_s et les enseignant\_e\_s le statut d'*autodidacte* est souvent présent. Qu'il représente un idéal de l'artiste « *self made* », un frein à la réussite ou un modèle d'exception, le parcours autodidacte est un modèle pluriel, beaucoup plus nuancé qu'il n'y paraît et, à ce titre, beaucoup plus fréquent qu'on ne l'imagine. Il y a, dans les faits, une rupture entre le discours des écoles qui font de l'autodidaxie une « exception » et celui des candidat\_e\_s (voire des enseignant\_e\_s) quant à cette notion. L'autodidaxie est ici entendue comme une forme de parcours non-linéaire qui permet de suivre sa vocation et tenter de réaliser ce désir de devenir artiste, malgré des conditions parfois défavorables. S'articulent ainsi deux notions – autodidaxie et vocation (ou *talent*) – qui semblent opposer deux dynamiques.

D'un côté, s'inscrire dans un parcours recouvrant l'une des formes d'autodidaxie peut être perçu comme une forme d'ouverture sociale ; de l'autre, la vocation et le *talent*, sont eux associés à des caractéristiques innées, mais dont on sait qu'elles sont construites socialement (voir chap. 2.3).

Ainsi, nous pouvons repérer dans le discours des candidat\_e\_s différents degrés mais aussi différentes perceptions de leur situation par rapport à l'accumulation de savoirs et aux formes d'autodidaxie. Un premier aspect que peut recouvrir l'autodidaxie est la nécessité de fournir un travail important par et pour soi-même de manière générale ou afin de préparer l'examen d'admission à la haute école : « j'ai joué des pièces toute seule chez moi, enfin je n'ai vraiment travaillé que pour moi » (candidate\_musique classique\_1). Un deuxième est la recherche de ressources pour se former quand on ne suit pas un cursus artistique préalable : suivre des ateliers ou cours privés, chercher sur Internet des informations sur l'école, les enseignant\_e\_s, etc. : « Monsieur X. la première fois que je l'ai entendu, c'était en vidéo sur youtube, où il jouait le concerto d'Artie Shaw et je me suis dit « c'est comme ça qu'il faudrait être ». J'ai cherché sur internet et j'ai trouvé qu'il était prof à la HEM de Genève » (candidat\_musique classique\_6). Enfin l'autodidaxie peut être assimilée, dans le discours des candidat\_e\_s, à la proposition d'une démarche artistique non empreinte de références, ou du moins pas les références pensées comme dominantes, comme le souligne ce candidat après son entretien : « Or it wasn't for me, actually what I thought « it was that okay, this is not for me ». I don't know maybe they are looking for a type of artist that I'm not... » (candidat\_WM\_3). Chacun joue de cette posture à sa manière mais il est toutefois possible de repérer des traits communs sur l'ensemble des candidat\_e\_s, nous le verrons. Bien évidemment, les disciplines artistiques ont un rôle important dans ces postures : l'autodidaxie est par exemple beaucoup plus rare dans la musique classique (qui repose sur un modèle d'apprentissage académique très précoce). Mais un positionnement en tant qu'autodidacte par les candidat\_e\_s peut se rencontrer. Dans les arts visuels et le design, elle participe au contraire d'une vision idéalisée de l'artiste et tend à être valorisée dans certains cadres d'évaluation. En témoignent notamment les modalités d'admission « *sur dossier* » dans les différentes écoles (traitées au chap. 5.2.2) pour lesquelles ce sont les qualités artistiques ou le *talent* « hors du commun » qui priment. L'autodidaxie ici mise en avant relève de l'exception individuelle (le texte légal de la HEM - Genève par exemple insiste sur la rareté de telles procédures) et repose sur des qualités artistiques « innées » qui primeraient sur des titres du secondaire (qui, par ailleurs ne sanctionnent pas l'acquisition d'aptitudes artistiques et/ ou techniques mais d'un niveau scolaire général). Il est intéressant de noter que dans le cas des arts visuels et du design, l'autodidaxie peut être entendue comme *expérience professionnelle*. Les qualités artistiques sont alors sanctionnées par des pairs et le monde artistique.

Pour rappel, les conditions générales quant aux procédures d'admissions anticipées par dérogation pour autodidacte de la HEAD - Genève sont les suivantes : « La candidate ou le candidat autodidacte *âgé-e* de plus de 25 ans (ne possédant pas les diplômes requis à l'admission aux études Bachelor en HES-SO) pouvant attester de qualités artistiques hors du commun et d'une expérience professionnelle de plusieurs années peut se présenter aux admissions du cycle Bachelor en suivant une *procédure spéciale anticipée*. Une commission *ad hoc* examine et évalue l'inscription des candidat-e-s et leur portfolio de travaux personnels. Les candidat-e-s



autodidactes sélectionné-e-s sont ensuite invité-e-s aux entretiens individuels et soumis-e-s au processus d'admission normal » (HEAD, 2016)<sup>60</sup>. Pour la HEM – Genève, les conditions d'admissions pour les autodidactes sont décrites par le règlement d'admission en Bachelor dans le domaine Musique et Arts de la scène HES-SO : « Une école peut, à titre exceptionnel, ne pas exiger des candidat-e-s un diplôme du degré secondaire II si ils ou elles font preuve d'un talent hors du commun dans le domaine artistique » (HEM, 2016)<sup>61</sup>.

Les définitions institutionnelles de l'autodidaxie restent circonscrites à un cadre très strict qui ne reflète pas la diversité des formes présentes sur le terrain. Par ailleurs elles sont synonymes d'une ouverture sociale qui ne correspond pas à la réalité des profils des étudiant\_e\_s en art (voir chap. 5.1). « L'autodidacte n'est pas celui qui apprend tout seul (ce qui à proprement parler ne veut rien dire), mais celui dont les connaissances ne sont garanties par aucun titre et défendues par personne » (Ymonet, 1984 : 12). Dans les cas des candidat\_e\_s des hautes écoles d'art, il est important de s'intéresser aux connaissances « garanties par aucun titre et défendues par personne ». Si la grande majorité des candidat\_e\_s sont titulaires d'une maturité ou tout autre diplôme du secondaire (voir chap. 5.1.4), leur autodidaxie concerne d'autres savoirs que les apprentissages scolaires : culture artistique, connaissance du champ artistique et de ses codes, maîtrise des attentes de la haute école, etc. Les diplômes exigés pour accéder à un Bachelor artistique quel qu'il soit ne sanctionnent pas des aptitudes artistiques. Il est donc clair que la notion d'autodidacte telle que nous l'entendons ici n'est pas celle défendue par les écoles et n'est pas forcément synonyme d'une ouverture sociale. Observations et entretiens laissent entrevoir une réelle difficulté à penser cette notion d'une manière consensuelle et adaptée à la particularité des formations artistiques. L'obtention d'un diplôme du secondaire ne garantit pas l'égalité des savoirs et des compétences acquis par les candidat\_e\_s.

Il faut également resituer le cadre dans lequel ces connaissances ont été transmises et quelles ont été les sources de cet apprentissage :

« L'autodidacte n'apprend pas « tout seul », mais ses maîtres, ses guides, ses « sourciers », car il en a toujours (même s'ils peuvent prendre diverses figures), ne sont pas les enseignants habilités par l'institution scolaire à délivrer dans le cadre scolaire les connaissances et à en certifier par des titres la possession. [...] C'est toujours le caractère hétérodoxe des modalités de l'acquisition culturelle, la poursuite d'un apprentissage hors du système scolaire, l'accumulation de savoirs disparates non reconnus qui spécifient l'autodidaxie et qui font de l'autodidacte un intellectuel « clandestin ». » (Poliak, 1992 : 30)

L'autodidaxie se définit davantage autour de la notion de réseau et des clés d'entrer qu'il offre dans un certain champ. Lorsque l'on s'intéresse aux admissions en particulier, on constate que cette définition amène à prendre en compte le parcours antérieur des candidat\_e\_s au sens

60 Cf. BA en Arts visuels BA et BA en Design: Conditions et procédures d'admission anticipées par dérogation pour autodidacte sous: [https://www.hesge.ch/head/sites/default/files/documents/Admissions/Admissions2016/f-conditions\\_et\\_procedures\\_dadmission\\_par\\_derogation\\_pour\\_autodidactes\\_ba\\_2016.pdf](https://www.hesge.ch/head/sites/default/files/documents/Admissions/Admissions2016/f-conditions_et_procedures_dadmission_par_derogation_pour_autodidactes_ba_2016.pdf) chapitre III, article 7 (dernier recours le 19.06.2016).

61 Cf. Règlement d'admission en Bachelor dans le domaine Musique et Arts de la scène HES-SO sous: <http://www.hes-so.ch/data/documents/Règlement-admission-bachelor-Musique-et-Arts-scene-4084.PDF> (dernier recours le 19.06.2016).

large – c'est-à-dire en ne considérant pas que le seul cursus scolaire – mais aussi leur préparation de cette étape et les ressources mobilisées dans ce but.

Il est intéressant de souligner que se penser autodidacte est souvent limité, pour les candidat\_e\_s à la notion d'*apprendre seul* ; les candidat\_e\_s n'ont pas toujours conscience de l'accompagnement et des outils dont ils disposent. Certain\_e\_s candidat\_e\_s affirment avoir appris seul\_e\_s. Or leur cheminement est plus complexe que cela. C'est le cas de cette instrumentiste dont le discours fait souvent apparaître cette solitude face à l'apprentissage. S'il est évident qu'elle ne dispose pas du soutien à la hauteur de ses attentes, elle suit tout de même des cours, possède donc des références qui participent à la guider et à évoluer dans son travail artistique (ce qui va dans le sens de la définition d'Ymonet). Ce contraste s'exprime très clairement dans son discours sur sa formation en général (et pas seulement au sujet de la préparation des concours d'admission) :

« La prof que j'ai eue ensuite et qui m'a quand même beaucoup aidée pour réussir ces entrées... je ne sais pas comment dire, mais elle ne s'est jamais beaucoup investie, en fait. Elle m'a montrée ce que je devais faire pour y arriver mais je me suis quand même beaucoup débrouillée toute seule. » (*candidate\_musique classique\_1*)

Les discours sur l'autodidaxie sont également influencés par les attentes des candidat\_e\_s et étudiant\_e\_s quant à la formation. La perception de la relation pédagogique se forge au fur et à mesure de leur parcours scolaire en général – qu'est-ce qu'apprendre ? Comment apprend-on aujourd'hui à l'école ? – mais aussi de leur représentation particulière des ressorts de l'apprentissage artistique. Cela concourt également à la production de différentes formes d'autodidaxie, plus ou moins idéalisée, plus au moins valorisée par les institutions.

Ces différents aspects de l'autodidaxie laissent entrevoir, dans le parcours des candidat\_e\_s, la compréhension des règles du jeu des admissions et des mondes de l'art plus largement. Cela conditionne par ailleurs la capacité des candidat\_e\_s à réagir dans une situation qui relève d'une véritable épreuve permettant d'intégrer les mondes de l'art ; un premier pas vers la reconnaissance d'une identité artistique qui met en avant de multiples inégalités. La figure de l'autodidacte est parfois une construction qui permet aux candidat\_e\_s de s'inscrire dans les normes de l'école. Ainsi, des individus dont le profil est davantage celui d'héritier\_e\_s se retrouvent à mobiliser les codes de l'autodidaxie pour présenter leur parcours et leur travail artistique. Avant de discuter cette normalisation de l'autodidaxie, il est nécessaire de définir les multiples facettes de l'héritage.

#### 5.4.2

### L'héritage : ressource ou entrave ?

Comme nous l'avons déjà évoqué brièvement, les définitions de l'héritage qui ressortent des observations et des entretiens ne se limitent pas à des questions de capital économique ou social telles qu'elles ont été décrites par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (Bour-

dieu/ Passeron 1964; 1970). Il est clair que de ce point de vue là, ceux qui réussissent à accéder aux écoles d'art sont des héritiers (voir chap. 5.1). L'inscription familiale des candidat\_e\_s n'est pas le seul élément à avoir en tête ; il faut plus largement se pencher sur une trajectoire qui les mène à poursuivre leur vocation artistique et à choisir de se diriger vers une formation artistique tout en construisant des stratégies qui leur sont propres face à l'échec comme à la réussite. Etre héritier c'est donc avant tout maîtriser des codes du champ artistique dont les modalités d'acquisition peuvent varier. Nous utilisons donc ici le terme d'héritier\_e dans une acception beaucoup plus large que celle définie par Bourdieu et Passeron et en en considérant les dimensions diachroniques et synchroniques.

Plusieurs ressources permettent de définir l'héritage artistique et son inscription dans différentes temporalités, notamment la formation préalable (année préparatoire, formation artistique en parallèle des études secondaires ou déjà inscrite dans la formation secondaire), l'inscription dans le réseau de l'art et/ ou des hautes écoles d'art (par la famille mais aussi par les amis) ou encore les références artistiques et culturelles au sens large. Les candidat\_e\_s en Master peuvent par exemple être assimilés\_e\_s à ce profil d'héritier\_e\_s puisqu'ils évoluent depuis au moins trois ans au sein d'écoles d'art. La prégnance de l'identité de l'école participe à une normalisation d'autant plus forte du discours des étudiant\_e\_s. Ils sont alors dans une forme de maîtrise des règles du jeu très lisible dans leur manière de construire un récit sur leur travail et leur biographie artistique (voir chap. 5.4.3).

S'inscrire dans une forme d'héritage n'est pas toujours un atout ; ce statut n'est pas toujours mis à profit par les candidat\_e\_s. Cela dépend notamment de leurs représentations du milieu artistique ou du soutien dont ils peuvent bénéficier pour développer leur *vocation*. L'idéal de l'artiste amène parfois les candidat\_e\_s à construire un parcours qui n'est pas en adéquation avec les attentes du champ et des écoles nous le verrons. Les observations ont montré que ces candidatures étaient souvent vouées à l'échec. Le poids de l'héritage peut également représenter un frein du point de vue des candidat\_e\_s mais aussi de l'institution. S'inscrire dans une filiation n'est pas toujours évident. Etre fille ou fils de musicien\_ne(s) professionnel\_le(s), ce qui est assez courant dans la musique classique par exemple, peut s'avérer plus désavantageux que bénéfique et ce à plusieurs titres. Tout d'abord certain\_e\_s candidat\_e\_s rencontrent des difficultés à assumer leur statut de « fils\_fille de ». Cet héritage peut alors être vécu comme une obligation de réussite mais aussi comme une biographie non conforme à l'idéal de l'artiste « *self made* ». L'école, en tant qu'institution, peut elle aussi apprécier différemment cet héritage. C'est par exemple le cas d'une chanteuse jazz, refusée malgré un père saxophoniste. Son parcours scolaire non linéaire a pris le pas sur sa filiation musicale. Cela a également pu être observé dans la filière des arts visuels où un candidat, fils d'un enseignant fondateur de la même filière, n'a pas été accepté. L'institution évalue la valeur de cette filiation en fonction de son propre réseau et de sa propre identité : nous avons pu observer des cas dans lesquels elle était fortement valorisée notamment par le réseau professionnel que ces candidat\_e\_s peuvent apporter à l'institution. Ce n'est alors pas tant l'identité artistique du\_de la candidat\_e qui est jugée mais davantage celle de son père ou de sa mère (ou tout autre proche parent).

Pouvoir transformer ce capital en une clé de réussite n'est pas une évidence, nous le verrons. L'échec est aussi présent chez les héritier\_e\_s et nous essaierons de comprendre pourquoi, notamment en nous intéressant au travail normatif des institutions.

Autodidaxie et héritage sont fortement ancrés dans les formes identitaires traditionnellement portées par les disciplines artistiques. Revendiquer une identité autodidacte – qu’il s’agisse d’une réalité ou d’une identité construite – est par exemple un moyen de valoriser la vocation artistique dont on a vu qu’elle reposait sur une forme de sacrifice. Dans les représentations de l’artiste centrées sur l’individu, l’originalité et la créativité, s’être *fait seul* revient à revendiquer une forme de *talent* qui n’a pas besoin des cadres traditionnels pour s’exprimer et être reconnue (voir chap. 2.3.2). L’artiste entrepreneur doit être capable de construire un discours sur son travail, trouver les ressources pour rendre son art visible. Il n’est pas étonnant alors que dans ce contexte des postures autodidactes soient valorisées et instrumentalisées par le champ et ses institutions.

Les représentations plus académiques de l’art et de la formation artistique, comme celles portées par la musique classique, sont en revanche plus enclines à défendre une forme d’héritage. Nous avons évoqué comment musique et arts visuels avaient construit des traditions pédagogiques qui leur sont propres (voir chap. 4.3). Ces différences se lisent également dans leur prise en compte de l’autodidaxie ou des parcours *non linéaires*. Dans la musique classique, qui repose encore sur une transmission individuelle, de maître à élève connaît déjà les codes (voir les chaps. 5.5.4 et 6.3.5). Il semble que défendre une posture d’héritier soit davantage un atout appréhendé comme une inscription dans une tradition musicale et pédagogique. L’institution s’assure ainsi que l’étudiant\_e héritier\_e fera perdurer un idéal du métier d’interprète, d’artiste et de la musique dont il\_elle connaît déjà les codes.

Dans ce contexte institutionnel, comment les candidat\_e\_s jouent-ils de leur statut ? Comment utilisent-ils autodidaxie et héritage dans leurs stratégies ?

#### 5.4.3

### Jouer de l’autodidaxie comme construction d’un soi artiste intégré dans l’institution

L’autodidaxie est une caractéristique qui peut être fortement valorisée par le champ artistique. Si elle est souvent considérée comme une exception, elle peut devenir synonyme de *talent*, voire d’un *talent* supérieur. L’autodidacte peut être pensée comme une forme de génie qui n’a pas besoin de guide pour exprimer tout son talent. L’autodidaxie peut également être mise en avant comme une capacité à fournir un travail plus conséquent par soi-même. Certain\_e\_s candidat\_e\_s semblent avoir fortement intégré la valorisation des profils autodidactes dans le champ artistique. C’est notamment le cas des candidat\_e\_s en Master, mais aussi chez des candidat\_e\_s au Bachelor issu\_e\_s de familles aisées et/ ou déjà intégré\_e\_s dans le milieu artistique. Le discours qu’ils\_elles construisent sur leur identité artistique se trouve alors empreint de divers aspects qui peuvent laisser penser à une forme d’autodidaxie, telle que nous l’avons définie un peu plus haut. Les candidat\_e\_s s’emparent de ce qui leur paraît représenter au mieux l’idéal de la singularité artistique. Comme le rappelle Nathalie Heinich, se positionner hors-normes « signe l’installation de l’art dans un nouveau régime de valeurs, apparu de façon marginale et devenu celui dans lequel l’art se définit encore aujourd’hui : le « régime de singularité » qui, à l’opposé du « régime de communauté », privilégie ce qui est hors du commun,

original, unique » (Heinich, 2005 : 40). Pourtant, les étudiant\_e\_s qui réussissent à intégrer les écoles d'art sont bien inscrit\_e\_s dans une communauté. Cela est clairement visible lorsque l'on s'intéresse aux candidat\_e\_s souhaitant intégrer un Master, notamment en arts visuels.

Dans ce domaine, l'ensemble des candidat\_e\_s interrogé\_e\_s témoigne d'une capacité particulière à construire un discours sur leur parcours, leur travail et leur identité. Ils\_elles mettent en avant la dimension *hors-norme* et/ ou autodidacte de leur cursus. Si cette dernière est parfois avérée, elle pourrait toutefois disparaître dans la mesure où ces étudiant\_e\_s évoluent dans une haute école depuis plus de trois ans. On pourrait donc considérer qu'ils\_elles ne sont plus autodidactes mais cet aspect identitaire perdure et continue à marquer la construction de leur discours/ parcours artistiques, pour diverses raisons.

La candidate\_WM\_2 a un parcours non linéaire qui ne s'inscrit pas dans les normes de l'institution. D'abord intéressée par la technologie elle a débuté ses études par une école technique avant de se rediriger vers un Bachelor media interaction design. Toutefois, elle n'a pas achevé ses deux formations. Après sa deuxième année elle fait un *burn out* et part en voyage. Après son retour et avoir travaillé quelques temps comme *freelance* elle s'inscrit en filière arts visuels, domaine « interaction ». Durant l'entretien, elle laisse transparaître un certain goût pour parler d'elle et de son travail et met particulièrement en avant son côté *self made artist* démontrant une capacité à jouer de sa singularité, tout en acceptant les règles du jeu institutionnel. Son parcours initial peut être considéré comme marqué du sceau de l'autodidaxie, comme elle le souligne elle même : « pour moi c'est un peu compliqué parce que j'ai débarqué en troisième année et ma pratique artistique, ce n'est pas que je n'en aie pas, mais je fais des choses comme ça, je n'ai pas de studio » (candidate\_WM\_2). Cette trajectoire non linéaire l'amène à proposer une réflexion très théorisante sur le fonctionnement des évaluations du travail artistique :

« Qu'est-ce qu'on valide ? [...] Est-ce que c'est le fait que tu travailles dans ton studio, « montres-nous ton résultat, s'il est pourri on s'en fout, on veut voir ce que tu es en train d'essayer », que tu es dans cette dynamique ? Dans ce cas-là, qu'est-ce qu'il se passerait ? Les gens, à mon avis, ils feraient beaucoup plus de choses. Des choses très pourries mais qui sur une année à la fin pourraient donner un résultat très étonnant. Et je pense qu'ils ont perdu cette optique. » (candidate\_WM\_2)

La réflexion ici développée sur la place de l'expérimentation dans l'art s'inscrit dans une vision très courante de la création artistique, pensée comme un processus et non comme un produit fini. Défendre le travail de création en tant qu'objet central de la démarche artistique n'est pas si subversif que cette candidate souhaite le croire. Cette posture est également défendue par l'école qui tente d'articuler, nous l'avons vu, laboratoire d'exploration artistique et inscription sur le marché professionnel. La critique ici adressée à l'institution n'est finalement, en grande partie, qu'une reproduction d'un discours normé et normatif couramment porté par les écoles elles-mêmes. Cette posture, qui pourrait paraître à première vue excluante est en fait tout le contraire. On voit donc comment l'identité artistique de cette étudiante a déjà été en partie façonnée par ses premières années de formation, faisant d'elle une *insider* même si elle se défend d'appartenir à ce milieu. La dynamique est double ; l'école a elle aussi validé cette posture éthique/ artistique en acceptant cette candidate en Master. S'il n'est pas forcément ici



question d'une ouverture sociale de l'école, on constate une revalorisation des profils qui ont rencontré des difficultés et mobilisent certaines formes de l'autodidaxie.

Le positionnement de cette candidate quant à la notion de réseau est également intéressant à analyser. Construire un réseau pour pouvoir ensuite se situer sur la scène artistique est fondamental. Cette démarche participe à un positionnement de l'artiste dans une forme d'héritage, une filiation déterminante dans l'appréciation de l'identité artistique. La notion de réseau est très présente dans le discours de ces candidat\_e\_s au Master d'arts visuels, preuve qu'ils ont assimilé le fonctionnement du monde artistique. Ainsi, même s'ils\_elles se présentent comme des *autodidactes*, c'est-à-dire ayant poursuivi leur vocation hors de tout appui professionnel, ils\_elles ne le sont plus tant que ça : ils\_elles s'inscrivent dans un réseau permettant d'identifier leur travail à telle ou telle mouvance, bref, de se situer déjà dans le champ. Pourtant, dans leur discours, ils\_elles ont tendance à banaliser voire à minimiser cette dimension, comme si elle dévalorisait leur travail et leur *potentiel*. Ils\_elles œuvrent à la construction de ce réseau mais l'admettre reviendrait en somme à sortir du régime de singularité. La fonction du réseau comme témoin d'une appartenance est ainsi discutée :

« Ça veut dire que si tu fais partie du réseau, tu as déjà certaines qualités, donc tu peux faire partie du groupe. C'est très basique, ça a toujours été ainsi. Ça me fait un peu penser à la chanson de Gainsbourg « Qui est in, qui est out ». Et de tout temps. À la cour de France, soit tu faisais partie de la cour, soit tu n'en faisais pas partie. Et c'est pour ça que je suis réaliste, ce n'est pas que c'est juste mais de tout temps, ça a été comme ça. Aujourd'hui, si tu veux trouver un appart' tu as intérêt d'avoir un sacré réseau. Donc non, ça n'est pas juste mais c'est comme ça. Et c'est pareil pour tout, le travail, le logement. » (*candidate\_WM\_2*)

Ici, le réseau est présenté comme un élément de réussite dans toutes les sphères sociales (ce qui en soi est une réalité des mécanismes sociaux). Ce qui est notable c'est que cette candidate, capable de produire une réflexion poussée sur les évaluations par exemple comme nous l'avons vu, refuse d'en faire autant à ce sujet. Elle préfère mettre de côté les spécificités du champ artistique – car si la prégnance du réseau dans la réussite est une réalité sociale repérable dans de nombreux espaces, il n'en reste pas moins que le champ artistique a ses particularités – dans la mesure où celles-ci ne servent pas l'identité artistique qu'elle a choisi de construire.

S'inscrire dans une communauté d'artistes, et par conséquent dans une filiation, est à la fois un but des parcours et une démarche rejetée dans le discours des étudiant\_e\_s. Certain\_e\_s construisent leur identité artistique en se défaisant du poids passif de l'héritage pour s'afficher comme acteur de leur trajectoire :

« Je ne sais pas si c'est une question de réseau, mais en tout cas je pense que ça a matché quand j'ai dit que [...] mes attentes elles reposaient sur, euh... sur une forme d'échange. Et que je crois que justement, ce Master se veut une plateforme d'échange. [...] Je leur ai dit justement que j'avais des projets avec cette étudiante qui était en deuxième de Master, après je ne sais pas si c'est une question de réseautage ou pas, mais... là aussi effectivement je pense que ça a pas mal matché. » (*candidat\_WM\_1*)



Là encore, on perçoit cette hésitation à parler du réseau. Le candidat lui préfère la notion d'« échange », formulation plus valorisante qui implique une relation active entre des individus qui ont tous quelque chose à apporter au lien créé. C'est aussi une manière de se placer en-dehors de la norme, des règles du jeu, même si elles sont finalement complètement respectées (voir chap. 5.5.1). Pourtant, les nombreuses informations dont nous disposons sur ce candidat – récoltées lors de nos observations de son admission tout comme de son entretien – attestent de sa bonne implantation dans le réseau de l'école : il y connaît de nombreux étudiant\_e\_s et fréquente régulièrement le milieu artistique genevois dans ses pratiques festives. Il évolue donc dans ce monde au quotidien. Il met également en avant la reconnaissance des pairs comme un élément structurant sa réussite. Son dossier de Master était accompagné de deux lettres de recommandations de deux enseignants réputés (dont il pense qu'elles ont eu un poids réel dans sa sélection). Par ailleurs, une de ses motivations principales à intégrer cette école en particulier est la présence de deux enseignants dont il admire le travail et avec lesquels il aimerait beaucoup pouvoir travailler. Nous sommes au cœur de la construction d'un réseau professionnel et artistique, bien loin de l'autodidaxie affichée lorsqu'il est interrogé sur son parcours et ses références.

#### 5.4.4

### Quand l'héritage ne suffit pas : confrontation des représentations des candidat\_e\_s aux attentes des écoles

Les candidat\_e\_s ayant des profils d'héritier\_e\_s ne réussissent pas forcément aux admissions ; ce capital n'est pas toujours synonyme de succès. Il ne faut pas oublier que la capacité réflexive est souvent un critère – implicite ou explicite – de sélection pour les écoles (voir chap. 5.3.5). Ainsi, pouvoir objectiver sa position sociale est un atout supplémentaire. Le mécanisme d'articulation entre compétences artistiques, savoirs et capacités sociales est complexe et, comme nous l'avons déjà vu, échappe souvent aux candidat\_e\_s. L'héritage peut même avoir un effet inhibant chez les candidat\_e\_s (pression familiale forte par exemple) quelle que soient les filières semble-t-il. Il leur devient alors très difficile de prendre du recul sur eux, leur parcours et leur expérience. Dans la mesure où la réflexion sur son propre travail fait partie des critères d'évaluation cette posture peut alors être rejetée lors des admissions car elle ne répond pas aux attentes des écoles.

C'est le cas de ce candidat au Bachelor Mode dont le profil socio-économique – il est issu d'un milieu aisé – répond en tout point à l'hétérogénéité observée dans les écoles (voir chap. 5.1). Nous avons choisi de nous attarder plus longuement sur ce cas car il illustre de nombreux cas rencontrés lors de nos observations dans l'ensemble des filières. Il n'est donc pas symptomatique du domaine de la mode mais renvoie à une réalité palpable en arts visuels, design et même en musique pour lesquels, sur ces aspects, nous avons récolté davantage de données de manière informelle.

Lui aussi, à sa manière, minimise l'importance de son héritage et du réseau qui en découle. Il affirme ne pas avoir de relations dans le milieu artistique, ne pas avoir été influencé par le

parcours de ses parents, mais au fil de l'entretien il évoque le passé de musicien de son père, le poste de directrice artistique de sa mère dans le textile, parle des amis artistes de ses parents qui l'ont aidé à convaincre son père d'accepter qu'il suive des études artistiques et reconnaît avoir de nombreux amis qui étudient dans l'école qu'il souhaite intégrer. Par ailleurs, il a suivi la formation propédeutique qui lui a permis d'être en contact fréquent avec la haute école. Toutefois cette expérience a pour lui été très difficile. Il se sent en perpétuel décalage avec l'institution et les autres étudiant\_e\_s de cette année préparatoire, du fait de sa posture artistique/esthétique qu'il présente comme *hors-norme*. Là encore, il entretient une image qu'il présente comme *autodidacte, hors-norme* par rapport à ce qu'il pense être les normes de l'institution, alors que son profil est finalement très normé, en adéquation avec le régime de singularité (Heinich, 2005) décrit plus haut (voir chap. 2.3). Ses références artistiques s'inscrivent dans une mouvance « commerciale » : culture pop (musique notamment), des couturiers dont le travail est très médiatisé et dont le nom est associé à celui de grandes marques très vendues ou plasticiens dont les œuvres sont très cotées sur le marché de l'art. Sa vision du métier artistique est assez idéalisée : il veut tout faire en même temps, de la mode, de la vidéo, de la photo, etc. tout en imaginant pouvoir réussir, c'est-à-dire gagner sa vie, avec sa propre marque : « J'aimerais autant vivre de mes créations de vêtements, mais aussi, faire des tableaux, faire de la musique, faire de la vidéo, de la photo, vraiment toucher à tout. » (candidat\_Mode\_1). Par ailleurs, il se pense en décalage en tant qu'artiste car cherchant à choquer par son travail :

« c'est vrai qu'[une professeure] n'aimait pas trop mes travaux non plus, en général, parce que... justement moi comme j'ai dit j'aimais la provocation etc. et puis personne ne me suivait dans cette idée en fait. »  
(candidat\_Mode\_1)

Là encore cette posture « touche à tout » et « provocatrice » ne traduit pas une vision avant-gardiste – contrairement à ce que le candidat semble penser – mais plutôt une conception insuffisamment précise et, de ce fait, en inadéquation avec le modèle à la fois entrepreneurial et intellectualisé qui régit les codes institutionnels des écoles que nous avons décrits précédemment.

Nous avons évoqué l'importance de la propédeutique dans les critères de sélection. Il est intéressant de souligner que dans ce cas-là elle n'a pas permis au candidat de se *connecter* aux attentes des admissions. Il a pourtant choisi la « bonne » propédeutique pour l'école visée mais il n'a pas su y trouver sa place :

« Quand je dis que c'était une année très difficile pour moi, c'est-à-dire que même les profs ne me suivaient absolument pas, pendant cette année. [...] Et, cette année, c'est vrai que j'ai mis plus de temps que les autres à comprendre ça, j'en suis tout à fait conscient. [...] par exemple une prof m'a dit « Oh, j'abandonne avec toi, c'est bon », et elle n'est plus jamais revenue me parler pendant l'année. Ça, ça m'a foutu un gros coup sur le moral, vraiment, j'étais livré à moi-même en train de faire mes patrons qui étaient tous faux et après... comment je gère avec mes notes qui étaient très moyennes. Donc ça, ça m'a vraiment... touché, je dirais, personnellement. [...] Après, je ne dis pas que je suis Caliméro, que tous les malheurs m'arrivent etc., je ne m'apitoie pas du tout sur mon sort. » (candidat\_Mode\_1)

Cette année semble avoir été très douloureuse pour ce candidat qui subit une forme d'exclusion flagrante de la part des enseignant\_e\_s et de ses camarades. Mais ce qui est étonnant c'est son manque de ressources face à cette situation qu'il a du mal à analyser et à surmonter. Cette posture empêche le candidat de porter une réflexion critique sur son parcours et son échec. Il en arrive même à nier ses choix d'orientation :

« Ouais, ça n'a été pas facile cette année, mais voilà je me suis lancé là parce que, je me suis dit si je suis accepté, ça fait toujours ça de plus, en fait, surtout. Après, si je l'avais faite, c'est sûr que ça aurait été génial, je pense que j'aurais vraiment apprécié, je ne dis pas le contraire, mais ce qui me ressemble le plus, vraiment, ce que j'aimerais beaucoup faire c'est [une école très réputée à New York], si vraiment j'avais l'occasion, parce que [...] voilà je suis beaucoup plus inspiré par cette ville, et les gens y sont beaucoup plus ouverts, je trouve, qu'ici et... ça serait vraiment mon école si j'avais vraiment pu choisir, et tenter, où je serais allé. [...] Après, c'est vrai que la réputation de la HEAD est devenue grandiose, je dirais, c'est devenu quelque chose d'énorme, et j'aurais été vraiment, je pense, honoré d'avoir été accepté. » (*candidat\_Mode\_1*)

Cet extrait est rempli de contradictions. Outre une vision très idéalisée de New York, de l'« inspiration » et de la réussite à l'américaine, il est difficile de discerner les propos relevant de la déception suite à l'échec de son choix réel. Cette ambivalence est finalement assez récurrente dans le discours de ce candidat et sans doute, participe-t-elle à la difficulté pour lui de construire un parcours solide et mettre en place des stratégies efficaces malgré un héritage certain. Ses représentations du monde artistique semblent prendre le dessus et l'empêchent d'exploiter le capital dont il dispose. La manière dont il a construit sa vocation artistique, malgré les outils dont il dispose, n'est pas suffisamment ancrée dans la réalité du métier selon les jurys. Son échec n'est certainement pas lié à un manque de qualité artistique ou d'un travail insuffisant mais à une inadéquation entre une conception de la vocation artistique individuelle et les normes du champ. On le voit à nouveau dans cet extrait d'entretien, ce candidat reste focalisé sur l'attrait de « tout ce qui brille » ; il ne met pas l'accent sur la formation proposée par l'école mais bien sur sa réputation « grandiose », à la hauteur de ses ambitions. La réussite est ici pensée comme l'obtention d'une forme de reconnaissance et non comme la possibilité de vivre de son art, de s'engager dans un métier, etc. Il en va de même quand il explique se voir à New York dirigeant sa propre ligne de vêtements dans dix ans ou qu'il évoque son idéal professionnel : « Mon rêve ce serait déjà vraiment de partir à New York et vivre de mon art, c'est-à-dire [...] voilà, je suis comme ça, j'aimerais vraiment, depuis toujours, je fais des montages vidéo, je fais de la photo, je joue avec du tissu... » (*Candidat\_Mode\_1*). Le rêve créatif du candidat\_e ne correspond pas forcément à la réalité telle qu'elle est présentée par les enseignant\_e\_s et membres de jury. Cet idéal des métiers de la mode est très loin de la description faite par les enseignant\_e\_s et membres de jury, qui met en avant le nombre croissant de débouchés qui ne sont pas directement des métiers « créatifs » ou « artistiques » :

« En même temps la mode est maintenant une industrie qui absorbe énormément de monde c'est-à-dire qu'on peut se retrouver avec une culture de mode qui permet après de très bien fonctionner dans un bureau de communication d'une ou d'un designer, vous voyez ? On sait de quoi il s'agit, on peut essayer de travailler

un peu moins directement à la création ou s'occuper de la ligne jean d'Hugo Boss, enfin selon ses affinités, c'est pas seulement sélectif. » (*jury\_Mode\_1*)

Par ailleurs ce discours est assez paradoxal avec ce que nous avons pu observer et rappelle le positionnement d'un membre de jury en communication visuelle mobilisée en tout début de chapitre. En effet, lors des admissions, y compris en mode ou plus généralement en design, nous avons constaté que les candidat\_e\_s proposant un travail très intellectuel (voire intellectuelisé), des références artistiques très pointues (et pas que dans le monde de la mode) avaient beaucoup plus de succès que ceux évoquant leur souhait d'évoluer dans cette mode « *main stream* », comme a pu la qualifier un\_e autre membre de jury. Toutefois, il est vrai que dans la mode, comme en design plus généralement, être reconnu en tant qu'artiste-créateur reste particulièrement difficile et ne constitue pas la majorité des débouchés professionnels. On pourrait en dire de même de la musique pour laquelle peu sont celles et ceux qui parviennent à devenir solistes ou interprètes dans un ensemble ou orchestre comme le rappelait ce membre de jury en soulignant que ces étudiant\_e\_s pouvaient « être directeurs de centres culturels, [...] travailler chez un agent, dans une boîte de disques, d'édition [...] ouvrir leur propre société de production etc. » (*jury\_musique classique\_7*).

Réfléchir à l'adéquation entre les attentes des étudiant\_e\_s et celles des écoles amène à se questionner sur l'adéquation entre formation et réalité professionnelle. Là encore, cette thématique est récurrente dans les entretiens menés avec les enseignant\_e\_s, membres de jury et responsables de filière et a même souvent été abordées lors de nos observations. La mode n'est pas un cas isolé ; elle fait écho à ce qui se passe en arts visuels, en musique comme en arts de la scène. Le choix de confier des directions de filière à des artistes internationaux\_ales – et peu présent\_e\_s dans les écoles – est par exemple sujet à controverse pour les enseignant\_e\_s dont certain\_e\_s ont confié ne pas se reconnaître dans ce profil « très pointu ». Lors d'un entretien, un des membres de jury a également regretté que la formation ne consacre pas assez de temps au travail technique de la mode comme le patronage, le modelage, mais aussi le dessin, qui sont pour lui des bases fondamentales pour évoluer dans les métiers de la mode. Cette parenthèse interroge sur l'adéquation entre vision des candidat\_e\_s, forgée par leur parcours et leur posture plus ou moins *autodidacte* ou *héritière*, vision de l'école et réalité du métier. Ces dynamiques, parfois très éloignées, s'inscrivent au cœur de l'analyse de la relation entre stratégie des candidat\_e\_s et mécanismes institutionnels de sélection.

En effet, ces derniers viennent parfois compromettre toutes les stratégies mises en place. Être héritier n'est pas toujours suffisant tant les places sont peu nombreuses dans certaines écoles et certaines filières. C'est par exemple le cas pour certains instruments de musique pour lesquels les enseignant\_e\_s sont au plus un ou deux comme la clarinette, le hautbois, etc., ce qui s'explique notamment par les débouchés professionnels, la présence de ces instruments dans les orchestres. Il ne faut pas oublier que la formation proposée compte une grande part de cours individuels et ce sur toute la durée du cursus, ce qui empêche de recruter plus d'une quinzaine d'étudiant\_e\_s sur l'ensemble des Bachelor et Master. Il arrive donc que certaines années les écoles organisent des admissions en cas d'abandon, d'étudiant\_e\_s qui partiraient vers d'autres écoles, sans pour autant être sûres de pouvoir recruter. Ces informations ne sont

pas toujours transmises aux candidat\_e\_s, ce qui aboutit à des situations particulièrement stressantes, face auxquelles *autodidactes* comme *héritier\_e\_s* sont impuissant\_e\_s. Certain\_e\_s ne cachent pas leur colère face à de telles procédures jugées irrespectueuses du travail engagé :

« Et je me dis que c'est absolument aberrant de donner en plus une pièce imposée trois semaines à l'avance à des étudiants qui ne pourront de toutes façons pas rentrer. C'est à dire que la HEM se sent déjà plus importante que d'autres conservatoires, étant donné qu'ils souhaitent que les élèves préparent une pièce alors que eux n'ont rien à donner en échange. [...] Et au final, il n'y a pas d'aboutissement. En plus de nous faire perdre le temps d'un examen inutile, ils nous font perdre le temps d'une préparation de morceau dans un mois qui est quand même très chargé, le mois d'avril-mai, au niveau des admissions. [...] Jouer mal, ne pas être à la hauteur des exigences, c'est une chose, mais en plus perdre du temps comme ça, c'en est une autre. » (*candidat\_musique classique\_7*)

Ce candidat, dont le parcours relève de l'héritage, n'entrera pas dans cette école malgré son appartenance au milieu de la musique et ses multiples connaissances. L'échec est ici lié à l'extrême sélectivité de la filière et le candidat est à même d'analyser cet échec avec recul. Ce qui est particulièrement intéressant dans ce témoignage repose dans le fait de souligner que l'école n'a rien à offrir en échange du travail fourni par les candidat\_e\_s. Cela démontre une éthique du travail reposant sur une forme de respect mutuel. Là encore, ces codes sont très ancrés dans une représentation traditionnelle de l'enseignement de la musique à laquelle, selon l'expérience du candidat, l'école semble déroger. Par ailleurs, ce candidat se place dans une forte attente par rapport à l'école qui se doit de respecter ses engagements en tant que *prestataire de services*. On voit ici comment un candidat parvient à pointer les contradictions de l'institution dont le discours n'est pas dans ce cas précis en adéquation avec ses actes – contradiction qui devient encore plus flagrante à la base d'un jugement très positif et indulgent d'un autre candidat qui n'a pas été accepté non plus :

« Donc je me suis présenté et le professeur – bon, j'étais un peu dubitatif au fait de parler avec lui après l'expérience que j'ai eue dans [un conservatoire en France] – et j'ai trouvé tout le contraire en fait ! C'est quelqu'un qui est venu nous parler presque un à un et il a pris le temps de me dire quand même « ça c'est bien, ça c'est bien... », et de faire une critique constructive. » (*candidat\_musique classique\_6*)

Dans ce cas présent, la posture est davantage celle de l'élève face au maître. S'inscrire dans la relation enseignant\_e/ élève selon les codes de l'école fait partie des attentes de l'institution lors de la sélection. La réussite, dans le cas du candidat\_musique classique\_6 n'est pas d'entrer dans l'école mais bien de progresser dans sa pratique grâce à des rencontres et des critiques « constructives ». Ces deux candidats ont des attentes très différentes de l'école et de la formation musicale en général. On voit comment cela influe sur leur rapport aux procédures d'admission. Leur vécu de cette expérience est tout autre.

Héritage et autodidaxie ne suffisent pas à déterminer la réussite ou l'échec. La relation de ses parcours aux normes du champ est également à prendre en compte, tout comme les représentations individuelles du métier d'artiste, nous l'avons vu. Il est également intéressant de se

se pencher sur les stratégies mises en place face à l'échec ou à la réussite, tout en gardant à l'esprit la variété des formes que recouvrent les parcours entre autodidaxie et héritage. Les ruptures, la non linéarité des trajectoires ne sont pas toujours synonymes d'échec. Au contraire, elles peuvent conduire les candidat\_e\_s à produire de nouvelles ressources face aux processus institutionnels. Il est ici question de nuancer le portrait particulièrement hétérogène des étudiant\_e\_s en art ([voir chap. 5.1](#)) pour faire ressortir des éléments biographiques permettant de comprendre des trajectoires multiples.

La posture des candidat\_e\_s n'est pas toujours la seule à ne pas être en adéquation avec les réalités du champ ; les mécanismes institutionnels en œuvre dans les écoles peuvent aussi produire des modes de fonctionnement qui entretiennent des représentations idéalisées et datées, qui ne reflètent plus les attentes du marché professionnel. Certain\_e\_s enseignant\_e\_s ou responsables de filière tentent de modifier les contenus mais aussi les modalités d'enseignement pour s'adapter aux transformations :

« On est en cours de mutation, oui. Je dirais que la mutation, elle est provoquée un peu par les étudiants, et ça, je crois que c'est un phénomène normal [...] Ils nous montrent des voies, des perspectives du métier que nous on n'enseignait pas, mais qu'on commence à enseigner [...]. On commence à avoir des cours qui portent sur l'expression corporelle, sur la manière d'être sur scène, sur le rapport à l'image, des choses comme ça... Et je pense que peut-être l'école qu'on a connue et qu'on connaît, elle sera complètement différente dans dix ans... » (*Responsable\_filière\_Musique\_1*)

Il est intéressant de noter que ce témoignage – qui fait écho à d'autres entretiens réalisés avec d'autres responsables de filières – relève le rôle des étudiant\_e\_s dans l'évolution de l'école. Difficile de définir dans quelle mesure cette influence des étudiant\_e\_s sur l'institution a lieu. Toutefois, dans notre analyse des relations entre mécanismes institutionnels et candidat\_e\_s/étudiant\_e\_s il semblait nécessaire de souligner que des représentant\_e\_s de l'institution reconnaissent aussi les apports des étudiant\_e\_s à l'école. Cette forme de reconnaissance des compétences mais aussi des représentations hétérodoxes des artistes en devenir pourrait ouvrir à un dialogue sans doute propice à une transformation des mécanismes institutionnels ([voir chap. 5.5](#)).

#### 5.4.5

### Favoriser la réussite : contexte familial et institutionnel

Les normes institutionnelles modèlent à leur avantage des cursus, des parcours de vie pour faire correspondre valeurs de l'école et idéal artistique qu'elles produisent ([voir chap. 7](#)). Les profils des candidat\_e\_s, même s'ils présentent des similitudes, peuvent obtenir une évaluation très différente en fonction de ce qu'ils peuvent apporter ou non à la haute école. Il est question de constituer un d'étudiant\_e\_s idéal ou idéalisé mais aussi de mettre en scène une image de l'école dans le champ artistique ([voir chap. 5.3](#) et [chap. 5.5](#)). Il est possible que l'autodidaxie ou un parcours non-normatif constituent un réel avantage. Cela peut provenir de la manière dont



les candidat\_e\_s se saisissent de cette particularité, par exemple en construisant un discours en adéquation avec le modèle entrepreneurial, ou, au contraire, des bénéfiques que peuvent en retirer les écoles en valorisant leur ouverture vers des profils « atypiques » renforçant le régime de la singularité. Ce qui différencie alors des candidat\_e\_s aux profils similaires c'est leur capacité à interpréter les mécanismes auxquels ils\_elles sont confronté\_e\_s comme nous l'avons vu des candidat\_e\_s à l'entrée en Master qui bénéficient déjà d'une *expérience* des hautes écoles.

Dans quelle mesure les stratégies des candidat\_e\_s permettent-elles de dépasser des mécanismes institutionnels ? Sur le terrain, nous avons rencontré un certain nombre de candidat\_e\_s capables d'évoluer rapidement et qui, au-delà de leur compétences artistiques, semblaient à même de s'approprier les normes de l'école. Dans leurs parcours, l'échec (aux admissions par exemple) semble un moteur vers la réussite comme c'est le cas du candidat CV\_1, de la candidate musique classique\_1 ou encore de la candidat musique classique\_6. Nous le verrons plus en détail dans la partie suivante. Mais nous pouvons d'ores et déjà souligner que la persévérance – c'est-à-dire se présenter plusieurs années de suite aux examens d'admission d'une même école ou de postuler dans différentes structures – permet alors de mettre en place les stratégies nécessaires à la réussite professionnelle (elle permet en tout cas d'accéder à l'école d'art) car elle participe à la familiarisation avec les mécanismes institutionnels et les règles du jeu des mondes de l'art. Mais elle favorise aussi l'émergence d'un contexte favorable à la poursuite d'un pareil cursus, notamment en modifiant les représentations familiales du milieu artistique. Des parents souvent réticents au choix de ce cursus finissent par reconnaître, à travers l'engagement et le travail de leur enfant, la valeur des études. Ce changement est loin d'être anecdotique ; ses conséquences sur le parcours des candidat\_e\_s sont nombreuses comme le laisse entrevoir ce témoignage :

« Quand j'ai commencé le gymnase j'ai toujours voulu faire un gymnase artistique mais à l'époque ma mère me disait « non, non, c'est inadmissible, ce n'est pas possible » du coup j'ai pris l'option commerciale parce qu'il y avait un CFC à la clé aussi et il y avait plus de possibilités à ce moment-là. [...] Mais c'est vrai que je peux comprendre ma mère aujourd'hui, de voir ses enfants se battre un peu avec acharnement et puis se dire... Parce qu'entre temps on passe de boulot en boulot, pas grand-chose de stable, et puis les années passent, on arrive vers 25 ans et les parents ne sont pas forcément rassurés non plus. Du coup en fait elle m'a vu hyper malheureux dans cette école d'ingénieurs, je me suis dit « qu'est-ce que je fais ici, vraiment ? » Et elle s'est dit qu'à un moment il fallait arrêter de se battre avec son fils, elle m'a laissé faire ce que je voulais et puis on verra. Et quand j'ai vu qu'il y avait ce lâcher-prise, cette confiance, ça m'a aussi beaucoup aidé, je me suis dit « bon bah là je vais lui montrer que j'en ai la capacité » j'ai essayé d'utiliser cette confiance à bon escient. Et puis là maintenant elle est toute fière, elle découvre le graphisme aussi et ça lui plaît. »  
(candidat\_CV\_1).

Cette relation se retrouve dans d'autres témoignages, comme celui de cette candidate, originaire d'un pays du Moyen-Orient, aujourd'hui réfugiée en Suisse :

« J'ai dit à mes parents que je devais faire de l'Art. Ils ont dit que je n'allais pas gagner beaucoup d'argent, toujours les problèmes... mais j'ai essayé ! [...] [Mes parents] ont toujours dit que c'était difficile mais quand ils ont vu que j'avais une activité, que je travaillais, que j'étudiais mes cours, ils m'ont laissée tranquille ! »

(candidate\_CV\_2)

La réticence des parents, premier frein à la poursuite d'études artistiques, se mue en un atout, une motivation supplémentaire pour réussir. Il est d'autant plus fort dans le second témoignage que la carrière artistique, surtout pour une fille, pose des problèmes politiques particulièrement forts (c'est ce qui amènera cette candidate à quitter son pays d'origine, son travail artistique lui ayant posé des problèmes avec les autorités). Là encore, il semble assez clair qu'un tel retournement n'est pas généralisable et ne puisse pas devenir un moteur aussi fort pour tous. Le terrain nous en apporte une nouvelle vision puisqu'il nous permet de comprendre comment, au prisme de l'autodidaxie, cette vocation se construit et se transforme. Le parcours « autodidacte », ou du moins non linéaire, donne une autre résonance à la vocation et à sa répercussion sur le parcours des candidat\_e\_s qui peuvent proposer une analyse critique de la construction de leur vocation et de leurs choix mais aussi sur la manière dont ils ont pu eux-mêmes influencer les freins (réticence familiale par exemple) à la réalisation de cette vocation. Ce recul se retrouve également face à l'échec lors de concours, admission ou accès à la formation, autre obstacle à la poursuite d'une carrière artistique.

#### 5.4.6

### Posture face à l'échec

Les candidat\_e\_s n'ayant pas les ressources – culturelles, sociales ou économiques – les faisant entrer dans le modèle de l'étudiant\_e en art (voir chap. 5.1), sont obligés de développer une posture plus réflexive pour trouver les moyens de réussir et atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés. Il leur est souvent nécessaire de passer par plusieurs phases d'échec ou de rupture pour réussir enfin à accéder à l'école. La réflexion qu'ils\_elles développent est alors souvent issue de leurs échecs : ils font preuve d'une capacité à analyser les situations et à en tirer un apprentissage. Si on les compare avec des candidat\_e\_s dont les profils sont davantage ceux d'héritier\_e\_s (parents de classes aisées, déjà un réseau dans le milieu artistique, etc.), ils semblent beaucoup plus aptes à poser une réflexion sur les mécanismes de fonctionnement du champ et de l'institution ce qui peut paraître contradictoire avec leur espace de socialisation qui devrait leur apporter moins d'outils pour cela. Ils se situent davantage dans une posture de questionnement et de compréhension (sans doute parce qu'ils sont confrontés à des situations, des codes inconnus) que les héritiers\_e\_s (qui eux ont souvent beaucoup plus de difficulté à comprendre leurs échecs). Cela se lit par exemple dans les discours de justifications de l'échec à l'admission : « je n'étais pas prêt », « pas assez mature », « je ne savais pas parler de mon travail », « maintenant je construirais autrement mon portfolio », « je demanderais conseil à des professionnels », « je me renseignerais mieux sur l'école et la formation qu'elle propose », etc. Bien que peu de retours soient faits aux candidat\_e\_s qui échouent aux admissions, on perçoit

une réelle prise de recul critique qui amène (ou amènera par la suite) un remaniement des stratégies pour réussir et entrer dans la carrière artistique par le biais des hautes écoles d'art. Dans l'ensemble des candidat\_e\_s interrogé\_e\_s, nombreux\_ses sont celles\_ceux qui présentaient le concours d'entrée pour la deuxième, voire la troisième fois. Les candidat\_e\_s en communication visuelle 1 et 2, issus de classes populaires, ont clairement appris de leurs échecs. La candidate\_CV\_3, refusée cette année, affirme que ce premier échec à la HEAD – Genève lui a fait prendre conscience de ses erreurs : elle n'a par exemple pas sollicité les professionnels, pourtant présents dans son entourage pour la conseiller dans la constitution de son portfolio. Elle souhaite d'ailleurs se représenter au concours de la HEAD – Genève l'année prochaine en abordant autrement cette admission :

« C'est clair que je vais essayer de me représenter en Bachelor à la HEAD et je pense que cette année je vais mettre toutes les chances de mon côté donc demander de l'aide, me renseigner, vraiment aller aux séances d'information... [...] Faudra vraiment que je trouve le temps de faire toutes les choses, de faire mon dossier et de le préparer de septembre à février, que je sois prête pour le présenter en Bachelor. Je vais essayer de demander des pistes sur : comment je dois faire mon dossier, comment je dois présenter, quelles expositions faut que j'aïlle voir... » (candidate\_CV\_3)

L'échec semble faire partie intégrante de l'apprentissage et du processus de formation, comme le souligne cette candidat\_e au Master Arts Visuels qui n'est pas issue d'une classe sociale favorisée et dont le parcours, avant l'accès au Bachelor est non-linéaire :

« C'est pour ça que la notion de l'erreur, enfin même – finalement ça rejoint la psychanalyse aussi, cette question de toute-puissance, ce sont des choses qui me nourrissent – parce que moi j'ai vécu ce qu'on appelle communément un échec, je n'ai pas terminé mes études la première fois. Tout le monde a fait « c'est dommage ». Et moi, physiquement et moralement, j'étais au fond du gouffre, je me suis flagellée, c'était horrible, alors qu'en fait dans la vie ça fait partie, en fait on a le droit. [...] C'est quelque chose qui manque, d'autant plus dans une école d'art. Il faut se planter. C'est vital. » (candidate\_WM\_2)

Dans les arts visuels et le design, chez les candidat\_e\_s déjà inscrit\_e\_s dans le milieu artistique ou issu\_e\_s de familles aisées (soutien financier, ouverture culturelle et autre), l'échec est souvent perçu comme une incompréhension de leur personnalité et de leur *talent*. Finalement ils ne semblent pas – ou moins – percevoir les mécanismes institutionnels et sociaux sous-jacents. Ils restent focalisés sur la seule prestation artistique, comme en témoigne cet extrait d'entretien :

« Ouais, c'était, franchement... l'année, plus le concours, plus l'après, je n'ai pas vraiment été suivi. Après je ne dis pas que c'est forcément pour ça que je n'ai pas été pris, je veux dire j'ai aussi mes défauts, enfin... plus... que des qualités, certainement. Et donc... voilà. Ils ont leur jugement, et je le respecte totalement... après tout. » (candidat\_mode\_1)

Il en est de même dans son analyse des évaluations au cours de son année de propédeutique :

« Par exemple on devait choisir un mot, un adjectif, et on devait faire un habit sur cet adjectif, donc moi j'ai pris [agitateur], ce que tout le monde attendait dans la classe évidemment, et... voilà je me suis lancé dans une pièce très osée, très ouverte, même les photos sont très sexy etc., mais... voilà après ça a déplu à tout le monde, mais... moi ça m'a plu de le faire. Voilà ça me ressemble plus que si j'avais dû prendre [bonheur] ou... un truc, voilà... ce qui m'inspire moins dans le sens où je n'aurais pas trop su quoi faire avec ça. »

(candidat\_mode\_1)

Là encore, le candidat semble se démarquer par la provocation qu'il imagine être le marqueur d'une identité artistique forte et affirmée. Or, particulièrement dans la mode, ce type de proposition est assez courante, voire dépassée. La mouvance du *porno chic* est assez datée et représente une esthétique commerciale qui n'a rien d'avant-gardiste et qui peut même être perçue, comme cela semble être le cas ici, de mauvais goût. Malgré son statut d'héritier, il semble une fois de plus que les représentations de la création artistique de ce candidat ne correspondent pas à l'organisation réelle du champ telle qu'elle est promue par l'école. Les codes qu'il associe à l'originalité, la créativité et donc qu'il valorise et utilise dans la construction de son identité artistique sont en fait ceux les moins légitimés par le champ. Cette incompréhension du champ s'accompagne d'une contradiction flagrante. La posture présentée par ce candidat tout au long de son entretien est avant tout centrée sur l'individu et atteste d'une certaine fermeture, plutôt contradictoire avec le discours tenu (qui se veut ouvert, curieux, etc.).

Ce type de posture ne se retrouve pas en musique classique, en tout cas dans nos entretiens. Le rapport à l'échec semble davantage inscrit dans les ressorts de l'apprentissage chez l'ensemble des candidat\_e\_s. Quel que soit leur parcours, quelle que soit leur origine sociale, l'échec est souvent pensé en relation avec la prestation de l'ensemble des candidat\_e\_s. La notion de concurrence est alors omniprésente :

« On peut être un très bon [interprète], et ne pas être pris parce qu'il y a des [interprètes] encore meilleurs. »  
(candidat\_musique\_classique\_3)

« C'est toujours la même chose, s'il y en a qui jouent mieux, il y en a qui peuvent jouer mieux et le jour du concours on se dit ' bon, celui-là, il joue mieux ». » (candidat\_musique\_classique\_7)

N'oublions pas que ces candidat\_e\_s ont une pratique musicale depuis des années et sont familier\_e\_s des concours mais aussi de la pratique collective qui les confronte aux autres en permanence. Evaluer son niveau se fait en fonction de celui des autres. Il est d'ailleurs intéressant de noter que souvent, ces candidat\_e\_s font le lien dans leur discours, plus ou moins explicitement, entre leur pratique et celle des sportifs avec un encadrement moindre nécessitant de s'impliquer encore plus :

« Enfin, tous les concours, que ce soient des concours d'entrée, des concours de sortie, des concours comme pour Genève, des concours internationaux, sont des épreuves d'athlètes, on est des athlètes de haut niveau. Je me considère comme un athlète de haut niveau. À une différence près, c'est que l'athlète de haut niveau a son coach qui le coaché tous les jours [...]. Nous, on a un coach qui nous coaché une heure par semaine. »  
(*candidat\_musique classique\_3*)

#### 5.4.7

### Dépasser les mécanismes institutionnels

Nous l'avons vu, la notion de réseau est centrale dans le champ artistique. Elle participe également à repérer une forme d'héritage. Dans notre approche de l'autodidaxie, ne pas posséder le *bon* réseau peut être assimilé à ce profil. Un des candidat\_e\_s à l'entrée en Bachelor Communication Visuelle identifie par exemple son réseau comme celui du *street art*, et plus particulièrement de la musique (*funk, dj-ing*, etc.). Il ne s'agit donc pas du réseau légitime du design mais il en tire tout de même un enseignement qui va l'aider à intégrer ce domaine. Il le pousse notamment à choisir la voie du design et, plus particulièrement, de la haute école. Sa « vocation » – ou son « envie » – est très liée à ce réseau particulier et il en est pleinement conscient comme le démontre sa capacité à identifier le processus qui l'a mené vers le design :

« Ce qui m'a donné envie c'est que je fais de la musique et j'ai vraiment commencé à découvrir le graphisme à travers les covers des disques que je collectionnais et des flyers que je faisais pour mes trucs, pour mes projets perso. [...] Moi, l'idée que je me faisais de tout ce qui était visuel c'était un rapport que j'avais [...] au dessin à ce moment-là qui n'était pas forcément la réalité non plus mais j'avais un goût pour l'image qui était assez prononcé, un intérêt du moins, et c'est vrai que c'est quelque chose qui est resté constamment et qui revient de manière récurrente, comme intérêt quand j'ai commencé à faire de la musique ou même quand j'ai commencé à travailler dans le milieu commercial, j'ai aussi eu beaucoup d'attrait pour ce qui est marketing, publicité, messages visuels, et c'est vrai qu'au fur et à mesure c'est tout ce cheminement professionnel qui m'a amené à cette voie, plus qu'une influence artistique directement je dirais. » (*candidat\_CV\_1*)

Le recul pris par ce candidat est double. D'une part il est capable de retracer comment la connexion entre musique et image s'est faite dans son parcours, tout en réalisant que sa vision n'était pas forcément « réelle », c'est-à-dire en adéquation avec la (les) réalité(s) du métier de graphistes. D'autre part il rattache d'emblée la pratique de la communication visuelle à un métier, un « cheminement professionnel » pour reprendre ses mots. Il oppose d'ailleurs ce point à une « influence artistique » laissant penser qu'il a identifié la dimension *entrepreneuriale* du graphisme, à travers notamment tous les débouchés dans le domaine du marketing, de la publicité, clairement inscrit dans une forme d'art appliqué aux modèles économiques de marché. Son évolution dans la musique et, en parallèle, dans le milieu commercial, semble lui apporter une capacité à circuler d'un domaine à l'autre et à se forger une image plus réaliste, ou en tout cas plus en adéquation avec celle défendue par l'école qu'il souhaite intégrer.

Par ailleurs, l'entrée dans le monde artistique de ce candidat est centrée sur la création de liens; cette démarche montre, même si le candidat ne le formule pas en ces termes, la primauté du réseau dans le champ artistique, déjà évoquée :

« C'est beaucoup en allant vers les gens, en rencontrant des amis, en faisant l'effort de communiquer avec des gens qui ne vont pas forcément avoir de rapport avec ce que l'on fait. C'est vrai qu'à l'époque quand [...] je bossais comme employé de commerce, c'était difficile de trouver des sujets de conversation communs avec des gens, des connaissances d'amis ou des amis qui étaient peut-être déjà à une haute école d'art ou des choses comme ça. Et peut-être des fois j'ai simplement écouté, ouvert mes oreilles, j'ai fait des recherches sur ce que j'entendais, ça s'est fait un peu comme ça. » (*candidat\_CV\_1*)

Si cette description semble très intuitive, elle témoigne d'une réelle stratégie pour acquérir les savoirs nécessaires. Cela passe notamment par une capacité d'écoute, et sans doute, une propension à se mettre en retrait pour écouter et apprendre. Cet effacement face au savoir d'autrui passe par une reconnaissance de son propre « non savoir ». Ce candidat est en mesure de s'approprier les règles du jeu à son rythme et surtout, de construire un discours très clair quant à sa démarche. Cette posture, très fortement influencée par son parcours d'autodidacte, est perçue comme un atout pour l'école : sa clarté mais aussi sa capacité d'adaptation aux structures institutionnelles sont de vrais atouts.

Le parcours des candidat\_e\_s, refusé\_e\_s comme accepté\_e\_s, est structuré autour de plusieurs étapes, alternances d'échecs et de réussites. Un premier pas marquant, particulièrement dans le domaine des arts visuels ou du design, est la prise de conscience de l'apport de l'année propédeutique (dont nous avons vu l'importance précédemment) et pas forcément en termes d'apprentissages « traditionnels ». S'inscrire pour cette année préparatoire est un atout majeur vers l'entrée en haute école d'art. Le déclic ne se fait pas du jour au lendemain, il est annoncé par plusieurs étapes qui, souvent, amènent petit à petit vers la propédeutique : échec à un premier concours d'admission, rencontre avec des étudiant\_e\_s ou des enseignant\_e\_s ou désir de réorientation scolaire/ professionnelle, etc. Les candidat\_e\_s cherchent dans un premier temps une aide autour d'eux\_elles, en mobilisant leurs propres connaissances et leurs propres réseaux. Suite à un premier échec au concours d'admission au Bachelor en Communication Visuelle, ce candidat ne baisse pas les bras, au contraire il cherche comment réussir à son niveau en suivant deux directions. La première est une volonté d'enrichir sa culture générale, sa connaissance de l'actualité artistique, etc. :

« Typiquement, je me rappelle d'une fois on m'a dit « ah vous avez visité telle expo... » et j'étais [...] tellement focalisé sur le fait de rendre quelque chose de matériel que ça m'était complètement passé à côté de prendre le temps de visiter les expos ou l'importance que ça pouvait avoir et... Enfin tout ne réside pas là-dedans, mais c'est vrai que ce soit des discussions avec des gens et après dans la manière de bosser ; j'ai eu beaucoup plus ce truc d'aller vers les autres, d'aller voir des trucs, de m'intéresser, de faire plus de recherches. » (*candidat\_CV\_1*)



**La deuxième est de développer son travail artistique par un apprentissage dans des structures appropriées :**

« C'est là que je me suis dit « c'est ça que je veux faire à fond » et j'ai essayé de regarder un petit peu quelles étaient les opportunités au vu de ma situation, pour essayer d'emmagasiner un max de trucs et puis entre temps j'ai fait des... on appelle ça Short Courses, des ateliers de courte durée dans une école très réputée en Angleterre, et puis c'était l'occasion aussi de pratiquer un peu l'anglais [...] c'est des cours d'intro en fait, au graphisme, qui ne sont pas donnés [financièrement], soit dit en passant (Rires) mais c'était sympa d'avoir cette expérience et puis ça m'a un peu appuyé sur cette idée de faire ça. » (candidat\_CV\_1)

Rassuré par cette initiation au graphisme dans une institution internationale réputée, ce candidat valide son choix d'orientation en même temps qu'il prend conscience de la nécessité de se former dans un cadre validant ses savoirs et son expérience (car lui aussi a appris de ses échecs). Ce désir sera confirmé par le jury de sa deuxième présentation à l'admission en Bachelor Communication Visuelle, durant laquelle on lui proposera d'intégrer la propédeutique. Durant cette année de formation il prend conscience des outils nécessaires pour réussir les admissions. Il ne s'agit pas que d'outils techniques, artistiques mais aussi de compétences sociales comme la capacité à construire un discours, à présenter son travail selon « les normes », très clairement identifiées dans l'entretien :

« La Prépa elle m'a vraiment permis de faire un dossier en toute connaissance de cause, en me disant « ok, on attend ça de moi, je dois faire ça », enfin grosso modo c'était un peu ça. Des choses à montrer ou à ne pas montrer, à faire ou à ne pas faire, et puis ça m'a aussi permis de comprendre pourquoi ça n'avait pas marché les années précédentes et de percevoir que j'avais un manque de maturité artistique au moment où je l'avais fait. » (candidat\_CV\_1)

**Le premier point ici mis en avant est le choix du travail. En effet, la constitution du portfolio est une étape cruciale car les jurys attendent des candidat\_e\_s de produire des travaux artistiquement et techniquement intéressants mais aussi cohérents qui témoignent d'une démarche. Ces choix doivent s'articuler autour d'un discours, rendant compte d'une maîtrise de son propre travail ; la aussi l'année propédeutique apporte des clés :**

« Ça permettait de diriger aussi mes conversations, ça aide pas mal, parce que c'est vrai que quand on est un peu novice, à l'inverse, on se fait diriger dans les conversations. Et c'est vrai que ça change quand même beaucoup de choses quand on peut parler de son travail, vraiment de manière précise. [...] Parce qu'on nous a tout le temps répété en Prépa qu'à partir du moment où on avait fait le travail, il ne nous appartenait plus. [...] Je pense que le travail doit quelque part parler de lui-même, il faut quand même qu'on puisse expliquer pourquoi on a fait les choses, parce que si on dit juste qu'on a fait ça parce que c'est joli [...] Je dirais qu'il y a quand même une partie de ça ; que c'est important de savoir de quoi on parle et puis dans quel contexte on se trouve. » (candidat\_CV\_1)

L'importance de la construction du discours sur son propre travail, cette distance analytique sont des éléments-clés de l'appréciation des prestations des candidat\_e\_s durant les examens d'admission et correspondent à une normalisation du travail artistique. L'œuvre artistique ne se limite pas à l'objet produit mais constitue le processus de création dans son ensemble qui inclut la production d'un discours. Là encore, nous le verrons, tou\_te\_s les candidat\_e\_s ne retirent pas les mêmes bénéfices de cette année préparatoire pour diverses raisons.

Cette posture, que l'on pourrait qualifier d'engagée et d'éclairée, n'est pas à un levier à tous les freins, notamment ceux socio-économiques. Ainsi, si certain\_e\_s candidat\_e\_s sont en mesure de développer une telle posture réflexive, il arrive que les admissions se soldent tout de même par un échec.

#### 5.4.8

### Une logique institutionnelle plus forte que tout ?

Les discours construits par les candidat\_e\_s se font souvent échos les uns aux autres, laissant penser que l'adéquation entre leurs représentations, leurs attentes et celles de l'école sont un élément central de la réussite. Au-delà du poids très fort des conditions économiques étudiées précédemment (voir chap. 5.1), savoirs institutionnels et logiques internes aux écoles sont des éléments qui semblent prendre le pas sur le reste.

Le choix de la propédeutique est par exemple fondamental. Il ne suffit pas de suivre une année de préparation aux concours d'admission, encore faut-il être capable d'identifier la « bonne » formation, en adéquation avec les attentes de l'école visée. Pour les arts visuels et le design, des liens institutionnels sont souvent déjà établis entre centres de formation et hautes écoles, notamment en fonction des cantons. Mais, pour les candidat\_e\_s dont le foyer fiscal est rattaché à un autre canton ou un autre pays, l'accès à ces propédeutiques est très coûteux. L'écolage s'élève par exemple pour la classe « Passerelle » Arts et Design (proposée par le Centre De Formation Professionnelle Arts Appliqués (CFPAA) en partenariat avec la HEAD – Genève) à 17'480 CHF pour les non-résidents fiscaux genevois (contre 1'000 CHF/ an pour les résidents fiscaux genevois). Cette mesure limite grandement la mobilité des candidat\_e\_s. La question que l'on peut se poser est la suivante : toute formation préparatoire (dans un autre canton voire un autre pays) constitue-t-elle le même sésame pour pousser les portes d'une haute école d'art en particulier ?

Certains témoignages laissent penser que le choix de la propédeutique est déterminant. Certain\_e\_s candidat\_e\_s ont certes suivi une formation pour préparer l'entrée dans une haute école, mais ils considèrent qu'elle n'a pas été adaptée aux attentes des admissions. C'est le cas de la candidate CV\_3 qui a suivi une propédeutique mais pas « la bonne ». Elle estime ne pas avoir pu développer durant cette année les outils nécessaires pour intégrer un Bachelor en Communication Visuelle. Est-ce elle qui n'a pas su y puiser les ressources nécessaires ? Ou le problème vient-il de la formation en elle-même qui préfère axer son programme pédagogique sur les attentes des hautes écoles de leur canton ? Elle évoque le déroulement de l'entretien

d'admission d'une haute école suisse (école rattachée à la propédeutique qu'elle a suivie) tout en priorisant une admission à la HEAD – Genève :

« Je vais essayer encore de me présenter l'année prochaine à la HEAD. [...] Je [travaille la technique] à la maison. Je regarde des tutoriels, je m'intéresse à côté mais je pense qu'il faut avoir des cours plus poussés. Si j'ai des questions, les profs ne peuvent pas m'aider. Ils n'ont pas de matériel [par exemple] je voulais faire des projections digitales. » (*candidate\_CV\_3*)

Ce témoignage montre clairement que les formations propédeutiques ne sont pas équivalentes et n'apportent pas tous les outils nécessaires à la préparation des admissions, en fonction des filières visées et de leur existence, ou non, dans la haute école du canton. Malgré cette préparation – qui représente déjà un investissement – cette candidate doit fournir un travail personnel conséquent pour développer les capacités techniques et artistiques qu'elle pense/ pensait nécessaires pour intégrer l'école de son choix. Bien connaître le milieu et le réseau peut aider à contourner ces difficultés.

Lors de son entretien d'admission à la HEAD – Genève le jury encourage vivement cette candidate à intégrer la « classe Passerelle ». Il atteste ainsi de ce *potentiel* mais aussi de la préparation insuffisante pour la filière communication visuelle, qui requiert des compétences techniques (maîtrise de logiciels de graphisme, de la création de typo, etc.) déjà développées. Malheureusement, les taxes d'écolage sont bien trop élevées pour cette candidate, qui a une situation familiale précaire et doit déjà travailler régulièrement pour pouvoir assumer le coût de ses études.

Les candidat\_e\_s postulant à des Master sont eux aussi conscient\_e\_s des limitations financières, inhérentes au fonctionnement de l'école qui attend de ses élèves un gros investissement. Pour l'un\_e des candidat\_e\_s interrogé\_e\_s, devant travailler plus de 25 heures par week-end a même provoqué un *burn-out* et de sérieuses complications de santé qui l'ont freiné dans la poursuite de ses études. Les pressions économiques sont particulièrement lourdes et, malgré les dispositifs pour les surmonter, les efforts et stratégies des familles et des candidat\_e\_s, elles restent un élément-clé de la limitation à réussir.

Durant les admissions nous avons également pu observer, particulièrement pour la Communication Visuelle – et dans une moindre mesure la Mode – des candidat\_e\_s issu\_e\_s d'une école française proposant elle aussi une année préparatoire aux concours d'admission des écoles supérieures d'art, dont le cas faisait souvent polémique parmi les membres de jury. En effet cette formation est très « générale » et, du point de vue de la HEAD – Genève, pas toujours suffisamment ancrée dans une spécialisation professionnelle. Cette différence est en partie due au système français dans lequel les écoles supérieures d'art sont davantage rattachées à une formation *généraliste* et *académique*. Elles s'inscrivent dans un *début de formation* plus que dans une prolongation, comme c'est le cas des hautes écoles spécialisées. Cette différence de modèles pèse également sur le parcours des étudiant\_e\_s car tous n'en sont pas conscient\_e\_s. Le cas de la formation proposée par cette école (« ces trucs de [l'école X] » pour reprendre l'expression utilisée par l'un\_e des jurys) est revenu à plusieurs reprises dans les entretiens et interroge les possibilités offertes aux candidat\_e\_s quant à leur choix de formation. Un\_e

membre de jury pour le Bachelor de Communication Visuelle souligne clairement ce dilemme. À notre question de savoir si certains étudiant\_e\_s ou candidat\_e\_s sont mal préparés quand ils arrivent avec leurs dossiers il\_elle répond :

« Alors je ne sais pas si c'est un problème de l'école [HEAD – Genève] qui communique mal, je pense pas que ce soit ça mais là où on voyait le problème...c'était beaucoup des étudiants qui venaient [...] d'écoles préparatoires en France... Et puis je pense que c'est l'école qui les envoie un peu partout parce qu'il faut effectivement tenter plein de concours pour être sûr d'en avoir et qu'ils ne se préoccupent pas – en tout cas pour la HEAD – de ce que nous on attend et donc du coup c'est là où ça se [passe mal]. [...] Ça serait tellement plus simple [que les écoles préparatoires] appellent et nous demandent ce que nous attendons pour faire leur programme en fonction, parce que l'idée d'une école préparatoire c'est la préparation aux concours. »  
(jury\_CV\_2)

La différence de fonctionnement des préparatoires en France et en Suisse est un élément important dans la mesure où, à Genève, beaucoup de Français candidatent (voir chap. 6.4). Les formations généralistes sont beaucoup plus nombreuses. Il est plus difficile de suivre une année de préparation en design ou en mode par exemple, à moins de suivre un BTS (Brevet de Technicien Supérieur<sup>62</sup>) ou une mise à niveau en art appliqué peu nombreuses et très coûteuses. La coordination entre hautes écoles et structures de formation préparatoire est un élément qui échappe souvent aux candidat\_e\_s et qui influe grandement sur leur parcours. Là encore, on constate que *formation* n'est pas forcément synonyme d'acquisitions des savoirs, compétences et codes nécessaires pour accéder à une haute école en particulier. Certes le décalage entre les contenus pédagogiques joue dans ce processus, mais il est également important de prendre conscience de l'identité de l'école.

Pour la musique, le procédé est un peu différent, mais on pourrait comparer l'année propédeutique aux cours particuliers avec des professeurs réputés (ou du moins faisant partie du réseau de la haute école que le\_la candidat\_e souhaite intégrer). Cette pratique est assumée par l'école et ses enseignant\_e\_s qui n'hésitent pas à inviter les candidat\_e\_s à prendre contact avec les professeurs de l'école avant de se présenter aux admissions. Cette démarche est justifiée par la relation pédagogique particulière de la musique, qui reste dans une dialectique *maître/élève*. Les cours individuels y sont nombreux, ce qui justifie, aux yeux des enseignant\_e\_s, que maître comme élève se choisissent mutuellement. Pour les candidat\_e\_s cette particularité n'est pas toujours vécue comme un choix « mutuel » mais plutôt comme une injonction à faire partie du *bon* réseau. Dans les admissions de chant, violon ou clarinette, mais aussi en jazz, une attention particulière était portée au C.V. des candidat\_e\_s et plus particulièrement aux noms des enseignant\_e\_s qui les avaient formé\_e\_s (plus que celui des écoles par exemple). Les candidat\_e\_s semblent dans la grande majorité très au fait de ces pratiques et de leur importance dans la réussite :

---

62 Le Brevet de Technicien Supérieur est un diplôme français. Cette formation accessible après le baccalauréat ou équivalent dispense des enseignements spécialisés. Elle est accompagnée d'un ou de plusieurs stages en entreprise. Elle permet d'obtenir un diplôme professionnalisé en deux ans.

« J'avais sélectionné un, deux profs par école avec qui j'avais fait un cours pour me connaître. [...] ils peuvent voir la progression qu'on a eue et ça peut être un point positif pour qu'ils nous choisissent et aussi pour nous, pour voir comment le prof travaille, c'était intéressant. » (*candidate\_musique classique\_1*)

« J'allais chez le prof de Genève pour qu'il m'écoute de temps en temps, j'allais vraiment--, j'essayais de voir le plus de personnes possible. » (*candidate\_musique classique\_7*)

« Par exemple, le professeur chez qui j'étais avant ne faisait jamais payer ses cours particuliers quand c'étaient des préparations de concours, avec des élèves avec qui elle voulait travailler. C'est-à-dire que, avant le concours, elle m'avait vue, je ne sais pas, trois, quatre fois, et je n'ai jamais rien payé parce qu'elle me voulait dans sa classe. » (*candidate\_musique classique\_3*)

### **Ils ne sont par ailleurs pas dupes quant aux limites de ce mode de fonctionnement :**

« Il y avaient des profs qui donnaient ces cours vraiment parce qu'ils voulaient connaître les élèves et pouvoir prendre une décision et il y en a d'autres où c'était plus je pense, par attrait de l'argent. Ils essaient de faire le maximum de cours à 150 francs de l'heure et puis on retourne un mois après et ils ne se souviennent même plus de ce qu'on a joué la fois d'avant. » (*candidate\_musique classique\_1*)

**Une autre candidat\_e en musique classique, d'origine populaire et dont la formation s'est déroulée dans des « petites » structures (type conservatoires d'arrondissements ou départementaux en France) décrit elle aussi cette difficulté et les dérives possibles d'une telle pratique (témoignage que l'on retrouve dans le parcours de candidat\_e\_s en chant, clarinette, flûte ou violon par exemple) :**

« Quand j'étais au conservatoire on me disait « [...] alors moi je connais telle enseignante à Lausanne ; à Genève donc tu la contactes, tu vas la voir tant de temps avant » non mais, des choses qui prennent un temps fou... [...] Je vous donne un exemple concret : Je connais un musicien, qui me dit « écoute, ça fait deux ans que je prends des cours avec une professeure, elle me prend 100 euros l'heure, je la vois toutes les semaines et elle m'a dit que si je prenais des cours avec elle je pourrais rentrer » ... Alors moi, déjà je paierai jamais 100 euros l'heure, [...] mais bref. En tout cas, cette personne, elle n'est jamais rentrée et elle a tenté plusieurs fois... Moi, j'essaie une fois pour voir [...]. Si ça n'a pas marché – et finalement non non, moi je veux plus jamais faire ça. » (*candidat\_musique classique\_6*)

**Ce qui est intéressant ici c'est de constater que cette candidate est très réaliste quant au fonctionnement du milieu dont elle semble se détacher. Malgré une réelle immersion dans le champ professionnel (elle indique jouer régulièrement, passer plusieurs auditions, etc.) et ses bonnes connaissances *des règles du jeu*, elle préfère reprendre des études *générales* (sciences sociales) pour assurer son avenir. Pourtant son *talent* artistique semble validé par l'institution puisqu'elle a très largement séduit le jury (mais également celui de deux autres écoles dans lesquelles elle a été admise). Toutefois, elle n'a pas pu être acceptée à la HEM-Genève car elle a échoué à l'ex-**

amen de solfège, examen particulièrement controversé mais éliminatoire<sup>63</sup>. Les candidat\_e\_s retenu\_e\_s par les jurys lors de leur prestation musicale/ vocale ne peuvent intégrer l'école que si leur niveau de solfège est jugé suffisant. Cette condition est particulièrement problématique pour le chant ; les études de chant débutent plus tardivement que les études instrumentales et nombreux sont ceux et celles qui estiment que la connaissance du solfège des chanteurs et chanteuses n'a pas à rivaliser avec celle des instrumentistes, la pratique n'étant pas la même. Cette tradition de l'apprentissage musical est un réel frein pour de nombreux candidat\_e\_s, particulièrement pour ceux aux profils autodidactes ou pour les étudiant\_e\_s formé\_e\_s à l'étranger (voir chap. 6).

#### 5.4.9

### Parcours artistique et champs de tension

L'autodidaxie et l'héritage, dans la multiplicité des formes qu'ils recouvrent, englobent des trajectoires parfois très éloignées et qui rendent visibles la complexité de leur rapport à l'échec ou à la réussite. Etre héritier\_e n'est pas toujours un gage de réussite et peut même parfois inhiber face à l'échec et empêcher de poursuivre une vocation. A l'inverse, l'autodidaxie n'est pas toujours associée à l'échec. Elle peut au contraire se transformer en un atout rendant possible de transformer les freins et les difficultés rencontrées en une force. Elle est parfois même totalement construite par les candidat\_e\_s pour répondre aux exigences de l'institution qui instaure la singularité comme un cadre normatif de l'identité artistique défendue par les écoles. Cela s'explique notamment par les définitions plurielles de ces deux notions que nous avons mises en avant mais aussi à la manière dont les candidat\_e\_s s'en saisissent et construisent un discours, une identité artistique autour de ses notions. L'institution elle aussi joue un rôle dans la constitution de ces deux types de trajectoires comme des pôles centraux de la définition des parcours d'artistes et d'étudiant\_e\_s en art. En effet, ses mécanismes de sélection – entre autres – participent à valider les trajectoires reconnues propres à l'identité artistique défendue par l'école (par exemple la valorisation de certaines formes d'autodidaxies dans les arts visuels).

*Héritage* et *autodidaxie* ne peuvent être pensés hors du cadre institutionnel dont les mécanismes restent toujours très présents et viennent interférer dans les stratégies mises en place par les candidat\_e\_s. Ainsi, leurs trajectoires sont parfois instrumentalisées par les candidat\_e\_s eux-mêmes, pour s'inscrire dans les normes forgées par l'école ou au contraire, en sortir totalement. L'identité artistique telle qu'elle est pensée par les candidat\_e\_s et les institutions peut se recomposer au fur et à mesure des étapes du parcours de formation.

Si la dimension vocationnelle a une forte influence sur les parcours des artistes comme l'a mis en avant Juan-Carlos Pita dans sa définition du « paradigme vocationnel » (voir chap. 2.3) on constate, à travers l'expérience des candidat\_e\_s rencontré\_e\_s que la vocation est fortement

---

63 Voir le chap. 8.3.1, qui présente le projet de co-recherche de Victor Cordero, Bernardo Di Marco et Micha Seidenberg intitulé *Le Solfège, un langage universel ?*



influencée par la trajectoire de chacun. La tension quasi permanente entre réalisation de soi et modèle de vie (professionnel et/ ou personnel), l'injonction à la singularité (Heinich, 2005 ; Pita, 2013) peuvent participer à valoriser l'*autodidaxie* plus que l'*héritage*. L'*habitus* se forge au fur et à mesure de l'évolution des candidat\_e\_s ; si la famille et le cercle primaire de socialisation jouent un rôle fort, ils peuvent être compensés par d'autres espaces de socialisation comme le réseau ou l'école. Les modèles portés par ces deux espaces peuvent être propices à la transformation des représentations des candidat\_e\_s. Les visions trop idéalistes du métier artistique ou de l'avenir souhaité – qui, nous l'avons vu, peuvent être un frein à l'entrée dans l'école – sont alors infléchies pour correspondre davantage aux attentes des écoles, elles-mêmes parfois discordantes avec la réalité du champ professionnel. Si l'on pourrait de prime abord penser que les *héritier\_e\_s* détiennent les outils nécessaires (réseau, accès à la culture légitime, etc.) pour se forger une image réaliste du monde artistique la réalité est plus contrastée. Les *autodidactes*, par leur parcours non linéaire, peuvent eux puiser dans d'autres ressources pour se confronter à la réalité du monde artistique. Cette tension entre idéalisation et réalisme est essentielle : la capacité à se projeter dans l'univers professionnel est un critère de sélection, l'employabilité étant un enjeu majeur des hautes écoles (voir chap. 4).

Malgré une multitude de stratégies mises en place par les candidat\_e\_s, les profils retenus par les écoles (voir chap. 5.1) constituent un socle normatif renouvelé par des mécanismes structurels qui dépassent la volonté des écoles. Les types de parcours favorisés dans la sélection restent inscrits dans un équilibre entre normalité et atypisme, entre hétérogénéité et homogénéité. La sélection à l'entrée des hautes écoles vise à constituer un groupe idéal, dont il nous est dit qu'il doit être composé (voir chap. 5.5.4) d'étudiant\_e\_s aux profils variés mais capables de s'insérer dans une identité de groupe, parfois aux dépens du de la candidat\_e et de ses aspirations. Cela ressort des entretiens avec les membres de jury mais également avec certain\_e\_s candidat\_e\_s :

« Mon entretien s'est super bien passé, y'avait des profs que j'avais eu pendant l'année propédeutique et puis eux ils connaissaient mon travail donc c'était aussi plus facile de discuter. Là justement ils voulaient que je reste [dans l'école] pour faire des choses différentes des autres élèves. [...] On verra pour la suite mais je ne pensais pas rester [dans mon école]. Après je suis très bien dans cette école, les profs trouvent que j'ai une façon de travailler différente donc ça les intéresse aussi d'avoir une étudiante comme ça. Après moi je ne peux pas évoluer dans ce que j'ai envie de faire plus tard... » (candidate\_CV\_3)

On constate une volonté des enseignant\_e\_s de la propédeutique à orienter les choix de leurs étudiant\_e\_s et ainsi fournir certains *profils* à la haute école. L'*autodidaxie* et la « façon de travailler différente » de cette candidate la pénalisent, d'une manière assez inattendue. Atout repéré par ses professeurs d'année préparatoire, il semblerait qu'ils préfèrent conserver ce *talent* plutôt que de l'aider à se développer pour emprunter le chemin qu'elle souhaite et qui semble le mieux correspondre à ses aspirations professionnelles.

La prévalence du réseau reste un marqueur fort de ces trajectoires, quel que soit le type de profil des candidat\_e\_s. Ce constat est d'autant plus flagrant pour la musique classique qui, rappelons-le, repose sur un apprentissage individuel. Cette trame est un appui pour évoluer

et se familiariser avec les enjeux du milieu même si, nous l'avons vu, cela n'est pas toujours suffisant pour être admis au sein des écoles. Faut-il encore être capable de mobiliser ce réseau d'une manière appropriée ou que ce dernier soit en adéquation avec les normes de l'école. Là encore, on voit comment une normalisation se met en place structurellement, quels que soient le discours ou les ambitions des institutions. Il faut être en mesure de mobiliser le *bon* réseau, le *bon* goût, le *bon* discours, c'est-à-dire être en adéquation avec l'identité de l'école (voir chap. 4. et chap. 7).

## Résumé des résultats les plus importants du chapitre 5.4

- Si le terme d'autodidaxie n'apparaît que de façon anecdotique dans le discours des écoles, il est intéressant de souligner que chez les candidat\_e\_s et les enseignant\_e\_s le statut d'autodidacte est souvent présent. Qu'il représente un idéal de l'artiste « *self made* », un frein à la réussite ou un modèle d'exception, le parcours autodidacte est un modèle pluriel, beaucoup plus nuancé qu'il n'y paraît et beaucoup plus fréquent qu'on ne l'imagine. Il y a, dans les faits, une rupture entre le discours des écoles qui font de l'autodidaxie une « exception » et celui des candidat\_e\_s quant à cette notion. L'autodidaxie, en tant que forme de parcours non-linéaire, recouvre, dans le discours des candidat\_e\_s, plusieurs figures :
  - la nécessité de fournir un travail important par et pour soi-même de manière générale ou afin de préparer l'examen d'admission à la haute école ;
  - la recherche de ressources pour se former quand on ne suit pas un cursus artistique préalable ;
  - la proposition d'une démarche artistique non empreinte de références, ou du moins pas les références pensées comme dominantes. ([chap. 5.4.1](#))
- Une autre caractéristique peut être assimilée à l'autodidaxie : l'absence de réseau. C'est un élément fondamental dans la structuration de la réussite ou de l'échec des candidat\_e\_s. ([chap. 5.4.1](#))
- Les discours sur l'autodidaxie sont également influencés par les attentes des candidat\_e\_s et étudiant\_e\_s quant à la formation. Cela concourt également à la production de différentes formes d'autodidaxie, plus ou moins idéalisée, plus au moins valorisée par les institutions. ([chap. 5.4.1](#))
- Si les étudiant\_e\_s en art sont majoritairement des héritier\_e\_s au regard de leur profil socio-économique, on constate que les formes d'héritage ne sont pas toujours un atout. L'élément le plus important dans la sélection reste la valeur accordée par l'institution à cette filiation en fonction de son propre réseau et de sa propre identité. ([chap. 5.4.2](#))
- L'influence de l'héritage et/ ou de l'autodidaxie dans les trajectoires des candidat\_e\_s est avant tout liée aux représentations traditionnellement portées par les disciplines artistiques. Revendiquer une identité autodidacte – qu'il s'agisse d'une réalité ou d'une identité construite – est par exemple un moyen de valoriser la vocation artistique dont on a vu qu'elle reposait sur une forme de sacrifice, renvoyant au modèle entrepreneurial. Les représentations plus académiques de l'art et de la formation artistique, comme celles portées par la musique classique, sont en revanche plus enclines à défendre une forme d'héritage. Nous avons évoqué comment musique et arts visuels avaient construit des traditions pédagogiques qui leur sont propres. ([chap. 5.4.2](#))
- Les candidat\_e\_s en Master peuvent par exemple être assimilés\_e\_s à ce profil d'héritier\_e\_s puisqu'ils évoluent depuis au moins trois ans au sein d'écoles d'art. On observe que la prégnance de l'identité de l'école participe à une normalisation d'autant plus forte du discours des étudiant\_e\_s. ([chap. 5.4.2](#))

- Le discours construit par les candidat\_e\_s déjà dans l'école, comme ceux\_celles postulant en Master, est empreint de divers aspects qui peuvent laisser penser à une forme d'autodidaxie. Les candidat\_e\_s s'emparent de ce qui leur paraît représenter au mieux l'idéal de la singularité artistique pour répondre aux normes de l'institution qu'ils connaissent. ([chap. 5.4.3](#))
- La trajectoire des candidat\_e\_s, que leur posture soit plus ou moins autodidacte ou héritière, est avant tout marquée par leur vision de l'école et de la réalité du métier. Ces représentations sont un élément central de la réussite ou de leur échec. On note par ailleurs un autre niveau de décalage; les mécanismes institutionnels en œuvre dans les écoles peuvent aussi produire des modes de fonctionnement qui entretiennent des représentations idéalisées et datées, qui ne reflètent plus les attentes du marché professionnel. ([chap. 5.4.4](#))
- La persévérance et la confrontation à l'échec favorisent l'émergence d'un contexte favorable à la poursuite d'un pareil cursus, notamment en modifiant les représentations familiales du milieu artistique. La réticence des parents, premier frein à la poursuite d'études artistiques, se mue en un atout, une motivation supplémentaire pour réussir. ([chap. 5.4.5](#))
- Dans les arts visuels et le design, chez les candidat\_e\_s déjà inscrit\_e\_s dans le milieu artistique ou issu\_e\_s de familles aisées l'échec est souvent perçu comme une incompréhension de leur personnalité et de leur talent. Finalement ils ne semblent pas – ou moins – percevoir les mécanismes institutionnels et sociaux sous-jacents. Ce type de posture ne se retrouve pas en musique classique, en tout cas dans nos entretiens. Le rapport à l'échec semble davantage inscrit dans les ressorts traditionnels de l'apprentissage chez l'ensemble des candidat\_e\_s. ([chap. 5.4.6](#))
- Un premier pas vers la réussite, particulièrement dans le domaine des arts visuels ou du design, est la prise de conscience de l'apport de l'année propédeutique, non pas pour les outils techniques et artistiques qu'elle offre mais pour les connaissances des mécanismes institutionnels et des valeurs éthiques/esthétiques des écoles comme la capacité à construire un discours sur son travail artistique, à composer un portfolio cohérent, etc. ([chap. 5.4.7](#))
- Les discours construits par les candidat\_e\_s laissent penser que l'adéquation entre leurs représentations, leurs attentes et celles de l'école sont un élément central de la réussite et surpassent de nombreux facteurs ou critères de sélection. Au-delà du poids très fort des conditions économiques, également évoqués par les candidat\_e\_s, savoirs institutionnels et logiques internes aux écoles (comme le choix de la « bonne » année propédeutique, la prise de contact avec les enseignant\_e\_s au préalable) sont des éléments qui semblent prendre le pas sur le reste. ([chap. 5.4.8](#))
- Les types de parcours favorisés dans la sélection restent inscrits dans un équilibre entre normalité et atypisme, entre hétérogénéité et homogénéité. La sélection à l'entrée des hautes écoles vise à constituer un groupe idéal, dont il nous est dit qu'il doit être composé d'étudiant\_e\_s aux profils variés mais capables de s'insérer dans une identité de groupe, parfois aux dépens du\_de la candidat\_e et de ses aspirations. ([chap. 5.4.9](#))

## 5.5

## Spannungsfelder und Widersprüche: Effekte der «Auswahl der Besten» an Kunsthochschulen

Wie die Übersicht über die verschiedenen Prüfungsformate und Kriterien gezeigt hat, funktioniert die Praxis der Auswahl an Schweizer Kunsthochschulen sehr unterschiedlich. Trotz den Unterschieden zwischen den einzelnen Künsten sind den beobachteten Studienfeldern teilweise sehr ähnliche Spannungsfelder eingeschrieben, innerhalb derer die Auswahl von Kandidat\_innen stattfinden muss. Dabei zeigt sich, dass die Aufnahmeverfahren mit der Organisation und den Inhalten des Studiums, den Formaten der Lehr-Lernbeziehungen, den gewünschten Studierendentypen sowie den prospektiven Berufsfeldern der Absolvent\_innen in einer wechselseitigen Beziehung stehen und somit Auswirkungen auf die Politiken und Praktiken der Auswahl haben. Diese werden wir im Folgenden beschreiben und hinsichtlich ihrer Effekte auf die Inklusion und Exklusion an Schweizer Kunsthochschulen diskutieren.

## 5.5.1

### Die Aufnahmeverfahren zwischen Transformation und sozialer Schliessung

Wie wir gesehen haben, sind die einzelnen Verfahren zur Feststellung einer künstlerischen Eignung nur in geringem Masse durch Standardisierung, sondern vielmehr durch Situativität und Anpassung an die Gegebenheiten der Prüfungssituation gekennzeichnet (vgl. Kap. 5.3.3). Diverse Bewertungskriterien sind sehr offen formuliert und unterliegen unterschiedlichen Interpretationen bzw. Positionierungen und damit auch *subjektiven Einschätzungen* – ein Umstand, der in den Interviews mit den Dozierenden kaum je bestritten oder kritisch hinterfragt wird.<sup>64</sup> Die Ausdifferenzierung zusätzlicher Kriterien sowie solcher, die stärker formalisierbar sind, die Verwendung von Rastern oder die Berechnung von Notendurchschnitten auf «Hunderttausendstel Stellen nach dem Komma», wie es ein\_e Befragte\_r polemisch formulierte, verdeutlichen die institutionellen Bemühungen, die Auswahl der Kandidat\_innen dennoch zu *objektivieren* und – wenn auch nur für den internen Gebrauch oder in Rekursfällen – nachvollziehbar zu machen.

In der Kunst- und Bildungssoziologie werden der offene Charakter solcher Verfahren und die unbestimmten Kriterien der Bewertung immer wieder kritisiert, da «[...] ein grosses Risiko bestehe, dass die Kommission mangels objektivierbarer Massstäbe ihrem eigenen künstlerischen Geschmack folge und diejenigen Bewerber vorziehe, die ihrer Position am nächsten stehen» (Tangian 2010: 64f.). Dies bringt in erster Linie Herausforderungen bezüglich des Gebotes der Gleichbehandlung aller Bewerber\_innen mit sich (vgl. Rothmüller 2011: 83ff.), da – wie wir gesehen haben – die Prüfungen stark von der Interaktion zwischen Jury und Kandidat\_innen sowie den sozialen und kulturellen Kontexten, in denen sie stattfinden, abhängen (vgl. Kap. 5.3.3). Dabei sind die Verfahren sehr differenziert, indem sie auf unterschiedlichen Ebenen

---

64 Galodé und Michaut stellen in diesem Zusammenhang die grundsätzliche Frage, ob das Studium der bildenden bzw. visuellen Kunst überhaupt mit der Vergabe von Diplomen kompatibel ist (vgl. Galodé/Michaut 2003: 86).

(emotional, psychologisch, gruppenspezifisch, technisch-handwerklich etc.) funktionieren und insofern den Erfordernissen der einzelnen Kunstfelder bzw. der Studienorganisation in den Hochschulen angepasst scheinen. Möglicherweise drückt sich hier ein grundlegendes Spannungsverhältnis aus, das die künstlerischen und gestalterischen Felder durchzieht: Die *Unbestimmtheit* der Kriterien erlaubt es der begutachtenden Jury im Falle der Aufnahmeverfahren, jede Bewerbung bzw. jede künstlerische Arbeit gesondert und für sich zu betrachten. Darin liegt insofern eine Chance auf Öffnung, gerade weil die Kriterien nicht klar definiert sind: Es bieten sich Spielräume für unkonventionelle Haltungen und Handlungsweisen, welche die Möglichkeit in sich führen, einschränkende, normative Strukturen zu unterlaufen.<sup>65</sup> Der *transformatorische* Charakter der künstlerischen Felder, die sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts durch unterschiedliche Zugänge und Arbeitsweisen auszeichnen und nicht mehr an einzelnen Medien, Materialien oder Techniken orientieren, und die Versprechungen auf *Anderssein*, Neuheit oder radikalen Bruch mit den gesellschaftlichen Konventionen wäre ohne diese *Unbestimmtheit* in seinen Diskursen und Kriterien der Beurteilung wohl kaum möglich.<sup>66</sup> Dies wird in verschiedenen Studienbereichen auch immer wieder beschrieben und dürfte neben der bereits diskutierten Exklusivität (vgl. Kap. 5.1) ein wichtiger Grund für die hohe Attraktivität eines Kunsthochschulstudiums bzw. des künstlerischen Feldes überhaupt sein. Auch wenn eine solche Offenheit von nicht-standardisierten Aufnahmeverfahren durchaus *kritisch* intendiert ist – die Praxis des Auswählens wird von einem Dozierenden als «immanente Kritik» bezeichnet –, impliziert sie jedoch stets auch die Gefahr, die sozialen Unterschiede zwischen den Bewerber\_innen und der Jury fortzuschreiben (vgl. Rothmüller 2011: 96): Parallel zu dieser Offenheit besteht demnach immer auch die Gefahr einer Reproduktion des bereits Vorhandenen und Gelehrten, eines spezifischen, historischen *Kanons* (vgl. dazu Seefranz/Saner 2012: 64ff.). Eine häufige Antwort von Dozierenden auf diese Problematik («Man sieht es ja oft auf den ersten Blick!») wirft die Frage auf, inwiefern es innerhalb dieses Spannungsfeldes zwischen Öffnung und Transformation einerseits, sozialer Schliessung und Tradierung eines Kanons andererseits möglich ist, *marginale* Positionen jenseits der feldspezifisch dominanten (Kanon) bzw. herausfordernden Normen (die *Pflicht* zum radikalen Bruch, Verrücktheit) in Betracht zu ziehen. Auch diese *anderen Positionen* können ein Versprechen auf *Innovation* oder *Anderssein* beinhalten, das teilweise gesucht wird (vgl. Kap. 5.5.3), zunächst jedoch – aufgrund sozialer, kultureller und anderer Barrieren – überhaupt erst als solches erkannt werden muss.

---

65 In dieser Hinsicht argumentieren auch Hölscher/Zymek, wenn sie anführen, dass es um die Identifikation eines «offenen Habitus» gehe, der es erlaubt, mit dem «offenen und kontroversen Raum der Kunsthochschule umgehen zu können und darin einen individuellen, eigensinnigen und damit originellen Weg künstlerischer Praxis finden zu können» (Hölscher/Zymek 2015: 230).

66 Nina Tessa Zahner bezeichnet dieses *anything goes* in Anlehnung an Andy Warhol und die Kunst der Pop Art als die «neuen Regeln der Kunst» (vgl. Zahner 2006).



## 5.5.2

**Ideale Studierendensubjekte: Die Suche nach *Talenten*, *Begabungen* und *Diversität***

Wie das Kap. 5.3 gezeigt hat, existieren in verschiedener Hinsicht normative Anforderungen und Erwartungen an potentielle Studierende an Kunsthochschulen: Die Aufnahmeverfahren werden als Suche nach idealen Studierendensubjekten beschrieben, die inhärent mit Vorstellungen von *künstlerischer Eignung* und *sozialen oder kommunikativen Kompetenzen*, aber auch mit Konzepten wie *Talent* oder *Begabung* verknüpft sind. Genauso selten wie die Praxis des Auswählens an sich (vgl. Kap. 5.2.4) werden diese Konzepte in der Kunsthochschule hinterfragt, auch wenn sie heutzutage eher weniger prominent angeführt werden.

Die Antworten auf die Frage, was das «Talent» jeweils ausmacht, sind je nach Studienbereich unterschiedlich. Im Falle des Jazz etwa ist es weniger die technische Perfektionierung des Instruments, sondern vielmehr die Fähigkeit zur Improvisation, wie etwa das folgende Beispiel beschreibt:

«Also ähm, also man sieht vor allem, ob jemand Talent hat bei der Improvisation, also bei den unvorbereiteten Sachen. Also da sieht man relativ schnell, wie jemand reagiert und das ist, was für mich Talent eigentlich [ist]. Alles andere kann man mit Fleissarbeit machen, man weiss aber auch, dass in der Musik oder überhaupt in der Kunst ist 20 Prozent Talent und 80 Prozent ist Fleiss, oder. Das ist ein Effekt, der so stimmt, also ich weiss nicht ob die Zahlen so stimmen, aber das Verhältnis stimmt etwa so. Das heisst, es ist immer eine Mischung aus beidem, aber wenn das Talent natürlich ganz fehlt, dann nützt auch der ganze Fleiss nichts mehr.» (Lehrperson Jazz 2)

*Fleiss* wird in dieser Lesart dem *Talent* gegenüber gestellt. Durch die Entkopplung und Gegenüberstellung von Talent und Lerneifer bzw. Gelehrsamkeit (vgl. Bourdieu 2004: 33) wird zum Ausdruck gebracht, dass eine bestimmte künstlerische Leistung (in diesem Beispiel die Improvisation im Jazz) nicht als solche erlernt werden kann, sondern dass sie im künstlerischen Subjekt körperlich verankert ist: Das *Talent* schlummert gewissermassen in den künstlerischen Individuen und kann in bestimmten Situationen, wie etwa dem entscheidenden Moment der Aufnahmeprüfung, aktiviert und mobilisiert werden.

Andere Sichtweisen verweisen ebenfalls auf den verinnerlichten Charakter solcher Konzepte. Gerade in den performativen Disziplinen seien aufgrund der körperlichen, psychischen und emotionalen Intensität der Aufnahmeprüfung die Motivationen sehr gut *spürbar* während den Aufnahmeprüfungen:

«[...] und man spürt eben auch: Das ist jetzt einer der ist besessen, der will oder, der ist besessen davon, eine Aussage zu bieten, diabolisch zu spielen, oder was weiss ich so. Oder der ist nur besessen davon technisch, [...] oder man spürt auch, mit dem könnte man arbeiten. Das spürt man. Oder man spürt auch, der lässt sich nichts sagen: «Das interessiert mich nicht» und so. Der spielt schon sehr gut, aber man hat das Gefühl, der lässt sich nichts sagen. Und ich will mich nicht fünf Jahre mit so einem herumschlagen. Für was? Das spürt man sehr gut an den Aufnahmeprüfungen.» (Lehrperson Klassik 2)

Eine sehr ähnliche Antwort auf dieselbe Frage gibt diese Lehrperson aus dem Bereich Fine Arts, die das *Talent* in den Aufnahmeverfahren mehr oder weniger direkt mit den Anforderungen für das Reüssieren auf dem Kunstmarkt verknüpft:

«Kann man nicht benennen. Eigentlich der Drive und der Wahnsinn. Also man muss, irgendwie musst du wirklich, sorry dass ich das sage, einen Schaden haben, um das zu machen. Weil du weisst nie, ob es je funktioniert, dass es funktioniert. Diese Ausschliesslichkeit, es tun zu wollen, musst du haben und du musst es irgendwie mit dieser Ausschliesslichkeit und Ernsthaftigkeit, musst du in irgendeiner Form vermitteln können. Wie ist eigentlich egal, ob du viel redest oder wenig redest ist egal, aber deine Leute, mit denen du es zu tun hast, heisst Galeristen, Kuratoren oder sowas, die müssen merken: «Oh, da ist einer ernsthaft dabei, der versteht was er tut, ist intelligent genug, um es einordnen zu können». Und dann funktioniert es, das ist Grundbedingung. Also ich meine, wer das nicht kann und diese Kommunikation nicht beherrscht, dann wird es nichts.» (Lehrperson Fine Arts 1)

In dieser Suche nach *Talenten* und *Begabungen*, je nach Fachbereich diskursiv als «Improvisation», «Ausschliesslichkeit», «Besessenheit» oder gar «Wahnsinn» gerahmt, äussert sich immer auch ein institutionelles Begehren nach etwas *Non-konformen*, *Neuem* oder *Unerwarteten*, das die im Rahmen von Aufnahme- und anderen Prüfungen kalkulier- und trainierbaren «80 Prozent Fleiss» transzendiert und insofern immer auch etwas *Unbeschreibbares* beinhaltet. Dabei werden häufig Parallelen zum Sport gezogen, wobei diesbezüglich das Leistungsargument und der Wille bzw. die Motivation im Vordergrund stehen, während in den Künsten von einem «göttliche[n] Geschenk» – wie es eine befragte Lehrperson bezeichnete – gesprochen wird. In dieser Lesart von *Talent* oder *Begabung* äussert sich eine unverkennbare Nähe zum romantischen Genie-Diskurs des 19. Jahrhunderts (vgl. Reckwitz 2012: 198ff.). Zwar betonen verschiedene Lehrpersonen, dass man solche *Talente* und *Begabungen* erklären könnte, wenn man sich nur die Zeit nehmen würde; dass sich aber niemand die Zeit dafür nimmt, ist auch eine zentrale Spielregel für die Partizipation in diesem Feld, erweist sich das *Genie-Konstrukt* doch als – vor allem im medialen Diskurs – äusserst wirkmächtig. Davon profitiert letztlich auch die Kunsthochschule, etwa um bei privaten Geldgebern wie Stiftungen und Mäzen\_innen an Stipendien oder Fördergelder für sogenannte *aussergewöhnlich begabte Studierende* zu kommen.

Das Verständnis idealer Studierender wirkt sich entsprechend auch auf die Auswahl der Kandidat\_innen<sup>67</sup> aus: Vor dem Hintergrund der Hochschulreformen der letzten zwei Jahrzehnten – die tendenziell zu relativ *standardisierten* Bildungsbiografien unter den Bewerber\_innen geführt hätten, wie immer wieder kritisch angemerkt wird – werden *Talente* und *Begabungen* vermehrt jenseits des *eigenen kulturellen Horizonts* gesucht und dabei oft auf Begriffe wie *Heterogenität* oder *Diversität* zurückgegriffen: Zahlreich sind die Bekundungen, dass man sich eine *möglichst heterogen* zusammengesetzte Gruppe von Studierenden wünscht, ohne allerdings

67 In diesem Zusammenhang ist auch die Auswahl von Studierenden für die Jury kritisch zu diskutieren: Unseren Beobachtungen zufolge äussern sich in dieser Form der Auswahl, wer für solche Posten bzw. Mitarbeit infrage kommt und wer nicht, Anzeichen für eine Reproduktion institutioneller Normvorstellungen, also davon, was letztlich als ideales Studierenden-subjekt adressiert wird. Daraus folgt auch, dass die Präsenz von Studierenden in Jurys nicht zwingend mehr Offenheit bzw. Selbstreflexion anstossen muss.

diese Heterogenität im Hinblick auf soziale Kategorien zu benennen oder explizieren. Implizit werden die «Heterogenität» bzw. «Diversität» von Kandidat\_innen vor allem an zwei Gruppen von Kandidat\_innen festgemacht: Zum einen ist es die Suche nach dem *begehrten Anderen* (vgl. Kap. 2.4.5) im Kontext von Migration und Internationalisierung, die wir ausführlich im nächsten Teilkapitel behandeln (vgl. Kap. 5.5.3). Zum anderen machte bereits die Vorstudie *Making Differences* deutlich, dass sich gerade durch die *sur dossier*-Klausel ein Hochschulstudium im Bereich der Künste für Personen eröffnet, deren Leistungen in anderen Bildungs- oder Berufskontexten nicht oder nur teilweise anerkannt werden. Auf diese zweite Gruppe möchten wir im Folgenden eingehen.

Obwohl keine entsprechenden Vergleichszahlen existieren, gehen wir davon aus, dass in unserem Sample *sur dossier* Kandidat\_innen überproportional vertreten waren (vgl. Kap. 3.3.2.b): Sie verkörpern gewissermassen das Inklusionsmoment der Kunsthochschule, da sie – entgegen allen statistischen Prognosen und diskursiv geschilderten Schwierigkeiten – die unzähligen Hürden der «Selektionskette» überwunden haben und zum Kunsthochschulstudium zugelassen wurden. Die Interviews mit diesen Kandidat\_innen und Studierenden machen deutlich, dass die geforderten *ausserordentlichen künstlerischen Leistungen* im Sinne von *sur dossier* bedeutende zusätzliche Investitionen erforderlich machten. Gleichzeitig bleiben diese Investitionen jedoch stets prekär, da keinerlei Garantie auf Erfolg bestand: *Sur dossier* ist keine gleichberechtigte Option neben anderen, sondern bleibt immer die Ausnahme.<sup>68</sup> Sie hängt neben der darzulegenden *ausserordentlichen künstlerischen Eignung* ganz wesentlich vom Feld der Bewerber\_innen und dem *Goodwill* der Jury-Mitglieder und der Hochschule als Institution ab. Insofern erlaubt es diese «Hochbegabtenklausel» – wie es eine befragte Lehrperson nennt – den Hochschulen und Studiengängen neben den unbestimmten Kriterien (vgl. Kap. 5.3.3), sich alle Optionen offen zu halten und «[...] entlang situativer, opportuner Organisationslagen [zu] entscheiden» (Helsper/Krüger 2015: 15).

Die zusätzlichen Investitionen äussern sich einerseits in Schilderungen umfassender Netzwerke von Freund\_innen, Künstler\_innen oder anderen Motivator\_innen im sozialen Umfeld. Ohne deren Unterstützung wäre für diese Gruppe von Kandidat\_innen weder die entsprechende Motivation noch der Zugang zu den Institutionen möglich gewesen. Andererseits wird gerade bei älteren Kandidat\_innen bzw. solchen mit nicht-normativen (Bildungs)Biographien – teils durch entsprechende Selbstinszenierung, teils durch die interviewten Jury-Mitglieder – das Bild der *Autodidakt\_in* bemüht, die sich eigenständig und *ohne formale künstlerische Ausbildung* den Weg an die Hochschule erarbeitet. Von manchen Dozierenden wird dies aber auch differenzierter betrachtet:

«Also Autodidakt, das ist für mich immer, es ist nicht so, dass jemand für sich im stillen Kämmerlein sein Zeug ausprobiert, sondern die haben sich ihre Lehrer einfach anders geholt als jetzt an einer Hochschule.»  
 (Lehrperson Jazz 2)

68 «*Sur dossier* wird in diesem Fall eher als das Recht der Institution auf Ausnahmetalente und weniger als das Recht der Kandidat\_innen auf Ausnahmeregelungen verhandelt» (Seefranz/Saner 2012: 74).

Dennoch wird es mehrheitlich geschätzt, wenn sich Kandidat\_innen aufgrund ihres biographischen Werdegangs oder spezifischer Positionierungen gegenüber dem als «berechenbar» oder gar als «langweilig» (Seefranz/Saner 2012: 56) beschriebenen Feld abheben und die angestrebte *Reife* bzw. verschiedene familiäre, berufliche oder künstlerische *Erfahrungen* mitbringen. Entsprechend kann dies durchaus auch eine Strategie von Kandidat\_innen sein, ihre Biographie in den Kontext von Autodidaktik zu stellen, wenn sie beispielsweise eine künstlerische Vorbildung in nicht-formellen Bildungskontexten gemacht, aber dennoch die Normen und Zuschreibungen der Kunsthochschule erfolgreich inkorporiert haben (vgl. Kap. 5.4).

Zur Veranschaulichung der Schwierigkeiten, (Selbst)Zuschreibungen und Normierungen, mit denen nicht nur, aber insbesondere Kandidat\_innen *sur dossier* zu kämpfen haben, geben wir im Folgenden einen längeren Auszug aus einem Interview mit einem Kandidaten aus dem Bereich Schauspiel wieder, das uns besonders interessant erscheint: Der Kandidat wächst in einem sogenannten «Problemkiez», wie er es selbst bezeichnet, einer westdeutschen Grossstadt auf. Er absolviert zunächst die Hauptschule und jobbt in verschiedenen Berufen, ohne jedoch eine berufliche Ausbildung zu absolvieren, wie es ihm das örtliche Arbeitsamt vorschlägt. Als er sich arbeitslos meldet, wird ihm als erste integrative Massnahme eine Teilnahme in einem Theaterprojekt angeboten. Er spielt mit und findet Gefallen am Theater, wendet sich dann aber trotzdem davon ab und geht wieder jobben. Seine Mutter, die aufgrund ihrer eigenen biographischen Erfahrungen des Scheiterns als Sängerin «vehement gegen» diese künstlerische Betätigung war, weist ihn dennoch einige Zeit später auf ein Casting für Laienschauspieler\_innen in einem Theaterprojekt im städtischen Theater hin:

«Und äh (...) genau dort hab ich mich dann beworben. Hab diesen Artikel gesehen. Und (...) kam dann erste, zweite, dritte und dann in die letzte Runde und wurde dann tatsächlich genommen. [...] Die haben Regie in dem Stück geführt und wir waren, wir haben zweieinhalb Monate geprobt unter professioneller Regieanweisung, Bühnenbild und so weiter und so fort. Und das war einfach ein phänomenales Erlebnis, also wirklich hammergeil. Es war so, gerade aus der Hauptschule gekommen, überhaupt planlos und immer noch so mit alten Freunden und so. Und dann erlebst du so was und denkst so: «Woow, was ist hier los?» [...] Es war echt der Wahnsinn. Auch die Bedingungen und so. Und genau das [Stück] wurde dann ein Jahr [...] gespielt. Und dann hab' ich ganz viele Leute kennen gelernt. [...] ich hab [...] dann auch in zwei weiteren Stücken mitgespielt, mit richtigen Schauspielern, und das war eine ziemlich krasse Erfahrung, muss ich sagen. Und im Zuge dessen haben sich auch nochmal Freundschaften entwickelt. Und ähm ja dann hab ich gesagt: «Okay, das Projekt war es dann jetzt (...) ich hatte meinen Spass hier gehabt. Aber bis dahin und nicht weiter.» Und dann hat [Person] gesagt: «[...] du bist begabt, du gehst vorsprechen!». Ich war da ungefähr – Wie alt war ich da? Achtzehn, achtzehneinhalb. Und dann hat sie gesagt: «Du gehst vorsprechen!». Und ich hab gesagt «Hm, nee, [...] ich weiss ja nicht, mit Hauptschulabschluss und so.» Sie sagt: «Du gehst vorsprechen!». Und ähm, ja war dann so der, der Zünde (...) der, der Kernpunkt und der Antrieb, der gesagt hat: «So, du gehst vorsprechen, du machst das!». Und dann bin ich vorsprechen gegangen (...) mit achtzehn. Bin oft vorsprechen gegangen. Ich war auch in mehreren Endrunden und es hat irgendwie nie geklappt. Ich hab (...) in [Ort] war ich vor fünf Jahren auch in der Endrunde, in der allerletzten Endrunde, und wurde dann tatsächlich nicht genommen. Und hab dann gesagt: «Okay, ich hör auf vorzusprechen»».(Kandidat Schauspiel 2)

Auf die eher zufällige Bekanntschaft mit dem Theaterfeld, zunächst über das Arbeitsamt und später durch den Hinweis der Mutter, folgt eine zunehmend professionelle Beschäftigung, die durch zahlreiche Motivator\_innen und «Freundschaften» unterstützt wird. Neben der weiteren Berufstätigkeit, um sich den Lebensunterhalt zu finanzieren, absolviert der Kandidat den Realabschluss und später an einem Abendgymnasium das Abitur, während er gleichzeitig an weiteren Theaterprojekten teilnimmt. Nach diversen erfolglosen Vorsprechen, die er mitunter auch auf die mangelnde allgemeine Hochschulreife und seinen «Migrationsbackground» zurückführt, geht er nach mehreren Jahren schulischen Unterbruchs erneut zwei weitere Jahre lang Vorsprechen. Schliesslich klappt es an derselben Hochschule, die ihn vor fünf Jahren in der Endrunde abgelehnt hatte:

«In [Stadt] waren zu der Zeit, wo ich in der Endrunde war – und sie haben überlegt ob sie mich nehmen sollen oder nicht, damals, ich war in [Stadt] in der Endrunde, ich hatte Migrationsbackground und einen Hauptschulabschluss. Sie haben überlegt, ob sie das machen sollen. Aber [ein Dozent] sagte: «Sie waren noch nicht bereit für dich»». (*Kandidat Schauspiel 2*)

Es äussern sich in diesem Beispiel verschiedene Aspekte, die für die Betrachtung von Inklusion und Exklusion in der Kunsthochschule bzw. im Kunstfeld allgemein von Bedeutung sind. In der Argumentation des Kandidaten, der auf ein nachträgliches Gespräch mit einem damaligen Jurymitglied seiner jetzigen Hochschule verweist, wird quasi die *Beweislast*, die während der Aufnahmeverfahren stets auf Seiten der Kandidat\_innen liegt, umgekehrt: Es ist nicht der Kandidat, der noch nicht reif für die Hochschule ist, sondern vielmehr die Hochschule, die noch nicht bereit für bestimmte studentische Positionen ist. Vor dem Hintergrund der real existierenden gesellschaftlichen Diversität zeitgenössischer Migrationsgesellschaften (vgl. Kap. 2.1.2) stellt sich aus der Perspektive der Hochschulentwicklung die Frage, ob und inwiefern in Kunsthochschulen und anderen Kultur- und Bildungsinstitutionen die Bereitschaft besteht, sich mit dem jeweils *Anderen* nicht nur künstlerisch, sondern auch über verschiedene Identitäten und Positionen im (Studien-)Alltag auseinander zu setzen. Das angeführte Beispiel impliziert, dass sich diesbezüglich – zumindest an einzelnen Institutionen – in den letzten Jahren ein Wandel hin zu mehr Diversität abzuzeichnen scheint. Die Beobachtungen und Interviews förderten aber auch deutliche Widersprüche zutage: Einerseits ist das Bewusstsein für diese Thematiken teilweise vorhanden, während die dazu notwendigen institutionellen, inklusiven Strukturen noch nicht ausgebildet sind. Entsprechend werden Studierende mit nicht-normativen Bildungsbiografien, die unter gegebenen Umständen mit den institutionellen Anforderungen und Zuschreibungen Mühe bekundeten, als einzelne «Problemfälle» taxiert, für die die Kunsthochschule *eigentlich* nicht zuständig sei:

«Das hatten wir schon, dass Leute, die wir ohne Matur aufgenommen haben, [auf Grundlage der] Hochbegabtenklausel aufgenommen haben, die dann sehr grosse Schwierigkeiten hatten, [...] sich zu organisieren. Sie ihre Arbeit so zu strukturieren, dass sie mit allem durch mögen. Und als wir dann merkten, dass die nie eine Maturarbeit gemacht haben, die haben nie eine Matur gemacht, bei der sie strukturiert hätten



arbeiten müssen. Das merkt man jetzt. Und das dann auf der Hochschulebene noch beizubringen ist dann schwierig. Das ist dann nicht unser, unsere Aufgabe eigentlich» (*Lehrperson Jazz 1*).

Andererseits haben unsere Beobachtungen aber auch ergeben, dass sich keine\_r der Kandidat\_innen, die *sur dossier* zum Studium an einer der untersuchten Hochschulen zugelassen wurden, als ethnisch *anders* markierte bzw. markiert war. Es scheint, dass im Falle eines doppelt markierten *Andersseins* – etwa nicht-mehrheitsschweizerische Personen oder *People of Color* mit nicht-normativen Bildungsbiografien – solche Kompensationsleistungen immer noch sehr stark erschwert, wenn nicht gar unmöglich sind.

Es äussert sich darin also ein eigentümliches Paradox: Auf der einen Seite präsentieren sich die Bildungsbiografien von Studierenden an Kunst- und anderen Hochschulen als zunehmend linearer und *berechenbarer*, auf die bereits in der Vorstudie oft angeführte Formel: Jung – Gymnasium – Vorkurs (Seeffranz/Saner 2012: 78f.). Dadurch wird das Begehren nach dem *Anderen* noch stärker (vgl. Kap. 5.5.3). Auf der anderen Seite manifestiert sich das in die Aufnahmeverfahren eingeschriebene Spannungsfeld zwischen Öffnung bzw. Transformation und sozialer Schließung in der institutionellen Suche nach dem *Non-Konformen* oder *Unerwarteten*. Sobald die soziale, ökonomische, gesundheitliche etc. Situation dieser *anderen Studierenden* und ihre spezifische Erfahrungen jedoch zu Reibungen innerhalb der Institution führen, verschiebt sich der Diskurs von Heterogenität, Vielfalt und *Bereicherung* hin zu einer Behandlung von «Problemfällen», für die – so die Argumentation – die Hochschulen weder vorbereitet noch zuständig seien.

### 5.5.3

#### Internationalität und Migration: Das Begehren nach dem *Anderen*

In den Aufnahmeverfahren wurde seitens der Jury oft der Wunsch nach etwas «*Neuem*» geäußert, nach Studierenden, die «*elanvoll*» Bewegung und «*Energie*» in den Studiengang bringen, die «*uns bereicher[n]*» und einen *interessanten* Werdegang haben, wodurch die Zusammensetzung der Studiengruppe als *gemischt* erscheint. In den meisten Fällen wird dies mit Internationalität assoziiert: «*Nous on essaie d’amener le plus possible des internationaux, ça c’est clair, on essaie que ce soit un beau bunch, un mix*». (*Lehrperson Arts Visuels 2*) Dieser Wunsch nach *Anderem* drückt sich oft dadurch aus, dass ein nicht-linearer Lebenslauf und Werdegang begehrenswert erscheint. Ein Jurymitglied erklärt dies in Ausführungen zu einer Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Studierenden an einer Schauspielschule aus dem globalen Süden:

«[...] dass die dort Studierenden beispielsweise so eine Kraft haben, aufgrund ihrer gesellschaftlichen Herkunft, ne? Aufgrund wie sie aufwachsen, was, was – was wir hier so häufig vermissen». **Sie stellt dies auch in Relation zu ihren Wahrnehmungen von Studierenden an der eigenen Schule:** «ich meine, wir sind hier, also ich meine wir wachsen alle momentan ja sehr, oder viele sehr wohlbehalten auf, [...] also scheinbar sind so die Grundbedürfnisse [...] gedeckt». (*Lehrperson Schauspiel 1*)



Das begehrtenwerte *Andere* ist ein Gegenbild zu Norm-Studierenden und Dozierenden an der Hochschule. Diese Gegenüberstellung schreibt sich in Repräsentationspolitiken ein, die in erster Linie über hierarchisierte und durch Machtverhältnisse hervorgebrachte Differenzen definiert werden (Hall 2004). Um dies zu verdeutlichen, möchten wir an dieser Stelle das Beispiel einer Kandidatin aus dem mittleren Osten mit Flüchtlingsstatus anführen, die sich für ein Studium der Visuellen Kommunikation bewirbt und schliesslich auch aufgenommen wird. Sie konnte an ihrer Herkunftsuniversität das Kunststudium aufgrund von politischen Gründen, aber auch ästhetischen Merkmalen ihrer photographischen Arbeit, die sich nicht in den dort gewünschten Kanon einschrieb, nicht abschliessen. Während dem Aufnahmegespräch werden ihre Arbeiten generell als zu sehr an die bildende Kunst angelehnt wahrgenommen und auch kritisch festgestellt, dass in diesen ihre interessante Lebensgeschichte zu wenig oder nicht sichtbar aufgenommen werde. Ausserdem stehen die Fragen, ob sie die Anforderungen der Schule erfüllen, den Erwartungen entsprechen und sich trotz ihres Werdegangs und Alters in die Strukturen einfügen kann, im Zentrum. In der darauf folgenden Diskussion unter den Jurymitgliedern sind allerdings ihr Werdegang und ihre gewisse «Reife» aufgrund ihrer Erfahrungen und ihres Alters (vgl. Kap. 5.5.5) entscheidend. Die Kandidatin wird letztlich aufgrund ihrer Wahrnehmung als engagierte, politisierte Künstlerin positiv bewertet, obwohl sie selbst verneint hatte, dass ihre Arbeit engagiert und politisiert sei. Das nachgelagerte Interview mit einem Jurymitglied macht deutlich, wie das Begehren nach dem differenten *Anderen* in diesem Fall ausschlaggebend für die Entscheidung zur Aufnahme war:

«Donc [...] il y a des critères artistiques, techniques qui sont importants mais il y a aussi tout ce qui est de l'ordre du parcours de l'humain...de l'identité de la personne. Ouais parce qu'on [...] avait une personne du moyen-orient qui était là et qui avait eu un studio photo dans son pays et qui avait dû le quitter parce que les photos qu'elle faisait ne plaisaient pas. Elle a postulé ici et elle avait un parcours intéressant qu'on avait envie d'avoir dans l'école et donc du coup là c'est vraiment pour son parcours et son background qu'elle a été prise.» (Lehrperson Design 2)

Für die Kandidatin selbst waren die Begegnung und die Nachfragen der Jury wenig nachvollziehbar: Die Thematisierung ihrer Herkunft und *Kultur* war für sie in diesem Kontext unverständlich und verunsichernd, weil sie davon ausging, dass eigentlich ihre Arbeit im Zentrum stehen sollte:

«Y'avait un [membre de jury] qui parlait de la différence entre les cultures... Moi je ne discute pas avec les profs c'est dans mon caractère. Je suis toujours d'accord avec les profs! J'ai un grand respect pour les profs! S'ils cassent mon travail, qu'ils le jettent dans la poubelle, ils m'acceptent pas, ils me disent «tu es nulle», je ne dis rien; mais il y a une grande différence dans les cultures...». Je ne discutais pas, mais c'était une chose qui était dure. Première chose, je n'ai pas choisi où je suis née, la deuxième chose c'est que la culture n'est pas génétique, ce n'est pas mon sang... Par exemple si j'étais née dans mon pays et que j'avais grandi ici, j'aurai la culture suisse. La culture c'est quelque chose que l'on apprend. Alors je peux apprendre, ce n'est pas dur! Mais je n'ai rien répondu» (Kandidatin Design 2)

Auch die Frage nach ihrer Bereitschaft sich in die Institution zu integrieren, war für sie verunsichernd. Entsprechend widersprach der Bescheid, aufgenommen zu sein, ihren Erwartungen:

«Ils ont dit «il y a beaucoup d'étudiants comme toi, tu es en grande difficulté, on est désolé mais on ne veut pas que tu restes dans ton coin, que tu ne travailles pas avec les autres...». Je suis d'accord avec ça parce que je le comprends. Je me suis dit «tu dois continuer, avoir des connexions, etc.». J'ai rien dit, je suis d'accord avec ça. J'ai pensé que la réponse allait être négative, parce que j'étais différente.» (*Kandidatin Design 2*)

Dieses Beispiel und weitere Analysen aus unseren Beobachtungen und den Interviews mit Kandidat\_innen zeigen auf, dass im Begehren nach einer *Andersheit* eine Anerkennung eher im Sinne einer *Vereinnahmung* durch institutionelle Strukturen anstelle einer Bereitschaft, die Strukturen für das *Anderssein* zu öffnen, vorliegt. Dies weist auf eine Form des Othering hin: Das *Andere* wird um seiner Differenzwillen begehrt, dabei wird aber eine ganz spezifische Differenz zugeschrieben. Eine solche *Vereinnahmung* affirmiert und bestärkt letztlich das Eigene und verneint das *Andere* (vgl. Kap. 2.4.5). In diesem Begehren hat ein gleichberechtigter Austausch mit Möglichkeiten gegenseitiger Beteiligung, Entwicklung und Transformation durch Zusammenarbeit nur innerhalb gesetzter institutioneller Strukturen Raum (vgl. Kap. 6.4.5). Eine Schilderung eines Jurymitglieds aus dem Theater lässt erahnen, inwiefern dieses Begehren nach dem *differenten Anderen* mit den gesetzten Strukturen des Curriculums und der Institution nicht vereinbar war:

«Das kann man natürlich [...] nie sagen, [...] kann man [...] auch nur vermuten, [...] wie spannend das ist bei jemandem, der einen Quereinstieg – wir haben auch schon Quereinstiegsleute gehabt, ähm ... die... also einer, zum Beispiel, [...] ich glaube, der hat Wurzeln in [Land im globalen Süden], [...] ein Dunkler, der, wo wir es wirklich auch versucht haben und der wirklich sehr harte, also [...] einen sehr harten Lebensweg hinter sich hat, familiär, [...] Der allerdings so gebeutelt ist, dass das [...] auch wieder auf eine Weise behindernd wirkt, [...] dass das, was er an Reichtum dahingehend mitbringt, trotzdem nicht in der Weise zum Ausdruck finden kann, wie wir es vielleicht erhofft hätten.» (*Lehrperson Schauspiel 1*)

Es sind bestimmte Anerkennungsbedingungen, die es Individuen ermöglichen, sich in Verhältnissen des Selbstvertrauens, der Selbstachtung und der Selbsteinschätzung zu erfahren (Castro Varela/Mecheril 2010: 89). Erfolgt Anerkennung von Differenz aber als eine Form der Vereinnahmung, kann dies einerseits eine Verneinung bestimmter Lebenserfahrungen und Realitäten bedeuten und andererseits rassistische, sexistische und eurozentrische Differenzen und Differenzierungen verfestigen (Mecheril/Plösser 2009). Im Begehren und der Offenheit gegenüber dem *Anderen*, international anmutenden, liegt also nicht nur ein Widerspruch zu den eigenen institutionellen Strukturen und curricularen Anforderungen, sondern auch zur eigenen Positionierung im Feld: Der Wunsch, das Feld zu «bereichern» und «elanvoll» mit «Energie» zu erneuern, widerspricht dem Wunsch nach einer gesicherten Position in stabilen Machtverhältnissen des Feldes selbst. Im Bereich der Musik beispielsweise ist Internationalisierung in Form einer Rekrutierung von internationalen Studierenden insbesondere aus dem

Asiatischen Raum erwünscht und wird als notwendig für die Visibilität der Institution erachtet (vgl. Kap. 6.4.2). Allerdings wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass den Studierenden aus dem Asiatischen Raum eine bestimmte *Kultur* fehle: Dozierende schätzen Kandidat\_innen aus dem Asiatischen Raum sehr aufgrund der dortigen hervorragenden Lehrsysteme, die ihnen grosse technische Fertigkeiten und eine gute Praxis ermöglichten. Sie weisen aber darauf hin, dass diesen Kandidat\_innen insbesondere der *kulturelle Kontext* fehle, um die Stücke wirklich gut interpretieren zu können: «Pour pouvoir jouer du Beethoven, il faut savoir qu'il était un ami à Goethe, c'est pertinent» (Lehrperson Klassik 6). Die Beteuerung, dass dies für internationale Studierende zum Teil eine unüberwindbare Hürde bedeute, sichert das Feld der klassischen Musik als eurozentristisch und *weiss* (vgl. Kap. 6.3 und Kap. 6.4.2).

Im Bereich der Fine Arts konnten wir beobachten, wie Dozierende insbesondere von internationalen Studierenden aus dem globalen Süden eine globalisierungskritische und die vorherrschenden Machtverhältnisse hinterfragende Haltung einforderten. Kandidat\_innen, die diese Erwartung nicht einlösen konnten oder wollten, wurden systematisch abgelehnt. Bei mitteleuropäisch markierten Kandidat\_innen wurde eine solche kritische Informiertheit nicht in gleicher Vehemenz eingefordert und ein Nichteinlösen mündete nicht zwingend in einer Ablehnung. Dies weist einerseits auf eine gewaltvolle Zuschreibung von *anderen* Kandidat\_innen und bestätigt andererseits, dass die *Anderen* tendenziell besser oder «kritischer» als die Norm-Studierenden sein müssen (vgl. Kap. 5.1.6). Darüber hinaus erfolgt im Begehren nach dem *Anderen* eine Delegation kritischer Wissensproduktion an die *Anderen* in der Annahme, aus einer normativen Positionierung könne eine solche Kritik weniger gut oder nicht geleistet werden.

Die Ambivalenzen und Widersprüche, die dem Begehren nach dem *Anderen* inhärent sind (vgl. Kap. 2.4.5), werden deutlich, wenn *andere* Positionierungen in der Institution als begehrt erscheinen, aber letztlich eine Ablehnung und Nicht-Anerkennung dieser Kandidat\_innen erfolgt. In einigen Fällen wurde das Vorspiel oder die Mappe von internationalen Kandidat\_innen sehr positiv bewertet, aber ihnen dennoch andere Bewerber\_innen vorgezogen. Bei fortgeschrittenen und erfahrenen Kandidat\_innen waren erstgenannte Gründe oft, dass das Unterrichten und die Einpassung in die Studierendengruppe aufgrund des hohen Niveaus schwierig sein könnten. In Nachfragen im Rahmen des Auswahlverfahrens und in den Interviews mit Dozierenden wurde aber oft generalisierend erwähnt, dass solche Kandidat\_innen doch bloss nach Möglichkeiten suchen würden, eine Aufenthaltsbewilligung in der Schweiz zu erhalten oder diese noch um ein paar Jahre zu verlängern: «Nein das interessiert uns nicht, weil der eh nur in die Schweiz kommt, um da zu leben und weil er von Pro Helvetia eine Förderung erhält» (Jurymitglieder Fine Arts). In dieser Argumentation war insbesondere die fehlende Identifikation mit der Hochschule, für die sich die Kandidat\_innen beworben hatten, der Hauptgrund für einen negativen Entscheid. Diese Kandidat\_innen wurden demnach *aufgrund ihrer Internationalität* als suspekt eingeordnet.

Gerade in der Widersprüchlichkeit und Ambivalenz des Prozesses von Begehren nach dem *Anderen* ist erkennbar, inwiefern Zuschreibungen wirkmächtig sind. Die Analysen zu kolonialen Subjektbildungen von Said (2003) und Homi Bhabha (1984) sind sehr hilfreich für das Verständnis. Bhabha geht nicht von einem essentiellen Selbst aus, sondern versteht das Selbst

als Effekt einer Darstellung (1984: 125). Der Darstellung sind Widersprüche und Ambivalenzen intrinsisch, da eine Doppel-Artikulation des Diskurses stattfindet: Einerseits wird das *Anderere* vereinnahmt durch institutionelle Strukturen und eignet sich das begehrte *Anderere* zum Zweck einer komplexen Strategie der Eingliederung und Disziplinierung an. Andererseits entsteht genau dadurch die Subjektposition, die für unbegehrte Differenz und letztlich Unangemessenheit steht.

### 5.5.3.a)

#### Kandidat\_innen mit Migrationshintergrund: Die Zuschreibung von Mangel

Wir möchten in Anlehnung an unser Datenmaterial noch auf einen letzten Aspekt hinweisen, der im Begehren des *Anderen* enthalten ist: Es sind die Überschneidungen und Widersprüche in Repräsentationen von Kandidat\_innen *mit Migrationshintergrund* einerseits und internationalen Kandidat\_innen andererseits: Im Gegensatz zu «internationalen Studierenden» tauchen «Studierende mit Migrationshintergrund» weder in den Jahresberichten der Hochschulen noch im Bericht des Bundesamtes für Statistik über «Internationale Studierende an den Schweizer Hochschulen» auf. Das Wort «Migration» wird dort nicht ein einziges Mal erwähnt (BFS 2015b). Durch die Reduzierung von Kandidat\_innen oder Studierenden auf ihren geografisch-territorialen Wohnort geraten die (globalen) sozioökonomischen Ungleichheitsverhältnisse aus dem Blickfeld. Zudem wird durch die Fokussierung auf die – statistisch einfach messbaren – Staatsangehörigkeiten und Geburtsorte als relevante Kennziffern die Orientierung an nationalstaatlichen Ordnungen verfestigt.<sup>69</sup> Das soziale Phänomen Migration ist komplexer: Migrant\_innen können in einem Land ökonomisch und kulturell sehr privilegiert sein – und sich in einem anderen Land in völlig unterschiedlichen sozialen Verhältnissen wiederfinden. Es existieren zahlreiche Hindernisse rechtlicher Natur bei der Transformation von (Bildungs) Kapitalien von einem regulatorischen System in andere Systeme (Schwinn 2011: 405); dies gilt insbesondere für Studierende oder Kandidat\_innen aus sogenannten «Drittstaaten», d. h. Ländern, die nicht Teil des EU/EFTA-Raumes sind, deren Diplome oft nicht anerkannt werden. Es sind ganz besonders diese Kandidat\_innen, die von einer bildungsbürgerlichen, mitteleuropäisch-*weissen* Norm ausgehend «kulturalisiert», d. h. je nach schulischen oder künstlerischen Leistungen aufgewertet («internationale Kandidat\_innen») oder abgewertet («Kandidat\_innen mit Migrationshintergrund») werden.

Wie schon in der Vorstudie *Making Differences* festgestellt wurde, fehlen an den Kunsthochschulen die *Second\_as* (Seefranz/Saner 2012: 84). Privilegierte Studierende aus aller Welt sind willkommen – sie repräsentieren den zitierten «beau bunch, un mix», während *Second\_as* mit weniger elterlichem Bildungskapital aussen vor bleiben und gegenüber diesen (begehrten) *Anderen*, internationalen Studierenden aus dem asiatischen Raum (Japan, Korea, Taiwan und

<sup>69</sup> Dennoch gilt es diese zu berücksichtigen, da auch in einer globalisierten Kunstwelt nach wie vor starke Zentrum – Peripherie Strukturen existieren, die durch die Dominanz nordamerikanisch-europäischer Institutionen geprägt sind (vgl. Kap. 2.2.3).

China – wie sie mehrere Dozent\_innen aufzählen) oder «den Spaniern» und «den Russen» als different konstruiert werden. Second\_as aus der Schweiz, oder auch aus Frankreich – wie das folgende Beispiel verdeutlicht –, werden insbesondere mit einer anderen sozialen Herkunft assoziiert, die nicht den notwendigen Zugang zur Kunst erlaubt, d. h. kulturelle und sozioökonomische Herkunft werden verknüpft und problematisiert. Ein Jurymitglied erklärt, in welcher Weise Erziehung, Manieren und Anstand zur Ausübung von Kunst gehörten und dies – egal was für ein künstlerisches Niveau dargeboten wird – ein entscheidendes Aufnahmekriterium sei:

«Bon, je vois très bien que vous, si vous venez chez moi, vous n'allez pas tout casser et manger comme ça et tout ça, ça se voit quand même à la tenue générale. Je ne parle même pas des vêtements, je parle d'un tout, ça se voit dans les yeux... [...] Et si quelqu'un joue très bien et me semble quand même totalement déjanté et mal élevé – parce que je vous dis, il y en a quand même beaucoup des gamins mal élevés maintenant [...] ils sont là, ils crachent dans la rue, ils font pipi contre les murs, enfin pas tous mais vous voyez, c'est un truc, [...] [Et] ce laisser-aller [a] tendance à cristalliser [...] sur qui? Ces pauvres Maghrébins qui ne nous ont rien fait, la plupart, qui sont des gens charmants, Maroc, Algérie ou quoi, qui sont très bien pour la plupart, mais il y a un groupe, il y a des groupes comme ça qui foutent le bordel.» (*Lehrperson Klassik 3*)

Diese Stellungnahme reproduziert nicht nur einen gesellschaftlich vorherrschenden Rassismus in Form von verallgemeinernden Vorurteilen und Stereotypisierungen, sondern fällt mit einem frappanten Klassismus zusammen, der für den Zugang zu Kunst eurozentrische und bildungsbürgerliche Normen setzt (vgl. Kap. 5.5.2). Zeus Leonardo hebt hervor, dass das Verstehen von Rassismus nicht ohne die Analyse und Funktionsweise sozialer Klassen möglich ist. «[...] a critical study of race is not a study of race at all, but an analysis of class antagonism within capitalism, which gives rise to the reality of racial division that is not caused by racial structures *per se*» (Leonardo 2009: 5). Er plädiert deshalb für eine Klassenanalyse von Rassialisierungsprozessen (ebd.). Dieser Zugang erweist sich für das Verständnis der Funktionsweisen ausschliessender und potentiell diskriminierender Prozesse in unserem Datenmaterial als sehr aufschlussreich. Damit kann auch verdeutlicht werden, inwiefern sich ein weiteres Zitat zum Fehlen von Migrant\_innen in dieselben rassialisierten und diskriminierenden normativen Setzungen einschreibt wie das vorangehende:

«Also wenn man, wenn man zurück geht und sich überlegt, wer lernt Klavier spielen, oder Geige spielen, dann sind das, vielleicht wird das irgendwie unterstützt, auch aus einem Umfeld, in dem das auch wichtig ist, irgendwie so. [...] irgendwie es ist dann generell sein Umfeld da – und ich weiss nicht mit den Secondos, das hab ich mir ehrlich gesagt noch nie so ganz überlegt aber, vielleicht haben die ein weniger behütetes Umfeld? Ich weiss nicht, ich kann das nicht beurteilen. Aber vielleicht steht die Musik, die klassische Musik auch nicht so im Vordergrund, was ja auch völlig okay ist. Das Bedürfnis ist nicht da. Das ist ja gut, dann ist es vielleicht der Sport oder ich weiss nicht etwas ganz anderes Literatur oder Theater machen oder- Aber also, warum das so ist, das ist so, ja, das stimmt. Aber das ist natürlich ein Umfeld.» (*Lehrperson Klassik 2*)



Im Unterschied zur Lehrperson Klassik 3, welche Bewerber\_innen gerade bewusst wegen vermeintlich fehlenden Manieren nicht aufnimmt, scheint es, als ob die Lehrperson Klassik 2 erst auf Nachfrage überhaupt realisiert, dass die Gruppe der Secondos in ihrer Wahrnehmung fehlt. Im Zitat wird gleichzeitig aber auch deutlich, dass die Herkunft und das Umfeld von Second\_as *per se* für das Studium der klassischen Musik als ungünstig erachtet werden und ein solches bisweilen verunmöglichen. So sehr die eurozentristische, bildungsbürgerliche Norm im ersten Zitat offen eingefordert wird, so sehr ist sie im zweiten Zitat implizit enthalten und entfaltet im Ausschluss von Second\_as eine ähnliche Wirksamkeit.

Die Auseinandersetzung mit diesen Beispielen unterschiedlicher Normsetzung und Perpetuierung sind deshalb von grosser Bedeutung, weil sie erlauben, eingeschriebene und institutionalisierte Strukturen von Inklusion und Exklusion in den Blick zu nehmen und (selbst) reflexiv darüber nachzudenken. Ein Jurymitglied führt eine solche Selbstreflexion folgendermassen an:

«Il faut simplement, peut-être, être très vigilant et très conscient qu'on reproduit une discrimination sociale, que le langage joue un rôle, alors il faut faire extrêmement attention à ne pas éliminer tout de suite des personnes qui ne maîtrisent pas le langage d'une façon élégante, etc.» (*Lehrperson Arts Visuels 2*).

Insbesondere in der intersektionalen Verknüpfung von sozialer Herkunft mit *Race*/Ethnizität ist eine besondere «Wachsamkeit» gefordert, um der doppelten Exklusion durch Klassismus und Rassismus entgegenwirken zu können.

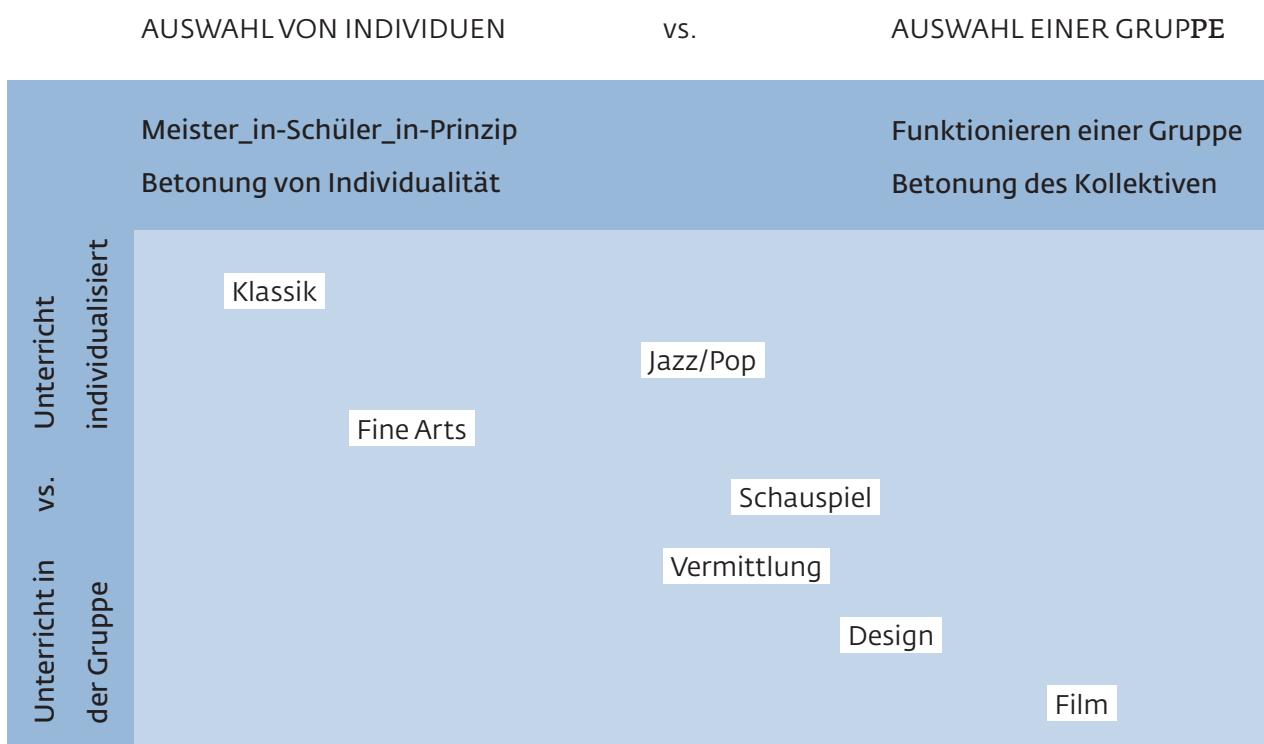
#### 5.5.4

### Zwischen Meister\_in-Schüler\_in-Prinzip und der Homogenität der Gruppe: Auswahl von Individuen vs. Auswahl von Gruppen

Ein weiteres Spannungsfeld artikuliert sich in der Auswahl von Gruppen gegenüber der Auswahl von Individuen. Als zentrale Bezugsgrössen für eine Differenzierung der verschiedenen Auswahlverfahren bieten sich deshalb einerseits die von der Jury bei der Auswahl angeführten Suchstrategien (Betonung des Individuellen vs. Betonung des Kollektiven) und andererseits die Formate der Lehr-Lernbeziehungen in den verschiedenen Studiengängen an. Wir unterscheiden die untersuchten Studienbereiche deshalb schematisch hinsichtlich dieser zwei idealtypischen Dimensionen: Bei den Suchstrategien in den Auswahlkommissionen stellt sich die Frage, ob sich die Auswahlverfahren an der Identifizierung *künstlerischer Individuen* orientiert, oder ob die Zusammenstellung einer *Gruppe* von Künstler\_innen im Vordergrund steht. Bei den Formaten der Lehr-Lernbeziehungen soll die Struktur der Studieninhalte sowie Lehr- und Lernformate im weiteren Studienverlauf stehen. So ist in der klassischen Musik das Meister\_in-Schüler\_in-Modell nach wie vor das zentrale Studienformat, während in anderen Studienbereichen der Unterricht mehrheitlich in Kleingruppen oder im Klassenverband erfolgt, ergänzt durch individuellere Betreuungsformate (wie Mentorate etc.).



Abbildung 5.8:  
Auswahl der Kandidat\_innen zwischen Meister\_in-Schüler\_in-Prinzip und Homogenität einer Gruppe



Eine vergleichende Betrachtung legt den Schluss nahe, dass in Studiengängen, die sich stärker an das «Meister\_in-Schüler\_in-Prinzip» anlehnen, den *individuellen künstlerischen Fähigkeiten* die grösste Bedeutung zugeschrieben wird. Da in diesem Modell schwerpunktmässig nur ein\_e Dozierende\_r mit dem\_der ausgewählten Studierenden arbeitet (vgl. Kap. 6.3.2), erhält deren Einschätzung in den Beratungen der Jury umso grösseres Gewicht (vgl. Kap. 5.3.6). Obwohl die klassische Musik exemplarisch für das Meister\_in-Schüler\_in-Modell steht, spielt auch dort die Zusammensetzung einer Klasse eine wichtige Rolle: Einerseits wirkt sich die Reputation aller Schüler\_innen positiv auf die Reputation der Dozierenden aus und umgekehrt. Andererseits sei eine sorgfältige Auswahl der Studierenden für den Zusammenhalt und die Dynamik der Klasse wichtig:<sup>70</sup> « [...] il y a trois, quatre ans quand j’avais une autre équipe – il suffit qu’il y ait une personne dans une classe, une seule personne, c’est comme la brebis galeuse, vous savez, une personne qui peut vraiment semer la zizanie à toute la classe.» (Lehrperson Klassik 3)

Die bereits angesprochene Vorauswahl von Studierenden impliziert in dieser Sichtweise zwei miteinander verbundene Ebenen von Kriterien, die eine Orientierung an persönlichen Präferenzen befördern:

<sup>70</sup> Auf die Bedeutung des starken «Klassengeistes» unter den Studierenden gehen wir [Kap. 6.1](#) ein.

«Voilà, première étape c'est jauger – pas juger, ça c'est après – mais jauger la personne, c'est à dire savoir si elle peut convenir. Une autre chose inhérente à la première étape, quand ils viennent chez moi: est-ce que cette personne-là va bien s'intégrer dans la classe?» (Lehrperson Klassik 3)

Die Auswahl eines Jahrgangs von Studierenden und die damit gemachten Erfahrungen beeinflussen in verschiedener Hinsicht diejenige der nachfolgenden Jahre mit (vgl. Kap. 2.1.3). Durch die hohe Identifikation mit ihre\_r Meister\_in können aber auch die Schüler\_innen indirekten Einfluss auf die Auswahl zukünftiger Studierender nehmen: «Parce que souvent, ils sont venus me dire «oui, alors celle-là elle joue bien mais c'est une langue de vipère et nous, on n'en veut pas dans la classe»». (Lehrperson Klassik 3)

Umgekehrt konnten wir auch Aufnahmeverfahren beobachten, bei denen die Auswahl stärker *gruppenorientiert* erfolgt. Bei diesen Verfahren existieren meist verschiedene Zugänge und Positionen innerhalb eines Feldes, die mit unterschiedlichen Studierendenpräferenzen verknüpft sind. Dies ist insbesondere in jenen Disziplinen zu beobachten, in denen an die ausgewählten Bewerber\_innen die Erwartung besteht, als homogene *Einheit* im Sinne eines Klassenverbandes zu funktionieren: Dazu werden insbesondere Kriterien wie «Team- und Kommunikationsfähigkeit» oder «Sozialkompetenz» für eine Studienzulassung angeführt (vgl. Kap. 5.3.4), jedoch nur in wenigen Fällen explizit *geprüft*: Dies geschieht etwa bei spezifischen Aufgabenstellungen bei den praktischen Prüfungsverfahren (z.B. Gruppenarbeiten im Schauspiel, Improvisation im Jazz etc.), zumeist jedoch im Rahmen der Motivationsgespräche. Letzteres geschieht aufgrund der begrenzten Prüfungs- und Besprechungszeit anhand einiger weniger Fragen meist sehr verkürzt. Neben der Zusammenstellung einer Klasse im Rahmen von Aushandlungsprozessen (vgl. Kap. 5.3.7) spielen Annahmen über die soziale Kompatibilität einzelner Kandidat\_innen mit zukünftigen Kommiliton\_innen auch in der Vorauswahl von Mappen eine bedeutende Rolle. Stellvertretend dafür sei das Beispiel einer visuellen Disziplin genannt, in der die begutachtende Lehrperson aufgrund von wiederholt auftauchenden Motiven wie körperlicher Gewalt, Sexarbeit oder Drogenkonsum und des gewählten Repräsentationsstils in einer Mappe zu folgendem Schluss kam: «Der ist gut, aber psycho! Der nimmt uns die Klasse auseinander, aber wir möchten ja eine Einheit haben!» Dieses Begründungsmuster steht exemplarisch für viele weitere, die wir über disziplinäre und institutionelle Grenzen hinaus beobachtet haben: Bestimmte ästhetische Präferenzen oder bestimmte Verhaltensweisen pathologisiert und mehr oder weniger direkt mit psychischen Problemen in einen Zusammenhang gestellt. Prioritär ist nicht (mehr) die künstlerische Eignung, sondern eine potentiell normierte soziale Kompetenz, die auf institutionelle Erwartungen über sozial kompatible mehrheitsfähige Studierende abzielt.

Die in den einzelnen Studienbereichen angeführten Kriterien legen nahe, dass die Auswahl der Studierenden in erster Linie als Auswahl einzelner künstlerischer Individuen funktioniert.<sup>71</sup> Demgegenüber werden in verschiedenen künstlerischen Formaten und wissenschaftlichen Abhandlungen kollaboratives Arbeiten und Arbeitsteilung als zentrale Charakteristika

<sup>71</sup> Ausnahmen sind etwa Master-Studiengänge in Fine Arts, wo auch Bewerbungen von künstlerischen Gruppen möglich sind, oder der Filmbereich, in dem die arbeitsteiligen Prozesse bereits in der Bewerbung dokumentiert und nachgewiesen werden müssen.

künstlerischer (vgl. Becker 1982) bzw. kreativer Produktion (vgl. Krämer 2014) betont. So kann etwa in den performativen Disziplinen die künstlerische Leistung einzelner Mitglieder von Ensembles, Orchestern, Bands oder künstlerischen Gruppen kaum ohne die Berücksichtigung von deren Zusammensetzung, Erfahrungen und inneren Dynamiken beurteilt werden. In den visuellen Bereichen stellt sich hinsichtlich der Aufnahmeverfahren die Frage, wer eigentlich das Portfolio herstellt. In der Regel ist der auswählenden Kommission bzw. den Jury-Mitgliedern klar, dass die Mappen oder Portfolios nicht alleine produziert werden, sondern dass es sich vielmehr um einen kollektiven Prozess (vgl. Kap. 2.2.2) handelt. Kandidat\_innen, die einen Vorkurs oder Portfoliokurs besucht haben und über das entsprechende Wissen verfügen, sind diesbezüglich im Vorteil. Aber auch die Aussagen von Kandidat\_innen über die Vorbereitung für die Aufnahmeprüfungen anderer Studienbereiche machen deutlich, dass kaum jemand ohne professionelle Hilfe den Sprung an die Hochschule schafft. Aus Sicht der Hochschulen in den Auswahlverfahren geht es immer auch um die Zusammenstellung einer funktionierenden Gruppe oder Klasse, was – wie wir in den beiden vorangehenden Teilkapiteln bereits gesehen haben – vor dem Hintergrund der angenommenen Heterogenität der Kandidat\_innen (hinsichtlich Bildungsbiografien, sozialer oder kultureller Herkunft, Geschlecht etc.) ebenfalls in den Auswahlverfahren verhandelt wird.

#### 5.5.5

### Entwicklungsmöglichkeiten, künstlerische Potentiale und die Frage nach dem *richtigen* Alter

Wie bereits dargelegt wird bezüglich der Aufnahmeverfahren eher selten auf Begriffe wie Talent oder Begabung rekurriert, auch wenn die Vorstellungen nicht gänzlich verschwunden sind. Für die Einschätzungen ausschlaggebend ist neben den sozialen Kompetenzen, der Gruppendynamik, der Einpassung in die Erfordernisse der Hochschule etc. oft die Eruierung der «künstlerischen Entwicklungsmöglichkeiten» bzw. des «Potentials» von Kandidat\_innen (vgl. Kap. 2.1.4). Bereits bei der Begutachtung der gezeigten bzw. vorgelegten Arbeit können die Interpretationen innerhalb der Jury sehr unterschiedlich ausfallen. Der Versuch einer Einschätzung der weiteren Entwicklung ist jedoch oft spekulativ. Dies äussert sich in den Interviews mit Dozierenden in unzähligen Variationen über das Nicht-Erfüllen hoher Erwartungen bei den einen Studierenden oder unerwartete Entwicklungsschüben bei anderen:

«C'est difficile à dire. Non, parce qu'on ne sait pas combien de temps cette personne a travaillé pour s'entraîner pour les admissions. On ne sait pas, si elle peut écouter et apprendre, si elle est prête à apprendre. On ne peut pas savoir non plus quel parcours les candidats vont prendre ou comment ils vont peut-être évoluer. J'ai eu une élève qui est dans sa cinquième année et je vous assure que ce n'est qu'il y a très récemment qu'elle s'est vraiment ouverte, qu'elle a eu un déclic, qu'elle a compris quelque chose. Pendant des années j'étais sûr qu'elle n'allait pas évoluer, qu'elle n'allait pas changer et je n'étais pas sûr de comment elle allait pouvoir naviguer dans le monde de la musique. C'est difficile avec le potentiel. On ne sait jamais.»

(Lehrperson Klassik 3)

Häufig werden die Einschätzungen des vermeintlichen *künstlerischen Potentials* in der Bewertung der Kandidat\_innen mit der Frage nach deren Alter verknüpft: Wann ist jemand zu alt, wann zu jung, um ein Kunsthochschulstudium aufnehmen und abschliessen zu können sowie erfolgreich auf dem Markt zu agieren? Die Altersgrenzen sind meist nicht genau festgelegt, da es sich um einen Verstoss gegen geltende meritokratische Grundsätze und anti-diskriminatorische Standards handeln würde, die möglicherweise in Form von Rekursen sogar anfechtbar wären. Keine der drei Hochschulen positioniert sich diesbezüglich so explizit wie die HEM – Genève in ihren Aufnahmeformularen: «Il n'existe pas de limite d'âge à l'entrée à la Haute école de musique de Genève, mais l'évaluation des possibilités de développement est un critère important dans la sélection des candidatures. A qualité égale, préférence est donnée aux candidat-e-s les plus jeunes.»<sup>72</sup>

Jüngeren Kandidat\_innen wird bei gleicher Qualität (*qualité égale*) also Vorzug gegeben. Dies verdeutlicht, dass die Auswahl der Kandidat\_innen vor dem Hintergrund eines Altersvergleichs erfolgt. Obwohl dies nicht schriftlich kommuniziert wird, legt man auch an der HEAD – Genève Wert darauf, dass keine Alterslimite existiert, was als Strategie der Hochschulleitung präsentiert wird: «Notre école n'a pas de limite d'âge. C'est un choix clair de la direction» (Admin HEAD 3). An der ZHdK wiederum wird diese *meritokratische* Vorgabe weniger strikt eingehalten, im Gegenteil: Der Studiengang BA Theater hält in der Studienbroschüre sogar ausdrücklich folgende Alterslimiten fest:

«Es gelten folgende Altersbeschränkungen: Dramaturgie: mindestens 22 bis höchstens 35 Jahre, Regie: mindestens 21 bis höchstens 30 Jahre, Schauspiel: mindestens 17 bis höchstens 25 Jahre, Szenografie: mindestens 18 bis höchstens 35 Jahre, Theaterpädagogik: mindestens 20 bis höchstens 30 Jahre.»<sup>73</sup>

In den Masterstudiengängen der klassischen Musik an der ZHdK gleicht die Formulierung derjenigen der HEM: «Bei Kandidierenden, die das 25. Altersjahr überschritten haben, wird ein besonders hohes Niveau vorausgesetzt.»<sup>74</sup> In den anderen künstlerischen Feldern sind solche Altersgrenzen eher implizit erkennbar: Die Beobachtungen und Interviews machen beispielsweise deutlich, dass diese für den Eintritt in einen BA bei rund 21-22 Jahren für ein Instrument in der klassischen Musik bzw. bei rund 25 Jahren im Jazz liegen (im Gesang jeweils etwas höher, bei 25-28 Jahren). Für die Vertiefungen des Designs zeigt die statistische Analyse der Aufnahmepolitiken, dass die Spanne gegen oben stärker offen ist, jedoch auch dort je nach Vertiefung strukturierende Effekte entfaltet. Für Fine Arts deuten die Anmeldestatistiken

72 Vgl. das *Formulaire de demande d'admission pour l'année académique 2016-2017*, S. 4. Online unter: [http://www.hesge.ch/hem/sites/default/files/contributions/formulaire\\_dadmission\\_2016-2017.pdf](http://www.hesge.ch/hem/sites/default/files/contributions/formulaire_dadmission_2016-2017.pdf) (letzter Zugriff: 14.06.2016).

73 Vgl. die Studienbroschüre Theater Bachelor und Master der ZHdK, online unter: [https://www.zhdk.ch/fileadmin/data\\_zhdk/studium/Studienbroschueren/20131120\\_bama\\_Theater\\_bogen.pdf](https://www.zhdk.ch/fileadmin/data_zhdk/studium/Studienbroschueren/20131120_bama_Theater_bogen.pdf), S. 28 (letzter Zugriff: 14.06.2016).

74 Vgl. ZHdK (2016): *Aufnahmeprüfungen Musik, Zulassung, Master-Studiengänge*, online unter: [https://www.zhdk.ch/?anmeldung\\_zulassung](https://www.zhdk.ch/?anmeldung_zulassung) (letzter Zugriff: 14.06.2016).

destatistiken ebenfalls darauf, dass jüngere Kandidat\_innen privilegiert werden.<sup>75</sup>

Wie wir noch sehen, werden Alterslimiten häufig mit den Erfordernissen des Arbeitsmarktes oder den Verpflichtungen zur *employability*-Orientierung begründet: Unsere Beobachtungen legen nahe, dass die Frage nach dem künstlerischen Entwicklungspotential rasch in vielen beobachteten Studienbereichen zu einer Art ad-hoc Imagination von vermeintlichem *Marktpotential* tendiert (vgl. dazu Kap. 5.5.6). In diesem Abschnitt interessieren wir uns für die Aushandlungsprozesse, Annahmen über Entwicklungsmöglichkeiten und damit einhergehenden Zuschreibungen, die wir insbesondere bei den *Grenzbereichen* dieser impliziten Alterslimiten beobachten konnten und die je nach Studienniveau unterschiedliche Effekten zeitigen: In gewissen BA-Studiengängen werden ältere, aber nicht zu *alte* Kandidat\_innen bevorzugt, da ihnen mehr Erfahrungen zugeschrieben werden.<sup>76</sup> In vielen MA-Studiengängen wiederum werden umgekehrt jüngere Kandidat\_innen bevorzugt. Im Folgenden erläutern wir anhand von zwei Beispielen aus unterschiedlichen Studienbereichen, wie in den Auswahlverfahren sowohl Altersgrenzen nach unten als auch diejenigen nach oben thematisiert und verhandelt werden.

Im Instrumentalfach Violine für den Bachelor Musik spielt eine 15-jährige Bewerber\_in aus einem asiatischen Land vor. Die Jury bezeichnet ihre Performance als «grandios» und diskutiert anschliessend darüber, ob sie überhaupt die «intellektuellen Kapazitäten» für ein Hochschulstudium mitbringe, oder ob sie schlicht zu *jung* dafür sei. Ausserdem sei für die Zulassung zum Bachelor ein Reifezeugnis nötig bzw. müsste dieses parallel zum Bachelor-Studium erworben werden, was erfahrungsgemäss zu einer grossen Belastung von Kandidat\_innen führe und auch mit gewissen Risiken (ein belegter Studienplatz mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs) für die Lehrperson verbunden. In der kurzen Zeit zwischen dieser und der nächsten Kandidat\_in kommt die Kommission allerdings zu keinem Urteil. Der von der Kandidat\_in anvisierte Dozierende spricht in der Pause mit dem Vater der jungen Kandidat\_in über die finanziellen Möglichkeiten der Familie, um für das Hochschulstudium aufzukommen. Man werde sich bemühen, für diesen Fall eine Lösung zu finden, versichert er anschliessend seinen Jury-Kolleg\_innen.

An diesem und ähnlichen Beispielen offenbart sich ein Spannungsfeld zwischen den allgemeinen schulischen Ansprüchen der Hochschulen – meist durch die anwesende Studiengang- oder Departementsleitung repräsentiert –, die für die Ausbildung der Studierenden in den allgemeinen Bereichen wie theoretische Grundlagen, Kunstgeschichte etc. zuständig sind, und einzelnen Dozierenden, die auf der Suche nach künstlerischen «Ausnahmetalenten» sind.

75 Im BA Design an der ZHdK waren im Vergleichsjahr 2013 knapp 6% der aufgenommenen Kandidat\_innen 30 Jahre alt oder älter, während es im BA Kunst & Medien etwas über 11% waren, wobei der Median der Aufgenommenen in beiden Fällen bei 23 Jahren liegt. In den Bachelor-Studiengängen des Designs an der HEAD waren es lediglich 2% und im BA Arts Visuels knapp 9%. Hier liegt der Median der aufgenommenen Kandidat\_innen in beiden Studiengängen bei 21 Jahren. Die Studierenden an der HEAD sind bei Studienantritt demnach durchschnittlich rund zwei Jahre jünger als diejenigen in Design und Fine Arts an der ZHdK.

76 Statistisch ist dieser Effekt als U-förmiger Zusammenhang zwischen Alter und Studienzulassung erkennbar: Die Ergebnisse der Korrespondenzanalysen im Design zeigen, dass die Gruppe der unter 21 und sowie diejenige der über 30 Jährigen jeweils am weitesten von einer Studienzulassung entfernt liegen (vgl. Kap. 5.1).



Deren Sorge, dass sich die Kandidat\_innen einer konkurrierenden Hochschule und vor allem anderen Professor\_innen zuwenden könnten, war immer wieder Thema in den Kommissionen. Die Diskussion sogenannter *Hochbegabungen* von jungen Kandidat\_innen war insbesondere im Feld der Musik und vor allem der Klassik sehr präsent.<sup>77</sup> Die Frage, wie mit solchen umzugehen sei und ob diese Praxis zum *immer früher und immer besser* durch die vorzeitige Aufnahme in die Hochschule nicht zusätzlich gefördert werde, wurde teilweise kontrovers diskutiert, jedoch selten abschliessend bzw. vor dem Hintergrund drohender «Wettbewerbsverluste» negativ beantwortet. Solche «Ausnahmetalente» werden in den Gesprächen mit den Jury-Mitgliedern jedoch problematisiert und manchmal auch pathologisiert, weil – so einer der Befragten – diese nicht «normal» seien (Lehrperson Musik 1).

Allgemein wird bei jüngeren Kandidat\_innen in erster Linie deren «Formbarkeit» geschätzt. Obwohl sich – mit Ausnahme der Musik – nur wenige Studiengänge bzw. Dozierende explizit zum «Meister\_in-Schüler\_in»-Modell bekennen, ist dieser Anspruch auf «Formbarkeit» auch in anderen Studiengängen von Bedeutung. Letztlich äussert sich darin auch das Begehren, sich ein Abbild, ein eigenes *Ebenbild* zu schaffen, das möglichst erfolgreich sein soll, in der Hoffnung, dass dies dann wieder auf einen selbst bzw. auf die Hochschule positiv zurückfällt.

Bei älteren Kandidat\_innen sind es hingegen die «gemachten Erfahrungen», die «Reife» und die – je nachdem – etablierte künstlerische Praxis, die anerkannt und jüngeren Kandidat\_innen oft abgesprochen werden. Insbesondere in den visuellen Bereichen öffnet sich die Spannweite bei den Studierenden stark nach oben, so dass auch immer wieder ältere Kandidat\_innen zugelassen werden. Die Frage nach dem *richtigen* Alter und den Entwicklungsmöglichkeiten der Kandidat\_innen wird allerdings auch dort thematisiert, wie das Zulassungsgespräch mit einer fünfzigjährigen Kandidat\_in exemplarisch zeigt: Nach einer Diskussion über den Einsatz und die Kombination verschiedener Medien bekräftigt der eine anwesende Dozent, dass im besagten Studiengang «Studierende [...] in unterschiedlichen Medien tätig sind», was immer wieder zu «spannenden Auseinandersetzungen» führe (Lehrperson Fine Arts 1). Damit verknüpft er die Frage, ob denn der Umstand, dass sie «vielleicht die älteste Studierende» sei, «kein Problem» darstelle. Die Kandidatin antwortet, dass sie im Gegenteil den Diskurs mit «jungen Menschen oder Jüngeren» als «eine Bereicherung» empfinde, «nicht irgendwie Scheuklappen» habe und der Entscheid insofern wohl überlegt sei (Kandidatin Fine Arts 1). Während ein zweiter Dozent bekräftigt, dass er dies aufgrund des Gesprächs für möglich halte, hakt der Dozent *zweimal* nach, weil zum einen die Zulassung älterer Kandidat\_innen «eher unüblich» sei und sich zum anderen die Frage stelle, «wie viel Verunsicherung» bei Vorliegen eines umfangreichen künstlerischen Werkes «noch produktiv» sei. Und – nach mehrmaligen *Entschuldigungen* – weiter:

«So bei jungen Künstlern kann man natürlich dann, denke ich, mal auch sehr viel mehr so grundsätzlich Fragen stellen und verunsichern [...], was ich in Ihrem Fall nicht mehr produktiv finden würde.»  
 (Lehrperson Fine Arts 1)

77 Ausser im Musik- und Tanzbereich sind die Studierenden in den anderen Feldern bei der Aufnahmeprüfung in der Regel bereits volljährig.



Obwohl das künstlerische Werk der Kandidatin sehr positiv und als spannend eingeschätzt wird, rät der Dozent von *produktiven Verunsicherungen* aufgrund der Diskussionen mit *jüngeren* Studierenden ab und nimmt insofern die Absichten der Kandidatin nur ungenügend zur Kenntnis. Die Kandidatin wird zwar zum Studium zugelassen und die Frage nach dem Alter insofern nicht negativ beantwortet. Dennoch macht die Passage und nicht zuletzt die subjektive Erfahrung der Kandidatin, die sie in einem späteren Interview zur Sprache bringt, ansatzweise deutlich, wie bestimmte Eigenschaften aufgrund normativer Vorstellungen (z.B. aufgrund eines bestimmten Alters) erfolgen, wem Entwicklungsmöglichkeiten bzw. wem Verunsicherung zugemutet werden dürfen und wem nicht (mehr).

Die Frage nach den *künstlerischen Entwicklungsmöglichkeiten*, die – wie wir gesehen haben – neben der Prüfung der *künstlerischen Eignung* sowie der *schulischen Reife* bei den Aufnahmeverfahren als Kriterien für die Studienzulassung angeführt werden, werden also in erster Linie über die Frage nach dem *richtigen* Alter verhandelt. Die angeführten Beispiele machen deutlich, dass darin eine adultistische Struktur zum Vorschein kommt, die mit ableistischen Vorstellungen (vgl. Hutson 2010) darüber verknüpft ist, wer überhaupt physisch, psychisch, emotional oder auch «intellektuell» in der Lage ist, an einer Kunsthochschule studieren zu können. Stärker als mit den gezeigten künstlerischen Leistungen scheinen die Frage nach den *Potentialen* also mit sozialen und psychologischen Faktoren (wie «Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit», «Reflexionsfähigkeit, Selbsteinschätzung, Selbstkompetenz» oder «Team- und Kommunikationsfähigkeit, soziale Kompetenz», vgl. Kap. 5.3.3) verknüpft. Obwohl diese für die Interaktion von Dozierenden und Studierenden bzw. untereinander äusserst wichtig sind, werden sie kaum expliziert und in den allermeisten Fällen sind uns keine fixen Kriterien bekannt.<sup>78</sup> Dennoch findet die Auswahl der Studierenden insbesondere in den *gruppenorientierten* Studiengängen vor allem unter diesem Gesichtspunkt statt (vgl. Kap. 5.5.2). Zur Prüfung dieser *Kompetenzen* verlassen sich die Jurys vielmehr auf ihre allgemeinen Einschätzungen der Kandidat\_innen bzw. ihr Erfahrungswissen im Umgang mit Studierenden früherer Jahrgänge.

#### 5.5.6

### Märkte, Erfolgsorientierung und der Imperativ der Sichtbarkeit

Neben der Verhandlung der Entwicklungsmöglichkeiten und dem *künstlerischen Potential* der Kandidat\_innen war auch die Frage, für welche Märkte bzw. Felder überhaupt ausgebildet wird und wer später erfolgreich sein wird, eine wichtige Dimension in den Aufnahmeverfahren. In verschiedenen Bereichen ist zu beobachten, dass eine Öffnung bzw. Ausdehnung traditioneller Professions- bzw. Berufsverständnisse angestrebt wird: Die Strategie liegt darin, je länger desto weniger Absolvent\_innen für den traditionellen Kunstmarkt, die internationale Konzertbühne oder die *Kreativwirtschaft* auszubilden, sondern diese traditionellen Betätigungsfelder durch plurale und offene Ausbildungskonzepte zu erweitern. Dies bedeutet insofern eine Perspektivenverschiebung von einer Bedienung des Marktes hin zu einer aktiven Mitge-

---

<sup>78</sup> Eine Ausnahme bildet hier der Studienbereich Jazz an der ZHdK (vgl. Kap. 5.3.3).

staltung desselben – ein Anspruch, den die Hochschulen in ihren Leitbildern auch durchaus für sich reklamieren. Stellvertretend sei an dieser Stelle das Leitbild der ZHdK erwähnt: «Die Lehre an der ZHdK orientiert sich an den Ansprüchen möglicher Tätigkeitsfelder in der Kultur- und Kreativwirtschaft, nimmt Entwicklungen vorweg und prägt sie mit. Sie befähigt ihre Studierenden zur aktiven und nachhaltigen Gestaltung ihrer Tätigkeitsfelder.» (ZHdK 2014: 3). In diesem Anspruch, Entwicklungen «vorweg» zu nehmen bzw. zu *prägen*, liegt demnach auch die Chance, durch die Aufnahme von Kandidat\_innen, die weniger der institutionellen Norm entsprechen, neue Tätigkeitsfelder zu erschliessen.

Trotz der in Anspruch genommenen perspektivischen Verschiebung war die Vorstellung, dass sich Studierende später «auf dem Markt» bewähren müssen, in den meisten Studienbereichen zu beobachten: Scheitern beim Eintritt in die Kunsthochschule wird oft mit dem Scheitern im Markt gleichgesetzt. Sowohl Kandidat\_innen bzw. Studierende als auch Lehrende argumentieren, dass jene, die es schon nicht an die Kunsthochschule schaffen, später «auf dem freien Markt» sowieso keine Chance haben (vgl. Seefranz/Saner 2012: 68ff.) – die «Selektion» beim Eintritt führt demnach lediglich zur Bereinigung dessen, was später sowieso durch *unpersönliche Marktkräfte* erledigt wird. Nimmt die Hochschule dies in Anspruch, so gibt sie vor, die zukünftigen Märkte zu kennen. Hier öffnet sich ein weiteres Spannungsfeld, da zum Zeitpunkt der Aufnahme in die Kunsthochschule weder die Entwicklung einer Kandidat\_in noch diejenige spezifischer Märkte zuverlässig eingeschätzt werden kann. Die Entwicklung von Studierenden steht in einem komplexen Zusammenspiel von psychologischen, sozialen, institutionellen und ökonomischen Faktoren. Zur Reduktion dieser Komplexität wird bei der Einschätzung der möglichen Entwicklung vorrangig auf das Alter der Kandidat\_innen Bezug genommen (vgl. Kap. 5.5.5). Kunstmärkte ihrerseits zeichnen sich im Gegenteil gerade dadurch aus, dass sie relativ unberechenbar sind und ihre eigenen Konjunkturen zeitigen (vgl. Velthuis 2012). Angesichts dessen referiert das Argument, den zukünftigen Arbeitsmarkt einschätzen und «Entwicklungen vorweg» nehmen zu können, eher auf die allgemeine Aussage, wonach zu viele Absolvent\_innen produziert würden (vgl. Kap. 5.2). Wenn die bei der Aufnahme nicht-erfolgreichen Kandidat\_innen sowieso als «chancenlos» auf dem Markt taxiert werden, werden Studium und Markt gleichgesetzt und sowohl individuelle als auch institutionelle und feldspezifische Entwicklungen negiert. Es stellt sich die Frage, ob die bereits diskutierte Orientierung am *Eigenen, bereits gelehrt und bekannten* (vgl. Kap. 5.5.1) tatsächlich kompatibel ist mit den Chancen auf Öffnung und Transformation, die sich in diesem Perspektivenwechsel ebenfalls artikulieren.

Von Seiten der Hochschulen wird argumentiert, dass die Erfolge der Absolvent\_innen ja beweisen würden, dass die Auswahl richtig gewesen sei. Zunächst stellt sich grundlegend die Frage, was die Hochschulen unter *Erfolgen* verstehen. Erfolge sind gerade auf den künstlerischen Märkten relativ unzuverlässige Indikatoren, da sie meist nur vorübergehende sind. Zum einen schaffen es nur sehr wenige nach *oben*, weil es sich um «extreme Konkurrenzsituationen» handelt.<sup>79</sup> Die Erhebungen des Bundesamtes für Statistik zu den Absolvent\_innen

79 Zum anderen ist es auch sehr schwierig, sich – einmal *oben* angekommen – dort zu halten: Daten zur Visibilität von erfolgreichen Künstler\_innen über die Jahre hinweg zeigen die Schwankungen und Konjunkturen des Marktes auf (vgl. Quemin/van Hest 2015). Solche Unsicherheiten betreffen bei weitem nicht nur das *klassische* Segment des Kunstmarktes (vgl. Kap. 6.3 zur Verletzungsgefahr in den performativen Künsten).

von Schweizer Kunsthochschulen als auch verschiedene Fallstudien zu den einzelnen Kunsthochschulen (vgl. Rolle/Moeschler 2014) bzw. künstlerischen Feldern (vgl. Schelepa/Wetzels/Wohlfahrt 2008; Hummel 2005) belegen das hohe Ausmass an Prekarität im künstlerischen Feld bzw. im Feld der Kreativberufe. Zudem ist davon auszugehen, dass dieser *Sprung nach oben* stark von Geschlecht, aber auch sozialer Herkunft und *Race*/Ethnizität determiniert wird (vgl. Kap. 2.2.3). Für die Schweiz kam etwa eine Studie über Absolvent\_innen der Kunsthochschule Luzern vor einigen Jahren zum Schluss, dass nur jeder fünfzigsten Frau der Sprung zur Künstlerin gelingt, die von ihren Einkünften leben kann, im Gegensatz zu jedem fünften Mann (vgl. Borer et al. 2009: 18). Ob sich die Einkommenssituation dieser «kreativen Klasse» tatsächlich im Laufe der Zeit «normalisiert» (Meier/Weckerle 2016), wie dies die Perspektive der Kreativwirtschaft nahelegt, ist angesichts der Ergebnisse der regelmässigen Befragungen der Absolvent\_innen von Schweizer Hochschulen äusserst fraglich: Die ökonomische Situation von Abgänger\_innen von Schweizer Kunsthochschulen ist sowohl ein Jahr als auch fünf Jahre nach Studienabschluss oft durch niedrige Pensen, viel Teilzeitarbeit, geringere Einkommen und eingeschränkte berufliche Aufstiegsmöglichkeiten (befristete Stellen und seltener als im Durchschnitt Führungspositionen) charakterisiert (vgl. BFS 2015a) – in der Kunst bzw. in *kreativen Berufen* tätig zu sein, muss man sich also finanziell leisten können.

Zum anderen geht dabei die unbekannteste Zahl all derjenigen vergessen, die sich entweder nach einigen Jahren erfolglosen Versuchen, in künstlerischen Feldern Fuss zu fassen, aus familiären oder anderen Verpflichtungen oder aus gesundheitlichen Gründen anderen Beschäftigungen zuwenden (*dropout*). Die Interviews mit den Dozierenden legen nahe, dass viele Absolvent\_innen früher oder später die *Exit-Option* wählen und sich anderen Betätigungsfeldern zuwenden bzw. sich zwingend ein zweites, gesicherteres *Standbein* aufbauen müssen:

«Ja erstaunlicherweise versuchen ja die meisten weiterhin Kunst zu machen [lacht]. Sorry, dass ich lache, ich finde es wirklich erstaunlich. [...] Und dass man halt auch in der Schweiz relativ lange mit Stipendien überleben kann, wenn man Künstler ist und auch relativ gut Geld mit Jobs verdienen kann, um sich über Wasser zu halten, das merkt man schon. Da ist sozusagen die Grenze, wann es dann abbricht, Kunst zu machen, wird dann nach oben verschoben. Also das hat viele ökonomische Gründe, warum Leute aufhören, weil sie es sich nicht mehr leisten können, Familie haben, Geld verdienen müssen und schon ist es vorbei mit der Kunst. [Es] machen erstaunlich viele [...] noch Kunst, aber natürlich in so einem Bereich, der kein Geld einbringt. Also die Ökonomie der Freundschaft, da hat der [eine] Galerie oder betreibt einen Raum und da stellt man mit aus und dann kennt man den und stellt da aus, da ist enorm viel passiert auf der Ebene. Im kommerziellen Bereich erfolgreich sind nur sehr wenige, das ist und bleibt glaube ich auch so.»

(Lehrperson Fine Arts 1)

«Das ist im ganz grossen Prozentsatz, ist das die Realität, dass sie unterrichten an einer Jugendmusikschule oder privat oder an verschiedenen Schulen oder so. Und daneben ihre Bands haben, ihre Projekte, ihre künstlerische Projekte und so. Und die allerwenigsten schaffen es in eine freie künstlerische Tätigkeit, die dann auch finanziell so rentiert, dass sie leben können, geschweige denn noch eine Familie haben. Das ist,

ich würde mal sagen zu 99 Prozent unmöglich. Nicht die Vision. Auf diesem Hintergrund haben wir auch keinen Performancemaster, sondern [den] Pädagogikmaster. Das ist die Realität.» (*Lehrperson Jazz 1*)

Die Verknüpfung der beschriebenen ökonomischen Herausforderungen, dem *numerus clausus* und der sozial exklusiv zusammengesetzten Studierendenschaft an Kunsthochschulen macht auf jeden Fall deutlich, dass es um mehr als nur ökonomische Profite geht: Eine Tätigkeit in den Feldern von Kunst und Kultur bzw. der Kreativwirtschaft beinhaltet eine *symbolische* Anziehungskraft, insbesondere auf die Milieus der mittleren und oberen Klassen (vgl. Kap. 5.1), die auch in ihrer Exklusivität liegt, gerade *weil* diese Felder nicht allen Menschen offen stehen. Oder wie es ein\_e Befragte\_r aus dem Bereich Schauspiel formulierte:

«Klar, das ist ein hoch elitärer Raum, in dem man sich da bewegt. Man spielt Theater in Stücken, wird ausgewählt, bekommt Rollen, man zeigt sich, ist präsent, kriegt Applaus. [...] Also die Eitelkeit ist ein ganz wesentlicher Faktor, ist Benzin in dem Fahrzeug.» (*Lehrperson Schauspiel 2*)

Eine Kunsthochschule, die allen Interessierten offen stünde (etwa analog einer Volkshochschule), könnte kaum eine solche symbolische Anziehungskraft entfalten.<sup>80</sup>

Hochschulpolitisch ist die Fokussierung auf die Erfolge von Studierenden und Absolvent\_innen mit der *employability*-Orientierung der Hochschulreformen der letzten zwei Jahrzehnte (Fachhochschulgesetzgebung und Bologna-Prozess, vgl. Kap. 4) verknüpft. Als Folge davon resultiert ein gewisser Druck zur *Visibilität* von Erfolgen der Studierenden und Absolvent\_innen – auch vor dem Hintergrund der hohen Ausbildungskosten und dazu notwendigen politischen Legitimation. Es reicht nicht mehr, ungefähr zu wissen, was die Absolvent\_innen in etwa tun, sondern es gilt, deren Erwerbsbiographien im Sinne eines «Monitorings» (vgl. ZHdK 2014: 5) kontinuierlich zu beobachten. Dieses Sichtbarkeitsregime wird durch den Aufbau von Kommunikations- und Marketingabteilungen in Zeiten der unternehmerischen Hochschule stark begünstigt. Eine Lehrperson, die bereits zwei Jahrzehnte an einer der untersuchten Hochschule tätig ist, bezeichnet dies kritisch als «Parallelwelt» und den Versuch einer «Überlebensstrategie» in einem immer kompetitiver werdenden Umfeld:

«Dass die Kommunikation sooo die Überhand nimmt am Image der Schule und sie auch bestimmt und zensiert, das ist wirklich... Wir waren in grosser Gefahr zu verschwinden, weil wir so unsichtbar waren in der [Fachhochschullandschaft], obwohl wir ziemlich viele Studenten ausbilden im Vergleich. Und das ist möglicherweise... Ich sehe es, in den anderen Hochschulen gibt es den gleichen Trend, vielleicht nicht so stark wie in der [Kunsthochschule], aber dennoch, 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,

<sup>80</sup> Dass die in angeführte Weigerung von Beuys, Aufnahmeprüfungen zu praktizieren und alle Kandidat\_innen aufzunehmen (vgl. Kap. 2.1.1), nicht zu einem Einbruch bei den Anmeldezahlen führte, sondern im Gegenteil das symbolische Kapital von Beuys, aber auch der Kunstakademie Düsseldorf vielmehr steigen liess, lässt sich durch die feldspezifische Position von Beuys und die historischen Umstände erklären. Eine Replikation dieser *kunsthistorischen Episode* in der Kunsthochschule des 21. Jahrhunderts scheint hingegen wenig erfolgsversprechend.

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». (*Lehrperson Design 3*)

Den politischen Auftrag, für die *employability* der Absolvent\_innen besorgt zu sein, ist nicht grundsätzlich negativ angesichts der beschriebenen Prekarität im Kunstfeld bzw. in der Kreativwirtschaft. Auffällig ist allerdings, dass die aktuellen Erfolgslisten nur ganz bestimmte Bereiche wie Kunstpreise, Stipendien, Plätze in berühmten Orchestern oder Ensembles etc. in den Blick nehmen. In der Regel basieren solche *Erfolge* auf Wettbewerben gemäss dem *the-winner-takes-it-all* Prinzip (vgl. Neckel 2008) und garantieren entsprechend symbolisches Kapital nicht nur für die Preisträger\_innen, sondern auch für die Ausbildungsinstitution selbst. Da solche Wettbewerbe charakteristisch für die *Kernzonen* der künstlerischen Felder sind (vgl. Kap. 2.4.1), scheint diese Fokussierung auf «die Besten» beim Austritt durchaus kompatibel mit den Absichten der Hochschulen beim Eintritt. Allerdings nimmt die Orientierung an *Exzellenz* nur ein kleines Segment der Studierenden in den Blick, die an den entsprechenden Institutionen vertreten sind.<sup>81</sup> So wird zwar durchaus anerkannt, dass es unterschiedliche Wege und Möglichkeiten gibt, um als Absolvent\_in einer Kunsthochschule anerkannt zu werden. Dennoch werden die ebenfalls guten und kontinuierlichen Leistungen in den Künsten, in der Vermittlung und anderen Bereichen, die sich nicht auf *kurzfristige Erfolge* im Sinne von Exzellenz reduzieren lassen (vgl. Kap. 1.2), in den Interviews und im hochschulpolitischen Diskurs nach wie vor als das *Andere* gerahmt: Sie existieren quasi *neben* den von den Hochschulen angestrebten, *legitimeren* Kunst- und Arbeitsmärkten und sind – im implizierten Normverständnis – lediglich ein *nice-to-have*, da sie deutlich weniger symbolisches Kapital abwerfen. Es stellt sich daher die Frage, ob der *Imperativ* zur Visibilität von Erfolgen und die einseitige Fokussierung auf die – aus Sicht der Hochschulen – *legitimen Segmente* des Feldes der ebenfalls angestrebten Öffnung bzw. Ausdehnung traditioneller Professions- bzw. Berufsverständnisse nicht entgegenstehen.

#### 5.5.7

### Kunsthochschule als Ausbildungsstätte versus Produktionsstätte

Die Kunsthochschule und ihre Angehörigen als eine Institution zu beschreiben, die lediglich den strukturellen Zwängen der Bildungspolitik bzw. Hochschulgesetzgebung einerseits und den Kunst- bzw. Arbeitsmärkten andererseits unterworfen ist, wäre ein zu vereinfachendes Bild. Die Kunsthochschule befindet sich – wie bereits angeführt – an der Schnittstelle von Bildung und Kunst: Die in ihr tätigen Akteur\_innen produzieren selbst Kunst und andere kulturelle Symbole in allen möglichen Sparten und Formaten. Die Kunsthochschule ist insofern als eine wichtige Akteurin in den jeweiligen künstlerischen Feldern positioniert, analog zu anderen Institutionen wie Museen, Theater- und Konzerthäusern, Kinos oder Festivals. Dozierende

---

<sup>81</sup> Auf die ableistischen Grundlagen dieser einseitigen Logik der Erfolgsorientierung gehen wir vertieft in Kap. 6.2 ein.



und Studierende befinden sich demnach nicht nur in einem pädagogischen Verhältnis, sondern auch in einer künstlerischen Arbeitsbeziehung. Abgänger\_innen werden nicht bloss *für den Markt* produziert bzw. ausgebildet, sie sind oft bereits vor und während des Studiums Teil davon. In den Aufnahmeverfahren präsentierte sich dies in Form eines weiteren Spannungsfeldes, nämlich in der Frage, ob die Kunsthochschule in erster Linie als ein Ort der Vermittlung oder der Kunstproduktion dienen soll. Dies betrifft zwar in erster Linie die Studierenden, die bereits in die Hochschule aufgenommen wurden, entfaltet jedoch auch strukturierende Effekte auf die Praktiken der Auswahl, insbesondere auch hinsichtlich der Masterstudiengänge, bei denen die Kandidat\_innen in der Regel mit einer etablierten künstlerischen Praxis an die Hochschulen herantreten.

In diesem Spannungsfeld zwischen Ausbildungsstätte versus Produktionsstätte sind zunächst einige grundlegende Unterschiede zwischen den verschiedenen Fachbereichen zu beachten: So existieren etwa im Falle eines Studiums in der Musik, für das die «technisch-instrumentelle Perfektionierung unverzichtbare Voraussetzung für ein Hochschulstudium und eine spätere Berufsausübung» (Hölscher/Zymek 2015: 232) ist, unterschiedliche Leistungs-niveaus, die zu unterschiedlichen Segmenten eines stark stratifizierten Marktes führen: Musiker\_innen werden sowohl als Pädagog\_innen für den Unterricht an Schulen und Gymnasien als auch Solist\_innen für den internationalen Konzertbetrieb ausgebildet, wobei beide Tätigkeiten durch sehr unterschiedliche Bewertungs- und Anerkennungsmodi gekennzeichnet sind. In der klassischen Musik, vermindert auch im Jazz, stellte sich deshalb immer wieder die Frage, für welches *Segment* des Marktes die Hochschule überhaupt ausbilden soll:

«Ich meine es gibt verschiedene denkbare Modelle. Es gibt auch noch einfach die, wirklich die Spitzenleute und das gibt natürlich auch Ideen, dass man wirklich einfach nur die kleine, kleine, kleine Topelite hätte und die aller, aller, aller besten so. Und nur für die macht man das. Wir sind da schon relativ breit. Unser Auftrag ist es auch Musikpädagogen auszubilden, ist es auch, was weiss ich, Rhythmische Musik und Bewegung und so weiter, das [...] gehört zum Auftrag und so soll es auch sein. [...] Also es kann noch viel, viel mehr, aber das ist dann auch wieder nicht unser Auftrag finde ich. Dann müsste ich als Steuerzahler, beziehungsweise sagt dann der Steuerzahler: «Entschuldigung, was bringt das unserer Gesellschaft?» Jetzt kann man immerhin sagen, wir bilden Musikpädagogen aus, die gehen später in die Musikschule, in die Schulhäuser, wir bilden Schulmusiker aus, die gehen nachher an die Primarschulen, Sekundarschulen und Gymnasien und so weiter. Da ist doch eine breite Vernetzung da. Aber wenn man sagt, man tut nur... Das ist die Aufgabe [...] einer privaten Schule. Das ist ganz klar.» (*Lehrperson Klassik 2*)

Gegenüber dieser Fokussierung auf eine «Topelite», die von manchen «Star»-Dozierenden vertreten werde, wird verschiedentlich auf die «breite Ausbildung» an der Hochschule verwiesen. In diesem Zusammenhang wird auch immer wieder deutlich gemacht, dass die Musikausbildung an der Kunsthochschule «keine Talentschmiede» sei:

«Und ähm, der hatte einfach eine schöne Stimme und hatte auch an einer Casting Show mal mitgemacht und hat dann Freude bekommen am Singen, einfach nur weil sie gesagt haben, er hätte eine gute Stimme. Aber das allein reicht halt nicht, wenn alles andere nicht da ist, das musikalische Verständnis von Theorie



und all dieses Zeugs. Es ist halt einfach ein Hochschulstudium, wir sind keine Talentschmiede, sondern wir sind eine Hochschule, diese Sachen müssen dann eben trotzdem stimmen, sonst eben, der kann sicher als Sänger gehen und sich Musiker suchen und so und dann Auftritte machen, aber ein Hochschulstudium liegt so einfach nicht drin.» (*Lehrperson Jazz 2*)

**Gerade in der klassischen Musik äussert sich dieses Spannungsfeld in einer Konkurrenz zwischen denjenigen, die unterrichten möchten und sich mithin in erster Linie als Vermittler\_innen verstehen, und denjenigen, die in erster Linie produzieren und ihre internationale Reputation ausweiten möchten. Angesichts dessen kann das Spannungsverhältnis Ausbildungsstätte versus Produktionsstätte auch in Aufnahmeverfahren bzw. im Kollegium allgemein zu Konflikten führen:**

«[...] das ist auch eine Qualität mit denen [d.h. Kandidat\_innen, die nicht bereits ein sehr hohes Niveau mitbringen] auch umgehen zu können. Zum Beispiel ein Kollege, der ständig Studenten quasi fallen lässt und die brechen zusammen vor der Prüfung und sie müssen ohne Lehrer die Prüfung machen. Ich weiss nicht, wie lange das gut geht, weil es ist jetzt doch schon... Es ist klar, dass das arrogant ist vom Lehrer, und ich bin gespannt wie lange das so weiter geht, weil das ist gar nicht meins. [...] Er wird zwei, drei top Leute haben, die fantastisch sind, und nachher wird er zwei, drei haben, die entweder aufhören oder in die Depression fallen. Das ist also ganz ein anderes Lehrsystem, meiner Meinung nach leider auch sehr verbreitet. Sie haben einfach das Interesse an, es sind ja auch meistens noch jüngere Lehrer, und sie haben einfach das Interesse daran, für sich zu schauen. Oder je besser die Schüler sind, desto mehr Ego haben sie. [...] Ich kann es nicht akzeptieren, weil ich finde es eine Katastrophe.» (*Lehrperson Klassik 5*)

**Die Position beschreibt, dass es auch in einem Lehrsystem, das nach wie vor als Beziehung zwischen Meister\_in und Schüler\_in strukturiert ist (vgl. Kap. 6.3.5), nicht darum gehen könne, Leute aufzunehmen, weil sie schon sehr gut sind, sondern um Motivation und ein Interesse an der Auseinandersetzung in einem künstlerischen, aber auch pädagogischen Verhältnis. Dennoch verzichten auch Dozierende, die ihren Fokus auf das Unterrichten legen, darauf, Kandidat\_innen aufzunehmen, die ein nicht genug hohes Niveau hätten, wie es dieselbe Lehrperson retrospektiv anhand einer Studentin schildert. Dennoch möchte er diese Studentin nicht total demotivieren, wie es – in seiner Lesart – bei der Vorgehensweise seines Kollegen geschieht, sondern sie davor bewahren, zu grosse Selbstzweifel zu entwickeln, aber auch sie unterstützen, damit sie die Prüfung bestehen kann:**

«Natürlich hat er [die Lehrperson, die undiplomatisch mitteilt, dass die Kandidatin keine Chance hat] recht, schlussendlich, also vom fachlichen her hat er eigentlich vollkommen recht. [...] Aber solche Leute sind dann meistens die, die alles in einer Minute beenden. Und nachher braucht es drei Monate Arbeit, um die Kandidatin wieder ein bisschen aufzustellen. [Deshalb sage ich es ihr nicht so], weil ich bewundere das, wenn jemand so dran bleiben möchte. Natürlich weiss ich, dass es knapp wird, aber trotzdem, sie hat so viel investiert an Zeit und gesagt: «Ich will das machen, ich will jetzt ein Jahr lang dafür üben.» Und sie hat grosse Fortschritte gemacht, also warum nicht. Für mich ist es nie rausgeworfenes Geld oder so, wenn die Geschichte gut abgeschlossen werden kann.» (*Lehrperson Klassik 5*)

Dass in beiden Erzählungen, sowohl bei der Diskussion über eine mögliche Fokussierung auf die «Topelite» als auch beim geschilderten Fall eines möglichen Scheiterns, direkt auf die Finanzierungsseite der Kunsthochschule («Steuerzahler», «rausgeworfenes Geld») referiert wird, ist angesichts der nach den medizinischen Studiengängen höchsten Studienkosten im Bereich der Künste verständlich (vgl. Kap. 6.1). Es äussert sich darin immer auch ein Bedauern über die mangelnde Anerkennung von der Seite der Politik, was als ein permanenter Rechtfertigungsdruck wahrgenommen wird.

In den visuellen Bereichen funktionieren solche Hierarchisierungen und Konfliktlinien in anderer Hinsicht: Im Design etwa wird grundsätzlich die Einbindung der Studierenden bzw. der Ausbildung in die Professionsfelder der Kreativökonomie betont und auch praktiziert. Der Markt sei elementarer Bestandteil des Designs, was von den anderen Disziplinen immer wieder kritisiert werde, aber halt einfach nicht zu ändern sei, so das Argument vieler Dozierender. Die Studierenden verhalten sich ambivalent dazu: Einerseits zeigen Befragungen von Absolvent\_innen (vgl. BFS 2015a), dass sie sich diesen starken Arbeitsmarktbezug wünschen und schätzen. Gleichzeitig kritisieren sie aber andererseits auch diese ausschliessliche Orientierung an der Produktionsseite und *den Bedürfnissen des Marktes*:

«En [design], typiquement, il y a aussi la question du client réel, où là ce sont des gens très prestigieux [...] donc ce sont des choses qui sont énormes. Mais du coup bien sûr ils paient l'école, pas l'étudiant, puisque l'étudiant est au sein de l'école, donc c'est une espèce de redevance, mais il y a une pression qui est assez folle... On se dit qu'il y a une incompréhension totale de ce qui se passe vraiment, et on ne se sent, en fait, pas du tout étudiant, mais travaillant dans un studio, et au service d'un patron qui s'appelle la HEAD... Et là c'est ce qui s'est passé: c'était quand même le seul cours qui était stimulant, pour [une entreprise], on a appris des choses et tout, sauf qu'ils nous ont mis un cours d'animation... Personne n'en avait jamais fait, c'est quand même un domaine où ça te prend quelques mois pour faire trente secondes, c'est très long, il faut des machines très puissantes, on a tous des Mac personnels, et tu as des écoles pour ça, qui ne font que de l'animation. Nous on est en troisième année, on n'en avait jamais fait. Et à la fin, on venait nous voir: «Alors, c'est fini? Vous avez réussi?» Et en même temps: «Et vous venez au thesis, et vous venez faire cet exercice-là, vous venez faire ci, vous venez faire ça» [...] Mais la plus grosse absurdité c'est vraiment qu'on vous propose un cours, mais en fait on vous donne un vrai client, et vous vous retrouvez à faire un truc énorme, alors que ce n'est pas dans vos capacités». (Fokusgruppe HEAD)

Die Vermischung von Hochschulunterricht und gestalterischer Produktion gemäss den Bedürfnissen einzelner Unternehmen wird kritisiert und der Wunsch nach Freiräumen und eigener Entfaltung in den drei Jahren Bachelorausbildung artikuliert. Dieser Wunsch wird jedoch oft als «künstlerische Position» taxiert, für die es aufgrund der Zwänge des Marktes keinen Platz an der Hochschule gebe. Dass die Hochschulen nicht in erster Linie ökonomisch (obwohl die Studiengänge teilweise hohe Beträge für solche Kooperationen erhalten), sondern vor allem symbolisch (Sichtbarkeit) von dieser Vermengung verschiedener Felder profitieren, gleichzeitig aber die Probleme hinsichtlich Arbeitsorganisation und den mangelnden Entfaltungsmöglichkeiten, die dies für die Studierenden mitbringen kann, ausgeblendet bleiben.<sup>82</sup>

<sup>82</sup> Zum damit einhergehenden Leistungs- und Wettbewerbsdruck auf Seiten der Studierenden, vgl. Kap. 6.2.

Auch hat dies wiederum Rückkoppelungen hinsichtlich der Auswahl von Kandidat\_innen: So führe die starke Orientierung an der Produktionsseite dazu, dass ein bereits relativ «homogenes Publikum» angesprochen werde, das sich *etwas Bestimmtes* von dem Studium erhofft und das damit zusammenhängende symbolische Kapital suche. Daran anknüpfend stellt sich die Frage, wie in den Aufnahmeverfahren vor dem Hintergrund dieser strukturellen Verknüpfung von Lehrinhalten (Curricula), institutioneller Selbstdarstellung und damit einhergehenden «Selbstselektionen» (d.h. mögliche Studierende, die sich gar nicht erst bewerben und insofern auch in keinen Statistiken auftauchen) *Anderssein* nicht nur thematisiert, sondern auch anerkannt und inkludiert werden kann.

Gegenüber den relativ klar voneinander abgrenzbaren *Leistungssegmenten* in der Musik und der Vermengung von Hochschule und Kreativwirtschaft im Design wird vor allem im Bereich Fine Arts eine weitere Dimension in diesem Spannungsfeld angesprochen, dass nämlich Kunst weder gelehrt oder vermittelt, geschweige denn geprüft werden kann:

«[I]ch finde Prüfungen überhaupt problematisch, aber wenn schon, dann finde ich Aufnahmeprüfungen interessanter, weil bei den Abschlussprüfungen finde ich das Wort Prüfung völlig daneben, weil irgendwie, das ist [bei] Kunst, ich finde es immer so schwer, das Wort zu finden, das richtig ist, weil Ausbildung ist es sicher nicht, aber Edukation halt. Da geht es darum, die künstlerischen Praxen weiterzuentwickeln und nicht irgendwie abzuprüfen, ob wer irgendwas kann oder nicht kann, also insofern finde ich es persönlich dann interessanter, [...] bei den Aufnahmeprüfungen dabei zu sein» (*Lehrperson Fine Arts 2*)

Im weiteren Gesprächsverlauf artikuliert sich eine Art grundsätzliche anti-pädagogische Haltung, die keineswegs nur im Bereich Fine Arts existiert, sondern in unseren Beobachtungen und Interviews in verschiedenen Feldern der Kunsthochschule präsent war. Mit der Unterscheidung zwischen künstlerischen Produktion und Vermittlung geht aber spezifisch im Feld der visuellen Kunst eine deutliche Abwertung bestimmter Positionen einher: Die Lehrperson stellt der Stereotypisierung der Vermittlung die Stereotypisierung der «Künstlergenies» gegenüber, wodurch feldinterne Hierarchisierungen im Sinne eines binären Geschlechterverständnisses (die *weibliche Vermittlung* vs. das *männliche Künstlergenie*) fortgeschrieben und reproduziert würden. Die Lehrperson betrachtet jedoch insbesondere die «Selbststereotypisierung» der Vermittlung, aber auch die damit einhergehende Abwertung von Kandidat\_innen, die sich bei den Aufnahmeverfahren in diesem Bereich positionierten, als problematisch:

«Und da gibt es Vorteile auf beiden Seiten, würde ich sagen, auf der Künstlerinnen-Position und auf der Vermittlerinnen Position. Ich glaube bei den Vermittlerinnen ist es teilweise eine Selbststereotypisierung und bei den Künstlerinnen ist es eine hierarchische Abwertung: Wer einmal so in dem Feld [...] der Vermittlung gearbeitet hat, der wird von gewissen künstlerischen Positionen als Zuarbeit, [...] bis zur Dienstleistung hin verstanden. Und das heisst auf Grund dieser stereotypen, ja man kann auch von Selbststereotypisierung reden, weil sozusagen der Mainstream des Feldes der Vermittlung schon ziemlich problematische Haltungen zur eigenen Arbeit hat. Im Sinne von in die Sozialarbeit tendierend, weltverbessernd etc. Sprich vom Mainstream nicht, von einem interessanteren Teil, weil da gibt es ja wirklich genug interessante Projekte. Aber jetzt wenn man jetzt so von mehreren Stereotypen ausgeht, also Selbststereotypisierung, Zuweisung,

dann kann man schon davon ausgehen, dass im blöderen Fall die Künstlerkollegin oder der Künstlerkollege, der neben mir sitzt, wenn er mal sieht, dass da irgendwie Vermittlung vorkommt, oder sie, sagt: «Na ja, das passt jetzt eigentlich nicht so her, das geht mir zu hart in die education», und das finde ich falsch. Also ganz klar, man muss sich irgendwie einlassen [...] auf die Projektvorschläge und so weiter und schauen, ob das irgendwie passen könnte. Wenn es so eine selbststereotypisierende Haltung ist, dann muss man der Person klarmachen, dass sie eigentlich hier im [Studiengang], kein, eben mit Vermittlung überhaupt nicht weiterkommt, also mit dem Stereotypenbild von Vermittlung. Aber trotzdem man muss sich die Projekte und die Person genau anschauen und sehen, ob da nicht vielleicht, doch eigentlich relevante Produktionsaspekte, [in denen] vielleicht [...] künstlerisches hervorkommt.» (*Lehrperson Fine Arts 2*)

Diese Perspektive lehnt sich einerseits eng an einen «erweiterten Kunstbegriff» an, der die Diskurs- und Theorieorientierung in der zeitgenössischen Kunst gegenüber den materiellen Praktiken (Malerei, Bildhauerei etc.) und Repräsentationen vorzieht und inzwischen für viele Schweizer Kunsthochschulen charakteristisch geworden sei. Andererseits findet sich darin aber auch ein Verständnis von Kunst als «intellektuellem Feld», das hohe Anforderungen und Erwartungen an künstlerisch-theoretisches Wissen, kommunikative Kompetenzen und Verbalisierung (vgl. Kap. 5.3.4), also kulturelles Kapital, aber auch die Selbstorganisation innerhalb künstlerischer Freiräume stellt (und insofern der im Design mehrheitlich abgelehnten «künstlerischen Position» entspricht). Obwohl beide Kunstverständnisse auch kritisch diskutiert werden (Stichworte waren etwa die zu starke *Theoretisierung* oder *Modularisierung* von Kunst), orientierte sich die Suche nach Kandidat\_innen in dieser Perspektive implizit am spezifischen Typus der «kritischen Intellektuellen», der – wie unsere Beobachtungen auch gezeigt haben – stark von *europäisch-weissen*, männlichen Kandidaten mit starkem Selbstbewusstsein verkörpert wird. Dies wird von den Aufnahmekommissionen zwar problematisiert, aber in gewisser Hinsicht auch geschätzt. Dennoch artikuliert sich dieser Typus unseren Beobachtungen zufolge in den untersuchten Hochschulen eher selten, was speziell im Falle der ZHdK auch mit deren spezifischer Geschichte und der starken Orientierung an Angewandtheit, Nützlichkeit etc. zusammenhängen dürfte (vgl. Kap. 4).

In diesem Spannungsfeld zeichnet sich noch ein weiterer, disziplinenübergreifender Aspekt ab, der weniger von Seiten der Dozierenden, als vielmehr von den Kandidat\_innen und Studierenden betont wird: Bei jener kleinen Gruppe von Kandidat\_innen, die mit einer etablierten künstlerischen Praxis in den Master aufgenommen werden, geht es weniger um ihre weitere künstlerische *Entwicklung*, als vielmehr um den Erhalt eines spezifischen (Bildungs) Titels, den sie eigentlich gar nicht brauchen. Die Studienzulassung stellt insofern eine spezifische Form von Anerkennung dar, wie sie auch durch andere Instanzen des jeweiligen Kunstfeldes, etwa durch Ausstellungen, Preise, Stipendien etc. zuteilwird.<sup>83</sup> Das Kalkül der Jury, solche sichtbaren, meist internationalen «Wanderer» (vgl. See Franz/Saner 2012: 89f.) aufzunehmen, liegt in der Hoffnung begründet, dass dabei ein Teil von deren symbolischem Kapital

---

83 In diesen Fällen lehnt sich die Aufnahmepraxis der Kunsthochschulen an die von Bourdieu beschriebene Instanz der «Konsekration» an und dient arrivierteren Künstler\_innen dazu, das bereits vorhandene *symbolische* Kapital in *kulturelles*, d.h. Bildungskapital, zu transformieren (vgl. Bourdieu 2001).

für die Hochschule abfällt.<sup>84</sup> Die Beobachtungen zeigten allerdings, dass dies äusserst selten der Fall war – würde dies doch auch bedeuten, dass die Kunsthochschulen ihren gesetzlich verankerten *Bildungsauftrag* zu stark vernachlässigen würden.

Schliesslich geht es bei der Frage des Masterdiploms aber auch um einen anderen feldspezifischen Effekt, nämlich um die *Selbstreproduktion* der Kunsthochschule. Dies wird etwa anhand von Interviews mit jüngeren Dozierenden und Kandidat\_innen für die Masterstudiengänge deutlich. Trotz einer langjährigen künstlerischen Produktion und Unterrichtspraxis an einer Schweizer Kunsthochschule wird das Masterdiplom – so die Argumentation dieser Studentin auf die Frage, aufgrund welcher Motivation sie sich zum Masterstudium im Bereich Fine Arts entschlossen habe – früher oder später institutioneller Standard sein:

«Ich hab mich lange dagegen geweigert. [...] also eben, das ist ja so eine relativ neuere Entwicklung eben, 2008 die ersten Bachelor Abgänge und dann hat das da ja so mit dem Master so langsam ein bisschen angefangen, da hab ich mich eigentlich gewehrt, bis in 2012, weil ich finde für das eigenständige künstlerische Arbeiten ist ein Master nicht unbedingt notwendig. Also, weil, wenn man eine Praxis hat und arbeitet und im Atelier ist, dann hat sich das irgendwann etabliert und man kann weiter arbeiten auch ohne Master und das hat sich, das hat sich (...) das hat sich, ausschlaggebend, das hat sich verändert jetzt im letzten Jahr, ist nicht mehr so. Aber so ein wirklich ausschlaggebender Grund, dass ich mich für den Master angemeldet hab ist, dass ich in einer Fachhochschule tätig bin. Und das einfach diese Wichtigkeit, von einem Masterabschluss, der zeigt sich langsam. [...] [Das Fachhochschuldiplom] wird dir nur als Bachelor anerkannt. [...] Also man sagt immer, es ist dazwischen, aber es wird vom Bund als Bachelor anerkannt. [...] Ich glaub da gibt es wahrscheinlich eine lange Übergangszeit, aber ich glaube früher oder später wird man nicht mehr drum herum kommen, um diesen Master. [...] also das ist vielleicht nur ein Argument, aber das Argument, warum man dann eine Stelle nicht bekommen hat, ist, weil man diesen Master nicht hat.»  
 (Studentin Fine Arts 1)

### 5.5.8

## Jenseits von Ausbildung, Markterfolg und Exklusivität: Die Frage nach der Verantwortung

Aus einer an Bildungsgerechtigkeit orientierten Perspektive möchten wir abschliessend auf ein weiteres Spannungsfeld eingehen: Wie wir bei den Legitimationsmuster zur Begründung der Aufnahmeprüfungen gesehen haben, wird die Auswahl an Kunsthochschulen als gleichermaßen effizientes und effektives Mittel zur Reduktion einer hohen Zahl von Kandidat\_innen präsentiert (vgl. Kap. 5.2.4). Aus Sicht der Hochschulen geht es aber bei dem ausserordentlich aufwendigen Prozess der Aufnahmeverfahren auch darum, die Aspirationen der Kandidat\_innen mit den institutionellen Erfordernissen in Übereinstimmung zu bringen. Bisweilen

<sup>84</sup> Eine andere Lesart desselben Phänomens bieten Dozierende, die diese Form des Titelerwerbs im Falle von sogenannten internationalen Studierenden in den Kontext von Arbeitsmigration und einer Herauszögerung der durch das Aufenthaltsrecht induzierten Rückkehr in das jeweilige Herkunftsland stellen (vgl. Kap. 6.4).



müssen Kandidat\_innen, die als «nicht geeignet» für das Kunsthochschulstudium bzw. nicht passend für die Hochschule befunden werden, von ihren Studien- oder Berufsziel weggelenkt werden. Es wird in Anspruch genommen, dass dieses Vorgehen gegenüber einer nachträglichen «Selektion» im ersten oder zweiten Studienjahr, wie dies an vielen Universitäten praktiziert wird, verantwortungsvoller sei, da die Leute nicht umsonst ein Jahr studierten, was eine «enorme Vergeudung von Ressourcen» sei, wie es eine Lehrperson stellvertretend formulierte. Insofern dienen die Aufforderungen, an diesem oder jenem zu arbeiten, weiter zu üben oder – wie es eine Lehrperson formulierte – schlicht «einfach mal Erfahrungen zu sammeln und dann in einem Jahr wieder zu kommen», nicht nur der Aufrechterhaltung der Aspirationen von Kandidat\_innen (vgl. Kap. 5.3.8), sie entledigen gleichzeitig die Juror\_innen gewissermassen ihres Teils der Verantwortung: Wenn Bewerber\_innen im nächsten Jahr nicht mehr antreten und aus dem Bewerbungszyklus aussteigen, dann wird diese gewissermassen an die Kandidat\_innen abgetreten. Es wird als deren «freie Entscheidung» interpretiert, sich wieder zu bewerben oder es sein zu lassen.

In dieser Wahrnehmung gehen allerdings zwei wichtige institutionelle und feldspezifische Imperative vergessen: Zum einen sind es die Hochschulen selbst, die den Studiengängen explizit oder implizit eine gewisse Mindestanzahl an Kandidat\_innen bzw. maximale Aufnahmequoten auferlegen (vgl. Kap. 5.1.1); ansonsten drohen Mittelkürzungen oder gar die Reformierung und Schliessung von einzelnen Vertiefungen. Gibt es nicht genügend Bewerbungen, also auch solche, die für ungeeignet befunden werden, dann wird die Auswahl selbst zur Makulatur. Zum anderen konstruieren die Hochschulen durch ihre kontinuierlichen Marketing- und Kommunikationsbemühungen (vgl. Kap. 5.5.6 und Kap. 7) das Bild des Kunststudiums bzw. der späteren Künstler\_in und damit die Nachfrage erst mit. Gleichzeitig fordern sie über spezifische normative Erwartungen an die Kandidat\_innen aber auch bestimmte Positionen ein. Das symbolische Kapital und die Versprechungen auf *Andersheit*, Innovation und Singularität, die ein Studium an zeitgenössischen Kunsthochschulen bereithält, sind insofern feldspezifische Effekte, an dessen Bemühung und Aufrechterhaltung die unterschiedlichen Akteur\_innen des Feldes teilhaben (vgl. Beaufaÿs/Moser 2013): Kunsthochschulen, Kandidat\_innen, Dozierende, Studierende, Absolvent\_innen, Vorkurse, Privatschulen etc. Zu diesem symbolischen Kapital hinzu kommt auch die Exklusivität dieser Studiengänge bzw. des «Berufsbildes» Künstler\_in überhaupt, das offenere Formate der künstlerischen Bildung, aber auch Ausbildungen an Universitäten oder Fachhochschulen nicht bieten können.

Aus diesem Spannungsfeld, einerseits auf eine Mindestzahl an Bewerber\_innen angewiesen zu sein und andererseits die «Coolness» bzw. «Sexyness» des zeitgenössischen Kunststudiums erst zu produzieren und aufrechtzuerhalten, ergibt sich für die Hochschulen demnach eine spezifische Form gesellschaftlicher Verantwortung: Sie können sich nicht nur darauf berufen, lediglich aus dem Feld der Bewerber\_innen «die Besten» und «Talentiertesten» auszuwählen. Die im Feld der Kunsthochschule tätigen Akteur\_innen legen durch Kriterien, Erwartungshaltungen und Normierungen selbst fest, was unter dem «Besten» verstanden wird oder was als «exzellent» gilt. Interessanterweise wird dies selten bis nie expliziert, aber dauernd in



Anspruch genommen.<sup>85</sup> Die einseitige, und vermeintlich neutrale, Orientierung an «den Besten» und «Talentiertesten» reproduziert so in einer quasi tautologischen Argumentationsweise die eigenen normativen Ansprüche und Erwartungshaltungen: Wer die Besten sind, wird durch die Auswahl der Besten entschieden (vgl. Kap. 6.4.2.a).

Die Hochschulen stehen nicht nur politisch gegenüber den jeweiligen Trägerkantonen, dem Bund oder den oft angeführten «Steuerzahlern» in Verantwortung, sondern auch ethisch gegenüber all jenen, die sich für ein solches Studium interessieren. Wenn mit einem Kunsthochschulstudium tatsächlich immer auch «ein Gleichheitsanspruch [...], eine Hoffnung auf sozialen Ausgleich und (individuellen) gesellschaftlichen Aufstieg [verknüpft]» ist (Kastner 2015: 51), wie eine der allgemeinen Funktionen des Bildungswesen beschrieben wird, dann äussert sich darin eine Form gesellschaftlicher Verantwortung, der sich die Kunsthochschulen und die darin tätigen Akteur\_innen im Prozess der Aufnahmeverfahren, aber auch darüber hinaus ebenfalls bewusst sein sollten. Die Erhebungen haben deutlich gemacht, dass diese Verantwortung nicht an die Vorinstanzen abgeschoben werden kann, sondern zentral in die Strukturen, Politiken und Praktiken der Kunsthochschulen eingeschrieben ist.

---

85 Vgl. hierzu exemplarisch die Medienmitteilung zur Jahresmedienkonferenz der ZHdK vom 12. Mai 2016: «Wir fahren keine Wachstums-, sondern eine Exzellenzstrategie», so Rektor Thomas D. Meier. Über einen Numerus clausus und Eignungsprüfungen wird sichergestellt, dass nur die Talentiertesten zum Studium aufgenommen werden.» ZHdK (2016): ZHdK präsentiert Kreativwirtschaftsbericht Schweiz 2016, online unter: <https://www.zhdk.ch/?id=108535> (letzter Zugriff: 14.06.2016).

## Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse des Teilkapitels 5.5

- Die Erhebungen verweisen auf die «Unbestimmtheit» der Kriterien und der «Offenheit» der Verfahren, die es der begutachtenden Jury erlauben, jede Bewerbung gesondert zu betrachten. Darin ist grundsätzlich eine Chance auf Öffnung institutioneller Strukturen enthalten, gerade weil die Kriterien nicht klar definiert sind. Es bieten sich Spielräume für unkonventionelle Haltungen und Handlungsweisen, welche die Möglichkeit in sich führen, einschränkende Vorgaben und institutionelle Zuschreibungen zu unterlaufen. Neben der Exklusivität ist dies ein wichtiger Grund für die hohe Attraktivität eines Kunst-hochschulstudiums bzw. des künstlerischen Feldes überhaupt (Kap. 5.5.1).
- Andererseits impliziert die Offenheit von nicht-standardisierten Aufnahmeverfahren jedoch stets auch die Gefahr, die sozialen Unterschiede zwischen den Bewerber\_innen und der Jury fortzuschreiben, wenn diese in den Aufnahmeverfahren nicht anerkannt und zum Gegenstand einer Reflexion gemacht werden. So besteht etwa in der Orientierung an dem bereits bekannten und gelehrten besteht das Risiko einer Reproduktion eines spezifischen, historischen Kanons, was ganz bestimmte Positionen privilegiert, während andere ausgeschlossen bleiben (Kap. 5.5.1).
- Es stellt sich deshalb die Frage, inwiefern es innerhalb dieses Spannungsfeldes zwischen Öffnung und Transformation einerseits, sozialer Schliessung und Tradierung eines Kanons andererseits möglich ist, *marginale* Positionen jenseits der feldspezifisch dominanten (Kanon) bzw. transformativen Normen (die Pflicht zum radikalen Bruch, Besessenheit oder «Wahnsinn» als Erfolgsgaranten) in Betracht zu ziehen, die ebenfalls ein Versprechen auf *Innovation* oder *Anderssein* beinhalten können, zunächst jedoch – aufgrund sozialer, kultureller und anderer Barrieren – überhaupt erst als solches erkannt werden müssen (Kap. 5.5.1).
- Vor dem Hintergrund der real existierenden gesellschaftlichen Diversität zeitgenössischer Migrationsgesellschaften stellt sich aus der Perspektive der Hochschulentwicklung die Frage, ob und inwiefern in Kunsthochschulen und anderen Kultur- und Bildungsinstitutionen die Bereitschaft besteht, sich mit dem jeweils *Anderen* nicht nur künstlerisch, sondern auch über verschiedene Identitäten und Positionen im Studienalltag auseinander zu setzen (Kap. 5.5.2).
- Die Erhebungen zeigen, dass sich diesbezüglich in den letzten Jahren ein Wandel hin zu mehr Diversität abzeichnet. Auch wird deutlich, dass das Bewusstsein für diese Thematiken teilweise vorhanden ist, während die dazu notwendigen inklusiven Strukturen noch nicht ausgebildet sind. So fehlt bspw. institutionell das Wissen über den Umgang mit minoritären Positionen, v.a. bezüglich *Race*/Ethnizität, Migration, Behinderung und sozialer Klasse und deren Verknüpfung. Die institutionelle und hochschulpolitische Fokussierung und Reduktion von *Diversity* auf die binäre Geschlechterkategorie Frau-Mann versperrt den Blick auf intersektionale Verschränkungen verschiedener sozialer Kategorien, die – wie unsere Erhebungen gezeigt haben – zentral sind in bzw. für die Anerkennung der sozialen und kulturellen Differenzen von Kandidat\_innen und Studierenden (Kap. 5.5.2).

- In den Aufnahmeverfahren wurde von der Jury oft auch der Wunsch nach etwas «Neuem» geäußert, das den Studiengang «bereichert». Dabei wird das *Andere* um seiner Differenz willen begehrt, wobei das *Andere* eher durch institutionelle Strukturen vereinnahmt wird anstatt es zu anerkennen. Diese Zuschreibung affirmiert und bestärkt letztlich die gesicherte Position des Eigenen in stabilen Machtverhältnissen des Feldes und verneint das *Andere*. Es handelt sich hier um eine Form des Othering, also um Repräsentationspolitiken, die in erster Linie über hierarchisierte und durch Machtverhältnisse hervorgebrachte Differenzen definiert werden (Hall 2004) (Kap. 5.5.3).
- Diesem Begehren nach dem *Anderen* sind Widersprüche und Ambivalenzen intrinsisch, da eine Doppel-Artikulation des Diskurses stattfindet: Einerseits die Vereinnahmung des *Anderen* und andererseits die Entstehung einer Subjektposition, die für unbegehrte Differenz und letztlich Unangemessenheit steht. Im Begehren und der Offenheit gegenüber dem *Anderen*, international anmutenden, liegt also nicht nur ein Widerspruch zu den eigenen institutionellen Strukturen und curricularen Anforderungen, sondern auch zur eigenen Positionierung im Feld: Der Wunsch, das Feld zu «bereichern», widerspricht dem Wunsch nach einer gesicherten Position in stabilen Machtverhältnissen des Feldes selbst (Kap. 5.5.3).
- Von internationalen Studierenden aus dem globalen Süden wird tendenziell eine globalisierungskritische und die vorherrschenden Machtverhältnisse hinterfragende Haltung eingefordert, die von Norm-Studierenden nicht in gleichem Masse erwartet wird. Das bestätigt, dass die *Anderen* tendenziell besser oder «kritischer» sein müssen. Darüber hinaus erfolgt im Begehren nach dem *Anderen* eine Delegation kritischer Wissensproduktion an die *Anderen* in der Annahme, aus einer normativen Positionierung könne eine solche Kritik weniger gut oder nicht geleistet werden (Kap. 5.5.3).
- Zulassungschancen sind nicht nur mit einer Herkunft aus den sogenannten Bildungsmilieus und Geschlecht, sondern auch mit *Race*/Ethnizität, regionaler Herkunft und den privilegierten ökonomischen Verhältnissen verknüpft. In den qualitativen Erhebungen zeigt sich auch sehr deutlich, dass insbesondere *Second\_as* mit einer sozialen Herkunft assoziiert werden, die nur wenig bzw. das falsche «Kapital» für den Studiengang bzw. die Hochschule verspricht. Durch solche Haltungen und Einschätzungen wird nicht nur ein gesellschaftlich vorherrschender Rassismus in Form von verallgemeinernden Vorurteilen reproduziert, sondern dieser fällt mit einem frappanten Klassismus zusammen, der für den Zugang zu Kunst eurozentrische und bildungsbürgerliche Normen setzt (Kap. 5.5.4).
- Ein weiteres Spannungsfeld artikuliert sich in der Auswahl von Gruppen gegenüber der Auswahl von einzelnen Individuen. Bei den Auswahlstrategien der Jurys stellte sich oft die Frage, ob sich die Auswahl in erster Linie an der Identifizierung der individuellen «künstlerischen Eignung» orientieren soll, oder ob die Zusammenstellung einer funktionierenden Gruppe oder Klasse im Vordergrund steht (Kap. 5.5.4).
- Bei Aufnahmeverfahren, bei denen die Auswahl stärker gruppenorientiert erfolgt, existieren meist verschiedene Zugänge und Positionen innerhalb eines Feldes, die mit unterschiedlichen Studierendenpräferenzen verknüpft sind. Insofern besteht an die ausgewählten Bewerber\_innen die Erwartung, als homogene «Einheit» im Sinne eines Klassenverbandes zu funktionieren. In den Studienordnungen werden dazu Kriterien wie «Team- und Kommunikationsfähigkeit» oder «Sozialkompetenz» für eine Studienzulassung angeführt; diese werden jedoch nur in wenigen Fällen explizit geprüft (Kap. 5.5.4).

- Studiengänge, die sich stärker an das «Meister\_in-Schüler\_in-Prinzip» anlehnen, schreiben den individuellen künstlerischen Fähigkeiten die grösste Bedeutung zu. Da in diesem Modell schwerpunktmässig nur eine Lehrperson mit dem\_der ausgewählten Studierenden arbeitet, erhält deren Einschätzung in den Beratungen der Jury umso grösseres Gewicht (Kap. 5.5.4).
- Sowohl in der stärker gruppen- bzw. klassenorientierten Auswahl als auch im «Meister\_in-Schüler\_in»-Modell beeinflussen jedoch die Auswahl eines Jahrgangs von Studierenden und die damit gemachten Erfahrungen in verschiedener Hinsicht diejenige der nachfolgenden Jahre mit. Aufgrund der engen Beziehungen zwischen «Meister\_in» und «Schüler\_in» können die aufgenommenen Studierenden die Auswahl in die Klasse eine\_r Meister\_in zumindest indirekt mitgestalten (Kap. 5.5.4).
- In verschiedenen Disziplinen konnten wir beobachten, dass bestimmte ästhetische Präferenzen und soziale Verhaltensweisen pathologisiert und mehr oder weniger direkt mit psychischen Problemen in einen Zusammenhang gestellt werden. In solchen Fällen wird nicht (mehr) die «künstlerische Eignung» priorisiert, sondern eine potentiell normierte soziale Kompetenz, die auf institutionelle Erwartungen über sozial kompatible und mehrheitsfähige Studierende abzielt (Kap. 5.5.4).
- Erkenntnisse aus den Kunstwissenschaften legen seit Jahrzehnten nahe, dass in verschiedenen künstlerischen Disziplinen die Leistung Einzelner kaum noch ohne das Zusammenspiel mit anderen Akteur\_innen des Feldes, die Zusammensetzung einer Gruppe oder die Verknüpfungen innerhalb eines Netzwerks beurteilt werden kann. Hinsichtlich der Aufnahmeverfahren für das Kunsthochschulstudium stimmen Dozierende und Kandidat\_innen überein, dass eine Bewerbung ohne externe Unterstützung nur sehr selten erfolgreich ist. Die von den Hochschulen und Studienbereichen angeführten Kriterien reflektieren diesen Umstand noch zu wenig und legen nahe, dass die Auswahl der Studierenden als Auswahl einzelner «künstlerischer Individuen» funktioniert (Kap. 5.5.4).
- In den Aufnahmeverfahren wird selten explizit auf problematisierte Begriffe und Konzepte wie «Talent» oder «Begabung» rekurriert. Zur Einschätzung wird neben den sozialen Kompetenzen, der Gruppendynamik oder der Einpassung in die Erfordernisse der Hochschule in erster Linie die Eruierung der «Entwicklungsmöglichkeiten» bzw. des «künstlerischen Potentials» von Kandidat\_innen angeführt. Die «künstlerische Entwicklung» von Kandidat\_innen bzw. Studierenden steht in einem komplexen Zusammenspiel von sozialen, ökonomischen, psychologischen und institutionellen Faktoren (Kap. 5.5.5).
- Da bereits bei der Begutachtung der gezeigten bzw. vorgelegten Arbeit die Interpretationen innerhalb der Jury sehr unterschiedlich ausfallen können, muss jeglicher Versuch einer Einschätzung der weiteren «künstlerischen Entwicklung» als rein spekulativ bewertet werden. Dies äussert sich in den Interviews mit Dozierenden in unzähligen Variationen über das Nicht-Erfüllen hoher Erwartungen bei den einen Studierenden oder unerwartete Entwicklungsschüben bei anderen. Zur Reduktion der Komplexität wird deshalb vorrangig auf das Alter der Kandidat\_innen Bezug genommen (Kap. 5.5.5).
- Obwohl explizite Alterslimiten an den untersuchten Hochschulen eher selten sind, zeitigen die nicht-kommunizierten impliziten Grenzen je nach Studienniveau strukturierende Effekte: In gewissen BA-Studiengängen werden ältere, aber nicht zu alte Kandidat\_innen bevorzugt, da ihnen mehr Erfahrungen zugeschrieben werden. In vielen MA-Studiengängen wiederum werden umgekehrt jüngere Kandidat\_innen präferiert (Kap. 5.5.5).

- Bei jüngeren Kandidat\_innen wird in erster Linie deren «Formbarkeit» geschätzt. Obwohl sich – mit Ausnahme der Musik – nur wenige Studiengänge bzw. Dozierende explizit zum «Meister\_in-Schüler\_in»-Modell bekennen, ist dieser Anspruch auf «Formbarkeit» auch in anderen Studiengängen von Bedeutung. Darin äussert sich das Begehren, sich ein Abbild, ein eigenes «Ebenbild» zu schaffen, das möglichst erfolgreich sein soll, in der Hoffnung, dass dies positiv auf die eigene Position zurückfällt. Bei älteren Kandidat\_innen sind es hingegen die «gemachten Erfahrungen», die «Reife» und eine – je nachdem – etablierte künstlerische Praxis, die geschätzt und jüngeren Kandidat\_innen oft abgesprochen werden (Kap. 5.5.5).
- Unsere Erhebungen der Aufnahmeverfahren machen deutlich, dass in den untersuchten Hochschulen eine adultistische Struktur mit ableistischen Vorstellungen darüber verknüpft ist, wer überhaupt physisch, psychisch, emotional oder auch «intellektuell» in der Lage ist, an einer Kunsthochschule studieren zu können. Oft sind allerdings die Altersgrenzen nicht genau festgelegt, da es sich um einen Verstoss gegen geltende meritokratische Grundsätze und anti-diskriminatorische Standards handeln würde, die möglicherweise in Form von Rekursen sogar anfechtbar wären (Kap. 5.5.5).
- Ein weiteres bedeutendes Spannungsfeld zeichnet sich zwischen den Ansprüchen der Hochschule, die Absolvent\_innen auf den jeweiligen Märkten zu positionieren und den Ansprüchen an eine künstlerische Ausbildung auf Hochschulstufe ab. Die Strategien der untersuchten Hochschulen liegen zunehmend darin, je länger desto weniger Absolvent\_innen für den auszubilden und die traditionellen Betätigungsfelder ihrer Absolvent\_innen durch plurale und offene Ausbildungskonzepte zu erweitern. Es zeichnet sich eine Perspektivenverschiebung von einer Bedienung des Marktes hin zu einer aktiven Mitgestaltung desselben ab (Kap. 5.5.6).
- Trotz der institutionell in Anspruch genommenen perspektivischen Verschiebung war unter Dozierenden weiterhin die Vorstellung prävalent, dass sich Studierende später «auf dem Markt» bewähren müssen: Ein Scheitern beim Eintritt in die Kunsthochschule wird oft mit dem Scheitern im Markt gleichgesetzt. Wenn die bei der Aufnahme nicht-erfolgreichen Kandidat\_innen als «chancenlos» auf dem Markt taxiert werden, werden Studium und Markt gleichgesetzt (Kap. 5.5.6).
- Ausserdem kann zum Zeitpunkt der Aufnahmeverfahren weder die «künstlerische Entwicklung» einer Kandidat\_in noch diejenige spezifischer Märkte zuverlässig eingeschätzt werden. Nimmt die Hochschule dies in Anspruch, so gibt sie vor, die zukünftigen Märkte zu kennen und negiert sowohl individuelle als auch institutionelle und feldspezifische Entwicklungen. Kunstmärkte zeichnen sich gerade dadurch aus, dass sie relativ unberechenbar sind und ihre eigenen Konjunkturen zeitigen (Kap. 5.5.6).
- Institutionell werden die «Erfolge» der Absolvent\_innen als Indikatoren für die «richtige Auswahl» gelesen. Hochschulpolitisch ist die Fokussierung auf die Erfolge von Studierenden und Absolvent\_innen mit der *employability*-Orientierung der Hochschulreformen der letzten zwei Jahrzehnte (Fachhochschulgesetzgebung und Bologna-Prozess) verknüpft. Daraus resultiert ein Druck zur Sichtbarkeit von Erfolgen der Studierenden und Absolvent\_innen – auch vor dem Hintergrund der hohen Ausbildungskosten und der dazu notwendigen politischen Legitimation. Dieser Imperativ zur Sichtbarkeit wurde durch den Aufbau von Kommunikations- und Marketingabteilungen in den letzten Jahren stark ausgeweitet (Kap. 5.5.6).

- Da aber «Erfolge» auf den künstlerischen Märkten in der Regel meist nur vorübergehende und kurzfristige sind, stellt sich die grundsätzliche Frage, was die Hochschulen unter «Erfolgen» verstehen. Die aktuellen Erfolgslisten fokussieren einseitig bestimmte Bereiche wie Kunstpreise, Stipendien, Plätze in berühmten Orchestern oder Ensembles, also Preise und «Erfolge», die gemäss dem *the-winner-takes-it-all* Prinzip vergeben werden und entsprechend viel symbolisches Kapital garantieren. Diese Orientierung nimmt nur ein bestimmtes Segment der an den untersuchten Hochschulen vertretenen Studierenden in den Blick (Kap. 5.5.6).
- Leistungen, die sich nicht auf kurzfristige Erfolge im Sinne von «Exzellenz» reduzieren lassen, werden in den Interviews und im hochschulpolitischen Diskurs nach wie vor als das *Andere* gerahmt: Sie existieren quasi neben den von den Hochschulen angestrebten legitimeren, weil kompetitiveren Kunst- und Arbeitsmärkten und sind lediglich ein *nice-to-have*, da sie weniger symbolisches Kapital abwerfen (Kap. 5.5.6).
- Die Verknüpfung der ökonomischen Herausforderungen, dem *numerus clausus* und der sozial exklusiv zusammengesetzten Studierendenschaft an Kunsthochschulen macht deutlich, dass es nicht um *ökonomische* Profite geht: Eine Tätigkeit in den Feldern von Kunst und Kultur beinhaltet vor allem eine *symbolische* Anziehungskraft, die auch in ihrer Exklusivität liegt, gerade *weil* diese Felder nicht allen Menschen offen stehen. Eine Kunsthochschule, die allen Interessierten offen stünde, könnte eine solche symbolische Anziehungskraft nicht entfalten (Kap. 5.5.6).
- Die zeitgenössische Kunsthochschule ist als eine wichtige Akteurin in den jeweiligen künstlerischen Feldern positioniert, analog zu anderen Institutionen wie Museen, Theater- und Konzerthäusern, Kinos oder Festivals. Dozierende und Studierende befinden sich nicht nur in einem pädagogischen Verhältnis, sondern auch in einer künstlerischen Arbeitsbeziehung. Abgänger\_innen werden nicht *bloss für den Markt* ausgebildet, sie sind oft bereits vor und während des Studiums Teil davon. In den Aufnahmeverfahren präsentierte sich dies in Form eines weiteren Spannungsfeldes, nämlich in der Frage, ob die Kunsthochschule in erster Linie als ein Ort der Vermittlung oder der Kunstproduktion dienen soll (Kap. 5.5.7).
- Insbesondere in der Musik existieren Leistungsniveaus, die zu unterschiedlichen Segmenten eines stark stratifizierten Marktes führen: Musiker\_innen werden sowohl als Pädagog\_innen für den Unterricht an Schulen und Gymnasien als auch Solist\_innen für den internationalen Konzertbetrieb ausgebildet. Beide Tätigkeiten sind durch sehr unterschiedliche Bewertungs- und Anerkennungsmodi gekennzeichnet (Kap. 5.5.7).
- Das Spannungsfeld äussert sich in diesem Feld in einer *Konkurrenz* zwischen denjenigen, die unterrichten möchten und sich mithin in erster Linie als Vermittler\_innen verstehen, und denjenigen, die in erster Linie erfolgreiche Absolvent\_innen *produzieren* und ihre internationale Reputation ausweiten möchten. Dies kann zu unterschiedlichen Positionierungen in den Aufnahmeverfahren und zu Konflikten im Kollegium führen (Kap. 5.5.7).



- Im Design wird die Einbindung der Studierenden bzw. der Ausbildung in die Professionsfelder der Kreativökonomie betont und bereits während des Studiums praktiziert; der Markt wird als elementarer Bestandteil des Designstudiums verstanden. Die Studierenden verhalten sich ambivalent dazu: Einerseits zeigen Befragungen von Absolvent\_innen, dass ein starker Arbeitsmarktbezug positiv bewertet wird. Andererseits wird die Vermischung von Hochschulunterricht und gestalterischer Produktion gemäss den Bedürfnissen einzelner Unternehmen kritisiert und der Wunsch nach Freiräumen und eigener Entfaltung in den drei Jahren der Bachelorausbildung artikuliert. Die starke Orientierung an den Bedürfnissen der «Praxispartner» verstärkt die Ausstrahlung der Hochschulen auf ein in der Tendenz «homogenes Publikum», das sich in erster Linie ein symbolisches Kapital von dem Studium erhofft (Kap. 5.5.7).
- In verschiedenen Bereichen der Kunsthochschule war eine anti-pädagogische Haltung präsent. Im Bereich Fine Arts artikuliert sich diese anhand der Unterscheidung zwischen künstlerischer Produktion und Vermittlung und geht mit einer deutlichen Abwertung bestimmter Positionierungen einher: Dadurch werden feldspezifische Hierarchisierungen im Sinne eines binären Geschlechterverständnisses (die weibliche Vermittlung vs. das männliche Künstlergenie) fortgeschrieben und reproduziert. Es zeigt sich eine damit einhergehende Abwertung von Kandidat\_innen, die sich bei den Aufnahmeverfahren für Fine Arts mit einem Interesse an Vermittlung positionierten (Kap. 5.5.7).
- Die Hochschulen nehmen in Anspruch, dass die Aufnahmeverfahren gegenüber einer nachträglichen «Selektion» im ersten oder zweiten Studienjahr verantwortungsvoller sei, da niemand umsonst ein Jahr studieren muss, was als «enorme Vergeudung von Ressourcen» bezeichnet wird. Die Aufforderungen während der Aufnahmeverfahren, an diesem oder jenem zu arbeiten, weiter zu üben oder «in einem Jahr wieder zu kommen», dienen nicht nur der Aufrechterhaltung der Aspirationen von Kandidat\_innen, sondern entledigen gleichzeitig die Juror\_innen gewissermassen ihres Teils der Verantwortung: Wenn Bewerber\_innen im nächsten Jahr nicht mehr antreten und aus dem Bewerbungszyklus aussteigen, dann wird dies als deren «freie Entscheidung» interpretiert und liegt insofern nicht in der Verantwortung der Jury bzw. der Hochschule (Kap. 5.5.8).
- In dieser Wahrnehmung gehen allerdings zwei wichtige Imperative vergessen: Zum einen verlangen die Hochschulen selbst eine gewisse Mindestanzahl an Kandidat\_innen; gibt es nicht genügend Bewerbungen, also auch solche, die für ungeeignet befunden werden, dann wird die Auswahl selbst zur Makulatur. Zum anderen konstruieren die Hochschulen durch ihre Marketing- und Kommunikationsstrategien das Bild des Kunststudiums und damit die Nachfrage erst mit. Gleichzeitig fordern sie über spezifische normative Erwartungen an die Kandidat\_innen aber auch bestimmte Positionen ein. Das symbolische Kapital und die Versprechungen auf *Andersheit*, Innovation und Singularität, die ein Studium an zeitgenössischen Kunsthochschulen bereithält, sind insofern feldspezifische Effekte, an dessen Bemühung und Aufrechterhaltung die unterschiedlichen Akteur\_innen des Feldes teilhaben (Kap. 5.5.8).
- Aus diesem Spannungsfeld, einerseits auf eine Mindestzahl an Bewerber\_innen angewiesen zu sein und andererseits die «Coolness» bzw. «Sexyness» des zeitgenössischen Kunststudiums zu reproduzieren, ergibt sich für die Hochschulen eine spezifische Form gesellschaftlicher Verantwortung: Sie können sich nicht nur darauf berufen, lediglich aus dem Feld der Bewerber\_innen «die Besten» und «Talentiertesten» auszuwählen, sondern legen durch Kriterien, Erwartungshaltungen und Normierungen selbst fest, was unter dem «Besten» verstanden wird oder was als «exzellent» gilt. Die einseitige,

und vermeintlich neutrale, Orientierung an «den Besten» und «Talentiertesten» reproduziert so in einer quasi tautologischen Argumentationsweise die eigenen normativen Ansprüche und Erwartungshaltungen: Wer die Besten sind, wird durch die Auswahl der Besten entschieden (Kap. 5.5.8).

- Die Hochschulen stehen nicht nur politisch gegenüber den jeweiligen Trägerkantonen, dem Bund oder den oft angeführten «Steuerzahlern» in Verantwortung, sondern auch gegenüber all jenen, die sich für ein solches Studium interessieren. Die Erhebungen haben deutlich gemacht, dass sich nicht alle Akteur\_innen der Kunsthochschulen dessen bewusst sind und dass die Verantwortung nicht an die Vorinstanzen abgeschoben werden kann, sondern zentral in die Strukturen, Politiken und Praktiken der Kunsthochschulen eingeschrieben ist (Kap. 5.5.8).



Chapitre 6

# Pratiques de sélection au-delà des procédures d'admission

6.

## Praktiken der Auswahl über die Aufnahmeverfahren hinaus

Der *exklusive Charakter* der Kunsthochschulen ergibt sich nicht nur durch die Begrenzung der Anzahl Studienplätze und die Spannungsfelder bei der Auswahl der Kandidat\_innen, sondern manifestiert sich auch im weiteren Studienverlauf: Es gilt die Zugehörigkeit zu einem privilegierten sozialen Feld kontinuierlich weiterzuführen, d.h. die Passungsverhältnisse zwischen den Studierenden und den Hochschulen einerseits und den künstlerischen Feldern andererseits zu vertiefen. Die Interviews mit (aufgenommenen) Kandidat\_innen und Gruppendiskussionen mit Studierenden machten deutlich, dass die Auswahl nicht auf die Phase des Eintritts in die Kunsthochschule beschränkt bleibt, sondern auch im weiteren Studienverlauf kontinuierlich strukturierende Effekte entfaltet. Dies äussert sich in einem Spannungsfeld zwischen engen Betreuungsverhältnissen und der diskursiven Herstellung von *Familiarität* ([Kap. 6.1](#)) einerseits und einem starken Leistungs- und Wettbewerbsdruck andererseits ([Kap. 6.2](#)). Anschliessend werden vor dem Hintergrund der bisher diskutierten Ergebnisse und Spannungsfelder über die Auswahlverfahren, aber auch den weiteren Studienverlauf an Kunsthochschulen Curricula der Studiengänge in Musik an der ZHdK und der HEM – Genève exemplarisch miteinander verglichen ([Kap. 6.3](#)). Die Analyse fragt danach, an welchen Stellen im Curriculum kritisch-selbstreflexives Wissen um Diversität wirksam werden kann, sei es durch das Bereitstellen von theoretischen Werkzeugen oder durch die Auseinandersetzung mit institutionellen Praktiken und gesellschaftlichen Diskursen, die zeitgenössische Kunsthochschulen prägen. Im letzten Teilkapitel ([Kap. 6.4](#)) gehen wir auf Politiken und Diskurse der Internationalisierung an den drei Hochschulen ein. Das internationale Renommee im Spannungsfeld von Ausbildung und Visibilität, der Umgang mit Sprache und das Ausloten von verschiedenen Massnahmen werden diskutiert und durch Überlegungen zur Bedeutung eines gleichberechtigten Austauschs zwischen dem globalen Norden und dem globalen Süden ergänzt.

## 6.1

## Bonding: Enge Betreuungsverhältnisse, gegenseitige Auswahl und die Familiarität der Kunsthochschule

Wie die bisherigen Ausführungen deutlich gemacht haben, wird die Zulassung zum Kunsthochschulstudium durch einen Numerus Clausus begrenzt und Inklusion bzw. Exklusion von Kandidat\_innen durch verschiedene Politiken und Praktiken der Aufnahme (re-)produziert. Dank dieser Aufnahmeverfahren brauchen die untersuchten Kunsthochschulen keine Aussiebung nach dem «ETH-Prinzip», d. h. strengen Leistungsprüfungen nach dem ersten oder zweiten Studienjahr. Es gilt vielmehr die Regel: «Wer anfängt, schliesst auch ab» (Eidenbenz 2014: 5). In diesem Prinzip drückt sich die Wichtigkeit enger Betreuungsverhältnisse an den untersuchten Hochschulen aus: Der Vergleich mit anderen Hochschulfächern zeigt, dass die Künste nach der Medizin die zweitengsten Betreuungsverhältnisse (ausgedrückt in Studierenden pro Vollzeitäquivalent akademischen Personals) und somit entsprechend hohe Ausbildungskosten (vgl. Kap. 5.2.4) aufweisen.<sup>1</sup> Auf strenge Zulassungsverfahren beim Eintritt folgt also eine komfortable Betreuungssituation innerhalb der untersuchten Hochschulen. Dies schlägt sich auch in deutlich niedrigeren Studienabbruchquoten nieder: 87% der Bachelor-Studierenden im Fachbereich Design und 85% derjenigen in den Künsten, die im Jahr 2006 das Studium begonnen hatten, haben dieses bis im Jahr 2014 erfolgreich abgeschlossen. An den Fachhochschulen insgesamt betrug dieser Anteil 82% und bei Universitäten lediglich 66%.<sup>2</sup> Während an den Universitäten also ein Drittel aller Studierenden vorzeitig aussteigt, sind es an Kunsthochschulen lediglich knapp 15%. Ein Vergleich mit der Kohorte von 2004 zeigt zudem, dass die Studierenerfolgsquoten infolge der Umsetzung der Bologna-Reformen stabil (Design) sind bzw. leicht ansteigen (Musik, Theater und andere Künste) (vgl. von Matt 2010: 19).

Aus Sicht der Hochschulen resultieren die hohe Studierenerfolgsquote und damit der niedrige *Dropout* aus einer sorgfältigen Auswahl beim Eintritt (*Numerus Clausus*) und stellen insofern ein Merkmal für Qualität dar. Dies impliziert etwa die folgende institutionelle Äusserung im Jahresbericht einer der untersuchten Hochschulen: «Mit ihren strengen Auswahlkriterien könnte die ZHdK auch als Wegweiser dienen für andere Hochschulen, deren Studierendenzahlen unkontrolliert wachsen. Die Studienplatzbeschränkung stellt nicht nur den effizienten und effektiven Mitteleinsatz sicher, sondern garantiert zudem die nötige Qualität. Die Abbruchquote an der ZHdK liegt denn auch ausserordentlich tief.» (ZHdK 2010: 11) Folgt man dieser Argumentation, dann wäre jede\_r Studierende\_r, die\_der das Studium nicht beendet, auch ein Anzeichen für das Nicht-Funktionieren der Auswahl beim Eintritt und somit

1 Vgl. Bundesamt für Statistik (2015): Bildungssystem Schweiz – Indikatoren. Investitionen und Kosten - Kosten pro Student/in und Betreuungsverhältnis FH/PH, online unter: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/17/blank/01.indicator.402202.4062.html> (letzter Zugriff: 14.06.2016)

2 Im Master liegen dann jedoch die entsprechenden Quoten der universitären Studiengänge über denjenigen der Künste, weshalb von einer Orientierungsphase zu Beginn des Bachelorstudiums auszugehen ist. Vgl. Bundesamt für Statistik (2015): Bildungssystem Schweiz – Indikatoren. Verläufe und Übergänge - Studierenerfolgsquote HS. Online unter: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/17/blank/01.indicator.404207.4114.html?open=4003#4003> (letzter Zugriff: 14.06.2016)

gewissermassen für institutionelles Versagen.<sup>3</sup> Im Gegensatz zu den Universitäten, die gewissermassen darauf angewiesen sind, die hohe Anzahl Studienanfänger\_innen in den ersten zwei Jahren des Studiums effektiv zu reduzieren, haben die Kunsthochschulen ein grosses, institutionelles Interesse daran, Studienabbrüche zu verhindern. Ansonsten verfallen nicht nur hohe ökonomische Investitionen, sondern auch die Qualität der Auswahl an sich – und damit die zentrale *Spielregel* des Feldes – wird infrage gestellt. Die diskursive Verknüpfung von *Numerus Clausus*, Auswahlverfahren und Qualität impliziert also institutionell die Notwendigkeit, die Studierenden in das Feld Kunsthochschule zu integrieren und die Abbruchquote möglichst gering zu halten.

Aus Sicht der Studierenden ist die Motivation, das Studium erfolgreich abschliessen zu können, wesentlich grösser als in anderen Fachbereichen: Sie beruht bei den meisten nicht auf kurzfristigen ökonomischen Motiven (vgl. Kap. 5.1.5), sondern vielmehr auf einer langfristigen Vorbildung und Planung, die teilweise bis in die Kindheit zurückreicht (vgl. dazu Wagner 2015). Ein Studienabbruch würde deshalb hohe – familiäre und individuelle, ökonomische wie kulturelle – Investitionen in ein exklusives Studienziel zumindest teilweise ungültig machen. Dass die Kunsthochschule nur eine Station bzw. Passage in einer künstlerischen Biographie darstellt, wurde insbesondere in Interviews mit angehenden Musiker\_innen immer wieder deutlich: Für diese stellt sich die Frage, ob die Entscheidung zu einer Musikkarriere von ihnen selbst oder durch das familiäre Umfeld beeinflusst wird, meist als irrelevant dar.<sup>4</sup> Das Studium an der Kunsthochschule stellt vielmehr eine Kontinuität in einer bereits langen künstlerischen Biographie dar und ist insofern *gelebte Realität*, die in der Tendenz nicht hinterfragt werden muss. Zudem erfahren die ausgewählten und zum Studium zugelassenen Kandidat\_innen eine besondere Form symbolischer Anerkennung, aus einem grossen Feld von Teilnehmer\_innen zu einem exklusiven Studium zugelassen zu werden. Dieses *Auserwähltsein* bestärkt sie zusätzlich in ihren Studienabsichten.

«Und durch diese Prüfung von diesen 150 [Kandidat\_innen] wusste ich einfach, ich mache das Richtige, die haben mich jetzt genommen. Also ich wusste es auch selber, weil ich es machen wollte, aber es ist für mich wie so... [...] Du bist gut in etwas und du kannst es jetzt studieren. Und du konntest alle in die Tonne werfen von den anderen, weil du bist jetzt ohne Matura hier am Studieren und du machst das jetzt fertig. Einfach zu wissen, eben selbst durch so eine harte Selektion, dass du irgendwie einen gewissen Funken Talent hast, ist für mich einfach extrem bereichernd gewesen. Vor allem, ein Leben, dass ich einfach so lange einen Job gehabt habe, wo ich einfach am Morgen aufgestanden bin und dachte: «Schon wieder Kaffee machen für den Typen» und herum kommandiert werden und dann wenn ich zu Hause bin um sieben, dann bis morgens um eins noch die Sachen zu machen, weil ich innerlich einfach das Gefühl hatte, das sei das, was ich

3 Eine ähnliche Konsequenz ergibt sich aus dem Spannungsfeld von Ausbildung und Kunstmarkt (vgl. Kap. 5.5.6): Wenn Ausbildung an der Hochschule und das Produzieren für den Markt als ein und dasselbe verstanden werden, bedeutet dies auch, dass auf dem Markt *nicht-erfolgreiche* Studierende quasi ein Merkmal für das *Versagen* der Kunsthochschule darstellen.

4 Ebenso führte die Interviewfrage an die Kandidat\_innen im Bereich Musik, weshalb sie gerade diese\_n Professor\_in gewählt hätten, zu Verwunderung und zur entsprechenden Rückfrage, ob wir denn diese Lehrperson nicht kennen würden. In der Folge kam es in einigen Fällen zu einer deutlichen Distanznahme gegenüber den Interviewenden als nicht in die zentralen Funktionsweisen des Feldes eingeweihten Personen.



kann. Das ist jetzt schon, also Selektion ist nicht nur negativ, sondern es bewirkt auch etwas Positives. Halt für die, die ausgewählt wurden. Es gibt dir so (...) ja so einen Klebestern auf die Stirn.» (*Studentin Design 1*)

Die engen Betreuungsverhältnisse bzw. die Passung von Institution und Studierenden sind im Feld inhärent mit der Wahrnehmung der Kunsthochschule als «Schule» und als «Familie» (vgl. Pitts 2003) verknüpft: Wie bereits in der Vorstudie *Making Differences* gezeigt (vgl. Seefranz/Saner 2012: 77f.), dient der Verweis auf die «Schule» als Narrativ der Abgrenzung und Distinktion gegenüber der Anonymität der *Massenuniversität*. Von denjenigen befragten Kandidat\_innen und Studierenden, die im Laufe der Bewerbungstournee auch Erfahrungen an der Universität gemacht haben, wird in erster Linie ein Bedürfnis nach Singularität zum Ausdruck gebracht, das so an der Universität nicht gefunden wurde: «An der Uni bist du einfach ein Nümmerchen unter vielen...». (Kandidatin Jazz 1) Das künstlerische Arbeiten bzw. die künstlerische Identität überhaupt werden als inkompatibel mit grossen Lehrveranstaltungen und standardisierten Formen der Zuteilung von Anerkennung, aber auch der mangelnden Praxisorientierung im Studium an einer Universität dargestellt:

«Okay, das ist jetzt so ein bisschen ein Umweg, wie ich zur Kunst kam. Also das hat sich schon so angebraut. Ich habe dann die Matur gemacht und begonnen Kunstgeschichte zu studieren. Und dort merkte ich dann noch einmal ganz fest, dass ich auf der anderen Seite stehe. Also dass ich nicht die bin, die die Kunst reflektieren will oder, äh, sondern selbst machen. Und von dort, ich habe dann abgebrochen.» (*Kandidatin Fine Arts 1*)

Die Interviews mit Studierenden und Dozierenden haben deutlich gemacht, dass die kontinuierliche Präsenz und die enge Zusammenarbeit bzw. Begleitung im Rahmen des Kunsthochschulstudiums eine quasi *familiäre Situation* ermöglichen, in der die Studierenden die gesuchten *Potentiale* (vgl. Kap. 5.5.5) entfalten (können). Dies wird als ein äusserst produktives Arbeitsmoment beschrieben und stellt insofern – über die eigentliche Aufnahme hinaus – ein wichtiges feldspezifisches Inklusionsmoment dar. Die Strukturen der Hochschulen sind so ausgestaltet, dass die künstlerischen Arbeiten der Studierenden im Zentrum stehen.<sup>5</sup> In diesem Zusammenhang betonen etwa die Mitarbeitenden der Studiengangsekretariate und Hochschuladministrationen, dass die Ansprüche und Bedürfnisse der Studierenden an die Administration primäre Orientierungsgrössen für ihre Arbeit darstellen.

Dass sich die Kunsthochschulen in den Dienst der Studierenden stellen, impliziert nicht nur enge Betreuungsverhältnisse bzw. die angesprochene Familiarität der Kunsthochschule, sondern auch einen gewissen *Paternalismus*, der über die eigentliche Arbeitssituation im Studium hinaus strukturierende Effekte entfaltet. Die Studierenden werden nicht nur eng

5 Dies wird diskursiv auch in den Strategien der Hochschulen prominent festgehalten: «Sie [die ZHdK] stellt sich dabei in den Dienst ihrer Studierenden, der Disziplinen und Tätigkeitsfelder, für die sie ausbildet und forscht, sowie des Kantons Zürich, in dessen Auftrag sie arbeitet» (ZHdK 2014: 3). Als erstes von fünf Hauptzielen hält die HEAD – Genève in ihrem «Plan de Développement 2015 – 2020» folgendes fest: «Développer l'attractivité déjà élevée de la HEAD pour assurer un recrutement de grande qualité, notamment au niveau Master, en attirant les meilleur-e-s étudiant-e-s nationaux et internationaux et pouvoir ainsi former des professionnels créatifs et des artistes, cinéastes, designers dont les compétences sont reconnues au niveau international» (HEAD 2015: 12).

betreut, sondern umfassend umorgt und somit in das institutionelle Gefüge eingepasst. Auf der Ebene der Lerninhalte basiert insbesondere das Meister-Schüler-Modell (vgl. Kap. 6.3.5) auf starken persönlichen Beziehungen und umfasst somit auch ein gewisses Abhängigkeitsverhältnis auf unterschiedlichen Ebenen:

«Because you are, what you play. And you know that the violinists are not in a group. You are just with your teacher. If you have something [...], a personal problem, you don't have to tell him, but he will notice that something is wrong. In your playing. Because everything you have, you put it there in your playing. And if he can understand you, it is much, much better. I mean he can, you don't have just to go and he will start to say: «Here, play forte in your piano.» And you know what we do on lesson. Somehow he must also understand you. Personally, who you are. [...] You don't have to talk so much. I mean, I never told him my problems or... But when he feels that something is not okay, you stop and we are talking about something, I don't know, funny. Then suddenly you play better. It is this real connection. Making who you are in your playing. You know that a lot of violinists couldn't play anymore because of their personal problems.» (Kandidatin Klassik 5)

Es etablieren sich allerdings nicht nur enge Arbeitsbeziehungen zwischen Dozierenden und Studierenden, sondern auch unter den Studierenden selbst. Von einzelnen Dozierenden wird retrospektiv darauf hingewiesen, wie stark die Bindungen sind, die an der Kunsthochschule etabliert werden. Die intensiven Arbeitsbeziehungen, die mit dem Studium einhergehen, werden als das zentrale Sozialisationsmoment der eigenen Biographie dargestellt, wesentlich stärker als etwa die Erfahrungen der Maturität oder allgemein die Schulzeit.

Die Interviews mit den Kandidat\_innen machen aber andererseits deutlich, dass dieser *familiäre Charakter* im Studium auch ausgrenzend sein kann, insbesondere dann, wenn man nicht *dazugehört* (vgl. Dibben 2006). In jenen Studienfeldern, in der die Zusammenarbeit in der Klasse für die Arbeitsbeziehungen im Studium zentral ist (wie im Design oder Schauspiel), muss diese auch immer wieder inszeniert werden: Im Schauspiel wurden die bei der Aufnahmeprüfung erfolgreichen Kandidat\_innen nach Bekanntgabe der Ergebnisse von den älteren Semestern einzeln in Raum geführt, wo sie mit Musik («We are the champions, no time for losers»), Champagner und Blumen empfangen und gefeiert werden. Nach einer in der Regel langen Tournee erfolgloser Vorsprechen werden sie dort in den *Kreis der Auserwählten* eingeführt. In anderen Studienfeldern wird von regelmässigen Kneipentouren im Klassenverband berichtet und vom daraus resultierenden Zwang *dabei zu sein*, weil «du sonst einfach nicht alles mitkriegst». Damit wird in erster Linie auf jenes *Insiderwissen* referiert, das für das Knüpfen und Aufrechterhalten informeller Beziehungen und Netzwerke in den künstlerischen Feldern als elementar beschrieben wird (vgl. Kap. 2.2.2).

Dieses *doing class* (vgl. Kalthoff 2006) wird auf der gruppodynamischen Ebene durch ein System kleiner Klassen, bei denen «alle alles wissen», wie es eine interviewte Student\_in formulierte, aufrechterhalten. Gleichzeitig werden dadurch die institutionellen Prozesse und Praktiken von Inklusion und Exklusion aber auch verkompliziert: Wie wir bereits gesehen haben, können Studierende Einfluss auf die Entscheidungsfindung nehmen und sich beispielsweise gegen die Aufnahme bestimmter Kandidat\_innen in die Klasse eines Meis-

ters aussprechen und einsetzen (vgl. Kap. 5.5.4). Wie das oben zitierte Beispiel einer Musikstudentin deutlich macht, besteht diese Arbeitsbeziehung im Studium nicht nur auf einer technisch-instrumentellen oder theoretischen Ebene, sondern umfasst auch Stimmungen, Emotionen und das allgemeine Wohlbefinden bzw. die Gesundheit. Dies wird insbesondere in Studienbereichen wie dem Schauspiel anschaulich, in denen die Persönlichkeiten und Körper der Studierenden zentrales Arbeitsinstrument sind. Das Einlassen auf diese Situation und die Nicht-Kompatibilität bestimmter Positionen kann sodann zu schwerwiegenden Problemen führen, die den gesamten Studienverlauf negativ beeinflussen können.

«Günstigstenfalls entsteht eine gemeinsam verstärkte Motivation. Entsteht das Lernen vom Lernenden. Dass die Suchenden sich bestätigen in der Suche und nicht im Warten und Ausharren. Das hat zur Folge, dass die Konzentrationsleistung erhöht wird und das hat zur Folge, dass die Stärkeren natürlich den Zug bestimmen. Und nicht die Schwächeren, die Langsameren, die gibt es auch, die Bremse bedeuten. [...] Dass es also eine Auswirkung hat, wenn die untereinander (...). Zum Beispiel wenn eine Gruppe untereinander, die muss deshalb nicht homogen sein, aber wenn eine Gruppe untereinander aggressiv, wenn die einzelnen Individuen zu stark aggressiv aufeinander reagieren. In verschiedenen Bereichen. Kriegt das Ensemble grosse Schwierigkeiten in der Arbeit. Und das hat wiederum Auswirkungen auf die einzelnen. Misstrauen, Verhaltenheit, wem kann ich was sagen? Wem traue ich? Wenn die Gruppe ein Ensemble ist, das sich offen zumutet, das gelernt hat, die Gesprächskulturen, die entwickelt wurden, ohne Neid zu sagen, das steht mir zu, das möchte ich gerne. Dann ist es meist so, dass die Qualität sich steigert.» (*Lehrperson Schauspiel 2*)

Das Beispiel zeigt, dass künstlerisches Arbeiten immer auch ein mögliches *Scheitern* beinhaltet. Trotz des *Bondings*, das durch verschiedene institutionelle Verfahren und die Studienorganisation etabliert und begünstigt wird, bleibt – aus Sicht der Hochschulen – die Gefahr im weiteren Studienverlauf präsent. Neben der institutionellen Praxis der Aufnahmeverfahren scheint ein weiterer Schwerpunkt der Hochschule folglich darauf zu fokussieren, diese Gefahr wenn auch nicht zu bannen, so doch in einem kontrollierbaren Rahmen zu halten.

Der niedrige *Dropout* an Kunsthochschulen kann als ein Anzeichen dafür interpretiert werden, dass die Kombination hoher Interessen bzw. Motivationen auf Seiten der Hochschulen wie der Studierenden die Herstellung von gegenseitigen Passungsverhältnissen im Sinne einer «*choix mutuel*» (Bourdieu/Passeron 1971) begünstigt und insofern in den Ausbildungsinstitutionen der Künste und des Designs besonders effizient verläuft. Die Studierenden werden allerdings nicht in die entsprechende Institution bzw. in die künstlerischen Felder eingeführt, sondern vielmehr in ihrer Passung mit dem jeweiligen Feld bestätigt. Vermittelt durch die engen Betreuungsverhältnisse und Arbeitsbeziehungen, die für das Studium an der Kunsthochschule charakteristisch sind, wirkt sich der normative Charakter dieses Hochschultyps, d. h. die institutionellen Zuschreibungen, wie das Studium bzw. die Studierenden *sein sollten*, stärker als in anderen Hochschulen bzw. Studienfeldern aus.

## Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse des Teilkapitels 6.1

- Auf strenge Zulassungsverfahren beim Eintritt folgt eine komfortable Betreuungssituation innerhalb der untersuchten Hochschulen, was sich im Vergleich mit anderen Studienbereichen in deutlich niedrigeren Studienabbruchquoten nieder schlägt.
- Aus Sicht der Hochschulen resultieren die hohe Studienerfolgsquote und damit der niedrige *Dropout* aus einer sorgfältigen Auswahl beim Eintritt (*Numerus Clausus*) und stellen insofern ein Merkmal für Qualität dar. Aufgrund der hohen ökonomischen Investitionen haben die Kunsthochschulen ein großes, institutionelles Interesse daran, Studienabbrüche zu verhindern. Durch Studienabbrüche werden die Qualität der Auswahl an sich – und damit auch die zentrale *Spielregel* des Feldes – infrage gestellt.
- Die engen Betreuungsverhältnisse und die Passung von Institution und Studierenden sind inhärent mit der Wahrnehmung der Kunsthochschule als «Schule» bzw. als «Familie» verknüpft. Beide dienen als Narrative der Abgrenzung und Distinktion gegenüber der als anonym empfundenen Universität.
- Die engen künstlerischen Arbeitsbeziehungen, die sich zwischen Dozierenden und Studierenden, vor allem aber unter den Studierenden selbst etablieren, werden von Dozierenden als das zentrale Sozialisationsmoment der eigenen professionellen Biographie dargestellt.
- Der niedrige *Dropout* an Kunsthochschulen kann als ein Anzeichen dafür interpretiert werden, dass die Kombination hoher Interessen bzw. Motivationen auf Seiten der Hochschulen wie der Studierenden die Herstellung gegenseitiger Passungsverhältnisse begünstigt. Die Passung erweist sich in den Ausbildungsinstitutionen der Künste und des Designs als besonders effizient.
- Durch das System kleiner Klassen, intensive Arbeitsbeziehungen, Inszenierungen des «Klassengeistes» und das Knüpfen und Aufrechterhalten informeller Beziehungen und Netzwerke wird ein feldspezifisches *doing class* (vgl. Kalthoff 2006) reproduziert, das der institutionellen Vorstellung von Familiarität Ausdruck verleiht. Die Interviews mit den Studierenden machen aber auch deutlich, dass dieser *familiäre* Charakter im Studium eine ausgrenzende Erfahrung sein kann, insbesondere dann, wenn man nicht dazugehört.

## 6.2

## Leistungsdruck, Wettbewerb und gesundheitliche Probleme

Den engen, quasi familiären Betreuungsverhältnissen und komfortablen Studiensituationen stehen in verschiedenen untersuchten Disziplinen Schilderungen von Studierenden entgegen, die auf den hohen Leistungs- und Wettbewerbsdruck während des Studiums verweisen. Eine Studentin erinnert sich im Gespräch an die Herausforderungen, die das erste Studienjahr für sie und die Kommiliton\_innen mit sich brachte:

«Das erste Jahr ist bei uns der absolute Horror. Wirklich. [...] Also bei uns das erste Jahr – es war gut, lernfaktorisch. Da sind wir morgens bis um halb vier in der [Werkstatt] gewesen, um das Ding fertig zu machen. [...] Und über die Ferien und Sachen. [...] ich rede das nicht schlecht, weil [die Lehrperson] alle fair behandelt. Alle. Eben.» (Studentin Design 1)

Im zitierten Interviewausschnitt wird die Erfahrung von *Gleichheit* erst durch die komplette physische und psychische Hingabe an die Leistungsanforderungen und die Bewertung durch den\_die Dozierende\_n möglich. Die sozialen Bedingungen dieser *radikalen Meritokratie*, unter denen das gewünschte Endprodukt hergestellt werden musste, machen aber auch deutlich, wer von den Leistungsanforderungen der Kunsthochschule grundsätzlich ausgeschlossen bleibt: Es sind in erster Linie Kandidat\_innen und Studierende mit Arbeits- und Betreuungsverpflichtungen, die diese Verfügbarkeit und Flexibilität nicht oder nur teilweise einlösen können. Dies war in den Gesprächen mit Studierenden immer wieder Thema, wird aber andererseits auch von Jury-Mitgliedern als ein möglicher Hinderungsgrund für ein Kunsthochschulstudium genannt:

«[E]s ist einfach wenn, eben, ich mag mich jetzt noch an den erinnern, der war auch schon ein bisschen älter dieser [Kandidat], das ist schon das erste Kriterium, das ist einfach so, wir haben einfach 20 bis höchstens 24, 25 jährige Leute hier und das muss auch funktionieren, wenn jemand vielleicht schon Familie hat, dann kann er sich einfach auch nicht so integrieren, kann nicht so viel da sein, wie er müsste an der Schule und in den Proben und Spielen und machen.» (Lehrperson Jazz 2)

Folgt man dieser Argumentation, so besteht durchaus eine Notwendigkeit für eine gewisse Homogenität unter den Studierenden, zumindest was die zeitliche Verfügbarkeit und Bereitschaft zur persönlichen *Investition* in das Studium bzw. die künstlerische Arbeit betrifft. Unseren Beobachtungen und Interviews zufolge scheinen die Bedingungen für ein Teilzeit-Studium, das die Belastungen zumindest ansatzweise reduzieren und die Vereinbarkeit mit familiären oder beruflichen Verpflichtungen entschärfen könnte, nicht in allen untersuchten Fachbereichen gegeben. Oft sind die Studiensituationen nach dem Prinzip einer Vollzeit-Berufsausbildung strukturiert. Die Befragung zur sozialen Lage der Studierenden an Schweizer Hochschulen zeigt denn auch, dass die wöchentliche Arbeitszeit (ohne Erwerbsarbeit) von über 45 Stunden im Design gemeinsam mit Technikwissenschaften (ETH) die höchste überhaupt

haupt ist (BFS 2015c: 60f.).<sup>6</sup> Für eine gleichzeitige Erwerbstätigkeit, die für viele Studierende eine ökonomische Notwendigkeit darstellt, bleiben nur wenige Stunden pro Woche übrig (vgl. ebd.: 62).

Es wurden aber auch gewisse Unterschiede zwischen den Disziplinen mit hoher Arbeitsbelastung in klar strukturierten Settings (wie Design oder Schauspiel) und offeneren, selbstorganisierten Formaten deutlich, in denen die Studierenden die verfügbare Zeit freier einteilen können (wie Musik oder Fine Arts). Eine vergleichende Betrachtung der verschiedenen Fachbereiche legt nahe, dass dies mit der «Disziplinarität» der Departemente bzw. Studiengänge in Zusammenhang steht: An der ZHdK präsentiert der Departementsleiter am Info-Tag der Design-Studiengänge das Departement Design als das «zweitdisziplinierteste Departement» nach der Musik. Ohne weitere Erläuterungen zu den Vorstellungen von Disziplin bzw. «Disziplinarität» zu geben, legt der Vergleich nahe, dass Knochenarbeit, Fleiss und kontinuierliche Leistungen stärker ins Gewicht fallen als scheinbar unsystematische Prozesse «spontaner Kreativität». So unterscheiden sich die Vorstellungen von «Disziplinarität» in der Musik und im Design hinsichtlich der Produktionsprozesse dahingehend, dass im Design Teamarbeit bzw. Aufgabenverteilung erforderlich ist (vgl. Krämer 2014), während das Studium der klassischen Musik im Wesentlichen auf hohen Anforderungen an Selbstorganisation basiert (vgl. Kap. 6.3).

Dagegen wird die Studienorganisation im Bereich Fine Arts als sehr viel offener beschrieben (vgl. dazu Hölscher/Zymek 2015), was allerdings gewisse Probleme auf der organisatorischen Ebene mit sich bringt, vor allem aber hohe Anforderungen an die Autonomie und Selbstdisziplin der Studierenden stellt:

«Ist ein bisschen vereinfacht, aber ich glaube schon, dass Kunst machen wollen eine andere Art von Lebensstil ist, [eine] andere Lebensform ist, die man sich aneignet und ich glaube auch, dass das Kunststudium immer noch ein interessantes Studium ist, auch heute noch, weil man lernt enorm selbstständig zu arbeiten, zu denken und sich selbst zu motivieren. Also man hat nie einen Chef, der vor einem steht und sagt: «Jetzt musst du das machen» oder immer dasselbe tun, was teilweise ja auch zu dem Problem führt, dass man es dann nicht tut oder nicht kann oder so. Ich denke mit dieser Form der Selbstauseinandersetzung, der kritischen Auseinandersetzung und des Probierens, Experimentierens, ich glaube das ist eine Form, für die eine Kunstschule immer noch gut ist.» (*Lehrperson Fine Arts 1*)

Eine solche Form der Studienorganisation, die etwa auch in den geisteswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten vorherrscht, zielt weniger auf kollektives *Fit-Trimmen* für die Bedürfnisse des Marktes als vielmehr auf eine «kritische Intellektualität», die andere Anforderungen an die potenziellen Studierenden stellt und somit eigene Effekte von Inklusion und Exklusion begründet (vgl. Kap. 5.5.7). Demgegenüber wird in den performativen Disziplinen und im Design der grosse Leistungsdruck während des Studiums institutionell mit der Wett-

<sup>6</sup> Daran anknüpfend stellt sich auch die grundsätzliche Frage, weshalb Kunsthochschulstudierende während des Studiums überdurchschnittliche Arbeitspensen leisten müssen, wenn sie nach Studienabschluss häufig einer Teilzeit-Erwerbstätigkeit nachgehen (vgl. BFS 2015a: 29).



bewerbungssituation auf dem Arbeitsmarkt begründet und praktiziert. Entsprechend wird die Fähigkeit, Leistungsdruck und Stress widerstehen zu können, sowohl in den Zulassungsverfahren als auch im weiteren Studienverlauf als wichtiges *Auswahlkriterium* gehandelt. In anwendungsorientierten, *praxisnahen* Lehrveranstaltungen, die mit Partner\_innen von ausserhalb der Hochschule durchgeführt werden, führt die Gleichzeitigkeit von studentischer und professioneller Identität im Spannungsfeld zwischen Ausbildung und Produktion für den Markt (vgl. Kap. 5.5.6) zu einem gewissen Druck auf die Studierenden, die Hochschule und ihre Traditionen in diesen Settings entsprechend zu repräsentieren. Dabei wird deutlich, dass nicht alle Studierenden die Anforderungen und Normierungen, die von Seiten der Hochschulen gestellt werden, durchzuhalten vermögen:

«[E]n Architecture Intérieure, eux aussi ils en bavent. Parce qu'il y a une pression... C'est un peu comme la Mode. Il y a la pression de représenter l'école. Et Architecture Intérieure ce n'est pas une filière qui est représentée à l'ECAL, par exemple. Donc du coup ils veulent vraiment être là. [...] Je pense que, globalement, on bosse tous très dur, mais eux c'est comme s'ils leur mettaient une montagne un peu impossible à franchir. Là pour le jury par exemple, les trois quarts de mes amis ont fini en larmes, il y en a une qui a fini à l'hôpital, ils ont dû appeler les pompiers parce qu'elle a fait un malaise... Tu ne dors pas pendant quatre jours, alors voilà... Je pense qu'en Mode c'est pareil. Il y a des pressions, en fait, selon les filières, et ça c'est assez important. Quand on rencontre des gens de Bijou, ils se disent «Bon, c'est une filière qui va mourir, personne ne s'occupe de nous, tout le monde s'en fout de la filière Bijou»» (Fokusgruppe HEAD – Genève).

Wie die zitierte Passage aus einer Gruppendiskussion mit Studierenden nahelegt, bedeuten der hohe Leistungsdruck und forciertes Wettbewerb psychisch belastende Herausforderungen. In einer anderen Diskussion erwähnt eine Studierende exemplarisch eine Situation, in der einer Kommilitonin von Dozierenden der Hinweis zu einem Casting gegeben wurde, ihr aber nicht. Indem Informationen nicht offen und transparent zirkulieren, stellt sich bei ihr ein ständiges Gefühl her, «nicht gut genug», ja sogar schlechter als die Anderen zu sein und «dass es bevorzugte Menschen gibt». Der daraus resultierende psychische Stress verschärft sich noch durch den institutionell hoch bewerteten Klassenzusammenhalt, der für viele Studienrichtungen elementar ist (vgl. Kap. 6.1), durch den permanenten Wettbewerbsdruck aber immer wieder auf die Probe gestellt wird.

Gesundheitliche Probleme unter den Studierenden waren immer wieder Thema im Rahmen der Beobachtungen und Interviews und sind unter anderem auf die Mehrfachbelastung von Studium und Erwerbstätigkeit zurückzuführen.<sup>7</sup> Studierende der Künste machen öfter als im Durchschnitt der Fachbereiche gesundheitliche Probleme geltend: 22% der Studierenden an Kunsthochschulen beschreiben ihren Gesundheitszustand als mittelmässig, 5% gar als schlecht oder sehr schlecht. 38% der befragten Studierenden geben an, ein dauerhaftes gesundheitliches Problem zu haben (gegenüber 30% im Durchschnitt) (BFS 2015c: 38; eigene Berech-

7 «Neben den studienbedingten Belastungen aller Studierenden sind jene, die ihr Studium ganz oder zu einem grossen Teil durch Erwerbstätigkeit finanzieren, einer Doppelbelastung [...] oder mit Kind(ern) einer Dreifachbelastung ausgesetzt» (BFS 2015c: 38).

nungen). Der Gesundheitszustand bezieht sich nicht nur auf die physische Gesundheit, was gerade in jenen Künsten wenig erstaunlich ist, in denen der Körper ein zentrales Arbeitsinstrument der Studierenden darstellt, sondern auch auf die psychische Situation: Die skizzierte Sozialisation auf Konkurrenzsituationen und Wettbewerb nach dem Studium führt dazu, dass zwei interviewte Studierende davon erzählen, wie sie oder Kommiliton\_innen professionelle Hilfe bei einer psychologischen Fachstelle suchen. In den Interviews mit den Dozierenden kamen solche und ähnliche Fälle in allen untersuchten Disziplinen zur Sprache. Dabei wurde auch deutlich, dass die Hochschulen nicht ausreichend Betreuungsangebote für Studierende mit gesundheitlichen Problemen zur Verfügung stellen.

Sowohl in der Fokussierung auf Studierende ohne Verpflichtungen zu Nebenerwerb oder Betreuungsaufgaben als auch in den auftretenden gesundheitlichen Problemen zeigt sich eine im Kern ableistische Grundlage (vgl. Kap. 1), wonach nur gesunde und leistungsfähige Menschen das Studium an einer Kunsthochschule bestreiten und – damit verknüpft – den Anforderungen des Marktes gerecht werden könnten. Hohe körperliche und psychische Belastbarkeit und Leistungsfähigkeit bilden die zentrale Basis für das Funktionieren dieses hoch kompetitiven Feldes und stehen insofern mit anderen sozialen Kategorien von Inklusion und Exklusion bzw. der Nicht-Anerkennung wie sozialer Klasse, Geschlecht und *Race*/Ethnizität in einer sich wechselseitig verstärkenden Verknüpfung (vgl. Campbell 2009).

## Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse des Teilkapitels 6.2

- Die in der Regel auf ein Vollzeitstudium und permanente Verfügbarkeit und Leistungsfähigkeit ausgerichteten Studienstrukturen erschweren die Inklusion von Kandidat\_innen und Studierenden, die diese Anforderungen nicht oder nur zum Teil einlösen können. Die Bedingungen für ein Teilzeit-Studium, das die Belastungen zumindest ansatzweise reduzieren und die Vereinbarkeit mit beruflichen oder familiären Verpflichtungen entschärfen könnte, nicht in allen untersuchten Fachbereichen gegeben.
- Aus Sicht der Hochschulen ergibt sich daraus eine gewisse Notwendigkeit für eine Homogenität unter den Studierenden, zumindest was die zeitliche Verfügbarkeit und Bereitschaft zur persönlichen Investition in das Studium bzw. die künstlerische Arbeit betrifft.
- Es sind in erster Linie Kandidat\_innen und Studierende mit Arbeits- und Betreuungsverpflichtungen ohne «solide finanzierten Background» oder gesundheitlichen Problemen, die diese Verfügbarkeit und Flexibilität nicht oder nur teilweise einlösen können.
- Eine hohe körperliche und psychische Belastbarkeit und Leistungsfähigkeit bilden die zentrale Basis für das Funktionieren dieses hoch kompetitiven Feldes. Sie stehen mit anderen sozialen Kategorien von Inklusion und Exklusion wie sozialer Klasse, Geschlecht und *Race*/Ethnizität in einer sich wechselseitig verstärkenden Verknüpfung.
- Es zeigen sich Unterschiede in der Arbeitsbelastung zwischen den Disziplinen mit klar strukturierten Studienstrukturen (wie Design oder Schauspiel) und solchen mit offeneren, selbstorganisierten Formaten (wie Musik oder Fine Arts). Entsprechend werden unterschiedliche Anforderungen an die potenziellen Studierenden gestellt, die jeweils spezifisch Effekte von Inklusion und Exklusion begründen.
- In den performativen Disziplinen und im Design wird der grosse Leistungsdruck während des Studiums mit der Wettbewerbssituation auf dem Arbeitsmarkt begründet und praktiziert. Die Fähigkeit, Leistungsdruck und Stress widerstehen zu können, wird sowohl in den Zulassungsverfahren als auch im weiteren Studienverlauf als wichtiges Kriterium gehandelt. Die Studienorganisation im Bereich Fine Arts hingegen wird als sehr viel offener beschrieben, was in erster Linie hohe Anforderungen an die Autonomie und Selbstdisziplin der Studierenden stellt.

## 6.3

## Das Potential einer Analyse von Curricula

### Serena Dankwa

Vor dem Hintergrund der bisher diskutierten Ergebnisse und Spannungsfelder über die Auswahlverfahren, aber auch den weiteren Studienverlauf an Kunsthochschulen stellt sich die Frage, was dies für die Entwicklung der Curricula bedeuten könnte. Wir haben dazu exemplarisch die Curricula der Studiengänge in Musik an der ZHdK und der HEM – Genève miteinander verglichen.

Im Zentrum der Datensammlung und -analyse stand das Studium der Lehrpläne, Ausbildungskonzepte und Kursbeschriebe der Bachelor- und Master-Studiengänge in Musik an der ZHdK und der HEM – Genève. Nachdem wir uns einen Gesamtüberblick über diese Fachbereiche an den drei Schulen gemacht hatten, begannen wir Tiefenbohrungen vorzunehmen und transversale, analytische Themen zu eruieren, die in den beiden Fachbereichen präsent sind. In einem ersten Schritt wurde dieses Material gesammelt, gesichtet und beschrieben. Der Fokus auf publiziertes und internes schriftliches Material wurde durch teilnehmende Beobachtung, Interviews und Fokusgruppen ergänzt, erweitert und kontextualisiert (vgl. Kap. 3.3.3.c). Der Aufbau der Curriculumsanalyse orientiert sich deshalb daran, an welchen Stellen im Curriculum kritisch-selbstreflexives Wissen um Diversität wirksam werden kann, sei es durch das Bereitstellen von theoretischen Werkzeugen oder durch die Auseinandersetzungen mit institutionellen Praktiken und den gesellschaftlichen Diskursen (vgl. Kap. 2.1), die zeitgenössische Kunsthochschulen prägen.

## 6.3.1

#### Musik an der HEM – Genève und ZHdK: Ein vergleichender Überblick

Während die HEM – Genève ausschliesslich Musiker\_innen ausbildet, ist das Musikdepartement das grösste der fünf Departemente der ZHdK. Mit 500 Studierenden in Genf und 100 Studierenden in Neuchâtel ist die HEM – Genève etwas kleiner als das Musikdepartement der ZHdK mit 690 Studierenden. Die HEM – Genève ist Teil der *Haute école spécialisée de Suisse occidentale* (HES-SO) und teilt sich wiederum in sechs Departemente, die sich entlang verschiedener Fokussierungen und Instrumentengruppen orientieren: Tasteninstrumente, Orchesterinstrumente, Vokalmusik, Alte Musik (*musique ancienne*), Musik und Bewegung, Komposition und Theorie. Das Departement Musik der ZHdK unterscheidet sechs Profile, die sich als vertiefungsübergreifende stilistische Ausrichtungen verstehen: Jazz und Pop, Kirchenmusik, Klassik, Musik und Bewegung, Theorie, Tonmeister\_in. Der Bachelor of Arts in Musik kann in sämtlichen Profilen erworben werden.

An beiden Hochschulen verstehen sich die musikalischen Fächer als *Handwerk*, dessen technische Grundlagen erarbeitet werden müssen mit dem Ziel, musikalische Werke interpretieren und umsetzen zu können. So heisst es im Studienführer zum Profil Klassik des Bachelor-Studiengangs Musik der ZHdK, dass die «eigene handwerkliche und musikalisch-künstleri-

sche Entwicklung» im Zentrum stehe und es darum gehe ein breites Repertoire «überzeugend zu gestalten.» Im Pop Profil wird sogar ein direkter Vergleich mit der Gestaltung im Designstudium gezogen: «Pop versteht sich als Designkunst, also die Fähigkeit, einen oftmals vorgegebenen musikalischen Rahmen für ein breites Publikum kreativ und zukunftsweisend auszufüllen.»<sup>8</sup> Im Gegensatz zu anderen Künsten basiert das Studium der klassischen Musik im Wesentlichen auf diszipliniertem Selbststudium. Da ein abgeschlossenes BA-Studium in Musik nicht berufsqualifizierend ist, wird ein MA in Richtung Musikpädagogik oder Konzerttätigkeit meist nahtlos angehängt. Dieser Studienweg entspricht dem früheren Vollstudium an den Deutschschweizer Konservatorien, in denen ein professionelles Musikstudium in der Regel erst nach vier Jahren mit einem Lehrdiplom abgeschlossen wurde. Im Anschluss daran konnte ein Konzertdiplom, was heute dem MA Performance entspricht, und nach weiteren drei bis vier Studienjahren ein Solist\_innendiplom, heute MA Specialized Performance, erworben werden. Die Idee, dass die Arbeit am Instrument nie abgeschlossen, sondern ein lebenslanger Prozess ist, der durch *Meisterkurse* und kontinuierliches Üben vertieft werden muss, zeigt sich daran, dass die Instrumentalist\_innen der HEM – Genève und der ZHdK meist mehr als nur einen Master-Studiengang absolvieren. Aufgrund dieser traditionell längeren Ausbildung berücksichtigen wir auch die Lehrpläne der Masterstudiengänge.

Anders als die ZHdK bildet die HEM – Genève keine Kirchenmusik-, keine Tonmeister\_in-, keine Jazz- und keine Popausbildung an. Jazz als Studienfach kann in der französischsprachigen Schweiz an der Haute Ecole de Musique in Lausanne studiert werden, die ebenfalls Teil der HES-SO ist. Die ZHdK ist die einzige Schweizer Hochschule, die eine Ausbildung von Tonmeister\_innen anbietet. Dennoch ist die stilistische Bandbreite der HEM – Genève nur scheinbar kleiner als diejenige der ZHdK. Die Möglichkeit einer vertieften Auseinandersetzung mit Sakralmusik wird durch das «département de musique ancienne» (Alte Musik) angeboten, das ein Spektrum von tausend Jahren Musikgeschichte abdeckt und sich in Forschungs- und Austauschprojekten intensiv mit aussereuropäischer alter, improvisierter Musik auseinandersetzt (in den letzten Jahren mit chinesischer und persischer Musik). Die Forschungsaktivitäten erhalten im Auftritt der HEM – Genève zudem etwas mehr Gewicht als am Musikdepartement der ZHdK. Der Studienführer der HEM – Genève betont denn auch: «La HEM encourage la recherche permettant à ses étudiants de développer leurs compétences réflexive et critique» (HEM 2014: 4). Wir werden dem Anspruch, die Fähigkeit zur kritischen Reflexion zu fördern, den sowohl die HEM – Genève als auch die das Musikdepartement der ZHdK in unterschiedlicher Weise erheben, in den folgenden Ausführungen vertieft nachgehen.

### 6.3.2

## Beschreibung der Curricula

Das Musikstudium im Bachelor ist an den beiden Hochschulen sehr ähnlich in vier Modulen strukturiert: Das «Kernfach» beansprucht rund die Hälfte der 180 ECTS; im Zentrum des Modul

<sup>8</sup> Vgl. ZHdK (2015): Studieninformationen Musik, S. 40, online unter: [https://www.zhdk.ch/fileadmin/data\\_zhdk/studium/Studienbroschueren/20120820\\_bama\\_Musik\\_bogen.pdf](https://www.zhdk.ch/fileadmin/data_zhdk/studium/Studienbroschueren/20120820_bama_Musik_bogen.pdf) (letzter Zugriff: 20.04.2016).

«musikalische Allgemeinbildung» stehen Hörtraining, Analyse und Musikgeschichte; das Modul «musikalische Praxis» setzt sich u. a. aus Ensembleprojekten, Blattspiel/Blattsingen und einem Zweitinstrument bei Sänger\_innen und Studierenden mit einem Melodieninstrumenten zusammen; das Modul «Individuelles Profil» bzw. «Orientation Master» an der HEM – Genève lässt den Studierenden einen gewissen Spielraum in der Kursauswahl hinsichtlich ihrer Spezialisierung gegen Ende des BA Studiums. An der ZHdK beherbergt das «Individuelle Profil» das Bachelor Projekt, die Teilnahme an Z-Modulen und die Lernvereinbarung – einer Kursauswahl, die mit der Studiengangleitung und im Gespräch mit der Hauptfachlehrperson getroffen wird. Im Folgenden fokussieren wir auf die BA-Vertiefungen Instrument/Gesang und Schulmusik. Die konkreten Lehrpläne variieren je nach Instrument, beispielsweise in der Frage, ob ein Zweitinstrument vorgesehen ist oder ob die musikanalytischen Fächer durch das Generalbassspiel ergänzt werden.

Im Vergleich fällt auf, dass den musikwissenschaftlichen Kursen, im Gegensatz zu den musiktheoretischen Fächern an der HEM – Genève etwas mehr Raum gegeben wird als an der ZHdK. So ist die Teilnahme an einem Forschungsseminar «initiation à la recherche sur l'interprétation musicale» im Bereich der Ästhetik und Interpretationslehre bereits im Bachelor obligatorisch. Ein weiterer Unterschied in der Fächeraufteilung besteht darin, dass an der ZHdK das Kernfach ausschliesslich aus dem Einzelunterricht im instrumentalen/vokalen Hauptfach besteht. An der HEM – Genève ist das Kernfach breiter angelegt und beinhaltet bereits Kurse auf einem historischen Variantinstrument vor, Einblicke in *Meisterklassen* und je nach gewähltem Instrument Klavierbegleitung (zusätzlich zu Klavier als Zweitinstrument im Bereich der musikalischen Allgemeinbildung). Zudem zählt die Bachelorabschlussarbeit, die (an beiden Hochschulen) meist zusammen mit der Hauptfachlehrperson gewählt und erarbeitet wird, zum Kernfach. Eine breitere Konzeptualisierung des Kernfach-Moduls ist laut der Departementsleitung auch an der ZHdK in Planung.

Der BA Schulmusik, der an beiden Schulen angeboten wird, ist nicht berufsqualifizierend und gilt als Vorbereitung auf ein MA-Studium in Musikpädagogik, um auf Sekundar- oder Gymnasialstufe (Schulmusik I und II) unterrichten zu können. Vom Instrumental-/Gesangstudium unterscheidet er sich vor allem im Kernfach durch unterrichtspraktische Fächer wie Klavierbegleitung, Improvisation, Perkussion, Rhythmus und Bewegung. An der ZHdK kommen im letzten Jahr eine zweisemestrige Hospitation und eine Lehrsequenz dazu, letztere entspricht einer Übertrittsprüfung ins MA-Studium. An der HEM – Genève beinhaltet der BA in «musique à l'école» noch keine Unterrichtspraxis, dafür u. a. den Besuch eines Forschungsseminars zur «sociologie des musique actuelles». Allgemein scheint sich die Schulmusik an der ZHdK mit den oben genannten Zusatzfächern stärker von der Vertiefung Instrument/Gesang zu unterscheiden als an der HEM.



Abbildung 6.1

### Beispiel eines Lehrplans im BA Musik, Profil Klassik, Vertiefung Instrument an der ZHdK (Holz- und Blechblasinstrumente)

#### A1.2 Lehrplan Holz-, Blechbläser

Modul / Kurs	Kursart*	Min./Woche	ECTS / Semester						
			1	2	3	4	5	6	
<b>1. Modul Kernfach</b>									
Instrumentales / vokales Hauptfach	EU	90'	15	15	15	15	15	15	90
			15	15	15	15	15	15	<b>90</b>
<b>2. Modul Musikalische Allgemeinbildung</b>									
Musikgeschichte	GU	120'	2	2	2	—	—	—	6
Hörtraining I-IV	GU	150'	2.5	2.5	2.5	2.5	—	—	10
Tonsatz, Analyse, Formenlehre	GU	150'	2.5	2.5	—	—	—	—	5
Tonsatz, Analyse, Neue Musik	GU	150'	—	—	2.5	2.5	—	—	5
Kursbereich Theorie-Schwerpunkt	GU	180'	—	—	—	—	3	3	6
			7	7	7	5	3	3	<b>32</b>
<b>3. Modul Musikalische Praxis</b>									
Körperbildung / Lernstrategien, Physiologie & Anatomie	GU	60'	1.5	1.5	—	—	—	—	3
Berufskundliche Studienwoche	GU	—	1	—	—	—	—	—	1
Chor	GU	90'	1	1	—	—	—	—	2
Chorprojekt	GU	—	—	—	1	—	—	—	1
Gruppenimprovisation	GU	75'	1	1	—	—	—	—	2
Ensemblegrundschulung	GU	60'	1.5	1.5	—	—	—	—	3
Blattspiel	EU	30'	—	—	1	1	—	—	2
Zweitinstrument Klavier	EU	30'	2	2	2	2	2	2	12
Orchesterprojekte	GU	—	—	—	—	—	3	—	3
			8	7	4	3	5	2	<b>29</b>
<b>4. Modul Individuelles Profil</b>									
Bachelor-Projekt	—	—	—	—	—	—	3	3	6
Z-Module (Durchschnitt)	GU	—	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	9
Lernvereinbarung	—	—	0	0	1.5	4.5	2.5	5.5	14
			1.5	1.5	3	6	7	10	<b>29</b>
<b>Total Lehrplan:</b>			<b>31.5</b>	<b>30.5</b>	<b>29</b>	<b>29</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>180</b>

\* EU=Einzelunterricht GU=Gruppenunterricht

Abbildung 6.2

### Beispiel eines Lehrplans im BA Musik, Profil Pop mit Vertiefung Instrument oder Gesang (ohne Keyboards) an der ZHdK

#### A3.1 Lehrplan Instrumente (ohne Keyboards) / Gesang

Modul / Kurs	Kursart*	Min./Woche	ECTS / Semester						
			1	2	3	4	5	6	
<b>1. Modul Kernfach</b>									
Instrumentales/vokales Hauptfach Pop	EU	90'	12	12	12	12	—	—	48
Instrumentales/vokales Hauptfach Pop	EU	60'	—	—	—	—	8	8	16
Nebenfach Bass & Drums	GU	120'	—	—	—	—	4	4	8
<i>Der Hauptfachunterricht kann semesterweise auf zwei Dozierende oder Haupt- und Nebenfach aufgeteilt werden (60'und 30'oder 45'und 45', in Absprache mit der Studienleitung)</i>									
Pop-Styles	GU	120'	2	2	2	2	—	—	8
Pop-History	GU	120'	—	—	—	—	2	2	4
			14	14	14	14	14	14	<b>84</b>
<b>2. Modul Musikalische Allgemeinbildung</b>									
Jazz- und Popharmonielehre	GU	120'	2	2	2	2	—	—	8
Rhythmik/Rhythmstyles	GU	60'	1	1	1	1	—	—	4
Solfège	GU	40'	1	1	1	1	—	—	4
Eartraining	GU	60'	1.5	1.5	1.5	1.5	—	—	6
Musikgeschichte	GU	120'	2	2	—	2	—	—	6
Composing-Arranging Basic	GU	60'	3	3	—	—	—	—	6
Songwriting Intermediate	GU	60'	—	—	2	2	—	—	4
Producing Intermediate	GU	60'	—	—	2	2	—	—	4
Musicbusiness Basic	GU	120'	—	—	—	—	2	—	2
Digitale Musiknotation und -produktion	GU	—	1	—	1	—	—	—	2
			11.5	10.5	10.5	11.5	2	0	<b>46</b>
<b>3. Modul Musikalische Praxis</b>									
Körperbildung / Lernstrategien, Physiologie & Anatomie	GU	60'	1.5	1.5	—	—	—	—	3
Chor	GU	90'	1	1	—	—	—	—	2
Rhythmsection Pop / Vocalection	GU	60'	1.5	1.5	—	—	—	—	3
Rhythmus und Bewegung	GU	60'	1.5	1.5	1.5	1.5	—	—	6
Themen-Workshop Pop (frei wählbar)	GU	120'	—	—	—	—	2	2	4
Zweitinstrument Keyboards	EU	30'	2	2	2	2	2	2	12
			7.5	7.5	3.5	3.5	4	4	<b>30</b>
<b>4. Modul Individuelles Profil</b>									
Bachelor-Projekt	—	—	—	—	—	—	3	3	6
Z-Module (Durchschnitt)	GU	—	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	9
Lernvereinbarung	—	—	0	0	0	0	2	3	5
			1.5	1.5	1.5	1.5	6.5	7.5	<b>20</b>
<b>Total Lehrplan:</b>			<b>34.5</b>	<b>33.5</b>	<b>29.5</b>	<b>30.5</b>	<b>26.5</b>	<b>25.5</b>	<b>180</b>

Im Zentrum der BA-Musikausbildungen steht an beiden Institutionen der Individualunterricht im Haupt- bzw. Kernfach. Die Mehrzahl der BA Studierenden wählt die Vertiefung Instrument/Gesang und somit ein instrumentales Hauptfach oder Gesang. Der intensive Einzelunterricht steht im Mittelpunkt des klassischen Studiums, was sich auch an dessen Umfang im Curriculum zeigt: Im Profil Klassik der ZHdK sind 90 von 180 ECTS-Punkten für das Kernfach reserviert, an der HEM – Genève 92 ECTS-Punkte (inkl. der BA-Arbeit). In den Jazz- und Popausbildungen sind es etwas weniger ECTS; zusätzlich ist dort auch die Gruppenimprovisation fester Bestandteil des Kernfaches.

Abbildung 6.3

### Beispiel eines Lehrplans im BA Musik mit Vertiefung Instrument an der HEM – Genève

Plan d'études du Bachelor pour les instrumentistes					
Enseignement	Type	Année 1	Année 2	Année 3	
<b>Modules de discipline principale - instrumentistes</b>					
Instrument	cours indiv. de 80'	DP-BA1	DP-BA2	DP-BA3	e
Accompagnement au piano <sup>1</sup>	en cours et individuel	p	p	p	p
Coaching baroque <sup>2</sup>	en cours et individuel		p	p	p
<b>Cours annexes</b>					
Instrument historique complémentaire	sessions		p		
Masterclasses (comme auditeur)	sessions	p	p	p	p
Lecture à vue (selon compétence) ↗ p. 86	cours indiv. de 30'	e	e		
Synthèse (projet de BA)	tutorat individuel			e	
		30	30	32	
<b>Modules de formation pratique - instrumentistes</b>					
<b>Second instrument</b>					
Piano comme instrument secondaire ↗ p. 92	cours indiv. de 30'	I e	II e		
Stages d'accompagn. BA (pianistes) ↗ p. 93	stages	p	p		
Harmonie pratique 3 semestres ↗ p. 92	cours indiv. de 30'		S1 et S2 e	S3 e	
<b>Musique d'ensemble</b>					
Musique d'ensemble : 5 projets semestriels ↗ p. 94	cours semi-coll. de 60'	2 projets e	2 projets e	1 projet e	
Chœur ou orchestre ↗ p. 94	ateliers coll. ou sessions	p	p	p	
<b>Improvisation, corps, mouvement</b>					
Atelier d'improvisation	sessions	p			
Cours corporel à choisir ↗ p. 97		p	p		
		15	15	10	
<b>Modules de formation générale</b>					
<b>Solfège, écriture</b>					
Solfège ↗ p. 87	atelier coll. de 120'	I e	II e		
Harmonie ou contrepoint ↗ p. 85	cours semi-coll. de 60'	I e	I e	II e	
<b>Histoire, Analyse</b>					
Éléments d'analyse ↗ p. 84	cours coll. de 90'				e
Initiation à la recherche ↗ p. 111	cours coll. de 90'		e		
Analyse ↗ p. 84	cours coll. de 90'				e
Histoire de la musique ↗ p. 84	cours coll. de 90'	I e	II e	III e	
<b>Information</b>					
Séminaire d'acoustique ↗ p. 91	sessions				
Autres séminaires spécifiques (selon la discipline)	sessions		p		
		15	15	10	
<b>Module d'orientation master</b>					
<b>OM</b>					
Ateliers de la profession BA ↗ p. 113	sessions				p
Compétences spécifiques master : voir descriptif détaillé sous l'orientation master correspondante.					e/p
Cours optionnels facultatifs					e/p
					8

<sup>1</sup> Pas pour piano, orgue, guitare.

<sup>2</sup> Pour violon, violoncelle, basson, flûte et hautbois.

## 6.3.3

## Die Reproduktion eines eurozentrischen Kanons in der «klassischen» Musik

In der Studienbroschüre des Department Musik der ZHdK beginnt die Beschreibung der Studiengänge in «Klassik» folgendermassen: «Der Auseinandersetzung mit dem grossen Feld überlieferter und zeitgenössischer Kunstmusik gilt der umfangreichste Anteil der ZHdK-Musikausbildungen. Naturgemäss ist er auch der älteste, gleichwohl wird er jung gehalten durch fortwährende künstlerische und gedankliche Auffrischung».<sup>9</sup> Im Zentrum des klassischen Profils steht zudem die «hochklassige technische Beherrschung der Hauptfachinstrumente» und «die informierte Interpretation des Repertoires» (ebd.). Um welche Art der Kunstmusik es sich handelt und welche Regionen und Epochen bei der Erarbeitung eines hochklassigen Repertoires zu berücksichtigen sind, wird nicht ausgeführt. Die Gleichsetzung von Kunstmusik und Klassik verweist auf ein hegemoniales Verständnis von Kunstmusik. Obwohl «die Klassik» in der Abgrenzung von Jazz- und Popmusik-Studiengängen und nicht als Epoche zu verstehen ist, perpetuiert sie den Status der europäischen Hochklassik als Inbegriff musikalischer Vollendung und als Krone der Kunstmusik. Auch im ausführlicheren Studienführer wird unter «Fachkompetenzen» davon ausgegangen, dass potentiellen Studierenden klar ist, was als «Klassik» gilt und was das «Beherrschen und Verstehen eines repräsentativen Repertoires» beinhaltet. Der zweite Satz verweist darauf, dass sich die Klassik-Ausbildungen trotz oder gerade wegen dieses Status des nicht *markiert-seins*<sup>10</sup> («naturgemäss») auf «Auffrischung» angewiesen ist, um der Gefahr Verstaubung entgegenzuwirken (vgl. dazu Doerne 2015). Dass die scheinbare Zeitlosigkeit der «Klassik» ein latentes Problem darstellt, thematisierte bereits Nikolaus Harnoncourt in seiner Essay-Sammlung «Musik als Klangrede» (Harnoncourt 2014). In Anlehnung an Harnoncourt argumentiert Doerne, dass «unsere klassische Musikkultur» in der Verwaltung und Reproduktion historischer Werke erstarre und zu einer «musealen Pseudokultur» verkomme (Doerne 2015: 7).

Das Spannungsfeld zwischen Traditionsbewusstsein und Erneuerung spiegelt sich auch in der Selbstdarstellung der HEM – Genève. Im Gegensatz zur ZHdK fällt auf, dass der Begriff der Klassik im Werbefaltblatt der HEM – Genève nicht auftaucht. Das Faltblatt beginnt folgendermassen: «La Haute école de musique de Genève couvre un champ historique et stylistique allant de la musique médiévale à la création contemporaine, sans oublier les musiques extra-européennes». Im Kontext der HEM – Genève, der ältesten Musikschule der Schweiz (vgl. [Kap. 4.3.1](#)), wird die Breite des Feldes vom Mittelalter bis zur zeitgenössischen Musik abgesteckt und betont. Das «klassische» Monopol des westlichen Kunstmusikbetriebes wird durch den Verweis auf *aussereuropäische Musiken* relativiert. Anstelle des Fokus auf «die Klassik» wird mit der historischen Vielfalt und dem Bezug zu aussereuropäischer Musik und «*musiques du monde*» (Weltmusiken) geworben. Die Tatsache, dass diese Auseinandersetzung an zentraler Stelle erwähnt wird, verweist auf ein breiteres Verständnis von Kunstmusik. Die Auffrischung

9 Vgl. ZHdK (2015): musik studieninformationen 2015-16, S. 9. Online unter: [https://www.zhdk.ch/fileadmin/data\\_zhdk/studium/Studienbroschueren/20120820\\_bama\\_Musik\\_bogen.pdf](https://www.zhdk.ch/fileadmin/data_zhdk/studium/Studienbroschueren/20120820_bama_Musik_bogen.pdf) (letzter Zugriff: 09.06.2016)

10 Vgl. zum Begriff der Markierung die Ausführungen in [Kap. 2.4.5](#).

dessen, was als Klassik gilt, wird hier durch die Öffnung gegenüber Kunstmusik ausserhalb des europäischen Kanons angedeutet. Gleichzeitig zeigt die post\_koloniale Kritik an der Entstehung der Genrebezeichnung «Weltmusik» auf, dass eine solche Öffnung auch die Gefahr birgt, koloniale Hierarchien zwischen «eigener» und «exotischer» Kunstmusik zu zementieren (vgl. Taylor 1997; Barret 1996).

Wie sich ein Bewusstsein für die Notwendigkeit einer «künstlerischen und gedanklichen Auffrischung» im Curriculum manifestiert oder nicht und inwiefern die Auseinandersetzung mit einem eurozentrischen Klassikbegriff der *kritischen Diversität* einer Hochschule zugutekommen könnte, wird weiter unten vertieft.

### 6.3.3.a)

#### Spitzensport und Wettbewerb als Subtexte im Curriculum

An beiden Schulen wird das «hochklassige, technische» Können im Hinblick auf eine spätere Konzerttätigkeit ins Zentrum gestellt. Lehrperson A bezeichnet dies als den «sportlichen Vorgang des Vortrags»:

«Unser Auftrag ist es sozusagen junge Leute fit zu machen für ein hochkompetitives Geschäft, welches eine Art Unterhaltungsindustrie bedient. Das Konzertleben, wie das funktioniert, das ist relativ klar, deshalb spielen bei uns Wettbewerbe und Erfolg von Studierenden eine grosse Rolle auf der Homepage. Dann haben wir ihn fit gemacht. Wir sind eine Sporthochschule, um körperliche Ertüchtigung, um rein physisch hochkomplizierte Bewegungsabläufe herzustellen. Das darf man nicht vergessen, das ist einfach so.»  
(Lehrperson A)

Aus dem Zitat geht hervor, dass das, was als Leistungsethos an Musikhochschulen gilt, in erster Linie durch den Wettbewerb eines international funktionierenden Marktes definiert wird. In ihrer ethnographischen Studie *Producing Excellence: The Making of Virtuosos* untersucht Izabela Wagner u.a. die Wettbewerbsmechanismen, die zur Produktion erfolgreicher Solist\_innen beiträgt (vgl. Wagner 2015). Als teilnehmende Beobachterin der musikalischen Bildungsprozesse von knapp hundert jungen Violinist\_innen auf dem Weg zur Solokarriere beschreibt die Musikerin und Soziologin die Brutalität dieses Wettbewerbs und stellt u.a. fest, wie sehr das erfolgreiche Streben nach Exzellenz und Virtuosität in Vergangenheit und Gegenwart von sozialen, ökonomischen und kulturellen Faktoren geprägt ist. Diese Faktoren bestimmen auch mit, wer an einer (musikalischen) *Sporthochschule* «fit» gemacht werden kann und wer nicht.

Angesichts der psycho-physiologischen Gesundheitsprobleme, die an den Musikhochschulen auftreten, ist die Assoziation mit einer Spitzensportliga nicht so weit her geholt. Dieser Verletzungsgefahr wird curricular besonders an der ZHdK in einer Reihe von Praxis-Kursen begegnet, die sich zum Ziel setzen, «berufsbedingten Überlastungen, Erkrankungen und Degenerationserscheinungen» entgegenzuwirken und Lösungswege «bei schon vorhande-

nen körperlichen Problemen und schmerzhaften Funktionsstörungen» aufzuzeigen.<sup>11</sup> Im Bereich Körperwahrnehmung wird neben Yoga, Qi Gong, Feldenkrais auch Spiraldynamik und «Alexandertechnik für MusikerInnen» angeboten. Letztere fokussiert darauf, wie «wir konstruktiv mit Lampenfieber umgehen», «effektiver üben», «schneller und effizienter regenerieren» und «Musikerkrankheiten vorbeugen» können. Im Bereich Musikphysiologie stehen ebenfalls «psycho-physiologisches Vorspiel- und Vorsingtraining» und Kurse zur «Vorbeugung von Spiel- und Gesundheitsproblemen – Dispokinesis» im Vordergrund. Die Auseinandersetzung mit Fragen der Effizienz und des Managements körpereigener Ressourcen gleichen den Fragen, die sich im Spitzensporttraining stellen, das Höchstleistung ebenfalls zum obersten Prinzip macht.

Ohne diesen Kursen ihre Wichtigkeit abzusprechen, birgt das Kreisen um psycho-physiologische Techniken der Selbst-Perfektionierung das Risiko, von inhaltlichen Fragen bezüglich der historischen und politischen Einbettung eines zu erarbeitenden Werkes abzulenken und Fragen des Interpretationsverständnisses, die zu einem kritischen Verständnis von Diversität beitragen könnten, in den Hintergrund zu rücken. In dieser Hinsicht dient die Spitzensportlogik in erster Linie dem Erhalt eines eurozentrischen Kanons und des damit verbundenen Wettbewerbs, kann aber den Anforderungen des vielfältigen Berufsfeldes des\_der Musiker\_in kaum gerecht werden.

### 6.3.3.b)

#### Die «Klassik» dekolonisieren

Eine Möglichkeit, ein technikorientiertes Leistungsdenken zu relativieren und das Bewusstsein für inhaltliche Fragen bezüglich der musikalischen Vielfalt und *Diversity* voranzutreiben, wäre eine post\_koloniale Auseinandersetzung mit dem Klassikbegriff. Wie bereits erwähnt (vgl. Kap. 2.2.3) hat das Erbe des Kolonialismus die Moderne und die historische Gegenwart wirkmächtig geprägt. Europa erscheint darin weiterhin als stillschweigende Bezugsgrösse. Post\_koloniale Theoretiker\_innen betrachten daher die «Provinzialisierung Europas» und das Dezentrieren und Hinterfragen einer hegemonial gewordenen Wissensordnung als wesentliche Aspekte von Dekolonisierungsprozessen (Castro Varela/Dhawan 2009). In der Musik könnte dies etwa bedeuten zu untersuchen und verstehen, wie die euro-amerikanische Kanonbildung durch den Kolonialismus vorangetrieben wurde und die «klassische» Neue Musik ihrerseits von den Begegnungen mit diversen aussereuropäischen musikalischen Systemen profitiert hat. Es hiesse aber auch anzuerkennen, dass sich unterschiedliche aussereuropäische «Traditionen» ebenfalls auf ein jahrhundertealtes Erbe beziehen und einen (klassischen) Kanon haben, der seinerseits einen eigenen Anspruch auf Perfektion, Mustergültigkeit und Zeitlosigkeit erhebt.

<sup>11</sup> Vgl. die entsprechenden Kurse in: ZHdK (2016): Vorlesungsverzeichnis Frühjahrssemester 2016. Körperwahrnehmung, online unter: [https://www.zhdk.ch/?vorlesungsverzeichnis&semester\\_id=140407&cc\\_page\\_id=-1654](https://www.zhdk.ch/?vorlesungsverzeichnis&semester_id=140407&cc_page_id=-1654) (letzter Zugriff: 21.04.2016).

Diesen Umstand haben wir auch in den Gesprächen mit den interviewten Lehrpersonen diskutiert. Angesprochen darauf, ob sich denn die Studierenden bewusst seien, dass es beispielsweise auch in Indien «eine Klassik» gäbe, meinte Lehrperson A:

«Nein. Das ist auch nicht nötig [...] das ist einfach ausserhalb ihres Studium, ausserhalb ihrer Welt, sie werden... [setzt neu an] Wie gesagt wir sind ein Sportstudium, oder wir sind auch eine Art Handwerksstudium, bei uns spielt Handwerklichkeit eine grosse Rolle und wir können nicht alles in Frage stellen, sondern wir machen das und sagen: Das ist begrenzt. Aber wir können nicht... [setzt neu an] Wir haben keine Ethnomusikologie<sup>12</sup> hier, und übrigens die Uni Zürich hat das auch nicht mehr, und das Studium ist einfach zu kurz und durch Bologna sind wir noch stärker eingeschränkt.» (Lehrperson A)

Obwohl Kunstmusik bei weitem nicht nur im westlich geprägten Bühnenkontext existiert, wird der Klassikbegriff selten kritisch reflektiert, sondern bildet die unhinterfragte Grundgrösse, der sich – im hegemonialen Verständnis – andere «klassische» Musiktraditionen unterordnen. Ob diese tatsächlich ausserhalb der Welt aller Studierenden liegen und bis wohin «die Welt» im internationalen Hochschulkontext reicht, sei dahin gestellt. Die polemische Folgebemerkung, dass «definitive Fragen, die Welt der Musik im allgemeinen und speziellen betreffend» (Lehrperson A) in der Hochschule keinen Platz hätten, legt jedoch nahe, dass kritische und machtsensible Überlegungen grundsätzlich vom Studium der «Klassik» ablenken. Auf das Potential vergleichender musikwissenschaftlicher Fragestellungen angesprochen betonte Lehrperson A nochmals, dass das Musikhochschulstudium in erster Linie ein Sport- und Handwerkstudium sei.

### 6.3.3.c)

#### Zwischen der Vermittlung handwerklicher Fertigkeiten und den Anforderungen reflexiver Berufspraxis

Das Bild, wonach die Musikhochschule sowohl ein Sporthochschultraining als auch ein Handwerksstudium anzubieten habe, ist widersprüchlich: Erstens unterscheidet sich ein Spitzensporttraining wesentlich von einer auf den Berufsalltag ausgerichteten handwerklichen Praxisausbildung. Dass der zukünftige Berufsalltag im Zentrum stehen soll, wird besonders im Studienreglement der ZHdK explizit gemacht. Dort heisst es: Das Studium «befähigt die Studierenden insbesondere, ihre Fähigkeiten, Erkenntnisse und Methoden in ihrer künftigen beruflichen Tätigkeit anzuwenden».<sup>13</sup> Tatsächlich gehen in der Schweiz viele Berufsmusiker\_innen auch längerfristig freiberuflichen, musikalischen Tätigkeiten nach, so ein

<sup>12</sup> Dass keine Ethnomusikologie angeboten wird, stimmt nicht. An beiden Schulen gibt es Master-Studiengänge, in denen der Besuch von Kursen in Ethnomusikologie bzw. Musikethnologie obligatorisch ist, an der ZHdK jedoch ausschliesslich im MA in Musikpädagogik, Vertiefung Schulmusik, Schwerpunkt Schulmusik II.

<sup>13</sup> Vgl. die Allgemeine Studienordnung der Zürcher Hochschule der Künste (vom 18. Dezember 2007), § 3, S. 1, online unter: [https://www.zhdk.ch/fileadmin/data\\_zhdk/studium/Rechtliches/Aktuell/19.03.2009/StudO-ZHdK\\_1\\_.pdf](https://www.zhdk.ch/fileadmin/data_zhdk/studium/Rechtliches/Aktuell/19.03.2009/StudO-ZHdK_1_.pdf) (letzter Zugriff: 21.04.2016).



Departementsleiter.<sup>14</sup> Das Ideal einer «sportlichen» Solokarriere entspricht jedoch nicht deren Berufsalltag, der meist von vielfältigen kleineren Konzert- und Unterrichtstätigkeiten geprägt ist.

Zweitens ist die Idee, ein reines Handwerksstudium anzubieten, nicht kompatibel mit dem Profil aktueller Kunsthochschulen, sondern gilt als Überbleibsel der Berufsausbildungen, die früher an den Konservatorien angeboten wurden. Ein heutiges Musikstudium soll «klug, frei und souverän» machen und «professionell und handlungsfähig», so ein Departementsleiter. Ein Ausbildungsziel, welches eng auf das technisch-praktische Können im Hauptfach fokussiert, gilt als Leerlauf; stattdessen soll das Musikstudium intelligente Musiker\_innen hervorbringen. Konkret heisst das, Studierende sollen «trotz ihrer Spezialisierung in der Klassik einen Zugang und ein Selbstverständnis von Musik als Kunstform in einer globalen Welt haben» (Departementsleiter).

Weiter führte Lehrperson A aus, dass das grössere Verständnis eines Werk, etwa dessen historische, kulturwissenschaftliche und geographische Einbettung, in dem «sportlichen Vorgang» zwar eine Rolle spiele; da aber beim klassischen Kanon ein anerkannter «Mainstream» existiere, also «eine relativ klare Vorstellung davon, wie die «Klassiker» zu klingen haben», würden Fragen der «Interpretationslehre» und der historisch informierten «Aufführungspraxis» erst im Masterstudium thematisiert und problematisiert.

Bei dieser Priorisierung besteht die Gefahr, dass die übergeordneten historischen Überlegungen, welche etwa das Aufrührerische scheinbar «zeitloser» Werke fokussieren und in die Gegenwart übertragen, zu wenig Raum bekommen. Dabei geht es nicht um eine vermeintlich authentische historische Rekonstruktion, sondern um den Mut, «die in der gespielten Musik kodierten Inhalte für den Hörer der Gegenwart sinnlich nachvollziehbar zu machen» (Doerne 2015: 8). Aber selbst wenn es darum geht, solide Handwerker\_innen auszubilden, ist ein hohes Niveau an Kreativität erforderlich, das weit über das technische Know-how hinausgeht, damit sie sich Musiker\_innen professionell in dem komplexen, sich ständig verändernden Arbeitsfeld bewegen können. Hierzu braucht es nicht nur effizienzsteigernde Üb- und Arbeitstechniken, sondern ein kritisches Verständnis für die Eigenlogik des Berufsfeldes und ein reflexives Praxiswissen (vgl. Schön 1983), das sich nicht in der Gegenüberstellung von Theorie- und Praxisfächern beschreiben lässt.

### 6.3.3.d)

#### Die Konstruktion des Theorie-Praxis *divide*

Die Lehrpläne beider Schulen beruhen auf der modularen Aufteilung zwischen musikalischen Praxisfächern («formation pratique») und musikalischer Allgemeinbildung («formation générale»). Wie den Bachelor-Lehrplänen (vgl. die Abbildungen 6.1 - 6.3) zu entnehmen ist, verläuft die modulare Aufteilung ähnlich. Bei beiden Schulen stellt sich jedoch die Frage, welches

---

<sup>14</sup> Diese sind alle männlich, weshalb hier auf eine geschlechtsneutrale Form verzichtet werden kann.

Verständnis von Theorie diese Aufteilung begründet und welche Funktion dem Theorie-Praxis *divide* im Studienalltag zukommt.

Im Zentrum der Bachelor-Ausbildung an der ZHdK steht die «erweiterte Schulung der technischen und musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten»<sup>15</sup>. Die ZHdK beschreibt den Bereich der musikalischen Allgemeinbildung folgendermassen: «Im Bereich der musikalischen Allgemeinbildung werden die musiktheoretischen und historischen Grundlagen vertieft. Das Erlernen und selbständige Anwenden von Arbeitstechniken und das Trainieren von Auftritt und Vorspiel sowohl solistisch wie in Ensembles wird ergänzt durch eine gezielte Vorbereitung auf Probespiele oder Vorsingen. Der Verknüpfung von Theorie und Praxis wie auch der Entwicklung von individuellen Ausbildungsbiographien wird ein grosser Stellenwert beigemessen.»<sup>16</sup>

Der Ausschreibungstext impliziert, dass die «musikalische Allgemeinbildung» in erster Linie auf das Kernfachmodul ausgerichtet ist. Schwergewichtig beinhaltet das BA Modul «musikalische Allgemeinbildung» Analyse, Tonsatz, Harmonielehre, und Gehörbildung/Solfège. Obwohl diese Studienelemente als Theoriefächer bezeichnet werden, sind sie sehr praktisch orientiert: Sie zielen auf die Vertiefung der musikalischen Lese- und Schreibfertigkeiten, also auf die Fähigkeit Gehörtes zu verschriftlichen und Partituren und andere Notentexte zu analysieren. Diese Fertigkeiten bilden die Grundlage klassischer Interpretationslehre und tragen somit nicht nur zum Werkverständnis bei, sondern sind praktische Methoden, welche massgeblich sind für die eigenständige, interpretatorische Erarbeitung eines Werkes (z.B. zum Erkennen sich wiederholender Motive und Variationen).<sup>17</sup> Es handelt sich hierbei nicht um kulturtheoretische Fächer, sondern um handwerkliche Grundkurse, vergleichbar mit den Grundkursen in den visuellen Künsten, in denen gewisse Techniken in Werkstätten vermittelt und erprobt werden können.

Wie bereits in Teil 6.3.2 ausgeführt, wird der allgemeine Musikgeschichtsunterricht an der HEM – Genève im Bachelor etwas stärker gewichtet als an der ZHdK. An der HEM – Genève erstreckt sich der Unterricht in Musikgeschichte über die gesamten drei Studienjahre und wird im zweiten Jahr durch ein Forschungsseminar («initiation à la recherche») ergänzt. An der ZHdK endet der allgemeine Musikgeschichtsunterricht nach drei Semestern, stattdessen werden in den höheren BA-Semestern sogenannte Theorie-Schwerpunkte angeboten, die auch musikhistorische und musikwissenschaftliche Themen einbinden. Allerdings würden diese «Theorie-Seminare» von «Theorie-Dozierenden und nicht von Musikwissenschaftlern» unterrichtet. Lehrperson A führt dies auf historisch gewachsene Strukturen zurück und bemüht eine sozialhistorische Erklärung: «In der Schweiz als einem kulturfeindlichen Agrarstaat haben die Musiktheoretiker die Nase vorn», weil sie handwerklich fokussiert seien. Musikwissenschaftliche Themen hingegen könnten sich kaum etablieren, obwohl sie von den Studierenden vermehrt gewünscht würden.

15 Vgl. die Beschreibung zum «Bachelor of Arts in Musik», online unter: <https://www.zhdk.ch/index.php?id=93596> (letzter Zugriff: 06.06.2016).

16 Vgl. ebd.

17 Die Möglichkeit auch bezüglich Harmonielehre, Gehörbildung und Solfège eine kritische Frageperspektive einzuführen, wird anhand des Ko-Forschungsprojektes «Learning to listen» erörtert (vgl. Kap. 8.3).

Diese musikspezifische Unterscheidung zwischen (Musik-)Theorie und (Musik-)Wissenschaft erscheint an der ZHdK stärker ausgeprägt zu sein als an der HEM – Genève, was auch im Kontext unterschiedlich starker universitärer Anbindungen zu sehen. Trotz einer grossen Forschungs- und Theorieabteilung seien musikwissenschaftliche Ansätze an der ZHdK nur in geringem Masse vorhanden, was Lehrperson B auf ein Zerwürfnis zwischen der ZHdK und dem musikwissenschaftlichen Institut der Universität Zürich zurückführt. Die Kooperationen zwischen der HEM – Genève zum *département de l'histoire de l'art et de musicologie* der Universität Genf scheinen hingegen eine wissenschaftliche Kontextualisierung zu begünstigen. Jenseits der Unterscheidung von Musikwissenschaft und Musiktheorie sind kulturwissenschaftliche Analysemethoden oder die Herangehensweise der *cultural studies* allerdings noch kaum in der musikalischen Allgemeinbildung angekommen.

Was den fehlenden Lehrplan und die dürftige Ausschreibung des allgemeinen Musikgeschichtskurse anbelangt, bemerkte Lehrperson A: «Wir sind ein altes Fach, wir brauchen keine Richtlinien». Die Idee, dass zumindest die ersten beiden Semester «Musikgeschichte», die «bei der Gregorianik beginnen und mit Schönberg» enden, nicht weiter ausdifferenziert werden müssen, wird legitimiert, indem die Persönlichkeit der Lehrperson bemüht wird: Musikgeschichte sei eine Konstruktion und jede\_r «authentische Dozierende» wähle diejenigen Werke, Stile und «Komponisten», die er\_sie für wichtig halte. Zudem verweisen die Lehrperson auch auf «gewisse eingeschliffene Standards» an mitteleuropäischen Musikhochschulen. Diese Standards seien zwar durch nationalstaatliche und regionale Unterschiede geprägt, könnten jedoch vorausgesetzt werden, ohne dass darüber «irgendeine Vereinbarung» gewährleistet werden müsse. Problematisch ist allerdings, dass die euro- und androzentrische Konstruktion dieser stillschweigenden (mitteleuropäischen) «Vereinbarung» darüber, was zum Kanon gehört und was nicht, im Unterricht weitgehend unthematisiert bleibt. Auch die Thematik «Gender» scheint darin keinen Platz zu finden.

«Ich sage immer, jetzt kommt die zynischste aller Varianten, und spiele Ihnen das Lied ohne Wort von Mendelssohn und sage, das war die Lieblingszugabe von Clara Schumann, das ist mein erstes und letztes Beispiel zur Frauenmusik, zynischerweise anhand eines Stück eines Mannes, weil tatsächlich innerhalb einer Übersichtsvorlesung man den grossen Komponisten nachgeht und das sind, aus Gründen, die wir hier nicht erörtern können, leider alles Männer. Das ist kurz zusammengefasst die Unterrichtseinheit Gender.»  
(Lehrperson A)

In dieser Aussage scheint die Tatsache, dass die Musikgeschichte ein weites Feld ist, das von einer Übersichtsvorlesung nur rudimentär beackert werden könne, das Unsichtbarmachen von Komponistinnen und die Ausradierung von Geschlecht zu rechtfertigen. Und dies obwohl die Lehrperson selber «Gender und soziologische Fragen» durchaus interessant fände und bedauert, dass diesen Fragen wegen des Theorie-Fokus und der mangelnden musikwissenschaftlichen Ausrichtung nicht Platz eingeräumt werden könne. Insofern geht die Musikgeschichte davon aus, dass komplexere Fragen, wie eben die Frage nach der Marginalisierung von Frauenfiguren im Kanon der klassischen Musik, keinen Platz im Curriculum eines Bachelor-Studiums hätten, sondern einer vertieften musikwissenschaftlichen Auseinandersetzung bedürften – die jedoch im Rahmen des Musikstudiums nicht geleistet werden könne.

Der Gegensatz zwischen Allgemeinbildung und Praxis bzw. zwischen theoretisch-historischen und praktischen Fächern scheint konstruiert, wenn keiner der beiden Bereiche den Anspruch hat, die Analysemethoden bereitzustellen, die das gesellschaftspolitische und kulturelle Reflexionsvermögen der Studierenden zu schärfen vermögen. Wenn die allgemeinbildenden Fächer darauf fokussieren, die Namen grosser Komponisten abzuhacken und (Arbeits-)Techniken zu vermitteln, bleiben Studierende, die sich nur bedingt mit dem andro- und eurozentrischen Kanon identifizieren können, aussen vor. Selbst wenn die Schulung des Gehörs und die Analyse von Partituren im Zentrum der «Theorie» stehen und die Arbeit am eigenen Instrument im Zentrum der «Praxis», sollte es für die Studierenden möglich sein, analytische Ansätze der Kulturwissenschaft kennenzulernen und ein Bewusstsein für grössere Zusammenhänge und die Verantwortlichkeit der Einzelnen zu erhalten.

#### 6.3.4

### Rassismus, *Othering* und Identität im Kontext von Jazz/Pop und Klassik

Bisher haben sich unsere Überlegungen vor allem auf die Klassik bezogen und weniger auf das Profil Jazz/Pop. Die unterschiedlichen Selbstbilder dieser Profile manifestieren sich nicht zuletzt in der Art und Weise, wie sich diese Profile miteinander vergleichen und voneinander abgrenzen und dadurch wiederum gemeinsame Ausschlüsse produzieren. Dabei zeigt sich, wie ein vergeschlechtlichter Rassismus konstitutiv für das Bild des\_der idealen Musikstudierenden ist und wie sich diese Bilder in den Konfliktlinien zwischen Klassik und Jazz/Pop manifestieren.

Bezüglich des oben erwähnten Stellenwerts der «Handwerklichkeit» existieren an der ZHdK innerhalb des Musikdepartements Unterschiede, die sich entlang der verschiedenen Profile bewegen. Jazz und Pop-Dozierende bekunden mehr oder weniger vorsichtig, dass Praxisbezug und Handwerk im Klassikstudium zu eng definiert seien. Diese Enge, so Lehrperson C, sei verstrickt mit einer überholten Auffassung von Kunst, welche die Klassik dominiere. In der Popausbildung dagegen gehe es weniger um das Erreichen von Wettbewerb-Standards, sondern vielmehr darum, die Studierenden in ihrer kreativen Entwicklung zu fördern und Persönlichkeiten zu bilden. Diese Entwicklung wird im Studienguide unter «Studienziel» folgendermassen umrissen: «Das Bachelor-Studium [im Profil Jazz und Pop] vermittelt musikalische Grundlagenkompetenzen, um in der [...] (inter)nationalen Musikszene als eigenständige und kreative Jazz- respektive Pop-Persönlichkeit erfolgreich agieren zu können [...]. Dabei sind [...] die Individualisierung und die Entfaltung der eigenen musikalischen Identität von entscheidender Bedeutung».<sup>18</sup> Im Klassik-Studium hingegen, das sich an der Wettbewerbs-Szene des internationalen Musikbetriebs orientiere, werde oft verdrängt, dass es einen sehr breiten, kreativen Zugang und Horizont brauche. Und auch Klassik-Studierende bräuchten einen «Mischweg zwischen Bühnen- und anderen Tätigkeiten, um die nächsten vierzig Jahre durchzukom-

<sup>18</sup> ZHdK (2016): Bachelor of Arts in Musik, Vertiefung Instrument / Gesang - Jazz und Pop, online unter: [https://www.zhdk.ch/index.php?id=bmu\\_vig\\_pjapo](https://www.zhdk.ch/index.php?id=bmu_vig_pjapo) (letzter Zugriff: 21.04.2016).

men.» Des Weiteren verweist Lehrperson C darauf, dass die tradierten Hierarchien zwischen Pop und Klassik dazu führen, dass Pop Studierende oft mehr Ahnung hätten von Klassik haben als Klassik Studierende vom Pop.

Lehrperson B, die im Profil Jazz/Pop unterrichtet, weist ebenfalls darauf hin, dass es zu wenig Austausch zwischen Klassik und Jazz käme. Sie führt dies etwas vorsichtiger darauf zurück, dass die Klassik eine Welt für sich darstelle, «die nach eigenen Gesetzmässigkeiten funktioniert». Wenn es zu Austausch käme, dann sei dieser limitiert und einseitig: Meist seien Klassik-Studierende, welche die Kultur der Klassik mit ihrer Orientierung in die Vergangenheit nicht sehr anregend fänden, und sich deshalb gerne vom Musikgeschichtsunterricht der Studierenden in Jazz/Pop inspirieren liessen. Diese Klassik-Studierenden wollten breiter informiert sein über das aktuelle Musikgeschehen, das sich stilistisch kaum mehr schubladisieren liesse.<sup>19</sup>

Dass sich Klassik und Jazz/Pop unterschiedlich darstellen und inszenieren, zeigt sich u. a. in den verschiedenen Sprachregistern, in denen die Kursausschreibungen gehalten sind. Jazz/Pop und Klassik Studierende werden unterschiedlich angerufen: Im Klassik Profil fallen die Inhaltsangaben im Modul *Musikalische Praxis* knapp und trocken aus. Sänger\_innen an der HEM – Genève können ein «atelier collectif» zur «travail d'interprétation sur le répertoire et de chambre en ensemble (duos trios vocaux, etc.)» besuchen (HEM 2014: 105). Und in der Liedklasse mit «Hammerklavier» an der ZHdK wird Sänger\_innen und Pianist\_innen der folgende Kurs angeboten: «Auseinandersetzung mit Liedrepertoire unter historischen Aspekten und auf originalem Instrumentarium» (ZHdK 2015b: 119). Im Gegensatz dazu endet die Beschreibung eines wöchentlich stattfindenden «Themen-Workshops» im Jazz/Pop Profil mit dem saloppen Nebensatz: «[...] da bleibt garantiert kein Tanzbein still und kein Hemdchen trocken!» Unter dem Kurstitel «Die Hexenküche von Motown, Stax und Atlantic» wirbt eine Lehrperson wie folgt: «Die Wiege des R'n'B liegt nicht zuletzt in Detroit und heisst Motown. Aretha Franklin, Stevie Wonder, Diana Ross, Marvin Gaye, Otis Redding, Roberta Flack, Ray Charles, Booker T and the M.G.s. etc... Diese Namen sagen alles. Groove, Groove and Groove. Diese Songs sind Kult.» (ZHdK 2015b: 156) Dieser selbstreferentielle Ausschreibungstext geht von einem Publikum aus, das vertraut ist mit den grossen Namen der Soulmusik und dem Mythos<sup>20</sup>, die mit ihrem «Groove» assoziiert wird. Er tut so, als gäbe es nichts weiter zum «Kult»-Status dieser Songs zu sagen. Es mag ein Merkmal guter Musik sein, dass sie gespielt werden kann, ohne dass deren Entstehungskontext bekannt sein müsste. Im Sinne der *Critical Diversity Literacy* (vgl. [Kap. 2.4.6](#)) ist es aber wichtig, die Kämpfe gegen Rassendiskriminierung und für die Anerkennung eigenständiger afroamerikanischer Ausdrucksformen, die hinter diesen Namen stehen, zu benennen.

<sup>19</sup> Diese Aussage widerspricht der oben diskutierten Aussage einer anderen Lehrperson, die darauf hinwies, dass die tradierten Hierarchien zwischen Pop und Klassik dazu führen, dass Pop Studierende mehr Ahnung von Klassik hätten als Klassik Studierende vom Pop.

<sup>20</sup> Ein Mythos, verstanden mit Roland Barthes und Stuart Hall, ist eine Darstellung, die nicht nur ein Ereignis, hier der Kultstatus gewisser Namen, sondern eine «Meta-Botschaft» transportiert, etwa bezüglich «Rasse», Hautfarbe, «Andersheit» (Hall 2004: 112). In Bezug auf die sexualisierten Darstellungen Schwarzer Sportler\_innen sagt Hall: «Wir können nicht anders, als Bilder dieser Art als Aussagen nicht nur über Menschen oder Ereignisse, sondern auch über ihre «Andersheit», ihre «Differenz» zu lesen» (ebd.). Ähnliches liesse sich über gängige Repräsentationen Schwarzer Musiker\_innen im Profil Jazz/Pop sagen.



Über die Soulmusik schreibt Hall, dass sie teilweise als eine Reaktion auf den Bedeutungsverlust früherer «rhythm-and-blues» Formen zu verstehen sei, als diese in der Musik weißer «rock-and-roll» Stars aufgingen und damit als Ausdruck eines widerständigen Schwarzen Lebensgefühls unbrauchbar wurde (Hall 1997a: 44). Der Soul wurzelt in den 1950er Jahren als Ray Charles die Trennung zwischen Tanzsaal- und Kirchenmusik und zu unterminieren begann und den Sound schuf für ein neues Schwarzes Bewusstsein, hervorgehend aus der Bürgerrechtsbewegung jener Zeit (ebd.) Doch aufbereitet als Partymusik weißer Teenager wurde dieser Sound bald schon zu einem Ausdruck amerikanischer Mainstreamkultur. Hall schreibt über dieses wiederkehrende Phänomen der *weissen* Aneignung:

«The pattern of separating the art from the people leads to an appropriation of aesthetic innovation that not only «exploits» Black cultural forms, commercially and otherwise, but also nullifies the cultural meaning those forms provide for African Americans. The appropriated forms become ineffective as expressions and affirmations of the unique cultural experiences from which they arise.» (Hall 1997a: 31f.)

Der Widerstand und der Kampf um die Anerkennung afroamerikanischer Erfahrung, die im Soul und in andere Formen Schwarzer Musik eingeschrieben sind, mögen zwar in den Kurssausschreibungen im Profil Jazz/Pop keinen Platz haben. Doch wenn die Hintergründe dieser Musik gänzlich unbenannt bleiben, reproduzieren Schlagworte wie «Groove» und «Kult» die Vereinnahmung und gleichzeitige Marginalisierung Schwarzer Erfahrungswelten.

Im Musikgeschichtsunterricht Jazz/Pop seien Schwarze Persönlichkeiten und die Thematik «race relations» jedoch ein Thema, versichert Lehrperson C. So stünden in der Unterrichtseinheit zu den 1960er-Jahre sozialgeschichtliche Aspekte im Vordergrund und die Lehrperson liesse auch mal Bücher von afroamerikanischen Autor\_innen wie Toni Morrison oder James Baldwin kursieren. Der Literaturliste ist zu entnehmen, dass in der Unterrichtseinheit zur Bluesgeschichte ein Text von Angela Y. Davis (*Sexuality and Freedom – The Very Theme of The Blues*) zur Begleitlektüre gehört. In der Schilderung ihres Musikgeschichtsunterrichts betont Lehrperson C, dass sie versuche, «ein Verständnis für die Traditionen afroamerikanischer Musik und oraler Kultur zu schaffen», um mit den Studierenden an der Konstruktion «einer eigenen musikalischen Identität» zu arbeiten. Und diese speist «sich eben aus ganz anderen Bereichen [...] als die der «abendländischen» Musiker (etwa eben einem Selbstverständnis als Improvisationsmusiker etc., oder einem Selbstverständnis, das sich auch vom Rhythmischen her speist). Diese nicht-abendländischen Musiken [sic] (wobei: sind sie mittlerweile nicht auch abendländisch geworden?) können sich nur einen guten Stand erarbeiten hier, wenn sie auch ein Geschichtsbewusstsein haben.»

Laut Lehrperson C ist der Unterschied zwischen Klassik und Jazz/Pop wesentlich von einem unterschiedlichen Bezug zum «Abendland» geprägt. In der «abendländisch» klassischen Tradition seien Improvisation und Rhythmus weniger zentral als in anderen Kulturen. Gleichzeitig lässt sich das «Abendland» nicht klar eingrenzen und wird von der Lehrperson begrifflich in Frage gestellt. Ins Zentrum des Unterschieds zwischen Jazz/Pop und Klassik stellt sie jedoch nicht den unterschiedlichen Umgang mit dem «Abendland», sondern mit der Vergangenheit ins Zentrum der Diskussion.



«[D]ie Vergangenheit soll bei «unseren» Musiken [sic] eine weitaus geringere Rolle spielen als bei den Klassikern [...] Jazz und Pop definieren sich dadurch, dass sich seine Spieler nicht als Interpreten (fremder Werke verstehen, sondern in Personalunion Kreateure sind wie Ausübende. Wenn man seine Musik selber «schafft», muss das zu einem ganz anderen Bezug zur Geschichte führen.» (Lehrperson C)

Jazz und Pop Musiker\_innen sollen sich also fragen, wie sich die Geschichte, auch die «nicht-abendländische», zu ihrer eigenen musikalischen Praxis und Identität in Beziehung setzen und kreativ verwerten lässt. Die Auseinandersetzung mit der Geschichte des Jazz und somit auch mit «nicht-abendländischen», oralen Kulturen soll den Studierenden als Inspirationsquellen und als «Tonbibliothek fürs Eigene» dienen.

Eine Auseinandersetzung, die darauf abzielt, das historisch und kulturell «Andere» kennen und schätzen zu lernen, um es für die «eigene» Gegenwart fruchtbar machen, zieht einerseits die Frage nach sich, wie sich die oben genannte Tendenz der ausbeuterischen Aneignung vermeiden lassen. Andererseits ist die Frage nach dem «Eigenen» und dem «Anderen» Teil einer grösseren Identitätsfrage des professionellen Jazz, dessen Geschichte und Gegenwart von vielen Schwarzen Musiker\_innen geprägt worden ist. Interessant bezüglich des *hidden curriculum* ist die Tatsache, dass auch im Profil Jazz/Pop implizit von *weissen* Studierenden die Rede ist: Studierende, für die es neu und herausfordernd sein könnte, sich in der Entwicklung ihres «Eigenen» nicht allein am «Abendland» orientieren zu können bzw. müssen. Stattdessen sollen sie sich in Beziehung zu den afroamerikanischen Ursprüngen ihres musikalischen Feldes setzen, um sich idealerweise in einer Jazz Szene behaupten können, die international von Musiker\_innen *of color* geprägt ist.

Doch wie sehen sich Studierende *of color* mit diesen Fragen konfrontiert? Welche Identitätsfragen entstehen etwa, wenn ihnen aufgrund ihrer wahrgenommenen «Andersheit» gewisse Affinitäten zu- oder abgesprochen werden? Lehrperson C sagt, sie freue sich über Schwarze Studierende und «spreche diese Leute an», um zu orten, wo sie stehen. «Ich finde es immer befruchtend wenn jemand Schwarzes im Kurs ist. Du bist selber konfrontiert, es gibt etwas Reales in den Unterricht rein.» Wird bei Jazz-Studierenden, die als Schwarz wahrgenommen werden, davon ausgegangen, dass eine gewisse Auseinandersetzung mit der Realität von Fragen um *Race*/Ethnizität und um Rassismus in der Jazz-Szene stattgefunden hat? Auch wenn dies möglich ist, muss aus einer *post\_kolonialen* Perspektive argumentiert werden, dass sie einem *Othering* ausgesetzt sind (vgl. dazu Kap. 2.4.5), wenn ihre Präsenz an der Hochschule (die Realität von) *Race*/Ethnizität verkörpert.

Die Frage des Umgangs mit ethnischen und rassistisierten Differenzen stellt sich nicht nur im Bereich des Jazz. Sie ist auch im *hidden curriculum* des Klassik-Studiums präsent. Wie oben erwähnt gelten das Erreichen eines hohen technischen Niveaus und einer gewissen Virtuosität in der Vertiefung Instrument/Gesang als Hauptziele. Diese legitimieren den Umstand, weshalb «definitive Fragen» im Grundstudium wenig Platz haben, selbst wenn klar ist, dass es längst nicht alle Studierenden auf die grosse Konzertbühne schaffen werden. Ein innerer Widerspruch zeichnet sich jedoch ab, wenn die internationalen «Jungstars», die sportliche Höchstleistungen erfüllen, nicht als ideale oder zumindest nicht als intelligente Studierende betrachtet werden. Bezüglich der generellen Duldung rassistischer Aussagen muss auch ein

Kommentar über die scheinbare Unfähigkeit «der Japaner», vernetzt zu denken, erwähnt werden, «weil ihr Hirn anders ist» – eine Aussage, die sogar mit wissenschaftlichen Studien belegt werden könne.<sup>21</sup> Dies zeige sich etwa in mündlichen Prüfungssituationen, wenn «Japaner» unfähig seien, Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zwischen zwei Komponisten zu nennen, so eine Lehrperson und fügt hinzu: «Du kannst mich jetzt einen Rassisten nennen, aber es ist so». Der Satzsatz signalisiert, dass sich die Lehrpersonen darin wähnen können, dass der Vorwurf rassistisch zu sein, ohne institutionelle Konsequenzen bleibt.

Stereotypisierungen bezüglich ostasiatischer Studierender werden vorgenommen, ohne dass sie als rassistisch wahrgenommen würden. Als Gegenbild zur\_m intelligenten Musiker\_in wird etwa «die südkoreanische Violinistin» genannt: Diese übe Tag und Nacht «in der Koje [...], kann aber keinen geraden Satz machen.» (Lehrperson B) Andere Anekdoten zielen darauf aufzuzeigen, dass es nicht genüge ein virtuoser «Jungstar» zu sein. Jungstars würden nach drei Jahren nicht mehr zu Vorspielen eingeladen, wenn sich im Anschluss an das Vorspiel kein vernünftiges Gespräch mit ihnen führen liesse. In solchen Bemerkungen wird nicht reflektiert, dass zumindest im Falle der «südkoreanischen Violinistin» sprachliche Benachteiligungen und struktureller Rassismus dazu beitragen, dass ihr Habitus als nicht intelligibel, unlesbar oder unpassend empfunden wird. Essentialistische Diskurse bezüglich der Andersheit von Studierenden aus Ostasien scheinen besonders im Schulalltag des Fachbereichs Musik zu kursieren und (re-)produzieren bestehende gesellschaftliche Stereotypisierungen.

Nicht nur im Bereich des Jazz, dessen Entstehungsgeschichte ohne die Auseinandersetzung mit aussereuropäischen und insbesondere afroamerikanischen Musiker\_innen undenkbar wäre, bieten sich zahlreiche Möglichkeiten, Musik als Konfliktzone und als *Interkultur* (vgl. dazu Kap. 2.4.6) zu begreifen. Ethnisierende und rassifizierende Stereotypisierungen, die vor der scheinbar *universellen Sprache* der Musik nicht Halt machen, müssen sowohl im Theorie- als auch im Praxis-Unterricht aller Profile thematisiert und kritisch reflektiert werden können. Zudem könnte eine Auseinandersetzung mit den Widersprüchen und Konfliktzonen zwischen den «alten» und den jüngeren Zweigen des Musikdepartments zu fruchtbaren Diskussionen über *Diversity* und Barrierefreiheit führen. Dabei geht es nicht nur darum, *weiße* Flecken und rassistisches Denken zu entlarven, sondern auch spezifische Vorstellungen von Leistung und Erfolg zu hinterfragen, die verhindern, dass unterschiedliche Fähigkeiten und Herangehensweisen als Teil einer *Interkultur* wahrgenommen werden. Solange allerdings ausschliesslich die technische Profilierung im Zentrum steht, können weder die Reibungsflächen zwischen Klassik und Jazz/Pop noch der konstruierte *divide* zwischen der Hochkultur der Klassik und der Coolness des Jazz oder dem unschuldisierbaren Groove des Pop thematisiert und produktiv gemacht werden.

---

21 Solche Kommentare sind keine Einzelfälle. Der Verweis auf die Wissenschaft zeigt, dass die Reaktualisierung kolonialer Rassenstheorien in der Neurowissenschaft und der Bio-Medizin rassistische Aussagen auch an der Kunsthochschule (wieder) salonfähig machen (vgl. Kuria 2015).

## 6.3.5

### Das «Meister-Schüler»-Prinzip: Intimität und Verletzungsgewalt

Der Wunsch von eine\_r bestimmten «Meister\_in» unterrichtet zu werden, ist für viele Studierende zentral bei ihrem Entscheid sich an einer bestimmten Musikhochschule zu bewerben, so eine Lehrperson. Sie entscheiden sich nicht für eine bestimmte Hochschule, sondern für einen bestimmten «[...] Guru. Es herrscht eine grosse «Autoritätsgläubigkeit» (Lehrperson A). Ein\_e Abgänger\_in der HEM – Genève erklärt diesbezüglich, dass Autoritätsgläubigkeit und Unterwürfigkeit seitens der Studierenden in der nahen, hierarchischen Situation des Hauptfachunterrichtes deshalb leicht entstehen, weil «du ja als Schüler dauernd mit deiner Unfähigkeit konfrontiert bist». Der «Starkult gehört wie der Bogen zur Geige» und die Hauptfachdozierenden seien «Ikonenfiguren» (Studierende\_r E). Die Studierenden seien mitbeteiligt an der Produktion dieser Ikonen, indem sie ihre\_n Meister\_in als «Halbgott» behandelten und deren Stargehabe sogar erwarteten, als Teil des Konkurrenzverhaltens zwischen den Dozierenden. Dennoch bleibt die prominente Stellung der Hauptfachdozierenden und die Form des Einzelunterrichts, die das «Meister\_in-Schüler\_in» Verhältnis prägt, unangetastet, wie eine leitende Person in einem Vortrag festhält: «Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten hängt von einer engen Betreuung ab, das alte Meister\_in-Schüler\_in-Prinzip wurde allen Versuchen zum Trotz noch nicht überwunden, ein äquivalenter Ersatz wurde nicht gefunden» (Eidenbenz 2014: 6). Der bewährte Status des «Meister\_in-Schüler\_in»-Modells sollte allerdings nicht davon abhalten, diesen kritisch zu reflektieren. Die Exklusivität und Intimität des Individualunterrichts ermöglichen eine affektive und autobiographische Arbeit, die für die Persönlichkeitsbildung und somit für die künstlerische Entwicklung bedeutsam sind. Gleichzeitig hat das «Meister\_in-Schüler\_in»-Prinzip dazu beigetragen, dass sich die klassische Musik als ein elitäres Feld erhalten hat, da sich darin künstlerische und kulturelle Haltungen fortschreiben und reproduzieren. Unabhängig von konkreten didaktischen Methoden ist der Umgang mit Macht und Differenz einer Lehrperson prägend für ihre Studierenden, zumal das «Meister\_in-Schüler\_in»-Prinzip nicht nur in seiner dyadischen Struktur machtgesättigt ist: Die Frage nach Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen stellt sich nicht nur im Einzelunterricht, sondern vor allem auch in Meister\_innenkursen. In der semi-öffentlichen Lehrsituation solcher Kurse sollen die Studierenden von der Unterweisung anderer «Schüler» profitieren, haben gleichzeitig aber auch die Möglichkeit, die Methoden und den Habitus der Lehrperson zu studieren. Im Umgang mit der Gefolgschaft manifestiert sich somit auch der bewusste und unbewusste Umgang des Meisters mit der eigenen Privilegiertheit.

Angelegt im «Meister\_in-Schüler\_in»-Prinzip ist die Vorstellung, dass der\_die «Meister\_in» den\_die «Schüler\_in» an der Hand nimmt und über den Unterricht hinaus zur Inspirationsquelle und Identifikationsfigur wird. Die Schüler\_in ist dazu aufgefordert, die Meister\_in zunächst kritiklos zu imitieren. Während die Imitation ein traditionelles Mittel ist, um ein (musikalisches) Handwerk weiterzugeben, ist die «Meister\_in-Schüler\_in» Dualität in ein grösseres Kunst- und Beziehungsfeld eingeschrieben, in dem das Elternhaus eine entscheidende Rolle spielt: Laut Wagner funktioniert die Ausbildung von jungen Violinist\_innen in einer Triade zwischen Lehrperson(en), Eltern und Kind. Wenn ambitionierte Eltern (in vielen Fäl-

len sind dies die Mütter) dem Unterricht beiwohnen und der Lehrperson assistieren, werden dieser zu einer treibenden Kraft in der Triade (vgl. Wagner 2015). Auch auf Hochschulniveau stellt sich die Frage, wie Meister\_in und Elternhaus sozio-kulturell und symbolisch zueinander in Beziehung stehen. Unabhängig von persönlichen Sympathien und Antipathien einer Meister\_in sprechen deren Habitus und Hintergrund eine eigene Sprache, die mit gewissen Identifikationsangeboten einhergeht und somit auch Ein- und Ausschlüsse produziert. Ein selbstkritischer und reflektierter Umgang mit der eigenen Verletzungsgewalt in der Unterrichtssituation, wie auch im informellen Austausch mit den Studierenden, müsste daher ein zentrales Anliegen eines auf *Diversity* basierenden Ausbildungsprinzips sein.

Für die befragten Lehrpersonen ist es kein Geheimnis, dass sogenannte «Star»-Dozierende, die viele Studierende anziehen, gerne angestellt werden. Der Nimbus dieser Koryphäen, ihr symbolisches Kapital, und nicht etwa ihre Fähigkeiten als Vermittler\_innen stehen im Zentrum (Lehrperson E). Selbst wenn ihre Methoden umstritten sind, so Lehrperson A, macht es «keinen Sinn diese Leute in Hochschuldidaktik zu schulen» und fügt hinzu: «[D]ieses Businessdenken gibt es bei uns nicht». Der unvermittelte Hinweis auf ein vermeintliches «Businessdenken» verweist auf eine tradierte Pädagogikfeindlichkeit in der Musik. Sie ist an der Musikhochschule nicht zuletzt deshalb problematisch, weil das Trivialisieren und Abwerten von Bildungskonzepten impliziert, dass mangelhafte pädagogische Fähigkeiten in Kauf genommen werden.<sup>22</sup> Diese Haltung verhindert u. a., dass der Leistungsdruck, der bei Studierenden zu den oben erwähnten physiologischen Verletzungen und chronischen Gesundheitsproblemen führen kann, nicht nur als individuelles, sondern als strukturelles Problem offen diskutiert werden kann.

Die Problematik des Hochleistungsdruck rund um den «Starkult» scheint insofern Thema zu sein, als das uns in Interviews versichert wurde, dass Mittel bereitgestellt würden, um an der Macht der Hauptfachdozierenden zu rütteln: Beispielsweise haben MA Studierende an der ZHdK die Möglichkeit, semesterweise von einem zweiten Hauptfachdozierenden unterrichtet zu werden. An der HEM – Genève ist die individuelle Auseinandersetzung mit weiteren Hauptfachdozierenden bereits im BA verankert: Sie müssen als Hörer\_innen an den *Meisterkursen* anderer Dozierender teilnehmen, sich in Blockkursen mit einem historischen Instrument auseinandersetzen und erhalten, je nach Instrument, individuelles «coaching baroque». Diese Mittel führen zwar nicht unmittelbar zu einer grösseren Diversität der Studierenden, aber möglicherweise zu einer Relativierung und einer Horizonterweiterung. Sie können neue Perspektiven eröffnen für Studierende, die sich in der Klasse ihrer Meister\_in nicht aufgehoben fühlen, unter Ausgrenzungen leiden oder sich zu wenig mit diesem identifizieren können.<sup>23</sup>

22 Laut einer Lehrperson in der Schulmusik an der ZHdK habe sich die einer «allgemeinen Pädagogikfeindlichkeit» seit dem Einzug ins Toni-Areal verbessert. Die Schulmusik hat mehr Sichtbarkeit gewonnen und dadurch verbessert sich auch das Selbstvertrauen der Studierenden.

23 Dass dies auch an den untersuchten Hochschulen eine Notwendigkeit ist, zeigt z.B. ein Video des Coko Nuts Collective, welches sich aus Ko-Forschenden von *Art.School.Differences* zusammensetzt. Darin berichtet eine südamerikanische Studierende, wie sie von ihrem «Meister» im Kammermusikunterricht aufs grösste erniedrigt und rassistisch beschimpft wird. Vgl. Coko Nuts Collective (2015): How to Survive in Swiss Art School Jungle. Episode No. 1 "The Guerrilla Girl", online unter: <https://vimeo.com/132017388> (letzter Zugriff: 21.04.2016).

Die Frage der «Meister\_in-Schüler\_in» Dynamik ist nicht zuletzt deshalb beachtenswert, weil davon auszugehen ist, dass die Erfahrungen, die während des Studiums gesammelt werden, prägend für die eigene Unterrichtspraxis sind. Diese Erfahrungen haben Vorbildcharakter, wenn man bedenkt, dass viele Musiker\_innen unterrichten, bevor sie eine musikpädagogische Ausbildung absolviert haben. Dass Unterrichtspraxis wichtig ist, wird an der ZHdK bereits bei den Voraussetzungen für das BA-Studium in der Vertiefung Instrument/Gesang festgehalten. Für ein BA im Profil Jazz/Pop wird «pädagogische Begabung»<sup>24</sup> erwartet und im Profil Klassik werden bereits gemachte «pädagogische Erfahrungen in stilistisch unterschiedlichen Zusammenhängen» als vorteilhaft erwähnt. Denn «[d]ie persönliche Neigung zur Vermittlung musikalischer Sachverhalte ist für das pädagogische Berufsfeld bedeutsam».<sup>25</sup> Impliziert wird damit, dass eine musikpädagogische Tätigkeit realistisch und erstrebenswert ist. Trotz des Stellenwerts, welcher der Vermittlung eingeräumt wird, kann eine pädagogische «Neigung» im BA-Studium noch nicht vertieft werden. Insofern besteht die Gefahr, dass die fehlenden oder sehr spezifischen pädagogischen Methoden sogenannter «Star-Dozierender» unreflektiert weitertradiert werden. Ein\_e Meister\_in hingegen, die\_der die Notwendigkeit der konstanten pädagogischen Selbstreflexion bezüglich seiner Handlungs- und Verletzungsmacht vorlebt, wird die Studierenden für ihre eigene Machtposition als (zukünftige) Lehrende sensibilisieren. Darin liegt insofern das Potential, in der eigenen Unterrichtspraxis unterschiedliche Fähigkeiten und Hintergründe reflektiert wahrzunehmen und fruchtbar zu machen.

### 6.3.6

#### Das kritische Potential «anderer» Kulturen

Historische und kulturtheoretische Überlegungen und Analysemethoden können einen wichtigen Beitrag zur Relativierung von tradiertem Wissen leisten (vgl. Bartsch 2016). Solche anti-essentialistischen und kritischen Denkansätze, welche «eigene» Traditionen reflektieren und euro- und androzentrische Denkweisen hinterfragen, finden sich an Musikhochschulen potentiell in der ästhetischen Bildung und in musikwissenschaftlichen und anthropologischen Fächern. Ein weiterer Bereich, der die Öffnung des klassischen Blickfeldes geradezu erfordert und damit kritische Fragestellungen berücksichtigen und fördern kann, ist das Studium der Neuen und der Alten Musik. Letztere deckt nicht nur tausend Jahre Musikgeschichte ab, sondern erfordert auch ein methodisch breiteres Denken. Im Folgenden werden wir darauf eingehen, wie sich musikethnologische und musiksoziologische Fächer an der HEM – Genève und der ZHdK ausgestalten und wo ihre Chancen und Risiken liegen.

---

24 ZHdK (2016): Bachelor of Arts in Musik. Vertiefung Instrument / Gesang - Jazz und Pop, online unter: [https://www.zhdk.ch/index.php?id=bmu\\_vig\\_pjapo](https://www.zhdk.ch/index.php?id=bmu_vig_pjapo) (letzter Zugriff: 21.04.2016).

25 ZHdK (2016): Bachelor of Arts in Musik. Vertiefung Instrument / Gesang - Klassik, online unter: [https://www.zhdk.ch/index.php?id=bmu\\_vig\\_skla](https://www.zhdk.ch/index.php?id=bmu_vig_skla) (letzter Zugriff: 21.04.2016).



## 6.3.6.a)

## Ethnomusikologie als Kulturwissenschaft

Wie in der Einleitung erwähnt, betont die HEM – Genève ihren internationalen Fokus, in dem sie herausstreicht, dass es wichtig sei unterschiedliche Kunstmusiktraditionen kennenzulernen und in ihrem globalen Zusammenhang verstehen zu lernen. Im Curriculum manifestiert sich dieser Leitgedanke vor allem in den gut besuchten zweisemestrigen ethnomusikologischen oder musiksoziologischen Einführungskursen, welche für alle Schulmusik-Studierenden (BA und MA), sowie für Theorie- und Komposition-Studierende im MA der HEM – Genève obligatorisch sind. Für alle anderen MA Studierenden bilden diese Kurse zwei von sechs möglichen Forschungsseminaren. An der ZHdK wird Musikethnologie weniger breit angeboten: Das viersemestrige Modul zu Musikethnologie ist lediglich für Studierende der Vertiefung Schulmusik II (Gymnasialstufe) im MA Musikpädagogik obligatorisch.

Ob die Ethnomusikologie bzw. die Musikethnologie in der Deutschschweiz als Disziplin stärker musik- oder kulturtheoretisch orientiert ist, hängt davon ab, ob sie institutionell bei der Kulturanthropologie oder bei der Musikwissenschaft angesiedelt ist.<sup>26</sup> Von Seiten der Lehrpersonen in der Musikethnologie und «ethnomusicologie» wird an beiden Schulen betont, dass es nicht darum gehe, «fremde» Musikkulturen einem exotisierenden Blick zu unterwerfen, sondern die Musik aus kulturwissenschaftlicher Perspektive als Gesamterscheinung in ihrer politischen, wirtschaftlichen und sozio-kulturellen Verfasstheit verstehen zu lernen. Dieser kulturanthropologische Fokus beschäftigt sich also nicht so sehr mit «anderen» und «eigenen» Musiktraditionen, die scheinbar getrennt voneinander analysiert und verstanden werden können, sondern mit übergreifenden Fragen zur menschlichen Bedeutung von Musik im globalen Kontext, zu denen etwa auch Fragen der Internationalisierung oder die Vermarktung populärer und klassischer Musik gehören.

Der Unterrichtsfokus richtet sich nach personellen Schwerpunkten: An der ZHdK liegt der Fokus auf der europäischen und schweizerischen Volksmusik und thematisiert die Funktionalität und kulturelle Gebundenheit von Musik und deren «Gender-Aspekte». Der Kurs versteht sich als Erweiterung des Unterrichts in Musikgeschichte. Das Angebot richtet sich jedoch ausschliesslich an Studierende der Schulmusik und soll eine kritische Auseinandersetzung mit «unbedarften» und «unreflektierten» interkulturellen Lehrmitteln fördern (Lehrperson C). Die Ethnomusikologie an der HEM – Genève bezieht sich stärker auf aussereuropäische Musiken und die Frage, wie musikalisches Wissen transkulturell und zwischen Generationen vermittelt werden kann. Beispielsweise fokussiert ein praxisorientierter MA Kurs an der HEM – Genève auf folgende Inhalte:

«Systèmes musicaux dits (savants) dans les contextes extra-européens. (À choix l'Inde, le Monde Arabe, la Chine). Systèmes musicaux dits (populaires) dans des contextes européens et extra-européens. Approche pratique de la musique balinaise, introduction à la transmission orale d'un savoir musical. Quelques exemples de la diversité des modes de transmission des savoirs musicaux.» (HEM 2014: 108)

<sup>26</sup> Unser Eindruck ist, dass die Ethnomusikologie der Westschweiz stärker anthropologisch geprägt scheint, während die Musikethnologie der Deutschschweiz stärker musikwissenschaftlich orientiert ist.



Der in der Ausschreibung beschriebene Fokus auf aussereuropäische «gelehrte» (*savants*) und europäische *und* aussereuropäische «populäre» (*populaires*) musikalische Systeme verweist auf eine Auseinandersetzung mit der Grundproblematik vergleichender musikwissenschaftlicher Ansätze: Wie können unterschiedliche musikalische «Systeme» betrachtet und benannt werden, ohne diese anhand hegemonialer eurozentrischer Kategorien zu erfassen und zu hierarchisieren? Erklärtes Ziel der Lehrperson dieses Kurses ist es, aufzuzeigen, dass die westliche Klassik eine Tradition unter vielen «gelehrten» Traditionen sei: «I hope this opens them to see their role as musicians, being aware that it's not just natural, but that they are part of the world of cultures and traditions» (Lehrperson D). Selbst wenn die Frage, ob oder wie sich die Komplexität aussereuropäischer Musiktraditionen jenseits westlicher Wissensordnung erfassen lassen, hier unbeantwortet bleiben muss, trägt der vergleichende musikwissenschaftliche Fokus zu einer Relativierung der europäischen «Klassik» und somit zur Dezentrierung und «Provinzialisierung Europas» bei.

Es ist kein Zufall, dass an der HEM – Genève die «musiques du monde» und die vergleichende musikwissenschaftliche Perspektive eine stärkere Rolle spielen als in Zürich. Dies hängt mit den Verbindungen der Schule zum musikwissenschaftliche Institut der Universität Genf und zu der unabhängigen Institution «ateliers d'ethnomusicologie» zusammen. Letzteres bietet seit 1983 Kurse auf diversen Kunst- und Volksmusikinstrumenten auf hohem Niveau an. Viele der Lehrpersonen haben Migrationserfahrungen gemacht mit Wurzeln im Mittelmeerraum, in Afrika, Asien und Südamerika. Andererseits steht die HEM – Genève der französischen Hochschultradition näher, in der Musikwissenschaft und Ethnomusikologie (als Teil der Musikwissenschaft) traditionell auch an den Konservatorien gelehrt werden. Wie Cornelia Bartsch zeigt, ist das historische Interesse an «anderen Musikkulturen» und die Bedeutung der Ethnomusikologie als Disziplin eng mit der kolonialen Wissensproduktion verknüpft: Als sich um 1900 die europäischen Wissenssysteme vor dem Hintergrund des Kolonialismus neu formierten, herrschte auch in der Musikwissenschaft die Vorstellung, dass «fremde Kulturen eine frühere Zeitstufe der europäischen Entwicklung darstellen» (Bartsch 2016: 14).

Selbst in einer kulturwissenschaftlichen, vergleichenden Musikforschung, die Musik in ihrer Gesamtheit als ein sozio-kulturelles Phänomen zu verstehen versucht, lauert die Gefahr des *Othering*. Wie Lehrperson D selber sagt, existiere die Tendenz, «andere» musikalische Systeme zum Spektakel zu machen:

«We need to have a critical eye on the staging of foreign cultures. Amongst the research seminars proposed by HEM, the one concerning world music is a little more sexy than others, although I try to break the exotic expectations.» (Lehrperson D)

Die Popularität, derer sich die ethnomusikologischen Forschungsseminare der HEM – Genève erfreuen, erklärt sich die Lehrperson durch ihre «sexiness» gegenüber anderen Seminare. Diese «sexiness» basiert nicht zuletzt auf dem Weltmusikboom, dessen Markt seit Jahrzehnten bürgerlich-westliche Bedürfnisse nach Exotik bedient. Angesichts dieser Entwicklung stellt die kulturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit «Weltmusiken» eine Chance dar, um den

globalen Musikmarkt kritisch zu reflektieren. Gleichzeitig sind Kurse, die von einer musikalischen Metaebene ausgehen, eine Chance, um Diversität zu fördern und zuzulassen: Einerseits interessierten sich oftmals MA-Studierende mit Migrationshintergrund für ethnomusikologische Seminare, gerade wenn sie ausserhalb der Schule ausserhalb der «Klassik» ein musikalisches Leben führten oder in *Fusion*-Projekte involviert seien. Hinzu komme, dass diese Forschungsseminare sprachlich zugänglicher als die anderen, spezialisierteren Seminare seien: «Non-native French speakers may think it will be easier to cope with my class than a contemporary music research class or with the large and specialized field of early music» (Lehrperson D). Andererseits interessierten sich gerade auch viele Studierende aus Frankreich für diese Kurse: Viele von ihnen seien vertraut mit dem *mouvement trad*, einer von der Lehrperson als links bezeichneten Bewegung, die auch in kleinen französischen Städten die lokale Volksmusiktraditionen und deren globalen Vernetzungen (wieder)entdeckte.

### 6.3.6.b)

#### Faszinosum *Afrika* – Zwischen *Othering* und Selbstexotisierung

Das wachsende Interesse der Studierenden an «Fusionen», das Faszinosum «andere Kulturen» und Fragen der globalen Vernetzung machen eine fundierte ethnomusikologische und kulturwissenschaftliche Auseinandersetzung innerhalb der Musikhochschulen zu einer Notwendigkeit. Wenn diese Basis zu wenig stark verankert ist, ist die Gefahr gross, dass transkulturelle, musikalische Begegnungen zur Zementierung ethnisierten Stereotypisierungen beitragen, statt diese zu unterminieren. In der Musik sind solche Stereotypisierungen besonders schnell zur Stelle, wenn es um das Faszinosum *Afrika* geht. Dies zeigt sich etwa in dem Ausschnitt aus einer Kursausschreibung an der ZHdK, die sich an Musik-Studierende und an Studierende im Bereich Musik und Bewegung richtet. Die Kursausschreibung «Musik ganzheitlich erleben mit afrikanischen Rhythmen und Tänzen» beginnt mit einem Zitat, einem «Sprichwort aus Afrika» dessen Herkunft nicht thematisiert wird und fährt dann fort:

«In Afrika wird Musik ganzheitlich erlebt, gelernt wird aus dem Bauch heraus, kaum ein Tänzer der nicht trommeln kann und kaum ein Perkussionist, der nicht tanzen kann. Unsere analytische Art, Musik und Bewegungen zu erlernen, ist in Afrika gänzlich unbekannt: Wozu hat man denn seinen Körper? Augen, Ohren, Gefühl? In diesem Kurs möchten wir eine neue Herangehensweise an Musik und Tanz zeigen und den KursteilnehmerInnen neue Möglichkeiten eröffnen, um ihr künstlerisches Potential auszuschöpfen.»<sup>27</sup>

Die Kursausschreibung reproduziert den Gegensatz zwischen einem verschriftlicht-analytischen und einem körperlich-sinnlichen Zugang zur Musik. Dabei entsteht ein vordiskursives Bild von Afrika, das die Ausdifferenzierung populären und klassischen Musikschaffens

27 Vgl. ZHdK (2016): Vorlesungsverzeichnis Frühlingssemester 2016. Kurs «Musik ganzheitlich erleben mit afrikanischen Rhythmen und Tänzen», online unter: [https://www.zhdk.ch/?vorlesungsverzeichnis&semester\\_id=140407&cc\\_page\\_id=-1838&course\\_id=157825](https://www.zhdk.ch/?vorlesungsverzeichnis&semester_id=140407&cc_page_id=-1838&course_id=157825) (letzter Zugriff: 21.04.2016).

auf dem afrikanischen Kontinent sowie nationale und regionale Unterschiede ignoriert. Die Tatsache, dass auch körperliche Strategien, um sich eine musikalische oder tänzerische anzueignen, höchst analytisch sein können, kommt nicht zur Sprache. Auch die vielfältige Art und Weise, wie Musik in unterschiedlichen afrikanischen Kontexten vermittelt und diskutiert wird, wird hier, wie in anderen Ausschreibungen westafrikanischer Tanz- und Trommelkurse, zugunsten eines ganz bestimmten Afrikabildes ausgeblendet.

Diese Form der Herstellung von Differenz ist geprägt von einem kolonialen Konstrukt Afrikas. Wie der Philosoph Kwame Anthony Appiah (1992) konstatiert, besitzen Afrikaner\_innen keine gemeinsame Kultur, Sprache, Religion oder konzeptuelles Vokabular. «What Africans do share is a certain contamination by Europe so that Africans themselves are complicit in the manufacture of Otherness» (Appiah 1992, zit. in Pinar et al. 1995: 352). Appiah verweist darauf, dass dieses während der Aufklärung entstandene Bild von Afrika als dem immanent «Anderen» von Afrikaner\_innen mitgetragen und -produziert wird.

Die Frage, inwiefern essentialistische Bilder afrikanischer «Andersheit» von Afrikaner\_innen selber geprägt werden, stellt sich auch im Kontext des obigen Kurses, der von zwei Musikschaffenden mit westafrikanischen Namen angeboten wird. Wessen «unser» ist gemeint, wenn sie «[u]nsere analytische Art, Musik und Bewegung zu erlernen» zum generischen Ausgangspunkt machen? Muss die vereinfachende Darstellung, das Kenntlichmachen einer allgemeinen Differenz zwischen hier und dort, zwischen analytischem Denken und ganzheitlichen Erleben als Teil einer (durchaus bewährten) *Businessstrategie* im Umgang mit Afrika gelesen werden? Wenn als Schwarz wahrgenommene Kunstschaffende implizite Erwartungen an ihre afrikanische Andersheit nicht «enttäuschen» wollen und sich stattdessen als «authentische» Afrikaner\_innen inszenieren und vermarkten, ist auch von Selbstexotisierung zu sprechen. Insofern können unterkomplexe Darstellungen afrikanischen Musikschaffens auch Teil einer Überlebensstrategie sein. Die Frage, wie Fremdbilder entstehen und wie Musiker\_innen damit umgehen, wie sie sich diese zu eigen machen und dadurch stereotypisierte Bilder von Authentizität bestätigen, ablehnen oder transformieren, ist eine zentrale künstlerische Frage. Sie betrifft nicht nur Studierende mit einem Interesse an Fusionen und an «ausser-europäischen Traditionen».

## Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse des Teilkapitels 6.3

Basierend auf der Grundannahme, dass neben den Lehrinhalten ein verstecktes Curriculum wirksam ist, muss unter der «Sensibilisierung für Fragen der Diversität» mehr verstanden werden als das Bestreben nach formaler «Chancengleichheit in Studium, Lehre und Forschung».<sup>28</sup> Globale Marginalisierungsprozesse und die damit verbundene Chancenungleichheit lassen sich nur bedingt aushebeln. Selbst unter Bedingungen formaler Gleichbehandlung kann das Ignorieren strukturell unterschiedlicher Ausgangslagen zur Zementierung von Ungleichheiten und zu Normen führen, die der institutionell geforderten Diversität zuwiderlaufen.

### Die Klassik dekolonisieren:

Ein wesentlicher Ausgangspunkt um ein kritisches Denkvermögen in der Musik zu fördern, ist die Debatte um die «Provinzialisierung Europas». Gerade im internationalen Umfeld der Kunsthochschule müssen die scheinbare Neutralität und der Eurozentrismus des Klassikbegriffs entlarvt und seine Selbstverständlichkeit hinterfragt werden. Die Dezentrierung und Dekolonisierung des Klassikbegriff könnte Bewegung in eine hegemoniale und auf Konservierung ausgerichtete Klassikszene bringen: Einerseits im Sinne von Harnoncourt, der dafür plädiert, von der ständigen (Re)Produktion der Musik vergangener Generationen wegzukommen und stattdessen immer wieder lebendige Musik mit kritischem Gegenwartsbezug zu schaffen, «immer wieder der neuen Lebensweise, der neuen Geistigkeit entsprechend» (Harnoncourt 2014, zit. nach Doerne 2015: 8). Andererseits führt die kritische Auseinandersetzung mit der «Moderne» und deren «Klassik» auch zu einer neuen Einbettung «Alter Musik» inner- und ausserhalb Europa.

Die Chance einer vertieften Auseinandersetzung mit der «Alten Musik» liegt darin, dass sie klangliche Forschung betreiben und mit Formen der Improvisation und Ornamentierung experimentieren muss, auf der Suche danach, wie Musik vor dem Zeitalter der Tonaufnahmen klang. Vor dem Hintergrund dieser teilweise improvisierten europäischen Musik muss auch die notierte Musik der Hochklassik neu thematisiert und deren Fixiertheit in Frage gestellt werden. Diese Auseinandersetzung scheint zu einer Offenheit gegenüber den Arbeitstechniken diverser oraler Musikkulturen beizutragen, in denen die Kunst der Improvisation erhalten und weiterentwickelt wurde. Offensichtlich haben an beiden Schulen die musikalischen Zweige ausserhalb der Klassik weniger Berührungspunkte, wenn es um den Austausch mit «nicht-westlichen» Ansätzen geht. Diese können deshalb ein Ausgangspunkt sein, um dadurch die Klassifikationen einer hegemonial gedachten «Moderne» zu dekolonisieren.

### Handwerk und Leistungssport:

Ein kritischer Umgang mit dem Klassikbegriff der Moderne könnte das spitzensportliche Leistungsdenken relativieren. Die Spitzensportlogik ist insofern eine Falle, als dass sie den Verlust «intelligenter» Musiker\_innen und chronische «Musikerkrankheiten» in Kauf nimmt. Die strukturelle Bedingtheit

---

28 ZHdK, Rektorat Gleichstellung/Diversity (2011): Diversity Policy Zürcher Hochschule der Künste. Grundsätze zu Vielfalt und Respekt, S. 2. Online unter: [https://www.zhdk.ch/fileadmin/data\\_subsites/data\\_gleichstellung/pdfs/Diversity\\_Policy\\_ZHdK.pdf](https://www.zhdk.ch/fileadmin/data_subsites/data_gleichstellung/pdfs/Diversity_Policy_ZHdK.pdf) (letzter Zugriff: 01.02.2016).

solcher «Krankheiten» wird selten hinterfragt; zu sehr scheint die Spitzensportlichkeit zur Konservierung des eurozentrischen Kanons und Kunstbetriebes beizutragen.

Die alleinige Fokussierung auf Handwerk und Sportlichkeit genügen nicht, um den komplexen Ansprüchen einer Tätigkeit als Berufsmusiker\_in gerecht zu werden. Vielmehr erschwert die Orientierung an der Logik des Spitzensports, die technisch-musikalische Höchstleistungen in den Vordergrund stellt, eine reflexive Professionalisierung. In dieser Logik gelten die allgemeinbildenden Fächer, namentlich die Musikgeschichte, als blosse Zugaben und bestenfalls als Mittel zum Zweck der authentischen Wiedergabe historischer Werke. Die Theorie steht im Dienste der Praxis im instrumentalen oder vokalen Hauptfach. Ein kulturwissenschaftliches Theorieverständnis, welches dazu befähigt, gesellschaftliche und musikalische Normen kritisch reflektieren zu können, kommt dabei zu kurz. Die Vorstellung einer handwerklich perfektionierten Interpretations- und Bühnenkunst verdrängt insofern kulturtheoretische und kulturpolitische Überlegungen – Fragen, die ihrerseits zu einem umfassenderen Verständnis von Diversität im Sinne eines «klug[en], frei[en] und souverän[en]» Musikstudiums beitragen könnten.

#### Transkulturelle Themen:

Wie Pinar et al. argumentieren, ist das Curriculum auch als «racial text» zu verstehen (Pinar et al. 1995: 315–357). Ein «racial text» bildet etwa der Eurozentrismus, der es unnötig macht, die scheinbare Universalität des Klassikbegriffes oder die europäisch-weiße Kanonbildung, etwa die Tatsache, dass das Repertoire, das einstudiert wird, fast ausschliesslich aus der Feder weisser Europäer stammt, zu hinterfragen. Das Bewusstsein darüber, dass und wie «racial text» wirksam ist, würde auch dazu führen, die alltägliche Herstellung von Race/Ethnizität im Hochschulalltag zu diskutieren und nicht mehr widerspruchslos zu akzeptieren.

Das wachsende Interesse der Studierenden an «Fusionen», das Faszinosum «andere Kulturen» und Fragen der globalen Vernetzung machen eine fundierte ethnomusikologische und kulturwissenschaftliche Auseinandersetzung innerhalb der Musikhochschulen zu einer Notwendigkeit. Wenn diese Basis zu wenig stark verankert ist, ist die Gefahr gross, dass transkulturelle, musikalische Begegnungen zur Zementierung von rassialisierten und ethnifizierten Stereotypisierungen beitragen, anstatt diese zu hinterfragen und unterminieren.

Positive Beispiele transkultureller Austausch- und Forschungsprojekte, etwa im Bereich der Alten oder der Neuen Musik, zeigen, dass ein Austausch auf Augenhöhe dadurch begünstigt wird, wenn die Forschungspartner\_innen ebenfalls auf eine musikwissenschaftliche und musiktheoretische Auseinandersetzung Bezug nehmen können. Dies hat zwar zur Folge, dass ein Austausch mit Vertreter\_innen ganz bestimmter (meist asiatischer) Musikkulturen stattfindet, deren «musikalische Systeme» dokumentiert und institutionell verankert worden sind. Dennoch scheint dies sinnvoll, da die Möglichkeit der gegenseitigen Anerkennung eher gegeben ist, wenn in einer vergleichbaren, analytischen und institutionalisierten Sprache kommuniziert werden kann.

**Musik als Interkultur:**

Nicht nur im Bereich des Jazz, dessen Entstehungsgeschichte ohne die Auseinandersetzung mit der Begegnung zwischen unterschiedlichen Kulturen undenkbar wäre, bieten sich viele Möglichkeiten, Musik als Konfliktzone und als Interkultur (vgl. dazu Kap. 2.4.6) zu begreifen. Diese Möglichkeit bietet sich, wenn rassifizierende und ethnisierende Stereotypisierungen kritisch reflektiert und sowohl im Theorie- und Musikgeschichtsunterricht als auch in der Praxis aller Profile thematisiert werden können. Zudem könnte eine Auseinandersetzung mit den Widersprüchen und Konfliktzonen zwischen den «alten» und den jüngeren Zweigen der Musikdepartemente bzw. Musikhochschulen zu fruchtbaren Diskussionen über Diversity und Barrierefreiheit führen. Dabei geht es bei weitem nicht nur darum, weiße Flecken und rassistische Haltungen zu entlarven, sondern auch spezifische Vorstellungen von Leistung und Erfolg zu hinterfragen, die verhindern, dass unterschiedliche Fähigkeiten und Herangehensweisen als Teil einer Interkultur wahrgenommen werden. Solange allerdings die technische Profilierung implizit und explizit im Zentrum der Ausbildung steht, können weder die Reibungsflächen zwischen Alter Musik, Klassik, Jazz und Pop noch der konstruierte divide zwischen der Hochkultur und Ernsthaftigkeit der Klassik und der Coolness des Jazz oder dem unschubladisierbaren Groove des Pop produktiv gemacht werden.



## 6.4

## Internationalisierung: Politiken und Diskurse

Die Gleichzeitigkeit lokaler und globaler Strukturen sind für das Feld der Kunsthochschulen ausschlaggebend (Kap. 2.1, Kap. 2.2.3 und Kap. 4). Der Umgang mit der Diversität der hiesigen Gesellschaft, die Umstrukturierungen und Reformen in der europäischen Hochschullandschaft (Bologna-Prozess) und transnationale Zusammenhänge und Interdependenzen im globalen Kunstfeld bilden einen bestimmenden Kontext. Es stellt sich deshalb die Frage, inwiefern die aktuellen Praktiken der Aufnahmeverfahren und Auswahl von Kandidat\_innen die unterschiedlichen Realitäten und transnationalen Zusammenhänge berücksichtigen. Ausserdem ist die Internationalisierung für die Kunsthochschulen eine wichtige Orientierungsgrösse. Inwiefern werden die Strategien der Internationalisierung den lokalen und globalen Strukturen und Verknüpfungen gerecht? Welche Öffnungen oder Schliessungen geschehen dadurch? In unseren Erhebungen waren solche Fragen sehr präsent: Prozesse der Inklusion und Exklusion und die Effekte institutioneller Normativität während der Aufnahmeprüfungen und im weiteren Studienverlauf beziehen sich stark auf Bestrebungen zur Internationalisierung der Hochschulen. In einem ersten Teil auf Französisch (Kap. 6.4.1) wird die Dimension internationaler Ausstrahlung der drei beteiligten Hochschulen umrissen, um anschliessend auf Deutsch (Kap. 6.4.2) einige Spannungsfelder in den institutionellen Ansprüchen zwischen Renommee, Ausbildung und internationaler Sichtbarkeit am Beispiel der klassischen Musik zu erläutern. Das darauffolgende Kapitel auf Französisch (6.4.3) geht spezifisch auf die Situation der Genfer Schulen mit ihrem hohen Anteil an Französischen Studierenden ein. Das Kapitel *Internationalisation, diversité et pédagogie* auf Französisch (6.4.4) erläutert den Umgang mit internationalen Studierenden, den Umgang mit Sprache und nationalem Austausch und die Dimension der Standardisierung von Studiengängen zur Förderung von Internationalität. Der letzte Teil auf Deutsch beschreibt die Herausforderungen eines gleichberechtigten Austausches in Projekten zur Internationalisierung der Hochschulen (Kap. 6.4.5).

## 6.4.1

### Visibilité internationale et renommée : facteur de succès et enjeu

L'internationalisation est un outil d'ouverture pour les écoles qui joue un rôle central pour le développement de l'institution et de sa réputation. Elle représente un enjeu économique renforcé par le contexte des réformes de Bologne qui prônent une plus grande circulation des savoirs à échelle européenne mais aussi plus largement (programmes d'échanges enseignant\_e\_s comme étudiant\_e\_s, uniformisation des diplômes, etc.) (voir chap. 4.2). Ces réformes, qui vont de pair avec une mondialisation économique générale, accroissent la compétitivité entre écoles et l'inscrivent dans un réseau de plus en plus dense et diversifié. S'inscrire dans une dynamique internationale permet d'amplifier sa renommée dans le champ de l'enseignement artistique supérieur mais aussi, plus largement, sur le marché de l'art. Les écoles gagnent ainsi en visibilité. Parallèlement, leurs actions sont scrutées par un nombre

croissant d'acteurs, ce qui renforce la pression sur différents plans : offre de formation, employabilité des diplômé\_e\_s, reconnaissance du milieu professionnel, etc. Dans ce contexte, le recrutement de candidat\_e\_s internationaux\_ales est un objectif central des institutions ; le discours identitaire des écoles valorise la diversité et le rayonnement international. Exister en-dehors des frontières nationales se traduit notamment par le recrutement d'enseignant\_e\_s dont le travail est reconnu sur la scène internationale, l'encouragement et le développement perpétuel d'échanges entre structures de formation artistique supérieure mais aussi professionnelles (accueil en résidence, projets communs, échange d'étudiant\_e\_s, professeur\_e\_s invité\_e\_s, etc.). La réputation de l'école est étroitement liée à celle de ses enseignant\_e\_s (voir chap. 6.4.2) Réussir à faire enseigner des artistes de renommée internationale attire des candidat\_e\_s très motivé\_e\_s par la carrière professionnelle et désireux\_euses de se former auprès d'une figure qu'ils admirent, comme le souligne ce candidat : « à la base, mon idée avant de venir en Europe –, c'était de travailler avec [professeur]. Pour moi, c'est un des [instrumentistes] qui est une référence... ! Même sa façon d'être, son caractère, c'est quelque chose qui me plaît beaucoup. » (candidat\_musique classique\_6). En plus d'une visibilité dans le champ professionnel, cette pratique promet de recruter les meilleur\_e\_s candidat\_e\_s dans chaque discipline artistique. En effet, comme nous avons pu le voir dans nos données, ces dernier\_e\_s sont souvent repéré\_e\_s par leurs enseignant\_e\_s du niveau secondaire et ainsi redirigé\_e\_s vers tel\_le ou tel\_le professeur\_e du supérieur. Dans beaucoup de cas se perpétue ainsi une formation jugée d'excellence tournée sur un entre-soi.

Les programmes tels qu'Erasmus+<sup>29</sup>, le Programme de mobilité Suisse-Europe, le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI) ou encore les divers accords bilatéraux et réseaux de collaboration – citons par exemple Swissnex, the European League of Institutes of the Arts (ELIA)<sup>30</sup>, le Centre International de Liaison des Ecoles de Cinéma et de Télévision (CILECT)<sup>31</sup>, CUMULUS<sup>32</sup> The European Association of Conservatoires (AEC)<sup>33</sup>, European Association for International

29 Suite à la votation de février 2014, la Suisse a annoncé de réduire la libre circulation des citoyen\_ne\_s des pays de l'Union Européenne sur son territoire à partir de 2017. La Commission Européenne a réagi en suspendant la signature de l'avenant Erasmus+ avec la Suisse, sortant de facto les établissements d'enseignement supérieur suisses du programme d'échange européen Erasmus. Le Conseil fédéral suisse a annoncé le 19 septembre 2014 le maintien des mesures quant à la participation indirecte de la Suisse au programme Erasmus+ tout en poursuivant l'objectif d'une pleine association dans le futur. Ainsi, le financement est maintenant assuré pour les périodes de mobilité 2015/2016 et 2016/2017 et pour les appels à projets (Key Action 2) 2015 et 2016.

30 ELIA, réseau international de 350 écoles et instituts supérieurs d'enseignement artistique (beaux-arts, architecture, design, médias, danse, musique et théâtre) dans plus de 45 pays européens, en ligne : <http://www.elia-artschools.org/> (dernier recours : 23.06.2016).

31 Le CILECT, créé en 1954 en France, regroupe aujourd'hui plus de 160 écoles de cinéma et audiovisuel réparties dans 60 pays et 6 continents. Elle compte plus de 10'000 enseignant\_e\_s et/ou personnel des écoles. En ligne : <http://www.cilect.org/> (dernier recours : 23.06.2016).

32 Association Internationale des Universités et Ecoles d'art de design et média. Cette association fondée en 2000 à Rotterdam regroupe aujourd'hui plus de 189 Universités et Ecoles d'art et de design à travers le monde représentant 42 pays. En ligne : <http://www.cumulusassociation.org/> (dernier recours : 23.06.2016).

33 AEC, association créée en 1953, en ligne : <http://www.aec-music.eu/> (dernier recours : 23.06.2016).

Education (EAIE)<sup>34</sup> ou l'European Music School Union (EMU)<sup>35</sup> participent à la consolidation d'un réseau international qui lui aussi entretient la réputation d'excellence des écoles partenaires. Les écoles prennent également régulièrement part à des événements de dimension internationale comme les concours internationaux de musique, design, arts visuels pour accroître leur visibilité, celles des enseignant\_e\_s mais aussi celles des étudiant\_e\_s. Compter dans ses rangs des étudiant\_e\_s primé\_s lors de concours internationaux, quelle que soit la discipline, est aussi une marque de reconnaissance de la formation et de sa qualité.

Cette injonction à briller sur la scène internationale a des conséquences directes sur les étudiant\_e\_s. Ces dernier\_e\_s sont fortement invité\_e\_s à être présent\_e\_s sur la scène internationale – en participant à des programmes d'échange mais aussi des *workshops*, des prix et concours ou encore des résidences de création – sans être pour autant suffisamment soutenu\_e\_s et préparé\_e\_s par l'école. Certain\_e\_s ont abordé les difficultés à être soutenu\_e\_s dans les démarches administratives pour réaliser un échange international alors qu'ils\_elles avaient été fortement invité\_e\_s à partir à l'étranger durant leur cursus de Bachelor. Par ailleurs, la question de la langue (voir chap. 6.4.4.b) est souvent un obstacle aux échanges internationaux comme le rappellent certain\_e\_s étudiant\_e\_s en arts visuels et design : « Il y a des soucis avec le programme Erasmus, des soucis avec l'anglais. On n'a pas de cours en anglais, et tous les profs ne le parlent pas. », « Oui, il y a de gros problèmes de langage... Une étudiante de Corée a eu un échec définitif, ce qui est rare, et la langue a dû jouer [un rôle décisif] » (focus\_group\_etudiants\_HEAD). S'inscrire dans une dimension internationale tout en conservant son identité demande de trouver un équilibre entre rayonnement local et international. Les étudiant\_e\_s semblent parfois peiner à trouver leurs repères dans cette dynamique.

S'ouvrir sur l'étranger ne se fait pas sans une stratégie de développement clairement définie. Il faut alors se demander de quelle internationalisation il est question. Quels sont les pays qui entrent dans ce modèle de rayonnement ? Pour la HEAD – Genève et la ZHdK, aux côtés des pays européens inscrits dans le champ artistique depuis des décennies, voire des siècles et l'Amérique (Etats-Unis et Canada), on voit apparaître des partenariats dans de nouvelles zones d'influence comme les pays de l'Est, l'Asie, l'Amérique latine ou encore le Proche-Orient<sup>36</sup> ainsi que l'établissement d'un *hub Connecting Spaces Hong-Kong – Zurich*<sup>37</sup> et d'une collaboration étroite avec une école en Chine. Ce vaste réseau international dénote la mise en place d'une réelle stratégie pour faire exister l'école aussi bien dans des espaces légitimes – démontrant son appartenance aux institutions de référence et à une certaine tradition – que dans les zones émergentes – et ainsi se créditer d'une forme d'avant-gardisme. Le développement économique de l'Asie et de l'Amérique Latine ainsi que leur ouverture politique amènent, dans tous les domaines, à prendre un certain nombre de pays en considération. Pas étonnant donc de les

---

34 EAIE, association créée en 1989 et portée par ses membres, en ligne : <http://www.eaie.org/about-eaie.html> (dernier recours : 23.06.2016).

35 L'EMU regroupe 24 pays européens, soit plus de 6'000 écoles de musique. En ligne : <http://www.musicsschoolunion.eu/> (dernier recours : 23.06.2016).

36 Cf. en ligne, <https://www.hesge.ch/head/formations-recherche/relations-internationales>, (dernier recours: 22.06.2016).

37 Cf. en ligne, [https://www.zhdk.ch/index.php?id=connectingspaces\\_en](https://www.zhdk.ch/index.php?id=connectingspaces_en) (dernier recours: 23.06.2016).

retrouver dans la liste des partenaires, même si leur présence reste timide<sup>38</sup>. En revanche, les pays d'Afrique semblent disparaître de cette carte du monde.

En effet, l'internationalisation reste centrée sur une vision *blanche* du marché de l'art et se concentre sur des critères économiques et politiques en premier lieu.

Quant à la HEM – Genève, sur son site Internet, elle met en avant une liste moins exhaustive<sup>39</sup>. Là aussi, ce choix nous donne des informations sur l'internationalisation mise en avant par l'institution. Ici, pas de pays européens (pourtant présents dans les partenaires *historiques* de la HEM – Genève) mais une accentuation des pays émergents qui commencent à être regardés sur la scène musicale pour les dispositifs de formation novateurs qu'ils mettent en place (Brésil, Venezuela) ou l'excellence des artistes qu'ils produisent (Chine, Japon). Ces choix quant aux partenariats mis en place et la manière de communiquer sur les relations internationales permettent aux écoles d'asseoir leur réputation en tant que structures d'excellence : inscription dans la tradition, capacité à devancer la tendance et repérer les pays *qui comptent*, valorisation d'une action politique sont autant de démarches nécessaires à la création de l'identité de l'école que des enjeux (voir chap. 6.4.5).

Si les pays représentés dans les écoles ne cessent d'augmenter, on peut s'interroger sur la dimension d'une ouverture. L'internationalisation des hautes écoles d'art, et plus largement des mondes de l'art, ne met encore pas en cause la suprématie de la culture européenne ou occidentale. En Asie par exemple, on enseigne la musique « classique » à l'Européenne, et pas suivant les systèmes de notation asiatiques (gamme pentatonique). Ce renforcement se lit dans les programmes pédagogiques qui continuent à promouvoir une vision de l'internationalisation très ethno-centrée (voir chap. 2.2.3). Etre visible sur la scène internationale c'est avant tout imposer la vision de l'apprentissage de la musique, des arts visuels, du design, tel qu'il est promu par les écoles. Un modèle très académique donc, centré sur des références européennes et une tradition occidentale. Le discours d'ouverture, de diversité, etc. atteint ses limites comme ont pu le mettre en lumière les travaux des co-chercheur\_e\_s (voir chap. 8). L'internationalisation ne protège pas des clichés que les enseignant\_e\_s, les écoles transmettent de tel ou tel pays, de telle ou telle culture. Elle s'inscrit au contraire dans des mécanismes de reproduction de représentations ethno-centrées qui creusent le fossé entre inclusion et exclusion (voir chap. 5.5.3 et chap. 6.4.4). La diversité peut devenir un outil de l'institution idéale dans le contexte actuel de mondialisation (voir chap. 2.2).

---

38 Il faut préciser que la mise en place de partenariats internationaux durables entre institutions d'enseignement supérieur n'est pas aisée et peut prendre plusieurs années.

39 Cf. en ligne, <https://www.hesge.ch/hem/lecole/relations-internationales>, (dernier recours: 22.06.2016).

## 6.4.2

## Internationalisierung im Feld der klassischen Musik: Widersprüche zwischen Ausbildung, Renommee und Visibilität

Die schweizerischen Kunsthochschulen sind mittlerweile in ein global funktionierendes Feld mit wechselseitigen Bedeutungsstrukturen (bspw. durch internationale Fachgesellschaften, Kongresse, Rankings etc.) integriert. Unsere Beobachtungen haben deutlich gemacht, dass die untersuchten Studienbereiche sehr unterschiedliche Orientierungsgrössen aufweisen: Je nach Feld werden sowohl andere Schweizer Hochschulen als auch europäische und ausser-europäische Hochschulen als direkte Konkurrentinnen bezeichnet. Dadurch wird der Grad der Internationalisierung zu einem zentralen Massstab für die Reputation der Hochschulen. Insbesondere in der klassischen Musik (vgl. Wagner 2015) oder Fine Arts funktionieren diese Wahrnehmungsstrukturen entlang transnationaler Zentrums-Peripherie-Strukturen – wobei das Zentrum bedeutungstiftende Orientierungsgrösse ist, das Normen von Geschmack und Ästhetik setzt und die Peripherie zwingend über sich selbst definiert (vgl. Kastelan/Tarnai/Wuggenig 2012: 103ff.).<sup>40</sup> Fast ausschliesslich schreibt sich diese Struktur in Hierarchien und ungleiche Machtverteilungen ein, die entlang der Differenzierung in einen globalen Süden und einen globalen Norden gelesen werden (für Klassik vgl. Kap. 6.3.3; für Fine Arts vgl. Kap. 2.2.3). Stuart Hall schlug die Gegenüberstellung «der Westen und der Rest» vor, um die Formierung der westlichen Identität als Zentrum als eine Konstruktion, die auf Differenzen beruht, zu veranschaulichen. Das «Andere», von dem sich der Westen immer abhebt, umfasst den gesamten «Rest» der Welt und spiegelt die Zerlegung einer imaginären Weltkarte in zwei Teile, die sich zwingend ausschliessen. Die diskursive und tatsächliche Machtverteilung und Hierarchisierung strukturiert sich entlang dieser Teilung (vgl. Hall 1994).<sup>41</sup>

Die gezielte Rekrutierung von international renommierten Lehrenden ist ein wichtiges Mittel, um die Sichtbarkeit eines Studiengangs (und damit auch der Hochschule) in der internationalen Konkurrenz massgeblich zu erhöhen und um eine steigende Zahl von Bewerber\_innen zu erreichen. Dahinter verbirgt sich – wie wir gesehen haben – stets die Hoffnung, dass mehr Kandidat\_innen zu mehr «unentdeckten Talenten» und somit zu besseren Studierenden führen. Am Beispiel der klassischen Musik möchten wir an dieser Stelle erörtern, wie wirksam einerseits die Rekrutierung von international renommierten Lehrpersonen als Strategie der Hochschule zur Internationalisierung funktionieren kann, und andererseits auch Widersprüche und Spannungsfelder aufzeigen, die damit einhergehen. Eine Dozierende aus der klassischen Musik zeichnet die Bedeutung von international bekannten Lehrenden für das Renommee der Hochschule folgendermassen nach:

<sup>40</sup> Vgl. Kastelan, Cornelia/Tarnai, Christoph/Wuggenig, Ulf (2012): Das Kunstfeld: Akteure, Institutionen und Zentrum-Peripherie-Struktur, in: Heike Munder/Ulf Wuggenig (Hrsg.), Das Kunstfeld. Eine Studie über Akteure und Institutionen der zeitgenössischen Kunst. Zürich: JRP Ringier, S. 87-109, S. 103ff.

<sup>41</sup> Für das zeitgenössische Kunstfeld macht in einer weiterführenden Analyse eine Differenzierung in folgende Strukturierung Sinn, damit unterschiedliche Strömungen, Beziehungen und Referenzpunkte mit berücksichtigt werden können: Zentrum des Zentrums, Peripherie des Zentrums, Semi-Peripherie, Peripherie und Peripherie der Peripherie (vgl. Buchholz/Wuggenig 2012).



«Je le dis tout le temps en France, je leur dis « franchement, Genève c'est un conservatoire qui a beaucoup évolué en quelques années ». Alors bon, certainement grâce à monsieur Dinkel [Leiter der Musikhochschule] [...] je pense qu'il a le bon goût de savoir choisir les bons profs parce que ce qui fait la réputation d'un établissement, ce n'est pas son directeur, ce sont les profs. [...] Et je dois dire que là, maintenant à Genève [...], il y a vraiment du gratin international.» (*Lehrperson Klassik 3*)

In diesem Zitat wird deutlich, inwiefern die internationale Visibilität wichtig ist, um Studierende – in diesem Fall aus Frankreich – anzuwerben. Nach Ansicht der Lehrperson setzt sich die Reputation einer Hochschule aus derjenigen der Dozierenden zusammen: Erst das kumulierte symbolische Kapital aller Lehrpersonen gemeinsam ergeben das symbolische Kapital der Hochschule, was wiederum auf die Lehrpersonen, die Institution und damit auf die Kandidat\_innen, Studierenden, Absolvent\_innen etc. ausstrahlt, die alle daran teilhaben (vgl. insbes. Bourdieu 1988; Bourdieu/Passeron 1971). Die im Zitat präsente starke Identifikation mit der Hochschule sowie der Stolz, Teil des Lehrkörpers zu sein, können darauf zurückgeführt werden, dass ein Teil des kumulierten symbolischen Kapitals auf jede einzelne Lehrperson abfällt. Dieselbe Lehrperson präzisiert später im Interview, inwiefern sie selbst (gemeinsam mit einer anderen Lehrperson des Kollegiums) zum symbolischen Kapital der Institution beiträgt und in welchem Masse dies mit der Unterrichtstätigkeit zusammenhängt:

«Quand on était plus jeunes on faisait partie des 30 possibilités de lauréats des concours, de grands concours internationaux et on gagnait, donc on était parmi les 30 meilleurs mondiaux, peut-être les 20 meilleurs mondiaux, vous voyez. Après, ça devient les 10 meilleurs mondiaux et on est encore dedans [...] et après, après... bon voilà, on faisait partie quand même du «Top Ten» sur le plan international, donc on sait comment se situer. Ensuite, ce n'est pas évident qu'on ait envie d'enseigner, c'est encore autre chose. On peut avoir envie de faire de la musique de chambre tranquillement et bien gagner sa vie avec ça, on peut être dans un orchestre et tout ça. Enseigner, il ne faut pas que ce soit quelque chose qu'on fait parce qu'on ne peut pas faire autre chose. Enseigner pour moi, ça doit vraiment être un goût et pour enseigner, il faut du talent. C'est comme pour tout. [...] il faut que le prof ait une véritable personnalité, il faut que l'élève le perçoive comme quelqu'un de reconnu internationalement et pas seulement dans un pays vous voyez, pour qu'il ait du poids.» (*Lehrperson Klassik 3*)

In dieser Beschreibung wird die Fokussierung auf ein extrem hierarchisches Spitzenmodell der klassischen Musik reproduziert, das auf kontinuierlichen Wettbewerb, Preisverleihungen, die Vergabe von Positionen in renommierten Orchestern und Musikhochschulen aufbaut (vgl. Kap. 6.3.3). Es ist eine symbolische Ökonomie, die durch globale Rankings von Musikhochschulen gefördert wird und an der sich andere Akteur\_innen orientieren (vgl. auch Odoni/Ducret 2015). In der Art und Weise, wie sich die Betonung von symbolischem Kapital über internationalem Renommee mit der Befähigung zum Unterricht vermischt, wird in der Interviewpassage das traditionelle Lehrmodell Meister\_in und Schüler\_in betont (vgl. Kap. 5.5.4 und Kap. 6.3.5) – auch wenn nicht in seiner reinen Form, da die Lehrperson dennoch eine gewisse Disposition und «Talent» für die Befähigung zum Unterricht voraussetzt.



Das Meister\_in-Schüler\_in-Modell setzt eine hohe Mobilität von Lehrenden, Studierenden und Kandidat\_innen in der klassischen Musikausbildung als selbstverständlich voraus: Die Dozierenden müssen auf dem internationalen Parkett tätig sein und die Studierenden folgen «ihrem Meister» überall hin (vgl. Wagner 2015); oder in den Worten eines Dozierenden: «Das ist quasi Dozierenden-spezifisch «Ich will bei DEM studieren».» (Lehrperson Klassik 2) Dabei sei die Hochschule oder der geographische Standort von geringer Bedeutung. Dieselbe Lehrperson geht in ihren Erklärungen aber auch darauf ein, wie für manche Studierende insbesondere die geographische Lage einer Institution wichtig ist und inwiefern die Reputation von Lehrpersonen auf die Institution als Ganze wirkt und diese international begehrter macht:

«Zum Teil ist es aber immer noch so, dass – In Asien geht es nur darum, in Europa zu studieren. [...] Ob das jetzt beim X oder Y ist, ist eigentlich sekundär. Er kommt heim und sagt: «DA ist mein Papier. Ich hab in Europa studiert.» [...] Weil das dann für die Leute auch eine Prestigesache ist.» (Lehrperson Klassik 2)

Europa wird hier als Ort bekräftigt, der für die Aneignung von musikalischen Fähigkeiten in klassischer Musik eigentlich eine Voraussetzung ist. Eine bedingte Parallele wird noch zum Nordamerikanischen Raum gezogen:

«So wie es bei uns zum Beispiel umgekehrt auch erstrebenswert sein kann, in den USA zu studieren an der Grossmusikschule wie Juilliard und Curtis und so weiter. Umgekehrt ist es für die Amerikaner auch erstrebenswert, in Europa zu studieren und so weiter, also es ist ein bisschen hin und her, man hätte immer das gern.» (Lehrperson Klassik 2)

Hier wird deutlich, wie sehr ein internationales Renommee entlang ganz bestimmten transnationalen Zentrums-Peripherie-Strukturen funktioniert. Die Euro-Amerikanische Achse wird dabei als Zentrum gesetzt (vgl. Kap. 6.3.3), an dem sich der «Rest» (Hall 1994) in der Peripherie orientieren muss, um die entsprechende Anerkennung zu erhalten. Wie wirkmächtig ein Denken in diesen Strukturen für die klassische Musik ist und wie die Struktur innerhalb des Zentrums Europa selbst eine Linie zieht um darin eine sog. *Europäische Peripherie* zu identifizieren, wird anhand von zwei weiteren Beispielen deutlich. Das erste Beispiel zeigt auf, wie Portugal als Teil Europas und europäischer Kultur verneint wird: Ein Jury-Mitglied beurteilte eine Kandidatin nach ihrem Vorspiel als deutlich ungenügend und bedauerte, dass sie den für die Kandidatin scheinbar beschwerlichen Weg von Portugal auf sich genommen hat. Es sei schade, aber ihre Lehrer und Umfeld wüssten offensichtlich nicht, welches Niveau an europäischen Musikhochschulen verlangt und gespielt werde, sonst hätte man sie nicht gehen lassen. Portugal erscheint in dieser Perspektive pauschal nicht als Teil Europas und Lehrende an den Musikhochschulen Portugals seien deshalb auch nicht in der Lage, das notwendige Niveau einzuschätzen. Diese Aussage homogenisiert Portugal und aberkennt dem Land jeglichen Status als Teil des *Zentrums*. Das zweite Beispiel verdeutlicht, inwiefern eine Musikhochschule aus Südfrankreich nicht als renommiert genug galt, um Teil der Musikhochschullandschaft zu sein:

«J'ai eu une expérience de concours, c'était au [Konservatorium in Frankreich] où ça ne s'est pas très bien passé, dans le sens qu'après avoir passé le concours, – je n'ai pas été admis au deuxième tour – j'ai parlé avec le jury et j'ai trouvé les commentaires un peu mal placés par rapport à certaines choses, dans le sens où ils m'ont dit «[...] Mais vous savez, en venant de [Stadt in Südfrankreich], c'est plus compliqué de rentrer quelque part.»» (Kandidat Klassik 6)

Dies legt nahe, dass nur Institutionen mit einem gewissen Renommee und einer internationalen Visibilität Bedeutung haben und alle anderen gar nicht erst Teil dieses auf musikalische Spitzenleistungen fokussierten Subfeldes sind. Generell zeigt die Analyse unserer Daten, dass eine Setzung von sich selbst als Zentrum durch Abgrenzung und Distinktion gegenüber der sog. *Europäischen Peripherie* oder ein sich Messen innerhalb Europas erfolgt und nicht etwa gegenüber Ländern Asiens, Lateinamerikas oder Afrikas, wie es die internationale Orientierung der Institutionen erwarten lässt. Das ist möglicherweise ein Anhaltspunkt dafür, dass die globalen Wahrnehmungsstrukturen des klassischen Feldes auf den Europäischen und Nordamerikanischen Raum beschränkt bleiben und innerhalb dieses Zentrums eine lokale Abgrenzung in Europa anstatt eines Messens auf dem globalen Parkett erfolgt.

#### 6.4.2.a)

### Spannungsvolle Effekte internationaler Reputation

Auch wenn die gezielte Rekrutierung von international renommierten Lehrenden zweifelsohne ein wichtiges Mittel ist, die Reputation einer Hochschule zu sichern, eröffnet sich damit ein grosses Spannungsfeld, was die tatsächliche Zugänglichkeit der Institution betrifft: Für einige Studierende ist es schwierig, Zugang zu renommierten und international begehrten Dozierenden zu finden (vgl. Kap. 5.3.6). Aus den Interviews wird auch deutlich, dass Dozierende mit «Star-Status» für ihren Unterricht und die Begleitung von Studierenden keine Zeit haben oder dieser Tätigkeit keine Priorität einräumen (vgl. Kap. 5.5.7). Dies erscheint insbesondere dann problematisch, wenn für dieses Instrument nur eine Lehrperson vorgesehen ist. Sogenannte «Koryphäen» als Lehrpersonen zu engagieren, kann aber nicht nur für potentielle Bewerber\_innen abschreckend und entmutigend wirken, sondern auch für die Kolleg\_innen im Lehrkörper: «[...] en tout cas nous n'avons pas beaucoup de contact. Il y a trop de profs en Suisse Romande: C'est difficile. C'est clair que les candidats préfèrent un nom exotique russe et qu'ils vont préférer aller là-bas.» (Lehrperson Klassik 6) Diese Lehrperson zieht es vor, keinen Kontakt zum Kollegium zu pflegen. Sie scheint sich so einerseits dem Imperativ der internationalen Sichtbarkeit entziehen zu wollen. Die Zuschreibung von russischen Namen als *exotisch* macht dies nochmals deutlicher: In einem Feld, das historisch auch von russischen Namen geprägt ist, mutet eine solche Abgrenzung als eine Form der Rückbesinnung bzw. des Begehrens nach lokalen anstatt globalen Strukturen an. Andererseits kritisiert die Lehrperson die Hierarchien, die durch internationale Visibilität entstehen, und fühlt sich offensichtlich in der Situation von Wettbewerb und Konkurrenz unwohl – kann sich dem Imperativ also nicht entziehen.

Die Zugänglichkeit zu renommierten Lehrpersonen kann für Kandidat\_innen noch aufgrund eines anderen Umstandes erschwert sein: So wurde an einer der untersuchten Hochschulen ein Aufnahmeverfahren für mehrere Instrumente durchgeführt, obwohl für dieses Studienjahr gar keine Plätze frei waren. Von Kandidat\_innen wurde Kritik an diesem Vorgehen artikuliert, da es lediglich darum gehe, die eigene Reputation zu stützen «Mais c'est vrai que d'apprendre le jour même qu'il y a zéro places... ça fait un peu mal» (Kandidatin Klassik 8). Ein anderer Kandidat findet es sehr enttäuschend:

«J'ai attendu jusqu'à il me semble deux, trois semaines avant le jour du concours pour recevoir un mail du professeur [...] qui demandait un morceau imposé. [...] et en fait, c'était vraiment décevant parce que ce morceau imposé que j'avais bien travaillé alors que j'avais d'autres examens – [...] il se trouve que le jour-même, il n'y avait pas de place disponible. C'est-à-dire que pour les vingt-deux participants, il y avait zéro places qui ont été attribuées. Et je me dis «c'est absolument aberrant de donner en plus une pièce imposée trois semaines à l'avance à des étudiants qui ne pourront de toutes façons pas rentrer». C'est à dire que [l'institution] se sent déjà plus important[e] que d'autres conservatoires, étant donné qu'ils souhaitent que les élèves préparent une pièce alors qu'eux n'ont rien à donner en échange.» (Kandidat Klassik 7)

Der Kandidat geht weiter davon aus, dass solche *sinnlosen* Wettbewerbe lediglich der Aufrechterhaltung der Reputation der Hochschule dient:

«Ça les embête de se renseigner à l'avance pour savoir si oui ou non le concours a un sens et parce que si une année, il y a une classe qui est fermée dans un sens, il n'y a pas d'entrées possibles, l'école perd de l'attrait et ça je pense que c'est le problème [...]. Ils font une course continue pour la réputation alors que la structure ne suit pas forcément. Et puis je pense qu'ils ont la chance d'avoir un prof [...] qui est prestigieux et du coup, ce serait trop bête qu'il ne soit pas accessible, même en rêve...» (Kandidat Klassik 7)

Den Kandidat\_innen und Studierenden ist sehr bewusst, dass die Durchführung der Aufnahmeverfahren eng an die Bewahrung einer bestimmten Reputation geknüpft ist. Auch wenn daran Kritik artikuliert wird, bleibt diese generell unter allen interviewten Kandidat\_innen doch eher verhalten, da diese sich als potentielle Studierende selbst mehrheitlich an der Reputation der Institution orientierten. Dadurch wird der feldspezifische Effekt sehr deutlich (vgl. Kap. 2.4.2): In einem System, das Wettbewerb als zentrales Element der künstlerischen Auseinandersetzung setzt, werden selbst Prüfungen ohne jegliche Aussicht auf «Erfolg» nicht grundsätzlich infrage gestellt. Eine kontinuierliche Aufrechterhaltung der Wettbewerbsstruktur dient der Herstellung von Exklusivität und Reputation, von der auch die potentiell Aufgenommenen profitieren (vgl. Kap. 2.4.1). Es bleibt allerdings eine offene Frage, inwiefern sich der nicht zu unterschätzende Aufwand an Prüfungsvorbereitung, Unterkunft- und Reisekosten für eine rein repräsentative Prüfung lohnt, zumal die Ergebnisse nicht wie bei einem regulären *Concours* veröffentlicht werden.

In den Aussagen der interviewten Lehrpersonen spiegelt sich allerdings nicht, dass es bei den Aufnahmeverfahren auch um die Reproduktion des Renommees der Institution geht. Eine Lehrperson spielt diesen Zusammenhang in ihrer eigenen Reflexion der Rolle als Jury-Mitglied während der Aufnahmeverfahren folgendermassen herunter:

«Ja. Also ich denke jetzt nicht irgendwie. «Oh, das ist jetzt Prestige», oder? Der Gedanke kommt höchst selten irgendwie. Obwohl, ich bin da, ich arbeite gern [...] auch sehr mit Herzblut [...], aber irgendwie, da zu denken, dass es um Prestige geht, aus meiner Sicht für die Schule, das ist ein sekundärer Gedanke. Das steht jetzt überhaupt nicht im Vordergrund.» (*Lehrperson Klassik 2*)

Trotzdem nimmt die internationale Sichtbarkeit der Hochschulen zur Sicherung und Steigerung der Reputation eine sehr wichtige Rolle ein. Ein strenges Auswahlverfahren mit möglichst vielen Bewerber\_innen und einer tiefen Aufnahmequote gilt dabei als Schlüsselmoment in der institutionellen Forderung nach *Exzellenz*. Gleichzeitig bleibt jedoch die Reproduktion von Prestige bzw. Reputation durch die Aufnahmeverfahren unter den Jury-Mitgliedern unbewusst oder zumindest unreflektiert.

Ein weiterer Aspekt des Strebens nach internationaler Visibilität und Reputation ist die Anwerbung und Rekrutierung einer grossen Anzahl ausländischer Studierender, die aber auf nationalstaatlicher Ebene die Institutionen offensichtlich auch unter Rechtfertigungsdruck bringen können. Folgendes Zitat macht das besonders deutlich:

«Weil da sehr schnell mal die SVP kommt und sagt: «Moment. Hier sind ausländische Studierende, die von ausländischen Dozierenden unterrichtet werden und ich als Steuerzahler muss das zahlen.» Also, das ist ein Minenfeld da und da gibt es natürlich X Argumente. Aber natürlich muss man sich gut überlegen, in wen man das Geld des Steuerzahlers investiert. Das ist klar. Und darum sind auch die Aufnahmeprüfungen so hart. Das ist völlig berechtigt. Also... Das ist klar und da ist natürlich, ja man kann sagen, wir profitieren natürlich von [den] ausländischen Studenten in dem Sinne, dass wir dann quasi eine internationale Ausstrahlung haben als Standort ZHdK, Standort Zürich, Standort Schweiz. Das ist eigentlich das was, und die Leute sagen dann «wo hast du studiert?», «ich hab in Zürich studiert.», «Wow, so einer hat in Zürich...» und so, oder? Das sind die Effekte, aber klar...» (*Lehrperson Klassik 2*)

Das «Minenfeld» scheint in diesem Fall die Verbindung eines ökonomischen Arguments – die Kritik der hohen Ausbildungskosten (vgl. Kap. 5.2.4.a) – mit einem fremdenfeindlichen Argument – ausländische Dozierende, die ausländische Studierende unterrichten – zu sein. Bemerkenswert scheint uns, dass die mögliche Kritik von Seiten der «SVP» bzw. «des Steuerzahlers» unhinterfragt von der Lehrperson übernommen wird und dieser ein noch dezidierteres Bestreben, international die besten Studierenden gewinnen zu können, entgegnet wird: *Exzellenz* soll durch ein besonders strenges Aufnahmeverfahren sichergestellt werden und dank der «*internationalen Ausstrahlung*» scheinen hohe Ausbildungskosten sowie ausländische Lehrende und Studierende legitim zu sein. Auswahlverfahren werden gerade in stark internationalisierten Studienfeldern als unabdingbar präsentiert, da sie gleichzeitig deren Exklusivität garantierten und legitimierten (vgl. Kap. 5.2.4).

## 6.4.2.b)

## Internationalität und Ausbildung: Positionierungen in institutionellen Widersprüchen

Wie wir gesehen haben, ist die Weisung, «eine Exzellenzstrategie» zu fahren und «nur die Talentiertesten»<sup>42</sup> aufzunehmen, um national sowie international eine erfolgreiche Reproduktion der Institution zu sichern, widersprüchlich zur Alltagspraxis von Dozierenden. Es bleibt unklar, welche Rolle der Diskurs zu «Exzellenz» über Internationalisierung in den Aufnahmeverfahren selbst spielt. Die Dozierenden sehen in der Auswahl von Kandidat\_innen vor dem Hintergrund der Internationalisierung ein Spannungsfeld zwischen der Wahrung des eigenen Rufes, den Interessen der Hochschule und der Konkurrenz zu anderen Dozierenden. Einige beschreiben dies als Gratwanderung ist, weil einerseits das musikalische Niveau entscheidend sein soll, aber andererseits Studierende in ihren Bedürfnissen nach Unterricht und Förderung ernst genommen werden sollten. Der bildungspolitische und institutionelle Auftrag Studierende auszubilden, wird durchkreuzt vom Verlangen nach international sichtbaren Studierenden, die bereits ein sehr hohes musikalisches Niveau haben (vgl. Kap. 5.5.7). Darüber hinaus besteht die klare Weisung von Seiten der Hochschulleitung, im Zweifelsfall Studierende aus der Schweiz zu bevorzugen:

«Das wird auch an der Sitzung, die es jedes Jahr gibt, gesagt, wir sollten Schweizer nehmen, wir sollten Schweizer nehmen, irgendwie politisch auch, wir sollten sogar mehr mit dem Niveau runter, dass wir mehr Schweizer nehmen könnten, aber das wollen wir natürlich nicht.» (*Lehrperson Klassik 5*)

Der institutionelle Auftrag, Studierende auszubilden und die informelle Weisung einer Aufnahmequote für Schweizerische Kandidat\_innen (vgl. Kap. 5.1.1) nehmen in ihrer Kombination das Argument des «Steuerzahlers» auf: Dies äussert sich in einem politischen Imperativ, dass eine «Schweizerische» Kunsthochschule am besten Schweizer\_innen für den «Schweizerischen» Markt ausbilden soll (vgl. Kap. 5.2.3). Solche institutionellen und politischen Forderungen stehen der Absicht, die «Exzellenzstrategie» über Internationalisierung einzulösen, komplett entgegen. Die der Institution inhärenten Widersprüche bleiben in der Regel ungelöst und oft unreflektiert. Einerseits werden neben der Aberkennung von Aufnahmeverfahren als Teil der Sicherung von Reputation (vgl. Kap. 6.4.4.a) bspw. *Talent* und *Exzellenz* in den Interviews mit Lehrpersonen selten kritisch diskutiert. Andererseits manifestieren sich die Widersprüche deutlich über unterschiedliche *Positionierungen* der einzelnen Jury-Mitglieder innerhalb ihrer Institution (vgl. Kap. 5.5.7). Wie aus folgendem Beispiel zu schliessen ist, lösen sich die Widersprüche dadurch aber keineswegs auf:

---

42 Vgl. Medienmitteilung der Zürcher Hochschule der Künste ZHdK vom 12. Mai 2016: *ZHdK präsentiert Kreativwirtschaftsbericht Schweiz 2016*. Jahresmediengespräch der Zürcher Hochschule der Künste, online unter: <https://www.zhdk.ch/?id=108535> (letzter Zugriff: 28.05.2016).

«Die Schweizer kommen aber eher zu mir, natürlich, also Schweizer. Gerade aus [bestimmten Regionen], das ist mein Gebiet. Und [...] so, die sind meistens halt ein bisschen weniger gut. Wenn jetzt wirklich jedes Mal drei, vier zu mir wollen, die nachher so schlecht sind, und gleichzeitig kommen immer die vier, die internationale Spitze sind [zum Dozenten mit der höchsten Reputation], dann [sagen die sich], ah, das ist niedrigeres Niveau. So sehe ich es vielleicht, [...] aber ich hätte jetzt noch nie etwas so geändert. Eben, mir geht es, mir ist wichtig, dass es für die Person stimmt, dann würde ich es wieder so machen.» (Lehrperson Klassik 5)

**Die Lehrperson positioniert sich also eindeutig: Trotz der institutionellen Forderung nach erhöhter internationaler Visibilität, der «Exzellenzstrategie» und der Weisung, «nur die Talentiertesten» auszuwählen, priorisiert er das pädagogische Moment (und folgt so der impliziten Forderung nach mehr Schweizer\_innen) und stellt die Qualität seines Unterrichts, der sich durch das Eingehen auf die Fähigkeiten und die Motivation der einzelnen Studierenden auszeichnet, in den Vordergrund, selbst wenn dies für seine Reputation in einem auf globale Leistungsspitze fokussierten Teilfeld, schädlich ist (vgl. Kap. 5.5.7). Aus der Perspektive einer langfristigen Lehrqualität besteht darin sein Vorteil:**

«Das ist jetzt grade effektiv so [dass mich meine Lehrqualität auszeichnet]. Dass ich langsam eigentlich der bin, wo nachher, so über die letzten zehn Jahre, wo man über lange immer eine Person in der Jury behält, die quasi immer alles verfolgt hat. [...] Meine Qualität scheint zu sein, wo man manchmal wirklich sagen müsste viele kommen knapp durch nach einem Jahr, [...] oder sie fliegen durch im ersten oder zweiten Jahr, und die Jury sagt manchmal knallhart das ist ein Amateur, [...] und dann sage ich einfach doch, ich höre etwas, dass mich interessiert. [Nachher haben sie] ein gutes Diplom, sie finden in ihrem Leben einen Weg über die Runden zu kommen, so dass die Jury dann sagt: «wow, das hätte ich nie gedacht, wie hast du das gemacht». Das ist, [...] nachher auch eine Qualität, mit denen auch umgehen zu können.» (Lehrperson Klassik 5)

**Dieses Abwägen und die Entscheidung zur eigenen Positionierung und Definition von Qualität im Pädagogischen jenseits von Exzellenz können nicht nur Präferenzen einzelner Dozierenden zugeordnet werden, sondern müssen als Effekt der Gleichzeitigkeit und Widersprüchlichkeit von Bestrebungen nach internationaler Visibilität und eine lokale Schweizerische Hochschule zu sein, verstanden werden. Dies erklärt auch die bereits im Kap. 5.3.5 zitierte Passage und macht deutlich, wie sehr diese als Effekt eines von institutionellen Widersprüchen durchzogenen Feldes gelesen werden muss:**

«Dann hat es eben diese Stars gehabt, es hat zwei Stars gehabt und dann hat es so Mittel[feld] gehabt und dann hat es so ein, zwei gegeben, bei denen man gesagt hat: das sind denn, der nimmt nur die Schlechten wenn überhaupt. Und dann kann es auch ein bisschen Neid geben, beim Auswahlverfahren untereinander, also: «Der bekommt so viele Studenten, oder nur die Guten.» Und dann kann es aber auch die Situation geben, man traut jetzt dem, der sich für den schlechten Lehrer beworben hat, traut man sich nicht eine schlechte Note zu geben, weil der arme Kerl dann ja keine Schüler bekommt. Das sind so die Spiele.» (Lehrperson Klassik 2)



Dieses beiläufig und anekdotisch erwähnte Beispiel muss als viel tiefgreifender in die Struktur der Institution verankert verstanden werden als es den Anschein macht: Die Kategorisierung «schlechte Lehrer» erfolgt hier lediglich aus der Perspektive erhöhter internationaler Visibilität. Dabei werden Bewertungen aus der pädagogischen oder der lokal-verankerten Perspektive – die ja ebenfalls Teil der institutionellen Diskurse sind – ausgeblendet. Würde aus dieser Sicht beurteilt, wären möglicherweise andere Dozierende «schlechte Lehrer», z.B. jene, die kein «Talent» zum Unterrichten haben oder sich in erster Linie für ihre internationale Sichtbarkeit interessieren. Die unterschiedlichen *Positionierungen* der Lehrpersonen müssen als Effekte dieser Diskurse verstanden werden. Wie wir feststellen konnten, führen die Widersprüche von institutionellen und feldspezifischen Imperativen aufgrund einer allgemeinen Unreflektiertheit und der Unsichtbarkeit ihrer Gleichzeitigkeit zu Spannungen und Reibungen während der Aufnahmeverfahren (vgl. Kap. 5.5).

Aus den Interviews wird ebenfalls deutlich, dass diese Widersprüche im institutionellen Diskurs auch bestimmte *Positionierungen* von Kandidat\_innen hervorrufen. Beispielsweise äussern sich abgewiesene Schweizerische Bewerber\_innen dezidiert für einen Protektionismus von lokalen Kandidat\_innen:

«Oui, mais – c'est dur de dire ça sans tomber un peu dans le chauvinisme – mais faudrait quand même garder une sorte d'esprit que les étudiants suisses ont le droit d'étudier chez eux, je ne sais pas comment... [...] des fois, il faudrait presque un peu favoriser quand même celui qui est de Suisse, c'est à dire que... admettons qu'il y a, je ne sais pas, un Espagnol et un Suisse, l'Espagnol joue mieux que le Suisse mais le Suisse a le niveau d'étudier, qu'on dise : «voilà, il a les capacités, alors on le prend». [...] Il faudrait quand même garder un peu l'envie de garder nos étudiants ici. [...] Vraiment de nouveau, ce n'est pas du chauvinisme, c'est vraiment effrayant les statistiques [...]. Vous imaginez une classe de médecine ou de sciences de l'éducation avec 300 élèves et vingt Suisses ? Il n'y a nulle part ailleurs où c'est comme ça [wie in den Musikhochschulen], c'est quand même effrayant.» (*Kandidat Klassik 7*)

Die Haltung kritisiert, dass Schweizerische Kandidat\_innen nicht aufgenommen werden und macht Forderungen nach entsprechender Inklusion deutlich. Darin spiegelt sich ein Wunsch, sich mit der «eigenen» Institution, die trotz ihrer Internationalität immer noch als «Schweizerisch» gelesen wird, identifizieren zu können. Andererseits ist davon auszugehen, dass der Wunsch nach Identifikation mit der Hochschule auch mit deren hohen internationalen Anerkennung zusammenhängt.

Das Beispiel der klassischen Musik zeigt auf, inwiefern der Diskurs der «Exzellenzstrategie», «nur die Talentiertesten» aufzunehmen und die gezielte Rekrutierung von international renommierten Lehrpersonen institutionelle Widersprüche hervorrufen. Auch wenn das Feld der klassischen Musik (das «Meister\_in-Schüler\_in» Verhältnis und eine hohe Anzahl ausländischer Bewerber\_innen) diese Widersprüche (Wettbewerb und Konkurrenz unter den Dozierenden, pädagogische Prioritäten und Zwang zu Schweizerischen Studierenden) noch zuspitzen, macht die Diskussion auch für andere Studienbereiche deutlich, dass die Bestrebungen nach internationaler Visibilität und Reputation die Gleichzeitigkeit von anderen

widersprüchlichen feldspezifischen Diskursen unsichtbar und unreflektiert lassen. Aus den spannungsvollen *Positionierungen* von Lehrpersonen und Kandidat\_innen innerhalb der Hochschulen resultieren weitere Widersprüche und Konflikte.

### 6.4.3

#### Les politiques de recrutement à l'international: le cas particulier de Genève

Une dimension importante de l'internationalisation des écoles se situe dans la présence d'étudiant\_e\_s étranger\_e\_s au sein de ses promotions. Cette sélection de candidat\_e\_s non suisses – ou plus précisément non-résidents fiscaux suisses – semble soumise à des réglementations propres à chaque canton et école. Dans nos entretiens il est régulièrement fait mention que le canton de Genève impose un quota de 50% d'étudiant\_e\_s résident\_e\_s fiscaux suisses pour maintenir leurs financements. Dans les écoles, cette obligation se traduit en directive informelle prise en considération très différemment selon les filières mais est quand même perçue par beaucoup de membres de jurys comme une pression et surtout à contresens d'une évaluation artistique comme ils\_elles le souhaitent. La non-transparence de la nature des directives a pour effet que les membres de jurys ne sont pas toujours également informé\_e\_s des mesures politiques et administratives qui régissent le recrutement d'étudiant\_e\_s étranger\_e\_s. Certains jurys parmi les deux hautes écoles genevoises sont pleinement conscients et partent du principe des politiques en place (notamment en ce qui concerne les quotas Suisses/ non-Suisses) et les prennent en considération dans leur classement des candidat\_e\_s. Ils tentent de proposer un équilibre dans leur sélection qui ne tient compte non seulement de critères artistiques et pédagogiques mais aussi de la nationalité du\_de la candidat\_e ou du moins de sa résidence fiscale. Particulièrement lors de nos observations des jurys d'admission à la HEM – Genève nous avons pu entendre, en fin de séance de briefing des jurys : « cap sur les Suisses ! ». Dans le cas de la HEAD – Genève la prise en compte de critères administratifs se fait au niveau de la direction qui réalise une seconde sélection (voir chap. 5.3.3). Les jurys transmettent leur classement des candidat\_e\_s qu'ils souhaitent retenir ; la direction revoit ce *ranking* pour une sélection finale. Tous les enseignant\_e\_s participant aux jurys d'admission n'ont pas connaissance des critères administratifs, en particulier de la directive favorisant les Suisses. Ils sont donc pris inégalement en considération suivant l'expérience des membres des jurys. Certain\_e\_s conscients du procédé s'expliquent de manière suivante :

« On fait un ranking [des candidat\_e\_s qui viennent au milieu du classement] parce qu'après il y a encore un sas supplémentaire, qui est les Suisses et les étrangers, donc on donne à la direction une sorte de liste de vœux avec ces étudiants un peu plus dans l'entre-deux, en disant « Si on a assez de Suisses parmi les dix premiers, vous prenez les premiers de notre ranking, si on n'a pas assez de Suisses parmi les dix premiers, allez-y un peu dans l'ordre dans lequel on vous les suggère ». Sachant qu'on appelle ça de façon pas très élégante les « viennent-ensuite », sachant que le tout dernier des « viennent-ensuite », il vaudrait mieux ne pas l'avoir, parce qu'on pense qu'il ne va pas y arriver. » (*jury\_Mode\_1*)

D'autres, au contraire, affirment ne rien connaître de ces directives : « sur cet aspect-là [de la sélection], les étrangers et tout ça, je n'en sais rien, pour être honnête » (jury\_Mode\_3). Ce mode de fonctionnement est justifié par la direction comme une volonté de ne pas *polluer* l'évaluation des jurys qui doit se borner à leur expertise en termes artistiques et pédagogiques. Mais cela amène parfois à une sélection finale qui n'est pas celle souhaitée par les enseignant\_e\_s, comme le souligne ce témoignage :

« Nous, on nous sollicite à un niveau purement artistique et pédagogique. Après, des fois, on est super déçus parce que, parmi les dix meilleurs, tout d'un coup on se rend compte qu'il y en avait sept à l'international. On a des fois des entretiens où on se dit « Ouah, on avait vraiment de la bonne qualité », et puis tout d'un coup on a une classe qui arrive qui est plutôt moyenne, parce que justement les meilleurs ont été sabrés, ou sont allés dans d'autres écoles, ou des choses comme ça. » (Jury\_Mode\_1)

Les réglementations mentionnées semblent plus souples pour le recrutement des promotions de Master que de Bachelor : l'attractivité des Masters à l'international est en effet un enjeu majeur des écoles qui encouragent par ailleurs leurs étudiant\_e\_s à poursuivre leur formation à l'étranger. Choix des écoles ou mesure politique, les écoles doivent concilier internationalisation et maintien d'une politique publique d'éducation ce qui représente un champ de tension à plusieurs niveaux (voir chap. 6.4.4.b). La nationalité est un critère de sélection qui compte et qui ne fait que traduire des modalités organisationnelles propres à chaque école. Elle intervient comme un motif d'inclusion ou d'exclusion, instrumentalisé et surtout contradictoire dans une perspective institutionnelle (voir chap. 6.4.4). Pour Genève, il est souvent fait état du nombre trop élevé de candidat\_e\_s française\_e\_s : « Nous, on a beaucoup d'étudiants français. Et même, je n'ose presque pas le dire mais, parmi ces seize étudiants qui ont terminé l'année dernière, aucun n'était suisse. Et la majorité était française. » (Responsable\_filière\_Musique\_2).

Cette particularité met surtout en avant les inégalités produites à échelle internationale par les différents systèmes de formation artistique. Pour la musique, la France et la Suisse romande, malgré la proximité des représentations de l'enseignement musical proposées (voir chap. 4.2), se distinguent par leur conception, non pas de l'enseignement supérieur, d'autant plus uniformisé par les réformes de Bologne, mais par la structuration de la formation préalable. Dans les entretiens avec les jurys de la HEM – Genève, la question est souvent retournée en soulignant qu'il ne s'agit pas de savoir pourquoi les candidat\_e\_s français\_e\_s sont si nombreux mais plutôt pourquoi les candidat\_e\_s suisses sont souvent quasi inexistant\_e\_s. L'inégalité flagrante entre les formations artistiques proposées en Suisse et dans le reste de l'Europe est davantage mise en avant que les processus d'admission et de sélection de leurs institutions :

« Un petit Suisse, il n'a aucun avantage. Il y a des horaires aménagés, on va vous enlever une heure par-ci, une heure par-là, mais on va vous demander de les compenser le samedi matin ou le mercredi après-midi. Il n'y a aucune aide... et là, c'est profondément inégalitaire. Si on n'a pas de Suisses, ce n'est pas notre problème à nous, haute école, c'est le problème d'en dessous. » (Responsable\_filière\_Musique\_1)

Par ailleurs, il est fait mention de l'accès plus restreint aux formations artistiques des jeunes Suisses considéré au regard des conditions financières des études qui a pour effet qu'en général les candidat\_e\_s français\_es sont mieux formés :

« Il y a 90 % de Suisses qui ont échoué [au solfège] donc, même si au final on essaie de faire en sorte que les Suisses soient un tout petit peu privilégiés dans notre traitement, au final s'ils se vautrent au solfège ils se vautrent au solfège et ils ne sont pas rentrés, voilà. » (*jury\_musique classique\_7*).

Ce constat négatif quant aux niveaux de formation suisse et la valorisation du système français sont contradictoires avec le mépris évoqué simultanément par les membres de jurys vis à vis des conservatoires à rayonnement régional et des petites écoles de musique françaises (voir chap. 6.4.1). L'accent est plutôt mis sur l'excellence des hautes écoles suisses et sur la transformation des formations préalables en France, pour atteindre ce niveau d'exigence à l'entrée des hautes écoles : « C'est que les profs dans les conservatoires des villes moyennes en France doucement ont été remplacé par des personnes qui savent quel niveau il faut atteindre. » (*jury\_musique classique\_6*)

Ceci indique que les membres de jurys s'identifient tout autant avec le haut niveau attribué aux hautes écoles Suisses – même si la circulation entre cantons est loin d'être évidente (voir chap. 6.4.4.b) – qui induit une dynamique structurelle d'attrait pour les étudiant\_e\_s de pays voisins, dont la France. Cette dernière ne comptant que quatre écoles de formation musicale supérieure, les jeunes musicien\_ne\_s français se tournent donc, encouragé\_e\_s par le système de Bologne, vers les pays voisins dont on sait qu'ils ont hérités de la tradition française :

« Disons qu'en France le système est quand même très pyramidal. Et quand on arrive vers les hauts niveaux, c'est extrêmement sélectif, et tout le monde ne peut pas rentrer au Conservatoire National Supérieur de Musique et Danse (CNSMD) de Paris ou de Lyon » (*Responsable\_filière\_Musique\_2*).

La hiérarchie entre les écoles est très bien connue dans le milieu. Attirer de nombreux\_es candidat\_e\_s français\_es est perçu comme un gage de qualité de la formation proposée par les hautes écoles suisses. Ces candidat\_e\_s sont les bienvenus, ce sont eux qui contribuent à la visibilité internationale même si cela contredit la priorité exigée aux candidats suisses. La contradiction, sur la base d'une visibilité internationale souhaitée, reste irrésolue.

Pour la HEAD – Genève, le cas des candidat\_e\_s français\_es est plus nuancé. S'ils\_elles sont également très nombreux\_es dans l'école et qu'ils\_elles contribuent à la visibilité internationale, leurs formations préalables ne sont pas toujours jugées aussi positivement. Soulignons que les types de formations en design et arts visuels sont beaucoup plus variés en France que pour la musique (dont les structures d'enseignement sont beaucoup plus uniformisées). Cela explique en grande partie une inégale préparation à l'accès à une haute école pour ces disciplines. Comme le souligne un\_e des membres des jurys d'admission en Communication Visuelle, les exigences à la formation préalable sont marquantes :

« Le système en France c'est pas partout pareil non plus... les écoles préparatoires il y en a c'est pour rentrer aux beaux-arts dans quelque chose plus arts visuels, tu n'as quand même pas beaucoup d'écoles préparatoires pour rentrer dans une section Design... Il y en a peut-être, certainement mais tu fais plus un BTS [brevet de technicien supérieur] ou une mise à niveau en art appliqué mais du coup les places sont super chères et c'est vrai qu'il y a très très peu de personnes qui y arrivent donc tu prends peut-être quelque chose qui te forme moins bien. » (*jury\_CV\_2*)

**Lors des admissions à la HEAD – Genève nous avons pu constater qu'une formation préalable en France n'était pas forcément un facteur de réussite. Cela a notamment été flagrant en design pour lequel certaines formations propédeutiques françaises ont été jugées trop généralistes par les membres de jurys :**

« Cette année, [il y avait cette variable] avec ces trucs de [l'école propédeutique] où les étudiants qui venaient de France ils ne savaient rien, ils ne connaissaient pas l'école et voilà. » (*jury\_CV\_3*)

**Les membres de jurys se plaignent du niveau insuffisant en général des ressortissants de ces écoles préparatoires. Certain\_e\_s mettent l'accent sur un manque de communication entre les écoles préparatoires françaises et les hautes écoles pourtant voisines :**

« Je pense que c'est l'école [préparatoire] qui les envoie un peu partout parce qu'il faut effectivement tenter plein de concours pour être sûr d'en avoir. Et qu'elle ne se préoccupe pas – en tout cas pour la HEAD – de ce que nous on attend et donc du coup c'est là où ça se casse un peu la gueule. » (*jury\_CV\_1*)

Lors des discussions il est remarquable, que les ressources financières et l'accès au réseau (voir chap. 5.5.1) restent marginaux dans la discussion et l'évaluation des différents parcours et étudiant\_e\_s. Bien qu'il y ait conscience des hauts coûts des formations exigées pour rentrer dans les écoles, cela est délégué à l'instance préalable et par cela aux étudiant\_e\_s eux-mêmes. La prise en considération d'offres de cours de *rattrapage* n'est pas poursuivi et se perd dans les couloirs. L'internationalisation en tant que visibilité et excellence (voir chap. 5.5.6) n'est donc que pensé à court terme, excluant les personnes ne possédant les ressources sociales et financières nécessaires (voir chap. 5.5.3).

Le cas des candidat\_e\_s français\_e\_s dans les écoles genevoises soulève de nombreuses questions et révèle de contradictions quant aux processus de sélection considérés au regard de l'internationalisation. Il met en avant tout un système de formation ancré sur un territoire de plus en plus vaste, proposant des structures fort différentes. Ce contexte politique, économique et pédagogique a des répercussions sur le fonctionnement des admissions. Comment les politiques d'internationalisation mises en place au niveau de la direction des écoles sont-elles prises en compte par les jurys ? Quelles tensions créent-elles entre impératifs économiques/ politiques et objectifs pédagogiques ? Quelles sont leurs limites ? Cet exemple révèle également des inégalités différemment considérées par les institutions. Au-delà de la *priorisation* des candidat\_e\_s suisses pour des raisons politiques, vers une quête d'excellence simultanée et contradictoire surtout parmi des candidat\_e\_s français\_e\_s, l'inégalité en termes de

formation préalable d'un pays à un autre joue sur les chances des candidat\_e\_s d'intégrer une haute école (voir aussi, sur la formation et le parcours préalable des candidat\_e\_s le [chap. 5.4](#)). Comment l'institution, consciente de ces inégalités, les appréhende-t-elle dans son recrutement ? La posture des membres de jurys oscille entre un désir de valoriser un parcours plus difficile ou au contraire un refus de valider des lacunes dues à un apprentissage initial insuffisant. Ainsi l'origine géographique, la nationalité peuvent devenir une barrière : par exemple, on soulignera un niveau insuffisant en solfège ou une absence de maîtrise de logiciels de graphisme pour des candidat\_e\_s venant de pays de l'Est, d'Amérique Latine, etc. Cette lacune de la formation préalable est considérée au regard du niveau des candidat\_e\_s les *meilleur\_e\_s* qui ont souvent bénéficié d'un apprentissage plus solide (et plus cher) dans un contexte familial avec le champ, dans la même dynamique que celui proposé par les hautes écoles. L'internationalisation est alors porteuse d'exclusion, dès lors qu'on ne considère que la prestation du/de la candidat\_e à l'instant *t* de l'admission.

#### 6.4.4

### Internationalisation, diversité et pédagogie

La question des « codes » culturels, des références collectives propres au domaine de la musique classique mais aussi du design – plus particulièrement de la communication visuelle – est récurrente. Pour la musique classique, particulièrement la manière dont elle est enseignée à Genève, on assiste à une académisation ancrée dans une tradition française ([voir chap. 4.2](#)) qui laisse peu de place à de nouvelles pratiques, d'autres références que celles en place depuis le 19<sup>ème</sup> siècle. La primauté de la musique écrite ou *savante* dans l'enseignement a des conséquences importantes sur les attentes envers les candidat\_e\_s. Le solfège est une base théorique essentielle pour accéder aux hautes écoles, ce qui peut poser problème particulièrement pour des étudiant\_e\_s venant de pays où la tradition et l'écriture musicale sont autres (les pays d'Asie par exemple). Les normes institutionnelles acquises lors de la formation préalable sont autres que celles prônées par les écoles européennes. Difficile donc de bâtir des bases communes pour l'apprentissage mais également de juger du niveau des candidat\_e\_s qui n'ont pas suivi des parcours similaires. Cette différence est plus ou moins appréhendée comme un facteur d'exclusion :

« Vous réussissez l'admission en instrument, ensuite il y a un deuxième test qui est un test de discipline générale, c'est-à-dire solfège, analyse, là on est dans l'objectivité la plus totale. [...] Alors il y a des pays où on est très fort, là-dedans, la France, par exemple. Et il y a des pays où on est vraiment mauvais : l'Amérique du Sud. Parce que ce sont des écoles de musique qui ne sont pas structurées comme les nôtres. Et après, il peut y avoir inégalité parce qu'il y a des systèmes différents. Le système anglo-saxon est différent du système français, qu'on a chez nous. Mais quand même, on arrive à admettre des différences de systèmes, et puis je crois que là y'a pas photo, on ne se trompe pas, quoi. C'est de la connaissance académique : on sait ou on ne sait pas, on entend ou on n'entend pas. » (*Responsable\_filière\_Musique\_1*)



Ce témoignage met en avant les différences des formations proposées à travers le monde. Toutefois, il assied le savoir théorique comme une réalité *objective* incontournable pour accéder aux formations artistiques supérieures et reproduit ainsi un discours normatif produisant une exclusion des candidat\_e\_s internationaux\_ales ne bénéficiant pas d'un contexte de formation faisant écho au système suisse.

Penser les références culturelles amène également à questionner le « message » des productions artistiques et culturelles ; ce dernier est un sujet de préoccupation des enseignant\_e\_s notamment en communication visuelle : Les membres de jurys affirment que le travail artistique doit s'inscrire dans un marché de plus en plus internationalisé certes mais qui conserve une prédominance des codes occidentaux. Lors des observations nous avons pu voir qu'il est attendu des candidat\_e\_s de pouvoir inscrire leur travail dans une filiation artistique. On les interroge sur leurs références, leurs goûts, etc. Ainsi les candidat\_e\_s dont la formation préalable n'a pas tenu suffisamment compte de ce contexte peuvent être défavorisé\_e\_s. Ils\_elles n'ont pas acquis les références nécessaires pour répondre aux attentes de la formation et plus largement du monde professionnel visé par les hautes écoles suisses. Un membre de jury en mode y fait référence de la manière suivante :

« Les étudiants asiatiques par exemple qui ne parlent pas très bien le français, pour [certains profs] c'est une barrière. [...] [Et pour des écoles internationales] ça ne devrait pas l'être. Pour moi, ça ne l'est pas. Moi, je m'en fous, à partir du moment où je comprends le dessin et ce qu'il veut faire. C'est ça aussi, il faut quand même avoir une petite empathie avec quelqu'un. Ou faire l'effort aussi parce que tout le monde ne s'exprime pas bien. Ce sont des gamins de dix-neuf, vingt ans, qui ne sont pas encore tous arrivés à un niveau d'éducation et de culture très élevé, qui n'ont pas encore eu beaucoup de relations. [...] Je trouve que quand on est prof, on doit savoir tout ça et on doit tenir compte de tout ça. » (*jury\_Mode\_3*)

Cet enseignant, bien qu'encourageant l'empathie, ne questionne pas l'ancrage des références et codes du contexte suisse mais part plutôt du principe, que ceux-ci peuvent être acquis. Bien que d'un point de vue pédagogique, cela est porteur d'un moment d'inclusion, cette posture prend le risque de ne pas reconnaître les références et codes potentiellement déjà acquis, qui ne sont peut-être pas ceux des institutions suisses. Surtout en communication visuelle, on tend à promouvoir un message – économique, politique, artistique – il est donc jugé nécessaire que les étudiant\_e\_s puissent communiquer de sorte à être compris. En effet, beaucoup d'enseignant\_e\_s s'inquiètent de la capacité de certain\_e\_s étudiant\_e\_s, asiatiques notamment, à s'appropriier ces modes de communication européens. Leurs craintes sont intimement liées aux outils pédagogiques dont ils disposent : ils leur semblent insuffisants pour prendre en charge ces profils internationaux dans leur enseignement (voir chap. 2.2.3).

## 6.4.4.a)

## Intégrer la diversité dans les cursus

La présence d'étudiant\_e\_s internationaux\_ales est à la fois perçue comme un atout et une difficulté (voir chap. 5.5.3). Cette perception témoigne de la difficile inclusion des étudiant\_e\_s étranger\_e\_s dans le système de formation tel qu'il existe aujourd'hui.

La diversité induite par l'internationalisation est vécue comme un enrichissement pour le groupe d'étudiant\_e\_s comme pour les enseignant\_e\_s qui semblent ainsi pouvoir « réactualiser » leurs pratiques d'enseignement, essayer d'évoluer etc. Il est intéressant de noter que la majorité des enseignant\_e\_s et membres de jury interrogé\_e\_s imaginent le groupe idéal d'étudiant\_e\_s comme « hétérogène ». Cette hétérogénéité est entendue comme une variété de parcours, d'univers artistiques, d'objectifs professionnels, de formation préalable mais aussi de nationalité. Ce témoignage reflète bien l'atmosphère ambiante :

« En Master on a quand même deux étudiants très jeunes qui viennent de Chine dont un qu'on a rencontré par Skype dans son français donc c'est l'idée de – je vais pas dire, lui donner sa chance mais – c'est quand même assez culoté à 19 ans de postuler pour une école aussi loin de son confort et de ses habitudes de vie. Une étudiante qui vient de Finlande ou d'Islande en tout cas un pays très très au nord avec des problématiques qui n'existent pas ici parce qu'elle vient d'un pays avec 4 heures de lumière naturelle par jour et donc tout un coup qui arrive [avec un bagage] socio-culturel différent et encore une fois selon l'éducation qui permet de voir les choses différemment, de résoudre des problématiques différentes. » (*jury\_mode\_2*)

Les candidat\_e\_s étranger\_e\_s apportent avec eux une différence souvent idéalisée, *exotisée*, synonyme d'ouverture (voir chap. 5.5.3). Ces candidat\_e\_s sont souvent perçu\_e\_s comme un nouveau souffle pour l'ensemble de la promotion, proposant une approche de l'enseignement artistique différente et donc source de réflexion pour tou\_te\_s, comme le rappelle ce responsable de filière au sujet des étudiant\_e\_s venant d'Amérique Latine :

« [Ils ont une vision] moins élitiste, et puis, ils sont désinhibés, ces gens, ils n'ont pas peur. Ils jouent, quoi, c'est le plaisir de jouer, et puis c'est le plaisir de jouer ensemble. C'est très différent, oui, vraiment. Je pense qu'on a beaucoup à apprendre d'eux. [...] Je pense que le mélange des cultures et le mélange des milieux apporte énormément. Parce qu'il y a des gens qui ne s'imaginent pas qu'on puisse travailler, ou penser différemment. » (*Responsable\_filière\_Musique\_1*)

Plus spontané\_e\_s, moins formaté\_e\_s, les représentations collectives mettent l'accent sur la *fraicheur* des candidat\_e\_s latino-américain\_e\_s par exemple. Ils\_elles sont homogénéisé\_e\_s et décrit\_e\_s comme un groupe antagoniste à la norme suisse par un manque de formation préalable aussi institutionnalisée et structurée que celle proposée en Suisse. Ce manque devient dans ce discours idéalisant un atout synonyme d'une plus grande motivation, d'une envie et d'une spontanéité de pouvoir jouer dans un groupe et attribue par cela des caractéristiques essentialisantes. Au final, cette différence idéalisée est en fait classée comme une difficulté étant donné le manque d'outils pour « intégrer » cette *diversité culturelle*, qu'il s'agisse de référé-

rences culturelles et artistiques différentes, de la barrière de la langue ou d'autre perception de la relation enseignant – étudiant. Nous pouvons prendre l'exemple d'une candidate du Moyen-Orient, réfugiée en Suisse depuis quelques années dont nous avons pu observer l'examen d'admission mais aussi rencontrer lors d'un entretien (voir chap. 5.5.3). Elle a été formée dans son pays dans un cadre académique et a suivi un cursus artistique à l'université. Elle en a toutefois été renvoyée un peu avant la validation de son diplôme pour des raisons politiques et esthétiques (son travail ne s'inscrivait pas dans les canons prônés par l'université). Les codes qu'elle mobilise dans son travail mais aussi dans sa conception des études, de l'art et plus généralement de la vie, la place, aux yeux des jurys, dans une posture *atypique* (voir chap. 5.4). Durant les délibérations qui suivent les admissions, beaucoup d'enseignant\_e\_s se questionnent sur sa capacité à « s'intégrer » dans une promotion et dans les normes de l'école. Sa « culture d'origine » mais aussi son âge sont sources de doutes ce que nous avons pu observer et ce que la candidate elle-même a pu percevoir, sans pour autant clairement comprendre ce qui se passait, comme elle le souligne lors de son entretien :

« J'ai rien compris du tout ! Y'avait une dame qui parlait de la différence entre les cultures... Moi je ne discute pas avec les profs c'est dans mon caractère. Je suis d'accord toujours avec les profs ! J'ai un grand respect pour les profs ! S'ils cassent mon travail, qu'ils le jettent dans la poubelle, ils m'acceptent pas, ils me disent « tu es nulle », je ne dis rien ; mais « il y a une grande différence dans les cultures ». Je ne discutais pas, mais c'était une chose qui était dure. Première chose, je n'ai pas choisi où je suis née, la deuxième chose c'est que la culture n'est pas génétique, ce n'est pas mon sang... Par exemple si j'étais née dans mon pays et que j'avais grandi ici, j'aurai la culture suisse. La culture c'est quelque chose que l'on apprend. Alors je peux apprendre, ce n'est pas dur ! Mais je n'ai rien répondu parce qu'elle était plus âgée que moi et j'ai un grand respect. En fait c'est un prof, elle sait plus. Ils ont dit « il y a beaucoup d'étudiants comme toi, tu es en grande difficulté, on est désolés mais on ne veut pas que tu restes dans ton coin, que tu ne travailles pas avec les autres... ». Je suis d'accord avec ça parce que je le comprends. Je me suis dit « tu dois continuer, avoir des connexions, etc. ». J'ai rien dit, je suis d'accord avec ça. J'ai pensé que la réponse allait être négative, parce que j'étais différente. » (Candidate\_CV\_2)

Nous pouvons souligner la violence de cette expérience pour cette candidate qui lui renvoie, sa différence comme frein à la réalisation de ses projets. Contrairement à ce qu'elle s'est imaginé, elle a été admise en Bachelor (et cela suivant un certain consensus de l'ensemble des membres du jury). Si l'on s'intéresse à la candidat\_e et à son discours on constate que ce témoignage dénote une double violence de la part de l'institution. Sa formation initiale l'a modelée dans une forme extrême de respect, mais aussi dans une attente d'être respectée par la figure d'autorité que représente l'enseignant\_e. Comme le démontre le passage cité, la remarque « il y a une grande différence dans les cultures » était pour elle un témoignage de non-respect très violent ne lui permettant plus de se placer dans une forme de dialogue avec les membres de jury. Le fait d'être jugée par rapport à sa socialisation plutôt que par rapport à son travail et de faire un trait inné de sa culture était très « dur ». Les jurys – qui listent la capacité de dialogue entre enseignant\_e\_s et étudiant\_e\_s parmi les critères de sélection – nous diront après l'entre-

tien, que justement ils cherchent à tester les candidat\_e\_s en les poussant dans leurs retranchements. Cette réflexion favorise une vue et un jugement sur la capacité de dialogue purement d'un point de vue européen et institutionnel, niant la dimension d'une communication interculturelle et celle de la hiérarchie et des relations de pouvoir intrinsèques à la situation d'admission. Contrairement à la candidate qui propose une conception de l'apprentissage qui considère que les normes et codes culturels peuvent s'adapter à un nouveau contexte de formation et qui s'inscrit dans une démarche d'appropriation des codes explicites et implicites de la société, les membres de jurys ne témoignent pas de cette (auto-)réflexion.

On peut donc se demander si la réussite de cette candidate est davantage conditionnée par les stratégies qu'elle met en place ou par le souhait de l'institution d'intégrer des profils *exotiques* répondant à une certaine image de l'artiste mais aussi aux critères de l'internationalisation. On voit ici se dessiner toute la complexité du processus de sélection du point de vue des candidat\_e\_s : leur influence sur leur propre avenir n'est pas égale suivant leur identité ou culture attribuée. Lors d'entretiens menés avec les membres de jury, son cas a été abordé. La différence de perception entre candidate et jury de l'expérience de l'admission est flagrante comme le montre cet entretien lorsque nous abordons les critères *humains* de la sélection et notamment la personnalité, le parcours des candidat\_e\_s :

« On avait eu une fille qui venait de... (elle réfléchit) je me souviens plus de quel pays... du Moyen-Orient je crois, [...]. Elle a postulé ici et elle avait un parcours intéressant qu'on avait envie d'avoir dans l'école et donc du coup là c'est vraiment pour son parcours et son background qu'elle a été prise. » (*Jury\_CV\_2*)

Lors de son entretien, ses travaux artistiques avaient été jugés « trop arts visuels » dans la discussion parmi les membres de jury. Pour beaucoup de candidat\_e\_s cette remarque a été éliminatoire or, dans son cas, une grande majorité des jurys insiste sur le fait que l'on ne voit pas son parcours derrière ces travaux. C'est bien son parcours qui a retenu l'attention. Son âge un peu plus élevé que de la moyenne des candidat\_e\_s aurait pu être une barrière mais dans son cas il est jugé plutôt comme un atout témoignant d'une « maturité ». En l'occurrence c'est son vécu en tant qu'artiste mais aussi en tant qu'individu qui sont au cœur du choix du jury. Sans doute que la dimension politique a joué un rôle important ; elle donne une image *engagée* de l'artiste (même si la candidate se défend de produire un travail artistique engagé) séduisante dans le contexte international actuel. Les questions posées à la candidate pendant l'entretien sont très centrées sur sa capacité d'« intégration » et d'« adaptation » aux codes de l'école. Si certain\_e\_s refusent de présenter sa sélection comme une marque de « pitié » il est tout de même question de « devoir moral et politique » face à « une survivante ». Une posture très coloniale face à une représentation totalement fantasmée du pays en question et du statut de réfugié. Dans ce cas-là, ces représentations ethno-centrées ont joué en la faveur de la candidate puisqu'elle est admise (voir chap. 6.4.5).

## 6.4.4.b)

## Penser le multilinguisme, une difficulté (inter)nationale

La langue est un critère déterminant pour l'internationalisation ; comme nous avons pu le constater dans les documents et réglementations juridiques, les compétences linguistiques sont un élément primordial pour l'accès aux études – bien que dans la musique la connaissance de l'anglais peut suffire. Mais dans d'autres filières tels que la médiation et surtout le théâtre les exigences linguistiques sont très poussées et liées à la tradition de références classiques, parfois très difficiles à combler pour les candidat\_e\_s suisse-allemands :

« Oui, même les Suisses ont des difficultés avec ça parce qu'ils ont un accent. Oui, donc les connections internationales sont vraiment jolies et je pense que c'est important d'envoyer des étudiants à l'étranger et de leurs offrir l'expérience d'autre écoles aussi. Et d'autres modes d'enseignements. Vous savez, aussi pour les langues. La langue est toujours déterminante pour tout ce qui se passe dans cette filière. Donc l'internationalisation va toujours restée limitée, vous voyez ? » (*jury\_théâtre\_3*)

Dans nos observations et entretiens, il s'avère clairement que la langue relève d'un vrai défi. D'une part elle limite l'internationalisation en rendant l'accès aux écoles très difficile pour les étudiant\_e\_s étranger\_e\_s ne parlant pas le français ou l'allemand. D'autre part, une maîtrise imparfaite des langues primaires et de l'anglais est souvent interprétée comme une lacune de formation de base pour le\_la candidat\_e jugé\_e être issu\_e de la migration ([voir chap. 5.5.3.a](#)). Mais le problème de la langue ne se pose pas que pour les étudiant\_e\_s internationaux. Le multilinguisme suisse est aussi à questionner car il a des conséquences palpables sur les parcours des candidat\_e\_s et les modalités de recrutement des écoles. Que ce soit dans nos observations ou lors d'entretiens, cette question de la circulation des candidat\_e\_s sur le territoire national apparaît comme un élément crucial. Les sites Internet – proposés uniquement dans la langue du canton et partiellement en anglais<sup>43</sup> – ou les remarques récoltées lors des entretiens ou des observations traduisent un problème évident : il n'y a pas de place pour l'ensemble des langues nationales dans la communication des écoles. Comme certain\_e\_s membres de jury ou personnel administratif ont pu le déplorer, les dossiers d'admission n'existent qu'en français pour la HEAD – Genève et la HEM – Genève ou en allemand pour la ZHdK et en anglais. Pas de place pour l'allemand et l'italien dans les institutions genevoises ni pour le français et l'italien à la ZHdK. Cela limite très clairement la circulation des candidat\_e\_s suisses dans leur propre pays ce qui est d'autant plus paradoxale que le manque de candidat\_e\_s suisses suffisamment bien formé\_e\_s pour intégrer les HES artistiques, particulièrement pour la musique ou les arts scéniques est un réel sujet d'inquiétude pour bon nombre d'institutions ([voir chap. 6.4.3](#)). Le « manque » de candidat\_e\_s suisses dans les différentes formations invite à une plus grande indulgence face à une mauvaise maîtrise de la langue locale, mais cela n'est pas suffisant à permettre à tous\_toutes une navigation dans l'ensemble des institutions de formation supérieure.

43 L'intégralité des informations ne sont pas disponibles en anglais. Cette traduction partielle semble en contradiction avec le désir d'internationalisation.

Cela est d'autant plus préjudiciable que les écoles supérieures d'art sont particulièrement nombreuses sur le territoire suisse – comparativement avec d'autres pays européens – et que chaque école défend sa propre identité, ses propres contenus pédagogiques. Un des coordinateurs d'études déplore par exemple que la Suisse « n'est pas en avance » quant aux formations primaires et secondaires musicales et que le contexte fédéral n'aide pas à créer une cohésion sur l'ensemble du territoire national (responsable\_filière\_musique\_2). Au sujet des étudiant\_e\_s suisses-alsaciens il constate qu'« il y en a, mais depuis 2008, ça se compte sur une main. Parfois des Valaisans qui sont plutôt bilingues, mais qui peuvent avoir le Suisse-Allemand comme langue maternelle, et puis on a eu une Suisse-Allemande, une fois, mais vraiment c'est rarissime » (responsable\_filière\_musique\_2). La barrière de la langue agit dès le choix de se présenter dans telle ou telle école. Nos observations sont flagrantes : les candidat\_e\_s suisses allemand\_e\_s sont très rares à Genève tout comme les romand\_e\_s à Zurich. La langue n'est que la manifestation d'une rupture forte entre les cantons qui interroge la formation supérieure mais aussi la structuration de l'enseignement secondaire suisse. Cette organisation laisse peu de place pour se projeter vers d'autres espaces de formation que ceux inscrits dans un territoire bien défini.

Au niveau des Bachelors et Masters, l'exemple des travaux de fin d'études est également très parlant. Si les langues nationales font légalement partie des langues autorisées pour la rédaction de ces mémoires – aux côtés de l'anglais – le problème réside souvent de trouver des expert\_e\_s pour leur correction. La question de la langue met en lumière une problématique sous-jacente : celle de la répartition territoriale des écoles et de leur concurrence. Les directions des écoles reconnaissent volontiers la difficulté de coexister, c'est-à-dire de mettre en place des rapports de coopération, développer des projets communs tout en restant compétitives et en affirmant une identité propre. Certaines écoles affirment même qu'en matière de communication, se faire connaître sur l'ensemble du territoire est leur objectif prioritaire. A Genève, l'accent est mis sur les étudiant\_e\_s suisses et plus particulièrement suisses-allemands, sous-représenté\_e\_s. Sans doute que cette stratégie est une manière de se défendre de la critique fréquemment adressée à ces écoles qui recrutent « trop » de Français\_e\_s. Toutefois on peut se questionner sur les moyens mis en œuvre pour atteindre ces objectifs. La refonte récente des sites Internet par exemple, qui a occasionné un coût considérable, n'a pourtant pas été faite dans l'optique de proposer les différents contenus en d'autres langues que celle du canton et l'anglais. Le problème de la langue et de la circulation sur le territoire national reste encore très présent. Il est au cœur des stratégies institutionnelles de rayonnement tant national qu'international.

#### 6.4.4.c)

### Internationalisierung durch Standardisierung der Ausbildungssysteme

Je stärker standardisiert das Ausbildungssystem einer Kunst ist (vgl. Kap. 4), desto stärker internationalisierbar ist diese. So sind Effekte der Globalisierung und der Angleichung von Ausbildungen in verschiedenen Studienrichtungen zu beobachten:



«Mais sinon, le niveau est très haut de partout. C'est aussi à cause de la globalisation: les cultures se sont ajustées, il y a eu un consensus sur la qualité. Avant il y avait la culture Française et Allemande et ça n'allait pas ensemble, il fallait se décider pour une. Maintenant, ils se sont adaptés une à l'autre. C'est que les profs dans les conservatoires des villes moyennes en France doucement ont été remplacé par des personnes qui savent quel niveau il faut atteindre.» (*Lehrperson Klassik 6, vgl. auch Wagner 2015: 10ff*)

Mit der Standardisierung geht einher, dass Studiengänge über eine globale Angleichung hinaus spezifische künstlerische bzw. kulturelle *Qualitäten* vorweisen müssen, um eine Attraktivität und bestimmte Identifikation mit ihrer Hochschule sicherstellen zu können. Dennoch, obwohl es sich im Verständnis der Künste im Prinzip um global kommunizierende Systeme handelt, die nicht (mehr) an geographische, kulturelle oder rechtliche Einschränkungen gebunden sind (vgl. Stichweh 2014), verweisen unsere Auswertungen und Beobachtungen auf eine Reihe von Einschränkungen im Bestreben nach Internationalisierung, die teilweise in gegenläufige lokale Bestrebungen resultieren (vgl. Kap. 6.4.4). Gewisse disziplinäre Spezifitäten sind einer globalen Angleichung sogar entgegengesetzt: Dies gilt beispielsweise für die Ausbildungen im Design oder Film, für die explizit das Label der *Swissness* (oder *Suisseness*) in Anspruch genommen wird. Gerade im Design ist eine Art «kultureller Protektionismus» zu beobachten: Es scheint, dass die Aufrechterhaltung der international zugesprochenen Qualitäten von «Schweizer Design» vor allem im grafischen Bereich wie klare Formensprache, Reinheit, Angewandtheit etc. mit einer Einschränkung der Anzahl ausländischer Studierender einher geht. So ist für die BA-Studiengänge sowohl an der HEAD – Genève als auch an der ZHdK die Ablehnung von Bewerber\_innen mit einem nicht-schweizerischen Bildungshintergrund zu beobachten (vgl. Kap. 5.1.6), sobald ein gewisser Schwellenwert überschritten wurde. Der Anteil «internationaler Studierender» wird in den Aufnahmeverfahren – zumindest in gewissen BA-Studiengängen – quasi künstlich gedeckelt, was sich indirekt in einer Art «Quote» für Schweizer\_innen manifestiert (vgl. Kap. 5.1.1, Kap. 5.2.3 und Kap. 6.4.4.b).<sup>44</sup> Dies zeigt, dass die Standardisierung der Studiengänge für die Internationalität der Hochschulen einerseits zwar wichtig ist, dass aber andererseits auch über Profilierungen und Spezifitäten von Studiengängen ein internationales Renommee angestrebt wird. Wir konnten an den drei beteiligten Hochschulen und in allen beobachteten Studiengängen Massnahmen zur Förderung von Internationalität beobachten, vor allem Lehrangebote auf Englisch oder Übersetzungen der Webseiten-Informationen auf Englisch (vgl. Kap. 6.4.4.c). Eher zaghaft werden Anpassungen von administrativen Abläufen, Prüfungsgebühren und Studienstrukturen vorgenommen, die die Bedingungen für internationale Bewerber\_innen einfacher machen könnten. In den Interviews mit Lehrpersonen wurde die Standardisierung von Studiengängen nicht angesprochen, stattdessen waren Spezifizierungen und auch Neuausrichtungen in der Profilierung Thema und wie darüber auch ausländische Studierende angesprochen werden können:

<sup>44</sup> Im Master-Bereich präsentiert sich die Situation hingegen nicht eindeutig: Während an der HEAD – Genève internationale Studierende deutlich schlechtere Zulassungschancen haben, steigt deren Anteil im Studienbereich Design der ZHdK im Jahr 2014 von 12% im BA auf 50% im MA (ZHdK 2015a: 47). Dies hängt auch mit dem spezifischen Schweizerischen Ausbildungs- bzw. Berufsbildungssystem zusammen, dass viele Studierende aus der Schweiz ihr Studium nach dem BA beenden und in die berufliche Praxis zurückkehren bzw. eintreten.

«Wir probieren jetzt grade, was aber ein mühsamer Prozess ist, sozusagen zu debattieren wie unser Profil aussehen kann nach aussen und wie wir das darstellen können [...] Das was wir halt im Moment tun, wo wir sagen: Wir sind da gut darin oder das ist sozusagen unser Merkmal, ist halt die Art und Weise wie wir das Studium generell aufgebaut haben.» (*Lehrperson Fine Arts 1*)

#### 6.4.5

### Internationalisierung und die Herausforderung eines gleichberechtigten Austauschs

Die interviewten Lehrpersonen erwähnten unter Aspekten von «Internationalität» insbesondere ausländische Studierende, den studentischen Austausch oder Erasmus-Aufenthalte (vgl. Kap. 6.4.1). Diese Bezugnahme auf Internationalität spiegelt sich auch in Darlegungen der Rektoren an öffentlichen Anlässen, bei denen die Anzahl unterschiedlicher Herkunftsnationen der Studierenden genannt und Kooperationen oder Projekte mit ausländischen Institutionen aufgezählt wurden. Bei Projekten der Internationalisierung steht meist der *Austausch* im Vordergrund: So werden beispielsweise studentische Projekte im Ausland durchgeführt, es bestehen Weiterbildungsangebote für Lehrende zu interkultureller Kommunikation oder transkultureller Vermittlung, und Kooperationen mit ausländischen Kunsthochschulen und Projektpartnern werden unterstützt.

Kritische Perspektiven auf Bildung und Kunst in der Migrationsgesellschaft zeigen, dass in Kooperationen und Forschungsprojekten sowohl mit verschiedenen sozialen Gruppen der hiesigen Bevölkerung als auch in Ländern des globalen Südens ein Bestreben nach *gleichberechtigtem Austausch* wichtig ist, um nicht bestehende Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zu reproduzieren. So ist zu beobachten, dass in vielen Projekten und Kooperationen der drei Hochschulen die Auseinandersetzung mit Flucht- und migrationserfahrenen Personen aus dem unmittelbaren Umfeld gesucht wird. Dies ist grundsätzlich zu begrüßen, zeigt es doch die Anerkennung und eine gewisse Sensibilisierung für die Probleme und Lebensweisen spezifischer sozialer Gruppen. Allerdings waren in verschiedenen Projekten auch problematische Formen einer potentiell gewaltvollen Aneignung kulturelle Symbole und Zeichen zu beobachten. So hat beispielsweise die *Aufwertung* einer migrantischen Subkultur oder der Lebensweisen von Slumbewohner\_innen durch deren Vermarktung ein gewisses Potential zur Vermittlung zwischen der Mehrheitsgesellschaft bzw. zwischen Künstler\_innen und Forscher\_innen aus dem globalen Norden und den jeweiligen sozialen Gruppen. Es birgt jedoch auch die Gefahr einer kulturellen Aneignung, die letztlich zu einer einseitigen Bereicherung für die Privilegierten aus dem globalen Norden bzw. der Mehrheitsgesellschaft, während die betroffenen sozialen Gruppen einen gewaltvollen Verlust erfahren. Kulturelle Aneignung ist eine Begleiterscheinung imperialistischer und kapitalistischer Assimilation von marginalisierten Gruppen durch eine dominante Kultur. Darin werden Styles, Objekte und Bräuche – und nicht die Personen selbst – aus marginalisierten Kulturen durch die dominante Kultur als exotisch und begehrenswert eingestuft und in diesem Begehren imitiert sowie assimiliert. Die marginalisierten Gruppen verlieren ihre kulturellen Marker und Eigenschaften, die in die dominante Kultur einverleibt, angeeignet und durch sie vermarktet werden. Da die Mitglieder der marginalisierten Gruppen

oft weder Teilhabe noch Mitsprache daran haben, bleibt es für sie ein gewaltvoller Verlust. Wie andere Initiativen der Hochschulen zeigen, braucht es für einen *gleichberechtigten* Austausch mit *gegenseitiger* Beteiligung stattdessen die Anerkennung der gemeinsamen und gleichberechtigten Entscheidungskompetenz aller Beteiligten, damit nicht einseitig über die Interessen und Bedürfnisse derjenigen entschieden wird, die in diesem *Austausch* eine marginalisierte Position innehaben.

Die Auseinandersetzung mit den eigenen Positionierungen, die (Selbst-)Reflexion hegemonialer Perspektiven und historisch gewachsener Machtverhältnisse (vgl. Kap. 2.4.5) sowie Fragen der Ethik bilden dazu eine notwendige Grundlage. Diese sind teilweise in den einzelnen Hochschulen in Erarbeitung. Umgekehrt ist aber auch zu beobachten, dass Internationalisierungsprojekte im wesentlichen als Exportförderungsinstrumente «schweizerischer» *Qualitäten* verstanden werden, wobei die Gefahr besteht, dass der «Austausch» einseitig bleibt. Dies geschieht etwa in einer Medienmitteilung auf die Unterzeichnung der Kooperationsvereinbarung der ZHdK mit einer Designhochschule in China. In dieser wird Europa als Zentrum der Exzellenz und China als die Peripherie, die diese *Exzellenz* bedienen und ausführen kann, bestärkt (vgl. Kap. 6.4.4):

«Dieses einmalige und ehrgeizige Projekt fokussiert darauf, die kreative Exzellenz Europas mit der Dynamik und dem Potenzial Chinas zu verbinden. Wir wollen damit eine starke und nachhaltige Partnerschaft aufbauen und den Austausch zwischen China und der Schweiz befördern.»<sup>45</sup>

In diesem Diskurs werden «Partnerschaft» und «Austausch» in erster Linie im wirtschaftlichen Sinne definiert und einseitig Vorzüge aus nationalstaatlicher und sogar kantonaler Sicht angestrebt, die sich in eine ökonomische Logik der *Exportförderung* eingliedern:

«Ausserdem fördert das Vorhaben den Zugang zum grossen chinesischen Markt für Schweizer Design. [...] Das Vorhaben bettet sich ein in die Strategie des Kantons Zürich, die Zusammenarbeit mit dieser wirtschaftlich starken Provinz nicht zuletzt auch im Bildungsbereich zu intensivieren.»

Der Aspekt eines zwischenmenschlichen und inhaltlichen Austauschs, der hervorgehoben wird, nimmt insbesondere die Perspektive der eigenen Institution und ihrer Angehörigen in den Fokus: «Der Austausch von Dozierenden und Studierenden bietet zudem die Möglichkeit, in einem ausserordentlich dynamischen kulturellen und wirtschaftlichen Umfeld zu lehren, lernen und forschen.» Dadurch entsteht der Eindruck, dass sich diese Dynamik von Vielfalt und neuen Erfahrungen nur *dort* abspielt, die Kooperation also nicht *hier* stattfindet und der Austausch somit einseitig von hiesigen Dozierenden und Studierenden durch eine Reise dorthin erfolgt. Zur ökonomischen Dimension des Austauschs wird auch eine symbolische Ebene suggeriert: Dozierende und Studierende aus dem globalen Norden führen durch Lehre und Forschung westliche Wertvorstellungen ein und sammeln dabei auch noch interessante

45 Vgl. ZHdK beteiligt sich an Entwicklung einer Designhochschule in China. Kooperationsvereinbarung für grösstes Projekt einer schweizerischen Hochschule in China am 28. Juli 2015 unterzeichnet, in: Medienmitteilung Zürcher Hochschule der Künste, 29.07.2015.

interkulturelle Erfahrungen. Solche Zuschreibungen von Zentrum und Peripherie erinnern an imperiale Hierarchisierungen und koloniale Zuordnungen (vgl. Kap. 2.4.5).

Die Hierarchisierungen und Zuschreibungen, die durch den Diskurs der Hochschule als Exportförderungsinstrument markiert werden, haben eine Wirkmächtigkeit, so dass sich andere Projekte und Kooperationen in diese Logik einschreiben können: Beispielsweise gingen am Anlass *Slum Design? – Welchen Beitrag kann Design in Schwellenländern leisten?* auf Basis der Ausstellung *Sometimes people in Luanda shine!* Expert\_innen aus den Bereichen Design, Entwicklungszusammenarbeit und Ethnographie der Frage nach, wie *Social Design* in soziale Situationen intervenieren könnte und sollte.<sup>46</sup> Die Fragen wurden aber während einer öffentlichen Paneldiskussion mehr oder weniger direkt dazu eingesetzt, sich Gedanken zur Erschliessung *neuer Absatzmärkte* in von Bürgerkrieg oder Krisen gezeichneten Ländern Afrikas und Asiens zu machen.<sup>47</sup> Dem Interesse an der Diskussion um die Erschliessung neuer Märkte in Armenvierteln von Grossstädten des globalen Südens wurde ebenfalls anlässlich der Eröffnungsrede des Rektors der ZHdK zur Konferenz *Art in conflict*<sup>48</sup> Nachdruck verliehen: «Part of our strategy to touch on these needs [of people being deprived of various forms of capital], is to bring software to certain parts of Asia and Africa».<sup>49</sup>

Solche Positionierungen und Perspektiven verleihen der Logik eines hierarchischen Zentrum-Peripherie Denkens Nachdruck, das Differenzen zwischen einem entwickelten, modernen *Hier* und einem unterentwickelten, bedürftigen *Dort* festschreibt. Sie schreiben sich in historisch gewachsene, kolonial geprägte Machtverhältnisse ein, die von *weissem*, europäisch-nordamerikanischem Denken geprägt sind, während *andere Positionen* insbesondere hinsichtlich *Race*/Ethnizität und geographischer Lage daraus verbannt bleiben (vgl. Kap. 2.2.3). Das Zentrum setzt sich selbst als Schweizerisch und in der Lage, Entwicklung («software») nach Asien und Afrika zu bringen, die beide damit exemplarisch als Peripherie und notwendigerweise als hilfsbedürftig gesetzt werden. Eine so gedachte Internationalisierungsstrategie ist durchaus kompatibel mit Strategien anderer (westlicher) Staaten, die mittels «soft-power initiatives» (Hoskote 2014: 188f.) die kulturelle Hegemonie in den globalisierten Handels- und Austauschbeziehungen mit den Ländern des globalen Südens zu erhalten versuchen (vgl. Beiträge in Purtschert/Lüthi/Falk 2012). Der Annahme globaler Inklusion durch die Künste kann unter den Umständen solcher Zuschreibungen und Einsetzung von Machtverhältnissen nicht entsprochen werden.

---

46 Vgl. <http://master.design.zhdk.ch/en/news/sometimes-people-in-luanda-shine-2> (letzter Zugriff: 24.05.2016).

47 Eigene Notizen, 11.3.2015.

48 Vgl. <http://www.artasfoundation.ch/forumartinconflict/> (letzter Zugriff: 24.05.2016).

49 Eigene Konferenznotizen, 26.05.2015.

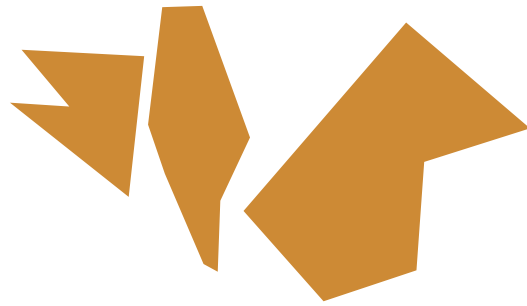
## Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse des Teilkapitels 6.4

- L'injonction à briller sur la scène internationale a des conséquences directes sur les étudiant\_e\_s. Ces dernier\_e\_s sont fortement invité\_e\_s à être présent\_e\_s sur la scène internationale – en participant à des programmes d'échange mais aussi des workshops, des prix et concours ou encore des résidences de création – sans être pour autant suffisamment soutenu\_e\_s et préparé\_e\_s par l'école. Certain\_e\_s ont abordé les difficultés à être soutenu\_e\_s dans les démarches administratives pour réaliser un échange international alors qu'ils\_elles avaient été fortement invité\_e\_s à partir à l'étranger durant leur cursus de Bachelor (chap. 6.4.1).
- Die Reputation einer Hochschule setzt sich feldtheoretisch aus derjenigen aller Hochschulangehörigen zusammen: Das kumulierte symbolische Kapital der Lehrpersonen, aber auch der Studierenden und Absolvent\_innen gemeinsam ergeben das symbolische Kapital der Hochschule, das wiederum auf alle Akteur\_innen des Feldes ausstrahlt, die daran teilhaben (Kap 6.4.2).
- 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 (Kap 6.4.2).
- Generell zeigt die Analyse unserer Daten für das Feld der klassischen Musik, dass eine Setzung von sich selbst als Zentrum durch Abgrenzung und Distinktion gegenüber der sog. Europäischen Peripherie erfolgt. Das ist möglicherweise ein Anhaltspunkt dafür, dass die globalen Wahrnehmungsstrukturen des klassischen Feldes auf den Europäischen und Nordamerikanischen Raum beschränkt bleiben und innerhalb dieses Zentrums eine lokale Abgrenzung in Europa (Provinzialisierung) anstatt eines Messens auf dem globalen Parkett erfolgt (Kap. 6.4.2).
- Die internationale Sichtbarkeit der Hochschulen nimmt zur Sicherung und Steigerung der institutionellen Reputation eine sehr wichtige Rolle ein. Eine kontinuierliche Aufrechterhaltung der Wettbewerbsstruktur dient der Herstellung von Exklusivität und Reputation von der auch potentiell aufgenommene profitieren. Ein strenges Auswahlverfahren gilt dabei als Schlüsselmoment in der institutionellen Forderung nach Exzellenz. Gleichzeitig bleibt jedoch die Reproduktion von Prestige bzw. Reputation durch die Aufnahmeverfahren unter den Jury-Mitgliedern unbewusst oder zumindest unreflektiert (Kap 6.4.2.a).
- Zwischen der gezielten Rekrutierung international renommierter Lehrpersonen, um eine grosse Anzahl exzellenter internationaler Studierender anzuwerben einerseits, und einem grundlegenden pädagogischen Auftrag andererseits, der bisweilen mit informellen Anweisungen, Schweizerische Kandidat\_innen zu bevorzugen, einhergeht ergeben sich institutionell verankerte Widersprüche. Diese führen insbesondere aufgrund einer allgemeinen Unreflektiertheit und Unsichtbarkeit ihrer Gleichzeitigkeit zu spannungsvollen *Positionierungen* von Lehrpersonen und Kandidat\_innen innerhalb der Hochschulen die weitere Widersprüche und auch Konflikte auslösen können (Kap. 6.4.2.b).

- Le cas des candidat\_e\_s français\_e\_s à Genève soulève de nombreuses questions et révèle de contradictions quant aux processus de sélection considérés au regard de l'internationalisation. Il met en avant tout un système de formation ancré sur un territoire de plus en plus vaste, proposant des structures fort différentes. Ce contexte politique, économique et pédagogique a des répercussions sur le fonctionnement des admissions. Au-delà de la priorisation des candidat\_e\_s suisses pour des raisons politiques et d'une quête d'excellence *simultanée* et *contradictoire* surtout parmi des candidat\_e\_s français, l'inégalité en termes de formation préalable d'un pays à un autre joue sur les chances des candidat\_e\_s d'intégrer une haute école. La responsabilité est déléguée à l'instance préalable et par cela aux étudiant\_e\_s eux-mêmes. (chap. 6.4.3)
- Le savoir théorique a tendance à être perçue comme une réalité *objective* incontournable pour accéder aux formations artistiques supérieures et reproduit ainsi un discours normatif et euro-centriste produisant une exclusion des candidat\_e\_s internationaux\_ales ne bénéficiant pas d'un contexte de formation faisant écho au système suisse (chap. 6.4.4).
- Lors des processus d'admission, la perspective et le jugement risquent d'être portés purement d'un point de vue Européen et institutionnel, niant la dimension d'une communication interculturelle et celle de la hiérarchie et des relations de pouvoirs intrinsèques à la situation d'admission. Ceci favorise une posture coloniale et une représentation ethno-centrée de candidat\_e\_s (chap. 6.4.4.a).
- La langue pose un défi, d'une part à l'internationalisation en rendant l'accès aux écoles très dur pour les étudiants étrangers ne parlant pas le français resp. l'allemand, et de l'autre, une maîtrise imparfaite des langues primaires et de l'anglais sont souvent interprétés en tant qu'une lacune de formation de base pour le\_la candidat\_e jugé\_e être issu de la migration (voir chap. 5.5.3.a). Par ailleurs, le problème de la langue ne se pose pas que pour les étudiant\_e\_s internationaux. Le multilinguisme suisse est aussi à questionner (6.4.4.b).
- Die Standardisierung von Studiengängen ist für die Internationalität der Hochschulen zwar wichtig (Aufbereitung von Informationen und Lehrveranstaltungen in Englisch), allerdings wird eher über Profilierungen und Spezifitäten von Studiengängen ein internationales Renommee angestrebt (Kap. 6.4.4.c)
- Bei den institutionell geförderten Massnahmen zu Internationalisierung steht der Austausch im Vordergrund. Kritische Perspektiven auf Bildung und Kunst in der Migrationsgesellschaft zeigen, dass in Bezug auf Forschungsprojekte und Kooperationen mit dem globalen Süden ein Bestreben nach gleichberechtigtem Austausch wichtig ist, um nicht bestehende Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zu reproduzieren. Es braucht dafür die Anerkennung der gemeinsamen und gleichberechtigten Entscheidungskompetenz aller Beteiligten, damit nicht einseitig über die Interessen und Bedürfnisse derjenigen entschieden wird, die in diesem Austausch eine marginalisierte Position innehaben. Dabei sind eine Auseinandersetzung mit den eigenen Positionierungen, die (Selbst-)Reflexion hegemonialer Perspektiven und historisch gewachsener Machtverhältnisse sowie Fragen der Ethik notwendig. Dennoch bestehen weiterhin folgende Herausforderungen:



- Es besteht die Gefahr, dass der Austausch einseitig bleibt und nicht zu einer *gegenseitigen* Bereicherung und Entwicklung führt.
- Die Kooperation und der Austausch können eine kulturelle Aneignung und Vereinnahmung zur Folge haben mit dem Effekt einer gewaltvollen Reproduktion und Wiedereinsetzung von Machtverhältnissen.
- Der Diskurs zur Internationalisierung der Hochschule als Exportförderungsstrategie schreibt sich in historisch gewachsene, kolonial geprägte Machtverhältnisse ein, die von weissem, europäisch-nordamerikanischem Denken geprägt sind. Andere Positionen insbesondere hinsichtlich *Race*/Ethnizität und geographischer Lage bleiben daraus verbannt (Kap. 6.4.5).



Chapitre 7

# The appeal of artistic education: An analysis of marketing strategies and promotional materials

Emma Wolukau-Wanambwa

7.

## The appeal of artistic education: An analysis of marketing strategies and promotional materials

Our aim here is to analyse key aspects of the representations of the ZHdK, the HEAD – Genève and the HEM – Genève that were produced by their promotional materials during the 2014–2015 academic year. In this chapter, the messages these representations convey are assessed and the ways in which those messages are or could be received, understood and possibly acted upon are considered. Our approach is based on the assumption that the ZHdK, the HEAD – Genève and the HEM – Genève are educational institutions committed to excellence, to social justice and to attracting the best possible students. It also assumes those institutions' awareness that neither the best possible students nor the most valuable creative innovations are to be found solely in the socio-economic class that currently dominates tertiary-level artistic education in Switzerland. The broad and complex issue of how institutions can more successfully recruit and serve the needs of so-called *non-traditional* students is addressed here by focusing on the ways these institutions choose to present and *represent* themselves in the world. The question posed of the data, thus, is: to whom do these institutions' promotional materials currently appeal, and how can their appeal be widened so as to maximise the number of talented students who wish to enrol in these institutions?

According to information supplied by the marketing departments of the ZHdK, the HEAD – Genève and the HEM – Genève, the vast majority of these promotional materials – and specifically the printed matter – is distributed to potential applicants, their teachers and their families within highly mediated contexts such as open days and higher education fairs, where recipients can attend presentations made by staff, students and lecturers, and may also have an opportunity to converse with them directly (see [chap. 5.3.1](#)). This means that, as discursive vehicles, these promotional materials do not circulate wholly autonomously: they are not expected

to *speak for themselves*. The messages that they convey are instead supplemented by embodied experiences and personal interactions – or rather, perhaps, the promotional materials are props: supplements and aide-memoires to those direct experiences.

An assessment of the impact of this vast and diverse range of mediatory practices on the efficacy of these promotional materials was not within the parameters of the present study. Our task was to analyse them in and of themselves. We consider this approach nevertheless to be a legitimate one, because the talented but socioeconomically disadvantaged prospective students, whom these institutions wish to attract in greater numbers in future, are statistically less likely to be able to afford to attend open days and higher education fairs, or to have had direct formal or informal contact with current or former students and lecturers from tertiary educational institutions, and so will tend to be more reliant on the promotional materials alone for their understanding of what these institutions can offer them.

7.1

## The multifacetedness of representation

As Pierre Bourdieu's research has demonstrated, the cultural nobility, to whose training institutions like the ZHdK, the HEAD – Genève and the HEM – Genève are devoted, have historically been the group, within western societies, who have enjoyed the greatest influence over definitions for “the legitimate way of appropriating culture.” (Bourdieu 1984, 2–3) Both the ability to draw the distinction between legitimate and illegitimate modes of appropriation, and access to the criteria upon which such definitions can be based have traditionally favoured “those who have had early access to legitimate culture, in a cultured household [...] by insensible familiarisation within the family circle” (Ibid.). Because those “closest” to the “legitimate” definitions of culture tend to operate from within the hegemonic or dominant code, they may be unaware or have simply forgotten the extent to which their relation to culture may have been conditioned by early informal education, and hence to view their tastes and aesthetic judgements as natural (Ibid., 3).

Many talented and creative individuals in a society, by virtue of their socioeconomic circumstances – specifically, a lack of *legitimate* symbolic capital – do not enjoy privileged early and informal access to the kinds of hegemonic cultural and creative practices that artistic educational institutions like art, design and music schools were established to promote and develop. Despite their considerable abilities and their interests, these individuals may never have had opportunities to visit design exhibitions or attend concerts; there may be no profes-

sional dancers, musicians or artists in their or their family's social circles; and the want of professional connections can make it particularly challenging for them to gain intimate exposure, through work experience, internships and part-time or temporary jobs, to the kinds of careers that they could later pursue. Obviously, the impact of this varies considerably between different cultural forms, which have distinctly different economies and geographic reaches<sup>1</sup> – and also on the level of support provided by schools and career services – but this can mean that many potential applicants, particularly those from *non-traditional* backgrounds, may not have first-hand knowledge of what an artistic training or job actually involves at the point at which they decide whether or not to pursue further study. This makes it important to pay heed to how representations of artistic education figure in these institutions' promotional materials.

The word *representation* is central to any discussion of institutional marketing because it is not just the images used but the *entirety* of the promotional materials – the texts, the fonts, the paper used, the website navigation, etc. – their placement and their deployment which “*stand in the place of*, and at the same time, *stand for*” the institutions that produced them (Hall 1997b, 16). And those promotional materials are not “a second-order mirror” reflecting institutional identities that already exist: rather, these institutional identities are constituted “not outside but within representation” through the creation of structures of meaning (Hall 1990, 236).

The representations that these promotional materials produce are not necessarily unitary or unified. Although there may be a central committee or a particular individual who is responsible for overseeing them, there are in each case multiple agents and multiple agendas involved in their production and distribution, which can result in conflicts and contradictions. Our approach here is to consider how these representations function collectively – in combination or *concert* – to identify which messages or meanings predominate, and which are obscured, omitted or cancelled out.

## 7.2

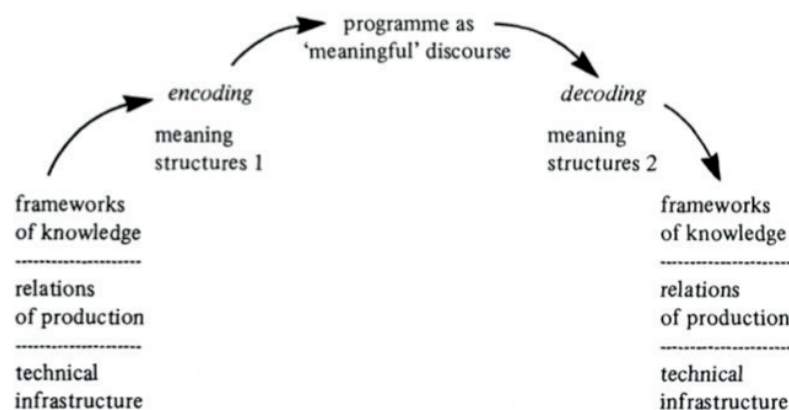
### Promotional material: the chain of encodings and decodings

In his 1973 essay *Encoding/Decoding*, Stuart Hall offers a revised model of mass communication theory that accounts for misunderstandings and breakdowns in communication. In place of the traditional description of mass communication as an unbroken linear circuit, he invites us to conceive of it as “complex structure of relations [...] produced and sustained through the articulation of linked but distinctive moments – production, circulation, distribution/consumption, reproduction [...] each of which, however, retains its distinctiveness and has its own specific modality, its own forms and conditions of existence” (2005, 117), (Fig. 7.1) “The ‘object’ of these practices”, Hall writes, “is meanings and messages in the form of sign-vehicles” which are organised “through the operation of codes within the syntagmatic chain of a discourse:”

<sup>1</sup> Access to contemporary dance might be afforded by small-scale companies that regularly tour smaller Swiss towns and villages, e.g.; but an aspiring school-age product designer in a farming family in a remote Swiss village might not have the economic and social capital required to attend the trade fairs and design exhibitions that are staged exclusively in major urban centres.

Figure 7.1.

### A diagram of the encoding and decoding process



Cf. Hall, Stuart (2005) 'Encoding/Decoding' in Stuart Hall, Dorothy Hobson, Andrew Lowe and Paul Willis, *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972–1979*, London & New York: Taylor & Francis, p. 120.

"The apparatuses, relations and practices of production thus issue, at a certain moment (the moment of 'production/circulation') in the form of symbolic vehicles constituted within the rules of 'language'. It is in this discursive form that the circulation of the 'product' takes place. The process thus requires, at the production end, its material instruments – its 'means' – as well as its own sets of social (production) relations – the organization and combination of practices within media apparatuses. But it is in the discursive form that the circulation of the product takes place, as well as its distribution to different audiences. Once accomplished, the discourse must then be translated – transformed, again – into social practices if the circuit is to be both completed and effective. If no 'meaning' is taken, there can be no 'consumption'. If the meaning is not articulated in practice, it has no effect." (Hall 2005, 117)

The advantage of modelling mass communication as a chain of encodings and decodings is that it makes clear that there is "no necessary correspondence" between the two activities: an encoding "can attempt to 'pre-fer' but cannot prescribe or guarantee" its subsequent decoding, which has its own conditions of existence." (Hall 2005, 125) There must exist, Hall argues:

"some degree of reciprocity between encoding and decoding moments, otherwise we could not speak of an effective communicative exchange at all. Nevertheless, this 'correspondence' is not given but constructed. It is not 'natural' but the product of an articulation between two distinct moments. And the former cannot determine or guarantee, in a simple sense, which decoding codes will be employed. Otherwise communication would be a perfectly equivalent circuit, and every message would be an instance of 'perfectly transparent communication'" (Ibid.)



In the marketing of higher education, the promotional materials are, in Hall's terms, sign vehicles that educational institutions use to encode and transmit messages regarding the positive benefits of the courses (products) that they offer to the largest possible audience whom, it is hoped, after decoding these messages will be motivated to engage in a range of social practices that include but are not limited to: applying for these courses, enrolling on these courses, and encouraging other people to do likewise. The promotional materials issue from "apparatuses, relations and practices of production" which are both rooted in and shaped by specific matrices of social, cultural, political, and economic relations – in this instance, Swiss tertiary-level institutions for art, design and music education with differing histories, geographical locations, sizes, budgets and management styles that wish to recruit the best students they can in 2015, both nationally and internationally, so as to ensure their successful reproduction (Ibid.)

As representations of officially sanctioned institutions of long standing, the promotional materials produced by the HEM – Genève, the HEAD – Genève and the ZHdK can be said to encode, to communicate and to refer to what Hall describes as the "*dominant and preferred meanings*" (Hall 2005, 124) of artistic education in the societies from which they emerge – albeit, of course, with varying emphases and methodologies. Hall writes:

"The domains of 'preferred meanings' have the whole social order embedded in them as a set of meanings, practices and beliefs: the everyday knowledge of social structures, of 'how things work for all practical purposes in this culture', the rank order of power and interest and the structure of legitimations, limits and sanctions." (Hall 2005, 124)

This positioning "*within* the 'hegemony' of the dominant code" (Ibid. 126) can potentially pose significant challenges to the successful pursuit, by these educational institutions, of excellence and social justice. Because the hegemonic viewpoint "defines within its terms the mental horizon, the universe, of possible meanings, of a whole sector of relations in a society or culture", it "carries with it the stamp of legitimacy – it easily appears coterminous with what is 'natural', 'inevitable', 'taken for granted' about the social order." (2005, 126–7) The deep embeddedness of dominant/preferred meanings in the daily practice and organisation of contemporary Swiss society may mean, therefore, that the producers of these promotional materials may not necessarily be fully conscious of the extent to which their *insider* positioning shapes both the form and content of the messages they transmit: the reproduction of the existing social order – or, in our case, the student body – "takes place here inadvertently, unconsciously, 'behind men's backs'." (Ibid.)

This can, as Hall observed, lead to a situation where the failure of the messages transmitted to stimulate, in say, *non-traditional* students, the institution's desired set of social practices – applying for these courses, enrolling on these courses, and encouraging other people to do likewise – is attributed to faulty connections or "kinks in the communication chain" rather than to the fact that non-traditional students are more likely to be receiving these messages from "negotiated" as opposed to "dominant-hegemonic" positions (Ibid. 124–6). Their decoding practices are likely to contain "a mixture of adaptive and oppositional elements" – to

acknowledge “the legitimacy of the hegemonic definitions” of artistic education, say, while at the same time, “at a more restricted, situational (situated) level”, to reserve “the right to make a more negotiated application to ‘local conditions’, to its own more *corporate* positions.” (Ibid. 127)<sup>2</sup>

In summary, institutional communications can potentially have what might be described in Bourdieusian terminology as a “doxic” effect: a dominant or hegemonic meaning may become naturalised to the point of invisibility to their producers’ critical perception (see chap. 2.2.3) – to go “*without saying because it comes without saying*” (Bourdieu 1977, 167) – such that the marketers doing the encoding may not themselves be consciously aware of the extent to which the messages that they disseminate inadvertently reproduce social divisions, reinforcing in the minds of some talented but non-traditional potential students, a “logical conformity” – “a sense of one’s place which leads one to exclude oneself” that leads them to conclude that such and such a thing – a degree in visual communication, e.g. – is “not for the likes of us.” (Bourdieu 1984, 472)

### 7.3

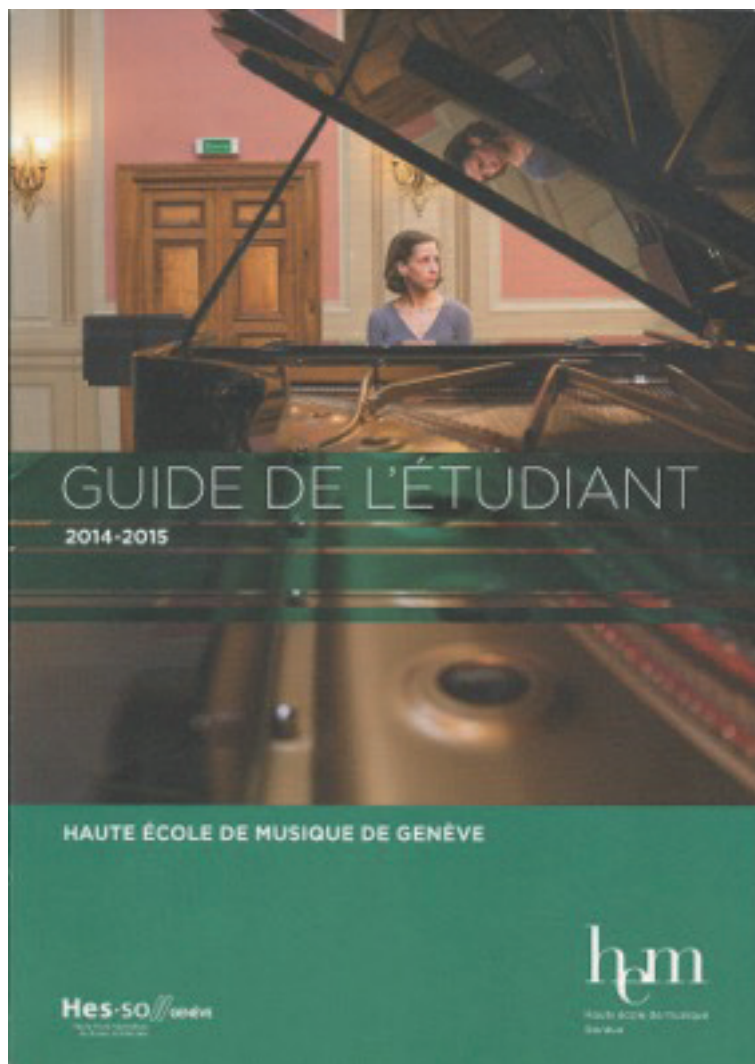
## The advertising dimension in promotional material

One *sub-approach* to these institutions’ promotional materials is to treat them as forms of advertising, and the degree courses that these institutions offer as the *commodities* that they are designed to *sell*. As such, the prospectuses, course guides, posters, websites and branded merchandise are viewed as collectively comprising systems of “commodity-signs” – that is, images attached to commodities in order to enhance their exchange value “by differentiating the meanings associated with each commodity.” (Goldman 1992, 5) Just as, e.g., in an advertisement for a Rolex, the functional utility of the watch is supplemented by its sign value as an image of success, affluence and influence (Fig. 7.2), so too, in these promotional materials, is the utility value of a degree supplemented – and perhaps in some cases, eclipsed – by its sign value. In the case of degree courses, this sign value might be said to denote, again in Bourdieusian terms, the kinds of capital for which a degree could be exchanged, such as academic capital, economic capital, symbolic capital, and cultural capital, and so on (Bourdieu 1993, 7).

2 Hall’s introduction of the word “corporate” here is a useful one: it not only reminds us to pay heed to the potential complexity and multiplicity of a non-traditional student’s positioning within the matrices of social, cultural, political, and economic relations, but because it also reminds us to think with the body (*corpus*) and hence *with difference*: the difficulty of articulations that issue from hegemonic positions within discourse is that they have a tendency to mistake their biases for neutral, universal and disembodied modes of enunciation. The practice of Othering or excluding individuals from hegemonic social space rests on the negative ascriptions of embodiedness – the marking of difference with respect to physical appearance, speech, gender presentation, and so on. (Cf. Ahmed 2000).

Figure 7.2.

## Front Cover



Cf. Guide de l'Étudiant, *Haute École de Musique de Genève*, 2014–2015.

The cover of the HEM – Genève’s 2014–2015 *Guide de l’Étudiant*, e.g., communicates that the kinds of social and cultural capital attributable to a degree in music from that particular institution are largely what might be thought of as the traditional or hegemonic (Fig. 7.2): the graphic designer’s use of muted, traditional colours and classic fonts, the image’s clean unfussy pre-twentieth century interior, and the centrality of the grand piano as instrument within the visual composition serve to signify the predominance of the western classical music tradition within the institution. But the HEM – Genève also presents itself with a *modern twist*: the figure seated behind the piano, at the vanishing point at the centre of the photograph (whom we read as the music student), appears to be a young white woman, and not a white man, and while she is neatly attired (note that not one single hair on her head is out of place), she is not wearing professional concert dress. These choices are arguably not the *norm* in contemporary mainstream representations of western classical music, which tend to be more socially and culturally conservative in this regard; and thus their deployment here serves to attribute to the HEM – Genève the sign values of liberalism and contemporaneity. Despite the centrality of this casually dressed, young white woman, nevertheless it is the grand piano and the old, grand-looking room that are foregrounded within the image, which implies that the more conservative western classical tradition carries greater institutional *weight*. (The wall-mounted lamps, closely modelled on candelabra but fitted with modern electric light bulbs, are also key indication, within the image, of the HEM – Genève’s approach to preserving and developing tradition through the subtle and judicious integration of modern technological advancements.)

In her ground-breaking study *Decoding Advertisements* (1978), Judith Williamson points out that in an advertisement such this one featuring the celebrated Swiss tennis player Roger Federer (Fig. 7.3), nothing actually says that Roger Federer is like a Rolex, or that “they have a similar aura”:

“We are given two signifiers, and required to make a ‘signified’ by exchanging them. The fact that we have to make this exchange, to do the linking work which is not done in the ad, but which is only made possible by its form, draws us into the transformational space between the units of the ad. Its meaning only exists in this space: the field of transaction; and it is here that we operate – we are this space” (Williamson 1978, 44).

The meaning of this Rolex advertisement, just like the meaning of the cover of the HEM – Genève *Guide de l’Étudiant* in Fig. 7.1 exists, then, “in the transformation of meanings between signs.” And this transformation – in Hall’s terms, the “decoding” – takes place *in us*: “The signified exists in the transformational space and we, as subjects are constituted in it too.” (Ibid.) Williamson continues:

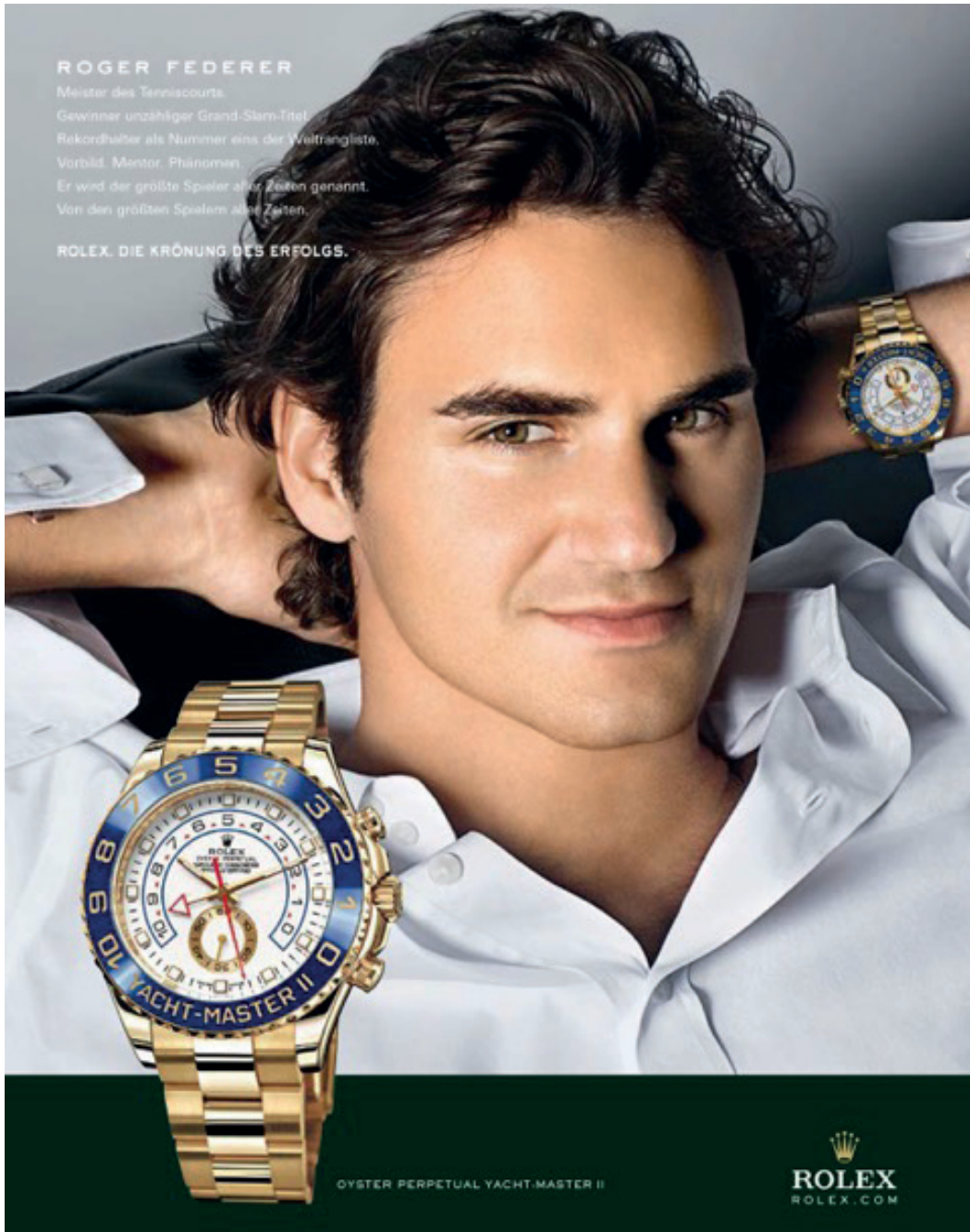
“If the connection between the product and the ‘object correlative’ person or thing is made by us and in us, it is also made with us, in that we become one of the things exchanged” (Ibid.).

Thus in the Rolex advertisement, e.g., the watch is a stand-in for affluence, success, and global power. It is also a stand-in for each of us – as readers (in Hall’s terms, “decoders”) of this advertisement. On the cover of the HEM – Genève’s *Guide de l’Étudiant*, the degree – which,



Figure 7.3.

## Rolex. Die Krönung des Erfolgs



**ROGER FEDERER**  
Meister des Tenniscourts.  
Gewinner unzähliger Grand-Slam-Titel.  
Rekordhalter als Nummer eins der Welttrangliste.  
Vorbild, Mentor, Phänomen.  
Er wird der größte Spieler aller Zeiten genannt.  
Von den größten Spielern aller Zeiten.

**ROLEX. DIE KRÖNUNG DES ERFOLGS.**

OYSTER PERPETUAL YACHT-MASTER II

**ROLEX**  
ROLEX.COM

as an experiential as opposed to a physical commodity like a watch, can only be more obliquely represented – is a stand-in for a powerfully influential western classical tradition combined with a modern sensibility. It is also a stand-in for us – or rather, for the kind of person we could become were we able to acquire an HEM – Genève degree. In this image, the degree both means and creates feelings of tradition, poise and accomplishment:

“[it] translates between the quality and the person, or rather, intervenes [...] We are thus created not only as subjects, but as particular kinds of subjects, by products in advertisements.” (*Ibid.*)

What Williamson effectively sketches out here is the second half of Hall’s model of mass communication: once received, the messages an advertisement transmits are both incorporated into *and become constitutive of* the decoder’s meaning structures, and hence of the decoder as subject. And this process can have a tendency to reproduce itself, in that the social practices that result from a particular transmission – in our case, certain kinds of individuals choosing to apply for degree courses, other kinds of individuals choosing not to apply – “are reincorporated, via a number of skewed and structured ‘feedbacks’, into the production process itself,” such that those individuals who are receptive to a particular message can become established as both its source and its receiver (cf. Hall 2005, 119). Such processes of subject formation are particularly marked in the promotional materials for educational courses because of the importance these materials necessarily place on the construction and projection of institutional identity: the kinds of courses that these institutions offer are, broadly speaking, fairly similar. In order to successfully compete for applicants, therefore, the institutions need to differentiate themselves successfully. These promotional materials are seen to work hard to imbue each institution and its respective courses with an “aura of significance” – to suggest, through careful branding, that the courses themselves can tell us something about the students who take them, and “actually become adjectival in relation to them” (Williamson 1978, 44). The brochures and prospectuses hence seem to imply that there is such a thing as “a ZHdK person”, “an HEM – Genève person” and “a HEAD – Genève person”, and that the differences between such “people” are wholly distinct – even though it would technically be possible for the same person to be simultaneously offered admission to visual communication courses by both the HEAD – Genève and the ZHdK, e.g., or for visual communications students from both institutions to be of sufficiently equal competence for them both to be offered the same job by the same design agency upon graduation.



7.3.1

### Decoding the appellation “hey you”

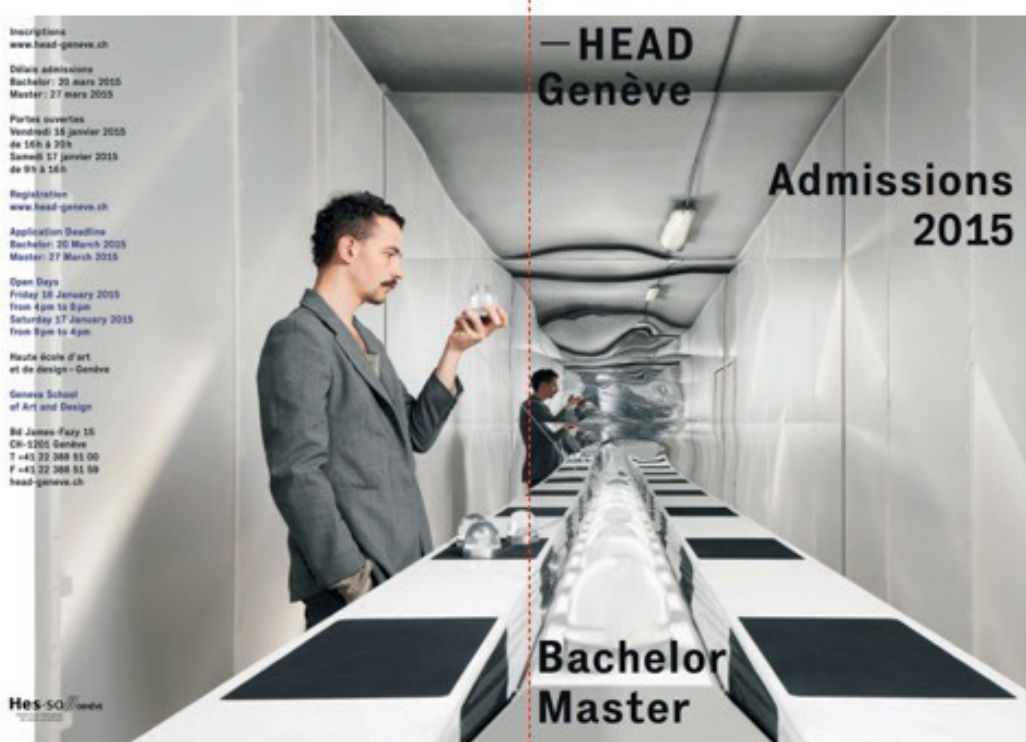
Williamson goes on to argue in *Decoding Advertisements* that “the more subtle level” on which advertising works is that of what she calls “alreadyness”:

“you do not simply buy [a] product in order to become a part of the group it represents; you must feel that you already, naturally, belong to that group and therefore you will buy it [...] You choose in response to the advertisement, by ‘recognizing’ yourself as the kind of person who will use a specific brand. You must have already chosen when you buy; otherwise the advertisement has failed in its purpose. That is why it is so crucial for the ad to enter you, and exist inside rather than outside your self-image: in fact, to create it.” (*Ibid.* 47)

The successful decoding and transference of the meanings produced by advertisement can, then, be said to entail processes of identification, self-discovery and self-creation. The photograph that is used on the cover of the HEAD – Genève’s 2015 Admissions Prospectus (Fig. 7.4) makes such an invitations explicit through its use of actual mirrors.

Figure 7.4.

### Front and back covers



Cf. HEAD Genève: Admissions 2015. The front and back covers comprise a single image. The added dotted red line indicates the position of the fold.

This representation may be said to have *worked* if, through contemplating it, the reader comes to see her own *reflection* in its meanings.

The photograph on the cover of the HEM – Genève *Guide de l'Étudiant* (Fig. 7.2) has been carefully staged, but subtle touches like the green rectangular exit (“sortie”) sign above the door, the woman’s casual dress and the even naturalistic lighting combine to imbue the image with a factual or documentary quality – to give the impression that it captures a *real* moment – to show us that this is *what it is really like* to be a student at the HEM – Genève: a space of tradition, connected with history, slowly and carefully making its accommodations with the modern world. Although the image is similarly organised, our introduction to the HEAD – Genève, by contrast, begins in an *unnatural* as opposed to recognisably *natural environment*: the front cover (to the right of Fig. 7.4) depicts the distorted but recognisably human figure of a young white man in a grey suit standing in a room with light grey walls and ceiling, an industrial style overhead lamp, and no window or other visible source of natural light, positioned to the left of one of two long thin tables that covered with cloth upon which black squares have been printed at regular geometric intervals. Approximately fifty percent of the centre of the image, (which contains the small human figure) is distorted – the horizontal and rectangular lines curve and bulge, the human figure is fragmented and doubled – but in the foreground, the lines are straight. The central focus of the back cover (to the left of Fig. 7.4) is the same young white man, whose reflection, it turns out, is what we have just seen on the front. He is revealed to be standing between two mirrors. The man has an unusual haircut, a fashionable moustache, and a somewhat atypically cut suit. We can see that on the square directly in front of him are some clear globes, possibly small lamps, one of which he has picked up with his left hand for closer examination. There is a slight touch of brown in the young man’s grey long-sleeved top, just visible between his lapels and at the cuffs, which are, unconventionally, extend far beyond the sleeves of his suit jacket, but otherwise the image is entirely monochrome: the only real source of colour in the image is pink tone of the young man’s skin.

On the inside of the prospectus’s front cover we learn that this is a photograph of an installation created by two HEAD – Genève students.<sup>3</sup> Unlike the photograph on the cover of the *Guide de l'Étudiant* by the HEM – Genève, the space depicted bears few traces of a recognisable quotidian environment. The windowless abstracted room, its contents pared down to a series of monochrome geometric shapes, appears cut off from the *outside world*: it reflects only back on itself. Moreover, the young man standing in this space is paying it no heed at all: his attention is firmly focused on the clear globe/lamp that he holds aloft in his left hand. The room’s intense internal orientation is thus mirrored and redoubled in his own: what matters – what is heightened in this space – and, by inference, at the HEAD – Genève – is one’s own perception: what is conjured in one’s own mind’s eye.

In this context this image can be read as depicting, in succinct metaphorical terms, the trajectory of an HEAD – Genève degree: it offers both a retreat from the world and an opportunity to create one. By placing the words “Bachelor” and “Masters” directly beneath them, the gra-

3 Cf. inside front cover *HEAD Genève Admissions 2015: Panic Room*, a project by Paolo Gnazzo and Timothy Deschamps for Conversation Pieces, exhibition at *Salone del Mobile Milano*, 2014.

phic designers have made the glowing, futuristic lamps which dominate the foreground of the image appear to represent the courses on offer. The human figure's relation to these objects is unclear on the front cover: initially he appears distorted, marginal and spatially remote. Whereas in the second movement – that is, the back cover, in what literary critics might call “the reveal” – the figure is discovered to be a dominant and wholly self-sufficient presence within the space. And he has grasped the instrument of his illumination and clarity – his degree – firmly in his hand. Logically, the photographer must have positioned his camera and himself at the vanishing point of the image, although the distorting mirrored panels (possibly in conjunction with some digital manipulation) have obscured all details of his figure. It is through his blurred reflection, the only remaining trace of his presence, that we have *already* entered the image – and inscribed ourselves within this space: his shadow is what invites us to envisage our own reflection, and hence our own trajectory – to read this young man's journey via the HEAD – Genève to clarity and *enlightenment* as our own.

The photographer's blurred reflection in this image effectively marks, in Williamson's terms, “our place in the transference of meanings in ads” – in the transaction that takes place between people and product (Ibid., 50). But, she notes:

“since we ourselves are a part of this meaning, we can only make the exchange at the price of being ‘appellated’. This appellation itself involves an exchange: between you as an individual, and the imaginary subject addressed by the ad. For this is not ‘you’, inherently; there is no logical reason to suppose that the advertisement had ‘you’ in mind all along. You have to exchange yourself with the person ‘spoken to’, the spectator the ad creates for itself. Every ad necessarily assumes a particular spectator: it projects into the space out in front of it an imaginary person composed in terms of the relationship between the elements within the ad. You move into this space as you look at the ad, and in doing so ‘become’ the spectator, you feel that the ‘hey you’ ‘really did’ apply to you in particular” (Ibid., 50–51).

By convention, then, both the pleasure that an advertisement elicits in its viewer and the desire to consume (or, in this instance, to apply) that it subsequently provokes are contingent on an advertisement's ability to catalyse what the film theorist Manthia Diawara calls “spectatorial identification” (1988, 72) – that is, to engineer the viewer's (or reader's) occupation of the position of its subject. But what of those talented potential students who, on account of their *difference* – social, cultural, economic, etc. – are unable either to decode or to identify fully with the subject positions these institutions' advertisements invite them to occupy?

### 7.3.2

#### The necessity of acculturation

In her 1983 essay on “aesthetic acculturation” – “the process by which individuals are recruited into the ranks of art practitioners [...] within existing art institutions”, the artist and philosopher Adrian Piper makes the observation (we assume, primarily, in relation to the situation in the United States at that time), that because of the persistent and widespread lack of correla-

tion between merit and professional success, financial independence effectively functions as a precondition of “a commitment to a career as an art practitioner.” (1983, 247) It acts as a mechanism of selection among “creatively inclined individuals” – discouraging those “for whom economic hardship has been, up to that point, a central reality,” and favouring those for whom “economic and social instability are not sources of anxiety.” (Ibid.) “One immediate effect of this social and economic preselection” that Piper observes is the creation of “a shared presumption in favour of the artistic values and interests of those socially and economically advantaged individuals” which she roughly characterises as “formalist:”

“a concern with beauty, form, abstraction, and innovations in media, to which political and social subject matter is either largely subordinate or completely absent” (Ibid.).

Individuals who choose “to make a career commitment to becoming a professional artist under these conditions”, Piper argues, then undergo acculturation via a tertiary-level fine arts programmes intensely oriented towards what she terms “Euroethnic art”. If the “aesthetic standards of Euroethnic art” are not “implicit the students’ own socioeconomic background,” she writes:

“[if they are] black or Hispanic or Asian middle class, or white working class, or both working class and immigrant, or if one is a woman, to name just a few possibilities, then the transition to art education may require some sociocultural adaptation; indeed, even the rejection of those concerns and values that generated the original impulse to artistic self-expression to begin with.” (Ibid., 250)

While there have been many positive advances in artistic education in the west over the past thirty years, the kinds of students that Piper describes in the quotation above continue to be disproportionately under-represented within our institutions in relation to the Swiss population as a whole – the kinds of students for whom social, political and economic realities are likely to retain a level of embodied quotidian urgency and yet also serve as a vital source of creative expression (see chap. 2). If we do indeed believe that the most talented and creative individuals are not to be found solely in the socio-economic class that currently dominates tertiary-level education in Switzerland, then their exclusion from professional artistic education deprives Swiss society as a whole of an important source of cultural enrichment (see chap. 5.5.3). Which is why, as aesthetically satisfying and desirable as the introspective retreat from the world depicted on the cover of the HEAD – Genève’s 2015 prospectus might be as a “Eingangsmetapher” for a degree course at that institution (Fig. 7.4), we question its appeal as an introductory representation to those for whom, on account of socially constructed difference, the world proves stubbornly sticky and difficult – if not impossible – to shake off. Indeed, while we observe politics and socioeconomic realities to be in receipt of far greater mainstream recognition within “Euroethnic” artistic discourses (see chap. 2.2.3) than they perhaps were at the time that Piper first published this essay, we nevertheless would argue that her claims regarding the function and ultimate efficacy of much of the so-called political art that falls within this category hold true today – namely that it “seems to function primarily as a means to the

professional artistic success of its producer, irrespective of its political effectiveness [...] For to increase the work's political effectiveness would require sacrificing the likelihood of art-contextual legitimation. And this is a sacrifice that most artists who desire entry to existing art institutions simply are not willing to make." (1983, 265–6)

#### 7.4

### The workings of a meta-notification in promotional material

Most government-funded tertiary-level institutions for professional artistic education in the west today – even those offering degree courses in electronic dance music or willing to grade graffiti – tend, by virtue of their histories and their hegemonic institutional status, to be aligned with the reproduction of the fine as opposed to the popular arts, and to be concerned with the development of a society's cultural nobility in particular. This group occupies, by definition, an exclusive space; institutions like the ZHdK, the HEAD – Genève and the HEM – Genève function as some of its gatekeepers.

The promotional materials produced by artistic educational institutions are one of the key sites where this institutional role is made visible, and advertised for the benefit of both prospective applicants and existing students. It is not something that necessarily needs to be made fully explicit; rather, it is a message that is often communicated via what the sociologist Dan Ryan has termed “meta-notifications” – that is, “structural and relational information that can be extracted from, or inserted into” information transmissions (messages) (2006, 245). We see it, e.g., in the prominent inclusion, at the beginning of ZHdK's 2014/15 prospectus for Master Design Courses, of photographs of and insights offered by celebrated designer Markus Freitag and master engineer Roger Gassert, both of whom were associated with the ZHdK at the time of the brochure's publication, but notably, neither of whom were actually part of its full-time faculty (Fig. 7.5 & 7.6). From Freitag and Gassert's inclusion right upfront we are invited to infer – to see reflected in them and their opinions – the excellence and relevance of the professional networks to which ZHdK's design students – past, present and future – belong, to the kinds of elite access that its students enjoy and the kinds of glittering careers or future successes to which they can look forward. The ZHdK, as the producer and framer of this document, presents itself as being able to broker a direct connection between the reader (decoder) and these celebrated elite individuals, between the reader of the prospectus and a successful design career.



Figure 7.5.

## Ereignis, Interaktion, Kommunikation, Produkt, Trends

Master Design/ Features  
5

### Ein Anspruch, den jeder Designer haben muss

Das forschungsorientierte Studieren auf Master-Stufe bringt Designerinnen und Designer hervor, die mit Neugier und einem Blick fürs Ganze jene Phänomene erkunden, die zu herausragenden Design-Lösungen führen. Inwiefern macht sie das für führende Köpfe aus Praxis und Forschung interessant? Einblicke von Unternehmer Markus Freitag und ETH-Professor Roger Gassert.



Designer Markus Freitag: sucht mehr als die nächste hübsche Tasche.

«Denkt nicht zuerst ans Produkt, sondern an den Kontext», ermahnt Industrie-Designer und Studiengangsleiter Michael Krohn seine Master-Studierenden immerzu. Eine Aufforderung, die Markus Freitag, einer der beiden Gründer des weltweit bekannten Taschenherstellers aus Zürich, nur unterstützen kann: «Wenn jemand bloss die nächste hübsche Tasche zeichnen will, ist er bei uns nicht am richtigen Ort», sagt er. Bei Freitag brauche es ganzheitliches Denken. Das Design entstehe aus einer Haltung heraus, die von der Ökologie bis zum Marketing von Anfang an die verschiedensten Aspekte mitdenke – angewandtes «Design Thinking» eben. «Zumindest den Anspruch eines breiten Fokus müsste jeder Designer haben»,

Master Design/ Features  
6

ist Markus Freitag überzeugt. Designerinnen und Designer, die für Freitag arbeiten, verstehen sich denn auch nicht als «Produkt-Designer», sondern als «Designer» tout court. Die Herausforderung für das Unternehmen, das heute 120 Mitarbeitende beschäftigt, sieht der gelernte Grafik-Designer darin, das Design innerhalb der Organisation so anzusiedeln, dass dieser ganzheitliche Anspruch im Alltag des Unternehmens in allen Facetten auch tatsächlich eingelöst wird.

Eine weitere Herausforderung für ein erfolgreiches Unternehmen wie Freitag ist das unablässige Erzeugen von neuen Ideen: «Wir wollen es uns vermehrt leisten zu forschen. Eine Firma unserer Grösse müsste eigentlich konstant nach dem Neuen suchen.» Dabei interessiert den Unternehmer vor allem, wie Impulse aus der Forschung bis ins Tagesgeschäft hinein zu wirken vermögen: «Forschung muss in einem Unternehmen Denken und Handeln nachhaltig mitbestimmen. Sie muss darum permanent einfließen.» Master-Studiengangsleiter Michael Krohn hat den Anspruch, Designerinnen und Designer auszubilden, die genau das leisten können: «Was auf dem Markt fehlt, sind Leute, die fähig sind, Ideen unter einem Set von gegebenen Rahmenbedingungen nachhaltig zu implementieren. Es braucht Design-Profis, die sich an den Schnittstellen des Designs zu anderen Bereichen bewegen können.» Interessant ist dabei die Erfahrung, dass sich die Studierenden zunächst oft sperren, wenn sie Design als Forschungsauftrag verstehen und umsetzen sollen. «Anfänglich sehen viele Master-Studierende Forschung und Kreativität als Widerspruch. Doch dann erleben sie, wie beim forschenden Hinterfragen und kreativen Experimentieren wertvolle Erkenntnisse entstehen.» Dabei kann «Forschung» im Master Design von der ethnologischen Feldstudie über Experimente im Labor mit Prototypen bis hin zu intensivem Studium bestehender Forschungsliteratur je nach Projekt Unterschiedliches bedeuten.

#### Gemeinsam entstehen beste Lösungen

ETH-Professor Roger Gassert hat bereits mehrfach Kooperationsprojekte mit dem Departement Design der ZHdK durchgeführt. Der Leiter des Rehabilitation Engineering Lab (RELab) arbeitet mit seinem Team schwerpunktmässig im Bereich der Entwicklung und klinischen Evaluation von diagnostischen und therapeutischen Geräten für körperlich behinderte

Cf. Master Design, ZHdK Departement Design 2014/5, p. 4.

Titel: Figure 7.6.

## Ereignis, Interaktion, Kommunikation, Produkt, Trends

Master Design/ Features  
6

Menschen. Aufgefallen bei der Zusammenarbeit mit ZHdK-Studierenden ist ihm besonders eines: «Beeindruckt hat mich, wie selbstverständlich und zielgerichtet die ZHdK-Studierenden sofort das Gespräch mit Physiotherapeutinnen und -therapeuten sowie Patientinnen und Patienten gesucht haben. ETH-Studierende sind da oft viel gehemmt.» Ein weiterer Punkt ist für ihn augenfällig: «Es ist für uns wichtig, dass die Öffentlichkeit versteht, was wir machen. Doch wir haben oft Mühe, unsere Arbeit zu vermitteln. Die ZHdK-Studierenden sind hier versierter. Sie fertigen beispielsweise für Laien verständliche Visualisierungen oder Videos an.»



Prof. Dr. Roger Gassert von der ETH Zürich: mit Designerinnen und Designern zu kreativeren Lösungen.

Dass Designerinnen und Designer im Forschungsprozess zu einem frühen Zeitpunkt einbezogen werden müssen, ist für Roger Gassert klar: «Eine im Ansatz hervorragende Technologie nützt wenig, wenn die Verbindung zum Menschen nicht intelligent gestaltet ist. Dann kommt sie nämlich nicht zum Einsatz – weil sie unverständlich oder unbedienbar ist.» Und der ETH-Professor geht noch weiter: «Der frühe Einbezug von Designerinnen und Designern erlaubt kreativere und umfassendere Ansätze.» Dass sich diese Erkenntnis in Zukunft vermehrt durchsetzen wird, davon ist auch Studiengangsleiter Michael Krohn überzeugt: «Bisher war es leider allzu oft so, dass der

Master Design/ Features  
7

Ingenieur zum Designer gekommen ist und gesagt hat: Schau, ich hab da was entwickelt, gestalte mir bitte eine schöne Hülle dafür. Ein solches Vorgehen führt jedoch selten zu guten Resultaten.»

Während Roger Gassert also betont, dass die technologische Lösung alleine nicht ausreicht, legt Michael Krohn den Finger auf die Forschungsfragen hinter der Gestaltung. So wird klar, dass es sich bei den Kompetenzen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und den Kompetenzen der Designerinnen und Designer um komplementäre Fähigkeiten handelt. Michael Krohn: «Wenn sie optimal zusammenspielen, erhalten wir ein iPhone. Wenn nicht, einen SBB-Automaten.»

Cf. Master Design, ZHdK Departement Design 2014/5, p. 6.



## 7.4.1

## The students' address

That the “aura” – to return to Williamson’s term – of all the products (degree courses) on offer at the ZHdK in the 2014/2015 academic year was connected to their perceived exclusivity is something that was subtly and succinctly communicated through meta-notifications at work in the structure of the institution’s introductory address, “Liebe Studieninteressierte”, which appeared at the very front of each and every published course prospectus. (Fig. 7.7), The text’s titular appellation positions its audience outside and not inside the ZhdK’s metaphorical gates. Its readers are not addressed neutrally *as readers* (as f.i. in “Liebe Leser\_innen”); neither are they positively embraced as potential future students (as in “Liebe zukünftige Studierende”); nor are they symbolically ushered through the portals of the institution as the Director of the *Centre de Formation Professionnelle Arts Appliqués* did when he began his introductory text in their prospectus with the words “Bienvenue chez nous!”<sup>4</sup> Rather, the appellation “Liebe Studieninteressierte” fixes the reader’s subject position as that of someone merely “interested” in studying at the ZHdK, while at the same time signalling that the institution itself does not necessarily possess any reciprocal interest in or acceptance of them. The coolness of this carries into the next sentence: “Schön, dass Sie sich für ein Studium an der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) interessieren.” (cf. Fig. 7.7), which is in the passive and not the active voice, the adjective “schön” being indirectly and not directly ascribed to the sentiments of the speaking voice. The first actual reference to the ZHdK’s students occurs, again somewhat impersonally, in the subsequent sentence: “Die ZHdK bietet ihren Studierenden ein erstklassiges Umfeld” (Ibid.). This choice of noun and pronoun serves as a counterweight to “Liebe Studieninteressierte” – a balancing of “you” and “they” – reinforcing the sense of distance that (at this point) separates those inside and those outside the institutions. With “Unsere Ausbildungen” in the next sentence: “Unsere Ausbildungen fördern die künstlerische und gestalterische Eigenständigkeit auf hohem Niveau” (Ibid.), a first-person pronoun now makes an appearance, but this “we” or “our” is separated from the reader by the institution – “Die ZHdK”, which begins the previous sentence – thus strengthening the sense of the gap that exists between them and the first-class education on offer. This is of course only an introductory text – detailed descriptions of the courses are available elsewhere – but it is worth noting that the definitions of education (“Ausbildung”) produced here frame it primarily as the self-directed refinement of abstract, pre-existing competences: the stress, as in the ZHdK’s promotional materials overall, is foremost on the environment (“Umfeld”) or framework (“Rahmenbedingungen”) within which students develop themselves (“sich [...] weiterentwickeln”) and their self-reliance or originality (“Eigenständigkeit”). The most prominent activity by far by which this text presents this as taking place is through networking and exchange – within departments, between departments and with external institutions and celebrated professionals. And it is this, significantly, rather than the quality of instruction, the institutional voice explicitly claims, that makes for the best creative practitioners:

4 Cf. *Centre de Formation Professionnelle Arts Appliqués*, Geneva, 2015, p.1. The *Centre de Formation Professionnelle Arts Appliqués* along with its own degrees offers a remedial and preparatory course to the entry into art school and closely collaborates with the HEAD – Genève.

Figure 7.7.

Ereignis, Interaktion, Kommunikation, Produkt, Trends



Cf. Master Design, ZHdK Departement Design 2014/5.

“Weil wir überzeugt sind, dass der produktive Austausch mit anderen Disziplinen vielseitigere, reflektiertere und damit letztlich bessere Künstlerinnen, Musiker, Designerinnen und Vermittler hervorbringt.” (Ibid.)

By the time the vocative (2<sup>nd</sup> person) voice finally enters the text in its closing sentences: “Die ZHdK bietet *Ihnen* ein lebendiges Umfeld, [...] Wir ermutigen *Sie* dazu, diese Chance gemeinsam mit uns wahrzunehmen” (Ibid., our italics), the institutional voice has already conjured a wholly formidable image of the dynamic, kinetic and fast-paced world behind the curtain. The subtext of this message, therefore, is that the ZHdK is an institution best suited to dynamic high-flying self-starters who already have a clear sense of where they want to go and what they want to do. The challenge and the opportunity (“Dies ist Herausforderung und Chance zugleich”) that a ZHdK degree represents can only be successfully seized by the most courageous.

The HEAD – Genève’s appellation, in the 2015 Admissions Prospectus, by contrast, invites its reader to assume quite a different subject position in relation to the institution. The text

begins with prospective nouns: “Devenir *artiste, cinéaste, designer*”<sup>5</sup> and continues with a series of verbs in the infinitive form:

“Etudier à la HEAD – Genève, c’est vivre et travailler dans un contexte urbain, celui d’une ville internationale, en lien fécond avec de nombreuses institutions culturelles de premier plan. C’est évoluer dans un cadre de travail privilégié, de qualité, dans l’un de ses 5 bâtiments, situés au centre ville et dotés de technologies et d’ateliers hautement performants.” (*Ibid.*, 8 *our italics*)

The effect of these infinitives is one of opening up: the text sets out an explicit chain of practical actions through which the process of becoming a professional cultural producer can be attained. Just like the Rector’s text in the ZHdK brochures, this text signs the HEAD – Genève as a gatekeeper to professional success – note that, in the progression presented, the first step towards a career in the arts is to study at the HEAD – Genève – but both, at the outset and throughout, the reader is addressed as someone who *has already enrolled*, for whom a place in this community of learners has already been found: “[...] *vous étudiez* avec des professeurs, des artistes, des designers, des cinéastes et de nombreux invités internationaux [...] *Vous allez développer* une qualité de relations personnelles, un mode d’être fondé sur la confiance, la responsabilité mutuelle, l’exigence.” (*Ibid.* *our italics*) The definition of education offered in this text makes explicit and transparent reference to the kinds of activities that students are expected to undertake, and offers a detailed snapshot of what their progression through the school could be like. It does not assume, to the same extent as the ZHdK’s text, a high level of pre-existing knowledge in the reader, of what higher education in the arts might be like. Arguably, one’s journey through the prospectus – and hence symbolically, through the institution – begins from quite a different place and with quite a different spirit because prospective students are addressed as insiders.

#### 7.4.2

### The making of art

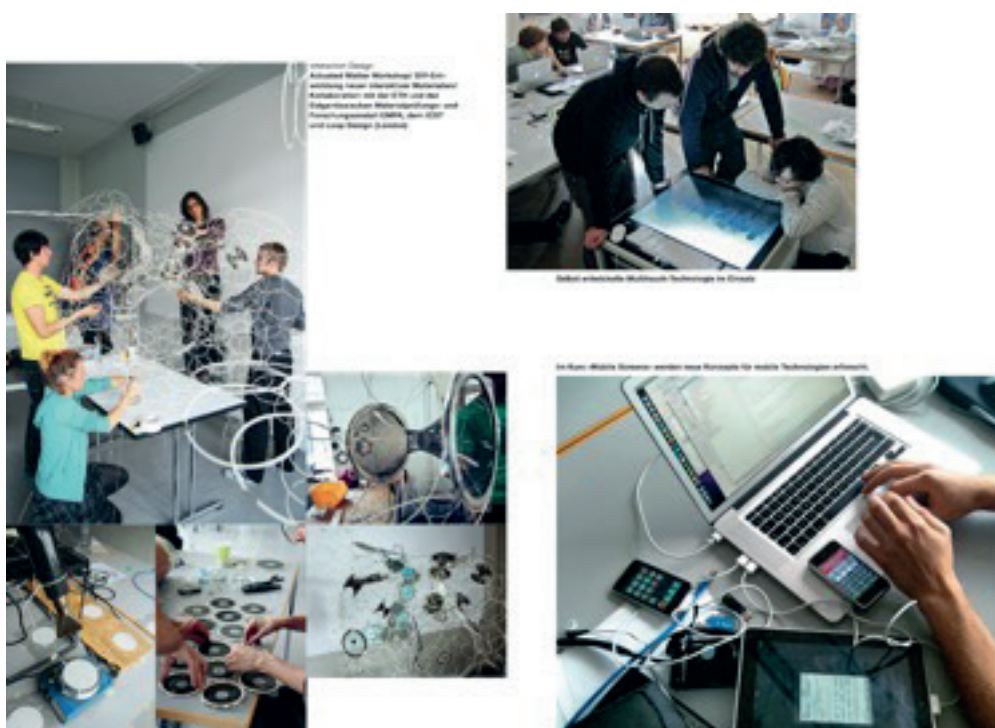
One significant difference between the representational strategies of the ZHdK and HEAD – Genève in 2015 is in the level of visibility of the processes whereby art and design are made. With the exception of the *Master Fine Arts* brochure – which, notably, contains no images at all – in its representation of most of its courses, the ZHdK offered a high proportion of images of its students and its staff *at work*: they present shown film-makers on set, groups of designers manipulating prototypes, students at work in the studio, sketchbook images, etc. (Fig. 7.8). Among the various representations of students, there are very few images of individuals working alone: they tend to be depicted working in groups. Cumulatively, this produces an image of the ZHdK as a place of constant activity (industry) and dialogue. The reader is given access to

5 Cf. HEAD Genève, *Bachelor Master Admissions* 2015. p 3. (*our italics*).

these spaces, and interpolated – invited to occupy the subject position – as a potential interlocutor and active member of the team.

Figure 7.8.

## Illustrations



Cf. ZHdK, Bachelor Design, 2014/2015, p. 17.

By contrast, both the prospectus and their individual subject brochures issued by the HEAD – Genève contained almost no images of art or design *in process*. In its visual communications in 2015, the HEAD – Genève tended overall to place greater emphasis on the representation of its students' completed work. The cover of the HEAD – Genève's Admissions Prospectus (Fig. 7.4) is emblematic of the staged quality of the images that were chosen to represent the school. The prospectus' introductory text may begin with the aforementioned invocation: "Devenir artiste, cinéaste, designer", but the irony is that while the prospectus offers a succinct concrete description of it in the introductory text, the promotional materials provide no supplementary visual representations of what this process might look like.

It is useful here to compare this with the prospectus for the *Centre de Formation Professionnelle Arts Appliqués* (Fig. 7.9): Although, like the HEAD – Genève, the prospectus privileges the representation of objects and of finished works, there are images of students working and in the classroom included. In this sense, although following the representational logic chosen by the



HEAD, the brochure provides more insight into the kinds of activities in which potential applicants can expect to participate.

Figure 7.9.

## Illustrations



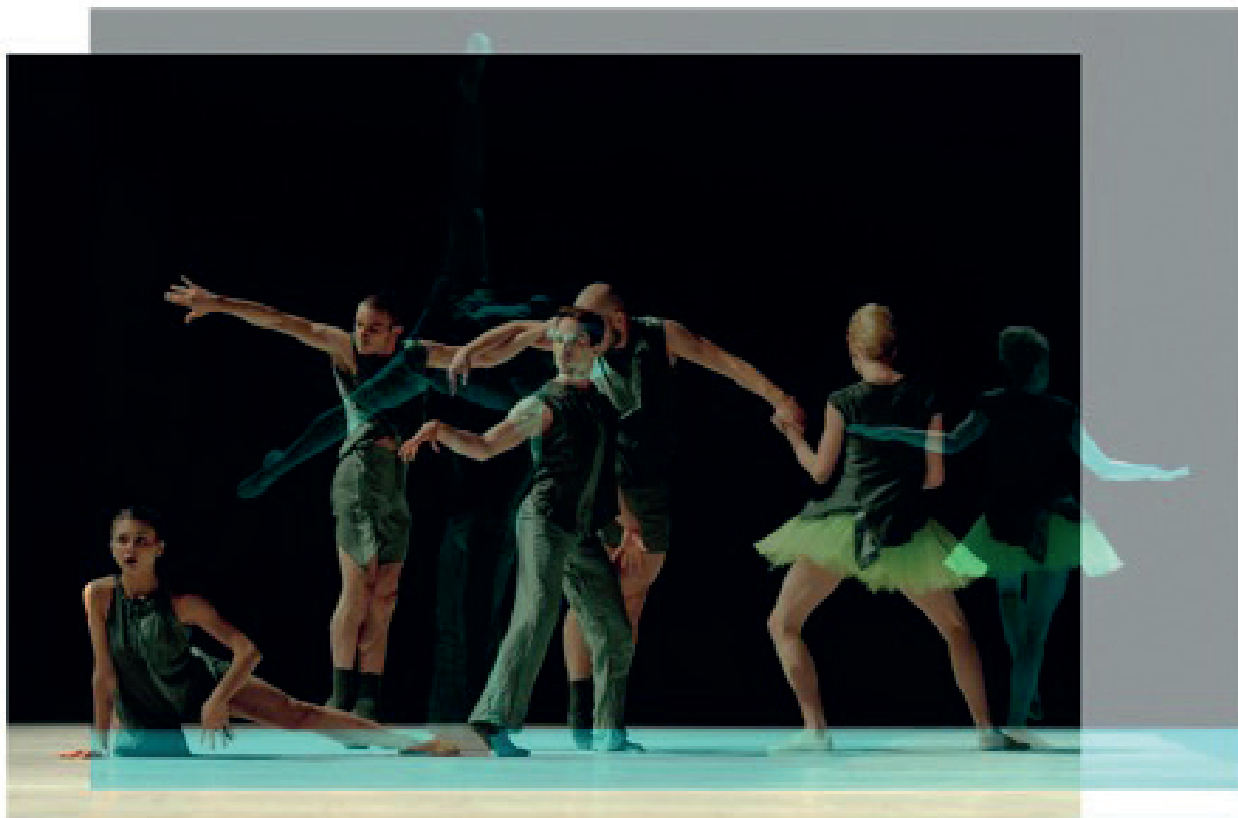
Cf. Centre de Formation Professionnelle Arts Appliqués, 2015, pp. 10–11.

There is a correlative to this presentation of “finished work” in the ZHdK’s representation of the specific fields of performing arts courses at the ZHdK – which is to say of the artistic disciplines of music, theatre and dance, where the *artwork* is traditionally inseparable from the bodies of the students/artists who produce it. Because the main substance of the work – the performance itself – by nature eludes static two-dimensional representation<sup>6</sup>, visual representations of the performing arts must therefore be understood as highly inadequate. In their promotional materials, we observe the courses in question all to contend with this in different ways.

6 “Performance’s life is only in the present. Performance cannot be saved, recorded, documented, or otherwise participate in the circulation of representations of representations: once it does so, it becomes something other than performance.” (Phelan 1993, 146)

Figure 7.10.

## Illustrations



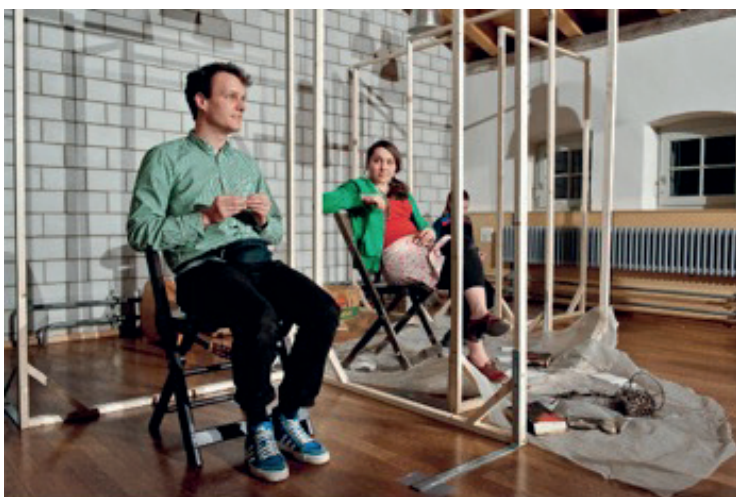
Cf. ZHdK, Bachelor Contemporary Dance, 2014/15, pp. 16–17.

All of the prospectuses and all of the websites in question primarily contain images of students engaged in the act of performing: musicians are shown using their instruments, actors are depicted in character, and dancers are presented in motion, and so on. The contemporary dance course at the ZHdK attempts to offer an enhanced perception of movement in its prospectus by layering sequential images to create montages that give the illusion of the dancers moving across the page (Fig. 7.10). The consistently theatrical lighting and the darkened invisible background seems to suggest that they are dancing under *performance conditions*. No rehearsal rooms are depicted, and neither do we see students being instructed by teachers, or in a class, trying things out. Instead the ZHdK prospectus offers an image of dance students as highly proficient and already performing to a professional standard. The prospectus for the ZHdK theatre courses similarly prioritises representations of its students as *already trained*, accomplished professionals. All the photographs depict only acting students – in full costume on stage in the midst of performing (Fig. 7.11). Strong theatrical lighting again gives the impression of full performance conditions.



Figure 7.11.

## Illustrations



Cf. ZHdK Theatre Bachelor und Master, 2014/5, pp. 20–21.

In the prospectus for the ZHdK's music courses, even though the students have not been photographed in recognisable concert halls or music venues, the fact that they have mostly been photographed playing their instruments while wearing professional concert dress, indicates that images are intended to convey that, like the dancing and acting students, they are being represented under something like performance conditions (Fig. 7.12). As with the other ZHdK performing arts courses, the brochure contains no images of pedagogical or rehearsal process: the focus here is firmly on the finished product.

This brochure is dominated by images of students playing classical instruments. (There are no images containing jazz or electronic instruments.) Groups of them are brought together within single image, which refers and reflects the importance of group or orchestral playing for this kind of music. But the graphic design undermines the brochure's communication

of the value of music making as a collective activity, by presenting the orchestra via collaged images of music students playing alone in empty corners of the Toni-Areal. (Fig. 7.12). Here, the orchestra is atomised. And it has no audience. This reinforces the message, given elsewhere in the promotional materials, of the importance for success at the ZHdK of self-sufficiency.

Figure 7.12.

## Illustrations



Cf. ZHdK Musik Studieninformationen, 2014/5, pp. 38–39.

## 7.4.3

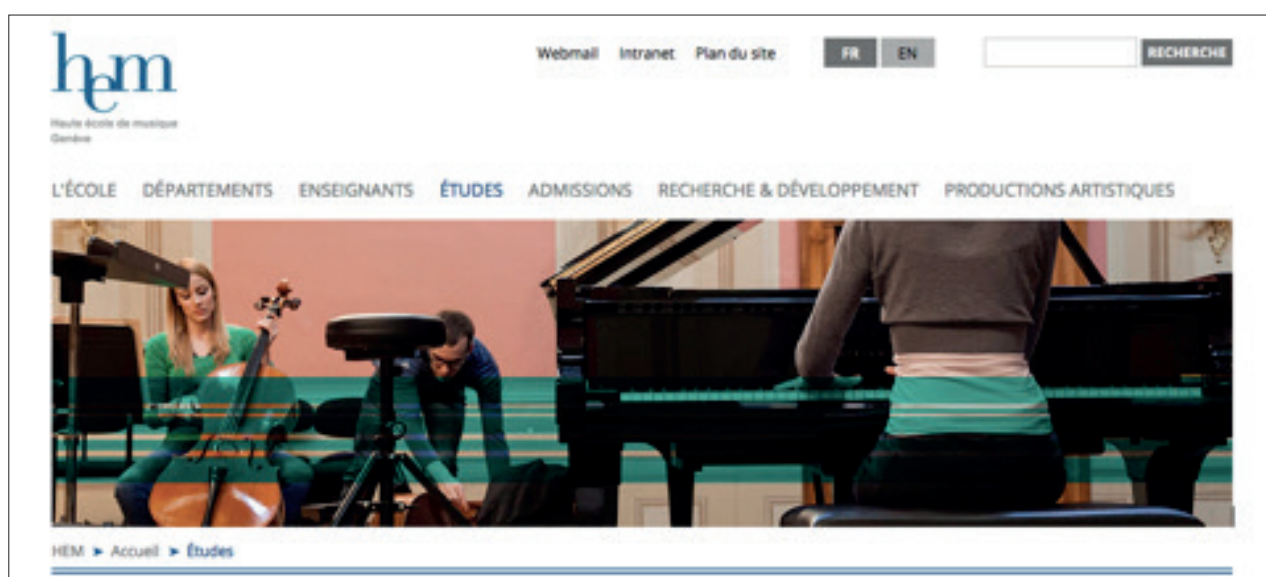
### The teaching of art and insider knowledge

With the exception of the ZHdK's Bachelor Art Education prospectus and the HEM – Genève, whose website's banner images consistently give prominence to images of its students learning, practising and preparing (Fig. 7.13 & 7.14), what is striking about the representations of these institutions is the near total absence of images of what might traditionally be understood as teaching – that is, of acquired knowledge being imparted from a position of pedagogical authority. If lecturers are present in these images, they are not easily identified, because the representations of groups are consistently non-hierarchical: the images of groups privilege dialogue and/or collaborative working.<sup>7</sup> Although the hierarchical methods of instruction, such as delivering lectures from a podium or giving one-to-one feedback are undoubtedly a feature, to a less or greater degree, of all the courses advertised, there are no images offered of this occurring in practice.

In one sense, the choice to omit representations of traditional teaching methods is consistent with current trends in higher education, which increasingly privilege modes of learning that are non-hierarchical, student-centred and/or team-based. However, this decision may

Figure 7.13.

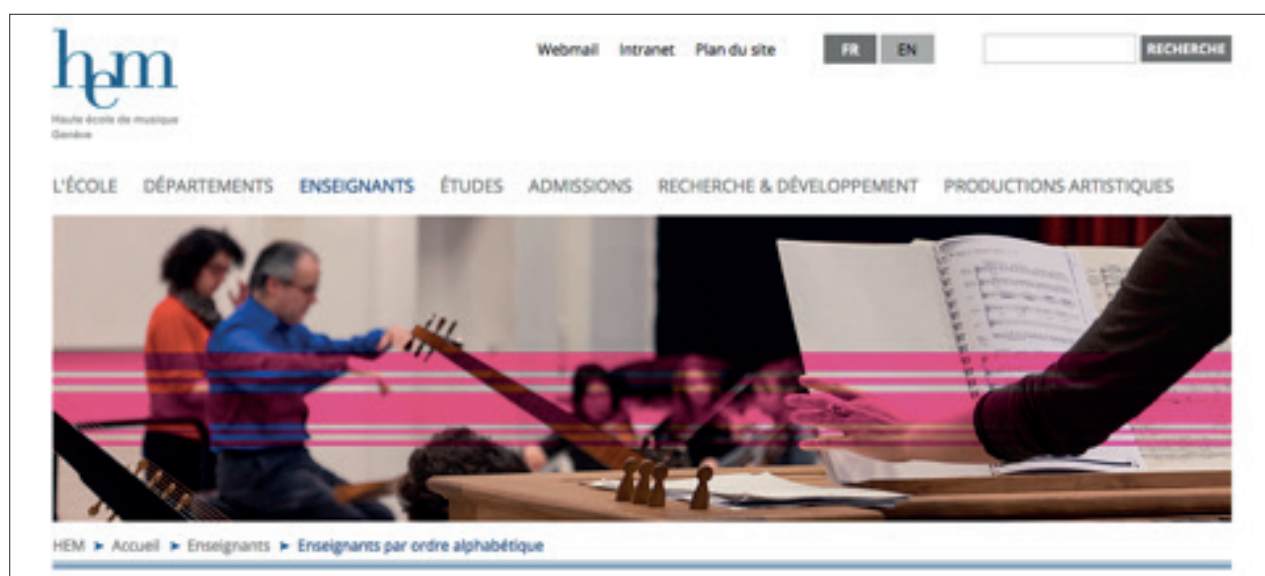
#### Front page of *Etudes*



Cf. online: [www.hesge.ch/hem/etudes](http://www.hesge.ch/hem/etudes) (last access 08.06.2016).

<sup>7</sup> In fact, in the HEAD – Genève and ZHdK brochures, there are no portrait photographs of lecturers at all.

Figure 7.14.

Front page of *Enseignants*

Cf. online: [www.hesge.ch/hem/enseignants/liste](http://www.hesge.ch/hem/enseignants/liste) (last access 08.06.2016).

also give the impression that the students at these institutions are left entirely to their own devices, which is something that could prove daunting or even off-putting to potential applicants who have had no prior acculturation to the sphere of higher education, and hence do not already know how help, support and guidance are to be accessed during the course of further study (see chap. 5.3.5).

Both the form and content of the HEM – Genève's *Guide de L'Étudiant* signal its primary audience to be those individuals who have already enrolled on its courses: this document is not a prospectus but a course guide, that provides detailed complex information about the content of each course and how it is graded. The function of the *Guide* is not to attract people to the institutions but to describe it to a known constituency. It is distributed to prospective students only upon request. Consequently, apart from its cover, it contains no visual images whatsoever, and the information is displayed using standard, pre-installed typographical fonts, a simple two-tone colour scheme and a vast array of scientific tables. The HEM – Genève relies far more heavily on its website to do the institution's promotional work; in conjunction with the many concerts that its students, permanent and visiting lecturers give in Geneva and its environs during the course of the calendar year, which are advertised on posters in public space and in local newspapers and magazines (admin HEM 3). That said, the course descriptions on the website are very brief, and methodologies and modes of study practices are not presented in any detail. In this respect the HEM – Genève's self-presentation rests heavily on the assumption that the prospective applicants already have a high degree of *insider knowledge*.



With perhaps the sole exception of the bachelors course in music and movement, advanced technical competence is, here, a basic precondition for admission. In much the same way as “Ausbildung” is represented in the Rector’s introduction to the ZHdK (see chap. 7.4.1), further study at the HEM – Genève is framed as an extension and development of this pre-existing competences, not as the development of new ones. In this sense, the director’s use of the word “training” and not education as a translation for “enseignement” is indicative: the institution thus makes no attempt to appeal to musicians not already in possession of the faculties that it exists only to hone.<sup>8</sup>

Unlike the ZHdK and the HEAD – Genève, the HEM – Genève devotes a entire section of its website, directly accessible from the homepage, to providing detailed biographical information about its teaching staff (“Enseignants”), some of whom can also be seen but who are not explicitly identified in the documentary images used in the website’s uppermost banner section. Similar kinds of information is accessible via the ZHdK website, but navigation is complicated, and the biographies are less easy to locate. (The HEAD – Genève materials offer very little information beyond the names of department heads and senior lecturers.) The prominence given to the presentation of its teaching staff is indicative of the HEM – Genève’s perception of centrality of the teaching staff to the institution’s overall appeal. It is also a recognition of the extent to which, within the conservatoire tradition in which the HEM – Genève originated, musicians have historically sought out particular teachers when pursuing further study (see chap. 5.5.4, chap. 6.3.3 & chap. 6.3.5) And given the centrality of one-to-one teaching in musical education, it is helpful for prospective applicants to be able to discover and to learn quite quickly about the individuals with whom they would be studying.

## 7.5

### Engaging with the Other through promotional material

“Als offene und international ausgerichtete Kunsthochschule sucht die ZHdK seit einigen Jahren schon die Begegnung mit Kunst- und Kulturschaffenden aus der ganzen Welt. Dahinter steckt die Überzeugung, dass im Zeitalter der Globalisierung in der Lehre und Erforschung der Kunst die vertiefte Auseinandersetzung mit anderen Arbeits- und Denkmustern erst einen ernsthaften Austausch zwischen den Kulturen ermöglicht und essenziell für die künstlerische, wissenschaftliche und persönliche Entwicklung der Studierenden und Dozierenden ist.”<sup>9</sup>

“Dans le contexte professionnel globalisé de l’art et du design, la présence et l’ancrage international de la HEAD – Genève sont des objectifs prioritaires. La réalisation de ces objectifs est rendue possible par des axes

8 Cf. *Who are we? Haute École de Musique Genève*. Online: <https://www.hesge.ch/hem/en/school/who-are-we> (last access 24.06.2016) and *Qui sommes-nous? Haute École de Musique Genève*. Online: <https://www.hesge.ch/hem/lecole/qui-sommes-nous> (last access 24.06.2016).

9 Cf. *Internationale Projekte an der ZHdK*. Online: <https://www.zhdk.ch/index.php?id=china> (last access 24.06.2016). Note how the assigned URL equates “China” with “International”.

stratégiques complémentaires tels que la mobilité étudiante et enseignante, le réseau des écoles partenaires de la HEAD – Genève, les expositions, publications, programmes pédagogiques hors-frontières, la participation à des fédérations mondiales d'écoles d'art et bien entendu un corpus d'étudiants de nationalités diverses ainsi que des enseignants présents sur la scène internationale de l'art et du design."<sup>10</sup>

"La Haute école de musique de Genève (HEM – Genève) collabore avec de nombreuses institutions internationales en matière d'enseignement et de culture. Ses partenaires se situent en Europe, en Amérique et en Asie. Elle accueille de nombreux étudiants venant de l'étranger. Elle offre également des programmes d'échanges pour les étudiants ou les professeurs avec d'autres institutions musicales. [...] Des projets pédagogiques et artistiques sont par ailleurs développés avec des institutions partenaires, afin de favoriser les échanges avec les cultures traditionnelles non européennes."<sup>11</sup>

As the above-cited statements attest, the ZHdK the HEAD – Genève and the HEM – Genève, all explicitly acknowledge, in their promotional materials, diversity's importance within their teaching and learning environments. Within their publications and policy statements, diversity is defined primarily within the discursive framework of contemporary globalization (see chap. 2.2.3 & chap. 6.4). This has given rise, in Switzerland and elsewhere, to an expanded institutional focus on cosmopolitanism – that is on nurturing, within (in the case of art schools) staff and students, what the social anthropologist Ulf Hannerz has defined as “a willingness to engage with the Other”; “an intellectual and aesthetic openness toward divergent cultural experiences” (1996, 103). This is clearly echoed, e.g., in the ZHdK's self-description (above) as a “offene und international ausgerichtete Kunsthochschule.”

As Hannerz goes on to point out, cosmopolitanism can be “a matter of competence” of “both a generalized and a more specialized kind”:

“There is the aspect of a state of readiness, a personal ability to make one's way into other cultures, through listening, looking, intuiting, and reflecting. And there is cultural competence in the stricter sense of the term, a built-up skill in manoeuvring more or less expertly with a particular system of meanings.” (*Ibid.*)

The reality that the competitive edge in the global marketplace now increasingly appears to rely on the possession of cosmopolitan competences in this sense is arguably what has resulted in the proliferation world-wide, but particularly in the west, of specialised degree and professional development courses with titles like “intercultural relations”, “transcultural studies”, and so forth. This imperative is clearly also what makes “la présence et l'ancrage international de la HEAD – Genève [...] des objectifs prioritaires” (above) (see chap. 6.4.5). Respect for and the development of cosmopolitan competences are not in themselves problematic, but a level of vigilance and self-reflexion is nevertheless required because, as Hannerz argues:

<sup>10</sup> Cf. *Relations internationales* (HEAD – Genève). Online: <https://www.hesge.ch/head/formations-recherche/relations-internationales> (last access 23.06.2016).

<sup>11</sup> Cf. *Relations Internationales*. Online: <https://www.hesge.ch/hem/lecole/relations-internationales> (last access 23.06.2016).

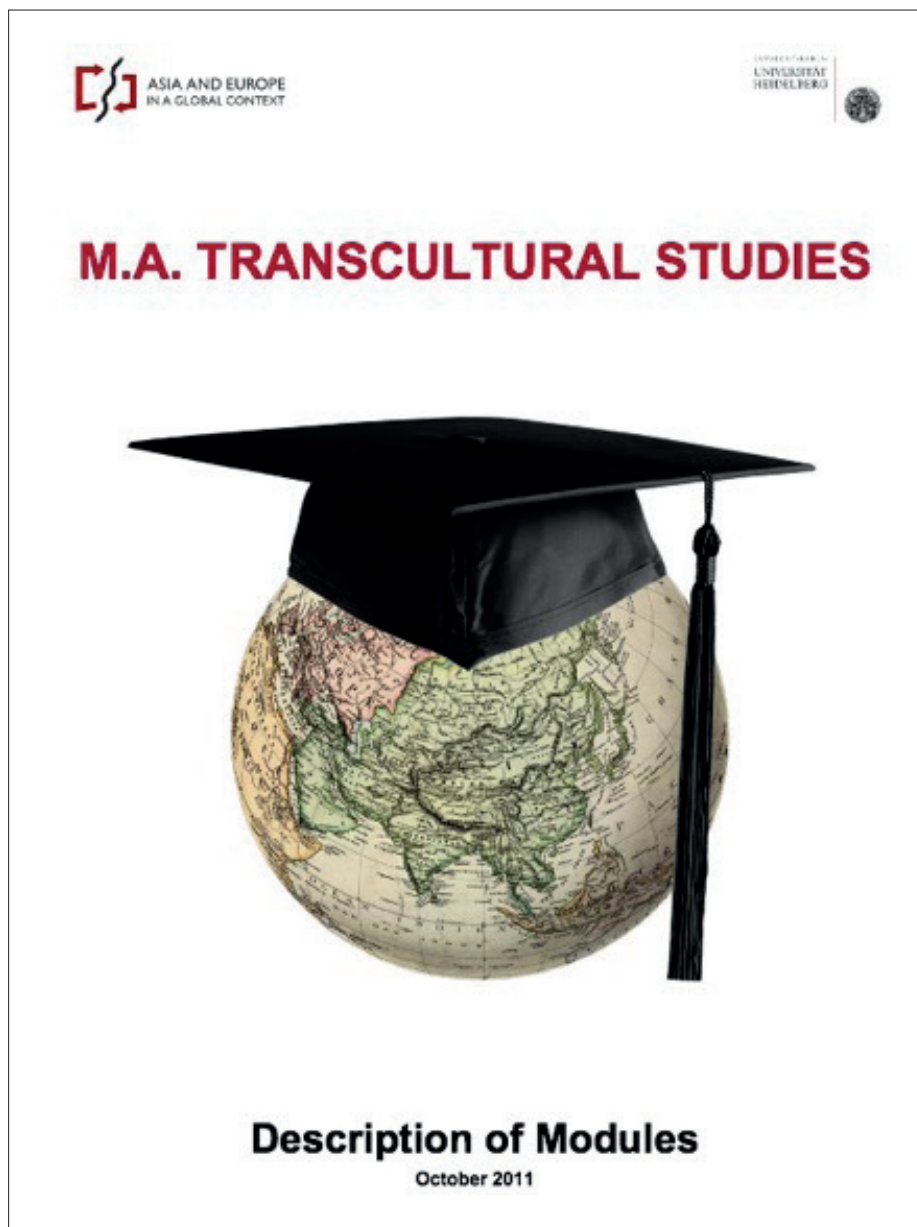


"[...] the willingness to become involved with the Other, and the concern with achieving competence in cultures which are initially alien, relate to considerations of self as well. Cosmopolitanism often has a narcissistic streak; the self is constructed in the space where cultures mirror one another.

Competence with regard to alien cultures itself entails a sense of mastery, as an aspect of the self. One's understandings have expanded, a little more of the world is somehow under control." (*Ibid.*)

Figure 7.15.

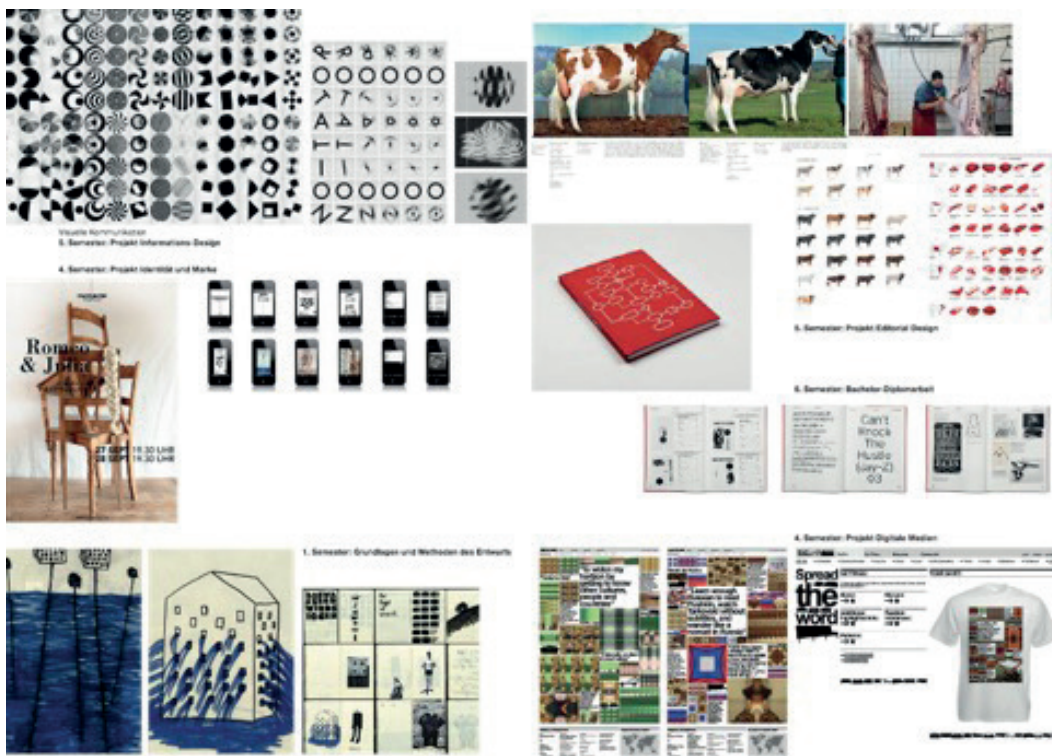
### Front cover



The imperialist image of an academic mortarboard encompassing the earth that is still used today by the University of Heidelberg as the logo for its *Transcultural Studies Programme* offers a surprisingly literal illustration of the potentially problematic and negative tendencies of such an approach to cosmopolitanism (Fig. 7.15).<sup>12</sup> This image dramatizes the transformation of the intellectual gaze into “a form of knowledge and competence for one’s own enhancement” – symbolic capital, represented by the mortarboard – and at the same time, by representing the earth as a globe – that is, a man-made scale model of the planet that also serves here as a stand-in for a human head – the image succinctly renders the end of an unethical inequitable process whereby the cultures of Others can be turned “into objects of distanced contemplation for one’s ‘self’” (Binnie and Skeggs 2004, 45).

Figure 7.16.

## Visuelle Kommunikation



Cf. ZHdK Bachelor Design. 2014/15. p. 24–5.

<sup>12</sup> Note that, in the image, Asia is fixed firmly in the frontal lobe. Cf. also *University of Heidelberg, Transcultural Studies*. Online: [https://www.uni-heidelberg.de/courses/prospective/academicprograms/transcultural\\_studies.html](https://www.uni-heidelberg.de/courses/prospective/academicprograms/transcultural_studies.html) (last access 20.05.2016).

An example emblematic of this tendency is to be found in the the ZHdK's 2015 Design prospectus, which presents a project by a BA Design student that appropriates and reworks images and texts gathered from two individuals named as Frederike Wolf and Helder da Rocha via a "couch surfing" website. (Fig. 7.16, bottom right.) Wolf's and da Rocha's images and texts have been abstracted and manipulated to create aesthetically pleasing geometric forms. In the student designer's hands, the world and these particular individuals' experiences of it, are rendered as objects of play and self-fashioning – quality that is emphasised by the quotations that the student has selected to *pull out*: "to widen my horizon by getting to know other cultures, people and countries" and "Learn enough Russian to read Pushkin, watch without subtitles, and wander like a nomad in Russia."<sup>13</sup>

As we hope these examples begin to indicate, we consider the ethics of intercultural engagements to be of particular concern to institutions with a responsibility for professional artistic education. This is because, within the social field, they are the institutions chiefly tasked with producing the "cultural specialists and intermediaries" whose key role in the cosmopolitan knowledge economy, is to "establish and translate value". As the sociologist Mike Featherstone has described it, they do this by "ransack[ing] various traditions and cultures in order to produce new symbolic goods" and breaking new markets "to cater for and expand the range of styles and lifestyles available to audiences and consumers" (Consumer Culture and Postmodernism (1991) quoted in Skeggs 2004, 148). Whereas historically such cultural intermediaries have tended to focus more on their role as "arbiters of highbrow taste", nowadays their role is "the *translation and evaluation* of other cultures." (Skeggs 2004, 148) As the sociologist Beverley Skeggs notes:

"Knowledge about other cultures and the display of one's access to the culture and resources of others are central to this process. Black working-class culture, for instance, has long been plundered for its cultural attributes, such as music and fashion, that can be re-packaged to sell elements of it to a white audience that would not otherwise have access. In the selling of black culture it is not just objects that are sold, rather the exchange-value is based on attributing to the object particular properties of black culture more generally, affects such as credibility and 'cool'. Elements of black culture are extracted and made available for attachment and detachment on the white market. But, [...] this is a one-way process. For instance, the abstraction of cool from dangerous only works when applied to white bodies; the long history of racism semiotically sticks cool and dangerous together when applied to black bodies. The value depends on to which body the affect is attached." (Ibid.)

In order to eradicate the reproduction of corrosive socioeconomic inequalities, it is necessary for the professional training of cultural specialists and intermediaries to make the teaching of ethical literacy integral to the transmission of cosmopolitan competences. The extent to which self-reflexive ethical literacy is properly embedded in the transmission of cosmopolitan competences can be detected from the manner in which institutions responsible for artistic education represent or figure difference (see chap. 5.5 & chap. 6.3.4). And those institutions

13 To be "like" a nomad is not to *be* a nomad. Cf. *Visuelle Kommunikation*. ZHdK Bachelor Design. 2014/15, p. 25 (our italics).

need to be vigilant against both the inadvertent reproduction of sociocultural inequalities – particularly in the form of microaggressions<sup>14</sup> – and also to the impact, which their representational choices might have on their institution’s appeal to talented prospective students who are, by virtue of their social, economic or cultural backgrounds, often marked as Other within hegemonic western codes. It must be stressed that “representational visibility” does not in and of itself, equal power: as the performance theorist Peggy Phelan wryly notes, if it did “then almost-naked young white women should be running Western culture.” (Phelan 1993, 10) Visibility definitely matters, but the increased visibility of marginalised bodies within hegemonic space does not necessarily translate into either political power or, indeed, agency.<sup>15</sup>

In the course of our research into the promotional materials of the ZHdK, the HEAD – Genève, and the HEM – Genève, we came across images, representational strategies and choices that merit reconsideration. We offer two emblematic examples here: While there are both students and lecturers of colour in the design department at the ZHdK, for example, none of them figured in either the Bachelors or Masters 2015 prospectus. At the same time, however, black bodies and black culture were figured in the student work presented in those documents. The *6. Semester: Bachelor-Diplomarbeit* in visual communication that appears on page 25 of the Bachelor Design Prospectus is a typography project, based on abstract spray-painted graffiti style shapes, featuring, as its sample text, a quotation from the American rapper Jay-Z (“Can’t knock the Hustle”) (Fig. 7.16 right hand in the middle). The form in which this quotation is presented here, – that by convention (i.e. as a mere example of how the fonts work as a collection of words on a page) makes no provision – and indeed articulates no interest – in the cultural context from which Jay-Z’s text was drawn. As such, the use of this quotation here has to be understood as a near textbook example of Skeggs description above of how a cosmopolitan cultural producer can uncritically appropriate attributes from black culture in order to enhance the affects of credibility and coolness in a new cultural goods.

By far the most explicitly sexualised image that appears in the ZHdK’s *Master Design* prospectus is a reproduction of a photograph of the African-American dancer Josephine Baker (1906–1975), wearing nothing but jewellery and a *Banana Skirt* consisting of sequined underpants and a string of large sequined fake bananas attached to its waistband (Fig. 7.17). It appears in the context of the brochure’s presentation of part of a Masters Project that “visualisiert die Globalisierung von Handelsstrukturen exemplarisch am Bananenhandel.” It is the only portrait photograph featured in the excerpt from the project that is reproduced in the prospectus, and is the only image in the entire prospectus of a person of colour. Although the excerpt features a brief factual biography of Josephine Baker, the background information offered to supplement Baker’s appearance in this costume is meagre:

14 Microaggressions have been defined as “brief, everyday exchanges that send denigrating messages to certain individuals because of their group membership” that generally happen below the level of awareness of well-intentioned members of the dominant culture (cf. Sue 2010).

15 It is worth noting that a small number of universities in the US have been caught out by this in recent years, having been forced to admit publicly that they had manipulated the portrayal of non-white students in their promotional materials in order to make their institutions appear more ethnically and racially diverse than they actually were (cf. Pippert, Essenburg, and Matchett 2013). Cf. also *Doctoring Diversity: Race and Photoshop* by Lisa Wade in *Sociological Images*, online <https://thesocietypages.org/socimages/2009/09/02/doctoring-diversity-race-and-photoshop/> (last access 24.06.2016).



"Josephine Baker in the Banana Skirt from the Folies Bergère production Un Vent de Folie, 1927. The Banana Dance or Danse Sauvage is an exotic dance performed by Josephine Baker – wearing the banana skirt – in live shows and her Siren of the Tropics movie".

In the prospectus it is claimed that the project addresses "viele ökonomische, ökologische, soziale und politische Probleme und Zusammenhänge" connected with this fruit, and its global circulation. However, the decontextualised fashion in which Josephine Baker, the banana dance and the banana skirt are presented in this excerpt suggests a disconcerting inattention on the part of the authors to the associative and signifying power of that "exotic" fruit in colonial, neocolonial and psychoanalytical discourses as a phallic symbol – and in conjunction with the black body – most explicitly here in Baker's renowned and controversial costume and dance – as a sign of raw, unbridled primitive sexuality that was employed by whites to "sexualise their world by projecting onto black bodies a narrative of sexualisation disassociated from whiteness." (hooks 1992, 62–63) As the cultural theorist bell hooks points out, it is widely known that it was precisely this – "the white eroticisation of black bodies" – that Baker deliberately set out ought to "exploit" in her performances. This is also always at stake in the taste of the exotic:

Figure 7.17.

### Globalisation of Trade Structures: The Banana Atlas

The figure is a complex collage titled "Globalisation of Trade Structures: The Banana Atlas". It features several world maps highlighting banana production and trade routes. A central photograph shows Josephine Baker in her iconic banana skirt. Text blocks are interspersed throughout, including:

- AACP**: Agricultural Connections Programme (AACP) was launched in September 2003 as a result of the European Commission's initiative to support the banana sector in the Caribbean, Central America and the Pacific (CACAP).
- Ahold**: The Ahold Group is a Dutch multinational retail company with operations in Europe, North America, and Asia.
- Auchan**: Auchan is a French multinational retail company, primarily active in Europe, Africa, and Asia.
- Aerial spraying**: Aerial spraying is a method of applying pesticides or herbicides from an aircraft.
- Banana**: The banana is a fruit that grows in tropical and subtropical climates. It is a staple food for many people in these regions.
- Banana Link**: The banana industry is a global one, with production concentrated in a few countries and consumption spread across the world.
- Banana monoculture**: The banana industry is often characterized by monoculture, which can lead to soil depletion and increased vulnerability to pests and diseases.

Cf. ZHDk Master Design, Ausgabe 2014/5, pp. 22–23.

"The commodification of Otherness has been so successful because it is offered as a new delight, more intense, more satisfying than normal ways of doing and feeling. Within commodity culture, ethnicity becomes spice, seasoning that can liven up the dull dish that is mainstream white culture. Cultural taboos around sexuality and desire are transgressed and made explicit as the media bombards folks with a message of difference no longer based on the white supremacist assumption that 'blondes have more fun.' The 'real fun' is to be had by bringing to the surface all those 'nasty' unconscious fantasies and longings about contact with the Other embedded in the secret (not so secret) deep structure of white supremacy." (hooks 1992, 62–63)

Thus, failing to make space for an analysis of the symbolic economies of desire that fuel global consumption, – particularly when it comes to food – clearly undermine the efficacy of the masters's project. With reference to the prospectus overall, to allow the broader problematic context of this image to remain unacknowledged has to be read as a reflection of an institutionalized structural and representational strategy that implicitly endorses Eurocentric and white supremacist mindsets. Marketeers should note that the inclusion of such an image in this context in an official prospectus is a disconcerting and alienating experience for those many readers for whom the world is intractably *sticky* and from whom they cannot so easily detach for the purposes of disinterested contemplation.

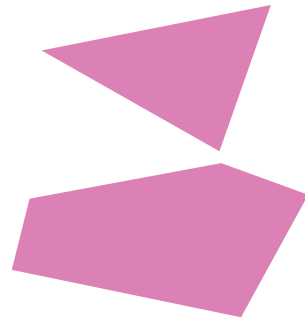


## Summary of the main findings in chapter 7

- Talented but socioeconomically disadvantaged prospective students, whom these institutions wish to attract in greater numbers in future, are statistically less likely to be able to afford to attend open days and higher education fairs, or to have had direct formal or informal contact with current or former students and lecturers from tertiary educational institutions, and so will tend to be more reliant on the promotional materials alone for their understanding of what these institutions can offer them (chap. 7.1).
- The self-presentation by HEM – Genève serves to attribute the sign values of liberalism and contemporaneity instead of choosing the norm of contemporary mainstream representations of western classical music. Nevertheless, it is implied that the more conservative western classical tradition does carry an unnegligible institutional weight through creating feelings of tradition, poise and accomplishment. The HEM – Genève thus conveys a space of tradition, connected with history, slowly and carefully making its accommodations with the modern world (chap. 7.2). Overall, the HEM – Genève relies far more heavily on its website to do the institution's promotional work. That said, the course descriptions on the website are very brief, and methodologies and modes of study practices are not presented in any detail. In this respect the HEM – Genève's self-presentation rests heavily on the assumption that the prospective applicants already have a high degree of insider knowledge. With perhaps the sole exception of the bachelors course in music and movement (chap. 7.4.3).
- In addresses chosen to be conveyed by the ZHdK, the reader is interpellated as someone outside the institution and not explicitly invited to be part of the institution in near future but at the same time expects a high level of pre-existing knowledge of what higher education in the arts might be like. The subtext of messages suggest that the ZHdK is an institution best suited to dynamic high-flying self-starters who already have a clear sense of where they want to go and what they want to do. And that the degree offered means to be challenge and the opportunity simultaneously and can only be successfully seized by the most courageous. By contrast, the illustrations chosen to be conveyed by ZHdK for design carry various representations of students working in groups. Cumulatively, this produces an image of the ZHdK as a place of constant activity (industry) and dialogue. The reader is given access to these spaces, and interpolated – invited to occupy the subject position – as a potential interlocutor and active member of the team. However, in the depictions of performative arts, the graphic design undermines the brochures' communication of the value of art making as a collective activity, by e.g. presenting the orchestra via collaged images of music students playing alone in empty corners of the Toni-Areal. The orchestra appears to be atomised without audience. This reinforces the overall message, given in the promotional materials, of the importance of self-sufficiency for success at the ZHdK (chap. 7.4.1 and chap. 7.4.2).
- In messages conveyed by the HEAD – Genève, at the outset and throughout, the reader is addressed as an insider, as someone who has already enrolled, for whom a place in this community of learners has already been found. The definition of education offered in this text makes explicit and transparent reference to the kinds of activities that students are expected to undertake, and offers a detailed snapshot of what their progression through the school could be like. By contrast, both the prospectus and their individual subject brochures issued by the HEAD – Genève contained almost no images of art or design

in process. In its visual communications in 2015, the HEAD – Genève tended overall to place greater emphasis on the representation of its students' completed work. Thus, there is an irony in the fact that while the prospectus offers a succinct concrete description of the teaching process in the introductory text, the promotional materials provide no supplementary visual representations of what this process might look like ([chap. 7.4.1](#) and [chap. 7.4.2](#)).

- The brochures and prospectuses imply that there is such a thing as “a ZHdK person”, “an HEM – Genève person” and “a HEAD – Genève person”, and that the differences between such “people” are wholly distinct – even though it would technically be possible for the same person to be simultaneously offered admission at any of the three institutions ([chap. 7.3](#)).
- In the representations of these institutions, the near total absence of images of what might traditionally be understood as teaching – that is, of acquired knowledge being imparted from a position of pedagogical authority – is striking. Although the hierarchical methods of instruction, such as delivering lectures from a podium or giving one-to-one feedback are undoubtedly a feature. If lecturers are present in these images, they are not easily identified, because the representations of groups are consistently non-hierarchical: the images of groups privilege dialogue and/or collaborative working ([chap. 7.4.3](#)).
- In representations and executions of student works, the position of a cosmopolitan cultural producer (can) uncritically appropriates attributes from black culture in order to enhance the affects of credibility and coolness in new cultural goods. Thus, failing to make space for an analysis of the symbolic economies of desire that fuel global consumption clearly undermines the efficacy of the institutions representation. With reference to promotional material overall, to allow the broader problematic context of specific images to remain unacknowledged has to be read as a reflection of an institutionalized structural and representational strategy that implicitly endorses Eurocentric and white supremacist mindsets. Marketeers should note that the inclusion of such problematic images and representation in an official prospectus is a disconcerting and alienating experience for those many readers for whom the world is intractably sticky and from whom they cannot so easily detach for the purposes of disinterested contemplation ([chap. 7.5](#)).



## Chapitre 8

# Réflexion et résultats du processus de co-recherche

«Action research is not for the impatient»

*(Adelman 1993: 11)*

8.

## Réflexion et résultats du processus de co-recherche

A la lumière de l'évolution et des tensions de la recherche-action (Mörsch, 2016), les résultats ainsi que les champs de tension du processus de co-recherche *Art.School.Differences* sont ici décrits et mis en relation avec les exigences et les attentes formulées au début du projet ([voir chap. 1](#)). Le chapitre commence par une réflexion sur ce qui a été réalisé ainsi que sur les limites de la co-recherche posées par le cadre d'*Art.School.Differences* ([voir chap. 8.1](#)). Nous souhaitons ainsi contribuer à la réflexion critique sur l'application de méthodes de la recherche-action participative (PAR) en prenant en compte les particularités de sa réalisation dans un environnement de travail institutionnel basé sur la recherche au sujet d'inégalités. Les sections suivantes présentent (en anglais) une synthèse des projets de co-recherche de la HEAD – Genève ([voir chap. 8.2](#)), de la HEM – Genève ([voir chap. 8.3](#)) et de la ZHdK ([voir chap. 8.4](#)).

8.1

### La co-recherche d'*Art.School.Differences*, reflet des tensions historiques de la recherche-action participative<sup>1</sup>

Carmen Mörsch

Les tensions historiquement inscrites dans la recherche-action participative offrent un éclairage de la co-recherche d'*Art.School.Differences* permettant de comprendre les possibilités et les limites rencontrées dans ce cadre. Concernant les différentes *conceptions de la science et de la recherche*, avec leurs critères de validation, devant la singularité de chaque dispositif de recherche et devant l'exigence de généralisation et de transmissibilité, le projet *Art.School.Differences* laisse la plus grande liberté possible aux co-chercheurs\_euses. Ceci pour permettre une déconstruction des hiérarchies entre les pratiques de production de savoirs – selon l'exigence historique de la recherche-action participative – mais aussi pour favoriser en particulier les procédés artistiques dans ce cadre (Fals-Borda/ Rahma, 1991 : 8). Selon des socialisations propres aux différentes disciplines, et les connaissances préalables des participant\_e\_s, les concepts de recherche déploient diverses méthodologies, souvent combinées les unes aux autres : démarches qualitatives ou quantitatives, analyses de discours ou procédés artistiques.

---

<sup>1</sup> Ce texte est dédié à Catrin Seefranz, sans qui le projet *Art.School.Differences* n'aurait pas connu de co-recherche et qui a contribué de manière essentielle au concept de cette co-recherche.

Ces projets divers sont tous considérés en tant que recherche : la production de vidéos animées sur les expériences discriminatoires vécues par les étudiant\_e\_s, à partir d'entretiens ou l'élaboration d'un concept pour une performance artistique créant des rencontres improbables entre des étudiant\_e\_s d'une nouvelle volée sont tout autant des démarches de recherche que le projet basé sur des méthodes sociologiques qualitatives et quantitatives explorant les mécanismes d'exclusion dans le cadre du solfège dans l'enseignement de la musique classique ou encore une lecture critique du discours des personnalités présentées comme des modèles dans la formation en design. Ce vaste éventail de possibilités, introduit dès le premier colloque lors de la présentation de l'approche recherche-action participative (PAR), a été favorablement accueilli par les co-chercheurs\_euses et a créé un climat d'ouverture et de confiance concernant l'appropriation des différentes démarches méthodologiques. En revanche, le comité scientifique international chargé d'assister à plusieurs colloques pour donner un feed-back sur les projets a remis en cause un projet en particulier, auquel il était reproché un manque de cohérence et de validité. Au sein de ce comité scientifique, ce sont plus précisément les membres issus de la sociologie qui ont émis cette opinion défavorable. Ces dissonances entre différentes conceptions en matière de recherche et de sciences n'ont pas manqué de désorienter les co-chercheurs\_euses, étant donné que le comité scientifique international avait été présenté par l'équipe de recherche comme une instance de référence, censée protéger, soutenir et habiliter. Les avis émis par cet organe consultatif ont donc une valeur particulière pour les participant\_e\_s. Face à cette situation, l'équipe de recherche a décidé de renoncer à la fonction de résonance active du comité scientifique international concernant les concepts de recherche des co-chercheurs\_euses, pour ne pas compliquer encore davantage le projet d'Art.School.Differences, déjà suffisamment dense. Toutefois cette décision revient à contourner une véritable discussion des divergences quant à la conception de la recherche, discussion qui aurait certainement enrichi la production de savoirs et qui aurait été cohérente avec le cadre thématique du projet. Le conflit concernait plus particulièrement les *rappports entre les chercheurs\_euses et les co-chercheurs\_euses, et les hiérarchies de savoir qui structurent ces rapports*. Des hiérarchies qui se matérialisent par exemple dans les réactions de rejet de la part des co-chercheurs\_euses suite à certaines contributions présentées par des orateurs\_trices ou des rapporteurs\_euses d'ateliers dans le cadre des colloques. Face aux orateur\_trices socialisé\_e\_s dans les milieux scientifiques, avec leurs registres linguistiques académiques et leurs conventions comportementales, les co-chercheurs\_euses majoritairement de formation artistique se sentent en partie dépassé\_e\_s en termes de contenu et d'habitus. Par ailleurs les co-chercheurs\_euses étaient sensibilisé\_e\_s par rapport aux exclusions reproduites par ce genre de conventions, notamment en raison de la critique des sciences en lien avec la PAR et en raison de la thématique générale du projet Art.School.Differences. Ces tensions ont pu être surmontées de manière productive, contrairement au conflit autour des conceptions de recherche avec le comité scientifique international. En effet, l'équipe de recherche a su réagir aux critiques formulées par les co-chercheurs\_euses, en sollicitant des personnes au profil artistique-performatif ou activiste pour animer les conférences et les ateliers en lien avec la thématique d'Art.School.Differences. Il s'agissait d'intégrer des positions dont la pratique se situe au-delà de l'opposition conventionnelle entre *art* et *science*. La condition étant que ces positions partagent divers intérêts : une réflexion critique sur les rapports de

domination ; la déconstruction de leurs propres présupposés épistémologiques et des effets de pouvoirs correspondants ; une vision de l'art et de la science comme des pratiques pouvant faire évoluer la société ; une conscience commune des ententes et des alliances nécessaires, au-delà des différences en termes d'habitus, de jargon et de champ.

Un autre aspect lié à ces tensions s'est manifesté dès la phase de recrutement des participant\_e\_s au dispositif de co-recherche. Deux des hautes écoles impliquées ont en effet tenté d'empêcher l'engagement d'un de leurs collaborateurs qui s'intéressait à la co-recherche, au motif que la personne ne serait pas qualifiée pour cette activité – c'est-à-dire que pour un projet explorant justement les mécanismes d'inclusion et d'exclusion, les institutions ont avancé l'argument d'un manque prétendu de scientificité pour vouloir exclure l'une ou l'autre personne. Pour résoudre ce conflit, l'équipe de recherche a dû insister lourdement sur son autorité en matière de choix des co-chercheurs\_euses, menacer de mettre fin à la coopération institutionnelle et manœuvrer habilement au niveau administratif. Le problème des hiérarchies de savoirs s'articule également sur le plan de la coopération des co-chercheurs\_euses avec l'équipe de recherche d'*Art.School.Differences*. A juste titre, l'équipe de recherche est considérée comme responsable du processus d'ensemble – étant à l'origine de l'appel à candidatures pour la co-recherche, de la planification des colloques, du choix des textes, de l'orientation thématique d'*Art.School.Differences* et donc du cadre général de la co-recherche. C'est ainsi que la déconstruction – voulue par l'approche PAR – des hiérarchies entre les formes de savoirs et leurs actrices (par exemple entre l'équipe de recherche, majoritairement socialisée en sociologie, et les co-chercheurs\_euses majoritairement issu\_e\_s des arts) s'est heurtée à des limites. D'où le commentaire critique de Philippe Saner, co-responsable d'*Art.School.Differences*, dans un état des lieux publié au cours du projet :

« J'ai parfois eu l'impression qu'une partie des co-chercheurs\_euses étaient dans une posture d'attente par rapport aux services à leur fournir : l'équipe de projet est censée leur livrer les contenus sous une forme abordable et dans les délais prévus, mais aussi préparer un programme d'ensemble convaincant pour les colloques. Pour moi en tant que co-responsable de projet, ce n'est pas facile de maintenir et de réaliser l'exigence d'inclusion concernant le cadre de recherche. En même temps, tant les co-chercheurs\_euses que les membres de l'équipe de recherche tiennent énormément à ce que le projet soit critique dans toutes ses dimensions : il s'agirait de nommer et d'analyser les rapports de pouvoir, mais aussi de les déconstruire. Les co-chercheurs\_euses saluent l'espace de discussion créé au sein des institutions sur ces thématiques, et son appropriation potentielle ; tout en critiquant l'équipe de projet pour ne pas être en mesure de réaliser les attentes suscitées par le projet en termes de transformation des institutions. » (Saner, 2015 : 3 citation traduite par nos soins)

Dans son article, Saner revient aussi de manière critique sur le statut relativement précaire de la co-recherche en termes de ressources temporelles et financières. En effet, la requête de financement du projet de recherche *Art.School.Differences* avait dessiné un vaste horizon d'attentes : « produire des connaissances, les diffuser dans le contexte, engager des actrices en les qualifiant pour poursuivre la réflexion sur la durée », attentes qui ont dû se réaliser en l'espace de neuf mois seulement, moyennant 70 heures de travail rémunérées pour chaque co-chercheur\_euse. Les différents niveaux d'intervention n'ont donc pas pu suivre



un ordre cohérent (engager, qualifier, produire du savoir et le diffuser) mais se sont développés de manière simultanée et entrecroisée. Pour faire face au manque de ressources temporelles et financières pour la co-recherche d'*Art.School.Differences*, l'équipe de projet a décidé que les résultats escomptés ne devraient pas être des projets réalisés, mais simplement des concepts de recherche pour des projets futurs. Ceci a permis d'éviter les situations de surcharge, avec les flottements qui peuvent en découler. L'inconvénient étant qu'une telle décision confère un caractère provisoire à l'ensemble de la démarche. Toutefois, de manière tout à fait productive, plusieurs groupes ont choisi par eux-mêmes d'aller de l'avant vers une forme de mise en pratique. Après clôture de la phase de co-recherche, s'est posée la question de la continuation du processus entamé. Au moment de rédiger le présent rapport, cette question reste ouverte. Par ailleurs, pour l'équipe de projet, la charge de travail pour accompagner l'élaboration des concepts a dépassé ce qui était prévu ; ceci était notamment dû au fait que le caractère engagé du projet s'est traduit par un haut degré d'engagement dans la coopération entre toutes les personnes impliquées.

Face à ce haut niveau d'engagement, le projet a été, comme tant d'autres, le théâtre de tensions à propos du *positionnement entre la science soi-disant impartiale et la recherche engagée*. Ces tensions résultent des différences de positionnement et d'inspiration entre les co-chercheurs\_euses, l'équipe de recherche et les orateurs\_trices invité\_e\_s. Les questions controversées concernaient par exemple l'importance d'une réflexion critique sur la *blanchité* comme fondement du processus de recherche ou des définitions contradictoires de la culture, qui se répercutent sur le travail de co-recherche. Quand un membre de l'équipe de recherche se positionnait dans ce débat, il\_elle était parfois critiqué\_e pour avoir une attitude partielle (et donc pas suffisamment scientifique), critique qui suggère une fois de plus une *neutralité* illusoire. Si ces divergences au sein du groupe des co-chercheurs\_euses ont parfois pu s'exprimer, il n'a malheureusement pas été possible de les travailler. Par exemple, dans le cadre des colloques le temps n'a pas été pris pour argumenter le rejet épistémologique fondamental de l'idée de neutralité en lien avec la recherche-action participative, pour examiner ensemble les véritables enjeux du conflit. Les désaccords ont parfois eu des effets indirects, par exemple le refus de deux groupes de travailler ensemble malgré des thématiques et des approches à première vue similaires, refus qui n'a pas été explicité. Il apparaît donc que même l'objectif central de la co-recherche, c'est-à-dire de permettre une réflexion critique de sa propre pratique, s'est heurté à certaines limites. Comme c'est fréquemment le cas des projets de type PAR, la co-recherche d'*Art.School.Differences* était donc prise dans des tensions entre *l'orientation vers le contenu et l'objectif* d'une part, et *l'orientation vers le processus* d'autre part.

Toutefois, pour *Art.School.Differences*, le cadre clairement axé sur des objectifs n'était pas seulement un obstacle puisqu'il a aussi servi de protection à certaines occasions, par exemple chaque fois que la co-recherche était menacée d'échec du fait des hiérarchies institutionnelles. Ceci s'est vérifié notamment en lien avec la tentative, mentionnée ci-dessus, d'exclusion d'un candidat à la co-recherche par la direction de l'une des hautes écoles impliquées. Cette situation s'est résolue uniquement grâce à la formulation de la requête d'*Art.School.Differences*, qui définissait des objectifs, des approches et des compétences décisionnelles. Néanmoins la

co-recherche a été confrontée à d'autres conflits difficiles à traiter car inscrits dans la hiérarchie institutionnelle, par exemple au sein d'un groupe de co-recherche composé d'étudiant\_e\_s et de leur enseignant\_e.

Ces défis indiquent que la co-recherche d'*Art.School.Differences* a principalement fonctionné comme symptôme : l'intention de lutter contre les mécanismes d'inclusion et d'exclusion existants et de déconstruire les hiérarchies entre les formes des savoirs a permis tout d'abord d'identifier ces mécanismes, de les rendre perceptibles et donc potentiellement analysables et négociables. En revanche la conception du projet permet difficilement de lutter concrètement et efficacement contre les mécanismes d'exclusion à l'œuvre dans les institutions (Saner, 2015 : 3)<sup>2</sup>.

Cette présentation des défis rencontrés s'inscrit dans une démarche de réflexion méthodologique, pour explorer les limites et les possibilités de la recherche-action participative dans le cadre d'une institution de formation supérieure et expliciter les contingences historiques de ce type de recherche. La présente contribution constitue donc un plaidoyer *en faveur* de la recherche-action participative dans ce genre de cadre, quand il est question de recherche et de développement avec une dimension de transformation des réalités. Lors d'une séance de bilan, la très grande majorité des co-chercheurs\_euses ont exprimé un avis très positif à propos des colloques et de la co-recherche dans son ensemble. L'échange mutuel de connaissances a favorisé des relations intenses et instructives entre l'équipe d'*Art.School.Differences* et les étudiant\_e\_s et enseignant\_e\_s. Le format choisi a été ressenti comme une coopération transdisciplinaire au meilleur sens du terme, qui a réussi à créer de nombreux échanges stimulants entre des formes de savoir et des disciplines traditionnellement hiérarchisées. En outre la co-recherche constitue pour la plupart des participant\_e\_s une expérience qui renforce et habilite : l'appel public à candidatures a ainsi permis de réunir des collègues et des étudiant\_e\_s de trois hautes écoles d'art, partageant d'une manière ou d'une autre un malaise à propos des mécanismes d'exclusion agissant dans les institutions en question, mais aussi à propos de leur propre rôle dans ce contexte, et/ ou qui étaient directement concerné\_e\_s par ces mécanismes. Par leur « attitude critique », les personnes peuvent parfois se sentir isolées au sein de leur institution : le dispositif de co-recherche crée alors de nouvelles solidarités et complicités, au-delà des différentes situations, permettant de comprendre que l'on n'est pas seul\_e à se poser des questions et que ces préoccupations ne sont pas des problèmes individuels, mais des failles structurelles, qui pourraient évoluer et que l'on pourrait déconstruire dans une démarche commune. Tel est en tout cas l'horizon qui se dessine de temps en temps dans le cadre de la co-recherche. C'est ainsi que la co-recherche crée elle-même des *moments d'inclusion*, à travers un haut niveau d'engagement et d'insistance de la part de toutes les personnes impliquées : outre le fait d'imposer la

2 Toutefois certains changements sont intervenus dans les hautes écoles suite aux travaux de co-recherche : par exemple la promotion d'une collaboratrice de co-recherche à un niveau hiérarchique supérieur ou l'introduction d'un enseignement sur les études queer et post\_coloniales dans un domaine qui n'avait pas de contact avec ces contenus auparavant. Cependant il n'est pas possible d'identifier un lien de causalité directe entre le projet *Art.School.Differences*, ou la co-recherche, et ces changements. C'est probablement l'un des défis de ce type de recherche dans un tel cadre : lorsque la recherche-action participative fait réellement évoluer les choses, un critère de succès consiste peut-être justement à ne pas lui attribuer cet effet, vu que l'hégémonisation fait apparaître les idées comme étant la propriété des décideurs\_euses.

participation et la reconnaissance institutionnelle pour des collègues institutionnellement dévalorisé\_e\_s en tant que co-chercheurs\_euses, le cadre de la co-recherche aura aussi permis à un groupe de co-chercheurs\_euses du domaine de la musique de s'exprimer au congrès de la Société suisse de sociologie, avec une contribution qui sera éventuellement retravaillée pour être publiée<sup>3</sup>. Pour la plupart des étudiant\_e\_s ayant participé au projet, le travail sur les mécanismes d'exclusion au sein de leur institution est perçu comme difficile car très scientifique, mais il leur ouvre un large horizon. Leurs nouvelles connaissances sont décrites avec détermination et précision, avec l'intention de poursuivre la réflexion sur ces contenus dans le cadre de leur travail artistique. La coopération avec l'équipe de recherche est vécue comme non hiérarchique et très respectueuse, selon les déclarations des étudiant\_e\_s.

Le mode de travail de la co-recherche dans le cadre d'*Art.School.Differences* est donc en quelque sorte une modélisation – un projet pilote qui pourrait ouvrir la voie à un projet plus large et plus systématique, dont la vocation serait d'identifier et de travailler les mécanismes d'inclusion et d'exclusion dans les hautes écoles d'art, avec la participation de (quasi) toutes les personnes présentes dans ce cadre ; pour chacune d'entre elles, le point de départ serait alors son propre rayon d'action et d'expérience, marqué par sa position spécifique au sein de l'institution<sup>4</sup>.

Un tel projet serait aussi une actualisation des principes et des approches du *Humanities Curriculum Project* de Stenhouse, et donc de l'histoire de la recherche-action participative inspirée de la Théorie critique, telle que présentée dans cette contribution. Pratiquée sous cet angle, la recherche-action participative pourrait fournir aux institutions un cadre méthodologique pour ce que l'on pourrait appeler la de/ liberation<sup>5</sup> : une réflexion et une délibération commune, dans une perspective de libération. Une telle démarche serait l'occasion de repousser de manière radicale les limites des horizons individuels en terme d'expérience et de connaissance, et donc d'élargir les possibilités d'action et les restrictions existantes, dans un projet collectif porté par un effort collectif, aspirant à créer davantage de justice dans l'enseignement artistique supérieur.

3 Cf. Cordero-Charles, Victor/ Di Marco, Bernardo Francisco/ Seidenberg, Micha (2015) : Le solfège, un langage universel ? Conférence présentée au congrès de la Société suisse de sociologie le 5 juin 2015, à Lausanne, en ligne sur : [http://wp.unil.ch/sss-congres2015/files/2015/06/vendredi\\_final\\_LE1.pdf](http://wp.unil.ch/sss-congres2015/files/2015/06/vendredi_final_LE1.pdf) (dernier recours : 25.03.2015), p. 975.

4 C'est aussi ce que suggère Saner, en conclusion de sa réflexion à propos de la co-recherche d'*Art.School.Differences* publiée à l'été 2015 : « De mon point de vue, la suite du projet devrait avoir pour objectif de transférer à l'échelle des hautes écoles le potentiel transformateur véhiculé par l'articulation et le signalement des discriminations et des normes excluantes. Un tel processus de prise de conscience collective, et de soutien aux collègues dont les réflexions et les positions institutionnelles sont similaires, commence d'ailleurs à prendre forme. Seul un réseau interdisciplinaire d'acteurs\_trices critiques dans le cadre des hautes écoles aura la force de ne pas thématiser les exclusions et les discriminations comme des cas isolés, mais d'interférer dans les rapports de pouvoir structurant l'espace de domination de l'enseignement artistique supérieur. » (Saner, 2015 : 4, citation traduite par nos soins).

5 Le terme de *deliberation* est crucial pour les contributions anglo-saxonnes au débat actuel sur la théorie de la démocratie dans le cadre de la recherche-action participative. En lien avec le contexte de l'enseignement supérieur, (cf. Cunningham/ McKinney, 2010).

## 8.2

## Projets à la HEAD – Genève

## 8.2.1

### How to survive in the Swiss art school jungle?

The following project by Daniel Zea, Hyunji Lee, and Andrea Nucamendi is concerned with inequalities faced by non-European students at Swiss art schools. Defining themselves as a collective, this research group identifies several administrative and everyday challenges structuring the marginalization of non-European students at HEAD – Genève that may include: money, student visas and permits, language, artistic and conceptual references, and the lack of courses that transmit basic technical skills. While focusing on the students' lived experiences, their survival strategies, and their everyday and artistic responses to discrimination, the collective also asks: How could a more just treatment of non-European students contribute to a more successful internationalisation of the art school? These questions will be addressed through the creation of a web-series in which non-European students and teachers speak about their experiences and (strategic) responses to discrimination. This video documentation seeks to (1) raise consciousness about and make visible the mechanisms of exclusion, (2) to equip non-European students with tools to perceive and cope with discrimination, and (3) to think about the ways in which art schools could enhance their process of internationalisation, notably by reflecting on integral and structural inequalities within the curriculum.

## 8.2.2

### *Alterity* put into centre

Martine Anderfuhren, Patricio André, Claire Bonnet, Fabio Fernandes Da Cruz, and Ivan Gulizia are from HEAD – Genève's department of Visual Communication and seek to initiate a series of events that stress the ways in which students differ from the institutional assumed norm. In their preliminary inquiry, the research team identified strategies used over the course of the study that students deploy to tame or curtail their *alterity*. After developing a definition of *alterity*, they located five dynamics – assimilation, concealment, confrontation, resistance, and autonomy – which were measured with the help of a self-administrated questionnaire. The team's initial plan to develop an adequate method to be used by faculty and students in response to perceived *alterity* within the art school increasingly gave way to the question of how an informal networking and mentoring system could be developed, whereby students may mentor each other. Also aiming to engage the student and faculty body as a whole, the first event planned will be announced with a fire alarm to signal the urgent need to question the institutional norms and processes that suppress difference. Afterwards, further unannounced events will follow to spark exchange and conversations on the existing diversity within the student and teaching body. The aim is to make *alterity* a functioning principle that

is conscious and present throughout institutional processes. In this way, the organizers aim to implement and then grow the new consciousness of *alterity* to spread to other departments of the school and be taken up by further student cohorts.

### 8.3

## Projets à la HEM – Genève

### 8.3.1

#### Solfège – a universal language?

Victor Cordero, Bernardo Di Marco, and Micha Seidenberg suggest that solfège, or *ear training*, as it is currently understood and taught at Swiss music academies needs to be profoundly reconsidered. Contrary to popular notions about the universality of music theory, the theoretical premises of solfège are far from universal. Rather, there is a variety of underestimated non-Western pedagogic traditions that theorize musical processes in ways that have not made it into Western institutions of higher education. Based on qualitative interviews with students, professors, and executives, as well as the statistical analysis of data by HEM – Genève, the group explores the structural exclusions of mostly non-European music students who were not socialized into the inherently Euro-American solfège tradition of reading or writing a score after hearing music. This is problematic as solfège plays a decisive role in the admission process at Swiss music academies and its testing demands competences acquired prior to entering higher education. By assessing students based on these supposed universal cognitive competences, music academies are prone to overlook much artistic potential. It is thus the object of this study to examine emergent conflicts from HEM – Genève's goal to attract and integrate these *international* students.

### 8.3.2

#### The sociocultural & socioeconomic backgrounds of non-European students

Patrik Dasen and Soojin Lee conduct an ethnographic study that investigates the sociocultural and socioeconomic backgrounds of non-European students at the HEM –Genève. They are particularly interested in their musical trajectories and their lived experiences in Geneva. The study is based on semi-structured narrative interviews that focus on a broad range of issues such as the students' families, backgrounds, their current financial situation in Geneva, and their relationship to administration both institutional and federal (regarding visa issues etc.). A preliminary analysis of these in-depth conversations complicated generalized assumptions of the comfortable, upper-class, and privileged position of international music students. While evaluating the students' everyday needs and intense institutional struggles in Switzerland, the researchers also aim to (1) valorise the sociocultural potential that non-European students

represent for the school, as well as (2) examine student-teacher interactions via interviews with the teaching staff. The data generated will aid in the sensitisation and the opening of critical debates among and between students, teachers, and administrative staff concerning processes of discrimination at the heart of the institution.

#### 8.4

### Projets à la ZHdK

#### 8.4.1

#### The notion of *good design* in higher design education

Sarah Owens, Tingshan Cavelti, and Allaina Venema work to interrogate the figure of the *good designer* and the seemingly universal nature of *good design* with its implicit claim to moral integrity. Starting from the BA course in Visual Communication at ZHdK, they ask how the *good designer* is constructed within professional discourses and the logic of tertiary education. A preliminary analysis of design journals and conversations with students showed that the most celebrated designers tend to be able-bodied, white men who are represented as *design mavericks* or *design service providers*. Inasmuch as these figures function as role models at German Swiss design schools, it needs to be asked, how do these ideals shape and homogenize student professional identities? And to what extent does their construction perpetuate the internationally recognized *Swiss style*?

The project thus aims at questioning and interrupting this seemingly natural, re-productive cycle by examining curricula, teaching materials, and by instigating critical conversations among students and teachers over unspoken understandings of *good design* and related key terms such as *good taste*, *talent*, or *creativity*. Finally, the norms constructed within admission procedures, the presentation of final works, employment strategies, or the criteria for course self-evaluation shall be discussed and, while always considering the school's institutional framework, possibly modified.

#### 8.4.2

#### Notions of one's own *expression* in grammar school art education

Julia Kuster, Laura Ferrara, Lorenz Bachofner, and Nora Schiedt interrogate how grammar school art educators understand the phrase *own expression*, or *eigener Ausdruck*, in art education as well as related key terms like *individuality*, *autonomy*, or *authenticity*. They are concerned with the inclusions and exclusions produced by these understandings. Based on their own experiences as former grammar pupils, MA students of Art Education at ZHdK, and as future grammar school art educators, the group sees itself positioned at a crossroads to change how aesthetic tastes, norms and values have been reproduced.



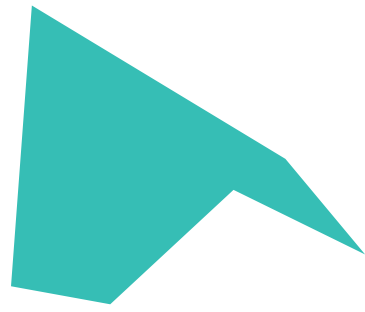
Their preliminary analysis shows that finding one's *own expression* amounts to more than a learning target. Inscribed in grammar school curricula, this phrase reflects ideas about artist originality that hail from the project of Enlightenment. In practice, expression is equated with originality and contrasted with imitation: e.g. teachers mention a pupil's manga-style drawings as an example for lacking *own expression*. The group has been collecting, visualizing, and mapping thoughts, questions, pictures, and teaching materials to serve as a guide for further interviews (at Kantonsschule Küsnacht) and is continually extended by examples that art educators contribute from their own teaching practice. Based on this mapping, the group envision the production and dissemination of digital and analogue leaflets aimed at sensitizing art instructors at other institutions.

#### 8.4.3

### Inclusion and exclusion through mentoring in artist education

Romy Rüegger and Yvonne Wilhelm are examining the mentoring format in the BA program, Art and Media, and the MA in Fine Arts at ZHdK. Mentoring consists of a series of one-on-one conversations between mentor and student or, possibly, artist group. The mentor, an experienced artist, accompanies a prospective artist (or group) in developing their practice and recommends references, work methods, decision-making tools, etc. Inevitably, these conversations are shaped by differences in artistic socialization and professionalization that foster mutual preferences, discriminations, inclusions, and exclusions. Given that mentoring has been a tool to sustain cultural differences, to perpetuate the existing canon, and reproduce exclusive relationships within the field of art, the project addresses the potential *bonds* and power relations at the heart of this intimate form of pedagogy.

Due to different personal and institutional positions, Romy Rüegger (as an assistant and BA tutor) and Yvonne Wilhelm (as a lecturer in the MA program) follow slightly different approaches. From the outset, they documented their mentoring experiences and research strategies on a semi-public blog. Their sporadic exchange with mentored, co-researching students will continue and the results, of both mentors and students, will be shared on a second semi-public blog. Furthermore, in the spring of 2016 a workshop on the mentoring format will be developed and offered as artistic outcome and performative presentations on artistic research are being contemplated.



Chapitre 9

# Conclusions

9.

## Conclusions

Le projet *Art.School.Differences* avait été lancé avec l'espoir d'engager un processus de démocratisation institutionnelle et de promouvoir un début de pluralité dans les hautes écoles d'art, à travers une réflexion scientifique sur les structures et pratiques d'inclusion et d'exclusion dans l'enseignement artistique supérieur. Le projet a reçu un important soutien financier et organisationnel de la part des trois hautes écoles impliquées (HEAD – Genève, HEM – Genève et ZHdK) et de la part du SEFRI. Il y avait dès le début des motivations variées mises en avant au sujet de la participation ainsi que des attentes diverses envers le projet. Les hautes écoles souhaitaient en premier lieu une étude de leurs politiques et pratiques établies en matière de sélection pour mieux comprendre les effets des structures institutionnelles afin de pouvoir perfectionner une admissions uniquement des « meilleur\_e\_s » et des « plus talentueux\_ses » parmi les candidat\_e\_s. Pour le SEFRI, le soutien du projet s'inscrivait dans le cadre du *Programme fédéral Egalité des chances entre*

*femmes et hommes dans les HES 2013-2016* et visait principalement à obtenir des recommandations concrètement applicables pour « le recrutement et la promotion » des étudiant\_e\_s.

Notre étude s'est principalement penchée sur les procédures et les politiques d'admission des trois hautes écoles en question. Ces analyses ont été complétées par une exploration ponctuelle des conditions d'étude, des programmes d'études, des supports publicitaires et des pratiques des services administratifs des hautes écoles pour quelques domaines choisis. Notre démarche appuyée sur les sciences sociales et culturelles s'est accompagnée d'éléments de recherche-action participative, ceci dans le cadre d'un dispositif de co-recherche mené en parallèle avec des enseignant\_e\_s et des étudiant\_e\_s des trois hautes écoles. L'objectif de cette co-recherche était d'élaborer des concepts de recherche portant sur l'inclusion et l'exclusion dans les différentes disciplines artistiques. Le processus de co-recherche comprenait une formation dispensée sur cinq colloques.

Ceux-ci ont donné lieu à l'élaboration d'un recueil de textes didactique en cinq volumes sur les inégalités et les normativités dans le champ de l'enseignement artistique supérieur.

Dans la présente section du rapport, nous reprenons et synthétisons quelques constats importants issus de nos travaux de recherche.

## Procédures d'admission dans les hautes écoles d'art : la « sélection des élu\_e\_s »

Les hautes écoles d'art constituent un segment spécifique et fortement internationalisé du champ de la formation supérieure, à l'interface des champs de la formation et de l'art. Sur le plan de la politique d'éducation, l'enseignement artistique supérieur est soumis aux impératifs des hautes écoles spécialisées (HES) et répond donc à une orientation vers l'application et la pratique, ainsi qu'une formation professionnelle et d'employabilité.

Nous lisons les hautes écoles d'art en tant qu'entités traversées par des tendances contradictoires en politique éducative et culturelle, mais aussi par des luttes économiques et symboliques dans l'espace social. Sous l'angle de la théorie de la société, cela fait référence au « double caractère » des institutions de formation tel que le décrit Jens Kastner d'après Michel Foucault. Dans cette conception, les écoles et les hautes écoles sont :

« [...] d'une part des établissements disciplinaires, des appareils de dressage censés adapter leur clientèle à la société dans son ensemble. D'autre part, toutes ces institutions sont également associées à une visée égalitaire, un espoir de redistribution sociale et d'ascension sociétale (individuelle) » (Kastner 2015 : 51 traduit par nos soins).

Le dernier aspect ne se vérifie toutefois pas pour le cas des hautes écoles d'art, selon les données sur l'origine sociale des étudiant\_e\_s : notre examen des statistiques disponibles démontre que ces dernières années, la reproduction des disparités socio-structurelles se rapproche de plus en plus d'une « sélection des élu\_e\_s » (Bourdieu/ Passeron, 1971). L'analyse des divers facteurs influençant l'admission des candidat\_e\_s indique que les politiques et les pratiques des hautes écoles d'art développent un réel effet sur la composition sociale du corps étudiant. Du côté des candidat\_e\_s, on constate des préférences genrées préexistantes, qui donnent lieu à une forte segmentation des filières et orientations en fonction du sexe. Une segmentation qui est renforcée par les politiques d'admission des hautes écoles : dans certains domaines d'études, les candidats masculins ont nettement plus de chances d'être admis que les candidates féminines, alors que d'autres domaines ou orientations connaissent la situation contraire, en particulier dans les arts visuels. Ce genre d'effet s'observe parfois également pour l'âge, avec une préférence pour des candidatures plus âgées ou au contraire plus jeunes selon le domaine, le niveau (bachelor ou master) ou le profil d'études.

Un autre constat majeur est que la formation gymnasiale préalable est devenue la voie standard pour les candidat\_e\_s et les étudiant\_e\_s des hautes écoles d'art : les chances d'accéder aux études sont significativement plus élevées pour les personnes issues du gymnase (ou lycée) que pour celles qui ont un autre parcours de formation, particulièrement professionnel. L'origine sociale privilégiée des gymnasien\_ne\_s (d'après les niveaux de formation et professions de leurs parents) renforce l'exclusivité sociale de l'enseignement artistique supérieur. La reproduction des milieux culturels et éducatifs dans l'espace social s'avère très forte dans et à travers les hautes écoles d'art. L'analyse des procédures d'admission montre que certains groupes sociaux sont privilégiés en ce qui concerne l'accès au champ des hautes écoles d'art, alors que d'autres groupes en restent exclus. Les différences sociales qui existent en amont des hautes écoles d'art sont renforcées et normalisées par des pratiques institutionnelles spécifiques de communication et de sélection. Des pratiques qui consolident et perpétuent les structures sociales d'exclusion et d'inclusion dans les institutions de formation supérieure. Dans le cadre des hautes écoles, il en résulte des normativités institutionnelles qui s'exercent au-delà des procédures de sélection en tant que telles, et qui renferment des effets discriminatoires potentiels : outre l'aspect de la classe sociale privilégiée et de la formation préalable adéquate, les mécanismes institutionnels encouragent la primordialité des corps *blancs*, jeunes, non handicapés, sains et psychologiquement intacts.

A l'échelle de la société, les hautes écoles d'art ne visent donc justement pas à permettre une « redistribution » ou une « ascension » sociale. Les tendances observées vont plutôt dans le sens de la (re)production des différences et donc des inégalités, à deux niveaux : au niveau social, il y a production/ reproduction des différences entre les candidatures admises ou au contraire rejetées par les hautes écoles ; au niveau des pratiques matérielles, il y a classification en pratiques artistiques *légitimes*, donc dignes d'être promues et enseignées par l'Etat, et pratiques *non légitimes*. La question n'est donc pas de savoir si les hautes écoles d'art reproduisent les inégalités, mais bien de savoir si elles le font de manière particulièrement « efficace », par rapport à d'autres institutions de formation.

## Penser les procédures d'admission comme un processus permanent

L'analyse de nos données nous fait penser que les procédures d'admission sont un processus permanent, jamais achevé, qui est au cœur des pratiques institutionnelles. Une telle lecture confirme la « chaîne de sélection » fréquemment évoquée par les hautes écoles, tout en introduisant une différenciation et un élargissement de ce concept : cette « chaîne de sélection » ne se limite pas au parcours scolaire des candidat\_e\_s et à leur préparation des procédures d'admission (cours préparatoires, etc.), puisqu'elle concerne également la structure même des hautes écoles. Les pratiques de sélection vont largement au-delà de la procédure d'admission en tant que telle et englobent des éléments spécifiques au champ et des dimensions institutionnelles, économiques, biographiques et individuelles. Il s'agit premièrement d'exigences financières qui s'avèrent considérables : frais d'examen mais aussi de préparation des examens d'entrée (inscription à des cours préparatoires ou propédeutiques), leçons privées, déplacements

et nuitées, etc. Deuxièmement, nos analyses montrent que les candidat\_e\_s réussissent rarement sans soutien externe. Un troisième aspect est que l'admission aux études d'art implique la capacité à mobiliser un important capital économique, mais aussi et surtout un capital culturel susceptible d'être reconnu comme *légitime* dans le cadre de la procédure d'admission. Les procédures d'admission présentent en général un caractère ouvert et indéterminé quant aux attentes et aux exigences, ce qui pourrait, du côté des hautes écoles, favoriser une ouverture des structures institutionnelles et créer des espaces pour des attitudes et actions s'écartant des conventions. Du côté des candidat\_e\_s, les critères énoncés pour les différentes filières, avec leur caractère implicitement « flou », exigent toutefois un effort de décryptage. Ceci favorise les candidat\_e\_s qui possèdent les connaissances en question, les contacts sociaux nécessaires avec des enseignant\_e\_s, des étudiant\_e\_s ou des diplômé\_e\_s ainsi que l'*habitus* perçu comme adéquat par rapport aux exigences et aux normes du champ. Pour les disciplines des arts visuels, notre enquête met en évidence un haut niveau d'exigences en termes de réflexivité et de maîtrise des discours : ces filières et orientations s'intéressent souvent moins à la mise en œuvre pratique qu'aux concepts et aux idées sous-jacentes. La dimension discursive de la présentation des travaux par les candidat\_e\_s joue un rôle de premier plan dans le cadre des entretiens d'admission, impliquant de grandes capacités de réflexion et d'expression linguistique.

Les critères traduisent en définitive la représentation normative de l'« étudiant\_e idéal\_e » de l'enseignement artistique supérieur : une personne « apte aux études d'art » mais qui possèdera aussi une « motivation », des « compétences sociales », des réseaux dans le champ en question, une bonne connaissance des règles du jeu et un financement solide.

Même si les enseignant\_e\_s et les candidat\_e\_s s'accordent sur le fait que sans soutien externe pour la préparation, il est très rare de réussir une procédure d'admission, les critères avancés par les hautes écoles et les domaines d'études ne tiennent pas encore suffisamment compte de cette réalité. La lecture de ces critères fait apparaître la sélection des étudiant\_e\_s comme le fait de choisir des « individus ayant des qualités artistiques ». Pourtant des décennies de recherche sur les arts ont démontré, pour diverses disciplines, que pour juger d'une performance artistique, il est essentiel de tenir compte des liens avec d'autres acteurs\_trices du champ, de la composition d'un groupe ou des liens tissés au sein d'un réseau. Les études retiennent que l'aptitude aux arts doit être conçue en tant que construction intrinsèquement collaborative d'une confluence entre divers acteurs\_trices (membres des jurys, candidat\_e\_s, étudiant\_e\_s, etc.) et de discours spécifiques au champ.

## Présélection et « cooling out »

Pour les hautes écoles d'art, la procédure d'admission est un processus lourd, qui sert à sélectionner « les meilleur\_e\_s et les plus talentueux\_euses » mais aussi à créer une convergence



entre les aspirations des candidat\_e\_s et les exigences institutionnelles. Les candidat\_e\_s qui sont jugé\_e\_s comme n'étant pas « aptes » aux études d'art doivent donc être dissuadé\_e\_s de leurs objectifs d'études ou professionnels. Ceci implique une série de pratiques institutionnelles et spécifiques au champ, que les hautes écoles déploient en lien avec la procédure d'admission. Cette dernière est souvent le fruit de la reproduction de mécanismes inhérents à la structuration et au fonctionnement de ces institutions. Il apparaît que, avant même l'examen d'entrée en tant que tel, divers obstacles institutionnels sont posés – consciemment ou non – qui ont pour effet de dissuader les personnes de déposer leur candidature :

- A travers les brochures, les sites Internet et les renseignements sur les études donnés par les services administratifs des hautes écoles, celles-ci se créent un rayonnement fort auprès des personnes s'intéressant aux études. Cependant l'analyse des matériaux publicitaires et des entretiens avec le personnel administratif montre que certaines personnes intéressées sont détournées des études avant même la procédure d'admission, notamment par des textes et des images spécifiques et par le rappel du haut niveau d'exigences lié aux études d'art.
- Pour les disciplines qui connaissent une forte demande pour un petit nombre de places d'études, il se produit un « refroidissement des attentes » (cooling out) permanent, visant à décourager les candidat\_e\_s prétendument non aptes aux études, par le biais de procédures d'examen informelles comme les séances d'information, les entretiens de motivation et les renvois aux cours préparatoires ou aux stages. Les offres institutionnelles qui devraient en principe favoriser l'information et la formation préalable servent donc plutôt à réduire (de manière anticipée) le nombre des candidat\_e\_s.
- En musique classique, on observe une présélection peu transparente des candidat\_e\_s à travers un système de leçons privées dispensées par le corps enseignant. Etant donné qu'une bonne partie des études consistera en leçons individuelles, il peut s'avérer utile de tester au préalable la coopération éventuelle entre enseignant\_e\_s et étudiant\_e\_s. Toutefois, la prise en compte des résultats de ce mécanisme de présélection dans le cadre du processus institutionnel de l'admission paraît plus ou moins arbitraire.

## Pratiques de sélection et rapports compétitifs au-delà de la procédure d'admission

La procédure d'admission et les limitations d'accès dans le domaine des arts sont porteuses de plusieurs contradictions fondamentales. D'une part les membres des jurys remettent en question l'efficacité de la sélection, au vu du capital économique et culturel nécessaire et de l'*habitus* adéquat exigé. D'autre part la nécessité d'une sélection est unanimement défendue, y compris par les personnes qui sont susceptibles de subir des discriminations institutionnelles du fait d'une origine ou d'une expérience ne correspondant pas aux normes. Encore plus que les personnes qui opèrent la sélection, celles qui sont déjà admises sont totalement hostiles à l'idée que « [...] tous ceux qui se disent : « Moi aussi j'aimerais faire quelque chose de créatif » »

puissent entreprendre des études dans une école d'art. Les étudiant\_e\_s qui viennent d'accéder au champ en défendent les barrières d'accès encore plus vigoureusement, tandis que les personnes qui ont réussi à se construire une position privilégiée de surveillance des portes d'entrée (*gate keeper*) sont en mesure d'orienter un déplacement éventuel de ces barrières. Chez les candidat\_e\_s admis\_e\_s, l'expérience de faire partie des « élu\_e\_s » renforce la confiance en soi et la motivation à faire face aux fortes exigences posées par les études, en termes de résistance au stress et de prestations à fournir – et ceci vaut en particulier pour les personnes qui n'ont pas un parcours de formation standard (Gymnase ou Lycée suivi d'un cours préparatoire ou d'études préalables).

Cependant le caractère exclusif des hautes écoles ne résulte pas uniquement de la limitation des places d'études et de la sélection des candidat\_e\_s, puisqu'il continue de se manifester tout au long des études. Les liens qui s'établissent entre enseignant\_e\_s et étudiant\_e\_s au cours de la procédure d'admission se consolident à travers les programmes d'études, la pression à la performance et une situation de concours permanent. Les idées normatives sur l'étudiant\_e idéal\_e sont au cœur de ce processus. A l'inverse, le taux d'encadrement est très élevé, le taux d'abandon des études (*dropout*) est modeste et les études sont vécues – tant par les enseignant\_e\_s que les étudiant\_e\_s – comme une situation quasi familiale. Petites classes, rapports de travail intenses, mise en scène d'un « esprit de classe », tissage et entretien de relations et réseaux informels reproduisent ainsi une forme de « doing class » (Kalthoff, 2006) qui traduit l'idée institutionnelle de la familiarité.

Mais ces structures se fondent sur des études à temps plein et sur une disponibilité et une capacité de performance permanente et entravent de ce fait l'inclusion et la participation de candidat\_e\_s et d'étudiant\_e\_s ne répondant pas, ou pas pleinement, à ces exigences. Les institutions justifient cette pression à la performance au cours des études par la situation concurrentielle sur le marché du travail. La capacité à gérer la pression et le stress est donc considérée comme un important critère de « succès », tant pour la procédure d'admission que pour la suite des études. Maîtriser les exigences et normativités énoncées par les hautes écoles n'est toutefois pas à la portée de l'ensemble des étudiant\_e\_s : c'est ainsi que les problèmes de santé surgissent régulièrement au cours de nos observations et de nos entretiens avec des étudiant\_e\_s. Outre le fait que le corps constitue un instrument de travail essentiel pour diverses disciplines artistiques, les problèmes de santé s'expliquent notamment par des situations de surcharge en raison du travail rémunéré accompli à côté des études, une réalité économique fréquemment rencontrée au cours de notre enquête, malgré l'origine plutôt privilégiée des étudiant\_e\_s des hautes écoles d'art. La résistance physique et psychique et la capacité de performance constituent ainsi des dimensions cruciales pour le fonctionnement de ce champ hautement compétitif, dimensions qui sont corrélées à d'autres catégories sociales d'inclusion et d'exclusion ou de non-reconnaissance, comme la classe sociale, le genre, l'âge et la *race/ethnicité*, avec un effet de renforcement réciproque des effets de ces différents éléments (Campbell, 2009).

## Linéarité des parcours de formation versus pluralité des sociétés migratoires

L'analyse des politiques et pratiques de sélection dans le champ de l'enseignement artistique supérieur met en évidence un effet paradoxal : alors que les sociétés de migration actuelles se dirigent vers la pluralité et l'hétérogénéité, les trajectoires de formation des étudiant\_e\_s des hautes écoles d'art deviennent de plus en plus linéaires et prévisibles, et s'alignent sur la formule identifiée dès notre étude préliminaire : « jeune – gymnase – cours préparatoire ». Ceci renforce le désir institutionnel de *l'autre*, donc le désir d'accueillir des origines éducatives et culturelles différentes. Les candidat\_e\_s et les étudiant\_e\_s qui sont porteurs\_euses de ce type de marques de différence sont alors reconnu\_e\_s, affiché\_e\_s et fêté\_e\_s comme le versant positif de la « diversité », à condition de correspondre à la recherche institutionnelle de la *non-conformité* ou de *l'inattendu*.

Mais quand les étudiant\_e\_s ne parviennent pas à répondre aux exigences et attentes considérables qui leur sont posées, on observe un glissement du discours, qui s'écarte de l'hétérogénéité, de la diversité et de l'« enrichissement » pour se rapprocher du traitement de « cas problématiques ». L'argumentation est alors que la haute école ne serait ni préparée ni compétente pour gérer ce genre de « cas », qui n'auraient donc pas leur place dans l'enseignement artistique supérieur. Le haut niveau d'exigences a notamment pour effet de favoriser les origines socio-économiques privilégiées, en particulier pour les étudiant\_e\_s migrant\_e\_s de deuxième génération (« secondos\_as ») et pour les étudiant\_e\_s migrant\_e\_s scolarisé\_e\_s à l'étranger (« étudiant\_e\_s internationaux\_ales »). Ces catégories sont manifestement dans l'obligation de mobiliser davantage de capital culturel que leurs camarades appartenant à la société majoritaire suisse. A noter aussi que, parmi les rares candidatures reçues avec succès sur dossier, on ne trouve aucune personne appartenant aux *People of Color* ou à une composante non majoritaire de la société suisse.

Notre enquête indique que les structures et les conceptions de l'enseignement artistique supérieur sont marquées par l'adultisme et le capacitisme, projetant une image de la personne qui serait physiquement, psychiquement, émotionnellement ou « intellectuellement » en mesure de suivre des études dans une haute école d'art. Bien qu'il existe rarement des limites d'âge explicites dans les hautes écoles étudiées, les limites implicites non communiquées déploient un réel effet dans les différents niveaux d'études. Certaines filières de bachelor donnent ainsi la priorité aux candidat\_e\_s qui ont quelques années de plus, sans être trop âgé\_e\_s pour autant, au motif que ces personnes auraient une certaine « maturité », une « expérience de vie » et dans certains cas une pratique artistique déjà établie. Mais en général les candidat\_e\_s plus âgé\_e\_s tendent à être rejeté\_e\_s et non reconnu\_e\_s dans leurs aspirations et leurs intentions en termes d'études. Pour expliquer une trajectoire différente en terme de formation, la question des charges familiales assumées est insuffisamment prise en compte, et plutôt considérée comme une « obstacle » que comme un « enrichissement ».

Sous l'angle du développement de l'enseignement supérieur en direction de la « diversité critique » au sens de la *Critical Diversity Literacy* (Steyn, 2015), les hautes écoles d'art étudiées doivent être disposées à se confronter à *l'autre* non seulement sur le plan artistique, mais aussi

dans le contexte quotidien des études, à travers la présence de diverses identités et positions. Malgré un début de prise de conscience à propos de ces thématiques, les structures inclusives nécessaires n'existent pas encore. On constate par exemple un manque de connaissances institutionnelles sur les conflits potentiels liés aux positions minoritaires en termes de *race*/ethnicité, de handicap, d'âge ou de classe sociale et sur leurs interactions au sein du champ des hautes écoles d'art. Un champ qui continue de se définir en fonction du corps non handicapé, de la *blanchité* d'Europe centrale et de l'appartenance aux classes moyennes et supérieures privilégiées. Actuellement les hautes écoles d'art et les politiques de formation supérieure réduisent souvent encore la question de la diversité à la catégorie binaire du genre, ce qui efface la perspective de l'intersectionnalité des diverses catégories sociales, qui selon notre étude est pourtant cruciale pour la reconnaissance des différences sociales et culturelles des candidat\_e\_s et des étudiant\_e\_s.

Les hautes écoles d'art doivent construire un savoir sur les processus producteurs d'inégalités dans les différents domaines et veiller à une attitude respectueuse et productive : les candidat\_e\_s et étudiant\_e\_s appartenant aux *People of Color*, les personnes d'origine migrante, celles qui ne correspondent pas aux normes en termes de parcours de formation ou de conditions physiques et psychiques, et qui peuvent donc avoir de la peine à répondre aux exigences et aux attributions institutionnelles actuelles, ne doivent plus être considéré\_e\_s comme des « cas problématiques » isolés, pour lesquels la haute école d'art ne serait pas compétente. Au contraire, elles doivent être valorisées comme le point de départ d'une (auto)réflexion continue à propos des structures et des politiques institutionnelles et de la teneur des programmes d'études.

## Les stratégies d'internationalisation et leurs effets

Les hautes écoles d'art s'inscrivent dans un champ de portée mondiale, marqué par des structures d'observation et de reconnaissance réciproques. Le degré d'internationalisation d'une haute école, souvent mesuré par le nombre d'étudiant\_e\_s et d'enseignant\_e\_s d'origine étrangère, est devenu au cours des dernières décennies un critère d'appréciation primordial. Sous l'angle de la théorie des champs, la réputation d'une haute école synthétise les réputations de l'ensemble des personnes appartenant à la haute école : le capital symbolique cumulé des enseignant\_e\_s mais aussi des étudiant\_e\_s et des diplômé\_e\_s équivaut au capital symbolique de la haute école, qui à son tour rayonne sur l'ensemble des acteurs\_trices du champ qui en sont partie prenante. Du point de vue de la politique de formation, il y a contradiction entre d'une part le recrutement ciblé d'enseignant\_e\_s de renommée internationale, dans le but d'attirer des étudiant\_e\_s internationaux\_ales répondant au critère d'« excellence », et d'autre part le mandat pédagogique fondamental, qui inclut parfois l'injonction informelle de donner la priorité aux candidat\_e\_s suisses. La simultanéité de ces discours contradictoires a pour effet de créer des frictions supplémentaires autour des *positionnements* déjà sous tension qui sont endossés par les enseignant\_e\_s et les candidat\_e\_s au sein de l'enseignement artistique supérieur. Toutefois le discours de l'« excellence » semble destiné en premier lieu à justifier le haut

niveau des frais de formation et la part significative des personnes de nationalité étrangère présentes au sein des hautes écoles.

Les efforts d'internationalisation des hautes écoles se déclinent selon le champ concerné de manière différente. En musique classique ou dans les arts visuels, les structures de perception s'alignent sur les démarcations transnationales entre le centre et la périphérie : le centre est alors l'instance capable de décerner les significations et de déterminer les normes du goût et de l'esthétique mais aussi l'horizon par rapport auquel se définit forcément la périphérie. Les points de vue et structures de reconnaissance s'inscrivent dans des hiérarchies et des rapports de pouvoir inégaux, que l'on peut lire comme reflet de la différenciation entre le Sud et le Nord du globe.

A l'échelle des candidat\_e\_s et des étudiant\_e\_s, ces mécanismes aboutissent à l'exclusion de certaines positions, qui ne sont pas reconnues ou valorisées dans le cadre des velléités d'internationalisation. Pour les hautes écoles impliquées dans notre étude, cette « internationalisation des étudiant\_e\_s » donne lieu à des résultats frappants : depuis le milieu des années 2000, on constate un réel « refoulement » des migrant\_e\_s de première et deuxième générations vivant en Suisse (les « secondos\_as ») hors des institutions de formation supérieure en art et en design. Cette situation constatée pour les trois hautes écoles retenues dans notre projet (HEAD – Genève, HEM – Genève et ZHdK) se vérifie d'ailleurs pour l'ensemble des écoles d'art suisses. Dans le cas de la ZHdK, l'évincement des première et deuxième générations migrantes commence lors de la fusion de divers secteurs des anciennes écoles d'art, qui donnera naissance à la haute école actuelle couvrant toutes les disciplines artistiques ; au moment également où les taxes pour l'année propédeutique ont massivement augmentées. A l'évidence, ces mutations institutionnelles pénalisent un groupe social donné, en déployant des effets d'exclusion à l'égard de la génération migrante élevée et résidant en Suisse mais de nationalité non suisse. Cet exemple jette un éclairage sur le fait que les chances d'admission ne dépendent pas uniquement de l'appartenance à un milieu cultivé et du sexe, mais aussi de la *race/ethnicité*, de l'origine régionale et de la provenance d'un milieu économiquement privilégié. Le volet qualitatif de notre enquête indique ainsi que les candidat\_e\_s ayant une expérience migrante sont associé\_e\_s à une origine sociale considérée comme n'apportant pas suffisamment de « capital », ou un type de « capital » inapproprié pour la filière d'études ou la haute école en question.

Ce type d'attitudes et d'attributions reproduit le racisme dominant dans la société sous la forme de préjugés généralisateurs. Ce racisme ambiant coïncide par ailleurs avec un classisme révélateur, qui fixe pour l'accès à l'art des normes calquées sur l'eurocentrisme et la bourgeoisie cultivée. Comme nous l'avons vu plus haut, il existe néanmoins chez les membres des jurys un souhait de favoriser la diversité au cours de la procédure d'admission, sous la forme d'origines et d'expériences de vie différentes qui « nous enrichissent ». Une analyse plus précise montre que ce souhait institutionnel de favoriser *l'autre* relève certes d'un désir de *l'autre* au nom de sa différence, mais qu'il a pour conséquence l'assignation d'une différence spécifique qui est instrumentalisée par l'institution, comme dans le cas de l'âge ou du handicap. Il s'agit d'une forme d'« othering » : l'institution affirme la différence tout en sécurisant sa propre position dans la stabilité des rapports de pouvoir du champ, ce qui aboutit à nier *l'autre*.

Bien que les étudiant\_e\_s internationaux\_ales des hautes écoles d'art suisses proviennent



plus souvent de milieux privilégiés d'un point de vue culturel, leurs difficultés juridiques (visa, permis de séjour, etc.) ne sont pas négligeables et souvent doublées de difficultés financières, ce qui rend les études particulièrement laborieuses pour cette catégorie, au-delà des attentes institutionnelles en tant que telles. En témoigne notamment le fait que sur les sept groupes de co-recherche ayant traité de questions d'inclusion et d'exclusion dans le cadre du projet *Art.School.Differences*, trois groupes ont travaillé plus particulièrement sur les problèmes que rencontrent les étudiant\_e\_s internationaux\_ales dans les hautes écoles d'art suisses.

## Programmes d'études : prendre le conflit comme point de départ

Un constat majeur de nos travaux de recherche dans les trois hautes écoles est qu'il existe un lien structurel entre les politiques de communication et de sélection – c'est-à-dire les autoreprésentations institutionnelles, les procédures d'admission et l'« autosélection » qui y est liée – et les conditions et programmes d'études. Le moyen d'aborder la *différence*, mais aussi de la reconnaître et de l'inclure au niveau institutionnel est donc une question qui va bien au-delà de la procédure d'admission en tant que telle.

Nos analyses de certains programmes pédagogiques indiquent que divers domaines d'études ont à peine commencé à réfléchir à la diversité et à l'hétérogénéité des étudiant\_e\_s et des champs artistiques. Ainsi le répertoire des pièces de théâtre se calque sur le canon germanophone classique, majoritairement axé sur la dualité des genres et les rôles européens blancs. Les arts de la scène continuent par ailleurs de reproduire des exigences et des normes explicites concernant le physique et le mental : le corps marqué comme handicapé ou malade est d'emblée exclu de la formation en théâtre ou en danse, par le biais du certificat médical obligatoire attestant de la capacité de résistance au stress physique et psychique. En musique classique également, le choix des œuvres se base principalement sur les compositeurs masculins, européens et blancs. L'orientation réductrice vers la logique du sport d'élite, qui met l'accent sur le perfectionnement d'une performance musicale et technique maximale, entrave une réflexion qui pourrait favoriser un processus de professionnalisation. Dans cette logique, les matières relevant de la culture générale comme l'histoire de la musique sont considérées comme secondaires et, dans le meilleur des cas, comme le moyen de réussir une interprétation historiquement fidèle des œuvres musicales.

La diversité et le « potentiel artistique » d'autres corps, d'autres époques, d'autres cultures tendent à être sous-représentés, du fait de l'orientation exclusive vers le canon classique d'Europe centrale. Le jazz et la pop, dont la genèse est impensable sans la rencontre de diverses cultures, offriraient de multiples possibilités de penser la musique comme une zone de conflit et comme une « interculture » (Terkessidis, 2010). En outre la réflexion sur les contradictions et les zones de conflit entre les branches musicales « anciennes » ou « nouvelles » au sein des hautes écoles pourrait engager des discussions fructueuses sur la diversité et l'accessibilité pour les personnes en situation de handicap. Cette opportunité se manifesterait par exemple par la remise en question des stéréotypes racialisés, ethnicisés et sexués, dont le traitement critique pourrait être intégré à l'enseignement de la théorie et de l'histoire de la musique, mais aussi à la pratique de l'ensemble des profils.





Chapitre 10

# Champs d'action identifiés

10.

## Champs d'action identifiés

Pour une réflexion permanente sur les questions d'exclusion et d'inclusion et les processus de normativité institutionnelle, il est nécessaire que l'ensemble des domaines structurant les hautes écoles soient prêts à un travail de prise de conscience et d'auto-réflexion. Les mécanismes d'exclusion et d'inclusion et les politiques de normativité institutionnelle sont inscrits dans la structure même de l'institution et donc souvent difficiles à identifier. Une réflexion productive sur les inégalités ne peut alors se déployer que si l'institution dans son ensemble, et en particulier sa direction, accepte de se confronter à ces questions : les processus de prise de conscience, d'élaboration et d'évaluation de mesures doivent être pleinement assumés par les hautes écoles, qui sont tenues de mettre à disposition les espaces et les ressources nécessaires. En vue de soutenir ces efforts, nous décrivons ci-dessous divers champs d'action qui peuvent fournir un point de départ pour l'élaboration, l'implémentation et la vérification des mesures envisageables.

Les champs d'action identifiés dans notre analyse ont été discutés et retravaillés à plusieurs reprises au cours du projet, par des échanges avec les co-chercheurs\_euses, les membres des deux comités consultatifs et d'autres représentant\_e\_s des hautes écoles. La perspective des champs d'action vise à éclairer les aspects conflictuels ou contradictoires et les tensions qui se manifestent dans les structures et les processus de sélection, dans le déroulement des études ou dans les curriculums, pour engager une réflexion institutionnelle et un processus de développement de la haute école à partir des conflits et tensions identifiés. Bien que formulés de manière générale, les champs d'action s'imposent néanmoins comme des pistes prioritaires pour chacune des trois hautes écoles impliquées dans notre étude. Nos recommandations ne se déclinent pas par domaine d'études, mais tiennent compte des spécificités des disciplines artistiques et des divers contextes politiques, culturels et géographiques. Nous tenons à souligner que cette liste de champs d'action n'est pas exhaustive.

Les constats discutés dans ce rapport et les conclusions qui en découlent permettent d'identifier six champs d'action concernant les structures et les pratiques institutionnelles :

1. Politiques d'information : matériaux publicitaires, sites Internet, journées d'information et renseignements fournis par les services administratifs des hautes écoles
2. Exigences financières envers les candidat\_e\_s et les étudiant\_e\_s
3. Critères, images de l'étudiant\_e et exigences liées aux études
4. Procédures d'admission et leurs effets
5. Curriculum et conditions régnant durant les études
6. Directions, instances et administrations des hautes écoles : politiques et processus de participation démocratique et inclusive

Ce regroupement thématique tient compte des divers processus et déroulements structurels, tout en s'adressant aux différents groupes présents au sein des hautes écoles d'art. D'où quelques répétitions dans les réflexions présentées ci-dessous. En effet, les mêmes champs d'action concernent divers moments de la « chaîne de sélection » et divers\_e\_s acteurs\_trices, c'est pourquoi certains aspects sont énoncés à plusieurs reprises.

1.

## Politiques d'information : supports de communication, sites Internet, journées d'information et renseignements fournis par les services administratifs des hautes écoles

La décision de déposer sa candidature pour une filière donnée d'une haute école d'art est orientée par plusieurs éléments : l'autoreprésentation des hautes écoles vers l'extérieur ; l'existence d'un contact avec des enseignant\_e\_s ou des étudiant\_e\_s ; les premiers renseignements donnés par les filières ou les administrations des hautes écoles. Pour les personnes intéressées qui ne disposent pas de connaissances spécifiques au champ ou du réseau nécessaire, les repères essentiels seront les brochures et les sites Internet ainsi que la possibilité d'un premier contact avec les secrétariats d'études. Ces plateformes doivent donc offrir des informations complètes et abordables et tenir compte des disparités en termes de connaissances, d'origine sociale et culturelle, de contexte biographique et scolaire des personnes potentiellement intéressées par les études. Au cours du cursus, des politiques de représentation plus larges et plus inclusives permettront de construire une confiance et une identification durable de tou\_te\_s les étu-diant\_e\_s.

- Les supports de communication et les sites Internet présentent toutes les informations importantes, en mentionnant les services à consulter pour se faire conseiller ou demander les précisions nécessaires pour réussir la procédure d'admission et les études. Les dérogations et les alternatives sont explicitement énoncées, avec explication des stratégies utiles.
- Les séances d'information et les entretiens d'orientation ne visent pas à dissuader les personnes intéressées par la mise en relief du haut niveau des études ou des exigences financières considérables mais sont au contraire formulées et conçues de manière inclusive et compréhensible. Les attentes implicites à l'égard des candidat\_e\_s sont explicitées.
- Les supports de communication et les sites Internet se distinguent par un langage visuel et un style linguistique à caractère inclusif et non discriminatoire, reconnaissant, reflétant et interpellant explicitement la diversité des populations vivant dans les villes d'implantation des hautes écoles. Par des formations continues régulières, le personnel des services de communication des hautes écoles et des secrétariats des étudiant\_e\_s est sensibilisé à la problématique des illustrations et des formulations inclusives et non discriminatoires. Le graphisme, la forme et les contenus sont choisis et définis en fonction d'un accès le plus inclusif possible à la haute école.
- Les matériaux de communication, les sites Internet et brochures, etc. présentent une image non biaisée des réalités quotidiennes des études, et sont attentifs aux représentations normalisantes et à leurs effets. Les directions des hautes écoles assurent un suivi systématique et régulier de cette question.
- Des espaces d'échange réciproque sont créés pour le personnel directement en contact avec les personnes s'intéressant aux études, les candidat\_e\_s et les étudiant\_e\_s (donc pour les employé\_e\_s

des secrétariats des hautes écoles, des secrétariats d'études, des services de mobilité et de relations internationales, etc.). Par des formations continues régulières, ce personnel est sensibilisé aux effets des attributions et des normes explicites et implicites en fonction de catégories comme la classe sociale, le genre, la *race*/ethnicité, le handicap et l'âge au cours de la procédure de sélection et durant la suite des études, et propose une autoréflexion systématique à ce sujet. Ce travail de réflexion crée un ensemble de savoirs sur l'accueil et le conseil des personnes d'origines diverses, savoirs qui peuvent orienter des processus d'apprentissage institutionnel et de développement des hautes écoles. Les thématiques sont en particulier les effets des lieux et des horaires d'accueil, les directives des autorités, les possibilités de financement, les procédures et contraintes structurelles, la question des langues, les possibilités de traduction, l'implication des étudiant\_e\_s, etc.

2.

## Exigences financières envers les candidat\_e\_s et les étudiant\_e\_s

Un grand nombre de candidat\_e\_s et d'étudiant\_e\_s ne sont pas en mesure d'assumer les exigences financières des études dans une haute école d'art. Outre la présentation transparente des exigences en termes de finances, de permis de séjour et de contraintes administratives, il est donc nécessaire de prévoir des subventions et des aides à disposition des candidat\_e\_s et des étudiant\_e\_s. En outre les filières d'études tiennent explicitement compte des obligations des candidat\_e\_s et des étudiant\_e\_s en termes d'activité rémunérée et de charges familiales et garantissent des structures souples au cours des études.

- Les matériaux de communication, les sites Internet et brochures présentent une information complète, transparente et compréhensible en matière de finances, de statut de séjour et de contraintes administratives.
- Les hautes écoles réexaminent systématiquement et régulièrement les exigences financières nécessaires dans le cadre de la procédure d'admission et au cours des études, afin d'éviter l'exclusion de certains groupes sociaux. Elles s'engagent auprès des autorités politiques compétentes en faveur de la suppression ou de la réduction des taxes d'inscription, d'examen et d'études.
- Les hautes écoles réexaminent systématiquement et régulièrement les exigences administratives (statut de séjour, visa, assurances, accès au logement et aux subventions) nécessaires dans le cadre de la procédure d'admission et au cours des études, afin d'éviter l'exclusion de certains groupes sociaux. Elles s'engagent auprès des autorités politiques compétentes en faveur d'une procédure si possible inclusive et soutient les étudiant\_e\_s au cours du processus en question.
- Les hautes écoles et les filières exploitent pleinement leurs possibilités d'exonération concernant les taxes. Pour cela elle s'informe et se réfère aux pratiques établies par diverses filières et orientations.
- Les filières structurent leurs offres de manière à tenir compte des obligations des candidat\_e\_s et des étudiant\_e\_s en termes d'activité rémunérée et de charges familiales. L'offre de filières d'études à temps partiel et de cours du soir est développée dans ce sens.

3.

### Critères, images de l'étudiant\_e et exigences liées aux études

Notre enquête a clairement montré que les procédures d'admission et les critères énoncés présentent en général un caractère ouvert et indéterminé. Toutefois ceci exige un effort de décryptage des exigences implicites, une situation qui favorise les candidat\_e\_s disposant du bagage de connaissances nécessaires, d'un réseau dans le champ des arts et de l'habitus considéré comme adéquat. Ces candidat\_e\_s sont alors perçu\_e\_s comme aptes à répondre aux exigences et aux normes du champ en question, ce qui donne lieu à une reproduction des normativités institutionnelles. Par ailleurs, d'autres candidat\_e\_s sont inclus\_es au titre d'une origine et d'une expérience de vie différente que les hautes écoles qualifient d'« enrichissement », ce qui revient à une instrumentalisation et appropriation institutionnelle. Au vu des politiques d'inclusion et d'exclusion des hautes écoles d'art suisses, une réflexion critique s'impose à propos des critères et des exigences en lien avec l'enseignement artistique supérieur actuel.

- Par des formations continues régulières, des conférences publiques et des ateliers, les responsables des filières et les membres des jurys sont sensibilisé\_e\_s aux effets des critères explicites et implicites, et aux images spécifiques de l'« étudiant\_e » en fonction de catégories comme le handicap, l'âge, la classe sociale, la *race*/ethnicité et le genre et sont formé\_e\_s à une autoréflexion systématique à ce sujet. La problématique de la reproduction normative et des pratiques inclusives est discutée et analysée à l'aide d'exemples tirés de la recherche. Chacun\_e questionne ses propres responsabilités et se construit une gestion consciente des tensions et défis identifiés. Le rapport final et les readers du projet *Art.School.Differences* ainsi que les matériaux élaborés sur cette base pour la formation continue peuvent être le point de départ d'une telle réflexion. Les hautes écoles mettent à disposition les ressources et les espaces institutionnels nécessaires.
- Dans le cadre d'une autoréflexion permanente, les directions des filières et les membres des jurys réexaminent les critères de sélection pour les différentes filières et orientations, réfléchissent à l'instance qui fixe ces critères et étudient les moyens de les communiquer avec le plus de transparence possible. Les attentes implicites à l'égard des candidat\_e\_s sont explicitement formulées. Les hautes écoles mettent à disposition les ressources et les espaces institutionnels nécessaires.
- Les critères d'évaluation des compétences sociales et discursives des candidat\_e\_s sont régulièrement et systématiquement réexaminés et revus, pour exclure les effets normalisants et les effets de préférence sociale.
- Par opposition aux nombreuses filières et orientations qui envisagent les travaux artistiques des candidat\_e\_s comme la manifestation d'une « aptitude individuelle », il s'agit de pluraliser et d'élargir l'idée de l'aptitude artistique, étant donné qu'il est devenu rarissime de réussir la procédure d'admission sans aide extérieure. Les hautes écoles et les filières se doivent d'autoriser les candidatures de groupes et de collectifs artistiques et aussi de communiquer aux personnes intéressées des critères clairs concernant le caractère collaboratif des études et le travail en groupe.



4.

## Procédures d'admission et leurs effets

Pour les hautes écoles et leurs acteurs\_trices, les procédures de sélection sont une composante essentielle de la conception de l'institution. Pour les enseignant\_e\_s et le personnel administratif, il s'agit de procédures lourdes qui demandent une concentration maximale durant de longues journées d'examen et qui représentent une charge de travail supplémentaire par rapport aux tâches ordinaires liées aux études. En outre, des directives institutionnelles contradictoires, entre le mandat pédagogique et les objectifs de visibilité internationale, pèsent sur la procédure de sélection. Pour faire des procédures d'admission une expérience d'apprentissage institutionnel, qui fasse évoluer les hautes écoles vers une diversité et une réflexivité critique, il est nécessaire de créer des espaces pour une réflexion systématique et régulière sur les questions d'inclusion et d'exclusion.

- Par des formations continues régulières, des conférences publiques et des ateliers, les responsables des filières et les membres des jurys sont sensibilisé\_e\_s aux effets des attributions et des normes explicites et implicites en fonction de catégories comme le handicap, l'âge, la classe sociale, la *race/* ethnicité et le genre dans le cadre des procédures d'admission, et sont formé\_e\_s à une auto-réflexion systématique à ce sujet. La problématique de la reproduction normative et des pratiques inclusives est discutée et analysée à l'aide d'exemples tirés de la recherche. Chacun\_e questionne ses propres responsabilités et se construit une gestion consciente des tensions et défis identifiés. Par cela les écoles reconnaissent également l'indispensabilité d'une présence de personnes issues de minorités dans le corps enseignant. Le rapport final et les readers du projet *Art.School.Differences* ainsi que les matériaux élaborés sur cette base pour la formation continue peuvent être le point de départ d'une telle réflexion. Les hautes écoles mettent à disposition les ressources et les espaces institutionnels nécessaires.
- Chaque candidat\_e reçoit un *feed-back* substantiel sur ses travaux présentés ou déposés au cours de la candidature afin que l'examen puisse devenir une expérience d'apprentissage explicite. Le *feed-back* est donné sous une forme non-codée et dans un style compréhensible pour les candidat\_e\_s. Les responsables des filières et les membres des jurys réexaminent systématiquement et régulièrement leur pratique de *feed-back*. Les hautes écoles mettent à disposition les ressources et les espaces institutionnels nécessaires.
- Dans le cadre d'une autoréflexion permanente, les directions des filières et les membres des jurys réexaminent les processus d'inclusion des candidat\_e\_s qui ne correspondent pas aux normes en termes de conditions physiques ou psychiques, qui ont une origine migrante ou un parcours de formation non linéaire. Leur rôle est aussi d'assurer que les structures institutionnelles et les processus au cours des études présentent un caractère inclusif.
- Dans un esprit d'« internationalisation à la maison », les étudiant\_e\_s ayant une expérience migrante sont particulièrement pris\_e\_s en considération et encouragé\_e\_s dans le cadre des efforts déployés par les hautes écoles pour s'internationaliser.

- L'appréciation des performances artistiques, les entretiens de motivation et les autres étapes des procédures d'admission tiennent compte des divers contextes socioéconomiques et culturels ainsi que des différents parcours et capitaux des candidat\_e\_s, qui sont évalués au vu de ces éléments au sens de la « pédagogie rationnelle » (Rieger-Ladich, 2011).
- Les responsables des filières et les membres des jurys réexaminent régulièrement la composition des commissions d'admission, et notamment l'intégration d'étudiant\_e\_s et d'expert\_e\_s externes dans ces commissions, en ce qui concerne les effets sur la sélection des candidat\_e\_s

5.

## Programmes d'études et conditions régnant durant les études

Nos analyses décrivent comment les autoreprésentations institutionnelles, les procédures d'admission et les « auto-sélections » subséquentes sont structurellement liées aux conditions et programmes d'études. Au-delà des procédures d'admission en tant que telles, une réflexion de fond s'impose donc également sur les programmes d'études. Le travail réflexif sur les questions de présentation et de représentation de *l'autre*, sur le caractère conflictuel des relations d'échange globales et sur les rapports de pouvoir dans les champs de l'art et de la culture est appelé à devenir un élément central des programmes d'études de toutes les filières et orientations. Les hautes écoles sont invitées à développer des outils didactiques spécifiques pour l'enseignement artistique, à partir des approches pédagogiques existantes en termes d'analyse du pouvoir.

- Par des formations continues régulières, des conférences publiques et des ateliers, les enseignant\_e\_s sont sensibilisé\_e\_s aux effets des attributions et des normes explicites et implicites en fonction de catégories comme la *race*/ethnicité, le handicap, l'âge, la classe sociale et le genre dans le cadre des études, et sont formé\_e\_s à une autoréflexion systématique à ce sujet. La problématique de la reproduction normative et des pratiques inclusives est discutée et analysée à l'aide d'exemples tirés de la recherche. Chacun\_e questionne ses propres responsabilités et se construit une gestion consciente des tensions et défis identifiés. Le rapport final et les readers du projet *Art School Differences* ainsi que les matériaux élaborés sur cette base pour la formation continue peuvent être le point de départ d'une telle réflexion. Les hautes écoles mettent à disposition les ressources et les espaces institutionnels nécessaires.
- Les programmes d'études sont systématiquement et régulièrement réexaminés sous l'angle de la compatibilité avec les objectifs institutionnels en termes d'égalité des chances et de diversité, au-delà de la simple dichotomie femmes–hommes. Les bibliographies, les références artistiques et les répertoires musicaux et littéraires sont régulièrement réexaminés, avec pour but d'interpeller, de refléter et de reconnaître explicitement y compris des positions jusqu'ici minoritaires en termes de classe sociale, de genre, de *race*/ethnicité, d'âge ou de handicap. Divers outils didactiques spécifiques sont développés à partir des approches pédagogiques existantes sur la migration

(Mecheril et al., 2010), sur l'interculture (Terkessidis, 2010) et sur la *Critical diversity literacy* (Steyn, 2015) pour être utilisés dans les enseignements.

- Les programmes d'études évitent d'utiliser un vocabulaire normatif ou s'attachent à décrypter un tel vocabulaire le cas échéant. La réflexion critique sur les exigences, les attributions et les normes institutionnelles et spécifiques au champ en ce qui concerne les études dans les hautes écoles d'art est intégrée aux programmes d'étude, et devient le point de départ d'une pratique autoréflexive.
- Du fait de l'intérêt porté par les étudiant\_e\_s aux « autres cultures », aux questions de connectivité universelle et d'internationalisation des arts, il est nécessaire que les hautes écoles développent des bases solides en sociologie et en sciences humaines. Les hautes écoles veillent à ce que le travail autoréflexif sur les conséquences des rapports de pouvoir mondiaux historiquement constitués, sur les formes de représentation coloniale et impériale du Sud global et sur les aspects de diversité sociale devienne une composante essentielle des programmes d'études.
- L'appréciation des « progrès artistiques », les examens et les formats d'enseignements tiennent compte des divers contextes socioéconomiques et culturels ainsi que des différents parcours des candidat\_e\_s, qui sont évalués au vu de ces éléments au sens de la « pédagogie rationnelle » (Rieger-Ladich, 2011).

## 6.

### **Directions, instances et administrations des hautes écoles : politiques et processus de participation démocratique et inclusive**

Pour une ouverture démocratique et un enseignement artistique supérieur inclusif, il est impératif que les décideurs\_euses, les instances des hautes écoles et les différents domaines organisationnels soient pleinement acquis\_e\_s à cette idée et en fassent un élément central de leur action. Les structures, déroulements et processus institutionnels doivent être repensés et réexaminés sous le signe de la participation et de la démocratisation. Ceci implique également une remise en question des idées institutionnelles sur « la sélection des meilleur\_e\_s » et des stratégies d'excellence comme objectifs stratégiques de l'enseignement artistique supérieur.

- Par des formations continues régulières, des conférences publiques et des ateliers, les directions, les cadres et le personnel administratif des hautes écoles sont sensibilisé\_e\_s aux effets des attributions et des normes explicites et implicites en fonction de catégories comme la classe sociale, le genre, la *race*/ethnicité, le handicap et l'âge, et sont formé\_e\_s à une autoréflexion systématique à ce sujet. La problématique de la reproduction normative et des pratiques inclusives est discutée et analysée à l'aide d'exemples tirés de la recherche. Chacun\_e questionne ses propres responsabilités et se construit une gestion consciente des tensions et défis identifiés. Par cela les écoles reconnaissent également l'indispensabilité d'une présence de personnes issues de minorités dans le corps

enseignant. L'objectif est l'élaboration et la formulation de directives contraignantes pour la haute école dans son ensemble et ses filières. Le rapport final et les readers du projet *Art.School.Differences* ainsi que les matériaux élaborés sur cette base pour la formation continue peuvent être le point de départ d'une telle réflexion. Les hautes écoles mettent à disposition les ressources et les espaces institutionnels nécessaires.

- Les hautes écoles réexaminent systématiquement et régulièrement leurs procédures administratives, dans un esprit de *monitoring* général de la diversité, au-delà de la simple dichotomie femmes–hommes, pour éviter l'exclusion de certains groupes sociaux. Les catégories des données relevées et la conception du *monitoring* de la diversité se basent sur les standards des recherches sociologiques anti-discriminatoires actuelles.
- Les exigences d'équité, de diversité – au-delà de la simple dichotomie femmes-hommes – et de justice en matière de formation ne doivent plus être perçues comme des critères « étrangers à l'organisation », mais au contraire comme des points de départ essentiels pour l'action institutionnelle. Les directives et consignes nécessaires pour donner une place à des membres issues de minorités (corps enseignant tout comme étudiant\_e\_s et collaborateurs\_trices de l'administration) sont élaborées en dialogue avec les groupes appartenant aux hautes écoles, et sont régulièrement réexaminées.
- La responsabilité d'assumer les questions de participation inégalitaire en fonction du genre, de la classe sociale, de la *race*/ethnicité, de la corporéité et de l'âge ne peut pas être reportée sur les services de l'égalité et de la diversité, dont l'assise institutionnelle est faible et qui manquent souvent de ressources. La confrontation aux catégories mentionnées et à leurs effets sur les procédures d'admission, sur les études et sur les programmes d'études doit au contraire devenir un élément essentiel du développement institutionnel des hautes écoles et de la qualité.
- Les décideurs\_euses, les instances et les personnes impliquées dans les stratégies, les discours et les projets d'internationalisation sont sensibilisé\_e\_s aux rapports de pouvoir actuels et historiquement construits, ainsi qu'aux représentations coloniales et impériales du « Sud ». Les projets d'internationalisation déploient des formes d'interaction et de collaboration qui permettent de remettre en question les structures de pouvoir régissant le centre et la périphérie et de viser à un échange égalitaire offrant des possibilités réciproques de participation, de développement et de transformation à travers la coopération.
- Les stratégies et projets d'internationalisation tiennent compte de la diversité sociétale des populations vivant dans les villes d'implantation des hautes écoles (internationalisation à la maison), en promouvant en particulier les projets et les formats d'internationalisation qui visent à ouvrir et à élargir l'enseignement artistique supérieur aux groupes sociaux auquel il ne s'adressait pas. D'autre part ces stratégies et projets d'internationalisation s'ouvrent à une prise de conscience sur les structures de reconnaissance globales qui s'inscrivent dans des rapports de pouvoir inégaux. L'internationalisation se met au service de formes d'échange et de coopération qui subvertissent les

délimitations entre le centre et la périphérie, pour les remplacer par un *échange égalitaire* avec une participation, une évolution et une transformation *réciproque* à travers la coopération. Une compétence décisionnelle partagée et égalitaire quant à la gestion et à la distribution des moyens financiers, et quant à la définition des contenus et objectifs des projets, est un élément crucial.

- Les hautes écoles créent un bureau d'information et de plaintes permanent et indépendant, dédié aux questions d'inégalité de traitement et de discrimination.



# Bibliographie



- Adajania, Nancy (2013), *Globalism before Globalization. The Ambivalent Fate of Triennale India*, dans Shanay Jhaveri (ed.), *Western Artists and India : Creative Inspirations in Art and Design*. London/ Bombay : Thames and Hudson & The Shoestring Publisher, pp.168–85.
- Adelman, Clem (1993), *Kurt Lewin and the Origins of Action Research*, dans *Educational Action Research* 1(1), pp.7–24.
- Adolphe, Jean-Marc (2012), *Les écoles d’art à la sauce de Bologne. Etat des lieux*, dans *Mouvement* 65, pp.35–39.
- Ahmed, Sara (2000), *Strange Encounters : Embodied Others in Post-Coloniality*, London/ New York : Routledge.
- Ahmed, Sara (2012), *On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life*, Durham/ London : Duke University Press.
- Ahmed, Sara/ Hunter, Shona/ Kilic, Sevgi/ Swan, Elaine/ Turner, Lewis (2006), *Race, Diversity and Leadership in the Learning and Skills Sector. Final Report*, Lancaster : Lancaster University.
- Alexander, Claire/ Arday, Jason (2015), *Aiming Higher. Race, Inequality and Diversity in the Academy*, London : Runnymede.
- Anderson, Benedict (1983), *Imagined Communities : Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London/ New York : Verso.
- Annfelt, Trine (2003), *Jazz as Masculine Space*. En ligne : <http://kjonnsforskning.no/en/2003/07/jazz-masculine-space> (dernier recours : 14.06.2016).
- Anthias, Floya (2008), *Thinking through the Lens of Translocational Positionality : An Intersectionality Frame for Understanding Identity and Belonging*, dans *Translocations : Migration and Social Change* 4(1), pp.5–20.
- Appiah, Kwame Anthony (1992), *In my Father’s House : Africa in the Philosophy of Culture*, New York/ Oxford : Oxford University Press.
- Apple, Michael W. (1975), *The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict*, dans William F. Pinar (ed.), *Curriculum Theorizing : The Reconceptualists*, Berkeley : McCutchan, pp.95–119.
- Aratnam, Ganga Jey (2012), *Hochqualifizierte mit Migrationshintergrund. Studie zu möglichen Diskriminierungen auf dem Schweizer Arbeitsmarkt*, Basel : edition gesowip.

- Arndt, Susan (2005), *Mythen des weissen Subjekts : Verleugnung und Hierarchisierung von Rassismus*, dans Id./ Maureen Maisha Eggers/ Grada Kilomba/ Peggy Piesche (ed.), *Mythen, Masken, Subjekte. Kritische Weisheitsforschung in Deutschland*, Münster : Unrast, pp.340–462.
- Arum, Richard/ Gamoran, Adam/ Shavit, Yossi (2007), *More Inclusion than Diversion : Expansion, Differentiation, and Market Structure in Higher Education*, dans Richard Arum/ Adam Gamoran/ Yossi Shavit (ed.), *Stratification in Higher Education*, Stanford University Press, pp.1–35.
- Attia, Iman/ Köbsell, Swantje/ Prasad, Nivedita (ed.) (2015), *Dominanzkultur Reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*, Bielefeld : transcript.
- Banks, Mark/ Oakley, Kate (2016), *The Dance Goes on Forever ? Art Schools, Class and UK Higher Education*, dans *International Journal of Cultural Policy* 22(1), pp.41–57.
- Barret, James (1996), *World Music Nation and Postcolonialism*, dans *Cultural Studies* 10(2), pp.237–47.
- Bartsch, Cornelia (2016), « Grenzfiguren » : Geschlecht, Ethnizität und Subjekt in der deutschen Musikwissenschaft und -Ästhetik. 1800–1900, dans Britta Sweers (ed.), *Grenzgänge : Gender, Ethnizität und Klasse als Wissenskategorien der Musikwissenschaft*, Oldenburg : Olms, pp.1–24.
- Battersby, Christine (1989), *Gender and genius. Towards a feminist aesthetics*, London : The Women's Press.
- Baumhoff, Anja (2001), *The gendered world of the Bauhaus : The politics of power at the Weimar Republic's premier art institute, 1919-1932*, Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Beaufaÿs, Sandra/ Moser, Valerie (2013), *Künstlerisches Feld und individuelle Kreativität*, dans Anna Brake/ Helmut Bremer (ed.), *Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen*, Weinheim/ Basel : Beltz Juventa, pp.228–54.
- de Beauvoir, Simone (1976), *Le deuxième sexe*. 2ème édition, Paris : Gallimard.
- Beck, Michael/ Jäpel, Franziska/ Becker, Rolf (2010), *Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten*, dans Gudrun Quenzel/ Klaus Hurrelmann (ed.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, Wiesbaden : VS, pp.313–40.
- Beck, Ulrich (1994), *Jenseits von Klasse und Stand ?*, dans Elisabeth Beck-Gernsheim (ed.), *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*, Frankfurt am Main : Suhrkamp, pp.43–60.

- Becker, Howard Saul (1982), *Art Worlds*, Berkeley/ Los Angeles/ London : University of California Press.
- Becker, Rolf (2013), *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit in der Schweiz*, dans *Revue suisse de l'éducation* 35(3), pp.405-13.
- Becker, Rolf/ Jäpel, Franziska/ Beck, Michael (2011), *Statistische und institutionelle Diskriminierung von Migranten im Schweizer Schulsystem. Oder : Werden Migranten oder bestimmte Migrantengruppen in der Schule benachteiligt ?*, Bern : Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Bern. En ligne : <http://edudoc.ch/record/96257/files/DiskriminierungMigrantenSchweiz.pdf> (dernier recours : 14.06.2016).
- Belting, Hans/ Buddensieg Andrea (ed.) (2009), *The Global Art World. Audiences, Markets, and Museums, Ostfildern* : Hatje Cantz.
- Berg, Eberhard/ Fuchs, Martin (1993), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*, Frankfurt am Main : Suhrkamp.
- Best, Henning/ Wolf, Christof (2010), *31 Logistische Regression*, dans Henning Best/ Christof Wolf (ed.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*, Wiesbaden : VS, pp.827-54.
- Bhabha, Homi (1984), *Of Mimicry and Man : The Ambivalence of Colonial Discourse*, dans *October* 28 (Spring), pp.125-33.
- Bhagat, Dipti/ O'Neill, Peter (2011), *Inclusive Practices, Inclusive Pedagogies. Learning from Widening Participation Research in Art and Design Higher Education*, London : National Arts Learning Network.
- Binnie, Jon/ Skeggs, Beverley (2004), *Cosmopolitan Knowledge and the Production and Consumption of Sexualized Space : Manchester's Gay Village*, dans *The Sociological Review* 52(1), pp.39-61.
- Bippus, Elke (2007), *Kurzer Abriss einer Geschichte der Akademien*, dans Elke Bippus (ed.), *Künstler in der Lehre*, Hamburg : Philo & Philo Fine Arts, pp.297-328.
- Blasius, Jörg (2010), *Korrespondenzanalyse*, dans Christof Wolf/ Henning Best (ed.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*, Wiesbaden : VS, pp.367-89.
- Blasius, Jörg/ Schmitz, Andreas (2013), *Sozialraum- und Habituskonstruktion. Die Korrespondenzanalyse in Pierre Bourdieus Forschungsprogramm*, in Alexander Lenger/ Christian Schneickert/ Florian Schumacher (ed.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*, Wiesbaden : Springer, pp.201-18.

- Blasius, Jörg/ Schmitz Andreas (2014), *Empirical Construction of Bourdieu's Social Space*, dans Jörg Blasius/ Michael Greenacre (ed.), *Visualization and Verbalization of Data*, Abingdon : Chapman & Hall/ CRC, pp.205–22.
- Bloch, Roland/ Gut, Marion/ Klebig, Katja/ Mitterle, Alexander (2015), *Die Auswahl der Besten ? Auswahlverfahren an sich stratifizierenden Einrichtungen und Programmen im Hochschulbereich*, dans Werner Helsper/ Heinz-Hermann Krüger (ed.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von „Exklusivität“ in selektiven Bildungsinstitutionen*, Wiesbaden : Springer, pp.185–209.
- Bochet, Henri (1935), *Le conservatoire de musique de Genève : Son histoire de 1835 à 1935*, Genève : s. n.
- Borer, Kathrin/ Dätwyler, Brigitte/ Henke, Silvia/ Niehaus, Susanna (2009), *Frauen und Männer auf der Kunstlaufbahn : Ein Forschungsbericht zur sozialen Situation von Abgängerinnen und Abgängern der Kunsthochschule Luzern*, Luzern : interact.
- Bourdieu, Pierre (1977), *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1984), *Distinction. A social critique of the judgement of taste*, London : Routledge.
- Bourdieu, Pierre (1987), *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt am Main : Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993), *The Field of Cultural Production*, New York : Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1997), *Die Männliche Herrschaft*, dans Irene Dölling/ Beate Kraus (ed.), *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis*, Frankfurt am Main : Suhrkamp, pp.153–217.
- Bourdieu, Pierre (1998), *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris : Le Seuil.
- Bourdieu, Pierre (2001), *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*, Frankfurt am Main : Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2004), *Der Staatsadel*, Konstanz : UVK.
- Bourdieu, Pierre/ Boltanski, Luc/ de Saint Martin, Monique/ Maldidier-Pargamin, Pascale (1981), *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht*, Frankfurt am Main : Europäische Verlagsanstalt.

- Bourdieu, Pierre/ Darbel, Alain (2006), *Die Liebe zur Kunst. Europäische Kunstmuseen und ihre Besucher*, Konstanz : UVK.
- Bourdieu, Pierre/ Passeron, Jean-Claude (1964), *Les héritiers : Les étudiants et la culture*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre/ Passeron, Jean-Claude (1970), *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre/ Passeron, Jean-Claude (1971), *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, Stuttgart : Ernst Klett.
- Bourdieu, Pierre/ Passeron, Jean-Claude (2007), *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur*, Konstanz : UVK.
- Bourdieu, Pierre/ Wacquant, Loïc (1996), *Reflexive Anthropologie*, Frankfurt am Main : Suhrkamp.
- Brändli, Sebastian (2010), *Kunsthochschulen – ein Topos ? Einige Argumente für eine bildungspolitische Alleinstellung*, dans KHS Konferenz Kunsthochschulen Schweiz (ed.), *Kongressunterlagen*, Bern : Konferenz Kunsthochschulen Schweiz.
- Braun, Dietmar/ Merrien, François-Xavier (1999), *Towards a New Model of Governance for Universities ? A Comparative View*, London : Jessica Kingsley.
- Bremer, Helmut/ Teiwes-Kügler, Christel (2010), *Typenbildung in der Habitus- und Milieuforschung : Das soziale Spiel durchschaubarer machen*, dans Jutta Ecarius/ Burkhard Schäffer (ed.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Perspektiven qualitativer Biographie- und Bildungsforschung*, Opladen : Budrich, pp.251-76.
- Broden, Anne/ Mecheril, Paul (2007), *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*, Düsseldorf : IDA-NRW.
- Broden, Anne/ Mecheril, Paul (2010), *Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen*, dans Anne Broden/ Paul Mecheril (ed.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*, Bielefeld : transcript, pp.7-23.
- Buchholz, Larissa (2008), *Feldtheorie und Globalisierung*, dans Beatrice von Bismarck/ Therese Kaufmann/ Ulf Wuggenig (ed.), *Nach Bourdieu : Visualität, Kunst, Politik*, Wien : Turia + Kant, pp.211-38.
- Buchholz, Larissa/ Wuggenig, Ulf (2012), *Kunst und Globalisierung*, dans Heike Munder/ Ulf Wuggenig (ed.), *Das Kunstfeld. Eine Studie über Akteure und Institutionen der zeitgenössischen Kunst*, Zürich : JRP Ringier, pp.163-88.

- Burke, Penny Jane/ McManus, Jackie (2009), *Art for a Few. Exclusion and misrecognition in art and design higher education admissions*, London : National Arts Learning Network.
- Buscatto, Marie (2004), *De la vocation artistique au travail musical : Tensions, compromis et ambivalences chez Les musiciens de Jazz*, dans *Sociologie de l'Art* 3/ 2004, pp.35-56.
- Buscatto, Marie (2014), *Artistic Practices as Gendered Practices. Ways and Reasons*, dans Tasos Zemblyas (ed.), *Artistic Practices. Social Interactions and Cultural Dynamics*, London/ New York : Routledge, pp.44-55.
- Buyssens, Danielle (2008), *La question de l'art à Genève du cosmopolitisme des lumières au romantisme des nationalités*, Genève : La Baconnière Arts.
- Campbell, Fiona Kumari (2009), *Contours of Ableism : The Production of Disability and Abledness*, Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Campos, Rémy (2003), *Instituer la musique : Les premières années du conservatoire de musique de Genève : (1835-1859)*, Genève : Université-Conservatoire de musique.
- Castro Varela, María do Mar (2005), *Interkulturelle Vielfalt, Wahrnehmung, und Selbstreflexion aus psychologischer Sicht*, en ligne : [http://www.graz.at/cms/dokumente/10023890\\_415557/0a7c3e13/InterkulturelleVielfalt,WahrnehmungundSelbstreflexion.pdf](http://www.graz.at/cms/dokumente/10023890_415557/0a7c3e13/InterkulturelleVielfalt,WahrnehmungundSelbstreflexion.pdf) (dernier recours : 14.06.2016).
- Castro Varela, María do Mar/ Dhawan, Nikita (2011), *Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung*, Berlin : LIT.
- Castro Varela, María do Mar/ Dhawan, Nikita (2009), *Europa provinzialisieren? Ja, bitte! Aber wie?!*, dans *femina politica* 13(2), pp.9-18.
- Castro Varela, María do Mar/ Mecheril, Paul (2010), *Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz ? Herrschaftskritische und Identitätsskeptische Anmerkungen*, dans Alfred Schäfer/ Christiane Thompson (ed.), *Anerkennung*, Paderborn : Schöningh, pp.89-118.
- Chakrabarty, Dipesh (2000), *Provincializing Europe : Postcolonial Thought and Historical Difference*, Princeton : Princeton University Press.
- Clark, Burton R. (1960), *The 'Cooling-Out' Function in Higher Education*, dans *American Journal of Sociology* 65(6), pp.569-76.
- Clark, Burton R. (1980), *The 'Cooling Out' Function Revisited*, dans *New Directions for Community Colleges* 8(4), pp.15-32.



- Clausen, Sten-Erik (1998), *Applied Correspondence Analysis. An Introduction*, Thousand Oaks/ London/ New Delhi : Sage.
- Conrad, Sebastian/ Randeria, Shalini (ed.) (2002), *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main : Campus.
- Cornell, Stephen/ Hartmann, Douglas (2007), *Ethnicity and Race : Making Identities in a Changing World*, Thousand Oaks : Pine Forge.
- Coronil, Fernando (2002), *Jenseits des Okzidentalismus. Unterwegs zu nichtimperialen geohistorischen Kategorien*, dans Sebastian Conrad/ Shalini Randeria (ed.), *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main : Campus, pp.177–218.
- Criblez, Lucien (2001), *Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung – am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er-Jahren*, dans *Revue suisse de l'éducation* 1, pp.95–118.
- Cunningham, Kiran/ McKinney, Hannah (2010), *Towards the Recognition and Integration of Action Research and Deliberative Democracy*, dans *Journal of Public Deliberation* 6(1) : Art. 3.
- Czollek, Leah Carola/ Perko, Gudrun/ Weinbach, Heike (2007), *Radical Diversity im Zeichen von Social Justice*, dans María do Mar Castro Varela/ Nikita Dhawan (ed.), *Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung*, Berlin : LIT, pp.1–18.
- Davis, Ben (2015), *Why Are There Still So Few Successful Female Artists ?*, dans *Artnet News*, 23. Juni, en ligne : <https://news.artnet.com/market/female-artists-pay-gap-307951> (dernier recours : 14.06.2016).
- Davis, Lennard J. (1995), *Enforcing Normalcy : Disability, Deafness, and the Body*, New York/ London : Verso.
- Dederich, Markus (2006), *Exklusion*, dans Markus Dederich/ Heinrich Greving/ Christian Mürner et al. (ed.), *Inklusion statt Integration ? Heilpädagogik als Kulturtechnik*, Giessen : Psychosozial, pp.11.
- Degele, Nina (2008), *Gender/ Queer Studies. Eine Einführung*, Paderborn : Wilhelm Fink.
- Degele, Nina/ Winker, Gabriele (2011), *Intersektionalität als Beitrag zu einer gesellschaftstheoretisch informierten Ungleichheitsforschung*, dans *Berliner Journal für Soziologie* 21(1), pp.69–90.
- Der Spiegel (1979), *Pauker und Trompeter*, dans *Der Spiegel* 31, pp.49–50.

- Diawara, Manthia (1988), *Black Spectatorship : Problems of Identification and Resistance*, dans *Screen* 29(4), pp.66–79.
- Dibben, Nicola (2006), *The socio-cultural and learning experiences of music students in a British university*, dans *British Journal of Music Education* 23(1), pp.91–116.
- Dietze, Gabriele/ Brunner, Claudia/ Wenzel, Edith (ed.) (2009), *Kritik des Okzidentalismus : Transdisziplinäre Beiträge zu (Neo-)Orientalismus und Geschlecht*, Bielefeld : transcript.
- DiMaggio, Paul J./ Powell, Walter W. (1983), *The iron cage revisited : Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields*, dans *American Sociological Review* 48(2), pp.147–60.
- Dimitrova, Petja/ Egermann, Eva/ Kretschmann, Andrea/ Linortner, Christina/ Messinger, Irene/ Neuhold, Petra/ Scheibelhofer, Paul/ von Osten, Marion (2010), *Unistreik – Wissen – Macht. Umkämpfte Wissensproduktion, (kritische) Migrationsforschung und das Recht auf Mobilität im Bologna-Prozess*, dans *Creating Worlds*, en ligne : <http://eipcp.net/projects/creatingworlds/dimitrovaetal/de/print> (dernier recours : 14.06.2016).
- DiPrete, Thomas A./ Eirich, Gregory M. (2006), *Cumulative advantage as a mechanism for inequality : A review of theoretical and empirical developments*, dans *Annual Review of Sociology* (32), pp.271–97.
- Doerne, Andreas (2015), *Wohin mit dem musikalischen Erbe? Über die Unmöglichkeit der Verwaltung des Unverwaltbaren lebendiger Kunst*, dans *üben & musizieren*, dans *Zeitschrift für Instrumentalpädagogik und musikalisches Lernen* 23(2), pp.6–11.
- Doytcheva, Milena (2015), *Politiques de la diversité. Sociologie des discriminations et des politiques antidiscriminatoires au travail*, Bruxelles : Peter Lang.
- Duru-Bellat, Marie (1995), *Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La 'causalité du probable' et son interprétation sociologique*, dans *L'Orientation scolaire et professionnelle* 24, pp.69–86.
- Egermann, Eva/ Arzmann, Doris (2015), *Cyborg Exits im Klassenzimmer*, dans *Art Education Research* 10. En ligne : [https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2015/10/AER10\\_arzmann\\_eger.pdf](https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2015/10/AER10_arzmann_eger.pdf) (dernier recours : 28.06.2016)

- Eggers, Maureen Maisha (2005), *Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der kritischen Weisseinsforschung in Deutschland. Zur Aktualität und Normativität diskursiver Vermittlungen von hierarchisch aufeinander bezogenen rassifizierten Konstruktionen*, dans Susan Arndt/ Maureen Maisha Eggers/ Grada Kilomba/ Peggy Piesche (ed.), *Mythen, Masken, Subjekte. Kritische Weisseinsforschung in Deutschland*, Münster : Unrast, pp.56–72.
- Eggers, Maureen Maisha (2010), *Anerkennung und Illegitimierung. Diversität als marktförmige Regulierung von Differenzmarkierung*, dans Anne Broden/ Paul Mecheril (ed.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*, Bielefeld : transcript, pp.59–85.
- Eggers, Maureen Maisha/ Arndt, Susan/ Kilomba, Grada/ Piesche, Peggy (ed.) (2005) : *Mythen, Masken, Subjekte. Kritische Weisseinsforschung in Deutschland*, Münster : Unrast.
- Eidenbenz, Michael (2014), *Bürgerstock-Konferenz, 10. Januar 2014*, en ligne : <http://www.buergenstock-konferenz.ch/images/pdf/Buergenstock-2014-ME.pdf> (dernier recours : 14.06.2016).
- El-Tayeb, Fatima (2001), *Schwarze Deutsche : Der Diskurs um «Rasse» und nationale Identität 1890–1933*, Frankfurt am Main : Campus.
- El-Tayeb, Fatima (2011), *Queering ethnicity in postnational Europe*, Minneapolis/ London : University of Minnesota Press.
- Enwezor, Okwui (2004), *Mega-Exhibitions and the Antinomies of a Transnational Global Form*, dans *Manifesta Journal* 2, pp.94–119.
- Erel, Umut/ Haritaworn, Jinthana/ Gutiérrez Rodríguez, Encarnación/ Klesse, Christian (2007) : *Intersektionalität oder Simultaneität ?! — Zur Verschränkung und Gleichzeitigkeit Mehrfacher Machtverhältnisse — Eine Einführung*, dans Jutta Hartmann/ Christian Klesse/ Peter Wagenknecht/ Bettina Fritzsche/ Kristina Hackmann (ed.), *Heteronormativität*, Wiesbaden : VS, pp.239–50.
- Fabian, Johannes (1983), *Chapter 1 : Time and the Emerging Other*, dans *Time and the Other : How Anthropology Makes its Object*, New York : Columbia University Press, pp.1–35.
- Fabian, Johannes (1990), *Presence and Representation : The Other and Anthropological Writing*, dans *Critical Inquiry* 16(4), pp.753–72.
- Fals-Borda, Orlando/ Rahma, Mohammad Anisur (1991), *Action and Knowledge. Breaking the Monopoly with Participatory Action Research*, New York : Apex Press.

- von Fellenberg, Valentine (2006), Die nicht realisierte Schweizerische Kunstakademie, dans Schweizerisches Institut für Kunstwissenschaft (ed.), *Das Kunstschaffen in der Schweiz 1848–2006*, Bern/ Zürich : Benteli, pp.247–58.
- von Fellenberg, Valentine (2016), *Grenzüberschreitungen und Akademiefiasko : Hans Jakob Oeri und das Schweizer Kunstschaffen im 19. Jahrhundert*, Berlin : De Gruyter.
- Flick, Uwe (2007), *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage*, Reinbek bei Hamburg : Rowohlt.
- Foroutan, Naika/ Canan, Coşkun/ Arnold, Sina/ Schwarze, Benjamin/ Beigang, Steffen/ Kalkum, Dorina (2014), *Deutschland Postmigrantisch I. Gesellschaft, Religion, Identität. Erste Ergebnisse*, Berlin : Berliner Instituts für empirische Integrations- und Migrationsforschung.
- Friese, Susanne (2012), *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*, London : Sage.
- Fritz, Martin (2016), Der weisseste Job ist Kurator! Diversity in New York, dans *ArtMagazine*, 8. Februar 8, pp.2–3. En ligne : <http://www.artmagazine.cc/content92550.html> (dernier recours : 14.06.2016).
- Galodé, Gilles (1994), Les écoles d'art en France. Évolution des structures d'offre et des effectifs, dans *Les Cahiers de l'Irèdu* 57.
- Galodé, Gilles/ Michaut, Christophe (2003), Le cheminement des étudiants dans les écoles supérieures d'art, dans *Revue française de pédagogie* 143, pp. 79–89.
- Gardner, Anthony/ Green, Charles (2013), Biennials of the South on the Edges of the Global, dans *Third Text* 27(4), pp.442–55.
- Gaztambide-Fernández, Rubén/ VanderDussen, Elena/ Cairns, Kate (2012), “The Mall” and “the Plant” : Choice and the Classed Construction of Possible Futures in Two Specialized Arts Programs, dans *Education and Urban Society* 46(1), pp.1–26.
- Geiling, Heiko (2014), Soziale Milieus mit Migrationshintergrund. Ein Beitrag aus der Perspektive der politischen Soziologie Pierre Bourdieus, dans Peter Isenböck/ Linda Nell/ Joachim Renn (ed.), *Die Form des Milieus : Zum Verhältnis von gesellschaftlicher Differenzierung und Formen der Vergemeinschaftung*, Weinheim : Beltz, pp.279–88.
- Geissler, Rainer (2005), Die Metamorphose der katholischen Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen, dans Peter A. Berger/ Heike Kahlert (ed.), *Institutionalisierte Ungleichheiten : Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, München : Juventa, pp.71–100.

- Gilroy, Paul (1990), *Art of Darkness : Black Art and the Problem of Belonging to England*, dans *Third Text* 4(10), pp.45–52.
- Gisler, Priska/ Kurath, Monika (2015), *Architecture, design et arts visuels : Les transformations des disciplines après la réforme de Bologne*, dans Adriana Gorga/ Jean-Philippe Leresche (ed.), *Disciplines académiques en transformation : entre innovation et résistance*, Paris : Editions des Archives Contemporaines, pp.165–79.
- Glaser, Barney G./ Strauss, Anselm L. (1998), *Grounded Theory. Strategien Qualitativer Forschung*, Bern : Huber.
- Glauser, Andrea (2009), *Verordnete Entgrenzung. Kulturpolitik, Artist-in-Residence-Programme und die Praxis der Kunst*, Bielefeld : transcript.
- Glauser, Andrea (2011), *Markterfolg und künstlerische Identität. Untersuchungen zum Kunstfeld der Gegenwart*, dans Paul-André Jaccard/ Sébastien Guex (ed.), *Le marché de l'art en Suisse. Du XIXe siècle à nos jours*, Zürich : SIK-ISEA, pp.301–16.
- Goffman, Erving (1961), *Encounters : Two Studies in the Sociology of Interaction*, Indianapolis : Bobbs-Merrill.
- Goldman, Robert (1992), *Reading Ads Socially*, London/ New York : Routledge.
- Gomolla, Mechthild (2010a), *Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem*, dans Ulrike Hormel/ Albert Scherr (ed.), *Diskriminierung – Grundlagen und Forschungsergebnisse*, Wiesbaden : VS, pp.61–93.
- Gomolla, Mechthild (2010b), *Schulqualität und Schulentwicklung im sprachlich-kulturell heterogenen Umfeld*, dans Petra Hanke/ Gudrun Möwes-Butschko/ Anna Katharina Hein/ Detlef Berntzen/ Andree Thielges (ed.), *Anspruchsvolles Fördern in der Grundschule*, Münster/ New York : Waxmann, pp.121–35.
- Gomolla, Mechthild/ Radtke, Frank-Olaf (2009), *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Wiesbaden : VS.
- Gonon, Philipp (2013), *Berufsmaturität als Reform – Hybris oder Erfolgsstory*, dans Philipp Gonon/ Markus Maurer (ed.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz*, Bern : HEP, pp.119–45.
- Gotz, Irene/ Wittel, Andreas (2000), *Arbeitskulturen im Umbruch. Zur Ethnographie von Arbeit und Organisation*, Münster : Waxmann.

- Gracia, Juan-Manuel (1985), *Histoire et évolution de l'enseignement des beaux-arts à Genève : Approche Pédagogique*, Genève : Editions personnelles.
- Greenacre, Michael (2007), *Correspondence Analysis in Practice*. 2nd ed., Boca Raton/ London/ New York : Chapman & Hall/ CRC.
- Greenacre, Michael (2010), *Biplots in Practice*, Bilbao : Fundación BBVA.
- Greenacre, Michael/ Primicerio Paul (2013), *The Four Corners of Multivariate Analysis*, dans *Multivariate Analysis of Ecological Data*, Bilbao : Fundación BBVA, pp.25-33.
- Griener, Pascal/ Jaccard, Paul-André (2014), *Paris ! Paris ! Les artistes Suisses à l'école des beaux-arts (1793-1863)*, Genève/ Lausanne : Institut suisse pour l'étude de l'art/ Slatkine.
- Guxé, Sébastien (2011), *Le marché Suisse de l'art au XXe siècle (1886-2008). Survol chiffré et comparaison internationale*, dans Sébastien Guxé/ Paul-André Jaccard (ed.), *Le marché de l'art en Suisse. Du XIXe siècle à nos jours*, Zürich : SIK-ISEA, pp.233-72.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2003), *Repräsentation, Subalternität und Postkoloniale Kritik*, dans Encarnación Gutiérrez Rodríguez/ Hito Steyerl (ed.), *Spricht die Subalterne deutsch ? Migration und postkoloniale Kritik*, Münster : Unrast, pp.17-37.
- Ha, Kien Nghi/ Al-Samarai, Nicola Lauré/ Mysorekar, Sheila (2007), *Re/ visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*, Münster : Unrast.
- Ha, Kien Nghi/ Ha, Noa/ Mesghena, Mekonnen (ed.) (2016), *Geschlossene Gesellschaft ? Exklusion und Rassismatische Diskriminierung an deutschen Universitäten*, Berlin : Heinrich-Böll-Stiftung.
- Haberjahn, Gabriel-Edouard (1948), *Deux cents ans d'enseignement artistique à Genève. 200ème anniversaire de la fondation de l'école des beaux-arts 1748-1948*, Genève.
- Haenni Hoti, Andrea (2015), *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus*, Bern : EDK.
- Hall, Stuart (1990), *Cultural Identity and Diaspora*, dans Jonathan Rutherford (ed.), *Identity : Community, Culture, Difference*, London : Lawrence & Wishart, pp.222-237.
- Hall, Stuart (1994), *Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht*, dans *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*, Hamburg : Argument, pp.137-79.



- Hall, Stuart (1997a), *African-American Music : Dynamics of Appropriation and Innovation*, dans Bruce Ziff/ Pratima V. Roa (ed.), *Borrowed Power : Essays on Cultural Appropriation*, New Brunswick : Rutgers University Press, pp.31-57.
- Hall, Stuart (ed.) (1997b), *Representations : Cultural Representations and Signifying Practices*, London/ Thousand Oaks/ New Delhi : Sage Publications.
- Hall, Stuart (1999), *From Scarman to Stephen Lawrence*, dans *History Workshop Journal HWJ* 48(Autumn), pp.187-97.
- Hall, Stuart (2002), *Wann gab es das « Postkoloniale » ? Denken an der Grenze*, dans Sebastian Conrad/ Shalini Randeria (ed.), *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main : Campus, pp.219-46.
- Hall, Stuart (2004), *Das Spektakel des « Anderen »*, dans Juha Koivisto/ Andreas Merckens (ed.), *Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4*, Hamburg : Argument, pp.108-66.
- Hall, Stuart (2005), *Encoding/ Decoding*, dans Dorothy Hobson/ Andrew Lowe/ Paul Willis (ed.), *Culture, Media, Language : Working Papers in Cultural Studies 1972-1979*, London/ New York : Taylor & Francis Group, pp.117-27.
- Hannerz, Ulf (1996), *Transnational Connections : Culture, People, Places*, London/ New York : Routledge.
- Hänzi, Denis (2013), *Die Ordnung des Theaters. Eine Soziologie der Regie*, Bielefeld : transcript.
- Harnoncourt, Nikolaus (2014), *Musik als Klangrede : Wege zu einem neuen Musikverständnis*, Kassel : Bärenreiter.
- Hasse, Raimund/ Schmidt, Lucia (2010), *Inequality Decisions and Accounts. The Case of Tracking in a Swiss Elementary School*, Working Paper 05/ 2010, Luzern : Soziologisches Seminar der Universität Luzern.
- Hillmann, Karl-Heinz (2007), *Wörterbuch der Soziologie. 5., vollst. überarb. und erw. Aufl.* Stuttgart : Alfred Kröner.
- HEAD (2015), *Plan de développement 2015-2020*, Genève : Haute école d'art et de design – Genève.
- Heinich, Nathalie (1998), *Ce que l'art fait à la sociologie*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- Heinich, Nathalie (2005), *L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*, Paris : Gallimard.

Heise, Hannes (2010), *Chancengleichheit durch neue Steuerung ? Konzepte, Wirkungsprozesse und Erfahrungen am Beispiel des Englischen Schulsystems*, München : Herbert Utz.

Helsper, Werner/ Dreier, Lena/ Gibson, Anja/ Niemann, Mareke (2015), Auswahlverfahren in „exklusiven“ Gymnasien. Auswahlpraktiken und ihre Legitimation, dans Werner Helsper/ Heinz-Hermann Krüger (ed.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von „Exklusivität“ in selektiven Bildungsinstitutionen*, Wiesbaden : Springer, pp.135–64.

Helsper, Werner/ Krüger, Heinz-Hermann (2015), Auswahlverfahren in Bildungsinstitutionen – eine Einleitung, dans Werner Helsper/ Heinz-Hermann Krüger (ed.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von „Exklusivität“ in selektiven Bildungsinstitutionen*, Wiesbaden : Springer, pp.9–27.

HEM (2014), *Guide de l'étudiant 2014-2015*, Genève : Haute école de musique de Genève.

Hirsch, Joachim (1995), *Der nationale Wettbewerbsstaat. Staat, Demokratie und Politik im globalen Kapitalismus*, Berlin : Edition ID-Archiv.

Hirschauer, Stefan/ Amann, Klaus (1997), Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm, dans Stefan Hirschauer/ Klaus Amann (ed.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*, Frankfurt am Main : Suhrkamp, pp.7–52.

Hoffstetter, Rita (1998), *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIXe siècle*, Bern : Peter Lang.

Holert, Tom (2010), Etwas anderes als die Bürokratie der « Qualität ». Kunstausbildung und Protest, 1979/ 2009, dans *Transversal*, en ligne : <http://eipcp.net/transversal/2010/holert/de> (dernier recours : 14.06.2016).

Hölscher, Stefan/ Zymek, Bernd (2015), Notwendig unbestimmt? Verfahren und Strukturen der Aufnahme- und Auswahlprozesse an Kunsthochschulen, dans Werner Helsper/ Heinz-Hermann Krüger (ed.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von „Exklusivität“ in selektiven Bildungsinstitutione*, Wiesbaden : Springer, pp.211–38.

Honegger, Claudia/ Jost, Hans-Ulrich/ Burren, Susanne/ Jurt, Pascal (2007), *Konkurrierende Deutungen des Sozialen. Geschichts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften im Spannungsfeld von Politik und Wissenschaft*, Zürich : Chronos.

hooks, bell (1992), *Black Looks : Race and Representation*, New York : Routledge.

Hoskote, Ranjit (2014), Global Art and Lost Regional Histories, dans Nikos Papastergiadis/ Victoria Lynn (ed.), *Art in the Global Present*, Sydney : UTSePress/ CSR Books, pp.186–93.

Hostettler, Karin/Vögele, Sophie (ed.) (2014), *Diessseits der imperialen Geschlechterordnung. (Post-)Koloniale Reflexionen über den Westen*, Bielefeld : transcript.

HSGYM (2008), *Hochschulreife und Studierfähigkeit. Zürcher Analysen und Empfehlungen zur Schnittstelle*, Zürich : Universität Zürich, ETH Zürich, Schulleiterkonferenz des Kantons Zürich SLK, Lehrpersonenkonferenz der Mittelschulen des Kantons Zürich LKM. En ligne : [http://www.educ.ethz.ch/hsgym/HSGYM\\_langfassung\\_kl.pdf](http://www.educ.ethz.ch/hsgym/HSGYM_langfassung_kl.pdf) (dernier recours : 14.06.2016).

Hudson, Caroline (2009), *Art from the Heart : The Perceptions of Students from Widening Participation Backgrounds of Progression to and through HE Art and Design*, London : National Arts Learning Network.

Hugli, Jean (1983), *Cette école d'art. De l'école cantonale de dessin à l'école cantonale des beaux-arts et d'art appliqué de Lausanne*, Lausanne : Institut d'étude et de recherche en information visuelle.

Hummel, Marlies (2005), *Die wirtschaftliche und soziale Situation bildender Künstlerinnen und Künstler. Schwerpunkt : Die Lage der Künstlerinnen*, Ergebnisse der BBK Umfrage 2004/ 2005. Königswinter.

Husson, François/ Lê, Sébastien/ Pagès, Jérôme (2011), *Exploratory Multivariate Analysis by Example Using R*, Boca Raton/ London/ New York : Chapman & Hall/ CRC.

Hutson, Christiane (2010), *Mehrdimensional verletzbar. Eine Schwarze Perspektive auf Verwobenheiten zwischen Ableism und Sexismus*, dans Eske Wollrad/ Jutta Jacob/ Swantje Köbsell (ed.), *Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht*, Bielefeld : transcript, pp.61-72.

Imhof, Dora/ Omlin, Sibylle (2014), *Kristallisationsorte der Kunst in der Schweiz : Aarau, Genf, Luzern in den 1970er-Jahren = Lieux de cristallisation de l'art en Suisse : Aarau, Genève, Lucerne dans les années 1970*, Zürich : Scheidegger & Spiess.

Jackson, Philip W./ Boostrom, Robert E./ Hansen, David T. (1993), *The Moral Life of Schools*, San Francisco : Jossey-Bass.

Jeandin, Richard (1985), *Le conservatoire de musique de Genève : 1960-1985*, Genève : Conservatoire de musique.

Jerónimo, Miguel Bandeira (2015), *The « Civilising Mission » of Portuguese Colonialism, 1870-1930*, London/ New York : Palgrave Macmillan

Jooss, Birgit (2008), *Kunstinstitutionen : Zur Entstehung und Etablierung des modernen Kunstbetriebs*, dans Hubertus Kohle (ed.), *Vom Biedermeier zum Impressionismus*, München : Prestel, pp.188-211.

- Kalpaka, Annita (2015), « Wir behandeln alle gleich » : Zwischen Gleichheitsanspruch und Diskriminierungswirklichkeit. Prozesse der Auseinandersetzung mit Diskriminierung im Hochschulalltag, dans Iman Attia/ Swantje Köbsell/ Nivedita Prasad (ed.), *Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*, Bielefeld : transcript, pp.255–68.
- Kalthoff, Herbert (2006), Doing/ undoing class in exklusiven Internatsschulen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungssoziologie, dans Werner Georg (ed.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine theoretisch-empirische Bestandesaufnahme*, Konstanz : UVK, pp.93–122.
- Kastner, Jens (2002), « Fleischgewordene Höllenmaschine ». Staatlicher Rassismus als neoliberale Politik, dans Uwe Bittlingmeyer/ Rolf Eickelpasch/ Jens Kastner/ Claudia Rademacher (ed.), *Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus*, Opladen : Leske + Budrich, pp.319–41.
- Kastner, Jens (2009), *Die ästhetische Disposition. Eine Einführung in die Kunsttheorie Pierre Bourdieus*, Wien : Turia + Kant.
- Kastner, Jens (2011), Koloniale Klassifikationen : Zur Genese postkolonialer Sozialtheorie im kolonialen Algerien bei Frantz Fanon und Pierre Bourdieu, dans Daniel Suber/ Hilmar Schäfer/ Sophia Prinz (ed.), *Pierre Bourdieu und die Kulturwissenschaften. Zur Aktualität eines undisziplinierten Denkens*, Konstanz : UVK, pp.277–302.
- Kastner, Jens (2015), Über strukturelle Grenzen (hinweg). Was Kunstproduktion und Soziale Bewegungen trennt und verbindet, dans Alexander Fleischmann/ Doris Guth (ed.), *Kunst. Theorie. Aktivismus. Emanzipatorische Perspektiven auf Ungleichheit und Diskriminierung*, Bielefeld : transcript, pp.23–58.
- Kemper, Andreas/ Weinbach, Heike (2009), *Klassismus. Eine Einführung*, Münster : Unrast.
- KHS (2007), *Positionierung von Künstlerischen Studiengängen – eine Recherche zu Ausländischen Bildungssystemen*, Bern : Konferenz Kunsthochschulen Schweiz.
- Kiener, Urs (2013), Die Fachhochschule als Missverständnis. Reform, Identität, Selbstbeschreibung, dans *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 39(2), pp.341–60.
- Kilomba, Grada (2008), *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism*, Münster : Unrast.
- Knoblauch, Hubert (2001), Fokussierte Ethnographie : Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie, dans *Sozialer Sinn* 2(1), pp.123–41.

- Köbsell, Swantje (2010), *Gendering Disability : Behinderung, Geschlecht und Körper*, dans Id./ Jutta Jacob/ Eske Wollrad (ed.), *Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht*, Bielefeld : transcript, pp.17–34.
- Koch-Priewe, Barbara (1986), *Subjektive didaktische Theorien von Lehrern. Tätigkeitstheorie, bildungstheoretische Didaktik und alltägliches Handeln im Unterricht*, Frankfurt am Main : Haag und Herchen.
- König, Alexandra (2012) : « ich weiss nicht nach welchen Regeln ich gehen soll » – Orientierungen, Strategien und Chancen von Kunststudierenden, dans Stefan Bernhard/ Christian Schmidt-Wellenburg (ed.), *Feldanalyse als Forschungsprogramm 2*, Wiesbaden : VS, pp.363–90.
- König, Eckard/ Bentler, Annette (2010), *Konzepte und Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess*, dans Barbara Friebertshäuser/ Antje Langer/ Annedore Prengel (ed.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim/ München : Juventa, pp.173–82.
- Krämer, Hannes (2014), *Die Praxis der Kreativität. Eine Ethnographie kreativer Arbeit*, Bielefeld : transcript.
- Krebs, Edith (2005), *La vraie valeur de la formation*, dans *Art Suisse* 1, pp.10–19.
- Kröger, Ute (2012), *Dann machen wir's – eine Geschichte der Schauspielausbildung in Zürich 1937 bis 2007*, dans Hartmut Wickert/ Anton Rey (ed.), *75 Jahre Schauspielschule in Zürich – vom Bühnenstudio zur Zürcher Hochschule der Künste*, Zürich : Zürcher Hochschule der Künste, Department Darstellende Künste und Film, pp.9–157.
- Kronauer, Martin (2002), *Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus*, Frankfurt am Main/ New York : Campus.
- Kronig, Winfried (2003), *Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinds*, dans *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6(1), pp.126–41.
- Kuhn, Daniela (2007), *Der Kunsthochschul-Moloch*, dans *Neue Zürcher Zeitung*, 4. November. En ligne : <http://www.nzz.ch/der-kunsthochschul-moloch-1.579078> (dernier recours : 14.06.2016).
- Kunstgewerbemuseum der Stadt Zürich (1978), *Gründung und Entwicklung, 1878-1978 : 100 Jahre Kunstgewerbeschule der Stadt Zürich*, Zürich : Kunstgewerbemuseum der Stadt Zürich.
- Kuria, Emily Ngubia (2015), *Eingeschrieben. Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen*, Berlin : w\_orten & meer.

- Ladson-Billings, Gloria (1998), *Just what is Critical Race Theory and what's it doing in a Nice Field like Education ?*, dans *Qualitative Studies in Education* 11(1), pp.7–24.
- Lafargue, Jean-Nöel (2013), *L'exercice de mémoire. Quand les écoles d'art réinventent le format universitaire*, dans *Etapes* 216, pp.154–59.
- Laillier, Joël (2011), *Des familles face à la vocation. Les ressorts de l'investissement des parents des petits rats de l'opéra*, dans *Sociétés contemporaines* 82, pp.59–83.
- Langer, Antje (2010), *Transkribieren – Grundlagen und Regeln*, dans Barbara Friebertshäuser/ Antje Langer/ Annedore Prengel (ed.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim/ München : Juventa, pp.515–26.
- Lange-Vester, Andrea/ Teiwes-Kügler, Christel (2006), *Die Symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus*, dans Werner Georg (ed.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine theoretisch-empirische Bestandesaufnahme*, Konstanz : UVK, pp.55–92.
- Leeb, Claudia (2007), *Das Klassenkonzept poststrukturalistisch gedacht*, dans Ingolf Erler (ed.), *Keine Chance für Lisa Simpson ? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*, Wien : Mandelbaum, pp.72–89.
- Leonardo, Zeus (2004), *The color of supremacy : Beyond the discourse of 'white privilege'*, dans *Educational Philosophy and Theory* 36(2), pp.137–52.
- Leonardo, Zeus (2009), *Race, whiteness, and education*, New York : Routledge.
- Levy, René (2009), *Die Schweizerische Sozialstruktur. Reihe Kompaktwissen CH*, Zürich/ Chur : Rüegger.
- Lhermitte, Marc/ Perrin, Bruno/ Blanc, Solenne (2015), *Cultural Times. The First Global Map of Cultural and Creative Industries*, Paris : EY.
- Lutter, Mark (2012), *Anstieg oder Ausgleich ? Die multiplikative Wirkung sozialer Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt für Filmschauspieler*, dans *Zeitschrift für Soziologie* 41(6), pp.435–57.
- HGK Luzern (2007), *130 Jahre Kunstgewerbeschule – Schule für Gestaltung – Hochschule für Gestaltung und Kunst*, Luzern : Hochschule für Gestaltung und Kunst.
- MacPherson of Cluny, William (1999), *The Stephen Lawrence Inquiry*, En ligne : [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/277111/4262.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/277111/4262.pdf) (dernier recours : 14.06.2016).



- Magnin, Charles (2001), *Le Grand Conseil genevois et l'accès aux études des enfants des classes populaires 1885-1961*, dans *Revue suisse des sciences de l'éducation* 23, pp.13-40.
- Maihofer, Andrea (2001), *Dialektik der Aufklärung – Die Entstehung der modernen Gleichheitsidee, des Diskurses der qualitativen Geschlechterdifferenz und der Rassentheorien im 18. Jahrhundert*, dans Steffi Hobuss/ Christina Schües/ Nina Zimnik/ Birgit Hartmann/ Iulia Patrut (ed.), *Die andere Hälfte der Globalisierung. Menschenrechte, Ökonomie und Medialität aus feministischer Sicht*, Frankfurt am Main : Campus, pp.113-132.
- Maroy, Christian/ van Zanten, Agnès (2009), *Regulation and Competition among Schools in Six European Localities*, dans *Sociologie du Travail* 51, pp.67-79.
- Marx, Barbara (2009), *Der akademische Diskurs und die Strategien akademischer Institutionalisierung. Facetten einer Problemstellung*, dans Barbara Marx/ Christoph Oliver Mayer (ed.), *Akademie und/ oder Autonomie. Akademische Diskurse vom 16. bis 18. Jahrhundert*, Frankfurt am Main : Peter Lang, pp.7-17.
- von Matt, Hans-Kaspar (2010), *Rapport de Bologne Hautes écoles spécialisées 2010. Etat de la mise en œuvre de la réforme de Bologne dans les hautes écoles spécialisées*, Lucerne : hvm-consulting gmbh.
- Mayring, Philipp (2010), *Qualitative Inhaltsanalyse. 11. Überarbeitete und erweiterte Auflage*, Weinheim : Beltz.
- McCaig, Colin (2016), *The retreat from widening participation ? The national scholarship programme and new access agreements in English higher education*, dans *Studies in Higher Education* 41(2), pp.215-30.
- McManus, Jackie (2006), *Every word starts with 'dis' : The impact of class on choice, application and admissions to prestigious higher education art and design courses*, dans *Reflecting Education* 2(1), pp.73-84.
- McRobbie, Angela (2007), *Die Los-Angelesisierung von London. Drei kurze Wellen in den Kreativitäts- und Kultur-Mikroökonomien von jungen Menschen in Grossbritannien*, dans Ulf Wuggenig/ Gerald Raunig (ed.), *Kritik der Kreativität. Republicart 6*, Wien : Turia + Kant, pp.79-91.
- Mecheril, Paul/ Castro Varela, María do Mar/ Dirim, İnci/ Kalpaka, Annita/ Melter, Claus (2010), *Migrationspädagogik*, Weinheim/ Basel : Beltz.
- Mecheril, Paul/ Plösser, Melanie (2009), *Differenz*, dans Sabine Andresen/ Rita Casale/ Thomas Gabriel/ Rebekka Horlacher/ Sabina Larcher Klee/ Jürgen Oelkers (ed.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Weinheim : Beltz, pp.194-208.

Meier, Thomas D./Weckerle, Christoph (2016), *Kreative Klasse*, dans *Tages-Anzeiger*, 2. April, p.12.

Mercer, Kobena (1990), *Black Art and the Burden of Representation*, dans *Third Text* 4(10), pp.61-78.

Michaut, Christophe (2002), *Etude préalable à une enquête sur l'insertion professionnelle des élèves des écoles supérieures d'art*, Nantes : CREN-Université de Nantes.

Mignolo, Walter D. (2005), *The Idea of Latin America*, London : Blackwell.

Mignolo, Walter D. (2000), *Local Histories/ Global Designs : Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*, Princeton : Princeton University Press.

Mills, Charles W. (2007), *White Ignorance*, dans Shannon Sullivan/ Nancy Tuana (ed.), *Race and Epistemologies of Ignorance*, Albany : SUNY Press, pp.13-38.

Mills, Charles W. (2015), *Global White Ignorance*, dans Matthias Gross/ Lindey McGoey (ed.), *Routledge International Handbook of Ignorance Studies*, London/ New York : Routledge, pp.217-27.

Mittelbande (2014), *Weltweit-Werden ? Fragmente eines Diskurses über Ausschluss an der Kunsthochschule. Oder : Was heisst hier Internationalisierung ?*, dans *Kamion* 0 : 61-65.  
En ligne : [http://diekamion.org/wp-content/uploads/2014/09/kamion\\_o\\_der-aufstand-der-verlegten.pdf](http://diekamion.org/wp-content/uploads/2014/09/kamion_o_der-aufstand-der-verlegten.pdf) (dernier recours : 14.06.2016).

Mörsch, Carmen (2016), *Nichts für Ungeduldige : Skizze einer Geschichte widerstreitender Ideen und politischer Konjunkturen in der Aktionsforschung*, dans *Art Education Research* 11. En ligne : [http://iae-journal.zhdk.ch/files/2016/01/AER11\\_moersch.pdf](http://iae-journal.zhdk.ch/files/2016/01/AER11_moersch.pdf) (dernier recours : 14.06.2016).

Münch, Richard (2009), *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA*, McKinsey & Co, Frankfurt am Main : Suhrkamp.

Neckel, Sighard (2008), *Flucht nach vorn : Die Erfolgskultur der Marktgesellschaft*, Frankfurt am Main : Campus.

Nochlin, Linda (1971), *Why Have There Been No Great Women Artists?* Dans Vivian Gornick/ Barbara K. Moran (ed.), *Woman in Sexist Society : Studies in Power and Powerlessness*, New York : Basic Books, pp.147-77.

Odoni, Miriam/ Ducret, André (2015), *Public exposure : The international classical music competition, or the indeterminate as determinant*, dans Dagmar Danko/ Olivier Moeschler/ Florian Schumacher (ed.), *Kunst und Öffentlichkeit*, Wiesbaden : Springer, pp.329-343.

- Oesch, Daniel (2006), *Redrawing the Class Map*, Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- OFS (2010), *Studieren unter Bologna : Die soziale Lage der Studierenden 2009*, Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- OFS (2015a), *Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen auf dem Arbeitsmarkt. Erste Ergebnisse der Längsschnittbefragung 2013*, Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- OFS (2015b), *Internationale Studierende an den Schweizer Hochschulen. Themenbericht der Erhebung 2013 zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden*, Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- OFS (2015c), *Conditions d'études et de vie dans les hautes écoles suisses. Rapport principal de l'enquête 2013 sur la situation sociale et économique des étudiant·e·s*, Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- Oguibe, Olu (2004), *The Culture Game*, Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Oguntoye, Katharina/ Opitz, May/ Schultz, Dagmar (ed.) (1995), *Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*, Berlin : Orlanda.
- Omlin, Sybille (2002), *Kunst aus der Schweiz : Kunstschaffen und Kunstsystem im 19. und 20. Jahrhundert*, Zürich : Pro Helvetia.
- Paradeise, Catherine (1998), *Les comédiens : profession et marchés du travail*, Paris : Presses universitaires de France.
- Patton, Michael Quinn (2002), *Qualitative Research and Evaluation Methods. 3rd edition*, Thousand Oaks/ London/ New Delhi : Sage Publications.
- Pätzmann, Monika (2005), *Die Fachhochschulen in der Schweizerischen Hochschullandschaft. Dargestellt und diskutiert am Beispiel der Abschlüsse in Architektur und Betriebswirtschaft*, Zürich : Philosophische Fakultät der Universität Zürich.
- Peter, Tobias (2014), *Genealogie der Exzellenz*, Weinheim/ Basel : Beltz Juventa.
- Phelan, Peggy (1993), *Unmarked : The Politics of Performance*, London/ New York : Routledge.
- Piketty, Thomas (2000), *Theories of Persistent Inequality and Intergenerational Mobility*, dans Anthony B. Atkinson/ François Bourguignon (ed.), *Handbook of Income Distribution*. Volume, Amsterdam/ New York : Elsevier, pp.429-76.
- Pinar, William F./ Reynold, William M./ Slattery, Patrick/ Taubman, Peter M. (1995), *Understanding Curriculum. Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*, New York : Peter Lang.

- Piper, Adrian (2005[1983]), *Power Relations within Existing Art Institutions*, dans Alexander Alberro/ Blake Stimson (ed.), *Institutional Critique : An Anthology of Artists' Writings*, Cambridge : MIT Press, pp.246-74.
- Pippert, Timothy D./ Essenburg, Laura J./ Matchett, Edward J. (2013), *We've Got Minorities, Yes We Do : Visual Representations of Racial and Ethnic Diversity in College Recruitment Materials*, dans *Journal of the Marketing of Higher Education* 23(2), pp.258-82.
- Pita, Juan Carlos (2013), *Devenir artiste, une enquête biographique*, Paris : L'Harmattan.
- Pitts, Stephanie E. (2003), *What do Students Learn when we Teach Music? An Investigation of the 'Hidden' Curriculum in a University Music Department*, dans *Arts and Humanities in Higher Education* 2(3), pp.281-92.
- Poliak, Claude E. (1992), *La vocation d'autodidactes*, Paris : L'Harmattan.
- Pollard, Emma/ Connor, Helen/ Hunt, Wil (2008), *Mapping Provision and Participation in Postgraduate Creative Arts and Design*, Brighton : Institute for Employment Studies, University of Sussex.
- Prenzel, Annedore (1993), *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*, Opladen : Leske + Budrich.
- Przyborski, Aglaja/ Wohlrab-Sahr, Monika (2010), *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*, München : Oldenbourg.
- Purtschert, Patricia (2006), *Grenzfiguren : Kultur, Geschlecht und Subjekt bei Hegel und Nietzsche*, Frankfurt am Main : Campus.
- Purtschert, Patricia/ Lüthi, Barbara/ Falk, Francesca (2012), *Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien*, Bielefeld : transcript.
- Quemin, Alain/ van Hest, Femke (2015), *The Impact of Nationality and Territory on Fame and Success in the Visual Arts Sector : Artists, Experts, and the Market*, dans Olav Velthuis/ Stefano Baia Curioni (ed.), *Cosmopolitan Canvases. The Globalization of Markets for Contemporary Art*, Oxford : Oxford University Press, pp.170-92.
- Ramírez-Rodríguez, Rocío/ Dohmen, Dieter (2010), *Ethnisierung von geringer Bildung*, dans Gudrun Quenzel/ Klaus Hurrelmann (ed.), *Bildung als Privileg*, Wiesbaden : VS, pp.289-311.
- Ravet, Hyacinthe (2011), *Musiciennes. Enquête sur les femmes et la musique*, Paris : Autrement.
- Reckwitz, Andreas (2012), *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*, Berlin : Suhrkamp.

- Reilly, Maura (2015), *Taking the Measure of Sexism : Facts, Figures, and Fixes*, dans *Artnews* 26. **Mai**. En ligne : <http://www.artnews.com/2015/05/26/taking-the-measure-of-sexism-facts-figures-and-fixes/> (dernier recours : 14.06.2016).
- Reinders, Heinz (2005), *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen*, München : Oldenbourg.
- Renggli, Cornelia (2004), *Disability Studies – ein historischer Überblick*, dans Id./ Jan Weisser (ed.), *Disability Studies. Ein Lesebuch*, Luzern : Edition SZH/ CSPS.
- Rieger, Andreas (2001), *Bildungsexpansion und ungleiche Bildungspartizipation am Beispiel der Mittelschulen im Kanton Zürich, 1830 bis 1980*, dans *Revue suisse de l'éducation* 1, pp.41–72.
- Rieger-Ladich, Markus (2011), *Rationale Pädagogik : Siegfried Bernfeld – Heinz Joachim Heydorn – Pierre Bourdieu*, dans Hannelore Faulstich-Wieland (ed.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz*, Hohengehren : Schneider, pp.141–59.
- Rolle, Valérie/ Moeschler, Olivier (2014), *De l'école à la Scène. Entrer dans le métier de comédien·ne*, Lausanne : Éditions Antipodes.
- Romainville, Marc (2000), *L'échec dans l'université de masse*, Paris : L'Harmattan.
- Rothmüller, Barbara (2010), *BewerberInnen-Befragung am Institut für Bildende Kunst 2009*, Wien : Akademie der bildenden Künste. En ligne : [https://www.akbild.ac.at/Portal/organisation/uber-uns/Organisation/arbeitskreis-fur-gleichbehandlungsfragen/endbericht.pdf?set\\_language=de&cl=de](https://www.akbild.ac.at/Portal/organisation/uber-uns/Organisation/arbeitskreis-fur-gleichbehandlungsfragen/endbericht.pdf?set_language=de&cl=de) (dernier recours : 14.06.2016).
- Rothmüller, Barbara (2011), *Chancen verteilen. Ansprüche und Praxis universitärer Zulassungsverfahren*, Wien : Löcker.
- Roulet, Blaise (2004), *Les grandes lignes de la réforme des HES*, dans *La vie économique* 4, pp.4–8.
- Le Roux, Brigitte/ Rouanet, Henry (2010), *Multiple Correspondence Analysis*, Los Angeles/ London/ New Delhi/ Singapore/ Washington DC : Sage.
- Rudduck, Jean (1988), *Changing the world of the classroom by understanding it : A review of some aspects of the work of Lawrence Stenhouse*, dans *Journal of Curriculum and Supervision* 4(1), pp.30–42.
- Ruedin, Pascal (2010), *Beaux-arts et représentation nationale. La participation des artistes suisses aux expositions universelles de Paris (1855-1900)*, Bern : Peter Lang.
- Ryan, Dan (2006), *Getting the word out : Notes on the social organization of notification*, dans *Sociological Theory* 24(3), pp.228–54.

- Sackmann, Dominik (2007), *Die Musikalische Berufsausbildung auf dem Weg zur Zürcher Hochschule der Künste*, dans Hans-Peter Schwarz (ed.), *ZHdK. Den Künsten eine Zukunft. Publikation zur Gründung der Zürcher Hochschule der Künste*, Zürich : Scheidegger & Spiess, pp.98-104.
- Sackmann, Reinhold (2015), *Die Bedeutung institutioneller Auswahlprozesse für die Erzeugung von Bildungsungleichheit*, dans Werner Helsper/ Heinz-Hermann Krüger (ed.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von „Exklusivität“ in selektiven Bildungsinstitutionen*, Wiesbaden : Springer, pp.31-67.
- Said, Edward W. (2003), *Orientalism*, London : Penguin Books.
- Saner, Philippe (2012), *Verwaltete Wissenschaft. Universitätsmanagement am Fallbeispiel Bern*, Schriftenreihe Kultursoziologie, hrsg. von Claudia Honegger. Bern : Institut für Soziologie, Universität Bern. En ligne : [http://edudoc.ch/record/116901/files/15021\\_Saner.pdf](http://edudoc.ch/record/116901/files/15021_Saner.pdf) (dernier recours : 14.06.2016).
- Saner, Philippe (2015), *Wie Kunsthochschulen ausgrenzen und normieren – Überlegungen anhand eines partizipativen Forschungsprozesses*, dans *Art Education Research* 10. En ligne : [https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2015/06/AER10\\_saner.pdf](https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2015/06/AER10_saner.pdf) (dernier recours : 28.06.2016).
- Saner, Philippe/ Vögele, Sophie (2016), *Eine Kunstimmanente Exklusion ? Verwobenheiten von Geschlecht und Migration mit Sozialer Klasse als Strukturierung des Kunsthochschulfeldes*, dans Ilona Horwath/ Irene Kriesi/ Brigitte Liebig/ Birgit Riegraf (ed.), *Gender und Migration in der tertiären Berufs- und Hochschulbildung*, Münster : Westfälisches Dampfboot (im Erscheinen).
- Sapiro, Gisèle (2007), *La vocation artistique entre don et don de soi*, dans *Actes de la recherche en sciences sociales* 168, pp.4-11.
- Schaad, Nicole (2008), *Das System der Akkreditierung und Qualitätssicherung an den Schweizerischen Fachhochschulen*, dans Jürgen Kohler/ Philipp Pohlenz/ Uwe Schmidt (ed.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*, Berlin : Raabe, pp.1-24.
- Schaffer, Johanna (2008), *Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung*, Bielefeld : transcript.
- Schärer, Thomas (2007), *Der lange Weg in die Wirklichkeit : Filmausbildung(en)*, dans Hans-Peter Schwarz (ed.), *ZHdK. Den Künsten eine Zukunft. Publikation zur Gründung der Zürcher Hochschule der Künste*, Zürich : Scheidegger & Spiess, pp.116-21.
- Schelepa, Susanne/ Wetzels, Petra/ Wohlfahrt, Gerhard (2008), *Zur sozialen Lage der Künstler und Künstlerinnen in Österreich*, Wien : L&R Sozialforschung.



- Schenker, Christoph (2005), *Der Studiengang Bildende Kunst – Seine Entwicklung und Leitideen*, dans HGKZ Studienbereich Bildende Kunst/ Departement Medien & Kunst/ Kunsthalle Zürich (ed.), *Bekanntmachungen. 20 Jahre Studiengang Bildende Kunst SBK der Hochschule für Gestaltung und Kunst Zürich HGKZ*, Zürich : JRP Ringier, pp.12–15.
- Schensul, Jean J./ Hartford Margaret/ LeCompte, Diane/ Nastasi, Bonnie K./ Borgatti, Stephen P. (1999), *Enhanced Ethnographic Methods. Audiovisual Techniques, Focused Group Interviews and Elicitation Techniques*, Walnut Creek : AltaMira Press.
- Schimank, Uwe (2005), « New Public Management » and the Academic Profession : Reflections on the German Situation, dans *Minerva* 43, pp.361–76.
- Schimank, Uwe (2010), *Humboldt in Bologna – Falscher Mann am falschen Ort ?*, dans HIS Hochschul-Informationen-System GmbH (ed.), *Perspektive Studienqualität*, Bielefeld : Bertelsmann, pp.44–61.
- Schmidt, Yvonne (2012), *Perform to be a Freak. Ein Ausflug in heutige Freakshows*, in Immanuel Schipper (ed.), *Ästhetik versus Authentizität ? Reflexionen über die Darstellung von und mit Behinderung*, Berlin : Theater der Zeit, pp.118–29.
- Schneemann, Peter J./ Brückle, Wolfgang (2008), *Einleitung*, dans Peter J. Schneemann/ Wolfgang Brückle (ed.), *Kunstausbildung. Aneignung und Vermittlung künstlerischer Kompetenz*, München : Silke Schreiber, pp.9–18.
- Schön, Donald (1983), *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*, New York : Basic Books.
- Schonfeld, Roger C./ Sweeney, Liam (2016), *Diversity in the New York City Department of Cultural Affairs Community*, New York : SR Ithaka. En ligne : [http://www.sr.ithaka.org/wp-content/uploads/2016/01/SR\\_Report\\_Diversity\\_New\\_York\\_City\\_DCLA\\_12716.pdf](http://www.sr.ithaka.org/wp-content/uploads/2016/01/SR_Report_Diversity_New_York_City_DCLA_12716.pdf) (dernier recours : 14.06.2016).
- Schwarz, Hans-Peter (2007a), *Der Wandel als Prinzip – Vom „Kleinen Lustsaal“ zur Hochschule für Gestaltung und Kunst Zürich*, dans Hans-Peter Schwarz (ed.), *ZHdK. Den Künsten eine Zukunft. Publikation zur Gründung der Zürcher Hochschule der Künste*, Zürich : Scheidegger & Spiess, pp.91–97.
- Schwarz, Hans-Peter (ed.) (2007b), *ZHdK. Den Künsten eine Zukunft. Publikation zur Gründung der Zürcher Hochschule der Künste*, Zürich : Scheidegger & Spiess.
- Schwinn, Thomas (2011), *Zum Verhältnis von Differenzierungs- und Ungleichheitstheorie auf globaler Ebene*, dans Thomas Schwinn/ Clemens Kroneberg/ Jens Greve (ed.), *Soziale Differenzierung*, Wiesbaden : VS, pp.399–419.

- Scotford, Martha (1997), *Is there a Canon of Graphic Design History*, dans Steven Heller/ Marie Finamore (ed.), *Design Culture : An Anthology of Writing from the AIGA Journal of Graphic Design*, New York : Allworth Press, pp.218–27.
- Seefranz, Catrin/ Saner, Philippe (2012), *Making Differences : Schweizer Kunsthochschulen. Explorative Vorstudie*, Zürich : Institute for Art Education.
- Shaw, Jenny/ Wise, Jan/ Rout, Amelia (2011), *New creative careers : The problem of progression and uncertainty*, York : Lifelong Learning Networks National Forum. En ligne : <http://oro.open.ac.uk/28416/1/ebook-research-in-the-llns.pdf> (dernier recours : 14.06.2016).
- Sheikh, Simon (2006), *Räume für das Denken. Perspektiven zur Kunstakademie*, dans *Texte zur Kunst* 62, en ligne : <http://www.textezurkunst.de/62/raeume-fuer-das-denken/> (dernier recours : 14.06.2016).
- Silverman, Kaja (1997), *Dem Blickregime begegnen*, dans Christian Kravagna (ed.), *Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur*, Berlin : Edition ID-Archiv, pp.41–64.
- SKBF (2010), *Bildungsbericht 2010*, Aarau : Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, en ligne : <http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/epaper-bildungsbericht2010de/index.html> (dernier recours : 14.06.2016).
- Skeggs, Beverley (2004), *Class, Self, Culture*, London & New York : Routledge.
- Smith, Anthony D. (1986), *The Ethnic Origins of Nations*, New York : Wiley.
- Sow, Noah (2009), *Deutschland Schwarz Weiss. Der alltägliche Rassismus*, München : Goldmann.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988), *Can the Subaltern Speak*, dans Cary Nelson/ Lawrence Grossberg (ed.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Urbana : University of Illinois Press, pp.271–313.
- Stach, Walter (1972), *Woher kommen die Studenten ?*, dans *Akademie der bildenden Künste Wien, 1872-1972*, Wien : Akademie der bildenden Künste, pp.223–27. En ligne : [http://www.wstach.at/en/publikationen/downloads/woher\\_kommen\\_die\\_studenten.pdf](http://www.wstach.at/en/publikationen/downloads/woher_kommen_die_studenten.pdf) (dernier recours : 14.06.2016)
- Steyn, Melissa (2010), *Critical Diversity Literacy : Diversity Awareness in Twelve South African Organizations*, dans *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences* 3(3), pp.50–82.
- Steyn, Melissa (2012), *The Ignorance Contract : Recollections of Apartheid Childhoods and the Construction of Epistemologies of Ignorance*, dans *Global Studies in Culture and Power* 19(1), pp.8–25.

- Steyn, Melissa (2015), *Critical Diversity Literacy : Essentials for the Twenty-First Century*, dans Steven Vertovec (ed.), *Routledge International Handbook of Diversity Studies*, Abingdon/ New York : Routledge, pp.379–89.
- Stich, Amy E. (2012), *Access to Inequality : Reconsidering Class, Knowledge, and Capital in Higher Education*, London : Lexington Books.
- Stichweh, Rudolf (2005a), *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie*, Bielefeld : transcript.
- Stichweh, Rudolf (2005b), *Neue Steuerungsformen der Universität und die Akademische Selbstverwaltung. Die Universität als Organisation*, dans Ulrich Sieg and Dieter Korsch (ed.), *Die Idee der Universität heute*, München : K. G. Saur, pp.123–34.
- Stichweh, Rudolf (2014), « Zeitgenössische Kunst ». Eine Fallstudie zur Globalisierung, dans *Merkur* 68(785), pp.909–15.
- Streckeisen, Peter (2013), *Wie die Ökonomie zur Bildung kommt. Zur Verbreitung der Bildungsökonomie in der Schweiz*, dans *Widerspruch* 32(2), pp.139–48.
- Sue, Derald Wing (ed.) (2010), *Microaggressions and Marginality : Manifestation, Dynamics, and Impact*, Hoboken : Wiley.
- Tackels, Bruno (2012), *Métamorphoses en cours*, dans *Mouvement* 65, pp.40–47.
- Tangian, Katia (2010), *Spielwiese Kunstakademie. Habitus – Selbstbild – Diskurs*, Hildesheim/ Zürich/ New York : Georg Olms.
- Taylor, Stephanie/ Littleton, Karen (2011), *New Creative Careers : The Problems of Progression and Uncertainty*, dans Jenny Shaw/ Jan Wise/ Amelia Rout (ed.), *Research in the Lifelong Learning Networks*, York : Lifelong Learning Networks National Forum. En ligne : <http://oro.open.ac.uk/28416/1/ebook-research-in-the-lins.pdf> (dernier recours : 14.06.2016).
- Taylor, Timothy (1997), *Global Pop : World Music, World Markets*, New York : Routledge.
- Terkessidis, Mark (2010), *Interkultur*, Frankfurt am Main : Suhrkamp.
- Urban, Dieter/ Mayerl, Jochen (2013), *Regressionsanalyse : Theorie, Technik und Anwendung. 3. Aufl.*, Wiesbaden : VS.
- Velthuis, Olav (2012), *The Contemporary Art Market between Stasis and Flux*, dans Id./ Maria Lind (ed.), *Contemporary Art and Its Commercial Markets : A Report on Current Conditions and Future Scenarios*, Berlin : Sternberg Press, pp.17–50.

Velthuis, Olav (2013), *Globalization of Markets for Contemporary Art*, dans *European Societies* 15(2), pp.290–308.

Velthuis, Olav/ Baia Curioni, Stefano (2015), *Cosmopolitan Canvases. The Globalization of Markets for Contemporary Art*, Oxford : Oxford University Press.

Vester, Michael (2004), *Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland*, dans Steffani Engler/ Beate Kraus (ed.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*, Weinheim/ München : Juventa, pp.13–53.

Vester, Michael/ Teiwes-Kügler, Christel/ Lange-Vester, Andrea (2007), *Die neuen Arbeitnehmer. Zunehmende Kompetenzen – Wachsende Unsicherheit*, Hamburg : VSA.

Wachendorfer, Ursula (2001), *Weiss-Sein in Deutschland. Zur Unsichtbarkeit einer herrschenden Normalität*, dans Susan Arndt (ed.), *AfrikaBilder. Studien zu Rassismus in Deutschland*, Münster : Unrast, pp.87–108.

Wachendorfer, Ursula (2005), *Weisse halten weisse Räume weiss*, dans Maureen Maisha Eggers/ Susan Arndt/ Grada Kilomba/ Peggy Piesche (ed.), *Mythen, Masken, Subjekte. Kritische Weissseinsforschung in Deutschland*, Münster : Unrast, pp.530–39.

Wagner, Izabela (2004), *La formation des violonistes virtuoses : Les réseaux de soutien*, dans *Sociétés contemporaines* 56(4), pp.133–163.

Wagner, Izabela (2006), *Career Coupling : Career Making in the Elite World of Musicians and Scientists*, dans *Qualitative Sociology Review* 2(3), pp.78–98.

Wagner, Izabela (2015), *Producing Excellence. The Making of Virtuosos*, New Brunswick/ London : Rutgers University Press.

Walgenbach, Katharina (2012), *Intersektionalität als Analyseperspektive heterogener Stadträume*, dans Elli Scambor/ Fränk Zimmer (ed.), *Die intersektionelle Stadt. Geschlechterforschung und Medien an den Achsen der Ungleichheit*, Bielefeld : transcript, pp.81–92.

Walter, Bernadette (2007), *« Dunkle Pferde ». Schweizer Künstlerkarrieren der Nachkriegszeit*, Bern : Peter Lang.

Walz, Sarah (2016), *Wandel der Hochschulstruktur durch weiche Steuerung. Das Beispiel der Freien Universität Berlin*, Marburg : BdWi-Verlag.

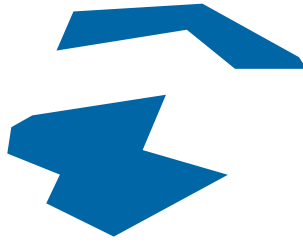
- Weber, Karl/ Tremel, Patricia/ Balthasar, Andreas (2010), *Die Fachhochschulen in der Schweiz : Pfadabhängigkeit und Profilbildung*, dans *Swiss Political Science Review* 16(4), pp.687–713.
- Weber, Karl/ Tremel, Patricia/ Balthasar, Andreas/ Fässler, Sarah (2010), *Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen*, Bern : Zentrum für Weiterbildung der Universität Bern.
- Weber, Max (1992), *Essais sur la théorie de la science*, Paris : Pocket.
- Weischer, Christoph (2011), *Sozialstrukturanalyse. Grundlagen und Modelle*, Wiesbaden : VS.
- Weiss Sampietro, Theresia/ Ramsauer, Nadja/ Burkart, Alexandra/ Karvounaki Marti, Sheila (2010), *Genderkompetenz in der Lehre an Fachhochschulen. Wege zur Umsetzung in den Fachbereichen Kunst, Pädagogik, Soziale Arbeit und Wirtschaft*, Zürich : Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Weiss-Mariani, Roberta (2005), *Chantier de la formation artistique en Suisse*, dans *Art Suisse* 1-05, pp.49–51.
- Werle, Raymund (2007), *Pfadabhängigkeit*, dans Arthur Benz/ Susanne Lütz/ Uwe Schimank/ Georg Simonis (ed.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*, Wiesbaden : VS, pp.119–31.
- Wetzlar, Dietmar J. (2013), *Soziologie des Wettbewerbs. Eine kultur- und wirtschaftssoziologische Analyse der Marktgesellschaft*, Wiesbaden : Springer.
- Wiesand, Andreas/ Söndermann, Michael (2005), *The Creative Sector – An Engine for Diversity, Growth and Jobs in Europe*, Amsterdam : European Cultural Foundation.
- Willener, Alfred (1997), *La pyramide symphonique. Exécuter, créer ? Une sociologie des instrumentistes d'orchestre*, Zürich : Seismo.
- Williams, Jenny (1985), *Redefining Institutional Racism*, dans *Ethnic and Racial Studies* 8(3), pp.323–48.
- Williamson, Judith (1978), *Decoding Advertisements. Ideology and Meaning in Advertising*, London : Marion Boyars.
- Wollrad, Eske (2005), *Weissein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion*, Taunus : Ulrike Helmer.
- Wuggenig, Ulf (2004), *C'est servi. Le processus de Bologne du point de vue de la critique sociale et artistique*, dans *Texte zur Kunst/ Textes sur l'art* 53, pp.52–60.

- Wuggenig, Ulf (2012a), *Das Kunstfeld von Zürich – ein Zentrum des Buddhismus ?*, dans Ulf Wuggenig/ Heike Munder (ed.), *Das Kunstfeld. Eine Studie über Akteure und Institutionen der zeitgenössischen Kunst*, Zürich : JRP Ringier, pp.53-62.
- Wuggenig, Ulf (2012b), *Objektaffekte : Die Rolle der Künstler/ innen im sozialen Netzwerk*, dans Ulf Wuggenig/ Heike Munder (ed.), *Das Kunstfeld. Eine Studie über Akteure und Institutionen der zeitgenössischen Kunst*, Zürich : JRP Ringier, pp.231-49.
- Wuggenig, Ulf (2012c), *Sammler/ innen und Sammlungen : Die Vergoldung der Nabelschnur*, dans Ulf Wuggenig/ Heike Munder (ed.), *Das Kunstfeld. Eine Studie über Akteure und Institutionen der zeitgenössischen Kunst*, Zürich : JRP Ringier, pp.251-74.
- Wuggenig, Ulf (2012d), *Symbolisches Kapital und Subjektaffekte in der Reputationsökonomie*, dans Ulf Wuggenig/ Heike Munder (ed.), *Das Kunstfeld. Eine Studie über Akteure und Institutionen der zeitgenössischen Kunst*, Zürich : JRP Ringier, pp.279-313.
- Wuggenig, Ulf (2016), *Kreativitätsbegriffe. Vorwort zur Neuauflage*, dans Ulf Wuggenig/ Gerald Raunig (ed.), *Kritik der Kreativität. Neuauflage*, Wien : transversal books, pp.11-69.
- Ymonet, Marie (1984), *Les héritiers du capital. L'invention du marxisme en France au lendemain de la commune*, dans *Actes de la recherche en sciences sociales* 55(1), pp.3-14.
- Zahner, Nina Tessa (2006), *Die neuen Regeln der Kunst. Andy Warhol und der Umbau des Kunstbetriebs im 20. Jahrhundert*, Frankfurt am Main : Campus.
- ZHdK (2010), *Jahresbericht 2009 der Zürcher Hochschule der Künste*, Zürich : Zürcher Hochschule der Künste.
- ZHdK (2013), *Jahresbericht 2013 der Zürcher Hochschule der Künste*, Zürich : Zürcher Hochschule der Künste.
- ZHdK (2014), *Strategie 2014-2018 der Zürcher Hochschule der Künste*, Zürich : Zürcher Hochschule der Künste.
- ZHdK (2015), *Strategie 2014-2018 der Zürcher Hochschule der Künste*, Zürich : Zürcher Hochschule der Künste.
- ZHdK (2015), *Vorlesungsverzeichnis Musik Frühjahrssemester 2015*, Zürich : Zürcher Hochschule der Künste.
- ZHdK (2016), *Jahresbericht 2015 der Zürcher Hochschule der Künste*, Zürich : Zürcher Hochschule der Künste.



ZHW (2007), *Diversity an Fachhochschulen ?* Dans ZHW Info, Zürich : Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften.

Zimdars, Anna/ Sullivan, Alice/ Heath, Anthony F. (2009), *Cultural Capital and Access to Highly Selective Education : The Case of Admission to Oxford*, dans Karen Robson/ Chris Sanders (ed.), *Quantifying Theory : Pierre Bourdieu*, Dordrecht : Springer Science + Business, pp.117-28.



**Annexe**

1.

## Document d'information sur le projet



### Information aux candidat-e-s en processus d'admission

Initié par l'Institut for Art Education de Zurich, *Art.School.Differences* est un projet de coopération entre trois hautes écoles d'art suisses : la Haute Ecole d'Art et de Design de Genève (HEAD), la Haute Ecole de Musique de Genève (HEM) et la Haute Ecole des Arts de Zurich (ZHdK). Il a obtenu le soutien du Secrétariat d'État à la Formation, à la Recherche et à l'Innovation (SEFRI) de la Confédération suisse et est planifié sur une durée de 2 années.

**L'objectif du projet est d'explorer de façon approfondie les différentes situations d'inclusion et d'exclusion qui aboutissent en inégalité dans les hautes écoles d'art. Il s'agit de les comprendre et de les faire évoluer.**

La **première étape** de la recherche menée par *Art.School.Differences* se concentrera sur les **procédures d'admission des candidat-e-s** à un choix de Bachelors et Masters proposés par les 3 Hautes Ecoles d'Art partenaires de ce projet.

Elle consiste en la réalisation d'observations et d'entretiens avec les candidat-e-s mais aussi avec les enseignant-e-s et représentant-e-s des Hautes Ecoles. **Toutes les données recueillies sont strictement confidentielles et restent anonymes.** Seuls les chercheur-e-s d'*Art.School.Differences* ont accès à ces données. En aucun cas elles ne sont communiquées aux enseignant-e-s des différentes écoles.

**Seuls les candidat-e-s volontaires seront sollicités. La participation des candidat-e-s n'a aucune conséquence sur leur réussite à l'examen d'admission.** Merci de signer la lettre de consentement ci-joint si vous acceptez que les chercheur-e-s d'*Art.School.Differences* assistent à votre examen d'admission.

Pour mener à bien le projet *Art.School.Differences*, votre collaboration nous est indispensable ! Nous vous serions reconnaissants de pouvoir compter sur vous pour la réalisation d'entretiens individuels qui auront lieu ultérieurement. Si vous souhaitez apporter votre contribution à cette recherche, n'hésitez pas à nous le faire savoir.

Cette recherche s'accompagnera d'un **programme de formation sur le thème des inégalités sociales** dans le domaine des hautes écoles d'art, composé de cinq colloques auxquels toutes les personnes intéressées par ces thématiques sont les bienvenues. À l'issue du projet, des outils pratiques pour la poursuite des travaux sur le thème des inégalités seront mis à la disposition des hautes écoles sous la forme de matériel didactique, d'un manuel et d'autres supports.

Si vous désirez d'autres informations ou une participation plus ample, n'hésitez pas de contacter un-e des chercheur-e-s présent-e-s au cours des admissions ou par e-mail. Vous pouvez aussi consulter notre blog à l'adresse suivante:

<http://blog.zhdk.ch/artschoolifferences>

Pour l'équipe de *Art.School.Differences*

Sophie Vögele : [sophie.voegele@zhdk.ch](mailto:sophie.voegele@zhdk.ch)

Philippe Saner : [philippe.saner@zhdk.ch](mailto:philippe.saner@zhdk.ch)

2.

## Feuille de consentement



### Déclaration de consentement pour une participation au projet de recherche *Art.School.Differences*

1. J'ai été informé-e par écrit, par les collaborateurs-trices scientifiques dont les noms figurent ci-dessous, du projet *Art.School.Differences*, ainsi que du but, du déroulement et de la durée de ma participation.
2. Il m'a été signifié que toutes les données vont être sauvegardées anonymement. Je suis conscient que seul-e-s les collaborateurs-trices du projet y ont accès et qu'elles ne seront utilisées que pour ce projet de recherche. Aucune information ne sera partagée avec aucune partie tiers. Tou-t-e-s les collaborateurs-trices du projet sont tenus à la confidentialité de ces données.
3. Je participe de manière volontaire à cette étude. Je peux révoquer à tout moment et sans motivation mon consentement à la participation au projet sans que cela n'entraîne la moindre conséquence négative. Toutefois, j'entends que les résultats obtenus contribuent à l'avancement du savoir scientifique.
4. Je prends connaissance du fait que ma participation au projet ne me permet de retirer un bénéfice ou un droit personnel et n'est pas lié au processus d'admission.

Nom et Prénom (en majuscules):

\_\_\_\_\_

Genève, le \_\_\_\_\_  
Date Signature

Nom des collaborateurs-trices scientifiques (en majuscules):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Genève, le \_\_\_\_\_  
Date Signature

\_\_\_\_\_  
Signature

**Contact Equipe d' *Art.School.Differences***

E-Mail : [sophie.voegele@zhdk.ch](mailto:sophie.voegele@zhdk.ch)

[philippe.saner@zhdk.ch](mailto:philippe.saner@zhdk.ch)

Tel: +41 +79 258 1630

3.

## Guide d'entretien candidat\_e\_s

### Procédures d'admission : Questions aux Candidat\_e\_s

#### 1. Socialisation artistique

Première section biographique, autour de la famille, du niveau scolaire et de la carrière artistique

- Peux-tu décrire comment tu envisages ton futur univers professionnel ?
- Comment es-tu venu\_e à la musique (art, théâtre, etc.) ?  
→ La personne ou ce qui t'a marqué dans ce choix de carrière (amis, famille, mentors, médias ?)
- Quelle(s) expérience(s) ont contribué à cette décision ?
- Accès au savoir artistique : Où et comment as-tu acquis ou rencontré ces savoirs ?

→ Cet ensemble de questions nous donne des indications sur les différentes formes de capital (surtout pour la famille, l'école et les modèles, mais également dans la relation aux « peer-groups » ou aux médias sociaux)

#### 2. Hot Knowledge

Deuxième section, autour de l'accès aux différentes formes de savoirs et leur détermination. Répond à la question si les candidat\_e\_s ont le soutien des professeurs des différentes écoles ou d'autres professionnels du champ.

- Qui t'a soutenu/ aidé lors de ton choix et/ ou de la candidature ?
- Aurais-tu aimé avoir d'autres soutiens ? Lesquels ?
- Quelle formation préparatoire artistique mais aussi générale as-tu suivie ?
- L'[école] t'a-t-elle été recommandée ? Par qui ? Pourquoi ? (réputation internationale ?)
- Que savais-tu de la procédure d'admission avant de te présenter ? Juges-tu les informations disponibles (jours d'info, site web, brochure, flyer, etc.) suffisantes ? Es-tu allé\_e chercher des informations complémentaires ? Si oui, où ? comment ?
- As-tu pris contact avec des enseignant\_e\_s avant de candidater et/ ou de te présenter à l'entretien d'admission ?
- Es-tu allée aux portes ouvertes ?
- Penses-tu que cela t'a aidé à réussir l'examen d'entrée ?
- Pourquoi ?

**Note :** Les écoles supérieures des beaux-arts recommandent de se procurer un accès à des contacts informels/ savoir (journées portes ouvertes)...

### 3. Stratégies des choix d'étude et d'enseignement supérieur

Troisième section traitant des difficultés à intégrer des écoles supérieures d'arts :

- As-tu aussi postulé dans d'autres écoles ?
- Pourquoi ?
- Pourquoi as-tu choisi précisément cette école supérieure d'arts et/ ou ce domaine ?  
→ Question d'approfondissement/ de précision : As-tu aussi postulé pour une autre filière de la même école et/ ou un autre discipline/ spécialité ?
- Quelles étaient tes autres options si tu n'avais pas été pris\_e dans cette école ?
- Quel choix, quelle stratégie lorsque les candidats sont acceptés dans plusieurs différentes écoles ?
- Quelles alternatives professionnelles et/ ou universitaires, scolaires se présentaient à toi ?
- Comment as-tu vécu (aurais-tu vécu) un refus ?
- Est-ce la première fois que tu candidatais ?
- Combien de fois as-tu/ aurais-tu à nouveau candidaté ?
- (surtout pour les candidats musicien, chant et théâtre) Comment vis-tu le fait que toute ta réussite dépend de ta capacité physique à performer le jour de l'audition ? Trouves-tu ta performance moins bien, ou au contraire, meilleure ?

### 4. Expériences pendant les procédures d'admission

Quatrième section consacré aux expériences individuelles pendant la candidature/ procédure d'admission. Questions sur trois niveaux :

1. Décris les admissions, du début à la fin : Comment cela s'est passé ? Que c'est-il passé de particulier ? Comment t'es-tu senti ? [Les faire parler de ce qui a été observé de manière ouverte et demander leur propre sentiment]
2. Comment t'es-tu préparé\_e concrètement à cet entretien ?
3. Y avait-il des choses auxquelles tu n'attendais pas ? [si nécessaire, décrire un cas fictif pour avoir leur opinion]

### 5. Moyens et restrictions économiques et politiques

Cinquième section sur les possibilités de développement artistique et l'organisation des études

- De combien d'argent as-tu besoin disons par mois ? A quoi correspondent ces dépenses ?
- Comment gagnes-tu cet argent ?
- La situation juridique des étudiants étrangers en Suisse représente-t-elle un problème pour toi ?



## 6. Attentes

### Sixième section sur les attentes et espoirs

- Quels sont tes espoirs/ tes attentes en ce qui concernent ces études artistiques ?
- As-tu des craintes ? Pourquoi t'inquiètes-tu ?

## 7. Après les études (avenir professionnel)

### Septième section sur l'avenir professionnel et artistique

- Comment te prépares-tu à l'entrée sur le marché de l'emploi ?
- Retour et/ ou entrée dans la profession ?
- Penses-tu poursuivre ton Bachelor par un Master ?
- Où et comment te vois-tu dans 5 – dans 10 ans ?
- Quel est ton objectif professionnel ? Quel idéal souhaiterais tu atteindre ?

## 8. Attitude face au déroulement (et à la sélectivité) des procédures d'admission

### Huitième section sur les recommandations que le projet voudrait adresser

- Quelle est ton approche des procédures d'admission ?
- Les statistiques montrent que seulement 20% des candidats sont acceptés. Que penses-tu de ça ?  
→ Et un taux très réduit de candidats d'origines étrangères grandi en Suisse... ?
- Que penses-tu des notions de talent, de potentiel ?
- Comment imagines-tu une admission à la Haute école d'art sans processus de sélection ?

4.

## Guide d'entretiens membres de jury

Précision: Les questions cursives sont surtout des aides mémoire pour demander plus en détail seulement si nécessaire.

### Introduction à l'interview (5'):

Discussion sur le processus d'admission; votre évaluation et ressenti. Quelques questions introductives sur votre fonction et activité dans l'institution. (précision des questions qui vont être posées). Je m'adresse à vous en vous considérant en tant qu'expert\_e mais je suis aussi très intéressé\_e par vos expériences personnelles.

### SECTION 1 :

#### Responsabilité/ fonction pendant les processus d'admission et ressenti du processus (20')

1. Comment avez-vous vécu le processus d'admission ?
2. Comment évaluez-vous la filière et les études d'école d'art en général ?
  - (Avenir professionnel? avantages économiques/ personnels?)
3. Quelle est votre fonction dans le cursus ?
  - (Activité ? Fonction envers les candidat\_e\_s ? Institutionnel ? formel ?)
4. Combien de fois avez-vous déjà participé aux jurys d'admission ?
  - (Comment et qui décide de la participation au comité de jury ?)
5. Y a-t-il des responsabilités différentes parmi les membres du jury ?
  - (Lesquelles ? Si pas tous sont présents, une confiance particulière est-elle nécessaire ?)
6. Rencontrez-vous certain\_e\_s candidat\_e\_s intéressé\_e\_s AVANT l'entretien d'admission ?
  - (formellement, informellement ? D'autres membres du jury le font ? Les candidat\_e\_s vous contactent-ils\_elles avant ? Qu'en pensez-vous de cette stratégie ?)
7. Pouvez-vous décrire le déroulement du processus d'admission ?
  - (Quelles sont les directives ? Standard ? Quelles questions sont posées ? Posez-vous aussi des questions ? Ya-t-il des questions justes et fausses (canonical right answers) ?)
8. Selon vous, quels aspects de la procédure sont à améliorer, que cela soit concernant l'information donnée aux candidat\_e\_s au préalable, la sélection préalable et/ ou les entretiens (auditions) d'admission et la transmission des résultats ?
  - (Pour la situation d'examen? Pour la communication de la décision – ou après ?)
9. Qu'est-ce qui est particulièrement intéressant pour vous pendant les processus d'admission ?

## SECTION 2 :

### Critères de sélection (15'–20')

10. D'après quels critères les candidat\_e\_s sont-ils\_elles sélectionné\_e\_s ?
  - (Comment les critères sont ils mis en place ? En consensus ? Ya-t-il une liste officielle, informelle ? Qui décide des critères ? Sont-ils révisés régulièrement ?)
11. Ya-t-il des désaccords parmi les membres du jury sur ces critères ?
  - (Comment ces désaccords sont-ils adressés ? Quels critères sont les plus importants pour vous ?)
12. Comment vous assurez-vous que les critères de sélection restent à jour avec les évolutions du domaine professionnel et/ ou universitaire ? Qu'il restent en adéquation avec la situation professionnelle ?
  - (donner ex. si nécessaire)
13. Les compétences sociales sont-elles importantes ? Quelle est la relation entre compétence sociale et artistique ?
14. L'apparence des candidats a t'elle une importance ? Quelle est la relation entre l'apparence et les compétences artistiques ?
15. Jugez-vous les candidat\_e\_s par rapport à leur perspective professionnelle ? C'est-à-dire s'ils apportent aussi des qualités autres qu'artistiques qui sont importantes pour le marché du travail.
  - (Pouvez-vous les décrire – en critères? S'agit-il d'un potentiel ? ou talent ?)
16. Qu'est-ce qu'un jugement 'juste' pour vous ?
  - (La sélection des dernières admissions était-elle juste ? Comment peut-on assurer un processus égalitaire/ juste ? Combien de fois déjà un\_e candidat\_e s'est senti\_e traité\_e de façon injuste ? Avez-vous vécu des cas de recours ?)
17. À votre avis, comment un groupe idéal d'étudiants est-il composé ?
  - (statistiquement [ça varie pour chaque cursus, mais env. 20%] des candidat\_e\_s ont du succès. Que très peu [5%] de provenance migrantes sont admis. Qu'en pensez-vous ?)

## SECTION 3 :

### Signification des différents parties de l'admission, prise de décision et importance des impératif économiques et politiques (avis personnel) (30'–40')

18. Dans le processus d'admission, quelle partie, d'après vous, est la plus importante ?
  - (Pouvez-vous vous imaginer d'autres priorités ? Quelle en serait la conséquence ? Quelles parties sont les plus dures pour les candidat\_e\_s en général ? Pourquoi ?)
19. Quelle est l'importance de la lettre de motivation dans le processus ?
20. Quelle est l'importance du portfolio ?
21. Prise de décision: Les décisions sont-elles prises en consensus ou par votation – ou autre ?
  - (Ya-t-il des directives ? Qui décide (vraiment)/ processus démocratique ? Ya-t-il des restrictions de dehors/ dedans ?)

22. Les contacts informels (formels) qui se tiennent avant les admissions, ont-ils un avantage/désavantage pour les candidat\_e\_s en question ?
23. Vous souvenez-vous d'un cas de conflit pendant une prise de décision ? Pouvez-vous expliquer la source de ce conflit (et à quelle décision il a abouti) ?
24. Des critères économiques et politiques influencent-ils vos prises de décisions quant aux candidats qui se présentent ?
  - (Quota imposé pour les admissions/ candidatures ? Priorité pour les candidats Suisses et/ou internationaux ? Aspect financier pour subvenir aux besoins et aux coûts des études ? Importance de la provenance sociale ?)
25. Réfléchissez-vous – ou votre institution – à changer la manière de prendre les décisions pour ces admissions ?
  - (Souhaitez-vous un changement ? Quels problèmes/ conflits en résultent pour vous ? Y a-t-il une instance à laquelle vous pouvez vous adresser en cas de questions ?)
26. Avez vous vous-même passé un entretien d'admission ? Comment jugez-vous cette expérience avec du recul ?
27. Conseillez-vous à vos enfants (potentiels) ou ami\_e\_s des études à votre école d'art ?
28. Qu'est-ce qui serait différent s'il n'y avait pas de processus d'admission ?

## 5. Questionnaire marketing



Researching Inequalities and Normativities  
in the field of Higher Art Education

Working Package 6: Analyse von Curricula, Diskursen und Policies: diskursive, normative Subjektivierungen „idealer Kunststudent\_innen“

### Questionnaire: Marketing

*Veillez répondre aux questions de la forme la plus complète. Si vous jugez qu'une question n'est pas pertinente, veuillez répondre "non pertinent" et expliquer pourquoi.*

1.0	<b>Votre département</b>		
1.1	Quel département de la haute école est responsable du marketing et de la communication ?		
1.2	Combien d'employé.e.s de la haute école prennent part au marketing et à la communication ?	Nombre d'employé.e.s plein temps	
		Nombre d'employé.e.s temps partiel	
1.3	Quel est le budget annuel de la haute école pour le marketing et la communication ?		
1.4	Quelle proportion du budget annuel global de l'école ce budget marketing/ communication représente-t-il ?		

<sup>1</sup> à temps partiel = employé.e.s qui prennent part au marketing et à la communication de la haute école ponctuellement

2.0	<b>Stratégie Marketing</b>		
2.1	De quand date la dernière mise à jour de la stratégie marketing de l'école ?		
2.2	Veillez décrire le processus de développement de la stratégie marketing.		

**Questionnaire: Marketing**

2.3	Quelle est l'implication des différents départements et des étudiant.e.s dans ce processus de développement ?
2.4	Qui prend la décision finale ?
2.5	La haute école fait-elle appel à des services ou des experts externes pour le développement de la stratégie marketing ? Si oui, quel est leur nom ?
2.6	Quelle image cherche à évoquer la stratégie marketing ?
2.7	La haute école accepterait-elle de mettre à disposition des chercheurs d'Art.School.Differences les documents de stratégie marketing ?
	<input type="checkbox"/> Oui
	<input type="checkbox"/> Non

<b>3.0</b>	<b>Les Supports Imprimés: Données et Chiffres</b>	
3.1	Quelles sortes de supports imprimés sont produits par la haute école ?	Nombre de tirages
	Prospectus	
	Affiches	
	Brochures pour les cours/ départements (propres à chaque filière)	
	Objets (par ex. les sacs, les T-shirts, etc.)	
	Autres (veuillez préciser)	



## Questionnaire: Marketing

3.2	Comment sont distribués les prospectus et les brochures ?	Proportion distribuée à chaque occasion (%)
	Distribution durant les journées portes ouvertes	
	Distribution aux salons de l'enseignement supérieur et de l'emploi en Suisse	
	Distribution aux salons de l'enseignement supérieur et de l'emploi à l'extérieur de la Suisse	
	Envoi par courrier individuel en Suisse	
	Envoi par courrier individuel à l'extérieur de la Suisse	
	Envoi aux écoles secondaires / services d'orientation professionnelle en Suisse	
	Envoi aux écoles secondaires / services d'orientation professionnelle à l'extérieur de la Suisse	
	Autres (veuillez préciser)	
3.3	À l'exception de la brochure principale, quels documents sont les plus demandés ?	
	1	
	2	
	3	
3.4	Quels documents sont les moins demandés?	
	1	
	2	
	3	
3.5	La haute école recueille-t-elle des informations sur les lecteurs de ces supports imprimés? Si oui, comment?	
3.6	D'un point de vue démographique, comment décririez-vous les lecteurs de ces supports imprimés?	

## Questionnaire: Marketing

3.7	Selon vos informations, ces supports imprimés atteignent-ils un public inattendu ?	
	<input type="checkbox"/>	Non
	<input type="checkbox"/>	Oui <i>Si oui: veuillez préciser le quel</i>
3.8	La haute école a-t-elle identifié des cibles particulières qu'elle souhaite atteindre avec les supports imprimés à l'avenir ?	
	<input type="checkbox"/>	Non
	<input type="checkbox"/>	Oui. <i>Si oui: veuillez décrire ces cibles</i>
	<input type="checkbox"/>	<i>Comment la haute école a-t-elle identifié ces cibles potentielles?</i>

<sup>2</sup>"D'un point de vue démographique": c'est-à-dire l'âge, le lieu de résidence, la nationalité, la situation familiale, etc.

4.0	<b>Conception des supports Imprimés</b>	
4.1	De quand date la dernière mise à jour des supports imprimés de la haute école ? (Mois/ Année)	
4.2	Un seul graphiste est-il responsable de l'ensemble des supports imprimés ou s'agit-il de plusieurs graphistes ?	
	<input type="checkbox"/>	Un/e graphiste (ou agence) est responsable de l'ensemble des supports imprimés
	<input type="checkbox"/>	Plusieurs graphistes différent/es sont responsables de l'ensemble des supports imprimés
4.3	Qui est en charge de la conception des supports imprimés?	
	<input type="checkbox"/>	Un/e graphiste rattaché à l'école est responsable de l'ensemble des supports imprimés.
	<input type="checkbox"/>	Un/e graphiste indépendant/e a remporté le mandat. Elle/il s'appelle:

## Questionnaire: Marketing

4.4	Veuillez décrire les instructions données au(x) graphiste(s).	
4.5	Quelles cibles a en tête la haute école quand elle développe ces instructions pour le cahier des charges ?	
4.6	Comment était composé le comité de sélection ?	
4.7	Quels aspects particuliers de la proposition gagnante ont convaincu le comité de sélection?	
4.8	La haute école accepterait-elle de mettre à la disposition des chercheurs d'Art.School.Differences?	
	<input type="checkbox"/>	le cahier des charges ?
	<input type="checkbox"/>	la proposition sélectionnée ?

5.0	Le Site Internet: Données et Chiffres	
5.1	Combien de visiteurs reçoit le site Internet de la haute école :	Nombre de visiteurs
	Par jour ?	
	Par semaine ?	
	Par mois ?	

## Questionnaire: Marketing

5.2	Quelles sont les pages Web les plus visitées ? Veuillez spécifier l'adresse URL.			
	1		6	
	2		7	
	3		8	
	4		9	
	5		10	
5.3	Quelles sont les pages Web les moins visitées ? Veuillez spécifier l'adresse URL.			
	1		6	
	2		7	
	3		8	
	4		9	
	5		10	
5.4	Quels sont les départements dont la page est la plus visitée ?			
	1			
	2			
	3			
5.5	Quels sont les départements dont la page est la moins visitée ?			
	1			
	2			
	3			
5.6	Comment la haute école recueille-t-elle les informations sur les visiteurs du site Internet ?			
5.7	D'un point de vue démographique, comment décririez-vous les visiteurs du site Internet ?			

## Questionnaire: Marketing

5.8	Selon vos informations, le site Internet touche-t-il un public inattendu ?	
	<input type="checkbox"/>	Non
	<input type="checkbox"/>	Oui
	<i>Si oui, veuillez les décrire.</i>	
5.9	La haute école a-t-elle identifié des cibles particulières qu'elle souhaite atteindre avec le site internet à l'avenir ?	
	<input type="checkbox"/>	Non
	<input type="checkbox"/>	Oui
	<i>Si oui, veuillez décrire ces cibles.</i>	
	<i>Comment la haute école a-t-elle identifié ces cibles potentielles ?</i>	

<sup>3</sup>"D'un point de vue démographique": c'est-à-dire l'âge, le lieu de résidence, la nationalité, la situation familiale, etc.

6.0	<b>Conception du Site Internet</b>	
6.1	Quand a été mis à jour pour la dernière fois le site Internet ? (Mois/Année)	
6.2	Qui a remporté le mandat pour la conception du site Internet ?	
	<input type="checkbox"/>	Un/e graphiste rattaché à l'école est responsable pour la conception du site Internet.
	<input type="checkbox"/>	Un/e graphiste indépendant/e a remporté le mandat. Elle/il s'appelle:

**Questionnaire: Marketing**

6.3	Veuillez décrire les instructions du cahier des charges.	
6.4	Quelles cibles eut la haute école en tête quand elle développa les instructions du cahier des charge ?	
6.5	Comment était composé le comité de sélection ?	
6.6	Quels aspects particuliers de la proposition sélectionnée ont convaincu le comité de selection ?	
6.7	La haute école accepterait-elle de mettre à la disposition des chercheurs d'Art.School.Differences ?	
	<input type="checkbox"/>	le cahier des charges pour le site internet ?
	<input type="checkbox"/>	la proposition sélectionnée pour le site internet ?

7.0	<b>Réseaux Sociaux</b>	
7.1	La haute école maintient-elle une présence surs ces différents réseaux sociaux ?	Nombre approximatif des Amis/Visiteurs/ Abonnés
	Facebook	
	Pinterest	
	Autres (veuillez préciser):	

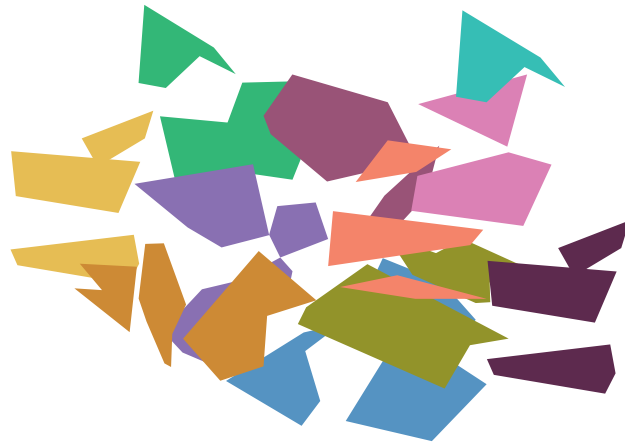


## Questionnaire: Marketing

7.2	<p>Veillez décrire la stratégie de la haute école en matière de réseaux sociaux.</p>     
7.3	<p>La haute école recueille-t-elle des informations sur les personnes qui communiquent avec elle via les réseaux sociaux?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p>
7.4	<p>Si oui, quelles sortes d'informations démographiques sont rassemblées ?</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p>
7.5	<p>Quels sont les points communs entre les utilisateurs des réseaux sociaux de l'école et ceux du site internet et des supports imprimés?</p>    
7.6	<p>Quels sont les différences entre les utilisateurs des réseaux sociaux de l'école et ceux du site internet et des supports imprimés?</p>    

Merci de retourner ce questionnaire complété par email à l'adresse suivante: [emma@wolukauwanambwa.net](mailto:emma@wolukauwanambwa.net). **avant le samedi 9 mai 2015.**

Au nom de l'équipe d'Art.School.Differences, je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre.



# Mentions légales

**Art.School.Differences.  
Researching Inequalities and Normativities  
in the Field of Higher Art Education.**

## **Rapport final**

Editeur: Institute for Art Education, Zürcher Hochschule der Künste

Auteur\_e\_s: Philippe Saner, Sophie Vögele et Pauline Vessely,  
sous la collaboration de Tina Bopp, Dora Borer, Maëlle Cornut, Serena Dankwa,  
Carmen Mörsch, Catrin Seefranz et Emma Wolukau-Wanambwa

Supervision: Carmen Mörsch

Partenaires: Haute Ecole d'Art et de Design – Genève,  
Haute Ecole de Musique Genève – Neuchâtel et Zürcher Hochschule der Künste

Soutien financier externe du projet: Secrétariat d'Etat à la Formation,  
à la Recherche et à l'Innovation (SEFRI)

Design et graphiques: Anne Gruber

Zurich, Novembre 2016