

Vom Leben auf dem Meer erzählen – Zukunftsvorstellungen reflektieren

Zur Bedeutung von Zukunftserzählungen für die Aneignung einer Futures Literacy am Beispiel der Jugendroman-Trilogie Ocean City

Wiebke Dannecker¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i4.a1490>

Zusammenfassung

Am Beispiel der Jugendroman-Trilogie *Ocean City*, die in den Jahren 2018 und 2019 unter dem Pseudonym R. T. Acron veröffentlicht wurde, wird im vorliegenden Beitrag dargestellt, wie die Auseinandersetzung mit dem Erzählen von zukünftigen Lebensformen zum zentralen Bildungsmoment einer *Futures Literacy* werden kann. Im Anschluss an theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zum Erzählen im Anthropozän wird zunächst ein Einblick in die erzählerische Darstellung in *Ocean City* vor dem Hintergrund unterschiedlicher Anthropozän-Narrative gegeben. Nachfolgend werden zukunftsbezogene und nachhaltigkeitsorientierte Perspektiven für ein Lehr-Lernsetting im inklusiven Literaturunterricht vorgestellt, die Dimensionen der Vorstellungsbildung im Zusammenhang mit der Anschlusskommunikation zur Lektüre von *Ocean City* in den Fokus rückt. In Anbetracht der Komplexität fachdidaktischer Entscheidungen für die Gestaltung eines Lehr-Lernarrangements zur Aneignung von *Futures Literacy* wird die Konzeption eines *Online*-Lernmoduls vorgestellt, das für die Lehrkräftebildung entwickelt wurde. Der Beitrag schließt mit einer Reflexion des theoretisch-konzeptionellen Ansatzes der *Futures Literacy* als Impuls für eine zukunftsbezogene Unterrichtsgestaltung und nachhaltigkeitsorientierte Lehrkräftebildung.

Stichwörter: Zukunftserzählungen, Narrative des Anthropozän, Futures Literacy

¹ Universität zu Köln, Institut für deutsche Sprache und Literatur II, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln

E-Mail: w.dannecker@uni-koeln.de

1 Vom Leben auf dem Meer – zur erzählerischen Darstellung zukünftigen Zusammenlebens

Mit der Frage, wie wir in Zukunft leben wollen, beschäftigen sich unterschiedliche Forschungsdisziplinen und Künste. So lädt beispielsweise die Internationale Architekturausstellung 2025 in Venedig, unter dem Titel „Intelligens. Natural. Artificial. Collective.“ dazu ein, die Rolle der Architektur im Kontext von Klimawandel, Digitalisierung und gesellschaftlichem Wandel neu zu denken. Angesichts sich verändernder klimatischer Bedingungen auf der Erde, ist die Frage der Gestaltung lebenswerter privater und öffentlicher (Lebens-)Räume von zentraler Bedeutung. So ist zum Beispiel Singapur bekannt für seine innovativen Architekturprojekte, die zeigen, wie sich Ressourcenmanagement, nachhaltiges Bauen und Lebensqualität miteinander in Einklang bringen lassen und wie sich der Einbezug der Natur im Allgemeinen und des Wassers im Besonderen bei der Stadtentwicklung und der Gestaltung von Wohnräumen berücksichtigen lässt. Das Architekturbüro *Waterstudio.NL* widmet sich beispielsweise der Entwicklung von Wohnformen auf dem Wasser (Chayka, 2024), was angesichts der geografischen Lage der Niederlande eine Antizipation eines Lebensraums darstellt, der in der Zukunft ein Leben in den Küstengebieten ermöglichen könnte.

Diese Beispiele aus den Bereichen der Architektur und Stadtentwicklung machen deutlich, dass es eines zukunftsbezogenen Wissens darüber bedarf, dass sich das Klima verändern wird und dass die gegenwärtigen Lebensbedingungen – Hitzeentwicklung in eng bebauten Städten oder die Versiegelung von Flächen, die ein Abfließen hoher Niederschläge unmöglich machen, das Ansteigen der Meeresspiegel – eine kreativ-imaginative und nachhaltigkeitsorientierte Reflexion der Gestaltung von Lebensräumen für die Zukunft nötig macht. Diese Projekte aus den konkreten Anwendungsbereichen der Architektur und Städteplanung verweisen zudem darauf, wie komplex sich der gedankliche Prozess der Antizipation von künftigen Entwicklungen und das kreativ-gestalterische Ersinnen zukünftiger, wünschenswerter Lebensformen darstellt.

Die erzählerische Darstellung möglicher Zukünfte in literarischen Texten – sei es in Form von *Science Fiction*-Erzählungen wie etwa Ursula Poznanskis Jugendroman *Cryptos* – widmet sich indes nicht nur der Imagination technologischer Entwicklungsmöglichkeiten, wie Künstlicher Intelligenz oder transhumanistischer Ideen, sondern auch der Reflexion der sozio-ökologischen Komplexität oder der ethischen Herausforderungen zukünftiger Entwicklungen; etwa in Form ökofeministischer Zukunftsdarstellungen wie in Helen Bukowskis dystopischem Roman *Milchzähne*. In diesem Zusammenhang ist die begriffliche Unterscheidung von *Science Fiction* und dys-/utopischem Erzählen bedeutsam. Orth (2008) zufolge bestehe zwar „seit jeher ein Zusammenhang zwischen Utopie und Technik, doch spielt in Utopien weniger die Technik an sich eine Rolle“ (S. 10) als vielmehr die sozio-ökonomischen Parameter des zukünftigen Zusammenlebens. Angesichts einer Vielzahl an Romanen, die dystopische Darstellungen zukünftiger Entwicklungen favorisieren – beispielsweise Roman Ehrlichs *Malé* oder Ilija Trojanows *Eistau* – stellt sich die Frage, inwiefern die Vorstellung erstrebenswerter Zukünfte

gegenüber dystopischen Zukunftserzählungen für die Aneignung einer *Futures Literacy* zu bevorzugen wäre. Dies wäre auch im Hinblick auf die Verunsicherung junger Menschen und die Ambivalenz von literaturdidaktisch motivierten Bildungsansprüchen und der Autonomie des Bildungssubjekts zu reflektieren (Abraham, 2025, S. 5, kritisch dazu: Gebhard & Goudarzi 2025, S. 87). Nimmt man den Akt der Imagination positiver Zukunftsszenarien in den Blick, so lässt sich sagen, dass dafür Vorstellungskraft, Kreativität und gedankliche Agilität als mentale Prozesse erforderlich sind. Inwiefern sich diese kognitiven Prozesse im Anschluss an die Lektüre eines Jugendromans initiieren und im Rahmen eines kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses mit der erzählerischen Darstellung einer dys-/hetero-/u-topischen Zukunft seitens der Schüler*innen aneignen und entwickeln lassen, soll im Folgenden untersucht werden.

Am Beispiel der Jugendroman-Trilogie *Ocean City* wird im vorliegenden Beitrag dargestellt, wie die Auseinandersetzung mit dem Erzählen von zukünftigen Lebensformen zum zentralen Bildungsmoment einer *Futures Literacy* werden kann (Anselm & Antony, 2023, S. 245). Dazu wird zunächst ein Einblick in die erzählerische Darstellung der Roman-Trilogie gegeben. Daran anschließend werden literaturdidaktische Perspektiven begründet und ein Lernsetting für inklusiven Literaturunterricht, das sich auch als fächerübergreifendes Projekt realisieren ließe, vorgestellt. Der Beitrag stellt zudem ein Lernmodul vor, das für Lehrkräfte entwickelt wurde und das online verfügbar ist: <https://zfl-lernen.de/lernmodule/nachhaltigkeit/anthropozaan-deutsch/> (Bensiek et al. 2024). Der Beitrag schließt mit einem Fazit, das sich der Reflexion des theoretisch-konzeptionellen Ansatzes der *Futures Literacy* als Impuls für eine nachhaltigkeitsorientierte Unterrichtsgestaltung und zukunftsbezogene Lehrkräftebildung widmet.

2 Zukunft erzählen – Ansatzpunkte einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik

2.1 Zukunftserzählungen als Reflexionsmoment im Kontext von Anthropozän-Narrativen

Der Begriff ‚Anthropozän‘ wird auch in den Geistes- und Kulturwissenschaften mittlerweile als Reflexionsbegriff genutzt, der Dürbeck zufolge als Narrativ erscheint,

„das (a) die Menschheit als geophysikalische Kraft begreift, (b) eine planetarische Perspektive auf die globale Umweltkrise wirft, (c) eine tiefenzeitliche Zeitdimension aufweist, (d) eine enge Wechselbeziehung, d.h. Nicht-Trennbarkeit von Natur und Kultur annimmt und (e) daraus eine ethische Verantwortung des Menschen für das Erdsystem ableitet“. (Dürbeck, 2018, S. 4)

Davon ausgehend, dass Narrative zur Sinnkonstitution und gesellschaftlichen Selbstvergewisserung auf individueller und kollektiver Ebene erforderlich sind und damit ihre Bedeutung für die gesellschaftliche Verhandlung ökologischer Krisen deutlich wird, ist der vieldiskutierte Reflexionsbegriff des Anthropozäns selbst „als Narrativ zu lesen“ (Hoiß, 2017, S. 13). Bezüglich der Bedingungen, Reichweite und Grenzen der menschlichen Handlungsmacht dimensioniert Dürbeck fünf Narrative, die unterschiedliche Reflexionsmomente umfassen:

1. Das Katastrophen-Narrativ betont die Vorstellung, dass die Menschheit den Planeten durch ihre Handlungen in eine Krise gestürzt hat, die sowohl die Umwelt als auch die Zivilisation bedroht. Es stellt die Menschheit als Verursachende von Umweltschäden und ökologischen Katastrophen dar und betont die Notwendigkeit, Maßnahmen zu ergreifen, um das Überleben des Planeten und damit auch der menschlichen Zivilisation zu sichern. Dieses Narrativ fordert eine kritische Reflexion des menschlichen Handelns und ein Umdenken, um die negativen Auswirkungen auf die Umwelt zu minimieren und die Zukunft des Planeten zu sichern.
2. Das Gerichtsnarrativ betrachtet demgegenüber die Umweltzerstörung durch den Menschen unter dem Gesichtspunkt der Schuldzuweisung und Haftbarkeit. Es stellt die Frage nach den Verursachenden und deren Verantwortlichkeit für die entstandenen Schäden in den Mittelpunkt. Es wird versucht, die Schuldigen zu identifizieren. Dabei liegt der Fokus auf der Ungerechtigkeit der Lastenverteilung des Klimawandels, wobei besonders betont wird, dass die Auswirkungen des Klimawandels die ärmeren Länder im Globalen Süden unverhältnismäßig stark betreffen. Innerhalb dieses Narrativs werden häufig westliche Industrienationen und ihre technokratischen Eliten als Hauptverursacher der Umweltschäden angesehen.
3. Das Narrativ von der Großen Transformation beschreibt einen Ausweg aus der globalen Umweltkrise durch schnelles Handeln und betont die Lösung von Problemen für eine lebensfähige Zukunft. Es setzt auf effiziente Strategien zur Stabilisierung sozial-ökologischer Systeme, unter Einbeziehung der Zivilgesellschaft und Demokratisierung. Soziale und politische Lösungen stehen im Vordergrund, um eine nachhaltige Gesellschaft durch verändertes Konsumverhalten und Demokratisierung zu erreichen, während ein radikaler Kulturwandel angestrebt wird.
4. Das (bio-)technologische Narrativ befürwortet den Einsatz von Biotechnologie und Innovationen zur Lösung globaler Umweltprobleme. Es umfasst Ansätze wie Geo-Engineering und die ‚Grüne Revolution 2.0‘, die auf nachhaltige Landwirtschaft und genetisch veränderte Organismen setzen. Kritiker*innen sehen darin jedoch die Gefahr von Umweltschäden und sozialer Ungleichheit. Das ‚Ecomodernist Manifesto‘ propagiert hocheffiziente Technologien wie Solar-

energie und Kernkraft, während es die Macht der technologischen Eliten betont und potenzielle Nebenwirkungen herunterspielt. Insgesamt betont das (bio-)technologische Narrativ den Einsatz von Innovationen zur Lösung von Umweltproblemen, es steht jedoch im Spannungsfeld zwischen Fortschrittsoptimismus und ethischen Bedenken.

5. Das Interdependenz-Narrativ betont die wechselseitige Abhängigkeit von Mensch und Natur, einschließlich aller Lebewesen und Objekte. Es widerspricht der reinen Objektivierung und Ausbeutung der Natur und sieht den Menschen als Teil eines komplexen Netzwerks. Kritiker*innen bemerken jedoch, dass es in einer globalisierten Welt schwierig ist, strukturelle Ungerechtigkeiten anzuerkennen. Eine posthumane kritische Theorie, wie von Rosi Braidotti vorgeschlagen, betrachtet das ‚Wir‘ als ein diverses und vernetztes Gefüge. Das Interdependenz-Narrativ fordert eine differenzierte Wahrnehmung der Menschheit und betont die Notwendigkeit konkreter Maßnahmen zur Bewältigung von Umweltproblemen sowie die Bedeutung von Utopien und Kreativität im täglichen Leben (Dürbeck, 2018, S. 7–15, sowie Bensiek et al., 2024).

Auch im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit Zukunftserzählungen lassen sich diese Narrative nutzen, um eine Reflexion unterschiedlicher Diskurse und Reflexionsmomente in literarischen Texten zu ermitteln und im Verlauf der Anschlusskommunikation zu adressieren, wie im Folgenden in Kapitel 3.2 dargestellt wird. So ließe sich beispielsweise das (bio-)technologische Narrativ im Hinblick auf technologische Innovationen der Zukunft und ihrer erzählerischen Darstellung thematisieren: „Das Reflexionspotenzial von Erzählungen zeigt sich zudem in der Thematisierung von Technologien, die bereits existieren, in ihren Entwicklungsmöglichkeiten aber noch ausbaufähig zu sein scheinen. Fiktionen projizieren oftmals mögliche technologische Fortschritte in die Zukunft und zeichnen ein Bild von den Chancen und Gefahren, die von solchen ‚Errungenschaften‘ ausgehen“ (Orth et al., 2020, S. 1). So ist beispielsweise der Handlungsort der für diesen Beitrag ausgewählten Jugendroman-Trilogie die titelgebende *Ocean City*, eine Lebensform auf dem Wasser, die aufgrund technologischer Erfindungen hinsichtlich der Ernährung, der Trinkwassergewinnung und der Entwicklung baulicher Lösungen für das Leben auf dem Wasser im Sinne eines *Science-Fiction*-Szenarios erzählerisch imaginiert wurde.

Mit Lösungsoptionen, die sich auf technische Innovationsleistungen beziehen, wird die Hoffnung auf eine wünschenswerte Zukunft verbunden. Zugleich beherrscht im Zeitalter des Anthropozäns, das im Sinne eines begrifflichen Reflexionsmoments den Menschen „als Urheber an kritischen Umweltveränderungen ursächlich beteiligt“ (Wanning, 2019, S. 431) zur Disposition stellt, „heute ein zugleich diffuses und konkretes Gefühl der Bedrohung durch die allgegenwärtige Globalisierung der Umweltprobleme große Teile der Gesellschaft“ (Wanning, 2019, S. 430). Damit sind auch die Ängste junger Menschen, die um ihre Zukunft fürchten, adressiert. Folglich stellt sich die Frage, inwiefern sich dystopische Darstellungen von

Zukünften für eine Thematisierung im Literaturunterricht eignen oder ob Literaturunterricht nicht vielmehr positive Gegenbilder entwickeln muss (Wanning, 2019, S. 430f.) und zur Imagination wünschenswerter Zukünfte anregen sollte. In diesem Kontext wäre also die erzählerische Darstellung vergangener und zukünftig erwarteter Krisenerfahrungen wie dem Klimawandel und dem Artensterben sowie deren Rolle hinsichtlich der Antizipation gesellschaftlicher Transformationsprozesse bedeutsam (Dannecker et al., 2025, i. E.) dem Erzählen von der Wahrnehmung klimatischer Veränderungen sind nicht nur Fragen der Glaubwürdigkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse verbunden, sondern auch Gefühle wie Zukunftsangst und die Sorge angesichts der Wirkmächtigkeit individueller Handlungsfähigkeit (Goodbody & Johns-Putra, 2019, S. 5). Auch wenn Ian McEwan deutlich macht: „Fiction hates preachiness. [...] Nor do readers like to be hectored.“ (2007), so wird literarischen Texten, die sich den Dimensionen, Prozessen und Auswirkungen des Klimawandels widmen, das Potenzial zugeschrieben, nicht nur das Interesse der Lesenden zu wecken, sondern die Lesenden kognitiv und emotional anzusprechen und für das enorme Ausmaß und die Dringlichkeit des Themas zu sensibilisieren (vgl. Goodbody & Johns-Putra, 2019, S. 11; Hoydis et al., 2023). Demzufolge kann das Erzählen von unterschiedlichen Aspekten des Klimawandels einen Beitrag zur Reflexion unserer Werte und Entscheidungen leisten, wie wir in Zukunft leben wollen (Goodbody & Johns-Putra, 2019, S. 7; Carell & Dannecker, 2023). Damit ist zugleich die Komplexität dieser Reflexionsprozesse angezeigt, die sich nicht in der Ableitung simpler Handlungsanweisungen erschöpfen kann. Dies entspricht den Erkenntnissen psychologischer Forschung, die darauf verweisen, dass auch wenn Informationen und Wissen über (klimabezogene) Problemlagen vorhanden sind, dies nicht automatisch zu angemessenen Haltungen und daraus resultierenden Handlungen im Sinne der gemeinsamen Gestaltung einer lebenswerten Zukunft für nachfolgende Generationen führt (Hoydis et al., 2023, S. 5–19). Diesen Überlegungen folgend sollte die Gestaltung von Lehr-Lernarrangements vielmehr auf die Anregung von Formen einer reflexiven Anschlusskommunikation zielen, die einerseits Zukunftserzählungen hinsichtlich ihrer Deutung diskutiert und reflektiert. Andererseits wäre auch ein Imaginieren aus einer fiktiven Zukunft heraus denkbar und die Reflexion temporaler Zusammenhänge wie Ursache und Wirkung. Eine solche imaginativ-reflexive Positionierung könnte sich etwa auf die Frage beziehen, was müsste heute geschehen, damit wir in der Zukunft lebenswerte Bedingungen vorfinden? Solche Formen der kreativ-imaginierenden Kommunikation über die Veränderung klimatischer Verhältnisse unseres Lebensraums könnten das faktenbasierte Wissen sinnvoll ergänzen, auch angesichts des so genannten *Mind-Behaviour Gap* (Barsch et al., 2024, S. 87). Schließlich ermöglicht die Anschlusskommunikation zu den Lektüren eine Balance zwischen subjektiver Involviertheit und kritisch-reflexiver Auseinandersetzung mit den textseitig angebotenen Zukunftsnarrativen im Sinne einer partizipativen Form der Teilhabe im Diskurs sich vollziehender Zukunftsgestaltung (Anselm & Antony, 2023, S. 244).

In diesem Zusammenhang gilt es die Reichweite der Zukunftsgestaltungskompetenz einzelner Schüler*innen kritisch zu reflektieren, da durch den Begriff der *Agency* angenommen werden könnte, dass Einzelne eine Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse erreichen

könnten. Diesbezüglich gilt es zu berücksichtigen, dass alle Menschen einen Beitrag leisten können, es jedoch hinsichtlich der Veränderung der klimatischen Veränderungen auch globaler Entscheidungen bedarf. Im Kontext der Thematisierung kulturökologischer Fragestellungen im Literaturunterricht erscheint demzufolge eine Fokussierung kreativ-kommunikativer Anschlussbehandlungen sinnvoll zu sein.

Wenn man ferner davon ausgeht, dass die Auseinandersetzung mit der erzählerischen Darstellung umweltbezogener Fragestellungen ein „key element of climate education and action“ (Hoydis et al., 2023, S. 2) ist, so eröffnen literarische Texte Diskursräume und eine Reflexion hinsichtlich des transformatorischen Potenzials kultureller Praktiken (Sippl & Rauscher, 2020, S. 27). Damit ist das Potenzial kreativ-künstlerischer Kommunikation und ästhetischer Zugänge zu Krisenerfahrungen im Kontext transformatorischer Bildung benannt (Dannecker et al., 2025, i. E.). Ziel der Auseinandersetzung mit Zukunftserzählungen ist demzufolge, Zukünfte zu imaginieren sowie diese Vorstellungen zu kommunizieren und als integralen Bestandteil einer sich entwickelnden *Futures Literacy* (Sippl et al., 2023) zu verstehen. Mit dem Begriff der *Futures Literacy* wird aus literaturdidaktischer Perspektive die „Förderung individueller und kollektiver Vorstellungsbildung [als] ein Schlüsselmoment zukunftsbezogener Bildung“ (Anselm & Antony, 2023, S. 225) verstanden. Den Autor*innen weiter folgend, bildet *Futures Literacy* als Zielperspektive von Literaturunterricht nicht nur eine Schlüsselkompetenz im 21. Jahrhunderts ab, sondern auch ein Bildungsziel:

Ziel des Literaturunterrichts ist es, in diesem Sinne Zugänge zu Welt- und Zukunftsentwürfen zu entwickeln, die der Literatur als Kulturgut inhärent sind. So verstanden könnten rezeptions-, produktions- und handlungsorientierte Verfahren im Literaturunterricht eine partizipative Form der Teilhabe im Diskurs vollziehender Zukunftsgestaltung leisten und nicht nur durch Kompetenzorientierung auf Vorrat die Fähigkeit Lesen trainieren bzw. im Sinne der Bildungsidee subjektseitig zur Selbstreflexion führen. (Anselm & Antony, 2023, S. 228)

2.2 *Ocean City* – eine *Floating City* mit fragwürdigem Gesellschaftsmodell als heterotopisches Erzählen

Das Kölner Autoren-Duo, Christian Tielmann und Frank Maria Reifenberg, die gemeinsam unter dem Pseudonym R. T. Acron schreiben, erhielt für den ersten Band der Trilogie 2018 den *Leipziger Lesekompass*. Die Jury lobt den „furiosen Genremix aus Abenteuergeschichte, Science-Fiction, Agententhiller und Dystopie“ (Buchmarkt, 2018). In *Ocean City*, einer auf dem Meer treibenden *Megacity*, wird das gesellschaftliche Zusammenleben unter den Nimbus von Zeitkontingenten gestellt. Alle Bewohner*innen tragen ab der dritten Klasse zur genauen Erfassung einen Chip im Handgelenk, mit dem Zeiteinheiten für die Nutzung der U-Bahn, für Urlaubsreisen oder für das Kaufen von Kleidung oder Spielzeug abgerechnet werden.

Die Freunde Jackson und Crockie haben jedoch einen selbstgebauten Transponder entwickelt, mit dem sie die Zeitkonten hacken können. Bei ihrer Flucht vor einer Kontrolle durch die Zeitwächter müssen sich Jackson und Crockie trennen. Jackson hat allerdings keine Ahnung, wo er in der 15-Millionen-Stadt seine Suche nach Crockie starten soll und wer eigentlich der Mann mit der auffälligen Narbe ist, dem er auf ihrer Flucht einen Becher Kaffee über die Brust geschüttet hat. Hilfe bekommt Jackson von einer im Untergrund operierenden Widerstandsgruppe, dem ‚Kommando Matt Fuller‘. Ziel dieser Gruppe ist es, gemeinsam mit ihrem auf das Festland verbannten Anführer, die Öffnung der Gesellschaft zu ermöglichen und die Chance auf selbstbestimmte Zeitkontingente zu steigern. Denn diese Kontingentierung führt für die Bewohner*innen von *Ocean City* zu einem besonderen Lebensgefühl: „Alle in der City hatten ein perfektes Gefühl für die Zeit. Man täuschte sich selten in der Zeit, sie dehnte sich nicht und sie schrumpfte nicht“ (Acron, 2018a, S. 25). Im Verlauf des Romans gewinnt Jackson zunehmend Einblicke in die fragwürdige Gesellschaftsordnung der *Floating City*: Lydia Tremont ist als Generalsekretärin der Zentralbank Herrin über die Zeitkonten der Stadt und nicht daran interessiert, dass zwei Jugendliche ihre Macht in Frage stellen könnten. Der Roman endet mit einem *Plot-Twist* und einem *Cliffhanger*, der im Sinne des seriellen Erzählens bereits auf den nächsten Band verweist.

Im zweiten Band mit dem Titel ‚*Ocean City – Im Versteck des Rebellen*‘ versuchen die Freunde auf das Festland zu gelangen. Dort begegnen sie einerseits einer verstörenden Gesellschaftsordnung und erhoffen sich andererseits von Matt Fuller, dem verbannten Rebellenführer, Hilfe bei der Organisation des Widerstands gegen die Regierung der *Floating City*. Das Festland erweist sich als unwirtlicher Ort: „Hinter den Häuserzeilen, in denen die wenigen Menschen der Ruinenstadt lebten, erstreckte sich verwüstetes Gelände“ (Acron, 2018b, S. 98). Die Freunde können die schwimmende Insel *Ocean City* nur wieder erreichen, solange sie in der Nähe des Festlands liegt. So wird noch einmal der Kontrast deutlich zwischen der als Rettungsinsel empfundenen *Ocean City* und den nicht erstrebenswerten gesellschaftlichen Zuständen auf dem Festland.

Der dritte Teil ist betitelt mit ‚*Ocean City – Stunde der Wahrheit*‘ und schließt die Trilogie erzählerisch ab. Unter der Annahme falscher Identitäten gelangen die Freunde zurück nach *Ocean City*, doch fliegt ihre Tarnung schnell auf und sie werden gefangen genommen. Im Gefängnis unterhalb der *Floating City* erhalten sie Einblicke in ein arglistiges Spiel, in das Jackson ohne sein Wissen schon lange verwickelt ist.¹ Die Erzählung schließt mit Fragen nach der Gestaltung des Zusammenlebens und der Frage, wer diese Regeln bestimmen und ihre Einhaltung kontrollieren soll (Acron, 2019, S. 253f.). Damit sind zukunftsbezogene Überlegungen hinsichtlich der Determinanten einer soziokulturellen Gemeinschaft adressiert, die sich im Anschluss an die Lektüre thematisieren und im Kontext von Imaginationen unterschiedlicher Zukünfte und einer kommunikativen Aushandlung sowie einer Reflexion zeitlicher Dimensionen diskutieren lassen.

Allen drei Teilen der Trilogie ist eine extradiegetisch-heterodiegetische Erzählsituation gemein, die allerdings im Sinne eines multiperspektivischen Erzählens abschnittsweise intern

fokalisiert wird. Dadurch müssen die Lesenden Informationen über das Zeit-Regime in *Ocean City* und den Widerstand dagegen aus den Perspektiven unterschiedlicher Figuren zusammenbringen. Dabei dominiert die Fokalisierung der Erzählung aus Jacksons Perspektive, doch diese wird ergänzt durch Perspektiven weiterer Figuren. Diese Erzählsituation betont die Ambivalenz der Figuren, die sich hinsichtlich ihrer Unterstützung und ihres Widerstands gegen die fragwürdige Gesellschaftsordnung in *Ocean City* nicht eindeutig zuordnen lassen.

Die Darstellung des Zukunftsszenarios in der *Ocean City*-Trilogie wird im Kontext „einer spannenden und actionreichen Freundschaftsgeschichte in einer dystopischen *Floating City*“ (Reidelshöfer, 2021, S. 14) erzählt. Während Reidelshöfers Einschätzung zufolge die Kritik an einem System der totalitären Überwachung und die Rebellion der Jugendlichen dagegen nur die Folie des Erzählens bilde, während es „vordergründig eher um elementare Phänomene wie Freundschaft, Verrat und Zusammenhalt“ (Reidelshöfer, 2021, S. 14) gehe, wird angesichts der multiperspektivischen erzählerischen Darstellung in Frage gestellt. Plaka argumentiert in ihrer Rezension vielmehr für eine kritische Einschätzung der *Floating City* als Wohnform der Zukunft, da die technische Errungenschaft einer ‚Rettungsinsel‘ angesichts der sozialen Situation zu versagen droht:

Mit *Ocean City* als Inselstadt [...] verweist das Autorenduo in seinem spannenden Roman auf Foucaults Konzept der Heterotopie. Die Stadt erscheint zunächst als perfektes Gegenstück zur ‚aus den Fugen geratenen Welt‘ und verspricht ein Leben in Frieden. Doch nach und nach bröckelt die Fassade und die Protagonisten merken schnell, dass das Paradies nicht perfekt ist. (Plaka, 2018, S. 35)

Die Fragwürdigkeit dieser Lebensform wird zudem in Frage gestellt, indem im zweiten Band der Trilogie vom Leben auf dem Festland und dessen zweifelhafter Gesellschaftsform erzählt wird. An die erzählerische Darstellung des Lebens auf einer *Floating City* – auch im Kontrast zum Leben auf dem Festland, die aus unterschiedlichen ambivalenten Figurenperspektiven erfolgt, lässt sich im Rahmen eines Gesprächs im Anschluss an die Lektüre ein kreativ-imaginativer Impuls dazu eröffnen, wie eine Gesellschaftsform aussehen könnte, die ein Zusammenleben in Frieden ermöglicht. Wie sich im Verlauf der dreibändigen Erzählung herausstellt, ist der technologische Fortschritt, der die Erfindung von ‚Planktonchips‘ und ‚Zuchtalgenverbundstoff‘ möglich gemacht hat, nicht ausreichend, um ein selbstbestimmtes Zusammenleben in der Zukunft zu gestalten. So ist der erzählerischen Darstellung des Lebens in *Ocean City* eine Kritik am Fortschrittsoptimismus und dem Glauben an einen technischen Solutismus klimabezogener Fragestellungen eingeschrieben.

3 *Futures Literacy* als Bildungsmoment im Kontext von Anthropozän-Diskursen

3.1 Zukünfte thematisieren, diskutieren und reflektieren im Modus kreativ-kommunikativer Anschlusshandlungen

Mit der Frage nach der Gestaltung von Lebensräumen der Zukunft ist auch die Frage der Planung von zukunftsbezogenen und nachhaltigkeitsorientierten Lernlandschaften im Literaturunterricht der Sekundarstufe I verbunden. Schließlich gilt es die Frage danach, wie wir in Zukunft leben und lernen wollen (Carell & Dannecker, 2023), heute zu beantworten und (angehende) Lehrkräfte für eine Schule der Zukunft vorzubereiten. Im Sinne der Gestaltung komplexer Kompetenzaufgaben zielen komplexe und differenzierende Lernarrangements darauf, Schüler*innen „an Aushandlungsprozessen, Sinngebungen und Bedeutungszuschreibungen teilhaben zu lassen“ (Hallet, 2013, S. 3), damit sie „an gesellschaftlichen Diskursen partizipieren“ (Hallet, 2013, S. 4) können. Das (fremdsprachen-)didaktische Konzept von Hallet fokussiert kognitive, sprachlich-diskursive und interaktionale Prozesse (Hallet, 2013, 11) und ist damit anschlussfähig an literaturdidaktische Ansätze, wie etwa die Gesprächsdidaktik:

Es versteht sich ebenso, dass Menschen, indem sie über Kunst/Literatur reden, immer auch über sich selbst reden: In ihrer Anschlusskommunikation an Lektüren sind sie – jedenfalls außerhalb von (Literatur-)Unterricht – frei in dem, was sie thematisieren bzw. zur ‚Verhandlung‘ vorschlagen wollen. (Abraham, 2020, S. 37)

Diesem Bildungsanspruch folgend zielen zukunftsbezogene und nachhaltigkeitsorientierte Lernlandschaften, die auf die Aneignung von *Futures Literacy* zielen, im Sinne eines kommunikativen Handelns auf die reflexive Zusammenarbeit der Schüler*innen untereinander, i.e. ein arbeitsteiliges Handeln in positiver Abhängigkeit und eine dialogisch-kommunikative Kooperation in Bezug auf die Auseinandersetzung mit literarischen Texten (Dannecker et al., 2024, S. 19), die eine Ermöglichung von kreativ-imaginativen Reflexionsmomenten fokussiert. Für die Gestaltung eines Lernarrangements kann es hilfreich sein, die unterschiedliche Ebenen der Planung und Gestaltung von Lernsituationen reflektierend in den Blick zu nehmen:

1. Gegenstandsebene: Reflexion der erzählerischen Darstellung klimabezogener Erfahrungen, Ereignisse und Emotionen in lyrischen Texten, Prosa, Film und Theater-texten und -inszenierungen;
2. Lernenebene: Reflexion von Welt- und Zukunftsentwürfen auch hinsichtlich der biographischen und sozio-kulturellen Situation der Lernenden;

3. Lehrendenebene: Reflexion der Rolle der Lehrkraft hinsichtlich unterrichtsprägender Handlungen wie Text- und Methodenwahl, didaktische Strukturierung der Lernwege oder sprachliches Unterrichtshandeln. (Dannecker, 2023, S. 393f.)

3.2 Vom Leben auf dem Wasser erzählen – Zukunftsvorstellungen diskutieren und reflektieren

Im Anschluss an die Lektüre von *Ocean City* ließen sich Aspekte der erzählerischen Darstellung der Figurenbeziehungen thematisieren, so etwa die Frage danach, in welchem Verhältnis Jackson und Crockie gegenüber Lydia Tremont, der Generalsekretärin der Zentralbank, stehen oder aber wie sich die Figurenbeziehung zwischen Jackson und Crockie sowie dem ‚Kommando Matt Fuller‘ charakterisieren lässt. An eine solche Analyse ließen sich Fragen nach Macht und Ohnmacht sowie der Ermöglichungen von Partizipation und der Gestaltung des Zusammenlebens in der Zukunft thematisieren. Dies impliziert Ansichten im Hinblick auf Gerechtigkeit, Selbstbestimmung und Kritik in einem Gesellschaftssystem, das auf die Kontrolle von Zeitkontingenten und die Beschränkung von individueller Autonomie setzt. Diesem Vorgehen wäre der textanalytische Dreischritt inhärent, der nach dem Was, dem Wie und dem Wozu des Erzählens fragt und damit die erzählerische Darstellung von Welt- und Zukunftsentwürfen in *Ocean City* reflektierend in den Blick nimmt.

Für die Planung und Gestaltung eines Lehr-Lernsettings, das „selbstverständlich inklusiv“ (Lewald-Romahn, 2024, S. 119) ist, bietet sich ein binnendifferenzierendes Lernarrangement an, das die dialogisch-kommunikative Kooperation der Schüler*innen als Ausgangspunkt des Lernens annimmt. Durch das Angebot von Wahl- und Pflichtaufgaben sowie die Unterstützung des Lernens durch (digitale) Kommunikationshilfen ergibt sich eine Strukturierung des Lernprozesses, die einerseits für viele Schüler*innen – auch jenseits diagnostizierter Förderbedarfe – eine Orientierung bietet und andererseits individuelle, situativ-adaptiv flexible, Lernwege eröffnet (Dannecker, 2021, S. 10).

Im Hinblick auf die Individualisierung des literarästhetischen Lernens, das sich nicht nur auf die Stufung von Anforderungsniveaus bezieht, sondern die Zielperspektive der Aneignung einer *Futures Literacy* fokussiert, bietet sich ein Wahlangebot unterschiedlicher thematischer Zugriffe hinsichtlich der Auseinandersetzung mit der Jugendroman-Trilogie *Ocean City* an, die sich ihrerseits an ausgewählten Narrativen des Anthropozäns – 1. Katastrophen-Narrativ, 2. Gerichtsnarrativ, 3. Narrativ von der Großen Transformation, 4. (bio-)technologisches Narrativ und 5. Interdependenz-Narrativ (Dürbeck, 2018, S. 7–15) – orientieren:

1. *Ocean City* als heterotopischer Ort – die *Floating City* als Wohnform der Zukunft?
2. Rebellion gegen das Zeit-Regime – Jackson und Crockie gegen das Gesetz

3. Demokratie und Selbstbestimmung multiperspektivisch erzählt – zur Ambivalenz der Figurengestaltung in *Ocean City*
4. Vom Leben auf dem Wasser erzählen – (bio-)technologische Innovationen der Zukunft als Lösung
5. Leben im Einklang von Mensch und Natur – wie wollen wir in Zukunft leben? Perspektiven einer wünschenswerten Zukunft.

Angesichts des dystopischen Charakters des Gesellschaftssystems in *Ocean City* ließe sich im Sinne einer kreativen Anschlusskommunikation imaginieren und reflektieren, wie wir heute handeln müssten, damit wir in Zukunft ein Gesellschaftssystem vorfinden, das die Selbstbestimmung seiner Mitglieder nicht beschränken muss, weil andere Lösungen für das Zusammenleben gefunden wurden. Dazu bieten sich unterschiedliche Austauschformate an, die sich im Sinne einer nachhaltigkeitsorientierten Gesprächsdidaktik entwickeln ließen: Lektüre und Austausch zum literarischen Text im Lesetandem, *Fishbowl*- oder Vier-Sessel-Diskussion, Zukunftscollage, Zukunftswürfel, Zukünfte-Storyboard sowie Zukünftewerkstatt (Sipl, 2024) mit anschließender Diskussion im Plenum oder in der Gruppe.

Im Rahmen des DigiLi-Projekts (ein vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* in Deutschland gefördertes Forschungsprojekt in Kooperation mit der *Inklusiven Universitätschule Köln*) wurde ein binnendifferenzierendes Lernarrangement entwickelt, das auf die Kooperation der Schüler*innen untereinander zielte. Im Sinne eines arbeitsteiligen Handelns in positiver Abhängigkeit und einer dialogisch-kommunikativen Kooperation der Schüler*innen in Bezug auf die Auseinandersetzung mit literarischen Texten, wurde den Schüler*innen eine Bücherkiste angeboten, die Romane zum Thema Nachhaltigkeit enthielt (Dannecker et al., 2024). Neben den digitalen Lernangeboten wurde den Schüler*innen außerdem zum Roman *„Ocean City – Jede Sekunde zählt“* eine Materialkiste mit passenden Gegenständen zur Lektüre angeboten, die den Schüler*innen einen basal-perzeptiven Zugang zum Roman ermöglichte.



Abbildung 1: Materialkiste zu *„Ocean City – Jede Sekunde zählt“* (eigene Fotos).

4 *Futures Literacy* als Impuls für eine zukunftsbezogene und nachhaltigkeitsorientierte Lehrkräftebildung

Wie wir aus empirischen Studien der literaturdidaktischen Professionalisierungsforschung wissen, hadern Lehrkräfte mit Analyseritualen bzw. zeigen Unsicherheiten hinsichtlich der Relationierung von Analyse und Interpretation (Wieser, 2024, S. 19). Damit ist eine Anforderung an die dreiphasige Lehrkräftebildung formuliert, die sich hinsichtlich der Komplexität, die sich für die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen im Kontext einer literaturdidaktisch konturierten *Futures Literacy* ergeben, gewissermaßen zuspitzt. Angesichts der Thematisierung und Initiation von Vorstellungsbildungen, die sich auf die erzählerische Darstellung von Zukünften beziehen, bedarf es seitens der Lehrkräfte umfassender fachdidaktischer Kompetenzen. So kommt es Rosebrock zufolge: „auf die Inszenierung einer genuin literarischen Lesehaltung [...] an, auf die Etablierung einer Lernkultur, die die Persönlichkeiten umfasst und die jeweiligen Selbstkonzepte als den primären Horizont der Leser und Leserinnen anerkennt, nutzbar macht und mit dem Horizont des Textes zu verbinden weiß“ (Rosebrock, 2019, S. 44). Demzufolge müssen Lehrkräfte beginnend mit der Auswahl geeigneter Lektüren und der Reflexion ihrer kontextuellen Verwobenheit mit der biographischen und sozio-kulturellen Situation der Lernenden (Hoydis et al., 2023, S. 51) die Methodenwahl, didaktische Strukturierung der Lernwege und sprachliches Unterrichtshandeln im Hinblick auf die Aneignung einer *Futures Literacy* seitens der Lernenden berücksichtigen. Mit dieser Berücksichtigung der komplexen Gestaltung von Bildungsmomenten verbinden die Autor*innen:

the genuine interplay of what we are calling texts, textures, and tasks. Texts matter but are only part of the story, as educators aren't the only ones to readily acknowledge [...] [since] it matters, for instance, what readers know and can do already, which age group they belong to, or in which contexts literary texts are encountered and to what end. (Hoydis et al., 2023, S. 44)

Angesichts der Herausforderung und Komplexität, die sich hinsichtlich der Gestaltung von nachhaltigkeitsorientierten und zukunftsbezogenen Lernarrangements ergeben, erscheint es sinnvoll, die drei häufig diachron verlaufenden Phasen der Lehrkräftebildung als synchron vernetzt zu verstehen. Dieser Überlegung folgend, bilden Studierende, Lehramtsanwärter*innen und erfahrene Lehrkräfte eine gemeinsame „learning group, who will find different elements of discourse important, empathise differently, and jointly create a richer tapestry of complexity“ (Hoydis et al., 2023, S. 53).

Hinsichtlich einer Dimensionierung der Anforderungen an die Lehrkräfte, die sich Anselm et al. (2022) zufolge aus einer wechselseitigen Abhängigkeit von den zu erwerbenden Kompetenzen seitens der Lernenden ergeben, wird das Ziel verfolgt:

sich die Werte, Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen, die für eine zukunfts-fähige Gestaltung des eigenen Lebens und der Gesellschaft im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung notwendig sind. Ausgehend von diesen BNE-Gestaltungskompetenzen werden weiterführend Kompetenzen in den Bereichen Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz formuliert – und zwar für Lernende und für Lehrende. (Anselm et al., 2022, S. 5)

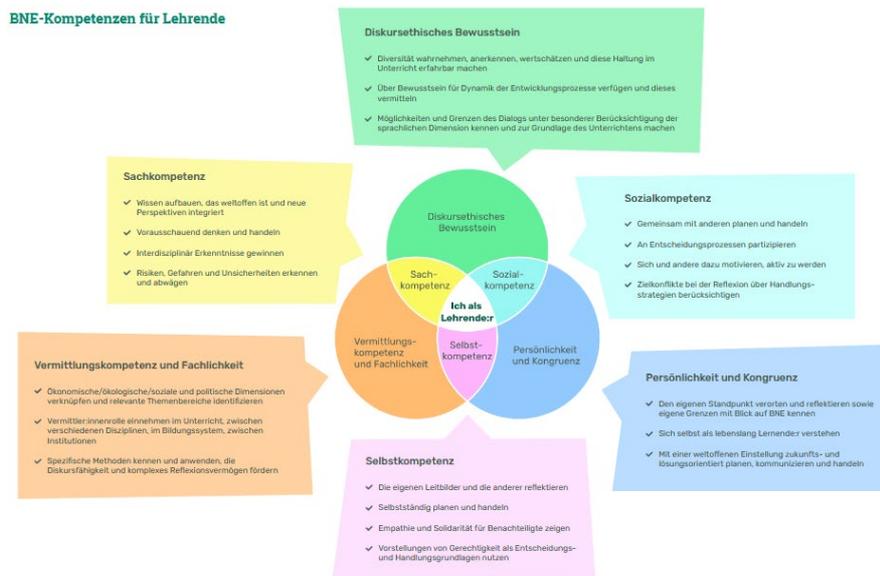


Abbildung 2: BNE-Kompetenzen für Lehrende (Anselm et al., 2022).

Anschließend an diese Überlegungen wurde in Kooperation mit dem Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität zu Köln ein Online-Lernmodul für Lehrkräfte entwickelt, das Anregungen zur Umsetzung des Themas in der Grundschule und Sekundarstufe I vorstellt: <https://zfl-lernen.de/lernmodule/nachhaltigkeit/anthropozoen-deutsch/> (Bensiek et al. 2024). Ausgehend von der Reflexion eigener Erfahrungen mit dem Thema befasst sich das Lernmodul ‚Vom Anthropozän erzählen‘ aus literaturdidaktischer Perspektive nachhaltigkeitsorientierte und zukunftsbezogene Fragestellungen. Dazu betreten die Lehrkräfte, Studierenden oder Lehramtsanwärter*innen einen digitalen Lernraum, der die Gestaltung einer Unterrichtssequenz zum ersten Band der *Ocean City*-Trilogie reflektierend in den Blick nimmt.

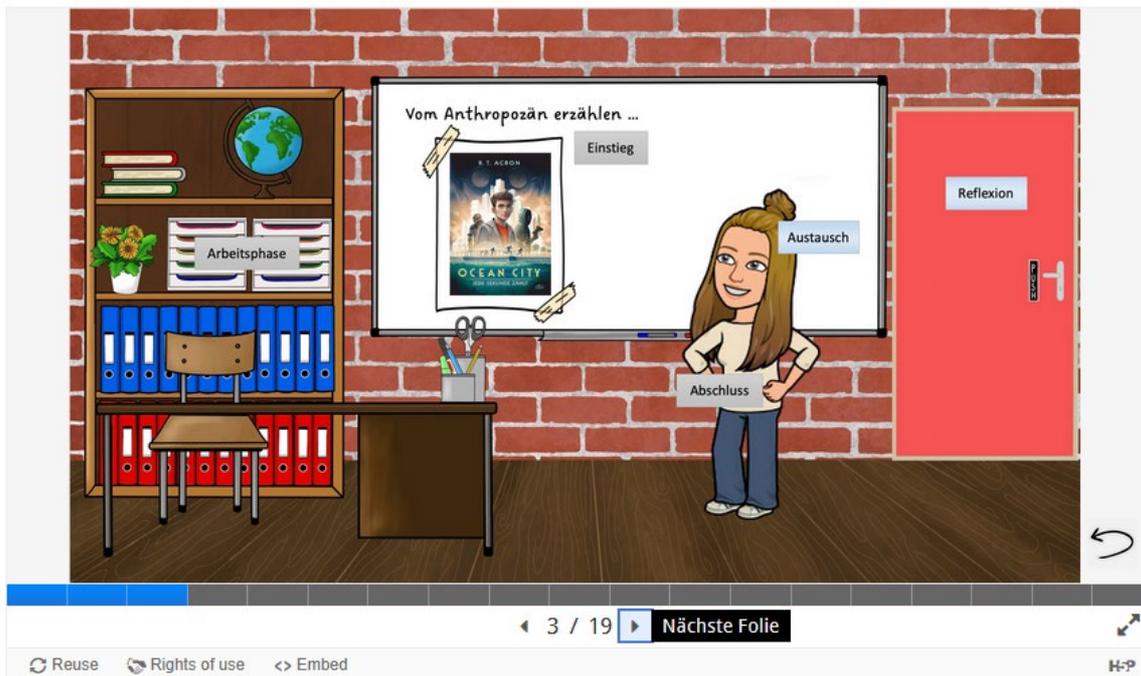


Abbildung 3: Online-Lernmodul ‚Vom Anthropozän erzählen‘ (Bensiek et al., 2024).

5 Fazit: Zukunftsvorstellungen entwickeln und reflektieren: Lehrkräftebildung neu denken

Der vorliegende Beitrag hat ausgehend von der erzählerischen Darstellung von Weltentwürfen und Zukunftsvorstellungen in der Jugendroman-Trilogie *Ocean City* für die Initiierung kreativ-kommunikativer Anschlusshandlungen argumentiert. Dazu wurden im Rekurs auf die erzählerische Darstellung Impulse für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Weltentwürfen und Zukunftsvorstellungen sowie deren Reflexion eröffnet. Für die Gestaltung von Lehr-Lernszenarien, die sich auf die Aneignung von *Futures Literacy* seitens der Schüler*innen beziehen, wurde ein Lernmodul vorgestellt, das sich der Reflexion nachhaltigkeitsbezogener Fragestellungen seitens der Lehrenden ausgehend von der *Ocean City*-Lektüre widmet.

Sicherlich ist das Angebot eines Lernmoduls nicht ausreichend, um seitens der Lernenden und Lehrenden die Aneignung einer zukunftsbezogenen und nachhaltigkeitsorientierten *Futures Literacy* zu erreichen. Doch mehren sich aktuell die Initiativen, die sich im Sinne einer größer gedachten *Learning Community*, einer Vernetzung von Studierenden, Lehramtsanwärter*innen und Lehrkräften widmen – zum Beispiel an der PH Niederösterreich oder der LMU München. Zudem hat sich jüngst ein europäisches Netzwerk *Teacher Education for a Future in Flux* gegründet, das mit der Unterstützung der EU durch Erasmus+-Mittel Fragen der Vernetzung der Lehrkräftebildung und den Austausch unterschiedlicher Akteur*innen ermöglichen will.² Es bleibt zu hoffen, dass diese Initiativen ihrerseits eine nachhaltige Wirkung hinsichtlich der Gestaltung einer forschungsbasierten Lehrkräftebildung und einer zukunftsbezogenen

und nachhaltigkeitsorientierten Unterrichtsgestaltung zunächst in Europa und künftig in globaler Perspektive haben werden.

Literatur

Primärliteratur

- Acron, R. T. (2018a). *Ocean City – Jede Sekunde zählt*. München dtv.
- Acron, R. T. (2018b). *Ocean City – Im Versteck des Rebellen*. München dtv.
- Acron, R. T. (2019). *Ocean City – Stunde der Wahrheit*. München dtv.

Sekundärliteratur

- Abraham, U. (2020). Das literarische Gespräch als Modell einer kulturellen Praxis. In F. Heizmann, J. Mayer, M. Steinbrenner, (Hrsg.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch* (S. 31–48). Schneider.
- Abraham, U. (2025). Climate Fiction. Klimaliteratur im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch*, 52 (310), 4–13.
- Anselm, S., & Antony, L. (2023). Bücher öffnen den Blick in zukünftige Welten. Ein deutschdidaktischer Beitrag zu *Futures Literacy* im Literaturunterricht. In C. Sippl, G. Brandhofer, E. Rauscher (Hrsg.), *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren*. Pädagogik für Niederösterreich (S. 225–246). Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.170>
- Anselm, S., Breit (jetzt Biechteler), M., & Hammer-Bernhard, E. (2022). BNE-Kompetenzen für Lehrende und Lernende. <https://www.bne-box.lehrerbildung-at-lmu.mzl.lmu.de/bne-kompetenzen/>
- Barsch, S., Bartosch, R., & Dannecker, W. (2024). Vom Anthropozän erzählen – narrative Könnerschaft und Zukunftsverstehen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 23, S. 78–92. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2024.23.1.78>
- Bensiek, D., Spieß, S., Dannecker, W. (2024). *Vom Anthropozän erzählen im Fach Deutsch. Lernmodul Nachhaltigkeit. Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZfL)*. <https://zfl-lernen.de/en/lernmodule/methoden/anthropozan-deutsch/>
- Buchmarkt (2018). Leipziger Lesekompass 2018: 30 Titel stehen fest. <https://buchmarkt.de/meldungen/leipziger-lesekompass-2018-30-titel-stehen-fest/>
- Carell, L., Dannecker, W. (2023). Nachhaltig – inklusiv – digital. Das Lerndorf als *Common Space* im Zeitalter gesellschaftlicher Transformation. *MedienPädagogik*, 52 (gerecht – digital – nachhaltig), 276–296. <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.14.X>
- Chayka, K. (2024). A Dutch Architect’s Vision of Cities that Float on Water. *The New Yorker*. <https://www.waterstudio.nl/a-dutch-architects-vision-of-cities-that-float-on-water/2024-the-newyorker/>
- Dannecker, W., Bartosch, R., Carell, L., Dederichs, N., Derichsweiler, S., Gautam, T. (2025). Zukunft imaginieren, erzählen, reflektieren: Das Future Fiction Makerspace als Reallabor einer zukunftsfähigen Lehrkräftebildung. In: *KON-Journal* 9 (in Druck).

- Dannecker, W. (2021). Inklusiver Literaturunterricht im Zeitalter der Digitalität – Überlegungen zu Kutschers Kriminalroman *Der nasse Fisch* und seinen medialen Dispositiven. *MiDU*, 3(1), 1–14. <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2021.1.11>
- Dannecker, W. (2023). Intersektionale Verstrickungen in Jackie Thomaes Roman *Brüder* und deren Bedeutung für eine kulturtheoretische Fundierung der Diversitätsorientierten Deutschdidaktik. In V. Abrego, I. Henke, M. Kißling, C. Lammer, & M. Leuker (Hrsg.), *Intersektionalität und erzählte Welten. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven auf Literatur und Medien* (S. 375–400). WBG. <https://doi.org/10.21248/gups.73886>
- Dannecker, W., Ambrosini, C., Carell, L., Spieß, S., Ziemer, K., Caroline Ambrosini, Leonie Carell, & Ziemer, K. (2024). Fachliches Lernen im inklusiven Unterricht – zur Ausdifferenzierung von Spannungsfeldern in Forschung und Schulpraxis. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht (DigiLi). *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, Sonderausgabe, 4, 14–36. https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/2237/2426
- Dürbeck, G. (2018). Narrative des Anthropozän – Systematisierung eines interdisziplinären Diskurses. *Kulturwissenschaftliche Zeitschrift*, 1, 1–20. <https://doi.org/10.25969/mediarep/3602>.
- Gebhard, U., Goudarzi, Y. (2025). Bildung für die Zukunft. *Friedrich Jahresheft*, 43, 84–87.
- Goodbody, A., & Johns-Putra, A. (2019). Introduction. In Dies. (Hrsg.), *Cli-Fi. A Companion*. Peter Lang, S. 1–17.
- Hallet, W. (2013). Die komplexe Kompetenzaufgabe. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 124, 2–11.
- Hoiß, C. (2017). Das Anthropozän. Auf den Spuren einer Narration. In Anselm, S. & Ders. (Hrsg.). *Crossmediales Erzählen vom Anthropozän. Literarische Spuren in einem neuen Zeitalter*. München: oekom, S. 13–38.
- Hoydis, J., Bartosch, R., & Gurr, J. (2023). *Climate Change Literacy*. Cambridge University Press.
- Lewald-Romahn, L. M. (2024). *Inklusiver Literaturunterricht mit Balladen. Eine Design-based Research-Studie zur Konzeption und empirischen Rekonstruktion einer Balladenkulturdidaktik für die Sekundarstufe I*. WVT.
- McEwan, I. (2007). I hang on to hope in a tide of fear. *The Independent*, 1–4. https://www.edge.org/images/Independent_McEwan.pdf.
- Orth, D. (2008). Mediale Zukunft. Die Erreichbarkeit des (Anti-)Utopischen. *Medienobservationen*, 1–24. <https://www.medienobservationen.de/2008/orth-die-erreichbarkeit-des-anti-utopischen/>
- Orth, D., Scheffel, M., Seifert, W. (2020). Einführung. ‚Zukunft erzählen‘. *DIEGESIS. Interdisziplinäres E-Journal für Erzählforschung / Interdisciplinary E-Journal for Narrative Research*, 9(1). 1–4. <https://www.diegesis.uni-wuppertal.de/index.php/diegesis/article/download/379/583>
- Plaka, S. (2018). Rezension zu *Ocean City. Jede Sekunde zählt*. *Buch&Maus*, 2(18), 35. <https://www.sabine-plaka.de/dateien/Ocean%20City%20I.pdf>
- Reidelshöfer, B. (2021). *Ocean City* – sieht so das Leben in der Zukunft aus? Eine Lesereise in eine dystopische Stadt der Zukunft. *Praxis Deutsch*, 48(287), 14–22.

- Rosebrock, C. (2019). Eine literarische Lesehaltung einnehmen, demonstrieren, entwickeln: Baustein einer literaturdidaktischen Professionalisierung. *Didaktik Deutsch*, 24(46), 32–46
- Sipl, C. (2024). *Leser*in der Zukunft*. Methodenmosaik. UNESCO Chair in Learning and Teaching Futures Literacy in the Anthropocene. Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
<https://www.ph-noe.ac.at/de/ph-noe/unesco-chair/learning-and-teaching-futures-literacy-in-the-anthropocene/methodenmosaik>
- Sipl, C., & Rauscher, E. (2020). *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*. Innsbruck: Studienverlag.
- Sipl, C., Brandhofer, G., & Rauscher, E. (Hrsg.) (2023). *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren*. Pädagogik für Niederösterreich (Bd. 13). Studienverlag.
<https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.170>
- Wanning, B. (2019). Literaturdidaktik und Kulturökologie. In C. Lütge (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik* (S. 430–453). De Gruyter.
- Wieser, D. (2024). Die Analyse literarischer Texte – Überzeugungen von Lehrenden in einem literaturdidaktischen Spannungsfeld. *SLLD* (Bd. 4), 1–23.
<https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2024.11347>

¹ Auf den Seiten des dtv-Verlags finden sich hilfreiche Informationen zur Roman-Trilogie *Ocean City* und zum Autor*innen-Team R. T. Acron. Siehe dazu beispielsweise:

<https://www.dtv.de/buch/ocean-city-stunde-der-wahrheit-71886>.

² An der Universität zu Köln wird im Rahmen einer Erasmus+-Förderung eine *Teacher Academy for a Future in Flux* initiiert. Siehe dazu: <https://www.teff-academy.eu/who-we-are/news/article/future-fiction-makerspace>.