

Carmen Bayer¹

Transformatives Lernen durch die Methode „Zukunftswerkstatt“ nach Robert Jungk

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag diskutiert, ob die Methode der Zukunftswerkstatt einen Rahmen für die Reflexion gesellschaftlicher Herausforderungen sowie nachhaltiger Veränderungsprozesse bilden kann. Die Verknüpfung mit Theorien des transformativen Lernens zeigt, dass Zukunftswerkstätten zahlreiche Bedingungen für transformative Lernprozesse erfüllen: das kritische Hinterfragen von Problemen, die Entwicklung neuer Bedeutungsperspektiven und die gemeinsame Planung von weiterführenden Projekten zur Ausgangsfrage. Der Beitrag verweist auf Praxiserfahrungen diverser Zukunftswerkstättenmoderator:innen, welche den Mehrwert der Methode zur Unterstützung transformativen Lernens hervorheben.

Schlüsselwörter

Zukunftswerkstatt, Partizipation, Transformatives Lernen,
Bildung für nachhaltige Entwicklung

1 Corresponding Author; Robert-Jungk-Bibliothek für Zukunftsfragen;
carmen.bayer@jungk-bibliothek.org

Transformative learning through Robert Jungk's “Future Workshop”

Abstract

The following article discusses whether the Future Workshop method can provide a framework for reflecting on social challenges and sustainable change processes. The link to theories of transformative learning shows that Future Workshops fulfill numerous conditions for transformative learning processes: critically questioning problems, developing new perspectives on meaning, and jointly planning follow-up projects related to the initial question. The article refers to practical experiences of various future workshop facilitators who emphasize the added value of the method in supporting transformative learning.

Keywords

future workshop, participation, transformative learning,
education for sustainable development

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag untersucht das Potenzial von Zukunftswerkstätten zur Förderung transformativen Lernens in diversen Altersgruppen und Bildungskontexten mit dem Ziel, Lehrenden an Hochschulen als Moderator:innen einer Zukunftswerkstatt den Mehrwert der Methode für Transformationsprozesse näherzubringen und sie zudem mit einem partizipativ-ermächtigenden Tool für ihre pädagogische Praxis auszustatten. Die Anwendungsgebiete einer Werkstatt sind überwältigend vielfältig und reichen von (hoch)schulischen Kontexten, über die Erwachsenenbildung bis hin zu Fragestellungen des Projektmanagements. Hierfür wird einleitend die Methode der Zukunftswerkstatt vorgestellt, ihre Wirkungsweise im Kontext des Transformativen Lernens analysiert, um abschließend konkrete Beispiele und Erfahrungen mit Zukunftswerkstätten zu diskutieren. Im Kontext der Hochschulentwicklung können Zukunftswerkstätten mit Studierenden durchgeführt werden, um etwa deren Partizipation in der Gestaltung des universitären Alltags zu fördern, aber auch mit dem Ziel, die Studierenden mit der Methode vertraut zu machen, damit sie diese im späteren Schulalltag direkt anwenden können. Einen grundlegenden Einblick in das Anliegen der Entwickler der Zukunftswerkstatt gibt die Einleitung in das Standardwerk zur Methode von Jungk und Müllert:

„Wie geht es weiter?

fragen die Menschen voller Sorge. »Es« – darin drücken sich die Vorstellung und Einstellung aus, daß [sic] ein unpersönliches, unvermeidliches, unbeeinflussbares [sic] Schicksal unserer harrt. »Es« – das ist die Summe der Schrecklichkeiten, denen man täglich zuschaut, ohne etwas dagegen tun zu können. ‚Es‘ stellt sich in unfaßbaren [sic] Bildern und Zeichen dar. »Es« verlangt Anpassung an das Unerträgliche. »Es« ist Ausdruck der wehrlosen Ohnmacht.

Wie gehen wir weiter?

fragen sich immer mehr Menschen, die der Zukunftsangst nicht erliegen wollen. Ihnen, die nicht auf das warten, »was auf uns zukommt«, sondern ihre Resignation abschütteln, ist dieses Handbuch gewidmet: als Hilfsmittel für die Bemühungen, eigene Wege des Lebens und Überlebens zu entdecken.“

(Jungk & Müllert, 1989, S. 10)

In Anbetracht der zunehmenden globalen Konfliktherde und der sich verschärfenden Klimakrise sind die Sorgen und Hoffnungen, welche in dieser Einleitung zum Ausdruck kommen, nach wie vor von einer dramatischen Aktualität gekennzeichnet. Sich mit den heterogenen Herausforderungen der Gegenwart auseinanderzusetzen und konkrete Maßnahmen zum Schutz des Klimas, zur Beendigung von Armut und Hunger, zur Förderung von Gleichheit und Gesundheit sowie vielen weiteren Faktoren zu entwickeln, ist auch das Anliegen der 2015 in der Generalversammlung der Vereinten Nationen in New York verabschiedeten *Social Development Goals* (SDGs). Diese enthalten 17 nachhaltige Entwicklungsziele, unter welchen eine hochwertige Bildung für alle (Entwicklungsziel 4) mehr als nur eine Etappe darstellt. Bildung, welche sowohl Kinder und Jugendliche als auch die Erwachsenenbildung umfasst, ist die Basis für Selbstermächtigung, das Erkennen von Problemlagen und das Entdecken neuer Perspektiven. Das darauf aufbauende Konzept der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) sollte den Menschen folglich die Fähigkeiten vermitteln, sich aktiv für eine sozial-ökologische Transformation einsetzen zu können (Blum et. al., 2021). An diesem Punkt lohnt es, sich näher mit der Wirkung von Zukunftswerkstätten auseinanderzusetzen und zu überprüfen, ob diese das für BNE notwendige transformative Potenzial entfalten können.

2 Über Zukunftswerkstätten

2.1 Hintergrund

Ausschlaggebend für seine Idee der *Zukunftswerkstatt* (ZW) waren für Robert Jungk seine Erfahrungen in der Anti-Atom-Bewegung, in welcher er seit den 1950er-Jahren sehr stark engagiert war. Ihm wurde zunehmend klar, dass die Menschen häufig in der Kritik an der Situation stehenblieben. Jungk stellte sich die Frage, wie wir Menschen eine (andere) Zukunft erfinden können und begann daraufhin, sich mit Kreativitätstechniken auseinanderzusetzen. Als prägendes Schlüsselerlebnis für die Entwicklung der Zukunftswerkstatt bezeichnet er zudem die Begegnung mit dem italienischen Sozialreformer Danilo Dolci 1954 in Sizilien, welcher sich mit den einfachen Bürger:innen über ihre Vorstellungen eines guten Lebens und ihre Wünsche unterhielt und dabei ein enormes kreatives Potenzial und die Expertise der eigenen Lebenswelt der Betroffenen sichtbar machte; darüber hinaus erfuhren diese Menschen durch den Dialog auch Anerkennung und Empowerment. Eine Beobachtung, die Robert Jungk nachhaltig beeindruckte (Burow, 1995, S. 95–106; Meyer, 2019). In der Verbindung des kreativen Denkens und dem Anspruch, einen Raum für alle Betroffenen zu ermöglichen, werden bereits zwei wesentliche Effekte der Methode deutlich: der Demokratisierungs- und der Kreativitätseffekt (Stracke-Baumann, 2009). Im folgenden Abschnitt werden nun die konkreten Schritte einer ZW und deren Effekte näher ausgeführt.

2.2 Zur Methode

Die Methode der Zukunftswerkstatt kann verstanden werden als ein

„soziales Problemlösungsverfahren, ein zielgerichtetes Vorgehen, ein methodisch kreatives Arbeiten in Gruppen, ein offener Prozess, der von den Teilnehmenden inhaltlich bestimmt und in seinem Fortgang ausgefüllt wird“ (Kuhnt & Müllert, 2006, S. 12).

Den Ausgangspunkt jeder Zukunftswerkstatt bildet demzufolge eine konkrete Fragestellung, welche den inhaltlichen Rahmen bildet. Dabei können die behandelten Themen von kleineren Anliegen, wie etwa der Gestaltung eines neuen Gebäudes, bis hin zu umfassenderen Themen wie der Frage eines nachhaltigen Wirtschaftssystems reichen. Nach einer Vorbereitungsphase, in welcher in der Regel die moderierende Person und ein:e Auftraggeber:in die Fragestellung und Zielgruppe der Werkstatt näher definieren, kann der eigentliche Prozess der Zukunftswerkstatt beginnen. Der zeitliche Rahmen reicht von 4 Stunden (Kurzwerkstatt) bis hin zu mehreren Tagen, wobei letzteres aufgrund fehlender Zeit und Ressourcen kaum noch stattfindet. Eine nachhaltige, tiefgehende ZW dauert in der Regel einen Tag, umfasst maximal 20–25 Teilnehmende und zwei Moderierende. Vor dem Start der Werkstatt sollten mit den Teilnehmenden die Fragestellung und etwaige Unsicherheiten zum Thema besprochen werden, um Stolpersteine in Form von Begriffsunsicherheiten im Prozess zu vermeiden. Wesentlich ist, dass es bei einer kurzen Einführung ins Thema bleibt und kein Vortrag daraus entsteht, denn es geht um das Wissen der Betroffenen und diese setzen sich aus den Teilnehmenden zusammen (Jungk & Müllert, 1989). Im nächsten Schritt gilt es, die wenigen Regeln einer Zukunftswerkstatt vorzustellen:

1) „Alles ist wichtig“ kommt insbesondere bei der Methode des Brainstormings zum Tragen, wo es darum geht, vorbehaltlos alles zu sammeln, was die Teilnehmenden mit dem Thema beziehungsweise der Fragestellung assoziieren. Darüber hinaus kann die Moderation den Teilnehmenden mit dieser Regel auch vermitteln, dass ihre jeweiligen Perspektiven einen Wert für den Prozess haben und alle Ideen und Wünsche ihren Platz haben.

2) „Alle kommen zu Wort“ unterstreicht den demokratisch-partizipativen Charakter der Werkstatt. Es werden eben nicht nur jene gehört, die höher in der Hierarchie stehen oder lauter sind, sondern die Meinung aller Betroffenen ist wichtig.

Und 3) ist es insbesondere für die Zeit nach der Werkstatt von hoher Relevanz, dass „alles festgehalten wird“, da im Zuge einer ZW oft mehrere Projektideen entwickelt werden, welche nicht zugleich realisiert werden können.

Die bereits angesprochenen drei Phasen beginnen mit der *Kritikphase*. An diesem Punkt ist es das Ziel, den Teilnehmenden durch das Sammeln von bestehenden Problemen Raum für Reflexion zu geben und ihnen zu vermitteln, dass ihre Perspektiven wie auch Anliegen gehört werden. Darüber hinaus dient diese Phase dazu, durch den Austausch in der Gruppe ein tieferes Verständnis für den Status quo und die Lebensrealitäten der anderen zu entwickeln. Nach der Sammlung können die Teilnehmer:innen an die für sie relevantesten Kritiken je einen von drei (oder mehr) Punkten verteilen. Am Ende der Kritikphase ergeben sich daraus zwei bis vier Problembereiche, welche von der Gruppe als am bedeutsamsten eingeschätzt wurden.

Auf die Kritik folgt die *Utopiephase*. Dieser Abschnitt der Werkstatt beginnt mit dem positiven Umdeuten der priorisierten Kritikpunkte, aus Problemen werden folglich Idealzustände formuliert. Daran anschließend gilt es, methodisch die Teilnehmenden aus der analytischen Kritik herauszuholen und das kreative Potenzial der Gruppe zu fördern. Lockerungsübungen für den Einstieg und je nach Bedarf verwendete Methoden zur Entwicklung utopischer Beschreibungen der ins Positive formulierten Kritikpunkte bilden das Herzstück dieser Phase. Im Zuge der anschließenden Präsentation der entwickelten Utopien werden die wesentlichsten Punkte schriftlich festgehalten. Nach einer erfahrungsgemäß sehr gelösten und humorvollen Utopiephase ist es die Aufgabe der Moderation die Teilnehmenden wieder zurück in die Realität zu führen.

In der abschließenden *Realisierungsphase* der Zukunftswerkstatt wird die Sammlung von Ideen aus der Utopiephase überprüft: Wurden beispielsweise Ideen bereits umgesetzt, gibt es vergleichbare Projekte, wie realisierbar sind die Wünsche und welche Hindernisse könnten auftauchen? Es gilt folglich, das rational-analytische Arbeiten, welches in der Utopiephase nicht erwünscht war, wieder zu fördern. Für das abschließende Projekt kann im nächsten Schritt eine der ausgewählten Ideen ausgesucht werden und an der konkreten Realisierung dieser gearbeitet werden. An dieser Stelle wird erneut deutlich, warum eine ausführliche Dokumentation so bedeutsam ist: Denn, wenngleich die Gruppe nicht sofort alle Ideen oder Forderungen um-

setzen kann, so bleiben die Anliegen ausgearbeitet und für die Gruppe jederzeit einsehbar, um künftig weitere Punkte umzusetzen. Ziel sollte es jedenfalls sein, die Gruppe so weit in ihren Planungen zu unterstützen, dass ein selbstständiges Weiterarbeiten möglich ist, denn nur in seltenen Fällen kann die Moderation auch nach Abschluss der Werkstatt in der konkreten Umsetzung weiter zur Verfügung stehen. Zusammengefasst sucht die Methode nach den für die Betroffenen dringendsten Problemen und lässt daraus Lösungen (Positivformulierung der Kritik im Übergang von der Kritik- zur Utopiephase) für eine alternative Zukunft entstehen.

2.3 Merkmale und Wirkungsweise der Zukunftswerkstatt

Weinbrenner und Häcker (1995) beschreiben die Merkmale einer ZW als basisdemokratisch, integrativ, ganzheitlich, kreativ, kommunikativ sowie provokativ. Für Robert Jungk und Norbert Müllert stellte die Zukunftswerkstatt ebenfalls einen „neuen und notwendigen Weg zur Vertiefung der Demokratie und Wiederbelebung des Interesses am Gemeinsamen“ (Jungk & Müllert, 1989, S. 13) dar und Jungk wie auch Müllert stellten fest:

„wo immer solche Zukunftswerkstätten abgehalten wurden, war das Interesse lebhafter als bei üblichen Veranstaltungen. Die Teilnehmer merkten, daß [sic] sie nicht nur Zuhörer, sondern Mitmacher waren und selbst Antworten auf die Misere geben konnten“ (Jungk & Müllert, 1989, S. 15).

Ihren integrativen und ganzheitlichen Effekt drückt die Methode in der Gleichbehandlung unterschiedlichen Wissens und hierarchischen Stufen aus sowie in ihrem Anspruch, sowohl individuellen als auch gesellschaftlichen Wandel hervorzurufen. Die Merkmale kommunikativ, kreativ und provokativ sind dem methodischen Vorgehen geschuldet, eingefordert wird ein freies Phantasieren und Entwickeln neuer Visionen auf Basis gemeinsamer Aushandlungsprozesse, in welchen allen Teilnehmenden eine gleichwertige Stimme zugestanden wird. Und abschließend kann es als provokativ empfunden werden, wenn die erarbeiteten innovativen sozialen Erfindungen an Entscheidungsträger:innen herangetragen werden (Weinbrenner & Häcker, 1995, S. 25).

Eine weitere Besonderheit des Prozesses liegt in der abwechselnden Beanspruchung des intuitiven/emotionalen (Utopiephase) wie auch rational/analytischen Denkens (Kritik – und Realisierungsphase), mit dem Ziel, am Ende der Werkstatt eine neue Wirklichkeitsebene zu erreichen: Während die Kritikphase das Jetzt analysiert, heben die Teilnehmenden im Rahmen der Utopie bildlich gesprochen ab und erreichen durch den methodischen Prozess innerhalb der Realisierungsphase und der darin erlangten konkreten Projektidee eine neue Wirklichkeitsebene. In dieser Phase ist es besonders wichtig, den Teilnehmenden zu vermitteln, dass auch sie etwas in dieser Welt, beispielsweise mittels des erarbeiteten Projektes, verändern können (Jungk & Müllert, 1989; Kuhnt & Müllert, 2006). Als wesentlich für die Förderung des Transformativen Lernens kann als übergeordnetes Thema folglich die „(Wieder-)Aneignung von Handlungskompetenz“ (Kuhnt & Müllert, 2006, S. 186) angesehen werden.

3 Zukunftswerkstatt & Transformatives Lernen

3.1 Transformatives Lernen im Kontext von BNE

Das bereits einleitend dargestellte Entwicklungsziel 4 der SDGs lautet:

„Bis 2030 allen Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicherstellen sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen fördern“ (UNESCO, 2025)

Dieses Ziel bildet die Basis für die ebenfalls von der UNESCO berufene Bildungsagenda 2030 (UNESCO, 2025). Diese zeichnet sich nach Taigel (2025) unter anderem durch die Punkte transformatives Handeln und strukturelle Veränderungen aus, welche auch die Brücke zu diesem Beitrag und dem Transformativen Lernen darstellen. Taigel (2025) sowie Blum et al. (2021) betonen, dass über Bildungsangebote, welche

individuelles transformatives Lernen bestärken auch gesellschaftlicher Wandel herbeigeführt werden kann.

3.2 Überschneidungspunkte

„Zukunftswerkstätten zielen nicht auf einen vordergründigen Aktionismus, sondern auf die Einheit von Erkennen, Erleben und Handeln in einem Lernprozess. Die persönlichen Bedingungen für die Handlungsfähigkeiten werden gefördert und erweitert. Dazu gehören die inhaltlich sachliche Kompetenz, die Wahrnehmungsfähigkeit, kreative Fähigkeiten, soziale und pädagogische Kompetenzen – Voraussetzungen für verantwortliches Handeln.“ (Kuhnt & Müllert, 2006, S. 186)

„To facilitate transformative learning, educators must help learners become aware and critical of their own and others’ assumptions. Learners need practice in recognizing frames of reference and using their imaginations to redefine problems from a different perspective. Finally, learners need to be assisted to participate effectively in discourse. Discourse is necessary to validate what and how one understands, or to arrive at a best judgment regarding a belief. In this sense, learning is a social process, and discourse becomes central to making meaning.“ (Mezirow, 1997, S. 10)

Anhand dieser Gegenüberstellung wird deutlich, dass Zukunftswerkstätten und die Anforderungen an Transformatives Lernen durchaus Überschneidungspunkte aufweisen. Im Verständnis Transformativen Lernens nach Mezirow spielen Bedeutungsperspektiven eine wesentliche Rolle, indem sich diese durch individuelle Erfahrungen verschieben. Singer-Brodowski (2016) beschreibt den Prozess des transformativen Lernens, unter Bezugnahme auf Mezirow, als Dreischritt, welcher ausgehend von einem „desorientierenden Dilemma und einer emotionsbehafteten Einschätzung der eigenen Bedeutungsperspektiven“ (Singer-Brodowski, 2016, S. 15) über eine mit Anderen geteilten kritischen Reflexion bis hin zum Aufbau neuer Bedeutungsperspektiven reicht (Singer-Brodowski, 2016). Wenngleich innerhalb einer Zukunftswerkstatt keine gezielten Reflexionszeiten eingeplant sind und aufgrund

zeitlicher Beschränkungen und dem strikten Dreischritt der Methode die Moderation gelegentlich auch anregende Debatten der Teilnehmenden unterbinden muss, „lösen Zukunftswerkstätten Reflexionsprozesse aus, die oft zu einer grundlegenden Fragestellung führen“ (Kuhnt & Müllert, 2006, S. 188). Darüber hinaus treten desorientierende Dilemmas zwar häufig in privaten Umbrüchen oder Geschehnissen – etwa bei Trennungen oder Krankheit – auf, diese können aber auch durch die Auseinandersetzung mit bislang unbekannten Perspektiven, wenn etwa eine eurozentrierte Perspektive um eine globale Sichtweise erweitert wird, ausgelöst werden (Blum et al., 2021, S. 15–16).

Eine weitere Bestätigung der im Prozess der Zukunftswerkstatt verorteten Veränderung der Perspektive findet sich in der Arbeit von Weinbrenner & Häcker (1995) in ihrer Darstellung des paradigmatischen Denkens, also den von Individuen entwickelten Sinn- und Bedeutungsmustern. Die Autoren schreiben in diesem Zusammenhang von einer Art Weltbild, welches sich, bezogen auf den gegenwärtig diskutierten Paradigmenwechsel innerhalb der Sozialwissenschaften mit Blick auf die Krise moderner Industriegesellschaften und den Übergang hin zur postindustriellen Gesellschaft, vollzieht.

Ähnlichkeiten mit dem transformatorischen Anliegen Robert Jungks weisen auch Edmund O’Sullivan (1999) und seine Überlegungen zum Transformativen Lernen auf. Beide eint das Ziel, eine Veränderung des gesellschaftlichen, kollektiven Bewusstseins ausgehend von Kritik an bestehenden Missständen zu bewirken und beide weisen einen starken Fokus auf die sozial-ökologischen Herausforderungen auf (Jungk & Müllert, 1989; Singer-Brodowski, 2016). Das transformatorische Potenzial im Bildungskontext wird auch von Antonia Appel (2023) hervorgehoben, indem sie in ihrem Beitrag den bereits skizzierten Aspekt der Demokratisierung und weiters auch die Politisierung und Selbstermächtigung der Teilnehmenden hervorhebt. Darüber hinaus konstatiert sie der Methode die Fähigkeit, die Lücke zwischen Wissen und Handeln durch die Realisierungsphase zu überbrücken.

Aus Werkstattberichten und eigenen Erfahrungen in der Durchführung von Zukunftswerkstätten der Autorin im Kontext Schule zeigt sich, dass die Methode sowohl mit Schüler:innen als auch Pädagog:innen ein konkretes Ergebnis und Veränderungen der Perspektiven der Teilnehmer:innen bewirken kann (Burow & Hinz, 1995; Hinz, 1995; Schoof, 1995). Im Bereich der Arbeit mit Schulklassen zur Entwicklung von Nachhaltigkeitsprojekten wurde der Autorin etwa von Schüler:innen rückgemeldet, dass die Möglichkeit, selbst tatsächlich konkrete Ideen für die Schule entwickeln und umsetzen zu können, eine neue, besondere Erfahrung war. In der Arbeit mit Pädagog:innen zeigt der Auszug einer Rückmeldung nach einer von Dieter Schoof durchgeführten Zukunftswerkstatt:

„was viel wichtiger ist, danach hat mir Schule wieder Spaß gemacht und das hält bis heute an. Eine gute Idee war die Patenschaft am Ende des Kurses, erleichtert es doch in den nächsten Wochen und Monaten weiterzumachen“ (Schoof 1995, S. 158).

Diese vielversprechenden Ergebnisse berufen sich auf den breiten Erfahrungsschatz der Moderierenden und deren Dokumentationen. Jedoch fehlt es bislang an wissenschaftlichen Untersuchungen, ob und unter welchen Voraussetzungen Zukunftswerkstätten transformative Lernprozesse fördern können.

3.3 Herausforderungen: Zukunftswerkstatt mit Schüler:innen

In der Durchführung einer Zukunftswerkstatt mit Schüler:innen zeigen sich für die jeweiligen Phasen – Kritik-, Utopie- und Realisierungsphase – mögliche Hindernisse für das Gelingen einer Werkstatt. Diese werden im Folgenden erläutert.

3.3.1 Herausforderung: Spezifische Kenntnisse

Robert Jungks Anliegen, Betroffene zu Beteiligten zu machen und mit dem vorhandenen Wissen der Beteiligten zu arbeiten, ist ein wichtiger Wert jeder Zukunftswerkstatt, dennoch erfordert diese ein gewisses Verständnis der Ausgangsfrage. Wird nun eine Zukunftswerkstatt zum Alltag der Schüler:innen im Raum Schule durchgeführt (Hinz, 1995), ist ausreichend Erfahrungswissen vorhanden, um nach Problemen und Kritikpunkten zu suchen. Wird jedoch beispielsweise eine Zukunftswerkstatt zu einem spezifischen Thema wie Klimaschutz an der Schule durchgeführt, so ist zumindest ein gewisses Grundwissen zu den Themen Klimakrise bzw. Klimaschutz notwendig, um Problembereiche identifizieren zu können. 2023/2024 konnte die Autorin einige Zukunftswerkstätten zu eben diesem Thema an diversen Schulen durchführen und die folgenden Zeilen berufen sich daher auf die in diesem Zeitraum gesammelten Erfahrungen im Umgang mit Vorwissen und dem notwendigen Input im Rahmen einer Zukunftswerkstatt. Grundsätzlich sollte es vermieden werden, eine Zukunftswerkstatt mit einem Vortrag zu verbinden, daher besuchten die Schulklassen je etwa eine Woche vor dem Stattfinden der Werkstatt einen Workshop zum Thema der Klimakrise. Dennoch zeigte sich, dass das Gelernte eine Woche später nicht mehr sehr präsent war oder sich Unsicherheiten ergeben hatten. Im Zuge der Einleitung der Werkstatt und der Besprechung der Arbeitsfrage: „Wie können wir unsere Schule nachhaltiger gestalten?“ wurden daher nochmals Themen, offene Fragen und Unsicherheiten aus dem Workshop wiederholt, was den Vorteil hatte, dass die Schulklassen sich relativ gut in das Thema einfinden konnte und die Moderation nicht durch einen Vortrag die Sorgen und Interessen der einzelnen Schüler:innen vor der Werkstatt zu stark beeinflusste. Eine Werkstatt kann daher etwa als Abschluss eines Themengebietes zur praktischen Anwendung des Gelernten eingesetzt werden. Ist es jedoch möglich, eine Werkstatt beziehungsweise den Dreischritt und die Werthaltungen längerfristig in den Unterricht einzubauen, kann dies auch einen großen Mehrwert darstellen, da die ZW insbesondere in der Realisierungsphase auch einen Motivationseffekt zum Weiterlernen bewirken kann (Jungk, 1989, S. 193).

3.3.2 Herausforderung: Hierarchien

Neben einem allgemein guten Verständnis der Thematik sollte die Moderation insbesondere in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen vorliegende Hierarchien bedenken: In der Praxis haben sich im Zuge der bereits erwähnten Zukunftswerkstatt zum Thema Nachhaltigkeit an der Schule wie auch in einer weiteren ZW mit Schüler:innen eines Salzburger Nachhilfeinstituts zwei Punkte als wesentlich herausgestellt: *Erstens* das Vertrauen der Schüler:innen in die Moderation, und *zweitens* das Vertrauen und die Hierarchie zwischen Schüler:innen und den gegebenenfalls an der Werkstatt teilnehmenden Pädagog:innen. Eine Werkstatt ohne eine Vertrauensperson durchzuführen ist nicht ratsam, da besonders wenn in der Kritik- und Utopiephase über Sorgen und Wünsche gesprochen wird, eine größere Bereitschaft zur diesbezüglichen Kommunikation vorherrscht, wenn eine Vertrauensperson mit im Raum ist. Besonders herausfordernd für jede Werkstatt sind bestehende hierarchische Verhältnisse, wenn es um die Sammlung von Problemen geht. Fehlt hier das Vertrauen, diese frei äußern zu dürfen, ohne Konsequenzen zu erwarten, wird die Kritik oberflächlich bleiben und wenig zur Motivation der Teilnehmenden beitragen. Es ist folglich unbedingt notwendig, einen Raum zu schaffen, in dem die Gruppe ihre Kritik frei äußern kann (Hinz, 1995). So zeigte sich anfängliche Zurückhaltung in der Kritik am Raum Schule durch Scherze und fehlende Ernsthaftigkeit, was erst durch die Bestärkung seitens der anwesenden Pädagogin aufgehoben werden und ein vertiefender Austausch initiiert werden konnte.

3.3.3 Herausforderung: Strukturelle Grenzen

Der folgende Abschnitt widmet sich etwas allgemeiner dem Problem der Grenzen der Umsetzbarkeit und den negativen Erfahrungen von Teilnehmenden, insbesondere mit Blick auf auszubildende Pädagog:innen sowie bereits aktiv tätige Lehrkräfte. Wie Stracke-Baumann (2009) ausführt, zählt es zu den Aufgaben der Moderation, eine ungefähre Einschätzung der Grenzen möglicher Projektideen in Bezug auf finanzielle Mittel wie auch strukturelle Hürden vorzunehmen. Damit sind gezielt keine Zielvereinbarungen zwischen Moderation und Auftraggeber:innen gemeint, vielmehr braucht es eine realistische Einschätzung des Möglichen. In diesem

Bereich hat sich im Zuge einer Zukunftswerkstatt mit bereits tätigen Pädagog:innen zum Thema „Klimabildung in der Schule etablieren“ gezeigt, wie schwerwiegend langfristige negative Erfahrungen mit bürokratischen Hindernissen wiegen und auch, wie sehr diese den Prozess einer Werkstatt beeinträchtigen können. Andererseits können von Auszubildenden auch Projekte entwickelt werden, welche in der Praxis kaum umsetzbar sind, was die längerfristigen, positiven Effekte einer Zukunftswerkstatt zunichtemachen kann. Daraus soll jedoch nicht schlussgefolgert werden, dass die Methode im Raum Schule und Ausbildung keine nachhaltige Anwendung finden kann, vielmehr muss sich die Moderation mit den Grenzen vertraut machen, um den Teilnehmenden dabei zu helfen, gute Wege und Lösungen zu finden. Erscheint eine Idee zu groß und unrealisierbar, kann die konkrete Projektidee einen Umweg darstellen. Statt direkt die Vision umzusetzen, könnte die Moderation anregen, die Grundlagen für die Utopie zu schaffen. Das kann im Raum Schule etwa in Form von Informationsveranstaltungen als Auftakt geschehen. Im Sinne Robert Jungks geht es allem voran darum, die Menschen zu aktivieren und sie dabei zu unterstützen, ihre Vorstellungen einer guten Zukunft zu finden (Jungk, 1989).

4 Fazit

Ausgehend von einem Verständnis des Transformativen Lernens nach Mezirow lässt sich bestätigen, dass eine Zukunftswerkstatt nach Robert Jungk das Potenzial hat, dieses zu fördern. Nach Singer-Brodowski (2023, S. 20624) unter Bezugnahme auf die theoretische Basis von Mezirow kann konstatiert werden, dass Transformatives Lernen einen prozesshaften Charakter aufweist, in Gruppen stattfindet, innerhalb derer eine freie Kommunikationsbasis zwischen den Teilnehmenden besteht und gemeinsam nach dem besten Argument gesucht wird, was unter demokratischen Bedingungen stattfindet. Faktoren, welche so auch methodisch in einer Zukunftswerkstatt umgesetzt werden. Darüber hinaus konnte mit Blick auf Weinbrenner & Häcker (1995) bestätigt werden, dass Zukunftswerkstätten globales, nachhaltiges Denken und Perspektivenwechsel fördern. Es bleiben dennoch einige Punkte zur weiteren

Bearbeitung offen: Zwar bewirkt die Teilnahme an einer Werkstatt eine Selbstermächtigung, was insbesondere auch mit der abschließenden Projektentwicklung zusammenhängt (Appel, 2023, S. 384), allerdings ist die nachhaltige Wirkung dieser Erfahrung unklar, insbesondere dann, wenn die erarbeitete Projektidee keine direkte Umsetzung findet. Hochschulen könnten hier eine Schlüsselrolle einnehmen und Studierende darin bestärken, sich mit der Methode auseinanderzusetzen und konkrete Forschungen zur Rolle von Zukunftswerkstätten in der Förderung transformativer Lernprozesse durchzuführen. Entlang der oben angeführten Herausforderungen könnten auch weitere Fragestellungen für vertiefende Forschung gefunden werden. Darüber hinaus könnte die partizipative Haltung der Methode auch im Unterricht der Lehrenden eingesetzt werden und die Praxis bereichern. Abschließend lässt sich festhalten, dass die Methode der Zukunftswerkstatt einen Beitrag zum Transformativen Lernen darstellt, was auch den Zielsetzungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung entspricht. Dabei eröffnen sich zudem vielfältige Möglichkeiten für weiterführende wissenschaftliche Aufarbeitungen.

Literaturverzeichnis

Appel, A. (2023). Zukunftswerkstatt. In E. Nöthen & V. Schreiber (Hrsg.), *Transformative Geographische Bildung. Schlüsselprobleme, Theoriezugänge, Forschungsweisen, Vermittlungspraktiken* (S. 381–385). Springer Spektrum.
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-66482-7>

Blum, J., Fritz, M., Taigel, J., Singer-Brodowski, M., Schmitt, M., & Wanner, M. (2021). *Transformatives Lernen durch Engagement: Ein Handbuch für Kooperationsprojekte zwischen Schulen und außerschulischen Akteurinnen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Umweltbundesamt.
<https://www.umweltbundesamt.de/publikationen/transformatives-lernen-durch-engagement>

Burow, O.-A. (1995). Robert Jungk: „In jedem Menschen steckt viel mehr, als er weiß“. Ein Interview. In O.-A. Burow & M. Neumann-Schönwetter (Hrsg.), *Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht* (S. 95–106). Bergmann + Helbig.

- Burow, O.-A., & Hinz, H. (1995). „Danach hat mir Schule wieder Spaß gemacht, und das hält bis heute an“: Exemplarische Darstellung des Ablaufs und der Wirkung einer einwöchigen Zukunftswerkstatt in der Lehrerfortbildung. In O.-A. Burow & M. Neumann-Schönwetter (Hrsg.), *Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht* (S. 145–164). Bergmann + Helbig.
- Hinz, H. (1995). „Einmal mit dem Bett in die Schule fahren“: In der Zukunftswerkstatt mit Schülern über die Schule reflektieren. In O.-A. Burow & M. Neumann-Schönwetter (Hrsg.), *Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht* (S. 107–112). Bergmann + Helbig.
- Holzinger, H., & Spielmann, W. (2016). *Die Zukunft demokratisieren: Einführung in die Methode Zukunftswerkstatt*. <https://jungk-bibliothek.org/wp-content/uploads/2016/08/zw-einf3bchrung-hh-wsp.pdf>
- Jungk, R. (1983). *Menschenleben: Der Aufstand gegen das Unerträgliche*. C. Bertelsmann.
- Jungk, R. (1993). *Trotzdem: Mein Leben für die Zukunft*. Carl Hanser.
- Jungk, R., & Müllert, N. (1989). *Zukunftswerkstätten: Mit Phantasie gegen Routine und Resignation* (2. Aufl.). Heyne.
- Kuhnt, B., & Müllert, N. (2006). *Moderationsfibel: Zukunftswerkstätten verstehen – anleiten – einsetzen: Das Praxisbuch zur sozialen Problemlösungsmethode Zukunftswerkstatt*. (3. Aufl.). AG SPAK Bücher.
- Meyer, L. (2019). *Zukunft gestalten in demokratisch-solidarischer Verständigung: Von den Anfängen der Zukunftswerkstatt bis zur „Konstruktivistischen Werkstatt“* [Dissertation, Universität zu Köln]. KUPS Repositorium. <https://kups.ub.uni-koeln.de/9476/>
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63. <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>
- O’Sullivan, E. (1999). *Transformative learning: Educational vision for the 21st century*. St. Martin’s Press.
- Schoof, D. (1995). Eine Methode der Lehrerfortbildung. In O.-A. Burow & M. Neumann-Schönwetter (Hrsg.), *Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht* (S. 121–144). Bergmann + Helbig.

Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen: Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 13–17. <https://doi.org/10.25656/01:15443>

Singer-Brodowski, M. (2023). The potential of transformative learning for sustainability transitions: moving beyond formal learning environments. *Environment, Development and Sustainability* 27, 20621–20639. <https://doi.org/10.1007/s10668-022-02444-x>

Stracke-Baumann, C. (2009). *Nachhaltigkeit von Zukunftswerkstätten*. Verlag Stiftung Mitarbeit.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Institute for Technologies in Education. (2025). *Bildung 2030*. <https://www.unesco.at/bildung/bildung-2030/>

Weinbrenner, P., & Häcker, W. (1995). Theorie und Praxis von Zukunftswerkstätten: Ein neuer Methodenansatz zur Verknüpfung von ökonomischem, ökologischem und politischem Lernen. In O.-A. Burow & M. Neumann-Schönwetter (Hrsg.), *Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht* (S. 23–54). Bergmann + Helbig.