Magazin erwachsenenbildung.at

Meb

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

https://erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 58, 2026

Utopien und Erwachsenenbildung

ISSN 1993-6818
Ein Produkt von https://erwachsenenbildung.at
Erscheint 3x jährlich

Bundesministerium
Frauen, Wissenschaft
und Forschung

bifeb
bundesinstitut für erwachsenenbildung

Magazin
erwachsenenbildung.at

Meb

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

https://erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 58, 2026

Utopien und Erwachsenenbildung

Herausgeberinnen der Ausgabe:
Elke Gruber und Julia Schindler

Wien

Online verfügbar unter:
https://erwachsenenbildung.at/magazin

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

01 **Editorial** 3
Elke Gruber und Julia Schindler

Thema

02 **Von der Bildung in Utopien zur Bildung von Utopien. Ideengeschichtliche Perspektiven auf Utopie und Politische Bildung** 10
Alexander Neupert-Doppler

03 **Utopien als Triebfeder gesellschaftlicher Transformation. Ein historischer Streifzug durch Beispiele zivilgesellschaftlichen Engagements** 19
Barbara Litsauer

04 **Zwischen Anpassungsdruck und Zukunftsöffnung. Postutopische Erschöpfung in der Erwachsenenbildung** 28
Ulrich Wirth

05 **Labor der Demokratie. Die Volkshochschule Ottakring als heterotopischer Bildungsraum und Impulsgeber für konkrete Utopien** 37
Stefan Vater

06 **Lernen ohne Erwerbszwang. Wie ein Bedingungsloses Grundeinkommen den Raum für Bildung und Selbstbestimmung erweitern könnte** 46
Jasmin Wundersamer

07 **Ökonomische Mündigkeit als utopische Kompetenz? Erwachsenenbildung zwischen Anpassung, Kritik und nachhaltiger Transformation** 56
Ann-Katrin Voit und Julia Sprenger

08 **Afrofuturistische (Gegen-)Zukünfte und spekulative Pädagogik aus den Black Studies. Utopische Zukunftsentwürfe von Schule im Jahr 2100** 65
Sidney Oliveira

09 **Zwischen Arbeitsmarktlogik und Utopiekompetenz. Arbeitsmarktorientierte Erwachsenenbildung und ihre Verstrickungen in die Sinnordnung der Lohnarbeitsgesellschaft** 74
Iris Osswald-Rinner

10 **Künstliche Intelligenz in der Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung zu utopischen und dystopischen Zukunftsvorstellungen** 84
René Foidl

Standpunkt

11 **Wenn Zukunft knapp wird. Politische Erwachsenenbildung unter sozial-ökologischem Zeitdruck** 94
Marco Elischer

Praxis

12 **Über die Schwierigkeit, utopisch zu denken. Erkenntnisse aus Workshops mit Studierenden zu Grenz- und Migrationsregimen** 103
Brigitte Kukovetz

13 **Boals Statuentheater als Utopiewerkstatt. Theaterpädagogische Impulse für die Entwicklung von Realutopien** 113
Katja Börner

Rezension

14 **Gesellschaftliche Kompetenzen: Grundlage für politisches Handeln. Orientierung und Wissen für die Demokratie. Christine Zeuner** 123
Carina Klement

Impressum

Editorial

Elke Gruber und Julia Schindler

Zitation

Gruber, Elke/Schindler, Julia (2026): Editorial. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 58, 2026. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-58.

Schlagworte: Utopie, Utopiekompetenz, utopisches Denken, Zukunftsentwürfe, politische Bildung, Gesellschaftsordnung, Utopiewerkstatt, konkrete Utopien

CC BY

Abstract

Das Editorial widmet sich der Bedeutung utopischen Denkens für die Erwachsenenbildung in Zeiten existenzieller persönlicher und gesellschaftlicher Krisen. Oskar Negt folgend entstehen Utopien aus Empörung über Missstände. Sie bilden die soziale Kraftquelle jeder emanzipatorischen Bewegung und sind, auch wenn in der Vergangenheit zumal gescheitert oder gar ins Gegenteil verkehrt, ungebrochen ein unverzichtbarer Impuls für Veränderung. Bildung fungiert dabei als entscheidende Scharnierstelle zwischen Urteilskraft und Handeln, indem sie utopische Entwürfe kritisch auf ihre Voraussetzungen und Ambivalenzen hin befragt. In den geschützten Räumen der Erwachsenenbildung können individuelle Erfahrungen mit gesellschaftlichen Hoffnungen verknüpft werden und das scheinbar Unmögliche wird denk- sowie gestaltbar. Die vorliegende, breit gefächerte Ausgabe versammelt zahlreiche theoretische und historische Perspektiven auf den Utopiebegriff sowie einige sehr konkrete methodische Zugänge wie die der Zukunfts- und Utopiewerkstätten und einzelne empirische Einblicke. Zusammengefasst zielt Utopiekompetenz letztlich nicht darauf ab, ein fertiges Zukunftsmodell zu entwerfen, sondern auf die Befähigung, Gegebenes und vermeintlich Selbstverständliches kritisch zu hinterfragen. So werden Möglichkeiten eröffnet, das noch Unmögliche zu imaginieren und verschiedene Formen von Zukunft zu verhandeln. (Red.)

Editorial

Elke Gruber und Julia Schindler

Utopien kommen immer dann ins Spiel, wenn das Leben der Menschen brüchig wird, wenn multiple Krisen das Gemeinwesen bedrohen und die Alltäglichkeit Gefahr läuft, sich im Unerwartbaren und Unvorhersehbaren aufzulösen, ohne dass neue Entwürfe erkennbar sind.

Aktuell befinden wir uns in einem solch existenziellen Ausnahmezustand. Das gilt für gesellschaftliche Entwicklungen ebenso wie für das persönliche (Alltagser)-Leben vieler Menschen. Was liegt näher, als dass wir uns mit möglichen neuen Lebensentwürfen und zukünftigen humaneren Gesellschaftsordnungen beschäftigen? Doch ein Blick in die nahe Vergangenheit bringt Ernüchterung. Manche der Utopien haben in der gesellschaftlichen Praxis versagt oder sich gar ins Gegenteil der angestrebten lebenswerteren Gesellschaft gekehrt, viele Ideen für und Vorstellungen von einem humaneren Leben blieben fiktiv und manche:r hat Utopien dadurch generell als nicht mehr zeitgemäß, da mit vielen Unwägbarkeiten verbunden, desavouiert.

Nicht so Oskar Negt. Der deutsche Sozialphilosoph und Soziologe bringt die aktuelle Zukunftsfähigkeit von Utopien auf den Punkt. 2012 erscheint sein Buch „Nur noch Utopien sind realistisch“, der Titel ist Programm. *„Utopien sind entscheidende Kraftquellen jeder Emanzipationsbewegung. Sie entspringen einer massiven Verneinung, meist der Empörung über Zustände, die als unerträglich empfunden werden. Wird die Sphäre individuell erfahrener Verletzungen verlassen, enthüllen Utopien ihren grundlegend sozialen Charakter. Sie öffnen den Horizont für den Blick auf eine vernünftig organisierte Welt und ein gerechtes Gemeinwesen“* (Negt 2012, S. 13). Negts Gedanke, dass Utopien aus Erfahrung, Empörung und Hoffnung zugleich entstehen, verweist auf ihre zutiefst pädagogische Dimension: Sie fordern dazu heraus, die eigene Haltung zur Welt zu prüfen und Handlungsräume zu öffnen. Im Sinne einer politischen Bildung – die buchstäblich auf die polis, das Gemeinwesen, gerichtet ist – wird Bildung hier zum Bindeglied zwischen Urteilskraft und gesellschaftlichem Handeln. Utopisches Denken gewinnt damit eine demokratische, gemeinschaftsbildende Funktion: Es stiftet nicht nur Hoffnung, sondern ermöglicht Teilhabe und Veränderung.

Gerade hier wird Bildung zur Scharnierstelle zwischen Denken und Handeln: Sie ermöglicht, Utopien nicht nur zu entwerfen, sondern auch auf ihre sozialen, kulturellen und politischen Voraussetzungen hin zu befragen. Wann ist eine Utopie eine Utopie – und für wen? Was für die eine als Vision gilt, kann für den anderen zur Dystopie werden. Bildungsprozesse haben das Potenzial, solche Perspektiven zu verhandeln und als Praxis der Imagination oder als Schule des Möglichen diese Ambivalenzen des Utopischen produktiv zu machen. In der Erwachsenenbildung wird das besonders deutlich: Hier treffen individuelle Lebenserfahrungen, gesellschaftliche Krisen und Zukunftshoffnungen unmittelbar aufeinander. Erwachsenenbildung bietet Räume, in denen Menschen lernen, das Unmögliche denkbar und das Denkbare handhabbar zu machen.

Die vorliegende Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ hat sich auf die Suche nach den utopischen Spuren in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen gemacht. Herausgekommen ist ein Heft, das einmal mehr die These bestätigt: Wer sich mit Bildung beschäftigt,

landet unweigerlich bei Fragen der Veränderung – des Individuums, der Gesellschaft, manchmal auch der Welt. Und wo Veränderung im Spiel ist, sind die Utopien nie weit. Sie lauern im Seminarraum, flackern in Zukunftswerkstätten, verstecken sich in Projektanträgen und Weiterbildungskonzepten. Kaum jemand würde sich offen dazu bekennen, utopisch zu denken – und doch durchzieht das utopische Moment nahezu jede ernsthafte pädagogische Praxis: das Beharren darauf, dass Lernen nicht nur Anpassung, sondern immer auch Entwurf sein kann.

Vor diesem Hintergrund haben wir im Call zu dieser Ausgabe danach gefragt, welche Bedeutung utopisches Denken für Erwachsenenbildung heute haben kann. Die Beiträge geben darauf keine einheitliche Antwort – und gerade darin liegt ein wesentlicher Befund dieses Heftes. Besonders häufig wird Erwachsenenbildung als Ort von Kritik, Utopiekompetenz und gesellschaftlicher Gestaltung verstanden: als ein Feld, in dem bestehende Verhältnisse als veränderbar erkannt, Alternativen imaginiert werden können und Urteilskraft mit Handlungsfähigkeit verbunden wird. Einen breiten Raum nehmen dabei politische Bildung, historische Utopien und die Ambivalenz von Zukunftsentwürfen ein. Weniger vertreten sind in dieser Ausgabe konkrete Realutopien der Erwachsenenbildungspraxis sowie die Frage, wie miteinander unvereinbare Zukunftsvorstellungen pädagogisch ausgehandelt werden können.

Dass die Antworten so unterschiedlich ausfallen, hängt nicht zuletzt damit zusammen, was die Autor:innen jeweils unter „Utopie“ verstehen. Manche Beiträge bestimmen den Begriff theoretisch und beziehen sich etwa auf Negt, Bloch, Mannheim oder Konzepte der Realutopie. Andernorts bleibt der Begriff weitgehend vage oder undefiniert – als eine Art „gefühlte Utopie“, bei der stillschweigend vorausgesetzt wird, dass ohnehin klar sei, was damit gemeint ist. Gerade diese begriffliche Offenheit ist aufschlussreich: Utopie kann, wie die Beiträge abbilden, Gesellschaftsentwurf, Gegenbild, Haltung, Kompetenz, Methode oder bereits gelebte Praxis bedeuten – ohne dass diese Bedeutungen immer ausdrücklich voneinander unterschieden und abgegrenzt werden. Und ob in „Utopie“ immer auch „zukünftig“ steckt, ist ebenfalls nicht durchgehend klar ausverhandelt: Manches Utopische liegt im Noch-Nicht, anderes wird in bereits bestehenden Gegenräumen oder Praktiken gesucht.

Eine bemerkenswerte Rolle spielt dabei Künstliche Intelligenz. Sie tauchte in den Einreichungen erstaunlich häufig auf und wurde dabei keineswegs einheitlich als utopisches Versprechen verstanden. KI wurde als Chance auf Entlastung und neue Bildungsformen diskutiert, als Risiko für Arbeit, Urteilskraft oder demokratische Öffentlichkeit, als Gegenstand von Utopien und Dystopien – und nicht selten auch als scheinbar unvermeidbare Entwicklung, auf die Erwachsenenbildung reagieren müsse. Gerade diese Häufung in den eingereichten Beiträgen ist über dieses Heft hinausreichend aufschlussreich: KI fungiert weniger als eindeutig utopisches oder dystopisches Motiv, denn als Projektionsfläche, an der gegenwärtige Vorstellungen von Zukunft, Veränderbarkeit und Handlungsspielraum verhandelt werden. Wenn wir im Jahr 2026 also über „Zukunft“ sprechen, dann nimmt die KI eine prominente Stellung ein. Interessant wäre, wie sich diese thematische Dominanz in der weiteren Zukunft gestaltet.

Sichtbar wird auch, wessen Zukunftsentwürfe als Teil der Ideengeschichte überliefert und kanonisiert wurden. Die historischen und theoretischen Bezugslinien der Beiträge führen fast immer über männliche Autor:innen. Daraus lässt sich jedoch nicht schließen, dass Frauen (und andere marginalisierte Gruppen) keine utopischen Vorstellungen entwickelt hätten. Wie in anderen Kontexten auch wurden ihre Texte, Praktiken und gesellschaftlichen Entwürfe in der etablierten Ideengeschichte weniger dokumentiert, rezipiert und in den wissenschaftlichen Kanon aufgenommen. Diese Leerstelle kann das vorliegende Heft nicht schließen; sie gehört jedoch zur kritischen Auseinandersetzung mit den Traditionen, auf die es sich bezieht. Feministische, Schwarze und dekoloniale Perspektiven erinnern daran, dass die Beschäftigung mit Utopien immer auch die Frage aufwirft, wer Zukunft entwerfen darf, wessen Entwürfe als theoretisch bedeutsam gelten und welche Stimmen unsichtbar bleiben.

Wo die Beiträge konkrete pädagogische Zugänge ins Blickfeld rücken, wird oft die Utopie- beziehungsweise Zukunftswerkstatt beschrieben. Sie erscheint in den Beiträgen als Methode, mit der das scheinbar Gegebene zunächst suspendiert und ein anderer Möglichkeitsraum eröffnet werden kann – mal empirisch untersucht, mal theaterpädagogisch weiterentwickelt, mal als didaktische Empfehlung. Gleichzeitig zeigen die Beiträge, dass eine Werkstatt allein noch keine Utopie erzeugt: Entscheidend ist, ob es tatsächlich gelingt, über das

bereits Denkbare hinauszukommen, und auf welche Art und Weise mit Widerstand, Macht und den Grenzen der Imagination umgegangen wird. Letztendlich geht es bei dieser Methode auch darum, utopische Elemente zu benennen und diese in die gesellschaftliche Praxis umzusetzen.

In der Zusammenschau entsteht so eine sehr diverse Ausgabe mit zahlreichen theoretischen und historischen Perspektiven, einigen sehr konkreten methodischen Zugängen und einzelnen empirischen Einblicken. Weniger erfahren wir über gegenwärtige selbstorganisierte Lernräume oder lokale Bildungsinitiativen, in denen andere Formen des Lernens und Zusammenlebens bereits erprobt werden. Auch bleibt weitgehend offen, was geschieht, wenn verschiedene Zukunftsentwürfe aufeinandertreffen, die sich nicht ohne Weiteres miteinander vereinbaren lassen.

Ein Heft über Utopien muss diese Fragen vielleicht nicht beantworten. Es kann sie aber sichtbar machen. Utopiekompetenz bestünde dann gerade nicht darin, eine gemeinsame bessere Zukunft bereits zu kennen. Für die Erwachsenenbildung und ihre Akteur:innen könnte sie vielmehr bedeuten, Bedingungen dafür zu schaffen, dass das vermeintlich Selbstverständliche fragwürdig, das noch Unmögliche denkbar und unterschiedliche Vorstellungen von Zukunft verhandelbar werden.

Die einzelnen Beiträge im Überblick

Alexander Neupert-Doppler untersucht in seinem Beitrag das komplexe Verhältnis von Utopie und politischer Bildung aus drei Perspektiven: Bildung in Utopien, Utopien von Bildung sowie Bildung von Utopien; kursorisch ausgebreitet anhand historischer Positionen, beginnend im 16. Jahrhundert mit Morus bis hinein ins 20. Jahrhundert zu Adorno und Horkheimer. Neupert-Doppler verwendet hierfür die Begrifflichkeiten „Roman-Utopien“, „Siedlungs-Utopien“ und „Zukunfts-Utopien“. Diskutiert werden im Beitrag unterschiedliche Formen der Utopie-Bildung, darunter ästhetisch-kulturelle, experimentell-heterotopische und politisch-soziale Ansätze. Abschließend plädiert Neupert-Doppler für eine Verbindung dieser Formen, um zu einer emanzipatorischen Utopie-Bildung zu gelangen.

Barbara Litsauer unternimmt einen historischen Streifzug durch gesellschaftliche Entwicklungen, die zu ihrer Zeit utopisch oder kaum durchsetzbar erschienen. An Beispielen wie den Menschen- und Bürgerrechten, dem Frauenwahlrecht, der Wiener Siedlerbewegung, frühen Unterstützungskassen und dem Zugang zu Wissen zeigt sie die Bedeutung kleiner Initiativen, Vereine und selbstorganisierten Engagements für gesellschaftliche Veränderungen. Diese verbindet sie mit politischer Erwachsenenbildung – etwa dort, wo gemeinsam gelesen, diskutiert, politische Partizipation organisiert oder Wissen zugänglich gemacht wird. Der Blick zurück macht deutlich, dass Utopien prozesshaft bleiben und auch nach ihrer teilweisen Verwirklichung weiter ausgehandelt und kritisch geprüft werden müssen.

Ulrich Wirth fokussiert sich auf die Zukunft der Erwachsenenbildung und plädiert für deren Entlastung, da eine permanente Zukunftsorientierung zu Überforderung führt. Der Beitrag untersucht mit dem Begriff „postutopische Erschöpfung“, wie sich das Verhältnis von Zukunft und Erwachsenenbildung verändert hat. Wirth zeigt theoretische Bezugslinien in der Erwachsenenbildung auf, erklärt mögliche Folgen und denkt Perspektiven für die zukünftige Gestaltung an. Eine Möglichkeit wäre, die Erwachsenenbildung wieder stärker als Ort der Reflexion, der Orientierung und der offenen Auseinandersetzung für alternative (utopische) Denk- und Handlungsmöglichkeiten zu sehen.

Stefan Vater weist in seinem Beitrag auf die Kausalität von (Demokratie-)Bildung in der heutigen Zeit und Gesellschaft hin. Demokratie und politische Bildung könnten etwa gestärkt werden, indem neue Wege gegangen werden und utopisch gedacht wird. Dies gilt auch für die Erwachsenenbildung. Vater sieht hier die Zeit gekommen für eine differente Sichtweise auf die aktuellen Herausforderungen, für eine atypische Herangehensweise oder eine andere Handhabung, somit für etwas Noch-nicht-Dagewesenes. Als Best-Practice-Beispiel wird das Volksheim Ottakring/die Volkshochschule Ottakring angeführt, in dem/der seit mehr als 100 Jahren couragiert und kritisch gelernt und gedacht werden kann.

Jasmin Wundersamer setzt sich in ihrem Beitrag mit der (teils noch immer) utopischen Vorstellung von einem Bedingungslosen Grundeinkommen auseinander. Dazu analysierte sie Entwürfe verschiedener Ideen und Konzepte des Bedingungslosen Grundeinkommens aus Österreich, Deutschland und der Schweiz. Sie wägt Vorteile und mögliche gesellschaftliche Auswirkungen

gegeneinander ab und stellt die grundsätzliche Frage, inwieweit der Staat überhaupt hier verantwortlich für die Bürger:innen ist. Es entfachen dazu immer wieder politische Debatten, die Wundersamer vor allem in Bezug auf die Frage, ob ein Bedingungsloses Grundeinkommen die Weiterbildungsteilnahme erhöhen würde, behandelt.

Mit der Frage, wie ökonomische Mündigkeit als utopische Kompetenz verstanden werden kann, beschäftigen sich **Ann-Katrin Voit und Julia Sprenger**. Auf Grundlage einer systematisierenden Literaturanalyse verbinden sie Ansätze kritischer Pädagogik und Utopietheorie mit transformativer Erwachsenenbildung, kritischer finanzieller Bildung und Nachhaltigkeitsbildung. Ökonomische Bildung soll dabei nicht bei der individuellen Anpassung an bestehende Marktbedingungen stehen bleiben, sondern Erwachsene dazu befähigen, wirtschaftliche Verhältnisse zu verstehen, kritisch zu beurteilen und auf ihre Veränderbarkeit hin zu befragen. Für die Praxis werden unter anderem Zukunftswerkstätten, Szenariotechniken, Dilemma-Diskussionen, Planspiele und biografische Reflexionsformate vorgeschlagen.

Im Beitrag von **Sidney Oliveira** steht das pädagogische Potenzial spekulativer Methoden im Kontext von Afrofuturismus, Black Pedagogy und dekolonialer Bildungsarbeit im Mittelpunkt. Ausgangspunkt ist ein Hochschulseminar zu bell hooks' „Teaching to Transgress", in dem Studierende Zukunftsentwürfe von Schule im Jahr 2100 entwickelten. Anhand von vier Entwürfen zeigt Oliveira, wie Schule als Raum Schwarzer Präsenz, kollektiver Erinnerung und widerständiger Zukunftsgestaltung neu gedacht werden kann.

Die Entwicklung Künstlicher Intelligenz nimmt **Iris Osswald-Rinner** zum Ausgangspunkt für eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit der Arbeitsgesellschaft und der Rolle der Erwachsenenbildung darin. Mit Bezug auf Mannheim, Berger und Luckmann, Schütz sowie Mills untersucht sie, wie eng materielle Existenz, gesellschaftliche Zugehörigkeit und Sinn an Erwerbsarbeit gebunden sind und was geschieht, wenn diese Sinnordnung durch die KI-Entwicklung brüchig wird. Die Erwachsenenbildung steht dabei nach Ansicht von Osswald-Rinner vor einem doppelten Problem: Sie soll Räume für neue Sinnkonstruktionen eröffnen, ist über Finanzierung und Erfolgsmessung aber selbst in die Verwertungslogik der Arbeitsgesellschaft eingebunden. Utopiekompetenz wird deshalb nicht nur als Fähigkeit der Lernenden verstanden, sondern auch als institutionelle Fähigkeit der Erwachsenenbildung, ihre eigenen Grundannahmen zu befragen.

Das Forschungs- und Arbeitsfeld von **René Foidl** ist die Künstliche Intelligenz im Bildungsbereich. In seinem Beitrag wird ein Projekt vorgestellt, in dem ergründet wurde, wie utopische und dystopische Zukunftsvorstellungen im Umgang mit KI die österreichische Erwachsenenbildung prägen. Die Ergebnisse machen eine Ambivalenz sichtbar: KI wird bereits intensiv genutzt und mit erheblichen Potenzialen für eine Entlastung der pädagogischen Arbeit verbunden, zugleich bestehen deutliche Defizite bei Kompetenzen, Schulungsangeboten, institutionellen Rahmenbedingungen und regulatorischer Orientierung. Der Autor fordert eine kritisch-reflexive KI-Kompetenz mit gleichzeitiger Schaffung von Bildungsformaten, die Erwachsenenbildner:innen befähigen, KI-Prozesse aktiv mitzugestalten.

Der Beitrag von **Marco Elischer** beschäftigt sich mit Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und geht der Frage nach, wie in der aktuell herausfordernden Gegenwart Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigt werden können. Elischer gibt zu bedenken, dass unser Handlungsspielraum diesbezüglich zeitlich knapp wird und daher ein direkter Einbezug von politischer Bildung in die BNE unumgänglich sei, gleichzeitig müsste die Erwachsenenbildung als Partnerin angesehen werden. Abschließend werden Handlungsmöglichkeiten unter Einbezug der Konzepte von Freire und Negt diskutiert.

Ob und in welcher Weise utopisches Denken politische Bildungsprozesse anregen kann, untersucht **Brigitte Kukovetz** empirisch. Grundlage sind zwei Uni-Seminare, in denen Studierende zunächst internationale Grenz- und Migrationsregime kritisch analysierten und anschließend in einem an Zukunftswerkstätten angelehnten Utopie-Workshop Vorstellungen einer Welt mit weniger Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten entwickelten. Dabei werden positive Auswirkungen sichtbar und wird gleichzeitig auch klar, wie schwierig es ist, ohne frühzeitige „Zensur" utopisch zu denken.

Katja Börner beschreibt einen konkreten methodischen Zugang zur Utopiearbeit, indem sie das Konzept der Utopiewerkstatt mit Boals Statuentheater verbindet. Ausgehend vom Begriff der Realutopie und Negts

„objektiver Möglichkeit“ grenzt sie die Utopiewerkstatt von der stärker problemlösungsorientierten Zukunftswerkstatt ab. In einem mit Studierenden bereits erprobten Ablauf werden ein Utopiebild, ein Realbild und schließlich ein Übergangsbild körperlich dargestellt und miteinander in Bewegung gebracht. Dadurch soll Veränderung nicht nur gedacht, sondern auch körperlich erfahrbar werden. Mögliche Widerstände der Teilnehmenden werden dabei ausdrücklich ernst genommen; Freiwilligkeit und ein Veto-Prinzip bilden zentrale Voraussetzungen dieser Utopiearbeit.

Den Abschluss bildet eine Rezension von **Carina Klement**. Sie stellt das 2025 von Christine Zeuner im Wochenschau Verlag veröffentlichte Buch „Gesellschaftliche Kompetenzen: Grundlage für politisches Handeln“ vor, das auf den Konzepten des Sozialphilosophen Oskar Negt beruht.

Literatur

Negt, Oskar (2012): Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen. Göttingen: Steidl.



Foto: Joachim Gruber

Em. Prof.in Dr.in Elke Gruber

elke.gruber@uni-graz.at
https://erziehungs-bildungswissenschaft.uni-graz.at/

Elke Gruber war bis 2025 Inhaberin des Lehrstuhles für Erwachsenen- und Weiterbildung an der Universität Graz. Sie absolvierte eine Ausbildung zur Diplomkrankenschwester, legte ihre Matura im 2. Bildungsweg ab und studierte Medizin-Pädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Elke Gruber lehrt und forscht zu den Bereichen Erwachsenen- und Weiterbildung, Lebenslanges Lernen und hier insbesondere zu den Themen Organisation und Steuerung, Professionalisierung, Lehren und Lernen von Erwachsenen, Anerkennung und Validierung. Elke Gruber ist Trägerin des Österreichischen Staatspreises für Erwachsenenbildung, des Bruno-Kreisky-Preises für das Politische Buch und des Ehrenzeichens des Landes Steiermark für Wissenschaft, Forschung und Kunst I. Klasse.



Foto: privat

Mag.a Julia Schindler

Julia.Schindler@uibk.ac.at
+43 (0)699 11440047

Julia Schindler war seit ihrem Studienabschluss in Angewandter Linguistik (Innsbruck und Jyväskylä) lange Zeit in der Basisbildung tätig: sowohl als Trainerin als auch in leitender Position. Aktuell liegt der Fokus ihrer Arbeit auf eLearning und digital unterstütztem Lernen in unterschiedlichen Kontexten der Erwachsenenbildung. Im Zweitberuf ist sie Informatikerin.

Editorial

Abstract

This editorial is dedicated to the importance of utopian thinking for adult education in times of existential personal and societal crises. According to Oskar Negt, utopias arise out of outrage at social injustice. They form the social source of strength for every emancipatory movement and remain, even if they have often failed or even backfired in the past, an indispensable impetus for change. Education functions as the crucial link between the power of judgement and action in that it critically examines utopian models for their underlying assumptions and any ambivalence. Within the safe spaces of adult education, individual experiences can be linked to social hopes and the seemingly impossible becomes thinkable and doable. This wide-ranging issue gathers together a large number of theoretical and historical perspectives on the concept of utopia as well as some very concrete methodological approaches such as future and utopia workshops and individual empirical insights. In summary, the ultimate aim of utopian competence is not to create a ready-made model of the future but to foster the ability to critically examine the status quo and what is taken for granted. It opens up opportunities for imagining what is still impossible and negotiating different visions of the future. (Ed.)

Die nächsten Call for Papers des „Magazin erwachsenenbildung.at“:

Ausgabe 60: Der gesellschaftliche Beitrag der Erwachsenenbildung
Herausgeber: Dr. Jan Niggemann, Dr. Stefan Vater
Redaktionsschluss: 28. Jänner 2027
Veröffentlichung: Sommer 2027

Ausgabe 61: Bias und blinde Flecken in der Erwachsenenbildung
Herausgeber:innen: Mag.ª Julia Schindler, Dr. Stefan Vater
Redaktionsschluss: 10. Mai 2027
Veröffentlichung: Oktober 2027

Reichen auch Sie Ihren Beitrag ein! Nähere Informationen unter
https://erwachsenenbildung.at/magazin/calls.php

Von der Bildung in Utopien zur Bildung von Utopien

Ideengeschichtliche Perspektiven auf Utopie und Politische Bildung

Alexander Neupert-Doppler

Zitation

Neupert-Doppler, Alexander (2026): Von der Bildung in Utopien zur Bildung von Utopien. Ideengeschichtliche Perspektiven auf Utopie und Politische Bildung.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 58, 2026. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-58.

Schlagworte: Ideengeschichte, Bildung, Utopien, Politische Bildung, Utopiebildung, Geschichte

CC BY

Abstract

Welches Verhältnis besteht zwischen Utopien und Politischer Bildung? Alexander Neupert-Doppler untersucht diese Frage aus ideengeschichtlicher Perspektive und gliedert seinen Beitrag in drei Bereiche: Bildung in Utopien, Utopien von Bildung und Bildung von Utopien. Ausgehend von Thomas Morus zeichnet er nach, welche Bedeutung Bildung in utopischen Gesellschaftsentwürfen seit dem 16. Jahrhundert einnimmt. Dabei zeigt sich, wie sich Vorstellungen allgemeiner Bildung und Erziehung von den frühen „Roman-Utopien“ bis zu den praktisch ausgerichteten „Siedlungs-Utopien“ entwickelten. Anschließend betrachtet der Beitrag unterschiedliche Utopien von Bildung, die insbesondere im Zusammenhang mit sozialen Bewegungen entstanden. Anhand der Konzepte von Max Adler, A.S. Neill und Herbert Marcuse beleuchtet er verschiedene Ansätze emanzipatorischer Bildung und deren Verhältnis zu gesellschaftlicher Veränderung und Gesellschaftskritik. Vor dem Hintergrund eines von der Kritischen Theorie beschriebenen Utopieverlusts fragt Neupert-Doppler schließlich danach, wie Politische Bildung utopische Vorstellungskraft wiederbeleben und der Diffamierung von Utopien entgegenwirken kann. Dazu stellt er ästhetisch-kulturelle, experimentell-heterotopische und politisch-soziale Ansätze der Utopiebildung vor. (Red.)

Von der Bildung in Utopien zur Bildung von Utopien

Ideengeschichtliche Perspektiven auf Utopie und Politische Bildung

Alexander Neupert-Doppler

Für die Politische Bildung stellen sich neue Aufgaben: Die Aufgaben, verdrängte Utopien bewusst zu machen, ein Wachstum der utopischen Vorstellungskraft zu befördern, die Diffamierung von Utopie zu bekämpfen.

Das Verhältnis von Utopien und Politischer Bildung ist komplex und mehrdimensional. Zunächst stellt sich die Frage, welche Bedeutung der Bildung in Utopien zukommt. Dafür ist zu klären, was mit Utopien eigentlich gemeint ist, was sowohl die Erscheinungsformen des Utopischen betrifft als auch den inhaltlichen Kern utopischen Denkens. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, hier einen Anfang zu setzen. Manche Utopieforscher:innen beginnen mit Platon und seiner Politeia (375 v. Chr.), andere mit religiösen Vorstellungen von Paradiesen und messianischen Hoffnungen, wieder andere zählen z.B. märchenhafte Geschichten wie die vom Schlaraffenland zu den Utopien. Im Gegensatz dazu setze ich den Anfang mit der namensgebenden Utopia (1516) von Thomas Morus (1478–1535). Wie die Sozialwissenschaftlerin Gudrun Honke gezeigt hat, *„führt Morus mit der Kategorie Vernunft als Ausdruck menschlicher Natur eine neue Ebene in die Beurteilung von Realität ein“* (Honke 1985, S. 170). Zwar behauptet auch Platon, eine ideale Polis nach Maßstäben der Vernunft zu entwerfen, seine Politeia beschreibt aber eine Kastengesellschaft von Philosophen, Kriegern und Arbeitenden, die nur an Effizienz orientiert ist und nicht an den Bedürfnissen von Menschen. Morus hingegen geht davon aus, dass Menschen mit Vernunft ein Gemeinwesen einrichten können, das ihren Bedürfnissen entspricht. Eben dies ist als roter Faden des Utopischen anzusehen. Wie Martin Buber (1878–1965) gezeigt hat, erfüllt der jüdisch-christliche Messianismus diesen Anspruch nicht: *„Für die Eschatologie geschieht [...] der entscheidende Akt von oben, für die Utopie ist alles dem bewussten Menschenleben unterworfen“* (Buber 1967 [1945], S. 20). Um es pointiert zusammenzufassen: Das Paradies wird von Gott geschaffen, die Utopie verwirklichen die Menschen. Märchen vom Schlaraffenland beinhalten zwar ein Versprechen von Überfluss, auch hier fehlt aber die vernünftige Eigenleistung menschlicher Subjekte.

Die Erscheinungsformen von Utopie haben sich im Laufe der Jahrhunderte entwickelt, bleiben aber dem Primat von Bedarf und Vernunft verpflichtet. Unterschieden wird zwischen literarischen Roman-Utopien, gelebten Siedlungs-Utopien und entwerfenden Zukunfts-Utopien (siehe Neupert-Doppler 2015). Aus dem Vernunftbezug ergibt sich, dass einerseits Bildung und Erziehung in verschiedenen Utopien eine große Rolle spielen, andererseits aber auch Utopien von Bildung entstanden sind, also Entwürfe für vernünftige und bedürfnisorientierte Arten von Bildung. Eine bis heute in der Politischen Bildung diskutierte Frage kehrt dieses Verhältnis radikal um: Wenn Utopien Ausdruck

menschlichen Vermögens sind, durch kritisches Denken zu einer Negation des Bestehenden zu gelangen, die Intention auf Veränderung auszudrücken, zur Artikulation von Bedürfnissen beizutragen, die Konkretion von Möglichkeiten zu bewerkstelligen und als Motivation für eingreifendes Handeln zu wirken (siehe Neupert-Doppler 2015) – wie sind Menschen in der Lage bzw. können in die Lage versetzt werden, solcherart Utopien zu entwerfen, die diese Funktionen erfüllen? Was kann Politische Bildung schlussendlich zur Bildung von Utopien (siehe Neupert-Doppler 2023) beitragen?

Bildung in Utopien

Wie gesagt, beginnt die utopische Tradition in der europäischen Ideengeschichte mit Roman-Utopien ab dem 16. Jahrhundert. Geprägt vom Humanismus der Renaissance und vorgreifend auf Überlegungen der Aufklärung spielt Bildung hier eine zentrale Rolle. So werden bei Morus *„alle Kinder in die Wissenschaft eingeweiht, und ein großer Teil des Volkes, Männer wie Frauen, verwendet zeitlebens jene erwähnten Freistunden[1] zu wissenschaftlicher Beschäftigung“* (Morus 1516, S. 68f.). Diese Utopie einer allgemeinen Volksbildung, wie sie in der Utopia angedacht ist, stellt einen krassen Kontrast zu den Bildungsprivilegien der Elite des 16. Jahrhunderts dar, ist aber für Morus unverzichtbar, da nur vernünftige Menschen eine vernünftige Gesellschaft tragen können.

100 Jahre später geht Tommaso Campanella (1568–1639) in seiner Roman-Utopie vom Sonnenstaat noch weiter. Über die Negation des Bildungsprivilegs hinaus kommt er zu einer konkreten Didaktik: *„Nach Vollendung des ersten und noch vor dem dritten Lebensjahre lernen die Kinder die Sprache und, umherspazierend, das Alphabet an den Mauerwänden […]. Bald darauf werden sie im Turnen […] geübt […] Zur gleichen Zeit führt man sie auch in die Werkstätten der Handwerker […]. Nach dem siebten Lebensjahr kommen sie nach entsprechender Einweihung in die mathematischen Grundbegriffe zum Unterricht in allen Naturwissenschaften. […]“* (Campanella 1623, S. 125). Campanellas Utopie enthält die Intention auf frühkindliche Bildung und einen altersgemäßen Lehrplan. Innovativ ist die polytechnische Ausrichtung der Bildung durch die Beobachtung von Praxis.

Wiederum ein Jahrhundert später veröffentlichte Louis-Sébastien Mercier (1740–1814) mit „Das Jahr 2440. Ein Traum aller Träume“ eine Roman-Utopie, in der der Protagonist eine Traumreise ins Paris des 25. Jahrhunderts unternimmt. Zur allgemeinen (Morus) bzw. polytechnischen Bildung (Campanella) tritt hier eine kosmopolitische und moralische Bildung hinzu, denn Merciers Schüler:innen lernen Italienisch, Englisch, Deutsch und Spanisch (vgl. Mercier 1989 [1771], S. 61). Nicht nur Mathematik gilt als förderungswürdig, sondern auch eine *„praktische Moral […] die durch Bilder redet“* (Mercier 1989 [1771], S. 66). Bei Mercier wird allerdings auch der autoritäre Zug deutlich, der Bildung in den frühen Roman-Utopien prägte. *„Es sind staatliche Aufseher, die überall die Fackel der Vernunft umhertragen und ungelehrige oder aufrührerische Geister zu heilen suchen“* (Mercier 1989 [1771], S. 130), sie suchen einen Querulanten und *„weisen ihm eine Beschäftigung an“* (Mercier 1989 [1771], S. 130).

Überwiegen zwischen den hier skizzierten Utopien aus dem 16. (Morus), 17. (Campanella) und 18. (Mercier) Jahrhundert die Ähnlichkeiten, so kann für das 19. Jahrhundert ein Sprung im utopischen Denken ausgemacht werden. Während die genannten klassischen Autoren der Roman-Utopien sich über deren Verwirklichung ausschwiegen, ging es im 19. Jahrhundert bei den Siedlungs-Utopien vor allem um deren praktische Umsetzung.

Robert Owen (1771–1858), der 1825 in den USA die Muster-Siedlung New Harmony gründete, postulierte: *„Um alle Vorteile der Zusammenarbeit zu erreichen, müssen die Menschen in kleinen Gemeinwesen […] versammelt werden […] [wo] jedes Individuum erhalten wird, was es braucht“* (Owen 1827, S. 24). Für Owens Siedlungs-Utopie ist Bildung programmatisch: *„1. Von Geburt an eine entsprechende Erziehung und Bildung der physischen und geistigen Kräfte jedes Kindes; 2. Arrangements, durch die jedes Individuum imstande ist, jederzeit in ausreichendem Maße die der menschlichen Natur notwendigen und am meisten vorteilhaften Dinge zu erlangen, und 3. daß alle Individuen so in einem*

1 Im zweiten Buch im Abschnitt „Die Handwerke“ heißt es hierzu: „Über all die Zeit zwischen den Stunden der Arbeit, des Schlafes und des Essens darf ein jeder nach seinem Belieben verfügen, […] um die arbeitsfreie Zeit nach Herzenslust auf irgendeine andere Beschäftigung nutzbringend zu verwenden. Die meisten treiben in diesen Pausen literarische Studien.“ Nachzulesen unter: https://www.gutenberg.org/files/26971/26971-h/26971-h.htm; Anm.d.Red.

Gesellschaftssystem zusammengeführt werden, daß jeder die größte Wohltat von der Gesellschaft erfahren kann" (Owen 1827, S. 105). Owen scheint dabei sowohl Realist als auch Optimist gewesen zu sein. Einerseits erklärte er sich das Scheitern utopischer Siedlungen mit der fehlenden Vorbildung der daran Beteiligten, andererseits soll sein Genossenschaftssozialismus, wie er sich in seiner Muster-Siedlung abbildet, im Erfolgsfall gelungener Erziehung der Menschen zur Anarchie führen: *„Die Welt wird so nur von der Erziehung allein regiert werden, da dann jede andere Regierung nutzlos und unnötig wird"* (Owen 1827, S. 20). Karl Marx, der Siedlungs-Utopien als Insel-Lösungen verwarf, bemerkt dazu: *„Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergißt, daß die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß"* (Marx 1845, S. 5f.).

Owens Zeitgenosse Charles Fourier (1772–1837), dessen Siedlungs-Utopien kaum umgesetzt wurden, stärkt hingegen in seiner Theorie die Bedeutung der individuellen Antriebe auf Seiten der zu Bildenden. Ihm geht es nicht mehr nur darum, Menschen durch Bildung zu regieren, sondern um menschliche Bildung. Kinder, so seine antiautoritäre Theorie, lernen aus Leidenschaft: *„So sind alle Antriebe der kleinen wie der großen Kinder gut, sofern sie in Leidenschaftsserien gesetzt werden"* (Fourier 1848, S. 183). Gleichwohl teilt Fourier mit Morus, Campanella, Mercier und Owen die Idee sozialer Planbarkeit. Erst die *„Berechnung der mathematischen Eigenschaften der Leidenschaften"* (Fourier 1967, S. 36f.), die sich ausgleichen und ergänzen, stifte Harmonie.

Einig sind sich die hier erwähnten Utopisten darin, dass Erziehung und Bildung absolut steuerbar seien, um bessere Menschen hervorzubringen. Während es Morus, Campanella und Mercier bei Roman-Utopien beließen, drängten Owen, Fourier u.a. auf die Umsetzung in Siedlungs-Utopien. Erst als später im 19. Jahrhundert und schließlich im 20. Jahrhundert große soziale Bewegungen auftreten, von Arbeiter:innenbewegungen über Frauenbewegungen und antirassistische Bürgerrechtsbewegungen bis hin zu ökologisch motivierten Umweltbewegungen, verschiebt sich die Konstellation zwischen bildnerischen Fragen und utopischen Entwürfen. Gefragt wird nun weniger nach einem Ideal von Erziehung, wie es in den Roman-Utopien entwickelt und in den Siedlungs-Utopien ausprobiert wurde, als nach neuen Praxen von Bildung. Sozialistische Erziehung oder feministische Bildung, ganzheitliche Reformpädagogik oder antiautoritäre Erziehung, antirassistische Bildung oder politische Gegenerziehung, um nur einige Beispiele zu nennen, sind in diesem Sinne Utopien von Bildung, die ihren Ort nicht mehr in Romanen oder Siedlungen haben, sondern in der Praxis sozialer Bewegungen.

Utopien von Bildung

So sehr Utopien der kritischen Negation ihrer Gegenwart und der Intention, diese verändern zu wollen, entspringen, so erfolgt die Konkretion des Möglichen stets auch in der Tradition früherer Utopien. Wie in diesem Beitrag kurz skizziert, gehen Morus allgemeine Bildung, Campanellas polytechnischer Ansatz und Merciers Erziehung zur Moral sowohl in Fouriers Konzept eines Lernens aus Leidenschaft als auch in Owens Theorie der Praxis ein. Bei der Durchsetzung der Zukunfts-Utopien im 19. Jahrhundert wurde auf diese Ideen durchaus zurückgegriffen. So konzipierte etwa Karl Marx (1818–1883) im Anschluss an Owen und Campanella eine Utopie sozialistischer Bildung: *„Aus dem Fabriksystem, wie man im Detail bei Robert Owen verfolgen kann, entsproß der Keim der Erziehung der Zukunft, welche für alle Kinder über einem gewissen Alter produktive Arbeit mit Unterricht und Gymnastik verbinden wird, nicht nur als eine Methode zur Steigerung der gesellschaftlichen Produktion, sondern als die einzige Methode zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen"* (Marx 1867, S. 508). Ähnliche Ziele hatte Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) in seiner Reformpädagogik vertreten.

Neben der Universalisierung und Systematisierung von Bildung ist Ganzheitlichkeit als dritter gemeinsamer Strang von Campanella über Pestalozzi bis hin zu Marx zu verstehen. Ein vierter Strang, der Bedürfnisgerechtigkeit in den Mittelpunkt stellt, führt von Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) und Charles Fourier zur Kritischen Theorie. Rousseau ging davon aus, dass die Selbstentfaltung junger Menschen eine Abwehr schädlicher gesellschaftlicher Einflüsse voraussetzt, er setzte dabei aber durchaus auf pädagogische Führung. Auch Fourier ging es darum, innere Antriebe zu nutzen.

Das Ziel aller hier genannten Utopisten, von Morus bis Marx, ist die Idee einer Harmonie zwischen Individuen und Gesellschaft. Ihre Utopien von Bildung sind daher Entwürfe für eine zukünftige, nicht für die gegenwärtige Gesellschaft. Dieser Harmoniegedanke gilt dabei nicht nur für die sozialistischen Utopien von Bildung. Auch

konservative Bildungskonzepte, die eine Einführung in den Umgang mit bestehenden Institutionen anstreben, um diese zu stabilisieren, und liberale Bildungskonzepte, die zur Selbstverwirklichung im Privaten und zur Selbstverantwortung auf gegebenen Märkten anregen sollen, implizieren eine Übereinstimmung zwischen Bildung und Gesellschaft. In der Konkretion möglicher Institutionen unterscheiden sie sich allerdings gravierend: Während der Konservatismus an Familie, Kirche und staatlicher Schule festhält, lobt der Liberalismus auch private Initiativen und Bildungsorte. Gewissermaßen zwischen konservativem Ordnungsdenken und liberalem Individualismus stehen die sozialistischen Utopien von Bildung, die eine Brücke zwischen Kritik und Utopie darstellen. Exemplarisch seien hierfür die Sozialistische Erziehung von Max Adler (1873–1937), die Antiautoritäre Erziehung von Alexander Sutherland Neill (1883–1973) und die Gegen-Erziehung von Herbert Marcuse (1898–1979) genannt.

Sozialistische Erziehung im Sinne von Adler verbindet auf interessante Art Ansätze aus der Tradition der Roman-Utopien, Siedlungs-Utopien und Zukunfts-Utopien. Sie ist experimentell wie Siedlungs-Utopien, weil nicht auf eine sozialistische Gesellschaft gewartet wurde, um mit der Bildung zu beginnen. *„Für die sozialistische Erziehungsarbeit hat sich die Arbeiterbewegung eine eigene Institution geschaffen, die vor allem in Österreich zu einer vorbildlichen Ausgestaltung gelangt ist: die Elternvereinigung der Kinderfreunde“* (Adler 1924, S. 54). Wie die von Owen inspirierten Siedlungen abseits der Städte entstanden, stellen die Bildungsorte der Kinderfreunde, vom Kindergarten bis zum Zeltlager, experimentelle Orte dar, in denen im Modus der Vorwegnahme gearbeitet wird. Wie in den klassischen Roman-Utopien von Morus bis Mercier geht es auch bei Adler um Verbesserung durch Bildung, um Rationalisierung und Aufklärung, um einen lernbaren Humanismus. *„Neue Menschen! - Das also ist das eigentliche Ziel einer revolutionären Erziehung, einer Erziehung, die jene neue Gesellschaft auch in den Seelen der Menschen vorbereitet, die sonst in ihrer Vorbereitung durch den ökonomischen Prozeß bloß eine objektive Möglichkeit bleibt“* (Adler 1924, S. 66f.). Anders als in den älteren Utopien von Bildung, die vor allem Ausdruck der Intention und ansatzweise der Konkretion von Bildungskonzepten waren, forciert Adler die kritische Negation als Zukunfts-Utopie: *„Geistige Loslösung der Kinder aus der alten Welt des Kapitalismus, in der sie geboren wurden, und Vorbereitung für eine neue Welt, die sie aufbauen sollen, für die Welt des Kommunismus“* (Adler 1924, S. 63). Adlers Utopie von Bildung ist keine Bildung in der Utopie, sondern Bildung im Heute für die Utopie. Das Konzept einer Vorwegnahme des Möglichen bricht letztlich mit autoritären Bildungsvorstellungen, denn die angestrebte Emanzipation der Menschheit soll mit emanzipatorischer Bildung beginnen.

Beschäftigte sich die Kritische Theorie später mit dem Zusammenhang von autoritärer Herrschaft und autoritärer Erziehung, so formuliert Neill eine antiautoritäre Utopie von Bildung, die gegen Autoritarismus immunisieren soll. *„Wir machten uns also daran, eine Schule zu schaffen, in der die Kinder die Freiheit haben sollten, sie selbst zu sein“* (Neill 1970, S. 22). Gemeint ist damit, entgegen häufiger Missverständnisse, keine regellose Anomie, sondern die Beteiligung der zu Bildenden an der Regelaufstellung, ihre Autonomie.

Sowohl sozialistische Gegenwelten als auch antiautoritäre Internate bergen in sich das Kernproblem sowohl der älteren Roman-Utopien als auch der Siedlungs-Utopien: Sie sind Insel-Lösungen, losgelöst von der Gesellschaft. Marcuse hingegen skizzierte Bildung als Einheit von Gesellschaftskritik und Utopie: *„Die intensive Schulung und Manipulation der Menschen erfordert eine intensive Gegenerziehung“* (Marcuse 2004 [1972], S. 53). Die Bildung von Kritikfähigkeit wie Utopiefähigkeit bleibe nicht isoliert, sondern erfordert eine *„Erziehung, die sich in Praxis umsetzt: in Demonstration, Konfrontation und Rebellion“* (Marcuse 2004 [1969], S. 285). Zugleich sieht Marcuse auch ein besonderes Problem. Wenn die Integration der Menschen ins spätkapitalistische Warenspektakel sich vollendet, kann ein Utopieverlust auftreten, der zur Frage führt: Was kann Didaktik zur Bildung von Utopien beitragen?

Bildung von Utopien

Utopisches Denken wurde seit der (Frühen) Neuzeit als Selbstverständlichkeit angesehen. Es wurde verstanden als kritische Reaktion auf soziale Missstände. Für Max Horkheimer (1895–1973) sind alle Utopien seit den Roman-Utopien: *„Kritik dessen, was ist, und die Darstellung dessen, was sein soll“* (Horkheimer 1971 [1930], S. 64). Und weiter: *„Aus den Wünschen eines Menschen kann man auf seine wirkliche Lage schließen; durch das glückliche Utopien des Morus scheint der Zustand der Massen in England, deren Sehnsucht der humane Kanzler gestaltet hat“* (Horkheimer 1971

[1930], S. 64). Zwischen der Marx'schen Kritik an den Siedlungs-Utopien und dem Utopieverlust im Heute sieht Horkheimer einen entscheidenden Unterschied: *„Einmal half die Kritik an Utopie dazu, daß der Gedanke der Freiheit der ihrer Verwirklichung blieb. Heute wird die Utopie diffamiert, weil keiner mehr so recht die Verwirklichung will"* (Horkheimer 1968 [1940], S. 75).

Angesichts des Faschismus standen der Liberalismus, der sich von einer liberalen Freiheit auf einen Marktliberalismus reduziert hatte, wie der Sozialismus, der von sozialer Freiheit zum Staatssozialismus verkommen war, vor großen Herausforderungen. Den Menschen schien es, ähnlich wie heute, nicht mehr um eine bessere Zukunft zu gehen, sondern um Rückhalt im Nationalismus.

Die Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg und der Shoah erscheinen vor allem Theodor W. Adorno (1903–1969) utopiefern, wie er es in einem Gespräch mit Ernst Bloch (1885–1977) auf den Punkt bringt. Adorno benennt eine *„seltsame Schrumpfung des utopischen Bewußtseins"* (Adorno 1964, S. 352), wonach das, was *„dem Menschen abhanden gekommen ist, die Fähigkeit ist, ganz einfach das Ganze sich vorzustellen als etwas, das völlig anders sein könnte"* (Adorno 1964, S. 353). Gleichwohl wäre Utopiefähigkeit, wenn sie lediglich geschrumpft oder gerade nicht zur Hand ist, nicht gänzlich unmöglich. Tatsächlich meint auch Adorno, *„daß im Innersten alle Menschen, ob sie es sich zugstehen oder nicht, wissen: Es wäre möglich, es könnte anders sein"* (Adorno 1964, S. 353). Angesichts sowohl des westlichen Sozialstaates als auch des östlichen Staatssozialismus, welche die Kritische Theorie gemeinsam unter den Begriff der verwalteten Welt fasste, kommt Adorno zum Schluss: *„daß die Menschen den Widerspruch zwischen der offenbaren Möglichkeit der Erfüllung und der ebenso offenbaren Unmöglichkeit der Erfüllung nur auf die Weise zu bemeistern vermögen, daß sie sich […] um mit Freud zu reden, sich ‚mit dem Angreifer identifizieren' […]"* (Adorno 1964, S. 353).

Die Selbstverständlichkeit, mit der Marx 1843 davon ausging, *„daß die Welt längst den Traum von einer Sache besitzt, von der sie nur das Bewußtsein besitzen muß, um sie wirklich zu besitzen"* (Marx 1843, S. 346), ist für die Kritische Theorie nicht mehr gegeben. Der Albtraum von Faschismus und Stalinismus, von Nationalsozialismus und Shoah hat gezeigt, dass die Welt nicht nur besser, sondern unendlich viel schlimmer sein kann. Demgegenüber ist die Identifikation mit dem Status quo, selbst wenn dieser sich durch politischen Sozialabbau und ökologischen Raubbau selbst in Frage stellt, naheliegend. Für die Politische Bildung stellen sich dann neue Aufgaben: die Aufgaben, verdrängte Utopien bewusst zu machen, ein Wachstum der utopischen Vorstellungskraft zu befördern, die Diffamierung von Utopie zu bekämpfen. Praktische Wege einer ästhetisch-kulturellen, experimentell-heterotopischen oder politisch-sozialen Utopiebildung habe ich an anderer Stelle ausführlich behandelt (siehe Neupert-Doppler 2023).

Kunst kann nicht nur einen utopischen Vor-Schein geben, künstlerische Methoden in der Politischen Bildung können auch helfen, verdrängte utopische Wünsche bewusst zu machen (siehe Neupert-Doppler 2026 i.E.). Jana Trumann nennt als Praxisbeispiel dafür die ästhetische Bildung in Utopiewerkstätten. *„Bei diesem partizipativen Forschungsansatz ‚Utopiewerkstatt' standen Collagenarbeiten zu den jeweiligen Zukunftsperspektiven und Bildergespräche im Fokus. […] Dabei konnte eine Vielzahl von Themen für eine gewünschte Zukunft herausgearbeitet werden"* (Trumann 2021, S. 105). Ein Problem bei diesem Ansatz kann allerdings sein, dass die schlichte Frage: „Wie sieht Deine Utopie aus?" ins Leere gehen kann, wenn neoliberale Ideologie und wunschverdrängende Disziplin obsiegen. Auch stehen die Rezeption wie die Produktion utopischer Kunst unter dem Vorbehalt, lediglich Kunst zu sein.

Gegenüber diesem Ansatz, der an die Form der Roman-Utopie anschließt, zielt die experimentell-heterotopische Utopiebildung mehr auf den Bildungswert von Praxis. Ziel der Zeltlagerpädagogik ist z.B. *„die Organisation sogenannter Gegenwelterfahrungen. Hier geht es darum, den Erfahrungen von Ausgrenzung und Diskriminierung die Erfahrung eines solidarischen Miteinanders gegenüberzustellen"* (Bierwirth 2019, S. 158). Angesichts alltäglicher Demokratieverdrossenheit können im Zeltlager verschiedene Demokratiemodelle – Repräsentationsdemokratie mit Gewählten, Basisdemokratie mit Vollversammlung, Rätedemokratie mit Delegierten – ausprobiert werden. Demokratische Utopien werden so erfahrbar. Allerdings besteht auch bei diesem Ansatz eine Trennung zwischen der Gegenwelt und dem Alltag, zwischen der Ausnahme und dem Status quo.

Politisch-soziale Utopiebildung will diese Trennung überwinden, indem nicht nur individuelle utopische Wünsche oder Gruppenerfahrungen mit Alternativen

angeboten werden, sondern der Fokus auf Gesellschaftsveränderung gelegt wird. Jens Korfkamp empfiehlt die Methode der Gedankenexperimente. *„Ein Mittel, die verdrängte (politische) Phantasie wieder zu entwickeln […] ist die spekulative Methode“* (Korfkamp 2021, S. 63). Zukunftswerkstätten mit ihrem Dreischritt von Problembenennung, Utopie und Lösungsdebatte gehen diesen Weg der theoretischen Utopiebildung. Ebenso wie Utopie-Collagen nur Kunst bleiben und Zeltlager-Gegenwelten nur Freizeit, kann auch eine Zukunftswerkstatt eindimensional bleiben als Einübung in utopisches Denken ohne Tat. Marcuse empfahl dagegen eine *„Erziehung, die sich in Praxis umsetzt: in Demonstration, Konfrontation und Rebellion“* (Marcuse 2004 [1969], S. 285).

Politische Bildung heute folgt dem, wenn sie z.B. auch soziale Bewegungen als Orte Politischer Bildung anerkennt. Auch Aktionen können bildend wirken, für Beteiligte wie Adressierte. Schafft die politisch-soziale Utopiebildung, über Theorie hinaus, auch Situationen der Partizipation, nimmt sie Aspekte der experimentell-heterotopischen Erlebnispädagogik auf. Weiterhin kann ein ästhetischer Aktivismus auch Aspekte der ästhetisch-kulturellen Utopiebildung integrieren. Perspektive wäre die Synthese zu einer ganzheitlichen Utopiebildung.

Literatur

Adler, Max (1924): Neue Menschen. Gedanken über sozialistische Erziehung. Berlin: E. Laub'sche Verlagsbuchhandlung.

Adorno, Theodor W. (1964): Etwas fehlt... Über die Widersprüche der utopischen Sehnsucht. Ernst Bloch im Gespräch mit Theodor Adorno. Gesprächsleiter Horst Krüger. In: Bloch, Ernst (1985): Tendenz – Latenz – Utopie. Berlin: Suhrkamp, S. 350-367.

Bierwirth, Julian (2019): Das Konzept materialistischer Pädagogik. In: Wolf, Merlin (Hrsg.): Antifaschistische Pädagogik. Aschaffenburg: Alibri, S. 157-178.

Buber, Martin (1967 [1945]): Der utopische Sozialismus. Köln: Hegener.

Campanella, Tommaso (1623): Der Sonnenstaat. In: Grassi, Ernesto (Hrsg.) (1998): Der utopische Staat. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Fourier, Charles (1843): Theorie der universellen Einheit. In: Burckhardt, Martin (Hrsg.) (2006): Charles Fourier. Ein Fourier-Lesebuch zusammengestellt und kommentiert von Martin Burckhardt. Berlin: Semele.

Fourier, Charles (1846): Die Theorie der vier Bewegungen. In: Burckhardt, Martin (Hrsg.) (2006): Charles Fourier. Ein Fourier-Lesebuch zusammengestellt und kommentiert von Martin Burckhardt. Berlin: Semele.

Fourier, Charles (1848): Die neue Welt der Industrie und Gesellschaft. In: Burckhardt, Martin (Hrsg.) (2006): Charles Fourier. Ein Fourier-Lesebuch zusammengestellt und kommentiert von Martin Burckhardt. Berlin: Semele.

Fourier, Charles (1967): Aus der neuen Liebeswelt. In: Burckhardt, Martin (Hrsg.) (2006): Charles Fourier. Der Philosoph der Kleinanzeige. Ein Fourier-Lesebuch zusammengestellt und kommentiert von Martin Burckhardt. Berlin: Semele.

Honke, Gudrun (1985): Die Rezeption der Utopia im frühen 16. Jahrhundert. In: Voßkamp, Wilhelm (Hrsg.): Utopieforschung. Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie, Bd. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 168-182.

Horkheimer, Max (1968 [1940]): Der autoritäre Staat. Die Juden und Europa. Vernunft und Selbsterhaltung. Aufsätze 1939 – 1941. Amsterdam: de Munter.

Horkheimer, Max (1971 [1930]): Anfänge der bürgerlichen Geschichtsphilosophie. Hegel und das Problem der Metaphysik. Montaigne und die Funktion der Skepsis. Mit einer Einleitung von A. Schmidt. Frankfurt: Fischer.

Marcuse, Herbert (2004 [1969]): Schriften in neun Bänden. Band 8: Aufsätze und Vorlesungen 1948 - 1969. Versuch über die Befreiung. Berlin: Suhrkamp, S. 237-317.

Marcuse, Herbert (2004 [1972]): Schriften in neun Bänden. Band 9: Konterrevolution und Revolte. Zeit-Messungen. Die Permanenz der Kunst. Berlin: Suhrkamp, S. 7-128.

Marx, Karl (1843): Briefe aus den Deutsch-französischen Jahrbüchern. In: MEW1 – Marx, Karl/Engels, Friedrich (2006): Werke, Band 1. Berlin: Dietz, S. 337-346.

Marx, Karl (1845): Thesen über Feuerbach. In: MEW3 – Marx, Karl/Engels, Friedrich (1932): Werke, Band 3. Berlin: Dietz, S. 5-7.

Marx, Karl (1867): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. In: MEW23 – Marx, Karl/Engels, Friedrich (1988): Werke, Band 23. Berlin: Dietz.

Mercier, Louis-Sébastien (1989 [1771]): Das Jahr 2440. Ein Traum aller Träume. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Morus, Thomas (1516): Utopia. In: Grassi, Ernesto (Hrsg.) (1988): Der utopische Staat. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Neill, Alexander Sutherland (1970): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Neupert-Doppler, Alexander (2015): Utopie. Vom Roman zur Denkfigur. Stuttgart: Schmetterling.

Neupert-Doppler, Alexander (2023): Politische Bildung und Utopiefähigkeit. In: Girnus, Luisa/Panreck, Isabelle-Christine/Partetzke, Marc (Hrsg.): Schnittpunkt Politische Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 259-274.

Neupert-Doppler, Alexander (2026 i.E.): Utopiegewinn durch politische Kunst und ästhetischen Aktivismus.

Owen, Robert (1827): Das soziale System (1826-1827). In: Jauch, Liane/Römer, Marie-Louise (Hrsg.) (1988): Robert Owen. Das soziale System. Ausgewählte Schriften. Leipzig: Reclam.

Korfkamp, Jens (2021): Wozu noch philosophieren in der Erwachsenenbildung. In: Benz-Gydat, Melanie/Pabst, Antje/Petersen, Katja/Schmidt, Katja/Schmidt-Lauff, Sabine/Schreiber-Barsch, Silke (Hrsg.): Erwachsenenbildung als kritische Utopie? Diskussionen um Mündigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 55-66.

Trumann, Jana (2021): Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit. Impulse aus selbstinitiierten urbanen Inseln gesellschaftlichen Wandels. In: Benz-Gydat, Melanie/Pabst, Antje/Petersen, Katja/Schmidt, Katja/Schmidt-Lauff, Sabine/Schreiber-Barsch, Silke (Hrsg.): Erwachsenenbildung als kritische Utopie? Diskussionen um Mündigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 100-111.

Weiterführende Links

„Gedanken über sozialistische Erziehung" von Max Adler (1926): https://restitutio.bcub.ro/storage/item/2024/Jan/neue-menschen/J7eiapSUOy4Qf55U45MDkcKMEUo7ZFx9iHgalma3.pdf

„Etwas fehlt…". Ernst Bloch im Gespräch mit Theodor Adorno (1975): https://web.english.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Bloch_and_Adorno_Etwas_fehlt.pdf

Utopia von Thomas Morus (Reclam-Ausgabe): https://www.gutenberg.org/files/26971/26971-h/26971-h.htm

MEW1 (1981): https://marx-wirklich-studieren.net/wp-content/uploads/2012/11/mew_band01.pdf

MEW3 (1978): https://marx-wirklich-studieren.net/wp-content/uploads/2012/11/mew_band03.pdf

MEW23 (1962): https://marx-wirklich-studieren.net/wp-content/uploads/2012/11/mew_band23.pdf



Foto: privat

Dr. Alexander Neupert-Doppler

aneupert@uos.de
www.neupert-doppler.de

Alexander Neupert-Doppler studierte Philosophie, Politik und Geschichte an der Universität Osnabrück. Nach einer Vertretungs-Professur an der Hochschule Düsseldorf und einer Gast-Professur an der Universität Gießen ist er zurzeit wissenschaftlicher Mitarbeiter im DFG-Projekt „Dialektik der Pandemie - Zwischen Autoritarismus und Utopie?" in Karlsruhe. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Staats- und Demokratietheorie, Kritische Theorie und Utopieforschung, Geschichtsphilosophie und Organisationstheorie, Politische Ökologie und Kritische Soziale Arbeit.

From Education in Utopias to the Creation of Utopias

Perspectives from the history of ideas on utopia and political education

Abstract

What relationship exists between utopias and political education? Alexander Neupert-Doppler investigates this question from the perspective of the history of ideas and divides his article into three parts: education in utopias, utopias of education and creation of utopias. Starting with Thomas More, he traces the role that education has played in utopian social models since the sixteenth century. It appears that ideas of general education and upbringing have evolved from early "novel utopias" to practically oriented "settlement utopias." Next, the article looks at different utopias of education that arose in connection with social movements in particular. Based on the ideas of Max Adler, A.S. Neill and Herbert Marcuse, he examines different approaches to emancipatory education and their relationship to social change and social critique. Against the background of a loss of utopia described by critical theory, Neupert-Doppler finally asks how political education can revive utopian imagination and counteract the defamation of utopias. He presents aesthetic-cultural, experimental-heterotopic and politico-social approaches to the creation of utopias. (Ed.)

Utopien als Triebfeder gesellschaftlicher Transformation

Ein historischer Streifzug durch Beispiele zivilgesellschaftlichen Engagements

Barbara Litsauer

Zitation

Litsauer, Barbara (2026): Utopien als Triebfeder gesellschaftlicher Transformation. Ein historischer Streifzug durch Beispiele zivilgesellschaftlichen Engagements. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 58, 2026. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-58.

Schlagworte: Utopien, Zivilgesellschaft, Transformation, politische Bildung, Vereinsarbeit, utopische Ideen

CC BY

Abstract

Utopische Ideen haben gesellschaftliche Veränderungen über Jahrhunderte mit angestoßen. Der Beitrag von Barbara Litsauer zeichnet anhand historischer Beispiele nach, wie selbstorganisierte Initiativen und Vereine politische Partizipation und gesellschaftliche Veränderungsprozesse vorantrieben. Der Bogen reicht von den sociétés im Frankreich des ausgehenden 18. Jahrhunderts und der Auseinandersetzung um Menschenrechte über Frauenvereine im Kampf um das Frauenwahlrecht bis zur Wiener Siedlerbewegung und weiteren Formen gemeinschaftlicher Selbstorganisation. Auch die Anfänge der Kranken- und Sozialversicherung sowie Beispiele gemeinschaftlicher Organisation von Wissen nimmt der Beitrag in den Blick. Zivilgesellschaftliches und ehrenamtliches Engagement zeigt sich dabei als Ort politischer Erwachsenenbildung und als Ausgangspunkt gesellschaftlicher Veränderungsprozesse. Aus dieser Perspektive erscheinen Utopien als fortlaufende Prozesse gesellschaftlicher Transformation. Sie bleiben unabgeschlossen und müssen immer wieder neu verhandelt und kritisch geprüft werden. (Red.)

Utopien als Triebfeder gesellschaftlicher Transformation

Ein historischer Streifzug durch Beispiele zivilgesellschaftlichen Engagements

Barbara Litsauer

Im Moment ihres Entstehens angezweifelt, diffamiert und teilweise sogar in die Illegalität gedrängt, fungieren utopische Ideen seit Jahrhunderten als Triebfeder menschlichen Handelns. Getragen von politischem Engagement und selbstorganisierten Vereinen initiieren sie oft große gesellschaftliche Veränderungen. Zivilgesellschaftliche Initiativen werden dabei zu Orten politischer Bildung und tragen zumal entscheidend zur Demokratisierung bei.

Unzufriedenheit, Hoffnung und Utopie

„Aber etwas fehlt", ließ Bertolt Brecht seinen Protagonisten und Antihelden Jim Mahoney in der Oper „Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny" (uraufgeführt 1930 in Leipzig) wiederholt feststellen, obzwar ein von ihm selbst gemachtes Gesetz, besaß man nur genug Geld, alle körperlichen Genüsse und moralischen Freiheiten erlaubte (siehe Brecht 2013). Heute möchte man einstimmen, ja, etwas fehlt, als Triebfeder menschlichen Handelns: eine konkrete Utopie, ein Zukunftsentwurf, der im Augenblick seines Entstehens bereits den Beginn eines Entwicklungsprozesses, also den Weg einer gesellschaftspolitischen Umsetzung einschlägt.

Diesen Bogen spannten Ernst Bloch und Theodor W. Adorno in ihrem berühmt gewordenen Radiogespräch über „Möglichkeiten der Utopie heute" im SWR 1964. Sie bezeichneten die Unzufriedenheit mit einer Situation, die Unzulänglichkeit einer gefällten Entscheidung oder auch ein möglicherweise nur mühsam erzieltes und dann auch noch unbefriedigendes Ergebnis als einen wesentlichen Motor für die bewusste Gestaltung der eigenen Lebenswelt (siehe Adorno/Bloch 2010). Ernst Blochs zentrales Werk „Das Prinzip Hoffnung" (1938–1947) ist mittlerweile als geflügeltes Wort in den breiten Sprachgebrauch übergegangen – die Verbindung vom philosophischen Konzept zur politischen Erwachsenenbildung mit ihrer Praxis im ehrenamtlichen Engagement ist nicht schwierig herzustellen.

Mehr als Nicht-Orte

Zieht man den Ursprung des Begriffes in Betracht, und hier vor allem die Vorsilben ou („nicht") und eu („gut"), sind Utopien „Nicht-Orte" (ou-tópos) oder auch „gute Orte" (eu-tópos) (siehe Strasburger 2024). Hier liegt wohl unter anderem der Grund, warum immer wieder das „Utopische" im Sinne des Nicht-Ortes dem „Konkreten" nicht ganz unabsichtlich entgegengestellt wird. Denn egal ob es sich um Sozialutopien handelt, wie bei Tommaso Campanellas (1568–1639) „Stadt der Sonne" (ital. Originalfassung 1602), wo eine Gemeinschaft

ohne Eigentum, ohne Familie, aber mit kollektivistischer Wirtschaft funktioniert, wo Produktionsmittel in den Händen der Gemeinschaft liegen (siehe Greffrath 2026), oder um literarisch utopische Entwürfe, wie bei Louis-Sébastien Merciers (1740–1814) „Das Jahr 2440. Ein Traum aller Träume“ (franz. Originalfassung 1771), in dem bereits die Utopie von der örtlichen Dimension des Begriffs in die zeitliche gewechselt hat (siehe Siebenpfeiffer 2020) – „Utopie“ wirkt schwer greifbar, abstrakt, vielleicht sogar kindlich naiv.

Doch ein Blick in die Geschichte zeigt, dass solche Utopien, gerade die letztgenannte, durchaus zumindest teilweise eine Umsetzung fanden. Hatte Mercier seinen Protagonisten 1769 einschlafen lassen, um im Jahr 2440 in einer veränderten politischen Ordnung zu erwachen (siehe Biesterfeld 1985), erlebte er selbst einen Systemwechsel, der zum Zeitpunkt des Erscheinens des Romans noch undenkbar oder eben ganz und gar nicht denkbar schien: 1792 wurde Frankreich erstmals als Republik ausgerufen – der Beginn eines Prozesses, der letztlich den Weg zur Demokratie ebnete.

Das transformative Potenzial verwirklichter Ideen

Neben diesen hier nur kurz angerissenen „Klassikern“ aus Literatur und Philosophie lassen sich auch historische Beispiele finden, in denen ein anfängliches utopisches zivilgesellschaftliches Engagement realisiert wurde. Nicht selten waren es Initiativen kleiner Gruppen, manchmal waren es Vorläufer von Vereinen, die sich einem gemeinsamen Anliegen oder Ziel verschrieben hatten.

Nachfolgend seien in einem Streifzug Beispiele angeführt, die einen Zusammenhang zwischen utopischen Entwürfen, politischer Erwachsenenbildung und gemeinnützigem Engagement herstellen. Gemeinsamer Nenner ist: Sie wurden im Moment ihres Entstehens angezweifelt, diffamiert und teilweise sogar in die Illegalität gedrängt.

Schritte in Richtung Partizipation und repräsentativer Demokratie

Als General La Fayette (1757–1834) im August 1789 einen Entwurf der Menschen- und Bürgerrechte nach dem amerikanischen Vorbild in der französischen Nationalversammlung einreichte, der in leicht veränderter Form bald darauf angenommen werden sollte (siehe Albigès/Devos 2016), handelte es sich nicht um eine kurz zuvor entstandene politische Idee. Der Proklamation war eine jahrzehntelange Entstehungsgeschichte vorausgegangen. Die Überlegung, dass der Mensch frei und gleich an Rechten geboren sei, ist ein Kerngedanke, den Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) im selben Jahrhundert in seinem Gesellschaftsvertrag formulierte (siehe Rousseau 2003 [1762]) und der sich auch in der Allgemeinen Menschrechtserklärung von 1948 wiederfindet.

Der sozialgeschichtliche Blick auf den Gesetzestext von 1789 drängt eine differenzierte Sichtweise auf die proklamierte „Gleichheit“ auf. Sämtliche sozialen Ausschlussmechanismen der darauffolgenden Jahrhunderte wurden mit ihrer Ausrufung einzementiert, denn nicht nur die besitzlose Bevölkerung war von diesen Rechten ausgeschlossen, sondern auch alle Frauen. Das Prinzip der Gleichheit wurde dem Recht auf Eigentum (nicht selten bildet die Abwesenheit des Eigentums den Kern klassischer Utopien) hintangestellt und der bürgerliche Staat eingerichtet (siehe Dvorák/Mückler 2011). Dies war bereits von Zeitgenoss:innen kritisiert worden.

Hatten auf politischer Ebene vor allem Maximilien de Robespierre (1758–1794) und Louis Antoine de Saint-Just (1767–1794) die Diskussion um das Eigentum als Menschenrecht angestoßen, die Heinrich Heine (1797–1856) auf journalistischem Weg mit dem Recht auf Brot bis in den deutschen Sprachraum und in das folgende Jahrhundert tragen sollte (vgl. Horst 2024, S. 19-44), waren es in der Praxis die sociétés, kleine Vereine als aus heutiger Sicht „Orte politischer Erwachsenenbildung“, die die institutionalisierte und sozial segregierende Rechtslage ihrer Zeit infrage stellten und zu umgehen suchten. Man traf sich abends, las gemeinsam in Zeitungen, die in dieser kurzen Phase relativer Pressefreiheit distribuiert worden waren, und debattierte über die Gesetzgebung der Nationalversammlung. Zu Wort kamen hier eben nicht nur Aktivbürger, sondern auch Kleinbürger:innen, Mittellose, Frauen. Doch blieb es nicht beim Debattieren, gemeinsam wurde ein Weg gefunden, den Ausschluss vom Wahlrecht zu umgehen. In der société wurde abgestimmt und anwesende Wahlberechtigte wurden verpflichtet, den eruierten Wähler:innenwillen bei der Stimmabgabe weiterzugeben. (Siehe dazu ausführlicher Litsauer 2021)

Es waren das die ersten Schritte Richtung Partizipation und repräsentativer Demokratie – Initiativen wie die „Pass Egal Wahl“ in Wien[1] sind also keine Erfindung des 21. Jahrhunderts.

Durchsetzung des Frauenwahlrechts in Österreich

Gehen wir ein Jahrhundert weiter. Das aktive und passive Frauenwahlrecht wurde 1918 erfolgreich in Österreich implementiert. Der Weg dahin war mühsam, steinig und nicht selten gewaltvoll (siehe Hauch 1990). Der Ursprung der Durchsetzung dieses Grundrechts lag u.a. in der Arbeit kleinerer und bald größerer Frauenvereine, die sich auch teilweise international organisierten. Seien es katholische, sozialistische oder andere Frauenvereine – die Initiative lag bei Personen, die sich selbstständig organisiert hatten und stets der Anfeindung und Diffamierung des damaligen politischen Systems ausgesetzt waren (siehe Bader-Zaar 1997).

Freilich existierten auch unter den Frauenvereinen, die seit dem Vereinsgesetz von 1867 nicht mehr politisch ausgerichtet sein durften, unterschiedliche Vorstellungen vom Frauenwahlrecht. Fanden einige katholische Frauenvereine das Frauenwahlrecht im Rahmen des Zensuswahlrechts akzeptabel, schlossen Marie Lang (1858–1934), Rosa Mayreder (1858–1938), Auguste Fickert (1855–1910) und ihre Mitstreiterinnen einen solchen Kompromiss kategorisch aus (siehe Fickert et al. 1899). Und auch wenn die sozialistische Partei sich grundsätzlich für ein Frauenwahlrecht aussprach, war es Victor Adler (1852–1918), der zwischen 1905 und 1907 dafür stand, dass Frauen für die Durchsetzung des Allgemeinen Männerwahlrechts vorerst noch zurückstecken mussten (vgl. Adler 1893, S. 34ff.). – Nichtsdestoweniger würde nach 1918 und dem damit einhergehenden politischen Systemwechsel in Österreich das Frauenwahlrecht seinen Weg finden.

Die Wiener Siedlerbewegung

Fast zeitgleich mit dem Frauenwahlrecht begann um 1920 die Realisierung einer weiteren „utopischen Idee“ in Wien Gestalt anzunehmen: die Wiener Siedlerbewegung.

Hatten sich in den Jahrhunderten zuvor zahlreiche Stadt- und Wohnutopien nur in Form von Skizzen am Papier befunden (z.B. die antike Idealstadt des Hippodamos von Milet), würden sich hier Wohnformen etablieren, die Mindeststandards an Hygiene, gemeinschaftliche Arbeitsteilung von Care Arbeit, kulturelle Beschäftigung und nicht zuletzt eine deutliche Steigerung der Lebensqualität bedeuteten (siehe Hirschmann 2019), also soziale Gleichheit und Wohlfahrt durch Architektur und Wohnen. Menschenwürdiges Wohnen sollte nicht nur Hunger und Krankheit entgegenwirken, sondern gleichzeitig sollten Orte politischer und künstlerischer Bildung geschaffen werden (siehe Schneider 2019).

Waren es ursprünglich noch wilde Siedlungen, die illegal an der Stadtgrenze beim Wienerwald errichtet worden waren, sollte auch in der Folge die Stadt Wien auf diese in Eigeninitiative setzen. Der ursprünglich genossenschaftlich organisierte Wohnbau wurde erst ab 1921 offiziell unterstützt, nachdem die Stadt mit der Einrichtung von Wärmestuben auf die Situation der notleidenden Bevölkerung reagiert hatte (siehe Novy/Förster 1991).

Unter dem Einfluss Otto Wagners sollte bald ein Richtungsstreit im sozialen Wohnbau entstehen – nicht Siedlungen am Stadtrand seien erstrebenswert, sondern zentraler urbaner Wohnraum, räumlich optimal genutzt und stets mit sozialer und demokratischer Ausrichtung: Das Wohnhaus sollte ein sozialer (Kinderbetreuung und Begegnungszonen), kultureller (Theater und Bibliotheken) und somit politischer Ort sein (siehe Stuhlpfarrer o.J.).

Selbsthilfe bei Krankheit: die Unterstützungskassen

Zählte Ernst Bloch im besagten Radiogespräch mit Theodor W. Adorno (1964) noch das Wunder der Anästhesie oder Operationen mit dem Ergebnis eines Gewinns an Lebensqualität als utopische Erfolgserlebnisse auf (siehe Adorno/Bloch 2010), sprechen wir heute von lebensverlängernden medizinischen Behelfen wie einem Herzschrittmacher oder von schützendem Impfstoff mit einer gewissen Selbstverständlichkeit. Ist dieser (medizin-)technische Fortschritt vollbracht,

1 Mehr dazu unter: https://www.passegalwahl.at/; Anm.d.Red.

stellt sich in der Regel die Frage, wer diese Innovation, die das Leben erleichtern und verlängern kann, in Anspruch nehmen kann.

Die moderne gesetzliche Sozialversicherung in Österreich entstand Ende der 1880er Jahre im Zuge der Industrialisierung und der politischen Organisation der Arbeiterschaft. Österreich fungierte dabei neben dem Deutschen Reich als Pionier. Das damals etablierte System – basierend auf Pflichtversicherung, Selbstverwaltung und der Dreigliederung in Kranken-, Unfall- und Pensionsversicherung – bildet bis heute das Fundament der sozialen Absicherung. Historisch betrachtet greift dieses Modell jedoch auf Jahrhunderte alte Vorformen zurück. Während die Absicherung Erwerbsunfähiger (durch Alter, Krankheit oder Unfall) im agrarischen Raum traditionell innerhalb patriarchaler Familien- und Hausverbände stattfand, entstand mit der Transformation zur Lohnarbeit die Notwendigkeit institutionalisierter Systeme. (Siehe Steiner 2019)

Im Mittelalter existierten sogenannte „Bruderladen" oder „Knappenschaftskassen". Es waren das selbstorganisierte, auf Gemeinschaft basierende Systeme zur medizinischen wie sozialen Absicherung. Die Bergleute entwickelten aufgrund ihres hohen Berufsrisikos bereits ab dem 13. Jahrhundert frühe Formen der Krankenversicherung, die rechtlich in den damaligen Bergordnungen verankert waren. Während die Unterstützung durch Kollegen und Gewerken anfangs – ähnlich den Zünften – auf rückzahlbaren Darlehen basierte, wandelte sie sich im Verlauf zu dauerhaften Unterstützungsleistungen. Mancherorts wurden freiwillige Zuwendungen durch eine Verpflichtung zu regelmäßigen Kassenbeiträgen ersetzt, die direkt vom Lohn einbehalten wurden. Das Leistungsspektrum dieser Bruderladen war weit entwickelt und beinhaltete bereits Krankengeld, freie Arztwahl sowie kostenlose Medikamente. Die im Bergbau etablierten Strukturen bildeten somit ein stabiles Fundament, das im 19. Jahrhundert durch staatliche Normierungen lediglich vereinheitlicht werden musste. (Siehe Dickinger 1999)

Auch hier hat sich also aus einer selbstorganisierten Initiative ein nachhaltiges System der gemeinschaftlichen Wohlfahrt gebildet. Dass es noch im Mittelalter der Eigeninitiative bedurfte, scheint wenig verwunderlich, doch auch der Blick in die Gegenwart bestätigt die Notwendigkeit der ständigen Prüfung, Diskussion und des Schutzes vor Leistungsabbau oder das Infragestellen einer solchen Sozialversicherung.

Wissen für alle

Das kleinteilig organisierte Sammeln und Teilen von Wissen lässt sich an historischen wie gegenwärtigen enzyklopädischen Projekten festmachen. Bereits in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts schuf Denis Diderot (1713–1784) unter der Mitarbeit zahlreicher Autor:innen, Setzer:innen, Drucker:innen etc. eine 35-bändige Enzyklopädie. Ein Unterfangen, das sich phasenweise in der Illegalität abgespielt hatte. Zeitgenössisch bekannte Autoren wie Voltaire, Rousseau und letzten Endes auch der Mit-Herausgeber d'Alembert zogen sich nach und nach von dem Projekt zurück. Unter Protektion des zentralen Zensurbeamten Malesherbes konnte Diderot dennoch ein umfassendes Nachschlagewerk schaffen, das erstmals eine systematische Darstellung des zeitgenössischen Wissens nicht nur festhielt, sondern auch zugänglich machte (siehe Naumann 1972).

Nach jedem Artikel wurden weiterführende Themenbereiche angeführt – ein enzyklopädisches System, das die Wissenschaft als zusammenhängende Struktur erkannte und sich bis heute gehalten hat: Wikipedia wird dieses Jahr 25 Jahre alt – eine frei zugängliche Enzyklopädie, die Artikel werbefrei veröffentlicht, finanziert von einer Stiftung und Spendeneinnahmen. In der ständigen Prüfung und Weiterentwicklung dieses Wissensnetzwerks engagieren sich Vereine.[2]

Auch in diesem Fall wird wieder Zweifel gesät: Wikipedia sei nicht wissenschaftlich genug, da könne jede:r schreiben, Änderungen vornehmen oder Artikel anlegen. Was hier als Kritik formuliert wird, könnte umgekehrt als demokratische Wissenschaftspraxis gelobt werden. Es handelt sich bei Wikipedia um die meist geprüfte Enzyklopädie, jede:r kann Fehler ausbessern, fehlende Artikel (oft sind hier Frauenbiografien betroffen) können ergänzt und eine Änderung kann im Rahmen der zugänglichen Rubrik der Diskussion nachgelesen werden. Die Arbeit an diesem umfassenden Werk, das fast weltweit zugänglich ist, vollbringen zu einem großen Teil ehrenamtlich Tätige, in Vereinen Organisierte oder

2 Mehr dazu unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia

schlicht die Nutzerin, die sich an einer Ungenauigkeit in einem Artikel stört.

Auch hier liegt eine Form der Utopie vor, die einem ständigen Prozess der Bearbeitung und dem Zweifel von außen unterworfen ist.

Das transformative Potenzial utopischer Ideen

Utopien werden in öffentlichen Diskussionen häufig als nicht realisierbare oder als „verträumt" abgewertete Zukunftsentwürfe dargestellt. Ihre Funktion politischer Bewusstseinsbildung oder ihr Potenzial, gesellschaftliche Gestaltbarkeit sichtbar zu machen, werden in den Hintergrund gedrängt.

Dabei ist die Unglaubwürdigkeit eine stete Begleiterin der Utopie, ihr fast zugehörig. Science Fiction, Dystopien oder Antiutopien wie jene in Atlantis wirken in weiter Ferne, als graue Theorie. Bei näherem Hinsehen sind derartige Entwürfe doch recht praxisnah: Technische und soziale Utopien überschneiden sich, sieht man sich diverse Pläne, die im Silicon Valley geschmiedet werden, an (siehe Hermsmeier 2014). Platons Atlantis ging aufgrund der hybris zugrunde: Zeus flutete die Insel, nachdem politisch Verantwortliche ihre Macht missbrauchten[3] – auch hier sind die gegenwartsrelevanten Bezüge nicht schwierig herzustellen. Ähnlich zeitlos wie aktuell liest sich Oscar Wildes (1854–1900) utopischer Entwurf in seinem Essay „Der Sozialismus und die Seele des Menschen", demzufolge Maschinen sämtliche beschwerliche Arbeiten übernehmen sollten (siehe Wilde 1982 [1891]).

Heute wie als selbstverständlich implementierte politische Regelwerke schienen noch vor wenigen Jahrhunderten als nicht realisierbar. Im Entstehungszeitraum der Menschenrechtserklärung im 18. Jahrhundert wirkte das Einfordern von Demokratie utopisch, lächerlich, wie eine Träumerei. Auch Rousseau (2003 [1762]) beschrieb die Demokratie als göttlich, also als eben nicht für das Irdische geeignet. Eine Utopie, die kleine Vereine das mangelhafte politische System untergraben ließen und so erst die eigene Partizipation ermöglichten – und das auf Basis einer Interpretation des Gleichheitsgrundsatzes, wie wir ihn in seiner heutigen Form kennen. Nicht der politisch institutionalisierte Akteur hatte also die Menschenrechte implementiert, sondern kleinere gemeinnützige Initiativen waren es.

Ähnlich verhielt es sich mit der oben beschriebenen Durchsetzung des Frauenwahlrechts. Politische Partizipation über das Wahlrecht zu definieren, fasst den Begriff natürlich nicht zur Gänze. Allerdings wird das Wahlrecht als zentrales Element eines demokratischen Systems benannt. Davon ausgehend lässt sich mit einem kurzen Exkurs in die Gegenwart beobachten, dass die Formulierung und die Umsetzung des Wahlrechts zunehmend größer werdende Bevölkerungsgruppen ausschließen. 2023 besaßen mehr als ein Drittel der Menschen, die in Wien leben, kein Wahlrecht – nach Bezirken und Altersgruppen steigt diese Zahl teilweise deutlich (siehe Stadt Wien – Integration und Diversität 2023).

Aber auch das (passive) Frauenwahlrecht im Speziellen ist in der Praxis noch nicht ganz angekommen. Der Gemeindebund jubelte in seiner Pressemeldung aus dem Jahr 2025 über einen Frauenanteil im österreichischen Bürgermeister:innenamt von 11,6 Prozent (siehe Österreichischer Gemeindebund 2026). Mit der Einrichtung des Frauenwahlrechts allein ist es also noch nicht getan – etwas fehlt, auch hier.

Wie so oft bei utopischen Entwicklungen, Initiativen und Instandsetzungen handelt es sich um einen fortlaufenden Prozess. Utopien können nicht erreicht oder abgeschlossen werden. Sie müssen verhandelt, kritisch geprüft und erneuert werden. Der Blick zurück kann einer:m hier Halt geben, wenn das eigene Projekt möglicherweise angezweifelt, unterfinanziert oder abgelehnt wird.

Und hier sind es oft die vermeintlich unscheinbaren, in die Zukunft gerichteten Initiativen wie ökologische Gemeinschaftsprojekte (Natur im Garten, Community Gardening etc.), soziales auf das Gemeinwesen gerichtetes Engagement (xChange Room, Näh-Cafés etc.) oder ermutigende Projekte für Frauen (FrauenLernRaum, Gewaltprävention), in denen der utopische Gedanke und der in Eigeninitiative in die Praxis umgesetzte Wunsch nach Veränderung realisiert wurden.

3 Mehr dazu unter: https://oe1.orf.at/artikel/203541/Atlantis; Anm.d.Red.

Literatur

Adler, Victor (1893): Das allgemeine, gleiche und direkte Wahlrecht und das Wahlunrecht in Oesterreich. Das Stimmrecht der Frauen. Wien: Bretschneider. Online: https://www.marxists.org/deutsch/archiv/adler-victor/1893/wahlrecht/7-frauen.html [2026-10-12]

Adorno, Theodor W./Bloch, Ernst (2010): Möglichkeiten der Utopie heute. Vorträge und Gespräche. Originaltonaufnahmen. Wissen für Kopfhörer. München: Quartino (= 1 MP3-CD, 310 Min.).

Albigès, Luce-Marie/Devos, Denise (2016): L'histoire par l'image | La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Motion de M. le marquis de La Fayete relativement à la Déclaration des droits de l'homme. 1789. In: L'Histoire par l'image, 08.03.2016. Online: https://histoire-image.org/etudes/declaration-droits-homme-citoyen [2026-10-12]

Bader-Zaar, Brigitta (1997): Bürgerrechte und Geschlecht. Zur Frage der politischen Gleichberechtigung von Frauen in Österreich 1848-1918. In: Gerhard, Ute (Hrsg.): Frauen in der Geschichte des Rechts: von der frühen Neuzeit bis zur Gegenwart. München: Beck, S. 545-562.

Biesterfeld, Wolfgang (1985): Utopie. Stuttgart: Reclam.

Brecht, Bertolt (2013): Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny. Oper in drei Akten; Textausgabe. Orig.-Ausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dickinger, Gerhard (1999): Vom Krankenversicherer zum Gesundheitssicherer. Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner.

Dvorák, Johann/Mückler, Hermann (Hrsg.) (2011): Staat, Globalisierung, Migration. Wien: facultas.

Fickert, Auguste (1899): Das Frauenwahlrecht in Österreich. In: Dokumente der Frauen, Band 1, Nr. 3, vom 15. April 1899. Online: https://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno-plus?aid=ddf&datum=1899&pos=71&size=45 [2016-10-12]

Greffrath, Mathias (2026): Vor 450 Jahren geboren. Tommaso Campanella – Utopist und europäischer Vordenker. Hrsg. v. Deutschlandradio. Deutschlandfunk.de. Online: https://www.deutschlandfunk.de/vor-450-jahren-geboren-tommaso-campanella-utopist-und-100.html [2026-10-12]

Hauch, Gabriella (1990): Frau Biedermeier auf den Barrikaden. Frauen in der Wiener Revolution 1848. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.

Hermsmeier, Lukas (2024): California Forever. Utopien auf der Weide. In: Zeit am Wochenende, Ausgabe 25, vom 23. Juni 2024. Online: https://www.zeit.de/wirtschaft/2024-06/california-forever-stadtplanung-kalifornien-san-francisco [2016-10-13]

Hirschmann, Christoph (2019): Vom Roten Wien zur Smart City. In: Schneider, Helmut (Hrsg.): Licht. Luft. Sonne. 100 Jahre Wiener Gemeindebau. Wien: echomedia.

Horst, Christoph auf der (2024): Heinrich Heine und das Recht auf Brot. In: Brenner-Wilczek, Sabine (Hrsg.): Heine-Jahrbuch 2023. Berlin/Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 19-44.

Litsauer, Barbara (2021): Louise Robert - eine Journalistin inmitten des Geschehens der Französischen Revolution. Wien: Praesens.

Naumann, Manfred (1972): Artikel aus der von Diderot und d'Alembert herausgegebenen Enzyklopädie. Frankfurt am Main: Röderberg.

Novy, Klaus/Förster, Wolfgang (1991): einfach bauen. Genossenschaftliche Selbsthilfe nach der Jahrhundertwende. Zur Rekonstruktion der Wiener Siedlerbewegung. Wien: picus.

Österreichischer Gemeindebund (2026): Gemeindebund zum Weltfrauentag: Mehr Frauen in die Kommunalpolitik! Wien. Pressesprecher Andreas Steiner. Online: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20260306_OTS0015/gemeindebund-zum-weltfrauentag-mehr-frauen-in-die-kommunalpolitik [2026-10-13]

Rousseau, Jean-Jacques (2003 [1762]): Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts. Unter Mitarbeit von Hans Brockard. Stuttgart: Reclam.

Schneider, Helmut (Hrsg.) (2019): Licht. Luft. Sonne. 100 Jahre Wiener Gemeindebau. Wien: echomedia.

Siebenpfeiffer, Hania (2020): Die Erfindung der Zukunft. Vergangene und gegenwärtige Zukünfte ‚um' 1800 und 1900. In: Diegesis: Interdisziplinäres E-Journal für Erzählforschung. Online: https://www.academia.edu/85259326/Die_Erfindung_der_Zukunft_Vergangene_und_gegenw%C3%A4rtige_Zuk%C3%BCnfte_um_1800_und_1900 [2026-10-12]

Stadt Wien – Integration und Diversität (Hrsg.) (2023): Integrations- & Diversitätsmonitor. Unter Mitarbeit von Kemal Boztepe. Wien. Kurzfassung online: https://www.data.gv.at/datasets/6f6559e6-5035-4117-a061-47bf7aa9886c?locale=de [2026-10-12]

Steiner, Günther (2019): Zur Geschichte der österreichischen Sozialversicherung – 1. Teil. Die Sozialversicherung in Österreich von den Anfängen bis zum Ende der Monarchie. In: Soziale Sicherheit (4), S. 158ff. Online: https://www.sozialversicherung.at/cdscontent/load?contentid=10008.713096&version=1556618668 [2026-10-13]

Strasburger, Stanislaw (2024): Utopie. Hrsg. v. Deutscher Übersetzerfonds. Online: https://babelwerk.de/alphabet/utopie/ [2026-09-16]

Stuhlpfarrer, Anna (o.J.): Die Wiener Siedlerbewegung. Hrsg. v. WISEG. Wien Museum. Wien. Online: https://www.werkbundsiedlung-wien.at/hintergruende/siedlerbewegung [2026-10-05]

Wilde, Oscar (1982 [1891]): Der Sozialismus und die Seele des Menschen. Ein Essay. Zürich: Diogenes. Auch online: https://edition-nautilus.de/wp-content/uploads/pdf/LP_Seele_des_Menschen.pdf [2026-10-05]

Weiterführende Links

Auguste Fickert: https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Auguste_Fickert

Marie Lang: https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Marie_Lang

Rosa Mayreder: https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Rosa_Mayreder



Foto: Lisa Leutner

Dr.in Barbara Litsauer

litsauer@politischebildung.at
https://politischebildung.at
https://www.iwk.ac.at/
+43 (0)650 3310384

Barbara Litsauer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB). Zudem hat sie die Funktion der Generalsekretärin des Instituts für Wissenschaft und Kunst (IWK) mit den Forschungsschwerpunkten „Frauengeschichte“ und „Ästhetik, Politik und Kommunikation“ inne. Ihren fachlichen Hintergrund bildet ein Studium der Politikwissenschaft an der Universität Wien. Am Institut für Politikwissenschaft ist sie als Lehrbeauftragte in den Bereichen „Kultur und Politik“, „Theoriegeschichte und Theoriedebatten“ tätig. Ihre bisherigen Publikationen beschäftigten sich mit der Geschichte gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, politischer Bewusstseinsbildung während der Französischen Revolution und jüdischer Fluchtgeschichte.

Utopias as the Motivating Force Behind Societal Transformation

A brief historical survey of examples of civil society engagement

Abstract

Over the centuries, utopian ideas have helped trigger social changes. Barbara Litsauer's article uses historical examples to trace how self-organised initiatives and associations have driven forward political participation and processes of social change. They range from the sociétés in France at the end of the eighteenth century and their discussion of human rights to women's associations in the fight for women's suffrage to the Vienna settlement movement and other forms of community self-organisation. The article also takes into account the beginnings of health and social insurance as well as examples of collaborative organisation of knowledge. Civil society engagement and volunteer work appear to provide a space for adult political education and serve as a starting point for processes of social change. From this perspective, utopias emerge as ongoing processes of societal transformation. They remain unfinished and must be renegotiated and critically examined again and again. (Ed.)

Zwischen Anpassungsdruck und Zukunftsöffnung

Postutopische Erschöpfung in der Erwachsenenbildung

Ulrich Wirth

Zitation

Wirth, Ulrich (2026): Zwischen Anpassungsdruck und Zukunftsöffnung. Postutopische Erschöpfung in der Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 58, 2026. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-58.

Schlagworte: Zukunftsorientierung, postutopische Erschöpfung, Entlastung, pädagogische Rahmung, Erwachsenenbildung, Lernort, Zeitlogik, Bewirtschaftung, Anpassungslogik, Zukunftsregime

CC BY

Abstract

In den gegenwärtigen bildungs- und sozialpolitischen Diskursen erscheint Zukunft omnipräsent als permanente Anforderung und wird zunehmend als Rechtfertigung von Reformbedarfen eingesetzt. Dieser Beitrag untersucht, wie sich gegenwärtige Zukunftsdiskurse auf Erwachsenenbildung und Weiterbildung auswirken. Der Autor führt den Arbeitsbegriff der „postutopischen Erschöpfung" ein, der eine strukturelle Ermüdung gegenüber Zukunftserwartungen durch ständige Anpassungs-, Optimierungs- und Innovationszwänge bezeichnet. Als Folge dieser Zwänge entwickle sich die Erwachsenenbildung immer weiter weg von einem Ort freier, gesellschaftlicher Imagination von Zukunft hin zu einem Ort der Vorbereitung auf prognostizierte Anforderungen, was Konsequenzen für die pädagogische Professionalität, Bildungsverständnisse und die pädagogische Praxis nach sich zieht. Anhand theoretischer und empirischer Bezüge zur Erwachsenenbildung zeigt der Beitrag, wie Zukunft in Programmen, Kompetenzdiskursen und Professionalisierungsanforderungen zunehmend als Planungs- und Steuerungsgröße behandelt wird. Der Autor plädiert daher für eine pädagogische Entlastung vom funktionalen Verwertungszwang, indem Bildungsräume wieder als Orte der Reflexion und der kritischen gesellschaftlichen Auseinandersetzung verstanden werden. Utopisches Denken wird dabei nicht als naives Zielbild verstanden, sondern als kritische Denkfigur, die bestehende Zukunftsannahmen irritieren soll und neue Perspektiven eröffnen kann. (Red.)

Zwischen Anpassungsdruck und Zukunftsöffnung

Postutopische Erschöpfung in der Erwachsenenbildung

Ulrich Wirth

Zukunft ist in gegenwärtigen gesellschaftlichen Diskursen omnipräsent. Kaum ein bildungs- oder sozialpolitisches Feld kommt ohne Verweise auf Transformation, Digitalisierung, Künstliche Intelligenz, Nachhaltigkeit oder demografischen Wandel aus. Zukunft fungiert dabei weniger als offener Möglichkeitsraum, denn als argumentative Ressource, mit der Reformbedarfe begründet, Handlungsdruck erzeugt und Verantwortlichkeiten verteilt werden.

Welche alternative Rolle kann die Erwachsenenbildung einnehmen?

Die Erwachsenenbildung bewegt sich traditionellerweise zwischen gesellschaftlichem Gestaltungsanspruch, arbeitsmarktpolitischen Erwartungen und individuellen Bildungsinteressen (vgl. Gruber/Lenz 2023, S. 22f.). Bezugnahmen auf künftige wirtschaftliche, gesellschaftspolitische und technologische Entwicklungen sind v.a. in der arbeitsmarktorientierten Erwachsenenbildung strukturprägend für Programmentwicklung, Förderlogiken und Professionalisierungsdiskurse. Lernen gilt gemeinhin als Investition in zukünftige Handlungsfähigkeit; Bildungsprozesse als Mittel der Wahl zur Vorbereitung auf künftige Anforderungen und Unsicherheiten. Dies zeigt sich u.a. in den Diskursen um Future Skills, Reskilling oder KI-Kompetenzen. Einrichtungen und pädagogische Akteur:innen sind durch die Digitalisierung mit neuen Anforderungen an die Angebotsentwicklung, Qualitätssicherung, Kompetenzentwicklung und organisationale Steuerung konfrontiert (vgl. Gruber/Szammer 2022, S. 5f. u. S. 12-17; Ziegler/Sturm 2025, S. 1-4; Schmieder/Gruber 2026, S. 18f.). *„Durch die Digitalisierung kann von einem immer schnelleren Wandel bzw. beschleunigten Anpassungserfordernissen an sich verändernde (Rahmen-)Bedingungen gesprochen werden“* (Ziegler/Sturm 2025, S. 1). Die Covid-19-Pandemie wirkte dabei als Katalysator: Unter den Bedingungen kurzfristiger Umstellung und institutioneller Unsicherheit wurde „Zukunft“ weniger als gestaltbarer Horizont denn als akuter Handlungsdruck erfahrbar (vgl. Gugitscher et al. 2020, S. 14-31).

Erscheinen künftige Entwicklungen primär als Herausforderung, Anpassungsanforderung und „Risiko“, verändern sich, so der Ausgangspunkt dieses Beitrages, auch die Funktionen von Bildung: von der Ermöglichung von Imagination und gesellschaftlicher Reflexion hin zur Optimierung von Passfähigkeit und Zukunftstauglichkeit. Utopien verlieren in diesem Prozess nicht nur an Attraktivität, sondern auch an bildungstheoretischer Funktion als kritische Instanz gegenüber bestehenden gesellschaftlichen Ordnungen. Bildung droht, Zukunft nicht mehr zu öffnen, sondern sie vorwegzunehmen und pädagogisch zu operationalisieren.

In dem Maße, in dem Zukunft als etwas erscheint, das vorbereitet, bewältigt und kontrolliert werden muss, geraten utopische Entwürfe unter Rechtfertigungsdruck. An ihre Stelle treten Szenarien, Roadmaps und Transformationsstrategien, die zwar Orientierung versprechen, zugleich aber den Horizont des Denkbaren begrenzen. Zukunft wird damit weniger als Gegenstand gesellschaftlicher Aushandlung verstanden denn als externalisierte Anforderung, an die sich Individuen, Organisationen und Bildungssysteme anzupassen haben. Die Frage ist daher weniger, ob Utopien „zurückgeholt" werden sollten, sondern wie sich veränderte Formen des Zukunftsdenkens fassen lassen – und welche Konsequenzen sich daraus für die Erwachsenen- und Weiterbildung ergeben.

Gleichzeitig lässt sich beobachten, dass die permanente Zukunftsorientierung ihre orientierende Kraft verliert. An die Stelle von Hoffnung, Imagination und gesellschaftlicher Gestaltbarkeit treten häufig Ermüdung, Überforderung und ein diffuses Gefühl der Zumutung. Zukunft erscheint nicht primär als eine Verheißung von Verbesserung, sondern als Dauer(an)forderung. Diese Verschiebung betrifft nicht nur politische oder ökonomische Diskurse, sondern prägt auch Bildungsverständnisse und das Selbstbild der Erwachsenenbildner:innen.

Der Begriff der „postutopischen Erschöpfung" wird im vorliegenden Beitrag als analytischer Arbeitsbegriff vorgeschlagen.[1] Er ist aus der Beschäftigung des Autors mit gesellschaftlicher Beschleunigung, Zukunftsorientierung und den daraus entstehenden Anforderungen an Bildungsorganisationen hervorgegangen. Theoretisch schließt er an Diagnosen eines veränderten gesellschaftlichen Zukunftsverhältnisses und des veränderten Stellenwerts utopischer Zukunftsentwürfe an, verschiebt jedoch den Akzent: Nicht das Verschwinden von Zukunft oder Utopie steht im Mittelpunkt, sondern die Ermüdung durch eine Zukunft, die permanent antizipiert, prognostiziert, geplant und in gegenwärtige Anpassungsanforderungen übersetzt wird. Postutopische Erschöpfung bezeichnet damit keine individuelle Befindlichkeit, sondern eine strukturelle Konstellation, in der Zukunft weiterhin omnipräsent ist, gerade dadurch aber an Offenheit und orientierender Kraft verliert.

Für die Erwachsenen- und Weiterbildung soll der Begriff einen produktiven Analysehorizont eröffnen: Er soll helfen, Programme, Diskurse und professionelle Selbstverständnisse daraufhin zu untersuchen, wie Zukunft konstruiert, begrenzt oder von Anpassungs- und Optimierungsimperativen entlastet wird. Entlastung bezeichnet dabei keine Abkehr von Zukunftsorientierung, sondern die Unterbrechung ihrer unmittelbaren Übersetzung in gegenwärtige Anpassungs-, Optimierungs- und Verwertungsanforderungen. Im Zentrum steht die Frage, welche alternativen Rollen Erwachsenenbildung im Umgang mit Zukunft einnehmen könnte.

Was beschreibt der Begriff „postutopische Erschöpfung"?

Utopien erfüllten in bildungstheoretischen und erwachsenenpädagogischen Diskursen traditionell eine doppelte Funktion: Sie dienten einerseits als Kritikfolie gegenüber bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen, andererseits als Projektionsraum für alternative Zukünfte.

In dieser Perspektive sind Utopien weniger als konkrete Zielbilder zu verstehen denn als heuristische Denkfiguren, die es ermöglichen, Gegenwart aus einer distanzierten Perspektive zu betrachten und ihre Selbstverständlichkeiten infrage zu stellen. Bildung – insbesondere Erwachsenenbildung – war dabei stets eng mit der Hoffnung verbunden, individuelle wie kollektive Entwicklungsprozesse anzustoßen, die über das Bestehende hinausweisen. Gerade in emanzipatorischen Traditionen der Erwachsenenbildung wurde Lernen nicht allein als Anpassung an gesellschaftliche Anforderungen verstanden, sondern auch als Möglichkeit gesellschaftlicher Teilhabe, Kritik und Veränderung (vgl. Gruber/Lenz 2023, S. 22f.).

Der Begriff der postutopischen Erschöpfung bezeichnet eine spezifische Transformation des gesellschaftlichen Zukunftsverhältnisses. Er zielt weder auf das Ende utopischen Denkens noch auf einen generellen Bedeutungsverlust von Zukunft. Ebenso wenig beschreibt er eine resignative oder apathische Haltung gegenüber

1 Die Wortverbindung „postutopische Erschöpfung" wird hier als eigener analytischer Arbeitsbegriff eingeführt. Sie knüpft begrifflich an zeitdiagnostische Diskussionen über den veränderten Stellenwert utopischer Zukunftsentwürfe an. Eine wichtige Referenz bildet Habermas' Diagnose einer „Erschöpfung utopischer Energien" (siehe Habermas 1985). Anders als dort bezeichnet postutopische Erschöpfung jedoch nicht primär eine Erschöpfung utopischer Energien selbst, sondern eine strukturelle Ermüdung angesichts einer Zukunft, die fortwährend antizipiert, operationalisiert und als gegenwärtige Anpassungsanforderung wirksam wird.

gesellschaftlichem Wandel. Gemeint ist vielmehr eine strukturelle Überforderung durch Zukunft, die aus deren permanenter Thematisierung, normativer Aufladung und institutioneller Verdichtung resultiert.

Postutopische Erschöpfung entsteht im Zusammenspiel mehrerer Dynamiken:

- Erstens wird Zukunft epistemisch verengt, indem sie primär als Gegenstand von Prognosen, Szenarien und Evidenzmodellen behandelt wird. Die Frage nach wünschenswerten Zukünften tritt hinter jene nach wahrscheinlichen oder alternativlos erscheinenden Entwicklungen zurück.
- Zweitens geht mit dieser Verengung eine normative Individualisierung einher: Zukunft wird zur persönlichen Verantwortung erklärt, die durch kontinuierliche Weiterbildung, Anpassung und Selbstoptimierung zu bewältigen ist.
- Drittens wird Zukunft institutionell „bewirtschaftet", indem Programme, Kompetenzmodelle und Qualitätsstandards Zukunftsdiagnosen in überprüfbare Zielvorgaben übersetzen.
- Viertens soll mit postutopischer Erschöpfung nicht das Verschwinden von Utopien beschrieben werden, sondern ihre Marginalisierung in einem Zukunftsregime, das auf Vorhersagbarkeit, Steuerbarkeit und Effizienz ausgerichtet ist.

Der Begriff unterscheidet sich damit von Diagnosen eines allgemeinen Utopieverlusts oder eines Zukunftsnihilismus. Auch grenzt sich postutopische Erschöpfung von Konzepten wie Resilienz oder Zukunftsoptimismus ab, die Unsicherheit häufig individualisieren und damit strukturelle Bedingungen des Zukunftsdrucks ausblenden.

Erwachsenenbildung als Ort der Zukunftsbewirtschaftung?

Die Diagnose postutopischer Erschöpfung gewinnt, so die Annahme, dort besonders an Relevanz, wo Zukunft nicht nur thematisiert, sondern praktisch bearbeitet wird, d.h., institutionell „bewirtschaftet" wird. Die Erwachsenen- und Weiterbildung gilt vorliegend als ein solcher Ort.

Kennzeichnend für die „Zukunftsbewirtschaftung" ist eine Verschiebung von der Orientierung im Umgang mit einer offenen Zukunft hin zur Vorbereitung auf antizipierte Zukunftsanforderungen. Für die Professionalität in der Erwachsenenbildung hat diese Entwicklung ambivalente Folgen. Einerseits stärkt die Orientierung an Zukunftsdiskursen die gesellschaftliche Legitimation des Feldes. Erwachsenenbildung kann sich als zentrale Akteurin im Umgang mit Wandel und Unsicherheit positionieren. Andererseits geraten professionelle Handlungsspielräume unter Druck. Wenn Zukunft primär als externalisierte Anforderung erscheint, verschiebt sich der professionelle Anspruch von der Gestaltung hin zur Umsetzung. Pädagogisches Handeln orientiert sich dann weniger an bildungstheoretischen Zielsetzungen als an der Erfüllung prognostizierter Bedarfe – ein Befund, der u.a. in Studien zur Arbeitssituation und Professionalisierung des Weiterbildungspersonals aus den Jahren 2014 und 2018 bereits aufgezeigt wurde (vgl. Langemeyer/Martin 2014, S. 17-24; Schrader/Loreit 2018, S. 283-287).

Utopische Denkfiguren, die alternative Zukunftsentwürfe jenseits bestehender Prognosen eröffnen könnten, geraten dabei an den Rand. Sie erscheinen im Kontext von Programmplanung, Qualitätssicherung und Evaluation als schwer vermittelbar oder professionell riskant.

Die Frage ist meines Erachtens nicht, ob die Erwachsenenbildung eine „Zukunftsbewirtschaftung" vermeiden kann, sondern wie sie mit den damit verbundenen Spannungen umgeht.

Überlegungen zu den Folgen für Professionalität und pädagogische Praxis

Wenn Zukunft primär als antizipierte Anforderung und weniger als offener Horizont erscheint, verschiebt sich, so die Annahme, auch das professionelle Selbstverständnis pädagogischen Handelns. Professionalität wird dann zunehmend daran gemessen, wie effizient zukünftige Anforderungen vorbereitet, übersetzt und umgesetzt werden können. Diese Verschiebung zeigt sich zunächst in der wachsenden Bedeutung kompetenzorientierter Steuerungslogiken. Kompetenzmodelle, Qualifikationsprofile und Lernzielkataloge fungieren als zentrale Instrumente, um Zukunftsanforderungen pädagogisch bearbeitbar zu machen. Sie versprechen Verlässlichkeit und Planbarkeit in einem unsicheren Umfeld, indem sie zukünftige Handlungsanforderungen in überprüfbare Einheiten übersetzen.

Die bereits erwähnten Studien zur Arbeitssituation und Professionalisierung des Weiterbildungspersonals zeigten, dass sich professionelle Urteilskraft schon seit geraumer Zeit zunehmend an externen Standards und Bewertungsrastern orientiert, wodurch reflexive Spielräume eingeschränkt werden können (vgl. Langemeyer/Martin 2014, S. 17-23; Schrader/Loreit 2018, S. 286-291).

Eng damit verbunden ist eine Veränderung der Rolle pädagogischer Akteur:innen. Lehrende, Programmplanende und Bildungsmanager:innen geraten, so die hier vertretene Annahme, verstärkt in die Rolle von Übersetzer:innen externer Zukunftsdiagnosen. Gesellschaftliche, technologische oder arbeitsmarktbezogene Erwartungen werden von ihnen in Programme, Lernziele und didaktische Formate überführt. Diese Übersetzungsleistung ist anspruchsvoll und setzt fachliche, didaktische und organisationale Urteilskraft voraus. Zugleich kann sich damit der Raum für eine andere, genuin pädagogische Frage verengen: nicht nur, wie auf erwartete Entwicklungen vorbereitet werden kann, sondern welche Bildungsziele angesichts dieser Entwicklungen überhaupt verfolgt werden sollen. Wo Zukunft bereits als gegebene Anforderung erscheint, droht die Auseinandersetzung mit alternativen Zukunftsentwürfen und wünschenswerten Entwicklungen gegenüber der Frage nach ihrer möglichst angemessenen pädagogischen Bearbeitung in den Hintergrund zu treten.

Wenn Bildungsprozesse primär auf zukünftige Verwertbarkeit ausgerichtet sind, und das zeigte Peter Faulstich schon vor mehr als zwanzig Jahren auf, verändert sich die Art und Weise, wie Lernende adressiert werden. Sie erscheinen weniger als Subjekte eigener Bildungsinteressen denn als Träger:innen von Entwicklungs- und Kompetenzbedarfen. Damit geraten subjektorientierte, dialogische und reflexive Formen erwachsenenpädagogischen Handelns unter Druck, die Lernen nicht allein als Anpassung an äußere Anforderungen, sondern als Prozess der Aneignung und Verständigung begreifen (vgl. Faulstich 2005, S. 49-54).

Gleichzeitig strengt die Diagnose postutopischer Erschöpfung eine reflexive Perspektive auf Professionalität an. Professionalität besteht unter diesen Bedingungen nicht nur darin, auf Zukunft vorbereitet zu sein, sondern darin, Zukunftsdiagnosen und -erwartungen pädagogisch zu rahmen.[2] Dazu gehört die Fähigkeit, Unsicherheit auszuhalten, widersprüchliche Zukunftsbilder zu thematisieren und Bildungsprozesse nicht ausschließlich an antizipierten Anforderungen auszurichten.

Für die Praxis der Erwachsenenbildung bedeutet dies, Professionalität nicht allein als Akkumulation von Kompetenzen zu verstehen, sondern als relationale und situative Urteilskraft.[3] Diese Urteilskraft zeigt sich dort, wo pädagogische Akteur:innen entscheiden müssen, welche Zukunftsbezüge sie aufgreifen, relativieren oder bewusst offenhalten. Es geht um eine Verschiebung professioneller Anforderungen: von der Optimierung der Anpassung hin zur Gestaltung von Bildungsräumen, in denen Zukunft wieder als Gegenstand gemeinsamer Reflexion erfahrbar wird.

Erwachsenenbildung als Ort entlasteter Zukunftsverhältnisse

Die Diagnose postutopischer Erschöpfung legt nahe, dass die zentrale Herausforderung für die Erwachsenen- und Weiterbildung weniger in einem Mangel an Zukunftsthemen liegt als in der Art und Weise, wie Zukunft pädagogisch gerahmt wird. Wenn Zukunft primär als antizipierte Anforderung erscheint, droht Bildung selbst Teil jener Dynamiken zu werden, die Erschöpfung hervorbringen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die

2 Der Ausdruck „pädagogische Rahmung“ wird hier nicht in einem engeren elementar- oder schulpädagogischen Sinne verwendet, sondern in einem weiteren erwachsenenpädagogisch und sozialwissenschaftlich anschlussfähigen Verständnis. In Anlehnung an Erving Goffmans Rahmenanalyse bezeichnen Rahmungen Formen der Organisation und Deutung von Erfahrung; in der Erwachsenenbildung ist die Bedeutung offener Lehr-Lern-Arrangements für die subjektive Aneignung und Reflexion von Deutungsmustern herausgearbeitet worden (siehe Goffman 1980; Arnold 2022). Pädagogische Rahmung meint hier entsprechend die reflexive Gestaltung von Deutungs- und Lernkontexten, in denen Zukunftsdiagnosen und -erwartungen nicht als gegebene Sachzwänge übernommen, sondern kontextualisiert, mit alternativen Deutungen konfrontiert und für individuelle wie gemeinsame Reflexion offengehalten werden.

3 Urteilskraft wird hier als Bestandteil pädagogischer Professionalität verstanden, der sich nicht in der regelgeleiteten Anwendung erworbener Kompetenzen erschöpft, sondern die begründete Entscheidung unter komplexen und nicht vollständig bestimmbaren Bedingungen bezeichnet (siehe Reichenbach 2004; Wirth 2026b). „Situativ“ verweist darauf, dass professionelles Handeln jeweils auf konkrete Lernende, Konstellationen und institutionelle Bedingungen bezogen bleibt; „relational“ darauf, dass Urteilskraft nicht als rein individuelle Eigenschaft verstanden wird, sondern sich im Zusammenspiel von fachlichem Wissen, pädagogischer Erfahrung, sozialen Beziehungen und institutioneller Rahmung vollzieht (siehe Wirth 2026b).

Frage, welche alternativen Rollen Erwachsenenbildung im Umgang mit Zukunft einnehmen kann.

Eine zentrale Perspektive besteht darin, Erwachsenenbildung nicht als weiteren Beschleuniger von Zukunftsdiskursen zu begreifen, sondern als Ort der Entlastung von Zukunftsverhältnissen. Eine solche Entlastung bedeutet weder Rückzug aus gesellschaftlichen Transformationsprozessen noch Verzicht auf Zukunftsorientierung. Sie zielt vielmehr darauf, die unmittelbare Übersetzung von Zukunftsdiagnosen in Anpassungsanforderungen zu unterbrechen und damit Räume für Reflexion, Widerspruch und alternative Zukunftsdeutungen offenzuhalten. Pädagogische Rahmung bezeichnet in diesem Zusammenhang die professionelle Gestaltung solcher Räume, in denen Zukunft nicht weiter verdichtet, sondern in ihrer prinzipiellen Offenheit erfahrbar wird. Bildungsforschung zur Erwachsenen- und Weiterbildung betont seit längerem die Bedeutung von Bildungsräumen, in denen Orientierung, Reflexion und biografische Sinnbildung möglich sind, ohne unmittelbar in Verwertungslogiken übersetzt zu werden (vgl. Schrader 2024, S. 31-36).

In diesem Sinne lässt sich Erwachsenenbildung als Ort verstehen, an dem unterschiedliche Zukunftsbilder nebeneinanderstehen dürfen, ohne unmittelbar auf Konsistenz, Umsetzbarkeit oder Evidenz verpflichtet zu werden. Eine solche Perspektive erlaubt es, Ambivalenzen auszuhalten und Widersprüche sichtbar zu machen, anstatt sie vorschnell aufzulösen. Forschung zur professionellen Entscheidungsfindung in der Erwachsenenbildung weist darauf hin, dass solche offenen Aushandlungsprozesse zentral für pädagogische Qualität sind, auch wenn sie sich nur begrenzt standardisieren lassen (vgl. Schrader 2013, S. 13-15).

Ein weiterer Aspekt entlasteter Zukunftsverhältnisse betrifft den Umgang mit Zeit. In vielen bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Diskursen dominiert eine lineare und beschleunigte Zeitlogik, in der Lernen primär als Vorbereitung auf künftige Anforderungen erscheint. Gegenwart gerät dabei zunehmend unter den Vorbehalt antizipierter Zukunft und verliert ihre Eigenständigkeit als Erfahrungs- und Reflexionsraum. Lernen wird dadurch häufig in eine Logik permanenter Vorbereitung eingebunden: Bildungsprozesse erhalten ihren Wert vor allem aus dem, was sie künftig verwertbar machen sollen, weniger aus ihrer Bedeutung für gegenwärtige Orientierung, Selbstverständigung oder gesellschaftliche Teilhabe. Diese Form der Zukunftsorientierung geht mit einer spezifischen Taktung pädagogischer Prozesse einher, die auf Beschleunigung, Anschlussfähigkeit und kontinuierliche Optimierung ausgerichtet ist. Eine solche Perspektive knüpft an die Überlegung des Autors dieses Beitrages an, die auf einen Verlust gegenwärtiger Erfahrungsfähigkeit unter Bedingungen gesellschaftlicher Beschleunigung und Zukunftsverdichtung hinweist (vgl. Wirth 2026a, S. 11-16).

Erwachsenenbildung könnte in diesem Zusammenhang als Raum bedeutsam werden, in dem Gegenwart nicht ausschließlich als Durchgangsstadium zukünftiger Optimierung erscheint, sondern als eigenständiger Horizont von Erfahrung, Reflexion und Verständigung. Sie könnte alternative Zeitlichkeiten eröffnen, indem sie noch stärker Lernprozesse nicht ausschließlich an zukünftiger Verwertbarkeit ausrichtet, sondern auch auf gegenwärtige Sinnfragen, biografische Reflexion und gesellschaftliche Orientierung bezieht. Damit würde sie Zeit nicht nur als Ressource oder Planungsgröße behandeln, sondern als pädagogisch relevante Dimension sozialer Erfahrung ernst nehmen. Die bereits erwähnte 2014 veröffentlichte Studie zur Arbeitssituation und Professionalisierung des Weiterbildungspersonals verweist darauf, dass gerade die Offenheit erwachsenenpädagogischer Lern- und Arbeitsformen ein zentrales Unterscheidungsmerkmal gegenüber stärker formalisierten Bildungsbereichen darstellt (vgl. Langemeyer/Martin 2014, S. 17-23).

Auch die Rolle utopischen Denkens lässt sich unter dieser Perspektive neu bestimmen. Utopien müssten nicht als normative Zielbilder reaktiviert werden, sondern könnten als heuristische Denkfiguren dienen, die bestehende Zukunftsannahmen irritieren. In dieser Funktion wären Utopien nicht auf Realisierung angelegt, sondern auf Reflexion. Sie könnten helfen, implizite Zukunftsvorstellungen sichtbar zu machen und ihre Voraussetzungen zu hinterfragen. Erwachsenenbildung würde damit nicht utopische Entwürfe propagieren, sondern Räume eröffnen, in denen das Noch-nicht-Denkbare zumindest denkbar wird.

Schließlich verweist die Idee entlasteter Zukunftsverhältnisse auf eine veränderte Auffassung von Professionalität. Pädagogische Professionalität bestünde dann nicht primär darin, Zukunft kompetent vorzubereiten, sondern darin, Zukunft pädagogisch zu rahmen.

Professionelles Handeln zeigt sich unter diesen Bedingungen weniger in der Umsetzung vorgegebener Zukunftsprogramme als in der reflexiven Gestaltung von Bildungsräumen. Eine Studie zur Professionalisierung in der Erwachsenenbildung betonte 2018, dass gerade reflexive Professionalität in vergleichsweise offenen und wenig standardisierten Bildungsfeldern von zentraler Bedeutung ist (vgl. Schrader/Loreit 2018, S. 283-287).

Diese Perspektiven markieren keine Abkehr von gesellschaftlicher Verantwortung, sondern eine Verschiebung des Bildungsanspruchs. Erwachsenenbildung könnte einen Beitrag dazu leisten, postutopischer Erschöpfung nicht durch weitere Zukunftsverdichtung zu begegnen, sondern durch die bewusste Öffnung von Zukunft. Damit würde sie eine Rolle übernehmen, die in gegenwärtigen Transformationsdiskursen zunehmend unter Druck gerät: die Rolle eines Ortes, an dem Zukunft nicht nur bewirtschaftet, sondern gemeinsam befragt, relativiert und neu gerahmt wird.

Fazit und Ausblick

Der Beitrag hat mit dem Begriff der postutopischen Erschöpfung einen theoretischen Zugang zu entwickeln versucht, um veränderte Zukunftsverhältnisse in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu fassen. Ausgangspunkt war die Beobachtung, dass Zukunft im Feld der Erwachsenenbildung zwar permanent thematisiert wird, ihre orientierende und entlastende Funktion jedoch zunehmend verliert. Zukunft erscheint weniger als offener Möglichkeitsraum denn als vorweggenommene Anforderung, die pädagogisch vorbereitet, individuell bewältigt und institutionell gesteuert werden soll.

Postutopische Erschöpfung beschreibt vor diesem Hintergrund keine Abkehr von Zukunft und keine resignative Haltung gegenüber gesellschaftlichem Wandel. Sie verweist vielmehr auf ein Zeitregime, in dem Zukunft epistemisch verengt, normativ aufgeladen und organisatorisch verdichtet wird. Der Mehrwert des Begriffs liegt darin, diese Konstellation nicht zu psychologisieren oder zu individualisieren, sondern als kollektives und institutionelles Phänomen zu begreifen. Zukunft ist nicht verschwunden, sondern überdeterminiert – und gerade dadurch in ihrer Offenheit eingeschränkt.

Zugleich möchte der Begriff der postutopischen Erschöpfung neue Perspektiven für Forschung und Praxis bieten. Für die Forschung kann er einen Ansatzpunkt bieten, um Zeitverhältnisse, Zukunftsbilder und Bildungsansprüche systematisch zu untersuchen und ihre Wechselwirkungen empirisch wie theoretisch weiter auszuleuchten.

Die Diagnose der „Zukunftsbewirtschaftung“ ist dabei nicht als bereits empirisch erwiesener Gesamtbefund zu verstehen, sondern als Synthese heterogener Teilbefunde, die weiterer empirischer Prüfung bedarf. Insbesondere Fragen nach der Konstruktion von Zukunft in Programmen, Förderlogiken und professionellen Selbstverständnissen der Erwachsenenbildung stellen ein bislang nur randständig bearbeitetes Forschungsfeld dar, das auch für den österreichischen Kontext weiter zu erschließen wäre.

Für die Praxis der Erwachsenenbildung wird der Ertrag weniger in konkreten Handlungsanweisungen als in einer veränderten Selbstbeschreibung vermutet. Erwachsenenbildung könnte ihre Rolle nicht primär darin sehen, Zukunft weiter zu verdichten, sondern darin, sie pädagogisch zu entlasten. Dies bedeutet, Räume zu eröffnen, in denen Zukunft nicht ausschließlich als Anpassungsanforderung erscheint, sondern als Gegenstand gemeinsamer Reflexion, Aushandlung und Orientierung. Utopische Denkfiguren kämen in diesem Verständnis nicht als Zielbilder, sondern als heuristische Irritationen ins Spiel, die bestehende Zukunftsannahmen sichtbar machen und zur Diskussion stellen.

Damit verweist der Begriff der postutopischen Erschöpfung auf eine grundlegende bildungstheoretische Frage: Welche Zeitverhältnisse braucht Bildung, um Orientierung zu ermöglichen, ohne die Gegenwart unter den Vorbehalt antizipierter Zukunft zu stellen?

Literatur

Arnold, Rolf (2022): Deutungsmuster. In: Digitales Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. Online: DOI 10.35468/wbeb2022-065

Faulstich, Peter (2005): Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51(4), S. 528-542. Online: https://doi.org/10.25656/01:4767 [2026-11-08]

Goffman, Erving (1980): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gruber, Elke/Lenz, Werner (2023): Porträt Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich. 4., voll. überarb. Aufl. Bielefeld: wbv. Online: https://doi.org/10.3278/9783763973897 [2026-11-08]

Gruber, Elke/Szammer, Thomas (2022): Qualitäten digitaler Bildung. Qualitätssicherung und -kriterien der digitalen Erwachsenenbildung im Rahmen von Ö-Cert. Projektendbericht. Wien: COOP EB / Ö-Cert. Online: https://oe-cert.at/media/Tipps/Qualitaeten_digitaler_Bildung_Projektendbericht.pdf [2026-11-08]

Gugitscher, Karin/Schlögl, Peter/Kandutsch, Florian/Schäfer, Sarah (2020): Existenzsicherung, Professionalisierung, Innovation und Digitalisierung in der österreichischen Erwachsenenbildung im Kontext der Covid-19-Pandemie. Bericht zu einer explorativen Umfrage im Herbst 2020. Wien: öibf. Online: https://erwachsenenbildung.at/downloads/aktuell/EB-Covid_Bericht_12-2020_inkl._FB.pdf [2026-11-08]

Habermas, Jürgen (1985): Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien. In: Ders.: Die Neue Unübersichtlichkeit. Kleine Politische Schriften V. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 141-163.

Langemeyer, Ines/Martin, Andreas (2014): Das Personal in der Erwachsenenbildung: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Bildungs- und Dienstleistungssektor. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 64(1), S. 17-28. Online: https://doi.org/10.3278/HBV1401W [2026-11-08]

Reichenbach, Roland (2004): Noch ein Sensorium für das Allgemeine in der Pädagogik? Urteilsfähigkeit als Kennzeichen pädagogischer Professionalität. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 22(3), S. 326-335. Online: DOI 10.25656/01:13553

Schmieder, Christina/Gruber, Elke (2026): KI in der Erwachsenenbildung. Nutzung und Strategien in von Ö-Cert anerkannten Erwachsenenbildungseinrichtungen. Projektbericht. Graz: Universität Graz / Ö-Cert. Online: https://oe-cert.at/media/Tipps/Forschungsbericht_KI_EB_final.pdf [2026-11-08]

Schrader, Josef (2013): Förderung der Kompetenzen von Lehrkräften, Trainern und Beratern durch die Arbeit mit Videofällen. Grundlagen und Strategien eines längerfristig angelegten Forschungs- und Entwicklungsprogramms. In: Digel, Susanne/Schrader, Josef (Hrsg.): Diagnostizieren und Handeln von Lehrkräften. Lernen aus Videofällen in Hochschule und Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 7-23. Online: https://doi.org/10.25656/01:10128 [2026-11-08]

Schrader, Josef (2024): Nachhaltigkeit von Forschung und Transfer in der Erwachsenenbildung – Befunde, Beobachtungen und Erfahrungen. In: Ebner von Eschenbach, Malte et al. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit. Sondierungen und Forschung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 31-48. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2024/31450/pdf/Ebner_von_Eschenbach_et_al_2024_Erwachsenenbildung_und_Nachhaltigkeit.pdf [2026-11-08]

Schrader, Josef/Loreit, Friederike (2018): Professionalisierung bei Lehrkräften der Erwachsenen- und Weiterbildung: Individuelle und kollektive Perspektiven. In: Dobischat, Rolf/Elias, Anke/Rosendahl, Anna (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität. Wiesbaden: Springer VS, S. 283-308.

Steiner, Mario/Pessl-Falkensteiner, Gabriele/Köpping, Maria/Juen, Isabella/Spoljaric, Katarina (2023): Evaluation der Initiative Erwachsenenbildung. Endbericht. Wien: Institut für Höhere Studien. Online: https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/6956/ [2026-11-08]

Wirth, Ulrich (2026a): Auf der Suche nach der verlorenen Gegenwart. Führung, Bildung und Organisation im Zeitalter der Beschleunigung. Hamburg: BoD.

Wirth, Ulrich (2026b): Epistemische Prekarität und digitale Professionalisierung des Lehrpersonals in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Online: https://doi.org/10.1007/s40955-026-00350-7 [2026-11-08]

Ziegler, Petra/Sturm, René (2025): Digitalisierung und Künstliche Intelligenz in der arbeitsmarktorientierten Erwachsenenbildung. Anwendungen, Potenziale und Risiken. AMS info 721. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich. Online: https://forschungsnetzwerk.ams.at/elibrary/publikation/ams-infos/2025/digitalisierung-und-kuenstliche-intelligenz-in-der-arbeitsmarktorientierten-erwachsenenbildung.html [2026-11-08]



Foto: Arnela Odobašić

Ulrich Wirth, M.A.

ulrich.wirth@uks.eu
http://www.uks.eu
+49 (0)6841 162370-00

Ulrich Wirth leitet das Schulzentrum des Universitätsklinikums des Saarlandes (Homburg) und ist als Vorstandsvorsitzender der Interessenvertretung der saarländischen Pflegeschulen tätig. Als EPALE-Botschafter für Deutschland engagiert er sich für die Vernetzung und den fachlichen Austausch in der europäischen Erwachsenenbildung. Er ist Autor von Fachbüchern und wissenschaftlichen Publikationen. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildungsmanagement, Leadership, New Work und organisationale Pathologien.

Between Pressure to Adapt and Opening Up to the Future

Post-utopian exhaustion in adult education

Abstract

In current educational and sociopolitical discourses, the future is omnipresent as a permanent requirement and is increasingly used as a justification for the need for reform. This article examines how current discourses on the future have an impact on adult education and continuing education. The author introduces the concept of "post-utopian exhaustion" to refer to a structural fatigue with regard to future expectations from the constant pressure to adapt, optimise and innovate. As a result of this pressure, adult education is developing further and further away from a place of free, societal imagination of the future to a place of preparation for predicted requirements, which has consequences for educational professionalism, understanding and practice. Employing theoretical and empirical references to adult education, the article shows how the future is increasingly being treated as a planning and control parameter in programmes, competence discourses and professionalisation requirements. The author argues for pedagogy to be released from the imperative of economic valorisation by re-establishing educational spaces to be places for reflection and critical social debate. Utopian thinking is understood not as a naive ideal but as a critical mode of thought that intends to challenge existing assumptions about the future and open up new perspectives. (Ed.)

Labor der Demokratie

Die Volkshochschule Ottakring als heterotopischer Bildungsraum und Impulsgeber für konkrete Utopien

Stefan Vater

Zitation

Vater, Stefan (2026): Labor der Demokratie. Die Volkshochschule Ottakring als heterotopischer Bildungsraum und Impulsgeber für konkrete Utopien. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 58, 2026.
Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-58.

Schlagworte: Konkrete Utopien, Bildungsprojekte, Frauenbildungsprojekte, Landvolkshochschule Habertshof, Mujeres Libres, Wiener Volkshochschulen, Volksheim Ottakring, Utopiekompetenz

CC BY

Abstract

Neoliberale Bildungsdiskurse reduzieren Bildung zunehmend auf funktionale Anpassung und ökonomische Verwertbarkeit, wodurch utopische Entwürfe im Kontext von Bildung zunehmend verdrängt werden. Als Kontrapunkt dazu erinnert der Beitrag an Utopie- und Heterotopiekonzepte in der Erwachsenenbildung. Das Erinnern und Erfinden heterotopischer Bildungsräume wird dabei anknüpfend an die französische Feministin Monique Wittig als subversive Praxis begriffen. Vorgestellt werden im Beitrag drei Bildungsprojekte als Orte konkreter Utopien: die Landvolkshochschule Habertshof der Neuwerkbewegung um Emil Blum (1894–1978), die Frauenbildungsprojekte der „Mujeres Libres“ im Spanien der 1930er Jahre, besonders aber das Volksheim Ottakring in den 1920er und 1930er Jahren – also eine der ersten Wiener Volkshochschulen. Als „Haus der hundert Fenster“ verkörperte das Volksheim Ottakring ein demokratisches Lernlabor, das wissenschaftliche Bildung ohne soziale Schranken ermöglichte, ehe es im Faschismus zerschlagen wurde. Der Autor plädiert für Erfahrungsräume konkreter Utopien im Hier und Jetzt und verbindet dies mit der zentralen Frage, welche Utopiekompetenz sowie Erfahrung des Anderen emanzipatorische gesellschaftliche Entwicklung und Fortschritt in der Gegenwart brauchen. (Red.)

Labor der Demokratie

Die Volkshochschule Ottakring als heterotopischer Bildungsraum und Impulsgeber für konkrete Utopien

Stefan Vater

Die Ermöglichung von Erfahrungen mit Experimenten des Neuen, in Laboren des Neuen oder der Demokratie (siehe Stifter 2005), gehört zu den wesentlichen Aufgaben einer Erwachsenenbildung, die sich der Aufklärung und einer Gestaltung der Welt zum Besseren verschreibt.

Von der Unmöglichkeit und der Gefährlichkeit von Utopien

> „[…] there is no real alternative."
>
> Margaret Thatcher bei der Conservative Women's Conference am 21. Mai 1980 in London zit.n. Jay 1996, S. 361

Gibt es Alternativen zum aufsteigenden Populismus und zu Tendenzen der Entdemokratisierung und des neuen Faschismus? Gibt es Alternativen zu Ausbeutung und Prekarität, zur Reduktion von Bildung auf simple Kompetenz? Ist ein gutes Leben für alle erlernbar, aber auch nur ein Weg dorthin denkbar? Angesichts einer Zeit, in der Ökonomen (!) wieder unwidersprochen den Reichtum der „Leistungswilligen" rechtfertigen und die vermeintliche Faulheit der Massen beklagen (siehe kritisch Mattei 2025; siehe dazu auch ORF Pressestunde 2026[1]) und in denen Demokratie in Lehrbüchern der Ökonomie unwidersprochen und scheinbar ungebrochen als Hemmnis für Effizienz dargelegt wird (vgl. Schedler/Proeller 2011, S. 33ff.), erscheint dies als schwierig, wenn nicht unmöglich, aber als unbedingt nötig. Bleibt die Fähigkeit, eine andere, eine utopische Welt zu denken, zentral für emanzipatorisches Denken, Handeln und politische Bildung? Bleibt sie notwendig als Übung einer Praxis jenseits des als real und möglich Denkbaren? Ist es möglich, utopische Alternativen zu denken, die nicht im Hier und Jetzt verstrickt und verfangen bleiben? (Siehe ausführlicher Vater 2024)

Natürlich stellt sich hier sofort auch die Frage, was Emanzipation heute bedeutet: Empowerment ist unter neoliberalem Regime zum Erhalt der Employability und Konkurrenzfähigkeit pervertiert: Bildung empowert oft nur dazu, willig und pflichtbewusst Kompetenzen einzusetzen, ohne zu viel Denken, zumindest wenn es nach der EU geht. Emanzipation wird zur Eigenverantwortung, zu einer unternehmerischen Vereinzelung. (Siehe Vater 2020a)

1 Gabriel Felbermayr, Direktor des Österreichischen Institutes für Wirtschaftsforschung (WIFO) in Wien, meinte in der Pressestunde (Ausstrahlung: 12.4.2026, 11:05 Uhr, ORF 2) wörtlich (= wörtliche Mitschrift durch den Verfasser): *„[…] und ich halte ehrlich gesagt auch die Idee, man besteuert ein paar ganz wenige, ein paar hundert [richtig Reiche] ordentlich, und dann können 99,9% der Bevölkerung in Saus und Braus leben – diese Idee halte ich für doppelt gefährlich – eine Minderheit auszubeuten, die reich ist. Aber ist das in Ordnung? Demokratiepolitisch? Und das Zweite, der Ertrag ist enttäuschend".*

Gibt es heute noch Utopien? – Angesichts neoliberaler Regime, die Menschen utopisches Denken verlernen lassen – die den Status quo als unveränderbar und natürlich definieren? Wo die höchste Utopie nur mehr ist, besser zu sein als alle anderen? Die neoliberalen Träume rangeln sich um die Imperative von Subjekt und Individualismus – eines zu verwirklichenden erfolgreichen Selbst, dessen Freiheitsgrade mit Foucault (vgl. Foucault 2004, S. 97) aber rigide abgesteckt sind –, die Freiheit des Neoliberalismus ist der Zwang, die Flexibilität der Konkurrenz auszufüllen und nicht zu scheitern (vgl. Vater 2024, S. 59f.).

Bleiben Utopien dennoch möglich und veränderungsrelevant, obwohl notwendig in der Zeit und der dominanten Ideologie ihres Entstehens verfangen? Sind sie mehr als ein einlullendes Schlaflied mit Blick auf ein tröstendes Jenseits, das die Unmöglichkeit von Veränderungen der Realität ertragen lässt? Gab es je und gibt es heute radikale Utopien? Sind Utopien eine Denkübung für eine andere Welt? Oder braucht es konkretere, situierte Utopien?

Lokalisierte Utopien: ein Plädoyer für die Erfahrung des Anderen

der Garten, der Friedhof,
der Spinnweben behaftete Dachboden,
das Haus der hundert Fenster

„Es gibt also Länder ohne Ort und Geschichten ohne Chronologie. Es gibt Städte, Planeten, Kontinente, Universen, die man auf keiner Karte und auch nirgendwo am Himmel finden könnte, und zwar einfach deshalb, weil sie keinem Raum angehören. Diese Städte, Kontinente und Planeten sind natürlich, wie man so sagt, im Kopf der Menschen entstanden oder eigentlich im Zwischenraum zwischen ihren Worten, in den Tiefenschichten ihrer Erzählungen oder auch am ortlosen Ort ihrer Träume, in der Leere ihrer Herzen, kurz gesagt, in den angenehmen Gefilden der Utopien.

Dennoch glaube ich, dass es — in allen Gesellschaften — Utopien gibt, die einen genau bestimmbaren, realen, auf der Karte zu findenden Ort besitzen und auch eine genau bestimmbare Zeit, die sich nach dem alltäglichen Kalender festlegen und messen lässt. […] Es sind gleichsam Gegenräume. Die Kinder kennen solche Gegenräume, solche lokalisierten Utopien, sehr genau. Das ist natürlich der Garten. Das ist der Dachboden oder eher noch das Indianerzelt auf dem Dachboden. Und das ist — am Donnerstagnachmittag — das Ehebett der Eltern. Auf diesem Bett entdeckt man das Meer, weil man zwischen den Decken schwimmen kann. Aber das Bett ist auch der Himmel, weil man auf den Federn springen kann. […]“ (Foucault 2005, S. 9ff.).

Utopien, Länder ohne Ort und Geschichte, bergen die Gefahr zu vertrösten, zu trösten, es gäbe einen gerechten, idealen Ort im Jenseits oder irgendwo, wir bräuchten ihn hier nicht zu realisieren, die Ungerechtigkeit der Realität würde im utopischen Nirgendwo ausgeglichen.

Heterotopien, wie sie Foucault beschreibt und vom Begriff der Utopie absetzt, das Andere im Hier und Jetzt verstört, erproben Möglichkeiten der Veränderung. *„Die Utopien trösten; (auch) wenn sie keinen realen Sitz haben, entfalten sie sich dennoch in einem wunderbaren und glatten Raum, sie öffnen Städte mit weiten Avenuen, wohlbepflanzte Gärten, leicht zugängliche Länder [...]. Die Heterotopien beunruhigen, wahrscheinlich weil sie heimlich die Sprache unterminieren“* (Foucault 1978, S. 20).

In diesem Beitrag möchte ich für die Notwendigkeit und Wichtigkeit der Erfahrung des Anderen plädieren, ebenso dafür, zu sehen, dass die Ermöglichung von Erfahrungen mit Experimenten des Neuen, in Laboren des Neuen oder der Demokratie (siehe Stifter 2005), zu den wesentlichen Aufgaben einer Erwachsenenbildung gehört, die sich der Aufklärung und einer Gestaltung der Welt zum Besseren verschreibt. Andere Orte oder Heterotopien ermöglichen die Erfahrung des Anderen, die lustvolle Erfahrung des Neuen, ich denke an Orte wie die Landvolkshochschule Habertshof der Neuwerkbewegung um den Schweizer reformierten Theologen und Pädagogen Emil Blum[2]. Blum beschreibt den Habertshof als Experimentierfeld für neue Formen von Gemeinschaft, Arbeit und Bildung. Eine Bildung, die den ganzen Menschen anspricht und eine besondere Erfahrung der Solidarität und Gemeinschaftlichkeit ermöglicht (vgl. Blum 1930, S. 55).

2 Mehr zu Emil Blum unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Emil_Blum

Die Berichte der Publizistin Etta Federn (1883–1951)[3] über die Bildungsarbeit der „Mujeres Libres“ (übers. „Freie Frauen“) in der Spanischen Republik der 1930er Jahre (siehe Pawlowski 1998; Ackelsberg 2004) zeichnen eine Heterotopie der Zuversicht, der selbstorganisierten Bildungsarbeit von Frauen und des emanzipatorischen Optimismus. Die „Mujeres Libres“ entwickelten im Spanischen Bürgerkrieg ein eigenständiges Bildungsprogramm, das auf die Emanzipation von Frauen durch Bildung zielte. Im Zentrum stand die sogenannte „capacitación“ (Befähigung): Frauen sollten durch Alphabetisierung, berufliche Qualifikation und politische Bildung in die Lage versetzt werden, selbstständig zu handeln und aktiv an der Gesellschaft teilzunehmen. Dabei verbanden sie praktische Kurse (z.B. in Handwerk oder Berufen) mit kultureller und intellektueller Bildung, etwa Literatur, Geschichte und politischer Theorie. Ein besonderes Ziel war es, die „dreifache Unterdrückung“ der Frauen – durch Unwissenheit, ökonomische Abhängigkeit und patriarchale Strukturen – zu überwinden. Bildung wurde somit nicht nur als Wissensvermittlung verstanden, sondern als Instrument sozialer und persönlicher Befreiung innerhalb einer solidarisch-libertären Gesellschaft. (Siehe ausführlich dazu Pawlowski 1998; Ackelsberg 2004)

Genauer eingehen möchte ich auf das Volksheim Ottakring/die Volkshochschule Ottakring. In historischen Berichten, die getragen sind von einer Begeisterung für das Neue, von den Erfahrungen, als gleichberechtigt (wahr-)genommen zu werden (siehe dazu den Bericht in der Arbeiter-Zeitung (AZ) 1901), von der Courage, sich des eigenen Verstandes zu bedienen, kritisch Denken zu lernen (vgl. Hartmann 1919, S. 19), und der befriedigenden und glücklichen Erfahrung, dies zu tun.

Sich erinnern: Fortschritt und Bildung im Wien um 1900

Die Feindschaft der Eliten, der Behörden gegenüber diesem Konzept von Bildung, gegenüber dem Volksheim Ottakring, das deshalb nicht Volkshochschule heißen durfte, weil den Behörden die Kombination von „Volk“ und „Hochschule“ als gefährlich und aufständisch erschien (siehe Brandstätter 2021; Stifter 2005 u. 2021; Reimer 1931, S. 1; Filla 2001a), war den Akteur:innen in der Entstehungszeit der Volkshochschulen eine tägliche Begleiterin. Diese Feindschaft der konservativen Eliten gegen Fortschritt, Bildung und Emanzipation verschwindet aus der historischen Erinnerung ebenso wie die Erinnerung an die Lebensbedingungen.

Um 1900 lebten viele Menschen nicht nur in Wien in Elendsquartieren, im Vergleich dazu war das 1901 gegründete Volksheim Ottakring ein luxuriöser Ort – und das, noch vor Eröffnung des neuen Hauses. In der unabhängigen Wochenschrift für alle Frauen „Die Unzufriedene“, die auch über das Volksheim Ottakring berichtete, beschreibt der Leitartikel vom 13. Februar 1931 von Jakob Meth konkret den unglaublichen Fortschritt, was die Lebensbedingungen der breiten Massen betraf, mit einem Blick zurück und nach vorne (siehe Meth 1931): Noch nicht lange gibt es das Wahlrecht für alle, noch nicht lange einen 8-Stunden-Arbeitstag und nichts davon wurde der Bevölkerung durch göttliche Vorsehung oder Mildtätigkeit oder auch nur Einsicht der gesellschaftlichen Eliten geschenkt, Fortschritt wurde erkämpft – durch die zivilgesellschaftlichen Bewegungen. 1930 waren die Lebensbedingungen noch immer deutlich schlechter als heute, dennoch: die Bildungsinstitutionen offener als im 19. Jahrhundert, als Bildung nichts anderes war als eine konservative institutionelle Ideologie der Erhaltung der als natürlich verstandenen Ständeordnung – offener formuliert: eines elitären und patriarchalen Systems.

Auch blieb die Universität Wien ein Hort elitärer und ausschließender Bildung, mehr noch: Der aufkommende Faschismus in seinen verschiedenen Schattierungen der späten 1930er warf seine Schatten voraus. Gerade in diesem historischen Kontext verblüfft die Modernität der Bildungsarbeit im Volksheim geradezu.

Das Haus der hundert Fenster – das Volksheim Ottakring

> „Man könnte […] die Prinzipien des Volksbildungswesen […] in die drei alten Schlagworte der Demokratie zusammenfassen: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit.“
>
> Hartmann 1919, S. 18

3 Mehr zu Etta Federn unter: https://fraueninbewegung.onb.ac.at/node/2712

Sogar die eher konservative Neue Freie Presse (NFP) berichtet am 06. November 1905 – neben umfangreichen Berichten über die Exzesse der Wahlrechtsdemonstrationen – über die Eröffnung des neuen Gebäudes des Volksheimes – ein luxuriöses Haus mit großen hellen geheizten Räumen – und über den großen Andrang, der diesen feierlichen Akt begleitet (vgl. NFP 1905, S. 10). Vier Jahre zuvor berichtete die Arbeiterzeitung noch über den Luxus der Bildung im Volksheim am Urban Loritz Platz und über den Zusammenhang von Lebensbedingungen und Bildung: *„Professor Becke betonte in seinem Schlusswort nochmals den Ausschluss aller politischen Bestrebungen. Wer die Wahrheit will komme zu uns, sei er ein Radikaler oder ein Konservativer. Mit der Absingung der ‚Frühlingshymne' von Uthmann schloß die Feier. Im Lesezimmer schrieben sich sofort zahlreiche Anwesende zu den Vorträgen ein. Von heute an ist das Wiener ‚Volksheim' für jedermann zugänglich"* (AZ 1901, S. 6).

30 Jahre später heißt es von Wilhelm Reimer in der unabhängigen Wochenschrift „Die Unzufriedene": *„Es ist neutrale Volksbildungsarbeit, die im Volksheim geleistet wird, kein anderes Ziel verfolgend als die Erziehung des Menschen zum selbständigen, vorurteilslosen Denken: den Volksstudenten, nach den Worten Emil Reichs Wege weisend, damit sie selbst ihren Weg wählen. Und einer von den vielen, denen auf dieser Volkshochschule schon vor einem Vierteljahrhundert die Wege gewiesen wurden und der dann seinen Weg gefunden hat, war Alfons Petzold, der leider zu früh verstorbene Arbeiterdichter; er hat das Volksheim am Ludo-Hartmann-Platz das ‚Haus mit den hundert Fenstern' genannt. Aus hundert Fenstern leuchtet es, wenn in den Abendstunden die Volksstudenten in den vielen Zimmern um ihre Lehrer versammelt sind. Möchten doch bald überall, wo sich arbeitende Menschen nach dem Lichte des Wissens und der Erkenntnis sehnen, solche Häuser mit hundert Fenstern stehen"* (Reimer 1931, S. 2).

Ein Labor und eine Schule der Demokratie[4]

Das Volksheim Ottakring, 1901 als erste kontinentaleuropäische „Volksuniversität" gegründet, verkörperte ein heterotopisches Lernlabor: Es verband wissenschaftliche Arbeit mit sozialer Offenheit und Inklusion – Edgar Zilsel der Leiter der philosophischen Fachgruppe sprach von *„lebendiger Wissenschaft"* (Zilsel 1937, S. 162) – das Volksheim schuf so einen *„Raum ohne soziale Schranken"* (Rothe 1906, S. 1), in dem *„Mitglieder der verschiedensten sozialen Schichten unvoreingenommen"* (Aufruf zur Gründung 1901, S. 1) zusammenkamen. Pädagogisch setzte es auf egalitäre Wissensvermittlung – *„jeder, der die Wahrheit sucht, komme zu uns, ob Radikaler oder Konservativer"* (Becke zit. in AZ 1901, S. 5) – und förderte durch experimentelle Lehrformate (z.B. Laboratorien, Fachgruppen, Exkursionen) kritisches Denken. Als *„geistige Stadterweiterung"* (Jodl 1911, S. 4) fungierte es als Gegenentwurf zur elitären Universitätsbildung: Hier lehrten demokratisch orientierte Wissenschafter:innen (siehe Bischof 2021) wie Lise Meitner, Flora Hochsinger, Ernst Mach oder Ludo Moritz Hartmann das kritische Denken, frei von Tagesfragen, Ziel war das *„Denkenlernen"* (Hartmann 1919, S. 19), und ermöglichten so eine demokratische Wissenskultur, die *„Vorurteile des politischen Lebens"* (Stern 1910 zit. in Rothe 1906, S. 5f. zit.n. Stifter 2021, S. 210) durch direkten Austausch überwinden sollte. Die Architektur des 1905 eröffneten Gebäudes – schmucklos im Stil Otto Wagners – symbolisierte diesen Anspruch: Ein *„Ort der harmonischen Zusammenarbeit von Arbeitern, Bürgern und Universitätskreisen"* (Der Bautechniker 1905, S. 970), der mit seiner offenen Atmosphäre und der Ablehnung jeder methodischen Zwangsjacke (siehe Stifter 2005) zum Modell einer emanzipatorischen Bildungsbewegung wurde.

Wilhelm Filla (1996 u. 2001a) beschreibt die Fachgruppen – eine Art halbautonomer Fachabteilungen – der Wiener Volkshochschulen vor 1934 als einzigartiges Modell demokratischer Bildungsarbeit. Diese Gruppen – wie z.B. die philosophische, literarische (siehe Filla 2001b) oder naturwissenschaftliche Fachgruppe – waren von unten initiiert, halbautonom organisiert und boten egalitäre Mitwirkungsrechte für Lai:innen und Expert:innen, für Frauen und aus ideologischen Gründen im Bildungssystem zunehmend ausgeschlossene Gruppen. Sie verkörperten das Konzept „Bildung für alle und Wissen durch alle", eine Heterotopie: einen Raum, in dem gesellschaftliche Hierarchien (z.B. zwischen Wissenschaft und Alltagswissen, patriarchale Normen)

4 Dieser Abschnitt nimmt Bezug auf die Arbeiten von Stifter 2021 u. 2005; Filla 1996 u. 2001a.

durchbrochen wurden, um kollektives Lernen, kritische Reflexion und Selbsttätigkeit zu fördern.

Die Volkshochschule war damit ein radikaler und bedrohlicher demokratischer Gegenentwurf zum elitären, konservierenden Bildungssystem der Monarchie: Sie ermöglichte Bildungskarrieren ohne formale Abschlüsse, verband Wissenschaft mit Praxis und schuf ein Volkshochschulmilieu, das soziale und intellektuelle Teilhabe für Arbeiter:innen, Frauen und Bürgertum gleichermaßen ermöglichte. Die Fachgruppen waren Spitzen einer Bewegung, die Bildung als Werkzeug für gesellschaftliche Emanzipation und Aufklärung verstand – ein Konzept, das bis heute als Inspiration für partizipative Bildungsformate dient.

Es war ein Ort, außerhalb des Alltages und dessen Zeitlichkeit, der die Fantasie und Gestaltungskraft der Teilnehmer:innen beflügelte, es ihnen ermöglichte, weiterhin neue Zukünfte gemeinsam zu erschaffen und umzusetzen. Zum Entsetzen der konservativen Eliten und der aufstrebenden Autoritären und Faschisten (!). Für diese waren das Volksheim Ottakring und die Heterotopie einer offenen und demokratischen Bildung ein Skandal (siehe Rancière 2005) und eine Bedrohung, die beseitigt werden musste.

Zerstörung und Faschismus

> „Die Praxis des Glücks wird subversiv,
> wenn sie kollektiv ist."
>
> Félix Guattari 1977, S. 8

1934 und vollständig 1938 endet dieses Experiment, diese luxuriöse Oase des freien Denkens (siehe Hartmann 1910). Sowohl die Austrofaschisten (!) als auch die Nationalsozialisten (!) erkennen diese Denk- und Demokratielabore als mindestens so gefährlich wie einen anderen Aspekt – Räume des selbstbestimmten gemeinsamen Wohlfühlens, außerhalb der getakteten Zeit der Diktatur. Die Aktivist:innen werden vertrieben, eingesperrt, ermordet (siehe Stifter/Streibel 2019)[5].

Nicht nur erinnern: Gefährliche Heterotopien erfinden!

> «Tu dis qu'il n'y a pas des mots pour décrire ce temps, tu dis qu'il n'existe pas. Mais souviens-toi. Fais un effort pour te souvenir. Ou, à défaut, invente.« („Du sagst, es gibt keine Worte, um diese Zeit zu beschreiben, du sagst, sie existiere nicht. Aber erinnere dich. Bemühe dich, dich zu erinnern. Oder erfinde es notfalls einfach.")
>
> Monique Wittig[6] 2019, S. 122
> (übers. aus dem Franz. durch den Verfasser)

Es geht um Utopiearbeit[7], um eine gestalterische Erfindungskraft und um eine Neuzusammensetzung der Vergangenheit und Gegenwart gegen die undemokratischen Gewohnheiten des Denkens. Utopiearbeit ist eine fiktionale Art, das eigene Denken und die möglichen Fantasien einer Gesellschaft zu reflektieren, meinte Ursula LeGuin, die großartige feministische Science-Fiction-Autorin (siehe Le Guin 2020)[8]. Diese Art von Utopiearbeit ermöglicht, die Geschichte zur eigenen zu machen, sie in die Hand zu nehmen und gegen die dominante Ideologie und Geschichtsschreibung der Herrschaft fiktional zu konstruieren (vgl. Foucault 2015, S. 48). Sie ermöglicht Verfremdung, ein Zusammensetzen einer möglichen anderen Welt als unzureichendes Stückwerk, eine unreine Collage, aber notwendig unzureichende und verfangene Übung. Ziel bleibt eine konkrete Utopie – analytischer Pessimismus mit Hoffnung –, eine kritisch reflektierte Utopie, vorsichtig, bedacht und fragend sich voran-arbeitend, um *„[…] diese versteinerten Verhältnisse dadurch zum Tanzen [zu] zwingen, dass man ihnen ihre eigne Melodie vorsingt!"*, so Karl Marx 1844 (Marx 1844, S. 381). Oder wie es die Teilnehmer:innen des internationalen Zukunftsforums aus 12 Nationen im Jahr 2013 sehr prägnant formulierten: *„Let's make Adult Education dangerous again"* (Ondrak/Vater 2014, S. 72).

Auch wenn wir uns an demokratischen Aufbruch, Fortschritt und Solidarität kaum noch (historisch) erinnern, gilt es, dies zu versuchen, oder, wie Monique Wittig es beschrieb, Alternativen zu (er)finden.

5 Mehr Informationen zum Projekt „Vertriebene Bildung" (ÖVA, VHS Hitzing, DÖW) unter: https://www.vhs.at/de/ns-opfer

6 Mehr zu Monique Wittig unter: https://literaturkritik.de/id/8243

7 Es müsste wohl Heterotopiearbeit heißen, diese Nuancierung erschien mir an dieser Stelle zu kompliziert.

8 Mehr zu Ursula LeGuin unter: https://www.fembio.org/biographie.php/frau/biographie/ursula-k.-le-guin/

Literatur

Ackelsberg, Martha A. (2004): Free Women of Spain. Anarchism and the Struggle for the Emancipation of Women. Edinburgh/Oakland: AK Press. Online: https://libcom.org/article/free-women-spain-martha-ackelsberg [2026-10-14]

Aufruf zur Gründung eines Volksheims (Volkshochschule) (1901): (= ÖVA (Österreichisches Volkshochschularchiv), Bestand „Volksheim Ottakring", Zeitungsausschnitte-Sammlung, 1901–1912).

AZ – Arbeiter-Zeitung (1901): Arbeiter-Zeitung 13 (113), vom 26. April 1901: Die Eröffnung des Volksheims.

Bischof, Brigitte (2021): Von „Mathematischen Scherzen" und „Liebe und Verständnis für die Natur". Naturwissenschafterinnen an den Wiener Volkshochschulen 1900-1938. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 43, Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-43/07_bischof.pdf [2026-10-05]

Blum, Emil (1930): Der Habertshof. Werden und Gestalt einer Heimvolkshochschule. Kassel: Neuwerk-Verlag.

Brandstätter, Julia (2021): Das „Haus mit den hundert Fenstern". 120 Jahre Volkshochschule Ottakring. In: der rote Blog. Online: http://der-rote-blog.at/das-haus-mit-den-hundert-fenstern-120-jahre-volkshochschule-ottakring [2026-10-14]

Der Bautechniker (1905): Zentralorgan für das österreichische Bauwesen, 25:45, 10. November 1905: Bau des Volksheims.

Filla, Wilhelm (1996): Ein historisches Modell demokratischer Bildungsarbeit. Fachgruppen an Wiener Volkshochschulen vor 1934. In: Aufderklamm, Kurt/Filla, Wilhelm/Leichtenmüller, Erich (Hrsg.): Demokratische Bildung. Realität und Anspruch. Wien: Promedia, S. 63-88.

Filla, Wilhelm (2001a): Wissenschaft für Alle – ein Widerspruch? Innsbruck: Studienverlag.

Filla, Wilhelm (2001b): Miss A. S. Levetus – eine grenzüberschreitende Volksbildnerin. Ein Porträt. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 12. Jg., 2001, H. 1-4, S. 24-39.

Foucault, Michel (1978): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2004): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesung am Collège de France 1978-1979. Frankfurt: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2005): Die Heterotopien. Der utopische Körper: Zwei Radiovorträge. Frankfurt: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2015): Qu'est-ce que la critique? Suivie de La culture de soi. Paris: VRIN.

Guattari, Félix (1977): Vorwort. Millionen und Abermillionen potentieller Alices. In: Kollektiv A/Traverso: Alice ist der Teufel. Praxis einer subversiven Kommunikation. Radio Alice (Bologna). Berlin: Merve.

Hartmann, Ludo Moritz (1919): Demokratie und Volksbildung. In: Volksbildung. Monatsschrift für die Förderung des Volksbildungswesens in Deutschösterreich, 1. Jg., 1919, H. 1, S. 18-21. Online: https://adulteducation.at/de/literatur/textarchiv/demokratie-und-volksbildung [2026-10-14]

Jay, Antony (Hrsg.) (1996): The Oxford Dictionary of Political Quotations. Oxford/New York: Oxford University Press, S. 361.

Jodl, Friedrich (1911): Eröffnung des Volksbildungshauses Margareten. In: Neue Freie Presse, Nr. 16675, vom 23. Januar 1911, S. 4.

Le Guin, Ursula (2020): Am Anfang war der Beutel. Warum uns Fortschritts-Utopien an den Rand des Abgrunds führten und wie Denken in Rundungen die Grundlage für gutes Leben schafft. Klein Jasedow: thinkOya.

Mattei, Clara (2025): Die Ordnung des Kapitals. Wie Ökonomen die Austerität erfanden und dem Faschismus den Weg bereiteten. Berlin: Brumaire.

Marx, Karl (1976 [1844]): Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung. In: MEW1 – Marx, Karl/Engels, Friedrich (1976): Werke, Band 1. Berlin: Dietz, S. 378-391. Online: https://marx-wirklich-studieren.net/wp-content/uploads/2012/11/mew_band01.pdf [2026-10-14]

Meth, Jakob (1931): Proletarische Lebensgestaltung. In: Die Unzufriedene. Eine unabhängige Wochenschrift für alle Frauen, 9. Jg., Nr. 61, vom 13. Februar 1931, S. 1-2.

NFP – Neue Freie Presse (1905): Neue Freie Presse, Nr. 14802, vom 6. November 1905: Die Eröffnung des Volksheim.

Ondrak, Georg/Vater, Stefan (Hrsg.) (2014): Antworten auf die Krise? Herausforderungen für die Erwachsenenbildung! – Dokumentation des Zukunftsforums Erwachsenenbildung 2013, vom 3. bis 5. Juli 2013, Haus der Begegnung. Innsbruck, Tirol. Online: https://www.adulteducation.at/sites/default/files/textarchiv/Dokumentation_Zukunftsforum_3.-5.7.2013.pdf [2026-11-08]

ORF Pressestunde (2026): Gabriel Felbermayr (WIFO) im Gespräch mit Johanna Hager (Kurier) und Thomas Langpaul (ORF). ORF 2, vom 12.04.2026.

Pawlowski, Martina (1998): Etta Federn (1883-1951) und die Mujeres Libres. Ein Portrait anlässlich der Wiederveröffentlichung ihrer Broschüre „Mujeres de las revoluciones“. Online: https://anarchismus.at/texte-zur-spanischen-revolution-1936/die-mujeres-libres/758-etta-federn-und-die-mujeres-libres [2026-11-08]

Rancière, Jacques (2005): La haine de la démocratie. Paris: La Fabrique éditions.

Reimer, Wilhelm (1931): Das Wiener Volksheim. In: Die Unzufriedene. Eine unabhängige Wochenschrift für alle Frauen, 9. Jg., Nr. 15, vom 18. April 1931, S. 1-2.

Rothe, Karl C. (1906): Das Volksheim in Wien. Bericht über die Tätigkeit des Vereins ‚Volksheim‘ und Schilderung des am 5. November 1905 eröffneten eigenen Hauses. In: Concordia. Zeitschrift der Centralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen, 7(1906). (= ÖVA, Bestand „Volksheim Ottakring“, Zeitungsausschnitte-Sammlung, 1901–1912).

Schedler, Kuno/Proeller, Isabella (2011): New Public Management. Bern/Stuttgart/Wien: UTB.

Stern, Josef Luitpold (1910): Wiener Volksbildungsverein. Jena: Eugen Diedrichs.

Stifter, Christian H. (2005): Geistige Stadterweiterung. Eine kurze Geschichte der Wiener Volkshochschulen, 1887–2005. Weitra: Bibliothek der Provinz.

Stifter, Christian H. (2021): Science-Oriented Popular Education: Heterotopic Learning Venues for Scientific Knowledge in Vienna, 1887–1918. In: Ash, Mitchell G.: Science in the Metropolis. Vienna in Transnational Context, 1848–1918. NY/London: Routledge, S. 200-221.

Stifter, Christian H./Streibel, Robert (2019): Nationalsozialismus und Volkshochschulen in Wien. Einblick in ein laufendes Recherche- und Forschungsprojekt zu den Opfern. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 28. Jg., 2019, S. 52-65.

Vater, Stefan (2020a): Bildung eine Anpassungsleistung. Neoliberalismus, die Engführung von Bildung und eine mögliche humanistische Alternative. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 39, Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-39/13783-bildung-eine-anpassungsleistung.php [2026-10-11]

Vater, Stefan (2020b): Die Neugier auf Neues und ein Raum lebendiger Demokratieerfahrung. Gründe der Bildungsbeteiligung an Volkshochschulen: Ein erster Bericht über qualitative Interviews im Rahmen der BeLL-Erhebung. In: Die Österreichische Volkshochschule, 71. Jg., Nr. 270, Sommer 2020, S. 14-16. Online: https://magazin.vhs.or.at/magazin/2020-2/270-sommer-2020/schwerpunkt-benefit-lernen-in-der-vhs/die-neugier-auf-neues-und-ein-raum-lebendiger-demokratieerfahrung/ [2026-10-11]

Vater, Stefan (2024): Eine andere Welt. Über die Un-Möglichkeit von Utopien und deren Notwendigkeit im Neoliberalismus. In: Schulheft 194, 49. Jg., S. 55-65.

Wittig, Monique (2019): Les Guérillères. Paris: Éditions de Minuit.

Zilsel, Edgar (1937): Moritz Schlick. In: Die Naturwissenschaften, 25. Jg., 11, S. 161-167.



Foto: privat

MMag. Dr. Stefan Vater

stefan.vater@vhs.or.at
https://www.vhs.or.at
+43 (0)1 216422-619

Stefan Vater studierte Soziologie in Linz und Berlin und Philosophie in Salzburg und Wien. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, Projektleiter der Knowledgebase Erwachsenenbildung sowie Lehrbeauftragter für Bildungssoziologie und Genderstudies an verschiedenen Universitäten.

Democracy Lab

The *Volksheim* Ottakring adult education centre as a heterotopic educational space and catalyst for concrete utopias

Abstract

Neoliberal educational discourses are increasingly reducing education to functional adaptation and economic exploitability and displacing utopian models in the context of education. As a counterpoint to this, the article reminds the reader of utopian and heterotopic concepts in adult education. Following the work of French feminist Monique Wittig, the act of remembering and inventing heterotopic educational spaces is understood to be a subversive practice. The article presents three education projects as sites of concrete utopias: the Habertshof rural adult education centre of the Neuwerk movement led by Emil Blum (1894–1978), the *"Mujeres Libres"* women's education projects in Spain in the 1930s, and especially the *Volksheim* Ottakring adult education centre in the 1920s and 1930s—one of the first Vienna adult education centres. Known as the "house of one hundred windows," *Volksheim* Ottakring was the embodiment of a democratic learning laboratory that provided access to a scientific education without social barriers until it was destroyed under fascism. The author argues for spaces in which concrete utopias can be experienced in the here and now and links them to the main question of which utopia competence and experience of the other are currently needed for emancipatory social development and progress. (Ed.)

Lernen ohne Erwerbszwang

Wie ein Bedingungsloses Grundeinkommen den Raum für Bildung und Selbstbestimmung erweitern könnte

Jasmin Wundersamer

Zitation

Wundersamer, Jasmin (2026): Lernen ohne Erwerbszwang. Wie ein Bedingungsloses Grundeinkommen den Raum für Bildung und Selbstbestimmung erweitern könnte. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 58, 2026. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-58.

Schlagworte: BGE-Modelle, Ländervergleich, Selbstentfaltung, Teilhabe, Freiheit, Chancengleichheit, Selbstbestimmung, Bildungsentscheidungen, lebenslanges Lernen, Bildungsgerechtigkeit

CC BY

Abstract

Das Bedingungslose Grundeinkommen wird meist als sozial- oder arbeitsmarktpolitisches Modell diskutiert. Weniger Aufmerksamkeit erhielt bislang die Frage, was eine von Erwerbsarbeit entkoppelte Existenzsicherung für Bildung und Erwachsenenbildung bedeuten könnte. Der Beitrag vergleicht Modelle und Initiativen des Bedingungslosen Grundeinkommens aus Österreich, Deutschland und der Schweiz. Die Autorin geht der Frage nach, welche Vorstellungen von Lernen, Selbstentfaltung sowie gesellschaftlicher Teilhabe mit diesen Ansätzen verbunden sind. Aus bildungstheoretischer Perspektive werden sowohl Potenziale als auch Ambivalenzen eines Bedingungslosen Grundeinkommens analysiert. Während eine finanzielle Absicherung zeitliche und materielle Freiräume für selbstbestimmtes Lernen schaffen und Zugangsbarrieren abbauen kann, bringt die stärkere Individualisierung das Risiko einer Entstrukturierung formaler Bildungswege mit sich. Die Analyse verdeutlicht, dass ein Grundeinkommen Bildung nicht automatisch gerechter machen, jedoch die materiellen und zeitlichen Rahmenbedingungen für Bildungsentscheidungen grundlegend verändern würde. Für die Erwachsenenbildung eröffnet die Debatte um das Bedingungslose Grundeinkommen damit die Chance, das Verhältnis von sozialer Sicherheit, Bildungsfreiheit und lebenslangem Lernen aus einer Perspektive abseits der ökonomischen Verwertungslogik zu betrachten. (Red.)

Lernen ohne Erwerbszwang

Wie ein Bedingungsloses Grundeinkommen den Raum für Bildung und Selbstbestimmung erweitern könnte

Jasmin Wundersamer

Wenn Existenzsicherung nicht ausschließlich an Erwerbsarbeit gebunden ist, stellt sich auch die Frage neu, unter welchen Bedingungen Menschen lernen, sich weiterbilden und gesellschaftlich engagieren können.

Das Bedingungslose Grundeinkommen (BGE) gilt als eine gesellschaftliche Utopie, die historisch immer wieder neu formuliert, verworfen und weiterentwickelt wurde. Es bezeichnet die Idee, allen Menschen regelmäßig eine finanzielle Unterstützung zukommen zu lassen, die ihre grundlegende Existenz absichert – unabhängig von Erwerbsarbeit, (Erwerbs-)Einkommen oder persönlicher Bedürftigkeit. Zentral ist dabei die individuelle, bedingungs- und gegenleistungslose Auszahlung ohne verpflichtende Erwerbsarbeitsbereitschaft. Befürworter:innen sehen darin die Möglichkeit, Armut zu reduzieren, gesellschaftliche Teilhabe zu stärken und individuelle Freiheit zu fördern. Kritiker:innen beziehen sich auf Fragen der Finanzierbarkeit, mögliche Veränderungen des (Erwerbs-)Arbeitsmarktes sowie auf gesellschaftliche Leistungsverständnisse.

Die Idee einer materiellen Existenzsicherung unabhängig von Erwerbsarbeit verweist somit nicht nur auf sozialpolitische Fragen, sondern auch auf grundlegende Vorstellungen darüber, wie Menschen leben, arbeiten und lernen wollen bzw. sollen. Im Zusammenhang mit lebenslangem Lernen stellt sich etwa die Frage, ob eine materielle Absicherung tatsächlich den Zugang zu Bildung erleichtern, selbstbestimmtes Lernen ermöglichen und gesellschaftliche Partizipation fördern kann. – Garantiert werden können mit einer monetären Absicherung weder Bildungsinteresse noch Bildungspartizipation noch Bildungsgerechtigkeit.

Der vorliegende Beitrag gibt einen Einblick in die BGE-Debatte in Österreich im Vergleich mit BGE-Modellen und -Initiativen aus Deutschland und der Schweiz und fragt nach den erhofften als auch unbeabsichtigten Auswirkungen eines BGE auf die Erwachsenenbildung. Er greift Ergebnisse eines Dissertationsprojektes auf, das die Verfasserin im Jahr 2026 an der Universität Graz vorlegte (siehe Wundersamer 2026). Die Auswahl der Modelle und Initiativen erhebt dabei keinen Anspruch auf Repräsentativität. Zentral ist vielmehr die Frage, welche Bildungsdimensionen in unterschiedlichen BGE-Diskursen explizit benannt bzw. aus den jeweiligen Konzepten bildungstheoretisch abgeleitet werden können.

Die BGE-Debatte in Österreich im Vergleich[1]

In Österreich zeichnet sich die Debatte rund um das BGE durch eine auffallend stark normative, teilweise bildungspolitische und gesellschaftstheoretische Ausrichtung aus. Die Initiativen sind häufig implizit stärker

1 Bei diesem und den nachfolgenden Abschnitten handelt es sich um Kapitel aus Wundersamer 2026, die für diesen Beitrag gekürzt, bearbeitet und ergänzt wurden.

von Fragen der Selbstentfaltung, Bildungsfreiheit und kulturellen Neubewertung von (Erwerbs-)Arbeit geprägt als andere europäische Ansätze, die Grundeinkommen sowie BGE-nahe Modelle v.a. als sozialpolitische Instrumente oder als staatliche Experimente diskutieren und erproben. Zu nennen sind hier das Grundeinkommensexperiment in Finnland (2017–2018), das 2.000 zufällig ausgewählten Arbeitslosen für zwei Jahre 560 Euro im Monat zusprach; die staatliche Mindestsicherung in Spanien „Ingreso Mínimo Vital" (seit 2020) und die staatliche, an Bedürftigkeit geknüpfte Mindestsicherung „Reddito di cittadinanza" (2019–2023) in Italien (siehe OECD 2019 u. 2021).

In Österreich reicht das Spektrum der BGE-Modelle von pragmatischen und regionalen Ansätzen über sozialstaatlich orientierte Konzepte bis hin zu radikal-transformativen Versionen. Bildung spielt dabei eine zentrale, wenn auch unterschiedlich explizite Rolle. Die Maßnahme „Von Herzen gerne tätig sein" (2011–2013) oder das sog. „umwandelnde Modell" des Vereins „Generation Grundeinkommen" eröffnen Perspektiven auf Bildung und Selbstentfaltung, die über die unmittelbare Verwertbarkeit von Bildung für Erwerbsarbeit hinausweisen. Bildung wird nicht ausschließlich auf formale Qualifikation reduziert, sondern als lebenslanger Prozess der Persönlichkeitsentwicklung verstanden, der durch ausreichend Zeit, soziale Sicherheit und intrinsische Motivation ermöglicht werden kann. Selbstentfaltung und Lernen erhalten damit einen eigenständigen Stellenwert jenseits ihrer Funktion für Erwerbsarbeit.

Maßnahme „Von Herzen gerne tätig sein" (2011–2013)

Diese AMS-Maßnahme der Betriebsseelsorge Oberes Waldviertel verstand sich als „Freiwilliger Kurs zur Aktivierung und Kreativitätssteigerung von langzeitarbeitslosen Menschen" und sah ein Grundeinkommen auf Zeit vor. Sechs Monate sollte so einer selbst gewählten Tätigkeit nachgegangen werden können. Im Projektzeitraum (Jan. 2011 bis Jan. 2013) nahmen gesamt 19 Personen (15 Frauen, 4 Männer) daran teil.

Quelle: http://bsowv.at/sites/default/files/von-herzen-gerne-taetig-sein.pdf

Im klassischen BGE-Modell wird diese Perspektive noch weiter zugespitzt: Bildung wird als grundlegendes Recht verstanden, das erst durch die Entkoppelung von Existenzsicherung und Lohnarbeit voll realisierbar wird. Erwachsenenbildung, Umschulung und biografische Umorientierung sollen unabhängig von ökonomischem Zwang möglich sein. Werden diese österreichischen Sichtweisen zum BGE mit der Schweizer BGE-Initiative rund um Daniel Häni und Enno Schmidt (siehe Häni/Schmidt 2016) verglichen, zeigt sich eine gewisse inhaltliche Nähe auf Ebene der Grundannahmen, zugleich ein Unterschied in der Ausarbeitung[2]. Auch in der Schweiz wird das Grundeinkommen als kulturelles Projekt verstanden, das den (Erwerbs-)Arbeitsbegriff neu definiert und individuelle Freiheit ermöglicht. Bildung lässt sich hier ebenfalls als Folge dieser Freiheit interpretieren: Menschen sollten selbst entscheiden können, wofür sie ihre Zeit, ihre Fähigkeiten und ihre Lernenergie einsetzen. Die Bildungsdimension ist in der Schweizer Initiative eher implizit enthalten, v.a. indirekt als individueller Akt der Selbstverantwortung; institutionelle Bildungsstrukturen oder bildungspolitische Reformen sind zweitrangig. Damit ähnelt die Schweizer Initiative eher den österreichischen Diskursmodellen als den praxisnahen Pilotansätzen, geht aber weniger tief in bildungspolitische Detailfragen (vgl. ausführlicher dazu Wundersamer 2026, S. 35-84).

Ein deutlicher Kontrast zeigt sich im Vergleich zu Deutschland, wo die BGE-Debatten stärker zwischen theoretischen Modellen und empirischen Experimenten schwanken. Der Ansatz von Götz W. Werner (siehe Werner 2018), der die Entkoppelung von Einkommen und Erwerbsarbeit vorsieht und dadurch individuelle Freiheit sowie selbstbestimmte Formen von Arbeit und Tätigkeit ermöglichen soll, weist Parallelen zum „umwandelnden Modell" der „Generation Grundeinkommen" auf, insbesondere in der Annahme, dass Menschen auch ohne Erwerbsarbeitszwang arbeiten und lernen wollen. Bildung lässt sich in diesem Zusammenhang als möglicher indirekter Effekt wirtschaftlicher Freiheit interpretieren. Sie bleibt im Modell von Werner jedoch funktional eingebettet: Bildung soll es ermöglichen, neue Tätigkeiten zu finden oder unternehmerisch tätig zu werden, und weniger als eigenständiger Bereich gesellschaftlicher Selbstverwirklichung dienen.

2 Die im Jahr 2006 gegründete Schweizer Initiative „Für ein bedingungsloses Grundeinkommen" war im Jahr 2016 Gegenstand einer eidgenössischen Volksabstimmung, die mit 76,9% Nein-Stimmen abgelehnt wurde. Mehr dazu unter: https://www.parlament.ch/de/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaeft?AffairId=20140058; Anm.d.Red.

„Generation Grundeinkommen. Verein zur Entwicklung des Gemeinwohls durch Förderung von Bildung und menschlichem Potenzial“

Der 2017 von Helmo Pape gegründete Verein setzt sich für die Einführung eines BGE in Österreich ein und verbindet damit die Vorstellung einer existenziellen Absicherung, die eine freiere Gestaltung von (Erwerbs)-Arbeit, Bildung und Lernen ermöglichen soll. Der Verein entwickelte ein „umwandelndes Modell“, das ein monatliches Grundeinkommen von mindestens 1.000 Euro für Erwachsene mit Lebensmittelpunkt in Österreich vorsieht. Finanziert werden soll das Modell v.a. durch eine Umgestaltung des Steuer- und Abgabensystems, wobei die Konsum- und Vermögensbesteuerung von entscheidender Bedeutung ist.

Quellen: https://fuereinander.jetzt/blog/das-umwandelnde-modell-teil-1; https://fuereinander.jetzt/images/downloads/Broschuere_BGE-Umsetzen_mit-Studie.pdf

Verein „BGE – Bedingungsloses-Grund-Einkommen“

Der Verein wurde 2016 von Matthias Supersberger sen. gegründet. Mit dem BGE-Modell soll ein „unpfändbares, wertgesichertes und von Erwerbsarbeit unabhängiges“ Einkommen für alle österreichischen Staatsbürger:innen ermöglicht werden, das von Geburt an ausgezahlt wird. Ziel ist es, Armut und Existenzangst zu verringern und die Freiheit, Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe des:der Einzelnen zu stärken.

Quelle: http://bge.co.at/

Österreichische Modelle wie das der „Generation Grundeinkommen“ und jenes des Vereins „BGE – Bedingungsloses-Grund-Einkommen“ sowie die Maßnahme „Von Herzen gerne tätig sein“ betonen demgegenüber häufiger Bildung als kulturelle Praxis, die auch jenseits ökonomischer Verwertbarkeit Sinn stiftet (siehe dazu auch Immervoll 2019). Noch stärker unterscheiden sich diese Ansätze von deutschen zivilgesellschaftlichen Projekten wie dem „Pilotprojekt Grundeinkommen“ (2021–2024) des Vereins „Mein Grundeinkommen“, das sich für die Idee des BGE einsetzte und dessen Potenziale für soziale Sicherheit, Selbstbestimmung und eine Neubewertung von Arbeit thematisierte; Grundeinkommen wurden verlost und die Erfahrungen der Teilnehmer:innen wissenschaftlich begleitet. Die zivilgesellschaftliche Initiative „Expedition Grundeinkommen“ setzt sich für die Erprobung eines BGE in staatlich finanzierten Modellprojekten ein und lässt dessen Auswirkungen auf (Erwerbs-)Arbeit, soziale Sicherheit und gesellschaftliche Teilhabe wissenschaftlich untersuchen. Diese Initiativen verbinden die öffentliche Diskussion des BGE mit Formen praktischer Versuche und empirischer Beobachtung: Der Schwerpunkt liegt nicht darauf, ein gesellschaftliches Leitbild zu formulieren, sondern darauf festzustellen, wie sich finanzielle Sicherheit konkret auf Lebensführung, Erwerbsarbeitsmotivation und Bildungsentscheidungen auswirkt. Im Vergleich dazu erscheinen österreichische Modelle oft theoretischer und normativer. Damit zeigt sich: Österreichische Ansätze betonen Bildung eher als Teil der Selbstentfaltung, deutsche Projekte betrachten sie eher als mögliche Folge materieller Absicherung.

Diese unterschiedlichen Herangehensweisen spiegeln sich auch in der Bewertung von Selbstentfaltungspotenzialen wider. In Österreich wird Selbstentfaltung vielfach als gesellschaftlicher Mehrwert verstanden, der soziale Innovation, kulturelle Vielfalt und demokratische Teilhabe stärkt. In den deutschen Projekten ist Selbstentfaltung zwar anerkannt, wird aber selten normativ aufgeladen. Sie gilt eher als individueller Nutzen, der im Rahmen bestehender gesellschaftlicher Strukturen stattfindet.

Unterschiede zeigen sich ebenso in den Annahmen bezüglich der Motivation, mit einem BGE einer Erwerbsarbeit nachzugehen. In österreichischen Modellen, insbesondere in jenem der „Generation Grundeinkommen“, wird von einem veränderten (Erwerbs-)Arbeitsverständnis ausgegangen: Erwerbsarbeit bleibt relevant, verliert aber ihren Zwangscharakter. Menschen werden weiterhin motiviert sein zu arbeiten, weil sie Sinn, Anerkennung und einen gesellschaftlichen Beitrag erleben, nicht weil sie existenziell dazu gezwungen sind.

Auch in der Frage der Finanzierbarkeit zeigen sich unterschiedliche Prioritäten. Österreichische Modelle sind häufig theoretisch ambitioniert und offen für grundlegende Umverteilungsmechanismen, bleiben jedoch in der konkreten Finanzierung oft vage. Die genannten Ansätze aus Spanien (siehe OECD 2021 u. 2023), Italien (vgl. Bozzao 2019, S. 205-219) und Finnland (siehe Kangas et al. 2019 u. 2021) sind v.a. an bestehenden Steuer- und Transfersystemen orientiert, das finnische Grundeinkommensexperiment testete eine zeitlich begrenzte, bedingungslose Transferleistung.

Zudem ist auffällig, dass die betrachteten BGE-Modelle und -Initiativen im deutschsprachigen Raum überwiegend von männlichen Akteur:innen initiiert wurden.

Ausnahmen bilden die von der „Expedition Grundeinkommen“ umgesetzten Aktivitäten sowie die Schweizer Grundeinkommen-Initiative von Rebecca Panian und Oswald Sigg „Leben in Würde“. Dies kann aus geschlechtertheoretischer Perspektive als Hinweis auf weiterhin wirksame geschlechtsspezifische Macht- und Deutungsstrukturen gelesen werden, in denen ökonomische, politische und abstrakt-theoretische Gesellschaftsentwürfe traditionell männlich codiert sind. Gleichzeitig bleiben jene Bereiche – insbesondere Sorgearbeit, Bildungsarbeit und soziale Reproduktionsarbeit –, die überwiegend von Frauen geleistet und durch ein BGE möglicherweise maßgeblich aufgewertet werden, im öffentlichen Diskurs häufig marginalisiert. Aus bildungstheoretischer und feministischer Perspektive verweist diese Asymmetrie auf die Notwendigkeit, Geschlechterverhältnisse als konstitutiven Bestandteil der Grundeinkommensdebatte mitzudenken.

Zusammenfassend lässt sich bei den hier aufgegriffenen österreichischen BGE-Ansätzen eine vergleichsweise starke Bildungs- und Selbstentfaltungsorientierung feststellen. Während viele europäische Ansätze Grundeinkommen insbesondere als sozialpolitisches Instrument begreifen, sind die österreichischen Initiativen vielfach als kulturelle und bildungspolitische Transformationsprojekte ausgestaltet. Bildung wird hier nicht nur ermöglicht, sondern als zentraler Bestandteil gesellschaftlicher Erneuerung gedacht. Gerade dieser Unterschied macht die österreichische Debatte im europäischen Kontext besonders interessant: Sie stellt weniger die Frage, ob ein Grundeinkommen funktioniert, sondern vielmehr, welche Art von Gesellschaft, (Erwerbs-)Arbeit und Lernen dadurch möglich werden sollen. Dazu gilt allerdings anzumerken, dass Belange rund um den Bereich Bildung in den meisten Modellen und Konzepten nicht explizit angeführt, berücksichtigt oder eingehend betrachtet werden, sondern allenfalls implizit sowie indirekt enthalten sind.

Erhoffte und unbeabsichtigte Auswirkungen auf Bildung

Eine bildungstheoretische Betrachtung des BGE ist im deutschsprachigen Raum bislang vergleichsweise wenig sichtbar, obwohl sie für die Erziehungs- und Bildungswissenschaft von Bedeutung ist. In manchen Modellen des BGE werden positive Effekte auf die Subjektbildung und Selbstentfaltung angenommen. Diese individuelle Selbstbestimmung, Mündigkeit sowie Persönlichkeitsentwicklung wurden schon bei Wilhelm von Humboldt (oder Wolfgang Klafki) im Zusammenhang mit Bildung gedacht (vgl. Lauer 2017, S. 76). Das BGE könnte demnach die Rahmenbedingungen für Bildung im Humboldt‘schen Sinn schaffen, denn sind die Existenzängste abgeschwächt, verfügen Menschen über die Kapazitäten, sich autonomer sowie aus Eigeninitiative heraus für Bildungswege zu entscheiden, unabhängig von ökonomischem Zwang. Das BGE würde so freie Bildungsprozesse unterstützen; Lernen diente dann nicht lediglich dem Verwertungszweck am Erwerbsarbeitsmarkt, sondern dem Selbstzweck im Sinne der Wiederentdeckung kindlicher Freude und Neugierde, die für das Lernen wesentlich sind, ohne eine Verwertbarkeit damit zu beabsichtigen (vgl. Gruber 2007, S. 10). Eine vernunftgeleitete Bildung der Menschen dient dann nicht einem Nutzen oder momentanen Bedürfnissen, sondern verhilft zu einer vielfältigen, ganzheitlichen Entfaltung persönlicher Fähigkeiten. Autonomie kann dabei als wichtige Voraussetzung verstanden werden, denn nur wer nicht durch äußere Zwänge bestimmt wird, kann sich bilden und sein:ihr Potenzial entfalten.

Vermutete Effekte

Wesentliche bildungstheoretische Forderungen sind Gleichstellung im Zugang zu Bildung bzw. Chancengleichheit sowie Bildungsgerechtigkeit. Die folgenden Überlegungen sind als hypothetische und aus den diskutierten BGE-Konzepten abgeleitete mögliche Effekte zu verstehen und bilden keine empirisch nachgewiesenen Wirkungen ab.

Mit dem BGE wäre es, so die Vermutung, möglich, strukturelle Bildungshindernisse zu überwinden und v.a. für benachteiligte Gesellschaftsmitglieder wie z.B. Alleinerziehende, Menschen mit Migrationshintergrund oder prekär Beschäftigte fairere Bedingungen zu schaffen. Sorgearbeit könnte durch die finanzielle Absicherung unter geringerem ökonomischem Druck geleistet werden, bürokratische Hürden wie die Bedürftigkeitsprüfung würden abgebaut, wodurch Stigmatisierung und Abhängigkeiten von Behörden reduziert werden könnten. Vor allem in Niedriglohnsektoren würde die Verhandlungsmacht gegenüber Arbeitgeber:innen gestärkt und Integration könnte gefördert werden, denn es wären die notwendige Sicherheit und Zeit vorhanden, an z.B. Sprachkursen sowie Weiterbildungen teilzunehmen und schließlich gesellschaftlich zu partizipieren. Zudem

könnte lebenslanges Lernen sinnstiftender umsetzbar werden, denn ohne Existenzängste wären die Bedingungen günstiger, sich autonom und aus innerem Antrieb für Weiterbildungen oder Umschulungen zu entscheiden.

Werden die genannten vermuteten Effekte eines BGE aus der Metaebene betrachtet, so könnte es also das gesamte Bildungssystem herausfordern bzw. irritieren, denn der wegfallende wirtschaftliche Druck und die zunehmende intrinsische Motivation der lernenden Menschen würden es für die Bildungsinstitutionen notwendig machen, ihre Zielvorstellungen dahingehend auszurichten. Somit wären eine demokratische Bildung sowie projektgestütztes und selbstgesteuertes Lernen möglich. Dabei stellen sich folgende Fragen: Würde das BGE formale Bildungsabläufe verdrängen? Inwiefern könnte Bildung nun gesamtgesellschaftlich an Relevanz verlieren, wenn sie dermaßen individualisiert wäre? In welcher Weise würde das BGE institutionelle Bildungsräume umgestalten? Welche Änderungen würden Schulen, Hochschulen, Universitäten und Volkshochschulen erfahren?

Diese Fragen machen deutlich, dass Bildung nicht als statisch zu betrachten ist, sie öffnen den Raum für die Annahme, dass das BGE neue Formen von Bildung, Lernen und Institutionen hervorbringen könnte.

Unbeabsichtigte und ambivalente Folgen

Es ist kritisch zu hinterfragen, welche unbeabsichtigten Effekte das BGE auf Bildung haben könnte. Bildung als gesellschaftlich strukturierter Prozess droht durch das BGE möglicherweise destabilisiert zu werden. Zudem ist ein Bedeutungsverlust formaler Bildungswege nicht auszuschließen, wenn der ökonomische Druck wegfällt und diese dadurch weniger verbindlich, weniger zielgerichtet oder fragmentierter werden. Auch eine zunehmende Individualisierung, bei der Bildung primär der persönlichen Selbstverwirklichung dient, könnte dazu führen, Bildung weniger als gesellschaftliches Gut oder demokratische Aufgabe zu verstehen. Das BGE wird also als eine strukturverändernde Kraft verstanden, die institutionelle Bildungsräume nicht nur ergänzt, sondern grundlegend transformiert.

Des Weiteren könnte die Überwindung des Erwerbsarbeitszwangs durch ein BGE Freiräume für Menschen erzeugen, in denen sie sich kritisch mit sich selbst auseinandersetzen und sich zugleich widerständig mit der Gesellschaft befassen können. Die mögliche Entkoppelung von Existenzsicherung und Erwerbsarbeit eröffnet damit auch eine kritisch-emanzipatorische Perspektive auf Bildung. Sie würde demnach nicht zur Anpassung erziehen, sondern im Sinne Theodor W. Adornos zur Mündigkeit (vgl. Adorno 1979, S. 144f.). Oskar Negt erweiterte diese Begriffsbestimmung: *„Der aufgeklärte Mensch ist der diese Zusammenhänge begreifende Mensch, und das ist die Grundlage seiner Mündigkeit“* (Negt 2010, S. 211). Auch Klaus Mollenhauer kritisierte den klassischen Bildungsbegriff, der sich insbesondere auf Qualifikationen und Nützlichkeit von Bildungsprozessen bezieht, ohne dabei die individuellen, kulturellen Interessen der Menschen zu berücksichtigen (vgl. Mollenhauer 1987, S. 16). Im Hinblick auf ein BGE wären nun individuelle Bildungsbiografien möglich, die kulturelle Aspekte enthalten und eine selbstbestimmte Lebensführung zulassen.

Bildung im Sinne Heinz-Joachim Heydorns stellt ein Mittel der Emanzipation von unterdrückenden Obrigkeiten und des Widerstands dar (Heydorn in Bernhard 2016, S. 275). Eine gesicherte Existenz und eine durch Bildung ermöglichte unabhängigere Lebensführung könnten womöglich die Menschen dazu veranlassen, sich gegen unterdrückende Machtmechanismen zur Wehr zu setzen. Insbesondere für bildungsferne Milieus könnten mithilfe eines Grundeinkommens ohne Bedingungen Rahmenbedingungen geschaffen werden, um Zugang zu Bildung zu erhalten.

Pierre Bourdieu versteht Bildung als kulturelles Kapital und Erwerbseinkommen als ökonomisches Kapital, die in den unterschiedlichen Gesellschaftsschichten ungleich verteilt vorzufinden sind (Bourdieu in Scherr 2016, S. 314f.). Für die BGE-Debatte lässt sich daraus die Frage ableiten, inwiefern das Bedingungslose Grundeinkommen tatsächlich die Unterschiede in den Kapitalsorten hin zu faireren Bedingungen ändern würde. Gerade sozio-ökonomische Ungleichheiten sollten den Zugang zu Bildung nicht bestimmen, sondern im Sinne von John Rawls gelte es vielmehr, die Grundrechte sowie die Freiheiten innerhalb eines Systems für alle Mitglieder der Gesellschaft gleichermaßen zu garantieren (vgl. Thumfart 2016, S. 288). Schließlich gehen Individuen und die Gemeinschaft eine Zweckbeziehung ein, was Solidarität und einen obligatorischen Gemeinschaftsgeist in uns erzeuge (Rawls in Taylor 1985, S. 207). Aus dieser Perspektive lässt sich für die BGE-Diskussion fragen, inwiefern ein Grundeinkommen zur Stärkung

gesellschaftlicher Teilhabe und eines angemessenen Lebensstandards beitragen könnte. Schließlich gelte es in einer Demokratie jedes Mitglied der Gesellschaft zu achten, was für Charles Taylor ein wesentliches Merkmal eines Gemeinwesens ist (vgl. Taylor 2001, S. 26).

Einige der BGE-Konzepte gewährleisten die unbedingte Achtung der Menschenwürde und eröffnen zugleich die Möglichkeit pluraler Lebenswege. Auch sind Gleichheit und Gerechtigkeit ein wesentlicher Anspruch der Verfechter:innen des BGE. Die US-amerikanische Philosophin Martha Nussbaum beschäftigt sich in „Capability Approach" (1999) nicht vorrangig mit Geld oder den Ressourcen, die Menschen brauchen bzw. die ihnen zur Verfügung gestellt werden sollten, um befähigt zu sein, aktiv nach Zufriedenheit zu streben, sondern mit den tatsächlichen Möglichkeiten und Freiheiten eines Menschen, ein selbstbestimmtes Leben zu gestalten: *„Welche menschlichen Tätigkeiten sind wichtig? Was ist für ein gutes menschliches Leben notwendig?"* (Nussbaum 1999, S. 38 zit.n. Wyskitensky 2015, S. 73). Diese Fragen sind für das Verständnis des BGE insofern zentral, als dass sie die Grundbedingungen für eine faire Sozialpolitik initiieren können. Der Capability Approach kann als Kriterium verstanden werden, anhand dessen es möglich wäre zu untersuchen, ob ein BGE Verwirklichungschancen effektiv erweitert[3]. Michael Walzer, ein amerikanischer Philosoph und Vertreter des liberalen Kommunitarismus, hat in seinem Werk „Sphären der Gerechtigkeit" (1992) in ähnlicher Weise eine ausführliche Theorie der Gerechtigkeit verfasst. Sein Fokus liegt v.a. auf der Emanzipation des Individuums aus der Gemeinschaft. Seiner Auffassung nach sind durch die Diversität der Menschen auch unterschiedliche Bereiche des Lebens, die Sphären, von verschiedenen Gerechtigkeitsprinzipien bestimmt, wodurch kein einheitliches Gerechtigkeitsprinzip darauf anwendbar ist, jedoch trotzdem eine gerechte Gesellschaft existieren kann (vgl. Walzer 1992, S. 450). Einen gänzlich anderen Standpunkt zum Thema Gerechtigkeit vertritt der bekannte Unterstützer eines Grundeinkommens ohne Bedingungen Philippe van Parijs. Zentral ist für ihn die tatsächliche Handlungsautonomie resultierend aus der wirtschaftlichen Unabhängigkeit einer staatlich bereitgestellten Existenzsicherung (vgl. van Parijs 1995, S. 30). Bezugnehmend auf van Parijs wird Freiheit nicht lediglich anhand von formalen Rechten ermöglicht, sondern durch die materiellen Mittel, diese Rechte auch tatsächlich nutzen zu können. Zugleich wird Freiheit nicht auf Konsum reduziert, sondern als Möglichkeit verstanden, das eigene Leben nach eigenen Vorstellungen zu gestalten.

Genau hier setzt das BGE an: Indem es allen Menschen ein Einkommen unabhängig von Erwerbsarbeit oder Leistungsbereitschaft garantiert, schafft es die materielle Basis für diese reale Freiheit. Gleichheit hinsichtlich der Lebensbedingungen bedeutet demnach auch, Menschenwürde, autonome Persönlichkeitsentwicklung, Ehre und Eigenständigkeit geschützt zu wissen. Freiheit wird damit also nicht lediglich konsumiert, sondern die Freiheit ist die Voraussetzung dafür, das eigene Leben selbstbestimmt und bewusst zu gestalten.

Schlussworte

Der Diskurs um das Bedingungslose Grundeinkommen zeigt, dass Vorstellungen universeller Existenzsicherung eng mit utopischen Entwürfen gesellschaftlicher Veränderung verbunden sind. Historisch fungierte diese monetäre Existenzsicherung immer wieder als Projektionsfläche für Fragen sozialer Gerechtigkeit, individueller Freiheit sowie demokratischer Teilhabe. Gerade mit Blick auf gegenwärtige Krisen, soziale Unsicherheiten und technologische Transformationen erscheint das Grundeinkommen erneut als gesellschaftlicher Entwurf, der alternative Vorstellungen des Zusammenlebens sichtbar macht. Gleichzeitig bleibt seine gesellschaftliche Bedeutung umstritten. Während Befürworter:innen darin die Möglichkeit sehen, soziale Absicherung neu zu denken und individuelle Handlungsspielräume zu erweitern, verweisen Kritiker:innen auf Fragen der Finanzierbarkeit, mögliche Auswirkungen auf den (Erwerbs-)Arbeitsmarkt oder Veränderungen gesellschaftlicher Leistungsverständnisse. Dennoch zeigt sich, dass das Grundeinkommen zunehmend Teil öffentlicher Zukunftsdebatten geworden ist. Diskussionen darüber finden nicht mehr ausschließlich in politischen und medialen Kontexten statt, sondern ebenso in Wissenschaft und Zivilgesellschaft. Für die Erwachsenen- und Weiterbildung eröffnet diese Diskussion insbesondere

3 Martha Nussbaums wissenschaftliche Arbeiten befassen sich insbesondere mit Ethik, politischer Philosophie, Menschenrechten, Feminismus und Fragen sozialer Gerechtigkeit. Ausführliches zu ihrem Leben und Werk findet sich im Beitrag von Manuel Knoll (2018) unter: https://www.information-philosophie.de/martha-nussbaum.html; Anm.d.Red.

Perspektiven auf Bildungsgerechtigkeit, selbstbestimmtes Lernen und die Bedeutung materieller Voraussetzungen für Bildungsprozesse. Wenn Existenzsicherung nicht ausschließlich an Erwerbsarbeit gebunden ist, stellt sich auch die Frage neu, unter welchen Bedingungen Menschen lernen, sich weiterbilden oder gesellschaftlich engagieren können.

Damit verweist die Auseinandersetzung mit dem Bedingungslosen Grundeinkommen auf grundlegende Fragen nach Bildung, Teilhabe und sozialer Ungleichheit. Ob sich das BGE politisch durchsetzt, bleibt offen. Die anhaltende Debatte eröffnet jedoch die Möglichkeit, bestehende soziale Ordnungen neu zu hinterfragen. Gerade darin liegt die besondere Bedeutung des BGE: weniger als unmittelbar umsetzbares Lösungsmodell, sondern vielmehr als Denkansatz, der Diskussionen über soziale Gerechtigkeit, Freiheit und zukünftige Formen des Zusammenlebens offenhält. Für die Erwachsenenbildung bedeutet dies, Bildung nicht ausschließlich als Vorbereitung auf Erwerbsarbeit zu denken, sondern auch nach den materiellen, zeitlichen sowie sozialen Rahmenbedingungen selbstbestimmten Lernens zu fragen.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1979): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Hrsg. von Gerd Kadelbach. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bernhard, Armin (2016): Heinz-Joachim Heydorn: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. In: Salzborn, Samuel (Hrsg.): Klassiker der Sozialwissenschaften. 100 Schlüsselwerke im Portrait. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 272-276.

Bozzao, Paola (2019): Guaranteed minimum income in Italy. Income support, work proactivity and social inclusion (Italian Decree Law no. 4/2019). In: Zeitschrift für ausländisches und internationales Arbeits- und Sozialrecht, 33. Jg., H. 2, S. 205-219.

Gruber, Elke (2007): Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 0, 2007. Wien. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7546/pdf/Erwachsenenbildung_0_2007_Gruber_Erwachsenenbildung_und_Leitidee.pdf [2026-09-05]

Häni, Daniel/Schmidt, Enno (2016): Was fehlt, wenn alles da ist? Warum das bedingungslose Grundeinkommen die richtigen Fragen stellt. Zürich: Orell Füssli.

Immervoll, Karl Anton (2019): Es ist Zeit…Sinnvoll tätig sein – ein Grundeinkommensprojekt. Katholische Sozialakademie Österreichs (ksoe). Online: https://blog.ksoe.at/es-ist-zeit-sinnvoll-taetig-sein-ein-grundeinkommensprojekt/ [2026-08-22]

Kangas, Olli/Jauhiainen, Signe/Simanainen, Miska/Ylikännö, Minna (2019): The basic income experiment 2017–2018 in Finland. Preliminary results. Helsinki: Ministry of Social Affairs and Health. Online: https://tietotarjotin.fi/en/publication/123942/the-basic-income-experiment-2017-2018-in-finland-preliminary-results [2026-09-05]

Kangas, Olli/Jauhiainen, Signe/Simanainen, Miska/Ylikännö, Minna (Hrsg.) (2021): Experimenting with Unconditional Basic Income. Lessons from the Finnish BI Experiment 2017–2018. Cheltenham/Northampton: Edward Elgar Publishing.

Lauer, Gerhard (2017): Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Bildung. Ditzingen: Reclam.

Mollenhauer, Klaus (1987): Korrekturen am Bildungsbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg., H. 1, S. 5-16.

Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl.

Nussbaum, Martha C. (1999): Gerechtigkeit oder das gute Leben. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

OECD (2019): OECD Economic Surveys: Italy 2019. Paris: OECD Publishing. Online: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-economic-surveys-italy-2019_369ec0f2-en.html [2026-09-05]

OECD (2021): OECD Economic Surveys: Spain 2021. Paris: OECD Publishing. Online: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-economic-surveys-spain-2021_79e92d88-en.html [2026-08-22]

OECD (2023): Boosting Social Inclusion in Spain. Improving Pathways and Co-ordination of Services. Paris: OECD Publishing. Online: https://www.oecd.org/en/publications/boosting-social-inclusion-in-spain_56b604a0-en.html [2026-09-05]

Scherr, Albert (2016): Pierre Bourdieu: La distinction. In: Salzborn, Samuel (Hrsg.): Klassiker der Sozialwissenschaften. 100 Schlüsselwerke im Portrait. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 313-316.

Taylor, Charles (1985): Philosophy and the Human Sciences. Philosophical Papers 2. Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, Charles (2001): Wieviel Gemeinschaft braucht die Demokratie? Aufsätze zur politischen Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Thumfart, Alexander (2016): John Rawls: A Theory of Justice. In: Salzborn, Samuel (Hrsg.): Klassiker der Sozialwissenschaften. 100 Schlüsselwerke im Portrait. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 285-288.

van Parijs, Philippe (1995): Real Freedom for All. What (If Anything) Can Justify Capitalism? Oxford: Clarendon Press.

Walzer, Michael (1992): Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Werner, Götz W. (2018): Einkommen für alle. Bedingungsloses Grundeinkommen – die Zeit ist reif. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Wundersamer, Jasmin (2026): Das Bedingungslose Grundeinkommen aus bildungstheoretischer Perspektive (= unveröff. Dissertation, Universität Graz).

Wyskitensky, Wilhelm (2015): Das bedingungslose Grundeinkommen. Versuch der gerechtigkeitstheoretischen Begründung einer sozialen Utopie (= unveröff. Masterarbeit, Universität Wien).

Weiterführende Links

Expedition Grundeinkommen. Wir wollen einen staatlichen Modellversuch: https://expedition-grundeinkommen.de/modellversuch

Generation Grundeinkommen: https://fuereinander.jetzt/images/downloads/Broschuere_BGE-Umsetzen_mit-Studie.pdf

Grundeinkommen-Initiative. Leben in Würde – für ein bedingungsloses Grundeinkommen!: https://wecollect.ch/projekte/grundeinkommen-initiative


Foto: Riedl

Dr.in Jasmin Wundersamer

jasmin.wusa@gmx.net

Jasmin Wundersamer (geb. Zdolsek) ist Erwachsenenbildnerin und Trainerin, leitende Elementarpädagogin und war als Fachreferentin beim Amt der Steiermärkischen Landesregierung im Bereich Arbeit, Integration und soziale Absicherung tätig. Sie absolvierte ein Doktoratsstudium der Erwachsenen- und Weiterbildung und beschäftigt sich insbesondere mit Utopie-Forschung, kritischer Bildungstheorie, Chancengleichheit, Bildungsgerechtigkeit, Subjektbildung und biografischem Lernen. Derzeit befindet sie sich in Karenz.

Learning Without the Pressure to Earn a Living

How universal basic income could make more room for education and self-determination

Abstract

Universal basic income is primarily discussed as a social or labour market policy model. Less attention has been paid to the question of what it might mean for education and adult education if the securing of one's livelihood and gainful employment were separated. The article compares models and initiatives for universal basic income in Austria, Germany and Switzerland. The author considers which ideas of learning, self-development and social participation are associated with these approaches. From the perspective of educational theory, she analyses the potential as well as the ambivalence of universal basic income. While financial security can create temporal and material freedom for self-determined learning and break down barriers to access, greater individualisation brings with it the risk of a dismantling of pathways to formal education. The analysis clearly shows that universal basic income does not automatically make education more equitable, yet it would fundamentally change the material and temporal framework for educational decisions. For adult education, the debate about universal basic income provides an opportunity to consider the relationship between social security, educational freedom and lifelong learning from a perspective far removed from the logic of economic exploitation. (Ed.)

Ökonomische Mündigkeit als utopische Kompetenz? Erwachsenenbildung zwischen Anpassung, Kritik und nachhaltiger Transformation

Ann-Katrin Voit und Julia Sprenger

Zitation

Voit, Ann-Katrin/Sprenger, Julia (2026): Ökonomische Mündigkeit als utopische Kompetenz? Erwachsenenbildung zwischen Anpassung, Kritik und nachhaltiger Transformation. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 58, 2026. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-58.

Schlagworte: transformative Erwachsenenbildung, Finanzbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Erwachsenenbildung, utopische Kompetenz, ökonomische Mündigkeit

CC BY

Abstract

Ökonomische Bildung wird meist auf individuelle Marktteilnahme, private Vorsorge und rationale Finanzentscheidungen verengt. Demgegenüber fragt dieser Beitrag, inwiefern ökonomische Mündigkeit in der Erwachsenenbildung als „utopische Kompetenz" begriffen werden kann. Statt sich auf eine Optimierung individueller Finanzentscheidungen zu beschränken, sollte laut den Autorinnen im Sinne einer utopischen Dimension vielmehr der Fokus auf das kritische Hinterfragen wirtschaftlicher Strukturen und das Aufzeigen gesellschaftlicher Alternativen gelenkt werden. Mittels einer systematisierenden Literaturanalyse werden vier Diskursfelder zusammengeführt: Utopie und Hoffnung in der Bildung, transformative Erwachsenenbildung, kritische finanzielle Bildung sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die Synthese zeigt, dass die Erwachsenenbildung einen reflexiven Raum für biografische Krisen, Transformationskonflikte und alternative Zukünfte eröffnet. Dabei erweist sich laut den Autorinnen utopische Kompetenz als unverzichtbares Korrektiv: Ohne utopische Kraft droht ökonomische Bildung zur reinen Anpassungsleistung zu werden; ohne fundiertes Wissen bleibt die Utopie abstrakt. Produktiv wird dieses Verhältnis erst, wenn Wissen, Kritik und Imagination aufeinander bezogen werden. Ökonomische Mündigkeit verknüpft Wissensvermittlung mit gesellschaftlicher Verantwortung und befähigt Lernende dazu, im Sinne Oskar Negts das „Noch-Nicht" denkend zu entwerfen. (Red.)

Ökonomische Mündigkeit als utopische Kompetenz? Erwachsenenbildung zwischen Anpassung, Kritik und nachhaltiger Transformation

Ann-Katrin Voit und Julia Sprenger

Erwachsenenbildung kann Menschen dabei unterstützen, ihre ökonomische Gegenwart nicht nur zu bewältigen, sondern sie zu verstehen, zu beurteilen und auf ihre Veränderbarkeit hin zu befragen. Gerade darin liegt ihr utopisches Potenzial. Utopie bedeutet hier nicht, die Realität zu verlassen. Sie bedeutet, die Realität nicht für alternativlos zu halten. Ökonomische Mündigkeit wird damit zu einer demokratischen Zukunftskompetenz: Sie verbindet Wissen mit Kritik, Erfahrung mit Imagination und individuelles Handeln mit gesellschaftlicher Verantwortung.

Warum ökonomische Bildung utopischer werden muss

Multiple Krisen, das Überschreiten ökologischer Belastungsgrenzen, soziale Ungleichheiten, steigende Lebenshaltungskosten und eine zunehmende Individualisierung ökonomischer Risiken stellen die Erwachsenenbildung vor eine doppelte Herausforderung. Einerseits wächst der Bedarf an ökonomischer und finanzieller Grundbildung: Erwachsene müssen Konsumentscheidungen treffen, Vorsorge planen, Kreditangebote verstehen lernen, digitale Finanzdienstleistungen einschätzen und politische Debatten über Transformation, Verteilung und Wachstum einordnen können. Andererseits wird gerade in dieser Bedarfslage sichtbar, dass ökonomische Bildung verkürzt bleibt, wenn sie nur auf die individuelle Anpassung an bestehende Marktbedingungen zielt. Wer finanzielle Bildung ausschließlich als Technik rationaler Entscheidung versteht, übersieht, dass Finanzentscheidungen in soziale Lagen, politische Ordnungen und strukturelle Ungleichheiten eingebettet sind (vgl. Lusardi/Mitchell 2014, S. 5ff.; Williams 2007, S. 226ff.; Arthur 2012, S. 1-18).

Der Call der Meb-Ausgabe „Utopien und Erwachsenenbildung“ setzt an dieser Spannung an. Er fragt danach, wie Bildung Räume eröffnet, in denen das Noch-Nicht gedacht, gesellschaftliche Gegenwart kritisch befragt und alternative Lebens- und Gesellschaftsentwürfe verhandelt werden können. Für die ökonomische Erwachsenenbildung[1] ist diese Frage besonders relevant. Denn wirtschaftliche Ordnungen erscheinen in Bildungsangeboten häufig als gegeben: Lernende sollen Haushaltsbudgets planen, Verträge verstehen,

1 Ökonomische Erwachsenenbildung bezeichnet Bildungsprozesse, die Erwachsene dazu befähigen, wirtschaftliche Zusammenhänge, Institutionen und Interessen zu verstehen, ökonomisch geprägte Lebenssituationen kritisch zu beurteilen und in Wirtschaft, Arbeit, Konsum und Gesellschaft selbstbestimmt und verantwortungsvoll zu handeln (vgl. Voit/Weber 2026, o.S.)

Risiken kalkulieren und ihre Erwerbsbiografien an neue Anforderungen anpassen lernen. Diese fachlichen Fähigkeiten sind zweifellos bedeutsam. Doch aus bildungstheoretischer Perspektive stellt sich die Frage, ob Angebote der Erwachsenenbildung damit nicht hinter ihrem eigenen emanzipatorischen Anspruch zurückbleiben. Bildung ist mehr als Funktionsfähigkeit. Sie umfasst Kritik, Urteilskraft, Selbstverständigung und die Möglichkeit, die Welt anders zu denken (vgl. Freire 2022, S. 1ff.; Mezirow 2018, S. 90ff.; Biesta 2015, S. 19-39).

Der Beitrag schlägt deshalb vor, ökonomische Mündigkeit als utopische Kompetenz[2] zu verstehen. Gemeint ist damit nicht die Flucht in unrealistische Wunschbilder. Ökonomische Mündigkeit als utopische Kompetenz bezeichnet vielmehr die Fähigkeit, die ökonomische Gegenwart als historisch geworden, politisch gestaltet und damit grundsätzlich veränderbar zu begreifen. Sie verbindet Wissen über ökonomische Zusammenhänge mit Kritikfähigkeit, mit Zukunftsimagination und mit demokratischer Handlungsorientierung. Gerade für Angebote in der Erwachsenenbildung ist dies anschlussfähig, weil erwachsene Lernende nicht abstrakt an Wirtschaft herantreten, sondern eigene Erfahrungen von Arbeit, Verschuldung, Konsum, Unsicherheit, Weiterbildung, Statusverlust oder Aufstieg einbringen. Erwachsenenbildner:innen können diese Erfahrungen in Reflexionsräume überführen, in denen individuelle Problemlagen nicht privatisiert, sondern gesellschaftlich kontextualisiert werden.

Die leitende Frage des Beitrags lautet daher: Wie kann ökonomische Erwachsenenbildung auf Grundlage der vorliegenden Literatur als Raum utopischer Kompetenzentwicklung verstanden werden, ohne ihren Praxisbezug und ihre alltagsnahe Unterstützungsfunktion zu verlieren?

Methodisches Vorgehen: systematisierende Literaturanalyse

Der Beitrag basiert auf einer systematisierenden Literaturanalyse. Diese folgt nicht dem Anspruch einer quantitativen Meta-Analyse, sondern einer theoriegeleiteten Synthese heterogener Forschungsfelder.

Die Entscheidung für die systematisierende Literaturanalyse[3] ist methodisch begründet: Der Zusammenhang von Utopie, Erwachsenenbildung, ökonomischer Mündigkeit und Nachhaltigkeit ist bislang kein klar abgegrenztes empirisches Forschungsfeld, sondern liegt quer zu mehreren Diskursen. Systematische Literaturreviews eignen sich besonders dort, wo fragmentiertes Wissen gebündelt, Forschungslinien geordnet und konzeptionelle Anschlussstellen sichtbar gemacht werden sollen (vgl. Snyder 2019, S. 333ff.). Zugleich orientiert sich die Darstellung an Grundprinzipien transparenter Review-Verfahren, wie sie etwa im PRISMA-Ansatz für die Identifikation, Auswahl und Dokumentation von Literatur formuliert werden (vgl. Page et al. 2021, S. 1ff.).

Für die Recherche wurden vier Literaturstränge berücksichtigt: erstens Arbeiten zu Utopie, Hoffnung und kritischer Pädagogik; zweitens Literatur zu Erwachsenenbildung und transformativem Lernen; drittens Studien und kritische Beiträge zu finanzieller bzw. ökonomischer Bildung; viertens Literatur zu Bildung für nachhaltige Entwicklung und sozial-ökologischer Transformation. Einschlusskriterien waren: wissenschaftliche Publikationen mit erkennbarem Bezug zu Bildung, Erwachsenenbildung, ökonomischer Bildung, Finanzbildung, Nachhaltigkeit oder Utopietheorie; deutsch- oder englischsprachige Publikationen; theoretische, empirische und systematisierende Arbeiten. Ausgeschlossen wurden rein populärwissenschaftliche Beiträge, Praxisberichte ohne theoretische Einbettung sowie Studien, die finanzielle Bildung ausschließlich als Testleistung ohne gesellschaftlichen Kontext behandeln.

Die Auswertung erfolgte in drei Schritten und beinhaltete letztlich 25 Publikationen. Zunächst wurden die Texte nach zentralen Begriffen und Argumentationslogiken geordnet: Anpassung, Mündigkeit, Kritik, Hoffnung, Transformation, Nachhaltigkeit und Teilhabe. Anschließend wurden Querverbindungen zwischen den Diskursen rekonstruiert. Schließlich wurden daraus vier analytische Kategorien verdichtet: ökonomische Bildung als Anpassung, ökonomische Bildung als Kritik,

2 Utopische Kompetenz wird in diesem Beitrag als Qualität oder Fähigkeit des Denkens verstanden, wohingegen Utopiekompetenz bestimmbare Bildungs- bzw. Handlungskompetenz beschreibt.

3 Eine systematisierende Literaturanalyse ist ein methodisch strukturiertes Vorgehen, bei dem bestehende Forschung gezielt ausgewählt, thematisch geordnet, vergleichend ausgewertet und zu übergreifenden Kategorien, Mustern oder Argumentationslinien verdichtet wird.

ökonomische Bildung als Zukunftsimagination und ökonomische Bildung als demokratische Handlungskompetenz. Diese Kategorien strukturieren die folgenden Abschnitte.

Utopie, Hoffnung und Erwachsenenbildung

Utopisches Denken steht in Bildungsprozessen in einem Spannungsverhältnis. Wird Utopie als von gesellschaftlichen Bedingungen gelöstes Wunschbild verstanden, kann sie realitätsfern und politisch folgenlos bleiben. Wird sie dagegen als Möglichkeit verstanden, bestehende Verhältnisse auf ihre Veränderbarkeit hin zu befragen, erhält sie eine genuin bildungstheoretische Funktion: Bildung eröffnet dann Räume, in denen die Gegenwart nicht als alternativlos erscheint. Oskar Negt (1934–2024) versteht Utopien als Kraftquellen von Emanzipationsbewegungen, die aus Empörung über unerträgliche Zustände entstehen und den Horizont für ein gerechteres Gemeinwesen öffnen (vgl. Negt 2012, S. 13). Diese Bestimmung ist für die Erwachsenenbildung zentral, weil sie Erfahrung, Kritik und gesellschaftliche Praxis miteinander verbindet.

Auch in der kritischen Pädagogik Paulo Freires (1921–1997) ist Bildung ohne Hoffnung nicht denkbar. Hoffnung meint hier keine passive Erwartung, sondern eine Praxis der Bewusstwerdung. Lernen soll Menschen befähigen, ihre soziale Lage zu verstehen und als veränderbar zu erkennen. Freires Kritik am „Bankiers-Konzept" der Bildung richtet sich gegen eine Pädagogik, die Lernende als passive Empfänger:innen von Wissen behandelt. Dagegen setzt er dialogische Bildung, Problematisierung und kritisches Bewusstsein (vgl. Freire 2022, S. 1f.). Utopie ist in diesem Verständnis kein fertiger Gesellschaftsentwurf, sondern eine pädagogische Haltung: Sie hält offen, dass die Welt anders sein könnte.

Neuere Arbeiten zu utopischer Pädagogik greifen diese Linie auf. Darren Webb unterscheidet zwischen abstrakten Utopien, die bloße Wunschbilder bleiben, und konkreteren Formen utopischer Praxis, die aus Gegenwartsanalyse, Kritik und möglicher Veränderung hervorgehen (vgl. Webb 2009, S. 743ff. u. 2017, S. 551ff.). Ruth Levitas versteht Utopie als Methode, mit der gesellschaftliche Ordnungen rekonstruiert, kritisiert und imaginativ neu zusammengesetzt werden können (vgl. Levitas 2013, S. xi-xviii). Für die Erwachsenenbildung ist daran bedeutsam, dass Utopien nicht lediglich Inhalte sind, über die gesprochen wird. Sie können vielmehr als methodischer Zugang verstanden werden: als Einladung, bestehende Selbstverständlichkeiten zu unterbrechen.

Gerade die Erwachsenenbildung ist für diese Einladung prädestiniert. Menschen, die an Angeboten der allgemeinen Erwachsenenbildung teilnehmen, besitzen oft Lebensläufe, die bereits von Brüchen, vorangegangenen Bildungsentscheidungen, Krisen und vielgestaltigen Lernprozessen geprägt sind. Biografische Erfahrungen sind nicht nur Hintergrund, sondern stets auch Ausgangspunkt und „Material" von Bildung (vgl. Alheit/Dausien 2002, S. 565ff.).

Die erwachsenenbildnerische Arbeit steht deshalb immer in einem Spannungsfeld zwischen Anpassung und Emanzipation: Sie vermittelt Kompetenzen für Alltag, gesellschaftliche Teilhabe und Arbeitsmarkt, kann diese Anforderungen aber zugleich kritisch reflektieren. Dieses Spannungsfeld wird in der ökonomischen Bildung besonders sichtbar.

Ökonomische und finanzielle Bildung

Die internationale Forschung zu Financial Literacy zeigt seit Jahren, dass finanzbezogenes Wissen ungleich verteilt ist und mit Einkommen, Bildung, Geschlecht, Alter und sozialem Status zusammenhängt (vgl. Lusardi/Mitchell 2014, S. 5ff.; OECD 2020, o.S.). Finanzielle Bildung wird daher häufig als notwendige Antwort auf komplexe Märkte und individuelle Vorsorgerisiken verstanden. Meta-Analysen zeigen allerdings ein differenziertes Bild: Bildungsinterventionen können Wissen verbessern, doch ihre Wirkung auf langfristiges Verhalten ist begrenzt und kontextabhängig (vgl. Fernandes/Lynch/Netemeyer 2014, S. 1861ff.; Kaiser/Menkhoff 2017, S. 611ff.). Daraus folgt nicht, dass finanzielle Bildung überflüssig wäre. Es zeigt vielmehr, dass Wissen allein nicht genügt, wenn strukturelle Bedingungen, institutionelle Rahmen und soziale Ungleichheiten unberücksichtigt bleiben.

Kritische Forschung hat deshalb darauf hingewiesen, dass Financial Literacy in neoliberalen Kontexten zur Individualisierung gesellschaftlicher Risiken beitragen kann. Wenn Altersvorsorge, Verschuldung, Wohnkosten oder Bildungsinvestitionen primär als Frage individueller Kompetenz erscheinen, geraten politische und

institutionelle Ursachen aus dem Blick (vgl. Williams 2007, S. 226ff.; Arthur 2012, S. 1-18). Finanzielle Bildung kann dann unbeabsichtigt die Botschaft vermitteln, Menschen müssten sich nur rationaler verhalten, um ökonomische Unsicherheit zu bewältigen. Eine solche Perspektive ist bildungspolitisch problematisch, weil sie Mündigkeit auf Anpassungsfähigkeit reduziert.

Ökonomische Mündigkeit muss demgegenüber weiter gefasst werden. Sie umfasst nicht nur das Verstehen von Preisen, Zinsen, Verträgen oder Märkten, sondern auch die Fähigkeit, ökonomische Entscheidungen gesellschaftlich einzuordnen. Dazu gehören Fragen nach Macht, Verteilung, Nachhaltigkeit, Regulierung und demokratischer Gestaltung (vgl. Voit 2025b, S. 259ff.). Eine solche Perspektive begreift ökonomische Bildung als Bürger:innenbildung: Lernende sollen nicht nur bessere Konsument:innen, sondern urteilsfähige Subjekte in wirtschaftlich geprägten Demokratien werden (vgl. Retzmann/Seeber 2016, S. 3-19; Walstad et al. 2010, S. 336-350). Gerade für Erwachsene ist dies entscheidend, weil sie bereits in ökonomische Rollen eingebunden sind: als Erwerbstätige, Verbraucher:innen, Steuerzahler:innen, Eltern, Sparer:innen, Mieter:innen, Unternehmer:innen oder politisch Mitentscheidende.

Aus dieser Perspektive entsteht eine produktive Verbindung zum utopischen Denken. Ökonomische Mündigkeit fragt nicht nur: Wie bewältige ich Märkte? Sie fragt auch: Welche Märkte wollen wir? Welche Formen von Wohlstand, Arbeit, Konsum und Sicherheit halten wir für gerecht und zukunftsfähig? Welche Risiken dürfen individualisiert werden und welche gehören politisch reguliert? Genau an dieser Stelle wird ökonomische Bildung utopisch im anspruchsvollen Sinn: Sie eröffnet Denk- und Urteilsspielräume jenseits bloßer Funktionsfähigkeit.

Nachhaltigkeit als Konfliktfeld ökonomischer Erwachsenenbildung

Die Nachhaltigkeitstransformation verschärft diese Fragen. Nachhaltigkeit ist nicht nur ein ökologisches Ziel, sondern ein politökonomischer Konfliktraum. Dekarbonisierung, Kreislaufwirtschaft, nachhaltige Mobilität, Energiepreise, Lieferkettenregulierung und nachhaltige Finanzmärkte verändern Kosten, Chancen, Geschäftsmodelle und Lebensweisen. Bildung für nachhaltige Entwicklung zielt deshalb nicht allein auf Wissen über ökologische Zusammenhänge, sondern auf Gestaltungskompetenz, Reflexionsfähigkeit und Teilhabe (vgl. de Haan 2008, S. 23ff.; UNESCO 2020, o.S.; Wals 2011, S. 177ff.; Voit 2025a, S. 110ff.).

Für die Erwachsenenbildung bedeutet dies, dass ökonomische Bildung und Nachhaltigkeitsbildung noch stärker zusammengedacht werden müssen. Erwachsene treffen täglich Entscheidungen, die ökonomische und ökologische Dimensionen verbinden: Mobilität, Energieverbrauch, Ernährung, Wohnen, Geldanlage, Konsum, Weiterbildung oder Erwerbsarbeit. Zugleich sind diese Entscheidungen nicht frei von sozialen Grenzen. Wer geringe Einkommen, unsichere Beschäftigung oder geringe finanzielle Spielräume hat, kann nachhaltige Optionen oft schwerer realisieren. Eine kritische ökonomische Bildung für Erwachsene muss daher vermeiden, Nachhaltigkeit moralisch zu individualisieren. Sie sollte stattdessen Zielkonflikte sichtbar machen und die Frage nach gerechten Transformationspfaden stellen.

Transformative Lerntheorien bieten hierfür wichtige Anknüpfungspunkte. Jack Mezirow (1923–2014) beschreibt transformatives Lernen als Prozess, in dem Menschen ihre Deutungsmuster reflektieren und verändern (vgl. Mezirow 2018, S. 90ff.). Edward W. Taylor betont, dass transformative Lernprozesse nicht nur kognitiv, sondern auch sozial, emotional und kontextgebunden sind (vgl. Taylor 2007, S. 173ff.). In Nachhaltigkeitskontexten wird daraus die Einsicht, dass Bildung nicht nur Informationen über Krisen vermitteln darf. Sie muss Lernräume schaffen, in denen Unsicherheit, Ambivalenz und Konflikte bearbeitet werden können (vgl. Sterling 2010, S. 17ff.; Wals 2011, S. 177ff.).

Hier gewinnt utopisches Denken erneut an Bedeutung. Nachhaltigkeitstransformationen sind ohne Zukunftsbilder kaum handlungsfähig. Zugleich können Zukunftsbilder exkludierend wirken, wenn sie bestimmte Lebensweisen, Milieus oder Interessen privilegieren. Utopische Kompetenz bedeutet daher nicht, eine einzige Vision des guten Lebens vorzugeben. Sie bedeutet, unterschiedliche Zukunftsvorstellungen demokratisch zu prüfen: Wer profitiert? Wer trägt die Kosten? Welche Alternativen bleiben unsichtbar? Welche Formen von Wohlstand und Sicherheit werden vorausgesetzt? So verstanden, verbindet ökonomische Bildung für Erwachsene Nachhaltigkeit, Kritik und demokratische Imagination.

Vier Dimensionen ökonomischer Mündigkeit

Aus der hier präsentierten Literaturanalyse lassen sich vier Dimensionen ableiten.

Erstens umfasst ökonomische Mündigkeit eine analytische Dimension. Erwachsene benötigen Wissen über ökonomische Begriffe, Institutionen, Märkte und politische Steuerungsinstrumente. Ohne dieses Wissen bleiben Finanz- und Wirtschaftsfragen intransparent. Analytische Kompetenz ist deshalb eine Voraussetzung für Teilhabe im Sinne der ökonomischen Mündigkeit (vgl. Lusardi/Mitchell 2014, S. 5ff.; OECD 2020, o.S.).

Zweitens braucht ökonomische Mündigkeit eine kritische Dimension. Lernende müssen erkennen können, dass ökonomische Probleme nicht reduziert werden dürfen auf individuelle „Fehlentscheidungen", sondern aus institutionellen, sozialen und politischen Strukturen hervorgehen. Diese Dimension schützt finanzielle Bildung davor, zur Pädagogik der Selbstoptimierung zu werden (vgl. Williams 2007, S. 226ff.; Arthur 2012, S. 1-18).

Drittens besitzt ökonomische Mündigkeit eine imaginative Dimension. Sie fragt nach Alternativen: nach anderen Formen von Arbeit, Konsum, Vorsorge, Eigentum, Mobilität, Energieversorgung oder Gemeinwohlorientierung. Diese Dimension knüpft an Levitas' Verständnis von Utopie als Methode an. Gemeint ist damit kein fertiger Entwurf einer idealen Gesellschaft, sondern ein Verfahren, bestehende gesellschaftliche Ordnungen analytisch zu rekonstruieren, ihre normativen Voraussetzungen kritisch zu prüfen und alternative institutionelle und soziale Arrangements zu imaginieren. Utopisches Denken macht auf diese Weise sichtbar, dass ökonomische Ordnungen historisch entstanden, politisch gestaltet und deshalb grundsätzlich veränderbar sind (vgl. Levitas 2013, S. xi-xviii; Webb 2017, S. 551ff.).

Viertens schließt ökonomische Mündigkeit demokratische Handlungskompetenz mit ein. Sie zielt nicht nur auf private Entscheidungssicherheit, sondern auf die Beteiligung an kollektiven Aushandlungen. Gerade Nachhaltigkeitstransformationen verlangen, dass Bürger:innen ökonomische Zielkonflikte verstehen und politisch beurteilen können. Erwachsenenbildung wird damit zu einem Ort, an dem ökonomisches Wissen, biografische Erfahrung und demokratische Praxis zusammenkommen.

Diese vier Dimensionen zeigen, dass utopische Kompetenz kein zu vernachlässigendes Beiwerk ökonomischer Bildung ist. Sie ist vielmehr ein Korrektiv gegen deren Verkürzung. Ohne utopisches Denken droht ökonomische Bildung zur Anpassungsbildung zu werden. Ohne ökonomisches Wissen drohen Zukunftsbilder abstrakt zu bleiben. Produktiv wird das Verhältnis von utopischer Kompetenz und ökonomischer Bildung erst, wenn Kritik, Wissen und Zukunftsimagination aufeinander bezogen werden.

Empfehlungen für die Erwachsenenbildung

Für die Praxis der Erwachsenenbildung ergeben sich daraus mehrere Empfehlungen: Erstens sollten Angebote ökonomischer und finanzieller Bildung die realen Lebenssituationen der teilnehmenden Erwachsenen im Blick haben. Haushaltsplanung, Altersvorsorge, Verschuldung oder nachhaltiger Konsum sollten beispielsweise nicht isoliert und wissenslastig behandelt werden, sondern mit Fragen sozialer Lage, politischer Regulierung und gesellschaftlicher Werte verbunden werden.

Zweitens eignen sich partizipative Formate besonders, um utopische Kompetenz zu fördern. Zukunftswerkstätten, Szenariotechniken, Dilemma-Diskussionen, Planspiele oder biografische Reflexionsformate können Lernende dazu anregen, Alternativen zu entwickeln und zugleich kritisch zu prüfen. Dabei geht es nicht darum, fertige Lösungen vorzugeben. Vielmehr sollten Räume entstehen, in denen Ambivalenzen sichtbar werden.

Drittens ist darauf zu achten, ökonomische Bildung für Erwachsene bestmöglich sprachsensibel und zugänglich zu gestalten. Finanz- und Wirtschaftssprache ist häufig abstrakt, voraussetzungsreich und sozial ausschließend. Eine demokratische ökonomische Bildung sollte deshalb Fachbegriffe nicht vermeiden, sie aber verständlich, kontextualisiert und dialogisch erschließen. Dies ist gerade in Angeboten der Erwachsenenbildung wichtig, weil Teilnehmende oft sehr unterschiedliche Bildungsbiografien und Vorerfahrungen mitbringen.

Viertens gilt es, die österreichische und europäische Transformationsrealität zu berücksichtigen. Fragen lebensbegleitenden Lernens, Weiterbildungsteilnahme, die Energie- und Mobilitätswende, soziale Absicherung

und nachhaltige Finanzpolitik sind konkrete politische Lernanlässe. Der EU-weite Erwachsenenbildungsdiskurs betont seit Jahren, dass Erwachsenenbildung zur aktiven Bürgerschaft, sozialen Inklusion und nachhaltigen Entwicklung beitragen kann (vgl. EAEA 2019, o.S.; UNESCO 2020, o.S.). Daraus folgt: Ökonomische Mündigkeit ist kein Randthema, sondern Teil demokratischer Erwachsenenbildung.

Fazit: Das Noch-Nicht ökonomisch denken lernen

Der Beitrag versuchte zu zeigen, dass ökonomische Mündigkeit als utopische Kompetenz verstanden werden kann, wenn ökonomische Bildung über Marktanpassung und individuelle Finanzoptimierung hinausgeht. Die vorliegende systematisierende Sichtung facheinschlägiger Literatur machte deutlich, dass vier Diskurse zusammengeführt werden müssen: kritische Pädagogik und Utopietheorie, transformative Erwachsenenbildung, kritische finanzielle Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Die zentrale These lautet: Erwachsenenbildung kann Menschen dabei unterstützen, ihre ökonomische Gegenwart nicht nur zu bewältigen, sondern sie zu verstehen, zu beurteilen und auf ihre Veränderbarkeit hin zu befragen. Gerade darin liegt ihr utopisches Potenzial. Utopie bedeutet hier nicht, die Realität zu verlassen. Sie bedeutet, die Realität nicht für alternativlos zu halten. Ökonomische Mündigkeit wird damit zu einer demokratischen Zukunftskompetenz: Sie verbindet Wissen mit Kritik, Erfahrung mit Imagination und individuelles Handeln mit gesellschaftlicher Verantwortung.

Für die Praxis heißt das: Finanzielle und ökonomische Bildung für Erwachsene sollte nicht nur erklären, wie Menschen sich in bestehenden Märkten besser zurechtfinden. Sie sollte auch fragen, welche Märkte, welche Formen von Wohlstand und welche Transformationspfade demokratisch wünschenswert sind. Das ist anspruchsvoll, aber gerade deshalb bildungspolitisch notwendig. Denn wo Menschen lernen, das Noch-Nicht ökonomisch zu denken, entsteht die Möglichkeit, nachhaltige und gerechtere Zukünfte nicht nur zu erhoffen, sondern gemeinsam zu verhandeln.

Literatur

Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 565-585.

Arthur, Chris (2012): Financial Literacy Education: Neoliberalism, the Consumer and the Citizen. Rotterdam: Sense Publishers.

Biesta, Gert J. J. (2015): Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy. London/New York: Routledge.

de Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23-43.

EAEA – European Association for the Education of Adults (2019): Manifest für Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert. Macht und Freude des Lernens. Brüssel. Online: https://eaea.org/wp-content/uploads/2020/06/eaea_manifesto_2019_german_200420.pdf [2026-11-07]

Fernandes, Daniel/Lynch, John G./Netemeyer, Richard G. (2014): Financial Literacy, Financial Education, and Downstream Financial Behaviors. In: Management Science, 60(8), S. 1861-1883.

Freire, Paulo (2022): Pädagogik der Unterdrückten. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-13.

Kaiser, Tim/Menkhoff, Lukas (2017): Does financial education impact financial literacy and financial behavior, and if so, when? In: The World Bank Economic Review, 31(3), S. 611-630.

Levitas, Ruth (2013): Utopia as Method. The Imaginary Reconstitution of Society. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Lusardi, Annamaria/Mitchell, Olivia S. (2014): The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. In: Journal of Economic Literature, 52(1), S. 5-44.

Mezirow, Jack (2018): Transformative Learning: Theory. In: Illeris, Knud (Hrsg.): Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists … In Their Own Words. 2. Aufl. London/New York: Routledge, S. 90-105.

Negt, Oskar (2012): Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen. Göttingen: Steidl Verlag.

OECD (2020): OECD/INFE 2020 International Survey of Adult Financial Literacy. Paris: OECD. Online: https://www.oecd.org/financial/education/oecd-infe-2020-international-survey-of-adult-financial-literacy.pdf [2026-11-07]

Page, Matthew J./McKenzie, Joanne E./Bossuyt, Patrick M./Boutron, Isabelle/Hoffmann, Tammy C./Mulrow, Cynthia D./Shamseer, Larissa/Tetzlaff, Jennifer M./Akl, Elie A./Brennan, Sue E./Chou, Roger/Glanville, Julie/Grimshaw, Jeremy M./Hróbjartsson, Asbjørn/Lalu, Manoj M./Li, Tian/Loder, Elizabeth W./Mayo-Wilson, Evan/McDonald, Steve/McGuinness, Luke A./Stewart, Lesley A./Thomas, James/Tricco, Andrea C./Welch, Vivian A./Whiting, Penny/Moher, David (2021): The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. In: BMJ, 372:n71, S. 1-9. Online: https://www.bmj.com/content/bmj/372/bmj.n71.full.pdf [2026-11-07]

Retzmann, Thomas/Seeber, Günther (2016): Financial Education in General Education Schools: A Competence Model. In: Aprea, Carmela/Wuttke, Eveline/Breuer, Klaus/Koh, Noi Keng/Davies, Peter/Greimel-Fuhrmann, Bettina/Lopus, Jane S. (Hrsg.): International Handbook of Financial Literacy. Singapore: Springer, S. 9-24.

Snyder, Hannah (2019): Literature Review as a Research Methodology: An Overview and Guidelines. In: Journal of Business Research, 104, S. 333-339.

Sterling, Stephen (2010): Transformative Learning and Sustainability: Sketching the Conceptual Ground. In: Learning and Teaching in Higher Education, 5, S. 17-33.

Taylor, Edward W. (2007): An Update of Transformative Learning Theory: A Critical Review of the Empirical Research (1999–2005). In: International Journal of Lifelong Education, 26(2), S. 173-191.

UNESCO (2020): Education for Sustainable Development: A Roadmap. Paris: UNESCO. Online: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802 [2026-11-07]

Voit, Ann-Katrin (2025a): Towards a Framework of Acceptance for Sustainable Mobility: Managing Competing Interests in Organizations. In: Journal of Behavioral and Applied Management, 25(3), S. 110-122.

Voit, Ann-Katrin (2025b): Die Gefahr von Datenmissbrauch, Intransparenz, Täuschung und Co. in der Vermarktung digitaler Medien: Ethische Herausforderungen und Erfolgsstrategien. In: Kunz, Sybille/Schuster, Gabriele (Hrsg.): Vermarktungsstrategien für Digitale Medien: Innovative Unternehmenspraxis: Insights, Strategien und Impulse. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 259-268.

Voit, Ann-Katrin/Weber, David (2026): Ästhetische Mündigkeit im digitalen Kapitalismus – Kulturelle Bildung als Demokratiebildung gegen Manipulation, Desinformation und Dark Patterns. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. Online: https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-muendigkeit-digitalen-kapitalismus-kulturelle-bildung-demokratiebildung-gegen [2026-11-07]

Wals, Arjen E. J. (2011): Learning Our Way to Sustainability. In: Journal of Education for Sustainable Development, 5(2), S. 177-186.

Walstad, William B./Rebeck, Ken/MacDonald, Richard A. (2010): The effects of financial education on the financial knowledge of high school students. In: Journal of consumer Affairs, 44(2), S. 336-357.

Webb, Darren (2009): Where's the Vision? The Concept of Utopia in Contemporary Educational Theory. In: Oxford Review of Education, 35(6), S. 743-760.

Webb, Darren (2017): Educational Archaeology and the Practice of Utopian Pedagogy. In: Pedagogy, Culture & Society, 25(4), S. 551-566.

Williams, Toni (2007): Empowerment of Whom and for What? Financial Literacy Education and the New Regulation of Consumer Financial Services. In: Law & Policy, 29(2), S. 226-256.


Foto: privat

Prof.in Dr.in Ann-Katrin Voit

ann-katrin.voit@rub.de

Ann-Katrin Voit ist Professorin für Volkswirtschaftslehre und Wirtschaftspolitik an der Hochschule für Ökonomie und Management (FOM) in Essen. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Nachhaltigkeit und nachhaltige Transformation, digitale Ethik und KI, kritische Medien- und Digitalkompetenz sowie Wirtschafts- und Bildungspolitik.


Foto: PicturePeople

Dr.in Julia Sprenger

julia.sprenger@ruhr-uni-bochum.de

Julia Sprenger arbeitet in der Finanz- und Versicherungsbranche und ist zudem für die Deutsche Gesellschaft für Finanzkompetenz (DeGeFin eG) tätig. Zu ihren Forschungs- und Arbeitsschwerpunkten zählen die Themen Finanzbildung, KI und Nachhaltigkeit.

Economic Literacy as a Utopian Competence?

Adult education between adaptation, critique and sustainable transformation

Abstract

Economic education is usually understood narrowly as individual market participation, private provision and rational financial decisions. On the other hand, this article asks to what extent economic literacy can be grasped as a “utopian competence” in adult education. Instead of being limited to the optimization of individual financial decisions, the authors feel the focus should be shifted to a critical examination of economic structures and the demonstration of societal alternatives with a utopian dimension. A systematised literature review brings together four discursive fields: utopia and hope in education, transformative adult education, critical financial education and education for sustainable development. The synthesis shows that adult education opens up a reflective space for biographical crises, conflicts of transformation and alternative futures. According to the authors, utopian competence proves to be an indispensable corrective: Without utopian strength, economic education threatens to become a pure exercise in adaptation; without in-depth knowledge, the utopia remains abstract. This relationship only becomes productive if knowledge, critique and imagination are interlinked. Economic literacy connects knowledge transfer with social responsibility and enables learners to imagine the “not yet” in the sense of Oskar Negt. (Ed.)

Afrofuturistische (Gegen-)Zukünfte und spekulative Pädagogik aus den Black Studies

Utopische Zukunftsentwürfe von Schule im Jahr 2100

Sidney Oliveira

Zitation

Oliveira, Sidney (2026): Afrofuturistische (Gegen-)Zukünfte und spekulative Pädagogik aus den Black Studies. Utopische Zukunftsentwürfe von Schule im Jahr 2100.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 58, 2026. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-58.

Schlagworte: Afrofuturismus, spekulative Methoden, Black Studies, dekoloniale Bildung, Zukunftsimagination

CC BY

Abstract

Der Beitrag befasst sich mit dem pädagogischen Potenzial spekulativer Methoden und untersucht diese im Kontext von Afrofuturismus, Black Pedagogy und dekolonialer Bildungsarbeit. Der Autor wirft einen kritischen Blick auf das komplexe Verhältnis von Utopie, Kritik und institutioneller Verwirklichung, da pädagogische Institutionen immer mit Zukunftsperspektiven arbeiten. Gleichzeitig reproduzieren sie im Bildungsalltag bestehende koloniale, rassistische und hegemoniale Macht- und Wissensordnungen. Ausgehend von einem Hochschulseminar zu bell hooks' „Teaching to Transgress" werden im Beitrag vier studentische Zukunftsentwürfe von Schule im Jahr 2100 analysiert. Die Entwürfe zeigen Schule als Raum Schwarzer Präsenz, verkörperten Wissens, kollektiver Erinnerung sowie theoretischer Heilung im Sinne bell hooks und verändern den Begriff und das Bild von Schule grundlegend. Der Autor arbeitet heraus, dass spekulative Methoden nicht nur kreative Verfahren sind, sondern eine machtkritische Rahmung erfordern, neue Möglichkeitsräume des Fragens schaffen und damit alternative Formen von Lernen, Wissen und Gemeinschaft eröffnen. (Red.)

Afrofuturistische (Gegen-)Zukünfte und spekulative Pädagogik aus den Black Studies

Utopische Zukunftsentwürfe von Schule im Jahr 2100

Sidney Oliveira

Zukunftsvorstellungen entstehen nie unabhängig von Geschichte, Rassismus, Kolonialität und Repräsentation. Werden utopische Entwürfe nicht in konkrete Handlungs- und Transformationsperspektiven überführt, bleibt Utopie ästhetisch anregend, aber politisch folgenlos.

Einleitung

Afrofuturismus verbindet Schwarze[1] Geschichte, Technologie, Erinnerung und Zukunftsimagination und fragt, wer in Zukunftserzählungen vorkommt, wer ausgeschlossen wird und welche Welten jenseits kolonialer und rassifizierter Ordnungen vorstellbar werden (siehe Eshun 2003; Yaszek 2006). Für die Erziehungswissenschaft ist dies relevant, weil Bildung mit Zukunft arbeitet, pädagogische Institutionen aber zugleich bestehende Macht- und Wissensordnungen reproduzieren (siehe Klafki 1996; Weinbrenner 1997; Reinhardt 2005; Ahmed 2012). Vor diesem Hintergrund untersucht der Beitrag spekulative Methoden im Kontext von Afrofuturismus, Black Pedagogy und dekolonialer Bildungsarbeit. Ausgangspunkt ist ein Hochschulseminar zu bell hooks' „Teaching to Transgress" (1994), in dem Studierende Zukunftsvisionen von Schule im Jahr 2100 entwickelten. Vier Entwürfe zeigen Schule als Ort Schwarzer Präsenz, verkörperten Wissens, kollektiver Erinnerung, theoretischer Heilung[2] und widerständiger Zukunftsgestaltung. Der Beitrag fragt nach dem pädagogischen Potenzial spekulativer Methoden als machtkritische und epistemische Praxis und diskutiert Entpolitisierung, Positionierung, Aneignung, Offenheit sowie das Verhältnis von Utopie, Kritik und institutioneller Verwirklichung.

Zukunft im Kontext von Spekulation und Imagination

Spekulative Methoden in der Erziehungswissenschaft

Spekulative Methoden lösen sich von hegemonialen Wissensordnungen. Sie analysieren nicht nur das

1 Schwarz wird im Beitrag großgeschrieben, um Schwarzsein als politische, soziale und historische Positionierung innerhalb rassifizierter Machtverhältnisse kenntlich zu machen (siehe Eggers et al. 2005). *Weiß* wird kursiv geschrieben, um *Weiß*sein als gesellschaftlich hervorgebrachte Machtposition sichtbar zu machen (siehe Eggers et al. 2005).

2 Mit „theoretischer Heilung" ist hier in Anlehnung an bell hooks ein Verständnis von Theorie gemeint, das diese nicht allein als abstraktes Instrument der Erkenntnis begreift, sondern als eine Praxis, durch die Erfahrungen von Schmerz, Marginalisierung und Herrschaft artikulierbar, verstehbar und potenziell transformierbar werden. Theorie kann in diesem Sinne einen Raum der Heilung eröffnen, sofern sie mit gelebter Erfahrung verbunden bleibt und auf emanzipatorische Veränderung zielt (siehe hooks 1994, insb. „Theory as Liberatory Practice").

Bestehende, sondern eröffnen durch Imagination, „Waswäre-wenn"-Szenarien und durch utopische Entwürfe Möglichkeitsräume, die häufig als unsichtbar oder unrealistisch markiert werden (siehe Smith 1999; Escobar 2018; Carstens 2020). Spekulation erweitert Analyse: Sie fragt, welche Zukünfte durch bestehende Wissens-, Macht- und Gestaltungsordnungen ermöglicht, begrenzt oder ausgeschlossen werden (siehe Escobar 2018; Tomin/Collis 2024).

Linda Tuhiwai Smith beschreibt Imagination im Kontext indigener Epistemologien als politische Praxis: *„One of the strategies which indigenous peoples have employed effectively to bind people together politically is a strategy which asks that people imagine a future, that they rise above present day situations which are generally depressing, dream a new dream and set a new vision"* (Smith 1999, S. 152). Zukunftsimagination ist hier keine bloße Fantasie, sondern eine Form kollektiver Selbstermächtigung.

Auch Arturo Escobar betont, dass Zukunft nicht dominanten Logiken moderner Gestaltung, Entwicklung und Planung überlassen werden darf (siehe Escobar 2018). Im Anschluss an Tony Frys „defuturing" zeigt er, dass solche Logiken Bedingungen erzeugen, *„that eliminate possible futures"* (Escobar 2018, S. 7f.). Spekulative Ansätze setzen an dieser Verengung an und erproben andere Relationalitäten und Formen des Zusammenlebens (siehe Escobar 2018; Tomin/Collis 2024).

Donna Haraway bringt die Verbindung von Analyse und Imagination prägnant auf den Punkt: *„Science fact and speculative fabulation need each other"* (Haraway 2016, S. 3). Spekulation ist weder bloße Fiktion noch methodische Beliebigkeit, sondern eine Praxis, in der empirische Wirklichkeitsanalyse und imaginative Weltgestaltung aufeinander bezogen werden (siehe Haraway 2016; Carstens 2020).

Im erziehungswissenschaftlichen Kontext werden solche Zugänge als „speculative pedagogies" diskutiert (siehe Carstens 2020; Tomin/Collis 2024). Sie nehmen spekulatives Denken, Science-Fiction und imaginative Verfahren als Lernen ernst und öffnen Räume für Ungewissheit, Affekt und Irritation. Delphi Carstens beschreibt sie als Zugänge zu *„genuinely novel territories for thinking, feeling and doing differently"* (Carstens 2020, S. 76) und als *„pedagogical praxis of speculative fabulation and bewilderment"* (Carstens 2020, S. 77).

Spekulative Pädagogik zielt auf kritische Hoffnung und Gegen-Narrative (siehe Tomin/Collis 2024). Sie macht sichtbar, dass auch das Bestehende kontingent ist, und unterbricht Normalität, Realismus und Alternativlosigkeit (siehe Gelhard 2023; Carstens 2020).

Afrofuturismus als kritische Zukunftspraxis

Afrofuturismus ist eine ästhetische, politische und epistemische Praxis, die Schwarze Erfahrungen, technologische Imaginationen, Science-Fiction, Erinnerungspolitik und Zukunftsentwürfe verbindet (siehe Dery 1994; Yaszek 2006; Eshun 2003). Der Begriff wird häufig auf Mark Dery zurückgeführt, der Afrofuturismus als spekulative Fiktion im Kontext von Technokultur und einer *„prosthetically enhanced future"* (Dery 1994 zit.n. Yaszek 2006, S. 42) beschrieb. Afrofuturismus umfasst Literatur, Musik, Kunst, Film, Populärkultur und Theorie (siehe Yaszek 2006 u. 2013; Strong/Chaplin 2019). Zentral ist die Frage, wer in Zukunftserzählungen vorkommt, wer ausgeschlossen wird und wer als Subjekt von Zukunft denkbar ist (siehe Yaszek 2006; Wallace/Schwartz 2022). Afrofuturismus reagiert auf die Auslöschung Schwarzer Menschen aus dominanten Zukunftsimaginationen und setzt dieser Auslöschung spekulative Gegenentwürfe entgegen (siehe Eshun 2003; Wallace/Schwartz 2022). Lisa Yaszek beschreibt ihn als Tradition, die Schwarze Menschen wieder in das „future imaginary" einschreibt (siehe Yaszek 2006).

Kodwo Eshun versteht Zukunft als „chronopolitical terrain" (siehe Eshun 2003). Moderne Macht operiert nicht nur über Geschichte und Erinnerung, sondern über Vorhersage, Zukunftsmanagement und die Produktion wahrscheinlicher Zukünfte. Eshuns „futures industries" bezeichnen jene Verflechtungen von Technowissenschaft, Marktprognosen, Medien, Science-Fiction und Kapital, die festlegen, welche Zukünfte plausibel oder unausweichlich erscheinen (siehe Eshun 2003). Afrofuturismus interveniert hier, indem er Gegen-Zukünfte produziert, die kapitalistisch, kolonial und rassistisch verengte Horizonte unterbrechen.

Afrofuturismus fragt daher nicht nur: „Was wäre, wenn?", sondern auch: „Wer durfte bisher Zukunft imaginieren?", „Wessen Geschichten wurden universalisiert?", „Wessen Körper, Erfahrungen und Wissensformen wurden ausgelöscht?" (siehe Yaszek 2006; Wallace/Schwartz 2022). Brandon D. Wallace und Sarah Schwartz verstehen Afrofuturismus als „critical memory intervention" und diskutieren Alisha B. Wormsleys Satz „There Are

Black People in the Future“ als pädagogisch-politische Setzung gegen Schwarze Auslöschung (siehe Wallace/Schwartz 2022). Die Aussage ist wirksam, weil sie etwas scheinbar Selbstverständliches aussprechen muss: Schwarze Menschen sind nicht nur Teil der Zukunft, sondern gestalten sie mit.

Für Bildungszusammenhänge bedeutet dies, dass Zukunftsvorstellungen nie unabhängig von Geschichte, Rassismus, Kolonialität und Repräsentation entstehen (siehe Wallace/Schwartz 2022; Eshun 2003). Myron T. Strong und K. Sean Chaplin zeigen dies anhand des Filmes Black Panther: Wakanda imaginiert eine technologisch hochentwickelte afrikanische Gesellschaft, die nicht durch europäische Kolonisierung geformt wurde, und bietet ein Gegenbild zu Darstellungen Afrikas als Ort von Mangel oder Krise (siehe Strong/Chaplin 2019).

Afrofuturismus ist nicht auf positive Utopien reduzierbar. Er arbeitet mit Ambivalenzen und Dystopien, um Gewalt in Gegenwart und Vergangenheit sichtbar zu machen (siehe Eshun 2003; Yaszek 2006). Für die Erwachsenenbildung ist dies anschlussfähig, weil biografische Erfahrung, Krisen, politische Urteilsbildung und Zukunftsvorstellungen aufeinandertreffen. Zugleich muss in *weißen* oder westlich geprägten Bildungsräumen reflektiert werden, wer spricht, wer deutet, wer profitiert und wie Aneignung vermieden wird (siehe Eshun 2003; Wallace/Schwartz 2022).

Seminarporträt

Das reflektierte Seminar fand im Masterstudium als Lektüreseminar zu bell hooks’ „Teaching to Transgress“ (1994) statt und war im Feld von Black Studies, kritischer Erziehungswissenschaft und dekolonialer Bildungsarbeit verortet. Im Zentrum standen Bildung als Praxis der Freiheit sowie die Rolle von Macht, Körper, Erfahrung und Wissen in pädagogischen Räumen.

Ein wichtiger Bestandteil war der Besuch der Inszenierung „K(no)w Black Heroes“ am Thalia Theater in Hamburg 2025. Das Stück von Mable Preach arbeitet mit afrofuturistischen Motiven: Zwei Figuren bauen ein Raumschiff, fragen, welches Schwarze Wissen sie auf eine Reise mitnehmen würden, und entwerfen eine Zukunft, die nicht kolonial fortgeschrieben werden soll (siehe Preach in: Çağlar 2025). So wurden Black Marxism (siehe Robinson 1983), Intersektionalität (siehe Crenshaw 1988) und Befreiungspädagogik (siehe Freire 1971) ästhetisch erweitert.

Die nicht benotete Prüfungsleistung knüpfte daran an: Die 30 Studierenden entwickelten eine utopische Zukunftsvision von Schule im Jahr 2100 im Kontext von Dekolonialität, Black Pedagogy und kritischer Bildungsarbeit. Zugelassen waren Texte, Manifeste, Tagebucheinträge, Dialoge, Collagen, Zeichnungen, Plakate, Modelle, Videos, Performances oder kombinierte Formate. Im Vordergrund stand die Erprobung spekulativer Denkformen: „Wer lernt und lehrt?“, „Welches Wissen gilt?“, „Welche Rolle spielen Körper, Emotionen, Geschichte und Gemeinschaft?“, „Was bedeutet Lernen als Praxis der Freiheit?“.

Ergänzend verfassten die Studierenden eine Reflexion, in der sie ihre Zukunftsvision im Kontext von Imagination, Utopie, bell hooks, Afrofuturismus und Dekolonialität verorteten. Die Prüfungsleistung wurde dadurch selbst zur spekulativen Methode: Sie verband theoretische Lektüre, ästhetische Erfahrung und pädagogische Imagination.

Schule als Zukunftspraxis[3]

Entwurf A: Schwarze Präsenz als schulische Normalität

Entwurf A ist als Tagebucheintrag aus dem Jahr 2100 verfasst und erzählt aus der Perspektive eines Schwarzen Mädchens der 8. Klasse. Die Schülerin besucht das „Lernhaus am Fluss“, dessen offene Räume und nichthierarchische Sitzordnungen sich von gegenwärtigen Schulbildern unterscheiden. An den Wänden hängen nicht nur Bilder *weißer* Männer, sondern auch von „Aktivistinnen, Künstlerinnen und Denkerinnen aus Afrika, Asien, Südamerika und der Karibik“. Diese Sichtbarkeit fühlt sich für die Erzählerin „irgendwie… richtig“ an.

Zentral ist die Selbstverständlichkeit Schwarzer Präsenz. Viele Lehrkräfte sind Schwarz oder kommen aus Familien mit Rassismuserfahrungen. Für die Erzählerin – die Schülerin des „Lernhauses am Fluss” – ist dies normal;

3 Alle in diesem Abschnitt in Anführungszeichen wiedergegebenen wortwörtlichen Zitate stammen aus den jeweiligen Zukunftsvisionen bzw. Reflexionen der Studierenden.

ihre Großmutter erinnert dagegen, dass sie früher fast nie Schwarze Lehrkräfte hatte.

In einem schulischen Projekt „Körper und Macht“ wird thematisiert, dass bestimmte Körper früher als „unpassend“ galten: „zu laut, zu dick, zu dunkel, zu behindert, zu irgendwas“. Als die Erzählerin berichtet, dass ihre geflochtenen Haare ungefragt berührt wurden, wird diese Erfahrung nicht relativiert: „alle haben zugehört. Niemand hat es runtergespielt“.

Noten gibt es im „Lernhaus am Fluss” nicht mehr; stattdessen finden Gespräche darüber statt, „was wir gelernt haben und worin wir wachsen wollen“. Die Erzählerin fasst zusammen: Schule soll ein Ort sein, „wo mein Körper okay ist. Wo meine Geschichte zählt. Und wo Lernen heißt, zusammen freier zu werden“.

Entwurf A macht Zugehörigkeit zur Grundbedingung von Bildung. Afrofuturistisch ist hier weniger eine spektakuläre Technologie als die Normalisierung Schwarzer Zukunft: Schwarze Schüler:innen, Lehrkräfte und Wissensbestände müssen nicht um Anerkennung kämpfen, sondern gestalten den Bildungsraum (siehe Eshun 2003). Zugleich greift der Entwurf Black Pedagogy auf: Bildung als Praxis der Freiheit setzt voraus, dass Lernende mit Körper, Geschichte, Schmerz und Hoffnung erscheinen dürfen (siehe hooks 1994).

Entwurf B: Schule als Verb, Werden und nicht-lineare Erinnerung

Entwurf B ist ebenfalls als Tagebuch aus dem Jahr 2100 gestaltet, arbeitet jedoch poetischer und fragmentarischer. Bereits der Beginn verschiebt den Schulbegriff: „Ich habe heute gelernt, dass Schule früher ein Gebäude war. / Mit Wänden, die entschieden, wer dazugehört. / Jetzt ist Schule ein Verb“. Die Mutter der erzählenden Person ergänzt: „Das Verb heißt werden. / Nicht wissen. Nicht leisten. / Werden“. Schule ist hier nicht Institution, sondern Tätigkeit des Werdens.

Der Lernraum ist in „Territorien“ gegliedert: „Das Territorium der Erinnerungen. / Das Territorium der Heilung. / Das Territorium der Maschinen. / Das Territorium der Körper“. Wissen wohnt nicht nur im Kopf, sondern in „Narben“, „Liedern“, „Rezepten gegen Fieber“, den „Knien meiner Großtante“ und den „Datenwolken der KI“. Körperwissen, familiäre Erinnerung, Technologie, Ahnenbezüge und kollektive Praxis werden verbunden.

Das Fach „Unlearning Empire“, das in der Schule unterrichtet wird, verdichtet dekoloniale Bildungsarbeit. Alte Landkarten werden auf den Boden gelegt; ihre Grenzen leuchten „rot, / wie Wunden, die noch atmen“. Die Lernenden drehen die Karten um und finden Namen von Flüssen, Dörfern und Sprachen, die hegemoniale Wissensordnungen unsichtbar gemacht haben. Die Erzählerin benennt ihre Stadt neu: „Ein Ort, an dem meine Mutter wieder lachen lernte“. Auch Bewertung wird thematisiert: Die Großmutter erinnert Schule 2025 als Ort von „Tests, Noten, Konkurrenz“ und sagt, sie hätte: „Eine Schule, die mich liebt, bevor sie mich bewertet“, gebraucht. Zugleich bleibt die Utopie konflikthaft: Der „Rat der Städte“ möchte Standards einführen, weil Freiheit „zu unordentlich“ sei; Standards seien „höfliche Ketten“.

Afrofuturistisch bedeutsam ist die nicht-lineare Zeitstruktur: Ahnen, Großmütter, KI, koloniale Karten, körperliche Erinnerungen und zukünftige Gemeinschaften überlagern sich. Technologie erscheint als Medium von Erinnerung und Heilung (siehe hooks 1994).

Entwurf C: Gegenarchiv und kollektive Erinnerung

Entwurf C besteht aus einer Collage und einer Reflexion. Die Collage wird als „Gegenarchiv zu kolonialer Auslöschung“ und als Dekonstruktion von Autorität verstanden. Schule wird als Ort kollektiver Erinnerung entworfen, an dem westliches Wissen nicht nur ergänzt, sondern auch ersetzt werden kann. Wissen wird weniger vermittelt als weitergegeben.

Die Collage arbeitet mit überlagerten Bildern, Körperteilen, historischen Schwarz-Weiß-Aufnahmen, Mustern, Textilien, Schaltkreisen, Datenströmen und Sätzen auf pinkem Hintergrund: „Lernen ist kollektive Erinnerung“, „Es gibt nur Überbringer:innen“, „Wissen ist kein Kapital“, „Stille ist ein legitimer Beitrag“, „Zuhören ist lehren“, „Wer bestimmt, was überlebt?“ und „Es gibt keine Regeln, nur Echos“. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft werden nicht linear, sondern parallel gedacht. Die Spirale ersetzt die Fortschrittslinie; Wissen kann durch Kinder, Älteste, Ahnen und Künstliche Intelligenz weitergegeben werden.

Entwurf C denkt Schule als Gegenarchiv (siehe Smith 1999). Die in der Collage aufgeworfene Frage: „Wer bestimmt, was überlebt?“, zeigt, dass Bildung entscheidet,

welche Vergangenheit relevant bleibt und welche Zukünfte daraus entstehen. Afrofuturistisch ist vor allem die Zeitstruktur: Vergangenheit zirkuliert in Körpern, Bildern, Technologien, Mustern, Stimmen und Schatten (siehe Derrida 1993). „Wissen ist kein Kapital" kritisiert ökonomisierte und koloniale Wissensverhältnisse (siehe Robinson 1983). Die Anerkennung von Stille ist ethisch bedeutsam, weil Gegenarchive Erfahrung nicht erneut verfügbar machen dürfen (siehe Smith 1999).

Entwurf D: Theorie als heilende und befreiende Praxis

Entwurf D besteht aus einer Collage und einer Reflexion, die sich stark auf bell hooks' Verständnis von Theorie als befreiende Praxis bezieht. Der Titel greift hooks' Aussage auf: *„I saw in theory then a location for healing"* (hooks 1994, S. 59). Gefragt wird, wie Theorie in einer Schule des Jahres 2100 so entwickelt werden kann, dass sie nicht elitär, beschämend oder lebensfern wirkt, sondern Lernenden hilft, Erfahrungen zu verstehen.

Die Collage zeigt Kinder in alltäglichen Situationen. Diese Erfahrungen werden als Ausgangspunkt von Theoriebildung verstanden: Kinder begegnen sozialen Strukturen von Gender, Race und Class, auch wenn sie sie noch nicht benennen können. Die utopische Schule soll Beobachtungen, Gefühle und Verletzungen aufgreifen und Materialien bereitstellen, mit denen Lernende Unterdrückungsstrukturen verstehen. Theorie wird zur Brücke zwischen Erfahrung und Veränderung: Lernende sollen erkennen, „dass nicht sie das Problem sind, sondern die Art und Weise, wie ihre Umwelt strukturiert ist".

Der Entwurf problematisiert damit die klassistische und akademische Hierarchisierung von Wissen (siehe Santos 2014). Theorie entsteht hooks folgend aus Schmerz, Beobachtung, Irritation und dem Bedürfnis, die Welt zu verstehen (siehe hooks 1994). Afrofuturistisch lässt sich Entwurf D als spekulative Zukunftspraxis lesen, weil eine Schule imaginiert wird, in der Theorie nicht Herrschaftswissen, sondern Befreiungswissen ist. Zugleich bleibt Theorie ambivalent: Sie kann auch ausschließen, beschämen oder Hierarchien stabilisieren.

Reflexionen über Potenziale spekulativer Methoden

Die vier Zukunftsentwürfe zeigen, dass spekulative Methoden in der Bildungsarbeit besondere Möglichkeitsräume eröffnen. Im Kontext von Black Pedagogy, Dekolonialität und Afrofuturismus wird deutlich, dass Imagination keine kreative Ergänzung, sondern pädagogische und politische Praxis ist (siehe Eshun 2003). Die Aufgabe, Schule im Jahr 2100 zu entwerfen, verschob den Blick von gegenwärtigen Funktionen hin zu der Frage, welche Formen von Lernen, Wissen, Körperlichkeit und Gemeinschaft denkbar werden, wenn Machtverhältnisse nicht als unveränderlich vorausgesetzt werden.

Eine zentrale Chance liegt darin, die Alternativlosigkeit bestehender Bildungsordnungen zu unterbrechen (siehe Eshun 2003; Haraway 2016). Schule erscheint in den Arbeiten nicht mehr primär als Ort von Noten, Selektion, Konkurrenz und Disziplinierung, sondern als Raum von Zugehörigkeit, Heilung, Erinnerung, Körperwissen und gemeinsamem Werden. Entwurf A verdichtet dies in der Formulierung, Schule solle ein Ort sein, „wo mein Körper okay ist. Wo meine Geschichte zählt. Und wo Lernen heißt, zusammen freier zu werden". Entwurf B beschreibt Schule nicht mehr als Gebäude, sondern als Verb des „Werdens".

Eine zweite Chance ist die Verbindung von Analyse und Imagination (siehe Haraway 2016). Spekulative Methoden ersetzen Kritik nicht, sondern erweitern sie. Entwurf B übersetzt die Analyse kolonialer Wissensordnungen in das Fach „Unlearning Empire", in dem Karten gewendet und verdrängte Namen, Sprachen und Erinnerungen sichtbar werden (siehe Escobar 2018). Entwurf C fragt als Gegenarchiv: „Wer bestimmt, was überlebt?". Spekulation wird so nicht zur Flucht aus der Realität, sondern zu einer Methode, Realität anders lesbar und veränderbar zu machen.

Eine dritte Chance besteht darin, andere Wissensformen sichtbar zu machen (siehe Smith 1999): Körperwissen, Erfahrungswissen, familiäre Erinnerung, orale Weitergabe, Stille, Affekt, Schmerz, Heilung und kollektive Praxis (siehe Anzaldúa/Moraga 1981). Entwurf C formuliert dies mit „Lernen ist kollektive Erinnerung", „Wissen ist kein Kapital" und „Stille ist ein legitimer Beitrag"; Entwurf D entwickelt mit hooks eine Schule, in der Theorie Alltagserfahrungen von Ungleichheit verstehbar macht.

Zugleich zeigen sich Herausforderungen. Erstens droht Entpolitisierung, wenn spekulative und afrofuturistische Methoden als ästhetisches Experiment oder Zukunftsspiel missverstanden werden. Afrofuturismus ist kein

Stil aus Technik, Weltraum und „Coolness“, sondern ist aus Schwarzen, afrodiasporischen und afrikanischen Erfahrungen, Kämpfen, Erinnerungen und Zukunftsentwürfen hervorgegangen (siehe Eshun 2003). Zweitens stellt sich die Frage nach Positionierung und Aneignung. Da zwei Studierende sich als Schwarz und zwei als *weiß* positionieren, muss reflektiert werden, wer über Schwarze Zukunft spricht, wer Schwarze Erfahrung imaginiert und wo Grenzen der Imagination liegen (siehe Ahmed 2012).

Drittens ist die Offenheit der Methode ambivalent: Sie reduziert akademische Normierung, kann aber auch verunsichern. Offenheit muss daher gerahmt werden, damit sie nicht als Beliebigkeit oder Überforderung wirkt. Viertens bleibt das Verhältnis von Utopie und Kritik schwierig. Produktiv sind Entwürfe, die Hoffnung und Konflikt verbinden, wie Entwurf B mit der drohenden Rückkehr von Standards und Messbarkeit.

Fünftens dürfen spekulative Methoden nicht von institutionellen Bedingungen entkoppelt werden. Eine Schule ohne Noten, Hierarchien oder koloniale Wissensordnungen lässt sich imaginieren; schwieriger ist die Frage nach realen Bedingungen ihrer Verwirklichung. Hier können die Zukunftswerkstatt nach Robert Jungk und Norbert R. Müllert sowie ihre bildungsbezogene Weiterführung bei Sibylle Reinhardt helfen, weil die Verwirklichungsphase utopische Entwürfe in konkrete Handlungs- und Transformationsperspektiven überführt (siehe Jungk/Müllert 1981; Reinhardt 2018). Andernfalls bleibt Utopie ästhetisch anregend, aber politisch folgenlos.

Fazit

Die Analyse der vier Entwürfe zeigt, dass spekulative Methoden in der Arbeit mit Afrofuturismus, Black Pedagogy und Dekolonialität großes pädagogisches Potenzial besitzen. Sie irritieren hegemoniale Wissensordnungen und bringen Gegen-Bilder, Gegen-Archive und Gegen-Zukünfte hervor.

Gleichzeitig sind diese Methoden voraussetzungsvoll. Sie benötigen eine machtkritische Rahmung, die Reflexion von Positionierung, eine sensible Begleitung kreativer Offenheit und eine klare politische Verortung. Afrofuturistische Bildungsarbeit darf nicht auf Ästhetik reduziert werden; sie muss die Bedingungen Schwarzer Auslöschung, dekolonialer Wissenskritik und rassifizierter Zukunftsausschlüsse sichtbar halten.

Spekulative Methoden sind in der Erwachsenen- und Hochschulbildung deshalb weder einfache Kreativtechniken noch neutrale Innovationsmethoden. Sie öffnen einen Raum zwischen Analyse und Imagination.

Literatur

Ahmed, Sara (2012): On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life. Durham/London: Duke University Press.

Anzaldúa, Gloria/Moraga, Cherríe (Hrsg.) (1981): This Bridge Called My Back. Writings by Radical Women of Color. Watertown, MA: Persephone Press. Online: https://monoskop.org/images/f/f5/Moraga_Cherrie_Anzaldua_Gloria_eds_This_Bridge_Called_My_Back_Writings_by_Radical_Women_of_Color_3rd_ed_2002.pdf [2026-09-29]

Çağlar, Canê (2025): Quizshow mit Audre Lorde. Regisseurin Mable Preach im Gespräch über „K(no)w Black Heroes“, eine afrofuturistisch inspirierte Bühnencollage. In: analyse & kritik, Ausgabe ak 720, 18, November 2025. Online: https://www.akweb.de/gesellschaft/quizshow-mit-audre-lorde-know-black-heroes-mable-preach-afrofuturistische-buehnencollage/ [2026-09-23]

Carstens, Delphi (2020): Toward a Pedagogy of Speculative Fabulation. In: Critical Studies in Teaching and Learning, 8, Special Issue, S. 74-90. Online: https://www.researchgate.net/publication/344439236_Toward_a_Speculative_Pedagogy [2026-09-29]

Crenshaw, Kimberlé W. (1998): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: Phillips, Anne (Hrsg.): Feminism and Politics. Oxford: Oxford University Press, S. 314-343.

Derrida, Jacques (1993): Spectres de Marx. L’état de la dette, le travail du deuil et la nouvelle Internationale. Paris: Galilée.

Dery, Mark (1994): Black to the Future. Interviews with Samuel R. Delany, Greg Tate, and Tricia Rose. In: Ders. (Hrsg.): Flame Wars. The Discourse of Cyberculture. Durham/London: Duke University Press, S. 179-222.

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

Escobar, Arturo (2018): Designs for the Pluriverse. Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds. Durham/London: Duke University Press.

Eshun, Kodwo (2003): Further Considerations on Afrofuturism. In: CR – The New Centennial Review, 3(2), S. 287-302. Online: https://www.researchgate.net/publication/27225560_Further_Considerations_of_Afrofuturism [2026-09-29]

Freire, Paulo (1971): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Stuttgart/Berlin: Kreuz Verlag.

Gelhard, Andreas (2023): Skeptische Pädagogik und skeptische Bildung. In: Pädagogische Korrespondenz, 36(67), S. 23-41.

Haraway, Donna J. (2016): Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene. Durham/London: Duke University Press.

hooks, bell (1994): Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom. New York/London: Routledge.

Jungk, Robert/Müllert, Norbert R. (1981): Zukunftswerkstätten. Wege zur Wiederbelebung der Demokratie. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

Preach, Mable (2025): K(no)w Black Heroes. Inszenierung. Thalia Theater Hamburg. Online: https://www.mablepreach.com/portfolio-collections/work/knowblackheroes [2026-09-29]

Reinhardt, Sibylle (2005): Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Reinhardt, Sibylle (2018): Politik-Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 7., überarb. Neuaufl. Berlin: Cornelsen.

Robinson, Cedric J. (1983): Black Marxism. The Making of the Black Radical Tradition. London: Zed Press.

Santos, Boaventura de Sousa (2014): Epistemologies of the South. Justice Against Epistemicide. Boulder/London: Paradigm Publishers.

Smith, Linda Tuhiwai (1999): Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples. London/New York: Zed Books.

Strong, Myron T./Chaplin, Kenneth Sean (2019): Afrofuturism and Black Panther. In: Contexts, 18(2), S. 58-59. Online: https://www.researchgate.net/publication/333635798_Afrofuturism_and_Black_Panther [2026-09-26]

Tomin, Brittany/Collis, Rebecca B. (2024): Science Fiction, Speculative Pedagogy, and Critical Hope. Counternarratives for/of the Future. In: Tolbert, Sara/Wallace, Marie F. G./Higgins, Marc/Bazzul, Jesse (Hrsg.): Reimagining Science Education in the Anthropocene, Volume 2. Cham: Springer, S. 247-265.

Wallace, Brandon Deneen/Schwartz, Jesse W. (2022): Afrofuturism: Race, Erasure, and COVID. In: Radical Teacher, Nr. 122, S. 1-12. Online: https://www.researchgate.net/publication/367710129_Afrofuturism_Race_Erasure_and_COVID [2026-09-29]

Weinbrenner, Peter (1997): Zukunftsorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 128-140.

Yaszek, Lisa (2006): Afrofuturism, Science Fiction, and the History of the Future. In: Socialism and Democracy, 20(3), S. 41-60.

Yaszek, Lisa (2013): Race in Science Fiction: The Case of Afrofuturism. In: Schmeink, Lars (Hrsg.): A Virtual Introduction to Science Fiction. Online Toolkit for Teaching Science Fiction. Online: https://virtual-sf.com/ [2026-09-29]



Foto: privat

Sidney Oliveira, M.E.d

sidney.oliveira@uni-hamburg.de
https://www.ew.uni-hamburg.de

Sidney Oliveira ist Erziehungswissenschaftler an der Universität Hamburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Black Studies in der Erziehungswissenschaft, in Gender Studies und Ecocriticism sowie in post- und dekolonialen, rassismuskritischen Didaktiken und in der Dekolonisierung erziehungswissenschaftlicher Methodologien. 2026 wurde er für seine innovative Hochschullehre mit dem Hamburger Lehrpreis ausgezeichnet.

Afrofuturist (Counter) Futures and Speculative Pedagogy from Black Studies

Utopian visions for the future of school in the year 2100

Abstract

The article explores the pedagogical potential of speculative methods and examines them in the context of afrofuturism, black pedagogy and decolonial education. The author casts a critical eye on the complex relationship between utopia, criticism and institutional implementation because educational institutions always work with future perspectives. At the same time, they reproduce existing colonial, racist and hegemonic orders of power and knowledge in everyday educational practice. Drawing on a university seminar on bell hooks' "Teaching to Transgress," the article analyses four student visions for school in 2100. These visions show school as a space of black presence, embodied knowledge, collective memory and "healing through theory" in the sense of bell hooks and fundamentally change the concept and image of school. The author argues that not only are speculative methods creative processes but they also require framing that is critical of power in order to create new spaces for questioning and thus open up alternative forms of learning, knowledge and community. (Ed.)

Zwischen Arbeitsmarktlogik und Utopiekompetenz

Arbeitsmarktorientierte Erwachsenenbildung und ihre Verstrickungen in die Sinnordnung der Lohnarbeitsgesellschaft

Iris Osswald-Rinner

Zitation

Osswald-Rinner, Iris (2026): Zwischen Arbeitsmarktlogik und Utopiekompetenz. Arbeitsmarktorientierte Erwachsenenbildung und ihre Verstrickungen in die Sinnordnung der Lohnarbeitsgesellschaft. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 58, 2026. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-58.

Schlagworte: Erwachsenenbildung, Utopie, Lohnarbeitsgesellschaft, Sinnkonstruktion, soziologische Phantasie, Karl Mannheim, Künstliche Intelligenz, KI, Erwerbsarbeit, arbeitsmarktorientierte Erwachsenenbildung, Anomie, Employability

CC BY

Abstract

Der Beitrag thematisiert reale und vermutete Verwerfungen in der Lohnarbeitsgesellschaft, die durch den Vormarsch Künstlicher Intelligenz beschleunigt werden. Er untersucht deren Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung, insbesondere auf Anbieter:innen arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen der beruflichen Erwachsenenbildung. Mit Karl Mannheims Unterscheidung zwischen ideologischem und utopischem Bewusstsein argumentiert die Autorin, dass die verbreitete Wahrnehmung dieser Entwicklungen als „Krise" ein Symptom fehlenden utopischen Bewusstseins ist; Zukunft wird dann ausschließlich innerhalb der bestehenden Sinnordnung gedacht. Gestützt auf Berger und Luckmanns Theorie symbolischer Sinnwelten, Alfred Schütz' Lebensweltanalyse sowie C. Wright Mills' Konzept der soziologischen Phantasie wird gezeigt, wie die sich seit dem 18. Jahrhundert herausbildende Verknüpfung von Erwerbsarbeit und Sinn zu einer fraglosen Wirklichkeit wurde. Neue, zukunftsfähige Sinnkonstruktionen jenseits reiner Beschäftigungsfähigkeit müssen erst entwickelt werden. Die Erwachsenenbildung, und hier vor allem die arbeitsmarktorientierte Erwachsenenbildung, steht dabei vor einem doppelten Problem: Sie soll zur Orientierung befähigen, ist aber gleichzeitig selbst über Finanzierung, Erfolgsmessung und Menschenbild in die Verwertungslogik der Arbeitsgesellschaft verstrickt. Der Beitrag plädiert dafür, Utopiekompetenz nicht nur als individuelle Fähigkeit der Lernenden, sondern als institutionelle Fähigkeit der Erwachsenenbildung zu begreifen, um die eigenen Grundannahmen und Verstrickungen zu befragen und damit Räume für neue Sinnkonstruktionen jenseits ökonomischer Verwertungslogik zu eröffnen. (Red.)

Zwischen Arbeitsmarktlogik und Utopiekompetenz

Arbeitsmarktorientierte Erwachsenenbildung und ihre Verstrickungen in die Sinnordnung der Lohnarbeitsgesellschaft

Iris Osswald-Rinner

Bevor die Erwachsenenbildung Utopien fördern kann, steht sie vor der Frage, wie tief sie selbst in die Sinnordnung der Arbeitsgesellschaft verstrickt ist.

Zwischen Dystopie und Utopie

Wie diese Sinnordnung gegenwärtig gedeutet wird, zeigt ein Blick auf die Umfrageforschung. In einer repräsentativen Umfrage, dem Spezial-Eurobarometer „Künstliche Intelligenz und die Zukunft der Arbeit" (Befragungszeitraum April bis Mai 2024), bewerteten 62% der Befragten in Österreich den Einsatz von Robotern und KI am Arbeitsplatz positiv, genau so viele wie im EU-27-Durchschnitt. Gleichzeitig stimmten 64% der Aussage zu, dass durch KI und Roboter mehr Arbeitsplätze vernichtet als geschaffen werden (vgl. Europäische Kommission 2025, S. 12f.). Beide Einschätzungen stehen nebeneinander, ohne sich gegenseitig aufzulösen. Der Einsatz der Technologie wird als positiv bewertet und zugleich als Bedrohung der Verfügbarkeit von Arbeitsplätzen wahrgenommen.

Ideologie und Utopie als Deutungsrahmen

Mannheim (1893–1947) hat in „Ideologie und Utopie" (1929) ein begriffliches Werkzeug bereitgestellt, das diese Gleichzeitigkeit erklärbar macht[1]. Er unterscheidet zwischen ideologischem und utopischem Bewusstsein. Beide richten sich auf Vorstellungen, die in der geltenden Ordnung nicht verwirklicht werden können. Mannheim (2024 [1929][2], S. 119) nennt solche Vorstellungen seinstranszendent und teilt sie in zwei Gruppen, *„die der Ideologien und die der Utopien"* (IuU, S. 119). Ideologien sind für ihn jene, die *„de facto niemals zur Verwirklichung des in ihnen vorgestellten Gehaltes gelangen"* (IuU, S. 119). Ideologisches Bewusstsein bleibt in seiner Wirkung innerhalb der bestehenden Ordnung, auch wenn es sich an Vorstellungen orientiert, die über sie hinausweisen. Utopisches Bewusstsein geht dagegen in ein Handeln über, das die bestehende Seinsordnung *„teilweise oder ganz sprengt"* (IuU, S. 117).

Was Mannheim „Sein" nennt, ist keine allgemeine Größe, sondern die jeweils geltende Ordnung einer Gesellschaft. Soziologisch fassbar wird sie für ihn nur *„als eine sich auswirkende und in diesem Sinne als wirklich bestimmbare Lebensordnung"* (IuU, S. 118). Mannheim denkt diese Ordnung nicht nur ökonomisch und politisch. Sie schließt ein, wie Menschen in ihr zusammenleben, und sie reicht bis in das, was ihnen denkbar und

1 Mehr zu Karl Mannheim und seinem Werk im Vorwort von Lichtblau (2024, S. V-X).

2 Verwendung findet vorliegend die Neuausgabe in 2. Aufl. (2024) von „Ideologie und Utopie" in der Originalfassung aus dem Jahr 1929, die von den späteren Ausgaben erheblich abweicht. In der Folge zitiert als Sigle: IuU

erlebbar erscheint. Für diese innerste Schicht steht bei ihm die Wendung von den *„Arten und Weisen des Erlebens und Denkens“* (IuU, S. 118). Auf sie zielt der Begriff der Sinnordnung, der vorliegend verwendet wird und der bei Mannheim selbst nicht vorkommt.

Die formale Unterscheidung ist damit getroffen, im Einzelfall wird sie schwierig. Mannheim hält fest, dass die Bestimmung dessen, was *„in concreto, im gegebenen Falle als Ideologie und Utopie anzusprechen sei, unglaublich schwierig“* (IuU, S. 120) ist, weil sie davon abhängt, *„an welcher Stufe der Seinswirklichkeit man den Maßstab ansetzt“* (IuU, S. 120). Wer die geltende Ordnung vertritt, bezeichnet als utopisch jene Vorstellungen, die *„von ihnen aus gesehen prinzipiell niemals verwirklicht werden können“* (IuU, S. 120). Mannheim selbst beschränkt seinen Begriff ausdrücklich auf *„die bloß relative, d. h. nur die von einer bestimmten bereits da seienden Stufe her als unverwirklichbar erscheinende Utopie“* (IuU, S. 121).

Die herrschende Ordnung wird jede Vorstellung, die sie in Frage stellt, als unrealisierbar abweisen. Oppositionelle Perspektiven orientieren sich bereits an einer werdenden Ordnung.

Die Gleichzeitigkeit von Nutzen und Bedrohung

Die Eurobarometer-Daten lassen sich vor diesem Hintergrund neu lesen. Dass dieselben Befragten den Einsatz von KI und Robotern am Arbeitsplatz positiv bewerten und gleichzeitig den Verlust von Arbeitsplätzen erwarten, ist kein Widerspruch, sondern Ausdruck zweier verschiedener Standorte, in Mannheims Worten zweier Seinswirklichkeiten. Als individuelle Nutzer:innen beurteilten die Befragten den Einsatz von KI und Robotern am Arbeitsplatz innerhalb der geltenden Ordnung und befanden ihn positiv. Als Teilnehmer:innen der Arbeitsgesellschaft vertraten sie die Ansicht, dass diese Ordnung durch den Einsatz derselben brüchig wird.

Was im öffentlichen Diskurs gegenwärtig als Dystopie verhandelt wird, dass Algorithmen kognitive Tätigkeiten übernehmen werden und die Verbindung von KI mit Robotik zunehmend körperliche Arbeit verdrängt (vgl. Yee et al. 2025, S. 7f.), lässt sich mit Mannheim als ideologisches Bewusstsein begreifen, als eine Deutung, die die Zukunft ausschließlich innerhalb der bestehenden Sinnordnung denkt und deshalb ihren Zusammenbruch nur als Katastrophe wahrnehmen kann.

Die gleiche Entwicklung als Utopie lesen zu können, verlangt einen Gegenentwurf zur bestehenden Ordnung, in dem Sinn und gesellschaftliche Teilhabe nicht an die Lohnerwerbsarbeit gebunden sind. Einen solchen Gegenentwurf, der über die materielle Absicherung hinaus auch die Frage nach dem Sinn beantwortet, gibt es gegenwärtig nicht. Was als technologische Disruption beschrieben wird, ist bei genauerem Hinsehen die Sichtbarwerdung einer Fragilität der bestehenden Sinnordnung, die schon länger besteht. KI beschleunigt sie und macht sie unübersehbar. Krise meint dabei keinen Mangel an Arbeit. Gemeint ist, dass die Erwerbsarbeit *„ihre integrierende Funktion und damit auch ihre Versprechen von Inklusion, Anerkennung und sozialem Aufstieg nicht mehr erfüllen kann“* (Jaeggi/Kübler 2014, S. 522).

Von dieser Krise der Lohnarbeitsgesellschaft sind auch die Erwachsenenbildung und vor allem Anbieter:innen arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen der beruflichen Erwachsenenbildung betroffen, und zwar nicht nur als lernende Institutionen, die auf den Wandel reagieren müssen, sondern ganz konkret als solche, deren eigene Grundlagen von ihm erfasst werden. Gemeint sind damit nicht didaktische Fragen wie die Ansprache der Teilnehmenden oder die Wahl der Methoden, sondern die institutionellen Voraussetzungen, aus denen dieses Feld seine Berechtigung, seine Mittel und seine Erfolgskriterien bezieht, also (1) die Legitimation über die Relevanz für den ersten Arbeitsmarkt (vgl. Schindler/Schmid/Vater 2019, S. 1), (2) die öffentliche Finanzierung, die derselben Logik folgt (vgl. Lassnigg/Juen/Vogtenhuber 2024, S. 52), und (3) die Erfolgsmessung, die an der Integration in Beschäftigung ansetzt (vgl. Susman 2019, S. 2; Schüßler 2019, S. 8). Alle drei setzen voraus, dass Erwerbsarbeit verfügbar ist und Sinn stiftet. Wie eng sie mit der Steuerungslogik dieses Feldes verwoben sind, hat Schüßler (2019) für die arbeitsmarktorientierte Erwachsenenbildung ausgearbeitet.

Um das sichtbar zu machen, wird vorliegend die Sinnarchitektur der Lohnarbeitsgesellschaft genauer betrachtet.

Die Sinnarchitektur der Lohnarbeitsgesellschaft

Berger und Luckmann (2001, S. 98ff.) haben schon 1966 herausgearbeitet, dass gesellschaftliche Wirklichkeit nicht vorgefunden, sondern in sozialer Interaktion

hergestellt wird. Diese Wirklichkeit und die mit ihr verbundene soziale Ordnung werden institutionell abgesichert und im Alltag immer wieder bestätigt. Verankert ist die soziale Ordnung in sog. „symbolischen Sinnwelten", die als übergreifende Deutungsrahmen einzelne Erfahrungen in einen sinnhaften Zusammenhang einordnen und gegen Infragestellung abschirmen. Solange diese Sinnwelten funktionieren, werden sie Berger und Luckmann folgend nicht als Konstruktionen wahrgenommen, sondern als Wirklichkeit schlechthin.

Schütz (1899–1959) hat diese Einsicht lebensweltlich konkretisiert. Seine Analyse wurde von Luckmann aus dem Nachlass vollendet (siehe Schütz/Luckmann 2003). In der „natürlichen Einstellung", also in jener Haltung des Alltags, in der die Welt als „schlicht gegeben" hingenommen wird (vgl. ebd., S. 29), findet sich der Mensch in einer Welt, die für ihn:sie *„fraglos und selbstverständlich ‚wirklich'"* (ebd., S. 30) ist. Diese Welt ist der *„unbefragte Boden aller Gegebenheiten sowie der fraglose Rahmen, in dem sich mir die Probleme stellen, die ich bewältigen muß"* (ebd., S. 30). Die Alltagswelt beruht auf Typisierungen und Relevanzstrukturen, die so lange fraglos gelten, wie sie praktisch funktionieren. Dass diese Fraglosigkeit jederzeit aufbrechen kann, ist damit bereits mitgedacht (vgl. ebd., S. 29).

In modernen Gesellschaften ist die Erwerbsarbeit ein solcher fragloser Boden.

Erwerbsarbeit als Sinnstifterin

Als Erwerbsarbeit wird vorliegend jede auf Einkommen gerichtete, marktvermittelte Tätigkeit begriffen. Das schließt selbstständige Arbeit ein, deren Grenzen zur abhängigen Beschäftigung sich zunehmend auflösen (vgl. Voß 2000, S. 149-152). Als Lohnarbeitsgesellschaft wird die historisch gewachsene Ordnung bezeichnet, die Erwerbsarbeit zum tragenden Prinzip gesellschaftlicher Integration gemacht hat.

Die Lohnerwerbsarbeit sichert, von wenigen Ausnahmen abgesehen, die materielle Existenz des:der Einzelnen und stiftet zugleich Identität und soziale Zugehörigkeit. Dieser Vorrang der Arbeit ist historisch und bildet sich in West- und Mitteleuropa seit dem 18. Jahrhundert heraus (vgl. Jaeggi/Kübler 2014, S. 521). Selbstbewertung und soziale Anerkennung hängen zum großen Teil an der Frage, was jemand beruflich tut und wie erfolgreich die betreffende Person dabei ist. Scheitern wird als individuelles Versagen verrechnet (vgl. Susman 2019, S. 4 u. S. 6). Damit erfüllt die Erwerbsarbeit jene Funktion, die Berger und Luckmann symbolischen Sinnwelten zuschreiben. Sie fügt einzelne Erfahrungen zu einem Ganzen und tut das so selbstverständlich, dass sie nicht als Deutung erscheint, sondern als Tatsache.

Mills (1916–1962) hat schon 1959 deutlich gemacht, dass es einer eigenen kognitiven Leistung bedarf, um diesen Mechanismus zu durchschauen. Er besteht darin, dass strukturell verursachte Lagen als persönliches Versagen erlebt und behandelt werden. Mills setzt dem die öffentlichen Probleme entgegen, die den Nahbereich des:der Einzelnen überschreiten. Er veranschaulicht das an der Arbeitslosigkeit. Betrifft sie in einer Großstadt eine:n Einzelne:n, ist sie dessen:deren persönliches Problem. Sind allerdings von 50 Mio. Erwerbstätigen 15 Mio. ohne Arbeit, dann sind die *„strukturellen Voraussetzungen der Beschäftigung zusammengebrochen"* (Mills 2016 [1959], S. 31f.). Menschen diagnostizieren ihre persönlichen Schwierigkeiten *„in der Regel nicht in Begriffen von historischem Wandel und institutionellen Widersprüchen"* (ebd., S. 24). Die Fähigkeit, persönliche Schwierigkeiten als Ausdruck gesellschaftlicher Strukturen zu lesen, nennt Mills „soziologische Phantasie" (vgl. ebd., S. 26).

Eine historische Konstruktion, keine Konstante

Dass diese Fähigkeit zur „soziologischen Phantasie" ausgerechnet im Verhältnis zur Erwerbsarbeit so selten greift, liegt daran, dass die Verknüpfung von Erwerbsarbeit und Sinn lange als eine „Naturgegebenheit" erschien. Gorz (2019) widerlegte diese „Sinnvorstellung". In seiner Analyse beschreibt er, wie *„das unabdingbare Bedürfnis nach einem ausreichenden Einkommen"* (Gorz 2019, S. 412) systematisch als Vehikel diente, um *„ein unabdingbares Bedürfnis nach Arbeit"* (ebd.) einzuschmuggeln. Der Kapitalismus verschmolz das Bedürfnis nach Existenzsicherung mit dem Bedürfnis, zu wirken und anerkannt zu werden. Was Gorz als Verschmelzung beschreibt, hat sich so tief in die Selbstverständlichkeit des Alltags eingelagert, dass Erwerbsarbeit und sinnvolles Leben als untrennbar erscheinen.

Jaeggi und Kübler (2014, S. 522) haben diese Diagnose sozialphilosophisch vertieft: In der modernen Arbeitsgesellschaft ist Arbeit zum Fundament der sozialen Bürgerschaft geworden. Auf die Krise der Bürgerschaft antwortet die Politik nach ihrer Beobachtung mit „mehr vom selben", also mit einer Ausweitung eben jener

Erwerbsarbeit, deren Tragfähigkeit fraglich geworden ist. Woher die Krise rührt, bleibt dabei unbefragt.

KI beschleunigt eine längst begonnene Erosion

Die KI-Entwicklung bringt besagtes Fundament der sozialen Bürgerschaft ins Wanken. Was bedroht wird, ist nicht diese oder jene Berufsgruppe, sondern die Plausibilität der gesamten Sinnstruktur.

Diese Diagnose hat eine Vorgeschichte. Schon der Bamberger Soziologentag von 1982 verhandelte unter dem Titel „Krise der Arbeitsgesellschaft?“ die Frage, ob die Erwerbsarbeit als Grundlage gesellschaftlicher Integration tragfähig bleibt (vgl. Dahrendorf 1983, S. 25-37; Lutz 1983, S. 323). Dahrendorf (1980, S. 759) hatte den Gedanken schon zwei Jahre zuvor zugespitzt: *„Ein Aspekt des Schrumpfens der Arbeit in der Arbeitsgesellschaft liegt ja darin, daß es nicht etwa zu wenig zu tun gibt, sondern daß niemand das Nötige bezahlen kann“*. Nicht die Tätigkeit geht demnach zur Neige, sondern ihre bezahlte Form. Dahrendorf hatte dabei nicht die Bequemlichkeiten im Sinn, sondern, wie er anmerkte, „ernstere Beispiele“, und brachte einen Allgemeinen Sozialdienst ins Gespräch. Heute wären Pflege, Bildung und Gemeinwesenarbeit zu nennen.

Rifkin prognostizierte Mitte der 1990er Jahre das Ende der Massenarbeit im Marktsektor infolge der Informations- und Kommunikationstechnologien (vgl. Rifkin 1995, S. 3). Die Prekarisierungsforschung hat seither nachgezeichnet, wie das Normalarbeitsverhältnis durch Deregulierung und unsichere Beschäftigung erodierte und Erwerbsarbeit dadurch an integrativer Kraft verlor (vgl. Nachtwey 2016, S. 136-140).

Berger und Luckmann (2001, S. 102-104) haben, wie bereits ausgeführt, beschrieben, wie symbolische Sinnwelten durch Legitimierungsmechanismen gegen Infragestellung abgesichert werden. Die Folge der Verschiebungen in der modernen Arbeitsgesellschaft ist nicht Offenheit für Neues, sondern ein anomischer Schock. Die stabilisierende Wirklichkeitskonstruktion bricht zusammen, sodass alte Orientierungen ins Leere laufen und neue noch nicht verfügbar sind. Menschen, deren Selbstverständnis an Erwerbsarbeit gebunden ist und die erleben, dass diese Arbeit maschinell reproduzierbar wird, verlieren nicht allein den Arbeitsplatz. Was wegbricht, ist das tragende Fundament ihrer Wirklichkeitskonstruktion.

Die wahrscheinlichen Reaktionen auf diesen Verlust sind nicht Experimentierfreude, sondern Resignation, das Festhalten an Deutungen, die längst nicht mehr tragen, oder der Rückzug in populistische Vereinfachungen, die Komplexität reduzieren.

Utopie als Möglichkeit der Handlungsfähigkeit

Die Anomie, die aus dem Verlust der Sinnordnung entsteht, ist in Mannheims Begriffen kein Schicksal, sondern ein Symptom fehlenden utopischen Bewusstseins. Mannheim (1929) beschreibt Utopie nicht als Wunschbild einer besseren Welt, sondern als eine Form des Bewusstseins, die in ein Handeln übergeht, das die bestehende Seinsordnung verändert (vgl. IuU, S. 117). Utopie ist bei ihm keine Eigenschaft von Ideen, sondern entsteht erst dadurch, dass Vorstellungen handlungswirksam werden. Er verdeutlicht das an zwei Beispielen. Die christliche Menschenliebe bleibt *„in einer auf Leibeigenschaft fundierten Gesellschaft stets eine seinstranszendente, unverwirklichbare und in diesem Sinne ‚ideologische‘ Vorstellung“* (IuU, S. 119). Die jenseitigen Verheißungen der mittelalterlichen Ordnung dagegen wirkten so lange als Ideologien, wie sie „organisch“ und damit „ohne umwälzende Wirksamkeit“ in deren Weltbild eingefügt blieben. Erst als *„bestimmte Menschengruppen solche Wunschbilder in ihr Handeln aufnahmen und zu verwirklichen bestrebt waren, wurden diese Ideologien zu Utopien“* (IuU, S. 118).

Der prominenteste Gegenentwurf zur Arbeitsgesellschaft, das Bedingungslose Grundeinkommen, zeigt, was damit gemeint ist. Es entkoppelt Einkommen von Erwerbsarbeit und beantwortet die Frage, wovon jemand lebt. Unbeantwortet bleibt, wofür. Da der Kapitalismus das Bedürfnis nach Existenzsicherung mit dem nach Tätigkeit und Anerkennung verschmolzen hat (vgl. Gorz 2019, S. 412), löst das Grundeinkommen nur eine Seite dieser Verschmelzung. In Mannheims Begriffen bliebe es ein halber utopischer Entwurf.

Soziologische Phantasie und Bildung

Was bedeutet das für die gegenwärtige Situation? Die soziologische Phantasie, die Mills beschrieben hat, ermöglicht es, die Lohnarbeitsgesellschaft als Konstruktion zu durchschauen. Mannheims Utopiebegriff geht einen Schritt weiter. Er verlangt, dass aus dieser

Einsicht ein Handeln entsteht, das die bestehende Ordnung nicht reproduziert, sondern transzendiert. Negt hat beide Gedanken für die Erwachsenenbildung zusammengeführt. *„Utopien sind entscheidende Kraftquellen jeder Emanzipationsbewegung. Sie entspringen einer massiven Verneinung, meist der Empörung über Zustände, die als unerträglich empfunden werden“* (Negt 2012 zit.n. Gruber/Schindler 2026, S. 2).

Im Anschluss an Mills machte Negt dessen soziologische Phantasie zur Grundlage einer Bildungstheorie, die auf gesellschaftliche Handlungsfähigkeit zielt. Sie solle die Lernenden befähigen, wie Zeuner es zusammenfasst, *„strukturelle Zusammenhänge zwischen der individuellen Lebensgeschichte, den unmittelbaren Interessen und Wünschen, Perspektiven und Hoffnungen zu erkennen und in einer Weise zu verarbeiten, dass gesellschaftspolitisches Handeln als Möglichkeit individuellen Engagements zu begreifen ist“* (Zeuner 2013, S. 10). Der Ausgangspunkt für Negts Konzeption war die Beobachtung einer gesellschaftlichen Krise und der daraus resultierenden Orientierungslosigkeit, die seiner Überzeugung nach nur durch kritische Bildungsprozesse überwunden werden konnte (vgl. Zeuner 2013, S. 6). Die sechs gesellschaftlichen Kompetenzen, die er formulierte, zielen ausdrücklich auf „Utopiefähigkeit“, also die Fähigkeit, Alternativkonzepte zur Umgestaltung von Gesellschaft zu entwickeln (vgl. ebd., S. 7).

Die Kraft der Vorstellungskraft

Arendt (1906–1975) hat aus einer anderen Perspektive plausibel argumentiert, dass die Fähigkeit, über das Gegebene hinauszudenken, den wissenschaftlichen und technischen Entwicklungen vorausgeht, nicht hinterherhinkt. *„Die Wissenschaft hat nur verwirklicht, was Menschen geträumt haben, und sie hat nur bestätigt, dass Träume keine Phantasie zu bleiben brauchen“* (Arendt 2019 [1958], S. 259). Entscheidend ist, dass Arendt diese Fähigkeit nicht als Privileg von Intellektuellen versteht, sondern als das *„Denken und Vorstellen von Jedermann“* (ebd.). Utopisches Denken in diesem Sinne ist kein Sondervermögen, sondern eine Grundfähigkeit, die kultiviert oder verschüttet werden kann. Dass dieses Denken der Wirklichkeit tatsächlich vorauseilen kann, zeigt die Ideengeschichte der Utopie selbst. Thomas Morus entwarf 1516 eine Gesellschaft, in der die Menschen sechs Stunden am Tag arbeiten und möglichst viel der übrigen Zeit der Bildung widmen (vgl. Schölderle 2017, S. 34 u. S. 36).

Ungeklärt ist, wie neue Sinnkonstruktionen tatsächlich entstehen.

Utopie als kommunikative Praxis

Arendt selbst gibt einen Hinweis: *„Was immer Menschen tun, erkennen, erfahren oder wissen, wird sinnvoll nur in dem Maß, in dem darüber gesprochen werden kann“* (Arendt 2019 [1958], S. 262f.). Sinn entsteht nicht im Kopf des:der Einzelnen, sondern im Sprechen, im Austausch, in der Begegnung mit anderen Perspektiven. Knoblauch hat diese Einsicht systematisch entfaltet. In seiner Weiterentwicklung der wissenssoziologischen Tradition argumentiert er, dass Gesellschaft *„im kommunikativen Handeln konstruiert wird“* (Knoblauch 2017, S. VI) und sich in dem Maße verändert, *„in dem sich das kommunikative Handeln verändert“* (ebd.).

Wirklichkeit wird nicht nur sprachlich, sondern performativ hergestellt, durch körperliches, materielles, aufeinander bezogenes Handeln. Utopie wäre in dieser Lesart eine kommunikative Praxis, ein gemeinsames Erproben von Deutungen, die über das Gegebene hinausgehen, ohne dass sie sich sogleich an ihrer Machbarkeit messen lassen müssten.

Damit stellt sich die Frage, welche Orte es in der Gesellschaft gibt, an denen eine solche kommunikative Erprobung stattfinden kann.

Arbeitsmarktpolitisch orientierte Erwachsenenbildung

Die bisherige Argumentation hat die gesellschaftliche Ebene in den Blick genommen. Der folgende Abschnitt diskutiert die Erwachsenenbildung und hier vor allem arbeitsmarktpolitische Angebote und Maßnahmen der beruflichen Erwachsenenbildung, wie sie „legitimiert“ (1) und finanziert werden (2) und wie sich ihre Erfolgsmessung (3) gestaltet.

Arbeitsmarktrelevanz als Legitimationsgrundlage

Bildungspolitisch werden arbeitsmarktpolitische Angebote der Erwachsenenbildung im gesamten deutschsprachigen Raum überwiegend über deren Relevanz für den ersten Arbeitsmarkt legitimiert. *„‚Brauchbares‘ und für den Arbeitsmarkt ‚Verwertbares‘ zu erlernen, ist heute durchgehend zu einer Direktive (bildungs-) politischer*

Programme geworden" (Schindler/Schmid/Vater 2019, S. 1). In der Logik der Industriellenvereinigung (IV) ist Bildung denn auch: *„der Schlüssel für wirtschaftlichen Wohlstand, Stabilität und persönliche Entwicklung"* (IV 2024, S. 2). Persönliche Entwicklung und wirtschaftlicher Wohlstand stehen nebeneinander, als wären sie dasselbe.

In Österreich lässt sich diese Verknüpfung an der rechtlichen Ausgestaltung der Freistellungs- und Förderinstrumente ablesen, und sie fügt sich in eine Entwicklung, die ökonomische Interessen auch im Bildungsbereich in den Vordergrund rückt (vgl. Gruber/Lenz 2023, S. 73). Beispielhaft und aus aktuellem Anlass sei hier auf die Ablöse der Bildungskarenz durch die Weiterbildungszeit verwiesen. Die Bildungskarenz wurde abgeschafft und mit Jahresbeginn 2026 durch die Weiterbildungszeit ersetzt, die die Bindung an den Arbeitsmarkt nochmals verschärft. Die Freistellung setzt ein mindestens 12 Monate ununterbrochen bestehendes Arbeitsverhältnis zur:m selben Arbeitgeber:in voraus und kann erst angetreten werden, wenn das Arbeitsmarktservice die Weiterbildungsbeihilfe zuerkannt hat (vgl. BMASGPK 2026, o.S.).

Finanzierung und Menschenbild

Die öffentliche Finanzierung folgt dieser Legitimationslogik. Im internationalen Vergleich wendet Österreich besonders wenig staatliche Mittel für die Erwachsenen- und Weiterbildung insgesamt auf, während überdurchschnittlich hohe öffentliche Mittel in arbeitsmarktpolitische Ausbildungsmaßnahmen fließen, also in Programme, die auf Beschäftigung und Qualifizierung zielen (vgl. Lassnigg/Juen/Vogtenhuber 2024, S. 52). Öffentlich gefördert wird damit vorrangig, was dem Arbeitsmarkt dient. Davon zu unterscheiden ist die private Finanzierung. Weiterbildung jenseits der arbeitsmarktpolitischen Programme bezahlen in Österreich in international ungewöhnlich hohem Maß die Teilnehmer:innen selbst, während sich die Unternehmen unterdurchschnittlich beteiligen (vgl. ebd., S. 50 u. S. 55). In der nicht-formalen Weiterbildung dominieren berufsbezogene Angebote (vgl. Leible/Mayerl 2024, S. 35).

Rothe (2015, S. 28) zeigte schon vor zehn Jahren, dass die Bildungspolitik ein bestimmtes Menschenbild bevorzugt, nämlich *„ein lernendes Subjekt, das sich selbst als Teil einer dynamischen Wissensgesellschaft und damit als permanent lernbedürftig und lernfähig versteht"*. Lernen wird damit zur Daueraufgabe, und die Frage, was für den einzelnen Menschen an einem bestimmten Punkt seines Lebens sinnvoll wäre, gerät aus dem Blick (vgl. ebd., S. 29).

Erfolgsmessung als Bindung an den Arbeitsmarkt

Susman (2019, S. 2) beschreibt für die arbeitsmarktpolitische Erwachsenenbildung, dass Beschäftigungsfähigkeit und Ermächtigung zwar gleichzeitig eingefordert werden, in der Praxis aber gegeneinander arbeiten. Dominant werde die zweckrationale Ausrichtung dort, wo nicht der gewonnene Handlungsspielraum der Teilnehmenden zählt, sondern die Vermittlung in Beschäftigung.

Die Erfolgsmessung ist der Ort, an dem sich die Sinnordnung der Lohnarbeit in der Arbeit der Einrichtungen niederschlägt. Sie wirkt dort nicht als Programmsatz, sondern als Kennziffer. Schüßler (2019) beschreibt für die deutsche Vergabepraxis, dass eine ausbleibende Eingliederung die Quoten einer Einrichtung senke und sich auf spätere Antragsverfahren auswirke. Teilnehmende, deren Vermittlung unwahrscheinlich ist, würden dadurch *„als ökonomisches Risiko für die Einrichtung"* (Schüßler 2019, S. 8) wahrgenommen. Der Widerspruch, den Susman benennt, bekommt damit eine institutionelle Adresse.

Das ist kein Sonderfall der Arbeitsmarktpolitik. Faulstich und Zeuner beschrieben für das Feld insgesamt schon 2015 eine *„‚Umkodierung' von Erfolgskriterien unter individualistischen Effizienzvorzeichen"* (Faulstich/Zeuner 2015, S. 26). An anderer Stelle heißt es: *„Nicht mehr nach dem Wert der Bildung Erwachsener für gesellschaftliche Entwicklung und persönliche Entfaltung wird gefragt, sondern nach dem Preis der Angebote"* (ebd., S. 29). Wonach eine Kennzahl fragt, entscheidet mit, was als Bildung zählt. Schüßler empfiehlt denn auch, die bisherigen Indikatoren zu überdenken und zu erweitern, weil sie *„eher der Legitimationsbeschaffung staatlicher Förderung"* (Schüßler 2019, S. 11) dienten.

Für Österreich ist das einzuschränken. Schüßler hält, wie sie betont, aus einer Außenansicht fest, dass das Arbeitsmarktservice pädagogische Qualitätskriterien stärker gewichte als die deutsche Bundesagentur (vgl. Schüßler 2019, S. 10). Ein breiteres Kriterienset ändert an der Bezugsgröße dennoch wenig, solange die Maßnahme selbst auf Beschäftigung hin angelegt bleibt.

Aufschlussreicher als der Ländervergleich ist deshalb der Vorschlag, den Schüßler im Anschluss an Rosendahl anfügt, nämlich Indikatoren des Gelingens im Sinne sozialer Teilhabe durch die pädagogischen Fachkräfte selbst bestimmen zu lassen (vgl. Schüßler 2019, S. 11). Damit ist der Ort bezeichnet, an dem eine Selbstbefragung der Erwachsenenbildung ansetzen könnte.

Selbstbefragung als Form der Utopiekompetenz

Die arbeitsmarktpolitisch orientierte Erwachsenenbildung steht damit vor einem doppelten Problem. Sie soll Räume für neue Sinnkonstruktionen öffnen, ist aber über ihre Legitimation, ihre Finanzierung und ihre Erfolgsmessung selbst in der Sinnordnung der Arbeitsgesellschaft verankert und neigt deshalb dazu, diese Ordnung zu reproduzieren. Erodiert diese Ordnung, verliert sie mit ihr die stärkste Grundlage ihrer eigenen Rechtfertigung.

Wenn die Erwachsenenbildung auf die KI-bedingten Veränderungen der Lohnerwerbsarbeit mit KI-Kompetenzschulungen reagiert, also mit dem Versuch, die Beschäftigungsfähigkeit an die neuen technologischen Bedingungen anzupassen, bekämpft sie die Krise der Lohnerwerbsarbeit mit „mehr vom selben“ (vgl. Jaeggi/Kübler 2014, S. 522). Die Utopie der Erwachsenenbildung bestünde darin, sich noch stärker von der Arbeitsmarktlogik zu lösen und Bildung als Praxis der Sinnkonstruktion zu begreifen, deren Wert nicht aus der Verwertbarkeit erwächst, sondern aus der Fähigkeit, Wirklichkeit als gestaltbar zu erfahren.

Negts gesellschaftliche Kompetenzen zeigen, dass diese Perspektive in der Erwachsenenbildungstradition angelegt ist; sie zielen über die notwendigen beruflichen Fähigkeiten hinaus auf gesellschaftliche Teilhabe (vgl. Zeuner 2013, S. 7). Demnach verfügt die Erwachsenenbildung, v.a. die allgemeine Erwachsenenbildung, über ein Repertoire, das über die Employability-Logik hinausreicht, aber bildungspolitisch im Schatten liegt. Utopiekompetenz ließe sich von dieser Grundlage aus neu bestimmen. Nicht nur als individuelle Fähigkeit der Lernenden, eine andere Ordnung überhaupt für denkbar zu halten, sondern als institutionelle Fähigkeit der Erwachsenenbildung, die eigenen Grundannahmen zu befragen.

Die Erwachsenenbildung steht vor der Wahl, die Arbeitsmarktlogik weiter zu bedienen oder die eigene Verstrickung in sie zum Gegenstand ihrer Arbeit zu machen. Ob sie die soziologische Phantasie, die sie bei ihren Lernenden fördern soll, auf sich selbst anzuwenden bereit ist, bleibt ihre drängendste Frage.

Literatur

Arendt, Hannah (2019 [1958]): Vita activa oder Vom tätigen Leben. In: Kovce, Philip/Priddat, Birger P. (Hrsg.): Bedingungsloses Grundeinkommen. Grundlagentexte. Berlin: Suhrkamp, S. 258-265.

Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2001): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 18. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.

BMASGPK – Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2026): Weiterbildungszeit und Weiterbildungsteilzeit (Bildungskarenz und Bildungsteilzeit neu). Stand 1. Jänner 2026. Wien. Online: https://www.sozialministerium.gv.at/Themen/Arbeit/Arbeitsrecht/Karenz-und-Teilzeit/Bildungskarenz-und-Bildungsteilzeit.html [2026-10-28]

Dahrendorf, Ralf (1980): Im Entschwinden der Arbeitsgesellschaft. Wandlungen in der sozialen Konstruktion des menschlichen Lebens. In: Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken, 34(8), Heft 387, S. 749-760.

Dahrendorf, Ralf (1983): Wenn der Arbeitsgesellschaft die Arbeit ausgeht. In: Matthes, Joachim (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 25-37.

Europäische Kommission (2025): Künstliche Intelligenz und die Zukunft der Arbeit. Spezial-Eurobarometer 554. Eurobarometer Annex. Befragungszeitraum April bis Mai 2024. Online: https://doi.org/10.2767/1215313 [2026-10-28]

Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2015): Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Die Rolle der Wissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, 26(50), S. 25-35. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11499/pdf/ErzWiss_50_2015_Faulstich_Zeuner_Oekonomisierung_und_Politisierung.pdf [2026-10-28]

Gorz, André (2019): Arbeit zwischen Misere und Utopie. In: Kovce, Philip/Priddat, Birger P. (Hrsg.): Bedingungsloses Grundeinkommen. Grundlagentexte. Berlin: Suhrkamp, S. 412-444.

Gruber, Elke/Lenz, Werner (2023): Porträt Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich. 4., voll. überarb. Aufl. Bielefeld: wbv Publikation (Länderporträts). Online: https://www.wbv.de/shop/Portraet-Erwachsenen-und-Weiterbildung-OEsterreich-I73897 [2026-10-28]

Gruber, Elke/Schindler, Julia (2026): Call for Papers Ausgabe 58 „Utopien und Erwachsenenbildung". Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/redaktion/meb25-58-callforpapers.pdf?m=1772636775& [2026-10-23]

IV – Industriellenvereinigung (2024): Fort- und Weiterbildung. Die Schlüsselrolle der Fort- und Weiterbildung. Positionspapier. Wien. Online: https://beste-bildung.at/wp-content/uploads/2024/03/IV-Beste-Bildung-Weiterbildung-lang.pdf [2026-10-28]

Jaeggi, Rahel/Kübler, Lukas (2014): Pathologien der Arbeit. Zur Bedeutung eines gesellschaftlichen Kooperationsverhältnisses. In: WSI Mitteilungen, 67(7), S. 521-527. Online: https://www.inlibra.com/de/document/view/pdf/uuid/f7c9b724-9678-3ca6-8187-f8c1ba947048 [2026-10-28]

Knoblauch, Hubert (2017): Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit. Wiesbaden: Springer VS.

Lassnigg, Lorenz/Juen, Isabella/Vogtenhuber, Stefan (2024): Finanzierung und Beteiligung in der Erwachsenen- und Weiterbildung 2009 bis 2018. Österreich im Vergleich. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 51, Wien, S. 50-62. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-51/19064-finanzierung-und-beteiligung-in-der-erwachsenen-und-weiterbildung-2009-bis-2018.php [2026-10-28]

Leible, Florian/Mayerl, Martin (2024): Erwachsenenbildung 2022/23 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien: Statistik Austria.

Lichtblau, Klaus (2024): Vorwort zur Neuausgabe. In: Mannheim, Karl: Ideologie und Utopie. Neuausgabe der Originalfassung von 1929. Hrsg. von Klaus Lichtblau. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. V-XV.

Lutz, Burkart (1983): Strukturkrise als Herausforderung an die Soziologie. In: Matthes, Joachim (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 321–335. Online: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-254206 [2026-10-28]

Mannheim, Karl (2024 [1929]): Ideologie und Utopie. Neuausgabe. Hrsg. von Klaus Lichtblau. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Mills, C. Wright (2016 [1959]): Soziologische Phantasie. Wiesbaden: Springer VS.

Nachtwey, Oliver (2016): Die Abstiegsgesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. Berlin: Suhrkamp.

Negt, Oskar (2012): Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen. Göttingen: Steidl.

Rifkin, Jeremy (1995): The End of Work. The Decline of the Global Labor Force and the Dawn of the Post-Market Era. New York: G. P. Putnam's Sons.

Rothe, Daniela (2015): Lernen im Lebenslauf – Das lernende Subjekt im Spannungsfeld bildungspolitischer Imperative, pädagogischer Praxis und biografischer Forschung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 38(1), S. 23-36. Online: https://doi.org/10.1007/s40955-015-0010-4 [2026-10-28]

Schindler, Julia/Schmid, Kurt/Vater, Stefan (2019): Editorial. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 38, Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-38/meb19-38.pdf [2026-10-28]

Schölderle, Thomas (2017): Geschichte der Utopie. Eine Einführung. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.

Schüßler, Ingeborg (2019): Zur Steuerungslogik arbeitsmarktorientierter Erwachsenenbildung. Auswirkungen auf die Professionalisierung und Beschäftigungsbedingungen des pädagogischen Personals. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 38, Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-38/05_schueszler.pdf [2026-10-28]

Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz: UVK.

Susman, Krista (2019): Die Wirkmächtigkeit impliziter Menschenbilder in der arbeitsmarktpolitischen Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 38, Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-38/03_susman.pdf [2026-10-28]

Voß, G. Günter (2000): Unternehmer der eigenen Arbeitskraft. Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 20(2), S. 149-166. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10934/pdf/ZSE_2000_2_Voss_Unternehmer.pdf [2026-10-28]

Yee, Lareina/Madgavkar, Anu/Smit, Sven/Krivkovich, Alexis/Chui, Michael/Ramirez, Maria Jesus/Castresana, Diego (2025): Agents, robots, and us. Skill partnerships in the age of AI. McKinsey Global Institute, November 2025. Online: https://www.mckinsey.com/~/media/mckinsey/mckinsey%20global%20institute/our%20research/agents%20robots%20and%20us%20skill%20partnerships%20in%20the%20age%20of%20ai/agents-robots-and-us-skill-partnerships-in-the-age-of-ai.pdf [2026-10-28]

Zeuner, Christine (2013): Entwicklung und Umsetzung eines didaktisch-methodischen Konzepts zur politischen Bildung. Oskar Negts „Gesellschaftliche Kompetenzen". In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 20, Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/02_zeuner.pdf [2026-10-28]



Foto: Nikolaus Griesbeck

Dr.in Iris Osswald-Rinner

Iris.Osswald-Rinner@ext.hs-fresenius.de
https://www.hs-fresenius.de/

Iris Osswald-Rinner ist Erziehungswissenschaftlerin und Soziologin. Sie promovierte an der Universität Koblenz und war dort als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Soziologie tätig. Heute arbeitet sie als Dozentin an der Fakultät für Gesundheits- und Sozialwissenschaften der AKAD University und im Studiengang Erwachsenenbildung an der Hochschule Fresenius University of Applied Sciences. Als Wissenschaftsautorin beschäftigt sie sich mit den Auswirkungen von KI auf Bildungsinstitutionen und Wissenschaftskommunikation.

Between the Logic of the Labour Market and Utopian Competence

Labour market-oriented adult education and its entanglement in the order of meaning of the wage labour society

Abstract

This article addresses real and presumed upheavals in the wage labour society that are being accelerated by the advance of artificial intelligence. It investigates their impact on adult education, especially on providers of labour market programmes in vocational adult education in response to labour market policy. Drawing on Karl Mannheim's distinction between ideological and utopian consciousness, the author argues that the widespread perception of these developments as a "crisis" is a symptom of a lack of utopian consciousness; the future is thought of exclusively within the existing order of meaning. Supported by Berger and Luckmann's theory of symbolic universes, Alfred Schütz's analysis of the life-world and C. Wright Mills' concept of the sociological imagination, she shows how the link between gainful employment and meaning that has developed since the eighteenth century has become an unquestionable reality. New constructions of meaning that go beyond pure employability and are viable for the future have yet to be developed. Adult education, and above all labour market-oriented adult education, is facing a double challenge: It is supposed to help participants get their bearings, yet at the same time it finds itself entangled in the logic of exploitation of the labour society through its funding, performance assessment and view of the individual. The article argues that utopian competence should be understood not only as a learner's individual ability but as the ability of adult education as an institution—an ability that enables us to question our own basic assumptions and entanglements and thus open up a space for new constructions of meaning beyond the logic of economic exploitation. (Ed.)

Künstliche Intelligenz in der Erwachsenenbildung

Eine empirische Untersuchung zu utopischen und dystopischen Zukunftsvorstellungen

René Foidl

Zitation

Foidl, René (2026): Künstliche Intelligenz in der Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung zu utopischen und dystopischen Zukunftsvorstellungen.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 58, 2026. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-58.

Schlagworte: Erwachsenenbildungspraxis, KI-Kompetenz, Utopiekompetenz, Beziehungslernen, Zukunftsvorstellungen, Befragungsergebnisse

CC BY

Abstract

Der gesellschaftspolitische Diskurs über Künstliche Intelligenz ist geprägt von einem Spannungsverhältnis zwischen technologischen Utopien und Dystopien. René Foidl untersucht, welche Zukunftsvorstellungen Erwachsenenbildner:innen mit dem Einsatz von KI verbinden. Grundlage sind drei Teilstudien aus dem Erasmus+-Projekt „AI Act(ing) in Adult Education“: eine Desk Research, eine Online-Umfrage und 13 Expert:inneninterviews. Die Forschungsergebnisse zeigen eine verbreitete KI-Nutzung unter den Befragten bei gleichzeitigen Unsicherheiten in Bezug auf rechtliche Rahmenbedingungen, institutionelle Vorgaben und erforderliche Kompetenzen. Hoffnungen auf Entlastung von Routineaufgaben stehen Bedenken hinsichtlich eigenständiger Lernprozesse und veränderter Rollen von Lehrenden gegenüber. Besonders hervorgehoben wird die Bedeutung zwischenmenschlicher Beziehungen für das Lernen. Die leicht dystopische Grundtönung der Interviews erweist sich bei näherer Betrachtung vor allem als Kritik an bestehenden KI-Fortbildungsangeboten und unzureichenden institutionellen Rahmenbedingungen. Positive Zukunftsvorstellungen beschreiben eine pädagogische Praxis, in der Lehrende durch KI entlastet werden und dadurch mehr Raum für Beziehungsarbeit entsteht. Foidl argumentiert, dass die Erwachsenenbildung einen eigenständigen Beitrag zur KI-Governance-Debatte leisten kann, indem Erwachsenenbildner:innen den Einsatz von KI aktiv mitgestalten („Human in the Lead“). (Red.)

Künstliche Intelligenz in der Erwachsenenbildung

Eine empirische Untersuchung zu utopischen und dystopischen Zukunftsvorstellungen

René Foidl

Während der EU AI Act „Human Oversight" als regulatorisches Minimum vorschreibt, fordern Erwachsenenbildner:innen „Human Agency" als pädagogisches Leitmotiv. Im Sinne von Oskar Negts (2012) Utopie-Verständnis zeigt sich: Die Empörung über den Ist-Zustand ist die Kraftquelle der Utopie und eine reflektierte Erwachsenenbildungspraxis der Ort, an dem diese Utopie eingeübt werden kann.

Eine Vorbilanz

Die Bandbreite KI-gestützter Tools und ihrer Möglichkeiten in Lehr- und Lernsituationen entwickelt sich exponentiell weiter. Während Chatbots, KI-Agenten sowie Vibe Coding[1] für manche Menschen noch ein unbekanntes Feld darstellen, gehören sie für andere zu ihrem fixen Repertoire. Dementsprechend divers fallen die Bewertungen des Einsatzes und Nutzens generativer KI für Arbeit, Lehre und Lernen aus.

Auch der wissenschaftliche und öffentliche Diskurs zu KI-Anwendungen ist von einer Dichotomie zwischen „utopischen Heilsversprechen" und „dystopischen Risikoszenarien" geprägt. D'amato (2025, S. 1627) beschreibt diese Gleichzeitigkeit von Faszination und Beunruhigung als Kennzeichen der öffentlichen sowie akademischen Debatte über ChatGPT. Filipović und Lamers (2022, S. 137) zeichnen den KI-Diskurs als politisiert und zugleich technikkritisch wie technikeuphorisch nach. Dieselbe Technologie rufe *„Orwell'sche Assoziationen"* (Filipović/Lamers 2022, S. 138f.) hervor oder werde *„als ultimativer Problemlöser verstanden"* (ebd., S. 139). Werden in der Berichterstattung Handlungsempfehlungen formuliert, zielen diese überwiegend auf *„den Kompetenzaufbau bei Anwender:innen und in der Bevölkerung"* (Fischer/Puschmann 2021, S. 9 zit.n. Filipović/Lamers 2022, S. 140), während Ansätze zur *„Aufsicht, Kontrolle und Regulierung deutlich seltener"* (Fischer/Puschmann 2021, S. 9 zit.n. ebd.) bleiben.

Das Verhältnis von Mensch und KI erscheint vor diesem Hintergrund zunehmend als *„double-edged sword"* (Jiang et al. 2024, S. 5). KI könne Menschen zwar vor Fehlern bewahren, ebenso aber Leistungen und Wohlbefinden beeinträchtigen. Angesichts der Datensätze, aus denen Large Language Models bestehen und auf die sie zugreifen, können diese als zutiefst politische

1 Vibe Coding ist ein Ansatz der Softwareentwicklung, bei dem Anwendungen vollständig anhand von Befehlen in natürlicher Sprache erstellt werden, ohne sich Programmiersprachen zu bedienen.

Technologie verstanden werden (vgl. Coeckelbergh/Gunkel 2024, S. 2223).

Nicht Technik-Utopien oder Technik-Dystopien, sondern kritische KI-Kompetenz

Die theoretische Auseinandersetzung mit KI in der Erwachsenenbildung ist mit dem Spannungsverhältnis von utopischen und dystopischen Zukunftsentwürfen verwoben.

Nach Negt (2012 zit.n. Zeuner 2021, S. 184) fungieren Utopien als *„entscheidende Kraftquellen jeder Emanzipationsbewegung"*, die aus der Empörung über unerträgliche Zustände erwachsen und den Blick auf eine gerechtere Welt öffnen. In Anlehnung an Blochs Konzept des „Noch-Nicht-Bewussten" als *„mentale Repräsentation des Noch-Nicht-Gewordenen in der von den Menschen unabhängigen Außenwelt"* (Bloch 1980, S. 47)[2] lassen sich solche Zukunftsentwürfe pädagogisch als Aktivierung von Utopiefähigkeit lesen, indem, so argumentiert Holzer (2021, S. 50), *„utopische Aspekte"* wie *„Hoffnung, Phantasie, Alltagsträume, Überschreitung, Transformation"* mit gesellschaftlicher Kritik verbunden werden, um *„über Bestehendes hinauszudenken und Aktuelles in die Kritik zu nehmen"*. In der Einleitung des Sammelbandes „Erwachsenenbildung als kritische Utopie?" heißt es in Bezug auf Anpassung und Widerstand: *„Damit Menschen sich in diesen Spannungsfeldern nicht nur zurechtfinden, sondern mündig bewegen und Gesellschaft mitgestalten können, bedarf es der Entwicklung von Kritik-, Urteils- und Utopiefähigkeit – gerade auch, um soziale Verantwortung für Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu übernehmen"* (Benz-Gydat et al. 2021, S. 9). In genau diesem Spannungsfeld bewegt sich die Erwachsenenbildung auch im Umgang mit KI.

Das gesellschaftspolitische Spannungsfeld rund um den Einsatz von KI ist dabei charakterisiert durch eine Polarisierung zwischen technologischer Utopie und Dystopie, *„zwischen Wunsch- und Angstbild, zwischen Begehren und Bedrohung"* (Kleinke et al. 2022, S. 30). Zu diesem Spannungsfeld gehört die aktuell zunehmend wahrnehmbare Demystifizierung des „KI-Hypes". Extreme utopische Narrative würden eine nahezu magische, übermenschliche Aura um KI-Systeme schaffen (vgl. Maeda/Stark 2025, S. 1666). Campolo und Crawford (2020, S. 4) kritisierten dies bereits 2020 als verzauberten Determinismus: Solche Erzählungen würden die tatsächlichen deterministischen Mechanismen verschleiern und die Technologie einer politischen Überprüfung entziehen. Selwyn (2022, S. 620ff. u. 2024, S. 5ff.) fordert daher eine Rekalibrierung des Diskurses. Anstatt „over-confident claims" zu folgen, müsse eine nüchterne Auseinandersetzung mit der real existierenden KI erfolgen. Selwyn (2024, S. 3) identifiziert vier Problemfelder von KI im Bildungsbereich: (1) die begrenzte Modellierbarkeit pädagogischer Prozesse, (2) die Reproduktion von Diskriminierung marginalisierter Lernender, (3) die Verluste, welche der Umbau einer Bildung, die maschinenlesbar sein soll, mit sich bringt, sowie (4) die ökologischen Kosten.

Pädagogisch produktiv wird das Spannungsfeld von utopischen und dystopischen Zukunftsentwürfen in der Auseinandersetzung mit KI im Kontext der Erwachsenenbildung durch Biestas (2021, S. 90f. u. S. 99) Plädoyer für eine „world-centred education". Bildung sollte demnach nicht nur Wünsche auf die Welt projizieren, sondern die Aufmerksamkeit der Lernenden darauf lenken, was die Welt von ihnen verlangt. Eine reflektierte Bildungspraxis zielt, Biestas Plädoyer folgend, auf eine kritische KI-Kompetenz, die Lernende zu *„discerning sceptics"* (Gillings/Kohn/Mautner 2025, S. 635) macht, sowie auf eine *„Human-AI symbiosis"* (Jiang et al. 2024, S. 5), in der KI menschliche Stärken nicht ersetzt, sondern erweitert.

Dieser Beitrag versucht daran anzuknüpfen und stellt folgende Fragen: Welche utopischen und dystopischen Zukunftsvorstellungen prägen das Sprechen österreichischer Erwachsenenbildner:innen über KI und was lässt sich aus dieser Spannung für eine reflektierte Bildungspraxis lernen?

Drei Teilstudien

Der Beitrag entstand im Rahmen des von der EU geförderten Erasmus+-Projekts „AI Act(ing) in Adult Education" (Projektnr. KA220-ADU-C97AB6F3; Laufzeit 2025–2028), das Pädagog:innen und Erwachsenenbildner:innen

2 Mehr zu Ernst Blochs Leben, seiner Philosophie der Hoffnung und seiner konkreten Utopie findet sich in einem Aufsatz von F. Krotz (2024) unter: https://www.merz-zeitschrift.de/article/view/1428; Anm.d.Red.

mittels Guidelines und einem E-Learning-Kurs KI-Kompetenzen im Sinne der sog. „KI-Verordnung“ (EU AI Act) vermittelt.

Die hier vorgestellten drei Teilstudien wurden von mir zwischen Jänner und März 2026 durchgeführt. Die Erhebungsinstrumente stammen aus dem gemeinsamen Forschungsrahmen des Projektkonsortiums und kamen in allen Partnerländern zum Einsatz. Ziel war es, die Ausgangslage der österreichischen Erwachsenenbildung im Umgang mit KI aus drei Perspektiven zu erfassen und die Befunde zu prüfen. Die Desk Research (Sekundärforschung) sollte die strukturellen Rahmenbedingungen, also die Politik- und Rechtsrahmen, die institutionelle Praxis, die Kompetenzbedarfe der Lehrenden sowie Barrieren und Potenziale erschließen; die Online-Umfrage die Breitenwahrnehmung einer bereits KI-affinen Teilgruppe einfangen und deren Nutzung, Bedenken und Schulungsbedarfe sichtbar machen. Die Interviews mit Expert:innen aus Dachverbänden und Netzwerken der Erwachsenenbildung, aus Regulierung, universitärer Weiterbildung, betrieblicher Bildung und KI-Entwicklung sollten eine diskursive Tiefenperspektive eröffnen. Gefragt wurde nach wahrgenommenen Risiken, Chancen und Kompetenzbedarfen, gängigen Praktiken sowie nach Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Feldes.[3]

Die Desk Research (14. Jänner bis 10. März 2026) wertete 32 Quellen aus: elf offizielle Dokumente österreichischer und anderer europäischer Stellen, neun Studien und Erhebungsberichte, fünf Fachartikel, vier Praxisbeiträge sowie drei Anbieter- und Hintergrunddokumente. Sie wurden auf Relevanz und Aktualität geprüft und vier Themenfeldern zugeordnet: Policy-Rahmen, institutionelle Praxis, Kompetenzbedarfe von Lehrenden sowie Barrieren und Potenziale. Fehlte die österreichspezifische Evidenz, wurden ergänzend DACH- und EU-Quellen herangezogen. Ein Auszug der Quellenliste findet sich im nationalen Vorbericht (siehe Foidl 2026).

Die Online-Umfrage (21. Jänner bis 7. März 2026) umfasste N = 46 Personen, davon sind n = 29 in Österreich tätig. Vorliegend werden die Antworten der in Österreich tätigen 29 Befragten ausgewertet. Mithilfe geschlossener und offener Fragen wurden Nutzung, Bedarfe, Risiken und Wünsche rund um den Einsatz von KI-Anwendungen erhoben; die Auswertung erfolgte deskriptiv. Es handelte sich dabei um eine Gelegenheitsstichprobe (Convenience Sample), die die Kontakte zu den Interessierten über Projektnetzwerke, LinkedIn und E-Mail herstellte. Dadurch ist diese Stichprobe nicht repräsentativ, sondern bildet die Sichtweise einer bereits KI-affinen Teilgruppe ab.

Zwischen Jänner und Februar 2026 wurden 13 leitfadengestützte Expert:inneninterviews geführt. Die Befragten sind vorrangig in Österreich tätig und decken unterschiedliche Bereiche der Erwachsenenbildung ab. Die Auswertung erfolgte durch eine segmentweise Codierung von Sinneinheiten. Das Codebuch wurde deduktiv-induktiv entwickelt (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022, S. 70ff.). Es umfasst zwölf thematische Codes (z.B. KI-Gesetzgebung, Schulung und Kompetenzen) und vier Modus-Codes (utopisch, dystopisch, ambivalent, neutral).[4]

Nachfolgend sollen die Ergebnisse der drei Teilstudien mit Schwerpunktsetzung auf die Online-Umfrage und die Expert:inneninterviews kurz skizziert werden, um nachzuzeichnen, woran sich die Kritik am Bestehenden festmacht und welche Zukunftsvorstellungen daraus entstehen.

Der unbefriedigende Ist-Zustand

Das generelle Stimmungsbild, das alle drei Teilstudien durchzieht, lässt sich in einer einfachen Formel zusammenfassen: breite Nutzung bei gleichzeitig großen Sorgen. In der Online-Umfrage gaben 25 der 29 Befragten (86,2%) an, KI bereits beruflich zu nutzen. Ebenso viele halten KI in drei bis fünf Jahren für essentiell oder sehr wichtig für ihre beruflichen Aufgaben. 21 Befragte (72,4%) benannten ethische Bedenken und 17 (58,6%) unklare Vorschriften als Hauptherausforderungen, während technische Hürden nur fünfmal genannt wurden (17,2%). Die Herausforderung im Umgang mit KI-Anwendungen sei demnach weniger ein Problem des Könnens, sondern ein Problem des Dürfens und Sollens.

3 Ein nationaler Vorbericht zu den drei Teilstudien wurde bereits publiziert (siehe Foidl 2026). Die vollständigen Berichte werden demnächst auf der Projektwebsite https://ai-acting.eu/ veröffentlicht.

4 Für elf der Interviews mit gesamt 14 Personen, darunter zwei Mehrpersonen-Interviews, liegt die Zustimmung der Verwendung ihrer Aussagen für diesen Beitrag vor. Den Zitaten wurden Alias-Vornamen zugeordnet, die Zuordnung nicht offengelegt. Eine Stimme wird institutionell zitiert, weil sie in institutioneller Funktion sprach: die KI-Servicestelle der Rundfunk und Telekom Regulierungs-GmbH (RTR).

Die Desk Research relativiert dieses Bild. Das Digital Skills Barometer[5] zeigt eine deutliche Überschätzungslücke. Die Teilnehmenden bewerteten ihr KI-Wissen durchschnittlich mit 37 von 100 Punkten, während der getestete Wissensstand nur 19 Punkte erreichte (vgl. fit4internet 2024, S. 14 u. S. 43).

Die Expert:inneninterviews verstärkten dieses Bild. Tim (INT-1) schätzte, dass 95% der Lehrenden „unbeschriebene Blätter [sind]" (INT-1, Pos. 14) und generative KI vorrangig für die Arbeitsmaterialienerstellung einsetzen. Mia (INT-2), ebenfalls Fortbildnerin, sieht KI „erstaunlich wenig sinnvoll" (INT-2, Pos. 17) eingesetzt. Die meisten würden außer ChatGPT nichts kennen, aber begeistert auf Alternativen reagieren. KI wird zwar in unterschiedlichen Settings genutzt, selten geht es aber über Basiskenntnisse hinaus.

Kritik an Schulungen

In mehreren Interviews findet sich Kritik an der bestehenden KI-Fortbildungslandschaft. Mia (INT-2, Pos. 19) erzählte von Schulungen, die mehrere Stunden lang rechtliche Probleme behandeln, ohne auf Tools oder Anwendungen einzugehen. „Die Leute gehen dann heim und sind zum Teil verwundert und zum Teil verstört" (INT-2, Pos. 19). Aber auch reine Tool-Schulungen seien Hans (INT-3) zufolge „völlig schwachsinnig. Weil das, was man heute lernt, ist morgen veraltet" (INT-3, Pos. 22). Paul (INT-8) kritisierte, dass „über KI gesprochen, aber nicht damit gearbeitet" (INT-8, Pos. 31) werde. Auch brächten einmalige Schulungen ohne Nachhaltigkeitsstrukturen „gar nichts", so Tim (INT-1, Pos. 24).

Die Online-Umfrage lässt ein ähnliches Muster erkennen. Obwohl 23 der 29 Befragten (79,3%) bereits eine KI-Schulung absolviert hatten, benannten sie weiterhin massive Weiterbildungsbedarfe auf vier Ebenen: 17 Befragte nannten technische Fähigkeiten für eine KI-Implementierung (58,6%), 13 pädagogische Einsatzmöglichkeiten von KI (44,8%), 12 Befragte KI-Regulierungen und institutionelle Politik (41,4%) und 10 den ethischen und verantwortungsbewussten Einsatz von KI (34,5%).

Die Desk Research vermag diesen Befund etwas einzuordnen. Für deutsche Volkshochschulen weist Scheidig (2025, S. 42) nach, dass 69% der KI-Fortbildungsangebote konkrete Tools fokussieren, während Reflexion, Ethik und kritisches Denken randständig bleiben. Für Österreich sprechen Hefler, Steinheimer, Fellinger, Langotsch und Pittrof (2025, S. 32 u. S. 61) von einem primär niederschwelligen, anwendungsorientierten Fortbildungsangebot, bei dem sich 42% auf generative KI und große Sprachmodelle konzentrieren und nur 11% sich an allgemein Interessierte außerhalb beruflicher Kontexte wenden.

Ein regulatorisches Vakuum

Die sog. „KI-Verordnung" der EU verpflichtet Anbieter:innen und Betreiber:innen seit 2. Februar 2025 dazu, für ein ausreichendes Maß an KI-Kompetenz bei ihren Beschäftigten und bei jenen Personen zu sorgen, die in ihrem Auftrag mit KI-Systemen arbeiten (Art. 4 VO (EU) 2024/1689)[6]. Mit dem Digitalen Omnibus wurde diese Bestimmung am 27. Juli 2026 zu einer Bemühenspflicht abgeschwächt. Organisationen müssen lediglich Maßnahmen ergreifen, die den Aufbau von KI-Kompetenzen unterstützen, ohne ein bestimmtes Kompetenzniveau zu garantieren (VO (EU) 2026/1744)[7].

Die „KI-Verordnung" schafft damit zwar Verpflichtungen, doch, wie die Desk Research zeigt, bleibt ihre Übersetzung in Organisationen sowie im Erwachsenenbildungskontext für Stakeholder:innen (bislang) unklar (siehe Pfeffer et al. 2025; Graf/Koch/Köppl-Turyna 2024; Foidl 2026).

In der Online-Umfrage berichteten nur 7 der 29 Befragten (24,1%) von umfassenden Richtlinien in ihrer Einrichtung, 8 Befragte (27,6%) haben keine oder wissen nicht, ob es welche gibt.

In den Interviews berichteten mehrere Expert:innen von einer Schattennutzung (etwa INT-3, Pos. 24; INT-5, Pos. 55; INT-6, Pos. 16). Mitarbeiter:innen nutzen KI auf privaten Endgeräten, weil Institutionen keine Infrastruktur bereitstellen oder Tools verbieten. Hans (INT-3, Pos. 24) hielt fest, „selbst wenn die Unternehmen sagen,

5 Das Digital Skills Barometer ist eine Studie von fit4internet. Darin werden das digitale Wissen und die Selbsteinschätzung der österreichischen Bevölkerung gemessen.

6 Nachzulesen unter: https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj

7 Nachzulesen unter: https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2026/1744/oj

wir arbeiten ohne KI, und ich kenne Unternehmen, die das sagen [...] weiß [ich] natürlich, was die Mitarbeiter machen, nämlich auf ihrem Handy mit ChatGPT interagieren." Eva (INT-4, Pos. 17), die eine Arbeitsgruppe leitet, forderte, damit aufzuhören, „Sachen zu verbieten, die [wir] nicht mehr wegkriegen werde[n]." Laut Jan (INT-5, Pos. 54) müssen ja jene, die die KI-Nutzung erlauben, „die Infrastruktur dafür bereitstellen." Vor diesem Hintergrund forderte Mia (INT-2, Pos. 27) „eine österreichweite Zulassung von einigen brauchbaren Tools."

Drei Mythen, die den Diskurs verzerren

Aus den Expert:inneninterviews lassen sich drei Erzählungen ableiten. Erstens glauben viele, dass KI effizienter mache. Sobald aber personenbezogene Daten im Spiel seien, werde es laut Ida (INT-6, Pos. 18) komplex, da Datenschutzfragen mit Klärungsbedarfen einhergehen. Erst brauche es auch Investitionen in Kompetenzen und Infrastruktur, ehe Effizienz spürbar werde. Zweitens das personalisierte Lernen: Das Potenzial bestehe laut Ida zwar, nur setze es „kaum jemand ordentlich" (INT-6, Pos. 18) um, was auch an den Investitionen liegt. Drittens werde KI häufig als empathisch und menschlich konstruiert, weshalb Menschen dazu verleitet werden, KI zu überschätzen und den Ausgaben von KI zu vertrauen (INT-6, Pos. 18). Der letzte Punkt wurde im Rahmen der Desk Research durch die Anthropomorphismus-Forschung zu KI bekräftigt (vgl. dazu Peter/Riemer/West 2025, S. 1f.; Petersen/Almor 2025, S. 1).

Thema der Expert:inneninterviews war aber auch „Skill Skipping". Nora (INT-5, Pos. 33) merkte an, dass Lernende durch KI den Lerneffekt überspringen und nötige Kompetenzen nicht aufbauen. Mia (INT-2, Pos. 13) beschrieb dasselbe Phänomen: „[d]ie große Gefahr ist ja, dass Leute jetzt nur mehr das Produkt holen. […] Da geht ja alles an Denken, an Kreativität verloren." Im Umfrage-Item zu den wahrgenommenen Hauptrisiken im Umgang mit KI nannten 23 der 29 Befragten (79,3%) „übermäßiges Vertrauen in automatisierte Systeme."

Hoffnung auf Entlastung?

In den Expert:inneninterviews findet sich die positive Zukunftsvorstellung, dass KI von Routinearbeit entlasten könne und Raum für das pädagogisch Wesentliche schaffen würde: Mia (INT-2, Pos. 39) sieht „den großen Gewinn darin, […] das Unangenehme, Lästige an die KI auszulagern und das, wo der Mensch wirklich notwendig ist, […] für Motivation und für Beziehungsarbeit weiterzugeben." Ähnlich beschrieb dies Tim (INT-1, Pos. 30), der innerhalb weniger Minuten aus Transkripten Arbeitsblätter erstellt. Die Auslagerung repetitiver Tätigkeiten schaffe Raum „für einen stärkeren Fokus auf die Teilnehmer:innen", so Andreas (INT-7, Pos. 23).

Diese Hoffnung wurde in den Interviews mehrfach ausdifferenziert. Laut Nora (INT-5, Pos. 44) entlaste KI nicht sofort, vielmehr brauche es anfangs Zeit. Eva (INT-4, Pos. 36) zitierte einen Tweet von Joanna Maciejewska: „I want AI to do my laundry and dishes so that I can do art and writing […]"[8] und adaptierte ihn leicht: „Ich will nicht, dass ChatGPT meine Texte schreibt, damit ich länger Zeit habe zum Wäsche waschen" (INT-4, Pos. 36). Die Art der erwünschten Entlastung fällt laut Interviews unterschiedlich aus: mehr Raum für Beziehungsarbeit, Kreativität und Begleitung (INT-2, Pos. 13 u. 39; INT-4, Pos. 34; INT-7, Pos. 23) oder Effizienz und Geschwindigkeit (INT-1, Pos. 30; INT-3, Pos. 20 u. 24; INT-8, Pos. 11 u. 20). Ida brachte diese Trennlinie auf den Punkt. Sie wünscht sich eine „ganz bewusste KI-Nutzung […]. Nicht als Effizienzmaschinerie, sondern als Denkhilfe, Ideengeber, Sparringpartner" (INT-6, Pos. 24).

Wo gehen wir hin als Lehrende?

Die Frage, was KI für das Berufsbild der Erwachsenenbildner:innen bedeutet, wurde in den Interviews ambivalent beantwortet. Hans (INT-3, Pos. 12) glaubt, dass es für manche Fachtrainings zukünftig keine Trainer:innen mehr brauchen werde, weil Faktenwissen auch KI vermitteln könne. Ida (INT-6, Pos. 22) berichtete in diesem Sinne von einem Markteffekt und von einem Buchungsrückgang, die messbar seien, und argumentierte damit, dass Menschen mit KI allein lernen. In der Online-Umfrage wird der „Verlust der Lehrkraftautonomie" von 8 der 29 Befragten (27,6%) als Risiko benannt, deutlich seltener systemische Risiken wie Bias (20 Nennungen, 69%) oder Intransparenz (21 Nennungen, 72,4%). Das heißt, dass während einzelne Interviewstimmen bereits Marktverschiebungen beschrieben, die Befragten die Bedrohung eher auf der System- als auf der persönlichen Ebene verorteten.

8 Mehr dazu unter: https://x.com/AuthorJMac/status/1773679197631701238

Eva (INT-4, Pos. 27) entwarf das Bild der Learnfluencer:innen. „Wir brauchen nicht mehr die eine allwissende Person“ (INT-4, Pos. 31), vielmehr orchestrieren Lehrpersonen nun Lernprozesse, setzen Impulse und begleiten Lernende, während die Informationsvermittlung zumindest teilweise an die KI ausgelagert werden kann. Kurt (INT-9) hob hervor, dass Lernende beim Prompting „irrsinnig viel fürs Fach“ (INT-9, Pos. 22) lernen, weil sie präzise formulieren müssen, was sie wollen. KI-Nutzung wird so zur epistemischen Kompetenz, vorausgesetzt, sie ist didaktisch eingebettet. Eva (INT-4, Pos. 25) führte das weiter und sagte, „wenn wir von Future Skills reden, können wir auch von Past Skills reden. Vielleicht brauchen wir nicht mehr alle Skills, vielleicht können wir auch irgendwann mal was weglassen.”

Beziehungslernen als nicht-substituierbarer Kern

Viele Interviews betonen, dass Lernen Beziehungslernen ist und dass KI das nicht ersetzen kann. Kurt (INT-9) formulierte etwa: „Lernen ist Beziehungslernen. Das wissen wir alle. Und Beziehungslernen kann KI nicht. Es kann es vorgeben, es kann spielen, aber es kann es nicht” (INT-9, Pos. 24). Mia (INT-2, Pos. 13) erzählte, sich einen Chatbot zum Griechisch-Üben gebaut zu haben. Nach einer halben Stunde aber sah sie lieber einen richtigen Menschen. Ida (INT-6, Pos. 28) fügte hinzu: „alles was für uns relevant ist, ist durch Körper und Beziehungen gefasst und definiert. […] Und die KI kennt das nicht.“ Zugespitzt warf Nora (INT-5, Pos. 65) die Feststellung auf, dass am Ende die Frage steht, was Menschlichkeit selbst bedeutet.

Was hier wie eine defensive Geste wirken könnte, in der das Menschliche gegen das Maschinelle verteidigt wird, ist meines Erachtens ein „utopischer Akt“, nämlich als Feststellung, dass das Menschliche im Lernen nicht nur erhalten werden kann, sondern erhalten werden muss, weil es die Bedingung der Möglichkeit von Bildung ist. Die Verteidigung des Beziehungslernens ist in meinen Augen eine Utopie, die aus der Empörung über die Vorstellung entspringt, dass Lernen auf Informationsverarbeitung reduziert und komplett an KI ausgelagert werden könnte. Dies knüpft an Selwyns (2022, S. 626) Hinweis über die *„deeply relational nature of teaching and learning“* an. Und um Biesta (2021, S. 90) zu folgen: Bildung beginnt erst dort, wo die Welt dem:r Lernenden als reale Gegebenheit begegnet.

Von „Human in the Loop” zu „Human in the Lead”

Bei der Frage nach KI-Governance lassen sich aus den Interviews drei Aspekte herleiten. Gefordert wurde ein regulatorisches Minimum. Die KI-Servicestelle der Rundfunk und Telekom Regulierungs-GmbH (INT-10) formulierte als Leitmotiv: „das Wichtigste ist, nachfragen, sich informieren und grundsätzlich keine personenbezogenen Daten [in die KI; R.F.] eintragen und schauen, dass der Human in der Loop bleibt” (INT-10, Pos. 30), das heißt, der Mensch am Ende prüft. Hinzu trat die Forderung nach Transparenz als pädagogische Haltung: Wer mit KI Inhalte generiere, sollte diese auch als KI-generiert ausweisen, und das Vorgehen bei der Generation genau erklären, sodass auch andere davon lernen können, so Eva (INT-4, Pos. 21). Ida (INT-6) ging noch einen Schritt weiter und erklärte, dass es „Human in the Lead, nicht Human in the Loop” (INT-6, Pos. 28) sein müsse, denn „[in the] Loop ist zu wenig” (INT-6, Pos. 28). Loop bedeutet, dass der Mensch am Ende der Kette prüft. Existiert ein fertiges Produkt, ist offen, ob man tatsächlich erneut überarbeitet. Lead wiederum heißt, dass der Mensch am Anfang entscheidet, was überhaupt relevant ist. Die Forderung lautet also nicht, den regulatorischen Oversight zu haben, sondern die pädagogisch-emanzipatorische Agency zu behalten. Ida fasste treffend zusammen, dass KI ruhig eine Stimme im Diskurs sein kann, aber „sicher nicht die Stimme, die uns sagt, wo es lang geht” (INT-6, Pos. 24).

Vier Empfehlungen aus der Praxis

Aus den Expert:inneninterviews lassen sich vier Empfehlungen zur Vermittlung von KI-Kompetenzen ableiten. Eva (INT-4, Pos. 19) plädierte dafür, das Anschlusslernen zu ermöglichen, denn Erwachsene lernen problem- und bedarfsorientiert, nicht Tool orientiert. Mia (INT-2, Pos. 33) schlug vor, einen „AI Playground“ einzurichten: einen geschützten Erprobungsraum, in dem für die Teilnehmer:innen am Ende „was Cooles rauskommt […], auf das ich stolz bin“ (INT-2, Pos. 43). Jan (INT-5, Pos. 45) sprach von „Use Case Labs“, zu denen Personen mit ihren Anwendungsfällen kommen. Gemeinsam mit KI-Expert:innen kann man dann schauen, wie KI unterstützen kann. Nicht die Schulung bestimmt das Problem, sondern das Problem die Schulung. Tim (INT-1, Pos. 24 u. 26) sprach sich für ein Multiplikator:innen-Modell aus: Bottom-Up und nachhaltige Austauschstrukturen für den laufenden KI-Austausch. Ergänzend formulierte

Ida (INT-6, Pos. 26) das Prinzip der verschränkten Vermittlung, KI-Kompetenz nicht als Zusatzfach, sondern in die Fachvermittlung zu integrieren.

Diese von den Expert:innen genannten Empfehlungen zur Vermittlung von KI-Kompetenzen korrespondieren mit dem Konzept der ganzheitlichen KI-Kompetenz (vgl. Aschemann et al. 2025, S. 78ff.) und adressieren den Schulungsbedarf, den die Online-Umfrage sichtbar gemacht hatte (siehe vorne).

Resümee und Ausblick

Über die codierten Segmente der elf Interviews hinweg überwiegt eine leicht dystopische Grundtönung, die jedoch täuscht. Es sind das überwiegend Ist-Diagnosen, Beschreibungen eines unbefriedigenden Ist-Zustands durch fehlende Schulungen, mangelhafte Richtlinien und ein Nachholbedarf bei den Kompetenzen. Zukunftsgerichtet positiv sind Entwürfe einer besseren Praxis durch Entlastung für mehr Beziehungsarbeit und neu gedachtes Lernen. Nachfolgend sollen die wesentlichen Punkte des Stimmungsbildes zusammengefasst werden:

- KI befreit von Routinearbeit und schafft Raum für das pädagogisch Wesentliche: Diese Hoffnung auf Entlastung wird in den Expert:inneninterviews mehrfach geteilt, aber ausdifferenziert. Denn wo entlastet wird, muss selbst entschieden werden.
- Dominant ist die Sorge um die Rahmenbedingungen: Dieser Befund stützt sich auf die Online-Umfrage. Der Verlust der Lehrkraftautonomie liegt hier weit hinter den gefürchteten systemischen Risiken. In den Interviews wird die fehlende Vorbereitung beklagt. KI mache die Erwachsenenbildung nicht obsolet, aber: Wir sind nicht vorbereitet, so der Tenor.
- Beziehungslernen wird verteidigt: Die Vorstellung, Lernen und Lehren könnten komplett an Maschinen ausgelagert werden, empörte die Expert:innen.
- Es reicht nicht aus, dass der Mensch im „Loop“ bleibt. Er muss die Leitung haben, um jene Handlungskompetenz und -sicherheit zu gewährleisten, die die Erwachsenenbildung als Feld eigener Gestaltungsmacht behauptet.

Die Erwachsenenbildung hat eine eigene Stimme in der KI-Debatte. Sie formuliert, wie vorliegend skizziert, einen Anspruch auf Agency. Die Frage ist wohl: Was soll gelernt, gelehrt und gelebt werden und was nicht? KI macht diese Frage dringlicher, aber sie erzeugt sie nicht. Die Erwachsenenbildung hat, wie Ida (INT-6, Pos. 22) formuliert, „traditionell schon den Anspruch, […] zu reflektieren, was in der Welt [und] der Gesellschaft vorgeht, um das Individuum zu ermächtigen, mit Hilfe seines Wissens sein Leben selbst zu gestalten.“ Dieser Anspruch gilt nicht nur für das Individuum, sondern für die Erwachsenenbildung selbst, denn, wie Eva (INT-4, Pos. 36) fragt: „Was wollen wir, dass die Maschinen für uns übernehmen?“ Die Antwort darauf wissen nur wir.

Literatur

Aschemann, Birgit/Klampferer, Miriam/Lamprecht, Karin/Schüßler, Gunter (2025): KI-Kompetenz fundiert vermitteln. Empfehlungen für die Bildungspraxis. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 55, Wien, S. 76-85. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/25-55/meb55_08_praxis_aschemann-klampferer-lamprecht-schuessler.pdf [2026-10-26]

Benz-Gydat, Melanie/Pabst, Antje/Petersen, Katja/Schmidt, Katja/Schmidt-Lauff, Sabine/Schreiber-Barsch, Silke (2021): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Erwachsenenbildung als kritische Utopie? Diskussionen um Mündigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 9-12.

Biesta, Gert (2021): World-Centred Education: A View for the Present. New York: Routledge.

Bloch, Ernst (1980): Abschied von der Utopie? Vorträge. Hrsg. von Hanna Gekle. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Campolo, Alexander/Crawford, Kate (2020): Enchanted Determinism: Power without Responsibility in Artificial Intelligence. In: Engaging Science, Technology, and Society, 6, S. 1-19. Online: https://estsjournal.org/index.php/ests/article/view/277/205 [2026-10-26]

Coeckelbergh, Mark/Gunkel, David J. (2024): ChatGPT: deconstructing the debate and moving it forward. In: AI & SOCIETY, 39(5), S. 2221-2231. Online: https://doi.org/10.1007/s00146-023-01710-4 [2026-10-26]

D'Amato, Kristian (2025): ChatGPT: towards AI subjectivity. In: AI & SOCIETY, 40(3), S. 1627-1641. Online: https://doi.org/10.1007/s00146-024-01898-z [2026-10-26]

Filipović, Alexander/Lamers, Julian (2022): Die ethische Relevanz von KI-Diskursen. In: van Oorschot, Frederike/Fucker, Selina (Hrsg.): Framing KI. Narrative, Metaphern und Frames in Debatten über Künstliche Intelligenz. Heidelberg: heiBOOKS, S. 137-154. Online: https://doi.org/10.11588/heibooks.1106.c15197 [2026-10-26]

fit4internet (2024): DIGITALE FITNESS IN ÖSTERREICH: Sonderedition 2024 KI-Kompetenzen. Online: https://f4i.hbox.at/s/cCdF2mqQcw9S54p?opendetails= [2026-10-26]

Foidl, René (2026): KI in der österreichischen Erwachsenenbildung. Nationaler Vorbericht. Online: https://bridgestoeurope.com/wp-content/uploads/2026/05/KI_in_der_oesterreichischen_Erwachsenenbildung-Nationaler_Vorbericht.pdf [2026-10-26]

Gillings, Mathew/Kohn, Tobias/Mautner, Gerlinde (2025): The rise of large language models: challenges for Critical Discourse Studies. In: Critical Discourse Studies, 22(6), S. 625-641. Online: https://doi.org/10.1080/17405904.2024.2373733 [2026-10-26]

Graf, Nikolaus/Koch, Philipp/Köppl-Turyna, Monika (2024): ENDBERICHT. Die KI-Revolution: Auswirkungen und Potenziale für Österreich. Online: https://ecoaustria.ac.at/wp-content/uploads/2025/10/1_EcoAustria_Studie_KI_Potenziale_und_Wirkungen_August_2024.pdf [2026-10-26]

Hefler, Günter/Steinheimer, Eva/Fellinger, Julia/Langotsch, Felix/Pittrof, Tessa (2025): Marktanalyse Weiterbildungsangebot „KI-Kompetenzen". OeAD-GmbH, Geschäftsstelle Digitale Kompetenzen. Online: https://oead.at/fileadmin/Dokumente/oead.at/Bildung_Digital/Digitale_Kompetenzen/Medien/2025_Endbericht_Marktanalyse_Weiterbildungsangebot_KI-Kompetenzen.pdf [2026-10-26]

Holzer, Daniela (2021): Negation und Utopie: Momente politischer Kritik. In: Benz-Gydat, Melanie/Pabst, Antje/Petersen, Katja/Schmidt, Katja/Schmidt-Lauff, Sabine/Schreiber-Barsch, Silke (Hrsg.): Erwachsenenbildung als kritische Utopie? Diskussionen um Mündigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 42-54.

Jiang, Tingting/Sun, Zhumo/Fu, Shiting/Lv, Yan (2024): Human-AI interaction research agenda: A user-centered perspective. In: Data and Information Management, 8(4), S. 1-10. Online: https://doi.org/10.1016/j.dim.2024.100078 [2026-10-26]

Kleinke, Sonja/Böhn, Andreas/Strobel, Katrin/Adam, Marie-Hélène (2022): Künstliche Intelligenz im Spannungsfeld gesellschaftlicher Diskurse: Filmische Science-Fiction und alltagsweltliche Online-Diskussionen. In: van Oorschot, Frederike/Fucker, Selina (Hrsg.): Framing KI. Narrative, Metaphern und Frames in Debatten über Künstliche Intelligenz. Heidelberg: heiBOOKS, S. 15-54. Online: https://doi.org/10.11588/heibooks.1106 [2026-10-26]

Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa.

Maeda, Takuya/Stark, Luke (2025): Anthropomorphism as Social Affordance: Charting the Co-Animation of Chatbots into Social „Agents". In: Proceedings of the Eighth AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society (AIES 2025), 8, S. 1661-1673. Online: https://doi.org/10.1609/aies.v8i2.36664 [2026-10-26]

Peter, Sandra/Riemer, Kai/West, Jevin D. (2025): The benefits and dangers of anthropomorphic conversational agents. In: Proceedings of the National Academy of Sciences, 122(22), S. 1-10. Online: https://doi.org/10.1073/pnas.2415898122 [2026-10-16]

Petersen, Dawson/Almor, Amit (2025): Agentive linguistic framing affects responsibility assignments toward AIs and their creators. In: Frontiers in Psychology, 16, S. 1-8. Online: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1498958 [2026-10-28]

Pfeffer, Thomas/Albrecht, Valerie/Oppl, Stefan/Nestawal, Stephanie/Stark, Martin/Viale Pereira, Gabriela (2025): KI-Basiskompetenzen, KI-Fachkompetenzen und KI-Kompetenzen von Organisationen. Universität für Weiterbildung Krems. Online: https://www.digitalaustria.gv.at/dam/jcr:3ef4a9bb-8324-4521-a585-041ec2f2f7dd/KI-Kompetenzen%20Studie%20UWK%202025.pdf [2026-10-26]

Scheidig, Falk (2025): Künstliche Intelligenz als Thema der Erwachsenenbildung. Eine datenbankgestützte Angebotsanalyse. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 55, Wien, S. 38-46. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/25-55/meb55_05_thema_scheidig.pdf [2026-10-26]

Selwyn, Neil (2022): The future of AI and education: Some cautionary notes. In: European Journal of Education, 57(4), S. 620-631. Online: https://doi.org/10.1111/ejed.12532 [2026-10-26]

Selwyn, Neil (2024): On the Limits of Artificial Intelligence (AI) in Education. In: Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 10(1), S. 3-14. Online: http://doi.org/10.23865/ntpk.v10.6062 [2026-10-26]

Zeuner, Christine (2021): Antigonish Movement in Nova Scotia, Kanada: Das „soziale Laboratorium" als realistische Utopie. In: Benz-Gydat, Melanie/Pabst, Antje/Petersen, Katja/Schmidt, Katja/Schmidt-Lauff, Sabine/Schreiber-Barsch, Silke (Hrsg.): Erwachsenenbildung als kritische Utopie? Diskussionen um Mündigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 181-204.



Foto: Hartlauer

René Foidl, BA MA MA

rene.foidl@ph-noe.ac.at
rene.foidl@live.fi
+43 (0)660 48 37 164

René Foidl studierte Angewandte Linguistik an der Universität Wien und E-Learning und Wissensmanagement an der HAW Burgenland. Er ist selbstständiger Referent für Künstliche Intelligenz im Bildungsbereich, Teil des Forschungsprojekts MultilinguA.I. und war Projektmanager bei die Berater® Unternehmensberatungs GmbH. Als Projektmanager koordinierte er das von der EU geförderte Erasmus+-Projekt AI Act(ing) in Adult Education, in dessen Rahmen dieser Beitrag entstand. Seit September 2026 ist er Hochschullehrender an der PH Niederösterreich.

Artificial Intelligence in Adult Education

An empirical study of utopian and dystopian visions of the future

Abstract

The social political discourse on artificial intelligence is marked by a tense relationship between technological utopias and dystopias. René Foidl investigates which visions of the future adult educators associate with the use of AI. The basis is provided by three substudies from the Erasmus+ project “AI Act(ing) in Adult Education”: desk research, an online survey and 13 expert interviews. The research findings indicate widespread AI use among those asked alongside uncertainties regarding the legal framework, institutional requirements and necessary skills. Hopes for relief from routine tasks are countered by concerns about individual learning processes and the changed roles of teachers. There is an emphasis on the importance of interpersonal relationships in learning. On closer inspection, the mildly dystopian basic tone of the interview turns out to be primarily a criticism of existing AI continuing education offerings and an inadequate institutional framework. Positive visions of the future depict a pedagogical practice in which AI takes some of the load off of teachers and thus more space emerges for work on student-teacher relationships. Foidl argues that adult education can make its own contribution to the AI governance debate by letting adult educators actively participate in shaping how AI is used (“human-in-the-lead”). (Ed.)

Wenn Zukunft knapp wird

Politische Erwachsenenbildung unter sozial-ökologischem Zeitdruck

Marco Elischer

Zitation

Elischer, Marco (2026): Wenn Zukunft knapp wird. Politische Erwachsenenbildung unter sozial-ökologischem Zeitdruck. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 58, 2026. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-58.

Schlagworte: Erwachsenenbildung, Utopie, Utopiearbeit, Bildung für nachhaltige Entwicklung, politische Bildung, transformatives Lernen, ökologische Transformation, Eco-Powerlessness

CC BY

Abstract

Die entscheidenden Weichen für eine ökologische Transformation werden in der Gegenwart gestellt. Der Beitrag argumentiert, dass es nicht reicht, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) primär auf junge Menschen und formale Bildungsinstitutionen auszurichten. Für eine ökologische Transformation kommt vielmehr der Bildung und Sensibilisierung Erwachsener eine zentrale Rolle zu. Sie sind die Akteur:innen, die heute die ökologischen Weichenstellungen entscheiden. Der Autor plädiert vor diesem Hintergrund für einen „civic turn" der BNE, der Nachhaltigkeit nicht als individuelles Kompetenzproblem, sondern als politische Streitfrage begreift. BNE gewinne ihre transformative Reichweite vor allem dort, wo sie mit politischer Bildung verbunden wird und in der Erwachsenenbildung handlungsnahe Lernorte findet. Mit Paulo Freires kritischer Pädagogik zeigt der Autor auf, dass gesellschaftliche Transformation durch die gemeinsame Bearbeitung struktureller Widersprüche gelingt. Alternativen zu bestehenden Formen sog. nachhaltiger Nicht-Nachhaltigkeit sollten denkbar, streitbar und probeweise erfahrbar gemacht werden. Erwachsenenbildung erscheint so als zentrale Trägerin eines civic turn der BNE, zugleich aber als Feld, das seine eigenen Anpassungslogiken kritisch hinterfragen muss. (Red.)

Wenn Zukunft knapp wird

Politische Erwachsenenbildung unter sozial-ökologischem Zeitdruck

Marco Elischer

Eine erwachsenenbildnerisch verstandene Utopiearbeit ist keine Verkündung, sondern eine Übung im Streit über Zukünfte.

Nur noch Utopien sind realistisch

Berichte des „Weltbiodiversitätsrats“ (IPBES)[1] und des sog. „Weltklimarats“ (IPCC)[2] dokumentieren, dass zentrale Schwellenwerte der Erdsysteme überschritten oder in greifbarer Nähe sind (siehe IPBES 2019; IPCC Working Group II 2022). Sozialwissenschaftlich ist diese Lage als „nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit” beschrieben worden, also als ein gesellschaftlicher Zustand, in dem ökologische Zerstörung in stabile Routinen, Institutionen und Selbstverständnisse eingebaut ist und der gerade deshalb weiterläuft (siehe Blühdorn et al. 2020).

Für Bildung ist das keine Randdiagnose. Insbesondere Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) operiert traditionell mit einer Vorstellung von Zukunft als offenem, gestaltbarem Raum, in dem heutiges Lernen morgiges Handeln vorbereitet. Helge Kminek, Anne-Katrin Holfelder und Mandy Singer-Brodowski (2022, S. 265) sprechen pointiert davon, dass *„Zukunft […] gestern”* war. Su-Ming Khoo und Nanna J. Jørgensen (2021, S. 470) formulieren ähnlich: Die gegenwärtigen Krisen verleihen den „immergrünen” Grundfragen, wofür gelernt wird, von wem, wann und wie, eine neue Dringlichkeit.

Damit verschwindet das Utopische nicht. Aber sein Ort verschiebt sich. Utopie kann unter Bedingungen sozial-ökologischer Krisen nicht mehr allein als fernes Bild einer besseren Zukunft verstanden werden. Sie wird zu einer Praxis der Gegenwart, zu der Arbeit, in beschädigten Verhältnissen Möglichkeiten offenzuhalten, Widersprüche sichtbar zu machen und Alternativen probeweise zu beginnen. Oskar Negts (2012, S. 13) Diktum, dass *„nur noch Utopien […] realistisch”* seien, liest sich vor diesem Hintergrund nicht als Pathos, sondern als pädagogische Aufgabenbeschreibung.

Wenn die ökologischen Weichenstellungen heute fallen, müssen jene Akteur:innen lernen, die heute entscheiden, also Erwachsene. Politische Bildung und Erwachsenenbildung treten damit in den Vordergrund, nicht als zwei nachgeordnete Annexe der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), sondern als zentrale Trägerinnen eines transformativen BNE-Verständnisses.

1 Die „Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services”, kurz IPBES, deutsch „Weltbiodiversitätsrat“, wurde 2012 gegründet. Mehr dazu unter: https://www.ipbes.net/ und https://www.bmluk.gv.at/themen/klima-und-umwelt/natur-und-artenschutz-und-biodiversitaet/biologische-vielfalt/ipbes.html; Anm.d.Red.

2 Der „Zwischenstaatliche Ausschuss für Klimaänderungen“, der sog. „Weltklimarat“ (englisch „Intergovernmental Panel on Climate Change“, kurz IPCC), wurde 1988 gegründet. Mehr dazu unter: https://www.ipcc.ch/about/ und https://www.umweltbundesamt.de/themen/klima-energie/klimawandel/weltklimarat-ipcc#entwicklungen; Anm.d.Red.

Nachhaltigkeit als Streitgegenstand politischer Bildung

Die internationale BNE-Forschung beobachtet seit einigen Jahren einen „civic turn“[3]. Mit „civic turn“ ist hier keine bloße Erweiterung des Themenkatalogs gemeint, sondern eine Verschiebung des Bildungsverständnisses: Nachhaltigkeit wird nicht primär als individuelles Kompetenzproblem, sondern als Frage von Teilhabe, Konfliktfähigkeit, demokratischer Urteilskraft und kollektiver Handlungsfähigkeit verstanden.

Mehwish Khadim, Mahek Tahira und Aisha Naz (2023) identifizieren mehrere thematische Felder, in denen sich BNE verstärkt mit Fragen von Bürgerschaft, demokratischer Teilhabe und systemischem Denken überlagert. Khoo und Jørgensen (2021) beschreiben diese Bewegung als wachsende Schnittfläche zwischen Global Citizenship Education und Education for Sustainable Development. Im deutschsprachigen Diskurs hat Arnd-Michael Nohl (2024, S. 15) zugespitzt nach *„Bildung, Gemeinwohlerziehung oder politische Erziehung für nachhaltige Entwicklung”* gefragt, also nach der politischen Form, die BNE annehmen müsste, wenn sie ihren transformativen Anspruch ernst nimmt. Michael Håkansson, David O. Kronlid und Leif Östman (2019) systematisieren die politische Dimension von BNE entlang dreier Linien, einer sozialkritischen, einer sozial-lernenden und einer radikaldemokratischen, die je unterschiedliche Vorstellungen davon enthalten, was es heißt, nachhaltig zu lernen.

Was die Bewegung verbindet, ist eine Einsicht: Ein Bildungsbegriff, der ökologische Transformation primär als Frage individueller Kompetenz, Einstellungsänderung oder Verhaltensanpassung adressiert, unterbestimmt das Problem. Sozial-ökologische Transformation ist nicht die Summe „richtig kompetenter“ Individuen, sondern ein politischer Aushandlungsprozess über Infrastrukturen, Eigentumsverhältnisse, Lebensformen und Verteilungsfragen (siehe Inkermann/Eicker 2021). Die hegemoniale „imperiale Lebensweise”, wie Nilda Inkermann und Jannis Eicker (2021) formulieren, lässt sich nicht im Modus individueller Tugend bearbeiten. Sie verlangt politische Bildung als kollektive Auseinandersetzung über Strukturen.

Hieraus ergibt sich eine erste Pointierung. Wenn der Zeitdruck angesichts der sozial-ökologischen und gesellschaftlichen Verwerfungen es nicht mehr erlaubt, auf die langsame Akkumulation pädagogischer Effekte zu setzen, dann muss Bildung meines Erachtens an genau jenen Stellen ansetzen, an denen sozial-ökologische Verhältnisse politisch werden, also dort, wo gestritten, entschieden, mobilisiert und organisiert wird. Politische Bildung ist in diesem Sinne nicht ein zusätzlicher Bezirk neben Bildung für nachhaltige Entwicklung, sondern der angemessene Bezugsrahmen, in dem die transformative Frage bearbeitbar wird. Sie macht aus „Nachhaltigkeit” einen Streitgegenstand, statt sie als konsensuelle Aufgabe vorauszusetzen.

Erwachsenenbildung als Bedingung politischer Wirksamkeit

Wenn politische Bildung den angemessenen Bezugsrahmen markiert, stellt sich eine zweite Frage: Wer wird durch sie erreicht? An dieser Stelle wird die Erwachsenenbildung zur unverzichtbaren Partnerin. BNE ist international, befördert durch die UNESCO-Dekade 2005–2014 und die nachfolgende Roadmap (siehe UNESCO 2020), vorrangig auf junge Menschen und formale Bildungsinstitutionen ausgerichtet: Schulcurricula, Hochschullehre, Whole-School-Approaches, Lehrer:innenbildung. Erwachsenenbildung kommt im BNE-Diskurs vergleichsweise spät und randständig vor (siehe Leal Filho/Mifsud/Pace 2018; Schindler/Rauch 2023).

Diese Fokussierung ist nicht falsch, sie ist pädagogisch naheliegend und normativ gut begründet. Problematisch wird sie erst dort, wo sie eine implizite Theorie des Wandels nahelegt, in der sozial-ökologische Transformation vor allem über die Bildung zukünftiger Generationen erreicht werden soll. Unter Zeitdruck trägt diese Theorie nicht. Die Akteur:innen, die in den nächsten Jahren über Energieinfrastrukturen, Mobilität, Landnutzung, Arbeitsorganisation, Sorgearbeit und

3 Der Begriff wird hier im Sinne der BNE- und Citizenship-Education-Forschung verwendet (siehe Khoo/Jørgensen 2021; Håkansson/Kronlid/Östman 2019; Khadim/Tahira/Naz 2023) und bezeichnet die Verschiebung von individueller Kompetenzorientierung zu Fragen von Teilhabe, Konfliktfähigkeit und demokratischer Urteilskraft. Abzugrenzen ist er von der Verwendung in der Migrations- und Integrationsforschung, wo „civic turn“ die Hinwendung staatlicher Integrationspolitik zu Sprach-, Werte- und Staatsbürgerschaftstests meint (siehe Borevi/Jensen/Mouritsen 2017).

Konsumregulierung entscheiden, sind bereits erwachsen, als Wähler:innen, Beschäftigte, Eltern, Aktivist:innen, Verwaltungsangestellte, Mandatsträger:innen und Mitglieder zivilgesellschaftlicher Organisationen. Sie sind, anders als Schüler:innen, nicht qua Institution adressierbar, sondern verteilen sich über die ganze gesellschaftliche Breite. Erwachsenenbildung, ob formal, non-formal, informell, betrieblich, gewerkschaftlich, kommunal oder zivilgesellschaftlich, ist deshalb kein der politischen Bildung oder der Bildung für nachhaltige Entwicklung nachgeordneter Bereich, sondern der Ort, an dem Bildung für nachhaltige Entwicklung politisch wirksam werden kann (siehe Schreiber-Barsch/Mauch 2019; McGrath/Deneulin 2021).

Für den österreichischen Kontext ist diese Frage besonders anschlussfähig, weil Erwachsenenbildung hier nicht nur als Qualifizierungsfeld, sondern auch als demokratiepolitische, gemeinwesenorientierte und regionale Infrastruktur verstanden werden kann. Volkshochschulen, gewerkschaftliche Bildung, Bildungsinitiativen im ländlichen Raum und zivilgesellschaftliche Lernorte bilden intermediäre Räume, in denen sozial-ökologische Krisenerfahrungen nicht nur individuell verarbeitet, sondern öffentlich verhandelbar werden. Die internationale Debatte um BNE, transformative Bildung und soziale Innovation lässt sich auf diese Landschaft meines Erachtens allerdings nicht einfach übertragen, sondern muss institutionell übersetzt werden, etwa in kommunale und zivilgesellschaftliche Bildungsformate, die lokale Transformationsfragen nicht als Vermittlung wissenschaftlicher Befunde, sondern als gemeinsame Bearbeitung von Zielkonflikten verstehen.

Erwachsenenbildung ist dann Bildungsarbeit unter Bedingungen, in denen die Lernenden zugleich Handelnde sind. Sie reagiert nicht auf eine ferne Zukunft, sondern auf eine Gegenwart, in der individuelle Erfahrungen, gesellschaftliche Krisen und Zukunftshoffnungen, wie es der Call dieser Meb-Ausgabe formuliert, „unmittelbar aufeinandertreffen".

Freire und das Mögliche im Wirklichen

Theoretische Anschlüsse für eine politisch verstandene Erwachsenenbildung liegen vor. Innerhalb der BNE-Forschung hat das Konzept des transformativen Lernens in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen (siehe Singer-Brodowski 2023; Lotz-Sisitka et al. 2024). Transformatives Lernen, in der Tradition Jack Mezirows und mit kritisch-pädagogischen Wurzeln, beschreibt jene Lernprozesse, in denen Menschen ihre grundlegenden Deutungsmuster nicht nur erweitern, sondern qualitativ verändern. Solche Lernprozesse lassen sich nicht auf Wissensvermittlung reduzieren. Sie sind getragen von Irritation, von emotionaler Bewegung und vom Dialog mit anderen. Solche Grenzgefühle, also Irritation, Abwehr, Scham, Wut und Hoffnung, sind nicht bloße Begleiterscheinungen, sondern Teil des Lernprozesses (siehe Mälkki 2019).

Paulo Freires kritische Pädagogik ist für diese Frage nicht deshalb relevant, weil sie ein weiteres klassisches Theoriestück der Erwachsenenbildung bereitstellt. Entscheidend ist vielmehr, dass bei Freire das Mögliche nicht außerhalb der Wirklichkeit liegt. Es entsteht in der kritischen Lektüre konkreter Widersprüche. Utopie beginnt dort, wo eine als geschlossen erfahrene Welt, Freire (2017 [1970], S. 49) spricht von der *„closed world from which there is no exit"*, als veränderbare Situation lesbar wird.

Gegen das „Bankiersmodell", in dem Wissen wie Einzahlungen auf das Konto der Lernenden gebucht wird, setzt Freire die „problemstellende Bildung" (im Englischen „problem-posing education"). Ein gemeinsamer Gegenstand, ein Widerspruch der gelebten Wirklichkeit, wird ins Zentrum eines Dialogs gestellt, in dem Lehrende und Lernende zugleich lehren und lernen. Das Ziel ist ein kritisches Bewusstsein, in dem Unterdrückungsverhältnisse nicht als naturgegeben, sondern als veränderbar erscheinen. Bildung wird in dieser Konzeption von vornherein politisch.

Für die Frage des Zeitdrucks angesichts der aktuellen sozial-ökologischen und gesellschaftlichen Verwerfungen ist Freires Denken aus drei Gründen tragfähig. Erstens ist es ausdrücklich an Erwachsene adressiert. Zweitens knüpft es den Lernprozess an die Lebenswelt, an „generative Themen" wie Heizkosten, Mobilität, Wohnen, Arbeit und Versorgung, nicht an abstrakte Curricula. Drittens verbindet es individuelle Erfahrung und kollektive Veränderung.

Empowerment ist damit nicht psychologische Stärkung Einzelner, sondern kollektive Praxis der Welterschließung. In diesem Zuschnitt ist transformative Erwachsenenbildung weniger eine Methode als eine Haltung. Sie traut den Lernenden zu, ihre Wirklichkeit kritisch

zu lesen, und sie traut der Bildungsarbeit zu, dass aus dieser Lektüre kollektive Handlungsfähigkeit erwächst.

Lernorte zwischen Zukunftswerkstatt, Initiative und Bewegung

Wenn kritische Bewusstwerdung die Lektüre des Bestehenden ermöglicht, dann ist Utopie das Gegenstück, also die positive Bewegung, die fragt, was an die Stelle des Kritisierten treten könnte. Beides gehört zusammen. Kritik ohne Utopie führt in die Resignation, Utopie ohne Kritik in die Beliebigkeit. Utopie meint hier also keine realitätsferne Konstruktion, sondern eine politische und pädagogische Praxis: die Fähigkeit, in einer als alternativlos präsentierten Lage Alternativen sichtbar zu machen, sie diskutierbar zu halten und probeweise zu erkunden.

Bildungspraktisch lassen sich dafür Anknüpfungspunkte benennen, die in der Erwachsenenbildung bereits etabliert sind. Zukunftswerkstätten und Szenariotechniken laden dazu ein, Alternativen zu entwerfen, ohne sie sofort dem Diktat der Umsetzbarkeit zu unterwerfen. Community-basiertes Lernen verankert solche Imaginationen in konkreten Lebenswelten. Soziale Bewegungen und zivilgesellschaftliche Initiativen schaffen Settings, in denen utopische Motive in Praxis übersetzt werden.

Gerade darin liegt eine erwachsenenbildnerische Pointe. Solche Orte wirken nicht primär, weil sie Menschen zu nachhaltigem Verhalten anleiten, sondern weil sie soziale Praktiken anders erfahrbar machen. Wer in einer Reparaturinitiative, einer Energiegenossenschaft oder einer Nachbarschaftswerkstatt mit anderen handelt, lernt nicht zuerst über Nachhaltigkeit, sondern innerhalb einer veränderten Praxis. Empirisch ist dieser Befund bemerkenswert konsistent. Lucie Middlemiss (2011a) zeigte schon 2011 am Beispiel kommunaler Nachhaltigkeitsinitiativen in Großbritannien, dass die Beteiligung an solchen Organisationen Lebensstile auch dort verschiebt, wo die Beteiligten zuvor nicht nachhaltigkeitsorientiert waren, allerdings nur, solange die Initiative nicht als Verhaltensänderungsprogramm auftritt. In jener Organisation, die explizit die individuelle Verhaltensänderung zum Ziel erklärte, schloss sich kein einziges nicht vorengagiertes Mitglied der Initiative an. Pointiert: Wo Bildung als Korrektur des Subjekts auftritt, schließt sie aus, wo sie Räume kollektiver Praxis öffnet, schließt sie ein. In einer anschließenden Studie identifizierte Middlemiss (2011b) Mechanismen, über die solche Initiativen Lebensstile verschieben, von der diskursiven Aneignung neuer Regeln und Ressourcen bis zur stabilisierenden Rückkopplung schon vorhandener Praktiken.

Julia M. Wittmayer, Julia Backhaus, Flor Avelino, Bonno Pel, Tim Strasser, Iris Kunze und Linda Zuijderwijk (2019) ergänzen diesen Befund mit dem Konzept der „Narratives of change". Zivilgesellschaftliche Initiativen entwickeln Erzählungen über eine andere Welt, die zugleich ihre kollektive Identität stabilisieren und sie gegenüber breiteren Diskursen anschlussfähig machen. Sigrid Kannengießer (2018) zeigte am Beispiel von Repair Cafés in Deutschland, wie eine solche, hier konsumkritische, Erzählung in alltägliche Praktiken eingebettet wird. Bildungsarbeit findet nicht im Seminarraum, sondern an Werkbänken und Tischen statt. Sie ist eingelassen in eine Praxis, die zugleich kritisch und gestalterisch ist.

Es lohnt sich, an dieser Stelle dem Call zu dieser MebAusgabe zu folgen und die Ambivalenz des Utopischen ernst zu nehmen. Was als emanzipatorischer Entwurf gemeint ist, kann sich in der Praxis verkehren. Visionen einer „nachhaltigen Gesellschaft" können autoritäre Züge annehmen, wenn sie ohne demokratische Aushandlung gesetzt werden. Eine erwachsenenbildnerisch verstandene Utopiearbeit ist deshalb keine Verkündung, sondern eine Übung im Streit über Zukünfte.

Eco-Powerlessness und die soziale Frage

Sobald Utopie erwachsenenbildnerisch ernst genommen wird, stellt sich die Frage, wer sich Zukunft überhaupt leisten kann. Die Vorstellung, alle Erwachsenen könnten mit der richtigen Bildung gleichermaßen zu Akteur:innen sozial-ökologischer Transformation werden, ist eine pädagogische Idealisierung, die soziologisch nicht trägt.

Emily H. Kennedy und Jennifer E. Givens (2019) haben dafür den Begriff der Eco-Powerlessness geprägt, also einer ökologischen Ohnmachtserfahrung, in der Umweltbewusstsein und geringe Handlungsmacht auseinanderfallen. Personen aus unteren Klassenlagen teilen umweltbezogene Anliegen häufig durchaus, nehmen sich aber zugleich als ohnmächtig wahr, in den entscheidenden Lebensbereichen anders zu handeln. *„I feel like this is just another way that I'm not measuring*

up", zitieren die Autorinnen eine Teilnehmerin (zit.n. Kennedy/Givens 2019, S. 658). Diese Wahrnehmung ist keine subjektive Verzerrung, sondern bildet reale Asymmetrien ab: ungleiche finanzielle Spielräume, ungleichen Zugang zu Infrastrukturen, ungleiche zeitliche und soziale Ressourcen. Wo „nachhaltiges Verhalten" sozial primär als Lebensstilfrage gehobener Milieus codiert ist, also als Eco-Habitus, wird Klimaschutz für andere zur weiteren Markierung des Nicht-Dazugehörens (siehe Fritz et al. 2021; Malier 2021).

Für die Erwachsenenbildung folgt daraus zweierlei. Erstens: Sie darf Ohnmacht nicht als individuelles Motivationsdefizit lesen und nicht durch Appelle bearbeiten. Wer ohnehin das Gefühl hat, nicht zu genügen, wird durch zusätzliche Verhaltensaufforderungen beschämt, nicht ermächtigt. Zweitens: Erwachsenenbildung kann ein Feld sein, in dem Ohnmacht nicht individualisiert, sondern als soziales und politisches Verhältnis erkennbar wird. Genau das ist ein Erbe Freires, also das Verhältnis von Unterdrückung und Bewusstsein nicht als Charakterproblem, sondern als Strukturproblem zu lesen, das im kollektiven Dialog bearbeitbar wird. In gewerkschaftlicher Bildung, in der politischen Bildung der Volkshochschulen, in betrieblicher Weiterbildung und in zivilgesellschaftlichen Initiativen lässt sich diese Verständigung üben, nicht als Zusatzthema, sondern als Bedingung dafür, dass die utopische Frage demokratisch bleibt.

Erwachsenenbildung als utopische Gegenwartsarbeit

Wenn die transformative Reichweite von BNE in der Verbindung mit politischer Bildung liegt und die Erwachsenenbildung deren entscheidender Lernort ist, dann ist auch klar, was Erwachsenenbildung in sozial-ökologischen Krisen leistet und was sie nicht leistet. Sie ist weder reiner Wissenstransfer noch nachgeordnete Begleitung andernorts entschiedener Transformationsprozesse. Sie wird dort interessant, wo Krisenwissen, Alltagserfahrung und utopische Imagination in einen Streit eintreten, der eine politische Form findet.

Diese Rolle ist nicht garantiert. Erwachsenenbildung kann sozial-ökologische Transformation kritisch öffnen, sie kann aber auch dazu beitragen, Menschen lediglich an krisenhafte Verhältnisse anzupassen, als Resilienztraining, als Qualifizierungsmaschine oder als moralische Appellstruktur (siehe Seddon 2018). Gerade deshalb ist die Frage nach Utopie nicht schmückendes Beiwerk, sondern eine kritische Selbstfrage der Disziplin. Dient Bildung der Verwaltung beschädigter Gegenwarten oder der gemeinsamen Arbeit an anderen möglichen Gegenwarten?

Unter den Bedingungen des Zeitdrucks bedeutet das eine doppelte Bewegung. Nach innen ist die Erwachsenenbildung aufgefordert, ihre eigene Tradition, also kritische Pädagogik, transformatives Lernen, politische Bildung und community-basierte Praxis, auf die gegenwärtigen Krisen hin zu reformulieren, ohne sie zur Vollstreckerin externer Programme zu machen. Nach außen ist sie aufgefordert, ihren Ort im Gefüge gesellschaftlicher Transformationsanstrengungen zu behaupten: gegenüber einer BNE, die sie meines Erachtens zu wenig adressiert, gegenüber einer Sustainability Science (dt. Nachhaltigkeitswissenschaft), die Bildung als nachgeordnete Anwendung versteht, und gegenüber einer Bildungspolitik, die Erwachsenenbildung auf berufliche Anpassung verkürzt.

Negts Standpunkt, dass nur noch Utopien realistisch seien, erhält in dieser Perspektive einen konkreten Sinn. Realistisch sind Utopien dort, wo sie nicht aus der Wirklichkeit fliehen, sondern in ihr probeweise begonnen werden. In Lerngruppen, Initiativen, Bewegungen, Betrieben und Stadtteilen wird, oft beiläufig, erprobt, wie ein Stück anderer Wirklichkeit aussehen könnte.

Damit steht nicht nur eine methodische Erweiterung der BNE zur Debatte, sondern auch eine disziplinäre Selbstbefragung der Erwachsenenbildung: ob sie sozial-ökologische Transformation lediglich vermittelt oder ob sie eigene Begriffe, Orte und Praktiken bereitstellt, in denen Transformation als Bildungsprozess überhaupt verstehbar wird. Erwachsenenbildung ist, gerade unter Zeitdruck, nicht zu spät, sondern auf eine sehr genaue Weise rechtzeitig. Vorausgesetzt, sie stellt sich der Frage, der sie nicht ausweichen kann: Ob sie Menschen an beschädigte Gegenwarten anpasst oder Räume öffnet, in denen andere Gegenwarten denkbar, streitbar und beginnbar werden.

Literatur

Blühdorn, Ingolfur/Butzlaff, Felix/Deflorian, Michael/Hausknost, Daniel/Mock, Mirijam (2020): Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet. 2., aktual. Aufl. Bielefeld: transcript.

Borevi, Kain/Jensen, Kristian Kriegbaum/Mouritsen, Per (2017): The civic turn of immigrant integration policies in the Scandinavian welfare states. In: Comparative Migration Studies, 5. Online: https://doi.org/10.1186/s40878-017-0052-4 [2026-09-29]

Freire, Paulo (2017 [1970]): Pedagogy of the Oppressed. London: Penguin Classics.

Fritz, Martin/Koch, Max/Johansson, Håkan/Emilsson, Klas/Hildingsson, Roger/Khan, Jamil (2021): Habitus and climate change. Exploring support and resistance to sustainable welfare and social-ecological transformations in Sweden. In: The British Journal of Sociology, 72(4), S. 874-890. Online: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1468-4446.12887 [2026-09-21]

Håkansson, Michael/Kronlid, David O./Östman, Leif (2019): Searching for the political dimension in education for sustainable development. Socially critical, social learning and radical democratic approaches. In: Environmental Education Research, 25(1), S. 6-32.

Inkermann, Nilda/Eicker, Jannis (2021): Die Hegemonie der imperialen Lebensweise als Herausforderung für die politische Bildung. In: Journal für politische Bildung, 11(4), S. 32-37. Online: https://www.journal-pb.de/blog/die-hegemonie-der-imperialen-lebensweise-als-herausforderung-fuer-die-politische-bildung [2026-09-21]

IPBES – Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services (2019): Summary for policymakers of the global assessment report on biodiversity and ecosystem services. Bonn: IPBES secretariat. Online: https://www.ipbes.net/global-assessment [2026-09-21]

IPCC Working Group II (2022): Climate Change 2022. Impacts, Adaptation and Vulnerability. Summary for Policymakers. Cambridge University Press. Online: https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/ [2026-09-21]

Kannengießer, Sigrid (2018): Repair Cafés as Communicative Figurations. Consumer-Critical Media Practices for Cultural Transformation. In: Hepp, Andreas/Breiter, Andreas/Hasebrink, Uwe (Hrsg.): Communicative Figurations. Cham: Palgrave Macmillan, S. 101-122.

Kennedy, Emily Huddart/Givens, Jennifer E. (2019): Eco-habitus or Eco-powerlessness? Examining Environmental Concern across Social Class. In: Sociological Perspectives, 62(5), S. 646–667.

Khadim, Mehwish/Tahira, Mahek/Naz, Aisha (2023): Emerging Trends and Research Developments in Education for Sustainable Development. Shaping Conceptions for a Sustainable Future. In: Annals of Human and Social Sciences, 4(II). Online: https://ojs.ahss.org.pk/journal/article/view/254/257 [2026-09-21]

Khoo, Su-Ming/Jørgensen, Nanna J. (2021): Intersections and collaborative potentials between global citizenship education and education for sustainable development. In: Globalisation, Societies and Education, 19(4), S. 470-481. Online: https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1889361 [2026-09-21]

Kminek, Helge/Holfelder, Anne-Katrin/Singer-Brodowski, Mandy (2022): Zukunft war gestern. Zur Legitimität der Pädagogik in Zeiten der sozial-ökologischen Krise. In: Bünger, Carsten/Czejkowska, Agnieszka/Lohmann, Ingrid/Steffens, Gerd (Hrsg.): Zukunft – Stand jetzt. Weinheim: Beltz Juventa, S. 265-276.

Leal Filho, Walter/Mifsud, Mark/Pace, Paul (Hrsg.) (2018): Handbook of Lifelong Learning for Sustainable Development. Cham: Springer International Publishing.

Lotz-Sisitka, Heila/Pahl-Wostl, Claudia/Meissner, Richard/Scholz, Geeske/Cockburn, Jessica/Jalasi, Edister M./Stuart-Hill, Sabine/Palmer, Carolyn (Tally) (2024): Interrelated transformative process dynamics in the face of resource nexus challenges. In: Ecosystems and People, 20(1). Online: https://doi.org/10.1080/26395916.2023.2297707 [2026-09-21]

Malier, Hadrien (2021): No (sociological) excuses for not going green. How do environmental activists make sense of social inequalities and relate to the working class? In: European Journal of Social Theory, 24(3), S. 411-430.

Mälkki, Kaisu (2019): Coming to Grips with Edge-Emotions. The Gateway to Critical Reflection and Transformative Learning. In: Fleming, Ted/Kokkos, Alexis/Finnegan, Fergal (Hrsg.): European Perspectives on Transformation Theory. Cham: Springer International Publishing, S. 59-73.

McGrath, Simon/Deneulin, Séverine (2021): Education for just transitions. Lifelong learning and the 30th anniversary Human Development Report. In: International Review of Education, 67(5), S. 637-658. Online: https://doi.org/10.1007/s11159-021-09914-w [2026-09-21]

Middlemiss, Lucie (2011a): The effects of community-based action for sustainability on participants' lifestyles. In: Local Environment, 16(3), S. 265-280.

Middlemiss, Lucie (2011b): The Power of Community. How Community-Based Organizations Stimulate Sustainable Lifestyles Among Participants. In: Society & Natural Resources, 24(11), S. 1157-1173.

Negt, Oskar (2012): Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen. Göttingen: Steidl.

Nohl, Arnd-Michael (2024): Bildung, Gemeinwohlerziehung oder politische Erziehung für nachhaltige Entwicklung? In: Kminek, Helge/Singer-Brodowski, Mandy/Holz, Verena (Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Umbruch? Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Schindler, Julia/Rauch, Franz (Hrsg.) (2023): Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 49, Wien: Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung. Kritischer Diskurs und gelebte Praxis. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/23-49/erwachsenenbildung-fuer-nachhaltige-entwicklung.pdf [2026-09-21]

Schreiber-Barsch, Silke/Mauch, Werner (2019): Adult learning and education as a response to global challenges. Fostering agents of social transformation and sustainability. In: International Review of Education, 65(4), S. 515-536.

Seddon, Terri (2018): Adult Education and the „Learning" Turn. In: Milana, Marcella/Webb, Sue/Holford, John/Waller, Richard/Jarvis, Peter (Hrsg.): The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning. London: Palgrave Macmillan, S. 111-131.

Singer-Brodowski, Mandy (2023): The potential of transformative learning for sustainability transitions. Moving beyond formal learning environments. In: Environment, Development and Sustainability, 27, S. 20621-20639. Online: https://doi.org/10.1007/s10668-022-02444-x [2026-09-21]

UNESCO (Hrsg.) (2020): Education for Sustainable Development. A Roadmap. Paris: UNESCO. Online: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802 [2026-09-21]

Wittmayer, Julia M./Backhaus, Julia/Avelino, Flor/Pel, Bonno/Strasser, Tim/Kunze, Iris/Zuijderwijk, Linda (2019): Narratives of change. How social innovation initiatives construct societal transformation. In: Futures, 112, 102433. Online: https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.06.005 [2026-09-21]



Foto: privat

Marco Elischer

marco.elischer@probiene.de
+49 (0)175 5239780
+49 (0)711 40799230

Marco Elischer studierte Sozialpädagogik und Philosophie in Tübingen und Public Policy in Maastricht. Seit 2017 arbeitet er bei proBiene – Freies Institut für ökologische Bienenhaltung in Stuttgart, wo er als Referent für Pädagogik Formate der Bildung für nachhaltige Entwicklung konzipiert. Daneben ist er als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Coburg tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Bildung für nachhaltige Entwicklung, Klimaanpassung und Beteiligungsprozesse in der nachhaltigen Stadtentwicklung.

When the Future is in Short Supply

Adult political education under social-ecological time pressure

Abstract

The course for ecological transformation is currently being set. The article argues that it is not enough to align education for sustainable development (ESD) primarily with young people and formal educational institutions. In fact, the education and sensitization of adults play a key role in ecological transformation. They are the protagonists who are setting the ecological course of action today. Against this backdrop, the author argues for a "civic turn" in ESD that views sustainability not as a problem of individual competence but as a political issue. ESD obtains its transformative reach above all when it is linked to political education and finds action-oriented learning spaces in adult education. Drawing on Paulo Freire's critical pedagogy, the author demonstrates that societal transformation is achieved by collectively working through structural contradictions. It should be possible to think through, critically discuss, and try out alternatives to existing forms of "sustainable non-sustainability." Adult education appears to be the main driver of a civic turn in ESD and at the same time a field that must critically examine its own logic of adaptation. (Ed.)

Über die Schwierigkeit, utopisch zu denken

Erkenntnisse aus Workshops mit Studierenden zu Grenz- und Migrationsregimen

Brigitte Kukovetz

Zitation

Kukovetz, Brigitte (2026): Über die Schwierigkeit, utopisch zu denken. Erkenntnisse aus Workshops mit Studierenden zu Grenz- und Migrationsregimen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 58, 2026. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-58.

Schlagworte: Utopien, utopisches Denken, Zukunftswerkstatt, Migration, Grenzregime, Machtregime, Bildungsprozesse, politische Bildung, Handlungsmöglichkeiten, Utopiefähigkeit, Utopie-Workshop, Hochschule

CC BY

Abstract

Brigitte Kukovetz beschäftigt sich in diesem Beitrag damit, welchen Einfluss utopisches Denken auf Lern- und Bildungsprozesse hat und welches Potenzial das Nachdenken über Grenz- und Migrationsregime für die politische Erwachsenenbildung beinhaltet. Zwei Workshops mit Student:innen aus dem Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaft (2022 und 2023) bildeten die Grundlage dafür. In den Utopie-Workshops, entwickelt in Anlehnung an das Konzept der Zukunftswerkstätten, waren Studierende gefragt, eine ideale Welt ohne Ungerechtigkeiten an internationalen Grenzen zu entwerfen. Die Studierenden reflektierten ihre Erkenntnisse während der Seminare, in welche die Workshops jeweils eingebettet waren, anhand von Lerntagebüchern. Die Interpretation der 44 Tagebücher zeigte, dass neben einem Wissenszuwachs insbesondere das Bewusstsein für die eigenen Privilegien geschärft wurde. Dieser Effekt war bei Personen mit eigener Migrationsbiografie aufgrund bereits reflektierter Diskriminierungserfahrungen oft weniger ausgeprägt. Utopisches Denken erwies sich überwiegend als herausfordernd: Viele Studierende blieben in bekannten Denkmustern verhaftet und prüften Visionen frühzeitig auf ihre Realisierbarkeit. Dennoch wirkten die Workshops als Katalysatoren für Perspektivwechsel und förderten die Motivation für zivilgesellschaftliches Engagement. Die Autorin plädiert abschließend für pädagogisch gestaltete Räume, die Mut zum visionären Denken ermöglichen und die die gesellschaftliche „Utopiefähigkeit“ stärken sollten. (Red.)

Über die Schwierigkeit, utopisch zu denken

Erkenntnisse aus Workshops mit Studierenden zu Grenz- und Migrationsregimen

Brigitte Kukovetz

Wie kann über Alternativen zu den bestehenden internationalen Grenz- und Migrationsregimen nachgedacht werden? Welche Rolle kann dabei utopisches Denken spielen und welche Utopien werden sichtbar? Ein innovatives Lehr- und Lernformat zeigt, wie politische Bildungsprozesse für Erwachsene angestoßen werden können.

Einleitung

Der Beitrag untersucht, welches Potenzial utopisches Nachdenken über Grenz- und Migrationsregime für die politische Erwachsenenbildung haben kann. Grundlage sind zwei Seminare, in denen ich mit Studierenden der Erziehungs- und Bildungswissenschaft an einer österreichischen Universität in zwei Durchläufen (SoSe 2022 und SoSe 2023) nach dem Modell der Zukunftswerkstatt zu Grenz- und Migrationsregimen gearbeitet hatte. Im Zentrum des Seminardesigns stand die Frage, ob utopisches Denken (politische) Bildungsprozesse anregen kann und ob diese Bildungsprozesse als kritische politische Bildung verstanden werden können. Die Studierenden werteten hierfür in Gruppen ihre anonymisierten Lerntagebücher, die sie im Zuge abwechselnder Lektüre- und Diskussionsphasen sowie eines Utopie-Workshops erstellt hatten, nach Ansätzen der Grounded Theory aus. Für diesen Beitrag analysierte ich 44 dieser Lerntagebücher der Studierenden sowie deren utopische Vorstellungen einer idealen Welt, welche sie in Gruppen als Collagen bildlich darstellten.[1]

Warum aber überhaupt über eine ideale Welt ohne Ungerechtigkeiten an internationalen Grenzen nachdenken? Internationale Grenz- und Migrationsregime haben nicht nur große Auswirkungen auf Migrant:innen, sondern auf alle Teile der (Welt-)Bevölkerung. Sie regeln weltweit die Mobilitätschancen der Menschen, definieren die Inklusions- und Exklusionsmechanismen von Gesellschaften und können je nach Ausgestaltung der Grenzinfrastruktur zu unterschiedlich starken menschenrechtlichen Verwerfungen führen (siehe Mau 2021; Cuttitta/Last 2020; Kasparek/Hess 2010).

Das Narrativ, welches Migration als Bedrohung für die nationale Sicherheit oder zumindest für den Wohlstand der in Nationalstaaten organisierten Gesellschaften ansieht, ist omnipräsent geworden und erscheint hegemonial. Beinahe genauso, wie es (fast) unmöglich geworden ist,

1 Vier Lerntagebücher konnten nicht verwendet werden, da die Studierenden ihre Einwilligung für die Verwendung in der Forschung nicht gegeben hatten. Die Forschungsergebnisse wurden mit anderen Schwerpunktsetzungen (mit Fokus auf den theoretischen Hintergrund globaler Bewegungsfreiheit sowie auf die intersektionalen Aspekte in Zusammenhang mit den persönlichen Erfahrungen der Studierenden mit Grenzregimen) bereits auf Englisch publiziert (siehe Kukovetz 2026).

sich eine Welt ohne Kapitalismus als Wirtschaftsform vorzustellen, erscheint eine Welt ohne Mobilitätsbeschränkungen mittlerweile nahezu undenkbar. Wobei hier die Verwobenheit kapitalistischer Logiken mit (neo-)kolonialen Praktiken nicht zu vernachlässigen ist: Denn die Aufhebung von Mobilitätseinschränkungen und globale Bewegungsfreiheit sind sehr wohl vorstellbar bzw. sogar realisiert – aber nur für jene, die aus wohlhabenden Staaten kommen oder sich einen „goldenen Pass" kaufen können (vgl. Mau 2021, S. 87).

Ein Nachdenken über – möglicherweise utopische – Alternativen zu bestehenden gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten kann jedoch sehr wichtig sein, um gesellschaftlichen Wandel und damit Transformationsprozesse anzustoßen. Denn *„[z]um einen wird der Utopie in ihren Überlegungen eine kognitive Wirkung zuerkannt, weil sie kreatives Denken erfordert und Denkmuster verflüssigt und so Bildungsprozesse ermöglicht. Zum anderen werden den in Utopien enthaltenen Wünschen handlungsmotivierende Kräfte beigemessen, die Veränderungsenergien mobilisieren könnten"* (Bremer/Kuhnhenne 2017, S. 8f.). Allerdings diagnostiziert Alexander Neupert-Doppler einen Verlust an oder eine Erschöpfung von Utopien bzw. Zukunftsfähigkeit (siehe Neupert-Doppler 2023). Eine solche Sichtweise, es gäbe keine Alternativen zu bestehenden Verhältnissen, kann gerade in Hinblick auf die oben skizzierten menschenrechtlichen Verwerfungen aktueller Grenz- und Migrationsregime als kritisch angesehen werden. Es kann vielmehr festgestellt werden, dass sowohl in der Zivilgesellschaft als auch in der Forschung über Ideen nachgedacht wird, die von manchen als utopisch eingeordnet werden. Dies ist etwa bei der sog. klassischen Debatte über offene Grenzen der Fall (siehe Reed-Sandoval 2016).

Die hier vorgestellten Seminare setzen bei der Idee an, utopisches Denken zu Grenzregimen mit Studierenden zu erproben und dessen Potenzial für (politische) Bildungsprozesse zu untersuchen. Warum soll aber utopisches Denken überhaupt beforscht werden? Dies wird im folgenden Abschnitt diskutiert.

Utopien, Erwachsenenbildung und politische Handlungsfähigkeit

In der politischen Bildung ist der Begriff der Utopie, verstanden als politisch-soziale Utopie, eng mit der *„Überwindung bestehender Herrschaftsverhältnisse und mit dem Entwurf alternativer Gesellschaftsvorstellungen verbunden"* (Bremer/Kuhnhenne 2017, S. 8). Utopien können sozusagen als kritische politische und gesellschaftliche Gegenbilder der Gegenwart angesehen werden. Sie gehen von der kritischen Negation bestehender Verhältnisse aus und zielen auf deren Veränderung und auf die Realisierung neuer Möglichkeiten ab (siehe Neupert-Doppler 2023). Lucy Sargisson definiert Utopien als Katalysatoren für Veränderung, als Inspiration und Instrumente für politische Kritik (vgl. Sargisson 2012, S. 30). In einem stärker prozessualen Verständnis können Utopien auch als eine *„Form des Nachdenkens über die Realität und einer möglichen anderen, vielleicht sogar besseren Welt"* (Holzer 2021, S. 48) angesehen werden.

Der Zusammenhang von Utopien und (Erwachsenen)-Bildung wurde bereits an mancher Stelle diskutiert (siehe z.B. Benz-Gydat et al. 2021; Holzer et al. 2024). Dabei wird Utopien insbesondere in der politischen Bildung zugeschrieben, dass sie politische Handlungsfähigkeit fördern können (siehe Holzer 2021).

Die hier vorgestellte Forschung knüpft an bestehende Erkenntnisse aus dem deutschsprachigen Raum an. So gehen manche Studien von sog. „Alltagsutopien" (siehe u.a. Kreisky 2000; Trumann 2017) aus und analysieren deren Potenzial für die Entwicklung aktiver Bürgerschaft (siehe Trumann 2017; Kukovetz/Sprung/Wlasak 2025). Jana Trumann (2017) beispielsweise bezieht sich in ihrer Forschung auf die *„kleinen politischen Visionen des Alltags"* (Trumann 2017, S. 54) und beschreibt auf Basis ihrer empirischen Forschung, wie utopisches Denken individuelle und kollektive Handlungsräume und somit gesellschaftliche Transformation initiieren kann. Erste empirische Forschungen zeigen zudem, dass visions- und utopiefördernde Workshops bei den Teilnehmenden Perspektivenveränderungen und -erweiterungen auslösen können (siehe Teiwes-Kügler/Vehse 2017; West/Kück 2019; Kukovetz/Sprung/Wlasak 2025). In der von mir hier vorgestellten Forschung analysierte ich ebenfalls die Wirkung von Utopie-Workshops. Hierbei ging es jedoch weniger um Alltagsutopien, sondern um größere gesellschaftliche Entwürfe und deren Potenzial für die politische Bildung.

Gestaltung und Umsetzung der Seminare

Für die Gestaltung der zwei Seminare, die 2022 und 2023 mit gesamt 48 Studierenden durchgeführt wurden

und die die Datenbasis meiner Forschung darstellen, adaptierte ich die Idee der Zukunftswerkstätten. Entwickelt von Robert Jungk und Norbert Müllert (1981) zielen Zukunftswerkstätten darauf ab, Mitbestimmung und Aktivierung von Bürger:innen zu ermöglichen. Dabei wird in drei Phasen vorgegangen: der Kritik-, der Fantasie- oder Utopie- und der Realisierungsphase (siehe Dauscher 2006). In dem von mir abgeänderten Konzept wurde die Realisierungsphase durch eine gemeinsame Analysephase ersetzt.

Die Seminare umfassten jeweils sieben dreistündige Einheiten. Nach einer Einführungs- und einer Theorieeinheit zum Thema „Utopie und Bildung" wurden in zwei Einheiten Steffen Maus Buch „Sortiermaschinen" (siehe Mau 2021) und seine darin enthaltene Analyse weltweiter Grenz- und Migrationsregime gemeinsam diskutiert (= Kritikphase).

Darauf folgte ein von mir konzipierter „Utopie-Workshop", welcher sich in vier Schritte gliederte (= Fantasie- oder Utopiephase): In Schritt 1 wurde versucht, die aus der Lektüre gemeinsam herausgearbeitete Kritik an Grenz- und Migrationsregimen so umzuformulieren, dass es zu einem positiven Blick auf die jeweiligen Fragestellungen kommt. Beispielsweise wurde die Tatsache, dass oftmals Staatsbürgerschaften gekauft werden können, in den Wunsch umformuliert, dass die Vergabe von Staatsbürgerschaften nicht mit dem finanziellen Status einer Person verknüpft ist. Oder es wurde als Ziel formuliert, dass die hinsichtlich des Datenschutzes umstrittenen umfassenden Möglichkeiten zum Sammeln persönlicher Daten im Zuge von Grenzkontrollen gesetzlich stärker eingeschränkt werden. Schritt 2 war ein sog. „Brainwalk", im Zuge dessen der Frage nachgegangen werden sollte, wie eine ideale Welt ohne die negativen Aspekte der Grenz- und Migrationsregime aussehen könnte. Bei diesem „Brainwalk"[2] gingen die Seminarteilnehmenden ohne Unterbrechung im Raum umher und schrieben ihre Ideen zur Fragestellung auf zwei im Raum an unterschiedlichen Orten aufgestellte Flipcharts. In Schritt 3 erhielten die Studierenden die Aufgabe, in kleinen Gruppen aufmerksam die Umgebung der Universität zu erkunden. Sie sollten nach Dingen, Bildern, Geräuschen, Gerüchen, Gefühlen und Ähnlichem suchen, die sie mit einer neuen Welt assoziieren, in der es weniger Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten durch Grenzregime gibt. Mit diesen Eindrücken, teilweise auch mit Fotos oder mitgebrachten Dingen, kehrten die Studierenden wieder in den Seminarraum zurück, fanden noch weitere Materialien vor und gestalteten daraus in Kleingruppen Collagen zu einer idealen Welt, wie sie sich diese vorstellen (Schritt 4).

Nach jeder der bisher geschilderten fünf Einheiten verfassten die Studierenden individuelle Lernreflexionen. In diesen überlegten sie auf Basis von kurzen Fragestellungen, was sie aus der Buchlektüre sowie den Diskussionseinheiten und dem Utopie-Workshop für sich persönlich erfahren und mitgenommen hatten. Diese Lernreflexionen wurden gesammelt als Lerntagebücher abgegeben, von mir anonymisiert und jeweils vier bis fünf Lerntagebücher wurden den Studierendengruppen ausgeteilt. Die Analysephase bestand nun aus den zwei letzten Einheiten: In einer wurden die Forschungsfragen gemeinsam im Detail ausgearbeitet (s.u.) und eine Übung zu wissenschaftlicher Interpretation durchgeführt. In der letzten Seminareinheit stellten die Studierendengruppen die Ergebnisse ihrer Analysen der Lerntagebücher vor.

Forschungsfragen und Auswertungsmethode

Die zentralen Forschungsfragen des Seminars lauteten: Kann utopisches Denken Bildungsprozesse anregen? Und falls ja, welcher Art sind die Bildungsprozesse und können diese als kritische politische Bildung verstanden werden? Für diesen Beitrag stelle ich zuvorderst die Ergebnisse zu diesen Fragestellungen vor (Ergebnis 1), gehe danach auf eine mit den Studierenden gemeinsam erarbeitete Fragestellung ein (Welche utopischen „Bilder" wurden entwickelt?), reflektiere über die sich im Seminar gezeigte Schwierigkeit, utopisch zu denken (Ergebnis 3), und greife abschließend eine weitere gemeinsam mit den Studierenden entwickelte Frage nach der Herausbildung von politischer Handlungsfähigkeit durch das utopische Denken (Ergebnis 4) auf.

Als Datengrundlage verwende ich sowohl die Lerntagebücher der Studierenden als auch die in den Collagen erarbeiteten Utopien. Diese analysierte ich mittels der interpretativ-rekonstruktiven Datenanalyse nach den

2 In diesem Workshop wurde aus Zeitgründen eine stark vereinfachte Variante des Brainwalkings angewandt. Eine grundlegende Beschreibung der Idee ist in Grzella/Kähler/Plum 2018 zu finden.

Ansätzen der Grounded Theory (siehe Strauss/Corbin 1996): Nach dem Prozess des offenen Kodierens über alle Lerntagebücher hinweg analysierte ich im Detail die Lernprozesse der einzelnen Studierenden und verglich schließlich im Zuge des axialen Kodierens die unterschiedlichen Lerntagebücher.[3]

Utopische Bilder und Lernreflexionen der Studierenden

Ergebnis 1: Politische Bildungsprozesse

In fast allen Lernjournalen wird deutlich, dass die Reflexion der Lektüre zu Grenzregimen (siehe Mau 2021) nicht nur zu einem Wissenszuwachs der Studierenden führte, sondern auch ihr Bewusstsein für eigene Privilegien geschärft hat oder ein bereits vorhandenes Bewusstsein vertieft hat. Die Mehrheit der Lernjournale kann dahingehend interpretiert werden, dass die Beschäftigung mit dem Buch „Sortiermaschinen" von Mau und die Diskussionen darüber diese Prozesse eher auslösten als die Einheit des Utopie-Workshops. Dennoch zeigen die Lernjournale auch, dass die verschiedenen Methoden im Utopie-Workshop es einigen Studierenden ermöglichten, die behandelten Themen aus einer neuen Perspektive zu betrachten. Zwei Studierende gaben ausdrücklich an, dass ihr Bewusstsein für eigene Privilegien durch den Utopie-Workshop gewachsen ist; drei Studierende, dass der Utopie-Workshop ihre Perspektiven in keiner Weise verändert hat.

Bewusstseinsbildung für eigene Privilegien

Einige Studierende, die in ihren ersten Lernjournal-Einträgen noch kein besonderes Bewusstsein für ihre eigenen Privilegien zeigten, haben im Verlauf des gesamten Seminars neue Perspektiven auf ihre Privilegien und globale Ungerechtigkeiten entwickelt. Die Reflexionen persönlicher Erfahrungen in der ersten Einheit zeigten bereits zu Beginn des Seminars ein gewisses Bewusstsein für globale Ungerechtigkeiten im Zusammenhang mit Grenzen. In manchen Fällen hat die Auseinandersetzung mit der Literatur dieses Bewusstsein für eigene Privilegien deutlich vertieft. Beispielhaft lässt sich dies am Lernjournal einer Studentin (T2) zeigen, die in ihrem ersten Eintrag festhält, dass die Einreise aus EU-Staaten in andere Länder sehr leicht sei und dass es sich um ein Privileg handle. Sie beschreibt, dass Reisen innerhalb der Europäischen Union sehr unkompliziert seien und Grenzen eher geografisch als physisch wahrgenommen würden. Dies deutet auf ein bereits vorhandenes Bewusstsein für ihre Privilegien als Bürgerin eines EU-Landes hin.

In ihren weiteren Einträgen wird deutlich, dass die Literatur ihren Blick auf verschiedene Aspekte erweitert hat – etwa darauf, dass Grenzen als „Sortiermaschinen" verstanden werden können (siehe Mau 2021). Sie gibt sogar an, dass sie zunächst Schwierigkeiten hatte zu akzeptieren, dass Bürger:innen verschiedener Staaten ungleich behandelt werden: „Und mir wurde auch bewusst, dass ich die Beschreibung eventuell als hart empfinde, da ich persönlich als EU Bürgerin es an Grenzen definitiv leichter habe und in den meisten EU Ländern problemlos einreisen kann. Gedanken, dass andere Menschen einen erschwerten Zutritt zu einem Land erhalten, habe ich mir nur selten gemacht" (T2, 121-125).

Das Lernjournal von T2 zeigt nicht nur, dass sich ihr Bewusstsein für globale Ungleichheiten durch die Literatur vertieft hat, sondern auch, dass der Utopie-Workshop einen Einfluss hatte. Die Studierende setzt sich kritisch mit ihrer eigenen Haltung auseinander, „dass ein Leben mit Konsum, Reisen, großen Wohnungen und Häusern und ein hohes [sic!] Einkommen als erfüllt gilt" (T2, 325-326), und reflektiert, dass all das, was „wir" bereits haben, für Menschen in anderen Ländern eher Gegenstand von Wünschen ist. Sie reflektiert, dass Maßnahmen der Grenzsicherung Geflüchtete daran hindern, in ein sicheres Land zu gelangen, und schlussfolgert: „Leider fehlt es hierbei an Solidarität und diese Gedanken haben mich auch noch nach der Einheit beschäftigt" (T2, 338-339). T2 ist damit ein gutes Beispiel für eine längerfristige Auseinandersetzung mit dem Thema, die über den Utopie-Workshop hinausgeht.

Auch wenn die Lernjournale vieler Studierender kein eindeutig neues Bewusstsein für eigene Privilegien erkennen lassen, wird häufig deutlich, dass neues Wissen zu spezifischen Themen erworben wurde. Die Lernjournale mancher Studierenden zeigen, dass sich diese bereits zuvor über ihre Privilegien als EU-Bürger:innen klar waren und sich dieses Bewusstsein im Verlauf des

3 Die Limitationen dieser Forschung (in Bezug auf die in den Seminaren entstandenen Lerntagebücher als Datenbasis und damit verbundene Auswertungsfragen) sind in Kukovetz 2026 erläutert.

Seminars vertieft hatte. Einige Lernjournale zeigen eine veränderte Sichtweise und eine deutliche Kritik an bestimmten Themen – etwa am Einfluss finanzieller Ressourcen und nationaler Zugehörigkeiten auf Inklusion bzw. Exklusion oder an der Sammlung und Speicherung personenbezogener und biometrischer Daten. Diese Reflexionen deuten auf Transformationen in den Einstellungen zu Grenzen und Grenzregimen hin. So schreibt Studentin G, dass sie sich vor dem Seminar kaum mit Grenz- oder Migrationsregimen beschäftigt hat. Am Ende ihres Lernjournals vertritt sie die Meinung, dass alle Menschen ein Recht auf Freiheit internationaler Bewegung haben sollten – unabhängig von Herkunft, Einkommen oder Staatsangehörigkeit.

Einfluss der eigenen Migrationsbiografie auf Bildungsprozesse

Eine mögliche Erklärung dafür, dass im Rahmen des Utopie-Workshops bei einigen Studierenden weniger deutlich Perspektivveränderungen zu erkennen sind, könnte in den eigenen Migrationsbiografien der Studierenden bzw. ihrer Familien liegen. Dass in manchen Lernjournalen keine „sichtbare" Entwicklung im Hinblick auf ein gesteigertes Bewusstsein für globale Ungerechtigkeiten festzustellen ist, zeigt sich insbesondere bei Personen, die bereits zuvor Erfahrungen mit Diskriminierung an internationalen Grenzen reflektiert haben – etwa Studentin M2 im Zusammenhang mit ihrem Kopftuch oder Student B, der bei einer Flughafenkontrolle ausführlich befragt wurde. Studentin I, deren Familie in der Türkei geboren wurde, reflektierte bereits im ersten Lernjournal-Eintrag Unterschiede an Grenzen in Abhängigkeit vom jeweiligen Land und betonte, dass ihr vieles aus dem Text bereits bekannt war. Sie beginnt sich in ihrem Eintrag jedoch intensiver mit dem Konzept der Exterritorialisierung auseinanderzusetzen und diskutiert darüber hinaus die Idee globaler Bewegungsfreiheit.

Auch lässt sich keineswegs verallgemeinern, dass Personen mit eigener Migrationsbiografie kein gesteigertes Bewusstsein entwickeln. So hält N2, deren Eltern aus einem Nicht-EU-Land stammen, fest: „Ich sehe jetzt vieles mit anderen Augen und interpretiere in manches viel mehr, und betrachte diese nicht mehr so oberflächlich" (N2, 257-258).

Ergebnis 2: Utopien einer „idealen Welt"

Einen Großteil der Utopie-Workshops machte die Gestaltung von Collagen in Studierendengruppen aus. Die Fragestellung war, wie sich die Studierenden eine ideale Welt vorstellen. Diese Frage war auch auf einem Flipchart für alle gut sichtbar; im Seminar des Jahres 2023 wurde am Flipchart auch darauf hingewiesen, dass es um eine ideale Welt mit weniger Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten durch Grenzregime gehen soll.

In jedem der zwei Seminare entstanden jeweils fünf Collagen, die sich in der Gestaltung sehr unterschieden, in den repräsentierten Inhalten jedoch durchaus ähnelten. Diese Gemeinsamkeiten fielen auch vielen Studierenden auf, die das in ihren Lerntagebüchern festhielten. Die hier abgebildete Collage thematisiert so wie viele der anderen Collagen Menschenrechtsthemen (Religionsfreiheit, Recht auf Ernährung), Umweltthemen (Artenvielfalt, Fahrrad) und Diversität (in diesem Plakat repräsentiert durch die vier Farbstreifen). Auch „Friede" war eine oft vorkommende und sehr wichtige Wunschvorstellung, wohl geprägt durch den kurz vor dem ersten Seminar ausgebrochenen Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine – in diesem Seminar zeigten alle fünf Collagen den Wunsch nach Frieden.

Abb. 1: Collage, erstellt von einer Studierendengruppe im Seminar 2022



Quelle: privat

Das Thema der grenzüberschreitenden Mobilität wurde in der Hälfte aller Plakate angesprochen, wobei nur bei zweien der explizite Wunsch nach „keinen Grenzregimen" (wie in der abgebildeten Collage) oder Bewegungsfreiheit benannt wurde.

Ergebnis 3: Die Schwierigkeit, utopisch zu denken

Die Lernjournale und Collagen der Utopien der Studierenden zeigen, dass viele der utopischen Vorstellungen

im „Denkbaren“ bleiben. Das heißt, es wird mit bestehenden und bekannten Kategorien gearbeitet (etwa Diversität, Religionsfreiheit, Friede, umweltschonend, Gleichberechtigung etc.), ganze Systeme werden kaum in Frage gestellt. Das wäre der Fall, wenn etwa als Folge der Kritik global ungerechter und totbringender Grenzregime die Organisation der Welt in Nationalstaaten in Frage gestellt werden würde, oder aber auch die Abschaffung restriktiver Grenzregime. Die globale Bewegungsfreiheit oder die Aufhebung der Grenzregime wurden in den individuellen Lernjournalen jedoch relativ selten als utopische Vorstellung thematisiert. Insofern könnte konstatiert werden, dass eine gewisse „Utopiefähigkeit“ nur in Ansätzen vorhanden ist – sofern von großen sozialpolitischen Utopieentwürfen die Rede ist.

Insgesamt wurden die Utopie-Workshops von den Studierenden ambivalent, jedoch insgesamt eher positiv aufgenommen. Sie beschrieben die Workshops als intellektuell bereichernd, unterhaltsam, kreativitätsfördernd, spannend, inspirierend, teamfördernd, hilfreich in Zeiten gesellschaftlicher Krisen und ermutigend. Für einige Studierende war das utopische Denken mit einem befreienden Gefühl verbunden. Die Studierenden hoben besonders den wechselseitigen Austausch in den Studierendengruppen sowie die kreative Arbeit als förderlich für utopisches Denken hervor. Einigen Studierenden fiel utopisches Denken sehr schwer. Die größte Herausforderung lag darin, dass immer sehr schnell der Wunsch aufkam, über die Umsetzungsmöglichkeiten nachzudenken – wodurch jedoch das visionäre, utopische Denken behindert wird. Folgendes Zitat bringt zum Ausdruck, wie ungewohnt und schwierig utopisches Denken für manche der Studierenden war, während es gleichzeitig als eine Bereicherung angesehen wurde: „Rein utopisch zu denken, ohne mir die Gegenfrage stellen zu müssen: Kann das überhaupt so funktionieren? Was genau bräuchte es noch alles dafür? fällt mir doch noch sehr schwer. Abgegrenzt von diesen Schwierigkeiten mit dem utopischen Denken konnte ich für mich jedoch auch entdecken, wie interessant es ist derartige Utopien zuzulassen und zu formulieren. Hierbei konnte ich vieles Lernen und auch meinen inneren Wünschen einen Raum geben. Ich möchte derartige utopische Gedankengänge in Zukunft öfter zulassen, um einen derartigen intensiven Gedankenprozess mit Wunschvorstellungen noch häufiger zu erleben“ (S, 225-232).

Es zeigte sich, dass das Wissen über die negativen Aspekte der Wirklichkeit, in diesem Fall die Ungerechtigkeiten internationaler Grenzregime, utopisches Denken auch behindert. Mehrere Studierende diskutierten in ihren Lernjournalen die Vorteile der Beschäftigung mit Utopien gegenüber der Unmöglichkeit, die Utopien auch umzusetzen.

Es kann, wie etwa bei Studentin L, dazu führen, dass die Beschäftigung mit Utopien abgelehnt wird, um stattdessen kleine machbare Veränderungen anzustoßen: „Alle [Studierenden-]Gruppen haben die Vorstellung einer Welt, in welcher Gleichberechtigung herrscht und Vielfalt erwünscht ist. Dabei sollte es sich im besten Fall um eine Welt ohne Grenzen und Grenzregime handeln, in welcher alle Menschen in Frieden leben können. Eine Welt ohne Hungersnot, ohne Rassismus und ohne Ausgrenzung. Dennoch wird schon bei dem Gedanken daran sofort ersichtlich, dass diese Vorstellungen aufgrund verschiedenster Bedingungen auf der Welt unmöglich sind. Deshalb halte ich persönlich nicht viel von Utopien. Meiner Meinung nach schieben solche Utopien den Realitätszustand noch weiter ins Negative. Man sollte real und durchdacht darüber nachdenken, welche Dinge sich auf der Welt ändern lassen und diese verbessern, anstatt an Utopien zu denken. Dennoch finde ich es spannend sich einmal mit dem ‚Unmöglichen‘ auseinander zu setzen“ (L, 171-182).

Ergebnis 4: Utopien als Katalysatoren für zivilgesellschaftliches Engagement?

Oben zitierte Studierende L scheint die Beschäftigung mit Utopien in einem Widerspruch zu eigenen Aktivitäten anzusehen, die tatsächlich zu einer Veränderung der realen Umstände führen könnten. Auch andere Studierende erachteten ihre Wunschvorstellungen, sei es eine Welt ohne Grenzen oder ohne Gewalt und Diskriminierung, als nicht realisierbar. Dennoch gab es einige, die der Meinung waren, dass erste Schritte in Richtung dieser utopisch anmutenden Vorstellungen gesetzt werden sollten. So sagt Studierende X2: „Wir müssen für die Realisierung dieser Utopischen Vorstellungen anfangen die strukturellen Ursachen wie Armut, Krieg, Umweltzerstörungen, allgemeine manifestierte Ungleichheiten usw. bekämpfen. Damit in weiterer Folge eine solidarische und inklusive Gemeinschaft geschaffen werden kann die auf Respekt, Verständnis und Zusammenarbeit basiert. Die Stärkung der Rechte und Freiheiten von Migranten und Flüchtlingen sollte dabei an erster Stelle stehen“ (X2, 182-188).

Einige Studierende beschrieben, dass sie sich durch das Seminar ermutigt fühlten, sich selbst zu engagieren. Sie formulierten ihre Wut und ihren Schock, nachdem sie die Ungerechtigkeiten globaler Grenz- und Migrationsregime kennengelernt hatten. Sie hielten fest, dass sie selbst, oder überhaupt alle Menschen, sich aktiver für eine gerechtere Welt einsetzen sollten. In einem Lernjournal-Eintrag wird der positive Effekt des utopischen Denkens benannt: „Wenn ich an die Utopiewerkstatt zurückdenke, nehme ich ein positives Gefühl wahr, da alle negativen Aspekte auf der Welt nicht mehr vorhanden sind und alle Menschen die gleichen Chancen besitzen. Es ist ein schönes Gefühl, sich eine ideale Welt vorzustellen! Doch heißt das auch, dass es noch viele Veränderungen benötigt, um diese Vorstellung in der Realität umsetzen zu können. Es sind auch die kleinen Schritte, die jeder von uns im Alltag machen kann, die zählen, um die Gleichbehandlung und das Miteinander zu fördern. Es ist ein immerwährender Prozess, der niemals enden darf“ (P2, 349-356).

Resümee und Ausblick

Auch wenn Studierende utopisches Denken als ungewohnt wahrnehmen und diesem teilweise zweifelnd gegenüberstehen, wurde die Gelegenheit, utopisch Denken zu dürfen, und dass hierfür Raum und Zeit gegeben wurde, vielerorts als höchst positiv beschrieben: „Die Utopie Werkstatt hat die Möglichkeit eröffnet, über eine neue Welt nachzudenken, fernab von realistischen Vorstellungen. Es hat sich sehr ungewohnt angefühlt Werte und Grundsätze von einer neuen Welt aufzustellen und innerhalb von Sekunden sind mir Dinge eingefallen, die zukünftig die Lebensbedingungen von allen Menschen verbessern“ (T2, 299-303).

Was in diesen Seminaren mit Studierenden erprobt und beforscht wurde, kann für viele Bereiche der Erwachsenenbildung, auch außerhalb der Hochschule, gültig sein. Hier wurde am Beispiel der Diskussion global ungerechter Grenzregime gezeigt, wie mit einer Rückbindung an bestehende gesellschaftliche Verhältnisse alternative Gesellschaftsentwürfe denkbar gemacht werden können.

Um eine Utopiefähigkeit der Gesellschaft zu fördern, braucht es nicht nur Wissen, sondern vor allem auch entsprechend gestaltete Räume. Diese können es Erwachsenen ermöglichen, über vorherrschende Diskurse hinauszugehen und sich auf das Wagnis, utopisch zu denken, einzulassen.

Literatur

Benz-Gydat, Melanie/Pabst, Antje/Petersen, Katja/Schmidt, Katja/Schmidt-Lauff, Sabine/Schreiber-Barsch, Sabine (Hrsg.) (2021): Erwachsenenbildung als kritische Utopie? Diskussionen um Mündigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung. Frankfurt am Main: Wochenschau.

Bremer, Helmut/Kuhnhenne, Michaela (2017): Utopien als alternative Zukunftsentwürfe im Kontext von politischer Bildung, Arbeiten und Lernen. In: Dies. (Hrsg.): Utopien und Bildung. Stuttgart: Hans-Böckler Stiftung, S. 7-10. Online: https://www.boeckler.de/fpdf/HBS-006551/p_study_hbs_356.pdf [2026-08-13]

Cuttitta, Paolo/Last, Tamara (Hrsg.) (2020): Border Deaths. Causes, Dynamics and Consequences of Migration-related Mortality. Amsterdam: University Press. Online: https://www.researchgate.net/publication/338491243_Border_Deaths_Causes_Dynamics_and_Consequences_of_Migration-related_Mortality [2026-08-13]

Dauscher, Ulrich (2006): Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt. Augsburg: ZIEL-Verlag.

Grzella, Markus/Kähler, Kristina/Plum, Sabine (2018): Präsentieren und Referieren. Stuttgart: J.B. Metzler.

Holzer, Daniela (2021): Negation und Utopie: Momente politischer Kritik. In: Benz-Gydat, Melanie/Pabst, Antje/Petersen, Katja/Schmidt, Katja/Schmidt-Lauff, Sabine/Schreiber-Barsch, Sabine (Hrsg.): Erwachsenenbildung als kritische Utopie? Diskussionen um Mündigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung. Frankfurt am Main: Wochenschau, S. 42-54.

Holzer, Daniela/Kukovetz, Brigitte/Müller, Simone/Niggemann, Jan (Hrsg.) (2024): Wer braucht schon Utopien? In: Schulheft 194/2024, Wien: StudienVerlag.

IOM – International Organization of Migration (2021): World Migration Report 2022. Genf. Online: https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022 [2026-08-13]

Jahn, Thomas/Keil, Florian (2016): Reallabore im Kontext transdisziplinärer Forschung. In: GAIA Ecological Perspectives for Science and Society, 25(4), S. 247-252. Online: https://www.researchgate.net/publication/312297837_Reallabore_im_Kontext_transdisziplinrer_Forschung [2026-08-13]

Jungk, Robert/Müllert, Norbert R. (1981): Zukunftswerkstätten. Wege zur Wiederbelebung der Demokratie. Hamburg: Goldmann.

Kasparek, Bernd/Hess, Sabine (2010): Grenzregime: Diskurse, Praktiken, Institutionen in Europa. Berlin: Assoziation A. Online: https://www.researchgate.net/publication/353121641_Hess_and_Kasparek_-_2010_-_Grenzregime_Diskurse_Praktiken_Institutionen_in [2026-08-13]

Korfkamp, Jens (2021): Wozu (noch) philosophieren in der Erwachsenenbildung? In: Benz-Gydat, Melanie/Pabst, Antje/Petersen, Katja/Schmidt, Katja/Schmidt-Lauff, Sabine/Schreiber-Barsch, Sabine (Hrsg.): Erwachsenenbildung als kritische Utopie? Diskussionen um Mündigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung. Frankfurt am Main: Wochenschau, S. 55-66.

Kreisky, Eva (2000): „Die Phantasie ist nicht an der Macht…": vom Verschleiß des Utopischen im 20. Jahrhundert. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 29(1), S. 7-28. Online: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-59358 [2026-08-13]

Kukovetz, Brigitte (2026): Civic learning through utopian thinking on border and migration regimes. An intersectional perspective. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Online: https://doi.org/10.1007/s40955-026-00336-5

Kukovetz, Brigitte/Sprung, Annette/Wlasak, Petra (2025): Civic Learning through Active Citizenship in diverse societies. In: The European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 16(1), S. 21-37. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2025/32734/pdf/RELA_2025_1_Kukovetz_et_al_Civic_learning_through.pdf [2026-08-23]

Martens, Ekkehard (2015): Philosophie als Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung. In: Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hrsg.): Philosophie und Ethik. Bd. 1: Didaktik und Methodik. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 41-48.

Mau, Steffen (2021): Sortiermaschinen. Die Neuerfindung der Grenze im 21. Jahrhundert. München: C.H. Beck.

Neupert-Doppler, Alexander (2023): Politische Bildung und Utopiefähigkeit. In: Girnus, Lusia/Panreck, Isabelle-Christine/Paretetzke, Marc (Hrsg.): Schnittpunkt Politische Bildung. Innovative Ansätze und fächerübergreifende Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 259-274.

Reed-Sandoval, Amy (2016): The New Open Borders Debate. In: Sager, Alex (Hrsg.): The ethics and politics of immigration: core issues and emerging trends. London/New York: Rowman & Littlefield International Ltd, S. 13-28.

Sargisson, Lucy (2012): Second-Wave Cohousing: A Modern Utopia? In: Utopian Studies, 23(1), S. 28-56.

Scholl, Christian/Agger Eriksen, Mette/Baerten, Nik/Clark, Eric/Drage, Thomas/Essebo, Maja/Hoeflehner, Thomas/Joop de Kraker/Rijkens-Klomp, Nicole/Seravalli, Anna/Wachtmeister, Anna/Wlasak, Petra (Hrsg.) (2017): Guidelines for Urban Labs. URB@Exp project 2014-2017, JPI Urban Europe. Maastricht. Online: https://jpi-urbaneurope.eu/wp-content/uploads/2016/09/URB%40EXP-Guidelines.pdf [2026-08-13]

Statistik Austria (2021): Migration und Integration. Statistisches Jahrbuch. Zahlen. Daten. Indikatoren. 2021. Wien: Statistik Austria. Online: https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Migration_und_Integration_2021.pdf [2026-08-13]

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz (Original 1990).

Teiwes-Kügler, Christel/Vehse, Jessica (2017): Gesellschaftsbild und Utopie. In: Bremer, Helmut/Kuhnhenne, Michaela (Hrsg.): Utopien und Bildung. Stuttgart: Hans-Böckler Stiftung, S. 27-50. Online: https://www.boeckler.de/fpdf/HBS-006551/p_study_hbs_356.pdf [2026-08-13]

Trumann, Jana (2017): Utopien und Lernen im Alltag. In: Bremer, Helmut/Kuhnhenne, Michaela (Hrsg.): Utopien und Bildung. Stuttgart: Hans-Böckler Stiftung, S. 51-61. https://www.boeckler.de/fpdf/HBS-006551/p_study_hbs_356.pdf

Van Waes, Arnoud/Nikolaeva, Anna/Raven, Rob (2021): Challenges and dilemmas in strategic urban experimentation. An analysis of four cycling innovation living labs. In: Technological Forecasting & Social Change 172 (2021). Online: https://www.sciencedirect.com/journal/technological-forecasting-and-social-change/vol/172/suppl/C [2026-08-13]

West, Christina/Kück, Svenja (2019): „Urban UotpiaLAP" – einen Möglichkeitsraum zur Produktion von Transformationswissen schaffen. In: Defila, Rico/Di Giulio, Antonietta (Hrsg.): Transdisziplinär und transformativ forschen, Band 2. Eine Methodensammlung. Wiesbaden: Springer VS, S. 259-291. Online: https://www.researchgate.net/publication/334470992_UrbanUtopiaLAB_-_einen_Moglichkeitsraum_zur_Produktion_von_Transformationswissen_schaffen [2026-08-13]



Foto: Baldur

Dr.in Brigitte Kukovetz

brigitte.kukovetz@uni-graz.at
https://erziehungs-bildungswissenschaft.uni-graz.at
+43 (0)316 380-8043

Brigitte Kukovetz ist Universitätsassistentin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz, Arbeitsbereich „Migration – Diversität – Bildung". Als Sozial- und Bildungswissenschafterin liegen ihre Schwerpunkte in den Feldern politische Erwachsenenbildung, gesellschaftliche Partizipation, Migration, Intersektionalität, zivilgesellschaftliches Engagement und utopische Bildung.

On the Difficulty of Utopian Thinking

Insights from student workshops on border and migration regimes

Abstract

In this article, Brigitte Kukovetz studies the influence of utopian thinking on learning and educational processes and the potential of reflection on border and migration regimes in adult political education. Two workshops with students from the field of educational science (2022 and 2023) served as the basis. In the utopia workshops, which were based on the concept of future workshops, students were asked to design an ideal world without any injustice at international borders. The students recorded their reflections in learning journals during the seminars in which the workshops were embedded. Interpretation of the 44 journals showed that the students' knowledge increased and in particular they became more aware of their own privileges. This effect was often less pronounced in those who had migrated because they had already reflected on their experiences of discrimination. Utopian thinking mostly proved to be challenging: Many students remained stuck in familiar thought patterns and checked visions for their feasibility early on. Nevertheless, the workshops functioned as catalysts for a change in perspective and promoted civic engagement. In conclusion, the author argues for the creation of educational spaces that encourage visionary thinking and strengthen the societal capacity for utopian thinking. (Ed.)

Boals Statuentheater als Utopiewerkstatt

Theaterpädagogische Impulse für die Entwicklung von Realutopien

Katja Börner

Zitation

Börner, Katja (2026): Boals Statuentheater als Utopiewerkstatt. Theaterpädagogische Impulse für die Entwicklung von Realutopien. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 58, 2026. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-58.

Schlagworte: Utopien, Realutopien, Utopiewerkstätten, Zukunftswerkstätten, Oskar Negt, Theaterpädagogik, Körperarbeit, Augusto Boal, Statuentheater, Freiwilligkeit, realutopische Wendung

CC BY

Abstract

In diesem Beitrag wird theaterpädagogisches Arbeiten mit dem Konzept der Utopiewerkstatt verbunden. Als Theoriehintergrund wird neben einer Abgrenzung der Utopiewerkstatt von der Zukunftswerkstatt der von Oskar Negt geprägte Begriff der „objektiven Möglichkeit" vorgestellt. Weiters wird der theaterpädagogische Zugang anhand des Theaterverständnisses von Augusto Boal kontextualisiert. Seine Idee des Statuentheaters, in der eine realutopische Wendung bereits angelegt ist, erfährt im Beitrag eine Illustration durch die exemplarische Darstellung des Ablaufs einer theaterpädagogischen Utopiewerkstatt. Die theatrale Körperarbeit setzt dabei Freiwilligkeit voraus: Ohne sie ist partizipative Bildungsarbeit kaum denkbar. Erwachsenenbildner:innen wird von der Autorin so die Fähigkeit, aber auch die Verantwortung attestiert, Lernräume zu gestalten, die den subjektiven Entschluss der Teilnehmenden fördern, sich lernend und damit verändernd mit der eigenen Lebensrealität, ihren Möglichkeiten und Beschränkungen auseinandersetzen zu wollen. (Red.)

Boals Statuentheater als Utopiewerkstatt

Theaterpädagogische Impulse für die Entwicklung von Realutopien

Katja Börner

Genauso vielfältig wie die didaktisch-methodischen Ansätze in der Erwachsenenbildung sind die ästhetisch-kreativen Möglichkeiten, Utopiearbeit zu betreiben. Eine Variante dieser Möglichkeiten stellt die Utopiewerkstatt dar, die nachfolgend theaterpädagogisch angedacht wird. Die körperlich-ästhetische Erfahrung kann, so die These, begünstigen, lernend der Frage nachgehen zu wollen, wie sich Veränderungen im lebensweltlichen Kontext in Richtung der Utopie initiieren lassen könnten.

Prämisse dieser Verknüpfung von Utopie- und Körperarbeit in der Erwachsenenbildung ist, dass es exemplarische Möglichkeitsräume benötigt, in denen Veränderbarkeit unmittelbar erfahren und pädagogisch reflektiert werden kann. Diese exemplarische Erfahrung (vgl. Negt 2016b [1971], S. 86) kann impulsgebend dafür sein, um über die Gestaltbarkeit von gesellschaftlichen Verhältnissen verändert nachdenken zu wollen – über die Entwicklung von Realutopien.

Utopie als Realutopie

Als *„Spiegelbilder ihrer historischen Wirklichkeit“* (Schölderle 2022, S. 268) bieten Utopien seit jeher ein kritisches Analyseinstrument der Gegenwart. Sie stellen eine Reflexionsfolie aktueller, gesellschaftlicher Verhältnisse bereit, indem sie einen alternativen Gesellschaftsentwurf menschlichen Zusammenlebens eröffnen. Dabei zeigen sie uns eine Alternative, ohne dass der Weg dorthin erkennbar wäre. Das verleiht ihnen verständlicherweise das Charakteristikum des Fiktiven: Das Jetzt wurde überwunden und präsentiert sich als fertige Utopie.

Für eine Bildungsarbeit, deren emanzipatorisches Ziel es ist, Menschen anzuregen, selbstbestimmt nach ihren eigenen Interessen zu handeln und sich für diese Interessen einzusetzen, benötigt es m.E. ein Utopieverständnis, mit dem sich das kritische Potenzial des Fiktiven pädagogisch kontextualisieren und an die realen Alltagserfahrungen des:der Einzelnen rückkoppeln lässt. Das bedeutet zum einen, die immanente Kritik des Utopischen an gesellschaftlichen Verhältnissen explizit zu machen, zum anderen ausgehend von den Alltagserfahrungen der Teilnehmenden die Veränderbarkeit aktueller Verhältnisse und damit die Realisierung von Alternativen in denselben in den Fokus zu nehmen. Demnach kann Utopie, verstanden als Realutopie, als eine Konkretion des Möglichen gedacht werden. Hier gilt es, über die Begrenzungen dieser Möglichkeiten zu reflektieren, damit gleichzeitig auf die potenzielle

Überwindung dieser Begrenzungen hinzuweisen und so für kritische Bildungsarbeit nutzbar zu machen.

Die Idee des Realutopischen, also die Möglichkeitssuche nach der Umsetzbarkeit utopischer Potenziale, steht seit Beginn des 20. Jahrhunderts in der Kritik: Utopie würde zwangsweise in Ideologie umschlagen, wenn sie praktisch würde. Daher müsse sie etwas Fiktives und lediglich ein kritisches Gedankenexperiment bleiben (siehe dazu weiterführend Diskurse zum totalitären Utopiebegriff, z.B. Saage 2004). Nachfolgend wird daher der von Oskar Negt geprägte Begriff der *„objektiven Möglichkeit"* (Negt 2016a [2012], S. 239) für die weiteren Ausführungen leitend, um realutopische Überlegungen von ideologischen Überformungen zu unterscheiden.

Realutopie als objektive Möglichkeit

Nach Negt ist die objektive Möglichkeit jene, die die Realisierung der angestrebten menschenwürdigeren Gesellschaft in den bestehenden Verhältnissen selbst sucht, weil die Mittel zu ihrer Verwirklichung bereits zur Verfügung stehen. Gemeint sind hier nicht nur die materiell-produzierten Potenziale und die damit verknüpften emanzipatorischen Möglichkeiten einer Gesellschaft. Vielmehr geht es Negt darum, herauszustellen, dass der Mensch als handlungsfähiges Wesen seine Verhältnisse selbst gestaltet und es demnach auch tatsächlich objektiv möglich ist, Gesellschaft anders zu gestalten. Was hierbei erstrebenswerter und menschenwürdiger ist, soll stets im Diskurs dialogisch gemeinsam entwickelt werden (vgl. Negt 2016a [2012], S. 239).

Die Beschäftigung mit Realutopien im Sinne Negts objektiver Möglichkeiten zur Verbesserung der gesellschaftlichen Bedingungen und damit letztlich auch der je eigenen Lebensrealität ist somit nicht als eine starre, ideologische Agenda gedacht, sondern vielmehr ein irritativer Impuls, sich der eigenen Gewissheiten des scheinbar Unveränderbaren überprüfend zu stellen (vgl. Besand 2019, S. 183). Das Realutopische spiegelt sich folglich nicht darin wider, spezifische Hoffnung auf etwas zu vermitteln, sondern zeigt sich in der konkreten Erkundung und Entwicklung von Möglichkeitsräumen, die in der Realität angelegt sind (vgl. Besand 2019, S. 184). Die Realutopie als die Konkretion der Möglichkeiten im Jetzt zwingt uns, die eigene Beziehung zwischen Ich und Welt als Möglichkeitsbeziehung zu denken und sich gleichzeitig mit den durch Macht- und Herrschaftsstrukturen bedingten Beschränkungen dieser Möglichkeitsbeziehung aushandelnd auseinanderzusetzen (vgl. Holzkamp 1984, S. 39). Dadurch wird deutlich, weshalb der Ausgangspunkt für die Entwicklung von Realutopien in den Alltagserfahrungen der Menschen gesucht werden muss: Realutopien sind ein *„den seienden Verhältnissen immer innewohnendes Prinzip"* (Nierobisch 2018, S. 242), das es ermöglicht, Alltägliches und damit scheinbar Unveränderliches als veränderbar zu hinterfragen und Ansätze zur Überwindung entwickeln zu wollen.

Sich dieser Suche anzunehmen, setzt stets einen subjektiven Entschluss der Lernenden voraus. Aufgabe von Erwachsenenbildner:innen ist es m.E. daher, Lernräume zu gestalten, die den subjektiven Entschluss der Teilnehmenden begünstigen, sich lernend und damit verändernd mit der eigenen Lebensrealität, ihren Möglichkeiten und Beschränkungen auseinandersetzen zu wollen. Im Kontext von Utopiearbeit in der Erwachsenenbildung kann dies durch eine realutopische Wendung in Utopiewerkstätten gelingen. Als realutopische Wendung bezeichne ich einen erwachsenenbildnerischen Auftrag wie auch pädagogisch zu begleitenden Prozess, der den alltagssprachlichen Begriff der Utopie als Luftschloss und *„unerreichbares Ziel"* (Duden o.J., o.S.) in die objektive Möglichkeit übersetzt. Für Utopiewerkstätten bedeutet das, die zuerst fiktive Erarbeitung von Utopien in realutopischen Potenzialen anzudenken. Die eigenen Sehnsüchte, Wünsche und Ängste, die sich in der Erstellung von Utopien offenlegen, können den Zugang zur je eigenen gesellschaftlichen Position erleichtern. Dieser ist entscheidend, da erst ein Bewusstsein über den je eigenen Subjektstandpunkt Ausgangspunkt für selbstermächtigende Bestrebungen sein kann: Erst wenn ich wirklich verstehe, was meine eigene subjektive Lebenswelt bedingt, kann ich in der Lage sein, den Entschluss zu fassen, mich lernend und damit verändernd mit ihr auseinandersetzen zu wollen.

Zukunftswerkstatt = Utopiewerkstatt? – Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Utopiewerkstätten und Zukunftswerkstätten gemeinsam ist die Idee einer partizipationsfördernden Methodik, die das alltägliche Erleben der Teilnehmenden zum Ausgangspunkt nimmt und die Entwicklung von

zukünftigen Handlungsmöglichkeiten fokussiert. Die Teilnehmenden können sich als kompetente Lernende (beginnen zu) begreifen, indem ihre eigenen Vorstellungen, Gedanken und Ideen zum leitenden Hauptbestandteil des Verlaufs werden. Das explizite Herausfordern eines kreativen Zugangs durch das Einfordern des Gebrauchs von Fantasie kann gerade im erwachsenenpädagogischen Kontext an leitende didaktische Prinzipien anknüpfen, etwa der Teilnehmenden- und Lebensweltorientierung (vgl. Gundermann 2019, S. 3).

Was eine Utopiewerkstatt von einer Zukunftswerkstatt jedoch unterscheidet, lässt schon die Namensgebung vermuten: Erstere stellt sich die grundlegende Frage nach Entstehungsbedingungen von Zukunft, während Zweitere Zukunft als ein zu planendes Element gesellschaftlicher Entwicklung sieht. Das zeigt sich vor allem daran, dass in einer Zukunftswerkstatt ein konkretes Problem bearbeitet wird, während eine Utopiewerkstatt zwar durchaus themengeleitet erfolgen kann, sie allerdings erst einmal die grundsätzliche Frage nach dem Wünschbaren stellt. Da einer Zukunftswerkstatt ein konkretes Problem vorangestellt wird, ist der Prozess lösungsorientiert angelegt, sodass am Ende konkrete Handlungsschritte für die Lösung des Problems dargelegt werden können (siehe Holzinger/Spielmann 2016).

Die Utopiewerkstatt fragt hingegen nach grundsätzlichen Gesellschaftsbildern und -vorstellungen, nach Grundsatzproblematiken und deren Widersprüchlichkeiten und setzt sich deshalb weniger zum Ziel, am Ende konkrete Lösungsvorschläge hervorzubringen, als vielmehr handlungsmotivierend einen Raum zu öffnen, in dem erste Handlungsmöglichkeiten ausgetauscht werden können, um sich in Richtung einer Utopie voranzubewegen. Es geht also zuerst einmal um die gedankliche Eröffnung einer möglichen Alternative und um das grundsätzliche Herantasten an die kreative Auseinandersetzung in partizipativen Aushandlungsprozessen: *„Utopiewerkstätten sind damit Kommunikationsanlass zur Reflexion und Selbstexploration, Instrument der Partizipation, Lernanlass und forschungsmethodisches Werkzeug gleichermaßen"* (Arens/Möllmann/Trumann 2017b, S. 12f.). Sie werden daher als Einzelformat häufig in politischen Bildungskontexten (z.B. Gewerkschaftsarbeit), der kommunalen Stadtentwicklung oder in der Nachhaltigkeitsbildung (BNE) genutzt, während sie beispielsweise in universitären Kontexten in Semesterveranstaltungen eingebettet werden (vgl. Kukovetz 2026, S. 124f.).

Theaterpädagogische Utopiewerkstatt

Eine klassische Utopiewerkstatt strukturiert sich nach Marion Arens, Andrea Möllmann und Jana Trumann (2017a) durch die eigene Erstellung von Utopien in Form von Collagenarbeit. Ein methodischer Einstieg (1) bietet hier z.B. eine Bildkartenrunde, die in die Collagenarbeit (2) in Kleingruppen überführen soll. Die aus unterschiedlichen Materialien (z.B. Postkarten, Broschüren, Zeitschriften etc.) erstellten Bild-Text-Collagen der Teilnehmenden zur Frage: „Wie möchte ich leben?" werden anschließend in Bildergesprächen (3) insofern gemeinsam betrachtet und diskutiert, als dass die verschiedenen Utopieentwürfe *„auf Gemeinsamkeiten und Widersprüchlichkeiten hin befragt und identifizierte Themen auf Karten festgehalten werden"* (Trumann 2026, S. 28). Diese können dann in der abschließenden Runde für die Konkretion der möglichen Weiterarbeit genutzt werden.

Diese grobe Skizzierung verdeutlicht den partizipativen Grundgedanken von Utopiewerkstätten: Durch kreatives Arbeiten an wünschbaren Alternativen zum Jetzt entstehen ein gemeinsamer Prozess und ein *„Reflexionsraum"* (Arens/Möllmann/Trumann 2017a, S. 3). Ein theaterpädagogischer Zugang erweitert hier die ästhetisch-kreative Auseinandersetzung in einer Utopiewerkstatt um das Prinzip des unmittelbar körperlich Erfahrbaren. Es wird dabei nicht auf externes Material aus Zeitschriften o.Ä. zurückgegriffen, um eine Utopie zu gestalten und darzustellen, sondern die Teilnehmenden werden durch methodisch-gerahmte Körperarbeit selbst ihr Werkzeug, um utopischen Potenzialen im Jetzt nachzuspüren. Während die Collagenarbeit den niederschwelligen Zugang betont (vgl. Faulstich 2017, S. 22ff.), kann hier durchaus kritisch diskutiert werden, inwiefern eine theatergestützte Methodik diesem Grundsatz entspricht. Der Vorteil des theaterpädagogischen Zugangs ist m.E. jedoch, dass körperlich erfahr- und spürbar wird, was sich wie verändern soll: Die Veränderung wird unmittelbar erlebt.

Als eine Form des theaterpädagogischen Zugangs für den Einsatz in Utopiewerkstätten in der Erwachsenenbildung bietet sich die Idee des Statuentheaters nach

Augusto Boal idealerweise an, da in dieser die realutopische Wendung bereits konzeptionell angelegt ist.

Augusto Boals Theaterverständnis

Der brasilianische Theatermacher Augusto Boal (1931–2009) hatte es sich mit seinen Konzepten, die unter dem Sammelbegriff „Theater der Unterdrückten" bekannt sind, anknüpfend an Bertolt Brechts Lehrstücke und Paulo Freires Befreiungspädagogik zur Aufgabe gemacht, Theater dialogisch zu gestalten. Dabei verstand er Theater als die Fähigkeit, die eigene Lebenssituation und sich selbst darin wahrzunehmen: Sich selbst beobachten zu können und dabei gleichzeitig handelnd zu sein, war für Boal stets ein essenzielles, anthropologisches Merkmal, demzufolge alle Menschen Theater spielen könnten. Theater wird mit Boal daher sehr weit gefasst als die Gestaltung von menschlichen Handlungen im theatralen Raum, wobei *„jeder Raum zum Theaterraum werden [kann, K.B.]"* (Boal 1989, S. 30). Dieser theatrale Raum schafft eine Wirklichkeit, in der ich durch mein Handeln darin Wirkung erfahre oder erziele. Somit könne Theater als Probe der Wirklichkeit für die Wirklichkeit dienen und müsse so angelegt sein, dass die Alltagserfahrungen der Menschen miteinfließen können (vgl. Boal 2006, S. 56). Es geht darum, Menschen durch „Theaterwerkzeuge" dabei zu unterstützen, Wege zu finden, gesellschaftliche (Ungleichheits-)Verhältnisse zu verändern und damit ihre eigene Lebensrealität zu gestalten (vgl. Wrentschur 2019, S. 60). Daher werden Boals Theatermethoden heute vor allem im Rahmen politischer Bildungsarbeit genutzt, um gesellschaftlich relevante Themen zu bearbeiten (z.B. Diskriminierung, Empowerment, Rechtsextremismus usw.).

Da Boal in seinen Überlegungen zu Beginn der 1970er Jahre neben der Ausbildung von Schauspieler:innen hauptsächlich an Lai:innen und „theaterferne" Personen dachte, die besonders unter der damaligen Militärdiktatur litten, etwa die ländliche Bevölkerung, Gewerkschaften, indigene Gemeinschaften und Menschen, die in den Favelas untergebracht waren, entwickelte er vier Phasen der Theaterarbeit, die dabei unterstützen sollten, Theater zugänglicher und für die eigenen Interessen nutzbar zu machen. Diese vier Phasen lauten: (1) den Körper kennenlernen, (2) den Körper ausdrucksfähig machen, (3) Theater als Sprache benutzen und (4) Theater als Diskurs erfahrbar machen (vgl. Boal 1989, S. 46f.).

Ausgewählte Praxisinitiativen

InterACT (AT)
Ein Ensemble, das viele unterschiedliche Methoden Boals in diversen Projekten und Workshops umsetzt (Statuentheater, Forumtheater, Regenbogen der Wünsche, Legislatives Theater uvm.).
- Website: https://www.interact-online.org/interact/theateransatz
- Befreundete Gruppen von InterAct: https://www.interact-online.org/interact/netz/befreundete-gruppen

Verein Krah Forumtheater Südtirol
Informationen zum Projekt finden sich in: Peer, Martin/Spitaler, Ulrike (2025): Geht raus aus euren Häusern! Erwachsenenbildung auf der Straße. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2025(3). Online: https://www.doi.org/10.3278/HBV2503W008

Forumtheater inszene e.V. (DE)
Neben der Produktion eigener Forumtheaterstücke bietet der Verein auch Fortbildungen an, um zu lernen, Forumtheater zu moderieren und zu konzeptionieren.
- Website: https://forumtheater-inszene.de/

Boals vier Phasen der Theaterarbeit

In der ersten Phase soll mit der Körperwahrnehmung begonnen werden, denn *„[w]ir beginnen mit etwas, was den Teilnehmern nicht fremd vorkommt"* (Boal 1989, S. 47). Als Übung schlägt Boal hier beispielsweise einen Wettlauf in Zeitlupe vor, um die eigenen Körperbewegungen genauer beobachten zu können. In der zweiten Phase soll dafür sensibilisiert werden, *„den Körper als Ausdrucksmittel gebrauchen zu lernen"* (Boal 1989, S. 50). Hier sollen Übungen vollzogen werden, um sich mit dem Körper auszudrücken, und zwar so, wie er es *„nicht gewohnt ist"* (Boal 1989, S. 50). Beispielsweise können hier Übungen durchgeführt werden, in denen die Teilnehmer:innen pantomimisch zu einer Thematik, die sie interessiert, kommunizieren, um abseits von gewohnten, alltäglichen Mitteilungsformen Körper ausdrucksfähig zu machen. Das soll dabei unterstützen, den eigenen Körper als ein Werkzeug zu verstehen, über das jede:r grundsätzlich frei verfügen kann.

Die Gegenüberstellung von Körper-Haben und Leib-Sein (vgl. Magdlener 2015, S. 3) wird hier angedeutet, wenn Boal betont, dass der Körper einerseits Objekt der Betrachtung werden muss, andererseits aber subjektiv

erlebbar ist und dahingehend reflektiert werden soll. In der dritten Phase werden die Teilnehmenden an die konkrete Theaterarbeit herangeführt. Theater als Sprache wird hierbei verstanden als ein Prozess des Sichtbarmachens der eigenen Vorstellungen und lebensweltlichen Erfahrungen zu Begriffen, die den Alltag prägen, wie z.B. zum Begriff der Arbeit. Dies zu visualisieren und dadurch besprechbar zu machen, soll durch die Arbeit mit Standbildern möglich werden: dem Statuentheater. In Boals Konzeption dient das Statuentheater der Vorarbeit für die vierte Phase, dem Forumtheater, in welchem eine Szene partizipativ entwickelt und dann durch das Einwechseln von Protagonist:innen zwischen Publikum und Bühne verändert und selbst bespielt werden kann.

In der alltäglichen erwachsenenpädagogischen Praxis schafft die zeitliche Begrenzung eines Bildungsangebots m.E. oft keine sinnvollen Rahmenbedingungen für den pädagogischen Einsatz eines Forumtheaters, wenn sich dessen emanzipatorische Effekte nicht auf die Vorstellung einer „besonderen Mitmach-Methode“ beschränken sollen. Boals Statuentheater wird daher als geeignetere Methode angesehen, um im Rahmen einer Utopiewerkstatt theaterpädagogisch zu arbeiten und gleichzeitig ihrem möglichkeitsöffnenden Gedanken Gewähr zu leisten.

Statuentheater in Utopiewerkstätten

Das Statuentheater, bestehend aus drei Standbildern, beginnt im Rahmen einer Utopiewerkstatt mit der Erstellung des Idealbildes (in diesem Sinne: dem Utopiebild). Wie eine Skulptur („Statue“) geben die Teilnehmenden der Frage: „Wie möchte ich leben?“ einen körperlichen Ausdruck durch entsprechende Körperhaltung, Mimik und Gestik. Anschließend wird das Realbild gestellt, also das, was den Alltag aktuell am meisten beeinflusst, belastet, Stress auslöst. Konzeptionell wird hier tatsächlich der Fokus auf Barrieren und als belastend empfundene Alltagsmomente gelegt (vgl. Boal 1989, S. 58). Abschließend wird das Übergangsbild erstellt; ein Standbild, das die Möglichkeit bieten soll, eine Brücke zwischen den vorangegangenen beiden Bildern zu schaffen. Zum Abschluss werden die Bilder dynamisiert, also in flüssigen Bewegungen miteinander verbunden, sodass eine kleine, pantomimische Szene entsteht. Dadurch ergibt sich das, was ich als Beginn der realutopischen Wendung bezeichne: Das zuerst statische Erstellen und das erst am Ende Aneinanderreihen und „In- Bewegung-Kommen“ der Bilder erlaubt es, *„den Übergang [von der Realität zur Utopie, K.B.] Schritt für Schritt zu untersuchen“* (Boal 1989, S. 56).

Dies soll insbesondere dabei unterstützen, Veränderung nicht abstrakt, sondern unmittelbar körperlich zu erfahren, z.B. durch die veränderte Körperhaltung in den Standbildern. Diese körperlich-ästhetische Erfahrung kann begünstigen, lernend der Frage nachgehen zu wollen, wie sich Veränderungen im lebensweltlichen Kontext in Richtung der Utopie initiieren lassen könnten.

In der Praxis wurde nachfolgender Ablauf einer theaterpädagogisch angelegten Utopiewerkstatt bereits mehrmals durchgeführt, u.a. mit Studierenden des Studiengangs B.A. Bildungswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Im Sommersemester 2026 setzte sich die Gruppe aus 11 Teilnehmenden zusammen, die im Rahmen eines Seminars an der Utopiewerkstatt teilnahmen.

Abb. 1: Möglicher Ablauf einer theaterpädagogischen Utopiewerkstatt

Einstiegsphase	**Warm-Up** Phase 1 und 2 nach Boal: Mit der Methode des Raumlaufs begleitet von Musik können Übungen zur Körperwahrnehmung und zum Körperausdruck durchgeführt werden (vgl. Boal 1989, S. 176-192), um sich an theaterpädagogisches Arbeiten heranzutasten. Zudem können beispielsweise mit eher spielerischen Methoden wie „Ich bin ein Baum“ (vgl. Apel et al. 2020, S. 15f.) bereits vorbereitende Begriffe für die Statuenphase einfließen (Traum, Wunsch, Zukunft, Utopie etc.).
	Erstellung der Standbilder Je nach Lernbiografie, Gruppengröße und Theatervertrautheit der Teilnehmenden empfiehlt es sich, eine einleitende Plenumsphase zwischenzuschalten. Neben dem zu erklärenden Ablauf ist hier Raum für einen „Probedurchlauf“, in dem zu einem Beispielbegriff eine Standbildabfolge mit anschließendem Dynamisieren einmal gemeinsam moderierend durchgespielt wird. In den Kleingruppen (3-5 Personen) übernehmen die Teilnehmenden dann den Prozess selbst: Sie überlegen, wie sie das jeweilige Standbild (Utopie-, Real-, Übergangsbild) umsetzen und wie sie die drei erstellten Standbilder zusammenführen und dynamisieren, sodass eine kleine Szene entsteht. Diese erhält von der Gruppe einen Namen, der noch nicht verraten wird.

Statuenphase	**„Aufführung“ und Statuengespräche** Jede Kleingruppe präsentiert dem Publikum nun das Ergebnis in zwei Schritten: (1) Zuerst werden die Standbilder einzeln für sich gezeigt, um sie gezielter zu besprechen. Jedes Standbild wird dabei von der leitenden Person, ähnlich den Bildergesprächen in der Collagenarbeit, moderierend begleitet: Was sehen wir, welche Themen erkennen wir, was verändert sich? Rückkoppelnd mit der Gruppe der Ersteller:innen des Standbildes kann nun das Dargestellte und Gesehene präzisiert werden. Die Themen, die dargestellt und erkannt wurden, werden unterstützend auf Metaplankarten festgehalten. Danach (2) erfolgt die dynamisierte Variante, um das Statuentheater nochmal am Stück zu sehen. Hier wird dann auch der erdachte Name für die Szene verraten.
Abschlussreflexion	Nachdem jede Gruppe ihre Standbildszene dargestellt hat, wird zum Abschluss die Metaplanwand kategorisierend gesichtet: Welche Gemeinsamkeiten und Widersprüche erkennen wir? Welche Ideen von gesellschaftlichem Zusammenleben wurden dargestellt? Was sagt das über aktuelle gesellschaftliche Verhältnisse, wie sie sich uns jetzt gerade zeigen, aus? Welche Übergänge haben wir gesehen? Scheinen die Übergänge machbar, realistisch? Was macht sie unrealistisch, was macht sie gangbar? Hier können dann ggf. mögliche Verabredungen zur Weiterarbeit getroffen werden.

Quelle: eigene Darstellung

Widerstände und Freiwilligkeit als leitendes Prinzip

Voraussetzung – wie bei jedem kreativ-ästhetischen Zugang erwachsenenpädagogischer Praxis – ist der Entschluss der Teilnehmenden, sich auf diese Art des Lernzugangs einzulassen. Es mag nämlich im ersten Moment nicht ersichtlich sein, weshalb eine Collage oder ein Statuentheater dazu beitragen soll, einen anderen, im besten Fall erweiterten Zugang zur Veränderbarkeit der eigenen Lebensbedingungen zu gewinnen. Zudem können die Rahmung einer theaterpädagogischen Utopiewerkstatt durch den Ausgangspunkt im eigenen Alltagserleben, den ungewohnten Körperausdruck (ggf. verbunden mit der Angst vor Beschämung) und die Konfrontation mit einer möglichen Alternative zum Jetzt Irritationen auslösen, denen ich mich nur dann bewusst aussetze, wenn subjektiv ersichtlich werden kann, dass dieser Prozess lohnenswert ist (vgl. Holzkamp 1983, S. 355). Daher ist der mögliche Widerstand der Teilnehmenden in dieser Art des Lehr-, Lernsettings in seinen unterschiedlichen Ausformungen (Passivität, Schweigen, Ironisierung, Nicht-Erscheinen o.Ä.) nicht willkürlich oder als „Störung“ zu verstehen, auch wenn er pädagogisch herausfordernd sein kann: Er ist sowohl konstitutiver Teil ästhetischer Bildungs- und Lernprozesse als auch eine wichtige Rückmeldung in Bezug auf individuelle Grenzen, pädagogische Machtverhältnisse und das *„Möglichkeitsdenken“* (Holzkamp 1983, S. 400) der Teilnehmenden und dient damit der kritischen Reflexion eigener pädagogischer Bedingungen. Die Leitfrage, die über das unmittelbar Methodische hinausgeht, müsste daher lauten: Gibt es zu jeder Zeit die Möglichkeit, nicht mitzumachen?

Neben dieser grundsätzlichen Frage zum Verhältnis von Bildungspraxis und ihrem Widerstand (siehe weiterführend Holzer 2017) lässt der konkrete Umgang mit begründetem Widerstand in einer theaterpädagogischen Utopiewerkstatt aus meiner Sicht nur folgenden Schluss zu: Freiwilligkeit als leitendes didaktisches Prinzip. Ein die Utopiewerkstatt strukturierendes Veto-Prinzip[1] ist unabdingbar, um den partizipativen Grundgedanken und emanzipatorischen Impuls aufrechtzuerhalten: Das konsequente Anerkennen der Selbstbestimmung im Lernprozess, d.h. sowohl das Ausmaß des Einlassens auf Utopie- und Theaterarbeit als auch die Herausforderung dieses Sich-Einlassens scheinen zentral, wenn Denk- und Erfahrungsräume sowie Lernanlässe entstehen sollen, um über das Jetzt hinauszudenken.

Utopiewerkstätten als Impulsgeberinnen für Realutopien

Die Erfahrung, dass es so, wie es jetzt ist, nicht bleiben muss und es in der aktuellen Welt, wie sie sich mir jetzt gerade zeigt, Möglichkeiten gibt, anders zu handeln als bisher, ist ein Prozess, der Irritationen hervorruft (vgl. Bähr et al. 2019, S. 23) und für den ich mich im Rahmen von Utopiearbeit bewusst entscheiden muss. Für theaterpädagogische Utopiearbeit ist daher die schrittweise körperliche Heranführung, wie Boal sie vorschlägt, ein wichtiger Einstieg, um den theatralen Raum als den tatsächlich eigenen wahrzunehmen.

Findet das Statuentheater im Rahmen einer Utopiewerkstatt Verwendung, bietet das den Teilnehmenden

1 Die Theaterpädagogin Maike Plath beschäftigt sich schwerpunktmäßig in ihrer Arbeit mit der Demokratisierung theaterpädagogischer Prozesse und entwickelte das sog. Veto-Prinzip mit den dazugehörigen Demokratie-Jokern (siehe Plath o.J. u. 2017, S. 90ff.).

die Möglichkeit, unmittelbar körperlich durch das Dynamisieren der Standbilder das oftmals als alternativlos wahrgenommene Jetzt lernend und damit verändernd zu untersuchen. Die Auseinandersetzung mit Utopien und dem möglicherweise erstmalig bewussten Konkretisieren der Überlegung, wie ich gerne leben möchte, kann im Kontext von Utopiewerkstätten impulsgebend dafür sein, in der je eigenen Lebenswelt nach realen Möglichkeiten für Veränderung suchen zu wollen. Derart strukturierte Bildungs- und Lernprozesse begünstigen daher die realutopische Wendung, die als zentrale pädagogische Aufgabe in der Utopiearbeit am Beispiel von Utopiewerkstätten in der Erwachsenenbildung angedacht wurde. Mit ihr lässt sich ein Handlungsraum für gesellschaftliche Gestaltbarkeit und begründete Hoffnung öffnen; Hoffnung nicht als beschwichtigende, fiktive Naivität, sondern als *„objektive Möglichkeit“* (Negt 2016a [2012], S. 239).

Literatur

Apel, Bernhard/Börding, Petra/Deisinger, Kerstin/Kelling, Karin (2020): Methodenset Szenisches Lernen. Augsburg: Auer Verlag.

Arens, Marion/Möllmann, Andrea/Trumann, Jana (2017a): Von der Utopiewerkstatt zur zukünftigen Stadtgestalt. Düsseldorf: FGW – Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V. Online: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/67766/ssoar-2017-arens_et_al-Von_der_Utopiewerkstatt_zur_zukunftigen.pdf [2026-08-13]

Arens, Marion/Möllmann, Andrea/Trumann, Jana (2017b): Leben und Lernen in selbstinitiierten urbanen Handlungsräumen. Ergebnisse einer empirischen Studie zu Zukunftsentwürfen in Gemeinschaftsprojekten. Düsseldorf: FGW – Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V. Online: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/67765/ssoar-2017-arens_et_al-Leben_und_Lernen_in_selbstinitiierten.pdf?sequence=1&lnkname=ssoar-2017-arens_et_al-Leben_und_Lernen_in_selbstinitiierten.pdf [2026-08-13]

Besand, Anja (2019): Über Hoffnung und über Losigkeit. Politische Bildung im Zeitalter der Illusionskrise. In: Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter (Hrsg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 173-187.

Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeifer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (2019): Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Dies. (Hrsg.): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden: Springer VS, S. 3-39.

Boal, Augusto (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Boal, Augusto (2006): Der Regenbogen der Wünsche. In: Weintz, Jürgen (Hrsg.): Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik. Band 3. Uckerland: Schibri-Verlag.

Duden (o.J.): Utopie. Duden online. Online: https://www.duden.de/node/192797/revision/1336661 [2026-08-02]

Faulstich, Peter (2017): Zukunftsentwürfe, Gesellschaftsbilder und der Stellenwert sinnlichen Erfahrens beim Lernen. In: Bremer, Helmut/Kuhnhenne, Michaela (Hrsg.): Utopien und Bildung. Stuttgart: Hans-Böckler Stiftung, S. 11-26. Online: https://www.boeckler.de/fpdf/HBS-006551/p_study_hbs_356.pdf [2026-08-13]

Gundermann, Angelika (2019): Didaktik der Erwachsenenbildung. Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis. Online-Publikation. Online: https://www.die-bonn.de/doks/2019-didaktik-01.pdf [2026-08-13]

Holzinger, Hans/Spielmann, Walter (2016): Die Zukunft demokratisieren. Einführung in die Methode Zukunftswerkstatt. Online: https://jungk-bibliothek.org/wp-content/uploads/2016/08/zw-einfc3bchrung-hh-wsp.pdf [2026-08-04]

Holzkamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt am Main: Campus.

Holzkamp, Klaus (1984): Kritische Psychologie und phänomenologische Psychologie. Der Weg der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft. In: Forum Kritische Psychologie, 14. Online: https://www.kritische-psychologie.de/files/FKP_14_Klaus_Holzkamp.pdf [2026-05-21]

Holzer, Daniela (2017): Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transcript. Volltext online: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17851/pdf/oa9783839439586.pdf [2026-05-20]

Kukovetz, Brigitte (2026): Civic learning through utopian thinking on border and migration regimes. An intersectional perspective. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report (2026), Vol. 49 (1), S. 117-135. Online: https://doi.org/10.1007/s40955-026-00336-5 [2026-03-08]

Magdlener, Elisabeth (2015): Vom Körper-Haben zum Leib-Sein. Am Beispiel des Kontakttanzes. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 24, 2015. Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/15-24/09_magdlener.pdf [2026-08-13]

Nierobisch, Kira (2018): Utopiefähigkeit und lebendige Widersprüche – Skizzen einer kritischen Demokratiebildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung – Demokratiebildung, 3/2018, S. 235-244. Online: https://www.wbv.de/shop/Utopiefaehigkeit-und-lebendige-Widersprueche-Skizzen-einer-kritischen-Demokratiebildung-HBV1803W235 [2026-08-13]

Negt, Oskar (2016a [2012]): Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen. Göttingen: Steidl.

Negt, Oskar (2016b [1971]): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Göttingen: Steidl.

Plath, Maike (2017): Befreit euch! Anleitung zur kleinen Bildungsrevolution. Norderstedt: BoD.

Plath, Maike (o.J.): Vier demokratische Führungs-Joker: Tempo – Klarheit – Verantwortung – Veto. Online: https://www.maikeplath.de/glossar/vier-demokratische-joker [2026-05-21]

Saage, Richard (2004): Wie zukunftsfähig ist der klassische Utopiebegriff? In: Utopie kreativ. Ausgabe Juli/August 2004, Heft 165/166, S. 617-636. Online: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Utopie_kreativ/165-6/165_166-saage.pdf [2026-08-13]

Schölderle, Thomas (2022): Auf der Suche nach dem Nirgendwo. Genese, Geschichte und Grenzen der Utopie. Frankfurt am Main: Campus.

Trumann, Jana (2026): Utopiewerkstätten: Gemeinsam über die Zukunft des Zusammenlebens nachdenken. In: weiter bilden 32(4), 28. Online: https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.3278/WBDIE2504W009 [2026-08-13]

Wrentschur, Michael (2019): Forumtheater, szenisches Forschen und Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz-Juventa.



Foto: privat

Katja Börner, M.A.

katja.boerner@ph-ludwigsburg.de
https://www.ph-ludwigsburg.de
+49 (0)7141 140-2508

Katja Börner ist seit 2024 akademische Mitarbeiterin der Abteilung Erwachsenenbildung/ berufliche Bildung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Ihr Forschungsinteresse konzentriert sich auf Utopiearbeit in der Kritischen Erwachsenenbildung. Aktuell ist sie Mitarbeiterin im Projekt: „Lass mal Bildung gemeinsam machen“ – Förderung einer demokratisch-pädagogischen Haltung durch partizipatives Entwickeln (Laufzeit: April 2026-März 2028).

Boal‘s Image Theatre as a Utopia Workshop

Theatre education impulses for the development of real utopias

Abstract

This article links theatre education work to the concept of the utopia workshop. Oskar Negt’s concept of “objective possibility” is presented as the theoretical background along with the distinction between a utopia workshop and a future workshop. Furthermore, the theatre education approach is contextualised according to Augusto Boal’s understanding of theatre. The article provides an illustration of his idea of image theatre, which includes a real utopian dimension, by describing the process of a theatre education utopia workshop. Theatrical body work must be voluntary: If it is not, participatory education is hardly possible. The author attests that adult educators have the ability as well as the responsibility to create learning spaces that promote the participants’ subjective decision to engage with the reality of their own life, its possibilities and limitations in a manner that facilitates learning and thus change. (Ed.)

Gesellschaftliche Kompetenzen: Grundlage für politisches Handeln. Orientierung und Wissen für die Demokratie

Christine Zeuner

Carina Klement

Zitation

Klement, Carina [Rez.] (2026): Zeuner, Christine (2025): Gesellschaftliche Kompetenzen: Grundlage für politisches Handeln. Orientierung und Wissen für die Demokratie. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 58, 2026. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-58.

Schlagworte: Oskar Negt, gesellschaftliche Kompetenzen, politisches Handeln, Demokratiebildung, demokratische Gesellschaftsordnung, exemplarisches Lernen, Urteilsvermögen, Kritikfähigkeit

CC BY

„Die Autorin gibt einen umfassenden Überblick über die im Anschluss an Oskar Negt entwickelten, zeitlos bedeutsamen gesellschaftlichen Kompetenzen: Identitäts- und Gerechtigkeitskompetenz, historische, technologische, ökonomische sowie ökologische Kompetenz. Diese bilden das Fundament für politische Bildung, die Lernenden Orientierung und politisches Handlungswissen vermittelt – praxisnah, ganzheitlich und demokratiefördernd. Negts Denken wird hier für eine neue Generation zugänglich gemacht. Das Buch richtet sich besonders an pädagogisch Aktive, Betriebsräte und Bildungsverantwortliche, die gesellschaftliche Fragen aus der Lebenswelt heraus denken und bearbeiten wollen. Im Sinne der Kritischen Theorie hinterfragen Lernende die bestehende Gesellschaft und ihre Rolle darin. Ausgehend von eigenen Alltagserfahrungen entwickeln sie durch schöpferisches Denken realistische Utopien für eine humanere und gerechtere Gesellschaft – und gestalten sie politisch mit. Ein Buch, das Oskar Negts Denken für die praktische Bildungsarbeit übersetzt – aktuell, anwendbar und anschlussfähig.“ (Verlagsinformation)



Christine Zeuner
Gesellschaftliche Kompetenzen: Grundlage für politisches Handeln. Orientierung und Wissen für die Demokratie
Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag 2025
536 Seiten

Gesellschaftliche Kompetenzen: Grundlage für politisches Handeln. Orientierung und Wissen für die Demokratie

Christine Zeuner

Carina Klement

„Es geht also darum, sich in politische Prozesse einzubringen, sie zu gestalten, Utopien einer besseren Gesellschaft zu entwickeln und ihre Umsetzung voranzutreiben."

Zeuner 2025, S. 62

Hintergrund

Das mehr als 500 Seiten umfassende Buch „Gesellschaftliche Kompetenzen: Grundlage für politisches Handeln", das 2025 von **Christine Zeuner** im Wochenschau Verlag veröffentlicht wurde, basiert auf den Konzepten des Sozialphilosophen Oskar Negt (1934–2024). Es eignet sich als praxisnaher Leitfaden für politische Bildung, um Menschen Orientierungswissen zu vermitteln und sie zu befähigen, aktiv an der Demokratie teilzuhaben.

Bei dem Buch handelt es sich um eine, wie es im Vorwort heißt, *„stark überarbeitete Fassung der Ergebnisse eines internationalen Projektes, das von 2003 bis 2005 im Rahmen des Grundtvig Programms der EU durchgeführt worden war. Im Mittelpunkt der Projektarbeit stand die Entwicklung von Studienheften für die politische Bildung. […] Negts gesellschaftliche Kompetenzen sollten in einer didaktisch-methodisch begründeten Konzeption für die Praxis der politischen Bildung ausgearbeitet werden"* (Zeuner 2025, S. 9). Getragen worden war das Projekt von 20 Wissenschaftler:innen und Bildungspraktiker:innen aus Dänemark, Deutschland, Lettland, Österreich und Polen; die Studienhefte selbst wurden 2005 fertig und online gestellt (vgl. Zeuner 2025, S. 9, Fn. 1 u. S. 11).

Aufbau

Der Band ist in sechs Teile gegliedert. Im ersten Teil werden das Ziel der Aneignung gesellschaftlicher Kompetenzen, deren Funktion, Ursprung und Entwicklung erläutert sowie didaktische Grundlagen, Aufbau und Verwendung des Buches umrissen. Zentral sind hierfür sowohl Oskar Negts Schrift „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen" als auch Bezugnahmen auf Wolfgang Klafki und Paulo Freire. Der zweite Teil greift die gesellschaftlichen Kompetenzen im Kontext der Debatten über Schlüsselqualifikationen und politische Bildung auf, womit eine erste Verortung der theoretischen Ansätze gegeben ist. Im dritten und umfangreichsten Teil werden Herkunft und Bedeutung der sechs Kompetenzen im Detail beschrieben. Ein Schwerpunkt liegt auf der Sichtbarmachung der Zusammenhänge zwischen den einzelnen gesellschaftlichen Kompetenzen. Zur vertieften Auseinandersetzung tragen Beispiele und Fragen bei. Der vierte Teil beschäftigt sich mit der Frage,

auf welche Weise Negts gesellschaftliche Kompetenzen politisches und gesellschaftliches Handeln unterstützen können und was ein solches Handeln ausmacht. Im fünften und sechsten Teil finden sich ein ausführliches Glossar, Hinweise zum Selbststudium, Anregungen für die Planung von Seminaren und Kursen sowie lern- und erwachsenenpädagogische Reflexionen zur Vermittlung der gesellschaftlichen Kompetenzen.

Grundlagen

> „[…] politische Bildung [ist] Existenzvoraussetzung jeder friedfertigen Gesellschaft."
>
> Negt 2016, S. 10

Ausgangspunkt der Überlegungen Negts ist ein Politikverständnis, das Politik nicht in Einzelteilen oder Verfassungen denkt, sondern das die Sorge um den Zusammenhalt menschlicher Stadtgesellschaften in den Blick nimmt. Eine demokratische Gesellschaftsordnung ist nicht als selbstverständlich anzunehmen, sondern muss immer wieder erlernt werden. Dabei geht es um Lernprozesse, die die gesamte Lebensspanne betreffen (vgl. Negt 2012, S. 13; Zeuner 2025, S. 13ff.).

Wesentlich für gelingende Lernprozesse sind deren emotionale Voraussetzungen, womit eine Schwierigkeit der Politik sichtbar wird: Vernachlässigt eine demokratische Gesellschaftsordnung das Bindungsgefüge und den Vertrauensaufbau, können Lücken entstehen und ausgenutzt werden, um alte Autoritätsverhältnisse herzustellen, was letztlich zum Abbau demokratischer Verhältnisse und zum Abbau von Selbstbestimmungsrechten führt (siehe Negt 2016).

Bildung muss dementsprechend Sachwissen vermitteln und auch Orientierung schaffen. Nicht zu vergessen ist, dass es dabei immer auch um kollektive Lernprozesse geht, denn diese können Lernprozesse in Gang setzen, die etwas bewirken (z.B. die Entstehung eines Sozialstaates) (siehe Negt 2010). *„Politische Urteilskraft und gesellschaftliche Deutungskompetenz sind [dabei] unverzichtbare Qualifikationsmerkmale einer demokratischen Gesellschaftsordnung"* (Negt 2010, S. 189).

Oskar Negt nennt sieben Schlüsselqualifikationen, davon eine Grundlagenkompetenz, die für eine befriedigende Lebensorientierung notwendig sind. Die Grundlagenkompetenz, welche als eine Art Meta-Kompetenz verstanden werden kann, ist *„die Fähigkeit, Beziehungen zwischen Menschen und den Verhältnissen herzustellen, orientierende Zusammenhänge zu stiften"* (Negt 2010, S. 207). Ein wesentliches Ziel ist es also, Zusammenhänge immer auch in Rückbezug auf die eigenen Lebensverhältnisse herzustellen, anstatt Lernschritte bloß aneinanderzureihen. Dies klingt sehr allgemein und selbstverständlich, ist es aber keineswegs, wird etwa an Medien und Informationsagenturen sowie an die Ideologie der Module im schulischen oder universitären Lernen gedacht (vgl. Negt 2010, S. 207).

Der dritte und der vierte Teil des Buches von Christine Zeuner beschäftigen sich weitreichend mit Oskar Negts Schlüsselqualifikationen, welche eine Art Kompetenzkatalog bilden und als Lernkonzept verstanden werden können. Sie sind immer gemeinsam mit der Meta-Kompetenz zu denken und für ein Welt- und Selbstverständnis zentral: Es sind das die Identitätskompetenz, die technologische Kompetenz, die Gerechtigkeitskompetenz, die ökologische Kompetenz, die ökonomische Kompetenz und die historische Kompetenz.

Negt geht davon aus, dass Menschen in Zivilgesellschaften mit Orientierungswissen ausgestattet sein müssen und damit über Kompetenzen verfügen, in denen sich individuelle Interessen mit dem Blick auf die gesamte Gesellschaft, das Gemeinwesen, verbinden. Die Kompetenzen können auf dem Wege des exemplarischen Lernens erworben werden, womit er Lernprozesse meint, die vom je eigenen Interessens- und Wahrnehmungshorizont der Menschen ausgehen und allgemeine Verhältnisse verständlich machen (siehe Negt 1975; Zeuner 2025, S. 24).

Didaktisch-methodische Aufbereitung und Umsetzung

Das exemplarische Lernen ist als methodisches Prinzip leitend für die didaktische Umsetzung des Bandes. Schon 2013 schrieb Zeuner: *„Zielsetzung des Lernens ist Aneignung und Welt begreifen und die Entwicklung gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit. […] Grundprinzip des Lernens [ist] die Erschließung von Zusammenhängen über gesellschaftliche Bedingungen, Entwicklungen und Vorgänge in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit und teilweisen Widersprüchlichkeit"* (Zeuner 2013, S. 9).

Als Grundlage dienen Oskar Negts Konzept in der gleichnamigen Schrift „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“, womit ein auf dem Erfahrungsansatz beruhender Zugang zu Wissen aufgegriffen wird (vgl. Zeuner 2025, S. 24), und das kritisch-konstruktive Prinzip der „didaktischen Analyse“ nach Wolfgang Klafki. Klafkis Kriterien für die Auswahl von Beispielen: Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, Sachstruktur, exemplarische Bedeutung und Zugänglichkeit waren leitend für die Auswahl der Beispiele im Band (vgl. Zeuner 2025, S. 25). So können für die Identitätskompetenz anhand von Beispielen identitätsstiftende Aspekte wie Nationalität, Religion, ökonomische Verhältnisse, Bildung sowie Arbeit und deren Wertigkeit abgebildet werden und wird gelingend veranschaulicht, wie diese verschieden gewichtet werden, aber dennoch im Zusammenspiel zur subjektiven Ausprägung bzw. Ausbildung von Identität beitragen.

Die Aufbereitung der sechs gesellschaftlichen Kompetenzen im dritten und vierten Teil des Buches folgt dem didaktisch-methodischen Dreischritt „Sehen – Urteilen – Handeln“ nach Paulo Freire (vgl. Zeuner 2025, S. 26). Denn: *„Erst wenn ein Problem verstanden wurde, kann man überlegen, auf welche Weise Veränderungen möglich werden und welche Maßnahmen und Handlungsansätze sinnvoll sind“* (Zeuner 2025, S. 26).

Fazit

Mit Hilfe der genannten Grundlagen, Ansätze und Kriterien gelingt Christine Zeuner in ihrem Band nicht nur die Aufarbeitung der Kompetenzen Negts und die Vermittlung abstrakten Wissens, sondern sie wird auch Negts Anspruch gerecht, aktive, gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten vorzubereiten. Dabei wird das Wechselspiel zwischen Individuum und Gesellschaft verständlich und werden die Kompetenzen Negts nachvollziehbar und zugänglich. Diese werden in deren Herkunft und Bedeutung, im Kontext des Sehens und Urteilens, im Verhältnis zu anderen Kompetenzen und mit Fokus auf den Handlungsprozess dargelegt. Die adäquat gewählten Beispiele und Fragenblöcke regen zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit den Inhalten an und ermöglichen die Entwicklung von Urteilsvermögen und Kritikfähigkeit. Nachvollziehbar wird zudem, dass es in Lernprozessen nicht darum geht, an einem bestimmten Wissenskanon festzuhalten, sondern vielmehr darum, *„sich Fähigkeiten und Einsichten anzueignen, mit deren Hilfe […] sich [die Menschen] selbst, ihre Umwelt, die Gesellschaft und die Politik in ihren Zusammenhängen und gegenseitigen Abhängigkeiten erkennen“* (Zeuner 2025, S. 26).

Ausblick

Umbrüche erfordern Orientierung und lebenslanges Lernen. Die gesellschaftlichen Kompetenzen von Oskar Negt und deren Transfer in ein didaktisch-methodisches Konzept, wie im hier besprochenen Band von Zeuner vorgezeigt, können dahingehend Anhaltspunkte für eine Diskussion zu Alternativen im Bildungssystem liefern. Die Frage, wie wir uns zukünftig gegenüber Menschen und unserer Umwelt verhalten und vor allem was wir wissen müssen, um uns in einer Welt der Umbrüche orientieren zu können, ist dabei zentral und stets aktuell. Christine Zeuner ist es gelungen, Oskar Negts Denken zu übersetzen und damit ein Fundament für die praktische Bildungsarbeit zu schaffen. Das Buch bietet eine wertvolle Grundlage, um gesellschaftliche Fragen aus der Lebenswelt heraus zu denken und zu bearbeiten.

Literatur

Freire, Paulo (1978): Pädagogik der Unterdrückten. 7. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Klafki, Wolfgang (1996): Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 251-284.

Negt, Oskar (1975): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. 5. Aufl. Frankfurt am Main/Köln: Europäische Verlagsanstalt.

Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Weinheim: Steidl.

Negt, Oskar (2012): Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen. Göttingen: Steidl.

Negt, Oskar (2016): Versuch einer Ortsbestimmung der politischen Bildung. In: Hufer, Klaus-Peter/Lange, Dirk (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 10-20.

Zeuner, Christine (2013): Entwicklung und Umsetzung eines didaktisch-methodischen Konzepts zur politischen Bildung. Oskar Negts „Gesellschaftliche Kompetenzen“. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 20, 2013. Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/02_zeuner.pdf [2026-10-11]



Foto: privat

Dr.in Carina Klement

Carina Klement war am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Graz als Universitätsassistentin im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung tätig (derzeit in Karenz). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Erwachsenenpädagogische Grundlagenforschung, Lernen und Raum in der Erwachsenen- und Weiterbildung, erwachsenengerechte Lernwelten und Lernkulturen, Community Education und Partizipative (Bildungs-)Forschung.

Impressum/Offenlegung

Meb
Magazin
erwachsenenbildung.at

Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

erscheint 3 x jährlich online
Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin
ISSN: 1993-6818

Medieninhaber

Bundesministerium
Frauen, Wissenschaft
und Forschung

Herausgeber

Bundesministerium
Frauen, Wissenschaft
und Forschung

bifeb
bundesinstitut für erwachsenenbildung

Herausgeberinnen der Ausgabe 58, 2026:

Em. Univ.-Prof.in Dr.in Elke Gruber
Mag.a Julia Schindler

Redaktion

Bis Ausgabe Nr. 55: CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Ab Ausgabe Nr. 56: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb)

Fachbeirat

Em. Univ.-Prof.in Dr.in Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.a Julia Schindler (Universität Innsbruck)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

Fachlektorat

Mag.a Laura R. Rosinger – TextConsult

Übersetzung

Mag.a Andrea Kraus, MA – KRAUS ÜBERSETZT

Satz

Marlene Schretter, BA MSc – Visuelle Kommunikation
basierend auf einem Design von Karin Klier (Tür 3 DESIGN)

Website

Wukonig & Partner OG

Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von Autor:innen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik und Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an Bildungsforscher:innen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von Autor:innen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Herausgeber:innen oder der Redaktion. Die Herausgeber:innen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.
Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter https://erwachsenenbildung.at/magazin kostenlos verfügbar.

Urheberrecht und Lizenzierung

Das „Magazin erwachsenenbildung.at“ erscheint, wenn nicht anders angegeben, ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de).

Benutzer:innen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der Autor:in nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter https://www.fairkom.eu/CC-at.
Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an magazin@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb)
Bürglstein 1-7, 5360 St. Wolfgang i.S.
magazin@erwachsenenbildung.at