

Was bedeuten Zugang und Teilhabe am Hochschulstudium für alle?

Aushandlungen und Strategien von Gleichberechtigung im Umgang mit institutioneller In- und Exklusion am Beispiel von Kunstausbildung

Von Sophie Vögele

Gerne möchte ich diesen Beitrag zum Anlass nehmen, auf die geführten Diskussionen und ausgetauschten Erfahrungen aus dem gleichnamigen Workshop bei der Jahrestagung der SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik 2018 einzugehen.¹² Ich freue mich, die Inhalte damit einer kritischen Öffentlichkeit zugänglich zu machen, breiter abzustützen und zu erweitern. Ziel des Workshops war es, eine Diskussion über Zugang und Teilhabe insbesondere in der Auseinandersetzung mit institutionellen Dimensionen zu führen. Dazu erläuterte ich anhand einer partizipativen Studiengangsentwicklung an der Zürcher Hochschule der Künste und einer abgeschlossenen umfangreichen Forschung zu Schweizerischen Kunsthochschulen, inwiefern das Bedürfnis nach einer ‚diverseren‘ Studierendenzusammensetzung ein radikales Umdenken bestehender Strukturen bedeuten muss. Es zeigt sich dabei, dass die Frage, welche Heterogenität unter welchen Umständen im Selbstverständnis der Hochschule Platz hat, eine in vielerlei Hinsicht existentielle Herausforderung bleibt. Meine konkreten Erfahrungen und Resultate knüpfen damit direkt an einige der Punkte an, die Paul Mecheril in seinem einführenden Vortrag zu dieser Tagung angesichts der inhärenten Diskriminierungsstrukturen von Schulen und des Bildungssystems angesprochen hat. Dabei interessiert mich insbesondere die Ermittlung von Strategien, um strukturell verankerte Ungleichheiten im Schul- und Hochschulbereich kritisch zu befragen und auch die Frage, wie institutionelle Mechanismen der Verweigerung unterlaufen werden können.

1 Zugang und Teilhabe

„Was bedeuten Zugang und Teilhabe am Hochschulstudium für alle?“ Dies war die Einstiegsfrage in dem Workshop. Alle Teilnehmenden waren gebeten, sich in Stichworten dazu eine Liste von Kriterien zu notieren und dann auf die Seite zu legen.

Adressieren!

Im Anschluss daran habe ich das Projekt der partizipativen Studiengangsentwicklung vorgestellt, mit dem Titel: *Adressieren! Studierende mit Migrationserfahrung und nicht-normativem Bildungsweg am BA Art Education, Zürcher Hochschule der Künste ZHdK*. Im Folgenden werden die wichtigsten Analyseresultate und erste Ideen einer effektiven Umsetzung von Zugang und Teilhabe beschrieben. Im Projekt *Adressieren!* geht es um das Ermitteln von inkludierenden Maßnahmen in der Bewerbung und Rekrutierung von Kandidat*innen des Studiengangs Bachelor Art Education (BAE) an der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) in enger Kooperation mit dem Studiengang selbst.¹³ Dem Projekt lag die

¹² Ich möchte den Tagungsorganisator*innen dafür danken, diesen Workshop in das Programm aufgenommen zu haben und insbesondere die Teilnehmenden für die engagierte Diskussion. Ein besonderer Dank geht an Mohammed Jouni, Mathilda Legitimus-Schleicher und Melanie Weber für den Austausch im Anschluss und die weiterführenden Anregungen.

¹³ Die Datenerhebung und Auswertung wurde von Juni bis Dezember 2017 durchgeführt (n=12). An der Datenerhebung und Auswertung waren Gianna Brühwiler und Şebnem Efe beteiligt. Eine kurze Zusammenfassung der Analyseresultate ist verfügbar unter: <https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/2017/11/28/adressieren-studierende-mit-migrationserfahrung-am->

Feststellung zugrunde, dass die Gruppe der Menschen mit Migrationserfahrung¹⁴ unter den Studierenden unterrepräsentiert ist. Im Forschungsdesign bildeten qualitative Interviews mit einer größeren Gruppe von mehrheitlich nicht-normativen Studierenden¹⁵ die Grundlage für eine Analyse um intersektional verschränkte Ausschlussmechanismen in den Fokus nehmen zu können. Dabei war das Ermitteln ihrer Bedürfnisse und der von ihnen entwickelten Strategien für eine erfolgreiche Aufnahme und Durchlaufen des Studiums zentral. Wir gingen davon aus, dass sich daraus Anpassungen der Webseite, die Schaffung von Anlaufstellen und die Entwicklung von weiteren, zugänglicheren Strukturen ableiten. Auch mögliche Anpassungen des Curriculums oder der Studienanforderungen, die diese inklusiver oder flexibler gestalten, sollten denkbar werden. Die Erwartung war, dadurch im Außenauftritt und in der Bewerbung des Studiengangs explizit Studierende mit nicht-normativem Bildungsweg anzusprechen. Darüber hinaus strebten wir ebenfalls eine Sensibilisierung im BAE für Fragen der Inklusion und Exklusion von Studierenden an und die Schaffung einer Ausgangslage, die gemeinsam mit den Dozierenden das Anstoßen eines Prozesses der nachhaltigen Auseinandersetzung mit eigenen Strukturen und deren eventuellen Veränderung erprobt.

Die meisten Befragten schätzten diese Initiative sehr und viele waren dankbar, ihre Anliegen oder Schwierigkeiten im Studium, über die sie sich schon länger Gedanken machten, in dieser Form einbringen zu können. Es zeigte sich, dass viele sich beispielsweise in der (Außen)Kommunikation des Studiengangs und der Hochschule nicht genügend berücksichtigt fühlten und dass es für nicht-normative Studierende an der Schule eine Reihe von Schwierigkeiten gibt, insbesondere, weil sie sich als Ausnahme und Einzelfälle fühlen. Sehr häufig wurden Schwierigkeiten in Bezug auf die Sprache thematisiert. Es ging dabei mehrheitlich um Deutsch als Fremdsprache, aber immer auch um die Herausforderung, dass Mundart nicht nur vorherrschend im informellen Austausch sei, sondern teilweise auch von Dozierenden im Unterricht verwendet werde und diese, trotz Hinweise, immer wieder in den Dialekt zurückfallen würden: „Die Situation, dass ich Mundart nicht verstehe, schließt mich aus der Zugehörigkeit aus.“ Auch thematisiert wurde das Gefühl von Ausschluss über Lehrinhalte: „Ich störe mich etwas an den Vorlesungen in [Fach], weil die Inhalte sehr westlich orientiert sind und hauptsächlich die [Fach-]Geschichte in Europa und aus europäischer Perspektive behandeln.“ Es wurde geltend gemacht, dass der Kontext zu anderen Ländern und Kontinenten fehle, insbesondere eine kritische Perspektive auf die historisch gewachsenen Verhältnisse. Ein Fall macht deutlich, dass durchaus auch explizit rassistische Zuschreibungen präsent sind:

„Ein Dozent aus [einem spezifischen Kurs] kritisierte meine Arbeiten und sagte mir: ‚Du kannst diese Kultur (die in der Schweiz vorherrschende) nicht verstehen, weil du nicht in diese Kultur gehörst.‘ Das hat mich sehr verletzt, weil er damit meinte, dass meine Arbeit nie angemessen sein wird. Aber was

ba-art-education-zhdk/ (letzter Zugriff 27.09.2019). Eine erste Ausarbeitung von konkreten Maßnahmen und teilweisen Implementierung erfolgte zwischen Januar und Juni 2018 in Zusammenarbeit mit Peter Truniger (Studiengangleiter BAE). Ein Workshop mit Dozierenden des BAE fand im Juni und eine vertiefte Diskussion mit dem administrativen Personal im September 2018 statt. Eine erste Diskussion mit Studierenden fand im Januar 2019 statt. Aktuell wurde das Projekt aufgrund einer Reorganisation des gesamten Departements auf Eis gelegt. Die Überlegungen und Resultate von *Adressieren!* sollen aber dennoch möglichst in die neue Organisationsform mit einfließen.

¹⁴ Als Personen mit Migrationserfahrung sind in der Schweiz aufgewachsene Personen bezeichnet – mit oder ohne schweizerische Staatsangehörigkeit – denen Migrationserfahrung in erster oder zweiter Generation zugeschrieben wird. Weitgehend werden diese Personen auch *Secondos* und *Secondas* genannt.

¹⁵ Aus den Interviewdaten ergaben sich folgende, nicht kumulative Merkmale von nicht-normativen Studierenden: Ohne normativen Bildungshintergrund (keine deutschschweizer gymnasiale Matura und Propädeutikum); soziales Umfeld ist nicht bereits vertraut mit Hochschulangehörigen; keine Studienfinanzierung durch Eltern; älter als der Schnitt; aus bildungsfernem Milieu; haben Migrationserfahrung; kommen aus dem Ausland und/oder aus ländlichen Gegenden; sind im Hochschulkontext sprachlich benachteiligt (keine Deutsch- und/oder Schweizerdeutschkenntnisse).

bedeutet denn Kultur überhaupt? was Schweizer-Kultur? und was ZHdK-Kultur? Wenn von Kulturen die Rede ist, sollten diese dann nicht auch definiert, benannt und transparent gemacht werden?“

Diejenigen Befragten, die sich selbst als ‚Anderer‘ innerhalb der Institution fühlten oder eine solche Zuschreibung erlebten, beschrieben eine große psychische Belastung und das Gefühl, mit ihrer Situation alleine zu sein. Sie berichten, sie hätten sich am Anfang oft richtig schlecht gefühlt oder Angst gehabt zu sprechen. Außerdem wiesen einige darauf hin, dass die Abhängigkeit von Hilfe sie in eine schwierige Situation gebracht habe: „Manchmal fühle ich mich wie ein Bettler, der um Hilfe ringt. Das ist mir sehr unangenehm, weil ich in einer Abhängigkeit stehe, die mich und mein Gegenüber belastet.“ Erst im Verlauf vom Studium ergaben sich Möglichkeiten des Austauschs und der Wahrnehmung Anderer in ähnlichen Situationen. Um dem Gefühl zu entkommen, Einzelfälle zu sein, forderten die Befragten mehr Raum und damit sichtbare Anerkennung. Das, wie sie meinten, würde sich ebenfalls direkt auf ein breiteres Interesse am Studiengang niederschlagen:

„Wenn man uns wahrnimmt, stärker auf uns zu- und eingeht, eine Anlaufstelle für Probleme unseres Belangens einrichtet und diese Dienstleistungen auf der ZHdK-Internetseite aufzeigt, würden sich mehr Menschen mit Migrationserfahrung für den BAE interessieren und wissen, dass sie auch für den Studiengang geeignet sind.“

Alle Gruppen formulierten das Bedürfnis, Teil der Institution zu sein und nicht als die ‚Anderen‘ wahrgenommen zu werden. Sehr deutlich wurde in der Untersuchung, dass das – mehrheitlich zugeschriebene – Identitätsmerkmal ‚Migrationshintergrund‘ immer intersektional und eng mit sozialer Herkunft und Geschlecht verwoben ist und in der Interaktion von rassistischen und insbesondere von klassistischen Diskriminierungen begleitet. Wir stellten fest, dass Studierende mit weniger privilegierter Herkunft sich alle im Verlauf einer Vorbildung oder dem Bewerbungsprozess das notwendige Wissen und auch den Habitus angeeignet hatten, um die Prüfung zu bestehen. Anhaltende Schwierigkeiten dieser Ausgangslage zeigten sich in den Aussagen zu Finanzierung und im Zugang zu Netzwerken im Kunstbereich auch im Verlauf des Studiums. Im Vergleich zu den Erzählungen der sogenannten normativen Studierenden war für sie im Zugang und in der Teilhabe nichts selbstverständlich. Allen gemeinsam war auch, dass sie eine starke Normierung gleich zu Beginn des Studiums erlebten. Allerdings beschränkte sich die Gemeinsamkeit der von der Institution als ‚Anderer‘ Wahrgenommenen auf dieses Gefühl von Ausschluss und institutioneller Nicht-Zugehörigkeit. Die Einteilung von allen Studierenden als normal und sich selbst als ‚anders‘ wurde in fast allen Gesprächen deutlich. Die spezifischen Erfahrungen und konkreten Anliegen oder Vorschläge waren aber sehr heterogen. Es zeigte sich deutlich, dass eine Zusammenfassung von ‚die Anderen der Institution‘ als eine Gruppe nur dann funktioniert, wenn die Gemeinsamkeit beinhaltet, einem gewissen Normativitätsanspruch nicht genügen zu können.

Aufbauend auf diesen Analyseresultaten des Datenmaterials und konkreten Forderungen der Befragten wurden ein Workshop mit Dozierenden und eine vertiefte Diskussion mit dem administrativen Personal des BAE Studiengangs durchgeführt. In Gruppen erarbeiteten sie zu ausgewählten Themen (Sprache, Zugang zu Informationen, Studierende begleiten, Sensibilisierung von Dozierenden) Maßnahmen, um den Zugang zu relevanten Informationen zu erleichtern, Studiengangstrukturen anzupassen und für die Dozierenden eine Reflexion über die eigene Unterrichtspraxis anzureißen. Die Aufgabenstellung war, eine ideale Situation zu definieren. Es wurden neue Prüfungs- und kollektive Unterrichtsformate vorgeschlagen, curriculare Anpassungen sowie erweiterte Leistungsnachweise entwickelt und Überlegungen ausgeführt, wie Unterstützung und Begleitung von Studierenden strukturell gedacht und verankert werden können. Hier einige der wichtigsten Maßnahmen in Stichworten:

- Den Webseitenauftritt überarbeiten, um der Wahrnehmung des Studiengangs als elitär entgegenzuwirken und insbesondere mit weiteren Informationen zu Prüfungsanforderungen und Portfolio sowie zu Tätigkeitsfeldern zu erweitern, die durch das Studium erschlossen werden. Dazu gehört auch, ausgewählte Studierende als Ansprechpersonen für Studieninteressierte zu schulen und für ihre Arbeit zu entschädigen.
- Erarbeitung eines Konzepts für eine breitere und zielgruppenspezifischere Bewerbung über die Webseite hinaus direkt in Vorbildungs- oder Nachbar-Institutionen.
- Transparente und deckungsgleiche Angaben zu Möglichkeiten eines Teilzeitstudiums bereits Studieninteressierten anbieten.
- Kostenloser Vorkurs und Aufnahmeverfahren als offener Prozess, inklusive der Möglichkeit niederschwellige Stipendien zu gewähren.
- Coaching im Sinne einer internen Berufsberatung für Studieninteressierte, die hochschulweit in die unterschiedlichen Ausbildungsmöglichkeiten und Schwerpunkte einführt.
- Studierende als Bezugspersonen (Pate-Patin) rekrutieren und entschädigen, die an den spezifischen Biografien und Erfahrungen der Bewerber*innen mit nicht-normativem Bildungsweg anknüpfen können.
- Konsequente Verwendung des Schriftdeutschen im Kontext der Lehre und bewusste Formate wählen, die eine Einführung in Mundart erlauben.
- Übersetzung von Grundlagentexten zur Kunstvermittlung sowie Kunst- und Designgeschichte in mehrheitlich migrantischen Sprachen.
- Flexibilisierung des Curriculums, um individuelle Anpassungen an spezifische Lebenssituationen und unterschiedliche Ausgangslagen zu erlauben mit der Möglichkeit, individuelle Lernziele zu vereinbaren.
- Tutorate den Bedürfnissen und den Sprachkenntnissen zugeschnitten anbieten. Vermehrt Mentorate und Tutorate durch Studierende für Studierende konzipieren und diese als curricular verankerte Vermittlungspraxis und Teil des Studiums einplanen.
- Verständnisse von Ästhetik und Lehrinhalte kritisch diskutieren und kontinuierlich darüber im Austausch bleiben.
- Weiterbildung für Dozierende zu Themen der sozialen Selektivität und institutioneller Diskriminierung anbieten.

Wichtig war allen die Entwicklung und Festlegung einer gemeinsamen, klaren Haltung für den Studiengang. Beispielsweise sprachen sich einige Dozierende gegen die von der Hochschule verfolgten Bestrebungen einer Internationalisierung aus. Und anstatt für Integration plädierten sie für Interkultur und dafür, sich auch über den Workshop hinaus weiterhin vertieft mit Gleichberechtigung auseinanderzusetzen. Einig waren sich alle darin, dass ‚Öffnung‘ ganzheitlich und strukturell gedacht, und dass sie bewahrt werden muss. Damit gilt es auch aktiv einzufordern, was die Bildungs- und Hochschulinstitutionen versprechen. So sollten der Zugang und die Teilhabe für bestimmte Studierende nicht vom Engagement von Einzelnen abhängig sein, sondern strukturell ermöglicht werden und somit allen Studierenden letztlich entgegenkommen. Offen blieb, inwiefern die angestrebte Heterogenität im Selbstverständnis des Departements und der gesamten Institution Platz hat.¹⁶

¹⁶ Interessanterweise hat eine Gruppe Studierender während einem Workshop zu *Adressieren!* im Januar 2019 – also nach den Workshops mit den Dozierenden und dem administrativen Personal und nach der gemeinsam geführten Diskussion an der Tagung der SchlaU-Werkstatt – sich einem Austausch zu Maßnahmen verweigert, weil sie in der Anlage des Workshops (90 Minuten Zeit, keine Vermittlung theoretischer Grundlagen, um informiert dazu arbeiten zu können, Studiengangsleitung nicht anwesend) nicht davon ausgehen konnten, wie

2 Abgleich der Kriterienliste – Was braucht es für Zugang und Teilhabe?

Während meiner Präsentation der Analyse und geführten Diskussionen im Rahmen von *Adressieren!* auf der Tagung der SchlaU-Werkstatt haben die Workshop-Teilnehmenden immer wieder direkt nachgefragt. Insbesondere die Tatsache, dass in der Lehre an der Kunsthochschule trotz Vorschriften teilweise in Mundart unterrichtet wird, war eine undenkbare – unmögliche – Vorstellung. Die Diskussion darüber machte deutlich, wie unterschiedlich die Kontexte Deutschland und Deutschschweiz sind – trotz ausgesprochener Nähe in sehr vielen Bereichen. Es ist beispielsweise tatsächlich wichtig, sich in deutschschweizerischen Kontexten möglichst schnell zumindest das passive Verstehen von Mundart anzueignen, weil diese in allen informellen und zum Teil auch in formellen Bereichen vorherrschend ist. Personen aus dem Ausland und insbesondere aus den französisch- und italienischsprachigen Landesteilen beklagen sich regelmäßig über diesen Umstand, der ihnen den Zugang auch zu politischen Debatten erschwert. Es war deshalb in der Workshop-Runde wichtig zu klären, dass es bei einem verbesserten Zugang darum geht, sich Formate auszudenken, die es fremdsprachigen Studierenden erlauben, einerseits ihre Deutschkenntnisse zu verbessern, aber andererseits auch einem informellen Gespräch in Mundart zu folgen.

Ich habe in diesem Teil des Workshops die Teilnehmenden darum gebeten, ihre Notizen vom Anfang zur Frage „Was bedeutet Zugang und Teilhabe am Hochschulstudium für alle?“ nochmals hervorzuholen und zu prüfen, inwiefern sie sich mit den Erläuterungen und Projektergebnissen zu *Adressieren!* decken. Ich fragte nach Bereichen, die ich nicht erwähnt hatte oder nach Ergänzungen. Ich war auch interessiert zu wissen, was eigene Erfahrungen in den jeweiligen Tätigkeitsfeldern der Teilnehmenden sind. Folgende ergänzende Überlegungen und Bereiche im Rahmen eines Kunsthochschulstudiums in Art Education wurden angeführt:

- Die Möglichkeit aufgrund von Evaluierungen und mit dem Ziel einer Gleichstellung ohne Abitur (Matura für den schweizerischen Kontext) studieren zu können. Auch sollte eine Anrechnung von Gasthörer*innenschaft möglich sein.
- Abschaffung der beschränkten Studienplätze (Numerus Clausus).
- Einführung von Quoten für Zugehörige benachteiligter Gruppen.
- Noch höhere Flexibilität im Studium und die Möglichkeit, den Studiengang mehrheitlich im Online-Studium durchzuführen.
- Angebot einer kostengünstigen Kinderbetreuung, die studierende Eltern strukturell entlastet.
- Preiswerte oder Gratis-Wohnmöglichkeiten bei Familien oder in Wohngemeinschaften.
- Priorisierung von Schulungen und Fortbildungen von Hochschulmitarbeitenden zur Sensibilisierung, zum Austausch und zur weiteren Entwicklung des Studiengangs durch Kurzaufenthalte in anderen Universitäten im Ausland.
- Deutschkurse für Dozierende.

Die Diskussion war angeregt und der Austausch zu unterschiedlichen Ausgangslagen und Bildungsbereichen aufschlussreich. Allerdings kamen schnell Fragen nach dem Umgang mit übergeordneten, institutionellen Strukturen auf und nach einer Bereitschaft der Entscheidungsträger*innen, eine solche Studiengangsentwicklung und Engagement von Dozierenden und Mitarbeiter*innen mitzutragen. Es war auch mein Anliegen, die Frage nach Demokratisierungsansprüchen über den Studiengang hinaus, die gesamtinstitutionell verankert sein

sie sagten, dass ihre Auseinandersetzung und Inputs tiefgreifende, strukturelle und Institutionelle Veränderungen zulassen würden. Wie sie zu Recht kritisierten, vermittelte das Format und die Anlage des Workshops nur bedingt ein institutionelles Engagement und klare Prioritätensetzung.

müssen, im Kontext von meinen eigenen, dem Projekt *Adressieren!* vorangegangenen Forschungserfahrungen aufzunehmen. Dazu habe ich nochmals auf ein paar Folien zurückgegriffen, um kurz in das Projekt *Art.School.Differences – Ungleichheiten und Normativitäten im Feld der Kunsthochschulen* einzuführen.

Art.School.Differences

Das bereits 2016 abgeschlossene Projekt untersuchte Prozesse der Inklusion und Exklusion von Studierenden an schweizerischen Kunsthochschulen und fokussierte dabei das Aufnahmeverfahren.¹⁷ Es zielte darauf ab, sowohl Ausschluss als auch Privilegien sichtbar zu machen und zu verstehen, um dadurch einen Prozess der selbstkritischen Reflexion und das in Angriff nehmen punktueller Veränderungen anzustoßen. In der Schlussphase des Projektes wurde immer deutlicher, wie wichtig gesamtinstitutionell getragene Bestrebungen zur Öffnung sind, um ausschließende und diskriminierende Strukturen angehen zu können – die sich nicht nur auf das Aufnahmeverfahren reduzieren lassen. Es zeichnete sich ab, inwiefern Exklusion insbesondere über Inklusion hergestellt wird und vor allem strukturell und institutionell verankert ist. Eine wichtige Ausgangslage waren Ergebnisse aus der statistischen Sekundäranalyse in Bezug auf die soziale Herkunft und die Internationalisierung der Hochschulen. Hinsichtlich der sozialen Herkunft der Studierenden wurde eine generelle, deutliche Schließung an den Schweizerischen Kunst- und Designhochschulen festgestellt: Die Mehrheit der Studierenden stammt aus sozial privilegierten Schichten und in den letzten Jahren ist ein Rückgang – prozentual wie auch in absoluten Zahlen – von Studierenden mit Migrationserfahrung festzustellen. Dabei spielt die Bologna-Reform und der allgemeine Anstieg der Maturaabschlüsse eine Rolle, aber auch die Internationalisierungsbestrebungen der Institutionen: Es werden mehr internationale Studierende und schweizerische Studierende mit internationalen Erfahrungen aufgenommen und diese alle stammen aus privilegierteren Milieus.

Die qualitative Auswertung von *Art.School.Differences* zeigt auf, dass die Gleichzeitigkeit der offenen Auswahlkriterien und die Möglichkeit, nur eine begrenzte Anzahl Studierender aufnehmen zu können, letztlich zu einer Normierung der Studierendenauswahl führt. Offene Auswahlkriterien sind notwendig, um angemessen auf die einzelnen Bewerber*innen eingehen und neben der Qualität des künstlerischen Schaffens auch die Motivation der Bewerber*innen berücksichtigen zu können. Die Begrenzung der Anzahl der Aufnahmen kommt einem Numerus Clausus gleich und wird über hohe Ausbildungskosten, eine Einschränkung von Abgänger*innen aufgrund des Arbeitsmarktes und mit der Suche nach den idealen Studierenden – der „Besten-Auslese“ – gerechtfertigt. Um das internationale Renommee einer Hochschule zu stärken ist außerdem eine hohe Anzahl Bewerber*innen im Verhältnis zu den verfügbaren Plätzen erstrebenswert, was den „Selektionsgedanken“ noch weiter antreibt. Durch die Gleichzeitigkeit der Offenheit der Kriterien und dem Zwang zur Auswahl treten Spannungsfelder und Widersprüche auf, die von den Jurymitgliedern verhandelt werden müssen. Es stellt sich beispielsweise die Frage, ob letztlich für die Aufnahme nur künstlerische Exzellenz oder vielmehr soziale Kompetenz und eine gute Vernetzung im Kunstfeld ausschlaggebend sind? Auch schwanken die Kriterien zwischen einer Orientierung zum Arbeitsmarkt – also Priorisierung von Kunstschaffern, das sich voraussichtlich gut verkaufen lässt – oder einer Einlösung des Bildungsauftrags.

¹⁷ *Art.School.Differences* war ein Kooperationsprojekt der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK), und der beiden Genfer Kunst- und Designhochschulen Haute École d'Art et de Design (HEAD – Genève) und Haute École de Musique Genève-Neuchâtel (HEM) mit der Laufzeit von drei Jahren (2014–2016). Es war initiiert vom Institute for Art Education der ZHdK (Projektleitung: Philippe Saner und Sophie Vögele). Das Projektdesign umfasste eine Ethnographie der Institutionen und eine Aktionsforschung. Die verschiedenen Forschungsphasen, Informationen zu öffentlichen Veranstaltungen und der Schlussbericht sind verfügbar unter: bit.ly/a_s_d (letzter Zugriff: 01.09.2019).

Widersprüchlich war die Anwerbung von internationalen Studierenden bei gleichzeitig ungenügend ausgebauten institutionellen Strukturen (Lehrangebote in Englisch, Unterstützung bei Wohnungssuche und Aufenthaltsbewilligung, Informationsveranstaltungen und Stipendien). Auch das Begehren nach Diversität in den Institutionen ist von Spannungen und einem regelrechten Paradox durchzogen: Je homogener die Studierenden-Gruppe ist, desto wichtiger ist es für die Jurys, auch Bewerber*innen auszuwählen, die „bereichern“ und einen „interessanten Werdegang“ haben, um eine „gemischte Zusammensetzung der Studierendengruppe“ zu erzielen.¹⁸ In allen beobachteten Fällen sind mit Bereicherung Studierende gemeint, die über eine andere ‚kulturelle Prägung‘ verfügen, und damit für eine spezifische ‚Exotik‘ stehen.

Als Resultat der Spannungsverhältnisse und Widersprüche stellt sich letztlich bei der Auswahl von Studierenden eine institutionelle Normativität¹⁹ ein. Diese zeichnet die Kunst- und Designhochschulen als ‚weißen‘ Ort mit gesunden, fähigen, heteronormativ anmutenden Körpern mit privilegiertem sozialem Hintergrund aus. Eine Diskursanalyse von Werbematerialien im Rahmen von *Art.School.Differences* ergab, dass die institutionelle Normativität unter anderem generell über die Bildsprache, z. B. den Webseitenauftritt und die Art und Weise des offiziellen Adressierens weiter begünstigt und aufrechterhalten wird. Eindeutig ist, dass diskriminierender Ausschluss über aktiven Einschluss und über Privilegierung passiert. Die Spannungsfelder bleiben aber in den institutionellen Prozessen verdeckt. Eine institutionelle Normativität kann so kontinuierlich bestätigt und neu eingesetzt werden. Ein Effekt der institutionellen Normativität ist daher, dass sich einerseits weniger Personen eine erfolgreiche Bewerbung zutrauen und andererseits die Wenigen mit abweichenden Bildungsbiographien und kulturellen Hintergründen, die sich dennoch bewerben, mehr Schwierigkeiten haben ein Aufnahmeverfahren erfolgreich zu bestehen. Darüber hinaus erleben diese dann oft den Studienverlauf als weitere Herausforderung, da sie meist Erwerbs- und Betreuungsaufgaben damit vereinbaren, sich aber auch in eine neue, für sie sozio-kulturell differente Umgebung einfügen müssen.

Diese Resultate aus der Forschung von *Art.School.Differences* wurden von Erkenntnissen aus einer Reihe begleitender Aktionsforschungen ergänzt. Teil der Forschung war es auch, für die Hochschulleitungen identifizierte Handlungsfelder zusammenzustellen. Es ging in der Aktionsforschung und den Handlungsfeldern darum, sich mit den erforschten Prozessen von In- und Exklusion vertieft auseinanderzusetzen, um möglichst eine Veränderung in deren Funktionsweise zu erreichen. Ich machte am Workshop auf der Tagung der SchlaU-Werkstatt deutlich, dass neben sehr positiven Reaktionen auf das Projekt – woraus auch das niederschwellig angelegte Teilprojekt *Adressieren!* entstanden ist – es auch Reaktionen insbesondere auf Hochschulleitungsebene gab, die eine Infragestellung der Analyseresultate und teilweise eine regelrechte Verweigerung der Auseinandersetzung darüber zum Vorschein brachte.

¹⁸ Siehe dazu Saner, Vögele und Vessely (2016: 256).

¹⁹ Das Konzept der institutionellen Normativität bezieht sich auf das Verständnis von „Institutional Whiteness“ (Ahmed 2012) und wurde im Rahmen der Forschung zu *Art.School.Differences* weiterentwickelt. Dabei spielt „educated racism“ (Ahmed et al. 2006) eine wichtige Rolle. Ausführungen dazu in Saner, Vögele, und Vessely (2016: 63–67).

3 Verweigerung und deren Subversion. Demokratisierung – ein radikales Umdenken bestehender Strukturen!

Die gemeinsam geführten Diskussionen der Teilnehmenden am Workshop ergaben klar, dass strukturell verankerte Prozesse und Mechanismen ausschlaggebend für die vorherrschenden Strukturen der In- und Exklusion sind. Die Bereitschaft zur Demokratisierung der Strukturen wurde als grundlegend erachtet, um erfolgreich solche Maßnahmen wie oben angeführt und noch weitere, einzuführen und als langfristigen Prozess zu denken. Dafür sind ein Engagement, das gesamtinstitutionell getragen wird und eine klare und sichtbare Priorisierung inkludierender und diversitätssensibler²⁰ Vorhaben durch das Rektorat von Bildungsinstitutionen zwingende Voraussetzungen.²¹

Allerdings war die Erfahrung mit *Art.School.Differences* anders und es scheint, dass die ablehnende Haltung unserer Hochschulleitungen mit den Forschungsergebnissen zusammenhängt: Seit dem Abschluss des Projekts wurde über etliche Verweigerungsstrategien eine Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen auf institutioneller Ebene verunmöglicht. Die genauen Gründe dafür bleiben spekulativ, da die Kritik nie in der direkten Auseinandersetzung angebracht wurde. Vielmehr zeigt sich das Unbehagen im Versuch, verwandte Forschung in vielerlei Hinsicht zu verhindern. Dabei scheint eine Ablehnung von Diversity-Themen geradezu systematisch, außer es handelt sich um einen medienwirksamen Event wie beispielsweise die Zusammenarbeit mit Geflüchteten. Darin kommt nochmals sehr deutlich zum Vorschein, dass die Kunsthochschule ein überaus heterogener Raum ist, der Kritik wünscht und fördert und gleichzeitig durch die Bestrebungen nach einer bestimmten Ökonomisierung und Internationalisierung immer elitärer zu werden scheint. Dabei wirkt die institutionelle Normativität auf allen strukturellen Ebenen als tief verankerte und aktive Ignoranz diskriminierender Prozesse. Die konsequente Verweigerung der Studienresultate aus *Art.School.Differences* und die damit einhergehenden, auch personellen Verhinderungen, deuten letztlich auf eine sehr vehemente Inanspruchnahme von Ignoranz hin.

Der Austausch untereinander am Workshop auf der Tagung der SchlaU-Werkstatt machte deutlich, dass diese Erfahrungen in ähnlicher Ausprägung in vielen unterschiedlichen Bildungskontexten und institutionellen Zusammenhängen beobachtet oder erlebt wurden. Wir haben uns also über subversive Strategien im Umgang mit einer Verweigerung gegenüber Kritik unterhalten und einige Punkte in Form einer Liste festgehalten. Im Prozess wurde deutlich, wie wichtig es ist, diese im gegenseitigen Vertrauen und im Informellen zu diskutieren. Vor allem fassbar wurde die anfangs der Tagung angebrachte Beobachtung von Mecheril, dass die vorherrschenden Schul- und Bildungsstrukturen grundsätzlich diversitätsfeindlich seien. Tatsächlich deckt sich dies mit der Erfahrung an Kunsthochschulen, dass bislang nur eine ganz bestimmte Heterogenität unter ausgewählten Umständen Platz hat. Dabei kommen beim genauen Hinsehen ganz unterschiedliche Prozesse und Mechanismen des Verunmöglichens aber auch der Verweigerung zum Vorschein, die mehrheitlich über eine institutionelle Normativität verdeckt bleiben.

Wichtig schien uns zum Abschluss des Workshops, weiterhin strukturell verankerte Ungleichheiten im Schul- und Hochschulbereich kritisch zu befragen und gleichzeitig bestehende Strukturen für die

²⁰ Ich beziehe mich auf Ausführungen zu „Critical Diversity Literacy“ von Melissa Steyn. Eine Übersicht in zehn Punkten ist in Steyn 2015 zu finden.

²¹ Aktuell wird an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien diese Agenda verfolgt: Das Vizerektorat für Organisationsentwicklung, Gender & Diversity ist damit beauftragt, verfügbar unter: <https://www.mdw.ac.at/594/> (letzter Zugriff: 27.09.2019). Sie beziehen sich in ihrer Arbeit auch auf die Studie *Art.School.Differences*.

Heterogenität der Gesellschaft kompatibel zu machen. Auch bleibt die Frage immerwährend präsent, wie institutionelle Mechanismen der Verweigerung unterlaufen werden können? Die Rolle von Forschenden, diejenige von Aktivist*innen und deren Zusammenarbeiten und Zusammenschlüsse werden wohl weiterhin sehr wichtig bleiben.

Literatur

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

Ahmed, S./Hunter, S./Kilic, S./Swan, S./Turner, L. (2006): *Race, Diversity and Leadership in the Learning and Skills Sector [Final Report]*. Lancaster.

Saner, P./Vögele, S./Vessely, P. (2016): *Schlussbericht Art.School.Differences. Researching Inequalities and Normativities in the Field of Higher Art Education*. Zürich, verfügbar unter: https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/files/2016/10/ASD_Schlussbericht_final_web_verlinkt.pdf (letzter Zugriff: 27.09.2019). Insbesondere Kap. 2.4.5 und 5.3.3.

Steyn, Melissa (2015): "Critical Diversity Literacy: Essentials for the Twenty-First Century." In: Vertovec, S. (Hg.): *Routledge International Handbook of Diversity Studies*, Abingdon/New York. S. 379–89.