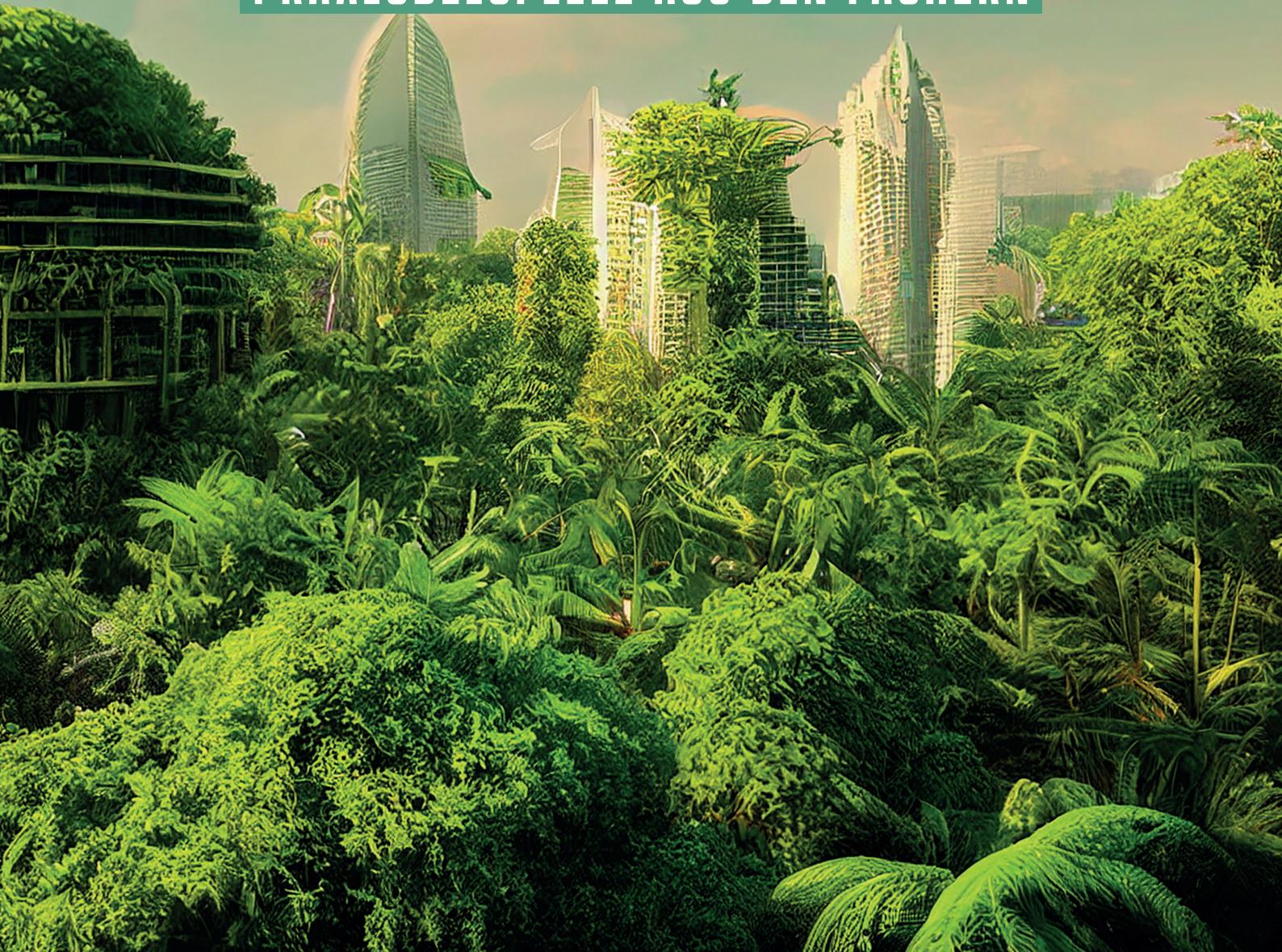


UTOPIEN FÜR DEN UNTERRICHT

PRAXISBEISPIELE AUS DEN FÄCHERN



Herausgegeben von: Heinrich Ammerer, Margot Anglmayer-Geelhaar, Robert Hummer, Elias Kirchtag, Markus Oppolzer



IMPRESSUM

Utopien für den Unterricht. Praxisbeispiele aus den Fächern

Herausgegeben von Heinrich Ammerer, Margot Anglmayer-Geelhaar, Robert Hummer, Elias Kirchtag, Markus Oppolzer

Zentrum *polis* – Politik Lernen in der Schule
Helferstorferstraße 5/1, 1010 Wien
T 01/353 20 40
service@politik-lernen.at
www.politik-lernen.at

Wien: Edition *polis*, 2025
ISBN 978-3-902659-29-3

Grafik: Susi Klocker
Grafische Elemente: freepik

Zentrum *polis* arbeitet im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Abteilung I/10 [Politische Bildung].
Projekträger: Wiener Forum für Demokratie und Menschenrechte
Monatlicher Newsletter: www.politik-lernen.at/newsletter

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|--|----|
| Vorwort | 4 |
| Ulf Abraham: Dystopie als Jugendroman | 5 |
| Deutsch, Psychologie und Philosophie, Ethik | |
| Markus Oppolzer: Zivilgesellschaftlicher Widerstand gegen Autokraten | 10 |
| Englisch, Geschichte und Politische Bildung | |
| Margot Anglmayer-Geelhaar: Utopiae antiquae oder die Sehnsucht nach der perfekten Welt | 17 |
| Latein, Psychologie und Philosophie | |
| Heinrich Ammerer: Bevölkerungsexplosion oder Bevölkerungskollaps? | 23 |
| Geschichte und Politische Bildung, Geografie und wirtschaftliche Bildung | |
| Elias Kirchtag: Die Geschichte der Zukunft | 29 |
| Geschichte und Politische Bildung, Kunst und Gestaltung | |
| Robert Hummer: Ein Wahlrecht für alle? | 36 |
| Geschichte und Politische Bildung, Ethik | |
| Kristina Karl, Magdalena Wallisch-Koch: Eine bessere Stadt bauen | 41 |
| Geschichte und Politische Bildung, Geografie und wirtschaftliche Bildung | |
| Marcel Beyer: Zukunftsfähig wirtschaften. Ökonomie utopisch denken | 46 |
| Geografie und wirtschaftliche Bildung | |
| Sandra Milz: Widdewiddewitt – Ich erfind' mir die Welt, wie sie mir gefällt! | 54 |
| Geografie und wirtschaftliche Bildung, Geschichte und Politische Bildung, Ethik | |
| Florian Wobser: Der Technoclub als gelebte Utopie? | 61 |
| Psychologie und Philosophie, Ethik | |
| Iris Laner: Unsere (un)heile Welt | 64 |
| Kunst und Gestaltung, Ethik | |
| Jonathan Grothaus, Jonas Hofmann, Jens Damköhler, Thomas Trefzger: Utopien einer klimafreundlicheren Stadt | 67 |
| Physik, Geografie und wirtschaftliche Bildung | |
| Iris Schiffli: Eine biologische Fantasiereise in die Zukunft | 73 |
| Biologie und Umweltbildung, Kunst und Gestaltung | |
| Katharina Schlack: FoodTopia: eine Welt, in der alle satt werden | 79 |
| Ernährung und Haushalt | |

VORWORT

Man kann es jungen Menschen kaum verübeln, wenn sie pessimistisch in die Zukunft blicken. Die Umwälzungen in unserer Zeit sind tiefgreifend, ihre Folgen nur schwer absehbar: Werden KI und Robotik künftig zu Massenarbeitslosigkeit führen? Mündet das Wiedererstarken der Großmachtpolitik bald wieder in vernichtenden Kriegen? Drängen zunehmende Ungleichheit und wachsende politische Polarisierung unsere Gesellschaften an den Rand gewaltssamer Auseinandersetzungen? Fantasievoll genährt werden solche (berechtigten) Sorgen noch von einer Populärkultur, die seit Jahrzehnten dystopische Erzählungen kultiviert und die Zukunft bevorzugt in düsteren Farben zeichnet.

Doch Angst allein ist ein schlechter Ratgeber, wenn es darum geht, die Welt von morgen aktiv zu gestalten. Gefragt ist ein klarer, neugieriger und zugleich reflektierter Blick nach vorn – ein waches Bewusstsein für die Herausforderungen und Möglichkeiten kommender Zeiten. Junge Menschen sollten sowohl den medial dramatisierten Untergangsszenarien als auch den verlockenden Heilsversprechen aus Politik, Werbung und Technik mit kritischer Distanz begegnen. Vor allem aber braucht es eigene Zukunftsentwürfe: Visionen alternativer Welten, die nicht nur wünschenswert und inspirierend, sondern auch realistisch und umsetzbar sind – und bei denen Licht- wie Schattenseiten gleichermaßen bedacht werden. Gerade vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Utopieverlusts ist die Herausbildung einer *futures literacy* unerlässlich – gemeint als Fähigkeit, über den Rahmen des Bestehenden hinauszublicken, Zukunft in unterschiedlichen Varianten und Szenarien zu durchdenken und dabei auch plausible Entwicklungspfade jenseits des aktuellen Kontexts in den Blick zu nehmen.

Die Entwicklung einer solchen Utopiekompetenz kann freilich nicht auf ein einzelnes Fach beschränkt bleiben. Sie ist ein übergreifendes Bildungsziel, das in vielen Disziplinen Wurzeln schlagen muss. Dieses Heft bietet dafür praxisorientierte Unterrichtsvorschläge für die Sekundarstufe – variable Bausteine, die sich in verschiedenen Fächern und Jahrgangsstufen einsetzen lassen und auch die Berücksichtigung fächerübergreifender Unterrichtsprinzipien wie Politische Bildung, Medienbildung, Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung oder Wirtschafts-, Finanz- und Verbraucher/innenbildung ermöglichen. Jedes Beispiel enthält eine kompakte Übersichtsseite für Lehrkräfte mit allen wichtigen Informationen sowie kopierfertige Arbeitsblätter für die Lernenden. Die Beispiele sind voraussetzungsfrei gehalten und können auch von Lehrenden ohne einschlägige Vorbildung verwendet werden.

Das Heft basiert auf einem interdisziplinären fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Sammelband, der die bestehenden Ansätze zum utopischen Denken in den einzelnen Fächern erkundet und für Lehrkräfte online zur Verfügung steht. In der vorliegenden unterrichtspraktischen Ergänzung des Bands wurde versucht, den Fächerkanon bestmöglich abzudecken und alle unterrichtsrelevanten Medien einzubeziehen. Weitere Gegenstände sollen im Rahmen künftiger Adaptionen ergänzt werden.

Ammerer, H.; Anglmayer-Geelhaar, M.; Hummer, R.; & Oppolzer, M. (Hrsg.). (2024). *Utopien im Unterricht: Theoretische Verortungen – Fächerperspektiven – praktische Beispiele*. Waxmann.

www.waxmann.com/buecher/Utopien-im-Unterricht



Orientierung zu geben, bedeutet heute mehr denn je, nicht nur fertige Antworten zu liefern, sondern Wege des Denkens, Urteilens und Handelns zu eröffnen. Die Vermittlung von Utopiekompetenz ist dafür ein unverzichtbares Element.

Das Herausgeber/innenteam:

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

DYSTOPIE ALS JUGENDROMAN

Ulf Abraham

Deutsch, Psychologie und Philosophie, Ethik

| | |
|--|--|
| Utopiebezug | Wie lassen sich in der Gegenwartsliteratur die Genres <i>Dystopie</i> und <i>Jugendroman</i> zu einer spannenden, durch klare Sprache gekennzeichneten Lektüre verbinden, die im Deutschunterricht sowohl literarisches Lernen als auch utopisches Denken ermöglicht? |
| Altersgruppe | Ab der 5./6. Schulstufe |
| Dauer | 2 bis 3 Unterrichtseinheiten für die Behandlung der Textauszüge (M1 und M2) und die auf sie bezogenen Aufgaben, 6 bis 8 Unterrichtseinheiten für den Roman als Klassenlektüre. |
| Thematische Hinführung | Der Roman „Die Gescannten“ von Robert M. Sonntag ¹ spielt im Jahr 2048 in einer Situation, die durch weitgehende Digitalisierung des Alltags und durch Ressourcenknappheit gekennzeichnet ist. Genau einhundert Jahre nach Orwells Text, in der Überwachung und Reglementierung des Lebens, Misinformation und Manipulation der 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 KI. Eine Schnittstelle zwischen KI-gesteuerter Technologie und menschlichem Gehirn gaukelt den Menschen ein schönes Leben vor, während sie tatsächlich als „Nutzer“ in schmutzigen Städten und unwirtlichen Wohnungen gehalten werden. Der 15-jährige Jaro, der aus der Widerstandsbewegung außerhalb der Stadt stammt, und die gleichaltrige Nana decken im Lauf der Handlung das Manipulationssystem auf und finden am Ende einen geschützten Ort, der eutopische Züge trägt. |
| Methodisch-didaktische Hinweise | Die Produktion eigener Texte/Medien vertieft das Verständnis des Ausgangstexts und führt zur Ausformulierung des Textverständnisses. Die schriftlichen Anschlusshandlungen umfassen damit erzählendes und szenisches Schreiben; auf der Basis der Drehbuchentwürfe wird ferner ein Medienvergleich möglich (Roman/filmische Adaption). Fächerübergreifend 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. |
| Unterrichtsablauf | <p>Dieser Entwurf stellt die Materialien zum Einstieg in eine Lektüresequenz zum Roman und zum Abschluss der Klassenlektüre bereit. Die Gestaltung der Lektürephase, die zwischen den hier bereitgestellten Materialien liegt, obliegt der Lehrperson.</p> <p>★ Im Zuge des ersten Arbeitsblatts erstellen die Lernenden zunächst eine Beschreibung des Produkts „Denker“ (A1), womit vor allem grundlegendes Textverständnis gesichert wird. Die Schüler/innen werden in Aufgabe 2 (A2) dazu angeleitet, unbekannte Ausdrücke für sich sinnvoll zu definieren, wobei die Definitionen kontextgebunden aus dem Textausschnitt erschlossen werden. Diese Definitionen der Schüler/innen werden im Anschluss mit jenen des Romans abgeglichen und ergänzt. Im dritten Schritt (A3) wird die eigene kreative Textproduktion der Schüler/innen angeregt, indem sie sich zehn Jahre in die Zukunft der Romanhandlung versetzen.</p> <p>★ Arbeitsblatt 2 greift zum Abschluss der Klassenlektüre die Szene, in der sich Jaro und Nana kennenlernen, heraus, und dazu wird eine filmische Adaption in Kleingruppen erstellt. Dabei erarbeiten die Schüler/innen Scripts², die im Anschluss szenisch in der Klasse realisiert werden können, wobei sich die Möglichkeit zum Medienvergleich und zum Vergleich der Umsetzung der verschiedenen Gruppen bietet.</p> |
| Online unter | www.politik-lernen.at/Dystopie_als_Jugendroman |

1 Sonntag, R. M. (2019). *Die Gescannten*. Fischer.

2 Eine ausführliche Anleitung zum Drehbuchschreiben findet sich bei: Schütte, O. (2010). „Schau mir in die Augen, Kleines!“ Die Kunst der Dialoggestaltung (2. überarbeitete Aufl.). Herbert v. Halem Verlag.

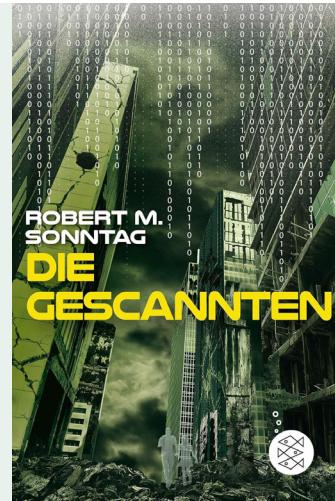
ARBEITSBLATT 1: EINSTIEG IN DIE LEKTÜRE

Thematische Hinführung

Im Unterricht werdet ihr nun gemeinsam den Roman „Die Gescannten“ von Robert M. Sonntag lesen und bearbeiten. Es handelt sich dabei um einen Jugendroman, in dem der 15-jährige Jaro und die gleichaltrige Nana sich im Jahr 2048 gemeinsam gegen mächtige Firmenchefs und ihre düsteren Machenschaften durchsetzen müssen. Viele Romane und auch Filme zeichnen entweder ein sehr positives Bild von der Zukunft oder erschaffen eine fiktive¹ Welt, in der die Menschen unter schlechten Lebensbedingungen leiden und von einer autoritären Regierung² unterdrückt werden. Ob es im Jahr 2048 wirklich so aussehen wird, lässt sich heute noch nicht sagen. Meistens sind solche Erzählungen ein bisschen übertrieben und können stark in eine Richtung (positiv oder negativ) gehen. Du wirst sicher bald bemerken, in welche Richtung es in diesem Roman geht. Tauche nun in die Geschichte ein, indem du den Beginn des Romans liest.

1 fiktiv = erfunden, ausgedacht

2 Eine autoritäre Regierung ist eine Regierung, die die Bevölkerung kontrolliert und unterdrückt, z.B. eine Diktatur.



Das Folgende (M1) ist der Beginn des Romans „Die Gescannten“ von Robert M. Sonntag. Lies den Text und löse dann einige Aufgaben dazu.

M1: 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 glatt-gelaserten 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)

A1. 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?

A2: 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.*

Anschließend vergleichst du mit der Klasse und deinem/deiner Lehrer/in deine Erklärungen mit der Bedeutung der Ausdrücke im Roman. Dazu leitet dein/e Lehrer/in eine kurze Diskussion an.

A3: 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 A2 und ergänze sie gegebenenfalls um weitere, selbst erfundene.

ARBEITSBLATT 2: EINE FILMISCHE ADAPTION VORBEREITEN

Der Roman „Die Gescannten“ ist noch nicht verfilmt. Zum Abschluss der Lektürephase zwischen Arbeitsblatt 1 und 2 darf ihr nun zu einer filmischen Adaption der Buchvorlage beitragen: **Denn mit der Buchvorlage allein 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.

A1: Ihr entwerft nun in Kleingruppen eine Szene für den Film, indem ihr den folgenden Romanauszug (M2) adaptiert. Lest dazu zuerst den Kontext zur Textstelle und dann M2. Eine Drehbuchseite soll ungefähr einer Minute des fertigen Films entsprechen.

A2: Stellt anschließend in einer kleinen Theateraufführung eure Umsetzung der Szene euren Kollegen/innen vor und vergleicht, wo eure Umsetzungen verschieden oder ähnlich sind.

A3: Wo liegen die Unterschiede zwischen Film und Roman? Was ist in einem Drehbuch anders? Diskutiert diese Fragen zunächst in euren Gruppen und dann gemeinsam mit eurem/eurer Lehrer/in in der gesamten Klasse.

KONTEXT ZUM ROMANAUSZUG

Jaro, in die von „Ulranetz“ 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 „Mobil“ 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.

M2: ERSTE BEGEGNUNG VON JARO UND NANA

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.

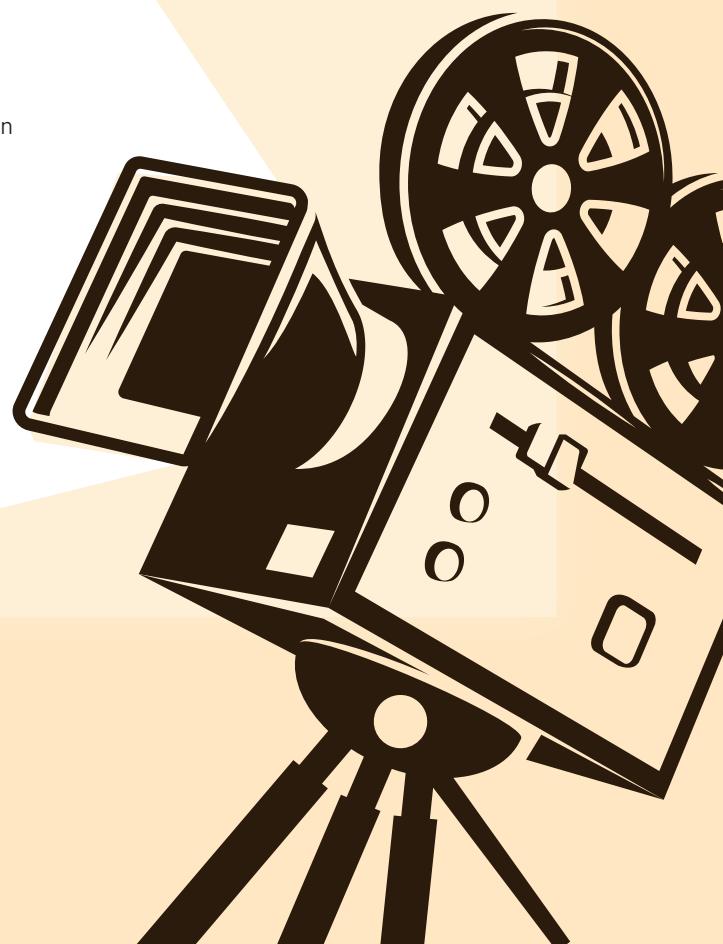
Sie erzählte ihm die Geschichte, erst die Version, an die sie dreizehn Jahre lang geglaubt hatte. Dann die Version, die sie vor drei Tagen kennengelernt hatte. Bevor Jaro etwas sagen konnte, fragte Nana: „Und was jetzt?“

„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)



ZIVILGESELLSCHAFTLICHER WIDERSTAND GEGEN AUTOKRATEN

Markus Oppolzer

Englisch, Geschichte und Politische Bildung

| | |
|--|--|
| Utopiebezug | Welche Möglichkeiten bestehen in einer Demokratie, dystopischen Entwicklungen durch zivilgesellschaftliche Maßnahmen entgegenzuwirken? |
| Altersgruppe | 7. Schulstufe, Niveau A2 (nach GERS) |
| Dauer | 3 Unterrichtseinheiten |
| Thematische Hinführung | Demokratien stehen zunehmend unter Druck. In den Bestrebungen rechter Parteien lässt sich eine klare Tendenz erkennen, die bestehende gesellschaftliche Ordnung in Richtung einer Autokratie umzugestalten. Im Sinne einer fächerübergreifenden Politischen Bildung sollen sich Schüler/innen auch im Englischunterricht der Unterstufe mit grundlegenden demokratischen Prinzipien auseinandersetzen. Das Bilderbuch <i>Noodlephant</i> von Jacob Kramer und F-Kai Steele ist zwar sprachlich nicht immer ganz einfach, eignet sich aber dennoch sehr gut, um solche Fragen zu erörtern. Ähnlich wie in George Orwells <i>Animal Farm</i> versuchen hier die Kängurus durch die Kontrolle wichtiger Institutionen (Gerichtsbarkeit, Polizei, Medien) und mittels immer neuer Gesetze, schrittweise die Macht zu übernehmen, bis sich in der Zivilgesellschaft Widerstand gegen dieses totalitäre Regime regt. |
| Methodisch-didaktische Hinweise | Die meisten Englischlehrwerke für die Jahrgangsstufe 7 (3. Klasse der Unterstufe) enthalten eine Lektion über Regeln des Zusammenlebens, Kinderrechte und/oder über die Probleme von Teenagern mit Eltern und anderen Autoritäten. Dies wäre ein passender Kontext für eine Unterrichtssequenz über persönliche Freiheiten. Im Sinne der Politischen Bildung sollen Schüler/innen die Grundprinzipien demokratischer und autoritärer Gesellschaftsordnungen verstehen (politische Sachkompetenz) und Formen des Protests/Widerstands und des zivilen Ungehorsams kennenlernen (politische Handlungskompetenz). Die Demokratie als konkrete Utopie und politischer Prozess muss aktiv unterstützt und verteidigt werden. In diesem Fall dient ein literarischer Text als Einstieg in die Thematik, da abstrakte Konzepte und politische Vorgänge in einer narrativen Form leichter zugänglich sind. |
| Unterrichtsablauf | <ul style="list-style-type: none">★ In der ersten Phase erfolgt eine Einführung in die Thematik und in das Bilderbuch <i>Noodlephant</i>, sodass Schüler/innen im nächsten Schritt einen Bezug zwischen den Merkmalen demokratischer bzw. autoritärer Systeme und den Vorgängen im Text herstellen können. Dafür ist eine inhaltliche und eine sprachliche Vorentlastung nötig.★ Während der zweiten Phase werden die Transgressionen des Regimes herausgearbeitet und mögliche Formen des Widerstands erörtert. Schüler/innen sollen folgende Dinge während des gemeinsamen Lesens herausfinden: (1) Die Herrschaft der Kängurus ist eine Autokratie. (2) Es gibt eine Eskalation der Gewalt, die von ersten Verboten bis hin zur illegitimen Inhaftierung 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 Formen des Protests im Sinne der politischen Handlungskompetenz erörtern.★ In der dritten Phase soll der Inhalt des Buches mit der Lebensrealität der Schüler/innen verknüpft werden, indem die vertrauten gesellschaftlichen Verhältnisse (Familie, Schule, Freundschaften) auf demokratische Partizipationsmöglichkeiten hin überprüft und Möglichkeiten des eigenen politischen Handelns ausgelotet werden. |
| Online unter | www.politik-lernen.at/zivilgesellschaftlicher_Widerstand_gegen_Autokratien |

WORKSHEET

INTRODUCTION

In a democracy everyone has a right to say what they want and what they think is best for the community. Instead of just one person telling everyone what to do, people get to vote on important things. They choose their leaders, like the president or prime minister. These leaders then work for the people to make their wishes come true. If the people don't like what their leaders do, they can vote for someone else the next time. The leaders should listen to what the people want. Everyone gets to play a part in making the rules.

PHASE 1: LEAD-IN

A1: Remember our lesson on human rights and match the words with their definitions.

M1: THE JUSTICE SYSTEM: KEY VOCABULARY

| | |
|--------------------|---|
| the law |  a basic rule in a democracy that makes sure that everyone can do the same thing |
| guilty |  If you have done something wrong you are ... |
| to make laws |  fairness |
| (human) right |  a building where people are treated fairly even if one of them has done something wrong |
| courthouse |  to put someone in prison |
| peaceful |  to do something bad |
| be allowed to |  to show other people that you are against something |
| to lock someone up |  to come up with new rules |
| to break the law |  all the rules of a country |
| judge |  without fighting or loud noises |
| justice |  get a thumbs-up to do something |
| to protest |  a person working in a courthouse |

A2:

What is important in a democracy? Tick the first box for "yes" and the second for "no". If you are not sure, leave out that sentence. We will talk about it later. (think – pair – share)

M2: BASIC RIGHTS IN A DEMOCRACY

| <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|-------------------------------------|---|
| | Citizens/journalists have the right to say in public what they believe in. |
| | The police can put people in prison if they protest in the streets. |
| | Rich people can pay politicians to make rules that help them. |
| | Different lifestyles are possible, as long as people do not break the law. |
| | People can meet, form a group and fight for their rights. |
| | In difficult times it is better to have a leader who tells everyone what to do. |
| | In parliament , different ideas are discussed and voted upon. |
| | People get good jobs if they do whatever the leader says. |
| | Citizens have a right to vote . There are different parties to choose from. |
| | Women have the same rights as men. |

A3 optional:

The United Nations Organization says that children and teenagers (ages 0-18) also have rights. Tick off the three rights that you think are the most important ones. (think – pair – share)

M3: CHILDREN'S RIGHTS

| <input checked="" type="checkbox"/> |
|--|
| All adults should do what is best for children. |
| Children have the right to say freely what they think. |
| Children have the right to use their own language, culture and religion – even if these are not shared by most people in the country where they live. |
| Children can join or set up groups or organisations. |
| Children have the right to get information from the internet, radio, television, newspapers, books and other sources. |
| Governments must protect children from danger and violence. |
| Children who move from their home country to another country as refugees (because it was not safe for them to stay there) should get help and protection and have the same rights as children born in that country. |
| Every child with a disability should enjoy the best possible life in society. |
| Children have the right to the best health care possible, clean water to drink, healthy food and a clean and safe environment to live in. |
| Governments should give money or other support to help children from poor families. |
| Every child has the right to an education . Primary education should be free. Secondary and higher education should be available to every child. |
| Every child has the right to rest, relax, play and to take part in cultural and creative activities. |

A4 first option: Activities, Hobbies and Pastimes (informal discussion in pairs)

What is your favourite hobby/pastime? Why do you like it? How much time do you spend on it?

What do your parents, siblings and friends think about it?

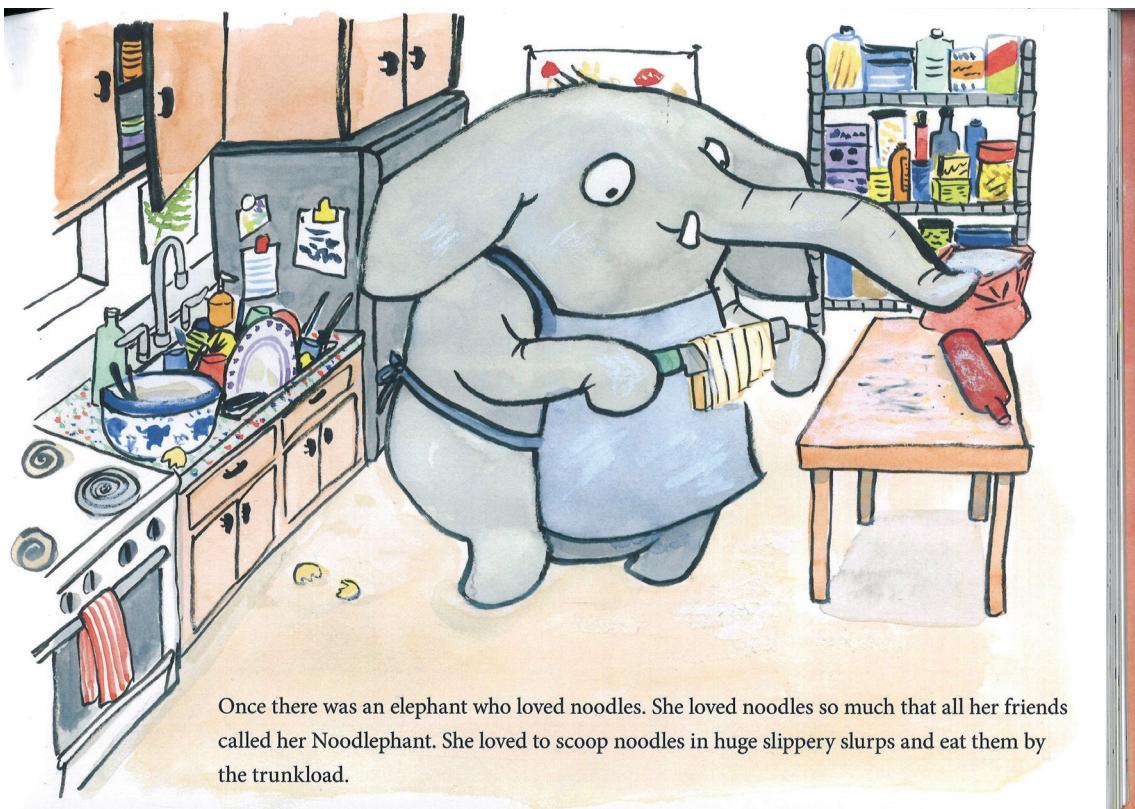
Are there any basic rules? (e.g. in soccer) Why are these rules necessary?

A4 second option: Food and Recipes (informal discussion in pairs)

What is your favourite meal? Where do you usually eat it? Can you cook/make it yourself? What do you need? (ingredients) Do you know the recipe? What are the steps?

A5: Here you can see the first page of the book. What do you think it is about?

M5: THE NOODLEPHANT



Once there was an elephant who loved noodles. She loved noodles so much that all her friends called her Noodlephant. She loved to scoop noodles in huge slippery slurps and eat them by the trunkload.

A6: Introduction to the Characters (prediction)

Every pair gets a page from the book. You either get the kangaroos or the Noodlephant and her friends. What is your first impression of the kangaroos or the Noodlephant and her friends? Describe them. What do they do? What do they like? What do they want? What do you think the book is about?

Share your ideas with another pair that has the same characters.

Have you come up with similar points?

Is it easier now to guess what the story is about?

M6A: THE NOODLEPHANT AND HER FRIENDS



© 2019 by Jacob Kramer & K-Fai Steele. Reprinted by kind permission of Enchanted Lion Books. All rights reserved.

M6B: THE KANGAROOS



© 2019 by Jacob Kramer & K-Fai Steele. Reprinted by kind permission of Enchanted Lion Books. All rights reserved.

PHASE 2: READING THE BOOK TOGETHER

A7: Political Context (guiding questions)

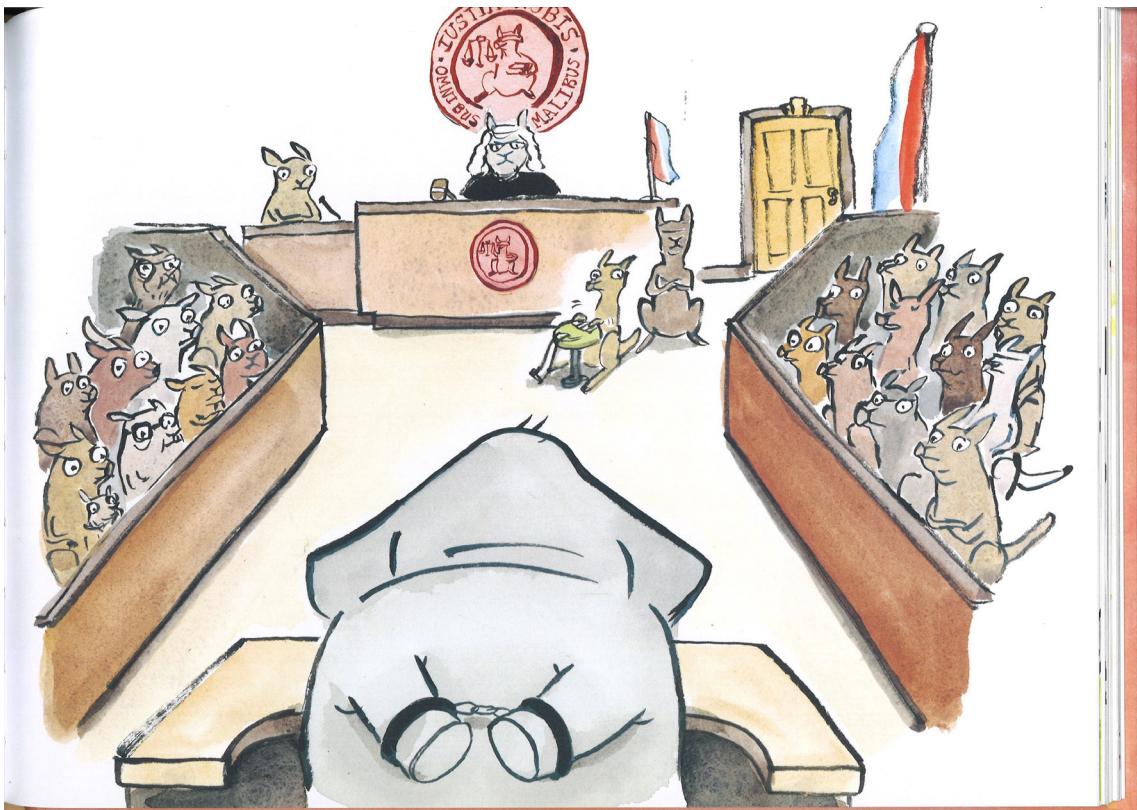
Why does the Noodlephant think she is not treated fairly?

When and how do the kangaroos work against the personal rights of the citizens?

Raise your hand and point out a problem whenever you see something that is not fair.

Why does the Noodlephant lose her court case?

M8: THE KANGAROO COURT



© 2019 by Jacob Kramer & K-Fai Steele. Reprinted by kind permission of Enchanted Lion Books. All rights reserved.

How do the Noodlephant and her friends protest against the government?

What do they protest against? What exactly do they do?

Are they successful? What else could they have done?

When is it okay to protest against or even break the law?

A8: optional Responding to the Text (solo & pair work)

Discuss the town map of Rooville.

Write new rules that give the kangaroos even more power.

Study the court scene in detail. Write a new speech for Noodlephant.

Act out the court scene. (judge vs. Noodlephant/Noodlephant's speech/an interview with a reporter/a TV news reporter talking to the audience)

Make a list of different forms of protest in the story. Can you think of others?

PHASE 3: ACTIVISM & PROTEST

A9: What is worth fighting for? (think – pair – share)

Choose a problem that you feel strongly about. Think about the following questions:

- ★ Why do you have a problem with this?
- ★ What do you want to change?
- ★ How could you change this situation? What would be your first step?
- ★ Are there any groups who protest against this? How successful are they?
- ★ Why do you think that not enough is happening?

A10: Rules in Schools (discussion in pairs)

- ★ Is there a list of rules in your school and/or class?
- ★ Write down as many as you can think of.
- ★ Tick off three rules that
 - ... you think are really important.
 - ... you don't like, but which are necessary.
 - ... need to be changed.
- ★ How could you change the rules in the third group?
- ★ Is there a student representative in your class? Can you vote?
- ★ Who can you talk to when something happens?
- ★ Is your class teacher interested in what you think?
- ★ If your voice is not heard, what could you do to make that better?

UTOPIAE ANTIQUAE ODER DIE SEHNSUCHT NACH DER PERFEKTEN WELT

Margot Anglmayer-Geelhaar

Latin, Psychologie und Philosophie

| | |
|--|--|
| Utopiebezug | Welche utopischen Wunschvorstellungen haben römische Dichter zur Zeit der Bürgerkriege (1. Jh. v. Chr.) in ihren Werken entwickelt und wie hat Kaiser Augustus diese anschließend für seine Propaganda genutzt? |
| Altersgruppe | Ab 11. Schulstufe L6/L4 |
| Dauer | 3 bis 4 Unterrichtseinheiten |
| Thematische Hinführung | Im Kontext seiner Kulturentstehungslehre etablierte Hesiod (op. 109–126) das Ideal eines „Goldenen Geschlechts“, das ein einfaches und glückliches Leben auf einer frühen, „natürlichen“ Entwicklungsstufe geführt habe (sog. „Retrospektionsutopie“). Obwohl z.B. mit Platons Atlantis-Mythos für die griechische Antike auch eine staatsutopische Schrift vorliegt, wurde in der römischen Literatur primär der von Hesiod etablierte Utopietyp aufgegriffen und verarbeitet. Vor dem Hintergrund der andauernden Bürgerkriege in der späten Republik beschworen Vergil (ecl. 4) und Horaz (ep. 16) das Ideal der Goldenen Zeit. Vergil tat dies, indem er in Gestalt eines Propheten die Geburt eines göttlichen Knaben ankündigte, durch den die Kämpfe allmählich zu einem Ende kämen und die <i>aurea aetas</i> wiederkehre (sog. „Erlösungsutopie“). Das lyrische Ich des Horaz entwarf den Plan für eine Auswanderung zur „Insel der Seligen“, auf der Jupiter das Goldene Zeitalter wie in einer Enklave bewahrt habe. Die Utopie präsentiert sich bei Horaz also als „Exodus aus Zeit und Raum“. Die dadurch zum Ausdruck gebrachte Sehnsucht nach einem ruhigen und friedvollen Leben nutzte Augustus für seine Propaganda. |
| Methodisch-didaktische Hinweise | Im Zentrum des Unterrichtsbeispiels steht die Erschließung und Interpretation einer zentralen Passage von Vergils 4. Ekloge . Die anschließenden Aufgaben berücksichtigen Analyse- und Interpretationskonzepte der Alten Sprachen, um neben der Reflexion utopischer Inhalte auch die Anforderungen der schriftlichen und/oder mündlichen Reifeprüfung einzubeziehen. Eine vorausgehende oder begleitende Beschäftigung mit den historischen Hintergründen der Texte sowie mit zentralen utopischen Konzepten der Antike ¹ wird empfohlen. |
| Unterrichtsablauf | <p>★ Phase 1 besteht im inhaltlichen und formalen Erschließen des Texts (A1 & M1), wobei hier statt der üblichen Einzel- bzw. Partnerarbeit auch eine Bearbeitung des Gedichts in drei (Klein-)Gruppen denkbar ist, die je einen Absatz des Gedichts übersetzen und den Inhalt anschließend im Plenum vorstellen.</p> <p>★ In Phase 2 erfolgt die Lösung der Arbeitsaufgaben (A2 mit M2), die die Schüler/innen zu einer aktiven Auseinandersetzung mit dem utopischen Inhalt der Texte und dem Entwurf eigener utopischer Konzepte für die Gegenwart anregen soll.</p> <p>★ In der dritten Phase werden die bearbeiteten Texte mit dem Bildprogramm (bzw. einem zentralen Relief, M3) der „Ara pacis“ in Beziehung gesetzt, wobei die Arbeitsaufgaben (A3) und die Bildinterpretation (M4) dazu dienen sollen, einen differenzierten Blick auf die Politik des Augustus zu entwickeln.</p> |
| Online unter | www.politik-lernen.at/utopiae_antiquae |

¹ Beispielsweise in: Anglmayer-Geelhaar, M. (2024). *Utopiae antiquae. Die Sehnsucht nach der perfekten Welt als Thema für den altsprachlichen Unterricht*. In H. Ammerer et al., *Utopien im Unterricht. Theoretische Verortungen – Fächerperspektiven – praktische Beispiele* (S. 97–110). Waxmann.

ARBEITSBLATT 1: EINSTIEG IN DIE LEKTÜRE

THEMATISCHE HINFÜHRUNG

Bereits in der Antike existierten utopische Konzepte und Vorstellungen, die in der lateinischen Klassik häufig mit dem Ideal eines neuen Goldenen Zeitalters in Verbindung gebracht wurden. In der Unterrichtssequenz erarbeitet ihr anhand zweier Gedichtauszüge (je ein Gedicht von Vergil und Horaz), welche Motive für utopische Wunschzeiten in römischer Zeit typisch waren. Danach setzt ihr euch mit den historischen Bedingungen auseinander, die zur Herausbildung dieser Vorstellungen führten und geht der Frage nach, welche Aspekte der antiken Ideale auch heute noch aktuell sind. Dass sich bereits Kaiser Augustus dieser utopischen Vorstellungen und Hoffnungen bediente, um seine Herrschaft als Friedensära zu präsentieren, wird durch einen Vergleich mit einem Relief auf der „Ara pacis“ (dem „Friedensaltar“, den der Kaiser gut sichtbar auf dem Marsfeld in Rom errichten ließ) verdeutlicht.

PHASE 1: DAS GOLDENE ZEITALTER ALS UTOPISCHE WUNSCHZEIT PAR EXCELLENCE: VERGILS 4. EKLOGE

A1: Übersetze den Ausschnitt aus der 4. Ekloge des Vergil (V. 18–45)

KONTEXT ZUR 4. EKLOGE

In der 4. Ekloge (entstanden um 40 v. Chr.) prophezeite das lyrische Ich des Vergil die Ankunft eines göttlichen Knaben. Seine Geburt zeige nicht nur das Ende der blutigen Bürgerkriege nach Cäsars Ermordung an, sondern läute gleichzeitig ein neues Goldenes Zeitalter ein. Je älter der Knabe werde, umso weiter entwickle sich die utopische Friedenszeit: Wahre Wunder vollziehen sich in der Natur und unter den Menschen.

M1: AUSSCHNITT AUS DER 4. EKLOGE DES VERGIL (V. 18–45)

1 At tibi prima, puer^a, nullo munuscula¹ cultu
2 errantis hederas² passim cum baccare³ tellus
3 mixtaque⁴ ridenti⁴ colocasia⁴ fundet acantho⁴.
4 Ipsae lacte domum referent distenta⁵ capellae
5 ubera⁶, nec magnos metuent armenta leones;
6 ipsa tibi blandos fundent cunabula⁷ flores,
7 occidet et serpens, et fallax⁸ herba⁸ veneni⁸
8 occidet, Assyrium volgo⁹ nascetur amomum¹⁰.

9 At simul heroum laudes et facta parentis
10 iam legere¹¹ et¹² quae sit poteris^a cognoscere virtus¹²,
11 molli paulatim flavesbet campus arista,
12 incultisque rubens pendebit sentibus¹³ uva,
13 et durae quercus sudabunt¹⁴ roscida mella.
14 Pauca tamen suberunt¹⁵ priscae vestigia fraudis,
15 quae temptare¹⁷ Thetim^b ratibus, quae cingere muris
16 oppida, quae iubeant telluri infindere¹⁸ sulcos¹⁹;
17 alter erit tum Tiphys^c, et altera quae vehat Argo^d
18 delectos Heroas; erunt etiam altera bella,
19 atque iterum ad Troiam magnus mittetur Achilles.

1 munusculum, i: Geschenk, Gabe
2 hederas, a f.: Efeu
3 baccar, aris n.: Baldrian
4 mixta ridenti colocasia (...) acantho:
„mit glänzendem Akanthus ver-
mischt Kolokasien“
5 distentus: gefüllt, voll
6 über, überis n.: Euter
7 cunabulum, i n.: Wiege
8 fallax herba veneni: „trügerische Giftpflanze“
9 volgo: überall
10 amomum, i n.: Gewürz(staude)



11 legere: erg. poteris
12 Ordne: et cognoscere poteris, quae virtus sit.
13 sentis, is m.: Dornenstrauch
14 sudare: hervorbringen (eig.: „hervorschwitzen“)
15 sub-esse: übrig sein, bleiben
16 temptare: h: „etwas erkunden“
17 ratis, is f.: Schiff
18 in-findere: einschneiden, pflügen, (Furchen) ziehen
19 sulcus, i m.: Furche

a puer/poteris/te: Angeredet ist der Knabe, mit dem die neue goldene Friedenszeit beginnen soll.
b Thetis: Meeresnymphe und Mutter des Achill. Sie steht hier für das Meer.
c Tiphys: Steuermann der Argo
d Argo: Schiff, auf dem Iason und seine Mannschaft (die „Argonauten“) nach Kolchis (am Schwarzen Meer) segelten, um das Goldene Vlies zu holen.

20 Hinc, ubi iam firmata virum te^a fecerit²⁰ aetas,
 21 cedet²¹ et ipse mari vector, nec nautica²² pinus²²
 22 mutabit merces²³: omnis feret omnia tellus:
 23 non rastros patietur humus, non vinea falcem;
 24 robustus quoque iam tauris²⁴ iuga²⁴ solvet²⁴ arator;
 25 nec varios²⁵ discet mentiri²⁵ lana colores²⁵:
 26 ipse sed in pratis aries iam suave²⁷ rubenti²⁷
 27 murice²⁷, iam croceo²⁸ mutabit vellera luto²⁸.
 28 Sponte sua sandyx²⁹ pascentis vestiet agnos.

20 facere: h: „machen zu“
 21 cedet et = et cedet (cedere: h: „ablassen von“, „sich zurückziehen von“)
 22 nautica pinus (Nom.): „Schiff aus Pinienholz“
 23 merx, cis f.: Ware
 24 tauris iuga solvere: „die Stiere vom Joch lösen“
 25 varios colores mentiri: „bunte Farben annehmen“
 26 aries, etis m.: Widder
 27 suave rubens, -ntis murex, icis: „strahlend roter Purpur“
 28 croceum latum, i: „safrangelbe Farbe“
 29 sandyx, cis f.: Mennige



Mennige
(BXXXD, Red lead,
CC BY-SA 3.0)

PHASE 2: ANALYSE, TEXTVERGLEICH UND REFLEXION

A2: Löse die folgenden Arbeitsaufgaben

- Die Wende zu einer neuen, friedlichen Epoche vollzieht sich in drei Schritten, die dem Heranwachsen des Knaben entsprechen: (1) Kindheit des Knaben, V. 1–8; (2) Jugendzeit, V. 9–19; (3) Eintritt ins Erwachsenenalter, V. 20–28. Sammle zu jeder Altersstufe Motive, die den Anbruch der utopischen Wunschzeit kennzeichnen. Zitiere bei jedem Motiv auch die passende(n) lateinische(n) Versstelle(n).
- Stelle anschließend die Motive aus Vergils Ekloge denen aus dem Vergleichstext (Horaz, Epoede 16, siehe M2 unten) gegenüber und fasse dein Ergebnis in einer Tabelle zusammen.
 In die erste Spalte trägst du die Kennzeichen der Wunschzeit ein, die du gefunden hast. In der zweiten gibst du jeweils die dazu passenden Verse aus Vergils Ekloge als Beleg an und in der dritten Spalte die des Vergleichstexts (Horaz).

| Utopisches Motiv | Belegstelle aus Vergil (M1) | Belegstelle aus Horaz (Vergleichstext M2) |
|------------------|-----------------------------|---|
| | | |

- Gib mögliche Gründe dafür an, die die beiden Dichter bewegt haben könnten, utopische Visionen zu entwickeln.

- d. 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.
 - e. Wie könnte eine Utopie gestaltet sein, in der auch die modernen technischen und gesellschaftlichen Errungenchaften Berücksichtigung finden? Entwirf eine utopische „goldene Zeit“ für das Jahr 2100.

M2: VERGLEICHSTEXT HORAZ, EPODE 16 (V. 41-66)

KONTEXT ZUR 16. EPODE DES HORAZ

Auch die Persona des Dichters Horaz, eines Zeitgenossen des Vergil, wünscht sich angesichts der Bürgerkriege einen Ort des Friedens und des Wohlergehens. Sie fordert ihre Mitbürger auf, mit ihr zu dieser „Insel der Seligen“ auszuwandern. Die utopischen Zustände dieses Wunschorts ähneln denen von Vergils 4. Ekloge (M1).

Die seligen Länder

wollen wir ansteuern, die reichen Länder und Inseln,
wo die Erde unbearbeitet jedes Jahr Getreide spendet
und die Rebe ungestutzt in einem fort blüht
und der Olivenzweig nie Blindtriebe trägt,
wo die Feige dunkelreif den Baum schmückt,
Honig aus der hohlen Eiche tropft und von hohen Bergen
plätschernd die muntere Quelle springt.
Dort kommen die Ziegen aus freien Stücken zum Melken
und die Herde bietet zutraulich ihre prallen Euter an,
weder brummt der Bär abends um den Schafsstall
noch schwillt der Boden durch Schlangen hoch auf;^a
Über noch mehr können wir Glücklichen staunen, wie weder
der nasse Eurus^b mit reichlich Regen die Fluren ausschwemmt,
noch die saftstrotzenden Samen in der trockenen Scholle
versengt werden, da der Götterkönig beides mäßigt.
Keine Seuchen schaden dem Vieh und keines Gestirns
unbändige Hitze^c lässt die Herden verdursten.
Nicht gelangte das Schiff mit den Ruderern der Argo^d dorthin,
auch setzte nie die schamlose Kolcherin^e einen Fuß darauf,
weder drehten sidonische^f Seemänner die Segelstangen
dorthin, noch die vielgeplagte Mannschaft des Odysseus.
Jupiter hat diese Küste für fromme Menschen aufbewahrt,
als er die goldene Zeit mit Erz eintrübte,
mit Erz zuerst, danach härtete er das Zeitalter mit Eisen, vor
dem es für die Frommen durch mich, den sehenden Dichter,
eine Fluchtmöglichkeit gibt.

a In der Anike glaubte man, dass der Boden im Frühling dort anschwillt, wo eine Giftschlange überwintert hat.

b Eurus: Der personifizierte Ostwind, der Regen und Gewitter bringt.

c Gemeint ist Sirius, ein Stern im Sternbild des „Großen Hundes“. Sein Aufgang kündigte nach Antiker Vorstellung glühende Hitze Tage („Hundstage“) an.

d Argo: Schiff, auf dem Jason und seine Mannschaft (die „Argonauten“) nach Kolchis (am Schwarzen Meer) segelten, um das Goldene Vlies zu holen.

e Gemeint ist Medea, die Tochter des Königs von Kolchis. Sie half Jason, das Goldene Vlies aus Kolchis mitzunehmen.

f Sidon ist die älteste Stadt Phöniziens. Die Phönizier waren ein berühmtes Seefahrervolk.

PHASE 3: DIE FRIEDENSHERRSCHAFT DES AUGUSTUS: WAHRGEWORDENE UTOPIE DER „GOLDENEN ZEIT“ ODER BERECHNENDE PROPAGANDA?

KONTEXT ZUR PAX AUGUSTA

Der Friede des Augustus, die *pax Augusta*, und die sich darin manifestierende Wiederkunft einer neuen Goldenen Zeit sind 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. Chr. – ein Symbol für den Frieden nach dem Ende der Bürgerkriege darstellt und gleichzeitig ein Monument politischer Selbstdarstellung des Augustus ist. An der linken Rückseite des Friedensaltars findet sich das unten abgebildete Relief.

A3: Löse die folgenden Arbeitsaufgaben

- a. Beschreibe die auf dem Bild (M3) dargestellten Personen, Gegenstände, Tiere und Pflanzen.
- b. Lies anschließend die Bildinterpretation des Archäologen Paul Zanker durch (siehe Infokasten unten, M4) und beschrifte dann die Abbildung.
- c. 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.
- d. Begründe, welche Absicht Augustus mit diesem Bildprogramm wohl verfolgte.
- e. Diskutiert anschließend in der Kleingruppe (3–4 Personen): War Augustus ein wahrer Friedensherrscher oder nur ein geschickter Machtpolitiker? Recherchiert dafür auch im Internet. Stellt anschließend eure Ergebnisse und Argumente auf einem Plakat zusammen.

M3: RELIEF AUF DER „ARA PACIS“



Bildrechte: Jean-Pierre Dalbéra from Paris, France
(https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=Ara_Pacis&oldid=33950310621),
[27.11.8.2025]. „Tellus (musée de l'Ara Pacis, Rome) (33950310621)“,
https://creativecommons.org/licenses/by/2.0/legalcode.

M4: BILDINTERPRETATION

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“.

Aus: Zanker, P. (1987). *Augustus und die Macht der Bilder*. Beck, S. 177–178.

BEVÖLKERUNGSEXPLSION ODER BEVÖLKERUNGSKOLLAPS?

Heinrich Ammerer

Geschichte und Politische Bildung, Geografie und wirtschaftliche Bildung

| | |
|--|--|
| Utopiebezug | Wie könnte sich die Weltbevölkerung in den kommenden Jahrzehnten entwickeln, wie plausibel sind Prognosen zu diesem Thema und wie angemessen populärkulturelle (insb. dystopische) Gesellschaftsvisionen? |
| Altersgruppe | Ab der 11. Schulstufe |
| Dauer | 2 Unterrichtseinheiten |
| Thematische Hinführung | Während das 20. Jahrhundert von der Furcht vor einer globalen Bevölkerungsexpllosion geprägt war, hat sich in den letzten Jahrzehnten umgekehrt die Furcht vor allzu stark fallenden Geburtenraten, einer damit verbundenen Überalterungskrise und dem Kollaps der Bevölkerungsstrukturen verbreitet. Im Unterrichtsbeispiel werden beide Befürchtungsrichtungen historisch, statistisch und (in ihren dystopischen Ausformulierungen) populärkulturell kontextualisiert, wobei u.a. die Möglichkeiten und Grenzen demografischer Prognosen angesichts eines multifaktoriellen Geschehens und der menschlichen Innovationsfähigkeit thematisiert werden sollen. |
| Methodisch-didaktische Hinweise | Wie nahezu alle in die Zukunft projizierten Problemfelder ist auch das der demografischen Entwicklung für die Lernenden leichter zu erschließen, wenn sie sich mit vergangenen Entwicklungslinien auseinandersetzen und überprüfen, ob und inwieweit frühere Prognosen und Zukunftsvisionen zum Thema eingetroffen sind. Im Unterrichtsbeispiel sollen die Schüler/innen entsprechende historische Vergleiche anstellen, demografische Prognosen einer kritischen Beurteilung unterziehen und sich analytisch und synthetisch mit (dystopischen) Zukunftsvisionen zum Thema auseinandersetzen. Eine vorherige Auseinandersetzung mit den Grundlagen der historischen Bevölkerungsforschung (z.B. Arbeit mit Kirchenbüchern und Bevölkerungsstatistiken) wird empfohlen. ¹ |
| Unterrichtsablauf | ★ In Phase 1 steht der Umgang mit den malthusianischen Befürchtungen der 1960/70er-Jahre im Mittelpunkt, indem exemplarisch eine populärkulturelle dystopische Umsetzung analysiert und der Frage nachgegangen wird, warum die Vision nicht Wirklichkeit wurde. ★ In Phase 2 setzen sich die Lernenden mit aktuellen Prognosen und populärkulturellen dystopischen Umsetzungen auseinander. Hier entwerfen sie auch eigene dystopische Visionen, mit denen Aspekte dieser Prognosen ausgemalt werden könnten, und reflektieren abschließend grundlegende methodische Fragen. |
| Online unter | www.politik-lernen.at/Bevoelkerungsexpllosion_oder_Bevoelkerungskollaps |

¹ Beispielsweise in: Ammerer, H. (2013). *Geschichte.aktuell*. Methoden- und Kompetenztraining. Arbeitsheft für die 9.–13. Schulstufe. Veritas. S. 27–28.

ARBEITSBLATT 1: EINSTIEG IN DIE LEKTÜRE

THEMATISCHE HINFÜHRUNG

Die industrielle Revolution brachte bedeutende Fortschritte in der medizinischen Versorgung und den Lebensbedingungen der Menschen mit sich. Durch verbesserte Hygiene, insbesondere dank Kanalisation und Trinkwasserleitungen, sowie durch eine gesteigerte Nahrungsmittelproduktion erhöhte sich die Lebenserwartung deutlich. Gleichzeitig sank die zuvor hohe Kindersterblichkeit. Diese positiven Entwicklungen führten zunächst zu einem starken Bevölkerungswachstum in den industrialisierten Ländern, da die Geburtenrate weiterhin hoch blieb. Allerdings setzte in den schnell wachsenden Städten ein Trend zu weniger Kindern ein, was das Bevölkerungswachstum verlangsamte und schließlich sogar vielfach umkehrte. Dieser Prozess wird als „demografischer Übergang“ bezeichnet. Er war zuerst im früh industrialisierten Europa zu beobachten: Hier wuchs die Bevölkerung im 19. Jahrhundert stark an (um ca. 140 %), im 20. Jahrhundert verlangsamte sich das Wachstum; mittlerweile wächst die EU-Bevölkerung nur noch durch Migration, während die natürliche Bevölkerungsentwicklung negativ ist. In anderen Weltregionen, die sich später und viel schneller als die westlichen Länder industrialisierten, vollzog sich auch der demografische Übergang schneller.¹

PHASE 1: FALLBEISPIEL ZUM BEVÖLKERUNGSANSTIEG

Lesen Sie bitte den folgenden Kontext und lösen Sie anschließend die Arbeitsaufgaben:

KONTEXT ZUR 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 erstellte Prognose von 15 Milliarden Menschen wird wohl nicht eintreten.

1 Eine visuelle Aufgliederung der historischen und prognostizierten Weltbevölkerungsentwicklung nach Regionen findet sich auf <https://ourworldindata.org/population-growth> (27.11.2025).

A1:

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 übervölkerten New York spielt. Auf dem Filmplakat werden hungrige Menschenmassen von der Polizei mit Baggertschaufeln in Schach gehalten.² In der Eingangssequenz (00.10 – 02.24)³ wird die Vorgeschichte des Films im Zeitraffer erzählt.

- a. Geben Sie die hier erzählte Geschichte in eigenen Worten wieder.
- b. Nennen Sie die Faktoren, die im Filmausschnitt als ausschlaggebend für die Entwicklung zu einem düsteren Zukunftsszenario angesehen werden.
- c. Beschreiben Sie die Wirkung der Sequenz und nennen Sie die filmischen Mittel, die diese Stimmung erzeugen (z.B. Ton, Schnitt, Bildauswahl).

A2:

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.“⁴

Vergleichen Sie dies mit der Realität: Tatsächlich lebten 2022 rund 8,2 Millionen Menschen in New York City, nur unwesentlich mehr als 1970 (7,9 Millionen).⁵ Die Arbeitslosenquote ist mit 5,5 % deutlich niedriger als in den 1970er- bis 1990er-Jahren. Diskutieren Sie mögliche Gründe, warum sich die demografische Realität so anders entwickelt hat als im Film und im Warnszenario der „Bevölkerungsbombe“.

PHASE 2: FALLBEISPIEL ZUM BEVÖLKERUNGSSCHWUND

Lesen Sie bitte den folgenden Kontext und lösen Sie anschließend die Arbeitsaufgaben:

KONTEXT ZUR 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 Südkoreanerinnen und Südkoreaner in 100 Jahren gemeinsam nur noch fünf Urenkel/innen haben. Gewarnt wird daher vor einer „Schrumpfvergreisung“ 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.

2 Zu finden beispielsweise auf www.imdb.com/title/tt0070723/ (27.11.2025).

3 Zu finden etwa auf www.youtube.com/watch?v=AlVczvB4FQk (27.11.2025).

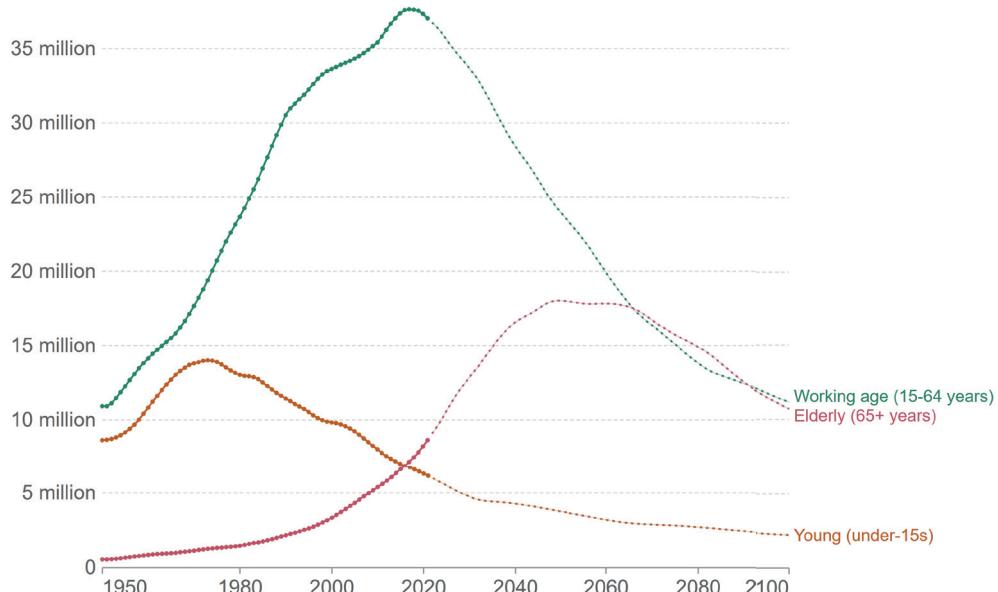
4 Film-Kurzbeschreibung auf DVD-Cover, Warner Bros 2003.

5 [https://worldpopulationreview.com/us-cities/new-york-city-ny-population](http://worldpopulationreview.com/us-cities/new-york-city-ny-population) (27.11.2025).

M1: ENTWICKLUNG DER BEVÖLKERUNG IM ARBEITSFÄHIGEN ALTER, JÜNGER UND ÄLTER, ZWISCHEN 1950 UND 2100 (PROJEKTION) IN SÜDKOREA⁶

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.



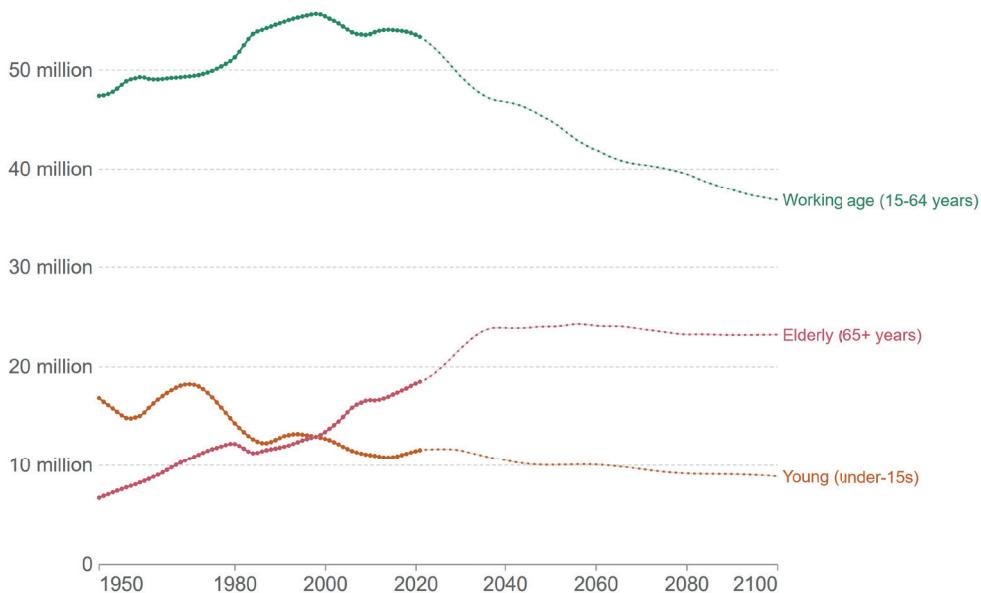
Source: United Nations, World Population Prospects (2022)

OurWorldInData.org/age-structure • CC BY

M2: ENTWICKLUNG DER BEVÖLKERUNG IM ARBEITSFÄHIGEN ALTER, JÜNGER UND ÄLTER, ZWISCHEN 1950 UND 2100 (PROJEKTION) IN DEUTSCHLAND⁷

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

⁶ UN, World Population Prospects (2024) – processed by Our World in Data, <https://ourworldindata.org/grapher/population-young-working-elderly-with-projections> (27.11.2025), Lizenz CC-BY.

⁷ Ebd.

A3:

Betrachten Sie M1 und M2, ziehen Sie eine vertikale Linie im aktuellen Jahr und interpretieren Sie 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 „Schrumpfvergreisung“ 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 demografische Entwicklung der beiden Länder erklären?

A4:

Die „Schrumpfvergreisung“ der Industrieländer ist bisher kaum in populärkulturellen Dystopien thematisiert worden. Skizzieren Sie selbst in drei bis fünf Absätzen eine dystopische Erzählung, die vor dem Hintergrund dieses Zukunftsszenarios spielt. Überlegen Sie vorher, welche Probleme die Menschen in diesem Szenario besonders herausfordern könnten (z.B. Erhalt der Infrastruktur, Rentensysteme...) und fokussieren Sie Ihre Erzählung auf eines dieser Probleme.

A5:

M3 und M4 zeigen eine Karikatur und ein Filmplakat zu diesem Thema. Betrachten Sie beide Medien und

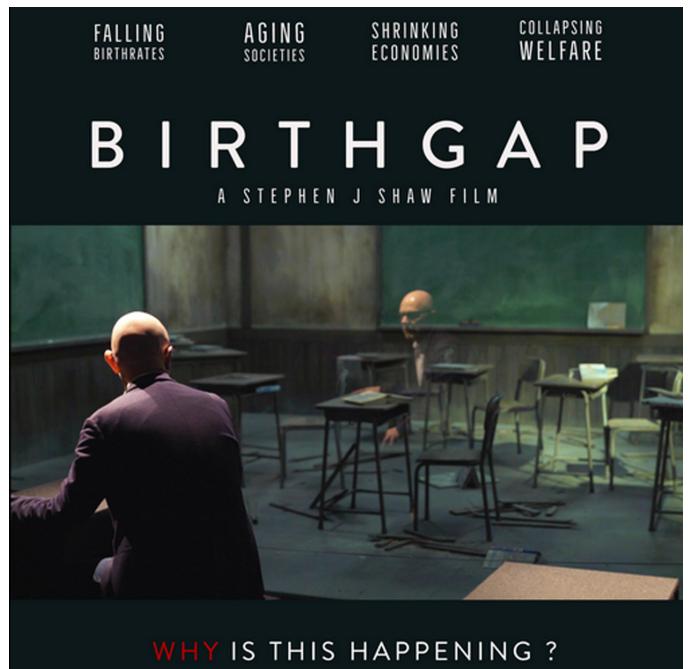
- a. arbeiten Sie heraus, welche Zukunftsängste jeweils ausgedrückt werden.
- b. erläutern Sie, inwiefern hier das Stilmittel der Übertreibung eingesetzt wird.

M3: „AH! DA KOMMT DIE ABLÖSUNG!“, KARIKATUR VON THOMAS PLÄSSMANN



© Thomas Plässmann (2007)

M4: FILMPLAKAT „BIRTHGAP“ (2023)⁸



A6: Der oben erwähnte Dokumentarfilm „Birthgap“ (Teil 1, 2023)⁹ erklärt anhand historischer Datenanalysen die Ursachen für das Absinken der Geburtenrate in den hochindustrialisierten Ländern weit unter das Reproduktionsniveau. Betrachten Sie 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?

A7: Sind der „Bevölkerungskollaps“ und die damit verbundenen gesellschaftlichen Folgen unausweichlich? Begründen Sie Ihre Einschätzung, und nennen Sie Faktoren, die diese Entwicklung beeinflussen könnten (z.B. Familienpolitik, Technologiesprünge). Welche sind besser, welche schlechter einzuschätzen?

A8: Beurteilen Sie anhand der beiden Visionen (Bevölkerungsexplosion/Bevölkerungskollaps) die Möglichkeiten und Grenzen der Bevölkerungsforschung bei der Erstellung plausibler Zukunftsszenarien.

8 www.imdb.com/title/tt24075174/mediaviewer/rm3541709825/?ref_=tt_ov_i (27.11.2025).

9 Online frei zugänglich auf www.birthgap.org (27.11.2025).

DIE GESCHICHTE DER ZUKUNFT

Elias Kirchtag Geschichte und Politische Bildung – Kunst und Gestaltung

| | |
|--|--|
| Utopiebezug | Was sagen Zukunftsutopien über ihre Entstehungszeit aus? Wie können Utopien die Zukunft beeinflussen? |
| Altersgruppe | 8. bis 9. Schulstufe |
| Dauer | 4 bis 5 Unterrichtseinheiten |
| Thematische Hinführung | Um 1900 war es für Postkartenverlage besonders reizvoll, Ansichten von Städten mit Utopien der Zukunft collageartig zu überlagern, was die schiere Größe mancher Sammlungen zeigt. Oft spiegelt sich der hohe Fortschritts- und Technisierungsgedanke der Zeit in diesen utopischen Bildern wider. Sie können für den Geschichtsunterricht als Zukunftsdarstellung und zugleich als Quelle für die Entstehungszeit behandelt werden. Hier können sich Parallelen zur Gegenwart eröffnen, in der bspw. technische Lösungen für den Klimawandel immer wieder als Utopie gezeichnet werden. Es stellt sich jedoch grundsätzlich die Frage, inwiefern jede eutopische Zukunftsvision Kind ihrer Zeit ist und später auch als dystopisch wahrgenommen werden kann. Weiters ist interessant zu hinterfragen, inwieweit es sich bei Zukunftsutopien um selbsterfüllende Prophezeiungen handeln kann. |
| Methodisch-didaktische Hinweise | Utopische Postkarten um 1900 sind gutes Material für den Unterricht, weil oftmals das Jahr 2000 als Projektionsfläche gewählt wurde und so ein direkter Abgleich mit der Lebenswelt möglich ist. Schüler/innen werden in diesem Unterrichtsbeispiel an Quellenkritik und Dekonstruktion herangeführt. Es besteht eine Differenzierungsmöglichkeit für die Aufgabe A5 (siehe Zusatzmaterialien). Im Rahmen der Analyse der Postkarte sollen sie lernen, die Perspektivität der Zukunftsdarstellung wahrzunehmen und kritisch zu durchleuchten. In den Phasen 2 und 3 wird auf Utopien aus der Lebenswelt der Schüler/innen eingegangen, wodurch auf die Prinzipien der Lebensweltorientierung und insbesondere auf digitale Medienbildung fokussiert wird. Das abschließende Ziel ist, dass die Schüler/innen ihre Erkenntnisse aus den historischen Analysen für die eigene Orientierung in Gegenwart und Zukunft nützen können. |
| Unterrichtsablauf | <p>★ In Phase 1 wird eine Postkarte mit einer Ansicht der Stadt Salzburg als Zukunftsvorstellung (um 1900) bearbeitet. Unter den Zusatzmaterialien findet sich eine umfassende Linkssammlung zu utopischen Postkarten aus dem gesamten deutschsprachigen Raum, die in einer Adaption auch statt der Salzburger Karte verwendet werden können. In der ersten Phase geschieht eine quellenkritische und dekonstruktive Analyse, wobei sich die kognitive Anforderung an die Schüler/innen kontinuierlich steigert. Schließlich bewerten die Schüler/innen die enthaltenen Utopien, die noch nicht eingetreten sind, für sich als Eutopie oder Dystopie.</p> <p>★ Anschließend dürfen die Jugendlichen in Phase 2 eine utopische Postkarte eines selbstgewählten Orts gestalten und im nächsten Schritt online posten. Hier könnte, falls vorhanden, der Social-Media-Kanal der Schule genutzt werden („Post aus der Zukunft“). Ansonsten können auch Kanäle wie die Schulwebsite oder ein digitales Klassenforum bespielt werden. Ziel ist hier im Sinne der Medienbildung die implizite Anleitung zum konstruktiven Diskurs im digitalen Raum. Abschließend diskutieren die Schüler/innen schriftlich die obenstehenden Fragen zum Utopiebezug.</p> |
| Online unter | www.politik-lernen.at/geschichte_der_zukunft |

ARBEITSBLATT

PHASE 1: DIE ZUKUNFT DER VERGANGENHEIT



A1: Schau dir zur Vorbereitung auf die Unterrichtseinheiten zuhause das Flipped-Classroom-Video als Einstieg an.

THEMATISCHE HINFÜHRUNG

Fantastische Ideen zu Gesellschaft, Politik oder Technik nennt man **Utopien**. Sie können positiv oder negativ sein. Ein **positives Bild** kann man als **Eutopie** bezeichnen und eine **negative Vorstellung als Dystopie**. Wenn wir uns zum Beispiel vorstellen, dass in der Zukunft die künstliche Intelligenz die Weltherrschaft übernehmen könnte, ist das eine Dystopie. Wenn wir uns wiederum die Welt als friedvollen Ort ohne Hunger und Umweltverschmutzung denken, so handelt es sich um eine Eutopie. Diese Vorstellungen müssen nicht unbedingt in der Zukunft liegen: Man kann sich auch die Gegenwart als Eutopie oder Dystopie vorstellen.

Seit dem Beginn der Moderne mit der Industrialisierung in Europa ist es für die Menschen besonders interessant, sich auszumalen, wie die Zukunft sein wird. Mit der neuen Erfindung der Fotografie im 19. Jahrhundert wurde es einfach, Bilder mithilfe der Collagetechnik¹ zu überarbeiten. Deswegen gibt es unzählige Postkarten mit Zukunftsutopien ca. aus dem Jahr 1900, die man heute noch im Internet oder in Sammlungen finden kann. Postkarten waren ein wichtiges Kommunikationsmittel auf Reisen, ähnlich wie wir heute Fotos in Social Media posten, wenn wir auf Urlaub fahren. Wir können mit den Postkarten als historische Quelle einen Einblick bekommen, welche Themen damals für die Zukunftsgestaltung wichtig waren. Auch heute noch können sie uns als Inspiration zur Weiterentwicklung der Stadt dienen.

1 Collagetechnik bedeutet Überkleben des Bildes mit anderen Grafik- oder Fotoschnipsel

M1: „PANORAMA VOM KAPUZINERBERG AUS“, 1906/07, STADTARCHIV SALZBURG, FOTOATELIER WÜRTHLE, GLASPLATTE NR. 5417



M2: POSTKARTE „GRUSS AUS SALZBURG IM JAHRE 2000“; VON FRITZ GAREIS JUNIOR, UM 1900; UNIVERSITÄTSBIBLIOTHEK SALZBURG, SIGNATUR G 1244/I



Am unteren Rand steht: „Gruß aus Salzburg im Jahre 2000 sendet“ und „Herausgeber: Oberndorfer. Druck: Gebr. Faber, Salzburg.“

Schau dir das Foto und die Postkarte aus M1 und M2 zunächst genau an. Um besser einordnen zu können, was der Entstehungshintergrund der Zukunftsdarstellung aus M2 ist, müssen wir diese Quelle kritisch untersuchen. Bearbeite dazu die nächsten Aufgaben.

A2: Füllle den Steckbrief zur Quelle aus und suche die gefragten Informationen heraus, indem du dir M2 genauer anschaust.

M2: QUELLENSTECKBRIEF

Was ist die Quelle? _____

Wer hat die Quelle erstellt? _____

Aus welchem Jahr stammt sie? _____

Wo wurde sie veröffentlicht? _____

Wer benützte die Quelle und wozu? _____

Wer hat die Quelle bis in die Gegenwart aufbewahrt? _____

Aus welchem Grund, vermutest du, wurde sie aufbewahrt? _____

A3:

Vergleiche das Foto aus M1 mit der Postkarte aus M2 und beschreibe, welche Änderungen bei M2 durch den Urheber¹ eingefügt wurden.

A4:

Recherchiere im Internet, was du über den Urheber der Postkarte, Fritz Gareis junior, herausfinden kannst und beantworte die Fragen unten. Zur Recherche kannst du dabei Wikipedia oder die Website der Galerie bei der Albertina verwenden.

a) Welchen Beruf hatte der Urheber? Wie könnte das die Darstellung beeinflusst haben?

b) Schau dir die Gründe an, die der Urheber für die Erstellung der Postkarte gehabt haben könnte. Bewerte mit Noten von 1 bis 4, für wie wahrscheinlich du diese hältst (1=am wahrscheinlichsten, 4=am unwahrscheinlichsten) und begründe deine Entscheidung.

| Grund | Wie wahrscheinlich ist der Grund? | Warum hast du diese Note vergeben? |
|--|-----------------------------------|------------------------------------|
| Er war kreativ und hatte Spaß daran, eine Postkarte zu machen. | | |
| Er arbeitete für einen Postkartenverlag und verdiente damit sein Geld. | | |
| Er wollte die Stadt für den Tourismus bewerben und zeigen, wie fortschrittlich sie sein wird. | | |
| Er wollte eine besonders witzige Postkarte erstellen, die sich durch das Zeigen einer möglichen Zukunft besser verkauft. | | |

A5:

Die Postkarte wurde um das Jahr 1900 erstellt. Ermittle, welche Themen für den Urheber damals für die Zukunft wichtig waren und kreuze sie an. Erkläre auch, woran du das in der Postkarte erkennen kannst. Wenn du das Thema nicht angekreuzt hast, versuche, einen möglichen Grund zu finden, warum das Thema nicht vorkommt.

- Saubere Umwelt
- Technischer Fortschritt
- Autoverkehr in der Stadt
- Erhaltung der historischen Bauwerke (Denkmalschutz)
- Wirtschaftswachstum
- Neue Bauwerke
- Bevölkerungswachstum
- Tourismus und Freizeit

1 Urheber = jemand, der ein (künstlerisches) Werk erstellt hat

A6:

In der Liste unten findest du alle utopischen Vorstellungen, die in der Postkarte stecken. Gleiche deine Ergebnisse aus A3 mit der Liste ab und vervollständige deine Ergebnisse, falls dir etwas fehlt.

Recherchiere im Internet, ob die Utopien von damals heute Wirklichkeit geworden sind, und setze ein Häkchen. Die utopischen Vorstellungen müssen dabei nicht am selben Ort wie auf der Postkarte sein, und sie können auch ganz anders verwirklicht worden sein. Sie können sich heute in der Nähe von Salzburg oder an einem anderen Ort in der Stadt befinden. Notiere, wenn die Utopie heute anders umgesetzt wurde und was anders ist als in der Postkarte. Du kannst dazu auch das Foto aus M3 nützen.

- Seilbahn auf den Untersberg
- Schifffahrt auf der Salzach
- Flugmaschinenfabrik od. Flugzeughersteller
- Großer Sendemast auf einem der Salzburger Stadtberge
- Menschen, die mit Flugmaschinen in der Luft herumspazieren
- Zeppelin-Luftschiffe über der Stadt
- Ein Café in der Luft/eine Panoramabar
- Flugplatz hinter dem Mönchsberg
- Eine Fluglinie mit Firmensitz in Salzburg (Luftfahrtgesellschaft)
- Fallschirmspringen als Attraktion, für die man zahlen muss¹
- Ein ca. sechsstöckiges Hochhaus direkt an der Salzach in der Altstadt

¹ Auf der Postkarte steht 20 Heller pro Sprung, für Kinder die Hälfte. Das sind heute umgerechnet 1,80 €.

M3: FOTO VON SALZBURG, BLICK AUF DEN FESTUNGSBERG VOM KAPUZINERBERG AUS, 2013



Bildrechte: Roitner (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Salzburg_mit_Hohensalzburg.jpg [27.11.2025]), <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>.

KONTEXT ZUUTOPIEN

Utopien können positive oder negative Visionen sein. Was aber für die eine Person eine positive Vorstellung ist, kann für die andere Person eine negative Vorstellung sein. Diese Bewertung kann sich im Lauf der Zeit auch verändern: Was früher als positiv bewertet wurde, kann heute für viele Menschen abstoßend oder unerwünscht sein.

A7: Verwende die Liste mit den Utopien aus A6 und bewerte die Utopien dabei mithilfe folgender Fragen:

- ★ Über welche Utopien, die du in der Postkarte siehst, wärst du heute froh?
- ★ Bei welchen findest du es gut, dass sie so nicht umgesetzt wurden?
- ★ Bei welchen findest du es gut, dass sie umgesetzt worden sind, und welche würdest du gerne in anderer Form umgesetzt sehen wollen?

PHASE 2: DIE ZUKUNFT DER GEGENWART

In dieser Phase dürft ihr selbst eine Zukunftsutopie in Form einer Postkarte gestalten. In einer Postkarte bezieht sich die Utopie immer auf einen bestimmten Ort.

A12: Suche dir einen konkreten Ort aus und mache oder finde ein passendes Foto davon. Der Ort kann dabei eine Stadt oder eine Gemeinde sein, du kannst aber auch z.B. zu deinem Haus, deiner Straße, deinem Garten oder zu deinem Zimmer eine Utopie gestalten.

A13: Drucke dir das Foto aus und übermale es oder klebe Bilder von utopischen Gegenständen/Bauwerken ein, sodass du eine Zukunftsutopie für deinen Ort entwickelst. Mache dir Gedanken, ob deine Utopie positiv oder negativ sein soll. Deine Utopie sollst du später online posten können.

A14: Analysiere, was geschehen müsste, dass deine Utopie Wirklichkeit werden kann. Wie wahrscheinlich ist es, dass deine Utopie Wirklichkeit wird?

A15: Postet eure utopischen Postkarten mithilfe eures Lehrers/eurer Lehrerin mit einem passenden Einzeiler² auf dem Social-Media-Kanal deiner Schule/auf der Schulwebsite/in eurem Online-Klassenforum. Gebt euch gegenseitig konstruktives Feedback zu euren Utopien, dazu können folgende Fragen nützlich sein:

- a) Was gefällt dir besonders an der Utopie oder was ist besonders abschreckend?
- b) Für wie wahrscheinlich hältst du es, dass die Utopie Wirklichkeit wird?
- c) Würdest du noch etwas zu der Utopie hinzufügen?

A16: Findet euch zu zweit zusammen und vergleicht eure Utopien mit der Postkarte von Salzburg aus Phase 1. Diskutiert dann folgende Frage gemeinsam und verfasst dazu einen kurzen Text (150 bis 200 Wörter) in eurem Heft/auf einem linierten Blatt.

- ⇒ Frage: Welchen Einfluss hat die Entstehungszeit einer Utopie auf diese Zukunftsvorstellung? Wie wird die Zukunft durch Utopien beeinflusst – warum werden manche Dinge aus Utopien Wirklichkeit?
⇒ Verwendet dabei eure Utopien und die Postkarte von Salzburg aus Phase 1 als Beispiele.

2 Einzeiler = Text, der aus einer Zeile besteht, und der hier eine kurze poppige Erklärung zur Utopie geben soll

ZUSATZMATERIALIEN FÜR DIE LEHRPERSON

★ DIFFERENZIERUNGSMÖGLICHKEIT ZU A5

A5d: Verbinde das Thema mit der dazu passenden Beschreibung.

| Thema | Beschreibung (daran kann ich es erkennen) |
|---|---|
| Saubere Umwelt | Alte Bauwerke bleiben so, wie sie sind (z.B. die Festung oder die Häuser am Ufer) |
| Technischer Fortschritt | Viele neue Wohnhäuser, wo ursprünglich Wiesen und Wälder waren |
| Erhaltung der historischen Bauwerke (Denkmalschutz) | Wenig Verkehr, keine Fabriken in der Stadt, viel Platz für Wälder und Wiesen |
| Wirtschaftswachstum | Kaffee- und Gasthäuser, Attraktionen wie in einem Erlebnispark |
| Neue Bauwerke | Alte Bauwerke werden durch neue ersetzt oder es werden neue Bauwerke dazu gebaut. |
| Bevölkerungswachstum | Neue Erfindungen um 1900: Fluggeräte, Autos, Seilbahnen, Sendemasten |
| Tourismus & Freizeit | Es gibt Werbung, Geschäfte und Fabriken in der Stadt |

★ LINK ZUR SALZBURGER POSTKARTE IN HOHER AUFLÖSUNG



★ LINKSAMMLUNG ZU POSTKARTEN AUS DEM DEUTSCHSPRACHIGEN RAUM

Michael J. Hußmann, Was früher noch Zukunft war: Historische Bildmontagen, in: Spiegel, www.spiegel.de/netzwelt/gadgets/ansichtskarten-zeigen-zukunftsvisionen-von-frueher-a-863357.html#fotostrecke-3aab87c-0001-0002-0000-00000088942 (27.11.2025).

⇒ Goslar, Hamburg, Stuttgart, Leipzig, Berlin, New York, Paris, London

Alle folgenden Links zu Postkarten stammen von der Website des Auktionshauses Martin Weissenböck www.wiener-werkstaette-postkarten.com/de (27.11.2025).

Österreich

Wien: [Wien Staatsoper, 1904](#) | [Wien, 1904](#) | [Wien, 1905](#) | [Wien Kärtntnerstraße, 1907](#) | [Wien Parlament, 1912](#) | [Wien Parlament, 1910](#) | [Wien Praterstraße, um 1910](#) | [Wien Tegernhoff-Denkmal, um 1910](#) | [Wien, der Verkehr über dem Stephansplatz, 1910](#) | [Wien, 1913](#)

Oberösterreich: [Bad Leonfelden, 1907](#) | [Linz, 1905](#) | [Linz Pöstlingberg, 1907](#) | [Steyr, 1915](#)

Niederösterreich: [Bad Vöslau, 1909](#) | [Baden bei Wien, um 1905](#) | [Bruck an der Leitha, 1908](#) | [Bruck an der Leitha, 1915](#) | [Hollabrunn, 1910](#) | [Maria Dreieichen, um 1910](#) | [Maria Taferl, um 1908](#) | [Melk, 1934](#) | [Neunkirchen, um 1910](#) | [Schrems, um 1917](#) | [Wiener Neustadt, um 1910](#) | [Zwettl, 1910](#)

Salzburg: [Zell am See, o.J.](#)

Steiermark: [Bad Gleichenberg, 1916](#) | [Graz, 1904](#) | [Grazer Schlossberg, um 1905](#) | [Graz, 1909](#) | [Graz, 1909](#) | [Leoben, 1905](#) | [Mariazell, 1910](#) | [Schöckl \(Gipfel\), um 1910](#)

Tirol: [Bad Hall, 1908](#) | [Bad Hall, um 1910](#)

Vorarlberg: [Feldkirch, 1909](#) | [Pfänder \(Gipfel\), um 1910](#)

Kärnten: [Klagenfurt, 1905](#) | [Klagenfurt, 1905](#) | [Klagenfurt Kreuzbergl, 1909](#) | [Klagenfurt, 1911](#) | [Maria Wörth, um 1910](#) | [Pötschach am Wörther See, um 1905](#) | [Villach, 1905](#)

Deutschland: [Berlinchen, Brandenburg, 1909](#) | [Marburg, Hessen, 1918](#)

| [Freiburg im Breisgau, Baden-Württemberg, 1905](#) | [Heidenheim an der Brenz, Baden-Württemberg, 1908](#) | [Gummersbach, Nordrhein-Westfalen, 1906](#) | [München, Bayern, 1920](#) | [Passau, Bayern, 1920](#) | [Regensburg, Bayern, 1906](#) | [Straubing, Bayern, 1906](#) | [Würzburg, Bayern, 1911](#) | [Arendsee \(Altmark\), Sachsen-Anhalt, 1909](#) | [Dessau-Roßlau, Sachsen-Anhalt, 1911](#) | [Waltersdorf \(Bad Schandau\), Sachsen, um 1910](#)

Schweiz: [Baden, Aargau, 1908](#) | [Luzern, um 1910](#)

EIN WAHLRECHT FÜR ALLE?

Robert Hummer

Geschichte und Politische Bildung, Ethik

| | |
|--|---|
| Utopiebezug | Wäre die Utopie eines inklusiven Wahlrechts für alle Bürger/innen in einer Demokratie wünschenswert und umsetzbar? |
| Altersgruppe | Ab der 9. Schulstufe |
| Dauer | 3 bis 4 Unterrichtseinheiten |
| Thematische Hinführung | 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 verbunden, ruft seit jeher Konflikte hervor und weist einen hohen Aktualitätsbezug auf. Letzterer ergibt sich aus der Kluft zwischen Wohn- und Wahlbevölkerung, von der europaweit mehr als 30 Millionen Menschen betroffen sind. Bei der Nationalratswahl 2024 durften 19 Prozent der Bevölkerung im wahlfähigen Alter als ausländische EU-Bürger/innen oder Drittstaatsangehörige nicht wählen. In den urbanen Zentren bewegt sich der Anteil der Ausgeschlossenen zwischen einem Viertel und einem Drittel der wohnansässigen Bevölkerung. Diese Kluft steht in einem Spannungsverhältnis zur Idee der politischen Gleichheit und untergräbt die Legitimität demokratisch gewählter Institutionen. |
| Methodisch-didaktische Hinweise | Als politikdidaktischer Bezugsrahmen dient das Konzept der <i>Inclusive Citizenship Education</i> . Grundidee dieses Ansatzes ist es, gesellschaftliche Konstruktionen von Bürgerschaft zu analysieren, Exklusionsmechanismen zu identifizieren und nach existierenden wie anzustrebenden Möglichkeiten der Inklusion zu fragen. Der Vorschlag orientiert sich am politikdidaktischen Prinzip der <i>Zukunftsorientierung</i> . 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. |
| Unterrichtsablauf | <ul style="list-style-type: none">★ In Phase 1 werden neben einem größeren Plenarbereich fünf kleinere Bereiche für die Gruppenarbeit benötigt. Die Sequenz beginnt mit einer Einführung und der Rollenvergabe. Die Lehrperson fungiert als Spielleitung, während die Lernenden in fünf Gruppen die zugewiesenen Rollen einnehmen.★ Danach startet in Phase 2 die eigentliche Spielphase. Material 1 (M1) und M2 dienen zur inhaltlichen Vorbereitung der Schüler/innen. In einem Parlamentsausschuss behandeln die Schüler/innen ein Bürger/innenbegehren zur Ausweitung des Wahlrechts (M3). Alle fünf Parteien beziehen zum Antrag Stellung. 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 wird in Form eines kurzen Statements dargelegt. M5 stellt dazu argumentative Standpunkte (pro/contra) bereit. Die Moderation der Sitzung obliegt der Lehrperson.★ Anschließend sind die einzelnen Gruppen aufgefordert, miteinander in Sondierungsgespräche zu treten. 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 als Phase 3 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 Spielerfahrung sowie Rückbindung des Spielgeschehens an politische Realitäten und eigene Erfahrungen. |
| Online unter | www.politik-lernen.at/wahlrecht_fuer_alle |

ARBEITSBLATT

THEMATISCHE HINFÜHRUNG

In Krisenzeiten, in denen viele Weichen neu gestellt werden müssen, ist visionäres Denken gefragt. Dies gilt ebenso für die Politik. Wie die Entwicklung des Wahlrechts zeigt, ist die Demokratie als politisches System darauf angewiesen, immer wieder weiterentwickelt zu werden. Anfangs beschränkte sich das Wahlrecht in Österreich auf einige wenige Privilegierte. Die Mehrheit der Bevölkerung blieb politisch ausgeschlossen. Dagegen lehnten sich jene Menschen auf, die mehr Mitbestimmung wollten. 1907 kam es dann zur Einführung des allgemeinen Wahlrechts für alle Männer ab 24 Jahren, das 1918 auf (fast) alle Frauen erweitert wurde. In den Jahren nach 1945 wurde das aktive Wahlalter schrittweise von 21 Jahren auf 16 Jahre gesenkt. Doch auch das gegenwärtige Wahlrecht ist keineswegs unumstritten. Kontrovers diskutiert wird speziell die Frage, ob die enge Bindung des Wahlrechts an den Besitz der österreichischen Staatsbürgerschaft zeitgemäß ist. Das folgende Unterrichtsbeispiel widmet sich dieser Streitfrage.

PHASE 1: EINFÜHRUNG IN DAS PLANSPIEL

Das folgende Planspiel steht im Zeichen der Auseinandersetzung mit der Frage, wie in Zukunft das Wahlrecht gestaltet werden soll. Angesiedelt ist das Spiel in einer erfundenen Zeit im erfundenen Staat Votetopia. Dabei handelt es sich um eine demokratische Republik mit Verfassung, Wahlen, Parlament und Parteien.

Stellt euch nun folgende Situation vor: Ihr seid Parlamentsabgeordnete und habt die Möglichkeit, die Zukunft von Votetopia aktiv mitzugealten. Im Parlament von Votetopia sind insgesamt fünf Parteien vertreten. Ihr werdet nun einer dieser Parteien zugelost und habt die Aufgabe, die folgende Situation aus diesem Blickwinkel zu meistern. Denkt daran, als Gruppe stets im Interesse der zugewiesenen Partei zu handeln.

PHASE 2: DURCHFÜHRUNG DES PLANSPIELS

Lest euch M1 bis M4 genau durch. Diese Infos helfen euch, die Spielsituation zu erfassen. Notiert euch unklare Begriffe und Fragen, um diese mit eurer Lehrperson zu klären. Als Abgeordnete einer Partei habt ihr die Aufgabe, zu einem Bürger/innenbegehr in der nächsten Sitzung des zuständigen Parlamentsausschusses Stellung zu beziehen. Eure Lehrperson wird die Sitzung moderieren.

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 Gemeindepalamenten sind zudem Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft wahlberechtigt, sofern es sich dabei um Staatsangehörige von Partnerstaaten mit Hauptwohnsitz in einer Gemeinde in Votetopia 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 Partnerstaats 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).

A1: Bereitet euch auf die Sitzung vor. Arbeitet auf Basis eurer Rollenkarte (M4) heraus, wie sich eure Partei zum Bürger/innenbegehr (M3) realistischerweise positioniert. Findet Argumente (M5) und erstellt ein kurzes Statement.

M3: BÜRGER/INNENBEGEHREN FORDERT ÄNDERUNG DES WAHLRECHTS

Die Bürger/inneninitiative „Votetopia für alle“ fordert eine Änderung des Wahlrechts. Ein entsprechendes Bürger/innenbegehr 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.“

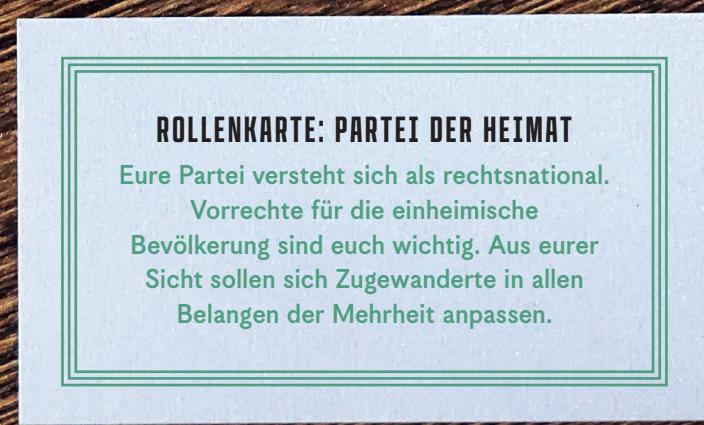
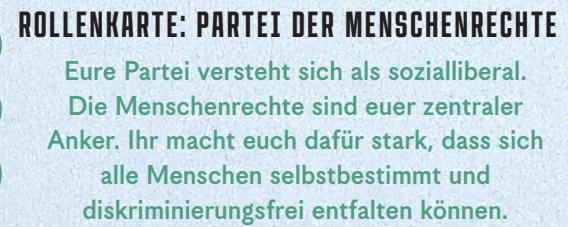
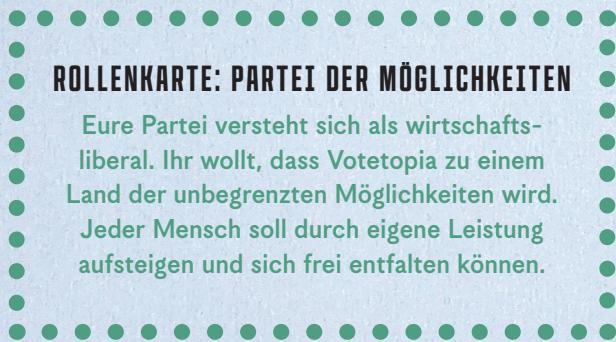
M4: ROLLENKARTEN DER PARLAMENTSPARTEIEN

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.



A2: Bestimmt eine/n Sprecher/in. Aufgabe dieser Person ist es, das gemeinsam erstellte Statement im Rahmen der Sitzung vorzutragen. Die Redezeit beträgt drei Minuten.

A3: Achtet während der Reden darauf, mit welchen Parteien sich für eure Partei eine politische Zusammenarbeit anbieten könnte. Macht euch Notizen.

A4: Nun habt ihr Zeit für Verhandlungen mit den übrigen Parteien. Sucht nach gemeinsamen Lösungen. Ihr könnt den Antrag auch abändern und einen anderen Vorschlag formulieren.

A5: Präsentiert abschließend eure Verhandlungsergebnisse.

M5: ARGUMENTATIONSHILFEN

| 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 Staats 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 ebendiese 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. | ★ Würde der Zugang zur Staatsbürgerschaft erleichtert, müsste das Wahlrecht nicht reformiert werden. |

PHASE 3: AUSWERTUNG UND REFLEXION DES PLANSPIELS

A6: Das Planspiel ist nun zu Ende. Tretet aus eurer Rolle heraus und gebt Einblick, wie es euch gerade geht. Berichtet, ob ihr mit Verlauf und Ergebnis der Sitzung zufrieden seid.

A7: Legt dar, wie ihr den Spielverlauf empfunden habt und wie es euch in eurer Rolle ergangen ist.

A8: Vergleicht die Spielsituation mit der politischen Realität. Arbeitet Dinge heraus, die ihr als besonders realitätsnah oder besonders realitätsfern erachtet.

A9: Reflektiert darüber, was ihr persönlich aus dem Planspiel gelernt habt.

A10: Bezieht abschließend selbst Stellung zur Idee eines Wahlrechts für alle. Bezieht dabei Argumente mit ein, die ihr im Planspiel kennengelernt habt.

EINE BESSERE STADT BAUEN

Kristina Karl & Magdalena Wallisch-Koch

Geschichte und Politische Bildung, Geografie und wirtschaftliche Bildung

| | |
|--|---|
| Utopiebezug | Wie könnte der ideale urbane Lebensraum im Jahr 2100 aussehen? Welche Veränderungen sind nötig, um ein harmonisches Zusammenleben zu ermöglichen? Die Lernenden entwerfen eine utopische Stadt und reflektieren über soziale, ökologische und politische Herausforderungen. |
| Altersgruppe | Sekundarstufe II |
| Dauer | 2 bis 6 Unterrichtseinheiten (je nach gewählter Visualisierungsmethode) |
| Thematische Hinführung | Utopische Vorstellungen haben die Stadtplanung seit jener geprägt. Stadtplaner/innen orientieren sich oft an utopischen Konzepten, um bessere Lebensbedingungen zu schaffen. In diesem Unterrichtsbeispiel entwerfen die Lernenden eine utopische Stadt für das Jahr 2100. Sie reflektieren über soziale, ökologische und politische Herausforderungen und entwickeln kreative Lösungen für ein ideales Zusammenleben. Dabei berücksichtigen sie Themen wie Klimawandel, Verkehr, die Bedeutung von öffentlichen Räumen und bezahlbarem Wohnraum sowie die Rolle digitaler Technologien. |
| Methodisch-didaktische Hinweise | Im Zentrum des Unterrichtsbeispiels steht die Entwicklung eigener urbaner Utopien durch die Lernenden. Die Stadt als konkreter Ort für Utopien und politische Prozesse wird dabei besonders hervorgehoben. Durch die problemorientierte Auseinandersetzung mit dem Thema und die handlungsorientierten Optionen der Visualisierung bzw. Modellierung der eigenen Ideen haben die Schüler/innen eine kreative und interaktive Möglichkeit, ihre Utopien zu planen, zu visualisieren und zu gestalten. Dafür hat sich z.B. das Sandbox-Computerspiel Minecraft als besonders geeignet erwiesen. |
| Unterrichtsablauf | <ul style="list-style-type: none">★ In Phase 1 identifizieren die Lernenden aktuelle Herausforderungen des urbanen Lebens und clustern diese thematisch. Darauf aufbauend entwickeln sie eine eigene Vision für die Stadt der Zukunft. Die Utopien werden in Gruppen ausgearbeitet, visualisiert und im Plenum diskutiert.★ In Phase 2 erfolgt die Umsetzung der Konzepte in einem für Stadtillustrationen oder Städtebau geeigneten Medium wie Handzeichnungen, KI-Bildern oder Lego. Beispielhaft wird hier die Gestaltung des utopischen Szenarios in Minecraft angeregt. In dem Spiel können exemplarisch einzelne Maßnahmen der Stadtentwicklung vollzogen und somit dargestellt werden, besonders wenn Schüler/innen mit einem existierenden Modell der Stadt beginnen können (Aufwand ca. 2 bis 3 Unterrichtseinheiten). Besonders für minecraftaffine Klassen bietet sich diese Option an, wenn einige erfahrene Schüler/innen den unerfahrenen Kolleg/innen dabei helfen können. Die Schüler/innen gestalten Stadtteile ihren Visionen entsprechend, unterstützt durch Peer-Teaching und eine strukturierte Konzeptarbeit.★ In Phase 3 präsentieren die Gruppen ihre Ergebnisse, reflektieren den Konstruktionsprozess und diskutieren die Realisierbarkeit ihrer Ideen im Vergleich zur heutigen Stadtentwicklung. |
| Online unter | www.politik-lernen.at/eine_bessere_stadt_bauen |

PHASE 1: HERAUSFORDERUNGEN IN DER GEGENWART UND VISIONEN FÜR DIE (IDEAL-)STADT DER ZUKUNFT

THEMATISCHE HINFÜHRUNG

Städte ermöglichen Menschen ein produktives Zusammenleben auf engem Raum. Sie bilden die Zentren der Gesellschaft, des Wirtschaftslebens, der Innovation und der Unterhaltung. In Städten zu leben hat viele Vorteile, darunter kurze Wege, gute Arbeitsplätze und ein vielfältiges kulturelles Angebot – aber natürlich auch Nachteile. Immerhin konnten bereits viele Probleme früherer Zeiten durch innovativen Städtebau gelöst werden. So waren europäische Großstädte noch bis zum Ende des 19. Jahrhunderts zumeist überfüllt, verschmutzt, verauslicht und eng verbaut. Grün- und Parkanlagen, Kanalisation, öffentlicher Nahverkehr, städtische Wasser- und Energieversorgung, kulturelle Infrastruktur, Sportanlagen und an den Bedürfnissen der Bewohner/innen ausgerichtete Wohngebäude sorgen dagegen heute für eine hohe Lebensqualität in den urbanen Zentren. Womöglich gelingt es in Zukunft, die verbliebenen Probleme zu lösen und Städte noch lebenswerter zu machen.

Die meisten Städte entwickeln sich organisch: An einer günstigen Stelle (z.B. einer Flussmündung, einem Handelsweg) entstand eine Siedlung, die anschließend weiterwuchs. Manche Städte wurden aber auch auf dem Zeichentisch entworfen – man nennt sie dann **Planstädte**. Typisch sind hier geometrische Grundrisse wie Kreise, Quadrate oder Schachbrett muster, die Ordnung, Übersichtlichkeit und Effizienz symbolisieren sollen. Bei einer **Idealstadt** wird eine Stadt nach bestimmten, meist utopischen, Vorstellungen entworfen, die eine perfekte Gesellschaftsordnung ausdrücken sollen. Häufig spiegeln sie dabei die gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Ideale ihrer Zeit wider. Die Hauptstädte der USA, Brasiliens und Indonesiens etwa wurden (bzw. werden) als Idealstädte geplant. Sie spiegeln die Wunschvorstellungen ihrer jeweiligen Epoche:

- ★ **Washington D.C.**, im späten 18. Jahrhundert entworfen, sollte die Ideale von Demokratie und nationaler Macht symbolisieren: Die öffentlichen Gebäude sind in einem neoklassizistischen, an die griechisch-römische Antike erinnernden Stil gebaut; die Stadt ist symmetrisch angelegt und von breiten Boulevards durchzogen, kein privates Gebäude darf höher sein als die staatlichen Monumentalbauten und Denkmäler.
- ★ **Brasília**, in den 1950er-Jahren entworfen, sollte die Ideale von Modernismus, Funktionalität und nationaler Einheit ausdrücken. Wohnen, Arbeiten und Verwaltung sind in den Stadtvierteln klar getrennt, die Menschen sollten sich mit ihren Autos auf großen Straßen gut und schnell bewegen können, Fußgänger/innen wurden nicht berücksichtigt.
- ★ **Nusantara** wird soeben als neue Hauptstadt Indonesiens entworfen und soll aktuelle Ideale umsetzen, darunter Naturverbundenheit und Nachhaltigkeit: Drei Viertel des Stadtgebiets sollen aus Grünflächen bestehen, die „Waldstadt“ vollkommen mit erneuerbaren Energien betrieben werden und alle wichtigen Einrichtungen in maximal zehn Minuten erreichbar sein.

A1: Teilt euch in Gruppen und tauscht euch darüber aus, mit welchen konkreten Problemen Städte und ihre Bewohner/innen heute konfrontiert sind. Nutzt dazu folgende Kategorien, um eure Nennungen zu clustern:

- a) Klima & Umwelt
- b) Verkehr & Mobilität
- c) Wohnen & Lebensqualität,
- d) Digitalisierung & Technologie
- e) Politik & Gesellschaft
- f) Sonstiges.

A2: Stellt euch nun eine Stadt der Zukunft vor, in der viele dieser Probleme gelöst sind. Diese Stadt könnte eine Idealstadt sein – auf dem Reißbrett entworfen, irgendwo neu gebaut, die Ideale und Werte unserer Gegenwart ausdrückend. Diskutiert, wie diese Stadt womöglich aussehen könnte. Versucht, möglichst viele der oben genannten Kategorien a) bis f) zu berücksichtigen.

A3: Stellt eure Vision mündlich der Klasse vor (ca. 3–5 Minuten pro Gruppe). Gebt euch anschließend gegenseitig Feedback: Was ist besonders innovativ? Was könnte noch weitergedacht werden?



PHASE 2: VERWIRKLICHEN DER VISIONEN

A4: Setzt nun gruppenweise eure utopische Stadt-Vision um, indem ihr eure Ideen entweder in anschaulichen Bildern zeigt (z.B. Straßenszenen zeichnen oder mittels KI-generierten Bildern darstellen) oder als Modell umsetzt (z.B. Stadtpläne zeichnen oder einzelne Gebäude in Lego bauen, vgl. Abb. 1).

Ihr könnt die Stadt auch (ausschnittsweise) in Computersimulationen umsetzen, etwa im Spiel Minecraft (vgl. Abb. 2). Nutzt dafür eine gemeinsame Minecraft-Map, auf der jede Gruppe ihren Bereich gestaltet. Achtet dann darauf, dass in jeder Gruppe erfahrene Spieler/innen mit weniger geübten zusammenarbeiten.



Abb. 1: Umsetzung in Lego



Abb. 2: Umsetzung in Minecraft

Überlegt euch gut, welche Elemente enthalten sein sollen (z.B. Gebäude, Wege, Plätze, Verkehrsformen). Das könnten beispielsweise folgende sein:

- ★ **Kategorie Wohnen & Lebensqualität:** Wie soll das Wohnungsproblem gelöst werden? (begrünte Hochhäuser, Gemeinschaftsgärten, leistbarer Wohnraum, Tiny Houses auf bestehenden Dächern, öffentliche oder private Sicherheitsmaßnahmen ...)
- ★ **Kategorie Verkehr & Mobilität:** Wie soll das Mobilitätsproblem gelöst werden? (Radschnellrouten, autofreie Wege, leistbare Öffis, E-Mobilität, Carsharing, unterirdische Stadtautobahnen für motorisierten Individualverkehr ...)
- ★ **Kategorie Klima & Umwelt:** Wie soll das Klimaproblem gelöst werden? (Grünflächen, Windräder, Solarfelder, Trinkbrunnen, Sprühnebelanlagen, gläserne Stadtmauer mit integrierter Belüftungsanlage ...)
- ★ **Kategorie Politik & Gesellschaft:** Wie soll das Zusammenleben gestaltet werden? (Bürgerzentren, Mehrgenerationenhäuser, öffentliche Begegnungszonen, automatische Gewinnung von Daten zur Kriminalprävention, private Bürgerwehren ...)

A5: Prüft nun, ob eure Umsetzung den Ideen aus dem Konzept entspricht:

- ★ Haben wir die wichtigsten Ideen aus unserem Konzept tatsächlich umgesetzt?
- ★ Ist die Darstellung für andere nachvollziehbar? Ist erkennbar, was unsere Stadtvision für die Zukunft ist?
- ★ Ist unsere Stadtvision sinnvoll und effizient aufgebaut? (z. B. Wege, Gebäude, Energieversorgung)
- ★ Ist der Entwurf für die Bewohner/innen attraktiv? Können Menschen dort z.B. gut wohnen und arbeiten, sich gut bewegen und begegnen? Gibt es Personengruppen, deren Interessen stärker berücksichtigt wurden? Gibt es Gruppen, die eher vernachlässigt wurden?
- ★ Haben an der Umsetzung alle Gruppenmitglieder mitgewirkt? Haben wir uns gegenseitig unterstützt?
- ★ Können wir erklären, was wir gebaut haben – und warum? Haben wir eine Idee, wie wir unseren Stadtteil der Klasse vorstellen wollen?

PHASE 3: ABSCHLUSS

A6: Reflektiert in eurer Gruppe:

- ★ Was lief gut beim Bau eurer Stadt?
- ★ Welche Herausforderungen gab es – technisch, inhaltlich oder im Team?
- ★ Was ist an eurer Stadtvision realistisch, was eher visionär?
- ★ Welche Voraussetzungen müssten geschaffen werden, damit eure Ideen Wirklichkeit werden?

A7: Stellt euren Stadtteil der Klasse vor – z.B. bei Minecraft als virtuelle Führung oder mit Screenshots und Erklärungen.

Achtet dabei auf:

- ★ Eine **strukturierte Präsentation** (Einleitung – Idee – Umsetzung – Fazit)
- ★ Eine **gute Begründung** eurer Entscheidungen
- ★ Einen **Vergleich mit der heutigen Situation**

ZUKUNFTSFÄHIG WIRTSCHAFTEN. ÖKONOMIE UTOPISCH DENKEN

Marcel Beyer Geografie und wirtschaftliche Bildung

| | |
|--|--|
| Utopiebezug | Wie wollen wir zukünftig wirtschaften? Welche Ansätze und Visionen gibt es? Wie kann ich mir Zukünfte vorstellen und davon auf Denken und Handeln in der Gegenwart schließen (futures literacy)? |
| Altersgruppe | Ab der 11. Schulstufe |
| Dauer | Ca. 4 bis 6 Unterrichtseinheiten |
| Thematische Hinführung | Könnte es auch anders sein? Schon Thomas Morus' Utopier/innen (1516) sehen auf ihrer Insel ein ideales Staatswesen verwirklicht, welches grundlegende ökonomische Fragen gänzlich anders beantwortet, als das in Europa üblich war. Arbeit und Pflichterfüllung stehen im Dienst der Gesellschaft, die als egalitär und ohne den Primat von Privateigentum und Geldwirtschaft imaginiert wird. Kontrovers verhandelt wird mindestens seit der großen Zäsur der 1990er-Jahre, welche Rolle (politische) Utopien in Bezug auf Wirtschaft in der Gesellschaft überhaupt noch spielen sollten. Gegenwärtig nimmt utopisches Denken besonders in der Nachhaltigkeitsdebatte wieder Fahrt auf und zeigt sich in unterschiedlichen sozial-ökologischen Utopien. |
| Methodisch-didaktische Hinweise | Im Rahmen sozioökonomischer Bildung kann das Potenzial von Utopien auf mehreren Ebenen entfaltet werden. Einerseits im Inhaltsbereich (Phase 1), wo konkurrierende Entwürfe wie Jeremy Rifkins Vision vom „Nutzen statt Besitzen“ sowie gemeinschaftsgetragenes Wirtschaften (CSX) behandelt werden. Ergänzend ermöglicht eine Simulation in Form einer Bieterunde die exemplarische Auseinandersetzung mit solidarischem Wirtschaften. Andererseits geht es um Utopie als „Methode“ (Phase 2 – Zukunftswerkstätten), verstanden als gestalterische Eröffnung von Möglichkeitsräumen. Die Methode des Zukünftelabors lässt sich mit der UNESCO-Konzeption der Futures Literacy verbinden: der Fähigkeit, sich vielfältige Zukünfte vorzustellen und diese als Linse zur Deutung und Gestaltung der Gegenwart zu nutzen. Die Erarbeitung der Rifkin-Utopie (Phase 1a) zielt darauf, diese nachzuvollziehen, kritisch zu würdigen und durch kontroverse wissenschaftliche wie lebensweltliche Perspektiven differenziert zu beurteilen. Die Arbeit mit utopischem Denken (Phase 1b) soll Denkflexibilität fördern und dazu anregen, Zukünfte vorstellbar zu machen, um aus ihnen heraus Gegenwart neu zu denken. |
| Unterrichtsablauf | <ul style="list-style-type: none">★ In Phase 1 steht der Umgang mit utopischen Entwürfen im Vordergrund. Dabei umfasst das Material zwei gegensätzliche Ansätze. Jeremy Rifkins Vision vom „Nutzen statt Besitzen“ stellt dabei die Grundlage für die Infrastruktur einer „dritten industriellen Revolution“ im Jahr 2050 dar. Demgegenüber wird gemeinschaftsgetragenes Wirtschaften am Beispiel der Landwirtschaft vorgestellt, worin eine reale Utopie fern von Staat und Markt gezeichnet wird.★ In Phase 2 werden Methoden vorgeschlagen, die aus dem Bereich der Futures Literacy Laboratories (Zukünftelabor) stammen. Hier geht es in einem ersten Zugriff darum, selbst in Kontakt mit Zukünften zu kommen und dahingehend die Imagination zu sensibilisieren. Beide Phasen können auch unabhängig voneinander eingesetzt werden, etwa je nach Zeitrahmen oder thematischem Fokus. |
| Online unter | www.politik-lernen.at/oekonomie_utopisch_denken |

ARBEITSBLATT

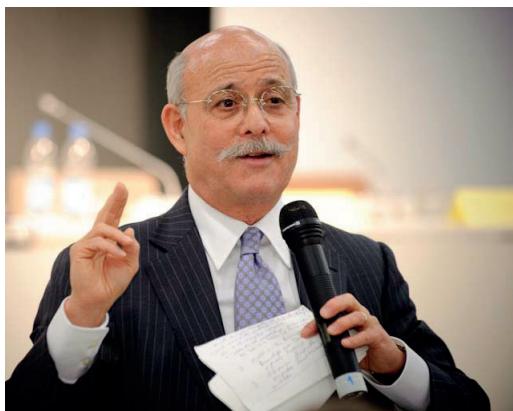
THEMATISCHE HINFÜHRUNG

Geld, Eigentum, Ungleichheit, Klima: Wie wollen wir im Jahr 2045 wirtschaften? Könnte es auch anders sein als jetzt? Das hat sich schon Thomas Morus 1516 in seinem Buch „Utopia“ gefragt. Dort haben die Utopier/innen auf einer fernen Insel ein ideales Staatswesen verwirklicht, welches grundlegende ökonomische Fragen gänzlich anders beantwortet. Arbeit und Pflichterfüllung stehen bei Morus im Dienst der Gesellschaft, gewirtschaftet wird ohne Privateigentum und sogar ohne Geld. Das hat viele Vorteile für die Utopier/innen, aber natürlich auch Nachteile.

Worin liegt deine utopische Vision? In dieser Einheit findest du zwei unterschiedliche Ansätze: Einerseits „Nutzen statt Besitzen“ – eine Vision für eine digital vernetzte Zukunft; und andererseits ein Modell gemeinschaftsgetragenen Wirtschaftens, bei dem Menschen Verantwortung teilen und beispielsweise gemeinsam für gute Lebensmittel sorgen.

Und du? Du bist eingeladen, eigene Vorstellungen von einer besseren Zukunft zu entwickeln!

PHASE 1a: NUTZEN STATT BESITZEN: JEREMY RIFKINS VISION



Jeremy Rifkin (2009, Foto von Stephan Röhl/
Hennich-Böll-Stiftung); CC BY-SA 2.0.

KONTEXT ZU JEREMY RIFKINS VISION IN „DAS ZEITALTER DER RESILIENZ“

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 einer kapitalistischen Wirtschaftsweise. 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 ihrer 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?

A1: Erläutere, wie sich Rifkins Vision im Vergleich zu heute darstellt. Arbeitet heraus, welche Aspekte einer Utopie im Textausschnitt (M1) diskutiert werden und beurteile, ob hier von einer Utopie (siehe M2) gesprochen werden kann.

M1: DIE INFRASTRUKTUR DER „DRITTEN INDUSTRIELEN 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)

M2: 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)

A2: Wählt einen Bereich (z.B. Mobilität, Wohnen, Ernährung) und entwerft eine konkrete Utopie für das Jahr 2040, in der Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit und technologische Entwicklungen eine Rolle spielen (Partnerarbeit, visuelle Darstellung wie Plakat oder digitale Präsentation).

A3: Erstellt ein eigenes 1,5-Minuten-Statement zu Rifkins Vision des „Internet der Dinge“. Fasst darin eure Sicht auf Chancen und Grenzen zusammen und bezieht klar Stellung (Partner- oder Gruppenarbeit, Text oder Audioaufnahme).

A4: Überlegt, was es heute braucht, damit eure Utopie Wirklichkeit werden kann, und formuliert fünf konkrete Handlungsempfehlungen (Gruppenarbeit, Poster).

Vertiefungsangebote:

- ★ Audiovisuell: Rifkin im TV-Format „Sternstunde Philosophie“¹; Die Dokumentation „Die dritte industrielle Revolution“ des „Vice-Magazine“²
- ★ Kritik am Konzept³
- ★ Essay in der deutschen Tageszeitung Handelsblatt⁴

PHASE 1b: WIRTSCHAFTEN OHNE MARKTPREISE

KONTEXT ZUR COMMUNITY SUPPORTED AGRICULTURE (CSA)

Sozial-ökologische Utopien sind im Aufwind – sie entstehen nicht nur in der Theorie, sondern werden bereits in kleinen Nischen ausprobiert und weiterentwickelt. Während die Vision von Jeremy Rifkin stark auf marktförmige Strukturen setzt, geht der Ansatz der Solidarischen Landwirtschaft (Community Supported Agriculture, kurz CSA) einen anderen Weg: Hier übernehmen Menschen gemeinsam Verantwortung für die Produktion von Lebensmitteln, teilen sich die Kosten – und auch die Ernte. Was nach einer Nische klingt, ist zugleich eine reale Utopie. Diese Idee findet mittlerweile auch in anderen Bereichen Anwendung – zum Beispiel bei Bäckereien, Werkstätten oder Yoga-Studios. Dann spricht man von CSX, wobei das X als Platzhalter für „everything“ steht.

M3: GEMEINSCHAFTSGETRAGENES WIRTSCHAFTEN

CSA-Betriebe, die auch als *Solidarische Landwirtschaft* (SoLaWi) bezeichnet werden, sind Zukunftslabore. Oder Störenfriede im besten Sinne, weil sie sich der Logik maßlosen Größenwachstums und systematischer Naturzerstörung widersetzen. (...) *Zusammenwachsen statt Weichen*, so lautet ihr Geheimrezept fürs »Kleinerbleiben«. Für CSA-Betriebe sind nicht Geld, sondern gelingende Beziehungen die zentrale Währung im krisengeschüttelten 21. Jahrhundert.

Bei der solidarischen Landwirtschaft teilen sich Erzeuger/innen und Verbraucher/innen das Risiko und die Verantwortung für die Landwirtschaft. Statt der üblichen Bepreisung eines fertig produzierten Lebensmittels deckt eine Verbrauchergemeinschaft die Gesamtkosten des Betriebes und erhält im Gegenzug anteilig die landwirtschaftlichen Erzeugnisse. Eine Garantie gibt es nicht, Produktionschwankungen oder Ernteausfälle werden von allen Verbraucher/innen solidarisch mitgetragen. Dies ermöglicht Erzeuger/innen betriebswirtschaftliche Sicherheit und eine angemessene Entlohnung. (...) Wird darüber hinaus die Höhe der einzelnen Beiträge der Mitglieder in solidarischen Bieterrunden ermittelt, entsteht nicht nur Solidarität zwischen Verbraucher/innen und Erzeuger/innen, sondern auch innerhalb der Verbrauchergemeinschaft.

Ob als Co-Produzent/in auf dem Acker, in der Communityarbeit oder der Organisation von Verteilpunkten (Depots), die Teilhabemöglichkeiten für Prosument/innen in einer SoLaWi sind vielfältig und von Hof zu Hof unterschiedlich ausgeprägt. Je stärker sie am Produktionsprozess partizipieren, desto mehr löst sich die Trennung zwischen Produktion und Konsum auf. In einigen SoLaWi-Betrieben werden Betriebsmittel oder sogar die landwirtschaftliche Anbaufläche als Gemeinschaftsbesitz organisiert: So sind Mitglieder beispielsweise einer SoLaWi-Genossenschaft nicht mehr nur im übertragenen Sinne Produzent/innen und Konsument/innen ihrer eigenen landwirtschaftlichen Produkte.

Rommel, Marius & Knorr, Mona (2021). Wirtschaften ohne Marktpreise? In: Kritischer Agrarbericht 2021, www.kritischer-agrarbericht.de/fileadmin/Daten-KAB/KAB-2021/KAB_2021_196_200_Rommel_Knorr.pdf (27.11.2025).

1 www.youtube.com/watch?v=PpYi5ubtx3Q (27.11.2025).

2 https://bit.ly/Rifkin_Vice_Magazine (27.11.2025).

3 https://bit.ly/Rifkin_Kritik1 (27.11.2025); https://bit.ly/Rifkin_Kritik2 (27.11.2025)

4 <https://bit.ly/Rifkin-Handelsblatt> (27.11.2025).

M4: VON DER IDEE ZUR GELEBTEN UTOPIE – INTERVIEW MIT EINEM CSA-PIONIER

Das absolut Utopische an CSA ist, dass dabei Geld eine ganz andere Rolle spielt als in unserer sonst so geldfixierten Welt. In CSAs haben die Produkte keinen Preis und werden auch nicht verkauft. Vielmehr werden die Kosten für ein gesamtes Anbaujahr auf alle Teilnehmer/innen umgelegt. Gleichzeitig erhalten sie einen Anteil an dem, was alles geerntet wird. Das ist kein Tauschgeschäft, sondern eine gemeinsame Beziehung zwischen Konsument/innen und Produzent/innen, die so auf einmal die gleichen Interessen verfolgen, nämlich gute Lebensmittel herzustellen. Das Geld ist dafür notwendig, um Maschinen, Saatgut und die menschliche Arbeit zu bezahlen. Es tritt aber in den Hintergrund. Es wird meist einmalig am Anfang der Saison per Bieter/innenrunde festgelegt, wer wie viel bezahlt. Auch hier wird häufig mit solidarischen Beitragsmodellen gearbeitet, sodass Menschen unterschiedlich viel Geld für denselben Anteil an der Ernte beitragen. Spätestens dadurch verlieren die Lebensmittel ihren eindeutigen Preis – und gewinnen ihren Wert zurück.

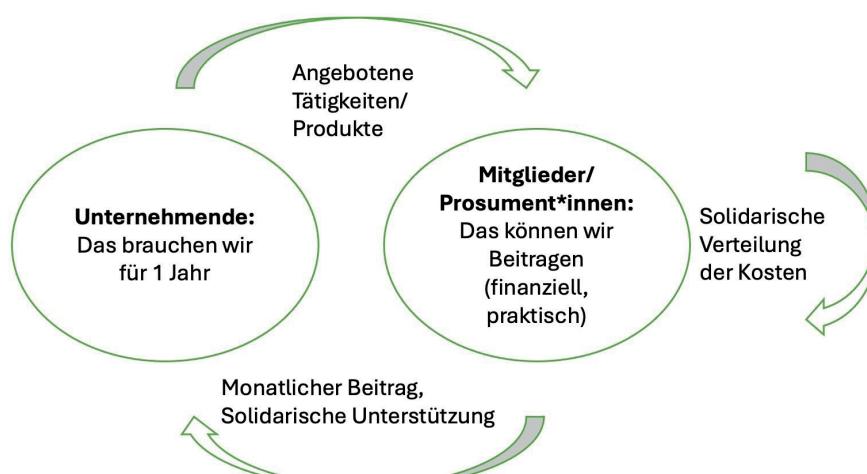
Interview mit Marius Braun, Langendorfer Mühle



Ernte in einer CSA. Bild: Marius Braun, CC BY SA.

M5: KREISLAUF DES GEMEINSCHAFSBASIERTEN WIRTSCHAFTENS

Bei einer CSA-Bieterunde mit Richtwert wird zunächst der Finanzbedarf des Projekts ermittelt – zum Beispiel 100.000 € für ein Jahr Gemüseanbau. Wenn 100 Menschen mitmachen, ergibt sich ein Richtwert von 1.000 € pro Person und Jahr. In der Bieterunde überlegt dann jede/r, wie viel sie oder er tatsächlich geben kann – manche bieten vielleicht 800 €, andere 1.200 €, je nach Einkommen und Möglichkeiten. Ziel ist, dass die Gesamtsumme am Ende ausreicht, um die 100.000 € zu decken. So entsteht eine solidarische Finanzierung ohne feste Preise, bei der alle nach ihren Möglichkeiten beitragen. Die Gebote werden anonym auf Zettel geschrieben, damit sich niemand unter Druck gesetzt fühlt.



Quelle: Heller, H. (2021). Neue Narrative für ein transformatives Wirtschaften, www.youtube.com/watch?v=v1Bew0i6iH0 (27.11.2025), CC BY SA.

A5: Stellt dar, worin sich gemeinschaftsgetragenes Wirtschaften auszeichnet und wie „Wirtschaften ohne Marktpreise“ organisiert wird (Einzel- oder Partnerarbeit, mit Bezug auf M3, M4, M5; stichpunktartige Zusammenfassung).

A6: Simuliert eine Bieterunde mit Richtwert für ein gemeinsames Vorhaben (M6).

A7: Beurteilt, ob und in welchen Aspekten die Konzepte CSA und CSX (M3) als Utopie (M2) verstanden werden können (Mindmap).

A8: Lege Chancen und Grenzen des CSX-Ansatzes dar und beurteile, ob und für welche Bereiche er übertragbar wäre – auch im Hinblick auf soziale Ungleichheit, oder Mitgestaltung (Einzelarbeit, stichpunktartige Pro-/Contra-Liste mit Gewichtung: ++ = sehr stark, + = eher positiv, – = eher kritisch, – – = sehr kritisch; abschließend zwei bis drei Sätze persönliche Bewertung).

M6: SOLIDARISCHE BIETERRUNDE: KLASSENFAHRT GEMEINSAM FINANZIEREN (SIMULATION NACH DEM PRINZIP VON CSA/CSX)

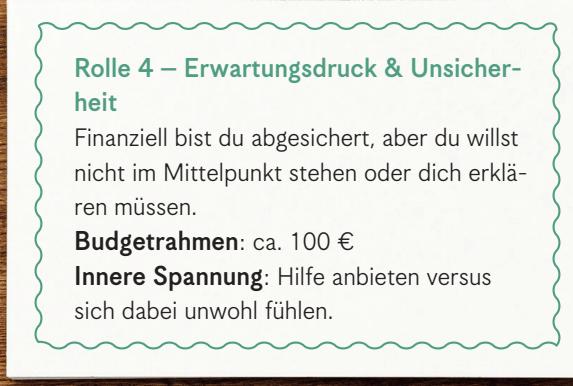
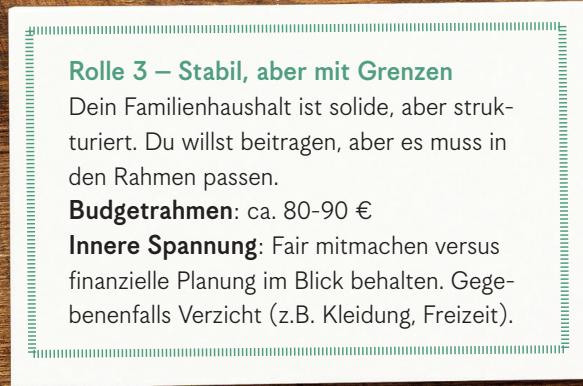
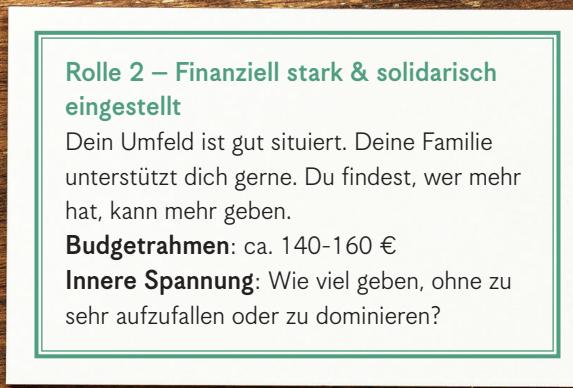
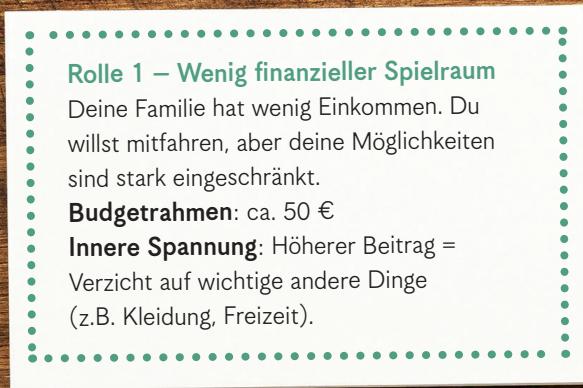
Die Klasse/der Kurs möchte eine Klassenfahrt finanzieren, ohne dass alle den gleichen Betrag zahlen müssen.

Stattdessen wird solidarisch geboten – je nach Möglichkeit und Verantwortung.

Zielsumme: 100 € im Durchschnitt pro Schüler/in (z.B. 2.600 € für 26 Schüler/innen)

| | |
|--|--|
| 1. Rollenübernahme: | Du bekommst eine von vier Rollen, die mehrfach im Raum vertreten sind. Alle in deiner Rolle haben ähnliche Bedingungen – aber ihr entscheidet individuell, wie ihr damit umgeht. |
| 2. Maßstabsdiskussion (Plenum): | Was heißt es, solidarisch zu bieten? Worauf soll man achten? Diskutiert und notiert gemeinsame Maßstäbe. |
| 3. Erste Bieterunde (anonym): | Ihr gebt eure Gebote (anonym) auf einem Zettel ab. Alle Zettel werden gesammelt und ausgewertet. Falls der Betrag nicht zu Stande gekommen ist, gibt es weitere Bieterunden/Gespräche. |
| 4. Ergebnis: | Gesamtsumme (gemeinsam erreicht/nicht zustande gekommen) |

Rollenkarten (Rollen mehrfach vergeben, jede/r entscheidet für sich)

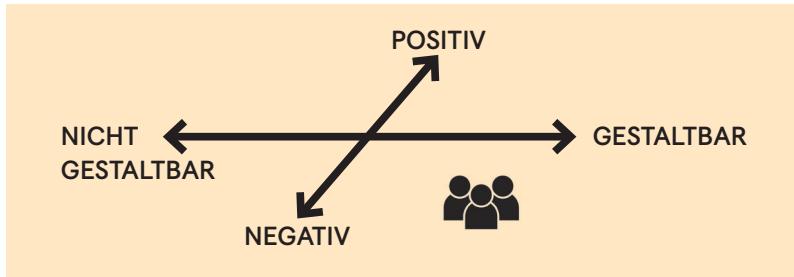


A9: Führe folgende beiden Aufgaben zur Auswertung/zum Debriefing durch.

- Persönliche Reflexion:** Beschreibe kurz, wie du dich in deiner Rolle gefühlt hast (z.B. sicher, überfordert, gleichgültig). Was war für deine Entscheidung ausschlaggebend – eher Eigeninteresse, Gerechtigkeit, Gruppendruck? Hattest du das Gefühl, Verantwortung zu übernehmen? Warum (nicht)? Und: Hätte sich dein Verhalten verändert, wenn du mit deinem Namen sichtbar gewesen wärst?
- Gesellschaftliche Reflexion:** Wer trägt im echten Leben Verantwortung für das Gemeinwohl – und wer kann sich entziehen? Welche Rolle spielen Einkommen, Sichtbarkeit, Scham oder Gruppendruck in solidarischen Systemen? Was bräuchte es, damit solidarisches Wirtschaften gerecht funktioniert? Und: Wo im Alltag könnte ein ähnliches Modell wie die Biiterrunde sinnvoll sein?

PHASE 2: PERSPEKTIVEN AUF UND AUS ZUKÜNTEN DES WIRTSCHAFTENS

A10: Wenn ich an Wirtschaft in zehn Jahren denke – mit Blick auf Gerechtigkeit, ökologische Grenzen und globale Konflikte –, dann sehe ich sie als ...



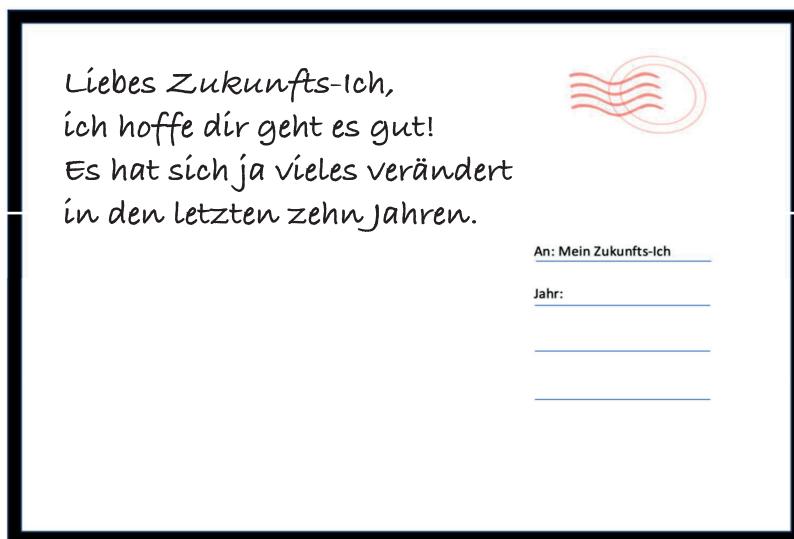
- Vier-Ecken-Methode („positiv“: vorne; „negativ“: hinten; „gestaltbar“: links; „nicht gestaltbar“: rechts): Positioniere dich im Raum wie bei einer Positionslinie. Wo verortest du dich? Warum?
- Bewege dich, ohne zu reden, im Raum zu den unterschiedlichen Quadranten. Was passiert, wenn du die Perspektive wechselst und alle Dimensionen still abgehst? Wie fühlt sich das an? Welche Bilder entstehen?
- Reflektiert und diskutiert eure Einschätzungen, Perspektiven und Gefühle.

A11: Stelle dir die Zukunft des Wirtschaftens in zehn Jahren für einen ausgewählten Bereich vor. Formuliere zwei Postkarten (**siehe M7**, nächste Seite) an dein zukünftiges Ich. Adressiere eine Karte an eine *erwartbare Zukunft* des Wirtschaftens (was aus deiner Sicht wahrscheinlich sein wird) und eine an eine *wünschenswerte, real-utopische Zukunft* (was aus deiner Sicht sein sollte).

Mögliche Aspekte:

- ★ Kategorien: Mobilität, Versorgung, Digitalität, Eigentum, Arbeitsteilung
- ★ Wünsche, Träume, Fragen, Auffassungen, Bedürfnisse

M7: POSTKARTE AN ZUKÜNTEN DES WIRTSCHAFTENS IN ZEHN JAHREN



WIDDEWIDDEWITT - ICH ERFIND' MIR DIE WELT, WIE SIE MIR GEFÄLLT!

Sandra Milz

Geografie und wirtschaftliche Bildung, Geschichte und Politische Bildung, Ethik

| | |
|--|---|
| Utopiebezug | Inwiefern können technologische und soziale Innovationen zur Gestaltung einer gerechteren und nachhaltigeren Welt beitragen? |
| Altersgruppe | Ab der 7. Schulstufe |
| Dauer | 1 bis 4 Unterrichtseinheiten (abhängig von der Auswahl der Phasen) |
| Thematische Hinführung | Die Welt ist von multiplen Krisen geprägt. Ökologische, soziale, ökonomische und politische Verwerfungen sind Bestandteil unserer Lebenswelt geworden. Ein Umdenken und kreative Lösungsansätze werden gefordert. Technologischen und sozialen Innovationen wird hierfür eine besondere Bedeutung zugeschrieben, um einen als notwendig erachteten Wandel mit dem Ziel einer Verbesserung herbeizuführen. Diese werden primär im Spannungsfeld von ökonomischer Verwertbarkeit und politischer Umsetzbarkeit diskutiert bzw. auch realisiert und scheinen oftmals außerhalb eigener Handlungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten zu liegen. Jedoch ergeben sich in diesen dynamisch und zirkulär verlaufenden Innovationsprozessen vielfältige Möglichkeiten der Partizipation (vgl. Ansatz der Bildung für Innovativität), zum Beispiel bei der (1) Identifizierung von Problemfeldern, (2) der Entwicklung von Lösungsansätzen und (3) der Implementierung von Lösungsansätzen. |
| Methodisch-didaktische Hinweise | Das vorliegende Lernangebot orientiert sich an dem didaktischen Ansatz der <i>Bildung für Innovativität</i> . Innovativität wird hierbei verstanden als die Fähigkeit von Lernenden, an Innovationsprozessen teilzuhaben. Für die Teilhabe werden drei gleichrangige Fähigkeiten, die sich wechselseitig beeinflussen, unterschieden: Reflexivität, Kreativität und Implementivität. Reflexivität meint die Fähigkeit, bestehende gesellschaftliche Verhältnisse infrage zu stellen, eigene Denk- und Handlungsweisen zu reflektieren und gesellschaftliche Probleme wahrzunehmen. Kreativität bedeutet, Ideen hervorzubringen und zu vertiefen, um potenzielle Lösungen für diese Probleme zu finden. Die Fähigkeit der Implementivität umfasst andere argumentativ von der Notwendigkeit zu überzeugen, die identifizierten Probleme zu bearbeiten und/oder die entwickelten Lösungsansätze umzusetzen. |
| Unterrichtsablauf | Der Unterrichtsablauf ist als Vorschlag zu verstehen. Er orientiert sich an den drei Teilsfähigkeiten von Innovativität. ★ Phase 1 (Problemidentifikation) umfasst eine Fantasiereise, in der die Lernenden für sie relevante Problemfelder ermitteln. ★ Phase 2 (Lösungsentwicklung) ist in zwei Aufgaben untergliedert, die frei gewählt werden können. Eine Aufgabe adressiert die individuelle Ideengenerierung seitens der Lernenden. Die andere Aufgabe stellt konkrete Ideen einer zukunftsfähigen Gesellschaft in Form eines Wimmelbilds zur Diskussion. ★ Phase 3 (Ideenimplementierung) soll eine diskursive Aushandlung von Lösungsansätzen bieten, in der sich Lernende aktiv oder auch reaktiv einbringen können. |
| Online unter | www.politik-lernen.at/widdeiddewitt |

Danksagung: Ich danke Karin Golser-Ebner, die mich zu dieser Idee inspiriert und mich mit ihrer Rückmeldung unterstützt hat.

ARBEITSBLATT

THEMATISCHE HINFÜHRUNG

Die Welt steht vor großen Herausforderungen, die oft als „Krisen“ bezeichnet werden. Das Wort Krise stammt aus dem Griechischen und bedeutete ursprünglich „Entscheidung“, „entscheidende Wendung“. Wenn von Krisen die Rede ist, kann das also auch bedeuten, dass eine entscheidende (z.B. auch positive) Wendung bevorsteht.

Die großen Krisen der Gegenwart betreffen unterschiedliche Handlungsbereiche von uns Menschen. Dazu gehören zum Beispiel die ökologische Mitwelt (Umweltkrise), unser Zusammenleben (soziale und politische Krisen) und auch das Wirtschaften (ökonomische Krisen). Wenn mehrere große Krisen gleichzeitig auftreten, wird von einer Vielfachkrise gesprochen. Krisen betreffen meist nicht nur einen kleinen räumlichen Bereich, sondern können mehrere Länder oder die ganze Welt betreffen. Sie haben also nicht nur lokale oder regionale, sondern oft globale Auswirkungen.

Menschen versuchen, diese Krisen zu bewältigen, indem sie konkrete Probleme identifizieren, Lösungen entwickeln, diskutieren und ausprobieren (= Innovationsprozessphasen). Diese Lösungen können verkaufliche Erfindungen sein, wie die Entwicklung einer neuen Technologie, oder auch eine neue Art und Weise, wie wir miteinander leben wollen. In der Fachsprache wird das als „Innovation“ (aus dem Lateinischen: Erneuerung, Veränderung) bezeichnet.

Ob eine Innovation wirklich zur Lösung solcher Probleme geeignet ist, stellt sich meist erst in der Zukunft heraus. Denn eine Innovation kann auch dazu beitragen, dass neue, womöglich unbeabsichtigte Probleme entstehen.



PHASE 1: PROBLEMIDENTIFIKATION: EINE FANTASTISCHE REISE IN EINE BESSERE WELT



M1: TEXT ZUR FANTASIEREISE

Mach es dir gemütlich. Setz dich bequem hin. Schließ deine Augen und fühle in dich hinein. Wie geht es dir gerade?

Atme tief durch die Nase ein ... und durch den Mund aus. Atme noch einmal tief ein ... und wieder aus. Stell dir vor, du begibst dich auf eine Reise in die Zukunft. Eine Reise, die dich in eine Welt führt, in der ein gutes Leben für alle möglich ist.

Du stehst an einem besonderen Ort. Schau dich um: Was siehst du? Welche Farben, Formen und Geräusche umgeben dich? Alles fühlt sich angenehm und friedlich an.

Du beginnst langsam zu gehen. Auf deinem Weg begegnest du Menschen. Wie ist die Stimmung? Wie gehen die Menschen miteinander um? Was tun sie? Gibt es etwas, das dir besonders auffällt?

Du hörst Lachen und Stimmen eines eifrigen Miteinanders. Du entdeckst einen Ort, an dem Menschen lernen. Wie sieht dieser Ort aus? Wie lernen die Menschen dort und was lernen sie? Kannst du erkennen, womit sie lernen?

Du gehst ein Stück weiter und siehst, wie Menschen sich versorgen. Was brauchen Menschen in dieser zukünftigen Welt, um gut leben zu können? Was brauchen sie nicht? Wer versorgt wen? Wie sorgen die Menschen für sich und andere?



Du schlenderst weiter und setzt dich auf eine kleine Bank. Dort beobachtest du, wo sich die Menschen hinbewegen. Wie bewegen sich die Menschen fort? Benutzen sie dafür Fahrzeuge? Bewegen sie sich schnell oder langsam?

Dann richtest du deinen Blick auf die Räume, wo die Menschen leben. Wie sehen diese aus? Welche Gebäudearten kannst du erkennen? Wie sieht zum Beispiel das Zuhause der Zukunft aus? Welche Rolle spielt dabei die ökologische Mitwelt, also z.B. Tiere und Pflanzen?

Du stehst auf und gehst weiter. Während du weitergehst, bemerkst du, dass diese Welt ein Ort ist, an dem sich alle wohlfühlen können. Eine Welt, in der Menschen in Einklang mit ihrer Mitwelt leben. Was macht diesen Ort für dich so besonders? Gibt es Dinge, die dich überraschen oder dich zum Nachdenken bringen?

Lass die Eindrücke auf dich wirken und überlege: Welche Vorstellung dieser Zukunft möchtest du unbedingt mitnehmen in deine gegenwärtige Welt?

Langsam spürst du wieder den Boden unter dir. Du atmest tief ein ... und aus. Noch einmal ein ... und aus. Dann öffnest du sanft deine Augen. Die Reise in die Zukunft ist vorbei, aber die Gedanken und Bilder aus dieser Welt hast du mitgenommen.



A1: Welche Eindrücke sind dir besonders in Erinnerung geblieben? Beschreibe oder zeichne in M2 eine Szene (= Ausschnitt einer konkreten Situation) aus deiner Fantasiereise, die für dich besonders wichtig ist.

M2: PLATZ FÜR DEINE WUNSCHSZENE DER ZUKUNFT



M3: IN DEINER ZUKUNFTSSZENE BEREITS GELÖSTE PROBLEME DER GEGENWART

A2: Blicke auf deine Szene und überlege, warum sie für dich besonders bedeutsam ist. Warum handelt es sich um eine Wunschvorstellung? Welche Probleme der Gegenwart bestehen in dieser wünschenswerten Szene der Zukunft nicht? Notiere diese Probleme in der Sprechblase in M3.

A3: Sammelt die Probleme der Gegenwart, die in eurem Zukunftsszenario nicht bestehen, in der Klasse. Ermittelt, welchen Handlungsbereich (siehe thematische Hinführung) diese Probleme betreffen. Die darin bei-spielhaft angeführten Krisen bieten euch eine Möglichkeit, eure Überlegungen zu strukturieren (= zu ordnen).

PHASE 2: LÖSUNGSENTWICKLUNG: IDEEN FÜR EINE BESSERE WELT

Du kannst zwischen den Aufgaben A4 und A5 frei wählen.

- ★ In Aufgabe A4 kannst du eine Idee deiner Wahl für eine bessere Welt ausarbeiten.
- ★ In Aufgabe A5 kannst du dich von Ideen anderer inspirieren lassen.

A4:

Hast du dir aus der Fantasiereise eine konkrete Idee zur Bewältigung von Problemen der Gegenwart mitgenommen? Oder hast du, ohne die Fantasiereise gemacht zu haben, eine konkrete Idee?

- Schreibe oder zeichne deine Idee in M4 auf.

M4: PLATZ FÜR DEINE IDEE

- Beschreibe deine Idee. Was ist an deiner Idee anders als in unserer Welt der Gegenwart?
- Erläutere, welche Probleme mit deiner Idee gelöst werden könnten. Ermittle, welche Verbesserungen sich ergeben würden. Konkretisiere, wem deine Idee besonders helfen könnte.
- Bestimme die Voraussetzungen, die es bräuchte, damit deine Idee umgesetzt werden könnte. Lege dar, wen du von deiner Idee überzeugen müsstest, damit die Idee verwirklicht werden könnte.
- Reflektiere, welche neuen Probleme entstehen könnten, wenn deine Idee Wirklichkeit werden würde.

A5:

Hast du noch keine konkrete Idee und möchtest dich von Ideen anderer inspirieren lassen? Hinter dem Link bzw. QR-Code findest du eine mögliche Zukunftsvorstellung von der unabhängigen, Umwelt-, Entwicklungs- und Menschenrechtsorganisation *Germanwatch*.

Link: [Das SDG-Wimmelbild ZUKUNFT | Germanwatch e.V.](#)



- Wähle einen Ausschnitt aus dem Bild aus, der dich besonders anspricht. Beschreibe die Idee. Was ist an dieser Idee anders als in unserer Welt der Gegenwart?
- Erläutere, welches Problem bzw. welche Probleme mit dieser Idee gelöst werden könnten. Ermittle, welche Verbesserungen sich ergeben würden. Konkretisiere, wem diese Idee besonders helfen könnte.
- Bestimme die Voraussetzungen, die es bräuchte, damit diese Idee umgesetzt werden könnte. Lege dar, wer von dieser Idee überzeugt werden müsste, damit die Idee verwirklicht werden könnte.
- Reflektiere, welche neuen Probleme entstehen könnten, wenn diese Idee Wirklichkeit werden würde.

PHASE 3: IMPLEMENTIERUNG: IDEEN FÜR EINE BESSERE WELT ARGUMENTIEREN

Ihr wollt eure Ideen für eine bessere Welt kritisch prüfen und gemeinsam lösungsorientiert weiterentwickeln. Dazu führt ihr zu dritt bzw. viert eine Mini-Debatte durch. Jede Person übernimmt einmal jede Rolle. Lest euch die Rollenbeschreibungen in M5 durch. Fragt eure Lehrperson, wenn Begriffe unklar sind. Als Vorbereitung benötigst du deine Idee, die du in Phase 2 ausgearbeitet hast. Wenn du keine Idee bearbeitet hast, kannst du eine Idee von anderen (siehe A6) vorstellen.

M5: ROLLENKARTEN FÜR DIE MINI-DEBATTE

Rollenkarte Visionär/in (= Person, die eine innovative Idee hat):

Du beginnst und stellst deine Idee vor. Du möchtest andere von deiner Idee überzeugen. Deine Redezeit für die Vorstellung beträgt 2 Minuten.

Rollenkarte Kritiker/in:

Du hörst dir die Vorstellung der Idee an. Du lässt dich nicht einfach überzeugen. Stelle zwei bis drei herausfordernde Fragen zur Umsetzbarkeit, Gerechtigkeit (z.B. wem nützt die Idee, wem nicht) und unerwünschte Folgen der Idee. Deine Fragen sollen helfen, die Idee realistischer zu machen.

Rollenkarte Vermittler/in:

Du hörst dir die Idee, mögliche Fragen und die Einwände an. Finde Kompromisse und Verbesserungen. Überlege, wie der erste Schritt zur Realisierung (= Verwirklichung) der Idee aussehen könnte.

Optionale Rollenkarte Berater/in:

Du unterstützt andere dabei, ihre Ideen weiterzuentwickeln. Du stellst nach der Vorstellung der Idee zwei bis drei klärende Fragen. Du versuchst mit deinen Fragen, die Idee verständlicher zu machen.

A6: Bereite dich auf die Mini-Debatte vor. Arbeit auf Basis deiner in Phase 2 behandelten Idee eine Kurzvorstellung aus. Wer keine Idee ausgearbeitet hat oder die Idee nicht vorstellen möchte, setzt sich in dieser Aufgabe mit der Zukunftsvorstellung der gemeinnützigen Organisation *Germanwatch* auseinander (siehe A5) und prüft mögliche Verbindungen zu den in den anschließenden Mini-Debatten vorgestellten Ideen. (Link: [Das SDG-Wimmelbild ZUKUNFT | Germanwatch e.V.](#)).



A7:

Führt die Mini-Debatten in Kleingruppen durch. Jede Person übernimmt einmal jede Rolle (Visionär/in, Kritiker/in, Vermittler/in). Es kann auch die Rolle Berater/in eingenommen werden. Bestimmt in jeder Mini-Debatte eine Person, die auf die Zeit achtet. Besprecht mit der Lehrperson, wie viel Zeit ihr pro Mini-Debatte zur Verfügung habt. Macht euch nach jeder Mini-Debatte Notizen, wie die jeweils vorgestellte Idee weiterentwickelt werden könnte.

A8:

Sammelt eure Ideen in Form von „Next step“ Kärtchen auf einer gemeinsamen „Zukunftswand“. Nutzt dazu eure bisherigen Ausarbeitungen der Idee und die Notizen aus den Mini-Debatten. Folgende Informationen sollten auf eurem „Next step“ Kärtchen enthalten sein:

- a.** Name und kurze Beschreibung der Idee.
- b.** Mindestens eine konkrete Maßnahme, mit der die Idee umgesetzt werden könnte (z.B. einen Termin bei der Schulleitung fixieren, bei dem die Idee vorgestellt wird).

Ihr könnt die „Next step“ Kärtchen mit weiteren Punkten/Bildern/Skizzen etc. ergänzen.

Eure Zukunftswand kann euch im Laufe des weiteren Schuljahrs oder sogar Schullebens begleiten. Ihr könnt sie als Arbeits- und Denkpinnwand für nächste Schritte in Richtung Zukunftsgestaltung nutzen (indem ihr z.B. andere Ideen kommentiert, konkrete Maßnahmen der Umsetzung ausprobiert oder diese Umsetzungen reflektiert: was lief gut, was schlecht ...). Mit euren Gedanken, Fragen, Ideen und Taten gestaltet ihr eure eigene, gemeinsame Zukunft(swand).

DER TECHNOCLUB ALS GELEBTE UTOPIE?

Florian Wobser

Psychologie und Philosophie, Ethik

| | | |
|--|---|--------------------------------------|
| Utopiebezug | Lassen sich vermeintlich unmögliche Realisierungen utopischer Elemente in der bestehenden Gesellschaft als „Heterotopien“ nachweisen, etwa in der (subversiven) Popkultur, wie sie beispielsweise in Technoclubs gelebt wird? | |
| Altersgruppe | 11.–13. Schulstufe | Dauer: 2 Unterrichtseinheiten |
| Thematische Hinführung | <p>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, beliebt. Ein Club ist eine Art <i>black box</i>, ein Möglichkeitsraum, in dem Akteure/innen sensorisch-performativ ein Fest feiern, das von einer Illusionierung durch Musik und Lichteffekte lebt und für das – berauscht oder nüchtern – eine ganz andere Zeit gilt. Jeder Technoclub polarisiert, weil diese „Strommusik“ und deren Atmosphäre nur geliebt oder gehasst wird – was den einen gelungene Eutopie ist, ist den anderen misslungene Dystopie. Im Gegensatz zu <i>Eutopien/Dystopien</i>, in denen unmögliches Glück oder mögliches Unglück häufig in aller Zuspitzung erscheint, verfügen Heterotopien im Kleinen und Bestehenden über eine Andersartigkeit, die hier ungewöhnlicherweise als unmöglich markiert wird, weil sie quer zu jener Logik der definitorisch eben nicht möglichen Utopien steht und mit ihr die gegebene Wirklichkeit selbst auf das Mögliche und Unmögliche hin überprüft werden soll.</p> | |
| Methodisch-didaktische Hinweise | <p>Methodisch und kompetenzorientiert werden vor allem die Vorteile der Heterotopien für eine fantasievolle Praxis am Rande des gesellschaftlich Etablierten betont. Dazu wird didaktisch erläutert, wie der kritisch-analytische Zugang in der Auseinandersetzung mit Utopien phänomenologisch und kreativ vertiefend zu ergänzen ist. Im Vergleich zum „Alles oder Nichts“ der Utopien, dessen rigoroser Anspruch das Analysieren, Beurteilen und eigene Entwerfen der Zeit- und Raummodelle durch die hohe Anforderung erdrücken kann, spannen Heterotopien eher „Durchgangszonen“ auf, in denen Möglichkeiten und Unmöglichkeiten der Wirklichkeit wahrnehmbar und reflektierbar werden. Im Unterricht können und sollten aber auch Nachteile von Heterotopien behandelt werden, die sich am besten im Vergleich erarbeiten lassen – das heterotope „Dazwischen“, das Mögliche und Unmögliche, kann bei der Beschreibung und Beurteilung durchaus „unscharf“ bleiben.</p> | |
| Unterrichtsablauf | <p>Dystopien/Eutopien sowie Heterotopien wurden bereits vor diesem Unterrichtsbeispiel eingeführt. Der Unterrichtsablauf kann in drei Phasen gegliedert werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ In der ersten Phase sollen die Schüler/innen sich grundsätzlich als an der Popkultur partizipierende Akteur/innen individuell beschreiben und begreifen. Dabei erkennen sie, dass auch die (Sub-)Kulturen eine Sphäre von Wertvorstellungen sind, die eine ethische Dimension besitzt, was in den Gesamtzusammenhang um <i>Eutopien/Dystopien</i> einzuordnen ist (A1). ★ Zweitens tritt als ein anschauliches Beispiel die filmische Dokumentation zur „Bar 25“ (Regie: B. Mischer/N. Yuriko, D 2012) ins Zentrum der Analyse und kritischen Reflexion: Welche Erwartungen weckt das Intro mit welchen filmischen Mitteln? Wie ist die in diesem Club audiovisuell eingefangene Atmosphäre zu beschreiben und zu bewerten? Mit der „Atmo“ in dem Club sind Wertvorstellungen verbunden – sind diese, auch im weiteren Kontext der <i>Eutopien/Dystopien</i>, als <i>Heterotopie</i> zu begrüßen oder zu kritisieren? (A2-4) ★ Teil der Dokumentation ist drittens eine Konfrontation zwischen dem Gesetz und den Werten des Clubs und der bunten Szene – wie ist dieser Konflikt, der für das Spannungsfeld aus dem Alten und dem Neuen stehen kann, schließlich (produktionsorientiert) zu beurteilen? (A5) | |
| Online unter | www.politik-lernen.at/technoclub_als_gelebte_utopie | |

ARBEITSBLATT

THEMATISCHE HINFÜHRUNG

„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. In den 1990er-Jahren etablierte sich u.a. eine „Technokultur“, die bis heute im Bereich elektronischer Tanzmusik nachwirkt. In „Technoclubs“ wird spät, lange und wild zu DJ-Sets gefeiert, die in dunklen Räumen mit ungewöhnlichen Zeiten laut und dynamisch die Menschen, die das mögen, stundenlang in Bewegung versetzen. Tanz und Beats sind für viele an diesem Ort ein Wert an sich, ferner orientiert sich die Gemeinschaft der dort Feiernden mindestens vorübergehend an Wertvorstellungen, die mit dauerhaften gesamtgesellschaftlichen Anforderungen an Verhalten, Gestaltung von Orten u.v.m. kaum in Übereinstimmung zu bringen scheinen. Die „Bar 25“ war bis zum Jahr 2010 so ein Ort in Berlin, der bis heute stilprägend für die dortige Clubkultur bleibt. Zu diesem Ort liegt eine Filmdokumentation (Regie: B. Mische/N. Yuriko, D 2012) vor.¹

Zur Vertiefung unserer Auseinandersetzung mit *Eutopien/Dystopien* ordnen wir heute ein popkulturelles Beispiel, den Technoclub, in die Thematik ein und prüfen es auf seine ethischen Chancen und Risiken. Eventuell können solche popkulturellen Orte als bereits erlebbare *Heterotopie*, in der einige utopische Elemente verwirklicht sind, beurteilt werden.

PHASE 1: ICH SELBST ALS TEILHABENDE/R AN POPKULTUR

A1:

- ★ Überlegen Sie sich, inwiefern Sie an Popkultur teilhaben.
- ★ Überprüfen Sie popkulturelle Strömungen, die Sie persönlich interessieren, auf ihre ethischen Werte.
- ★ Versuchen Sie, einen Bezug von Popkultur zum Thema *Eutopien/Dystopien* herzustellen.
- ★ Tauschen Sie sich mit mindestens einer Person kritisch über Ihre Gedanken aus.

PHASE 2: DIE „BAR 25“ ALS „ANDERER“, HETEROTOPER ORT: EUTOPIE ODER DYSTOPIE?

A2:

Wir schauen uns zunächst nur das Intro dieser Dokumentation an.

- ★ Beschreiben Sie das Wahrgenommene genau und stellen Sie Vermutungen dazu an, welche Art der Dokumentation Sie im Folgenden erwarten.
- ★ **Zusatzaufgabe:**
Beziehen Sie die Zitate am Ende des Intros mit ein und recherchieren Sie ggf. zu Lewis Carrolls berühmtem Kinderbuch „Alice im Wunderland“ (1865). Können Sie „Alice“ mit ausgewählten Aspekten des Themas Utopie verbinden?
Erläutern Sie!

1 Der Film ist gegenwärtig (27.11.2025) im DVD-Format oder im Streaming (z.B. www.youtube.com/watch?v=mBi-mm9CzM0) erhältlich.

A3:

Porträtiert wird der ungewöhnliche 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* (Momentaufnahme) aus Ihrer Sicht typisch für die Szenerie ist, und machen Sie ggf. einen Screenshot.
- ★ Erörtern Sie, was Ihnen an der dargestellten Situation (nicht) gefällt, und tragen Sie die Aspekte als Stichworte in zwei tabellarische Spalten ein (gefällt mir/gefällt mir nicht).
- ★ Nehmen Sie Stellung: Würden Sie in dem Club gerne mitfeiern? Begründen Sie Ihre Auffassung unter Einbezug Ihres Allgemeinwissens über Techno (erläutern Sie ggf. die popkulturelle Alternative, die Ihnen besser gefällt; siehe dazu auch Aufgabe 1)! Beziehen Sie sich dabei auf ethische Werte in diesem oder einem anderen Club.

A4:

Schauen Sie sich ergänzend sorgfältig eine der drei folgenden Sequenzen an und wählen Sie erneut einen ausdrucksstarken *Still* 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 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 bislang wahrgenommen haben, und tauschen Sie sich dazu mit mindestens einer Person aus.
- ★ Beurteilen Sie den Ort „Bar 25“ kritisch – überwiegt für Sie persönlich letztlich ein *eutopischer* oder ein *dystopischer* Eindruck? Führen Sie die Tabelle mit Chancen und Risiken fort.

PHASE 3: URTEIL ZUR „BAR 25“ IM GESAMTGESELLSCHAFTLICHEN SPANNUNGSFELD

A5:

Schauen Sie sich abschließend die längere Sequenz 0:44:12–0:57:20 an.

- ★ Fassen Sie den sozialen Konflikt mit Bezug auf Utopien zusammen. Überprüfen Sie im Anschluss Ihr Urteil aus Aufgabe 4.
- ★ **Zusatzaufgabe:**
Verfassen Sie eine kritische E-Mail an Position zum Konflikt zum Ausdruck.



UNSERE (UN)HEILE WELT

Iris Laner

Kunst und Gestaltung – Ethik

| | | |
|--|---|--|
| Utopiebezug | Was zeichnet eutopische und dystopische Darstellungen in Kunst und Populärkultur aus? Welche Vorstellungen von Welt und Gesellschaft transportieren sie und wie kann ihre idealisierende/abschreckende Wirkung durch den bewussten Einsatz von bildnerischen Gestaltungsmittel hervorgerufen werden? | |
| Altersgruppe | Ab der 9. Schulstufe | Dauer: 6 bis 8 Unterrichtseinheiten/3 bis 4 Doppelstunden |
| Thematische Hinführung | <p>In der Kunst und ihrer Geschichte gibt es ebenso wie in der populären Kultur viele unterschiedliche Darstellungen von Eutopien und Dystopien. Diese Bilder transportieren auch Vorstellungen davon, wie eine (nicht) wünschenswerte Welt und Gesellschaft in den jeweiligen Zeiten und (Sub-)Kulturen gedacht wird. Was zu einem bestimmten Zeitpunkt oder in einem bestimmten Kontext als ideal angesehen wird, kann zu anderen Zeiten oder in anderen Zusammenhängen als katastrophal gelten.</p> <p>In diesem Unterrichtsbeispiel steht die Auseinandersetzung mit bewusst gestalteten, aber nicht immer bewusst erfahrenen utopischen Bildern im Zentrum. Durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Vorstellungen in Eutopien/Dystopien und die Verknüpfung mit ihrer formalästhetischen Wirkung können sich Schüler/innen sowohl im Bereich der Visual Literacy als auch im Bereich der Critical Diversity Literacy üben.</p> | |
| Methodisch-didaktische Hinweise | <p>Der Fokus dieses Unterrichtsbeispiels liegt auf dem gezielten Wahrnehmen, Erkennen und Begreifen utopischer Inhalte wie auch einer eutopischen und dystopischen Formensprache. Ziel ist es, eutopische und dystopische Ideen als historisch und kulturell spezifisch zu erkennen sowie formalästhetische Elemente, die anziehende bzw. abschreckende Wirkung haben, zu reflektieren, zu diskutieren und selbst gezielt anzuwenden.</p> <p>Die Bildbeispiele sind so gewählt, dass inhaltsanalytische und formanalytische Bildbetrachtungen ermöglicht werden. Im Sinne der Critical Diversity Literacy soll der Fokus bei der Inhaltsanalyse darauf gelegt werden, wie divers und inklusiv die alternativen Wirklichkeiten in den eutopischen bzw. dystopischen Bildern dargestellt sind. Inwiefern stellen die dargestellten Eutopien eine diverse Gesellschaft dar und sind inklusiv? Inwiefern werden in den dargestellten Dystopien (Rand-)Gruppen oder Minoritäten ausgeschlossen?</p> | |
| Unterrichtsablauf | <p>★ Die erste Phase des Unterrichts (ca. eine Doppelstunde) widmet sich der Betrachtung und Analyse von vier eutopischen und dystopischen Bildern aus Kunst und/oder Popkultur. Nach einer Diskussion der Frage, wodurch sich Eutopien und Dystopien jeweils auszeichnen und was sie unterscheidet, widmen sich die Schüler/innen den Bildern. Die Bilder werden in Kleingruppen zunächst auf den eutopischen und dystopischen Gehalt hin untersucht, anschließend auf Gestaltungsmittel. Ein besonderer Fokus in der Inhaltsanalyse wird auf die Vorstellungen von Welt und Gesellschaft gelegt, die in den Bildern vermittelt werden. Die Ergebnisse der Gruppen werden im Plenum präsentiert, verglichen und diskutiert.</p> <p>★ Anschließend folgt mit Phase 2 eine Gestaltungsphase mit abschließender Reflexion, die zwei bis drei Doppelstunden umfasst. Es wird die Aufgabe gestellt, eutopische in dystopische Bilder und umgekehrt umzugestalten. Die Lehrperson druckt die Bilder aus und bringt sie in den Unterricht mit. Den Schüler/innen werden zwei eutopische und zwei dystopische Bilder vorgelegt, aus denen sie je eines auswählen. In Partner/innenarbeit werden die Bilder umgestaltet, wobei sie Techniken des Beschneidens, Übermalens, Ergänzens, Collagieren usw. verwenden können. In der abschließenden Reflexion werden die Arbeiten im Plenum präsentiert und die verwendeten Strategien beschrieben und diskutiert.</p> | |
| Online unter | www.politik-lernen.at/unsere_un_heile_welt | |

ARBEITSBLATT

THEMATISCHE HINFÜHRUNG

Utopische Darstellungen finden sich in der Geschichte der Kunst, in der zeitgenössischen Kunst und in der Populärkultur zuhauf. Sie reichen von dystopischen Visualisierungen katastrophischer Zustände bis zu eutopischen Entwürfen eines Paradieses. Utopische Bilder transportieren immer auch eine historisch und kulturell spezifische Auffassung dessen, was eine gute Welt auszeichnet und wie eine gute Gesellschaft aufgebaut ist. Insofern geben uns Bilder von Utopien als historische und kulturelle Zeugnisse Auskunft darüber, wie sich Menschen in einer bestimmten Zeit und in einer bestimmten Kultur eine bessere Welt und Gesellschaft erträumen bzw. wovor sie sich besonders fürchten.

PHASE 1: BILDBETRACHTUNG UND ANALYSE: VORSTELLUNGEN VON (UN)HEILEN WELTEN DAMALS UND HEUTE

Formt eine Kleingruppe von drei bis vier Personen, um die folgenden Arbeitsaufgaben zu lösen.

A1: Betrachtet die folgenden vier utopischen Darstellungen aus der Vergangenheit und aus der Gegenwart nacheinander und beantwortet folgende Fragen zu jedem der vier Bilder:

- ★ Was an der dargestellten Wirklichkeit macht sie zu einer Utopie?
- ★ Welche Wesen leben in dieser utopischen Welt?
- ★ Wer darf in der dargestellten Wirklichkeit dabei sein? Wer ist ausgeschlossen/nicht dabei? Warum?
- ★ Wie leben sie zusammen und wie verhalten sie sich zueinander?
- ★ Wie sieht die Welt aus, in der sie leben?
- ★ Was macht die Welt zu einer heilen oder unheilen Welt?
- ★ Was ist den Wesen, die hier leben, wichtig, worüber freuen sie sich bzw. wovor haben sie Angst?

M1: LUCAS CRANACH DER ÄLTERE, DAS GOLDENE ZEITALTER, UM 1530, ALTE PINAKOTHEK, MÜNCHEN, [Link](#) (27.11.2025).



M2: NARA, SCHRIFTEN DER HÖLLE, 12. JAHRHUNDERT, [Link](#) (27.11.2025).



M3: DIEGO RIVERA, OVERVIEW OF DETROIT INDUSTRY, NORTH WALL, 1932-33, [Link](#) (27.11.2025).



M4: HARTMUT KIEWERT, NEIGHBORHOOD, 2024 | © HARTMUT KIEWERT, [Link](#) (27.11.2025).



A2: Welche formalen Elemente, die ihr im Bild erkennen könnt, unterstreichen, dass es sich um eine Eutopie oder um eine Dystopie handelt? Versucht zu beschreiben, wie die eutopische oder dystopische Wirkung durch den Einsatz von Farbe, Form, Material, Mal-/Zeichentechnik, Aufbau und Komposition verstärkt wird!

A3: Nachdem ihr die ersten beiden Aufgaben abgeschlossen habt, legt die vier Bilder nebeneinander: Welche Unterschiede fallen euch hinsichtlich der Art und Weise, wie hier eine heile oder unheile Welt dargestellt wird, auf? Wer/was ist jeweils Teil dieser Welt? Wer/was nicht?

PHASE 2: GESTALTUNG UND REFLEXION: WIE EIN WUNSCH ZUR KATASTROPHE WERDEN KANN UND UMGEGEHT

A4: Wählt in Partner/innenarbeit aus den vorliegenden vier Bildern ein eutopisches und ein dystopisches Bild aus. Verwandelt nun das eutopische Bild in ein Bild von einer unheilen Welt und das dystopische Bild in ein Bild von einer heilen Welt. Denkt darüber nach, wodurch sich eine heile bzw. eine unheile Welt für euch auszeichnet, wer darin lebt und wie die Wesen in dieser Welt zusammenleben, bevor ihr euch an die Umsetzung macht.

Für die Umsetzung dürft ihr die zwei Bilder, die ihr umgestaltet, überzeichnen, übermalen, bekleben, beschneiden und ergänzen. Beachtet trotz aller Überarbeitung, dass das ursprüngliche Bild noch erkennbar bleibt und überlegt, wie viel ihr ändern könnt, damit das Bild nicht verschwindet. Wendet eure Erkenntnisse aus der ersten Arbeitsphase zu den formalen Gestaltungsmitteln an, um euren umgestalteten (un)heilen Welten eine besonders große Wirkung zu verleihen.

Denkt für die abschließende Präsentation eurer Arbeit im Plenum darüber nach, welchen Titel ihr dieser geben wollt.

UTOPIEN EINER KLIMAFREUNDLICHEREN STADT

Jonathan Grothaus, Jonas Hofmann, Jens Damköhler, Thomas Trefzger

Physik, Geografie und wirtschaftliche Bildung

| | | |
|--|---|--------------------------------------|
| Utopiebezug | Wie müsste sich deine Heimatstadt strukturell verändern, um für alle ein klimafreundlicheres Leben zu ermöglichen? Welchen Beitrag kannst du selbst dazu leisten? | |
| Altersgruppe | Ab der 9. Schulstufe | Dauer: 5 Unterrichtseinheiten |
| Thematische Hinführung | <p>Unsere täglichen Treibhausgasemissionen entstehen vor allem durch Heizen, Konsumgüter und Individualverkehr – stark von gesellschaftlichen Strukturen beeinflusste Bereiche. Um nachhaltige Zukunftsvisionen für eine möglichst klimafreundliche Stadt zu entwickeln, sollten die Lernenden bereits verstanden haben, wie eng strukturelle Bedingungen, individuelles Verhalten und gesellschaftliche Emissionen miteinander verknüpft sind, und in welchen Feldern die meisten Emissionen entstehen (siehe Methode „Treibhaustaler“¹). In einem konstruktiven Prozess setzen sie sich mit den lokalen, alltäglichen Folgen der Klimakrise auseinander und entwerfen strukturelle Maßnahmen für eine eutopische Stadt der Zukunft. In jedem Fall wird Raum für kreatives Denken, Austausch über Maßnahmen und deren Umsetzung sowie die Bewertung des jeweiligen Potenzials zur Reduktion von Emissionen geboten.</p> | |
| Methodisch-didaktische Hinweise | <p>Die Verknüpfung von systemischem Wissen mit konkreten Handlungsansätzen ist umweltpsychologisch essenziell, da eine deutliche Kluft zwischen Problembewusstsein und tatsächlichem Handeln besteht (<i>knowledge-action gap</i>). Die Methode „Utopien einer klimafreundlicheren Stadt“ basiert auf Modellen wie dem <i>Lessons4Action Framework</i> und zielt darauf ab, Selbstwirksamkeit zu stärken sowie Diskussionen innerhalb der Peergroup und eine reflektierte Haltung zu Klimaschutzmaßnahmen zu stärken. Sie schult gezielt die Kommunikations- und Bewertungskompetenz der Lernenden und ermöglicht Denken <i>out-of-the-box</i> im Kontext der eigenen Lebenswelt. Der Fokus liegt dabei auf gesellschaftlicher, struktureller Veränderung, da diese für ein Erreichen der Klimaziele zwingend nötig ist.</p> | |
| Unterrichtsablauf | <p>★ Im Brainstorming (Phase 1, A1) wird kreatives, divergentes Denken durch eine eutopische Darstellung angeregt. Danach erarbeiten die Schüler/innen in Kleingruppen (Phase 2, A2) Lösungsansätze für jeweils zwei Themenbereiche. In Phase 3 (A3) präsentieren die Gruppen ihre Ergebnisse vor der Klasse und erhalten Feedback aus dem Plenum.</p> <p>★ Anschließend teilen sich die Schüler/innen nach dem Gruppenpuzzle-Prinzip in Expert/innenteams auf (Phase 4, A4), um die Realisierbarkeit und Wirksamkeit der Ideen zu diskutieren. Für jeden Themenbereich wird ein Lösungsansatz erarbeitet. Anschließend (Phase 5) werden die Ideen aus den Gruppen durch Gegenargumente getestet. Der ökologische Hand- und Fußabdruck werden gegenübergestellt, die Notwendigkeit struktureller Veränderungen wird betont.</p> <p>★ Die Argumentation für die selbst entwickelten Ideen wird in Kugellager-Struktur im Klimakreisel trainiert (A5-A7). In Phase 6 werden die Gegenargumente aus A7 Argumentationsmustern von Gegner/innen zugeordnet und dadurch der Diskurs auf eine Metaebene gehoben. Anhand dessen werden finale Vorschläge entwickelt.</p> | |
| Online unter | www.politik-lernen.at/Utopien_einer_klimafreundlicheren_Stadt | |

¹ Die „Treibhaustaler“ sind die von uns entwickelte Methode zur Visualisierung der Emissionsrelevanz aller alltäglicher Emissionsquellen und ihrer Abhängigkeit von Gesellschaftsstrukturen. Unser herzlicher Dank gilt unserer studentischen Hilfskraft Franziska Beisler, die maßgeblich an der Gestaltung dieses Unterrichtsbeispiels mitgewirkt hat.

ARBEITSBLATT

THEMATISCHE HINFÜHRUNG

Der Klimawandel stellt eine große Herausforderung für unsere Gesellschaft dar. Städte spielen dabei eine zentrale Rolle, da sie einen Großteil der weltweiten Energie nutzen und für einen erheblichen Anteil der CO₂-Emissionen verantwortlich sind. Durch dichte Bebauung und versiegelte Flächen speichern Städte mehr Wärme als das Umland. Hitzewellen werden dadurch intensiver, was vor allem für ältere Menschen und gesundheitlich Schwache gefährlich sein kann. Eine klimafreundliche Stadt der Zukunft muss also nachhaltig geplant werden, um Umweltbelastungen zu minimieren und das Leben für Menschen und Natur angenehmer zu gestalten. Verringert man strukturelle Emissionen (Energieerzeugung, Müllentsorgung, ...) und achtet auf möglichst umweltfreundliche Architektur in den Städten, werden der CO₂-Fußabdruck aller Einwohner/innen der Stadt kleiner und die Auswirkungen des Klimawandels in Städten geringer.

PHASE 1: BRAINSTORMING

A1: Sammelt zu zweit oder zu dritt Vorschläge, wie eine klimafreundliche Stadt der Zukunft aussehen könnte.¹ Versetzt euch dabei in folgende Rolle:

*Stellt euch vor, ihr wärt Bürgermeister/in eures Heimatortes.
Ihr habt viel Geld zur Verfügung, um Veränderungen anzustoßen.
Welche Ideen habt ihr, um klimafreundliche Veränderungen auszulösen, die die Bürger/innen alleine nicht bewirken können?*

Lasst euch von M1 inspirieren. Notiert eure Ideen.

M1: FUTURISTISCHE GRAFIK „BERLIN FRIEDRICHSTRASSE UTOPIA 2048“¹



¹ Erstellt von Lino Zeddies & Aerroscape. Lizenz CC BY-SA 4.0.

PHASE 2: VERÄNDERUNGEN VERSCHIEDENER BEREICHE

A2: Geht nun in Gruppen von zwei bis drei Personen zusammen. Ihr sammelt Vorschläge für zwei der folgenden Themenbereiche:

a) Mobilität:

z.B. Fahrrad, Fußgänger/innen, Auto, öffentlicher Verkehr (Bus & Bahn), Flugzeug

b) Stadtbild:

z.B. Plätze, Parks, Häuser, Natur, Straßen, Wege, Flüsse

c) Ernährung:

z.B. Überproduktion & weggeworfene Lebensmittel, biologische Produkte, nachhaltige Landwirtschaft

d) Wohnen & Wohnfläche:

z.B. Wohnqualität, Haus- & Wohnbau, Energienutzung, Heizung & Kühlung

e) Energieerzeugung:

z.B. Balkonkraftwerk, Solarenergie, Wasser- & Windkraft, Abwärme aus Industrie

f) Konsum:

z.B. Spielzeug, Geschenke, Müll, täglicher Bedarf & Einkauf, Verpackung

Sucht euch einen Bereich aus. Ein zweiter Bereich wird euch von eurer Lehrkraft zugewiesen. Alle sechs Bereiche sollen von mindestens zwei Gruppen bearbeitet werden. Überlegt, wie man die Aspekte verändern kann, die besonders viele Emissionen verursachen. Verwendet dabei, wenn es möglich ist, eure Ideen aus A1 oder lasst euch davon inspirieren.

Was sind eure Lösungsansätze für strukturelle Emissionen dieser Bereiche?

Bereitet euch darauf vor, die Ideen in einer einminütigen Präsentation vorzustellen.

PHASE 3: PRÄSENTATION DER IDEEN

Die Gruppen stellen nacheinander ihre Ideen vor. Dafür ist pro Gruppe eine Minute Zeit.

A3: Nach jeder Vorstellung gebt ihr euren Kollegen/innen Feedback bezüglich der Ideen. Berücksichtigt dabei folgende Fragen:

a) Welche Idee fandest du besonders gut? Warum?

b) Wo siehst du Schwierigkeiten?

c) Was müsste als Erstes passieren, damit diese Idee umgesetzt werden kann?

PHASE 4: ENTWICKLUNG KONKRETER PLÄNE

A4: Teilt euch nun in Expert/innenteams zu jeweils einem der oben unter A2 genannten Bereiche auf. Dafür wird jeweils die Hälfte der Gruppenmitglieder Experten/innen für das erste, die andere Hälfte Experten/innen für das zweite bearbeitete Thema. Findet die wirkungsvollste Idee für euren Bereich und achtet dabei auf folgende Punkte:

KONTEXT ZUR WIRKSAMKEIT DER IDEEN

Eine Idee ist dann wirkungsvoll, wenn ...

- ... möglichst viele Treibhausgas-Emissionen eingespart werden können.
- ... die Lebensqualität der Bevölkerung dadurch nicht beeinträchtigt wird.
- ... die Idee konkret umgesetzt werden kann.
- ... die Bevölkerung die Idee akzeptiert und mit ihren Bedürfnissen vereinbaren kann.
- ... die Bevölkerung selbst dabei mitwirken kann, die Idee umzusetzen.

PHASE 5: KLIMAKREISEL

KONTEXT ZUM ÖKOLOGISCHEN HAND- & FUSSABDRUCK

Der ökologische Hand- und Fußabdruck sind zwei verschiedene Konzepte, die sich auf unseren Einfluss auf die Umwelt beziehen:

Der Fußabdruck misst, wie viele natürliche Ressourcen eine Person, eine Stadt oder ein Land verbraucht. Ein hoher CO₂-Ausstoß, übermäßiger Konsum oder Energieverschwendungen vergrößern den Fußabdruck. Diese Erkenntnis ist allerdings oft frustrierend: Nachhaltige Optionen sind noch kompliziert, teuer oder gar nicht verfügbar.

Der ökologische Handabdruck umfasst Handlungen einer Person, die die Treibhausgas-Emissionen anderer verringern oder vermeiden. **Wie kannst DU dazu beitragen, den CO₂-Ausstoß ALLER zu verringern?** Dazu gehört konkretes Mitwirken an gesellschaftlichen Veränderungen und das Erklären von Klimamaßnahmen.

Ziel ist es, den Fußabdruck zu verkleinern und den Handabdruck zu vergrößern, um eine nachhaltigere Zukunft zu schaffen. Andere von klimafreundlichen Veränderungen überzeugen zu können, ist ein wichtiger Teil deines eigenen Handabdrucks.

A5: Es wird nun eine Diskussion zwischen Klimamaßnahmengegner/innen und -befürworter/innen simuliert. Die Expert/innengruppen aus Phase 4 werden dabei geteilt: Zwei Personen gehen in die Gruppe der Maßnahmengegner/innen, zwei Personen gehen in die Gruppe der Maßnahmenbefürworter/innen.

1 Vgl.: Reif, A., & Heitfeld, M. (2015). Wandel mit Hand und Fuß. Mit dem Germanwatch Hand Print den Wandel politisch wirksam gestalten. www.germanwatch.org/de/12040 (27.11.2025).

A6 – erste Option: Die Gruppe der Maßnahmengegner/innen entwickelt Argumente gegen jede der Ideen aus Phase 4. Berücksichtigt dabei vor allem die Bedürfnisse und Gewohnheiten der Bevölkerung, die mit den Ideen oft (scheinbar) nicht in Einklang gebracht werden können.

A6 – zweite Option: Die Gruppe der Maßnahmenbefürworter/innen überlegt, was man eventuellen Gegenargumenten entgegensetzen kann. Entwickelt gemeinsam Argumente für jede eurer Ideen und berücksichtigt dabei mögliche Schwachstellen der Ideen vor allem in Hinblick auf die Bedürfnisse und Gewohnheiten der Bevölkerung.

A7: Sobald die beiden Gruppen mit ihrer Vorbereitung fertig sind, wird ein Klimakreisel gebildet. Dabei gibt es wie in einem Kugellager einen Innenkreis und einen Außenkreis. Im Innenkreis stehen die Maßnahmengegner/innen, im Außenkreis die Maßnahmenbefürworter/innen. Der Klimakreisel funktioniert folgendermaßen:

- a) Jeweils ein/e Befürworter/in steht einem/einer Gegner/in gegenüber. Der/die Befürworter/in argumentiert seine/ihre ursprüngliche Idee aus der Expert/innengruppe.
- b) Die Personen diskutieren zwei Minuten miteinander, dann macht jede Person – sowohl im Außenkreis als auch im Innenkreis – aus ihrer Sicht einen Schritt nach rechts.
- c) Die neuen Diskussionspärchen diskutieren wieder zwei Minuten, dann wird wieder nach rechts gedreht.
- d) Nach drei bis vier Diskussionspartner/innen wechseln die Personen aus dem Innen- in den Außenkreis und umgekehrt. Die Diskussionsteilnehmer/innen schlüpfen also in die Rolle ihres Gegenübers.
- e) Der Ablauf wird wieder für drei bis vier Wiederholungen von Neuem begonnen.
- f) Alle Schüler/innen schlüpfen aus ihren Rollen – eine Übung, bei der z.B. alle ihre Arme und Beine ausschütteln, kann dabei hilfreich sein.
- g) Tauscht euch zum Abschluss in der Klasse gemeinsam aus: Wie war es, die Rolle eines Befürworters/einer Befürworterin einzunehmen? Wie war es, die Rolle eines Gegners/einer Gegnerin einzunehmen? Welche Gefühle löste die Diskussion in euch aus?

PHASE 6: FINALE VORSCHLÄGE

A8: Findet euch wieder in den Expert/innengruppen aus Phase 4 zusammen und ruft euch die Gegenargumente zu eurer Idee aus dem Klimakreisel in Erinnerung. Schreibt diese auf.

A9: Argumente gegen Klimamaßnahmen können in Argumentationsmuster eingeordnet werden. Versucht nun die Gegenargumente, die ihr zu eurer Idee gesammelt habt, den Argumentationsmustern in M3 zuzuordnen.

M3: ARGUMENTATIONSMUSTER VON KLIMAMASSNAHMENGEGNER/INNEN²

Whataboutismus

„Andere sollen zuerst mal was unternehmen – China, Indien, die USA usw. müssen zuerst ihren Fußabdruck reduzieren. Davor macht es keinen Sinn, wenn wir etwas verändern.“

Individualismus

„Letztendlich ist jede/r Einzelne dafür verantwortlich, Maßnahmen zur Bekämpfung des Klimawandels zu ergreifen.“

Trittbretfahrer-Argumentation

„Die Reduktion der Emissionen wird uns schwächen. Andere haben keine wirkliche Absicht, Emissionen zu reduzieren, und werden das ausnutzen.“

Nur Freiwilligkeit, keine Vorgaben

„Die Gesellschaft wird nur auf eine unterstützende und freiwillige Politik reagieren. Restriktive Maßnahmen werden scheitern und sollten aufgegeben werden.“

Soziale Gerechtigkeit

„Klimamaßnahmen werden hohe Kosten verursachen. Die schwächsten Mitglieder unserer Gesellschaft werden belastet werden. Hart arbeitende Menschen können ihren Urlaub nicht genießen.“

Politischer Perfektionismus

„Wir sollten nur perfekt ausgearbeitete Lösungen anstreben, die von allen betroffenen Parteien unterstützt werden. Andernfalls vergeuden wir die begrenzten Möglichkeiten zur Umsetzung.“

Untergangsbefürchtungen

„Alle Maßnahmen zur Schadensbegrenzung, die wir ergreifen, sind nicht ausreichend und zu spät. Der katastrophale Klimawandel ist unvermeidlich. Wir sollten uns anpassen oder unser Schicksal in die Hände Gottes oder der Natur legen.“

Wandel ist unmöglich

„Jede Maßnahme zur wirksamen Reduzierung der Emissionen würde der heutigen Lebensweise oder der menschlichen Natur zuwiderlaufen und ist daher in einer demokratischen Gesellschaft unmöglich umzusetzen.“

A10: Verbessert nun eure Ideen unter Berücksichtigung der Gegenargumente aus dem Klimakreisel und der Argumentationsmuster aus M3 und entwickelt einen konkreten Vorschlag. Beachtet auch das Feedback eurer Kolleg/innen aus Phase 3.

A11: Stellt euren fertigen Vorschlag der Klasse in einer zweiminütigen Präsentation vor. Überlegt in der Klasse gemeinsam, welche ersten Schritte jetzt (in einer Stadt) für die Umsetzung des Vorschlags notwendig wären.

² Nach www.leolinne.com/-discourses-of-climate-delay/deutsch (27.11.2025), von L. Chemineau (2024); inspiriert durch: Levi S. et al. (2021). Klimaschutz-Ausreden – Mit welchen Argumentationsmustern Klimaschutz verzögert wird. In L. Dohm et al., *Climate Action – Psychologie der Klimakrise* (S. 89–104). Psychosozial Verlag.

EINE BIOLOGISCHE FANTASIEREISE IN DIE ZUKUNFT

Iris Schiffl

Biologie und Umweltbildung, Kunst und Gestaltung

| | |
|--|--|
| Utopiebezug | Wie stellen sich Schüler/innen die Zukunft vor? Was können sie auf einem „Spaziergang in die Zukunft“ alles wahrnehmen? |
| Altersgruppe | Ab der 5. Schulstufe |
| Dauer | 5 Unterrichtseinheiten |
| Thematische Hinführung | Im Biologieunterricht werden viele Themen behandelt, die für das zukünftige Leben der Schüler/innen von großer Bedeutung sind: Biodiversität, Gesundheit, Forschung und Technologie, Klimaveränderungen etc. Häufig sind den Schüler/innen ihre Einstellungen und Werthaltungen zu diesen Themen aber nicht ausreichend klar, sodass Methoden wie die Fantasiereise eingesetzt werden können, um diese bewusst und somit reflektierbar zu machen. |
| Methodisch-didaktische Hinweise | Fantasiereisen sind ein guter Ausgangspunkt, um die Vorstellungen der Schüler/innen zu aktivieren. Zeichnungen über das in der Fantasiereise erlebte liefern Lehrpersonen wichtige Anhaltspunkte zu den Sichtweisen und Vorstellungen der Schüler/innen und können auch implizite Vorstellungen, die die Schüler/innen in einem Gespräch nicht formulieren würden, sichtbar und bewusst machen. Vorwissen seitens der Schüler/innen ist daher nicht notwendig. Verwenden Sie diese Unterrichtsmethode nur, wenn in der Klasse ein vertrauensvolles Verhältnis besteht und die Schüler/innen in der Lage sind, sich ruhig auf eine geführte Gedankenreise einzulassen. Respekt untereinander und Freiwilligkeit in der Teilnahme sind Grundvoraussetzungen. |
| Unterrichtsablauf | <ul style="list-style-type: none"> ★ Zunächst wird in Phase 1 die erste Fantasiereise unternommen. Genaue Anweisungen zur Fantasiereise und Zusatzmaterialien für die Lehrperson finden sich auf der letzten Seite der Arbeitsmaterialien. Im Anschluss werden die Schüler/innen aufgefordert, auf Basis ihrer Erlebnisse eine Zeichnung anzufertigen (A1), die sie in der ersten Unterrichtseinheit (=UE) abschließen sollen. Danach werden die Bilder ausgestellt (A2) und die Schüler/innen beschreiben ihr Werk kurz (erster Teil von UE 2). ★ In Phase 2 werden Einstellungen und Werthaltungen herausgearbeitet, die in den Zeichnungen umgesetzt wurden (A3). Dabei überlegt sich jede/r in einem ersten Schritt drei Einstellungen oder Werthaltungen, die im Bild repräsentiert sind (zweiter Teil von UE 2). Es wird eine individuelle Priorisierung vorgenommen (A4), und die Schüler/innen können ihre Wertvorstellungen in Partnerarbeit diskutieren (A5). ★ In der dritten Phase sollen sich die Schüler/innen in einer Kleingruppenarbeit über Inhalte informieren, die in ihren Bildern aufgegriffen werden bzw. ihren Werten entsprechen (A6, in UE 3 abschließen). Die Lehrperson unterstützt und begleitet die Suche. In UE 4 präsentieren die jeweiligen Gruppen kurz ihre Ergebnisse der Klasse; daraufhin wird im Plenum diskutiert (A7). ★ In der vierten Phase wird eine Fantasiereise mit Wunderfrage durchgeführt (UE 5). Die Schüler/innen zeichnen erneut ihre Erlebnisse und stellen sie den Bildern aus der ersten Stunde gegenüber (A8). In der Präsentationsrunde werden vor allem Veränderungen zwischen dem ersten und dem zweiten Bild thematisiert (A9). Den Abschluss der UE 5 bildet die Herausarbeitung von Handlungsmöglichkeiten. |
| Online unter | www.politik-lernen.at/biologische_Fantasiereise_in_die_Zukunft |

ARBEITSBLATT

PHASE 1: DIE FANTASIEREISE

Wir führen zum Einstieg eine Fantasiereise durch. Folgt den Anweisungen eurer Lehrerin/eures Lehrers.

A1: Malt nun ein Bild der Szene, die ihr auf eurer Reise gesehen habt. Versucht, euch an möglichst viele Details zu erinnern. Es ist nicht notwendig, dass ihr besonders gut zeichnen könnt. Versucht einfach darzustellen, was ihr erlebt habt.

A2: Sobald alle mit ihrem Bild fertig sind, veranstaltet ihr eine kleine Ausstellung der Bilder. Dabei schaut ihr euch gemeinsam die Bilder an, die ihr gemalt habt. Ihr dürft kurz in ein paar Sätzen erklären, was ihr auf euren Bildern dargestellt habt. Die anderen hören zu.

PHASE 2: WERTE ERKENNEN

THEMATISCHE HINFÜHRUNG

Wir können heute noch nicht genau sagen, wie die Zukunft aussehen wird. Wir können jedoch Vermutungen anstellen oder unsere Fantasie spielen lassen, wenn es um die Zukunft unserer Welt geht. Wenn man neue Ideen finden möchte, um unsere Zukunft zu gestalten, hilft es, sich in der Fantasie vorzustellen, wie die Zukunft ausschauen könnte. In den folgenden Unterrichtsstunden werdet ihr selbst die Zukunft erforschen und Ideen dafür entwickeln.

In der letzten Unterrichtsstunde haben wir bereits eine Fantasiereise durchgeführt, in der ihr eure Vorstellungen in Bezug auf die Zukunft unserer Umwelt erforscht habt. Nun werden wir uns mit den Werten beschäftigen, die diesen Vorstellungen zugrunde liegen.

Deine Werte sind die Überzeugungen und Einstellungen, die dir persönlich in deinem Leben wichtig sind. Werte sind z.B. *gerechte Verteilung der Ressourcen, Gesundheit oder Erholung und Entspannung*. In deinem Bild kannst du, wenn du es genau analysierst, Werte erkennen. Vielleicht ist es einer, es können aber auch mehrere unterschiedliche Werte in deinem Bild zu erkennen sein.

A3: Schaut euch euer Bild nun noch einmal genau an und versucht euch in die Situation hineinzuversetzen, die ihr auf eurer Fantasiereise erlebt habt. Welche Werte sind für euch in eurer Szene besonders wichtig? Versucht drei Werte zu finden und schreibt sie auf einen Zettel.



BEISPIEL FÜR EINE WERTELISTE

- ★ Artenvielfalt bewahren
- ★ Erhaltung von Lebensräumen
- ★ Klimaschutz
- ★ Vermeidung von Umweltverschmutzung
- ★ Bodenschutz
- ★ Wasserschutz
- ★ Faire Ressourcenverteilung
- ★ Müllvermeidung
- ★ Entwicklung von technologischen Lösungen für Umweltprobleme
- ★ Aufrechterhaltung der Gesundheit
- ★ Erholung und Entspannung
- ★ Erhaltung der Schönheit der Natur

A4: Versucht nun, eure Werte nach Wichtigkeit zu ordnen. Schreibt vor den Wert, der in eurer Szene am wichtigsten ist, eine 1, vor den zweitwichtigsten Wert eine 2 und vor den dritt wichtigsten Wert eine 3.

A5: Findet euch zu zweit zusammen und vergleicht und diskutiert eure Werte. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede könnt ihr feststellen? Welche Gründe könnt ihr dafür finden?

PHASE 3: INFORMIEREN

Ihr arbeitet jetzt in Kleingruppen mit drei bis vier Personen, die gleiche oder ähnliche Werte in ihren Bildern entdeckt haben.

A6: Sucht gute und vertrauenswürdige Informationen zu folgenden Fragen:

- a) Wie ist der Status quo¹ deiner Umgebung und der Welt, in der du lebst?
- b) Welche Zukunftsszenarien gibt es? Was könnte im schlechtesten Fall passieren, was im besten Fall?
- c) Was müsste passieren, damit der bestmögliche Fall eintritt?
- d) Wie könnet ihr dazu beitragen, das Zukunftsszenario positiv zu beeinflussen?

Ihr habt eine Unterrichtseinheit Zeit, euch über diese vier Fragen zu informieren und eure Ergebnisse für die Klasse aufzubereiten. Nutzt als Ausgangspunkt für eure Nachforschungen die Quellen der Materialliste **M1**.

A7: Jede Gruppe hat fünf Minuten, um der Klasse ihre Antworten auf die Fragen zu präsentieren. Diskutiert danach gemeinsam eure Ergebnisse in der Klasse.

PHASE 4: DIE WUNDER-FANTASIEREISE

Wir führen jetzt wieder eine Fantasiereise durch. Diesmal ist es eine ganz besondere Fantasiereise: eine Wunder-Fantasiereise. Folgt den Anweisungen eurer Lehrerin/eures Lehrers.

¹ „Status quo“ bedeutet „Ist-Zustand“ – das ist also der Zustand, der in der Gegenwart gerade herrscht.

A8: Malt jetzt wieder ein Bild der Szene, die ihr auf eurer Reise gesehen habt. Versucht, euch an möglichst viele Details zu erinnern.

A9: Vergleicht nun in der Ausstellung euer erstes Bild mit dem zweiten Bild, das ihr gemalt habt. Bearbeitet dabei folgende Fragen:

- a) Welche Unterschiede oder Ähnlichkeiten könnt ihr beobachten?
- b) Warum sind die Bilder verschieden oder ähnlich?
- c) Bei welchem Bild ist es eurer Meinung nach wahrscheinlicher, dass die Zukunft wirklich so aussehen wird?
- d) Welches Bild hättet ihr lieber für die Zukunft? Warum?
- e) Wie könnt ihr dazu beitragen, dass die Zukunft euren Ideen entsprechen wird?

M2: MATERIALLISTE FÜR DIE RECHERCHE DER SCHÜLER/INNEN

Biodiversität und biologische Vielfalt:

- ★ [Biologische Vielfalt | Biodiversität und Ökosysteme in Österreich](#)
- ★ [Biodiversität - WWF Österreich](#)
- ★ [Biodiversität - Ökosysteme — Europäische Umweltagentur](#)



Klima:

- ★ [Wege aus der Klimakrise | Umweltbundesamt | Österreich](#)
- ★ [Klimawandel: Weltklimarat zeigt fünf mögliche Szenarien für die Zukunft auf | National Geographic](#)



Umwelt und Gesundheit:

- ★ [Umwelt und Gesundheit | gesund.bund.de](#)
- ★ [Umwelt & Gesundheit | Gesundheitsportal](#)
- ★ [RKI - Umwelt und Gesundheit](#)



Boden- und Gewässerschutz:

- ★ [Wasser | Umweltbundesamt](#)
- ★ [Schutz und Überwachung der Gewässer](#)



ZUSATZMATERIALIEN FÜR DIE LEHRPERSON

In Phase 1 führen Sie mit ihren Schüler/innen eine Fantasiereise in die Zukunft durch.

Überlegen Sie bitte **vorab** folgende Punkte:

- a)** Ist Ihre Klasse mit der Methode der Fantasiereise bereits vertraut? Wenn nein, was möchten Sie Ihrer Klasse in der Einleitung zur Fantasiereise mitgeben, damit diese Methode gelingt?
 - b)** Wie können Sie das Klassensetting gestalten, damit die Atmosphäre möglichst entspannt ist und jeder/r für sich in Ruhe seine/ihre Gedanken schweifen lassen kann?
 - c)** Wie können Sie als Lehrperson Ruhe und Entspannung ausstrahlen?
 - d)** Sind in der Klasse alle Materialien vorhanden, um die Bilder der Fantasiereise zu malen?
- ★ Sorgen Sie für eine entspannte Atmosphäre in der Klasse. Legen Sie Regeln zum Verhalten fest (z.B. Wie sollen sich jene verhalten, die nicht mitmachen möchten, oder denen es schwerfällt, sich auf die Reise einzulassen?).
- ★ Lesen Sie nun den Text der Fantasiereise vor. Achten Sie darauf, mit langsamer und ruhiger Stimme den Text vorzutragen. Lassen Sie genügend Zeit zwischen den Sätzen, damit die Schüler/innen Bilder entwickeln können.



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. Schau 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)

- ★ Nachdem Sie die Schüler/innen wieder aus der Fantasiereise zurückgeholt haben, stellen Sie die Malutensilien zur Verfügung und starten Sie mit A1.
- ★ In Phase 2 (UE 2) werden die Zeichnungen der Schüler/innen – wie bei einer Ausstellung – an der Wand arrangiert. Jede/r beschreibt kurz, was er/sie auf dem Bild dargestellt hat. An dieser Stelle ist es wichtig, dass keine Kommentare zu den Bildern abgegeben werden, weder von Ihnen noch von den Schüler/innen. Alle Bilder sind mit gleich großer Wertschätzung zu behandeln.

Unterrichtseinheit 5 ist im Ablauf fast identisch zu Unterrichtseinheit 1. Es ändert sich nur der Text der Fantasiereise. Lesen Sie nun die Fantasiereise mit der Wunderfrage vor. Auch im Anschluss an diese Fantasiereise fertigen die Schüler/innen wieder Bilder an.

Da die Schüler/innen den Ablauf schon kennen, sollten Sie am Ende der Stunde noch genügend Zeit haben, um die Bilder der ersten und der zweiten Fantasiereise paarweise gegenüberzustellen und Unterschiede zu besprechen.

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 anders 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!“

FOODTOPIA: EINE WELT, IN DER ALLE SATT WERDEN

Katharina Schlack

Ernährung und Haushalt

| | |
|--|---|
| Utopiebezug | Wie kann eine (zukünftige) Welt gestaltet werden, in der alle Menschen ausreichend ernährt werden? Welche innovativen Konzepte und Maßnahmen sind erforderlich, um Ernährungssicherheit für alle zu gewährleisten? |
| Altersgruppe | 5.–8. Schulstufe |
| Dauer | 3 bis 4 Unterrichtseinheiten |
| Thematische Hinführung | Krieg, Zerstörung, Umweltkatastrophen, Armut und soziale Ungleichheit – all dies sind drängende globale Probleme, die die Gegenwart und die Zukunft der Ernährungssicherheit maßgeblich beeinflussen. Obwohl es genügend Ressourcen gäbe, um alle Menschen ausreichend zu ernähren, leiden Millionen von Menschen weltweit an Hunger. Diese düstere Realität zeigt die Widersprüche unseres Ernährungssystems und die Herausforderungen, vor denen die Weltgemeinschaft steht. Eine Welt, in der niemand hungern muss, bleibt bislang eine Utopie. Doch wie könnte die Zukunft der Ernährung aussehen? Wissenschaft und Technik liefern bereits heute vielversprechende Ansätze: Vertical Farming ermöglicht Lebensmittelproduktion in Städten – unabhängig von Wetter und Boden, künstliches Fleisch könnte eine umweltfreundliche Alternative zur Massentierhaltung sein, während Insekten als Proteinquelle nachhaltig den weltweiten Bedarf decken könnten. Auch eine pflanzenbasierte Ernährung wird als Lösung diskutiert. |
| Methodisch-didaktische Hinweise | Das Unterrichtsbeispiel nutzt die Methode der Zukunftswerkstatt, um Schüler/innen zur kritischen Auseinandersetzung mit der Zukunft der Ernährung anzuregen. Ausgangspunkt ist die aktuelle Problematik des Welthungers, die durch Fallbeispiele und Daten veranschaulicht wird. In der Kritikphase reflektieren die Schüler/innen bestehende Herausforderungen, bevor sie in der Fantasiephase kreative Lösungsansätze erarbeiten. In der Realisierungsphase werden die entworfenen Szenarien auf ihre Umsetzbarkeit geprüft und diskutiert. Das Unterrichtsbeispiel verbindet forschendes Lernen mit kreativen Elementen und fördert eine reflektierte Auseinandersetzung mit Ernährung und Nachhaltigkeit. |
| Unterrichtsablauf | Die Unterrichtsreihe beginnt mit einem Einstieg, der das Interesse der Schüler/innen weckt. In einem Murmelgespräch reflektieren sie über Ernährungssicherheit, bevor die ungleiche Lebensmittelverteilung auf der Welt mit Reiskörnern veranschaulicht wird. Anschließend wird die Leitfrage eingeführt: „Wie könnte eine Welt aussehen, in der jeder satt wird?“ In der Kritikphase (Phase 1) setzen sie sich in einem Gallery Walk mit den Ursachen von Hunger auseinander. Genaue Anweisungen zur Veranschaulichung mit den Reiskörnern und zum Gallery Walk finden sich im Zusatzmaterial für die Lehrperson am Ende der Arbeitsmaterialien. In der Utopiephase (Phase 2) erhalten sie Input zu innovativen Ernährungskonzepten und entwickeln mithilfe der Placemat-Methode erste Ideen für eine Welt ohne Hunger. In der Konkretisierungsphase (Phase 3) überlegen sie, welche Schritte zur Umsetzung ihrer Vision nötig wären, und diskutieren abschließend, ob eine Welt ohne Hunger eine Utopie bleibt oder realisierbar ist. Die Lehrperson beendet die Unterrichtsreihe, indem sie die Frage aufwirft, ob eine Welt ohne Hunger tatsächlich eine Utopie ist oder ob sie mit den richtigen Maßnahmen möglich wäre. Die Schüler/innen werden auf diese Weise angeregt, weiter über das Thema nachzudenken und eigene Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren. |
| Online unter | www.politik-lernen.at/foodtopia |

ARBEITSBLATT

THEMATISCHE HINFÜHRUNG

Weltweit leiden rund 735 Millionen Menschen an Hunger¹, obwohl genug Nahrung produziert wird, um rund 12 Milliarden Menschen zu ernähren². Gleichzeitig werden jedes Jahr ca. 931 Millionen Tonnen Lebensmittel weggeworfen – das entspricht 17 % der gesamten Lebensmittelproduktion. Das zeigt, dass Hunger nicht nur durch einen Mangel an Lebensmitteln entsteht, sondern auch durch eine ungerechte Verteilung. Während einige Länder im Überfluss leben, haben andere nicht genug, um ihre Bevölkerung ausreichend zu versorgen.³ Hinzu kommt das wachsende Problem der Fehlernährung. Viele Menschen, sowohl in ärmeren als auch zunehmend in wohlhabenderen Ländern, erhalten nicht die Nährstoffe, die sie für ein gesundes Leben brauchen. Diese sogenannte „stille“ Form des Hungers betrifft weltweit ebenso Milliarden von Menschen und kann zu Krankheiten, Wachstumsstörungen bei Kindern und langfristigen Gesundheitsschäden führen⁴.

Fehlernährung entsteht entweder durch einen Mangel an wichtigen Vitaminen und Mineralstoffen oder durch eine unausgewogene Ernährung mit vielen stark verarbeiteten Lebensmitteln.

Zum Einstieg führt eure Lehrerin/euer Lehrer mit euch ein Experiment mit Reiskörnern durch. Folgt ihren/seinen Anweisungen.

PHASE 1: KRITIKPHASE: DIE HERAUSFORDERUNGEN DER WELTERNÄHRUNG

In den kommenden Stunden werdet ihr eine Vision einer Welt ohne Hunger entwickeln und euch mit der Zukunft der Ernährung auseinandersetzen.

A1: Im Klassenraum sind verschiedene Infotafeln zu weltweiten Ernährungsproblemen verteilt. Bewegt euch durch den Raum, lest die bereitgestellten Informationen und notiert eure Erkenntnisse auf dem Reflexionsblatt (M1).

M1: REFLEXIONSBLETT

| REFLEXIONSBLETT GALLERY WALK | Name: |
|------------------------------|-------------------|
| Was sehe ich? | Was bedeutet das? |
| | |
| | |

1 <https://unric.org/de/welternaehrungsbericht13072023/> (27.11..2025).

2 Zahlen von Humanium www.humanium.org/de/ernahrung-unterernahrung-und-mangelernahrung (27.11.2025).

3 www.welthungerhilfe.de/lebensmittelverschwendung (27.11.2025).

4 <https://heiup.uni-heidelberg.de/journals/rupertocarola/article/view/20891/14664> (27.11.2025).

| Das überrascht mich am meisten: | Das finde ich besonders wichtig: |
|---------------------------------|----------------------------------|
| | |

A2: Bildet Kleingruppen und teilt eure Erkenntnisse aus dem Gallery Walk miteinander. Besprecht eure notierten Punkte. Anschließend diskutiert ihr im Plenum die folgenden Fragen:

- ★ Was sind die größten Herausforderungen für eine gerechte Ernährung weltweit?
- ★ Was passiert, wenn diese Probleme ungelöst bleiben?

PHASE 2: UTOPIEPHASE: WIE KÖNNTE DIE ZUKUNFT DER ERNÄHRUNG AUSSEHEN?

A3: Ihr arbeitet jetzt in Vierergruppen zusammen. Jede/r von euch bekommt einen Inputtext (M2). Lest euren Text sorgfältig durch und markiert die wichtigsten Informationen. Notiert diese anschließend jeweils im individuellen Arbeitsbereich des Placemat (M3). Danach stellt ihr eure Ergebnisse innerhalb der Gruppe vor.

M2: INPUTTEXTE

LÖSUNG FÜR DEN WELTHUNGER?

Weniger Fleisch essen

Viele Menschen essen täglich Fleisch. Doch um Fleisch zu produzieren, werden enorme Mengen an Ressourcen verbraucht. Rinder, Schweine, Hühner und andere Tiere, die für die Fleischproduktion gezüchtet werden, brauchen riesige Mengen an Futter, Wasser und Platz. Außerdem stößt die Fleischproduktion viel CO₂ aus, das den Klimawandel verstärkt. Gleichzeitig leiden Millionen von Menschen auf der Welt an Hunger. Ein großer Teil des angebauten Getreides wird nicht für Menschen, sondern als Tierfutter verwendet.

Würden wir weniger Fleisch essen, könnte mehr Nahrung direkt für Menschen genutzt werden. Mittlerweile gibt es auch viele Alternativen zu Fleisch, die genauso gut sättigen und unserem Körper wichtige Nährstoffe liefern. Pflanzliche Produkte wie Linsen, Bohnen oder Tofu enthalten viel Eiweiß, das unsere Körper für den Muskelaufbau und die Energiegewinnung brauchen – wie Fleisch. Fleischersatz aus Erbsen oder Soja schmeckt oft ähnlich wie echtes Fleisch und hat auch eine ähnliche Konsistenz. Dadurch kann man bekannte Gerichte weiter genießen, nur eben fleischlos. Auch Insektenmehl oder Algen könnten in der Zukunft eine wichtige Rolle spielen, weil sie auch viel Eiweiß enthalten und mit wenig Platz und Wasser angebaut werden. Wenn wir alle ein bisschen weniger Fleisch essen, könnten wir Ressourcen sparen, die Umwelt schützen und mehr Menschen ernähren.

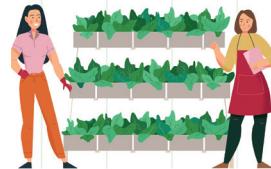
⇒ Welche dieser Ideen findest du sinnvoll? Welchen Vorschlag wärst du bereit, selbst umzusetzen?

LÖSUNG FÜR DEN WELTHUNGER?

Vertical Farming

„Vertical Farming“ bedeutet übersetzt „vertikale Landwirtschaft“. Dabei werden Pflanzen nicht auf großen Feldern, sondern auf Plantagen in großen Hallen oder Containern in hohen Regalen mit gestapelten Beeten angebaut – oft in Städten oder sogar in Gebäuden. Aber warum ist das eine mögliche Lösung gegen den Welthunger? Vertical Farming ist platzsparend. Statt riesige Felder zu nutzen, wachsen die Pflanzen übereinander in mehreren Etagen. Dadurch kann auf kleiner Fläche mehr Nahrung produziert werden. Die Wurzeln der Pflanzen wachsen nicht in der Erde, sondern in Behältern oder Rohren, durch die Wasser fließt, das mit Nährstoffen angereichert wurde. Ein weiterer Vorteil ist die Unabhängigkeit vom Wetter: Da die Pflanzen auch in geschlossenen Gebäuden mit künstlichem Licht und Wassernebel gedeihen können, sind sie nicht von Dürre, Überschwemmungen oder ausgelaugten Böden betroffen. Zudem benötigt Vertical Farming bis zu 90 % weniger Wasser⁵ als die herkömmliche Landwirtschaft. Weil das Wasser in Behältern ist und nicht auf einem Feld versickert oder verdunstet, bleibt es im geschlossenen System. Da die Anbauflächen auch direkt in der Stadt liegen, können die Lebensmittel dort produziert werden, wo die Menschen leben. Das spart lange Transportwege und schont die Umwelt. In der Zukunft könnte Vertical Farming dazu beitragen, frisches Obst und Gemüse auch in Gebieten anzubauen, in denen landwirtschaftliche Produktion bisher kaum möglich war. Allerdings hat Vertical Farming einen sehr hohen Stromverbrauch für die künstliche Belichtung und Klimatisierung der Pflanzen.

⇒ Mit Vertical Farming könnte man in Zukunft frisches Obst und Gemüse direkt in den Städten anbauen – auch in Gebieten, in denen es bisher schwer war, Landwirtschaft zu betreiben. Was meinst du? Würdest du Lebensmittel aus Vertical Farming konsumieren? Was spricht dafür – was spricht dagegen?



LÖSUNG FÜR DEN WELTHUNGER?

Reduktion der Lebensmittelverschwendungen

Jedes Jahr wird ein Drittel aller produzierten Lebensmittel weggeworfen⁶. Warum passiert das? Viele Supermärkte und Restaurants werfen Essen weg, das nicht verkauft wurde – auch wenn es noch genießbar ist. Außerdem kaufen viele Menschen zu viel ein und Lebensmittel verderben, zum Beispiel weil diese im Kühlschrank ganz hinten versteckt gelagert sind und übersehen werden. Obst und Gemüse mit kleinen Fehlern (z.B. krumme Karotten) werden bereits bei der Ernte oft aussortiert, weil sie nicht „perfekt“ aussehen. Doch es gibt Lösungen! Wenn wir weniger Essen verschwenden, könnten mehr Menschen satt werden. Dafür ist es wichtig, bewusst mit Lebensmitteln umzugehen. Das beginnt bereits beim Einkaufen. Eine gute Planung hilft dabei, nur das zu kaufen, was wirklich benötigt wird, sodass weniger Essen im Müll landet. Auch Reste lassen sich kreativ verwerten, anstatt sie wegzuwerfen – zum Beispiel in neuen Gerichten oder durch Einfrieren. Zudem gibt es immer mehr Möglichkeiten, Lebensmittel zu retten: Supermärkte, Apps und Organisationen sammeln überschüssige Produkte und verteilen sie an Bedürftige. Ein achtsamer Umgang mit Essen bedeutet auch, Haltbarkeitsdaten richtig zu verstehen. Viele Lebensmittel sind nach Ablauf des Mindesthaltbarkeitsdatums noch genießbar – deshalb lohnt es sich, sie vorher zu prüfen, anstatt sie automatisch wegzuwerfen. Vorsicht ist nur beim Verbrauchsdatum geboten, denn nach dessen Ablauf können Lebensmittel tatsächlich gesundheitsschädlich sein. Mit kleinen Maßnahmen im Alltag kann jede/r dazu beitragen, Lebensmittelverschwendungen zu reduzieren.

Wenn weniger Essen im Müll landet, bleibt mehr Nahrung für alle Menschen übrig. Gleichzeitig sparen wir Wasser, Energie und Ackerfläche.

⇒ Wie gehst du selbst mit Lebensmitteln um? Was davon machst du vielleicht schon in deinem Alltag?

5 Zahlen und Fakten von www.tagesschau.de/wirtschaft/digitales/vertical-farming-new-york-city-101.html (27.11.2025).

6 Zahlen von www.welthungerhilfe.de/aktuelles/blog/lebensmittelverschwendungen (27.11.2025).

LÖSUNG FÜR DEN WELTHUNGER?

3D-gedruckte Lebensmittel

Das klingt vielleicht wie Science-Fiction, aber es gibt sie wirklich: Lebensmittel aus dem 3D-Drucker! Dabei wird Essen nicht gekocht oder gebacken, sondern Schicht für Schicht gedruckt – ähnlich wie von einem normalen 3D-Drucker, nur mit Lebensmitteln statt Plastik. Doch kann das wirklich helfen, den Hunger auf der Welt zu bekämpfen? Ein 3D-Drucker kann aus pflanzlichen Proteinen, Algen oder Insektenmehl nahrhaftes Essen machen – und das mit viel weniger Wasser, Land und Energie als die normale Lebensmittelproduktion. Außerdem können die Lebensmittel so hergestellt werden, dass sie genau die Nährstoffe enthalten, die Menschen in Not dringend brauchen. Es werden auch viel weniger Lebensmittel verschwendet: Alle Zutaten werden genau genutzt, sodass fast keine Reste übrigbleiben. Das hilft, weniger Essen wegzuwerfen. Auch mobile 3D-Drucker gibt es. Diese können in Zukunft in hungernde Regionen gebracht werden, damit dort frische Mahlzeiten zubereitet werden können. Noch gibt es 3D-gedrucktes Essen nur selten, aber Forscher/innen arbeiten daran, es alltagstauglich und günstig zu machen.

⇒ Wer weiß – vielleicht gibt es in der Zukunft ganze Mahlzeiten aus dem Drucker! Was hältst du von Lebensmitteln aus dem 3D-Drucker? Könntest du dir vorstellen, so etwas einmal zu essen oder selbst auszuprobieren?

M3: VORLAGE PLACEMAT (Zur Übertragung auf ein Plakat)



A4: Nachdem ihr nun verschiedene Ansätze kennengelernt habt, mit denen der weltweite Hunger bekämpft werden kann, entwickelt ihr eure eigene Vision einer Welt, in der jeder Mensch genug zu essen hat – eure sogenannten „FoodTopia“. Überlegt, welche Bedingungen und Maßnahmen notwendig wären, um dieses Ziel zu erreichen. Gibt es neue Technologien, alternative Nahrungsquellen oder eine andere Art der Lebensmittelverteilung? Wachsen Lebensmittel vielleicht überall frei zugänglich, oder teilen die Menschen ihre Ressourcen auf neue Weise? Braucht es dazu vielleicht auch neue Gesetze? Lasst eurer Kreativität freien Lauf. Ihr könnt eure Ideen im Gruppenarbeitsbereich (M3) zeichnen, skizzieren oder in kurzen Sätzen beschreiben. Es gibt keine falschen Antworten!

A5:

Stellt „FoodTopia“ den anderen Gruppen vor. Jede Gruppe präsentiert ihr „FoodTopia“ vor der ganzen Klasse.

Diskutiert jetzt eure Ideen und Vorschläge gemeinsam in der Klasse und beantwortet dabei folgende Fragen:

- ★ Welche Ideen erscheinen euch am realistischsten? Warum?
- ★ Welche könnten tatsächlich umgesetzt werden?

PHASE 3: KONKRETISIERUNGSPHASE: WIE KOMMEN WIR ZU EINER REALISIERUNG?

A6:

Entwickelt in euren Gruppen konkrete Maßnahmen, um eure FoodTopia-Idee umzusetzen. Überlegt euch:

- ★ Was könnte jede/r Einzelne tun, um FoodTopia zu verwirklichen?
- ★ Welche Regelungen und Gesetze braucht es, um FoodTopia umzusetzen?
- ★ Was könnten Unternehmen dazu beitragen?
- ★ Bei welchen Maßnahmen könnte es in der Gesellschaft Widerstände geben? Welche Maßnahmen könnten leicht umgesetzt werden?
- ★ Welche Hindernisse könnten auftreten und wie könnet ihr sie überwinden?

A7:

Stellt eure Umsetzungsideen wieder im Plenum vor. Achtet darauf, eure wichtigsten Maßnahmen verständlich zu präsentieren.

ZUSATZMATERIALIEN FÜR DIE LEHRPERSON

EINSTIEG: INTERESSE WECKEN UND HINFÜHRUNG ZUM THEMA (MURMELGESPRÄCH UND VERTEILUNGSSPIEL)

Die Lehrperson leitet in das Thema ein und eröffnet eine erste Diskussion mit der Frage: „Was denkt ihr, warum gibt es weltweit immer noch Hunger, obwohl genügend Nahrung produziert wird?“ Die Schüler/innen diskutieren in Kleingruppen und sammeln erste Überlegungen. Anschließend demonstriert die Lehrperson mit Reiskörnern die globale Lebensmittelverteilung.



GLOBALE LEBENSMITTELVERTEILUNG – ANSCHAUUNG MIT REISKÖRNERN (Verteilungsspiel)⁷

Wir wissen, dass es weltweit große Armut und großen Hunger gibt. Doch abstrakte Zahlen machen es oft schwer, das Ausmaß wirklich zu begreifen. Aktuell leben rund 8,2 Milliarden Menschen auf der Welt (Stand 2024). Etwa 733 Millionen Menschen davon leiden an Hunger – eine schwer vorstellbare Zahl. Um die ungleiche Verteilung von Wohlstand und Nahrungsmitteln anschaulich zu machen, wird das Verteilungsspiel mit Reiskörnern durchgeführt.

Material: 10 gleich große Becher (symbolisieren die Weltbevölkerung), 1 Packung Reis (Fairtrade empfohlen)

Durchführung: Zunächst werden die 10 Becher stellvertretend für die Weltbevölkerung aufgestellt. Die Schüler/innen überlegen, wie viele davon wohl reich und wie viele arm sind. Anschließend erfolgt die Zuordnung: 2 Becher (20 %) stehen für reiche Menschen, 8 Becher (80 %) für arme Menschen. Diese Zahlen sind lediglich eine grobe Annäherung und dienen der Veranschaulichung. Im zweiten Schritt sollen die Schüler/innen die Packung Reis – die das Vermögen der Welt darstellt – auf die Weltbevölkerung aufteilen. Wie viel davon bekommen die zwei reichen Becher? Wie viel die restlichen 8? Die 2 reichen Becher erhalten 4/5 der Reispackung, während sich die acht armen Becher das restliche Fünftel teilen müssen. Am besten markiert man eine Trennlinie auf der Packung, entnimmt diesen Teil und füllt ihn entsprechend in die Becher. Nachdem die Verteilung abgeschlossen ist, betrachten die Schüler/innen das Ergebnis und diskutieren gemeinsam: Was fällt euch auf? Ist diese Verteilung gerecht? Wo leben die Menschen, die nur wenig Reis bekommen haben? Wo leben die, die sehr viel haben? Wo würden wir uns selbst einordnen?

⁷ Adaptiert von Schweiger V. und Dullnig U., im Rahmen der Weltfrühstücke von Welthaus, o. D.

ZUSATZMATERIALIEN FÜR DIE LEHRPERSON – GALLERY WALK

Folgende Bilder und Texte des Gallery Walks werden ausgeschnitten und in der Klasse an verschiedenen Orten aufgehängt, die Bearbeitung durch die Schüler/innen erfolgt in A1.

BILDER UND TEXTE⁸

Probleme der Welternährung Nahrungsmittelverschwendungen



Weltweit wird ein Drittel aller produzierten Lebensmittel weggeworfen – das sind **931 Millionen Tonnen pro Jahr**. In Supermärkten und Restaurants landen große Mengen an Lebensmitteln im Müll, weil sie nicht mehr „perfekt“ aussehen oder das Mindesthaltbarkeitsdatum bald erreicht ist. Auch zu Hause werfen viele Menschen Essen weg. Dabei gäbe es genug Nahrung für alle Menschen auf der Welt! Während Essen vergeudet wird, leiden **733 Millionen Menschen an Hunger**. Außerdem verbraucht jedes weggeworfene Lebensmittel wertvolle Ressourcen wie Wasser, Energie und Ackerland.

Probleme der Welternährung Klimawandel und Ernteausfälle



Der Klimawandel macht es immer schwieriger, genug Lebensmittel für alle zu produzieren. In vielen Ländern gibt es **zu wenig Regen oder extreme Hitze und Trockenheit**, sodass Pflanzen verdorren. Andere Regionen haben das Gegenteil: **Überschwemmungen** zerstören Felder und machen Böden unfruchtbar. Besonders in armen Ländern sind Bauern und Bäuerinnen davon betroffen, weil sie sich keine modernen Bewässerungsanlagen oder widerstandsfähige Pflanzen leisten können. Weniger Ernte bedeutet weniger Nahrung – und steigende Preise für alle.

⁸ Daten und Fakten von www.aktiongegenhunger.de/presse/hungernde-menschen-kriegsgebiete (27.11.2025) und www.welthungerhilfe.de/lebensmittelverschwendungen (27.11.2025).

Probleme der Welternährung

Ungerechte Lebensmittelverteilung



Bildquelle: Pixabay

Eigentlich gibt es genug Essen für alle auf der Welt. Trotzdem hungern viele, weil die Nahrung nicht dort ankommt, wo sie gebraucht wird. In manchen Ländern gibt es **mehr Nahrung, als die Menschen essen können**, während in anderen Gebieten Menschen hungern. Ein großer Teil der weltweiten Ernte wird außerdem **nicht direkt für Menschen verwendet**, sondern als **Futter für Tiere in der Massentierhaltung** oder für die Herstellung von Biosprit. Diese Nutzung bringt zwar Geld, hilft aber nicht dabei, den Hunger in der Welt zu bekämpfen. Doch ungerechte Verteilung bedeutet nicht nur, dass manche zu wenig haben und andere zu viel. Oft

fehlen armen Ländern der Zugang zu internationalen Märkten, gute Handelsbedingungen oder die Möglichkeit, ihre eigenen Produkte zu verkaufen. In manchen Fällen machen Hilfslieferungen die Menschen sogar abhängig und schwächen die lokale Landwirtschaft. Außerdem können sich viele Menschen nicht genügend Lebensmittel leisten, selbst wenn es in ihrem Land genug davon gibt.

Probleme der Welternährung

Landwirtschaft und Lebensmittelproduktion



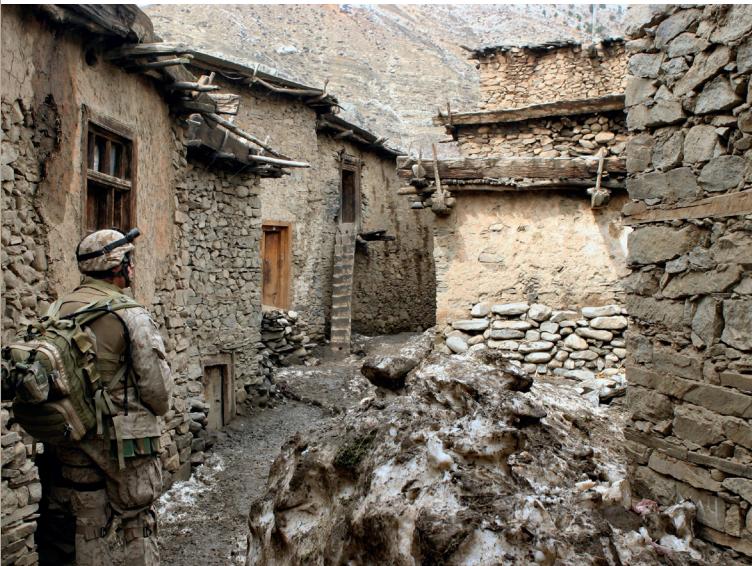
Bildquelle: Pixabay

Auch wie Lebensmittel **angebaut**, **gelagert** und **transportiert** werden, hat großen Einfluss darauf, ob Menschen hungern müssen. In vielen Ländern wird fruchtbare Land nicht gut genutzt. Felder werden **überdüngt** oder sind **ausgelaugt**, weil sie zu häufig bepflanzt werden, ohne sich zu erholen. Moderne Maschinen, Wissen über nachhaltige Anbaumethoden oder **Geld für Investitionen fehlen oft**. Besonders in ärmeren Regionen gehen viele Lebensmittel schon nach der Ernte verloren, etwa, weil es **keine Kühlung gibt**, **Lagerplätze fehlen** oder die **Straßen zu schlecht** sind, um die Ernte rechtzeitig zu den Märkten zu bringen. In reichereren

Ländern wird dagegen meist mit großen Maschinen und viel Technik gearbeitet. Diese industrielle Landwirtschaft bringt zwar hohe Erträge, führt aber oft zu Umweltproblemen durch **Monokulturen**, hohen Wasser- und **Energieverbrauch** oder den Einsatz von gentechnisch veränderten Pflanzen.

Probleme der Welternährung

Krieg und Konflikte als Hungerursache



Bildquelle: Pixabay

In vielen Ländern gibt es **Krieg oder politische Konflikte**. Dadurch werden **Felder zerstört**, Bauern und Bäuerinnen können **nicht mehr arbeiten und Lebensmittel können nicht transportiert werden**. In manchen Kriegen wird Nahrung sogar als Waffe eingesetzt – Menschen bekommen absichtlich nichts zu essen, damit sie geschwächt werden. Millionen Menschen fliehen aus ihrer Heimat, weil sie nicht genug zu essen haben. Laut einer Studie von „Aktion gegen den Hunger“ aus dem Jahr 2023 leben **mehr als 85 % aller hungenden Menschen** in Ländern, die von Krieg betroffen sind.

Probleme der Welternährung

Armut und Zugang zu Nahrung



Bildquelle: Pixabay

Hunger bedeutet nicht immer, dass es zu wenig Nahrung gibt – oft fehlt einfach das Geld, um Essen zu kaufen. In armen Ländern müssen viele Menschen **fast ihr gesamtes Geld für Nahrung ausgeben**, doch oft reicht es nicht für gesunde Lebensmittel. Besonders betroffen sind Kinder: Wenn sie nicht genug essen, können sie sich schlecht konzentrieren, wachsen langsamer und werden häufiger krank. Ihr Körper kann sich nicht richtig entwickeln. Wer arm ist, hat kaum eine Chance, aus diesem Teufelskreis auszubrechen.

KURZBIOGRAFIEN

Abraham, Ulf

Seniorprofessor an der Humboldt-Universität zu Berlin, zuvor Professor für Deutschdidaktik an den Universitäten Würzburg und Bamberg. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Literatur einschließlich ihrer Medien im Deutschunterricht und Schreibdidaktik, besonders das literarische Schreiben.

Ammerer, Heinrich

Geschichts- und Politikdidaktiker an der Universität Salzburg sowie Lehrkraft an einem Gymnasium. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Psychogenese von Geschichtsbewusstsein, Konzeptuelles Lernen, File und Comics im Geschichts- und Politikunterricht.

Anglmayer-Geelhaar, Margot

Didaktikerin für alte Sprachen an der Universität Salzburg. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Geschichte des altsprachlichen Unterrichts in Österreich, (Staats-)Utopien und Staatsphilosophie im Latein- und Griechischunterricht.

Beyer, Marcel

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Sozialwissenschaften und ihrer Didaktik an der Universität Bielefeld. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: sozioökonomische Zukünftebildung mit einem Fokus auf Imaginations- und Gestaltungsfähigkeit und sozialwissenschaftliche Bildung unter Bedingungen von Digitalität, pluralen Ökonomien sowie zukunftsfähigem Wirtschaften.

Damköhler, Jens

Lehrkraft für Mathematik und Physik an einem Gymnasium in Bayern. Derzeit promoviert er in der Fachdidaktik Physik der Universität Würzburg zum Thema Reflexionsprozesse.

Grothaus, Jonathan

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Physik und ihre Didaktik an der Universität Würzburg. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Erforschung von Bildungsprozessen zur Vermittlung der Dringlichkeit effektiven Klimahandelns im Rahmen von „Labs4Future“.

Hofmann, Jonas

Lehrkraft für Mathematik und Physik an einem Gymnasium in Bayern. Im Rahmen seiner Abschlussarbeit beschäftigte er sich mit der Ausarbeitung von Materialien zum Handlungswissen im Schülerlabor „Labs4Future“.

Hummer, Robert

Geschichts- und Politikdidaktiker an der Pädagogischen Hochschule Salzburg sowie am Zentrum für Geschichts- und Politikdidaktik. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Kontroversität in der Politischen Bildung, Museen als historisch-politische Lernorte, frühes historisches und politisches Lernen.

Karl, Kristina

Geschichts- & Politikdidaktikerin am Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen für die Projekte ICCS 2027 und IKMPLUS. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Kompetenzmessung, digitale Medien im Geschichtsunterricht und der Politischen Bildung, intersektionale politische Bildung.

Kirchtag, Elias

Lehrkraft für Geschichte und Politische Bildung sowie Deutsch an einer Mittelschule und im Masterstudium Lehramt. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Lernen an historischen Orten, Demokratiebildung, Sprachreflexion und Sprachbewusstsein.

Laner, Iris

Universitätsprofessorin für Bildende Kunst und Bildnerische Erziehung an der Universität Mozarteum Salzburg. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Möglichkeiten ästhetischer Vergemeinschaftung, kritische ästhetische Praktiken, Fragen der Nachhaltigkeit und Bildethik.

Milz, Sandra

Didaktikerin für Geographie und wirtschaftliche Bildung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Sozioökonomische und geographische Bildung, Transformatives Lernen, Bildung für Nachhaltigkeit.

Oppolzer, Markus

Assoziierter Professor für Fremdsprachendidaktik und englische Literaturwissenschaft an der Universität Salzburg. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Literatur- und Kulturdidaktik, besonders in den Bereichen Auto/biographie und visuelle narrative Medien (Comics, Bilderbücher).

Schiffl, Iris

Universitätsdozentin für Biologiedidaktik an der Universität Salzburg. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Lernendenvorstellungen zu biologischen Themen sowie Differenzierung beim Forschenden Lernen.

Schlack, Katharina

Lehrkraft an einer Mittelschule und Masterstudentin im Lehramt für Englisch sowie Ernährung und Haushalt an der Universität Salzburg.

Trefzger, Thomas

Inhaber des Lehrstuhls für Physik und ihre Didaktik an der Universität Würzburg. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrpersonen, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Einsatz digitaler Medien im Physikunterricht.

Wallisch-Koch, Magdalena

Lehrkraft an einem Gymnasium in Salzburg für Musik und Geschichte/Politische Bildung. Mitverwendung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg. Arbeitsschwerpunkt: frühes politisches und historisches Lernen.

Wobser, Florian

Akademischer Rat a. Z. an der Universität Passau im Bereich Philosophie, zuvor im gymnasialen Schuldienst in Berlin. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Umwelt- und Klimaethik, Medienbildung und Ästhetik.





Herausgegeben von: Heinrich Ammerer, Margot Anglmayer-Geelhaar, Robert Hummer, Elias Kirchtag, Markus Oppolzer