

STUDY

Study 356 · März 2017

UTOPIEN UND BILDUNG

Helmut Bremer und Michaela Kuhnhenne (Hrsg.)

Dieser Band erscheint als 356. Band der Reihe Study der Hans-Böckler-Stiftung. Die Reihe Study führt mit fortlaufender Zählung die Buchreihe „edition Hans-Böckler-Stiftung“ in elektronischer Form weiter.

STUDY

Study 356 · März 2017

UTOPIEN UND BILDUNG

Helmut Bremer und Michaela Kuhnhenne (Hrsg.)

© Copyright 2017 by Hans-Böckler-Stiftung
Hans-Böckler-Straße 39, 40476 Düsseldorf
www.boeckler.de

ISBN: 978-3-86593-265-5

Satz: DOPPELPUNKT, Stuttgart

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

INHALT

Helmut Bremer, Michaela Kuhnhenne

Utopien als alternative Zukunftsentwürfe im Kontext von politischer Bildung, Arbeiten und Lernen	7
---	----------

Peter Faulstich (†)

Zukunftsentwürfe, Gesellschaftsbilder und der Stellenwert sinnlichen Erfahrens beim Lernen	11
1. Zukunftsentwürfe	11
2. Gesellschaftsbilder	20
3. Aktual-Empirie als Konstruktion und Interpretation von Collagen	22
Literatur	25

Christel Teiwes-Kügler, Jessica Vehse

Gesellschaftsbild und Utopie	27
1. Utopien aus der Perspektive sozialer Akteure	27
2. Das Projekt „Gesellschaftsbild und Weiterbildung“	28
3. Zum Zusammenhang von Collagen, Gesellschaftsbild und Utopie	31
4. Zum Utopie-Begriff	33
5. Empirische Ergebnisse	34
6. Fazit	45
Literatur	48

Jana Trumann

Utopien und Lernen im Alltag	51
1. Konfliktlinien politischer Partizipation	52
2. Alltagsutopien und Lernen	53
3. Alltagsutopien als Chance gesellschaftlicher Transformation?	59
Literatur	61

Farina Wagner

Überschreiten des Möglichen – Verschiebungen des Utopischen	62
1. Performativität und Performanz	63
2. Zensur und Handlungsmacht	65
3. Das Potenzial der Resignifizierung	67
4. Überschreiten des Möglichen als Subversion	69
Literatur	73

Autorinnen und Autoren	74
-------------------------------	-----------

Abbildungsverzeichnis

Zukunftsentwürfe, Gesellschaftsbilder und der Stellenwert sinnlichen Erfahrens beim Lernen

Abbildung 1: Zustand der Welt, Szenario 1	15
Abbildung 2: Gaia	17
Abbildung 3: Dimensionen von Gesellschaftsbildern	21

Gesellschaftsbild und Utopie

Abbildung 1: Konzept der Gruppenwerkstätten im Projekt „Gesellschaftsbild und Weiterbildung“ (1. Erhebung)	30
Abbildung 2: Collage der Gruppe „Abitur Kolleg“ (Hamburg)	36
Abbildung 3: Collage der Gruppe „Gesundheits- und Pflegeassistenz (GPA)“ (Hamburg)	39
Abbildung 4: Collage der Gruppe „Fachinformatiker“ (Essen)	42
Abbildung 5: Collage der Gruppe „Fachangestellte medizinische Dokumentation“ (Essen)	43
Abbildung 6: Collage der Gruppe „Kaufmännische Angestellte“ (Essen)	44

UTOPIEN ALS ALTERNATIVE ZUKUNFTS- ENTWÜRFE IM KONTEXT VON POLITISCHER BILDUNG, ARBEITEN UND LERNEN

Helmut Bremer und Michaela Kuhnhenne

Der Utopiegedanke hat in der Pädagogik eine wichtige Funktion. Er steht dafür, im Verhältnis zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit die Vorstellung eines anderen Lebens für sich bzw. für die Gesellschaft entwickeln zu können. Im Mittelpunkt steht, das Bestehende nicht als unveränderliche „Doxa“ hinzunehmen, sondern durch kritische Reflexion des Bestehenden und das In-Frage-Stellen vermeintlicher „Sachzwänge“ alternative Realitäten zu denken und umzusetzen. Es liegt unmittelbar auf der Hand, dass das Utopiekonzept und die darin enthaltene kritische Dimension für eine emanzipatorische und partizipatorische politische Bildung eine ausgesprochen wichtige und fruchtbare Funktion haben kann.

Die Beiträge der vorliegenden Publikation gehen zurück auf eine Arbeitsgruppe, die im Rahmen des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2014 in Berlin stattfand. Die Arbeitsgruppe wurde von Peter Faulstich mit organisiert. Er hat auch den Anstoß zu dieser Publikation gegeben. Sein Tod im Januar 2016 hat uns alle überrascht und tief getroffen. Wir haben uns dennoch, besser: erst recht, für die Publikation entschieden. Utopien oder auch nur das Nachdenken über alternative Zukunftsentwürfe schienen in den letzten Jahren zugunsten „alternativer“ Sachzwänge verschwunden zu sein. In jüngster Zeit jedoch lässt sich ein erneutes Interesse der Beschäftigung mit aktuellen und vergangenen Zukunftsentwürfen und Utopien beobachten. Hiervon zeugen nicht nur das lebhafte Interesse und die Diskussionen in der Veranstaltung während des Kongresses der DGfE, sondern auch eine Reihe wissenschaftlicher Tagungen und Aktivitäten verschiedener Disziplinen.

In der Pädagogik hat der Utopiegedanke in den letzten Jahren an Beachtung eingebüßt. Alternative Perspektiven auf gesellschaftliche Veränderungen durch Bildungsprozesse werden vielfach mit dem Label „utopisch“ als realitätsfremd belächelt. Vernachlässigt wird jedoch, dass utopisches Denken gerade nicht in erster Linie sofortige Handlungsrezepte liefern soll, sondern den Horizont für die Gestaltung von Bildungsprozessen erweitern und damit

Motor gesellschaftlicher Transformationsprozesse sein kann. Gerade in der politischen Bildung, in der Utopie eng mit dem emanzipativen Gedanken der Überwindung bestehender Herrschaftsverhältnisse und mit dem Entwurf alternativer Gesellschaftsvorstellungen verbunden war, lässt sich das beobachten. Politische Bildungsprozesse nehmen gegenwärtig oft einen eher affirmativen Charakter an und verlieren ihren gesellschaftskritischen Impetus aus dem Blick. Die Artikel dieses Bandes sollen dazu beitragen, die bildungswissenschaftliche Debatte um Utopien neu zu beleben, indem verschiedene theoretische und thematische Zugänge auf Utopien und andere Lebens- und Gesellschaftsentwürfe diskutiert und auf ihre Anschlussfähigkeit an (politische) Bildung ausgeleuchtet werden. Dabei werden verschiedene Ebenen in den Blick genommen.

Es geht zum einen um die *Ebene des Lernens*, in der Utopien eingebettet in die Erweiterung subjektiver Perspektiven des Weltzugriffs entstehen können. Peter Faulstich greift in seinem Beitrag „[Utopien des Lernens: Alternative Zukünfte in literarisch-historischer und aktual-empirischer Perspektive](#)“ diesen Gedanken auf. Lernen ist demnach in einer angemessenen Begriffsfassung immer verbunden mit Zukunftsentwürfen: Nachdem man gelernt hat, soll es einem besser gehen. Dieser antizipatorische Charakter des Lernens findet seine Basis in allgemeinen Grundhaltungen wie Gesellschafts-, Menschen- und Weltbildern. Mit Bezug auf unterschiedliche historische Beispiele arbeitet Peter Faulstich heraus, dass in Utopien und Zukunftsentwürfen Lernprozesse ebenso wie das Verhältnis von Arbeiten und Lernen häufig eine zentrale Rolle gespielt haben. Dies gilt es für die Gegenwart wieder zu stärken, gerade weil in der Idee der partizipativen Demokratie selbst ein utopischer Gedanke steckt, der Lernen voraussetzt, um den demokratischen Prozess nicht zum Stillstand kommen zu lassen. So setzen fast alle positiven Entwürfe wünschbarer Zukunft auf zwei Strategien: die radikale Verkürzung der Arbeitszeit und die humane Gestaltung der Arbeitstätigkeiten. Zentral für fast alle Utopien sind alternative Möglichkeiten der Zeitverwendung und die Wirklichkeit von Lernzeiten.

Die schon von Peter Faulstich thematisierte *Ebene der Gesellschaftsbilder*, in denen sich Vorstellungen anderer Realitäten kollektiven Zusammenlebens zeigen können, greifen Christel Teiwes-Kügler und Jessica Vehse in ihrem Beitrag „[Gesellschaftsbild und Utopie](#)“ mit Bezug auf ein empirisches Forschungsprojekt auf. Gesellschaftsbilder als über den Habitus vermittelte Vorstellungen und Dispositionen spielen darin eine zentrale Rolle. Zum einen wird der Utopie in ihren Überlegungen eine kognitive Wirkung zuerkannt, weil sie kreatives Denken erfordert und Denkmuster verflüssigt und so Bil-

dungsprozesse ermöglicht. Zum anderen werden den in Utopien enthaltenen Wünschen handlungsmotivierende Kräfte beigemessen, die Veränderungsenergien mobilisieren könnten. Zu Grunde gelegt wird weiter, dass Vorstellungen dazu, wie das gesellschaftliche Zusammenleben gestaltet und die „allgemeinen“, also politischen, Angelegenheiten geregelt sein sollten, nicht immer durch Sprache vermittelt thematisiert werden müssen. Dies kann auch visualisiert, in bildlicher Form geschehen. Empirischer Bezug sind Collagen als bildliche Zukunftsentwürfe des gesellschaftlichen Zusammenlebens, die im Rahmen qualitativer Erhebungen mit Lerngruppen von Teilnehmenden an längerfristigen Weiterbildungen entstanden sind. Die Interpretation der Collagen zeigt u. a., dass gerade für die Gestaltung der Arbeitswelt, trotz großer Unzufriedenheit, kaum positive Alternativen entworfen werden. Die in den Collagen ins Bild gesetzten Vorstellungen von Harmonie, Gemeinschaft und „heiler Welt“, so das Fazit, könnten allerdings als Kritik an der vorherrschenden neoliberal geprägten Konkurrenz- und Leistungsgesellschaft gelesen werden.

Können die in den Collagen enthaltenen Gesellschaftsbilder vor allem Hinweise auf Intentionen und Handlungspotenziale geben, geht es im Anschluss um *die Ebene des alltäglichen Handelns*, in der alternative Realitäten eingebettet in Praxis umgesetzt werden. Jana Trumann verdeutlicht dies in ihrem Beitrag „[Lernen und Utopien im Alltag](#)“, indem sie unter Rückgriff auf eine subjektwissenschaftliche Perspektive die Bedeutung alternativer Formen politischer Partizipation beleuchtet. Deren utopisches, auf der konkreten Alltagserfahrung basierendes Potenzial wird seitens etablierter politischer Akteure häufig als „realitätsfern“ abgewertet. Der Beitrag geht dieser Unterstellung nach und fragt am Beispiel von Bürgerinitiativen nach dem Charakter dieser selbsttätig initiierten Beteiligungsformen und den damit verbundenen Potentialen für gesellschaftliche Transformationsprozesse. Zu Grunde gelegt wird mit Bezug auf Bloch ein Verständnis, wonach utopisches Denken bedeutet, eine Vorstellung von dem zu entwickeln, was noch nicht ist, aber möglich wäre und dass gesellschaftliche und politische Verhältnisse als gestaltbar gelten müssen. Ausgehend von der Frage „Wie wollen wir leben?“ geht es um Schritte der Umsetzbarkeit von Zukunftsvorstellungen und der Gestaltung von Gesellschaft und kollektivem Handeln im Rahmen der „kleinen politischen Visionen des Alltags“, die handelnd in Bürgerinitiativen, Stadtteilküchen, Tauschnetzwerken, Gemeinschaftsgärten etc. verfolgt, gelebt, erprobt werden. Gefragt wird danach, wie die Akteur/innen diese Handlungsräume begreifen und welche Lernprozesse sich dabei vollziehen, um eigene Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.

Damit wird auch die Frage nach den Voraussetzungen von Utopieentwürfen auf der *Ebene von Subjekt und Subjektwerdung* aufgeworfen. Es geht dann um das Infragestellen und die Dekonstruktion herrschender Strukturen, durch die alternative Lebens- und Gesellschaftsentwürfe entwickelt werden können. Hier haben in jüngerer Zeit poststrukturalistische Ansätze verstärkt Beachtung in der Pädagogik gefunden. Farina Wagner rekurriert in ihrem Beitrag „Überschreiten des Möglichen – Denken einer Utopie“ unter anderem auf die Arbeiten Judith Butlers und Michel Foucaults, durch die Utopien als verdrängte, unsichtbare alternative Wirklichkeiten und als „Nichtort“, nur sprachlich existierender Raum in den Blick geraten können. Das Wahr- und Aufnehmen und das Unterwandern herrschaftsförmiger Normen, die Menschen in ihrer Handlungsfähigkeit einschränken, das Sichtbarmachen dieser Normen und die auf diese Weise möglich werdende Veränderung der Ordnung können dabei Aufgabe politischer Bildung werden mit dem Ziel, das Utopische in das Mögliche und Sagbare zu holen und somit die Grenzen des Denkbaren zu verschieben. „Akte der Dekonstruktion“ können sich dabei ebenso wie Resignifizierungen, also die Neubesetzung und positive Konnotierung vormals abwertender Bezeichnungen (wie queer, schwul) als Prozesse erweisen, in denen sich Kritik an bestehenden Gesellschaftsstrukturen manifestiert und zum Ausgangspunkt alternativer Entwürfe werden.

Die Beiträge wollen keine festen Antworten auf die Frage nach Utopien geben. Sie verstehen sich als Impulse und Anregungen, auf welche Weise und in welchen Dimensionen Utopien heute überhaupt aufgespürt, wie und wo sie sich zeigen und für (politische) Bildungsarbeit fruchtbar gemacht werden können.

Düsseldorf und Essen, im September 2016

Michaela Kuhnhenne und Helmut Bremer

ZUKUNFTSENTWÜRFE, GESELLSCHAFTS- BILDER UND DER STELLENWERT SINNLICHEN ERFAHRENS BEIM LERNEN

Peter Faulstich (†)

Lernen hat unabdingbar ein antizipatorisches Moment: Was ich noch nicht kann, will ich lernen. Insofern ist Lernen immer auf Zukunft hin gerichtet und auf deren Offenheit angelegt. Und: Die Zukunft ist gestaltbar. Wenn es mir hier darum geht, alternative Zukünfte sowohl im literarisch-historischen Kontext als auch in aktual-empirischer Perspektive zu betrachten, will ich nicht – obwohl auch das spannend wäre – die Vielzahl möglicher Utopien nacherzählen (Schwendter 1982 und 1984) oder den Begriff interpretieren. Ich will vielmehr vorrangig dem Spannungsverhältnis nachgehen, das sich zwischen zwei Wissensformen öffnet: einer bildhaft festgemachten und einer sprachlich gefassten. Zwangsläufig stoßen wir dabei auf eine Hintergrundfrage: Die Verankerung wissenschaftlichen Wissens in der Lebenswelt und den Bildern, die wir uns von ihr machen. Aber auch darauf will ich nicht – obwohl das ebenfalls sinnvoll wäre – ausführlich eingehen. Vielmehr versuche ich erstens eine Systematik verschiedenster Zukunftsentwürfe vorzunehmen, zweitens den Begriff „Gesellschaftsbild“ in Entwicklungsvorstellungen über Zukunft zu verankern und drittens die Möglichkeit empirischer Zugriffe auf Lernfragen über Bilder – Collagen zum Thema „In welcher Gesellschaft will ich leben?“ – vorzustellen.

1. Zukunftsentwürfe

Die Bilder der erwünschten oder befürchteten Zukunft sind tief in unserer Psyche verankert. Sie liefern die Metaphern, in denen wir leben. Von Kindheit an setzen sie sich fest und rahmen unser Wahrnehmen, Erleben und Handeln – unsere Biographie: Vergangenes, oft unbegriffenes Erleben öffnet und begrenzt unsere Wünsche und Ängste.

Allerdings ist in der Gegenwart die Kontinuität von Vergangenheit und Zukunft wie nie zuvor gebrochen. Wir erleben die aktuelle Situation in hohem Maß als offen. Dazu Luhmann, dem ich theoretisch nicht folge, der aber

immer für ein treffendes Zitat gut ist: „Wir können nur sicher sein, dass wir nicht sicher sein können, ob irgend etwas von dem, was wir als vergangen erinnern, in der Zukunft bleiben wird wie es war“ (Luhmann 1992, S. 136).

Es grassiert ein Gefühl der Unsicherheit und der Unklarheit der Perspektiven. Wir stellen beim Nachdenken über anstehende Umbrüche fest, dass wir trotz einer immensen Fülle an Informationen immer weniger von unseren Lebenskonstellationen verstehen und unsere Zukunftsperspektiven nicht kennen. Dies greift deshalb, weil zugleich das Spektrum des Möglichen gewaltig gewachsen ist. Zukunft können wir nur noch im Plural, als Vielzahl verschiedener Möglichkeiten entwerfen.

Die sich ergebenden Unübersichtlichkeiten werden fortschreitend geschlossen. Wir lernen, um unsere Weltverfügung zu sichern oder zu erweitern, also auf Zukünfte hin. Es besteht, streng mit Klaus Holzkamp (1993) argumentiert, eine Diskrepanz zwischen dem, was wir können und dem, was wir möchten – ein Problem, eine Krise.

Zukunftsdenken ist deshalb immer gekennzeichnet durch offene Fragen, und es ist geprägt durch Zeichen von Krise. Man redet von der Krise der Arbeitsgesellschaft, der Krise des Sozialstaates, der Krise des Rentensystems, der Krise der Moderne: Je weiter wir Horizonte aufreißen, desto mehr wächst ihre Offenheit. Das Übermaß der Komplexität bestehender gesellschaftlicher Systeme erhöht die Eingriffsmöglichkeiten, begrenzt die Entscheidungsfähigkeit, und es erzeugt im wahrsten Sinne eine Unzurechenbarkeit der Folgen. Dies wird thematisiert als medial verstärkte „Alarmierrhetorik“ unter dem Begriff Risiko. Unklar ist, welche Wege in die Zukunft führen. Wir schlittern in Paradoxien: Es ist unmöglich, das Alte festzuhalten; es ist unmöglich, ein Neues sofort einzusetzen. Ein „Sofortglück“ ist für morgen nicht gerade wahrscheinlich. Eher grassiert eine Endzeitstimmung, verstärkt durch die Chaos-Rhetorik der Medien. Stichwörter sind hier „Katastrophismus“ und „Alarmismus“. Insofern erleben wir schlechte Zeiten für ruhigen Schlaf und gutes Gewissen. Allerdings könnte auch das Gegenteil der Fall sein: wenn alles möglich ist und zugleich bedrohlich, ist es auch gleichgültig, total egal.

1.1 Quellen des Zukunftsdenkens

In der Spannung zwischen Untergangsgewissheit und Heilsverkündung bewegen sich die Zukunftserwartungen. Um sich den Herausforderungen der Zukunft zu stellen, ist es nötig, vorhandene Zukunftsentwürfe zur Kenntnis zu nehmen und sich ihrer verschiedenen Quellen zu vergewissern, die

schwanken zwischen Astrologie und Futurologie. Hand lesen und Karten legen haben ebenso Konjunktur wie Prognostik und politische Programmatik (vgl. zum Folgenden schon Schwendter 1982 und 1984; Faulstich 1990).

Fast alle positiven Entwürfe wünschbarer Zukunft setzten auf zwei Strategien: die radikale Verkürzung der Arbeitszeit und die humane Gestaltung der Arbeitstätigkeiten. Zentral für fast alle Utopien sind alternative Möglichkeiten der Zeitverwendung und die Wirklichkeit von Lernzeiten. Ich betrachte fünf Quellen:

1. Es waren zunächst *religiöse Mythen* über Himmel und Erde, welche die Entwicklungsvorstellungen bestimmten: entweder zurück auf ein wiederherzustellendes goldenes Zeitalter, oder aber der Glaube auf ein neu zu gewinnendes Paradies wird in die Zukunft verlegt.
2. Die Mythen wurden abgelöst durch *literarisch-ästhetische Visionen* der frühen Neuzeit. Der Lordkanzler Thomas Morus stellt in seinem Reisebericht von der Insel „Utopia“ (1516/1960) den Ort Nirgendwo vor, welcher gekennzeichnet ist durch die Abschaffung des Privateigentums und der Geldwirtschaft, durch Begrenzung der Arbeitszeit, durch Gleichwertigkeit von Kopf- und Handarbeit sowie durch die gleiche Ausbildung von Frauen und Männern.

Der Tagesablauf der Utopier beinhaltet sechs Stunden Arbeit: „drei vor Mittag, nach denen sie zum Essen gehen; nach der Mahlzeit ruhen sie zwei Nachmittagsstunden, widmen sich dann wiederum drei Stunden der Arbeit und beschließen das Tagwerk mit dem Abendessen“ (Morus 1960, S.55).

Die verfügbare Zeit öffnet Lernzeit. Die meisten nutzen die gewonnene Zeit „zu geistiger Weiterbildung. Es ist nämlich üblich, täglich in den frühen Morgenstunden öffentliche Vorlesungen zu halten, die anzuhören nur diejenigen verpflichtet sind, die ausdrücklich für ein wissenschaftliches Studium ausersehen wurden; indessen strömt aus jedem Stande eine sehr große Menge von Männern wie auch Frauen herbei, um ihrem jeweiligen Interesse entsprechend, diese oder jene Vorlesung zu hören“. Nicht genug damit: „Jedes Mittags- und Abendessen eröffnen sie mit der Vorlesung einer moralischen Abhandlung, jedoch einer kurzen, damit kein Überdruß entsteht“ (ebd., S.62).

Dagegen beschreibt der italienische Domenikanermönch Tomaso Campanella im „Sonnenstaat“ (1623/1960) eine theokratische Monarchie, in welcher Gehorsam als oberste Tugend gilt. Die nächsten Stationen literarischer Utopien sind bekannt: Franz Bacons „Nova Atlantis“ (1627/1960); Samuel Butlers „Erehwon“ (1872/1981) und dann William Morris' „News

from Nowhere“ (1890/1984). Den Umschlag von Zukunftshoffnungen in -ängste kennzeichnen die großen Anti-Utopien des 20. Jahrhunderts, zunächst Samjatin's „Wir“ (1924/o. J.); Aldous Huxleys „Schöne neue Welt“ (1932/1961); George Orwells „1984“ (1949/1960); nur selten gibt es noch positive Utopien wie z. B. Ernest Callenbachs „Ökotopia“ (1978). In der massenhaft vermarkteten Science-fiction-Literatur gibt es dann Zukünfte wie Sand am Meer. Immer neue Potentialitäten werden ausgedacht. Eine spezifische Variante dazu sind die Science-fiction-Comics, welche Wort mit Bild verbinden – deshalb für unsere Problematik besonders fruchtbringend sind.

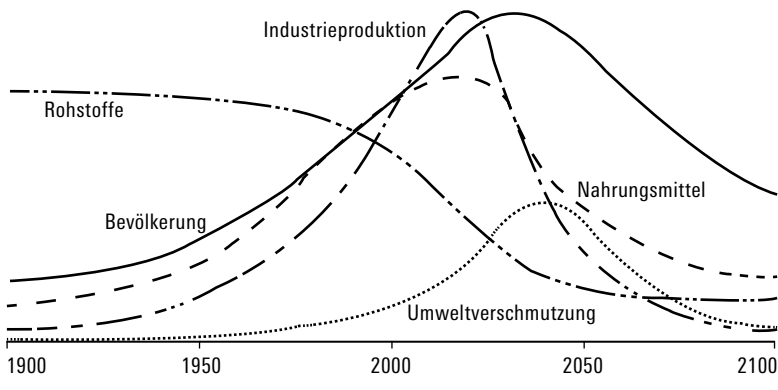
3. Es folgten philosophische und gesellschaftswissenschaftliche Konstrukte, versuchen die großen *evolutionstheoretischen Entwürfe* der Philosophie und Gesellschaftswissenschaften – als dritte Quelle des Zukunftsdenkens – Gesetzmäßigkeiten zu ergründen, aus deren Wirken die weitere Zukunft entstehen kann. Versuche, Ablaufgesetzmäßigkeiten in der Veränderung der Gesellschaft theoretisch zu fassen, finden sich in philosophischen, soziologischen Geschichtsbildern, angefangen bei Condorcet (1743–1794) über Hegel bis Marx und Bloch einerseits und weiter über Spencer zu Spengler, Gehlen und Schelsky andererseits.
4. Viertens findet sich in vielen *prognostischen Studien* die eher vereinfachte Vorstellung, welche auffällige Erscheinungsformen in die Zukunft verlängert. Zahlreiche Arbeiten, welche der Futurologie, einen Begriff, den Ossip K. Flechtheim (1989) für sich reklamiert, zuzuordnen sind, operieren sowohl mit einer Extrapolation der Phänomene, als auch mit einem Rückfall auf lineare Modelle des „immer größer, immer besser, immer schneller“. Die spektakulärsten Versuche sind die seit Beginn der 1970er Jahre entwickelten Weltmodelle. Ausgangsmodell ist das auf Anregung des Club of Rome am MIT unter Leitung von G. W. Foresters und Dennis W. Meadows entstandene „World III – Limits to Growth“ (vgl. Meadows 1972 et al.; Pestel 1988).

In der Fortsetzung „Die neuen Grenzen des Wachstums“ sehen die Prognostiker ihre düsteren Annahmen bestätigt (Meadows et al. 1993). Die Bevölkerungsexplosion, Industrie, Konsumgewohnheiten, Rohstoffausbeutung und Umweltverschmutzung haben sich so katastrophal entwickeln, wie es prognostiziert wurde. Meadows erklärte in einem Interview in der „Zeit“ am 19.2.1998: „Der Kollaps kommt“.

5. Es ist ein fünfter Strang utopischen Denkens vorzufinden, nämlich in der *politischen Programmatik* von Bewegungen, Parteien und Gruppen. Schon die Deklaration der Menschenrechte, die Französische Revolution, das

Abbildung 1

Zustand der Welt, Szenario 1



Quelle: Meadows u. a. (2007), S. 172

Kommunistische Manifest und ähnliche enthalten Potentiale, welche angeben, wie die bestehende Wirklichkeit verändert werden soll.

Auch in heutigen Parteiprogrammen sind immer noch Reste für Veränderungsansätze und sofern auch für Zukunftsentwürfe zu finden. Allerdings ist diese Quelle utopischen Denkens gegenwärtig wenig ergiebig, da die großen Gesellschaftsentwürfe zerbrochen sind. Bei Durchsicht aller dieser Quellen stößt man auf einen Horizont, der gekennzeichnet ist durch absehbare Kontinuitäten einerseits und durch entstehende Potentiale andererseits.

1.2 Verlaufsmuster in die Zukunft

Aus diesen weiterwirkenden Rahmenbedingungen und sich ausweitenden Spielräumen resultieren die möglichen *Verlaufsmuster* der Zukunft.

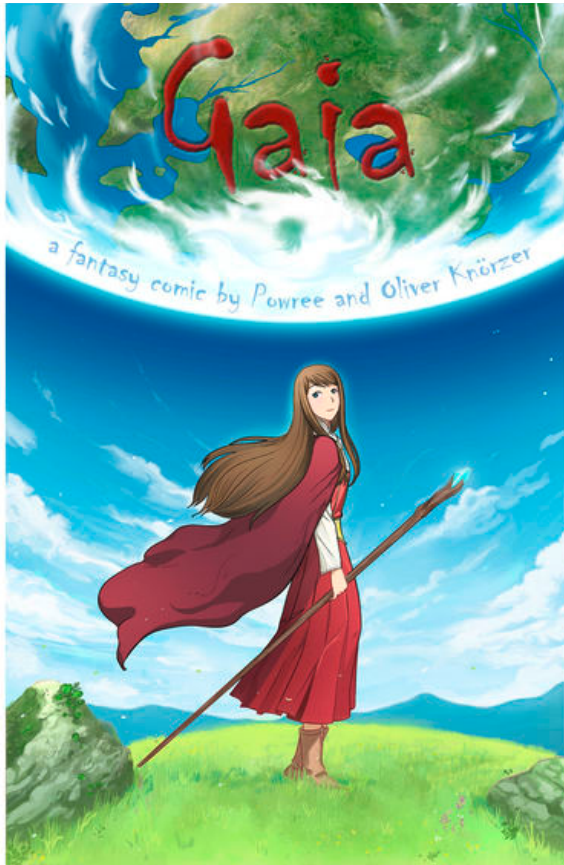
Festzuhalten ist, dass Zukunft in der gegenwärtigen Gesellschaft selber nicht als Gegenbild steckt, sondern als immanente Tendenz, als Potential. Seit dem die alten Ortsutopien, wo man mit einer Schifffahrt anlangte oder mit einem Mondschiff, durch Zeitutopien ergänzt oder ersetzt worden sind, gibt es mindestens vier unterschiedliche Verlaufsmuster:

1. *Kurs auf den Eisberg*: In negativen Utopien, Dystopien, oder wie auch immer sie genannt werden, werden durchaus gegensätzliche Interessen verfolgt. Zum einen geht es darum zu warnen und zum Umdenken und Umschwenken aufzurütteln. Es wird die Buße vor dem jüngsten Gericht gepredigt. Zum anderen liefert die Sicherheit des Untergangs aber auch bequeme Sessel für Resignation. Es fällt leicht, Düsteres auszumalen, wo dann aus einem undeutlich grauslichen Farbschwall Bedrohliches hervorbricht. Gleichzeitig kann dies aber auch umschlagen in Beharrungsvermögen, wenn alles schlechter wird, muss das Bestehende verteidigt werden. Science-fiction verlängert dann Furcht, Leid und Tod in die Zukunft, so dass wir am Ende froh sein können, hier und jetzt zu leben. In den Science-fiction-Comics wird dies illustriert an dem Beispiel *Jeremiah* (Hermann 1988). Dabei handelt es sich um eine Comic-Reihe des belgischen Autors Hermann Huppen. Amerika ist durch soziale Konflikte in einen unausweichlichen Dritten Weltkrieg gesteuert und beinahe vollständig zerstört. In dieser apokalyptischen und rauen Welt suchen sich Jeremiah und sein Freund Kurdy Malloy zu behaupten.
2. *Größer, schöner, schneller*: Die Verlängerung eines ungebrochenen Fortschrittsglaubens hofft auf ein unbegrenztes Wachstum menschlicher Fähigkeiten durch Technik und Wissenschaft. Die zukünftige Gesellschaft wird von ihrer sozialen Struktur her demnach die gleiche sein, nur auf unendlich höherem Niveau. Die Menschen hundert Jahre nach uns verhalten sich wie unsere heutigen Manager, Politiker und Bürokraten, aber sie verfügen über nahezu unbegrenzte technische Potenz. Möglicherweise wird diese Macht geteilt mit Robotern oder auch von diesen okkupiert. Illustriert wird dies im „*Robot-Imperium*“ (Goetze 1988, Goetze 1990).
3. *Rückkehr ins Paradies*: Eine rückwärtsgewandte Umkehrung eines ungebrochenen Progressivismus ist historisch sogar älter. Schon in der Antike setzte man Hoffnung auf die Wiederherstellung des ursprünglichen Zustands. Das goldene Zeitalter liegt demnach in der Vergangenheit. Das Paradies wurde durch den Sündenfall – die Technik – verloren. Auch die romantische Zivilisationskritik verfolgt ähnliche Grundzüge, z.B. bei Rousseau, der sich gegen Vernunft und Wissenschaft wendet. Ein irgendwie gearteter „natürlicher Zustand“ soll wieder hergestellt werden, gegen die Dynamik des alles auflösenden Kapitalismus setzt man auf die Harmonie von Kreisläufen. Es geht zurück zur Natur, die wie im Schlaraffenland allseits verfügbar scheint.
Auch hier allerdings gibt es skeptische Hinweise: So sind auf dem Gemälde von Pieter Brueghel „Das Schlaraffenland“ aus dem Jahr 1569 die voll-

gefressenen Bauern, Kaufleute und Söldner von ihrer Faulheit lahmgelegt. „Gula“, Völlerei (Fresssucht, Schwelgerei, Gefräßigkeit, Maßlosigkeit und Unmäßigkeit) wird gemeinhin verdammt als die sechste der sieben Todsünden. Ausdruck des Glücks wäre sonst nur ein Rülpsen. Eine Symbiose von Mensch und Planet wird angestrebt, z. B. bei „Gaia“, der Schäferin, die einen lebendigen Planeten hütet.

Abbildung 2

Gaia



Quelle: www.sandraandwoo.com/gaia/2011/11/01/cover/

4. *Phönix aus der Asche*: Negative Tendenzen gegenwärtiger Verhältnisse werden aufgenommen und weitergespielt, diese aber durch eine wie auch immer geartete „Krise“ bereinigt. Nach einer großen Umweltkatastrophe oder dem globalen Atomkrieg findet dann die Umkehr statt. Die Hoffnung auf ein menschenwürdiges Leben äußert sich nicht direkt, sondern wird erst hinter einem großen Hügel, der großen Flut oder der Atomkatastrophe vermutet. Die Zeitreisenden – *Valerien und Veronique* im Comic „Die Stadt der tosenden Wasser“ (Christin und Mézières 1989) – kommen aus der Zukunft zurück in eine durch Umweltzerstörung nicht mehr lebenswerte Welt.

In allen diesen Verlaufsmustern werden schon für unsere Lebenszeit weitreichende Umwälzungen erwartet. Ähnlich wie sich im 19. Jahrhundert die ständisch verknöcherte Agrargesellschaft auflöste und das Strukturbild der Industriegesellschaft herausgeschält hat, löst Modernisierung die Kulturen der Industriegesellschaft auf, und in der Kontinuität der Moderne entsteht eine andere gesellschaftliche Gestalt. Dabei ist sogar kontrovers, welchen Begriff wir für die herausziehende Gesellschaftsformation verwenden wollen. Einige reden nach wie vor von der modernen Industriegesellschaft, andere vom Superindustrialismus, wieder andere von der Postmoderne oder Risikogesellschaft. Allen gemeinsam ist aber ein Umbruchbewusstsein. Weitere Entwicklungen und Hoffnungen werden dann gleichzeitig Überlebensversuche, welche die notwendigen Voraussetzungen benennen, um nach wie vor an Optionen für wünschbare Zukünfte festhalten zu können.

1.3 Konkrete Utopien

Angeregt durch Ernst Blochs Begriff der „Konkreten Utopie“ hat der Wiener/Kasseler Sozialphilosoph und Professor für „Abweichendes Verhalten“ Rolf Schwendter eine ironische Utopie „Produktionseinheit Föhrenwald“ im zukunftsbedeutsamen Jahr 1984 entworfen. So könnte es sein, aber man sollte das nicht alles so ernst nehmen.

Beschrieben wird – am Beispiel des Ignaz Henselmann – die Produktionseinheit als Großkommune in einer Mischung zwischen Öko-Hightech und kreativer Aktivität. Die Gesellschaft ist nach dem Räteprinzip organisiert. Vorausgesetzt wird gleichzeitige Dezentralität in Einheiten von etwa 500 Leuten, kombiniert mit globaler Vernetzung. In Brüssel steht der Europlan-Computer, der die Leistungen und Anforderungen der einzelnen Kommu-

nen verrechnet. Die Produktionseinheiten sind spezialisiert und tauschen ihre Produkte aus. Selbstverständlich gibt es Diskussionen über die Zuweisungen und entscheidende Video-Konferenzen und Schlichtungen.

Alle wechseln täglich mehrmals die Arbeit. Arbeitsteilung wird durch Rotation überwunden. Erwerbszeit beträgt etwa sechs Stunden pro Tag. Die Menschen leben in verschiedenen Wohnformen, Standard ist die Drei-Generationen-Wohngemeinschaft. Die Kinder haben mehrere Bezugspersonen und werden in offenen Kindergärten betreut. Auch die Hauspflege der Kranken und Alten wird gemeinschaftlich organisiert. Arbeitswechsel und Arbeitszeitverkürzung schaffen Spielräume für Lernzeiten. Die Menschen vervollkommen sich durch lebensentfaltende Bildung in Generationen übergreifenden Lernorten nach dem Prinzip polytechnischer Bildung. Alle sind zugleich Lernende und Lehrende.

Die Beispiele der Produktionseinheit Föhrenwald sind so stark ironisch überzeichnet, dass die Gefahr, das alles als Blaupause der Zukunft zu nehmen, gar nicht erst aufkommt. Es ist keineswegs eine Rückkehr oder Ankunft im Paradies, aber es werden Vorstellungen angeregt, was und wie es anders sein könnte. Zurückgegriffen wird auf die Geschichte utopischer und programmatischer Weltenwürfe, die in reiner Umsetzung erschreckend unmenschlich wirken.

Allerdings wird damit die Selbstverständlichkeit des Bestehenden aufgebrochen und die Vielfalt des zukünftig Möglichen aufgezeigt. Angeregt werden Überlegungen, wie denn gerechte Arbeit als Kern menschenwürdiger Zukunft aussehen könnte. Wie sich das umsetzt, ist nicht zu verordnen. Ein einziger, alles umfassender Zukunftsentwurf, sei er sozial oder ökologisch motiviert, hätte immer den Charakter des Totalitären.

Lernmöglichkeiten liefern auch hier ein Spektrum der Verfügungserweiterung. Wenn es – um diesen Begriff einzuführen – um identitätssicherndes und entfaltendes, also expansives Lernen geht, nehmen intentionale Handlungschancen zu.

- Ökonomie und Arbeitswelt
- Technik, Architektur, Städtebau und Ökologie
- Bevölkerungsentwicklung
- Werte und Teilhabe
- Kultur und Bildung: Lernen

Bildungswissenschaftlich Informierte erkennen in dieser Liste einige von Wolfgang Klafkis Schlüsselproblemen (Klafki 1994).

2. Gesellschaftsbilder

Bemerkenswert ist nun, damit kommen wir zum nächsten Schritt der Argumentation, dass sich eine empirische vorgehende Gesellschaftswissenschaft des Begriffs „Gesellschaftsbild“ bedient (Popitz u. a. 1957; Dörre u. a. 2013). Dies kommt ohne die Metaphern, welche in den Zukunftsentwürfen stecken, nicht aus. Grundstrukturen und -tendenzen gesellschaftlicher Konstellationen verweisen auf ähnliche Dimensionen wie die frühbürgerlichen Utopien. Gesellschaftsbilder enthalten Zukunftsentwürfe.

Also: Unsere empirische Studie „Gesellschaftsbild und Weiterbildung“ (GBWB) fragt nach dem Zusammenhang von längerfristigen Weiterbildungsprozessen und gesellschaftlichen Grundorientierungen, die sich in Gesellschaftsbildern ordnen.

Zentrale Frage ist: Welche Gesellschaftsbilder als subjektiv verankerte, strukturell bezogene Orientierungsmuster finden sich bei Teilnehmenden in längerfristigen Weiterbildungsangeboten und wie verändern sich diese im Verlauf von Weiterbildungsbeteiligung?

Das Projekt schließt an Untersuchungen über „Gesellschaftsbilder“ an, als Interpretationen der eigenen sozialen Lage, aus denen sich handlungsleitende Interessen entwickeln. Forschungszusammenhänge zum Thema „Gesellschaftsbild“ arbeiten mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten und Gliederungen. Gesellschaftsbilder liefern Vorstellungsschemata zur Interpretation und Bewertung gesellschaftlicher Erfahrungen. Sie gehen über den unmittelbaren Erlebnisbereich hinaus und schließen eine Erklärungslücke zwischen individueller Erfahrung und komplexen gesellschaftlichen Zusammenhängen. Besonders beziehen wir uns auf die bei Popitz u. a. bereits 1957 genannten Merkmale von Gesellschaftsbildern:

- als Interpretationsschemata, die nicht für immer feststehen, aber den Charakter des Dauerhaften tragen,
- die keine systematischen und reflektierten Konzeptionen, aber gewisse Stimmigkeit innerhalb eines Ganzen zeigen,
- die mit sozialer Verortung verbunden sind,
- die als soziale Topoi auftreten und stereotype Klischees, Ideologien und Vorurteile enthalten, z. B. zu „technischem Fortschritt“ oder „Erwerbslosigkeit“,
- die verdichtete gesellschaftliche Erfahrungen darstellen.

Gesellschaftsbilder wurden in unserem Projekt an die Begriffe „Habitus“ und „Interesse“ angeschlossen. Diese stammen aus Theoriekontexten in der Folge

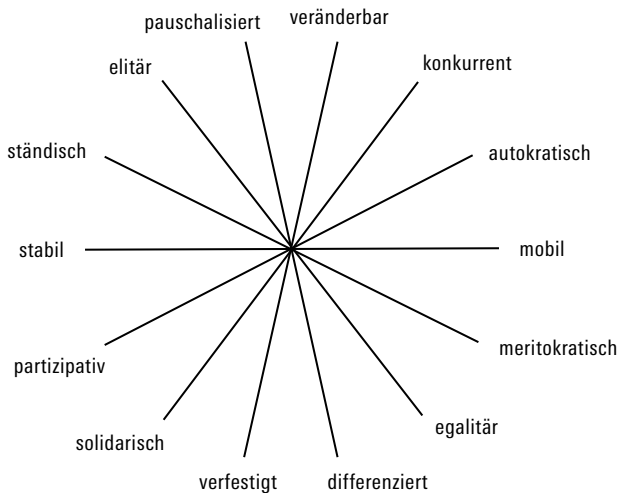
von Bourdieu (1982) einerseits, wobei wir anknüpfen an Bremer (2007), sowie des „Lernens“ bei Holzkamp (1993) andererseits, eingeordnet bei Faulstich (2013) und Grell (2006).

Systematische Ausgangslage ist die kategoriale Analyse der vielfältigen Dimensionen und unterschiedlichen Reflexionsebenen von Gesellschaftsbildern. Sie können u. a. unterschieden werden hinsichtlich

- ihrer Stabilität: veränderbar vs. verfestigt; gibt es Veränderungs- und Gestaltungsmöglichkeiten?
- ihrer Präzision: pauschalisiert vs. differenziert; kann Gesellschaft über den Kamm einer Dimension geschert werden?
- ihrer Positionscharakteristik: elitär vs. egalitär; wie verteilen sich oben und unten in der Gesellschaft?
- ihres Distributionsmodells: ständisch vs. meritokratisch; was ist die Grundlage für die Verteilung gesellschaftlichen Reichtums?
- resultierender Mobilitätschancen: stabil vs. mobil. Welche Aufstiegsmöglichkeiten finden sich?

Abbildung 3

Dimensionen von Gesellschaftsbildern



Quelle: Bremer u. a., (2015) S. 32, Abb. 1

3. Aktual-Empirie als Konstruktion und Interpretation von Collagen

Alltagsvorstellungen Lernender, ihre Zukunftsentwürfe, Gesellschaftsbilder und Lernvorstellungen können erfasst werden durch Bildproduktionen, etwa durch Collagen-Erstellungen in Gruppenwerkstätten (Bremer 2004; Bremer/Teiwes-Kügler 2007, 2013).¹

- Collagen² als Bilder bieten die Möglichkeit, Widersprüchliches aufzunehmen und durch die Gleichzeitigkeit ihrer Darstellung Spannungen aufzuzeigen, die in der Sprache immer einem Nacheinander unterworfen sind.
- Zugleich greifen sie auf Material zurück, das der Lebenswelt mit ihren Hintergrundbildern entstammt.
- Mit Collagen, wenn sie als Methode zur Datenerhebung mit ästhetischer Produktionen mit nicht explizit künstlerisch vorgebildeten Teilnehmenden genutzt werden, können auch Personen, die kaum Übung mit Abbildungsausschnitten, Farbe und Pinsel oder ähnlichem haben, ziemlich schnell und wenig kompliziert zu einem vorzeigbaren Ergebnis kommen.

Grundlegend durchzieht das „*Prinzip Collage*“, unser Leben; wir leben collage-artig (Pazzini 1986, S. 22). Karl-Josef Pazzini geht so weit zu sagen, die Collage sei „ein Verfahren, um Begriffe zu bilden, ... eine Art zu denken, wahrzunehmen, zu handeln, zu leben“ und bezeichnet das Verfahren des Collagierens als „Auseinandersetzung mit Uneinheitlichkeit“ (ebd., S. 20 f.). Suchen, Finden, Sammeln, Auswählen und Anordnen bei der Erstellung einer Collage, der Prozess des zufälligen oder absichtlichen Kombinierens, kann Erlebnisformen und Sinneseindrücke provozieren und Handlungsmöglichkeiten generieren.

Ein besonderer Aspekt der Gruppenwerkstätten, die sich der Collagen bedienen, besteht darin, dass nicht Einzelne durch Fragebögen oder in Interviews befragt werden, sondern dass ein Prozess der Klärung in der Gruppe stattfindet. Davon ausgehend, dass Vorstellungen nicht einfach fertig vorlie-

1 Vgl. zur konkreten Anlage des Forschungsprojektes und zur empirischen Exploration und Auswertung von Gesellschaftsbildern über Collagen [Teiwes-Kügler/Vehse](#) in diesem Band sowie Bremer u. a. (2015, S. 39 ff.).

2 Die folgenden Ausführungen haben ihren Ursprung in den Untersuchungen bei Faulstich Grell (2005), Grell (2006) sowie der Fortführung im Dissertationsvorhaben Susanne Umbachs zu „Lernbildern Erwachsener“.

gen, sondern immer wieder und in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation aktualisiert und realisiert werden, bietet der Austausch in der Gruppe einen Rahmen, in dem Austausch geschehen kann, in dem kollektive Bilder aktiviert werden. Zugleich stehen die individuellen Vorstellungen neben anderen Wahrnehmungen und Einschätzungen und öffnen Nachfragen: Zustimmung oder Widerspruch werden provoziert oder lösen Irritationen und Reflexion aus.

Welche Rolle ästhetische Erfahrung durch Bilder und Entwürfe bei der „Wirklichkeitserfassung“ spielt, darüber gehen die wissenschaftlichen Einschätzungen durchaus auseinander. Wolfgang Welsch betont für „Ästhetisches Denken“, Wirklichkeit erweise sich „immer mehr als nicht ‚realistisch‘ sondern ‚ästhetisch‘ konstituiert“ (Welsch 1990, S.7). Martin Seel unterstreicht dagegen, dass „das, was wir als Wirklichkeit erschließen, niemals unabhängig von den konstitutionellen und artifiziellen Mitteln, Medien und Möglichkeiten ist, mit denen wir unsere Auseinandersetzung mit der jeweiligen Wirklichkeit bestreiten“ (Seel 1993, S.567).

Ästhetische Erfahrung (im engeren Sinn) als vor-reflexives, in der Sinnlichkeit der Lebenswelt verankertes Wissen, trägt ihren Teil zur Erfahrung der Welt bei. Sie ermöglicht darüber hinaus ein Spiel der Bedeutungen, die das ‚Wirkliche‘ durchbrechen und das Mögliche öffnen. Ästhetische Erfahrungen zu machen, bedeutet, sich handelnd den Unwägbarkeiten und Unvertrautheiten, Überraschungen und unvorhergesehenen Umständen auszusetzen, die es ermöglichen, sich dem scheinbar Vertrauten zu widersetzen, um das Andere und Fremde wahrnehmen zu können.

Erst in einer sprachlich gefassten Form des Wissens jedoch kann ein reflexiver Diskurs stattfinden. Diese Art der Auseinandersetzung über als wissenschaftliches Wissen ‚geltendes‘ Wissen schließt ein, dass ein sprachlicher Austausch über sinnliche Erfahrungen stattfindet.

In der (im weiteren Sinn) ästhetischen Erfahrung und Erfassung fließen also Aspekte des menschlichen Weltverhältnisses zusammen. Sinnliche Empfindung und Wahrnehmung, also Körperlichkeit in der Welt, ebenso wie die Fähigkeit, der Welt Bedeutsamkeit abzurufen und ihr Sinn zu geben, ihr als geistiges Wesen gegenüber zu treten.

Im ästhetischen Material kommt zum Ausdruck, was sich der diskursiven Form der Sprachspiele entzieht, diese ergänzt oder über sie hinausgeht (vgl. Bracker/Umbach 2014; Umbach 2012). Doch ein genaueres Hinsehen zeigt, dass ästhetischer Ausdruck nicht nur Ausdruck von etwas ist, sondern selbst eine Form hat, die ihrerseits auf eine Art und Weise präsentiert wird, die Sinnlichkeit als Mittel der Erkenntnis aufnimmt. Aspekte von Erfahrungen,

die nicht als begrifflich zu fassende Denkvorgänge vorliegen, können als ästhetische Erfahrungen (?) kommuniziert werden, indem ihre Thematik sichtbar und begreifbar gemacht wird, und zugleich wird dieser Ausdruck selbst zum Gegenstand von Erfahrung.

Die Erkenntnis von Welt findet in der Welt der Bilder, als einer ihrer Ausprägungen, ihren Anstoß und Niederschlag. Bilder, wie andere Ausdrucksformen für die Deutung von Welt auch, werden nicht als schlichte Abbildungen von gegebener Wirklichkeit verstanden, sondern als Artefakte und Konstrukte: Die Bedeutsamkeit von Bildern – Collagen – wird nicht hauptsächlich darin gefunden, dass sie innere oder äußere Wirklichkeit abbilden. Ihre Aussagekraft besteht vielmehr darin, dass sie Perspektiven auf die Welt sichtbar machen.

Bilder sind demnach sowohl Ausdruck von Selbst- und Weltverständnis wie auch Formen der Aussicht auf andere Welten – auf Utopien. Wir finden also eine Verwobenheit von sinnlichem und wissenschaftlichem Wissen: Beide Wissensformen verweisen auf etwas, das außerhalb ihrer selbst liegt. Das kann als „Bedeuten“ bezeichnet werden. Dem nachzugehen ist Absicht und Aufgabe einer Bildhermeneutik (Bätschmann 2009; Mollenhauer 1997).

Wissenschaftlich-diskursives Wissen und lebensweltlich-ästhetisches Wissen sind beide verankert in Erfahrung bzw. im empirischen Material. Zugleich überschreiten sie immer den scheinbar gesicherten Rahmen. Zukunftsentwürfe öffnen Gesellschaftsbilder und diese entfalten ein uneindämmbares Potential gegen eine positivistische Empirie der sich wiederholenden Wirklichkeit, indem sie auf Möglichkeiten der Gestaltung verweisen. Damit schließt sich der Bogen von den Utopien über die Gesellschaftsbilder bis zu einer angemessenen Empirie.

Literatur

Bätschmann, Oskar (2009): Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik: Die Auslegung von Bildern. Darmstadt.

Bloch, Ernst (1923): Geist der Utopie. Frankfurt am Main.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main.

Bracker, Rosa/Umbach, Susanne (2014): Lernen ästhetisch begreifen. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Lerndebatten. Bielefeld. S. 61–97.

Bremer, Helmut (2004): Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt. Münster.

Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim.

Bremer, Helmut/Faulstich, Peter/Teiwes-Kügler, Christel/Vehse, Jessica (2015): Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsvorstellungen. Berlin.

Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2007): Die Muster des Habitus und ihre Entschlüsselung, Mit Transkripten und Collagen zur vertiefenden Analyse von Habitus und sozialen Milieus. In: Frieberthäuser, Barbara/Felden, Heide v./Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Bild und Text – Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen. S. 81–104.

Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2013): Habitusanalyse als Habitus-Hermeneutik. In: ZQF 14, Heft 2, S. 199–219.

Butler, Samuel (1981): Erewhon. Frankfurt am Main.

Callenbach, Ernest (1978): Ökotoxia. Notizen und Reportagen von William Westem aus dem Jahre 1999. Berlin: Rotbuch.

Campanella, Tommaso (1960): Sonnenstaat. In: Heinisch, Klaus J. (Hrsg.): Der utopische Staat. Reinbek.

Christin, Pierre/Mézières, Jean-Claude (1989): Valerian und Veronique. Die Stadt der tosenden Wasser. 6. Aufl. Reinbek.

Dörre, Klaus/Happ, Anja/Matuschek, Ingo (2013) (Hrsg.): Das Gesellschaftsbild der LohnarbeiterInnen. Soziologische Untersuchungen in ost- und westdeutschen Industriebetrieben. Hamburg.

Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Bielefeld.

Faulstich, Peter (Hrsg.) (1990): Lernkultur 2006. München.

Faulstich, Peter (Hrsg.) (2014): Lerndebatten. Bielefeld.

Faulstich, Peter/Grell, Petra (2005): Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, Peter/Forneck, Hermann J./Knoll, Jörg u. a. (Hrsg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Bielefeld. S. 18–93.

Flechtheim, Ossip K. (1989): Arbeit an der Zukunft. In: Psychologie heute H. 6, S. 36–40.

Goetze, Michael (1988): Das Robotimperium. Jäger ohne Gewissen. Reinbek.

Goetze, Michael (1990): Das Robotimperium. Volt-Head. Reinbek.

Grell, Petra (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster.

Grell, Petra (2008): Im Bild erinnert – aus der Sprache gefallen? Bild-Text-Collagen als Forschungs- und Reflexionsinstrument. In: Dörre, Margret u. a. (Hrsg.): Erinnerung – Reflexion – Geschichte. Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive. Opladen. S. 173–193.

Heinisch, Klaus (Hg.) (1960): Der utopische Staat. Morus – Utopia; Campanella – Sonnenstaat; Bacon – Neu-Atlantis. Reinbek.

Hermann (1988): Jeremiah. Die Nacht der Adler. Band 1. Hamburg.

Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Frankfurt am Main.

Huxley, Aldous (1961): Schöne neue Welt. Frankfurt am Main.

Klafki, Wolfgang (1994): Zweite Studie: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. Aufl. Weinheim/Basel.

Luhmann, Niklas (1993): Beobachtungen der Moderne. Opladen.

Marijnissen, Roger H.; Ruyffelaere, Peter; Bruegel, Pieter (2003): Bruegel. Das vollständige Werk. Köln.

Mayer-Meintschel, Annaliese (1990): Alte Meister. 3. Aufl. Dresden.

Mayer-Meintschel, Annaliese (1990): Alte Meister. 3. Aufl. Dresden.

Meadows, Dennis/Meadows, Donella H./Zahn, Erich/Milling, Peter (1974): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart 1972.

Meadows, Donella H./Meadows, Dennis L./Randers, Jørgen (1993): Die neuen Grenzen des Wachstums. Die Lage der Menschheit: Bedrohung und Zukunftschancen. 7. Aufl. Stuttgart.

Meadows, Donella/Randers, Jørgen/Meadows, Dennis (2007): Grenzen des Wachstums. Das 30-Jahre-Update. 2., ergänzte Aufl. Stuttgart.

Mollenhauer, Klaus (1997). Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation. In: Pregel, Annedore/Friebertshäuser, Barbara (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München. S. 247–264.

Morris, William (1984): News from Nowhere and Selected Writings and Designs. London.

Morus, Thomas (1960): Utopia. In: Heinisch, Klaus J. (Hrsg.): Der utopische Staat. Reinbek. S. 7–110.

Orwell, George (1960): 1984. Ein utopischer Roman. Stuttgart: Diana Verlag.

Pazzini, Karl-Josef (1986): Collage. Eine Art – wenn nicht die Art – zu leben, zu fühlen, zu denken, wahrzunehmen, zu handeln. In: Kunst und Unterricht 100. S. 20–24.

Pestel, Eduard (1988): Jenseits der Grenzen des Wachstums. Bericht an den Club of Rome. Stuttgart.

Popitz, Heinrich/Barth, Hans Paul/Jüres, Ernst August/Kesting, Hanno (1957): Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Tübingen.

Samjatin, Jewgenij (o. J.): Wir. Roman. Frankfurt am Main.

Schwendter, Rolf (1982 und 1984): Zur Geschichte der Zukunft. Bd. 1 und 2. Frankfurt am Main.

Schwendter, Rolf (1984): Produktionseinheit Föhrenwald – Eine Reportage aus dem Jahre 2043, In: Arbeitszeit ist Lebenszeit. Basisbücher Nr. 6, Frankfurt am Main/Olten/Wien.

Seel, Martin (2007): Die Macht des Erscheinens. Frankfurt am Main.

Teiwes-Kügler, Christel/Vehse, Jessica (2013): Gesellschaftsbild, Weiterbildung und politische Sozialisation. In: Journal für politische Bildung, Heft 3/2013. S. 14–23.

Umbach, Susanne (2012): Lernlust – die Lust am Sinn. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): LernLust. Hamburg. S. 115–130.

Weizsäcker, Ernst Ulrich von/Lovins, Amory B./Lovins, L. Hunter (1996): Faktor Vier. Doppelter Wohlstand – halbiert Naturverbrauch. Der neue Bericht an den Club of Rome. 7. Aufl. München.

Welsch, Wolfgang (1990): Ästhetisches Denken. Stuttgart.

GESELLSCHAFTSBILD UND UTOPIE

Christel Teiwes-Kügler und Jessica Vehse

1. Utopien aus der Perspektive sozialer Akteure

Wir beziehen uns im folgenden Beitrag zum Thema Utopien auf empirisches Material aus der kürzlich abgeschlossenen Studie „Gesellschaftsbild und Weiterbildung“ (vgl. Bremer u. a. 2015). Wir greifen dabei die Perspektive der dort befragten sozialen Akteure auf. Das Projekt ging der Frage nach, welche Gesellschaftsbilder, im Sinne von gesellschaftlich-politischen Grundorientierungen, sich bei Teilnehmenden zweijähriger Weiterbildungs- und Umschulungskurse finden lassen und wie sich diese ggf. im Verlauf der Weiterbildung verändern.³ Im Rahmen der Studie wurden von den Untersuchungspersonen u. a. Collagen angefertigt. Die Aufforderung lautete, ein Bild von einer Gesellschaft zu entwerfen, in der die Befragten gerne leben und arbeiten möchten. Gegenstand des Beitrags sind diese ins Bild gesetzten Zukunfts- und Gesellschaftsentwürfe. Wie utopisch und alternativ zur bestehenden Gesellschaft die Vorstellungen in den Collagen sind, ist eine Frage, die wir am Ende diskutieren werden.

Der Beitrag umreißt zunächst kurz die Studie, auf die wir uns beziehen ([Abschnitt 2](#)). Dabei zeigen wir das empirische Vorgehen auf und erklären, warum in der Studie Collagenarbeiten eingesetzt wurden. Anschließend gehen wir auf den Zusammenhang zwischen Gesellschaftsbild, Collagen und Utopien ein ([Abschnitt 3](#)) und legen dann das Utopie-Verständnis dar, das dem Beitrag zugrunde liegt ([Abschnitt 4](#)). Es folgen empirische Beispiele aus der Studie, die einen Eindruck dazu vermitteln sollen, welche unterschiedlichen Zukunfts- und Gesellschaftsentwürfe die Untersuchungspersonen der Studie in den Collagen bildhaft zum Ausdruck gebracht haben ([Abschnitt 5](#)). An diesen Beispielen diskutieren wir, welche utopischen Gehalte sich darin u. E. finden oder auch nicht finden lassen. Wir schließen den Beitrag mit einem kurzen Fazit ab ([Abschnitt 6](#)).

3 Die Studie wurde von April 2012 bis September 2015 unter der Leitung von Prof. Dr. Peter Faulstich und Prof. Dr. Helmut Bremer gemeinsam vom Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Hamburg sowie vom Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung der Universität Duisburg-Essen durchgeführt und von der Hans-Böckler-Stiftung finanziert. Die wissenschaftliche Bearbeitung lag bei Christel Teiwes-Kügler (Essen) und Jessica Vehse (Hamburg).

2. Das Projekt „Gesellschaftsbild und Weiterbildung“

2.1 Theoretischer Ansatz: Habitus, Lernen und Gesellschaftsbild

In der Studie „Gesellschaftsbild und Weiterbildung“ wurde der Habitusansatz Pierre Bourdieus (1982, 1987) und der Ansatz der sozialen Milieus von Michael Vester u.a. (2001) mit dem Lern- und Interessesansatz von Klaus Holzkamp (1995) verbunden. Hintergrund der Studie waren gesellschaftliche Wandlungsprozesse, die Anstöße geben zu biographischen und beruflichen Umorientierungen. Bildung und Weiterbildung haben dabei gesellschaftlich erheblich an Bedeutung gewonnen (Stichwort: Lebenslanges Lernen). Diese Entwicklung kann als Chance wahrgenommen oder auch als Zumutung erfahren werden. Dabei spielt eine Rolle, wie die Gesellschaft, ihre Teilungsprinzipien, Herrschaftsverhältnisse, Möglichkeiten und Begrenzungen wahrgenommen werden und welche gesellschaftlichen Erfahrungen im biographischen Verlauf gemacht wurden. Das *Konzept des Gesellschaftsbildes* fasst diese über den Habitus vermittelten Dispositionen als Vorstellungs- und Interpretationsschemata zusammen. Auf deren Grundlage werden die gesellschaftliche Ordnung und die eigene soziale Lage im Vergleich zu anderen sozialen Gruppen gedeutet, erklärt und bewertet. Daraus entwickeln sich wiederum Perspektiven und Handlungsmotive. Gesellschaftsbilder gehen mit Popitz u.a. (1957) zudem über den unmittelbaren Erlebnisbereich hinaus und schließen eine Erklärungslücke zwischen individueller Erfahrung und komplexen gesellschaftlichen Zusammenhängen. Dabei kommen (Alltags-)Theorien, Stereotype, Vorurteile und Ideologien zum Tragen. Der Studie liegt die Annahme zugrunde, dass Gesellschaftsbilder an den sozialen Standort gebunden und nach sozialen Klassen, Milieus, Alter, Geschlecht und Ethnie verschieden sind. Gesellschaftsbilder erweisen sich als handlungsrelevant, sie strukturieren die Praxis ebenso wie Lernmotive und Lernprozesse. Sie sind wandelbar und transformieren sich, wie auch der Habitus, durch Lernerfahrungen. Beides greift quasi verschränkt ineinander.

2.2 Forschungsdesign

Die Studie war als qualitative Längsschnittstudie angelegt. Sie rekonstruierte vorhandene Gesellschaftsbilder von Teilnehmenden unterschiedlicher Wei-

terbildungsprogramme (Erstausbildungen, Umschulungen, Höherqualifizierungen) aus verschiedenen Berufsfeldern. Einbezogen wurden zudem Gruppen, die einen allgemeinbildenden Schulabschluss nachgeholt haben (Hauptschulabschluss und Abitur). Eine zentrale Annahme der Untersuchung war, dass außerhalb des Berufslebens stattfindende und länger andauernde Weiterbildungssituationen eine Moratoriums-Phase (Erikson 1973, Zinnecker 1991, Bourdieu 1993, Popp 2010) darstellen, in der bisherige soziale und gesellschaftlich-politische Ordnungsvorstellungen, Orientierungsmuster (Gesellschaftsbilder) sowie Handlungsoptionen und Lebensentwürfe überprüft und durch mit Weiterbildung verbundene Lernprozesse neu organisiert werden. Um diese Veränderungen und Neuorganisationen einzufangen, wurden dieselben Teilnehmenden der Kurse sowohl zu Beginn als auch gegen Ende der Weiterbildung befragt.

Die Studie ging davon aus, dass Gesellschaftsbilder in kollektiven Zusammenhängen und im Austausch mit anderen (in Familie, Arbeits- und Lernbeziehungen und sozialen Milieus) ausgebildet werden. Um kollektive Orientierungen wie Gesellschaftsbilder einzufangen, eignen sich in besonderer Weise Gruppenerhebungen (Pollock 1950; Mangold 1960; Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966; Loos/Schäffer 2001; Bohnsack u. a. 2006). Wir nahmen darüber hinausgehend an, dass unterschiedliche Reflexionsebenen von Gesellschaftsbildern vorhanden sind, die dann auch mit unterschiedlichen Methoden angesprochen werden müssen. Diese bewegen sich nach unserem Verständnis in einem fließenden Verhältnis von vor-bewussten, nur schwer reflektierbaren verinnerlichten Dispositionen des Habitus, über eine der Reflexion zugängliche Ebene aktiver, durch Widerspruchs- und Konflikterfahrung angestoßene Auseinandersetzungen mit Lebens- und Arbeitsbedingungen (z. B. als Arbeiter-, Angestellten und Arbeitnehmerbewusstsein oder gesellschaftliches Bewusstsein)⁴, bis hin zu explizit reflektierten religiös-weltanschaulich und ideologisch begründeten Haltungen, die mit parteipolitischen Orientierungen verbunden sein können. Vester u. a. (2001, 56 ff.) fassen diese Orientierungen als gesellschaftspolitische Lager.

Um die unterschiedlichen Reflexions- bzw. Bewusstseinssebenen von Gesellschaftsbildern einzubeziehen, arbeitete die Studie mit der Methode der Gruppen- bzw. Lernwerkstatt (Bremer 2004; Bremer-Teiwes-Kügler 2003, Faulstich/Grell 2005, Grell 2006). Das mehrstufige Verfahren kombiniert

4 Vgl. hierzu Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966; Beckenbach u. a. 1973; Mangold 1973; Belardi 1977; Kern/Schuhmann 1977; Zoll 1981; Kudera u. a. 1983; Kadritzke 1985; Bertl u. a. 1989; Dörre u. a. 2013.

Gruppendiskussionen mit visuellen und assoziativ-projektiven Verfahren (z. B. Collagen) zu einem vierstündigen Untersuchungsprogramm. Der gestufte Aufbau und die unterschiedlichen Zugangsweisen zum Thema (Wort, Schrift und Bild) ermöglichen die Ansprache unterschiedlicher individueller wie kollektiver Erfahrungsdimensionen (alltägliche, berufliche, bildungs- und weiterbildungsbezogene), ebenso können dadurch sowohl kognitiv-reflektierte wie auch emotionale und prä-reflexive Anteile von Gesellschaftsbildern exploriert werden.

Die Werkstätten wurden mit Lerngruppen von sechs bis acht Personen aus den obengenannten Weiterbildungskursen durchgeführt. Sie wurden im Abstand von zwei Jahren mit denselben Untersuchungspersonen wiederholt. Abbildung 1 zeigt das Konzept der Gruppenwerkstätten aus der ersten Erhebungswelle, in denen die hier diskutierten Collagen entstanden sind. Aus den mit Video aufgezeichneten und im Wortlaut verschriftlichten Werkstätten wurden mittels eines hermeneutisch-interpretativen Auswertungsverfahrens vorhandene Gesellschaftsbilder rekonstruiert und typologisch aufbereitet.⁵

Abbildung 1

Konzept der Gruppenwerkstätten im Projekt „Gesellschaftsbild und Weiterbildung“ (1. Erhebung)

1. **Warming-Up:** Wer bin ich und wie lebe ich?
2. **Einstiegsdiskussion:** Weiterbildung: Pflicht oder Chance?
3. **Vertiefung mit Metaplankarten:**
Erste Frage: Was ist mir wichtig bei der Weiterbildung/Umschulung?
Zweite Frage: Worauf kommt es an im Leben?
4. **Kreativaufgabe – Collage:**
Mein Bild von einer Gesellschaft, in der ich gerne leben und arbeiten möchte.
5. **Feedback**
6. **Sozialdatenbogen**

Quelle: eigene Darstellung

⁵ In der ersten Erhebungswelle von Oktober 2012 bis Januar 2013 wurden in der Studie 14 Gruppenwerkstätten mit 96 Untersuchungspersonen (52 Frauen, 44 Männer) im Alter von 21 bis 53 Jahren durchgeführt. In der zweiten Erhebungswelle konnten 11 dieser Gruppen ein weiteres Mal befragt werden.

3. Zum Zusammenhang von Collagen, Gesellschaftsbild und Utopie

Collagen zählen zu den projektiv-assoziativen Methoden, sie gelten als besonders geeignet, um schwer verbalisierbare, latente Einstellungen und Haltungen, Wünsche, Ängste und emotionale Erfahrungen zu mobilisieren und zur Sprache zu bringen (Salcher 1995, Kepper 1996, Flaig u. a. 1997, Bremer/Teiwes-Kügler 2003). Petra Grell (2006) hat mit Collagen z. B. tiefergehende Bildungsbarrieren und Lernwiderstände explorieren können.⁶ Im hier beschriebenen Anwendungs- und Forschungskontext ging es um den Zugang zu latenten, weniger reflektierten und emotionalen Dimensionen von Gesellschaftsbildern. Die Collagen dienten als Medium für etwas, das sprachlich nur schwer oder in sprachlicher Form gar nicht zum Ausdruck gebracht werden kann. Wir vermuteten, dass die Collagen letztlich das leisten, was Bourdieu auch die „sokratische Arbeit der Unterstützung beim Zum-Ausdruck-Bringen“ (Bourdieu 1997, S. 792) genannt hat. Damit ist gemeint, dass Vorstellungen und Wünsche latent vorhanden sind, aber einen Anstoß oder ein Medium benötigen, um in das Bewusstsein zu gelangen und ausgesprochen bzw. eben bildhaft ausgedrückt werden zu können.⁷

Collagen stellen dabei eine spezifische Darstellungsweise dar. In ihrer Ästhetik ist eine ikonische Qualität und Logik der Gleichzeitigkeit enthalten, wodurch Aussagen in Text- und Bildsymbole übersetzt, miteinander kombiniert und nebeneinander gestellt werden können. Daher können inhaltliche Botschaften, die sprachlich einer Struktur des Nacheinanders unterworfen sind, in dieser Gleichzeitigkeit wirken und auch Widersprüchliches und Uneinheitliches nebeneinander visualisieren.⁸ Darüber hinaus eignen sich Collagen zum Ausdruck sinnlicher Welterfahrung und ermöglichen es, abstrakt begriffliches Denken über die Visualisierung im Bild ästhetisch, d. h. den Sinnen anderer und damit wissenschaftlichen wie alltagsweltlichen Diskursen zugänglich zu machen.

Praktisch wurde die Collagenarbeit in den Gruppenwerkstätten so gestaltet, dass die gesamte Diskussionsgruppe entweder gemeinsam eine Collage

6 Zu neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Studien, in denen mit Collagen gearbeitet wurde, vgl. auch Eger u. a. 2010.

7 Beide Projektgruppen haben bereits in verschiedenen Projekten mit Collagen gearbeitet und dazu Erfahrungen gesammelt. Die Methode hat sich als sehr ergiebig erwiesen, um zusätzliche Erkenntnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen und den Forschungsgegenstand zu gewinnen. Vergleiche beispielsweise Vögele u. a. 2012; Faulstich/Grell 2005; Grell 2006; Vester u. a. 2007; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013.

8 Vgl. hierzu ausführlicher Teiwes-Kügler 2001; Bremer/Teiwes-Kügler 2007.

erstellt hat oder die Gruppe nochmals geteilt wurde, sodass etwa jeweils vier Personen unter der vorgegebenen Fragestellung ihre Collagen hergestellt haben. Die (Klein-)Gruppen erhielten Scheren, Stifte, Kleber und ein Set mit Illustrierten, das aus politischen Magazinen, Frauen- und Männer-, Sport-, Auto- und Computerzeitschriften, Illustrierten zu Wohnen, Essen und Trinken, Garten, Familie und Heimwerken bestand. Damit sollte ein möglichst breites Spektrum hinsichtlich von Themen und geschmacklichen Vorlieben angeboten werden. Die Kleingruppen des Projekts haben überwiegend Gemeinschaftsprodukte hergestellt. Text-Bildmotive wurden von einzelnen Personen ausgewählt und bestimmte Bereiche gestaltet, diese aber in der Regel von der gesamten Gruppe getragen. Mitunter haben die Befragten aber auch jeweils getrennt ihre „persönliche Ecke“ gestaltet. Am Ende wurden die Collagen von den Untersuchungspersonen selbst vorgestellt und interpretiert. Sie erklärten, wer aus der (Klein-)Gruppe welche Motive aufgeklebt hatte und welche Bedeutungen damit verbunden wurden. Dabei führten Nachfragen und Kommentierungen in der Regel zu weiteren Reflexions- und Diskussionsprozessen.

Die in den Collagen versinnbildlichte Ästhetik ist nach dem Habitusansatz zugleich eine Kategorie des klassenspezifischen Geschmacks und der Bewertung. Ausgehend davon, dass es sich beim Habitus um ein generelles praktisches Prinzip handelt, das sämtliche Praktiken einer bestimmten Systematik unterwirft (vgl. z. B. Bourdieu 1982, S.282 f.), lassen sich aus der formalen und inhaltlichen Gestaltung der Collagen, den eingesetzten Symbolen und Bild-Text-Motiven Rückschlüsse auf habitus- und milieutypische Dispositionen im Hinblick auf den Forschungsgegenstand, d.h. in der vorliegenden Studie auf das Gesellschaftsbild ziehen. Wir gehen also davon aus, dass „bildhafte mentale“ Strukturen die Auswahl des Bildmaterials beim Herstellen der Collagen auf einer vor-reflexiven Ebene mit anleiten und entsprechende Pendants aus dem Illustrierten-Material ausgewählt werden. In dieser Auswahl sind Klassifizierungen und kaum reflektierte Selbst- und Fremdbilder enthalten, die Teil des Gesellschaftsbildes sind. Um die ästhetische Wirkung des vorgegebenen Illustrierten-Materials zu kontrollieren und insbesondere in puncto Materialauswahl Vergleichbarkeit herzustellen, arbeiteten alle Gruppen des Samples mit einem weitgehend identischen Set von Zeitschriften.

Die Stärke der Collagentchnik besteht darin, dass sich im Herstellungsprozess eine Eigendynamik entwickelt, von der die Untersuchungspersonen teilweise selbst überrascht sind. Während fast „spielerisch“ Material gesammelt, ausgewählt, verworfen und zusammengestellt wird, nehmen Vorstel-

lungen Gestalt an und entwickeln sich neue, bislang nicht formulierte Gedanken und Ideen. Aus ihnen wird ein Bild komponiert, das über Vertrautes und Gewohntes hinausgeht bzw. hinausgehen kann. Für das Projekt drängte sich daher der Einsatz der Collagenmethode geradezu auf; projektive Zukunftsentwürfe und Vorstellungen zur Gesellschaft lassen sich darüber unmittelbar ästhetisch ins Bild setzen. Die Erwartung war, dass die Untersuchungspersonen durch assoziative Anstöße im Illustrierten-Material jenseits von Reflexion und rationaler Kontrolle bisher Gedachtes und Erlebtes überschreiten und in einem kollektiven Verständigungsprozess die Vision von einer zukünftigen Gesellschaft entwickeln können.

Während im Diskussionsteil der Gruppenwerkstätten häufig die Kritik an bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen im Vordergrund stand, stellte die Collagenarbeit ein Angebot dar, diesen Auseinandersetzungsprozess fortzusetzen, den Faden weiter zu spinnen und gemeinsam ein Bild von einer „besseren“ Gesellschaft zu entwerfen. Damit wurde ein Angebot formuliert, das allerdings nicht aufgegriffen werden musste. Wie utopisch oder realitätsnah die Entwürfe in den Collagen ausgefallen sind, haben die Untersuchungspersonen entschieden. Wir wollen daher an empirischen Beispielen diskutieren, ob und inwiefern die Collagen tatsächlich Utopien darstellen. Dazu klären wir vorab den Utopie-Begriff, den wir bei der Diskussion zugrunde legen.

4. Zum Utopie-Begriff

Wir beziehen uns in diesem Beitrag auf einen Utopie-Begriff, der Utopien an die Kritik gesellschaftlicher Verhältnisse bindet. Eine Utopie ist nach Norbert Elias ein „Phantasiebild einer Gesellschaft, das Lösungsvorschläge für ganz bestimmte ungelöste Probleme der jeweiligen Ursprungsgesellschaft enthält“ (Elias 1985, 103, zit. nach Faulstich 2008: 17). Thomas Schröderle definiert Utopien in seiner „Geschichte der Utopie“ (2012) als „rationale Fiktionen menschlicher Gemeinwesen, die in kritischer Absicht den herrschenden Missständen gegenüber gestellt werden“ (ebd.: 17). Als rationale Fiktionen sind sie, so Schröderle (vgl. ebd.), auch wenn ihre Phantasie- und Wunschkilder als unrealistisch bezeichnet werden, dadurch gekennzeichnet, dass sie, zumindest prinzipiell, auf ihre mögliche und innerweltliche Machbarkeit angelegt sind. Das heißt, dass sie praktisch umsetzbar sein müssen und zu ihrer Verwirklichung nicht darauf angewiesen sein dürfen, dass Naturgesetze, beispielsweise die Schwerkraft, außer Kraft gesetzt werden. Diese Rationalität

unterscheidet Utopien von religiösen Mythen oder Märchen. Hans-Christian Harten (2010) diskutiert für das Utopie-Verständnis der Moderne, dass es keine großen Weltanschauungen mit einem absoluten Wahrheitsanspruch mehr gebe, sondern dass sich Utopien zu pluralen Modellen des Utopischen entwickelt hätten, die verschiedene Antworten auf aktuelle gesellschaftliche Probleme geben würden, ohne die ganze Gesellschaft neu zu entwerfen. Die Utopie könne dabei über ihre Kritikfunktion hinaus, in ihrem Entwurf von Alternativen, Neues überhaupt erst hervorbringen und damit Anlass und Richtung für innovatives Handeln geben.

Die Pädagogik (vgl. Harten 2010) diskutiert Utopien insbesondere unter dem Gesichtspunkt ihrer pädagogischen Wirkung auf die Wahrnehmungen und Handlungen des Subjektes. Zum einen wird der Utopie eine kognitive Wirkung zuerkannt, weil sie kreatives Denken erfordere, Denkmuster verflüssige und so Bildungsprozesse ermögliche, zum anderen werden den in Utopien enthaltenen Wünschen handlungsmotivierende Kräfte beigemessen, die Veränderungsenergien mobilisieren könnten.

Gerade die Frage nach dem von Utopien ausgehenden Handlungsimpuls ist u. E. allerdings der strittigste Aspekt an diesem Konzept. Versteht man Utopie eher als einen Entwurf, der der Gesellschaft mittels idealer Alternativen vor allem einen, z. T. auch ironischen, Spiegel vorhält und so einen geschärften Blick auf die realen Verhältnisse ermöglicht, oder versteht man Utopie als Konzept, dass in innovatives Handeln überführt und umgesetzt werden kann (vgl. Harten 2010; Schölderle 2012)? Diese Frage lässt sich nur schwer allgemein beantworten, sondern hängt stark mit der jeweils konkreten Form der Utopie zusammen. Wir wollen dieser Frage daher in unserem Beitrag empirisch, also auf unser konkretes Material bezogen, nachgehen.

5. Empirische Ergebnisse

In der dem Beitrag zugrunde liegenden Studie erforschten wir Gesellschaftsbilder; Gesellschaftsbilder und Utopie sind allerdings nicht das Gleiche. Auf einige Unterschiede sei daher vorab hingewiesen. Gesellschaftsbilder können, im Gegensatz zu der hier zugrunde gelegten Definition von Utopie, völlig unkritisch sein und müssen nicht zwingend Wunschkonstruktionen beinhalten. Vielmehr können es Erklärungen sein für real vorgefundene Zustände. Utopien sind auch nicht dasselbe wie Zukunftsentwürfe, weil Zukunftsentwürfe individuell sein und die gesellschaftliche Dimension und Gesellschaftskritik ausblenden können. Wir haben allerdings mit unserer

Aufgabenstellung für die Collagen („Mein Bild von einer Gesellschaft, in der ich gerne leben und arbeiten möchte“) ausdrücklich nach einem Wunschbild von einer Gesellschaft gefragt und damit auch auf die utopische Ebene abgezielt. Ob und wie die Untersuchungspersonen auf die Frage mit utopischen Überlegungen und kreativen Gedankenexperimenten geantwortet haben, soll im Folgen an einigen Beispielen gezeigt werden.

Wir haben die Collagen, die wir im Folgenden als Beispiele präsentieren, auf ihren utopischen Gehalt hin untersucht und dabei auf der Grundlage des oben entfalteten Utopie-Verständnisses folgende Fragen an die Collagen gerichtet:

- Welche Kritik an gesellschaftlichen Zuständen enthalten sie?
- Welche alternativen Gemeinschaften entwerfen sie, die auch als Kritik gelesen werden können?
- Eröffnen sie neue oder alternative Denk- und Handlungsmöglichkeiten?
- Lassen sie sich als handlungsmotivierend interpretieren?

Darüber hinaus läuft im Kontext unserer Gesellschaftsbildforschung immer die Frage mit, welche Rolle Arbeit und Weiterbildung spielen.

In einem ersten Schritt werden zwei Collagen aus den Hamburger Gruppenwerkstätten beschrieben und für einzelne Motive und deren thematische Anordnung sowie für die ästhetische Gestaltung Interpretationen im Hinblick auf die Frage nach Utopien unternommen. Bei den beiden ausgewählten Beispielen handelt es sich um zwei Collagen, die sich gut kontrastieren lassen. Die Interpretationen werden vorrangig anhand des vorliegenden Collagenmaterials vorgenommen, stellenweise wird auf die Erläuterungen der Teilnehmenden zurückgegriffen, die während der gemeinsamen Besprechung der Collage in der Gruppenwerkstatt gegeben wurden und die uns in transkribierter Form vorliegen.

In einem zweiten Schritt werden dann die Interpretationen und Überlegungen durch weitere Collagenbeispiele aus den Essener Gruppenwerkstätten ergänzt, so dass z.B. deutlich wird, dass eine der beiden Hamburger Collagen (die Collage der Gruppe „Gesundheits- und Pflegeassistenz“) im Hinblick auf mögliche Handlungsoptionen eine Ausnahme in unserem Sample bildet.

5.1 Empirische Beispiele aus den Hamburger Befragungsgruppen

5.1.1 Die Gruppe „Abitur Kolleg“

Die Gruppe *Abitur Kolleg* besteht aus fünf Teilnehmenden (zwei Männer und drei Frauen), die auf dem zweiten Bildungsweg ihr Abitur nachholen. Die Teilnehmenden sind zwischen 23 und 28 Jahre alt und haben alle eine abgeschlossene Berufsausbildung und Berufserfahrung.

Abbildung 2

Collage der Gruppe „Abitur Kolleg“ (Hamburg)



Die Collage zeigt verschiedene Themen, rechts oben beginnend und im Uhrzeigersinn gehend: Umwelt und Naturschutz, Freunde und Freizeit, Partnerschaft und Familie, Gesundheit und dann links oben Luxus; zentral in der Mitte sind Schule und Bildung platziert. Bilder zu (Erwerbs-)Arbeit fehlen in der Collage. Das Fehlen fällt den Teilnehmenden bei der Collagenbesprechung selbst auf und wird von ihnen witzig kommentiert, man sei ja in der Schule und man wolle auch nicht arbeiten, man wolle nur shoppen.

Auf einige Motive möchten wir bezüglich unserer Frage nach Utopien oder utopischem Potenzial näher eingehen; zuerst auf die Teile, die den eigenen Lebensentwurf der Teilnehmer und Teilnehmerinnen betreffen.

Der Lebensstandard ist durch „Mittelklasse-Niveau“ gekennzeichnet, ein „Mittelklassewagen“, ein „Mittelklasse Notebook“, ein dem Design des Etiketts nach zu urteilen mittelmäßiger Wein, ein veredelter Fast-Food-Burger, außerdem weibliche Accessoires. Die Konsumgüter werden von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen als Luxus bezeichnet. Das erscheint recht bescheiden, die Befragten bezeichnen damit aber offenbar einen Lebensstandard, der über die Versorgung mit dem Nötigsten hinausgeht.

In der Partnerwahl hingegen zeigen sich die Befragungspersonen deutlich anspruchsvoller, hier werden von den Frauen „Brad Pitt, Matt Damon und George Clooney“ als potenzielle Partner auserkoren, was als Hinweis verstanden werden kann, dass sich die Teilnehmerinnen einen attraktiven und erfolgreichen Partner wünschen. Die beiden Männer in der Gruppe kommentieren das Bild unterschiedlich: während einer das Bild als überzogenen Anspruch an Perfektionismus kritisiert, wird vom anderen darauf verwiesen, dass er sich eine schöne Frau daneben geklebt habe.

Der Lebensstil erscheint so vorrangig hedonistisch geprägt, d.h. er zielt eher auf Lust und Genuss statt auf Pflicht und Verzicht, was sich auch in den Ferienbildern im Freizeitbereich der Collage spiegelt.

Daneben gibt es Motive, die darauf verweisen, wie man sich die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen man leben möchte, vorstellt. Auffällig ist hier, dass die Welt aus leistungsstarken Menschen besteht, denen Alter und Krankheit scheinbar nichts anhaben können. Für die Frau mit der Waschmaschine wird etwa in der Collagenbesprechung die Geschichte entworfen, dass sie die Waschmaschine gerade selbst in ihre Wohnung getragen habe. Zu einer Frau, die trotz Beinprothese erfolgreich Leistungssport betreibt, wird erläutert, dass man immer das Beste aus seiner Situation machen solle.

Die Gesellschaft besteht, zumindest in der Collage, aus gesunden und leistungsstarken Individuen, die für ihren Erfolg selbst verantwortlich sind und trotz „handicap“ erfolgreich sein können.

Eine andere Themenecke verweist motivisch auf Umwelt- und Klimaschutz. Hier ist auffällig, wie ästhetisch harmlos die Bildauswahl ausfällt, der Müllberg wirkt wie ein Kunstwerk, ein Eisbär macht eine Verbeugung vor einer Eismöwe, zwei Vögel füttern sich und ein Dalmatiner-Welpen schaut treu den Betrachter an. Insgesamt wirkt dieser Collagenteil wenig bedrohlich oder kritisch, sondern sehr harmonisch. Wenn hier Kritik geübt wird, dann über den Gegenentwurf einer unzerstörten, schönen und harmonischen Umwelt. Die Harmonievorstellung lässt sich auch in dem Motiv des Kuschelkurses wiederfinden.

Zusammenfassend lässt sich zu der Collage sagen:

Im Diskussionsteil der Gruppenwerkstatt wurde in dieser Gruppe das Thema gesellschaftliche Konkurrenz sehr stark problematisiert. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zeigten sich durch die gesellschaftlichen Konkurrenzverhältnisse stark belastet und sprachen viel über ihre jeweiligen Erfahrungen. Konkurrenz ist für sie definitiv keine gesellschaftliche Wunschvorstellung und findet sich dementsprechend nicht in der Collage. Das hinter der Konkurrenz stehende Leistungsprinzip scheint dagegen nicht in Frage gestellt zu werden, darauf verweisen die Sprinterin und die fiten Alten. Der Sieg der Sprinterin ist zwar ein Sieg über andere, die Gegner sind allerdings in dem gewählten Bildausschnitt nicht zu sehen, so dass das Motiv hier nicht als Symbol für Konkurrenz, sondern für Leistung interpretiert wird. In der Collage zeigen sich deutliche Wünsche nach Harmonie, diese Wünsche könnten hier als implizite Kritik verstanden werden, eine explizite Gesellschaftskritik wird in der Collage dagegen nicht formuliert. Handlungsmöglichkeiten weisen eher auf Harmonieräume im Privaten hin, ohne gesellschaftlich innovatives Handeln anzuregen oder zu entfalten.

5.1.2 Die Gruppe „Gesundheits- und Pflegeassistent“

Die zweite Collage stammt aus der Gruppe *Gesundheits- und Pflegeassistent* (GPA). Es handelt sich um eine Gruppe von sieben alleinerziehenden Frauen im Alter von 26 bis 36 Jahren, alle ohne abgeschlossene oder in Deutschland anerkannte Ausbildung, teilweise mit Migrationshintergrund oder mit eigenen Migrations- und Kriegserfahrungen.

Auch hier lassen sich in der Collage verschiedene Themen ausmachen: Ablehnung von Krieg, Auseinandersetzung mit weiblichen Rollenvorstellungen, Vorstellungen von Familienleben, auch in Bezug auf Wohnen und Ernährung, Klimaschutz und gesellschaftliche Werte.

Das verbindende Moment für die Motive in der oberen linken Ecke ist, dass Gegenstände der Kritik und Ablehnung bildlich dokumentiert werden:

Abbildung 3

Collage der Gruppe „Gesundheits- und Pflegeassistentz (GPA)“ (Hamburg)



Krieg, in dem Kinder zu Opfern werden, materieller Überfluss und ein schlechtes Bildungssystem. In dem abgebildeten Cartoon, äußert der Lehrer: „Eye Alter, die Deutscharbeit hast du voll verkackt“, was von den Teilnehmenden hier offenbar als Negativbeispiel für schlechte Lehrkräfte benutzt wird. Diesen Bildern gilt das „Nein, danke“. Die handschriftlichen Kommentierungen erklären teilweise die Bilder „Krieg“ und „Materiell statt geistlich“ (wobei wahrscheinlich geistig gemeint ist) und bezeichnen mögliche Alternativen „Chancen auf Gerechtigkeit“ und „ordentliche Bildung“. Zentral in diesem Collagenteil ist die klare Ablehnung von bestimmten gesellschaftlichen Verhältnissen und Zuständen. In diesem Teil der Collage werden keine bildlichen Utopien entwickelt, sondern höchstens die Vorstellung des ‚besseren Lebens‘ durch handschriftliche Kommentierungen eingefügt.

Den rechten Rand der Collage bilden Motive zu gesellschaftlichen Werten. Es gibt ein Bild von einem Schwarzen, der von einem Polizisten mit einer Waffe bedroht wird, handschriftlich hinzugefügter Untertitel „Meinungsfreiheit“, was von den Teilnehmerinnen als Kritik an Diskriminierung und Rassismus erläutert wird, eine Frau in einem Blauemann von BMW mit

dem handschriftlichen Untertitel „Chancengleichheit“ und einen jungen Mann im Rollstuhl im Gespräch mit einer jungen Frau mit dem handschriftlichen Untertitel „Gleichberechtigung“. Für die Frauenrolle gibt es außerdem noch eine explizite Kritik am gängigen Schönheitsideal, mit der Handlungsaufforderung „nicht nach falschen Idealen streben“. In diesem Collagenteil wird ebenfalls mit der bildlichen Darstellung eines abzulehnenden Gegenstandes gearbeitet (Rassismus und Schönheitsideale), der alternativ kommentiert wird. Bei der Frau im Blaumann und dem jungen Mann im Rollstuhl werden Bilder für den gewünschten Zustand gewählt, so dass die handschriftliche Kommentierung das Bild erläutert und nicht im Kontrast dazu steht. Hier werden von den Teilnehmerinnen Bilder für utopische Ideen gefunden, in denen eine Kritik der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse steckt.

Insgesamt zielt die Kritik, bei Nutzung unterschiedlicher Stilmittel, in diesem Collagenteil auf die Gleichberechtigung und Inklusion diskriminierter und marginalisierter gesellschaftlicher Teilgruppen wie Frauen, Menschen mit Migrationshintergrund und Menschen mit Behinderung. Die Kritik geht dabei nicht über gängige demokratische Forderungen hinaus, klagt aber deren fehlende Allgemeingültigkeit und Einhaltung an. Als gemeinsame Grundlage dieses Collagenteils könnte man die Demokratie als Utopie, als idealen Endzustand betrachten.

Der Aspekt des Klima- und Naturschutzes wird in dieser Collage bedrohlicher inszeniert als in der Gruppe *Abitur*, der Eisbär auf der Eisscholle, könnte den Verlust seines Lebensraums dokumentieren, was durch den Schriftzug „gefährdetes Klima“ unterstrichen wird. Die Handlungsmacht der Individuen wird in dem Bild am oberen Rand konkret als kollektiver Protest dargestellt, es demonstrieren Kinder ihre Verbundenheit mit der „Erde“, oder in dem Bild darunter wird konkret auf die Möglichkeit des individuellen nachhaltigen Konsums hingewiesen. Hier gibt es Kritik am menschlich verursachten Klimawandel und konkrete individuelle und kollektive Handlungsoptionen.

Darüber hinaus werden Überlegungen zum Familienleben dargestellt. In dem Bild mit dem handschriftlichen Titel „Family Time“ liegt ein Mann mit einem Säugling auf dem Bauch auf dem Sofa. Wie weit dieser Mann die Aufgabe väterliche Fürsorge neben seiner Erwerbsarbeit wahrnimmt und in welchem Verhältnis, lässt sich nicht sagen. Beobachten lässt sich, dass er sich in der Haus- und Familienarbeit nicht gerade überarbeitet, die ja in dem daneben befindlichen Bild von der Frau übernommen wird.

Zusammenfassend lässt sich für diese Collage sagen:

Es wird hier explizit Kritik geäußert an Gewalt und Krieg, an Materialismus und Konsum, an Rassismus und an oberflächigen Schönheitsidealen.

Außerdem existiert die Vorstellung einer Utopie demokratischer Grundrechte (Gleichberechtigung, Meinungsfreiheit, Chancengleichheit) und der Bildung für wirklich alle Mitglieder der Gesellschaft. Wir bezeichnen diesen uneingelösten demokratischen Entwurf als Utopie, weil er im Sinne unserer Definition eine Kritik und einen gewünschten Zustand darstellt, auch wenn er nichts völlig Neues enthält.

Für die Erreichung dieser Utopie werden keine Handlungsweisen oder Strategien entwickelt, sondern der gewünschte gesellschaftliche Zustand als Zielpunkt imaginiert. Die Frage, welches handlungsleitende Potenzial die Utopie entfaltet oder entfalten könnte, muss an dieser Stelle unbeantwortet bleiben. Die Collage beinhaltet aber an anderer Stelle (Klimawandel) politische Handlungsmöglichkeiten im Bereich des Kollektiven (Demonstration) und des Individuellen (Konsum). Berufsarbeit fehlt auch in dieser Collage, aber es gibt Ansätze zur Aufteilung der Familien- bzw. Reproduktionsarbeit.

5.2 Collagenbeispiele aus den Befragungsgruppen in Essen

Eher schlaglichtartig werden im Folgenden noch zusammengefasste Inhalte und Botschaften aufgegriffen, die sich in Collagen der Untersuchungsgruppen in Essen gezeigt haben. Bei den ausgewählten Beispielen handelt es sich um Gemeinschaftsprodukte und um kollektiv entwickelte Gesellschaftsentwürfe, die von allen an der Herstellung Beteiligten in den Kleingruppen mit getragen werden, auch wenn manche Motive ausdrücklich einzelnen Personen zugerechnet werden können. Die Vorstellungen von einer „guten“ Gesellschaft werden auch hier einerseits auf die Lebenswelt und das alltägliche Leben heruntergebrochen, insofern handelt es sich um „Alltagsutopien“ (Harten 2010: 1080), andererseits werden darin auch gesellschaftskritische Themen aufgegriffen.

Die dafür als exemplarisch ausgewählten drei Collagen wurden zum einen in einer Gruppe von männlichen Erstauszubildenden *Fachinformatikern* erstellt (Alter 28–36 Jahre), zum anderen von einer Gruppe von Umschülern und Erstauszubildenden in *kaufmännischen Berufen* (Alter 25–52 Jahre) und zum dritten von einer Gruppe berufsunfähiger Personen aus dem Kranken- und Altenpflegebereich (Alter 39–52 Jahre). Diese werden zu *medizinischen Fachangestellten* Fachrichtung medizinische Dokumentation umgeschult.

Es finden sich in allen drei Collagen Motive, die sich gegen Ungerechtigkeit und Unfreiheit richten. Kritisiert werden zudem Krieg und Gewalt, die insbesondere nach Ansicht der *Fachinformatiker* auch durch die Weltreligio-

nen und ihre Dognematik ausgelöst werden („Religion abschaffen“). Darüber hinaus werden Umweltschutz, eine Energiewende und Folgen der menschlichen Maßlosigkeit, die den Planeten ausbeutet, zum Thema gemacht.

In allen drei Collagen bestehen Vorstellungen (Utopien) von einer integrativen und toleranten Gesellschaft, in der ein Leben im Einklang mit der Natur, zusammen mit anderen Kulturen, Religionen und zwischen den Generationen möglich ist. Daneben werden Wünsche nach einem Leben mit Zeit für Muße, Entspannung und Reflexion ins Bild gesetzt.

Abbildung 4

Collage der Gruppe „Fachinformatiker“ (Essen)



Abbildung 5

Collage der Gruppe „Fachangestellte medizinische Dokumentation“ (Essen)



Insbesondere das Collagenbeispiel aus der Gruppe der Medizinischen Fachangestellten verdeutlicht den Wunsch nach einem sorgenfreien, materiell abgesicherten Leben mit ein wenig Wohlstand bis ins Alter. Die Vorstellung von einem „guten Leben“ umfasst das leibliche Wohl, ein schönes Zuhause, privates Glück und Zufriedenheit. Aber auch hier bestehen immaterielle Wünsche nach (Mit-)Menschlichkeit, Toleranz gegenüber anderen Lebensentwürfen, Zeit für Details, die Möglichkeit, Grenzen zu überschreiten und Neues auszuprobieren („Die große Freiheit“, ein Schiff, das über den Rand des Papiers hinausreichend aufgeklebt wurde). Zugespitzt wird der Gesellschaftsentwurf hier in einem großformatigen Bild vom Paradies, das möglichst vielen Menschen zuteil werden sollte. Dies wird durch eine Gruppe rot gekleideter, winkender Menschen zum Ausdruck gebracht.

Collage der Gruppe „Kaufmännische Angestellte“ (Essen)



In fast allen Collagen gibt es Motive, die die Bedeutung von sozialen Beziehungen (Freunden, Partnerschaften, Familie) thematisieren und den Wunsch nach Gemeinschaft hervorheben. Bei der kaufmännischen Gruppe wird dies mit der Vorstellung von mehr globalem Zusammenhalt, ausgleichender Gerechtigkeit und Solidarität verbunden. Im Zentrum steht in dieser Gruppe die Vorstellung von der gemeinsamen Bewältigung der Ausbildung bzw. Umschulung. Ziel ist es, gemeinsam durch den erfolgreichen Abschluss der Bildungsmaßnahme in eine sozial anerkannte gesellschaftliche Position zu gelangen und damit ein respektables Leben und gesellschaftliche Teilhabe zurückzugewinnen.

Ohne dass in den Collagen nochmals ausdrücklich auf die in den Diskussionsteilen formulierte Kritik an den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen Bezug genommen wurde, handelt es sich u. E. auch hier bei den Collagen um Gegenentwürfe zur derzeit erfahrenen Gesellschaft. Die Utopie zielt auf eine integrative und solidarische Gesellschaft. Freiheit und Gerechtigkeit werden als Grundpfeiler einer Gesellschaft und Gemeinschaft gesehen, in der

alle die Chance auf ein auskömmliches und abgesichertes Leben haben. Respekt und Anerkennung sind Bestandteil dieser Utopie. Gesellschaftspolitisch gestaltende Handlungsentwürfe finden sich lediglich in einem Widerstandsmotiv der *Fachinformatiker*. Die Utopie wird als abstrakter Wunsch formuliert, ohne dass konkretere, die Utopie gesellschaftlich verwirklichende Handlungsmöglichkeiten gesehen werden.

6. Fazit

Auffällig an den Collagenarbeiten ist, dass Lohnarbeit und Arbeitsbedingungen, obwohl dazu am meisten Kritik in den Diskussionen geäußert wurde, in nur wenigen Collagen, mit einzelnen Motiven und meist nur am Rande thematisiert werden. Das gilt für die Collagen des gesamten Samples. Die Gesellschaftskritik mündet hier nicht in Utopien, es lassen sich keine positiven Gegenentwürfe zur derzeitigen Arbeitswelt finden. Eher wird Lohnarbeit als belastender Faktor aus den Lebens- und Gesellschaftsentwürfen ausgeklammert.

Auffällig an den Collagen ist außerdem das ausgeprägte Bedürfnis nach Harmonie, Gemeinschaftlichkeit und „heiler Welt“ in verschiedensten Facetten, ebenso aber auch der Rückbezug auf die private Lebenswelt. Die Vorstellungen von gesellschaftlichen Veränderungen werden nicht mit konkreten Handlungsstrategien und dem Anspruch, gesellschaftspolitisch an diesen Veränderungen mitzuwirken, verbunden. Das vorangegangene Hamburger Collagenbeispiel der Gruppe *Gesundheits- und Pflegeassistenten* stellt hier eine Ausnahme dar. Vielmehr ist es der individuelle Weg über Bildung und Weiterbildung, der einen zur Gesellschaft alternativen Lebensentwurf im Privaten ermöglichen soll.

Auf den ersten Blick könnten die in den Collagen ins Bild gesetzten Vorstellungen zur Gesellschaft als unkritisch und politisch desinteressiert kritisiert werden. Genauer betrachtet können sie aber auch als Ausdruck dafür verstanden werden, dass die vorherrschende neoliberale Ideologie, die mit Wettstreit, permanentem Leistungsstreben, Konkurrenz und Vereinzelung einhergeht, von den meisten sozialen Milieus als Belastung wahrgenommen wird und ihren Lebensweisen nicht entspricht. Die Collagen stellen einen zur gesellschaftlichen Erfahrung projektiven Gegenentwurf dar.

Dass dieser Gegenentwurf sich nur in einem privaten Rückzug und nicht in politischen widerständigen Praxen niederschlägt, kann mit einer Abschließung des politischen Raums erklärt werden. Die gesellschaftlichen Bedingungen können historisch betrachtet als jeweils unterschiedlich offen oder

geschlossen für Veränderungen und deren Gestaltung wahrgenommen werden. Maurice Merleau-Ponty (1965/1945, S. 503–508) spricht in diesem Zusammenhang von der Erfahrung der „Öffnung des sozialen Raums“, der die Entstehung neuer sozialer Bewegungen möglich gemacht habe. In den 1970er und 1980er Jahren, in denen gesellschaftlicher Raum für neue Ideen, Lebens- und Beteiligungsformen vorhanden war bzw. diese erstritten werden konnten, waren utopische Entwürfe denkbarer. Umwelt- und Anti-Atombewegung, feministische und anti-rassistische Bewegungen brachten z.B. Themen auf die Agenda der politischen Parteien, die die Parteienlandschaft verändert haben. Sie haben gesellschaftlichen Wandel durchgesetzt. Im Vergleich dazu erscheint die derzeitige Gesellschaft dagegen relativ abgeschlossen gegenüber grundlegenden Veränderungsideen. Auch wenn sich in einzelnen sozialen Bewegungen Widerstand formiert (vgl. hierzu den Beitrag von Jana Trumann in diesem Band), ihre Macht gegenüber der Dominanz wirtschaftsliberaler Denkweisen und Politiken ist nicht groß genug, um die Gesellschaft zu verändern. Ihre Anliegen werden von der Politik bislang nicht aufgegriffen.

Die sich über die Collagen (und auch durch andere Teile unserer Untersuchung) abzeichnenden Befunde des Rückzugs aus aktiver gesellschaftlich-politischer Partizipation und Gestaltung werden nicht selten unter Begriffen wie „Krise der politischen Repräsentation“ oder auch als „Krise der Demokratie“ diskutiert (vgl. z. B. Vester 2003, Horster 2008, Klages 2010, Linden/Thaa 2011). Der beständige Rückgang der Wahlbeteiligung erscheint dabei einen Trend der „Entpolitisierung“ und „Politik- bzw. Parteienverdrossenheit“ zu bestätigen. Darüber hinaus wird jedoch auch konstatiert, dass sich die politischen Parteien, politischen Eliten bzw. die herrschende politische Klasse von ihrer (Stamm-)Wählerschaft und deren Interessen entfernt habe (Vester 2003, Walter 2010). Mit Bourdieu (2001) lässt sich dieser Prozess als eine zunehmende Abschießung des politischen Feldes und der dort agierenden „professionellen“ Akteure gegenüber politischen „Laien“ und deren Einflussnahme auf die Allgemeinheit betreffende Angelegenheiten erklären. In eine ähnliche Richtung denkt auch die von Colin Crouch (2008a) eingeführte These der Postdemokratie. Crouch sieht einen Bedeutungsverlust demokratischer Institutionen und Verfahren, er spricht von einer „selbstreferenziellen politischen Elite“, die mit Wirtschaftseliten und Lobbyisten eng verwoben und vom Rest der Gesellschaft abgetrennt ist: „Da die politische Klasse immer stärker mit den Interessen der Unternehmer verbunden ist und da zugleich der Zugang zu den Interessen der schwächeren Klassen erschwert wird, entsteht eine eigene Welt, die von der allgemeinen Bevölkerung abgeschnitten

ist“ (Crouch 2008b: S.5). Wenn sich dieser Prozess vollkommen entfaltet habe, würde, so Crouch, Parteipolitik nur noch eine vordemokratische Aufgabe erfüllen (vgl. ebd.).

Einer der bedenklichen Befunde der Studie ist, dass es sich bei allen Befragungspersonen um politisch interessierte und gut informierte Personen handelt, die aber fast durchgängig von der Politik und von Politiker/innen enttäuscht sind. Handlungsfähigkeit setzt einen Glauben an Veränderbarkeit voraus. Dieser Glaube an die Veränderbarkeit der gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse ist den Befragten verloren gegangen. Sie nehmen eine Politik wahr, die sich nicht für ihre Belange interessiert und diese nicht repräsentiert. Ebenso weist das auffällige, fast vollständige Fehlen von Einfluss- und Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf Arbeitsverhältnisse und Arbeitsgestaltung darauf hin, dass die Befragungspersonen auch in den gewerkschaftlichen Interessenvertretungen keine Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner oder Verbündeten sehen, mit denen zusammen an der Veränderung der Arbeitsbedingungen gearbeitet werden könnte. Sie werden in den Diskussionsrunden kaum als mögliche Gegenmacht thematisiert.

Literatur

Beckenbach, Niels/Braczyk, Hans-Joachim/Herkommer Sebastian/Malsch, Thomas/Seltz, Rüdiger/Stück, Heiner (1973): Klassenlage und Bewusstseinsformen technisch-wissenschaftlicher Lohnarbeit. Frankfurt am Main.

Belardi, Nando/Zuschlag, Christel (1977): Arbeiterbewußtsein und Arbeiterbildung. Gießen.

Bertl, Walter/Rudat, Reinhard/Schneider, Reinhart (1989): Arbeitnehmerbewusstsein im Wandel. Folgerungen für Gesellschaft und Gewerkschaft. Frankfurt am Main/New York.

Bohnsack, Ralf/Przyborski, Algłaja/Schäffer, Burkhard (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen.

Bremer, Helmut (2004): Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt. Münster.

Bremer, Helmut/Faulstich, Peter/Teiwes-Kügler, Christel/Vehse, Jessica (2015): Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsvorstellungen. Berlin.

Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2003): Die Gruppenwerkstatt, Ein mehrstufiges Verfahren zur vertiefenden Exploration von Mentalitäten und Milieus. In: Geiling, Heiko (Hrsg.): Probleme sozialer Integration. Münster, S. 207–236.

Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2007): Die Muster des Habitus und ihre Entschlüsselung. Mit Transkripten und Collagen zur vertiefenden Analyse von Habitus und sozialen Milieus. In: Friebertshäuser, Barbara/Felden, Heide v./Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Bild und Text – Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 81–104.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.

Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.

Bourdieu, Pierre (1993): „Jugend“ ist nur ein Wort. In ders.: Soziologische Fragen. Frankfurt am Main, S. 136–146.

Bourdieu, Pierre (1997): Verstehen. In: ders. u. a.: Das Elend der Welt. Konstanz, S. 779–802.

Bourdieu, Pierre (2001): Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft. Konstanz.

Crouch, Colin (2008a): Postdemokratie. Frankfurt am Main.

Crouch, Colin (2008b): Postdemokratie. In: Neue Gesellschaft. Frankfurter Hefte, Heft 4, S 4–7.

Dörre, Klaus./Happ, Anja./Matuschek, Ingo (Hrsg.) (2013): Das Gesellschaftsbild der LohnarbeiterInnen, Soziologische Untersuchungen in ost- und westdeutschen Industriebetrieben. Hamburg.

Eger, Gerko/Hagen, Herdis/Powalla, Oliver/Sixtus, Frederick/Trinkaus, Stephan (2010): „Nein, meiner ist nicht männlich.“ Prekarität und männliche Herrschaft im ländlichen Brandenburg, Wiesbaden.

Erikson, Erik (1973): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main.

Faulstich, Peter (2008): Utopische Transformationspotenziale. In: Politisches Lernen 26, Heft 1–2, S. 16–21.

Faulstich, Peter/Grell, Petra (2005): Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, Peter/Forneck, Hermann. J./Knoll, Jörg (Hrsg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Bielefeld, S. 18–93.

Flaig, Bertold Bodo/Meyer, Thomas/Ueltzhöffer, Jörg (1993): Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn.

Harten, Hans-Christian (2010): Utopien. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe. Weinheim, S. 1017–1090.

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen, Subjektwissen-schaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main.

Grell, Petra (2006): Forschende Lernwerkstatt. Münster.

Horster, Detlef (Hrsg.) (2008): Die Krise der politischen Repräsentation. Weilerswist-Mett-er-nich.

Kadritzke, Ulf (1985): „Angestelltenbewußtsein“ und Anknüpfungspunkte für die gewerkschaftliche Angestelltenarbeit. In: WSI-Mitteilungen, Heft 8/38, S. 446–456.

Kepper, Gaby (1996): Qualitative Marktforschung: Methoden, Einsatzmöglichkeiten und Beurteilungskriterien. Wiesbaden.

Kern, Horst/Schumann, Michael (1977): Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein. Frankfurt am Main.

Klages, Johanna (2010): Die ökonomische Krise und die Krise der politischen Repräsentation. Wider eine Politik der Entpolitisierung. In: Ötsch, Walter Otto/Hirte, Katrin/Nordmann, Jürgen (Hrsg.): Krise! Welche Krise? Zur Problematik aktueller Krisendebatten. Marburg, S. 209–222.

Kudera, Werner/Ruff, Konrad/Schmidt, Rudi (1983): Blue collar – white collar: grey collar? Zum sozialen Habitus von Arbeitern und Angestellten in der Industrie. In: Soziale Welt, Heft 34, S. 202–227.

Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2013): Zwischen W3 und Hartz IV. Arbeitssituation und Perspektiven wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Opladen.

Linden, Markus/Thaa, Winfried (Hrsg.) (2011): Krise und Reform politischer Repräsentation. Baden-Baden.

Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Opladen.

Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurt am Main.

Mangold, Werner (1973): Das Gesellschaftsbild der Angestellten. In: Gegenwartskunde, Heft 3, S. 291–302.

Merlau-Ponty, Maurice (1965/1945): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin.

Pollock, Friedrich (1955): Gruppenexperiment, Ein Studienbericht. Frankfurt am Main.

Popitz, Heinrich/Barth, Hans Paul/Jüres, Ernst August/Kesting, Hanno (1957): Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Tübingen.

Popp, Ulrike (2010): Von der „Verschulung der Jugend“ zur „jugendgerechten“ Schule. In: Riegel, Christine/Scherr, Albert/Stauber, Barbara (Hrsg.): Transdisziplinäre Jugendforschung, Grundlagen und Forschungskonzepte. Wiesbaden, S. 327–343.

Salcher, Ernst F. (1995): Psychologische Marktforschung. Berlin/New York.

Schölderle, Thomas (2012): Geschichte der Utopie, Eine Einführung. Köln/Böhlau.

Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart.

Teiwes-Kügler, Christel (2001): Habitusanalyse und Collageninterpretation, Ein Beitrag zur Entwicklung einer methodisch-theoretisch begründeten Hermeneutik am Beispiel von empirischen Fallanalysen aus Gruppenwerkstätten mit zwei sozialen Milieus, Diplomarbeit. Hannover.

Vester, Michael/von Oertzen, Peter/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt am Main.

Vester, Michael (2003): Die Krise der politischen Repräsentation: Spannungsfelder und Brüche zwischen politischen Eliten, oberen Milieus und Volksmilieus. In: Hradil, Stefan/Imbusch, Peter (Hrsg.): Oberschichten – Eliten – Herrschende Klassen. Opladen, S. 237–270.

Vester, Michael/Teiwes-Kügler, Christel./ Lange-Vester, Andrea (2007): Die neuen Arbeitnehmer, Zunehmende Kompetenzen – wachsende Unsicherheiten. Hamburg.

Vögele, Wolfgang/Bremer, Helmut/Vester, Michael (Hrsg.) (2002): Soziale Milieus und Kirche. Würzburg.

Walter, Franz (2010): Vorwärts oder abwärts? Zur Transformation der Sozialdemokratie. Berlin.

Zinnecker, Jürgen (1991): Jugend als Bildungsmoratorium, Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: Melzer, Wolfgang u. a. (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel, Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR. Weinheim, S. 9–24.

Zoll, Rainer (Hrsg.) (1981): Arbeiterbewußtsein in der Wirtschaftskrise. Erster Bericht, Krisenbetroffenheit und Krisenwahrnehmung. Köln.

UTOPIEN UND LERNEN IM ALLTAG

Jana Trumann

Einer der Liedtexte von der Liedermacherin Dota Kehr ist betitelt mit „Utopie“. Aufgegriffen werden in diesem Lied die vielen Dinge, Funktionsweisen, Abläufe oder Regeln, die wir im alltäglichen Miteinander erleben, teils zähneknirschend tolerieren, aber deren Sinnhaftigkeit wir oftmals nicht nachvollziehen können – „...es gibt die Krise und Kredite und Profite und Patente und die Rente und die Grenze und die Reisedokumente und Hundesalons und ein Halsband für Schweine...“⁹. Deutlich wird im Verlauf des Liedes, dass Kehr nicht von der Naturwüchsigkeit dieser Abläufe usw. ausgeht, sondern dass sie „was Gemachtes“ (ebd.) sind. Die Welt lässt also Freiräume der Gestaltung – „und der Rest, der Rest ist Utopie“ (ebd.). Eine der Strophen endet dann mit den Worten „ich habe viel zu viel Ärger und viel zu wenig Wut“ (ebd.). Eine mögliche Interpretation dieser Liedpassage könnte die Kritik an einem mangelnden Veränderungswillen oder auch der Hinweis auf den fehlenden Glauben, Veränderungen anstoßen zu können, sein. Hoffen und resignieren, handeln und verharren liegen damit eng beieinander. Wie steht es um diese „Wut“, die damit assoziierte Kritik am Gegebenen und dem daraus möglicherweise resultierenden Gestaltungswillen? M.E. gibt es diese „Wut“, auch offen artikuliert, aber sie hat es oft schwer sich zu äußern. Die Auseinandersetzungen um „Stuttgart 21“ sind hierfür ein gutes Beispiel, da die dort zu beobachtenden massiven Polizeieinsätze sehr prägnant die Abwehr gegenüber größerer Mitbestimmung der Menschen aufgezeigt haben. Im Folgenden möchte ich zunächst skizzieren, wie eine solche Abwehr größerer Partizipation begründet sein kann, um dann im Anschluss auf die Seite des „Sich-Einmischens“ zu wechseln und anhand meiner Forschungsarbeiten an Beispielen mögliche alternative Handlungsräume vorstellen. Diskutiert werden soll dabei, warum es aus bildungswissenschaftlicher Perspektive interessant ist, solche „Utopien im Alltag“ zu betrachten.

9 Auf: Dota und die Stadtpiraten: Bis auf den Grund. Klingelprinzessin Records, 2010.

1. Konfliktlinien politischer Partizipation

1.1 Es wird den Menschen die Berechtigung zur Teilnahme abgesprochen

Eine umfassende Beteiligung der Menschen an gesellschaftlicher Gestaltung wird häufig mit dem Argument einer drohenden Gefährdung des etablierten Systems und der vermeintlich mangelnden Kompetenz der Menschen abgewehrt (vgl. u. a. Massing 2009; Patzelt 2009). Für eine aktive Teilnahme werden in Folge dann Bedingungen formuliert. Mit Bourdieu (2001) gesprochen, wird „Befugnis“ – das Mitmachen können – dann eng an „Befähigung“, das Vorhandensein entsprechender Kompetenzen, geknüpft. Ob diese aber über etablierte Beteiligungsformen wie Wahlen etc. hinausgeht, bleibt fraglich. In postdemokratischer Perspektive führen diese Prinzipien eher dazu, dass die Menschen eigentlich nur noch zur „nachträglichen Output-Legitimation“ (Eis 2013, S. 68) von Nöten sind. Eine gesellschaftskritische Perspektive und selbsttätige „Befähigung“ der Menschen gerät seltener in den Blick. Sicherlich „gefährdet“ eine kritische Infragestellung des etablierten Systems den Status quo, aber das gleichzusetzten mit einer Gefährdung der Demokratie, ist zu eng gedacht. Selbstgewählte Beteiligungsformen und die damit verbundenen systemkritischen Ansätze sind für gesellschaftliche Weiterentwicklung unabdingbar, daher sollte die Tragfähigkeit der unterstellten mangelnden „Befähigung“ hinterfragt werden. Dies ist vor allem deshalb wichtig, weil die mangelnde öffentliche Anerkennung nicht-verfasster politischer Engagementformen vielfach als Hürde wirkt, eine weitergehende aktive Beteiligung einzufordern und Resignation dann durchaus nachvollziehbar wird.

1.2 Alternative Gestaltungsentwürfe werden häufig des Utopischen oder Realitätsfremden bezichtigt

Utopie hat häufig den Makel des Spinnertums, des Unwirklichen und des Nicht-Realisierbaren (vgl. Harten 2010) und ist in politischen Diskussionen eher selten Gegenstand. „Utopisches‘ Denken scheint gegenwärtig nur noch in Gestalt neuer Kommunikations- und Gentechnologien angebracht. Zukunft verkürzt sich [dann] auf technischen Machbarkeitssinn“ (Kreisky 2000, S. 8). Mit Bezug auf Bloch kann utopisches Denken auch bedeuten, eine Vorstellung von dem entwickeln zu können, was momentan noch nicht ist, aber möglich wäre. Das Zulassen neuer oder anderer Perspektiven auf Gesellschaft

statt der Bewahrung von Gegenwärtigen richtet den Blick auf Handlungsmöglichkeiten statt -beschränkungen und zeigt das Potential utopischen Denkens (Faulstich 2008, S. 103). „Utopien haben Veränderung im Sinn: Sie begreifen gesellschaftliche wie politische Verhältnisse als gestaltbar“ (Kreisky 2000, S. 11 f.). Hans-Christian Harten (2010, S. 1071) plädiert etwa dafür, „Utopien als Möglichkeitsentwürfe anzusehen, über deren Realisierbarkeit sich zunächst nichts Sicheres aussagen lässt, weil diese von künftigen praktischen Erfahrungen abhängt“. Das Besondere utopischen Denkens ist, dass es keinen Zwängen der Realität unterliegt und damit die Möglichkeit bietet, eine „dynamische Seite des Handelns“ zu entfalten (ebd., S. 1072). Der Club of Rome (1991, S. 15) hat in seinem Bericht „Die erste Globale Revolution“ davon gesprochen, dass „wir eine Vision von einer Welt, in der wir gerne leben möchten“, brauchen und damit an die Handlungsmöglichkeiten des Einzelnen appelliert. Die Frage danach, wie wir eigentlich leben wollen, stellen wir uns vor dem Hintergrund vermeintlicher Zwangsläufigkeiten gegenwärtig viel zu selten, und „kreative Energien [werden] wohl eher dazu aufgerufen, Globalisierungszwänge und neo-liberale Attacken auf (Sozial-)Staatlichkeit abzufangen“ (Kreisky 2000, S. 8). Ilija Trojanow (2013, S. 82) hat diesen Mangel in seinem Essay zum „Überflüssigen Menschen“ so formuliert: „Wer keine Visionen hat, sollte zum TÜV gehen. ... Die Revolution von morgen beginnt schon heute im Kleinen, in Strukturen, Netzwerken, Nischen, die freies und kollektives Gesellschaftsleben praktizieren und vorleben. Wir können nicht darauf warten, dass uns das Paradies nach einem Zusammenbruch des Systems wundersam in den Schoß fällt.“ Diesen Gedanken will ich aufgreifen und Beispiele für „Utopien im Alltag“ und deren lerntheoretischen Bezugspunkte diskutieren.

2. Alltagsutopien und Lernen

Zunächst will ich dazu mit Bezug auf die zuvor diskutierte Kopplung von „Befugnis“ und „Befähigung“ skizzieren, durch welche Aspekte meine Forschungsperspektive geleitet wird.

2.1 Veränderung selbst initiieren können

Ich gehe in Anlehnung an Hannah Arendt (2005) von der Fähigkeit des (neu) ‚Anfangen-Könnens‘ als Freiheit menschlichen Handelns aus. Utopisches

Denken ist aus dieser Perspektive dann, in Wahrnehmung dieser Freiheit, die Möglichkeit alternative Perspektiven auf Gesellschaft entwickeln zu können und damit das politische System und dessen Teilbeteiligungsformen selbsttätig auch anders ausfüllen zu können. Diesen Gedanken greife ich auf und richte den Blick nicht auf große politische Gesellschaftsentwürfe, sondern auf die kleinen politischen Visionen des Alltags, wie man sie in vielfältigen

Handlungszusammenhängen, etwa Bürgerinitiativen, Stadtteilküchen, Tauschnetzwerken, Gemeinschaftsgärten usw. findet. Damit wird utopischem Denken seine vielleicht oftmals abstrakte, epochale Größe genommen und es wird greifbarer. „Wirkliche Verantwortung“, so Negt (2012, S. 22), „kann ich nur für jenen Raum übernehmen, dessen Gestaltung mir Möglichkeiten des Eingriffs verschafft, die ich in den Resultaten wahrnehmen und bewerten kann.“ Es geht also darum, solche Handlungsräume – oder, wie Negt (ebd., S. 237) es ausdrückt, „Zwischeneinheiten“ – als Alltagsutopien (vgl. u. a. Kreisky 2000; Negt 2012) in den Blick zu nehmen, in denen dem Einzelnen durch die Umsetzung eigener Gestaltungsentwürfe die Wirksamkeit des Handelns erfahrbar wird. In der Betrachtung solcher Momente „utopischen“ Handelns liegt dann die Chance, selbsttätig „neue Emanzipationsräume“ zu initiieren (vgl. Kreisky 2000, S. 23).

2.2 Sich selbst befähigen können

Die Initiierung solcher Handlungsräume ist verbunden mit dem Zusammentragen, der Generierung und Diskussion themenspezifischen Wissens. Der Handlungsraum wird so zum Lernraum. Für die lerntheoretische Analyse dieser selbstinitiierten Handlungsräume bietet sich ein Rückgriff auf die subjektwissenschaftlichen Überlegungen von Klaus Holzkamp (1995) an, weil sie die Expansivität und Handlungsorientierung von Lernprozessen ins Zentrum rücken. Lernen trägt hier zur Ausweitung und Differenzierung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und somit zu einer erweiterten Verfügung von Welt, also gesellschaftlicher Partizipation, bei (vgl. ebd.). „Qualitative Lernsprünge“ (Holzkamp 1995, S. 227) verweisen dabei auf eine zunehmende Differenzierung von Lernhandlungen, „als [Fortschreiten von (relativer) Flachheit zu wachsender Tiefe des Gegenstandsaufschlusses“ (ebd., S. 221). Lernen ermöglicht dem Einzelnen aufgrund dieses ausdifferenzierten Gegenstandsaufschlusses damit eine unabhängigere Position. „Du meinst dies und meinst jenes, ich aber habe lernend erfahren, dass die Dinge sich möglicherweise so und so verhalten“ (ebd., S. 523). Mit dem Aspekt „alltäglicher Lebensfüh-

rung“ betont Holzkamp (1996) die Angebundenheit von Lernhandlungen an konkrete Lokalitäten und hebt dabei insbesondere auf die Handlungsmöglichkeiten des Einzelnen ab. Lebensführung ist aus dieser Perspektive dann nicht nur Reaktion auf gegebene Umstände, sondern auch aktive Mitgestaltung, und damit wird die Anbindung an utopisches Denken deutlich. Wie solche selbstinitiierten Lern-Handlungsräume beschrieben werden können, will ich nun an zwei Beispielen vorstellen: Zum einen an kommunalen Bürgerinitiativen und zum anderen an einem Gemeinschaftsgartenprojekt.

2.3 Alltagsutopien und Lernen – zwei Beispiele

Bürgerinitiative

Im Rahmen einer eigenen empirischen Studie wurden am Beispiel kommunaler Bürgerinitiativen aus den Bereichen Natur- und Umweltschutz sowie Verkehrsplanung und Stadtgestaltung alternative Handlungs- und Beteiligungsmöglichkeiten betrachtet (Trumann 2013). Der Fokus wurde dabei auf die Analyse von Lernhandlungen gelegt, da diese als Ausdruck der selbsttätigen Aneignung des jeweiligen Lebenszusammenhangs verstanden werden können. In Rahmen der Studie konnte dabei ein alternativer Lern-Handlungsraum herausarbeitet werden, der durch die Dimensionen „kooperativ und individuell“, „aufnehmend und weitergebend“ und „aktional und reflexiv“ markiert ist.¹⁰ Die letztgenannte Dimension greift dabei mit der Reflexion des eigenen Handelns und der jeweiligen Handlungskontexte und der selbsttätigen Initiierung von Handlungsräumen den Fokus dieses Beitrags auf.

Im Kern aktionaler Lernhandlungen stehen zwei Aspekte: zum einen die Sensibilisierung für das jeweilige Anliegen und zum anderen das Angebot der Teilhabe an der eigenen Erweiterung der Weltverfügung für andere, etwa in Form von Diskussionsveranstaltungen, Protestaktionen, Workshops oder Vorträgen. Reflexive Lernhandlungen beziehen sich u. a. auf die Diskussion der Funktionsweise des politischen Systems sowie existierender und gewünschter Beteiligungsformen. Also: wie kann ich mich und wie möchte ich mich einbringen und welche Vorstellungen gesellschaftlicher Weiterent-

10 Grundlage der Studie ist eine über zwei Jahre durchgeführte teilnehmende Beobachtung in fünf Bürgerinitiativen. Diese ermöglichte, die vielfach vom Einzelnen nicht als Lern-Handlungen bezeichneten Aktivitäten in Bürgerinitiativen sichtbar zu machen und später in Gruppengesprächen gemeinsam zu reflektieren.

wicklung habe ich? Bezogen auf die Überlegungen zum Utopie-Begriff und die von Klaus Holzkamp konstatierten „Qualitativen Lernsprünge“ kann für Lernhandlungen dieser Dimension eine sich ausdifferenzierende Kritik des Gegebenen und eine damit verbundene Entwicklung von Alternativen herausgestellt werden. In der kritischen Diskussion der selbst erfahrenen Ausschlussstrategien wird von den Initiativenmitgliedern deren Berechtigung in Frage gestellt. Da im Rahmen der Initiativenarbeit der eigene Expertenstatus deutlich wurde, wird die als Begründung des Ausschlusses zugeschriebene mangelnde Befähigung als nicht stichhaltig betrachtet. Der erhobene Vorwurf der mangelnden Kompetenz verkehrt sich in Interpretation der Initiativenmitglieder damit ins Gegenteil – der vermeintliche politische Experte offenbart sich als Laie, der vermeintliche Laie als Experte (ebd.).

GPIn: [...] dann ist im Endeffekt diese Initiative besser informiert als jeder Politiker. Wirklich GP.

GP: Natürlich.

GPIn: Das haben wir inzwischen festgestellt. Wenn du da stehst und du sagst bestimmte Fakten, da fällt denen das Essen aus dem Gesicht. Ehrlich gesagt, das wissen die alle gar nicht, die haben ja nen Tunnelblick, die kriegen ja immer nur ihre bestimmten Sachen, wo se abstimmen und die sind gar nicht so informiert ja. Das können die auch gar nicht, das hat mir Herr B. mal gesagt, sagt er Frau GPIn, das kann ich gar nicht, sagt er, ich müsste ja so nen Kopf haben, wie soll ich das denn alles lesen. Ja, aber sie tun ja letztendlich so, als wüssten sie alles, das is nen Fehler, das ist sowieso der Fehler der Politik generell, wenn mal nen Politiker da stehen würde und sagen würde, ich kenn das nicht, ich weiß das nicht, äh da bin ich jetzt äh überfragt oder was auch immer.

Zu beobachten war für das untersuchte Feld vor dem Hintergrund des erworbenen Expertenstatus damit kein Rückzug (vgl. Bremer 2008), sondern eine Art „Selbstinklusion“, d. h. es werden trotz der diversen Ausschlussmechanismen die eigenen Vorstellungen in die öffentliche Diskussion eingebracht (Trumann 2013):

GPIn: Eigentlich hab ich so mit sehr großer Freude wahrgenommen, dass diese gesamten Anwohner hier auf großen Versammlungen zusammen mit den Politikern, den Stadtverwaltungsleuten her-

vorrangend argumentieren konnten. ... Durch unsere Erarbeitung und Veröffentlichung von bestimmten Themen, die natürlich auch in anderen Medien jetzt aufgegriffen werden, hab ich wirklich erlebt, dass die Leute also total mutig und auch frech und kompetent ihre Positionen vertreten haben. ... Also das fand ich immer interessant, also das ist das, was man sonst so oft sagt, es gibt eigentlich niemand, der sich wehrt in dieser Gesellschaft, oder im Augenblick sind alle so was weiß ich, angepasst.

Die Entwicklung alternativer Handlungsmöglichkeiten ist damit ein Akt der Selbst-ermächtigung und erlaubt dem Einzelnen die Möglichkeit der „Resonanz Erfahrung“ als Baustein für ein „gutes Leben“, wie es etwa Hartmut Rosa (2013, S. 148) formuliert.

Gemeinschaftsgärten

Im Fokus eines weiteren Forschungsvorhabens stehen nun Lern-Handlungsräume, in denen Gegebenes nicht nur kritisch hinterfragt, sondern alternative Perspektiven bezogen auf einen ausgewählten Gegenstandsbereich auch handelnder Weise umgesetzt werden. Ziel ist es, dem vielfach getätigten Vorwurf des „Utopischen“ gegenüber neuen Ideen des Zusammenlebens nachzugehen und nach dem Charakter dieser selbsttätig initiierten Lern-Handlungsräume und den dahinterliegenden Gestaltungsentwürfen von Welt zu fragen. Als Beispiel soll hier ein im Rahmen der „Transition Town Initiative“ hervorgegangenes Projekt zu Gemeinschaftsgärten dienen, welches vor dem Hintergrund einer als bedeutsam erfahrenen nachhaltigen gesellschaftlichen Entwicklung und dem daraus resultierenden Wunsch nach Alternativen entstanden ist. Dazu eine der Gärtnerinnen:

GPin1: „Es geht wirklich darum, wie leben wir eigentlich und was können wir tun, das ist diese große Spanne. ... Wir gehen sehr verschwenderisch mit Ressourcen um, mit Energie und was bedeutet das eigentlich für die kommenden Generationen, für die Natur, für das Klima usw. Das wird da, in dieser Initiative thematisiert. Gleichzeitig damit verbunden, was können wir anders machen, wenn wir das einmal erkannt haben, dass wir das so eigentlich nicht weiter machen wollen und was kann da jeder Einzelne oder was kann man da gemeinsam bewegen.“

Deutlich wird, dass die kritische Reflexion gesellschaftlicher Entwicklung eng an die Diskussion alternativer Handlungsmöglichkeiten gekoppelt ist. Damit werden Bezüge zum Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative deutlich, wobei sich hier ein anderer Zugang zeigt. So wird der Reflexionsprozess weniger von einem konkreten Gegenstandsbereich respektive einem konkreten Handlungsproblem aus angestoßen, sondern von einer Handlungsproblematik auf Metaebene – dem Wunsch einer nachhaltigen Entwicklung, einem verantwortungsvollen Umgang mit Ressourcen usw. Diese Metaproblematik wird dann im reflexiven Prozess auf einen bestimmten Gegenstandsbereich – in diesem Fall der Ernährung, der eigenen Versorgung – rückgebunden und damit dem Einzelnen handhabbar gemacht.

In Rückbesinnung auf lokale Begrenztheit werden damit Handlungsräume für den Einzelnen greifbar, ohne jedoch die Diskussion globaler Verflechtungen aufgeben zu müssen (vgl. Baacke/Brücher 1990, S.207). So ist für die betrachteten Gärtnerinnen etwa die Frage „Wie ernähre ich mich?“ von existentieller Bedeutung für eine „positive“ gesellschaftliche Entwicklung:

GPIn2: Ja, das ist so mein Zugang und Garten, Garten ist einfach zentral, weil Essen, Nahrung so zentral ist, weil Essen braucht jeder Mensch, in jedem Alter, in jeder Lebenssituation und das ist, hängt alles mit allem zusammen. Also wie wird das produziert, wo kommt das her, wie viel Energie wird dafür aufgewendet ... also mehr Bewusstsein erzeugen, der Bildungsaspekt ist mir ein ganz wichtiger, also dass wir das weitergeben, dass mehr Menschen erreicht werden und dass mehr Menschen im Grunde wach werden und beginnen Verantwortung zu übernehmen, denn gerade in einer Demokratie müssten wir eigentlich alle mitbestimmen dürfen und das wollen wir uns jetzt hier erobern, dass wir sagen, hier, das sind unsere Flächen.

Ähnlich dem Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative ist es auch der Gruppe der Gärtnerinnen ein elementares Anliegen, gebunden an das eigene Handeln, Lernanlässe zu initiieren und andere an der eigenen Erweiterung der Weltverfügung teilhaben zu lassen. Die Verschränkung von Lernen und Lehren kristallisiert sich damit auch hier als charakteristischer Aspekt selbstinitiiertem Lern-Handlungsräumen heraus.

Eingangs wurde diskutiert, dass es der Vorteil utopischen Denkens ist, keinen Zwängen oder Vorgaben zu unterliegen. Dieser Aspekt ist auch für die Aktiven der Gemeinschaftsgärten ein zentrales Moment:

GPIn2: Das ist aber auch so ein Grundsatz bei uns, jeder so wie er kann und mag. Wir wollen mit keiner Verpflichtung arbeiten, sondern die Freude ist es, die uns da zusammenhält. Wir stehen einfach normalerweise auch nicht unter Druck, dass wir irgendetwas erreichen müssen. ... Wir haben uns entschlossen keine Förderung zu beantragen, weil das immer mit Auflagen verbunden ist und man Rechenschaft ablegen muss.

Die Aktiven sind bezogen auf den von ihnen ausgewählten Gegenstandsreich „Ernährung“ nicht mehr nur passiver Konsument, sondern auch aktiver Konstrukteur ihrer Lebenswirklichkeit (Produktion, Konsum etc.). Damit ist auch hier wiederum ein Akt der Selbstermächtigung und Möglichkeit der Resonanzerfahrung auszumachen, den es im weiteren Forschungsprozess nun weiter zu explorieren gilt.

3. Alltagsutopien als Chance gesellschaftlicher Transformation?

Rauterberg (2013) hat in einem Essay zum urbanen Leben in der Digitalmoderne auf die vielfältigen Initiativen hingewiesen, die durch Momente der Inbesitznahme von Orten, der Selbstermächtigung, auf einen „urbanen Neuanfang“ von unten hindeuten. Der Raum, die Stadt sei damit nicht mehr gesetzt, sondern kann sich zu eigen gemacht, umgeformt, weiterentwickelt und neu definiert werden (vgl. ebd., S.35). Utopie ist dann nicht nur Phantasterei und Alltagsutopien, wie in den diskutierten Beispielen können „vorübergehende [vielleicht auch langfristige J.T.] Irritationspunkte“ (Kalmring 2012, S.225) im alltäglichen Handeln bieten. In solcher Form von Protest „[werden] gesellschaftliche Konflikte zugespitzt und politische Alternativen formuliert“ (Eis 2013, S.55). Die Beispiele haben gezeigt, dass selbstinitiierte Lern-Handlungsräume wie Bürgerinitiativen dem/der Einzelnen einen Ort bieten, sich an der Gestaltung der Gesellschaft zu beteiligen und die eigene Sicht der Dinge einzubringen. Damit öffnen sie das Feld möglicher Partizipationsformen, bieten die Chance, Alternativen zu denken und dabei die Wirksamkeit eigenen Handelns gemeinsam mit anderen im alltäglichen Leben zu erfahren. Die Gestaltung unseres Zusammenlebens (Stadtgestaltung, Ernährung, Mobilität etc.) vollzieht sich dann nicht ausschließlich aus einer Top-Down-Perspektive durch das Handeln einiger Weniger, sondern aus der Perspektive der in Projekten und Initiativen aktiven Menschen.

Bleibt am Ende die Frage, welcher Auftrag daraus für die bildungswissenschaftliche Diskussion folgt. Kein einfacher, will man die vorgestellten Lern-Handlungspraxen im systemstabilisierenden Sinne nicht vereinnahmen. Mein Vorschlag ist, die selbsttätig initiierten Lern-Handlungsräume als Teil eines ganzheitlichen Lernhandlungsraums mit unterschiedlichen, aber gleichwertigen Feldern zu denken, anzuerkennen und deren jeweiligen Praktiken detailliert in den Blick zu nehmen. Nimmt man den offenen Charakter, die Perspektivenvielfalt und die Abwesenheit von Zwang als Kernelemente selbstinitiierteter Lern-Handlungsräume ernst, dann macht es Sinn, die Zusammenarbeit von Erwachsenenbildung und zivilgesellschaftlichen Initiativen und Projekten wie etwa Bürgerinitiativen als offenes Angebot zu verstehen, welches je nach Interesse, Situation und Themenfeld mal intensiv mal weniger intensiv genutzt werden kann. Wichtig ist, dass sich Lernthemen und -methoden, Wissensquellen und -deutungen so jedoch nicht pauschal im Vorhinein festlegen lassen (Trumann 2015, S. 25). Es gilt also offen für Ideen und Kooperationen zu sein und die dafür notwendigen Denkräume zu schaffen, wo jedem Einzelnen der Mut vermittelt werden kann, seine „Wut“, seine Perspektive auf Welt, öffentlich zu diskutieren.

Literatur

Arendt, Hannah (2005): Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlaß. München.

Baacke, Dieter; Brücher, Bodo (1990): Stadtteilarbeit. In: Kaiser, Arnim (Hrsg.): Handbuch zur politischen Erwachsenenbildung. München, S. 205–219.

Bourdieu, Pierre (2001): Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft. Konstanz.

Bremer, Helmut (2008): Das „politische Spiel“ zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung. In: Außerschulische Bildung, H. 3, S. 266–272.

Club of Rome (1991): Die erste globale Revolution. Bericht zur Lage der Welt. Zwanzig Jahre nach „Die Grenzen des Wachstums“. Frankfurt am Main.

Eis, Andreas (2013): Protest hat Konjunktur – mit welcher Wirkung und Konsequenz? Protestkulturen als politische Lerngelegenheit. In: Büsing, Harald/Eis, Andreas/Klöpper, Manfred (Hrsg.): Demokratie in der Krise. Krisenpolitik und demokratische Legitimation. Oldenburg, S. 53–73.

Faulstich, Peter (2008): Utopische Transformationspotentiale. In: Politisches Lernen 26, 1–2, S. 16–21.

Harten, Hans-Christian (2010): Utopie. In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe. Weinheim, Basel, S. 1071–1090.

Holzcamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main.

Holzcamp, Klaus (1996): Psychologie: Selbstverständigung über Handlungsbegründungen alltäglicher Lebensführung. In: Forum Kritische Psychologie, H. 36, S. 7–112.

Kalrmring, Stefan (2012): Die Lust zur Kritik. Ein Plädoyer für utopisches Denken. Berlin.

Kreisky, Eva (2000): „Die Phantasie ist nicht an der Macht ...“. Vom Verschleiß des Utopischen im 20. Jahrhundert. In: ÖZP, Jg. 29, H. 1, S. 7–28.

Massing, Peter (2009): Probleme der Demokratie unter den Bedingungen der Globalisierung und der Entgrenzung des Nationalstaats. In: Overwien, Bernd/Rathenow, Hanns-Fred (Hrsg.): Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen, S. 25–36.

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

Patzelt, Werner (2009): Politikern sind die Ahnungslosen. In: kursiv – Journal für politische Bildung, H. 1, S. 12–17.

Rautenberg, Hanno (2013): Wir sind die Stadt! Urbanes Leben in der Digitalmoderne. Frankfurt am Main.

Rosa, Hartmut (2013): Beschleunigung und Entfremdung. Frankfurt am Main.

Trojanow, Ilija (2013): Der überflüssige Mensch. St. Pölten, Salzburg, Wien.

Trumann, Jana (2013): Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen. Bielefeld.

Trumann, Jana (2015): Woher weißt Du das? Zum Umgang mit Wissen aus subversiven und kollaborativen Kontexten. In: forum erwachsenenbildung, H., 4, S. 22–25.

ÜBERSCHREITEN DES MÖGLICHEN - VERSCHIEBUNGEN DES UTOPISCHEN

Farina Wagner

Unter Bezug auf Foucault können Utopien als „Nichtorte“, als „wesentlich unwirkliche Räume“ (Foucault 1992, S.39) betrachtet werden, in Abgrenzung zu Heterotopien, die als „Gegenräume“ (Foucault, 2005, S.10), „Gegenplatzierungen und Widerlager, tatsächlich realisierte Utopien“ gefasst werden können. Da Utopien also Orte betreffen, die es nicht gibt, „entfalten sie sich in einem imaginärem Raum und bleiben ganz auf der ‚Linie der Sprache‘ [...]“ (Defert 2005, S.74). Es kann demnach um das Entfalten von zunächst sprachlich gefassten Räumen gehen, die nicht als realisierbar, damit als undenkbar gelten. Utopie soll hier nicht „im Sinne einer generellen Umstrukturierung unseres gesellschaftlichen und politischen Universums nach irgendeinem rational ausgearbeitetem Plan“ (Benhabib 1993, S.26) betrachtet werden. Der Begriff der Utopie findet hier Einsatz im Kontext von Prozessen der Subjektwerdung unter Bedingungen den Un-/Möglichen. Durch das Un-/Mögliche wird das jeweils Andere markiert und damit ist die Frage nach dem Utopischen vielleicht auch mit einer Hoffnung auf das Andere verbunden. Benhabib erhebt (im Kontext von Feminismus und Postmoderne) Hoffnung sogar zu einem regulativen Prinzip¹¹, wobei in diesem Beitrag gerade die Spannung zwischen Hoffnung und Angst als konstitutiv für das Mögliche und damit auch das Utopische herausgearbeitet wird.

Der oben benannten „Linie der Sprache“ wird hier mit Konzepten von Judith Butler gefolgt, wonach Handlungsmacht im Sprechakt verortet werden kann. Es wird danach gefragt, wieso etwas als unmöglich, unsagbar, als utopisch, als jenseits des Diskurses gilt und ob oder wie es doch zu etwas Denk- und Sagbaren werden kann.

Dabei wird das Subjekt in den Blick genommen, genauer, seine Bezeichnungenspraxen, über welche sich Diskurse vollziehen und reproduzieren. Betrachtet wird die Macht der Sprache, die sich in Anrufungen, im Benennen von Identitäten herrschaftsförmig an Subjekte richtet, aber gleichzeitig

11 Vielleicht ist dieses Prinzip auch in impliziter Annäherung an das „Prinzip Hoffnung“ von Ernst Bloch (1976) gefasst, in welchem er die „konkrete Utopie“ entfaltet.

Handlungsfähigkeit konstituieren kann. Daraus kann eine Handlungsmacht des Subjekts hervorgehen, sich hegemonialen Diskursen zu widersetzen, das *vermeintlich* Unmögliche, Utopische zu sagen.

Es sollen Momente aufgezeigt werden, in welchen das als nicht souverän verstandene Subjekt Handlungsmacht erlangen und plötzlich seine Grenzen, das als möglich Gesetzte, überschreiten kann. Nicht souverän oder „postsouverän“ (Butler 2006, S.219) grenzt sich von einem Subjektverständnis ab, welches von einem inhärenten Willen und damit verbundener (Handlungs-) Freiheit (vgl. Butler 2006, S.218) ausgeht, also einem intentionalen Subjekt, welches als Individuum oder Person auf Dauer gestellt ist. Im Gegensatz dazu werden hier Subjekte als „anererkennungswürdige bzw. intelligible (Re-)Präsentationen von Personen“ (Villa 2010, S.259) angesprochen. Handlungsfähigkeit kann nur in der Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und Erzeugung des Subjekts konstituiert werden, was im Folgenden dargestellt wird.

Es wird zunächst eine Klärung der dafür zentralen Begriffe „Performativität“ und „Performanz“ vorgenommen, um das hier vorliegende Subjektverständnis zu verdeutlichen ([Abschnitt 1](#)). Wie diese Grenzen gezogen und damit das für das Subjekt Utopische ab- und ausgegrenzt wird, aber dadurch auch Handlungsfähigkeit entsteht, wird anhand der Figur der Zensur dargestellt ([Abschnitt 2](#)). Im darauffolgenden Konzept der Iterabilität zeigen sich Möglichkeiten des Bruchs und die daraus entstehende Handlungsmacht der Subjekte ([Abschnitt 3](#)). Daraus kann letztlich abgeleitet werden, wie durch Subversion hegemonial gesetzte Grenzen überschritten und damit verschoben werden können, und was dies für die politische Bildung bedeuten kann ([Abschnitt 4](#)).

1. Performativität und Performanz

Im Folgenden werden die Begriffe „Performativität“ und „Performanz“ erläutert, welche in Anlehnung an von Sychowskis Lesart von Butlers Texten differenziert werden. Diese Differenz stellt jedoch eine analytische dar, um die Momente des Erlebens, in denen aber gleichzeitig immer etwas auf das Subjekt einwirkt, greif- und verstehbarer zu machen. In der Praxis bzw. in den Praktiken fallen Performativität und Performanz zusammen.

Performativität beschreibt „herrschaftsförmige Ansprüche und Zumutungen“ (v. Sychowski 2011, S.14), also Normen, Positionszuweisungen. Diese werden an Personen herangetragen, aufgrund einer bestimmten Markie-

rung, wie z.B. hetero- oder homosexuell. Performativität legt dem Subjekt damit ein bestimmtes Verhalten auf, um gesellschaftliche Akzeptanz zu finden oder einer zugeschriebenen Rolle zu entsprechen.

Performanz umfasst die Möglichkeiten der Handlungsfähigkeit im konkreten Vollzug, in der Praktik, und damit in Auseinandersetzung mit dem Performativen. Es geht darum, wie eine Zuweisung, ein Verweis in eine bestimmte Position vom Subjekt gedeutet wird und wie es diese „verhandelt“¹². Dies entscheidet sich in jeder Situation wieder neu, wobei ebenso in jeder Situation die Möglichkeit der Wiederholung (des Umgangs mit einem äußeren Anspruch) besteht.

Die Begriffe Performativität und Performanz sind stark durch den Diskursbegriff Foucaults geprägt. „Ein Diskurs stellt nicht einfach vorhandene Praktiken und Bedeutungen dar, sondern er tritt in ihre Ausdrucksformen ein und ist in diesem Sinne produktiv“ (Butler 1994, S.129). Es geht also nicht nur darum, was ein bestimmtes Wort, das an ein Subjekt gerichtet wird, zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem bestimmten Kontext bedeutet. Es geht vielmehr um eine Praktik, die über das Subjekt ausgeführt wird, durch Sprechakte, über Körper, in welche sich die Regeln des Diskurses einschreiben. Dies beschreibt das regulative Moment des Diskurses. Produktion von Wissen erfolgt immer innerhalb von Machtinteressen und Formierungsprinzipien. In der Performanz wird das Performative vom Subjekt „verhandelt“, und was es in dieser Performanz hervorbringt, wird gleichzeitig Teil des Performativen, der nach außen getragenen Norm, welche das Subjekt dadurch stets mit- bzw. neu oder reproduziert.

Durch das Bezeichnen oder Benennen wird in der Praktik, im Erleben, die Identität oder genauer die Identitätskonstruktion, bei Butler im speziellen die Geschlechtsidentität, immer wieder neu hervorgebracht und erzeugt damit den Anschein der Kohärenz. Geschlechtsidentitäten, nicht nur gender, sondern auch sex, werden als natürlich, biologisch, wahrgenommen und es wird eine Geschlechtermatrix konstruiert, innerhalb der sich die Subjekte durch ihre Akte, ihre Handlungen, ihre Performanz verorten müssen. Das Subjekt samt seiner (Geschlechts-)Identität hat also keinen natürlichen Seins-Kern, der die Attribute für „männlich“, „weiblich“ und das jeweilig zugeschriebene Begehren in sich trägt. Es gibt kein Subjekt mit einem bestimmten Wesen, welches diesen performativen (und letztlich performanten) Akten vorausgeht. Es konstituiert sich erst durch diese. Die Akte bilden durch

12 Diese Schreibweise soll das Moment des Handelns, der Handlungsfähigkeit, hervorheben.

die Performanz seine Wirklichkeit, sein „Sein“. Das Subjekt muss sich in die vorgegebenen Muster einordnen um intelligibel, also sozial anerkannt, sozial lebensfähig sein zu können (vgl. Butler 1991, S. 37). Performativität und Performanz ereignen sich innerhalb des Prozesses der Subjektwerdung, der Subjektivation, gleichzeitig. Das Subjekt wird gleichzeitig unterworfen und konstituiert. Bereiche jenseits der angerufenen Muster wären innerhalb dieser Subjektivationsprozesse als utopisch markiert, als Positionen und Orte, die das Subjekt nicht einnehmen kann, weil es als ein anderes hervorgebracht wurde. Diese Trennung zwischen dem Möglichen und dem Utopischen innerhalb des Prozesses der Subjektwerdung kann mit der Figur der Zensur näher geklärt werden.

2. Zensur und Handlungsmacht

Die Bezeichnungspraxen, welche performativ auf das Subjekt einwirken, und die Bedeutung des Sprechaktes, in welchem das Subjekt performant tätig wird, werden im Folgenden an Butlers Beschreibung der Zensur verdeutlicht.

Zensur ist eine produktive Form der Macht, welcher in Butlers Verständnis eine formative und konstitutive Funktion zukommt. Im Anschluss an Foucault wirkt sie also nicht ausschließlich repressiv, als äußerliche Kontrollgewalt, sondern eben auch produktiv. Das produktive Moment ist hier die Konstituierung der Subjekte und der legitimen Grenzen des Sprechens: „Zensur [zielt darauf ab] [...], Subjekte nach expliziten und impliziten Normen zu erzeugen und daß die Subjektproduktion eng mit der Regulierung des Sprechens zusammenhängt. [...] Die Frage ist nicht, was ich sagen kann, sondern was den Bereich des Sagbaren konstituiert, in dem sich mein Sprechen von Anfang an bewegt“ (Butler 2006, S. 208, Ergänzungen F.W.).

Zensur setzt die Unterscheidung von zulässigem und unzulässigem Sprechen durch. Jedem Subjekt mit seiner ihm eigenen Position (z. B. als „Mann“ oder „Frau“) werden Dinge zugewiesen, die aus dieser Position heraus gesagt werden dürfen, als „normal“ empfunden werden und damit soziale Anerkennung erfahren. Und ebenso werden durch das Erlaubte Dinge markiert, die aus einer bestimmten Position heraus nicht gesagt werden dürfen. „Als Verwerfung verstanden, stellt Zensur Diskursregime her, indem sie das Unsagbare erzeugt“ (Butler 2006, S. 218). Das Subjekt wird im Sprechen durch Verwerfungen erzeugt, die die Grenzen des Sagbaren kennzeichnen. Damit ist die Handlungsmacht, die wiederum daraus erst hervorgeht, von vornherein

umschrieben, kann aber auch wieder neu und in unerwarteter Form gefasst werden. „So ist Zensur zugleich die Bedingung der Handlungsmacht und deren notwendige Grenze“ (Butler 2006, S. 220).

Unter Bezug auf Julia Kristeva versteht Butler unter dem Verworfenen das, was „literal zum ‚Anderen‘ gemacht worden ist. [...] Die Konstruktion des ‚Nicht-Ich‘ als das Verworfene setzt die Begrenzungen des Körpers, die zugleich die ersten Konturen des Subjekts bilden“ (Butler 1991, S. 196).

Damit wird das Unsagbare, das Unperformierbare, das Nicht-Ich, das Andere für das Subjekt ausgemacht, wodurch es erst konstituiert wird. Innerhalb dieser Grenzen ist durch das Andere die Normalität für eine bestimmte Position markiert und innerhalb dieser kann das Subjekt handeln. Der Bereich des Intelligiblen, des sozial Anerkannten, des „Normalen“, wird über ein konstitutives Außen erzeugt, welches sich durch immer neue Wiederholungen festigt. „Dieses Außen ist zwar von der Matrix kultureller Intelligibilität ausgeschlossen, aber es gehört dennoch *in* die Kultur, denn es erscheint als Produkt der regulierenden Ideale, Schemata und Normen, die darüber entscheiden, was in einer Kultur als intelligibel gilt.“ (Kämpf 2006, S. 248) Damit stellt diese „Sperr“ (im Sinne von Aussperren) (Butler 2006, S. 212) – in Anlehnung an Lacan¹³ – zugleich Bedrohung und Schutz dar. Die Bedrohung fasst Butler ganz konkret: Wenn das Subjekt auf für sich unmögliche Weise spricht, ist die Fortdauer des Subjekts in Frage gestellt, von einem Gefühl des „Zerfallens“ bis hin zur staatlichen Intervention in Form von der Einlieferung in eine psychiatrische oder eine Strafvollzugsanstalt (vgl. Butler 2006, S. 212). Der Schutz entsteht dadurch, dass das Subjekt seinen Platz in der Sprache ein- und damit annimmt, sich den Normen des Sagbaren, der Zensur, unterwirft. Die Unterwerfung spielt in diesem Zusammenhang auf Butlers Bearbeitung des Konzepts der Interpellation oder Anrufung von Althusser an. Was bereits in der Bezeichnungspraxis anklang, wird hier an den Begriff der Anrufung¹⁴ zurückgebunden.

„Die Ideologie [...] ‚handelt‘ oder ‚funktioniert‘ [...] durch einen ganz bestimmten Vorgang, den wir Anrufung (interpellation) nennen, [indem

13 Allerdings ist „Verwerfung“ oder „Sperr“ hier eben nicht im „strikten psychoanalytischen Sinn, als einmaliges, dem Subjekt vorhergehendes vollständiges Aussperren [...]“ (Kämpf 2006, S. 248) gemeint. Der Bereich der Verwerfungen, des Ausgesperren, des (vermeintlich) nicht zum Subjekt gehörigen und es damit konstituierenden wird immer wieder in der Performanz neu aufgerufen.

14 „Obwohl Althusser eigene Erklärung der Anrufung nicht hinreicht, um die diskursive Konstitution des Subjekts zu erklären, schafft sie doch den Rahmen für Fehlaneignungen von anrufenden performativen Äußerungen, die im Zentrum jedes Projekts subversiver Territorialisierung und Resignifizierung einer herrschenden gesellschaftlichen Ordnung steht“ (Butler 2006, S. 240).

sie,] aus der Masse der Individuen Subjekte ‚rekrutiert‘ (sie rekrutiert sie alle) oder diese Individuen in Subjekte transformiert‘ (sie transformiert sie alle)“ (Althusser 1977, S. 142; Ergänzungen F.W.).

Der Zuruf, die Anrufung, ist performativ, weil sie in den unterworfenen Status des Subjekts einweist. Wenn das sprechende Subjekt durch Sprache erst konstituiert wird, dann stellt die Sprache die Bedingung der Möglichkeit der Subjekte und nicht bloß eine Möglichkeit des Ausdrucks dar (vgl. Butler 2006, S. 46).

In den Bezeichnungspraxen, den Anrufungen, lässt sich die Handlungsmacht verorten.

Das Aufrufen des Subjekts macht es anerkennbar, da es angeredet werden kann. Wenn im Aufrufen gleichzeitig die Intelligibilität des Subjekts im Zuge der Anerkennung aufgerufen wird, geschieht dies immer in Wiederholungen – in Bezeichnungspraxen, deren Zukunft und Verlauf damit z. T. noch offen ist.

Die Grenzlinien, die durch die Performativität der Zensur in vorangegangenen Performanzen gezogen wurden, werden im neuen Aufrufen immer wieder aufs Neue gezogen. Diese Wiederholungen können in den Praktiken der Subjekte nicht identisch verlaufen, was im Folgenden durch die Figur der Resignifizierung aufgegriffen wird. Das Zukünftige ist damit nicht determiniert, die Handlungsmacht ist in die produktive Macht der Zensur verstrickt und damit die Performanz in die Performativität. Hier scheint bereits die Möglichkeit auf, dass das zunächst in Subjektivationen als Utopisch gesetzte, dass das Zensierte als ein Nicht-Ort hinter der Grenze, doch als Subjektposition verfügbar werden kann.

3. Das Potenzial der Resignifizierung

Wie können aber nun diese Grenzlinien überschritten, wie können utopische Positionen eingenommen werden? Wie kann Subversion innerhalb des hegemonialen Diskurses stattfinden?

Dazu wird Butlers Figur der der Resignifizierung im Anschluss an sprechakttheoretische Überlegungen zu John L. Austin und Jaques Derrida herausgearbeitet.

Nach dem Sprechakttheoretiker Austin bezieht die performative Äußerung ihre Kraft bzw. ihre Effizienz aus dem Rekurs auf bestehende Konventionen. Sobald eine Konvention besteht – und die performative Äußerung partizipiert an einem konventionellen Wortlaut – und die entsprechenden

Umstände gegeben sind, wird das Wort zur Tat. Es geht hier also nicht um sprachliche Konventionen, sondern um institutionelle Gegebenheiten einer Kultur (vgl. Krämer 2001, S. 249).

Diese Konventionen hängen mit jeweiligen Ritualen zusammen, die in der Zeit wiederholbar sind und „damit ein Wirkungsfeld aufrechterhalten, das sich nicht auf den Augenblick der Äußerung selbst beschränkt.“ (Butler 2006, S. 12) – so Butlers Austin-Verständnis. Der Sprechakt vollzieht die Tat im ritualisierten Augenblick, welcher eine „kondensierte Geschichtlichkeit“ (Butler 2006, S. 12) darstellt.

Es geht um eine zitatformige Wiederholung innerhalb einer diskursiven Ordnung, nach Derrida aber nun immer verbunden mit einer „Andersheit“. Diese Verbindung nennt er Iterabilität (vgl. Derrida 1988).

„Für Derrida leitet sich die Kraft der performativen Äußerung aus ihrer Dekontextualisierung ab, aus ihrem Bruch mit einem früheren Kontext und ihrer Fähigkeit, neue Kontexte an sich zu ziehen. Tatsächlich müsse eine performative Äußerung, soweit sie konventional ist, wiederholt werden, damit sie funktionieren kann. Und diese Wiederholung setzt voraus, daß die Formel selbst auch in neuen Kontexten weiter funktioniert, daß sie nie an einen bestimmten Kontext gebunden ist, wenn sie auch, wie ich hinzufügen würde, immer im einen oder anderen Kontext auftreten wird.“ (Butler 2006, S. 230)

Butler räumt im Anschluss an Derrida zwar ein, dass die Dynamik des Sprechakts nicht mit jedem Kontext brechen kann, aber das Potenzial der Resignifizierung, der Subversion, ist in jedem Sprechakt gegeben, da der Kontext nie von vornherein determiniert ist, es keine vorgängige Autorität geben muss. Die Kraft der performativen Äußerung leitet sich also nicht nur aus einem vorangegangenen Gebrauch ab, sondern entsteht gerade aus dem Bruch mit dem früheren Kontext aufgrund der Iterabilität. „Nicht die Einbindung in den Kontext, sondern die Entbindung von jedem bestimmten Kontext macht das Zeichen erst zum Zeichen“ (Krämer 2001, S. 250). Diese Möglichkeit der Wiederholung und Dekontextualisierung findet sich im Zitat. Die Zitatformigkeit kann nun in einer kulturtheoretischen Perspektive als Ritual oder Zeremonialität beschrieben werden (vgl. Krämer 2001, S. 250 f.). Rituale, die durch Konventionen bedingt sind, die wiederum „ihre Kraft durch *sedimentierte Wiederholbarkeit* gewonnen haben“ (Butler 1994, S. 124), bilden die performative Rahmung – für den Bruch im Sprechakt, für die Performanz. Das, was den performativen Mechanismus erklärt, erklärt zugleich Möglichkeiten, diesen Mechanismus aufzuhalten oder zu brechen – in der Performanz. Die Resignifizierung schafft einen Bruch mit dem Kontext, der

in Zusammenhang mit Konventionen gedacht wird, von denen er abrückt und sie damit also nicht reproduziert.

Butler hebt hervor, dass durch das Enteignen der performativen Äußerung für neue Zwecke, durch den Bruch mit dem Kontext, innerhalb des Politischen gegen Herrschaft gearbeitet werden kann und betont damit die gesellschaftliche Bedeutung von Derridas Begriff der Iterabilität (vgl. Butler 2006, S. 250; Fußnote 47).

4. Überschreiten des Möglichen als Subversion

Ohne vorgängige Autorität kann damit im Sprechakt (politische) Autorität gewonnen werden, sodass ein Begriff für die Zukunft neu besetzt werden kann¹⁵. Begriffe, hier aus dem Bereich des Politischen, sind für Butler „kein Eigentum“, haben „keine reine Bedeutung, die aus den verschiedenartigen Formen ihres politischen Gebrauchs herausdestilliert werden könnte“ (Butler 2006, S. 251). Die Begriffe sind offen, sodass Butler die Aufgabe formuliert, diejenigen gesellschaftlichen Gruppen in die Begriffe der Moderne miteinzubeziehen, die diese bisher traditionell ausgeschlossen haben. Und das geschieht nicht, indem diese Gruppen begrifflich assimiliert und in das Bestehende und seine konventionellen Grenzen eingefügt werden. Butler plädiert für eine „Vorstellung von Differenz und Zukünftigkeit“ (Butler 2006, S. 251). Ihr von Derrida geprägtes Verständnis der Iterabilität soll in die politischen Diskurse fließen. Und die damit zunächst theoretisch-abstrakte Vorstellung, nämlich die Vorstellung der Differenz, der Zukünftigkeit, des Unmöglichen als Möglichkeit, des Potenzials der Resignifizierung, damit Transformation und Subversion und letztlich Offenheit, soll durch das Miteinbeziehen in den Diskurs gleichzeitig zur Performanz dessen führen, in die Praktiken als Vollzüge münden:

„Wenn es eine Moderne ohne letzte Grundsätze geben kann (und vielleicht ist es das, was mit der Postmoderne gemeint ist), dann werden ihre Schlüsselfunktionen nicht von vornherein gesichert sein, dann wird sie der Politik eine offene Form geben, die nicht vollständig antizipiert werden

15 Butler hat sich im Zuge ihrer Auseinandersetzung mit Iterabilität auch mit Pierre Bourdieus Konzept des Rituals und seinem Performativitätsverständnis befasst. Für ihn ist „[d]ie Macht der Wörter [...] nichts anderes als die delegierte Macht des Sprechers“ (Bourdieu 2005, S. 101). Butler grenzt sich hier von dieser Perspektive ab, da sie eben Momente ausmacht, in denen für unmöglich gehaltene Sprecher_innenpositionen eingenommen werden können, ohne vorgängig die Autorität verliehen bekommen zu haben.

kann – eine Politik der Hoffnung und der Angst, die Foucault ‚eine Politik der Unruhe‘ genannt hat“ (Butler 2006, S. 251 f.).

Das Subjekt begäbe sich mit seinen Begriffen damit in einen Raum der Unsicherheit, des nicht vollständig Antizipierbaren, nah an den Nicht-Ort, in einen Zustand der Spannung zwischen Hoffnung und Angst.

Es entsteht eine Ambivalenz aus Unterwerfung, aus (Angst vor) Verletzung durch die Bezeichnung, die Anrufung, die zugewiesene Position, *und* Handlungsmacht samt ihrer Wirkungen, die über die ursprüngliche Absicht der Benennung hinausgehen, was wiederum das angesprochene Moment der Hoffnung in sich trägt.

Butler beschreibt zumeist eher Subversions- und damit auch Subjektwerdungsprozesse „am Rande der Gesellschaft“. Und diese Formulierung soll auch verdeutlichen, dass durch die Subversion Grenzgänger_innen hervorgetreten sind, die sich in den Bereich des Unsagbaren gewagt haben, sich aufs Spiel setzten und sich in dieser Performanz neu bestimmten, andere Positionen einnahmen. Gleichzeitig bestimmt dies auch den Rahmen der Performativität neu. Überschreitet ein Subjekt die in der Anrufung markierten Grenzen, werden die Grenzen des Un-/Möglichen verschoben. Begriffe, wie z.B. „queer“, können in den gesellschaftlichen Diskursen neu beschrieben werden. Vermeintlich paradoxerweise formen hier also nicht die „Herrschaftsträger_innen“ des Diskurses neue Begriffsbestimmungen, sondern diejenigen, die bislang aus dem Diskurs ausgeschlossen, aber durch Resignifizierung der Umdeutung bemächtigt wurden/sich bemächtigten.

In diesem Sinne formuliert Butler schon im „Unbehagen der Geschlechter“ folgende Aufgabe:

„Die Aufgabe ist nicht, alle und jede Möglichkeit *qua* Möglichkeit zu feiern, sondern jene Möglichkeiten zu reformulieren, die *bereits* existieren, wenn auch in kulturellen Bereichen, die als kulturell unintelligibel und unmöglich gelten“ (Butler 1991, S. 218).

Butler will Subversion denkbar *und* sichtbar machen, also das vermeintlich Utopische in den Bereich des Möglichen rücken.

„Die Anerkennung der Schwäche, des Mangels an Autonomie führt bei Butler zur Freisetzung, performant, aktiv zu werden“ (v. Sychowski 2011, S. 127). Mit der Anerkennung der Schwäche im Unterwerfungsprozess geht die Anerkennung der performativen Wirkungsmechanismen einher, um die oben aufgeführte „Politik der Unruhe“, das nicht vollständig Antizipierbare und damit auch das Betreten (bislang) utopischer Positionierungen sichtbar zu machen. Damit ist zugleich markiert, wo das Subjekt (in der Unterwerfung und seiner Hervorbringung) initiativ vorgehen kann: in der Anerken-

nung seiner Schwäche, in dem Ausmachen des Bedrohenden und Schützenden zwischen Angst und Hoffnung. Das Mögliche entsteht durch die Abgrenzung vom Unmöglichen, vom konstitutiven Außen. Das Andere, das in Subjektivationen immer aufs Neue justiert werden kann, entfaltet so Utopie als mögliche Andersheit. Denn sie ist nicht per se ausgeschlossen und jenseits des Diskurses, sondern konstitutiv und in ihren Grenzen verrückbar, der Nicht-Ort ist immer neu bestimmbar. Der stets mitschwingende Bereich des (zunächst) Utopischen, des Unsagbaren, des Verworfenen, des Nicht-Performierbaren, ermöglicht den Versuch, sich in diesen Bereich vorzuwagen und sich aufs Spiel zu setzen, letztlich andere als die adressierten Positionierungen einzunehmen. Damit ist Subversion keineswegs zwangsläufig gewährleistet, da in diesem Moment auch eine Verbannung in den Raum des Unsagbaren geschehen kann – schlimmstenfalls, wie von Butler beschrieben, durch die staatliche Intervention (vgl. Butler 2006, S. 212 f).

Im Anschluss an Kämpf, die Butlers Beitrag für die Kulturtheorie herausgearbeitet hat, kann das Vorgehen Butlers auch als Aufgabe für die politische Bildung verstanden werden: „[...] eine störende, transformierende Wiederverkehr des kulturell Verdrängten, Verworfenen und Marginalisierten in die jeweils hegemoniale Kultur zu denken und zu ermöglichen“ (Kämpf 2006, S. 246).

Butler plädiert für eine „Politisierung der Verworfenheit und [...] Politisierung der Erfahrung des Ausschlusses und der Marginalisierung“ (Kämpf 2006, S. 246), für eine Erweiterung dessen, was als kulturell intelligibel und anerkennbar gilt. Positionierungen und Positionszuweisungen, Markierungen, die Ausschlüsse produzieren, sollen dabei nicht unsichtbar gemacht werden, in dem Sinne, dass allen die gleichen Möglichkeiten und Handlungsräume unterstellt werden. Aber diese Denkfiguren können dafür sensibilisieren zu sehen, wenn verdrängte, marginalisierte Gruppen oder letztlich in den Praktiken Subjekte eine ihnen nicht zugeschriebene Macht plötzlich ergreifen können, wenn sie sich über hegemoniale Grenzen hinwegsetzen.

Dieses Sehen und damit Sichtbarmachen kann bspw. durch die Möglichkeit der Diskursmobilisierung geschehen: „Es verhält sich nicht so, daß durch Sprache alles vollbracht wird, als ob man sagen könnte, ‚Ich bin frei, und dann macht meine performative Äußerung mich auch frei‘. Nein. Aber diese Forderung nach Freiheit zu stellen bedeutet, bereits mit ihrer Ausübung zu beginnen und hinterher ihre Legitimation zu verlangen, es bedeutet, die Lücke zwischen Ausübung und Verwirklichung zu verkünden und beides auf eine Weise in den öffentlichen Diskurs einzubringen, daß eine Lücke sichtbar wird und zu mobilisieren vermag“ (Butler 2011, S. 47).

Was zunächst undenkbar erscheint, kann durch die Subversion des hegemonialen Diskurses als denkbar resignifiziert werden. Die Lücke zu markieren, diese zu politisieren, kann auch aus privilegierteren, nicht bis weniger ausgeschlossenen Positionen als den ihr gegenübergestellten heraus geschehen. Im Kontext politischer Bildung würde dies bedeuteten, Artikulationen und damit Positionierungen und Partizipationsformen als ein anderes Mögliches des Politischen zu denken und damit Grenzen des Performativen für zukünftige Subjektivationen und Positionierungen zu verschieben; Möglichkeiten für das jetzt als Utopisch ausgegrenzte zu weiten (als empirisches Beispiel vgl. Trumann in diesem Band).

Es geht dabei allerdings um ein unaufhörliches Hinterfragen, um unaufhörliche Subversion, da sich immer herrschaftsförmige Strukturen verfestigen und wirken, und hegemoniale Diskurse schaffen, die es dann eben wieder und wieder zu unterwandern gilt. Grenzen lassen sich als stetig wieder neu gezogene zwar verschieben, aber nicht auflösen, da immer eine Unterwerfung unter das Performative, wenn auch als das Wandelbare, stattfindet. „Welche Ziele auch immer zu erreichen sind ... Demokratie selbst bleibt unvollendet“ (Butler, zitiert nach Athanasiou 2014, S. 213). Das Unterfangen der Subversion, das Verschieben der Grenzen, bleibt unvollendet. Athanasiou plädiert in diesem Kontext für ein Auflösen eigener Fixiertheiten und Gewissheiten, ein Begrüßen situierter Kontingenz und Vorläufigkeit und dafür, definitorische Schließungen politischer Subjektivität und politischen Handelns hinauszuzögern, um auch unabsehbare Gelegenheiten oder auch Fehlschläge und damit andere Positionen innerhalb der Subjektwerdung miteinzubeziehen. Dies schließt mit ein, innerhalb der politischen Bildung Subversionsprozesse sichtbar zu machen; sie damit aus den als unintelligibel, unmöglich und utopisch geltenden Bereichen in den Bereich des Möglichen zu rücken.

Literatur

Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg.

Athanasίου, Athena/Butler, Judith (2014): Die Macht der Enteigneten, Zürich, Berlin.

Benhabib, Seyla (1993): Feminismus und Postmoderne. Ein prekäres Bündnis. In: Benhabib, Seyla/Butler, Judith/Cornell, Drucilla/Fraser, Nancy (Hrsg.): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt, S. 9–30.

Bloch, Ernst (1976): Das Prinzip Hoffnung. [Band 1–3]. Dritte Auflage. Frankfurt.

Bourdieu, Pierre (2005): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. 2. Auflage, Wien.

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main.

Butler, Judith (1994): Für ein sorgfältiges Lesen. In: Benhabib, Seyla (Hrsg.): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. 5. Auflage. Frankfurt am Main, S. 127–144.

Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt am Main.

Butler, Judith/Spivak, Gayatri Chakravorty (2011): Sprache, Politik, Zugehörigkeit. 2. Auflage, Zürich.

Defert, Daniel (2005): Raum zum Hören. In: Foucault, Michel: Die Heterotopien/Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge. Mit einem Nachwort von Daniel Defert. Frankfurt am Main, S. 67–92.

Derrida, Jacques (1988): Signatur Ergebnis Kontext. In: Derrida, Jacques (Hrsg.): Rundgänge der Philosophie. Wien, S. 291–314.

Foucault, Michel (1992): Andere Räume. In: Barck, Karlheinz (Hrsg.): Aisthesis: Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Essays. 5., durchgesehene Auflage. Leipzig, S. 34–46.

Foucault, Michel (2005): Die Heterotopien/Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge. Mit einem Nachwort von Daniel Defert. Frankfurt am Main.

Kämpf, Heike (2006): Judith Butler: Die störende Wiederkehr des kulturell Verdrängten. In: Moebius, Stephan (Hrsg.): Kultur – Theorien der Gegenwart. Wiesbaden, S. 246–256.

Krämer, Sybille (2001): Sprache, Sprechakt, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts. Frankfurt am Main.

Sychowski, Gaja von (2011): Geschlecht und Bildung. Beiträge der Gender-Theorie zur Grundlegung einer allgemeinen Pädagogik im Anschluss an Judith Butler und Richard Höningwald. Würzburg.

Villa, Paula-Irene (2010): Subjekte und ihre Körper. Kulturosoziologische Überlegungen. In: Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.): Kulturosoziologie. Paradigmen – Methoden – Fragestellungen. Wiesbaden, S. 251–274.

AUTORINNEN UND AUTOREN

Prof. Dr. Helmut Bremer ist Professor für Erwachsenenbildung mit Schwerpunkt Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Politische Erwachsenenbildung, soziale Selektivität im Bildungswesen, Habitus- und Milieuanalyse und ihre Methoden.

E-Mail: helmut.bremer@uni-due.de

Prof. Dr. Peter Faulstich war Universitätsprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg. Seine Arbeitsschwerpunkte waren berufliche und betriebliche Weiterbildung, Bildungspolitik, Erwachsenenbildung, kulturelle Bildung, Personalentwicklung. Peter Faulstich ist am 27.1.2016 verstorben.

Dr. phil. Michaela Kuhnhenne ist Referentin für die Förderschwerpunkte „Bildung in der und für die Arbeitswelt“ und „Geschichte der Gewerkschaften“ in der Abteilung Forschungsförderung der Hans-Böckler-Stiftung. Arbeitsschwerpunkte: berufsbezogene Weiterbildung, lebenslanges Lernen, Geschichte der Arbeitswelt.

E-Mail: michaela-kuhnhenne@boeckler.de

Christel Teiwes-Kügler, Dipl.-Sozialwiss., war bis März 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung der Universität Duisburg-Essen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildung und soziale Ungleichheit, Politische Erwachsenenbildung; Theorie und Methoden der typenbildenden Habitus- u. Milieuanalyse.

E-Mail: teiwes-kuegler@t-online.de

Dr. Jana Trumann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u.a. Erwachsenenbildung, subjektwissenschaftliche Lernforschung, politische Partizipation und Bildung und Bildungspolitik.

E-Mail: jana.trumann@uni-due.de

Jessica Vehse, Dipl. Päd., ist Promotionsstipendiat*in des Evangelischen Studienwerks Villigst. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind soziale Ungleichheit, Differenzkategorien und Anerkennungsverhältnisse, Forschung zu Gedenkstättenpädagogik.

E-Mail: jessica.vehse@uni-hamburg.de

Farina Wagner, Dipl. Päd., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Erwachsenenbildung/berufliche Weiterbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Subjektivationsforschung, Weiter-/Bildungsberatung, Politische Erwachsenenbildung, Empirie der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Rekonstruktive Forschung.

E-Mail: farina.wagner@paedagogik.uni-halle.de

Utopien richten den Blick auf Handlungsmöglichkeiten, sie begreifen gesellschaftliche und politische Verhältnisse als gestaltbar und stellen damit die vermeintliche Alternativlosigkeit sogenannter Sachzwänge in Frage. In der Pädagogik hat der Utopiegedanke eine wichtige Funktion: Er ermöglicht es durch kritische Reflexion des Bestehenden, Vorstellungen eines anderen Lebens für sich und/oder die Gesellschaft zu entwickeln, alternative Realitäten zu denken und somit Motor für persönliche und gesellschaftliche Transformationsprozesse zu sein. Die Beiträge der vorliegenden Publikation diskutieren verschiedene theoretische und thematische Zugänge auf Utopien und andere Lebens- und Gesellschaftsentwürfe und deren Anschlussfähigkeit an Bildung.

WWW.BOECKLER.DE

ISBN 978-3-86593-265-5