//Elke Zobl //Laila Huber

Fragen, verlernen, intervenieren, teilhaben

Kulturelle Interventionen und kritische Kunstvermittlung

Wenn partizipatorische und intervenierende Kunstpraxen als Mittel zur Demokratisierung der Gesellschaft verstanden werden, bzw. als Mittel, um eine demokratische Gesellschaft zu schaffen (vgl. Milevska 2015), (*17) **dann stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen dieser Praxen im Kontext gegenwärtiger neoliberaler gesellschaftlicher Strukturen. Ist das vielen partizipatorischen Kunstpraxen innewohnende „Versprechen von Demokratisierung und Emanzipation“ tatsächlich eine „mission impossible“, wie die Kunstwissenschafterin Suzana Milevska (2015)** (*17) **zu denken gibt? Auch die Kunstwissenschafterin Silke Feldhoff fragt (2012)** (*4) **in Bezug auf partizipative Kunst: „Spaß, Alptraum – oder gesellschaftlicher Imperativ?“ Der folgende Beitrag sucht diese Fragen in Bezug auf Interventionen als kritische künstlerische Praxis und auf kritische Kunstvermittlung auszuloten. Wir schließen mit Herausforderungen für künstlerisch-edukative Projekte.**

Im Forschungsbereich „Partizipation und Edukation“ beschäftigen wir uns vor allem mit vielfältigen künstlerischen Strategien der Intervention (Besand 2012; (*1) von Borries et al. 2012; (*31) Höller 1995; (*7) Mouffe 2008, (*20) 2014; (*21) Thuswald 2010; (*30) Wege 2001 (*33)) und der Partizipation (Bishop 2012; (*2) Feldhoff 2011; (*4) Hildebrandt 2013; (*9) Milevska 2006, (*16) 2015; (*17) Rollig/Sturm 2002 (*23)). Diese werden von KünstlerInnen vor allem seit den 1960er und 70er Jahren eingesetzt und sind Teil der Genealogie eines erweiterten Kunstbegriffs, der die Grenzen zwischen Kunst und Leben stetig neu verhandelt (vgl. Wege 2014). (*34) Für die 1990er Jahre wird ein „participatory turn“ in der Kunst konstatiert (Ziese 2010: 72), (*35) der in einer Vielzahl von sozial engagierten Praktiken und relationalen Kunstpraxen (z.B. new genre public art, community art) sichtbar wird und neue Wege der Kommunikation und der Kollaboration aufzeigt. So beziehen KünstlerInnen die Öffentlichkeit oft von Beginn an ein und verwenden Strategien der Interventionen und initiieren Prozesse ziviler Mitgestaltung.

In der zeitgenössischen Kunst sind Partizipation und Intervention häufig verwendete Schlagworte. Sie sind aber auch zu einer Art begrifflichem Fetisch in künstlerischen Kontexten geworden (Graham/Vass 2014) (*6) und rufen unbehagliche Ambivalenzen hervor.

Interventionen als kritische künstlerische Praxis

Kulturelle Interventionen werden als impulsgebende, kulturelle Akte des Eingreifens in gesellschaftliche Prozesse und des kulturellen Gestaltens und Mitbestimmens gefasst, um sozialen Wandel zu initiieren. Laut Kristina Volke bedeutet der Begriff der kulturellen Intervention „das absichtsvolle, geplante, auf konkrete Fragen und Rezipienten ausgerichtete kulturelle Handeln“. Dabei geht es darum, „Prozesse in

Gang [zu] setzen, um ein Problem zu lösen, nicht aber Problemlösung selbst“ zu sein (2010: 12).(*32) Eine spezifische Form und Strategie sind dabei künstlerische Interventionen.

Das „Glossar der Interventionen“ definiert den sehr heterogenen Begriff der künstlerischen Intervention in seinen unterschiedlichen Anwendungskontexten: Demgemäß findet der Terminus in der bildenden Kunst in den letzten 20 Jahren seine Verwendung vor allem in Verbindung mit sozialen und politischen Anliegen, kulturellem Aktivismus, Kunst im öffentlichen Raum sowie informellen und subversiven künstlerischen Strategien (von Borries 2012: 126).(*31) Astrid Wege (2001)(*33) und Christian Höller (1995)(*7) unterscheiden hierbei zwei Arten der künstlerischen Intervention: Erstens jene, die primär politisch motiviert Machtstrukturen im Bereich der Kultur- und Medienindustrie durch gezielte interventionistische Aktionen stören, sowie zweitens künstlerische Interventionen, die vorwiegend sozial motiviert sind und gesellschaftlich marginalisierte Gruppen unterstützen, indem sie für deren Belange eine Öffentlichkeit schaffen und zur Verbesserung ihrer Situationen beitragen (vgl. Zobl/Reitsamer 2014).(*24) Der Begriff der künstlerischen Intervention wird jedoch auch kritisch betrachtet. So weisen Janna Graham und Nicolas Vass auf neutralisierende und instrumentalisierende Effekte hin (2014).(*6) Sie argumentieren klar für eine solidarische Zusammenarbeit zwischen KünstlerInnen, KulturarbeiterInnen und zivilgesellschaftlichen AkteurInnen bzw. mit Projekten sozialer Gerechtigkeit und sozialer Bewegungen.

Chantal Mouffe (2008,(*20) 2014(*21)) wiederum stellt zentrale Bezüge zwischen Öffentlichkeiten, agonistischer Politik und künstlerischen Praktiken, insbesondere künstlerischen Interventionen, her. Für sie ist der öffentliche Raum ein Kampfplatz der Konfrontation verschiedener hegemonialer Projekte (2014: 141).(*21) Dabei spielen insbesondere Formen kritischer künstlerischer Praktiken („critical art“) eine wichtige Rolle, da sie zu einer Hinterfragung und Destabilisierung der Hegemonie beitragen können, indem sie visualisieren, was unterdrückt und durch den Konsens der post-politischen Demokratie zerstört wird (2008: 6ff.),(*20) und ein „Schlaglicht darauf werfen, dass es Alternativen zur gegenwärtigen postpolitischen Ordnung gibt“ (2014: 143).(*21) Die Hauptaufgabe künstlerischer Praktiken ist laut Mouffe die „Produktion neuer Subjektivitäten und die Ausarbeitung neuer Welten“ (ebd.),(*21) um den „Common Sense“ durch gegenhegemoniale Interventionen zu verändern (ebd.: 139).(*21) Mouffe weist aber auch auf einen weiteren wichtigen Aspekt hin:

> „Wenn künstlerische Praktiken bei der Schaffung neuer Formen der Subjektivität eine maßgebliche Rolle spielen können, dann deshalb, weil sie durch den Rückgriff auf Ressourcen, die emotionale Reaktionen auslösen, Menschen auf der affektiven Ebene anzusprechen vermögen. Hierin liegt die große Kraft der Kunst – in ihrer Fähigkeit, uns Dinge in einem anderen Licht sehen und uns neue Möglichkeiten erkennen zu lassen.“ (2014: 148)(*21)

Gerade im Kontext von kritischer Bildungsarbeit kommt dieser Funktion von Kunst eine wichtige Rolle zu: Denn wenn – vor allem marginalisierte und benachteiligte – Kinder und junge Menschen durch die Auseinandersetzung mit (kritischen) künstlerischen Praktiken auf der affektiven Ebene angesprochen werden und sie neue Erfahrungen in Bezug auf das kritische Verhandeln gesellschaftlicher Sachverhalte herstellen können, können sich dadurch ungewohnte Perspektiven und

Handlungsräume eröffnen.

Kontext Bildung: Kritische Kunstvermittlung *(1)
Mit dem Ziel, kulturelle Teilhabe für möglichst viele gesellschaftliche Gruppen zu ermöglichen, wurden in der Kunst- und Kulturvermittlung zahlreiche strategische und methodische Instrumente entwickelt. In der kritischen Kunstvermittlung (vgl. u.a. Institute for Art Education 2013; (*12) Mörsch/Settele 2012; (*19) Schnittpunkt 2013; (*25) Sturm 2011) werden wichtige Fragen zum Lernen als Ergebnis hegemonialer Verhältnisse diskutiert und wie angelernte Praxis und gängiges Wissen aufgebrochen und erschüttert werden kann, um Räume für Dissens und Möglichkeiten des Unerwarteten zu öffnen (Sternfeld 2014). (*27)

Bildung verstehen wir *(2) in der Tradition kritischer und radikaler Pädagogik, wie sie u.a. von Paulo Freire ([1970] 1978) (*5) und bell hooks (1994) (*8) geprägt wurde, als Prozess der Politisierung. In diesem Verständnis ist es Auftrag und Ziel von Bildung, dazu beizutragen, dass die Menschen jene Machtmechanismen erkennen lernen, die ihr Leben prägen. Denn diese Reflexion ist Voraussetzung, um darauf aufbauend Veränderungen (selbstermächtigend) initiieren zu können. Bildung wird in dieser Perspektive als gegenseitiger Lernprozess und kollaborative Wissensproduktion aufgefasst. Kritische Praxis bedeutet dabei, Theorie und Reflexion sowie das Erproben von Handlungsstrategien als zusammengehörig zu verstehen.
Seit dem „educational turn in curating“ (Rogoff [2008] 2012) (*22) sowie dem „educational turn in education” (Jaschke/Sternfeld 2012a: 18) (*11) tritt laut Jaschke/Sternfeld die Entwicklung von Kunstvermittlung als kritische Praxis unter Bezugnahme auf kritische und radikale Bildungsansätze in den Vordergrund. Im Zentrum steht dabei die Frage „Wer spricht?“, das heißt: Wer erhält Sprechraum in den Kunstinstitutionen und wie können die Machtverhältnisse zu Gunsten der Veränderung von Sprechpositionen genutzt werden? (vgl. Jaschke/Sternfeld 2012a: 18f.). (*11)
In diesen Prozessen der Infragestellung von Sprechpositionen hat die Herstellung von Bedingungen für kollaborative Wissensproduktion eine zentrale Bedeutung: Es geht um das Anerkennen der Gleichwertigkeit unterschiedlicher Wissensformen, wie jener des Erfahrungswissens und des akademischen Wissens, sowie um die Thematisierung und einen bewussten Umgang mit ungleichen strukturellen Machtverhältnissen der beteiligten AkteurInnen (vgl. Landkammer 2012). (*13) Carmen Mörsch hält in diesem Kontext fest, dass „Kunstvermittlung als kritische Praxis […] die Institutionen und Verhältnisse, in denen sie stattfindet, nicht unverändert lassen [will].“ (Mörsch 2012: 67). (*18) Diese Entwicklung einer kritischen Kunstvermittlung ist laut Mörsch meist mit einer Kritik an der „Ökonomisierung von Bildung, von künstlerischer Ausbildung und von institutionalisierter Wissensproduktion im Zuge des neoliberalen Umbaus westlicher Gesellschaften und ihrer Bildungsinstitutionen“ (ebd.: 68) (*18) verbunden. Sie beobachtet dabei neue Allianzenbildungen zwischen kritischen KuratorInnen, KünstlerInnen und VermittlerInnen im Versuch, die Institutionen von innen zu verändern und durch kritische Bildungsansätze Handlungsspielräume zu erweitern (vgl. ebd.: 69). (*18)

Herausforderungen für künstlerisch-edukative Projekte: Fragen über Fragen

Solche Aspekte haben natürlich für Projekte, die an der Schnittstelle und in

Kooperation von verschiedenen Institutionen wie Universität – Schule/außerschulischen Einrichtungen – Kunst- und Kultureinrichtungen angesiedelt sind, wichtige Konsequenzen und werfen mehr Fragen auf als sie Antworten geben. Einen der kritischen Kunstvermittlung zugeordneten Ansatz stellt dabei das Konzept der künstlerisch-edukativen Projekte dar, entwickelt von Eva Sturm. Dieser Terminus beschreibt Projekte, „die entweder im Kunstfeld angesiedelt oder kunstnah angelegt“ sind und sich kritisch reflektierend in Bildungskontexten verorten: „Es sind Vorhaben, in denen künstlerische Praktiken die Arbeitspraxis strukturieren und in denen verschiedene Öffentlichkeiten mit KünstlerInnen bzw. KunstvermittlerInnen bzw. Cultural Workers kooperieren (…) Gemeinsam ist solchen Projekten in der Regel, dass die Ergebnisse (…) wieder in den öffentlichen Raum zurückgespielt werden.“ (Institute for Art Education 2013: o.S.) (*12) Der Ansatz wird in einer wachsenden Zahl an Publikationen (Institute for Art Education 2013 (*12) und o.J., (*36) Settele/Mörsch 2012, (*26) Sturm 1999 (*29)) und bei Konferenzen weiterentwickelt. Er eignet sich für die Arbeit mit Jugendlichen in der Kunstvermittlung, im Schulkontext (Lüth 2005) (*14) und für die Kommunikation zwischen kultureller und politischer Bildung (vgl. u.a. Besand 2012). (*1) Wir fassen künstlerisch-edukative Projekte daher als passenden konzeptuellen Rahmen für die Anwendung künstlerischer und kultureller Interventionen im Bildungskontext. Ein wichtiger Impuls für künstlerisch-edukative Projekte liegt im Infragestellen des Lernens selbst. In ihrem Artikel „Verlernen vermitteln“ legt Nora Sternfeld dar, wie Prozesse des Lernens und Verlernens von Denk- und Handlungsmustern in Hinblick auf Kritik und gesellschaftliche Transformation zusammenhängen (Sternfeld 2014: 12f.). (*27)

Sternfeld definiert den Ort des Lernens und Lehrens als „umkämpftes Terrain“, in dem die Pädagogik als verändernde Praxis verstanden wird, die das Sagbare und Denkbare (ebd.: 19) (*27) verhandelt und verändert und die „dominanten Formen des Denkens und Handelns“ (Mayo 2006: 22, (*15) zit. n. Sternfeld 2014: 19 (*27)) herausfordert. Sie bezieht sich dabei auf das in der postkolonialen Kritik verankerte Konzept des „Unlearning“ von Gayatri Spivak. Bei diesem geht es nicht nur darum „Hegemonie zu vermeiden, sondern vielmehr darum gegenhegemoniale Prozesse zu formieren“, Machtverhältnisse bewusst zu verlernen und die strukturelle Dimension von Ausschlussmechanismen zu erkennen (Sternfeld 2014: 16ff.). (*27)

Ein wichtiger Aspekt des Verlernens/Unlearning ist laut Nora Sternfeld im Performativen angesiedelt. Machtverhältnisse stehen mit Lernprozessen in Beziehung, sie werden tagtäglich gelernt und aufgeführt und somit reproduziert oder auch subvertiert. Gängiges und mächtiges Wissen kann in diesem Sinn in der pädagogischen oder künstlerischen Vermittlungstätigkeit dekonstruiert werden und offene Räume für alternative Wissensproduktionen (s. auch Siglinde Lang: Partizipative Räume als Nährboden kultureller Bedeutungsproduktion) können geschaffen werden, die eine Aneignung und dadurch eine Neuinterpretation und Transformation von Bedeutungen und Zuschreibungen ermöglichen (Sternfeld 2014: 9). (*27) Der offene Raum, den die Kunstvermittlung herstellt, ist dabei als „Raum für Dissens“ zu verstehen (ebd.: 10). (*27)

Genau dieses Öffnen von „Räumen für Dissens“ steht im Fokus des Forschungsbereichs „Partizipation und Edukation“ - in der Hoffnung, Einblicke und Erkenntnisse in die Möglichkeiten der Teilhabe und der Ermächtigung von jungen Menschen zu gewinnen.

//Zur Person

Elke Zobl

Elke Zobl leitet seit 2010 den Programmbereich Zeitgenössische Kunst und Kulturproduktion an der Interuniversitären Einrichtung Wissenschaft und Kunst, sowie verschiedene Drittmittelprojekte in den Bereichen Forschung, Wissenschaftskommunikation und Kultur, aktuell „Räume kultureller Demokratie“. Nach Studien der Kunstpädagogik im Fach Bildhauerei, Germanistik, und der Kunst- und Kulturwissenschaften in Salzburg, Wien, und North Carolina, USA), forschte sie an der Universität of California San Diego (USA) zu alternativen, feministischen Medien und transnationalen Netzwerken. Seit 2017 ist sie Associate Professorin am Fachbereich Kommunikationswissenschaft und an der Interuniversitären Einrichtung Wissenschaft und Kunst. Als Kulturvermittlerin führt sie Workshops mit Jugendlichen durch, bietet Weiterbildungsangebote für Multiplikator:innen an und entwickelt laufend künstlerisch-edukative Vermittlungsmaterialien.

Mehr Info

//Zur Person

Laila Huber

geb. 1980, studierte Kulturanthropologie und Kulturmanagement in Graz und Neapel/Italien. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind partizipative Kunst- und Kulturarbeit, Selbstorganisation, autonome Räume, Stadtforschung sowie Interkulturalität. Ihre Dissertation „Topografie(n) des Möglichen (in) der Stadt Salzburg“ wurde im Rahmen des Doktoratskollegs „Kunst und Öffentlichkeit“ (2010-2013), am Schwerpunkt Wissenschaft und Kunst /Universität Salzburg und Mozarteum, ausgearbeitet und 2014 abgeschlossen (Publikation in Vorbereitung im transcript Verlag). Von Jan. 2011-Jan. 2014 war sie ehrenamtlich in der Salzburger Kunstinitiative periscope tätig. Und seit Januar 2012 ist sie Mitglied des Salzburger Landeskulturbeirats in den Fachbeiräten „Bildende Kunst“ und „Kulturelle Bildung“. Seit Okt. 2013 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Programmbereich „Zeitgenössische Kunst und Kulturproduktion“ am Kooperationsschwerpunkt Wissenschaft und Kunst (der Paris-Lodron-Universität und Mozarteum Salzburg) – u.a. im Sparkling-Science-Projekt „Making Art – Taking Part! Künstlerische und kulturelle Interventionen zur Herstellung partizipativer Öffentlichkeiten von und mit Jugendlichen“ (www.takingpart.at).

//Literaturnachweise

*1 Besand, Anja (Hg.) (2012): Politik trifft Kunst. Zum Verhältnis von politischer und kultureller Bildung. Bonn: BpB.

*2 Bishop, Claire (2012): Artificial Hells. Participatory Art and the Politics of Spectatorship. New York: Verso.

*3 Feldhoff, Silke (2009): Zwischen Spiel und Politik. Partizipation als Strategie und Praxis in der bildenden Kunst. Dissertation an der Fakultät Bildende Kunst der Universität der Künste Berlin. [sollte im Text noch ergänzt werden!]

*4 Feldhoff, Silke (2012): Partizipative Kunst. Spaß, Alptraum – oder gesellschaftlicher Imperativ? In: faktor kunst 2011. Ideen und Konzepte für partizipatorische Kunstprojekte Montag Stiftung Kunst und Gesellschaft (Hg)., Bonn, S. 72-75.

*5 Freire, Paulo ([1970] 1978): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

*6 Graham, Janna / Vass, Nicolas (2014): Intervention / Art. In: p/art/icipate – Kultur aktiv gestalten # 05, https://www.p-art-icipate.net/intervention-art/

*7 Höller, Christian (1995): Störungsdienste. springer: Hefte für Gegenwartskunst, 1/1, 21-26.

*8 hooks, bell (1994): Teaching to Transgress. Education as the practice of freedom. New York: Routledge,

*9 Hildebrandt, Paula M. (2013): Staubaufwirbeln. Oder die Kunst der Partizipation. Dissertation Fakultät Architektur der Bauhaus-Universität Weimar.

*10 Huber, Laila /Zobl, Elke (2014): INTERVENE! Künstlerische Interventionen II: Bildung als kritische Praxis. In: p/art/icipate – Kultur aktiv gestalten # 05, https://www.p-art-icipate.net/intervene-kunstlerische-interventionen-ii-bildung-als-kritische-Praxis/

*11 Jaschke, Beatrice /Sternfeld, Nora (2012). Einleitung. Ein educational turn in der Vermittlung. In: Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (Hg.), educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung. (Ausstellungstheorie & Praxis Bd. 5). Wien: Turia + Kant, S. 13-23.

*35 Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) (2013): Zeit für Vermittlung. Eine online Publikation zur Kulturvermittlung. Im Auftrag von Pro Helvetia, als Resultat der Begleitforschung des «Programms Kulturvermittlung» (2009–2012). http://www.kultur-vermittlung.ch/ (letzter Zugriff: 11.09.2013).

*12 Institute for Art Education (o.J.): Glossar. https://www.zhdk.ch/index.php?id=94882

*13 Landkammer, Nora (2012). Vermittlung als kollaborative Wissensproduktion und Modelle der Aktionsforschung. In Settele, B., & Mörsch, C. (Hg.): Kunstvermittlung in Transformation. Zürich: Scheidegger&Spiess, S. 199-211.

*14 Lüth, Nanna (2005): KünstlerInnen in der Kunstvermittlung/in der Schule. Eine Abwägung von Chancen und Risiken. In: Sommer A./Ohmert C. (Hg.): Munch-Symposium. Kunstvermittlung in Schule und Museum, Emden.

*15 Mayo, Peter (2006): Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis, Hamburg.

*16 Milevska, Suzana (2006): Partizipatorische Kunst. Überlegungen zum Paradigmenwechsel vom Objekt zum Subjekt, springerin, 2/06.

*17 Milevska, Suzana (2015): Auf der neoliberalen Bühne: Die uneingelösten Versprechen und Hoffnungen partizipatorischer Kunst für die Demokratisierung der Gesellschaft. In: Bildpunkt „Demokratie im Präsens“, http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/bildpunkt-2015/demokratie-im-praesens/auf-der-neoliberalen-buehne.htm

*18 Mörsch, Carmen (2012): Sich selbst widersprechen. Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des educational turn incurating. In: Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (Hg.): educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung. (Ausstellungstheorie & Praxis Bd. 5). Wien: Turia + Kant, S. 55-77.

*19 Mörsch, Carmen/ Settele, Beatrice (Hg.) (2012). Kunstvermittlung in Transformation. Zürich: Scheidegger&Spiess.

*20 Mouffe, Chantal (2008). Art and Democracy: Art as an Agnostic Intervention in Public Space. Open, 14, 6-13.

*21 Mouffe, Chantal (2014). Agonistik. Die Welt politisch denken. Berlin: Suhrkamp.

*22 Rogoff, Irit ([2008] 2012): Wenden. In Schnittpunkt (Jaschke B., & Sternfeld N.) (Hg.): Educational turn: Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung. Wien: Turia + Kant, S.27-54.

*23 Rollig, Stella/ Sturm, Eva (Hg.) (2002): Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum. Wien: Turia + Kant.

*24 Zobl, Elke /Reitsamer, Rosa (2014): Intervene! Künstlerische Interventionen. Kollaborative und selbstorganisierte Praxen // Fokus: Antirassistische, feministische und queere Perspektiven. In: p/art/icipate – Kultur aktiv gestalten # 04, https://www.p-art-icipate.net/intervene-kunstlerische-interventionen/

*25 Schnittpunkt (Jaschke Beatrice, & Sternfeld Nora) (Hg.) (2013): Educational turn: Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung. Wien: Turia + Kant.

*26 Settele, Beatrice (2012). Umständliche Transformationen? Kunstvermittlung entwickeln durch teambasierte Aktionsforschung. In: Settele Beatrice / Mörsch, Carmen (Hg.) (2012): Kunstvermittlung in Transformation, Zürich: Scheidegger&Spiess, S. 150-170.

*27 Sternfeld, Nora (2014): Verlernen vermitteln, Kunstpädagogische Positionen Bd. 30, (hrg. Sabisch, A., Meyer, T., & Sturm E.).

*28 Sturm, Eva (2011): Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze. Wien: Turia + Kant.

*29 Sturm, Eva (1999): Experimente, sanfte Anarchie und Möglichmacher. Drei künstlerisch-edukative Projekte in Bad Radkersburg 1999. In: Linzer, Heide/ Wipplinger, Hans-Peter (Hg.): controverse. Wien, S.13-15.

*30 Thuswald, Marion (Hg.) (2010): Urbanes lernen. Bildung und Intervention im öffentlichen Raum. Wien: Löcker.

*31 von Borries Friedrich, Hiller, Christian, Kerber, Daniel, Wegner, Friederike, & Wenzel, Anna-Lena (Hg.) (2012): Glossar der Interventionen. Annäherung an einen überverwendeten, aber unterbestimmten Begriff. Merve Verlag: Berlin.

*32 Volke, Kristina (Hg.) (2010). Intervention Kultur. Von der Kraft kulturellen Handelns. Wiesbaden: VS Verlag.

*33 Wege, Astrid (2001). „Eines Tages werden die Wünsche die Wohnungen verlassen und auf die Straße gehen“: Zu interventionistischer und aktivstischer Kunst. In: Schütz, H. (Hg.): Stadt.Kunst. Regenburg: Lindinger + Schmid, S. 23-311.

*334 Wege, Astrid (2014). Partizipation. In: Butin, H. (Hg.): Begriffslexikon zur zeitgenössischen Kunst, Snoeck, S. 275-280.

//Fussnoten

*1 Der Beitrag fußt auf dem regen Austausch mit der Kunstvermittlerin Elke Smodics (trafo.K.).

*2 Wie wir in der Einleitung zur eJournal Ausgabe #5 (2014) ausgeführt haben.