

Haghighat, Leila

Das pädagogische Verhältnis in den zeitgenössischen Künsten

Castro Varela, María do Mar [Hrsg.]; Khakpour, Natascha [Hrsg.]; Niggemann, Jan [Hrsg.]: *Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci*. Weinheim, Basel : Beltz Juventa 2023, S. 294-307



Quellenangabe/ Reference:

Haghighat, Leila: Das pädagogische Verhältnis in den zeitgenössischen Künsten - In: Castro Varela, María do Mar [Hrsg.]; Khakpour, Natascha [Hrsg.]; Niggemann, Jan [Hrsg.]: *Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci*. Weinheim, Basel : Beltz Juventa 2023, S. 294-307 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-331992 - DOI: 10.25656/01:33199

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-331992>

<https://doi.org/10.25656/01:33199>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Das pädagogische Verhältnis in den zeitgenössischen Künsten

Leila Haghighat

Einleitung

Mit Gramsci gedacht übernehmen Museen, Kunstinstitutionen, Biennalen und verschiedenste staatlich geförderte kulturelle Projekte als zivilgesellschaftliche Akteur:innen eine erziehende Funktion, indem sie an der Systematisierung des Alltagsverstands beteiligt sind. Diese Funktion fokussiert sich bei einer Vielzahl von Programmen, die sich an Personen richten, bei denen davon ausgegangen wird, dass sie den Zugang zu Kunst nicht haben, ihn aber benötigen, weil Kunst eben von Kant über Adorno bis Rancière eine emanzipatorische Wirkung zugeschrieben wird. Diese Ansprüche, mit Kunst emanzipatorische Bildung zu betreiben, haben sich seit einigen Jahrzehnten verstärkt in den zeitgenössischen Künsten entwickelt. Dazu gehören Kunstpraktiken mit explizit pädagogischen Zielsetzungen – wie der Kunstvermittlung oder Kulturellen Bildung – ebenso wie Kunstformen, die sich partizipativ ausrichten und sich „sozial engagiert“ zeigen. Aber auch Bildung an sich hat sich seit dem sogenannten *educational turn* zu einem zentralen Thema in den zeitgenössischen Künsten herausgebildet. Seit etwa 2006 ist ein wachsendes Interesse für das Pädagogische in der Kunstwelt auszumachen (Graham/Graziano/Kelly 2016, S. 29).

Sowohl die Kunstvermittlung, die sich zunehmend als kulturpolitische Strategie entwickelt, als auch eine soziale Praxis in den Künsten¹ bewegen sich dabei seit einigen Jahren immer mehr in den Mainstream. Während erstere auf eine emanzipatorische – aber auch versteckte zivilisierende und befriedende² – Wirkung zielen, sucht die partizipative Kunst, die Aufmerksamkeit auf soziale

1 Damit ist eine Kunstpraxis gemeint, die nicht nur von den Individuen der als solche anerkannten Künstler:innen ausgeht, sondern in einem sozialen, gemeinschaftlichen Setting eingebettet ist und auch „Nicht-Künstler:innen“ miteinbezieht.

2 So geht es in der Vermittlung von Kunst nicht nur um ihre Inhalte, sondern – mit Bourdieu gesprochen – auch um Habitus und Körperwissen, also um ein ‚richtiges‘ Verhalten in einem Kunstraum (vgl. Marchart 2008, S. 78). Historisch ist dies schon am Versuch der Disziplinierung der Arbeiter:innenklasse abzulesen, bei Besuchen der Weltausstellung die *spitting habit* abzuerziehen (ebd.). Aber auch die Vermittlung gesellschaftlicher Werte ist ein viel genanntes Ziel von Kunstvermittlung bzw. Kulturelle Bildung (vgl. etwa Fietz 2019). Hier lässt sich mit der Kritik einer Befriedigung anschließen, da durch Projekte (insbesondere Kultureller Bildung) eine vermeintliche Partizipation und Augenhöhe hergestellt wird, die außerhalb der Projekte nicht existiert. Soziale Ungleichheiten werden sozusagen

Missstände zu lenken³. Der vorliegende Beitrag sucht das Pädagogische in Praxen und Ansprüchen der zeitgenössischen Künste aus einer gramscianischen Perspektive nachzuzeichnen. Schließlich sind Kunst und Kultur im Denken Gramscis wichtige Terrains für politische Auseinandersetzungen, die eng mit seinem Bildungsverständnis zusammenhängen.

1. Wie Kunst bildet

Für Gramsci steht Bildung in ihrem breiteren Sinne im Zentrum seines politischen theoretischen Konzepts der Hegemonie (vgl. etwa Mayo 2014, S. 39). Als Zusammenspiel von Zwang und Konsens, in dem der Konsens überwiegt, ist es das Bilden des Alltagsverständes⁴ und der Anerkennung einer bestimmten Auffassung von Welt sowie einer gesellschaftlichen Ordnung, welche die Hegemonie stützt⁵. Im Alltagsverstand wirken Ideologien als „praktische Konstruktionen und Instrumente politischer Führung“ (Gramsci 1991 ff., S. 457, H4 § 11), auf deren Terrain die Menschen ein „Bewusstsein von ihrer gesellschaftlichen Stellung und somit von ihren Aufgaben gewinnen“ (Gramsci 1991 ff., S. 1325, H10 § 12). Ideologien manifestieren sich nicht nur ideell, sondern auch materiell, verwirklichen sich in den menschlichen Praxen und werden in ihren Apparaten wie Schule, Universität, Familie, Museen etc. „organisiert“ (tradiert, gelernt, vermittelt) (vgl. Kim 1995, S. 51; Becker et al. 2013, S. 111). Hier kommt die erzieherische Funktion von zivilgesellschaftlichen Apparaten, zu denen auch Kunst- und Kulturprogramme zählen, zum Tragen. Damit kann das pädagogische Verhältnis in Gramscis Verständnis nicht nur auf die spezifisch schulischen Beziehungen

kulturalisiert, indem man sich ihnen in Kunstprojekten widmet, anstatt sich strukturell mit ihnen auseinanderzusetzen.

- 3 Dies geschieht nicht nur auf der Ebene der staatlich geförderten Kunst und ihren Institutionen, die in diesem Beitrag in den Blick genommen wird, sondern auch im Kunsthandel.
- 4 Der Alltagsverstand ist die zeitlich und räumlich bestimmte „verbreitetste Auffassung vom Leben und vom Menschen“, die „jede soziale Schicht hat“ (Gramsci 1991 ff., S. 2180, H24 § 4). Gramsci nennt ihn auch die „Philosophie der Nichtphilosophen“, „die unkritisch von den verschiedenen gesellschaftlichen und kulturellen Milieus aufgenommene Weltauffassung, in der sich die moralische Individualität des Durchschnittsmenschen entfaltet“ (Gramsci 1991 ff., S. 1393, H11 § 13). Der Alltagsverstand an sich ist unkritisch, da in ihm die „realistischen“ materialistischen Elemente vorherrschen (Gramsci 1991 ff., S. 1394, H24 § 4), verfügt aber über einen „gesunden Kern“, den gesunden Menschenverstand, der „es verdient, entwickelt und einheitlich und kohärent gemacht zu werden“ (Gramsci 1991 ff., S. 1379, H11 § 12).
- 5 Gramsci erläutert die Produktion von Konsens und Führungsfähigkeit folgendermaßen: „das politische Meisterwerk, kraft dessen es einer bestimmten Klasse gelingt, die Bedingungen ihrer Existenz und ihrer Entwicklung als Klasse als universelles Prinzip, als Weltauffassung, als Religion darzustellen und annehmbar zu machen“ (Gramsci 1991 ff., S. 1245, H10 § 10).

eingegrenzt werden, sondern existiert in der Gesellschaft an und für sich, wie es in einem seiner bekanntesten Aussagen zum Ausdruck kommt: „Jedes Verhältnis von ‚Hegemonie‘ ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis“ (Gramsci 1991 ff., S. 1335, H10 § 3).

Für den Alltagsverstand spielt Kultur, neben Sprache (siehe Khakpour in diesem Band), eine besondere Rolle, da sie die Sphäre ist, in der nicht nur der Alltagsverstand gebildet, sondern auch Subjektivität konstruiert wird (Mouffe 2012, S. 270). Gramscis Kulturbegriff ist weit gefasst (vgl. Lauggas 2012, S. 13; auch Pohn-Lauggas in diesem Band). Er umfasst Auffassungen von Welt, wie das Ästhetische und Künstlerische (Gramsci 1991 ff., S. 2106 ff., H23 § 3) und ist nach Gramsci mit einem „politischem Regime“ gleichzusetzten (Gramsci 1991 ff., S. 1853, H17 § 2). An diesen Stellen wird deutlich, wie wenig sich Kultur von Politik und Pädagogik in Gramscis Denken trennen lässt. Kultur ist für ihn so wenig trennbar von systematischen Machtverhältnissen, wie Politik von der Produktion von Wissen und Identitäten, wie es Henri Giroux (1999, S. 1) hervorhebt. Auch David Forgacs und Geoffrey Nowell-Smith verorten den Begriff „Kultur“ bei Gramsci zwischen Kunst und Bildung sowie Gesellschaft und Politik (1985, S. 13). Gramsci selber spricht auch von einer „Politik der Kultur“ (Gramsci 1991 ff., S. 2113, H23 § 7) oder einer „Politik des Kulturellen“ (Gramsci 1991 ff., S. 1689, H14 § 65).

Die Künste sind ein gewichtiger und integraler Teil und gleichzeitig ein eigenständiger Aspekt kulturellen Lebens. Gramsci interessiert sich insbesondere für die Wirkung von künstlerischen Formen und Kulturprodukten unter gesellschaftlichen Bedingungen (vgl. etwa Becker et al. 2013, S. 162). Dabei geht es nicht nur um die dargestellten Weltauffassungen, sondern auch um die künstlerische Form und Ästhetik, die eine starke gesellschaftliche Wirkung haben können (ebd.). Um die eigene Kraft, die künstlerische Formen haben, zu unterstreichen, unternimmt Gramsci zunächst eine analytische Trennung von Form und Inhalt. So stellt er fest, dass Form und Inhalt erst gemeinsam eine Bedeutung annehmen, die eine prozesshafte Einheit bilden (Gramsci 1991 ff., S. 1700 f., H14 § 72). Während der reine Inhalt, so relevant er auch sein mag, alleine noch kein Kunstwerk ausmacht (Gramsci 1991 ff., S. 490, H4 § 33), ist die reine Form im wahrsten Sinne des Wortes inhaltsleer und wird von Gramsci geradezu spöttisch abgelehnt (Gramsci 1991 ff., S. 1700, H14 § 72).

Künstlerische Produktionen vermögen über das gesprochene oder geschriebene Wort hinaus abstrakte Inhalte zu vermitteln, da sie „Gefühle und Leidenschaften“ (Gramsci 1991 ff., S. 490, H4 § 33) transportieren. In Gramscis Überlegungen lassen sich die verschiedenen Eigenschaften von ästhetischer Erfahrung und Erkenntnis⁶ herauslesen, wie sie etwa Gábor Paál (2003) nachgezeichnet hat. Demnach ist ästhetisches Erleben subjektiv, beruht auf Kontextualisierung, ist

6 Aisthesis: sowohl „Wahrnehmung, Erkenntnis“ als auch „sinnliches Empfinden“.

immer an ein Objekt bzw. an einen Inhalt gekoppelt und lässt sich als eine Art Meta-Gefühl charakterisieren: als ein übergeordneter Zustand einer ästhetischen Euphorie, die andere Gefühle, Affekte und Erlebnisse markiert.

Gramsci erfasst, dass Erkenntnis nicht alleine über den Verstand zu erlangen und eine politische Emanzipation nur fühlend-denkend zu realisieren ist, indem er den Zusammenhang zwischen Wissen, Verstehen und Fühlen herstellt: „Der Irrtum der Intellektuellen besteht im Glauben, man können *wissen* ohne zu begreifen und besonders ohne zu fühlen und leidenschaftlich zu sein, [...]“ (Gramsci 1991 ff., S. 490, H4 § 33).

Auch Stuart Hall, dessen Arbeiten und Analysen u. a. von Gramsci inspiriert wurden, bekräftigt, dass in der Kunst insbesondere Dinge gesagt werden können bei denen es um sonst kaum zu verstehende, tiefe Gefühle geht (Hall 2014, S. 203). Dabei wäre die Kunst zwar nicht alles, aber eine Dimension von allem, denn „alles existiert und wird zugleich imaginiert“ (ebd.). Und dieses Imaginierte vermag die Kunst zu „repräsentieren“. In Repräsentationssystemen, als „Systeme von Bedeutungen, durch die wir uns und anderen die Welt darstellen“, wirken die Ideologien, wie es Hall (2004, S. 51) verdeutlicht. Kunst als Repräsentationsform von Subjektivitäten und menschlicher Praxis, ist so gedacht eine Repräsentationsform von Ideologien, die affektiv und intuitiv wirkt. Dies verdeutlicht das Verhältnis von Kunst zum Alltagsverstand. Indem Kunst Weltauffassungen repräsentiert, gestaltet sie den Alltagsverstand mit, und reproduziert wieder Weltauffassungen oder gestaltet sie um.

Über die kulturelle und gefühlsmäßige Welt hinaus schreibt Gramsci Kunstwerken noch „andere ‚historische‘ Elemente“ zu, als das Ensemble von Bildern und Ausdrucksweisen – als nicht verbale Sprache – das einen bestimmten Zeit und einen bestimmten Raum kennzeichnet (Gramsci 1991 ff., S. 490, H6 § 62). Inhalt und Form haben „über eine ästhetische Bedeutung hinaus auch eine ‚historische‘ Bedeutung“, wie Gramsci bemerkt (ebd., S. 1700, H14 § 72).

2. Emanzipatorische Bildung durch Kunst?

Aber Gramsci geht es nicht vorrangig um die Kunst im Sinne eines *l'art pour l'art*, sein Interesse gilt dem Kampf um eine „neue Kultur“, die dann durch eine „neue Kunst“ ausgedrückt werden kann (Gramsci 1991 ff., S. 2111, H23 § 6). Es ist eine kritische und kulturelle Arbeit, die in Gramscis emanzipatorischem Denken zentral ist und in der die Erarbeitung einer eigenen Kultur als einer Auseinandersetzung mit sich und der Welt besteht (Gramsci 1991, S. 12, 26 f.). Und so sind seine Überlegungen zu Kunst folgerichtig in ein emanzipatorischen Bildungsstreben eingebettet. Für Gramsci steht immer die soziale Funktion von Kunst im Vordergrund, die niemals außerhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse betrachtet werden kann, und deren Aufgabe es ist, eben diese Verhältnisse kritisch zu

bearbeiten, bis hin zur Überwindung der herrschenden Kultur (Manacorda 1991, S. 320).

Eine Veränderung der Verhältnisse – und mithin der hegemonialen Ordnung – muss nach Gramscis Auffassung immer mit einer Veränderung des Menschen selbst einhergehen, einer Selbstbildung, bei der der Mensch nicht nur Objekt, sondern Subjekt ist. Es handelt sich insoweit um eine emanzipatorische Bildung, die auf eine innere wie äußere Selbstbestimmung abzielt, einer Mündigkeit, die mit einer Teilhabe an den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen einhergeht (vgl. Bernhard 2006, S. 12). Am Anfang einer hegemonietheoretischen Praxis steht immer die kritische Auseinandersetzung mit dem Alltagsverständnis, der zentral für den hegemoniebildenden Konsens ist und ein Streben nach einer „höheren Ausarbeitung der eigenen Auffassung des Wirklichen“ (Gramsci 1991 ff., S. 1384, H6 §62). Dies ist für Gramsci ein explizit politisches Projekt. Wenn er schreibt, dass die Wahl und die Kritik einer Weltauffassung eine politische Tatsache ist, so lässt dies keine andere Deutung zu (Gramsci 1991 ff., S. 1378, H11 §12). In dieser Auseinandersetzung sollen die gegebenen Vorstellungen selbstkritisch hinterfragt werden, um von einer widersprüchlichen zu einer eigenen kohärenten und kritischen Weltauffassung zu kommen. Es ist der affektive-intellektuelle Erkenntnisgewinn über die gegenwärtige historisch gewachsenen und über die mögliche Wirklichkeit, der in den Künsten einen Ausdruck finden und sich gleichzeitig durch sie vollzieht. Hier verdeutlicht sich der Zusammenhang von Kunst und Bildung weiter. Schließlich impliziert Bildung in Gramscis Sinne die intellektuelle Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit, die selbst wiederum gelebte Wirklichkeit mitproduziert (vgl. Bernhard 2005, S. 95). Auf dieselbe Weise hat auch Kunst eine Beziehung zum Leben, sie setzt sich mit Gesellschaft auseinander und (re-)produziert sie gleichzeitig, indem sie das Gesellschaftliche im Symbolischen aushandelt.

Kunst vermag damit auch in Gesellschaft einzugreifen, indem durch sie das nicht vorhandene Mögliche in der Wirklichkeit auszumachen, zu imaginieren, ist. Wirklichkeit besteht nicht nur aus der Vergangenheit und Gegenwart, sondern birgt auch eine „Möglichkeit“ (vgl. etwa ebd., S. 97). Und diese Möglichkeit bedeutet für Gramsci „Freiheit“, die es zu „erkennen“ und derer es sich zu bedienen gilt (Gramsci 1991 ff., S. 1341, H10 §48). Wenn es in den Künsten darum gehen sollte, die Kultur und die allgemeinen Verhältnisse hin zu einer „ethischen ‚Verbesserung‘“ (Gramsci 1991 ff., S. 1342, H10 §48) zu verändern, dann gilt es diese Verhältnisse mit der ihnen innewohnenden Möglichkeit zunächst zu erkennen.

Ein Ansatz, sich künstlerisch mit den gesellschaftlichen Verhältnissen (oft kollektiv) auseinanderzusetzen, besteht in den sozial engagierten Kunstformen. Diese Kunstformen suchen in einer kollektiven Praxis durch die Auseinandersetzung mit einem gesellschaftlichen Thema und oft auch den eigenen Lebensumständen voranzutreiben und dabei neue Modelle des Zusammendenkens und

-lebens zu erproben. Es handelt sich um Kunst mit einer sozialen Praxis, in der die Grenze zwischen Kunst und Alltag zu überbrücken beansprucht wird.

3. Kunst mit Bezug zum alltäglichen Leben

Die genannten Kunstformen mit einem Bezug zum (Alltags-)Leben, die sich explizit am Gesellschaftlichen orientieren und die Stellung von Künstler:innen infrage stellen, haben sich vermehrt seit den 1950er Jahren entwickelt (vgl. Kravagna 1998, S. 31). Diese Kunstformen lassen sich weithin unter dem Begriff *partizipativ* subsumieren. Auch wenn ihre Ansätze, die Unterscheidung zwischen Performer:in und Publikum, Profis und Amateur:innen, Produktion und Rezeption aufzuheben, und damit der Grad der Partizipation, durchaus variieren, suchen sie alle die Kunst dem Alltag näher zu bringen und zielen auf die kollektive Dimension der sozialen Erfahrungen (vgl. Bishop 2006, S. 10). Die Entstehung dieser Kunstformen geht auf die früheren Bewegungen der Avantgarde zurück, die Fragen nach Originalitäts- und Autor:innenvorstellungen aufwerfen, konventionelle Annahmen über die passive Rolle der Betrachter:innen oder Zuschauer:innen in Frage stellten und dabei eine antibürgerliche Position zur Rolle und Funktion von Kunst einnehmen (vgl. IMMA 2010, S. 5). Dazu zählen etwa Dada, der Konstruktivismus, der Surrealismus und auch der Futurismus, dem Gramsci erst sehr zugewandt und später kritisch gegenüberstand⁷. Schließlich sind es die Neo-Avantgarden der Nachkriegszeit, wie etwa Fluxus oder Happening, die sich verstärkt partizipativ ausrichten, indem sie das Publikum miteinbeziehen, und sich an der „Wirklichkeit“ zu orientieren suchen (Kravagna 1998, S. 31).

Wie es Stella Rollik in ihrem kurzen historischen Abriss von Aktivismus und Partizipation in der Kunst im 20. Jahrhundert darstellt, wirkten sich darauffolgend die Emanzipationsbewegungen der 1960er Jahre insbesondere in den USA auch auf das Kunstfeld aus (2002, S. 4). So gründete sich 1969 etwa die *Art Workers Coalition*, die sich in der Museumspolitik, für die Repräsentation von Frauen und People of Color in der Kunstwelt und „gegen die Vernachlässigung sozial Benachteiligter in der kulturellen Versorgung“ engagierten (ebd.). In derselben Linie entstanden weitere Initiativen, um mit weniger privilegierten Gruppen zu arbeiten, denen eine eigene Stimme gegeben werden sollte, indem sie ermutigt wurden, ihre eigenen Ideen zu formulieren und ihren eigenen kulturellen Ausdruck zu finden (ebd., S. 5).

Dieser Anspruch auf Aufklärung, Politisierung sowie Wirksamkeit über ein Kunstpublikum hinaus erweiterte sich in der Kunstpraxis der 1990er Jahre, deren

7 So spricht Gramsci den Anfängen der futuristischen Bewegung zu, dazu beigetragen zu haben, die spießigen und kleinbürgerlichen Geist des 19. Jahrhunderts zu zersetzen (vgl. Manacorda 1991, S. 339). Jedoch wenden sich die Futuristen später dem Faschismus zu.

Leitidee die kritische Gesellschaftsintervention wurde (Rollig 1998, S. 14f.). Dies geschah insbesondere unter Einwirkung der sich etablierenden Cultural Studies, die „weltgewandt und gesellschaftsbezogen“, das „Verlangen nach dem ‚richtigen‘ Leben, nach Vermischung mit Populärkultur, nach Durchblick, Mitsprache und Verändern“ befriedigten, wie es Rollig pointiert darstellt (ebd., S. 16). Insbesondere die Bedeutung der Populärkultur – Folklore in den Worten Gramscis, umfasst – innerhalb des Kampfes um kulturelle Hegemonie geraten bei in den Cultural Studies in den Fokus.

Die Versuche, das elitäre Kunstfeld zu öffnen, führten in der Folge zu einer Reihe von partizipativen und sozial engagierte Kunstformen, die jeweils an Schnittstellen von künstlerischer, pädagogischer und sozial-aktivistischer Praxis agieren und unter unterschiedlichen Bezeichnungen auftreten, wie *Kunst im öffentlichen Interesse*, *New Genre Public Art*, *Socially Engaged Art*, *Dialogical Art*, *Community Art*, *Relational Art* und einige andere. Aber auch *künstlerische Forschung* und Praxen der *Kunstvermittlung* schließen daran an. Von einer der gängigsten Bezeichnungen *socially engaged art*, sagt der Autor und Kurator Nato Thompson, dass es sich dabei weniger um eine Kunstbewegung handeln würde, als um einen Hinweis auf die Möglichkeit einer neuen Gesellschaftsordnung und neuen Lebensweisen, die Partizipation betonen, Macht herausfordern und Disziplinen von der Stadtplanung über die Gemeindearbeit bis hin zum Theater und der bildenden Kunst umfassen (vgl. 2012, S. 19). Sozial engagierte Kunst ist für ihn in der „realen“ Welt situiert und arbeitet in den politischen Bereich hinein, denn sie beschäftigt sich mit politischen Themen wie Nachhaltigkeit, Umwelt, Bildung, Wohnen, Arbeit, Geschlecht, Rassismus, Kolonialismus, Gentrifizierung, Einwanderung, Inhaftierung, Krieg, Grenzen etc. (ebd., S. 21 f.). In sozial engagierten und partizipativen Kunstpraxen verstärkt sich diese Beziehung zum Leben, in dem der Anspruch einer Auseinandersetzung mit dem Alltag und den Lebensumständen verfolgt wird. Es ist gerade die Hinwendung zum Alltagsleben und der künstlerischen oder nicht-künstlerischen Auseinandersetzung mit den kontextualisierten Lebensrealitäten, mit der sich an Gramscis Vorstellung anknüpfen lässt, dass die Folklore als Manifestierung des Alltagsverstandes zu betrachten ist (Gramsci 1991 ff., S. 2180, H24 § 4).

Sowohl inhaltlich als auch methodisch haben sozial engagierte und partizipative Kunstformen einen emanzipatorischen Anspruch, in gesellschaftliche Verhältnisse verändernd zu intervenieren. Auf welche Weise oder zu welchem Grad interveniert werden soll, ist indessen sehr unterschiedlich. Christian Kravagna folgend unterscheiden sich die Ansprüche auf Veränderung „je nach ideologischer Grundlage“ (1998, S. 31). Dabei kann es sich um revolutionäre („Aufhebung der Kunst in Lebenspraxis“) oder reformatorische („Demokratisierung der Kunst“) Ansprüche handeln oder um solche von geringerem politischen Gehalt, die eher spielerisch und/oder didaktisch, wahrnehmungs- und „bewusstseinsverändernd“ sind (ebd.). Es muss gar nicht immer um direkte Partizipation gehen,

ob am Wir oder am Sozialen, sondern zum Teil einfach nur um die Problematisierung von Partizipation und Teilhabe (vgl. Rebentisch 2013, S. 68).

Die aufgezeigten positiven politischen Implikationen der partizipativ ausgerichteten und sozial engagierten Kunstformen lassen sich kaum in Frage stellen (vgl. Neuner 2007, S. 4), doch spielt es eine erhebliche Rolle, wie und von wem die künstlerischen Projekte und Programme gestaltet sind. Die Problematiken, die mit der Adressierung an ein bestimmtes Publikum einhergehen, benennt Kravagna anhand der *new genre public art*, die sich Mitte der 1990er Jahre einen Namen gemacht hat, sehr deutlich „als Prozess des ‚othering‘ und der Konstruktion eines ‚Anderen‘ als Bedingung weiterer Projektionen“ (1998, S. 35). Dabei sind die „anderen‘ sowohl arm und benachteiligt, als auch Repräsentant:innen des Echten und Wirklichen, somit einerseits hilfsbedürftig und andererseits Quelle der Inspiration“ (ebd.)⁸. Den ‚Anderen‘ soll durch die Kunst geholfen werden. Sie sollen an Kunst herangeführt werden. Ein Impetus, der sich in der Kunstvermittlung und der Kulturellen Bildung fortsetzt und die Aufrechterhaltung der hegemonialen Ordnung bewirkt, obgleich ein emanzipatorischer Anspruch proklamiert wird.

4. Der (sogenannte) *educational turn* in den Künsten

Seit etwa 2006 ist schließlich von einem *educational turn* in der Kunstwelt die Rede, der eine sich steigernde Faszination für das Pädagogische und eine große Anzahl an Ausstellungen, Veröffentlichungen und kuratorischen Initiativen hervorbrachte (Graham/Graziano/Kelly 2016, S. 29). Die Hinwendung des Kunstfeldes zur Bildung zeigt sich an allgegenwärtigen pädagogischen Formaten, Methoden, Programmen, Modellen, Begriffen und Prozessen sowohl in der Kuration als auch in der Produktion zeitgenössischer Kunst (vgl. O'Neill/Wilson 2010, S. 12). Diese Hinwendung geht meist mit einer Kritik an der Ökonomisierung von Bildung, von künstlerischer Ausbildung und von institutionalisierter Wissensproduktion einher und orientiert sich an verschiedenen emanzipativen

8 Kravagna verweist weiter auf das Projekt „Culture in Action“, in dessen Rahmen unter dem Schlagwort „community-based-art“ Künstler:innen zwischen 1992 und 1993 mit städtischen Gemeinschaften Chicagos und Formaten wie Gemeinschaftsgärten, Dinner-Parties, interaktive Skulpturen u. ä. zu Themen wie AIDS, Bandengewalt, öffentlicher Wohnungsbau, multikulturelle Demografie und Nachbarschaft arbeiteten. Das Projekt sollte „vom Objekt weg in das Leben realer Menschen, realer Nachbarschaften führen“ (Brenson 1995, S. 20). Und diese realen Menschen und „echten“ Gemeinschaften wiederum sollten durch die Mittel der Kunst zu etwas höherem befähigt werden und ihre „echten Stimmen“ gehört werden. Kravagna erkennt in dem „heilenden“ Anspruch solch eines Projektes die Notwendigkeit einer erzieherischen Dimension (1998, S. 36).

pädagogischen Ansätzen (vgl. Mörsch 2012, S. 68).⁹ Neben künstlerisch-pädagogischen Formaten sind es insbesondere „diskursive Interventionen“, die in das Kunstfeld Einzug gehalten haben und sich den Themenbereichen Bildung, Forschung, Wissensproduktion und Lernen widmen (vgl. O'Neill/Wilson 2010, S. 12). Diskussionen, Vorträge, Symposien, Bildungsprogramme, Debatten und diskursive Praktiken spielten zuvor zwar schon eine unterstützende Rolle für die Ausstellung zeitgenössischer Kunst – insbesondere im Rahmen von Museen, Biennalen etc. – waren aber eher am Rande der Ausstellungen angesiedelt (ebd.). Diese Hinwendung der Kunstfelder zu Bildungsfragen stellt sich als länger währende Tendenz heraus, wie Beispiele aus den letzten Jahren zeigen. Darunter das Thema *The Schools of Schools* der Istanbul Design Biennale 2018, in der explizit edukative Ansätze vertreten sein sollten, oder das langfristig angelegte Großprojekt *Schools of Tomorrow*¹⁰ am Haus der Kulturen der Welt in Berlin verdeutlichen.

Es waren insbesondere die *documenta X* (1997) und die *Documenta 11*, die zu solch einer Verschiebung beigetragen haben. In ihrer Folge, so die Kunsthistorikerin Irit Rogoff, die den *educational turn* als erste begrifflich erfasste, wäre deutlich geworden, „dass einer der bedeutendsten Beiträge der Kunstwelt zur allgemeinen Kultur in der von ihr initiierten Entstehung einer Konversationsform (*conversational mode*) bestand“ (2012, S. 46 f.).

Kunstvermittlung, die sich schon lange vor dem *educational turn* etabliert hat, ist heute aus dem Kunstfeld nicht mehr wegzudenken und so gibt es kaum eine Institution – Museum, Ausstellungshaus oder Biennale – die nicht über ein Vermittlungsprogramm verfügt (vgl. Seegers 2017, S. 7). Publikumsprogramm oder Vermittlung werden im Kunstfeld inzwischen als Dachmarke eingesetzt, die verschiedene Arten von Initiativen, wie Workshops, Vorträge, Gespräche, Parallelveranstaltungen, gemeinsame Spaziergänge und Forschungsprojekte, umfassen (Graham/Graziano/Kelly 2016, S. 31). Längst hat sich zudem unter der *Kulturellen Bildung* (in Deutschland) eine Strategie entwickelt diese Institutionen zu öffnen und zu diversifizieren (Haghighat/Simon 2018).

Dass sich das Kunstfeld mit dem *educational turn* und seinen Folgen explizit auf den Bereich der Bildung bezieht hat unterschiedliche Gründe. Zum einen, und dieser Grund ist zu Recht vielfach kritisiert worden, ist dieser thematische *turn* einer von vielen, der eingesetzt wird, nur um Wert in Form von neuen Fachgebieten, neuen Karrieren, neuen Büchern, neuen Ausstellungen und zweijährlichen Podiumsdiskussionen zu generieren (Graham 2010, S. 125). Janina Graham (2019) spricht sogar von einer Fetischisierung der Geschichte der

9 Dazu gehören etwa Paulo Freires *Pädagogik der Unterdrückten* oder Ivan Illichs *De-Schooling Society*.

10 https://www.hkw.de/de/programm/projekte/2017/schools_of_tomorrow/schools_of_tomorrow_start.php (Abfrage: 01.10.2021).

emanzipatorischen Bildung. Ein anderer Grund für die Kunstwelt, sich mit solch einem Thema zu beschäftigen, liegt in ihrer Infrastruktur und einer gewissen Freiheit, Formate und Konstellationen von Akteur:innen zu ermöglichen, die an anderen Orten schwieriger umzusetzen wären (vgl. Rogoff 2012, S. 47). Zudem, und dieser Punkt ist entscheidend, liegt dem Begehren, Bildungsfragen außerhalb der traditionell dafür vorgesehenen Institutionen zu bearbeiten, die Vorstellung zugrunde, dass Künstler:innen und Kulturarbeiter:innen autonome Figuren sind, und die Freiheit haben, über solche Fragen anders nachzudenken (Graham 2010, S. 126). Hinzu kommt, dass Bildung in dieser Auffassung weniger institutionelle Orte hat, da sie im Zuge von Bologna mehr und mehr aus den Hochschulen verschwunden ist (vgl. Meyer-Drawe 2020).

5. Kunst- und Kulturprogrammen als pädagogische Institutionen

Abgesehen von der Entwicklung, dass sich Kunstinstitutionen vermehrt Bildungsfragen zuwenden, sind sie selbst schon als pädagogische Institutionen zu begreifen, da sie eine bestimmte Nationalkultur, Klassenkultur und Politikkultur vermitteln und mit ihren Diskursen Identitäten konstruieren, reproduzieren und im Umlauf halten (Marchart 2008, S. 80). Sie gehören zu den Akteur:innen der Zivilgesellschaft, in der in Gramscis integralem Staat die Hegemonie ausgehandelt wird.

Oliver Marchart (2008b) hat in seiner Auseinandersetzung mit drei Editionen der Documenta *documenta X (dX)*, *Documenta 11 (D11)* und *documenta 12 (d12)* aufgezeigt, wie hegemoniale Kämpfe auch auf dem Kunstfeld ausgetragen werden. Schließlich sind künstlerisch dargestellte Empfindungen mit kulturellen Kämpfen, „von Gegensätzen zwischen antagonistischen Lebensauffassungen“ verknüpft (Gramsci 1991 ff., S. 2107, H23 §3). 2022 ist mit *Hegemony Machines documenta X to fifteen and the Politics of Biennialization* eine Aktualisierung um die *documenta fifteen* erschienen. Mit der *dX* und umso mehr mit der darauffolgenden *D11* im Jahr 2002 unter der Leitung von Okwui Enwezor sind gegen-hegemoniale Verschiebungen in Institutionen der bürgerlichen Dominanzkultur selbst sichtbar geworden, die Marchart an den Achsen einer Politisierung, einer Dezentrierung des Westens, einer Theoretisierung und der Berücksichtigung der Vermittlungsarbeit ausmacht (Marchart 2008b, S. 11). Beide Ausstellung sind emblematisch für eine Kanonverschiebung im Kunstfeld, denn durch die *dX* wurde eine bestimmte, an den Rändern bereits vorhandene Politisierung von Kunst- und Ausstellungspraxen im „Zentrum“ des Kunstfeldes legitimiert, die durch eine Sichtbarmachung der postkolonialen Problematik auf der *D11* weitergeführt wurde (ebd., S. 27). Ebenso war es die *documenta fifteen*

2022, welche die Arbeit in Kollektiven und eine radikale Verschiebung hin zum Gebrauchswert der Kunst gezeigt hat. Das solch eine Verschiebung, wenn sie einmal stattgefunden hat, nicht einfach ignoriert werden kann, sondern reagiert wird, zeigt Marchart an der nachfolgenden, seiner Meinung nach rückwärtsgewandten, *documenta 12*, die zwar ebenfalls politische Arbeiten integrierte, sie aber dabei de-politisierte, also eine Strategie der Einverleibung verfolgte, die mit Gramscis Worten als *Transformismus* zu benennen ist (ebd.). In Zusammenhang mit dem *educational turn* ist dabei insbesondere auf den Anspruch der *d12*, zu „bilden“, zu verweisen, und zwar nicht nur durch das begleitende Vermittlungsprogramm (Buerger 2005). Als wichtigste internationale Ausstellung für zeitgenössische Kunst, zeigt sich an der Documenta, welche inhaltlichen und formalen Akzente in der Kunstwelt gerade von Bedeutung sind, beeinflusst aber auch die Kulturproduktion im Allgemeinen und interveniert damit ebenso politisch (vgl. Kastner 2014). Welche gesellschaftliche Bedeutung die Documenta hat, ist an den scharfen Auseinandersetzungen um die *documenta fifteen 2022* besonders sichtbar geworden. Die Entwicklung, die mit Vor- und Rückbewegungen insbesondere seit der *dX* und der *D11* vorangeschritten ist, sich in der Kunst intensiv gerade mit aktuellen politischen, sozialen, ökologischen und postkolonialen Fragen zu beschäftigen, ist nicht abgerissen. Das Publikum der Gegenwartskunst wird in vielerlei Hinsicht über die komplexen sozialen politischen und ökologischen Verhältnisse aufgeklärt. Die darin liegende Absicht, eine sinnliche, kognitive oder politische Veränderung bei den Rezipient:innen auszulösen, lässt sich als pädagogisch verstehen (Bach 2019, S. 15). So sollte das Publikum der (im Übrigen als zu didaktisch kritisierten) Istanbul Biennale 2019 *Der siebte Kontinent* über die Auswirkungen des menschlichen Handelns auf der Erde¹¹ lernen. Neben ökologischen und politischen Schwerpunkten, besteht auch der egalitäre Anspruch in der Gegenwartskunst. Und so haben partizipative und sozial engagierte Kunstformen längst Einzug in das etablierte Kunstfeld gehalten, post- und dekoloniale Perspektiven sind *en vogue* und keine Institution kann es sich inzwischen noch leisten, auf ein Vermittlungsprogramm zu verzichten. Mit Gramsci ist diese Hinwendung unter gesellschaftspolitischen Gesichtspunkten zu betrachten, schließlich liegt seine Emphase darauf, zu verstehen, warum ein Kunstwerk populär ist.

Hier lässt sich mit dem Hinweis des Kurators Okwui Enwezor feststellen, dass es historisch gesehen in Krisenzeiten vorkommt, dass Autor:innenschaft in Frage gestellt und kollektives Handeln gefordert wird und sich dies durch eine Neubewertung des Charakters der künstlerischen Arbeit, insbesondere auf diese auswirkt (2004). Das Bedürfnis sich mit Kunst in das „echte Leben“ einzumischen,

11 So wie etwa in der Arbeit des *Feral Atlas Collective* – einem Kollektiv von Wissenschaftler:innen und Künstler:innen, die unter anderem die Unterwasser-Lärmverschmutzung in der Arktis auditiv erfahrbar machte.

ist also vor dem Hintergrund tiefgreifender politischer, sozialer und wirtschaftlicher Krisen zu betrachten (vgl. Malzacher 2015, S. 88).

6. Conclusio

In den zeitgenössischen Künsten, so hat dieser Beitrag zu zeigen versucht, spielt das Pädagogische eine explizite Rolle. Diese liegt zum einen, und diesen Bereich gilt es zu unterstreichen, in einem emanzipatorischen Potential, das die Auseinandersetzung mit Kunst zu den eigenen Lebensbedingungen birgt, wie es in vielen kollektiv und partizipativ ausgerichteten Initiativen der Fall ist. Diese haben, wie dargestellt, längst, und sei es nur in Form von Dokumentationen, ihren Eingang in die Kunstwelt gefunden. Wenngleich die Theoretikerin Juliane Rebentisch zu Recht bemerkt, dass das Publikum dort sich nie geändert hat: „die konkreten Betrachter, an deren soziales Potential die relationale Ästhetik appelliert, sind immer schon da – und zwar als in der Regel privilegierte Mitglieder der internationalen Kunstwelt“ (2013, S. 63). Zum anderen ist (u. a. mit dem *educational turn*) eine Entwicklung zu verzeichnen, dass mehr und mehr gesellschaftspolitische Fragen im Kunstfeld verhandelt werden, und das nicht immer nur künstlerisch. Und schließlich haben Kunstinstitutionen und ihre Programme selbst eine erzieherische Funktion in der Gesellschaft. Die Verhältnisse zwischen Kunst, Pädagogik, Gesellschaft und Politik verschieben sich, die sich mit Gramsci weiterdenken lassen. Schließlich lässt sich mit Gramsci kein politisches Projekt ohne Bildung denken, die als Möglichkeit zu verstehen ist, die Art und Weise zu verändern, wie wir die Welt sehen, damit Veränderung überhaupt vorstellbar ist (vgl. Sternfeld 2019).

Mit Gramsci ist Kunst grundsätzlich eine pädagogische und politische Dimension zuzusprechen, indem sie gesellschaftliche Verhältnisse und Wirklichkeiten nicht nur widerspiegelt, sondern auch (re-)produziert. Diese pädagogische und politische Dimension verstärkt sich in bildungsorientierten, partizipativen und sozial engagierten Kunstformen, die sich seit der Avantgarde über den *educational turn* entwickelt haben.

Künstlerische Auseinandersetzungen „mit der Auffassung von Welt und vom Leben“ wie es Gramsci für die Folklore ausdrückt (Gramsci 1991 ff., S. 2215, H27 § 1), bergen das Potential, einen gesunden Menschenverstand als Korrektiv zum Alltagverstand (mit) zu bilden, durch die nicht nur die existierenden Verhältnisse, sondern auch mögliche andere zu erkennen sind. Jedoch können die genau selben Praxen auch, selbst wenn nicht immer intendiert, genau das Gegenteil bewirken und zu einer Stabilisierung der Verhältnisse führen, die eigentlich überwunden werden wollen. Sei es über einen disziplinierenden Impetus, *othering* oder der de-politisierenden Einverleibung von oppositionellen Kulturen durch die Dominanzkultur. So ist das Kunstfeld weder als harmlos noch dekorativ, sondern als ein Kampffeld um Hegemonie zu betrachten.

Literatur

- Bach, Clemens (2019): Einleitung. In: Bach, Clemens (Hrsg.): *Pädagogik im Verborgenen. Bildung und Erziehung in der ästhetischen Gegenwart*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–24.
- Becker, Florian/Candeias, Mario/Niggemann, Janek/Steckner, Anne (Hrsg.) (2013): Gramsci lesen. Einstieg in die Gefängnishefte. Hamburg: Argument Verlag.
- Bernhard, Armin (2005): *Antonio Gramscis politische Pädagogik*. Hamburg: Argument Verlag.
- Bernhard, Armin (2006): Antonio Gramscis Verständnis von Bildung und Erziehung. In: *UTOPIE Kreativ*, 183, S. 10–22.
- Bishop, Claire (Hrsg.) (2006): Participation. Whitechapel Ventures Limited.
- Brenson, Michael (1995): *Healing in Time*. In: Jacob, Mary Jane/Brenson, Michael/Olson, Eva M. (Hrsg.): *Culture in Action*. Seattle: Bay Press, S. 15–48.
- Buerge, Roger M. (2005): „Leitmotive der documenta 12“. <https://documenta12.de/leitmotive.html> (Abfrage: 10.11.2022).
- Enwezor, Okwui (2004): “The Author as Producer in Times of Crisis”. <https://www.darkmatterarchives.net/wp-content/uploads/2011/02/Enwezor.AuthorProd..pdf> (Abfrage: 10.11.2022).
- Fietz, Yvonne (2019): „Partizipation durch Kultur. Bundeszentrale Für Politische Bildung“. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59951/partizipation-durch-kultur?p=all> (Abfrage: 10.11.2022).
- Forgacs, David/Nowell-Smith, Geoffrey (Hrsg.) (1985): *Antonio Gramsci. Selections from Cultural Writings*. Cambridge: Harvard University Press.
- Giroux, Henry A. (1999). Rethinking cultural politics and radical pedagogy in the work of Antonio Gramsci. In: *Educational Theory*, 49(1), S. 1–19.
- Graham, Janna (2010): Between a Pedagogical Turn and the Hard Place: Thinking with Conditions. In: O'Neill, Paul/Wilson, Mick (Hrsg.): *Curating and the Educational Turn*. London: Open Editions/De Appel, S. 124–139.
- Graham, Janna (2019): SON[]A #295. Radio Web Macba. <https://rwm.macba.cat/en/sonia/janna-graham/capsula> (Abfrage: 10.11.2022).
- Graham, Janna/Graziano, Valeria/Kelly, Susan (2016). The Educational Turn in Art. In: *Performance Research*, 21(6), S. 29–35.
- Gramsci, Antonio (1991): *Marxismus und Kultur. Ideologie, Alltag, Literatur*. Hrsg. v. Sabine Kebir. Hamburg: Argument Verlag.
- Gramsci, Antonio (1991–2002): *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe in 10 Bänden*. Hrsg. v. Klaus Bochmann, Wolfgang Fritz Haug und Peter Jehle. Hamburg: Argument.
- Haghighat, Leila/Simon, Nina (2018): „Diversitätsmanagement oder Imagepflege?“ Kultur Öffnet Welten. https://www.kiwit.org/kultur-oeffnet-welten/positionen/position_6784.html (Abfrage: 10.11.2022).
- Hall, Stuart (2004): Bedeutung, Repräsentation, Ideologie. Althusser und die poststrukturalistischen Debatten. In: Koivisto, Julia/Merkens, Andreas (Hrsg.): *Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4*. Hamburg: Argument Verlag, S. 34–65.
- Hall, Stuart (2014): „Jeder muss ein bisschen aussehen wie ein Amerikaner“. Über die Bedeutung des Kulturellen für das Verstehen der Gesellschaft. Stuart Hall und Bill Schwarz im Gespräch. In: Rego Diaz, Victor/Koivisto, Julia/Lauggas, Ingo (Hrsg.): *Populismus, Hegemonie, Globalisierung*. Hamburg: Argument Verlag, S. 198–208.
- IMMA, I. M. of M. A. (2010): WHAT IS Education and Community Programmes. In: Irish Museum of Modern Art (IMMA), 28. www.imma.ie (Abfrage: 10.11.2022).
- Kastner, Jens (2014): „Kämpfe um Kunst und Politik. Kunst in Ketten“, 31, S. 1–3. <https://kritisch-lesen.de/c/1185> (Abfrage: 10.11.2022).
- Kim, Eun-Young (1995): *Zur Ideologie und Staatsanalyse: Ein Versuch über Marx, Gramsci und Althusser*. Marburg: Tectum Verlag.
- Kravagna, Christian (1998): Arbeit an der Gemeinschaft. Modelle partizipatorischer Praxis. In: Babi, Marius/Könneke, Achim (Hrsg.): *Die Kunst des Öffentlichen. Projekte, Ideen, Stadtplanungsprozesse im politischen, sozialen, öffentlichen Raum*. Amsterdam/Dresden: Verlag der Kunst, S. 28–47.

- Lauggas, Ingo (2012): *Antonio Gramsci. Kunst und Kampf für eine neue Kultur*. In: Lauggas, Ingo (Hrsg.): *Literatur und Kultur*. Hamburg: Argument Verlag, S. 10–19.
- Malzacher, Florian (2015): Neue engagierte Kunst. In: *Theater Heute Jahrbuch*, S. 88–94.
- Manacorda, Giuliano (1991): Nachwort des Herausgebers der italienischen Ausgabe. In: *Marxismus und Kultur. Ideologie, Alltag, Literatur*. Hrsg. v. Sabine Kebir. Hamburg: Argument Verlag, S. 307–346.
- Marchart, Oliver (2008): *Hegemonie im Kunstfeld. Die documenta-Ausstellungen dx, D11, d12 und die Politik der Biennialisierung*. Köln: Neuer Berliner Kunstverein//Verlag der Buchhandlung Walther König.
- Mayo, Peter (2014): “Antonio Gramsci’s Impact on Critical Pedagogy. Critical Sociology”. <https://doi.org/10.1177/0896920513512694> (Abfrage: 10.11.2022).
- Mörsch, Carmen (2012): Sich selbst widersprechen. Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des educational turn in curating. In: Sternfeld, Nora/Jaschke, Beatrice (Hrsg.): *educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung*. Wien: Turia + Kant, S. 55–77.
- Mouffe, Chantal (2012): Alfredo Jaar: Der Künstler als organischer Intellektueller. In: *Alfredo Jaar. The way it is. Eine Ästhetik des Widerstandes*. Berlin: Neue Gesellschaft für Bildende Kunst, S. 265–281.
- Neuner, Stefan (2007): Paradoxien der Partizipation. Zur Einführung. In: *Das Magazin des Instituts für Theorie*, 10/11, S. 4–6.
- O’Neill, Paul/Wilson, Mick (2010): Introduction. In O’Neill, Paul/Wilson, Mick (Hrsg.): *Curating and the Educational Turn*. London: Open Editions/De Appel, S. 11–22.
- Paál, Gábor (2003): *Was ist schön? Ästhetik und Erkenntnis*. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann.
- Rebentisch, Juliane (2013): *Theorien der Gegenwartskunst*. Hamburg: Junius Verlag.
- Rogoff, Iritt (2012): Wenden. In: Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (Hrsg.): *educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung*. Wien: Turia + Kant, S. 27–54.
- Rollig, Stella (1998): Das wahre Leben. Projektorientierte Kunst in den neunziger Jahren. In: Babias, Marius/Könneke, Achim (Hrsg.): *Die Kunst des Öffentlichen. Projekte, Ideen, Stadtplanungsprozesse im politischen, sozialen, öffentlichen Raum*. Amsterdam/Dresden: Verlag der Kunst, 12–27.
- Rollig, Stella (2002): Zwischen Agitation und Animation. Aktivismus und Partizipation in der Kunst des 20. Jahrhunderts. In: Rollig, Stella/Sturm, Eva (Hrsg.): *Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum*. Wien: Turia + Kant, S. 128–139.
- Seegers, Ulli (2017): Vermitteln. Eine Einführung. In: ders. (Hrsg.): *Was ist Kunstvermittlung? Geschichte – Theorie – Praxis*. Düsseldorf: düsseldorf university press, S. 7–15.
- Sternfeld, Nora (2019): “Son[i]a #296”. In: RWM – Radio Web MACBA. Barcelona, <https://rwm.macba.cat/en/sonia/sonia-296-nora-sternfeld> (Abfrage: 28.02.2023).
- Thompson, Nato (2012): Living as Form. In: ders. (Hrsg.): *Living as Form. Socially Engaged Art from 1991–2011*. Cambridge/London: The MIT Press, S. 16–33.