



Jakob Erichsen

Digitale Zukünfte

Fiktionale Erwartungen
in der öffentlichen Diskussion
zur Digitalisierung der Schulen

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Jakob Erichsen ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am soziologischen Seminar der Europa-Universität Flensburg. Zuvor promovierte er in den Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Zukunftsvorstellungen in bildungspolitischen Reformen, die Digitalisierung der Schule, Fragen sozialer Ungleichheit und Fragen der Lehrkräftebildung.

Dissertation an der Humboldt-Universität zu Berlin, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät, 2023

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.delegalcode>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7469-7 Print
ISBN 978-3-7799-7470-3 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8342-2 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: xerif, le-tex
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)
Printed in Germany
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

1. Einleitung	9
1.1. Zum Aufbau der Arbeit und Anmerkungen zum Forschungsstand	13
2. Theoretische Hintergründe und zentrale Konzepte	18
2.1. Zukunftsvorstellungen in modernen Gesellschaften und im pädagogischen Feld	18
2.2. Das Konzept der fiktionalen Erwartungen	26
2.2.1. Theoretische Ergänzungen zum Konzept der fiktionalen Erwartungen	31
2.3. Zukunftserwartungen als Narrativ	35
2.3.1. Narrative und Diskurse	42
2.3.2. Diskurse, fiktionale Erwartungen und Macht	44
2.4. Fiktionale Erwartungen und die Kategorie der Plausibilität	48
2.5. Fiktionale Erwartungen und die Frage der Legitimation	51
3. Die Digitalisierung und der massenmediale Diskurs als Untersuchungsgegenstände	59
3.1. Die Digitalisierung als Untersuchungsgegenstand	59
3.1.1. Definitionsfragen zur Digitalisierung	60
3.1.2. Die Digitalisierung – ein historischer Überblick	61
3.1.3. Die Digitalisierung der Schulen – ein kurzer historischer Überblick	67
3.2. Der massenmediale Diskurs als Untersuchungsgegenstand	75
3.2.1. Massenmedien	75
3.2.2. Zur Produktionslogik der Massenmedien	79
3.2.3. Leit- und Qualitätsmedien	80
3.2.4. Medienwirkung	82
3.2.5. Das empirische Material: Die Bildungsberichterstattung aus FAZ, SZ und <i>Die Zeit</i>	84
4. Die wissenssoziologische Diskursanalyse als Untersuchungsmethode	93
4.1. Die empirische Umsetzung	94

5. Ergebnisdarstellung	99
5.1. Allgemeine Ergebnisse und empirische Vorbemerkungen	101
5.1.1. Die polarisierte Diskussion: Zum Verhältnis von befürwortenden und ablehnenden Positionen im analysierten Material	101
5.1.2. Narrative Kontinuität bei technologischer Diskontinuität	105
5.1.3. Zum Zusammenhang von Bildung und Zukunft im empirischen Material	106
5.1.4. Reflexionen zur Offenheit der Zukunft und zur Kontingenz	109
5.2. Die Zukunft als Reformanlass: Fiktionale Hintergrunderwartungen zur gesellschaftlichen und technologischen Entwicklung	112
5.2.1. Das Narrativ der immer digitaleren Zukunft	114
5.2.2. Die Digitalisierung als Utopie mit und ohne Handlungsimperativ	119
5.2.3. Das prägende Narrativ: Die Digitalisierung als Dystopie mit Handlungsimperativ	123
5.2.4. Die Plausibilisierung der Kritik über Studien und die Legitimation der Digitalisierung über Umfragen	147
5.2.5. Zwischenfazit: Krisenerzählungen, Präventionslogik und Handlungsdruck	153
5.3. Ziele und erhoffte Effekte: Vorhabenbezogene fiktionale Erwartungen	158
5.3.1. Mündigkeit, ökonomischer Erfolg und bessere Schulen oder die Digitalisierung der Schulen als Antwort auf die Bedrohungen der Digitalisierung	160
5.3.2. Das Alternativprogramm: Die Förderung humaner Alleinstellungsmerkmale als Antwort auf die fortschreitende Digitalisierung	185
5.3.3. Die Plausibilisierung vorhabenbezogener fiktionaler Erwartungen über Prototypen und Wissenschaft	187
5.3.4. Die Zukunft als Kontinuitätserzählungen: Die moralische Legitimation der Digitalisierung über etablierte Werte und historische Gewährsleute	199
5.3.5. Zwischenfazit	205
5.4. Die Digitalisierung als Bedrohung: Fiktionale Erwartungen und die digitalisierungsskeptische Position	210
5.4.1. Zwischen Wissenschaftsfeindlichkeit und ökonomischen Partikularinteressen: Die umkämpfte	

Zukunft und die Delegitimation der befürwortenden Akteure	213
5.4.2. Antizipierte negative Folgen der Digitalisierung: Von der Verschlechterung der Schulen bis zur Kindeswohlgefährdung	228
5.4.3. Was damals nicht geklappt hat, klappt auch heute nicht: Die Plausibilisierung der Skepsis über die Konstruktion von historischen Analogien	254
5.4.4. Drohende amerikanische Zustände: Die USA als negative Referenzgesellschaft in der Digitalisierungsdiskussion	258
5.4.5. Zwischenfazit: Die Digitalisierung der Schulen als umfassende Gefahr	265
6. Ein außergewöhnliches Ereignis: Fiktionale Erwartungen zu Beginn der Coronapandemie	273
6.1. Die unvorhergesehene Pandemie und die Grenzen des Sagbaren	276
6.2. Die Pandemie als Chance auf eine andere Zukunft	277
6.3. Die Pandemie als Möglichkeit zur Evaluation und als Katalysator der Digitalisierung	282
6.4. Die Fortführung der Digitalisierungskritik in der Pandemie und die Pandemie als Vermittlungs- und Annäherungsmoment	288
6.5. Zwischenfazit: Zukunftserwartungen während der Coronapandemie	294
7. Wer spricht und wessen Erwartungen zählen? Einflussfragen zwischen quantifizierter Analyse und alltagspraktischer Wahrnehmung	297
7.1. Die Autor_innen und ihre normative Grundposition	299
7.2. Die indirekt sprechenden Akteure und ihre Positionierungen	303
7.3. Die in der Debatte diskutierte Akteurskonstellation: Eltern und Lehrer_innen gegen Wirtschaft und Politik?	309
7.3.1. Die identifizierten <i>Triebkräfte</i> der Digitalisierung: Wirtschaft und Politik	309
7.3.2. Die in der Debatte identifizierten Akteure der Skepsis: Lehrkräfte und Eltern	311
7.4. Zwischenfazit	316

8. Fazit	321
8.1. Die zentralen Diskursstränge und Narrative	322
8.2. Fazit zur Plausibilität	328
8.3. Fazit zur Legitimation	332
8.4. Die Digitalisierungsdiskussion während des Beginns der Coronapandemie	333
8.5. Sprecher_innenpositionen und Diskurskoalitionen	334
8.5. Allgemeine Reflexionen zur Rolle von Zukunftsvorstellungen in bildungspolitischen Reformdiskussionen	336
8.6. Resümee zur Perspektive der Studie, Limitierungen der Studie und Ausblick	340
Anhang	343
Quellenverzeichnis	343
Die Zeit	343
Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung	345
Frankfurter Allgemeine Zeitung	345
Süddeutsche Zeitung	349
Literaturverzeichnis	352
Danksagungen	371

1. Einleitung

Verweise auf die Zukunft sind ein weitverbreitetes Phänomen im öffentlichen bildungspolitischen Diskurs. Die OECD propagiert *future skills* und präsentiert einen „Lernkompass 2030“ (OECD 2020), und die UNESCO versucht in ihrem Projekt „Futures of Education“ einerseits zu beschreiben, wie die Zukunft der Bildung aussehen soll, und andererseits, wie die Zukunft durch Bildung gesteuert werden kann (UNESCO 2021). Ganz ähnliche Anliegen, wenn auch auf anderen Ebenen, verfolgt das niedersächsische Kultusministerium mit der Initiative „Bildung 2040“ in deren Rahmen u. a. ein „Modellprojekt Zukunftsschule“ umgesetzt wird (Kultusministerium 2023) oder die TU Dortmund, wenn sie eine „Zukunftswerkstatt ‚Bildung 2030‘“ anbietet (TU Dortmund 2023, H.i.O.). Ein weiterer zentraler Ort, an dem Zukunftsvorstellungen konstruiert, verbreitet und diskutiert werden, sind die Massenmedien. So konstatiert z. B. die Frankfurter Allgemeinen Zeitung: „Die Zukunft Deutschlands hängt von der Qualität und Effizienz seines Bildungssystems ab“ (FAZ 20.08.2003). Und in der *Die Zeit* ist zu lesen: „Kanzlerin Angela Merkel (CDU) erklärte das Programmieren zu einer ‚Basistugend‘ der Zukunft“ (*Die Zeit* 26.10.2019, H.i.O.). In der *Süddeutschen Zeitung* wiederum wird der „Chef des Lobbyverbandes Bitkom“ mit den Worten zitiert, „ihn interessiere in der Bildung ‚nicht mehr die Welt von gestern, sondern die Welt von morgen‘“ (SZ 19.22.2016, H.i.O.).

Dass Zukunftserwartungen im bildungspolitischen Diskurs allgegenwärtig sind, ist insofern nicht verwunderlich, als das Bildungssystem durch einen inhärenten zukunftsbezogenen Vorbereitungsanspruch charakterisiert ist (Kurtz 2007, 232) und Bildungspolitik als Zukunftspolitik verstanden werden kann, die darauf zielt, bestimmte, noch nicht vorhandene Zustände bei Lernenden herbeizuführen und/oder sie auf antizipierte gesellschaftliche Veränderungen vorzubereiten bzw. politisch sogar als Möglichkeit gesehen wird, den gesellschaftlichen Wandel zu lenken (Sandford, Facer et al. 2013, 90). Bildungspolitische Agenden und Reformvorhaben implizieren sogar notwendigerweise Annahmen über zukünftige Entwicklungen. Ihnen muss eine Idee davon inhärent sein, in welche Zukunft die angestrebten Veränderungen führen sollen und wie einzelne Maßnahmen kausal dazu beitragen, dass diese Zukunft eintritt. Dementsprechend sind zahlreiche Diskussionsbeiträge zu bildungspolitischen Reformen utopisch aufgeladen und bildungspolitische Reformdebatten ein Ort, an dem immer auch über die gesellschaftliche Zukunft diskutiert wird (Tyack & Cuban 1995).

Dabei ist der kommunikative Vorgriff auf die Zukunft komplex. Generell wird die Zukunft in der westlichen Moderne als offener Zeitraum gedacht, der sich linear an die Gegenwart anschließt und durch Handlungen und Entscheidungen in

der Gegenwart beeinflussbar ist (Koselleck 1992, Hölscher 2016). Die Zukunft ist in diesem Denkmodell nichts, was einfach irgendwie geschieht, sondern etwas, was aus „Weichenstellungen in der Gegenwart resultiert“ (Hornbostel 2010, 12). Es ist nun leicht vorstellbar, dass diesen „Weichenstellungen“ ein immenses Konfliktpotenzial inhärent ist. Nicht nur das Ziel kann strittig sein, sondern auch der Weg dorthin. Akteure, die den Anspruch haben, die Zukunft zu gestalten, konkurrieren potenziell mit alternativen Zukunftsentwürfen und müssen daher eine kommunikativ darstellbare Idee entwickeln, die es ihnen erlaubt, andere Akteure von den eigenen Vorschlägen zu überzeugen, und eine zielorientierte Koordination ermöglicht.

Zukunftsvorstellungen können in dieser Perspektive handlungsleitend sein, Entscheidungen beeinflussen und argumentativ genutzt werden, um Reformen zu legitimieren oder zu delegitimieren (Beckert 2020b, Beckert & Bronk 2022).

Dass der Bezug auf die Zukunft in modernen Gesellschaften ein alltägliches und oft selbstverständlich anmutendes Phänomen ist (Appadurai 2013, 286 ff., Assmann 2013, 20 f.), ist insofern bemerkenswert, als die Zukunft sowohl in einem epistemologischen Sinne als auch in einem ontologischen Sinne offen ist (Beckert 2017b, 1). Über die Zukunft existieren keine empirischen Daten und kein gesichertes Wissen. Dementsprechend hat alles Sprechen über die Zukunft einen hypothetischen Charakter. Zukunftsvorstellungen, die die soziale Welt betreffen, können nicht zweifelsfrei richtig oder falsch sein, sondern lediglich als plausibel oder unplausibel bewertet werden. Wenn also bildungspolitische Akteure über die zukünftige Entwicklung des Bildungssystems, über eine Reformidee oder ein geplantes Projekt sprechen, dann beinhalten diese Aussagen Annahmen über die Zukunft, die nicht gesichert sind und gar nicht gesichert sein können. Somit ist es leicht vorstellbar, dass in diesen Situationen letztendlich eine Geschichte erzählt wird und dass es letztendlich eine Geschichte ist, die zu Handlungen motiviert, insofern sie als plausibel bewertet wird und überzeugend ist (Beckert & Bronk 2022). In dieser Perspektive basieren bildungspolitische Reformen nicht zuletzt auf Imagination, was angesichts des verbreiteten Postulats einer evidenzbasierten Bildungspolitik (Bellmann & Müller 2011, Bromme, Prenzel et al. 2016) durchaus bemerkenswert ist.

Seit einigen Jahren spielen im Bildungsbereich Zukunftsvorstellungen in Bezug auf die Digitalisierung eine wichtige Rolle. Dies wird bereits mit einem kurzen Blick auf politische Veröffentlichungen deutlich. So entwirft etwa das BMBF eine „Digitalstrategie“ für die „digitale Zukunft“ (BMBF 2019), startet eine „Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft“ (BMBF 2016a) und rahmt diese als „Sprung nach vorn“ (BMBF 2016b). Andere staatliche Akteure, wie z. B. die KMK, entwerfen ebenfalls Strategien für die „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2016), genauso wie verschiedene Unternehmen, Stiftungen und intermediäre Akteure (siehe für einen Überblick: Förschler 2018). Hinzu kommen unzählige populärwissenschaftliche Beiträge, die zwischen digitaler Euphorie und digitalem

Pessimismus, d. h. zwischen Betonung der Chancen der Digitalisierung für Lehr-, Lern- und Steuerungsprozesse (z. B. Burow 2014, Dräger & Müller-Eiselt 2015) und Betonung der drohenden Gefahren und Risiken (z. B. Spitzer 2012, Lankau 2016, Lembke & Leipner 2016) oszillieren. In diesen Beiträgen werden zahlreiche Erwartungen formuliert, die sich auf die antizipierte Veränderung beziehen, die die Einführung und der weitere Ausbau digitaler Technologien – in der Gesellschaft insgesamt und im Bildungssystem im Besonderen – auslösen werden. Hinzu kommen zahlreiche Beiträge, die eigene Gestaltungsvorschläge und -ideen formulieren, wie die Zukunft gestaltet werden könnte, und damit normative Ideen einbringen, wie die Zukunft sein soll.

Angesichts der Vielzahl an Akteuren und Vorschlägen sowie dem Umstand, dass dezidiert pessimistische und digitalisierungsskeptische Beiträge existieren, ist zu vermuten (und das bestätigt sich auch empirisch), dass konfligierende Deutungen existieren, wie die digitale Zukunft sein wird und wie sie sein soll.

Um systematisch verschiedene Zukunftsvorstellungen erfassen zu können, untersucht die Arbeit empirisch die diskursive Rolle von Zukunftserwartungen im Diskurs um die Digitalisierung der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland in ausgewählten Periodika, die den Leit- und Qualitätsmedien (Jarren & Vogel 2011) zuzurechnen sind, in den Jahren 2000 bis 2020. Die Leitmedien sind für die Bearbeitung der Fragestellung in verschiedener Weise interessant. Zum einen sind die Medien selbst ein relevanter Akteur im bildungspolitischen Prozess, an dem sie z. B. durch *Agenda-Setting* und *Framing* mitwirken (Van Aelst & Walgrave 2016, 165). Zum anderen bieten Medien verschiedenen Akteursgruppen ein Forum und streben aus ihrem institutionellen Selbstverständnis heraus eine ausgewogene Berichterstattung an (Strohmeier 2004, 118, Jarren & Donges 2011), so dass die Medien als Arena verstanden werden können, in der heterogene Positionen und Deutungsangebote miteinander um Legitimation ringen (Kriesi 2001, 4, Tillmann, Dederich et al. 2008, 40). Indem die Medien bestimmte Narrative verbreiten, erzeugen und verstärken sie auch bestimmte Erwartungen und tragen dazu bei, dass Zukunftsnarrative kollektiv wirksam werden. Die Medien sind somit als ein Akteur relevant, der erwartungsformierend wirkt und Handlungen sowie Entscheidungen potenziell beeinflusst (Beckert 2017b, 10 f.). Die Medien eignen sich somit dazu, sowohl sehr allgemeine, gesellschaftlich breit diffundierte Zukunftserwartungen zu analysieren wie auch Erwartungen, die an das Schulsystem herangetragen werden, oder Erwartungen, die sich auf spezifische Vorhaben beziehen. Die Analyse des massenmedialen Diskurses bietet somit eine Doppelperspektive. Einerseits kann erfasst werden, welche Zukunftserwartungen von verschiedenen Akteursgruppen konstruiert werden, und andererseits, wie diese in der Öffentlichkeit wahrgenommen werden bzw. welche Wahrnehmungsangebote in den Massenmedien gemacht werden.

Konkret sind die folgenden Fragestellungen für die empirische Arbeit forschungsleitend:

1. Welche Erwartungen bzgl. der *zukünftigen Auswirkungen der Digitalisierung* auf die Gesellschaft und auf das Bildungswesen werden im massenmedialen bildungspolitischen Diskurs konstruiert?
2. Wie werden diese Erwartungen *plausibilisiert*?
3. Wie werden Zukunftserwartungen argumentativ genutzt, um (ggf. konkurrierende) *Reformen, Vorhaben* oder *Initiativen* zu *legitimieren* und zu *delegitimieren*?

Diese Fragen bilden gewissermaßen einen Dreischritt, in dem zuerst gefragt wird, was über die Zukunft erzählt wird, dann, wie versucht wird, diese Erzählungen glaubhaft zu machen, und abschließend, wie diese Erzählungen über die Zukunft genutzt werden, um in der Gegenwart Handlungen und Entscheidungen zu rechtfertigen.

Mit der empirischen Beantwortung dieser Fragen zielt die Arbeit darauf, einerseits die Diskussion um die Digitalisierung der Schulen zu ergänzen und andererseits allgemeine Thesen über die Rolle von Zukunftsvorstellungen in bildungspolitischen Reformdiskussionen abzuleiten.

Die drei Kernfragen werden um zwei Zusatzfragen ergänzt, die beide einer kurzen Begründung bedürfen.

Die erste Zusatzfrage thematisiert den Zusammenhang von Zukunftserwartungen und Macht. Weil Erwartungen potenziell Einfluss auf Handlungen und Entscheidungen haben, haben sie eine dezidiert politische Dimension (Beckert 2020a, 78). Man kann Macht im Kontext fiktionaler Erwartungen als Möglichkeit sehen, eigene Erwartungen diffundieren zu lassen und „sie somit sozial folgenreich zu machen“ (Beckert 2017b, 10). Mit Jens Beckert gesprochen, kommt „die Macht der Akteure [...] in ihrer Fähigkeit zum Ausdruck, Erwartungen zu wecken und zu beeinflussen“ (Beckert 2018, 27). Deshalb wird gefragt, welche Akteursgruppen können, direkt oder indirekt, fiktionale Erwartungen im massenmedialen bildungspolitischen Diskurs formulieren und damit ihre Deutungen gesellschaftlich diffundieren lassen? Ziel ist es, darzustellen, welche Akteursgruppen welche Positionen im Diskurs prägen, und somit einen groben Überblick über Diskurskoalitionen zu geben, also über typische Kombinationen von Akteuren, Deutungen und Bewertungen (Hajer 1993, 47, Schäfer 2008).

Die zweite Zusatzfrage bezieht sich auf die Veränderungen im öffentlichen Diskurs infolge der COVID-19-Pandemie. Der Beginn der Pandemie fiel in den Analysezeitraum und betrifft diese Arbeit direkt, u. a. weil im Zuge der Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie die Schulen geschlossen wurden und Heimunterricht forciert wurde, der mithilfe digitaler Technologien umgesetzt werden sollte. Dieses Ereignis schlägt sich massiv im empirischen Material nieder, was insbesondere daran deutlich wird, dass sich ab Mitte März 2020 kein einziger Artikel mehr findet, in dem über die Digitalisierung der Schulen gesprochen wird

und nicht gleichzeitig auch COVID-19 und die Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie thematisiert werden. Ich behandle die Artikel aus diesem Zeitraum gewissermaßen als Sample im Sample und frage danach, wie sich fiktionale Erwartungen zur Digitalisierung der Schulen in dieser Phase verändert haben.

1.1. Zum Aufbau der Arbeit und Anmerkungen zum Forschungsstand

Im ersten Teil der Arbeit schaffe ich eine theoretische Grundlage, indem ich zentrale Begriffe und Konzepte diskutiere, die ein umfassendes Instrumentarium für die anschließenden empirischen Analysen bieten (Kapitel 2).

Im Folgenden werden die empirischen Gegenstände dieser Arbeit eingeführt: die Digitalisierung und die massenmediale Diskussion (Kapitel 3). Da es Teil der empirischen Analyse ist, was im Diskurs als Teil der Digitalisierung verstanden wird, werde ich den Begriff der Digitalisierung vorweg nur sehr allgemein definieren und stattdessen eine historisch informierte Kurzübersicht über den Prozess der Digitalisierung geben (Kapitel 3.1). Das Folgekapitel widmet sich dann den Massenmedien als Untersuchungsgegenstand (Kapitel 3.2). Dort plausibilisiere ich auch die Zusammensetzung des empirischen Samples und des gewählten Untersuchungszeitraums.

Bevor dann die empirische Analyse beginnt, stelle ich die wissenssoziologische Diskursanalyse als forschungsleitende Methodologie vor (Kapitel 4).

Der dann folgende Hauptteil der empirischen Analyse (Kapitel 5) zeigt, dass Zukunftsvorstellungen eine zentrale Rolle im massenmedialen Diskurs zur Digitalisierung der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland spielen. Die Darstellung der empirischen Analysen orientiert sich an den drei zentralen identifizierten Diskurssträngen. Den ersten Diskursstrang bilden Vorstellungen zu den antizipierten technologischen und gesellschaftlichen Veränderungen im Zuge der Digitalisierung (Kapitel 5.2). Diese antizipierten Veränderungen werden primär als Bedrohung konzipiert, deren Eintreten mit der Digitalisierung der Schulen verhindert werden kann. Die Analyse zeigt, dass die Digitalisierung der Schulen über eine präventive Logik legitimiert wird, in der es darum geht, das Eintreten einer Zukunft zu verhindern, die als wahrscheinlich gilt und gleichzeitig normativ negativ bewertet wird. Den zweiten zentralen Diskursstrang bilden *vorhabenbezogene Erwartungen* (Kapitel 5.3). Dies sind gewissermaßen die zahlreichen *kleinen Erzählungen* der Digitalisierung, in denen Projekte, Vorhaben und deren erhoffte zukünftige Effekte dargestellt werden. Den dritten zentralen Diskursstrang bilden Erzählungen zu den antizipierten Folgeproblemen der antizipierten Digitalisierung (Kapitel 5.4). Dabei handelt es sich wiederum um ein Konglomerat verschiedener Bedrohungen, die als Folgeprobleme der schulischen Digitalisierung

konzipiert und von digitalisierungsskeptischen Akteuren genutzt werden, um die Digitalisierung der Schulen zu delegitimieren.

Komplementiert wird der empirische Teil durch die Analyse der diskursiven Kontinuität und Diskontinuitäten während der ersten Monate der COVID-19-Pandemie 2020 (Kapitel 6) und durch die Analyse der sprechenden Akteursgruppen, die ihre fiktionalen Erwartungen, direkt oder indirekt, in den massenmedialen Diskurs einbringen können (Kapitel 7).

Die Arbeit endet mit einem resümierenden Fazit, in dem die Antworten auf die forschungsleitenden Fragen zusammenfassend dargestellt und weiterführende theoretische Implikationen der empirischen Analysen diskutiert werden (Kapitel 8).

Mit dieser Konzeption fügt sich die Arbeit in ein relativ kleines erziehungswissenschaftliches Forschungsfeld ein, in dem empirisch die Rolle von Zukunftserwartungen analysiert werden.

Zwar ist die vorliegende Literatur, die sich mit dem Thema Zukunft in Bezug auf Bildung beschäftigt, ausgesprochen umfangreich, allerdings besitzt ein Großteil dieser Arbeiten eine prognostische Ausrichtung. In diesen Arbeiten werden eigene Zukunftsvorstellungen konstruiert oder es wird sich damit auseinandergesetzt, wie auf bestimmte Zukunftserwartungen reagiert werden könnte oder sollte bzw. wie diese gesteuert werden könnten. Die Literatur, die prospektiv Zukunftserwartungen entwirft, ist fast unüberschaubar.¹ In diese Kategorie fallen sowohl erziehungswissenschaftliche Arbeiten, die versuchen, „Zukunftsthemen“ auszuloten (z. B. Terhart 2021) als auch zahlreiche Arbeiten, die im Grenzbereich zwischen akademischer Erziehungswissenschaft, pädagogischer Praxis und populärwissenschaftlicher Debatte zu verorten sind. Seit Jahrzehnten werden kontinuierlich Bücher veröffentlicht, in denen die Zukunft der Schule entworfen wird oder Trends extrapoliert werden (Ballauff 1964, Bildungskommission NRW 1995, Struck 1996, Schavan 1998, Thurn & Tillmann 2011, Burow & Gallenkamp 2017). Hinzu kommen zahlreiche Veröffentlichungen von staatlichen und nichtstaatlichen Organisationen, die im Bildungsbereich tätig sind und aktiv Zukunftsforschung – mit unterschiedlichen Ausrichtungen und unterschiedlichem Anspruch – betreiben. Ein wichtiges Unterfangen in diesem Bereich war z. B. das Programm „Schooling for tomorrow“ des CERi (Forschungsinstitut bei der OECD, Istance & Theisens 2013), welches verschiedene Szenarien zur Zukunft des Bildungssystems, auch unter Beteiligung von gesellschaftlichen Stakeholdern, durchspielte. In eine ähnliche Kategorie fallen auch das aktuelle UNESCO-Projekt „Futures of Education“ (UNESCO 2021) sowie die vorangegangenen UNESCO-Berichte (Elfert 2015) oder Zukunftsszenarien, die politische Akteure wie das BMBF oder die

1 Dementsprechend besteht hier kein Anspruch auf Vollständigkeit. Die Verweise sind als exemplarisch zu verstehen.

KMK produzieren (KMK 2016, BMBF 2023). Mit speziellem Bezug auf die durch die Digitalisierung bedingten Veränderungen und die Erforschung der mit ihr verbundener Vorgänge – einschließlich der Skizzierung von Politikempfehlungen für die Zukunft – sind im deutschen Kontext noch Institute wie das 2017 gegründete „Weizenbaum-Institut für die vernetzte Gesellschaft“ sowie das 2016 gegründete „Einstein Center Digital Future“ als Akteure zu nennen, die prospektive Zukunftserwartungen an der Schnittstelle von Wissenschaft und Politik publizieren. Des Weiteren gibt es eine unüberschaubare Vielzahl von Positionspapieren etc., in denen verschiedenste Akteure Zukunftserwartungen zu spezifischen Themengebieten entwerfen oder prominente Bildungsforscher_innen Reformforderungen aus Zukunftsvorstellungen ableiten (z. B. Blossfeld, Bos et al. 2011, Max-Planck-Gesellschaft 2013). Die Arbeiten aus diesem Bereich haben i. d. R. eine deutliche normative Ausrichtung und sind für den hier verfolgten Ansatz weniger als Referenzliteratur als vielmehr als potenzielles empirisches Material zu verstehen.

Den zahlreichen Arbeiten, die selbst Zukunftserwartungen, -hoffnungen und -befürchtungen konstruieren, stehen nur vergleichsweise wenige Arbeiten gegenüber, die sich *analytisch* mit Zukunftserwartungen und -konzepten im pädagogischen Feld auseinandersetzen.² Eine analytische Perspektive auf Zukunftserwartungen in der Bildungspolitik und in bildungspolitischen Debatten, mit dem Anspruch, das Feld vor allem zu verstehen und nicht zu verändern oder zu bearbeiten, ist bisher kaum systematisch als erziehungswissenschaftliches Forschungsfeld angelegt bzw. erst im Entstehen begriffen. Zwar gibt es eine lange bildungsphilosophische Diskussion, die sich mit der Rolle der Zukunft befasst und bis zu den Klassikern der Aufklärung zurückreicht (Kant 1966 [1803], Rousseau 2009 [1762]). Allerdings beschränkt sich diese Diskussion i. d. R. auf theoretische Ausführungen, so dass z. B. Peter Faulstich noch 2012 konstatiert, dass die erziehungswissenschaftliche Diskussion um Zeit und Zukunft „gekennzeichnet [ist] durch einen Überschuss an theoretischen Interpretationen der Begriffe und einen Mangel an empirischen Analysen“ (Faulstich 2012, 86). Die empirischen Analysen, die sich mit der Rolle von Zukunftsvorstellungen im Bildungsbereich befassen, bilden eine nur lose zusammenhängende Diskussion, die sich aus sehr heterogenen Beiträgen zusammensetzt (z. B. Gough 1990, Milojevic 2005, de Haan 2008, Binder 2012, Craft, Facer et al. 2013, Wilson 2013, de Haan 2014, Tröhler 2014, Göttlicher 2015, Facer 2018, Robertson 2022, Ross 2022). Anschlussfähig an das Forschungsvorhaben sind Arbeiten wie die

2 Die Aufteilung in „prognostisch“ und „analytisch“ dient der idealtypischen Unterscheidung von Arbeiten, die selbst Zukunftserwartungen konstruieren, und solchen, die dies nicht tun. Selbstverständlich können aber auch als „prognostisch“ etikettierte Arbeiten Analysen vornehmen. Hinzu kommt, dass einige der Arbeiten, die zunächst mit analytischem Anspruch auftreten, sich dann doch relativ schnell prospektiv bzw. normativ äußern (z. B. Milojevic 2005).

von Milojevic (2005), die sich – allerdings in relativ normativer Weise – mit „dominant and contesting visions“ von „educational futures“ auseinandersetzt oder von de Haan, der die Entwicklung von „Schlüsselkompetenzen“ durch die OECD als eine „Unsicherheitsabsorptionsstrategie“ analysiert, d. h. als Strategie zum Umgang mit der durch die offene Zukunft bedingten Unsicherheit (de Haan 2008, 29). Tröhler (2014) bietet einen historischen Schnelldurchgang durch handlungsleitende Zukunftsvorstellungen in der deutschsprachigen Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Gough (1990, 298) leistet eine anregende Auseinandersetzung mit den „ways in which futures are conceptualized in the language of Australian education“. Facer (2018) zeigt anhand britischer Schulbauprogramme auf, wie spezifische Zukunftsvorstellungen – die sich im untersuchten Fall um das Konzept einer antizipierten Transformation hin zu einer „knowledge economy“ ranken – bildungspolitische Reformentscheidungen prägen. Robertson (2022) nimmt hingegen eine vergleichende Perspektive ein und analysiert die antizipatorischen Praktiken der OECD und der UNESCO und wie diese eingesetzt werden, um die Zukunft der Bildung zu gestalten.

Zukunftserwartungen hinsichtlich der möglichen Auswirkungen der Digitalisierung auf Bildung sind in der Literatur ausführlich thematisiert worden, auch wenn die prognostischen Arbeiten gegenüber den analytischen überwiegen. Aufgrund der kurzen Innovationszyklen entstehen in diesem Feld in rascher Abfolge immer wieder neue, auch konkurrierende Zukunftserwartungen (Bösch 2017, 221). Die Debatte über den Einsatz von digitaler Datentechnik in Bildungsinstitutionen und ihre möglichen Auswirkungen begann lange vor der gegenwärtigen Diskussionswelle über Digitalisierung; Bösch (2011, 251) verortet ihren Beginn in den 1960er-Jahren (siehe dazu auch die frühen Debatten innerhalb der OECD: Hof & Bürgi 2021). Diese Debatten haben ihrerseits Vorläufer in den Diskussionen zu früheren Versuchen der Technologisierung der Pädagogik, wie etwa der *Sozialen Effizienzbewegung* am Ende des 19. Jahrhundert oder der *Kybernetikbewegung* (Hartong 2019, 424). Seit ca. 10 bis 15 Jahren hat sich die Debatte stark intensiviert und wird mittlerweile in verschiedensten Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft geführt. Außerdem hat sich die Beschäftigung mit dem Thema hinsichtlich ihres Schwerpunkts verschoben. Die „Kontrastierung der digitalen mit einer analogen Welt“ (Heinen & Kerres 2017, 129) der frühen Debatten ist der Auffassung gewichen, dass es sich bei der Digitalisierung um ein mittlerweile alle Lebensbereiche durchdringendes Phänomen handelt. Wie schon für frühere Phasen der Diskussion konstatiert (Heinen & Kerres 2017, 128), oszilliert die Debatte zwischen „digitaler Euphorie“ und „digitalem Pessimismus“, d. h. zwischen Betonung der Chancen der Digitalisierung für Lehr-, Lern- und Steuerungsprozesse (z. B. Burow 2014, Dräger & Müller-Eiselt 2015) und Betonung der drohenden Gefahren und Risiken (z. B. Lankau 2016, Lembke & Leipner 2016). Mittlerweile existiert eine Reihe von grundlagentheoretischen

Auseinandersetzungen mit dem Thema Bildung und Digitalisierung bzw. Digitalität (z. B. Allert & Richter 2017, Damberger 2017, Hartong 2019). Zum Teil kann diese Literatur als Beitrag zu einer allgemeineren Auseinandersetzung mit der Frage, wie die Entwicklung der Digitaltechnologie die Bedingungen, Möglichkeiten und Umstände menschlichen Lebens fundamental verändert bzw. verändern wird, gesehen werden (Bostrom 2014, Stalder 2016, Tegmark 2017).

Der größte Teil der existierenden einschlägigen Literatur beschäftigt sich jedoch in konkreterer Weise mit den (bereits existierenden, erwarteten, erwünschten und befürchteten) Auswirkungen von Digitalisierung auf pädagogische Prozesse und ihre Gestaltung, d. h. auf den Medieneinsatz bzw. die Didaktik allgemein, auf Lerngegenstände und auf Lehr-Lern-Prozesse. Diese Arbeiten decken Bildungsprozesse in der gesamten Lebensspanne ab, vom vorschulischen (z. B. Friedrichs-Liesenkötter 2016) über den schulischen Bereich (z. B. Schaumburg & Prasse 2019) bis zu den Hochschulen (z. B. Gördel, Schumacher et al. 2018), der beruflichen Weiterbildung (z. B. Bliem 2017) und Erwachsenenbildung (z. B. Wildemeersch & Jütte 2017). Zahlreiche Arbeiten befassen sich mit dem Einsatz verschiedener Gerätetypen in Unterrichts- und Lernsituationen (z. B. Schaumburg 2015, Bastian & Aufenanger 2017), und die Kindheits- und Jugendforschung beschäftigt sich mit den Folgen des Aufwachsens in einer digitalen Welt (z. B. Tillmann & Hugger 2013, Wiesemann, Eisenmann et al. 2015). Weitere Arbeiten untersuchen auch die Auswirkungen von Digitalisierung auf Leistungsmessung (inklusive large-scale-assessments, z. B. Ramalingam & Adams 2018). Auf eher systemischer Ebene existieren Arbeiten, die die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Bildungssteuerung (z. B. Hartong 2018) und die Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildung und Erziehung thematisieren (z. B. Dolan 2016, Walgenbach 2017). Schließlich existiert eine umfassende Diskussion zu den Auswirkungen von *Big Data* auf verschiedene Aspekte von Bildung und Erziehung, von Lehr- und Lernsettings bis hin zu Bildungssteuerung (z. B. Hartong 2016, Williamson 2017). Diese Diskussionen werden in jüngster Vergangenheit zunehmend um Diskussionen zur sogenannten *künstlichen Intelligenz* ergänzt (z. B. Ahlborn 2023, Araya & Marber 2023).

2. Theoretische Hintergründe und zentrale Konzepte

In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlagen für die nachfolgende empirische Analyse dargestellt. Mit diesen Ausführungen wird ein analytischer Werkzeugkasten geschaffen, der den Umgang mit dem empirischen Material prägt.

Da das Erziehungs- und Bildungssystem nicht isoliert existiert, sondern in umfassende gesellschaftliche und kulturelle Bezüge eingebunden ist, werde ich zunächst auf die gesellschaftliche Temporalstruktur und die Rolle der Zukunft eingehen. Mit diesen Ausführungen soll einerseits vermieden werden, dass der Bezug auf die Zukunft als *selbstevident* erscheint. Zum anderen wird der analysierte öffentliche bildungspolitische Diskurs so in einen weiteren kulturellen Rahmen eingebunden. Im Anschluss stelle ich das Konzept der fiktionalen Erwartungen vor, das zentral für das Verständnis der handlungs- und legitimationstheoretischen Rolle von Zukunftsvorstellungen ist, und diskutiere Ergänzungen zu diesem Konzept. Da fiktionale Erwartungen als Narrative existieren, führe ich anschließend das Konzept der Narration ein und diskutiere den Zusammenhang mit Diskursen und Macht. Abgeschlossen wird der Theorieteil mit Ausführungen zum Konzept der Plausibilität und zum Konzept der Legitimation.

2.1. Zukunftsvorstellungen in modernen Gesellschaften und im pädagogischen Feld

Zeitstrukturen und -horizonte sind konstitutiv für Gesellschaften und fundamentale Erfahrungen für die in ihnen lebenden Menschen. Sie wirken handlungsorientierend und bestimmen das Selbstverständnis und -verhältnis von Individuen ebenso wie das der Gesamtgesellschaft (Rosa 2005, 25). Das Zeitregime selbst ist „das verbindende Band einer Epoche und zugleich das gemeinsame Dach für eine Vielfalt kultureller Handlungen, Skripte und Deutungen“ (Assmann 2013, 21). Trotz oder gerade wegen dieses konstitutiven Charakters entziehen sich die Zeitstrukturen einer Gesellschaft aber der individuellen Verfügbarkeit, so dass die Zeit, „ungeachtet ihrer sozialen Konstruktion und systematischen Produktion, den Akteuren gleichsam als ‚naturgegebenes Faktum‘ gegenübertritt“ (Rosa 2005, 25, H.i.O.). Zeitstrukturen werden als nahezu unveränderliche Größen konzipiert, die als „selbstverständliche, alternativlose Orientierung unter die Bewusstseinsschwelle abgesenkt und als ‚implizite Axiome‘ umso wirksamer sind,

je weniger sie zum Gegenstand von Reflexionen und Debatten werden“ (Assmann 2013, 20, H.i.O. ähnlich auch: Elias 1992, Nassehi 2008). Die Zeit erscheint somit als abstrakte, rein objektive und quasinatürliche Dimension, die einer spezifischen Eigenlogik folgt und damit für menschliche Manipulationen weitgehend unzugänglich ist (Hölscher 2016, 11).³ Für den bildungspolitischen Diskurs bedeutet dies, dass der argumentative Bezug auf die Zukunft und die Orientierung auf zukünftige Effekte den Akteuren keinesfalls künstlich vorkommt, sondern tendenziell eine Selbstverständlichkeit ist, da die Ausrichtung auf die Zukunft ein konstitutives Element moderner Zeitstruktur ist (Moles 1970, Assmann 2013, 21). Die Zukunft wird in der Moderne „als ein offener Raum betrachtet, in dem ungewisse Ereignisse stattfinden werden, herbeigeführt von Akteuren, die Entscheidungen fällen, deren Ergebnisse sie nur beschränkt beeinflussen können“ (Beckert 2018, 60 f.). Hartmut Rosa benennt das vorherrschende Zeitbewusstsein der Moderne als „*linear mit offener Zukunft*“ und hebt hervor, dass „die Vorstellung einer entwicklungsoffenen und in vielen Hinsichten noch unbestimmten, aber sich linear aus der Vergangenheit herausentwickelnden Zukunft unsere Zeiterfahrung dominiert“ (Rosa 2005, 281, H.i.O.). Dieses Zukunftsverständnis impliziert, dass es sich nicht um ein statisches, sondern um ein dynamisches, prozessuales Modell handelt, in dem sich Menschen nicht als ausführende Empfänger transzendenter Botschaften verstehen, „sondern als Produzenten von Welt und als Autoren ihrer Zukunft“ (Uerz 2006, 17, ähnlich auch: Luhmann 1992, 136). Dieses Verständnis von der Zukunft ist tief in das Selbstverständnis moderner Gesellschaften eingeflochten und impliziert weitreichende Konsequenzen. So ist die für die Moderne charakteristische Wertschätzung von Wandel und Neuheit, die sich in epochalen Leitbegriffen wie Innovation, Wachstum, Fortschritt, Kreativität, Entwicklung oder Transformation niederschlägt, nicht denkbar ohne die Idee der offenen und gestaltbaren Zukunft, die potenziell anders sein kann als die Gegenwart (Beckert 2018, 55). Wandel, Neuerung und Fortschritt werden in der Moderne eben nicht nur erfahren, sondern auch emphatisch angestrebt – „the new became a goal, not an impossible anomaly“ (North 2013, 36). Andreas Reckwitz spricht hier von einem „Regime des Neuen“ und hebt hervor, dass es eine klassische Diagnose ist, dass „die moderne Gesellschaft in ihren Institutionen und Semantiken [...] von Anfang an eine Präferenz für das Neue gegenüber dem Alten eingebaut hat“ (Reckwitz 2016, 136). Dieses Neue und Andere der Zukunft ist nicht arbiträr, sondern teleologisch. Auch in der Moderne wird Veränderung nicht per se gutgeheißen. Hervorgebracht werden soll nicht einfach eine andere, sondern eine Zukunft, die als *besser* bewertet wird als die Gegenwart oder die

3 Einen aufschlussreichen historischen Einblick dazu, als wie natürlich Menschen etablierte Zeitstrukturen wahrnehmen, geben gescheiterte Kalenderreformen, die den Menschen als wider-natürlich erschienen, obwohl sie sich teilweise – wie im Fall des revolutionären Kalenders von 1793 – explizit um Naturnähe bemühten (Zerubavel 1981, 70 ff.; 1985, 130 ff.).

Vergangenheit (Esposito 2016, 431). Was aber als wünschenswerte und *bessere* Zukunft angesehen wird, ist Gegenstand komplexer normativer Aushandlungsprozesse. In diesen Aushandlungsprozessen steht nicht nur das Neue, sondern auch das Bestehende zur Disposition und muss als erhaltenswert legitimiert werden (Assmann 2013, 322 f., Esposito 2016, 428). Das Neue ist somit keinesfalls nur eine Verheißung, sondern kann ebenso als Bedrohung für das Bestehende wahrgenommen werden. Dies gilt insbesondere auch für neue Technologien, die zwar einerseits regelmäßig „als Triebkraft auf dem Weg in die Zukunft“ gedeutet werden (Seefried 2015, 36), andererseits aber auch mit Ängsten und Befürchtungen aufgeladen sind, da sie Etabliertes infrage stellen und als Bedrohung interpretiert werden können (Biess 2019). Die Zukunft ist somit, trotz ihrer Offenheit, keinesfalls ein neutraler Ort, sondern Gegenstand normativer gesellschaftspolitischer Diskussionen, in denen es zum einen darum geht, wie es in Zukunft sein soll und welche Bereiche der Zukunft überhaupt gestaltbar erscheinen. Zum anderen stellt sich die Frage, was getan werden soll, um im Sinne der gewünschten Zustände auf die Zukunft gestaltend einzuwirken. Es handelt sich somit zum einen um die Frage, wo man gesellschaftlich hinmöchte, zum anderen darum, wie man da am besten hinkommt und welche Wege angemessen sind.

Hier wird deutlich, dass die Zeitstruktur der Moderne mit dem Anspruch moderner Gesellschaften verschmilzt, sich selbst zu steuern. Die offene und gestaltbare Zukunft ist gewissermaßen ein Steuerungsproblem, das moderne Gesellschaften mit einem weitreichenden Gestaltungsanspruch adressieren. Das Handeln zahlreicher gesellschaftlicher Akteure ist von dem Anspruch geprägt, „nicht nur die faktischen Produzenten, sondern die bewussten Gestalter der gesellschaftlichen Strukturen zu sein, also steuernd auf den Aufbau, die Wahrung oder die Veränderung bestimmter Strukturen einzuwirken“ (Schimank 2000, 274 f.). „Damit ist nicht gesagt, daß Gesellschaftssteuerung immer oder auch nur in der Mehrzahl der Fälle erfolgreich ist, also die selbstgesetzten Ziele erreicht. Jeder weiß, daß das nicht der Fall ist“ (Schimank 2000, 274). Politisches Handeln beruht in dieser Perspektive wesentlich auf der Überzeugung, dass die Zukunft anders sein wird (oder sein kann) als die Vergangenheit und die Gegenwart, und dass die gesellschaftliche Entwicklung in diese Zukunft hinein zu steuern und zu gestalten ist (Rosa 2005, 392). Vor dem Hintergrund dieses Gestaltungsanspruches und des linearen Zeitverständnisses mit offener Zukunft erscheint Gesellschaft als ein „in der Zeit politisch zu gestaltendes Projekt“ (Rosa 2013, 391). Politische Planung wird dann auch als „gestaltende[r] Vorgriff auf die Zukunft“ konzipiert (Seefried 2015, 39). Dieser Gestaltungsanspruch impliziert auch die Gestaltung des Bildungssystems, das wiederum häufig als Möglichkeit gesehen wird, die weitere gesellschaftliche Zukunft zu beeinflussen, da es mit der Hoffnung aufgeladen ist, die Fähigkeiten, Einstellungen und Überzeugungen der nachfolgenden Generationen zu beeinflussen (Tyack & Cuban 1995, 1 ff.).

Gesellschaften, in denen Wandel und Erneuerung als permanente Möglichkeiten gesehen werden, sind aber nicht nur mit einer Vielzahl von immer neuen Optionen konfrontiert, sondern auch mit immer neuen Ungewissheiten (Holzinger 2015, 16). Diese Unsicherheiten sind nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass stets verschiedene Zukünfte möglich erscheinen. Unter diesen möglichen Zukünften finden sich auch Varianten, die negativ bewertet werden und gerade nicht eintreten sollen. Wie gesellschaftsprägend der Umgang mit negativ bewerteten Zukünften ist, zeigen u. a. Ulrich Beck, der in seinen Arbeiten zur „Risikogesellschaft“ definiert: „Risiken meinen eine Zukunft, die es zu verhindern gilt“ (Beck 1986, 44), und Ulrich Bröckling (2008), der in seiner Arbeit zur Prävention zeigt, dass Vorstellungen von Zukünften, deren Eintreten verhindert werden sollen, vielfältige soziale Praktiken prägen (ähnlich auch: Esposito 2011, 32). Dass eine Vielzahl von Zukünften möglich erscheint – die ganz unterschiedlich bewertet werden –, wird sprachlich deutlich, wenn von Zukünften im Plural gesprochen wird (Holzinger 2015, 15) oder der Konjunktiv genutzt wird, um über die Zukunft zu sprechen (Nowotny 2005, 131). Die Zukunft wird somit als pluraler Möglichkeitsraum gedacht, der kontingent ist (Makropoulos 1997, 13) und über den nicht kategorisch, sondern hypothetisch gesprochen wird (Zimmerli 1998, 272).

Die Wahrnehmung der Zukunft als offen und gestaltbar, ist keine anthropologische Konstante, sondern „eine historisch spezifische Denkform“ (Hölscher 2016, 12). Das moderne Zukunftsverständnis entstand während der europäischen Aufklärung und insbesondere in der von Reinhard Koselleck als „Sattelzeit“ bezeichneten Epoche von der Mitte des 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts (Koselleck 2015, 349 ff., ausführlich zu den Ursachen des Wandlungsprozesses: Hölscher 2016). Zwar gab es auch im europäischen Mittelalter einen gewissen Spielraum für zukunftsbezogene Handlungen (Seefried 2015, 30), das vorherrschende kollektive Zeitverständnis war aber durch eine Mischung aus eschatologischen Naherwartungen und einem zyklischen Zeitbewusstsein geprägt (Hölscher 2016, 31 ff.). In den zyklischen Vorstellungen spielt der Gedanke einer ewigen Wiederholung des grundsätzlich Gleichen eine zentrale Rolle, so dass es eine weitgehende Deckung von Erfahrungsraum und Erwartungshorizont gab (Hölscher 2016, 30 f.). Eschatologische Naherwartung meint die Idee, dass die Zeit des Jüngsten Gerichtes und die damit anbrechenden Gottesherrschaft unmittelbar bevorsteht. In dieser Deutung sind die zentralen zukünftigen Geschehnisse göttlich vorherbestimmt und das Ende der Welt eine permanente Möglichkeit, so dass die Zukunft weder als offen noch als langfristig gestaltbar erscheint (Hölscher 2016, 33).⁴ Wenn die Zukunft zum einen eine zirkuläre Wiederholung

4 Dies spiegelt sich auch sprachlich wider. Der deutsche Begriff „Zukunft“ steht im Mittelalter nicht für einen offenen, linear an die Gegenwart anschließenden Zeitraum, sondern für ein Ereignis. Als „Zukunft“ wird hier die räumliche Ankunft, das Ankommen oder die Heimkehr (insbesondere die Ankunft Christi) bezeichnet, im Sinne von *er kommt zu uns* (Zirfas 2015, 28).

ist und zum anderen das Jüngste Gericht und das Ende der Welt bevorstehen, dann können Veränderung, Entwicklung oder Fortschritt nicht als menschliche Verwirklichungsaufgabe konzipiert werden (Uerz 2006, 16).⁵ Andere historische Beispiele, die das moderne Zukunftsverständnis kontrastieren, bieten z. B. antike Vorstellungen, in denen die Zukunft einerseits durch einen göttlichen Willen als vorherbestimmt galt, andererseits dieser göttliche Wille aber als wandelbar und beeinflussbar (z. B. durch Opfergaben) konzipiert wurde, so dass die Zukunft ein Stück weit *verhandelbar* erschien, aber trotzdem nicht offen im modernen Sinne (hierzu insbesondere: Minois 1998, Maul 2013).

Mit der Idee einer offenen und gestaltbaren Zukunft verändert sich auch die Perspektive auf den Menschen in der Zeit.⁶ Während der Mensch in mittelalterlichen Vorstellungen gewissermaßen in der Zeit steht und darauf wartet, dass vorherbestimmte Ereignisse auf ihn zukommen, schreitet der Mensch in den neuen Vorstellungen aus der Gegenwart kommend aktiv in die Zukunft voran bzw. auf die zukünftigen Dinge zu (Hölscher 2016, 43).⁷ Dass dieser Wandel im Zukunftsverständnis ein langwieriger Prozess war, der auch im 20. Jahrhundert noch nicht überall abgeschlossen war, zeigt Pierre Bourdieu (2000) in seinen Arbeiten zur algerischen Übergangsgesellschaft. Die Veränderungen in der gesellschaftlichen Temporalstruktur erscheinen sowohl als Voraussetzung wie als Folge von tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen, da das vorherrschende Zeitbewusstsein einer Gesellschaft mit bestimmten Rationalitäten, Orientierungen und einem bestimmten Selbstverhältnis korreliert, was allerdings unabhängige und was abhängige Variable ist, ist nicht endgültig festzulegen (Rammstedt 1975, 49 ff.).

5 Um es ganz deutlich zu sagen: Zukunftsbezogene Handlungen, im Sinne von „ich säe im Frühling, damit ich im Spätsommer ernten kann“, hat es auch im Mittelalter gegeben. Was allerdings in der europäischen mittelalterlichen Gesellschaft nicht bzw. nur sehr limitiert angelegt war, ist die Idee, dass die Gesellschaft der Zukunft eine ganz andere sein kann und dass diese Transformation gestaltbar und steuerbar ist.

6 Dies zeigt sich in zahlreichen Beispielen. Ein anschauliches Beispiel für diesen Wandel im Zeitverständnis bildet die Entwicklung der Literaturgattung des utopischen Romans. Die klassischen Utopien der Renaissance beschrieben noch andere Räume – wohl auch weil sie gar nicht auf Vorstellung einer anderen zukünftigen Welt zurückgreifen konnten. Der Begriff Utopie bedeutet dann auch wörtlich übersetzt Nicht-Ort und geht insbesondere auf die Schriften von Thomas Morus zurück, der eine ferne Insel mit einer alternativen Gesellschaftsform beschreibt. Im Zuge der Aufklärung werden dann nicht mehr ferne Orte, sondern ferne zukünftige Zeiten in utopischen Schriften beschrieben. Dies entspricht der heutigen gängigen Verwendung des Begriffs der Utopie, die ebenso wie ihr Gegenstück – die Dystopie – eine zukünftige Welt beschreibt und daher eigentlich – wenn man wörtlich korrekt sein möchte – *Uchronie* heißen müsste (Zirfas 2015, 28).

7 Die Vorstellung, dass wir in der Zeit stehen und Ereignisse auf uns zukommen, ist auch heute noch bekannt. Dies zeigt sich z. B., wenn wir sagen, dass ein als bedrohlich empfundenes Ereignis „näher rückt“. Die zentrale Veränderung besteht also nicht darin, dass eine Vorstellung eine andere Vorstellung komplett abgelöst hat, sondern dass eine neue Vorstellung prägend geworden ist (Hölscher 2016, 42).

In historischer Perspektive ist die Frage nach den Folgen vergangener Erwartungen sehr produktiv und ermöglicht interessante Ergebnisse, weil sie die Perspektive verändert. „Sie fragt nicht nach der Vorgeschichte der späteren Erfahrung, sondern nach den Folgen früherer Erwartungen“ (Hölscher 2016, 225). Analog zu dieser historischen Perspektive lohnt sich auch der Blick auf gegenwärtige Zukunftsvorstellungen, da die Orientierung auf die Zukunft ein zentrales Moment moderner Gesellschaften und die Zukunft ein nahezu omnipräsenter Gegenstand in öffentlichen Debatten ist.

Die moderne Orientierung auf die Zukunft und die Wahrnehmung der Zukunft als offenen und gestaltbaren Möglichkeitsraum prägen auch das pädagogische Feld. Dies wird deutlich, wenn man auf bildungspolitische Reformen blickt. Reformen können als planvolle Umgestaltungen verstanden werden, die darauf zielen, einen zukünftigen Zustand zu erreichen, der normativ positiv bewertet wird und sich von der Gegenwart unterscheidet (Tyack & Cuban 1995, 4). Entsprechend diesem Verständnis sind bildungspolitische Reformvorhaben mit zukunftsgerichteten Versprechen aufgeladen und enthalten nicht selten ein utopisches Moment. In dieser Perspektive sind Reformdebatten Orte, an denen ebenso über gesellschaftliche Visionen wie über das gesellschaftliche Selbstverständnis diskutiert wird (Bosche & Geiss 2011, 120 mit Bezug auf Tyack & Cuban 1995). Dies gilt sowohl für die Digitalisierung der allgemeinbildenden Schulen, die als Reform und bildungspolitisches Großprojekt verstanden werden kann, als auch für Reformprozesse auf anderen Ebenen, wie z. B. Schulentwicklungsprozesse, die als prospektive, auf ein ausgehandeltes zukünftiges Ziel ausgerichtete Prozesse beschrieben werden (Dedering 2012, 6). Dieser Zukunftsbezug wird aber auch durch den weitreichenden zukunftsbezogenen Vorbereitungsanspruch deutlich, der das Bildungssystem charakterisiert (Kurtz 2007, 232). Das Bildungssystem wird in dieser Perspektive vielfach als Möglichkeit gesehen, die Zukunft zu beeinflussen, indem es bestimmte Zustände bei den Lernenden herbeiführt. Dabei kann es einerseits um die Vorbereitung auf antizipierte Veränderung gehen, andererseits aber auch darum, durch Bildung und Erziehung gewünschte gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen oder negativ bewertete Zukünfte zu verhindern (Sandford, Facer et al. 2013, 90). So oder so stellt „das Reden über ‚Zukunft‘ [...] für die Pädagogik ein signifikantes Mittel dar, gesellschaftspolitisch zu werden“ (Binder 2012, 323).

Die Zukunftsorientierung zeigt sich dann auch in öffentlichen bildungspolitischen Debatten, in denen Kinder regelmäßig als „future citizens, future workers, future leaders and future adults“ angesprochen werden, wie Laura King in historischer Perspektive herausarbeitet (King 2016, 389), oder Investitionen in das Bildungssystem mit Verweisen auf einen zukünftigen volkswirtschaftlichen oder wohlfahrtsstaatlichen Nutzen legitimiert werden (King 2016). Die Idee, Bildung und Erziehung als Mittel zu sehen, Veränderungen hervorzubringen und so eine

bessere Zukunft zu erreichen, entstand in der Aufklärung und führt dazu, dass Bildung und Erziehung mit zahlreichen Versprechen aufgeladen sind (de Haan 2014, 376). Diese Versprechen beziehen sich ebenso auf die individuelle Zukunft, wie auf die Verbesserung der kollektiven (oft national gedachten) Zukunft (King 2016). Der Zukunftsbezug wird bereits von Immanuel Kant im folgenden „Prinzip der Erziehungskunst“ betont: „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglichen besseren Zustande des menschlichen Geschlechts, [...], [entsprechend] erzogen werden“ (Kant 1966 [1803], 704). Damit verpflichtet er die Pädagogik auf einen Beitrag zu einer gattungsgeschichtlichen Fortschrittsidee, womit auch deutlich wird, dass Bildung und Erziehung nicht auf Tradierungen beschränkt sind. Dass Zukunft als relevante Kategorie für pädagogisches Handeln angesehen wird, spiegelt sich auch in verschiedenen gegenwärtigen Reflexionen wider. So konstatiert z. B. Ulrich Binder: „Die Kategorie ‚Zukunft‘ ist für pädagogische Belange zentral. Pädagogik hat es immer mit der Zukunft ihrer Adressaten zu tun, jede Erziehung, Bildung, jeder Unterricht kreist stets darum, für eine Zukunft zu erziehen, zu bilden, zu unterrichten. Individuelle Erziehungsententionen genauso wie kollektive Bildungsgänge und Lehrpläne werden an einer eigentlich niemandem bekannten Zukunft ausgerichtet“ (Binder 2012, 321, H.i.O.).

Die Orientierung der Pädagogik auf einen zukünftigen Nutzen ist normativ umstritten. Die klassische Gegenposition wurde von Jean-Jacques Rousseau formuliert. Rousseau fragt im *Émile* zunächst suggestiv: „Was soll man daher von dieser barbarischen Erziehung denken, die die Gegenwart einer ungewissen Zukunft opfert, die ein Kind mit allen möglichen Fesseln bindet und es allmählich unglücklich macht, um ihm für eine ferne Zukunft irgendein angebliches Glück zuzubereiten, das es höchstwahrscheinlich nie genießen wird?“ (Rousseau 2009 [1762], 184). Im Anschluss benennt er die Voraussicht als Quelle allen Übels: „Was für eine Manie bei einem so flüchtigen Wesen wie dem Menschen, immer in eine ferne Zukunft zu blicken, die sich so selten erfüllt, und darüber die Gegenwart zu vernachlässigen, derer er sicher ist!“ (Rousseau 2009 [1762], 192). Diese Kritik wird auch gegenwärtig fortgeführt. So arbeitet z. B. de Haan heraus, dass Pläne, die auf eine kollektive Transformation durch Erziehung zielen, tendenziell entindividualisieren, dazu neigen, die Kindheit zu mediatisieren und nicht selten bereit zu sein scheinen, das individuelle Glück dem kollektiven Glück zu opfern (de Haan 1996, 186). Hinzu kommen Debatten, in denen normativ darum gerungen wird, ob das kindliche *being* oder das *becoming* im Zentrum pädagogischen Handelns stehen sollte (Eßer 2014, 505 ff., auch: Qvortrup 2004).

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass die Zukunft in der Moderne als gestaltbarer Möglichkeitsraum wahrgenommen wird und dass Bildung und Erziehung eng mit der Idee verwoben sind, die Zukunft zu gestalten. Dementsprechend ist der kommunikative Vorgriff auf die Zukunft ein alltägliches Phänomen, das zahlreiche Debatten in modernen Gesellschaften prägt (Appadurai 2013, 286 ff.).

Anders formuliert: Der Bezug auf die Zukunft ist in der Moderne normalisiert und kulturell tief sedimentiert. Die Idee einer offenen und gestaltbaren Zukunft ist dabei kulturelle Grundvoraussetzung für zahlreiche Transformations-, Gestaltungs- und Steuerungsambitionen. Insbesondere die Rolle der Offenheit sollte m. E. nicht unterschätzt werden. Wie die historischen Ausführungen zeigen, erscheint die Zukunft nur dann gestaltbar, wenn sie nicht als feststehend wahrgenommen wird. Erst nachdem die eschatologischen Naherwartungen aufgelöst waren, konnte die Zukunft zunehmend als offen und neu – im Sinne einer *Neuzeit* – begriffen werden, die inhaltlich nicht vorbestimmt war (Zirfas 2015, 28). Dies ist auch für gegenwärtige Gesellschaften und Reformen relevant, da es theoretisch denkbar ist, dass die Zukunft eines Bereiches als feststehend und damit nicht mehr als offen wahrgenommen wird. In der Folge erscheint dieser Bereich dann nicht oder sehr eingeschränkt gestaltbar. Insofern ist es auch denkbar, dass Akteure, die z. B. bestimmte Veränderungen ablehnen, ein Interesse daran haben, die Offenheit der Zukunft kommunikativ zu kaschieren und eine Deutung nahelegen, in der die Zukunft feststeht.

Grundsätzlich kann der Zukunftsbezug auf verschiedenen Ebenen stattfinden und sich ebenso auf die individuelle, wie auf die gesellschaftliche Ebene beziehen. Inhaltlich kann sich der Vorgriff auf die Zukunft um sehr verschiedene Dinge und sehr unterschiedliche Zeiträume drehen. Das Motiv der Anpassung an eine antizipierte Zukunft ist ebenso denkbar wie das Motiv der Abwehr einer befürchteten Zukunft oder das Motiv des Anstrebens einer gewünschten Zukunft. Diese analytische Trennung findet sich auch bei Arjun Appadurai, der zwischen relativ neutralen Antizipationen und Aspirationen, denen stets etwas Utopisches inneohnt, unterscheidet (Appadurai 2013, 286 ff.) In der Praxis ist davon auszugehen, dass diese Trennung zuweilen verschwimmt; Prognose und Programm bzw. Antizipation und Aspiration, d. h. neutrale Vorhersage einerseits und Setzung eines gewünschten Zieles andererseits, gehen häufig eine untrennbare Einheit ein. Hinzu kommt, dass Prognosen auch abgegeben werden, um ihr Eintreten gerade zu verhindern (Hölscher 2016, 14).

Eng verbunden mit dem Verständnis von der Zukunft als offenen und gestaltbaren Zeitraum ist die Annahme, dass in Erwartungen vorweggenommene zukünftige Ereignisse oder Zustände die Handlungen und Entscheidungen von Akteuren in der Gegenwart beeinflussen. Dementsprechend wird in der vorliegenden Literatur die Rolle von Zukunftserwartungen für verschiedenste Aspekte der Gegenwart als einflussreich eingeschätzt (Liessmann 2007, Appadurai 2013, Hölscher 2016, Beckert 2018).

Um das Verständnis von Zukunftsvorstellungen weiter auszudifferenzieren und handlungs- und legitimationstheoretisch anzuschließen, gehe ich im Folgenden auf das Konzept der fiktionalen Erwartungen ein.

2.2. Das Konzept der fiktionalen Erwartungen

Erwartungen wird in der vorliegenden Literatur eine relevante und weittragende Rolle zugesprochen. Beispielhaft verdeutlicht dies das folgende Zitat: „[E]xpectations can be seen to be fundamentally ‚generative‘, they guide activities, provide structure and legitimation, attract interest and foster investment. They give definition to roles, clarify duties, offer some shared shape of what to expect and how to prepare for opportunities and risks“ (Borup, Brown et al. 2006, 285 f.).

Um die Rolle von Zukunftserwartungen handlungs- und legitimations-theoretisch weiter auszdifferenzieren, nutze ich das Konzept der fiktionalen Erwartungen. Das Konzept der fiktionalen Erwartungen, wurde von dem Wirtschaftssoziologen Jens Beckert entwickelt, um wirtschaftliches Handeln im Kapitalismus zu verstehen (Beckert 2013, Beckert 2018), bietet aber auch eine allgemeine handlungs- und entscheidungstheoretische Heuristik und lässt sich daher auf andere Bereiche übertragen (Beckert 2018, 18, Beckert 2020a, 73, Beckert & Bronk 2022, 388 ff.). Entsprechend seiner Herkunft aus der Wirtschaftssoziologie bezieht sich das Konzept der fiktionalen Erwartungen auf soziale Sachverhalte und nicht auf Entwicklungen, die auf mathematisch-naturwissenschaftlichen Gesetzmäßigkeiten beruhen und daher kalkulatив erschließbar sind.⁸ Beckert geht davon aus, dass die temporale Orientierung auf eine offene Zukunft von den handelnden Akteuren erfordert, dass sie sich eine zukünftige Welt vorstellen (können), die sich von der Gegenwart unterscheidet und dass es diese Zukunftsvorstellungen sind, die Orientierung in der Gegenwart bieten und entscheidend für die Handlungsbereitschaft von Akteuren sind (Beckert 2013, ähnlich argumentiert auch Hölscher 2016). Handlungen fußen in dieser Theorie auf der Projektion von neuen Weltzuständen: „Before making a decision, actors use projections that take them into an imagined future in which the action will have been completed“ (Beckert 2020a, 73). Fiktionale Erwartungen sind für Beckert daher Konstruktionen, mit deren Hilfe sich Akteure sowohl die zukünftige Gegenwart als auch die zu dieser Zukunft führenden Kausalmechanismen

8 Dies bedeutet, dass nicht jede Erwartung eine fiktionale Erwartung ist. Fiktionale Erwartungen beziehen sich auf soziale Sachverhalte, die nicht klar kalkuliert werden können. Somit handelt es sich nicht um einen Pleonasmus, da es auch Erwartungen gibt, die sich auf die Zukunft beziehen, aber kalkulierbar sind und dementsprechend keine fiktionalen Erwartungen sind. Mit Beckert und Bronk gesprochen: „Die Erwartung, dass ich eine Chance von einem Sechstel habe, dass der Würfel das nächste Mal auf die Vier fallen wird, ist keine fiktionale Erwartung. Die Erwartung, dass wir uns in 10 Jahren von selbstfahrenden Autos chauffieren lassen werden, schon“ (Beckert und Bronk 2022, 369). Diese Unterscheidung zwischen sozialer und klar kalkulierbarer Welt provoziert weiterführende epistemologische Grenzziehungsfragen, die hier nicht abschließend geklärt werden. Diese Grenzziehungsfragen werden z. B. mit Blick auf Klimamodelle deutlich, die ebenso physikalische Gesetzmäßigkeiten integrieren, wie Annahmen zu menschlichem Handeln.

vorstellen (Beckert 2017a, 1). Es handelt sich somit um „present imaginaries of future situations that provide orientation in decision-making *despite* the uncertainty inherent in the situation“ (Beckert 2013, 222). „Fictional expectations are representations of a future world whose truthfulness cannot be known“ (Beckert 2020a, 77). Fiktionale Erwartungen „haben den Status von Als-ob-Aussagen in dem Sinn, dass die Akteure in ihren Erwartungen und ihren Handlungen lediglich so tun können, *als ob* die Welt sich so entwickeln würde, wie sie es annehmen“ (Beckert 2017b, 2). Diese Als-ob-Aussagen sind für gegenwärtiges Handeln von praktischer Relevanz, da sie Orientierung bieten und/oder motivational wirken können (Beckert 2018, 125 ff.).

Mit dieser Konzeption bewegt sich Beckert parallel zu anderen Handlungstheorien, die ebenfalls Zukunftsvorstellungen eine zentrale Rolle zuschreiben. Ein Beispiel bietet Uwe Schimank, der Handeln mit Bezug auf Alfred Schütz als „ein motivational über einen auf Zukünftiges gerichteten Entwurf gesteuerten Ablauf des Tuns“ definiert (Schimank 2016, 32). Schütz selbst betont, dass Handeln intentional auf Zukünftiges ausgerichtet ist und dass der gedankliche Vorgriff auf einen Zustand, in dem die Handlung abgeschlossen sein wird, eine wesentliche Voraussetzung dafür ist, dass Menschen überhaupt handeln können (Schütz 1974, 75 und 84). Dabei grenzt Schütz Handeln von Verhalten ab und hält als Unterscheidungskriterium fest: „Was das Handeln vom Verhalten unterscheidet ist also das Entworfensein der Handlung“ (Schütz 1974, 79). Mit Schütz gedacht sind fiktionale Erwartungen kognitive Entwürfe, in denen Handlungen und ihre (als wahrscheinlich oder plausibel bewerteten) Konsequenzen als „Entwurfsphantasien“ vorweggenommen werden (Schütz 2003 [1937], 148). Mit dem Begriff der „Entwurfsphantasie“, wird deutlich, dass es sich um imaginative Konstruktionen handelt, die realisiert werden sollen und sich damit von „bloßen Phantasien“ unterscheiden, die eben nicht konstruiert werden, um realisiert zu werden. Sowohl Hubert Knoblauch und Bernd Schneller (2005, 27 f.) als auch Arjun Appadurai (Appadurai 2013, 286 ff.) heben hervor, dass derartige imaginative Zukunftsbezüge keinesfalls Seltenheitswert haben, sondern in der alltäglichen Lebenswelt omnipräsent sind.

Beckert fügt derartigen Handlungstheorien insbesondere den Begriff des Fiktionalen hinzu, mit dem er verdeutlicht, dass Annahmen ins Spiel gebracht werden, die über die Wiedergabe empirischer Fakten hinausgehen. „Wenn wir die Zukunft nicht im Voraus kennen können, sind Bilder der Zukunft eine Art von Fiktion. In diesem Sinne sind Erwartungen unter Bedingungen der Unsicherheit fiktional“ (Beckert 2018, 106). Mit dem Begriff der Fiktion wird also der epistemologische Status von Aussagen über eine ungewisse, offene Zukunft benannt. Mit dem Begriff ist nicht gemeint, dass sich Akteure in wilden Fantasien ergehen und schlicht verrückt oder arbiträr handeln (Beckert 2017b, 1). Die Feststellung, dass fiktionale Erwartungen nicht auf der Kenntnis, sondern auf der Imagination der Zukunft beruhen, bedeutet dann weder, dass sie vollkommen losgelöst

von der empirischen Realität sind, noch, dass sie in einem Gegensatz zur Realität stehen (Beckert 2018, 107).⁹ Vielmehr versteht Beckert fiktionale Erwartungen als Entwurf einer anderen Welt, die gewissermaßen als imaginative Parallelwelt zur real erfahrbaren Welt entworfen wird und in der bestimmte Annahmen gelten, so dass gedanklich so getan werden kann, als ob diese Welt wahr werden wird. Dieses Verständnis vom Fiktionalen schließt direkt an literaturwissenschaftliche Definitionen an. So schreibt etwa der Literaturwissenschaftler Remigius Bunia über literarische Fiktionen, dass das „Charakteristische an Fiktion darin besteht, dass sie eine eigene Welt schafft, die fiktive Welt. Das Besondere an der Fiktion ist also, dass sie einen Raum schafft, in dem man in Gedanken und Vorstellungen eine andersartige Realität erleben kann“ (Bunia 2010, 47). Damit schließt er an Theorien an, die Fiktionen als *Make-Believe* verstehen (Walton 1990, Bareis 2014). Als Fiktion werden in diesen Theorien alle Gegenstände und Repräsentationen verstanden, deren sozial anerkannte Funktion darin liegt, ein sogenanntes „Imaginationsspiel“ („game of make-believe“) anzuleiten (Klauk & Köppe 2014, 8). „Fiktionale Werke, so die Grundidee, bestehen im Kern aus Vorstellungsvorschriften, d. h., sie laden ihre Leser [bzw. Rezipient_innen] dazu ein, sich vorzustellen, wovon sie handeln“ (Klauk & Köppe 2014, 8).¹⁰ Der Umgang mit Fiktionen zeichnet sich also dadurch aus, dass die Rezipient_innen gewisse Setzungen akzeptieren, um dadurch an einer vorgestellten Welt partizipieren zu können, wobei diese Setzungen wiederum Konsequenzen generieren (Bareis 2014, 54).¹¹ In dieser Perspektive wird deutlich, dass fiktionale Erwartungen Vorstellungen von zukünftigen Zu-

9 Dass die Trennung zwischen Realität auf der einen und Fiktion auf der anderen Seite nicht immer haltbar ist und teilweise verwischt, wird z. B. mit Blick auf Romane deutlich, die unter dem Deckmantel der Fiktion Kritik an der Realität üben. Ein Indiz dafür, dass bestimmte Fiktionen als reale Gefahr wahrgenommen wurden (und werden) ist, dass es historisch zahlreiche Beispiele gibt, in denen totalitäre Staaten fiktionale Schriften verbieten, eben weil sie das berühmte *Körnchen Wahrheit* enthalten (vgl. hierzu Bunia 2010, 46). Ein bekanntes und aktuelles Beispiel für einen solchen Roman ist George Orwells Roman 1984 von 1949, der regelmäßig im Kontext von Debatten zur staatlichen Überwachung bzw. zu Überwachungsstaaten zitiert wird, obwohl er a) in der Zukunft spielt, b) die darin beschriebenen Staaten nie existiert haben und er c) explizit als Roman gekennzeichnet ist (der Originaltitel lautet *Nineteen Eighty-Four, a Novel*).

10 Wichtig ist dabei anzumerken, dass der Begriff der Fiktionalität in dieser Theorie ein weites Phänomenspektrum umfasst und sich nicht auf einen künstlerischen Kontext wie Romane, Spielfilme und Dergleichen beschränkt (Klauk & Köppe 2014, 8, Bareis 2014, 53). Vielmehr wird betont, dass diese Vorstellungsvorschriften auch ad hoc generiert werden können.

11 Die vielleicht etwas merkwürdig anmutende Bezeichnung ‚Make-Believe-Spiel‘ basiert auf dem im englischen Sprachraum gängigen Begriff für kindliche Phantasiespiele (Bareis 2014, 54). Kendall Walton, der als Hauptvertreter dieser Theorie gilt, nutzt als wiederkehrendes Beispiel zwei Kinder, die im Wald miteinander spielen und in deren *Make-Believe-Spiel* jeder Baumstumpf ein Bär ist, um seine Theorie zu veranschaulichen (Walton 1990). Der Begriff wird in der deutschsprachigen Debatte meist nicht übersetzt, wenn doch, dann z. B. als „So-tun-als-ob“ (Bareis 2014, 50), was augenscheinlich auch Beckerts „Als-Ob“ ähnelt, wobei anzumerken ist, dass Beckert in englischsprachigen Beiträgen nicht von „Make-Believe“ spricht, sondern „As-if“-Konstruktionen nutzt (z. B. Beckert 2013).

ständen oder Ereignissen anleiten, die den Akteuren ermöglichen zu handeln, als ob diese Erwartungen wahr wären.

In diesem Einfluss auf die empirisch fassbare Realität der sozialen Welt liegt dann auch der zentrale Unterschied zwischen literarischen Fiktionen und fiktionalen Erwartungen: Im Gegensatz zu literarischen Fiktionen haben fiktionale Erwartungen teleologische Qualitäten und werden mit Konsequenzen in der realen Welt in Verbindung gebracht (Beckert 2018, 127).¹² Fiktionale Erwartungen werden unter einer „Konvention der Ernsthaftigkeit“ (Beckert 2018, 119) kommuniziert, obwohl sie sich auf nicht reale Geschehnisse beziehen. Diese Kombination unterscheidet sie sowohl von literarischen Fiktionen als auch von nichtfiktionalen Berichten über reale Geschehnisse. Literarische Fiktionen beziehen sich ebenfalls auf nicht reale Geschehnisse, werden aber nicht unter einer „Konvention der Ernsthaftigkeit“ kommuniziert. Nichtfiktionale Berichte werden hingegen unter einer „Konvention der Ernsthaftigkeit“ kommuniziert, berichten aber nicht über nicht reale Geschehnisse (Beckert 2018, 119). Fiktionale Erwartungen kombinieren nun die „Konvention der Ernsthaftigkeit“ mit dem Sprechen über nicht reale Geschehnisse oder Zustände. Mit dieser Unterscheidung wird deutlich, dass es sich bei fiktionalen Erwartungen um ein eigenes Genre handelt. In dieser Perspektive ist das Konzept der fiktionalen Erwartungen ein theoretisches Scharnier, mit dem die Kategorie der Fiktion handlungstheoretisch nutzbar gemacht wird.

Fiktionale Erwartungen sind nicht losgelöst von der empirischen Realität, sondern stützen sich auf Wissen, Erfahrungen oder bekannte Tatsachen und vermengen Tatsächliches mit Imaginärem, um ihre Plausibilität zu erhöhen (Beckert 2018, 115).¹³ Fiktionale Erwartungen werden dann auch nicht als statische Gebilde verstanden, da sie einer ständigen Evaluation unterliegen und z. B. im Licht neuen Wissens bzw. neuer Erfahrungen hinterfragt oder überprüft werden. Aktuelle Entwicklungen können z. B. eine Anpassung von Erwartungen erforderlich machen (Beckert 2018, 120 und 152). Akteure prüfen Zukunftserwartungen vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen, ihrer Kenntnisse und ihres Weltbildes und nutzen die Zukunftserwartungen nur dann zur Orientierung, wenn es plausibel erscheint, dass die jeweilige Zukunftsvorstellung real werden könnte (Esposito 2007, 13). Handeln wird somit „als ein Prozess betrachtet, in

12 Diese Unterscheidung ist idealtypisch gedacht. Es ist offensichtlich, dass auch literarische Fiktionen mit gesellschaftspolitischen Ambitionen existieren.

13 Fiktionale Literatur und erst recht fiktionale Erwartungen wären ohne die Verbindung zu bereits Bekanntem bzw. zu realen Gegebenheiten gar nicht verständlich. Sogar ganz offensichtlich erfundene Texte, wie z. B. die Harry-Potter-Reihe oder die Herr-der-Ringe-Trilogie integrieren eine ganze Reihe bekannter (Handlungs-)Motive, Personencharakteristika und Plots sowie physikalische und biologische Gesetzmäßigkeiten. Fiktionale Erwartungen die nur aus frei erfundenen Imaginationen bestehen würden, könnten gar nicht verstanden werden. Eher ist davon auszugehen, dass fiktionale Erwartungen umso glaubhafter sind, desto mehr sie an bereits Bekanntes anschließen.

dem Zwecke und Strategien in Abhängigkeit von kontingenten und sich wandelnden Interpretationen einer sich entfaltenden Situation entwickelt und korrigiert werden“ (Beckert 2018, 32 f.). Da sich fiktionale Erwartungen auf die Zukunft beziehen und die Zukunft offen ist, kann der Wahrheitsgehalt einer fiktionalen Erwartung empirisch nicht überprüft werden – es ist schlicht unmöglich, Daten aus der Zukunft zu generieren. Die Wirkmacht fiktionaler Erwartungen ist dementsprechend auch nicht davon abhängig, ob sie wahr oder richtig ist, sondern davon, dass Akteure sie für plausibel, also für eine tatsächlich mögliche Zukunft halten (Beckert 2018, Beckert 2020a, 76). Da das letztendliche Zutreffen oder Nichtzutreffen einer Zukunftserwartung nicht für die Beurteilung der Geltung herangezogen werden kann, ist die Geltung von fiktionalen Erwartungen nach „Kriterien der Gegenwart“ zu klären (Grunwald 2009, 31). Da die Gegenwart der Ort ist, von dem aus die Zukunft ausgedeutet wird, ist die Deutung der Zukunft wesentlich von kulturellen Rahmen beeinflusst, die bestimmte Strukturen, Begriffe und Erklärungsmodelle bereitstellen, die historisch gewachsen sind. Die Vergangenheit und die Gegenwart spielen somit eine wichtige Rolle für die Deutung der Zukunft (Assmann 2013, 273). Mit dieser Einordnung wird auch deutlich, dass fiktionale Erwartungen keine rein individuellen Phänomene sind. Vielmehr entstehen fiktionale Erwartungen in komplexen kulturellen, institutionellen und diskursiven Kontexten. Sie sind das Ergebnis von kollektiven Aushandlungsprozessen, die multifaktoriell durch soziale Einflüsse wie z. B. Kultur, Strukturen und Machtverhältnissen beeinflusst sind, was sie zu explizit sozial konstruierten Phänomenen macht (Mische 2009). Als weitere soziale Einflussfaktoren benennt Beckert Opportunitätsstrukturen, Netzwerke, die zur Verfügung stehenden kognitiven Instrumente, vorangegangene Erfahrungen und die Massenmedien (Beckert 2018, 142 ff.). In dieser Arbeit stehen insbesondere die Massenmedien im Fokus, die sowohl über allgemeine Entwicklungen berichten als auch den Zukunftserwartungen verschiedenster Akteursgruppen ein Forum bieten.

Fiktionale Erwartungen bilden eine formale Kategorie, um eine spezifische Form von Zukunftsvorstellungen zu beschreiben. Inhaltlich können fiktionale Erwartungen sehr unterschiedlich gefüllt werden und sich auf verschiedene Ebenen beziehen. Fiktionale Erwartungen können sowohl einen normativ positiv bewerteten Zielzustand und den Weg zu diesem Ziel beschreiben als auch relativ neutral eine antizipierte Entwicklung prognostizieren oder eine Zukunft beschreiben, die normativ negativ bewertet wird und deren Eintreten es zu verhindern gilt. Damit wird deutlich, dass fiktionale Erwartungen auch formuliert werden können, um ihr Eintreten gerade zu verhindern. Das Konzept der fiktionalen Erwartungen deckt somit verschiedene Ebenen ab und kann auf der individuellen Mikroebene wie auch auf der gesamtgesellschaftlichen Makroebene erforscht werden. Die Planung von Handlungen fällt ebenso in diese Kategorie wie die Beschreibung von Zielen oder die Beschreibung von antizipierten zukünftigen Kontextbedingungen.

2.2.1. Theoretische Ergänzungen zum Konzept der fiktionalen Erwartungen

Jens Beckert konzipiert fiktionale Erwartungen primär als etwas, was Akteure nutzen, um Handlungen und ihre Konsequenzen zu imaginieren, so dass fiktionale Erwartungen bei ihm vor allem ein Element der Handlungsplanung sind. Ich möchte hier ergänzend hervorheben, dass es gilt, analytisch stärker und explizit zwischen fiktionalen Erwartungen, die sich auf die eigenen Handlungen beziehen, und Erwartungen, die sich auf die allgemeine Entwicklung der Welt bzw. eines Weltausschnittes beziehen, zu unterscheiden. Beckert deutet diese Unterscheidung mehrfach an, differenziert sie aber nicht handlungstheoretisch aus (z. B. Beckert & Bronk 2022, 376). Damit vergibt er analytisches Potenzial, da diese fiktionalen Erwartungen miteinander interagieren, wie meine folgenden Überlegungen verdeutlichen.

Als Prämisse für die folgenden Überlegungen gehe ich davon aus, dass Akteure in der Auseinandersetzung mit der Welt eine Vorstellung davon entwickeln, wie sich die Welt bzw. ein Weltausschnitt vermutlich entwickeln wird, wenn die Dinge so weiterlaufen, wie sie wahrgenommen werden, was also der *Lauf der Dinge* sein wird.

In dieser idealtypischen Skizze gehe ich davon aus, dass insbesondere drei Urteile beeinflussen, ob eine fiktionale Erwartung zur allgemeinen Entwicklung die Handlung von Akteuren beeinflusst. Das erste Urteil betrifft die Frage, für wie plausibel bzw. für wie sicher eintretend Akteure eine bestimmte Entwicklung halten. Grob vereinfacht kann man hier davon ausgehen, dass das Urteil der Akteure irgendwo auf einem Kontinuum zwischen plausibel und unplausibel bzw. zwischen sicher und sicher nicht einzuordnen ist. Eng verbunden mit diesem ersten Urteil ist die Einschätzung darüber, ob Akteure glauben, die Zukunft beeinflussen zu können. Einerseits nehme ich an, dass Akteure insbesondere dann glauben, die Zukunft beeinflussen zu können, wenn die Zukunft nicht als feststehend empfunden wird. Andererseits bedeutet dies im Umkehrschluss nicht, dass Akteure nur deshalb, weil die Zukunft unsicher erscheint, auch glauben, den *Lauf der Dinge* beeinflussen zu können, so dass das Urteil über die Möglichkeit, Einfluss zu nehmen, eine eigene Kategorie bildet. Das dritte Urteil betrifft das normative Urteil über die fragliche Entwicklung. Grob vereinfacht gehe ich hier davon aus, dass auch dieses Urteil am besten als Kontinuum zu beschreiben ist, das sich zwischen den Polen *normativ uneingeschränkt positiv* und *normativ uneingeschränkt negativ* aufspannt.¹⁴ Während das normative Urteil darüber bestimmt, ob Akteure auf die

14 Die Relevanz dieser Dimension klingt auch bei Beckert wiederholt an, allerdings ohne dass zwischen fiktionalen Erwartungen, die die allgemeine Entwicklung der Welt betreffen, und fiktionalen Erwartungen, die die Folgen von Handlungen betreffen, unterschieden wird. So schreiben Beckert und Bronk (2022, 376) z. B., dass fiktionale Erwartungen dann zu Handlungen mo-

Zukunft einwirken wollen, bestimmt das Plausibilitätsurteil darüber, inwiefern Akteure glauben, dass der *Lauf der Dinge* feststeht. Der Glaube, dass der *Lauf der Dinge* nicht feststeht, ist Voraussetzung dafür, dass Akteure glauben, die Zukunft beeinflussen zu können. Gleichzeitig ist das Plausibilitätsurteil nicht gleichbedeutend mit dem Urteil darüber, ob Akteure glauben, die Zukunft beeinflussen zu können. Dieses letzte Urteil ist von einem komplexen Konglomerat an Einflussfaktoren abhängig, in dem nicht zuletzt die Ressourcen des fraglichen Akteurs eine Rolle spielen und das eine komplexe Kombination aus Erwartungen zur allgemeinen Entwicklung der Welt und Erwartungen zu den eigenen Handlungsmöglichkeiten und -effekten ist.

Inwiefern das Plausibilitätsurteil und das normative Urteil zu den antizipierten Hintergrunderwartungen, dem *Lauf der Dinge*, Handlungen beeinflussen, verdeutlichen die folgenden Überlegungen, in denen gezeigt wird, dass verschiedene Kombinationen dieser Urteile denkbar sind, die zu verschiedenen Konsequenzen führen. Zur Veranschaulichung: Wird eine fiktionale Erwartung zur allgemeinen Entwicklung sowohl als normativ positiv wie auch als sehr plausibel bzw. als sehr sicher eintretend bewertet, entsteht kein Handlungsanlass. Der *Lauf der Dinge* führt in dieser Perspektive zu einer positiv bewerteten Zukunft und macht kein handelndes Eingreifen der Akteure notwendig. Erscheint es allerdings unsicher, ob die gewünschte Zukunft eintritt, dann ist es durchaus denkbar, dass die Situation zu Handlungen animiert, mit denen Akteure das Ziel verfolgen, die positiv bewertete imaginierte Zukunft herbeizuführen.

Fällt das normative Urteil über die antizipierte Zukunft aber negativ aus, stellt sich die Situation anders dar. Wird der *Lauf der Dinge* beispielsweise gleichzeitig als negativ und als absolut sicher eintretend bewertet, bleiben den Akteuren nur noch Verzweiflungstaten oder Handlungen, die darauf zielen, sich an diese Entwicklung anzupassen. Wird der antizipierte *Lauf der Dinge* aber normativ negativ bewertet und ihr Eintreten gleichzeitig als unsicher bewertet, so kann dies zu Handlungen motivieren, die darauf zielen, das Eintreten eben dieser Entwicklung zu verhindern.

Ob also ein Plausibilitätsurteil zu Handlungsdruck oder Motivation führt, ist in dieser Perspektive abhängig von der Kombination mit dem normativen Urteil. Das normative Urteil markiert, was für die Akteure *auf dem Spiel steht* und ob auch bei geringer zugeschriebener Plausibilität eine Handlung notwendig ist, um entweder die Plausibilität zu erhöhen, wenn die jeweilige Entwicklung normativ positiv bewertet wird, oder um das Eintreten einer normativ negativ bewerteten Entwicklung mit geringer Plausibilität noch unwahrscheinlicher zu machen. Ob Akteure auf bestimmte mögliche Zukünfte reagieren, ist somit nicht nur vom Plausibilitätsurteil abhängig, sondern ganz wesentlich auch davon, als wie nor-

tivieren, wenn sie „erstrebenswert und umsetzbar erscheinen“. Diese Formulierung enthält die beiden genannten Dimensionen.

mativ bedeutsam Akteure die jeweilige Entwicklung bewerten. Mit diesen kurzen Ausführungen wird deutlich, dass fiktionale Erwartungen, die sich auf die antizipierte Entwicklung der Welt bzw. eines Weltausschnittes beziehen, auf das Engste mit handlungsbezogenen fiktionalen Erwartungen verwoben sind, aber analytisch als eigene Kategorie betrachtet werden können.

Auch bei fiktionalen Erwartungen, die sich auf konkrete Handlungen, Entscheidungen oder Vorhaben beziehen, sind Plausibilitätsurteile und normative Urteile relevant. Ob Handlungen durchgeführt werden, ist theoretisch davon abhängig, als wie plausibel es Akteure bewerten, dass die Handlungen zu den beabsichtigten Effekten führen. Aber auch das normative Urteil über einen eventuellen zukünftigen Effekt oder Folgeeffekt ist relevant. So kann man z. B. vermuten, dass Akteure umso eher bereit sind, Handlungen zu vollziehen, je wichtiger ihnen der mögliche Effekt ist. Auch wenn das Eintreten des gewünschten Effektes als unwahrscheinlich bewertet wird, kann es zu Handlungen kommen, wenn z. B. der Effekt so positiv bewertet wird, dass auch die kleinste Chance seines Eintretens angestrebt wird.

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass zahlreiche Kombinationsmöglichkeiten denkbar sind. Es ist insofern eine empirische Frage, auf welche Art welche fiktionalen Erwartungen in welcher Situation die Handlungen und Entscheidungen von Akteuren beeinflussen. Theoretisch wie auch empirisch sollte m. E. aber zwischen Erwartungen, die sich auf die allgemeine Entwicklung der Welt bzw. eines Weltausschnittes beziehen, und zwischen handlungsbezogenen fiktionalen Erwartungen unterschieden und gleichzeitig ihr Zusammenspiel analysiert werden. Dieses Zusammenspiel kann z. B. als Zusammenspiel von fiktionalen Erwartungen als Handlungsanlass und fiktionalen Erwartungen als Handlungsplanung ausdifferenziert werden. In der folgenden empirischen Analyse wird diese analytische Trennung aufgenommen und gezeigt, dass Hintergrunderwartungen zur allgemeinen Entwicklung der Welt, dem *Lauf der Dinge*, eine wichtige Rolle im öffentlichen Diskurs zur Digitalisierung der allgemeinbildenden Schulen spielen.

Ein weiterer Aspekt in Beckerts Theorie der fiktionalen Erwartungen, den ich ergänzen möchte, ist der Begriff der Unsicherheit. Jens Beckert hebt wiederholt hervor, dass fiktionale Erwartungen Unsicherheit reduzieren (z. B. Beckert & Bronk 2022, 388). Dabei nutzt Beckert ein spezifisches Verständnis von Unsicherheit. Er versteht Unsicherheit im Sinne von Kontingenz und hebt hervor, dass Akteure ohne fiktionale Erwartungen, die ihnen ermöglichen, so zu tun, *als ob* die Zukunft bekannt wäre, von der Kontingenz der Zukunft überwältigt wären und zielgerichtete Handlungen massiv erschwert werden würden, da nahezu alles möglich erschiene und damit vollkommen unklar wäre, auf welche Zukunft sich Akteure einstellen sollten (Beckert & Bronk 2022, 379). Fiktionale Erwartungen reduzieren laut Beckert also insofern Unsicherheit, als sie die Wahrnehmung der Zukunft auf

verschiedene mögliche Varianten reduzieren. Fiktionale Erwartungen vermitteln „Orientierung im unendlichen Meer der Kontingenzt“ (Beckert & Bronk 2022, 388).

Als Ergänzung zu diesem Verständnis möchte ich hervorheben, dass fiktionale Erwartungen nicht nur Unsicherheit reduzieren, sondern auch figurieren, der Unsicherheit also eine Form geben. Hinter dieser Ergänzung steht ein alternatives Verständnis von Unsicherheit. Unsicherheit kann man hier verstehen als die Abwesenheit von Sicherheit oder als Gefühl der Gefahr bzw. der Bedrohung. In fiktionalen Erwartungen kann eine bedrohliche Zukunft entworfen werden, die als Gefahr wahrgenommen wird. Dies ist auch Beckert vollkommen klar. Er hebt mehrfach hervor, dass die Angst vor dem Eintreten einer fiktionalen Erwartung zu Handlungen und Entscheidungen animieren kann, die dann das Eintreten dieser fiktionalen Erwartungen verhindern sollen (Beckert & Bronk 2022, 376). Hierbei wird deutlich, dass fiktionale Erwartungen die Unsicherheit im Sinne von Kontingenzt reduzieren, indem sie eine konkrete Bedrohungslage erst hervorbringen. Gleichzeitig figurieren sie Unsicherheit im Sinne einer konkreten Bedrohung. Erst durch fiktionale Erwartungen können Akteure vor einer konkreten zukünftigen Entwicklung Angst haben. Dies ist handlungs- und legitimationstheoretisch relevant. Abhängig davon, wie Unsicherheit figuriert wird, welche Bedrohungen also in fiktionalen Erwartungen konstruiert werden, erscheinen unterschiedliche Handlungen als angemessen, um diese Bedrohungen abzuwenden. Insofern ist es legitimationstheoretisch relevant, wie Unsicherheit figuriert wird, da es beeinflusst, welche Handlungen als legitime Reaktionen auf diese Erwartungen wahrgenommen werden. In dieser Perspektive reduzieren fiktionale Erwartungen Unsicherheit im Sinne von Kontingenzt und können gleichzeitig konkrete Unsicherheiten, im Sinne von Bedrohungen, hervorbringen.

Der Verweis auf das Konzept der Angst verdeutlicht, dass Emotionen eine relevante Rolle im Kontext fiktionaler Erwartungen spielen, was auch Beckert hervorhebt (2018, 111 und 131). Zum einen haben manche Emotionen eine temporale Komponente und sind konstitutiv zukunftsbezogen, wodurch sie auch mit fiktionalen Erwartungen verwoben sind (Miceli & Castelfranchi 2015, 124 ff.).¹⁵ So kann Angst beispielsweise logisch definiert werden als „X' will nicht, dass ‚Y' eintritt und ‚X' denkt, dass ‚Y' wahrscheinlich ist“ (Biess 2019, 31 H.i.O.). Angst ist somit immer auf eine unsichere und als potenziell bedrohlich empfundene Zukunft gerichtet, die durch fiktionale Erwartungen figuriert wird. Angst kann motivational wirken und ist in vielfacher Hinsicht relevant für gesellschaftliche Prozesse. So kann z. B. versucht werden, über Angst das Verhalten und die Entscheidungs-

15 Miceli und Castelfranchi (2015, 124 ff.) führen hier insbesondere Furcht, Angst, Hoffnung und Vertrauen an. Außerdem zeigen sie, dass bestimmte Emotionen eng mit (enttäuschten) Zukunftserwartungen zusammenhängen wie z. B. Überraschung (2015, 47), Enttäuschung (2015, 58) oder Reue (2015, 88).

gen anderer Akteure zu beeinflussen (Liessmann 2007, 57). Darüber hinaus kann Angst zu präventiven und vorsorgenden Handlungen motivieren (Bröckling 2008, 38 f.). Frank Biess führt aus, dass Angst auch kollektiv wirksam werden kann und „als zentrales Mittel der politischen Mobilisierung“ dienen kann (Biess 2019, 39).

Zum anderen nutzen Akteure Emotionen, um fiktionale Erwartungen und Entscheidungsoptionen zu bewerten und zu selektieren, was insbesondere in zukunftsbezogenen Kontexten relevant ist, da Akteure hier unter den Bedingungen eines notorischen Informationsmangels agieren. So hebt vor allem die psychologische Forschung (Miceli & Castelfranchi 2002, Miceli & Castelfranchi 2015, Seligman, Railton et al. 2016), aber auch die soziologische Emotionsforschung (Scherke 2009) die Rolle von Emotionen bei der Bewertung der Zukunft hervor und betont den Einfluss von Emotionen auf prospektives Denken (Scherke 2009, 14, Biess 2019, 32). Emotionen leisten einen wichtigen Beitrag zur Entscheidungsfindung, da sie Vorstellungsbilder mit Gefühlszuständen koppeln (Scherke 2009, 21 ff.). Sie sind somit als Teil eines „affektiv-kognitiven Zugangs zur Welt“ zu verstehen, über den Themen und Dinge, die uns wichtig sind, von Emotionen vorausgewählt werden“ (Biess 2019, 28, H.i.O.). Mit diesen Ausführungen wird deutlich, dass Konstellationen denkbar sind, in denen Akteure ein Interesse daran haben, die Zukunft negativ oder positiv darzustellen, um die Emotionen anderer Akteure bezüglich dieser fiktionalen Erwartungen zu beeinflussen. Gleichzeitig wird deutlich, dass Gefühle in Entscheidungssituationen eine verbindende Funktion zwischen Gegenwart und Zukunft einnehmen können. Dementsprechend wurde argumentiert, dass die emotionale Dimension eines Arguments dessen politische Wirkung beeinflusst (Biess 2019, 36, Klein 2019, 45 ff.). Diese Rolle von Emotionen wird auch im empirischen Material deutlich, z. B., wenn ein Akteur Angst als somatische Reaktion beschreibt und erzählt, dass es ihm „kalt den Rücken herunter [läuft], weil wir uns nicht ausreichend auf die Zukunft vorbereiten“ (Die Zeit 12.07.2018).

2.3. Zukunftserwartungen als Narrativ

Zukunftsvorstellungen sind i. d. R., insbesondere aber dann, wenn sie zu Legitimationszwecken kommuniziert oder wenn intentional auf Zukünftiges bezogene Handlungen zwischen verschiedenen Akteuren koordiniert werden und deshalb die Zukunftserwartungen zu einem gemeinsamen Entwurf werden müssen, sprachlich verfasst und auf Kommunikation angewiesen (Knoblauch & Schnettler 2005, Hölscher 2016, 12). Wenn bildungspolitische Akteure über antizipierte gesellschaftliche Entwicklungen, über die zukünftige Entwicklung des Bildungssystems oder über ein geplantes Digitalisierungsvorhaben sprechen, dann beinhalten diese Aussagen, neben Erfahrungswissen, auch Annahmen über die Zukunft, die nicht gesichert sind und gar nicht gesichert sein können. Somit ist es leicht

vorstellbar, dass in diesen Situationen eine Geschichte erzählt wird und dass es letztendlich eine Geschichte ist, die zu Handlungen motiviert, insofern sie denn überzeugend ist. Dementsprechend hält auch Beckert fest: „Jedem Bild von einem spezifischen zukünftigen Zustand liegt eine Geschichte zugrunde, in der erzählt wird, wie sich die Gegenwart durch kausal miteinander verknüpfte Schritte in die imaginierte Zukunft verwandeln wird“ (Beckert 2018, 116). Fiktionale Erwartungen benötigen gewissermaßen die Narration als Modus der Existenz. Auch wenn auf *zahlenförmiges* Material zurückgegriffen wird, sind es nicht die *nackten Zahlen*, die wirkmächtig werden, sondern die mit ihnen verknüpften Narrationen (Stone 2016). Fiktionale Zukunftserwartungen als Narrative zu fassen, ist auch insofern plausibel, als Narrative hinsichtlich ihres Gegenstandes „ontologisch indifferent“ sind (Koschorke 2012, 17). Sie können „Irreales als real und Reales als unreal erscheinen lassen“ (Koschorke 2012, 17). In Bezug auf die Kategorien wahr/unwahr sind sie also uneindeutig und ermöglichen es, Zukunftsimaginationen mit Tatsachenberichten zu verweben.

In der vorliegenden Literatur wird betont, dass Menschen dazu neigen, Phänomene und Ereignisse in Erzählungen zu verwandeln, sie also zu narrativieren (Nünning 2012, 88), so dass das Erzählen sogar als „Anthropologikum“ konzipiert wird (Straub 2010, 136). Dass auch moderne Gesellschaften „in mehr oder weniger komplexen Geschichten verstrickt“ sind, hebt Willy Viehöver hervor (Viehöver 2014, 69). Es ist also nicht verwunderlich, dass die Auseinandersetzung mit Narrativen, Geschichten und *Storys* seit geraumer Zeit eine gewisse Konjunktur in den sozial-, kultur-, politik- und bildungswissenschaftlichen Disziplinen genießt (z. B. Van Eeten 2006, Arnold, Dressel et al. 2012, Gadinger, Jarzebski et al. 2014, Münch 2016) und sich auch in Untersuchungen zu bildungspolitischen Debatten bewährt hat (z. B. Takayama 2007, Takayama 2010, Auld & Morris 2016, Gericke 2020).

Entsprechend dieser Konjunktur über verschiedene (Teil-)Disziplinen hinweg hat sich ein vielfältiges Theorieangebot etabliert, welches unterschiedliche Definitionsangebote für das Verständnis von Narrativen und Narrationen bietet. Emery Roe (1994, 3) definiert „policy narratives“ als „those stories – scenarios and arguments – that are taken by one or more parties in the controversy as underwriting and stabilizing the assumptions for policymaking in the face of the issue’s uncertainty, complexity or polarization“. Und Deborah Stone (Stone 1997, 158) zufolge sind „*narrative stories* [...] the principal means for defining and contesting policy problems [...] most definitions of policy problems have a narrative structure, however subtle [...]. Stories provide explanations of how the world works [...] They can hold a powerful grip on our imaginations and our psyches because they offer the promise of resolution for scary problems“.

Die angesprochene narrative Struktur liegt in einem Kommunikat vor, wenn aus ihm propositionale Beschreibungen von drei temporalen Zuständen abgelei-

tet werden können, die sich auf dieselbe Referenz beziehen.¹⁶ Diese drei Zustände sind 1. ein Ausgangszustand, 2. ein veränderungsinduzierendes Ereignis und 3. ein Endzustand, der sich vom Ausgangszustand in mindestens einem Merkmal unterscheidet (Müller 2019, 2, siehe hierzu auch: Titzmann 2013). Als weitere Kriterien werden teilweise ein exklusiver Standort des Erzählers und ein teleologischer Handlungsverlauf als Merkmale einer narrativen Struktur benannt (Müller-Funk 2008, 146). Zusammengefasst ist ein Narrativ also eine Abfolge von drei Propositionen, die den beschriebenen Anforderungen (Ausgangszustand, Veränderung, Endzustand, konstante Referenzgröße) entsprechen. Ein Zukunftsnarrativ liegt dann vor, wenn die erzählte Zeit so ausgestaltet wird, dass sie eine Jetzt-dann-Struktur (oder ein Äquivalent) enthält. Dabei ist es nicht so, dass die Propositionen explizit kommuniziert werden müssen. Damit ein Kommunikat als Narrativ analysiert werden kann, ist es ausreichend, wenn die Propositionen semantisch, logisch oder aus dem Kommunikationskontext folgerbar sind (Müller 2019, 3).¹⁷ Narrationen als geordnete Menge aus mindestens drei Propositionen können somit auch Äußerungen zugrunde liegen, deren Oberflächenstruktur nicht explizit narrativ ist. Damit lassen sie sich begrifflich insofern von Geschichten abgrenzen, als Geschichten Kommunikate sind, deren strukturbildende Propositionen an der Textoberfläche explizit thematisiert werden (Müller 2019, 5). Jede Geschichte ist also auch ein Narrativ, aber nicht jedes Narrativ zeigt sich als Geschichte. Einzelgeschichten haben in der (öffentlichen) Kommunikation meist eine Beweisfunktion für ein allgemeineres Narrativ oder ein Metanarrativ (Müller 2019, 9). Ihnen ist die Spannung zwischen Allgemeingültigkeit auf der einen und dem Einzigartigen auf der anderen Seite inhärent, denn „sie beziehen sich in der Regel nicht nur auf individuelle Ereignisse, über die sie berichten, sondern als einzelne Erzählung sind sie fast immer auch Exemplifikationen narrativer Diskurse, die allgemeine Aussagen über den Lauf der Welt formulieren“ (Arnold 2012, 36).

Mit den angesprochenen Metanarrativen sind Narrative gemeint, die in verschiedensten Kommunikationskontexten reaktiviert werden und andere Kommunikationsakte inhaltlich strukturieren. Es sind *große Erzählungen*, die kulturell tief sedimentiert sind und tendenziell auf ein hohes Affirmationsmaß

16 Klassischerweise ist diese Referenzgröße die Hauptfigur einer Erzählungen, es kann aber auch eine Nation, ein gesellschaftliches Subsystem, eine Organisation, eine Reform o.Ä. zur Referenzgröße gemacht werden.

17 So zeigt z. B. Michael Müller (2019, 3) am Beispiel von Donald Trumps Wahlkampfeslogan „Make America great again“, dass sich hinter diesem Imperativ ein Narrativ verbirgt. „America“ ist die explizite Referenzgröße. Aus „make [...] great again“ lässt sich ableiten, dass es einen Ausgangszustand gab, in dem Amerika „great“ war, gegenwärtig aber nicht mehr als „great“ bewertet wird. Zwischen diesen Zuständen muss, dass lässt sich rein logisch folgern, eine Veränderung stattgefunden haben, deren Gründe zwar nicht aus dem Slogan selbst abgeleitet werden können, sich aber durch Kontextwissen erschließen lassen (z. B. liberale Eliten haben das Land abgewirtschaftet). Es soll einen zukünftigen Endzustand geben, in dem Amerika „great again“ ist.