

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Zur Rolle von Utopien und positiven Zukunftsvisionen in
transformativen Lernprozessen - Erkenntnisse aus der
Beobachtung zukunftsorientierter Workshops für junge
Erwachsene

verfasst von | submitted by
Josefine Schulze B.A.

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 589

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Internationale Entwicklung

Betreut von | Supervisor:

Dr. Lara Rebecca Kierot BA MA

Abstract

Wir leben in einer krisengeprägten Zeit. Die Folgen der Klimakrise, die wachsende soziale Ungleichheit und die Fragilität der Demokratie drängen sich immer mehr auf und zeigen die dringende Notwendigkeit einer sozial-ökologischen Transformation. Transformative Bildung will Lernende zur Mitgestaltung dieser Transformationsprozesse befähigen, indem sie eine kritische Reflexion hegemonialer Denk- und Handlungsmuster anstößt, die Ausbildung neuer Perspektiven und Denkstrukturen fördert und die individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung stärkt.

Ziel dieser Arbeit ist es, zu untersuchen, inwiefern die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen in der Erwachsenenbildung transformative Lernprozesse anstoßen kann. Dazu wurden in vier zukunftsbezogenen Workshops der Erwachsenenbildung drei teilnehmende Beobachtungen durchgeführt und insgesamt acht Teilnehmende interviewt. Die Beobachtungsprotokolle und die Transkripte der semistrukturierten Leitfadeninterviews wurden dann durch eine qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen in der Bildungsarbeit sehr gut eignet, um gegenwärtige gesellschaftliche Verhältnisse kritisch zu hinterfragen. Zudem können Utopien und positive Zukunftsvisionen positive zukunftsbezogene Emotionen hervorrufen, welche wiederum die Handlungsmotivation erhöhen und zur Partizipation an einem Transformationsprozess befähigen. Durch die abstrakte Ausgestaltung einer wünschenswerten Lebenswelt werden Selbstwirksamkeitserwartungen gestärkt, wertebasierte Bezugspunkte in das Bewusstsein gerückt und in diesem Sinne Raum für neue Denk- und Handlungsstrukturen eröffnet.

Inhalt

1. Einleitung	1
1.1. Forschungsinteresse und Forschungsfrage	1
1.2. Relevanz für die Internationale Entwicklung	3
1.3. Methodisches Vorgehen	5
1.4. Limitation der Arbeit	6
1.5. Aufbau der Arbeit.....	8
2. Begriffserklärungen	8
2.1. Der Utopiebegriff	8
2.2. Positive Zukunftsvisionen.....	10
2.3. Der Transformationsbegriff.....	10
3. Theoretische Rahmung: Transformative Bildung	13
3.1. Zur Rolle von Bildung in Transformationsprozessen	13
3.2. Konzepte transformativer Bildung.....	16
3.2.1 <i>Transformatives Lernen als Veränderung von Bedeutungsperspektiven</i>	18
3.2.2 <i>Transformatives Lernen als kollektiver Bewusstwerdungsprozess</i>	21
3.2.3 <i>Transformatives Lernen im Kontext einer sozial-ökologischen Transformation</i>	22
3.2.4 <i>Utopien und positive Zukunftsvisionen in der transformativen Bildung</i>	24
4. Zur Methodik	25
4.1. Ausgewählte Erhebungsmethoden	25
4.1.1 <i>Teilnehmende Beobachtung</i>	26
4.1.2 <i>Semistrukturierte Leitfadeninterviews</i>	27
4.2. Erhebungskontext.....	28
4.3. Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz.....	31
4.4. Eigenes Vorgehen bei der Analyse.....	32
5. Darstellung und Analyse der empirischen Ergebnisse	36
5.1. Kritik und Reflexionsprozesse.....	36
5.1.1 <i>Gesellschaftliche Machtstrukturen</i>	38
5.1.2 <i>Nicht-nachhaltige Gesellschaftsstrukturen</i>	49

5.1.3 Gesellschaftliche Narrative und Normalitätskonstruktionen	57
5.2. Veränderung von Denkmustern und Orientierungsrahmen	66
5.2.1 Zur Rolle zukunftsbezogener Emotionen	66
5.2.2 Zur Rolle des Selbst in Transformationsprozessen	72
5.2.3 Zur Bewusstwerdung der eigenen Werte	82
6. Gesamtfazit und Beantwortung der Forschungsfrage.....	91
7. Persönliche Reflexion des Forschungsprozesses	95
Literatur	99
Abbildungsverzeichnis.....	105
Anhang.....	106

1. Einleitung

1.1. Forschungsinteresse und Forschungsfrage

Zunehmende Wetterextreme und Naturkatastrophen, steigender Meeresspiegel, schwindende Artenvielfalt, weltweite Fluchtbewegungen, tausende Tote im Mittelmeer, eine weltweite Pandemie, erstarkende Rechte und antidemokratische Tendenzen sowie nicht zuletzt Kriege in vielen Teilen der Welt: Die täglichen Nachrichten sind geprägt von vielfältigen Krisen, die uns oft zusammenhangslos erscheinen. Es ist jedoch wichtig zu erkennen, dass diese Entwicklungen in enger Verbindung zueinanderstehen, Missstände oft aus den gleichen strukturellen Ursachen wachsen und Krisen sich nicht selten gegenseitig befeuern (vgl. I.L.A. Kollektiv 2017). Die meisten gesellschaftlichen Lösungsansätze vereinfachen diese komplexen Zusammenhänge jedoch. Das liegt auch an „tief eingespurten und verankerten gesellschaftlichen und subjektiven Pfaden und Selbstverständlichkeiten“ (Kierot/Brand/Lange 2023: VII). Nachhaltige Veränderungen lassen sich daher nicht allein durch einzelne politische Entscheidungen erreichen. Der dringend erforderliche Wandel ist ein zeitintensiver und komplexer Prozess, bei dem nicht nur materielle, sondern auch „mentale Infrastrukturen“ (Welzer 2011) verändert werden müssen. Für eine sozial-ökologische Transformation, die von der breiten Gesellschaft mitgetragen wird, braucht es also gesellschaftliche und individuelle Lernprozesse, die vorherrschende Denk- und Handlungsmuster kritisch hinterfragen und diese gleichzeitig als veränderbar ansehen:

„Aus der Perspektive einer progressiv emanzipatorischen politischen Bildung und Politikdidaktik ginge es dabei um die zentrale Frage, wie die gesellschaftlich dominierenden Deutungs- und Orientierungsmuster durchbrochen werden und die Beherrschten ein Instrumentarium erwerben können, dass sie in die Lage versetzt, nicht in vorgefertigten Strukturen zu denken und zu handeln und so auf Selbstermächtigung zielt (siehe Hammermeister 2021).“ (Hammermeister 2023: 57)

Mit Blick auf die Lernenden muss dabei unbedingt beachtet werden, dass der Umgang mit Fragilität, schnellen gesellschaftlichen Veränderungen und wenig optimistischen Zukunftsprognosen sehr herausfordernd sein kann. Laut einer Studie der Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs aus dem Jahr 2021 geben 81% der 14–16-Jährigen in Österreich an, Angst vor den Folgen des Klimawandels zu haben (Jugendforschung

Pädagogische Hochschulen Österreichs 2021: 7). Einer weiteren Studie aus Deutschland zufolge sind die meisten jungen Menschen im Alter von 18 bis 24 Jahren der Auffassung, dass ihre Eltern eine höhere Lebensqualität hatten als sie selbst. Grund dafür seien neben hohem Erfolgs- und Leistungsdruck die zunehmenden Bedrohungen durch die Klimakrise (Krafft 2022: 131). In Anbetracht dessen stellen Sommer und Welzer den Nutzen von negativen Zukunftsszenarien in Frage, da diese nur wenig motivierend seien. Naturwissenschaftliche Prognosen über die Auswirkung der Klimakrise und deren mediale Aufbereitung zeichnen ein Bild, das Angst macht. (Sommer/Welzer 2020: 74) Es handle sich um ein „kommunikatives Dilemma“ (Sommer/Welzer 2020: 75), da mit Blick auf eine düstere Zukunft voller Katastrophen, die gegenwärtigen Konsummuster wertvoll und schutzbedürftig erscheinen, obwohl genau diese zu zahlreichen Krisen geführt haben. Angst und Verlustängste würden daher keinen geeigneten Motor für einen nachhaltigen Transformationsprozess darstellen. (Sommer/Welzer 2020: 75) Studien der Zukunftsforschung zeigen ebenfalls, dass es viel eher Visionen einer lebenswerteren Welt sind, die den Menschen die nötige Energie verleihen, sich für diese einzusetzen (Krafft 2022: 153/154). Unsere Gedanken darüber, wie die Zukunft aussehen wird, haben einen bedeutenden Einfluss auf unsere gegenwärtigen Entscheidungen und Aktivitäten (Krafft 2022: 11f.). Utopien und positive Zukunftsvisionen nehmen in diesem Sinne eine bedeutende Rolle in der Gestaltung einer sozial-ökologischen Gesellschaft ein. Denn sie können ein Bild von einer besseren und wünschenswerten Zukunft zeichnen, für die es sich einzusetzen lohnt.

Somit werden positive Zukunftsbilder auch für die transformative Bildung relevant. Angelehnt an Mezirow (2009) und Singer-Brodowski (2016a) werden in dieser Arbeit unter dem Begriff des transformativen Lernens Prozesse verstanden, welche die folgenden Aspekte beinhalten:

- Eine Irritation von gefestigten Grundannahmen, die den Bezugsrahmen für das eigene Denken, Fühlen und Handeln geben
- Kritisches Reflektieren und Hinterfragen der eigenen Denkmuster und handlungsleitenden Perspektiven und damit zusammenhängend der hegemonialen Gesellschaftsstrukturen und Alltagsideologien, die zur Ausbildung individueller und gesellschaftlicher Grundannahmen geführt haben

- Die Aktivierung neuer Denkstrukturen und die Ausbildung neuer Bezugspunkte und Orientierungsrahmen, die eine veränderte Beziehung zur menschlichen und nicht-menschlichen Mitwelt mit sich bringt
- Die Befähigung zur Partizipation und Mitgestaltung gesellschaftlicher Veränderungsprozesse

Durch die imaginäre Ausgestaltung einer wünschenswerten Zukunft, könnten derzeit hegemoniale Denk- und Handlungsmuster sowie gesellschaftliche Strukturen und Grundannahmen, welche eine sozial-ökologische Transformation verhindern, erkannt und kritisch hinterfragt werden. Eine Vorstellung von einer lebenswerten Zukunft könnte positive zukunftsbezogene Emotionen beleben und so zu Engagement und Partizipation an Transformationsprozessen ermutigen. Gesellschaftliche Potenziale könnten in der Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen entdeckt und Mitgestaltungsmöglichkeiten erkannt werden. Aus diesen Überlegungen heraus ergibt sich die folgende Forschungsfrage, welche die Forscherin im Rahmen dieser Masterarbeit untersuchen möchte:

Inwiefern können durch die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen in der Erwachsenenbildung transformative Lernprozesse angestoßen werden?

Im Folgenden soll dargestellt werden, warum diese Fragestellung, die auf bildungswissenschaftliche Theorien Bezug nimmt, auch für die Internationale Entwicklung relevant ist.

1.2. Relevanz für die Internationale Entwicklung

Aus entwicklungstheoretischer Perspektive ist heute klar: Das auf Wachstum basierende Entwicklungsmodell war nur für eine Minderheit der globalen Bevölkerung erfolgreich. Denn der Wohlstandsanstieg im sogenannten Globalen Norden konnte nur durch die Externalisierung von sozialen und ökologischen Kosten gelingen. (Seitz 2014: 17) Statt für eine Verbesserung der globalen Lebensbedingungen zu sorgen, hat die globale Ausbreitung des kapitalistischen Systems im historischen Verlauf vor allem Ungleichheiten verstärkt und den Kolonialismus untermauert (Quintero 2013: 370). Die am westlichen Entwicklungskonzept orientierten Denkmuster haben dabei weitreichende Folgen für

die vom Westen als „unterentwickelt“ eingestuften Gesellschaften, da sowohl soziale und wirtschaftliche Beziehungen als auch Zukunftsvorstellungen von dieser Denkweise nachhaltig beeinflusst werden (Escobar 1992: 340). Die gegenwärtigen Krisen führen jedoch immer mehr vor Augen, dass sich der westliche Entwicklungsweg nicht dauerhaft und auch nicht von allen Ländern der Welt beschreiten lässt (Seitz 2014: 17).

Auf der derzeitigen Suche nach Lösungen für die ineinandergreifenden Herausforderungen wird jedoch meist an den „tief eingespurten und verankerten gesellschaftlichen und subjektiven Pfaden und Selbstverständlichkeiten“ (Kierot/Brand/Lange 2023: VII) festgehalten. Dabei müssen dringend neue Wege und Paradigmen her, die für alle zukunftsfähig sind und nicht auf der Ausbeutung von Mensch und Natur beruhen (vgl. z.B. I.L.A. Kollektiv 2017/ Göpel 2021). In diesem gesellschaftlichen Suchprozess können transformative Lernprozesse eine bedeutende Rolle einnehmen. Denn transformatives Lernen zielt im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung auf das Hinterfragen dominierender gesellschaftlicher Orientierungsrahmen und Denkmuster ab. Lernende sollen befähigt werden, über alternative Gestaltungsformen unserer Lebenswelt nachzudenken – auch abseits der westlich geprägten Entwicklungsvorstellungen. Es geht darum, die Grenzen des Vorstellbaren zu erweitern und gleichzeitig konkrete Schritte einer sozial-ökologischen Transformation in den Blick zu nehmen. (vgl. Singer- Brodowski 2016a, Kaufmann 2022, Hammermeister 2023) Eine gelungene transformative Bildung regt Lernende in diesem Sinne auch dazu an, sich mit zentralen Fragen der Internationalen Entwicklung auseinanderzusetzen. So soll in dieser Arbeit auch untersucht werden, inwiefern (globale) Macht- und Ungleichheitsstrukturen durch die Bildungsarbeit mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen reflektiert und kritisch hinterfragt werden. Utopien und alternative Zukunftsentwürfe könnten darüber hinaus auf der Suche nach nachhaltigen Entwicklungswegen verfestigte Denkstrukturen erweitern, sowie den erforderlichen Mut und wichtige Inspirationen für die Suche nach neuen Wegen bieten. Somit ist die Fragestellung, die dieser Arbeit zugrunde liegt, auch für eine transdisziplinäre Entwicklungsforschung von großer Relevanz.

1.3. Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden vier zukunftsorientierte Workshops in Deutschland begleitet und analysiert. Ein zentrales Auswahlkriterium war die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen im Workshop. Die Workshops richteten sich an (größtenteils junge) Erwachsene und wurden von verschiedenen nicht-staatlichen Bildungsorganisationen veranstaltet. Um die Prozesshaftigkeit des Lernens bestmöglich erfassen zu können, wurde während der Workshops 1, 2 und 4 eine teilnehmende Beobachtung durchgeführt. Alle Teilnehmenden wurden vor Beginn des Workshops über die Forschung informiert und um ihr Einverständnis zur teilnehmenden Beobachtung gebeten. Um die Teilnehmenden in ihrem Denken und Sprechen möglichst wenig zu beeinflussen, wurden während der Veranstaltungen keine Ton- oder Videoaufnahmen erstellt. Stattdessen wurden während der Workshops Notizen angefertigt, aus denen im direkten Anschluss Beobachtungsprotokolle ausformuliert wurden. Die teilnehmende Beobachtung des Workshops 3 war von dem:der Veranstalter:in nicht gewünscht. Daher hat die Forscherin an diesem Workshop teilgenommen und anschließend kurze semistrukturierte Leitfadeninterviews mit den fünf Teilnehmenden geführt. Im Anschluss an den Workshop 4 wurden ergänzend zu der teilnehmenden Beobachtung ebenfalls semistrukturierte Leitfadeninterviews mit drei Teilnehmenden geführt. Alle Interviews wurden zunächst aufgezeichnet und anschließend wörtlich transkribiert. Dabei wurden umgangssprachliche Formulierungen, Füllwörter und Gesprächspausen übernommen, um den Dialog so authentisch wie möglich abzubilden. Im weiteren Forschungsprozess wurden sowohl die drei Beobachtungsprotokolle als auch die acht Interviewtranskripte durch eine inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet (vgl. Kuckartz 2016: 97f.). Dafür wurden sowohl induktiv als auch deduktiv Analysekategorien entwickelt, welche im Sinne einer prozesshaften Forschung immer wieder weiterentwickelt wurden. Nach der Codierung des gesamten Materials wurden alle Textstellen der jeweiligen Subkategorie zusammengetragen und in einzelnen Fällen weitere Unterkategorien gebildet. Anschließend wurden die zentralen Aspekte der jeweiligen Sub- und Unterkategorien herausgearbeitet und vor dem theoretischen Hintergrund transformativen Lernens analysiert. Dabei wurde auf die jeweilige Bedeutung für

die Hauptkategorie eingegangen sowie ggf. Zusammenhänge zwischen den Subkategorien aufgegriffen. Aus der kategorienbasierten Analyse heraus wurden abschließend allgemeine Schlüsse für die Beantwortung der Forschungsfrage entwickelt. (vgl. ebd.)

1.4. Limitation der Arbeit

Die Erhebungsphase für diese Arbeit war an einen begrenzten zeitlichen Rahmen gebunden. Somit ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass es sich bei der Auswertung von vier zukunftsbezogenen Workshops nur um Stichproben handelt. Da sich die verschiedenen Workshops außerdem in ihrer Länge, ihrem Ablauf und ihren Inhalten unterscheiden, ist die Vergleichbarkeit der Workshops begrenzt und es besteht im Rahmen dieser qualitativen Forschung kein Anspruch auf statistische Repräsentativität.

Zudem ist zu berücksichtigen, dass die Teilnehmenden von der Erhebung wussten und sich möglicherweise aufgrund der Beobachtung anders verhalten oder geäußert haben, als sie es ohne die Anwesenheit der Forscherin getan hätten. Durch die aktive Teilnahme der Forscherin wurde jedoch versucht, organisch Teil der Workshopgruppe zu werden und die Teilnehmenden somit so wenig wie möglich zu beeinflussen. Um eine mögliche Reaktivität einzuschränken, wurde zudem während der Workshops auf Ton- oder Videoaufnahmen verzichtet. Somit lassen sich jedoch eine selektive Wahrnehmung der Forscherin sowie Momente der Interpretation bei dem Verfassen der Beobachtungsprotokolle nicht verhindern. Es ist demnach also nicht auszuschließen, dass relevante Aspekte nicht in das Protokoll aufgenommen wurden oder aber Aussagen anders paraphrasiert wurden. Zudem ist der Blick der Forscherin nicht frei von persönlichen Vorannahmen und Vorurteilen. Es galt daher, diese im gesamten Forschungsprozess immer wieder zu erkennen und zu reflektieren.

Mit Blick auf die semistrukturierten leitfadengestützten Interviews ist zu beachten, dass die Antworten der Teilnehmenden durch die Fragen beeinflusst werden konnten. Es könnten durch die Formulierung der Fragen also gewisse Vorannahmen der Forscherin transportiert worden sein, welche sich dann möglicherweise auch in den Antworten der Teilnehmenden wiederfinden – beispielsweise aus Gründen sozialer Erwünschtheit. Durch die vordefinierten Fragen besteht zudem immer die Gefahr, einige für die Teilnehmenden zentralen Aspekte zu untergraben, die in einer anderen Interviewform viel-

leicht zum Ausdruck gekommen wären. Im Sinne einer erkenntnisorientierten Vorgehensweise wurde es dennoch für sinnvoll angesehen, dem Interview durch die Leitfragen einen gewissen Rahmen zu geben. Durch die Kombination der beiden Erhebungsmethoden wurde in der vorliegenden Forschungsarbeit versucht, dieser Begrenzung entgegenzuwirken.

In Bezug auf die Teilnehmenden war bei der Betrachtung der Daten nur schwer nachzuvollziehen, welches Vorwissen diese in den Workshop mitgebracht haben. Insbesondere für die kritische Reflexion der bestehenden Verhältnisse kann es einen großen Unterschied machen, inwieweit sich Teilnehmende bereits vor dem Workshop beispielsweise mit gesellschaftlichen Macht- und Ausbeutungsverhältnissen oder aber den Auswirkungen multipler Krisen auseinandergesetzt haben. Daher war im Rahmen der Auswertung immer wieder zu reflektieren, welche Rolle Vorwissen und vorangegangene Erfahrungen für die Ergebnisse spielen könnten. Außerdem konnte im Rahmen dieser Forschung nicht erhoben werden, welche langfristigen transformativen Lernprozesse durch die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen angestoßen wurden. So lässt sich beispielsweise nicht verfolgen, ob sich eine durch den Workshop gesteigerte Selbstwirksamkeitserwartung auch im tatsächlichen Handeln nach dem Workshop niederschlägt.

Des Weiteren war im gesamten Forschungsprozess zu reflektieren, wie viel Verantwortung für die Lösung komplexer Probleme der Bildung und damit auch den Lernenden zugemutet werden kann. Denn wenn der Bildung eine zu große Macht zugesprochen wird, könnten sich (politische) Entscheidungsträger:innen leicht aus der eigenen Verantwortung ziehen und Maßnahmen, wie beispielsweise die Reduktion der eigenen Emissionen, hinten anstellen. Die Stärkung einer transformativen Bildung wird in dieser Arbeit daher nicht verstanden als eine Erziehung zu nachhaltig konsumierenden Individuen. Vielmehr steht die Frage im Vordergrund, wie junge Menschen dazu motiviert werden können, hegemoniale Normen und Lebensweisen, die zerstörerisch wirken, nachhaltig umzugestalten.

Im nachfolgenden Abschnitt soll der Aufbau der Arbeit kurz dargelegt werden.

1.5. Aufbau der Arbeit

Nach dieser kurzen Einführung in das Thema soll zunächst sowohl der Utopiebegriff als auch der Transformationsbegriff näher erläutert werden. Im Anschluss wird der theoretische Rahmen, der dieser Forschungsarbeit zu Grunde liegt, ausführlich dargestellt. Dabei wird zunächst auf die Rolle von Bildung in gesellschaftlichen Transformationsprozessen eingegangen. Anschließend werden die zentralen Konzepte transformativen Lernens erläutert und schließlich der derzeitige Forschungsstand zur Rolle von Utopien und positiven Zukunftsvisionen in der transformativen Bildung dargelegt. Es folgt die Darstellung der zur Erhebung und Auswertung herangezogenen Methodik und die Veranschaulichung der Vorgehensweise. Der daran anschließende Teil der Arbeit präsentiert und analysiert die gesammelten Daten der einzelnen Workshops entlang der Auswertungskategorien. Danach werden die Ergebnisse workshopübergreifend interpretiert und in den theoretischen Rahmen eingebettet. Im letzten Teil der Arbeit werden die zentralen Ergebnisse dieser Forschungsarbeit noch einmal zusammengefasst und auf dieser Grundlage die Forschungsfrage beantwortet.

2. Begriffserklärungen

Sowohl die Begriffe Utopie und positive Zukunftsvisionen als auch der Begriff der Transformation sind zentraler Gegenstand dieser Arbeit. Daher soll nun zunächst dargestellt werden, welche Begriffsverständnisse dieser Forschung zu Grunde liegen.

2.1. Der Utopiebegriff

Der Begriff der Utopie fand seinen Ursprung durch den von Thomas Morus im Jahr 1516 veröffentlichten Roman „Utopia“, der die vorherrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse kritisierte und eine Idealgesellschaft an einem fernen Ort, der Insel Utopia, konzipierte. Aus dem Griechischen übersetzt bedeutet „Utopia“ dabei so viel wie „Nicht-Ort“ oder Nirgendwo. Die Nicht-Existenz war daher zunächst zentral für die Verwendung der Bezeichnung. Es ist außerdem darauf hinzuweisen, dass „Eutopia“ in der englischen Sprache den gleichen Klang aufweist, wie „Utopia“ und so viel bedeutet wie „guter Ort“. Das Homophon lässt somit auf einen besseren Ort, eine Art „Wunschbild“ (Wendt/Gör-

gen 2020: 18) schließen. (Wendt/Görgen 2020: 18) Gleichzeitig wird das Adjektiv „utopisch“ im Alltagsgebrauch meist als etwas unmögliches oder für eine etwas naive Vorstellung verwendet (Salomon 2018: 3f.).

Mit der Aufklärung kam es zu einem Wandel von Raum- zu Zeitutopien: Gegenentwürfe wurden nicht mehr an ferne Orte, sondern in die ferne Zukunft projiziert und schienen dadurch in der Zukunft prinzipiell möglich (Wendt/Görgen 2020: 18f.). Eine relevante Weiterentwicklung erfährt der Utopiebegriff außerdem durch Ernst Bloch, der in der Utopie eine „anthropologische Konstante“ (ebd.: 20) sieht. Diese findet sich demnach nicht nur in Konzeptionen sozialer Bewegungen, sondern auch in Bereichen wie Musik, Architektur oder Wissenschaft. In Abgrenzung zu einem abstrakten Utopieverständnis verwendet Bloch den Begriff der „konkreten Utopie“, wodurch das Erreichen der imaginierten Verhältnisse erreichbar erscheint. (Wendt/Görgen 2020: 20) Das Verständnis einer Utopie, als ein Entwurf einer idealtypischen Alternativgesellschaft, der eine Kritik an den bestehenden Verhältnissen impliziert, ist bis heute maßgeblich. In der Zivilgesellschaft und sozialen Bewegungen gibt es bereits zahlreiche Ideen und Zukunftsvisionen - etwa für neue Formen der Mobilität, des Wohnens, der Ernährung oder des Wirtschaftens. Utopien stellen in diesem Zusammenhang keine klaren Zielvorgaben dar, sondern werden viel mehr als eine mögliche Ausgestaltung von Alternativen abseits der vorherrschenden Paradigmen angesehen. (Holzinger 2020: 38) Um für eine transformative Gesellschaftsgestaltung gehaltvoll zu werden, müssen Utopien dabei als etwas prozesshaftes und dynamisches verstanden werden:

„Für den Umgang mit Utopien ist es entscheidend, sie nicht als fertig oder final zu begreifen. Utopien sollten keine moralischen Käfige sein, die vorgefertigte Entwürfe dafür liefern, wie alle Menschen leben sollen. Gleichzeitig erzählen sie konkrete Geschichten möglicher Lebensweisen, wodurch ein Spannungsfeld zwischen Offenheit und Konkretion erzeugt wird. Entsprechend ist es von großer Bedeutung, Utopien als Vorschläge einer möglichen Zukunft zu kommunizieren, die zu jeder Zeit offen, integral und unfertig bleiben.“ (Reinventing Society: <https://realutopien.info/toolbox/utopien-und-realutopien/>)

Es gilt also, möglichst viele Perspektiven miteinzubeziehen und den gemeinschaftlichen Austausch über individuelle und kollektive Utopien zu fördern (ebd.). So verstanden, nehmen Utopien eine wesentliche Rolle für Zukunftsgestaltung und gesellschaftliche Entwicklung ein.

2.2. Positive Zukunftsvisionen

In Ergänzung zu dem Utopiebegriff wird in dieser Arbeit außerdem der Begriff der positiven Zukunftsvisionen verwendet. In der Literatur werden die Begriffe Utopie, Zukunftsbild und Zukunftsvision häufig synonym verwendet. Dennoch soll in dieser Arbeit durch das Aufgreifen beider Begriffe eine Differenzierung deutlich gemacht werden, die für diese Forschung relevant erscheint: Während im utopischen Denken alles erlaubt ist und es auch darum geht, die inneren Kritiker:innen und die Grenzen des Machbaren einmal auszublenden, sind in dieser Arbeit mit dem Begriff der „Zukunftsvisionen“ konkretere Zukunftsbilder gemeint, die auch Fragen der Umsetzung einbeziehen. Positive Zukunftsvisionen basieren nach Arbeitsdefinition der Forscherin also auf optimistischen, aber erreichbaren Zielen und nicht selten auf Ansätzen und Projekten, die in Teilen der Gesellschaft schon existieren. Zukunftsvisionen können sich nach diesem Verständnis auch auf kleinere Gesellschaftsbereiche beziehen und erfordern nicht zwingend eine tiefgreifende Transformation, die alle Lebensbereiche umfasst. Positive Zukunftsvisionen können somit individuell oder kollektiv ausgestaltet werden und einen zentralen Orientierungspunkt für Denken und Handeln bieten. Für das Forschungsinteresse dieser Arbeit wurden beide hier differenzierten Begrifflichkeiten als bedeutend angesehen. Die Unterscheidung basiert auf der Annahme der Forscherin: Während Utopien insbesondere hilfreich sein können, um einmal gewohnte Denkstrukturen zu verlassen, können Zukunftsvisionen dagegen helfen, konkrete Ansatzpunkte für das eigene Handeln zu finden. In den für diese Forschung herangezogenen Workshops wurden daher sowohl Imaginationen von Utopien ohne direkten Realisierungsanspruch als auch spezifische Handlungsansätze für die Umsetzung von Zukunftsvisionen aufgegriffen. Die Gewichtung beider Dimensionen unterschied sich je nach Workshop.

2.3. Der Transformationsbegriff

Der Begriff der Transformation beschreibt einen tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandel. Dieser unterscheidet sich von einer Reform oder einer Revolution in den folgenden Punkten: Eine Reform kann sich auch innerhalb bestehender Strukturen vollziehen, ohne dass ein weitreichender gesellschaftlicher oder politischer Umbau stattfindet. Eine Revolution dagegen, beschreibt eine radikale und meist schnelle Umwälzung bestehen-

der Herrschaftsstrukturen – in der Regel unter der Anwendung von Gewalt – ohne jedoch zwangsläufig von einem gesellschaftlich-kulturellen Wandel begleitet zu werden. (Wintersteiner et al. 2023: 11) Die Transformation wird im Gegensatz dazu verstanden als eine tiefgreifende Umgestaltung von etwas bereits Bestehendem. Die Bezeichnung „Große Transformation“ wurde durch den österreich-ungarischen Ökonom und Wirtschaftsjournalist Karl Polanyi geprägt (Ebner 2021: 179f.). Er beschreibt mit seinem Hauptwerk „The Great Transformation“ (1944) die Umbruchprozesse der westlichen Staaten im 19. und 20. Jahrhundert hin zu einer industriellen kapitalistischen Gesellschaft und nimmt dabei auch die Verflechtungen von ökologischen, ökonomischen und sozialen Strukturen in den Blick (Göpel/Remig 2014: 70).

Eine sozial-ökologische Transformation als Antwort auf multiple Krisen

Im heutigen Diskurs wird der Transformationsbegriff immer wieder aufgegriffen, um einen sozial-ökologischen Wandel zu diskutieren, der neben dem Übergang zu einer post-fossilen Wirtschaftsweise auch Veränderungen im kulturellen Bewusstsein impliziert. Wie tiefgreifend diese Transformation gestaltet werden soll, ist jedoch ein breit diskutierter politischer Streitpunkt. (Wintersteiner et al. 2023: 11; Brand/Wissen 2017: 24) Bereits im Jahr 2011 publizierte der deutsche Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) sein Hauptgutachten unter dem Titel „Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation“. Darin fordert der WBGU

„(...) die Schaffung eines nachhaltigen Ordnungsrahmens, der dafür sorgt, dass Wohlstand, Demokratie und Sicherheit mit Blick auf die natürlichen Grenzen des Erdsystems gestaltet und insbesondere Entwicklungspfade beschritten werden, die mit der 2°C-Klimaschutzleitplanke kompatibel sind.“ (WBGU 2011: 1)

Andere Stimmen fordern unter Verwendung des Begriffs eine klare Abkehr vom Kapitalismus und eine entsprechende gesellschaftliche Umstrukturierung (z.B. Brand/Wissen 2017: 25/ Solón 2018). Die Begriffsergänzung *sozial-ökologische* Transformation beschreibt die beiden ineinandergreifenden Dimensionen des angestrebten Umbaus bereits etwas genauer: So geht es nicht nur um eine angemessene Reaktion auf die sich zuspitzenden ökologischen Krisen, sondern eng damit verbunden auch um ein neues Wohlstandsmodell, das niemanden zurücklässt. Beide Bereiche können jedoch nicht entkoppelt voneinander betrachtet werden, da soziale Ungleichheit und ökologische

Verhältnisse eng miteinander verwoben sind und durch die gleichen gesellschaftlichen (Macht-)strukturen reproduziert und befeuert werden (Schaffartzik 2019: 301ff.). Bei einer sozial-ökologischen Umgestaltung geht es daher u. a. um ein Neudenken von Ernährung und Konsum, Mobilität und Wohnen, aber auch Sorgearbeit, Bildung und demokratischer Teilhabe. Zahlreiche Autor:innen haben dazu bereits Vorschläge und Praxismodelle ausgearbeitet (Brand/Wissen 2017: 25f.; vgl. z.B. Kuhnhehn et al. 2020/ Felber 2018/ I.L.A. Kollektiv 2019).

Einige zentrale Aspekte einer sozial-ökologischen Transformation beschränken sich dabei aber nicht auf einen Diskurs innerhalb einer politischen Linken, sondern sind bereits in internationalen Abkommen, wie den Sustainable Development Goals (SDGs) der Vereinten Nationen oder den Pariser Klimazielen, festgeschrieben worden. Die Vereinten Nationen haben mit den SDGs einen Versuch aufgestellt, greifbare Zielvorgaben für eine solche Transformation zu schaffen. Die Agenda 2030 wird in ihrer Präambel als „Aktionsplan für die Menschen, den Planeten und den Wohlstand“ (United Nations 2015: 1) bezeichnet und umfasst in diesem Sinne sowohl soziale als auch ökologische und ökonomische Dimensionen. Die 17 Ziele enthalten insgesamt 169 Unterziele, welche in enger Verbindung zueinander betrachtet werden müssen. Trotz der umfangreichen Bestrebungen weist die Agenda 2030 jedoch Schwachpunkte auf, denn einige Ziele sind nicht miteinander vereinbar. SDG 8 zielt beispielsweise auf ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum ab, obwohl wachstumsorientiertes Wirtschaften als eine der Hauptursachen für Ressourcenausbeutung und die Zerstörung ökologischer Systeme gilt. Somit steht dieses Ziel im direkten Konflikt zu den Zielen 12-15, welche explizit zum Schutz von Klima, Umwelt und natürlichen Ressourcen aufrufen. (vgl. Reif 2017: 9) Im Rahmen von Ziel 4 „Hochwertige Bildung“, werden Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen als zentrale Konzepte genannt, um eine nachhaltige und friedvolle Entwicklung voranzutreiben (United Nations 2015: 18).

Welche Rolle der Bildung in den angestrebten Transformationsprozessen zugeschrieben werden kann, soll im folgenden Kapitel diskutiert werden. Der nachfolgend in dieser Arbeit verwendete Transformationsbegriff orientiert sich an den Grundzügen einer hier dargestellten sozial-ökologischen Transformation.

3. Theoretische Rahmung: Transformative Bildung

Als theoretische Rahmung für diese Forschungsarbeit dienen ausgewählte Ansätze des transformativen Lernens, die in diesem Kapitel näher erläutert werden sollen. Bevor die zentralen Konzeptionen transformativen Lernens dargestellt werden, soll zunächst diskutiert werden, welche Rolle der Bildung in Transformationsprozessen zugeschrieben werden kann.

3.1. Zur Rolle von Bildung in Transformationsprozessen

Die Ausweitung und Verbesserung von Bildung ist auf gesellschaftlicher und politischer Ebene ein zentrales Ziel, über das eine unangefochtene Einigkeit herrscht (I.L.A. Kollektiv 2017: 48). Dennoch kann Bildung und deren globale Ausweitung nicht als ein „Allheilmittel“ für gesellschaftliche Krisen und Konflikte betrachtet werden (El Mafaalani 2020: o.S.). Denn auch in Bildungskontexten spiegeln sich gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse wider (I.L.A. Kollektiv 2017: 49f.). Des Weiteren musste in den letzten Jahrzehnten festgestellt werden: Auch wenn global betrachtet immer mehr Kinder eine formale Grundbildung erhalten und zudem immer mehr Menschen einen Hochschulabschluss absolvieren (Ahuja et al. 2023), spitzen sich viele soziale und ökologische Probleme immer weiter zu. Ein hohes Bildungsniveau allein scheint also kein Garant für die Lösung gegenwärtiger Herausforderungen zu sein (I.L.A. Kollektiv 2017: 48). Um ein Verständnis für das Ausbleiben dringend notwendiger Transformationsprozesse - trotz dem mittlerweile weit verbreiteten Wissen über die katastrophalen sozialen und ökologischen Folgen unserer derzeitigen Lebensweise - zu entwickeln, ist es daher von großer Bedeutung, sowohl Bildungsinhalte als auch die Didaktik, genauer in den Blick zu nehmen. Denn diese können großen Einfluss auf die Entwicklung von Denkstrukturen und grundlegenden Sichtweisen nehmen und sind somit auch für eine sozial-ökologische Transformation von bedeutender Relevanz. (ebd.)

Institutionalisiertes Wissen

Die Schule gilt insbesondere in Deutschland und Europa als zentrale Bildungsinstitution, in der uns wichtige Kompetenzen für unser Leben und den Arbeitsmarkt vermittelt werden sollen (I.L.A. Kollektiv 2017: 49f.). Das gelehrte Wissen erscheint uns dabei als wahr,

naturegegeben und allgemein gültig. Es ist jedoch wichtig zu erkennen, dass vorherrschendes Wissen immer historisch gewachsen ist und somit eng gekoppelt an Macht- und Herrschaftsverhältnisse betrachtet werden muss. So war die globale Verbreitung von Schulen in denen Weißes Wissen gelehrt wird, schon im 19. Jahrhundert zentrales Element von kolonialen und missionarischen Bestrebungen (vgl. Adick/Mehnert 2001 nach I.L.A. Kollektiv 2017: 49). Und auch im postkolonialen Zeitalter sind formale Bildungsinstitutionen und das dort vermittelte Wissen noch immer durchzogen von Herrschaftsstrukturen. Diese haben somit massive Auswirkungen auf unser Denken und Handeln sowie die Dinge, die Menschen weltweit als erstrebenswert betrachten. Weltweite sogenannte Entwicklungsprogramme weiten die Schulpflicht auf Länder des Globalen Südens aus, um dort sozialen Aufstieg und die Einbindung in eine kapitalistische Konsumgesellschaft zu ermöglichen. Bei diesen Bemühungen wird jedoch oft ausgeblendet, dass die Ausbreitung dieser Lebensweise nicht mit den ökologischen Grenzen des Planeten vereinbar ist. Gleichzeitig werden andere Lebensweisen, welche auf regionalen gesellschaftlichen Traditionen und einem nachhaltigen Umgang mit der Natur beruhen, immer weiter verdrängt. (I.L.A. Kollektiv 2017: 50) In den formalen Bildungsinstitutionen des Globalen Nordens werden diese systemischen Krisenstrukturen und mögliche alternative Entwicklungswege bisher jedoch kaum thematisiert. Gleichzeitig untermauern die vorherrschenden Regeln und Organisationsstrukturen schulischer Institutionen die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse: Klare Hierarchien, Wettbewerbsförmigkeit und eine leistungsorientierte Ausrichtung scheinen uns heute selbstverständlich und sollen Lernende auf den Arbeitsmarkt vorbereiten. In diesem Sinne stabilisiert und reproduziert auch die Institution Schule die imperiale Lebensweise, statt zentrale Kompetenzen für die Gestaltung eines sozial-ökologischen Wandels hin zu einer zukunftsfähigen Gesellschaft zu vermitteln. (ebd.: 50ff.)

Die geschilderten Strukturen und Dynamiken machen gleichzeitig deutlich, dass Bildung eine fundamentale Rolle für eine sozial-ökologische Transformation einnehmen kann. Denn sie beeinflusst die Ausbildung unserer Wertesysteme und Handlungsmuster. So kann Bildung auch emanzipatorisch wirken und Menschen durchaus dazu befähigen einen sozial-ökologischen Wandel zu gestalten. Die weitere Verbreitung der bisherigen Wissenssysteme wird jedoch keine ausreichende Veränderung herbeiführen. Es muss daher viel mehr gefragt werden, welche Orientierungen, Kompetenzen und Inhalte

(junge) Menschen brauchen, um die Zukunft aktiv mitzugestalten. (I.L.A. Kollektiv 2017: 57f.) Auch wenn Konzepte wie Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Globales Lernen bereits in deutsche Lehrpläne integriert wurden und es gewisse Freiräume für schuleigene Projekte gibt, sind die grundlegenden Strukturen formaler Bildungsinstitutionen noch immer sehr starr (Rasfeld 2021: 58ff). Margret Rasfeld - Mitgründerin der Initiative Schule im Aufbruch – stellt fest:

„In Deutschland haben wir uns die Visionen mit Kompetenztests, Vergleichbarkeitswahn und Wettbewerb zwischen den Schulen verbaut. Anstatt das Schulgesetz zu nutzen und vorhandene Freiräume in progressive Pädagogik umzusetzen, sind Schulleitungen, Kollegien und Schulaufsicht oft gefangen in Verwaltungsgeist und Konformität, im Erfüllungsmodus, Verantwortungsverschiebung und Fehlerangst.“ (Rasfeld 2021: 58).

Auch wenn dieser Zustand veränderbar ist und tiefgreifende Reformen im Schulsystem dringend notwendig sind (vgl. Rasfeld 2021), bietet die außerschulische Bildung derzeit deutlich mehr Spielraum für eine transformative Bildung.

Wandel durch Bildung?

Die Frage nach dem Veränderungspotenzial von Bildung wirft jedoch auch hier grundlegende Dilemmata auf, beispielsweise im Diskurs um die empirische Belegbarkeit der Wirksamkeit pädagogischen Handelns. Umstritten ist dabei auch, ob sich die Forderung nach Wirksamkeit prinzipiell mit dem Gebot der Freiheit der Lernenden vereinen lässt. (Wintersteiner et al. 2023: 3f.) Um sich diesen Fragen anzunähern ist zunächst zu klären, welches Bildungsverständnis transformativen Lernprozessen zu Grunde gelegt wird. So will eine subjektorientierte Bildung weg von einem instrumentellen Lernverständnis und stattdessen Kritik- und Reflexionsprozesse anregen. Dazu werden die Lernenden mit ihren Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen in den Fokus gerückt (vgl. Schmiederer 1977: 108). Dabei geht es nicht darum, jegliche Verantwortung für das Lösen komplexer Krisen an das Individuum zu verschieben. Vielmehr soll die subjektive Perspektive in Wechselwirkung mit den Lebensbedingungen und gesellschaftlichen Strukturen in den Blick genommen werden (Scharathow 2010: 100). Aufgabe einer kritischen politischen Bildung, die Wandel ermöglicht, ist es daher „Bildungsräume zu schaffen, in denen die Lernenden ihre eigenen Vorstellungen und Konzepte ausbauen, vertiefen, hinterfragen, revidieren und durch weitere ergänzen können“ (Kleinschmidt 2023: 34).

Transformative Bildung will in Anbetracht erziehungswissenschaftlicher Grundsätze daher keine normativen Weisungen geben, sondern soll vielmehr dazu motivieren, sich mit den bestehenden Lebensverhältnissen und deren sozialen und ökologischen Folgen auseinanderzusetzen. In möglichst angstfreien Lernräumen sollen die Lernenden wieder mit den Auswirkungen ihres Handelns in Verbindung treten und somit bewusstloses Verhalten überwunden werden, welches nach Hans-Karl Peterlini „am Beginn von Fremd- und Selbstzerstörung steht.“ (Peterlini 2018: 101 nach Wintersteiner et al. 2023: 14) Transformative Bildung darf dabei nicht bloß vorgeschriebene Ziele vermitteln, die aus einer Machtposition heraus festgelegt und dann gelehrt werden – denn so kann sie instrumentalisiert werden und anti-emanzipatorische Entwicklungen legitimieren. Wenn Bildung demokratisch und gerecht gestaltet werden soll, muss viel mehr hinterfragt werden, wer entscheidet, welche Transformation angestrebt wird, wer gibt den vermeintlich richtigen Pfad vor und welche Maßnahmen werden als notwendig vermittelt. (Lingenfelder 2020: 28) Fortlaufend muss untersucht werden, wie individuelle Lernprozesse an gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Machtverhältnissen gekoppelt sind und welche Rolle Bildungsangebote in vielschichtigen Lernprozessen einnehmen können (Wintersteiner et al. 2023: 3f.).

Im Folgenden wird der theoretische Diskurs um transformative Lernprozesse ausführlicher dargestellt.

3.2. Konzepte transformativer Bildung

Der Begriff der transformativen Bildung hat sich insbesondere seit dem Aufgreifen in einem Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) im Jahr 2011 im deutschsprachigen Raum verbreitet (Singer-Brodowski 2016b: 14). Darin fordert der WBGU einen tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandel und schreibt der Bildung dabei eine bedeutende Rolle zu (WBGU 2011: 375). So solle im Sinne einer transformativen Bildung „Wissen zu klimaverträglichem Mobilitätsverhalten, Wissen zu nachhaltiger Ernährung oder Wissen zu generationenübergreifender Verantwortung“ vermittelt werden, welches dann „ein Verständnis für Handlungsoptionen und Lösungsansätze“ schafft (WBGU 2011: 374). Zudem sei eine „Transformationsbildung“ relevant:

„Als „Bildung zur Teilhabe“ reflektiert sie kritisch die notwendigen Grundlagen – wie ein fundiertes Verständnis des Handlungsdruckes und globales Verantwortungsbewusstsein – und generiert ein systemisches Verständnis der Handlungsoptionen. Insbesondere geht es um die Vermittlung von Wissen an den Schnittstellen zwischen Ingenieur-, Erdsystem und Sozialwissenschaften.“ (WBGU 2011: 24)

Die deutsche Erziehungswissenschaftlerin Mandy Singer-Brodowski kritisiert an diesem Verständnis einer transformativen Bildung die mangelnde Rückkopplung an bildungstheoretische Diskurse. Die Rolle, die der Bildung - durch Formulierungen, wie „die notwendige Richtung geben“- zugeschrieben wird, laufe Gefahr, Lernende politisch zu instrumentalisieren, was dem Beutelsbacher Konsens widerspreche (Singer-Brodowski 2016a: 14). Die 1977 festgehaltenen Grundsätze einer demokratischen politischen Bildung verbieten die Überwältigung der Lernenden zu einer erwünschten Meinung und das Unterschlagen von politischen Kontroversen im Unterricht (vgl. Wehling 1977). Die Pädagogik unterliegt zwar insbesondere in Zeiten eines dringend erforderlichen gesellschaftlichen Umbruchs einer Verantwortung, dennoch (oder gerade deshalb) muss Lernenden aber eine unabhängige Meinungsbildung ermöglicht werden:

„Normative Soll-Vorgaben für Lern- und Bildungsziele sind deshalb problematisch, weil die bestimmende Instanz auch innerhalb der Pädagogik – und damit auch in der Erwachsenenpädagogik – nicht von vornherein feststeht und Pädagogik nicht davor gefeit ist, das Subjekt unter manipulative Zwänge zu stellen.“ (Wintersteiner et al. 2023: 11)

So muss auch transformatives Lernen ergebnisoffen bleiben und stattdessen dazu anregen, mit den „konkreten Lebensbedingungen und deren Auswirkungen – im Kleinen wie im Großen, lokal und global – in Beziehung [zu] treten“ (Wintersteiner et al. 2023: 12). In diesem Sinne könnte nach Wintersteiner et al. (2023) Empathie und das In-Beziehung-treten mit sich selbst und der Mitwelt als legitime normative Vorgabe transformativen Lernens betrachtet werden, dessen Ergebnis sich jedoch dem pädagogischen Zugriff entzieht.

Im Vergleich zu den meisten Lerntheorien, bei denen es insbesondere um die Zugewinnung von Wissen geht, beziehen sich Theorien transformativen Lernens somit viel mehr auf Reflexions- und Bewusstwerdungsprozesse der Lernenden sowie die Veränderung

von „Grundannahmen des Denkens, Fühlens und Handelns“ (O'Sullivan /Morrell/ O'Connor 2002: xvii, Übersetzung durch Singer-Brodowski 2016b: 133).

Transformative Bildung ist nicht als klar vorgegebener oder eng abgesteckter Bezugsrahmen zu verstehen – vielmehr gilt sie als ein Ausdruck einer pädagogischen Notwendigkeit, die in Konzepten wie der Bildung für nachhaltige Entwicklung oder dem Globalen Lernen bereits wichtige Umsetzungsversuche gefunden hat und zugleich Teil eines andauernden und fortlaufenden gesellschaftlichen und pädagogischen Suchprozesses ist (Seitz 2014: 15 ff.). In der Einordnung unterschiedlicher Ansätze transformativen Lernens lassen sich dennoch zwei Dimensionen benennen: Zum einen die Auffassung transformativen Lernens als einen Wandel von individuellen Bedeutungsperspektiven, und zum anderen ein Verständnis, das transformatives Lernen als einen kollektiven Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozess begreift. (Singer-Brodowski 2016b: 14f.) Die beiden Dimensionen sollen im Folgenden näher erläutert werden.

3.2.1 Transformatives Lernen als Veränderung von Bedeutungsperspektiven

Eine erste theoretische Konzeptionierung transformativen Lernens, auf die immer wieder Bezug genommen wird, stammt von dem US-amerikanischen Entwicklungspsychologen Jack Mezirow und bezieht sich auf die Erwachsenenbildung. Er beschreibt transformatives Lernen als

„the process by which we transform problematic frames of reference (mindsets, habits of mind, meaning perspectives) – sets of assumption and expectation – to make them more inclusive, discriminating, open, reflective and emotionally able to change“ (Mezirow 2009: 92).

Transformatives Lernen zielt nach Mezirow also vor allem darauf ab, gefestigte Bezugsrahmen („frames of references“) und Bedeutungsperspektiven („meaning perspectives“) zu erweitern und zu verändern. Die habitualisierten Rahmungen können sowohl innerhalb als auch außerhalb des Bewusstseins liegen und umfassen die eigenen Denkgewohnheiten sowie die daraus resultierenden Sichtweisen und Handlungsmuster. (Mezirow 2009: 92/Lehner 2020: o.S.) Die Bedeutungsperspektiven haben somit drei zentrale Funktionen: Sie bestimmen, wie wir unsere Umgebung wahrnehmen und interpretieren, geben eine Richtung für das eigene Handeln und formen somit die Identität des

Individuums. (Singer-Brodowski 2016b: 15) Sie wirken auf verschiedenste Komponenten, wie beispielsweise Sprache und Organisationskultur, moralische Werte und Normen, Weltanschauung und politische Orientierung, aber auch die Interpretation von Erfahrungen und das Verständnis von Ästhetik und Schönheit (Mezirow 2009: 93).

Transformatives Lernen meint in diesem Sinne das Hinterfragen und Umgestalten dieser Sinnesstrukturen und Orientierungsrahmen. (Mezirow 2009: 93f.) Diese Lernprozesse beinhalten nach Mezirow zum einen die kritische Reflexion der eigenen Annahmen und Bedeutungsperspektiven. Zum anderen resultiert daraus die Teilnahme am allgemeinen Diskurs, um etablierte Wahrheiten und Paradigmen dann differenziert zu überdenken und neue Bedeutungsperspektiven zu errichten, welche das Leben der Lernenden zukünftig prägen (Mezirow 2009: 94). Es geht aus seiner Perspektive somit nicht nur um eine Erweiterung des Wissens, sondern viel mehr um die Aktivierung von neuen kognitiven und mentalen Denkstrukturen, die zu einem veränderten Verständnis unseres Selbst und unserer Lebenswelt führen und sich somit auch in unserem Handeln niederschlagen. (Wintersteiner et al. 2023: 20) Ausgangspunkte sind nach Mezirow häufig „disorienting dilemmas“, also individuelle Differenzenerfahrungen, die den Lernenden eigene Denkmuster und das Selbstverständnis in Frage stellen lassen und somit (individuelle) transformative Entwicklungen anstoßen (Mezirow 2009: 94). Diese auftretenden Irritationen von gefestigten Denkstrukturen und Perspektiven auf die Welt, müssen aber nicht zwingend mit Krisenerfahrungen zusammenhängen. Sie können auch durch Erfolge oder einschneidende positive Erfahrungen ausgelöst werden. (Singer-Brodowski 2016b: 4) Inwiefern die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen so eine Irritation auslösen, und damit transformative Lernprozesse anstoßen kann, soll in dieser Arbeit aufgegriffen werden. Mezirow weist bereits darauf hin, dass unsere Erwartungen im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung häufig eintreten und somit den Weg für die Zukunft mitbestimmen. Vorstellungen und Visionen von möglichen Alternativen könnten für einen tiefgreifenden Transformationsprozess daher essentiell sein. Die Rolle der Vorstellungskraft sei in diesem Kontext ein bisher zu wenig beachteter Aspekt der transformativen Bildungsforschung und müsse weiter vertieft werden. (Mezirow 2009: 95) Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag dazu leisten.

Auch wenn Mezirows Verständnis einer transformativen Erwachsenenbildung auf die Herbeiführung eines sozialen Wandels und die Veränderung gesellschaftlicher Strukturen abzielt, sieht er den zentralen Ansatzpunkt der transformativen Bildung dennoch in dem Bewusstwerdungsprozess des Individuums (Mezirow 2009: 96). Für Mezirow steht nicht die Lehre einer politischen oder ideologiekritischen Denkweise im Vordergrund, sondern vielmehr das kritische Hinterfragen und Reflektieren der eigenen Perspektiven (ebd.: 98). Seine kritische Theorie wurde jedoch von zahlreichen Autor:innen unterschiedlicher Ausrichtungen weitergedacht und insbesondere durch ideologiekritische Ansätze und Aspekte kollektiver Emanzipations- und Transformationsprozesse ergänzt, auf die im Folgenden näher eingegangen wird. Biographische und tiefenpsychologischen Ansätze, wie etwa von Laura Formenti, Linden West und John Dirkx, begreifen transformatives Lernen als individuellen Weg zum Selbst, auf welchem bisher nicht bewusste Anteile hervorgebracht und integriert werden sollen (vgl. hierzu Dirkx 1998; Formenti/West 2018). Da das Ausmaß dieser Arbeit begrenzt ist, kann auf diese Ansätze an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Dennoch ist es bedeutsam, die Vielfalt und unterschiedlichen Ausrichtungen transformativer Lernprozesse im Hinterkopf zu behalten.

Die Rolle von Alltagsideologien und gesellschaftlichen Machtverhältnissen

Eine relevante Weiterentwicklung des Konzepts Mezirows findet sich bei Brookfield (2000), der gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten eine entscheidende Rolle in der Ausbildung der individuellen Bedeutungsperspektiven zuschreibt (Singer-Brodowski 2016b: 15). So werden individuelle Sichtweisen und Annahmen von überindividuellen Alltagsideologien geprägt, die uns oft gar nicht bewusst sind. Denken und Handeln orientieren sich an bestimmten ideologischen Glaubenssätzen und Logiken, die sich auf alle Lebensbereiche auswirken können. Sie bilden einen zentralen Bezugsrahmen für die Bewertung von Erfahrungen sowie für soziale, politische und ökonomische Entscheidungen (Brookfield 2000: 130). Daher müssen in der transformativen Bildung gesellschaftliche und institutionelle Strukturen und Machtverhältnisse zwingend mitgedacht und kritisch hinterfragt werden. In der kritischen Theorie soll transformatives Lernen demnach auch die Wirkung kapitalistischer Ideologien aufzeigen und eine Herausbildung von alternativen Strukturen und Systemen fördern, welche gesellschaftlichen Krisen und sozialer Ungleichheit entgegenwirken. (vgl. Brookfield 2012: 134ff. nach Singer-Brodowski 2016b:

15) Wesentlicher Bestandteil transformativer Lernprozesse sollte es außerdem sein, gefestigte Denkmuster mit Blick auf postkoloniale Kontinuitäten und eurozentristische Perspektiven kritisch zu hinterfragen. Das gilt nicht nur für Lernende, sondern auch für Bildungsmultiplikator:innen. (Wintersteiner et al. 2023: 11)

3.2.2 Transformatives Lernen als kollektiver Bewusstwerdungsprozess

Als eine zweite bedeutende Dimension des transformativen Lernens unterscheidet Mandy Singer-Brodowski transformatives Lernen als kollektiven Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozess (Singer-Brodowski 2016b: 15f.). Dieser bedinge eine explizite Kritik der hegemonialen Kultur und mündet in einer dringend erforderlichen (politischen) Bewusstwerdung über die ökologischen und sozialen Krisen unserer Zeit. Jannis Eicker und Nilda Inkermann beschreiben den Begriff der Hegemonie nach Antonio Gramsci als „eine Form von Herrschaft, bei der Ideen, Werte, Normen und Interessen einer partikularen Gruppe von der Allgemeinheit als ‚Gemeinwohl‘ akzeptiert werden.“ (Eicker/Inkermann 2021: 33). Hegemonie wird somit weniger durch Zwang und Gewalt aufrechterhalten, sondern vielmehr durch gesellschaftliche Vorstellungen und Orientierungspunkte, die unser Denken und Handeln bestimmen (vgl. I.L.A. Kollektiv 2019: 78ff.). Transformative Bildung rückt daher auch die kritische Reflexion gesellschaftlicher Werte, Normen und Narrative in den Fokus. Durch „die Entwicklungen von Visionen über alternative Konzepte in Kultur und Gesellschaft“ (Singer-Brodowski 2016b: 16) könnten neue Wege als möglich betrachtet werden und somit ins kollektive Bewusstsein rücken. Auch der brasilianische Pädagoge und Philosoph Paulo Freire schrieb kollektiven Bewusstwerdungsprozessen eine zentrale Rolle für gesellschaftliche Transformation und die Befreiung von Unterdrückung zu. Bildung solle Lernenden ermöglichen, die sozialen, politischen und wirtschaftlichen Strukturen, die sie umgeben, zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen. Aus dialektischer Perspektive umfasse das Bewusstsein jedoch nicht nur die Erkenntnis und „Aufdeckung der sozialen Realität“ (Freire 1992: 409), sondern beinhalte ebenso die Transformation dieser. In diesem Sinne müsse die Zukunft als etwas Gestaltbares begriffen werden (ebd.: 407). Bildung solle Lernende ermutigen, Träume und Visionen für eine bessere Welt zu entwickeln und sich aktiv für diese einzusetzen. Eine Utopie betrachtet Freire dabei nicht als ein idealistisches Konzept, sondern viel-

mehr als ein notwendiges Element in Transformationsprozessen und der Gestaltung einer gerechteren Gesellschaft. Freire bezeichnet seine Utopie als „Traum nach Humanisierung, dessen Umsetzung immer ein Prozess, immer im Werden ist (...). Der Traum ist daher ein Erfordernis und eine Bedingung für die permanente geschichtliche Erneuerung für das, was uns gestaltet und erneuert.“ (Freire 1992: 404) Inwiefern Utopien und positive Zukunftsvisionen auch zu einem kollektiven Bewusstwerdungsprozess beitragen können, soll in dieser Arbeit ebenfalls aufgegriffen werden.

3.2.3 Transformatives Lernen im Kontext einer sozial-ökologischen Transformation

Da diese Arbeit transformatives Lernen als wichtiges Element einer nachhaltigen und zukunftsfähigen globalen Entwicklung aufgreift, wird transformatives Lernen im Kontext einer sozial-ökologischen Transformation betrachtet. Bildung für eine sozial-ökologische Transformation, verstanden als eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung, soll die Lernenden „zum Hinterfragen, Widersprechen, Andersdenken und Ausprobieren“ (Eicker/Holfelder 2020: 13) anregen. Transformative Bildung will in diesem Sinne Bewusstseinsänderungen der Lernenden anstoßen und Kompetenzen fördern, die zu einer aktiven Mitgestaltung befähigen (Österreichische UNESCO-Kommission 2023: 19). Denn politische Partizipation und Mitgestaltung erfordert Mut und Initiative, um die eigenen Wünsche und Bedürfnisse bewusst und sichtbar zu machen (Eicker/Holfelder 2020: 13). Nur durch das Stellen der richtigen Fragen können Krisenursachen aufgedeckt und gemeinsam Lösungen gesucht werden (Holzinger 2020: 35).

Im Kontext der Notwendigkeit einer sozial-ökologischen Transformation (siehe Kapitel 2.1.) wird transformatives Lernen insbesondere aufgegriffen, um wachstums- und herrschaftskritische Bewusstwerdungsprozesse anzustoßen (Bormann et al. 2022: 36). Damit wird an Schwachstellen der Konzepte Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Globales Lernen angeknüpft: Im Zuge einer zunehmenden Institutionalisierung werde im Rahmen dieser Konzepte häufig das Konsumverhalten der Lernenden in den Mittelpunkt gestellt, statt Machtstrukturen und systemische Zusammenhänge in den Blick zu nehmen (vgl. Eicker et al. 2020/ Singer-Brodowski 2016b).

„Viele der Bildungsangebote im Kontext BNE thematisieren zwar unterschiedliche Nachhaltigkeitsaspekte in ihrer ökologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Dimension wie auch deren Wechselwirkung, zielen aber in der Essenz

zu wenig auf die Reflektion dominanter nicht nachhaltiger Alltagsideologien.“
(Singer-Brodowski 2016b: 13)

Kritiker:innen bemängeln das Zurückstellen einer radikalen (Wachstums-)kritik vieler Bildungsakteur:innen, auch um staatliche Unterstützung zu erhalten (Selby/Kagawa 2010 nach Singer-Brodowski 2016b: 13f.). Innerhalb der Konzepte sind jedoch verschiedene Strömungen zu verorten, die mehr oder weniger kritische Positionen einnehmen (vgl. Eicker et al. 2020). Somit ist es Teil von fortschreitenden Aushandlungsprozessen, die Begriffe immer wieder zu schärfen und in ihrem Anwendungskontext zu betrachten.

Als ein weiterer Kritikpunkt wird häufig die Instrumentalisierung von Bildung für eine vorbestimmte nachhaltige Entwicklung diskutiert (vgl. Eicker et al. 2020). Jedoch obliegen Bildung und Wissen ohnehin normativen Prägungen und vollziehen sich nicht in einem neutralen Raum (Lingenfelder 2020: 28). Gegenwärtig beharren Lern- und Bildungsprozesse noch immer auf Logiken, welche für die krisenhafte Entwicklung der Welt verantwortlich seien (Seitz 2017: 166f.). Somit sei es nach Seitz im Sinne einer transformativen Bildung zentral, auch das Bildungssystem selbst in den Blick zu nehmen und eine „Bildungswende“ (Seitz 2017: 166) herbeizuführen.

Der UNESCO Fachbeirat „Transformative Bildung/GCED“ sieht es als eine bevorstehende Aufgabe, die wesentlichen Aspekte transformativen Lernens in den politischen Pädagogiken aufzugreifen und anzuwenden (Wintersteiner et al. 2023: 39). In der Didaktik transformativen Lernens geht es dabei weniger um die gezielte Steuerung transformativer Lernprozesse, sondern vielmehr um deren Ermöglichung. Dabei ist es zentral, Raum für Emotionen und Multiperspektivität zu schaffen und somit eine sichere Lernumgebung zu gestalten. (Bormann et al. 2022: 36)

Es muss zudem fortlaufend hinterfragt werden, welche gesellschaftlichen Machtstrukturen einer gesellschaftlichen Transformation zugrunde liegen, an wessen Perspektiven sich vorherrschende Transformationsvorstellungen orientieren und wer überhaupt die Möglichkeit hat, Transformation mitzugestalten. Der immanente Widerspruch politischer Pädagogiken, zwischen dem pädagogischen Prinzip der Offenheit und einem politischen Anspruch muss dabei nach Wintersteiner et al. (2023) immer wieder neu berücksichtigt werden und lässt sich nur durch eine möglichst breite Partizipation an Transformationsprozessen bewältigen. (Wintersteiner 2023: 13)

Im Folgenden sollen kurz zentrale bisherige Erkenntnisse über die Rolle von Utopien und positiven Zukunftsvisionen in transformativen Bildungsprozessen dargestellt werden.

3.2.4 Utopien und positive Zukunftsvisionen in der transformativen Bildung

Junge Menschen sind in einer globalisierten und digitalisierten Welt kontinuierlich mit besorgniserregenden Krisen und Konflikten konfrontiert, die Unsicherheit statt Stabilität vermitteln. Diese „Krisenpermanenz“ (Hafeneger 2023: o.S.) sei nach Benno Hafeneger „der neue Sozialisationsmodus der heutigen jungen Generation“ (ebd.). Es fehle an „plausiblen Bildern, sich in einer fluiden Welt eine Zukunft auszumalen“ (Hafeneger 2023: o.S.). Somit muss eine zukunftsorientierte politische Bildung Lernende dazu befähigen, mit ständig wechselnden Herausforderungen umzugehen und kreative Antworten auf noch unbekannte Zukunftsfragen zu finden. Schröder und Göhmann sind daher überzeugt, „(...) um realistisch zu bleiben, muss politische Bildung utopisch werden“. (Schröder/Göhmann 2023: 122) Dafür braucht es Kompetenzen, die einen Denk- und Suchprozess außerhalb der etablierten Pfade zulassen. „Andernfalls wäre das Individuum innerhalb einer demokratischen Gesellschaft nicht Souverän, sondern Untertan der vorherrschenden Ideologien und historischer Zufälligkeiten.“ (ebd.: 122f.) Denn längst ist klar, dass die Fortsetzung der gegenwärtigen Lebensweise keine Option darstellt. Unklar ist jedoch noch, wie alternative Wege aussehen könnten. (ebd.) Die Förderung utopischen Denkens in der Bildungsarbeit könnte helfen, diese Lücken zu füllen und somit gesellschaftliche Aushandlungsprozesse bereichern.

Schröder und Göhmann haben elf Professor:innen zur Rolle von Utopien in der Politikdidaktik interviewt. Die Studie folgt einem ähnlichen Forschungsinteresse, wie die vorliegende Arbeit, setzt durch die Expert:inneninterviews jedoch einen anderen Fokus. Die für diese Arbeit zentralen Aspekte sollen an dieser Stelle kurz dargelegt werden: Die Studie zeigt, dass bei Verwendung des Utopiebegriffs im Bildungskontext, auch Kontroversen und historische Kontexte aufgegriffen und diskutiert werden müssen. Zudem sollten Fragen nach einer wünschenswerten Zukunft Teil eines offenen Diskurses sein und erstrebenswerte Zukunftsbilder nicht durch Lehrpersonen vorgegeben werden. Darüber hinaus zeigen die Befragungen der Politikdidaktiker:innen,

„(...), dass im Utopiebegriff und im utopischen Denken das Potenzial gesehen wird, sich kurzzeitig von den Widersprüchen der Welt zu lösen und ein Nachdenken über

neue alternative Entwürfe anzuregen. Dabei ist es aus politischer Bildungsperspektive entscheidend, Lernenden einen offenen Raum für ihre Wünsche, Bedürfnisse und utopischen Phantasien zu bieten und so längerfristig ihre Handlungs- und Gestaltungskompetenz zu stärken. Die Bildungsarbeit mit Utopien kann einen kreativen Zugang bieten, der statt der Fokussierung auf Krisen, eher deren Überwindung und die Gestaltung der Zukunft in den Vordergrund stellt.“ (ebd.: 132)

Bei den hier genannten Potenzialen utopischen Denkens zeigen sich bereits zentrale Überschneidungen mit im vorangegangenen Kapitel dargestellten Anliegen transformativen Lernens - wie etwa die Befähigung zur aktiven Teilhabe an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen. Schröder und Göhmann weisen mit Blick auf die tatsächliche Implementierung von Utopie(fähigkeit) in die politische Bildungspraxis auf die derzeit noch vorhandenen empirischen Leerstellen in diesem Bereich hin. Zur Füllung dieser Lücken sollten auch „bereits vorhandene[r] und erprobte[r] Methoden“ (ebd.) in den Blick genommen werden. Ausgehend von diesen Überlegungen möchte die vorliegende Arbeit die empirischen Erkenntnisse zur Relevanz von Utopien und positiven Zukunftsvisionen für die transformative Bildung durch Untersuchungen aus der Bildungspraxis weiter anreichern. Im Folgenden sollen nun zunächst die angewandten Methoden und anschließend die zentralen Ergebnisse der Feldforschung dargestellt werden.

4. Zur Methodik

4.1. Ausgewählte Erhebungsmethoden

Um die Forschungsfrage zu beantworten, sollte ein unmittelbarer Bezug zur Praxis hergestellt werden. Dazu wurden vier Workshops für Erwachsene ausgewählt, in denen eine Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen im Mittelpunkt stand oder fester Bestandteil des Workshopsprogramms war. Bei drei Workshops wurde eine teilnehmende Beobachtung durchgeführt. Als Ergänzung zu den daraus entstandenen Beobachtungsprotokollen wurden im Anschluss an den Workshop 3 und 4 insgesamt acht semistrukturierte Leitfrageninterviews mit Teilnehmenden geführt. Qualitative Methoden wie diese werden in der Sozialforschung angewendet, um Sachverhalte aufzudecken, die nicht quantitativ messbar sind. Vielmehr geht es darum, subjektive Wirklichkeitskonzepte zu erkennen und zu verstehen. (Helfferich 2011: 21) Durch Ein-

zeläußerungen sollen Muster oder - im Falle dieser Arbeit - Prozesse offengelegt werden, „denn einerseits sind die Einzeläußerungen Ausdruck dieses zu Grunde liegenden Musters, andererseits wird das Muster durch die Vielzahl seiner Äußerungen erfasst, es ist demnach keine dauerhaft fixierte Struktur“ (ebd.: 22). Die Aussagen sind dabei immer in ihrem Kontext zu verstehen (ebd.). Während bei quantitativen Erhebungen der Kontext nur schwer erfasst werden kann, bieten teilnehmende Beobachtungen und qualitative Interviews die Möglichkeit, den jeweiligen Kontext von Äußerungen in die Reflexion der Daten mit aufzunehmen. Zudem besteht bei qualitativen Forschungsmethoden eine prinzipielle Offenheit. Der Bereich möglicher Aussagen oder Erfahrungen wird also nicht durch Forschende eingeschränkt, beispielsweise in Form von strukturierten Fragebögen. (Helfferich 2011: 25) Im Folgenden soll kurz auf die ausgewählten Methoden eingegangen werden.

4.1.1 Teilnehmende Beobachtung

Im Gegensatz zu alltäglichen Beobachtungen werden wissenschaftliche Beobachtungen bewusst geplant, dokumentiert und ausgewertet, um eine bestimmte Forschungsfrage zu beantworten. Ob die Beobachtung offen oder verdeckt und teilnehmend oder nicht-teilnehmend stattfindet, kann dabei je nach Forschungsgegenstand variieren. Ebenso inwieweit die Beobachtung einem vorstrukturierten Schema folgt (Petschick/Thierbach 2014: 855f.). Wichtig ist es jedoch, das Feld durch die Beobachtung so wenig wie möglich zu verändern (ebd.: 862f.). Während der Feldaufenthalte sollten Notizen gemacht werden, die dann zeitnah nach der Beobachtung in einem detaillierten Protokoll ausformuliert werden. Die Beobachtungsprotokolle basieren dabei jedoch zwangsläufig auch auf subjektiven Wahrnehmungen und lückenhaften Erinnerungen der Forschenden. Dies sollte bei der Betrachtung der gesammelten Daten und im gesamten Auswertungsprozess immer wieder bedacht werden. (ebd.: 863)

Die Methode der teilnehmenden Beobachtung eignet sich insbesondere, um Prozesse und Interaktionen zu analysieren, die beispielsweise in Interviews nur schwer fassbar oder abfragbar sind. Für die vorliegende Arbeit wurden offene, teilnehmende Beobachtungen durchgeführt, die zunächst nur schwach strukturiert waren. Die Methode wurde ausgewählt, da transformatives Lernen in dieser Arbeit als ein Prozess verstanden wird,

der sich durch Beobachtungen über mehrere Stunden und Phasen der Workshops hinweg besser dokumentieren lässt als durch alternative Methoden, wie Fragebögen oder Interviews, welche eher eine Momentaufnahme abbilden können. Auch in Interviews können Prozesse, wie die Veränderungen von Bedeutungsperspektiven, als solche erkannt, reflektiert und geäußert werden. Die Aussagen der interviewten Personen sind dabei jedoch immer selektiv und können bedeutende Entwicklungen oder Zwischenschritte auslassen.

Im Gegensatz zu einer verdeckten Beobachtung waren die Teilnehmenden der Workshops durch die Forscherin über die Datenerhebung informiert und wurden vorher um Einverständnis gebeten. Um die Workshopatmosphäre dennoch möglichst wenig zu beeinflussen und den Teilnehmenden das Gefühl zu geben, alle Gedanken frei äußern zu können, habe ich als Forscherin ebenfalls aktiv am Workshop teilgenommen. Außerdem gab es keine Video- oder Tonaufnahmen. Das hätte die Protokollierung zwar deutlich vereinfacht, den Workshopleiter:innen war es aber sehr wichtig, den Teilnehmenden einen sicheren Rahmen zu bieten.

4.1.2 Semistrukturierte Leitfadeninterviews

Als eine weitere Methode der Datenerhebung wurden semi-strukturierte Leitfadeninterviews herangezogen. Diese Ergänzung ergab sich aus zwei Aspekten. So war das Organisationsteam des „Handabdruck-Aktionswochenendes“ (Germanwatch e.V.) gegen eine teilnehmende Beobachtung in dem von Reinventing Society e.V. durchgeführten Workshop „Zukunft gestalten mit der Kraft von Utopien“. Die Teilnehmenden sollten sich nicht beobachtet fühlen, sondern sich offen und angstfrei entfalten können. Da der Workshop jedoch inhaltlich sehr gut zum Forschungsinteresse passte, wurden die Daten anstelle einer Beobachtung durch kurze Leitfrageninterviews mit den Teilnehmenden im Anschluss an den Workshop erhoben. Die Methode der leitfadengestützten Interviews eröffnete zudem die Möglichkeit, gezielt Aspekte anzusprechen, welche zur Beantwortung der Forschungsfrage relevant erschienen. Denn durch einen strukturierenden Leitfaden wird eine maximale Offenheit im Sinne des Forschungsinteresses bewusst eingeschränkt (Helfferich 2014: 560).

Die Leitfragen orientierten sich somit an den forschungsleitenden Fragestellungen dieser Arbeit (siehe Anhang) sowie an einem vorläufigen Kategoriensystem, welches zum

Zeitpunkt der Interviews bereits zur Auswertung der ersten beiden Beobachtungsprotokolle entwickelt worden war. Das Kategoriensystem, an dem sich die Auswertung der gesammelten Daten orientiert, wurde im Sinne eines prozesshaften Forschungsverlaufs jedoch immer wieder verändert.

4.2. Erhebungskontext

Um einen Zugang zum Feld zu erhalten, wurde zunächst mit Hilfe von Google nach Bildungsangeboten gesucht, welche mit Utopien und/oder positiven Zukunftsvisionen arbeiten. Das Angebot im Sommer/Herbst 2023 war dabei zunächst sehr begrenzt. Durch Beiträge auf Instagram wurde die Forscherin schließlich auf die Zukunftsakademie in Freiburg und einige Wochen später auch auf das Handabdruck-Aktionswochenende in Euskirchen und den Theaterworkshop im Allerweltshaus Köln aufmerksam.

Im Folgenden sollen die Veranstaltungen und somit der Kontext, in dem die herangezogenen Workshops stattfanden, kurz dargestellt werden.

Die Zukunftsakademie Freiburg

Die Zukunftsakademie 2023 fand vom 31. Juli bis 08. August in Freiburg statt. Der gemeinnützige Verein Zukunftsakademie Freiburg organisierte in Kooperation mit der Katholischen Akademie Freiburg, der Heinrich Böll Stiftung und der Rosa Luxemburg Stiftung zum zweiten Mal die Sommerakademie für junge Menschen zwischen 15 und 35 Jahren. An insgesamt elf Tagen konnten die Teilnehmenden hier gemeinsam transformative Projekte für eine zukunftsfähige Gesellschaft entwickeln. Dafür erhielten sie in den ersten Tagen der Veranstaltung zunächst vielfältigen Input in Form von Workshops und Vorträgen zu ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen Themen. In den folgenden Tagen sollten dann in Kleingruppen Projekte geplant werden, welche im Anschluss an die Zukunftsakademie umgesetzt werden sollten. Dabei wurden sie vom Team der Zukunftsakademie unterstützt und betreut. „Gemeinsam mit den Teilnehmenden wollen die Veranstalter*innen den Wandel zu zukunftsfähigen Wirtschafts- und Lebensweisen vorantreiben.“ (zukunftsakademie-freiburg.de 2023) Um eine möglichst heterogene Zusammensetzung der Gruppe zu schaffen, in der auch Menschen mit Flucht- oder Migrationserfahrung und aus nicht-akademischen Familien vertreten sind, gab es ein Bewer-

bungsverfahren für die Teilnahme. Die Workshops sowie die Vorträge an den ersten Tagen der Zukunftsakademie standen jedoch allen Menschen offen und konnten kostenlos besucht werden. Somit kamen zu den internen Teilnehmenden noch externe Besucher:innen aus ganz unterschiedlichen Kontexten hinzu.

Im Programm fanden sich die Workshops „Mit Utopien den Wandel beflügeln“ (Reinventing Society) und „Von der imperialen zur solidarischen Lebensweise“ (I.L.A. Kollektiv). Da in beiden Workshops eine Auseinandersetzung mit Utopien oder positiven Zukunftsvisionen vorgesehen war, passten diese Workshops sehr gut zum allgemeinen Forschungsinteresse. Daher wurden sowohl das Team der Zukunftsakademie als auch die jeweilige Workshopleitung per E-Mail kontaktiert und um ein Einverständnis zur teilnehmenden Beobachtung gebeten. Alle Beteiligten wollten das Forschungsvorhaben unterstützen und stimmten der Beobachtung zu, wenn die Teilnehmenden keine Einwände hätten.

Während der Workshops wurde der Ablauf, sowie die für diese Forschung relevante Aussagen der Teilnehmenden, stichpunktartig notiert und im Anschluss in einem Beobachtungsprotokoll ausformuliert. Da sich die Workshopleitenden gegen eine Tonaufnahme der Workshops ausgesprochen haben, ist bei der Betrachtung dieser Arbeit zu beachten, dass bei dem Verfassen der Beobachtungsprotokolle bereits interpretierende Prozesse stattgefunden haben.

Das Handabdruck-Aktionswochenende – 48h Zukunft

Das Handabdruck-Aktionswochenende vom 10. bis 12. November 2023 wurde vom BNE-Team von Germanwatch e.V. in Euskirchen veranstaltet und richtete sich an Interessierte zwischen 16 und 32 Jahren. Im Rahmen des Wochenendes sollten die Teilnehmenden zur Mitgestaltung der Zukunft motiviert werden und selbst eine Idee für ein „Handabdruck-Projekt“ finden. ([#Handabdruck-Aktionswochenende](#) | [Germanwatch e.V.](#))

Germanwatch e.V. arbeitet mit dem Begriff des Handabdrucks, um auf die Spur hinzuweisen, die Jede:r durch politisches oder gesellschaftliches Engagement für eine nachhaltige Welt hinterlassen kann. In Abgrenzung zum verbreiteten Konzept des ökologischen Fußabdrucks, zielt der Handabdruck nicht allein auf die Veränderung des individuellen Verhaltens ab. Vielmehr sollen Rahmenbedingungen und Strukturen verändert werden, um eine nachhaltige Lebensweise für alle zu ermöglichen. Außerdem wird eine

positive Perspektive eingenommen: Statt Verzicht stehen politische Mitgestaltung und mögliche Handlungsoptionen im Fokus – der Handabdruck soll im Gegensatz zum Fußabdruck also vergrößert und nicht verkleinert werden. (Heitfeld/Reif 2020: 24f.) Um beim Handabdruck-Aktionswochenende zunächst eine positive Vorstellung von der Zukunft zu entwickeln, stand am ersten Tag der Workshop „Zukunft gestalten mit der Kraft von Utopien“ auf dem Programm. Der Workshop wurde ebenfalls von der Organisation Reinventing Society e.V. durchgeführt. Mehrere angemeldete Interessierte konnten krankheitsbedingt nicht am Workshop teilnehmen, so dass es nur fünf Teilnehmende gab. Alle Teilnehmenden wurden im Anschluss an den Workshop interviewt. Die leitfadengestützten Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

Theaterworkshop „Bilder einer Zukunft“

Am 29.11.2023 fand im Allerweltshaus in Köln von 18.00 bis 21.00 Uhr die Veranstaltung „Bilder einer Zukunft – ein Theaterworkshop zu positiven Zukunftsvisionen“ statt. Der Workshop wurde vom Sommerblut Kulturfestival und dem Allerweltshaus Köln veranstaltet und einem Theaterregisseur und einer Theaterpädagogin geleitet. Die Veranstaltung wurde durch die Stiftung Umwelt und Entwicklung NRW finanziell gefördert. Die Teilnahme stand prinzipiell allen Interessierten offen, war kostenfrei und erforderte keinerlei Vorkenntnisse. Da die Veranstaltung vor allem in den Netzwerken der veranstaltenden Organisationen beworben wurde, erreichte das Angebot aber insbesondere Menschen, die dem Allerweltshaus oder dem Sommerblut Kulturfestival nahestehen und die sich beruflich oder in ihrer Freizeit bereits mit Nachhaltigkeitsthemen und Gesellschaftsgestaltung auseinandergesetzt haben. Insgesamt nahmen elf Personen an dem Workshop teil. Da es sich um einen Theaterworkshop handelte, war der Workshop körperlich interaktiver als die anderen Workshops. Dennoch wurden Aspekte einer möglichen sozial-ökologischen Transformation auch sprachlich diskutiert. Der Workshop wurde zunächst teilnehmend beobachtet und die so entstandenen Notizen in einem Beobachtungsprotokoll festgehalten. Außerdem wurden im Anschluss an den Workshop semistrukturierte Leitfadeninterviews geführt. Da der Workshop am Abend stattfand und ohnehin etwas später endete als geplant, waren einige Teilnehmende nach Ende des Workshops müde und erschöpft oder mussten die Veranstaltung schnell verlassen. Daher konnten nur drei Teilnehmende interviewt werden. Die Interviews wurden aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert.

Somit lagen am Ende des Erhebungsprozesses drei Beobachtungsprotokolle und acht Interview-Transkripte vor, die anschließend durch eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet wurden. Die Auswertungsmethode soll im Folgenden kurz dargestellt werden.

4.3. Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz

Die qualitative Inhaltsanalyse, die in der empirischen Sozialforschung insbesondere durch Philipp Mayring populär wurde, dient der systematischen Auswertung von Textmaterial. Die Analyse fundiert dabei auf einer klaren theoretischen Rahmung und einem Kategoriensystem, das zur Codierung der Texte herangezogen wird. Nach Kuckartz können die Kategorien dabei nicht nur deduktiv - also aus der Theorie heraus – sondern auch induktiv aus dem Material entwickelt werden (Kuckartz 2016 95f.). Die Kategorienbildung und auch der Auswertungsprozess kann bei Kuckartz demnach etwas flexibler an den Forschungsgegenstand angepasst werden als bei Mayring.

Bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ist das Verfahren der Kategorienbildung und der Codierung in der Regel mehrstufig. So orientiert sich eine erste Codierung vor allem an den Hauptkategorien, welche beispielsweise aus dem Leitfaden der Datenerhebung abgeleitet werden. In einer zweiten Phase werden die Kategorien dann aus dem Material heraus erweitert und in Subkategorien spezifiziert. Entlang des weiterentwickelten Kategoriensystems wird das Material dann erneut codiert und anschließend ausgewertet. (Kuckartz 2016: 97ff.) Mithilfe von klar definierten Codierregeln wird festgelegt, welche Begriffe oder Sinneinheiten unter welche Kategorie fallen. „Sinneinheit“ (ebd.:43) meint im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse, dass die codierten Segmente ohne einen breiteren Kontext zu verstehen sein sollten. Die codierten Elemente können dabei jedoch auch überlappend oder ineinander verwoben sein. (ebd.:43) Die konkrete Vorgehensweise kann je nach Datentyp noch modifiziert werden (ebd.:6). So sind je nach Textart nicht immer alle Textteile für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant. (ebd.:102)

Die gebildeten Haupt- und Subkategorien sollten dann im Forschungsbericht dargestellt und die zentralen Analyseergebnisse in einer thematisch schlüssigen Reihenfolge dargelegt und interpretiert werden. In der Analyse können auch die Zusammenhänge der Sub-

kategorien einer Hauptkategorie oder aber zwischen den thematischen Hauptkategorien diskutiert werden. (Kuckartz 2016: 100ff.) Im nächsten Kapitel wird nun das Auswertungsverfahren dieser Arbeit konkretisiert.

4.4. Eigenes Vorgehen bei der Analyse

Die zu dieser Forschung herangezogenen Workshops unterschieden sich in ihren Inhalten und ihrem Aufbau, da sie zum Einen für unterschiedliche zeitliche Rahmen konzipiert wurden, und zum anderen, durch die verschiedenen Initiator:innen auch unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt wurden. Daher musste bei den Antworten auf die Fragestellung differenziert werden, inwieweit unterschiedliche Workshopkonzepte auch differenzierte Schlüsse für die transformative Bildung erfordern. Da diese Arbeit jedoch keine Evaluation verschiedener Workshopkonzepte darstellen soll, sondern der Fokus auf dem transformativen Gehalt von der Bildungsarbeit mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen liegt, sollten am Ende möglichst Folgerungen gezogen werden, die für alle herangezogenen Workshops gelten und sich daher mit hoher Wahrscheinlichkeit für die Bildungsarbeit mit Utopien und Zukunftsvisionen generalisieren lassen. Es ist jedoch zu beachten, dass die zeitlichen Ressourcen für diese Forschung begrenzt waren, so dass es sich nur um eine exemplarische Stichprobe handelt.

Aus dem Forschungsinteresse heraus wurden vor der ersten teilnehmenden Beobachtung Leitfragen verfasst. Durch diese Vorüberlegungen entstand bereits ein gewisser Rahmen, der vorgab, welche Aspekte während der Erhebung besonders in den Blick genommen werden sollten. Die Forschungsfrage war jedoch sehr breit formuliert, um für verschiedene Aspekte und Schwerpunkte offen zu sein, die sich aus den Workshops ergeben könnten. Sie lautete zum Zeitpunkt der Erhebung:

Welche Rollen spielen Utopien und positive Zukunftsbilder für die transformative Bildungspraxis?

Nach den ersten beiden Erhebungen bei der Zukunftsakademie Freiburg wurden die entstandenen Beobachtungsprotokolle gesichtet und anhand des Materials vorläufige Kategorien gebildet (Abb.1: 1. u. 2.). So ergaben sich die vier Themenbereiche: Kritik und Reflexion bestehender Verhältnisse, inhaltliche Aspekte der Utopien, Gefühle und Emo-

tionen, Gestaltung der sozial-ökologischen Transformation/Rolle des Selbst im Transformationsprozess. Anhand dieser Kategorien wurde das Material codiert und aus dem Material heraus weitere Subkategorien ausdifferenziert (Abb.1: 5.). Das Beobachtungsprotokoll (Workshop 4) und die Interviewtranskripte aus den nachfolgenden Erhebungen im November wurden zunächst ebenfalls nach diesem Kategoriensystem codiert (Abb.1: 3). Im Sinne einer prozessorientierten Vorgehensweise wurden anschließend die Forschungsfrage und das Kategoriensystem weiterentwickelt. Durch diese dynamische Herangehensweise sollte der Forschungsgegenstand weiter präzisiert werden. Die spezifizierte Formulierung der Forschungsfrage sollte einen engeren Bezug zur theoretischen Rahmung des transformativen Lernens herstellen und die zentralen Aspekte aus dem neuen Material besser erfassen können. Somit lautete die Forschungsfrage schließlich:

Inwiefern können durch die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen in der Erwachsenenbildung transformative Lernprozesse angestoßen werden?

Die Kategorien wurden im Rahmen eines schleifenförmigen Codierungsprozesses (siehe Abb. 1) laufend weiter voneinander abgegrenzt und genauer zugespitzt. So bildeten sich schließlich zwei relativ breite Hauptkategorien, die durch jeweils drei Subkategorien und zum Teil auch weitere Unterkategorien ausdifferenziert wurden.

Abb. 16. Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse

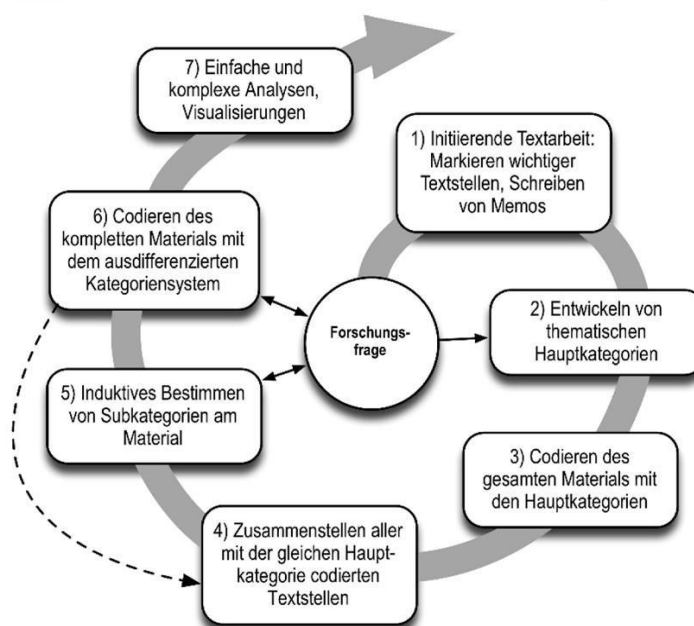


Abb. 1: Kuckartz 2016: 100

Im Folgenden wird das endgültige Kategoriensystem dargestellt, welches schließlich die Grundlage für die abschließende Codierung (Abb.1: 6.) sowie die Analyse bildete. Dabei wurden jedoch nur Textabschnitte zur Codierung herangezogen, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant waren. Insbesondere in den Beobachtungsprotokollen fanden sich auch Beschreibungen von Workshopabläufen oder Inputs der Workshopleitenden, die im Codierungsprozess - je nach Kategorie - ausgeklammert wurden.

Kategorien	Definition	Beispiele
Hauptkategorie 1: Kritik- und Reflexionsprozesse	Alle Textstellen, in denen bestehende gesellschaftliche Verhältnisse reflektiert und kritisch hinterfragt werden.	
Subkategorie: Gesellschaftliche Machtstrukturen	Gesellschaftliche Machtstrukturen und damit zusammenhängende soziale Ungleichheiten auf nationaler oder globaler Ebene werden in der Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen als solche erkannt und kritisch hinterfragt.	Zum Beispiel bei Äußerungen über ungleichen Zugang zu Ressourcen, Klimaungerechtigkeit, Perspektivität von Transformationsvorstellungen etc.
Subkategorie: Nicht-nachhaltige Gesellschaftsstrukturen	Nicht-nachhaltige Gesellschaftsstrukturen werden als solche erkannt und kritisch hinterfragt.	Zum Beispiel bei kritischen Äußerungen über mangelnde vegane Angebote, zu wenig Fahrradwege etc.
Subkategorie: Gesellschaftliche Narrative und Normalitätskonstruktionen	Gesellschaftliche Narrative oder damit verbundene Normalitätskonstruktionen werden in der Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen als solche erkannt und kritisch hinterfragt.	Zum Beispiel bei kritischen Äußerungen über Wettbewerbslogiken, Wachstumsparadigma, Konsumkultur, etc.
Hauptkategorie 2: Veränderung von Denkmustern	Alle Textstellen, in denen eine Veränderung von Denkmustern und Grundannahmen durch die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen deutlich wird.	

Subkategorie: Zukunftsbezogene Emotionen	Unterkategorie 1: Es werden positive zukunftsbezogene Emotionen geäußert.	Unterkategorie 2: Es werden negative zukunftsbezogene Emotionen geäußert.	Unterkat. 1: Z.B. bei Äußerungen über Zukunftsangst.	Unterkat. 2: Z.B. bei Äußerungen über einen neuen Optimismus.
Subkategorie: Mitgestaltung	Es werden Aussagen über das Neuentdecken von Transformationspotenzialen, individuellen Handlungsansätzen, oder die Veränderung von individuellen oder kollektiven Wirksamkeitserwartungen gemacht.		Zum Beispiel bei Äußerungen über den Glauben an die Wirksamkeit von zivilgesellschaftlichen Zusammenschlüssen, politischer Mitgestaltung auf Lokalebene, Aktivismus, etc.	
Subkategorie: Bewusstwerdung zentraler persönlicher Werte und Bedeutungsperspektiven	Alle Textstellen, in denen bestimmte Werte oder Bedürfnisse der Teilnehmenden deutlich werden, beispielsweise als zentrale Aspekte der Utopie oder Zukunftsvision.		Zum Beispiel bei Äußerungen über Visionen von gegenseitigen Hilfsangeboten, einem respektvollen Umgang miteinander oder dem Zusammenleben in Gemeinschaften.	

Nach der vollständigen Codierung des Materials folgte die kategorienbasierte Auswertung (vgl. Kuckartz 2016: 118f.). Dazu wurden die Daten jeder Subkategorie workshopweise zusammengetragen und paraphrasiert. Zentrale direkte Zitate wurden als solche übernommen. Anschließend wurden die zentralen Aspekte der jeweiligen Kategorie in einem Fließtext dargestellt und analysiert. Die Differenzierung der Workshops wurde zunächst beibehalten, um den Kontext der gesammelten Daten nicht aus dem Blick zu verlieren. Im nächsten Schritt wurden die gesamten Daten für eine Subkategorie als Gesamtheit gedeutet, in den Kontext der Hauptkategorie eingebettet und theoretische Bezüge hergestellt. Dabei wurden auch Zusammenhänge zwischen den Subkategorien aufgegriffen (vgl. Kuckartz 2016: 119). Insgesamt wurde versucht zusammenfassende, workshopübergreifende Aussagen zu treffen, aus denen allgemeine Schlüsse über transformative Lernprozesse durch die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen gezogen werden können.

5. Darstellung und Analyse der empirischen Ergebnisse

5.1. Kritik und Reflexionsprozesse

Ein wesentlicher Bestandteil transformativer Lernprozesse stellt das kritische Reflektieren und Hinterfragen der eigenen Denkmuster und handlungsleitenden Perspektiven dar. Da die individuellen Denkweisen immer durch gesellschaftliche Kontexte geprägt sind, müssen in diesem Zusammenhang insbesondere gesellschaftliche Strukturen und vorherrschende Alltagsideologien in den Blick genommen werden. Auch in der politischen Bildung wird eine solche Selbstreflexivität als eine zentrale Kompetenz betrachtet. Der Begriff meint dabei die Bewusstwerdung der individuellen Perspektive sowie die Eingebundenheit dieser in soziale Strukturen (vgl. Kierot 2023: 75f.). Denn nur wenn systemische Zusammenhänge und Pfadabhängigkeiten (Heitfeld/Reif 2020: 42) als solche erkannt werden, können diese auch verändert werden. So wird bei der Betrachtung der derzeitigen Krisen schnell deutlich, dass Aspekte sozialer Gerechtigkeit und der Schutz der natürlichen Umwelt und unserer Lebensgrundlagen eng miteinander verwoben sind – sowohl auf globaler als auch auf nationaler und lokaler Ebene. Markus Wissen und Ulrich Brand haben komplexe globale Zusammenhänge im Konzept der „imperialen Lebensweise“ (Brand/Wissen 2017) veranschaulicht.

Imperiale Lebensweise

Das Begriff beschreibt die „herrschaftsförmige globale Ausbreitung des Kapitalismus“ (Brand/ Wissen 2022: 393), die mit der Ausbeutung von Mensch und Natur einhergeht. Der zerstörerische Ressourcenabbau und die günstige Produktion, die den Konsumgewohnheiten und dem sogenannten Wohlstand im Globalen Norden zugrunde liegen, werden in den Globalen Süden ausgelagert. Die sozialen und ökologischen Kosten vor Ort werden dabei ausgeblendet oder systematisch verschleiert. Diese ungleichen Strukturen sind fest in die Alltagspraktiken der Industriestaaten eingeschrieben und werden laufend reproduziert und stabilisiert. (ebd.: 393 ff.) Denn trotz der immer deutlicher werdenden Auswirkungen der Ressourcenüberlastung implizieren die angestrebten Entwicklungswege und die Suche nach Lösungen meist noch immer die Zunahme von Wachstum (Göpel 2021: 29 ff.). Die Prozesse, die eine ungleiche Verteilung von Reichtum und Wohlstand aufrechterhalten und weiter verstärken, finden sich nicht nur auf

globaler Ebene, sondern auch innerhalb von Gesellschaften. So wird die imperiale Lebensweise auch durch Geschlechterungleichheiten sowie rassistische und klassistische Strukturen auf nationaler Ebene stabilisiert. Denn auch in Deutschland produzieren kapitalistische Strukturen menschenunwürdige Arbeitsverhältnisse, beispielsweise in der Pflege, in Fleischfabriken oder bei Lieferdiensten. Diese Jobs werden nicht selten von Migrant:innen verrichtet, die häufig keine andere Wahl haben, als die schlechten Arbeitsbedingungen hinzunehmen. Die kapitalistische Produktionsweise baut zudem auf die Auslagerung der unentgeltlichen Care-Arbeit an das weibliche Geschlecht. Somit ist die Reproduktion der imperialen Lebensweise an klassistische, rassistische und patriarchalische Gesellschaftsstrukturen gekoppelt. (Brand/Wissen 2022: 393 ff.)

Diese Organisation von Ressourcennutzung, Produktion und Arbeit ist so tief in unsere Gesellschaft eingeschrieben, dass sie zunächst alternativlos erscheint (ebd.:395). Die imperiale Lebensweise ist somit hegemonial geworden, sie findet sich auch in unseren Normalitätskonstruktionen sowie in unseren Wünschen und Bedürfnissen und ist Teil unserer Identität geworden. Sie wird u.a. durch staatliche Institutionen und Wirtschaftsstrukturen, aber auch gesellschaftliche Narrative gestützt und formt vorherrschende Vorstellungen eines guten Lebens. (Brand/Preiser 2023: 69) Die Aufrechterhaltung der imperialen Lebensweise bedarf somit keine Vollstreckung von Zwang und Gewalt und dennoch konstruiert sie ein kaum wahrgenommenes Zwangsverhältnis, da sie Systeme schafft, in denen alternative Lebensweisen nur schwer möglich sind. (ebd.) Eine Transformation hinzu einer „solidarischen Lebensweise“ (Brand/Wissen 2017, I.L.A Kollektiv 2019) muss daher auf mehreren Ebenen stattfinden und auch die „mentalen Infrastrukturen“ (Welzer 2011) in den Blick nehmen. Die Rolle der politischen Bildung sei es nach Brand und Wissen, die globalen Zusammenhänge und verdeckten Ungleichheitssysteme der vorherrschenden imperialen Lebensweise aufzuzeigen. Aus der Kritik heraus, soll nicht nur die dringende Notwendigkeit einer Transformation offengelegt werden, sondern auch Raum für Alternativen entstehen, die auch auf globaler Ebene, komplexe Machtsysteme und Ungleichheitsverhältnisse transformieren können. (Brand/Wissen 2022: 395f.) Denn die bestehenden Verhältnisse dürfen nach Heitfeld und Reif nicht als unveränderbar dargestellt werden. In der Auseinandersetzung sollten auch Potenziale und eigene Einflussmöglichkeiten aufgezeigt werden (Heitfeld/Reif 2020: 21ff.). Die Utopie ist in der kritischen Auseinandersetzung mit bestehenden Verhältnissen nicht als ein politisches Gegenprogramm gedacht, sie ist vielmehr ein „experimentelles Denkverfahren [...] ohne

direkten Realisierungsanspruch“ (Wendt/Görgen 2020: 18) und kann dennoch eine entscheidende Kraft im Einsatz für gesellschaftlichen Wandel darstellen (ebd.: 19).

Es soll nun analysiert werden, inwieweit - in den für diese Arbeit herangezogenen Workshops - gesellschaftliche Strukturen reflektiert und kritisch hinterfragt wurden. Relevant für die Codierung waren dabei aber nicht etwa die Benennung des Konzepts der imperialen Lebensweise, sondern vielmehr Hinweise auf eine kritische Auseinandersetzung mit den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen und Strukturen. Auf Grundlage der Beobachtungen war es dabei nicht immer ganz einfach zu bestimmen, inwieweit Transformationsaspekte, die in Utopien und Zukunftsvisionen aufgegriffen werden, auch zugleich als Kritik an bestehenden Verhältnissen gedeutet werden können. Um eine Überinterpretation der gesammelten Daten zu verhindern, wurden daher nur Textstellen beachtet, in denen bestimmte Kritikpunkte an den bestehenden Verhältnissen angesprochen wurden. Dennoch soll an dieser Stelle dringend darauf hingewiesen werden, dass Utopien im klassischen Sinne immer auch eine Gesellschaftskritik implizieren (Görgen/Wendt 2024: 726f.). So ist davon auszugehen, dass der Entwicklung einer Utopie immer die Frage vorangeht: Was hätte ich gerne anders?

Das nachfolgende Kapitel konzentriert sich vor diesem Hintergrund jedoch auf explizite Kritik an strukturellen Gegebenheiten. Ausgehend von dem erhobenen Material wurden dafür die Subkategorien *Gesellschaftliche Machtverhältnisse*, *Nicht-nachhaltige Strukturen* sowie *Gesellschaftliche Narrative und Normalitätskonstruktionen* entwickelt, welche die Kritik- und Reflexionsprozesse systematisch strukturieren und thematisch voneinander abgrenzen sollen. Dabei wurden nicht nur Aussagen von Teilnehmenden beachtet, sondern auch Inputs durch die Workshopleitenden, die zu einer kritischen Reflexion anregen. Die zentralen Aspekte der Themenfelder werden im Folgenden zunächst für jeden Workshop dargestellt und analysiert und anschließend datensatzübergreifend theoretisch eingebettet.

5.1.1 Gesellschaftliche Machtstrukturen

Die Organisationsweise unserer Gesellschaft zeigt sich sowohl in individuellen Alltagssituationen als auch auf globaler Ebene von einflussreichen Machthierarchien durchzogen. Mal ist die Wirkmacht dieser Herrschaftsstrukturen und -dynamiken offensichtlich

(beispielsweise in hierarchischen Unternehmensstrukturen), manchmal bleiben sie subtil und größtenteils unerkannt (beispielsweise in Form von unangefochtenen Normen, Sprache etc.). Strukturelle Machtungleichheiten und deren Wirkungsweisen sind jedoch problematisch für das gesellschaftliche Zusammenleben, da sie Unterdrückungs- und Ausbeutungsverhältnisse schaffen, reproduzieren und verstärken (vgl. I.L.A. Kollektiv 2017, Fischer/Grandner 2019). Bildung kann in diesem Kontext die politischen Kämpfe um Befreiung von Ausbeutung und Fremdbestimmung zwar nicht ablösen, sie ist aber immer auch Teil von gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen (Lösch/Eis 2024: 41). Eine machtkritische Bildung richtet den Blick auf Ungleichheiten in der Verantwortung und der Betroffenheit multipler Krisen. Sie fragt außerdem danach, wessen Stimmen im Transformationsdiskurs gehört werden und wessen nicht. (Kaufmann 2022: 32)

Im Folgenden soll untersucht werden, inwieweit Herrschaftsverhältnisse, verstanden als „verfestigte Strukturen sozialer Ungleichheit“ (Lösch/Eis 2024: 41), in der zur Forschung herangezogenen Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsbildern als solche reflektiert und kritisch hinterfragt wurden.

Workshop 1

In einer ersten Willkommensrunde zu Beginn des Workshops sollen die Teilnehmenden beschreiben, wie es Ihnen geht, wenn sie an die Zukunft denken. Bereits im Rahmen dieses Einstiegs beschreibt eine Teilnehmerin¹ das Zurückgreifen auf Utopien „als eine Art positiven Fluchtpunkt“ (WS1: 2). In diesem Zusammenhang stellt sich die Person die Frage, inwieweit das legitim sei, da das Ausblenden der gegenwärtigen Realität nur durch bestimmte Privilegien möglich sei und dadurch eventuell globale Machtstrukturen missachtet werden würden. Vermutlich bezieht sich die Teilnehmerin auf die ungleichen gegenwärtigen Auswirkungen von Krisen, wie beispielsweise der Klimakatastrophe oder Kriegen: Während es in Deutschland derzeit noch möglich ist, diese und ähnliche Krisen auszublenden, ist das für Menschen in anderen Teilen der Welt nicht mehr möglich, da sie bereits jetzt massiv unter Katastrophen und Missständen leiden. An dieser Stelle des Workshops wird von der Teilnehmerin also bereits reflektiert und problematisiert, dass

¹ Aufgrund der Anonymisierung und der besseren Lesbarkeit wird für die Teilnehmenden immer die weibliche Form verwendet, unabhängig vom Geschlecht der teilnehmenden Person.

Menschen je nach Machtposition, auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlichem Ausmaß von Krisen und Katastrophen betroffen sind.

Im Rahmen des ersten Inputs durch die Workshopleitung entsteht zu einem späteren Zeitpunkt eine kurze Diskussion über Machtstrukturen im Prozess der Formung von Utopien und Zukunftsvisionen. Da die Reflexion dieser zum zentralen Thema der Konversation wird und der gesamte Kontext einzelner Aussagen als bedeutend eingestuft wird, werden im Folgenden längere Ausschnitte aus dem Beobachtungsprotokoll² abgebildet. Der Workshopleiter hebt zunächst hervor:

Der Utopie-Workshop soll dazu einladen, den Status Quo zu hinterfragen (...). (...) Utopien seien dabei nicht als fertiges Konstrukt zu betrachten. Es sei Vorsicht gegenüber Positivitäts-Bypassing³ und Moralisierungsdenken geboten.

Zu diesem Punkt fragte eine Teilnehmerin, wie das möglich sei. Schließlich sei es sehr verlockend, die eigenen Vorstellungen als erstrebenswertes Leitbild auf die gesamte Gesellschaft zu übertragen. In dem Bild von Henson⁴ würden ja auch Grenzen stecken, die Fragen aufwerfen. Wie bleibt also eine Rückbindung zur Realität der Gesellschaft bestehen und wie kann man sich vor dem Hochziehen von Mauern und Grenzen bewahren?

Der Workshopleiter weist darauf hin, dass persönliche Utopien daher eben nicht als allgemeines und manifestiertes Ziel betrachtet werden sollten, sondern vielmehr als ein hilfreiches Werkzeug im persönlichen Wirken für eine gesellschaftliche Transformation. Man sollte sich also selbst auch immer wieder fragen, wie andere Menschen und andere Perspektiven eingeschlossen werden. (WS 1: 3f.)

Hier wird im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Machtstrukturen in der Ausgestaltung von Utopien also auch die Perspektivität von Zukunftsvisionen reflektiert. Denn wer Transformation in welchem Maße mitgestalten kann, ist abhängig von Macht- und Herrschaftsverhältnissen in einer Gesellschaft. Der Workshopleiter verweist in diesem Zusammenhang nochmal auf das Verständnis der eigenen Utopie. Denn diese könne natürlich nicht als ein konkreter Plan angesehen werden, der für alle gilt und schließlich

² i.d.F. in kursiver Schrift kenntlich gemacht

³ Gemeint ist hier vermutlich eine Haltung der „toxischen Positivität“ (Holtmeier 2023). Der Begriff beschreibt die absolute Verdrängung von negativen Gefühlen und Problemen, welche soziale Beziehungen belasten und konstruktiven Lösungsansätzen im Weg stehen kann (vgl. Holtmeier 2023).

⁴ Siehe WS 1: 3

nur noch umgesetzt werden muss. Es gehe vielmehr darum, neue Inspiration und Motivation zu finden und gesellschaftliche Potenziale zu entdecken. Eine mögliche Transformation der tatsächlichen Lebenswelt sollte dabei immer als ein breiter Aushandlungsprozess verstanden werden, bei dem möglichst viele Perspektiven einbezogen werden sollten.

Eine Teilnehmerin merkte an, dass in der Auseinandersetzung mit Utopien und im Diskurs über zukünftige Transformationen häufig vergessen werde, dass für einige Menschen bereits dystopische Zustände eingetroffen sind. Umweltkatastrophen und Genozide seien in vielen Teilen der Welt bereits traurige Gegenwart. Die Zeitkategorie beinhalte die Gefahr, diese Realitäten leicht zu vergessen. Wir müssten uns daher immer wieder fragen: „Um wessen Zukunft geht es hier eigentlich?“ (WS 1: 4)

Auch an dieser Stelle werden von einer anderen Person also der Aspekt der unterschiedlichen Betroffenheit und die damit zusammenhängenden Machtstrukturen aufgegriffen und reflektiert. Durch die Zuspitzung in Form einer Frage, werden andere Teilnehmende dazu aufgefordert, aus dem eigenen Sichtfeld herauszuzoomen, und die unterschiedlichen Lebensrealitäten auf globaler Ebene in den Blick zu nehmen. Die Erweiterung des Blickwinkels, hin zu einer globalen Perspektive, findet sich insbesondere in dem Konzept Global Citizenship Education (z.B. Wintersteiner et al. 2014). Der Ansatz ist nicht als Themenfeld politischer Bildung zu verstehen, sondern viel mehr als Prinzip oder Denkraum, der sich auf ganz unterschiedliche Bereiche anwenden lässt (Wintersteiner et al. 2014: 37). Ein wichtiger Fokus liegt auf der Reflexion der eigenen Position in globalen Strukturen und Zusammenhängen. Aus einem Selbstverständnis als „global citizen“ (ebd.: 11) heraus, kann ein verstärktes Bewusstsein für globale Ungerechtigkeiten und ungleiche Machtverhältnisse wachsen. (ebd.: 11) Durch die Erweiterung von Denk- und Interpretationsrahmen will Global Citizenship Education Lernende dazu befähigen, aktiv an einer Umgestaltung der Welt mitzuwirken. In diesem Sinne sollen im Rahmen von Global Citizenship Education auch transformative Lernprozesse angestoßen werden. (ebd.: 24) In der Diskussion um Utopien und angestrebte Transformationen verweist die Teilnehmende auf diese dringend erforderliche Erweiterung des Denkraumens und die nötige kritische Reflexion der eigenen Privilegien. Dieser Aspekt wird daraufhin auch von der Workshopleitung aufgegriffen:

Der Workshopleiter sah das als einen wichtigen Punkt und sagt, dass es natürlich ein großes Privileg sei, überhaupt in der Zukunftsakademie sitzen zu können und sich über die Fragen der Zukunft noch Gedanken machen zu können. Globale Macht- und Unterdrückungsstrukturen dürften aber natürlich nicht aus den Augen verloren werden. Global gesehen würden wir uns an unterschiedlichen Ausgangspunkten befinden, die unterschiedlichen Handlungsspielraum erlauben. (WS 1: 4)

In dieser Diskussion werden Macht- und Unterdrückungsstrukturen also von der Workshopleitung als solche benannt und erörtert. „Privilegien“, „unterschiedliche Ausgangspunkte“ und „unterschiedliche Handlungsspielräume“ in der Gestaltung einer Transformation verweisen dabei auf heterogene Machtverhältnisse innerhalb der Weltgesellschaft. Zur Reflexion gegenwärtiger Machtstrukturen ist es wichtig, ein machtkritisches Utopieverständnis zu vermitteln und auf bestehende Herrschaftsverhältnisse hinzuweisen, die sich auch in der praktischen transformativen Bildungsarbeit nicht auflösen lassen. Der Workshopleiter warnt in seinem Input vor „Moralisierungsdenken“ (WS1: 3), eine tiefergehende Diskussion über die Machtverhältnisse in der Ausgestaltung von Utopien und Zukunftsvisionen entstand jedoch auf Initiative zweier Teilnehmenden. Da die hier aufgeführten Gespräche schon zu Beginn des Workshops stattfanden, ist davon auszugehen, dass die hier paraphrasierten Teilnehmenden sich auch schon vor dem Workshop mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen auseinandergesetzt haben. Es scheint, als hätten sie bereits zuvor eine Sensibilität für globale Ungleichheiten und Machtstrukturen entwickelt. Mit einer Art machtkritischen Brille konnten sie so Workshopinhalte und Ansätze für Zukunftsgestaltung sorgfältig hinterfragen. Als beispielsweise eine Teilnehmende nach einer Übung von dem Gefühl berichtet, „die ganze Welt verändern zu können“ (WS1: 5) wendet eine der Personen ein:

(...), dass darin jedoch auch wieder eine Gefahr liege und ein „Drall, gegen den man ankommen müsse“, um nicht die eigenen Vorstellungen - aus einer Machtposition heraus - auf die gesamte Gesellschaft anzuwenden und andere Perspektiven auszublenden. (WS1: 5)

Hier wird also sowohl auf die eigene Machtposition verwiesen als auch auf die Perspektivität eigener Transformationsvorstellungen.

In der Feedbackrunde äußert eine Teilnehmerin, dass sie zwar erkannt habe, wie wichtig es ist, Utopien zu entwickeln, es bleibe jedoch die Frage, wie sich diese auch verwirklichen lassen und: *Wie kann die Umsetzung auch inklusiv sein? Und wie kann man Menschen aus einer anderen „Bubble“ einholen?* (WS1: 14)

Die Frage bleibt im Workshop unbeantwortet. Sie lässt sich wahrscheinlich nur durch möglichst vielfältige Angebote zur Partizipation und Mitgestaltung lösen, die Menschen aus ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen erreichen. Auch in (außerschulischen) Bildungskontexten muss immer wieder danach gefragt werden, welche Teilnahmebarrieren bestehen und wie diese überwunden werden können. Ein erster wichtiger Schritt ist es jedoch die vorhandenen Machtstrukturen und mangelnde Inklusion in Transformationsüberlegungen als solche zu reflektieren. Dieser Prozess hat in Workshop 1 bei mehreren Teilnehmenden stattgefunden. So sagt im Rahmen der Feedbackrunde eine weitere Person: *Die Schaffung von Utopien ist für mich auch eng verbunden mit Vereinzelung und gesellschaftlich betrachtet mit Herrschaftsverhältnissen.* (WS1:14) Somit wird erneut deutlich, dass das Verständnis und der Zweck der Utopie im Rahmen der Bildungsangebote dringend aufgegriffen werden sollten. Es sollte immer wieder betont werden, dass es sich nicht um die Entwicklung eines politischen Programms handelt. Stattdessen sollen Lernende Raum für Ideen und die Entfaltung neuer Denkstrukturen erhalten, die sich außerhalb hegemonialer Denkmuster und herrschaftsgeprägter Narrative befinden.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass im Rahmen der Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen in Workshop 1 gesellschaftliche Machtstrukturen mehrfach aufgegriffen und diskutiert wurden. Dabei wurde im Zusammenhang der unterschiedlichen Auswirkungen von Krisen auch die globale Dimension betrachtet. Im Fokus der Diskussion um Machtverhältnisse stand immer wieder die Frage nach Herrschaft und Mitbestimmung in der Ausgestaltung von Utopien und Transformationsvorstellungen.

Workshop 2

Da der Workshop 2 seinen Fokus auf die Konzepte der imperialen Lebensweise und der solidarischen Lebensweise von Ulrich Brand und Markus Wissen setzt, ist eine Kritik und Reflexion der bestehenden Verhältnisse fester Bestandteil des Workshopprogramms. So

folgt nach einer ersten Vorstellungsrunde das sogenannte Privilegienspiel. In dem Rollenspiel werden den Teilnehmenden die unterschiedlichen Auswirkungen globaler oder lokaler Entwicklungen – je nach Heimatort und sozio-ökonomischer Stellung – vor Augen geführt. (WS2:15ff.) Anschließend wird das Konzept der imperialen Lebensweise durch die Workshopleitung ausführlich dargestellt. Hier werden also globale Krisen und deren systemische Zusammenhänge klar erläutert und konzeptualisiert.

Als es am Nachmittag um eigene Handlungsansätze geht, sollen die Teilnehmenden zunächst ihre eigene „Frontline“ reflektieren. *Der Begriff bezeichne die persönliche „Front“, an der man von den Auswirkungen der imperialen Lebensweise betroffen ist und an der man sich mit anderen zusammenschließen kann, um für Veränderung zu kämpfen.* (WS2: 22) Die erste Reflexionsfrage lautete daher: Wie bist du von der ILW betroffen? Zudem soll beantwortet werden: Wo und wie kannst du dich politisch organisieren? Wo sind Zusammenschlüsse mit anderen möglich? (WS2: 22) Nach der individuellen Verschriftlichung der Antworten sollen die Teilnehmenden themenbezogene Gruppen bilden und die o.g. Fragen mit Blick auf das jeweilige Thema beantworten. Es bilden sich die Gruppen „Transformative Bildung“, „Ernährung und Landwirtschaft“ sowie „Emotionale Bildung“. Die Diskussionen und Vorschläge innerhalb der Gruppen setzen bei Kritikpunkten an bestehenden Verhältnissen an und suchen nach Veränderungspotenzialen. So wird in der Gruppe zu transformativer Bildung gesagt: *Geschichte [müsse] endlich vollständig erzählt werden und koloniale Strukturen kritisch in den Blick genommen werden. Dafür seien auch neue Lernmaterialien erforderlich, die beispielsweise keine rassistischen Afrikabilder enthalten.* (WS 2: 23) Somit werden derzeitige Machtverhältnisse in Form von Rassismus und lückenhafter Geschichtserzählung und Wissensvermittlung aufgegriffen.

In der Ergebnispräsentation der Gruppe „Ernährung und Landwirtschaft“ werden gesellschaftliche Machtverhältnisse nicht als solche benannt. Dennoch zielen einige Handlungsansätze auf die Umgestaltung von derzeitigen Strukturen ab, die eng mit Machtverhältnissen verknüpft sind. So plädieren sie beispielsweise für Maßnahmen gegen Lebensmittelverschwendung oder für Möglichkeiten des verstärkten Dialogs und von Partnerschaften zwischen Erzeuger:innen und Konsument:innen auf lokaler Ebene. Außerdem solle die Politik für fairere Bedingungen des Lebensmittelhandels auf nationaler

und globaler Ebene sorgen. In der Ergebnispräsentation der Gruppe „Emotionale Bildung“ werden Machtstrukturen ebenfalls nicht explizit als solche benannt. Emotionale Bildung und die Ausbildung entsprechender Kompetenzen, wie beispielsweise Empathie, wird aber insbesondere für Menschen in Machtpositionen, wie etwa Führungskräfte, als sehr bedeutsam angesehen. Es bleibt jedoch offen, ob Machtstrukturen zuvor innerhalb der Gruppe diskutiert wurden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Kritik gegenwärtiger Machtstrukturen durch den engen Bezug zum Konzept der imperialen Lebensweise im Workshop 2 viel Platz gefunden hat. Durch die Frage nach der eigenen „Frontline“ und möglichen Veränderungspotenzialen wurde eine Verbindung zum Alltagsleben hergestellt. So konnte die Wirkung komplexer Machtgefüge greifbar werden. Durch die Diskussion von möglichen Handlungsansätzen und Zusammenschlüssen wurde zugleich Veränderungspotenzial sichtbar.

Workshop 3

Da bei Workshop 3 leitfragengestützte Interviews geführt wurden, wurde hier explizit danach gefragt, ob die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen zu einer kritischen Reflexion der gegenwärtigen Verhältnisse angeregt habe. Die interviewte Person 1 verneint dies, da sich der Workshop mehr mit der eigenen Utopie befasst hätte und im Workshop keine Auseinandersetzung mit globalen Krisen stattgefunden hätte. Daher habe sich ihr Blick dahingehend nicht verändert. (WS3: I1) Auf die nächste Frage, inwieweit sich ihr Blick in die Zukunft durch die Teilnahme am Workshop verändert habe, antwortet sie jedoch:

„(...), dass vielleicht dahingehend die Prozesse und auch die Stadtplanungsprozesse noch viel mehr angepasst werden müssten, dass ne größere Bevölkerungsbeteiligung dahingehend existiert.“ (WS3: I1)

Somit hat die Person durch den Workshop zwar globale Machtstrukturen nicht kritischer reflektiert, dafür aber lokale Transformationsprozesse und Stadtplanungsabläufe. Denn durch den produktiven Austausch und das gemeinsame Ideensammeln im Workshop, scheint ihr das große Potenzial von „innovativere[n] Ideen“ durch „größere Bevölkerungsbeteiligung“ bewusst geworden zu sein. (WS3: I1) Dieser Aspekt wird an dieser Stelle als eine Infragestellung von Herrschaftsstrukturen verstanden, da diese großen

Einfluss darauf nehmen, wer zukünftige Städte mitgestalten kann und wer nicht. In diesem Sinne kann es auch als eine Frage der Demokratisierung betrachtet werden, inwieweit Bürger:innen in lokale Planungsprozesse einbezogen werden. Auch wenn hier eine Kritik an einer fehlenden Einbindung der Bürger:innen nicht weiter ausgeführt wird, rücken durch das gemeinschaftliche Konstruieren von Zukunftsvisionen nicht genutzte Potenziale in das Bewusstsein der Teilnehmer:innen.

Aus den Antworten der anderen Teilnehmenden lässt sich keine verstärkte kritische Reflexion gesellschaftlicher Machtverhältnisse durch die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen lesen. Die Aussagen lassen vermuten, dass eine Kritik an gegenwärtigen Verhältnissen im Workshop kaum oder gar nicht aufgegriffen wurde. Da jedoch kein Beobachtungsprotokoll des Workshops vorliegt, ist die Vergleichbarkeit mit den anderen Workshops an dieser Stelle eingeschränkt.

Workshop 4

Da der vierte Workshop ein Theaterworkshop war, ging es unter anderem darum, zu den Themenbereichen Bildung, Ernährung und Wohnen mit dem eigenen Körper Standbilder zu entwickeln, die zunächst die gegenwärtige Situation darstellen. Bei dieser Technik aus der Theaterpädagogik formen die Teilnehmenden allein mit ihrer Körperhaltung und ihrer Mimik ein gemeinsames Bild oder eine bestimmte Situation, jedoch ohne sich dabei zu bewegen. Dabei wurden durch die Workshopleitung nur Themenfelder vorgegeben. Hier waren die Teilnehmenden also dazu aufgerufen, zu überlegen, was stört mich an der aktuellen gesellschaftlichen Ausgestaltung dieses Lebensbereichs? Was sind aktuelle Missstände, die ich gerne anders hätte? Durch die Darstellung der Gegenwart als Ausgangspunkt wurde so ein kritischer Reflexionsprozess angestoßen. Anschließend sollten die Teilnehmende ein Standbild entwerfen, das eine wünschenswerte Zukunftsvision abbildet. Von den Kritikpunkten ausgehend konnten dann Veränderungspotenziale entdeckt und auf der künstlerischen Ebene umgesetzt werden.

In der Gruppe, die sich mit dem Thema Ernährung auseinandergesetzt hat, wurden dabei gesellschaftliche Machtstrukturen in Form von sozioökonomischen Ungleichheiten kritisiert. So wurde in dem Standbild zur Darstellung gegenwärtiger Verhältnisse eine bettelnde Person dargestellt, die keinen Zugang zu Nahrung hat, während eine andere Person Nahrungsmittel wegschmeißt. Außerdem wurde ein unwürdiger Umgang mit

Tieren in der Fleisch- und Milchindustrie dargestellt. Somit wurden soziale Ungleichheiten sowie Machtverhältnisse zwischen Mensch und Tier thematisiert. In der Arbeitsgruppe Bildung wurden Herrschaftsverhältnisse durch ungleichen Zugang zu Bildung aufgegriffen. Außerdem wurden die vorherrschenden Machthierarchien zwischen Schüler:innen und Lehrkraft dargestellt. In der Gruppe, die sich mit dem Thema Wohnen auseinandergesetzt hat, haben gesellschaftliche Machtstrukturen keine Rolle gespielt. Durch die gemeinschaftliche Umgestaltung der Standbilder in der gesamten Workshopgruppe wurden verschiedene Ausprägungen gesellschaftlicher Machtdynamiken jedoch für alle Teilnehmenden greifbar.

Der Prozess der kritischen Auseinandersetzung wird auch in den Interviews reflektiert. So antwortet eine Teilnehmerin, auf die Frage, ob durch die Auseinandersetzung mit der Zukunft auch die bestehenden Verhältnisse nochmal kritischer reflektiert und hinterfragt wurden:

„Das absolut, also es lohnt sich ja immer zurückzutreten und sich zu fragen, wie sind die Dinge jetzt, wie könnten Dinge anders sein, wie könnten Dinge besser sein und welche Schritte sind dafür notwendig.“ (WS4:I1)

Auch die anderen Teilnehmerinnen geben an, durch den Workshop die bestehenden Verhältnisse kritischer hinterfragt zu haben:

„Jaa, also ich glaub wie immer, wenn man sich damit auseinandersetzt, reflektier ich immer mehr und ich glaube manchmal neige ich auch dazu das alles wegzu-drängen, weils so deprimierend ist. Aber ich find, gerade wenn man sich dann damit auseinandersetzt, dann sieht man immer mehr, wie das auch, also wie zum Beispiel auch die einzelnen Felder, die wir jetzt...also das Wohnen und Bildung und Ernährung auch zusammenhängen irgendwie und das ehm ja...genau. Also ja.“ (WS4:I3)

In dieser Aussage wird außerdem deutlich, dass durch den umfassenden Blick auf die gesellschaftlichen Transformationsbereiche auch systemische Zusammenhänge reflektiert wurden. Diese Bewusstwerdung ist nach Heitfeld und Reif (2020: 38ff.) ein wesentlicher Teil transformativer Lernprozesse. Nur so kann ein Wandel angestoßen werden, der alle Lebensbereiche umfasst. Außerdem verweist die Teilnehmerin auf die Beobachtung des eigenen Verdrängungsmechanismus als Reaktion auf die Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Verhältnissen und Missständen. Somit wird an dieser Stelle auch

deutlich, welche psychologische Bedeutsamkeit die pädagogische Verknüpfung von kritischer Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen und die Schaffung von positiven Zukunftsvisionen haben kann.

Die Daten aus Workshop 4 zeigen, dass bestehende gesellschaftliche Machtverhältnisse im Workshop aufgegriffen und kritisch hinterfragt wurden. Durch die Ausgestaltung der Standbilder wurde konkret sichtbar gemacht, wie sich Herrschaftsverhältnisse innerhalb der Gesellschaft äußern können. Durch die interaktive Umgestaltung der Standbilder zu einer positiven Zukunftsvision, wurden Chancen der Transformation für die Teilnehmenden erlebbar. Der Workshop setzt also an zentralen Kritikpunkten der Teilnehmenden an und sucht nach Veränderungspotenzial. Dieser subjektorientierte Ansatz (vgl. z.B. Scharathow 2010: 100) scheint an dieser Stelle sehr sinnvoll. Ähnlich wie bei der „Frontline“ (WS 2) können hier von den Teilnehmenden Themen gewählt werden, die ihnen besonders am Herzen liegen und/oder bei denen ein großer Veränderungswunsch besteht. Durch die interaktive Gestaltung von Veränderungsprozessen verbleiben die Teilnehmenden nicht in der Rolle der bloßen Kritiker:innen, sondern nehmen auch die Rolle aktiver Transformationsgestalter:innen ein.

Zusammenfassung

Workshopübergreifend lässt sich festhalten, dass die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen nicht zwangsläufig die kritische Reflexion gegenwärtiger Machtverhältnisse mit sich bringt. Denn inwieweit Machtverhältnisse durch die Teilnehmenden reflektiert und kritisch hinterfragt wurden, hing von der Konzeption der einzelnen Workshops und auch vom Vorwissen der Teilnehmenden ab. Anhand der Workshops 1, 2 und 4 ist jedoch deutlich geworden, dass sich die Bildungsarbeit mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen sehr gut eignet, um Herrschaftsverhältnisse und deren Einflüsse auf unser gesellschaftliches Zusammenleben genauer in den Blick zu nehmen und kritisch zu hinterfragen. Denn Utopien setzen dort an, wo wir unzufrieden sind mit den bestehenden Verhältnissen. Sie geben gleichzeitig die Möglichkeit nicht in der Kritik auszuharren, sondern ausgehend von dieser, Potenziale für Veränderung und Mitgestaltung zu entdecken.

In den Workshops wurden bisherige Machtstrukturen, die in Form von gesellschaftlichen Normen hegemonial geworden sind, durch den Entwurf einer positiven Zukunftsvision kritisch hinterfragt. Beispiele dafür sind etwa die kritische Reflexion von unterschiedlichen Bildungschancen (WS 4), das Hinterfragen des massenhaften Tötens von Tieren (WS 4) und die kritische Reflexion der unterschiedlichen Betroffenheit von Klimarisiken (WS 1/WS 2). Außerdem wurden in Workshop 2 auch postkoloniale Kontinuitäten und rassistische Afrikabilder in Schulbüchern aufgegriffen. Die kritische Reflexion solcher Machtstrukturen wird als zentrales Element transformativer Bildung angesehen (vgl. Wintersteiner et al. 2023: 11).

Außerdem sollte an dieser Stelle festgehalten werden: Machtverhältnisse haben einen großen Einfluss darauf, „was Menschen sich überhaupt vorstellen können, bzw. für erstrebenswert halten.“ (Kaufmann 2022: 33) Die Bildungsarbeit mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen kann nicht nur die Wirkmacht gesellschaftlicher Machtstrukturen in den gegenwärtigen Verhältnissen aufgreifen, sondern kann außerdem den Raum des Vorstellbaren weiter öffnen, die Transformation verfestigter Denkstrukturen anstoßen und in diesem Sinne Einfluss auf gesellschaftliche Aushandlungsprozesse nehmen.

Im nachfolgenden Kapitel soll nun die Auseinandersetzung mit nicht-nachhaltigen Gesellschaftsstrukturen in den Blick genommen werden.

5.1.2 Nicht-nachhaltige Gesellschaftsstrukturen

Wenn es um unsere zukünftige Lebenswelt geht, wird schnell klar, dass die ökologischen Grenzen des Planeten bald erreicht sind und wir unser Leben dringend nachhaltiger gestalten müssen (vgl. z.B. Meadows et al. 1972). Die Berechnung des ökologischen Fußabdrucks gibt uns die Möglichkeit, die Emissionen, die wir als Individuum ausstoßen, zu berechnen. Das Ergebnis soll uns dazu motivieren, unser persönliches Verhalten zu überdenken und nachhaltiger zu konsumieren. Die Verantwortung für die Bekämpfung der Klimakatastrophe und der andauernden Ausbeutung von Mensch und Natur wird damit individualisiert. (Steiner 2022: 27) In den derzeitigen Strukturen reicher Gesellschaften ist es jedoch unmöglich, nicht auf Kosten Anderer zu leben: Die fehlende Infrastruktur öffentlicher Verkehrsmittel macht die alltägliche Nutzung oft kompliziert und zeitintensiv. Nicht selten ist Bahn fahren deutlich teurer als Fliegen. Fair und nachhaltig produzierte Nahrungsmittel und Kleidung sind längst nicht die Norm und für viele Menschen

nicht finanzierbar. Wenn wir die katastrophalen Folgen unserer derzeitigen Lebensweise eindämmen wollen, geht es also darum, grundlegende gesellschaftliche Strukturen zu verändern. Eine solche Transformation erfordert politische Maßnahmen, die von möglichst großen Teilen der Bevölkerung eingefordert und mitgetragen werden müssen. Um die dringende Notwendigkeit politischer Schritte zu erkennen, müssen die strukturellen Defizite und systemischen Zusammenhänge in das gesellschaftliche Bewusstsein gelangen. Im gegenwärtigen Diskurs stehen mögliche Regierungsmaßnahmen zur Eindämmung der Klimakrise meist im negativen Licht von Verboten und Verzicht (Blühdorn 2021: 19f.). Durch die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen könnte eine andere Perspektive eingenommen werden. Eine These dieser Arbeit lautet: Lernenden wird durch die imaginäre Ausgestaltung einer wünschenswerten Lebenswelt bewusst, welche Gesellschaftsstrukturen dieser Vision im Wege stehen. Infolgedessen sind sie eher bereit, sich für strukturelle Veränderungen einzusetzen und entsprechende politische Maßnahmen mitzutragen. So könnten beispielsweise autofreie Städte auch gänzlich unabhängig von Klimafragen für eine deutlich höhere Lebensqualität sorgen. Denn weniger Autos schaffen viel Platz für Grünflächen, Freizeitangebote und gemeinschaftliche Aufenthaltsorte innerhalb der Stadt.

Ausgehend von diesen Überlegungen soll im Folgenden analysiert werden, inwieweit nicht-nachhaltige Gesellschaftsstrukturen durch die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen als solche reflektiert und kritisch hinterfragt wurden.

Workshop 1

In Workshop 1 werden im Anschluss an die Traumreise einige Leitfragen zu verschiedenen gesellschaftlichen Themenbereichen gestellt, die im Rahmen einer Schreibübung beantwortet werden sollen. Dabei werden auch strukturelle Aspekte aufgegriffen, wie etwa die vorhandene Infrastruktur, die Energieversorgung oder die Gestaltung von Bildung. Zu einem späteren Zeitpunkt des Workshops geht es außerdem um die Frage: *Wie möchtest du beginnen, einen kleinen Teil deiner Utopie in die Welt zu bringen?* (WS 1: 9) Die Teilnehmenden sollen sich in Dreiergruppen darüber austauschen und dabei auch über mögliche Herausforderungen nachdenken.

Bevor wir mit der Übung starteten, fragte eine Teilnehmerin, ob es nicht schwierig sei, die Maßnahmen zum Wandel auf der individuellen Ebene zu betrachten, da ja schließlich

auch ein politischer Einsatz und systemische Veränderungen erforderlich seien und die eigene Wirksamkeit nur begrenzt sei. (WS1: 10)

An dieser Stelle hinterfragt die Teilnehmerin die Rolle der „individuellen Ebene“ (ebd.) und verweist auf politische Maßnahmen und systemische Veränderungen. Bei der Beantwortung der Frage nach ersten Schritten in Richtung Utopie, geht es nicht um individuelle Verhaltensänderungen oder Konsumententscheidungen. Jedoch muss reflektiert werden, welche Rolle das Selbst in systemischen Transformationsprozessen einnehmen kann. So können politische oder systemische Veränderungen nur stattfinden, wenn es Menschen gibt, die sich aktiv dafür einsetzen – etwa durch Proteste, politisches Engagement oder Volksbegehren. Zudem kann die eigene Utopie auch durch kleine Gesten wirksam werden, beispielsweise durch Nachbarschaftshilfe oder ein freundlicheres Miteinander. Es ist also in der Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen von großer Relevanz strukturelle Defizite und größere Zusammenhänge aufzuzeigen, und trotzdem nicht die Rolle des Individuums und die Bedeutung der aktiven Mitgestaltung zu verkennen. Es gilt also, die Verknüpfungen beider Ebenen immer wieder deutlich zu machen.

Eine andere Teilnehmerin berichtete außerdem von einer gewissen Spannung, die sie zwischen Pragmatismus im politischen Einsatz und einer Art Idealismus sehe. (WS 1: 10)

Die beschriebene „Spannung“ (ebd.) ist sicherlich ein zu diskutierender Aspekt in der Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen. Die Aussage zeigt erneut, wie wichtig es in der Bildungsarbeit mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen ist, immer wieder das Begriffsverständnis – und damit zusammenhängend den Sinn und Zweck der Ausgestaltung einer eigenen Utopie – aufzugreifen. So darf aus der Utopieentwicklung heraus nicht der Anspruch entstehen, das persönliche Ideal anschließend in politische Programme zu übersetzen. Vielmehr geht es darum, die Grenzen des Denkbaren zu erweitern und Ideen abseits der hegemonialen Strukturen und Normalitätskonstruktionen zu entwickeln. Zudem können Utopien wegweisend sein und eine Art Orientierungspunkt bieten, sowohl für Individuen als auch für gesellschaftliche Gruppen, wie etwa soziale Bewegungen (Wendt/Görgen 2020: 19ff.). In diesem Sinn können sie auch für politische und gesellschaftliche Suchprozesse wirkmächtig werden. Politische Veränderung bleiben jedoch demokratische Aushandlungsprozesse, in denen auch

Kontroversen und praktische Umsetzungsmöglichkeiten immer wieder aufgegriffen und diskutiert werden müssen.

Mit Blick auf die Symposiumsbeiträge der Teilnehmenden fällt auf, dass (nicht-)nachhaltige Strukturen eine eher untergeordnete Rolle spielen. Zwar wird eine Veränderung des Bildungssystems mehrfach angesprochen und in mehreren Zukunftsvisionen zeigt sich eine enge Verbindung zur Natur – im Fokus der meisten Beiträge steht jedoch ein solidarisches Miteinander (siehe 5.2.3.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in Workshop 1 die Kritik und Reflexion nicht-nachhaltiger Strukturen wenig Platz gefunden hat. So ging es im Workshop mehr um die Ausgestaltung einer eigenen Utopie und weniger um die tiefgehende Kritik der derzeitigen Verhältnisse. Dennoch ist nicht auszuschließen, dass einige Teilnehmende durch die eigene Utopie nicht-nachhaltige Gesellschaftsstrukturen reflektiert und kritisch hinterfragt haben. Die Aussagekraft des Beobachtungsprotokolls ist an dieser Stelle leider begrenzt. In der Analyse ist zudem deutlich geworden, dass die individuelle Ebene und die strukturelle Ebene immer wieder in Wechselwirkung zueinander betrachtet werden müssen. Außerdem muss immer wieder diskutiert werden, welche Rolle Utopien und Zukunftsvisionen im Prozess einer sozial-ökologischen Transformation zugewiesen werden kann.

Workshop 2

In Workshop 2 wird das Konzept der imperialen Lebensweise ausführlich dargestellt. Dabei wird auch darauf eingegangen, durch welche Strukturen die Lebensweise gesellschaftlich verankert und stabilisiert wird. Somit wird schon im ersten Teil des Workshops offengelegt, dass wir in nicht-nachhaltigen Strukturen leben, welche nur durch tiefgreifende Transformationsprozesse verändert werden können. Wie tief die bestehenden kapitalistischen Logiken in unseren Gesellschaftsstrukturen verankert sind, wird im Gespräch über die solidarische Landwirtschaft (SoLaWi) deutlich. Hier zeigt sich zudem, wie herausfordernd es sein kann, außerhalb dieses Systems zu agieren. So weist eine Teilnehmerin, die sich in der SoLaWi engagiert darauf hin:

Die Zwänge des kapitalistischen Systems würden aktuell noch bestehen bleiben und die Gestaltung der solidarischen Landwirtschaft sei abhängig von zeitlichen und monetären Ressourcen der Mitwirkenden. (WS2: 19)

Hier wird reflektiert, wie sich die nicht-nachhaltigen Strukturen des derzeitigen Wirtschaftssystems auf alternative Initiativen auswirken.

Im zweiten Teil des Workshops werden in drei Kleingruppen konkrete Berührungspunkte mit der imperialen Lebensweise, aber auch mögliche Handlungsansätze und Zusammenschlüsse in Bezug auf die Themen Transformative Bildung, Ernährung und Landwirtschaft sowie Emotionale Bildung diskutiert. In der beobachteten Gruppe zur transformativen Bildung wird das Eingebundensein in nicht-nachhaltige Strukturen direkt angesprochen:

Zur Frage nach der persönlichen Betroffenheit von der imperialen Lebensweise sagte eine Teilnehmerin, dass es innerhalb der bestehenden Strukturen schwierig sei, Produkte wie Nahrungsmittel oder Kleidung zu finden, die nachhaltig und fair produziert wurden und auch für Studierende bezahlbar sind. So würden häufig Schuldgefühle entstehen, wenn manchmal auf nicht-nachhaltige Produkte zurückgegriffen werden müsse. (WS2: 22f.)

Inwieweit nicht-nachhaltige Strukturen innerhalb der anderen beiden Gruppen kritisch reflektiert und hinterfragt wurden, ist anhand der Beobachtungsprotokolle nicht nachzuvollziehen. Bei der Präsentation möglicher Handlungsansätze im gesamten Plenum werden jedoch mehrere Aspekte angeführt, die auf Veränderungen auf struktureller Ebene abzielen. So sollten beispielsweise Strukturen geschaffen werden, die das (Ver-)teilen von Lebensmitteln erleichtern, um Lebensmittelverschwendung zu verringern. Durch eine Ausweitung des Angebots ökologisch erzeugter Lebensmittel in Großmärkten könnte auch dessen Angebot in gastronomischen Betrieben steigen. Die Politik könne durch „geschickte Gesetze“ (WS 2: 24) zu einer nachhaltigeren Ernährung und Landwirtschaft beitragen. Anhand dieser Aspekte wird auch deutlich, dass die Suche nach Handlungsoptionen häufig die Veränderung von Marktstrukturen impliziert. Dabei wird der Politik eine wesentliche Rolle zugeschrieben. Aber auch die Zivilgesellschaft kann durch die Ausweitung von Initiativen, welche eine nachhaltige Infrastruktur schaffen (wie z.B. Foodsharing), zur Schaffung nachhaltiger Strukturen beitragen.

Bei den zentralen Ergebnissen der Gruppe „Emotionale Bildung“ haben nicht-nachhaltige Strukturen keine gesonderte Rolle gespielt. Dennoch wird hervorgehoben:

Beziehungsfähigkeit [müsse] kultiviert werden, da sie eine Art „Gegenressource“ zur imperialen Lebensweise darstelle. Die Förderung von Beziehungsfähigkeit sei jedoch nicht nur eine Möglichkeit, die solidarische Lebensweise auszuweiten, verbesserte Kompetenzen im Führen von sozialen Beziehungen würden die solidarische Lebensweise gleichzeitig auch absichern. (WS 2: 24)

Auch wenn hier keine explizite Kritik an nicht-nachhaltigen Strukturen geäußert wird, wird emotionale Bildung an dieser Stelle als ein wichtiges Instrument gesehen, um Transformationsprozesse zu gestalten und Strukturen verändern zu können.

Insgesamt war strukturelle Kritik durch den engen Bezug zum Konzept der imperialen Lebensweise also fester Bestandteil des Workshop 2. Nicht-nachhaltige Strukturen wurden dabei insbesondere mit Blick auf Ernährung und nachhaltigen Produktionsverhältnissen aufgegriffen. Zudem ist deutlich geworden, dass die Gestaltung ökologischer Strukturen eng an (globale) Machtverhältnisse und vorherrschende Wirtschaftsstrukturen gekoppelt ist.

Workshop 3

Auch im dritten Workshop wurden durch die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen nicht-nachhaltige Strukturen im Alltagsleben reflektiert. So antwortet eine Teilnehmerin bereits auf die Frage, ob es ihr leicht gefallen wäre, eigene Utopien zu entwickeln und was dabei Orientierungspunkte waren:

„(...) während dieser Traumreise (...) sind mir dann plötzlich halt Dinge aufgefallen, die direkt bei mir vor der Haustür sind und die ich vielleicht gerne anderes hätte oder mir vorstellen könnte, wie es anders ist.“ (WS3:13)

Auf die Frage, welche zentralen Aspekte aus der eigenen Utopie ihr hängengeblieben seien, antwortet sie daran anschließend:

„Also einerseits glaube ich die Sachen, dass es halt...ich wohn an einer großen Verkehrsstraße um mich da der Verkehr, das ist fürs Fahrrad doof, weil die Autos immer alles zuparken und die Fußgängerwege zugeparkt sind, doch mehr nervt als ich so gedacht hätte. Also das Verkehrswende doch nen wichtiges Thema ist. Und dann halt irgendwelche kleinen recht egoistischen Sachen, wo ich mir gedacht hab, hmm, aber es könnte ja für vegane Ernährung leichter sein, in der Eisdiele oder auf dem Markt, dann statt einer Metzgerei irgendwie nen Teeladen zu haben. Oder was wo - keine Ahnung - Bauern Soja anbauen und nen Tofu haben, der tatsächlich mal lecker ist oder sowas in der Art.“

Auf die Frage, ob es sonst noch Dinge gibt, die sie durch die Entwicklung der eigenen Zukunftsvision kritischer betrachte, antwortet die Person:

„Ich glaube fast nicht... Also so Dinge, wie dass man ne Verkehrswende braucht und dass es doof ist, dass die ganzen Städte auf Autos ausgelegt sind und nicht für Menschen, wusste ich vorher schon. Ich glaub durch den Workshop wars für mich jetzt eher, dass... es nicht mehr als ein riesiges Problem sehen, von dem ich keine Ahnung hab, wie das konkret gelöst werden könnte, sondern das irgendwie eher lokal, auf was vor meiner Haustür passiert, zu übertragen. Und da dann eher das Gefühl haben, ok, da kann ich mir vorstellen, was man machen könnte.“
(WS3:I3)

Es wurden in Workshop 3 also insbesondere nicht-nachhaltige Strukturen reflektiert, die den persönlichen Alltag prägen und eine nachhaltige Lebensweise erschweren. Es wird deutlich, dass die Schaffung von Utopien und positiven Zukunftsvisionen häufig bei der Reflexionsfrage beginnt: Was stört mich an der gegenwärtigen Lebensweise? Welche gesellschaftlichen Verhältnisse würde ich gerne ändern? Auf diese persönlichen Bezugspunkte und die damit verbundene Selbstwirksamkeitserwartung wird in Kapitel 5.2.2 nochmal näher eingegangen.

Workshop 4

Wie bereits im vorherigen Kapitel erläutert, wird in diesem Workshop durch die themenbezogenen Standbilder bei einer Reflexion und Kritik der gegenwärtigen Verhältnisse angesetzt. Danach wird versucht ein positives Zukunftsbild zu schaffen, welches die kritisierten Verhältnisse aufgreift und transformiert. Dabei haben in der Gruppe „Ernährung“ auch nicht-nachhaltige Strukturen eine Rolle gespielt:

Das Bild bestand aus einer Person die Essen wegschmeißt, einer Person, die bettelt, einem gefüllten Supermarktregal und einer leidenden Kuh auf der Schlachtbank. Um diese parallel existierenden Realitäten aufzugreifen, nannte die Gruppe das Bild „Paradox“. Das Zukunftsbild Ernährung 2045 setzt sich aus einer Person zusammen, die Äpfel von einem Baum pflückt, einer Person, die einen großen Korb für die Äpfel bereithält, einer Person, die sich dem Geschehen zuwendet, lernt und sich weiterbildet, sowie einer glücklichen Kuh auf einer großen Wiese zusammen. Somit wurden in dem Zukunftsbild also

die Aspekte tierleidfrei, regional & saisonal, eigener Anbau/Pflückgärten und Bildung für gesunde und nachhaltige Ernährung aufgenommen. (WS4: 29)

Die Standbilder zum Thema Ernährung zeigen somit mehrere nicht-nachhaltige Aspekte des derzeitigen Ernährungssystems auf: So kann Nahrungsmittelverschwendung bei der gleichzeitigen Existenz von Hunger – auch als ein Problem nicht-nachhaltiger Ressourcenverteilung betrachtet werden. Die Darstellung der leidenden Kuh verweist auf die Ausbeutung von Nutztieren und den massiven Fleischkonsum der derzeitigen Gesellschaft. Da die vegane Essensauswahl vielerorts noch immer begrenzt ist und vegane Ersatzprodukte häufig sehr teuer sind, kann man auch an dieser Stelle von nicht-nachhaltigen Strukturen sprechen. Strukturen, die eine nachhaltige und regionale Ernährung ermöglichen, werden im Zukunfts-Standbild durch die Darstellung von (städtischen) Pflückgärten symbolisiert.

Auf die Frage, welche zentralen Aspekte der eigenen Zukunftsvision besonders in Erinnerung geblieben sind, schildert eine Teilnehmerin ihre zentralen Erkenntnisse:

„Also ich glaub vor allem so dieses Gemeinschaftsgefühl ist mir hängengeblieben, dass das auch glaub ich so der Schlüssel ist, und wichtig ist, dass wir zusammenarbeiten und alle auf einer Augenhöhe auch irgendwie miteinander umgehen...ehm, na und halt diese Hoffnung behalten müssen, um was zu erreichen, ich glaub das ist so das Hauptding...und vielleicht, dass wir noch viel mehr von der Politik geregelt werden muss, also auch viel von oben irgendwie.“ (WS4: 12)

Hier wird deutlich, dass durch die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen ein Bewusstwerdungsprozess stattgefunden hat, welcher der Teilnehmerin die Relevanz politischer Maßnahmen vor Augen geführt hat. Denn politische Entscheidungen sind für die Gestaltung nachhaltiger Strukturen von großer Bedeutung.

In Workshop 4 wurden nicht-nachhaltige Strukturen also im Rahmen des Themenbereichs Ernährung aufgegriffen.

Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass auch die Vertiefung von Kritik und Reflexion nicht-nachhaltiger Strukturen sehr von der Ausgestaltung der Workshops abhängig war. Während in Workshop 1 und 3 nur wenig Kritik an nicht-nachhaltigen Strukturen geäußert wurde, hat dieser Aspekt in den Workshops 2 und 4 deutlich mehr Platz gefunden.

Wie auch im vorherigen Kapitel dargestellt, kann der kritischen Betrachtung der derzeitigen Verhältnisse je nach Schwerpunktsetzung und zeitlichen Möglichkeiten unterschiedlich viel Raum gegeben werden. Dennoch bleibt an dieser Stelle offen, inwieweit die Teilnehmenden durch die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen nicht-nachhaltige Strukturen tatsächlich kritisch reflektiert und hinterfragt haben, ohne dies aber im Workshop oder im Interview explizit zu äußern. Die Aussagekraft der Daten ist also an dieser Stelle begrenzt. Prinzipiell bietet es sich für die transformative Bildungsarbeit jedoch an, Gegenwartskritik und Zukunftsvision miteinander zu verbinden.

5.1.3 Gesellschaftliche Narrative und Normalitätskonstruktionen

Unsere alltägliche Lebenswelt ist geprägt von gesellschaftlichen Narrativen - also Geschichten und Erzählungen, an denen sich unsere Denkmuster orientieren und nach denen wir unser Handeln ausrichten. Diese Geschichten können zerstörerisch sein und ein friedvolles gesellschaftliches Miteinander gefährden. Beispielsweise durch Narrative, die eine Über- oder Unterlegenheit bestimmter gesellschaftlicher Gruppen konstruieren, wie etwa im Faschismus, Rassismus oder Antisemitismus. (El Ouassil/ Karig 2022: 28 f.) In unserer gegenwärtigen Gesellschaft existieren zudem einige Erzählungen, die zum Erhalt und der weiteren Ausbreitung der imperialen Lebensweise beitragen und eine sozial-ökologische Transformation verhindern. So prägen Geschichten über die Herrschaft des Menschen über den Planeten, grenzenloses Wachstum und Massenkonsum als Wohlstandsindikator unsere Wirtschaftsweise und unser Bild von dem, was wir als erstrebenswert erachten. Erzählungen und Normalitätskonstruktionen werden beispielsweise durch mediale Berichterstattung und Werbung geschaffen, verbreitet und stabilisiert. So findet sich in fast allen deutschen Nachrichten die Grundannahme einer wachstumsorientierten Wirtschaft und der Glaube an gesellschaftlichen Fortschritt durch Technologien. Alternativen werden kaum angeboten. Dabei ist auch der Blick der berichtstattenden Journalist:innen geprägt von gesellschaftlichen Narrativen und den entsprechenden gefestigten Denkmustern. (I.L.A. Kollektiv 2019: 91f.)

Auch Werbung nimmt mit ihrer Allgegenwärtigkeit eine zentrale Rolle ein. So werden uns 500 bis 1000 Mal am Tag Werbeinhalte präsentiert - etwa durch Fernsehen, Radio,

Zeitschriften, Plakate oder das Internet. Die verkaufsorientierten Botschaften vermitteln uns dabei ganz subtil ein bestimmtes Bild von einem erstrebenswerten Leben. (ebd.)

Wenn wir unsere Gesellschaft in Zukunft nachhaltiger gestalten wollen, müssen wir daher dringend die vorherrschenden gesellschaftlichen Narrative und die damit verwobenen Werte und Normen kritisch hinterfragen. Denn die ständig beworbene Kultur des Massenkonsums ist nicht vereinbar mit dem Erhalt unserer natürlichen Lebensgrundlagen. Zudem führen neoliberale Denkmuster wie Wettbewerbsorientierung, Individualismus und die damit vermittelte Eigenverantwortung zu Selbstzweifeln, Unzufriedenheiten und Gefühlen des Versagens. (I.L.A. Kollektiv 2019: 92)

Samira El Ouassil und Friedemann Karig schreiben mit Blick auf die Rolle gesellschaftlicher Narrative:

„Wenn das Sein dem Bewusstsein folgt und das Bewusstsein von ebendiesen Geschichten auf gewisse Kausalitäten hintrainiert wurde, liegt der Schlüssel zu einem gerechteren Sein im Kern dieser Narrative. Beleuchten und ändern wir Form und Inhalt unseres Erzählens, so beleuchten und ändern wir die Welt – und was es heißt, in ihr Mensch zu sein.“ (El Ouassil/Karig 2022: 30)

Vor diesem Hintergrund liegt eine zentrale Aufgabe transformativer Bildung darin, vorherrschende gesellschaftliche Erzählungen und Narrative aufzudecken und kritisch zu hinterfragen. Zudem kann transformative Bildungsarbeit Raum schaffen für alternative Geschichten und Erzählungen, die vereinbar sind mit ökologischen Grenzen und sozialer Gerechtigkeit. Im Folgenden soll untersucht werden, inwiefern in den herangezogenen Workshops vorherrschende gesellschaftliche Narrative und Normalitätskonstruktionen als solche reflektiert und kritisch hinterfragt wurden. Die entsprechenden Daten werden auch hier zunächst wieder für jeden Workshop dargestellt und analysiert.

Workshop 1

Bereits in seinem ersten Input über die Bedeutung von Utopien macht der Workshopleiter auf die Relevanz von Geschichten und Erzählungen in unserer Gesellschaft aufmerksam. So würden wir bereits in unserer Kindheit Denkmuster erlernen, die auf bestimmten Erzählungen basieren. Als Beispiel für diese Prozesse nennt er das Erlernen von Konkurrenz- und Wettbewerbsdenken in der Schule. Utopien könnten in diesem Kontext eine Anregung für alternative Geschichten bieten. Als eine Teilnehmerin sich zu Wort meldet und die häufige Verachtung von christlichen Geschichten kritisiert, weist der

Workshopleiter deutlich darauf hin, dass es nicht darum gehe Geschichten schlecht zu machen, sondern es viel mehr darum gehe, die Geschichten, die unseren Alltag prägen, zu reflektieren und offen zu sein, für die Schaffung von neuen Geschichten. Durch die Entwicklung von Utopien könne man Alternativen Raum geben und Zukunftspotenziale entdecken. (WS1: 4)

Somit weist die Workshopleitung des Workshop 1 ganz direkt auf die notwendige Reflexion von Geschichten und erlernten Denkmustern hin. Es wird jedoch nicht eine neue Erzählung vorgegeben, sondern auf den angestrebten Pluralismus verwiesen. Somit werden Lernende dazu angestoßen, gesellschaftliche Erzählungen und konstruierte Normen zunächst einmal wahrzunehmen und in das eigene Bewusstsein zu rücken. Es wird zwar das Wettbewerbsnarrativ als Beispiel genannt, darüber hinaus werden die in unserer gegenwärtigen Gesellschaft dominierenden Geschichten jedoch nicht konkreter benannt oder thematisiert. In den verschiedenen Übungen zur Stärkung des „utopischen Mindsets“ (WS1: 4), wie beispielsweise der Traumreise, können die Teilnehmenden dann Ideen und Vorstellungen von zukünftigen Lebensweisen entwickeln, die sich an alternativen Normen und Narrativen orientieren. Somit wurden die Teilnehmenden in Workshop 1 durch die Workshopleitung dazu angeregt, gesellschaftliche Narrative und Normalitätskonstruktionen zu hinterfragen. Die Teilnehmenden haben jedoch keine Aussagen dazu gemacht, inwieweit dieser Prozess dann auch tatsächlich stattgefunden hat.

Workshop 2

Ein gesellschaftliches Narrativ, welches den Industriekapitalismus und die vorherrschende Wachstumslogik ermöglicht, ist die Trennung von Mensch und Natur (Göpel 2021: 39f.). Dieses dualistische Weltbild legitimiert die Ausbeutung natürlicher Ressourcen und die Zerstörung ökologischer Lebensgrundlagen. Um eine alternative Perspektive zu schaffen, wird im Konzept der solidarischen Lebensweise (vgl. Wissen/Brand 2017; I.L.A. Kollektiv 2019) anstelle des Begriffs „Umwelt“ der Begriff „Mitwelt“ verwendet. Der Perspektivwechsel, der hinter dieser sprachlichen Adaption steckt, wird in Workshop 2 von der Workshopleitung aufgegriffen und erläutert. Eine Teilnehmerin merkt an, dass ihr dieses Naturverständnis sehr gut gefalle: *Die oft klare Unterscheidung*

von Natur und Kultur halte sie für ein Problem, da auch wir Menschen Teil der Natur seien. (WS 2: 19)

In der Abschlussrunde des Workshops merkt eine weitere Teilnehmerin an, dass *vor allem das Hinterfragen des Begriffs „Umwelt“ und der Begriff „Mitwelt“ als Alternative hängen geblieben (WS 2: 25)* sei.

Hier wird deutlich, dass einfach und banal erscheinende Veränderungen von Sprache häufig ein erster Ansatzpunkt für einen wirkmächtigen Perspektivwechsel sein können. Die Begriffe Umwelt/Mitwelt sind ein gutes Beispiel, wie durch kleine linguistische Änderungen ein anderes Mensch-Natur-Verhältnis transportiert werden kann, welches sich dann wiederum in wirkmächtigen Narrativen und folglich in unserem Umgang mit der Natur niederschlagen kann.

Die Rolle von Narrativen und gesellschaftlich konstruierten Normen kommt im weiteren Verlauf des Workshops außerdem auf, als es um menschliche Bedürfnisse geht:

Eine (...) Teilnehmerin merkte an, dass sie die Frage von tatsächlichen Bedürfnissen und „Scheinbedürfnissen“ beschäftige. Sie habe das Gefühl, je mehr sich die Menschen von ihrer Mitwelt entfernen, umso mehr Scheinbedürfnisse würden sie entwickeln. (WS2: 19)

Hier bringt die Teilnehmerin das anthropozentrische Narrativ – das den Menschen über die Natur und andere Lebewesen stellt - in enge Verbindung mit konsumorientierten Erzählungen, die „Scheinbedürfnisse“ erzeugen. Der Begriff der Scheinbedürfnisse wurde durch Herbert Marcuse geprägt und meint Bedürfnisse, die von äußeren Einflüssen, wie Werbung oder sozialen und kulturellen Normen geformt werden (vgl. Marcuse 1964 nach Jansen 2014). Scheinbedürfnisse können in diesem Kontext also als eine Konsequenz konsumorientierter Narrative betrachtet werden. Die Teilnehmende erkennt an dieser Stelle, dass gesellschaftliche Erzählungen und Narrative - sowie die daraus entstehenden Denkmuster – miteinander verwoben sein können und sich nicht selten gegenseitig stützen oder verstärken.

Die Workshopleitung stimmte ihren Überlegungen zu und wies darauf hin, dass es sicher wichtig wäre, sich immer wieder zu fragen, wo kommen die scheinbaren Bedürfnisse - beispielsweise das Bedürfnis einen SUV zu fahren - eigentliche her? Steckt da nicht eigentlich viel mehr ein Wunsch nach Sicherheit, Freiheit oder Anerkennung dahinter? Welche Rollen und Narrative sind damit verbunden? (WS2: 19f.)

Ausgehend von den Überlegungen einer Teilnehmerin ruft die Workshopleitung hier also dazu auf, sich gesellschaftliche Narrative und deren Wirkung bewusst zu machen und zu hinterfragen. In einem weiteren Input des Workshops geht es um zentrale Aspekte, welche für eine kulturelle Transformation berücksichtigt werden müssten. Ein bedeutender Aspekt sei beispielsweise die Veränderung von Normalitätsvorstellungen, die eng gekoppelt sind an vorherrschende Narrative und gesellschaftliche Erzählungen. Denn diese bestimmen zu einem großen Teil, was wir als normal oder erstrebenswert ansehen. Auch Institutionen und Lehrkräfte könnten auf Normalitätskonstruktionen Einfluss nehmen:

Ein Beispiel dafür sei die Nennung der Pronomen in allen Vorstellungsrunden der Zukunftsakademie. So sollen sich auch nicht-binäre Geschlechteridentitäten in unsere Normalitätsvorstellungen etablieren. (WS 2: 21)

Hier wird erneut auf die zentrale Rolle von Sprache für die Entwicklung gesellschaftlicher Denkstrukturen verwiesen. Des Weiteren werden Werbung und die darin vermittelten Bilder als bedeutende Einflussfaktoren genannt:

Wir seien unausweichlich jeden Tag mit den Bildern konfrontiert, die durch Werbung transportiert werden würden. Die glücklichen Kühe auf der Milchpackung würden ein bestimmtes Bild von der Herkunft des Produkts vermitteln – auch wenn dieses Bild von der Realität oft weit entfernt liegt. Ebenso würden zahlreiche sogenannte Hilfsorganisation Bilder von abgemagerten Schwarzen Kindern verwenden, um Spendengelder zu akquirieren. Diese Darstellung erzeuge und festige in unseren Köpfen bestimmte „Afrikabil-der“, die es durch neue, differenziertere Bilder zu ersetzen gelte. (WS 2: 21)

Hier werden also zwei konkrete Erzählungen aufgegriffen, die Teil von Marketingstrategien sind und uns im Alltag immer wieder begegnen. Durch die ständige Präsenz formen sie unser Bild einer vermeintlichen Realität.

Eine Teilnehmerin fand, dass es außerdem an „emotionaler Bildung“ fehle. „Wir lernen nicht mehr mit unseren Gefühlen umzugehen.“ (WS 2: 20) Dieser Aspekt wird von mehreren Teilnehmenden als zentral für zukünftige gesellschaftlichen Entwicklungen angesehen. Somit findet sich eine eigene Kleingruppe, die zum Thema „Emotionale Bildung“ arbeitet. Der hier angesprochene Kritikpunkt ist eng verbunden mit Narrativen, nach denen Emotionen als ein Zeichen von Schwäche oder als irrational betrachtet werden – insbesondere bei männlich gelesenen Menschen (vgl. Nussbaum 2012). Diese gesellschaftliche Überzeugung könnte ein Grund dafür sein, dass im öffentlichen Raum kaum

tiefgehend über Emotionen gesprochen wird und dass der richtige Umgang mit Gefühlen bisher sehr wenig Raum im Bildungssystem findet.

Mit Blick auf die Rolle von Bildung in einer möglichen sozial-ökologischen Transformation sagt die Teilnehmerin:

Eine weitere Frage der Bildung sei außerdem, was wir im Umgang miteinander lernen müssen, damit Alternativen und Projekte wie SoLaWi funktionieren. So würden wir schon während unseres Aufwachsens auf Individualisierung und Competition trainiert, was schwierige Herangehensweisen und Denkmuster für eine solidarische Landwirtschaft seien. Man müsse stattdessen lernen Miteinander statt Gegeneinander zu arbeiten und Vielfalt als Gewinn anzusehen. (WS 2: 20)

Hier verweist die Teilnehmerin also explizit auf die Problematik der weitverbreiteten Narrative der Individualisierung und des Wettbewerbs. Diese Denkmuster scheinen aus ihrer Sicht nur schwer vereinbar mit Ansätzen zukunftsfähiger Lebensweisen – wie etwa der Solidarischen Landwirtschaft – zu sein. Zudem verweist sie auf notwendige neue Narrative, wie etwa Kooperation und Solidarität oder auch Vielfalt und Pluralismus. Gut sichtbar wird an dieser Stelle die entstandene Verknüpfung unterschiedlicher Transformationsdimensionen: Mit Blick auf alternative Projekte, in denen gesellschaftliche Utopien bereits gelebt werden, stellt sich die Teilnehmerin die Frage, nach bedeutenden Hindernissen für das Funktionieren oder aber die Ausweitung dieser Alternativen. Somit gelangt sie in einen Reflexionsprozess, der die große Bedeutung gesellschaftlicher Denkmuster und Narrative vor Augen führt. Im gesellschaftlichen Suchprozess nach Wegen einer sozial-ökologischen Entwicklung können genau diese Fragen und Verkettungen zentral werden. Denn nur so kann ein tiefgreifender Wandel auf mehreren gesellschaftlichen Ebenen stattfinden.

Da der Workshop 2 sich eng an den Konzepten der imperialen Lebensweise und der solidarischen Lebensweise orientiert, finden hier sowohl klare Kritikpunkte als auch konkrete Transformationsansätze viel Raum. Dabei wird auch die zentrale Rolle von gesellschaftlichen Erzählungen, Narrativen und Normalitätskonstruktionen immer wieder aufgegriffen. Durch die Förderung utopischen Denkens in Form einer Traumreise erhalten Lernende zudem die Chance, einmal außerhalb von gefestigten Überzeugungen und verbreiteten Normen zu denken. Das Beispiel der Solidarischen Landwirtschaft hat zudem gezeigt, dass auch ausgehend von bereits vorhandenen Projekten und Initiativen über-

legt werden kann, welche Schritte gesellschaftlicher Umgestaltung es noch bedarf, damit solche und ähnliche Projekte wachsen können. Das Aufgreifen bereits gelebter Alternativen kann somit nicht nur Mut machen, sondern auch zur kritischen Reflexion gegenwärtiger Verhältnisse anregen und Inspiration für neue Narrative und alternative Normalitätsvorstellungen schaffen. Somit wird auch hier deutlich, dass die Verbindung einer kritischen Betrachtung gesellschaftlicher Verhältnisse, mit der Entwicklung von Utopien und der näheren Betrachtung möglicher Alternativen, große Potenziale für transformative Lernprozesse bietet.

Workshop 3

In den Interviews mit den Teilnehmenden des Workshop 3 wurde die kritische Reflexion von gesellschaftlichen Narrativen und Normalitätskonstruktionen nicht thematisiert. Allerdings wurde im Interview auch nicht spezifisch danach gefragt, da sich die Subkategorie erst induktiv nach den Interviews ergeben hat. Stattdessen wurde nur gefragt, ob die Teilnehmenden die gegenwärtigen Verhältnisse durch den Workshop kritischer betrachten würden. Auch diese Frage wurde jedoch von den meisten Teilnehmenden verneint. Da der Workshop nicht beobachtet werden konnte, besteht jedoch auch in Bezug auf diese Kategorie das Problem der mangelnden Vergleichbarkeit mit den anderen Workshops.

Workshop 4

In Workshop 4 sollten die Teilnehmenden Standbilder darstellen, welche die gegenwärtigen Verhältnisse eines bestimmten Themenbereichs abbilden sollten (s. o.). Welche Aspekte die Teilnehmenden als veränderungswürdig einstufen und in ihren Standbildern aufgreifen wollten, konnten sie als Gruppe selbst entscheiden. In dieser künstlerischen Form der Kritik wurden auch vorherrschende Narrative und Normalitätskonstruktionen aufgegriffen und kritisch reflektiert. So werden in der Gruppe „Bildung“ wettbewerbsorientierte Denkmuster im gegenwärtigen Bildungssystem diskutiert, die zu Individualisierung, Leistungsdruck und Überforderung führen würden. In der Gruppe „Ernährung“ wurde die Koexistenz von Hunger und Massenkonsum dargestellt und das Standbild dementsprechend als „Paradox“ betitelt. Die Darstellung von immer prall gefüllten Supermarktregalen und der Verschwendung von Lebensmitteln kann als eine Kritik an der derzeitigen Konsumkultur im sogenannten Globalen Norden betrachtet werden. Diese

ist eng verbunden mit einer mangelnden Wertschätzung von Lebensmitteln und der Annahme wohlhabender Gesellschaften, dass diese unbegrenzt zur Verfügung stehen. Auch die bereits im Kontext von Machtstrukturen erwähnte Erzählung von der Herrschaft der Menschen über die Tiere und der damit verbundene Massenkonsum von Fleisch und anderen tierischen Produkten kann als eine veränderbare Normalitätskonstruktion betrachtet werden, welche durch die Workshopgruppe aufgegriffen wurde. Die Gruppe „Wohnen“ reflektiert in ihrem ersten Standbild insbesondere die gegenwärtige Vereinsamung vieler Menschen, die als eine Folge von zunehmender Individualisierung und Vereinzelung der Gesellschaft betrachtet werden kann. Diese Entwicklung wird auch durch neoliberale Narrative befeuert, da diese individualistische Denkweisen in den Fokus stellen (Michalitsch 2004: 159ff.).

Somit wurden auch in Workshop 4, im Rahmen der Standbilder, unterschiedliche hegemoniale Narrative und Normalitätskonstruktionen thematisiert und kritisch hinterfragt.

Zusammenfassung

Um die Stabilität der imperialen Lebensweise – trotz sich verschärfender Krisen – zu verstehen, ist es zentral, die Geschichten und Überzeugungen in den Blick zu nehmen, die unsere Denk- und Handlungsmuster bestimmen. Wenn wir diese in unser Bewusstsein rücken, können wir in unseren Utopien und Zukunftsvisionen auch ganz bewusst davon Abstand nehmen und nach neuen Orientierungspunkten für unser Denken und Handeln suchen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in den Workshops 1 und 2 durch die Workshopleitung explizit auf die Rolle von Narrativen und Normalitätskonstruktionen verwiesen wurde. In Workshop 4 wurden vorherrschende gesellschaftliche Erzählungen und Normalitätskonstruktionen von den Teilnehmenden in den Standbildern aufgegriffen, reflektiert und kritisiert. Die Interviews mit den Teilnehmenden des Workshops 3 hingegen geben keinen Aufschluss über eine kritische Auseinandersetzung mit der Thematik. Somit kann auch hier festgehalten werden, dass sich die Bildungsarbeit mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen durchaus eignet, um die bestehenden Strukturen und gesellschaftlichen Verhältnisse einmal kritisch zu beleuchten und zu hinterfragen.

Zusammenfassung: Kritik- und Reflexionsprozesse durch die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen

Inwieweit Workshops zu Utopien und positiven Zukunftsvisionen eine Kritik und Reflexion gegenwärtiger Verhältnisse integrieren, ist eine Frage der individuellen Workshopgestaltung und obliegt somit den Workshopleitenden. Das kritische Hinterfragen bestehender Verhältnisse und Strukturen scheint kein Automatismus in der Auseinandersetzung mit Utopien und Zukunftsvisionen zu sein. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass durchaus auch intensive Kritik- und Reflexionsprozesse stattgefunden haben können, ohne dass diese in den Workshops verbalisiert wurden. Schließlich suchen Utopien immer nach Transformationspotenzialen in der gegenwärtigen Gesellschaft und setzen – mal bewusst, mal unbewusst – bei der Frage an: Was hätte ich gerne anders? In diesem Sinne bietet die Kritik und Reflexion von (globalen) Machtverhältnissen, nicht-nachhaltigen Strukturen und handlungsleitenden Narrativen einen guten Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen. Denn durch die Verknüpfungen von Kritik und positiven Zukunftsvisionen kann Ungerechtigkeiten, Missständen und gesellschaftlichen Defiziten etwas entgegengesetzt werden und ein Verharren in der bloßen Kritik verhindert werden. Ein wichtiger Reflexionspunkt, der in der Auseinandersetzung mit Zukunftsgestaltung von der anleitenden Person thematisiert werden sollte, ist dabei die Perspektivität der eigenen Zukunftsvisionen und die große Relevanz des gemeinsamen Aushandlungsprozesses.

In der Analyse wurde außerdem deutlich, dass die Subkategorien nur schwer voneinander abzugrenzen sind, da sie in enger Verbindung zueinanderstehen: So führt die Bewusstmachung von vorherrschenden Geschichten und Alltagsideologien auch gesellschaftliche Machtstrukturen und die Perspektivität von Wissen vor Augen: Wer bestimmt, welche Geschichten in unserer Gesellschaft leitend sind? Die gefestigten nicht-nachhaltigen Strukturen in unserer Gesellschaft werden wiederum von diesen Narrativen und Normalitätskonstruktionen stabilisiert und aufrechterhalten. Für eine tiefgreifende sozial-ökologische Transformation müssen diese Verbindungen und komplexen Zusammenhänge in das kollektive Bewusstsein rücken (I.L.A. Kollektiv 2017, Heitfeld/Reif 2020: 42). Da uns die vorherrschende Lebensweise im Alltag oft alternativlos erscheint, ist es zentral, diesem Bewusstwerdungsprozess eine gemeinsame Suche nach Alternativen anzuschließen. Utopien und positive Zukunftsvisionen bieten an dieser Stelle ein zentrales Instrument, um Ideen und Denkweisen außerhalb der gegenwärtigen Strukturen und Narrative Raum zu geben. Dabei muss auch die eigene Perspektive und

Machtposition immer wieder kritisch hinterfragt werden. Um diesen Reflexionsprozess anzustoßen, können Lernbegleiter:innen eine wichtige Rolle einnehmen.

5.2. Veränderung von Denkmustern und Orientierungsrahmen

Transformative Lernprozesse zeichnen sich neben der kritischen Reflexion von hegemonialen Verhältnissen und handlungsleitenden Perspektiven auch durch die Umgestaltung von „Bedeutungsperspektiven“ (Mezirow 2009) aus. Gefestigte Denkstrukturen werden also durch neue Grundannahmen aufgebrochen und es entstehen veränderte Orientierungsrahmen, die Denken und Handeln bestimmen. Im Folgenden soll untersucht werden, ob bestimmte Annahmen oder Denkmuster durch die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen verändert werden konnten. Die Frage nach möglichen Veränderungen von zukunftsbezogenen Emotionen war dabei bereits ein fundamentales Element des anfänglichen Forschungsinteresses und somit prozessleitend. Daher wurde das Material von der Forscherin von Beginn an deduktiv auf diesen Aspekt hin untersucht und codiert. Auch die Frage nach Selbstwirksamkeit und der Rolle der eigenen Partizipation ergab sich aus der Theorie und fand sich bereits vor der ersten Erhebung in den forschungsleitenden Fragestellungen. Der Fokus auf die mögliche Bewusstwerdung zentraler Werte und eine damit zusammenhängende Veränderung von Orientierungsrahmen entwickelte sich dagegen erst aus dem erhobenen Material – insbesondere bei der Betrachtung von Textstellen, in denen wesentliche Inhalte der Utopien und Zukunftsvisionen deutlich wurden. Die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung nach Kuckartz sollen nun dargestellt und analysiert werden.

5.2.1 Zur Rolle zukunftsbezogener Emotionen

Wir leben in einer krisengeprägten Zeit. Für viele Menschen ist der Umgang mit diesen komplexen Krisen und den wenig optimistischen Prognosen sehr herausfordernd. Eine Studie im Rahmen des BNE Monitoring im Jahr 2018 zeigt, dass 75% der Befragten im Alter zwischen 14 und 24 Jahren, pessimistisch in die Zukunft schauen (Grund/Brock 2019b: 1). Dass beispielsweise die Auseinandersetzung mit den Bedrohungen durch die Klimakrise Angst auslöst, ist zunächst eine natürliche Reaktion der menschlichen Psyche auf eine reale, bevorstehende Gefahr. Es ist jedoch entscheidend zu lernen, mit dieser Angst umzugehen. Daher ist es wichtig, in der Bildungsarbeit Raum für Emotionen und

Austausch zu schaffen. (Heitfeld/Reif 2020: 51) Denn das Verharren in dem Gefühl der Angst in Zusammenhang mit dem Eindruck der Hoffnungslosigkeit birgt massive Gefahr von Ohnmacht und Handlungsunfähigkeit. Solche negativen Emotionen können die menschliche Wahrnehmung und Denkweise einschränken und zudem für zwischenmenschliche Distanz sorgen. Positive Emotionen wie Hoffnung oder Inspiration hingegen, erweitern die Wahrnehmung und das Bewusstsein und können neue Horizonte eröffnen. Sie wecken Kreativität und Experimentierfreude und helfen auf der Suche nach innovativen Lösungen. (Krafft/Walker 2018: 31ff.)

Die US-amerikanische Psychologin Barbara Fredrickson beschreibt Hoffnung als eine der wenigen positiven Emotionen, welche insbesondere auftritt, wenn sich der Mensch in eher schwierigen oder unsicheren Lebenssituationen befindet. Denn Hoffnung lässt den Menschen die Chance sehen, dass sich die Situation verbessern kann. Die Hoffnung stiftet in diesen Situationen dazu an, die eigenen Ressourcen und Fähigkeiten zu nutzen, um die Dinge zu verändern. (Fredrickson 2013:4) Zudem gilt Hoffnung, als etwas form- und veränderbares, was sie zu einer relevanten Emotion in der transformativen Bildung macht. Grund und Brock konnten zeigen, dass Menschen ihr Handeln insbesondere dann entlang von nachhaltigen Bedeutungsperspektiven ausrichten, wenn sie glauben, „dass eine nachhaltige Zukunft überhaupt erreichbar ist.“ (Grund/Brock 2019b: 2) Somit spielt die Stärkung von Hoffnung und Zuversicht eine entscheidende Rolle für die aktive Mitgestaltung einer sozial-ökologischen Transformation.

Eine zentrale Frage, die dieser Forschungsarbeit zu Grunde liegt, ist daher, inwieweit durch die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen ein optimistischer Blick in die Zukunft gestärkt und somit neue Denkstrukturen geschaffen werden können. Um das herauszufinden, wurde die Subkategorie *Zukunftsbezogene Emotionen* entwickelt. Die Textabschnitte dieser Subkategorie wurden dann von der Forscherin wiederum entlang der beiden Unterkategorien *negative Perspektive* und *positive Perspektive* codiert. Unter die Unterkategorie der *negativen Perspektive* fallen Begriffe wie pessimistisch, hoffnungslos oder ohnmächtig, aber auch Angst oder Sorge. In die Kategorie der *positiven Perspektive* fällt beispielsweise die Verwendung der Begriffe: optimistisch, hoffnungsvoll, inspiriert oder beflügelt. Die Ergebnisse der kategorienbasierten Auswertung sollen im Folgenden dargestellt werden.

Workshop 1

In einer Runde des „Eincheckens“ zu Beginn des Workshops sollen die Teilnehmenden neben der Frage, wie es ihnen aktuell geht, auch die Frage beantworten, wie es ihnen geht, wenn sie an die Zukunft denken. Während nur eine Teilnehmende mit den Worten: „Ich habe Bock auf die Zukunft!“ (WS1: 2) ein optimistisches Bild zeichnet, beschreiben drei Teilnehmende ihre Gefühle mit Blick auf die Zukunft als „schwankend“ (WS1: 2) zwischen „Optimismus“ (WS1: 2) und „großer Sorge“ (WS1: 2). Die meisten Teilnehmenden äußern jedoch negative Emotionen, wenn sie an die Zukunft denken. So beschreiben sie ihre Gefühle mit den folgenden Begriffen: Angst, Frustration, Überforderung, Sorge und große Herausforderung. Eine Teilnehmerin gibt an, einen positiven Blick auf die Zukunft entwickelt zu haben, seit sie sich im Rahmen ihres Studiums intensiv mit Utopien auseinandergesetzt habe.

In einer Abschlussrunde am Ende des Workshops werden die Teilnehmenden erneut dazu aufgefordert, kurz zu beschreiben, wie es ihnen geht und welche Erlebnisse, Erfahrungen und Fragen in Erinnerung bleiben. In dieser Runde beschreiben mehrere Teilnehmende ihre Gefühlslage als „inspiriert“, „hoffnungsvoller“ oder „beflügelt“. (WS1: 13) Es zeigt sich also insgesamt ein optimistischerer Blick der Teilnehmenden. In der Abschlussrunde werden vereinzelt auch Gefühle wie Überforderung oder aber die Frage nach weiteren Schritten oder konkreter Umsetzung geäußert. (ebd.) Auf diese Aspekte soll in Kapitel 5.2.2 näher eingegangen werden. Es kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Teilnehmenden durch den Workshop Hoffnung und Zuversicht hinzugewonnen haben. Während sie zu Beginn des Workshops sehr pessimistisch und mit negativen Gefühlen in die Zukunft geblickt haben, scheinen am Ende die positiven, optimistischen Gefühle zu überwiegen.

Workshop 2

In dem zweiten für diese Forschung herangezogenen Workshop, werden zu Beginn des Workshops zwar nicht die zukunftsbezogenen Emotionen abgefragt, durch eine Feedbackrunde am Ende des Workshops lassen sich aber dennoch einige Aussagen über angestoßene Veränderungsprozesse diesbezüglich treffen. So geben mehrere Teilnehmende an, sich nach dem Workshop nun „inspiriert“ und „motivierter“ zu fühlen. Eine Teilnehmerin sagt zudem: „Mir kommt die Transformation jetzt näher vor, auch weil

man sieht, was es schon alles gibt.“ (WS2: 25) Eine weitere Teilnehmerin ist überzeugt: „Wir sind da, wir sind interessiert und wir sollten uns mehr zutrauen!“ (WS2: 25). Durch diese Aussagen wird deutlich, dass die Teilnehmenden den Workshop optimistisch und zuversichtlich abschließen. Sie scheinen die Auffassung erlangt zu haben, dass eine Transformation möglich und auch erreichbar ist.

Workshop 3

Die Workshop 3 dargestellten Ergebnisse beziehen sich allein auf leitfadengestützte Interviews, die im Anschluss an den Workshop mit den Teilnehmenden geführt wurden. Am Beginn der Interviews stand die Frage, wie sich die Teilnehmenden nun fühlen, nachdem sie sich so intensiv mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen auseinandergesetzt haben. Einige Teilnehmende haben bei der Beantwortung dieser Frage bereits Aussagen über eine veränderte Perspektive auf die Zukunft getroffen. Wenn dies nicht der Fall war, wurde gezielt nachgefragt, ob sich der Blick in die Zukunft durch die Teilnahme am Workshop verändert habe, und falls ja, inwiefern.

So gibt eine Teilnehmende an, sich nach dem Workshop „optimistischer“ (WS3: I4) und „leichter“ (WS3: I4) zu fühlen. Eine andere Teilnehmende beschreibt ihren Blick in die Zukunft ebenfalls als „optimistischer“ (WS3: I5) und sagt außerdem:

„Also ich hab eigentlich schon eh in der Einleitung so...ein bisschen gemerkt, dass ich realisiert hab, wie wichtig das überhaupt ist, sich vermehrt mit positiven Visionen zu beschäftigen, um einfach Mut wieder zu fassen. Und ja, während des Workshops, als wir dann so tiefer in die Vision gegangen sind auch gemerkt, wie gut das tut und eh ja, wie motivierend das ist, so Gedanken zu hören, auch von den anderen, die Ideen, was in der Zukunft alles möglich wäre...ja.“ (WS3: I5)

Eine andere Teilnehmerin gibt an, auch vor dem Workshop schon optimistisch in die Zukunft geblickt zu haben. Durch den Workshop sei sie in dieser Perspektive aber weiter gestärkt worden. (WS3: I2)

Workshop 4

In dem vierten Workshop wurde der Blick in die Zukunft im Rahmen einer „lebendigen Statistik“ (WS 4: 26) abgefragt. Dafür standen die Teilnehmenden in einem Kreis und sollten durch ihre Positionierung in diesem deutlich machen, wie sehr sie der Aussage

„Ich schaue positiv und zuversichtlich in die Zukunft“ (WS4: 27) zustimmen. Die Aufstellung zeigt, dass die meisten Teilnehmenden sehr negativ in die Zukunft blicken. Da die zukunftsbezogenen Emotionen am Ende des Workshops nicht nochmal abgefragt wurden, werden hierfür die Interviews herangezogen, die im Anschluss an den Workshop mit drei Teilnehmenden geführt wurden. So nimmt eine Teilnehmerin direkten Bezug auf den Begriff „Climate Anxiety“ (WS4: I1) und spricht somit die negativen psychologischen Auswirkungen der Klimakrise an, die eng an eine Zukunftsunsicherheit geknüpft sind. In Bezug auf den Workshop, sagt die Person:

„...genau und das war auch überhaupt nicht anstrengend oder belastend sich mit den Themen auseinander zu setzen, das gibt's ja manchmal auch, so Climate-Anxiety und ich geh sehr positiv raus, aus dem Workshop.“ (WS4: I1)

Eine weitere Teilnehmerin stellt einen direkten Vergleich zum Anfang des Workshops her und sagt:

„... aber ich muss sagen, gerade so bei der Eingangsfrage, wo es so darum ging, wie seht ihr die Zukunft, habt ihr positive Visionen? Da war ich so sehr zurückhaltend, weil ich schon oft irgendwie denke, wenn man sich so die Facts angeguckt, dass das alles sehr so dystopisch ist und irgendwie auch so ein bisschen hoffnungslos und ich fand jetzt haben wir richtig coole Anreize bekommen irgendwie, deswegen geh ich son bisschen positiv gestimmt auf jeden Fall aus dem Workshop raus.“ (WS4: I2)

Eine Erkenntnis aus der Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen sei, „dass wir (...) diese Hoffnung behalten müssen, um was zu erreichen, ich glaube das ist so das Hauptding.“ (WS4: I2)

Eine dritte Teilnehmerin gibt zudem an, sie fühle sich

„ein bisschen motivierter als vorher, weil ich hatte, war davor irgendwie deprimierter, aber so in der Gruppe zusammen zu sein und darüber zu sprechen, tut find ich immer voll gut. (...) Genau, also ich glaube, ich war vorher zukunftsmäßig nicht so positiv wie jetzt...ja.“ (WS4: I3)

Es lässt sich also festhalten, dass die befragten Teilnehmenden durch den Workshop einen positiveren Blick in die Zukunft entwickelt haben. Anstelle einer „deprimierten“ (WS4: I3) und „hoffnungslosen“ (WS4: I2) Haltung sind Motivation und Hoffnung getreten. Als Auslöser für diese Entwicklung benennen die Teilnehmenden zum einen „coole

Anreize“ (WS4: I2) und „viel neuen positiven Input“ (WS4: I2), aber auch den gemeinsamen Austausch in der Gruppe (WS4: I2).

Zusammenfassung

Da die herangezogenen Workshops nicht identisch aufgebaut waren und zudem auch die angewandte Erhebungsmethode variiert, unterscheidet sich auch die Datenmenge, die zur Auswertung der zukunftsbezogenen Emotionen herangezogen werden kann. Dennoch wird aus den gesammelten Daten deutlich, dass die meisten Teilnehmenden aller Workshops ihre Perspektive auf die Zukunft verändert haben und nun einen Blickwinkel einnehmen, der mit deutlich positiveren Emotionen verknüpft ist. Drei von vier Workshops geben zu Beginn Aufschluss über einen sehr pessimistischen Blick der Teilnehmenden in die Zukunft. Dieses Ergebnis deckt sich auch mit größeren quantitativen Studien, die eine ähnliche Bilanz ziehen (vgl. Brock/Grund 2019a; Krafft 2022).

Die Beobachtungsprotokolle und Interviews zeigen, dass die Teilnehmenden durch die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen Hoffnung und Zuversicht erlangt haben und sich am Ende des Workshops inspiriert und motiviert fühlen. Durch die kognitive Visualisierung einer *besseren* Welt scheint diese für die Teilnehmenden möglich und erreichbar. Im Sinne transformativen Lernens gelangen sie also zu einer neuen Grundannahme, die heißen könnte: ***Eine bessere Welt ist möglich!***

Was jedoch als *besser* betrachtet wird, obliegt dabei den Teilnehmenden selbst. So laden die verschiedenen Übungen der Workshops - wie beispielsweise die angeleitete Traumreise - dazu ein, sich Gedanken über eine wünschenswerte Welt zu machen, ohne dabei jedoch eine Richtung vorzugeben, wie diese aussehen sollte. Zwar werden als gedankliche Anhaltspunkte Themenbereiche wie beispielsweise Wohnen oder Mobilität eingebracht, die mentale Ausgestaltung dieser gesellschaftlichen Bereiche liegt jedoch bei den Teilnehmenden selbst. Somit bleibt die - in den Diskursen um transformative Bildung geforderte - Autonomie der Lernenden (Wintersteiner et al. 2023: 11f.) und auch die Offenheit der Lernprozesse (ebd.) bestehen. Die Teilnehmenden treten mit ihren „konkreten Lebensbedingungen und deren Auswirkungen in Beziehung“ (Wintersteiner et al. 2023: 12) und werden dazu angeregt, sich von pessimistischen Denkstrukturen zu befreien und eine neue Perspektive einzunehmen. Eine konkrete Vorstellung davon, wie eine *bessere* Welt aussehen könnte, gibt den Teilnehmenden Hoffnung und

neue Energie. Positive Zukunftsvisionen können also einen neuen wichtigen Orientierungsrahmen bieten, der wegweisend sein kann und zum Handeln motiviert.

Der neue positive Blickwinkel beeinflusst demnach nicht nur Emotionen und Denkweisen der Teilnehmenden, sondern kann sich durch die neu gewonnene Inspiration und Energie, selbst aktiv zu werden, auch auf der Handlungsebene niederschlagen (siehe 5.2.2). Auch wenn im Rahmen dieser Arbeit nicht ermittelt werden kann, inwieweit der neue Blickwinkel tatsächlich zum Handeln und der aktiven Mitgestaltung der Zukunft führt, lässt sich aus den Aussagen der Teilnehmenden schließen, dass positive Zukunftsempfindungen einen wichtigen Grundstein für Mitgestaltung und persönlichen Einsatz legen. Auf diesen Aspekt wird im Kapitel der Selbstwirksamkeit noch näher eingegangen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Gestaltung von Utopien und positiven Zukunftsvisionen sowie der Austausch darüber, bei den Teilnehmenden positive Gefühle wie Hoffnung und Optimismus geweckt und somit einen erweiterten Blick auf die Zukunft ermöglicht hat. In diesem Sinne bietet die Arbeit mit positiven Zukunftsbildern die Möglichkeit, neue Grundannahmen zu schaffen, die das zukünftige Denken und Handeln prägen und somit auch für die Mitgestaltung gesellschaftlicher Transformationsprozesse relevant sind.

Im nachfolgenden Kapitel wird nun analysiert, inwieweit sich durch die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen auch der Blickwinkel auf die eigene Rolle in einem möglichen Transformationsprozess verändert haben könnte.

5.2.2 Zur Rolle des Selbst in Transformationsprozessen

Es steht außer Frage, dass das Schaffen von Utopien und positiven Zukunftsbildern allein noch keine sozial-ökologische Transformation herbeiführt. Daher ist es wichtig, nicht auf einer träumerischen Ebene zu verharren, sondern auch die Handlungsebene in den Blick zu nehmen. Auch wenn transformative Lernprozesse nicht auf eine vorbestimmte Verhaltensänderung der Lernenden abzielen können und dürfen (Österreichische UNESCO-Kommission 2023: 13), liegt es dennoch in deren Sinne, Menschen zur aktiven Mitgestaltung zu befähigen und die Partizipation an gesellschaftlichen Transformationsprozessen zu ermöglichen (ebd.: 15, Heitfeld/Reif 2020: 46).

Dabei spielt die Einschätzung der Wirksamkeit des eigenen Handelns eine zentrale Rolle. Die Selbstwirksamkeitserwartung beschreibt die Annahme, selbst einen Beitrag zur Veränderung des Status Quo leisten zu können. Diese impliziert die Überzeugung, dass eine Situation auch veränderbar ist. Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung erhöht die Wahrscheinlichkeit sich für eine Veränderung einzusetzen und auch bei möglichen Rückschlägen, nicht aufzugeben. (Bandura 1978 in Heitfeld/Reif 2020:31) Dabei kann zwischen individueller Selbstwirksamkeitserwartung (also dem persönlichen Beitrag) und kollektiver Wirksamkeitserwartung (dem Beitrag einer Gruppe oder einer Bewegung) differenziert werden. Um Menschen für eine sozial-ökologische Transformation zu aktivieren, spielt insbesondere die kollektive Wirksamkeitserwartung eine entscheidende Rolle. (Heitfeld/Reif 2020: 31) Denn wenn der Fokus der Bildungsarbeit zu sehr auf die Rolle des individuellen Verhaltens gelegt wird, kann diese Perspektive zu einer Reduzierung des Selbstwirksamkeitsgefühl führen, da die Handlungsoptionen dann nicht im Verhältnis zur mächtigen Dimension der Krisen stehen. Das Engagement in Gruppen oder Gemeinschaften kann dagegen eine wesentlich größere Wirkung entfalten und somit das Wirksamkeitsgefühl stärken. Außerdem kann es sinnvoll sein, an Alltagsstrukturen anzusetzen, um Missstände - und die Transformation dieser – greifbarer zu machen. (ebd.)

Zur Frage steht nun, welchen Einfluss die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen auf die Wirksamkeitserwartung und mögliche Handlungsschritte haben kann. Um das herauszufinden, wurden durch die Subkategorie *Mitgestaltung* alle Sinneinheiten markiert, in denen sich die Teilnehmenden in einem möglichen Transformationsprozess verorten, Wirksamkeitserwartungen äußern oder konkrete Handlungsoptionen oder Gestaltungspotenziale erkennen. Im Folgenden sollen die Ergebnisse zunächst dargestellt und analysiert sowie anschließend theoretisch eingebettet werden.

Workshop 1

In Workshop 1 wird die Reflexion möglicher Handlungsansätze von der Workshopleitung in den Ablauf integriert. So gibt es im Anschluss an die Traumreise eine Schreibübung, bei der sich die Teilnehmenden zunächst überlegen sollen, welche Werte und Begriffe

im eigenen Leben und Wirken als zentral wahrgenommen werden und Orientierung geben. (WS1: 6) Im nächsten Schritt soll dann überlegt werden, wie diese Werte und Begriffe in Leitsätze für das persönliche Handeln übersetzt werden könnten. Somit wird die Handlungsebene zwar angesprochen, die Teilnehmenden verbleiben jedoch auf der kognitiven Ebene. In einem nachfolgenden Input verweist die Workshopleitung nochmals auf die Relevanz einer Brücke von der Utopie zur Realität. Es gehe also darum, die Utopie in die Gegenwart zu holen und schon im Hier und Jetzt wirkmächtig zu machen. Dabei sei es hilfreich, die Utopie nicht als ein (schwer erreichbares) Ziel zu betrachten, sondern viel mehr als einen Weg oder als Teil eines fortlaufenden Prozesses. (WS1: 8)

Zu einem späteren Zeitpunkt des Workshops sollen die Teilnehmenden in Dreiergruppen diskutieren, wie sie beginnen könnten, einen kleinen Teil der eigenen Utopie in die Welt zu bringen – beispielsweise durch ein mögliches Projekt oder die eigene Lebensgestaltung. Nun sollen also konkrete Handlungsoptionen diskutiert werden. In der beobachteten Gruppe verbleibt der Diskurs jedoch auf einer recht theoretischen Ebene. Eine Teilnehmerin könnte sich vorstellen, ihre Leidenschaft für Spiele gerne an Ideen eines sozial-ökologischen Wandels zu knüpfen, da Spiele eine ungezwungene Art und Weise seien, mit Spaß zu lernen. Anschließend entsteht in der Gruppe eine eher theoretische Diskussion über die Chance, durch Utopien altbekannte Strukturen und festgefahrene Denkmuster zu verlassen. So werden Handlungsansätze im Rahmen dieses Workshops nicht näher konkretisiert, allerdings bietet der Rahmen der Zukunftsakademie weitere Anknüpfungspunkte. So ist es ein zentrales Ziel der Zukunftsakademie aus ebendiesen Ideen und Potenzialen, konkrete Projekte zu entwickeln und auszuarbeiten. Diese Arbeit betrachtet in diesem Sinne also nur einen kleinen Ausschnitt andauernder Lernprozesse.

Gefühle in Bezug auf die eigene Wirksamkeit werden von den Teilnehmenden insbesondere in den verschiedenen Phasen der Reflexion und des Feedbacks zum Ausdruck gebracht. So sagt eine Teilnehmerin im Anschluss an die „Ja, und...“-Übung: „Man bekommt das Gefühl, die ganze Welt verändern zu können.“ (WS1: 4) Hier wird also ein starkes Ermächtigungsgefühl deutlich. In der Abschlussrunde wird außerdem erkannt: „bei mir bleibt hängen, Utopien fangen jetzt an und die Frage, wie kann ichs gemeinsam machen und nicht allein.“ (WS1: 12) Durch diese Aussage wird eine Brücke zur Gegenwart geschlagen und durch die Frage nach gemeinsamen Handlungsoptionen der Fokus

auf die kollektive Wirksamkeit gelegt. In der Aussage „Ich habe gelernt, dass der Weg mit uns selbst beginnt (...)“ (WS1: 12) wird die Rolle des Selbst in einem möglichen Transformationsprozess hervorgehoben. Eine weitere Teilnehmerin sagt: „Ich fühle mich müde, aber auch sehr gut und möchte mir in Zukunft mehr Zeit für konkrete Projekte nehmen und selbst aktiv werden.“ (WS1: 13) Somit nimmt sie direkten Bezug auf die Auswirkungen des Workshops auf das persönliche Engagement.

Einzelnen Teilnehmenden scheint es jedoch schwer zu fallen, eine Brücke von der Utopie zum konkreten Handeln zu schlagen. So merkt eine Teilnehmerin an: „Ich habe gemischte Gefühle. Ich habe gemerkt, wie wichtig es ist, Utopien zu entwickeln. Gleichzeitig frage ich mich, wie kommt man da jetzt hin? (...)“ (WS1: 13). Eine andere fragt sich ebenfalls, wie sich die eigene Utopie „mit in das alltägliche Denken und Handeln nehmen“ lässt (WS1: 13).

Workshop 2

Im zweiten Workshop wird die sozial-ökologische Transformation ebenfalls als etwas „prozesshaftes“ (WS2: 4) beschrieben. Zudem werden anhand von bereits bestehenden Projekten (z.B. SoLaWi) immer wieder verschiedene Handlungsoptionen aufgegriffen und Möglichkeiten sich zu engagieren aufgezeigt (WS2: 5).

Zudem wird auf den Begriff der „Frontline“ verwiesen, der die persönliche „Front“ beschreiben soll, an der man von den Auswirkungen der imperialen Lebensweise betroffen ist und an der man sich kollektiv für Veränderung einsetzen kann (WS2: 8).

Anknüpfend daran werden durch die Workshopleitung die drei folgenden Reflexionsfragen gestellt:

1. *Wie bist du von der imperialen Lebensweise betroffen?*
2. *Wo und wie kannst du dich politisch organisieren?*
3. *Wo sind Zusammenschlüsse mit anderen möglich? (WS 2: 22)*

Somit werden individuelle Berührungspunkte mit der derzeitigen Lebensweise als konkrete Ansatzpunkte aufgegriffen. So könnten beispielsweise Themenbereiche in den Blick genommen werden, die einen persönlichen Bezug aufweisen. Damit erhält Engagement eine persönliche Relevanz und Veränderung kann konkret erlebbar werden.

Gleichzeitig wird die kollektive Wirkmacht in den Fokus gestellt, indem nicht nach möglichen Veränderungen des persönlichen Verhaltens gefragt wird, sondern nach Möglichkeiten von Zusammenschlüssen und der politischen Organisation. Es folgt eine Gruppenarbeit, bei der sich die Teilnehmenden ihren Interessensbereichen zuordnen können, um konkrete Transformationsmöglichkeiten zu diskutieren und sich ggf. entsprechend zu vernetzen. In der Feedbackrunde wird diese Einheit von einer Teilnehmerin positiv hervorgehoben. „Mir kommt die Transformation jetzt näher vor, auch weil man sieht, was es schon alles gibt.“ (WS2: 12)

Insgesamt haben konkrete Handlungsoptionen in Workshop 2 also viel Raum erhalten. Allerdings werden nur wenig Aussagen über die Veränderung von Wirksamkeitserwartungen getroffen.

Workshop 3

Die nachfolgenden Ergebnisse des Workshop 3 basieren auch an dieser Stelle allein auf den Aussagen in den Interviews, da der Workshop nicht beobachtet wurde. Durch diese weitere Erhebungsform eröffnete sich allerdings auch die Möglichkeit, nach der Rolle des Selbst in einem möglichen Transformationsprozess zu fragen. Da die Kategorien - im Sinne einer prozessorientierten Vorgehensweise - in dieser Form erst nach den Interviews entwickelt wurden, wurde jedoch nicht direkt nach möglichen Schlussfolgerungen für das eigene Handeln gefragt. Dennoch finden sich in mehreren Interviews Aussagen, die für die Betrachtung der Handlungsebene relevant sind. So sagt eine Teilnehmerin:

„Da (bezogen auf die „Ja, und...-Übung“) hab ich glaube am meisten mitgenommen, weil ich auch Ideen von anderen Leuten mitbekommen habe. Und das, da hab ich irgendwie erkannt, okay, es gibt an super vielen Stellen Potenzial. Ich muss auch sagen, was mir gefehlt hat äh war, dass ich irgendwie noch nicht so richtig greifen kann, wie ich das umsetzen kann, also die ersten Schritte haben mir auf jeden Fall geholfen, fand ich gut, das ist okay, es geht noch weiter – aber so richtig, wie ich jetzt die ganzen gesammelten Realutopien umsetzen kann oder anstoßen kann auch...das hat mir gefehlt“ (WS3: I1)

Die Person verweist also auf das Erkennen von Potenzialen durch den Workshop, vermisst aber gleichzeitig konkrete Umsetzungsmöglichkeiten dieser Potenziale. An dieser Stelle muss jedoch auch wieder darauf verwiesen werden, dass der Workshop Teil eines

aufeinander aufbauenden Wochenendprogramms war und im weiteren Verlauf des Wochenendes, ebendiese konkreten Ansatzpunkte in den Fokus gerückt wurden.

Eine weitere Person sieht in der Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen einen „erste[n] Schritt zum Engagement“ (WS3: I2). Die eigene Position in einem möglichen Transformationsprozess bezeichnet die Person als „Teil der Ideenbringer“ (ebd.) und erläutert:

„Ich einzig und allein kann [...] nicht [...] eine Veränderung erzielen, sondern das müsste schon gemeinsam [...] erbracht werden. Also es gibt viele Menschen, die [...] diese ähnlichen Zukunftsvisionen haben und gemeinsam [...] kann man sich auf ein Ergebnis einigen und [...] das auch schaffen ja, zukünftige Veränderungen im Vergleich zur Gegenwart ermöglichen.“⁵ (WS3: I2)

Die Person hebt also insbesondere die kollektive Wirksamkeit hervor, bei der aber auch sie selbst eine aktive Rolle spielt. Zudem wird die Transformation entlang einer gemeinsamen Zukunftsvision hier als etwas weniger prozesshaft verstanden, sondern als ein „Ergebnis“ (ebd.).

Eine weitere Teilnehmerin verweist auf die Bewusstwerdung von Potenzialen entlang von lokalen Bezugspunkten:

„Und während dieser Traumreise, oder wie auch immer sie genannt hat, sind mir dann plötzlich halt Dinge aufgefallen, die direkt bei mir vor der Haustür sind und die ich vielleicht gerne anders hätte oder mir vorstellen könnte, wie es anders ist.“ (WS3: I3)

Die Relevanz der persönlichen Bezugsebene für die Handlungsbereitschaft verstärkt die Person durch die Aussage:

„Also so Dinge, wie dass man ne Verkehrswende braucht und dass es doof ist, dass die ganzen Städte auf Autos ausgelegt sind und nicht für Menschen, wusste ich vorher schon. Ich glaub durch den Workshop wars für mich jetzt eher, dass...es nicht mehr als ein riesiges Problem sehen von dem ich keine Ahnung hab, wie das konkret gelöst werden könnte, sondern das irgendwie eher lokal, auf was vor meiner Haustür passiert zu übertragen. Und da dann eher das Gefühl haben, ok, da kann ich mir vorstellen, was man machen könnte.“ (WS3: I3)

⁵ Zum besseren Verständnis wurden Füllwörter, die aufgrund sprachlicher Barrieren verwendet wurden, im Zitat ausgelassen.

Am Ende des Interviews verweist die Person noch auf einen ganz konkreten individuellen Handlungsansatz, äußert aber gleichzeitig Zweifel an der Wirksamkeit des Handelns:

„Ich probiere das auf jeden Fall mal, bei der Eisdiele zu fragen, ob ich die veganen Eiswaffeln haben kann, (lacht) ohne dafür einen Euro extra zu zahlen, was vielleicht bescheuert ist und vermutlich nicht funktioniert, aber das habe ich mir jetzt vorgenommen“ (WS3: I3)

Zudem habe der Workshop ihr weitere Inspiration für mögliche Anknüpfungspunkte und Handlungsmöglichkeiten gegeben. Auf lokaler Ebene sei dieses Engagement „vielleicht auch valide“.

Eine weitere Teilnehmerin des Workshops sagt ebenfalls:

„aber auf meine eigene Einstellung ehm...ins Handeln zu kommen, hats [der Workshop] auf jeden Fall positive Auswirkungen gehabt. Eben durch diese Leichtigkeit oder durch dieses, durch zumindest auch, durch ja, durch diese Einstellung ins Handeln zu kommen und vielleicht bei kleinen Sachen anzufangen. Und aber schon so diese Ermächtigung, dass man auch als Einzelperson vielleicht gucken kann, wo man strukturell was erreichen kann und dann mit diesem ja, zum einen Ansporn, aber auch den Druck, dass wir jetzt irgendwie ne, immer das ganze Weltgeschehen beeinflusst. Kann man ja nicht, aber dass man sich seine Struktur sucht, die man beeinflussen kann. Das hat auf jeden Fall...das hat auf jeden Fall schon geholfen einfach eine positivere Einstellung zu dem Thema zu finden.“ (WS3: I4)

Hier zeigt sich also deutlich eine neu entwickelte positive Perspektive auf mögliche Handlungsoptionen und Wirksamkeitserwartungen. Dabei wird ausgehend von dem Selbst eine strukturelle Veränderung im Kleinen angestrebt. Durch diese Perspektive bleibt die Problemgröße im Verhältnis zu den eigenen Handlungsoptionen und bietet somit auch größere Chancen des Erfolgs (vgl. Heitfeld/Reif 2020: 44).

Zudem fühle sich die Person „durch den Workshop nochmal bestärkt [...] nochmal zu mindestens auf Leute zuzugehen, anzuregen, anzustoßen...“ (W3: I4).

Auch die fünfte Teilnehmerin gibt an, durch den Workshop neue Potenziale entdeckt zu haben und möchte ihre Erkenntnisse auch an Freunde und Bekannte weitertragen.

Es lässt sich also festhalten, dass alle Teilnehmerinnen aus dem Workshop ein verstärktes Gefühl der Wirksamkeit entwickelt haben und somit neue Handlungsmotivation schöpfen konnten. Dabei beziehen sich die Wirksamkeitserwartungen und konkreten

Ansatzpunkte insbesondere auf kleine Veränderungspotenziale, die sie in ihrem persönlichen Alltag sehen oder zu denen sie einen persönlichen Bezug herstellen können. Dabei geht es den Teilnehmenden aber nicht um Veränderungen des individuellen Konsumverhaltens, sondern vielmehr um das Anstoßen von strukturellen Veränderungen.

Workshop 4

In Workshop 4 wurden Veränderungspotenziale und Handlungsoptionen insbesondere durch die themenfokussierte Gruppenarbeit und die daraus resultierende Konstruktion und Veränderung der Standbilder (s.o.) aufgegriffen. In dem Prozess der Modifikation der Bilder wurden sowohl kleine Veränderungspotenziale in Alltagssituationen thematisiert – wie beispielsweise Lebensmittelverschwendung oder gegenseitige Zuwendung und Unterstützung – als auch strukturelle Defizite und Transformationschancen, beispielsweise mit Blick auf Massentierhaltung oder eingeschränktem Zugang zu Bildung. So konnten „Handlungsoptionen ausprobiert“ (WS4: I1) und mögliche Transformationschritte auf einer Ebene der körperlichen Darstellung erlebbar werden.

Durch die Übung wurde nicht nur die Rolle der eigenen Partizipation an Transformationsprozessen thematisiert, sondern auch die Wirkmacht struktureller Zusammenhänge offengelegt. Zudem stellt eine Teilnehmende auch die Bedeutung von Multiperspektivität heraus:

„Mhhh dass das Wichtige ist, dass wir **selber** gestalten und uns überlegen, welche Möglichkeiten gibt es zu handeln, welche Strukturen können wir dafür schaffen und auch was bedeutet das, wenn wir diese strukturellen Schritte gehen. Also das fand ich grade auch eben mit den Standbildern total schön, dass die halt moderiert verändert werden konnten und sich dann die anderen im Bild auch darauf beziehen mussten, so das klar ist, die Dingen hängen immer zusammen und da helfen viele Perspektiven, die zusammen kommen.“ (WS4: I1)

Eine weitere Teilnehmerin berichtet zudem explizit von einer Veränderung des Selbstwirksamkeitsgefühl durch den Workshop:

„Aber vor allem hat mir der Workshop so geholfen, um mir selber jetzt auch sagen zu können, dass es schon was bringt, was zu tun. Weil ich hab oft das Gefühl, so Aktivismus oder alle Taten, die wir irgendwie, oder Bemühungen, die wir haben, um irgendwie dem Klimaschutz, äh...zu helfen, das ist manchmal schon so ein bisschen sinnlos ist. Und jetzt habe ich das Gefühl, dass das schon was bringt und dass man auch dranbleiben soll. Und das war jetzt nochmal so ein bisschen

son Motivationskick, ehm aber ich seh natürlich auch schon, dass es notwendig ist, jetzt was zu tun...ehm, ja.“ (WS4: I2)

Die Teilnehmende nennt Aktivismus als mögliches Instrument in Transformationsprozessen und greift somit (kollektive) Handlungsoptionen auf, die auf die Veränderung von Strukturen abzielen. Anschließend greift sie aber auch das Veränderungspotenzial von individuellem Verhalten im Alltag auf:

„Und ehm, so nachhaltiger sein, wie zum Beispiel nachhaltiger sich ernähren und so, das können wir ja auch selber jetzt schon bewusst irgendwie integrieren. Oder auch das Thema Wohnen, so ich wohne auch in einer WG, dass ich versuch da vielleicht auch so ein paar Aspekte von eben, die wir erarbeitet haben, so mit-reinzubringen einfach und dass so ein bisschen zu integrieren.“ (WS4: I2)

Auch die dritte interviewte Person habe durch den Workshop festgestellt, „man kann schon was machen.“ (WS4: I3) Dabei bezieht sie ihr Wirksamkeitsgefühl insbesondere auf kollektive Projekte:

„ [...] ich glaub so in Gruppen, wenn man sich halt zusammentut und, genau das, was auch eben nochmal gesagt wurde, dass wenn man sich mit einer Fünfer-Gruppe zwei Stunden die Woche trifft, dann kann man schon irgendwie was schaffen, also ich glaub als Einzelperson...klar kann ich auch meinen Konsum oder so, oder weiß ich nicht was, aber ich glaub am effektivsten ist es dann halt auch immer, wenn man sich irgendwie so in Kleingruppen oder kleinen Kollektiven zusammen tut, also jetzt nicht als Individuum komplett.“ (WS4: I3)

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Teilnehmenden durch den Workshop 4 neue Veränderungspotenziale entdeckt und höhere Selbstwirksamkeitserwartungen entwickelt haben. Konkrete Handlungsansätze sehen sie in ihrem persönlichen Alltag, aber vor allem in der Wirkmacht kollektiver Zusammenschlüsse.

Zusammenfassung: Zur Rolle des Selbst in Transformationsprozessen

Potenziale erkennen

Durch gemeinsames Kreativwerden und die Imagination positiver Zukunftsvisionen, wird den Teilnehmenden deutlich, welche Veränderungspotenziale sowohl im Kleinen als auch im Großen zu finden sind. So werden statt schlechten Nachrichten, Dystopien und Geboten des Verzichts, Transformationsideen in den Fokus gerückt, die Veränderung greifbar und erstrebenswert machen. Die Entwicklung einer eigenen Utopie schafft

zwar zunächst ein sehr großes Bild einer transformierten Welt, dennoch können ausgehend davon, Potenziale in den Blick genommen werden, welche für den oder die Einzelne:n naheliegend sind und nutzbar gemacht werden können. So wird durch die Workshops von vielen Teilnehmenden erkannt, dass Potenziale beispielsweise auch im alltäglichen Umgang miteinander liegen. Ebenso wird deutlich, dass durch Ansätze im lokalen Umkreis auch groß und komplex erscheinende Transformationsideen - wie etwa die Verkehrswende – mitgestaltet und realisiert werden können.

Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung

Das Erkennen der Potenziale im Großen und im Kleinen beeinflusst auch das Gefühl der individuellen Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden. Durch die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen haben sie ihre Möglichkeiten erkannt, Transformation selbst mitgestalten und einen Unterschied machen zu können. Die Ansatzpunkte des individuellen Handelns beziehen sich dabei nicht allein auf Veränderungen des Konsumverhaltens, sondern nehmen viel mehr die zwischenmenschliche Ebene in den Fokus: So wollen mehrere Teilnehmende ihre Erfahrungen aus dem Workshop mit Freund:innen und Bekannten teilen und ihre Erkenntnisse weitertragen. Auffällig ist außerdem, dass auch wenn von individuellen Handlungsansätzen gesprochen wird, die Veränderung von Strukturen angestrebt wird. Es scheint also ein Bewusstsein darüber zu herrschen, dass einzelne Konsumententscheidungen nur einen minimalen Unterschied machen, im Verhältnis zur Größe der sozial-ökologischen Krise. Die Teilnehmenden sehen sich durch den Workshop außerdem bestärkt, sich in gemeinschaftlichen Projekten zu engagieren und schreiben kollektiven Zusammenschlüssen eine zentrale Wirksamkeit zu. Darin sehen viele eine weitaus größere Chance der Wirksamkeit als im individuellen Handeln.

Konkrete Handlungsansätze

Es wird deutlich, dass mehreren Teilnehmenden durch den Workshop bewusst wird, dass viele Ansatzpunkte, die sozial-ökologische Transformation mitzugestalten, „vor der eigenen Haustür liegen“ (WS3: I3). Einige Teilnehmerinnen entdecken neue Handlungsoptionen in ihrem persönlichen oder beruflichen Umfeld oder in Alltagssituationen. Daran knüpft exemplarisch auch die Idee der „Frontline“ (I.L.A. Kollektiv) an, die diese individuellen Berührungspunkte gezielt in den Fokus rückt.

Es lässt sich also festhalten, dass durch die zur Forschung herangezogenen Workshops, Erwartungen in Bezug auf die eigene Wirksamkeit zugenommen haben. Da ein starkes Gefühl der Selbstwirksamkeit zum Handeln motiviert (Bandura 1978 nach Heitfeld/Reif 2020:31), bietet diese Thematik in der Bildungsarbeit eine gute Möglichkeit, Menschen zur aktiven Partizipation und Mitgestaltung möglicher Transformationsprozesse anzuregen. Ob sich die Lernenden dann tatsächlich engagieren, wofür, und in welcher Form, bleibt ihnen dabei selbst überlassen. Dennoch scheint es für Teilnehmende motivierend zu sein, zu sehen, welche Zusammenschlüsse, transformativen Projekte und konkreten Möglichkeiten des Engagements es bereits gibt. Das kann helfen, die sozial-ökologische Transformation als einen fortlaufenden Prozess zu sehen, der bereits begonnen hat und der jeden Tag mitgestaltet werden kann. Somit kann Gefühlen der Ohnmacht und Sinnlosigkeit, die viele (junge) Menschen verspüren (z.B. WS4: I2), etwas entgegengesetzt werden.

Die Erweiterung der Perspektiven auf die Zukunft könnten damit zur Ausbildung neuer Denkstrukturen verholfen haben, die sich beispielsweise an der neuen Grundannahme *Ich kann die Zukunft mitgestalten und einen Unterschied machen* orientiert. In diesem Sinne können durch die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen transformative Lernprozesse angestoßen werden.

5.2.3 Zur Bewusstwerdung der eigenen Werte

Das in dieser Arbeit herangezogene Werteverständnis orientiert sich an der Definition des Soziologen Clyde Kluckhohn. Er bezeichnet Werte als „abstrakte Vorstellungen des Wünschenswerten“ (Kluckhohn 1951 nach Beckers 2018: 507) („concepts of the desirable“). „Anders als Normen sind Werte keine Sollens-Erwartungen und zeichnen sich durch das Fehlen äußerer Sanktionen, durch geringere Grade der Verbindlichkeit, Institutionalisierung und Durchsetzbarkeit aus“ (Beckers 2018: 507). Jack Mezirow (1978) betrachtet Werte dennoch als ein zentrales Element unserer Bedeutungsperspektiven, die wiederum einen maßgeblichen Orientierungsrahmen für unser Denken und Handeln darstellen. Transformative Lernprozesse sind in diesem Sinne auch darauf ausgerichtet, sich die eigenen handlungsleitenden Werte in das Bewusstsein zu rufen, diese gegebenenfalls zu hinterfragen und neue Werte zu entwickeln. Es wird jedoch an dieser Stelle

davon ausgegangen, dass sowohl ein individueller als auch ein gesellschaftlicher Wertewandel, als ein komplexer Prozess verstanden werden muss, der empirisch nur über einen langen Zeitraum erhoben werden kann und dessen Einflüsse nur schwer erfassbar sind. In diesem Kapitel geht es daher nicht um die Transformation von Werten – durch die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen – sondern vielmehr um einen möglichen Bewusstwerdungsprozess der persönlichen Werte – „des Wünschenswerten“ (Kluckhohn 1951 nach Beckers 2018: 507). Im Folgenden soll also untersucht werden, inwieweit durch die *konkrete* Vorstellung des Wünschenswerten auch *abstrakte* Vorstellungen des Wünschenswerten, also zentrale persönliche Werte, reflektiert werden und in das Bewusstsein rücken können.

Workshop 1

In Workshop 1 findet im Anschluss an die Traumreise eine Schreibübung statt, durch welche die eigene Utopie nun konkreter ausgestaltet werden sollen. Dazu werden von der Workshopleitung die folgenden Fragen gestellt, die dann von den Teilnehmenden schriftlich und im Stillen beantwortet werden sollen.

1. *Welche Werte oder Begriffe sind für dich in deinem Leben und Wirken zentral und geben dir Orientierung? (WS1: 6)*

Im Rahmen der ersten Frage können sich die Teilnehmenden also zunächst ganz gezielt die eigenen Werte bewusst machen und zentrale Orientierungspunkte reflektieren.

2. *Wie können diese Werte und Begriffe in Leitsätze für dein Handeln übersetzt werden? (WS1: 6)*

Durch die Formulierung der Leitsätze können abstrakte Werte für das alltägliche Leben und Handeln greifbar gemacht werden. Anschließend ging es an die Ausgestaltung der Utopie:

3. *Stell dir vor, es gäbe ein wenig ab vom Schuss eine autonome, kaum bekannte Insel. Auf dieser Insel leben um die 100.000 Menschen. Diese Menschen organisieren sich schon seit geraumer Zeit um diese drei Leitsätze herum und haben sich eine Realutopie aufgebaut. Wie sähe es dort wohl aus? (WS1: 7)*

Diese bezieht sich also nicht auf die Zukunft, sondern auf einen fernen Ort, eine Insel mit nur 100.000 Menschen. Im Kleinen scheinen utopische Ideen besser vorstellbar –

komplexe globale Strukturen müssen dann nicht mitgedacht werden. Durch die Autonomie und Abgrenzung einer Insel kann es leichter fallen, Ideen und Vorstellungen abseits der gefestigten Strukturen und Systeme zu entwickeln. Im Zentrum der Utopie stehen dabei die persönlichen Werte, welche in Leitsätze übersetzt wurden. Ausgehend von diesen Leitsätzen, sollen von den Teilnehmenden nun einige Fragen zu verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen beantwortet werden, welche helfen sollen, die eigene Utopie konkreter auszugestalten. Zur Frage stand beispielsweise: *Welchen Aktivitäten würden die Menschen nachgehen? Wie würde öffentlicher Raum gestaltet werden? Wie wäre Bildung gestaltet – für junge als auch erwachsene Menschen? Wie würden sich die Menschen organisieren? (...)* (WS1: 7f.)

Nach der Mittagspause sollen sich die Teilnehmenden ihre Gesellschaftsutopien nun gegenseitig vorstellen und sich darüber austauschen. (WS1: 8)

Es entsteht eine Gesprächsrunde, in der unterschiedliche Visionen Platz finden. Im Sinne einer demokratiefördernden Bildung können somit verschiedene Ideen, Perspektiven und Vorstellungen gemeinschaftlich diskutiert werden. Dennoch gibt es auffällig viele Überschneidungen:

In dem Austausch in der Kleingruppe, an dem die Forscherin teilgenommen hat, nannten mehrere Teilnehmende ein solidarisches und wertschätzendes Miteinander als zentrales Element ihrer Utopie. So gebe es viele Möglichkeiten zur gegenseitigen Vernetzung, Unterstützung und zahlreiche bedarfsorientierte Hilfsangebote. Zudem gebe es Räume für regelmäßigen Austausch auf vielen Ebenen, in denen neuen Perspektiven, Ideen und Vorschlägen mit Offenheit begegnet werde und konstruktive Diskussionen stattfinden könnten. (WS1: 8)

Nach einigen Minuten des Austauschs sollen die Teilnehmenden nun entlang der folgenden Fragen die Essenz und besondere Merkmale ihrer utopischen Gesellschaft herausarbeiten. Dazu sollen sie 5 Elemente aufschreiben, welche ihre Utopie für sie besonders machen:

- *Was ist mir besonders wichtig?*
- *Mit Blick auf meine Gefühlsebene: Was löst Herzklopfen aus?* (WS1: 9)

Somit werden konkrete Elemente der Utopie immer wieder mit den persönlichen Werten verknüpft. Dabei wird die Gefühlsebene explizit miteinbezogen.

Als abschließende Übung des Workshops soll eine kleine Rede vorbereitet und präsentiert werden. Die Aufgabenstellung lautet: „Du bist eingeladen, auf dem Symposium „Zukunft unserer Gesellschaft“ zu sprechen. Dein Ziel: die Menschen mit deiner Utopie und deinem Vorhaben für ein schönes Morgen inspirieren. Dein Beitrag wird in die Weiten des Landes gestreamt und erreicht viele Menschen. Wie du deinen Beitrag gestaltest, steht dir frei. Du hast dafür 3 Minuten Zeit. Viel Spaß!“ (WS1: 10)

Für die Präsentation der Symposiumsbeiträge wurde die Workshopgruppe in zwei Gruppen geteilt. Nachdem alle Teilnehmenden meiner Gruppe ihre Reden vorgetragen hatten, wurde innerhalb der Gruppe besprochen,

Anschließend wurde in der Gruppe besprochen, was an den Ausführungen der Teilnehmenden besonders bewegend war: Es wäre schnell deutlich geworden, dass in allen Beiträgen der Gemeinschaftsaspekt eine zentrale Rolle gespielt hat und sich alle ein Zusammenleben mit mehr Nähe, Zuwendung und gegenseitiger Unterstützung wünschen. Eine Teilnehmerin wies außerdem auf die Bedeutung der Gefühlsebene hin. So seien die Teilnehmenden der Überzeugung gewesen, dass sich eine andere Gesellschaft auch besser anfühle. Die Emotionen wurden außerdem häufig mit dem Aufwachen und den Start in den Tag beschrieben und damit zusammenhängend mit der Frage: In welcher Welt stehe ich auf? (WS1: 12f.)

Somit wird auch hier deutlich, dass Gemeinschaft, Solidarität und gegenseitige Unterstützung zentrale und zugleich verbindende Element der individuellen Utopien und Zukunftsvisionen darstellen. Interessant ist dabei, dass die meisten kollektivorientierten Aspekte ohne große (systemische) Hürden von den Teilnehmenden bereits im Hier und Jetzt umgesetzt werden können.

Diese und weitere Überlappungen wurden durch einzelne Teilnehmende auch im Rahmen einer abschließenden Feedbackrunde reflektiert:

„Ich fand es interessant zu sehen, dass unsere Utopien alle sehr grün waren und viele Pflanzen vorkamen. Außerdem hat die Gemeinschaft immer eine zentrale Rolle gespielt.“ (WS1: 13)

Eine andere Teilnehmerin sagt ebenfalls:

„Ich fand es sehr bestärkend zu sehen, dass es viele Überschneidungen gab. Ich glaube, dass der gegenseitige und regelmäßige Austausch sehr wichtig ist.“ (WS1: 14)

Workshop 2

Da dieses Kapitel die Bewusstwerdung von Werten und zentralen Orientierungspunkten durch die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen untersuchen möchte, wurde die Protokollierung des Privilegienspiels in der Auswertung nicht beachtet. Im Anschluss an die Traumreise wurden die Teilnehmenden dazu eingeladen, die eigenen Eindrücke mit der Workshopgruppe zu teilen:

Eine Teilnehmerin beschrieb ihre Vision als sehr gemeinschaftlich. Sie sei umgeben von Menschen, die ihr nahestehen. Das Leben in ihrer Utopie sei außerdem sehr handwerklich orientiert, alle seien „mehr im Tun und Machen“. Außerdem seien alle „sehr gelassen und zufrieden – der Stress war raus“. Es gebe außerdem sehr viel Natur und Pflanzen, Lebensmittel werden selbst angebaut. (WS2: 18)

Auch in dieser Zukunftsvision nimmt die Gemeinschaft mit anderen Menschen also eine zentrale Rolle ein. Ebenso wird hier durch die Aussage „sehr gelassen und zufrieden – der Stress war raus“ (WS2: 18) auch die Gefühlsebene beschrieben. Außerdem wird der Natur eine zentrale Rolle zugeschrieben.

Eine andere Teilnehmerin sagte, dass sich ihre Utopien sehr mit den verbreiteten Vorstellungen und Visionen vom „Guten Leben“ deckten. Sie frage sich nun, ob es auch wirklich genau das sein, was sie auch will, oder ob es mehr das gesellschaftlich verbreitete Bild vom sogenannten Guten Leben sei, das sie immer wieder im Kopf habe. „Das Bild bleibt und es geht nicht weg“. (WS2: 18)

An dieser Stelle reflektiert die Teilnehmerin, wie das eigene Denken von Vorstellungen und Narrativen bestimmt wird, die uns umgeben und wie schwer es fällt, sich davon zu lösen. Die Aussage zeigt mit Blick auf eine sozial-ökologische Transformation, wie wichtig es ist, Bilder und Praxisbeispiele zu sozialeren und ökologischeren Alternativen auf den Plan zu bringen und somit vorstellbar zu machen. Mit Blick auf die Wirkmacht dieser „gesellschaftlich verbreitete[n] Bilder“ muss aber auch immer wieder sichergestellt werden, dass diese Bilder von möglichst vielen Menschen mitgestaltet werden können. Sie

müssen als etwas prozesshaftes verstanden werden und sich laufend weiterentwickeln können. Die Reflexion und Bewusstwerdung der äußeren Einflüsse, kann an dieser Stelle als ein erster wichtiger Schritt betrachtet werden, um in gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen immer wieder zu hinterfragen, inwieweit und vor allem durch wen Zukunftsbilder verändert und weiterentwickelt werden können. Diese kritische Reflexion wird als ein zentrales Anliegen transformativen Lernens verstanden (vgl. Brookfield 2000).

In Workshop 2 geht es aber nicht nur um die Förderung utopischen Denkens. Mit der solidarischen Lebensweise wird ein Konzept vorgestellt, das von Markus Wissen und Ulrich Brand sowie dem I.L.A. Kollektiv bereits konkret ausgearbeitet wurde. Angelehnt an zentralen Werten und Prinzipien, die sich in ganz verschiedenen Bewegungen und Projekten für eine sozial-ökologische Lebensweise wiederfinden, hat das I.L.A. Kollektiv dabei auch zentrale Konturen einer solidarischen Gesellschaft ausgearbeitet. Diese Prinzipien bilden jedoch keinen „Masterplan“, sondern viel mehr ein „Beitrag zum großen Suchprozess nach Wegen des Guten Lebens. Sie sollen Halt und Orientierung bieten und Lust machen, weiter zu denken und solidarisches Leben immer wieder neu zu erschaffen.“ (I.L.A. Kollektiv 2019: 18) Die fünf Prinzipien *Reproduktion*, *Dependenz*, *Demokratisierung*, *Commoning* und *Suffizienz* werden im Workshop durch die Workshopleitung vorgestellt. Zudem wird im Rahmen der erforderlichen kulturellen Transformation auf die Frage nach den zentralen menschlichen Grundbedürfnissen verwiesen. (WS2: 19f.) Somit werden die Teilnehmenden auch durch die inhaltlichen Inputs immer wieder dazu angeregt, die eigenen Werte – das Wünschenswerte – und sich daraus ergebende Prinzipien und Orientierungspunkte zu reflektieren und ins Bewusstsein zu rufen.

Workshop 3

Mit Blick auf die Interviews mit den Teilnehmenden des Workshop 3 hat die Bewusstwerdung der eigenen Werte meist keine große Rolle gespielt. Auf die Frage, ob es ihr leichtgefallen sei, eine eigene Utopie zu entwerfen, antwortet eine Teilnehmerin jedoch: „Mhhh...ich habe ein bisschen gebraucht beim Aufwärmen, um da reinzukommen, ins Kreativwerden, aber danach ist es mir eigentlich schon leichtgefallen und mir kamen viele Ideen und ehm ja auch so - ich weiß gar nicht wo das herkam - auch so tiefere

Wünsche, wie man sich so die ehmalige nachhaltige Stadt vorstellt, ehmalig kam da dann plötzlich auf.“ (WS3: I5)

Somit sind der Teilnehmerin durch die Imagination einer Zukunftsvision „tiefere Wünsche“ (WS3: I5) in das Bewusstsein gerückt. Diese Bewusstwerdung kann wiederum Einfluss auf das Denken und Handeln der Teilnehmerin nehmen. Inwieweit das auch der Fall ist, kann im Rahmen dieser Forschung jedoch nicht bestimmt werden. Auf die Frage nach zentralen Aspekten in ihrer Utopie sagt sie:

„Mh für mich war dieser Marktplatz, wo ich dann war in der Stadt, so das war so ne allgemeine entspannte und fröhliche Stimmung, weil in meinem Kopf hatten die Menschen ehmalig weniger Arbeit, also haben weniger Stunden in der Woche gearbeitet und sind quasi jetzt dann in ihre Freizeit auf den Marktplatz gekommen und dort gab es viele Möglichkeiten, sich zu beschäftigen oder einfach am Springbrunnen zu sitzen oder beim Food-Sharing stand vorbei zu gucken und da war so ne schöne allgemeine Stimmung und ja, das war so das Schönste.“ (WS3: I5)

Auch in dieser Utopie spielt die „Stimmung“ (WS3: I5) und somit die Gefühlsebene wieder eine zentrale Rolle. Zudem gibt es weniger Erwerbsarbeit und mehr gemeinschaftliche Zeit im öffentlichen Raum. In der Utopie einer weiteren Teilnehmerin wird die „Stimmung“ (WS3: I4) ebenfalls besonders hervorgehoben. Auf die Frage nach zentralen Aspekten ihrer Utopie antwortet sie:

„Ehmalig auf jeden Fall eine positive, ne positive Stimmung im Stadtbild und in den zwischenmenschlichen Aktionen. Ehmalig, da war auf jeden Fall viel Optimismus und viel Lebensfreude, also mehr Lebensfreude drin, als ich sie jetzt wahrnehmen würde.“ (WS3: I4)

Somit hat die Ausbildung einer Utopie bei den Teilnehmenden zu einer Bewusstwerdung des „Wünschenswerten“ (Kluckhohn 1951 nach Beckers 2018: 507) geführt. Welchen Einfluss dieser Prozess auf die Ausbildung neuer Orientierungsrahmen hat, lässt sich im Rahmen dieser Forschung jedoch nicht beantworten.

Workshop 4

In Workshop 4 werden im Anschluss an die Traumreise noch einmal detailliertere Utopien zu bestimmten Themenbereichen entwickelt. Die Teilnehmenden können sich den Gruppen Ernährung, Bildung oder Wohnen zuordnen und sollten sich dann zunächst in Zweiergruppen ihre Vision des gesellschaftlichen Bereichs präsentieren. Dabei sollte

der:die „innere Kritiker:in“ (WS4: 28) möglichst ausgeblendet werden. Das bedeutet, dass Umsetzungsschwierigkeiten und mögliche Herausforderungen zunächst nicht beachtet werden sollten. Es ging also auch hier darum, die eigenen Denkstrukturen zu erweitern, kreativ zu werden und Ideen abseits der vorherrschenden Verhältnisse zu entwickeln.

Die zuhörende Person sollte die einzelnen Aspekte stichwortartig und gut leserlich auf ein Blatt Papier schreiben. Anschließend wurden die gesammelten Begriffe in der 3er-/4er-Gruppe geteilt und die für alle am relevantesten erscheinende Aspekte bestimmt. Es fiel auf, dass es sehr viele Überschneidungen in den Zukunftsvisionen gab. (WS4: 28)

Durch diese Vorgehensweise können sich die Teilnehmenden über ihre Ideen und Visionen austauschen und dabei Überschneidungen, Ähnlichkeiten und Unterschiede entdecken. Dieser Prozess, der im Rahmen des Workshops im Kleinen stattfindet, ist auch für gesellschaftliche Transformationsprozesse relevant. Denn so können konkrete Schritte und Vorstellungen einer wünschenswerten Transformation immer wieder neu ausgehandelt und weiterentwickelt werden. Innerhalb der Workshopgruppe gab es viele Überschneidungen des Wünschenswerten. Diese Erkenntnis kann bestärkend sein und ermutigend wirken (WS1: 14). Gleichzeitig ist fraglich, inwiefern die Workshopgruppe eine heterogene Gesellschaft repräsentiert. Durch den Kontext des Workshops ist davon auszugehen, dass die Teilnehmenden ähnliche politische Anschauungen vertreten und daher auch ähnliche Utopien entwickeln.

Es ist dennoch festzuhalten, dass auch in diesem Workshop der Gemeinschaftsaspekt eine hervorzuhebende Rolle spielt. Daneben wird auch hier auf einen engen Bezug zur Natur eingegangen. So antwortet eine Teilnehmerin auf die Interviewfrage nach zentralen Inhalten und Aspekten ihrer Zukunftsvision:

„Mhh tatsächlich ne große Ruhe und Naturbezogenheit, aber gleichzeitig auch ne Form von gesunder Vernetztheit. Ehm, ne...also grade diese Vision von multigenerationalem Wohnen oder die Vision von Gemeinschaftsgarten, der von allen genutzt und bewirtschaftet wird, ehm das sind glaub ich Dinge, die prinzipiell glücklich machen, von denen aber viele Menschen nicht die Mittel haben sie umzusetzen oder die auch einfach nicht vorgesehen sind, sondern sich halt erarbeitet werden müssen.“ (WS4: 11)

Im zweiten Teil des Zitats verweist die Teilnehmerin zudem auf die Rolle struktureller Begrenzungen und gesellschaftlicher Normalitätskonstruktionen. Sie sieht dabei aber auch die klaren Wechselwirkungen zwischen Individuum und gesellschaftlichen Verhältnissen und betrachtet Strukturen als etwas Veränderbares. Diese Perspektive ist zentral, um eine Transformation aktiv mitgestalten zu können (siehe Kapitel 5.2.2.).

Eine weitere Teilnehmerin antwortet ebenfalls:

„Also ich glaub vor allem so dieses Gemeinschaftsgefühl ist mir hängengeblieben, dass das auch glaub ich so der Schlüssel ist, und wichtig ist, dass wir zusammenarbeiten und alle auf einer Augenhöhe auch irgendwie miteinander umgehen (...)“ (WS4: I2)

Und auch die dritte Teilnehmerin sagt

„Ehm Ich glaub halt so vor allem, wie ich gewohnt habe und so, und dass es Miteinander war, also das Zusammenwohnen vor allem glaub ich war, also dass man sich so ausgetauscht hat in na Gemeinschaft und ehm...weniger Autos, ich hab mir ne große Straße vorgestellt mit wenig Autos und viel Platz für Begegnungen und genau, ich glaub das ist so das, was am...also so die Gemeinschaft, weil ich glaub ohne das gehts halt auch nicht.“ (WS4: I3)

Hier wird also deutlich, dass den Teilnehmenden des Workshop 4 insbesondere der Wert einer solidarischen und kooperativen Gemeinschaft bewusst geworden ist. Dieser Erkenntnis kann für eine sozial-ökologische Transformation zentral sein, da ein solcher Wandel auf diesen Werten aufbaut. Durch den Bewusstwerdungsprozess können „Scheinbedürfnisse“ (Marcuse (1964) nach Jansen 2014) als solche identifiziert werden und neue Bedeutungsperspektiven entstehen.

Zusammenfassung

Die dargestellten Ergebnisse zeigen: Utopien und positive Zukunftsvisionen können offenlegen, was wir als wünschenswert erachten und uns somit unsere zentralen Werte ins Bewusstsein rufen. In utopischen Gedankenspielen kann leichter Abstand genommen werden von hegemonialen sozialen Konstrukten, gesellschaftlichen Narrativen und Normvorstellungen. Utopien und positive Zukunftsvisionen eröffnen die Möglichkeit, abseits dieser gefestigten Denkmuster zu denken und dadurch ggf. andere Werte und Bedürfnisse in den Fokus zu rücken. Einige Werte und Bedürfnisse, die uns in unserem täglichen Streben nach Erfolg, Geld und Massenkonsum oft zentral erscheinen, sind es

nicht mehr, wenn wir einmal gesellschaftliche Anforderungen ausblenden und uns unsere eigene Utopie erschaffen. Dieser Bewusstwerdungsprozess kann zu neuen Denkmustern führen und somit transformative Lernprozesse anstoßen.

Im gemeinsamen Austausch über die individuelle Utopie fällt immer wieder auf, dass es sehr viele Überschneidungen in der Ausgestaltung des Wünschenswerten gibt. So spielen zwischenmenschliche Aspekte in den Utopien und Zukunftsvisionen meist eine besonders zentrale Rolle. Mit Blick auf Gemeinschaft und Solidarität kommen viele Aspekte auf, die schon im Kleinen umgesetzt werden können: Häufig geht es darum, Begegnungen zu schaffen und diese Begegnungen achtsam und wertschätzend zu gestalten. Diese Aspekte zeigen, dass Elemente der eigenen Utopie schon im Hier und Jetzt Wirklichkeit werden können.

6. Gesamtfazit und Beantwortung der Forschungsfrage

Leitend für die Betrachtung und Auswertung transformativer Lernprozesse ist die Annahme, dass sich diese nicht direkt Steuern oder Messen lassen. Vielmehr geht es also um die Frage, durch welche didaktischen Ansätze transformatives Lernen ermöglicht und angestoßen werden kann. (Bormann et al. 2022: 31) In der vorliegenden Arbeit konnte gezeigt werden, dass die Bildungsarbeit mit Utopien Lernenden ermöglicht, kreativ zu werden, zu träumen und die:den „innere:n Kritiker:in“ (WS4: 28) einmal ausblenden. So ein Rahmen kann für transformative Bildung zentral sein, denn die komplexen Krisen und Herausforderungen unserer Zeit benötigen kreative Lösungen – abseits der bisherigen Pfade (Schröder/Göhmann 2023: 122). Die herangezogenen Daten haben gezeigt, dass es in der Bildungsarbeit mit Utopien und Zukunftsvisionen von großer Relevanz ist, das eigene und das gesellschaftliche Utopieverständnis immer wieder aufzugreifen und kritisch zu reflektieren. So darf die eigene Utopie nicht als ein politisches Programm oder als ein festgesetztes Ziel verstanden werden. Eine Utopie sollte vielmehr ein Teil eines gesellschaftlichen Suchprozesses sein, der selbst auch immer wieder möglichst pluralistischen und demokratischen Aushandlungsprozessen unterliegt. In diesem Sinne ist es fundamental, ständig zu hinterfragen, wessen Zukunftsvisionen Eingang in den gesellschaftlichen Diskurs finden können und wessen nicht. Diese Fragen sollten auch in der Bildungsarbeit mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen immer wieder aufgegriffen und zur Diskussion gestellt werden.

Die Analyse von Kritik- und Reflexionsprozessen in den Workshops hat gezeigt, dass es von der Ausgestaltung der Workshops abhängt, wie tiefgreifend die gegenwärtigen Verhältnisse kritisch aufgegriffen und explizit diskutiert werden. Jedoch setzen Utopien und positive Zukunftsvisionen – bewusst oder unbewusst - bei der Frage an: *Was hätte ich gerne anders?* Die Bildungsarbeit mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen bietet somit die Möglichkeit, die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen, ohne den Lernenden dabei eine bestimmte politische Richtung vorzugeben. Inwieweit in der Auseinandersetzung mit Utopien auch strukturelle Zusammenhänge, Herrschaftsverhältnisse und gesellschaftliche Narrative hinterfragt werden, hängt von mehreren Faktoren ab. Neben der Frage nach der festen Integration von kritischen Reflexionsprozessen in das Workshopprogramm, spielt auch das Vorwissen der Teilnehmenden eine Rolle. Zudem kann die Workshopleitung durch kontextabhängige Hinweise auf strukturelle Zusammenhänge und die Rolle von Machtverhältnissen und vorherrschenden Narrativen an verschiedenen Stellen des Workshops immer wieder zu Reflexionsprozessen anstoßen. Die Workshops haben aber insgesamt gezeigt, dass sich die Bildungsarbeit mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen gut eignet, um sie mit (herrschafts-)kritischer Bildung zu verbinden. Denn durch die Entwicklung der Visionen können Alternativen für die gegenwärtigen Verhältnisse geschaffen werden. Die Lernenden verharren nicht in der Unzufriedenheit über globale Krisen, gesellschaftliche Machtstrukturen und deren komplexe Zusammenhänge, sondern erleben, dass eine andere Welt möglich ist. Denn die Ausgestaltung einer eigenen Utopie oder Zukunftsvision kann neue Denkmuster stärken, die eine neue Perspektive eröffnen und so die Mitgestaltung einer sozial-ökologischen Transformation ermöglichen. So blicken die Teilnehmenden durch Auseinandersetzung mit wünschenswerten Zukünften deutlich hoffnungsvoller in die Zukunft und sind motivierter an Transformationsprozessen mitzuwirken (vgl. 5.2.1, 5.2.2). Sie betrachten gesellschaftliche Verhältnisse als etwas Veränderbares, das von ihnen Selbst mitgestaltet werden kann. Diese neue Grundannahme beeinflusst auch den Blick auf die eigene Rolle in einem möglichen Transformationsprozess. So schöpfen die Teilnehmenden aus der Imagination einer positiven Zukunft auch eine gesteigerte Selbstwirksamkeitserwartung. Dabei werden insbesondere die Potenziale des gemeinschaftlichen Austauschs und des kollektiven Handelns entdeckt. Viele Teilnehmende erkennen durch die Ausgestaltung einer Utopie oder positiven Zukunftsvision zudem, welche Gestaltungsmöglichkeiten unsere Lebenswelt bietet und wo es

mögliche Handlungsansätze gibt. Dabei können auch Beispiele von Initiativen, Ideen und Projekten eine stärkende Inspiration bieten. Mit Blick auf die Handlungsebene kann es außerdem sinnvoll sein, Anknüpfungspunkte in der alltäglichen Lebenswelt zu suchen. So können Veränderungen greifbar und erlebbar werden. Die Analyse hat außerdem gezeigt, dass durch die Ausgestaltung der persönlichen Utopie insbesondere die große Bedeutung kollektiver Werte, wie Solidarität, Empathie und Hilfsbereitschaft in das Bewusstsein der Teilnehmenden gerückt ist. In den Zukunftsvisionen der Teilnehmenden rücken materielle Werte eher in den Hintergrund. Die Reflexion und Bewusstwerdung dieser Bedeutungsperspektiven können eine Veränderung im alltäglichen Denken und Handeln anstoßen.

Die zentrale Forschungsfrage, die dieser Arbeit zugrunde liegt, lautete: *Inwiefern können durch die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen in der Erwachsenenbildung transformative Lernprozesse angestoßen werden?* Die Analyse der empirischen Daten hat gezeigt, dass die Einbindung von Utopien und positiven Zukunftsvisionen in die Bildungsarbeit auf mehreren Ebenen transformative Lernprozesse anstoßen kann. So kann die Vorstellung einer krisengeprägten Zukunft, die bei vielen jungen Menschen Angst und Ohnmacht auslöst, durch die Ausgestaltung eines positiven Zukunftsbildes irritiert werden. Durch die Vorstellung einer wünschenswerten Zukunft und den gemeinschaftlichen Austausch darüber können Lernende zu der neuen Grundannahme *Ein bessere Welt ist möglich!* gelangen und somit Bezugspunkte für das eigene Denken, Fühlen und Handeln verändern. Da eine Utopie immer dort ansetzt, wo Veränderung gewünscht wird, impliziert die Schaffung einer Utopie in gewisser Weise auch die kritische Reflexion der bestehenden Verhältnisse. Wie tiefgreifend die hegemonialen Gesellschaftsstrukturen und Alltagsideologien jedoch als solche erkannt und kritisch hinterfragt werden, hängt von der Gestaltung der Workshops und vermutlich auch von dem Vorwissen der Lernenden ab. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit konnte zudem gezeigt werden, dass die Auseinandersetzung mit Utopien einen Bewusstwerdungsprozess über die zentralen persönlichen Werte anstoßen kann. Diese Bewusstwerdung bietet die Chance neue Orientierungsrahmen für zukünftiges Denken und Handeln zu formen und somit auch die Beziehung zur Mitwelt zu transformieren. Des Weiteren können Lernende durch die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen zur

Partizipation und Mitgestaltung gesellschaftlicher Veränderungsprozesse befähigt werden, da sie durch die positive Perspektive auf die Zukunft, neue Motivation erlangen, sich für eine gesellschaftliche Transformation einzusetzen. Eine positive Zukunftsvision und der gemeinschaftliche Austausch darüber steigern die Selbstwirksamkeitserwartung der Lernenden und machen Veränderung greifbar. Durch die Verbindung der persönlichen Utopie mit konkreten Handlungsansätzen in der gegenwärtigen Lebenswelt können den Teilnehmenden Ansatzpunkte für transformatives Handeln vor Augen geführt werden.

Durch die Ermöglichung des Austauschs in einer sicheren Lernumgebung besteht die Möglichkeit, sich gegenseitig zu inspirieren, über Kontroversen zu diskutieren und möglicherweise Allianzen zu schmieden, um gesellschaftliche Strukturen kollektiv verändern zu können. In diesem Sinne können Workshops der Erwachsenenbildung wichtige Formate für einen gesellschaftlichen Suchprozess werden, in dem Bürger:innen sich als Mitgestalter:innen der Gesellschaft verstehen. Lernende können somit zu der neuen Grundannahme gelangen: *Ich kann die Zukunft mitgestalten und einen Unterschied machen.* Mit Blick auf eine möglichst breite und pluralistische Partizipation der Bevölkerung an Transformationsprozessen sollte es eine andauernde Aufgabe transformativer Lernprozesse sein, Bildungsangebote zu schaffen, die alle gesellschaftlichen Gruppen einbeziehen. Da die schulische Bildung Kinder und Jugendliche aus ganz unterschiedlichen sozioökonomischen Gruppen erreicht, könnten hier weitere Potenziale der Bildungsarbeit mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen liegen. In weiterführenden Forschungen könnten in diesem Sinne weitere Anwendungsbereiche einer utopieorientierten Didaktik erprobt und analysiert werden. Eine wichtige Frage wäre in diesem Rahmen auch, welches Vorwissen über die sozialen und ökologischen Krisen unserer Zeit es braucht, um transformative Lernprozesse anzustoßen, welche die Ernsthaftigkeit der globalen Herausforderungen nicht verkennen. Zudem könnte mit Blick auf kollektive Bewusstwerdungsprozesse untersucht werden, welche Rolle Utopien und Zukunftsvisionen in gesellschaftlichen Gruppierungen, wie etwa verschiedenen sozialen Bewegungen, einnehmen.

7. Persönliche Reflexion des Forschungsprozesses

In diesem Abschnitt soll nun nochmal der gesamte Forschungsprozess aus einer persönlichen Perspektive reflektiert werden. Dabei soll insbesondere auf besondere Herausforderungen sowie persönliche Erfahrungen und Lernprozesse eingegangen werden.

Herausforderungen im Erhebungsprozess

Eine zu Beginn des Forschungsprozess unterschätzte Herausforderung war der Zugang zum Feld. So war meine ursprüngliche Idee, die Rolle von Utopien und positiven Zukunftsvisionen in der schulischen Bildungsarbeit zu untersuchen. Die Umsetzbarkeit dieses Vorhabens gestaltete sich jedoch als äußerst schwierig, da der gängige Schulalltag kaum Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen bietet. Der Lehrplan ist eng und viele Lehrkräfte sehen nur wenig Raum für außerplanmäßige Workshops oder Projekte. Die dann notwendige eigene Konzeption eines Bildungsformats für den Unterricht wäre zudem ein komplexer und aufwendiger Prozess, der zusätzliche didaktische Kompetenzen erfordert hätte. Zusätzlich hätten die Sommerferien den Beginn des Erhebungsprozesses zeitlich verzögert. Des Weiteren sind Forschungsvorhaben im schulischen Kontext oft hindernisreich, da eine Einverständniserklärung der Eltern benötigt wird. Aus diesen Gründen habe ich mich dann dazu entschieden, außerschulische Bildungsangebote für (junge) Erwachsene für die Erhebung heranzuziehen. Die Recherche und Koordinierung der Erhebungen haben insgesamt deutlich mehr Zeit in Anspruch genommen, als zunächst im Zeitplan vorgesehen – auch weil das Angebot und die Regelmäßigkeit zukunftsbezogener Workshops in Deutschland derzeit begrenzt ist. In weiteren Forschungsvorhaben würde ich für diese Phase also deutlich mehr Zeit einplanen.

Eine Herausforderung während der Erhebung war das stetige Notieren wichtiger Aspekte bei gleichzeitiger Teilnahme am Workshop. Manchmal gab es Gesprächsphasen, in denen viele relevante Aussagen in kurzer Zeit getroffen wurden, die ich nicht immer detailliert mitschreiben konnte. Da es keine Tonaufnahmen der Workshops gab, sind vermutlich auch für das Forschungsinteresse bedeutende Äußerungen verloren gegangen.

Außerdem war ich bei dem Verfassen der Beobachtungsprotokolle manchmal unsicher, inwieweit meine Ausformulierungen der Beobachtungen durch meine persönliche Meinung und Erwartungen beeinflusst werden. Um einen zu starken Forscher:innenbias zu verhindern, wurden die Protokolle der ersten beiden Workshops von einer weiteren Teilnehmerin gelesen und dann mit ihren Eindrücken abgeglichen. Die Eindrücke und Erinnerungen der Teilnehmenden waren dabei deckungsgleich mit den protokollierten Beobachtungen. Bei dem vierten Workshop war dies leider nicht möglich. Der Aspekt der Subjektivität wurde jedoch bei der Betrachtung und Auswertung der Daten stetig mitgedacht. Außerdem konnte diese Schwachstelle von Beobachtungsprotokollen durch die Kombination der beiden Methoden etwas ausgeglichen werden. Die Interviews konnten aufgenommen, transkribiert und somit auf wörtliche Zitate Bezug genommen werden. Die Kombination beider Methoden hat sich somit bewährt und als sinnvoll erwiesen.

Bei der Erhebung durch leitfadengestützte Interviews war es schwierig, einen geeigneten Zeitpunkt für das Interview zu finden. Da die Teilnehmenden die Inhalte, Eindrücke und Erfahrungen der Workshops noch gut in Erinnerung haben sollten, wurden die Interviews im direkten Anschluss an die Workshops geführt. So sollte außerdem die mögliche Hürde - durch einen zusätzlichen Interviewtermin - verhindert werden. Allerdings waren einige Teilnehmenden nach dem Workshop sehr müde und erschöpft, was sicherlich Einfluss auf die Tiefe und Länge der Ausführungen hatte. Viele Teilnehmende hatten nach dem Workshop auch keine Zeit mehr, um für ein Interview zu bleiben. In einer zukünftigen Forschung könnte möglicherweise der Workshop-Zeitraum so angelegt werden, dass die Zeit für Interviews fest in den Zeitplan des Workshops integriert ist. Dafür sind jedoch eine frühzeitige Planung und das Einverständnis der Workshopleitung erforderlich.

Außerdem musste in den Interviews darauf geachtet werden, in den Formulierungen der Fragen keine Thesen oder Erwartungshaltungen zu transportieren und somit die Antworten der Teilnehmenden so wenig wie möglich zu beeinflussen.

Im Folgenden sollen nun die zentralen Herausforderungen des Auswertungsprozesses reflektiert werden.

Herausforderungen im Auswertungsprozess

Eine wesentliche Hürde im Auswertungsprozess war die Entwicklung eines differenzierten Kategoriensystems, welches eine umfassende und trotzdem präzise Beantwortung der Forschungsfrage ermöglicht. Transformative Lernprozesse sind komplex, umfassen verschiedene Dimensionen und lassen sich nur schwer greifbar machen oder gar nachweisen. Es mussten also Kategorien entwickelt werden, durch die das Material entsprechend aufgeschlüsselt und eine Untersuchung zentraler Aspekte transformativen Lernens ermöglicht werden kann. Zudem sind viele der fokussierten Komponenten eng miteinander verwoben und nicht ganz einfach voneinander zu trennen. Bei dieser Herausforderung war eine prozessorientierte Weiterentwicklung der Kategorien sehr hilfreich. So konnten die Kategorien im Laufe des Forschungsprozesses immer weiter geschärft und voneinander abgegrenzt werden.

Eine stetige Herausforderung bei der Analyse der Daten war es, meine individuellen Erfahrungen und Perspektiven sowie meine persönlichen Erwartungen, so wenig wie möglich einfließen zu lassen. Dies erforderte eine stetige kritische Selbstreflexion bei der Interpretation der Daten. Wie bereits mehrfach erwähnt, unterschieden sich die Workshops außerdem in ihrer Länge, den Methoden und ihrem Kontext. Das hatte wiederum Einfluss auf die gesammelten Daten und musste dringend beachtet werden. Durch die Darstellung und Analyse entlang der Workshops konnte der Kontext aufrechterhalten und dieser Herausforderung angemessen begegnet werden.

Eine weitere grundlegende Herausforderung dieser qualitativen Forschung war die Identifikation von transformativen Lernprozessen. Beispielsweise umfasst der Entwurf einer Utopie immer auch Kritik und Reflexion gegenwärtiger Verhältnisse. Jedoch wurde diese Kritik in den Äußerungen der Teilnehmenden nicht immer explizit geäußert, was einen wissenschaftlichen Nachweis schwierig machte. Zudem war nicht immer eindeutig erkennbar, welche Rolle das Vorwissen der Teilnehmenden spielte. So konnten beispielsweise kritische Aussagen zu Beginn des Workshops nicht als ein Ergebnis der Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen behandelt werden. Daher war es im gesamten Forschungsprozess zentral, den Zeitpunkt und auch den Kontext der Aussagen immer miteinzubeziehen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass diese Forschung sowohl inhaltlich als auch methodisch eine sehr lehrreiche Erfahrung für mich war. So haben sich im Verlauf des Prozesses zunächst diffuse Vorstellungen, Ideen und Interessen nach und nach zu einem roten Faden entwickelt, der verschiedene relevante Aspekte zusammenführt. Äußerst spannend waren für mich dabei insbesondere die Schnittstellen der verschiedenen Disziplinen, wie etwa den Bildungswissenschaften, der Entwicklungsforschung, aber auch der Zukunftsforschung und der Psychologie. Sie machen deutlich, welche Bereicherung transdisziplinäre Forschungsansätze haben. Nur so können komplexe soziale Phänomene angemessen betrachtet werden. Eine interessante Selbstbeobachtung war außerdem, dass die mehrfache Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen auch auf mich einen spürbaren Einfluss hatte: So hatte ich bei der Abfrage im letzten Workshop schon eine deutlich optimistischere Perspektive auf die Zukunft als zu Beginn des ersten Workshops. Diese positiven Emotionen geben auch mir neue Energie und Motivation, eine zukunftsfähige Gesellschaft aktiv mitzugestalten.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich während des gesamten Forschungsprozesses immer wieder geduldig unterstützt haben. Zunächst herzlichen Dank an meine Betreuerin Dr. Lara Kierot für die vielen wertvollen Anregungen und die wohlwollende fachliche Begleitung. Vielen Dank auch an alle Teilnehmenden und Organisator:innen der Workshops für eure Offenheit und die Unterstützung dieser Forschung. Außerdem möchte ich mich vom ganzen Herzen bei meiner Schwester Luisa und meinen Freundinnen Hanna, Taline, Kathrin und Canan bedanken: Danke für den inspirierenden Austausch, eure stets motivierenden Worte und eure sehr hilfreiche Korrekturarbeit. Abschließend danke ich meinen Eltern für die liebevolle Unterstützung in den letzten Monaten sowie über die Dauer meines gesamten Studiums.

Literatur

Ahuja, Natasha; Ortiz-Ospina, Esteban; Ritchie, Hannah; Roser, Max; Samborska, Veronika (2023): Global Education. OurWorldInData.org. <https://ourworldindata.org/global-education> [Zugriff: 27.04.2024, 13:35 Uhr].

Beckers, Tilo (2018): Werte. In: Kopp, Johannes; Steinbach, Anja (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: Springer VS, 507-511. https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-658-20978-0_98.

Blühdorn, Ingolfur (2021): Freedom Day: Freiheit und Demokratie in der Gesellschaft der Nicht-Nachhaltigkeit. In: Journal für politische Bildung, Jg. 11, Nr. 4, 18–25. <https://doi.org/10.46499/1798.2169>.

Bormann, Inka; Singer-Brodowski, Mandy; Taigel, Janina; Wanner, Matthias; Schmitt, Martina; Blum, Jona (2022): Transformatives Lernen im Kontext sozial-ökologischer Transformationsprozesse. Impulse, Erkenntnisse und Empfehlungen für Bildung für nachhaltige Entwicklung aus dem ReFoPlan-Vorhaben TrafoBNE. Texte 55/2022. Dessau-Roßlau: Umweltbundesamt.

Brand, Ulrich; Preiser, Anna (2023): Umkämpfte Zukunft in Anbetracht der Klimakrise. Politische Bildung über und gegen die imperiale Lebensweise?. In: Brand, Ulrich; Kierot, Lara; Lange, Dirk (Hg.): Solidarität in Zeiten multipler Krisen: Imperiale Lebensweise und Politische Bildung. Wiesbaden: Springer VS, 63-82.

Brand, Ulrich; Wissen, Markus (2022): Imperiale Lebensweise. In: Gottschlich, Daniela; Hackfort, Sarah; Schmitt, Tobias; von Winterfeld, Uta (Hg.): Handbuch Politische Ökologie. Bielefeld: transcript Verlag, 393-398. <https://doi.org/10.14361/9783839456279-037>.

Brand, Ulrich; Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: Oekom Verlag.

Brookfield, Stephen D. (2000): Transformative Learning as Ideology Critique. In: Mezirow, Jack (Hg.): Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress. 1. ed. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass (Jossey-Bass higher and adult education series), 125–148.

Dirkx, John (1998): Transformative learning theory in the practice of adult education: An overview. PAACE Journal of Lifelong Learning. 7. Indiana, PA: Indiana University of Pennsylvania, 1-14.

Ebner, Alexander (2021): Karl Polanyi: The Great Transformation. In: Brugger, Florian; Kraemer, Klaus (Hg.): Schlüsselwerke der Wirtschaftssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, 179–185. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31439-2_14.

Eicker, Jannis; Eis, Andreas; Holfelder, Anne-Katrin; Jacobs, Sebastian; Yume, Sophie; Konzeptwerk Neue Ökonomie (2020): Bildung Macht Zukunft: Lernen für die sozial-ökologische Transformation?. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Eicker, Jannis; Holfelder, Anne-Katrin (2020): Bildung Macht Zukunft – Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Einleitung. In: Eicker, Jannis; et al. (Hg.): Bildung Macht Zukunft: Lernen für die sozial-ökologische Transformation?. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 11-15.

El Mafaalani, Aladin (2020): Bildung allein ist für kein Problem die Lösung. Friedrich-Ebert-Stiftung. 19.05.2020. <https://www.fes.de/themenportal-bildung-arbeit-digitalisierung/bildung/artikelseite-bildungsblog/bildung-allein-ist-fuer-kein-problem-die-loesung> [Zugriff: 07.03.2024, 15:05 Uhr].

El Ouassil, Samira; Karig, Friedemann (2022): Erzählende Affen. Mythen, Lügen, Utopien - Wie Geschichten unser Leben bestimmen. Berlin: Ullstein Taschenbuch.

Escobar, Arturo (1992): Die Hegemonie der Entwicklung. In: Schmidt, Lukas; Schröder, Sabine (Hg.) (2016): Entwicklungstheorien: Klassiker, Kritik und Alternativen. 1. Aufl., Wien: Mandelbaum, 337- 345.

Felber, Christian (2018): Gemeinwohl-Ökonomie. Aktualisierte und erweiterte Ausgabe. München: Piper Verlag.

Fischer, Karin; Grandner, Margarete (2019): Globale Ungleichheit: Über Zusammenhänge von Kolonialismus, Arbeitsverhältnissen und Naturverbrauch. 1. Aufl. Wien: Mandelbaum Verlag.

Formenti, Laura; West, Linden (2018): Transforming Perspectives in Lifelong Learning and Adult Education. A Dialogue. Cham: Palgrave Macmillan.

Fredrickson, Barbara L. (2013): Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47(1), 1–53.

Freire, Paulo (1992): Kein Abschied vom Traum einer humaneren Welt. In: Schmidt, Lukas; Schröder, Sabine (Hg.) (2016): Entwicklungstheorien: Klassiker, Kritik und Alternativen. 1. Aufl., Wien: Mandelbaum, 392- 410.

Göhmann, Sarah; Schröder, Hendrik Kasper (2023): (Konkrete) Utopien in politischen Bildungskontexten – Eine erste Exploration im Feld. In: Brand, Ulrich; Kierot, Lara; Lange, Dirk (Hg.): Solidarität in Zeiten multipler Krisen: Imperiale Lebensweise und Politische Bildung. Wiesbaden: Springer VS, 121-134.

Göpel, Maja (2021): Unsere Welt neu denken. Eine Einladung. München: Ullstein Verlag.

Göpel, Maja; Remig, Moritz (2014): Vordenker einer nachhaltigen Gesellschaft. Karl Polanyi und die „Große Transformation.“ *GAIA*. Vol. 23, Nr. 1. Heidelberg: Oekom Verlag, 70–72. <https://doi.org/10.14512/gaia.23.1.19>.

Görge, Benjamin; Wendt, Björn (2024): Sozial-ökologische Utopien. In: Bleicher, Alena; Groß, Matthias; Sonnberger, Marco (Hg.): Handbuch Umweltsoziologie. 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, 725-738. https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-658-37218-7_59.

Görge, Benjamin; Wendt, Björn (2020): Sozial-ökologische Utopien. Eine Annäherung an die utopische Signatur unserer Zeit. In: Görge, Benjamin; Wendt, Björn (2020): Sozial-ökologische Utopien: Diesseits oder jenseits von Wachstum und Kapitalismus?. München: Oekom Verlag, 15-28.

Grund, Julius; Brock, Antje (2019a): Why We Should Empty Pandora's Box to Create a Sustainable Future: Hope, Sustainability and Its Implications for Education. Sustainability 11(3), 893.

Grund, Julius; Brock, Antje (2019b): Hoffnung und Bildung für nachhaltige Entwicklung: Schlafende Riesen wecken. Berlin: FU Berlin, Institut Futur.

Hafeneger, Benno (2023): Aufwachsen in Krisenzeiten. In: Journal für politische Bildung, Jg. 13, Nr. 1, 40-45. [Aufwachsen in Krisenzeiten \(journal-pb.de\)](https://doi.org/10.1007/978-3-658-40794-0_4).

Hammermeister, Juliane (2023): Alltagsverstand und imperiale Lebensweise. Zur Bedeutung einer vernachlässigten Kategorie der politischen Bildung. In: Kierot, Lara; Brand, Ulrich; Lange, Dirk (Hg.): Solidarität in Zeiten multipler Krisen. Imperiale Lebensweise und politische Bildung. Wiesbaden: Springer VS, 49-61. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40794-0_4.

Heitfeld, Marie; Reif, Alexander (2020): Transformation gestalten lernen. Mit Bildung und transformativem Engagement gesellschaftliche Strukturen verändern. Hintergrundpapier. Berlin: Germanwatch e.V..

Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.

Helfferich, Cornelia (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 559-574. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39.

Hellmuth, Thomas (2009): Das „selbstreflexive Ich“. Politische Bildung und kognitive Struktur. In: Hellmuth, Thomas (Hg.): Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung. Innsbruck: Studienverlag, 11 – 20.

Holtmeier, Lisa (2023): Nicht aus jeder Zitrone muss Limonade werden! – Toxische Positivität. Physiopraxis, Vol. 21, Nr. 5., 57–59. <https://doi.org/10.1055/a-2066-6193>.

Holzinger, Hans (2020): Wann lernen Gesellschaften? Gelingensfaktoren und Barrieren für gesellschaftlichen Wandel im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Arbeitspapiere der Robert-Jungk-Bibliothek für Zukunftsfragen (JBZ) 49. Salzburg.

I.L.A. Kollektiv (2017): Auf Kosten anderer? Wie die imperiale Lebensweise ein gutes Leben für alle verhindert. München: Oekom Verlag.

I.L.A. Kollektiv, Gesellschaft für Ökologische Kommunikation mbH (2019): Das gute Leben für alle: Wege in die solidarische Lebensweise. München: Oekom Verlag.

Inkermann, Nilda; Eicker, Jannis (2021): Die Hegemonie der imperialen Lebensweise als Herausforderung für die politische Bildung. In: Journal für politische Bildung, Jg. 11, Nr. 4, 32–37. <https://doi.org/10.46499/1798.2171>.

Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (2021): Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich: Zentrale Ergebnisse. <https://jugendstudie-lebenswelten.weebly.com/>.

Kaufmann, Nadine (2022): Es geht ums Ganze! Eine sozial-ökologische Transformation braucht machtkritische Bildung. In: Ködelpeter, Thomas; Kreuzinger, Steffi; Schlehofer, Anke (Hg.): Wandel braucht Bildung. Impulse, Konzepte und Praxis zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. München: Oekom Verlag, 31-34.

Kierot, Lara Rebecca (2023): Selbstreflexivität und Selbstwirksamkeit: Politische Bildung als kritisch emanzipative Selbstbildung in der gesellschaftlich politischen Wirklichkeit. In: Fritz, Judith; Tomaschek, Nino (Hg.): Partizipation: Das Zusammenwirken der Vielen für Umwelt, Wirtschaft und Demokratie. Reihe University – Society – Industry, Band 12. Waxmann Verlag, 71-77.

Kierot, Lara; Brand, Ulrich; Lange, Dirk (2023): Einleitung der Herausgeber*innen. In: Kierot, Lara; Brand, Ulrich; Lange, Dirk (Hg.): Solidarität in Zeiten multipler Krisen: Imperiale Lebensweise und Politische Bildung. Wiesbaden: Springer VS, VII- XV.

Koll, Julia (2022): „Ich bin halt so in diesen Klimawandel reingeboren“. Jugendarbeit in der Klimakrise. In: Imperiale Lebensweise und Bildung. Schulheft, Bd. 186. Innsbruck: Studienverlag, 100-115.

Kleinschmidt, Malte (2023): Zur Kritik der Kritik der Imperialen Lebensweise. Dekoloniale Betrachtungen. In: Kierot, Lara; Brand, Ulrich; Lange, Dirk (Hg.): Solidarität in Zeiten multipler Krisen. Imperiale Lebensweise und politische Bildung. Wiesbaden: Springer VS, 33-48. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40794-0_3.

Krafft, Andreas (2022): Unsere Hoffnung, unsere Zukunft: Erkenntnisse aus dem Hoffnungsbarometer. Berlin: Springer VS.

Krafft, Andreas; Walker, Andreas (2018): Positive Psychologie der Hoffnung: Grundlagen aus Psychologie, Philosophie, Theologie und Ergebnisse aktueller Forschung. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Aufl.. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Kuhnhenh, Kai; Costa, Luis; Mahnke, Eva; Schneider, Linda; Lange, Steffen (2020): A Societal Transformation Scenario for Staying Below 1.5°C. Heinrich Böll Stiftung, Publication Series Economic + Social Issues Vol. 23. Berlin: Heinrich Böll Stiftung/ Konzeptwerk Neue Ökonomie.

Lehner, Daniela (2020): Transformatives Lernen – ein Überblick. In: Das Anthropozän lernen und lehren. <https://anthropozaen.hypotheses.org/313> [Zugriff: 27.04.2024, 18:00 Uhr].

Lingenfelder, Julia (2020): Transformatives Lernen: Buzzword oder theoretisches Konzept? In: Eicker, Jannis; Eis, Andreas; Holfelder, Anne-Katrin; Jacobs, Sebastian; Yume, Sophie; Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hg.): Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 25-36.

Lösch, Bettina; Eis Andreas (2024): Herrschaftskritik und Machtanalyse als Begründung und Aufgabe politischer Bildung. In: Chehata, Yasmine; Eis, Andreas; Lösch, Bettina; Schäfer, Stefan; Schmitt, Sophie; Thimmel, Andreas; Trumann, Jana; Wohnig, Alexander (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung, Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 40-49.

Marcuse, Herbert; Jansen, Peter-Erwin (2014): Der eindimensionale Mensch: Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. Springer: zu Klampen.

Meadows, Dennis; Meadows, Donella; Zahn, Erich; Milling, Peter (1972/1978): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Reinbek: Rowohlt.

Mezirow, Jack (2009): An overview on transformative learning. In: Illeris, Knud (Hg.): Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists -- In Their Own Words. New York: Routledge, 90-105.

Michalitsch, Gabriele (2004): Was ist Neoliberalismus? Genese und Anatomie einer Ideologie. In: Graf, Daniela; Kaser, Karl (Hg.): Vision Europa. Vom Nationalstaat zum europäischen Gemeinwesen. Wien: Czernin, 144-163.

Möller, Lara; Lange, Dirk (2021): Das Digitale und das Politische: Alltags- und subjektorientierte Zugänge der Politischen Bildung. In: Möller, Lara; Lange, Dirk (Hg.): Augmented Democracy in der Politischen Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 101–110.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-31916-8_7.

Nussbaum, Martha (2012): Nicht für den Profit. Warum Demokratie Bildung braucht. Überlingen: TibiaPress.

Österreichische UNESCO-Kommission (Hg.) (2023): Transformative Bildung, Global Citizenship Education und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Eine Erkundung. Dossier des Fachbeirats der Österreichischen UNESCO-Kommission „Transformative Bildung/Global Citizenship Education“. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.

Quintero, Pablo (2013): Entwicklung und Kolonialität. In: Schmidt, Lukas; Schröder, Sabine (Hg.) (2016): Entwicklungstheorien: Klassiker, Kritik und Alternativen. 1. Aufl.. Wien: Mandelbaum, 360-382.

Reif, Alexander (2017): Zukunftsbilder in der Bildung - Die utopische Energie der Agenda 2030 und warum wir sie erst entfalten müssen. Bonn: Germanwatch e.V..

Roser, Max; Ortiz-Ospina, Esteban (2016). Global Rise of Education. ourworldindata.org [letzter Zugriff: 15.05.2024, 20.00 Uhr]

Salomon, David (2018): Das Utopische. In: Juchler, Ingo (Hg.): Politische Ideen und politische Bildung. Wiesbaden: Springer VS, 1-16.

Solón, Pablo (Hg.) (2018): Systemwandel. Alternativen zum globalen Kapitalismus. Wien: Mandelbaum.

Sommer, Bernd; Welzer, Harald (2020): Nachhaltigkeit als Utopie? Zur Bedeutung von Zukunftsbildern für eine sozial-ökologische Transformation. In: Görgen, Benjamin;

Wendt, Björn (Hg.): Sozial-ökologische Utopien. Diesseits oder jenseits von Wachstum und Kapitalismus?. München: Oekom Verlag, 65-79.

Schaffartzik, Anke (2019): Globale ökologische Ungleichheit. In: Fischer, Karin; Grandner, Margarete (Hg.) (2019): Globale Ungleichheit. Über Zusammenhänge von Kolonialismus, Arbeitsverhältnissen und Naturverbrauch. Wien: mandelbaum Verlag, 301-320.

Scharathow, Wiebke (2010): Vom Objekt zum Subjekt. Über erforderliche Reflexionen in der Migrations- und Rassismusforschung. In: Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, 87-112.

Schmiederer, Rolf (1977): Zur Kritik der Politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

Seitz, Klaus (2017): Transformation als Lernprozess und Bildungsaufgabe. In: Emde, Oliver; Jakubczyk, Uwe; Kappes, Bernd; Overwien, Bernd (Hg.): Mit Bildung die Welt verändern?: Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich, 160-168. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0hpp.14>.

Seitz, Klaus (2014): Transformation als Bildungsaufgabe – Neue Herausforderungen für das Globale Lernen. In: Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO) (Hg.): Transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung, 19. – 20.09.2014, Berlin, Vorkongress zur Abschlussveranstaltung der UN – Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung, 14-20.

Singer-Brodowski, Mandy (2016a): Transformatives Lernen als neue Theorie-Perspektive in der BNE. Die Kernidee transformativen Lernens und seine Bedeutung für informelles Lernen. In: Umweltdachverband GmbH (Hg.): Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung – Im Wandel. Forum Umweltbildung im Umweltdachverband: Wien, 130-139.

Singer-Brodowski, Mandy (2016b): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: ZEP 1/2016, 13-17.

Steiner, Regina (2022): Durch Bildung die Welt retten? Fragen an die Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Ködelpeter, Thomas; Kreuzinger, Steffi; Schleußer, Anke (Hg.) (2022): Wandel braucht Bildung. Impulse, Konzepte und Praxis zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. München: Oekom, 25-29.

Thierbach, Cornelia; Petschick, Grit (2014): Beobachtung. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 855–866. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_66.

United Nations (2015): Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung.

WBGU (2011): Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Berlin: WBGU.

Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach. In: Schiele, Siegfried; Schneider, Herbert (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 179-180.

Welzer, Harald (2011): Mentale Infrastrukturen. Wie das Wachstum in die Welt und in die Seelen kam. Schriftenreihe Ökologie, Bd. 14, Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.).

Wintersteiner, Werner; Glettler, Christiana; Grobbauer, Heidi; Peterlini, Hans Karl; Rauch, Franz; Steiner, Regina (2023b): Transformative Bildung – ein Weg zur Nachhaltigkeit?. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausg. 49, 10-18. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-49>.

Wintersteiner, Werner, Heidi Grobbauer, Gertraud Diendorfer, and Susanne Reitmair-Juárez (2014): Global Citizenship Education: Politische Bildung für die Weltgesellschaft. 1. Aufl. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.

Herangezogene Websites

Germanwatch e.V.: Veranstaltung: #Handabdrucks-Aktionswochenende. [#Handabdruck-Aktionswochenende | Germanwatch e.V.](#) [letzter Zugriff: 24.04.2024, 13.00 Uhr].

Zukunftsakademie Freiburg: [zukunftsakademie-freiburg.de](https://www.zukunftsakademie-freiburg.de) [letzter Zugriff: 10.04.2024, 18.00 Uhr].

Reinventing Society: <https://realutopien.info/toolbox/utopien-und-realutopien/> [letzter Zugriff: 10.04.2024, 18:05 Uhr].

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Aufl.. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 100.

Anhang

Leifragen für die teilnehmenden Beobachtungen bei den Workshops der Zukunftsakademie

- Welche Denkmuster lassen sich bei den Teilnehmenden identifizieren?
- Inwieweit wird die eigene Perspektivität und die Rolle des eigenen Blickwinkels auf die Welt reflektiert?
- Welche Selbstverhältnisse werden offengelegt? Welche Weltverhältnisse werden offengelegt?
- Welches Mensch-Natur-Verhältnis wird offengelegt?
- Inwieweit werden globale Machtstrukturen und Nord-Süd-Verhältnisse thematisiert?
- Welche Rolle nimmt individuelles Verhalten für die Zukunftsgestaltung ein? Welche Selbstwirksamkeitserwartungen werden offengelegt?
- Welche Rolle spielt politische Partizipation?
- Wie hat sich der Blick auf die Zukunft – angesichts der gegenwärtigen Krisen - durch die Auseinandersetzung mit Zukunftsutopien verändert? Welche Rolle spielen Zukunftsängste und Sorgen?
- Welche Schlüsse ziehen die Teilnehmenden aus der Auseinandersetzung mit den Utopien?

**Weiterentwickelte Leitfragen für die teilnehmende Beobachtung des Workshops im Al-
lerweltshaus Köln:**

- Welche Emotionen werden mit Blick auf die Zukunft offengelegt?
- Inwieweit werden globale und gesellschaftliche Machtstrukturen thematisiert?
- Inwieweit wird die eigene Perspektivität und die Rolle des eigenen Blickwinkels auf die Welt reflektiert?
- Inwieweit werden gesellschaftliche Narrative und Normalitätskonstruktionen thematisiert?
- Was sind zentrale Inhalte der Utopien und Zukunftsvisionen?
- Welche Rolle nimmt individuelles Verhalten für die Zukunftsgestaltung ein? Welche Selbstwirksamkeitserwartungen werden offengelegt? Welche Rolle spielt politische Partizipation?

Interviewleitfaden

- Wie fühlst du dich jetzt nach dem Workshop, nachdem du dich so intensiv mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen auseinandergesetzt hast?
- Würdest du sagen, dass sich dein Blick in die Zukunft durch die Teilnahme am Workshop verändert hat? Also mit welchen Emotionen hast du vorher auf die Zukunft geschaut und wie geht es dir jetzt, wenn du an die Zukunft denkst?
- Ist es dir im Rahmen des Workshops leicht gefallen deine eigene Utopie zu entwerfen? Was hat dir geholfen? Was waren vielleicht Orientierungspunkte?
- Wie sah deine Zukunftsvision aus? Was war dir wichtig? Was sind vielleicht Dinge, die dir in Erinnerung geblieben sind?
- Würdest du sagen, dass dich der Workshop und die Auseinandersetzung mit Utopien und positiven Zukunftsvisionen dazu gebracht hat, die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse und die gegenwärtige Lebensweise kritischer zu hinterfragen?
- Hast du nun – nach dem Workshop - das Gefühl, die Zukunft aktiv mitgestalten zu können? Glaubst du, dass dein persönliches Handeln wirksam sein könnte? Hat der Workshop dieses Gefühl bestärkt?
- Welche Schlüsse ziehst du aus dem Workshop? Was nimmst du für die Zukunft mit?