
Stefanie Nolte

Mit reflektierten Konsumententscheidungen die Zukunft *fair*ändern – eine Zukunftswerkstatt

Allgemein- und Verbraucherbildung zielen darauf ab, dass sich Schülerinnen und Schüler kritisch-reflektierend mit epochaltypischen Schlüsselproblemen befassen und selbstbestimmt die eigene Zukunft mitgestalten – dieses soll die Methode der Zukunftswerkstatt ermöglichen. Exemplarisch wird eine Zukunftswerkstatt vorgestellt und die Methode hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und Grenzen für die Verbraucherbildung diskutiert.

Schlüsselwörter: Verbraucherbildung, epochaltypische Schlüsselprobleme, Zukunftswerkstatt, Wegwerfkultur, Konsumentenverantwortung

1 Die Zukunftswerkstatt als Methode der modernen Verbraucherbildung?

Schüler und Schülerinnen leben heute als Weltbürger bzw. -bürgerinnen in einer globalisierten Welt mit zahlreichen Mitbestimmungs- und Handlungsmöglichkeiten, aber auch Widersprüchlichkeiten und Risiken. Bildungstheorie und -praxis sollten bei der Auswahl der Lehrinhalte diese gesellschaftlichen Verhältnisse berücksichtigen und sich, wie der Erziehungswissenschaftler Klafki es formuliert, auf zentrale gesamtgesellschaftliche, häufig übernationale „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (Klafki, 2007, S. 56) fokussieren. Eine zeitgemäße und zukunfts offene Allgemeinbildung schafft demnach erst ein Bewusstsein für zentrale gegenwärtige und zukünftige Probleme und fördert die Bereitschaft, an einer nachhaltigen Entwicklung mitzuwirken, worin zugleich die Schnittschnelle zur Ernährungs- und Verbraucherbildung liegt.

Thematisierung und Lösung globaler und vielfach sozioökonomisch bedingter Probleme sind sehr komplex und können schnell zur Resignation führen. Die Bildungstheorie ist folglich gefordert, Methoden zu entwickeln, die Schüler und Schülerinnen zur Mitgestaltung der eigenen Zukunft befähigen, ohne sie zu überfordern. Die Zukunftswerkstatt entstammt der politischen Bildung und ist eine Makromethode, mit deren Hilfe sich Schüler und Schülerinnen weitestgehend eigenständig mit gesellschaftlichen Problemen kritisch reflektierend befassen. Sie knüpft an den Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen an und ermöglicht es ihnen, aufgrund der strukturierten Anleitung und kreativen Methoden schrittweise Lösungsansätze zu entwickeln, die in konkreten Handlungs- und Projekt-möglichkeiten münden.

Zukunftswerkstatt

Teilnehmer und Teilnehmerinnen werden motiviert, die eigene Zukunft selbstbestimmt und aktiv mitzugestalten, wodurch die Zukunftswerkstatt zur Demokratisierung beiträgt (Dauscher, 2006, S. 111). Die Integration spielpädagogischer Methoden und zahlreicher gruppendynamischer Prozesse ermöglicht, dass Lernen als positiv erfahren wird und die Schüler und Schülerinnen zu weiterem gesellschaftlichem Engagement motiviert werden (Kuhnt & Müllert, 1996, S. 14f.).

In der aktuellen haushaltsbezogenen Literatur wird die Zukunftswerkstatt kaum diskutiert, was angesichts ihres Potentials verwundert. Es drängt sich daher die Frage auf, ob die Zukunftswerkstatt eine geeignete Makromethode für die Verbraucherbildung ist, welche Potentiale und Grenzen sie aufweist und inwiefern die Themen der modernen Verbraucherbildung in einer Zukunftswerkstatt umgesetzt werden können. Um diese Fragen beantworten zu können, wird folgend ein Unterrichtsvorhaben mit einer integrierten Zukunftswerkstatt vorgestellt und abschließend ein Fazit gezogen.

2 Einbettung der Zukunftswerkstatt in das Unterrichtsvorhaben

Die Zukunftswerkstatt ist Teil eines Unterrichtsvorhabens, das im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Unterrichtsfach Hauswirtschaft entwickelt wurde. Zentrales Moment der Planung war die Auswahl bildungsrelevanter Inhalte, die sowohl für die Allgemeinbildung, als auch für die Verbraucherbildung von Relevanz sind. Eine Schnittstelle zwischen der Allgemeinbildung im Sinne Klafkis und der modernen Verbraucherbildung nach REVIS (vgl. Hesecker et al., 2005) ist das Konsumhandeln. Exemplarisch wird dieser Zusammenhang zwischen Konsumhandeln und ausgewählten Schlüsselproblemen im Unterrichtsvorhaben an der Wegwerfkultur thematisiert und kritisch reflektiert.

2.1 Inhaltlicher Problemaufriss

Jugendliche wachsen heute in einer Gesellschaft des Massenkonsums auf, in der Konsum einen hohen Stellenwert einnimmt, sodass Jugendkulturen zugleich Konsumkulturen sind (Tully & Krug, 2011, S. 59ff.). Konsumgüter dienen häufig der sozialen Kommunikation und öffentlichen Darstellung des sozialen Status, wohingegen der funktionelle Gebrauchswert in den Hintergrund rückt (Dannoritzer & Reuß, 2013, S. 34). Zeitgleich führt der stetige Wandel von Modetrends und Modezyklen zu einer schnellen Abwertung von Gütern, sodass diese nur noch kurze Zeit der Abgrenzung und Stuserhaltung dienen und danach neuer Konsum erforderlich ist (Kohlbacher, 2008, S. 28). Dadurch kommt es zu einer Beschleunigung der Produktlebenszyklen und zur verminderten Wertschätzung einzelner Konsumgüter, wodurch sich eine Wegwerfkultur herausbilden konnte, die sich in zahlrei-

chen Produkten widerspiegelt z. B. in Einwegkameras, Papiertaschentüchern oder *Coffee-to-go*-Bechern.

Diese Wegwerfkultur ist Teil der Wirtschaftslogik, wonach in einer gesättigten Marktwirtschaft die Nachfrage primär über die Entsorgung und den Konsum neuer Güter gesteigert werden kann. Prisching (2010, S. 36ff.) bezeichnet die heutige Wirtschaft daher als „Trash-Ökonomie“, die versucht die früheren gesellschaftlichen Werthaltungen der Genügsamkeit, Bescheidenheit und Zufriedenheit, z. B. durch die geplante Obsoleszenz, bewusst zu reduzieren (vgl. Dannoritzer & Reuß, 2013).

Aus dem hohen Konsumniveau und der Wegwerfkultur resultieren globale Schlüsselprobleme, von denen sowohl die heutige, als auch zukünftige Generationen betroffen sind. Einerseits stehen Verbraucher und Verbraucherinnen aufgrund der wechselnden Modezyklen unter einem gewissen Konsumdruck, wodurch unter anderem Stress und hohe Kosten verursacht werden können. Andererseits geht die Produktion der Konsumgüter mit einem hohen Ressourcenverbrauch einher; die erforderliche Energieerzeugung trägt zu globalen Klimaveränderungen bei und die Entsorgung von Konsumgütern verursacht große Abfallmengen. Insgesamt sind die Konsumgewohnheiten in industrialisierten Ländern folglich nicht nachhaltig, weil Ressourcen über ihre Regenerationsfähigkeit hinaus genutzt werden und die soziale Asymmetrie bei der Verteilung der globalen Umweltfolgen den sozialen Frieden auf der Welt gefährdet (Jäger, 2007, S. 25).

Die daraus resultierende Forderung nach einer nachhaltigen Entwicklung erfordert eine Veränderung der Lebensstile und Wohlstandsmodelle. Unter Wachstumsgegnern und -befürwortern besteht jedoch Uneinigkeit über die Strategien zur Realisierung einer nachhaltigen Entwicklung. Während Wachstumsbefürworter auf die Strategien der Effizienz und Konsistenz setzen, fordern Wachstumskritiker eine stärkere Fokussierung der Suffizienzstrategie. Insgesamt sind die Schüler und Schülerinnen im Sinne der „geteilten Verantwortung“ (Belz & Bilharz, 2007, S. 38) in ihrer Rolle als Konsumenten und Konsumentinnen gefordert, sich mit der Diskussion kritisch-reflektierend auseinanderzusetzen und eine eigene Position zu entwickeln, um die eigene Zukunft aktiv und selbstbestimmt mitgestalten zu können. Aus dieser Problemskizze entwickeln sich die Ziele des Unterrichtsvorhabens.

2.2 Ziele des Unterrichtsvorhabens

Insgesamt sind die Ziele des Unterrichtsvorhabens, dass die Schüler und Schülerinnen ihren eigenen Lebensstil und ihr Konsumverhalten bezüglich der Wegwerfkultur kritisch reflektieren und eigene Zukunftswünsche formulieren. Sie sollen Handlungs- und Problemlösekompetenzen sowie die damit verbundene Bereitschaft entwickeln, als mündige Verbraucher bzw. Verbraucherinnen der Wegwerfkultur durch reflektierte Konsumententscheidungen zu entgegnen und einen

Zukunftswerkstatt

Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung zu leisten. Das Unterrichtsvorhaben ist folglich den *REVIS*-Bildungszielen 6 und 9 zuzuordnen (Heseker et al., 2005, S. 27f.).

2.3 Aufbau des Unterrichtsvorhabens

Diese Ziele sowie die Thematisierung von Schlüsselproblemen erfordern einen Unterricht, der den 45-Minuten-Takt sowie den Frontalunterricht überwindet und eher in handlungsorientiertem Epochalunterricht erfolgt (Klafki, 2007, S. 66ff.). In vielen Regelschulen ist dies nur in Projektwochen möglich, weshalb das Unterrichtsvorhaben als Projekt mit sechs Bausteinen konzipiert wurde.

Tab. 1: Überblick über die Bausteine

Baustein	Inhalt	Umsetzungsvorschläge
1. Leben in der Konsumgesellschaft – Träumst Du noch oder kaufst Du schon	<ul style="list-style-type: none"> Wandel von der Konsum- zur Wegwerfkultur 	<ul style="list-style-type: none"> Einkaufssimulation Wegwerftagebuch
2. Dringend gekauft und doch nicht lange gebraucht – Wieso wir für die Müllhalde kaufen	<ul style="list-style-type: none"> Trash-Ökonomie Wachstumsgedanke der Wirtschaft geplante Obsoleszenz 	<ul style="list-style-type: none"> Film „<i>Kaufen für die Müllhalde</i>“
3. Leben in der Wegwerfgesellschaft – individuelle und gesellschaftliche Folgen unserer Wegwerfkultur	<ul style="list-style-type: none"> negative Folgen der Wegwerfkultur z. B. Ressourcenverschwendung und Gefährdung des sozialen Friedens 	<ul style="list-style-type: none"> Stationenlernen
4. Kann weniger mehr sein? Was mich wirklich glücklich macht	<ul style="list-style-type: none"> Ergebnisse der Glücksforschung Strategien zur Förderung einer nachhaltigen Entwicklung Alternative Wohlstandsmodelle 	<ul style="list-style-type: none"> Podiumsdiskussion
5. Reflektierte Konsumentscheidungen – Wir entgegnen der Wegwerfkultur und <i>fair</i> ändern die Zukunft	<ul style="list-style-type: none"> Nachhaltige Entwicklung Nachhaltiger Konsum Reflektierte Konsumententscheidungen 	<ul style="list-style-type: none"> Zukunftswerkstatt
6. Unser Projekt gegen die Wegwerfkultur	<ul style="list-style-type: none"> Projektplanung, -durchführung und -auswertung 	<ul style="list-style-type: none"> Projektrealisierung

Die ersten vier Bausteine dienen der Problematisierung der Wegwerfkultur und der heutigen Konsum- und Wirtschaftsweise. Im fünften Baustein erfolgt die Zukunftswerkstatt, in der die Lernenden schrittweise erarbeiten, wie sie durch reflektierte Konsumententscheidungen der Wegwerfkultur entgegenen und die Zukunft nachhaltig *fair* ändern können. Ergebnis der Zukunftswerkstatt sind konkrete Projektskizzen, von denen ein Projekt im sechsten Baustein realisiert wird. Nachfolgend wird der fünfte Baustein mit der Zukunftswerkstatt skizziert.

3 Die Zukunftswerkstatt

Exemplarisch wird hier eine Zukunftswerkstatt zum Thema „Reflektierte Konsumententscheidungen – Wir entgegenen der Wegwerfkultur und *fair* ändern die Zukunft nachhaltig“ in fünf Phasen vorgestellt. Charakteristisch ist eine Aufteilung in die Beschwerde-, Phantasie- und Realisierungsphase, die als Kern der Zukunftswerkstatt von der Vor- und Nachbereitungsphase umschlossen werden (Dauscher, 2006, S. 122).

Vorbereitungsphase

In der Vorbereitungsphase erhalten die Schüler und Schülerinnen einen Überblick über die einzelnen Phasen der Zukunftswerkstatt, werden mit dem Arbeiten in Zukunftswerkstätten vertraut gemacht und es wird eine gemeinsame Übereinkunft als Arbeitsgrundlage entwickelt. Bei den Besonderheiten der Zukunftswerkstatt wird hervorgehoben, dass die Lehrperson mit der Moderationsmethode arbeitet und in der Funktion des Moderators bzw. der Moderatorin agiert. Die Moderation leitet den Lernprozess an, ohne sich inhaltlich einzumischen, sodass die Lernenden weitestgehend eigenständig und selbstbestimmt agieren können (vgl. Dauscher, 2006).

Problematisierungsphase

In der Problematisierungsphase beginnt die inhaltliche Arbeit und es erfolgt eine kritische Bestandsaufnahme. Dafür wird die Wegwerfkultur kritisch reflektiert und negative Aspekte werden schriftlich notiert.

Die Sammlung von negativen Aspekten beginnt mit der Vorstellung von Symbolen der Wegwerfkultur. Als Hausaufgabe sollen die Schüler und Schülerinnen einen kleinen Gegenstand von zu Hause mitbringen, der für sie die Wegwerfkultur in besonderer Weise symbolisiert. Im Stuhlkreis werden sie nacheinander gebeten, ihr Symbol der Wegwerfkultur vorzustellen, zu erzählen, welche persönlichen Erfahrungen sie damit verbinden und zu beschreiben, inwiefern der Gegenstand charakteristisch für die Wegwerfkultur ist. Identifizierte negative Aspekte der Wegwerfkultur werden auf weißen rechteckigen Moderationskarten notiert, die in einer späteren Phase aufgehängt werden. Mithilfe dieser Methode können die Lernenden auf Basis persönlicher Erfahrungen erste Charakteristika der Wegwerfkultur identi-

Zukunftswerkstatt

fizieren und „eine gemeinsame Problemsicht“ (Dauscher, 2006, S. 136) entwickeln.

Anschließend erfolgt eine Vertiefung in Kleingruppen, indem die Schüler und Schülerinnen ein Produkt entwerfen, das 2070 den Innovativpreis für das Wegwerfprodukt des Jahres gewinnen könnte. Dafür müssen sie die Charakteristika der Wegwerfkultur reflektieren und zuspitzen, wodurch weitere negative Aspekte sichtbar werden.

Insgesamt sind kreative Methoden, bei denen verschiedene Visualisierungsmethoden (z. B. Malen) angewandt werden, zentraler Bestandteil der Zukunftswerkstatt, weil sie die Phantasieentfaltung fördern und als Vorbereitung für die spätere Phantasiephase unverzichtbar sind (Kuhnt & Müllert, 1996, S. 83ff.; Dauscher, 2006, S. 125f.).

Bei der gemeinsamen Analyse der Produkte werden weitere negative Gesichtspunkte auf Moderationskarten notiert. Anschließend erfolgt eine Strukturierung aller Aspekte zu inhaltlichen Themenkreisen (Kritikrubriken), von denen einige für die Weiterarbeit ausgewählt werden. Ziel ist eine Reduzierung, um Schüler und Schülerinnen in der Weiterarbeit nicht zu überfordern und eine Fokussierung auf wesentliche Ursachen der Wegwerfkultur zu ermöglichen. Als Einstimmung auf die Phantasiephase werden die negativen Aspekte positiv umformuliert (Dauscher, 2006, S. 148).

Dieses Vorgehen, bei dem erst weitreichende Aspekte (z. B. Kritiken) gesammelt, anschließend rubriziert und durch Beispiele präzisiert werden, ist charakteristisch für die einzelnen Phasen der Zukunftswerkstatt und wird als „Trichtermethode“ bezeichnet (Kuhnt & Müllert, 1996, S. 59). Strukturierung und Fokussierung ermöglichen insgesamt überschaubare und bewältigbare Lernprozesse und unterstützen somit salutogenetisch orientiertes Lernen (Nolte, 2014, S. 7).

Phantasiephase

In der anschließenden Phantasiephase werden die Kritiken überwunden und die Utopie einer zukunftsfähigen Welt ohne Wegwerfkultur entwickelt. Utopien und Idealvorstellungen können dabei losgelöst von Geld-, Rechts- oder Machtfragen entworfen werden, weil bedingungsloses Phantasieren kreative Ideen und Lösungsansätze fördern kann (Kuhnt & Müllert, 1996, S. 13). Die Utopien basieren auf den Ideen der Schüler und Schülerinnen, was eine hohe Identifikation mit dem späteren Werkstattergebnis ermöglicht und insgesamt positive gruppenspezifische Effekte bewirkt (Dauscher, 2006, S. 154f.).

Das Ablösen von der Realität erfordert eine entspannte und gelöste Phantasieatmosphäre, in der sich die Lernenden ihrer eigenen Zukunftswünsche bewusst werden können (Dauscher, 2006, S. 161). Als Einstieg wurde deshalb eine Phantasiereise mit Simulationsanteilen gewählt, bei der Zukunftsszenarien dargestellt

werden, die Problemlösungen beinhalten und von gesellschaftlicher Relevanz sind. Die Lehrperson kann somit inhaltliche Anregungen geben, wie der Wegwerfkultur entgegengewirkt werden kann, ohne sich in spätere inhaltliche Diskussionen direkt einzumischen.

In der Phantasiereise müssen die Schüler und Schüler-innen die Erde verlassen, weil das Leben hier aufgrund der Umweltzerstörungen und Luftverpestungen für Menschen nicht mehr möglich ist und sie fliegen mit dem Spaceshuttle 2.0 auf zwei verschiedene Planeten, auf denen sie leben könnten. Das Leben auf dem Planeten *Naturia* symbolisiert die Idealvorstellung einer Postwachstumsökonomie (vgl. Peach, 2013), in der alle Menschen versuchen die Suffizienz, Effizienz- und Konsistenzstrategie konsequent umzusetzen und einen genügsamen Lebensstil leben. Das Leben auf dem zweiten Planeten *Utopia* symbolisiert die Einstellung der Wachstumsbefürworter, die stärker die Effizienz- und Konsistenzstrategie favorisieren. Für die sog. *Utopianer* ist daher der Verzicht auf die Errungenschaften der Konsum- und Erlebnisgesellschaft nicht erforderlich und sie hoffen auf positive Effizienzgewinne durch den technologischen Wandel.

Letztlich können die Schüler und Schülerinnen in der Phantasiereise doch nicht auf den zwei Planeten landen, weil der Treibstoff des Spaceshuttles nicht ausreicht. Es ergibt sich jedoch die Möglichkeit, auf dem derzeit unbewohnten Planeten *Futura* zu leben. Die *Kosmos-Behörde* gestattet dies jedoch nur, wenn die früheren Erdbewohner und -bewohnerinnen verantwortungsvoller mit dem Planeten umgehen als mit der Erde. Um dies zu beweisen, müssen sie eine Utopie von einem Leben ohne Wegwerfkultur entwickeln.

Am Ende der Phantasiereise stehen folglich konkrete Utopien, die aus den Phantasien der Schüler und Schülerinnen hervorgegangen sind und zugleich erste Lösungsansätze dafür enthalten, wie der Wegwerfkultur begegnet werden kann. Im Plenum werden die Utopien gemeinsam ausgewertet und die faszinierendsten bzw. zukunftsweisenden Ideen für die Weiterarbeit ausgewählt. Diese Fokussierung ist erforderlich, weil im Rahmen eines Projektes nur wenige Ideen verwirklicht werden können.

Realisierungsphase

In der Realisierungsphase werden die Utopien mit realen Bedingungen zusammengebracht, sodass eine Rückkehr zur Sachlichkeit möglich wird. In einem ersten Schritt werden ca. sieben Ideen der Phantasiephase im Plenum gemeinsam gedeutet und interpretiert. Anschließend wird überlegt, wo Teilaspekte der Utopien in der Realität bereits ansatzweise verwirklicht werden. Als Anregungen können die Schüler und Schülerinnen die Ideen der Phantasiereise aufgreifen und sich an einem Materialtisch informieren.

Sie entwickeln darauf aufbauend in Kleingruppen Projektskizzen mit konkreten realisierbaren Handlungszielen. Als Hilfestellung erhalten sie Leitfragen für die

Zukunftswerkstatt

Formulierung des Projektrahmens. Alle Projektskizzen werden an einer Wandzeitung dargestellt, von den Kleingruppen vorgestellt und anschließend hinsichtlich ihrer Chancen und Herausforderungen diskutiert. Ziel ist es, spannende und realisierbare Projektideen auszuwählen, bei denen durch reflektierte Konsumententscheidungen der Wegwerfkultur entgegengetreten und ein Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung geleistet wird. Wenn möglich können auch mehrere Projektideen zu einem größeren Projekt verdichtet werden (z. B. die Einrichtung einer *Givebox* mit Handsammelstelle, an der auch ein selbstverfasster Einkaufsratgeber ausliegt).

Nachbereitungsphase

In der abschließenden Nachbereitungsphase erfolgt die Reflexion und Dokumentation der Zukunftswerkstatt z. B. mithilfe einer Fotodokumentation. Im sechsten Baustein werden Projektideen realisiert.

Tab. 2: Überblick über die Phasen der Zukunftswerkstatt

Phase	Inhalt	Umsetzungsvorschläge
1. Vorbereitungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung in das Arbeiten mit der Zukunftswerkstatt • Entwicklung einer gemeinsamen Arbeitsgrundlage 	<ul style="list-style-type: none"> • Visuell unterstützte Rede • Kartenabfrage
2. Problematisierungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Bestandsaufnahme des Problems = Sammlung negativer Aspekte der Wegwerfkultur • Entwicklung einer gemeinsamen „Problemsicht“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Symbole der Wegwerfkultur • Wegwerfprodukt des Jahres 2070 • Sammlung und Strukturierung negativer Aspekte der Wegwerfkultur • Positive Umformulierung
3. Phantasiephase	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Lösungsansätzen und Utopien für eine Welt ohne Wegwerfkultur 	<ul style="list-style-type: none"> • Phantasiereise „Planeten der Hoffnung“ • Entwicklung von Utopie-Collagen
4. Realisierungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Übersetzung der Utopien in die Realität • Entwicklung und Diskussion von Projektskizzen mit konkreten Handlungszielen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Materialtisch • Leitfragen für die Entwicklung des Projektrahmens • Wandzeitung mit Projektskizzen
5. Nachbereitungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion und Dokumentation der Zukunftswerkstatt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Abschlussdiskussion • Fotodokumentation

4 Schlussfolgerungen

Allgemein- und Verbraucherbildung zielen darauf ab, dass sich Lernende kritisch-reflektierend mit epochaltypischen Schlüsselproblemen befassen, eigene Zukunftswünsche reflektieren und die eigene Zukunft aktiv und selbstbestimmt mitgestalten.

Insgesamt eignet sich die Zukunftswerkstatt als Methode einer modernen Verbraucherbildung in besonderem Maße, weil sie problem- und handlungsorientiert ist und somit zwei wesentliche Charakteristika zentraler Makromethoden der Ernährungs- und Konsumbildung erfüllt (vgl. Bender, 2013).

Die Zukunftswerkstatt unterstützt *problemorientiertes Lernen*, weil sie ein authentisches Problem – hier die Wegwerfkultur – als Ausgangspunkt betrachtet und schrittweise Lösungsansätze entwickelt werden. Sie ermöglicht dabei eine wertfreie Diskussion von Problemen, was gerade für die vielfach wertbesetzten Themen der Verbraucherbildung erforderlich ist. Verschiedene Positionen werden gegenübergestellt, ohne normative Vorgaben zu machen, sodass die Schüler und Schülerinnen auf Basis ihrer Zukunftsvorstellungen eine eigene Position entwickeln können. Mithilfe der einzelnen Phasen der Zukunftswerkstatt erfolgt zugleich eine kreative, strukturierte und schrittweise Entwicklung von Problemlösungsansätzen, ohne die Lernenden zu überfordern. Dabei erlernte Problemlösestrategien können Schüler und Schülerinnen zukünftig auf variable Problemkontexte anwenden, sodass Problemlösekompetenzen gestärkt werden. Bei der Problemlösung setzen Lernende nach ihren Interessen Schwerpunkte, was die motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft zur Mitarbeit erhöhen kann. Insgesamt wird dadurch die in Schulen häufig vorkommende Frontalunterrichtssituation überwunden und die Lehrperson gibt keine Lösungen vor, sondern vertraut vielmehr in die Kreativität der Schüler und Schülerinnen. Dies ermöglicht den Lernenden die Erfahrung, dass sie selbstverantwortlich handeln und die eigene Zukunft aktiv mitgestalten können.

Zugleich ist die Zukunftswerkstatt in hohem Maße *handlungsorientiert*, weil sie die fünf didaktischen Prinzipien handlungsorientierten Unterrichts erfüllt (Nolte, 2014, S. 35) und zugleich als „Ideen-Laboratorium“ (Stange & Gnielczyk, 1999, S. 6) für kreative Projektideen dient. Die Realisierung ausgewählter Projektideen ist dabei integraler Bestandteil der Zukunftswerkstatt. Dennoch beruht die Zukunftswerkstatt nicht auf einem vordergründigen Aktionismus, sondern auf der „Einheit von Erkennen, Erleben und Handeln in einem Lernprozess“ (Kuhnt & Müllert, 1996, S. 182). Die Schüler und Schülerinnen werden dadurch zur Reflexion der bisherigen Entwicklung angeregt und erleben, dass sie (gemeinsam) etwas bewirken und verändern können. Diese Kombination aus der Bewusstseins-schaffung für (globale) Probleme, Aufzeigen der eigenen Handlungsmöglichkeiten und positiven Lernerfahrungen kann einen Beitrag leisten, um die Kluft zwischen Wissen, Handeln und Können zu überwinden. Insgesamt wird dadurch der von Lersch

Zukunftswerkstatt

(1999) formulierte Widerspruch aufgelöst, wonach epochaltypische Schlüsselprobleme häufig außerhalb des Erfahrungshorizontes von Jugendlichen liegen, deren Thematisierung aber in konkreten Projekten münden sollen. Selbstbestimmte Lernprozesse und das Anknüpfen an den Interessen und der Lebenswelt eröffnen somit insgesamt individuelle Handlungsspielräume und können zur demokratischen Teilhabe motivieren (Kuhnt & Müllert, 1996, S. 14f.; Dauscher, 2006, S. 111f.).

Darüber hinaus wird die Zukunftswerkstatt den zentralen didaktischen Prinzipien nach *REVIS* gerecht (Nolte, 2014, S. 6ff.). Wie bereits dargestellt, unterstützt die Zukunftswerkstatt *kompetenzorientiertes Lernen*, weil Problemlöse- und Handlungskompetenzen gestärkt werden. Besonders Struktur und Transparenz der einzelnen Phasen sowie die angeleitete Moderation machen den Lernprozess für die Schüler und Schülerinnen überschaubar und bewältigbar, sodass *salutogenetisch orientiertes Lernen* möglich wird. Die Lehrperson vertraut den Ressourcen der Lernenden und diese können, auf Basis ihrer individuellen Lernbiografien, Erfahrungen in das Projekt mit einbringen und selbstständig Handlungsideen entwickeln. Diese Erfahrungen und das Agieren als Experten bzw. Expertinnen bei der Projektrealisierung schafft „Möglichkeiten für Selbstwirksamkeitserfahrungen und stärkt die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ (Heseker et al., 2005, S. 30), wie es salutogenetisch orientiertes Lernen fordert. *Lebensbegleitendes Lernen* wird durch die Zukunftswerkstatt unterstützt, weil der Lernprozess mit Spaß und Freude verbunden und somit als positiv erfahren wird.

Insgesamt ist die Zukunftswerkstatt folglich eine Makromethode, die große Potentiale für die Verbraucherbildung bietet. Themen, die sich für eine Zukunftswerkstatt anbieten, sind vielfältig, jedoch sollte die Methode nur zielgerichtet und nicht aus reinem Aktionismus heraus eingesetzt werden. Sie eignet sich, wenn es „um selbstbestimmte Themenerfassung, um die Eruiierung von Handlungs- und Projektmöglichkeiten oder um die Antizipation einer Welt von morgen geht“ (Kuhnt & Müllert, 1996, S. 184).

Eine Integration der Zukunftswerkstatt in die Verbraucherbildung erfordert die Überwindung von Hürden, die gleichzeitig Grenzen der Zukunftswerkstatt darstellen. Insgesamt ist die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung einer Zukunftswerkstatt sehr zeitintensiv und stellt große fachliche und fachdidaktische Anforderungen an die Lehrperson. Wie häufig in der Konsumbildung, gibt es für Problemstellungen nicht eine eindeutige und allgemeingültige Lösung, sodass „Lehrpersonen umso besser über die vernetzten fachlichen Hintergründe dieser Aufgabe informiert sein sollten“ (Bender, 2012, S. 96). Bei einem ohnehin großen Pensum an Schulstunden können sich Lehrkräfte durch die zeitintensive fachliche und fachdidaktische Vorbereitung einer Zukunftswerkstatt leicht überfordert fühlen. Die Fachdidaktik ist daher gefordert, exemplarische Zukunftswerkstätten der Verbraucherbildung zu entwickeln. Eine Anerkennung der Zukunftswerkstatt als

Methode der Verbraucherbildung und eine Integration in die Lehre an Universitäten würde es zugleich zukünftigen Lehrpersonen erleichtern, die Methode frühzeitig zu erproben.

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, das klassische Modell der Zukunftswerkstatt in den Regelunterricht zu integrieren, wenn der Fachunterricht nur wenige Stunden in der Woche umfasst. Klafki fordert daher bildungspolitische Reformen, die Epochalunterricht ermöglichen, was derzeit jedoch nicht absehbar ist. In der fachdidaktischen Diskussion sollte überlegt werden, inwiefern Modelle von Zukunftswerkstätten für den Regelunterricht denkbar sind.

Wie Fachpublikationen zur Zukunftswerkstatt zeigen, hatte die Methode Ende der 1990er Jahre kurzzeitig Einzug in die Verbraucherbildung gefunden. Gerade angesichts der wachsenden Bedeutung einer nachhaltigen Entwicklung ist ein Revival der Zukunftswerkstatt in der Verbraucherbildung erstrebenswert.

Anmerkungen

Bei diesem Artikel handelt es sich um eine gekürzte Zusammenfassung der Hausarbeit von Nolte (2014).

Literatur

- Belz, F.-M. & Bilharz, M. (2007). Nachhaltiger Konsum, geteilte Verantwortung und Verbraucherpolitik: Grundlagen. In F.-M. Belz, G. Karg & D. Witt (Hrsg.), *Nachhaltiger Konsum und Verbraucherpolitik im 21. Jahrhundert* (S. 21-52) Marburg: Metropolis-Verlag.
- Bender, U. (2013). Ausgewählte Makromethoden der Ernährungs- und Konsumbildung. In U. Bender (Hrsg.), *Ernährungs- und Konsumbildung. Perspektiven und Praxisbeispiele für den Hauswirtschaftsunterricht. Fachdidaktische Entwicklungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 51-92) Bern: schulverlag plus AG.
- Bender, U. (2012). Werkstätten der Konsumbildung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3, 92-101.
- Dannoritzer, C. & Reuß, J. (2013). *Kaufen für die Müllhalde. Das Prinzip der geplanten Obsoleszenz*. Freiburg: Orange Press.
- Dauscher, U. (2006). *Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt*. Berlin: Luchterhand.
- Heseker, H., Schlegel-Matthies, K., Heindl, I. & Methfessel, B. (2005). *Schlussbericht. REVIS Modellprojekt. Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen 2003 – 2005*. Paderborn.
- Jäger, J. (2007). *Was verträgt unsere Erde noch? Wege in die Nachhaltigkeit*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Zukunftswerkstatt

- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kohlbacher, I. (2008). *Aufwachsen in der heutigen Konsumgesellschaft. Der Einfluss des Konsummarktes auf die kindliche Sozialisation*. Saarbrücken: VDM-Verlag Dr. Müller.
- Lersch, R. (1999). Schlüsselprobleme und Projektunterricht. Über das problematische Verhältnis von Aufklärung und Handlungsorientierung im Unterricht. *Die Deutsche Schule*, 5, 58-66.
- Nolte, S. (2014): *Walkman, Discman, MP3-Plyer, Smartphone und was dann? Mit reflektierten Konsumententscheidungen die Zukunft gestalten* (Schriftliche Hausarbeit im Fach Hauswirtschaft). Universität Paderborn.
- Peach, N. (2013). *Befreiung vom Überfluss. Auf dem Weg in die Postwachstumsökonomie*. München: oekom Verlag.
- Prisching, M. (2010). Trash economy. Abfallmaximierung als Wirtschaftsprinzip. In A. Wagner (Hrsg.), *Abfallmoderne. Zu den Schmutzrändern der Kultur* (S. 29-43). Münster: LIT Verlag.
- Stange, W. & Gnielczyk, P. (1999). *Lernwerkstatt Ernährung. Materialien zur Gesundheitsförderung für den handlungsorientierten Unterricht*. Berlin.
- Tully, C. & Krug, W. (2011). *Konsum im Jugendalter. Umweltfaktoren, Nachhaltigkeit, Kommerzialisierung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Verfasserin

Stefanie Nolte

Gesamtschule Paderborn-Elsen

Am Schlengerbusch 27

D-33106 Paderborn

E-Mail: stefanie-nolte@posteo.de