

Das Unbestimmbare bewerten. Aufnahmeverfahren an Kunsthochschulen aus rechtfertigungstheoretischer Perspektive

Philippe Saner

Abstract

Der Beitrag untersucht Auswahlverfahren an Kunsthochschulen im Hinblick auf unterschiedliche Situationen und Praktiken der Bewertung und fragt weiter nach deren Bedeutung für die (Re-)Produktion von sozialen Ungleichheiten. In einer rechtfertigungstheoretischen Perspektive werden Aufnahmeprüfungen an Kunsthochschulen als schulische Entscheidungssituationen konzipiert, in denen die Wertigkeit der KandidatInnen durch Bezugnahme auf einen innerhalb der Schulwelt anerkannten Maßstab geprüft und beurteilt wird. Argumentativ beziehen sich die Jury-Mitglieder zentral auf die Schulwelten der Inspiration und der künstlerischen Gemeinschaft, um die Auswahl von bestimmten KandidatInnen gegenüber den hochschulrelevanten Umwelten zu begründen. Mit dem Konzept der Bewertungskette beschreiben wir, wie KandidatInnen immer wieder von neuem begutachtet, d.h. ihnen permanent neue Qualitäten zugeschrieben und einmal attribuierte „Größen“ transformiert werden. Durch das Zusammenstellen einer Gruppe im Sinne einer künstlerischen Gemeinschaft muss die Heterogenität der KandidatInnen reduziert werden, wodurch Ungleichheit im Prozess der Aufnahmeverfahren (re-)produziert wird. Als Ergebnis dieses Prozesses steht der Heterogenität „künstlerischer Eignungen“ zu Beginn der Aufnahmeverfahren die Homogenität des sozialen Körpers an deren Ende entgegen.

1. Einleitung

Was gute Kunst ausmacht, darüber wird gestritten, seit es Kunst gibt.¹ Seit Jahrhunderten gibt es vielfältige Versuche, den 'Wert' von Kunst, Literatur oder Musik zu bestimmen – sei es durch Urteile von ExpertInnen, den Kunstmarkt, das Publikum oder andere Formen der Evaluation. In den letzten Jahren wurde die Frage der Bewertung von Kunst zunehmend auf die KünstlerInnen selbst und deren Ausbildung gerichtet. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei den Kunsthochschulen: Bewertet werden dort nicht nur die künstlerischen Arbeiten, sondern auch die Personen, ihre Biografien und Charakteristika. Dies trifft einen zentralen Aspekt der sozialwissenschaftlichen Bewertungsforschung, die sich zunehmend der Heterogenität verschiedener Bewertungsformen und -urteile annimmt (Meier et al. 2017).

Auch in der deutschsprachigen Bildungsforschung finden Praktiken der Bewertung jüngst vermehrt Beachtung, u.a. weil Auswahl- und Zuteilungsprozesse von SchülerInnen oder Studierenden in einem

¹ Ich danke den HerausgeberInnen sowie Raphael Vogel für hilfreiche Hinweise zu einer früheren Fassung dieses Beitrages.

zunehmend stratifizierten Bildungswesen immer bedeutender werden (Helsper und Krüger 2015). Der folgende Beitrag verknüpft die Frage nach der Bewertung von KünstlerInnen mit schulischen Auswahlverfahren und nimmt spezifisch Schweizer Kunsthochschulen in den Blick. Untersuchungen in verschiedenen Bildungssystemen (für einen Überblick Rothmüller et al. 2016) haben deutlich gemacht, dass die Chancen auf Zulassung zum Kunststudium signifikant nach sozialen und ‚ethnischen‘ Herkunftsmilieus, schulischer Laufbahn sowie künstlerischer Vorbildung variieren, wobei den Aufnahmeverfahren als ‚Nadelöhr‘ eine zentrale Rolle zukommt (Saner und Vögele 2016). Die sozial ungleichen Ergebnisse solcher Auswahlprozesse sind außerdem verknüpft mit der Frage nach deren gesellschaftlicher und politischer Legitimität (Peter 2017; Dammayr et al. 2015). An die Diskussion anknüpfend gehe ich in meinem Beitrag folgenden Fragen nach: Wie sind Auswahlverfahren an Kunsthochschulen ausgestaltet? Wie begründen Lehrende an Schweizer Kunsthochschulen die Auswahl von KandidatInnen? Beeinflusst die Ausgestaltung der Aufnahmeverfahren (Strukturen, Abläufe und Praktiken) die Herstellung sozialer Ungleichheiten?

Ich beginne meine Ausführungen mit einer kurzen Darstellung der zeitgenössischen Kunsthochschulen und dem System der Zulassungsprüfungen (Abschnitt 2). Hinsichtlich der Frage nach der Herstellung von Ungleichheiten im Feld der Kunsthochschule referieren bisherige Arbeiten stark auf die kritische Soziologie Bourdieus (bspw. Saner und Vögele 2016; Rothmüller 2010; Burke und McManus 2009). Ich nehme diese sowie Kritiken daran als Ausgangspunkt (3.1), um eine rechtfertigungstheoretische Perspektive (3.2) auf Aufnahmeverfahren an Kunsthochschulen (3.3) zu entwickeln, die zur Erklärung der (Re-)Produktion von Ungleichheiten durch Strukturen, Formate und Praktiken der Bewertung beiträgt. Nach der Diskussion der Datengrundlage und des methodischen Vorgehens (4.) untersuche ich die unterschiedlichen Stationen des Bewerbungsprozesses und kläre deren Bedeutung für die Reproduktion von Ungleichheiten im Rahmen der Aufnahmeverfahren an Kunsthochschulen (5.). Abschließend diskutiere ich aufgrund der empirischen Resultate, wie eine rechtfertigungstheoretische Perspektive auf Aufnahmeverfahren zur Erklärung ungleicher Ergebnisse beitragen kann (6.).

2. Kunsthochschulen und das System der Aufnahmeverfahren

Die ersten Kunstakademien wurden ab Ende des 16. Jahrhunderts in Italien und Frankreich gegründet. Sie orientierten sich an bestehenden handwerklichen ‚Meister-Schüler‘-Modellen, wobei Frauen lange Zeit aus den Kunstakademien ausgeschlossen waren oder marginalisiert blieben (Bippus 2007). Auswahlverfahren bildeten sich erst im Zuge der Differenzierung und Professionalisierung der höheren Kunstausbildung sowie steigenden Studierendenzahlen aus. Allmählich wurden sie zu einem zentralen Bestandteil im Selbstverständnis eines äußerst kompetitiven Feldes, das dank Versprechungen von „Offenheit“², „Anderssein“ sowie einer gewissen „Verrücktheit“ in seinen Diskursen eine hohe Zahl von Studieninteressierten anziehen kann. Heute sind Kunsthochschulen ein kleiner, hochgradig internationalisierter Teil des Hochschulbereichs. Obwohl ein Kunststudium keine Voraussetzung ist, um künstlerisch tätig zu sein, bleibt das Absolvieren einer prestigeträchtigen Hochschule der wichtigste Prädiktor für späteren Erfolg und Visibilität (Buchholz und Wuggenig 2012, S. 188ff.). Wiederkehrende Erzählungen von erfolgreichen KünstlerInnen mit autodidaktischen Werdegängen dienen der anti-akademischen Selbstinszenierung

² Im Text werden Begriffe, die als Zitate von Interviews oder Beobachtungsprotokollen aus dem Untersuchungsfeld übernommen wurden, in Anführungszeichen gesetzt.

im Sinne des „romantischen Künstlerideals“, wodurch sie an ein jahrhundertealtes Narrativ anschließen (Tangian 2010, S. 51ff.). Kunsthochschulen entscheiden demnach durch ihre Auswahlpolitiken nicht nur über die Studienzulassung, sondern auch über den Zugang zu künstlerischen Berufen selbst.

Eine frühere Studie zu Schweizer Kunsthochschulen hat auf die Auswahlverfahren als den entscheidenden Moment des Gatekeeping in einem – von einer Lehrperson – als „Selektionskette“ beschriebenen Prozess von Exklusion und Inklusion hingewiesen (Seefranz und Saner 2012, S. 68ff.). Gesellschaftlich wird das Kunsthochschulstudium als ein Privileg betrachtet, das nur einer sehr kleinen Minderheit zustehen soll: Die Zahl der Studierenden an den öffentlichen Kunsthochschulen wird im Vergleich zu anderen Studiengängen streng reguliert (*Numerus Clausus*), wodurch die künstlerischen Fachbereiche in einem expandierenden Hochschulsektor eine zusätzliche symbolische Exklusivität erhalten (Rolle und Moeschler 2014, S. 41ff.). Gegenüber anderen Teilen des Bildungswesens (Peter 2017) wird ein gewisser ‚Elite-Status‘ für diesen Hochschultyp kaum problematisiert, sondern ist vielmehr in die Funktionsweise dieser Organisationen eingeschrieben. Die Auswahlpraxis selbst und die Frage, was eine gute Künstlerin ausmacht, sind hingegen wiederkehrend Gegenstand von Auseinandersetzungen (in Jury-Gremien, Kunstkommissionen, Feuilletons etc.). Zulassungsentscheidungen müssen entsprechend von den relevanten hochschulinternen (Lehrende, Studierende) und -externen Publika (Lehrende in künstlerischen Vorkursen, Berufsverbände etc.) auch akzeptiert werden, denn zugelassene Studierende, die die versprochenen „Potenziale“ nicht einzulösen vermögen, werden weder innerhalb noch außerhalb der Hochschule toleriert. Kunsthochschulen stehen zudem unter besonderer Beobachtung ihrer Umwelten, da ihre Auswahlprozedere immer wieder als intransparent und die Entscheidungen als willkürlich beschrieben werden (Tangian 2010). Somit kommt den Kriterien und Begründungen für die Zulassung bestimmter KandidatInnen in die Kunsthochschulen aus ungleichheitstheoretischer Perspektive besondere Aufmerksamkeit zu.

Trotz der grossen Varianz bezüglich organisatorischer Abläufe und geprüfter Inhalte lassen sich schematisch einige Gemeinsamkeiten von Auswahlverfahren an Kunsthochschulen identifizieren (für eine ausführliche Diskussion vgl. Saner et al. 2016, S. 180ff.): Auf die Phase der ‚Anwerbung‘ folgt die Einreichung der Unterlagen und deren formale Prüfung durch die Administration. KandidatInnen, welche die formalen Anforderungen (Gymnasialabschluss oder Äquivalent auf Sekundarstufe II) erfüllen,³ werden zum ersten inhaltlichen Prüfungsschritt eingeladen. Dieser ist meist durch eine Vorauswahl (der Mappen bzw. Vorspielen/Singen in der Musik oder das Vorsprechen im Theater) und eine erste Reduktion der Anzahl BewerberInnen gekennzeichnet. In einem zweiten Prüfungsschritt finden dann unterschiedliche Prüfungsformate statt (etwa Motivationsgespräche, Gruppenprüfungen im Theater oder eine Theorieprüfung in der Musik).⁴ Auf die kontinuierlichen Aushandlungen während des Verfahrens folgt eine offizielle Schlussrunde in der Jury-Kommission, in der alle ausgewählten KandidatInnen nochmals besprochen werden. Der Prozess wird – nach Hochschulen unterschiedlich – mit der Diskussion und Zuteilung der Studienplätze im jeweiligen

³ Werden die formalen Bedingungen nicht erfüllt, muss eine „außerordentliche künstlerische Eignung“ vorliegen, damit eine Kandidatur das Attribut „sur dossier“ erhält und ebenfalls zu den Prüfungen zugelassen wird.

⁴ Je nach Studiengang und gewähltem Prozedere kommt diesen zwei Schritten unterschiedliche Bedeutung hinsichtlich der Auswahl zu.

Fachbereich abgeschlossen, in denen jede Studiengangleitung möglichst viele Studienplätze erhalten möchte. Am Ende dieser Diskussion liegt eine definitive Liste der ausgewählten Studierenden vor und die Studienplätze werden durch die Sekretariate gegenüber den erfolgreichen KandidatInnen bestätigt.

3. Entwicklung einer Rechtfertigungstheoretischen Perspektive auf Auswahlverfahren an Kunsthochschulen

Auswahlverfahren können „[...] als Konstruktions-, Aushandlungs- und Bewertungsprozesse betrachtet [werden], in denen Bewerbern [...] ‹Wert› zu- oder abgesprochen wird“ (Bloch et al. 2015, S. 188). An Kunsthochschulen erfolgt die Bewertung der KandidatInnen in erster Linie durch die Zuschreibung von Talent oder Potenzial für künstlerische Leistungen sowie bestimmten Kompetenzen. Konzepte wie Talent oder Potenzial sind jedoch keineswegs neutral, sondern ideologisch aufgeladen und eingebettet in historische Macht- und Ungleichheitsverhältnisse (Burke und McManus 2009, S. 26). Aus ungleichheitstheoretischer Perspektive stellt sich deshalb für Aufnahmeverfahren an Kunsthochschulen die Frage, wie diese Konzepte und Begriffe verwendet werden: Was wird als „Talent“ definiert? Wem wird „Potenzial“ zugeschrieben? Welche „Kompetenzen“ werden als legitim anerkannt?

3.1 Ausgangspunkt: Feldtheoretische Erklärung der Effekte von Auswahlverfahren

Mit Bourdieus Praxistheorie lassen sich Aufnahmeverfahren an Kunsthochschulen als die Herstellung von Passungsverhältnissen beschreiben: Die Auswahl erfolgt im Sinne eines gegenseitigen Abstimmungsprozesses zwischen dem Feld der auswählenden ProfessorInnen und den Habitus der auszuwählenden KandidatInnen (Bourdieu und Passeron 1971). Passungsverhältnisse werden aber auch unter den BewerberInnen selbst etabliert. Die Zuschreibung von „Talent“ oder „Potenzial“ für bestimmte künstlerische Leistungen – Begriffe, die nach Bourdieu auf die „charismatische Ideologie des schöpferischen Tuns“ (Bourdieu 2001, S. 271) referieren – dienen demnach dazu, die Positionen von Auswählenden und Auszuwählenden, d.h. die Positionierungen im sozialen Feld aufgrund der Kapitalstruktur, zu verschleiern. Indem Kriterien und Anforderungen bewusst offengehalten werden, müssen die BewerberInnen einen bestimmten „Code“ für die Zulassung zum Kunsthochschulstudium bedienen können (Seefranz und Saner 2012, S. 73). Dazu bedarf es neben der Inkorporierung familiären kulturellen Kapitals auch des erfolgreichen Durchlaufens vorgelagerter Prüfungen in Gymnasien, Vorkursen oder künstlerischen Wettbewerben. Bedeutend sind bei nicht-standardisierten Prüfungsverfahren, wie sie an Kunsthochschulen zur Anwendung kommen, auch informelle Netzwerke, d.h. persönliche Kontakte und implizite Wissensbestände (Rothmüller 2010, S. 64). Für KandidatInnen aus sozialen oder ‚ethnischen‘⁵ Herkunftsmilieus, die bislang keine Berührungspunkte mit Kunsthochschulen hatten, führen diese Verknüpfungen familiärer und schulischer Erfahrungen, Netzwerke und Wissensbestände zu einem Reproduktionszyklus, der den Eintritt in das Feld Kunsthochschule strukturell erschwert (Saner und Vögele 2016).

⁵ In Prozessen ethnischer Essentialisierung werden Individuen oder sozialen Gruppen aufgrund von Hautfarbe, körperlichen Merkmalen, bestimmten Lebensweisen oder kulturellen Symbolsystemen (Glaube, Sprache etc.) bestimmte Denk- und Handlungsweisen zugeschrieben. Oft handelt es sich dabei um Fremdbeschreibungen einer Mehrheitsgesellschaft oder einer politisch dominierenden Gruppe (vgl. Hall 1999). Zur Exklusion bestimmter ‚ethnischer‘ Gruppen aus den Institutionen der Kunstwelt vgl. Saner und Vögele (2016).

Jüngst wurden wichtige Kritikpunkte an Ansätzen, die zur Erklärung der ungleichen Ergebnisse in Auswahlverfahren an Kunsthochschulen auf Bourdieus Praxistheorie rekurrieren, vorgebracht. Hölscher und Zymek (2015) hinterfragen die Bedeutung des Habitus von KandidatInnen für das erfolgreiche Absolvieren der Aufnahmeverfahren. Sie argumentieren, 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“ (ebd., S. 227). Da künstlerische Produktion keinem allgemein verbindlichen Kunstbegriff verpflichtet sei, impliziere die „Unbestimmtheit“ der Zulassungskriterien das offene Suchen zur wichtigsten Voraussetzung künstlerischer Tätigkeit zu machen. Ähnlich argumentiert Malou Strandvad (2014), die Zulassungsprüfungen an einer dänischen Designhochschule als Momente der Bewertung des Ästhetischen untersucht. Bourdieus Habituskonzept reduziere ästhetische Bewertungen auf subjektive Urteile, d.h. Stellungnahmen der involvierten AkteurInnen (Malou Strandvad 2014, S. 120). In Anlehnung an pragmatische Ansätze betont sie, dass kulturelle Objekte wie künstlerische Arbeiten unterschiedliche Stadien der Bewertung durchlaufen und insofern kontinuierlich verändert werden. Ästhetische Urteile werden nicht auf Basis der offiziellen Kriterien, sondern aufgrund von Standards⁶ in der Design-Welt (Becker 1982) gefällt, die erst nachträglich in die Kriterien der Hochschule übersetzt werden (Malou Strandvad 2014, S. 121).

Der Perspektivenwechsel von der Praxistheorie Bourdieus hin zu einer pragmatischen Perspektive erlaubt es, die Bewertung von KandidatInnen an Kunsthochschulen nicht ausschließlich auf deren Habitus und Positionierung im sozialen Feld Kunsthochschule (und damit die inkorporierte Kapitalstruktur) zurückzuführen, sondern als konkrete Urteile reflexiver AkteurInnen in spezifischen Bewertungssituationen zu fokussieren. Zur Analyse solcher bewertenden Urteile beziehe ich mich im Folgenden auf zentrale Arbeiten der *Economie des conventions* (EC) und entwickle eine rechtfertigungstheoretische Perspektive auf Auswahlverfahren an Kunsthochschulen.

3.2 Die Analyse koexistierender Logiken in Entscheidungssituationen

AkteurInnen in Bildungsorganisationen sehen sich kontinuierlich mit kontingenten Entscheidungs- und Bewertungssituationen konfrontiert. Auswahlprozesse sind mit großen Unsicherheiten und Kosten verbunden, da die Fähigkeiten von BewerberInnen oft nur ansatzweise eingeschätzt werden können. Zur Analyse solcher Entscheidungssituationen und der damit verknüpften Unsicherheiten bietet die EC wichtige Anknüpfungspunkte. Grundlegend stellt sich für die EC die Frage, wie „Akteure die Handlungskoordination unter Bedingungen der Unsicherheit und radikalen Pluralität von Handlungslogiken bewerkstelligen können“ (Diaz-Bone 2011, S. 11). Konventionen⁷ bezeichnen dabei soziokulturell verankerte Handlungsmuster, die es AkteurInnen z.B. in schulischen Entscheidungssituationen erlauben, ihre Handlungen abzustimmen und kollektive Intentionen zu realisieren. Urteile, Handlungen oder auch Personen werden in diesen Situationen geprüft, d.h. es

⁶ Becker (1982) bezieht sich in seinem interaktionistischen Ansatz auf gemeinsame Standards in den jeweiligen Kunstwelten (*art worlds*) wie etwa die Anzahl MusikerInnen in einem Orchester, die Länge von Spielfilmen oder die Größe von Vasen. Diese ermöglichen Kollaboration und werden somit zur Grundlage für Arbeitsteilung.

⁷ Mit der Verwendung des Begriffes im Plural soll indiziert werden, dass empirisch betrachtet selten eine Konvention als alleiniger Referenzrahmen dient, sondern dass vielmehr „von einer radikalen Pluralität koexistierender Konventionen“ auszugehen ist (Diaz-Bone 2011, S. 23).

wird ihnen eine spezifische Qualität oder „Größe“ zugeschrieben (Boltanski und Thévenot 2007, S. 187ff.). Grundlage solcher Prüfungen ist das Äquivalenzprinzip: Verschiedene Objekte, Prozesse und AkteurInnen werden zu einem Prüfmaßstab in Beziehung gesetzt, um eine Übereinkunft und ein sozial geteiltes Urteil zu erreichen (Boltanski und Thévenot 2011, S. 45f.).

Der EC zufolge existiert keine kritische Instanz, die auf ein strukturierendes Prinzip (wie die Feldlogik bei Bourdieu) zurückgeführt werden kann, sondern vielmehr eine Vielzahl kritischer Urteile auf Basis koexistierender Logiken in Alltagssituationen. AkteurInnen sind in einem pragmatischen Sinne mit reflexiv-kritischen Fähigkeiten ausgestattet (Diaz-Bone 2011, S. 33). Entsprechend erklärt die EC die „Größe“ einer Person nicht aufgrund inkorporierter Kapitalien oder Positionierungen in einem sozialen Feld, sondern durch Bezugnahme auf einen innerhalb der Konvention anerkannten Maßstab (z.B. das Prinzip der Chancengleichheit oder jenes der Gemeinschaft). In dieser Lesart kann keine Akteurin über Macht in einer spezifischen Situation verfügen. Macht ist vielmehr „situativ ‚distribuiert‘“ (Diaz-Bone 2017, S. 85) und muss in der empirischen Analyse einer bestimmten Handlungs- oder Entscheidungskonstellation rekonstruiert werden. Im Machtverständnis der EC üben demnach jene Personen Macht aus, die sich in Prozessen der Koordination mit ihrer Beurteilung der Situation und ihrer Rechtfertigung durchsetzen können. Dabei können sie sich auf kognitive Formate und Dispositive abstützen, die Urteile und Entscheidungen in unsicheren oder zweifelhaften Situationen legitimieren können und somit ‚wirkmächtig‘ werden (Thévenot 2016, S. 204f.; Diaz-Bone 2017, S. 91f.). Beispielsweise können KandidatInnen von Lehrenden in der ersten Phase als „kreativ“ oder „innovativ“ (im Sinne der inspirativen Schulwelt, vgl. unten) bewertet werden, in den Jury-Diskussionen dann aber von einer oder mehreren Prüfenden vorrangig auf ihre soziale Einpassungsfähigkeit in die lokale Gemeinschaft der KünstlerInnen hin evaluiert werden. Die dadurch entstehende Unsicherheit in der Bewertung entlang zweier koexistierender Maßstäbe können Letztere lösen, indem sie auf ihr Erfahrungswissen (als kognitives Format) verweisen, wonach bestimmte Typen von Studierenden nicht mit Anderen kompatibel seien (vgl. Kap. 5.3). Dieses kann somit *über* die Konvention der lokalen Gemeinschaft ‚Wirkmächtigkeit‘ erlangen.⁸

3.3 Bewertungsketten und Schulwelten: Auswahlverfahren an Kunsthochschulen

Die kurze Skizzierung der Abläufe von Auswahlverfahren (vgl. Kap. 2) lässt idealtypisch ein mehrstufiges, lineares Verfahren erwarten. In der Praxis sind aber unterschiedliche Verläufe zu beobachten: Einzelne Schritte werden ‚übersprungen‘, einmal abgelehnte Bewerbungen sind plötzlich ‚wieder im Rennen‘, KandidatInnen werden aus verwandten Studiengängen (im Einzelfall gar aus anderen Hochschulen) direkt ‚überwiesen‘ oder – besonders im Falle der klassischen Musik – die Entscheidungen werden bereits vor den eigentlichen Prüfungen gefällt (dazu Saner et al. 2016, S. 204ff.). Dies verdeutlicht, dass die verschiedenen Situationen der Bewertung inhärent miteinander verknüpft sind: Einmal gefällte Urteile werden wiederaufgenommen, bestätigt, verworfen oder transformiert. Zur theoretischen Fassung solcher verketteten Momente führe ich den Begriff der

⁸ Wörtlich heißt es bei Thévenot: „[...] le pouvoir est de coordination *via* des formes conventionnelles auxquelles se réfèrent les auteurs. [...] Ce pouvoir ne s'exerce donc pas uniquement par contrainte physique directe. En revanche, la « violence symbolique » peut tout à fait être intégrée, de même que des rapports de forces comme nous l'avons vu, pour autant qu'ils sont exercés *via* ces formes conventionnelles et les dispositifs qui les déploient.“ (Thévenot 2016, S. 205, *kursiv* im Original)

*Bewertungskette*⁹ ein: Künstlerische Arbeiten bzw. KünstlerInnen werden im gesamten Bewerbungsprozess immer wieder von neuem, d.h. von unterschiedlichen Standpunkten und anhand verschiedener Maßstäbe begutachtet. Ihnen werden permanent neue Qualitäten abverlangt, zugeschrieben und einmal attribuierte „Größen“ transformiert. Die Lehrenden an Kunsthochschulen agieren als evaluierende Intermediäre (Bessy und Chauvin 2013, S. 101f.), die heterogene künstlerische Arbeiten und Personen zueinander in Beziehung setzen, bspw. durch Erstellen von Ranglisten. Sie stützen sich dabei auf anerkannte Objekte bzw. Dispositive wie Lebensläufe, Diplome oder Referenzen, die eine Vergleichbarkeit zwischen verschiedenen BewerberInnen ermöglichen.¹⁰ Die Einbettung sozialer und ästhetischer Urteile in Bewertungsketten geht über einzelne Interaktionsmomente hinaus und ist kompatibel zur Methodologie der EC, die Situationen „als Einheiten der Analyse“ voraussetzt (Diaz-Bone 2015, S. 327ff.).

Die Kunsthochschulen müssen im Rahmen der Aufnahmeprüfungen aus der Gesamtheit an BewerberInnen die nach ihrer Einschätzung Geeignetsten ausfindig machen. Zur Beurteilung der Qualitäten von SchülerInnen unterscheidet Derouet verschiedene „Schulwelten“¹¹ (Derouet 1992, S. 81ff.), die analog den Rechtfertigungsordnungen (Boltanski und Thévenot 2007) jeweils durch Orientierungen an einem bestimmten normativen Gemeinwohl (wie Chancengleichheit, Gemeinschaft, Wettbewerb etc.) gekennzeichnet sind. Die Beurteilung von SchülerInnen erfolgt entlang der in den Schulwelten anerkannten Maßstäbe, die potentiell Einigung über die „Größe“ der KandidatInnen ermöglichen. Ich beschreibe im Folgenden einige der Schulwelten im Hinblick auf die Bewertung von KandidatInnen in Aufnahmeverfahren an Kunsthochschulen.

Zentrale Kriterien der Bewertung sind die „künstlerische Eignung“ der KandidatInnen aufgrund der eingereichten Arbeiten sowie eine Reihe von Persönlichkeitsmerkmalen (vgl. Abschnitt 5.2). Infolge der hohen Anzahl internationaler Bildungsbiografien sind die Kunsthochschulen – stärker als andere Bildungsorganisationen höherer Stufen – zum Umgang mit Heterogenität der BewerberInnen gezwungen. Das Verlassen auf etablierte Signale des Bildungswesens wie gymnasiale Abiturnoten ist keine Option, da dies für die erforderliche „künstlerische Eignung“ nicht als ausreichend betrachtet wird. Die *staatsbürgerliche Schulwelt* betont die Chancengleichheit von KandidatInnen, indem diese aus den unterschiedlichen (familiären, lokalen etc.) Herkunftsn herausgelöst werden (Derouet 1992, S. 89). In der *industriellen Schulwelt* wird die Hochschule rationalisiert und arbeitsteilig mit verschiedenen Professionen organisiert (ebd., S. 106f.). In beiden Welten gelten standardisierte Leistungstests, möglichst frei von subjektiven Urteilen von Lehrenden über die Prüflinge, als wichtigstes Instrument der Beurteilung. An Kunsthochschulen hingegen ist die Bewertung der

⁹ Der Begriff wird auch im Controlling verwendet und bezeichnet dort die Bewertung unterschiedlicher Unternehmensprozesse, die wiederum Grundlage für daran anschließende Geschäftsaktivitäten sind (Wolff 2008, S. 211ff.). Diaz-Bone (2015, S. 120) spricht in Anlehnung an Marchal und Rieucau (2010) von „Rekrutierungsketten“, „[...] womit die Etappen und Phasen gemeint sind, die eine Person bis zu ihrer Einstellung durchläuft.“

¹⁰ Meier et al. (2017, S. 314) sprechen von „Bewertungskonstellationen“, um die Relationalität, Regelmäßigkeit sowie die Bedeutung materieller Infrastrukturen verschiedener Praktiken und Situationen der Bewertung zu charakterisieren.

¹¹ Wörtlich übersetzt unterscheidet Derouet (1992, S. 81) verschiedene, „in Modellen organisierte Kompetenzen“ (*des compétences organisées en modèles*) innerhalb der „schulischen Welt“ (*monde scolaire*). Imdorf (2011, S. 230) übersetzt diese Modelle mit „Schulwelten“.

Arbeiten nur in geringem Masse standardisiert und erfolgt explizit vor dem Hintergrund der Persönlichkeiten und Werdegänge der KandidatInnen.¹² Die Urteile sind an die unterschiedlichen Niveaus der KandidatInnen angepasst und die Bewertenden nehmen sich viel Zeit für Feedback. Die *Schulwelt der Gemeinschaft* (ebd., S. 96f.) rekurriert auf solche zwischenmenschlichen Beziehungen. Sie setzt das Wohlbefinden und eine gewisse Homogenität der künstlerischen Gemeinschaft (vgl. Abschnitt 5.3) als zentrale Rechtfertigungskriterien. Die Auswahl muss deshalb zwingend auch die Einpassung der NovizInnen in die bereits bestehende Community berücksichtigen – aus ungleichheitstheoretischer Sicht ein heikler Aspekt, da hier Offenheit für neue Mitglieder (künstlerisch, aber auch sozialstrukturell verstanden) dem Funktionieren der Gruppe und dem Bewahren von Traditionen gegenübersteht.

Für die Analyse von Auswahlprozessen an Kunsthochschulen zentral ist auch die *Schulwelt der Inspiration bzw. Kreativität* (ebd., S. 114ff.). Inspiration kommt alleine von innen und ist unauflösbar mit dem „Leib der Person“ (Boltanski und Thévenot 2011, S. 58) verknüpft; sie kann nicht erzwungen werden, was gewissermaßen in Widerspruch mit der Idee einer geordneten Ausbildung steht. Heterogenität ergibt sich an Kunsthochschulen nicht nur sozialstrukturell aufgrund der unterschiedlichen Herkunft, sie ist auch eine wichtige Orientierungsgröße in den Künsten selbst: Das Neue, Unvorhergesehene und Unbestimmbare sind wichtige Bezugspunkte für die Bestimmung der Größe von KandidatInnen (Hölscher und Zymek 2015). Ferner ist auch die von Boltanski und Chiapello (2003) identifizierte *Projektkonvention* zu beachten: Globale Mobilität, Flexibilität und projektförmige Arbeit werden als wichtige Voraussetzungen des zeitgenössischen Kunstbetriebs beschrieben (Glaser 2009). Dies erfordert neben sprachlichen insbesondere kommunikative und soziale Kompetenzen.¹³ Schließlich ist auch die *Marktwelt* zu erwähnen, für die die Diversifizierung des Bildungsangebotes mittels Profilbildung und Wettbewerb kennzeichnend sind. Kunsthochschulen befinden sich permanent in globaler Konkurrenz zu anderen Hochschulen (bzw. Lehrende in Konkurrenz zu anderen Lehrenden) um hochmobile KandidatInnen (Rolle und Moeschler 2014). Lehrende bewerten KandidatInnen entsprechend auch im Hinblick auf ihre „Wettbewerbsfähigkeit“ um die wenigen Plätze in renommierten Orchestern, Theaterhäusern oder Galerien.

Bei den Schulwelten handelt es sich – wie bei den Konventionen – um „ideale Formen“ (Diaz-Bone 2015, S. 337), die für die Koordination von Rechtfertigungshandeln den beteiligten AkteurInnen in Bildungsorganisationen in konkreten Situationen zur Verfügung stehen. Aufgrund der Komplexität solcher Entscheidungssituationen wird in der EC von „Kompromissen“ gesprochen: In Kompromissen „halten die Einzelnen willentlich an einer Orientierung am Gemeinwohl fest, indem sie kooperieren

¹² Der industriellen Schulwelt kommt v.a. betreffend effizienter Abläufe innerhalb der Aufnahmeverfahren eine gewisse Bedeutung zu (vgl. Abschnitt 5.1).

¹³ Eymard-Duvernay und Marchal (1997, S. 12) zeigen am Beispiel der Personalrekrutierung in Unternehmen, dass Kompetenzen von Stellensuchenden nicht „objektiv“ feststellbar sind, d.h. nicht als solche existieren und gefunden werden können. Kompetenzen sind vielmehr als Ergebnis eines Zusammenspiels verschiedener AkteurInnen und Objekte entlang unterschiedlicher Bewertungsmaßstäbe zu verstehen. Sie unterscheiden für den Arbeitsmarkt vier Konventionen der Rekrutierung (*institution, réseau, marché* und *interaction*), innerhalb derer sich die Bewertung der Kompetenzen von KandidatInnen nach je unterschiedlichen Dispositiven vollzieht (ebd., S. 24ff.).

und Entitäten, die in verschiedenen Welten Relevanz besitzen, präsent halten, ohne letztlich zu versuchen das Prinzip zu klären, auf dem ihre Einigung gründet“ (Boltanski und Thévenot 2011, S. 66). Getroffene Urteile können demnach auf unterschiedlichen Schulwelten beruhen, die „auf komplexe Weise miteinander verzahnt“ sind (Imdorf 2011, S. 240).

4. Datengrundlage und Methode

Zur Beantwortung der Forschungsfragen beziehe ich mich auf Ergebnisse eines Forschungsprojektes an drei Schweizer Kunsthochschulen.¹⁴ Ziel des Projektes war es, die institutionalisierten Prozesse und Praktiken der Auswahl von KandidatInnen zu untersuchen. Dazu wurden aus dem gesamten Studienangebot der drei Hochschulen elf Studiengänge in den Fachbereichen Design, Fine Arts, Theater und Musik für eine vertiefende Betrachtung ausgewählt. Im Sinne einer „fokussierten Ethnographie“ (Knoblauch 2001) beobachteten im Frühjahr 2014 an insgesamt 26 Tagen jeweils zwei Forschende die Jury-Teams während des gesamten Zyklus der Aufnahmeverfahren. In drei der elf Studiengänge konnten wir die Aufnahmeverfahren mittels Audiorecordern aufzeichnen. In den übrigen acht Studiengängen war dies aufgrund fehlender Zustimmung einzelner oder mehrerer Jury-Mitglieder nicht möglich. Für alle Studiengänge erfassten wir mittels Rastern alle teilnehmenden Personen, deren Merkmale (wie Kleidung, Alter, Geschlecht etc.) und Funktionen, die Interaktionen innerhalb sowie zwischen der Jury und den KandidatInnen, die künstlerischen Arbeiten sowie summarisch die in den Diskussionen angeführten Kriterien und Begründungen der Auswahl. Im Anschluss erstellten wir für jeden der elf Studiengänge separate Beobachtungsprotokolle, die im Forschungsteam gemeinsam diskutiert und auf Vollständigkeit ergänzt wurden. Zusätzlich verfassten alle Forschenden individuelle Memos über die gewonnenen Eindrücke und die (Selbst-)Wahrnehmung als BeobachterInnen dieses Prozesses. Über die Memos fand in regelmäßigen Meetings ein koordinierter Erfahrungsaustausch statt.

Im Sinne einer Daten- bzw. Methodentriangulation wurden die Beobachtungsdaten durch qualitative Interviews mit Jury-Mitgliedern und KandidatInnen erweitert: Die beobachteten Dozierenden und KandidatInnen sollten mithin „[...] die Strukturierung der Aussagen im Sinne der gesuchten komplexen Zusammenhänge [...] selbst [vornehmen]“ (Flick 2007, S. 495). Die Interviews waren deshalb als Mischform aus ExpertInneninterview (ebd., S. 214ff.) und halb-standardisiertem Interview (ebd., S. 203ff.) konzipiert. Durch die Adressierung der Jury-Mitglieder als ExpertInnen nahmen wir explizit Bezug auf die Beobachtungen der Aufnahmeverfahren. Die Ergebnisse der Beobachtungen wurden gemeinsam diskutiert, um die Validität der Interpretation sicher zu stellen. Die halb-standardisierten Interviews ermöglichten zudem die Ergründung subjektiver Begründungsschemata, der Auswahlpraxis sowie der Kriterien. Hier stand eine Rekonstruktion der subjektiven Theorien der Dozierenden bzw. Jury-Mitglieder im Vordergrund, da die Interviewten selbst „[...] über einen komplexen Wissensbestand zum Thema der Untersuchung [verfügen]“ (ebd., S. 203). Der Leitfaden umfasste Fragen zur Rolle und Funktion der Befragten in den verschiedenen

¹⁴ Das Forschungs- und Hochschulentwicklungsprojekt „Art.School.Differences. Researching Inequalities and Normativities in the Field of Higher Art Education“ (2013-2016) war eine Kooperation der Genfer Hochschulen für Kunst und Design (HEAD – Genève) sowie für Musik (HEM Genève – Neuchâtel) und der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK). Die Finanzierung erfolgte durch Eigenmittel der Hochschulen sowie durch das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) im Rahmen des Bundesprogrammes „Chancengleichheit von Männern und Frauen an Fachhochschulen 2013-2016“. Für mehr Informationen zum Projekt: Saner et al. (2016).

Teilen des Auswahlverfahren, zur Wahrnehmung des Verfahrens sowie den Kriterien und Begründungen während den Entscheidungsfindungsprozessen. Zusätzlich thematisierten wir institutionelle, politische und ökonomische Aspekte der Auswahlverfahren. Insgesamt führte das Forschungsteam 26 Interviews mit Jury-Mitgliedern durch, die ausgewogen nach Funktion, Dauer der Zugehörigkeit und Geschlecht im Sample vertreten sind.

Von den aufgezeichneten Aufnahmeverfahren wurden ausgewählte Ausschnitte sowie alle Interviews vollständig transkribiert und zusammen mit den Beobachtungsprotokollen in der Analysesoftware ATLAS.ti erfasst. Textstellen wurden nach inhaltlichen Kriterien ausgewählt, mit zusammenfassenden bzw. erklärenden Codes versehen (Friese 2012, S. 92ff.) und gemäss der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Dadurch wird sowohl der Umfang des Materials reduziert als auch eine inhaltliche und typisierende Strukturierung vorgenommen (Mayring 2010, S. 92ff.). In die Erarbeitung des Kategoriensystems flossen einerseits theoretische Vorannahmen und die Ergebnisse einer früheren Studie (Seefranz und Saner 2012) mit ein. Andererseits haben wir auch offene Kategorien aus den Interviewdaten gewonnen und das Kategoriensystem weiter ausdifferenziert. Daraus resultierte ein Kategoriensystem mit 27 unterschiedlichen Codes, welche im Sinne der Intercodierreliabilität zu zwei Zeitpunkten (nach jeweils ca. 10% und ca. 50% der gesamten Textmenge) überarbeitet wurden. Im vorliegenden Beitrag konzentriere ich mich aufgrund der Fragestellung auf die Beobachtungs- sowie Interviewdaten der Jury-Mitglieder. Die zur Begründung der Auswahl von KandidatInnen relevanten Stellen in den transkribierten Interviews und Beobachtungsprotokollen, aus denen die zitierten Passagen entnommen sind, wurden für den vorliegenden Beitrag einer Sekundäranalyse unterzogen, um die unterschiedlichen Schulwelten zu rekonstruieren.

5. Empirische Resultate: Verkettete Momente der Bewertung

Die Darstellung der Ergebnisse geschieht prozessorientiert, d.h. sie folgt dem Ablauf der Aufnahmeverfahren und diskutiert verschiedene Situationen der Bewertungskette, die die einzelnen Bewerbungen durchlaufen. Aus Platzgründen kann hier nicht die gesamte Bewertungskette (vgl. Abschnitt 3.3) abgebildet werden, sondern ich beschränke mich auf die Rekrutierung (5.1), die offiziellen/fachliche Kriterien (5.2), die Bewertungen in den eigentlichen Aufnahmeprüfungen (5.3 und 5.4) sowie die Schlussbeurteilung im Studiengang (5.5). Dabei gilt das Erkenntnisinteresse der Frage, wie die Bewerbungen (Arbeiten und Personen) unter Rekurs auf verschiedene Schulwelten unterschiedlich bewertet werden.

5.1 Rekrutierungsstrategien

In ihren Selbstrepräsentationen inszenieren sich die untersuchten Hochschulen gerne als kleine und überschaubare „Familie“ im gemeinschaftlichen Sinne: In Abgrenzung von der anonymen „Massenuniversität“ ist oft von der „Schule“ die Rede, in der alle einander kennen und einen freundschaftlichen Umgang miteinander pflegen. Gleichzeitig werden arbeitsteilig organisierte, „funktionierende Abläufe“ bei den Aufnahmeverfahren sehr positiv beurteilt: Die effiziente Reduktion der Anzahl KandidatInnen wird gewissermaßen zur Bedingung, damit sich die Gemeinschaft der KünstlerInnen „kreativ entfalten“ kann. Im Dispositiv der Hochschulen ist die Aufnahmequote, d.h. das Verhältnis der Aufgenommenen zur Gesamtzahl der BewerberInnen, eine wichtige Kennziffer für die Beurteilung eines Studienganges: Je mehr KandidatInnen ein Studiengang anziehen kann und je tiefer folglich die Aufnahmequote, als desto ‚erfolgreicher‘ wird dieser

innerhalb der Hochschule beurteilt. Die Dozierenden verknüpfen solche vergleichbaren Kennziffern auch mit der künstlerischen Qualität von BewerberInnen:

„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. [...] also als Arbeitnehmer hier für meine Arbeitsstätte“. (Lehrperson Schauspiel B)

Eine „möglichst angenehme Atmosphäre zu schaffen“ und Feedback zu geben, dient hier nicht altruistischen Motiven („Ich mache das ja nicht als Samariter“), sondern präsentiert sich hier als Kalkül, damit sich möglichst viele KandidatInnen bewerben, was sowohl als persönliches („ich kriege ja auch was dafür“) als auch als Ziel der Hochschule („als Arbeitnehmer hier für meine Arbeitsstätte“) genannt wird. Dahinter steht die oft in Interviews artikuliert Annahme, dass mehr KandidatInnen letztlich auch bessere Studierende bedeuten, in der Hoffnung auf noch zu erwerbende „unentdeckte Talente“, in welchen gewissermaßen eine inspirative Gabe schlummert. Grundlage für die „kreative Entfaltung“ einer künstlerischen Gemeinschaft sind in der Phase der Rekrutierung jedoch organisationale Plangrößen und ein effektives „Handling“ (im Sinne der industriellen Schulwelt) einer großen Zahl von KandidatInnen in kurzer Zeit.

5.2 Offizielle/Fachliche Auswahlkriterien

Die Feststellung einer „künstlerischen Eignung“ ist das zentrale Erfordernis für die Studienzulassung an einer Kunsthochschule. Ein schulisches Reifezeugnis alleine garantiert diese wie erwähnt noch nicht. Was die Hochschulen unter einer „künstlerischen Eignung“ verstehen, ist auf offizieller Ebene allerdings sehr offen formuliert. Für den Bachelor-Studiengang im Bereich bildende Kunst an einer der untersuchten Hochschulen werden folgende Bewertungskriterien im Rahmen der „fachlichen Eignungsabklärung“ angeführt:

- a. künstlerisches und theoretisches Potenzial,
- b. Qualität des Portfolios
- c. Motivation, Interessen, Neugier
- d. Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit
- e. Reflexionsfähigkeit, Selbsteinschätzung, Selbstkompetenz
- f. Team- und Kommunikationsfähigkeit, soziale Kompetenz“.¹⁵

¹⁵ Vgl. § 7 der Besonderen Studienordnung für den Bachelor of Arts in Kunst & Medien der Zürcher Hochschule der Künste:
https://www.zhdk.ch/file/live/5e/5edea463cb60a04d5b9851369d3a0ae2fc989b76/bso_ba_in_kunst_und_medien.pdf. Zugegriffen: 22. Januar 2018.

Beurteilt werden sollen demnach sowohl die gezeigten künstlerischen Leistungen des Ist-Zustandes („Qualität des Portfolios“) als auch die Fähigkeit zur weiteren Entwicklung („künstlerisches und theoretisches Potenzial“), d.h. eine zukünftige, imaginierte Arbeitssituation. Die formulierten Kriterien werden in den Diskussionen und Rückmeldungen sehr unterschiedlich verwendet und es besteht eine große Heterogenität bezüglich ihrer Anwendung. Insofern sind sie von einer „systemimmanente[n] Begriffsunschärfe“ (Tangian 2010, S. 71) gekennzeichnet. Exemplarisch steht dafür der Begriff des „Potenzials“, der den älteren, an den Geniekult angelehnten Talent-Begriff abgelöst hat: Potenzial wird in der Bewertungspraxis sowohl einer künstlerischen Arbeit („das hat etwas“) als auch einer künstlerischen Persönlichkeit („sie hat Potenzial“) zugeschrieben. Objektiviert sich im ersten Fall ein inspiratives Urteil (die Arbeit hat Potenzial, d.h. sie ist innovativer als andere), so referiert die Bewertung im zweiten Fall auf die Kreativität der Person und somit immer auch auf deren antizipierte Wettbewerbsfähigkeit in der Welt des (Kunst-)Marktes.

Eine Auseinandersetzung über die Inhalte hinter diesen Begrifflichkeiten wird von den Dozierenden zwar einerseits als wünschenswert eingestuft, andererseits aber auch gleich wieder verworfen, weil zu unterschiedliche Positionen und Auslegungen bestünden, wie etwa eine Lehrperson aus dem Bereich Schauspiel argumentiert:

„Ähm, aber da hat wahrscheinlich jeder auch ganz [...] eigene persönliche Ansätze, nach denen er das... Das wäre eigentlich einmal ein Punkt, [...] das wirklich auszuformulieren, schriftlich: Worum geht es denn eigentlich? Aber 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 A)

Die Passage verweist auf die angeführte Unbestimmtheit der Kriterien im zeitgenössischen Kunstbetrieb und deutet an, weshalb ein Rückgriff auf fixe Begriffsverständnisse kaum möglich ist (Hölscher und Zymek 2015). Innerhalb einer Auswahlkommission bzw. eines Lehrkollegiums bestehen unterschiedliche Positionen, d.h. Bezugnahmen auf unterschiedliche Äquivalenzmaßstäbe, die nicht immer übereinstimmen – es ist das Finden eines gemeinsamen Urteils und insofern eines Kompromisses zwischen verschiedenen Argumenten, das die Bewertungssituation zentral charakterisiert. Diese unterschiedlichen Begründungen müssen sodann im Laufe der weiteren Situationen der Bewertungskette aneinander vermittelt werden.

5.3 Aufnahme in eine künstlerische Gemeinschaft

Die angeführten Kriterien implizieren, dass zur Prüfung der notwendigen „künstlerischen Eignung“ – anders als etwa beim *Numerus Clausus* in der Medizin – nicht auf standardisierte Verfahren zurückgegriffen werden kann. Es geht vielmehr um die Identifikation von künstlerischen Persönlichkeiten, die in eine Gemeinschaft von Lehrenden und Studierenden aufgenommen werden sollen. Generell sind Kunsthochschulen durch äußerst intensive Arbeitsbeziehungen charakterisiert. Diese können durchaus auch exkludierende Effekte entfalten, etwa wenn die Qualität eines Kandidaten aufgrund seiner zeitlichen Verfügbarkeit beurteilt wird:

„[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)

Obwohl für diesen Studiengang keine offiziellen Alterslimiten existieren, besteht aus Sicht der Lehrperson eine Notwendigkeit für eine gewisse Homogenität bezüglich der sozialen Situation der Studierenden, was mit der zeitlichen Verfügbarkeit und Bereitschaft zur persönlichen Investition in das Studium begründet wird. Eine Verankerung in der privaten „Familie“, die über ein höheres Alter (über 25 Jahre) assoziiert wird, steht der Integration in die Gemeinschaft der „Schule“ entgegen. Da die untersuchten Studiengänge oft nach dem Prinzip einer Vollzeit-Berufsausbildung konzipiert sind, haben in erster Linie Studierende mit Arbeits- und Betreuungsverpflichtungen Mühe, die Anforderungen an Verfügbarkeit und Flexibilität einzulösen (Saner und Vögele 2016, S. 205f.). Die mit diesen Studierenden gemachten Erfahrungen bilden zusammen mit den Motivationsgesprächen, Lebensläufen etc. die kognitiven Formate, auf die sich die Aufnahmekommissionen als Maßstab für die Bewertung künftiger Jahrgänge abstützen. Im Negativfall können die Effekte solcher erfahrungsbasierter Evaluationen auf ältere Studierende durchaus als Altersdiskriminierung (Imdorf 2012) verstanden werden.¹⁶ Die Qualität der KandidatInnen bemisst sich hier maßgeblich an ihrer Fähigkeit zur Integration in die Gemeinschaft der Schule. Über das Moment der zeitlichen Verfügbarkeit und die Bereitschaft zur Einpassung werden Äquivalenzen zwischen verschiedenen ‚Objekten‘ wie künstlerischen Arbeiten, Jahrgängen oder Persönlichkeitsmerkmalen hergestellt.

In ihren Schilderungen weisen die Dozierenden auf den stark prägenden Charakter zeitlich befristeter, gemeinschaftlicher Verbindungen im Rahmen des Kunsthochschulstudiums hin. Diese Fähigkeit zur Integration in die lokale Gemeinschaft der Kunsthochschule wird gleichzeitig international vernetzten, hoch mobilen Studierenden bisweilen aber abgesprochen. Es besteht die (erfahrungsbasierte) Befürchtung, dass sich solche „Vielfliegerpositionen“ (Seefranz und Saner 2012, S. 68) nicht genügend am Unterricht und den Aktivitäten der künstlerischen Gemeinschaft beteiligen würden und die erhoffte Bereicherung im Sinne von „Diversität“, die internationalen Studierenden oft zugeschrieben wird, sodann nicht einlösen können. Die Heterogenität der KandidatInnen bezüglich künstlerischen Arbeiten, Alter, Lebenssituation oder Herkunft wird – durch Inklusion bzw. Exklusion bestimmter Typen – derart bearbeitet, damit eine homogene Gemeinschaft entsteht, die auch räumlich präsent ist. Internationale KandidatInnen werden für dieselben Qualitäten (hier: die Verarbeitung transnationaler oder –kultureller Erfahrungen in künstlerischen Arbeiten) sowohl positiv („bereichernd“ im Sinne der inspirativen Schulwelt) als auch negativ („nicht passend“ zur Gemeinschaft der Schule) evaluiert.

5.4 Die Form der Urteile

Der prozesshafte Charakter der Beurteilungsverfahren sowie der Kriterien äussert sich auch in der Art und Weise, wie die Dozierenden ihre Urteile artikulieren: In den visuellen Disziplinen beispielsweise wurden die verwendeten Materialien und Formate sowie die technische Ausführung

¹⁶ Umgekehrt konnten wir auch verschiedene Fälle beobachten, in denen „zu junge“ oder zu „gradlinige“ KandidatInnen unter Verweis auf mangelnde Erfahrungen oder einen „zu engen Horizont“ zurückgewiesen wurden (Saner et al. 2016, S. 265ff.).

(wie Farbwahl, Maltechniken etc.) nur selten eingehend diskutiert. Im Mittelpunkt stehen in erster Linie die erkennbaren Ideen, die Dokumentation des Arbeitsprozesses sowie die Reflexion darüber. Die Dozierenden argumentieren bei der Betrachtung einzelner Objekte nicht in abgrenzbaren Kategorien von „richtig“ oder „falsch“, sondern verwenden mehrheitlich Attribute wie „überraschend“, „spannend“, „interessant“, „macht neugierig“ (bzw. deren negative Äquivalente wie „er kann das, was er uns verspricht, nicht einlösen“) oder schlicht das knappe, aber vieldeutige „das hat was“. Damit äußern sie Urteile und Kritik in Form offener Bewertungen, die selbst wiederum diskursiv aufgenommen und interpretiert werden müssen. Kennzeichnend ist hier, dass obwohl die Evaluation anhand konkreter künstlerischer Beiträge stattfindet, sie in der Regel diffus bleibt. Diese Form von Argumentation, die mehrheitlich innerhalb der inspirativen Schulwelt funktioniert, macht es schwierig, den Bewertungsprozess nach außen in transparente, nachvollziehbare Urteile im Sinne der effizienten oder staatsbürgerlichen Schulwelt zu übersetzen. Sie zeigt sich auch in der weitgehenden Abwesenheit formalisierter Standards.¹⁷ Die Schwierigkeit, überhaupt noch eine gemeinsame Sprache bzw. Begriffe zu finden, drückte sich in den Auswahlkommissionen dadurch aus, dass häufiger über die Persönlichkeiten einzelner KandidatInnen als über konkrete Inhalte gesprochen wurde. Dabei fokussierte sich die Aufmerksamkeit nicht auf die als besonders gut oder schlecht eingestuften KandidatInnen, d.h. jene, „bei denen man es auf den ersten Blick sieht“, wie es oft hieß, sondern auf diejenigen, die im Mittelfeld eingestuft wurden. An diesen entbrannte nicht selten die Diskussion über die erforderlichen Qualitäten, die es für ein Kunsthochschulstudium mitzubringen gilt.

5.5 Aushandlungen

Die Jury-Kommissionen sind aus verschiedenen Dozierenden zusammengesetzt, die jeweils unterschiedliche Funktionen innehaben und später auch mit den Studierenden zusammenarbeiten. In der Regel strukturiert und moderiert die Studiengang- bzw. Vertiefungsleitung diesen Prozess. Es existiert eine Heterogenität unterschiedlicher Perspektiven auf künstlerische Arbeiten und somit Präferenzen hinsichtlich der Aufnahme von verschiedenen Studierendentypen. Dies erfordert, die strukturellen Positionierungen und Relationen von Prüfenden an Kunsthochschulen für die Analyse der Stellungnahmen zu berücksichtigen (Meier et al. 2017, S. 315). Interessanterweise wurde dies auch von den Dozierenden geteilt: Eine „objektive“ Beurteilung der künstlerischen Arbeiten – darin waren sich die InterviewpartnerInnen einig – sei erst durch eine „möglichst breite“ Zusammensetzung der Aufnahmekommissionen mit verschiedenen künstlerischen Perspektiven auf die Arbeiten garantiert. Jury-Mitglieder beziehen ihre unterschiedlichen Erfahrungen sowohl auf inhaltliche Kriterien (vgl. das Zitat in Abschnitt 5.2), die die „künstlerische Eignung“ betreffen, als auch auf soziale Kriterien, etwa wenn die Gruppenfähigkeit eines Kandidaten infrage gestellt wird (vgl. Abschnitt 5.3). Die Beurteilung funktioniert höchst situativ: Sie entwickelt sich im Gespräch zwischen den anwesenden Personen – und verändert sich mit der Zusammensetzung der begutachtenden Kommission, etwa wenn eine Person hinzukommt oder eine andere Pause macht. Es stellt sich deshalb die Frage, welche Urteile sich in den Auswahlkommissionen gegenüber anderen durchsetzen können und wer die Entscheidungen maßgeblich beeinflussen kann. Während die Juries intensiv darüber verhandelten, was als „künstlerische Eignung“ gelesen werden kann, kamen offene Konflikte über divergierende Einschätzungen kaum vor. Vielmehr war aufgrund der heterogenen

¹⁷ Die Beurteilung der KandidatInnen erfolgte nur in einem Studiengang anhand vorgefasster Raster; in den anderen Fällen wurde dies als „zweckfremd“ betrachtet und abgelehnt.

Zusammensetzung der Jury – wie bereits erwähnt – die Suche nach Kompromissen, in denen das potenziell Konflikthafte von Entscheidungssituationen stabilisiert werden konnte, der Normalfall. Die folgende Beobachtungssituation bildet insofern eine Ausnahme:

Zur Schlussbesprechung der Ergebnisse eines langen Prüfungstages versammeln sich die Jury-Mitglieder in einem Sitzungszimmer. Aus einer Liste mit knapp 30 KandidatInnen der Endrunde sind die künftigen 12 bis 14 Studierenden zu bestimmen. Zu jeder Person werden Pro- und Contra-Argumente über deren künstlerische Leistung, ihr Gruppenverhalten sowie Prognosen über mögliche Entwicklungen ausgetauscht. Während dieser Diskussion meldet sich eine Lehrperson mehrmals zu Wort und fragt nach, weshalb bestimmte Bewerbungen aufgrund schlechten Gruppenverhaltens nicht berücksichtigt werden sollten. Die Lehrperson kann ihre Argumente, für die sie sich auf ihre Einschätzung innerhalb der inspirativen Schulwelt stützt, jedoch nicht darlegen, weil ihr die anderen Jury-Mitglieder wiederholt ins Wort fallen und sie nicht ausreden lassen (das Argument lautet paraphrasiert: „Diese beiden [Kandidaten] funktionieren zusammen nicht, auch wenn sie jeweils für sich sehr interessant sind!“). Sie bekundet für alle hörbar und mit Tränen in den Augen ihren Unmut über diese Situation und fühlt sich schließlich nicht mehr in der Jurymeinung repräsentiert: „Das ist jetzt euer Jahrgang!“ Fortan sitzt sie teilnahmslos am Tisch, bis die Sitzung zu Ende ist.

Inhaltlich artikuliert sich erneut das grundlegende Spannungsfeld zwischen einer Auswahl von Individuen (begründet mit deren „Kreativität“ und „Potenzial“) und der Zusammenstellung einer Gruppe (als künstlerische Gemeinschaft). Das Beispiel verdeutlicht aber, dass nicht in allen Entscheidungssituationen ein Kompromiss entlang verschiedener evaluierender Maßstäbe koordiniert werden kann, der die Argumente aller Beteiligten respektiert. Entgegen der sonst üblichen Suche nach einem Kompromiss setzt sich ein Teil der Jury gegenüber einer Minderheit durch, ohne deren Argumente überhaupt zur Kenntnis zu nehmen. Dies ist zwar teilweise von der Kunsthochschule durch formale Regeln legitimiert: Jury-Entscheidungen können durch Abstimmungen gefällt werden (inklusive Stichentscheid des Kommissionsvorsitzes), wozu es aber im genannten Fall gar nicht kommt. Indem die Mehrheitsgruppe die Argumente der unterlegenen Partei schlicht ignoriert, wird eine Kompromissfindung über die Argumentation innerhalb des gewählten Äquivalenzmaßstabes (hier: der Inspiration) gar nicht angestrebt, sondern die Mehrheit verlässt hier den Modus der Rechtfertigung und setzt sich mittels „symbolischer Gewalt“ durch (Thévenot 2016, S. 205).

6. Diskussion

Die Analyse einiger zentraler Phasen und Situationen der Aufnahmeverfahren macht deutlich, dass das vermeintlich Unbestimmbare, die individuelle „künstlerische Eignung“, im Laufe des Beurteilungsprozesses kontinuierlich transformiert wird: Bewerbungen werden zunächst v.a. unter Effizienzaspekten beurteilt, die argumentativ mit der Suche nach künstlerischen Potenzialen verknüpft werden. In den Kriterien und den während den Prüfungen geäußerten Urteilen objektivieren sich sprachliche Formate, die in erster Linie auf die inspirative Schulwelt verweisen. Im Gegensatz zu klar ausformulierten Kriterienrastern, wie sie etwa die effiziente Schulwelt kennzeichnet, erlauben erst offene Kriterien eine interpretative Auslegung unterschiedlicher Kunstbegriffe und -verständnisse, was Voraussetzung für Urteile auf Grundlage der inspirativen Schulwelt ist. Es liegt in der Eigenlogik künstlerischer Prozesse und Objekte, dass sie nicht voraussagbar und damit mittels formalisierten Kriterien evaluierbar sind (Hölscher und Zymek 2015,

S. 230). Im weiteren Verlauf der Aufnahmeprüfungen wird schließlich die Einpassung in eine künstlerische Gemeinschaft zum zentralen Rechtfertigungskriterium. Eine Bewertung innerhalb der projektförmigen Schulwelt (internationale Mobilität, Vernetzung usw.) erweist sich in der Analyse hingegen nicht als zentral. Im Falle von internationalen Studierenden kann sie sich jedoch gerade negativ auswirken, was angesichts anderslautender Diagnosen (Boltanski und Chiapello 2003; Glauser 2009) erstaunen mag. Allerdings beziehen sich diese und andere Arbeiten auf das Kunstfeld (Buchholz und Wuggenig 2012) selbst, während es bei der Ausbildungssituation an den Kunsthochschulen vorrangig um die Einpassung in die (transnationale) Gemeinschaft der KünstlerInnen geht.

Der Wechsel in der Bezugnahme auf unterschiedliche Maßstäbe im Verlaufe der Aufnahmeverfahren ermöglicht es der Jury, die Diskussion von einzelnen künstlerischen Persönlichkeiten auf die kollektive Ebene zu verlagern und bietet dadurch Gelegenheit zur Kompromissfindung und Entspannung. Nur in Ausnahmefällen artikuliert sich anhand einzelner KandidatInnen das Konflikthafte solcher Bewertungssituationen, wobei die Kompromissfindung aufgegeben und der Modus der Rechtfertigung verlassen wird. Das institutionelle Arrangement ermöglicht es den Hochschulen, situativ auf die jeweilige Situation der BewerberInnen zu reagieren. Gleichzeitig werden Spielräume, die sich daraus ergeben, durch organisationale Dispositive wie die Aufnahmequoten, den *Numerus Clausus* und die Konkurrenz zu anderen Hochschulen stark begrenzt.

Empirisch zeigt sich in solchen Entscheidungssituationen die Herstellung von Bewertungsketten, indem nicht nur die individuellen Biografien und die eingereichten Arbeiten, sondern auch das Prüfungssetting, die Bewertungskriterien, das zukünftige (imaginierte) Studienverhalten sowie Entscheidungsabläufe in der Jury zueinander in Beziehung gesetzt werden. In diesem Sinne ist Potenzial keine fixierbare Größe (wie bei Malou Strandvad 2014), sondern wird situativ, von Bewerbung zu Bewerbung mit Bezug auf unterschiedliche schulweltliche Maßstäbe neu ausgehandelt. Die Beurteilung der KandidatInnen wird weiter wesentlich durch Annahmen über die Zukunft beeinflusst, die wiederum inhärent mit den gemachten Erfahrungen mit bestimmten Typen von Studierenden zusammenhängen. Eine solche Extrapolation verketteter Bewertungsmomente führt tendenziell zu einer einseitigen Orientierung am bereits Bekannten und Vertrauten und steht konträr zur Forderung des zeitgenössischen Kunstbetriebs nach Innovationen oder dem Bruch mit Traditionen. Indem für das Zusammenstellen und Funktionieren einer Gruppe die Heterogenität der KandidatInnen reduziert werden muss, dass bspw. ältere KandidatInnen, solche mit Betreuungspflichten oder internationale BewerberInnen nicht in die lokale, künstlerische Gemeinschaft eingepasst werden können. Durch dieses Prinzip der Kooptation (Selbstergänzung) wird Ungleichheit im und durch den Prozess der Aufnahmeverfahren reproduziert. Als Ergebnis dieses Prozesses steht der Heterogenität „künstlerischer Eignungen“ zu Beginn der Aufnahmeverfahren gewissermaßen die Homogenität des sozialen Körpers an deren Ende entgegen.

Die Analyse hat gezeigt, dass solche Entscheidungssituationen nicht isoliert betrachtet und bestimmten Schulwelten zugeordnet werden können. Vielmehr gliedern sie sich in eine Kette unterschiedlicher Urteile, Bewertungsformate, organisationale Abläufe und Strukturen ein, innerhalb derer Entscheidungen getroffen werden. Gegenüber einer feldanalytischen Lesart werden Passungen zwischen Lehrpersonen und KandidatInnen somit nicht (nur) aufgrund klassenspezifischer Dispositionen, d.h. der Positionierung im Feld, hergestellt, sondern von Fall zu Fall in konkreten

Interaktionen und Bewertungssituationen ausgehandelt. Das Konzept der Bewertungskette ermöglicht die Analyse der Verknüpfungen und Transformationen solcher evaluierenden Urteile über verschiedene Situationen hinweg und ist somit kompatibel zu integrativen Ansätzen der Bewertungsforschung (Meier et al. 2017). Zudem bietet es die Möglichkeit, die Analyse sozialer Ungleichheit (in Bildungsorganisationen, aber auch darüber hinaus) innerhalb der pragmatischen Konventionentheorie voranzutreiben, wozu mit dieser Arbeit ein erster Beitrag geleistet werden sollte. Für daran anschließende Arbeiten erscheint die Anwendung des Konzeptes auf Bewertungsprozesse, die über verschiedene gesellschaftliche Felder (bspw. Bildungswesen, Arbeits- und Kunstmärkte oder kulturelle Institutionen wie Museen, Orchester etc.) hinweg (verteilt) stattfinden, eine herausfordernde, aber vielversprechende Perspektive.

7. Literatur

- Becker, Howard Saul. 1982. *Art worlds*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Bessy, Christian und Pierre-Marie Chauvin. 2013. The Power of Market Intermediaries: From Information to Valuation Processes. *Valuation Studies* 1 (1): 83–117.
- Bippus, Elke. 2007. Kurzer Abriss einer Geschichte der Akademien. In *Künstler in der Lehre*, 297–328. Hamburg: Philo & Philo Fine Arts.
- Bloch, Roland, Marion Gut, Katja Klebig und Alexander Mitterle. 2015. Die Auswahl der Besten? Auswahlverfahren an sich stratifizierenden Einrichtungen und Programmen im Hochschulbereich. In *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von „Exklusivität“ in selektiven Bildungsinstitutionen*, Hrsg. Werner Helsper und Heinz-Hermann Krüger, 185–209. Wiesbaden: Springer VS.
- Boltanski, Luc und Eve Chiapello. 2003. *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.
- Boltanski, Luc und Laurent Thévenot. 2007. *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Boltanski, Luc und Laurent Thévenot. 2011. Die Soziologie der kritischen Kompetenzen. In *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie*, Hrsg. Rainer Diaz-Bone, 43–68. Frankfurt am Main: Campus.
- Bourdieu, Pierre. 2001. *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Buchholz, Larissa und Ulf Wuggenig. 2012. Kunst und Globalisierung. In *Das Kunstfeld. Eine Studie über Akteure und Institutionen der zeitgenössischen Kunst*, Hrsg. Heike Munder und Ulf Wuggenig, 163–188. Zürich: JRP Ringier.
- Burke, Penny Jane und Jackie McManus. 2009. *Art for a Few. Exclusion and Misrecognition in Art and Design Higher Education Admissions*. London: NALN.
- Dammayr, Maria, Doris Graß und Barbara Rothmüller, Hrsg. 2015. *Legitimität. Gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Bruchlinien der Rechtfertigung*. Bielefeld: transcript.
- Derouet, Jean-Louis. 1992. *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris: Métailié.
- Diaz-Bone, Rainer. 2011. Einführung in die Soziologie der Konventionen. In *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie*, Hrsg. Rainer Diaz-Bone, 9–41. Frankfurt am Main: Campus.

Diaz-Bone, Rainer. 2015. *Die "Economie des Conventions". Grundlagen und Entwicklungen der neuen französischen Wirtschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.

Diaz-Bone, Rainer. 2017. Dispositive der Ökonomie. Konventionentheoretische Perspektiven auf Institutionen und Instrumentierungen der ökonomischen Koordination. In *Dispositiv und Ökonomie. Diskurs- und dispositivanalytische Perspektiven auf Märkte und Organisationen*, Hrsg. Rainer Diaz-Bone und Ronald Hartz, 83–111. Wiesbaden: Springer VS.

Eymard-Duvernay, François und Emmanuelle Marchal. 1997. *Façons de recruter . Le jugement des compétences sur le marché du travail*. Paris: Métailié.

Flick, Uwe. 2007. *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Friese, Susanne. 2012. *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. London: Sage.

Glaser, Andrea. 2009. *Verordnete Entgrenzung. Kulturpolitik, Artist-in-Residence-Programme und die Praxis der Kunst*. Bielefeld: transcript.

Hall, Stuart. 1999. Ethnizität: Identität und Differenz. In *Die kleinen Unterschiede. Der Cultural-Studies-Reader*, Hrsg. Jan Engelmann, 83–98. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Helsper, Werner und Heinz-Hermann Krüger, Hrsg. 2015. *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von „Exklusivität“ in selektiven Bildungsinstitutionen*. Wiesbaden: Springer VS.

Hölscher, Stefan und Bernd Zymek. 2015. Notwendig unbestimmt? Verfahren und Strukturen der Aufnahme- und Auswahlprozesse an Kunsthochschulen. In *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von „Exklusivität“ in selektiven Bildungsinstitutionen*, Hrsg. Werner Helsper und Heinz Hermann Krüger, 211–238. Wiesbaden: Springer VS.

Imdorf, Christian. 2011. Rechtfertigungsordnungen der schulischen Selektion. Wie Schulen die Negativselektion von Migrantenkindern am Übergang in die Sekundarstufe legitimieren. In *Öffentliche Erziehung revisited: Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs*, Hrsg. Karin Amos, Wolfgang Meseth und Matthias Proske, 225–245. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Imdorf, Christian. 2012. Zu jung oder zu alt für eine Lehre? Altersdiskriminierung bei der Ausbildungsplatzvergabe. *Journal for Labour Market Research* 45 (1): 79–98.

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

Malou Strandvad, Sara. 2014. Contingencies of Value: Devices and Conventions at a Design School Admission Test. *Valuation Studies* 2 (2): 119–151.

Marchal, Emmanuelle und Géraldine Rieucan (2010): *Le recrutement*. Paris: La Découverte.

Mayring, Philipp. 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse. 11. überarbeitete und erweiterte Auflage*. Weinheim: Beltz Verlag.

Meier, Frank, Thorsten Peetz und Désirée Waibel. 2017. Bewertungskonstellationen. Theoretische Überlegungen zur Soziologie der Bewertung. *Berliner Journal für Soziologie* 26 (3–4): 307–328.

Peter, Tobias. 2017. Verdiente Spitze? Zur Rechtfertigung von Ungleichheit in Bildung und Gesellschaft. In *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*, Hrsg. Meike Sophia Baader und Tatjana Freytag, 55–71. Wiesbaden: Springer VS.

Rolle, Valérie und Olivier Moeschler. 2014. *De l'école à la scène. Entrer dans le métier de comédien·ne*. Lausanne: Éditions Antipodes.

Rothmüller, Barbara. 2010. BewerberInnen-Befragung am Institut für bildende Kunst 2009. Wien: Akademie der bildenden Künste.

Rothmüller, Barbara, Philippe Saner, Ruth Sonderegger und Sophie Vögele. 2016. Kunst. Kritik. Bildungsgerechtigkeit. Überlegungen zum Feld der Kunstausbildung. In *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*, Hrsg. Andrea Lange-Vester und Tobias Sander, 89–105. Weinheim: Beltz Juventa.

Saner, Philippe und Sophie Vögele. 2016. Eine kunstimmanente Exklusion? Verwobenheiten von Geschlecht und Migration mit sozialer Klasse als Strukturierung des Kunsthochschulfeldes. In *Gender und Migration an Universitäten, Fachhochschulen und in der höheren Berufsbildung*, Hrsg. Ilona Horvath, Irene Kriesi, Brigitte Liebig und Birgit Riegraf, 193–213. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Saner, Philippe, Sophie Vögele und Pauline Vessely. 2016. *Schlussbericht Art.School.Differences. Researching Inequalities and Normativities in the Field of Higher Art Education*. Zürich: Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste.

<https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/schlussbericht/>. Zugegriffen: 22. Januar 2018.

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

Tangian, Katia. 2010. *Spielwiese Kunstakademie. Habitus - Selbstbild - Diskurs*. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms.

Thévenot, Laurent. 2016. Pouvoir. Le pouvoir des conventions. In *Dictionnaire des conventions. Autour des travaux d'Olivier Favereau*, Hrsg. Philippe Batifoulier, Franck Bessis, Ariane Ghirardello, Guillemette de Larquier und Delphine Remillon, 203–206. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Wolff, Frank (2008): *Ökonomie multiperspektivischer Unternehmensmodellierung: IT-Controlling für modell-basiertes Wissensmanagement*. Wiesbaden: Gabler.