

Art Education Research No. 6/2012

Catrin Seefranz

Kunsthochschule mit Migrationshintergrund

Erste Überlegungen, ausgehend von einer Studie zu Ungleichheit im Feld der Kunsthochschule

KAMELE, NADELÖHR

Eine Postkarte des Masterstudios Design der Hochschule für Gestaltung und Kunst in Basel fordert potenzielle Kandidat_innen 2012 mit dem Zitat eines Dozenten salopp auf: «Lass dich doch einfach durch das Nadelöhr des akademischen Glücks fädeln».

Die Passage zum akademischen Paradies, durch notorische Prekarisierung allerdings ziemlich fadenscheinig geworden, stellt sich in den Künsten tatsächlich als Nadelöhr dar, durch das sich nur wenige «fädeln». Die Kunsthochschulen dürften dabei konträr zu den biblischen Gesetzen funktionieren, nämlich dürften vor allem die Kamele erstaunlich gut durch das Nadelöhr passen, besonders jene mit den stattlichen Höckern, in denen Privilegien und Kapitalien auch für die dürrsten Zeiten gehortet sind.¹

Creative wie educational turn haben in den letzten Jahren zu einer verstärkten Reflexion über die Institution der Kunsthochschule geführt, eine vielstimmige Debatte in der, soweit ich jedenfalls sehe, die Frage nach sozialer Gerechtigkeit wenig Raum bekommt, allenfalls in den Berichten der Gleichstellungsbüros und auf Protestpamphleten.² In den Publikationen zur Art School, in denen die Akademie als Raum der Potenzialität (Rogoff 2007) vorgestellt wird, als Raum, in dem ein «gutes Leben» begabter Singularitäten erprobt und entworfen werden kann

(vgl. Verwoert 2007), und auch in den Publikationen, in denen Effekte der Ökonomisierung und Bürokratisierung durch Bologna und neoliberale (Bildungs)politiken reflektiert werden (vgl. Gielen/Bruyne 2012), findet kaum Nachdenken über soziale Schliessungen in der Institution statt.

Interessanterweise dürfte es eher ein Effekt «von oben» verordneter Gender- und vor allem Diversity-Politiken sein, dass sich eine Forschung zu Ungleichheit im Feld der Kunsthochschule formiert hat, allen voran in England³ (vgl. resümierend Baghat/O'Neill 2011; National Arts and Learning Network 2010). Diese durch punktuelle erste Forschungsvorhaben in anderen europäischen Kunsthochschulkontexten (vgl. etwa Borer et al. 2009; Rothmüller 2010 und 2011) ergänzte Forschung zeigt, «wie sehr das Studium der «freien Künste» weiterhin als ein Privileg anzusehen ist, das vor allem von Angehörigen «bildungsnahe», EU-einheimischer und ökonomisch wohlhabender Schichten wahrgenommen wird» (Holert 2010: o.S.). Wie das soziologisch jahrzehntelang untersuchte Feld der Kunst⁴ insgesamt tendiert das der Kunsthochschule ebenso zu sozialer Exklusivität. Der Trend zum «preserve of the privileged» (Malik-Okon

¹ An Kapital hat die Institution der Kunsthochschule selbst in den letzten Jahrzehnten enorm zugenommen (vgl. Podesva 2012: o.S.). Dieser neue Appeal einer traditionell immer schon von hegemonialen Ambitionen durchdrungenen Institution (erwähnt sei hier nur die Komplizenschaft von Akademie und Imperialismus), steht in Zusammenhang mit der Verwicklung von Kunst und Bildung in die Ökonomien des kognitiven Kapitalismus, deren Facetten eine kritische und politische Theorie kontinuierlich analysiert (vgl. Lorey/Neundlinger 2012).

² Ausgangspunkt für die über Europa hinausgehenden Universitätsproteste 2009 war die Akademie der Bildenden Künste Wien, wo in verschiedenen Verlautbarungen auch die soziale Schliessung der Kunstakademien ein Thema ist (vgl. dazu auch Waibel 2009).

³ Die Ende der 1990er-Jahre von New Labour ausserfene Devise erweiterter Teilhabe, also der Inklusion von unterrepräsentierten Gruppen im tertiären Bildungssektor fand besondere Resonanz in den Kunsthochschulen: «Art and Design Institution have proactively embraced Widening Participation policy» (Baghat/O'Neill: 20). Über die mittlerweile über einen Zeitraum von 15 Jahren an Kunsthochschulen in Grossbritannien durchgeführten Untersuchungen unter dem Titel «Widening Participation» zieht ein aktueller Sammelband ein erstes Resümee (vgl. Baghat/O'Neill 2011; ausserdem vgl. Burke/McManus 2009, Taylor/Littleton 2008; McManus 2006; Malik-Okon 2005).

⁴ Eine aktuelle gross angelegte soziologische Studie stellt fest: «Visual art remains a strong field of classification of social position. [...] Acquiring objective cultural capital in this field, through possession, is for a minority. It is also evident in the tendency for the more highly educated middle classes, and especially the elite, to be far more likely to visit art galleries and have views about the quality of art. They, and their children, are disproportionately likely to develop a knowledge and appreciation that serves to increase institutional [legitimate] capital. [...] Art remains a relatively exclusive field (Bennett et al., 2009: 131).

2006: 6) ist in der *Higher Art Education* dabei besonders ausgeprägt, noch mehr als in der tertiären Bildung generell (vgl. Buchmann et. al. 2007), die sich trotz Bildungsexpansion und entgegen der verbreiteten Einschätzung durch Ungleichheit auszeichnet und auch überdies nicht für den sozialen Aufstieg sorgt, den sie verspricht – vor allem anderen für Migrant_innen nicht, wie verschiedene Studien übereinstimmend zeigen (vgl. Kupfer 2004; Berger/Kahlert 2005; Solga et al. 2008; Brown et al. 2011).

Beschrieben wird die Kunsthochschule in den Studien als ein, für nicht-traditionelle Studierende oder auch Studienbewerber_innen undurchsichtiger und undurchlässiger Raum voll struktureller Barrieren, vielfältiger Diskriminierungen und versteckter Dequalifizierungen, in dem, wie eine Studentin beschreibt: «every word starts with dis» (vgl. Mc Manus 2006). Das mysteriöse Kapital, auf das die Kunsthochschule setzt, jenes des vermeintlich alle sozialen Grenzen überschreitenden, höchst individualisierten Talents (heute eher als Potenzial konzeptionalisiert) hat eine Bias, die es zu hinterfragen gilt, wie der britische Künstler und in Sachen Demokratisierung von Kunstausbildung engagierte Grayson Perry formuliert: «Artistic talent is hard to spot in young people but you can be damn sure that, two parents, a white skin, nice middle class manners and four A-levels are not very reliable indicators» (Vorwort, zit. in: National Arts and Learning Network 2010: 6). Diese soziale Uniformität stimmt mit den flamboyanten Selbstbeschreibungen der Kunsthochschulen im globalen Wettbewerb genauso wenig überein wie mit den dominanten Konzepten einer das sozial Trennende transzendierenden Kunst «as a civilizing force that has the power to both challenge and transcend historically entrenched systems of social inequality» (Gaztambide-Fernández et al. 2012: 2).

Das Verhältnis von Bildung und Kunst in aktuellen gesellschaftlichen Machtverhältnissen kritisch im Blick, hat das Institute for Art Education letztes Jahr eine forschende Auseinandersetzung mit Ungleichheit im Feld der Kunsthochschule in der Schweiz initiiert, mit der Perspektive, ein längerfristiges, dezidiert partizipatives und partiell kunstbasiertes Forschungsprojekt durchzuführen und damit zur Formierung eines internationalen Forschungsfeldes beizutragen. Am Beginn stand eine klassisch sozialwissenschaftlich fundierte Vorstudie, *Making Differences: Schweizer Kunsthochschulen* (vgl. Seefranz/Saner 2012), in der mein Kollege aus der Soziologie, Philippe Saner und ich, uns mit Strukturen, Politiken und Praktiken von Ein- und Ausschlüssen im Feld befasst haben, um durch eine quantitative Erhebung⁵ eine erste empirische Basis und erste differenzierte Befunde zu schaffen, auf denen ein anschliessendes Forschungsvorhaben aufbauen

⁵ Der quantitative Teil der Studie wurde massgeblich von Philippe Saner durchgeführt, vor allem auch die Auswertung. Was ich in diesem Text zur quantitativen Erhebung anführe, geht ganz entscheidend auf seine Arbeit und die entsprechenden Passagen aus der Vorstudie zurück. Die quantitative Erhebung wurde an den Kunsthochschulen Bern, Genf und Zürich unter allen Bachelor-Studierenden im ersten Semester durchgeführt. Befragt wurden 723 Studierende, der Rücklauf lag bei 39,4%.

kann. Es standen grundlegende Fragen im Raum wie: Wer studiert an den Schweizer Kunsthochschulen? Wer fehlt? Bildet sich in der Vielfalt der Studierenden die gesellschaftliche Pluralität der Schweizer Bevölkerung ab oder fehlen bestimmte Gruppen? Stellt die Kunsthochschule soziale Ungleichheit her oder macht das Talent alle gleich? Wie werden Ein- und Ausschlüsse reproduziert, individuell, institutionell und strukturell? Und wie sind diese mit dem Feld Kunst und seinen Theorien und Logiken verbunden? Durch eine qualitative Erhebung wollten wir zudem etwas über das institutionelle Wissen über Ungleichheit erfahren bzw. über die impliziten Theorien zu Ein- und Ausschlüssen und deren Ursachen und Hintergründen. Die Leiter_innen der BA-Studiengänge an den drei an der Studie beteiligten Kunsthochschulen in Zürich, Bern und Genf waren hier als involvierte Akteur_innen gefragt. Die ermittelten informellen Theorien zu der gleichzeitig quantitativ erhobenen Ungleichheit, bilden den Ausgangspunkt für die hier vorgestellten Überlegungen zur *Kunsthochschule mit Migrationshintergrund*.⁶

WIDERSPRÜCHE, AUSGANGSPUNKTE

Bemerkenswert und ausschlaggebend für diesen Text ist, dass im Diskurs über Ungleichheit im Feld der Kunsthochschule vor allem eine Figur auftaucht, die, um die eingangs zitierte Formulierung aufzunehmen, kaum durch das «Nadelöhr des akademischen Glücks» der Kunsthochschule gerät: die Migrant_in.⁷ Wird über den Hintergrund für Ausschluss, Abbruch oder Problem spekuliert, dann nicht selten über den «Migrationshintergrund»⁸ imaginärer oder realer Studierender. Wie zu zeigen sein

⁶ Der Begriff Migrationshintergrund wurde von kritischer Migrationsforschung und Antirassismus als «soziolinguistisches Segregationsinstrument, mit dem sich die Zugehörigkeit von bestimmten Menschen auf allen Gesellschaftsebenen negieren lässt» (Arndt/Ofuatey-Alazard 2012: 447), entlarvt. Die ironische Aneignung im Titel soll auf die Ambivalenzen der Position der Kunsthochschule zur Migrationsgesellschaft verweisen. Die etwa darin erkennbar werden, dass in mir bekannten offiziellen Diskursen der untersuchten Hochschulen keine Position zur Migration bezogen wird, während gleichzeitig dauernd von Internationalisierung und Globalisierung die Rede ist. Nachdem die Einwanderungsgesellschaft aber eine Realität und darüber hinaus die Regulierung von Migration zur Raison europäischer Staaten geworden ist und Denken und Diskurse dominiert, ist Migration als «Hintergrund», verborgen und bestimmend, auch in der Kunsthochschule durchaus präsent.

⁷ Die Migrant_in in diesem Text ist keine objektive Kategorie, sondern eine projektive Konstruktion, der ich hier im Text im Feld der Kunsthochschule nachgehe. Der von Paul Mecheril vorgeschlagene Begriff der «Migrationsandere» (Mecheril) würde auf diese Konstruiertheit verweisen. Ich habe mich für Migrant_in entschieden, nicht zuletzt weil es auch eine relevante, nicht-essentialistische und -ethnisierende Definition von Migrant_in gibt als «Gegenentwurf, als die Bezeichnung eines oppositionellen Standorts, der sich als eine Bestimmung der eigenen politischen Identität konstituiert», wie von Selbstorganisationen vorgeschlagen (Salgado 2004: 6). Migrant_in im Text ist jedenfalls nicht identisch mit der offiziellen Definition etwa des Statistischen Bundesamtes der Schweiz, die allerdings auch variiert und manchmal Second_as einbezieht und manchmal nicht.

⁸ Im Text nicht weiter gekennzeichnete Anführungszeichen verweisen auf wörtliche Zitate aus der qualitativen Erhebung von *Making Differences*. Die Zitate wurden anonymisiert.

wird, ist der Ausschluss von Migrant_innen, der ersten, zweiten und dritten Generation, also auch von Second_as und Terz_as in der Schweizer Kunsthochschule evident (so man die Zuwanderer aus den Nachbarländern Deutschland, Frankreich und Österreich nicht dazurechnet). Um diese Ausschlüsse darzustellen und zu untersuchen, riskierte unsere Studie, selber «hegemonic discourses of «social exclusion»» (Burke 2006: 720) herzustellen und jene sozialen Kategorisierungen zu wiederholen, die sie theoretisch und politisch kritisiert. Sie beteiligte sich also etwa an der Konstruktion eines Migrationshintergrunds, den es aus unserer Sicht gerade zu dekonstruieren gilt. Die Verweigerung von Kategorisierung, wie feministische und postkoloniale Positionen klar gemacht haben, kann aber auch eine Verleugnung einer sozialen Realität bedeuten, die sich gerade minorisierte und diskriminierte Gruppen nicht leisten können (zu diesen Aporien vgl. Scharathow 2010, Mecheril et al. 2003). Darüber hinaus stellte die Studie selber Ausschlüsse her, allen voran, indem die «Ausgeschlossenen»⁹ in unserer Studie selber gar nicht befragt wurden. Die subjektive Erfahrung der Benachteiligten, von der aus eine emanzipatorische Theorie sozialer Gerechtigkeit (vgl. Degener/Rosenzweig 2006) zu denken ist, blieb also unberücksichtigt. Wir haben uns bewusst entschieden, hier in der nächsten Phase auf ein partizipatives Setting zu setzen, das diesen individuellen Erfahrungen auch gerecht wird. Gerade im Hinblick auf Migration wird dann sicher ungleich mehr über die Normierungen und Disziplinierungen zu erfahren und zu lernen sein, vor allem aber über deren Zurückweisung und Übertretung.

Es geht jedoch im vorliegenden Beitrag nicht um reale Ausschlüsse, sondern auch um die informellen Theorien und Soziologien über «die fehlenden Migrant_innen» und um ein ambivalentes Begehren nach Diversität, das die Politik der Differenz der avancierten, globalen Kunsthochschule bestimmt. Davon ausgehend, «dass sich das Geschehen und die Problemlage einer Kunstakademie nicht isoliert von gesamtgesellschaftlichen und letztlich globalen sozialen, ökonomischen und politischen Prozessen beschreiben und beurteilen lassen» (Holert 2010: o.S.), sollen diese Überlegungen zur Kunsthochschule mit Migrationshintergrund auch deren Verwicklung in kreative Ökonomien des kognitiven Kapitalismus, dessen Differenzmanagement und Biopolitik berücksichtigen. Die Forschung selber, um einen weiteren Widerspruch zu benennen, ist hierin nicht weniger verwickelt.

Als mehrfach privilegierte Forscher_in, die lediglich zwischen verschiedenen Kulturinstitutionen migriert ist und mit wenigen strukturellen Barrieren in der Kunsthochschule rechnen müsste, habe ich eine beschränkte Perspektive, speziell auf ein mit Migration assoziiertes

Thema, und dementsprechend ist mein Interesse und mein Investment (um es brutal neoliberal zu formulieren) zu hinterfragen. Vielleicht weil mir bewusst ist, dass mein eigenes forschendes Begehren fragwürdig ist, interessiere ich mich für jenes der Institution, um das es hier in dem Text vor allem geht, interessiere ich mich in meiner Arbeit überhaupt für die historischen wie aktuellen Besetzungen (ich würde sagen, libidinöse Besetzungen) des Anderen im Feld von Kunst- und Kulturproduktion, im Zusammenhang mit gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen – und mit der Zurückweisung und Unterwanderung dieser tendenziell kolonialen Hinwendungen. Insofern habe ich trotz diesem – von meinem Standpunkt aus gesehen – exotischen Forschungsinteresse den Eindruck, dort zu graben, wo ich stehe (was mir immer noch ein relevanter Ansatz zu sein scheint, weil er ja auch das selbstkritische Untergraben eigener Gewissheiten impliziert).

EVIDENTE AUSSCHLÜSSE, DELEGIERTE VERANTWORTUNG

Im Hinblick auf die Repräsentation von Migrant_innen in der Kunsthochschule waren wir für die quantitative Erhebung entgegen unserem politischen Begriff von Migrant_in aufgefordert, Indikatoren festzulegen, die eine Befragung (via Fragebogen) ermöglichen, um nur einen Widerspruch unserer Forschung zu benennen. Im Bewusstsein dieser Widersprüche versuchten wir bei unserer Erhebung die «unexamined socialdemographic categories» (Dewdney et. al. 2010: 82) zumindest zu reflektieren und zu differenzieren, gleichzeitig aber auch eine Vergleichbarkeit mit allgemeinen Bevölkerungsstatistiken zu gewährleisten, die für unsere Vorstudie eine wichtige Referenz darstellen.¹⁰ Um über die sehr beschränkte Definition in den vorliegenden Statistiken hinauszugehen, hatten wir ein Set von Indikatoren entwickelt, die, miteinander ins Verhältnis gesetzt, der Repräsentation und Misrepräsentation von Migrant_innen in der Kunsthochschule gerechter werden sollten und auch «feine Unterschiede» in dieser notorisch homogenisierten Gruppe erkennbar machen sollten. Spezifischer als üblich wurde neben Nationalität nach Geburtsort, sprachlicher Sozialisierung und nach Migrationserfahrung (bis in die Generation der Grosseltern hinein, es lassen sich also Second_as und Terz_as unterscheiden) gefragt, dazu noch nach der Eigendefinition als Weiss oder «of color».¹¹

⁹ Die Anführungszeichen hier sind relativierend zu lesen, da eine einfache Logik von Ein- und Ausschluss die Komplexität der Konfigurationen von Ungleichheit unterschlagen würde und Viktimisierung riskiert. Es finden aber durchaus direkte Ausschlüsse statt, die auch als solche zu benennen sind, wie ich finde.

¹⁰ Nicht, weil wir davon ausgehen, dass sich das soziale Spektrum der Schweiz 1:1 in der Kunsthochschule wiederfinden muss (was ich allerdings durchaus für ein interessantes Gedankenexperiment halte), sondern weil sich signifikante Ein- und Ausschlüsse nur im Verhältnis darstellen lassen.

¹¹ Die genaue Formulierung im Fragebogen lautete: «Untersuchungen zeigen, dass im System Hochschule Rassismus reproduziert wird und Ausschlüsse auch aufgrund ethnischer Zuschreibungen stattfinden. Deshalb möchten wir Sie nach Ihrer Selbstdefinition fragen: Definieren Sie sich als «of color?»»

Geht man von der klassischen Kategorie der Nationalität aus, dann stellt sich die Schweizer Kunsthochschule auf den ersten Blick als überaus international dar, so wie sie sich in den institutionellen Diskursen auch selbst darstellt. Insgesamt geben 319 Studierende ihre Nationalität an, wobei zu 67% die Schweiz und zu 33% eine andere Nationalität genannt wird. Der Anteil an Studierenden mit einer anderen als der schweizerischen Staatsbürgerschaft liegt also 10% über dem gesamtschweizer Anteil (2010 22,4%).

Bei näherer Betrachtung ist die Internationalität jedoch spezifisch: über ein Drittel der nicht-Schweizerischen Studierenden kommen aus Frankreich, 15% aus Deutschland, insgesamt kommen knapp 60% aus den Nachbarländern. Die Staatsangehörigkeiten der befragten Kunststudent_innen decken sich nur bedingt mit denen der sonstigen Bevölkerung: Insbesondere Staatsangehörige aus den südeuropäischen Ländern Italien, Portugal, Spanien oder Türkei sind signifikant unterrepräsentiert, Student_innen aus den post-jugoslawischen Nachfolgestaaten Serbien, Kosovo und Mazedonien fehlen völlig. In der ständigen Wohnbevölkerung der Schweiz haben Menschen aus diesen sechs Ländern einen Anteil von knapp über 11%, an den drei untersuchten Kunsthochschulen hingegen lediglich 3,5%, also rund dreimal weniger.

Auffällig an allen drei Schulen ist auch das markante Fehlen der Sprachen der grössten Gruppen von Schweizer Migrant_innen. Neben dem Italienischen, welches sowohl eine Landessprache als auch die Sprache der grössten Diaspora in der Schweiz darstellt, sind auch Serbokroatisch, Albanisch, Portugiesisch, Türkisch und Tamil deutlich unterrepräsentiert oder fehlen gänzlich. Dass diese Sprachgruppen, die addiert doch immerhin fast 10% der ständigen Wohnbevölkerung der Schweiz ausmachen, fast völlig ausbleiben, zeigt auf, dass die oben postulierte Internationalität der Kunsthochschulen eben eine sehr spezifische bleibt: Es ist jene der international mobilen Studierenden und privilegierten neuen Arbeitsmigrant_innen aus den OECD-Ländern, deren ursprüngliche Herkunftsländer andere sind als diejenigen der *Second_as* und *Terz_as*, die in der Schweiz geboren und aufgewachsen sind.

Der Geburtsort der befragten Erstsemestrigen ist zu knapp 74% in der Schweiz und zu 26% im Ausland. Die Herkunftsländer decken sich dabei grösstenteils mit den angegebenen Nationalitäten. Die prozentuale Differenz zwischen dem Geburtsort in der Schweiz und der schweizerischen Staatsangehörigkeit verweist darauf, dass sowohl im Ausland geborene Schweizer_innen wie Nicht-Schweizer_innen, aber auch in der Schweiz geborene Student_innen mit einer anderen Nationalität eine Migrationserfahrung nennen. 16,98% geben eine eigene Migrationserfahrung an, dazu 52,1% in der nächsten Verwandtschaft. Setzt man diese Angaben mit verschiedenen andern Indikatoren in Bezug, die diese Angaben mitunter relativieren, können knapp über die Hälfte der Befragten als Personen mit einer Migrationsgeschichte betrachtet werden. Bei der ständigen Wohnbevölkerung

der Schweiz über 15 Jahre betrifft dies lediglich rund ein Drittel.¹² Eine bemerkenswerte Differenz, die damit zu tun haben könnte, dass eine nicht geringe Zahl an mutmasslichen Mehrheitsschweizer_innen den Ortswechsel ihrer Grosseltern von Mittlödi nach Bern als Migrationserfahrung gewertet haben, was mit unserer Frage zwar nicht intendiert, aber durch ihre Offenheit wohl hätte einkalkuliert werden müssen.

Die Erhebung des Bundesamts für Statistik zur Repräsentation von Studierenden «mit Migrationshintergrund» im Bildungssektor ergibt meiner Ansicht nach ein nicht weniger fragwürdiges Resultat zum «Migrationshintergrund»: Sie fragt nämlich nur, ob der «Zugangsausweis im Ausland» erworben wurde, woraus sich im Bildungsbericht 2010 für die Bereiche Kunst und Design auch ein bemerkenswert grosser Anteil von über 50% so genannter «Bildungsausländer_innen» ergibt, die als «Studierende mit Migrationshintergrund» identifiziert werden. Ohne Korrelation mit anderen Indikatoren sind diese Darstellungen meiner Ansicht nach beschränkt aussagekräftig.¹³

Bei der Frage nach der Whiteness¹⁴ ergaben sich in unserer Studie ebenfalls erklärungsbedürftige Resultate: Insgesamt beantworten 34,6% die Frage, ob sie sich als «of color» definieren mit «Ja». Aufgeschlüsselt nach Hochschulen fällt auf, dass sich an den beiden Deutsch-Schweizer Kunsthochschulen mehr Personen als nicht-weiss definieren als an der HEAD, obwohl aufgrund der signifikant grösseren Internationalität und der Angaben zu Nationalität, Geburtsort und Migrationserfahrung an dieser Kunsthochschule eher ein umgekehrtes Ergebnis zu erwarten war. Diese zu einem nicht geringen Teil offenkundig willkürliche Selbstdefinition als «of color» zeigt, dass eine Thematisierung und Beschäftigung mit rassistischen Ausgrenzungen und Ausschlüssen sowie Whiteness unter den Kunsthochschulstudent_innen noch nicht oder nur unzureichend stattgefunden hat und gibt über die Repräsentation von «people of color» an den Schweizer Kunsthochschulen kaum Aufschluss. Gerade die Fragwürdigkeit des von uns gewählten Indikators, der schon bei den Pre-Tests des Fragebogens umstritten war, macht deutlich, wie wichtig ein Weiterfragen und -forschen genau an diesen Stellen ist und dass rassialisierte Diskriminierung auf jeden Fall eine relevante Fragestellung für eine weitere Erforschung von Ungleichheit darstellt.

¹² Vgl. Bundesamt für Statistik (2011): Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Online unter: www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/key/04.html (zuletzt aufgerufen: 16.11.2012).

¹³ Auffallend ist jedenfalls die eklatante statistische Unschärfe in «Migrationsfragen», die mir umso brisanter erscheint, als mit Statistik Politik gemacht wird. Der «Migrationshintergrund» ist keine objektive Kategorie, sondern eine politische Konstruktion, hinter der sich ein perfider Ein- und Ausschlussmechanismus verbirgt, der nach Verwertbarkeit unterscheidet und sich profitable Aspekte der Migration aneignet.

¹⁴ Wir beziehen uns hier auf Begriff und Theorie der Kritischen Weisheitsforschung (vgl. Eggers et al. 2005).

In den informellen Theorien der Kunsthochschule wird die von den Akteur_innen durchaus wahrgenommene soziale Ungleichheit und Unter-Repräsentation von Migrant_innen mehrheitlich an ein «Davor» delegiert: an die Schule, an die Eltern, an die Gesellschaft.

Die Kunsthochschule bekommt es – folgt man dieser vorherrschenden Ansicht nach – bereits mit einer sozial «vorselektierten» und eben privilegierten Gruppe von Kandidat_innen zu tun, aus denen dann «einfach» die Besten ausgewählt werden.

Tatsächlich reproduzieren die Kunsthochschulen im Hinblick auf Migrant_innen eine Ungleichheit, die das Schweizer Bildungssystem *insgesamt* herstellt (vgl. die hier kritisch rezipierten Untersuchungen von Becker 2010; Beck et al. 2010; Becker et al. 2012.).¹⁵ Gerade die in der Schweiz ausgebildeten Migrant_innen, also jene, die ihre Schulbildung in der Schweiz absolviert haben, sind besonders benachteiligt: 20% der 18-24-jährigen in der Schweiz lebenden Migrant_innen ohne Schweizer Pass haben keinen nachobligatorischen Bildungsabschluss, im Gegensatz zu 5% der Schweizer_innen. Im Gegensatz zu 33,9% Nicht-Schweizer_innen mit obligatorischer Schulbildung im Ausland (wo eben auch die migrierende Bildungselite aus den Nachbarländern vertreten ist)¹⁶ haben nur 10,4% der in der Schweiz ausgebildeten und dort lebenden Personen ohne Schweizer Pass eine Hochschulbildung. Dass angesichts dieser Daten eine aktuelle Studie zu dem Schluss kommt, dass Migrant_innen durch das Schweizer Schulsystem nicht benachteiligt würden (Becker et al. 2012), ist, wie Claus Melter in diesem E-Journal darstellt (vgl. Melter: 3f.) frappierend und ignoriert die Erkenntnisse von jahrezehntelanger antirassistischer Forschung komplett und nicht nur das Vorhanden-, sondern das Wirksamsein von Rassismus im Feld der Bildung (vgl. Broden/Mecheril 2010).

Diese massive Ungleichheit setzt sich ungebrochen in den Kunsthochschulen fort, die sich in ihrer sozialen Exklusivität übrigens an der Universität, und weniger der Fachhochschule¹⁷ orientiert, der sie zugeordnet ist. Der

hohe Anteil an sekundären Bildungsabschlüssen (gymnasiale Maturität, Berufsmaturität, Fachmittelschulabschluss) ist markant. Es ist bemerkenswert, dass eine eben nicht auf formale (Vor-)Bildung allein ausgerichtete Kunsthochschule, zu der vor allem anderen Talent und Begabung hinführen soll, klassisches Bildungskapital so stark honoriert. «Sur dossier» etwa, also die Aufnahme aufgrund von Begabung ohne anerkannte Bildungsabschlüsse müsste der Potenziallogik im Kunstfeld gemäss nicht unbedingt die Ausnahme sein (und ein hoher Anteil an «sur dossier» eigentlich auch eine Auszeichnung sein, da «verkanntes» Talent gefunden und gefördert wird). Dass dieser Spielraum offenkundig so wenig ausgenutzt wird, ist erstaunlich, es sei denn, künstlerisches Potenzial geht eben doch so sehr mit kulturellem Kapital einher, wie die Daten auch insinuierten.

Kann oder will man, wie eingangs zitiert Grayson Perry nahelegt, allerdings nicht davon ausgehen, dass die Privilegiertesten auch die Talentiertesten sind, dann wäre statt resignativer Wahrnehmung «schichtspezifischer Effekte», erstens eine aktive und selbstkritische Auseinandersetzung mit eigenen feldspezifischen Ein- und Auschlüssen gefragt, und zweitens eine Hinwendung zur Schnittstelle von Schule, Berufsbildung und Kunsthochschule. Für beides plädiert dieser Text zur Kunsthochschule mit Migrationshintergrund, in Übereinstimmung mit Ergebnissen bisher vorliegender Forschung,¹⁸ davon ausgehend, dass Bildungsinstitutionen Orte für die Reproduktion, aber auch die Transformation von sozialen Verhältnissen sind.

MIGRATIONS Hintergründe, Exoten, Kunst-Macher

Von grosser Relevanz für die Kunsthochschule mit Migrationshintergrund, also die Kunsthochschule als potenziell «transkultureller Raum» (vgl. Darowska et al. 2010) in der Migrationsgesellschaft ist, dass sich die Darstellung keinesfalls nur auf den Ausschluss konzentrieren kann, sondern ebenso sehr über den Einschluss reflektieren muss. Eine Perspektive nur auf die Exklusion würde aus meiner Sicht zu kurz greifen. Gerade in der avancierten, global agierenden Kunsthochschule, regieren auch Praxen des Einschlusses und eine Politik der Differenz, die auch Migrant_innen adressiert. Migrant_innen wird der Platz in der Kunsthochschule verwehrt und gleichzeitig wird ihnen – zumindest imaginär – ein Platz zugewiesen, woraus sich ein durchaus perfides double bind ergibt, das die Logik der Integration und auch der Diversity prägt, die als «flexible und zielgruppenorientierte Politik der gleichzeitigen Ein- und Ausgrenzung» (Ha 2004: 59) definiert wurde. Im hier dargestellten Diskurs über die

¹⁵ Die im politischen Diskurs postulierte Meritokratie kann weder für Kinder aus Migrant_innenfamilien, noch für solche aus sozioökonomisch weniger privilegierten Schichten als gegeben gelten; umgekehrt wird sie jedoch seit der Bildungsexpansion zunehmend zur Legitimation von sozialer Ungleichheit verwendet (Hadjar 2008; Solga 2008). In der Schweiz wie in vergleichbar segmentierten Bildungssystemen, ist institutionelle Diskriminierung (vgl. Gomolla 2005; Gomolla/Radtke 2009) notorisch und werden Kinder mit einer Migrationsgeschichte häufiger in eine Sonderschule oder andere deklassierte Schulformen verwiesen, was sie auch später bei der Berufsausbildung systematisch benachteiligt (vgl. Kronig 2003).

¹⁶ Der Anteil an Hochschulqualifikation in dieser Gruppe übertrifft den Durchschnitt der Schweizer Bevölkerung (24,68%).

¹⁷ Die Fachhochschulen unterscheiden sich was die beschriebenen soziale Ungleichheit betrifft von den Universitäten: so deutet eine Studie zur sozialen Mobilität an Fachhochschulen generell etwa darauf hin, dass Lehrabgänger_innen ohne schweizerische Staatsbürger_innenschaft eine grössere soziale Aufstiegsmobilität als ihre schweizerischen Kommiliton_innen aufweisen (Hänsli/Dürsteler 2007: 60). Weiter macht eine kürzlich erschienene Studie auf den ungleich grösseren Bildungserfolg von Migrant_innen in der Berufsbildung aufmerksam (Stamm 2012).

¹⁸ Die Effekte von wenigen Jahren Widening Participation in England sind deutlich und beweisen, dass gegen primäre und sekundäre Herkunftseffekte auch noch in der Hochschule etwas unternommen werden kann (Vgl. Baghat/O'Neill 2011; National Arts and Learning Network 2010).

Migrant_innen wird ein institutionelles Begehren nach der Repräsentation von Migrant_innen artikuliert, genauso wie das Bedürfnis, diese Repräsentation zu regulieren.

In der Befragung zu informellen und spontane Theorien und Soziologien zu Ungleichheit werden Migrant_innen zunächst vor allem als jene definiert, die fehlen: «Was eindeutig fehlt, sind Migrantengruppen». Bedeutsam ist aus meiner Sicht eine Beobachtung: «Ja, es hat extrem wenig – Also gut, es hat schon! Es hat Leute, die so dritte Generation sind, wo man gar nicht mehr merkt, dass sie noch einen Migrationshintergrund haben».

Liest man diese und andere ähnliche Passagen der Interviews mit den BA-Studiengangsleiter_innen genauer, liesse sich resümieren: Sichtbare Migrant_innen, denen man das Migrantische, die Differenz also gewissermassen ansieht, fehlen.

Im Verlauf der Gespräche ist aber dann gerade doch von Migrant_innen die Rede, die sichtbar oder genauer: auffällig werden, oder besser: gemacht werden. Vorwiegend wird im Singular von der einen Migrant_in gesprochen, die in allen diesen Fällen mit ihrer nationalen Herkunft tituliert wird. Gesprochen wird über «den einen Kurden», «die albanische Sängerin», «ein, zwei Südamerikaner», die die mehrheitsschweizerische Norm bereichern:

«Der Migrationshintergrund wurde noch angesprochen: Das ist noch interessant, dass tatsächlich natürlich verschiedenste Kulturen – Also eigentlich die Kulturen, die man in den Maturitätsschulen antrifft, kommen auch zu uns. Also, das geht von Kurden über – Eine Japanerin hatte ich einmal, bis zu Italienerinnen, Spanierinnen. Aber der Hauptharst ist so quasi das Zürcher Establishment.»

Diese diskursiv als Ausnahmefälle gekennzeichneten Studierenden werden in kleinen Narrationen präsentiert, was innerhalb der Interviews überproportional häufig bei Studierenden nicht-schweizerischer Herkunft geschieht. Erzählt werden in jedem Fall Ausnahmegeschichten, in wenigen Fällen solche von besonderem und bemerkenswertem Erfolg, in den meisten Fällen solche des Störens oder des Scheiterns. Exemplarisch ist die Erzählung, in der sich Zuschreibungen und Haltungen zur Migrant_in in der Kunsthochschule verdichten:

«Ich glaube, es geht genauso um den ethnischen Hintergrund, um den Schritt zu wagen, hierherzukommen. Ich würde das sehr begrüßen, aber ich würde jetzt nicht werden gehen. [...] Und dort, wo es noch so stark von einem ethnischen Hintergrund dominiert ist, dort ist das da nicht so ein Thema. Jetzt kommt mir [jemand] in den Sinn. Die ist auch aus einer bosnischen Familie gekommen und ihre Mutter ist in mein Büro reingekommen und hat gesagt: Ihr müsst meine Tochter nehmen, ich koche dafür für euch. Sie hat die Prüfung nicht bestanden, weil sie den Hintergrund nicht hatte und da haben wir gesagt, wir müssten irgendeine Lösung finden für eine Vorstufe und dann haben wir das wirklich gemacht. Ich war nachher auch nicht 100-prozentig sicher, ob das richtig ist, weil sie bleiben dann trotzdem Exoten.»

Diese für die Verbindung von Ethnisierung und Feminisierung geradezu paradigmatische Passage folgt einer viele diesbezügliche Narrationen prägenden Logik: Die Student_in mit sichtbarer Migrationsgeschichte gerät in die Institution (hier durch die Hintertür gleichsam, protegiert durch die Mutter, die distanzlos ins Büro eindringt und den wehrlosen Professor mit ihren Kochkünsten erpresst), mit deren Interesse und Entgegenkommen sie rechnen kann, obwohl sie die Prüfung nicht besteht; wie zu erwarten hat sie dann doch nicht «den Hintergrund» (das richtige Wissen, den richtigen Habitus, den kulturellen Hintergrund?), kann diesen offenbar auch kaum in der Hochschule erwerben; der Abstand bleibt und sie Exotin. Deutlich wird der Paternalismus dieses vermeintlichen Beitrags zur Diversifizierung der Hochschule, der mit der «Macht des Einbezugs» die Deklassierten passieren lässt, die «hegemoniale Dividende» (Eggers 2010: 60) dafür kassiert, und die Argumentation dafür liefert, dass besser in die mit dem *richtigen* Hintergrund investiert würde. Die Exotisierung von Migrant_innen und Second_as, die sichtbar ausserhalb der Norm bleiben und diese bestätigen, steckt auch in dem «institutional desire for diversity» (Ahmed 2006: 7), das an vielen Stellen der Befragung geäussert wird und eine Inszenierung migrantischer Identität verlangt. Mehrfach wird erwähnt, dass Migrant_innen «ihren eigenen kulturellen Hintergrund für ihre Arbeit benutzt haben». Hier wird eine Subjektivierung als «native informant» oder besser: «native performer» sichtbar, die mit einer identitären Zuweisung verknüpft ist, einen kulturellen Hintergrund zu performen. Dass Migrant_innen diesen Zuweisungen in der Kunsthochschule ausgesetzt sind und auf die Anrufung künstlerisch reagieren, kann auch bedeuten, dass sie ein «Gespür für Platzierung» (Bourdieu 2001: 274) entwickelt haben.

Konstruiert werden in diesen Diskursen Subjekte, die anders aussehen, anders sind, als das normalisierte studentische Subjekt, das die Kunsthochschule unaufhörlich herstellt und mit dem solcherart einbezogene Studierende zu kämpfen haben:

«Those students [...] struggle to avoid the denigrating subject position of the ‘Other’, the identifiable ‘non-standard’ subject of the often derogatory discourses of Widening Participation, which are embedded in classed and racialised assumptions about lack and deficit. The discursive constitution of subjectivities is located within debates and policies that generate particular understandings of potential, talent and ability.» (Burke, McManus 2009: 22)

Das Sprechen über migrantische Studierende, das mit wenigen Ausnahmen jede Selbstverständlichkeit vermischen lässt, weist auf die in der kritischen Soziologie vielfach beschriebene Ubiquität einer Defizit-Hypothese hin, die minoritäre Positionen als gegenüber der normativen Mehrheit als mangelhaft beschreibt – und daraus edukativen, supportiven oder disziplinären Spezialbedarf ableitet. Auffallend oft zeigt sich in der Befragung eine Dequalifizierung des Könnens und Wissens von Migrant_innen, «die eigentlich irgendwie ein sehr spezifisches und eigentlich

auch ein sehr breites musikalisches Können haben und so. Aber gleichzeitig bringen sie irgendwie ganz viel nicht mit, was sie bräuchten, um hier bestehen zu können».

Am deutlichsten wird diese Tendenz, wenn ihnen eine Affinität zur Folklore zugeschrieben wird, die sie allenfalls noch mit den ebenso exotisierten Studierenden vom Land teilen, und an der sie, nachgerade «ausbildungsresistent», festhalten. Dabei werden auch die *Second_as* und *Terza_s* der ersten traditionellen Einwanderungsgenerationen der Schweiz angesprochen, die von den kapitalmächtig besser ausgestatteten aktuellen Arbeitsmigrant_innen unterschieden werden:

«Also gut, die neue, aktuelle Arbeitsimmigration ist ja jetzt ein bisschen eine andere, oder? Aber als Generationen von Handwerkern aus dem Balkan, aus Spanien und so, kamen – Das waren ja nicht vor allem Eltern, die in qualifizierten Berufen arbeiteten. Und deren Kinder sind jetzt auf der Gymnasialstufe und haben zum Teil natürlich nicht – Also, sie hatten ziemlich bildungsferne Zustände zu Hause. Und bei diesen einen Anschluss schaffen zu können, dass sie finden, dies seien attraktive Felder – Und das ist etwas anderes als die Stickdecken und der Hirsch, der hinten an der Wand hängt! Ich war oft bei Eltern zu Besuch!»

Dieses hier noch einmal doppelt affirmierte Wissen über die bildungsfernen Zustände der Migrant_innen, das auch Sympathisant_innen einer Öffnung der Kunsthochschule zum Ausdruck bringen, verweist auf die Persistenz eines «educated racism», den die britische Soziologin Sara Ahmed als spezifisch für den als «liberal, tolerant and open» charakterisierten Bildungssektor herausgearbeitet hat. Dieser gebildete Rassismus stellt sich dar als «way of knowing the other rather than produced by the absence of knowledge» (Ahmed et al. 2006: 86) und affirmiert die überlegene Position der Wissenden mehrfach.

Wie noch aus weiteren Passagen aus den Interviews deutlich werden wird, bildet Rassismus (ich beziehe mich auf die Publikation *Rassismus bildet*, Broden/Mecheril 2010) auch in der Kunsthochschule, ist als Wissen produktiv, um das Feld und seine Spielregeln hegemonial abzusichern. Gerade im Wissen um die Ursachen für die signifikante Unterrepräsentation von Migrant_innen wird erkennbar, wie diskursiv von Klassismus und Rassismus geprägte Subjektivierungen hergestellt werden, die die dominante Norm bestätigen.

Eine mehrfach geäußerte Erklärung für den Mangel an Migrant_innen in der Kunsthochschule ist jene, dass diese instrumentellere berufliche Interessen hätten, eine Zuschreibung, die traditionell mit der Working und Poverty Class verbunden wurde und sich noch gegenüber den Landbewohner_innen hält:

«Wo ich wohne [am Land], machen die Leute eher eine Lehre als an die Hochschule zu gehen. Das heisst nicht, dass sie dumm sind, oder? Das ist so Kultur [...] Man sagt: «Ich möchte das anders machen!», weil es nicht so sehr das Profil der Kunst-Macher ist. Das sind bodenständige Leute, die einen Beruf lernen wollen. Das gibt es.»

Diese plausible und scheinbar neutrale Feststellung tendiert dazu, eine problematische Projektion auf unterprivilegierte Studierende festzuschreiben, die sich, wie festgestellt wurde, auch in der Berufsberatung zur Higher Education wiederholt:

«[The advisers] tried to influence them into choosing careers which have clearer vocational routes and more financial security than art and design, betraying both the advisers' lack of understanding of the discipline, and a possible stereotyping of working class students as interested only in the instrumental benefits of higher education.» (Morley 2005, zit. in McManus 2008: 78)

Eine Karriere als «Kunst-Macher» steht nicht auf der Agenda der Migrant_innen und auch nicht in «ihren Assimilierungsprogrammen», über die hier spekuliert wird: «Ja, das scheint offensichtlich in ihren Assimilierungsprogrammen, wo sie darin versuchen mitzumachen, kein Thema zu sein, dass die Kinder dann Kunst machen. Das ist wirklich sehr am Rand.»

Die Kulturwissenschaftlerin Angela McRobbie konnte dagegen zeigen, dass die Anrufungen des Creative Turn und dessen Versprechen von Selbst-Realisierung und Mobilisierung gerade auch für benachteiligte Akteur_innen am Arbeitsmarkt attraktiv sind:

«She suggests that the apparent possibility of self-actualization through creative work may be particularly attractive to those who had previously experienced barriers to fulfillment through their work, including women and members of ethnic minorities; ironically, however, these are the same people who are most likely to be marginalized by new working practices» (Taylor/Littleton 2007: 3; vgl. auch McRobbie 2007).

Angesichts der aktuellen Krisen im kulturellen Feld¹⁹, wo Prekarisierung ohnehin endemisch ist, bleiben die wenigen regulären Arbeitsverhältnisse weiter von der privilegierten Mehrheit besetzt, so dass McRobbie in einem aktuellen Text über den Zynismus der Adressierung von Migrant_innen durch den Kreativsektor nachdenkt (vgl. McRobbie 2010). Mit der Prekarität im kulturellen Sektor, die auch in der Schweiz regiert²⁰, den (Selbst-)Ausschluss von Migrant_innen zu legitimieren, wie die

¹⁹ Diese haben nicht nur in Grossbritannien, sondern auch den Niederlanden oder Spanien zu dramatischen Kürzungen im kulturellen Sektor geführt, auch in den Creative Industries, in die zuvor viel investiert wurde. Aus meiner Sicht wird der rapide Abzug von Kapital die Theorie des Creative Turn und seiner Kapitalisierung von Kultur zu einigen Reformulierungen führen, wobei symbolisches und ökonomisches Kapital im kulturellen Sektor wohl einfach nur wieder stärker auseinander driften dürften.

²⁰ Alle mir bekannten Studien zur sozialen Lage der Künstler_innen und Kunsthochschulabsolvent_innen zeichnen ein ähnliches prekäres Bild, das vor allem gender-spezifisch dramatisch ist. In einer aktuellen Studie des Bundesamts für Statistik rangiert ein Studium in den Künsten auf dem letzten Platz, was die Chance betrifft, innerhalb eines Jahres eine Anstellung zu bekommen und hat die zweithöchste Arbeitslosenrate unter den Fachbereichen nach den Geisteswissenschaften; <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/17/blank/01.indicator.406303.4086.html?open=106#106> (zuletzt aufgerufen: 16.11.2012).

Argumentationen von Befragten nahelegen, scheint mir allerdings nicht weniger zynisch.

Eine offensive Auseinandersetzung mit Prekarisierung genauso wie Privilegierung im kreativen Sektor und damit verbundener Rassialisierung (vgl. K m rc  2010) wäre ein Ausgangspunkt, von dem aus Prozesse des (Selbst-)Ausschlusses von Migrant_innen produktiv überdacht werden könnten. Die hier vorgestellten Theorien zur Ungleichheit bleiben hingegen mehr oder weniger stark einem Defizit-Modell verhaftet, das für eine Veränderung ungerechter Verhältnisse als wenig hilfreich beschrieben wurde. Sie tendieren dazu, das Problem an die Gruppen ohne gerechte Teilhabe, die die Bildungschancen nicht ergreifen, selbst zu delegieren: «A key problem is seen as lying with those who lack the aspirations to capitalise on the range of learning opportunities freely available to all» (Jackson 2003: 366).

KULTURELLES KAPITAL, KLONEN, KANON

Wie im Schweizer Bildungssystem insgesamt, regiert auch im Feld der Kunsthochschule die Merokratie, die Talent und Leistung belohnt. So verschieden die Positionen der Interviewten im und zum Feld der Kunsthochschulen und seinen Spielregeln auch sind, das in einem idealen Studierendensubjekt verkörperte Potenzial ist ein unhinterfragter Bezugspunkt der Bildungs- und davor Rekrutierungsarbeit. Dass die scheinbar neutralen Konzepte von Potenzial, Talent oder Qualität tatsächlich sozial konstruiert sind, wird selten reflektiert; dass sie an die traditionelle Genie-Idee ebenso anschlussfähig sind wie an den aktuellen kreativen Imperativ im Post-Fordismus, gar nicht – obwohl eine Reflexion über diese Zusammenhänge in den Kunstwissenschaften gerade hochaktuell ist.²¹ Tatsächlich sind Potenzial, Kompetenz oder Talent ideologisch aufgeladene Konzepte, «embedded in histories of classed and racialised inequalities, mis/recognitions and complex power relations» (Burke/McManus 2009: 26), durch die Ausschlüsse im System der Kunsthochschule hergestellt werden (Wem wird Potenzial zugeschrieben? Was wird als Talent definiert? Welche Kompetenzen sind legitim? ...). In der Rede von Potenzialen manifestiert sich die für das Bildungssystem konstitutive «Begabungsideologie» (Bourdieu 2001: 46), durch die sich gesellschaftliche Machtverhältnisse reproduzieren.

Aktuelle Untersuchungen von Aufnahmeverfahren an anderen Kunsthochschulen (vgl. die empirische Studie an der Akademie der bildenden Künste Wien, Rothmüller 2010, Rothmüller 2012 und die qualitative Untersuchung der Aufnahmepraxis an britischen Kunstiniversit ten, Burke/McManus 2009) liefern wichtige Hinweise und Argumente, dass es bei der Auswahl von Student_innen tatsächlich subtile Ausschlussmechanismen gibt, die

«der Mantel eines demokratischen Ausleseverfahrens, das nur Verdienst und Talent gelten lässt» (Bourdieu/Passeron 1973: 110) mitunter verdecken kann. Auch die Vorstudie bestätigt, dass es inoffizielle ein- und ausschliessende Konzepte gibt, die am augenf higsten einen Effekt bei der Auswahl von Studierenden haben, aber auch weit darüber hinaus wirksam sind. Es sind unsichtbare Spielregeln, die nur Insider kennen, also jene (ob tatsächlich schon drinnen oder noch draussen), die habituell über das richtige Wissen verfügen: «und je nach dem, wie sie in der Lage sind unseren Code zu bedienen, haben sie bei uns eine Chance».

 ber diese Konzepte gibt es kein institutionelles Einverständnis, sie sind jedoch, das ergibt die Befragung, auch nicht nur individuell. Sie bewirken, so die Annahme, eine umso stärkere Schliessung, da sie ungeschrieben und unausgesprochen und damit kaum angreifbar und verhandelbar sind. Inklusion und Exklusion funktionieren in diesen Verfahren auf vielen, oftmals nicht diskursiven und diskursivierbaren (weder für die Kandidat_innen noch für die Pr fer_innen) Ebenen, was sie erschwert wahrnehmbar macht.

Soziale Schliessung funktioniert in diesen Verfahren also primär habituell. Inoffiziell wird eine bestimmte studentische Subjektivität privilegiert, die als Norm gesetzt wird und die das grösste Potenzial verspricht. Von dieser Norm her wird auch die strategische Rekrutierung von anderen Identitäten (etwa unter dem Motto von Vielfalt) gedacht und gemacht. Wie die Narrationen und Imaginationen über die nicht-traditionellen Kunststudierenden zeigen, vor allem jene über Migrant_innen, ist das traditionelle und institutionell privilegierte Subjekt tendenziell weiss, urban, mehrheitsschweizerisch oder europäisch und mittelständisch.

Dass die für das Feld der Kultur und Kunst typischen und durch dieses Feld selbst produzierten Distinktionssmechanismen, die den richtigen vom falschen Geschmack trennen und den «angemessenen Code» (Bourdieu 1987: 19) festlegen, auch an der Kunsthochschule wirksam sind, ist wenig erstaunlich. Vielleicht weniger erwartbar ist, dass die Delegitimierung in der Befragung eine so deutliche Artikulation und vor allem Adressierung erfährt, weg von der Arbeiterklasse («gibt es das überhaupt noch», wird an einer Stelle gefragt), hin zu Migrant_innen:

«Ich glaube, die soziale Zugehörigkeit ist ganz entscheidend, obwohl es in diesen sozialen Umfeldern oft einen ganz starken kulturellen Betrieb hat. Und dort spielt man vielleicht eher in einer Volkstanzgruppe, also ich denke jetzt wieder an die Kurden, ich denke an die Italiener. [...] Und diese haben natürlich alle ihre kulturellen Umfeldler. Also die Kinder singen, die Kinder spielen vielleicht ein Schlaginstrument. Vielleicht dürfen sie auch einmal ein Volkslied auf einem Keyboard spielen. Aber das ist natürlich dann nicht die Musikausbildung, die hierhin führt, oder? Sondern das ist ihr kultureller Kreis, aber das ist o.k. Das ist eine Musikausbildung, aber sie führt in aller Regel nicht hierhin. Die Ausnahmen bestätigen wiederum die Regel.»

²¹ An dieser Stelle sei lediglich auf den Band Critique of Creativity (Raunig/Ray/Wuggenig 2012) hingewiesen, der viele relevante Positionen in der weitreichenden Debatte versammelt.

Diese Gruppen bringen ein als defizitär betrachtetes kulturelles Kapital mit, das nicht «hierhin führt», ihnen den Eintritt in die Kunsthochschule von vornherein unmöglich macht oder ihren Erfolg darin unwägbar oder unwahrscheinlich macht.

Kunsthochschulspezifisch entfalten sich anhand der Leitdifferenzen des Kunstfelds von Kunst und Folklore Konzepte einer legitimen Kunst, die massive Ausschlüsse all jener potenziellen Kandidat_innen produziert, denen ein anderes, gewissermaßen zweitklassiges Kunstverständnis zugeschrieben wird. In vielen Gesprächen wird eine sehr klare Trennlinie entlang geopolitischer kolonialisierter Linien gezogen, zwischen Kunst aus dem Westen und dem Rest,²² einer westlichen, europäischen, urbanen Moderne und einer ethnisierten und folklorisierten World Art (im Unterschied zu der am westlichen Modell orientierten erfolgreichen Global Art). Am Lehrplan der Kunsthochschule steht für nicht wenige der Befragten ausschliesslich okzidentale Kunst oder explizit die «Kunst des Abendlandes». An vielen Stellen wird mit aller Deutlichkeit ein dominanter Kanon propagiert, der exkludierende, aber vor allem regulierende und disziplinierende Effekte hat: Kulturell und künstlerisch – so die Projektion – anders sozialisierte Studierende, die dennoch die Barriere zur Kunsthochschule übersprungen haben, müssen sich ihren traditionellen Geschmack, ihre Kenntnis abtrainieren, ohne den Abstand (nach Bourdieu: «Reproduktion der Abstände, Grundlage des Wettlaufs», Bourdieu 1987: 390) aufholen zu können:

«Es kommt drauf an, wir nehmen solche Leute schon auch teilweise auf. Also wir haben jetzt 'nen Südamerikaner, der bei uns studiert, und bei dem wussten wir von Anfang an, dass es relativ eng werden wird, und wir machen die Leute darauf aufmerksam und sagen ihr könnt die Tradition tun, aber ihr müsst euch andere Dinge um die Ohren schlagen lassen, diese Bereitschaft muss sein, auch wenn ihr's zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht kennt. Und da, die sind dann auch teilweise auch wirklich fast ausbildungsresistent. Die folgen fünf Jahre dieser Linie und alles was daneben ist, ist mit Klagen verbunden, und das ist, das kann man tun, aber wir verlangen von den Leuten natürlich schon auch anderes, über alle Widerstände hinweg.»

Eine Auseinandersetzung mit der Kolonialität dieser impliziten Konzepte und Kanons, die im Kunstfeld schon länger begonnen hat (vgl. Leeb 2011; Belting et al. 2011, Zijlmans/Van Damme 2008; Elkins 2007; Summers 2003), wäre für die Kunsthochschule systematisch erst zu leisten – aus unserer Sicht dringend und fruchtbringend für das ganze Feld, nicht nur für die dadurch Ausgeschlossenen.

Diese in den Interviews zwar offen ausgesprochene, aber institutionell und offiziell unsichtbare Normierung, die in der Musik besonders stark ausgeprägt ist, wird als Grund für die Schwierigkeit

angeführt, «Migranten abzuholen»:²³

«Nein, wir haben eine abendländische Musikkultur mit all ihren sprachlichen Mitteln und all ihren Bestandteilen. Und die türkische Musikkultur ist eine arabische Musikkultur, die sowohl, was alle Instrumente, als auch Ausbildung und so, das funktioniert ganz anders. [...] Das ist schon mal etwas ganz anderes. Das geht, das funktioniert, es ist extrem schwierig, also sehr komplex. Und ich, von dort her denke ich, wenn wir quasi jetzt Migranten abholen würden, müssten es eher Migranten sein, die eben aus einer abendländischen Musikkultur kommen. [...] Also, es ist nicht ganz, das ist nicht ganz einfach, das ist, wir sind einfach sprachlich sehr eng, unsere Kultur. Dann ist wieder, Asien liegt uns näher gewissermassen, weil dort gibt's diese Schicht, die die abendländische Kultur, abendländische Musik pflegt.»

Diesen Haltungen steht die in unseren Gesprächen singuläre Position gegenüber, den Kanon «aufzubrechen»:

«Also ich meine, es würde vielleicht so ein bisschen diese Fallen knacken, also das Immer-Gleiche, das Etablierte und so. Also, wenn wir mit Disziplinen Probleme haben und ein bisschen stecken bleiben, weil sie halt immer noch an dieser Kunsti-Tradition hängen – Es würde vielleicht helfen, das aufzubrechen, weil man plötzlich Ägypter und Türken und was weiss ich was in der Klasse hat. Und die haben völlig einen anderen Background und setzen Sachen anders zusammen. Das könnte für uns ein Vorteil sein, weil wir die Schule ja nicht nur aus uns heraus entwickeln, sondern auch durch die Arbeiten der Studierenden: 'Schau mal, das machen wir!', aber eigentlich sind die Studenten massgeblich an neuen Produkten beteiligt.»

Dass das Aufbrechen der kanonisierten «Kunsti-Tradition» an die Migrant_innen delegiert wird, deren imaginerter «anderer Background» für eine notwendige Verunsicherung sorgen soll, bleibt der Logik des Othering verhaftet – einer Logik, die letztlich «das immer-Gleiche, das Etablierte», die dominante Norm festigt. Ich denke, dass sich in der Imagination von Migrant_innen als Kanon- oder Kunstknacker eine Subjektivierung andeutet, die im Feld der zeitgenössischen Kunst und auch Kunstvermittlung sehr aktuell ist. Migrant_innen werden als politisierte, wenn nicht revolutionäre Subjekte adressiert, deren Potenzial ein agiles Kunst- und Kulturfeld erkannt hat. Polemisch formuliert, statt Webteppich und dem Authentischen haben «sie» Rap und vor allem «das Kollektive» und «neue Allianzen» zu produzieren, während die Produktion von «Kunst-Kunst» der Mehrheit überlassen bleibt. Auf die Ambivalenzen dieser am kulturellen Feld insgesamt notorischen Anrufungen macht unermüdlich eine migrantisch-aktivistische Theoriebildung aufmerksam, die die paternalistischen Gesten und die kolonialen Kontinuitäten in den Blick nimmt (Caixeta 2007; Salgado

²² Die Formulierung bezieht sich auf Stuart Halls Text *The West and the Rest* (Hall 1992).

²³ Das Institute for Art Education und andere Repräsentant_innen einer kritischen Kunstvermittlung distanzieren sich mit guten Argumenten seit langem von dieser Figur des Abholens und dem Konzept des Outreach, das die Hegemonialität letztlich verstärkt, anstatt sie zu vermindern (vgl. Sagan et al. 2010).

2006; Köchl et al. 2007; Kömürçü 2010). Aus einer dermassen geschärften Perspektive müsste auch diese spezifische Rekrutierung von migrantischen Positionen in der Kunsthochschule untersucht werden, für die unsere Studie für den Schweizer Kontext allerdings wenig konkrete Hinweise fand.

Ein Kommentar einer Bachelor-Leiter_in weist auf beginnende aktuelle Aushandlungsprozesse zwischen den Lehrenden zu diesen Konzepten hin, die angesichts der Ungleichzeitigkeiten verschiedener Traditionen innerhalb der Institutionen eine besondere Komplexität gewinnen:

«Aber, ob das die Frage nach der kulturellen Norm, auf der wir dann diskutieren resp. ausschliessen, einschliessen, aufnehmen, nicht aufnehmen, das ist natürlich in keinster Weise gelöst. Das betrifft alle Schulen. In Zukunft auf jeden Fall. Ich halte das auch für eine der spannendsten Fragen, wo es dann wirklich sehr inhaltlich wird. Können wir mit unseren Vorstellungen, die durch das westliche, europäisch-amerikanische Kunstsystem geprägt sind, tatsächlich diesen Kulturdialog über Europa hinaus führen, können wir ihn schon innerhalb Europas wirklich führen?»

Tatsächlich wird es bei der Analyse dieser symbolischen Auseinandersetzungen, wie es heisst, «sehr inhaltlich», stehen hegemoniale Konzepte im Kern der Institution zur Disposition: «There are territorial boundaries at risk, issues around access to resources, threatened identities, and practitioners positioned variously along an extended continuum of political awareness and belief» (Bhagat/O'Neill 2011: 91). Dass diese Verwerfungen in der Befragung deutlich zutage treten, kann auch als Zeichen dafür gelesen werden, dass die Hegemonialität aktuell brüchig wird.

Resümierend lässt sich sagen, dass in dem beschriebenen Diskurs eine Tendenz zur Selbst-Reproduktion sichtbar wird, zur Reproduktion eines normativen Kunstkonzepts und -kanons, die eine Tendenz zur Reproduktion von sozialen und auch kolonialen Verhältnissen zur Folge hat. Darin wird auch erkennbar, dass die Ein- und Ausschlüsse auch aus dem konzeptuellen Kern der Kunsthochschule selbst kommen können, dass es neben bedeutsamen und von vielen Befragten auch sehr konzipierten primären und sekundären Herkunftseffekten u.a. auch spezifische «Kunsthochschuleffekte» gibt, die eine Schliessung produzieren. Um diese zu verstehen und gegebenenfalls zu verändern, wäre aus meiner Sicht besonders über die Normativitäten in Curricula und Kanon zu forschen, um zu sehen, «how discourses and their practices, language and assumptions validate some and relegate others to silos, and maintain a polarity wherein ›high‹ arts continue on their high and others are left othered» (Burke/McManus 2009: 93).

DIVERSITY, INTERNATIONALISIERUNG, MIGRANTISIERUNG

Die Logik des Defizitären, die den institutionellen Diskurs über Migrant_innen in der Kunsthochschule wie

beschrieben bestimmt, steht im Widerspruch mit einer anderen Logik, die nicht weniger relevant ist: jener des Mehrwerts, den die «Vielfalt» abwirft. Es ist die Logik von «Diversity», die gerade erst offiziell in der Schweizer Bildungspolitik implementiert wird und an den Kunsthochschulen ankommt. Pluralität, Internationalität oder Diversität, die in verschiedene Richtungen des Sozialen zu denkende Offenheit und Durchlässigkeit der Institution also, sind zu wichtigen Elementen in der Selbstdefinition der europäischen, auch der Schweizer Kunsthochschulen geworden. Es gibt ein «institutional desire for diversity» (Ahmed 2006: 7), das im offiziellen Diskurs der Hochschulen, in Leitbildern, Policies oder Informationsbroschüren vielfach, nicht zuletzt visuell, zum Ausdruck kommt.²⁴

Zu bemerken ist, dass in den vorgestellten spontanen und subjektiven Soziologien zur Zusammensetzung der Studierenden der aktuell bildungspolitisch forcierte Diskurs von Diversität zwar kein direktes Echo findet, die zugrundeliegende Logik aber in der vielfach wiederkehrenden Beschreibung von Vielfalt als Potenzial auftaucht. Pluralität wird, wie die zitierte Aussage zeigt, als Mehrwert wahrgenommen, von der die Hochschule profitiert:

«Also, das bunteste Beispiel ist jetzt gerade eine Biobäuerin, die kommt, oder? Und sie hat natürlich einen musikalischen Hintergrund, sie hat dann einen ganz anderen Zugang und arbeitet schon in dieser Umgebung mit Kindern etc. Und das sind eigentlich dann ganz spannende Personen, die dann auch dieses Matura-Feld ein bisschen anreichern, denn das Matura-Feld kann ja auch furchtbar langweilig sein, eigentlich.»

Mit diesem Kommentar wird beispielhaft verdeutlicht, dass es eine Tendenz dazu gibt, Diversität zu delegieren oder zu projizieren: auf minoritäre Positionen, die die mehrheitliche Norm (im zitierten Fall «das Matura-Feld») «ein bisschen anreichern» und die die erwünschte Vielfalt auch verkörpern. Gegen diese Verwertungslogik von Diversity gibt es seit langem vehemente Kritik, die bei aller Vielstimmigkeit zumindest darin übereinstimmt, dass «Diversity nicht per se eine transformierende Kraft zugeschrieben werden kann» (Castro Varela 2010: 249). Die Sozialwissenschaftler_in Sara Ahmed, die sich intensiv mit institutionellen Diversitätspolitiken in der Higher Education auseinandergesetzt hat, beschreibt Diversity als «technology of happiness» (Ahmed 2012: 153), die vor allem darin produktiv ist soziale Kohäsion – vor allem auch visuell – zu inszenieren, deren Bedingungen gar nicht mehr ausverhandelt werden müssen. Aus den visuell inszenierten Tableaus der Inklusion, die strategisch repräsentable Repräsentant_innen versammeln, die die Diversität auch verkörpern, lächelt das Glück der Vielfalt, die ein virtuoses Management von Differenz hervorbringen vermag. Ahmed konzentriert sich in ihren Analysen allerdings darauf, «what diversity does by focusing on what diversity obscures» (Ahmed 2012: 14), nämlich

²⁴ Von den untersuchten Kunsthochschulen hat bisher nur die Zürcher Kunsthochschule 2012 eine Diversity Policy publiziert.

institutionelle Diskriminierung und Rassismus und eine Re-Zentrierung von «Institutional Whiteness»:

«Diversity is exercised as a repair narrative in the context of institutions: a way of recentering whiteness whether as the subject of injury who must be protected or as a subject whose generosity is behind our arrival» (ebd.: 168).

Um die Aneignung von migrantischem Kapital zu verstehen, ist es wichtig, sie im Zusammenhang mit einer neoliberalen Politik der Aneignung, Verwertung und Regulierung von Differenz zu denken. Aus der Perspektive politischer Queer Theory hat Antke Engel analysiert, wie Diversity Management als gesamtgesellschaftliches Dispositiv funktioniert:

«Mittels Normalisierungsprozessen wird Differenz in die Norm integriert, so dass Bilder hybrider, flexibler und ambivalenter Identitäten entstehen, die als Inbegriff erfolgreicher, kreativer Individualität projektiv aufgeladen werden. Sie sind deshalb attraktiv, weil sie Differenz als Besonderheit, aber eben nicht als das ganz andere inszenieren» (Engel 2009: 55).

Besonders *diverse*²⁵ und als solche «gefeierte Subjektivitäten» (ebd.) können in dieser neuen Form der Produktion und Regulierung von Differenz als «Vorbilder der Anpassung an die Herausforderungen neoliberaler Transformation gelten – nicht etwa aufgrund ihrer sozialen Differenz, sondern weil sie vorgeblich wissen, wie Differenz zu managen und in kulturelles Kapital zu übersetzen ist» (ebd.: 56). Gefragt ist dabei nur «respektable Differenz», die sich in den institutionellen (oder nationalen) Körper integrieren lässt, wie Sara Ahmed formuliert:

«The discourse of diversity is that of respectable differences – those forms of differences that can be incorporated into the national body. Diversity can thus be used not only to displace attention from material inequalities but also to aestheticize equality, such that only those who have the right kind of body can participate in its appeal» (Ahmed 2012: 151).

In der aktuellen Politik der Differenz der Schweizer Kunsthochschule, wie sie sich aufgrund der Erhebung darstellte, kann die beschriebenen Verwertung von migrantischem Kapital nur punktuell beobachtet werden, sie ist in der Apologie auf die Vielfalt aber angelegt. Diskursiv wird aber unerwartet direkt die Entwertung bzw. Abwertung migrantischer Positionen vollzogen. Migrant_innen scheinen auch unter dem Imperativ von Diversity, der in den befragten Kunsthochschulen bereits ankam, (noch) nicht in den institutionellen Körper passen, sie scheinen nicht die respektable Differenz zu verkörpern, die gefragt ist.²⁶ Demgegenüber wird diskursiv eine andere Subjektivität

konstruiert, die gegen die Studierenden «mit richtigem Migrationshintergrund» ausgespielt wird: die «Internationalen Wanderer». Handelt es sich in beiden Fällen um Nicht-Schweizer-Studierende (die im ersten Fall mitunter einen Schweizer Pass besitzen, aber mehr oder weniger direkt eine Migrationsgeschichte erlebt haben), die in beiden Fällen ihren derzeitigen Lebensmittelpunkt in der Schweiz haben, wird eine deutliche diskursive Linie gezogen. Zum Beispiel wird eine in der Schweiz lebende Studentin aus Deutschland nicht als Migrantin definiert, eine aus dem Kosovo stammende Studierende aus der Schweiz wiederum wird nicht als internationale Studierende wahrgenommen, während der zum Studieren an der Kunsthochschule in die Schweiz eingereiste Albaner als ein solcher wahrgenommen wird. So stark und selbstverständlich sich dieser feine Unterschied auch artikuliert, so unbestimmt und zugleich gewertet ist er.

Worauf die Interviews hindeuten, ist, dass dieses Mehr, das den internationalen Studierenden zugeschrieben wird, ein Mehr an Kapital ist. Nicht unbedingt ökonomisches (es wird gerne betont, dass hochbegabte internationale Studierende auf Stipendien angewiesen sind), sondern symbolisches und kulturelles Kapital. Sie verfügen, lässt sich aus verschiedenen Bemerkungen erschliessen, in besonderem Masse vor allem über jenes spezifische Vermögen, das an der Kunsthochschule gefragt ist, nämlich «Potenzial».

Der Internationalisierung der Institution gegenüber gibt es sehr widersprüchliche Haltungen, die mit der Anzahl der internationalen Studierenden aber mitunter in einem Verhältnis stehen dürften. So sehr ein Studiengang dem Anspruch gerecht wird, so sehr überwiegt eine positive, mitunter euphorische Einschätzung über internationale Exzellenz, die einen Studiengang wie «eine Rakete» in qualitative Höhen trägt. Andere Stimmen äussern sich eher despektierlich über die «internationalen Wanderer»:

«Daher kommen Leute aus Abu Dhabi, aus Kasachstan, Chinesen – Und das ist nochmals eine Schwierigkeit, weil diese völlig andere Niveaus haben: andere Kultur, anderes Niveau».

Häufiger als diese Disqualifizierung ist aber die feine Unterscheidung zwischen den über das nötige universale oder globale Wissen verfügenden Internationalen und den auf das Differenten und Populäre («Stickdecke und der Hirsch», allenfalls «Breakdance») beschränkten *second_as*.

So verschieden die Positionen zur Internationalisierung auch sind: Deutlich wird, dass diese jedenfalls keine Migrantisierung bedeutet und – wie nicht wenige Interviews klarstellen – auch nicht bedeuten soll.

Was hinter der Internationalisierung als aktuell forciert Form der Diversifizierung oft verborgen wird ist, dass es sich um durchaus «selektive Internationalisierung» (Neuhold/Scheibelhofer 2009: 20) handelt, die von den mobilen Studierenden enorme Ressourcen voraussetzt und – in Zusammenhang mit staatlichen Visa- und Einwanderungspolitiken gesehen – auch sehr spezifisch ausschliesst. Auch hier wäre zu sehen, wo die

²⁵ Die hier zitierte kursive Auszeichnung als *diverse*, die in Diversity-Diskursen gerne vorgenommen wird, ist fragwürdig, weil sie die nicht-diverse Norm immer noch aufrecht hält.

²⁶ Dass die Differenzkonsummaschine in der Kunst- und Kulturproduktion (oder, das ist aber bislang nur eine Spekulation von mir, auch an Kunsthochschulen) längst die nicht-respektable, rebellische Differenz im Blick hat und die politisierten Super-Migrant_innen sucht, wurde bereits erwähnt.

institutionellen Spielräume lägen, um rechtliche Barrieren und ökonomische Defizite an Ressourcen auszugleichen (was in den musikalischen Bereichen mit dem Fokus auf internationale Spitzenförderung ja geschieht, was sich auch weiter denken liesse) oder jedenfalls offensiv zu thematisieren, was der akademischen Mobilität und dem guten Leben real entgegensteht. Wenn, wie die Leitbilder und Policies der Hochschulen klar stellen, Internationalität die Perspektive der Institution ist, dann wäre also aus meiner Sicht vor allem anderen in ein Denken und Forschen über Diversity zu investieren, das die hier nur exemplarisch beschriebenen Verwerfungen und Ausschlüsse sichtbar macht und sich vor allem mit der eigenen Homogenität und Hegemonialität befasst; und es wäre in «transnational literacy» zu investieren, wie Gayatri Chakravorty Spivak ein der Globalisierung gegenüber angemessenes Wissen bezeichnet (vgl. Spivak 1999) – ein Wissen, das auch der Gewalt gegenüber angemessen ist, die historisch und aktuell mit Globalisierung einhergeht und das spezifisch für das Kunstfeld zu erarbeiten wäre. Diese «transnational literacy» würde

auch ein Wissen und Wissenwollen über politische, sozioökonomische, rechtliche oder psychosoziale «Hintergründe» einschliessen, die Migrant_innen ausschliessen und die nicht als «Dark Side of Academy» in den Kunsthochschulen ausgeblendet bleiben sollten.²⁷ Wenn man auf diese «transnational literacy» setzen würde und auf die Vermittlung durch jene, die dieses Wissen, das den Kamelen wie mir fehlt, auch verkörpern,²⁸ dann wäre eine Kunsthochschule mit «globalem» und möglicherweise auch gerechtem Hintergrund denkbar.

²⁷ Dark Side of Academy ist eine, auf einen Buchtitel Walter Mignolos anspielende, Initiative von Studierenden der Akademie der Bildenden Künste Wiens, die koloniale Kontinuitäten und aktuelle Benachteiligungen, besonders von Migrant_innen im EU-Raum, thematisiert.

²⁸ Geht man von dem Konzept eines verkörperten Wissens aus (vgl. dazu Kaufmann 2012), bekommt aus meiner Sicht eine Politik der Repräsentation eine andere Dimension. Die Anerkennung von situiertem und, mehr noch, inkorporiertem Wissen wäre eine epistemologische Motivation für eine Diversität, die über die Verwertung von Vielfalt hinausginge und vielleicht noch mehr Umverteilung von Privilegien und Ressourcen bewirken könnte.

Was kann das für die Praxis in Kunstunterricht und -vermittlung heissen?

Wer kann wie, wann und weshalb Hans Ulrich Obrist einen Brief schreiben? Diese Frage hat mich während des Lesens von Catrin Seefranz Beitrag beschäftigt. Den Anstoß für diese Frage gab mir ein Gespräch, das ich mit einem befreundeten Künstler geführt habe. Dieser meinte, er verfüge nicht über den Mut, Herrn Obrist anzuschreiben, weil ihm der notwendige Habitus fehle. Und doch hat dieser Künstler verschiedene Kunstakademien – international – besucht. Somit stellt sich mir nun die Frage, wie es denn um das Transparentmachen und das Hinterfragen der Ressourcen an Kunsthochschulen steht. Anders gesagt: Macht die Hochschule die Ressourcen (kulturelles und soziales Kapital), die für den Eintritt ins prekarierte Arbeitsfeld des Kunst- und Kulturbetriebs nach dem Studium nötig sind, für alle Studierenden – die ja bereits die Hürde des Zugangs und der damit einhergehenden Ungleichheit bewältigt haben (weil sie vielleicht keinen Migrationshintergrund aufweisen?) – zugänglich? Oder ist es so, dass Studierende an Kunsthochschulen a priori über solche Ressourcen verfügen müssen, weil sie sonst nie einen Hans Ulrich Obrist anschreiben werden? Ich denke auch, dass es notwendig ist, «die Ressourcenlogik selber erstens so genau wie möglich zu hinterfragen [...] und so transparent wie möglich zu machen und zweitens die Neu-Definition und Re-Distribution von Ressourcen als produktive (nicht karitative) Massnahme zu begreifen», wie Catrin Seefranz es formuliert hat. Diese Forderung sollte dann einerseits für den Zugang, aber andererseits auch für die Verhältnisse während des Studiums geltend gemacht werden.

Martina Oberprantacher. Studium der Kunstgeschichte, Philosophie und Ur- und Frühgeschichte an der Universität Innsbruck und an der Freien Universität zu Berlin, sowie Masterstudiengang Art Education, ausstellen und vermitteln, an der Zürcher Hochschule der Künste. Mehrjährige Tätigkeit als Kunstvermittlerin in Museen und Ausstellungen zu zeitgenössischer Kunst und Kultur. Seit Februar 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institute for Art Education Zürich im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojektes zu «Kultur macht Schule» der Fachstelle Kulturvermittlung des Kantons Aargau.

Catrin Seefranz' Beitrag lässt mich unwillkürlich zurückdenken an meinen eigenen Weg an die Kunsthochschule und fordert mich dabei gleichzeitig heraus, meine eigene Position und Privilegiertheit zu befragen. Vergleiche ich meine Ausgangslage vor der Aufnahme an die Kunsthochschule mit den Erkenntnissen der Vorstudie von Seefranz/Saner, standen meine Chancen für einen Eintritt damals wohl denkbar gut. Durch meinen Migrationshintergrund gehörte ich zwar im Feld der Kunsthochschule nicht der Mehrheit an, allerdings wurde ich durch die Herkunft meiner Eltern aus zwei der EU zugehörigen Ländern in diesem Bereich wohl auch nicht als «Exotin» gesehen (vgl. Seefranz S. 6) und war somit nur selten Zuschreibungen ausgesetzt. Vor allem aber war ich mit dem Startkapital «(...) white skin, two parents and nice middle class manners» (Grayson Perry zit. nach Seefranz, S. 2), einem «bildungsnahen» Umfeld und einer musischen Maturität ausgestattet. Ich hatte zudem das Privileg, dass mir meine Eltern einen seit damals mit Semestergebühren auf dem Niveau einer Privatschule verbundenen Studienplatz am Propädeutikum finanzieren konnten, wo ich noch vor dem eigentlichen Studium in das System Kunsthochschule eingeführt wurde. Den daran anschliessenden, ebenfalls kostenpflichtigen Portfolio-Kurs besuchte ich nicht. Dafür verfügte ich über eine «Informantin», eine Bekannte, die bereits den Weg in das Innere der «Kunsti» geschafft hatte und mich mit Tipps für die bevorstehende Bewerbung versorgte: Unter anderem riet sie mir davon ab, meine Bilder auf schwarze Kartons aufzuziehen, da dies von den Prüfer_innen bestimmt als geschmacklos gewertet würde. Die Frage nach dem Talent schien uns Studienbewerber_innen damals eng verknüpft mit der Frage des Hineinpassens, des Geschmacks oder Stils und somit mit der leisen Ahnung, «[d]ass die scheinbar neutralen Konzepte von Potenzial, Talent oder Qualität tatsächlich sozial konstruiert sind» (Seefranz, S. 17).

Ein solcher Werdegang ist nicht für jede_n selbstverständlich: Laut Seefranz/Saners Vorstudie sind «die schweizerischen Kunsthochschulen nach wie vor durch mitunter deutliche soziale Schliessung gekennzeichnet» (Seefranz, S. 4). Strukturelle Schranken bestehen besonders für «untypische» Studierende und Bewerber_innen, «der Ausschluss von Migrant_innen, der ersten, zweiten und dritten Generation [ist] [...] evident» (Seefranz, S. 5), ganze Bevölkerungsgruppen fehlen. Dabei ist einerseits zu fragen, was sich in den Institutionen selbst verändern muss, auch im Hinblick auf sehr konkrete Probleme wie Aufnahmehürden oder Finanzierung. Andererseits stellt sich mir die Frage, was dies für mich persönlich als angehende Kunstlehrerin bedeutet. Gerade aus dieser Perspektive scheint es mir unverzichtbar, die eigene Position, aus der ich spreche, und damit auch das, was ich aus dieser Position an andere weitervermittele, kritisch zu befragen. Um nicht eine Tradition der Kunst als Feld sozialer Exklusivität weiter zu reproduzieren, scheint es mir unausweichlich, das System Kunst mit seinen Ein- und Ausschlussmechanismen auch im Unterricht zu thematisieren und eine an einem «westlich»-eurozentrischen Kanon und Kulturverständnis orientierte Kunstvermittlung zu durchbrechen. Während meines Studiums in Art Education erhielt ich durch die Begegnung mit Bourdieus Habitustheorie, mit Saids Kritik am Orientalismus und insbesondere durch die Netzwerkveranstaltung «Kunstunterricht in der Migrationsgesellschaft» erste Anregungen, die ich in meiner zukünftigen Vermittlungspraxis weitertragen und vertiefen möchte – ich sehe darin wichtige Ansatzpunkte für eine Ausbildung von Kunstpädagog_innen in der heutigen Migrationsgesellschaft, die an den Kunsthochschulen unbedingt weiterverfolgt werden sollte!

Irene Chabr studierte Vermittlung von Kunst und Design (BA) und Art Education (MA) mit der Vertiefung bilden & vermitteln an der Zürcher Hochschule der Künste. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institute for Art Education.

Literatur

- Ahmed, Sara (2006): The Non-Performativity of Anti-Racism. In: *borderlands*, Ausgabe 5, 2006, online unter: http://www.borderlands.net.au/vol5no3_2006/ahmed_nonperform.htm (letzter Zugriff: 24.10.2012).
- Ahmed, Sara (2012): *On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life*, Durham: Duke University Press.
- Ahmed, Sara/Hunter, Shona/Kilic, Sevgi/Swan, Elaine/Tuner, Lewis (2006): *Race, Diversity and Leadership in the Learning and Skills Sektor. Final Report*, London: Goldsmith.
- Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (2012): *Wie Rassismus mit Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache*, Münster: Unrast.
- Beck, Michael/Jäpel, Franziska/Becker, Rolf (2010): Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten im Schweizer Bildungssystem. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hg.): *Bildungsverlierer – Neue Ungleichheiten*, Wiesbaden: Springer, S. 313-337.
- Beck, Michael/Jäpel, Franziska/Becker, Rolf (2010): Statistische und institutionelle Diskriminierung von Migranten im Schweizer Schulsystem. Oder: Werden Migranten oder bestimmte Migrantengruppen in der Schule benachteiligt?, Universität Bern, online unter: <http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/medienmitteilungen/DiskriminierungMigrantenSchweiz.pdf> (letzter Zugriff 30.10.2012).
- Becker, Rolf (2010): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen in der Schweiz und was man dagegen tun könnte. In: Künzli, Rudolf/Maag Merki, Katharina (Hg.): *Zukunft Bildung Schweiz. Akten der Fachtagung vom 21. April 2010*, Bern: Akademie der Wissenschaften, 21-38.
- Belting, Hans/Birken, Jacob/Buddensieg, Andrea/Weibel, Peter (Hg.) (2011): *Global Studies. Mapping Contemporary Art and Culture*, Ostfildern: Hatje Cantz.
- Berger, Peter/Kahlert, Heike (Hg.) (2005): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Weinheim: Juventa.
- Bhagat, Dipti/ O'Neill, Peter (2011): *Inclusive Practices, Inclusive Pedagogies. Learning from Widening Participation Research in Art and Design Higher Education*, London: Ukadia, online unter: http://www.ukadia.ac.uk/en/news_ukadia/index.cfm/nid/66EC0537-8EAB-4B7A-AACAB1E0D6212E4F (letzter Zugriff: 10.10.2012).
- Borer, Kathrin/Dätwyler, Brigitte/Henke, Silvia/Niehaus, Susanna (Hg.) (2009): *Frauen und Männer auf der Kunstlaufbahn*, Luzern: interact.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1973): *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA Verlag.
- Brown, Philip/Lauder, Hugh (2009): Economic globalization, skill formation and the consequences for higher Education. In: Ball, Stephen/Apple, Mike/Gandin, Luis Armando (Hg.): *The international Handbook of Sociology of Education*, London: Routledge, S. 229-240.
- Brodén, Anne/Mecheril, Paul (2010): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*, Bielefeld: Transcript.

—
Brown, Philip/Lauder, Hugh/Aston, David (2011): *The Global Auction. The Broken Promises of Education, Jobs, Income*, Oxford: Oxford University Press.

—
Buchmann, Marlies, Sacchi, Stefan, Lamprecht, Markus & Stamm, Hanspeter (2007): *Switzerland: Tertiary Education Expansion and Social Inequality*. In: Shavit, Yossi/Arum, Richard/Gamoran, Adam (Hg.): *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*, Stanford: Stanford University Press, S. 321-348.

—
Bundesamt für Statistik (Hg.) (2011). *Bildungsbericht 2011. Indikatoren zum Bildungsstand*. Online unter: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/17/blank/01.indicator.406101.4066.html?open=101#101> (letzter Zugriff: 30.10.2012).

—
Bundesamt für Statistik (Hg.) (2012). *Typologie der Bevölkerung nach Migrationsstatus*, online unter: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/dos2/01.html> (letzter Zugriff: 30.10.2012).

—
Burke, Penny Jane/McManus, Jackie (2009): *Art for A few. Exclusion and Misrecognition in Art and Design Higher Education Admissions*. London: National Arts Learning Network.

—
Caixeta, Luzenir (2007): *Jenseits eines simplen Verelendungsdiskurses. Die widersprüchliche Verknüpfung von verstärkter Unterwerfung und erweiterter Autonomie*. In: *fields of TRANSFER. MigrantInnen in der Kulturarbeit*, Wien: IG Kultur, S. 56-58.

—
Darowska, Lucyna /Lüttenberg, Thomas/Machold, Claudia Machold (Hg.) (2010): *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*, Bielefeld: Transcript.

—
Degener, Ursula/Rosenzweig, Beate (Hg.) (2006): *Die Neuverhandlung sozialer Gerechtigkeit. Feministische Analysen und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag.

—
Denis, Rafael Cardoso/Trodd, Colin (2000): *Art and the Academy in the 19th century*, New Brunswick: Rutgers University Press.

—
Dewdney, Andrew/Dibosa, David/Walsh, Victoria (2011): *Cultural Inequality, Multicultural Nationalism and Global Diversity*. In: Appignanesi, Richard (Hg.); *Beyond Cultural Diversity. The Case for Creativity*, London: Third Text, S. 81-91.

—
Castro Varela, María do Mar (2010): *Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity*. In: Kessler, Fabian/Plöber, Melanie (Hg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 249-262.

—
Castro Varela, María do Mar/Dawan, Nikita (2011). *Soziale (Un-)Gerechtigkeit . Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung*, Münster: LIT Verlag.

—
Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt/Susan (Hg.) (2005): *Mythen, Masken, Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, Münster: Unrast.

—
Eggers, Maureen Maisha (2010): *Anerkennung und Illegitimierung. Diversität als marktformige Regulierung von Differenzmarkierungen*. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*, Bielefeld: Transcript, S. 59-85.

—
Elkins, James (2007): *Is Art History Global?* New York/London: Routledge.

—
Engel, Antke (2009): *Bilder von Sexualität und Ökonomie. Queere kulturelle Politiken im Neoliberalismus*, Bielefeld: Transcript.

—
Gaztambide-Fernández, Rubén (2008): *The artist in society. Understandings, expectations, and curriculum expectations*, in: *Curriculum Inquiry* Heft 38, 2008, 233-265.

—
Gaztambide-Fernández, Rubén/Vander-Dussen, Elena/Cairns, Kate (2012): *«The Mall» and «the*

Plant»: Choice and the Classed Construction of Possible Futures in Two Specialized Arts Programs. In: Education and Urban Society, Nummer 20, März 2012, S. 1-24.

—
Gielen, Pascal/Bruyne, Paul de (2012): Teaching Art in the Neoliberal Realm, Amsterdam: Valiz.

—
Gomolla, Mechthild (2005): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch, Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S. 97-109.

—
Gomolla, Mechthild/ Radtke, Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag.

—
Ha, Kien Nghi (2004): Ethnizität und Migration reloaded. Kulturelle Identität, Differenz und Hybridität im postkolonialen Diskurs, Berlin: Wissenschaftlicher Verlag,

—
Ha, Kien Nghi (2005): Hype um Hybridität. Kultureller Differenzkonsum und postmoderne Verwertungstechniken im Spätkapitalismus, Bielefeld: Transcript.

—
Hadjar, Andreas (2008): Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion, Wiesbaden: VS Verlag.

—
Hall, Stewart (1992): The West and the Rest: Discourse and Power. In: Hall, Stewart/Gieben, Bram: Formations of Modernity. Cambridge, 275-320.

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

—
Holert, Tom (2010): Etwas anderes als die Bürokratie der «Qualität». Kunstausbildung und Protest, 2009/1979. In: Transveral, Heft 10 (2010), o.S., online unter: <http://eipcp.net/transveral/1210/holert/de/print> (letzter Zugriff: 30.10.2012).

—
Holert, Tom (2009): Art in the Knowledge-based Polis. In: e-flux-Journal, Heft 2, 2009, online unter: <http://www.e-flux.com/journal/view/40> (letzter Zugriff: 13.10.2012).

—
Jackson, Sue (2003): Lifelong Earning: working-class women and lifelong learning. In: Gender and Education, Heft 15, 2003, 365-376.

—
Kaufmann, Therese (2012): Materialität des Wissens, in: transversal, Ausgabe 2, 2012, o.S., online unter: <http://eipcp.net/transveral/0112/kaufmann/de> (letzter Zugriff: 30.10.2012).

—
Köchli, Sylvia/Patulova, Radostina/Yun, Vina (Hg.) (2007): fields of transfer. Migrant_innen in der Kulturarbeit. Wien: IG Kultur.

—
Kömürçü, Onur Suzan (2010): Rassifizierte kreative Arbeit im kognitiven Kapitalismus. In: kulturrisse, Ausgabe 1 (2010), o.S., online unter: <http://kulturrisse.at/ausgaben/creative-bubbles/oppositionen/rassifizierte-kreative-arbeit-im-kognitiven-kapitalismus> (letzter Zugriff: 30.10.2012).

—
Kupfer, Antonia (2004): Universität und soziale Gerechtigkeit. Eine Bilanz der Hochschulreformen seit 1998, Frankfurt/M.: Campus.

—
Kronig, Winfried (2003): Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinds. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 6, 2003, S. 126-141.

—
Kupfer, Antonia (2012): Bildungssoziologie: Theorien – Institutionen – Debatten, Wiesbaden: VS Verlag.

—
Malik-Okon, Rohini (2005): Participation of Black and minority ethnic Students in Higher Education Art and Design, London: Arts Council.

—
Mecheril, Paul/Schrödter, Mark/Scherschel, Karin (2003): Ich möchte halt von dir wissen, wie es ist du zu sein. Die Wiederholung der alienierenden Zuschreibung durch qualitative Forschung. In: Badawia,

Tarek/Hamburger, Franz/Hummrich, Merle (Hg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung, Frankfurt/M.: IKO Verlag, S. 93-110.

—

Lorey, Isabell/Neundlinger, Klaus (2012): Kognitiver Kapitalismus, Wien, Berlin: Turia & Kant.

—

McManus, Jackie (2006): Every word starts with <dis>: the impact of class on choice, application and admissions to prestigious higher education art and design courses. In: Reflecting Education, Jahrgang 2, Heft 1, 2006, S. 73- 84.

—

McRobbie, Angela (2007): The Los Angelisation of London. Three short-waves of young people's micro-economies of culture and creativity in the UK. In: Transversal, Ausgabe 1, o.S., online unter: <http://eipcp.net/transversal/0207/mcrobbie/en> (letzter Zugriff: 30.10.2012).

—

McRobbie, Angela (2010): Rethinking Creative Economy as a radical social enterprise, online unter: <http://www.angelacrobbie.com/2010/11/art-and-labour/> (letzter Zugriff: 30.10.2012).

—

National Arts and Learning Network (2010): Don't put us in your boxes. Widening Participation in Arts and Design Higher Education. Learning from the first four years of the National Arts Learning Network. London: NALN.

—

Neuhold, Petra/Scheibelhofer, Paul (2009): Antirassistische Perspektiven auf den Bologna Prozess und die Uniproteste. In: Plattform Massenuni (Hg.): Jenseits von Humboldt. Von der Kritik der Universität zur globalen Solidarischen Ökonomie des Wissens, S. 20-23.

—

Podesva, Kristina Lee (2007): A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art. In: Fillip, Heft 6, 2007, online unter: <http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn> (letzter Zugriff: 30.10.2012).

—

Puwar, Nirmal (2004): Space Invaders: race, gender and bodies out of place, London: Berg.

—

Ramírez-Rodríguez, Rocío/Dohmen, Dieter (2008): Ethnisierung von geringer Bildung. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hg.): Bildungsverlierer – Neue Ungleichheiten, Wiesbaden: VS Verlag, 289-311.

—

Raunig, Gerald/Ray, Gene/Wuggenig, Ulf (2011): Critique of Creativity. London: MayFlyBooks.

—

Rogoff, Irit (2007): Academy as potentiality, online unter: <http://summit.kein.org/node/191> (letzter Zugriff: 24.10.2012).

—

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

—

Rothmüller, Barbara (2011): Chancen verteilen. Ansprüche und Praxis universitärer Zulassungsverfahren, Wien: Löcker.

—

Sagan, Olivia/Candela, Emily/Frimodig, Bess (2010): Insight on OutReach: Towards a critical practice. In: International Journal of Education through Art, Band 6, Oktober 2010, S. 145-161.

—

Salgado, Rubia (2004): Widerstandskultur und Möglichkeiten der Partizipation im Kulturbereich. Das Beispiel einer Migrantinnenorganisation in Linz. In: Politischer Antirassismus und Kulturarbeit. Innsbruck: IG Kultur, S. 6-7.

—

Salgado, Rubia (2006): Antirassistische und feministische Kulturarbeit aus der Perspektive einer Migrantinnenorganisation. In: Creating the Change - Beiträge zu Theorie & Praxis von Frauenförder- und Gleichbehandlungsmaßnahmen im Kulturbereich basiert auf einer zweijährigen Studie der IG Kultur Vorarlberg, Wien, Berlin: Verlag Turia & Kant, S. 141-145.

—

Scharathow, Wiebke (2010): Vom Objekt zum Subjekt. Über erforderliche Reflexionen in der Migrations- und Rassismusforschung. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul: Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft, Bielefeld: Transcript, S. 87-110.

—
Solga, Heike (2008): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Solga, Heike/Powell, Justin/Berger, Peter A. (Hg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte der Sozialstrukturanalyse, Frankfurt a.M.: Campus, S. 63-72.

—
Solga, Heike/Powell, Justin/Berger, Peter A. (Hg.) (2008): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte der Sozialstrukturanalyse, Frankfurt a.M.: Campus.

—
Spivak, Gayatri Chakravorty (1999): A critique of postcolonial reason: Toward a history of the vanishing present, Cambridge: Harvard University Press.

—
Stamm, Margrit (2012): Migrantinnen und Migranten als Aufsteiger (MIRAGE). Der Berufserfolg von Auszubildenden mit Migrationshintergrund im Schweizer Berufsbildungssystem, Fribourg: Universität Fribourg, Departement für Sozialwissenschaften, online unter: <http://margritstamm.ch/forschung/forschungs-projekte.html> (Letzter Zugriff: 22.09.2012 - Projektendbericht derzeit in Bearbeitung).

—
Summers, David (2003): Real Spaces. World Art History and the Rise of Western Modernism, London: Phaidon Press.

—
Verwoert, Jan (2007): Frei sind wir schon. Was wir jetzt brauchen ist ein besseres Leben. In: Belzer, Heike/Birnbaum, Daniel (Hg.): kunst.lehren. teaching art, Köln: König, S. 80-95.

—
Waibel, Tom (2009): Reiche Eltern für Alle! Bildungsproteste im Spiegel ihrer Slogans, online unter: <http://www.kunstschule.at/?p=267> (letzter Zugriff: 30.10.2012).

—
Zijlmans, Kitty/Van Damme, Wilfried (Hg.) (2008): World Art Studies. Exploring concepts and approaches, Amsterdam: Valiz.