Magazin
erwachsenenbildung.at

Meb

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

https://erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 58, 2026

Zwischen Anpassungsdruck und Zukunftsöffnung

Postutopische Erschöpfung in der Erwachsenenbildung

Ulrich Wirth

In der 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

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.)

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