

Ammerer, Heinrich [Hrsg.]; Anglmayer-Geelhaar, Margot [Hrsg.]; Hummer, Robert [Hrsg.]; Oppolzer, Markus [Hrsg.]

Utopien im Unterricht. Theoretische Verortungen - Fächerperspektiven - praktische Beispiele

Münster ; New York : Waxmann 2024, 219 S. - (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung; 14)



Quellenangabe/ Reference:

Ammerer, Heinrich [Hrsg.]; Anglmayer-Geelhaar, Margot [Hrsg.]; Hummer, Robert [Hrsg.]; Oppolzer, Markus [Hrsg.]: Utopien im Unterricht. Theoretische Verortungen - Fächerperspektiven - praktische Beispiele. Münster ; New York : Waxmann 2024, 219 S. - (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung; 14) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-332690 - DOI: 10.25656/01:33269; 10.31244/9783830997269

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-332690>

<https://doi.org/10.25656/01:33269>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



UTOPIEN

IM UNTERRICHT

Theoretische Verortungen –
Fächerperspektiven – praktische Beispiele

Heinrich Ammerer, Margot Anglmayer-Geelhaar,
Robert Hummer, Markus Oppolzer (Hrsg.)

WAXMANN

14

SALZBURGER BEITRÄGE
ZUR LEHRER/INNEN/BILDUNG
Der Dialog der Fachdidaktiken mit
Fach- und Bildungswissenschaften

Salzburger Beiträge
zur Lehrer/innen/bildung:
Der Dialog der Fachdidaktiken
mit Fach- und Bildungswissenschaften

herausgegeben von der
School of Education der Universität Salzburg

Band 14

Heinrich Ammerer, Margot Anglmayer-Geelhaar,
Robert Hummer, Markus Oppolzer (Hrsg.)

Utopien im Unterricht

Theoretische Verortungen –
Fächerperspektiven –
praktische Beispiele



Waxmann 2024
Münster • New York

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der
School of Education sowie der Universitätsbibliothek der
Universität Salzburg, dem Förderverein zur wissenschaftlichen
Forschung an der Universität Salzburg sowie der
Pädagogischen Hochschule Salzburg

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im
Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

**Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der
Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften, Bd. 14**

ISSN 2510-1250

Print-ISBN 978-3-8309-4726-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-9726-9

<https://doi.org/10.31244/9783830997269>

Waxmann Verlag GmbH, 2024
Steinfurter Str. 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses E-Book steht open access unter der Creative-Commons-Lizenz
CC BY-NC-SA 4.0 zur Verfügung.



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten
Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz
ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere
Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Vorwort der Reihenherausgeber/innen.....	7
--	---

*Heinrich Ammerer, Margot Anglmayer-Geelhaar, Robert Hummer
und Markus Oppolzer*

Einleitung	9
------------------	---

Basisbeiträge

Mario Wintersteiger

Zur Kartographie des politischen Utopismus Eine kleine Landkarte der Eutopien und Dystopien	17
--	----

Werner Michler

Literatur und Utopie	31
----------------------------	----

Jan-Felix Schrape

Digitale Technikutopien	43
-------------------------------	----

Peter Kuon

„[...] e sempre con gaudio“: Erziehung und Ausbildung in frühneuzeitlichen Utopien	53
---	----

Fachdidaktische Beiträge

Ulf Abraham

Eutopisches und dystopisches Denken aus der Sicht der Literatur- bzw. Deutschdidaktik.....	67
---	----

Markus Oppolzer

Dystopische Literatur im Englischunterricht Eine kurze Einführung unter besonderer Berücksichtigung der Bilderbuchutopie „Noodlephant“ für die Sekundarstufe I	83
--	----

Margot Anglmayer-Geelhaar

Utopiae antiquae

Die Sehnsucht nach der perfekten Welt als Thema für den altsprachlichen Unterricht	97
---	----

Heinrich Ammerer

Weitblick im Rückspiegel Utopisches Denken als Element historischer Orientierung (am Beispiel des demographischen Wandels)	111
--	-----

Robert Hummer

Utopie und Politische Bildung

Theoretische Verortung und praktische Konkretisierung

am Beispiel der Utopie eines postnationalen Wahlrechts129

Marcel Beyer

Zukünfte entwickeln

Utopien und utopisches Denken im Lichte sozioökonomischer Bildung143

Florian Wobser

Theorie und Praxis des „Un-Möglichen“ im Fach Philosophie/

Ethik – die *Heterotopie* (am Beispiel des Technoclubs).....159

Iris Laner

Kunst und Gestaltung

Utopien wahrnehmen, gestalten und imaginieren175

Jonathan Grothaus, Jonas Hofmann, Jens Damköhler und Thomas Trefzger

Utopien in Physik und Technik187

Iris Schiffel

Eutopische und dystopische Vorstellungen im Biologieunterricht.....205

Autorinnen und Autoren.....217

Vorwort der Reihenherausgeber/innen

Der demographische Wandel, die zunehmende Digitalisierung aller Lebensbereiche, der Umgang mit Heterogenität und Diversität, Fragen des Friedens und der Demokratie sowie der Umgang mit krisen- und klimabedingten Phänomenen sind nur einige der gesellschaftlich höchst relevanten Aspekte, die in Schule und Lehrer/innenbildung hineinwirken. Zur Neuausrichtung der Ausbildung und Weiterqualifizierung von Lehrkräften wurden in den vergangenen Jahren daher weltweit zahlreiche Prozesse initiiert (vgl. u. a. Loughran & Hamilton, 2016), um eine zukunftsweisende, an gesellschaftlichen Herausforderungen orientierte (Schul-)Bildung sicherzustellen.

Auch in Österreich fanden im Anschluss an die 2013 im Nationalrat beschlossene Gesetzesgrundlage zur ‚PädagogInnenbildung NEU‘ entscheidende Veränderungen in der Lehrer/innenbildung statt (BMUKK/BMWF, 2010). Richtungsweisend war neben der Einführung von Bachelor- und Masterstudien für das Lehramt im Zuge des Bologna-Prozesses vor allem die Etablierung der gemeinsamen Ausbildung von Sekundarstufenlehrer/innen, die die getrennte Ausbildung von Mittelschullehrer/innen an Pädagogischen Hochschulen und Lehrer/innen für Allgemeine und Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen (AHS und BMHS) an Universitäten ablöste. Weitere Neuerungen betreffen u. a. die Einführung eines verpflichtenden Aufnahmeverfahrens, die Möglichkeit, bereits nach dem Bachelor-Studium auf Basis eines befristeten Vertrags zu unterrichten, und die Einrichtung von Doktoratsstudien im Lehramt (Schratz, 2012). Ausgelöst durch diese Entwicklungen begannen sich Universitäten gemeinsam mit Pädagogischen Hochschulen nach innen und außen neu zu organisieren. Beispielhaft für die strukturelle Veränderung war die Einrichtung universitärer *Schools of Education* mit dem Ziel, die Qualität der Lehramtsstudien zu steigern sowie eine stärkere institutionelle und strukturelle Verankerung zu erreichen. In Hinblick auf Lehrangebot, Wissenschaft und praktische Studienanteile wurde besonderes Augenmerk auf die ausgewogene Gewichtung und systematische Verschränkung der vier Säulen der Lehrer/innenbildung gelegt, die die Bereiche der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik, der Bildungswissenschaft und der Schulpraxis abdecken. Nach und nach fanden sich Pädagogische Hochschulen und Universitäten in Entwicklungsverbünden zusammen, um Synergien in der Lehrer/innenbildung zu bündeln. Lehramtsstudierende werden seither standortübergreifend ausgebildet und innerhalb der Verbundregionen gemeinsam und curricular einheitlich auf die Lehrer/innenprofession vorbereitet (für einen Überblick siehe Hofmann, Hagenauer & Martinek, 2020, sowie Braunsteiner & Spiel, 2019).

Auch an der Paris Lodron Universität Salzburg (PLUS) wurde im Zuge dieser Neuausrichtung der Lehrer/innenbildung bereits 2012 eine *School of Education* (SoE) gegründet, die sich als organisatorische und koordinierende Plattform für alle Agenden der Pädagog/innenbildung an der PLUS versteht. Genuine Aufgabe ist eine qualitativ hochwertige, forschungsgeleitete und zukunftsorientierte Professionalisierung (angehender) Lehrpersonen: Innerhalb und über Disziplin- bzw. Fächergrenzen hinweg werden fachwissenschaftliche, fachdidaktische, bildungswissenschaftliche und

schulpraktische Expertisen gebündelt. Inneruniversitär und mit (inter-)nationalen Kooperationspartner/innen können dadurch neue Fragestellungen bearbeitet werden, die für akademische Lehre und schulische Lehr-/Lernprozesse gleichermaßen relevant sind. Diese interdisziplinäre Konstellation ermöglicht zudem, berufsspezifische Problemstellungen, übergreifende methodisch-didaktische Konzepte, innovative Bildungsprinzipien und -ziele aus vielfältigen Perspektiven empirischer Schul- und Unterrichtsforschung zu beleuchten.

Um die wissenschaftlichen Erkenntnisse in Forschung und Entwicklung im Bereich der Lehrer/innenbildung nach außen sichtbar zu machen, wird an der Salzburger *School of Education* die Reihe *Salzburger Beiträge zur Lehrer/innenbildung* herausgegeben. Anhand von Monographien und Herausgeber/innenwerken bietet sie eine Zusammenschau aktueller Forschungsarbeiten in den Bereichen Schule, Unterricht, Lehrer/innenbildung und Profession, die als *Open-Access*- und Printversion einem breiten Fachpublikum von Wissenschaftler/innen, Dozierenden, Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zugänglich gemacht werden. Die Förderung wissenschaftlicher Veröffentlichungen als ein Medium des lebendigen Austausches zwischen Wissenschaft und Praxis auf Grundlage (empirischer) Forschung und die Weiterentwicklung von Schule, Unterricht und Lehrer/innenbildung sind zentrale Ziele.

Ein besonderer Dank gilt allen, die zum Erscheinen dieser Reihe beitragen. Unseren Kolleg/innen und Mitarbeiter/innen, den Mitgliedern und Kooperationspartner/innen der *School of Education* sowie dem Waxmann Verlag und der Paris Lodron Universität Salzburg danken wir sehr herzlich für die gute und professionelle Zusammenarbeit.

Gerda Hagenauer

Angela Hof

Michaela Rückl

(Leitungsteam der *School of Education*)

Literatur

- BMUKK/BMWF (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der ExpertInnengruppe*. Wien.
- Braunsteiner, M.-L. & Spiel, Ch. (Hrsg.) (2019). *Pädagoginnenbildung. Festschrift für Andreas Schnyder*. Medien-GmbH Heiligenkreuz.
- Hofmann, F., Hagenauer, G. & Martinek, D. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerbildung in Österreich. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.). *Handbuch Lehrer- und Lehrerinnenbildung* (S. 227–236). Klinkhardt/UTB.
- Loughran, J. & Hamilton, M. L. (2016). *International Handbook of Teacher Education* (Vol. 1 & 2). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0>
- Schratz, M. (2012). Die Neuordnung der Lehrerbildung in Österreich. *Schulpädagogik heute*, 3, 1–13.

Einleitung

Es steht schlecht um unsere Zukunft, nimmt man die Flut dystopischer Erzählungen in Literatur, Film und Computerspielen der letzten Jahre zum Maßstab. Der Blick nach vorn ist ängstlich geworden, der Stresspegel hoch. Weltweit haben Angstzustände und Depressionen während der Pandemie deutlich zugenommen (WHO, 2022), das Zukunftsvertrauen der Deutschen ist „*regelrecht kollabiert*“ (FAZ, 2022), manche sehen unsere von Klimawandel, Geopolitik und Kulturkampf, von demographischen und ökonomischen Verwerfungen erschütterten Gesellschaften bereits „*am Rande des Nervenzusammenbruchs*“ (Lessenich, 2022). Der Zukunftsoptimismus von Aufklärung und Moderne, der sich noch im 20. Jahrhundert in vielgestaltigen Technik- und Sozialutopien manifestierte, in welchen „*Wissenschaft, Technik und Planung als verheißungsvolle und unbeirrbar Instrumente einer vernünftigen Kontrolle von Natur und Gesellschaft*“ (Habermas, 1985, S. 2) erschienen, scheinen verfliegen und einer ängstlichen, desorientierten Ernüchterung gewichen zu sein.

Während Dystopien in der medialen Erfahrungswelt Jugendlicher alltäglich geworden sind, ist es um Visionen einer gelingenden Zukunft vergleichsweise schlecht bestellt. Gerade in Krisenzeiten, in denen viele Weichen neu gestellt werden müssen, sind solche Visionen jedoch unverzichtbar. Hier zeigt sich besonders eindrücklich, dass „*utopische Möglichkeiten und kairologische Gelegenheiten [...] untrennbar*“ miteinander verbunden sind (Neupert-Doppler, 2023, S. 262). Ohnehin müssen wir uns mit der Zukunft umso intensiver auseinandersetzen, je ungewisser sie uns wird. Dies gilt heute mehr denn je, können wir mittlerweile doch nicht einmal mehr mit Bestimmtheit sagen, wie „*der Arbeitsmarkt und sogar der menschliche Körper in 30 oder 50 Jahren aussehen werden*“ – und ebenso fehlt uns eine klare Vorstellung davon, „*was wir den Kindern diesbezüglich in der Schule beibringen sollen, denn wir wissen schlichtweg nicht, in was für einer Welt sie in 30 Jahren leben werden*“ (Harari, 2017). Es ist daher entscheidend, Schüler/innen zur selbständigen und reflektierten Antizipation des Kommenden zu befähigen. Bestandteil einer solchen „*Futures Literacy*“ (UNESCO, 2018 und 2021; Sippl, 2022) muss auch eine individuelle „*Utopiefähigkeit*“¹ (Neupert-Doppler, 2023, S. 265) sein, die jungen Menschen ermöglicht, dem gesellschaftlichen Utopieverlust entgegenzuwirken. Der Aufbau dieser Fähigkeiten bei den Lernenden kann jedoch nicht die Aufgabe eines einzelnen Schulfaches sein, sondern muss als „*übergreifendes Prinzip*“ (Zscheschang, 1994, S. 147) verstanden werden.

Der vorliegende, interdisziplinär angelegte Sammelband will hier einen Beitrag leisten, indem er das Potenzial von (E)Utopien und Dystopien in verschiedenen Unterrichtsfächern zur Herausbildung von *Futures Literacy* auslotet und sich

1 Konzeptuelle Variationen stellen etwa „Utopievermögen“ (Zieschang, 1994), „Zukunftsfähigkeit“ (Weinbrenner, 1997) oder „Utopiekompetenz“ (Negt, 2002; Schröder, 2018) dar.

an einer Bestandsaufnahme relevanter Unterrichtszugänge versucht. In konzeptueller Hinsicht folgt er dabei dem Utopieverständnis Thomas Schölderles, wonach Utopien „rationale Fiktionen menschlicher Gemeinwesen“ sind, „die in kritischer Absicht den herrschenden Missständen gegenübergestellt sind“ (2017, S. 17) und in positiver Erzählperspektivierung als „Eutopien“ bezeichnet werden, in negativer als „Dystopien“. Utopien sind mithin *fiktiv, gesellschaftspolitisch relevant, wertend gegenüber dem Status quo bzw. aktuellen Entwicklungen und durch Menschen realisierbar*, was sie von anderen Erzählformen abgrenzt: von jenseitigen, magischen, mythischen und metaphysischen Projektionen (die nicht durch Menschen verwirklichtbar sind), von klassischen Robinsonaden (die kein Gemeinwesen thematisieren), von Schlaraffenlanderzählungen (die nur auf Bedürfnisbefriedigung zielen und keine Sozialkritik enthalten), von reiner Science-Fiction (sofern sie über keine gesellschaftspolitische Komponente verfügt) und reiner Prognostik (die auf Werturteile verzichtet).² Zudem setzen Utopien in der Regel tiefgehende Kontinuitätsbrüche voraus, sind sie doch letztlich „Antworten auf soziale und politische Krisen, von denen die Autoren annehmen, dass sie weder mit reformerischen noch mit reformatorischen Maßnahmen zu bewältigen“ seien (Münkler & Straßenberger, 2016, S. 284). Sofern in den Beiträgen nicht anders ausgewiesen, werden Utopien im Band als konkret gefasste Manifestationen utopischen Denkens (z. B. in Romanform) verstanden, nicht als bloße Bewusstseinsformen im sozialpsychologischen Sinne Karl Mannheims (1979) oder Ernst Blochs (1968).

Auch wenn die Unterrichtsfächer naturgemäß unterschiedliche Schwerpunkte in der methodischen und konzeptionellen Arbeit mit Utopien setzen, so teilen sie doch übergeordnete Ziele und grundlegende Herangehensweisen bei der Auseinandersetzung mit Utopien. In *analytischer* Hinsicht steht die Einübung eines reflexiv-kritischen Umgangs mit utopischen Erzählungen im Mittelpunkt. Da Lernende populäre utopische Erzählungen zunächst nur in geringem Maße kritisch reflektieren und einordnen können, fällt den Unterrichtsfächern die Aufgabe zu, sie hier anzuleiten. Dazu gehört unter anderem:

- die in utopischen Erzählungen enthaltenen (ggf. impliziten und ambivalenten) Bewertungen herauszuarbeiten;
- visionäre Erzählungen als Kommentare zu aktuellen gesellschaftlichen Kontroversen (z. B. zum Verhältnis von Individuum und Gesellschaft) zu verstehen;
- die impliziten Kausalzusammenhänge bzw. Entwicklungslinien zwischen unserer Gegenwart und der utopischen Zukunft sichtbar zu machen;
- die Plausibilität der implizierten Entwicklungen begründet beurteilen zu können;
- dystopische Tendenzen in politischen/medialen/populärkulturellen Alltagsdiskursen zu hinterfragen;
- eigene (gesellschafts-)politische Positionen in Bezug auf aktuelle Entwicklungen, Zukunftsvisionen und fiktionale Texte zu entwickeln und argumentativ zu untermauern;

2 Weitergefasste Definitionen, die etwa auch Prognosen, Mythen und politische Manifeste inkludieren, finden sich beispielsweise bei Peter Faulstich (2017).

- utopische Erzählungen mit ihren Merkmalen und medialen (z. B. literarischen, filmischen) Umsetzungsstrategien zu beschreiben.

In *synthetischer* Hinsicht sollen die Lernenden u. a. in die Lage versetzt werden, selbst in plausibler und rationaler Form *visionär* zu denken. Hier gilt es, durch einen „*utopiestarken*“ (Schlag, 2020) Unterricht den Möglichkeitssinn der Lernenden zu kultivieren, wie er gerade in Krisenzeiten benötigt wird. Zu einer überfachlichen „Utopiedidaktik“ gibt es bislang – nach frühen Ansätzen u. a. bei Wolfgang Klafki, Wolfgang Hilligen und Rolf Schmiederer – noch keine substanziellen Ansätze. Alexander Neupert-Doppler (2023, S. 271–272) beschrieb zuletzt drei „Fluchtlinien“ einer solchen Didaktik, die sich an unterschiedlichen Utopieformen ausrichten könnte: Da wäre zunächst die Rezeption (inklusive historischer Kontextualisierung) und Produktion literarischer Utopien (in Form „ästhetisch-kultureller Utopiebildung“), gemäß derer Schüler/innen beispielsweise eigene Ideen zu utopischen Kurzgeschichten entwickeln könnten. Sodann könnten experimentelle Utopieversuche unternommen werden („pädagogisch-heterotopische Utopiebildung“), beispielsweise in Form von Gegenwelt- bzw. Heterotopie-/Atopieerfahrungen in Zeltlagern oder in der Simulation einer veränderten Gesellschaftsorganisation. Und schließlich ginge es um die Auseinandersetzung mit der Tradition und Konstruktion gesellschaftlicher Utopien, zum Beispiel im Rahmen einer historischen Betrachtung einst visionärer Forderungen („politisch-soziale Utopiebildung“). Alle drei Fluchtlinien werden in den Beiträgen des vorliegenden Sammelbandes aufgegriffen, wenngleich der Schwerpunkt auf der Arbeit mit literarischen und gesellschaftlichen Utopien liegt.

Im ersten Teil des Bandes führen überfachliche Basisbeiträge aus unterschiedlichen Disziplinen in den Themenkomplex ein und bieten sowohl Schlaglichter auf Manifestationen des Utopischen in diversen kulturellen Kontexten als auch grundlegende Definitionen von zentralen Konzepten. Den Auftakt bildet der Beitrag von Mario Wintersteiger, der Utopien aus Sicht der Politikwissenschaft im Allgemeinen und der politischen Theorie und Ideengeschichte im Besonderen in den Blick nimmt. Basierend auf einer einführenden Klärung des Verhältnisses zwischen Eutopie und Dystopie, der Abgrenzung zum Mythos sowie der Dekonstruktion verbreiteter Fehlannahmen über die Wurzeln und den Charakter utopischen politischen Denkens skizziert der Autor ein Profil des politischen Utopismus. Daran anknüpfend identifiziert er wesentliche Entwicklungslinien utopischen Denkens, die mit den Begriffen „Verzeitlichung“, „Verdüsterung“, „Nostalgisierung“ und „Pluralisierung“ umrissen werden, ehe abschließend eine Einschätzung des Stellenwerts von Utopien in gegenwärtigen politischen Diskursen vorgenommen wird.

Werner Michler nimmt sich in seinem Beitrag der Utopie als literarischer Gattung an, wobei er deren thematische und strukturelle Ausprägungen an kulturgeschichtlichen Entwicklungslinien nachzeichnet. Zwischen Populär- und Hochkultur rangierend, bietet die Utopie eine große Bandbreite an ideologischen Positionierungen, die von den humanistischen Idealen der frühen Neuzeit bis zu den dystopischen Szenarien der Gegenwart reicht. Die Totalität der dargestellten Welt als entrückter Gegenentwurf zur gelebten Realität der Rezipient/innen erfordert literarisches

Geschick, um sie einerseits der Leserschaft zugänglich zu machen, andererseits, um den Anschluss an die zunehmend autonome Literatur ab dem 18. Jahrhundert nicht zu verlieren.

Jan-Felix Schrape befasst sich in seinem Basisbeitrag mit digitalen Technikutopien aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. Der Autor macht deutlich, dass sich seit dem Aufkommen der ersten Computer ein facettenreicher Diskurs um die fortschreitende Digitalisierung und Datafizierung der Gesellschaft entwickelt hat, der sich durch ein ständiges Wechselspiel von positiven und negativen Zukunftsbildern charakterisiert. Dabei zeigt sich, dass sich in den aktuellen Debatten um „Big Data“ und „Künstliche Intelligenz“ viele jener Erwartungen widerspiegeln, die bereits mit der Informationsgesellschaft verbunden worden sind – von der dystopischen Angst vor einer Invasion der Privatsphäre bis hin zur eutopischen Vision einer technikbeförderten Lösung großer gesellschaftlicher Herausforderungen. Abschließend argumentiert Schrape, dass den Sozialwissenschaften im gegenwärtigen Entwicklungsstadium eine Schlüsselrolle zukommt, um Diskurse über mögliche Zukünfte, die in neuartigen technologischen Designs angelegt sind, perspektivisch zu erweitern.

Der utopischen Dimension der Pädagogik widmet sich schließlich Peter Kuon. Anhand von drei exemplarischen Gesellschaftsentwürfen – Morus' „Utopia“, Campanellas „Città del Sole“ und Andreaes „Christianopolis“ – geht er der Frage nach, wie literarische Gesellschaftsutopien mit pädagogischen Herausforderungen umgehen. Die Bildungsutopien der Frühen Neuzeit sind dabei besonders hilfreich, weil hier noch freier und unbefangener über die Möglichkeiten der Entfaltung menschlicher Potenziale spekuliert wurde als später. Viele der hier durchscheinenden humanistischen Reformkonzepte muten sehr modern an, etwa im Hinblick auf die Schulpflicht, die Gleichberechtigung der Geschlechter, lebenslanges Lernen und die Herausbildung theoretischer wie auch praktischer Fähigkeiten.

Eine wesentliche Querschnittsdimension ist zudem die multimediale – insbesondere begegnen uns Dystopien heutzutage in filmischer Form oder in den Settings von Videospielen. Entsprechende Grundlagenbeiträge, die sich der Utopie im Film und im Computerspiel widmen, waren an dieser Stelle eingepplant, kamen aber nicht zustande.

In den anschließenden fachdidaktischen Artikeln wird der Beitrag der jeweiligen Domäne zur Entwicklung eines reflektierten Umgangs mit Utopien erkundet und methodische Ansätze für den Unterricht (inklusive eines praktischen Beispiels) vorgestellt. Hier lotet zunächst Ulf Abraham die Einsatzmöglichkeiten eutopischer und insbesondere dystopischer (Jugend-)Literatur im Deutschunterricht aus. Dafür identifiziert er zentrale didaktische Zielsetzungen auf Ebene der Inhalte und Themen, des literarischen Lernens sowie der Reflexion des Rezeptionsprozesses und stellt darauf aufbauend methodische Konzepte für die Erschließung utopischer Texte vor. Den Abschluss bildet ein konkretes Unterrichtsbeispiel für den Literaturunterricht. Anhand von Robert M. Sonntags „Die Gescannten“ zeigt Abraham auf, wie eine Einführung in den dystopischen Roman in der Sekundarstufe I gelingen kann.

In der englischen Literaturdidaktik zählen dystopische (Jugend-)Romane (z. B. „1984“, „Brave New World“, „The Giver“) schon seit Jahrzehnten zur Standardlek-

türe in der Sekundarstufe II. Markus Oppolzer klärt zunächst generische Merkmale solcher Texte, ihre Anziehungskraft für ein jugendliches Publikum sowie mögliche literatur- und kulturdidaktische Zugänge, bevor er Überlegungen zur Arbeit mit utopischen Bilderbüchern anstellt. Diese können durchaus dystopische Züge annehmen und zu soziopolitischen Themen klare Positionen beziehen. Am Beispiel von Jacob Kramer und K-Fai Steeles „Noodlephant“ wird aufgezeigt, wie man demokratische Grundprinzipien im Englischunterricht der Unterstufe vermitteln kann.

Als eigene literarische Gattung etablierte sich die Utopie mit Thomas Morus' „Utopia“ zwar erst in der frühen Neuzeit, doch existierten utopische Motive und Konzepte bereits in der Antike. Margot Anglmayer-Geelhaar beschreibt zunächst elaborierte utopische Konzepte in griechischer und lateinischer Literatur sowie deren zentrale Motive. Danach geht sie auf die Möglichkeiten ein, diese Texte für den altsprachlichen Unterricht sowohl auf Ebene der Textanalyse als auch der textüberschreitenden Interpretation zu erschließen. Das praktische Unterrichtsbeispiel hat Vergils 4. Ekloge zum Gegenstand, deren utopisches Potenzial zunächst herausgearbeitet werden soll. Um die Schüler/innen auch mit der politischen Komponente antiker utopischer Texte vertraut zu machen, wird das Gedicht anschließend mit der augusteischen Propaganda in Beziehung gesetzt.

Dass historisches Denken eng mit utopischem Denken verbunden ist, zeigt Heinrich Ammerer in seinem Beitrag für das Fach Geschichte. Utopien können demnach dazu beitragen, Lernende mit der Offenheit historischer Entwicklungen zu konfrontieren, die Gegenwart im Spiegel imaginierter Zukünfte zu bewerten, Kontingenz besser handhabbar zu machen und die Plausibilität von Zukunftsszenarien besser einzuschätzen. Dazu bedürfte es allerdings einer historisch-utopischen Didaktik, die bislang noch nicht entwickelt wurde. Der Autor schlägt dazu einige methodische Zugänge vor und veranschaulicht einen davon unterrichtspraktisch am Beispiel von (historischen und zukünftigen) Bevölkerungsentwicklungen, die zu unterschiedlichen dystopischen Zukunftsvorstellungen geführt haben.

Im Anschluss widmet sich Robert Hummer dem Verhältnis von Utopie und Politischer Bildung. Unter Bezugnahme auf den politikdidaktischen „Klassiker“ Rolf Schmiederer legt er dar, dass dem Gegenstand Utopie in der Fachtradition der Politischen Bildung eine besondere Bedeutung zukommt, die bis in die Gegenwart anhält. Der Autor argumentiert, dass Utopien geradezu prädestiniert dafür sind, Reflexionsprozesse über politisches Urteilen und Handeln anzuregen. Unterschiedliche politikdidaktische Zugriffe auf Utopien werden in der Folge diskutiert, wobei den Prinzipien der Urteilsbildung und Zukunftsorientierung sowie dem Genetischen Prinzip besondere Bedeutung zugesprochen werden. Abschließend veranschaulicht er seine theoretischen Überlegungen anhand eines Praxisbeispiels, das vorsieht, die politische Utopie eines postnationalen Wahlrechts mittels Planspielmethode in den Blick zu nehmen.

Marcel Beyer behandelt in seinem Beitrag das Potenzial utopischen Denkens als Gegenstandsbereich sowie als methodischen Zugang, um Ziele sozioökonomischer Bildung zu erreichen. Der Autor macht deutlich, dass durch die inhaltliche Arbeit mit und an Utopien Möglichkeiten sozioökonomischen Wandels angesprochen und

Transformationsprozesse adressiert werden können, nicht zuletzt um dem Gedanken der Alternativlosigkeit entgegenzuwirken. Daran anknüpfend werden auf methodischer Ebene unterschiedliche Zugänge ausgelotet, wobei dem neueren Ansatz der *Zukunftelabore* besondere Aufmerksamkeit zuteilwird. Im praxisorientierten Teil des Beitrags illustriert Beyer, wie Utopie sowohl als Gegenstandsbereich (Jeremy Rifkins utopische Vision vom Nutzen statt Besitzen) wie auch als Methode (Perspektiven auf und aus Zukünften des Wirtschaftens) in den Unterricht integriert werden kann.

Im Philosophie- und Ethikunterricht haben Utopien seit jeher einen festen Platz. Florian Wobser beschäftigt sich in seinem Beitrag mit einer besonderen Form, der Heterotopie – Räume, die sich grundlegend von der gewohnten Realität unterscheiden und dadurch eine Neubewertung bestehender Räume ermöglichen. Der Autor veranschaulicht dies am Beispiel des Technoclubs, der den Schüler/innen durch die Analyse von Dokumentarfilmsequenzen zugänglich gemacht wird. Der didaktische Nutzen wird anhand der multisensorischen und performativen Atmosphäre aufgezeigt, die sowohl hedonistische als auch sozialkritische Aspekte beinhaltet.

Anschließend geht Iris Laner auf das Potenzial von Utopien für den Kunstunterricht ein, wo sie durch phänomenologische Analysen, kreative Gestaltungsprozesse und interaktive Dialoge eingebunden werden können. Gerade in diesem Fach fördern sie somit nicht nur die kognitiven, sondern auch die emotionalen und imaginativen Fähigkeiten der Schüler/innen. Dies soll anhand von zwei Unterrichtsbeispielen verdeutlicht werden, in denen es zum einen um die Analyse von eutopischen und dystopischen Darstellungen sowie um die Transformation von eutopischen in dystopische Bilder und umgekehrt geht, zum anderen um die gemeinsame Imagination einer besseren Welt durch Collagetechniken.

Jonathan Grothaus, Jonas Hofmann, Jens Damköhler und Thomas Trefzger definieren den Begriff „Utopie“ in ihrem Beitrag zu Utopien in Physik und Technik etwas weiter, indem sie nicht nur fiktionale Gesellschaftsentwürfe, die sich kritisch mit den Missständen der jeweiligen Gegenwart auseinandersetzen, einbeziehen, sondern auch unrealistische Erzählungen und Gedankengebäude ohne explizite Kritikabsicht. In diesem Sinn skizzieren sie zunächst technologische und physikalische Visionen auch in ihrer historischen Dimension und beleuchten sodann didaktische und methodische Perspektiven für einen utopiegeleiteten Physikunterricht. Ein Beispiel dafür ist das Unterrichtsprojekt „Utopien einer klimafreundlichen Stadt“, das einen kreativen und handlungsorientierten Ansatz verfolgt. Dabei entwickeln Schüler/innen in der Gruppe, moderiert von der Lehrperson, Ideen für lokale Maßnahmen zur Reduktion von Treibhausgas-Emissionen.

Iris Schiffel nimmt die Leser/innen auf eine Fantasiereise im Biologieunterricht mit, die als Methode dazu dient, die Zukunftsvorstellungen von Schüler/innen zu eruieren. Diese können dann eingeordnet und hinterfragt werden, wofür Schüler/innen Fachwissen, Werthaltungen und Handlungskompetenz benötigen. Den zumeist düsteren Zukunftsvisionen können dabei konkrete Umweltschutzmaßnahmen im unmittelbaren Lebensbereich der Schüler/innen entgegengesetzt werden. Die „Wunderfrage“ dient dazu, eine positive Wendung zu erzeugen und eutopische Entwicklungspotenziale in den Vordergrund zu rücken.

Wir möchten allen Autor/innen herzlich danken, die sich mit großem persönlichem Interesse und Neugier auf die Themen dieses Bandes eingelassen haben und so vielfältige didaktische Perspektiven auf das Thema ermöglicht haben. Den Autor/innen wurden bewusst geringfügige Freiheiten hinsichtlich der verwendeten Zitierweise eingeräumt. Ein besonderer Dank gilt auch Claudia Spann und Alexander Lienbacher, die uns mit ihrem geschärften Blick für Details bei der Redaktion unterstützt haben. Für die finanzielle Unterstützung bei der Publikation dieses Bandes sind wir der School of Education der PLUS, dem Förderverein zur wissenschaftlichen Forschung an der PLUS, der Pädagogischen Hochschule Salzburg und der Universitätsbibliothek der PLUS zu großem Dank verpflichtet. Sämtliche Beiträge in diesem Band wurden einem externen Double-blind-peer-review-Verfahren unterzogen.

Literatur

- Bloch, E. (1968). *Das Prinzip Hoffnung* (Bd. 1). Suhrkamp.
- Faulstich, P. (2017). Zukunftsentwürfe, Gesellschaftsbilder und der Stellenwert sinnlichen Erfahrens beim Lernen. In H. Bremer & M. Kuhnhenne (Hrsg.), *Utopien und Bildung* (S. 11–26). Hans-Böckler-Stiftung.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung. (2022, 23. März). Umfrage Allenbach: Angst vor der Zukunft größer denn je.
- Habermas, J. (1985, Januar). Die neue Unübersichtlichkeit. Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien. *Merkur*, 39 (431), 1–14.
- Harari, Y. N. (2017, 14. April). Yuval Harari: Ein Historiker erzählt die Geschichte von morgen [Video]. *SRF Sternstunde Philosophie*. <https://www.srf.ch/play/tv/sternstunde-philosophie/video/yuval-harari-ein-historiker-erzaehlt-die-geschichte-von-morgen?urn=urn:srf:video:b6990ee2-950f-4d87-a29b-19ba3985b7ba>
- Lessenich, S. (2022). *Nicht mehr normal. Gesellschaft am Rande des Nervenzusammenbruchs*. Hanser Berlin.
- Mannheim, K. (1979). *Ideology and Utopia. An Introduction to the Sociology of Knowledge*. Routledge & Kegan Paul.
- Münkler, H. & Straßenberger, G. (2016). *Politische Theorie und Ideengeschichte. Eine Einführung*. Beck.
- Negt, O. (2002). *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*. Steidl.
- Neupert-Doppler, A. (2023). Politische Bildung und Utopiefähigkeit. In L. Girnus, I.-C. Panreck & M. Partetzke (Hrsg.), *Schnittpunkt Politische Bildung. Innovative Ansätze und fächerübergreifende Perspektiven* (S. 259–274). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40122-1_13
- Schlag, T. (2020). Krisenzeit – Zeit für einen utopiestarken Religionsunterricht? *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 72(4), 443–457. <https://doi.org/10.1515/zpt-2020-0050>
- Schölerle, T. (2017). *Geschichte der Utopie. Eine Einführung* (2. Aufl.). Böhlau Verlag.
- Schröder, H. (2018). Utopiekompetenz. In I. Juchler (Hrsg.), *Politische Ideen und Politische Bildung* (S. 17–34). Springer-VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20846-2_2
- Sippl, C. (2022). Zukunft lernen und lehren: Ein Blick voraus auf Futures Literacy. *#schuleverantworten*, 2(2), 188–191. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a206>
- UNESCO. (2018). *Transforming the future. Anticipation in the 21st century*. R. Miller (Hrsg.). Routledge. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264644>
- UNESCO. (2021). *Futures Literacy*. <https://www.unesco.org/en/futures-literacy>
- Weinbrenner, P. (1997). Welche Bedeutung kommt in der Politischen Bildung den politischen Leitbildern und Konzepten zur Bewältigung der ökologischen und sozialen Her-

- ausforderungen zu? In R. Engelland (Hrsg.), *Utopien, Realpolitik und Politische Bildung* (S. 135–168). Leske und Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-01282-5_10
- WHO. (2022, 2. März). *COVID-19 pandemic triggers 25% increase in prevalence of anxiety and depression worldwide*. <https://www.who.int/news/item/02-03-2022-covid-19-pandemic-triggers-25-increase-in-prevalence-of-anxiety-and-depression-worldwide>
- Zscheschang, S. (1994). *Der Beitrag der politischen Bildung zum Verständnis von Ideen, Vorstellungen und Utopien zukünftiger Gesellschaft* [Dissertation].

Zur Kartographie des politischen Utopismus

Eine kleine Landkarte der Eutopien und Dystopien

1. Annäherung an ein Land namens Utopia

Oscar Wilde (1891/2013) verfasste einst einen Essay mit dem Titel „Die Seele des Menschen unter dem Sozialismus“, in dem er seine Vision von der Freiheit der Persönlichkeit und der Entfaltung der Kunst ausbreitete. Auf den – von ihm selbst antizipierten – Vorwurf, die von ihm gezeichnete Gesellschaft der Schönheit sei bloß eine Utopie, erwiderte er: *„Eine Weltkarte, die das Land Utopia nicht enthielt, verdiente diesen Namen nicht, denn ihr fehlt das einzige Land, in dem die Menschheit immer landet“* (ebd., S. 457).

Bemerkenswert sind diese Worte aus zweierlei Gründen: Zum einen wäre eine Kartographie der politischen Ideengeschichte, die darauf verzichten würde, Utopia und die Nachbarinseln zu verorten, tatsächlich unvollständig. Immerhin begegnen uns in vielen Traditionen Träume von besseren Zeiten oder Sehnsüchte nach schöneren Orten: Neben den eigentlichen Utopien, mit denen wir uns hier beschäftigen werden, ließen sich als vorgelagerte, benachbarte Phänomene auch die Mythen vom „Goldenen Zeitalter“ nennen, wie man sie seit dem Altertum kennt (Schölderle, 2017, S. 51–53). Die Mythologie, die wir als Kontrastfolie zur Utopie im Auge behalten sollten, ist insofern ebenfalls ein Reich der Erzählungen, *„in dem die Menschheit immer landet“* (Wilde, 2013, S. 457);¹ folglich ist die Utopie nicht, wie Wilde meinte, die einzige unvermeidbare Landestelle der Menschheit, doch gibt ihm die Fülle des geistesgeschichtlichen Materials in seinem Befund Recht, dass der Utopismus ein dauerhaft präsenter Ideenkreis geworden ist. Ebenso wie das mythische Erzählen lassen sich die Menschen auch das utopische *„Träumen nicht verbieten“* (Ottmann, 2012, S. 184).

Was aber über diesen Umstand hinaus noch unsere Aufmerksamkeit verdient, ist der apologetische Charakter des Spruches von Wilde – der Umstand also, dass er einem von ihm erwarteten Utopismus-Verdacht den Wind aus den Segeln nehmen wollte, indem er sich selbst die Frage *„Ist das utopisch gedacht?“* stellte, diese bejahte und sogleich zu einer Rechtfertigung ansetzte (Wilde, 2013, S. 457). Daraus lässt sich erahnen, dass der Begriff „Utopie“ in der politischen Debatte schon damals, während des *Fin de Siècle*, weitgehend negativ konnotiert gewesen sein muss, seine Verwendung also tendenziell einen Vorwurf gegen die damit bezeichneten Ideen darstellte. Ein näherer Blick in die politische Begriffsgeschichte zeigt, dass dies tatsächlich der Fall war (Schölderle, 2017, S. 113), da im 19. Jahrhundert auch liberale und marxis-

1 Es ist auffällig, dass der Mythos als Erzählmodus so langlebig und resilient ist, dass sich sogar vorgeblich anti-mythische Narrative bei näherer Betrachtung als Mythen wider Willen herausstellen (Marquard, 2003, S. 47–52). Insofern erscheint es nicht abwegig, menschliche Kultur als *„mythenpflichtig“* (ebd., S. 56) zu bezeichnen.

tische Kreise damit begonnen hatten, den Begriff „utopisch“ als Synonym für „nicht verwirklichtbar“ zu gebrauchen (Koselleck, 2010, S. 255–256, 265–266).²

Daran hat sich seither kaum etwas verändert, denn der Begriff „Utopie“ besitzt gerade in der gegenwärtigen politischen Auseinandersetzung weder einen hohen Stellenwert noch haben die damit bezeichneten Phänomene einen guten Ruf: Analysiert man etwa heutige Parlamentsreden, so zeigt sich, dass das Schlagwort „Utopie“ darin kaum Erwähnung findet; wird es vereinzelt dennoch gebraucht, so geschieht dies zur Bezeichnung von wenig konkretem „*Wunschdenken*“ (Maahs, 2019, S. 286), von dem häufig angenommen wird, mit „*ernsthafter Politik*“ (ebd., S. 287) nichts zu tun zu haben (ebd., S. 284–287, 373–379). In der institutionalisierten Politik – und dort insbesondere im neokonservativen Spektrum – wird „Utopie“ regelrecht als Synonym für „Illusion“ gebraucht (ebd., S. 286–287).

Die Tatsache, dass aus „Utopie“ ein – über alle Lagergrenzen hinweg genutzter – „*politischer Kampfbegriff*“ (Schölderle, 2017, S. 12) zur Diskreditierung gegnerischer Positionen geworden ist, erschwert die nüchterne ideengeschichtliche Kartographierung der *genuinen* Utopie-Traditionen ebenso wie der Umstand, dass sich die modernen Utopien selbst mitunter weit von der Konzeption entfernt haben, von der Thomas Morus, der Schöpfer des Genres, einst ausgegangen war (Koselleck, 2010, S. 252). In den folgenden Ausführungen gilt es daher zunächst, den Wurzeln des Utopie-Begriffs nachzugehen und ihn für unsere politikwissenschaftlichen Zwecke – das heißt abseits der vorherrschenden Polemik und des unscharfen Gebrauchs³ – zu definieren. Dies soll es nicht nur ermöglichen, die politische Utopie von anderen Phänomenen abzugrenzen, sondern auch einige ihrer Grundformen und Wandlungen zu skizzieren. Anders ausgedrückt geht es um die Vermessung von Utopia, um diese Insel maßstabsgetreu in die Landkarte der politischen Ideengeschichte einzuzeichnen.

2. Zu den Umrissen der politischen Utopie und ihrer Verortung

2.1 Begriffsklärung und Abgrenzung vom Mythos

Der Sache nach dürfte die Utopie – oder korrekter gesagt, ein Teil ihrer Bestandteile – älter sein als ihr Name. Eine Spurensuche, die uns bis in die Antike zurückführt, fördert in der Tat einige Bausteine zutage, derer sich der politische Utopismus immer wieder bedienen sollte. Das betrifft weniger die traditionellen (Ursprungs-) Mythen, denn diese unterscheiden sich – wie wir noch sehen werden – ihrem Wesen nach beträchtlich von der Utopie (Saage, 2001, S. 21–23). Näher an den Kern des untersuchten Phänomens gelangt man, wenn man sich jenem griechischen Ideen-

2 Derart unter Druck geraten, suchten manche Utopisten ihr Heil in der Verwissenschaftlichung; das gilt für den Sozialismus eines August Bebel (Leucht, 2016, S. 86–95) ebenso wie später für die Sozialingenieurskonzeption eines Otto Neurath (ebd., S. 277–280).

3 Angemerkt werden muss leider, dass auch die Sozialwissenschaften, wo immer diese in den Bann von Ernst Bloch oder Karl Popper geraten sind, daran nicht unschuldig sind (Schölderle, 2017, S. 10, 12–13).

strang zuwendet, dem es um den Entwurf einer idealen Stadt wie etwa der platonischen „Kallipolis“ ging (Lisi, 2022, S. 80–82). In der Tat war Platon, für manche der „Ahnherr aller Utopisten“ (Quabbe, 1933, S. 9), nicht nur die wichtigste philosophische Referenz für Morus, den Vater des Begriffes „Utopie“, sondern auch für andere frühneuzeitliche Genre-Klassiker von Bedeutung (Schölderle, 2017, S. 54).

Da die Gattung ihren Namen aber eben erst im 16. Jahrhundert durch den Titel des Buches „Utopia“ (Morus, 1516/1992) erhielt, liegt es nahe, bei einer Begriffsbestimmung an dieser neuzeitlichen Wurzel anzusetzen. Insofern ist es vor allem die „klassische Utopieforschung“ (Schölderle, 2017, S. 12), an der wir uns hier zu orientieren haben. Dieses Vorgehen erscheint geboten, um die Nachteile der alternativen Zugänge – begriffliche Beliebigkeit einerseits, ideologische Einseitigkeit andererseits (ebd., S. 12–13) – zu vermeiden. Folglich muss zunächst einmal die Wortschöpfung aus der Zeit des englischen Renaissance-Humanismus ins Blickfeld genommen werden: Thomas Morus (1992) nannte die titelgebende Insel „*Utopia*“, während der utopische Poet Anemolius dieses Land sogleich als „*Eutopia*“ rühmte (ebd., S. 27). Die Rede ist demnach von einem „*Nicht-Ort*“ (gebildet aus den griechischen Wörtern „ou“ und „tópos“), der zudem in englischer Aussprache nicht von der Wortbildung für den glückseligen Ort (zusammengesetzt aus „eu“ und „tópos“) zu unterscheiden ist (Isekenmeier, 2010, S. 48; Schölderle, 2017, S. 10–11). Hieraus lässt sich bereits ein erstes Element für eine Definition ableiten: Eine politische *Utopie* skizziert ein Gemeinwesen, das nicht existiert, und als *Eutopie* stellt sie einen gut verfassten Ort vor, den es so nicht gibt!

Darüber hinaus gibt die „Utopia“ dem Genre noch weitere Eigenarten mit, indem das Werk in zwei Bücher unterteilt ist, wobei sich das erste (Morus, 1992, S. 39–90) über weite Strecken mit Schattenseiten der damaligen Politik beschäftigt und die Möglichkeit ins Spiel bringt, die Verhältnisse könnten andernorts „vernünftiger geordnet“ (ebd., S. 46) sein, während das zweite Buch (ebd., S. 91–208) vor allem den begeisterten Bericht eines Reisenden über das Leben in „Utopia“ enthält. Fasst man nun alle wesentlichen Charakteristika dieses Prototyps der Utopie zusammen, so lässt sich daraus eine Definition ableiten, die unsere weiteren Ausführungen leiten soll. Diese können wir mit Thomas Schölderle (2017, S. 17) in der folgenden, „klassischen“ Fassung auf den Punkt bringen: „*Als Utopien gelten fortan rationale Fiktionen menschlicher Gemeinwesen, die in kritischer Absicht den herrschenden Missständen gegenüber gestellt sind.*“

Spätere Ausführungen vorwegnehmend, soll an dieser Stelle schon erwähnt werden, dass die Stimmung in den Utopien und die Stoßrichtung der utopischen Kritik durchaus unterschiedlich sein können. Es gibt positiv getönte Utopien (die erwähnten *Eutopien*), die sich als besserer Gegenentwurf zum mangelbehafteten Status quo verstehen. Daneben treten aber auch düster gestimmte Utopien, sogenannte *Dystopien*, die Alptraumwelten erschaffen und Warnungen aussprechen (Ottmann, 2006, S. 138). Bei ihnen richtet sich der Stachel ebenfalls gegen bestimmte gesellschaftliche Tendenzen, nur dass hier durch deren „*Extrapolation*“ ein negativer Ort erdacht wird, an dem sich all die kritisierten Aspekte gesteigert und zu einer „*Schreckensvi-*

sion“ verdichtet haben (Saage, 2003, S. 136). Eine politische *Dystopie* entwirft also ein Gemeinwesen, das glücklicherweise (noch) nicht existiert!

Der so umrissene Utopie-Begriff klassischer Prägung, der den fiktiven, säkular-rationalen und politisch-kritischen Aspekt des Weltentwurfs betont, erlaubt es nun, Abgrenzungen vorzunehmen und damit auch die schon angeklungene Grenzlinie zum Reich des Mythos zu ziehen (Schölderle, 2017, S. 17). Versteht man Mythen im Sinne von Eliade (1963/1988, S. 11–17) als „*exemplarische*“ Erzählungen, die traditionell einen sakralen Bezug zur Zeit der Anfänge besitzen und eine Weltdeutung liefern, in der sich Sinn und Orientierung aus eben diesen Ursprüngen oder aus der Prophezeiung der kommenden Wiederkehr eines „*Goldenen Zeitalters*“ ableiten, so lässt sich eines klar erkennen: Anders als bei Utopien à la Morus liegt der Fokus bei Mythen à la Vergil oder Ovid nicht primär auf Vernunft, Menschenwerk und Zukunft, sondern auf Gefühl, Natürlichkeit und Vergangenheit (Schölderle, 2017, S. 51–53). Freilich lassen sich auch Schnittmengen erkennen: Beide teilen die Lust an der Imagination und oft auch die Kritik der Gegenwart, die im Vergleich mit dem utopischen oder mythischen Ideal nur unzulänglich erscheinen kann (ebd., S. 52). Ebenso werden sie häufig in den Dienst politischer Ideologien gestellt, wie etwa der utopische Zug im Gesellschaftsbild des Totalitarismus oder die mythische Aufladung von Klassenkämpfen verdeutlichen mögen (Bizeul, 2006, S. 10–16). Dass sie aber in einem derartigen Dienstverhältnis verschiedene Aufgaben zugewiesen bekommen, verdeutlicht die Differenz zwischen den beiden Ideenkreisen: Wo die politisierten Mythen – unter teilweise Verlust ihres ursprünglichen Charakters, aber unter Ausnutzung ihrer traditionellen Funktion – emotionalisieren und die Massen mobilisieren sollen, ist es die Aufgabe der Utopien, zu theoretisieren und Gesellschaftsentwürfe zu konkretisieren (ebd., S. 13–14, 27; Sorel, 1906/1981, S. 39–41). Sie unterscheiden sich folglich grundsätzlich, auch wenn sie in der Politik oft gemeinsam auftreten, um zu wetteifern oder komplementäre Funktionen zu erfüllen.⁴

2.2 Korrektur verbreiteter Fehlannahmen über die Utopie

Wer einen brauchbaren Umriss der Utopie zeichnen will, muss sich jedoch nicht nur um formale Definitionen und Abgrenzungen wie die obigen bemühen, sondern auch eine Reihe gängiger Fehleinschätzungen korrigieren, was die inhaltliche Ausrichtung des Utopismus angeht. Der Umstand, dass nach heutigem Sprachgebrauch der Begriff „Utopie“ im konservativen Teil des politischen Spektrums seltener, dafür aber mit (noch) negativerer Konnotation gebraucht wird als auf progressivistischer Seite (Maahs, 2019, S. 285–286, 373–379), mag dazu verführen, den politischen Pluralismus innerhalb der Ideenfamilie zu unterschätzen. Dass simple Formeln wie „utopisch gleich progressiv“ oder „mythisch gleich reaktionär“ unangebracht sind

4 Nach der Politischen Theorie von Georges Sorel (1981, S. 40–43) ist die Utopie der weniger belastbare, weil potenziell widerlegbare Part in dieser Beziehung, weshalb utopische Ideologien erst durch die Schützenhilfe eines Mythos überlebensfähig und Revolutionen nur dank der Macht des Mythos möglich seien.

(Bizeul, 2006, S. 26), zeigt schon ein Blick auf die Ideengeschichte: Bereits Georg Quabbe (1933, S. 6–8) hat in „Das letzte Reich“ auf den überraschend hohen Anteil konservativer Ideen gerade bei den Vorläufern und Klassikern der Utopie-Tradition (von Platon bis Morus) hingewiesen. Auch die (einst wie jetzt) verbreitete Annahme, dem Utopismus liege zwangsläufig ein allzu optimistisches, ja naives Menschenbild zugrunde, wird von ihm zurückgewiesen (ebd., S. 97) – insofern mit Recht, als sich der autoritäre Grundzug mancher Utopien nur mit einem Mangel an Vertrauen in die Menschen, nicht jedoch mit einem Übermaß davon erklären lässt;⁵ so ist einigen Staatsentwürfen, die sehr auf Sozialdisziplinierung bedacht sind, regelrecht anzusehen, dass sie eine Wiederkehr der unterdrückten Natur – und damit eine Rückkehr der alten Ordnung – befürchten und diese mit allen Mitteln zu unterbinden versuchen (ebd., S. 85–86; Saage, 1999, S. 77); schon bei Morus (1992, S. 121) liest man über permanente soziale Überwachungsmechanismen, mit deren Hilfe der Mensch zu konformem Verhalten gezwungen und jeglicher Rückfall in abweichende Muster verhindert werden soll.

Während die Vielfalt der innerhalb der Utopie-Tradition vertretenen Menschen- und Geschichtsbilder oft unterschätzt wird, wird der Grad an intendierter Programmatik mitunter überschätzt. Zwar sind Utopien *per definitionem* als kritischer Stachel zu sehen, in ihrer Frühzeit aber eben (noch) *nicht* als Entwürfe zu werten, die praktisch umgesetzt werden sollten. Der Prozess, den man die „*Verzeitlichung der Utopie*“ (Koselleck, 2010, S. 252) nennen könnte, hatte damals noch nicht stattgefunden (ebd.). Nach Auffassung von Morus war die Utopie folglich nicht nur ein Ort, der nicht existierte, sondern auch einer, den es real *nie* geben würde. In seiner „Utopia“ schließt er die Möglichkeit aus, dass „*alle Verhältnisse sich gut gestalten, [...] wenn nicht die Menschen alle gut sind*“ (Morus, 1992, S. 82). Und er beendet den Text mit dem Eingeständnis, dass er daher auf eine Verwirklichung utopischer Zustände nicht einmal zu hoffen wage (ebd., S. 208). Er bringt sogar zum Ausdruck, dass er gar nicht alle Aspekte der Insel Utopia nachvollziehen oder gutheißen könne (ebd., S. 207–208).

Um diese – für viele wohl überraschenden – Aussagen einordnen zu können, gilt es, sich einige Besonderheiten des klassischen Textes zu vergegenwärtigen. Kundige Interpretationen der „Utopia“ betonen dreierlei: Erstens hat Morus sich selbst als Teilnehmer in den Dialog hineingeschrieben, wobei es aber nicht er ist, der den Bericht von der Insel gibt, sondern ein Mann namens Hythlodeus, dessen Ausführungen Morus kommentiert (Möbus, 1953, S. 63–64). Zweitens stellt Morus dabei eines der zentralen Elemente der Verfassung Utopias – die kommunistische Eigentumsordnung – ausdrücklich infrage (Möbus, 1953, S. 67; Morus, 1992, S. 85–87). Und drittens steckt der Text voller Ironie, die sich insbesondere an den Orts- und Charakternamen zeigt (Isekenmeier, 2010, passim; Ottmann, 2006, S. 145–153); bezeichnend ist in dieser Hinsicht etwa der Name des Berichterstatters Hythlodeus

5 Traditionell werden in der Politischen Anthropologie autoritäre Positionen aus pessimistischen Menschenbildern abgeleitet, antiautoritäre dagegen aus optimistischen (Schmitt, 1932/2015, S. 55–63). Entsprechend gibt es auch in dieser Hinsicht zwei Typen von Utopien, nicht bloß einen Traditionsstrang (Saage, 1999, S. 77–78).

(„*eitler Schwätzer*“) (Ottmann, 2006, S. 145), durch den allein schon der Utopie ein Augenzwinkern hinzugefügt wird. Wer die Schrift richtig deuten will, darf also ihren Charakter als „*Humanistenschmerz*“ (ebd., S. 138) nicht außer Acht lassen und den utopischen Entwurf darin nicht an jeder Stelle für bare Münze nehmen.⁶ Worum es Morus primär geht, ist die Kritik an bestimmten Zuständen, nicht aber das Anbieten eines in dieser Form zu realisierenden politischen Programms. Den politischen Utopisten geht es folglich nicht zwangsläufig um praktische Umsetzung! Bei Dystopien liegt das auf der Hand, doch selbst Eutopien drängen nicht immer darauf, realisiert zu werden; der Anspruch auf Verwirklichung gehört nicht zu den Kernelementen des Phänomens.

3. Das wechselhafte Gelände der Utopie in der Moderne

Vergegenwärtigen wir uns an dieser Stelle, wie sehr sich die Beurteilung utopischer Entwürfe im Laufe der Zeit verändert hat. Im humanistischen Verständnis à la Morus geht – wie eben dargestellt – der Utopismus von der Nichtverwirklichbarkeit seiner Vision aus, strebt folglich nicht nach deren Umsetzung, sondern scheint im utopischen Denken ein ironisches Spiel mit gesellschaftskritischem Hintergrund zu sehen. Der heute geläufige Utopismus-Vorwurf sieht – wie wir gesehen haben – Utopien zwar ebenfalls als undurchführbar an, geht aber davon aus, dem utopischen Lager wäre dies naiverweise nicht bewusst (Maahs, 2019, S. 286). Dazu gesellt sich mitunter noch die in liberaler Tradition stehende Furcht, der Versuch, utopische Ideen dennoch umzusetzen, könnte im Totalitarismus enden (ebd., S. 34–35) – daher auch die bange Frage, wann das Bestreben, Eutopien zu verwirklichen, in reale Dystopien führt (Claeys, 2017). Wohl davon getrieben, tauchen mittlerweile immer mehr Eutopien mit dem Wunsch auf, „*die Fehler der älteren Utopie-Tradition*“ nicht zu wiederholen, die entworfenen Gemeinwesen nicht mehr gegen jegliche Kritik zu immunisieren und sie nicht mehr einem freiheitsfeindlichen Perfektionismus anheimfallen zu lassen (Ottmann, 2012, S. 184–185).

Der Hinweis auf ein zeitweiliges Missverstehen der „Utopia“ – und ein solches ist zweifelsohne weit verbreitet (Isekenmeier, 2010, S. 37–38; Schölderle, 2017, S. 14) – reicht nicht aus, um all dies zu erklären. Vielmehr sind es die seit Morus eingetretenen Wandlungen der Utopie-Tradition selbst, die wir in den Blick nehmen müssen. Um den Rahmen nicht zu sprengen, wollen wir hier nur einige wenige Linien nachzeichnen, die alle im 18. und 19. Jahrhundert ihren Ausgang nehmen: Zu nennen ist zunächst einmal eine Modernisierung der Eutopie durch ihre progressivistische „*Verzeitlichung*“ (Koselleck, 2010, S. 252). Wenig später regen sich bereits erste Anzeichen einer *Verdüsterung* der Utopie, die sich im Aufstieg der Dystopien manifestieren wird, während es parallel mitunter auch zur *Nostalgisierung* und kritischen Neujustierung von Eutopien kommt.

6 C. S. Lewis (1992, S. 217) hat darauf hingewiesen, dass der damalige Humanismus die „Utopia“ zwar nicht todernst nahm, Morus selbst aber wohl von der Sorge geplagt wurde, das Werk könnte einmal falsch verstanden werden.

3.1 Der Weg der Utopie vom Raum in die Zeit

Die Wasserscheide, welche die (frühneuzeitlichen) Klassiker von den moderneren Ansätzen trennt, ist – wie so oft – das Zeitalter der Aufklärung und der Französischen Revolution. Den Prozess der „*Verzeitlichung*“ und seine Folgen hat die ideen- und begriffsgeschichtliche Forschung ausführlich dargestellt: Indem sich die Utopie im 18. Jahrhundert mit dem damals entstehenden neuen Geschichtsbild verband und ihren Fokus so vom Raum auf die Zeit verlagerte, wanderte ihr Blick weg von fiktiven Inseln hin zu einer zwar ebenso imaginierten, aber als möglich gedachten Zukunft (ebd., S. 252, 256–265). Von Bedeutung war hierbei, dass man nun vermehrt davon ausging, der Fortschritt würde Dinge ermöglichen, die einst als nicht verwirklichter galten (ebd., S. 263). Das Ergebnis ist der wohl „*einschneidendste Paradigmenwechsel in der Geschichte des utopischen Denkens*“ (Schölderle, 2017, S. 104): Aus „Utopia“ als „Nicht-Ort“ wird ein „Noch-Nicht-Ort“.

Die Konsequenzen daraus sind vielfältig: Zum einen kommt es zu Verschiebungen im Wortgebrauch; als „Utopie“ werden jetzt nicht mehr nur Beschreibungen von imaginären Inseln bezeichnet, sondern auch all die anderen politischen Entwürfe (Koselleck, 2010, S. 262), die unter die obige Definition fallen. Bemerkenswert ist zudem, dass sich seither viele Ansätze, die in der politischen Ideengeschichte *per definitionem* als utopisch eingeordnet werden, nicht mehr selbst als klassische Utopien sehen wollten, gerade *weil* sie nunmehr an die Verwirklichbarkeit ihrer Ideale glaubten (Schölderle, 2017, S. 113). Während des 19. Jahrhunderts verhielt es sich folglich so, dass einerseits der Utopie-Begriff immer mehr zum Eigentum der Utopie-Kritik wurde (ebd.; Koselleck, 2010, S. 265–266), dass es aber andererseits zu immer mehr Versuchen kam, utopische Visionen zu realisieren. Das anschaulichste Beispiel hierfür bietet wohl der Ideenkreis des Frühsozialismus: Er setzte all sein Vertrauen in soziale Reformen, in den Fortschritt und in die Perfektion der Industrialisierung und erwartete sich davon eine gerechtere Welt (Ottmann, 2008, S. 133–147). Charakteristisch für seine Strömungen war, dass sie von Entwürfen für ideale Kommunen oder von Plänen für Gebäudekomplexe (wie etwa Charles Fouriers „Phalanstère“) ausgingen, die dann in – meist recht kurzlebigen – Siedlungsprojekten (etwa Robert Owens „New Harmony“ oder „Phalangen“ im Geiste Fouriers) zu realisieren versucht wurden (ebd., S. 134–143).

3.2 Die Verdüsterung der Utopie-Tradition

Die zweite große Wende, die der Utopismus in der Moderne erfährt, ist seine *Verdüsterung*. Für gewöhnlich wird die Wurzel des Ideenstrangs im zeitlichen Umfeld der antitotalitären Genre-Klassiker und der Technokratie-Kritik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gesehen (Saage, 2003, S. 97–159). Der Sache nach ist dystopisches Denken aber älter; man begegnet ihm etwa schon im 18. Jahrhundert. Beim Marquis de Sade (1795/1972, S. 8–144) sind die Dystopie und die ihr entgegengesetzte Eutopie noch – ganz klassisch – in wenig erforschten Gegenden verortet, als

Stammesreich „Butua“ und als Inselstaat „Tamoé“, die beide im Rahmen einer der Geschichten aus „Aline und Valcour“ beschrieben werden; im erstgenannten, dystopischen Land lebt angeblich *„das grausamste und unzünftigste Volk der Erde“* (ebd., S. 8), während auf der eutopischen Insel *„das edelste Modell einer Regierungsform“* (ebd., S. 144) verwirklicht ist. In der Rezeption sind die beiden Utopien mitunter als symbolisch für zwei mögliche Ausgänge der – in ihrem Verlauf bekanntlich in den Terror abgleitenden – Französischen Revolution gelesen worden (Glaser, 2000, S. 86). Aufschlussreich ist daran, dass sich die Dystopie und Eutopie des Marquis de Sade in ihrem jeweiligen Despotismus strukturell wenig voneinander unterscheiden (ebd., S. 97–98). Das dystopische „Butua“, das als die *„konsequente Utopie“* dargestellt wird, könne man nur vereiteln, wenn man der Natur des Menschen Einhalt zu gebieten verstehe (ebd., S. 87). Wenn man die Schilderung des sadistischen Reiches von „Butua“ als Zivilisationskritik interpretieren möchte (Gorer, 1934/1959, S. 88, 161–164), würde das bedeuten, dass die Gesellschaft bislang an dieser Aufgabe gescheitert war oder weiter zu scheitern drohte. In der Kritischen Theorie gilt der Marquis de Sade als einer derjenigen, an denen sich bereits früh die dunkle, selbstzerstörerische Seite der Aufklärung studieren ließ (Horkheimer & Adorno, 1944/2011, S. 88–127). Eine vergleichbare Rolle scheint er in der Utopie-Tradition zu spielen, denn offenbar ist er ein frühes Beispiel für einen utopischen Denker, dem stets auch sein dystopischer Schatten folgte.

Dass die Dystopie historisch in jener Phase an Bedeutung gewann, in der sich die Eutopie – wie dargestellt – vom Raum in die Zeit zu verlagern begann, dürfte kein Zufall sein. Denn sobald man annehmen oder gar hoffen konnte, dass utopische Visionen wahr werden könnten, konnte man freilich auch zu fürchten beginnen, diese könnten in realen Dystopien enden (Koselleck, 2010, S. 266–267). Dies hatte beträchtliche Folgen für das Genre, aber auch für den politischen Sprachgebrauch: Die begriffsgeschichtliche Forschung hat aufgezeigt, dass der Utopie-Begriff schon Ende des 18. Jahrhunderts tendenziell negativ belegt war (ebd., S. 255–256); zudem wurde festgestellt, dass sich dies im darauffolgenden Jahrhundert noch verstärkte, wobei es nun bereits zwei Utopismus-kritische Lesarten gab: während Eutopien nach wie vor als unrealisierbar galten, kam zunehmend jedoch eine zweite hinzu, wonach sich im Zuge eines Umsetzungsversuches die gute Intention in eine negative Konsequenz zu verkehren drohte (ebd., S. 265–267). Es sind also in letzter Instanz wohl Ahnungen oder Erfahrungen hinsichtlich des Verlaufes der Französischen Revolution, die am Beginn der modernen Dystopie-Tradition stehen (ebd., S. 255–256, 266–267).

Freilich ändert dieser Befund nichts daran, dass die bekanntesten Werke dieser Strömung erst im 20. Jahrhundert auf der Bildfläche erscheinen werden: Sie gelten als Reflexionen über mögliche Schattenseiten des Fortschritts, also als Warnungen vor künftigen technologischen Entwicklungen à la „Brave New World“ (Saage, 2003, S. 121–140) oder vor totalitären Systemen à la „1984“ (ebd., S. 141–159). Mit welchem Fokus auch immer, diesem Strang des utopischen Denkens geht es nicht darum, die von ihm skizzierten Visionen umzusetzen, sondern nur mehr darum, *„wie sie verhindert werden können“* (ebd., S. 118).

3.3 Die nostalgische Neuorientierung der Eutopie

Die skizzierten Trends der Verdüsterung und der beginnende Aufstieg der Dystopien hatten auch für die verbleibenden Eutopien Konsequenzen, zeigte sich doch bei einigen von ihnen zunehmende Skepsis gegenüber der Moderne. Was sich zunächst in den düsteren Formen der romantischen Kultur – als dystopisch getöntes Gruseln vor der modernen Technik à la „Frankenstein“ (Roß, 1998, S. 181–182) – angekündigt hatte, wuchs sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts in eine zunehmende Abkehr auch der Eutopien vom Technikoptimismus aus (Ottmann, 2010, S. 1). Wenn etwa William Morris in „News from Nowhere“ eine Gesellschaft erträumt, in der Personen auftreten, die den Geist der Vormoderne höher schätzen als den der viktorianischen Gesellschaft (Morris, 1890/2004, S. 79) und zudem die konventionelle Vorstellung von „Zivilisation“ anzweifeln (ebd., S. 125), wird deutlich, dass hier eine Veränderung der Bewertungsmaßstäbe stattgefunden hat. Das Werk wird deshalb in der einschlägigen Literatur als Paradebeispiel für eine industriegkritische Utopie angeführt (Ottmann, 2008, S. 183–185; Ottmann, 2010, S. 1; Saage, 2002, S. 157–181). Als auffälligste Merkmale der dahinter stehenden Weltsicht gelten die folgenden: der Fokus auf Werte der Ästhetik, die antikapitalistische Ausrichtung bei gleichzeitiger Skepsis gegenüber der Staats-, Technik- und Fortschrittszentriertheit der sozialistischen Utopie-Tradition, eine Vorwegnahme ökologischer Themen sowie eine positive Bezugnahme auf mittelalterliche Motive (Saage, 2002, S. 157–158, 163–164). Diese Elemente – insbesondere das letztere – sind insofern relevant, als es hier zu einer *Nostalgisierung* der Utopie kommt. In gewisser Hinsicht bedeutet das eine Annäherung an den Mythos, wie er oben skizziert wurde,⁷ doch liegt der Fokus weiterhin – hierin ganz modern – auf der Zukunft: Die Interpretation, es handle sich bei dem gezeichneten Bild um eine „*postindustrielle Gesellschaft*“ (ebd., S. 157) *avant la lettre*, ist gewiss nicht falsch.

Morris ist somit ein frühes Beispiel dafür, dass auch einige Eutopien modernitätskritisch auf Veränderungen in der weltanschaulichen Großwetterlage reagierten. Hervorzuheben ist, dass es hierbei – wie im Fall der anders gelagerten Dystopien – zu einer kritischen Hinterfragung einiger der im bisherigen Utopie-Genre üblichen Grundannahmen gekommen ist – zu einem Schritt also, der dann im 20. Jahrhundert häufiger auftreten sollte (Ottmann, 2012, S. 184–185). Auf dem Weg dorthin wurden mitunter ganze Traditionsstränge des Utopismus über Bord geworfen (Saage, 1999, S. 82–83).

7 Dazu passt freilich, dass Morris auch als Pionier eines anderen, dem Mythos näher stehenden Genres gilt, nämlich der Fantasy-Literatur (Weinreich, 2007, S. 57).

4. Zur Lage des Utopismus in der heutigen politischen Kartographie

Wir haben mehrere Entwicklungslinien utopischen Denkens von den Ursprüngen bei Morus bis ins traumatische 20. Jahrhundert verfolgt. Dieses hat – vor allem mit seinen politischen Ereignissen, aber auch mit einigen dadurch initiierten weltanschaulichen Veränderungen – dem Eutopie-Zweig einen schweren Schlag versetzt. Die Erfahrungen mit den totalitären Diktaturen nährten – wie schon angedeutet – die dystopische Seite der Utopie-Tradition. Sie vertieften auch die Skepsis gegenüber eutopischen Verheißungen, die man nunmehr für die erlebten Schrecken verantwortlich machte; derartige Utopien – so lautete ein verbreiteter Tenor – würden unausweichlich „ins Totalitäre drängen“ (Fest, 1991, S. 59). Deshalb müsse man sich nun, so die Schlussfolgerung, einstellen auf ein „Leben ohne Utopie“ (ebd., S. 81). Freilich erscheint dieses Verdikt nur mit Blick auf einen bestimmten Zweig der utopischen Ideenfamilie zutreffend,⁸ doch die Wirkung einer ausschließlich am totalitären Modell geschulten Ideologiekritik à la Popper (Schölderle, 2017, S. 12–13), die ihre durchaus richtigen Teilerkenntnisse unzulässig verallgemeinert, erklärt ein gutes Stück weit den zweifelhaften Leumund der Utopie heute.

An Strahlkraft eingebüßt hat der moderne Utopismus aber auch deshalb, weil einige seiner konstitutiven Elemente durch die postmoderne Wende fundamental infrage gestellt wurden (Bizeul, 2006, S. 20–21). Insofern teilen die „*Utopien größerer Reichweite*“ (ebd., S. 21) das Schicksal der modernen Großideologien oder „*Metaerzählungen*“, deren Niedergang von Jean-François Lyotard (1979/2009, S. 23–25, 99–106) diagnostiziert wurde. Dass es in Summe zu einer beträchtlichen „*Erschöpfung utopischer Energien*“ (Habermas, 2003, S. 27) gekommen ist, ist ein Befund, der mitunter sogar von jenen geteilt wird, die an sich gar nicht die Diagnose der Postmoderne teilen (ebd., S. 31), den Utopismus aber zu retten versuchen, indem sie ihm mehr Realismus verordnen (Habermas, 2010, S. 52–53).

Was bedeutet all dies nun für den Stellenwert der Utopie heute? Wenn wir unsere Aufgabe, die Utopie-Tradition in einigen Linien zu kartographieren, zu Ende führen, so sehen wir, dass die Utopien – trotz allem – keineswegs von der Landkarte verschwunden sind, auch wenn manche verblasst sind. Andere sind neu hinzugekommen; Überblicksdarstellungen vermögen aufzuzeigen, dass seit Mitte des 20. Jahrhunderts an der Utopie-Tradition weitergearbeitet wurde (Ottmann, 2012, S. 184–252). Dass der Begriff in der öffentlichen Debatte wenig vorkommt, erlaubt es also nicht, darauf zu schließen, dass das so bezeichnete Phänomen nicht mehr existent wäre. Die Formen und Inhalte der neuen Beiträge zum Ideenkreis haben sich allerdings erheblich verändert: Sie sind – wie ein Kenner der Materie hervorhebt – tendenziell weniger perfektionistisch, dafür aber pluralistischer als ihre Vorgängermodelle und haben sich zeitgenössischen Fragen wie der Ökologie – Stichwort „Eco-

8 Schon frühmoderne Genre-Klassiker à la Campanella enthalten, sofern politisch ernst gemeint, protototalitäre Elemente (Ottmann, 2006, S. 166). Neben derart „archistischen“ Utopien, die der Kritik an „autoritär-etatistischen“ Tendenzen zweifelsfrei viel Angriffsfläche bieten, gibt es in der (Post-)Moderne aber auch anders geartete, libertäre und dezentralisierte Utopien (Saage, 1999, S. 76–78, 185–187).

topia“⁹ – zugewandt (ebd., S. 184–185). Insofern könnte man von einer *Relativierung* und *Pluralisierung* der Utopien sprechen.

Darüber hinaus ist hervorzuheben, dass sich die Kräfte der jeweiligen Utopie-Subgenres unterschiedlich entwickelt haben. Nicht alle sind in die Defensive geraten; insbesondere der Typus der Dystopie spielt in der postmodernen Situation sogar eine beträchtliche Rolle – davon zeugen populäre Erzählungen wie „The Handmaid’s Tale“ (Atwood, 1986), aber auch Werke des ökologischen Diskurses (Stableford, 2010, S. 273–279) und aktuelle Debatten zur Migration unter dem Schlagwort „Heerlager der Heiligen“ (Raspail, 1973/2015; Bermbach, 2017, S. 326, 333). Hier ist folglich keineswegs von einer Erschöpfung, sondern eher von einem weiteren Anschwellen dystopischer Energie auszugehen.

Zusammenfassend verrät ein Blick auf das politiktheoretische Kartenwerk von heute also, dass nicht alle Typen der Utopie am erwähnten Niedergang teilhaben, weil die gebotene Infragestellung nicht alle Formen gleichermaßen betrifft: An der namensgebenden „Utopia“ des Morus zielen viele Kritiken ohnehin vorbei – schon deshalb, weil sie übersehen, dass diese ironische Utopie noch gar nicht den Anspruch auf Verwirklichung stellte; die Eutopie nach ihrer modernen Transformation hingegen wird von ideologiekritischen Verdikten und historischen Erfahrungen schon eher belastet. Sie ist es, die – wenn auch nur in ihrer „*autoritär-etatistischen*“ Variante – diskreditiert wurde (Saage, 1999, S. 185). Doch hatte dies – trotz des damit verbundenen Schadens für die Reputation der gesamten Tradition – nicht den Tod der Eutopie *per se* zur Folge, sondern manchenorts die Forderung nach einer selbstkritischen Neuformierung derselben geweckt (Maahs, 2019, S. 32). Darüber hinaus gibt es Beispiele dafür, dass weiter versucht wird, utopische Ideale in der Praxis umzusetzen – mitunter sogar mit Erfolg, wie der Fall der britischen Modellsiedlung Poundbury lehrt (HRH The Prince of Wales et al., 2010, S. 238–242).

In der Utopie-Forschung geht man davon aus, dass der stete Nachschub an utopischen Entwürfen sich aus dem Fortbestand alter, aber auch der Genese neuer Problemlagen speist (Saage, 1999, S. 185–186). Ist dem so, so kann wohl der Anspruch von Quabbe (1933, S. 82) gelten: „*Niemals wird die Menschheit zu alt für das Spielzeug der Utopie.*“ In diesem Fall aber sollte der Rat, den Odo Marquard (2003, S. 52–53) in Bezug auf Mythen erteilt hat – man müsse diese als unvermeidbar begreifen, doch gerade deshalb lernen, „*bekömmliche*“ und „*schädliche*“ zu unterscheiden – auch für all die Utopien gelten, die wir hier kartographiert haben!

Literatur

- Atwood, M. (1986). *The Handmaid’s Tale*. Houghton Mifflin.
 Bermbach, U. (2017). Vom Untergang des weißen und christlichen Abendlandes. Zur Dystopie des Jean Raspail. In A. Amberger & T. Möbius (Hrsg.), *Auf Utopias Spuren. Utopie und Utopieforschung. Festschrift für Richard Saage zum 75. Geburtstag* (S. 325–337). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14045-8_20

9 Den Namen seiner Eutopie bildet Ernest Callenbach (1975) – wie schon Morus – aus griechischen Wörtern, in dem Fall aus „oikos“ (dem Haushalt) und „topos“ (dem Ort).

- Bizeul, Y. (2006). Politische Mythen, Ideologien und Utopien. Ein Definitionsversuch. In P. Tepe, Th. Bachmann, B. zur Nieden, T. Semlow & K. Wemhöner (Hrsg.), *Mythos No. 2. Politische Mythen* (S. 10–29). Königshausen & Neumann.
- Callenbach, E. (1975). *Ecotopia. The Notebooks and Reports of William Weston*. Banyan Tree Books.
- Claeys, G. (2017). When Does Utopianism Produce Dystopia? In Z. Czigányik (Hrsg.), *Utopian Horizons. Ideology, Politics, Literature* (S. 41–61). Central European University Press. <https://doi.org/10.1515/9789633861820-004>
- Eliade, M. (1988). *Mythos und Wirklichkeit* (E. Moldenhauer, Übers.). Insel Verlag. (Original erschienen 1963)
- Fest, J. (1991). *Der zerstörte Traum. Vom Ende des utopischen Zeitalters* (3. Aufl.). Siedler.
- Glaser, H. A. (2000). Utopie und Gegen-Utopie. Zu Sades *Aline et Valcour*. In S. Kleine (Hrsg.), *Sade und ... Essays von Horst Albert Glaser aus dreißig Jahren* (S. 85–105). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-02700-9_5
- Gorer, G. (1959). *Marquis de Sade. Schicksal und Gedanke* (P. Toussell, Übers.). Limes Verlag. (Original erschienen 1934)
- Habermas, J. (2003). *Zeitdiagnosen. Zwölf Essays. 1980–2001*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (2010). Das utopische Gefälle. Das Konzept der Menschenwürde und die realistische Utopie der Menschenrechte. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 55(8), 43–53.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (2011). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* (20. Aufl.). Fischer Taschenbuch Verlag. (Original erschienen 1944)
- HRH The Prince of Wales, Juniper, T. & Skelly, I. (2010). *Harmony. A New Way of Looking at Our World*. HarperCollins Publishers.
- Isekenmeier, G. (2010). Das beste Gemeinwesen? Utopie und Ironie in Morus' *Utopia*. In U. Arnswardt & H.-P. Schütt (Hrsg.), *Thomas Morus' Utopia und das Genre der Utopie in der Politischen Philosophie* (S. 37–54). KIT Scientific Publishing.
- Koselleck, R. (2010). *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Suhrkamp.
- Leucht, R. (2016). *Dynamiken politischer Imagination. Die deutschsprachige Utopie von Stifter bis Döblin in ihren internationalen Kontexten, 1848–1930*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110434910>
- Lewis, C. S. (1992). A Jolly Invention. In R. M. Adams (Hrsg.), *Sir Thomas More. Utopia. A Revised Translation. Backgrounds. Criticism* (2. Aufl., S. 217–220). W. W. Norton & Company.
- Lisi, F. L. (2022). Prefigurations. In P. Marks, J. A. Wagner-Lawlor & F. Vieira (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Utopian and Dystopian Literatures* (S. 79–89). Palgrave Macmillan.
- Lyotard, J.-F. (2009). *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht* (O. Pfersmann, Übers.; 6. Aufl.). Passagen Verlag. (Original erschienen 1979)
- Maahs, I.-M. (2019). *Utopie und Politik. Potenziale kreativer Politikgestaltung*. Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839448427>
- Marquard, O. (2003). *Zukunft braucht Herkunft. Philosophische Essays*. Reclam.
- Marquis de Sade, D. A. F. (1972). Aline und Valcour. In M. Luckow (Hrsg.), *Ausgewählte Werke 3. Aline und Valcour – Die Philosophie im Boudoir* (S. 7–174). Fischer Taschenbuch Verlag. (Original erschienen 1795)
- Möbus, G. (1953). *Politik des Heiligen. Geist und Gesetz der Utopia des Thomas Morus*. Morus-Verlag.
- Morris, W. (2004). News from Nowhere or An Epoch of Rest. In C. Wilmer (Hrsg.), *News from Nowhere and Other Writings* (S. 41–228). Penguin Books. (Original erschienen 1890)

- Morus, T. (1992). *Utopia* (H. Günther, Hrsg.; H. Kothe, Übers.). Insel Verlag. (Original erschienen 1516)
- Ottmann, H. (2006). *Geschichte des politischen Denkens: Bd. 3/1. Die Neuzeit. Von Machiavelli bis zu den großen Revolutionen*. J. B. Metzler.
- Ottmann, H. (2008). *Geschichte des politischen Denkens: Bd. 3/3. Die Neuzeit. Die politischen Strömungen im 19. Jahrhundert*. J. B. Metzler.
- Ottmann, H. (2010). *Geschichte des politischen Denkens: Bd. 4/1. Das 20. Jahrhundert. Der Totalitarismus und seine Überwindung*. J. B. Metzler.
- Ottmann, H. (2012). *Geschichte des politischen Denkens: Bd. 4/2. Das 20. Jahrhundert. Von der Kritischen Theorie bis zur Globalisierung*. J. B. Metzler.
- Quabbe, G. (1933). *Das letzte Reich. Wandel und Wesen der Utopie*. Felix Meiner Verlag.
- Raspail, J. (2015). *Das Heerlager der Heiligen* (M. Lichtmesz, Übers.; 2. Aufl.). Verlag Antaios. (Original erschienen 1973)
- Roß, B. (1998). *Politische Utopien von Frauen. Von Christine de Pizan bis Karin Boye*. Edition Ebersbach.
- Saage, R. (1999). *Innenansichten Utopias. Wirkungen, Entwürfe und Chancen des utopischen Denkens*. Duncker & Humblot.
- Saage, R. (2001). *Utopische Profile: Bd. I. Renaissance und Reformation*. LIT.
- Saage, R. (2002). *Utopische Profile: Bd. III. Industrielle Revolution und Technischer Staat im 19. Jahrhundert*. LIT.
- Saage, R. (2003). *Utopische Profile: Bd. IV. Widersprüche und Synthesen des 20. Jahrhunderts*. LIT.
- Schmitt, C. (2015). *Der Begriff des Politischen. Text von 1932 mit einem Vorwort und drei Corollarien* (9. Aufl.). Duncker & Humblot. (Original erschienen 1932)
- Schölderle, T. (2017). *Geschichte der Utopie. Eine Einführung* (2. Aufl.). Böhlau Verlag.
- Sorel, G. (1981). *Über die Gewalt* (L. Oppenheimer, Übers.). Suhrkamp. (Original erschienen 1906)
- Stableford, B. (2010). Ecology and dystopia. In G. Claeys (Hrsg.), *The Cambridge Companion to Utopian Literature* (S. 259–281). Cambridge University Press.
- Weinreich, F. (2007). *Fantasy. Einführung*. Oldib.
- Wilde, O. (2013). Die Seele des Menschen unter dem Sozialismus (P. Wertheimer, Übers.). In O. Wilde, *Gesammelte Werke* (S. 443–476). Anaconda. (Original erschienen 1891)

Literatur und Utopie

1. Utopie als literarische Gattung

Betrachtet man Utopien als „*rationale Fiktionen menschlicher Gemeinwesen, die in kritischer Absicht den herrschenden Missständen gegenübergestellt sind*“ (Schölderle, 2017, S. 17), dann passen Literatur und Utopie bestens zusammen. Die Utopie zeigt mit den Mitteln der literarischen Fiktion ein Gemeinwesen, das der Erfahrung entzogen ist – auf unzugänglichen fernen Inseln oder in der Zukunft situiert. Die Texte entwerfen bis in die Details des Lebens ausgestaltete Wirklichkeitskonstruktionen, die mit denen, die in unserer Welt dominieren, programmatisch *nicht* übereinstimmen. Die Utopie stellt Welten, Gesellschaften und Protagonist/innen dar, wie sie sein könnten, und nicht, „wie sie sind“; ein „*lusus ingenii*“, wie Johann Gottfried Schnabel in der „Insel Felsenburg“ (1731–1743) sagt, ein Spiel der Einbildungskraft. Man kann sich sogar fragen, ob nicht eine Welt, die *nicht* wie die unsere funktioniert, der am meisten literarische Gegenstand ist, den man sich denken kann.

Noch einen Schritt weiter: Ist dann nicht nur die Utopie literarisch, sondern vielleicht auch die Literatur überhaupt „utopisch“? „Literatur ist Utopie“ lautete der Titel eines Sammelbandes in den 1970er-Jahren, herausgegeben von Gert Ueding, einem Schüler Ernst Blochs. Die Einbildungskraft hat in dieser Sicht selbst mit dem „utopischen Impuls“ zu tun. Blochs Projekt in „Das Prinzip Hoffnung“ und in vielen anderen Texten war, diesen Impuls in Tagtraum und Wunsch einerseits, Kultur und Technik andererseits zu lesen, in Alltag, Populärkultur oder Wissenschaft; eigentlich erst zu entziffern. Wenn man den utopischen Impuls primär setzt, dann verschwindet das besondere Korpus, das wir mit dem Utopiebegriff verbinden, von der „Utopia“ des Thomas Morus (1516) bis zu „Ecotopia“ von Ernest Callenbach (1975) und darüber hinaus, hinter einer letztlich anthropologischen These. Der Eröffnungsbeitrag in Uedings Band von dem Bloch-Schüler und -Mitarbeiter Burghart Schmidt (1978) hatte dann auch den Titel „Utopie ist keine Literaturgattung“ (sondern viel mehr).

Utopie ist allerdings auch und von jeher eine Literaturgattung, aus der sich die anderen Begriffswendungen herleiten. Der Utopie als literarischer Gattung sind Handbücher, Überblicksdarstellungen, Bibliographien, Monographien gewidmet; ihr Kernkanon ist einigermaßen robust und wird doch immer wieder verhandelt und erweitert – etwa um Texte mit besonderer Gender- und ökologischer Dimension (eine solche späte Entdeckung ist Charlotte Perkins Gilmans „Herland“, 1915; eine Rezeption im größeren Maßstab setzte erst mit der Neuauflage von Ann J. Lane 1979 ein), alles Anzeichen für eine aktive literarische Gattung, nicht ohne Kontakt zum Denken der Gegenwart.

Auch den Texten der Gattung lässt sich ablesen, dass eine intentional gebildete literarische Reihe vorliegt – utopische Texte beziehen sich dialogisch, oft polemisch aufeinander, sie arbeiten mit ähnlichen Elementen – der Reise in eine andere Welt,

dem Fremdenführer, der Vorstellung von Institutionen usw.¹ Zum Proprium dieser Gattung gehörten jedenfalls (a) die Tendenz zur direkten oder indirekten Darstellung der Totalität² eines Gesellschaftsganzen in seinem inneren Funktionszusammenhang sowie in seinem Verhältnis zu seinem politischen Außen und seinen ökologischen Grundlagen³ sowie (b) der kritische oder satirische, jedenfalls wertende Bezug zu den Verhältnissen der jeweiligen Schreibgegenwart durch alternative Welten oder bessere historische Zukünfte (Utopie im engeren Sinn) oder durch Extrapolation negativer Tendenzen, die sich zu von Unfreiheit, Ungerechtigkeit und Gewalt geprägten Gesellschaftssystemen verfestigen können (Dystopie). Themen des Geschlechterverhältnisses, der gesellschaftlichen und kreatürlichen Produktion und Reproduktion und der Lebbarkeit des Alltags hat gerade die Sozialutopie immer mitbedacht, auf dem Niveau ihrer jeweiligen Entstehungszeit. Ein utopischer Roman muss immer schon eine Antwort auf die Frage nach Erziehung und Bildung der Kinder, nach der Betreuung der Alten, nach der Offenheit oder Abschließung des Gemeinwesens und nach dessen ökologischer Nachhaltigkeit haben. Die Utopie gehört deshalb zur sozialen Heuristik der Neuzeit – deren Minimalnenner sein mag, dass sie seit der Renaissance Aspekte des Lebens für gestaltbar oder jedenfalls alternativ denkbar hält, die bis dahin in einem ethisch-religiösen Horizont zur „*conditio humana*“, zur Vorsehung und zum Schicksal gezählt hatten, nicht zu Gegenständen der Politik, des Wissens und der Wissenschaft.

2. Probleme der Utopie als Literatur

Andererseits hat die Darstellung einer gesellschaftlichen Totalität in ihren Funktionsgefügen auch ein manifestes literarisches Problem, jedenfalls in der Literaturgeschichte der Neuzeit. Von ihrer Genese her ist die Utopie ein Produkt humanistischer Standeskultur und humanistischer Intellektuellenpolitik und hat große Nähe

1 Als Überblicke zur Geschichte der literarischen Utopie dienen Gnüg (1999), Schölderle (2017).

2 „Totalität“ ist ein Begriff, der über die Hegel-Rezeption in die marxistische Traditionslinie übernommen wurde und u. a. in der Ästhetik von Georg Lukács und der Kritischen Theorie, aktuell bei Fredric Jameson, eine wichtige Rolle spielt. „Totalität“, das (System-, Welt-) „Ganze“, ist hier kein normativer oder metaphysischer, sondern ein kritischer Begriff, an dem u. a. historische Entfremdungsphänomene gemessen werden. In diesem Sinn und in dieser Tradition scheint mir der Begriff sinnvoll; es ist damit auch die weltschaffende Rolle von Literatur angezeigt, die ästhetische Totalitäten (wenn man will: zweiter Ordnung) erzeugt. Das schließt polyphone Faktur oder dekonstruktive Intentionen nicht aus. Es wäre zu untersuchen, ob nicht die literarische Utopie gerade deshalb, als ästhetische Konstruktion – zeitgenössisch in Begriffen von „*ficta respublica*“ (Stockinger, 1981) oder „mögliche Welt“ (Leibniz) –, bei der Herausbildung von epistemischen Gegenständen wie dem „Gesellschaftsganzen“ als eines Funktions- und Handlungszusammenhangs in der Neuzeit eine wichtige Rolle gespielt hat. „Totalitarismus“ ist eine Wortprägung aus dem italienischen Antifaschismus, die u. a. über Hannah Arendts „*The Origins of Totalitarianism*“ (1951) im Kalten Krieg Karriere gemacht hat. Die beiden Begriffe haben miteinander nur insofern zu tun, als die utopische Gattung im 20. Jahrhundert selbst unter Ideologie-(Totalitarismus-) Verdacht geriet; das ist der historische Ursprung der modernen Dystopie, s. u.

3 Marx spricht im „Kapital“ vom „Stoffwechsel mit der Natur“.

zu den diskursiven Schreibweisen. Sie ist von daher argumentations- und wissenszentriert, gebildet, verspielt und originell. Ihr Ort ist bei den didaktischen Formen der humanistischen Literatur, bei der Satire⁴ oder beim Lehrgedicht. Die Utopie läuft immer schon Gefahr, unwillentlich zum „*genre ennuyeux*“ (nach Voltaire) gezählt zu werden: handlungsarm, diskursiv, beschreibend, aufzählend, konfliktscheu (Konflikte sind ja immer schon gelöst, wenn die „*ficta respublica*“ den staunenden Reisenden gezeigt wird). Im utopischen Roman ist die Liebe eher ein durch gesellschaftliche Organisation zu lösendes Problem denn jene lebensentscheidende Sensation im Leben der Einzelnen, die Romane gewöhnlich ins Zentrum stellen. Als Exposition und Darstellung einer ganzen fiktiven Welt gehört die Utopie – wie die Beschreibung (Ekphrasis) oder die Idylle – in die Klasse der „sujetlosen“ Texte (Lotman, 1986, S. 329–340). Wenn „Ereignisse“ Überschreitungen von semantischen Grenzen sind, finden hier eben keine „Ereignisse“ statt, die dargestellte utopische Welt mag in sich gegliedert sein, sie bildet aber eine Totalität, ein semantisches Feld, ein Ganzes. Der Utopie sind damit zunächst nicht nur alle literarischen Spannungselemente fremd, sondern auch alle Identifikationstechniken, die die Literatur immer schon zur „Einführung“ in Figuren und Handlungszusammenhänge eingesetzt hat.

Was tun?

Die Geschichte der Utopie ist zu einem guten Teil die Geschichte der verschiedenen Lösungen dieser Frage. Wie kommt Handlung in den utopischen Text? Man inszeniert eine Grenzüberschreitung: eine Reise in die utopische Welt, sei es durch Schiffbruch, Traum (wie in Merciers „*L'an 2440, rêve s'il en fut jamais*“ von 1771, Edward Bellamys „*Looking Backward 2000–1887*“ von 1888 oder William Morris' „*News from Nowhere*“ von 1890) oder eine Zeitmaschine (seit H. G. Wells' „*The Time Machine*“, 1895). Oder: Man liefert eine Erzählung von der Geschichte des ganzen utopischen Gemeinwesens, etwa durch die Robinsonade (wie in Schnabels „*Insel Felsenburg*“). Fokussiert man den Einzelnen in der Begegnung mit der utopischen Welt, kann das in den Abenteuer- oder den Bildungsroman führen; diese Auseinandersetzung kann aber auch als Aufstand eines oder mehrerer Individuen – eines Winston Smith (Orwell, „*1984*“, 1949) oder eines Moritz und einer Mia Holl (Zeh, „*Corpus Delicti*“, 2009) – gegen die als totalitär erfahrene Totalität inszeniert und in die Dystopie geführt werden. Schließlich kann auch gleich das ganze Gemeinwesen in den Orkus geschickt werden, wie in Johann Karl Wezels „*Robinson Crusoe*“ (1779) oder in Alfred Kubins „*Die andere Seite*“ (1909). Die aktuelle post-apokalyptische Literatur – an der Grenze zu Science-Fiction und Fantasy – mobilisiert immer wieder Elemente der (e)utopischen (oder dystopischen) Tradition. Die Entfaltung und Bearbeitung der systematischen Erzählprobleme der literarischen

4 Morus' „*Utopia*“ war ja als humanistische Satire zu lesen, von daher auch die gelehrten Späße – in den griechischen Namen wird dementiert, was auf Latein erzählt wird, von der Insel „Nicht-Ort“ (*Utopia*), durchflossen von dem Fluss „Wasserlos“ (*Anydros*), von ihr berichtet wahrheitsgemäß der Zeuge „Schwätzer“ (*Hythlodæus*). Zudem steht das Buch in unmittelbarer zeitlicher und kultureller Nähe zu Erasmus' – philosophisch und politisch nicht weniger brisanter – Narrensatire „*Lob der Torheit*“ (1511), die Morus gewidmet war. Die Narrensatire ist zwar eine Erfolgsgattung der Frühen Neuzeit, bleibt aber in ihrem Potenzial auf diese Epoche beschränkt.

Gattung Utopie lässt sich – wie stets in literarischen Gattungsfragen – als kultur- und gesellschaftshistorische Arbeit an der Gattung darstellen.

3. Literarische Utopie und Subjekt

Der Beginn der Gattung Utopie mit ihrem Prototyp der „Utopia“ des Morus steht in zwei dominanten und miteinander verbundenen Kontexten: der Entdeckung neuer Welten, scheinbar nicht dem Sündenfall unterworfen und völlig anderen kulturellen Formen ergeben als denen in der bekannten Welt, vor allem der Buchreligionen – der Entdeckung dieser neuen Welt ist die Erzählfiktion der „Utopia“ verbunden: Der Amerikafahrer Raphael Hythlodæus berichtet von einer zufällig entdeckten Insel. Zum anderen ist es der europäische Staatsbildungsprozess (Elias, 1985), der die Reflexionen der humanistischen Intelligenz antreibt, die Anfänge einer rationalen und effektiven Herrschaft und Verwaltung, die alles Herkommen (und alle „moral economies“ im Sinn E. P. Thompsons) in Frage stellt. Staat und Kultur, vorbereitetes und vorbedachtes, gelebtes und reflektiertes Leben in der Gemeinschaft sind von Anfang an als die Themen der utopischen Erzählung gesetzt.

In der von Reinhart Koselleck so genannten „Sattelzeit“ der Moderne um 1800 verschwinden immer rascher die weißen Flecken aus den Weltkarten, was die Insel als Ort der Utopie zunehmend unplausibel macht. Amerikanische und Französische Revolution bereiten der Vorstellung gottgewollter Ordnungen ein rasches Ende und erschließen auch die Zukunft als möglichen Handlungsraum. Die Utopien reagieren mit der Wendung von der Raum- zur Zeitutopie, wodurch Gegenwarts- und utopische Gesellschaft in ein verändertes Verhältnis zueinander gesetzt werden. Wichtiger noch sind die Subjektivierungsprozesse der Moderne, die die frühneuzeitliche Gattung Utopie in ihren Anfängen noch nicht kennen konnte: Für sie waren Individuen wesentliche Funktionen gesellschaftlicher Institutionen – und nicht in ihrem eigenen Leben selbst utopischen Impulsen offene Figuren, wie sie die Romantik liebte, oder auch nur „runde“ Charaktere, wie sie der Realismus des 19. und 20. Jahrhunderts forderte. Die Utopie hatte auch wenig Anteil an der Entwicklung der ästhetischen Subjekteffekte der Moderne, seien es die Narratologien des „point of view“ oder die Techniken, durch die Figuren mit reichem und differenziertem Innenleben ausgestattet werden.

Hinzu kommt noch eine literaturhistorische und -soziologische Dimension: Die Autonomisierung der Literatur und der Künste seit dem 18. Jahrhundert war der Utopie aufgrund ihrer pragmatischen und wissensorientierten Ausrichtung nicht günstig. Sie hat die didaktischen Gattungen aus dem Raum der Literatur verdrängt und in Richtung Wissenschaft und Pädagogik abgedrängt. Das Didaktische und das Literarische treten ab nun in ein disjunktives Verhältnis: Wo das Literarische ist, soll kein Didaktisches – im weiteren Sinn: Theoretisches, Fachliches, Sachlich-Wissenschaftliches – sein, keine Soziologie, keine Politik und anderes mehr. (Die Zugehörigkeit der Utopie zur „legitimen Literatur“ hängt damit nicht von der Qualität der Texte ab, sondern vom historischen Stand des Verhältnisses zwischen Kunst, Wissen-

schaft und Gesellschaft; die Gattungsgeschichte reagiert dann in der Folge wieder auf diese veränderten Bedingungen.)

Für die auf ästhetische Autonomie orientierte Literatur ist die Utopie zunächst keine Option – literarisch kanonisierte Autor/innen sind ohnehin selten genug unter den Autor/innen der Utopie. Das bedeutet nicht, dass der autonomiebezogenen Literatur das Utopische abginge; hier mag der „utopische Impuls“ im Sinn von Bloch am Werk gesehen werden. Immer wieder geraten auch Elemente der utopischen Tradition erkennbar in die autonome Literatur. Goethes „Wilhelm Meister“-Projekt, der Versuch, den Roman als Bildungsroman zu valorisieren und in das moderne Kunstsystem einzuführen, führt in der Darstellung eines Lebens und seiner Potenziale immer wieder in die Sozialutopie – im ersten Teil mit der Turmgesellschaft, im zweiten mit der „Pädagogischen Provinz“, mit Auswanderungsprojekten und anderem mehr. Schon Christoph Martin Wieland hat seinen Bildungsroman „Geschichte des Agathon“ (1766–67) nicht anders als mit der Versetzung seines Helden in die tarentinische Tugendrepublik des Archytas zu beenden gewusst. Voßkamp hat in diesem Zusammenhang von der Utopie Bildungsroman gesprochen. Adalbert Stifters „Nachsommer“ (1857) geht noch weiter in Richtung der klassischen Sozialutopie, heruntergebrochen auf den Bildungsroman des Einzelnen. Das Rosenhaus im „Nachsommer“ ist Museum, Bibliothek, Lebensraum und lässt sich zwischen Morus, Campanella und Bacon situieren. Das Erziehungsprogramm des Romans lässt sich mit den ästhetischen und ethischen Idealen der deutschen Klassik vermitteln, wie sie sich bei Herder, Schiller, Goethe und den Brüdern Humboldt finden.⁵

Das ist *eine* mögliche Zukunft der Utopie an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. Eine andere ist der Abschied aus der modernen autonomen Literatur und der Weg in die Populärkultur – zu den „Abenteuern in anderen Welten“. Es lässt sich an Jules Verne und die Science-Fiction denken, wobei oft, nicht notwendigerweise, der wertende, kritische Aspekt sistiert wird, auch die Konstruktion einer in sich kohärenten gesellschaftlichen Totalität; dennoch können auch in diesem Kontext Elemente der kritischen utopischen Tradition im engeren Sinn mobilisiert werden. Oder, wieder anders, es kann die literarische Dimension eingeklammert werden – das ist der Weg in die Politik und die neuen wissenschaftlichen Diskurse, die Gesellschaft thematisieren, wie bei Fourier, Owen und den anderen Frühsozialisten. Der Sozialismus befand sich bei Friedrich Engels (1882) auf dem Weg „von der Utopie zur Wissenschaft“ und erließ eine Art Bilder- und Darstellungsverbot für die angestrebte neue Gesellschaft (Berentsen, 1986, S. 250–265).

Dennoch ist die Geschichte der literarischen Utopie hier keineswegs zu Ende. Ein weniger bekannter literaturgeschichtlicher Zusammenhang soll hier kurz angerissen werden. Um die Jahrhundertwende von 1900 gibt es eine bedeutende Renaissance der literarischen Sozialutopie, insbesondere in Wien und Österreich. Dazu gehören weitgehend vergessene Texte wie die sozialistisch inspirierte „Insel Mellonta“ (1883) des mährischen Politikers und Spiritisten Lazar Hellenbach und „Das Land der Freiheit“ („Ein Zukunftsbild in schlichter Erzählungsform [sic]“, 1874) des als „Haschischdokter“ bekannten steirischen Mediziners Ferdinand Amersin. Dazu gehören aber

5 Vgl. Michler (2013, S. 354–357).

auch wirkmächtige Texte wie Theodor Hertzkas „Freiland“ („Ein sociales Zukunftsbild“, 1890) in der Bellamy-Nachfolge, Bertha v. Suttners „Zukunftsvorlesungen“ „Das Maschinenalter“ (1889) mit Fokus auf den Pazifismus und Theodor Herzls utopischer Roman „Altneuland“ von 1902, dessen hebräischer Übersetzungstitel der 1909 gegründeten Stadt Tel Aviv den Namen gegeben hat. Entgegen den kurz angerissenen Tendenzen tritt hier wieder die spezifische Einheit der literarischen Utopie zusammen, unter den Bedingungen der Epoche: Es sind Texte, die im Dienst von Ideen und Plänen stehen; oft schreiben dieselben Autor/innen theoretisch-expositorische und literarische Texte. Wissenschaft – Nationalökonomie, Evolutionstheorie, Soziologie – ist auf zeitgenössischem Niveau integriert. Als literarische Texte agieren die Utopien der Jahrhundertwende auf dem Terrain der liberalen Individualisierung und nehmen Elemente des Bildungsromans auf, wie etwa Herzl. Stellt man Herzls Judenstaat-Utopie neben Texte aus dem autonomen Sektor der Literatur, wie Richard Beer-Hofmanns „Der Tod Georgs“ von 1900, zeigt sich eine Konvergenzbewegung gleichsam von der Gegenseite her: Die ästhetizistische Literatur sucht einen Weg aus dem Gefängnis des Individuums und erprobt seine Überwindung in Richtung von Modellen kollektiven Bewusstseins und kollektiver Identitäten. Es konvergieren hier zwei Formen literarischer Intellektuellenpolitiken, in der Überkreuzung von Elementen der literarischen Utopie und ihrer Sublimierung in den utopischen Impuls der literarischen Moderne.⁶

4. Dystopie als Kritik der Utopie

Im 20. Jahrhundert, resümiert Voßkamp (2009, S. 748) knapp die weitere Geschichte der literarischen Utopie, wird – als Moment der *„umfassende[n] Selbstkritik der traditionellen Genres“* – *„Kritik [...] zum vorherrschenden Moment der Utopie: Die Kritik an linearen Fortschrittsmodellen erreicht im Zeichen der Dialektik der Vernunft, die jedes teleologisch-utopische Denken infrage stellt, einen Höhepunkt. Die literarische Konsequenz ist jene Dominanz der Dystopie, die Utopien zu Schreck- und Warnbildern werden lässt.“* Tatsächlich enthält der Anspruch auf Totalität, den die Utopie als Konstruktion und Darstellung einer lebberen, besseren, vernünftigeren Welt stellt, in sich Elemente von Hybris: Gesellschaft könne bis ins Kleinste durchrationalisiert sein; und tatsächlich mobilisiert die Literaturgeschichte der Utopie selbst diesen Vorbehalt; allerdings erst, als realgeschichtlich die Idee (oder das ideologische Schreckbild) von einer solchen Planbarkeit des Ganzen auf Kosten des Einzelnen auftaucht. Schon die angesprochenen liberalen Utopien um 1900 waren sehr sensibel gewesen hinsichtlich latent totalitärer Züge ihrer geplanten Gesellschaften; sie profilieren literarisch die Individuen durch realistische Charakterzeichnung, individuelle Biographien und Liebesgeschichten, sie bevorzugen freiwirtschaftliche gegenüber planwirtschaftlichen Elementen und sie propagieren die Freiheitsrechte des Einzelnen. Die liberalen Utopien nehmen damit literarisch einen Totalitarismusvorwurf vorweg, noch bevor er realgeschichtlich plausibel ist. Ihr Vorspiel hat die Dystopie in

6 Dazu Michler (2002, 2013), Peck (2012) und Leucht (2016).

der antijakobinischen und antimodernistischen Satire; mit dem Antikommunismus (oder Antibolschewismus) setzt dann die moderne Dystopiegeschichte ein (Claeys, 2017, S. 273–356) – mit den „negativen Staatsutopien“ (Gnüg, 1999, S. 182–207) von Jewgeni I. Samjatin („My“, 1920), Alexander W. Tschajanow, Aldous Huxley, Karin Boye („Kallocain“, 1940) und George Orwell. Sie werden dann von den auf atomare Apokalypse abstellenden „Warnutopien“ der frühen 1960er- und der 1980er-Jahre abgelöst (Gnüg, 1999, S. 208–253).

Seitdem steht die literarische Utopie unter Vorbehalt. Die bedeutendsten „positiven“ Utopien im 20. Jahrhundert sind mit dem Aufbruch von 1968 und den neuen sozialen Bewegungen verbunden, der Bürgerrechtsbewegung, dem Feminismus und der Ökologiebewegung. Mit dem Begriff der „kritischen Utopie“ (*critical utopia*; Moylan, 2014) wird „*the awareness of the limitations of the utopian tradition*“ (ebd., S. 10) in Texten von Joanna Russ, Ursula K. Le Guin, Marge Piercy und Samuel R. Delany signalisiert („*these texts reject utopia as blueprint while preserving it as dream*“; ebd.). Am weitesten in dieser negativen Theologie der Utopie geht erwartungsgemäß Fredric Jameson, für den es die dialektische Aufgabe der Utopie ist, „*our constitutional inability to imagine Utopia itself*“ zu zeigen, „*and this, not owing to any individual failure of imagination but as the result of the systemic, cultural and ideological closure of which we are all in one way or another prisoners*“ (Jameson, 2005, S. 289).

Die Dystopie hingegen erfährt in Literatur, Film und Populärkultur einen anhaltenden Boom, der bis in die Gegenwart anhält. In der Forschung sind verstärkt Stimmen laut geworden, die Dystopie von der Utopie zu lösen; die Dystopie sei nicht bloß „Anti-Utopie“, der böse Zwilling der Utopie oder ihr Schatten, sondern eine Gattung eigenen Rechts (Claeys, 2017; Sperling, 2023), die damit auch nach einer „*eigenständigen ‚Dystopieforschung‘*“ (Sperling, 2023, S. 42–52) verlangt. Neben die klassische („traditionelle“) Dystopie (Orwell, Huxley) wurde zuletzt eine „kritische Dystopie“ gesetzt, die das ursprüngliche Potenzial der Gattung Utopie in einer „*heimliche[n] Rückkehr des Utopischen*“ wieder zum Vorschein bringe (Layh, 2014, S. 175–204). Sie ist, so wie Moylans „kritische Utopie“, tendenziell weiblich, dazu postkolonial; sie enthält Widerstandselemente – Befreiungsbewegungen, befreite Enklaven (entgegen dem ausweglosen Verhängniszusammenhang der klassischen Dystopie) –, zudem offene Enden (gegenüber der dystopischen „closure“);⁷ die literarische Faktur ist intertextuell und dialogisch. Sie setzt auf die Kräfte der Liebe, der Sprache und der Literatur. Als paradigmatisch werden Irmtraud Morgners „Amanda. Ein Hexenroman“ (1983) und Vlady Kociancichs „Últimos días de William Shakespeare“ (1984) genannt.

7 In Layhs Terminologie steht die „kritische Dystopie“ sehr nahe an ihrer Kategorie der „Anti-Utopie“ (die Anti-Utopie ist hier nicht die Dystopie, sondern die literarische Kritik am utopischen Impuls).

5. Juli Zehs „Corpus Delicti“ (2009) – eine kritische oder traditionelle Dystopie? Utopie?

Abschließend soll am Beispiel von Juli Zehs „Corpus Delicti“ von 2009 die Verschränkung von eutopischen und dystopischen Elementen gezeigt werden. Es wird sich dabei auch andeuten lassen, was es mit der „Ablösung der Utopie durch die Dystopie“ im 20. Jahrhundert auf sich hat. Die Schriftstellerin Juli Zeh, promovierte Juristin, hat mit „Corpus Delicti“ die im deutschsprachigen Raum vermutlich bekannteste neuere Dystopie vorgelegt, mit erstaunlichem Erfolg nicht nur beim Publikum, sondern auch in Schule und Wissenschaft, nicht zuletzt in der Fachdidaktik.

Im Roman gerät die Biologin Mia Holl in einem deutschen Staat der näheren Zukunft in die Räder eines totalitären Staatsgetriebes, dessen *ratio essendi* die Gesundheit des Einzelnen ist. Im Dienst dieser Gesundheitsidee, kodifiziert in der stets in Versalien apostrophierten „METHODE“, werden die Bürger/innen einer lückenlosen Kontrolle der Körperfunktionen unterzogen. Diese Überwachung kann sich auf einen allgemeinen gesellschaftlichen Konsens verlassen sowie auf eine Medienlandschaft mit Titeln wie „*Der gesunde Menschenverstand*“ (Tageszeitung) und „*Was alle denken*“ (Talkshow). Bis ein Abweichler auftaucht: Mias Bruder Moritz, undisziplinierbarer Romantiker, Lebemensch und Taugenichts im Eichen-dorff'schen Sinn, wird zu Unrecht wegen Mordes verurteilt (der Täter ist ein genetischer Zwilling, entstanden aufgrund einer Rückenmarkspende in Moritz' Jugend) und begeht Selbstmord (ein letzter Verstoß gegen das Gesundheitsregime des Romans). Mia gerät aus der Bahn und legt sich mit dem Chefideologen des Gesundheitsstaates an, mit dem charismatischen Journalisten Heinrich Kramer (Autor von „*Gesundheit als Prinzip staatlicher Legitimation*“). Mia steht am Ende das Äquivalent der Todesstrafe, das Einfrieren, bevor; das Regime weiß jedoch um die politische Kraft des Märtyrertums und begnadigt Mia (soll man sagen: perfiderweise?) in letzter Sekunde.

Der Roman bemüht eine nicht geringe Anzahl von Prätexten und Diskursen. Hinter Mia und Kramer stehen als historische „*Paten*“ (Zeh, 2020, S. 32) die gefolterte und standhaft gebliebene Ulmer „Hexe“ Maria Holl und Heinrich Institoris-Kramer, der Verfasser des „Hexenhammers“ („*Malleus maleficarum*“, 1486). Dazu treten Theoriebausteine von Michel Foucault und Giorgio Agamben („*Homo sacer*“) im Sinn der „Biopolitik“, schon existierende Realien der staatlichen wie individuellen Gesundheitsüberwachung und der „Quantified Self“-Bewegung sowie literarische Prätexte wie Thomas Manns „Der Zauberberg“ und Sophokles' „Antigone“ (dazu Zeh, 2020, S. 89–114, Kap. „Einflüsse“).⁸

8 Vgl. das Unterrichtsmodell von Berger (2021), das auf literaturhistorische Prätexte setzt. Carl (2020) setzt hingegen auf die didaktischen Möglichkeiten der Gattung Dystopie und die im Fall von „Corpus Delicti“ überdeutlichen „divergenten Textweltgesetze“. Karg (2020) entwickelt ein Unterrichtsmodell anhand der insbesondere juristischen und medizinischen fachsprachlichen Elemente des Textes.

Von Interesse ist Zehs Selbstverortung hinsichtlich der Gattungstraditionen der Dystopie (Zeh, 2020, S. 115–141). Zur Science-Fiction hat der Roman seiner Autorin zufolge keine Beziehung; der Text zeige *„eine Welt“, „die auf den ersten Blick positiv-utopisch [also ‚eutopisch‘, W.M.] wirkt und sich erst im Lauf der Geschichte als ein äußerst ambivalentes, im Kern totalitäres [‚dystopisches‘, W.M.] politisches Gebilde erweist“* (ebd., S. 120). Zur Traditionslinie von „Corpus Delicti“ zählt Zeh neben anderen Aldous Huxley, George Orwell, Margaret Atwood („The Handmaid’s Tale“, 1985), Dave Eggers („The Circle“, 2013); als *„filmische [...] Dystopien“* nennt sie „Metropolis“ (1927), „The Matrix“ (1999), „Minority Report“ (2002) und „The Hunger Games“ (ab 2012), mit Ausnahme von „The Matrix“ übrigens allesamt Literaturverfilmungen; und literarische bzw. filmische Texte, die für gewöhnlich zur Science-Fiction oder zur Postapokalypse gezählt werden. Orwells durchwegs pessimistischem „1984“ mangelt, so Zeh, die utopische Ambivalenz, mithin die Verschränkung von Eu- und Dystopie (ebd., S. 125–126).

Für eine neuere selbstbewusste Dystopieforschung bleibt „Corpus Delicti“ *„gänzlich der traditionellen Form und den charakteristischen Narrationsmustern der prototypischen Dystopien von Samjatin, Huxley und Orwell verhaftet“* (Layh, 2014, S. 173); der Roman zeige zwar keine Negation der utopischen Funktion (realisiert etwa bei Borges, Murakami und Kracht), aber auch keine literarisch realisierte Hoffnungsperspektive; in *„formalästhetischer und inhaltlich-thematischer Hinsicht bleibt ‚Corpus Delicti‘ damit hinter den sogenannten [!] kritischen Dystopien zurück, die eine offenere Form aufweisen und ein innovatives Spiel mit der Gattungstradition betreiben“* (ebd., S. 174); kritische Dystopien überwinden die *„finale Geschlossenheit der Vorgängerwerke [...] durch postmoderne narrative Strategien und die Rückkehr des Utopischen in den Text selbst“* (ebd.). Dieser Einschätzung ist zuletzt dezidiert widersprochen worden; der Roman wurde zum *„Musterbeispiel für die Emanzipation der Gattung [Dystopie, W.M.] von jenem anti-utopischen Ansatz, der die früheren Dystopien geprägt hat“* (Sperling, 2023, S. 123), erklärt. *„Die eigentlichen gesellschaftlichen Probleme, die der Text nun spielerisch-fragend erkennbar macht, sind gerade die Leiden einer ‚post-utopischen‘ Gesellschaft“* (ebd.). Dem Text ginge es – anders als seiner Protagonistin Mia – *„zu einem erheblichen Teil auch um die Frage, wie die westlichen Gesellschaften mit dem Dilemma umgehen sollen, dass die großen Utopien gescheitert sind und trotzdem für eine langfristig erfolgreiche Gesellschaftskonstitution unabdingbar scheinen“* (ebd., S. 124).⁹

Es sei dahingestellt, ob Zehs Dystopie das nicht aus den schlechtesten Gründen erworbene Utopiedefizit der Gegenwart zu beheben oder auch nur anzusprechen imstande ist. Jedenfalls zeigt sich gerade auch hier die historische Verschalung von Utopie und Dystopie, von der Zeh (2020, S. 121) als von dem *„Wissen um die Ambivalenz von Weltverbesserungsversuchen“* spricht. In Zehs etwas ungeschützt formulierten Selbsterklärungen zeigt der Roman, was geschehen mag, *„wenn man nicht*

9 Die ausführliche Gattungsanalyse von Zeh-Texten bei Mogendorf (2017, S. 196–235) stellt explizit die Frage nach „postmodernen“ Verfahren; Mogendorf lässt sich allerdings bei „Corpus Delicti“ auf die Frage von Utopie und Dystopie nicht ein, sondern situiert den Text in der Kriminalliteratur zwischen Fallgeschichte und Prozessroman.

nur einzelne Personen, sondern gleich ganze Gesellschaften mit einer Vision vom besseren Leben beglücken will“ (ebd.). Das kann man ohne große Schwierigkeiten verstehen und einsehen. Allerdings kann man sich fragen, ob nicht auch hier etwas über Utopie und Dystopie zu lernen ist, wenn auch in anderer Weise. Zehs Szenario macht aus der verständlichen Krankheitsangst des Einzelnen das Ideologem, mit dem der Staat die Einzelnen im Althusser'schen Sinn interpelliert und seinen Kollektivismus oktroyiert. Man mag das die Hegemonie des etatistischen Kollektivismus nennen, aber es lässt auch erkennen, dass die Dystopie des Staates nichts anderes ist als die liberale Utopie des Individuums selbst – in den „kritischen“ Dystopien in der Sache, in den „traditionellen“ Dystopien in der Form. Damit bestätigt die Dystopie umgekehrt nicht die Hegemonie des Staates, sondern die des liberalen Individualismus; sie erreicht das genau durch die Aussonderung eines Individuums, das der Ordnung entgegensteht, sei es als politisches oder als kreatürliches Subjekt (Orwells Julia), oder mit ihr zerfällt (Orwells Winston Smith). Nicht, dass es keine übermächtigen Staaten gegeben hätte und gäbe – doch der Aufschwung der Dystopie im 20. Jahrhundert feiert das Individuum als jene Instanz, die der Übermacht des Kollektivs widerspricht. Damit wird der Gegensatz von Herrschaft und Freiheit in die Differenz von Kollektiv und Individuum umgeschrieben. Hadert die Utopie seit der Sattelzeit mit der Frage, wie Einzelne und Kollektive zu koordinieren seien, hat die Dystopie das Individuum als Zentralfigur exponiert – und damit in wirkmächtiger Weise auch jenen „totalitären“ Kollektivismus erfunden, gegen den sich möglicher Eigensinn erst profilieren kann.

Literatur

- Berentsen, A. (1986). *Vom Urnebel zum Zukunftsstaat. Zum Problem der Popularisierung der Naturwissenschaften in der deutschen Literatur (1880–1910)*. Oberhofer.
- Berger, N. (2021). Vom Antigone-Mythos zur Coronapandemie. Juli Zehs Bestseller *Corpus Delicti*. *Praxis Deutsch*, 48(287), 50–54.
- Carl, M.-O. (2020). *Corpus Delicti* (2009) in Kontexten. Literarhistorisches Lernpotenzial von Dystopien. In J. Standke (Hrsg.), *Schriftstellerin, Juristin, Zeitgenossin. Das Werk Juli Zehs in literaturdidaktischer Perspektive* (S. 93–106). WVT.
- Claeys, G. (2017). *Dystopia. A Natural History*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198785682.001.0001>
- Elias, N. (1985). Thomas Morus' Staatskritik. Mit Überlegungen zur Bestimmung des Begriffs Utopie. In W. Voßkamp (Hrsg.), *Utopieforschung* (Bd. 2, S. 101–150). Suhrkamp. <https://doi.org/10.1515/arb-1984-0157>
- Engels, F. (1882). *Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft*. Druck der Schweizerischen Genossenschaftsdruckerei.
- Gnüg, H. (1999). *Utopie und utopischer Roman*. Reclam.
- Jameson, F. (2005). *Archaeologies of the Future. The Desire Called Utopia and Other Science Fictions*. Verso.
- Karg, W. (2020). Juli Zehs Roman „Corpus Delicti“ (2009) im Unterricht zum Erwerb fachsprachlicher Kompetenz. In J. Standke (Hrsg.), *Schriftstellerin, Juristin, Zeitgenossin. Das Werk Juli Zehs in literaturdidaktischer Perspektive* (S. 107–122). WVT.
- Layh, S. (2014). *Finstere neue Welten. Gattungsparadigmatische Transformationen der literarischen Utopie und Dystopie*. Königshausen & Neumann.

- Leucht, R. (2016). *Dynamiken politischer Imagination. Die deutschsprachige Utopie von Stifter bis Döblin in ihren internationalen Kontexten, 1848–1930*. de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110434910>
- Lotman, J. M. (1986). *Die Struktur literarischer Texte* (R.-D. Keil, Übers.; 2. Aufl.). Fink.
- Michler, W. (2002). Zukunft und Augenblick. Utopien der Jahrhundertwende. In E. Beutner, H. Höller & U. Tanzer (Hrsg.), *Das glückliche Leben – und die Schwierigkeit, es darzustellen. Glückskonzeptionen in der österreichischen Literatur. Zirkular*, 61 (Sondernummer), 17–33.
- Michler, W. (2013). Träume der Vernunft. Utopien und Apokalypsen von der Spätaufklärung bis zum Ersten Weltkrieg. In C. Feik, L. Schlöndorff, V. Wieser, C. Zolles & M. Zolles (Hrsg.), *Abendländische Apokalyptik. Kompendium zur Genealogie der Endzeit* (S. 339–367). Akademie-Verlag.
- Mogendorf, C. (2017). *Von „Materie, die sich selbst anglotzt“: Postmoderne Reflexionen in den Romanen Juli Zehs* (Studien zur deutschen Literatur seit der frühen Moderne, Band 9). Aisthesis Verlag.
- Moylan, T. (2014). *Demand the Impossible. Science Fiction and the Utopian Imagination*. Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0353-0610-1>
- Peck, C. (2012). *Im Labor der Utopie. Theodor Herzl und das „Altneuland“-Projekt*. Jüdischer Verlag.
- Schmidt, B. (1978). Utopie ist keine Literaturgattung. In G. Ueding (Hrsg.), *Literatur ist Utopie* (S. 17–44). Suhrkamp.
- Schölderle, T. (2017). *Geschichte der Utopie. Eine Einführung* (2. Aufl.). Böhlau Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838548180>
- Sperling, A. (2023). *Dystopien der Gegenwart. Negative Zukunftsvisionen in „postutopischer Zeit“*. V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737016148>
- Stockinger, L. (1981). *Ficta Respublica. Gattungsgeschichtliche Untersuchungen zur utopischen Erzählung in der deutschen Literatur des frühen 18. Jahrhunderts*. Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783111632681>
- Voßkamp, W. (1985). Utopie und Utopiekritik in Goethes Romanen „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ und „Wilhelm Meisters Wanderjahre“. In W. Voßkamp (Hrsg.), *Utopieforschung* (Bd. 3, S. 227–249). Suhrkamp.
- Voßkamp, W. (2009). Utopie. In D. Lamping (Hrsg.), *Handbuch der literarischen Gattungen* (S. 740–750). Kröner.
- Zeh, J. (2010). *Corpus Delicti. Ein Prozess* (10. Aufl.). btb.
- Zeh, J. (2020). *Fragen zu „Corpus Delicti“*. btb.

Digitale Technikutopien

Neue Medien- und Technikformen haben seit der Erfindung des Buchdrucks regelmäßig zu tiefgreifenden Veränderungen in den gesellschaftlichen Kommunikationsweisen und Koordinationsmustern beigetragen und boten insbesondere in ihrer Anfangszeit immer wieder Anlass für weitreichende eutopische bzw. dystopische Zukunftserwartungen. So würdigte bereits Martin Luther (1483–1546) den Buchdruck angesichts seiner strukturaufbrechenden Kraft einerseits als größte Gabe Gottes; andererseits beklagte er, dass es angefangen habe *„zu regnen mit Buechern und Meistern“* (Luther zitiert nach Flachmann, 2001, S. 192). Diese Gleichzeitigkeit von Faszination und Unbehagen in Phasen des soziotechnischen Umbruchs zeigte sich ebenso in der Zeit der Industriellen Revolution, so etwa in den Gemälden von Ludwig Meidner (1884–1966), der *„das Herrliche und Seltsame, das Monströse und das Dramatische“* dieser Entwicklung festhalten wollte (Meidner, 1914, S. 312).

Auch seit dem Aufkommen der ersten Computer hat sich ein facettenreicher Diskurs um die fortschreitende Digitalisierung und Datafizierung der Gesellschaft entwickelt, der sich durch ein ständiges Wechselspiel von positiven und negativen Zukunftsbildern auszeichnet. Dabei zeigt sich, dass sich in den aktuellen Debatten um „Big Data“ und „Künstliche Intelligenz“ (KI) viele der Visionen widerspiegeln, die bereits seit den 1960er-Jahren mit der Informationsgesellschaft verbunden worden sind. Die im Folgenden vorgestellten eutopischen und dystopischen Erwartungen unterscheiden sich dabei von klassischen Sozialutopien: Ihnen geht es weniger um explizite Sozialkritik, sondern um potenzielle Zukünfte, die in neuartigen technologischen Designs angelegt sind. Im Mittelpunkt steht in diesem Sinne nicht die *„treffgenaue Vorhersage kommender Entwicklungen“*, sondern das Aufzeigen von technikinduzierten Möglichkeitsräumen, die das Potenzial bereithalten, *„die Zukunft zum Besseren zu wenden“* (Schölderle, 2017, S. 17).

1. Emergenz der Informationsgesellschaft

Die ersten digitalen Computer waren äußerst kostspielig und mussten von einem großen Team bedient werden. Der ab 1951 verkaufte Großrechner UNIVAC I etwa schlug mit 1,5 Mio. US-Dollar zu Buche. Ab 1960 verbreiteten sich neben diesen Mainframes schrankgroße Minicomputer, die deutlich günstiger waren, von Einzelpersonen bedient werden konnten und durch neue Schnittstellen wie Bildschirm und Tastatur die Mensch-Maschine-Interaktion vereinfachten. Insbesondere an US-amerikanischen Universitäten boten sie einen Nährboden für interdisziplinäre Projektgruppen und stießen so einen ersten sozialwissenschaftlichen Diskurs zu den Folgen der Computerisierung an. Auch „Spacewar!“, eines der ersten Computerspiele, wurde 1961 durch Studierende auf einem solchen Minicomputer entwickelt und weckte vor

diesem Hintergrund Hoffnungen auf eine gleichberechtigtere Gesellschaft: „*When computers become available to everybody, the hackers take over. We are all Computer Bums, all more empowered as individuals and as co-operators*“ (Brand, 1972, S. 55).

Nach frühen literarischen Annäherungen wie George Orwells „1984“ (1949) oder Philip K. Dicks „The Minority Report“ (1956) spannte Marshall McLuhan (1962, S. 31) das erste sozialwissenschaftlich informierte Szenario einer elektronisch vernetzten Gesellschaft auf, die von totaler Überwachung geprägt sein sollte: „*The new electronic interdependence recreates the world in the image of a global village [...]. And as our senses have gone outside us, Big Brother goes inside.*“ Im darauffolgenden Jahr veröffentlichte Tadao Umesao (1963) seine „Information Industry Theory“, in der er die später weitläufig verbreitete These aufstellte, dass die Menschheit nach dem Agrar- und Industriezeitalter nun an der Schwelle zur Informationsgesellschaft stehe, in der Daten zu den alles entscheidenden Wirtschaftsfaktoren werden sollten. Daneben intensivierte sich in den Natur- und Sozialwissenschaften die Diskussion um die von Norbert Wiener (1894–1964) begründete Kybernetik, die sich seit den 1940er-Jahren mit der Informationsverarbeitung von dynamischen Systemen auseinandersetzt und in diesem Zuge u. a. die Gemeinsamkeiten zwischen dem menschlichen Gehirn und Computern beleuchtet (Ashby, 1957).

Die Diskussion um die alltagspraktischen Folgen der digitalen Datenaggregation begann Ende der 1960er-Jahre: Arthur Miller (1967, S. 54) vermutete, dass die positiven Effekte der Computertechnik den Blick auf ihre negativen Folgen verstellten. Früher sei eine umfassende Anhäufung personenbezogener Daten schlicht unmöglich gewesen, nun aber wachse das individuelle Datendossier beständig an: „*Our success or failure in life ultimately may turn on what other people decide to put into our files*“ (ebd.). Ben Bagdikian (1971) sah das Unheil der elektronischen Medien hingegen in einer „*Überschwemmung des Individuums mit Informationsfluten frei Haus*“: Sie ermutigten „*eher zur Reaktion auf aktuell wichtige Ereignisse als auf große Trends*“ (Bagdikian zitiert nach Die Elektronen haben keine Moral, 1972, S. 164). Und Alvin Toffler (1970, S. 352) wies mit dem Ausdruck „*information overload*“ auf die Gefahr der kognitiven Überstimulation durch Computer hin.

Nach den Markterfolgen erster Mikrocomputer wie dem ab 1975 zehntausendfach als Bausatz verkauften „Altair 8800“ und der Herausbildung einer Amateur-Computing-Szene verbreiteten sich Ende der 1970er-Jahre neben diesen Schreckensvisionen jedoch auch viele positive Erwartungen in der Öffentlichkeit, die sich in kondensierter Form in einem TIME-Magazine-Artikel (Living: Pushbutton Power, 1978, S. 46) wiederfinden: „*Paper clutter will disappear as home information management systems take over from memo pads, notebooks, files, bills and the kitchen bulletin board. [...] Far from George Orwell's gloomy vision of Nineteen Eighty-Four, the computer revolution is stimulating intellects, liberating limbs and propelling mankind to a higher order of existence.*“

2. Computerisierung des Alltags

In den 1980er-Jahren wurden erste Formen der elektronischen Vernetzung in der europäischen und amerikanischen Alltagswelt sichtbar: Massentaugliche Mikrocomputer wie der „Commodore 64“ verbreiteten sich vor allen Dingen in Jugendzimmern. In Bibliotheken, Krankenhäusern und der Industrie etablierten sich Systeme zur elektronischen Datenverarbeitung (EDV). Erste kommerzielle Onlinedienste wurden ab 1982 mit mäßigem Erfolg eingeführt (in Deutschland: Bildschirmtext). Computer und KI erfuhren in Kinofilmen wie „Blade Runner“ (1982) und „Terminator“ (1984) eine verstärkte populärkulturelle Bearbeitung.

Obwohl die entsprechenden Medieninnovationen von der breiten Bevölkerung anfänglich eher zurückhaltend aufgenommen wurden, entwickelte sich in dieser Zeit eine rege Debatte über die Folgen der neuen Medien- und Informationstechnologien: Der Bildschirmtext etwa sollte den Abschied von Druck und Papier einläuten und Bürger/innen die Möglichkeit bieten, unmittelbar an politischen Entscheidungen teilzunehmen. Das Kabelfernsehen, das ursprünglich ebenfalls als interaktives Medium konzipiert worden war, sollte je nach Perspektive alle freien Kommunikationsstrukturen überwuchern oder aber zur Schaffung basisdemokratischer Strukturen beitragen (Modick & Fischer, 1984; Überblick: Schrape, 2012).

Daneben nahm die Diskussion um die erhöhte Datenproduktion an Fahrt auf. Ithiel de Sola Pool (1983) stellte fest, dass Medien zum individuellen Abruf gegenüber Rundfunkmedien stetig an Einfluss gewannen. Hal Becker (1986) veröffentlichte seinen paradigmatischen Artikel mit dem Titel „Can users really absorb data at today's rates? Tomorrow's?“. Und auch Tim Berners-Lee (1989) ging es in seinem Projektantrag zum World Wide Web zunächst weniger um ein globales Informationssystem als um das Problem der Strukturierung großer Datenmengen in Organisationen, deren Informationsmanagement den beständig komplexeren Verweisen zwischen Projekten, Personen und Daten nicht mehr gerecht werden konnte.

Zunächst eher unbewusst schuf Berners-Lee mit dem 1993 freigegebenen World Wide Web freilich ein massenkompatibles Interface für das Internet, machte es auf diese Weise für Laien nutzbar und legte damit den Grundstein für eine erneut beschleunigte Datenproduktion: Ab 1996 war es günstiger, Inhalte digital statt auf Papier zu speichern. Der Datenverkehr im Internet wuchs um 100 Prozent pro Jahr, die Menge an weltweit gespeicherten Daten nahm exponentiell zu und immer mehr Inhalte wurden durch die Nutzenden selbst generiert. Die katalysierende Wirkung des World Wide Web auf die Etablierung des Internets zeigte sich auch in der äußerst rasch ansteigenden Online-Durchdringung: 1997 erreichte das Internet in den USA eine frühe Mehrheit; Ende 2000 nutzten dort bereits über 50 Prozent der Bevölkerung das Netz. In Deutschland wurde dieser Wert 2003 erreicht (Schrape, 2021, S. 63–68).

Diese schnelle Diffusion lässt sich nicht nur auf die Verfügbarkeit von kostengünstigeren Geräten und Onlinezugängen, sondern auch auf den regen öffentlichen Diskurs um die gesellschaftsverändernden Potenziale der neuen Informationstechnik zurückführen. Einerseits wurde das Web als freies Medium gepriesen, das eine

„Verschiebung der Intelligenz vom Sender zum Empfänger“ (Negroponte, 1995, S. 29; eigene Übersetzung) und die Entstehung einer „kollektiven Intelligenz“ (Lévy, 1997, S. 45) befördern sollte. Andererseits warnten Autoren wie Stanisław Lem (1996, S. 108) davor, dass das Internet seine Tore jedem öffne, der „Daten stehlen und Geheimnisse aushorchen will“, und Hans Magnus Enzensberger (2000, S. 96) verwarf die „Prophezeiung von der emanzipatorischen Kraft“ neuer Medien: „Nicht jedem fällt etwas ein, nicht jeder hat etwas zu sagen [...]. Die viel beschriebene Interaktivität findet hier ihre Grenze.“

3. Aufstieg der Datenkonzerne

Nach einer kurzen Phase der Ernüchterung nach dem Platzen der „Dotcom-Blase“ an den Börsen im Jahr 2000 führte Tim O’Reilly (2005) die Debatte um das Netz wieder auf das Grundproblem der Digitalisierung zurück: „Database management is a core competency of Web 2.0 companies [...]. This fact leads to a key question: Who owns the data?“ Ein Hauptkennzeichen des plattformbasierten „Web 2.0“ bestand O’Reilly zufolge insofern in einer so noch nie dagewesenen Zentralstellung von Daten in der Geschäftswelt und den Fragen ihrer Kontrolle und Auswertung.

In der Tat wurde in den 2000er-Jahren der Grundstein für den kometenhaften Aufstieg global agierender Technologiekonzerne gelegt, deren Kerngeschäft auf der Sammlung und Verwertung von Daten sowie dem Verkauf entsprechender Geräte und Dienstleistungen basiert: Apple, Google (seit 2015: Alphabet), Amazon und Facebook (seit 2021: Meta) stellen heute die zentralen infrastrukturellen Grundlagen der Online-Welt bereit, prägen den digitalen Lebensraum der meisten Nutzerinnen und Nutzer substanziell mit und machen Umsätze, die jene klassischer Industrieunternehmen weit übertreffen (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Jahresumsätze ausgewählter IT-Unternehmen in Mrd. US-Dollar. Datenquellen: Jahresberichte der Unternehmen

	2003	2006	2009	2012	2016	2019	2023
<i>Apple</i>	6,2	19,3	41,5	156,5	215,6	260,2	383,3
<i>Google (seit 2015: Alphabet)</i>	1,5	10,6	23,7	46,0	90,2	161,9	307,4
<i>Amazon</i>	5,3	10,7	24,5	61,1	135,9	280,5	574,8
<i>Facebook (seit 2021: Meta)</i>	–	0,05	0,7	5,1	27,6	70,7	134,9
<i>Microsoft</i>	32,2	44,3	58,4	73,7	85,3	125,8	211,9

Die öffentliche Diskussion entfernte sich in dieser Phase jedoch schnell wieder von diesem Topos der Datenkontrolle – und der Begriff „Web 2.0“ avancierte zum Synonym für eine erneute Aufbruchsstimmung um die ermöglichenden Eigenschaf-

ten des Internets: James Surowiecki (2005) prägte die Vorstellung der „Weisheit der Vielen“, die mit dem Erfolg der freien Enzyklopädie „Wikipedia“ vorderhand erste Bestätigung fand. Dan Gillmor (2006, S. 1) beschrieb das „Web 2.0“ als das erste *Many-to-Many-Medium* der Menschheitsgeschichte, welches das Ende klassischer *One-to-Many-Massenmedien* einläuten sollte: *„Grassroots journalists are dismantling Big Media’s monopoly on the news. [...] The communication network itself will be a medium for everyone’s voice not just the few who can afford to buy multimillion-dollar printing presses.“* Und Kevin Kelly (2005) postulierte: *„In the near future, everyone alive will (on average) write a song, author a book, make a video, craft a weblog, and code a program.“*

Dabei lassen sich drei miteinander interagierende technikgetriebene Grunderwartungen unterscheiden (Dickel & Schrape, 2015): (1) ein Aufbrechen starrer sozio-ökonomischer Rollenverteilungen zwischen Produzierenden und Konsumierenden; (2) ein Relevanzverlust klassischer massenmedialer Anbieter zugunsten nutzerzentrierter Austauschprozesse; und (3) eine allgemeine Demokratisierung gesellschaftlicher Entscheidungsprozesse. Zurückhaltende Stimmen, die wie Jürgen Habermas (2008, S. 161; ähnlich 2022) auf die ambivalenten Folgen fragmentierter Publika für die politische Öffentlichkeit hinwiesen, die heute unter Schlagworten wie „Filterblasen“ oder „Echokammern“ diskutiert werden, fanden zunächst wenig Beachtung.

Erst mehrere Jahre später tauchten neben eutopischen auch wieder dystopische Thesen im sozialwissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs auf: Evgeny Morozov (2011, S. 118) etwa sprach von der *„Falle der Self-Empowerment-Diskurse – die kaum mehr darstellen als eine ideologische List, die Unternehmensinteressen verschleiern“*. Zygmunt Bauman (2013) vermutete, dass sich die meisten Nutzer/innen der Überwachung im Web inzwischen durchaus bewusst seien. Allerdings werde heute *„die alte Angst vor Entdeckung von der Freude darüber abgelöst, dass immer jemand da ist, der einen wahrnimmt“* (ebd., S. 54–56). Und Ulrich Dolata (2015, S. 507) unterstrich die *„herausgehobene Bedeutung“*, die *„eine Handvoll international agierender Konzerne bei der Entwicklung und Strukturierung des Internets [...] erlangt hat“*. Er verwies auf Heinrich Popitz (1992, S. 31–32), der früh auf die *„Macht des Herstellens und der Hersteller“* in einer *„artifiziiell veränderten Objektwelt“* hingewiesen hatte.

4. Soziale Vergegenwärtigung der Digitalisierung und Datafizierung

Trotz dieser Debatten rückten Daten an sich erst relativ spät in den Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit: 2010 widmete das Wirtschaftsmagazin „The Economist“ digitalen Datenfluten eine erste Sonderausgabe; 2011 beschrieb die Consultingfirma Gartner Inc. „Big Data“ als die größte ökonomische Herausforderung unserer Tage. „Big Data“ wurde nun allerdings nicht mehr nur als rein technisches, sondern als kulturelles, technologisches und wissenschaftliches Kombiphänomen gefasst. Die Erwartungen, die sich bis heute um diesen Begriff ranken, reichen dementsprechend von dem Versprechen der Allwissenheit bis hin zu dem Albtraum einer Totalüberwachung durch Staaten oder IT-Konzerne (Boyd & Crawford, 2012).

Dabei wird „Big Data“ als Chiffre für sehr unterschiedliche Trends genutzt (Kappler et al., 2018): Versicherungen erproben anpassbare Preismodelle entlang digitaler Selbstvermessung; in der Kriminalitätsbekämpfung sollen Straftaten auf der Grundlage aggregierter Bewegungsdaten und Verhaltensprofile vorhergesagt werden; in Wahlkämpfen greifen Parteien auf „Big Data“-Analysen zurück, um Präferenzprofile von Wähler/innen zu erstellen; in der Medizin findet die Auswertung von Massendaten nicht mehr nur im Gesundheitsmanagement, sondern ebenso in der Früherkennung von Epidemien Anwendung. Und auch in vielen wissenschaftlichen Bereichen führt die Verfügbarkeit großer Datenmengen zur Erprobung neuer Methoden.

Am augenfälligsten treten die Ambivalenzen der fortschreitenden Datafizierung und Digitalisierung im öffentlichen Diskurs bislang freilich auf dem Feld der „Mobile Devices“ – insbesondere Smartphones, die inzwischen zur persönlichen Grundausrüstung gehören (siehe Tabelle 2) – und in den sich kontinuierlich ausweitenden Einflussbereichen digitaler Medien-, Kommunikations- und Handelsplattformen hervor: Einerseits werden die medialen Handlungs- und Erfahrungsräume durch deren Alltagsintegration deutlich erweitert; andererseits werden diese Räume aber auch weitaus eindeutiger als in früheren Medienkonfigurationen durch die Architekturen der führenden digitalen Plattformen und Ökosysteme vorgeprägt (Dolata & Schrape, 2023, S. 8–11).

Tabelle 2: Medien- und Technikausstattung der Haushalte in der BRD (DDR) in Prozent.
Datenquellen: Statistisches Bundesamt, 2023; Geißler, 2014 (Werte gerundet)

	1962 (60)	1988 (88)	1998	2013	2018	2022
Farbfernsehgerät	–	87 (53)	96	97	97	96
Telefon (Festnetz)	14 (–)	93 (16)	97	90	86	83
Mobiltelefon	–	n.a.	11	93	97	98
Computer	–	n.a.	39	85	90	92
Internet	–	–	8	80	93	96
Smartphone	–	–	–	n.a.	78	88
Tablet	–	–	–	n.a.	48	55

Darüber hinaus führt die nahezu weltweite Anbieterkonzentration in der Internet-ökonomie zu einer historisch singulären Bündelung privatwirtschaftlicher Datenmacht. Die damit verbundene Ambivalenz kommt nirgends besser zum Ausdruck als in einem Zitat des ehemaligen Google/Alphabet-CEO Eric Schmidt: „With your permission, you give us more information. [...] We can probably use some of that information [...] to improve the quality of your searches. [...] We don't need you to type at all, 'cause we know where you are – with your permission. We know where you've been – with your permission. We can more or less guess what you're thinking about“ (Google, 2010, 15:53).

Mit der alltäglichen Verbreitung von Smartphones und virtuellen Assistenten, wie sie etwa bereits in dem Kinofilm „Her“ (2013) populärkulturell reflektiert wurde, sowie der Veröffentlichung erster massenkompatibler Anwendungen generativer KI im Text-, Musik- und Bildbereich (z. B. ChatGPT, DALL-E) haben sich in den letzten Jahren überdies die sozialwissenschaftlichen Diskurse um maschinelles Lernen und die Automatisierung intelligenten Verhaltens intensiviert. Zum einen geht es in diesen Debatten um eine absehbare Zentralstellung selbstlernender IT-Systeme in der Datenauswertung, der Produktion von Medieninhalten und der Steuerung von Infrastrukturzusammenhängen („schwache KI“). Zum anderen dreht sich die Debatte um die mögliche Entstehung einer universell einsetzbaren informationstechnischen „*Superintelligenz*“ (Bostrom, 2018, S. 7), die vom menschlichen Verstand kaum mehr zu unterscheiden ist, über eigenständige Entscheidungsfähigkeiten verfügt und diese auch unter Unsicherheit einsetzen kann („starke KI“).

Ähnlich wie in den Diskursen um das „Web 2.0“ gehen die heute formulierten Erwartungen weit über technisch unmittelbar umsetzbare Szenarien hinaus (Hirsch-Kreinsen, 2023). Die sozialwissenschaftliche Technikforschung kann in der Untersuchung dieser Entwicklungen einerseits auf einen großen Erfahrungsschatz zurückgreifen, da sie sich bereits seit den 1980er-Jahren mit der KI-Forschung und ihren Anwendungspotenzialen auseinandersetzt (Lutz & Moldaschl, 1989, S. 6–18). Andererseits verschärft sich in dieser Hinsicht das mit der Digitalisierung ohnehin auftretende Problem der analytischen Durchdringung großer soziotechnischer Prozesszusammenhänge: Welche Akteur/innen in welchen Phasen auf die Entwicklung komplexer algorithmischer Architekturen einwirken, lässt sich meist ebenso schwer nachvollziehen wie das Zustandekommen der Outputs ausgefeilter KI-Systeme (Grunwald, 2013, S. 13–18).

5. Evangelisten, Apokalyptiker und Integrierte

In der Zusammenschau zeigt sich, dass sich im aktuellen Diskurs viele Erwartungen widerspiegeln, die bereits in früheren Phasen der Computerisierung, Datafizierung und Digitalisierung diskutiert worden sind – von der Angst vor einer Invasion der Privatsphäre bzw. einem Autonomieverlust des Menschen bis hin zu vielfältigen positiven Visionen einer technikbeförderten Lösung großer gesellschaftlicher Herausforderungen (z. B. Klimakrise) und einer digitalisierungsgetriebenen Demokratisierung sozioökonomischer Verhältnisse. Und ähnlich wie in früheren Phasen technologischen Umbruchs treten auch heute die Figuren des berauschten Evangelisten, des besorgten Apokalyptikers und des praktisch Integrierten auf, für den etwa das Thema Datenschutz längst das Signum einer vergangenen Epoche ist. Umberto Eco (1964/1978, S. 15) hat es so formuliert: *„Während Apokalyptiker gerade dadurch überleben, daß sie Theorien über den Zerfall ausbilden, versagen sich die Integrierten weitgehend der Theoriearbeit; sie erzeugen und übermitteln ihre Botschaften in unbefangener Leichtigkeit, tagtäglich, auf allen Ebenen.“*

Gerade im gegenwärtigen Stadium kommt den Sozialwissenschaften vor diesem Hintergrund eine zentrale Rolle zu: Aus ihrer kritisch-distanzierten Perspektive können sie zum ersten ein Gegengewicht zu der verbreiteten Überzeugung bieten, dass technische Strukturen per se die Lösung grundsätzlicher gesellschaftlicher Probleme einleiten könnten und blanke Zahlen bei einer hinreichend breiten Datenbasis für sich sprechen. Zum zweiten fällt es in den Verantwortungsbereich der Gesellschaftsforschung, jenseits aller Apokalyptik auf die Risiken und Nebenwirkungen hinzuweisen, die mit der fortschreitenden Automatisierung der gesellschaftlichen Kommunikation und Koordination einhergehen, und die daraus resultierenden Anforderungen an die individuelle Daten- und Informationskompetenz eindeutig zu transportieren.

Dabei kann es jedoch nicht darum gehen, sich unter zeitgenössischer Schminke verwelkten Idealvorstellungen einer vergangenen Medienepoche hinzugeben oder eine Form der medientechnischen Abstinenz einzufordern, die auf sogenannte „Digital Natives“ schlicht überkommen wirken muss. Vielmehr bedarf es einer ausgewogenen Vermittlung sowohl der Potenziale als auch der Risiken, die mit der digitalen Technik- und Medienkonvergenz einhergehen. Neben Verwendungs-Know-how sowie Bewertungs- und Gestaltungskompetenzen sollten dabei insbesondere die sozioökonomischen Grundkonfigurationen der digitalen Welt Eingang in den schulischen Bildungskanon finden: Digitale Medien erfordern angesichts der Flut an Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten nicht nur erweiterte Navigationsfähigkeiten, sondern darüber hinaus auch – als Grundlage für ein mündiges Leben in der digitalisierten Gesellschaft – eine eingehende Auseinandersetzung mit der infrastrukturellen Zentralstellung einer kleinen Zahl an Technologieunternehmen, mit der eine nicht zu unterschätzende präformatierende Kraft und Datenverfügungsmacht einhergeht.

Und zum dritten obliegt es den Sozialwissenschaften, zur Vergegenwärtigung der gesellschaftlichen Effekte wiederkehrender Technikerwartungen beizutragen (Schrape, 2019): Durch ihre Prägnanz leisten technikzentrierte Eutopien und Dystopien nicht nur einen Beitrag zu der Kanalisierung soziopolitischer Kommunikationsverläufe sowie zur Koordination kollektiver und korporativer Aktivitäten, sondern bieten daneben auch eine Legitimationsgrundlage in politischen und persönlichen Entscheidungsprozessen und erleichtern in Fröhenutzermilieus die Abgrenzung gegenüber anderen gesellschaftlichen Sphären. Darüber hinaus schaffen populäre Technikvisionen öffentliche Aufmerksamkeit für potenzielle soziotechnische Entwicklungspfade, mit denen sich ab einem gewissen Schwellenwert auch etablierte Organisationen in Wirtschaft und Politik auseinandersetzen (müssen). Und schließlich eröffnen eutopische oder dystopische Technikerwartungen die Möglichkeit, den gesellschaftlichen Status quo als kontingent bzw. veränderbar darzustellen und damit kritisierbar zu machen (Schölderle, 2017, S. 17).

Insofern bieten digitale Technikutopien durchaus Orientierung – zwar keineswegs darüber, was unsere prinzipiell offene Zukunft bringen könnte, aber doch darüber, welche Bedürfnisse, Befürchtungen und Hoffnungen die gegenwärtige Gesellschaft prägen.

Literatur

- Ashby, W. R. (1957). *An Introduction to Cybernetics*. Chapman & Hall. <https://doi.org/10.1063/1.3060436>
- Bagdikian, B. (1971). *The Information Machines*. Harper & Row.
- Bauman, Z. (2013). Das Ende der Anonymität. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 58(10), 51–62.
- Becker, H. (1986). Can users really absorb data at today's rates? Tomorrow's? *Data Communications*, 15(8), 177–193.
- Berners-Lee, T. (1989). *Information Management: A Proposal* [Arbeitspapier]. CERN.
- Bostrom, N. (2018). *Die Zukunft der Menschheit* (J.-E. Strasser, Übers.). Suhrkamp.
- Boyd, D. & Crawford, K. (2012). Critical Questions for Big Data. *Information, Communication & Society*, 15(5), 662–679. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.678878>
- Brand, S. (1972). Spacewar. Fanatic Life and Symbolic Death Among the Computer Bums. *Rolling Stone*, (123), 50–58.
- Dickel, S. & Schrape, J.-F. (2015). Dezentralisierung, Demokratisierung, Emanzipation. Zur Architektur des digitalen Technikutopismus. *Leviathan*, 43(3), 442–463.
- Die Elektronen haben keine Moral (1972). *Der Spiegel*, (17), 158–164.
- Dolata, U. (2015). Volatile Monopole. Konzentration, Konkurrenz und Innovationsstrategien der Internetkonzerne. *Berliner Journal für Soziologie*, 24(4), 505–529.
- Dolata, U. & Schrape, J.-F. (2023). Platform Companies on the Internet as a New Organizational Form. A Sociological Perspective. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1080/13511610.2023.2182217>
- Eco, U. (1978). *Apokalyptiker und Integrierte. Zur kritischen Kritik der Massenkultur*. Fischer. (Original erschienen 1964)
- Enzensberger, H.-M. (2000). Das digitale Evangelium. *Der Spiegel*, (2), 92–101.
- Flachmann, H. (2001). *Martin Luther und das Buch*. Mohr Siebeck.
- Geißler, R. (2014). *Die Sozialstruktur Deutschlands* (7. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19151-5>
- Gillmor, D. (2006). *We the Media. Grassroots Journalism By the People, For the People*. O'Reilly.
- Google. (2010). *Eric Schmidt at Washington Ideas Forum 2010* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=CeQsPSaitL0> [02.07.2024].
- Grunwald, A. (2013). Technik. In A. Grunwald (Hrsg.), *Handbuch Technikethik* (S. 13–18). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05333-6_2
- Habermas, J. (2008). *Ach, Europa*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (2022). *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik*. Suhrkamp.
- Hirsch-Kreinsen, H. (2023). *Das Versprechen der Künstlichen Intelligenz. Gesellschaftliche Dynamik einer Schlüsseltechnologie*. Campus.
- Kappler, K., Schrape, J.-F., Ulbricht, L. & Weyer, J. (2018). Societal Implications of Big Data. *KI – Künstliche Intelligenz*, 32(1), 55–60. <https://doi.org/10.1007/s13218-017-0520-x>
- Kelly, K. (2005). We Are the Web. *Wired*, 13(8). <http://www.wired.com/wired/archive/13.08/tech.html> [20.04.2015].
- Living: Pushbutton Power (1978). *Time Magazine*, 111(8), 46–49.
- Lem, S. (1996). Zu Tode informiert. *Der Spiegel*, (11), 108–109.
- Lévy, P. (1997). *Die kollektive Intelligenz*. Bollmann. (Original erschienen 1997)
- Lutz, B. & Moldaschl, M. (1989). *Expertensysteme und industrielle Facharbeit*. Campus.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy*. University of Toronto Press.
- Meidner, L. (1914). Anleitung zum Malen von Großstadtbildern. *Kunst und Künstler*, 12(6), 312–314.

- Miller, A. (1967). The National Data Center and Personal Privacy. *The Atlantic Monthly*, (11), 53–57.
- Modick, K. & Fischer, M. (1984). *Kabelhafte Perspektiven*. Nautilus.
- Morozov, E. (2011). Back to the Roots: Cyberspace als öffentlicher Raum. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 56(9), 114–120.
- Negroponte, N. (1995). *Being Digital*. Knopf.
- O'Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0*. <http://oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> [02.07.2024].
- Pool, I. de S. (1983). Tracking the Flow of Information. *Science*, 221(4611), 609–613. <https://doi.org/10.1126/science.221.4611.609>
- Popitz, H. (1992). *Phänomene der Macht*. Mohr Siebeck.
- Scholderle, T. (2017). *Geschichte der Utopie. Eine Einführung* (2. Aufl.). Böhlau. <https://doi.org/10.36198/9783838548180>
- Schrape, J.-F. (2012). Wiederkehrende Erwartungen an interaktive Medien. *Mediale Kontrolle unter Beobachtung*, 1(1). <http://www.medialekontrolle.de/beitraege/wiederkehrende-erwartungen-an-interaktive-medien/> [03.07.2024].
- Schrape, J.-F. (2019). The Promise of Technological Decentralization. A Brief Reconstruction. *Society*, 56(1), 31–37. <https://doi.org/10.1007/s12115-018-00321-w>
- Schrape, J.-F. (2021). *Digitale Transformation*. Transcript. <https://doi.org/10.36198/9783838555805>
- Statistisches Bundesamt. (2023). *GENESIS-Online. Die Datenbank des Statistischen Bundesamtes*. <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online> [02.07.2024].
- Surowiecki, J. (2005). *The Wisdom of Crowds*. Little.
- Toffler, A. (1970). *Future Shock*. Bantam.
- Umesao, T. (1963). Information Industry Theory. *Hoso Asahi*, (1), 4–17.

„[...] *e sempre con gaudio*“: Erziehung und Ausbildung in frühneuzeitlichen Utopien

1. Einleitung

Wenn in der pädagogischen Literatur der Begriff „Utopie“ auftaucht, ist meist – zuletzt bei Matthias Steffel (2023, S. 15–29), der den Stand der Forschung zusammenfasst – eine wie auch immer geartete „*utopische Dimension der Pädagogik*“ (ebd., S. 146) gemeint. Dennoch fehlt in einschlägigen Grundlagenwerken selten ein Hinweis auf die konkrete Gattungstradition, die im Anschluss an die 1516 erschienene „Utopia“ von Thomas Morus entstanden ist. Dort werden in detailliert ausgearbeiteten Entwürfen einer idealen Gesellschaftsordnung fiktive Lösungen für ein Problem präsentiert, an dem sich die Pädagogik unter den deutlich schlechteren Voraussetzungen der historischen Wirklichkeit seit jeher abarbeitet, der Aufgabe nämlich, „*Kinder bzw. Heranwachsende nicht nur an eine bestehende Gesellschaftsordnung anzupassen, sondern auch ihre individuellen Fähigkeiten in einem offenen Möglichkeitshorizont zu entwickeln*“ (Harten, 2004, S. 1078–1079). Bei den Autor/innen, die sich mit den Erziehungssystemen der Utopien eingehender auseinandersetzen (Faracovi, 1981; Fisher, 1964; Genovesi & Tomasi Ventura, 1985; Guter, 1968; Massó, 1927), stellt sich allerdings, bei aller Bewunderung für Innovationen, die die historischen Gegebenheiten weit überschießen, mitunter doch Enttäuschung über einen Mangel an individueller Freiheit ein (Guter, 1968, S. 34; Palla, 1997, S. 46). Dieser Totalitarismus-Verdacht, der die Utopie-Forschung seit ihren Anfängen begleitet, beruht auf einer Fehllektüre, die den utopischen Entwurf als ein grundsätzlich auf Realisierbarkeit angelegtes Programm versteht, ohne auf seine wechselnde literarische Vermittlung durch Ironie, Satire, Allegorie, Narration u. a. m. zu achten.

In meinem Beitrag wende ich mich drei Utopien der Frühen Neuzeit zu, die das Erziehungswesen des Idealstaates breit ausführen. In einem ersten Schritt werde ich die Organisation von Erziehung und Ausbildung in Morus' „Utopia“, Campanellas „Città del Sole“ und Andreaes „Christianopolis“ erläutern. Danach möchte ich unter Einbeziehung weiterer Utopien zeigen, wie diese Entwürfe auf zeitgenössischen pädagogischen Vorstellungen aufbauen und im Übergang zum 17. Jahrhundert ein neues – naturkundliches – Wissenschaftsverständnis entwickeln. Schließlich soll einigen Fiktionalitätssignalen nachgegangen werden, die deutlich machen, dass die frühneuzeitlichen Utopien keine Handlungsanweisung für eine bessere Gesellschaft darstellen, sondern im Als-Ob-Modus der Fiktion ein Gedankenspiel entwickeln, das den Sündenfall suspendiert: Was für eine Gesellschaft könnte entstehen, wenn die Menschen, die Gott nach seinem Abbild schuf, ihr Potenzial frei entfalten dürften?

2. Das Erziehungswesen in ausgewählten Utopien der Frühen Neuzeit

2.1 „Utopia“

Die frühneuzeitlichen Utopien sind Gedankenspiele über die bestmögliche Beschaffenheit eines Gemeinwesens: „Libellus vere aureus nec minus salutaris quam festivus de optimo reipublicae statu, deque nova Insula Utopia“ („Wahrhaft goldenes, nicht weniger heilsames als vergnügliches Büchlein über den besten Zustand des Gemeinwesens und über die neue Insel Utopia“), so lautet der vollständige Titel des Werks, in dem der Humanist und Politiker Thomas Morus durchspielt, wie eine gesellschaftliche Ordnung aussehen könnte, die durch den Wechsel eines einzigen Parameters die in allen Staaten der Welt beobachtbaren Missstände überwindet. Auf der Insel Utopia, von der der weitgereiste Seefahrer Raphael Hythlodæus berichtet, sei mit der Abschaffung des Privateigentums der *„beste, ja der einzige“* Staat entstanden, *„der mit Recht den Namen eines staatlichen ‚Gemeinwesens‘ für sich beanspruchen kann. Denn wer anderswo von ‚Gemeinwohl‘ spricht, denkt doch überall nur an seinen Privatvorteil; hier dagegen, wo es kein Privateigentum gibt, betreibt man ernsthaft die Interessen der Allgemeinheit“* (Morus, 1516/1983, S. 142). Dass eine Gesellschaft, die auf Gemeineigentum gründet und das Gemeinwohl als höchstes Gut betrachtet, Erziehung und Ausbildung einen hohen Rang einräumt, liegt auf der Hand. Alle Kinder, Jungen wie Mädchen, genießen einen Elementarunterricht in ihrer Landessprache, der sie in die Lage versetzen soll, im späteren Leben ihre Mußestunden für geistige Interessen zu nutzen. Der Unterricht liegt in den Händen der Priester/innen, die der *„Erziehung zu sittlicher Tüchtigkeit“* (ebd., S. 135) nicht weniger Aufmerksamkeit widmen als der schulischen Ausbildung. Letztere hat einen ausgeprägten Praxisbezug. Von Kindheit an werden die Utopier/innen mit landwirtschaftlichen Tätigkeiten vertraut gemacht, *„teilweise durch Belehrung in den Schulen, teils durch Ausflüge, wie zum Spiel, auf das Land in der Nähe der Stadt, wo sie der Arbeit nicht nur zusehen, sondern sie selber ausüben und so die Gelegenheit zugleich zur Übung ihrer Körperkräfte benützen“* (ebd., S. 66). Später erlernen sie einen handwerklichen Beruf: Die Frauen *„als die Schwächeren“* (ebd., S. 67) widmen sich der Tuchmacherei oder Leinenweberei, während die Männer Maurer, Schmiede, Schlosser oder Zimmerleute werden. Nur diejenigen, *„bei denen von Kindheit an hervorragende Anlage, ungewöhnliche Begabung und literarische Neigungen zu bemerken“* (ebd., S. 87) sind, können von praktischen Tätigkeiten entlastet werden. Die Fächer Arithmetik, Astronomie, Geometrie und Musik entsprechen den Gegenständen des mittelalterlichen *Quadriviums*; hingegen ist das *Trivium* auf den Kern der Dialektik zusammengesmolzen, da es keinen Bedarf für die der Einführung in die lateinische Sprache dienende Grammatik und die logischen Spitzfindigkeiten spätscholastischer Rhetorik gibt. Bei aller Hochschätzung der Buchgelehrsamkeit kommt die Naturforschung nicht zu kurz, denn die Utopier/innen glauben, dass Gott *„einen wißbegierigen und eifrigen Betrachter und Bewunderer seines Werkes“* lieber habe *„als einen Menschen, der wie ein vernunftloses Tier ein so gewaltiges und wundervolles Schauspiel stumpf und unbewegten Herzens unbeachtet läßt“* (ebd., S. 104). Aus der Klasse

der Gebildeten, die freilich durchlässig ist, denn die Freistellung zu Studienzwecken kann auch ein Handwerker erlangen, der sich selbst weitergebildet hat, rekrutiert sich die Führungselite Utopias, also die wenigen Gelehrten, Beamten und Priester, die von der Arbeitspflicht ausgenommen sind. Da die gesamte übrige Bevölkerung arbeitet, reichen sechs Stunden am Tag aus, um alle erforderlichen Nahrungsmittel und Gebrauchsgüter herzustellen. Die Herabsetzung der Arbeitszeit zielt darauf ab, Freiräume zu schaffen, die die Bürger/innen nach Belieben zu Spiel und Sport, vor allem aber zur *„Pfleger geistiger Bedürfnisse“* nutzen können, *„[d]enn darin, glauben sie, liege das wahre Glück des Lebens“* (ebd., S. 72). So werden am frühen Morgen, vor Arbeitsbeginn, öffentliche Vorlesungen gehalten, die nicht nur von denen besucht werden, die im Rahmen ihres Studiums oder ihrer Berufsausbildung dazu verpflichtet sind, sondern die auch Hörer/innen anziehen, die sich *„je nach den individuellen Anlagen“* (ebd., S. 68) für dieses oder jenes Thema interessieren. Die Neugier der Utopier/innen, ihr Interesse an anderen Kulturen, ihre vorurteilslose Prüfung der Errungenschaften fremder Völker erklärt, so Hythlodæus, warum sie in fast allen Wissenschaften den Stand der christlich-abendländischen Zivilisation erreichen oder übertreffen.

2.2 „Città del Sole“

In der 1602 in italienischer Sprache verfassten *„Città del Sole“* („Sonnenstadt“) behält der Dominikanermönch Tommaso Campanella die von Morus vorgegebene Prämisse, die Abschaffung des Privateigentums, bei. Sein egalitärer Ansatz ist aber radikaler, da sich die Vergemeinschaftung nicht nur auf Güter und Wohnungen, sondern auch auf Frauen und Kinder erstreckt. Die Kleinkinder kommen mit ihren Müttern in Tageskrippen und, sobald sie entwöhnt sind, in die Obhut ausgebildeter Erzieher/innen. Der Unterricht setzt sich zum Ziel, Mädchen und Jungen in *„allen Künsten“* (Campanella, 1602/2008, S. 15) auszubilden.

Die Sonnenstadt erstreckt sich über einen Hügel im Zentrum der Insel Taprobane. Sieben – nach den Planeten benannte – konzentrische Mauerringe, die jeweils die nächsthöhere Ebene abstützen, bilden ein uneinnehmbares Verteidigungssystem. Vier Tore in jeder Mauer ermöglichen den Zugang zu den Terrassen über bequeme Treppen bis hinauf zum höchsten Plateau, in dessen Mitte sich ein Rundtempel befindet. Wer, wie der Seefahrer, der von der Stadt berichtet, durch das äußerste Tor eintritt, staunt über die mehrstöckigen Gebäude, die gegen die Innen- und Außenwände der Mauern errichtet sind. In den oberen Stockwerken befinden sich die – auf Zeit zugewiesenen – Wohn- und Schlafräume, im Erdgeschoss die *„Werkstätten, Küchen, Kornspeicher, Garderoben, Vorratsräume, Speisekammern und Wäschereien“* (ebd., S. 21). Die Fassaden sind mit *„schönen Malereien“* (ebd., S. 7) geschmückt, die das gesamte Wissen der Solarier/innen wiedergeben. Während der ausschließlich der Verteidigung dienende erste Mauerring schmucklos ist, zeigt die Außenseite des zweiten Rings Bilder der *„Schöpfer der Gesetze, der Wissenschaften und der Waffen“* (ebd., S. 11). Auf der nächsten Terrasse sind auf den Gebäuden der Innenseite

die Abbildungen aller mechanischen Künste, die die Entwicklung der Zivilisation ermöglichten, zu sehen. Die folgenden Mauerringe markieren den Übergang von der menschlichen Gesellschaft zur Natur. An den Fassaden entfalten sich Darstellungen aller Tiere (Säugetiere, Reptilien, Vögel, Fische), gefolgt von Bäumen und Kräutern, Seen, Meeren, Flüssen, Weinen, Ölen und anderen Flüssigkeiten, schließlich Steinen, Mineralien und Metallen. Abgeschlossen wird der Bilderzyklus mit einer Weltkarte und Tafeln zu den „*Riten, Gebräuchen und Gesetzen*“ (ebd., S. 9) einer jeden Provinz, so dass das geografische mit dem ethnologischen Wissen verbunden wird. Dieser letzte Ring zeigt innen „*sämtliche mathematischen Figuren, und zwar in größerer Zahl als bei Euklid und Archimedes*“ (ebd.), als wolle er den Betrachter über die verborgenen Gesetze des Universums belehren, bevor dieser sich dem Tempel zuwendet, an dessen Außenwänden alle Sterne des Himmels leuchten. Der Aufstieg zum politischen und religiösen Zentrum ist eine Initiation, die von der menschlichen zur kosmischen Ordnung führt (Kuon, 2014, S. 80–81).

Die illustrierte Enzyklopädie ist der sichtbare Ausdruck einer Gesellschaft, die Wissen zum höchsten Wert erhebt. „*Nach ihrem dritten Lebensjahr lernen die Kinder, in vier Reihen einherschreitend, die Sprache und das Alphabet auf den Mauern. Vier Erwachsene führen und unterrichten sie, lassen sie dann aber auch spielen und laufen, stets barfuß und barhäuptig, damit sie gestärkt werden*“ (Campanella, 1602/2008, S. 15). Der naturkundliche Unterricht, der im Alter von sieben Jahren beginnt, erfolgt ebenfalls entlang der Fassaden, auf denen alles, was es gibt, abgebildet und mit Merkversen versehen ist. Wo immer es möglich ist, werden die Dinge in ihrer greifbaren Materialität vorgeführt. Die Schüler/innen finden sie in Nischen oder Vorsprüngen und können an einer Flüssigkeit oder einem Heilkraut schnupern oder Steine und Mineralien in die Hand nehmen. Die sinnliche Annäherung an das Wissen über die Welt, unterstützt durch Besuche in Handwerksbetrieben, die der individuellen Talentsuche dienen, führt dazu, dass die Kinder, „*gleichsam spielerisch, ohne Verdruss, alle diese Wissenschaften [erlernen], noch bevor sie zehn Jahre alt sind*“ (ebd., S. 11). „*Mit zehn Jahren dann setzen sie sich mit Mathematik, Medizin und anderen Wissenschaften auseinander, und ein stetiges Disputieren und Wettstreiten untereinander begleitet sie*“ (ebd., S. 15). Auch die höhere Schulbildung wird von Leibesübungen, sozialen Diensten und praktischer Arbeit auf dem Land oder in Werkstätten ergänzt. Die Jugendlichen sind angehalten, mehrere Handwerke zu erlernen und auszuüben. Nur bei der Berufswahl spielt das Geschlecht eine Rolle, da den Frauen Berufe erspart werden sollen, die „*große Mühen und lange Wege*“ erfordern (ebd., S. 19). Diejenigen, die sich in einer Wissenschaft oder einem Handwerk auszeichnen, werden zu „*Amtsträger[n]*“ (ebd., S. 15) des betreffenden Gebiets ernannt. An der Spitze des Staates steht immer *der* Solarier (von Frauen ist nicht mehr die Rede), der das Ideal einer allseitigen Bildung am vollkommensten verkörpert. Dieser *Universalmensch*, der den Ehrennamen *Sonne* trägt, herrscht „*im Geistlichen wie im Weltlichen*“ (ebd., S. 8) und entscheidet in letzter Instanz alle Angelegenheiten. Er tritt zurück, sobald jemand gefunden wird, der ihm an Wissen überlegen ist. Dieses Wissen ist grundsätzlich weltlich, nicht religiös; es beruht auf Vernunft, nicht auf Glauben. Daher ist die solare Regierungsform keine Theokratie, geschweige

denn ein „*cäsaropapist[es]*“ Regime (Guter, 1968, S. 68). Vielmehr handelt es sich um eine Meritokratie, in der alle öffentlichen Ämter nach Leistung vergeben werden.

Da die Solarier/innen ohne Ausnahme zur Arbeit verpflichtet sind, muss niemand mehr als vier Stunden am Tag körperlich arbeiten: *„Den Rest verbringt man mit Lernen, indem man spielt, disputiert, liest, unterrichtet oder sich bewegt. Und immer wird alles mit Freude getan“* (Campanella, 1602/2008, S. 29). Dieses Lernen vollzieht sich auf den Straßen und Plätzen der Stadt. Gruppen von Kindern werden durch die Straßen geführt, um sie mit den auf den Wandfresken dargestellten Dingen der Welt vertraut zu machen, andere Kinder spielen oder treiben Sport. Ältere Solarier/innen gehen die Wände entlang und frischen ihr Wissen auf. Die Türen der Werkstätten sind offen: Jeder kann eintreten und sich etwas zeigen oder erklären lassen. In der Sonnenstadt wird lebenslanges Lernen praktiziert, das Jung und Alt zusammenbringt.

2.3 „Christianopolis“

Das protestantische Gemeinwesen, das der schwäbische Theologe Johann Valentin Andreae in der 1619 in lateinischer Sprache veröffentlichten „Christianopolis“ auf einer imaginären Insel in der Antarktis ansiedelt, versieht den Wissenserwerb mit einem klaren Anwendungsbezug und entwickelt den Güterkommunismus, der bei Morus im Kern agrarisch war, zu städtischen Produktionsformen weiter. Die Christenstadt kommt dem Besucher wie eine *„einzige Werkstatt“* (Andreae, 1619/1975, S. 35) vor. Wie bei Morus und Campanella lässt sich die Arbeitszeit durch die für alle geltende Arbeitspflicht auf *„wenige“* Stunden (ebd.) am Tag verkürzen. Darüber hinaus haben Männer und Frauen gemeinnützige Tätigkeiten wie Nachtwachen, Erntehilfe, Häuserbau u. a. m. zu erledigen, so dass sich auch Gelehrte mit manuellen Tätigkeiten abgeben müssen, während umgekehrt die Pflicht zur Fortbildung viele Handwerker zu Gelehrten werden lässt. Der Ich-Erzähler, als Sprachrohr Andreaes, ist sich der Neuartigkeit dieses Bildungsideals durchaus bewusst:

Das Ungewöhnlichste aber in diesem Staatswesen ist, daß die meisten Handwerker richtige Gelehrte sind, denn das, was sonst nur einigen wenigen als besondere Fähigkeit zugeschrieben werden kann [...], das schickt sich nach Meinung der Christianopolitaner für jedermann. Sie sagen, daß keinem die tiefere Erfassung der Wissenschaften noch die Bewältigung der Handwerke und Künste so schwer sei, daß er es nicht mit der Zeit lerne. (ebd., S. 32)

Die Aufhebung des Gegensatzes zwischen manueller und geistiger Arbeit wirkt sich auf die Durchlässigkeit der Standesschranken aus. Wie bei Campanella entscheiden allein Tugend und Leistung über den sozialen Aufstieg.

Der Stellenwert von Erziehung und Wissenschaft lässt sich an der Positionierung ihrer Institutionen innerhalb der quadratischen Anlage der Christenstadt ablesen. Das *Kollegium*, das neben der Stadtregierung sämtliche Schulen, Laboratorien, Museen und Bibliotheken umfasst, erstreckt sich nämlich über die innerste

– vornehmste und prächtigste – Häuserreihe um den Marktplatz. Der Wohn- und Arbeitsbereich der Handwerker befindet sich in den beiden mittleren Zeilen, die nach dem bearbeiteten Material – Metall, Stein, Holz oder Textil – gegliedert sind. Die äußerste Häuserreihe ist der Aufbewahrung und Verarbeitung landwirtschaftlicher Produkte (Kornspeicher, Mühlen, Metzgereien usw.) sowie schmutzigeren Gewerben wie Schmieden, Töpfereien, Glas- und Ziegelbrennereien vorbehalten.

Die Christianopolitaner/innen betrachten die Schule als das eigentliche Fundament ihres Gemeinwesens. Die Schule ist der Garant dafür, *„daß sie ihrem Staat immer eine gleiche [...] Gestalt erhalten“* (Andreae, 1619/1975, S. 78), denn dort wird *„die Jugend, das wertvollste Gut eines Staates, auf Gott, die Natur, die Vernunft und das öffentliche Wohl hin ausgerichtet“* (ebd., S. 76). Daher werden die Kinder nicht in *„ein dunkles und ungesundes oder gar völlig verschmutztes Arbeitshaus“* (ebd., S. 77) eingesperrt, vielmehr kommen beide Geschlechter mit dem sechsten Lebensjahr in die hellen, geräumigen, im Winter beheizten Auditorien eines Internats, wo sie gut verpflegt, sauber untergebracht und ausgezeichnet unterrichtet werden. Besonderer Wert wird auf die Auswahl der Lehrkräfte gelegt. Wenn diese *„nicht die Ihren als freie Menschen lieber mit Sanftmut, Freundlichkeit und großzügiger Behandlung als mit Schlägen und verschiedenen Äußerungen der Strenge erziehen wollen, dann scheinen sie nicht würdig für das Amt“* (ebd., S. 78). Die Kombination von vorbildlichem Verhalten, fachlichem Wissen und pädagogischem Geschick wird erst älteren Bürgern – Männern, nicht Frauen – zugetraut, die hohe öffentliche Achtung genießen: *„Denn niemand kann sich der Jugend recht widmen, der nicht auch des Staates sich anzunehmen versteht; und wer sich bei der Jugend bewährt, hat sich damit schon als für den Staat geeignet erwiesen“* (ebd.).

Der Studienplan folgt dem eines akademischen Kollegs, das von den Elementar- bis zu den Universitätsfächern die gesamte Ausbildung regelt. Auf der klassischen Einteilung in *Trivium* (Grammatik, Rhetorik, Dialektik, ergänzt um Sprachenerwerb, Metaphysik und Theosophie) und *Quadrivium* (Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie, erweitert um Zahlenmystik und Astrologie) bauen die reformierte Artistenfakultät (Naturlehre, Geschichte, Ethik und Politik) und die oberen Fakultäten (Theologie, Medizin und Jurisprudenz) auf (Dülmen, 1978, S. 177–191). Während die Forderungen nach einer auf Quellen gegründeten Historiographie und dem Studium mehrerer alter und neuer Sprachen noch in einem humanistischen Programm verortet werden können, weist der von Laboratorien und Museen unterstützte naturwissenschaftliche Unterricht in eine andere Richtung. Im Schauhaus der Mathematik werden Zeichnungen und Modelle technischer Geräte sowie Landkarten bereitgestellt; in einem Gewölbe laden modernste astronomische Instrumente, wie Galileis Teleskop, zur Himmelsbeobachtung ein; im chemischen Labor werden *„die Eigenschaften von Metallen, Mineralien, Pflanzen und Tieren untersucht, gereinigt, vermehrt und vereinigt“* (Andreae, 1619/1975, S. 69); in der Apotheke wird alles in der Natur Vorfindliche und künstlich Geschaffene gesammelt und klassifiziert; im Anatomiesaal werden Tiere und Menschen seziiert, um ihre innere Gesetzlichkeit kennenzulernen. Neu ist hier nicht so sehr der Vorrang des Sachwissens vor dem Wortwissen, die Erkenntnis der *„Dinge selbst“* vor ihrer bloßen *„Benennung“* (ebd.,

S. 70), als vielmehr die Verbindung von wissenschaftlichem Experiment und praktischer Nutzenanwendung.

3. Utopische Programmatik und zeitgenössische Reformvorstellungen

Die Abschaffung des Privateigentums lässt in den untersuchten Texten eine *optima respublica* entstehen, die allen Bürgerinnen und Bürgern gleiche Lebensbedingungen und Entfaltungsmöglichkeiten garantiert. Hieraus ergeben sich im Bereich der Erziehung einige Gemeinsamkeiten, die sich aus der Logik des von Morus initiierten Gedankenspiels erklären lassen: die allgemeine staatliche Schulpflicht, die schon im frühen Kindesalter einsetzt, die Gleichbehandlung der Geschlechter, die sich allerdings auf die schulische Erziehung beschränkt, der Unterricht in der Muttersprache, die allseitige Ausbildung praktischer wie theoretischer Fähigkeiten, die Vorstellung lebenslangen Lernens im Dienste einer auf Tugend und Leistung beruhenden sozialen Hierarchie.

Einige dieser Prinzipien setzen zeitgenössische Vorstellungen um, die im Kreis der Humanisten und Reformatoren kursierten. Erasmus von Rotterdam, ein enger Freund von Thomas Morus, entwickelte aus der Verortung des Menschen zwischen Tier und Engel in Giovanni Pico della Mirandas berühmter „*Oratio de hominis dignitate*“ („Rede über die Würde des Menschen“) einen pädagogischen Ansatz, der sich zum Ziel setzt, das Göttliche im Menschen zur Entfaltung zu bringen. „*Menschen [...] werden nicht geboren, sondern gebildet*“ (Erasmus von Rotterdam, 1529/1963, S. 115), schreibt er in seinem 1529 veröffentlichten Traktat „*De pueris statim ac liberaliter instituendis*“ („Über die sofortige und freie Erziehung der Kinder“). Allerdings steht die Forderung nach einem möglichst frühen Beginn einer allseitigen Unterweisung bei ihm noch im Kontext der Fürstenerziehung. Die Entstehung öffentlicher Schulen, die Jungen und Mädchen *aller* Bevölkerungsschichten eine elementare Bildung vermitteln, ist mit der Reformation verbunden, die den christlichen Glauben auf die Lektüre der Bibel in der Volkssprache stützt (Koerrenz et al., 2017, S. 95–107). In der Folge wurden zunächst in den protestantischen, dann – nach dem Konzil von Trient – in den katholischen Ländern neue Schulordnungen und Universitätsstatuten erlassen. Die in den Utopien eines Morus, Campanella und Andreae entwickelten Erziehungsinstitutionen und -programme müssen vor dem Hintergrund dieser zeitgenössischen Diskussionen um die Notwendigkeit einer umfassenden Bildungsreform verstanden werden.

Im Übergang vom 16. zum 17. Jahrhundert lässt sich eine Entwicklung der pädagogischen Inhalte und Methoden in den untersuchten Utopien beobachten. Für Morus' Utopier/innen gilt zwar, dass alle von Kindesbeinen an in der Landwirtschaft mitarbeiten müssen, aber die Tatsache, dass Hochbegabte nach dem Elementarunterricht zum Studium freigestellt werden und somit kein Handwerk erlernen müssen, zeigt die Höherwertigkeit einer intellektuellen Ausbildung im Sinne des Humanismus an. Hingegen betrachten Campanella und Andreae manuelle und intellektuelle Fertigkeiten als gleichrangig: Die Solarier/innen erwerben nicht nur ein möglichst

vollständiges Wissen über das Universum, sondern erlernen und praktizieren auch mehrere Handwerke; die Christianopolitaner/innen sind davon überzeugt, dass keine Wissenschaft und kein Handwerk zu schwer seien, um sie nicht mit der Zeit zu erlernen, so dass Handwerker zu Gelehrten werden können und umgekehrt.

Die Relativierung humanistischer Buchgelehrsamkeit hat Folgen für die Unterrichtsmethoden. Aus der Begeisterung, mit der Hythlodæus davon schwärmt, wie die Utopier/innen nach kaum drei Jahren die griechischen Klassiker, die er ihnen mitbrachte, im Original lesen konnten (Morus, 1516/1983, S. 102–103), lässt sich schließen, dass der Unterricht in Utopia wie in einem zeitgenössischen Kolleg auf dem Buch gründet. In der Sonnenstadt löst hingegen das gemeinsame Lernen durch Anschauung und Erfahrung den auf Buchwissen beruhenden und Buchwissen vermittelnden Frontalunterricht ab. Der Wissenserwerb erfolgt zum einen durch Besuche und Praktika in Werkstätten und landwirtschaftlichen Betrieben, zum anderen entlang des *orbis pictus* der Mauerringe, der den Lehrstoff vor Augen stellt, aber, wo möglich, auch sinnlich erlebbar macht. Die hier vollzogene Aufwertung der *res* gegenüber den *verba* nimmt die zunehmende Bedeutung realienkundlicher Inhalte in den Lehrplänen des 17. Jahrhunderts vorweg (Dolch, 1982, S. 269–295).

Ein Vergleich der „Città del Sole“ mit dem 1555 in Basel erschienenen „Commentariolus de Eudaemonensium Republica“ („Kurzer Bericht über das Gemeinwesen der Eudämonenser“) von Caspar Stiblin lässt erkennen, wie weit Campanella das humanistische Programm hinter sich lässt. Im Mittelpunkt der Hauptstadt Eudæmonia stehen Regierungs- und Kollegiengebäude. Die Gemälde und griechischen Inschriften, die Innen- und Außenmauern von *Curia* und *Academia* schmücken, richten sich an diejenigen, die in den Gebäuden agieren, wie auch an diejenigen, die sich davor, auf dem *Forum*, versammeln. Der Unterricht dient, wie es auf einer der Inschriften heißt, der Ausbildung von gelehrten und für die staatlichen Aufgaben geeigneten Männern: „*DOCTI ET IDONEI AD REIPUBLICAE MUNERA VIRI*“ (Stiblin, 1555/1994, S. 44). Wie Berns (2000, S. 139) betont, ist Stiblin der erste Utopist, der ein an der griechischen Antike modelliertes Bildungsprogramm um ein staatstragendes emblematisches Bildprogramm im öffentlichen Raum ergänzt. Dieses humanistische „*Ideal intellektueller und moralischer Bildung*“ weicht bei Campanella dem „*Studium der Natur*“ (Rahmsdorf, 1999, S. 152): Die Fresken der Sonnenstadt vermitteln ein enzyklopädisches Sachwissen über die von Gott geschaffene und vom Menschen gestaltete Welt.

Der *orbis pictus* ist seinerseits nicht voraussetzungslos. Was auf den ersten Blick den *visual turn* in der modernen Didaktik vorwegnimmt, hat sein Vorbild in den biblischen Bildprogrammen der Kirchen und Klöster. Campanella ersetzt die visuelle Interpretation der Heiligen Schrift durch die bildnerische Darstellung der Schöpfung und verlagert dieses säkulare Bildprogramm aus dem sakralen Raum der Kirche in den öffentlichen Raum der Stadt (Kuon, 1986, S. 170). Ein halbes Jahrhundert später wird der tschechische Pädagoge Johann Amos Comenius diese – über Andreae vermittelte (Braungart, 1989, S. 77) – Lehrmethode in ein innovatives Schulbuch übertragen, das im 17. und 18. Jahrhundert in ganz Europa Verbreitung finden sollte. Verglichen mit der farbenprächtigen Bild-Enzyklopädie der Solarier/innen ist sein

„Orbis sensualium pictus“ (Nürnberg 1658) freilich nur eine matte Schwarz-Weiß-Kopie.

Wie Campanella weiß auch Andreae um den didaktischen Nutzen der Malerei, denn *„Belehrung [tritt] viel leichter durch die Augen als durch die Ohren“* (Andreae, 1619/1975, S. 72) ein. Die Gebäude der Stadt sind *„mit Malereien geschmückt [...], die sich auf die Weltläufe beziehen“* (ebd., S. 73). Dieser Weltgeschichte in Bildern entspricht die Darstellung der *„gesamte[n] Naturgeschichte“* (ebd., S. 72) an den Wänden des *Theatrum physicum*. Die Christenstadt lässt sich, wie die Sonnenstadt, als *„ein riesiges mnemotechnisches Bildtheater“* (Braungart, 1989, S. 78) verstehen. Andreae bleibt aber nicht bei dem Versuch stehen, ein enzyklopädisches *„Wissenschaftsgebäude“* zu entwerfen, *„in welchem alles an seinem genauen Platz ist“* (ebd., S. 69). Vielmehr dienen die öffentlich zugänglichen naturwissenschaftlichen Sammlungen und Laboratorien dem Zweck, die Natur in ihrer Gesetzmäßigkeit verstehen zu lernen, um sie nachahmen, ja neu schaffen zu können. Grundlage aller Forschung ist das Experiment: *„Wenn man seinen Gegenstand nicht durch Experimente untersucht, wenn man nicht die Mängel des Wissens durch geeignetere Instrumente verbessert, taugt man nichts“* (Andreae, 1619/1975, S. 30). Experimentelles Forschen bedarf der Konstruktion adäquater Geräte. Einer der innovativsten Aspekte in „Christianopolis“ ist daher die Verknüpfung der theoretischen Erforschung der Natur mit den praktischen Fertigkeiten spezialisierter Handwerker.

Auf den ersten Blick scheint das Plädoyer für naturwissenschaftliche Forschung in *„merkwürdigem Gegensatz“* (Seng, 2014, S. 110) zu Andreaes religiösem Glauben zu stehen. Die Bürger/innen der Christenstadt sehen diesen Gegensatz nicht. Sie verstehen die Erforschung der Natur zum einen als eine mögliche Annäherung an Gott, ja geradezu als *„Gottesdienst“* (Braungart, 1989, S. 54), da die Schöpfung, das *Buch der Natur*, nichts anderes als eine zweite Offenbarung ist, zum anderen als die Erfüllung des Auftrags Gottes an die Menschen, sich die Erde untertan zu machen: *„Selig die, die sich der Welt so weit bedienen, wie Gott in seiner Großmütigkeit es zugegeben hat“* (Andreae, 1619/1975, S. 99).

In Francis Bacons „New Atlantis“ (1627) wird die theologische Legitimierung der Erforschung der Natur keine Rolle mehr spielen (Braungart, 1989, S. 95). Den Kern dieser unvollendeten Utopie, die über Erziehung und Ausbildung kein Wort verliert, bildet das Haus Salomons, eine elitäre Wissenschaftsinstitution, die darauf abzielt, *„die Ursachen des Naturgeschehens zu ergründen, die geheimen Bewegungen in den Dingen und die inneren Kräfte der Natur zu erforschen und die Grenzen der menschlichen Macht so weit auszudehnen, um alle möglichen Dinge zu bewirken“* (Bacon, 1627/1982, S. 43). Das säkulare Programm dieser experimentellen Forschung zielt darauf ab, die Schöpfung zu verbessern. So werden *„neue künstliche Metalle“* (ebd.) produziert, *„neue Pflanzen“* (ebd., S. 46) gezüchtet, Tiere künstlich *„größer und schlanker“* gemacht, *„als sie ihrer Natur nach sind“*, und *„andere in Zwergformen“* (ebd., S. 47) umgewandelt, Raketen, Fluggestelle, Unterwasserboote (ebd., S. 53) erfunden u.v.a.m. Bei der Vorstellung dieser Ergebnisse wird zwar immer wieder auf ihren Nutzen für den Menschen verwiesen. Das Programm einer im Prinzip grenzenlosen Erweiterung der menschlichen Herrschaft über die Natur bahnt freilich

einem technologischen Verständnis wissenschaftlichen Fortschritts den Weg, das in den folgenden Jahrhunderten sein destruktives Potenzial entfalten sollte.

4. Anthropologie und Poetologie der frühneuzeitlichen Utopien

Um den Menschen, den die Utopien der Frühen Neuzeit inszenieren, besser zu verstehen, lohnt es sich, einen Blick auf das Ende dieser Periode zu werfen. In der 1676 erschienenen „La Terre Australe connue“ („Das neu-entdeckte Südland“) entwickelt der zum Kalvinismus konvertierte Franziskaner Gabriel de Foigny eine absolut egalitäre Utopie. Im Zentrum der Anstrengungen steht die Erziehung der Bürger zu vollkommener Gleichheit. Die schulische Ausbildung der Kinder im *Heb*, dem Erziehungshaus, beginnt im Alter von drei Jahren mit dem Elementarunterricht. Danach lernen sie Lesen, Schreiben, Argumentieren und Disputieren. Auf Sprache und Literatur folgen Philosophie, Astronomie und Geschichte. Im Alter von fünfunddreißig Jahren sind die Australier *„voll ausgebildet, ohne dass man irgendeinen Unterschied in ihren Fähigkeiten ausmachen könnte“* (Foigny, 1676/1990, S. 139). Ein jeder ist nun in der Lage, das Richtige vom Falschen zu unterscheiden und, ohne sich in seiner Freiheit eingeschränkt zu fühlen, der Stimme der Vernunft zu folgen. Alle Angelegenheiten, die das Gemeinwohl betreffen, werden in Vollversammlungen beraten. Die einmütigen Beschlüsse gelten als Gemeinwille und werden eins zu eins umgesetzt, da kein Australier gegen das verstoßen kann, *„was die Vernunft ihm zu tun diktiert“* (ebd., S. 108). Wo aber partikulärer und allgemeiner Wille zusammenfallen, erübrigt sich der Machtapparat, der anderswo die auseinanderstrebenden Einzelinteressen kontrollieren muss. Es ist daher kein Wunder, dass der Reisende, den es ins Südland verschlagen hat, nicht glauben kann, es mit *„derselben Art von Menschen wie in Europa“* (ebd., S. 67) zu tun zu haben. Tatsächlich handelt es sich bei den 144 Millionen Australiern ausnahmslos um Hermaphroditen, die sich durch Selbstzeugung fortpflanzen. Die Zweigeschlechtlichkeit verweist weniger auf den Hermaphroditen-Mythos in Platons „Symposion“ als vielmehr auf die Vorstellung eines ursprünglich androgynen Adams, bevor Gott Eva aus seiner Rippe schuf. Achtet man ferner darauf, dass die scheinbar realistische Reise des Protagonisten dem Handlungsschema einer allegorischen Pilgerfahrt in das Irdische Paradies folgt und das neu-entdeckte Südland den Ur-Adam vor dem Sündenfall mit den 144 000 Auserwählten der Johannes-Offenbarung kurzschließt (Kuon, 1986, S. 294–304), dann erweist sich Foignys Utopie als Spekulation über die ideale Gemeinschaft erbsündefreier Menschen: *„Wenn man diese Leute sieht“*, meint der Besucher, *„ließe sich leicht sagen, dass Adam in ihnen nicht gesündigt hat und dass sie sind, was wir ohne diesen fatalen Sündenfall geworden wären“* (Foigny, 1676/1990, S. 105).

Morus' Utopier/innen sind zwar keine Hermaphroditen. Aber auch sie scheinen eine andere *Art von Menschen* zu sein. Hythlodæus, der voller Begeisterung von ihnen berichtet, muss nämlich am Ende seiner Rede einräumen, dass die auf der Insel Utopia verwirklichte Problemlösung wohl kaum andersorts übernommen werden könne, da sich *„der Ursprung allen Unheils, die Hoffart [...] allzu tief in das*

Menschenherz eingefressen [habe], als daß sie sich ohne weiteres wieder herausreißen ließe“ (Morus, 1516/1983, S. 146). Den Utopier/innen ist es gelungen, die erste aller Sünden, die *superbia*, die die Vertreibung des Menschen aus dem Irdischen Paradies zur Folge hatte, zu überwinden. Kein Wunder, dass Morus, der Gesprächspartner, die Sitten und Gesetze eines Volkes, das so anders ist als alle übrigen, „*überaus sonderbar*“ (ebd., S. 147) findet und Morus, der Autor, seinen humanistischen Freunden, die, wie er, Altgriechisch beherrschen, *Utopia* als Nicht-Ort und *Hythlodæus* als Lügenerzähler zu erkennen gibt.

Auch die Solarier/innen haben es geschafft, das Böse ein für alle Mal zu besiegen. Die Christen, so erklären sie, machten es sich zu einfach, wenn sie die „Verwirrung“ in der Welt auf die Sünde Adams zurückführten. In Wahrheit liege die Schuld an dem Übel, das von Generation zu Generation weitergetragen wird, bei den Vätern, „*denn diese hätten die Fortpflanzung vernachlässigt, indem sie sie zur unrichten Zeit und am unrichten Ort hätten stattfinden lassen, in sündhafter Weise und ohne die Eltern ausgewählt zu haben, oder sie hätten die Erziehung vernachlässigt, indem sie sie schlecht unterwiesen hätten*“ (Campanella, 1602/2008, S. 62). Da die Solarier/innen Zeugung und Erziehung nicht mehr dem Zufall überlassen, können sie getrost auf die Lehre von Erbsünde und Erlösung verzichten: Sie haben sich aus eigener Kraft erlöst. Dieses Selbstverständnis steht im Gegensatz zu dem Urteil, auf das sich der Seefahrer, als begeisterter Berichterstatter, und der Ordensritter, als kritischer Zuhörer, im Verlauf ihres Gesprächs einigen. Aus ihrer Sicht fehlt den Solarier/innen zur Vollkommenheit die göttliche Offenbarung, die sie erkennen ließe, dass ihr aufwändiges Zuchtprogramm zur Optimierung der Menschheit dem Sakrament der Ehe weichen müsse (Kuon, 2014, S. 91–93). Dieser unaufgelöste Widerspruch ist ein nicht weniger ironisches Fiktionalitätssignal als Morus’ Spiel mit den sprechenden Namen. Die Missionierung der Solarier/innen würde nämlich das Ende der Lösung bedeuten, die sie für das Problem des Bösen gefunden zu haben meinen. Für Campanella wie für Morus ist eine *optima respublica* nur als Fiktion denkbar, weil sie in ihrer Vollkommenheit die Folgen des Sündenfalls ignoriert.

Der protestantische Theologe Andreae verzichtet daher von vornherein darauf, die Christianopolis als Wirklichkeit auszugeben. Er stellt seinen Text als „*ein Spiel [vor], das man bei dem berühmten Thomas Morus nicht mißbilligt hat*“ (Andreae, 1619/1975, S. 14), und lädt den „*christlichen Leser*“ ein, ihm auf dem „*Schiff der Phantasie*“ (ebd., S. 19) in die von ihm erdachte Stadt zu folgen. Die stürmische Seereise, der Untergang des Schiffs, das Versinken im Meer, das Stranden am Ufer, die freundliche Aufnahme und die neuen Kleider versinnbildlichen die Umkehr und Wiedergeburt des Protagonisten nach dem Scheitern eines sündigen Lebens. Der Gestrandete erscheint seinen Gastgeber/innen als eine *tabula rasa*, in die sich Gott „*mit seinem heiligen Griffel*“ (ebd., S. 24) einschreiben könne. Es würde hier zu weit führen, die Allegorisierungsstrategien zu erläutern, die die Christenstadt nach dem vierfachen Schriftsinn als wohlgeordnetes christliches Gemeinwesen, als innere Verfasstheit eines bekehrten Christenmenschen, als unsichtbare Gemeinschaft der wahren Gläubigen und als Himmlisches Jerusalem auslegbar machen (Kuon, 1986, S. 237–251). Entscheidend ist, dass Andreae im Einklang mit protestantischen

Reformbewegungen, die im Laufe des 17. Jahrhunderts in den Pietismus einmünden werden, eine Kontinuität zwischen den Menschen außerhalb und innerhalb der utopischen Gesellschaft behauptet und diese theologisch im Gnadenakt der Wiedergeburt begründet. Die Christianopolitaner/innen sind davon überzeugt, dass „*die Wiedergeburt in uns eine neue Kindheit, eine neue Jugend und ein neues Mannesalter in Gang setzt*“, die „*nicht dem alten Adam, sondern Christus*“ (Andreae, 1619/1975, S. 108) entsprechen. Der Nachkomme Adams kann mit Gottes Gnade zu einem Nachfolger Christi werden.

Das Menschenbild, das in den Utopien der Frühen Neuzeit entworfen wird, suspendiert den biblischen Sündenfall. Ihre Bewohner/innen organisieren ein ideales Zusammenleben, als ob sie die Folgen der Vertreibung des ersten Menschenpaares aus dem Irdischen Paradies nicht zu tragen hätten. Diese *optima respublica* ist, da sie auf einer – im Weltbild der Zeit – unmöglichen Prämisse beruht, nur im Modus der Fiktion, als *ficta respublica* (Stockinger, 1981, S. 116–127), vorstellbar. Die diskursive Gestaltung der Texte mit den Mitteln der Ironie und/oder Allegorie lässt denn auch keinen Zweifel an ihrer Fiktionalität. Zugleich hat die Prämisse, so unrealistisch sie auch ist, doch einen vernünftigen Grund, da sie dem Gedankenspiel die Möglichkeiten des Menschen, so wie ihn Gott nach seinem Abbild schuf, zugrunde legt. Die von Morus bis Foigny geschriebenen Utopien können daher, auch wenn es sich um – unrealisierbare – fiktive Welten handelt, durchaus als legitime Norm der Wirklichkeitskritik dienen.

5. Ausblick

Wenn der Mensch so ist, wie ihn Gott geschaffen hat, bevor er aus dem Irdischen Paradies in die für immer unzulängliche geschichtliche Wirklichkeit vertrieben wurde, dann kann sich Erziehung darauf beschränken, seine positiven Anlagen von Kindesbeinen an Schritt für Schritt zu entfalten. Die Frage, die sich Jean-Jacques Rousseau in seinem berühmten Bildungsroman „*Émile*“ (1762) stellt, wie sich gegen die negativen Einflüsse bestehender Gesellschaften ein Freiraum schaffen lässt, in dem Kinder unter Anleitung eines Erziehers ihre natürliche Veranlagung ausbilden können, ist bei Morus, Campanella, Andreae u. a. m. von vornherein beantwortet, allerdings im Modus der Fiktion: Ihre idealen Gemeinschaften sind genau dieser Freiraum außerhalb des geschichtlichen Raumes und der geschichtlichen Zeit, in dem der Mensch das Potenzial, das ihm als Abbild Gottes zukommt, ungehindert entfalten kann. Die Aussage, wonach in Utopien „*Erziehung und Bildung die Funktion*“ hätten, „*einen Menschenschlag hervorzubringen, der das Errichten einer neuen politischen Ordnung allererst ermöglicht*“ (Brumlik, 2020, S. 539), verwechselt daher, für das 16. und 17. Jahrhundert, Ursache und Wirkung. Die erdachte politische Ordnung setzt vielmehr eine *Art von Menschen* voraus, die, anders als die in irrationale – sündige – Verhaltensmuster verstrickten Menschen der Wirklichkeit, in der Lage sind, alle ihre Möglichkeiten frei zu entwickeln. Die in den Utopien der Frühen

Neuzeit immer wieder betonte Freude (*gaudio*) am Lehren und Lernen sollte daher unbedingt ernst genommen werden.

Gerade weil diese Texte Gesellschaften entwerfen, die vor dem Hintergrund des theologisch geprägten Weltbildes ihrer Zeit als unrealisierbar angesehen werden mussten, können sie offener spekulieren als spätere Utopien, die mit Beginn der Frühaufklärung das Gedankenspiel einer *optima respublica* in das Projekt einer *besseren* Gesellschaft verwandeln. Der erste Utopist, der „*ein Maximum sozialen Glücks mit wirklichen, durchaus fehlbaren, aber besserungsfähigen Menschen anstrebt*“ (Kuon, 2013, S. 332), ist Denis Veiras in seiner zwischen 1677 und 1679 veröffentlichten „Histoire des Sévarambes“. Die Sevaramb/innen werden von Kindheit an durch ein ausgeklügeltes System von Belohnungen und Bestrafungen, das die negativen Auswirkungen der menschlichen Unzulänglichkeiten gering hält und die positiven Eigenschaften des Einzelnen fördert, in eine über Jahrhunderte hinweg stetig perfektionierte Gesellschaft eingepasst. Diese Fortschrittsutopien, die sich 1771 mit Louis-Sébastien Merciers „L'an 2440“ zu Zukunftsutopien weiterentwickeln, müssen den schwierigen Ausgleich zwischen den egoistischen Verhaltensweisen des Individuums und dem Machtmonopol eines wenn nicht idealen, so doch besseren Staatswesens organisieren. Die Schule erhält den Auftrag, Kinder und Jugendliche zu treuen Bürger/innen auszubilden, und wird damit zu einer *der* Institutionen, die die öffentliche Ordnung aufrechterhalten sollen. Diese Entwicklung, die das von Michel Foucault untersuchte Überwachen und Strafen moderner Gesellschaft optimiert, wird in den Dystopien des 20. Jahrhunderts in kritischer Absicht auf die Spitze getrieben.

Wer also die *utopische Dimension der Pädagogik* aufsuchen möchte, tut gut daran, an den Beginn der von Thomas Morus eröffneten Gattungstradition zurückzugehen, als die Spekulation über das Potenzial des Menschen von den Unzulänglichkeiten seines geschichtlichen Daseins absah.

Literatur

- Andreae, J. V. (1975). *Christianopolis* (W. Biesterfeld, Hrsg. & Übers.). Reclam. (Original erschienen 1619)
- Bacon, F. (1982). *Neu-Atlantis* (G. Bugge, Übers.; J. Klein, Hrsg.). Reclam. (Original erschienen 1627)
- Berns, J. J. (2000). Caspar Stiblines Macaria-Utopie und die utopische Satiretradition des Oberrheins. *Simpliciana*, 22, 129–144.
- Braungart, W. (1989). *Die Kunst der Utopie. Vom Späthumanismus zur frühen Aufklärung*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-03277-5>
- Brumlik, M. (2020). Utopie. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch der Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 537–546). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19004-0_46
- Campanella, T. (2008). *Die Sonnenstadt* (J. Ferner, Hrsg. & Übers.). Reclam. (Original erschienen 1602)
- Dolch, J. (1982). *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dülmen, R. van (1978). *Die Utopie einer christlichen Gesellschaft. Johann Valentin Andreae (1568–1654) (Teil 1)*. Frommann-Holzboog.

- Erasmus von Rotterdam (1963). Über die Notwendigkeit einer frühzeitigen allgemeinen Charakter- und Geistesbildung der Kinder. In A. J. Gail (Hrsg.), *Ausgewählte pädagogische Schriften* (S. 107–159). Schöningh. (Original erschienen 1529)
- Faracovi, O. P. (1981). *Utopia e civiltà 1500–1700* [Utopie und Zivilisation 1500–1700]. Loescher.
- Fisher, R. T. (1964). *Classical Utopian Theories of Education*. Bookman Associates.
- Foigny, G. de (1990). *La Terre Australe connue (1676)* [Das neu-entdeckte Südländ (1676)] (P. Ronzeaud, Hrsg.). Société des Textes Français Modernes. (Original erschienen 1676)
- Genovesi, G. & Tomasi Ventura, T. (1985). *L'educazione nel paese che non c'è. Storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia* [Bildung in dem Land, das es nicht gibt. Geschichte der Bildungsideen und -einrichtungen in Utopia]. Liguori.
- Guter, J. (1968). *Pädagogik in Utopia. Erziehung und Arbeitswelt in sozialpolitischen Utopien der Neuzeit*. Luchterhand.
- Harten, H.-C. (2004). Utopie. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 1071–1090). Beltz.
- Koerrenz, R., Kenkies, K., Kauhaus, H. & Schwarzkopf, M. (2017). *Geschichte der Pädagogik*. Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838545240>
- Kuon, P. (1986). *Utopischer Entwurf und fiktionaler Vermittlung. Studien zum Gattungswandel der literarischen Utopie zwischen Humanismus und Frühaufklärung*. Winter.
- Kuon, P. (2013). Utopie/Dystopie. In H. R. Brittnacher & M. May (Hrsg.), *Phantastik. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 328–335). Metzler.
- Kuon, P. (2014). Tommaso Campanellas *Città del Sole* (1602). Der ideale Staat oder die Negation der Erbsünde. In T. Schölderle (Hrsg.), *Idealstaat oder Gedankenexperiment. Zum Staatsverständnis in den klassischen Utopien* (S. 79–97). Nomos. https://doi.org/10.5771/9783845246482_79
- Massó, G. (1927). *Education in Utopias*. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Morus, T. (1983). *Utopia* (G. Ritter, Übers.). Reclam. (Original erschienen 1516)
- Palla, P. (1997). Schöne neue Welt. Erziehungsvorstellungen in Utopia am Beispiel von Thomas More, Tommaso Campanella, Robert Owen, Charles Fourier, Aldous Huxley und B.F. Skinner. In P. Palla (Hrsg.), *Die Kunst Kinder zu kneten. Ein Rezeptbuch der Pädagogik* (S. 33–96). Eichborn.
- Rahmsdorf, S. (1999). *Stadt und Architektur in der literarischen Utopie der frühen Neuzeit*. Winter.
- Seng, E.-M. (2014). Johann Valentin Andreaes *Christianopolis* (1619). Bildung und Wissenschaft als Ziele einer neuen Gesellschaft. In T. Schölderle (Hrsg.), *Idealstaat oder Gedankenexperiment. Zum Staatsverständnis in den klassischen Utopien* (S. 99–119). Nomos. https://doi.org/10.5771/9783845246482_99
- Steffel, M. (2023). *Pädagogik und Utopie. Historisch-systematische Rekonstruktionen zu einem denknötig ungelärten Verhältnis*. Brill Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657795161>
- Stiblin, C. (1994). *Commentariolus de Eudaemonensium Republica* (Basel 1555) [Kurzer Bericht über das Gemeinwesen der Eudämonenser (Basel 1555)] (I.-D. Jahn, Hrsg.). S. Roderer. (Original erschienen 1555)
- Stockinger, L. (1981). *Ficta Respublica. Gattungsgeschichtliche Untersuchungen zur utopischen Erzählung in der deutschen Literatur des frühen 18. Jahrhunderts*. Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783111632681>

Eutopisches und dystopisches Denken aus der Sicht der Literatur- bzw. Deutschdidaktik

1. Einleitung und Problemstellung

Utopische Texte sind literaturwissenschaftlich einzuordnen in die literarische Fantastik, deren Vorgeschichte zwar bis in die antike Literatur zurückreicht, die jedoch ohne die Renaissance nicht wäre, was sie heute ist (Abraham, 2022, S. 63–73): Im frühen 16. Jahrhundert erfindet der Politiker und Philosoph Thomas Morus (1477/78–1535) ein Genre, als er seine Gedanken über das ideale Staatswesen in die Form einer literarischen Fiktion bringt. In (unvollständiger) deutscher Übersetzung erscheint dieser erste „Staatsroman“ der Literaturgeschichte als Erzählung von einer idealen, gut organisierten und gerechten Gesellschaft erstmals 1524. Morus macht damit utopisches Denken literarisch verhandelbar (Abraham, 2022, S. 72). Mit Schölderle (2017, S. 17) gesagt, wird sein Buch zum Vorbild für *„rationale Fiktionen menschlicher Gemeinwesen, die in kritischer Absicht den herrschenden Missständen gegenübergestellt sind.“* Das Genre, das bis in die Gegenwart produktiv bleibt, ist gesellschaftspolitisch relevant und wertend gegenüber dem Status quo.

Zwar haben literarische Texte schon immer und in vielerlei Gestalt in soziale, politische, ethische und weitere Diskurse ihrer Zeit eingegriffen (Abraham, 2022, S. 156–178), jedoch dabei nicht unbedingt eine Gegenwelt zur kritisierten Wirklichkeit aufgebaut. Das Genre der Utopie aber lebt davon, der Realität der Leser/innen eine andere entgegensetzen. Im Lauf von 500 Jahren hat es sich ausdifferenziert in einen eutopischen und einen dystopischen Zweig (Schölderle, 2017, S. 137–138):¹ Ist die fiktionale Textwelt nicht ein positives Gegenbild zur wirklichen Welt, sondern deren negatives Zerrbild, so wird aus der Eutopie eine Dystopie; ein Doppelgenre entsteht.

Im 20. Jahrhundert werden die Grenzen der klassischen Dystopie, wie sie etwa Orwells „1984“ verkörpert, unscharf; verschiedene Genres (z. B. *Science-Fiction*, Alternativweltgeschichte) vermischen sich, und es entstehen vermehrt hybride dystopische Texte (Abraham, 2021, S. 5). Während in der Gegenwart die eutopische Tradition gleichsam ein Nebengleis befährt, boomt die literarische Dystopie (vgl. den folgenden Abschnitt).

Die Deutschdidaktik wird gewöhnlich unterteilt in Sprach-, Literatur- und Mediendidaktik. Utopische Texte sind ein gutes Beispiel dafür, dass Lehr-/Lerngegenstände selten in nur einen dieser Bereiche fallen. So ist das Doppelgenre, ebenso wie benachbarte Genres (z. B. *Science-Fiction*, *Climate-Fiction*), sehr dyna-

1 Ich folge damit einer Übereinkunft, die für den vorliegenden Band getroffen wurde. In der Literaturwissenschaft sind diese Genrebegriffe jedoch teilweise anders belegt; zitierte Beispiele sind Kuon (2013) oder Roussel (2013); „Utopie“ ist dort nicht Oberbegriff, sondern Synonym für „Eutopie“.

misch und wirft damit fachwissenschaftlich noch wenig geklärte Fragen auf. Beispielsweise nimmt die Unterscheidbarkeit von Eutopie und Dystopie ab (Kuon, 2013, S. 334). Ein Beispiel ist Neal Shustermans Trilogie „Scythe“ (2017–2019), die als beides gelesen werden kann: In einer Textwelt, die die Sterblichkeit des Menschen durch medizinischen Fortschritt überwunden hat, halten sogenannte Sensenträger die Bevölkerungszahl konstant, indem sie nach einem Zufallsprinzip monatlich eine definierte Zahl an Menschen töten. Da eine Künstliche Intelligenz nicht nur für das Weiterleben aller nicht davon Betroffenen sorgt, sondern auch die Infrastruktur ständig überprüft und verbessert und alle unbeliebten Arbeiten von Robotern erledigt werden, entsteht das Bild einer eutopischen Gesellschaft, deren einziges dystopisches Element die Sensenträger sind. Ihre Privilegien werden notgedrungen allgemein akzeptiert, und ihre Entscheidungen sind nicht anfechtbar.

Zu bedenken ist in Bezug auf das Genre schließlich auch das erhebliche transmediale Potenzial einschlägiger literarischer Stoffe. Buchliterarische Dystopien werden aktuell häufig adaptiert, so dass sich unter anderem auch dystopische Spielfilme und *Graphic Novels* für den Literaturunterricht anbieten. Die hohe Motivationskraft des Genres und der mit ihm verbundenen Medien kann genutzt werden; gleichzeitig gibt es eine didaktische Verantwortung, die Lernenden mit den von dystopischen Stoffen evozierten existenziellen Ängsten nicht allein zu lassen. Anknüpfen kann man an der Beobachtung, dass auch in der Dystopie noch ein „utopischer Rest“ steckt, nämlich in der Funktion, *„durch die ausführliche Schilderung einer negativen Gesellschaft und ihrer Auswirkungen auf das Individuum vor gegenwärtigen Entwicklungen zu warnen, um zu verhindern, dass die Prognose Wirklichkeit wird“* (Kuon, 2013, S. 334).

2. Didaktik: Utopien als fachlicher Gegenstand

2.1 Die literarische Utopie zwischen Eutopie und Dystopie und zwischen „Hochliteratur“ und Jugendliteratur

Die literarische Utopie ist ein fachlicher Gegenstand, der Lernende in den Sekundarstufen interessiert und zur materialgestützten und medienübergreifenden Arbeit im Unterricht anregt. Ihr Status im Literaturunterricht war nur so lange randständig, bis sich – wie erwähnt – aus dem Genre der Eutopie im Zeitalter der Industriellen Revolution die Dystopie entwickelte; zunächst in der englischsprachigen Literatur (H.G. Wells, George Orwell, Aldous Huxley, Margaret Atwood, Cormac McCarthy u. a.) und dann auch in der deutschsprachigen (Ursula Poznanski, Karl Olsberg, Jennifer Benkau u. a.). Aus dem skandinavischen Raum sind etwa Jostein Gaarder und Marja Lunde bekannt geworden.

Damit sind vor allem Autor/innen erfolgreicher Dystopien benannt, die ein junges Lesepublikum ansprechen: Vor dem Hintergrund der oben angedeuteten Genre-geschichte ist das Ausgreifen des Doppelgenres auf die Jugendliteratur eine neuere Entwicklung, die den Boom der jugendliterarischen *Fantasy* abgelöst hat und eine neue Spielart gesellschaftskritischer und problemorientierter Jugendliteratur in der

Tradition der Aufklärung hervorbringt (Mikota, 2013). Dies sei meist verbunden mit einem Genderwechsel protagonistischer Figuren: Während in den klassischen Dystopien (Huxley, Orwell, u. a.) männliche Helden die Gesellschaft hinterfragt hätten, seien es in den neueren jugendliterarischen Dystopien zumeist Heldinnen. Im Unterschied zu ihren männlichen Pendanten früherer dystopischer Werke, die in der Regel scheitern, gelängen den weiblichen Figuren positive Veränderungen (ebd.). Zugleich verschiebe sich durch den Wechsel in das Subsystem der Jugendliteratur das Themenspektrum utopischer Erzählliteratur: *„Ein dystopischer Gesellschaftsentwurf kann dazu dienen, Gesellschaften zu kritisieren, aber er kann auch die adoleszenten Problemfelder der jugendlichen Protagonisten/innen aufgreifen“* (ebd., Exlibris, Abs. 1).

Besser als Dystopien aus dem Kanon der Literaturgeschichte (z. B. Franz Kafkas Novelle *„In der Strafkolonie“*, 1919) adressieren jugendliterarische Romane (vgl. z. B. Suzanne Collins' *„Tribute von Panem“*) Lernende als ihr Publikum und empfehlen sich, ggf. in Übersetzungen oder filmischen Adaptionen, für den Deutschunterricht: Seit Mikotas zitierter Analyse ist die Auswahl an solchen Texten weiter gewachsen (Abraham, 2021). Sie schildern dystopische Situationen aus der Perspektive Jugendlicher und sollten schon deshalb im Lektüreunterricht der Sekundarstufen berücksichtigt werden.

2.2 Utopisches Denken als überlebensnotwendige Fähigkeit

Für die Beschäftigung mit dem Doppelgenre im Deutschunterricht gibt es allerdings noch eine allgemeinere Begründung; Robert Musil hat sie in seinem Roman *„Der Mann ohne Eigenschaften“* in den Begriff des *„Möglichkeitsdenkens“* gefasst (Musil, 1952, S. 16). Zukunft ist stets ungewiss, aber antizipierbar und damit beschreibbar. Solche Beschreibungen in philosophischer oder literarischer Form verdanken sich utopischem Denken, dessen Resultate aber keine absolute Gültigkeit beanspruchen, sondern dem Zweck dienen, die Gegenwart auf die in ihr (noch) enthaltenen Möglichkeiten gleichsam abzuklopfen. Roussel (2013, S. 158) hat das im Anschluss an Musil so beschrieben, dass *„das Denken von Zukunft zwar utopische und dystopische Projektionen erzeugt, diese aber vorsichtiger auf ein Möglichkeitsdenken rückbezieht und gleichsam einklammert.“*

Nun kann man ein derartiges Möglichkeitsdenken zwar literatur- und kulturgeschichtlich epochal verorten: *„Die konstitutive Verbindung von Möglichkeitsdenken und Utopien lässt sich als Kennzeichen der Moderne bezeichnen“* (Voßkamp, 2013, S. 15); man wird aber gleichzeitig davon ausgehen können, dass Möglichkeitsdenken die Evolutionsgeschichte des Menschen sehr langfristig begleitet hat: Als Fähigkeit, mit Hilfe der Imagination und der Sprache das Hier und Jetzt zu übersteigen und Perspektiven für eine Zukunft zu entwickeln oder mögliche Risiken eigenen Handelns beizeiten zu antizipieren, dürfte das Möglichkeitsdenken zur Erklärung der Erfolgsgeschichte des *homo sapiens* beigetragen haben. Eine solche Fähigkeit an kommende Generationen weiterzugeben, ist aus dieser Perspektive ein pädagogischer Auftrag. Aktuelle ökologische Dystopien, die von Klimawandelfolgen in einer

künftigen, durch Artensterben, folgenreiche Erwärmung der Ozeane, Überhitzung menschlicher Siedlungsräume und Ressourcenmangel gezeichneten Welt erzählen, sind sowohl Resultate dieser eventuell überlebensnotwendigen Fähigkeit als auch Angebote zu ihrer Einübung für junge Leser/innen.

Selbstverständlich erfordern das Finden und Umsetzen von Lösungen für die erwähnten ökologischen und sozialen Probleme eine rationalere Form visionären Denkens, als dystopische Romane sie meist bieten. Diese können jedoch die Vorstellungskraft dazu anregen, sich die Folgen einer Entwicklung auszumalen, in deren Verlauf nach Lösungsansätzen nicht oder zu spät gesucht wurde. Die Romane des US-Amerikaners Kim Stanley Robinson, die auch in deutscher Sprache vorliegen, zeigen im Übrigen, dass drastische literarische Schilderungen durchaus mit rationaler Analyse einhergehen können. „Das Ministerium für die Zukunft“ (2021) kann einerseits als Kommentar, andererseits als Intervention gelesen werden: Der Roman interveniert mit Hilfe visionärer Vorschläge gegen eine international von zögerlichen Einigungen und unterlassener Umsetzung gefasster Beschlüsse gekennzeichnete Entwicklung. Leider ist er seines Umfangs wegen nur in Auszügen in den Unterricht zu integrieren.

2.3 Themenkomplexe in dystopischen Erzählungen

In einer transmedial ausgreifenden Erzähltradition lassen sich vier Themenkomplexe unterscheiden, die Missstände einer möglichen Zukunft und die Angst vor solchen Entwicklungen konkretisieren und das Genre wesentlich ausmachen (Abraham, 2021, S. 7):

- ein *gesellschaftspolitischer*: In einer dystopischen Textwelt sehen sich eine (ehemals) demokratisch verfasste Gesellschaft und ihre Rechtsordnung bedroht durch Polizeistaat und mediale Manipulation. Der Begriff „Totalitarismus“ beschreibt die erwartbaren Folgen im Blick auf die reale Politikgeschichte.
- ein *ökologischer*: Flora, Fauna und letztlich der Mensch sind in ihrer Existenz bedroht durch Klimawandelfolgen wie etwa großflächige Waldbrände oder Überflutungen ganzer Landstriche. Bedroht ist damit die Natur, im Sinn des *Ökosystems insgesamt*, und mit ihr die menschliche Zivilisation.
- ein *infrastruktureller*: Pandemien und Naturkatastrophen wie z.B. Erdbeben oder Vulkanausbrüche sowie kriegerische Auseinandersetzungen um Ressourcen dezimieren die Bevölkerung in einem gefährlichen Ausmaß; sie stellen ständige Angriffe auf die innere Ordnung von Staaten dar und lösen Flucht und Migration aus. Die in dystopischen Textwelten beschriebenen Folgen sind Kollaps der Infrastruktur und Chaos.
- ein *technologiespezifischer*: Die KI-Forschung ist in dystopischen Erzählungen weiter entwickelt als in der Realität und hat bereits humanoide Maschinen und intelligente Computersysteme hervorgebracht; längerfristig ist entweder eine Perfektionierung des Menschen durch Genomdesign oder seine Ersetzung durch posthumane Intelligenz zu erwarten, so wie einzelne Dystopien dies als Maschi-

nen- und KI-Herrschaft darstellen. Der dafür eingeführte Begriff ist „Posthumanismus“.

Obwohl keiner dieser vier thematischen Aspekte das Genre allein oder vorrangig repräsentieren kann, ist doch mindestens einer von ihnen konstitutiv für jede Textwelt des Genres. Betrachtet man dieses weiterhin auf der Ebene seiner diegetischen (d.h. die Handlung betreffenden) Konstruktion, so findet man eine typische Konstellation von Figuren: In der Regel sind die Protagonist/innen Gründer/innen oder Mitglieder einer Widerstandsgruppe, die sich gegen die negative Entwicklung stemmt. Die Handlungsoptionen dieser Figuren reichen von gewaltlosem Widerstand über Sabotage bis zum bewaffneten Aufstand.

2.4 Eine narratologische Perspektive auf die literarische Utopie

Nun finden sich prota- und antagonistische Figuren und ihre jeweiligen Handlungsspielräume überall in der literarischen Gattung der erzählenden Literatur; daneben sind auch andere narratologische Begriffe, vor allem „Erzählinstanz“ sowie „Raum und Zeit“, für dystopische Werke zu bedenken. Erst auf dieser Ebene literarischer Strukturen und Verfahren entscheidet sich, wie die erwähnten Themenkomplexe verhandelt werden: Die dystopische Erzählung, die in der Regel von einer „Reflektorfigur“ ausgeht, d.h. nicht aus allwissender Perspektive erfolgt, sondern aus derjenigen einer in das Geschehen verstrickten Figur, entwirft Räume, die zugleich Spielräume für das Figurenhandeln sind. Meist werden technisch perfektionierte urbane Zentren gegen deren schlecht erschlossene, unübersichtliche und naturnahe Ränder gesetzt. Während in den Zentren Überwachung und Kontrolle herrschen, sind die Ränder Rückzugsräume für den Widerstand dagegen (Kröber, 2021). Im zeitlichen Verlauf einer solchen Erzählung ist das Entstehen des Widerstands entweder in die Vorgeschichte verlegt, sodass die Held/innen der Erzählung ihre Existenz für sich entdecken und sich dann zu ihr verhalten müssen, oder diese Figuren selbst beginnen ihn zu organisieren. Das geschieht dann zu einem Zeitpunkt, an dem die Gefahren des Totalitarismus, des fortgeschrittenen Klimawandels, der kollabierenden Infrastruktur und/oder Machtübernahme durch humanoide Produkte der Genom- und KI-Forschung bereits drastisch sichtbar werden.

In komplexeren dystopischen Textwelten kann es mehrere Reflektorfiguren und damit Erzählperspektiven geben (z.B. Robert M. Sonntag, „Die Gescannten“) und/oder mehrere Zeitebenen, zwischen denen die Erzählung hin- und herspringt (z.B. Jostein Gaarder, „2084: Noras Welt“).

2.5 Zielsetzungen für den Deutschunterricht

Mögliche Zielsetzungen für den Deutschunterricht mit Werken dieses Doppelgenres sind vielfältig und beschränken sich nicht auf solche, die bei den erwähnten, im Lektüretext behandelten Themenkomplexen ansetzen. Neben dieser thematischen Ebene didaktischer Intentionen gibt es, wie oben bereits angedeutet, eine literaturspezifische zweite und in Bezug auf diese beiden eine nachgeordnete dritte:

Tabelle 1: Ziele für den Deutschunterricht

Lernen zu einem genrerelevanten Thema: – Einblick in komplexe Zusammenhänge zwischen Gesellschaftsform, sozialen und ökologischen (Fehl-)Entwicklungen, politischen Entscheidungen und (Un-)Verfügbarkeit von Ressourcen gewinnen – die Beeinflussbarkeit menschlichen Denkens und Handelns durch mediale Manipulation verstehen – die Bedeutung autonomer ethischer Maßstäbe für die Fähigkeit und Bereitschaft erkennen, eine Eutopie zu verteidigen oder einer Dystopie entgegenzutreten 	Literarisches Lernen zu einem narrativen Genre und zur Funktion von Literatur generell: – konstitutive Merkmale des Genres erkennen und in ihrem Zusammenspiel beschreiben (Figuren, Räume, Handlungsmotive usw.) – literarische Verfahren (z. B. mehrperspektivisches oder achronologisches Erzählen, erlebte Rede) rezeptionsorientiert an einem Beispiel kennenlernen und produktionsorientiert in eigenen Textentwürfen anwenden – den Appellcharakter eines literarischen Textes erkennen, dessen Autor/in eine utopische Welt entworfen hat, um Leser/innen gegenwartsbezogenes Nachdenken und Handeln nahezulegen 
Reflexion der persönlichen Wirkung literarisch entfalteter Utopien: – Reflexion des Rezeptionsprozesses: Identifikation mit Held/innen, Vergleich mit der eigenen Lebenswelt, Rolle textevozierter Empathie und Antipathie – Überdenken eigener Konzepte sozialen, politischen und/oder ökologischen Weltverstehens – Bewältigung ggf. ausgelöster existenzieller Ängste und beklemmender emotionaler Zustände in und mit der Lerngruppe	

Aus der Perspektive einer „Allgemeinen Fachdidaktik“ geht es beim literarischen Lernen am Genre (und über das Genre) um „Lernen im Fach“, während das thematische Lernen eine Möglichkeit des Lernens „über das Fach hinaus“ darstellt (Rothgangel, 2017, S. 140–145). Beide Dimensionen des Lernens sollten in Bezug auf Literaturunterricht im Blick der Lehrkraft sein, die Unterricht plant.

3. Methodik: Umsetzungsmöglichkeiten

Methodische Konzepte für den Unterricht orientieren sich an einer didaktischen Analyse, die aus dem Bildungswert des Gegenstandes und seiner Zugänglichkeit Möglichkeiten ableitet, mit ihnen zu arbeiten. Das gilt auch für die Arbeit mit literarischen Utopien. Es wäre angesichts des in den Abschnitten 2.2–2.4 Ausgeführten zu kurz gedacht, in der Leseförderung das wesentliche didaktische Argument für eine Lektürewahl aus dem Bereich der utopischen Literatur zu sehen; das erschöpft den Bildungswert literarischer Fantastik generell nicht (Abraham, 2022, S. 188–192). Empfohlen werden im Folgenden Umgangsweisen, die im Unterricht Distanz zu einer solchen Lektüre (und/oder Filmsichtung) schaffen, literarische Muster dystopischer Narration aufdecken oder das Genre in der Nachbarschaft zu anderen Genres thematisieren. Weder Literatur- noch Filmgeschichte (seit Fritz Langs „Metropolis“, 1927) sind heute in der Schule leicht zu vermitteln; die hohe Rezeptionsmotivation bei Lernenden in Bezug auf das Genre kann aber genutzt werden.

3.1 Materialgestützter Literaturunterricht

„Materialgestütztes Lesen und Schreiben im Literaturunterricht“ (Abraham & Kammler, 2019) geht als didaktisches Konzept von der Beobachtung aus, dass Lernende sich ohne das für die Handlung und das Setting relevante thematische Wissen ein literarisches Werk nur teilweise erschließen können. Zwar ist Literatur ihrerseits eine Form der Wissensvermittlung, muss sich aber auf eine Basis an Weltwissen seitens der Leser/innen verlassen, die sie erweitern und ausdifferenzieren kann. Dieser Prozess kann durch Materialien didaktisch unterstützt werden. Gemeint sind damit ausgewählte pragmatische Texte zu für die Lektüre relevanten Themenfeldern (beispielsweise totalitären Gesellschaftsformen, Klimawandel oder KI), deren Rezeption und Vergleich den Lernenden hilft, die im literarischen Text dargestellten Probleme, Positionen und Handlungsoptionen auf ihr eigenes Weltwissen zu beziehen. Das Schreiben kommt hinzu, weil schriftliche Anschlusshandlungen an eine literarische Lektüre neben informierendem (z. B. Inhaltszusammenfassungen) und literarischem Schreiben (siehe dazu unten) auch argumentative Textsorten einschließen, etwa die Stellungnahme zum Verhalten und den Entscheidungen einer Figur oder die Auseinandersetzung mit einem Dilemma in der dystopischen Textwelt. Argumentieren zu einem vom literarischen Text aufgeworfenen Problem setzt aber neben Textkenntnis auch Sachkenntnis voraus.

3.2 Schriftliche Anschlusshandlungen an eine Lektüre

Durch Schreibaufgaben im Anschluss an eine Lektüre können die Lernenden aufgefordert werden, argumentativ Position zu einer handlungs- bzw. themarelevanten Frage zu beziehen. Ergebnis kann, muss aber nicht eine traditionelle Erörterung sein.

Auch Textentwürfe aus der Perspektive einer (sich rechtfertigenden oder erklärenden) Figur sind denkbar. Im deutschdidaktischen Konzept des „Literarischen Schreibens“ (Abraham et al., 2022) kann ferner ein Genre wie die Dystopie anhand typischer Erzählformen und Themen eigenständig behandelt werden. So thematisiert etwa Mager (2021, S. 58) *„Menschlichkeit und Sprache in der Postapokalypse“* anhand von Cormac McCarthys Roman *„Die Straße“* im Unterricht der Sek. II auch produktionsorientiert (ebd., S. 60): Antizipierend (noch ohne Textkenntnis) verfassen die Lernenden zunächst eigene Geschichten, die in einer Welt spielen sollen, in der 99 % der Menschen auf unserem Planeten bereits umgekommen sind: Wie würde man überleben?

3.3 Medienvergleich anhand eines dystopischen Stoffes oder Motivs

Werden schriftliterarische Erzählungen, Comics bzw. *Graphic Novels*, Spielfilme oder Computerspiele im Unterricht miteinander verglichen, so *„werden Fragen des Medienwechsels bzw. der intermedialen Transposition virulent: Was sind genuine Qualitäten mündlicher, schriftlicher und audiovisueller Literatur?“* (Maiwald, 2019, S. 13). Letztere ist, ebenso wie etwa die Text-Bild-Symbiose der *Graphic Novel*, multimodal, insofern verschiedene Modi der Darstellung zusammenwirken. *„Ein Text ist dann multimodal, wenn mindestens zwei verschiedene Arten von Zeichensystemen miteinander verbunden sind“* (Anders, 2023, S. 5). Eine dystopische Situation kann sowohl sprachlich als auch in Bildern dargestellt sein, und im Spielfilm kommen noch Musik und Geräusche hinzu. Auch der Vergleich verschiedener Medien und Darstellungsmodi schafft einen Zugang zu dystopischen Erzählungen, der Distanz ermöglicht. So legen Dietrich und Doell (2021) ein Unterrichtsmodell zu Richard Adams' *Animal-Fantasy-Klassiker „Unten am Fluss“* und seinen medialen Adaptionen für die Sek. I vor. Für die Sek. II schlägt Poier (2021) einen Roman-Film-Vergleich zum Motiv der künstlichen Frau vor; der Vergleich von E.T.A. Hoffmanns Erzählung *„Der Sandmann“* und Alexander Garlands Film *„Ex Machina“* zeigt, dass ein Film nicht unbedingt die Adaption eines Erzähltextes sein muss, um unter bestimmten Aspekten (in diesem Fall einem dystopischen Narrativ) mit diesem verglichen zu werden.

3.4 Handlungs- und produktionsorientierte Förderung utopischen Denkens

In diesen drei und weiteren möglichen Umgangsweisen mit literarischen Texten des Doppelgenres wird nicht nur literarisches Verstehen gefördert und im Sinn literarisch-medialer Bildung die Kontextualisierung eines Werkes ermöglicht, sondern utopisches Denken durch die Literatur und ihre Medien angeregt. Handlungs- und produktionsorientiert ist der Weg dorthin insofern, als die Bearbeitung des Lerngegenstands sich nicht im Unterrichtsgespräch darüber erschöpft, sondern die Produktion eigener Texte/Medien (Exzerpte aus Materialien, literarische Weiter- oder Umarbeitungen, mediale Adaptionen) einschließt, die das Verständnis des Ausgangs-

textes vertieft und ausformuliert. Seit dem Entstehen der Handlungs- und Produktionsorientierung im Literaturunterricht in den 1980er-Jahren hat sich nicht nur die Palette der einbezogenen Medien erweitert, sondern auch die Überzeugung durchgesetzt, dass neben Kreativität auch Verfahrenswissen in die gewählten Handlungsformen eingehen sollte (Abraham et al., 2022, S. 5). Solches Wissen bezieht sich auf so verschiedenartige Verfahren wie das Heranziehen und Exzerpieren von Quellen, die Erprobung von Techniken literarischen Schreibens oder die Produktion eines Kurzfilms: Der Beitrag eines handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts zur literarisch-medialen Bildung tritt im Zug seiner Weiterentwicklung deutlicher hervor, als dies in der Phase seiner Verbreitung (um 1980) zu erkennen war.

4. Konkretes Unterrichtsbeispiel

Zum Textbeispiel

An einem ausgewählten Beispiel (Robert M. Sonntag, „Die Gescannten“, 2019) soll nun gezeigt werden, wie der Deutschunterricht der Sek. I zu einem dystopischen Roman hinführen kann. „Die Gescannten“ spielt im Jahr 2048 in einer Situation, die durch weitgehende Digitalisierung des Alltags, aber auch durch Ressourcenknappheit und synthetisch erzeugte Nahrungsmittel gekennzeichnet ist. Genau einhundert Jahre nach Orwells Text, in der Überwachung und Reglementierung des Lebens, Missinformation und Manipulation der (analogen) Medien eine klassische Dystopie ergaben, treten bei Sonntag ähnliche Motive und Interessen der Herrschenden auf; diese gehören aber keiner politischen Klasse mehr an, sondern sind in den Chefetagen weltumspannender Konzerne zu finden, gestützt auf (wenn nicht bereits ersetzt durch) KI. Ihre Methoden sind auf den ersten Blick weniger brutal als diejenigen bei Orwell, aber gerade ihre Gefälligkeit macht sie gefährlich: Eine Schnittstelle zwischen KI-gesteuerter Technologie und menschlichem Gehirn gaukelt den Menschen ein schönes Leben vor, während sie tatsächlich als „Nutzer“ und „Verbraucher“ in schmutzigen und hässlichen Städten und unwirtlichen Wohnungen gehalten werden. Wer seinen „Denker“ (das Schnittstellengerät) abschaltet, macht sich verdächtig. Eine Widerstandsbewegung gegen diese „Tech-Diktatur“ (Sonntag, 2019, S. 22), die „Gilde“, besteht aus Siedler/innen, die außerhalb einer feinmaschig überwachten Stadt in der sich selbst überlassenen Natur mit bescheidenen Mitteln autark leben, und unterhält in alten Bunkeranlagen ein unterirdisches Hauptquartier. Der 15-jährige Jaro, in einer solchen Siedlung aufgewachsener Held des Romans, soll von dort aus in die Stadt eingeschleust werden, erliegt aber zunächst den Reizen der perfekt gestalteten digitalen Welt. Das ändert sich erst, als er auf die gleichaltrige Nana trifft, deren Vater durch einen vom allmächtigen Konzern „Ultranetz“ vorgetäuschten tödlichen Unfall daran gehindert worden ist, zum Whistleblower zu werden. Die beiden Jugendlichen, von „Ultranetz“ verfolgt, decken im Lauf der Handlung dessen Manipulationssystem auf und finden am Ende einen geschützten Ort, der eutopische Züge trägt.

Zur literarischen Qualität

Der Roman arbeitet mit wesentlichen Narrativen und Motiven aus der Geschichte der Dystopie, auf die er sich intertextuell bezieht, und schreibt diese eigenständig fort, indem er seine Textwelt virtuell gestalt- und damit manipulierbar macht. Die Überwachungsmöglichkeiten übersteigen jedes in einer analogen Welt denkbare Maß. Mit seiner relativ einfachen, klaren Sprache eignet sich der Roman zudem bereits für die Sek. I und hebt sich dadurch von einer Reihe anderer jugendliterarischer Dystopien ab: Eine komplexe Situation, in der Figuren mit teilweise ambivalenten Gedanken und Motiven agieren, muss nicht kompliziert beschrieben werden; und eine ernsthafte dystopische Gefahr, die ohne Zweifel in den Möglichkeiten der KI steckt, muss nicht in einer Lektüre ohne Spaßfaktor entworfen werden: Immer wieder treten bizarre Situationen auf, in denen Nana und Jaro improvisieren müssen, ohne genau zu wissen, gegen wen oder was sie eigentlich kämpfen. Sie agieren glaubhaft als die Jugendlichen, die sie sind, und haben auch adoleszenztypische Probleme und Gedanken. „Die Gescannten“ ist ein dystopisches *Jugendbuch* und als solches eine sehr gute, auch im Umfang zu bewältigende Klassenlektüre.

Zum Unterricht und seinen didaktischen Intentionen

Im Folgenden werden Vorschläge für die Erschließung des Romans gemacht, die keine geschlossene Unterrichtssequenz darstellen, sondern sich auf den Beginn (Arbeitsblatt 1) und das Ende (Arbeitsblatt 2) einer solchen Sequenz beschränken. Unter Berücksichtigung der oben genannten didaktischen Intentionen liegt der Schwerpunkt des damit skizzierten Unterrichts *auf fachlicher Ebene* bei konstitutiven Merkmalen des Genres und dem Appellcharakter eines literarischen Textes, dessen utopische Welt Leser/innen gegenwartsbezogenes Nachdenken und Handeln nahelegt. Auch eine produktionsorientierte Seite hat dieser Unterricht. Ausgehend von den ersten beiden Seiten des Romans entstehen Kurzgeschichten, die eine dystopische Situation entwerfen. Weitere Produktionsaufgaben können anschließen an die erste Begegnung zwischen Jaro und Nana (Sonntag, 2019, S. 106–107): Diese soll transformiert werden zu einem verfilmbaren Skript. Dabei können die Lernenden unterstützt werden durch eine konkrete Anleitung zum Drehbuchschreiben bei Schütte (2010, S. 153).

Die schriftlichen Anschlusshandlungen umfassen damit erzählendes und szenisches Schreiben; auf der Basis der Drehbuchentwürfe wird ferner ein Medienvergleich möglich (Roman/filmische Adaption).

Über das Fach hinaus wird die Beeinflussbarkeit menschlichen Denkens und Handelns durch mediale Manipulation fokussiert sowie die Bedeutung autonomer ethischer Maßstäbe für die Fähigkeit und Bereitschaft, einer Dystopie entgegenzutreten. Für beide Erkenntnisziele eignet sich eine Beschäftigung mit der Figur des Jaro, die im Lauf der Handlung erkennbar „reift“, auf Distanz zu den von „Ultra-netz“ angepriesenen Produkten geht und (zusammen mit Nana) zur Aufklärung von Manipulationsmethoden Mut beweist und Risiken eingeht.

Arbeitsblatt 1 zu „Die Gescannten“: Einstieg in die Lektüre

Das Folgende ist der Beginn des Romans „Die Gescannten“ von Robert M. Sonntag. Lies ihn und löse dann einige Aufgaben dazu.

Werbeclip von Ultranetz, 2038

Der Mann trägt zerrissene Hosen, einen verschmierten Pullover, Turnschuhe mit Löchern. Er kniet vor dem Eingang einer Metro-Gleiter-Station. Seine Hände formt er zu einer Schale. Zwischen seinen Fingern leuchtet ein mobiler Zahlungsempfänger.

„Entschuldigen Sie die Störung“, sagt der Mann. „Ich heiße Lukas, bin leider auf Ihre Hilfe angewiesen. Wenn Sie Geld für mich haben, Aromatabs, Account für ...“

Eine junge Frau tritt ins Bild. Sie lächelt und schüttelt langsam den Kopf. Sie spricht zu den Zuschauern, nicht zu dem Mann.

„Es ist dein Leben! Erschaffe deine Realität!“, sagt sie.

Die junge Frau zeigt auf eine Stelle ihrer glattgelaserten Kopfhaut, fünf Zentimeter über dem Nacken.

Die Kamera zoomt heran, man sieht eine Anschlussbuchse, den Port, einen Zugang zum Kopf. Kaum zu sehen. Die Kamera fährt wieder zurück.

Die Frau zieht aus ihrer orangeblinkenden Jacke ein Gerät, kleiner als eine Aromatab.

„Der Denker, das neue Produkt von Ultranetz“, erklärt sie und drückt den Denker sachte auf die Stelle am Kopf.

Mzzzp.

Der Denker ist angeschlossen.

„Aktiviere Social Cleaning!“, sagt die junge Frau. Sie wischt den Mann mit dem verschmierten Pullover weg. „Ersetze Bettler immer durch Profil aus meiner Playlist.“

Dutzende Gesichter poppen auf. Sie entscheidet sich für den Zufallsmodus, und der wählt Yuma Akun — Superstar der Ultranetz-Charts.

Wo eben noch der Mann bettelte, sorgt jetzt Yuma Akun für Stimmung. Die junge Frau tanzt mit.

„Neue Ich-Ansicht für alle Freunde mit Denker“, sagt sie.

„Wie möchtest du aussehen für deine Freunde mit Denker?“, singt Yuma Akun.

Die junge Frau lacht. „Natürlich genauso wie du!“

Über die Frau legt sich ein Bild von Yuma Akun. Hinter den bunten Pixeln ist sie selbst noch schwach zu erkennen.

Abspann des Werbeclips.

Alles schwarz.

Der Denker ist in Großaufnahme zu sehen.

Die Frau spricht weiter: „Der Denker! Absolute Realität. Absolute Kommunikation. Absolute Intelligenz.“

Und Yuma Akun singt: „Es ist dein Leben! Erschaffe deine Realität! Ultranetz.“

(Sonntag, 2019, S. 9–10)

Aufgaben zum Textauszug

1. Laut Überschrift handelt es sich um einen Werbeclip. Wofür wird geworben? Erstelle eine Beschreibung des beworbenen Produkts: Welche Funktion(en) hat es, warum sollte man es sich kaufen?
2. Der Roman spielt in der Zukunft. Der Textauszug enthält einige dir unbekannte Ausdrücke, die es dort gibt, z. B. „Aromatab“. Finde weitere Ausdrücke, die du nicht kennst, und notiere dazu kurze Erklärungen, die dir einleuchten. Geh nach folgendem Muster vor: *Eine Aromatab ist ein chemisches Produkt, das in Wasser aufgelöst den Geschmack eines bestimmten Nahrungsmittels simuliert. Es wird viel genutzt, weil natürlich erzeugte Nahrung knapp und sehr teuer ist.*
3. Der Clip wird im Jahr 2038 ausgestrahlt. Zehn Jahre später beginnt die eigentliche Romanhandlung – inzwischen besitzt fast jede(r) einen „Denker“. Was könnte sich in der Gesellschaft, in der diese Menschen leben, bereits verändert haben? Schildere einen Tag im Leben eines „Nutzers“. Verwende die Ausdrücke aus Frage 2 und ergänze sie ggf. um weitere, selbst erfundene.

Arbeitsblatt 2 zu „Die Gescannten“: Eine filmische Adaption vorbereiten

Der Roman „Die Gescannten“ ist noch nicht verfilmt. Du kannst zu einer filmischen Adaption der Buchvorlage beitragen: Mit dieser kann eine Filmproduktion nicht direkt arbeiten; zunächst wird ein Script (Drehbuch) erstellt, das neben den Dialogen, die die Schauspieler/innen sprechen werden, grundlegende Angaben zu deren Aussehen und Verhalten sowie zur *location* enthält (innen: Einrichtung eines Raums; außen: Beschaffenheit der Umgebung). Auch zur Beleuchtung (*high key/low key*), zu wichtigen Geräuschen und ggf. zur Musik finden sich Angaben. Drehbücher sind in nummerierte Szenen unterteilt, die jeweils an einem bestimmten Ort gedreht werden und aus mehreren Einstellungen bestehen. Es ist zwar nicht Aufgabe von Scriptwriter/innen, diese Einstellungen schon festzulegen; das Kamerateam bekommt darauf bezogene Anweisungen später von der Regie. Es ist aber sinnvoll, wichtige Momente der Handlung im Script hervorzuheben, indem man die Einstellungsgröße (z. B. *Close-up*) oder Kamerabewegung (z. B. „Rundumfahrt“) vorgibt.

Ihr entwerft nun in Kleingruppen eine Szene für den Film, indem ihr den folgenden Romanauszug (Kasten) adaptiert. Eine Drehbuchseite soll ungefähr einer Minute des fertigen Films entsprechen.

Kasten: Erste Begegnung von Jaro und Nana

Jaro, in die von „Ultranetz“ kontrollierte Stadt eingeschleust, ist hier einem Verbrechen des Konzerns auf der Spur, ohne es zu ahnen: Der Anführer der Widerstandsbewegung, Arne, hat ihn zu Nana geschickt, der drei Tage vorher von einem alten Mann (Li) ein Video übergeben wurde. Es ist auf einer alten „Mobril“ gespeichert

und zeigt die letzten Minuten ihres Vaters in einem Auto, das von seinen Mördern ferngesteuert wird.

Die Szene beginnt damit, dass Nana in ihrer Wohnung jemanden klopfen hört. Weil sie weiß, dass der Besucher heimlich kommt, darf sie sich der digitalen Möglichkeiten, die in ihrem „Denker“ stecken, nicht bedienen, sondern muss die Wohnungstür mechanisch öffnen.

Sie blickte zum Hebel der Notöffnung. Damit könnte sie die Tür ohne Denker öffnen. Noch zögerte sie. Bisher war noch nie ein Junge bei ihr zu Hause gewesen, in echt, ein real-Date. Andererseits war das hier kein Date.

Jaro überlegte. Die Stimme der Person hinter der Tür irritierte ihn. Sie klang viel zu jung. Schließlich hatte Arne ihn geschickt, und Li hatte ihn hergebracht. Er erwartete eine Rentnerin, eine vom alten Kreis der Gilde, der Kerngruppe, der ersten Gründerinnen. So etwas eben.

Die Tür zischte auf. Er sah ein Mädchen in seinem Alter, es musste die Enkelin von Nana sein.

„Ist Nana da?“, fragte er.

Das Mädchen winkte ihn mit dem Kopf in die Wohnung. Sie ging voraus, an einer Küche mit Aromagerät vorbei.

Sie kannte ihn nicht. Wieso vertraute sie ihm? Oder waren in der Stadt alle so offen? Was für ein schönes Leben, das Stadtleben, gesponsert von Ultranetz. Und er? Er versauerte in der Siedlung. Gesponsert von der Senioren-Gilde.

Jaro ging am Grau der Wände vorbei. Er hatte solche Wohnungen im Simulator besucht. Ohne seinen Denker blieb es innerhalb dieser Wände grau und trostlos. Das wusste er.

Aber mit dem Denker musste er vorsichtig sein.

Das Mädchen betrat einen grauen Raum und setzte sich auf ein Sofa. War das ihr Zimmer? Sie winkte ihn zu sich und er trat ein. „Also bist du Nana?“

Sie nickte. „Und du?“

„Jaro.“

„Im gleichen Club wie der Alte mit der grünen Wollmütze?“

„Club?“ Jaro überlegte und fand diesen Begriff nicht schlecht — was für eine treffende Beschreibung der Gilde!

Ein kleiner Club, mehr war das schon lange nicht mehr. Und er war Mitglied, weil seine Eltern der Stadt den Rücken zugekehrt hatten. Nur deswegen.

„Alles okay?“, fragte Nana.

„Ja“, sagte Jaro. „Der gleiche Club.“

„Und wieso bist du hier?“

„Du hast etwas von Li bekommen.“

„Du weißt nicht, was?“, fragte sie.

Jaro schüttelte den Kopf.

„Ist ja alles super geheim bei Euch. Ich habe einen Mobril-Speicher bekommen.“ Sie machte eine Pause. „Von der Mobril meines Vaters.“

„Wieso hat dein Vater dir nicht selbst ...“

„Er ist tot“, sagte Nana. „Schon sehr lange.“

Jaro beschloss zu schweigen. Alles, was man auf so etwas sagen konnte, klang dämlich.

Sie erzählte ihm die Geschichte, erst die Version, an die sie dreizehn Jahre lang geglaubt hatte. Dann die Version, die sie vor drei Tagen kennengelernt hatte. Bevor Jaro etwas sagen konnte, fragte Nana: „Und was jetzt?“

„Was dir der Alte gegeben hat, muss mit meinem Denker und deinem Denker verbunden werden.“

„Und dann?“

„Keine Ahnung“, sagte Jaro. Nana lächelte, doch es sah gezwungen aus. Kein Wunder, bei dem, was sie über den Tod ihres Vaters gehört hatte. Und jetzt war Jaro da und stiftete noch mehr Verwirrung.

(Sonntag, 2019, S. 106–107)

5. Fazit und Ausblick

Im Deutschunterricht sind Kompetenzen im Umgang mit Literatur und ihren Medien zu vermitteln; gleichzeitig geht es aber um Leseförderung. Vereinbar sind diese Ziele dann, wenn eine ausgewählte Lektüre spannend sowie sprachlich und inhaltlich altersgemäß ist. Es bietet sich an, bei einem Genre anzusetzen, das das Interesse junger Leser/innen geweckt hat, ein geeignetes Textbeispiel aber nicht nur thematisch, sondern auch in seiner narrativen Struktur im Unterricht zu thematisieren. Einerseits Dystopie, andererseits Jugendbuch, vereint „Die Gescannten“ Merkmale der Dystopie mit solchen des Adoleszenzromans und kann Prozesse der Identifikation mit den Figuren ebenso anregen wie ein utopisches Denken, das sich mit den Risiken und Chancen einer KI-gestützten Gesellschaftsordnung befasst.

Literatur

Primärtexte

- Adams, R. (2006). *Unten am Fluss*. Beltz. (Original erschienen 1972: *Watership Down*)
- Collins, S. (2012–2015). *Tribute von Panem* (Trilogie). Oetinger. (Originale erschienen 2008–2010: *The Hunger Games*)
- Gaarder, J. (2015). *2084. Noras Welt* (G. Haefs, Übers.). Hanser. (Original erschienen 2013: *Anna. En fabel om klodens klima og miljø*)
- Hoffmann, E.T.A. (1990). *Der Sandmann*. In G. R. Kaiser (Hrsg.), *Nachtstücke* (S. 7–45). Reclam. (Original erschienen 1816)
- Kafka, F. (2017). *In der Strafkolonie* (A. Ottiker, Hrsg.). Reclam. (Original erschienen 1919)
- McCarthy, C. (2007). *Die Straße* (N. Stingl, Übers.). Rowohlt. (Original erschienen 2006: *The Road*)
- Morus, T. (2009). *Utopia* (H. Kothe, Übers.). Anaconda.
- Musil, R. (1952). *Der Mann ohne Eigenschaften*. Rowohlt. (Originale erschienen 1930–1932)

- Orwell, G. (2021). 1984. *Neuübersetzung* (S. Fischer, Übers.). Nikol. (Original erschienen 1949: Nineteen-Eighty-Four)
- Robinson, K. S. (2021). *Das Ministerium für die Zukunft* (P. Bär, Übers.). Heyne. (Original erschienen 2020: The Ministry for the Future)
- Shusterman, N. (2017–2019). *Scythe* (Trilogie; P. Kurbasik, A. Helweg & K. Lutze, Übers.). Sauerländer. (Originale erschienen 2016–2019: Scythe)
- Sonntag, R. M. (2019). *Die Gescannten*. Fischer.

Sekundärtexte

- Abraham, U. (2021). Dystopien im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch*, 48(287), 4–13.
- Abraham, U. (2022). *Fantastik in Literatur und Film. Eine Einführung für Schule und Hochschule* (2., neu bearbeitete Aufl.). Erich Schmidt.
- Abraham, U., Bräuer, C. & von Brand, T. (2022). Literarisches Schreiben. *Praxis Deutsch*, 49(293), 4–13.
- Abraham, U. & Kammler, C. (2019). Materialgestütztes Lesen und Schreiben im Literaturunterricht. *Praxis Deutsch*, 46(273), 4–11.
- Anders, P. (2023). Multimodales Erzählen. *Praxis Deutsch*, 50(301), 4–11.
- Dietrich, T. & Doell, P. (2021). Das Kaninchen ist dem Kaninchen ein Wolf. Die dystopische Situation in Efrafa im Medienvergleich. *Praxis Deutsch*, 48(287), 22–28.
- Kröber, F. (2021). Glitzerstädte und Ruinen. Merkmale von Dystopien anhand literarischer Räume erarbeiten. *Praxis Deutsch*, 48(287), 29–31.
- Kuon, P. (2013). Utopie/Dystopie. In H. R. Brittnacher & M. May (Hrsg.), *Phantastik. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 328–335). Metzler.
- Mager, M. (2021). Menschlichkeit und Sprache in der Postapokalypse. Cormac McCarthys Roman *Die Straße*. *Praxis Deutsch*, 48(287), 58–61.
- Maiwald, K. (2019). Intermedialität – zur Einführung in das Thema. In K. Maiwald (Hrsg.), *Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik* (S. 1–22). Schneider.
- Mikota, J. (2013, 10. März). *Dystopie*. KinderundJugendmedien.de. <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/594-dystopie> [28.02.2024].
- Poier, W. (2021). Himmlische Frauen und verhängnisvolle Automaten. E. T. A. Hoffmanns Erzählung *Der Sandmann* und Alexander Garlands Film *Ex Machina* im Vergleich. *Praxis Deutsch*, 48(287), 41–49.
- Rothgangel, M. (2017). Vergleich der Fächer. In H. Bayrhuber, U. Abraham, F. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (Allgemeine Fachdidaktik, Bd. 1, S. 137–146). Waxmann.
- Roussel, M. (2013). Möglichkeitsdenken. Utopie, Dystopie und Lektüre in Robert Musils *Der Mann ohne Eigenschaften*. In W. Voßkamp, G. Blamberger & M. Roussel (Hrsg.), *Möglichkeitsdenken. Utopie und Dystopie in der Gegenwart* (S. 158–182). Wilhelm Fink.
- Schölderle, T. (2017). *Geschichte der Utopie. Eine Einführung* (2., überarbeitete Aufl.). Böhlau Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838548180>
- Schütte, O. (2010). „Schau mir in die Augen, Kleines!“ *Die Kunst der Dialoggestaltung* (2., überarbeitete Aufl.). Herbert v. Halem Verlag.
- Voßkamp, W. (2013). Möglichkeitsdenken. Utopie und Dystopie in der Gegenwart. Einleitung. In W. Voßkamp, G. Blamberger & M. Roussel (Hrsg.), *Möglichkeitsdenken. Utopie und Dystopie in der Gegenwart* (S. 13–30). Wilhelm Fink. <https://doi.org/10.30965/9783846755549>

Dystopische Literatur im Englischunterricht

Eine kurze Einführung unter besonderer Berücksichtigung der Bilderbuchutopie „Noodlephant“ für die Sekundarstufe I

1. Einleitung

In der englischen Literatur- und Kulturdidaktik stellen dystopische Texte keine Ausnahme dar: Aldous Huxleys „Brave New World“ (1932), George Orwells „Animal Farm“ (1945) und „1984“ (1949), Ray Bradburys „Fahrenheit 451“ (1953) oder William Goldings „Lord of the Flies“ (1954) gehören nicht nur zur Weltliteratur, sondern auch zu jenen Werken, die am häufigsten im Unterricht behandelt worden sind (vgl. Wehrmann, 2014, S. 267–268).¹ Wenn man diesen Kanon um moderne Klassiker, wie z.B. Margaret Atwoods „The Handmaid’s Tale“ (1985), Cormac McCarthy’s „The Road“ (2006) oder Emily St. John Mandels „Station Eleven“ (2014), erweitert und diesen in Richtung Populärkultur (z.B. Philip K. Dick) oder Jugendroman öffnet, ist man mit einem Überangebot an Texten und möglichen Zugängen beinahe überfordert.

Mit Lois Lowrys „The Giver“ (1993), aber spätestens mit Suzanne Collins’ „The Hunger Games“ (2008) stieg die bereits lange existierende Gattung des dystopischen Jugendromans zu einem der zentralen Genres der *young adult fiction* auf.² Je nach Schwerpunktsetzung (z.B. ökologisch, feministisch, medizinisch/biotechnologisch, medial, politisch) bieten sich verschiedene Zugänge an, die aufgrund der großen Beliebtheit der Gattung bereits in zahlreichen literaturwissenschaftlichen (z.B. Hintz & Ostry, 2003; Basu et al., 2014; Day et al., 2014) und fachdidaktischen Publikationen (z.B. Grimm, 2014; Ludwig & Maruo-Schröder, 2018; Surkamp & Wehrmann, 2022) skizziert oder sogar im Detail ausgearbeitet worden sind.³ Daher fällt für diesen Beitrag die Wahl auf utopische Bilderbücher für die Unterstufe und auf politische Bildung als übergreifendes Thema für alle Fächer. Während Hintz und Ostry (2003, S. 9) eine simplifizierende Kategorisierung in (e)utopische Kinder- und dys-

1 Stellvertretend sei hier Joanne Collie und Stephen Slaters Unterrichtssequenz zu William Goldings „Lord of the Flies“ aus deren Methodik-Klassiker „Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities“ erwähnt (1988, S. 93–162), um die frühe Beschäftigung der englischen Literaturdidaktik mit dieser Gattung zu unterstreichen. Gründe für diese Popularität, besonders als Jugendlektüre, werden im nächsten Kapitel erörtert.

2 John Christopher [Pseudonym von Samuel Youd] schuf mit „The Guardians“ (1970), der „The Sword of the Spirits“-Trilogie (1970–1972) oder „Leere Welt“ (1977) bereits in den 1970er-Jahren breit rezipierte Vertreter dieser Gattung. Für den erstgenannten dystopischen Jugendroman erhielt er 1976 sogar den Deutschen Jugendliteraturpreis.

3 Selbst zu einzelnen Werken liegen umfangreiche Handreichungen für Lehrpersonen vor, z.B. zu „The Giver“ (Hesse, 2015; Eckardt, 2016; Charles, 2019).

topische Jugendliteratur vornehmen,⁴ handelt es sich in vielen Fällen um zwei Seiten einer Medaille, mit unterschiedlicher Gewichtung: Für jüngere Leser/innen wird der gesellschaftliche Grundkonsens kaum infrage gestellt, während Jugendliche durchaus an existentiellen Krisen interessiert sind. Dieses Naheverhältnis zwischen Dystopie als Genre und dem Jugendroman als Gattung soll gleich als erstes geklärt werden. Nach dieser Einführung in die didaktische Relevanz dystopischer Kinder- und Jugendliteratur im Allgemeinen erfolgt eine methodische Schwerpunktsetzung im Bereich der Literatur- und Kulturvermittlung, um die zuvor identifizierten Ziele auch praktisch umsetzen zu können. Daran schließen sich Überlegungen zur Arbeit mit utopischen Bilderbüchern im Englischunterricht an, die dann am Beispiel von Jacob Kramer und K-Fai Steeles „Noodlephant“ konkretisiert werden. Dieses Bilderbuch ist in zweierlei Hinsicht interessant: Einerseits führt es vor Augen, dass auch die Kinderliteratur an gesellschaftlichen Diskursen partizipiert und somit ideologisch ist. Andererseits wagen sich die Künstler/innen an die Darstellung eines Gemeinwerts heran, das in ein totalitäres Regime abzugleiten droht. Während am Ende der gesellschaftliche Grundkonsens wiederhergestellt wird, lassen sich dem Werk gewisse dystopische Züge nicht absprechen.

2. Zur Bedeutung dystopischer Kinder- und Jugendliteratur

2.1 Merkmale dystopischer Jugendromane

In der Einleitung zu ihrem Standardwerk „Utopian and Dystopian Writing for Children and Young Adults“ (2003) gehen Hintz und Ostry der Frage nach, warum sich dystopische Romane besonders gut als Lektüre für junge Erwachsene eignen. Jugendliche sehen sich beim Eintritt in die Erwachsenenwelt mit gesellschaftlichen Fragen konfrontiert, die in der utopischen Literatur gleichermaßen relevant werden: Wie viel individuelle Freiheit ist möglich? Wie viel Anpassungsfähigkeit an gesellschaftliche Erwartungshaltungen und Zwänge ist nötig? Gegen welche Ungerechtigkeiten lohnt es sich zu kämpfen? (ebd., S. 10). Für Teenager kommen dystopische Texte genau zur rechten Zeit, um sich aus sicherer Distanz mit diesen existentiellen Fragen zu beschäftigen (ebd., S. 1).

Hintz und Ostry machen diese Form der grundlegenden Auseinandersetzung mit der gesellschaftlich-politischen Ordnung sogar zur Bedingung für die Gattung an sich (ebd., S. 4). Sie argumentieren, dass die Dystopie als eine wirkmächtige Metapher für Adoleszenz an sich diene, da sich Jugendliche genauso unterdrückt, eingesperrt und unter Beobachtung fühlten (ebd., S. 9–10). Die Protagonist/innen dystopischer Romane führen meist eine liminale Existenz am Rande der Gesellschaft. Sie müssen ihren Platz im sozialen Gefüge also erst finden, sehen sich aber zunehmend genötigt, sich zu positionieren und zu exponieren (Krüger, 2018, S. 162, 169;

4 Der Begriff „utopisch“ wird oft als Gattungsbezeichnung und Überbegriff, aber auch als Gegenteil von „dystopisch“ verwendet, wie hier bei Hintz und Ostry. Um einer Verwechslung entgegenzuwirken, wird fortan die positive Variante als „eutopisch“ bezeichnet.

siehe auch Day et al., 2014; Matz, 2015, S. 272). Damit einher gehen existentielle Krisen (Matz, 2015, S. 271), eine ausgedehnte Identitätssuche sowie eine unvermeidliche Konfrontation mit den jeweiligen Autoritäten (Hintz & Ostry, 2003, S. 8). Zunehmend werden Entscheidungen fällig, die als richtungsweisend oder sogar lebensbestimmend wahrgenommen werden.

In Anbetracht solcher Szenerien und der zunächst aussichtslosen Situation mag das Prinzip Hoffnung unrealistisch erscheinen, aber Selbstwirksamkeit (*agency*; Hintz & Ostry, 2003, S. 15) und Resilienz (Mallan, 2017) sind essentielle Bestandteile der Kinder- und Jugendliteratur (Matz, 2015, S. 273–274; siehe auch Mallan, 2017, S. 16). Die Protagonist/innen treffen nicht nur wichtige Entscheidungen für ihr eigenes Leben, sondern verändern auch maßgeblich die von Erwachsenen korrumpierte Welt (Hintz & Ostry, 2003, S. 10). Während Kinder und Jugendliche in der Realität zu den vulnerabelsten gesellschaftlichen Gruppen zählen, können sie in fiktionalen Texten als Heilsfiguren in Erscheinung treten: „*The child holds the key to personal and social change, pointing the way to utopia*“ (ebd., S. 6).

Aus literaturwissenschaftlicher Perspektive wird das Prinzip Hoffnung oft mit dem Konzept der „kritischen Dystopie“ erklärt, einerseits weil Eutopien und Dystopien selten in reiner Form auftreten und sich gegenseitig bedingen (Sargent, 1994, S. 7), andererseits weil auch in der Erwachsenenliteratur der Silberstreifen am Horizont nötig ist, um einer fatalistischen Haltung vorzubeugen. Lyman Tower Sargent spricht deshalb von utopischer Literatur als „sozialem Träumen“ (ebd., S. 1, 3), da die Verbesserung der eigenen, aber oft auch der gesamtgesellschaftlichen Lebensumstände ein zutiefst menschliches Anliegen sei und deren Umsetzung ohne das Prinzip Hoffnung nicht auskomme (ebd., S. 3). Damit sind auch alle Spielarten der utopischen (Kinder- und Jugend-)Literatur eminent politisch (Matz, 2015, S. 264; Heinze, 2018, S. 30; Maruo-Schröder, 2018, S. 63), worauf später im Kontext von Bilderbüchern noch näher einzugehen ist.

Dystopische Jugendromane sind durch die Darstellung dramatischer Auswirkungen gesellschaftlicher Fehlentwicklungen auf das Privatleben der jungen Protagonist/innen nicht nur ein Identifikationsangebot im Sinne alterstypischer Herausforderungen, sondern zeichnen einen Weg vor, wie die ersten Schritte zur Ausbildung einer politischen Subjektivität aussehen können. In diesem demokratiepolitischen Sinne wird dem dystopischen Jugendroman häufig ein didaktischer Anspruch zugeschrieben (Maruo-Schröder, 2018, S. 48), weil er als Variante des Bildungsromans veranschaulicht, wie Jugendliche an ihren Aufgaben und Herausforderungen wachsen können.

2.2 Literatur- und kulturdidaktische Zugänge

Für die Literatur- und Kulturdidaktik lassen sich daraus mehrere Ansätze ableiten, deren methodische Ausgestaltung im nächsten Kapitel kurz ausgeführt wird. Im Gegensatz zu Sachtexten, die eine fakten- bzw. statistikbasierte Bestandsaufnahme zeitgenössischer Bedrohungslagen vermitteln, erlauben literarische Texte einen per-

sönlichen und emotionalen Einstieg in eine komplexe Thematik, was vor allem über typische Identifikationsangebote erfolgt. Dazu zählen neben den oben genannten Merkmalen des dystopischen Jugendromans auch narratologische Aspekte, wie z. B. eine autodiegetische Erzählsituation (Krüger, 2018, S. 170) oder auf inhaltlicher Ebene eine frühe Unrechtserfahrung der Protagonist/innen, die zu Empathie anregen soll. Die Leser/innen werden auf eine Reise mitgenommen, auf der sie – vertreten durch die Charaktere – in Situationen geraten, die einer ständigen Beurteilung und Ausverhandlung der eigenen und figurenbasierten Handlungsspielräume bedürfen. Dystopische Erzählungen reflektieren stets zeitaktuelle Bedrohungen, die dann extrapoliert und somit zugespitzt werden. Während einerseits die Themen klassischer Dystopien (z. B. Überwachungsstaat, Mediendystopien, Diktaturen, Genetik) weiter aufgegriffen werden (Matz, 2015, S. 268–269), kommen neue Kontexte hinzu (z. B. Ökodystopien, Posthumanismus, künstliche Intelligenz).⁵

Dadurch werden neben rein literaturdidaktischen Anliegen (z. B. Gattungsmerkmale, Perspektivenstruktur, Themen, schüler/innenzentrierte Zugänge, Handlungs- und Produktionsorientierung bei den Aufgabenstellungen) auch kulturdidaktische Fragestellungen relevant, wie z. B. feministische/genderspezifische (Day et al., 2014; Lem & Hassel, 2012; Maruo-Schröder, 2018; Mitchell, 2012; Schäfer-Althaus, 2018) oder mediendidaktische (Baker, 2016; Scheibe & Rogow, 2012). Totalitäre Regime eignen sich dabei besonders zur Veranschaulichung von Fehlentwicklungen in der globalen Medienlandschaft, da sie Zensur, Propaganda, Indoktrination und die vollständige Kontrolle über die öffentlichen Informationskanäle gezielt einsetzen, um sowohl die Wahrnehmung als auch die Interpretation einer bereits ohnehin zu großen Teilen mediatisierten Realität zu steuern.

Da viele Probleme, Bedrohungen und soziale Ungerechtigkeiten sich lokal auswirken, aber oft in einem größeren Zusammenhang betrachtet werden müssen (z. B. Klimawandel, ökonomische Globalisierung, Umweltverschmutzung), spielt globales Lernen eine zunehmend wichtige Rolle.⁶ Ökodystopien bieten hier eine gute Gelegenheit, mehrere zentrale Anliegen des Englischunterrichts umzusetzen.⁷ Das Fundament für diese angestrebte globale Verantwortung bildet *Global Citizenship Education* (Wintersteiner et al., 2015; Grobbauer & Wintersteiner, 2019; Wu, 2020; Zajda, 2020). Wintersteiner et al. (2015, S. 2) sehen darin eine Mischung aus verschiedenen pädagogischen Ansätzen: Politische Bildung, globales Lernen, Friedenserziehung, Ökodidaktik und interkulturelles Lernen. Die Umsetzung dieses Konzepts des Weltbürgertums wird als „konkrete Utopie“ („*concrete utopia*“; ebd., S. 13) bezeichnet, die sich als Gegenentwurf zu den konkreten Dystopien unserer Zeit verstehen lässt.

Dafür ist zunächst Politische Bildung im engeren Sinn nötig, wobei hier nicht das Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung gemeint ist, sondern das Unter-

5 Frauke Matz (2015, S. 268) rät Lehrenden mit der Zeit zu gehen und die jeweils aktuellen Themen zu bevorzugen.

6 Für eine frühe Bestandsaufnahme siehe Kapitel 5, „Globale Verantwortung“, in Hammer, Eisenmann und Ahrens' „Anglophone Literaturdidaktik: Zukunftsperspektiven für den Englischunterricht“ (2012).

7 Für Standardeinführungen zur Ökodidaktik siehe Mayer und Wilson (2006), Basseler (2014) oder Ludwig und Deetjen (2021).

richtsprinzip, das für den gesamten Fächerkanon gilt (Grundsatzterlass, 2015). Während literarische Werke in der Politischen Bildung eine untergeordnete Rolle spielen,⁸ kann die Literatur- und Kulturdidaktik in diesem Bereich einiges beitragen, da popkulturelle Texte sowie Kinder- und Jugendliteratur häufig verwendet werden, um komplexe Themen in einer für die Altersgruppe und das Sprachniveau passenden Form leichter zugänglich zu machen. Bevor die Frage zu klären ist, was der Literatur- und Kulturunterricht zur Politischen Bildung beitragen kann, sollte vorher erläutert werden, was überhaupt die Ziele sind.

Der österreichische Grundsatzterlass zur Politischen Bildung definiert ihre Bedeutung folgendermaßen:

Sie ist ein aktiver Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft und zur Verwirklichung der Demokratie; sie setzt sich mit der Fragestellung auseinander, wodurch Herrschaft und Autorität von der Gesellschaft als rechtmäßig anerkannt werden. Die freie Bestellung, Kontrolle und Abrufbarkeit der Regierenden durch die Regierten legitimiert Herrschaft und Autorität in einer Demokratie. Politische Bildung ist diesem Demokratieverständnis verpflichtet (2015, S. 1).

Demokratie ist somit eine konkrete Utopie im oben genannten Sinne, die aktiv vorangetrieben und gelebt werden muss. Für eine gezielte Mitgestaltung benötigen Bürger/innen und somit auch Schüler/innen vier spezifische Kompetenzen, die im Grundsatzterlass festgeschrieben sind (2015, S. 3; Krammer et al., 2008; Kühberger, 2015, S. 129–130). Politische Sachkompetenz setzt ein Verständnis basaler Konzepte voraus, etwa von Demokratie, (Menschen-)Rechten, Macht, Wahlen, parlamentarischen Strukturen, Regierungsverantwortung und Parteien. Die politikbezogene Methodenkompetenz könnte man als Medienkompetenz oder auch multimodale Kompetenz (Cazden et al., 1996) beschreiben, weil es hier u. a. um die Rezeption und Produktion politischer Artefakte (Poster, Wahlwerbung, politische Reden, Manifeste, Statistiken, Parteiprogramme etc.) geht. Politisch urteilskompetent zu sein bedeutet, politische Haltungen zu einem Konflikt identifizieren und einordnen zu können, um sich danach selbst zu positionieren. Während es Lehrpersonen im Sinne des Beutelsbacher Konsenses bzw. des Überwältigungsverbotens untersagt ist, Schüler/innen mit ihren eigenen Überzeugungen zu indoktrinieren (Grundsatzterlass, 2015, S. 4; siehe auch Wohnig & Hofmann, 2022, S. 69–70), ist Politische Bildung natürlich

8 Die deutsche Bundeszentrale für politische Bildung hat zwar eine eigene Schriftenreihe für Kinder (<https://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe-fuer-kinder>), aber die Bedeutung literarischer Texte für die politische Bildung innerhalb der Disziplin ist eher bescheiden. Im Standardwerk „Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule“ (2022) gibt es in der Sektion „Dimensionen“ zwar einen sehr allgemein gehaltenen Beitrag von Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss über „Ästhetisch-kulturelles Lernen“ (2022, S. 229–235), aber bei den Methoden findet man gar nichts zu Literaturdidaktik. Ähnliches lässt sich auch für andere Standardwerke feststellen. Im „Handbuch Politische Bildung“ finden sich zwei Beiträge, einer zu exemplarischem Lernen, der nur bedingt auf Literatur eingeht (Grammes, 2014), und einer zu narrativen Medien (Juchler, 2014). Sandra Eger (2015, S. 61) bestätigt diese Beobachtung in ihrer Dissertation „Jugendliteratur in der politischen Bildung“: „Der Einsatz von Jugendliteratur im Unterricht der Sekundarstufe I zur Förderung politischen Verstehens ist, wie bereits beschrieben, ein in der Fachdidaktik der politischen Bildung bisher selten eingeschlagener Weg.“ Kulturdidaktische Zugänge sind hingegen wesentlich häufiger.

nicht neutral, sondern verteidigt aktiv die Menschenrechte und die demokratische Grundordnung (Wohnig & Hofmann, 2022, S. 72).⁹ Die politische Handlungskompetenz umfasst zahlreiche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, um selbst politisch aktiv werden zu können. Hier ergeben sich vielfältige Möglichkeiten für das Fach Englisch, da eine umfassende kommunikative Kompetenz das höchste Ziel im Fremdsprachenunterricht darstellt und Schüler/innen dabei unterstützt werden können, ihre Anliegen erfolgreich mitzuteilen.

3. Methodische Zugänge

Es gibt verschiedene Gründe, warum man dystopische Romane in mehreren Teilen lesen sollte (*segment approach*; vgl. Thaler, 2008, S. 104–107; Oppolzer, 2020, S. 82–114), auch wenn dadurch mehr Unterrichtszeit für die Diskussion dieser Werke einzuplanen ist: Schüler/innen müssen sich zunächst in einem komplexen Weltentwurf zurechtfinden, eine Beziehung zu den Charakteren aufbauen sowie die sozialen und politischen Konsequenzen einer postapokalyptischen und/oder totalitären Welt verstehen und bewerten lernen. Dafür ist gerade am Anfang eine Orientierungsphase nötig, die sich mit *pre-*, *while-* und *post-reading tasks* (Nünning & Surkamp, 2010, S. 71–80) begleiten lässt und – im Sinne der Rezeptionsästhetik (Rosenblatt, 1978; 1982) – eine Besprechung erster Eindrücke und persönlicher Reaktionen in Lesezirkeln zulassen sollte (Oppolzer, 2020, S. 98–101). Diese ersten Lerner/innentexte können mithilfe von Arbeitsblättern, Lesetagebüchern oder Portfolios gesammelt und im Anschluss an die Gesprächsrunden in der Schule (dialogisches Grundprinzip) ergänzt oder revidiert werden. Die Segment-Methode erlaubt auch eine schrittweise Umorientierung von ersten Reaktionen hin zu einer systematischeren inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Text, die in der jeweils nächsten Lese-phase mitberücksichtigt werden kann.

Gerade weil literarische Texte besonders gut geeignet sind, Schüler/innen über Ich-Erzählungen und persönliche Schicksale in komplexe soziopolitische Spannungsfelder und Fragestellungen einzuführen und eine Perspektivenübernahme der Protagonist/innen anzuregen (Identifikation), wäre es im Sinne der politischen Urteilskompetenz genauso wichtig, andere Standpunkte zu identifizieren, sich selbst zu positionieren und diese Standpunkte zu koordinieren (Nünning, 2007, S. 135; siehe auch Juchler, 2014, S. 273). Dies erfordert kreative Aufgabenstellungen im Sinne der Handlungs- und Produktionsorientierung (Surdamp, 2007), womit in diesem Zusammenhang autobiographische Texte aus der Charakterperspektive gemeint sind (z. B. Tagebucheinträge, Blogs, Vlogs, innere Monologe, Sprachnachrichten, Zeugenaussagen, persönliche Eingeständnisse), aber auch dramenpädagogische Ansätze in Form von Diskussionen, szenischen Inszenierungen oder als „Hei-

9 Sexismus, Rassismus, Totalitarismus, Homophobie, Selbstjustiz etc. sind in einer Demokratie nicht alternative Meinungen, die es zu akzeptieren und respektieren gilt, sondern problematische Fehlentwicklungen, gegen die man pädagogisch vorgehen muss (Wohnig & Hofmann, 2022, S. 72).

ßer Stuhl“ (*hot seat*), für den Schüler/innen in die Rollen der Figuren schlüpfen und Fragen zu aktuellen Ereignissen in der Textwelt und zur momentanen Lebenssituation der Charaktere beantworten. Hier sollen – gerade für Konfliktsituationen – auch andere Perspektiven mitberücksichtigt werden. Diese Lerner/innentexte werden wiederum von anderen Schüler/innen rezipiert und dienen einer Ausverhandlung der Themen und Inhalte zwischen den Leser/innen.

Dem dialogischen Prinzip folgend können Schüler/innen natürlich auch mit anderen Medien konfrontiert werden, die weitere Perspektiven auf das zentrale Thema eröffnen. Zu Ökodystopien gibt es zahlreiche Dokumentationen, die nicht nur die lebensweltliche Relevanz des literarischen Textes unterstreichen, sondern auch eine Brücke hin zu sachlicheren narrativen Formen erlauben. In diesem Zusammenhang bietet sich ein Vergleich zwischen den Gestaltungsmitteln journalistischer, dokumentarischer, wissenschaftlicher und fiktionaler Texte zum selben Thema an.

Zuletzt sei noch darauf hingewiesen, dass die Öffnung des literarischen Schulkansons in Richtung anderer narrativer Medien und Kunstformen, wie etwa Filmen, Fernsehserien, Comics oder Bilderbüchern (Lütge, 2012, S. 200), die Ausbildung visueller bzw. multimodaler Kompetenzen (Cazden et al., 1996) erlaubt. Gerade Bilderbücher sind für den Literatur- und Kulturunterricht in der Unterstufe besonders geeignet, weil sie die oben angeführten Kriterien für ein jüngeres Publikum auf einem niedrigeren Sprachniveau erfüllen, indem sie über Illustrationen den verbalen Text entlasten und wichtige inhaltliche Bezüge unmittelbar erfahrbar machen (vgl. Staiger, 2022). Bevor dieser Zugang am Beispiel von „Noodlephant“ gezeigt werden kann, muss zunächst noch die Relevanz von Bilderbüchern als politische Texte geklärt werden.

4. Ideologie im Bilderbuch

Hintz und Ostry (2003, S. 5) schließen Bilderbücher kategorisch von ihrem Kanon utopischer Kinder- und Jugendliteratur aus, weil diese zu wenig politisch wären, was vor allem daran läge, dass das politisch-soziale Umfeld der Charaktere zu wenig Berücksichtigung fände. Dies führt schließlich zu einer stark generalisierenden Kontrastierung von Kinder- und Jugendliteratur: *„young adult utopias and dystopias tend to be elaborated in greater detail than those directed toward children. The system behind the utopia or dystopia is analyzed for the reader, and its components enumerated. In creating the annotated bibliography, we discovered that utopias predominate in children’s literature, whereas dystopias are far more common in young adult literature“* (ebd., S. 9). Das Ziel dieses Kapitels ist es, diese Einschätzung in dreifacher Hinsicht zu relativieren, da Bilderbücher immanent politisch/ideologisch sind (McCallum & Stephens, 2011), in den letzten zwanzig Jahren eine intensive Auseinandersetzung mit zeitaktuellen Themen im Medium Bilderbuch stattgefunden hat (Ommundsen, Haaland & Kümmerling-Meibauer, 2022) und sich die Leserschaft im Sinne einer „All-Age- bzw. Crossover-Literatur“ (Staiger, 2022, S. 5) stark verändert hat.

McCallum & Stephens (2011, S. 359) halten fest, dass der negativ konnotierte Begriff „Ideologie“ immer nur für politische Positionen des jeweiligen Gegenübers verwendet wird. Zeichensysteme, Narrative und die darin zum Ausdruck gebrachten soziokulturellen Vorstellungen sind aber immer ideologisch (ebd., S. 370). Darüber hinaus sind manche Bilderbücher als gezielte Interventionen in einer politischen Kontroverse intendiert (ebd., S. 361; siehe auch Oppolzer, 2016, S. 77), was unbedingt thematisiert werden sollte.

Grit Alter (2018; 2022) hat bereits in zwei Beiträgen gezeigt, dass dystopische Bilderbücher den oben genannten Jugendromanen in nichts nachstehen, wenn es um das altersgerechte Aufzeigen von Fehlentwicklungen in unserer Gesellschaft und um die Vermittlung von möglichen Lösungsansätzen geht. Wenn man Dr. Seuss' „The Lorax“ (1971) als Prototyp der Ökodystopie in Bilderbuchform betrachtet, erkennt man viele Muster, die sich in späteren Publikationen wiederfinden. Während in Rebecca Elliotts „The Last Tiger“ die politischen Aspekte dieser dystopischen Zukunft zugunsten einer sehr persönlichen Mensch-Tier-Freundschaft in den Hintergrund treten, haben viele andere Bilderbücher die gesamtgesellschaftlichen Konsequenzen sehr wohl im Blick. In „The Lorax“ werden Kapitalismus und Naturschutz zwar personalisiert (Once-ler und Lorax), aber die ökologischen Auswirkungen des Raubbaus an der Natur haben vielfältige Konsequenzen, die auch gezeigt werden.

Eine weitere Gruppe von Texten beschäftigt sich mit den persönlichen Auswirkungen einer entsolidarisierten Gesellschaft, die in ihrer Unmenschlichkeit dystopische Züge annimmt. Alter (2022) zählt sowohl Anthony Brownes Version von „Hänsel and Gretel“ als auch Aaron Frisch und Roberto Innocentis „Rotkäppchen“-Adaption „The Girl in Red“ dazu: *„The generic merging of dystopia with fairy tales and the medium of picturebooks creates picturebooks that reveal a critique of social developments – small-scale everyday dystopia – that are reality to some people already“* (S. 233). Während wir bei „Hänsel and Gretel“ den sozialen Abstieg einer britischen Mittelschicht-Familie als persönliches Drama erleben (ebd., S. 237–240), zeigt uns „The Girl in Red“ das Leben in der modernen Großstadt als Albtraum (ebd., S. 240–246). Als Parabeln über den grausamen Umgang der Mehrheitsgesellschaft mit den schwächsten Mitgliedern der Gemeinschaft passen auch Armin Greders „The Island“ und Shaun Tans „Cicada“ in diese Kategorie (Oppolzer, 2023, S. 69–77). Im Sinne der Crossover-Literatur sind einige dieser Titel eher für ältere Schüler/innen geeignet, aber das trifft nicht auf den nun vorgestellten Beispieltext zu.

5. Unterrichtsbeispiel: „Noodlephant“

Jacob Kramer und K-Fai Steeles „Noodlephant“ weist gewisse Parallelitäten zu Orwells „Animal Farm“ auf:¹⁰ In diesem Fall sind es die Kängurus, die sich durch

10 Da die Buchseiten nicht nummeriert sind, verwende ich folgende Zählweise: Wenn wir die Nudelfantin zum ersten Mal in ihrer Küche sehen und der verbale Text mit *„Once there was an elephant who loved noodles.“* beginnt, ist das Seite 1. Die erste Doppelseite, die man als narrative Einheit verstehen sollte, ist dann S. 2–3.

Institutionen (Gerichtsbarkeit, Polizei, Medien) und immer neue Gesetze in eine Position der Macht bringen, die ihnen schlussendlich weitestgehende Kontrolle über ihre Mitbürger/innen erlaubt.¹¹ Sie werden als reich („*deep pockets*“, S. 3; „*wealthy*“, S. 37) und herrisch („*bossy*“, S. 3) beschrieben, da sie sich liebend gerne in die Angelegenheiten ihrer Mitbewohner/innen einmischen. Während die Nudelfantin und ihre Freund/innen die ersten Einschränkungen noch hinnehmen, wird es spätestens dann kritisch, wenn Nudeln nur mehr von Kängurus verzehrt werden dürfen. Als Konsequenz beginnen die Bürger/innen von Rooville über Widerstand und zivilen Ungehorsam nachzudenken. Mit einer Maschine („*the Phantastic Noodler*“, S. 27), die alles in Nudeln verwandeln kann, versuchen sie das Verbot zu umgehen, aber die Polizei löst die illegale Nudelparty auf und steckt die Nudelfantin nach einem kurzen Schauprozess („*kangaroo court*“, S. 34) in den Zoo (*prison*). Aus diesem wird sie befreit, was mit einer weiteren Nudelparty am zentralen Platz von Rooville gefeiert werden soll. Als die Kängurupolizei interveniert, wirft die Nudelfantin das Gesetzbuch in die Maschine und verwandelt es in Lasagne. Diese ist unvorstellbar köstlich, was die Kängurus schließlich einlenken lässt. Sie dürfen im Gegenzug an der großen Feier teilnehmen.

Es geht in diesem Buch, vereinfacht gesagt, um die Frage, wer mit welcher Berechtigung Regeln aufstellen darf, wie diese begründet werden, wer davon profitiert bzw. wer dadurch diskriminiert wird. Schüler/innen der Sekundarstufe I sehen sich sowohl zu Hause als auch in der Schule mit Vorschriften konfrontiert, die deutlich in ihr Privatleben eingreifen und über die sie im Normalfall nicht mitbestimmen dürfen. Das ist im Sinne der Kinderrechte nicht ideal, da sie in Entscheidungen, die direkte Auswirkungen auf ihr Leben haben, einbezogen werden sollten.¹² Die meisten Englischlehrwerke für die Jahrgangsstufen 7 oder 8 (3. oder 4. Klasse der Unterstufe) haben eine Lektion über Regeln in der Schule und/oder über die Probleme von Teenagern mit Eltern und anderen Autoritäten. Dies wäre ein passender Kontext für eine Unterrichtssequenz über persönliche Freiheiten. Das im Buch verwendete Vokabular ist zu großen Teilen anschlussfähig an typische Unterstufenthemen wie z.B. Essen, Hobbys, Tiere, Vorlieben, Wohnen, Emotionen etc., weist aber auch ein paar idiomatische Wendungen, technische Begriffe zum Thema Recht (z.B. „*judge*“, S. 38; „*law*“, S. 4; „*court*“, S. 34; „*break the law*“, S. 34; „*law book*“, S. 14; „*guilty*“, S. 38), Wortspiele (z.B. „*by the trunkload*“, S. 1; „*kanga-rude*“, S. 24) und nicht geläufige Eigenschaftswörter zur Beschreibung von Speisen auf (z.B. „*slippery*“, S. 1; „*slurpy*“,

11 Im Laufe der Erzählung kippt die Hegemonie (Wohnig & Hofmann, 2022, S. 71) der Kängurus in eine Diktatur. Für Schüler/innen ist es wichtig zu erkennen, wann und wie diese Grenzen genau überschritten werden.

12 Patricia Hladschik (2023, S. 5) kommentiert die Bedeutung der Kinderrechte in Österreich folgendermaßen: „Seit 16. Februar 2011 sind einige Kinderrechte der UN-Konvention zudem in der österreichischen Bundesverfassung verankert. Trotz Kritik von NGOs, die sich eine breitere Verankerung gewünscht hätten, bedeutet dieses Gesetz eine Aufwertung der Kinderrechte in Österreich; vor allem durch die Verankerung zweier Grundprinzipien [sic] der UN-Kinderrechtskonvention: den Vorrang des Kindeswohls (Artikel 1 BVG-Kinderrechte) und die Beteiligung und Berücksichtigung der Meinung von Kindern und Jugendlichen (Artikel 4 BVG-Kinderrechte).“

S. 16 „*scrumptious*“, S. 31). Viele dieser Wörter lassen sich aber beim Vorlesen des Textes durch die Lehrkraft erklären.

Im Sinne einer Situationsanalyse (Goll, 2014, S. 263) sollen Schüler/innen folgende Dinge herausfinden: (1) Die Herrschaft der Kängurus ist eine Autokratie (willkürliche Gesetze und Staatsgewalt, Einschränkung persönlicher Freiheiten, Schauprozesse). (2) Es gibt eine Eskalation der Gewalt, die von ersten Verboten (S. 4–5) über Zurechtweisungen im öffentlichen Raum (S. 5, 12–15), die Erstürmung einer Privatwohnung, eine Festnahme (S. 32–33) und einen Schauprozess (S. 34–39) bis hin zur illegitimen Inhaftierung (S. 40–43) reicht. (3) Als politische Akteur/innen reagieren die Nudelfantin und ihre Freund/innen auf unterschiedliche Arten und Weisen auf die eskalierende Situation. Hier lassen sich bereits zahlreiche Möglichkeiten im Sinne der politischen Handlungskompetenz erörtern. Der aufkeimende Widerstand mag zwar nicht legal, aber sehr wohl legitim sein.

Wie immer eignen sich das Cover, das Vorsatzblatt und ausgewählte Seiten aus dem Buch für Vorhersagen über den Inhalt. Da (Doppel-)Seiten in Bilderbüchern narrative Einheiten bilden und kleine Geschichten erzählen, können Schüler/innen in Paaren oder Gruppen damit einen ersten Eindruck von der Geschichte gewinnen.¹³ Beim anschließenden gemeinsamen Lesen sind die Paare bzw. Gruppen dann die Spezialist/innen für die jeweiligen Teile der Erzählung.

Im nächsten Schritt sollen im Sinne der Situationsanalyse grundlegende Fragen zu Regeln und Gesetzen gestellt werden. Dies geschieht zuerst im Hinblick auf das konkrete Beispiel im Buch.

- Compare the kangaroos (pp. 4, 31–32, 35, 37, 39) and the Noodlephant's circle of friends (pp. 1, 7–9, 24–30, 49–51, 54, 56–59, 66–69). What do we know about these two groups? How are they described/presented? What is important to them?
- How do the kangaroos control all of Rooville?
- Who benefits/profits from the kangaroos' new rules?
- Why does the Noodlephant think she is treated unfairly? What do the kangaroos do to her?
- How do the Noodlephant and her friends protest against this treatment?
- Are they successful? What else could they have done?
- When is it okay to protest against or even break the law?

Danach sollen die Schüler/innen ergründen, wo die Gesetze herkommen, die ihr eigenes Leben bestimmen, besonders die Vorschriften und Regeln in der Schule. Welche davon sind sinnvoll? Welche scheinen übertrieben zu sein? Welche müssten angepasst & repariert werden? Wie können Schüler/innen konkret darauf Einfluss nehmen? Wie viel Mitsprache und Handlungsspielraum haben sie? Haben die Schüler/innen jemals Machtmissbrauch erlebt? Hier kann man sehr gut eine Verbindung

13 Mögliche Sets für diese Arbeit sind: Pasta vs. Zweige (S. 1, 8–9, 16, 18–19); der Umgang mit neuen Gesetzen (S. 4–7); das Nudelverbot (S. 22–25); die Nudelfantin sieht rot (S. 22–25); die Erstürmung der Wohnung (S. 30–33); der Schauprozess (S. 34–39); Gefängnis, Hungerstreik, Tiefpunkt (S. 40–43); Befreiung (S. 44–49).

zum Schulbuch bzw. zum demokratischen System der Schüler/innenmitbestimmung in der Schule herstellen. Als letzten Punkt sollen sich Schüler/innen überlegen, was sie besonders am Zusammenleben in der Schule stört. Nach einer Situationsanalyse überlegen sie gemeinsam Maßnahmen, wie man die Situation verbessern könnte. Ein mögliches Endprodukt ist ein gemeinsam erstelltes Regelwerk, um das Zusammenleben in der Klasse zu verbessern. Während der Fokus in diesem Unterrichtsbeispiel auf der politischen Handlungskompetenz liegt (Protest, ziviler Ungehorsam, politische Mitbeteiligung), lässt sich argumentieren, dass auch politische Sachkompetenz vermittelt wird, da im Bilderbuch demokratische Grundprinzipien und Menschenrechte infrage gestellt und durch autokratische Strukturen ersetzt werden.

6. Fazit

Aufgrund der großen Fülle an dystopischer Literatur, gerade im Jugendroman, und der zentralen Bedeutung der Gattung für aktuelle Aufgabenbereiche der englischen Literatur- und Kulturdidaktik war nur ein grober Überblick möglich. Wie gezeigt, ergeben sich für die Erschließung im Englischunterricht je nach thematischer Orientierung und Medienauswahl unterschiedliche didaktische und methodische Zugänge. Für das Praxisbeispiel fiel die Wahl auf das Bilderbuch „Noodlephant“, weil sich damit eine Umsetzung politischer Bildung im Englischunterricht gut aufzeigen lässt. Die Frage nach persönlichen Freiheiten ist für Teenager zentral, da sie sich vielerlei Zwängen und Vorschriften ausgesetzt fühlen. Somit sind die dystopischen Szenarien der Kinder- und Jugendliteratur sehr gute Identifikationsangebote. Die Literatur macht dabei komplexe politische Zusammenhänge leichter zugänglich und erlaubt anschließend eine Rückkehr zu und einen Vergleich mit der Lebenswirklichkeit der Schüler/innen. Während der utopische Jugendroman das Feld dominiert, soll nicht auf andere Medien und Genres verzichtet werden. Das Bilderbuch steht den anderen narrativen Formen in nichts nach und sollte vermehrt im Englischunterricht der Unterstufe zum Einsatz kommen.

Literatur

- Alter, G. (2018). Society's Cataclysmic Decline in Picturebooks and Visualizations of Fairy Tales. In C. Ludwig & N. Maruo-Schröder (Hrsg.), „*Tell Freedom I Said Hello*“. *Issues in Contemporary Young Adult Dystopian Fiction* (S. 231–258). Winter.
- Alter, G. (2022). „... and the last tree became the first“. Ein Bilderbuch mit einem positiven Gesellschaftsentwurf konzipieren. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, (175), 12–17.
- Baker, F. W. (2016). *Media Literacy in the K-12 Classroom* (2. Aufl.). International Society for Technology in Education.
- Basseler, M. (2014). Environmental Learning. Ökodidaktische Konzepte für den Englischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, (129), 2–8.
- Basu, B., Broad, K. R. & Hintz, C. (Hrsg.). (2014). *Contemporary Dystopian Fiction for Young Adults. Brave New Teenagers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203084939>

- Baumgardt, I. & Lange, D. (Hrsg.). (2022). *Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Browne, A. (1992). *Hansel and Gretel*. Walker Books.
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, A., Luke, C., Michaels, S. & Nakata, M. [The New London Group]. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Charles, P. (2019). *Textanalyse und Interpretation zu Lois Lowry – The Giver* (Königs Erläuterungen Spezial). Bange.
- Collie, J. & Slater, S. (1988). *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge University Press.
- Day, S. K., Green-Barteet, M. A. & Montz, A. L. (Hrsg.). (2014). *Female Rebellion in Young Adult Dystopian Fiction*. Ashgate.
- Eckhardt, M. (2016). *Lektürewortschatz zu The Giver*. Klett.
- Eger, S. (2015). *Jugendliteratur in der politischen Bildung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09966-4>
- Elliott, R. (2012). *The Last Tiger*. A Lion's Children's Book.
- Frisch, A. & Innocenti, R. (2012). *The Girl in Red*. Creative Editions.
- Goll, T. (2014). Problemorientierung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch Politische Bildung* (S. 258–265). Wochenschau Verlag.
- Grammes, T. (2014). Exemplarisches Lernen. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch Politische Bildung* (S. 249–257). Wochenschau Verlag.
- Greder, A. (2022). *The Island*. Allen & Unwin.
- Grimm, N. (2014). *Utopia and Dystopia. Bright Future or Impending Doom?* Klett.
- Grobbauder, H. & Wintersteiner, W. (Hrsg.). (2019). *A School of Cosmopolitanism. Experiences with Global Citizenship Education in Classroom Practice*. Österreichische UNESCO-Kommission.
- Grundsatzlerlass Unterrichtsprinzip politische Bildung. (2015). BMBF. https://www.politiklernen.at/dl/optmJKJKoOoOnJqx4LJK/2015_12_pdf [02.01.2024]
- Hammer, J., Eisenmann, M. & Ahrens, R. (Hrsg.). (2012). *Anglophone Literaturdidaktik. Zukunftsperspektiven für den Englischunterricht*. Winter. <https://doi.org/10.1515/east-2012-0054>
- Heinze, R. (2018). Through a Glass, Darkly. Contemporary Young Adult Dystopias. In C. Ludwig & N. Maruo-Schröder (Hrsg.), „Tell Freedom I Said Hello“. *Issues in Contemporary Young Adult Dystopian Fiction* (S. 27–46). Winter.
- Hesse, M. (2015). *Louis Lowry – The Giver. Teacher's Guide*. Klett.
- Hintz, C. & Ostry, E. (2003). Introduction. In C. Hintz & E. Ostry (Hrsg.), *Utopian and Dystopian Writing for Children and Young Adults* (S. 1–20). Routledge.
- Hladschik, P. (2023). Die Rechte von Kindern und Jugendlichen. *POLIS aktuell*, (1), 3–5.
- Juchler, I. (2014). Mit narrativen Medien lernen: Biografie, Belletristik, Spielfilm. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch Politische Bildung* (S. 466–473). Wochenschau Verlag.
- Kramer, J. & Steele, K-F. (2019). *Noodlephant*. Enchanted Lion.
- Krammer, R., Kühberger, C. & Windischbauer, E. (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. BMUK. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:a9bf28dd-dd87-440b-9b33-9ba2b39cb4dc/glv_kompetenzmodell_23415.pdf [02.01.2024].
- Krüger, N. (2018). „The Odds Are Never in Our Favor“: Dystopia as Metaphor for Adolescence. In C. Ludwig & N. Maruo-Schröder (Hrsg.), „Tell Freedom I Said Hello“. *Issues in Contemporary Young Adult Dystopian Fiction* (S. 161–178). Winter.
- Kühberger, C. (2015). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* (3. Aufl.). Studienverlag.

- Lem, E. & Hassel, H. (2012). „Killer“ Katniss and „Lover Boy“ Peeta. Suzanne Collins's Defiance of Gender-Genred Reading. In M. F. Pharr & L. A. Clark (Hrsg.), *Of Bread, Blood and The Hunger Games. Critical Essays on the Suzanne Collins Trilogy* (S. 118–127). McFarland & Company.
- Ludwig, C. & Deetjen, C. (Hrsg.). (2021). *The World Beyond. Developing Critical Environmental Literacies in EFL*. Winter.
- Ludwig, C. & Maruo-Schröder, N. (Hrsg.). (2018). „Tell Freedom I Said Hello“. *Issues in Contemporary Young Adult Dystopian Fiction*. Winter.
- Lütge, C. (2012). Developing „Literary Literacy“? Towards a Progression of Literary Learning. In M. Eisenmann & T. Summer (Hrsg.), *Basic Issues in EFL Teaching and Learning* (S. 191–202). Winter.
- Mallan, K. (2017). Dystopian Fiction for Young People. Instructive Tales of Resilience. *Psychoanalytic Inquiry*, 37(1), 16–24. <https://doi.org/10.1080/07351690.2017.1250586>
- Maruo-Schröder, N. (2018). Technological Progress, Adult Power, and Teenage Bodies in 21st-Century Dystopias. In C. Ludwig & N. Maruo-Schröder (Hrsg.), „Tell Freedom I Said Hello“. *Issues in Contemporary Young Adult Dystopian Fiction* (S. 47–72). Winter.
- Matz, F. (2015). Alternative Worlds – Alternative Texts: Teaching (Young Adult) Dystopian Novels. In W. Delanoy, M. Eisenmann & F. Matz (Hrsg.), *Learning with Literature in the EFL Classroom* (S. 263–280). Lang.
- Mayer, S. & Wilson, G. (Hrsg.). (2006). *Ecodidactic Perspectives on English Language, Literatures and Cultures*. WVT.
- McCallum, R. & Stephens, J. (2011). Ideology and Children's Books. In S. Wolf, K. Coats, P. Enciso & C. Jenkins (Hrsg.), *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature* (S. 359–371). Routledge.
- Mitchell, J. (2012). Of Queer Necessity. Panem's Hunger Games as Gender Games. In M. F. Pharr & L. A. Clark (Hrsg.), *Of Bread, Blood and The Hunger Games. Critical Essays on the Suzanne Collins Trilogy* (S. 128–137). McFarland & Company.
- Nünning, A. (2007). Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten. Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur. In W. Hallet & A. Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 123–142). WVT.
- Nünning, A. & Surkamp, C. (2010). *Englische Literatur unterrichten. Grundlagen und Methoden*. Klett Kallmeyer.
- Ommundsen, Å. M., Haaland, G. & Kümmerling-Meibauer, B. (Hrsg.). (2022). *Exploring Challenging Picturebooks in Education. International Perspectives on Language and Literature Learning*. Routledge.
- Oppolzer, M. (2016). Intercultural Perspectives on and in Shaun Tan's *The Arrival*. In M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen. Vermitteln und vernetzen* (S. 73–84). Waxmann.
- Oppolzer, M. (2020). *Reading Autobiographical Comics. A Framework for Educational Settings*. Lang. <https://doi.org/10.3726/b17018>
- Oppolzer, M. (2023). The centrality of conceptual metaphors to a reading of characters' thoughts and feelings in Shaun Tan's picturebooks. In G. Alter & T. Merse (Hrsg.), *Re-thinking Picturebooks for Intermediate and Advanced Learners. Perspectives for Secondary English Language Education* (S. 59–80). Narr Francke Attempto.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1982). The Literary Transaction. Evocation and Response. *Theory Into Practice*, 21(4), 268–277. <https://doi.org/10.1080/00405848209543018>
- Sargent, L. T. (1994). The Three Faces of Utopianism Revisited. *Utopian Studies*, 5(1), 1–37.
- Schäfer-Althaus, S. (2018). Withering Bodies: Objectifying the Female Adolescent Body in Lauren DeStefano's *Chemical Garden* Trilogy. In C. Ludwig & N. Maruo-Schröder

- (Hrsg.), „*Tell Freedom I Said Hello*“. *Issues in Contemporary Young Adult Dystopian Fiction* (S. 73–90). Winter.
- Scheibe, C. & Rogow, F. (2012). *The Teacher's Guide to Media Literacy. Critical Thinking in a Multimedia World*. Corwin. <https://doi.org/10.4135/9781483387581>
- Seuss, Dr. (2021). *The Lorax. 50th Anniversary Edition*. HarperCollins.
- Stafford, T. (2011). *Teaching Visual Literacy in the Primary Classroom*. Routledge.
- Staiger, M. (2022). Kategorien der Bilderbuchanalyse – ein sechsdimensionales Modell. In B. Dammers, A. Krichel & M. Staiger (Hrsg.), *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge* (S. 3–27). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05824-9_1
- Surkamp, C. (2007). Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In W. Hallet & A. Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 89–106). WVT.
- Surkamp, C. & Wehrmann, J. (2022). Visions of the Future. Fremdsprachliche literaturbezogene Kompetenzen mit Dystopien erwerben. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, (175), 2–7.
- Tan, S. (2018). *Cicada*. Hodder.
- Thaler, E. (2008). *Teaching English Literature*. Ferdinand Schöningh.
- Wehrmann, J. (2014). Utopien, Dystopien und Science-Fiction im Englischunterricht. Probleme und Perspektiven. In W. Gehring & M. Merkl (Hrsg.), *Englisch lehren, lernen, erforschen* (S. 267–290). BIS.
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G. & Reitmair-Juárez, S. (2015). *Global Citizenship Education. Citizenship Education for Globalizing Societies*. Österreichische UNESCO-Kommission.
- Wohnig, A. & Hofmann, P. (2022). Professionelle politische Bildung – neutral oder parteilich? In I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.), *Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule* (S. 69–77). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wu, M. (2020). Second Language Teaching for Global Citizenship. *Globalisation, Societies and Education*, 18(3), 330–342. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1693349>
- Zajda, J. (Hrsg.). (2020). *Human Rights Education Globally*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-94-024-1913-9>

Utopiae antiquae

Die Sehnsucht nach der perfekten Welt als Thema für den altsprachlichen Unterricht

1. Einleitung

Wie gelingt es, das Thema „Utopie“¹ in den altsprachlichen Unterricht zu integrieren? Der vorliegende Beitrag erörtert diese Frage, indem er zunächst die von der Fachwissenschaft als zentral erkannten utopischen Entwürfe und deren Charakteristika vorstellt, um daraus didaktische Ansätze sowie methodische Konzepte für den altsprachlichen Unterricht zu begründen und zu entwickeln. Den Abschluss bildet ein ausgearbeitetes Unterrichtsbeispiel zu Vergils 4. Ekloge, die mit der Propaganda des Augustus in Beziehung gesetzt wird.

Wie bereits durch den Titel „*Utopiae antiquae*“ angedeutet, muss sich der Beitrag auf die Epoche der vorchristlichen Antike beschränken, da er ansonsten den Rahmen hinsichtlich Inhalt und Umfang sprengen würde. Eschatologische und/oder christliche Texte bleiben also ebenso unberücksichtigt wie die in lateinischer Sprache verfassten Utopien der frühen Neuzeit, wobei Letztere bereits vergleichsweise gut durch die fachdidaktische Forschung erschlossen sind.²

2. Utopien in den Systematiken und Theorien der Altertumswissenschaften

2.1 Utopische Literatur der Antike

Obwohl die Utopie als eigene literarische Gattung erst durch Thomas Morus' „*Libellus de optimo rei publicae statu deque nova insula Utopia*“ („Büchlein von der bes-

1 Unter Utopien bzw. utopischen Entwürfen sind in der antiken Literatur in erster Linie Eutopien zu verstehen, da dystopische Konzepte der heidnischen Antike fremd gewesen zu sein scheinen. Als Ausnahmen können u.U. zwei Komödien des Aristophanes gelten (die „*Ekklesiazusen*“ und die „*Vögel*“), in denen der Dichter die beispielsweise in Platons „*Politeia*“ zum Ausdruck gebrachten utopischen Hoffnungen und Ideen jener Zeit konterkariert und verspottet. Meyer (2001, S. 148) spricht in diesem Zusammenhang allerdings von „*gegenutopischen Schriften*“, da sich diese (anders als Dystopien) „allgemein gegen utopisches Denken überhaupt richten.“ Als eigene literarische (Sub-)Gattung etablierte sich die Dystopie (als Gegenstück zur Eutopie) erst im 19. Jahrhundert (ebd., S. 17–33 und Kapitel 4 des Beitrags von Werner Michler in diesem Sammelband).

2 So hat etwa Joachim Kłowski bereits im Jahr 1983 eine Textausgabe der „*Utopia*“ des Thomas Morus für den Unterrichtsgebrauch herausgegeben (Kłowski, 1983). Konkrete Vorschläge zu Unterrichtssequenzen für die „*Utopia*“ bzw. für die „*Civitas solis*“ des Tommaso Campanella stammen zudem von Rudolf Hennebühl (2015, 2023) und von der Verfasserin dieses Beitrags (im Druck).

ten Staatsverfassung und der neuen Insel Utopia“; 1516) eingeführt wurde, sind utopische Entwürfe und Ideen bereits in der antiken Literatur greifbar.

Als *elaboriertes* utopisches Konzept gilt in den Fachwissenschaften³ zum einen die Beschreibung des glücklichen und sorglosen Lebens des „Goldenen Geschlechts“ (χρύσεον ... γένος) in der Urzeit, wie sie sich erstmals bei Hesiod (op. 109–126) im Zuge der Schilderung des Zeitaltermythos findet. Dabei diene Hesiod das Goldene Zeitalter als Folie für die Schilderung der Ungerechtigkeiten seiner eigenen Gegenwart, die er zum Teil auch am eigenen Leib erlebt hatte. Eine Besserung bzw. eine Annäherung an die Goldene Zeit sei nach dem Dichter nur durch eine moralische Besinnung auf Werte wie Recht und Gerechtigkeit, Pflichterfüllung und Arbeit möglich. Hesiod etablierte im Kontext der Kulturentstehungslehre somit das Ideal eines einfachen, glücklichen Lebens auf einer frühen, „natürlichen“ Entwicklungsstufe. Zu Recht sprechen Clay und Purvis (1999, S. 2) daher in diesem Zusammenhang von einer Retrospektionsutopie („*retrospective utopias*“).

In der römischen Literatur wird primär diese Art der Utopie aufgegriffen und verarbeitet: Vor dem Hintergrund der andauernden Bürgerkriege am Ende der Republik beschworen Vergil (ecl. 4) und Horaz (ep. 16) das Ideal der Goldenen Zeit.⁴ Vergil tat dies, indem er gleich einem Propheten die Geburt eines göttlichen Knaben ankündigte, durch den die Kämpfe allmählich zu einem Ende kämen und die *aurea aetas* wiederkehrte. Anders als Vergil mit seiner „*Erlösungsutopie*“ (Reitzenstein-Ronning, 2013, S. 19) entwarf das lyrische Ich des Horaz den Plan für eine Auswanderung zur „Insel der Seligen“ (V. 41f.: *arva beata / petamus, arva divites et insulas*), auf welcher Jupiter das Goldene Zeitalter wie in einer Enklave bewahrt habe. Die Utopie präsentiert sich bei Horaz also als Fluchtvision, als „*Exodus aus Zeit und Raum*“ (ebd., S. 25).

In Platons Beschreibung von Ur-Athen und Atlantis in den Spätdialogen „*Timaios*“ (23c–25d) und „*Kritias*“⁵ findet sich erstmals der Entwurf einer *Staatsutopie* im Sinne einer Beschreibung von sozialen Strukturen und staatlichen Gefügen, die sich von der Realität des Autors klar unterscheiden.⁶ Platon kleidete die rationale

3 Innerhalb der Altertumswissenschaften ist der Begriff „Utopie“ bzw. „utopische Konzepte“ durchaus weit gefasst, ihm werden nicht nur Beschreibungen etwa des mythischen Goldenen Zeitalters, sondern auch die homerische Erzählung von den Phäaken in der Odyssee (Bichler, 1995, S. 33–39; Winiarczyk, 2011, S. 4–12) subsumiert. Hervorzuheben sind aus der neueren Forschung die Überblicksdarstellungen von Bichler (1995; 2008a–c), Winiarczyk (2011) und Reitzenstein-Ronning (2013). Über das Goldene Zeitalter liegt zudem eine Monographie von Evans (2008) vor. Kytzler hat in zwei Aufsätzen (1973; 1992) wichtige Beiträge auch zur Systematisierung der antiken Utopien geliefert.

4 Zum Verhältnis der beiden Dichtungen und zu der damit im Zusammenhang stehenden Frage der Datierung vgl. Stroh (1993, S. 305–311) mit weiterführender Literatur in Fn. 51.

5 Zur Unterscheidung zwischen der „*Politeia*“ als einer Staatsphilosophie und dem Atlantismythos als einer Staatsutopie vgl. Bichler (2008a, S. 51–53; übereinstimmend auch Reitzenstein-Ronning, 2013, S. 27–28): Konstituierend für die Utopie sei die „fingierte Realität“. In den beiden Spätdialogen werde Platons Staatsphilosophie, wie sie in der „*Politeia*“ ausgeführt sei, „in Aktion“ vorgestellt bzw. in narrativer Form veranschaulicht. Gegen diese Deutung sprechen sich aber Kytzler (1992, S. 240) und mit ihm Winiarczyk (2011, S. 8) aus.

6 Zu den speziellen Entstehungsbedingungen des Genres „Staatsutopie“ vgl. Bichler (2008a, S. 60–64).

Staatsphilosophie seiner „Politeia“ in das narrative Gewand der alten „mythischen Utopie“, präsentierte diesen Mythos aber als verbürgte Geschichte, welche allerdings so lange her sei (i.e. über 9000 Jahre vor Solon; Tim. 23d–e), dass sie nach griechischer Geschichtsauffassung weit in vorhomerischer Zeit gespielt habe. Auch in ökonomischer, sozialer und politisch-institutioneller Hinsicht erscheint Platons Utopie des idealen Ur-Athens mit seiner autarken Lebensweise und seiner geringen, dafür straffen sozialen Schichtung rückwärts bezogen. Nach Bichler (2008b, S. 17) stimme der Philosoph damit ein „*hohes Lied der Einfachheit*“ an, in dem unter dem Eindruck des Peloponnesischen Kriegs auch unverhohlenen Kritik an den Auswüchsen der athenischen Demosherrschaft anklinge. Es sei daher nur folgerichtig, dass Platon innerhalb seiner konstruktiven Utopie auch Topoi des Goldenen Zeitalters benutzte (Bichler, 2008a, S. 55–56).

An die Stelle der zeitlichen „Rückwärtsgewandtheit“ des platonischen Utopiekonzepts trat im Hellenismus die räumliche Dimension im Sinne einer Ortsutopie: Das Geschehen spielt in der Gegenwart des jeweiligen Autors, wird aber i.d.R. auf eine entlegene Insel übertragen, deren Bewohner sich in einem aus hellenistischer Sicht weniger entwickelten zivilisatorischen Zustand befinden. Indem man Schilderungen von Reiseschriftstellern über fremde Sitten und Gebräuche mit der Topik des Goldenen Zeitalters verband, entstand das Klischee vom einfachen, aber glücklichen Leben des „edlen Wilden“ in fernen Ländern, das in scharfen Kontrast gestellt wurde zum eigenen, als überkomplex empfundenen Gesellschafts- und Wirtschaftssystem und zur Dekadenz der eigenen Lebenswirklichkeit. Beispiele hierfür sind etwa die „*Ἱερὰ Ἀναγραφὴ*“ („Heilige Urkunde“) des Euhemeros von Messene (um 300 v.u.Z.) und die Beschreibung der „Sonneninsel“ des Iambulos (4.–1. Jhdt. v.u.Z.).⁷

Was also Entstehungskontext und Intention „elaborierter“ antiker Utopie-Entwürfe angeht, so bleibt festzuhalten, dass der Erfahrung von gesellschaftlicher Schichtung und Ungleichheit, von Arbeitsteilung und Krieg eine Art „*Rousseau'sche Idealisierung*“ (Bichler, 2008b, S. 17) des einfachen, besseren Lebens in mythischer Vergangenheit oder auf abgelegenen Inseln gegenübergestellt wird. Der Blick zurück bzw. zum einfachen Leben drückt dabei stets Unzufriedenheit mit der eigenen Gegenwart aus: „*Durch den Rückgang auf eine frühere gesellschaftliche Stufe wird Gleichheit und allseitige Entfaltung für alle ermöglicht*“ (Günther & Müller, 1988, S. 87). Antike utopische Entwürfe sind also immer auch politisch konnotiert.

2.2 Charakteristische Themen und Motive antiker Utopiekonzepte

In Anlehnung an Bernhard Kytzler (1992, S. 239) wird in der folgenden Aufstellung⁸ zwischen konstruktiver und deskriptiver Utopie unterschieden. Bei Letzterer sind die Lebensräume und -bedingungen von Natur aus als ideal gedacht. Bei der

7 Beide Werke sind lediglich in Exzerpten bei Diodor (5,41–46; 2,55–60) überliefert.

8 Die Tabelle erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und ist demnach natürlich erweiterbar. Eine ausführliche Aufstellung mit entsprechenden Stellenangaben bietet der Appendix I bei Winiarczyk (2011, S. 231–259).

konstruktiven Utopie greift der Mensch in seine Umgebung ein (z.B. durch Landwirtschaft oder Städtebau), schafft soziale Strukturen und politische Einrichtungen. Der Mythos vom Goldenen Geschlecht bzw. Zeitalter (wie bei Hesiod, Vergil und Horaz) ist daher eher der deskriptiven (Retrospektions-)Utopie zuzuordnen. Platons Ur-Athen und die Inselidyllen der hellenistischen Autoren stellen eher konstruktive (Orts-)Utopien dar, wobei beide Konzepte wie schon angedeutet nie in „Reinform“ vorkommen. In den meisten antiken Entwürfen finden sich also sowohl konstruktive als auch deskriptive Elemente.

Tabelle 1: Motive deskriptiver und konstruktiver Utopieentwürfe

Typische Motive deskriptiver Utopien	Typische Motive konstruktiver Utopien
– Eukrasie (ausgeglichenes Klima) – Üppige Fauna und Flora – Quellen, Flüsse, Seen – Ἡ αὐτομάτη („Automatenerde“, d.h. die Erde bringt alles von selbst hervor) – Tierfriede – „übernatürliche“ Menschen (leben lange, sind immer gesund, jung, ...)	– Gütergemeinschaft – Frauengemeinschaft – Autarkie (bzw. stark eingeschränkter Handel) – Geringe (dafür oft scharfe) soziale Differenzierung – Lebensfriede

3. Fachdidaktische Zugänge, methodische Verfahren

3.1 Abriss des fachdidaktischen Forschungsstands

Im Unterschied zu den frühneuzeitlichen Utopien eines Thomas Morus oder eines Tommaso Campanella wurden antike utopische Entwürfe als Unterrichtsthema von der altsprachlichen Didaktik bislang weitgehend ignoriert; Lektürevorschläge für den Zeitaltermythos gibt es selbstverständlich zuhauf, in der Regel sind es allerdings die ovidischen Metamorphosen, die im Zentrum der Betrachtung stehen (z.B. Stratenwerth, 2013; Track, 2021). Speziell mit der 16. Epode des Horaz befasst sich ein Artikel von Wolfgang Schoedel (2000), der das Gedicht nicht nur für den Unterricht aufbereitete und didaktisierte, sondern auch mit Vergleichstexten (von Homer bis Platon) in Beziehung setzte. Die 4. Ekloge des Vergil wiederum ist Gegenstand eines fachdidaktischen Beitrags von Amina Kropp (1998). Den Arbeiten gemein ist allerdings, dass sie werk- bzw. autorenzentriert vorgehen, das übergreifende Thema Utopie jedoch nicht ins Visier nehmen.

Anders verhält es sich mit dem Konzept des utopischen Denkens: Im Zusammenhang mit der Lektüre der „Utopia“ des Thomas Morus postulierte Joachim Kłowski bereits im Jahr 1984 ein „Lernen, in Utopien zu denken“ (S. 2) als ein Ziel für den Lateinunterricht: Darunter sei nicht ein Generieren von abfragbarem Wissen, sondern die Aus- bzw. Umbildung von Meinungen und Überzeugungen zu verstehen, welche nicht allein durch die Textlektüre, sondern vor allem durch eine differenzierte und gegenwartsorientierte Interpretation zustande komme (Kłowski, 1984,

S. 10–11). Den Gedanken nahm mehr als 20 Jahre später Peter Hibst wieder auf. Für ihn liegt der didaktische Wert der „Utopia“ nicht zuletzt in der Werkabsicht, die darin bestehe, *„die eigene Welt kritisch prüfend an diesem imaginären Maßstab [sc. der Utopie] zu messen, sich der eigenen historischen Realität bewusst zu werden und bessere Möglichkeiten und Wirklichkeiten mit Vernunft zu diskutieren“* (Hibst, 2007, S. 7).

Ganz ähnlich hatte bereits der französische Philosoph Raymond Ruyer (1986) die von ihm so benannte „utopische Methode“ aufgefasst. Dergemäß erlaube utopisches Denken, einen Bruch mit Denkroutinen und gewöhnlichen Kombinationstechniken zu vollziehen, indem die Grenzen der Wirklichkeit überschritten und potenzielle Realitäten zumindest in Gedanken hergestellt werden. Zu erkennen, dass die vorgefundenen Bedingungen nicht absolut und unabänderlich gegeben sind, und sich der Alternativen bewusst zu werden, trage wiederum zu einem besseren Verständnis und einer kritischen Reflexion der Wirklichkeit bei. Die fiktive Gegenwelt diene dabei als Diskussionsfolie für die Probleme der Gegenwart.

3.2 Möglichkeiten der Lektüre und der Interpretation

Nach dem österreichischen Lehrplan für die Sekundarstufe II heben die beiden zentralen Kompetenzbereiche des altsprachlichen Unterrichts auf das Übersetzen (also das De- und Rekodieren) und das Interpretieren lateinischer bzw. griechischer Texte ab (BGBl. II Nr. 219/2016, S. 45 und S. 50). Das Ziel des Unterrichts bildet also nach wie vor die Originallektüre, durch die sich den Schüler/innen spezifische Themen der griechisch-römischen Kultur, Politik und Gesellschaft erschließen sollen.

Eine thematische curriculare Rückbindung ist in beiden Gegenständen möglich: Für den Lateinunterricht stehen beispielsweise für die 7. Klasse (11. Schulstufe) die Themenmodule „Politik und Rhetorik“ (vierjähriges Latein; ebd., S. 46) bzw. „Politik und Gesellschaft“ (sechsjähriges Latein; ebd., S. 48) zur Verfügung, für den Griechischunterricht bietet sich etwa das Modul „Das griechische Denken als Fundament der Wissenschaften“ (ebd., S. 51) in der 7. Klasse an.

Was nun das De- und Rekodieren utopischer bzw. utopiehaltiger Texte angeht, so sind bei entsprechender Kommentierung und Vorentlastung alle in Kapitel 2.1 vorgestellten elaborierten Utopiekonzepte als Textgrundlagen geeignet; bei längeren und/oder sprachlich sehr anspruchsvollen Passagen sind neben der „klassischen“ Übersetzungsarbeit freilich auch alternative Texterschließungsverfahren denkbar (Beispiele hierfür: Kuhlmann & Horstmann, 2022, S. 32–109). Der Fokus ist im Folgenden allerdings auf die Interpretation gerichtet, wobei es selbstverständlich nicht nur *einen* Zugang oder *eine* Möglichkeit gibt, utopische Literatur zu erschließen, zeichnen sich die Texte doch gerade durch ihre Vielschichtigkeit aus: Aufgaben, die zur sprachlichen Realisierung, zu Aufbau und Inhalt oder zum Entstehungskontext gestellt werden, können dabei ebenso von Interesse sein wie etwa Fragen nach der möglichen Autorenintention und der Wirkabsicht bzw. der tatsächlichen Wirkung

auf die Rezipient/innen. Nicht zuletzt kann ein „Lernen, in Utopien zu denken“ auch zur Schärfung des Bewusstseins für die Herausforderungen der Gegenwart beitragen.

3.2.1 Der Bereich der Textanalyse (Textkompetenz)⁹

Diesbezügliche Aufgabenstellungen zielen darauf ab, formale Besonderheiten und typische Motive antiker Utopiekonzepte herauszuarbeiten und sollen den Schüler/innen einen kritisch-analytischen Blick auf das Thema ermöglichen. Gerade die langsame, „mikroskopische“ Lektüre, wie sie für den Latein- und Griechischunterricht typisch ist, erscheint dafür besonders geeignet (Kuhlmann, 2010, S. 26).

Ergiebige Fragestellungen betreffen zum einen Ort und Zeit der Handlung, wodurch die Termini Retrospektions- und Ortsutopie (samt der in Kapitel 2.1 genannten Implikationen) eingeführt und erläutert werden können.

Aufschlussreich ist außerdem die Erzählperspektive. Abgesehen von der für Platon typischen Dialogsituation in der Erzählung von Ur-Athen und Atlantis dominiert in den utopischen Entwürfen ein homodiegetischer Erzähler: So weist das lyrische Ich bei Hesiod den Weg aus der moralischen Verkommenheit seiner Gegenwart oder gibt sich wie bei Vergil und Horaz als *vates* (Dichter und Seher) und prophezeit eine goldene Zukunft bzw. einen möglichen Ausweg aus der düsteren Bürgerkriegszeit, signalisiert also persönliche Betroffenheit und große Nähe zum Geschehen. In den vorgestellten hellenistischen Utopien wiederum suggeriert die Ich-Perspektive Autopsie und damit wohl auch Glaubwürdigkeit (Reitzenstein-Ronning, 2013, S. 31–36).¹⁰

Den dritten textanalytischen Aspekt betreffen die in Kapitel 2.2 aufgelisteten utopischen Motive und Inhalte. Diese können zum einen von den Schüler/innen selbstständig anhand von Texten und Vergleichsmedien herausgearbeitet werden, zum anderen ist es aber auch denkbar, den Schüler/innen einen (erweiterbaren) Motivkatalog an die Hand zu geben, um diesen mit den zu bearbeitenden Texten abzugleichen. Zentral muss dabei sein, dass sich die Aufgabenstellungen nicht in reiner Motivsuche erschöpfen, sondern immer auch den (möglichen) Zweck und/oder die Wirkung der Motive einbeziehen. Dafür ist es sinnvoll, auch auf die (oben getroffene) Unterscheidung zwischen deskriptiver und konstruktiver Utopie einzugehen und damit verbunden auch bereits mögliche Autorenintentionen zu diskutieren.

9 Die Kompetenzbereiche orientieren sich an den Basiskompetenzen in Jesper et al. (2021, S. 95–169). Zur Textanalyse und der textüberschreitenden Interpretation vgl. Götttsching & Marino (2016, S. 80–97) und Keip & Doepner (2019, S. 141–155).

10 Es sei allerdings auf die besondere Überlieferungssituation der beiden hellenistischen Utopien hingewiesen, finden sich doch sowohl Euhermos' „Heilige Urkunde“ als auch Iambulos' „Sonneninsel“ nur als knappe Zusammenfassungen bei Diodor (vgl. Kap. 2.1), wodurch sich freilich die Perspektive in Richtung Er-Erzählung verschiebt.

3.2.2 Der Bereich der textüberschreitenden Interpretation (Literatur-, Kultur- und Rezeptionskompetenz)

Für die textüberschreitende Interpretation erweist es sich als brauchbar, die intentionalen und funktionalen Aspekte der Utopie stärker in den Vordergrund zu rücken: Wie bereits aus Kapitel 2.1 ersichtlich, kritisieren Beschreibungen utopischer Zustände (implizit oder explizit) auch Missstände ihrer Gegenwart und stellen gleichzeitig zumindest im Gedankenexperiment mögliche Auswege bzw. Lösungen zur Diskussion.

So können bestimmte Aspekte und Motive der utopischen Entwürfe den politisch-sozialen Gegebenheiten und/oder Diskursen sowohl der Gegenwart des Autors als auch anderer Epochen vergleichend gegenübergestellt werden, was nicht zuletzt im Sinn der historischen Kommunikation auch die Gegenwart der Schüler/innen einschließt: Durch das Aufzeigen von Alternativen zum eigenen Erleben und zur eigenen sozialen Wirklichkeit können die Lernenden in Anwendung der „utopischen Methode“ nach Ruyer (vgl. Kap. 3.1) zu einem differenzierten Blick auf die Wirklichkeit und einem besseren Verständnis derselben gelangen. Für die praktische Interpretationsarbeit bietet sich etwa die Methode des textüberschreitenden Vergleichs an, der mittels verschiedenster (Rezeptions-)Dokumente bzw. Medien (Text, Bild etc.) erfolgen kann (Keip & Doepner, 2019, S. 147–152). Zum Einsatz können aber auch Aufgabenstellungen kommen, die einen unmittelbaren Bezug zur Lebenswelt der Schüler/innen herstellen. Geeignet erscheinen dafür gerade kreativ-produktive Arbeitsaufträge, die zum einen zu einer individuellen, mitunter subjektiven Auseinandersetzung mit dem Text anregen wollen (Kipf, 2021, S. 140–142; Kuhlmann 2010, S. 27–28), zum anderen aber auch auf aktives und handlungsorientiertes Bearbeiten abzielen (Drumm & Frölich, 2007, S. 14–62).

So ist es etwa möglich, die Utopien des Hellenismus hinsichtlich der Tradierung des Klischees vom „edlen Wilden“ inmitten unberührter und üppiger Natur den Darstellungen der indigenen Bevölkerung in der frühneuzeitlichen „Entdeckerliteratur“ gegenüberzustellen (Funke & Klöpping, 2023). Im Falle der Gedichte des Vergil und des Horaz wiederum, die wie beschrieben in der Wiederkunft des Goldenen Zeitalters ihre Hoffnung auf ein Ende der Bürgerkriege zum Ausdruck bringen, liegt es nahe, sie mit zentralen Konzepten der Augusteischen Propaganda zu vergleichen. Bei beiden Beispielen ergibt sich außerdem eine Bezugsmöglichkeit auf aktuelle gesellschaftliche Diskurse und Problemstellungen (Kolonialismus; Retrotopien als nostalgische Sehnsuchtsorte populistischer Strömungen nach Bauman, 2018). Auf der Basis der Erkenntnisse, die die Schüler/innen in der Auseinandersetzung mit historischen Utopien bzw. utopischen Konzepten gewonnen haben, können sie schließlich in einem nächsten Schritt dazu angeleitet werden, eigene plausible Zukunftsvisionen zu entwickeln und/oder in der Gruppe zu diskutieren.

3.3 Kompetenzorientierter Utopieunterricht und politische Bildung

Ihre explizit politische Komponente (vgl. Kapitel 2.1) rückt die unterrichtliche Beschäftigung mit antiken Utopiekonzepten auch in die Nähe der Politischen Bildung, die im österreichischen Lehrplan für die Sekundarstufe als überfachliches *Unterrichtsprinzip* verankert ist (BGBL II Nr. 219/2016, S. 4) und für die bereits im Jahr 2008 ein Kompetenz-Strukturmodell erarbeitet wurde (Krammer et al., 2008). Das Modell gliedert sich in insgesamt vier Bereiche: Die politische Sachkompetenz zielt auf das Verstehen und richtige Anwenden politikbezogener Fachbegriffe und Konzepte ab; die politische Methodenkompetenz umfasst die kriteriengeleitete Analyse von „fertige[n] Manifestationen des Politischen“ (ebd., S. 8) sowie die Fähigkeit und Fertigkeit, eigene Manifestationen zu präsentieren und die hierfür erforderlichen Informationen zu recherchieren. Die Urteilskompetenz hebt sowohl auf das Nachvollziehen und Bewerten vorliegender politischer bzw. politikbezogener Aussagen als auch auf die plausible Begründung eigener Auffassungen ab. Unter Handlungskompetenz schließlich sind u.a. Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zu verstehen, „politische Konflikte auszutragen, eigene politische Positionen zu artikulieren, politische Positionen anderer zu verstehen und aufzugreifen“ (ebd., S. 3). Ein kompetenzorientierter Utopieunterricht ist in der Lage, die genannten Bereiche politischer Bildung systematisch in den altsprachlichen Unterricht zu integrieren: Durch die Erarbeitung fachlicher Termini und die Anwendung von Textanalysemethoden (Kapitel 3.2.1) gelangen die Schüler/innen zu einem vertieften Verständnis von Inhalt und Form utopischer Entwürfe und schulen zugleich ihre politische Sach- und Methodenkompetenz. Die Reflexion mittels textüberschreitender Interpretation (Kapitel 3.2.2) kann sie wiederum zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den (möglichen) Intentionen und Wirkungen der Texte anregen und sie ganz im Sinne der politischen Urteilskompetenz dabei unterstützen, ihr eigenes, begründetes Urteil zu historischen wie gegenwärtigen Problemstellungen zu fällen. Speziell produktions- und handlungsorientierte Interpretationszugänge können schließlich auch zur Förderung der politischen Handlungskompetenz beitragen.

4. Unterrichtsbeispiel: Vergil, Augustus und die neue Goldene Zeit. Die Utopie als Instrument der Propaganda

4.1 Das Goldene Zeitalter: Utopische Wunschzeit *par excellence*

Das Unterrichtsbeispiel ist konzipiert für eine 7. Klasse mit sechsjährigem Latein und kann selbstverständlich um zusätzliche Vergleichsmedien erweitert werden.¹¹ Ausgangspunkt bildet die 4. Ekloge des Vergil.¹² Gemäß dem Spruch der Sibylle von

11 Denkbar ist etwa die Ankündigung der Herrschaft des Augustus in der Römerschau in Aeneis 6, 791–800.

12 Text und Übersetzung des Gedichts sind online leicht zugänglich, etwa auf der Website „Navicula Bacchi“ (<https://www.gottwein.de/Lat/verg/ec104.php>).

Cumae steht der Beginn eines neuen Goldenen Zeitalters unmittelbar bevor, welches durch die Geburt eines göttlichen Knaben (V. 49: *cara deum suboles*) markiert wird. Den Kern des Gedichts bildet die Schilderung der allmählichen Entfaltung dieser neuen Epoche auf der gesamten Welt (V. 9: *toto surget gens aurea mundo*). Die Transformation vollzieht sich in drei Schritten: Zur Zeit der Kindheit des Knaben (V. 18–25) bricht sich die *aurea aetas* in der bukolischen Welt Bahn (symbolisiert durch üppig wachsende wilde Pflanzen sowie Ziegen, die von selbst zum Melken laufen, und einer befriedeten Fauna); in der Jugendzeit erfasst sie bereits die gesamte Bauernwelt, indem die Erde die Kultivierung des Landes selbst und ohne menschliches Zutun übernimmt (V. 26–36). Mit dem Eintritt des Knaben ins Erwachsenenalter hat sich das Goldene Zeitalter dann in allen Bereichen des Daseins etabliert (V. 37–45): Die Menschen fahren weder zur See noch betreiben sie Handel, da die Erde alles zum Leben Notwendige zur Verfügung stellt (V. 39: *omnis feret omnia tellus*). Damit nicht genug: Die Schafe tragen bunte Felle, sodass sich sogar das Färben der Wolle erübrigt.¹³

Im Unterricht soll das Gedicht zunächst inhaltlich und formal¹⁴ erschlossen werden,¹⁵ zudem sollen die Schüler/innen mit den Entstehungsbedingungen des Gedichts (Bürgerkriege) im Sinne eines historisch-pragmatischen Hintergrundwissens vertraut gemacht werden. Eine weitere Voraussetzung für das Verstehen bildet die Kenntnis des Zeitaltermythos, der allerdings bereits aus der vorangegangenen Ovid-Lektüre (im Zuge des Moduls „Der Mythos und seine Wirkung“) bekannt sein könnte. Von Interesse ist sicher auch die Frage nach der Identität des Knaben bzw. ob mit dem *puer* tatsächlich ein bestimmtes Kind gemeint ist.¹⁶

Im Anschluss daran kann eine Annäherung an utopische Inhalte und Motive erfolgen, indem die Kennzeichen der utopischen Wunschzeit, wie sie von der Persona des Vergil gewissagt wird, herausgearbeitet werden. Dafür bietet sich auch ein (textüberschreitender) Vergleich mit der 16. Epode des Horaz an, wobei ein genaueres Eingehen auf das komplexe Gedicht nicht unbedingt erforderlich ist. Es genügt z. B., dass die Lehrperson den Schüler/innen die Verse 39–66, in welchen die Goldene Zeit auf den glückseligen Inseln beschrieben wird (vgl. Kapitel 2.1), als Vergleichstext in Übersetzung¹⁷ vorlegt und mit ihnen gemeinsam inhaltlich erschließt. Als Ergebnissicherung bietet sich an, die aufgefundenen Motive in einer Tabelle

13 Der Ursprung dieses Märchenmotivs ist nicht ganz geklärt. Stroh (1993, S. 301–302) vermutet eine überschießende *licentia poetarum*.

14 Einen für Schulzwecke gut geeigneten Überblick über Aufbau und Inhalt bieten beispielsweise Albrecht (2006, S. 23–25), Holzberg (2006, S. 47–51) und Ratkowsitch (1986, S. 7–12).

15 Ob tatsächlich das gesamte Gedicht de- und rekodiert wird oder beispielsweise lediglich die V. 18–45 (allmähliches Erscheinen des Goldenen Zeitalters), obliegt der Lehrperson.

16 Diskutiert wurden etwa ein Sohn des Asinius Pollio, des Widmungsträgers des Gedichts, oder des Octavian, Octavian selbst, aber auch (wohl seit Kaiser Konstantins Karfreitagspredigt am Konzil von Nikaia 325) Jesus. Zudem ging man von allegorischen Deutungen aus: Das Kind versinnbildliche die *aurea aetas*, das geläuterte römische Volk oder den Frieden von Brindisi im Jahr 40 v.u.Z. (Holzberg, 2006, S. 48; Kropp, 1998, S. 69–75; Reitzenstein-Ronning, 2013, S. 16; Stroh, 1993, S. 301).

17 Die Epode samt Übersetzung und kurzem Kommentar findet sich im Netz beispielsweise auf der Website „Navicula Bacchi“ (<https://www.gottwein.de/Lat/hor/horepod16.php> [14.12.2023]).

zusammenzufassen.¹⁸ Danach kann die Lehrperson mit den Schüler/innen auch auf die Termini „deskriptive“ und „konstruktive Utopie“ und auf deren jeweilige Charakteristika eingehen und diese an den beiden vorliegenden Gedichten zur Anwendung bringen. Mögliche Arbeitsaufträge an die Schüler/innen lauten also:¹⁹

- Sammle aus der 4. Ekloge des Vergil Motive, die den Anbruch der neuen Goldenen Zeit kennzeichnen. Zitiere bei jedem Motiv auch die passende(n) lateinische(n) Versstelle(n).
- Stelle anschließend die von dir aufgefundenen Motive denen aus dem Vergleichstext (Horaz, Epode 16) gegenüber und fasse dein Ergebnis in einer Tabelle zusammen. In die erste Spalte trägst du die Kennzeichen der Wunschzeit, die du gefunden hast, ein. In der zweiten gibst du jeweils die dazu passenden Verse aus Vergils Ekloge als Beleg an und in der dritten Spalte die des Vergleichstextes (Horaz).
- (Nach der Klärung der Begriffe „deskriptive“ und „konstruktive Utopie“:) Argumentiere, ob es sich bei den utopischen Konzepten beider Gedichte jeweils um eine deskriptive oder konstruktive Utopie handelt.
- Begründe, warum die beiden Dichter diese Form der Utopie gewählt haben könnten (achte dabei auf den historischen Entstehungskontext).

Diese Aufgaben zielen also in erster Linie auf die Textanalyse ab, schließen aber auch erste Überlegungen zur möglichen Autorenintention ein. Ergänzend sind auch Fragestellungen denkbar, die zu einer persönlichen Auseinandersetzung und zu einem Transfer antiker utopischer Vorstellungen in die Lebenswelt der Schüler/innen anregen sollen. Derartige Aufgabenstellungen könnten lauten:

- Welche der Vorstellungen von einer perfekten Welt, die in den beiden Gedichten zum Ausdruck kommen, scheinen dir persönlich besonders wünschenswert, welche weniger? Begründe deine Meinung.
- Wie könnte eine Utopie gestaltet sein, in der auch die modernen technischen und gesellschaftlichen Errungenschaften Berücksichtigung finden? Entwirf eine Utopie für das Jahr 2100.

4.2 Verwirklichung der Goldenen Zeit durch die Friedensherrschaft des Augustus

Im Anschluss soll den Schüler/innen vor Augen gestellt werden, dass Augustus nach der Übernahme und Festigung seiner Macht die in den Gedichten des Vergil und Horaz zum Ausdruck gebrachte Hoffnung auf eine Wiederkehr des Goldenen Zeitalters gezielt für seine Zwecke nutzte. Der Friede des Augustus, die *pax Augusta*, und die sich darin manifestierende Wiederkunft einer neuen Goldenen Zeit sind spä-

18 Eine genaue Auflistung muss aus Platzgründen entfallen, eine Orientierung bietet aber die Tabelle in Kapitel 2.2. Es ist zudem möglich, auch die entsprechende(n) Stelle(n) aus Hesiods „Werke und Tage“ (V. 110–121 bzw. 226–238) für einen Vergleich heranzuziehen.

19 Operatoren für Interpretationsfragen für den Lateinunterricht sind formuliert in Glas et al. (2014, S. 17–19).

testens seit dem großen Saecularfest von 13 v.u.Z. feste Bestandteile der Augusteischen Propaganda, die in Bild, Text und Ton transportiert wurden: Wichtiges Beispiel dafür ist die „Ara pacis“, die – eingeweiht im Jahr 9 v.u.Z. – eines der ersten Monumente politischer Selbstdarstellung des Augustus ist. An der linken Rückseite des Friedensaltars findet sich ein Relief (vgl. Abbildung 1), dessen Bildprogramm deutliche Anklänge an typische Motive der *aurea aetas* erkennen lässt, wie sie sich bei Vergil und Horaz als utopische Wunschzeit finden: Üppige Fauna und Flora, ἡ αὐτομάτη („Automatenerde“), Fruchtbarkeit, Tierfriede. Die Göttin selbst ist wohl am ehesten als Personifikation der *pax Augusta* zu deuten.

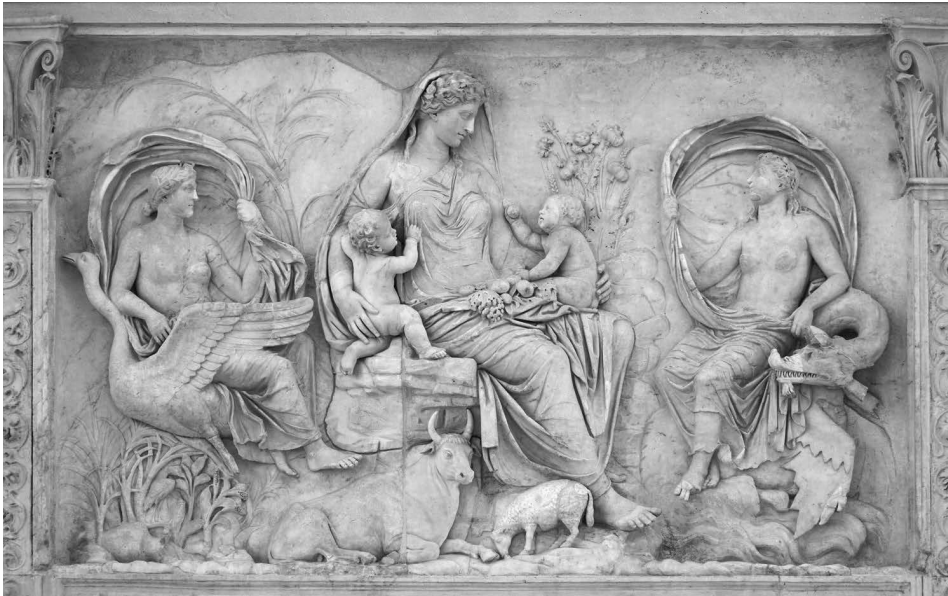


Abbildung 1: Relief auf der „Ara pacis“²⁰

Mögliche Arbeitsaufträge an die Schüler/innen könnten also lauten:

- Beschreibe die auf dem Bild dargestellten Personen, Gegenstände, Tiere und Pflanzen.²¹
- Lies nun die Bildinterpretation des Archäologen Paul Zanker durch (siehe Infokasten unten) und beschrifte dann die Abbildung.
- Nenne mind. 3 Merkmale/Motive der Goldenen Zeit, die bereits bei Vergil und Horaz beschrieben wurden und die sich auch im Relief der „Ara pacis“ finden.
- Begründe, welche Absicht Augustus mit diesem Bildprogramm wohl verfolgte.
- Diskutiert anschließend in der Kleingruppe (3–4 Personen): War Augustus ein wahrer Friedensherrscher oder nur ein geschickter Machtpolitiker? Recherchiert

20 Gemeinfreies Bild, verfügbar unter: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tellus_\(mus%C3%A9e_de_l%27Ara_Pacis,_Rome\)_\(33950310621\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tellus_(mus%C3%A9e_de_l%27Ara_Pacis,_Rome)_(33950310621).jpg) [18.12.2023].

21 Für Kriterien zum Text-Bild-Vergleich im Lateinunterricht vgl. Glücklich (2018, S. 106–116).

dafür auch im Internet.²² Stellt anschließend eure Ergebnisse und Argumente auf einem Plakat zusammen.

Die personifizierte *pax Augusta* auf einem Relief der „Ara pacis“

„Eine mütterliche Gottheit in klassisch stilisiertem Gewand sitzt würdevoll auf einem Felsen. Sie hält zwei spielende Säuglinge in ihrem Arm, die nach ihrer Brust verlangen. In ihrem Schoß liegen Früchte, im Haar trägt sie einen Kranz aus Ähren und Mohn. Auch hinter ihr wachsen – feierlich herausgehoben – Ähren, Mohn und andere Pflanzen auf Körper, Gewand und Haltung der Frau sollten im Betrachter vielfältige Assoziationen hervorrufen. Aber ganz gleich, ob man nun beim Anblick dieser mütterlichen Gottheit mehr an die Venusikonographie (Gewandmotiv), an Ceres (Schleier, Ährenkranz) oder an die Erdgöttin Tellus (Felsensitz, Umgebung) dachte, man verstand jedenfalls sogleich, dass dieser Gottheit Fruchtbarkeit und allgemeines Gedeihen verdankt wurden. [...]“

Die synthetische Gestalt ist von einem landschaftlichen Beiwerk umgeben, das ihr Wirken zeigen soll. Unter dem Sitz der Göttin hat der Künstler in sehr viel kleinerem Maßstab gleichsam kommentierend ein ruhendes Rind und ein weidendes Schaf als Zeichen für das Gedeihen der Herden und das Glück bäuerlichen Lebens dargestellt. Zu ihren Seiten aber sieht man zwei der klassisch griechischen Ikonographie entnommene *aurae*. Es sind dies die zwillingshaften Verkörperungen der Meer- und Landwinde. Die *aura* des Landes fliegt auf einem Schwan über einen schilfbewachsenen Wasserlauf, symbolisiert durch ein umgestürztes Gefäß. Die *aura* des Meeres aber sitzt auf einem dienstfertigen Meerungeheuer. Sogar ein solches Wesen ist in der neuen Zeit zahm geworden. Die *aurae* bringen Regen und günstiges Wetter, befördern Fruchtbarkeit und glückliches Gedeihen [...]. Im Gegensatz zu den Tieren sind die wenigen Pflanzen überdimensioniert. Die Ähren wachsen wie ein Wunder vor den Augen der Göttin auf. Unter dem Schwan Apolls steht der Lorbeer, und selbst das Schilf wird in diesem Kontext zum bedeutungsschwangeren Zeichen für lebenspendende Feuchtigkeit“ (Zanker, 1987, S. 177–178).

5. Fazit

Die Lektüre utopischer Texte bietet für den Latein- und Griechischunterricht inhaltlich reizvolle Texte, die sich thematisch in den Lehrplan der Oberstufe integrieren lassen. Gleichzeitig werden durch die Beschäftigung mit utopischen Themen, Motiven und Inhalten facheigene Kompetenzen – insbesondere in Hinblick auf Analyse und Interpretation – gefördert. Darüber hinaus werden aber auch Kompetenzen aus dem Bereich der politischen Bildung angesprochen, welche sowohl im Lehrplan 2016 als auch 2023 als zentrales Unterrichtsprinzip bzw. überfachliches Thema verankert sind.

22 Die Lehrperson kann bei Bedarf passende Internetadressen zur Verfügung stellen. Lesenswert sind etwa der entsprechende Wikipedia-Artikel (<https://de.wikipedia.org/wiki/Augustus> [18.12.2023]) oder die Informationen zu Augustus und den Bürgerkriegen in der tabellarischen Darstellung auf dem Landesbildungsserver Baden-Württemberg (<https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/latein/antike-kultur/roemische-geschichte/daten/roemische-geschichte-tabelle.html> [18.12.2023]).

Literatur

- Albrecht, M. von. (2006). *Vergil. Bucolica, Georgica, Aeneis. Eine Einführung*. Winter.
- Anglmayer-Geelhaar, M. (im Druck). Die beste Welt? Utopien als Ausgangs- und Bezugstexte für Politische Bildung im Lateinunterricht der Sekundarstufe I. In J. Sauer (Hrsg.), *Werte- und Demokratieerziehung im Unterricht der alten Sprachen*. Propylaeum.
- Bauman, Z. (2018). *Retrotopia* (2. Aufl.). Suhrkamp.
- BGBI. II Nr. 219/2016: *Verordnung der Bundesministerin für Bildung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung, mit der die Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen geändert wird*. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/219> [18.12.2023].
- Bichler, R. (1995). *Von der Insel der Seligen zu Platons Staat. Geschichte der antiken Utopie* (Alltag und Kultur im Altertum, Bd. 3). Böhlau.
- Bichler, R. (2008a). Athen besiegt Atlantis. Eine Studie über den Ursprung der Staatsutopie. In R. Bichler (Hrsg.), *Historiographie – Ethnographie – Utopie. Gesammelte Schriften, Teil 2. Studien zur Utopie und der Imagination fremder Welten* (S. 51–68). Harrassowitz.
- Bichler, R. (2008b). Utopie und gesellschaftlicher Wandel. Eine Studie am Beispiel der griechisch-hellenistischen Welt. In R. Bichler (Hrsg.), *Historiographie – Ethnographie – Utopie. Gesammelte Schriften, Teil 2. Studien zur Utopie und der Imagination fremder Welten* (S. 11–29). Harrassowitz.
- Bichler, R. (2008c). Zur historischen Beurteilung der griechischen Staatsutopie. In R. Bichler (Hrsg.), *Historiographie – Ethnographie – Utopie. Gesammelte Schriften, Teil 2. Studien zur Utopie und der Imagination fremder Welten* (S. 31–49). Harrassowitz.
- Clay, D. & Purvis, A. (1999). *Four Island Utopias. Being Plato's Atlantis, Euhemeros of Messene's Panchaia, Iamboulos' Island of the Sun, and Sir Francis Bacon's New Atlantis*. Hackett Publishing Company.
- Drumm, J. & Frölich, J. (Hrsg.). (2007). *Innovative Methoden für den Lateinunterricht*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Evans, R. (2008). *Utopia Antiqua. Readings of the Golden Age and Decline at Rome*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203937402>
- Funke, D. & Klöpping, C. (2023). „Wilde sind's“?! Die Darstellung der indigenen Bevölkerung bei Kolumbus, Vespucci und Sepúlveda. *Der Altsprachliche Unterricht*, 66(1), 31–40.
- Glas, R., Lošek, F. & Schaffenrath, F. (2014). *Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung in den Unterrichtsgegenständen Latein und Griechisch. Empfehlende Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*. Bundesministerium für Bildung und Frauen.
- Glücklich, H.-J. (2018). Bild und Text im Lateinunterricht. In M. Korn (Hrsg.), *Latein Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 106–116). Cornelsen.
- Göttsching, V. & Marino, S. (2016). *Interpretieren im Lateinunterricht. Ein Handbuch*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Günther, R. & Müller, R. (1988). *Das goldene Zeitalter. Utopien der hellenistisch-römischen Antike*. Kohlhammer.
- Hennebühl, R. (2015). „Frieden schaffen ohne Waffen“ – Eine utopische Idee? Krieg und Frieden in der *Utopia* des Thomas Morus. *Der Altsprachliche Unterricht*, 58(2+3), 80–89.
- Hennebühl, R. (2023). Die Welt im Übergang zwischen Mittelalter und Neuzeit. Thomas Morus, *Utopia*. *Der Altsprachliche Unterricht*, 66(1), 8–15.
- Hibst, P. (2007). Von der Kunst, die Zukunft zu gestalten oder: Lernen, in Utopien zu denken: Die *Utopia* des Thomas Morus im Lateinunterricht. *Bildungsgehalt und didakti-*

- sche Bedeutsamkeit. *Pegasus-Onlinezeitschrift*, 7(1), 1–30. http://www.pegasus-online-zeitschrift.de/2007_1/erga_1_2007_hibst.html [18.12.2023].
- Holzberg, N. (2006). *Vergil. Der Dichter und sein Werk*. Beck.
- Jesper, U., Kipf, S. & Riecke-Baulecke, T. (Hrsg.). (2021). *Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten*. Klett Kallmeyer.
- Keip, M. & Doepner, T. (Hrsg.). (2019). *Interaktive Fachdidaktik Latein* (4. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kipf, S. (2021). Literaturkompetenz. Fachdidaktischer Zugang. In U. Jesper, S. Kipf & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten* (S. 139–143). Klett Kallmeyer.
- Klowski, J. (Hrsg.). (1983). *Thomas Morus. Utopia. Auswahl*. Hirschgraben-Verlag.
- Klowski, J. (1984). Lernen, in Utopien zu denken: Zur Aktualität von Th. Morus' Utopia. *Anregung. Zeitschrift Für Gymnasialpädagogik*, 30, 2–14.
- Krammer, R., Kühberger, C. & Windischbauer, E. (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:a9bf28dd-dd87-440b-9b33-9ba2b39cb4dc/glv_kompetenzmodell_23415.pdf [18.12.2023].
- Kropp, A. (1998). Die vierte Ekloge und der Archetyp von der Geburt des Kindes. *Der Altsprachliche Unterricht*, 41(6), 65–81.
- Kuhlmann, P. (2010). *Lateinische Literaturdidaktik* (Studienbücher Latein). Buchner.
- Kuhlmann, P. & Horstmann, H. (2022). *Texte erschließen und verstehen. Didaktische Kriterien und Fallbeispiele für den Lateinunterricht*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666703133>
- Kytzler, B. (1973). Utopisches Denken und Handeln in der klassischen Antike. In R. Villgrader & F. Krey (Hrsg.), *Der utopische Roman* (S. 45–68). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kytzler, B. (1992). Utopia. Antik – Modern – Postmodern. In R. Faber & B. Kytzler (Hrsg.), *Antike heute* (S. 238–248). Königshausen & Neumann.
- Meyer, S. (2001). *Die anti-utopische Tradition. Eine ideen- und problemgeschichtliche Darstellung*. Peter Lang.
- Ratkovitsch, C. (1986). *Vergil. Auswahl. Kommentarband*. Hölder-Pichler-Tempsky.
- Reitzenstein-Ronning, C. (2013). Wunschorte und Wunschzeiten der Antike. Utopie in Griechenland und Rom. *Das Mittelalter*, 18(2), 14–39. <https://doi.org/10.1524/mial.2013.18.2.14>
- Ruyer, R. (1986). Die utopische Methode. In A. Neusüss (Hrsg.), *Utopie. Begriff und Phänomen des Utopischen* (3. Aufl., S. 339–360). Campus-Verlag.
- Schoedel, W. (2000). Die politische Krise als Anlass zur poetischen Flucht nach Utopia. Die 16. Epode des Horaz. *Der Altsprachliche Unterricht*, 43(1), 33–44.
- Stratenwerth, D. (2013). Den Zeitaltermythos mit Verständnis lesen. *Der Altsprachliche Unterricht*, 56(4+5), 59–67.
- Stroh, W. (1993). Horaz und Vergil in ihren prophetischen Gedichten. *Gymnasium*, 100, 289–322.
- Track, S. (2021). Auf Spurensuche nach der (utopischen?) Vision eines Goldenen Zeitalters. Ein Projekt im Rahmen der Ovid-Lektüre. *Der Altsprachliche Unterricht*, 64(3+4), 65–74.
- Winiarczyk, M. (2011). *Die hellenistischen Utopien*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110263893>
- Zanker, P. (1987). *Augustus und die Macht der Bilder*. Beck.

Weitblick im Rückspiegel

Utopisches Denken als Element historischer Orientierung (am Beispiel des demographischen Wandels)

„Der Historiker ist ein rückwärtsgewandter Prophet.“

Friedrich Schlegel

„Vor uns die Hoffnung, hinter uns das Glück“

Annette von Droste Hülshoff

1. Einleitung und Problemstellung

Historisches und utopisches Denken sind eng miteinander verwoben. Beide Denkformen entspringen demselben Bedürfnis nach Orientierung in der Zeit: Die Erkundung des Vergangenen dient dem Verständnis der Gegenwart und der Formulierung von Zukunftserwartungen, wobei die Janusköpfigkeit historischer Orientierung das „Nachdenken über die für uns bedeutsame menschliche Vergangenheit“ mit dem „Nachdenken über wünschenswert bessere Zustände“ (Bergmann, 1992, S. 14) verbindet. Beide Denkweisen eröffnen Möglichkeitsräume und treiben so gesellschaftliche Veränderungen voran: Wo Utopien¹ Zukunftshoffnungen und -ängste auf der Grundlage von Gegenwartserfahrungen mobilisieren, führt uns die Geschichte die grundsätzliche Gestaltbarkeit der Welt vor Augen und präsentiert uns eine Vergangenheit voller „Möglichkeiten, die sich größtenteils nie realisiert haben, aber immer noch latent vorhanden sind“ (Landwehr, 2020, S. 115).

Insofern Geschichtsunterricht „die verschiedenen am historischen Denken beteiligten Rationalitätstypen kohärent zu synthetisieren“ (Rüsen, 2020, S. 104) trachtet, stellt utopisches Denken eine sinnvolle Ergänzung historischen Lernens dar. Überbordende utopische Phantasie kann dabei durch erfahrungsgesättigtes historisches Denken gezügelt und geerdet werden, während das visionäre Denken umgekehrt vor der Hybris bewahrt, sich bereits am „Ende der Geschichte“ angekommen zu wähnen.²

Reflektiertes utopisches Denken im Sinne einer „Futures Literacy“ (UNESCO, 2021) sollte mithin als integraler Bestandteil historischer Kompetenz verstanden werden. Allerdings ist der Stellenwert von Utopien im Fach bislang gering geblieben, was möglicherweise am begrenzten Nutzen liegt, den Lehrkräfte ihnen zuschreiben. Anders als in sprachlichen Fächern spielen die ästhetischen Qualitäten visionärer Erzählungen hier kaum eine Rolle; anders als im Ethik- oder Philosophieunterricht

1 Im Beitrag wird dem Vorschlag Schölderles (2017, S. 137–138) gefolgt, „Utopie“ als Oberbegriff für Eutopien (positiv) und Dystopien (negativ) zu verwenden.

2 Umgekehrt gilt freilich: Wer die Zukunft visionär gestalten möchte, braucht „Kenntnis der Vergangenheit und Demut ihr gegenüber, sonst wähnt er sich nur am Ende der Geschichte“. (Rauscher in Rauscher & Sippl, 2023, S. 24)

bieten sie keine anregenden Diskussionsimpulse für fachliche Inhalte wie das „gute Leben“ oder die „gerechte Gesellschaft“;³ und anders als in naturkundlichen Fächern hat man es in einem gesellschaftswissenschaftlichen Fach meist mit vergleichsweise unanschaulichen, abstrakten Visionen gesellschaftlicher Organisation zu tun, deren motivationaler Reiz begrenzt ist.

Im Beitrag werden daher die Möglichkeiten utopischen Denkens⁴ im Geschichtsunterricht methodisch geschärft und an einem konkreten Unterrichtsbeispiel exemplifiziert. Zuvor werden in einer fachlichen Einordnung Parallelen in der Entwicklung utopischen und historischen Denkens aufgezeigt, utopische Denkweisen fachlogisch verortet und ihr Stellenwert innerhalb der Geschichtsdidaktik beschrieben.

2. Fachdidaktische Einordnung

2.1 Entwicklungslinien

Die Verwandtschaft von utopischem und historischem Denken (Rüsen, 1982) zeigt sich bereits ideengeschichtlich. Bekanntlich hielt die Zukunft erst mit Beginn der Moderne Einzug in die Utopie.⁵ In antiken und mittelalterlichen Vorformen des Genres spielte das Futurum keine tragende Rolle, der Blick war auf mythische Urvergangenheiten (Goldenes Zeitalter, Garten Eden etc.), zeitlose Märchenwelten (Schlaraffenland, Jungbrunnen etc.) oder eschatologisch-chiliastisch auf das Weltende gerichtet. Die Raumutopien der Frühen Neuzeit wiederum waren dem Wandel entzogen und daher nicht realisierbar – „utopisch“ im Sinne von „unerreichbar“. Dass es dann im Zeitalter der Aufklärung zu einem *„Einbruch der Zukunft in die Utopie“* (Koselleck, 2010b, S. 252) kam, war nicht nur dem bereits gut erforschten Globus geschuldet, der keine glaubwürdige Bühne mehr für isolierte Inselutopien bot; dies war vor allem Ausdruck einer neuen Art, Zeitverläufe zu denken: linear, dialektisch, fortschrittsorientiert. In der „Sattelzeit“, der Übergangszeit zwischen Früher Neuzeit und Moderne, weckten tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen das Bewusstsein für die Andersartigkeit der Vergangenheit und die Hoffnung, dass auch die Zukunft anders sein würde als die Gegenwart. Die Etablierung dieses *„progressiven Erfahrungsmodells“* (ebd., S. 261) verwandelte soziale Konzepte wie „Freiheit“ von Erfahrungs- in Erwartungsbegriffe, wobei vor allem der Staat selbst *„zum utopisch angereicherten, reinen Erwartungsbegriff“* (Koselleck, 2010a, S. 68) wurde. Umsturzerwartungen wurden Teil einer *„virtuellen Geschichtsschreibung“* (Hölscher, 2022, S. 42), die Geschichte zu einer Mischung aus Projekt und Projektion machte, *„Projekt der Emanzipation von den Zwängen der Vergangenheit und Projektion jener*

3 Vgl. hierzu etwa den Lernbereich zu Utopien im sächsischen Lehrplan Ethik für Gymnasien, Klassenstufe 10 (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2019).

4 Darunter werden im Beitrag nicht nur medial gebundene Erzählprodukte verstanden, sondern – analog zu historischen Denkweisen – auch die zugrundeliegenden Bewusstseinsformen.

5 Louis Sébastiens Merciers Roman *„Das Jahr 2440“* (1771) wird meist an den Beginn der modernen Tradition von Zeitutopie gestellt.

Dynamiken in die Zukunft, die aus der Vergangenheit in die Gegenwart führten“ (Schmidt, 2013, S. 9).

Die Utopist/innen verlegten nun ihren Handlungsraum zuversichtlich nach vorne. H. G. Wells (1905/2021, S. 15) zufolge dürfe das moderne Utopia nicht länger „statisch sein, sondern kinetisch, darf nicht als dauerhafter Staat Gestalt annehmen, sondern als hoffnungsvolles Stadium, das zu einer langen, aufsteigenden Folge von Stadien führt. Heutzutage leisten wir dem großen Strom der Ereignisse keinen Widerstand, überwinden ihn nicht, sondern schwimmen mit ihm. [...] Das ist der erste, allgemeinste Unterschied zwischen einem Utopia, das auf modernen Vorstellungen basiert, und den Utopien, die in vergangenen Zeiten geschrieben wurden.“ Der hier manifeste historische Sinnbildungsmodus ist jener, den Jörn Rüsen den „genetischen“ nannte: Zeit wurde in der Moderne erstmals als notwendiger permanenter Orientierungs- und Anpassungsprozess erlebt, der für eine bessere Zukunft in Kauf genommen werden musste – die Veränderung wurde nun positiv erlebt, sie machte „als solche Sinn“ (Rüsen, 2016, S. 29).⁶

Doch die moderne Zeitutopie blieb nicht lange hoffnungsvoll. Die Sinnkrise des Ersten Weltkriegs ließ nicht nur die Strahlkraft der großen Fortschrittserzählungen verblassen, indem sie den Zeitgenoss/innen die „Entartung des bisherigen historischen Denkens“ (Litt, 1918, S. 3) vor Augen führte; sie bewirkte auch eine Selbstkorrektur des utopischen Denkens in Form der *Dystopie* (Schölderle, 2017, S. 129), einer Erzählweise, in der sich „Utopie und [...] Apokalypse [...] durchdringen“ (Cioran, 1979, S. 110). Noch desillusionierender wirkten die Schrecken, die mit der versuchten „Realisierung des Utopischen“ (Mommsen, 1983; Popper, 1945/2003a, 1945/2003b) durch Nationalsozialismus, Kommunismus und Faschismus einhergingen. Unter dem Eindruck des totalitären Traumas schien gesellschaftlich-visionäres Denken im demokratischen Europa nur in einer Weise legitim, welches „die ins utopische Denken eingebauten Gefahren kennt, ständig reflektiert und fortdauernd zu bannen versucht“ (Bergmann, 1992, S. 19) – ein doch eher freudloses Unterfangen. Jürgen Habermas konstatierte daher 1985, die (e)utopischen Energien seien „aufgezehrt, als hätten sie sich vom geschichtlichen Denken zurückgezogen“, die Zukunft sei nun „negativ besetzt“ (S. 143). Daran hat sich bis heute nichts geändert. Der Blick in die Zukunft ist ängstlich und nüchtern zugleich geworden – Letzteres wohl auch unter dem Einfluss der wissenschaftlichen Futurologie, die nun als kühl kalkuliertes „Szenario“ zu fassen versucht, „was früher als ‚Vision‘ und ‚Utopie‘ beschrieben wurde“ (Pillkahn, 2007, S. 168).

6 Zudem unterschied Rüsen einen weitgehend statischen *traditionalen* Sinnbildungsmodus, wie er vor der Entstehung der Hochkulturen und in agrarisch geprägten Gesellschaften dominiert haben könnte, und einen *kritischen* Sinnbildungsmodus, der in krisenhafte Übergangs- und Revolutionsphasen mit dem Tradierten radikal bricht.

2.2 Utopisches Denken und historische Orientierung

Betrachtet man utopisches Denken als Funktion historischer Orientierung, so lässt es sich in ein zweiachsiges Modell einordnen, in dem imaginative Projektionen alternativer Zustände einerseits zeitlich und andererseits nach dem Grad ihrer Plausibilität geordnet werden (zu weiteren Achsen siehe etwa Freeden, 2022, S. 58). Plausibilität ist dabei eine subjektive Zuschreibung, die auf die Mehrheitsfähigkeit von Vorstellungen vor dem Hintergrund ihrer Begründetheit, Widerspruchsfreiheit und Evidenz abzielt. An Vorstellungen am plausiblen Achsenende werden wissenschaftliche Plausibilitätsansprüche gestellt (im historischen Bereich als Triftigkeit bzw. Authentizität bezeichnet), wobei Wissenschaftlichkeit allein in der Prognostik nicht ausreicht (Pillkahn, 2007, S. 32). In diesen Bereich fallen

- Zukunftsszenarien und Trends, deren Eintrittswahrscheinlichkeit durch *Prognosen* auf Basis von objektiv nachvollziehbaren Daten und Methoden abschätzbar wird;
- Beschreibungen tatsächlich realisierter utopischer Orte (etwa Bibliotheken oder Friedhöfe), die nach eigenen Regeln funktionieren, in Form von *Heterotopien* (Foucault, 1967);
- Deutungen der Vergangenheit in Form von *Geschichte*, die auf methodisch begründeten Verfahren und Plausibilitätsbeweisen ruhen.

Am anderen Ende der Achse stehen Vorstellungen, die nicht auf einer realistischen Betrachtung der Zukunft, des Bestehenden oder der Vergangenheit beruhen, sondern auf idealtypischen und vereinfachenden Zuspitzungen. Hier handelt es sich um mentale Schauplätze für imaginatives Probehandeln oder um Ziel-/Warnbilder einer zukünftigen Entwicklung. Dazu gehören

- *Futurotopien*, die Idealbilder zukünftigen Lebens oder Schreckensvisionen drohender Fehlentwicklungen ausmalen;
- *Atopien* als Erkundungen schwer lokalisierbarer, abstrakter Orte (z. B. temporäre, virtuelle oder imaginierte Räume), in denen das „operativ wirksame Zukünftige in der Gegenwart“ (Friedrichs, 2021, S. 19) gesucht wird – etwa in Form von Raumutopien;
- *Retrotopien* als in die Vergangenheit projizierte Sehnsüchte, etwa nach stärkerer nationaler Zugehörigkeit und sozialer Orientiertheit (Bauman, 2017).

Historisches Denken ist am plausiblen Ende dieser Achse ausgerichtet und dabei vor allem vergangenheitsorientiert, während utopisches Denken sich am unplausiblen Gegenpol ausrichtet und dabei vor allem zukunftsorientiert ist. Im Übergangsbereich finden sich unter anderem *retrospektive Utopien* als Sehnsüchte zurück in eine Zeit, als es Hoffnung auf eine große Zukunft gab (z. B. die „Make-America-Great-Again“-Bewegung), und *kontrafaktische Geschichtsschreibung* als Erzählung über alternative Geschichtsverläufe.

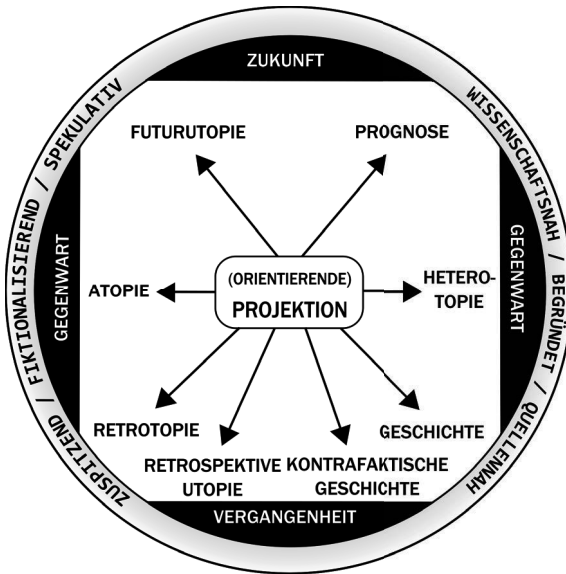


Abbildung 1: Projektionsrichtungen im utopischen und historischen Denken, eigene Darstellung

Diese Projektionsrichtungen entziehen sich weitgehend einer Zuordnung zu progressiven oder konservativen politischen Einstellungen. Eutopien betonen die hellen und Warnutopien die dunklen Seiten des Wandels, aber die Richtung ist nicht festgelegt. Die Lösung des Problemszenarios in der Futur-Dystopie kann in einer revolutionären Neuorientierung oder in einer reaktionären Rückkehr zum Status quo ante liegen; und die Vergangenheit wird – zum Teil – von Nationalist/innen und Faschist/innen ebenso retrotopisch verklärt wie von den Frühsozialist/innen des 19. Jahrhunderts oder von manchen Ökoproggressiven der Gegenwart.⁷

3. Zum Stellenwert utopischen Denkens im Fach

Die Geschichtswissenschaft begann vor gut einem halben Jahrhundert damit, sich für vergangene Zukunftsvorstellungen und historische Prognostik zu interessieren. Im Rahmen der historischen Zukunftsforschung (z.B. Hölscher, 2017) ist derzeit sogar ein regelrechter „*Boom der Zukunftsgeschichtsschreibung*“ (Seefried, 2023) zu beobachten. Dabei ergeben sich immer wieder Schnittstellen zur Geschichtsdidaktik (z.B. Bernhardt et al., 2018). Ein didaktisch reflektierter und methodisch angeleiteter Zugang zum utopischen Denken im Geschichtsunterricht hat sich indes bislang nicht entwickelt. An geschichtsdidaktisch-theoretischer Ermutigung mangelte es nicht, gilt doch im Geschichtsbewusstseins-Paradigma die reflektierte Verknüpfung der drei

7 So schlug beispielsweise der ehemalige Generalsekretär des „Club of Rome“ vor, zur globalen Problemlösung zu vormodernen Lebensformen zu regredieren und etwa „kein Geldsystem zu haben. Es erfordert ein radikales Umdenken, als kehrten wir zu Wirtschaftsformen aus der Römerzeit zurück“ (Maxton, 2018).

Zeitebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als Essenz historischer Orientierung. In den 1970er Jahren, als die politische Dimension des Geschichtsunterrichts im fachdidaktischen Diskurs besondere Aufmerksamkeit erfuhr und Joachim Radkau der jungen Disziplin in der ersten Ausgabe der Zeitschrift „Geschichtsdidaktik“ zurief, „Kraft zur Utopie“ (1976, S. 29) zu sammeln, wurde das zentrale fachdidaktische Prinzip des „Gegenwartsbezugs“ konkretisiert (Schulz-Hageleit, 1976; Schörken, 1981) und dabei zugleich für zukunftsorientierte und utopische Denkweisen geöffnet: *„Wissenschaftslogisch eine notwendige Voraussetzung von Geschichte“*, sei Gegenwartsbezug *„letztlich immer eine Zukunftsbezogenheit“*, betonten Klaus Bergmann und Hans-Jürgen Pandel 1975 (S. 106) – schließlich berge die Vergangenheit *„Wertvorstellungen, Denkmodelle, sachliche Bedingungen, die als in unserer Zukunft zu realisierende Möglichkeiten aufgefaßt werden“* (Mayer & Pandel, 1976, S. 72). Insbesondere Rüsen lotete in der Folgezeit das Potenzial des Utopischen als *„geistige Kraft des Überschwänglichen in den kulturellen Deutungen und Sinnbestimmungen menschlichen Lebens“* aus (2004, S. 14; zudem 1982, 2020); aber auch Didaktiker/innen, die der emanzipatorischen Pädagogik nahestanden (z.B. Bergmann, 1992; Schulz-Hageleit, 2014), regten zum Nachdenken über wünschenswert andere, freiere und gleichberechtigte Zukünfte an. Oskar Negt beschrieb in diesem Zusammenhang Geschichtskompetenz als Zwillingsspaar von Erinnerungs- und Utopiefähigkeit: *„Erst wenn wir einen Begriff von der Vergangenheit haben, gewinnen wir Utopiefähigkeit zurück, können wir Befreiungsphantasien entwickeln, die aus wissender Hoffnung bestehen“* (1997, S. 101).

Aus geschichtsdidaktischer Sicht können Utopien auch hilfreich sein, um Lernende mit Kontingenz zu konfrontieren – einer weiteren zentralen Kategorie des Faches (Bernhardt, 2018, S. 138), die die Offenheit historischer Entwicklungen und die Vielzahl möglicher Verläufe angesichts begrenzter Planbarkeit beschreibt (Rüsen, 2013). Dies gilt insbesondere für historische Utopien bzw. *„vergangene Zukünfte“* im Sinne Koselleks (2013, S. 17). Entsprechende Impulse gingen zunächst vor allem von Lehrplänen für die Sekundarstufe II aus, die insbesondere den utopischen Charakter politischer Ideen und Ideologien fokussierten: So thematisierten die österreichischen Oberstufenlehrpläne von 1967 und 1970 *„Staatsordnung und Staatstheorien (Utopie und Wirklichkeit)“*, das hessische Kerncurriculum für die Oberstufe von 2016 spezifischer die sowjetische *„Wirtschaftspolitik zwischen Utopie und Realismus“*. Solche Gegenüberstellungen von Wunsch und Wirklichkeit finden sich in den Lehrplänen auch mit Blick etwa auf die europäische Einigung, die bipolare Welt oder die uneingelösten Freiheits- und Gleichheitsversprechen der Moderne. Insgesamt ist die Einbeziehung historischer Utopien jedoch selten, wie überhaupt historische Zukunftsbezüge im Geschichtsunterricht deutlich weniger Raum einnehmen dürften als aktuelle Zukunftsperspektiven; insbesondere Schulbücher (Schmitz-Zerres, 2019, S. 459; Schmitz-Zerres, 2021) fokussieren eher auf die künftige Lösung gegenwärtiger Problemstellungen, auf die *„echte Zukunft“* im Sinne Blochs.⁸

8 Bloch unterschied „echte“ Zukunft mit wünschenswert anderer Gestalt von der „unechten“, die als *„genau vorstellbare, objektiv nichts Neues beinhaltende“* (1968, S. 83) Zukunft eine bloße verlängerte Gegenwart darstellt.

Allerdings ist auch in diesem Zusammenhang gegenwärtig ein „Verblassen“ der Zukunftsdimension, ein „Entschwinden der Zukunft als geschichtsdidaktische Kategorie“ zu konstatieren, wie Lars Deile (2021, S. 273) feststellte. „Utopien, Zukunftsvorstellungen und Zukunftsbezüge“ seien „in den geschichtsdidaktischen Hand- und Wörterbüchern“ immer seltener anzutreffen „und auch in den Schulbüchern der letzten Jahre [...] im Grunde kein Thema mehr“ (S. 270). Dies mag mit einer allgemeinen Zukunftsmüdigkeit und dem „Präsentismus“ unserer Zeit zusammenhängen, in der „das Geschichtlichkeitsregime der Gegenwart dominiert und sozusagen die anderen Zeiten kannibalisiert“, wie François Hartog feststellte (2010, S. 89). Mit Markus Bernhardt lässt sich daher fordern, die „Ziele und Inhalte des Geschichtsunterrichts konzeptionell wieder stärker an die Orientierungsbedürfnisse der Gegenwart für die Zukunft“ zu koppeln (2018, S. 132).

4. Methodische Optionen für den Geschichtsunterricht

Konkrete methodische Vorschläge, die Utopien in den Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts stellen, sind bislang spärlich gesät. Auf pragmatischer Ebene ist hier etwa eine thematisch einschlägige Ausgabe von „Geschichte lernen“ (1992) zu nennen; auch methodische Handreichungen behandeln Utopien bislang lediglich peripher – so enthalten beispielsweise Vadim Oswalts Band über historische Karten (2019) oder Alexander Preisingers Aufbereitung von Videospielen (2021) jeweils ein Medienbeispiel mit utopischem (bzw. dystopischem) Charakter. Eine genuin fachspezifische Utopiedidaktik bzw. -methodik, wie sie etwa die Politische Bildung aus ihrem simulativen, szenariotechnischen und realutopischen Methoden- und Perspektivenrepertoire ableiten kann, ist in der Geschichtsdidaktik mithin noch nicht gegeben. Nach wie vor gilt Rüsens Feststellung von 2004, dass eine „konkrete Vermittlung der Utopie“ noch aussteht und die Frage offen bleibt, „wie sie geleistet werden kann“ (S. 16).

Mögliche Zugänge zum Thema lassen sich in analytische und synthetisierende unterscheiden, wobei in der Unterrichtspraxis idealerweise beide Formen ineinandergreifen. In synthetischer Hinsicht werden eigene oder fremde Zukunftsvorstellungen in Form utopischer Erzählungen oder Darstellungen greif- und diskutierbar gemacht – etwa bei der Übersetzung von aufklärerischen Staatsvorstellungen in eine Inselutopie (Ammerer, 2008; zu Inselmethoden siehe Grammes, 2000). Analytisch geht es vor allem darum, die in den vorliegenden Utopien enthaltenen Wertungen herauszuarbeiten (Werturteilsebene) und die Plausibilität der ihnen zugrundeliegenden Entwicklungen zu beurteilen (Sachurteilsebene). Dabei könnten z. B. folgende Linien verfolgt werden:

- *Historische Utopien* können nach sozialkundlich relevanten Gesichtspunkten untersucht werden (z. B. Organisation des Zusammenlebens, Herrschaft, Arbeit, Eigentum etc.; Bergmann, 1992, S. 18).
- *Dienen Utopien als Quellen* für ihre Entstehungszeit, geben sie Auskunft über damalige gesellschaftliche Problemlagen, Hoffnungen und Wünsche. Dies gilt nicht nur für die „klassischen“ Staatsromane nach dem Vorbild Morus': Völki-

sche Science-Fiction-Literatur kann helfen, die Ausbreitung rassistischen Denkens um 1900 zu verstehen (Schuhmann, 2018); anhand literarischer, politischer und kultureller Dokumente (z. B. der Reformbewegung) lässt sich die Stimmung im Weltuntergangsjahr 1919 nachvollziehen (Cepl-Kaufmann, 2018); in einschlägigen Zeitschriften lässt sich die Technikeuphorie der 1930er, 1950er und 1960er Jahre studieren und mentalitätsgeschichtlich einordnen etc.

- Zeitgenössische Dystopien weisen häufig *historische Bezüge* auf, die sich einordnen lassen – seien es die Verweise auf das antike Rom in der „Panem“-Trilogie oder auf den Nationalsozialismus in der „Harry Potter“-Reihe (Pollhammer, 2019). Auf der historischen Metaebene laden zudem totalitäre Dystopien wie „1984“ dazu ein, über Praktiken staatlicher Geschichtsmanipulation und -politik nachzudenken.
- Mit Blick auf die *Projektionsrichtungen* der jeweiligen Sinnbildung lassen sich Ideologien und politische Sehnsüchte in die zuvor angesprochene Systematik einbetten: So zeigte sich etwa der Marxismus-Leninismus in seiner Vorstellung des „Urkommunismus“ retrotopisch und in seiner Vision von „klassenloser Gesellschaft“ und „neuem Menschen“ futurotopisch, die ihm nachtrauernde „Ostalie“ offenbarte sich dagegen als eine retrospektive Utopie; die Degenerationspanik der Nationalsozialist/innen trug ebenso retrotopische Züge wie die Sehnsucht der Faschist/innen nach vergangener imperialer Glorie und jene der Ökobewegung nach vorindustrieller Unberührtheit.
- Nicht zuletzt können Utopien dazu dienen, die „Grammatik“ des Faches im konzeptuellen Lernen zu veranschaulichen, z. B. in folgenden Optionen:
 - Die in einer Futurotopie nur angedeuteten Entwicklungslinien und Wirkungszusammenhänge zwischen Gegenwart und Zukunft werden nachgezeichnet und bewertet.
 - Vergangene Zukunftsvisionen werden retrospektiv auf ihre (teilweise) Realisierung hin überprüft – das Leben im Jahr 2000 wurde z. B. in futuristischen Postkarten der Jahrhundertwende imaginiert (vgl. exemplarisch Abbildung 2),⁹ in den interdisziplinär angelegten Sachbüchern von Arthur Brehmer (1910/2020) und Anthony Wiener/Herman Kahn (1971) oder in der technisch orientierten Phantastik bzw. frühen Science-Fiction; in Bezug auf den allgemeinen Lebensstil stellte sich z. B. John M. Keynes (1930/1963) einen Drei-Stunden-Arbeitstag im Jahr 2030 vor. Bei der Analyse können die verwendeten heuristischen Verfahren und Annahmen herausgearbeitet werden, z. B. wenn jüngere gegenwärtige Entwicklungen einfach linear in die Zukunft fortgeschrieben werden, Entwicklungsgeschwindigkeiten falsch eingeschätzt werden oder dynamische Entwicklungen nur für einige Aspekte (z. B. Technik) angenommen werden, während andere als stagnierend gelten (z. B. Sozialleben, Bedürfnisse, Rollenbilder, Berufe).
 - Spektakuläre Fehleinschätzungen (z. B. die der „New York Times“, dass bemannte Flüge erst in Millionen von Jahren möglich sein würden – wenige Wochen vor dem Erstflug der Gebrüder Wright) können auf die zugrundelie-

9 <https://publicdomainreview.org/collection/a-19th-century-vision-of-the-year-2000/>

genden falschen Annahmen zurückgeführt werden; dasselbe gilt umgekehrt für hellsichtige Einschätzungen (z. B. Churchills Warnungen vor einem ost-deutschen Polizeistaat 1945 oder seine Vorwegnahme des Kalten Krieges im Bild des „Eisernen Vorhangs“ 1946).

- Analog dazu wird auf die kontrafaktische Geschichtsschreibung zurückgegriffen (Ritter, 1995; Memminger, 2007), um alternative historische Verläufe zu skizzieren bzw. die zugrunde liegenden Annahmen zu analysieren (welche Entwicklungen würden in dem alternativen historischen Szenario gleich bleiben, welche würden sich ändern?)



Abbildung 2: Fritz Gareis (ca. 1900): Gruß aus Salzburg im Jahre 2000

5. Ein Unterrichtsbeispiel zum demographischen Wandel: *Explosion oder Kollaps?*

Das folgende Beispiel ist für die Sekundarstufe II (11./12. Schulstufe) als Teil einer dreistündigen Unterrichtssequenz konzipiert. In der vorangegangenen Unterrichtseinheit haben sich die Lernenden mit historischer Demographie beschäftigt, dazu zentrale demographische Kennzahlen und deren Berechnung kennengelernt und exemplarisch Daten aus Kirchenbüchern (Sterbe-, Tauf-, Heiratsbücher) extrahiert.¹⁰ Im Mittelpunkt der folgenden Unterrichtseinheiten steht die Gegenüberstellung zweier unterschiedlicher Weltbevölkerungsentwicklungen mit entsprechen-

¹⁰ Arbeitsunterlagen hierzu in: Ammerer 2013, S. 27–28.

der dystopischer Ausmalung der Folgen, wobei u. a. die Möglichkeiten und Grenzen demographischer Prognosen angesichts eines multifaktoriellen Geschehens und der menschlichen Innovationsfähigkeit thematisiert werden sollen. Die Aufgaben können in beliebiger Sozialform gelöst werden. Die hier verwendeten Filmausschnitte können durch zusätzliche Gestaltungs- und Wirkungsanalysen sowie weitere Ausschnitte ergänzt werden, die z. B. in „Soylent Green“ auch Zukunftsvisionen des technischen Fortschritts darstellen.

Arbeitsblatt:

Hintergrundwissen zum demographischen Übergang

Im Zuge der Industriellen Revolution machte die medizinische Versorgung der Menschen einen großen Sprung nach vorne; auch die hygienischen Bedingungen verbesserten sich deutlich (u. a. durch Kanalisationen und Trinkwasserleitungen) und es konnten mehr Nahrungsmittel produziert werden. Die Menschen lebten dadurch deutlich länger und auch die (zuvor sehr hohe) Kindersterblichkeit ging zurück. Gleichzeitig blieb die Zahl der Geburten weiterhin hoch, sodass es in den industrialisierten Ländern anfänglich zu einem starken Bevölkerungswachstum kam. In den rasch anwachsenden Städten bekamen die Menschen jedoch bald deutlich weniger Kinder als zuvor, sodass sich das Bevölkerungswachstum wieder einbremsen. Dieser Prozess wird als *demographischer Übergang* bezeichnet. Im früh industrialisierten Europa war er zuerst zu beobachten: Hier wuchs die Bevölkerung im 19. Jahrhundert stark an (um ca. 140%), im 20. Jahrhundert verlangsamte sich das Wachstum und stagnierte schließlich. Andere Weltregionen industrialisierten sich erst im Laufe des 20. Jahrhunderts, wobei der demographische Übergang vergleichsweise schnell verlief.¹¹

Fallbeispiel 1: Angst vor der „Bevölkerungsbombe“ (1960er/1970er Jahre)

In der Frühphase der Industriellen Revolution warnte der britische Ökonom Thomas Malthus davor, dass sich die Menschen viel schneller vermehren würden als ihre Lebensgrundlagen. Dies trat glücklicherweise nicht ein, da einerseits die Bevölkerung in Europa nicht wie befürchtet exponentiell wuchs und andererseits Produktivitätssteigerungen in der Landwirtschaft die Versorgung der Bevölkerung sicherstellten.

Doch mit dem rasanten Anstieg der Weltbevölkerung nach dem Zweiten Weltkrieg wurden Malthus' Warnungen wieder aktuell. Paul Ehrlich sah 1968 in seinem Bestseller „Die Bevölkerungsbombe“ die Menschheit „*am Rande einer Ernährungskatastrophe*“ (1973, S. 47) stehen und prognostizierte ein baldiges globales Massensterben durch Hungersnöte, Seuchen, Umweltzerstörung und Kriege. Da die weltweite Nahrungsmittelproduktion durch die „Grüne Revolution“ (= Einführung neuer landwirtschaftlicher Technologien in den Entwicklungsländern) deutlich gesteigert werden konnte und gleichzeitig die Bevölkerungs-Wachstumsrate bereits ab 1970 wieder deutlich zurückging, traten die Befürchtungen nicht ein. Auch die vom „Club of Rome“ 1972 für das Jahr 2030 prognostizierten 15 Milliarden Menschen werden wohl nie die Erde bevölkern.

¹¹ Eine visuelle Aufgliederung der historischen und prognostizierten Weltbevölkerungsentwicklung nach Regionen findet sich auf <https://ourworldindata.org/population-growth>.

- 1) In den 1960er und 1970er Jahren wurde die drohende globale Überbevölkerung in mehreren dystopischen Filmen problematisiert (z. B. „Make Room! Make Room!“, „Z.P.G.“). 1972 kam der dystopische Öko-Thriller „Soylent Green“ in die Kinos, der in einem heillos überbevölkerten New York spielt. Auf dem Filmplakat werden hungrige Menschenmassen von der Polizei mit Baggerschaufeln in Schach gehalten.¹² In der Eingangssequenz (00.10 – 02.24)¹³ wird die Vorgeschichte des Films im Zeitraffer erzählt.
 - a) Gib die hier erzählte Geschichte in eigenen Worten wieder.
 - b) Nenne die Faktoren, die im Filmausschnitt als ausschlaggebend für die Entwicklung zu einem düsteren Zukunftsszenario angesehen werden.
 - c) Beschreibe die Wirkung der Sequenz und nenne die filmischen Mittel, die diese Stimmung erzeugen (z. B. Ton, Schnitt, Bildauswahl).
- 2) Der Inhalt des Films wurde vom Studio folgendermaßen zusammengefasst: *„New York im Jahr 2022. Die Stadt hat 40 Millionen Einwohner, die meisten sind ohne Arbeit. Ihre Nahrung besteht aus einer grünen Masse, von der keiner weiß, was es ist. Bis jemand das schreckliche Geheimnis erfährt. [...] Soylent Green ist die realistische Version einer überbevölkerten Welt.“*¹⁴ Vergleiche dies mit der Realität: Tatsächlich lebten 2022 rund 8,2 Millionen Menschen in New York City, nur unwesentlich mehr als 1970 (7,9 Millionen).¹⁵ Die Arbeitslosenquote ist mit 5,5% deutlich niedriger als in den 1970er bis 1990er Jahren. Diskutiert mögliche Gründe, warum sich die demographische Realität so anders entwickelt hat als im Film und im Warnszenario der „Bevölkerungsbombe“.

Fallbeispiel 2: Angst vor dem „Demographischen Winter“ (ab 2010)

Angesichts der sinkenden Geburtenzahlen in den Industrieländern warnten einige Bevölkerungsforscher/innen auch vor dem umgekehrten Szenario, einer „Implosion“ der Bevölkerung. In Frankreich begann die Geburtenrate bereits nach der Revolution von 1789 zu sinken (Etzemüller, 2007, S. 43), in Deutschland jedenfalls ab dem späten 19. Jahrhundert. Nach 1970 fielen die Geburtenraten in vielen Industrieländern unter das für eine stabile Bevölkerungszahl notwendige Niveau von durchschnittlich 2,1 Kindern je Frau. In einigen asiatischen Ländern ist die Geburtenhäufigkeit in jüngster Zeit drastisch gesunken: In China lag sie 2022 nur noch bei 1,09 Kindern pro Frau, in Südkorea bei nur noch 0,78. Bleibt es dabei, werden 100 heute geborene Südkoreaner/innen in 100 Jahren gemeinsam nur noch fünf Urenkel/innen haben. Gewarnt wird daher vor einer „Schrumpfungvergreisung“ der Gesellschaften, bei der die Zahl der Erwerbstätigen stetig sinkt und gleichzeitig der Anteil alter Menschen an der Bevölkerung immer mehr ansteigt. Global gesehen wird dies auf Dauer fast alle Länder betreffen, aber vor allem die ärmeren Länder werden wohl vor große Herausforderungen gestellt werden.

12 Zu finden beispielsweise auf <https://www.imdb.com/title/tt0070723/>.

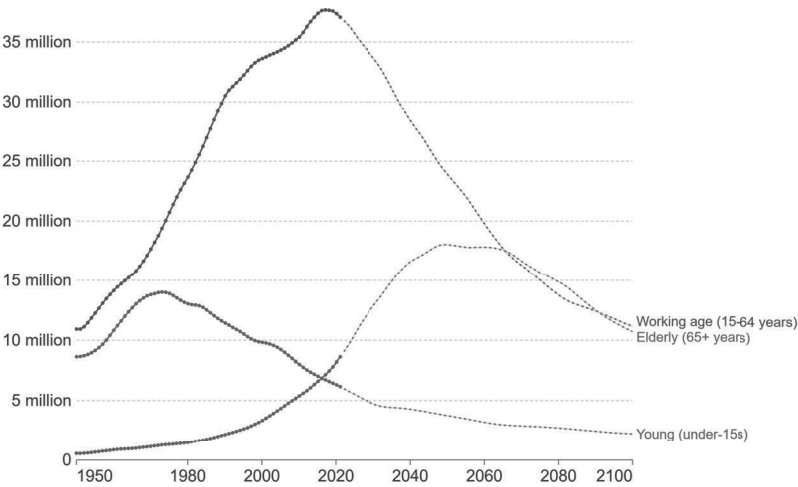
13 Zu finden etwa auf <https://www.youtube.com/watch?v=AlVczvB4FQk>.

14 Film-Kurzbeschreibung auf DVD-Cover, Warner Bros 2003.

15 <https://worldpopulationreview.com/us-cities/new-york-city-ny-population>

Population of young, working-age and elderly, South Korea

Historic estimates from 1950 to 2021, and projected to 2100 based on the UN medium-fertility scenario¹.

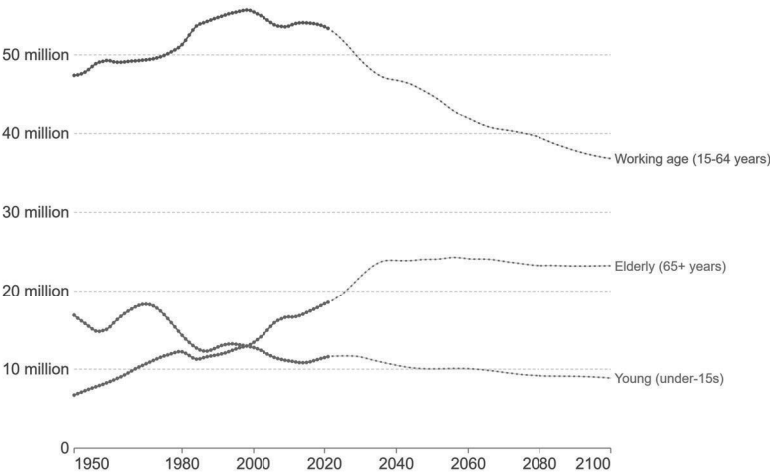


Source: United Nations, World Population Prospects (2022)

OurWorldInData.org/age-structure • CC BY

Population of young, working-age and elderly, Germany

Historic estimates from 1950 to 2021, and projected to 2100 based on the UN medium-fertility scenario¹.



Source: United Nations, World Population Prospects (2022)

OurWorldInData.org/age-structure • CC BY

¹ **UN projection scenarios:** The UN's World Population Prospects provides a range of projected scenarios of population change. These rely on different assumptions in fertility, mortality and/or migration patterns to explore different demographic futures. [Read more: Definition of Projection Scenarios \(UN\)](#)

Abbildung 3 und 4: Entwicklung der Bevölkerung im arbeitsfähigen Alter, jünger und älter, zwischen 1950 und 2100 (Projektion) in Südkorea und Deutschland¹⁶

¹⁶ <https://ourworldindata.org/grapher/population-young-working-elderly-with-projections>, Lizenz CC-BY.

- 3) Betrachte die Abbildungen 3 und 4, ziehe eine vertikale Linie im aktuellen Jahr und interpretiere die beiden Diagramme anhand der folgenden Leitfragen:
 - a) Wie unterscheiden sich die (bisherigen und prognostizierten) Entwicklungen in den beiden Ländern in Bezug auf die Gesamtbevölkerung und die drei Bevölkerungsgruppen?
 - b) Was könnte der unterschiedliche Grad an „Schrumpfungvergreisung“ in den beiden Ländern konkret bedeuten? Welche Konsequenzen sind für beide Länder zu erwarten?
 - c) Der Prozess der Industrialisierung/Urbanisierung verlief in Deutschland sehr viel langsamer als in Südkorea, das sich ab 1960 in sehr kurzer Zeit vom Entwicklungsland zur High-Tech-Nation entwickelte. Inwiefern könnte dies die unterschiedliche demographische Entwicklung der beiden Länder erklären?
- 4) Die „Schrumpfungvergreisung“ der Industrieländer ist bisher kaum in populärkulturellen Dystopien thematisiert worden. Skizziere selbst in drei bis fünf Absätzen eine dystopische Erzählung, die vor dem Hintergrund dieses Zukunftsszenarios spielt. Überlege dir vorher, welche Probleme die Menschen in diesem Szenario besonders herausfordern könnten (z.B. Erhalt der Infrastruktur, Rentensysteme ...) und fokussiere deine Erzählung auf eines dieser Probleme.
- 5) Die Abbildungen 5 und 6 zeigen eine Karikatur und ein Filmplakat zu diesem Thema. Betrachte beide Medien und
 - a) arbeite heraus, welche Zukunftsängste jeweils ausgedrückt werden.
 - b) erläutere, inwiefern hier das Stilmittel der Übertreibung eingesetzt wird.



Abbildung 5: „Ah! Da kommt die Ablösung!“, Karikatur von Thomas Pläßmann, © Thomas Pläßmann 2007

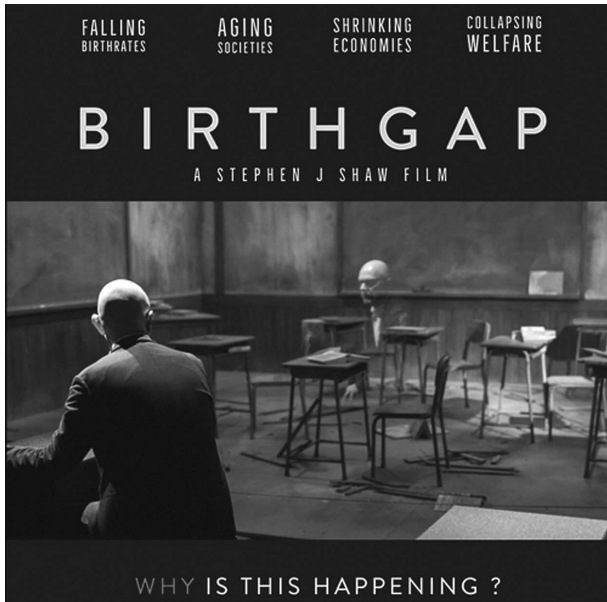


Abbildung 6: Filmplakat „Birthgap“ (2023)¹⁷

- 6) Der oben erwähnte Dokumentarfilm „Birthgap“ (Teil 1, 2023)¹⁸ erklärt anhand historischer Datenanalysen die Ursachen für das Absinken der Geburtenrate in den hochindustrialisierten Ländern weit unter das Reproduktionsniveau. Betrachte die Ausschnitte 18.00–20.20 und 34.00–40.20.
 - a) Welche Erklärung wird für dieses Phänomen gegeben?
 - b) Welche Konsequenzen für die Gesellschaften werden im Film angedeutet?
- 7) Sind der „Bevölkerungskollaps“ und die damit verbundenen gesellschaftlichen Folgen unausweichlich? Begründe deine Einschätzung und nenne Faktoren, die diese Entwicklung beeinflussen könnten (z. B. Familienpolitik, Technologiesprünge). Welche sind besser, welche schlechter einzuschätzen?
- 8) Beurteile anhand der beiden Visionen (Bevölkerungsexplosion/Bevölkerungskollaps) die Möglichkeiten und Grenzen der Bevölkerungsforschung bei der Erstellung plausibler Zukunftsszenarien.

Fazit und Ausblick

Der Geschichtsunterricht kann seinen Beitrag zur Entwicklung eines reflektierten utopischen Denkens bei den Lernenden leisten. An Möglichkeiten und Ansätzen mangelt es nicht, wie der vorliegende Beitrag aufgezeigt hat. Eine eigentliche historische Utopiedidaktik und -methodik hat sich zwar noch nicht herausgebildet, doch sollte die Geschichtsdidaktik an ihrer Entwicklung interessiert sein – um eutopische

¹⁷ https://www.imdb.com/title/tt24075174/mediaviewer/rm3541709825/?ref_=tt_ov_i

¹⁸ Online frei zugänglich auf www.birthgap.org.

Wünsche rational zu bremsen und dystopische Ängste zu zähmen, um den Lernenden Fachlogiken zu verdeutlichen und den Möglichkeitssinn junger Menschen erfahrungsgesättigt zu stimulieren. Eine Generation, der Umfragen zufolge „*keine positive Erzählung über die Zukunft*“ (Storks et al., 2023, S. 36) mehr zur Verfügung steht, kann sich auch an dem orientieren, was in der Vergangenheit als unmöglich galt und dennoch erreicht wurde. Wie Johannes Rohbeck (2013, S. 7) betont: Der Geschichte kann der Mensch ohnehin nicht entkommen.

Literatur

- Ammerer, H. (2008). Die Siedler von Banana Bay. Der Entwurf einer Staatsutopie als erste Annäherung an politische Systeme. *Informationen zur Politischen Bildung*, (29), 74–78. <https://www.politischebildung.com/wp-content/uploads/izpb29.pdf> [04.07.2024].
- Ammerer, H. (2013). *Geschichte.aktuell. Methoden- und Kompetenztraining. Arbeitsheft für die 9.–13. Schulstufe*. Veritas.
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. Suhrkamp.
- Bergmann, K. (1992). Abschied von der Utopie? *Geschichte lernen*, (5), 11–19.
- Bergmann, K. & Pandel, H.-J. (1975). *Geschichte und Zukunft. Didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewußtsein*. Fischer.
- Bernhardt, M. (2018). Historia magistra vitae? Zum Gegenwarts- und Zukunftsbezug des Geschichtsunterrichts. In T. Sandkühler, M. Bernhardt, C. Bühl-Gramer, A. John & A. Schwabe (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (S. 131–142). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.14220/9783737008914.131>
- Bernhardt, M., Blösel, W., Brakensiek, S. & Scheller, B. (Hrsg.). (2018). *Möglichkeitshorizonte. Zur Pluralität von Zukunftserwartungen und Handlungsoptionen in der Geschichte*. Campus.
- Bloch, E. (1968). *Das Prinzip Hoffnung* (Bd. 1). Suhrkamp.
- Brehmer, A. (2020). *Die Welt in 100 Jahren*. Olms. (Original erschienen 1910)
- Cepl-Kaufmann, G. (2018). 1919 – Zeit der Utopien. *Zur Topographie eines deutschen Jahrhundertjahres*. Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839446546>
- Cioran, E. M. (1979). *Geschichte und Utopie* (2. Aufl.). Klett.
- Deile, L. (2021). Geschichtsunterricht als Laboratorium der Zukunft. In L. Deile, J. van Norden & P. Riedel (Hrsg.), *Brennpunkte heutigen Geschichtsunterrichts. Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag* (S. 269–279). Wochenschau.
- Ehrlich, P. (1973). *Die Bevölkerungsbombe*. Fischer Taschenbuch.
- Etzemüller, T. (2007). *Ein immerwährender Untergang. Der apokalyptische Bevölkerungsdiskurs im 20. Jahrhundert*. Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839403976>
- Foucault, M. (1967). Andere Räume. In K. Barck (Hrsg.), *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik* (S. 34–46). Reclam.
- Freedden, M. (2022). Utopia's Impurities. In J. Elberfeld, K. Klammer, S. Maß & B. Nietzel (Hrsg.), *Erträumte Geschichte(n). Zur Historizität von Träumen, Visionen und Utopien* (S. 49–64). Campus.
- Friedrichs, W. (2021). Kommende politische Bildungen. Über das Zukünftige nach der Zukunft. In W. Friedrichs (Hrsg.), *Atopien im Politischen. Politische Bildung nach dem Ende der Zukunft* (S. 11–26). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839452011-001>
- Geschichte lernen 1992. *Utopien* [Themenheft]. 26/1992.

- Grammes, T. (2000). „Inseln“ – Lehrstücke und Reflexionsräume für Werte-Bildung in der didaktischen Tradition. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Werte in der politischen Bildung* (S. 354–373). Wochenschau.
- Habermas, J. (1985, Januar). Die Neue Unübersichtlichkeit. Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien. *Merkur*, 39 (431), 1–14.
- Hartog, F. (2010). Geschichtlichkeitsregime. In A. Kwaschik & M. Wimmer (Hrsg.), *Von der Arbeit des Historikers. Ein Wörterbuch zu Theorie und Praxis der Geschichtswissenschaft* (S. 85–90). Transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839415474.85>
- Hölscher, L. (Hrsg.). (2017). *Die Zukunft des 20. Jahrhunderts. Dimensionen einer historischen Zukunftsforschung*. Campus.
- Hölscher, L. (2022). Traum und Geschichte. In J. Elberfeld, K. Klammer, S. Maß & B. Nietzel (Hrsg.), *Erträumte Geschichte(n). Zur Historizität von Träumen, Visionen und Utopien* (S. 27–49). Campus.
- Keynes, J. M. (1963). Economic possibilities for our grandchildren. In J.M. Keynes (Hrsg.), *Essays in Persuasion* (S. 358–373). W.W. Norton & Co. (Original erschienen 1930)
- Koselleck, R. (2010a). Die Geschichte der Begriffe und Begriffe der Geschichte. In R. Koselleck (Hrsg.), *Begriffsgeschichten* (S. 67–76). Suhrkamp.
- Koselleck, R. (2010b). Zur Begriffsgeschichte der Zeitutopie. In R. Koselleck (Hrsg.), *Begriffsgeschichten* (S. 252–273). Suhrkamp.
- Koselleck, R. (2013). *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Suhrkamp.
- Landwehr, A. (2020). *Diesseits der Geschichte. Für eine andere Historiographie*. Wallstein. <https://doi.org/10.5771/9783835345072>
- Litt, T. (1918). *Geschichte und Leben. Von den Bildungsaufgaben geschichtlichen und sprachlichen Unterrichts*. Teubner.
- Maxton, G. (2018, 23. Oktober). Graeme Maxton: Schafft sich die Menschheit bald ab? [Video]. SRF Sternstunde Philosophie. <https://www.srf.ch/play/tv/sternstunde-philosophie/video/graeme-maxton-schafft-sich-die-menschheit-bald-ab?urn=urn:srf:video:18695c3c-16f9-4570-8b72-62c6bd704f32> [04.07.2024].
- Mayer, U. & Pandel, H.-J. (1976). *Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse*. Ernst Klett Verlag.
- Memminger, J. (2007). *Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität*. Wochenschau.
- Mommsen, H. (1983). Die Realisierung des Utopischen: Die „Endlösung der Judenfrage“ im „Dritten Reich“. *Geschichte und Gesellschaft*, 9(3), 381–420.
- Negt, O. (1997). Gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen. Sechs Kompetenzen zur Gesellschaftsveränderung. *Widerspruch: Beiträge zu sozialistischer Politik*, 33, 89–102.
- Oswalt, V. (2019). *Karten als Quelle und Darstellung. Historische Karten und Geschichtskarten im Unterricht*. Wochenschau.
- Pillkahn, U. (2007). Trends und Szenarien als Werkzeuge zur Strategieentwicklung. Publicis.
- Pollhammer, L. (2019). *Harry Potter im Geschichtsunterricht* [Unveröffentlichte Diplomarbeit]. Universität Salzburg.
- Popper, K. (2003a). *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde: Bd. 1. Der Zauber Platons* (8. Aufl.). Mohr Siebeck. (Original erschienen 1945)
- Popper, K. (2003b). *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde: Bd. 2. Falsche Propheten: Hegel, Marx und die Folgen* (8. Aufl.). Mohr Siebeck. (Original erschienen 1945)
- Preisinger, A. (2021). *Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung*. Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1549>
- Radkau, J. (1976). Geschichtsdidaktische Wunschträume, oder: Der Ausflug in die Utopie als Weg zur Empirie. *Geschichtsdidaktik*, 1, 22–30.
- Rauscher, E. & Sippl, C. (2023). Offene Fragen zur Zukunftsbildung und zur Bildung der Zukunft. In C. Sippl, G. Brandhofer & E. Rauscher (Hrsg.), *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren* (S. 30–32). Studienverlag.

- Ritter, H. (1995). *Kontrafaktische Geschichte. Unterhaltung vs. Erkenntnis* [Unveröffentlichte Magisterarbeit]. Technische Hochschule Darmstadt.
- Rohbeck, J. (2013). *Zukunft der Geschichte. Geschichtsphilosophie und Zukunftsethik*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1524/9783050060460.23>
- Rüsen, J. (1982). Geschichte und Utopie. In W. Voßkamp (Hrsg.), *Utopieforschung. Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie* (Bd. 1, S. 356–374). Suhrkamp.
- Rüsen, J. (2004). Einleitung: Utopie neu denken. In J. Rüsen, M. Fehr & A. Ramsbrock (Hrsg.), *Die Unruhe der Kultur. Potenziale des Utopischen* (S. 9–26). Velbrück.
- Rüsen, J. (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Böhlau. <https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412212193>
- Rüsen, J. (2016). Über einige theoretische Grundlagen der Geschichtsdidaktik, Vortrag und Diskussion. In W. Hasberg & H. Thünemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven* (S. 19–36). Peter Lang.
- Rüsen, J. (2020). *Zerbrechende Zeit. Über den Sinn der Geschichte* (2. Aufl.). Lit Verlag.
- Schmidt, C. (2013). Können wir der Geschichte entkommen? Ein einführender Überblick zur Fragestellung. In C. Schmidt (Hrsg.), *Können wir der Geschichte entkommen? Geschichtsphilosophie am Beginn des 21. Jahrhunderts* (S. 7–20). Campus.
- Schmitz-Zerres, S. (2019). *Die Zukunft erzählen. Inhalte und Entstehungsprozesse von Zukunftsnarrationen in Geschichtsbüchern von 1950 bis 1995*. V&R Unipress.
- Schmitz-Zerres, S. (2021). Zukünfte in Geschichtsbüchern. *Public History Weekly*, 9(2). <https://doi.org/10.1515/phw-2021-17627>
- Schölderle, T. (2017). *Geschichte der Utopie. Eine Einführung* (2. Aufl.). Böhlau Verlag.
- Schorcken, R. (1981). *Der Gegenwartsbezug der Geschichte. Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung*. Klett-Cotta.
- Schuhmann, M. (2018). Völkische Science Fiction: Deutsche Zukunftsromane mit völkischen Tendenzen (1890–1933). *ILCEA*, (30). <https://doi.org/10.4000/ilcea.4616>
- Schulz-Hageleit, P. (1976). „Gegenwartsbezüge“ als Problem und Aufgabe des Geschichtsunterrichts. *Geschichtsdidaktik*, 1(1), 59–72.
- Schulz-Hageleit, P. (2014). *Alternativen in der historisch-politischen Bildung*. Wochenschau.
- Seefried, E. (2023, 10. März). *Geschichte der Zukunft*. Docupedia-Zeitgeschichte. <https://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok-2464>
- Storks, S., Faus, R. & Faus, J. (2023). *Auf der Suche nach Halt. Die Nachwendegeneration in Krisenzeiten* (OBS-Arbeitspapier 62). Otto Brenner Stiftung. https://www.otto-brenner-stiftung.de/fileadmin/user_data/stiftung/02_Wissenschaftsportal/03_Publikationen/AP62_Nachwendegeneration.pdf [27.03.2024].
- UNESCO. (2021). *Futures Literacy*. <https://en.unesco.org/futuresliteracy/about> [27.03.2024].
- Wells, H. G. (2021). *Ein modernes Utopia*. Joachim Körber Verlag. (Original erschienen 1905)
- Wiener, A. & Kahn, H. (1971). *Ihr werdet es erleben. Voraussagen der Wissenschaft bis zum Jahre 2000*. Rowohlt.

Lehrpläne

- Hessisches Kultusministerium. (2016). *Kerncurriculum Geschichte für die gymnasiale Oberstufe*.
- Österreichisches Bildungsministerium. (1967). *Lehrplan Geschichte und Sozialkunde Oberstufe*, BGBl. II Nr. 295/1967.
- Österreichisches Bildungsministerium. (1970). *Lehrplan Geschichte und Sozialkunde Oberstufe*, BGBl. II 275/1970.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (2019). *Lehrplan Ethik für Gymnasien*.

Utopie und Politische Bildung

Theoretische Verortung und praktische Konkretisierung am Beispiel der Utopie eines postnationalen Wahlrechts

1. Einführung

Dieser Beitrag diskutiert zunächst das Beziehungsgeflecht zwischen Utopie und Politischer Bildung, ehe anhand eines konkreten Unterrichtsvorschlags exemplarisch veranschaulicht wird, wie sich utopisches Denken durch Politische Bildung anbahnen lässt. Den folgenden Überlegungen liegt ein dezidiert politisches und entsprechend enges Utopieverständnis zugrunde. Utopien werden in diesem Rahmen als „*rationale Fiktionen menschlicher Gemeinwesen, die in kritischer Absicht den herrschenden Missständen gegenüber gestellt sind*“ (Schölderle, 2017, S. 17), verstanden. Sie sind Träger von „*Vorstellungen von möglichen gesellschaftlichen Organisationsformen und Systemen, welche bislang noch nicht realisiert wurden*“ (Schröder, 2018, S. 22) und eröffnen Perspektiven, „*wie die Welt aussehen sollte und was dafür in der Gegenwart getan werden kann*“ (Negt, 2012, S. 27).

Ein besonderes Augenmerk des Beitrags liegt auf dem Konzept der *realistischen* Utopie, das John Rawls (1999/2002, S. 6–7) in der Einleitung seines Spätwerks „The Law of Peoples“ mit folgenden Worten beschrieben hat:

Two main ideas motivate the Law of Peoples. One is that the great evils of human history – unjust war and oppression, religious persecution and the denial of liberty of conscience, starvation and poverty, not to mention genocide and mass murder – follow from political injustice, with its own cruelties and callousness. [...] The other main idea, obviously connected with the first, is that, once the gravest forms of political injustice are eliminated by following just (or at least decent) social policies and establishing just (or at least decent) basic institutions, these great evils will eventually disappear. I connect these ideas to the idea of a realistic utopia.¹

2. Politische Bildung und utopisches Denken

Der Diskurs über Utopie und Politische Bildung hat im deutschsprachigen Raum eine lange Tradition, die eng mit Rolf Schmiederer verbunden ist (Schröder, 2018, S. 26–30), seines Zeichens einer der „Klassiker“ der modernen Politikdidaktik. Schmiederers didaktische Konzeption rekurriert auf die Kritische Theorie, verbindet das Prinzip der Subjektorientierung mit einem emanzipatorischen Bildungsanspruch und versteht Politische Bildung als Beitrag zu politischer Selbstentfaltung und gesellschaftlicher Demokratisierung (Hedtke, 2011, S. 178–181). Ihm zufolge sollte Poli-

¹ Zum Konzept der *realistischen* Utopie nach Rawls siehe zuletzt überblicksartig Tamoudi, 2023, S. 365–369.

sche Bildung zu utopischem Denken befähigen, indem Lernende in die Lage versetzt werden, Bestehendes zu hinterfragen und wünschenswerte Alternativen *„im Sinne von noch nicht erreichten, aber erreichbaren Zielvorstellungen zu entwickeln“* (Schmiederer, 1977, S. 100). Politische Bildung kann aus dieser Perspektive nicht in der Analyse des Bestehenden verhaftet bleiben, sondern sollte ebenso den Blick dafür öffnen, wie mögliche Alternativen dazu aussehen können. Unter Begriffen wie „Utopiefähigkeit“ oder „Utopiekompetenz“ werden diese Überlegungen in der Politischen Bildung seit einigen Jahren wieder intensiver diskutiert (Neupert-Doppler, 2023, S. 270; Schröder, 2018, S. 30–31; Zimmermann, 2021, S. 32–34).

Verbindungslinien zwischen Utopie und Politischer Bildung lassen sich ebenso in weniger expliziten Zusammenhängen aufspüren. So ließe sich mit Sander (2013, S. 50–55) argumentieren, dass Politische Bildung zwar der demokratischen Idee verpflichtet ist, allzu weitreichende normative Setzungen aber der Anbahnung von politischer Mündigkeit im Wege stehen. Als Fach, das der politischen Urteils- und Handlungsbefähigung ihrer Adressat/innen dient, sollte Politische Bildung deshalb einen möglichst weiten Horizont an Urteils- und Handlungsoptionen eröffnen und bei der didaktischen Strukturierung dieses Horizonts auf Vorweg-Definitionen „der Demokratie“ oder „des Gemeinwohls“ verzichten (Autorengruppe, 2017, S. 16). Dadurch kann deutlich werden, dass das Gemeinwohl in pluralistischen Gesellschaften divergenten Auffassungen unterliegt und sich die demokratische Idee aus demokratietheoretischer Sicht ganz unterschiedlich fassen lässt (Sander, 2023, S. 51–52). Indem sie einen *„neuen Blick auf das Bestehende, Bekannte ermöglichen“* (Salomon, 2018, S. 6), können utopische politische Ideen dabei helfen, die erforderliche analytische Distanz zur real existierenden Demokratie aufzubauen (Massing et al., 2017, S. 11).

In der Tradition Schmiederers lässt sich die Utopie als politischer Lerngegenstand zudem subjektorientiert begründen. Aus diesem Blickwinkel sind es die Bildungsansprüche prinzipiell autonomiefähiger Subjekte, die eine Befassung mit utopischem Denken nahelegen. Diese sollten *„ein politisches System so schaffen, so verändern und so erhalten können, dass es ihnen politische Selbstbestimmung ermöglicht“* (Lange, 2008, S. 431–432). Im Spiegel dieser Zielsetzung lässt es sich schwer rechtfertigen, Politische Bildung als erzieherisches Mittel zur Legitimation des politisch-gesellschaftlichen Status quo engzuführen (Behrens et al., 2021, S. 280). Vielmehr sollten Lernende durch sie in die Lage versetzt werden, den Status quo analytisch zu durchdringen, kritisch zu hinterfragen und wertorientiert zu verändern (Kleinschmidt et al., 2019, S. 413–414). Dafür sind sie auf eine Form von Politischer Bildung angewiesen, bei der Bestehendes auch gedanklich riskiert werden kann (May, 2021, S. 20). Als *„Ort[e] des Nachdenkens über ein besseres gesellschaftliches Zusammenleben“* (Kühberger & Windischbauer, 2013, S. 62) können Utopien dabei wertvolle Dienste leisten.

An dieser Stelle wird jene spezifische *„Wahlverwandtschaft“* von Utopie und Politischer Bildung deutlich, von der Neupert-Doppler (2023, S. 264) treffend spricht. Utopien sind für die Politische Bildung nicht zuletzt deshalb interessant, da sich in ihnen Momente der Kritik am Bestehenden mit Momenten der Imagination von

Gegenentwürfen verbinden (Benz-Gydat & Pabst, 2021, S. 88–89). Durch die Befassung mit Utopien lassen sich unter anderem folgende domänenspezifische Kompetenzen² fördern:

- Politische Urteilskompetenz: Nachdem politische Urteilstkraft die Befähigung zum kritischen politischen Denken, zum Hinterfragen vermeintlicher Selbstverständlichkeiten und zum Denken in Alternativen voraussetzt (Haarmann & Lange, 2016, S. 169), bietet die Spezifik von Utopien große Chancen für die Anbahnung von Urteilskompetenz. Werden Utopien als „fertige“ Urteile gelesen, lassen sich diese trefflich hinsichtlich ihrer Wert- und Interessensgebundenheit analysieren. Ebenso können über die Befassung mit Utopien eigene politische Orientierungen reflektiert und hinterfragt werden.
- Politische Handlungskompetenz: Häufig verdichten sich in Utopien explizite oder zumindest implizite Handlungsaufforderungen (Neupert-Doppler, 2023, S. 263–264). Diese können als politische Handlungsmöglichkeiten analysiert und reflektiert werden. Zudem können Utopien als Instrumente kreativer Politikgestaltung (Maahs, 2019, S. 33–34) in den Blick genommen werden, um ein Nachdenken über das eigene Handlungsrepertoire anzustoßen und dieses gegebenenfalls zu erweitern (Schröder, 2018, S. 31).
- Politische Sachkompetenz bzw. konzeptuelles Deutungswissen: Darüber hinaus kann die Auseinandersetzung speziell mit Staatsutopien einen wichtigen Beitrag zur Grundlegung und Elaboration politischen Begriffs- und Konzeptwissens leisten (Ammerer, 2009, S. 132–133).

3. Utopie im Politikunterricht – Umsetzungsmöglichkeiten und Herausforderungen

Im Rahmen politischer Lehr-Lernprozesse bieten sich unterschiedliche Möglichkeiten der Perspektivierung von Utopien an. Ausgehend von facheinschlägigen didaktischen Prinzipien³ lassen sich als Bezugspunkte allen voran die Prinzipien der politischen *Urteilsbildung*, der *Zukunftsorientierung* sowie das *Genetische Prinzip* identifizieren.⁴ Diesen Prinzipien können spezifische Methoden zugeordnet werden – etwa die Arbeit mit Dilemma- oder Entscheidungssituationen im Bereich der *Urteilsbildung*, das Planspiel, die Zukunftswerkstatt oder die Szenario-Technik im Bereich der *Zukunftsorientierung* sowie die Gründungsmethode im Bereich des *Genetischen Prinzips*. Je nach Methode lassen sich unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen. So bietet sich etwa der Dreischritt politischen Entscheidungsdenkens, bestehend aus Situationsanalyse, Möglichkeitserörterung und Entscheidungsfindung (Detjen, 2013, S. 236), dafür an, utopische Handlungsoptionen analytisch in den Blick zu nehmen,

2 Bezugspunkte der genannten Kompetenzbereiche sind das deutsche GPJE-Modell (2004) sowie das – über weite Strecken ähnlich akzentuierte – österreichische Kompetenzmodell (2008). Zu Schnittmengen und Unterschieden zwischen den beiden Modellen siehe ausführlicher Sander, 2009, S. 296–302.

3 Siehe dazu überblicksartig May & Partetzke (2023, S. 91–92).

4 Zu den genannten Prinzipien siehe weiterführend Reinhardt (2018, S. 139–174).

während die Zukunftswerkstatt mit ihren sechs Phasen – Vorbereitungs-, Kritik-, Utopie-, Umsetzungs-, Reflexions- und Werkstattphase (Zurstrassen, 2022, S. 375–376) – für die Entwicklung eigener utopischer Zukunftsentwürfe prädestiniert ist.

Analog zu anderen Kontexten nimmt auch im Utopiekontext die gewählte Methode *„über ihren Zugang zur Sache und die Art und Weise ihrer Bearbeitung entscheidend Einfluss darauf, wie und in welchen Aspekten diese den Lernenden im Unterricht begegnet und wie sie im Unterricht konstruiert wird“* (Fischer, 2018, S. 120). Selbstredend ist nicht jede Methode für jede Zielgruppe gleichermaßen gut geeignet. Beispielsweise basieren offenere Ansätze wie die erwähnte Zukunftswerkstatt auf der Voraussetzung, dass Lernende ein Mindestmaß an Utopiefähigkeit mitbringen, auf welches bei der eigenständigen Entwicklung utopischer Entwürfe zurückgegriffen werden kann. Bleibt diese Voraussetzung unerfüllt, kann dies dazu führen, dass die erhofften utopischen Vorschläge ausbleiben: *„Kreative Ausdrucksformen für utopische Ansätze sind sicherlich hilfreich, aber wo nichts ist, wird auch nichts ausgedrückt“* (Neupert-Doppler, 2023, S. 269). In solchen Fällen scheint es ratsam, auf stärker vortrukturierte Methoden wie etwa die Planspielmethode zurückzugreifen.

Eine besondere Herausforderung stellt im Rahmen der Thematisierung von Utopien das Spannungsfeld zwischen Mündigkeit und Affirmation dar (Henkenborg, 2012, S. 35–37; May, 2021, S. 20; May & Partetzke, 2023, S. 79). Dieses Spannungsfeld birgt die Gefahr einseitiger Auslegungen. In der Praxis lauert auf der einen Seite die *„Überwältigungsfalle“* (Henkenborg, 2009, S. 29), die zuzuschnappen droht, wenn Lernende durch bewusste oder unbewusste Lenkungen an einer eigenständigen Urteilsbildung gehindert werden. So ist etwa das im Nachhaltigkeitskontext häufig propagierte Leitbild einer aktivistischen Persönlichkeit („Change Agents“) mit politikdidaktischen Standards wie dem *Beutelsbacher Konsens* schwer vereinbar (Fischer, 2023, S. 233–235). Auf der anderen Seite kann aber auch ein konservativer Zugang zu Problemen führen. Wird etwa Politische Bildung dafür verwendet, bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse undifferenziert schönzureden, öffnet sich die *„Legitimationsfalle“* (Behrens et al., 2021, S. 280). Speziell die Missinterpretation des *Beutelsbacher Konsenses* als Neutralitätsgebot bietet *„Einfallstore für das Ausbremsen wichtiger Zukunftsthemen“* (Overwien, 2016, S. 263).

4. Postnationales Wahlrecht als *realistische* Utopie

Als ein solches Zukunftsthema kann die „Krise der Repräsentation“ (Diehl, 2016, S. 17) in modernen Demokratien und die darauf bezugnehmende Utopie eines inklusiven, postnational akzentuierten Wahlrechts erachtet werden. Letztere soll im Folgenden als Beispiel für eine aktuell diskutierte politische Utopie exemplarisch in den Blick genommen werden. Als Ausgangspunkt dient dabei der Befund einer zunehmenden gesellschaftlichen Spaltung zwischen relativ sesshaften und relativ mobilen Bevölkerungsgruppen (Bauböck, 2017). Zur Überwindung dieser Spaltung werden im wissenschaftlichen wie politischen Diskurs mitunter utopisch akzentuierte Konzepte diskutiert, die eine Entkoppelung von Wahlrecht und Staatsbürger-

schaft vorsehen (z.B. Celikates, 2015, S. 254–259 oder zuletzt Valchars & Bauböck, 2021, S. 200–201). Als Referenz für eine Öffnung des nationalen Wahlrechts für Nicht-Staatsangehörige wird häufig der liberale Demokratietheoretiker Robert Dahl (2006, S. 17–21) herangezogen, dessen Konzept einer idealen Demokratie auf einem inklusiven Bürgerschaftskonzept beruht, das die breitestmögliche Einbindung aller Rechtsunterworfenen in den Gesetzgebungsprozess vorsieht (Dahl, 1998, S. 78).⁵

Die Frage, wer in welcher Form mitbestimmungsberechtigt sein sollte, stellt eine der Grundfragen politischen Denkens dar. Sie ist eng mit der Verteilung und Kontrolle von Macht verwoben, ruft seit jeher Konflikte hervor und weist einen hohen Aktualitätsbezug auf (Nolte, 2012, S. 17–18). Letzterer ergibt sich aus der angesprochenen Kluft zwischen Wohn- und Wahlbevölkerung, von der europaweit mehr als 30 Millionen Menschen betroffen sind (Gruber & Walter, 2013, S. 82). Um die Problematik an einem Beispiel näher zu veranschaulichen: In Österreich durften bei der Nationalratswahl 1999 insgesamt 8,7 Prozent der Bevölkerung im wahlfähigen Alter als ausländische EU-Bürger/innen oder Drittstaatsangehörige nicht wählen. Bei der Nationalratswahl 2019 lag dieser Wert bereits bei 15,7 Prozent (Valchars & Bauböck, 2021, S. 163). In den urbanen Zentren bewegt sich der Anteil der Ausgeschlossenen zwischen einem Viertel und einem Drittel der wohnansässigen Bevölkerung (SOS Mitmensch, 2024).

Diese Kluft steht in einem Spannungsverhältnis zur Idee der politischen Gleichheit und untergräbt die Legitimität demokratisch gewählter Institutionen (Dahl, 2006, S. 17). Ihre politische Bearbeitung scheitert in Österreich wie in anderen europäischen Staaten nicht zuletzt an den Parteien, für die ein Eintreten zugunsten nichtwahlberechtigter Gruppen das Risiko birgt, Wähler/innenstimmen zu verlieren (Bauböck, 2017). Umso bedeutsamer sind im gegebenen Kontext zivilgesellschaftliche Initiativen und NGOs wie SOS Mitmensch in Österreich. Letztgenannte führt seit 2013 vor nationalen Wahlgängen die sogenannte „Pass-egal-Wahl“ durch. Dabei sind Menschen unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft zur Stimmabgabe eingeladen (SOS Mitmensch, 2024). Das Ergebnis dieser „Wahl“, die als Kritik am Status quo wie auch als performative Konstruktion eines alternativen Wahlrechtsregimes gelesen werden kann, wird öffentlichkeitswirksam kommuniziert und stößt regelmäßig kontroverse Debatten an (Valchars & Bauböck, 2021, S. 196–197).

In der „Pass-egal-Wahl“ verbindet sich die Kritik bestehender Zustände mit der Imagination einer anderen Zukunft. Inhaltlich nimmt die Utopie eines Wahlrechts für alle Wohnbürger/innen durchaus Anleihen bei Morus, dessen „Utopia“ von universeller politischer Gleichheit geprägt ist (Steffens, 2021, S. 98–99). Allerdings bezieht sich die Konstruktion zukünftiger Zustände in diesem Fall auf den bestehenden Verfassungsstaat und nicht auf einen dem Raum und der Zeit entrissenen Nicht-Ort, weshalb der Begriff der *realistischen* Utopie (Habermas, 2010, S. 53; Negt, 2012, S. 35–38; Rawls, 2002, S. 6–7) hier angemessen scheint. Als performativ inszenierte *realistische* Utopie trägt die „Pass-egal-Wahl“ dazu bei, eine postnational akzentuierte „*alternative Vision der politischen Gemeinschaft*“ (Valchars & Bauböck, 2021, S. 226)

5 Siehe dazu beispielsweise auch Pelinka, 2017, S. 96.

denkbar zu machen, in der politische Bürgerschaft nicht mehr länger an Staatsangehörigkeit gekoppelt ist.

5. Unterrichtsvorschlag „Wahlrecht für alle?“

Der folgende Unterrichtsvorschlag beschäftigt sich mit der Utopie eines Wahlrechts für alle Bürger/innen unabhängig von ihrer jeweiligen Staatsangehörigkeit. Als politikdidaktischer Bezugsrahmen dient eine unterrichtspragmatische Interpretation des Konzepts der *Inclusive Citizenship Education*. Grundidee dieses Ansatzes ist es, gesellschaftliche Konstruktionen von Bürgerschaft zu analysieren, Exklusionsmechanismen zu identifizieren und nach existierenden wie anzustrebenden Möglichkeiten der Inklusion zu fragen (Lange & Kleinschmidt, 2017, S. 74). Inklusion fungiert in diesem Rahmen vorwiegend als politikdidaktisches Inhaltsprinzip (May & Partetzke, 2023, S. 183). Indem Mechanismen des Zugangs zu und Ausschlusses von Politik inhaltlich in den Blick genommen werden, gilt es, ein zentrales Spannungsfeld von Politikunterricht in heterogenen Gesellschaften (Waldis, 2018, S. 147) bearbeitbar zu machen.⁶

Der Vorschlag zielt auf die Sekundarstufe II ab, nimmt drei bis vier Einheiten in Anspruch und orientiert sich am Prinzip der *Zukunftsorientierung*.⁷ Lernende sollen im Rahmen dieses Beispiels politische Urteils- und Handlungskompetenz trainieren, aber auch ihre fachlichen Vorstellungen zum Konzept Macht elaborieren. Die Umsetzung erfolgt im Rahmen eines einfachen Planspiels (zur Methode siehe Überblicksartig Reinhardt, 2018, S. 141–144). Planspiele zielen auf ein handlungsorientiertes Simulieren und Reflektieren von Prozessen der politischen Entscheidungsfindung ab, öffnen den Blick auf die Veränderbarkeit politischer Strukturen und sind dadurch für die Befassung mit einer *realistischen* Utopie prädestiniert. Wie oben angesprochen, lässt sich mit der Planspielmethode relativ voraussetzungsfrei utopisches Denken anbahnen. Ebenso kann in diesem Rahmen sichergestellt werden, dass die utopische Option den Lernenden nicht als einzig möglicher Lösungsweg erscheint (Schröder, 2018, S. 32–33).

Die Spielsituation ist in unbekannter Zukunft in einem fiktiven Staat namens „Votetopia“ angesiedelt. Die so aufgebaute Distanz dient der Öffnung des Blicks der Lernenden. Im Zentrum des Planspiels steht die Frage, wie in diesem Staat die Allokation des Wahlrechts auf nationaler Ebene geregelt werden soll. Die Lernenden müssen dazu zunächst (a) aus Sicht einer zugewiesenen (Partei-)Rolle eine plausible Position entwickeln. Diese Position gilt es dann (b) argumentativ zu begründen, (c) in den Entscheidungsfindungsprozess einzubringen und (d) gegebenenfalls abzuwandeln. Der kontroverse Charakter des Politischen manifestiert sich in den zugewiesenen (Partei-)Rollen, aus denen sich Interessens- und Wertekonflikte ergeben, die

6 Dies entspricht auch den Forderungen der österreichischen Fachgesellschaft für Politische Bildung. Siehe dazu ausführlicher Interessengemeinschaft Politische Bildung, 2022.

7 Für eine am Prinzip der Urteilsbildung orientierte Perspektivierung siehe Hummer & Mörwald (2020).

das Utopische als „*Konfliktfeld um unterschiedliche normative Präferenzen und Ziele*“ (Salomon, 2018, S. 11) erfahrbar machen sollen. Die (Partei-)Rollen beruhen auf einer Idee von Buchberger und Hummer (2023, S. 30–34) und orientieren sich an existierenden Parteienfamilien. Ähnliches gilt für die Bürger/inneninitiative, deren Argumentation an jene von SOS Mitmensch angelehnt ist. Die Grundstruktur des Planspiels ist entsprechend realitätsnah, wenngleich der simulierte Prozess einer starken didaktischen Reduktion unterliegt.

Das Planspiel beginnt mit der Vorbereitung (Phase 1). Dabei ist darauf zu achten, dass neben einem größeren Plenarbereich fünf kleinere Bereiche für die Gruppenarbeit benötigt werden. Es folgen Einführung und Rollenvergabe (Phase 2). Die Lehrperson fungiert als Spielleitung, während die Lernenden in fünf Gruppen die zugewiesenen (Partei-)Rollen einnehmen. Danach startet die eigentliche Simulation (Phase 3). Vorbereitend auf die zu simulierende Sitzung des zuständigen Parlamentsausschusses setzen sich die Gruppen mit ausgewählten Rechtsgrundlagen (M1) und der Problemstellung (M2) auseinander. Das Szenario sieht vor, dass ein Bürger/innenbegehren zur Ausweitung des Wahlrechts (M3) im Ausschuss behandelt werden soll.⁸ Alle fünf Parteien sind angehalten, zum Antrag argumentativ Stellung zu beziehen. Dabei sind die Rollenkarten (M4) zu berücksichtigen, wobei die Einnahme einer utopischen Position in drei Fällen möglich wäre (Parteien der Arbeit, Menschenrechte und Möglichkeiten). Die jeweilige Position ist im Rahmen der Sitzung in Form eines kurzen Statements darzulegen. Dabei kann auf „fertige“ Argumente zurückgegriffen werden (M5), bei deren Auswahl auf Kompatibilität mit der Rollenkarte zu achten ist. Bei Bedarf könnten auch noch zusätzlich Scaffolds angeboten werden. Die Moderation der Sitzung obliegt der Lehrperson.

Anschließend sind die einzelnen Gruppen aufgefordert, miteinander in Sondierungsgespräche zu treten. Ziel dieser Gespräche ist es, Möglichkeiten der anlassbezogenen Kooperation auszuloten. Nähe und Distanz zwischen den einzelnen Positionen sollen dadurch deutlich werden. Ebenso geht es darum, Kompromisslösungen anzubahnen, die zu einer Reformulierung des Antragstextes zugunsten eines Alternativantrags führen können. Die „Produkte“ der Sondierungsphase gilt es abschließend im Plenum zu präsentieren. An dieser Stelle endet das Planspiel, zumal das Szenario bewusst keine Informationen zur Mandatsstärke der Parteien enthält. Die Lehrperson ist an dieser Stelle angehalten, von der Spiel- zur Auswertungsphase (Phase 4) überzuleiten. Diese Phase ist für den Lernprozess von zentraler Bedeutung und sollte mindestens eine Einheit in Anspruch nehmen. Zu berücksichtigen gilt es dabei den Dreischritt aus Nachbetrachtung des Spielverlaufs, Reflexion der Spieler-

8 Ein direkt-demokratischer Vorstoß dieser Art ist in Deutschland nur auf kommunaler Ebene möglich, in Österreich zudem auch auf Bundesebene (Volksbegehren). Im politischen System der Schweiz kann mittels direkt-demokratischer Volksinitiative eine Volksabstimmung über eine Änderung der Bundesverfassung herbeigeführt werden. Bundesrat und Parlament haben in diesem Fall die Aufgabe, über die eingebrachte Initiative zu beraten und die Abstimmung vorzubereiten.

fahrung sowie Rückbindung des Spielgeschehens an politische Realitäten und eigene Erfahrungen.⁹

Arbeitsblatt

Einführung	<i>Das folgende Planspiel ist in einer erfundenen Zeit im erfundenen Staat Votetopia angesiedelt. Votetopia ist eine demokratische Republik mit Verfassung, Wahlen, Parlament und Parteien. Stellt euch folgende Situation vor: Ihr seid Parlamentsabgeordnete und habt die Möglichkeit, die Zukunft von Votetopia aktiv mitzugestalten. Denkt daran, stets im Interesse der zugewiesenen Partei zu handeln.</i>
------------	--

M1: Wer darf in Votetopia wählen?

Im Verfassungsgesetz von Votetopia finden sich folgende Formulierungen zum Wahlrecht:

- Artikel 1: *Votetopia ist ein demokratisches Land. Das Recht geht vom Volk aus.*
- Artikel 2: *Das Volk wählt das nationale Parlament, das die Gesetze beschließt.*
- Artikel 3: *Gewählt wird nach den Grundsätzen der Verhältniswahl.*
- Artikel 4: *Grundlage der Wahl ist das gleiche, unmittelbare, persönliche, freie und geheime Wahlrecht jener Personen, die am Wahltag das 16. Lebensjahr vollendet haben und die votetopische Staatsbürgerschaft besitzen.*
- Artikel 5: *Bei der Wahl von Gemeindeparlamenten sind zudem Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft wahlberechtigt, sofern es sich dabei um Staatsangehörige von Partnerstaaten mit Hauptwohnsitz in der jeweiligen Gemeinde handelt.*

M2: Die aktuelle Debatte zum Wahlrecht in Votetopia

Aktuell dürfen in Votetopia 17 % der wohnansässigen Bevölkerung bei nationalen Parlamentswahlen nicht wählen. 9 % haben als Bürger/innen eines Partnerstaates nur auf Gemeindeebene das Wahlrecht. 8 % dürfen als Angehörige anderer Staaten auf gar keiner Ebene wählen. Das Wahlrecht wird in Votetopia heiß diskutiert. Drei Positionen können beobachtet werden:

- Position 1: *Ausländische Staatsbürger/innen sollen keinen Zugang zum Wahlrecht erhalten.*
- Position 2: *Ausländische Staatsbürger/innen sollen Zugang zum Wahlrecht erhalten. Es ist Zeit, das Wahlrecht und damit die Verfassung zu ändern (wofür es eine qualifizierte Mehrheit braucht).*
- Position 3: *Ausländischen Staatsbürger/innen soll der Zugang zur Staatsbürgerschaft erleichtert werden. Es ist Zeit, das Einbürgerungsgesetz zu ändern (wofür eine einfache Mehrheit ausreicht).*

9 Eine ausführlichere Darstellung der unterschiedlichen Phasen findet sich z. B. bei Rappenglück (2023).

M3: Bürger/innenbegehren fordert Änderung des Wahlrechts

Die Bürger/inneninitiative „Votetopia für alle“ fordert eine Änderung des Wahlrechts. Ein entsprechendes Bürger/innenbegehren fand die Unterstützung von 143.712 wahlberechtigten Personen. Begehren mit mehr als 100.000 Unterstützer/innen müssen im Parlament behandelt werden. Folgender Antrag liegt den Abgeordneten zur Debatte und Abstimmung vor:

„Für das Funktionieren von Votetopia sind alle Menschen wichtig, die hier leben. Ein Teil dieser Menschen ist jedoch vom Wahlrecht auf nationaler Ebene ausgeschlossen. Fast jede fünfte Person, die hier lebt, darf nicht wählen, weil sie den falschen Pass hat. Die Initiative Votetopia für alle fordert daher: Wer in Votetopia lebt und mit der politischen Situation vertraut ist, soll auch politisch mitbestimmen dürfen. Deshalb fordern wir die Abgeordneten dazu auf, allen Menschen mit Hauptwohnsitz in Votetopia nach spätestens drei Jahren das aktive und passive Wahlrecht zu übertragen.“

M4: Rollenkarten der Parlamentsparteien

Rollenkarte: Partei der Tradition

Eure Partei verortet sich Mitte-rechts. Traditionelle Werte und die Pflege von Sprache und Kultur sind euch ebenso wichtig wie das Leistungsprinzip – wer etwas leistet, sollte belohnt werden.

Rollenkarte: Partei der Arbeit

Eure Partei verortet sich Mitte-links. Soziale Gerechtigkeit und gleiche Chancen für alle sind euch wichtig. Ihr setzt euch für jene Menschen ein, die weniger Geld und Möglichkeiten haben als andere.

Rollenkarte: Partei der Möglichkeiten

Eure Partei versteht sich als wirtschaftsliberal. Ihr wollt, dass Votetopia zu einem Land der unbegrenzten Möglichkeiten wird. Jeder Mensch soll durch eigene Leistung aufsteigen und sich frei entfalten können.

Rollenkarte: Partei der Menschenrechte

Eure Partei versteht sich als sozialliberal. Die Menschenrechte sind euer zentraler Anker. Ihr macht euch dafür stark, dass sich alle Menschen selbstbestimmt und diskriminierungsfrei entfalten können.

Rollenkarte: Partei der Heimat

Eure Partei versteht sich als rechtsnational. Vorrechte für die einheimische Bevölkerung sind euch wichtig. Aus eurer Sicht sollen sich Zugewanderte in allen Belangen der Mehrheit anpassen.

M5: Argumentationsstichworte

Mögliche Contra-Argumente	Mögliche Pro-Argumente
Staatsbürgerschaft und Wahlrecht sollten erst nach gelungener Integration vergeben werden	Menschen, die im Staat arbeiten und Abgaben zahlen, sollen in diesem Staat auch wählen dürfen
Wahlrecht erfordert klares Bekenntnis zum jeweiligen Staat und kann deshalb nicht an Staatsfremde vergeben werden	Wer dauerhaft im Staat wohnt, soll an der Gestaltung des Staates mitwirken können
Wahlrecht für Ausländer/innen birgt Gefahr einer Beeinflussung aus dem Ausland	Politische Mitbestimmung sorgt für Zugehörigkeit und trägt zur Integration bei
Großzügige Vergabe von Staatsbürgerschaft würde eben diese entwerten	Spezifische Interessen von Minderheiten könnten durch eine Ausweitung des Wahlrechts besser vertreten werden
Staatsbürgerschaft und Wahlrecht sind ein Vorrecht der einheimischen Bevölkerung	Ausweitung des Wahlrechts kann positive Wirkung auf politischen Wettbewerb haben
Nur jene Personen sollen wahlberechtigt sein, die sich mit dem Staat und seinen Werten identifizieren	Ausschluss vieler Menschen vom Wahlrecht gefährdet Demokratie und Zusammenhalt
Inanspruchnahme des Wahlrechts erfordert Wissen, das erst erworben werden muss	Wird der Zugang zur Staatsbürgerschaft erleichtert, müsste das Wahlrecht nicht reformiert werden

Arbeitsaufgaben

Aufgaben: Spielphase	1. Lest euch M1, M2 und M3 genau durch. Diese Infos helfen euch, die Spielsituation zu erfassen. Notiert euch unklare Begriffe und Fragen, um diese mit eurer Lehrperson zu klären.
	2. Jedes Team bekommt eine Rollenkarte (M4). Diese beinhaltet Infos zu jener Partei, die ihr im Spiel vertreten sollt. Lest euch die Karte durch. Als Abgeordnete dieser Partei habt ihr die Aufgabe, zu einem Bürger/innenbegehren (M3) in der nächsten Sitzung des zuständigen Parlamentsausschusses Stellung zu beziehen. Eure Lehrperson wird die Sitzung moderieren.
	3. Bereitet euch auf die Sitzung vor. Arbeitet heraus, wie sich eure Partei zum Bürger/innenbegehren (M3) realistischerweise positioniert. Findet Argumente (M5) und erstellt ein kurzes Statement.
	4. Bestimmt eine/n Sprecher/in. Aufgabe dieser Person ist es, das gemeinsam erstellte Statement im Rahmen der Sitzung vorzutragen. Die Redezeit beträgt drei Minuten.
	5. Achtet während der Reden darauf, mit welchen Parteien sich für eure Partei eine politische Zusammenarbeit anbieten könnte. Macht euch Notizen.
	6. Nun habt ihr Zeit für Verhandlungen mit den übrigen Parteien. Sucht nach gemeinsamen Lösungen. Ihr könnt den Antrag (M3) auch abändern und einen anderen Vorschlag formulieren.
	7. Präsentiert abschließend eure Verhandlungsergebnisse.
Aufgaben: Abschluss & Reflexion	8. Das Planspiel ist nun zu Ende. Tretet aus eurer Rolle heraus. Berichtet, ob ihr mit Verlauf und Ergebnis der Sitzung zufrieden seid.
	9. Legt dar, wie ihr den Spielverlauf empfunden habt und wie es euch in eurer Rolle ergangen ist.
	10. Vergleicht die Spielsituation mit der politischen Realität. Arbeitet Dinge heraus, die ihr als besonders realitätsnah oder besonders realitätsfern erachtet.
	11. Reflektiert darüber, was ihr persönlich aus dem Planspiel gelernt habt.
	12. Bezieht abschließend selbst Stellung zur Idee eines Wahlrechts für alle. Bezieht dabei Argumente ein, die ihr im Planspiel kennengelernt habt.

6. Resümee und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag konnte nachgezeichnet werden, dass Utopien und Politische Bildung nicht ohne Grund eine „Wahlverwandtschaft“ (Neupert-Doppler, 2023, S. 264) unterstellt wird. Ihre enge Beziehung wurde in den 1970er-Jahren durch Schmiederer begründet und erfreut sich in der politikdidaktischen Debatte nach wie vor Aufmerksamkeit. Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass Utopien für die Politische Bildung ein geradezu prädestinierter Lerngegenstand sind, „um politisches Urteilen und Handeln zu reflektieren, zu bewerten und zu modifizieren“ (Schröder, 2018, S. 18). Zwar gehen mit Utopien spezifische Herausforderungen einher, doch kann auf sie kaum verzichtet werden, wenn Lernende durch Politische Bildung in die Lage versetzt werden sollen, die politischen Verhältnisse selbstbestimmt mitzugestalten. Besonderes Potenzial bieten dafür *realistische* Utopien, die im Rahmen konkreter politischer Realitäten utopische Horizonte eröffnen. Der vorgebrachte Unterrichtsvorschlag stellt einen Versuch dar, dieses Potenzial exemplarisch zu veranschaulichen.

Literatur

- Ammerer, H. (2009). Die beste aller möglichen Welten. Utopien als spielerische Annäherung an politische Begriffe und Konzepte. In C. Kühberger & E. Windischbauer (Hrsg.), *Jugend und politische Partizipation. Annäherung aus der Perspektive der Politischen Bildung* (S. 132–141). StudienVerlag.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2017). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (2. Aufl.). Wochenschau.
- Bauböck, R. (2017). *Demokratische Repräsentation in mobilen Gesellschaften*. European University Institute. <https://cadmus.eui.eu/handle/1814/48846> [3.7.2024]
- Behrens, R., Besand, A. & Breuer, S. (2021). *Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule*. Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1725>
- Benz-Gydat, M. & Pabst, A. (2021). Lernen – Bildung – Utopie. Einführende Betrachtungen im Kontext kritischer Erwachsenenbildung. In M. Benz-Gydat, A. Pabst, K. Petersen, K. Schmidt, S. Schmidt-Lauff & S. Schreiber-Barsch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung als kritische Utopie? Diskussionen um Mündigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung* (S. 87–99). Wochenschau.
- Buchberger, W. & Hummer, R. (2023). *Wahlplakate im Politikunterricht. Ein praxisorientierter Baukasten für die Sekundarstufe*. Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1811>
- Celikates, R. (2015). Demokratische Inklusion: Bürgerschaft oder Wahlrecht? In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Inklusion. Wege in die Teilhabegesellschaft* (S. 249–259). Campus.
- Dahl, R. (1998). *On Democracy*. Yale University Press.
- Dahl, R. (2006). *Politische Gleichheit – ein Ideal?* Hamburger Edition. (Original erschienen 2006)
- Detjen, J. (2013). *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland* (2. Aufl.). Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486741902>
- Diehl, P. (2016). Demokratische Repräsentation und ihre Krise. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 66(40–42), 12–17.
- Fischer, C. (2018). Idee, Methode, Aneignung. In I. Juchler (Hrsg.), *Politische Ideen und politische Bildung* (S. 117–134). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20846-2_8

- Fischer, C. (2023). „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) – Nicht nur Chancen, sondern auch Herausforderungen und Probleme für die sozialwissenschaftliche Bildung. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP)*, 72(2), 227–238. <https://doi.org/10.3224/gwp.v72i2.11>
- Gruber, O. & Walter, F. (2013). Politische Inklusion und boundary problem: Aktuelle Herausforderungen und demokratietheoretische Antworten. In I. Atac & S. Rosenberger (Hrsg.), *Politik der Inklusion und Exklusion* (S. 71–87). V&R unipress.
- Haarmann M. & Lange D. (2016). Emanzipation als Kernaufgabe politischer Bildung. Überlegungen zum Beutelsbacher Konsens. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 166–170). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Habermas, J. (2010). Das utopische Gefälle. Das Konzept der Menschenwürde und die realistische Utopie der Menschenrechte. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 55(8), 43–53.
- Hedtke, R. (2011). Das Interesse der Schüler – Abwehr entfremdeten Lernens bei Rolf Schmiederer. Interpretation und Kommentar. In M. May & J. Schattschneider (Hrsg.), *Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare* (S. 167–189). Wochenschau.
- Henkenborg, P. (2009). Prinzip Kontroversität – Streitkultur und politische Bildung. *kursiv. Journal für politische Bildung*, (3), 26–38.
- Henkenborg, P. (2012). Was heißt Professionalität in der Politischen Bildung? Ein europäischer Befund. In G. Diendorfer, T. Hellmuth & P. Hladschik (Hrsg.), *Politische Bildung als Beruf. Professionalisierung in Österreich* (S. 33–47). Wochenschau.
- Hummer, R. & Mörwald, S. (2020). Wer soll politisch mitbestimmen dürfen? Teilhaberechte als Gegenstand politischen Lernens. *Informationen zur Politischen Bildung*, (46), 52–63. <https://www.politischebildung.com/wp-content/uploads/izpb46.pdf> [3.7.2024]
- Interessengemeinschaft Politische Bildung (2022). *IGPB-Positionspapier zum Wahlausschluss aufgrund fehlender österreichischer Staatsbürgerschaft aus Sicht von Politischer Bildung*. https://igpb.at/wp-content/uploads/IGPB-Positionspapier_Wahlausschluss.pdf [3.7.2024]
- Kleinschmidt, M., Kenner, S. & Lange, D. (2019). Inclusive Citizenship als Ausgangspunkt für emanzipative und inklusive politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. In R. Natarajan (Hrsg.), *Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen* (S. 407–415). Springer.
- Kühberger, C. & Windischbauer E. (2013). *Individualisierung und Differenzierung im Politikunterricht. Offenes Lernen in Theorie und Praxis*. Wochenschau.
- Lange, D. (2008). Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP)*, 57(3), 17–21.
- Lange, D. & Kleinschmidt, M. (2017). Inclusive Citizenship Education. In G. Diendorfer, G. Sandner & E. Turek (Hrsg.), *Populismus – Gleichheit – Differenz. Herausforderungen für die Politische Bildung* (S. 63–82). Wochenschau.
- Maahs, I.-M. (2019). *Utopie und Politik. Potenziale kreativer Politikgestaltung*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839448427>
- Massing, P., Breit, G. & Buchstein, H. (2017). Vorwort. In P. Massing, G. Breit & H. Buchstein (Hrsg.), *Demokratietheorien. Von der Antike bis zur Gegenwart* (S. 9–14). Wochenschau.
- May, M. (2021). Haltung ist keine didaktische Strategie! – Zu einem Missverständnis im Kontext der Demokratiebildung. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP)*, 70(1), 17–21. <https://doi.org/10.3224/gwp.v70i1.01>
- May, M. & Partetzke, M. (2023). *Einführung in die Politikdidaktik. Band 1: Geschichte, Essentials, Forschungs- und Entwicklungsfelder*. Wochenschau. <https://doi.org/10.36198/9783838560458>

- Nolte, P. (2012). *Was ist Demokratie? Geschichte und Gegenwart*. Beck.
- Negt, O. (2012). *Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen*. Steidl.
- Neupert-Doppler, A. (2023). Politische Bildung und Utopiefähigkeit. In L. Girus, I.-C. Panreck & M. Partetzke (Hrsg.), *Schnittpunkt Politische Bildung. Innovative Ansätze und fächerübergreifende Perspektive* (S. 259–274). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40122-1_13
- Pelinka, A. (2017). Demokratie im Zeitalter der Globalisierung. Ein Essay. *OZP – Austrian Journal of Political Science*, 46(1), 89–97.
- Overwien, B. (2016). Der Beutelsbacher Konsens im Kontext Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 260–268). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Rappenglück, S. (2023). *Ablauf von Politiksimulationen*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/lernen/angebote/planspiele/510589/ablauf-von-politiksimulationen/> [3.7.2024]
- Rawls, J. (2002). *The Law of Peoples: With „The Idea of Public Reason Revisited“* (4. Aufl.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1pncngc> (Original erschienen 1999)
- Reinhardt, S. (2018). *Politik-Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (7. Aufl.). Cornelsen.
- Salomon, D. (2018). Das Utopische. In I. Juchler (Hrsg.), *Politische Ideen und politische Bildung* (S. 1–16). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20846-2_1
- Sander, W. (2009). Kompetenzen in der Politischen Bildung – eine Zwischenbilanz. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 38(3), 293–307.
- Sander, W. (2013). *Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung* (4. Aufl.). Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/553>
- Sander, W. (2023). *Zwischen Mündigkeit, Kritik und Identität. Perspektiven politischer Bildung*. Wochenschau.
- Schmiederer, R. (1977). *Politische Bildung im Interesse der Schüler*. Europäische Verlagsanstalt.
- Scholderle, T. (2017). *Geschichte der Utopie. Eine Einführung* (2. Aufl.). Böhlau. <https://doi.org/10.36198/9783838548180>
- Schröder, H. (2018). Utopiekompetenz. In I. Juchler (Hrsg.), *Politische Ideen und politische Bildung* (S. 17–34). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20846-2_2
- SOS Mitmensch (2024). *20 Fragen & Antworten – Pass Egal Wahl*. <https://www.sosmitmensch.at/faq-pass-egal-wahl> [3.7.2024]
- Steffens, M. (2021). Zuviel ist nicht genug – Gier und Gleichheit in Morus' Utopia. In O. Victor & L. Weiß (Hrsg.), *Europäische Utopien – Utopien Europas. Interdisziplinäre Perspektiven auf geistesgeschichtliche Ideale, Projektionen und Visionen* (S. 87–104). de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110756944-006>
- Tamoudi, N. (2023). Realistische Utopie. In J. Frühbauer, M. Reder, M. Roseneck & T. Schmidt (Hrsg.), *Rawls-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 365–369). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05928-4_49
- Valchars, G. & Bauböck, R. (2021). *Migration & Staatsbürgerschaft*. Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. <https://doi.org/10.1553/978OEAW88865>
- Waldis, M. (2018). Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Eine Durchsicht fachdidaktischer Konzepte und empirischer Befunde. In S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung* (S. 147–158). Wochenschau.
- Zimmermann, C. (2021). Utopischer Widerstand, widerständische Utopie – zur Begründung unkonventioneller Formen politischer Partizipation. *Religionspädagogische Beiträge*, 44(2), 27–37. <https://doi.org/10.20377/rpb-142>
- Zurstrassen, B. (2022). Zukunftswerkstatt. In I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.), *Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule* (S. 374–381). Bundeszentrale für politische Bildung.

Marcel Beyer

Zukünfte entwickeln

Utopien und utopisches Denken im Lichte sozioökonomischer Bildung

Vorbemerkung: Sozioökonomische Bildung als Gegenstandsbereich

Im fachdidaktischen Diskurs gibt es unterschiedlichste Auffassungen und energisch geführte Debatten über Konzepte und Fachkonstruktionen ökonomischer Bildung. Diesem Artikel wird die Konzeption sozioökonomischer Bildung, verstanden als „*Anwendung sozialwissenschaftlicher Bildung auf den Gegenstandsbereich Wirtschaft*“ (Hedtke, 2018, S. 11), zugrunde gelegt. Diese konstituiert sich aus den Disziplinen der sozialwissenschaftlichen Domäne: maßgeblich der Soziologie, der pluralen Ökonomik und der Politikwissenschaft. Sie bezieht sich auf die Verschränkung der Gegenstandsbereiche Politik, Gesellschaft und Wirtschaft. Ökonomie wird im Sinne einer konsequenten Problemorientierung, Subjektorientierung, Pluralität und Interdisziplinarität als soziales Konstrukt verstanden, welches in eine Gesellschaft eingebettet und gestaltbar ist. In Abgrenzung zu einer monoparadigmatisch orientierten ökonomistischen Bildung, mit der die Gefahr von Einseitigkeit einhergeht, stellen Kontroversität und Multiperspektivität didaktische Anker in der sozioökonomischen Bildung und ihrer Didaktik dar (Beyer, 2021, S. 62) – analog zur politischen Bildung (Reinhardt, 2020, S. 207).

Im deutschen Bildungsföderalismus ist sozioökonomische Bildung in ganz unterschiedlichen Fächerkonstruktionen – z.B. in Hessen: Politik und Wirtschaft, in NRW: Wirtschaft/Politik, Sozialwissenschaften – verankert. In Österreich gilt dies für den Unterrichtsgegenstand „Geographie und Wirtschaftskunde“ (Fridrich, 2020, S. 21). Sozioökonomische Bildung stellt – neben anderen Paradigmen – einen zentralen Zugang zum Fach „Geographie und wirtschaftliche Bildung“ dar (ebd., S. 23).

1. Einleitung und Problemstellung

Dient die Art und Weise, wie wir wirtschaften, unseren sozialen Bedürfnissen und respektiert sie die planetar gegebenen Grenzen? So könnte eine zentrale Frage lauten, die sich angesichts der akuten sozialen und klimatischen Herausforderungen aufdrängt. Eines jedenfalls scheint aus sozialwissenschaftlicher Perspektive gesetzt: *„Die Menschheit steht vor gewaltigen Herausforderungen, und nicht zuletzt dank der blinden Flecken und der irreführenden Metaphern des überkommenen ökonomischen Denkens sind wir in diese Lage geraten“* (Raworth, 2017/2018, S. 23). Die gegenwärtige Situation in Bezug auf planetare Belastungsgrenzen wird von einem renommierten Forscher/innenteam auf folgende Weise beurteilt: *„Six of the nine boundaries are transgressed, suggesting that Earth is now well outside of the safe operating space for humanity. [...] All are presently heavily perturbed by human activities“* (Richardson et

al., 2023, S. 1). Damit steht sozioökonomische Bildung vor der Aufgabe, die Art und Weise des Wirtschaftens auf die Möglichkeiten der Transformation dieser Grenzen hin zu betrachten.

Eine fachdidaktische Perspektive sozioökonomischer Bildung fragt dabei, wie diesen Problemen begegnet werden kann. Zugleich ist eine Transformation des Wirtschaftens politisch-rechtlich im Rahmen des IPCC-Reports und in Form der SDGs auf Bildungsziele bezogen stark mandatiert (Beyer & Hagedorn, 2022, S. 210). Damit geht es um die kontroverse Entfaltung eines *Wie* von Transformation und in Folge um das konsequente Ausleuchten und Entwickeln von Möglichkeitsräumen, die über das, was als erwartbar beschrieben werden kann, hinausweisen. Vor diesem Hintergrund und in Hinblick auf fachdidaktische Aufgaben sind die Auseinandersetzungen mit Utopien sowie das Recken hin zum utopischen Raum über das Jetzt hinaus entscheidend, wie ich im Folgenden darstellen werde.¹ Der Begriff „Utopie“ wird, im Wesentlichen den anderen Beiträgen in diesem Band folgend, verstanden als *„rationale Fiktionen menschlicher Gemeinwesen, die in kritischer Absicht den herrschenden Missständen gegenübergestellt sind“* (Schölderle, 2011, S. 17).

2. Sozioökonomiedidaktik: Utopie als Gegenstandsbereich vs. Utopie als Methode

Im Rahmen sozioökonomischer Bildung kann das angedeutete Potenzial von Utopien und utopischem Denken auf unterschiedlichen Ebenen verortet werden. Deutlich zu unterscheiden ist dabei die Auseinandersetzung mit Utopie als Inhalts- und Gegenstandsbereich von der Perspektivierung im Sinne von Utopie als „Methode“. Das Erschließen von und der Umgang mit Utopien auf der Ebene des Inhalts- und Gegenstandsbereiches bietet einen reichen Schatz an Zugängen und eine Fülle (historisch-)kritischer Entwürfe, sozioökonomischen Problemlagen entgegenzutreten. Zu nennen sind hier etwa die Entwürfe von Karl Marx, John Maynard Keynes oder Friedrich August von Hayek. Utopie als Methode bezeichnet demgegenüber eine spezifische Form der methodisch-didaktischen Perspektivierung von Inhalten bzw. Gegenständen. Im Sinne eines zeitutopischen Verständnisses geht es dabei um die Auseinandersetzung mit der Eröffnung bzw. gestalterischen Entwicklung von Möglichkeitsräumen hin zum Eutopischen und Dystopischen, also um wünschenswerte oder zu negierende Zielbilder von Zukünften. Auf die Didaktik bezogen lassen sich hier die als etabliert geltende Zukunftswerkstatt (Frech, 2020, S. 189) genauso wie die Szenariotechnik (Retzmann, 2011, S. 175) als erprobte und gut aufgearbeitete didaktische Konzepte nennen.

1 Der hier skizzierte Utopiebegriff von Schölderle rahmt auch die anderen Beiträge in diesem Band.

2.1 Utopie als Gegenstandsbereich

Die Perspektivierung einer *Gewordenheit* sozioökonomischer Verhältnisse und ihrer Alternativen (Hedtke, 2018, S. 37) beeinflusst wirtschafts- und gesellschaftspolitische Ordnungen. Die Auseinandersetzung mit Utopien in ihrer *Historizität* stellt dabei keineswegs einen Selbstzweck dar. Sie ermöglicht vielmehr Perspektiven auf die historische Bedingtheit und gesellschaftliche Einbettung von Institutionen, Strukturen und Prozessen sowie auf Begriffe und Theorien (Fridrich et al., 2019, S. 1) in Bezug auf die Art und Weise, wie Wirtschaft konzeptioniert worden ist. Damit kann die Auseinandersetzung mit Utopien, bezogen auf sozioökonomische Zusammenhänge, das Entfalten eines Kontingenzgedankens im Sinne von „es könnte auch anders sein“ ermöglichen. Im ersten Schritt kann dadurch das Potenzial utopischer Suchräume eröffnet werden, die dann im Weiteren kontrovers diskutiert und auf ihre Multiperspektivität hin befragt, eingeordnet und beurteilt werden können. Diesen Zusammenhang möchte ich exemplarisch anhand wirkmächtiger Denker/innen von Utopien im Gegenstandsbereich Wirtschaft knapp entfalten.

Das Moment von Kontingenz wird schon bei Thomas Morus' (1516/2021) Entwurf von „Utopia“ sehr deutlich. Hierin sehen die Utopier/innen auf einer fernen Insel ein ideales Staatswesen verwirklicht, welches grundlegende ökonomische Fragen gänzlich anders beantwortet. Arbeit und Pflichterfüllung stehen im Dienste der Gesellschaft, die als egalitär und ohne das Primat von Privateigentum und Geldwirtschaft imaginiert wird. Diese Raum-Utopie bietet eine Kontrastfolie zum England des 16. Jahrhunderts und vermag bis heute aktuelle Fragen um Basisinstitutionen des Wirtschaftens wie die Gestaltung von Eigentumsverhältnissen, Geld, Tausch und Arbeit zu evozieren.

Ein gewisses utopisches Momentum durchzieht auch das Werk von Karl Marx und Friedrich Engels. Dieses ist, bezogen auf Macht-, Herrschafts-, Eigentums- sowie Produktionsverhältnisse, deutlich vom real existierenden Sozialismus zu unterscheiden. In der Tradition einer marxistischen Utopie-Kritik wird die Form der Utopie deutlich kritisch gesehen. Engels ist etwa davon überzeugt, dass der Klassenkampf nicht durch „*gewonnene Einsicht*“ (Engels, 1880/1973, S. 224), sondern vielmehr durch „*gewisse neue ökonomische Bedingungen*“ (ebd.) zu bestreiten sei. Marx und Engels grenzen sich mit dem „wissenschaftlichen Sozialismus“ von einer Utopiekonstruktion vehement ab. Diese sei für die aus ihrer Sicht zukünftige Gesellschaft als spekulativ, verzerrt und im Sinne der notwendigen Mittel zur Erreichung des Ziels mindestens als irreführend einzuordnen (Saage, 2000, S. 397). Diese Utopie-Kritik kann laut Richard Saage als folgenreich aufgefasst werden, da sie von späteren Marxist/innen als „*Bilderverbot*“ verstanden wurde und dazu beitrug, den „*Marxismus zu dogmatisieren*“ (ebd.).

Mit dem Ziel, „sozialistische Ideen“ genauso wie den Keynesianismus zu discrediten, entwickelte Friedrich August von Hayek als äußerst einflussreicher und über das Colloque Walter Lippmann und die Mont Pèlerin-Society sehr gut vernetzter Ökonom eine in der Selbstbeschreibung durchweg „*liberale Utopie*“ (Hayek, 1960, S. 384, zitiert nach Ötsch, 2016, S. 108). In dieser wird ein Idealbild einer Wirtschaft

entworfen, „*die der Markt schafft*“ (ebd.) und die damit „*vom Mechanismus der Preise*“ (ebd.) gelenkt wird. Ist bei Adam Smith Wirtschaft als in die Gesellschaft eingebettet reflektiert, enthält die Utopie „*des Marktes*“ (ebd.) bei Hayek keinen eigenständigen Bereich einer Gesellschaft. Selbiges gilt für den Bereich des Politischen. Der Staat wird hier konsequent „vom Markt“ abgeleitet und hat im Wesentlichen die Rolle, ökonomische Freiheit sicherzustellen. Individuen sollen und können im Hayek'schen Wissenskonzept kein utopisches Denken in Angriff nehmen, sondern sich der durch den Markt vermittelten Rolle gewissermaßen als „*second hand dealers of ideas*“ (Hayek, 1945, S. 519) unterordnen. In der Konsequenz ist – wie der Neoliberalismusforscher Walter Ötsch ausführt – von Hayek explizit ausgeschlossen worden, dass Marktvorgänge in ihrer Komplexität ergründet und verstanden werden können, da dies „*das Fassungsvermögen eines Einzelnen und die Lenkungsmöglichkeit durch dessen Verstand übersteigt*“ (Hayek, 1996, S. 77, zitiert nach Ötsch, 2016, S. 113). Es ist vielmehr so, dass der als Entität konstruierte „Markt“ quasi automatisch im Sinne einer spontanen Ordnung wirke. In der Konsequenz werde so jeglicher Utopie das Fundament entzogen. Ötsch spricht von der „*neoliberalen Utopie als Ende aller Utopien*“ (Ötsch, 2016, S. 105). Für Christopher Dathe (2015, S. 203) birgt die Hayek'sche „*gegen-utopische Kritik*“ gleichsam utopische Elemente in sich. Diese manifestieren sich etwa in Hayeks Gesellschaftskritik. In den sich entwickelnden Sozialstaaten sieht er eine Gefahr der Einschränkung der Freiheit und adressiert insgesamt eine „*Negation der absolut negativen Gegenwart*“ (ebd., S. 211).

Was hier nur angedeutet werden kann, sind im Rahmen sozioökonomischer Bildung entfaltbare Möglichkeiten des inhaltsbezogenen Umgangs mit Utopien sowie deren Rolle für die Entwicklung des Denkens über Ökonomie. Kontrovers verhandelt wird mindestens seit der großen Zäsur der 1990er Jahre und damit dem Ende von DDR und Sowjetunion, welche Rolle (politische) Utopien in Bezug auf Wirtschaft in der Gesellschaft überhaupt noch spielen sollten (Saage, 1990, S. 23). Dies schlägt sich auch in einer eher zurückhaltenden fachdidaktischen Auseinandersetzung mit dem auf der Inhaltsebene Utopischen nieder. Diese Zurückhaltung erlebt auf der Ebene der Bezugsdisziplinen in den letzten Jahren einen merklichen Wandel. Mit einer interdisziplinären Perspektive auf Utopien im Sinne der sozialwissenschaftlichen Bezugswissenschaften möchte ich durch Betrachtung exemplarischer Zusammenhänge fragen, welches Potenzial hier zu heben ist.

➔ **Möglichkeitsräume ausleuchten: Utopisches Denken als Entwürfe der Transformation**

Utopisches Denken hat derzeit wieder Konjunktur. Entgegen der immer noch verbreiteten These vom Ende der Utopie und der Rede von der großen Alternativlosigkeit entsteht vor dem Hintergrund sich zuspitzender ökologischer und sozialer Krisen ein nahezu idealer Nährboden, auf dem alternative Zukunftsimaginationen gedeihen können. (Görgen & Wendt, 2023, S. 9)

Dies zeigt sich nicht nur in Bezug auf die Nachhaltigkeitsdebatte, sondern auch in den Politikwissenschaften, der Soziologie oder in der pluralen Ökonomie, in denen zunehmend, wie auch am Beispiel von Uwe Schneidewind, eine „*utopische Wissenschaft*“ (ebd., S. 10) gefordert wird. Dieser Impuls, „*mehr Utopie zu wagen*“ (ebd.), wird in einem jüngst erschienenen Sammelband aufgegriffen: Görgen und Wendt versammeln darin systematisch aktuelle „*sozial-ökologische Utopien*“ mit einem grundlegend kapitalismuskritischen Duktus. Diese umfassen unter anderem Ansätze des Postwachstums (Matthias Schmelzer & Andrea Vetter), der Gemeinwohlökonomie (Christian Felber), des Commoning (Silke Helfrich) oder Perspektiven einer feministischen Ökonomie (Daniela Gottschlich). Sie folgen damit einer Linie, die der amerikanische Soziologe Erik Olin Wright angestoßen hat. Mit seinem Konzept „*realer Utopien*“² stellt dieser eine Fülle an bereits existierenden gesellschaftlichen Alternativen vor (Sommer & Welzer, 2020, S. 72–74), verbunden mit dem Ziel, eine „*empirische und theoretische Grundlage für radikaldemokratische, egalitäre Entwürfe einer anderen gesellschaftlichen Welt zu schaffen*“ (Wright, 2010/2020, S. 40). Wrights empirische Grundlage umfasst etwa die partizipative Städte- und Hausplanung in der brasilianischen Stadt Porto Alegre, die frei entwickelte und sich frei entwickelnde Internet-Enzyklopädie „Wikipedia“ sowie das bedingungslose Grundeinkommen. Die von ihm aufgefächerten „*realen Utopien*“ werden dabei immer auch in Bezug auf Widersprüche und Schwierigkeiten ausgeleuchtet. Dabei geht es Wright nicht nur um die Weitung von Möglichkeitsräumen, sondern auch um den Bezug zu gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen: „*In doing so [creating new institutions] we not only envision real utopias, but contribute to making utopias real*“ (Wright, 2010, S. 373, zitiert nach Sommer & Welzer, 2020, S. 74).

Eine etwas andere Ausrichtung skizziert der US-amerikanische Ökonom und Visionär Jeremy Rifkin (2022). Dieser entwirft eine Utopie bzw. Vision, in der die ökonomische Kategorie der Effizienz zugunsten eines „*neuen Bund[es] mit der Natur*“ (ebd., S. 290) überwunden werden soll, um Ökonomie und Gesellschaft in einen radikal neuen Bezug zu setzen. Er zeichnet eine Transformation hin zu einer digitalisierten Gesellschaft, samt tief durchzogener digitaler Infrastrukturen, und folgert, dass damit „*der Anker der marktwirtschaftlichen Theorie [der Marktwert von Transaktionen]*“ (ebd., S. 223) bedeutungslos werde, da in der digitalisierten Wirtschaft Netzwerke entstanden, die die Grenzkosten durch die digitale Vernetzung nahezu gegen Null tendieren ließen. Damit imaginiert er einen ökonomischen Wandel „*von Eigentum zu Zugang und von Käufern und Verkäufern auf dem Markt zu Anbietern und Nutzern im Netzwerk*“ (ebd., S. 223).

2 Das als Oxymoron anmutende Konzept „*realer Utopien*“ von Erik Olin Wright weist auf die Umsetzungs- und Gestaltungsperspektive von Wirtschaft in der Gesellschaft hin. Ansätze mit ähnlicher Stoßrichtung stammen vom Sozialphilosophen und Soziologen Oskar Negt (2012) mit dem Werk „*Nur noch Utopien sind realistisch*“. Dieser sieht in Utopien „*entscheidende Kraftquellen jeder Emanzipationsbewegung*“ und möchte damit einen „*politischen Möglichkeitssinn wirksam*“ machen (ebd., S. 13). Zu nennen ist hier auch die Begriffsschöpfung der *Heterotopie* von Michel Foucault, der diese als „*vollkommen andere Räume*“ (Foucault, 2021, S. 11), als gesellschaftlich realisierte Gegenorte den „*ortlosen*“ Utopien anbei stellt.

Besonders in Bezug auf transformative Ansätze von realen oder konkreten Utopien können auch neuere Utopien in der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Debatte auf Problemlagen der Wirtschaft in der Gesellschaft hin angewendet werden. Diese vermögen einerseits Anlässe zur kritischen Würdigung zu schaffen, andererseits auch das Entwickeln von Alternativen für das Denken und Handeln zu initiieren. Damit ist direkt die Urteils- und Handlungsfähigkeit als Ziel sozioökonomischer Bildung adressiert, etwa in einer kritischen Würdigung und einer auf Widersprüche, problematische Setzungen und Unzulänglichkeiten gerichteten Ausleuchtung solcher Utopien.

2.2 Utopie als Methode: Zukunftsorientierung

Der Didaktiker Peter Weinbrenner (1997a, S. 137) forderte bereits Ende der neunziger Jahre bezogen auf Utopien die *„Wiedergewinnung der Zukunftsfähigkeit von Mensch und Natur“*. Aus einer didaktischen Perspektive finden sich hieran anschließend zwar *„Thesen zur Relevanz von Utopiefähigkeit“* (Neupert-Doppler, 2023, S. 262), wobei eine auf Utopiefähigkeit fokussierte fachdidaktische Konzeption ein Desiderat bleibt. Dennoch lässt sich analog zur Politikdidaktik in der Sozioökonomiedidaktik eine ausdrückliche Tradition der Zukunftsorientierung feststellen, die mit dem utopischen Denken eng verbundenen ist. Weinbrenner (1999, S. 272) beschreibt Zukunftsorientierung als didaktischen Ansatz, der *„die Frage nach der ‚Zukunftsfähigkeit‘ der Gattung Mensch und des Planeten Erde als Lebensraum in den Mittelpunkt seiner didaktischen und methodischen Überlegungen stellt, sowie eine räumliche und zeitliche Perspektivenerweiterung“* entwickelt. Dabei bezieht sich Zukunftsorientierung³ explizit auf das Spannungsfeld Individuum und Gesellschaft und nimmt sozioökonomische Entwicklungen auch bezogen auf ihre politische Gestaltung in den Blick (Weinbrenner, 1997b, S. 128–130). Dies wird auch von Sibylle Reinhardt (2016, S. 133) formuliert, um die Zukunftstauglichkeit von in der Gegenwart getroffenen Maßnahmen zu unterstreichen, die im Hinblick auf den Generationenvertrag und ökologische Fragen überaus deutlich werden.

Die Perspektivierung von Zukünften mit Bezügen zu utopischem Denken speist sich aus einer breiten Praxis an didaktisch-methodischen Ansätzen. Diese stellen allesamt didaktische Wendungen von Methoden dar, die für gesellschaftliche, politische und unternehmerische Zusammenhänge konzipiert und schließlich für den Kontext sozialwissenschaftlicher Bildung angepasst wurden. So entwickelte beispielsweise Peter Weinbrenner (1997b) die bekannte Methode *Zukunftswerkstatt* weiter. Dabei sind Phasen der Kritik, der Phantasie, der Utopie und der Realisierung relativ genau beschrieben. Für die Utopie-Phase beispielsweise ist es explizites Ziel, sich von gesellschaftlichen Zwängen zu lösen, um in eine positive Vorstellung übergehen

3 Zukunftsfähigkeit wurde im politik- bzw. sozioökonomiedidaktischen Diskurs analog zur Utopiefähigkeit zuletzt eher randständig behandelt. Findet sich im zitierten „Handbuch politische Bildung“ zum Eintrag Zukunftsorientierung 1997 noch der von Peter Weinbrenner (1997b) formulierte Beitrag, fehlt dieses Stichwort in den nachfolgenden Auflagen.

zu können. Auch die Methode der *Szenario-Technik* ist sehr gut in der fachdidaktischen Literatur beschrieben, unter anderem bei Thomas Retzmann (2011), der diese im Kontext der Methoden einer ökonomischen Bildung für die unterrichtliche Praxis darstellbar und umsetzbar macht. Einen vertiefenden Fokus möchte ich im Folgenden auf die Methode *Zukünftelabor* legen, die in den letzten Jahren im Umraum der UNESCO, maßgeblich geprägt durch Riel Miller (2018a, S. 95), entwickelt wurde.

➔ Richtung Utopie recken: Die Methode Zukünftelabor

Miller, der die Konzeption von *Futures Literacy* im Kontext der UNESCO entscheidend geprägt hat, argumentiert, dass es darum gehe, einen Schritt zurückzutreten, neue Ideen und Problemlösungen aus Zukünften heraus zu erforschen und damit *eine* Hilfestellung zu geben, bessere Entscheidungen im Jetzt zu treffen (Miller et al., 2018, S. 59). Die Antizipation von Zukünften in diesem Sinne geht über konkrete Vorhersagen (*Forecasts*) über die Zukunft, die etwa aus Erfahrung und mittels Modellen gewonnen werden, hinaus. Die Auseinandersetzung mit Zukünften als weitblickende Vorausschau (*Foresight*) ist auf die Stiftung von Bedeutung (*Sensemaking*) in der Gegenwart gerichtet. Diese entwickelt beispielsweise Zukunftsszenarien unter Berücksichtigung schwacher Signale, sich abzeichnender Trends, koexistierender Gegebenheiten und möglicher Entwicklungspfade auf der Basis von (impliziten) Annahmen. Im Zentrum dieses Ansatzes steht ein genuin transformativer Anspruch, gegenwärtigen Problemlagen mit einer Gerichtetheit auf Zukünfte zu begegnen (Miller, 2018c, S. 9).

Futures Literacy ist dabei als die Fähigkeit (*Capability*) zu verstehen, sich vielfältige Zukünfte vorstellen zu können und diese als „Linse“ zu nutzen, um die Gegenwart von imaginierten Zukünften aus zu betrachten, zu beurteilen und handelnd zu gestalten (Miller, 2018b, S. 15). Gefördert wird folglich, sich auf unterschiedliche Szenarien von Zukünften einzustellen und mit diesen umgehen zu können. Der Umgang mit pluralen Zukünften geht stark mit der Auseinandersetzung mit Hoffnungen und Ängsten einher, die bewusst verhandelt werden und die prägende Kraft von Zukunftsvorstellungen erschließbar werden lassen sollen (Larsen et al., 2020, S. 3). Dabei können Zukünfte unterschiedlichste Qualitäten aufweisen. Nach Voros (2003) sind verschiedene Ausprägungen wahrscheinlicher (*probable*), plausibler (*plausible*) bzw. möglicher (*possible*) Zukünfte sowie in diesen Spektren zu verortende wünschenswerte (*preferred*) Zukünfte zu unterscheiden, was anhand des „Futures Cone“ (Abbildung 1) verdeutlicht werden soll (Gall et al., 2022, S. 2).

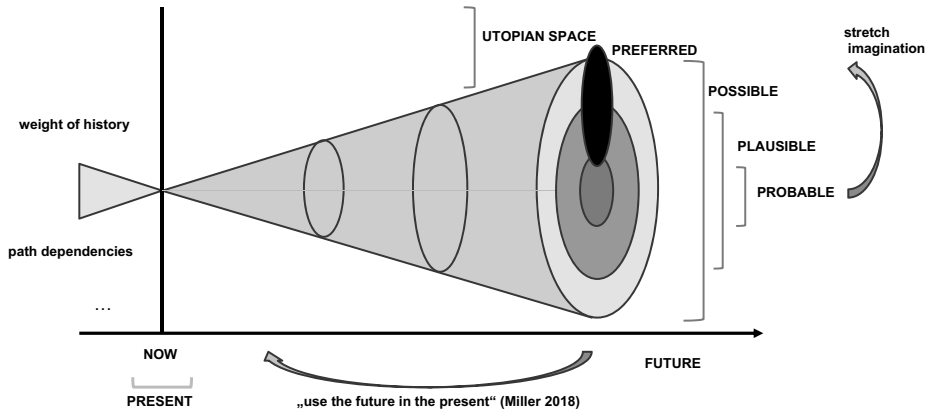


Abbildung 1: Von Zukünften aus im Jetzt entscheiden (eigene Erweiterung der Darstellung von Gall et al., 2022, S. 2 nach Voros, 2003)

Diese Form der Auseinandersetzung mit Zukünften ist demnach sehr explizit darauf gerichtet, den Möglichkeitsraum zu weiten und konkret an pluralen Vorstellungen von Zukünften zu arbeiten. Dabei ist diese Denkbewegung sowohl in Richtung des Eutopischen als auch auf dystopische Räume, die außerhalb des *Futures Cone* zu verorten sind, gerichtet. Demnach werden erwartbare, mögliche und wünschbare Zukünfte nicht nur für Best-Case-, sondern auch für Worst-Case-Szenarien entwickelt und auf die Gegenwart bezogen.

Die relativ junge Makromethode des *Futures Literacy Lab* stellt sich als gut ausgeschärft und entwickelt dar. Die UNESCO hat in den letzten Jahren mehr als 115 Zukünftelabore (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation & Prince Mohammad Bin Fahd University, Center for Futuristic Studies, 2023) umgesetzt und eine Vielzahl davon als Case-Studies dokumentiert (Miller, 2018c). Der Zeitrahmen, in dem die Methode umgesetzt werden kann, kann von sechs Doppelstunden bis zu mehreren Tagen betragen.

Die Methode folgt einem Dreischritt. In der ersten Phase (*Reveal*) geht es darum, wahrscheinliche und wünschenswerte Zukünfte zu ergründen. Hier steht auch die Explikation impliziter Annahmen (*anticipatory assumptions*), Erwartungen, Hoffnungen und Werte bezüglich der anvisierten Zukünfte im Zentrum der Auseinandersetzung (Miller, 2018a, S. 103–104). Methodisch lässt sich dies beispielsweise über eine Imaginationsreise (auch Traumreise) gut umsetzen. Phase zwei (*Reframe*) arbeitet mit den explizierten Werten und Annahmen. Im Sinne einer Entwicklung pluraler Zukünfte wird damit auch mit Zukünfteentwürfen experimentiert. Hier gilt es, die Entwürfe in Richtung des Utopischen zu strecken und im Ahrendtschen Sinne das „Denken mit Geländern“ zu verlassen (ebd., S. 104–106). Phase drei (*Ret-hink*) besteht darin, die nun konkretisierten Zukünfteentwürfe auf die Gegenwart zu beziehen und diese damit zu befragen (ebd., S. 106–107). Dabei ist der Gedanke leitend, sich zu fragen, was in der Gegenwart gestaltet werden kann und soll. Im Sinne einer Handlungsorientierung wird abschließend eine vierte Phase (*Act*) ergänzt und

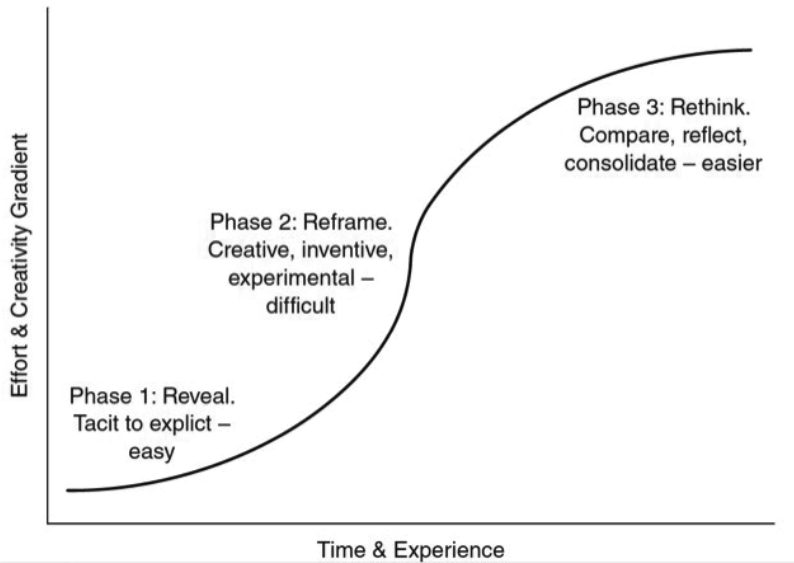


Abbildung 2: Verlauf eines *Futures Literacy Lab* (Darstellung von Miller, 2018a, S. 98)

ergründet, wie die Teilnehmenden individuell, politisch und gesellschaftlich ins Handeln kommen können.

Im allgemeindidaktischen Diskurs mit einem interdisziplinären Ansatz ist Zukünftebildung im Rahmen eines jüngst erschienenen Sammelbandes für Fragen um „Zukunft gestalten“ (Sippl et al., 2023, S. 10) und „Zukunft erzählen“ (ebd.) breit ausgeleuchtet worden. Für den Kontext sozioökonomischer Bildung sind im deutschsprachigen Raum erste Zukünftelabore bzw. „4-future-labs“ an Hochschulen⁴ mit dem Themenschwerpunkt *Zukunftsfähig Wirtschaften* umgesetzt worden. Die „4-future-labs“ (Graupe, 2024, S. 25), die auch im schulischen Kontext aktuell erprobt werden, orientieren sich am Konzept der Zukünftelabore. Sie legen gleichsam einen domänenspezifischen Fokus auf Basisinstitutionen und Tiefenschichten des Wirtschaftens sowie auf bewusste und unbewusste Grundlagen des Denkens über Wirtschaft und adressieren verkörperte und gesellschaftliche Erfahrungen mit einem Fokus auf *embodied cognition* (ebd.).

2.3 Unterrichtsbeispiel: Utopische Zukünfteentwürfe im Unterricht entfalten

Die im Folgenden dargestellten Lehrmittel stellen exemplarische und auf die Zielgruppe auszurichtende Möglichkeiten dar, Utopien und utopisches Denken im

4 Ich selbst habe zum Zeitpunkt der Publikation 14 Zukünftelabore im Feld sozioökonomischer Bildung umgesetzt. Zum Ende des Jahres 2024 wird ein Methodenreader im Kontext der Hochschule für Gesellschaftsgestaltung, Koblenz, erscheinen. Melden Sie sich sehr gerne, wenn Sie diesbezüglich in den Austausch treten möchten.

sozialwissenschaftlichen Unterricht zu entfalten. Jeremy Rifkin legte als Zukunftsökonom die umstrittene Vision einer hoch digitalisierten *Sharing Economy* im Jahr 2050 vor. Die Erarbeitung dieser Utopie (Worksheet I) hat das Ziel, diese nachzuvollziehen, kritisch zu würdigen und anhand kontroverser wissenschaftlicher und individuell-lebensweltlicher Perspektiven (siehe Vertiefung) ein differenziertes Urteil zu fällen. Demgegenüber soll die Perspektivierung utopischen Denkens (Worksheet II) Flexibilität in der Denkbewegung fördern und damit einen Beitrag leisten, Zukünfte vorstellbar zu machen und aus diesen heraus die Gegenwart zu befragen und zu gestalten.

Worksheet I – Nutzen statt Besitzen – Jeremy Rifkins Vision⁵



Abbildung 3: Jeremy Rifkin 2009 (Foto von Stephan Röhl / Heinrich-Böll-Stiftung)⁶

Nutzen statt Besitzen oder Teilen statt Kaufen: Mit diesen Schlagworten beschreibt der US-amerikanische Ökonom Jeremy Rifkin in seinem Buch „Das Zeitalter der Resilienz“ (2022) seine Vision für ein Wirtschaftssystem im Jahr 2050 samt Niedergang des Kapitalismus. Diese ist als *Sharing Economy*, die wir heute schon vom Teilen von Autos (Carsharing), Wissen (Wikipedia), Wohnraum oder Werkzeug kennen, über weltweit kooperierende Gemeinschaftsverbände organisiert. Er nimmt an, dass die meisten Tätigkeiten im digitalen Zeitalter von Maschinen und Robotern übernommen würden, wodurch die Kosten der Nutzung sehr gering seien. Zudem würden viel weniger Güter benötigt, wenn diese effizient geteilt würden und nicht im Privatbesitz lägen. Rifkin berührt auch kulturelle und politische Fragen: Wie fühlt es sich an, kein eigenes Auto zu haben? Wie kann eine Kultur des Teilens etabliert werden? Wie kann verhindert werden, dass ein solches System ausgenutzt wird?

⁵ Die beiden Worksheets stehen unter folgendem Link zum Download bereit: www.waxmann.com/buch4726

⁶ CC BY-SA 2.0

Die Infrastruktur der „dritten industriellen Revolution“ im Jahr 2050

Heute befinden wir uns mitten in der dritten industriellen Revolution. Das globale, digitalisierte Kommunikationsnetz des Internets trifft auf das grenzüberschreitende, aus Sonne und Wind gespeiste Stromnetz. Millionen von Hausbesitzern, regionalen und überregionalen Stromversorgern, Kommunen, Landwirten, Institutionen und Behörden produzieren Wind- und Solarstrom für ihren Eigenbedarf. Der Überschuss wird in das grenzüberschreitende Stromnetz eingespeist, so dass wir Energie aus erneuerbaren Quellen genauso teilen wie Nachrichten, Wissen und Unterhaltung im Internet. Zu diesen beiden Netzwerken gesellt sich ein drittes: ein Netzwerk der Mobilität und Logistik aus mit Batterien und Brennstoffzellen betriebenen Fahrzeugen, die ihre Energie wiederum aus der mit Sonne und Windkraft erzeugten Energie des Stromnetzes beziehen. Im kommenden Jahrzehnt bewegen sich diese Fahrzeuge zunehmend autonom auf Straßen, Schienen, Wasserwegen und in der Luft und werden dabei genauso von Big Data und Algorithmen gesteuert wie das Internet und das Stromnetz.

Diese drei Netze teilen einen kontinuierlichen Datenstrom. Die Kommunikation, die Erzeugung, Speicherung und Verteilung des grünen Stroms sowie die Steuerung von emissionsfreien autonomen Fahrzeugen werden von Algorithmen über Länder und Kontinente hinweg gesteuert. Alle drei Netze werden fortwährend mit Daten aus allgegenwärtigen Sensoren versorgt, die in Echtzeit aus Ökosystemen, landwirtschaftlichen Nutzflächen, Lagerhallen, Straßen, Fabriken und vor allem Wohn- und Nutzgebäuden eingespeist werden, um der Menschheit eine flexiblere Steuerung ihres wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Zusammenlebens, ihrer Arbeit und ihres Alltags zu ermöglichen. Das ist das Internet der Dinge. (Rifkin, 2022, S. 216–217)

Utopie? Welche Utopie?

Thomas Schölderle definiert Utopien [...] als ‚rationale Fiktionen menschlicher Gemeinwesen, die in kritischer Absicht den herrschenden Missständen gegenüber gestellt werden‘ [...]. Als rationale Fiktionen sind sie [...] dadurch gekennzeichnet, dass sie, zumindest prinzipiell, auf ihre mögliche und innerweltliche Machbarkeit angelegt sind. Das heißt, dass sie praktisch umsetzbar sein müssen und zu ihrer Verwirklichung nicht darauf angewiesen sein dürfen, dass Naturgesetze, beispielsweise die Schwerkraft, außer Kraft gesetzt werden. (Teiwes-Kügler & Vehse, 2017, S. 33)

Aufgaben

1. Erläutern Sie, wie sich Rifkins Vision im Vergleich zu heute darstellt. Arbeiten Sie heraus, welche Aspekte einer Utopie im Textausschnitt diskutiert werden und beurteilen Sie, ob hier von einer Utopie (siehe Kasten) gesprochen werden kann.
2. Entwickeln Sie für einen Bereich (z.B. Mobilität, Wohnen, Ernährung), wie sich die hier weitgehend abstrakt formulierten Aspekte aus Ihrer Sicht ganz konkret darstellen können. Erläutern Sie, wie Ihr ganz eigener utopischer Entwurf sich darstellen würde.
3. Legen Sie Chancen und Grenzen von Rifkins Ansatz dar und beurteilen Sie diesen im Hinblick auf dessen Umsetzungswürdigkeit.

4. Beurteilen Sie, was es schon jetzt bedarf, damit eine aus Ihrer Sicht wünschenswerte Form dieser Vision Wirklichkeit werden kann.

Vertiefungsangebote:

- Audiovisuell: Rifkin im TV-Format „Sternstunde Philosophie“⁷; die Dokumentation „Die dritte industrielle Revolution“ des „Vice-Magazine“⁸
- Kritik am Konzept⁹
- Essay im Handelsblatt¹⁰

Worksheet II: Perspektiven auf und aus Zukünften des Wirtschaftens

1.) Wenn ich an *Wirtschaft in der Gesellschaft* denke, dann ist die Zukunft ...

1. Vier-Ecken-Methode („hell und sichtbar“: vorne; „dunkel und nicht sichtbar“: hinten; „gestaltbar“: links; „nicht gestaltbar“: rechts): Positionieren Sie sich im Raum wie bei einer Positionslinie. Wo verorten Sie sich? Warum?
2. Bewegen Sie sich, ohne zu reden, im Raum zu den unterschiedlichen Quadranten. Was passiert, wenn Sie die Perspektive wechseln und alle Dimensionen still abgehen? Wie fühlt sich das an? Welche Bilder entstehen?
3. Reflektieren und diskutieren Sie Ihre Einschätzungen, Perspektiven und Gefühle.

2.) Postkarte an Zukünfte des Wirtschaftens in 10 Jahren

Stellen Sie sich die Zukunft des Wirtschaftens in 10 Jahren vor. Formulieren Sie zwei Postkarten an Ihr zukünftiges Ich. Adressieren Sie eine an eine erwartbare Zukunft des Wirtschaftens (was aus Ihrer Sicht wahrscheinlich sein wird) und eine an eine wünschenswerte, real-utopische Zukunft (was aus Ihrer Sicht sein sollte).

Mögliche Aspekte:

- Kategorien: Mobilität, Versorgung, Digitalität, Eigentum, Arbeitsteilung
- Wünsche, Träume, Fragen, Auffassungen, Bedürfnisse
- gesellschaftliche Ungleichheit, Natur, ökologische Grundlagen, Wirtschaftsweise, Veränderungen

3.) Richtung Utopie recken: Der Zukünftekegel

Zukünfte im Plural vorstellen

Beim Futures Cone geht es darum, sich auf unterschiedliche Szenarien von Zukünften einstellen und mit diesen umgehen zu können. Dabei können Zukünfte ganz unterschiedliche Qualitäten aufweisen. Nach Voros sind verschiedene Ausprägungen wahrscheinlicher (probable), plausibler (plausible) bzw. möglicher (possible) Zukünfte sowie in diesen Spektren zu verortende wünschenswerte (preferred) Zukünfte zu unterscheiden. (Quelle: Autorentext)

7 https://bit.ly/Rifkin_TV

8 https://bit.ly/Rifkin_Vice_Magazine

9 https://bit.ly/Rifkin_Kritik1; https://bit.ly/Rifkin_Kritik2

10 <https://bit.ly/Rifkin-Handelsblatt>

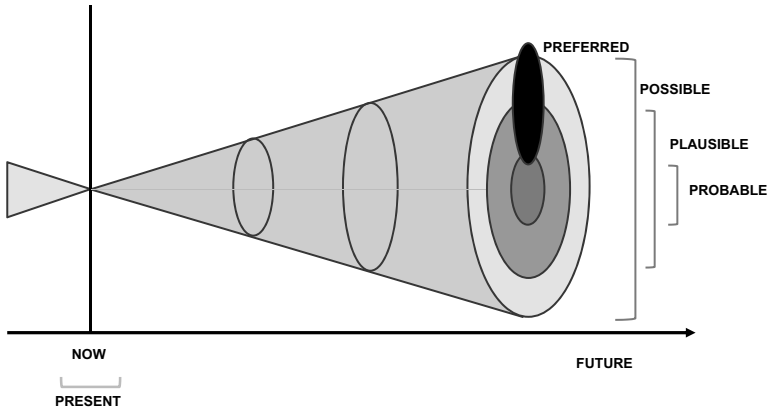


Abbildung 4: Der Zukünftekegel (Darstellung von Gall et al., 2022, S. 2 nach Voros, 2003)

- 1.) Zeigen Sie anhand des Zukünftekegels auf, welche unterschiedlichen Pointierungen von vorgestellten Zukünften hier unterschieden werden.
2. a) Entwickeln Sie eine eigene, fundierte, wünschenswerte Zukunfts-Erzählung zur Leitfrage „Wie wollen wir gewirtschaftet haben?“ Leuchten Sie dabei aus, wie diese als Utopie vorstellbar wird.
- b) Schreiben Sie eine kreative Erzählung (Geschichte) zu einer von Ihnen formulierten Leitfrage und bedenken Sie dabei folgende Aspekte:
 - Thematischer Fokus: Was interessiert Sie? Worüber möchten Sie berichten? Wo liegt das Problem?
 - Utopischer Fokus: Wie können Sie die Geschichte noch mehr vom Erwartbaren lösen und ins Utopische bringen?
 - Perspektive: Wer erzählt, aus welcher Zeit?
 - Entertainment: Wie wecken Sie das Interesse der Leser/innen?
 - Gegenwartsbezug: Welche Schlüsse können für das Urteilen und Handeln in der Gegenwart gezogen werden?

3. Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag behandelt das Potenzial utopischen Denkens als Gegenstand sowie als methodischen Zugang, um Ziele sozioökonomischer Bildung zu erreichen. Die inhaltliche Arbeit mit und an Utopien vermag dabei fachdidaktisch einschlägige Kategorien der Konzeption von Unterricht und deren Ziele rund um *Historizität*, *Gewordenheit* und *Multiperspektivität* im Unterricht systematisch zu entfalten. Dabei kann in besonderem Maße dem Gedanken einer Alternativlosigkeit anhand utopischer Entwürfe von Thomas Morus bis Erik Olin Wright etwas entgegengesetzt und so die Möglichkeit von Wandel, Kontingenz und das Adressieren von Transformationsprozessen angesprochen werden. Im Anschluss an die wirkmächtigen Klassiker des Genres der Utopie für das ökonomische Denken wie Marx oder Hayek kann im sozialwissenschaftlichen Diskurs ein deutlicher Einbruch der Verhandlung von

Utopien nach 1990 konstatiert werden. Im Zuge von Entwürfen einer Transformation des Wirtschaftens hat utopisches Denken aktuell wieder Konjunktur, sowohl in Bezug auf die Nachhaltigkeitsdebatte als auch die Entwicklung von Zukunftsentwürfen des Wirtschaftens. Dabei vermag die Auseinandersetzung mit Utopien wie auch der methodische Zugriff auf utopisches Denken die Frage aufzuwerfen: Wie wollen wir gewirtschaftet haben? Hier wird deutlich, dass nicht das *Ob*, sondern das *Wie* einer Transformation des Wirtschaftens mittels der skizzierten Ansätze bewegt und gestaltet werden kann.

Fachdidaktisch deutlich entwickelter stellt sich die methodisch-didaktische Auseinandersetzung mit utopischem Denken dar. Hier gibt es, wie dargestellt, eine große Bandbreite erprobter Vorgehensweisen (Szenario-Methode, Zukunftskonferenz, Zukunftswerkstatt, Zukünftelabor, „4-future-lab“), die durch ihre Zugriffe in Bezug auf Zukunftsorientierung einen festen Platz in der fachdidaktischen Praxis haben. Eine aktuell im Umraum der UNESCO entwickelte Makromethode, die *Futures Literacy Labs* (Zukünftelabore), wurde vertiefend vorgestellt. Diese birgt das Potenzial, die Fähigkeit, sich plurale, erwartbare, mögliche und wünschenswerte Zukünfte vorzustellen (*futures literacy*), auszubilden und auf das Urteilen und Handeln in der Gegenwart zu beziehen. Dabei geht es im Wesentlichen um das Recken in Richtung des utopischen (Möglichkeits-)Raums. Wie das für den Kontext Schule gelingen kann, zeigen beispielsweise die an Schulen umgesetzten „4-future-labs“.

Das Entwickeln von Utopiefähigkeit ist in der fachdidaktischen Debatte ein eingefordertes Ziel. In der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik wird immer wieder die Notwendigkeit betont, Utopiefähigkeit zu fördern, wohingegen die fachdidaktische Konzeption einer solchen als Desiderat beschrieben werden kann. Hier schließen die beiden entwickelten Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufe II exemplarisch an und zeigen, wie Utopie als Gegenstandsbereich (Rifkins utopische Vision vom Nutzen statt Besitzen) sowie als Methode (Perspektiven auf und aus Zukünften des Wirtschaftens) aufgegriffen und damit systematisch in den Unterricht integriert werden kann.

Literatur

- Beyer, M. (2021). „Warum sagt einem das niemand?“ Pluralität und Reflexivität für die schulische (sozio-)ökonomische Bildung. In J. Urban, L.-M. Schröder, H. Hantke & L. Bäuerle (Hrsg.), *Wirtschaft neu lehren. Erfahrungen aus der pluralen, sozioökonomischen Hochschulbildung* (S. 61–75). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30920-6_5
- Beyer, M. & Hagedorn, U. (2022). Sozio*ökonomische Perspektiven auf nachhaltige Entwicklung im Rahmen sozialwissenschaftlicher Bildung. In B. Hemkes, K. Rudolf & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Handbuch Nachhaltigkeit in der Berufsbildung. Politische Bildung als Gestaltungsaufgabe* (S. 209–214). Wochenschau Verlag.
- Dathe, C. (2015). Vorsicht Utopie! Friedrich August von Hayeks Weg zum Konservatismus. In S. Ebert & J. Glaeser (Hrsg.), *Ökonomische Utopien* (S. 203–218). Neofelis Verlag.

- Engels, F. (1973). Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft. In Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED (Hrsg.), *Marx-Engels-Werke* (4. Aufl., Bd. 19, S. 189–201). Dietz Verlag. (Original erschienen 1880)
- Foucalt, M. (2021). *Die Heterotopien. Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge* (M. Birschhoff, Übers.; Zweisprachige Ausgabe, 5. Aufl.). Suhrkamp. (Original erschienen 1967)
- Frech, S. (2020). Zukunftswerkstatt. In S. Achour, S. Frech, P. Massing & V. Straßner (Hrsg.), *Methodentraining für den Politikunterricht* (S. 189–193). Wochenschau Verlag.
- Fridrich, C. (2020). Sozioökonomische Bildung als ein zentrales Paradigma für den Lehrplan „Geographie und Wirtschaftliche Bildung“ 2020 der Sekundarstufe I. *GW-Unterricht*, 158(2/2020), 21–33. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht158s21>
- Fridrich, C., Hedtke, R. & Tafner, G. (Hrsg.). (2019). *Historizität und Sozialität in der sozioökonomischen Bildung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22801-9>
- Gall, T., Vallet, F. & Yannou, B. (2022). How to visualise futures studies concepts: Revision of the futures cone. *Futures*, 143. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2022.103024>
- Görge, B. & Wendt, B. (2023). Sozial-ökologische Utopien. In M. Sonnberger, A. Bleicher & M. Groß (Hrsg.), *Handbuch Umweltsoziologie*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37222-4_59-1
- Graupe, S. (2024). Bildung neu denken in Krisenzeiten. Transformatives Lernen und 4FutureLabs an Schulen. In N. Graulich, J. Arnold, S. Sorge & M. Kubsch (Hrsg.), *Lehrkräftebildung von morgen. Beiträge der Naturwissenschaftsdidaktiken zur Förderung überfachlicher Kompetenzen* (S. 25–33). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997962.03>
- Hayek, F. A. (1945). The Use of Knowledge in Society. *The American Economic Review*, 35(4), 519–530.
- Hedtke, R. (2018). *Das sozioökonomische Curriculum*. Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1251>
- Larsen, N., Kaesler Mortensen, J. & Miller, R. (2020). *What is Futures Literacy? And why is it Important?* Medium. <https://medium.com/copenhagen-institute-for-futures-studies/what-is-futures-literacy-and-why-is-it-important-a27f24b983d8> [03.07.2024].
- Miller, R. (2018a). Futures Literacy Laboratories (FLL) in practice. An overview of key design and implementation issues. In R. Miller (Hrsg.), *Transforming the Future. Anticipation in the 21st Century* (S. 95–109). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation; Routledge.
- Miller, R. (2018b). Sensing and making-sense of Futures Literacy. Towards a Futures Literacy Framework (FLF). In R. Miller (Hrsg.), *Transforming the Future. Anticipation in the 21st Century* (S. 15–50). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation; Routledge.
- Miller, R. (Hrsg.). (2018c). *Transforming the Future. Anticipation in the 21st Century*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation; Routledge.
- Miller, R., Poli, R. & Rossel, P. (2018). The Discipline of Anticipation. Foundations for Futures Literacy. In R. Miller (Hrsg.), *Transforming the Future. Anticipation in the 21st Century* (S. 51–65). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation; Routledge.
- Morus, T. (2021). *Utopia* (G. Ritter, Übers.). Reclam. (Original erschienen 1516)
- Negt, O. (2012). *Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen*. Steidl.
- Neupert-Doppler, A. (2023). Politische Bildung und Utopiefähigkeit. In L. Girnus, I.-C. Panreck & M. Partetzke (Hrsg.), *Schnittpunkt Politische Bildung. Innovative Ansätze und fächerübergreifende Perspektiven* (S. 259–274). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40122-1_13
- Ötsch, W. O. (2016). Die neoliberale Utopie als Ende aller Utopien. In S. Pittl & G. Prüller-Jagenteufel (Hrsg.), *Unterwegs zu einer neuen „Zivilisation geteilter Genügsamkeit“. Perspektiven utopischen Denkens 25 Jahre nach dem Tod Ignacio Ellacurías* (S. 105–120). V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737005739.105>

- Raworth, K. (2018). *Die Donut-Ökonomie. Endlich ein Wirtschaftsmodell, das den Planeten nicht zerstört* (H. Freundl & S. Schmid, Übers.). Carl Hanser Verlag. (Original erschienen 2017)
- Reinhardt, S. (2016). *Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen.
- Reinhardt, S. (2020). Politische Bildung für die Demokratie. *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 69(2), 203–214. <https://doi.org/10.3224/gwp.v69i2.01>
- Retzmann, T. (2011). Die Szenariotechnik – eine zukunftsorientierte Methode ökonomischer Bildung. In T. Retzmann (Hrsg.), *Methodentraining für den Ökonomieunterricht II* (S. 175–194). Wochenschau Verlag.
- Richardson, K., Steffen, W., Lucht, W., Bendtsen, J., Cornell, S. E., Donges, J. F., Drüke, M., Fetzer, I., Bala, G., von Bloh, W., Feulner, G., Fiedler, S., Gerten, D., Gleeson, T., Hofmann, M., Huiskamp, W., Kummu, M., Mohan, C., Nogués-Bravo, D., ... Rockström, J. (2023). Earth beyond six of nine planetary boundaries. *Science Advances*, 9(37). <https://doi.org/10.1126/sciadv.adh2458>
- Rifkin, J. (2022). *Das Zeitalter der Resilienz. Leben neu denken auf einer wilden Erde* (J. Neubauer, Übers.). Campus Verlag. (Original erschienen 2022)
- Saage, R. (1990). *Das Ende der politischen Utopie?* Suhrkamp.
- Saage, R. (2000). *Politische Utopien der Neuzeit* (2. Aufl.). Winkler.
- Schölderle, T. (2011). *Utopia und Utopie. Thomas Morus, die Geschichte der Utopie und die Kontroverse um ihren Begriff*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845229331>
- Sippl, C., Brandhofer, G. & Rauscher, E. (Hrsg.). (2023). *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren*. Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.170>
- Sommer, B. & Welzer, H. (2020). Nachhaltigkeit als Utopie? Zur Bedeutung von Zukunftsbildern für eine sozial-ökologische Transformation. In B. Görgen & B. Wendt (Hrsg.), *Sozial-ökologische Utopien. Diesseits oder jenseits von Wachstum und Kapitalismus?* (S. 65–80). Oekom.
- Teiwes-Kügler, C. & Vehse, J. (2017). Gesellschaftsbild und Utopie. In H. Bremer & M. Kuhnhenne (Hrsg.), *Utopien und Bildung* (S. 27–50). Hans-Böckler-Stiftung. https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-006551 [03.07.2024].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation & Prince Mohammad Bin Fahd University, Center for Futuristic Studies. (2023). *Futures Literacy Laboratory Playbook. An essentials guide for co-designing a lab to explore how and why we anticipate*. <https://doi.org/10.54678/KSWO4445>
- Voros, J. (2003). A generic foresight process framework. *Foresight*, 5(3), 10–21. <https://doi.org/10.1108/14636680310698379>
- Weinbrenner, P. (1997a). Welche Bedeutung kommt in der schulischen Politischen Bildung den politischen Leitbildern und Konzepten zur Bewältigung der ökologischen und sozialen Herausforderungen zu? In R. Engelland (Hrsg.), *Utopien, Realpolitik und Politische Bildung. Über die Aufgaben Politischer Bildung angesichts der politischen Herausforderungen am Ende des Jahrhunderts* (S. 135–168). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-01282-5_10
- Weinbrenner, P. (1997b). Zukunftsorientierung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 128–140). Wochenschau Verlag.
- Weinbrenner, P. (1999). Zukunftsdidaktik. In D. Richter & G. Weißeno (Hrsg.), *Lexikon der Politischen Bildung. Didaktik und Schule* (S. 272–274). Wochenschau Verlag.
- Wright, E. O. (2020). *Reale Utopien. Wege aus dem Kapitalismus* (M. Henninger, Übers.). Suhrkamp. (Original erschienen 2010)

Ich möchte mich für die fruchtbaren Rückmeldungen zum Artikel seitens der Herausgebenden und des Reviews ausdrücklich bedanken.

Theorie und Praxis des „Un-Möglichen“ im Fach Philosophie/Ethik – die *Heterotopie* (am Beispiel des Technoclubs)

1. Einleitung und Problemstellung

Die Philosophie und ihre Didaktik weisen eine innere Affinität zum Thema Eutopien/Dystopien auf. Das so prominente Höhlengleichnis, das Platon (375 v. Chr./1998) als Gedankenexperiment in die „Politeia“ einfügt, ist *das* traditionelle (westliche) Modell (Heller, 2016, S. 27–33) einer Erkenntnisdystopie, die in sozialkritischer Hinsicht auch die Bildungspraxis meint. Daraus ergibt sich ein epistemischer Dualismus, der ebenso ein praktisches Ideal – wenn man so will die „Utopie“ – der Philosophie als platonischer Erkenntnisweg hinaus an die frische Luft ist. Der *dystopische Überschuss* setzt sich aber doch durch, indem die in der Höhle Verbliebenen jede Wahrheit gewalttätig abwehren und jene töten, die vom Außen berichten. Ähnliche erkenntnistheoretische Modelle ziehen sich von der Neuzeit bis zur Moderne; man denke an Descartes' „bösen Geist“, eine Denkfigur methodischen Zweifels, die in das wirkmächtige „Cogito“ mündet, oder an das „Gehirn im Tank“ mit skeptisch-solipsistischen Implikationen. Neben vielen Büchern und Filmen des Science-Fiction-Genres, in denen Dystopisches primär sozialkritisch ausgemalt wird,¹ sind auch literarische Entwürfe von großer Relevanz, deren Reihe Morus' ironisch zwischen Eutopie und Dystopie schillerndes „Utopia“ (1516) eröffnete. Romane wie George Orwells „1984“ (1949) wurden seit 1968 totalitarismuskritisch gelesen und sind heute Unterrichtsmedien zeitloser Gesellschaftskritik. Theoretisch wie praktisch liefern diese nur wenigen Beispiele die im Fach Philosophie/Ethik sehr wichtige Problemorientierung (Tiedemann, 2017) u. a. mit Bezug auf Erkenntnis bzw. Gesellschaft.

Ohne diesen Kern kritisch-analytischer Zugänge zu Eutopien/Dystopien gänzlich zu ignorieren, wird hier jedoch als didaktisch begründete Alternative mit dem 1967 von Michel Foucault eingeführten Begriff der „Heterotopie“ eine eigenständige Problemstellung entfaltet. Anders als in der Tradition des epistemischen Dualismus bzw. der sozialkritischen Gesellschaftsentwürfe treten dadurch ganz alltägliche Orte in das Zentrum einer – so das hier verfolgte didaktische Ziel – *phänomenologischen Betrachtung* und *kritischen Reflexion* der Schüler/innen. Diese haben damit nicht nur die Chance, ihnen aus eigenen Erfahrungen bekannte Orte wiederzuerkennen, sondern in einer *heterotopen Logik* stehen solche Orte vielmehr auch für eine – potenziell oder tatsächlich – andere Qualität als jene, die im Verlauf des gesellschaftlichen Alltags vollständig absorbiert werden. Im Gegensatz zu Eutopien/Dystopien, in denen unmögliches Glück oder mögliches Unglück häufig in aller Zuspitzung

1 Um unter vielen lediglich zwei Beispiele von Filmklassikern zu nennen: Man denke u. a. an „Die Truman Show“ (Weir, 1998) oder an die „Matrix“-Filmreihe (Die Wachowskis, 1999, 2003a, 2003b; Wachowski, 2021).

erscheint, verfügen Heterotopien im Kleinen und Bestehenden über eine *immanente* Andersartigkeit, die hier in ihrer Ambivalenz als „un-möglich“ markiert wird, weil sie quer zu jener Logik der Utopien steht und mit ihr die Wirklichkeit selbst auf das Mögliche *und* Unmögliche hin überprüft werden soll.

Bislang wurden Heterotopien fachdidaktisch nur peripher berücksichtigt (siehe Kapitel 2), obwohl diese u. a. die besten Chancen auf einen Einbezug der Lebenswelt der Schüler/innen (Stelzer, 2017) und ihrer Phantasien bieten (siehe Kapitel 3). Die Wahl des Unterrichtsbeispiels folgt hier der didaktischen Prämisse, dass auch Popkultur im Unterricht stärker zu würdigen ist. Warum? Popkultur ist Jugendkultur, sie betrifft Jugendliche unmittelbar. Auch wenn „Jugend“ hier im weiteren Sinne zu verstehen ist, betrifft „Pop“ vor allem Heranwachsende und Schüler/innen. Analog zur Aufwertung der „Popliteratur“ im Fach Deutsch sollte Popkultur andere Fächer wie etwa Philosophie/Ethik bereichern. Zwar wurde der schulische Bildungswert von „Pop“ bislang nur in Ausnahmefällen (Lin-Klitzing, 2009; Steenblock, 2004) explizit verhandelt und ansonsten überwiegend in kommentierte Unterrichtsentwürfe in Fachzeitschriften integriert, *populäre* bis *poppige* Modelle sind aber nicht nur für die Praxis zu gestalten, sondern zugleich – wie hier im Horizont von Utopien – konzeptionell aufzuwerten. Für die Philosophie- und Ethikdidaktik gilt dies umso mehr, weil diese auch „Popularphilosophie“ (Martens, 2003, S. 24–28) umfasst. Der Technoclub (siehe Kapitel 4) als ein *anderer* Ort der Gesellschaft, der für viele Jugendliche – als *pars pro toto* für Clubkultur – eine Rolle spielt, ist ein sozialer, vitaler Raum mit einem äußerst hohen Grad an Sinnlichkeit, mindestens in Form starker visueller und insbesondere akustischer Reize. Er dient der hier didaktisch erwünschten popkulturellen Zuspitzung jener Utopie-Tradition und soll von den Schüler/innen auf (eutopische) Chancen und (dystopische) Risiken ethisch überprüft werden. Methodisch wird dieser reizüberflutete Ort durch ausgewählte Filmsequenzen mit Clubszenen veranschaulicht, die Vorteile gegenüber Texten bieten – das für Utopien etablierte *Gedanken-* wird um das *Wahrnehmungsexperiment* ergänzt. Im Fazit des Beitrags werden weitere für den Philosophie- und Ethikunterricht geeignete Heterotopien angesprochen.

2. Didaktischer Überblick: Utopien und Heterotopien als fachliche Gegenstände

Während theoretische Argumentationen samt Gedankenexperimenten methodische Grundlagen im Fach Philosophie und Ethik sind, bilden literarische Utopien und der Transfer ihrer Probleme auf die Lebenswelt der Schüler/innen hier das *inhaltliche* Zentrum dieser Fachdidaktik. Die noch recht junge Disziplin ist im Vergleich arm an Monographien, so dass an dieser Stelle noch – zumindest für den deutschsprachigen Raum – nur Aufsätze als Beispiele zu nennen sind. Darin werden erstens Klassiker des utopischen Denkens analysiert und erörternd reflektiert (zu Morus: Maeger, 2013a), um verwandte jüngere Entwürfe ergänzt (zur ökopolitischen Utopie André Gorz': Schilling, 2020; zur Gegenwartsliteratur: Sieg, 2018) und auch produktions-

bis handlungsorientiert gewendet (Haase, 2018). Zweitens finden sich Artikel explizit zu Dystopien (zu Huxleys „Brave New World“: Witt, 2016; zu „QualityLand“ von Marc-Uwe Kling: Haardiek, 2021).² Drittens werden aktuelle lebensweltliche Probleme als vermeintliche Utopien kritisch geprüft (zur hypermodernen Selbstoptimierung: Siekmann, 2023).³ Diese Beiträge dienen einer kompetenzorientierten, ethischen und gesellschaftlich-anthropologischen Diskussion. Die folgenden Lernziele stellen prototypische Zugänge dar, in denen exemplarisch deutlich wird, dass in vielen Fällen ethische Urteile im Horizont einer Analyse angestrebt werden. Nur in Einzelfällen wird dieser Kern etwa produktionsorientiert (s.o.) ergänzt. Im Rahmen einer alters- und leistungsgerechten Unterrichtsplanung wird in erster Linie beabsichtigt, dass die Schüler/innen ...

- ... sich einer Diskussion darüber stellen, *„was unser utopisches Denken heute noch erfüllt, was ihm eher entgegensteht und was dem utopischen Blick des Thomas Morus aus heutiger Sicht an Aspekten entgeht“* (Maeger, 2013a, S. 34);
- ... sich aus eutopischer oder dystopischer Sicht darum bemühen, *„die Idee der Planbarkeit und Vorhersagbarkeit von Zukunft hinsichtlich ihrer Bedeutung und Grenzen im Leben [...] [zu] beurteilen“* (Haase, 2018, S. 42–43);
- ... sich zweifelnd *„vor dem Hintergrund einer Dystopie kritisch mit dem Glücksverständnis der Gesellschaft, in der sie leben, auseinander[setzen]“* (Witt, 2016, S. 62);
- ... *„Aspekte einer aktuellen anthropologischen Utopie“* (Siekmann, 2023, S. 25) anhand des kontroversen Beispiels der Selbstoptimierung beurteilen.

Diese und ähnliche Zugänge zu Utopien als Fachgegenständen werden der Utopie-Definition von Schölderle (2017, S. 17) gerecht, wenn man sie hier als einen fachspezifischen Transfer aus der Literatur begreift. Die oben genannten Lernziele stehen durchaus in der Tradition der Erkenntniskritik Platons, setzen den Akzent aber wie Schölderle auf die Kritik an der Gesellschaft. Kritische Analysen bzw. der Transfer auf die aktuelle Lebenswelt legen sozialpolitische Relevanz frei. Nur am Rande des Fachdiskurses wird auch das Heterotopiekonzept beachtet, u.a. wenn Maeger (2013b, S. 51) es auf *„andere Räume im städtischen Raum“* anwendet, sodass diese zu einem alltagsphänomenologischen Vexierbild werden, das typisch ist für die heterotope Logik – *„der plötzliche Umschlag von längst Gesehenem in etwas ganz anders Verortetes, mit neuer Bedeutung Belegtes. Man sieht dann die Stadt als Lebensraum und Ort kultureller Prägungen schlicht ‚mit anderen Augen‘“* (ebd.). Nutzt man solche Irritationen methodisch in jenem gesellschaftlich-anthropologischen Horizont und lässt sie zugleich in fachspezifische inhaltliche Fragen münden wie hier in die nach *guter* (oder auch *schöner*) Stadtgestaltung, wird die Grenze zu Fächern wie Deutsch und

2 Zu Blochs „Prinzip Hoffnung“ (1954), der Utopie-Studie, liegen mit Ebeling (1985) und Kapetanovic (2023) zwei Aufsätze vor. Die Debatte um *utopisches Bewusstsein* (insgesamt: Neupert-Doppler, 2015) wird hier insgesamt nur knapp berührt.

3 Besonders hervorzuheben ist jüngst das Heft „Utopisches Denken“ der Zeitschrift „Praxis Philosophie & Ethik“ (2/2023).

Kunst eingehalten, mit denen zugleich kooperiert werden könnte. Schölderle (2017, S. 162) bezieht am Ende seiner Einführung in die „Geschichte der Utopie“ die Heterotopie kurz mit ein und paraphrasiert: *„Wörtlich gemeint sind damit ‚andere Orte‘, die im Gegensatz zu Utopien ‚wirklich‘ existieren. Bei Foucault werden damit insbesondere Gemeinschaften bezeichnet, die nach anderen, alternativen Regeln und Normen als die Mehrheitsgesellschaft funktionieren.“* Viele utopisch anmutende Ideen und Praxen seien in unseren Zeiten der sogenannten Polykrise dabei mit ihrem *„sozialkritischen Impetus“* (ebd., S. 158) mikrologisch wirksam. Schölderle betont ganz im Sinne der philosophisch-ethischen Fachspezifik, dass Akteur/innen *„unablässig nach den institutionellen Bedingungen des menschlichen Daseins und Glücks, nach den Gerechtigkeitsprinzipien seiner Ordnung und nach der Rationalität ihrer Umsetzung [fragen]“* (ebd., S. 163). Dieser kritisch-analytische Kern soll für Heterotopien im Folgenden didaktisch-methodisch erweitert werden.

Bislang ist didaktisch die etablierte Methode des Gedankenexperiments für Utopien festzuhalten. Auch Schölderle (2017, S. 163) sieht die Korrespondenz zwischen dieser Methode und Utopie, wenn er sie als *„das gedanklich-experimentelle Durchspielen sozialer Möglichkeiten“* fasst (vertiefend: Ders., 2022, S. 229–257). Zwischen Politik und Philosophie/Ethik besteht hier sogar eine interdisziplinäre Übereinstimmung: *„Utopien sind großangelegte mentale Experimente. Hier wird durchgespielt und ganz konkret geschildert, welche Folgen sich bei der Verwirklichung bestimmter Prinzipien oder Maßnahmen in Staat und Gesellschaft zeigen würden [...]“* (Engels, 2017, S. 190). Ferner wird das „Spielen“ von Seiten der Fachdidaktik auch epistemisch aufgewertet. Klager (2016, S. 181) sieht darin einen *„Weltzugang“*: Utopien seien *„Spiele der Philosophie“*, die der *„Ermöglichung des Unmöglichen“* dienen (ebd., S. 185). Wie verhält sich dazu wiederum die Heterotopie?

Zur Legitimierung des ethischen Philosophierens mit ausgewählten Heterotopien sind folgende didaktische Vorteile zu nennen: Die „anderen Orte“ sind nicht fiktiv, sondern Teil der Alltagsrealität, in der sie situiert sind. Im Unterricht wirken Heterotopien lernpsychologisch entlastend, indem mit ihnen erstens individuelle Erfahrungen der Schüler/innen integriert werden können, um zweitens deren spezifische Potenziale für gesellschaftliche Zukunftsentwürfe zu eröffnen. Analog zum ökologischen Minimalismus gilt für Heterotopien *„weniger ist mehr“*, was der didaktischen Reduktion und Konkretion dient. Utopisches wird sehr oft als Unmögliches diffamiert (Neupert-Doppler, 2015, S. 13) oder als (latent) abgründig erahnt, sodass literarisch aktuell nicht die Eutopie („guter Ort“), sondern die Dystopie („schlechter Ort“) dominiert (Heller, 2016, S. 54–64 und 69–95). Quer dazu steht die Heterotopie, indem diese einen *sensorisch-performativen Möglichkeitsraum* (Lechtermann et al., 2007) aufreißt. Als Raumutopie ist dieser frei vom Druck scheinbarer Realisierbarkeit der Zeitutopien – er ist *real, gegenwärtig* und offen für *reflektierte Praxis* (Neupert-Doppler, 2015, S. 10). Der phänomenologische Perspektivwechsel innerhalb des Realen regt als eine *sensible* Provokation Wahrnehmen und Denken in der Gegenwart an (im Anschluss an: Heller, 2016, S. 41, bzw. Schölderle, 2017, S. 163).

Diese Heterotopien sind – bei aller Nähe – von weiteren Konzepten abzugrenzen, sie sind keine „Nicht-Orte“ (Augé, 1992/2011), konservative „Retrotopien“ („Vergangenheits-Orte“; Bauman, 2017) oder „Atopien“ („ortlose Orte“; Soltro, 2023) von künstlerischer Originalität. „Andere Orte“ sind laut Foucault (2021, S. 10–11, 16) als Integral seiner Machtanalyse mitunter *„Negationen des Raumes, in dem wir leben“*, häufig sind es heterochrone *„Gegenräume“*. Im Vergleich zu „Homotopien“ sind es wiederum abweichende Orte, an denen atmosphärisch und habituell eine gewisse Devianz von der Gesellschaft möglich ist. Die Sphären trennt und verbindet eine dünne Membran. Manche Heterotopien seien laut Foucault sogar selbst Orte der Ordnung, andere seien aber die des Festes als eigensinniger Prozess (ebd., S. 16, 18) oder ihr Clou liege gerade darin, dass sie die *„Illusion schaffen, welche die gesamte übrige Realität als Illusion entlarvt“* (ebd., S. 19).

Sehr viele Orte können also Heterotopien sein. In einem Sammelband (Burghardt & Zirfas, 2019) werden u. a. Fast-Food-Restaurant, Omnibus, Parkplatz und Vergnügungspark als Beispiele für „Pädagogische Heterotopien“ genannt, die als Lernorte dienen können: *„An diesen ‚anderen‘ Orten [...] finden auch klassische Erziehungs-, Bildungs-, Lern- und Sozialisationsprozesse statt, in denen Wissen repräsentiert und Können eingeübt – und zugleich in Frage gestellt wird“* (ebd., S. 7). Je nach jenem Ort der Wahl sei mit Foucault pädagogisch reflektiert und ergebnisoffen über eine *„aufklärerisch-entlarvende, subversive“* oder aber eine *„kompensatorisch-normative Funktion, die diese Orte depotenziert“* (ebd., S. 10), zu diskutieren.

Im aktuell so wichtigen Diskurs zur sozial-ökologischen Transformation nennt man solche Orte des Praxisexperiments auch „Reallabore“, in denen Wissenschaftler/innen transdisziplinär gemeinsam mit Bürger/innen (Schneidewind, 2018, S. 269–273; 447–450; 476–479; ähnlich Wright, 2010/2020) neuartige Regeln für alle, etwa zugunsten des *Konvivialismus* (einführend dazu: Adloff & Heins, 2015), erproben.

3. Methodische Konkretisierung: Verfahrensweisen im Umgang mit Heterotopien

Heterotopien sind wie „gelebte Utopien“, die progressive Hoffnungen inkorporieren. Sie liegen im Fluchtpunkt jener Utopie-Tradition, worin sich die ethisch-politische Spannung aus Macht und Widerstand (Neupert-Doppler, 2015, S. 130–135) immer wieder neu Ausdruck verschafft. *Methodisch und kompetenzorientiert* werden hier vor allem die Vorteile der Heterotopien für eine *phantasievolle Praxis* betont und dazu wird didaktisch erläutert, wie der kritisch-analytische Zugang zu Utopien phänomenologisch und kreativ zu ergänzen ist. Im Vergleich zum „Alles oder Nichts“ der Utopien, dessen rigoroser Anspruch das Analysieren, Beurteilen und eigene Entwerfen der Zeit- und Raummodelle erdrücken kann, ermöglichen Heterotopien eher *„Durchgangszonen“* (Foucault, 2021, S. 10), in denen Möglichkeiten und Unmöglichkeiten der Wirklichkeit wahrnehmbar und reflektierbar werden. In Unterrichtsein-

heiten sollten aber genauso auch Nachteile von Heterotopien behandelt werden, die sich erneut am besten im Vergleich erarbeiten lassen – das heterotope „Dazwischen“ kann bei der Beschreibung und Beurteilung gewiss „unscharf“ bleiben (heterotope Orte, die nach Foucault für Ordnung oder gar Krisen stehen, sind hier auch nicht zu vergessen). Das Alternativkonzept führt vielleicht eher zu „nichts Halbem und nichts Ganzem“. Dazu sind abermals jene Kompetenzen begrifflicher Analyse und Kritik notwendig, die wichtig bleiben, in dieser Modellierung hier aber ggf. im Überbetonen der Chancen durch Heterotopien spielerisch und phantasievoll ergänzt werden sollen.

Utopische Großentwürfe haben immer schon die Phantasie der Leser/innen angesprochen und klar gemacht, dass alles anders sein *könnte*. Eine Heterotopie dagegen zeigt, dass manche Orte schon anders *sind*. Das an die Lebenswelt der Schüler/innen rückgekoppelte genaue Wahrnehmen dieser Orte gestaltet sich potenziell zwiespältig: Es stellt sich dabei implizit die Frage, ob spezifische „andere Orte“ als Miniaturen ein Modell für die Gesamtgesellschaft sein sollen; es bleibt offen, wie viele bislang ignorierte Orte heterotopisch wirksam sein könnten. Für beide Aspekte werden nicht nur *Analyse* und *Kritik* aktiviert, sondern ebenso *Reflexion* und *Kreativität*. Mit Rohbecks (2016, S. 89) Modell philosophischer Kompetenzen sind also Verbindungen zwischen Denkrichtungen möglich, die eine methodisch vielseitige und thematisch vertiefte Praxis „didaktischer Transformation“ erlauben. Im Unterricht kann etwa die Differenz zwischen Utopie und Heterotopie (samt jener Chancen und Risiken der beiden Konzepte; s.o.) geklärt werden, so dass Schüler/innen beispielsweise ...

- ... mittels Analyse „polare Gegensätze und deren Begrenztheit erkennen“
- ... im gezielten Wahrnehmen einer Heterotopie „[s]cheinbare Selbstverständlichkeiten beobachten und hinterfragen“
- ... als Reflexion „im Perspektivwechsel einen übergeordneten Zusammenhang finden“
- ... differenzierte „Kritik an kulturell tradierten Überzeugungen [für/gegen Utopien bzw. Heterotopien] üben“
- ... auf kreative und phantasievolle Weise letztlich „[a]lternative Regeln konstruieren und so zu eigenen Urteilen gelangen“ (ebd.).

In jedem Fall sollten Schüler/innen aus ihrer eigenen Erfahrung heraus faszinierende „andere Orte“ genauer beschreiben bzw. nach kritischer Analyse kriterienorientiert und phantasievoll selbst erfinden (s.u.). Jener analytisch-kritische Kern des kompetenzorientierten Fachdiskurses bleibt so erhalten, wird aber auf didaktisch attraktive Weise methodisch ergänzt.

Die Einbildungskraft und Utopie stärken sich beidseitig (Heller, 2016, S. 7–18). Zwischen Eutopie und Dystopie liegt oft ein schmaler Grat – wie zwischen Traum und Alptraum. Ermöglichende Aspekte sollten trotz dieses Risikos anerkannt werden. Man muss nicht übereuphorisch die „unbewußte Gesellschaft“ (Lenk, 1983) ausrufen, kann aber Werkzeuge dieser Tradition kompetenzorientiert aufgreifen. So wie literarische Utopien philosophischen Gehalt haben, sollte Philosophieren in der

Schule literarisch-essayistische Formen umfassen. Dazu sind auch scheinbar „weichere“ Methoden wie u. a. phänomenologisch *Etwas-Wahrnehmen-Können* bzw. spekulativ *Einfälle-haben-Können* (Martens, 2003, S. 96–103 und 133–144; bei Rohbeck, 2016, S. 89, ist das „*dekonstruktive Kreativität*“) nicht zu vernachlässigen. Man berührt mittels Einbildungskraft elementare Fragen; Alexander Kluge (Laudenbach, 2009, o.S.) betont hierzu etwa:⁴ „*Die großen Träume dienen zur Horizont-Erzeugung. [...] Früher sagte man zu den großen Träumen auch Utopie. [...] Ein Traum hat aber immer einen Ort. [...] Träume sind keine Utopien, es sind Heterotopien, also andere Orte, eine andere Wirklichkeit [...]*.“ Um einen *didaktischen* Horizont zu erzeugen, ist dieser Zusammenhang etwas schlichter kompetenzorientiert zu wenden.

Textarbeit ist vielleicht wichtiger denn je. Für das Erweitern jenes kritisch-analytischen Kerns führt das didaktische Prinzip der *Medienvielfalt* hier aber zu der These, dass „Audiovision“ zugleich geeignet ist, phänomenologisches Betrachten einer Heterotopie so zu gestalten, dass kritisches Reflektieren konkreter wird. Das Gedankenexperiment ist um das bislang vernachlässigte *Wahrnehmungsexperiment* zu ergänzen. Audiovisuelle Medien sprechen, anders als argumentative Texte, nicht primär den Kopf an, sondern verfügen noch mehr als Literatur über *präsentativen* Gehalt, indem Bild- und Tonspuren die Fachgegenstände lebendiger machen. Mediendidaktisch sind bewegte Bilder und ihre Klänge dazu geeignet, „Heterochronotopien“ Ausdruck zu verleihen (dazu in ökologischer Hinsicht: Wobser, 2021, 2024). Der prinzipielle Vorteil dieses⁵ Unterrichtsmediums gilt nicht zuletzt für die in popkultureller Zuspitzung hier gewählte und konkretisierte Heterotopie, die eine des Festes bzw. der Illusionierung und dadurch des „Un-Möglichen“ ist, ganz besonders: den Technoclub.

4. Konkretes Unterrichtsbeispiel

Wie man schon an den Beispielen oben erahnen kann, liegt auch in der Philosophie- und Ethikdidaktik ein dystopischer Überschuss vor. Diesem stellt man mit dem Heterotopiekonzept eine weniger „manichäische“ Perspektive gegenüber. Um die Popkultur im Unterricht zu stärken, wird hier der Technoclub als ein heterotoper Ort gewählt. Der mehr oder weniger subkulturell geprägte Musik- und Lebensstil Techno hatte seine größte Zeit schon in den 1990er-Jahren; elektronische Musik ist jedoch bis heute, auch unter vielen Heranwachsenden, noch beliebt. Ein Club ist eine Art *black box*, ein Möglichkeitsraum, in dem Akteur/innen sensorisch-perfor-

4 Kluges Ko-Autor Oskar Negt (2012) hält an der Utopie fest, wenn er eine Aufsatzsammlung „Nur noch Utopien sind realistisch“ nennt, eine Art paradoxes Motto, das er auch pädagogisch verfolgte (Neupert-Doppler, 2015, S. 160–169).

5 Neben Utopieklassikern und weiteren Spielfilmen bin ich an dokumentarischen und pragmatischen Formaten interessiert. Für differenzierte Kritik an globalen Utopien lohnt sich etwa: „Empire me – Der Staat bin ich!“ (Poet, 2011). In jüngeren Episoden des YouTube-Kanals „Jung & Naiv“ führen der Soziologe Heinz Bude (Jung & Naiv, 2023a, 2:26:15–2:37:03) und die Philosophin Nadja Meisterhans (Jung & Naiv, 2023b, 1:55:00–2:06:14) dialogische Überlegungen zur Utopie gestern und heute aus.

mativ ein Fest feiern, das von einer Illusionierung durch Musik und Lichteffekte lebt und für das – mit oder ohne Drogenkonsum⁶ – eine ganz andere Zeit gilt. Die Nacht dehnt oder rafft sich; so oder so verschafft sie realer, gegenwärtiger Praxis Raum. Dieser Hedonismus ist umso reflektierter, je bewusster ein Club konzipiert wird. Der eine bleibt bloßer Ort der Lust und des Rausches, der andere hält politisch prinzipiell an jener sozialkritischen Haltung fest, die Schölderle den Utopien attestiert (s.o.). Jeder Technoclub polarisiert, weil diese „Strommusik“ und deren Atmosphäre nur geliebt oder gehasst wird – was den einen Eutopie ist, ist den anderen Dystopie. Dasselbe Spannungsfeld motiviert das vorgestellte Arbeitsblatt zum Technoclub als Heterotopie (s.u.).

So oder so ist klar, dass dieser Ort über enorme akustische und visuelle Qualitäten verfügt; intensive *leibliche* Erfahrungen der Akteur/innen an diesem Ort werden unausweichlich. Foucault (2021, S. 23–36) selbst dachte auch über den „utopischen Körper“ nach, der analog zur Heterotopie die Utopie schlechthin sei – und eben nicht sei. Fachdidaktisch gilt die *leibliche* Dimension gegen einseitigen Rationalismus als Bedingung ethisch-philosophischer Bildung (Runtenberg, 2016, S. 59–65). Verknüpft man intensives Wahrnehmen im Inneren mit distanzierter kritischer Reflexion von außen, ist der Technoclub – zugespitzt gesagt – ein außerschulischer Lernort bzw. eine pädagogische Heterotopie (s.o.).

Die didaktischen Vorteile der auf DVD und per Streaming⁷ verfügbaren Dokumentation „Bar 25. Tage außerhalb der Zeit“ (D 2012; Regie: B. Mischer; N. Yuriko) liegen einleitend darin, dass sich die Akteur/innen dieses Clubs multiperspektivisch portraitieren. Es geht weniger um die Subkultur „Techno“ als vielmehr um interne Eindrücke aus einem Ort mitten in Berlin, der hinter Bretterzäunen wie eine Oase direkt an der Spree lag und sich wie viele andere Clubs lange der Gentrifizierung des Areals widersetzte. Diese Doku, die wie eine jede das von ihren Akteur/innen mit eigenen Interessen Inszenierte festhält, beschreibt auch die konfrontative Zuspitzung mit Polizei und Stadtregierung (0:44:12–0:57:20), womit die konfliktrträgliche *Andersartigkeit* des bizarren Technoclubs inmitten der Metropole ebenso explizit zum politischen Thema wird. Ein weiteres Merkmal der filmischen Inszenierung ist im weiteren Verlauf das regelmäßige Thematisieren jener (s.o.) Membran zwischen innen und außen, einer Schwelle, die u.a. durch die Türsteherin verkörpert wird (0:12:24–0:13:59; passim) und auch Abgrenzungen vom (eigenen) Alltag in

6 Die Verwendung chemischer Substanzen ist auch in literarischen Eutopien/Dystopien relevant. Während in Huxleys „Brave New World“ und Orwells „1984“ oder Bradburys „Fahrenheit 451“ (1953) Psychopharmaka-Missbrauch dominiert, hat Huxley mit der LSD-artigen Droge Moksha in „Island“ (1962) ein – weniger bekanntes – optimistisches Gegenmodell der Bewusstseinsweiterung entworfen.

7 Immer wieder findet sich die hier als Beispiel ausgewählte Doku auch auf YouTube. Als Spielfilme und weitere Dokus darüber hinaus eignen sich u.a. ausgewählte Sequenzen aus „Berlin Calling“ (Stöhr, 2008), „Als wir träumten“ (Dresen, 2015) und „So was von da“ (Lass, 2018). Das Web ist *das* popkulturelle Archiv. Unter dem Techno-Dokumaterial seien für unseren Kontext zwei Portraits einzelner Clubs empfohlen – über das „Stammheim“ (1994–2002) in Kassel und den frühen „Tresor“ (1991–2005) in Berlin (Lyschik, 2009; Künzel, 2009; ebenfalls mit etwas Glück auf YouTube auffindbar). Beide enthalten viel Archivmaterial und einige für den hier relevanten heterotopen Kontext sehr treffende Aussagen.

der Mehrheitsgesellschaft (0:41:29–0:44:11) betrifft. Diese *diskursiven* Passagen sind noch um Äußerungen zu ergänzen, in denen Akteur/innen ihre Motivation erläutern (0:04:00–0:09:35), zu denen biographische, politische und ethische Aspekte zählen. Dabei wird deutlich, dass diese Protagonist/innen sich – und damit auch ihr Publikum – nach institutionellen Glücksbedingungen und Chancen der Realisierung des guten Lebens befragen. Diese Befragung erfolgt allerdings häufig unkritisch, was nicht allein auf das hier gegebene Genre des filmischen Selbstportraits, sondern auf die in der Popkultur oft vorherrschende Glorifizierung des eigenen Tuns zurückzuführen ist. Angesichts derartiger Affirmationen sollten die Schüler/innen insgesamt unbedingt zum genaueren Nachfragen und kritischen Urteilen motiviert werden.



Abbildung 1–6: Screenshots aus: Mischer & Yuriko, 2012, 0:16:20–0:18:36, © 25Films, Arden Film & ZDFKultur

Ähnliches gilt für *präsentative* Sequenzen, in denen der oben ins Zentrum gestellte sensorisch-performative Möglichkeitsraum als krasse Reizüberflutung in Bild und Ton dominiert (für Dancefloor-Szenen: 0:09:35–0:10:50, 0:16:20–0:18:36; für die Konfetti-Eskalation: 0:27:16–0:29:20; Abbildungen 1–6). Hier läuft dynamische Musik; die Inszenierung wirkt *immersiv*; im Wahrnehmungsexperiment wird



Abbildung 7–9: Screenshots aus: Mischer & Yuriko, 2012, 26:32; 37:15; 49:30, © 25Films, Arden Film & ZDFKultur

klar, dass der Club Ort des Feierns, des Spiels, der Lust und der leiblichen Erfahrung ist. Oft treten karnevesk wirkende Elemente wie Masken (Abb. 2) und Verkleidungen in den näheren Fokus, die den heterotopen Geist der Techno-Ereignisse prägen.⁸ Bereits der Titel der Dokumentation verknüpft die Heterotopie und die Heterochronie, eine Heterochronotopie, die im Film auch diskursiv verhandelt wird (0:26:35–0:27:15). Die *Atmosphäre* macht die Situation aus, sie ist phänomenologisch spürbar (Böhme, 2005; Hauskeller, 1995) und kritisch reflektierbar. Die „Bar“ ist im Film ein sozialer Ort, an dem Jüngere und Ältere performanceartige Spiele treiben (Abbildungen 7–9); der in ihr artikulierte Lifestyle erfordert das Beantworten jener thematisch fundamentalen Frage, ob eutopische oder dystopische Elemente dominieren bzw. führt zur ergebnisoffenen Erörterung, inwiefern der Technoclub im Allgemeinen als zum einen karnevesker oder zum anderen basisdemokratischer Zufluchtsort ein Modell für die Gesamtgesellschaft sein kann – oder nicht.

In der Summe führen die vorherigen fachlichen, didaktischen und methodischen Überlegungen zum beispielhaften Arbeitsblatt⁹ für den kompetenzorientierten Umgang mit dieser Technoclub-Heterotopie; es ist als Impuls in eine ausführliche Einheit zu Utopien in der Oberstufe zu integrieren.

8 Poptheorie unterläuft definitorisch den Gegensatz von ernster und unterhaltender Musik; in der Literaturtheorie wird analog der Renaissance-Karneval zum Modell der Volks- und Gegenkultur (paradigmatisch: Bachtin, 1965/1998). Maske und Verkleidung stehen zusätzlich in *genderfluid*er Tradition mit *queeren* Effekten.

9 Hilfreich wäre für die Bearbeitung des Arbeitsblattes eine technische Ausstattung, die den Schüler/innen eine dezentrale Rezeption der dokumentarischen Sequenzen und eine dezentrale Bearbeitung der Aufgaben erlaubte; die Erarbeitungen sollten aber auch gelingen, wenn die Filmsequenzen für alle gleichzeitig präsentiert werden (müssen).

Arbeitsblatt

Organisatorischer Rahmen: *offene Sozialform; Dauer ca. 90 Minuten; Notizen sind selbstständig anzufertigen*

Zur Vertiefung unserer Auseinandersetzung mit Eutopien/Dystopien ordnen wir heute ein popkulturelles Beispiel in die Thematik ein und prüfen es auf ethische Risiken und Chancen.

„Popkultur“ ist eine Massenkultur, die im Laufe des 20. Jahrhunderts entstand und nicht allein die zahlreichen Musikrichtungen, sondern alle zusätzlichen kreativen Tätigkeiten und Produkte wie Filme, Kunst, Sport u.v.m. umfasst.

Arbeitsaufgaben:

1. (ca. 10min): Überlegen Sie sich, inwiefern Sie an Popkultur teilhaben. Prüfen Sie popkulturelle Strömungen, die Sie persönlich interessieren, auf ihre ethischen Werte. Versuchen Sie, einen Bezug zum Thema Eutopien/Dystopien herzustellen. Tauschen Sie sich mit mindestens einer Person über Ihre Gedanken aus.

2. (ca. 15min): Wir schauen uns zunächst nur das Intro einer für unser Thema ausgewählten Dokumentation an.

- Beschreiben Sie das Wahrgenommene genau und erläutern Sie, welche Art der Dokumentation Sie im Folgenden erwarten.
- *Zusatzaufgabe:* Beziehen Sie die Zitate am Ende des Intros dieser Doku mit ein und recherchieren Sie ggf. zu Lewis Carrolls berühmtem Kinderbuch „Alice im Wunderland“ (1865). Können Sie „Alice“ mit dem Thema Utopie verbinden? Erläutern Sie!

3. (ca. 15min): Portraitiert wird der ungewöhnliche Berliner Technoclub „Bar 25“. Schauen Sie sich konzentriert die Sequenz 0:16:20–0:18:36 an.

- Beschreiben Sie die dargestellte Situation und deren spezielle Atmosphäre in zwei Sätzen.
- Wählen Sie eine Szene aus, deren Still (Screenshot) aus Ihrer Sicht typisch für die Szenerie ist.
- Erörtern Sie, was Ihnen an der dargestellten Situation (nicht) gefällt, und tragen Sie die Aspekte als Stichworte in zwei tabellarische Spalten ein.
- Nehmen Sie Stellung: Würden Sie in dem Club gerne mitfeiern? Begründen Sie Ihre Entscheidung unter Einbezug Ihres Allgemeinwissens über Techno (erläutern Sie ggf. die popkulturelle Alternative, die Ihnen besser gefällt)! Nehmen Sie dabei auch auf ethische Werte Bezug (siehe Aufgabe 1).

4. (ca. 30min): Schauen Sie sich ergänzend sorgfältig eine der drei folgenden Sequenzen an und wählen Sie erneut einen ausdrucksstarken Screenshot aus:

- (0:12:24–0:13:59) „Realität/Kommune“
 - (0:25:50–0:29:20) „Schlamm/Konfetti“
 - (0:36:30–0:37:40) „Behörden“
- Rufen Sie sich die im Unterricht erarbeiteten Besonderheiten einer Heterotopie in Erinnerung – untersuchen Sie, ob der dokumentierte Technoclub solch ein „anderer Ort“ ist (oder nicht).
Nehmen Sie dabei Bezug auf alle Sequenzen, die Sie angeschaut haben, und tauschen Sie sich dazu mit mindestens einer Person aus.
- Beurteilen Sie den Ort „Bar 25“ kritisch – überwiegt für Sie persönlich ein euto-
pischer oder ein dystopischer Eindruck? Führen Sie die Tabelle mit Chancen und
Risiken fort.

Einschub: ca. 20min zur zeitlichen Entlastung bzw. freien Verfügung oder zum gemeinsamen Austausch im Plenum

5. (Transfer-/Hausaufgabe). Schauen Sie sich abschließend die längere Sequenz 0:44:12–0:57:20 an.

- Fassen Sie den dargestellten sozialen Konflikt mit Bezug auf Utopien zusammen. Überprüfen Sie im Anschluss Ihr Urteil aus Aufgabe 4.
- *Zusatzaufgabe:* Verfassen Sie eine E-Mail an eine der in der Sequenz handelnden Figuren und bringen Sie darin Ihre eigene Position zum Konflikt zum Ausdruck.

5. Fazit und Ausblick

Um die Heterotopie nach Michel Foucault als ein fachliches und didaktisches Konzept aufzuwerten, wurde diese im Horizont bisheriger ethik- und philosophiedidaktischer Ansätze zu Utopien vorgestellt und kritisch davon abgesetzt. Zentrale Merkmale der Heterotopie sind methodisch unter Achtung der didaktischen Prinzipien der Problem- und Lebensweltorientierung erläutert und über das Gedankenexperiment hinaus mit der gezielten Wahrnehmung audiovisueller Medien verknüpft worden. Die kompetenzorientierte Herangehensweise strebt die Stärkung phänomenologischer und spekulativer/dekonstruktiver Fähigkeiten an. Der heterotope und -chrone Beispielort dazu ist der Technoclub, der in seinen Eigenschaften erläutert und als Filmdokumentation anschaulich wird. Der unterrichtspraktischen Konkretisierung für diesen speziellen Ort liegen die filmische Inszenierung und exakte Betrachtung der Atmosphäre, ihr kritisches Erörtern und Beurteilen sowie das Einordnen in den Zusammenhang um Eutopien bzw. Dystopien zu Grunde.

Vielleicht ist dieser Aufsatz schließlich auch ein Modell für weitere Zugänge zu Heterotopien, die nicht kritisch-analytisch verkürzt sind. Die Welt „anderer Orte“ ist reich. Dazu zählen Orte wie der Friedhof, dem bereits die didaktisch-methodische Anstrengung gilt, aber ebenso bislang ignorierte Orte wie etwa der Parkplatz. Poten-

ziale, die solche Orte haben, sollten didaktisch anerkannt werden. Der Friedhof ist wohl der Ort maximaler Ordnung, während popkulturelle Orte wie Musikfestivals solche extremer Illusionierung sind – in ihnen ist viel Leben und noch mehr heuristisches Spiel, das Erkenntnisarbeit am „Un-Möglichen“ auch als Wahrnehmungsexperiment provoziert.

Literatur

- Adloff, F. & Heins, V. M. (Hrsg.). (2015). *Konvivialismus. Eine Debatte*. Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839431849>
- Augé, M. (2011). *Nicht-Orte* (M. Bischoff, Übers.; 2. Aufl.). Beck. (Original erschienen 1992)
- Bachtin, M. (1998). *Rabelais und seine Welt. Volkskultur als Gegenkultur* (G. Leupold, Übers.; 2. Aufl.). Suhrkamp. (Original erschienen 1965)
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopia* (F. Jakubzik, Übers.). Suhrkamp. (Original erschienen 2017)
- Bekes, P. et al. (Hrsg.). (2023). Utopisches Denken. *Praxis Philosophie & Ethik*, 2 (2023).
- Böhme, G. (2005). Atmosphären wahrnehmen, Atmosphären gestalten – mit Atmosphären leben. Ein neues Konzept ästhetischer Bildung. *Scheidewege. Jahresschrift für skeptisches Denken*, 34, 393–406.
- Burghardt, D. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2019). *Pädagogische Heterotopien. Von A bis Z*. Beltz Juventa.
- Ebeling, H. (1985). Prinzip ohne Hoffnung? Zu Blochs und neuerer Utopie des Widerstandes. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 1985(2), 71–74.
- Engels, H. (2017). Gedankenexperimente. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik: Bd. I. Didaktik und Methodik* (2. Aufl., S. 187–196). Schöningh.
- Foucault, M. (2021). *Die Heterotopien. Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge* (M. Bischoff, Übers.; 5. Aufl.). Suhrkamp.
- Haardiek, A. (2021). QualityLand: Digitalisierung als Dystopie. Satire über morgen als Anlass zum Nachdenken über heute. *Ethik & Unterricht*, 2021(2), 18–24.
- Haase, V. (2018). Zukunft modellieren. Eine Unterrichtsidee für die gymnasiale Oberstufe. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 2018(2), 40–49.
- Hauskeller, M. (1995). *Atmosphären erleben. Philosophische Untersuchungen zur Sinneswahrnehmung*. Akademie.
- Heller, Á. (2016). *Von der Utopie zur Dystopie. Was können wir uns wünschen?* (G. Hauptfeld, Übers.). Edition Konturen.
- Kapetanovic, P. (2023). Anlass zur Hoffnung? Das Utopiekonzept Ernst Blochs. *Praxis Philosophie & Ethik*, 2023(2), 32–39.
- Klager, C. (2016). *Spiel als Weltzugang. Philosophische Dimensionen des Spiels in methodischer Absicht*. Beltz Juventa.
- Laudenbach, P. (2009, 2. September). „Träume sind die Nahrung auf dem Weg zum Ziel“. Alexander Kluge. <https://www.kluge-alexander.de/zur-person/texte-ueber/details/traeume-sind-die-nahrung-auf-dem-weg-zum-ziel.html> [12.01.24].
- Lechtermann, C., Wagner, K. & Wenzel, H. (Hrsg.). (2007). *Möglichkeitsräume. Zur Performativität von sensorischer Wahrnehmung*. Erich Schmidt Verlag.
- Lenk, E. (1983). *Die unbewußte Gesellschaft. Über die mimetische Grundstruktur in der Literatur und im Traum*. Matthes & Seitz.
- Lin-Klitzing, S. (2009). Vom möglichen „Bildungswert“ populärer Kultur. Didaktische Positionen. In J.-A. Sohns & R. Utikal (Hrsg.), *Popkultur trifft Schule. Bausteine für eine neue Medienerziehung* (S. 130–144). Beltz.

- Maeger, S. (2013a). Gesellschaftliches Leben und städtische Kultur. Thomas Morus' Utopia. *Ethik & Unterricht*, 2013(4), 34–38.
- Maeger, S. (2013b). Urbane Heterotopien. Andere Räume im städtischen Raum. *Ethik & Unterricht*, 2013(4), 51–55.
- Martens, E. (2003). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Siebert.
- Negt, O. (2012). *Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen*. Steidl.
- Neupert-Doppler, A. (2015). *Utopie. Vom Roman zur Denkfigur*. Schmetterling.
- Platon. (1998). *Der Staat*. Sämtliche Dialoge (Band V, O. Apelt, Übers.). Meiner.
- Rohbeck, J. (2016). *Didaktik der Philosophie und Ethik* (4. Aufl.). Thelem.
- Runtenberg, C. (2016). *Philosophiedidaktik. Lehren und Lernen*. Wilhelm Fink. <https://doi.org/10.36198/9783838546537>
- Schilling, C. (2020). André Gorz: Politische Ökologie – engagiertes Philosophieren in konkret utopischer Perspektive. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 2020(1), 35–45.
- Schneidewind, U. (2018). *Die große Transformation. Eine Einführung in die Kunst gesellschaftlichen Wandels*. Fischer.
- Schölderle, T. (2017). *Geschichte der Utopie. Eine Einführung* (2. Aufl.). Böhlau. <https://doi.org/10.36198/9783838548180>
- Schölderle, T. (2022). *Auf der Suche nach dem Nirgendwo. Genese, Geschichte und Grenzen der Utopie*. Campus.
- Sieg, C. (2018). 500 Jahre nach Utopia. Die literarische Utopie im 21. Jahrhundert. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 2018(2), 14–18.
- Siekman, A. (2023). Selbstoptimierung als Selbstvervollkommenung? Aspekte einer aktuellen anthropologischen Utopie. *Praxis Philosophie & Ethik*, 2023(2), 25–31.
- Soltro, M. H. (2023). Atopische politische Bildung*en. Wie wir werden. In W. Friedrichs (Hrsg.), *Atopien im Politischen. Politische Bildung nach dem Ende der Zukunft* (S. 1–6). Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839452011>
- Steenblock, V. (2004). *Kultur oder Die Abenteuer der Vernunft im Zeitalter des Pop*. Reclam.
- Stelzer, H. (2017). Lebensweltbezug. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik: Bd. I. Didaktik und Methodik* (2. Aufl., S. 79–86). Schöningh.
- Tiedemann, M. (2017). Problemorientierung. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik: Bd. I. Didaktik und Methodik* (2. Aufl., S. 70–78). Schöningh.
- Witt, J. (2016). Claiming the Right to Be Unhappy – Der Glücksbegriff bei Wilhelm Schmid und in Aldous Huxleys Dystopie Brave New World – Ein Projekt für den Philosophie- und Englischunterricht der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 2016(1), 51–62.
- Wobser, F. (2021). Zeitdauer, -wahrnehmung und -reflexion im Adoleszenz-Film „Mein Bruder heißt Robert und ist ein Idiot“ (D/F/CH 2018) von Philip Gröning. Didaktische Überlegungen zur Kompetenzbildung mittels Filmizität und Heterochronie. In S. Bernhardt & J. Tönsing (Hrsg.), *Zeitnutzung in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven* (S. 151–176). Frank & Timme.
- Wobser, F. (2024). Sensible Begegnung und Gemeinschaft im Anthropozän – mediendidaktische Überlegungen zum Anime-Klassiker *Mein Nachbar Totoro* (1988) von Hayao Miyazaki. In N. Lehnert (Hrsg.), *Idyllen und Sehnsuchtsorte in Kinder- und Jugendliteratur/-medien. Fachwissenschaftliche Analysen und fachdidaktische Modellierungen* (S. 227–244). Beltz-Juventa.
- Wright, E. O. (2020). *Reale Utopien. Wege aus dem Kapitalismus* (M. Henninger, Übers.; 3. Aufl.). Suhrkamp. (Original erschienen 2010)

Medien

- Dresen, A. (Regie). (2015). *Als wir träumten* [Film].
- Jung & Naiv. (2023a, 31. Mai). *Soziologe Heinz Bude. Jung & Naiv: Folge 644* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=9v3pQnI_714 [12.01.24].
- Jung & Naiv. (2023b, 20. Juli). *Nadja Meisterhans über neoliberale Demokratie & Verschwörungsmysen. Jung & Naiv: Folge 652* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=evI7v50fxko&t=5s> [12.01.24].
- Künzel, T. (Regie). (2009). *Sub Berlin – Underground United. The Story of Tresor* [Film]. [Gekürzt] online abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=iiuJhq-z2LE> [12.01.24].
- Lass, J. (Regie). (2018). *So was von da* [Film].
- Lyschik, C. (Regie). (2009). *Zeitgeist Stammheim* [Film]. Online abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=mTaKSjSSEQU> [12.01.24].
- Mischer, B. & Yuriko, N. (Regie). (2012). *Bar 25. Tage außerhalb der Zeit* [Film].
- Poet, P. (Regie). (2011). *Empire me – Der Staat bin ich!* [Film].
- Stöhr, H. (Regie). (2008). *Berlin Calling* [Film].
- Die Wachowskis (Regie). (1999). *Matrix* [Film].
- Die Wachowskis (Regie). (2003a). *Matrix Reloaded* [Film].
- Die Wachowskis (Regie). (2003b). *Matrix Revolutions* [Film].
- Wachowski, L. (Regie). (2021). *Matrix Resurrections* [Film].
- Weir, P. (Regie). (1998). *Die Truman Show* [Film].

Kunst und Gestaltung

Utopien wahrnehmen, gestalten und imaginieren

1. Einleitung und Problemstellung

Ob in literarischer, bildlicher oder filmischer Form, in analogen oder digitalen Räumen, in unseren Wohnzimmern, an öffentlichen Plätzen oder in Bildungsinstitutionen: Utopien begegnen uns in unterschiedlichster Form, in diversen Zusammenhängen und mit verschiedenen Ansprüchen. Spätestens seit Thomas Morus' Roman „Utopia“ sind sie in der westlichen Ideengeschichte ein immer wieder genutzter Anlass für Spekulationen über alternative Formen des (Zusammen-)Lebens.¹ Manchmal locken sie uns spielerisch und lustvoll, manchmal fordern sie uns streng und ernst. Utopien eröffnen dabei ein Feld des Imaginierens, das der Wirklichkeit Alternativen anbietet. Und dies nicht, wie mitunter gefordert in der Kunst,² um der Alternativen selbst willen, sondern in ihrer Relevanz für die gelebte Wirklichkeit. Utopien sind also wirklichkeitsinteressiert, auch wenn sie sich mitunter denkbar weit von ihr entfernen. Ihr Interesse an der Wirklichkeit ist ein transformatorisches: Utopien wollen durch das Imaginieren von Alternativen Wirklichkeit verändern (Neupert-Doppler, 2015, S. 54). Karl Mannheim (1979, S. 173) definierte das Utopische entsprechend als eine *„orientation which transcends reality and which at the same time breaks the bonds of the existing order“*. Utopisch zu imaginieren bedeutet, nicht nur eine Vorstellung zu entwickeln, die der gegebenen Wirklichkeit entgegensteht, also eine Wirklichkeit zu ersinnen, die so nicht existiert. Es bedeutet darüber hinaus, dass diese andere, (noch) nicht existente Wirklichkeit mit der herrschenden Ordnung nicht vereinbar ist. Für Mannheim ist das Utopische insofern eine Geisteshaltung, *„a state of mind“* (ebd.), die sich über den Status quo hinauswagt und diesen gleichsam in Frage stellt. Utopien können somit nicht als ergänzend zur gegebenen Realität gesehen werden, sondern als diese hinterfragend, negierend, überwerfend.

Vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Utopie als die Wirklichkeit hinterfragende und Alternativen zu ihr aufdeckende Haltung ist der Einsatz utopischen Imaginierens in und für (Schul-)Bildung höchst relevant.³ John Dewey (2008, S. 136–140) hat in einem Vortrag von 1933 beispielsweise ein Gedankenexperiment gewagt,

1 Es kann in Frage gestellt werden, ob „Utopia“ tatsächlich als Gründungstext des abendländischen utopischen Denkens gelten darf; siehe hierzu Schölderle (2022, S. 19–50).

2 Der prominente Slogan *„l'art pour l'art“* kann beispielhaft für die Haltung genannt werden, Kunst als selbstbezüglich und entschieden interessiert an ihrem eigenen System zu verstehen (Luckaschewitz, 2003).

Selbst dort, wo dezidiert über das politische Potenzial von Kunst nachgedacht wird, wie bei Theodor W. Adorno (2006), wird dieses mitunter gerade in ihrer Selbstbezüglichkeit gesehen.

3 Gerade wenn Bildung als Prozess der Transformation verstanden wird, wie etwa bei Hans-Christoph Koller (2023), kann das Utopische geradezu als beispielhaftes Krisenmoment verstanden werden, welches Bildungsgeschehen auslösen kann.

in dem er die Bewohner/innen von Utopia befragte, wie Bildung (*education*) ihrer Meinung nach aussehen sollte. Auf einer Metaebene können Utopien also offensichtlich dazu dienen, über die aktuelle Situation von Bildung, Bildungszielen und Bildungsinstitutionen nachzudenken, da sie mit dem Einnehmen einer anderen Geisteshaltung einen Perspektivwechsel den gegebenen Verhältnissen gegenüber erlauben. Wie aber verhält es sich mit der Relevanz einer utopischen Haltung *in* der schulischen Bildung? In welchem Rahmen, unter welchen Bedingungen und mit welchen Zielen ließe sich diese produktiv im Raum Schule, der dem Druck der Wirklichkeit in besonderem Maße ausgesetzt ist und gleichsam einen Freiraum bietet, zum Einsatz bringen? Und welche Rolle kann vor allem das Fach *Kunst und Gestaltung* in diesem Zusammenhang spielen?

In meinem Beitrag möchte ich für das gezielte Einnehmen einer utopischen Haltung in der Schule allgemein, aber speziell im Fach *Kunst und Gestaltung* plädieren. Denn *Kunst und Gestaltung* bietet einzigartige Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit sowie zur Hervorbringung von Utopien mit unterschiedlichen medialen Mitteln, in materieller ebenso wie in immaterieller Form. Das Fach kann die Utopiekompetenz (Schröder, 2018, S. 17–34) fördern, indem es die Beziehung von Politik und Ästhetik in den Mittelpunkt rückt und damit die Rolle der Darstellungsweise, der Sensibilisierung der Wahrnehmung, der Förderung der Gestaltungsmöglichkeiten wie auch der Stärkung der Imaginationskraft für die Politische Bildung betont. Gerade mit Blick auf die Zukunft des Planeten im Rahmen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (Vereinte Nationen, 2015) ist die Evokation von Imaginationen besonders bedeutsam. Denn die Forderung nach einer Vermittlung von nicht bloß kognitivem Wissen wird lauter, wenn es um Themen wie Nachhaltigkeit, ökologische Krise und Klimakrise geht. Haltungen, Volitionen und Emotionen spielen dabei eine zentrale Rolle; aber auch die Kraft der Imagination, die alternatives Wissen über die Krise erzeugen kann (Jensen, 2016, S. 102–103), findet mehr Beachtung (Boomsma et al., 2016; Leiserowitz, 2006). Für schulische Bildung bedeutet dies, dass *Kunst und Gestaltung* im Kanon der Allgemeinbildung ein fester und mitunter bedeutsamerer Platz zugesichert werden muss, als dies bislang der Fall war. Besonders mit Blick auf die Förderung der Utopiefähigkeit (Neupert-Doppler, 2023), welche sowohl analytische wie auch synthetische Aspekte der Auseinandersetzung betont, kann das Fach einen wichtigen Beitrag leisten, wie hinsichtlich der Dimensionen Wahrnehmbarkeit, Gestaltbarkeit und Vorstellbarkeit im folgenden Kapitel gezeigt wird.

2. Didaktik: Utopien als fachlicher Gegenstand

Die Zeitschrift „Kunstforum“ titelte 2021 „Utopia: Weltentwürfe und Möglichkeitsräume in der Kunst“. Gastherausgeberin Ann-Kathrin Günzel nimmt in ihrer Hervorhebung des Utopischen auf aktuelle Krisen wie Pandemie und Klimakrise Bezug, betont aber dezidiert, dass das „*Bedürfnis die herrschende Situation zu verbessern*“ (Günzel, 2021, S. 50) nicht zwangsweise an krisenhafte Ereignisse gebunden sei. Die Kunst, und hier nicht zuletzt die bildende Kunst, ist für sie ein klares Movens nicht

nur zur Vermittlung, sondern auch zur Entwicklung von Utopien. Kunst spielt demnach eine zentrale Rolle für utopisches Imaginieren: Sie kann dieses anregen, wenn Bilder rezipiert, Filme geschaut oder Videogames gespielt werden. Sie kann dieses aber auch von Grund auf entwickeln, wenn ein gestalterischer Prozess in Gang gesetzt wird, welcher neue Möglichkeitsräume allererst eröffnet. Schon für den zuvor erwähnten Philosophen und Pädagogen Dewey war klar, dass Utopie und Kunst auf das Engste miteinander verwoben sind und eine Auseinandersetzung mit Kunst das utopische Denken, Vorstellen und Handeln schult. Kunst liefert „*the whole picture*“ (Roberts & Freeman-Moir, 2013, S. 89) und Bilder bauen generell eine Brücke von der abstrakten Idee hin zu ihrer Konkretisierung (Grünauer, 2020). Damit sind sie nicht nur ein zentraler Motor des differenzierten Wahrnehmens und Imaginierens, sondern drängen auch auf Tätigwerden und Handeln.

Utopien im Unterricht von *Kunst und Gestaltung* zu thematisieren ist naheliegend, da sie sowohl in Kunstwerken wie auch in populären Kulturen stark präsent sind. Eutopische ebenso wie dystopische Bilder prägen die Kunstgeschichte seit jeher. Hieronymus Boschs Triptychon „Garten der Lüste“, das Ende des 15. Jahrhunderts entstand, ist ein prominentes Beispiel, das eine Eutopie neben eine Dystopie stellt, um die Ordnung der Welt zu befragen. Nicht nur in Tafelbildern, auch in Performances kann ein „*glimpse of utopia*“ (Dolan, 2001, S. 458) erfahren werden. Ein solcher Hauch von Utopie vermag die (Neu-)Bildung des sozialen Imaginären durch intersubjektives, mitfühlendes Erfahren anzuregen (Prendergast, 2011, S. 67–70). Im performativen Raum, der mit anderen geteilt wird, steht der simultane Austausch von Imaginationen im Zentrum. In zeitgenössischen Kunstformen spielen utopische Entwürfe daher nicht zuletzt dort eine große Rolle, wo partizipative und kollaborative Formate dominieren (Mühl, 2020). Ähnlich verhält es sich in gebauten Räumen, in denen sich Menschen versammeln. Architektur repräsentiert dabei nicht nur die Wirklichkeit, auch wenn sie sich in den realen Raum einfügt; sie kann ebenso zur Bildung utopischer Vorstellungsbilder anregen (Kirschenmann, 2014). Architektur ist in *Kunst und Gestaltung* aber nicht nur als gebauter Raum ein Thema; sie wird auch als zu entwerfender Raum, als gestaltbarer Raum verhandelbar. Utopisches Umdenken von bewohnten Orten, wie z.B. Städten, ist daher ein spannender Zugang im Fach (Saal, 2020).

Im populärkulturellen Kontext bahnen Werbebilder, Comics, Filme, Serien oder Videogames utopischen Welten einen Weg in unseren Alltag. Allerdings scheint hier der Glaube an die Kraft der Eutopien erschöpft zu sein. Gerade populärkulturelle, aber auch eben künstlerische Auseinandersetzungen wenden sich heute eher dystopischen Räumen zu: Filme wie „*The Hunger Games*“ oder „*Dune*“, aber auch Serien wie „*The Handmaid's Tale*“ oder „*Stranger Things*“ sind dafür rezente Beispiele. Eutopien scheinen als autoritär in Verdacht geraten zu sein; Zukunft wird eher als Drohung denn als Hoffnung wahrgenommen (Roberts & Freeman-Moir, 2013, S. 29). Im Lichte dieser zeitdiagnostischen Erkenntnis kommt den Bildungsinstitutionen die Aufgabe zu, einem um sich greifenden Pessimismus entgegenzuwirken. *Kunst und Gestaltung* bietet einen Einsatzpunkt, um aktuelle Krisen nicht nur als Bedrohung, sondern auch als Chance für Transformationen wahrzunehmen,

indem künstlerisches Denken und Handeln in den Mittelpunkt gerückt wird (Hutflötz & Kirschenmann, 2020). Gerade in Krisenzeiten kann die Eutopie daher eine neue Relevanz gewinnen. Komplementär zur Dystopie, die eher zur Veranschaulichung des Katastrophischen der Krise dient, müsste sie dazu allerdings von ihrem autoritären Verdacht befreit und in ihrer kritischen, transformatorischen Funktion erfahrbar gemacht werden. Dazu ist es für die Einbettung von Utopien in den Unterricht wichtig, nicht zuletzt ihre historische Bedeutung und ihre Stellung in der für die Schüler/innen relevanten Kultur- und Medienwelt zu reflektieren.

Neben materialisierten Bildern, die im Unterricht rezipiert und/oder gestaltet werden können, spielen in *Kunst und Gestaltung* Utopien auch als Imaginationen der (eigenen) Zukunft eine große Rolle. Ästhetische Bildung, die als Kernaufgabe von *Kunst und Gestaltung* verstanden werden kann, zielt nämlich nicht nur auf die Sensibilisierung der Wahrnehmung, die Schärfung der Urteilskraft und die Förderung der Kreativität; sie arbeitet auch an einer Kultivierung der Imaginationskraft (Broudy, 1977; Kind, 2023; Nussbaum, 1997). In diesem Zusammenhang ist sie auf die Konfrontation mit einer möglichst diversen Bandbreite an anderen Bildern angewiesen (Spivak, 2013). Systematisch stellen Utopien als alternative Visionen der Welt einen Bilderschatz bereit, der für die Kultivierung der Imaginationskraft besonders wertvoll ist, da utopische Bilder Gegenentwürfe zum Status quo und damit dezidiert andere Perspektiven befördern.

Drei zentrale Schwerpunkte und damit verbundene Leitfragen, die mit Blick auf das Thema „Utopie in Kunst und Gestaltung“ gesetzt werden können, sind:

- Wahrnehmung: Wie werden Utopien wahrgenommen? Wie können utopische Ideen und Entwürfe wahrnehmbar gemacht werden? Welche Sinne sprechen sie an? Wie affizieren Utopien mich und andere sinnlich-körperlich? Wie kann die Wahrnehmung von und der perzeptive Umgang mit Utopien sensibilisiert und geschult werden?
- Gestaltung:
 - Gestaltung von Bildern: Wie können wir utopische Bilder entwerfen, gestalten, entwickeln? Wie wirken Rezeption und Produktion von utopischen Bildern zusammen?
 - Gestaltung von Räumen: Wie können utopische Räume gestaltet werden? Was verleiht einem Raum utopische Wirkung?
- Imagination: Wie werden Utopien vorgestellt und wie hängen Vorstellung und Wahrnehmung von Utopien zusammen? Inwiefern teilen wir utopische Vorstellungen mit anderen oder können sie mit ihnen teilen? Wie können wir Utopien nutzen, um Imaginationen der Zukunft zu ändern? Wie können wir unser Vorstellungswissen erweitern?

Entsprechend der oben bereits erwähnten Utopiefähigkeit kann *Kunst und Gestaltung* entlang dieser drei Schwerpunkte sowohl analytische als auch synthetische Kompetenzen fördern. Gerade in Bezug auf perzeptives, imaginatives und nicht-begriffliches Wissen kann die Auseinandersetzung mit Utopien kritische Zugangsweisen fördern, insofern sie das Gewusste und Bekannte mit Alternativen konfron-

tiert, die dazu in Beziehung gesetzt werden. Besonders die produktive Beschäftigung mit Utopien als Möglichkeiten kann daneben zu visionärem Denken anregen.

3. Methodik: Umsetzungsmöglichkeiten

Für die Umsetzung der drei genannten Schwerpunkte bieten sich in *Kunst und Gestaltung* unterschiedliche Zugänge und methodische Herangehensweisen an. Grundsätzlich kann mit Blick auf das Thema Utopie zwischen zwei Ansätzen⁴ unterschieden werden, die im Unterricht Fokussierungen erlauben, die nicht als sich gegenseitig ausschließend, sondern als komplementär angelegt sind. Einerseits erlaubt die Betonung des Zugangs der Ästhetischen Bildung die rezipierende und produzierende sinnliche Konfrontation und Auseinandersetzung mit Utopien. Ästhetische Bildung rückt die Schulung der Wahrnehmung im Sinne von *perception* als gesteigerter Wahrnehmungsfähigkeit in den Mittelpunkt. Dabei werden sowohl Prozesse des Sensibilisierens, Ausdifferenzierens und Ausweitens des sinnlichen Erfahrungsspektrums (Dietrich et al., 2012) wie auch Strategien des Verlernens (Spivak, 2009) und Ent-Übens (Krauss, 2017) thematisiert. Ästhetische Bildung umfasst Übungen in der sinnlichen Begegnung mit Artefakten und Situationen ebenso wie die künstlerische (Um-)Gestaltung von Artefakten und Situationen. Rezeptive und produktive Verfahren werden in einem Verhältnis des sich wechselseitigen Bedingens begriffen. Damit eignet sich dieser Zugang für vertiefende Betrachtungen von utopischen Bildern, die auf ein sinnlich umfassendes Eintauchen in andere Welten zielen, ebenso wie für engagierte Gestaltungen von Utopien. Andererseits erlaubt der Zugang der Kulturellen Bildung ein näheres Verstehen von und Sich-Verorten in (visuellen) Kulturen (Bering, 2020; Fuchs, 2008). Der Erwerb von *visual literacy* bzw. Bildkompetenz (Bering & Niehoff, 2014; Otto & Otto, 1987; Sachs-Hombach, 2003) kann als ein Teilaspekt Kultureller Bildung verstanden werden, der die Fähigkeit zum Verstehen von visuellen Zeichen und Codes ebenso wie die sinnvolle Produktion solcher Zeichen und Codes meint. Mit dieser Fokussierung wird insbesondere das Diskutieren und Reflektieren von Utopien in populären Kulturen neben den Artefakten der Hochkultur, d. h. der Kunst im engeren Sinne, möglich.

Egal ob das Hauptaugenmerk auf Ästhetische oder Kulturelle Bildung (oder auch andere Ansätze) gelegt wird, die zur Verfügung stehenden Methoden für die Beschäftigung mit Utopien in *Kunst und Gestaltung* sind vielfältig. Mit Blick auf die Bereiche Wahrnehmung, Gestaltung und Imagination sollen hier einige methodische Herangehensweisen aufgelistet werden, die eine jeweils gerichtete Auseinandersetzung im Unterricht ermöglichen. Für die Wahl der Methode ist dabei die Form

4 Damit soll nicht gesagt sein, dass es neben diesen beiden Ansätzen nicht weitere spannende Zugangsweisen gibt; und es soll auch nicht gesagt sein, dass in allen Fällen die Trennschärfe der Fokussierung so gegeben ist, dass eine eindeutige Zuordnung zu dem einen oder dem anderen Ansatz möglich ist. Die Differenzierung von zwei grundsätzlich unterschiedlichen Orientierungen macht für mich aber dennoch Sinn, da sie analytisch zeigen kann, inwiefern in einem Fall andere Themen und Aspekte stärker in den Vordergrund treten als im anderen Fall und umgekehrt.

der Frage wesentlich, die im Unterricht implizit oder explizit behandelt werden soll. In der folgenden Passage werde ich daher für die jeweiligen Schwerpunkte auf die oben formulierten Fragen eingehen und für die Beantwortung angemessene Methoden vorschlagen, um einen differenzierten Umgang mit Utopien in *Kunst und Gestaltung* zu ermöglichen.

– Wahrnehmung:

FRAGE: Wie werden Utopien wahrgenommen?

METHODE(N): Phänomenologische⁵ Bildanalyse, phänomenologische Filmanalyse, phänomenologische Computerspielanalyse

FRAGE: Wie können utopische Ideen und Entwürfe wahrnehmbar gemacht werden?

METHODE(N): Fokussierte Bildanalyse als Herausgreifen und Decodieren von einzelnen Bildelementen in Bildern, fokussierte Filmanalyse als Herausgreifen und Decodieren von Filmelementen, fokussierte Computerspielanalyse als Herausgreifen und Decodieren von Elementen im Computerspiel

FRAGE: Welche Sinne sprechen sie an?

METHODE(N): Fünf-Sinne-Check

FRAGE: Wie affizieren Utopien mich und andere sinnlich-körperlich?

METHODE(N): Performativer Dialog mit utopischen Bildern

FRAGE: Wie kann die Wahrnehmung von und der perzeptive Umgang mit Utopien sensibilisiert und geschult werden?

METHODE(N): Bildervergleich, Recherche und Ordnung von Bildmaterial nach vorgegebenen oder selbst entwickelten Kriterien, Analyse formaler Elemente in Bildern und ihrer Beziehung zum repräsentierten Inhalt

– Gestaltung:

FRAGE: Wie können utopische Bilder entworfen, gestaltet, entwickelt werden?

METHODE(N): Visualisieren utopischer Konzepte mittels grafischer, malerischer oder bildhauerischer Gestaltungsmittel, Experimentieren mit Bildelementen, Farben und Formen

FRAGE: Wie wirken Rezeption und Produktion von utopischen Bildern zusammen?

METHODE(N): Collagieren, Umordnen und Neuordnen von Bildelementen in existierenden Bildern

FRAGE: Wie können utopische Räume gestaltet werden?

METHODE(N): Experimentieren mit und Umfunktionieren von Raumelementen, Aufheben und Verschieben von Raumgrenzen, Einrichten von Räumen ausgehend von utopischen Ideen

5 Die phänomenologische Analyse von visuellen Artefakten fokussiert auf den widerstreitenden Zusammenhang von Aspekten, Wahrnehmungs- und Imaginationsvollzügen in der Bildbetrachtung. Diese lässt sich neben der Analyse von Bildern auch auf die Analyse von Filmen oder Computerspielen ausweiten. Sie erlaubt die Konzentration auf die unterschiedlichen Ebenen der Wahrnehmung und der Imagination in der Betrachtung und ist zunächst als Reflexion auf die eigenen Erfahrungsprozesse konzipiert. Siehe dazu Husserl (1980) und Laner (2016).

FRAGE: Was verleiht einem Raum utopische Wirkung?

METHODE(N): Umordnen oder Neuordnen von Elementen in existierenden oder bereits gestalteten Räumen

– Imagination:

FRAGE: Wie werden Utopien vorgestellt und wie hängen Vorstellung und Wahrnehmung von Utopien zusammen?

METHODE(N): Externalisierung innerer Bilder und Analyse externalisierter innerer Bilder, Gesprächsrunde

FRAGE: Inwiefern teilen wir utopische Vorstellungen mit anderen oder können sie mit ihnen teilen?

METHODE(N): Recherche, Gesprächsrunde, Dialog, performativer und bildlicher Austausch

FRAGE: Wie können wir Utopien nutzen, um Imaginationen der Zukunft zu ändern?

METHODE(N): Gesprächsrunde, Dialog

FRAGE: Wie können wir unser Vorstellungswissen erweitern?

METHODE(N): Recherche, Sammlung, Austausch mit anderen, Umgestalten existierender Bilder, Collagieren, Modularisieren

Neben den methodischen Zugangsweisen innerhalb der fachlichen Grenzen von *Kunst und Gestaltung* bieten sich mit Blick auf das Thema außerdem spannende fächerübergreifende Perspektiven, von denen ich hier lediglich drei als Beispiele anführen möchte. Mit sprachlichen Fächern wie Deutsch, Englisch usw. könnten Utopien an der Schnittstelle zwischen bildlicher und textlicher Darstellung zum Thema gemacht werden. Illustrationen in oder Cover von utopischen Büchern könnten konkrete Gegenstände von fächerübergreifendem Unterricht sein. Mit Geschichte und Politischer Bildung könnten utopische Bilder oder Architekturen als dezidiert historische Entwürfe alternativer Wirklichkeiten thematisiert werden. Auch der Fokus auf die politische Funktion utopischer Bilder wäre für diese Form des fächerübergreifenden Unterrichts naheliegend. Mit Psychologie und Philosophie bzw. mit Ethik könnte schließlich auf ethische Aspekte von utopischen Bildern, Filmen, Videospielen usw. näher eingegangen werden. Fragen wie „Inwiefern sind die Utopien in diesen Bildern, Filmen, Videospielen usw. einem guten Leben zuträglich?“ könnten Anlass zu einem fächerübergreifenden Austausch geben.

4. Konkretes Unterrichtsbeispiel

Anschließend an die Darstellung unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen und methodischer Zugangsweisen zum Thema „Utopie in Kunst und Gestaltung“ möchte ich nun zwei konkrete Unterrichtsbeispiele skizzieren, die zur Anregung eigener Unterrichtsgestaltung dienen können:

- „Unsere (un)heile Welt“: In diesem Unterrichtsbeispiel, das für drei bis vier Doppelstunden konzipiert ist, steht die Verquickung von Rezeption und Produktion utopischer Bilder im Zentrum. Der Fokus liegt auf dem gezielten Wahrnehmen, Erkennen und Begreifen eutopischer und dystopischer Inhalte wie auch eutopischer und dystopischer Formensprache, die schließlich auch in der eigenen Gestaltung angewandt werden. Ziel der Unterrichtseinheit ist es, Wirkungen von Eutopien und Dystopien in Bildform zu reflektieren und zu diskutieren.

Die erste Phase des Unterrichts (ca. eine Doppelstunde) widmet sich der Analyse von eutopischen und dystopischen Bildern aus Kunstgeschichte und/oder Popkultur. Diese Bildbeispiele (vier sind ausreichend) werden durch die Lehrperson so ausgewählt, dass die Schüler/innen inhaltsanalytisch und formanalytisch vorgehen müssen. Nach einer allgemeinen Diskussion der Frage, wodurch sich Eutopien und Dystopien jeweils auszeichnen und was sie voneinander unterscheidet, widmen sich die Schüler/innen den Bildern. Die Bildbeispiele werden in Kleingruppen zunächst auf eutopische und dystopische Inhalte, Themen, Figuren und Objekte hin untersucht. Danach werden in denselben Kleingruppen Gestaltungsmittel wie Farbwahl, Strichführung, Komposition, Formensprache, Materialwahl usw. auf ihre eutopische oder dystopische Funktion und Wirkung hin untersucht. Die Ergebnisse aus den Kleingruppen werden am Ende der Arbeitsphase im Plenum präsentiert, verglichen und diskutiert. Im Anschluss an die Rezeptionsphase folgt eine Gestaltungsphase mit einer abschließenden Reflexion, welche zwei bis drei Doppelstunden umfasst. Aufbauend auf den Erkenntnissen über inhaltliche und formale Aspekte eutopischer und dystopischer Bilder wird die Aufgabe gestellt, eutopische in dystopische Bilder bzw. dystopische in eutopische Bilder umzugestalten. Die Schüler/innen bekommen für die Gestaltungsaufgabe optional zwei eutopische und zwei dystopische Bilder zur Wahl, aus denen sie eines auswählen. In Partnerarbeit gestalten sie die eutopischen in dystopische bzw. dystopische in eutopische Bilder um, wobei sie Techniken des Beschneidens, Übermalens, Ergänzens, Collagierens usw. verwenden können. In der abschließenden Reflexion werden die Arbeiten im Plenum präsentiert, wobei die verwendeten Strategien beschrieben und mit der Großgruppe diskutiert werden. Dieses Unterrichtsbeispiel eignet sich, je nach Bildmaterial, das für die Rezeptions- und Gestaltungsaufgabe genutzt wird, sowohl für die Sekundarstufe I als auch für die Sekundarstufe II. Für die Durchführung ist auf die Auswahl von für die jeweilige Altersstufe und die Interessen der Schüler/innen geeigneten Bildern in Hinblick auf die Analyse und die eigene Gestaltung zu achten.

- „Let’s imagine a better world together!“: In diesem Unterrichtsbeispiel, das zwei bis drei Doppelstunden umfasst, steht die gemeinsame Imagination und die Erweiterung des Vorstellungswissens im Zentrum. Nach einem ersten Brainstorming im Plenum über die Bedeutung von Utopien durchforsten die Schüler/innen in Kleingruppen Materialien und suchen nach Bildern, die eine Utopie der Zukunft ins Bild setzen. Für die Recherche können sowohl Magazine, Zeitschriften oder Comics als auch das Internet oder Kunstarchive dienen. Die Möglichkeiten für die Recherche sollten aber von der Lehrkraft begrenzt werden, damit die

Schüler/innen eine Orientierungshilfe haben. Die recherchierten Bilder werden in den Kleingruppen auf ihr utopisches Potenzial hin bewertet und die jeweils zwei geeignetsten Bilder werden im Plenum präsentiert. Gemeinsam wird dann in der Großgruppe über vielversprechende Elemente einer besseren Zukunft in den Bildern diskutiert. Jene Bildelemente, die für die Klasse besonders wünschenswerte utopische Ideen visualisieren, werden im Plenum ausgewählt und für die folgende Gestaltungsaufgabe aus dem Bildzusammenhang gelöst. Für die Gestaltung ihrer eigenen Eutopie einer besseren Welt soll die gesamte Klasse dann ein Bild mittels Collagetechnik kreieren, in welchem die zuvor ausgewählten Bildelemente vorkommen. Dabei geht es vor allem um den Prozess der Entscheidungsfindung in gestalterischer und inhaltlicher Hinsicht: Wie wichtig sind bestimmte Bildelemente? Wie sollen sie zusammenwirken? Wo werden sie entsprechend platziert? Was muss ergänzt werden, damit ein Bildzusammenhang entsteht? Von der Lehrperson wird dabei zum Bedenken bildethischer Fragen angeregt: Was darf ich tun? Welche und wessen Rechte muss ich beachten, wenn ich gestalterisch gemeinsam mit anderen tätig bin? Wer/was ist vulnerabel? Welche Position beziehe ich in der Umgestaltung? Das gemeinsam geschaffene Bild soll im Idealfall nach der Fertigstellung einen Platz in der Klasse finden und offen sein für weitere Umgestaltungen in der Zukunft, welche aber nicht ohne Rücksprache mit den anderen vollzogen werden sollen.

Dieses Unterrichtsbeispiel eignet sich auf Grund seines hohen Reflexionsanspruchs nicht für die Sekundarstufe I, sondern ist für höhere Schulstufen gedacht. Gerade durch das Einfördern der ethischen Überlegungen bietet es sich für den fächerübergreifenden Unterricht mit Psychologie und Philosophie bzw. Ethik an.

5. Fazit und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich das Potenzial der Auseinandersetzung mit Utopien im Fach *Kunst und Gestaltung* als vielfältig beschreiben. Im fächerübergreifenden wie auch im fachspezifischen Unterricht bieten sich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen an, die eine Konzentration auf die Prozesse des Wahrnehmens, Gestaltens und Imaginierens von Utopien erlauben. Im Sinne der Stärkung der Utopiefähigkeit und der Utopiekompetenz können im Unterricht analytische und synthetische Fertigkeiten gefördert werden. Wie die beiden konkreten Unterrichtsbeispiele vorschlagen, sind gerade für die Beschäftigung mit Utopien gemeinschaftliches Wahrnehmen, Gestalten und Imaginieren fruchtbar, da sich durch kommunale Praktiken in der Schule Verständnis für andere und geteilte Werte ausbilden lässt.

Neben den Möglichkeiten, die sich für den Unterricht in der Schule eröffnen, möchte ich abschließend festhalten, dass die Auseinandersetzung mit Utopien, ob in bildlicher, filmischer oder anderer medialer Form, nicht nur für Lernende, sondern auch für das Fach *Kunst und Gestaltung* in mehrerlei Hinsicht bereichernd sein kann: Utopien stellen spannende Orte des Andersseins oder andere Räume⁶ dar.

6 In der deutschen Übersetzung denkt Michel Foucault (2014) in seinen Ausführungen zur

Nicht selten sind an die alternativen Seinsweisen auch alternative Darstellungsweisen gebunden. Auf das Verhältnis zwischen diesen beiden Ebenen zu blicken, kann dem Fach Anlass zur Reflexion von Themen und Darstellungsmitteln wie auch formalen Regelwerken und narrativen Rahmungen geben.

Literatur

- Adorno, T. W. (2006). *Ästhetische Theorie*. Suhrkamp.
- Bering, K. (Hrsg.). (2020). *Kunstunterricht und Bildung. Kulturelles Gedächtnis – Globalität – innovative Perspektiven*. Athena.
- Bering, K. & Niehoff, R. (2014). *Bildkompetenz. Eine kunstdidaktische Perspektive*. Athena.
- Boomsma, C., Pahl, S. & Andrade, J. (2016). Imagining Change: An Integrative Approach toward Explaining the Motivational Role of Mental Imagery in Pro-environmental Behavior. *Frontiers in Psychology*, 7, Artikel 1780. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01780>
- Broudy, H. (1977). How Basic is Aesthetic Education? or Is 'Rt the Fourth R? *Educational Leadership*, 35(2), 134–141.
- Dewey, J. (2008). *The Later Works, 1925–1953: Bd. 9. 1933–1934*. Southern Illinois University Press.
- Dietrich, C., Krimminger, D. & Schubert, V. (2012). *Einführung in die Ästhetische Bildung*. Beltz.
- Dolan, J. (2001). Performance, Utopia, and the Utopian Performative. *Theatre Journal*, 53(3), 455–479.
- Foucault, M. (2014). *Die Heterotopien. Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge* (M. Bischoff, Übers.). Suhrkamp.
- Fuchs, M. (2008). *Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik*. kopaed.
- Grünauer, S. (2020). Zeit-Imagination: Zukunft vorstellen. Bildfindungen zu einem abstrakten Begriff. *Kunst + Unterricht*, (443/444), 13–19.
- Günzel, A.-K. (2021). Utopia. Weltentwürfe und Möglichkeitsräume in der Kunst. *Kunstforum*, 275, 52–69.
- Husserl, E. (1980). *Phantasie, Bildbewusstsein, Erinnerung. Zur Phänomenologie der anschaulichen Vergegenwärtigungen. Texte aus dem Nachlass (1898–1925)*. Martinus Nijhoff.
- Hutflötz, K. & Kirschenmann, J. (2020). Utopien der Kunst – Utopien der Gesellschaft. *Kunst + Unterricht*, (443/444), 4–12.
- Jensen, S. (2016). Empathy and Imagination in Education for Sustainability. *Canadian Journal of Environmental Education*, 21, 89–105.
- Kind, A. (2023). Fiction and the Cultivation of Imagination. In P. Engisch & J. Langkau (Hrsg.), *The Philosophy of Fiction* (S. 262–281). Routledge.
- Kirschenmann, J. (2014). Architektur als gebaute Wirklichkeit und Utopie. Explorationen in ein weites Feld. *Kunst + Unterricht*, (384/385), 10–17.
- Koller, H.-C. (2023). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.

Heterotopie über „andere Räume“ nach. Heterotopien und Utopien zeigen mit Sicherheit einige interessante Überschneidungspunkte, allerdings ist beim Vergleichen der beiden Konzepte zu bedenken, dass sich Heterotopien im Verständnis von Foucault am Rande tatsächlicher und damit wirklicher Gesellschaftsräume befinden. Als marginalisierte Räume, die eine andere Ordnung ins Werk setzen, können sie, wie Utopien, kritisches Potenzial haben. Allerdings sind sie eben im Unterschied zu Utopien selbst bereits wirklich geworden. Vgl. Foucault (2014), Laner & Rieger-Ladich (2019).

- Krauss, A. (2017). Zuordnungen entüben_verlernen. *Art Education Research*, 8(13). <https://sfkp.ch/ausgabe/issue-13>
- Laner, I. (2016). *Re-Visionen der Zeitlichkeit*. Fink.
- Laner, I. & Rieger-Ladich, M. (2019). Turm. In D. Burghardt & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Heterotopien. Von A bis Z* (S. 240–252). Beltz Juventa.
- Leiserowitz, A. (2006). Climate change risk perception and policy preferences: The role of affect, imagery and values. *Climatic Change*, 77, 45–72. <https://doi.org/10.1007/s10584-006-9059-9>
- Luckscheiter, R. (Hrsg.). (2003). *L'art pour l'art. Der Beginn der modernen Kunstdebatte in französischen Quellen der Jahre 1818 bis 1847*. Aisthesis Verlag.
- Mannheim, K. (1979). *Ideology and Utopia. An Introduction to the Sociology of Knowledge*. Routledge & Kegan Paul.
- Mühl, S. (2020). *Utopien der Gegenwartskunst. Geschichte und Kritik des utopischen Denkens in der Kunst nach 1989*. transcript.
- Neupert-Doppler, A. (2015). *Utopie*. Schmetterling Verlag.
- Neupert-Doppler, A. (2023). Politische Bildung und Utopiefähigkeit. In L. Girnus, I.-C. Panreck & M. Partetzke (Hrsg.), *Schnittpunkt Politische Bildung* (S. 259–274). Springer VS.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity*. Harvard University Press.
- Otto, G. & Otto, M. (1987). *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*. Kallmeyer.
- Prendergast, M. (2011). Utopian Performatives and the Social Imaginary: Toward a New Philosophy of Drama/Theater Education. *Journal of Aesthetic Education*, 45(1), 58–73.
- Roberts, P. & Freeman-Moir, J. (2013). *Better Worlds. Education, Art, and Utopia*. Lexington.
- Saal, I. (2020). Die Stadt der Zukunft. *Kunst + Unterricht*, (443/444), 49–51.
- Sachs-Hombach, K. (Hrsg.). (2003). *Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft*. Springer.
- Schölderle, T. (2022). *Auf der Suche nach dem Nirgendwo. Genese, Geschichte und Grenzen der Utopie*. Campus.
- Schröder, H. (2018). Utopiekompetenz. In I. Juchler (Hrsg.), *Politische Ideen und politische Bildung* (S. 17–34). Springer VS.
- Spivak, G. (2009). *Outside in the Teaching Machine*. Routledge.
- Spivak, G. (2013). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Harvard University Press.
- Vereinte Nationen. (2015). Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015, A/RES/70/1*, <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> [17.08.2023].

Utopien in Physik und Technik

1. Einleitung und Problemstellung

„Any sufficiently advanced technology is indistinguishable from magic.“
Arthur C. Clarke (1962, S. 36)

Die mitunter magisch anmutenden Phänomene und Errungenschaften von Physik und Technik prägen das menschliche Leben seit jeher dadurch, dass sie die Grenzen des (menschlich) Machbaren erweitern. Jede Epoche entwickelt dabei eigene Visionen und Schreckensszenarien, die sich in technischen Errungenschaften niederschlagen und die den Handlungsspielraum der Menschheit erweitern.

Die Utopieforschung hat sich in den letzten 100 Jahren zu einem „hochdifferenzierten und interdisziplinären Forschungsfeld entwickelt“ (Görgen & Wendt, 2023, S. 2). Der häufig eingenommenen literatur- oder politikwissenschaftlichen Perspektive möchten wir hier eine technisch-naturwissenschaftliche Perspektive gegenüberstellen. Während Schölderle (2017, S. 17) hinsichtlich Utopien von „rationalen Fiktionen“ spricht, zeichnen sich viele technologische Visionen *a priori* als vermeintlich irrational, unrealisierbar oder fernab des Möglichen aus. So haftet der Kategorie der Rationalität ein starkes normatives Element an. Die Ideen futuristischer Denker, beispielsweise von Leonardo da Vinci, Jules Verne oder Arthur C. Clarke, wurden im Lichte ihrer Zeit nicht immer als realistisch betrachtet, während ihre Realisierung heute aber Teil der Wissenschaftsgeschichte ist. Ob beziehungsweise wie schnell sich entsprechende Technologien auch *ohne* diese Erzählungen durchgesetzt hätten, ist im Nachhinein schwer zu beurteilen (bereits Leonardo da Vinci skizzierte beispielsweise ein frühes U-Boot-Konzept oder Kriegsgerät wie Mörser und gepanzerte Fahrzeuge; ein schöner Überblick auf der Website von Nico Franz, 2024). Ein sprichwörtlich gewordener Sprung (*leap*) der Menschheitsgeschichte ist die Landung auf dem Mond. Der Roman „De la Terre à la Lune“ (Verne, 1865) beschreibt einen utopischen Mondflug, aber um 1900 flogen bereits die ersten Flugzeuge (u.a. Lilienthal, Brüder Wright) und Langstreckenraketen (Goddard, 1920; Oberth, 1923) und 70 Jahre später umkreisen Menschen nicht nur den Mond, sondern laufen auf seiner Oberfläche: eine technisch-physikalische Leistung, die für bisherige Zivilisationen fernab des Vorstellbaren lag.

Die Kehrseite des technologischen Fortschritts, historisch häufig vorangetrieben durch Rüstungsentwicklungen und die dafür bereitgestellten Ressourcen (bspw. Entwicklung der V2 Rakete von Wernher von Braun), eröffnet in der Mitte des 20. Jahrhunderts die „technische Machbarkeit der Apokalypse“ (Frisch, 2019, S. 112). Mit dem Zünden der ersten Atombombe, einer Definitionsmarke für den Eintritt ins Anthropozän (Dürbeck, 2018), erlangt die Menschheit das erste Mal die Macht, global die eigene biologische Nische innerhalb kürzester Zeiträume zu zerstören – eine Option, die hundert Jahre früher reine Dystopie war.

Neben der Rationalität sind auch das Vorhandensein einer „*kritischen Absicht*“ und eines Fokus auf „*menschliche Gemeinwesen*“ stark einschränkende Bedingungen des Utopiebegriffs nach Schölderle (2017, S. 17). Levitas (1991) zeigt in ihrem Werk „The Concept of Utopia“ die grundsätzlichen Schwierigkeiten bei der Suche nach einer Definition für Utopien auf. So beschreibt sie, dass die Wahl der jeweiligen Definition stark von der gestellten Frage abhängt, und weist darauf hin, dass mit einer zu engen Definition des Begriffs ein Verlust möglicher Fragestellungen einhergeht. Rajala et al. (2023, S. 112) schlagen Levitas’ (2013) Perspektive auf Utopien als Methode vor, die Reflexion und Dialog, die Subjektivität und Objektivität zulässt – Aspekte, die in der vorgestellten Zukunftswerkstatt (siehe Unterkapitel 4) zum Tragen kommen.

In diesem Sinne möchten die Autoren ihren Blick auf Utopien weiten und dabei nicht nur „*rationale Fiktionen menschlicher Gemeinwesen, die in kritischer Absicht den herrschenden Missständen gegenübergestellt sind*“ (Schölderle, 2017, S. 17) betrachten, sondern explizit auch utopische Vorstellungen von geringem Umfang, unrealistisch anmutende Erzählungen und ohne explizite Kritikabsicht errichtete Gedankengebäude einschließen. Damit wird die Utopie zur Erzählung über *Elemente einer unter Umständen möglichen Welt*.

2. Eutopien und Dystopien als Gegenstand der Physik- und Technikdidaktik

Was wäre, wenn ...? In der utopischen Idee klingt immer auch die Frage nach ihrer Beziehung zur Realität mit. Aus einem gerade erfolgten oder angestrebten wissenschaftlichen Durchbruch entstehen Handlungsspielräume im Guten wie im Schlechten. Der sich ergebende Diskussionsraum, in dem utopische Ideen analysiert und hinsichtlich ihrer aktuellen und prinzipiellen physikalisch-technischen Realisierbarkeit oder ihrer gesellschaftlichen Folgen bewertet werden können, bietet Potenzial für Bildung. Dazu sollen hier exemplarische Beziehungen zwischen eutopischen bzw. dystopischen Ideen und technisch-naturwissenschaftlicher Realität dargestellt werden.

In Erzählungen skizzierte Ideen oder Warnungen können explizit (Ressourcen, Material etc.) oder implizit (Interesse, Prestige, Sichtbarkeit etc.) eine Lenkungsfunction gegenüber dem Fortschritt einnehmen. Die Möglichkeit eines mRNA-basierten Corona-Impfstoffs leitete große staatliche und private Investmentsummen in Firmen wie BioNTech und Moderna und machte die Utopie dieser Impfstoffe möglich. In der universitären Forschungslandschaft sollen neu aufgelegte KI-bezogene Studiengänge und Forschungseinrichtungen interessierte Studierende und Forschende anwerben. Die physikalisch-technische Forschung legt ihren Fokus auch auf Bereiche, die – bei zunächst unklarer Erfolgsaussicht – für eine Realisierung von technologischen Ideen nötig wären. Ob neuartige Energiespeicher in Superkondensatoren oder in Phasenübergängen, chemische Trägermaterialien für den zuverlässigen Transport des flüchtigen Wasserstoffs oder die heute niedrigen Preise für Solarenergie als Ergebnis

jahrelanger geförderter Forschung und Förderung – schon aufgrund der Begrenztheit von Ressourcen ist zur Lenkung eine Priorisierung von Forschungsschwerpunkten notwendig. Dabei treten konkurrierende Ansätze in einen häufig kreativen, experimentellen Wettstreit, wie dies z.B. im Bereich der Hochtemperatursupraleitung oder bei den Fusionsreakortypen Stellarator und Tokamak (Xu, 2016) der Fall ist. Entscheidungen für und gegen einen Ansatz folgen dabei einem Abwägungsprozess, der Narrationen und visionären Ideen gegenüber nicht immun sein kann. Andererseits gibt es Durchbrüche in der physikalischen Grundlagenforschung, die nicht durch einen Wettstreit evoziert wurden und die die Entwicklung ganz neuer eutopischer oder dystopischer Felder ermöglichen: Um die energieintensiven Röhren früher Computeranlagen zu ersetzen, wurden halbleiterbasierte, anfangs noch zentimetergroße Transistoren entwickelt, die heute auf Nanometer-Skala geschrumpft sind.

Dieses Wechselspiel technischer Entwicklungen und gesellschaftlicher Strömungen unterliegt aber nicht mehr nur den technischen oder physikalischen Regeln. Stattdessen werden Forschungsansätze hinsichtlich umweltgegebener Ziele und Erzählungen bewertet, ausgehandelt und damit verstärkt oder behindert. Im Folgenden werden, geleitet von den Funktionen von Utopien nach Levitas (1991), *change*, *criticism* und *compensation*, Perspektiven auf die Rollen von Utopien und Dystopien für Physik und Technik beschrieben.

2.1 Eutopien in Physik und Technik

Im Sinne der ersten Funktionen *change* und *criticism* wirken utopische Erzählungen in Naturwissenschaft und Technik als zweckgerichtete Erzählungen und Absichts-erklärung. Ob zur tatsächlichen oder vermeintlichen Weltverbesserung, als technische Problemlösung, Mittel zum Zweck oder zum Machtgewinn – der suggerierte Möglichkeitsraum will kommunikatorisch eine Zielidee innerhalb der wissenschaftlichen Community sowie für Geldgeber, Politik und Öffentlichkeit (be)greifbar machen. Kritik und Wandel gehen dabei oft miteinander einher: Aktuell dominante oder auch nur präsente Lösungen werden hinterfragt. Die Röntgenstrahlung ermöglichte es nicht invasiv ins Innere des Menschen zu sehen, wirkt aber ionisierend und damit zellschädigend. Es entstehen mit Ultraschall und später Magnetresonanztomographie (MRT) zwei technologisch komplexere – und nach wissenschaftlichem Erkenntnisstand unschädliche – Untersuchungsmethoden.

Nicht immer sind die in eine Eutopie gesteckten Hoffnungen aber realistisch: Eskapistische Hoffnungen kompensieren Unzufriedenheit und Ohnmacht im Angesicht einer Bedrohung. Das Erträumen einer einfachen Lösung schafft kognitive Entlastung für ein schwieriges Problem. Im Kontext der Klimakrise werden beispielsweise aktuell eine Reihe von Lösungsansätzen verfolgt, deren Skalierung die Autoren als technologisch fragwürdig einstufen würden: *E-Fuels* für PKWs, *Carbon Capturing* und Wasserstoff-ready-Heizungen sind allesamt energieintensive Lösungsideen (die mehrfache Umwandlung zwischen Energieträgern resultiert in niedrigen Wirkungs-

graden). Es ist zu bezweifeln, ob diese ineffizienten Technologien bei einer mittelfristigen Knappheit von ausreichend erneuerbarer elektrischer Energie mit politischen Emissionsreduktionspfaden kompatibel sind. Solche eskapistischen Ansätze können andererseits aber auch Gewohnheiten hinterfragen und Alternativen aufzeigen: *Solarpunk*, als eine Alternative zu *Steam-* und *Dieselpunk*, den Fantasiewelten des Kohlenstoffzeitalters, erträumt eine transformierte emissionsneutrale Welt (Reinventing Society, 2024).

Diese Bewertungen zeigen eine intrinsische Einschränkung von Wissenschaft auf: Das Abwägen zwischen Lösungsoptionen ist niemals rein rational oder objektiv, einerseits wegen der schon erwähnten politischen Zielsetzungen (Treibhausgasreduktion), Ressourcenzuweisungen und Gewohnheiten (Individualmobilität mit energiedichten fossilen Treibstoffen, Flugreisen), andererseits aber auch wegen der Unklarheit über die Realisierbarkeit. Die Grenze zwischen Realisierbarkeit und Scheitern verschwimmt besonders dann, wenn externe Vorgaben dominieren. Kernspaltung wurde als Rüstungsprojekt erforscht (Manhattan-Projekt), bald aber auch mit einer Utopieerzählung der günstigen und grenzenlosen Energie verknüpft, die nach den Unfällen in Harrisburg, Tschernobyl und Fukushima zur Dystopie mutierte.

2.2 Dystopien in Physik und Technik

Wie die Eutopien als positives, so fungieren Dystopien als negatives Narrativ: als Warnung und zur Abschreckung (im Sinne von *change* und *criticism*), aber auch zur Lenkung von Aufmerksamkeit. Diese Dystopien werden von verschiedenen Akteuren mit verschiedenen Hintergedanken vorgebracht.

- 1) Von fortschrittskritischer Seite werden Einwände erhoben, weil eine Technologie tatsächlich oder vermeintlich mit dem Verlust von Wohlstand (z. B. Maschinenstürmer), Sicherheit (z. B. Schrecken eines Kernunfalls in „Die Wolke“ von G. Pausewang, 1997) oder Freiheit (z. B. Videoüberwachungsstaat in „1984“ von G. Orwell) verbunden ist. Solche Erzählungen vermögen es, eine Entwicklung aufzuhalten oder signifikant zu bremsen, wie zum Beispiel Verschwörungstheorien rund um die Covid-19-Impfkampagne oder die falsche Suggestion von schädlichem Infraschall an Windkraftanlagen (Bayerisches Landesamt für Umwelt & Bayerisches Landesamt für Gesundheit und Lebensmittelsicherheit, 2022). Die Rhetorik der Fortschrittskritik wird dabei durchaus auch mit geschäftlichen oder anderen Interessen geführt. Im sogenannten *War of the currents* konkurrierten Thomas Edison (Gleichstrom) sowie Nikola Tesla und George Westinghouse (Wechselstrom) mit ihren jeweiligen Firmen und Technologien um Aufträge. Edison Industries inszenierte die reale, aber wie wir heute wissen, beherrschbare Gefahr der hohen Spannungen (die dafür aber mit wesentlich geringeren Transportverlusten einhergehen), indem öffentlich streunende Tiere mit Wechselspannung getötet wurden. Innerhalb der eigenen Vorstellung von Fortschritt machte er sich damit die Fortschrittsangst für seine Interessen zu Nutze.

- 2) Auch unabhängig von geschäftlichen Interessen verwenden Expert/innen Dystopien als teils kassandraeske, teils erfolgreiche Warnungen: atomarer Winter, Klimakatastrophe, Ozonloch, Meeresspiegelanstieg, Biodiversitätsverlust, Desertifikation. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse u.a. hinsichtlich der planetaren Grenzen werden seit Jahrzehnten nur noch eindeutiger belegt. Die rationale, distanzierte Beschreibung der Probleme bleibt aber ohne Wirkung und die Ursachen werden zu langsam angegangen. Ein Lösungsmuster ist der Versuch, mit dem Bild der vermeidenswerten Situation, der Dystopie, eine emotionale Reaktion bzw. Betroffenheit und damit Handlungsmotivation auszulösen. Als Stilmittel der Wissenschaftskommunikation sind solche Dystopien unweigerlich mit Zielen und einer Bewertung innerhalb von Werten und Normen verbunden.
- 3) Während Expert/innen ihre Expertise im Idealfall nutzen, um vor Gefahren zu warnen, kann die emotionsauslösende Wirkung von Dystopien aber auch als Vehikel für Desinformation und Verschwörungstheorien genutzt werden. In sozialen Medien fallen die klassischen Gatekeeper der Medienwelt weg (Höttecke & Allchin, 2020) und es ist nicht trivial zu beurteilen, wer tatsächlich Experte/Expertin ist. Emotionale Geschichten verfangen, so die Logik der Aufmerksamkeitsökonomie, unabhängig von ihrer wissenschaftlichen Fundiertheit. Die Komplexität vieler Entwicklungen macht es für Laien zudem schwerer, naturwissenschaftliche Wirkmechanismen und Zusammenhänge zu überblicken. Ob Chemtrails, Chips im Impfschutz oder die angeblichen Gefahren von Dihydrogenmonoxid (also Wasser) (Glaister, 2004) – dystopisch klingende Erzählungen finden Gehör.

Will technisch-naturwissenschaftliche Bildung nun das Potenzial von Eutopien und Dystopien greifbar machen oder hinterfragen, gilt es eine Reihe an didaktischen Vorarbeiten und methodischen Überlegungen zu beachten.

3. Eutopien und Dystopien als Bereicherung für den Physik- und Technikunterricht

3.1 Didaktische Perspektiven auf einen utopiegeleiteten Physikunterricht

Utopien vermögen es, einen gesellschaftlichen Rückbezug zu schaffen. Sei es, indem sie ein gesellschaftliches Streben oder Bedürfnis offen legen (der Bedarf an Energie manifestiert sich im Traum der Kernfusion oder in Projekten wie DESERTEC (Hamouchene, 2015)), indem eine technische Realisierung aus einer utopischen Erzählung heraus entsteht (z. B. in Spielereien wie ein mit Lentikularlinsen bestückter Unsichtbarkeitsschild (Invisibility Shield Co., 2024)) oder indem eine Errungenschaft innerhalb kurzer Zeit den Alltag revolutioniert hat bzw. immer noch revolutioniert (Smartphone, Internet, generative AI). Aus der didaktischen Interessens- und Motivationsforschung wird die Idee der Kontexte vorgebracht, die durch ihren Lebensweltbezug Fachinhalte zugänglich machen können (Holstermann & Bögeholz, 2007;

van Vorst et al., 2014). Utopien, als Schnittstelle zwischen Physik und Gesellschaft, bieten möglicherweise auch das Potenzial, den formalisierten Zugang mit einer lebensweltlichen Perspektive zu verknüpfen. Konkret utopiebezogene physikdidaktische Forschung ist den Autoren aber nicht bekannt, zumindest hinsichtlich eines historisch orientierten Physikunterrichts gibt es aber vielversprechende Forschung (Henke, 2016; Mamlok-Naaman et al., 2005).

Aus psychologischer Perspektive wurde untersucht, inwiefern die eingangs erwähnten drei Funktionen von Utopien nach Levitas (1991) tatsächlich bei der Beschäftigung mit Utopien eintreten (Fernando et al., 2018). Wurde utopisches Denken *geprimed*, und zwar unabhängig davon, ob *change*, *criticism* oder *compensation* aktiviert wurde, waren Individuen gewillter, sich zu engagieren (*Citizen participation*) und die eigenen (Gesellschafts-)Strukturen zu hinterfragen (ebd.). Diese Ergebnisse geben einen Hinweis darauf, dass im Angesicht der planetaren Grenzen (Steffen et al., 2015) und dringend notwendiger globaler Transformationsprozesse ein utopiegeleiteter Unterricht Handeln auf gesellschaftlicher Ebene vorbereiten kann. Solche Ansätze reagieren auch auf die vorgebrachte Kritik, dass sich naturwissenschaftlicher Unterricht zu wenig mit der Effektivität von strukturellen Lösungsoptionen (Wynes & Nicholas, 2017) und der politischen Ebene von Handeln beschäftigt (Kranz et al., 2022, 2023).

Wenn Utopien Bildungsprozesse wirksam einleiten sollen, braucht es eine Reihe (didaktischer) Voraussetzungen: Soll retrospektiv die ausgelöste Veränderung einer technischen Neuerung (z. B. elektrisches Licht) untersucht werden, müssen auch die gesellschaftlichen Voraussetzungen der Utopie vor dem Zeitpunkt ihrer Realisierung für Schüler/innen greifbar und vorstellbar sein. Stehen Dystopien und Bedrohungssituationen zur Debatte, beispielsweise die regionalen Folgen der Klimakrise, sollten sofort realistische Lösungsoptionen anschließen. Zwar genügt das bloße Wissen nicht, um Handeln auszulösen (Kollmuss & Agyeman, 2002), aber ohne kollektive bzw. individuelle Selbstwirksamkeit zu adressieren und Gewohnheiten zu hinterfragen, besteht die Gefahr, dass das Schreckensszenario statt zu einer Reaktion zu einer Lähmung (*inhibition*) führt (Kapeller & Jäger, 2020). Vor einer Handlungsmotivation durch reine Angsterzählungen kann nur gewarnt werden (Moser & Dilling, 2012), Betroffenheit und Problembewusstheit können aber ein psychologischer Zugang auf dem Weg hin zu möglichen Ansatzpunkten für Handeln sein (Hümbert-Schnurr et al., in Vorbereitung). Wichtig ist dabei aber, die Wirksamkeit und Realisierbarkeit der Handlungsoptionen zu thematisieren. In einer Studie des Umweltbundesamtes (2021, S. 52) verortet die Gruppe der „gehobenen Ablehnenden“ die Lösung der Klimakrise in technischen Lösungen – und nicht auch in der notwendigen Veränderung des eigenen Lebensstils (Sachverständigenrat für Umweltfragen, 2024). Die Vermutung liegt nahe, dass viele weitere Klimaschutz-Ausreden (Levi et al., 2021) Umgangsmechanismen mit der Bedrohung sind. Wird dystopische Desinformation thematisiert, gilt es, von Anfang an vor der Falschinformation zu warnen (Schraeder & Mohn, 2022, Kapitel 19), um sicher zu gehen, dass nicht die Falschinformation selbst gefestigt wird. Bei der Formulierung möglicher Debunking-Strategien gibt es also sowohl physikalische als auch psychologische Aspekte der Kommunikation und Bewertung zu berücksichtigen.

3.2 Methodische Einsatzmöglichkeiten für Utopien im Physikunterricht

3.2.1 Der Blick auf Utopien und ihre Bewertung

Schon aus Zeitgründen wird im regulären Physikunterricht die Beschäftigung mit größeren, zusammenhängenden und gesellschaftskritischen utopischen Erzählungen eher auf Projektunterricht und lehrplanunabhängige Bildungsprozesse beschränkt sein. Jedoch bieten sich auch im Regelunterricht Gelegenheiten, utopische Elemente und Ideen produktiv einzubeziehen.

Wie eingangs aufgezeigt wurde, finden sich *Utopien von gestern* häufig in den technischen Errungenschaften von heute. In diesem Sinne kann ein *historisch orientierter Unterricht* Utopien aufgreifen, um Schüler/innen retrospektiv Einblicke in die Vorprozesse der Entstehung von naturwissenschaftlicher Erkenntnis und in technischen Fortschritt zu gewähren. Experimentaufbauten z. B. zum Nachweis der – recht utopisch anmutenden – relativistischen Zeitdilatation wurden erst aus der Theorie heraus motiviert (Hafele-Keating-Experiment). In anderen Kontexten lässt sich im Nachhinein darüber reflektieren, ob man jede Technologie und Forschung, die man einsetzen bzw. erforschen kann, auch einsetzen oder erforschen will (wasserstoffgefüllte Zeppeline, biologische und chemische Waffen, PFAS bzw. allgemein „Forever Chemicals“). Dies geschieht im Einklang mit den deutschlandweit gültigen Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife, nach denen „*die Physik seit jeher in ein Wechselspiel mit Technik und Gesellschaft eingebunden*“ (Kultusministerkonferenz, 2020, S. 11) ist. Historische Rahmungen schaffen didaktisch somit Kontexte und Lebensweltbezüge, die interessant und motivierend wirken können. Henke (2016) argumentiert zudem, dass historisch orientierter Physikunterricht als ein aussichtsreicher Kandidat für *Nature-of-Science*-Lernen gelten kann.

Die Arbeit mit *Utopien von heute* bietet die Chance, Schüler/innen zum kreativen und reflektierenden Umgang mit neu erworbenem Fachwissen und -kompetenzen zu ermutigen. Die Realität stellt zwar die Basis jeder Naturwissenschaft dar, erweitert sich jedoch gerade durch die Fähigkeit, von der Erkenntnis auf die neuen Möglichkeiten zu schließen. Eutopische Szenarien (methodisch verpackt z. B. in einer Abwandlung der Fantasiereise; Althoff, 2020) können das Denken beflügeln, denn sie signalisieren, losgelöst von der Realisierbarkeit, eine „Erlaubnis“, divergent in viele Richtungen denken zu dürfen – ausgesprochen ungewöhnlich in den formalisierten Naturwissenschaften. Untrennbar verbunden mit Ideen einer besseren Welt sind die Fragen, inwiefern Veränderungen tatsächlich zu einer Verbesserung beitragen und wie sie realisiert werden könnten. Physikalische Dystopieerzählungen überzeichnen aktuelle Entwicklungen, führen dabei aber Konsequenzen und Gefahren vor. Dies kann ein weiteres Kernanliegen physikalisch-technischer Bildung zu Utopien sein: Ziel ist dann die Befähigung der Schüler/innen, Entwicklungen in der technologischen Sphäre in ihren Chancen, Problemen und Konsequenzen zu hinterfragen. Passend dazu fordern die Bildungsstandards eine Förderung der Bewertungskompetenz von Schüler/innen. Um diese zu erlernen (bzw. anzuwenden), benötigen Schüler/innen „*Aussagen bzw. Daten*“, die sie „*anhand verschiedener Kriterien [...]*

beurteilen, sich dazu begründet Meinungen [...] bilden“ sowie „Entscheidungen auch auf ethischer Grundlage [...] treffen und Entscheidungsprozesse und deren Folgen [...] reflektieren“ (Kultusministerkonferenz, 2020, S. 10). Eben diese Aussagen, d.h. das Bewertungsobjekt, können beispielsweise aus utopischen Erzählungen gewonnen werden. Ein solcher physikalisch-technischer Unterricht der Utopiebewertung legt dann fachliche wie auch gesellschaftliche Kriterien zugrunde: Realitätsgrad (Zeitdauer des interplanetaren Reisens), ethische Fragen (künstliche Organe vs. Spenderorgane), Konsequenzen für die Gesellschaft (KI, Soziale Netzwerke und Informationsfluss), ausgelöste Dilemmata (Trolley-Problem beim autonomen Fahren).

3.2.2 Zukunftswerkstatt

Die dem in Kapitel 4 vorgestellten Unterrichtsbeispiel zugrunde liegende Methode ist die der Zukunftswerkstatt nach Jungk und Müllert (1989). In dieser dreiphasigen Methode beschäftigt sich eine moderierte Gruppe zunächst divergent und kreativ mit einer, oft gesellschaftlichen, Problemstellung. Gemeinsam werden (e)utopische Lösungsansätze kreiert und anschließend auf Realisierbarkeit geprüft sowie zu umsetzbaren Lösungen verarbeitet. Ideen müssen demnach in einem physikalischen Kontext zunächst auf ihre Wirkmechanismen hin untersucht, dann kommuniziert und schließlich innerhalb der aktuellen Machbarkeiten bzw. Plausibilitäten bewertet werden.

Die Methode findet in folgenden drei Phasen statt, welche nacheinander durchlaufen werden müssen (Appel, 2023):

- 1) Die *Beschwerde- und Kritikphase*, in welcher eine kritische Aufarbeitung des Ist-Zustands des Problems erfolgen muss.
- 2) Die *Utopiephase* zur Entwicklung des Wunschhorizontes: In einer möglichst freien Atmosphäre werden nun alle Ideen „gehört“ und gemeinsam die faszinierendsten Ideen für die nächste Phase ausgewählt.
- 3) Die *Verwirklichungsphase* (auch: *Realisierungsphase*) zur Klärung des Handlungspotentials: Hier findet eine Übersetzung der Ideen in mögliche Handlungsalternativen statt.

Die Methode erlaubt so eine intensive, erst kreative und dann hinterfragende und ausarbeitende Auseinandersetzung mit verschiedenen utopischen Vorstellungen und berührt damit Kompetenzen und Ziele wie Kreativität, Selbstverantwortung, Zusammenarbeit und Selbstwirksamkeit (Jungk & Müllert, 1989), die üblicherweise kein Bestandteil typischen Physikunterrichts sind.

3.3 Beispiele eutopischer und dystopischer Ideen als Grundlage für Unterricht

Im Zuge der bisherigen Erläuterungen wurden bereits eine Reihe von Utopien, die in Zusammenhang mit Physik und Technik stehen, genannt. Derer gibt es jedoch noch mehrere, exemplarisch dargestellt in der folgenden Tabelle.¹

Tabelle 1: Historische und aktuelle Utopien aus Physik und Technik

Dynamik	Traum vom Fliegen: Leonardo da Vinci, Ballonfahrt/Zeppelin, frühe Flugzeug-Konstruktionstypen (Brüder Wright, Lilienthal), Atlantiküberquerung Rausch der Geschwindigkeit: Kutsche, Auto, Zug, Hyperloop, Dampfschiff, Zeppelin, Flugzeug, Düsenjet, Concorde, SpaceX, Voyager II
Optik	Die Nacht zum Tag machen: Verbrennung (Lampenöl/Kerzen), Gaslampen, Glühbirne, Energiesparlampe, LED Über das menschliche Sehen hinaus: Daguerrotyp, <i>Pale blue dot</i> , <i>Slow Motion</i> , Zeitraffer, Mikroskopie (optisch und darüber hinaus), Teleskope, Infrarot, UV-Kameras Mit Licht schneiden: LASER
Halbleiter	Energie aus dem Sonnenlicht: Solarzellen Elektrisches Rechnen und Schalten: Dioden, Transistoren, IC
Kernphysik	Heilung durch Radioaktivität (z. B. Radonbäder), Strahlentherapie „Die Wolke“ (Pausewang, 1997) <i>Atomic Gardening</i> : Züchtung/Mutation durch Gammastrahlung
Astrophysik	Vorhersage der Zukunft und der Position: Sternenbeobachtung, Bestimmung von Jahreszeiten und Ort, saisonale Wetterereignisse, Auftreten von periodischen Kometen, Weltbild <i>Space Race</i> : Raketentechnik (Impulserhaltung), planetare Transfers (Hohmann-Transfer), Landetechnik, Wiederverwendbarkeit (Space Shuttle, SpaceX), Space Stations Globale, metergenaue Ortsbestimmung: GPS/Galileo/GLONASS/BeiDou
Wellen	Verfügbarkeit von Musik: Mikrofon, Speichermedium (Wachsplatten, Gramofon, Kassette, CD, MP3), Lautsprecher (Frequenzbereiche, Interferenz, logarithmische Wahrnehmung) Künstliche Tongenerierung: Schwingkreis, Funktionsgenerator, Synthesizer, Theremin, aleatorische Musik, algorithmische Musik Blick in den Menschen: Röntgen, CT, Ultraschall, MRT, PET
Elektrizität und Magnetismus	Energietransport: <i>War of the currents</i> , HGÜ, (Hochtemperatur-)Supraleitung, Induktion Erneuerbare Energien und ihre Speicherung: Windkraft in großen Höhen, organische Solarzellen, Speichertechniken
Thermodynamik	Kühl-/Gefrierschrank (Haltbarmachen, Konservierung) Wärmepumpe Wettermacher: <i>Cloud seeding</i> , Geoengineering

¹ Eine erweiterte Fassung der Tabelle steht online zur Verfügung: www.waxmann.com/buch4726

Biophysik	Hörbeeinträchtigte heilen: Cochlea-Implantat Krankheiten kontrollieren: Herzschrittmacher, tiefe Hirnstimulation Lügendetektor: EKG, Pupillen, Hautfeuchte
Informatik, Mathematik, <i>Computational Physics</i>	Maschinelles Rechnen: Zuse I, Turing-Vollständigkeit, Röhrencomputer, <i>Transistor Revolution</i> , <i>Moore's Law</i> Klima- und Wetterprognosen: Blick in die Zukunft eines chaotischen Systems, Unsicherheiten als Qualitätsmerkmal Gläserner Mensch: Mustererkennung, Nudging, asymmetrische Demobilisierung bei Wahlen (Kurz & Dachwitz, 2019), ad absurdum geführt in „Quality-land“ (Kling, 2018)
Aktuelle Utopien	Künstliche Intelligenz in der Praxis: Bildgenerierung, Chatbots, <i>Large Language Models</i> , <i>data bias</i> , <i>Turing Test</i> , Technologische Singularität Kernfusion: Tokamak, Stellerator, Trägheitsfusion <i>Quantumcomputing</i> Zeitreisen, Wurm Löcher, Zeitdilatation, Fermi-Paradox (Rakić, 2024)

4. **Unterrichtsbeispiel „Utopien einer klimafreundlicheren Stadt“**

Die Einheit „Utopien einer klimafreundlicheren Stadt“ ist eine Variante der Methode „Zukunftswerkstatt“ (siehe 4.1.2). In ihr findet eine konstruktivistische Auseinandersetzung der Schüler/innen mit lebensnahen Einflüssen auf den Klimawandel und Möglichkeiten der Veränderung der strukturellen Rahmenbedingungen zur Einsparung von Treibhausgasemissionen im Sinne der eingangs erwähnten „Elemente einer möglichen Welt“ statt. Je nach Moderation kann die Methode utopischer oder realitätsnäher ausgestaltet sein, schafft aber in jedem Fall eine Gelegenheit, *out of the box* zu denken. Die Methode ist ein Realisierungsvorschlag für den Unterricht zu den Handlungsformen „Akzeptanz von Maßnahmen“ und „Gesellschaftliche Partizipation“ im „Lessons4Action Framework“ zur Thematisierung von Klimahandeln im Unterricht (Grothaus et al., 2024; Hümbert-Schnurr et al., in Vorbereitung). Physikalischer Kern ist erst die Entwicklung struktureller, lokaler Maßnahmen und anschließend eine Bewertung bzw. Kommunikation des Treibhausgas-Einsparpotentials. Die Methode ist eine Entwicklung aus dem Schülerlabor *Labs4Future* (Grothaus et al., 2024; M!ND Center & Grothaus, 2024) und mit über 1 000 Schüler/innen erprobt.

4.1 **Erläuterung der Methode**

4.1.1 **Fachliche und didaktische Einordnung**

Eingeordnet in den Themenkomplex „Anthropogene Einflüsse auf den Klimawandel“ führt die Methode den klassischen naturwissenschaftlichen Unterricht (Physik, Geographie) zum Thema Klimawandel fort. Umweltpsychologisch ist diese Verbindung des bloßen (Erd-)Systemwissens mit Ansätzen für effektives Handeln essenziell: Gesellschaftlich gibt es eine große Diskrepanz zwischen Problembewusst-

sein und tatsächlich ergriffenen Maßnahmen, die *knowledge-action gap* (Kollmuss & Agyeman, 2002; Moser & Dilling, 2012). Auf Basis des „Lessons4Action Framework“ (Grothaus et al., 2024; Hümbert-Schnurr et al., in Vorbereitung) und des SIMPEA-Modells (Fritsche et al., 2018) sollen Selbstwirksamkeitsgefühl erzeugt, Veränderungsvorschläge innerhalb der sozialen Normen der eigenen Peergroup diskutiert und eine positive Einstellung gegenüber Maßnahmen zum Klimaschutz erreicht werden. Neben diesen drei Determinanten von Handlungsintentionen werden auch zwei Arten konkreten individuellen Handelns auf struktureller Ebene adressiert: Akzeptanz von Maßnahmen und gesellschaftliche Partizipation (Lehrer et al., 2023; Otto et al., 2020).

Grundlage der Methode sind einerseits Kenntnisse über den anthropogenen Treibhauseffekt: Treibhausgase als Ursache, die eigene regionale/lokale Betroffenheit im zukünftigen Leben und die Gefahr der Kippunkte im Klimasystem. Andererseits braucht es Vorwissen über die individuell wenig beeinflussbaren Treibhausgasursachen, die einer strukturellen Veränderung unterliegen (Climate TRACE, 2024; Grothaus et al., 2024). Die Methode fördert gezielt die Kommunikations- und Bewertungskompetenz der Schüler/innen und erlaubt kreatives *Out-of-the-box*-Denken im Kontext der eigenen Lebenswelt („Dein Dorf“). Es wird explizit ein gesellschaftliches bzw. strukturelles Handeln fokussiert, denn eine Fokussierung auf rein individuelle Verhaltensmaßnahmen kann aufgrund der hohen strukturellen Emissionen nicht zum Erreichen der Klimaziele genügen (Grothaus et al., 2024).

4.1.2 Methodische Einordnung

Für die Einheit „Utopien einer klimafreundlicheren Stadt“ wird die Zukunftswerkstatt (siehe 3.2.2) abgewandelt: Die vorgestellte Methode beginnt direkt in der Utopiephase – eine vorangehende Aufarbeitung des Themas ist also vonnöten (siehe 4.1.1). Kombiniert wird die Zukunftswerkstatt mit einer invertierten Variante der StEx-Methode (auch „Gruppenpuzzle“). Die Schüler/innen erarbeiten in Stammgruppen kreative Ideen, die dann in Expert/innengruppen verglichen, diskutiert und verfeinert werden. Hier findet außerdem der Übergang in die Verwirklichungsphase statt. Eine Aufarbeitung des nötigen Vorwissens kann durch die vorangehende Bearbeitung der „Treibhaustaler“ (Grothaus et al., 2024) gewährleistet werden. Diese vergleichen die Emissionen aller emissionsrelevanten Handlungen eines durchschnittlichen Tages (Mobilität, Nahrung und andere Konsumgüter, Wohnraum und Heizverhalten, öffentlicher Konsum, Elektrizität) und zeigen auf, dass strukturelle Veränderungen notwendig sind. Auf Basis dieses Vorwissens arbeiten die Schüler/innen in der Zukunftswerkstatt mit den konkreten Emissionen ihrer Tage. Als Abschluss findet der „Klimakreisel“ statt, der Argumentationskompetenz und Selbstvertrauen der Schüler/innen in Gesprächen in Alltagssituationen fördert (siehe Abschlussvariante in Tabelle 2).

4.2 Ablauf

Die Zukunftswerkstatt lässt sich zeitlich in einer Doppelstunde behandeln und auch sinnvoll abschließen. Die Lehrkraft, in der Rolle des Moderators/der Moderatorin, bestimmt den Übergang in die nächste Phase je nach Bearbeitungsstand und Zeitplanung. Zu Beginn der Unterrichtsstunde bietet sich eine kurze Motivationsphase an, welche individuell an die letzten Stunden anknüpft. Als Vorstunde und Motivationsphase dient die Arbeit mit den Treibhaustalern (Grothaus et al., 2024). Begleitend kann die Powerpoint-Präsentation verwendet werden, die für diesen Band online (www.waxmann.com/buch4726) zur Verfügung steht. Die Methode „Utopien einer klimafreundlicheren Stadt“ gliedert sich in folgende Phasen (Tabelle 2, eine ausführlichere Beschreibung der Abschnitte findet sich ebenfalls im Onlinematerial):

Tabelle 2: Ablauf der Methode „Utopien einer klimafreundlicheren Stadt“

1. Brainstorming-Phase (5–15 min): • Anstoßen des kreativen, divergenten Denkens Je nach verfügbarer Zeit können Ansätze wie Fantasiereisen (Althoff, 2020; Neubauer & Repenning, 2020, Kapitel 11) oder utopische Darstellungen (z. B. Solarpunk) (Schaller et al., 2023) zu einem <i>Out-of-the-box</i>-Denken ermuntern: Welche Veränderung von Strukturen und Gewohnheiten hat das Potenzial, viele Emissionen zu vermeiden?
2. Stammgruppen (10–15 min): • Konkretisierung der Lösungsansätze für jeweils zwei ausgewählte Lebensbereiche in Kleingruppen • Übergang vom divergenten zum konvergenten Denken anhand von Handlungsbereichen Zu Beginn wird das Nachdenken der Gruppen auf je zwei Handlungsbereiche der gesellschaftlichen Transformation konkretisiert: – Konsum (Shopping, Hobbys, Wohnungseinrichtung) – Mobilität (Pendeln/Alltagsmobilität, Reisen, Anbindung durch öffentliche Verkehrsmittel) – Stadtbild und -entwicklung sowie Klimawandelanpassung – Ernährung (Landwirtschaft, Diät, ...) – Wohnen und Wohnfläche (Bauen, Heizung, ...) – Energieerzeugung und Transport
3. Vortragsphase (10–15 min): • Präsentation der Ergebnisse beider Themenbereiche vor der Klasse (jede Gruppe nur 1 min), Feedback der anderen zu Bewertungsbereichen – Welche Idee fandest du besonders gut? – Wo siehst du Schwierigkeiten? – Was müsste als Erstes passieren, damit diese Idee umgesetzt wird?

4. Expert/innengruppen (10 min):

- Aufteilung in Expert/innenteams: Jeder Schüler/jede Schülerin wird Experte/Expertin für einen Lebensbereich
- Erarbeitung des effizientesten und interessantesten Lösungsansatzes sowie Umsetzungsmöglichkeiten in den Expert/innengruppen
- Leitfragen: „Was ist eure wirkungsvollste (am meisten Treibhausgase einsparende) realisierbare Idee? Wie kannst du selbst daran mitwirken, dass die Idee umgesetzt wird? Wie sorgst du für die (demokratische) Akzeptanz deiner Ideen?“

5. Auswertung und Evaluation (10 min):

- Präsentation der finalen Vorschläge (ein Vorschlag mit Umsetzung pro Lebensbereich) im Plenum
- Feedback und Diskussion

6. Fazit:

- Gegenüberstellung von Hand- und Fußabdruck
- Betonung der Notwendigkeit der Veränderung von Rahmenbedingungen

Variante Reale Utopien:

Neben dem Projekt „Zukunftsbilder“ (Reinventing Society, 2024), das insb. auch ländliche Regionen transformiert, zeigt das Projekt „Visual Utopias“ die Veränderung konkreter Straßenszenen hin zu einer möglichen autofreien und grünen Stadt (Kamensky, 2024). Der Film „Tomorrow – Die Welt ist voller Lösungen“ (Dion & Laurent, 2015) zeigt Lösungsansätze für teils utopisch anmutende, aber realisierte Projekte. Die „Karte des Gelingens“ sammelte Lösungsansätze (Furturzwei, 2024).

Variante Klimakreisel (15 min):

In der Struktur der Kugellager-Methode argumentiert ein Teil der Schüler/innen für ihre entwickelten „besten Ideen“, die andere Hälfte nimmt die Rolle typischer „Klimabremser“ (Chemineau, 2024; Levi et al., 2021) ein, kritisiert und bringt Bedürfnisse und Befindlichkeiten vor (jedoch ohne zu leugnen). Teilziel ist, damit insb. eine Möglichkeit des effektiven Handelns abseits von der typischen individuellen Verhaltensänderung anzubieten.

4.3 Erfahrungen aus der Durchführung

Abschließend wollen wir ausgewählte Erfahrungen und Empfehlungen aus der Entwicklung und Erprobung der Methode im Schülerlabor *Labs4Future* mit über 800 Schüler/innen festhalten. Grundsätzlich machen wir die Erfahrung, dass die kreative, divergente Aufgabenstellung auch die Schüler/innen motiviert, die in rezeptiven Erarbeitungsphasen wenig Mitarbeit und Teilnahmefreudigkeit zeigen. Zugleich empfiehlt sich eine vorangehende Herausarbeitung der Relevanz und Lebensnähe des Klimawandels, die für höhere Aktionsbereitschaft und intensivere Auseinandersetzung mit Lösungsansätzen innerhalb der Methode sorgt. Die Schüler/innen präsentieren z.T. auch subversive oder systemhinterfragende Vorschläge, welche manche Freiheiten der Bürger/innen einschränken (Pflichten zur Nutzung und zum Konsum emissionsarmer Alternativen wie E-Autos, fleischfreie Kost etc.). Hier bieten sich Diskussionen über die gesellschaftlichen Wertvorstellungen, Entscheidungsprozesse und individuellen Einflussmöglichkeiten

und Bereitschaften für strukturelle Veränderungen an. Generell kann die Auseinandersetzung mit den finalen Vorschlägen hinsichtlich politischer, ökonomischer und physikalischer Gesichtspunkte abhängig von Kreativität und Engagement der Schüler/innen in sehr unterschiedlicher Länge und Tiefe stattfinden. Exemplarisch seien hier drei möglichst diverse Vorschläge von Schüler/innen wiedergegeben: Einführung einer speziellen Ernährung für Kühe, die bei der Verdauung weniger Methan produziert, Einführung eines *Buy-on-demand*-Systems für Supermärkte zur Reduktion von Platzverbrauch und Überproduktion, Ersetzen der Ziegel- und Teerproduktion durch weiße Pendants zur Reduktion dunkler Oberflächen. Zum Teil reproduzieren und diskutieren die Schüler/innen ihnen bekannte Vorschläge, in fast jeder Gruppe entstehen aber auch einige unerwartete Ideen.

5. Fazit und Ausblick

Maja Göpel charakterisiert die Menschen als „*nicht nur vernunftbegabt, sondern auch imaginationsfähig*“ (Jung & Göpel, 2024, 1:09:30), eine Perspektive, die ähnlich auch bei Harari (2016, Kapitel 4) auftaucht: Die Fähigkeit, von Fiktionen zu erzählen und gemeinsam danach zu streben, macht die heutige Zivilisation, die auf unzähligen technologischen Entwicklungen beruht, erst realisierbar. Bei aller Ungleichheit und allem Schrecken lebt der durchschnittliche Mensch heute gesünder, sicherer und wohlhabender als jemals zuvor (ebd., S. 2).

Einige heute eben magisch oder unerreichbar anmutende Ideen sind, wie im eingangs zitierten 3. Clark'schen Gesetz zugespitzt, „nur noch“ einen ausreichend großen technologischen Fortschritt entfernt. Diese Utopien zu ergründen, aber eben auch in ihren negativen Seiten zu hinterfragen, birgt ein großes Faszinosum für zeitgemäßen Physikunterricht.

Literatur

- Althoff, J. (2020, 7. Dezember). *Fantasiereise: Die Welt im Jahr 2040*. Doing Geo & Ethics. <https://doinggeoandethics.com/2020/12/07/fantasiereise-die-welt-im-jahr-2040/>
- Appel, A. (2023). Zukunftswerkstatt. In E. Nöthen & V. Schreiber (Hrsg.), *Transformative Geographische Bildung. Schlüsselprobleme, Theoriezugänge, Forschungsweisen, Vermittlungspraktiken* (S. 381–385). Springer.
- Bayerisches Landesamt für Umwelt & Bayerisches Landesamt für Gesundheit und Lebensmittelsicherheit. (2022). *Windenergieanlagen, Infraschall und Gesundheit*. https://www.lfu.bayern.de/buerger/doc/uw_117_windkraftanlagen_infraschall_gesundheit.pdf
- Chemineau, L. (2024). *Discourses of climate delay*. <https://www.leolinne.com/-discourses-of-climate-delay>
- Clarke, A. C. (1962). Hazards of Prophecy: The Failure of Imagination. In *Profiles of the Future: An Enquiry into the Limits of the Possible*. Harper & Row.
- Climate TRACE. (2024). <https://climatetrace.org/>
- Dürbeck, G. (2018). Das Anthropozän Erzählen: fünf Narrative. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 68(21–23), 11–17. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/269298/das-anthropozan-erzaehlen-fuenf-narrative/#footnote-target-13>

- Fernando, J. W., Burden, N., Ferguson, A., O'Brien, L. V., Judge, M. & Kashima, Y. (2018). Functions of Utopia: How Utopian Thinking Motivates Societal Engagement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 44(5), 779–792. <https://doi.org/10.1177/0146167217748604>
- Franz, N. (2024). *Leonardo da Vinci – Erfindungen*. <https://nicofranz.art/leonardo-da-vinci/erfindungen>
- Frisch, M. (2019). *Fragebogen*. Suhrkamp.
- Fritsche, I., Barth, M., Jugert, P., Masson, T. & Reese, G. (2018). A social identity model of pro-environmental action (SIMPEA). *Psychological Review*, 125(2), 245–269. <https://doi.org/10.1037/rev0000090>
- Futurzwei. (2024). *Zukunftsarchiv*. <https://futura2wei.org/zukunftsarchiv>
- Glaister, D. (2004, 24. März). *Something in the dihydrogen monoxide*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/world/2004/mar/24/usa.worlddispatch>
- Goddard, R. H. (1920). A method of reaching extreme altitudes. *Nature*, 105(2652), 809–811. <https://doi.org/10.1038/105809A0>
- Görgen, B. & Wendt, B. (2023). Sozial-ökologische Utopien. In M. Sonnberger, A. Bleicher & M. Groß (Hrsg.), *Handbuch Umweltsoziologie* (S. 725–738). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37222-4_59-1
- Grothaus, J., Elsholz, M., Weirauch, K., Gerstner, S., Geidel, E., Hennecke, M., Siller, H.-S. & Trefzger, T. (2024). Labs4Future. Kristallisationskeim für Lehren und Lernen zur Klimakrise. In N. Graulich, J. Arnold, S. Sorge & M. Kubsch (Hrsg.), *Lehrkräftebildung von morgen. Beiträge der Naturwissenschaftsdidaktiken zur Förderung überfachlicher Kompetenzen* (S. 147–157). Waxmann.
- Hamouchene, H. (2015, 1. März). Desertec: The renewable energy grab? *New Internationalist*. <https://newint.org/features/2015/03/01/desertec-long>
- Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus. A Brief History of Tomorrow*. Harvill Secker.
- Henke, A. (2016). Lernen über die Natur der Naturwissenschaften – Forschender und historisch orientierter Physikunterricht im Vergleich. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 22(1), 123–145. <https://doi.org/10.1007/S40573-016-0046-Z>
- Holstermann, N. & Bögeholz, S. (2007). Interesse von Jungen und Mädchen an naturwissenschaftlichen Themen am Ende der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 13, 71–86.
- Höttecke, D. & Allchin, D. (2020). Reconceptualizing nature-of-science education in the age of social media. *Science Education*, 104(4), 641–666. <https://doi.org/10.1002/sce.21575>
- Hümbert-Schnurr, S., Grothaus, J. & Wackermann, R. (eingereicht zur Publikation). Vom Wissen zum Handeln. In S. Heinicke, D. Höttecke, H. Martens, A. Nehring & T. Rabe (Hrsg.), *Handbuch Klimabildung*. Springer Fachmedien.
- Invisibility Shield Co. (2024). *Invisibility Shield 2.0*. Kickstarter. <https://www.kickstarter.com/projects/invisibility-shield/invisibility-shield-2?lang=de>
- Jungk, R. & Müllert, N. R. (1989). *Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation*. Heyne.
- Kamensky, J. (2024). *Visual Utopias*. <https://visualutopias.com/>
- Kapeller, M. L. & Jäger, G. (2020). Threat and Anxiety in the Climate Debate – An Agent-Based Model to Investigate Climate Scepticism and Pro-Environmental Behaviour. *Sustainability*, 12(5), Artikel 1823. <https://doi.org/10.3390/su12051823>
- Kling, M.-U. (2017). *QualityLand*. Ullstein Buchverlage.
- Kollmuss, A. & Agyeman, J. (2002). Mind the Gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239–260. <https://doi.org/10.1080/13504620220145401>
- Kranz, J., Schwichow, M., Breitenmoser, P. & Niebert, K. (2022). The (Un)political Perspective on Climate Change in Education – A Systematic Review. *Sustainability*, 14(7), Artikel 4194. <https://doi.org/10.3390/su14074194>

- Kranz, J., Schwichow, M., Breitenmoser, P. & Niebert, K. (2023, 11. Jänner). *Politik – der blinde Fleck der Klimabildung*. Klimafakten. <https://www.klimafakten.de/meldung/politik-der-blinde-fleck-der-klimabildung>
- Kultusministerkonferenz. (2020). *Bildungsstandards im Fach Physik für die Allgemeine Hochschulreife*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-BildungsstandardsAHR_Physik.pdf
- Kurz, C. & Dachwitz, I. (2019, 2. Mai). *Microtargeting und Manipulation: Von Cambridge Analytica zur Europawahl*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/medien-journalismus/digitale-desinformation/290522/microtargeting-und-manipulation-von-cambridge-analytica-zur-europawahl/>
- Lehrer, L., Geiger, M., Sprengholz, P., Jenny, M. A., Temme, H., Shamsrizi, P., Eitze, S. & Betsch, C. (2023). *Study Protocol of the Planetary Health Action Survey PACE – A serial cross-sectional survey to assess the general population's readiness to act against the climate crisis in Germany*. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/OSF.IO/JCWV7>
- Levi, S., Müller-Hansen, F., Lamb, W. F., Mattioli, G., Roberts, T. J., Capstick, S., Creutzig, F., Minx, J. C., Culhane, T. & Steinberger, J. K. (2021). Klimaschutz-Ausreden. Mit welchen Argumentationsmustern Klimaschutz verzögert wird. In L. Dohm, F. Peter & K. van Bronswijk (Hrsg.), *Climate Action – Psychologie der Klimakrise* (S. 89–104). Psychosozial Verlag.
- Levitas, R. (1991). *The concept of utopia*. Syracuse University Press.
- Levitas, R. (2013). *Utopia as Method. The Imaginary Reconstitution of Society*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137314253>
- Mamluk-Naaman, R., Ben-Zvi, R., Hofstein, A., Menis, J. & Erduran, S. (2005). Learning Science through a Historical Approach: Does It Affect the Attitudes of Non-Science-Oriented Students towards Science? *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3(3), 485–507. <https://doi.org/10.1007/s10763-005-0696-7>
- MIND Center & Grothaus, J. (2024). *Schülerlabor Labs4Future*. Universität Würzburg. <https://www.physik.uni-wuerzburg.de/pid/physik-didaktik/labs4future/>
- Moser, S. C. & Dilling, L. (2012). Communicating Climate Change: Closing the Science-Action Gap. In J. S. Dryzek, R. B. Norgaard & D. Schlosberg (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Climate Change and Society* (S. 161–174). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199566600.003.0011>
- Neubauer, L.-M. & Repenning, A. (2020). *Vom Ende der Klimakrise. Eine Geschichte unserer Zukunft*. Klett-Cotta.
- Oberth, H. (1923). *Die Rakete zu den Planetenräumen*. Oldenbourg.
- Otto, I. M., Wiedermann, M., Cremades, R., Donges, J. F., Auer, C. & Lucht, W. (2020). Human agency in the Anthropocene. *Ecological Economics*, 167, Artikel 106463. <https://doi.org/10.1016/J.ECOLECON.2019.106463>
- Pausewang, G. (1997). *Die Wolke*. Ravensburger Verlag.
- Rajala, A., Cole, M. & Esteban-Guitart, M. (2023). Utopian methodology: Researching educational interventions to promote equity over multiple timescales. *Journal of the Learning Sciences*, 32(1), 110–136. <https://doi.org/10.1080/10508406.2022.2144736>
- Rakić, V. (2024). A non-anthropocentric solution to the Fermi paradox. *International Journal of Astrobiology*, 23, Artikel e9. <https://doi.org/10.1017/S1473550424000041>
- Reinventing Society. (2024). *Utopische Visuals*. Infothek für Realutopien. <https://realutopien.info/visuals/>
- Sachverständigenrat für Umweltfragen. (2024). *Suffizienz als „Strategie des Genug“: Eine Einladung zur Diskussion*. https://www.umweltrat.de/SharedDocs/Downloads/DE/04_Stellungnahmen/2020_2024/2024_03_Suffizienz.pdf
- Schaller, S., Zeddies, L., Scheub, U., Vollmar, S. & Reinventing Society. (2023). *Zukunftsbild der 2045. Eine Reise in die Welt von morgen*. Oekom.

- Schölderle, T. (2017). *Geschichte der Utopie*. Böhlau Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838548180>
- Schrader, C. & Mohn, C. C. (2022). *Über Klima sprechen*. Oekom. <https://klimakommunikation.klimafakten.de/>
- Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M., Biggs, R., Carpenter, S. R., Vries, W., Wit, C. A., Folke, C., Gerten, D., Heinke, J., Mace, G. M., Persson, L. M., Ramanathan, V., Reyers, B. & Sörlin, S. (2015). Sustainability. Planetary boundaries: guiding human development on a changing planet. *Science*, 347(6223), Artikel 1259855. <https://doi.org/10.1126/science.1259855>
- Umweltbundesamt. (2021). *Repräsentativumfrage zum Umweltbewusstsein und Umweltverhalten im Jahr 2020*. <https://www.umweltbundesamt.de/publikationen/repraesentativumfrage-umweltbewusstsein-0>
- van Vorst, H., Dorschu, A., Fechner, S., Kauertz, A., Krabbe, H. & Sumfleth, E. (2014). Charakterisierung und Strukturierung von Kontexten im naturwissenschaftlichen Unterricht – Vorschlag einer theoretischen Modellierung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 21(1), 29–39. <https://doi.org/10.1007/S40573-014-0021-5>
- Verne, J. (1865). *De la Terre à la Lune* [Von der Erde zum Mond]. Pierre-Jules Hetzel.
- Wynes, S. & Nicholas, K. A. (2017). The climate mitigation gap: education and government recommendations miss the most effective individual actions. *Environmental Research Letters*, 12(7), Artikel 074024. <https://doi.org/10.1088/1748-9326/AA7541>
- Xu, Y. (2016). A general comparison between tokamak and stellarator plasmas. *Matter and Radiation at Extremes*, 1(4), 192–200. <https://doi.org/10.1016/j.mre.2016.07.001>

Medien

- Dion, C. & Laurent, M. (Regie). (2015). *Tomorrow – Die Welt ist voller Lösungen* [Film]. Move Movie; France 2 Cinéma; Mars Films; Mely Productions. <https://www.tomorrow-derfilm.de/>
- Jung, T. (Moderator) & Göpel, M. (Interviewgast). (2024, 1. Jänner). Maja Göpel über die Macht der Reichen, Systemwandel & das „Delta of Doom“ (Folge 682) [Audio-Podcast-Folge]. In *Jung & Naiv*. <https://jung-naiv.podigee.io/928-maja-gopel-uber-die-macht-der-reichen-systemwandel-das-delta-of-doom-kapitalismus-klimawandel-klimaklimakatastrophe-diskussion-letzte-generation>

Eutopische und dystopische Vorstellungen im Biologieunterricht

1. Einleitung: Natur, Umwelt und Biodiversität als zentrale Inhalte des Biologieunterrichts

Im Biologieunterricht wird eine Reihe von Inhalten behandelt, deren zukünftige Entwicklung eine zentrale Rolle für das Leben und Überleben der Menschen spielen wird. In den österreichischen Lehrplänen des Unterrichtsfaches Biologie und Umweltbildung lassen sich über die Schuljahre hinweg für diesen Kontext mehrere Inhaltsstränge verfolgen (BGBl. Nr. 88/1985; BGBl. II Nr. 01/2023). In der Sekundarstufe I sind dies: Humanbiologie und Gesundheit des Menschen, Ökologie sowie Diversität der Pflanzen und Tiere. Durch die multiplen Krisen der letzten Jahre, wie die Klimakrise, die Gesundheitskrise durch COVID-19, der Verlust der Artenvielfalt etc., sind diese Inhalte in unserem Alltag ständig präsent. Viele stellen sich die Frage nach den Auswirkungen auf uns Menschen und die dadurch notwendige Weiterentwicklung fachbiologischer Inhalte. Dabei zeigen sich erfahrungsgemäß vielfältige Vorstellungen davon, wie unsere Erde in Zukunft aussehen wird.

Unterricht kann niemals losgelöst von den Vorerfahrungen und Vorstellungen der Schüler/innen betrachtet werden, da diese die Grundlage für die Entwicklung und Evaluation von Unterricht darstellen (Schrenk et al., 2019, S. 11). In der Biologiedidaktik werden diese Vorstellungen regelmäßig zu unterschiedlichen Themen erhoben (zum Beispiel Baumgartner-Hirscher et al., 2022; Hammann & Asshoff, 2023; Kattmann, 2016), vor allem in Bezug auf konkrete Phänomene und Begriffe (Hammann & Asshoff, 2023, S. 14). Als Schüler/innenvorstellungen lassen sich vorunterrichtliche Vorstellungen, Alltagsvorstellungen, Alltagsmythen, lebensweltliche Vorstellungen, Lernendenvorverständnis, Lernendenperspektiven und Präkonzepte zusammenfassen. Daneben wurden besonders zu Beginn der Forschung noch die Termini Fehlvorstellungen, Misskonzepte oder Lernendenfehler verwendet. Diese wertenden Begriffe haben sich – aufgrund der zentralen Bedeutung von Lernendenvorstellungen für das Lernen selbst – als unzureichend und pädagogisch unangemessen erwiesen (Schecker & Duit, 2018, S. 11). Im englischsprachigen Raum wird der Begriff „misconceptions“ immer noch als Ausdruck dafür verwendet. Dabei haben viele der Vorstellungen durchaus eine Berechtigung hinsichtlich ihrer Angemessenheit im alltäglichen Wissen und der alltäglichen Sprache (Gropengießer & Marohn, 2018, S. 54).

Zu Beginn der Forschung zu Lernendenvorstellungen wurden die fehlerhaften oder fragmentierten Schüler/innenvorstellungen den fachlich korrekten Vorstellungen gegenübergestellt. Die Conceptual-Change-Forschung beschäftigt sich dabei mit dem Prozess, wie aus fachlich unzureichenden Schüler/innenvorstellungen korrektes Fachwissen entsteht (Vosniadou, 2013). Dabei zeigte sich, dass der Erwerb fach-

lich korrekter Inhalte häufig nicht ausreicht, um die Vorstellungen der Lernenden, die sich im Alltag ja zumeist bewährt haben, zu verändern (Guzzetti et al., 1993, S. 149). Häufig bestehen fachlich korrekte und erfahrungsbasierte Schüler/innenvorstellungen nebeneinander oder es kommt zu einer Teilintegration von fachwissenschaftlichen Vorstellungen in bereits vorhandene erfahrungsbasierte Vorstellungen. Beides garantiert nicht, dass die Vorstellungen der Schüler/innen dadurch fachlich adäquater sind oder dass dieses neu erworbene Wissen später auch angewendet werden kann (Schnotz, 2006). Eine Weiterentwicklung stellt deshalb die *Conceptual-Reconstruction-Theory* dar, die nicht mehr davon ausgeht, dass bestehende Schüler/innenvorstellungen durch fachlich angemessenere Konzepte ersetzt werden können, sondern die Integration von Fachwissen in bestehende Wissensstrukturen in den Mittelpunkt rückt. Auch der Begriff der *conceptual growth*, der eine Anreicherung bestehender Wissensinhalte beschreibt, ist in diesem Kontext von Bedeutung (diSessa, 2017).

In der Biologiedidaktik bezieht sich der Terminus der Schüler/innenvorstellungen vor allem auf fachwissenschaftliche Inhalte, auch wenn in der fachdidaktischen Literatur der Unterschied zwischen Lernendenvorstellungen und Vorwissen bzw. in jüngerer Zeit auch die Abgrenzung zu Kompetenzen immer noch wenig thematisiert wird (Krüger, 2019, S. 3). Diese können in der Regel nach Abgleich mit der aktuell gültigen fachwissenschaftlichen Vorstellung angemessener oder weniger angemessen sein.

Etwas anders gelagert ist dies bei Zukunftsvorstellungen. Es gibt zwar in der Regel mehr oder weniger belastbare Prognosen über die Zukunft, diese sind aber immer mit Unsicherheiten behaftet. Diese Art von Schüler/innenvorstellungen, die nicht aktuelles Wissen, sondern zukünftige Sachverhalte betreffen, wurden in der biologiedidaktischen Forschung zu Lernendenvorstellungen kaum beforscht. Biologiedidaktische Publikationen, die sich auf die Zukunftsvorstellungen von Kindern und Jugendlichen beziehen, führen deshalb vor allem die Ergebnisse internationaler Jugendstudien, wie die vom Erdölkonzern Shell finanzierte Shell-Studie, an (Gebhard, 2020, S. 295–297; Unterbruner, 2011, S. 25–28). Zukunftsvorstellungen von Schüler/innen wären in unterschiedlichen Bereichen der Biologie von Bedeutung – Natur und Umwelt, Biodiversität oder auch Gesundheit –, da diese Vorstellungen das Lernen der Schüler/innen in diesen Bereichen kognitiv, aber auch motivational und emotional beeinflussen (Waldow-Meier, 2022, S. 45–61).

Dieser Artikel fokussiert auf Zukunftsvorstellungen im Bereich von Natur und Umwelt. Dazu wird beschrieben, wie sich Schüler/innen in Jugendstudien die Zukunft in diesem Bereich vorstellen. Dann werden Möglichkeiten aufgezeigt, Zukunftsvorstellungen für den Unterricht nutzbar zu machen, bevor ein konkretes Beispiel einer Unterrichtssequenz vorgestellt wird.

2. Zukunftsvisionen von Schüler/innen in Bezug auf Natur und Umwelt als Gegenstand der Forschung

Wie stellen sich Schüler/innen die Zukunft unseres Planeten und seiner Ökosysteme vor? Diese Frage wird seit Mitte der 1980er-Jahre mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen intensiv beforscht. Gebhard (2020, S. 293) formuliert in einer Literaturübersicht drei Auffälligkeiten, die sich in vielen Studien über die Jahre hinweg zeigen:

- Jugendliche nehmen die Bedrohung der Umwelt wahr und entwickeln dementprechende Umweltängste.
- Umweltängste nehmen mit zunehmendem Alter ab.
- Mädchen zeigen im Vergleich zu Jungen stärkere Zukunftsängste.

In den Jahrzehnten ihrer Erforschung hat sich das Bild über Zukunftsvorstellungen merklich verändert. In den 1980er-Jahren durchgeführte Studien zeigten durchwegs, dass bei Jugendlichen Gefühle wie Angst und Bedrohung im Hinblick auf Umweltthemen dominierten (Fromberg et al., 1989; Petri et al., 1986).

An der Universität Salzburg untersuchte Ulrike Unterbruner 1988/89 zum ersten Mal die Zukunftsvorstellungen von Schüler/innen in der Sekundarstufe II (Unterbruner, 2011, S. 29–36). Dafür wurden unterschiedliche Untersuchungsansätze gewählt. Eine Kohorte durchlief eine Fantasiereise, die zu diesem Thema konzipiert wurde, und zeichnete im Anschluss daran die Zukunftsvisionen, die die Schüler/innen während der Fantasiereise erlebt hatten. Ergänzend füllten diese einen Fragebogen zu Zukunftswünschen und Ängsten aus. Eine zweite Kohorte beantwortete nur den Fragebogen, ohne die Fantasiereise zu absolvieren. Die Ergebnisse verdeutlichten, dass bei 55% der Jugendlichen pessimistische Vorstellungen über die Zukunft vorherrschten. 20% hatten ambivalente Vorstellungen und 25% waren optimistisch in Bezug auf die Zukunft. Die Natur spielte eine wichtige Rolle in den Zukunftsvorstellungen der Jugendlichen. 80% der Schüler/innen bezogen diese in ihre Zukunftsvisionen explizit ein, wobei ungefähr die Hälfte pessimistische Naturszenarios beschrieb. Eine intakte Natur und Maßnahmen zum Umweltschutz zählten zu den größten Zukunftswünschen der Jugendlichen, während die Zerstörung der Umwelt die größte Zukunftsangst darstellte.

In den 1990er-Jahren wurde eine veränderte Sicht Jugendlicher deutlich. Die in den 1980er-Jahren vorherrschenden pessimistischen Zukunftsvorstellungen wurden deutlich positiver. Sahen 1982 noch 57% der Befragten pessimistisch in die Zukunft, waren es 1992 nur noch 29% (Zinnecker & Fischer, 1992, S. 216). In den 2000er-Jahren setzte sich die pragmatische Sichtweise der Jugendlichen fort. Im Fokus standen Probleme, die die Jugendlichen unmittelbar selbst betrafen und von denen sie glaubten, dass sie sie lösen könnten. Da sich die Jugendlichen überwiegend nicht in der Lage sahen, Umweltprobleme zu lösen, verlor dieses Thema an Wichtigkeit (Gebhard, 2020, S. 295–297).

Im Jahr 2008/2009 wurde die Studie, die Ulrike Unterbruner bereits in den 1980er-Jahren durchgeführt hatte, wiederholt und auf Deutschland ausgedehnt

(Unterbruner, 2011, S. 29–36). Dabei zeigte sich, dass die Schüler/innen generell optimistischere Zukunftsvisionen hatten – der Prozentsatz jener Jugendlichen, die positive Visionen berichteten, stieg von 25% auf 38%. Die Natur wurde nur mehr in 62% der Zukunftsvisionen bildlich dargestellt, inhaltlich ergaben sich aber keine Unterschiede zur Erstuntersuchung.

In neueren Studien zeigen sich jedoch große Zukunftsängste der Schüler/innen in Bezug auf die Umwelt und Natur (Torkar, 2016, S. 11022–11026). Der fortschreitende Klimawandel und die Eingriffe des Menschen in die unterschiedlichen Ökosysteme machen utopische Zukunftsvisionen immer weniger plausibel (Arias-Maldonado, 2020, S. 1024). Allerdings wird die pragmatische Haltung der 1990er- und 2000er-Jahre abgelöst durch eine aktive Auseinandersetzung von Jugendlichen mit Umweltproblemen. Dies betrifft sowohl den persönlichen Lebensstil, der nicht mehr nur ökonomisch geprägt ist, sondern in einem Spannungsfeld zwischen ökologisch und ökonomisch motivierten Handlungen stattfindet, als auch die Organisation gemeinsamer Aktionen für Umwelt- und Klimaschutz, wie die Fridays-for-Future-Bewegung.

3. Utopien und Dystopien im Biologieunterricht

Im Biologieunterricht spielen utopische und dystopische Vorstellungen oft eine implizite Rolle. Selten werden sie methodisch herausgearbeitet, reflektiert oder bewusst abgefragt, um sie im Unterricht pädagogisch einzusetzen.

Um Utopien und Dystopien für den Biologieunterricht nutzbar zu machen, ist es aber unerlässlich, dass sich Schüler/innen dieser Vorstellungen bewusst sind. Dazu gibt es unterschiedliche Methoden, um Vorstellungen im Bereich von Natur und Umwelt explizit zu machen.

- Bildauswahl: Die Schüler/innen können aus unterschiedlichsten Motiven jene auswählen, die ihren Zukunftsvorstellungen am ehesten entsprechen. Dabei können die Gründe für die Auswahl ebenso thematisiert werden wie die Emotionen, die die Bilder auslösen.
- Fantasiereise: Die Schüler/innen können sich auf eine imaginäre Reise in die Zukunft begeben. Im Anschluss können sie ihre Visionen zeichnen und/oder in einem Text beschreiben.
- Kreatives Erschaffen: Die Schüler/innen können unterschiedliche Gestaltungsmethoden nutzen, um ihre Zukunftsvorstellungen zu visualisieren. Sie können zum Beispiel Skulpturen aus unterschiedlichen Naturmaterialien herstellen, Bilder gestalten, Dioramen herstellen oder digitale Möglichkeiten der Bildgenerierung (zum Beispiel mit Hilfe künstlicher Intelligenz) nutzen. Besonders ergiebig ist diese Methode in Kombination mit einer Fantasiereise.
- Geteilte Zukunftsvorstellungen: Die Schüler/innen können gemeinsam in Gruppen Vorstellungen erarbeiten. Dabei stehen der diskursive Austausch und das Ausverhandeln im Vordergrund.

Wurden die bestehenden Vorstellungen erst einmal herausgearbeitet, können sie für den Unterricht nutzbar gemacht werden. Es ist davon Abstand zu nehmen, die Vorstellungen der Schüler/innen, besonders wenn sie dystopischer Natur sind, unreflektiert stehen zu lassen. Die Bearbeitung kann in Anlehnung an das Modell der Umwelthandlungskompetenz (Roczen et al., 2010, S. 127–129; Roczen et al., 2014) in drei Bereiche gegliedert werden:

a) Biologisches Fachwissen schaffen und naturwissenschaftliche Kompetenzen vermitteln:

Um Zusammenhänge, Auswirkungen und Entwicklungen verstehen zu können, ist es notwendig, dass Schüler/innen über biologisches Fachwissen verfügen. Bereits in der Volksschule zeigt sich, dass eine positive Beziehung zur Natur mit dem Wissen über die Natur korreliert (Pohl, 2006, S. 34–38). So ist biologisches Fachwissen etwa im Bereich von Natur und Artenschutz ein Schlüsselfaktor für das Verständnis von Ökosystemen und vom Zusammenspiel verschiedener biotischer und abiotischer Faktoren. Besonders gut geeignet für den Wissenserwerb sind dabei Ökosysteme, die sich im direkten Umfeld der Schüler/innen befinden, die sie also selbst erleben können (Fiedler et al., 2020, S. 606). Biologisches Fachwissen kann auch helfen, die Wahrscheinlichkeit des Eintretens unterschiedlicher Zukunftsszenarien abzuschätzen und die Bedingungen zu bestimmen, unter denen verschiedene Szenarien wahrscheinlicher oder unwahrscheinlicher werden. Für die Vermittlung von Fachwissen steht das bekannte Instrumentarium zur Verfügung. Als besonders effektiv erwiesen sich dabei Methoden, die die aktive Teilhabe und die Interaktion zwischen den Schüler/innen fördern (Yli-Panula et al., 2018, S. 10–11). Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn Lehrer/inneninstruktionen durch Hands-on- und Minds-on-Aufgaben unterstützt werden, bei denen Schüler/innen zum Beispiel selbst naturwissenschaftlich forschend arbeiten. Als ebenso förderlich hat sich die Schulung von Beobachtungs- und Forschungskompetenzen herausgestellt. Hier können Schüler/innen beispielsweise selbst Untersuchungen durchführen und sich über ihre Ergebnisse austauschen. Die Kombination mehrerer Unterrichtsmethoden ist besonders effektiv (ebd.).

b) Einstellungen und Werthaltungen entwickeln:

Werthaltungen tragen maßgeblich zum affektiven Lernen bei (Kearney, 1994, S. 82). Wie wir unsere Umwelt wahrnehmen, wird vor allem davon bestimmt, welchen Wert wir ihr zuschreiben. Dabei zeigen sich Spannungen zwischen der Perspektive des Naturschutzes und der Nutzungsperspektive (Braun et al., 2018, S. 912). Die Grundlage für die Entwicklung von positiven Werthaltungen gegenüber der Umwelt ist somit die Förderung der Wahrnehmung (Yli-Panula et al., 2018, S. 13). Wurde die Wahrnehmung erst einmal geschult, gilt es, bei den Schüler/innen eine aktive Haltung zu wecken. In einem nächsten Schritt können die Werte herausgebildet und formuliert werden, bevor sie schließlich in ein Wertesystem eingeordnet und internalisiert werden. Dieser letzte Schritt ist wichtig, um stabile Verhaltensweisen gemäß diesen Werten zu entwickeln (Jeronen et al., 2017, S. 9–11).

Naturerfahrungen in der Kindheit sind ein wesentlicher Prädiktor für ein späteres Engagement im Umweltschutz. Dabei werden Werthaltungen gegenüber der Natur relativ früh herausgebildet, weshalb es für die Schule sinnvoll ist, diese Werthaltungen bereits in der Volksschule beginnend zu entwickeln (McCright, 2010, S. 68). Wenn es um die Herausbildung von positiven Werthaltungen gegenüber der Umwelt geht, ist die Ermöglichung direkter Lernerfahrungen in der Natur besonders geeignet. Ihr kommt eine bedeutendere Rolle zu als der Wirkung von Vorbildern und der medialen Vermittlung (Gebhard, 2020, S. 144). Hier kann vor allem die Wahrnehmung mit allen Sinnen geschult werden. Werden Lebensräume im Umfeld der Schüler/innen einbezogen, lässt sich daraus einfacher eine subjektive Betroffenheit erkennen. Reflexive Aufgaben können im Anschluss daran helfen, Werte am besten im Diskurs mit anderen herauszubilden und zu priorisieren (Früchticht & Gebhard, 2022, S. 175). Eine wiederholte Exposition schließlich kann die Internalisierung fördern.

c) Handlungsmöglichkeiten erkunden und aktiv werden:

Der Zusammenhang zwischen Wissen, Einstellungen und Handeln ist komplex. Nicht immer führen Wissen über und positive Einstellungen zur Natur zu den gewünschten Handlungen. Der Aufbau einer Umwelthandlungskompetenz ist aber ein zentraler Bestandteil des modernen Naturwissenschaftsunterrichts. Im Modell von Roczen et al. (2010, 2014) werden die Einstellungen zur Natur als stärkster Prädiktor für die Umwelthandlungskompetenz ausgewiesen, aber auch das Wissen über ökologische Zusammenhänge wirkt sich positiv aus. Damit positive Einstellungen und das nötige Wissen auch möglichst zu erwünschtem Umwelthandeln führen, sollten im Unterricht gemeinsam mit den Schüler/innen Handlungsmöglichkeiten erarbeitet werden, die sie selbst umsetzen können. Dies reicht von persönlichen Verhaltensweisen, die die Umwelt schützen, zum Beispiel im Bereich von Ernährung, Mobilität oder Konsum, über die positive Beeinflussung des Verhaltens von Familie und Freund/innen bis hin zur Ermunterung zur Teilhabe am öffentlichen und politischen Diskurs zu diesen Themen. Auch Best-Practice-Beispiele für umweltpositives Verhalten und seine Auswirkung auf Ökosysteme können im Unterricht dabei unterstützen, pragmatische oder unbeteiligte Haltungen aufzugeben und Handlungsspielräume zu entdecken.

4. Utopien als Gegenentwürfe zu dystopischen Schüler/innenvisionen

Wie in Kapitel 2 ausgeführt, haben Schüler/innen häufig dystopische Vorstellungen davon, wie sich Natur und Umwelt in der Zukunft entwickeln werden. Diese dystopischen Zukunftsvisionen sind angesichts der Klimaerwärmung und der Zerstörung von Ökosystemen, die Lebensräume für Lebewesen unbewohnbar machen, nachvollziehbar. Andererseits wissen wir, dass negative Zukunftsvorstellungen in Verbindung mit einer negativen Einschätzung des Handlungserfolges dazu führen, dass Jugendliche sich als ängstlich und hoffnungslos erleben. Das hat zur Folge, dass Hand-

lungsalternativen zum Schutz der Umwelt und zur Verbesserung der ökologischen Situation unterbleiben und der unmittelbare hedonistische Lustgewinn in den Vordergrund rückt (Meske, 2011, S. 85). Dass dies angesichts einer Situation, die dringend ambitionierte Akteur/innen in Umweltbelangen erfordert, nicht hilfreich ist, versteht sich von selbst. Doch wie ist es möglich, diese angstgetriebene Hoffnungslosigkeit zu überwinden? Hier können Schüler/innenvisionen gezielt im Unterricht eingesetzt werden. Dies gelingt, indem Utopien als Gegenentwürfe zu vorherrschenden dystopischen Vorstellungen entwickelt werden. Wichtig ist es dabei, dass sich die utopischen Vorstellungen auf dieselben Dimensionen beziehen wie die berichteten Dystopien. Wird beispielsweise ein Szenario diskutiert, das den Verlust von bestimmten Lebewesen beinhaltet (häufig sind es Tiere, zu denen eine besondere emotionale Bindung besteht), so ist in der Utopie darauf einzugehen, unter welchen Umständen diese Tiere eine ökologische Nische zum Überleben finden könnten.

Methodisch kann hier auf das Fach Psychologie zurückgegriffen werden. Wenn es um die Veränderung von Situationen geht, bietet sich hier zum Beispiel die „Wunderfrage“ an, um positive Visionen zu forcieren. Die Wunderfrage wird dann eingesetzt, wenn sich Menschen sehr intensiv mit Konflikten und Problemen auseinandersetzen und in diesen Problemzustand so weit verstrickt sind, dass sie positive Handlungsalternativen nicht mehr erkennen können (Mumm, 2019, S. 243–244). Die Wunderfrage gibt es in unterschiedlichsten Formulierungsversionen. Im Kern lautet sie aber immer ungefähr folgendermaßen: „Stelle dir vor, du wirst munter und stellst fest, es ist ein Wunder geschehen und das Problem ist gelöst. Woran erkennst du als erstes beim Aufwachen, dass das Problem gelöst ist?“ Die Schule ist natürlich kein therapeutisches Setting. Dennoch lässt sich die Wunderfrage auch im Unterricht gewinnbringend einsetzen. Besonders empfehlenswert für die Umsetzung in Klassen ist eine Verbindung von Fantasiereise und Wunderfrage. Wenn bereits eine Fantasiereise eingeplant wurde, um die Zukunftsvisionen der Schüler/innen zu erheben, kann diese durch die Integration der Wunderfrage dazu genutzt werden, zuverlässig utopische Vorstellungen zu evozieren. Wie dies konkret im Unterricht geschehen kann, wird im folgenden Unterrichtsbeispiel gezeigt.

5. Unterrichtsbeispiel

Fantasiereisen können mit Schüler/innen aller Altersgruppen unternommen werden. Die nachfolgend vorgestellte Fantasiereise mit ihrer Abwandlung (beide Texte nach Unterbruner, 2011, S. 14; ergänzt durch die Autorin) eignet sich in der Formulierung sowohl für Schüler/innen der Sekundarstufe I als auch der Sekundarstufe II.

a) Fantasiereise in die Zukunft

„Setze dich bequem hin! Schließe deine Augen! Atme ein paar Male kräftig aus, dann lass deinen Atem ruhiger werden ... Du stehst jetzt in deiner Fantasie auf, gehst hinaus aus dem Klassenzimmer und hinaus aus der Schule. Du findest einen Weg, den du einfach entlanggehst. Plötzlich entdeckst du in der Ferne ein Tor. Du gehst auf dieses Tor

zu ... Nun stehst du vor dem Tor. Schau es dir an: Woraus besteht es? Welche Farbe hat es? Wie kannst du es öffnen? ... Und während du so dastehst, weißt du plötzlich, dass hinter diesem Tor die Zeit eine andere ist. 20 Jahre sind dort schon vergangen. 20 Jahre ist die Zeit hinter dem Tor schon voraus ... Öffne nun das Tor und geh hinein in diese Welt ... Schau dich da nun einfach um. Vielleicht bist du in der Stadt oder auf dem Land. Schaue dir deine Umgebung genau an. Vielleicht siehst du Pflanzen, vielleicht auch nicht. Erkunde deine Umgebung ... Welche Geräusche kannst du hören? Welche Gerüche nimmst du wahr? Ist es heiß oder kalt. Vielleicht begegnest du noch weiteren Lebewesen – Tieren oder Menschen ... (Zwei Minuten Stille)

... Denke nun allmählich wieder ans Zurückkehren, aber lass dir Zeit. Geh zum Tor zurück, schau dich noch einmal um. Dann gehe durch das Tor durch und schließe es fest hinter dir zu. Wenn dir die Welt angenehm war, kannst du jederzeit wieder zurück. Wenn dir die Welt unangenehm war, bleibt dieses Tor fest verschlossen, wenn du das willst ... Und dann gehe den Weg, den du gekommen bist, wieder zur Schule zurück, ins Klassenzimmer zurück und wenn du da bist, mache die Augen auf und strecke dich. Nimm nun ein Blatt Papier und Stifte zur Hand und zeichne, was du auf deiner Reise gesehen hast!“ (Unterbruner, 1991, S. 11–12; ergänzt durch die Autorin)

b) Fantasiereise in die Zukunft mit Ergänzung der Wunderfrage

„Setze dich bequem hin! Schließe deine Augen! Atme ein paar Male kräftig aus, dann lass deinen Atem ruhiger werden ... Du stehst jetzt in deiner Fantasie auf, gehst hinaus aus dem Klassenzimmer und hinaus aus der Schule. Du findest einen Weg, den du einfach entlanggehst. Plötzlich entdeckst du das Tor, durch das du schon in deiner ersten Fantasiereise gegangen bist. Du gehst auf dieses Tor zu ... Nun stehst du vor dem Tor. Du weißt noch vom letzten Mal, wie du das Tor öffnen kannst. Und während du so dastehst, weißt du plötzlich, dass hinter diesem Tor die Zeit noch weiter fortgeschritten ist. Aber du spürst schon an der Tür, dass etwas Wundervolles geschehen ist. Öffne nun das Tor und geh hinein in diese Welt ... Schon nach ein paar Schritten in der neuen Welt bemerkst du, dass hier ein Wunder geschehen ist und dass nun alles gut ist ... Schau dich in dieser neuen Welt nun einfach um. Vielleicht bist du wieder in der Stadt oder auf dem Land. Schaue dir deine Umgebung genau an. Vielleicht siehst du Pflanzen, vielleicht auch nicht. Erkunde deine Umgebung ... Welche Geräusche kannst du hören? Welche Gerüche nimmst du wahr? Ist es heiß oder kalt? Vielleicht begegnest du noch weiteren Lebewesen – Tieren oder Menschen ... (Zwei Minuten Stille)

... Denke nun allmählich wieder ans Zurückkehren, aber lass dir Zeit. Geh zum Tor zurück, schau dich noch einmal um. Dann gehe durch das Tor durch und schließe es fest hinter dir zu. Wenn dir die Welt angenehm war, kannst du jederzeit wieder zurück. Wenn dir die Welt unangenehm war, bleibt dieses Tor fest verschlossen, wenn du das willst ... Und dann gehe den Weg, den du gekommen bist, wieder zur Schule zurück, ins Klassenzimmer zurück und wenn du da bist, mache die Augen auf und strecke dich. Was war nun anderes in der Welt, die du zum zweiten Mal besucht hast? Woran konntest du erkennen, dass hier ein Wunder stattgefunden hat? Nimm nun ein Blatt Papier und Stifte zur Hand und zeichne, was du auf deiner Reise gesehen hast!“

Auch thematisch lässt sich die Methode in vielen Schulstufen einsetzen, da sich das Thema „Ökologie“ wie ein roter Faden durch die Unter- und Oberstufe zieht. Aufgrund des besonderen ökologischen Schwerpunktes wird eine Unterrichtssequenz für die 10. Schulstufe vorgestellt. Es werden fünf Unterrichtsstunden im Fach Biologie und Umweltbildung eines Gymnasiums dafür verwendet. Gemäß den in Kapitel 3 vorgeschlagenen Unterrichtsinhalten werden in den unterschiedlichen Unterrichtsphasen verschiedene Ziele verfolgt (siehe Tabelle 1).

Der erste Schritt dient der Bewusstmachung der eigenen Zukunftsvorstellungen im Bereich Natur und Umwelt. Dazu wird zunächst die vorgeschlagene Fantasiereise unternommen. Im Anschluss werden die Schüler/innen aufgefordert, auf Basis ihres Erlebens eine Zeichnung anzufertigen (Papier in DIN-A3-Format und unterschiedliche Zeichenmaterialien werden zur Verfügung gestellt). Danach werden die Bilder wie in einer Ausstellung in Szene gesetzt und die Schüler/innen beschreiben ihr Werk in ein paar Sätzen.

In der zweiten Stunde werden Einstellungen und Werthaltungen herausgearbeitet, die in den Zeichnungen umgesetzt wurden. Es wird hier nach der „Think-Pair-Share“-Methode gearbeitet. Dabei überlegt sich jede/r in einem ersten Schritt drei bis fünf Werte, die im Bild umgesetzt wurden. Es wird eine individuelle Priorisierung vorgenommen. Dann werden Gruppen von vier Personen gebildet, die ihre Werte vergleichen, diskutieren und gemeinsam eine priorisierte Liste mit drei bis fünf Werten erstellen. Zum Abschluss der zweiten Stunde werden die Ergebnisse in der Klasse vorgestellt und diskutiert. Es wird eine gemeinsame Werteliste erstellt und diskutiert, dass gemeinschaftliche und persönliche Werteprioritäten voneinander abweichen können und wie die Schüler/innen mit dieser Diskrepanz umgehen können.

Die dritte Stunde wird genutzt, um individuell oder in Kleingruppen den Wissensstand zu ergänzen. Dabei sollen sich die Schüler/innen vor allem über Inhalte informieren, die in ihren Bildern aufgegriffen werden bzw. ihren Werten entsprechen. Die Lehrperson unterstützt und begleitet die Suche.

In der vierten Einheit wird die Fantasiereise durchgeführt, in der die Wunderfrage ergänzt wurde. Die Schüler/innen zeichnen erneut ihre Erlebnisse. Die neuen Bilder werden den Bildern aus der ersten Stunde gegenübergestellt. In der Präsentationsrunde werden vor allem Veränderungen zwischen dem ersten und dem zweiten Bild thematisiert. Den Abschluss der Unterrichtseinheit bildet die Herausarbeitung von Handlungsmöglichkeiten. Dabei wird zuerst diskutiert, was passieren müsste, damit sich Realität und Wunschvorstellung einander annähern. Dann werden die Akteur/innen identifiziert, die die nötigen Schritte umsetzen könnten. Schließlich wird der eigene Handlungsspielraum ausgelotet. Es werden Handlungsoptionen besprochen und Umsetzungen geplant.

Tabelle 1: Unterrichtssequenz für die 10. Schulstufe

	Methode	Ziele
1. Stunde	Fantasiereise Anfertigen der Zeichnungen Ausstellung der Zeichnungen	Bewusstmachen der eigenen Vorstellungen Kennenlernen der Vorstellungen der anderen Schüler/innen
2. Stunde	Wertediskussion Darstellung	Herausarbeiten eigener Wertvorstellungen auf Basis der Zeichnung Abgleich mit Wertvorstellungen der Gruppe Priorisierung der Werte
3. Stunde	Informationsrecherche	Ergänzung des Wissens zu prioritären Werten
4. Stunde	Fantasiereise mit Wunderfrage Anfertigen der Zeichnungen Ausstellung – Gegenüberstellung	Evozieren utopischer Vorstellungen Wahrnehmung alternativer Zukunftsvorstellungen
5. Stunde	Was müsste passieren, damit das Wunder Wirklichkeit wird? – Erarbeiten von Handlungsoptionen	Erarbeiten von Handlungsoptionen Erkennen des eigenen Handlungsspielraums

6. Fazit

Angesichts multipler Krisen berichten Jugendliche überwiegend von negativen Zukunftsvisionen im Bereich Natur und Umwelt. Aufgrund der Einschätzung, selbst keinen Einfluss auf die Situation zu haben, entwickeln sich pragmatische Haltungen, die dazu führen, dass Schüler/innen eher umweltschädliche Entscheidungen treffen. Die Aufgabe des Biologieunterrichtes ist es, subjektive Vorstellungen in einem ersten Schritt bewusst zu machen, um eine aktive Bearbeitung zu ermöglichen. Es gibt unterschiedliche Methoden, die dazu genutzt werden können, Zukunftsvisionen zu visualisieren. Sehr gut geeignet sind hier zum Beispiel Fantasiereisen, weil sie auch Inhalte sichtbar machen können, die den Schüler/innen eventuell selbst nicht vollständig bewusst waren. Diese Vorstellungen dienen als Grundlage für das weitere unterrichtliche Vorgehen, indem Wissen, Einstellungen und Werthaltungen vermittelt werden können. Als Gegenpol zu dystopischen Vorstellungen können auch bewusst eutopische Vorstellungen evoziert werden, die als erwünschter Zielzustand die Entwicklung von Handlungsalternativen ermöglichen. Das kann wiederum dazu beitragen, Ängste und Hoffnungslosigkeit, die aktivem Handeln im Weg stehen, zu reduzieren.

Literatur

- Arias-Maldonado, M. (2020). Blooming landscapes? The paradox of utopian thinking in the Anthropocene. *Environmental Politics*, 29(6), 1024–1041.
- Baumgartner-Hirscher, N., Schiffl, I., Tulis, M., Suppert, S. & Weiglhofer, H. (Hrsg.). (2022). *Mensch und Gesundheit. Schüler_innenvorstellungen in der Sekundarstufe als Grundlage für den Unterricht*. Waxmann.
- BGBI. Nr. 88/1985: *Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen*. <https://ris.bka.gv.at/geltendefassung.wxe?abfrage=bundesnormen%20&gesetznummer=10008568> [25.6.2024].
- BGBI. II Nr. 01/2023: *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und Sonderschulen, der Verordnung über die Lehrpläne für Minderheiten-Volksschulen und für den Unterricht in Minderheitensprachen in Volksschulen in den Bundesländern Burgenland und Kärnten, der Verordnung über die Lehrpläne der Mittelschulen und der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht*. <https://ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2023/1/20230102> [25.6.2024].
- Braun, T., Cottrell, R. & Dierkes, P. (2018). Fostering changes in attitude, knowledge and behavior: demographic variation in environmental education effects. *Environmental Education Research*, 24(6), 899–920.
- diSessa, A. A. (2017). Conceptual Change in a Microcosm: Comparative Learning Analysis of a Learning Event. *Human Development*, 60(1), 1–37. <https://doi.org/10.1159/000469693>
- Fiedler, S. T., Heyne, T. & Bogner, F. X. (2020). Explore Your Local Biodiversity – How School Grounds Evoke Visions of Sustainability. *The American Biology Teacher*, 82(9), 606–613.
- Fromberg, E., Boehnke, K. & Macpherson, M. J. (1989). Die Reaktion westdeutscher Jugendlicher auf makrosozialen Stress. *Bewusstsein für Frieden*, 2, 7–34.
- Früchtnicht, K. & Gebhard, U. (2022). Vom Erlebnis zur Erfahrung: Zur Bedeutung der Reflexion bei Naturerfahrungen. In U. Gebhard, A. Lude, A. Möller & A. Moormann (Hrsg.), *Naturerfahrung und Bildung* (S. 167–184). Springer Fachmedien.
- Gebhard, U. (2020). *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung* (5. Aufl.). Springer VS.
- Gropengießer, H. & Marohn, A. (2018). Schülervorstellungen und *Conceptual Change*. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 49–67). Springer VS.
- Guzzetti, B. J., Snyder, T. E., Glass, G. V. & Gamas, W. S. (1993). Promoting conceptual change in science: A comparative meta-analysis of instructional interventions from reading education and science education. *Reading Research Quarterly*, 28, 116–159.
- Hammann, M. & Asshoff, R. (2023). *Schülervorstellungen im Biologieunterricht. Ursachen für Lernschwierigkeiten*. Klett/Kallmeyer.
- Jeronen, E., Palmberg, I. & Yli-Panula, E. (2017). Teaching methods in biology education and sustainability education including outdoor education for promoting sustainability – A literature review. *Education Sciences*, 7(1), Artikel 1. <https://doi.org/10.3390/educsci7010001>
- Kattmann, U. (2016). *Schüler besser verstehen. Alltagsvorstellungen im Biologieunterricht*. Aulis.
- Kearney, P. (1994). Affective learning scale. In R. B. Rubin, P. Palmgreen & H. E. Sypher (Hrsg.), *Communication Research Measures. A Sourcebook* (S. 81–85). The Guilford Press.

- Krüger, D. (2019). Vorstellungsforschung: Hürden, die es zu überwinden gilt. In B. Reinisch, K. Helbig & D. Krüger (Hrsg.), *Biologiedidaktische Vorstellungsforschung: Zukunftsweisende Praxis* (S. 1–8). Springer Spektrum.
- McCright, A. M. (2010). The Effects of Gender on Climate Change Knowledge and Concern in the American Public. *Population and Environment*, 32, 66–87.
- Meske, M. (2011). „Natur ist für mich die Welt“. *Lebensweltlich geprägte Naturbilder von Kindern*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mumm, A. (2019). Systemische Konfliktbewältigung. In J. Heller (Hrsg.), *Resilienz für die VUCA-Welt* (S. 237–247). Springer.
- Petri, H., Boehnke, K., Macpherson, M. & Meador, M. (1986). Bedrohtheit bei Jugendlichen. *Psychosozial*, 9(29), 62–71.
- Pohl, D. T. (2006). *Naturerfahrung und Naturzugänge von Kindern*. Dissertation PH Ludwigsburg. [https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/deliver/index/docId/14/file/Diss_DTPohl.pdf\[25.6.2024\]](https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/deliver/index/docId/14/file/Diss_DTPohl.pdf[25.6.2024]).
- Roczen, N., Kaiser, F. G. & Bogner, F. X. (2010). Umweltkompetenz – Modellierung, Entwicklung und Förderung. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (Zeitschrift für Pädagogik, 56. Beiheft, S. 126–134). Beltz Juventa.
- Roczen, N., Kaiser, F. G., Bogner, F. X. & Wilson, M. (2014). A competence model for environmental education. *Environment and Behavior*, 46(8), 972–992.
- Schecker, H. & Duit, R. (2018). Schülervorstellungen zu Energie und Wärmekraftmaschinen. In H. Schecker, T. Wilhelm, M. Hopf & R. Duit (Hrsg.), *Schülervorstellungen und Physikunterricht. Ein Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis* (S. 1–19). Springer Spektrum.
- Schnotz, W. (2006). Conceptual Change. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 77–82). Beltz PVU.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2015). *Jugend 2015: Eine pragmatische Generation im Aufbruch. 17. Shell-Jugendstudie*. Frankfurt/M.
- Schrenk, M., Gropengießer, H., Groß, J., Hammann, M., Weitzel, H. & Zabel, J. (2019). Schülervorstellungen im Biologieunterricht. In J. Groß, M. Hammann, P. Schmie-mann & J. Zabel (Hrsg.), *Biologiedidaktische Forschung: Erträge für die Praxis* (S. 3–20). Springer Spektrum.
- Torkar, G. (2016). Secondary School Students' Environmental Concerns and Attitudes toward Forest Ecosystem Services: Implications for Biodiversity Education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(18), 11019–11031.
- Unterbruner, U. (2011). *Geschichten aus der Zukunft. Wie Jugendliche sich Natur, Technik und Menschen in 20 Jahren vorstellen*. Oekom.
- Vosniadou, S. (2013). *International handbook of research on conceptual change* (2. Aufl.). Routledge.
- Waldow-Meier, S. (2022). Zwischen Zukunftsangst und Zukunftsmut. Zur Rolle von Emotionen in der Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Krisen und antizipierter Unsicherheit von Zukunft (iF-Schriftenreihe Sozialwissenschaftliche Zukunftsforschung, 03/22). Institut Futur der Freien Universität Berlin. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-36910>
- Yli-Panula, E., Jeronen, E., Lemmetty, P. & Pauna, A. (2018). Teaching methods in biology promoting biodiversity education. *Sustainability*, 10(10), Artikel 3812. <https://doi.org/10.3390/su10103812>
- Zinnecker, J. & Fischer, A. (1992). Nachwuchs für welche politische Kultur? In Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.), *Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland: Bd. 1. Gesamtdarstellung und biografische Porträts* (S. 213–227). Leske + Budrich.

Autorinnen und Autoren

Ulf Abraham, Prof. Dr., lehrte Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an den Universitäten Würzburg und Bamberg und ist aktuell Seniorprofessor an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine aktuellen Schwerpunkte sind Literatur einschließlich ihrer Medien im Deutschunterricht und Schreibdidaktik, besonders das literarische Schreiben. Näheres unter www.ulfabraham.de.

Heinrich Ammerer, PD MMag. Dr., ist Universitätsdozent für Geschichts- und Politikdidaktik an der Universität Salzburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Psychogenese historischer Vorstellungen sowie der Theorie, Empirie und Pragmatik des konzeptuellen Lernens.

Margot Anglmayer-Geelhaar, PDⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, ist Universitätsdozentin am Fachbereich Altertumswissenschaften der Universität Salzburg. Sie lehrt und forscht im Bereich der Didaktik der alten Sprachen. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte bilden die Geschichte des altsprachlichen Unterrichts in Österreich sowie die Analyse von Latein- und Griechischlehrplänen.

Marcel Beyer, M.A., StaatsEx, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Sozialwissenschaften und ihrer Didaktik an der Universität Bielefeld. Er promoviert zu sozioökonomischer Zukunftsbebildung mit einem Fokus auf Imaginations- und Gestaltungsfähigkeit. Zudem forscht er zu sozialwissenschaftlicher Bildung unter Bedingungen von Digitalität, pluralen Ökonomien sowie zukunftsfähigem Wirtschaften und konzipiert hierzu Lehrmittel.

Jens Damköhler unterrichtet als Oberstudienrat am Hanns-Seidel-Gymnasium in Hösbach Mathematik und Physik. Als abgeordnete Lehrkraft promoviert er derzeit in der Fachdidaktik Physik der Universität Würzburg zum Thema Reflexionsprozesse.

Jonathan Grothaus ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Physik und ihre Didaktik an der Universität Würzburg. Im Rahmen seiner Forschung untersucht er im Schülerlabor Labs4Future, wie Bildungsprozesse die Dringlichkeit von effektivem Klimahandeln vermitteln können und Handeln auf individueller und struktureller Ebene begleiten können.

Jonas Hofmann ist Studienreferendar für Mathematik und Physik am Röntgen-Gymnasium Würzburg. Im Rahmen seiner Abschlussarbeit beschäftigte er sich mit der Ausarbeitung von Materialien zum Handlungswissen im Labs4Future-Projekt.

Robert Hummer, MMag., ist Hochschullehrer für Geschichts- und Politikdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Salzburg sowie Vorstandsmitglied der Interessen-

gemeinschaft Politische Bildung. Er forscht zu Kontroversität in der Politischen Bildung, Museen als historisch-politische Lernorte sowie zur Praxis des frühen historischen wie politischen Lernens.

Peter Kuon, em. O. Univ.Prof. Dr., ist emeritierter Universitätsprofessur für französische und italienische Literaturwissenschaft an der Universität Salzburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind literarische Utopien der Neuzeit, die kreative Rezeption der „Göttlichen Komödie“ von Petrarca bis zur Gegenwart, literarische Landschafts- und Stadtrepräsentation, Literatur und Trauma sowie Lager- und Shoah-Zeugnisse und -Fiktionen.

Iris Laner, Univ.Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, ist Universitätsprofessorin für Bildende Kunst und Bildnerische Erziehung an der Universität Mozarteum Salzburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis mit Blick auf schulische und außerschulische Kunst- und Kulturvermittlung und fokussieren Möglichkeiten ästhetischer Vergemeinschaftung, kritische ästhetische Praktiken, Fragen der Nachhaltigkeit und Bildethik.

Werner Michler, Univ.Prof. Dr., ist Universitätsprofessor für Neuere deutsche Literatur an der Universität Salzburg. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Literatur und Naturwissenschaft, Theorie und Geschichte der literarischen Gattungen, Übersetzung, Grundfragen der Poetik, literarische Bildung.

Markus Oppolzer, Assoz.Prof. Dr., ist Assoziierter Professor für englische Fachdidaktik und Literaturwissenschaft an der Universität Salzburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Literatur- und Kulturdidaktik, in der Comic- und (Auto-) Biographieforschung sowie in der unterrichtlichen Nutzung visueller narrativer Medien.

Iris Schiffel, PDⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ, ist Universitätsdozentin für Biologiedidaktik an der Universität Salzburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Lernendenvorstellungen zu biologischen Themen sowie Differenzierung beim Forschenden Lernen.

Jan-Felix Schrape, Apl.-Prof. Dr., ist Senior Researcher und außerplanmäßiger Professor am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Stuttgart. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Technik-, Medien- und Innovationssoziologie sowie der sozialwissenschaftlichen Analyse der digitalen Transformation.

Thomas Trefzger, Prof. Dr., ist Inhaber des Lehrstuhls Physik und ihre Didaktik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Er gründete dort im Jahr 2009 das Mathematische, Informatische und Naturwissenschaftliche Didaktikzentrum M!ND. Seit 2017 ist er Direktor der Professional School of Education. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen Professionalisierung von Lehrpersonen, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Einsatz digitaler Medien im Physikunterricht.

Mario Wintersteiger, Dr., ist Lektor am Fachbereich Politikwissenschaft der Universität Salzburg und unterrichtet zudem für das American Institute for Foreign Study. Sein Lehr- und Forschungsschwerpunkt ist die Politische Theorie und Ideengeschichte. In den letzten Jahren publizierte er u.a. zu gesellschaftlichen Krisenzyklen und zur politischen Mythologie.

Florian Wobser, Dr., ist nach mehreren Jahren im gymnasialen Schuldienst in Berlin aktuell Akademischer Rat a.Z. an der Universität Passau im Bereich Philosophie. Seine Schwerpunkte in Lehre und Forschung sind Bildung/Didaktik, Medien und Ökologie.

