

Wissenschaftliches Wissen als Ressource für politische Entscheidungen?

Eine Untersuchung der Wahrnehmungs- und Handlungsmodelle politischer Akteure in Sachsen-Anhalt am Beispiel der bildungspolitischen Entscheidungen zu Einführung und Abschaffung des dreizehnten Schuljahres

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigt durch die Fakultät

für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften

der OTTO-VON-GUERICKE-UNIVERSITÄT MAGDEBURG

von Karsten Harry Robert Steinmetz M.A.

geboren am 15.11.1976 in Magdeburg

Gutachter: Prof. Dr. Karl Peter Fritzsche

Gutachter: PD Dr. Raj Kollmorgen

Eingereicht am: 16.12.2010

Verteidigung der Dissertation am: 08.06.2011

Danksagung

Mein Dank gilt Herrn Prof. Dr. Karl-Peter Fritzsche, ohne dessen Unterstützung, Geduld und wertvollen Ratschlag diese Arbeit nicht zu leisten war. Weiterhin schulde ich Herrn PD Dr. Raj Kollmorgen für die Anfertigung des Zweitgutachtens, Hinweise und Beratung einen herzlichen Dank. Durch die Mitwirkung von politisch Verantwortlichen, zivilgesellschaftlichen Organisationen und Mitarbeitern des Landtages konnte ich mein Forschungsprojekt erfolgreich durchführen, was ich ebenfalls erwähnen möchte.

Schließlich sind es meine Familie, der ich für ihre Ermutigung, Unterstützung und Motivation, und besonders meine Freundin Claudia, der ich für konstruktive Anregungen danken möchte. Für Beratungen in Einzelfragen, Lektüre verschiedener Kapitel und Korrekturen möchte ich außerdem meinen Freunden Dank aussprechen.

Karsten Steinmetz

Meiner Familie

Zusammenfassung

Über 600 wissenschaftliche Beratergremien ergänzen den politischen Entscheidungsprozess in der Bundesrepublik Deutschland. Doch nur wenige empirische Ergebnis- und Erfolgsstudien wurden zu dieser Politikberatungspraxis, der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Politik, erstellt. Die vorliegende Arbeit adressiert diese Forschungslücke mit einem Fokus auf die praktischen Möglichkeiten der Verwertung der Ressource wissenschaftlichen Wissens in der politischen Entscheidungsfindung am Beispiel der veränderlichen Schulgesetzgebung in Sachsen-Anhalt, insbesondere der Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres. Der Wandel staatlicher Entscheidungsfindung und damit einhergehend der Handlungsfähigkeit soll mithilfe der sich entwickelnden Wissensgesellschaft thematisiert werden, die durch eine effektive Nutzung wissenschaftlichen Wissens für politisch Verantwortliche vermehrte Chancen zur Entwicklung innovativer Problemlösungsstrategien verspricht. Im ersten Teil wird eine systematische Analyse des Sachbeispiels vorgenommen, um dann im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse und mithilfe leitfadengestützter Experteninterviews drei Handlungs- und Wahrnehmungstypen zum Umgang mit Wissensressourcen in politischen Entscheidungen zu identifizieren. Obwohl die Verantwortlichen in Sachsen-Anhalt die Bedeutung der Ressource des wissenschaftlichen Wissens betonen, nutzen sie diese für die Entscheidungsfindung hinsichtlich des Sachbeispiels nur moderat. Anhand der beispielhaften Handlungs- und Wahrnehmungsmuster konnte dies mit widersprüchlichen Denkmustern der Verantwortlichen bei der Nutzung der Ressource in der Politikberatungspraxis erklärt werden.

Abstract

More than 600 scientific consultants assist and facilitate political decision-making processes in the Federal Republic of Germany. Yet, only few empirical surveys concerning the performance and achievements of this type of cooperation between science and politics have been generated so far. The paper addresses this sparseness in political science research by focusing on the pragmatic possibilities to use scientific knowledge as a resource in the political process. It therefore provides a case study of the education policy in Saxony-Anhalt, in particular the extension of the secondary school curriculum followed by its reduction. The transformation of governmental decision-making opportunities and related capacities to act provoked by the involvement of scientific knowledge in policy-making appears to be connected to the development of a knowledge society which promises improved problem-solving abilities to politicians. The first part of the paper contains a systematic investigation into the debates and decisions at the parliament of Saxony-Anhalt in the context of the respective education policies through a qualitative content analysis of the official documents. The thus explored findings will then be confronted with the results of six key informant interviews on the role of knowledge in the relevant decision-making processes. On this basis three models of perception and action can be developed describing how politicians include scientific knowledge into their decision-making practice. Even though politicians in Saxony-Anhalt emphasize the significance of scientific knowledge as a resource, their pursuit of it in the decision on the extension and the reduction of the secondary school curriculum proves merely moderate. The conceptual models render this discrepancy explainable by providing a systematic and detailed account of the contradictory patterns of expectations held by the responsible politicians regarding the practice of political consulting in the Federal Republic of Germany.

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Einleitung | 1 |
| 2 | Theoretischer Rahmen | 6 |
| 2.1 | Erörterungen zur Wissensgesellschaft | 7 |
| 2.1.1 | Entwicklung der Grundannahmen..... | 8 |
| 2.1.2 | Wissen..... | 10 |
| 2.1.3 | Gesellschaftsdiagnose Wissensgesellschaft | 15 |
| 2.1.4 | Herausforderungen..... | 23 |
| 2.2 | Verhältnis zwischen Wissenschaft und Politik | 27 |
| 2.2.1 | Politik..... | 28 |
| 2.2.2 | Wissenschaft | 31 |
| 2.2.3 | Verhältnis der zwei Welten: Bedingungen und Grenzen | 33 |
| | <i>Möglichkeiten der Beziehung zwischen Wissenschaft und Politik.....</i> | <i>34</i> |
| | <i>Probleme in der Beziehung zwischen Wissenschaft und Politik.....</i> | <i>35</i> |
| | <i>Einfluss Medien und öffentliche Meinung</i> | <i>36</i> |
| | <i>Einfluss neuer Orte und Kulturen der Wissensproduktion</i> | <i>37</i> |
| 2.2.4 | Zusammenfassung..... | 39 |
| 2.3 | Politikberatung..... | 41 |
| 2.3.1 | Theoretischer Hintergrund | 42 |
| 2.3.2 | Funktionsweise und Formen von Politikberatung..... | 44 |
| 2.3.3 | Think Tanks | 47 |
| 2.3.4 | Politikberatung im internationalen Vergleich | 50 |
| 2.3.5 | Zusammenfassung..... | 53 |
| 3 | Forschungsdesign..... | 56 |
| 3.1 | Dokumenten- und Inhaltsanalyse..... | 58 |
| 3.2 | Experteninterview/Grounded Theory – Methodenreflexion | 62 |
| 3.2.1 | Typen von Experteninterviews..... | 63 |
| 3.2.2 | Definition und Rolle von Experten | 64 |
| 3.2.3 | Beziehung Interviewer – Experte..... | 67 |
| 3.2.4 | Durchführung und Auswertung von Experteninterviews..... | 69 |
| | <i>Arbeitsschritte der Auswertung der Experteninterviews</i> | <i>70</i> |
| | <i>Ergebnissicherung.....</i> | <i>74</i> |
| 3.3 | Forschungsinstrumente | 75 |
| 3.3.1 | Forschungsfragen | 75 |
| 3.3.2 | Interviewleitfaden | 77 |
| 3.4 | Schulgesetzgebung in Sachsen-Anhalt als Untersuchungsgegenstand | 78 |
| 3.5 | Zusammenfassung | 79 |
| 4 | Sachdimension der Schulgesetzänderungen..... | 81 |
| 4.1 | Auswertung der Dokumente | 81 |
| 4.1.1 | Fünftes Änderungsgesetz | 83 |
| 4.1.2 | Achtes/Neuntes Änderungsgesetz..... | 91 |
| 4.2 | Auswertung der Interviews | 101 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 4.2.1 | Chancengleichheit..... | 101 |
| 4.2.2 | Chancengerechtigkeit..... | 112 |
| 4.2.3 | Zusätzliche Argumente | 117 |
| 4.3 | Zusammenführung und Fazit..... | 122 |
| 4.3.1 | Einführung des 13. Schuljahres..... | 124 |
| 4.3.2 | Abschaffung des 13. Schuljahres | 128 |
| 5 | Wissensdimension der Schulgesetzänderungen | 131 |
| 5.1 | Aspekte politischer Entscheidungen..... | 132 |
| 5.2 | Inanspruchnahme von wissenschaftlichem Wissen | 138 |
| 5.3 | Wissen im Entscheidungsprozess | 144 |
| 5.3.1 | Persönliche Möglichkeiten zum Wissensaufbau | 145 |
| 5.3.2 | Institutionalisierte wissenschaftliche Politikberatung | 148 |
| 5.3.3 | Privatwirtschaftliche Politikberatung..... | 151 |
| 5.4 | Charakterisierung der Wissensstrategien | 155 |
| 6 | Diskussion der Sach- und Wissensdimension..... | 167 |
| 6.1 | Bewertung der Sachdimensionen..... | 167 |
| 6.1.1 | Diskussion der Argumente der Sachdimension..... | 168 |
| 6.1.2 | Wissenschaftliches Wissen als Teil der Schulgesetzänderung..... | 170 |
| 6.2 | Spektrenableitung aus der Wissensdimension | 173 |
| 6.3 | Typen von Wahrnehmungs- und Handlungsmodellen..... | 184 |
| 6.3.1 | Sachsen-anhaltinischer dezisionistischer Idealtyp | 184 |
| 6.3.2 | Sachsen-anhaltinischer technokratischer Idealtyp..... | 186 |
| 6.3.3 | Sachsen-anhaltinischer pragmatischer Typ..... | 188 |
| 7 | Zusammenführung von Theorie, Diskussion und Praxis | 196 |
| 7.1 | Wissensgesellschaft revisited..... | 196 |
| 7.1.1 | Theorie | 199 |
| 7.1.2 | Praxis | 201 |
| 7.2 | Politikberatung revisited..... | 204 |
| 7.2.1 | Deutung von Politikberatung | 205 |
| 7.2.2 | Bewertung von Politikberatung..... | 207 |
| 7.3 | Auswertung..... | 208 |
| 8 | Wissenschaftliches Wissen als Ressource für politische Entscheidungen? | 214 |
| 8.1 | Analyserahmen | 215 |
| 8.2 | Grenzen der Analyse..... | 218 |
| 8.3 | Resümee..... | 219 |
| I | Quellen- und Literaturverzeichnis | i |
| II | Anhang..... | xvi |
| II.I | Lebenslauf..... | xvi |

1 Einleitung

Im Jahr 1997 verankerte eine sozialdemokratische Minderheitsregierung unter Reinhard Höppner das dreizehnjährige Abitur in Sachsen-Anhalt. Ihre liberal-konservative Nachfolge setzte diese Regelung vier Jahre später wieder aus. Was auf den ersten Blick wie eine eindeutig „politische Entscheidung“ und durch den Wertekanon der Parteitradition begründet wirkt, wird von den politisch Verantwortlichen auch mit in Auftrag gegebenen Gutachten und darin beinhaltetem wissenschaftlichen Expertenrat gerechtfertigt. Es lassen sich scheinbar sowohl die Einführung als auch die Abschaffung des 13. Schuljahres mit wissenschaftlichen Argumenten stützen. Dies deutet auf eine widersprüchliche Anwendung der Ressource des wissenschaftlichen Wissens hin, wenngleich die Wissenschaft ein Fundament für Problemlösungen sein könnte, insbesondere im Zusammenhang mit der Zeitdiagnose der Entwicklung einer „Wissensgesellschaft“ (Drucker 1969, Bell 1973, Stehr 2001a, 2001c). Sie beschreibt die zunehmende Durchdringung aller gesellschaftlichen Bereiche mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und den wachsenden Einfluss der Nutzung institutioneller und gesellschaftlicher Wissensbestände. Die Arbeit untersucht als zentrale Frage, ob wissenschaftliches Wissen tatsächlich eine Ressource für politische Entscheidungen ist und bei der Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres in Sachsen-Anhalt von Bedeutung war.

Sind die vorteilhaften Effekte einer Wissensgesellschaft¹ zwar größtenteils in der Wirtschaft nachweisbar (Nonaka/Takeuchi 1995, Senge 2003, Mertins/Alwert/Heisig 2005), sollten diese, so wird hier vermutet, ebenfalls in der Politik nutzbar sein. Wissenschaftliches Wissen könnte Unterstützung in der Bevölkerung sichern und politisch Verantwortliche sollten durch dessen Nutzung innovative Problemlösungs- und Steuerungsmechanismen gestalten können.² Um diese Zusammenhänge zu verstehen und sie vorteilhaft für die Gesellschaft mitzugestalten, ist eine wissenschaftliche Reflexion der Anwendung wissenschaftlichen Wissens in der Politik unverzichtbar. Insbesondere da

¹ Für die Struktur der Gesellschaft im Allgemeinen und für die der Wirtschaft im Besonderen, lässt sich ein „Überwecheln von einer mit materiellen Einsätzen und manueller Arbeit operierenden Wirtschaft zu einer Wirtschaft, deren Produktionsprozesse und Organisation wesentlich von ‚symbolischen‘ oder auf Wissen basierenden Inputs und Outputs gesteuert wird“ (Stehr 2001a: 367), beobachten.

² Regieren ist die zielgerichtete Steuerung problematischer gesellschaftlicher Beziehungen und der ihnen zugrunde liegenden Konfliktlagen mittels verlässlicher und dauerhafter Regelungen und Institutionen. (Zürn 1998: 91)

es „nur wenige empirische Studien [gibt], die sich mit der Struktur und dem Selbstverständnis und der Wirksamkeit von wissenschaftlicher Beratung“³ (Renn 2006: 61) befassen. Dazu wird im Folgenden ein Beitrag geleistet, indem untersucht wird, was Wissenschaft zu einer Handlungs- und Argumentationsressource, zu einer Quelle von Legitimations- und Überzeugungskraft macht, wie sie von den Verantwortlichen im Entscheidungsprozess genutzt wird und wie sich die Interaktion zwischen Wissenschaft und Politik im Politikberatungsprozess gestaltet. Der zentrale Fokus dieser Arbeit liegt auf der Dokumentation und Auswertung des Zusammenhangs zwischen Wissen, wissenschaftlicher Beratung und politischer Entscheidung in der Wissensgesellschaft anhand des Praxisbeispiels der Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres in Sachsen-Anhalt. Durch die Fallstudie werden verallgemeinerbare Erklärungen und Einsichten über den politischen Betrieb und den Einsatz wissenschaftlichen Wissens als Ressource im politischen Entscheidungsprozess möglich, die wiederum in das politische Tagesgeschäft zurückübersetzt werden können. Die Verantwortlichen in anderen Regionalparlamenten, aber auch auf der Bundesebene könnten so eventuell ihre Handlungen, nicht nur in der Bildungspolitik, innovativer organisieren, wissenschaftliches Wissen in ihre Entscheidungsfindung erfolgreicher aufnehmen und die Öffentlichkeit mithin für ihre Neuregelungen begeistern.

Auf der Grundlage der theoretischen Annahmen und empirischen Untersuchungen wird ein spezieller Handlungstyp in Sachsen-Anhalt identifiziert und konkretisiert. Wissenschaft und Politik werden dabei als Institutionen und die politisch Verantwortlichen als Akteure beschrieben, was die Anwendung des akteurszentrierten Neoinstitutionalismus als Beobachtungsinstrument erlaubt. Er geht davon aus, dass es Regelwerke einer Organisation, aber auch individuelle Motive sind, die das Verhalten der Akteure beeinflussen. Die Bedeutung der Ressource *wissenschaftliches Wissen in politischen Entscheidungsprozessen* wird mittels Rekonstruktion von Handlungs- und Wahrnehmungsmodellen politischer Entscheidungsträger untersucht, in denen dazu die Modalitäten der Einbindung wissenschaftlichen Wissens hinterfragt werden. Wie beschreiben politische Akteure ihre Entscheidungsarbeit? Wie beurteilen sie die Bedeutung von

³„Eine fruchtbare Annäherung an die komplexer werdende Gestalt heutiger Politikberatung wird nur gelingen, wenn sich in der Empirie eine erneute und erweiterte Strukturanalyse mit verfeinerten Verfahren der Interaktionsanalyse verbindet und wechselseitig ergänzt.“ (Nullmeier 2006: 99)

wissenschaftlichem Wissen im politischen Prozess? Wie ist wissenschaftliches Wissen eingebunden, auf welchen Wegen gelangt es in die Politik? Welche Merkmale wissenschaftlichen Wissens betonen die Entscheidungsträger? Wie handeln die Akteure und von wem grenzen sie sich ab? Im Rahmen welcher Strategien wird auf wissenschaftliches Wissen zurückgegriffen?

Die Fallstudie der Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres in Sachsen-Anhalt beruht auf einer Dokumenten- und Inhaltsanalyse (Reh 1995) relevanter Aufzeichnungen (Sitzungsprotokolle, Geschäftsordnung, Plenarprotokolle) aus dem Archiv und der durch das Internet zugänglichen Datenbank des Landtages von Sachsen-Anhalt. Weiterhin wurden sechs explorative Experteninterviews mit den bildungspolitischen Sprechern der regierungsbildenden Fraktionen, dem Kultusminister und Sozialpartnern mithilfe der Grounded Theory zur Rekonstruktion von Wahrnehmungs- und Handlungsmodellen der Nutzung von wissenschaftlichem Wissen durch die politischen Akteure ausgewertet. Experteninterviews erlauben es, spezifisches und konzentriertes Wissen ausgewählter Akteure zu einem eingegrenzten Themenbereich abzufragen. Anhand der in den Interviews identifizierten Kategorisierungen im Umgang mit wissenschaftlichem Wissen wurden vier Wahrnehmungs- bzw. Handlungsspektren herausgearbeitet. Diese erlauben eine Typisierung der Einstellungen politisch Verantwortlicher gegenüber der Einbindung der Ressource *wissenschaftliches Wissen* in ihre Entscheidungsarbeit.

Das hier vorgestellte Forschungsdesign verspricht zweierlei Erkenntnisgewinn – zum einen erlaubt die Analyse der Sachdimension eine systematische Aufarbeitung der Argumentationen der politisch Verantwortlichen und der Nutzung der Ressource des wissenschaftlichen Wissens in einer Kette politischer Ereignisse in der sachsen-anhaltinische Landespolitik. Zum anderen lässt sich auf dieser Basis eine „Wissensdimension“ in der Untersuchung etablieren, die Erfolgsmomente, Hindernisse und Herausforderungen für Politikberatungsprozesse aus einer empirischen Perspektive konzeptualisiert. Dies erlaubt eine fundierte Bestandsaufnahme der Reaktionen von Politik angesichts der Gesellschaftsdiagnose der zunehmenden Zentralität des wissenschaftlichen Wissens. Außerdem lassen sich so am Beispiel der sachsen-anhaltinischen Bildungspolitik die Anwendbarkeit sowie Vor- und Nachteile verbreiteter Politikberatungskonzepte prüfen und anhand der gewonnenen Ansatzpunkte mögliche Kooperationsleitlinien formulieren

Mit dieser Problemstellung bewegt sich die vorliegende Arbeit am Schnittpunkt zwischen drei aktuellen zentralen Thematiken und ihrem Forschungsstand: das Verhältnis zwischen Politik und Wissenschaft, die Gegenwartsdiagnose einer sich entwickelnden Wissensgesellschaft und die Politikberatung als Vermittlungspraxis zwischen Wissenschaft und Politik. Im Folgenden sollen sie kurz eingeführt und in Kapitel 2 dann ausgearbeitet werden.

Das Konzept der Wissensgesellschaft beschreibt „eine soziale und ökonomische Welt, in der die Dinge zunehmend ‚gemacht‘ werden, und nicht mehr die soziale Realität, in der die Dinge einfach stattfinden“ (Stehr 2001a: 18f.). Dieser These folgend muss das von klassischen Ansätzen zur rationalen staatlichen Steuerung angenommene Verhältnis von Wissenschaft und Politik, und deren Kooperationsmöglichkeiten neu gedacht werden. Dem rein wirtschaftlichen Fokus der frühen Ansätze zur Wissensgesellschaft (Drucker 1969) sollen die Aspekte vom Bedeutungswandel wissenschaftlichen Wissens in allen Teilbereichen der Gesellschaft durch die Arbeiten Daniel Bells (1973) und Nico Stehrs (2001a, 2001c) hinzugefügt werden. Demgegenüber beschreibt Manuel Castells (1996/97/98) unter den Prämissen der „Informationsgesellschaft“ diese Entwicklungen. Peter Weingart (2005) hebt besonders die jeweilige Beeinflussung der beiden Gesellschaftssysteme und die Rolle von Medien und von Öffentlichkeit in der Wissensgesellschaft hervor. Ansätze im Umfeld der Verwaltungswissenschaften (beispielsweise Voßkuhle 2008), stellen auf die Bedeutung wissenschaftlichen Wissens für politische Problemlösungsfähigkeit ab, wobei allerdings die Analyse der Alltagspraxis vernachlässigt wird. Zur Charakterisierung von Politikberatung in der Wissensgesellschaft sind die Beschreibungen von Cordula Kropp und Jost Wagner (2008) durch ihren Fokus auf eine pragmatische Analyse der potenziellen Ansatzmomente wissenschaftlichen Wissens in den Phasen des Politikprozesses von Bedeutung. Verschiedene Arten von Beratung klassifiziert Marion G. Müller (2006) anschaulich. Von besonderer Bedeutung zur Auswertung der präsentierten Fallstudie sind die Arbeiten von Jürgen Habermas (1973) zur Kooperation zwischen Politik und Wissenschaft anhand dreier Ausdifferenzierungen. Er begründet seine Distinktion mit der wachsenden Bedeutung der Öffentlichkeit für die Kommunikation zwischen Politik und Wissenschaft. Die genannten Konzeptionen dienen als Ausgangspunkt und werden aufgrund der Untersuchungsergebnisse erläutert und erweitert.

Nach einer einleitenden Betrachtung der Ressource *wissenschaftliches Wissen* beginnt die Analyse mit der Beschreibung der Gesellschaftsdiagnose „Wissensgesellschaft“ und überprüft deren Validität als Interpretationsfolie für die gegenwärtige Form des Zusammenlebens in Industrieländern (Kapitel 2.1). Der Abschnitt 2.2 stellt ein Modell möglicher Kooperation zwischen Politik und Wissenschaft vor und verdeutlicht damit einhergehende Herausforderungen. Diese Erkenntnisse aufnehmend wird unter 2.3 eine Definition für Politikberatung vorgelegt, denn die Nutzung von wissenschaftlichem Wissen in der Entscheidungsfindung ist nur zu verstehen wenn eine Differenzierung der dazugehörigen Aktivitäten und Organisationseinheiten vorgenommen wird. Es werden Trends und Entwicklungen abgegrenzt und die deutsche Politikberatung durch einen Blick auf die USA kontrastiert. Kapitel 3 stellt die beiden grundlegenden Methoden der Arbeit vor: leitfadengestützte Experteninterviews sowie qualitative Dokumenten- und Inhaltsanalyse. Kapitel 4 ist der Klärung der Sachdimension des Fallbeispiels gewidmet. Hier werden die in den Dokumenten und Interviews sichtbaren Argumentationslinien im Zusammenhang mit der Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres in Sachsen-Anhalt zusammengetragen und einander gegenübergestellt. Im Folgenden steht die Auswertung des Materials bezogen auf die Frage nach der Rolle wissenschaftlichen Wissens als Ressource für politische Prozesse an. Diese „Wissensdimension“ der Arbeit gliedert sich in Bestandteile der politischen Entscheidung (5.1), Motivation der Einbindung von Wissenschaft (5.2), die Quellen wissenschaftlichen Wissens (5.3) sowie die Bewertung dieser Wissensart seitens der befragten Politiker (5.4). Kapitel 6 leitet aus den so systematisierten Untersuchungsergebnissen drei Wahrnehmungs- und Handlungstypen von politischen Akteuren im Umgang mit wissenschaftlichem Wissen ab. Anschließend wird der theoretische Hintergrund mit den gewonnenen Erkenntnissen in Beziehung gesetzt und durch sie erweitert, indem Kapitel 7 die drei Politikberatungspraktiken auf ihre Effektivität in einer Wissensgesellschaft untersucht. Kapitel 8 trägt die Ergebnisse der Fallstudie zusammen, reflektiert Material, Methoden und Schlussfolgerungen und präsentiert auf dieser Basis Vorschläge für Verhaltensleitlinien und Mechanismen einer erfolgreichen Politikberatung.

2 Theoretischer Rahmen

Die Arbeit basiert auf der Idee, dass sich das gegenwärtige Zusammenleben in den Industrieländern zu einer Wissensgesellschaft⁴ entwickelt,⁵ d. h. „science, engineering, and technology impact all areas of public policy: agriculture, commerce, defense, education, energy, environment, health, labor, the workforce, space, transportation, etc.” (Lane 2006: 157, vgl. auch Stehr 2001c: 20). Zur Illustration dieser Gegenwartsdarstellung und zur Überprüfung der Relevanz von wissenschaftlichem Wissen als Ressource sollen in Teil 2.1 verschiedene theoretische Perspektiven und gesellschaftliche Blickwinkel diskutiert werden.

Im Teilkapitel 2.2 wird die prinzipielle Möglichkeit einer Kooperation zwischen Politik und Wissenschaft theoretisch besprochen und Voraussetzungen und Problemstellungen erfasst. Es wird evaluiert, wie die beiden gesellschaftlichen Systeme füreinander vorteilhaft gemeinschaftlich – denn die politisch Verantwortlichen erhalten Handlungskompetenz und Legitimität und die Wissenschaftler wiederum finanziellen Ausgleich und gesellschaftliche Geltung – kommunizieren und in der Nutzung von wissenschaftlichem Wissen zusammenarbeiten könnten.

Politikberatung als Träger der Kommunikation zwischen Politik und Wissenschaft differenziert sich unter der Bedingung der Wissensgesellschaft und so werden unter 2.3 die wesentlichen Eigenschaften und in einem Vergleich deutsche und nordamerikanische Praktiken nachvollzogen, um ein Verständnis der Untersuchungsergebnisse vorzubereiten.

⁴ Die Idee, dass eine Gesellschaft sich in Richtung einer bestimmten Zusammenlebensform entwickeln kann, fußt auf zwei Grundannahmen: erstens, dass der Konstruktivismus und seine Fokussierung auf Kommunikationsprozesse aussagekräftig und zweitens, dass die Vorstellung der gesellschaftlichen Wirklichkeit als eine soziale Konstruktion plausibel ist. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass es zur Erzeugung einer „Ordnungsform menschlichen Erlebens“ (Froschauer/Lueger 2002: 225 in Luhmann 1982: 31), einer Strukturierung, d. h. der Reduktion von Komplexität durch Kommunikation bedarf. Für Berger/Luckmann (1980) erschließt sich die wahrnehmbare Wirklichkeit „dem erkennenden, deutenden, handelnden Subjekt immer als sozial konstruierter, als Wissen, das aus dem übersubjektiven gesellschaftlichen Wissensvorrat stammt und sowohl Inhalte wie Handlungsweisen, Regeln, Normen oder Moralvorstellungen umfasst.“ (Keller 2005: 40) „Was Wirklichkeit ist, besteht aus den kleinen oder großen Institutionen des Handelns; und was Wirklichkeit bedeutet, wird von dem bestimmt, was diese Institutionen als Wissen anerkennen und über die Sprache vermitteln. Wirklichkeit existiert also nicht ohne Menschen. Vielmehr erzeugen Menschen die Wirklichkeit erst in ihren Handlungen.“ (Knoblauch/Raab/Schnettler 2002: 14) Für weitergehende theoretische Reflexionen wird auf die Arbeiten von Berger/Luckmann (1980), Luhmann (1984) und Bourdieu (1987) verwiesen.

⁵ „Nach vielen Einschätzungen werden westliche Gesellschaften zunehmend zu Wissensgesellschaften.“ (Knorr Cetina 2002: 11)

2.1 Erörterungen zur Wissensgesellschaft

Die Aufgabe dieses Kapitels besteht darin, die Bedeutung der Ressource des wissenschaftlichen Wissens für die Gesellschaft zu klären, indem ein vierteiliger Argumentationsweg beschrrieben wird, der den Einstieg in das Thema erleichtert und eine Systematik ausgehend von den Grundannahmen über eine Arbeitsdefinition von Wissen und gesellschaftliche Veränderungen hin zu den möglichen Herausforderungen liefern soll.

Zur Einleitung werden die Entwicklung der wissenssoziologischen Perspektive, die am eindrucksvollsten den Bedeutungszuwachs von Wissen für die Gesellschaft thematisiert, und einige Grundlagen dieses Faches beschrieben. Anschließend folgt eine Einführung in das Phänomen Wissen, um dessen Eigenschaften und Funktion zu verdeutlichen. Dabei wird eine Arbeitsdefinition vorgenommen und insbesondere eine Abgrenzung zu Begriffen wie Information und Daten vollzogen. Damit die Verwertung von wissenschaftlichem Wissen als Ressource in politischen Entscheidungen thematisiert werden kann, ist es zudem vorteilhaft zu verstehen, warum es eine prominente Rolle in der Gesellschaft einnimmt, aber auch, wie sich die gesellschaftliche Bedeutung entwickelt hat, wie gewusst wird und welche historischen Nutzungs- und Deutungsprozesse der Begriff durchlaufen hat.

Dann werden Aspekte der Wissensgesellschaft, also beschreibbare Veränderungen in der Gesellschaft, anhand von Aussagen führender Theoretiker, wie Drucker, Bell und ausführlich mit Stehr diskutiert und nachvollziehbar gemacht. Dabei handelt es sich um „eine Reihe verdienstvoller soziologischer, historischer und ökonomischer Studien, die über die Bedeutung und den Umgang von Wissen versuchen, die Veränderung der Gesellschaft und damit auch des Staates zu beschreiben.“ (Voßkuhle 2008: 19) Es wird ein kurzer Überblick der Ideengeschichte dieser Gesellschaftsbeschreibung gegeben, denn die Nutzung von Wissen ist kein neuartiges Phänomen und die Frage thematisiert, ob der Titel bzw. die Beschreibung Wissensgesellschaft als Bruchthese eine gültige Gegenwartsdiagnose verspricht im Vergleich mit anderen Ansätzen und im Besonderen mit der „informationellen Gesellschaft“.

Abschließend werden mögliche Entwicklungsgrenzen und Gefahren dieser gekennzeichnet, sowohl in Bezug auf die Veränderlichkeit und die vermehrte Schaffung

von neuen Wissens, aber auch auf das Problem von Nicht-Wissen bzw. Risikoüberlegungen hin, die letztlich die Akzeptanz von Wissen in der Öffentlichkeit⁶ betreffen.

2.1.1 Entwicklung der Grundannahmen

Diese Arbeit thematisiert die Wahrnehmungs- und Handlungsmodelle von politischen Akteuren bei der Nutzung von Wissen in Entscheidungsprozessen, wobei analysiert wird, welche spezifischen Deutungs- und Verhaltensweisen in Bezug auf die Wissensnutzung in der Politik existieren. Die Bedeutung von Wissen für die Gesellschaft verändert sich, nicht zuletzt weil die Kooperationen zwischen den gesellschaftlichen Funktionsbereichen ein erweitertes Potenzial für Problemlösungsstrategien bieten. Damit die möglichen Veränderungen nachvollzogen werden können, ist es insbesondere ertragreich die Erkenntnisse der Wissenssoziologie, die philosophisch, empirisch und historisch das Phänomen Wissen – wie und was gewusst werden kann – und die Entwicklung von Wissensvorstellungen und -nutzung thematisiert, mit einfließen zu lassen.

Die Wissenssoziologie ist eine Teildisziplin⁷ der Soziologie und beschäftigt sich mit der Genese, der Verteilung, der Nutzung und der Speicherung von Wissensbeständen in Gesellschaften. Dabei wird Wissen als ein allgemeines Phänomen betrachtet, das im prominenten Zusammenhang von Weltsicht und Weltverständnis oszilliert.⁸ Abstrakt formuliert es Michel Foucault (1974), der davon ausgeht, dass mit dem Bedeutungszuwachs des Wissens (jedenfalls in der europäischen Kultur seit dem 16. Jahrhundert) der Mensch selbst „erfunden“ wurde.⁹ Er geht damit auf Distanz zur klassischen Erkenntnistheorie, wie z. B. der Korrespondenztheorie, die Erkenntnis, und damit auch Wissen,

⁶ Denn vielleicht „versiegt eine Quelle der Wissenschaft, nämlich die öffentliche Zustimmung und damit letztlich die Motivation, Wissenschaft zu betreiben.“ (Alt 2002: 223)

⁷ Robert K. Merton (1996) formuliert es so: „The sociology of knowledge came into being with the signal hypothesis that even truths were to be held socially accountable, were to be related to the historical society in which they emerged.“ (Merton 1996: 207)

⁸ „Neben Handeln ist Wissen einer [der] Grundbegriffe [der Soziologie], jedenfalls einer der Ansatzpunkte zu universalistischer, das Gesamtfeld des sozialen einbeziehende Theoriebildung.“ (Luhmann 1992: 68)

⁹ „Nicht um ihn und um seine Geheimnisse herum hat das Wissen lange Zeit im Dunkeln getappt. Tatsächlich hat unter den Veränderungen, die das Wissen von den Dingen und ihrer Ordnung, das Wissen der Identitäten, der Unterschiede, der Merkmale, der Äquivalenzen, der Wörter berührt haben [...] eine einzige, die vor anderthalb Jahrhunderten begonnen hat und sich vielleicht jetzt abschließt, die Gestalt des Menschen erscheinen lassen. Es ist nicht die Befreiung von einer alten Unruhe, der Übergang einer Jahrtausende alten Sorge zu einem lichtvollen Bewusstsein, das Erreichen der Objektivität durch das, was lange Zeit in Glaubensvorstellungen und in Philosophien gefangen war: Es war die Wirkung einer fundamentalen Disposition des Wissens. Der Mensch ist eine Erfindung, deren junges Datum die Archäologie unseres Denken ganz offen zeigt.“ (Foucault 1974: 462)

als solitären Vorgang zwischen erkennendem Subjekt und dem jeweiligen Gegenstand, also dem Objekt, begreift.¹⁰ (vgl. Poser 2001: 104)

Die moderne Wissenssoziologie bricht den klassischen Rahmen, indem sie den Menschen als in die Gesellschaft eingebettet betrachtet und Wissen somit als ein soziales Ereignis erfasst. Es scheint, dass „wir nie ein entferntes Schauspiel betrachten, dass wir nie Abstand haben von dem, was wir sehen, dass wir immer in das reiche und erlebte Gewebe der Welt eingebunden sind.“ (Latour 2002: 17) Wissen hat eine soziale Funktion, ist ein wichtiger Baustein, um die Wirklichkeit zu strukturieren und mögliche Entwicklungen in der Zukunft, aber auch Vergangenheit zu verstehen, vorauszusagen und mit zu gestalten,¹¹ denn „jede moderne Gesellschaft lebt heute von Neuerungen und sucht den Wandel sozial unter Kontrolle zu bringen, d. h. die Zukunft zu erforschen, um vorausplanen zu können.“ (Bell 1975: 36) Einerseits beeinflusst Wissen die Gesellschaft, andererseits wird es aber auch gesellschaftlich festgelegt, d. h., es ist eine Möglichkeit zur Konstruktion von Wirklichkeit. Man muss sich also „klarmachen, dass unsere Kultur mehr als jede andere zuvor auf Wissen basiert.“ (Bolz 2005: 17)

Im Unterschied zur **Wissenssoziologie**, welche in dieser Arbeit ausschlaggebend ist,¹² untersucht die **Wissenschaftssoziologie** ausschließlich, wie sich die Wissenschaft selbst entwickelt,¹³ welche Wege in der wissenschaftlichen Arbeit beschritten werden,¹⁴ welche Verhaltensmuster unter Wissenschaftlern auftreten¹⁵ oder wie Reputation vergeben wird.¹⁶ Diese Richtung soll nur der Vollständigkeit halber erwähnt werden, da sich

¹⁰ Ähnliche Versuche, die Möglichkeit von Wahrheitsaussagen zu begründen, sind die Kohärenztheorie und die Konsensstheorie. (Poser 2001: 105-107)

¹¹ „It is a change from social realities in which ‘things’ [...] simply ‘happened’ to a social world in which more and more things are ‘made’ to happen.“ (Stehr 2001c: 1)

¹² So beschäftigt sich Wissenssoziologie auch damit, welches Wissen in seiner jeweiligen Ausprägung einen Einfluss auf die Gesellschaft ausübt. Claude Lévi-Strauss (1973) sieht beispielhaft die Chance des „Wilden Denkens“, jenes ist „seinem Wesen nach zeitlos; es will die Welt zugleich als synchronische und diachronische Totalität erfassen, und die Erkenntnis, die es daraus gewinnt, ähnelt derjenigen, wie sie Spiegel bieten, die an einander gegenüberliegenden Wänden hängen und sich gegenseitig widerspiegeln.“ (Levi-Strauss 1973: 302)

¹³ „Die außerordentlichen Episoden, in denen jener Wechsel der fachlichen Positionen vor sich geht, werden in diesem Essay als wissenschaftliche Revolutionen bezeichnet. Sie sind die traditionszerstörenden Ergänzungen, zur traditionsgebundenen Betätigung der normalen Wissenschaft.“ (Kuhn 1973: 20)

¹⁴ „Wie wir gerade gesehen haben, ist ein Experiment eine vom Wissenschaftler bewerkstelligte Handlung, durch die das nichtmenschliche Wesen dazu gebracht wird, von sich aus zu erscheinen.“ (Latour 2002: 156, vgl. ebenfalls Mittelstraß: 1998)

¹⁵ „If we were to draw up a sketch of the situation in which sociological establishments find themselves today, we would have to say that they are hemmed in between at least two blocks – two types of establishments with much higher power- and status resources than they themselves have.“ (Elias 1982: 55)

¹⁶ „The world is peculiar in this matter of how it gives credit. It tends to give the credit to already famous people.“ (Merton 1996: 318, vgl. auch Merton 1972a & 1972b)

diese Arbeit im theoretischen Rahmen der Wissenssoziologie bewegt. Der Begriff Wissensgesellschaft in Abgrenzung zur Wissenschaftsgesellschaft beschreibt eine Daseinsform hoch technisierter Gesellschaften und erhebt damit den Anspruch, gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklungen beschreibbar zu machen.

2.1.2 Wissen

Zum Verständnis dieser Arbeit wird das Phänomen Wissen bestimmt und eine Arbeitsdefinition geliefert. Dabei werden Begriffe wie Daten und Informationen mit einbezogen, denn es geht darum, die Bedeutung von Wissen zu dokumentieren und dazu werden Deutungsversuche und Eigenschaften von Wissen abgewogen.

Der Sinnspruch: *scientia est potentia* oder *scientia potentia est* verdeutlicht den Zusammenhang und die Nähe zwischen Wissen und Politik. Es ist ein Anspruch dieser Arbeit, diese meist als „Wissen ist Macht“ übersetzte Verknüpfung zu betrachten, denn es kann z. B. auch „Herrschaft kraft Wissen“ (Voßkuhle 2008: 18) darunter verstanden werden. Doch Wissen ist ein Konzept, das sich einer allgemein gestützten/akzeptierten Explikation seit seiner frühesten dokumentierten Darstellung immer wieder entzogen hat. Diese Arbeit kann keinen Anspruch auf eine vollständige Darlegung dieser Entwicklungsgeschichte erheben und somit werden Fragen, die auf eine erweiterte Erläuterung von Ursprung, Art,¹⁷ Zusammensetzung und kulturellen Sichtweisen zielen, ausgeklammert und auf einschlägige aus diesen Bereichen stammende Publikationen verwiesen.¹⁸ Ausnahmen sind die Nutzung der Unterscheidungen von einerseits Formen handlungsrelevanten Wissens in Verfügungs- und Orientierungswissen¹⁹ und andererseits von explizitem (explicit) und implizitem (tacit, stilles) Wissen.²⁰

¹⁷ Beispielhaft unterscheidet Kübler (2005) retrospektive Typisierungen: „*episteme* – allgemeingültiges Wissen, welches relativ einfach gegeben und bewahrt werden kann. *techne* – Wissen darüber, wie Aufgaben praktisch [...] bewältigt werden, *phronesis* – Verständnis von gesellschaftlichen Belangen und Politiken, [...] ist das Ergebnis von Erfahrungen und gemeinsamer Praxis und letztlich *mètis* – praktisches, komplexes Wissen, das schwierig zu kommunizieren ist.“ (Kübler 2005: 98)

¹⁸ Siehe insbesondere: Kjølrup 2001, Poser 2001, Luhmann 1992, Weingart 1976, Alt 2002.

¹⁹ An einer politischen Entscheidung ist Verfügungswissen, das auf „wissenschaftlichen Erkenntnissen und gesicherter praktischer Erfahrung“ (Voßkuhle 2008: 20) basiert, beteiligt. Programmatisch wird auf die Frage: „Wie kann ich etwas, was ich tun will, tun?“ (ebd.: 20) Antwort gegeben. Es ist das Wissen, welches eine Entscheidung mit Fakten und Empirie untermauert, z. B. kann also der Bau eines Staudamms praktisch durchgeführt werden? Das Orientierungswissen, das „Wissen um Handlungsmaßstäbe“ (ebd.: 20) fragt danach: „Was soll ich tun, was darf ich tun?“ (ebd.: 20) Denn das Vorhandensein der technischen Infrastruktur zum Bau eines Staudamms bedeutet noch nicht, dass man dies auch tun sollte.

²⁰ Als kurze Begriffsklärung soll festgehalten werden, dass explizites oder ausdrückliches Wissen etwas ist, „which can be articulated in formal language including grammatical statements, mathematical expressions, specifications, manuals and so forth“ (Nonaka/Takeuchi 1995: Viii), auf der anderen Seite ist

Stehr (2001a, 2001c) charakterisiert Wissen als „Fähigkeit zum sozialen Handeln“ (Stehr 2001a: 62), woraus sich die abstrakte Chance ableitet „etwas in Gang zu setzen“ (ebd.: 62), also z. B. Macht anzuwenden. Wissen ermöglicht „das Erkennen von Variationen, Neuheiten und Überraschungen“ (Luhmann 2002: 99) und unterstützt soziales Handeln. Wissen kann z. B. dazu dienen, politische Entscheidungen zu treffen, wobei es auf der anderen Seite ebenfalls wieder Ergebnis des Handelns sein kann.

Die dieser Arbeit zugrunde liegende Definition von Wissen schließt sich der Ansicht von Stehr an. Sie bezieht Daten und Informationen mit in die Begriffsbestimmung ein. Wissen hat zwei Aspekte: zum einen den *Wissensinhalt* und zum anderen den *Wissensprozess*, wobei die Reihenfolge nicht eindeutig zu bestimmen ist: Schreibt also der Inhalt den Prozess vor oder erzeugt der Prozess den Inhalt, wie zu handeln sei? Der Wissensprozess „stellt eine Beziehung zu Dingen, Personen und Fakten dar“ (Stehr 2001a: 56), d. h., er braucht die Teilhabe, beschäftigt sich mit dem, was gewusst werden kann, denn über etwas Bescheid zu wissen, bedeutet, dies „in den eigenen Orientierungs- und Erfahrungsbereich aufzunehmen.“ (ebd.: 56) Aneignen, Aktualisieren, Aussondern und Abrufen von Wissenskontexten, also die Wandelbarkeit von Wissen, ergeben einen aktiven Prozess, der die Veränderung der Lebenswelt mit sich bringen kann. Um diesen Wandel nachzuvollziehen, muss erkannt werden, was gewusst wird und so entsteht wiederum beim Handeln abermals Wissen. Dieser sogenannte Wissensinhalt wird meist, um einen besseren Erkennungs- und Mobilisierungsgrad zu gewährleisten, in Form von Symbolen gespeichert und dargestellt²¹ und im Wissensprozess genutzt.

Was sind diese Symbole oder Verstehensbausteine? Eine Klärung des Zusammenhangs zwischen den oft missverständlich und komplementär genutzten Begriffen „Daten“, „Informationen“ und „Wissen“ verspricht ein besseres Verständnis von Wissensprozess und -inhalt, wobei darauf hingewiesen wird, dass viele Autoren die Begriffe in immer wieder unterschiedlichen Kontexten und mit ähnlichen Definitionen missverständlich nutzen und anwenden. Eine dichte und hilfreiche Beschreibung des Zusammenhangs zwischen Daten, Informationen und Wissen leistet Anthony Liew (2007). Er nimmt eine klare Unterscheidung der Begriffe vor, wobei er annimmt, dass Daten

implizites, stilles bzw. tacites Wissen etwas, „which is hard to articulate with formal language. It is personal knowledge embedded in individual experience and involves intangible factors such as personal belief, perspective, and the value system. (ebd.: Viii)

²¹ „Die Sprache, das Schreiben, Drucken, Datenspeicherung usw. sind sozial relevante Mechanismen, weil sie Wissen symbolisch darstellen.“ (Stehr 2001b: 62)

„recorded (captured and stored) symbols and signal readings“ (Liew 2007) sind, die durch Worte, Bilder, Nummern und Diagramme, aber auch sinnliche Signalwerte repräsentiert werden. Daten dienen dazu, als grundlegendster Punkt jenes zu repräsentieren, über das kommuniziert werden kann. Sie beziehen sich auf vergangene Geschehnisse und sind verschriftlichte Abbilder, Projektionen und Schaubilder, die dem Benutzer helfen, sich grundsätzlich zurechtzufinden und die einen unmittelbaren Bezug zu einer dokumentierten Wirklichkeit bzw. Umwelt gewährleisten.

Information andererseits „is a message that contains relevant meaning, implication, or input for decision and/or action.“ (ebd.) Diese hilft dabei, Entscheidungen zu treffen, Opportunitäten zu erkennen und Probleme zu lösen. Die Information entsteht durch Gespräche und die Auswertung von Daten. Sie ist die Sinneinheit, die Daten zusammenfasst bzw. strukturiert und die logische Einheit als Wissensinhalt konstituiert und so mögliche Verwertungen antizipiert und impliziert.

Wissen repräsentiert „the (1) cognition or recognition (know-what), (2) capacity to act (know-how), and (3) understanding (know-why) that resides or is contained within the mind or in the brain.“ (ebd.) Es ist die Veredelung von Daten und Information, um den Anwender dazu zu befähigen zu handeln, „to better our lives.“ (ebd.) Nach dieser Vorstellung ist es vor allem der bereits dargestellte Wissensprozess, der im Gehirn vor sich geht, der „Auswahl- und Verknüpfungsprozess“ (Voßkuhle 2008: 18), der von Liew als Finden, Verstehen und Benutzen des prinzipiellen Wissensinhaltes verstanden wird.

In dieser Arbeit wird die Beziehung von Daten, Informationen und Wissen nicht thematisiert, da die Handlungs- und Wahrnehmungsmuster der politischen Akteure bei der Nutzung von Wissen in Entscheidungsprozessen dargestellt werden. Hierfür spielt es vordergründig keine Rolle, ob es sich um Daten, Informationen oder Wissen handelt, da Wissen in der Politik, als ein Teil einer Entscheidung ausschließlich nur als Prozess oder Inhalt adressiert wird. Keiner der Interviewten vollzog einen Unterschied zwischen den Begriffen Daten, Informationen und Wissen, einzig Inhalts- und Prozessseite wurden differenziert.

Zusammenfassend lässt sich Wissen als die Fähigkeit interpretieren, die Akteuren unterschiedliche Handlungen bzw. Entscheidungen ermöglicht. Einerseits wird diese Befähigung in symbolischer Form gespeichert, andererseits entstehen bei der

prozessualen Nutzung weitere inhaltliche Symbole, die wiederum weitere Handlungsmöglichkeiten und Verwendungschancen bieten und eröffnen.²² Wissen wird im Rahmen dieser Arbeit als ein auf Erweiterung der Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit hing gerichteter Selektionsprozess von Daten und Informationen definiert, der immer wieder im Lichte seiner Resultate neu analysiert, überprüft und weiterentwickelt wird.

Diese Arbeitsdefinition macht die Vorteile von Wissen ersichtlich, denn es kann den politischen Verantwortlichen dabei behilflich sein ihre Handlungsoptionen zu erweitern bzw. die Problemlösungsfähigkeit durch erweiterte Entscheidungsübersicht und Verständnis des Politikfeldes zu optimieren.

Wissen spielt für das organisierte Zusammenleben von Menschen auf vielfältige Weise eine tragende Rolle, könnte sogar als eine Bedingung für die Existenz von Gesellschaften schlechthin interpretiert werden (vgl. Stehr 2001c: 20), denn Menschen müssen voneinander wissen, kommunizieren, sich orientieren und Komplexität reduzieren. Wissen hilft sich zur Wirklichkeit in Beziehung zu setzen, auf sie zuzugreifen und sie zu gestalten. Dabei unterliegt die Bedeutung von Wissen bzw. bestimmten Wissensarten für das Verhältnis vom Menschen zur Gesellschaft einem historischen Wandel, denn seit „spätestens Anfang der 60er Jahre geraten unsere traditionellen Vorstellungen von Wissen ins Wanken.“ (Voßkuhle 2008: 17) Dies einerseits durch die zunehmende Thematisierung der Bedeutung von Wissen „im Hinblick auf die langfristige Wohlstands- und Zukunftssicherung.“ (ebd.: 17) Der Stellenwert des Wissens in Wirtschaft, Recht aber auch Politik steigt²³ und die Wissensgesellschaft repräsentiert diese Entwicklung, andererseits aber „sinkt das Vertrauen in die Reichweite unseres Wissens“ (ebd.: 17), denn je mehr gewusst wird, umso deutlicher ist, was noch nicht gewusst werden kann.

Der Wandel der Bedeutung von Wissen, der eine Charakterisierung als Wissensgesellschaft plausibel und deutlich macht, soll der Konzeption von Stehr folgend erläutert werden, da hier die Verbindung von funktionalistischen und handlungstheoretischen Aspekten überzeugend erscheint. In dieser Typologie wird erstens die dominante

²² „Dem Wachstum des Wissens sind praktisch keine Grenzen gesetzt.“ (ebd.: 62)

²³ Es scheint, dass „gerade die Politikwissenschaft im Besonderen dazu aufgerufen ist, sich mit den Deutungsangeboten sozialwissenschaftlicher und öffentlicher Diskurse zu befassen: Die sinnstiftenden Prämissen, die in Wirklichkeitsentwürfen eingehen, haben politisch-praktische Konsequenzen. Diese Einsicht wird zunehmend bedeutsamer angesichts der Zentralität von Wissen in der sog. Wissensgesellschaft.“ (Martinsen/Rehfeld 2006: 52f.)

Anwendung bestimmter Wissensarten als charakteristisch für die jeweiligen historischen Gesellschaftsformationen betrachtet. So scheint es, dass bis ins 18. Jahrhundert insbesondere dem *Deutungs- oder Orientierungswissen* eine entscheidende Bedeutung zufiel, dessen „soziale Funktion hauptsächlich die Einflussnahme auf das (soziale) Bewusstsein der Gesellschaftsmitglieder war.“ (Stehr 2001a: 89) Das Wissen befähigte dazu zu verstehen, was in der Welt vor sich geht. Mit dem Aufstieg der Industriegesellschaft wurde *Produktivwissen*, das sich „in Methoden der unmittelbaren Naturaneignung umsetzen lässt“ (ebd.: 89), wertvoll. Es waren vor allem die Verwertung und (Aus-)Nutzung des verstandenen Wissens, die im Vordergrund standen und sich zur Beherrschung der Lebenswelt eigneten.

In der Gegenwart wird Wissen in Form von *Handlungswissen* charakterisiert, das eine neue Qualität in der Art, wie Wissen ausgefasst wird, kennzeichnet, denn in diesem Zustand wird es zu einem Modulationsfaktor, da es neben der Fähigkeit zum Handeln auch die „Kapazität zur Konstruktion zusätzlichen Wissens repräsentiert.“ (ebd.: 89) Hier wird also nicht nur aktiv die Lebenswelt genutzt, sondern vermehrt auch selbst erschaffen und modifiziert bzw. wird es möglich, eine eigene Lebenswelt zu designen²⁴ und zu verwalten.²⁵

Wissen, insbesondere seine inhaltliche Komponente, ist damit zu einer Ware geworden, wobei aber die Haupteigenschaften von Waren, die „Institution des Privateigentums“ (ebd.: 89), nicht ohne Weiteres auf Wissen angewendet werden können,²⁶ denn Wissen und Ideen gehören zwar mit dem Kauf einem neuen Besitzer, „bleiben aber doch auch Eigentum ihres ursprünglichen Produzenten.“ (ebd.: 58) Das Rechtssystem hat sein Urteil an die neuen gesellschaftlichen Notwendigkeiten in Bezug auf Wissen angepasst und versucht unter den Schlagworten „intellektuelles Eigentum“ oder „Patentrecht“ strittige Themen zu entscheiden, da dies der Kritikpunkt an einer an Wissen orientierten Gesellschaftsdiagnose war, in welcher Wissen oft als „uncontainable“

²⁴ „Der Mensch hat seine Evolution in die eigene, wissenschaftliche und technische Hand genommen. Die Welt ist ein Artefakt geworden; wohin wir auch gehen, der erkennende, analysierende, wirtschaftende, bauende und verwaltende Verstand war immer schon da. Die Natur ist längst zu einer Kultur-Natur geworden, als Umwelt des Menschen Ausdruck seiner verändernden Kraft; Veränderung im Wissenschafts- und Techniksystem berühren, ebenso wie Veränderungen im Wirtschaftssystem, unmittelbar die Grundlagen der Gesellschaft; wir gewöhnen uns allmählich an den Gedanken, dass sich die Natur des Menschen ebenso verändern lässt wie die physische und die gesellschaftliche Welt.“ (Mittelstraß 1998: 203)

²⁵ Die Problematik der angemessenen Nutzung des Wissens spielt eine Rolle, wobei Gentechnik oder Neurobiologie dabei als Anwendungsbeispiele gelten.

²⁶ „Wissen ist prinzipiell für alle da und verliert, auch wenn es bekannt wird, nicht an Einfluss.“ (Stehr 2001b: 62)

(May 2002: 5) galt. Durch die neuen rechtlichen Regelungen wird Wissen ein nicht-materielles wertvolles und damit Verteilungskämpfen ausgesetztes Kapital und Produktionsfaktor, das an bestimmte Personen gebunden ist und als Besitz dieser Person zu einer Ware²⁷ werden kann. Die Gesetzgeber haben sichergestellt, dass Wissen „must be contained, halting its free distribution.“ (ebd.: 5), um so dem Wissen neue wirtschaftliche Bedeutung zu geben und es den neuen Bedingungen anzupassen.

Dieser Wert von Wissen beinhaltet in einer kapitalistischen Wirtschaft ein Konfliktpotenzial, denn der gerechte Zugang zu Wissen durch eine breite Masse steigt. Er ist noch immer stratifiziert (vgl. Stehr 2001c: 133), d. h., bestehende insbesondere materielle Ungleichverteilungen könnten sich reproduzieren. Einige Beobachter widersprechen dieser These und sehen das gesamtgesellschaftliche Entwicklungspotenzial.²⁸ Andererseits zeigen Untersuchungen, dass „in späteren Phasen der Expansion von Bildung und zunehmender Beschäftigung im Wissenssektor die Heterogenität der Einkommen wieder zunehmen kann.“²⁹ (Rohrbach 2008: 207)

2.1.3 Gesellschaftsdiagnose Wissensgesellschaft

Diese Arbeit nutzt die Vorstellung, dass Wissen das Ergebnis und der Selektionsprozess eines auf Erweiterung der Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten in der Lebenswelt ausgerichteten Aktes ist. Mit anderen Worten hat Gesellschaft durch ein effizientes Nutzen von Wissensbeständen die Chance, nicht nur bestehende Handlungs- und Entscheidungsspielräume zu verwerten, sondern auch die Möglichkeit, aktiv neue zu erschaffen und zu besetzen. Insbesondere die Politik kann es sein, die in diesem neuen Gesellschaftstypus erweiterte Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten erkennt. Ihr Umgang mit Wissen ist eine der gegenwärtigen Herausforderungen moderner Gesellschaften, denn „erst die ausreichende Verfügbarkeit von Wissen schafft

²⁷ „Wissen wird zur Ware, da sowohl die Ausprägung der Nachfrage als auch die Strategie der Befriedigung von Kundenwünschen von den Anbietern beherrscht werden.“ (Stehr 2001a: 106)

²⁸ Doch „the social distribution of knowledge is not a zero-sum game. Extending aggregate knowledge may actually lead, in comparative terms, to an explosion in the capacity of individuals and groups to reappropriate knowledge for their own ends. This capacity therefore represents a movement away from a condition in which *few* control circumstances of action to a new condition in which *many* exercise at least some influence.“ (Stehr 2001c: 139)

²⁹ „Wie die Analyse der Qualifikationsstruktur [...] vermuten [lässt], liegt dies nicht an insgesamt steigenden Bildungsrenditen, sondern an einer insbesondere im Wissenssektor vorliegenden Polarisierung der Qualifikationsnachfrage und damit größerer interner Ungleichheit im Wissenssektor: Während diejenigen mit hoher Qualifizierung von dem Wandel zur Wissensgesellschaft finanziell überproportional profitieren, werden die Einkommen von dem Großteil aller Beschäftigten zunehmend abgewertet. (Rohrbach 2008: 207)

Handlungskapazitäten und Autorität“ (Voßkuhle 2008: 16), und Wissen wird in der Wissensgesellschaft im Unterschied zu historischen Gesellschaftskonfigurationen vermehrt zur dominanten „Bedingung für die Möglichkeit wirtschaftlichen Wachstums und wettbewerblicher Vorteile von Firmen und Gesamtgesellschaften.“ (Stehr 2001a: 12)

Als einer der Ersten erkannte Robert E. Lane (1966) diese Entwicklung und beschrieb die Gesellschaft als „knowledgeable society“ (nach Bell 1975: 181, vgl. auch Kübler 2005: 91). Er hat mit dieser Idee eine gesellschaftliche und wissenschaftliche Debatte eröffnet, die in unterschiedlichen Ansätzen sowohl unterstützend, aber durchaus auch kritisch kommentiert wird, denn das Konzept Wissensgesellschaft bzw. die Unterstützung der politischen Arbeit durch wissenschaftliches Wissen wird zum einen vordergründig als eine Art planerische Zielstellung betrachtet, die ab den 60er Jahren überwiegend in politischen Strategien propagiert und spätestens ab den 90er Jahren ideell unterfüttert wurde.³⁰ Andererseits erhebt die Wissensgesellschaft als Zustandsbeschreibung in den Sozialwissenschaften und auf einer analytischen Ebene den Anspruch auf tief greifenden Veränderungen hinsichtlich der Entstehung, Ursprungsorte und -art, Legitimierung und Relevanz von Wissensbeständen in der Gesellschaft zu beruhen³¹ und sich damit gegen andere sogenannte Gegenwartsdiagnosen, wie z. B. Informationsgesellschaft, postmoderne Gesellschaft, Dienstleistungsgesellschaft (Kübler 2005: 23), Medien- und/oder Kommunikationsgesellschaft (ebd.: 27), Erlebnisgesellschaft (ebd.: 41) oder wissenschaftlich-technische Gesellschaft bezüglich der universalen Bedeutung ihres Gegenstandes abzusetzen. Es ist in der Wissenschaft verbreitet, Gesellschaftsformationen nach ihrem zentralen Moment zu benennen, und mit der Bekenntnis zur Wissensgesellschaft als adäquate Beschreibung für aktuelle, westliche Gesellschaftsentwicklungen hebt diese Arbeit hervor, dass es eben nicht wie im Fall der Informations-, Kommunikations- oder Mediengesellschaft insbesondere die

³⁰ Müller-Rommel (1984) erkennt vier Phasen: 1. Die vorplanerische Phase, denn „schon 1961 plädierten führende Vertreter aus Wirtschaft, Wissenschaft und Politik für eine effiziente Wirtschaftsplanung in der Bundesrepublik“ (Müller-Rommel 1984: 28), 2. Phase der „mittelfristigen Planung von 1966 bis 1969, in der sich die planerische Struktur im politisch-administrativen System auf breiter Front durchsetzen konnte und neben Wirtschaftswissenschaften verstärkt auch sozialwissenschaftlich ausgebildetes Personal sowie sozialwissenschaftlich-technische Methoden gefragt waren.“ (ebd.: 28), 3. Phase der „langfristigen Aufgabenplanung von 1969 bis 1974, in der Sozialwissenschaftler in enger Kooperation mit politischen Planern standen.“ (ebd.: 28), 4. Planungsernüchterungsphase, „von 1975 bis 1983, in der die Ministerialbürokratie relativ desillusioniert von der praktischen Verwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Forschungsergebnissen waren.“ (ebd.: 29)

³¹ „In einer ersten Hinsicht geht es bei der Wissensgesellschaft um eine Pluralisierung der Orte der Wissensproduktion.“ (Stichweh 2006: 109) „In einer zweiten Hinsicht kann man von der Reflexivität des Wissens sprechen. Reflexivität meint Wissen, dass auf Wissen angewendet wird.“ (ebd.: 110)

Informationselektronik, die Kommunikation oder die Medien sind, die das gesellschaftliche Leben beherrschen, sondern es ist das Wissen, das ein erweitertes Handlungs- und Entscheidungspotenzial ermöglicht. Mit dieser Fokussierung schafft es diese Arbeit, die komplexe Entscheidungssituation der politischen Akteure deutlich darzustellen.

Im Folgenden sollen kurz drei Ansätze zur Beschreibung der gesellschaftlichen Änderungen durch die Nutzung von Wissen, die exemplarisch für Schwerpunkte in der Debatte stehen, gemäß ihren zentralen Merkmalen abgewogen werden. Alle Konzepte weisen Unterschiede in ihrem Fokus auf, folgen aber der Diagnose, dass mit Veränderungen in der Gesellschaft durch die Nutzung von Wissen auch ein Wandel der Gesellschaft einhergeht. Diese Wissensgesellschaftskonzepte werden kontrastiert mit den Ansichten Manuel Castells, der den Begriff der „informationellen Gesellschaft“ bevorzugt. Dessen monokausale Annahme, durch informationselektronische Innovation eine wirtschaftliche Entwicklung zu generieren, kann nicht überzeugen.

Schon 1969 erkennt Peter F. Drucker, dass Wissen eine neue, außergewöhnliche insbesondere wirtschaftliche Bedeutung zukommt. Er deutet Wissen als ein Produktionsmittel, das „not just another resource alongside the traditional factors of production – labor, capital, and land but the only meaningful resource today.“ (Nonaka/Takeuchi 1995: 6) ist. Er beschreibt, dass „Wissen und Information die zentrale Ressource der modernen Gesellschaft“ (Steinbicker 2001: 21) darstellen und vermutet, dass die Nutzung von Handlungs- bzw. Entscheidungswissen eine neue Qualität bzw. eine neue Möglichkeit bietet, Sinn aber auch Wirklichkeit zu gestalten. Drucker lotet die Tragweite des Konzepts einer Wissensgesellschaft aus, das sich für ihn im Rahmen von Veränderungen im Feld der Technologie, der Wirtschaft und der politischen Grundstruktur in der Lebenswelt anbahnt. Durch die Neubewertung der Bedeutung von Wissen gilt es, „die Produktivität der Wissenschaft zu steigern, und das heißt, Wissen auf Wissen anzuwenden.“ (ebd.: 27)

Mit anderen Worten kommt es auf innovative Umsetzungs- und Nutzungsverfahren an, denn wirtschaftlicher Erfolg, nach Drucker zeigt sich besonders dann, wenn theoretisches Wissen als wichtiger und sinnvoller Produktionsfaktor effektiv angewendet und intelligent eingesetzt wird, also Teil einer betrieblichen Entscheidung ist. Diese Wissen nutzende Arbeit, die Drucker als „Wissensarbeit“ bezeichnet und die von

„Wissensarbeitern“ geleistet wird, deren Anzahl durch steigende Hochschulabsolventenzahlen anwächst, wird mehr und mehr in Organisationen vollzogen, die wiederum zunehmend „gesellschaftliche Aufgaben“ (ebd.: 24) übernehmen. Drucker beschreibt Veränderungen in der Gesellschaft, in der eine steigende Anzahl gut ausgebildeter Arbeiter in Organisationen tätig ist, viele der ehemals exklusiv familiären, politischen und sozioökonomischen Aufgaben übernimmt und gerade durch ihr Wissen neue innovative Wege in der Umsetzung neuer Regelungen in einer globalen Welt gestattet.

Die Diagnose einer Zunahme der Bedeutung von Wissen wird von Drucker nachvollziehbar verdeutlicht, doch in seinen Ausführungen wird „der gesellschaftliche Wandel in Termini gefasst wird, die eigentlich der wirtschaftlichen Sphäre anzugehören scheinen.“ (ebd.: 43) Das bedeutet, dass aus den Aussagen oft eine einseitig, der Wirtschaft einen überproportionalen Erklärungscharakter zugestehende Argumentation heraus spricht.

Beschreibt Drucker die Wissensgesellschaft fast ausschließlich wirtschaftlich, so verwendet Daniel Bell (1973) einen soziologischen Ansatz. Er favorisiert den von ihm geprägten Begriff „postindustrielle Gesellschaft“ und versucht, die sich für ihn abzeichnenden Entwicklungslinien darin zu bündeln. Hierfür nennt er fünf konstituierende Dimensionen: erstens eine wirtschaftliche Komponente, nämlich „der Übergang von einer güterproduzierenden zu einer Dienstleistungswirtschaft“ (Bell 1974: 32); zweitens „der Vorrang einer Klasse professionalisierter und technisch qualifizierter Berufe“ (ebd.: 32) im Gegensatz zu industriellen Fließbandbeschäftigungen. Weiterhin wird „die Zentralität theoretischen Wissens als Quelle von Innovation und Ausgangspunkt der gesellschaftlich-politischen Programmatik“ (ebd.: 32) betont. Auch beobachtet Bell eine Zukunftsorientierung, welche die „Steuerung des technischen Fortschritts und die Bewertung der Technologie“ (ebd.: 32) thematisiert, und letztendlich die Dominanz einer Entscheidungsform, welche die „Schaffung einer neuen intellektuellen Technologie“ (ebd.: 32) begünstigt.

Mit anderen Worten geht Bell soweit, die Gesellschaft fast als Ganzes in ihren Sozialstrukturen auf Wissen zu stützen, wenngleich aber zu beweisen wäre, ob die Prominenz, die er den Aspekten Beschäftigung, Wirtschaft und Technologie zudenkt, ausreicht, um die Komplexität und Veränderungen der kontemporären Lebenswelt zu beschreiben. Zudem kommt es zwar zu wirtschaftlichen Verschiebungen in den

Arbeitsgebieten, also mehr Dienstleistungsarbeit im Gegensatz zur Industriearbeit, jene stehen aber nur teilweise in einem Konkurrenz- und Verdrängungsverhältnis zueinander.³² Zudem bleibt fraglich, ob Wissensarbeiter – die „wissenschaftlich-technische Klasse“ (Steinbicker 2001: 72) – wirklich „eine dominante Position in der Gesellschaft einnehmen“ (ebd.: 72) werden, also in dem Maße mehr Macht gewinnen, wie Bell dies voraussagt.

Nico Stehr (2001a) nimmt beide Ansätze auf und geht einen überzeugenden Weg, wenn er den Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft beschreibt. Er nutzt Druckers wirtschaftlichen Ansatz und Bells Dimensionen bzw. dessen Fokus auf soziale Prozesse und spricht von der Durchdringung aller gesellschaftlichen Bereiche und Institutionen mit Wissen. Er konkretisiert zudem die zukünftige Rolle der Wirtschaft³³ und führt aus, dass den „das wirtschaftliche Handeln aber mitbestimmenden kulturellen und institutionellen Prozessen neue und dringliche Aufmerksamkeit zukommen muss.“ (Stehr 2001a: 24) Es sind der Bedeutungszuwachs von Wissen, aber auch die daraus folgenden Veränderungen in den ökonomischen und auch politischen Gesellschaftsbereichen, in denen sich die Wissensgesellschaft widerspiegelt.

Wie aber genau hat sie sich entwickelt und wie kann man sie am deutlichsten beschreiben? Stehr meint, der konstruktive Mechanismus der Wissensgesellschaft „wird Wissen sein, beziehungsweise die Identität dieser Gesellschaftsformation wird durch Wissen bestimmt sein“ (ebd.: 119). Darüber hinaus ist für ihn die Veränderung von Gesellschaft keine sprunghafte oder prompte Entwicklung, sondern geht kontinuierlich vor sich. Wenn also Wissen an Bedeutung gewinnt, passt sich die Gesellschaftsbeschreibung an und so, wie in der Entwicklungsgeschichte die Bedeutung wirtschaftlicher Produktionsmittel zur Beschreibung von Gesellschaften angewandt wurde, nennt Stehr Veränderungen des Wirtschaftssystems und weitere wie z. B. die differenzierte Disziplinbildung in der Wissenschaft als Gründe, die im Folgenden nun dargestellt werden

³² „Der Begriff der postindustriellen Gesellschaft ist weitgehend unangemessen oder sogar irreführend, weil die Wirtschaftssektoren ‚Industrie‘ und ‚Herstellung‘ im Verlauf der Transformation der Industriegesellschaft zur ‚postindustriellen Gesellschaft‘ weder verschwinden noch an ökonomischer Bedeutung verlieren.“ (Stehr 2001a: 129)

³³ „Die Bedeutung materieller Faktoren verschwindet aber nicht. Allerdings verringert die Selbsttransformation der Ökonomie deren gesellschaftlichen Einfluss und mindert damit den Stellenwert des Wirtschaftens insgesamt. Die Bedeutung der Wirtschaft verschwindet natürlich nicht vollständig. Aber aus der Sicht des Einzelnen zum Beispiel verlagern sich die zentralen Lebensinteressen von rein wirtschaftlichen Belangen auf andere lebensweltliche Bereiche.“ (ebd.: 25)

sollen und eine Neubetitelung der Gesellschaftsformation als Wissensgesellschaft nötig machen.

Dies äußert sich insbesondere dann, wenn er die grundlegende Veränderung im Wirtschaftssystem von der materiellen zur symbolischen Ökonomie darstellt.³⁴ Primäre Veränderungen in der Wirtschaft sind auf die Abhängigkeit von Wissen zurückzuführen, denn es ändert sich die *Struktur* ökonomischer Aktivitäten, indem sich „das Gewicht zugunsten kognitiver, genauer gesagt sozio-kognitiver Faktoren verschiebt.“ (ebd.: 25) Darunter ist eine Entwicklung im Umgang mit persönlichen Wertgegenständen zu verstehen, nicht zuletzt da in einem Haushalt, meist in entwickelten Ländern, der mit wirtschaftlichen Gütern grundversorgt ist, in dem wirtschaftliche Sorgen also nicht mehr die Hauptschwierigkeiten im persönlichen Leben der Menschen sind, andere Herausforderungen wie Umweltschutz und Gesundheit an Gewicht gewinnen. Die Zunahme von Wissen, also die Konfrontation der Individuen mit mehr Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten, hat eine neue Sensibilisierung für Selbstverwirklichung geschaffen, sowohl bei der Struktur des Konsumverhaltens, der Freizeitgestaltung, der Partnerwahl als auch der Biografieplanung.

Des Weiteren hat sich die *Arbeit* selbst transformiert, einerseits durch ein Zunehmen wissenschaftlicher Tätigkeiten, aber auch durch das, „was als gesellschaftlich akzeptable, angemessene und menschenwürdige Arbeit gilt.“ (ebd.: 25) Mit anderen Worten sind Menschen heute nicht zu jeder Zeit gezwungen, wahllos Arbeit anzunehmen, um ihre Existenz zu sichern, sondern können Arbeit auch als erfüllendes Element ihrer persönlichen Lebensführung betrachten. Mithin wandelt sich natürlich der Stellenwert von Bildung für die Individuen, die ein Motor zur Einkommenssteigerung sein kann. Ein Vergleich der OECD-Länder zeigt einen „Lohnzuwachs durch ein Jahr Bildung von rund 6,1 Prozent für Männer und 7,9 Prozent für Frauen“ (Rohrbach 2008: 176), d. h., wissenschaftliche Ausbildung erhöht den Gegenwert von Arbeit.

Ferner hat sich der *öffentliche Diskurs* über Wirtschaft verändert, denn „sobald bestimmte wirtschaftliche Themen die Agenda der Medien, der politischen Parteien, alltäglicher Diskussionen und Sorgen anführen, werden neue Warnungen vor dem Geist oder gar Ungeist einer radikalen Ökonomisierung laut.“ (Stehr 2001a: 25) Mit anderen Worten scheint eine Zunahme intellektuellen Kapitals in der Gesellschaft auch ein

³⁴ „Damit wird fraglich, ob die für die materielle Wirtschaft entwickelten ökonomischen Prinzipien und wirtschaftspolitischen Grundsätze noch greifen.“ (ebd.: 24)

erhöhtes Maß an Kritik gegenüber der Wirtschaft, insbesondere ihrer kapitalistischen Ausprägung nach sich zu ziehen.

Außerdem kommt es nach Stehr zu einer beispiellosen „Art und Qualität der *Verkoppelung* von ökonomischen Systemen mit anderen Institutionen der Gesellschaft.“ (ebd.: 26) Seiner Meinung nach sind es auch andere Gesellschaftsbereiche, die durch den Bedeutungszuwachs des Faktors Wissen für die Wirtschaft und Gesellschaft eine neue Stellung einnehmen,³⁵ wobei die besondere Betonung wirtschaftlicher Erklärungsmerkmale in der Verschränkung der Gesellschaftssysteme untereinander hervorgehoben wird.

Auch zeigt sich: „[D]ie wichtigsten *Politikfragen* unseres Zeitalters, die Globalisierung, der Zusammenhang von Ökologie und Ökonomie, die Zukunft der Arbeit und das Wirtschaftswachstum, lassen sich nicht in Isolation von der Verwissenschaftlichung des Wirtschaftens verstehen“ (ebd.: 26), denn die Wissenschaft ist diejenige Institution, die Erklärungen finden kann, wie die derzeitigen Entwicklungen in der Wirtschaft zu verstehen und zu steuern sind.

Überdies kam es zu einer Trennung im Speziellen, denn „der *soziologische* Diskurs hat sich in den vergangenen Jahrzehnten immer deutlicher vom *ökonomischen* Diskurs abgetrennt.“ (ebd.: 27) Stehr verdeutlicht mit dieser Aussage, dass zwei – seiner Meinung nach ähnliche – Wissenschaften wie Soziologie und Ökonomie, er nennt sie beide Sozialwissenschaften, sich in der Vergangenheit in ihren Diskursen, Forschungsschwerpunkten und theoretischen Traditionen voneinander fortentwickelt haben.

Schließlich zeigt sich die Bedeutung von Wissen in der Gesellschaft auch in dem vermehrten Wissensoutput der *Wissenschaftssoziologie*. Das Interesse an Wissenschaft als Wissensproduzent, ihren Eigenschaften und Nutzungsmöglichkeiten hat erheblich zugenommen.

Wie beschrieben wurde, hat sich also nach Meinung von Stehr die Gesellschaft verändert – vor allem in einem ihrer Teilbereiche: der Wirtschaft, die sich mehr und mehr zu einer Wissensökonomie entwickelt. Dabei haben sich aber auch neue Problemkonstellationen, Denkweisen und Lebenseinstellungen in den unterschiedlichen Gesellschaftssystemen entwickelt, wobei in all diesen Transformationen dem Faktor Wissen

³⁵ „Im Gegensatz zu transsituativer Konditionen vermehrt sich gleichzeitig der Einfluss situationsspezifischer Bedingungen und rechtfertigt insgesamt eine mehr soziologisch informierte Betrachtung ökonomischer Institutionen und des Handelns.“ (ebd.: 26)

eine Schlüsselfunktion „als zentrale Produktivkraft“ (Rohrbach 2008: 40) oder Handlungsbefähigung zukommt.

Es ist auch möglich, die Gesellschaft anders zu beschreiben und ihre Veränderungen zu erklären. So nutzt Manuel Castells (1996/97/98) den Begriff der „informellen Gesellschaft“, in dem sich zwei gesellschaftliche Entwicklungen – die „Formierung der Netzwerkgesellschaft“ (Steinbicker 2001: 80) und eine „Woge von identitätsbasierten sozialen Bewegungen“ (ebd.: 80) – bündeln, die aufgrund der „Revolution der Informationstechnologie“ (ebd.: 81) möglich wurden. Für Castells steht insbesondere die Informationstechnologie im Vordergrund, denn seiner Ansicht nach steigt mit der technischen Leistungsfähigkeit auch das Produktionspotenzial der Wirtschaft.³⁶ Es scheint, dass Castells die Veränderung der Gesellschaft an die Neuerfindung leistungsstärkerer Prozessoren und Speichermedien bindet, wobei diese Diagnose durch das Produktivitätsparadox³⁷ angezweifelt wird. Zudem kann Castells nicht sehr überzeugend zeigen, dass die Steigerung der Produktivität wirklich von der Technik abhängig ist und nicht, wie Stehr oder Drucker behaupten würden, von der Ausbildung der Wissensarbeiter. Somit mag die Idee Castells einer sich mehr und mehr vernetzenden Gesellschaft, die auch gerade durch Informationselektronik getragen wird, wahr sein. Der Technik deshalb den prominentesten Platz in der Gesellschaft zuzuerkennen, ist nicht überzeugend,³⁸ unter anderem da die Vorhersage technischen Fortschritts oft anfällig für Fehlurteile war, denn erstens ist es denkbar, dass „forecast itself may amend and change behavior.“ (May 2002: 151) Voraussagen können also das Verhalten beeinflussen und gerade aus diesem Grund eintreten, dies hat aber nichts mit dem Wahrheitswert dieser Aussagen zu tun. Zudem scheint es, dass gerade „technological predictions have a tendency to overemphasize the centrality of the technology in concerned in our life“ (ebd.: 151). Das heißt, der Einfluss technischer Neuerungen auf das tägliche Leben und die Arbeit der Menschen könnte überbetont werden. Letztlich wird in der Literatur einschränkend erwähnt, dass „alle noch so modernen und intelligenten Informations- und Kommunikationstechnologien nur Hilfsmittel, Mittel zum Zweck, aber nicht Zweck und

³⁶ „Informationstechnologien werden zu einem kritischen Element im Produktionsprozess, denn sie determinieren die Innovationskapazität.“ (Steinbicker 2001: 94)

³⁷ „Die ausbleibenden Produktivitätssteigerungen, trotz hoher Investitionsraten in Informationstechnologien, sind in der Literatur als Produktivitätsparadox bekannt geworden.“ (ebd.: 105)

³⁸ Man hat herausgefunden, dass „bis zum Ende des letzten Jahrhunderts in keinem Land der Welt, auch nicht den USA oder Japan, Information – streng gerechnet – die Hauptquelle des Nationaleinkommens darstellt.“ (Kübler 2005: 61)

Ziel selbst“ (Kübler 2005: 195) sind. Informationen brauchen das sie erkennende Bewusstsein, welches das Wissen schafft, weshalb es also durchaus konsequent scheint, den Begriff „Wissensgesellschaft“ vorzuziehen.

Neben der theoretischen Reflexion soll an dem bearbeiteten Praxisbeispiel und einigen gesellschaftlichen Beispielen beschrieben werden, was es heißt, dass Wissen einen Akt und eine Interaktion in der Lebenswelt beschreibt, die eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten gestattet, aber auch nötig macht. Auf das Beispiel der Bildungspolitik bezogen ist der Einfluss der öffentlichen Meinung auf die Handlung der politisch Verantwortlichen gewachsen, d. h., die Entscheider werden z. B. durch wissenschaftliche Untersuchungen wie die PISA-Studie in ihrer Arbeit eingeschätzt und müssen auf die Bewertungen und den Druck der Öffentlichkeit reagieren. Die Struktur des Regierens ändert sich demnach, die Wähler verlangen von ihren Repräsentanten Ergebnisse, die einem wissensbasierten Vergleich standhalten. Dies zeigt sich auch in der Problemlösungsarbeit, denn durch die Verflochtenheit, d. h. unterschiedliche Gesellschaftssysteme betreffende Probleme wie z. B. die globale Erwärmung, und Komplexität der politischen Fragenstellungen müssen Politiker immer wieder auf Experten und deren Wissen zurückgreifen. Die Politiker sparen dabei Zeit und Ressourcen und können durch ein verbessertes Wissensmanagement ihre Entscheidungskompetenz erweitern. Dieser rationalisierende und problemlösende Effekt wird zwingend aber auch in jedem anderen Bereich erzielt, in dem Wissen effektiv genutzt wird, und hat nichts bzw. wenig damit zu tun, ob nun Informationselektronik eingeführt wird. Die Politik hat, konfrontiert mit immer komplexeren Problemen wie Klimaschutz, mündige Öffentlichkeit, Kriminalität und Entgrenzung, ein gesteigertes Interesse an Wissen bzw. Beratung, um adäquate und legitimierende Entscheidungen treffen zu können.

2.1.4 Herausforderungen

Die Schlüsselrolle von Wissen für die gegenwärtige Gesellschaftsformation deutet sich ebenfalls in zwei weiteren Aspekten an, die als Herausforderungen in der Folge einer erweiterten Bedeutungszunahme von Wissen entstehen bzw. sich verstärken. So stellen sich die Fragen der ständigen Anfechtbarkeit, also Veränderlichkeit, und der endlosen Zunahme von Wissen. Es scheint ungewiss, „ob es überhaupt noch möglich oder sinnvoll ist, sich ein allgemeines Wissen über die Wirklichkeit anzueignen“ (Alt 2002: 207),

da Wissen unter der Bedingung „was heute stimmt kann morgen falsch sein“ (ebd.: 207) entsteht. Wissen ist demnach instabil, veraltet schnell, verliert rasch seine Bedeutung und könnte sich dann sogar negativ auf eine Entscheidung auswirken. Was im 19ten Jahrhundert als „wahr“ galt, ist im 21sten Jahrhundert schon lange nicht mehr aktuell.³⁹ Diese generelle Revidierbarkeit und Veränderlichkeit von Wissen gewinnt eine besondere praktische Relevanz vor dem Hintergrund einer extrem gesteigerten Wissensproduktion,⁴⁰ denn weil zurzeit mehr Wissenschaftler forschen als in irgendeiner Epoche zuvor und diese ein immenses Ausmaß an neuem Wissen anfertigen, ist die Möglichkeit einer optimalen Wissensnutzung in Bezug auf die Auswahl und Lokalisierung fraglich, wobei dies mit dem Begriff „Wissensflut“ beschrieben wird.

Es stellt sich für Wissensgesellschaften und politische Entscheider die Herausforderung, sich nicht nur diesen Bedingungen anzupassen, sondern sie auch gewinnbringend für sich zu nutzen, was persönliches und organisationales „Lernen“, aber auch das Verwalten von Wissensbeständen zu einem Kern von Handlungsstrategien werden lässt. Darüber hinaus mag es zwar plausibel sein, dass Wissen heute schneller denn je veraltet bzw. entwertet wird, aber das heißt nicht, dass große forschungsleitende Paradigmen sich in jährlicher Sukzession etablieren und schneller als in anderen Bereichen der Gesellschaft gefunden werden,⁴¹ vielmehr scheinen Standardwerke und epochale Erkenntnisse über Jahrhunderte ihre Überzeugungskraft zu behaupten und dienen als Fundament für weitere Untersuchungen. Es sind noch weitere Spekulationen über mögliche Schranken für wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Erkenntniszuwachs und ihre Folgen für den Charakter der Wissensgesellschaft vorstellbar,⁴² doch sollen sie an dieser Stelle nicht aufgegriffen werden.

³⁹ Was natürlich dazu führt, dass „Lernen zu einer dauerhaften Nötigung“ (Alt 2002: 206) wird und das Individuum dadurch zu einem ständigen Prozess des Weiterbildens gezwungen ist.

⁴⁰ „Die Wissenschaft ist wahrscheinlich das am schnellsten wachsende Teilsystem der Gesellschaft. Ihr Wachstum übertrifft das Wachstum der Bevölkerung bei Weitem. Grob gerechnet hat jede Verdopplung der Bevölkerung mindestens drei Verdopplungen der Zahl der Wissenschaftler hervorgebracht.“ (Weingart 2005: 87) „80 bis 90 Prozent der modernen Wissenschaft sind – eine Folge des exponentiellen Wachstums – zeitgenössisch, das heißt 80 bis 90 Prozent aller Wissenschaftler, die jemals gelebt haben, leben im Augenblick.“ (ebd.: 90f., vgl. auch Stehr 2001b: 118f., Gibbons et al. 1994: 94)

⁴¹ „Wissenschaftlicher Fortschritt unterscheidet sich im Wesen nicht von Fortschritt auf anderen Gebieten, aber da hier konkurrierende Schulen, von denen jede der anderen Ziele und Normen infrage stellt, meistens fehlen, ist es viel leichter, den Fortschritt einer normal-wissenschaftlichen Gemeinschaft zu erkennen als den anderer Gruppen.“ (Kuhn 73: 175)

⁴² Alt (2002) vermutet *kognitive* Grenzen: „Wir sind zu dumm, um weitere Erkenntnisfortschritte zustande zu bringen“ (Alt 2002: 216), *praktische* Grenzen: „Wissenschaft ist sehr, sehr teuer.“ (ebd.: 216), *ethische* Grenzen: Weil „auf einigen Gebieten [...] hierfür nötige Eingriffe – zum Beispiel Experimente an Menschen – ethisch bedenklich sind.“ (ebd.: 216) sowie *motivationale* Grenzen: Es kann sein es „nimmt

Abschließend werden die angesprochene Akzeptanzkrise der Wissenschaft und ihres Produkts Wissen Thema sein, denn „auf dem Boden der modernen, der Leonardo-Welt wachsen heute nicht nur Hoffnungen, sondern auch Sorgen und Ängste.“⁴³ (Mittelstraß 1998: 204, vgl. auch Stehr 2001c: 137) Diese Bedenken stellen nicht nur eine temporäre Mode dar, sondern hängen mit der Wissensproduktion selbst zusammen, denn die Anfertigung von Wissen erzeugt Nicht-Wissen,⁴⁴ wobei die Beziehung zwischen den beiden Phänomenen nicht eindeutig scheint.⁴⁵ Mit jeder neuen Erkenntnis wird absehbar, was noch nicht gewusst, was nicht beachtet, was nicht verstanden wird, d. h., Antworten werfen wieder neue Fragen und Unsicherheiten auf, die über die Grenzen der Wissenschaft hinaus auch in der Öffentlichkeit zunehmend Beachtung finden. Deshalb wird wissenschaftliche Erkenntnis nicht nur als Vorteil, sondern „beim Umgang mit hochkomplexen Systemen wie etwa dem Klima, dem menschlichen Gehirn, der Wirtschaft oder dem Ökosystem“ (Voßkuhle 2008: 17) auch als Risiko⁴⁶ eingeschätzt.⁴⁷

der Wissensüberdruss immer mehr zu.“ (ebd.: 217) Und vielleicht *kommt* die Wissenschaft irgendwann *an ihr Ziel* und hat die Wirklichkeit im „Großen und Ganzen“ (ebd.: 217) erforscht. Ähnlich argumentiert Schäfer (1999). Er sieht Grenzen: „1. In der Endlichkeit der natürlichen Ressourcen (Knappheit), 2. In der Abhängigkeit von unumkehrbaren thermodynamischen und physiologischen Prozessen Verschleiß), 3. In der Unwiederbringlichkeit verlorener Artenvielfalt (Unersetzbarkeit) und in der beschränkten Belastbarkeit der physiologischen Natur (Labilität).“ (Schäfer 1999: 142)

⁴³ „Dabei tritt selbst Archaisches wieder zutage. Wissenschaft wird in der Wahrnehmung vieler ihrer modernen Kritiker zum Magier, der wie im Märchen mit seiner Berührung verwandelt und vernichtet. Der Weg der Gentechnologie scheint dann nicht weniger märchenhaft zu sein, nämlich vom Menschen zur Kröte zu führen, und der Weg der Kerntechnologie vom Menschen zum Schaum auf dem Meer.“ (Mittelstraß 1998: 204)

⁴⁴ Man könnte dabei denken: „Das Wissen ist eine Kugel, die im All des Nichtwissens schwimmt und beständig größer wird. Mit dem Wachsen dieser Wissenskugel vergrößert sich ihre Oberfläche und mit dieser vermehren sich auch ihre Berührungspunkte mit dem Nichtwissen.“ (ebd.: 76)

⁴⁵ Wobei sich hier eine positive als auch eine negative Korrelation denken lässt: „Eine eher pessimistische lautet: „Wenn es der Radius der Kugel ist, der das Wissen repräsentiert, dann wächst bei Vergrößerung der Kugel die Oberfläche schneller als der Radius, nämlich mit der 2. Potenz. Also wächst das Nichtwissen schneller als das Wissen. [...] In einer optimistischen Deutung wäre es dann nicht der Radius, sondern das Volumen der Kugel, das das Wissen repräsentiert. Wenn die Kugel wächst, dann wächst ihr Volumen schneller als ihre Oberfläche, nämlich mit der 3. Potenz des Radius. In diesem Falle produzierte die Forschung zwar ebenfalls immer mehr Nichtwissen, aber das Wissen wüchse trotzdem schneller als das Nichtwissen.“ (ebd.: 76f.)

⁴⁶ „Gerade die offizielle Politik, gerade die ständige Bemühung um eine Verbesserung der Verhältnisse kann angststeigernd wirken – etwa die zunehmend detaillierten Beipackzettel der Arzneien oder die intensive Forschung und Berichterstattung im Bereich Lebensmittelchemie, die schließlich zu dem Eindruck führen muß, dass nichts ungefährlich und alles verseucht ist. Psychologische Basis dieses paradoxen Effektes scheint die Tatsache zu sein, dass sehr unwahrscheinliche Risiken überschätzt werden und das man Risiken, denen man unfreiwillig ausgesetzt ist, für größer hält als Risiken, auf die man sich freiwillig einlässt.“ (Luhmann 1990: 242)

⁴⁷ „Die anhaltenden Konflikte über Risiko, Ungewissheit und Nichtwissen sowie der allgegenwärtige Dissens der Expertinnen haben dieses Vertrauen in den letzten Jahrzehnten zunehmend und womöglich irreversibel erschüttert. Stattdessen hat sich die Erkenntnis verbreitet, dass das Wissen der

Die Wissensgesellschaft trägt auch eine Nicht-Wissensgesellschaft in sich, respektive eine Risikogesellschaft,⁴⁸ worauf aber Untätigkeit keine Antwort im Angesicht der Gefahren und Risiken sein sollte. Vielmehr muss die Forschung proaktiv die Handlungsmöglichkeiten adressieren und darstellen. Da „wir die Zukunft nicht kennen können, ist es umso bedeutungsvoller, wie dieses Nichtwissen im öffentlichen Entscheidungssystem prozessiert wird [...] und Entscheidungen unter Ungewissheit zu treffen sind.“ (Stehr 2001b: 272) Politische Steuerung in Zeiten der Wissensgesellschaft sollte Zweifel und Bürde mit einbeziehen bzw. thematisieren, um die Vorteile der Nutzung von Wissen in ihren Entscheidungen zu erhalten und zu entwickeln. In Bezug auf die Wissenschaft selbst entwickelt sich eine reflektierte „Kultur der Unsicherheit“, die Nichtwissen nicht als ‚externen Bereich des Unerforschten‘ wahrnimmt, sondern als etwas durch ‚wissenschaftliches Wissen selbst Konstituiertes‘ zum zentralen Bestandteil der Selbstwahrnehmung“ (Voßkuhle 2008: 17) macht. Für eine politische Entscheidung ist somit von Bedeutung, nicht nur zu wissen, was man weiß, sondern auch mit einzubeziehen, was man nicht oder noch nicht weiß.⁴⁹

Diese Einführung dient zum besseren Verständnis der Auswertung der Untersuchungsergebnisse und beschreibt die Veränderungen, aber auch Herausforderungen, die sich durch die steigende Bedeutung von Wissen für die Gesellschaften und politische Entscheidungen entwickelt haben. Die Arbeit geht von einer potenziellen Veränderung der Qualität und des Wirkungsgrades von Wissenskontexten in der Gesellschaft aus, sieht die Wissensgesellschaft als ein lohnendes Untersuchungsfeld und versucht die komplexe Wirklichkeit und die durch sie erzeugten Chancen, Herausforderungen und

Wissensgesellschaft (z. B. über möglichen Nebenfolgen technischer Innovation) häufig weder ausreichen und verlässlich noch homogen und konsistent genug ist, um tatsächlich sachlich unanfechtbar und dadurch sozial legitimierbare Entscheidungen treffen zu können.“ (Bösch/Kastenhofer/Rust/Soentgen/Wehling 2008: 199)

⁴⁸ „Diese Sensibilität hat das Bewusstsein für die Bedeutung von Nichtwissen, unvollständigem und vereinfachtem Wissen sowie unreflektierten Wirkungen geschaffen, dessen Tragweite sich die ‚Risikogesellschaft‘ oder ‚reflexive Moderne‘ zunehmend vor Augen führt insofern sie Gesellschaft, Umwelt und Ökonomie – als Folge dieses koevolutionären Prozesses – als komplexe Systeme versteht.“ (Gramelsberger 2008: 80)

⁴⁹ Diese mitkommunizierten Risiken in der Wissenschaft haben Auswirkungen. „Die relative Leistungsfähigkeit und die relative Prognosereichweite moderner Wissenschaften steigen um den Preis, dass sie der Politik für den Zwang, unter Bedingungen der Unsicherheit entscheiden zu müssen, keine definitive Verantwortungsentlastung mehr bietet.“ (Neidhardt/Mayntz/Weingart/Wengenroth 2008: 23) Weitere Möglichkeiten um mit Risiken umzugehen sind: 1. Fortentwicklung der traditionellen Technikfolgeabschätzung sowie der Wissenschaftsfolgeabschätzung, 2. Demokratisierung von Expertenwissen, 3. Stärkere Berücksichtigung von lokalem Kontext- und Erfahrungswissens. (Voßkuhle 2008: 17f.)

Probleme für politische Entscheidungsträger in entwickelten Gesellschaften in der Kooperation zwischen Wissenschaft und Politik verstehbar und erklärbar zu machen.

2.2 Verhältnis zwischen Wissenschaft und Politik

In diesem Teilkapitel werden die Zusammenhänge und Herausforderungen erfasst, die die Beziehung zwischen den gesellschaftlichen Teilsystemen Politik und Wissenschaft mit sich bringt. Die Politik erhofft sich von der Wissenschaft und dem dort produzierten Wissen vor allem erweiterte Handlungsfähigkeit⁵⁰ und Legitimität für Entscheidungen⁵¹, denn neben den eigenen Aktivitäten zur Erstellung einer fundierten Wissensbasis für ihre Entscheidungen wie

Bevölkerungszählungen, Vermessungen des eigenen Staatsgebietes, der Ausbildung von der Statistik und der umfassenden Etablierung des Kataster- und Registerwesens, über die Einführung der aktenmäßigen Verarbeitung und Verwaltungsvorgängen und die Bündelung von Sachverstand in spezialisierten Organisationseinheiten bis hin zum Aufbau von Geheimdiensten und einer Geheimdiplomatie (Voßkuhle 2008: 16f.)

nutzt die Politik die Erkenntnisse der Wissenschaft, die von der Politik wiederum Ressourcen, Freiheit, Prestige und letztlich Sicherheit erhält.⁵²

Gleichwohl ist das Verhältnis von Wissenschaft und Politik „jedoch nicht problemlos“ (Weingart 2006a: 76). Die Literatur bespricht dies unter dem Aspekt der „zwei Welten“ (Martinsen/Rehfeld 2006: 45) und thematisiert, wie Politik und Wissenschaft miteinander in Kontakt treten und sich eine mögliche Zusammenarbeit strukturiert. Programmatisch bearbeitete Jürgen Habermas (1973) diese Beziehung, indem er drei idealtypische Beziehungen definierte und vom dezisionistischen, technokratischen und pragmatischen Modell der Kooperation zwischen Politik und Wissenschaft, gedacht als Entscheidungsarena bzw. Ort der Erkenntnis- und Wissensproduktion, spricht. Habermas begründet sehr überzeugend, warum aber nur eines dieser Modelle, namentlich das pragmatische, unter der Bedingung demokratischer Herrschaftsformen und einer

⁵⁰ Ausgehend von der Vorstellung, dass „sich die staatlichen Organe bei ihrer Tätigkeit nicht von Spekulationen, Magie, Intuition, Metaphysik, Religion oder unhinterfragten Traditionen leiten lassen sollen, sondern von nachvollziehbaren, ‚vernünftigen‘ Gründen.“ (ebd.: 14)

⁵¹ Ein an vernünftigen wissenschaftlichen Entscheidungen orientiertes Regierungsverhalten unterscheidet sich grundlegend von anderen „Formen der Ordnungsbildung, die z.B. auf Gewaltandrohung, charismatischer Führung oder Rekurs auf quasi-instinktiv wirksame Traditionsbildung beruhen können.“ (ebd.: 15f)

⁵² „Für Sozialwissenschaftler sind Kontakte zur Ministerialbürokratie vor allen Dingen aus Prestige Gründen, vereinzelt auch wegen finanziellen Zuwendungen von Bedeutung. Politikberatend tätig zu sein, hebt festigt sowohl das Selbstwertgefühl als auch die professionelle Anerkennung des Sozialforschers bei den Kollegen im akademischen Bereich und auch bei Vertretern aus Politik und Verwaltung.“ (Müller-Rommel 1984: 32)

kritischen Öffentlichkeit ein erklärendes Konzept ist. Es wird vermutet, dass sich diese Beschreibung unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft verändert bzw. weiter ausdifferenziert.

Die folgenden Ausführungen stellen das theoretische Fundament bereit, um der Forschungsfrage nachgehen zu können, ob wissenschaftliches Wissen als Ressource für den politischen Entscheidungsprozess bildet, bzw. welche Handlungs- und Wahrnehmungsmuster bei politischen Akteuren bei der Nutzung von wissenschaftlichem Wissen existieren und wie diese zu bewerten sind. In einem ersten Schritt werden die beiden Systeme Politik und Wissenschaft in ihren für die Thematik relevanten Bereichen vorgestellt. Da diese theoretischen Ausführungen dem Verständnis der methodischen Bearbeitung dienen, wird neben allgemeinen Erörterungen besonderer Wert auf die Klärung der Bedingungen in Sachsen-Anhalt gelegt. Daran schließt eine mögliche Beschreibung von Verhaltensmustern bzw. Typen der Beziehung zwischen Wissenschaft und Politik und ihrer Gestalt an, die auch die durch grundlegende Bedingungen der Wissensgesellschaft bestimmten Schwierigkeiten von Beratung thematisieren soll. Eine Möglichkeit, das Verhältnis zwischen Politik und Wissenschaft zu beschreiben, wird anhand der Vorstellung von Jürgen Habermas nachgezeichnet, wobei potenzielle Probleme dieses Kooperationsverhältnisses zur Sprache kommen. Die kurze Erörterung weiterer Einflussfaktoren, zum einen der Medien und zum anderen der neuen Orte und Kulturen der Wissensproduktion, soll im Zusammenhang mit den Ausführungen zur Wissensgesellschaft in Kapitel 2.1 eine abschließende Einschätzung in Kapitel 2.3 vorbereiten.

2.2.1 Politik

Politik wird verstanden als „Gesamtheit von Praktiken, Verfahren und Institutionen, die sich um die Herstellung kollektiv verbindlicher Entscheidungen gruppieren“ (Nullmeier 2006: 89). Ihr Ziel besteht in „Machterwerb und Machterhaltung, so wie sie in den Regeln des demokratischen politischen Prozesses angelegt sind“ (Kielmansegg 2006: 10). Politische Entscheidungen sind „auf die Schließung öffentlicher Konflikte durch Konsentierung von Kompromissen gerichtet“ (Weingart 2006a: 76), wobei diese in der politischen Praxis in einem festgelegten Zeitraum gesucht werden. Die Politik ist der Gesellschaftsbereich, in dem, jedenfalls in Demokratien, frei gewählte Repräsentanten des Volkes gemeinhin verbindliche Entscheidungen über die Organisation des

Zusammenlebens sowie die Verteilung von Rechten, Ressourcen⁵³ und Verantwortungen treffen. Dies geschieht meist unter dem Druck zu lösender Probleme und darin verwobener Interessen unterschiedlichster gesellschaftlicher Akteure und Interessengruppen. Die Entscheidungsfindung bzw. Regelung der Befugnisse ist in den verschiedenartigen Demokratien⁵⁴ jeweils unterschiedlich realisiert. Deutschland ist eine föderale Demokratie, d. h. es gibt für verschiedene Politikfelder mehrere Ebenen und Adressaten, die im Sinne einer Bürgernähe und Effektivität des politischen Systems die an sie gestellten Probleme bearbeiten. Die in dieser Arbeit untersuchte Bildungspolitik wird auf Länderebene, im Landtag von Sachsen-Anhalt, vor allem zwischen die Landtagsabgeordneten abgestimmt, die mittels eines politischen Prozesses, an dem ebenfalls eine Vielzahl Akteure und Interessengruppen aktiv und passiv beteiligt sind, entscheiden, wie das Schulgesetz des Landes formuliert und geplant wird. Die vorliegende Arbeit wird die Abgeordneten als Hauptakteure des politischen Systems behandeln, da sie als definitive Entscheider in der Bildungspolitik gestalterisch wirken und in dieser Tätigkeit ihr Votum mit Wissen begründen, wissenschaftliche Beratung suchen und so durch Anhörungen wissenschaftliches Wissen ein Teil des politischen Systems scheint.

Um das Verhalten von Parlamentariern und ihre Entscheidungen zu verstehen, bietet sich die Theorie des Neoinstitutionalismus an, insbesondere in ihrer akteurszentrierten Prägung (Scharpf 1999: 68). Der Neoinstitutionalismus geht von dem „apparently banal claim that institutions matter“ (Rosamond 1998: 113) aus und davon, dass Institutionen, aber auch Entscheidungsträger als Erklärungshilfe der Entwicklung von Realität nutzbar sind. Es handelt sich um eine Theorie, „to counter both the behaviorist emphasis upon political outcomes as the product of aggregated societal behavior and a crude emphasis on political output as derivatives of the straight forward interplay of actor’s interests“ (ebd.: 114). Die neue, von James G. March und Johan P. Olsen⁵⁵ in ihrem 1989 erschienenen Werk *Rediscovering Institutions: The Organizational Basis of*

⁵³ „Politik ist das Ringen um die Verteilung der Ressourcen, die das Gemeinwesen erwirtschaftet.“ (Pinkau 2006: 35)

⁵⁴ „Demokratisch verfasste Systeme können als Versuch verstanden werden, durch das Prinzip der Repräsentation von Interessen und Werten die Tendenzen zur Pluralisierung und Differenzierung aufzufangen und in eine integrationsfördernde Politik einzubinden.“ (Renn 2006: 50)

⁵⁵ „Politics is organized around the construction and interpretation of meaning. In short the organization of political life makes a difference, and institutions affect the flow of history.“ (March/Olsen 1989: 159)

Politics entwickelte Variante des Institutionalismus⁵⁶ setzt sich von anderen Denkweisen wie Kontextualismus, Reduktionismus, Utilitarismus, Instrumentalismus, Funktionalismus (March/Olsen 1989: 3) und mithin auch Pluralismusforschung, Systemtheorie, neomarxistische Theorie der Politik und Neueren Politischen Ökonomie (Windhoff-Heritier 1994: 78) ab. March und Olsen versuchen anhand einer *logic of appropriateness*⁵⁷ zu zeigen, dass „much of the behavior we observe in political institutions reflects the routine way in which people do what they are supposed to do“ (March/Olsen 1989: 121). Eine Untersuchung des Verhaltens der Parlamentarier gibt demnach einen Einblick in ihre Routinen und Betrachtungsweisen. Institutionen erhalten beim Neoinstitutionalismus einen räumlichen Charakter, in dem sich Individuen nach angemessenen, an diesem Ort entstandenen Regeln⁵⁸ und Routinen⁵⁹ verhalten. Weil Institutionen einen prägenden Charakter⁶⁰ haben, existiert ein gewisses Maß an Erwartungssicherheit.⁶¹ Der Verhaltenshorizont von Individuen⁶² formt sich allerdings nicht in einem regulativen Ausmaß, das jede Art von Überraschung und Handlungsveränderung unmöglich machen würde. Zwar sind für Landtagsabgeordnete demzufolge der Landtag und die politischen Parteien als verhaltensformende Institutionen anzusehen, die durch ihre Spielregeln und Möglichkeiten die Entscheidungen formen. Mögliche individuelle akteurspezifische Entwicklungen sind dennoch vorstellbar und wurden in den Verhaltensmodellen und in der Wissensdimension beachtet.

⁵⁶ Im Gegensatz zum „alten“ Institutionalismus „in Gestalt der alten politischen Regierungslehre, die sich in erster Linie auf die Darstellung formaler Entscheidungsstrukturen und -prozesse konzentrierte, wie sie durch die Verfassung eines Staates, seine Gesetze, Verordnungen und Geschäftsordnungen vorgegeben werden“ (Windhoff-Heritier 1994: 77, vgl. Katzenstein 1997: 15) „nimmt der neue Institutionalismus seinen Ausgangspunkt von der in der empirischen Staatsfähigkeitsforschung gewonnenen Erkenntnis, daß politisches Handeln in außerordentlich vielfältigen Regimes stattfindet.“ (Kaiser 2001: 255f.)

⁵⁷ „Political institutions are collection of interrelated rules and routines that define appropriate actions in term of relations between roles and situations.“ (March/Olsen 1989: 160f.)

⁵⁸ „By rules we mean the routines, procedures, conventions, roles, strategies, organizational forms [...] around which political activity is constructed. We also mean the believes, paradigms, codes, cultures and knowledge that surround, support, elaborate, and contradict those roles and routines.“ (ebd.: 22)

⁵⁹ „These routines may be procedural rules specifying a process that is to be followed under certain circumstances.“ (ebd.: 22)

⁶⁰ „A major activity of political institutions is educating individuals into knowledgeable citizens. [That] is one who is familiar with the rules of appropriative behaviour and with the moral and intellectual virtues of the polity, and who thus knows the institutional reasons for behaviours.“ (ebd.: 161)

⁶¹ „Das Vertrauen darauf, dass sich andere ebenfalls an die Regeln halten, ist wiederum die Voraussetzung, dass Institutionen Bestand haben.“ (Kaiser 2002: 259, vgl. Calderón/Chong/Galindo 2002: 190)

⁶² „Individuals are seen as having a potential for a great variety of behaviour. They may act ethically or non-ethically; behave in a goal-orientated way or follow institutionally defined rules and obligations; pursue self-chosen goals or act to archive institutional ends.“ (March/Olsen 1989: 161)

Die Handlungen der Akteure, also der Abgeordneten unter den politischen Opportunitätsbedingungen des Landtages, sollen zudem in Bezug auf die veränderliche Schulgesetzgebung und die Nutzung von Wissen im politischen Entscheidungsfindungsprozess durch den akteurszentrierter oder Rational-choice-Institutionalismus dargestellt werden. Rational-choice-Institutionalismus, als eine Art des Neoinstitutionalismus nimmt an, „that actors will undertake the rational pursuit of self-interest“ (Rosamond 1998: 116). Im Fall der Landtagsabgeordneten ist das Selbstinteresse vor allem auf die Wiederwahl ausgerichtet, die Macht und Einfluss und eine Versorgungsabsicherung im Alter verspricht. Damit stehen Ressourcen⁶³ im Mittelpunkt jeder Überlegung und Institutionen dienen dazu „to provide a political opportunity structure that allocates resources among political actors such as information, decision-making competences, financial means, legitimacy“ (Börzel 2002: 19). Die Ressourcenverteilung in einem politischen System erscheint als ein Erklärungsschlüssel für die Strategien bzw. die Prozesswahl der beteiligten Akteure unter der allgemeinen neoinstitutionellen Annahme der regelorientierten Verhaltensabstimmung. Die beteiligten Akteure konstituieren eine Aushandlungsarena von Ressourcenverteilung in der Sicherheitserwartung eines flexiblen Institutionsrahmens, wenngleich „the effective functioning of the large social institutions that significantly shaped the nature of the twentieth century has diminished in the last couple of decades“ (Stehr 2001c: 1). Die Fokussierung auf die Akteure ermöglicht es systemtheoretische Annahmen, zur Beziehung zwischen Politik und Wissenschaft zu vernachlässigen bzw. die Wirklichkeit zerstreut-strukturiert zu betrachten, denn im Kontrast zur Akteurszentrierung gehen systemtheoretische Perspektiven davon aus, dass die Politik, die unter dem Aspekt der Macht agiert, die Ergebnisse der Wissenschaft nicht anwenden kann.

2.2.2 Wissenschaft

Das gesellschaftliche Teilsystem Wissenschaft versucht den Bereich „gesicherter Kenntnisse und Erkenntnisse auszudehnen.“⁶⁴ (Pinkau 2006: 35) und ist damit „auf den

⁶³ „Resources are defined as any attribute, circumstance or possession that increases the ability of its holder to influence a person or a group because this person or group depends on this resource.“ Es gibt vier verschiedene Sorten von Ressourcen. „1. Legal resources, 2. Financial resources, 3. Organizational resources, 4. Political resources (legitimacy).“ (Börzel 2002: 30)

⁶⁴ Die Bedingungen sind 1. Universalismus. „Er fordert, dass Beiträge beurteilt werden unter Bezug auf vorher aufgestellt unpersönliche Kriterien.“ (Pinkau 2006: 35) 2. Kommunalismus. „Er schreibt vor, dass Erkenntnis, welche das Ergebnis gemeinsamer Bemühungen der Wissenschaft ist, offen geteilt werden

kontinuierlichen Wissenserwerb, auf Lernen und damit auf die fortwährende Infragestellung vorhandenen Wissens gerichtet.“⁶⁵ (Weingart 2006a: 76) Die Wissenschaft produziert Wissen, das in einem zeitlich unbegrenztem Forschungs- und Aushandlungsprozess zwischen Wissenschaftlern erzeugt und ständig auf seinen Wahrheitswert hin überprüft wird. Letzterer orientiert sich an einem rationalen Ideal und wird durch methodische Vorgaben abgesichert, unter anderem durch den Anspruch, dass wissenschaftliches Wissen universell beweisbar und nachvollziehbar sein muss. Zudem sollte es nicht unter dem Verdacht stehen, tendenziell nur Interessen eines spezifischen Teils der Bevölkerung zu stützen. Zwar kann in der Wissenschaft durchaus auch eine Dynamik identifiziert werden, die die Wahrheitsfindung nicht als alleiniges Motiv wissenschaftlicher Arbeit erscheinen lässt, sei es im Zusammenhang mit Karrieren etc., dennoch sollte davon auszugehen sein, dass ein durchaus hoher Grad an Zuverlässigkeit und Objektivität durch die Regelungen und deren Überprüfung, wie z. B. peer review, im wissenschaftlichen Betrieb sichergestellt ist.

Die Wissenschaft ist disziplinar aufgebaut, wobei die Mitglieder einer Disziplin dadurch definiert sind, dass „sie das theoretische Rüstzeug besitzen und die Inhalte des bisher erworbenen Wissens kennen, um untereinander kritikfähig zu sein.“ (Pinkau 2006: 36) In der Wissenschaft hat sich eine Arbeitsteilung durchgesetzt, bei der sich die Wissenschaftler auf unterschiedliche Felder des Forschungsprozesses konzentrieren, um Erkenntnis herzustellen. Dabei existiert neben den Disziplinen noch eine weitere Differenzierung der Wissenschaft in die Natur⁶⁶- und Geisteswissenschaften,⁶⁷ über die Bedeutung des jeweiligen Forschungsgegenstandes und deren Wert als nützlicher

muss.“ (ebd.: 35) 3. Desinteressiertheit „Sie soll sicherstellen, dass die Ergebnisse wissenschaftlicher Erkenntnissuche nicht von fremden Motiven beeinflusst werden; deshalb erfordert sie institutionelle Kontrolle über Motive, Wissenschaft zu betreiben.“ (ebd.: 36) 4. Organisierter Skeptizismus. „Es ist beides, ein methodisches und ein institutionelles Mandat. Nur durch Skeptizismus und Kritik können die Erkenntnisse der Wissenschaft immer mehr erweitert und besser gesichert werden.“ (ebd.: 36)

⁶⁵ „Wissenschaft folgt, pathetisch formuliert, dem Imperativ der Wahrheit. Sie ist unbedingt verpflichtet auf ein Regelsystem, nach dem über Gewissheit und Ungewissheit von Erkenntnis entschieden wird.“ (Kielmansegg 2006: 10)

⁶⁶ „Das Ziel der Naturwissenschaften ist es, vergangene oder zukünftige Zustände von in der Natur beobachteten Phänomenen zu erkennen, zu erklären und vorherzusagen. Dem naturwissenschaftlichen Forschungsprozess liegt die Vorstellung zugrunde, dass es eine ‚reale Außenwelt‘ gibt, die sich in einem gewissen Zustand befindet, den man beschreiben kann. Dazu muss man messbare Größen definieren, die den Zustand des untersuchten Teils der realen Außenwelt und seine Beeinflussungen beschreiben.“ (Pinkau 2006: 36)

⁶⁷ Die Sozialwissenschaften sind viel mehr als die Naturwissenschaften „laufenden Veränderungen im Gegenstandsbereich ausgesetzt, da ihr Gegenstand die Gesellschaft ist.“ (Luhmann 1992: 438)

Differenzierungsbegriff gibt es unter den Wissenschaftlern ausreichend Anlass zur Diskussion.⁶⁸

In Sachsen-Anhalt sind sowohl einzelne Wissenschaftler als auch universitäre Forschungsinstitute durch Stellungnahmen und Expertisen vor allem in den Anhörungen der Ausschüsse und in Enquetekommissionen beratend tätig.

2.2.3 Verhältnis der zwei Welten: Bedingungen und Grenzen

Das in der Wissenschaft erzeugte Wissen kann, insbesondere wenn es angewandt wird, als Selektionsprozess und -ergebnis verstanden werden, das zum Handeln und Entscheiden befähigt. In der Wissensgesellschaft, unter der Bedingung der zunehmenden Einsicht in das Phänomen der Komplexität, ist die Politik zur Entwicklung von Problemlösungsstrategien und zur Sicherung von Legitimation ihrer Entscheidungen verstärkt auf Beratung und wissenschaftliches Wissen angewiesen. Experten werden aus unterschiedlichsten Bereichen rekrutiert und es sind „Biologen und Mediziner, bestimmte Wirtschafts-, vor allem Konjunkturforscher, zunehmend auch Demoskopen – Atomphysiker heute seltener als vor Jahrzehnten, überdurchschnittlich immer noch Juristen“ (Renn 2006: 52), die oft aufgrund „der vermuteten Sachkenntnis“ (ebd.: 52) ausgewählt werden. „Einem beauftragten Berater wird die Fähigkeit zu beraten dadurch zuerkannt, dass ihm unterstellt wird, er verfüge über besseres oder anderes Wissen, das der Beratene nicht hat.“ (Buchholz 2007: 61)

In diesem zunehmenden Rekurs der Politik auf Experten und ihr Wissen sehen manche Theoretiker eine Entwicklung begründet, die als Verwissenschaftlichung der Politik bezeichnet wird. (Weingart 2001: 132) Doch in der Praxis ist es letztendlich häufig der politische Zweck der über die wissenschaftliche Vernunft zu triumphieren scheint, denn

selbst wenn es gelingt, in einem Beratungsgremium Konsens über den Stand des Wissens herzustellen und Empfehlungen über die Folgen unterschiedlicher Politikoptionen zu formulieren, ist damit keineswegs eine Umsetzung in praktische Politik garantiert (Renn 2006: 56).

Nicht zuletzt ist das in der Wissenschaft erarbeitete Wissen im politischen Alltag nicht immer sofort anwendbar,⁶⁹ weshalb Verständigungsschwierigkeiten zwischen den

⁶⁸ „Auch wenn Geisteswissenschaften gegenwärtig, sozusagen turnusmäßig, wieder ‚in‘ sind, hat die Unterscheidung ihre historische Aufgabe erfüllt und ist damit obsolet geworden.“ (ebd.: 642)

Akteuren der Gesellschaftssysteme auftreten und Beratung hier als Vermittler zwischen Politik und Wissenschaft agiert. Im nächsten Abschnitt 2.3 soll dies näher beschrieben werden.

Möglichkeiten der Beziehung zwischen Wissenschaft und Politik

Habermas (1973) vermutet ebenfalls eine tendenzielle Verwissenschaftlichung der Politik, denn der Staat muss sich vermehrt, will er seine Aufgabe als Entscheidungsinstanz erfüllen, auf wissenschaftlichen Rat verlassen. Aus dieser Ausgangslage heraus lassen sich drei mögliche Arbeitsweisen denken, wobei eine strikte Trennung zwischen „den Funktionen des Sachverständigen und des Politikers“ (Habermas 1973: 121) herrscht. Erstens könnte im Sinne eines *dezisionistischen Modells* in der Arbeitsteilung die politische Entscheidung dominieren, wobei die politische Logik entscheidend ist, wenngleich dabei irrationale Orientierungen an „Wertordnungen und Glaubensmächten“ (ebd.: 121) für allgemein verbindliche Entscheidungen ausschlaggebend sind. Diese Kooperationsvariante zwischen Wissenschaft und Politik wird dadurch charakterisiert, dass ein Primat der politischen Entscheidung, der Politik angenommen wird.⁷⁰

Zweitens könnten auch der Sachverstand bzw. -zwang gegenüber dem Politischen die entscheidende Rolle spielen. Dafür wählt Habermas den Begriff des *technokratischen Modells*. In diesem Fall wird der Politiker „zum Vollzugsorgan einer wissenschaftlichen Intelligenz, die unter konkreten Umständen den Sachzwang der verfügbaren Techniken und Hilfsquellen sowie der optimalen Strategie und Steuerungsvorschriften entwickelt.“ (ebd.: 122)

Beide Modelle sind aber als tragfähige Beschreibung der Kooperation zwischen Politik und Wissenschaft nicht gänzlich überzeugend, denn keine der Alternativen ist in einer Demokratie praktikierbar, da „eine erfolgreiche Umsetzung technischer und strategischer Empfehlungen in die Praxis auf die Vermittlung der politischen Öffentlichkeit angewiesen“ (ebd.: 122) ist. Weiterhin ist bei an Traditionen und Werten ausgerichteten Entscheidungen die langfristige Problemlösungsfähigkeit fraglich und bei technokratischen Entscheidungen die Problematik der demokratischen Legitimität von Bedeutung.

⁶⁹ „Die Politik fragt, muss fragen: Wofür lässt sich Zustimmung gewinnen? Die Wissenschaft fragt, muss fragen: Was ist richtig? Sobald die Antworten sich nicht decken – und dass sie sich allenfalls partiell decken, ist Alltag der Politikberatung –, wird der Dialog schwierig.“ (Kielmansegg 2006: 11)

⁷⁰ „Die Wissenschaft steht also in dieser Kooperation mit der Politik in einem Auftragsverhältnis, bei der die Politik tendenziell der Wissenschaft übergeordnet ist.“ (Lompe 2006: 28)

So schlägt Habermas als dritte Option das *pragmatische Modell* vor, wobei an die Stelle der rigorosen Separation von Politik und Wissenschaft

ein kritisches Wechselverhältnis [tritt], das eine ideologisch gestützte Ausübung von Herrschaft nicht etwa nur einer unzuverlässigen Legitimationsbasis entkleidet, sondern im Ganzen der wissenschaftlichen angeleiteten Diskussion zugänglich macht und dadurch substanziell verändert.⁷¹ (Habermas 1973: 126)

Habermas zeigt, dass die beiden Gesellschaftssysteme ihrer Funktion nach eine unterschiedliche Logik haben, es aber dennoch zu Verständigung kommt, die als Beratung bezeichnet wird,⁷² wenngleich vermehrte Kooperation zwischen Wissenschaft und Politik ihre Tücken hat.⁷³

Probleme in der Beziehung zwischen Wissenschaft und Politik

Problematisch ist die Zusammenarbeit insbesondere, weil das, was sich die Politik von der Wissenschaft erhofft – nämlich neben gesicherten Erkenntnissen die Glaubwürdigkeit⁷⁴ von wissenschaftlichem Wissen –, nicht zuletzt durch eine vermehrte und regelmäßige Anwendung „die Außenfassade der Sicherheit wissenschaftlichen Wissens lädiert“ (Luhmann 1992: 641). So erscheinen beispielsweise die Pluralität von wissenschaftlichen Positionen und deren Gegensätzlichkeit, welche für die Mitarbeiter der Wissenschaft völlig natürlich ist, für die Politiker auf ihrer Suche nach Eindeutigkeit als eine Unverbindlichkeit. Es hat sich gezeigt, dass diese Widersprüchlichkeit der Wissenschaft seitens der Politik nicht unbedingt beklagt wird, im Gegenteil, unter Bekräftigung wissenschaftlicher Autorität werden meist die für die jeweilige politische Gesinnung bzw. das jeweilige Vorhaben „passenden“ Erkenntnisse und Theorien herangezogen. In diesem Zusammenhang ist von der Politisierung der Wissenschaft die Rede, wobei die dadurch auftretenden Gegensätze letztendlich der Wissenschaft und nicht etwa dem

⁷¹ „Weder ist der Fachmann, wie es im technokratischen Modell vorgestellt wird, souverän geworden gegenüber den Politikern, die faktisch dem Sachzwang unterworfen sind und nur noch fiktiv entscheiden; noch behalten diese, wie das dezisionistische Modell unterstellt, außerhalb der zwingend rationalisierten Bereiche der Praxis ein Reservat, in dem praktische Fragen nach wie vor durch Willensakte entschieden werden müssen.“ (Habermas 1973: 126f)

⁷² „Vielmehr scheint eine wechselseitige Kommunikation derart möglich und nötig zu sein, dass einerseits wissenschaftliche Experten die Entscheidung fallenden Instanzen ‚beraten‘ und umgekehrt die Politiker die Wissenschaftler nach Bedürfnissen der Praxis ‚beauftragen‘.“ (ebd.: 127)

⁷³ Auch die Wissenschaft profitiert davon, dass die Politik sicherstellt und festlegt, „was und was nicht erforscht werden soll.“ (Weingart 2001: 28)

⁷⁴ „Für die kommunikative Erzeugung von Wissen ist kennzeichnend, dass die Wahrheit von Wissen ‚unmarkiert‘ mitkommuniziert wird. Das heißt: man kann davon ausgehen, dass Wissen wahres Wissen ist. Man rechnet nicht mit Zweifel.“ (Luhmann 1992: 134)

Opportunismus der Politiker angerechnet werden, denn die „Politisierung wissenschaftlichen Wissens in der politischen Arena hat den Niedergang der Autorität der wissenschaftlichen Experten zur Folge.“ (Weingart 2001: 132)

Eine weitere Problematik, die die Interaktion zwischen Wissenschaft und Politik prägt, ist die Zunahme von Nicht-Wissen, denn „mit dem, was man weiß, vermehrt sich überproportional das, was man nicht weiß oder noch nicht weiß“⁷⁵ (Luhmann 1992: 194) bzw. wird deutlich, dass in der Wissenschaft letztlich gar nicht alles unumstößlich gewusst werden kann.⁷⁶ Diese Skepsis findet im Besonderen an der „Verbindung des Begriffs der Wissensgesellschaft zu dem der Risikogesellschaft“ (Weingart 2001: 26) Ausdruck.

Einfluss Medien und öffentliche Meinung

Die Kooperation zwischen Wissenschaft und Politik wird „nicht einfacher dadurch, dass die Öffentlichkeit und zwar eine massenmedial konstruierte Öffentlichkeit ins Spiel kommt“ (Kielmansegg 2006: 11) bzw. die öffentliche Meinung, die für politische Entscheidungsträger von Bedeutung ist.⁷⁷ Die Massenmedien⁷⁸ konzentrieren sich auf Themen,⁷⁹ die die Anzahl der Konsumenten steigern, denn sie brauchen Aufmerksamkeit zur Aufrechterhaltung ihrer wirtschaftlichen Existenz und es wird behauptet, dass „Massenmedien, die sich auf dem Markt durchsetzen müssen, erzeugen gern Hysterien.“ (ebd.: 11) Politiker aber, die unter Hysteriebedingungen bzw. dem Druck einer feuilletonistischer Wissensvermittlung der Medien ihre Entscheidungen treffen, sind

⁷⁵ „Wissensprobleme treten als unsicheres Wissen, nicht-wissenschaftliches Wissen und Nicht-Wissen in Erscheinung, ohne dass begründete Hoffnung bestünde, es handele sich nur um ein vorübergehendes Phänomen des noch Nicht-Wissens, noch nicht-wissenschaftlichen Wissens bzw. noch unsicheren Wissens.“ (Tils 2006: 450)

⁷⁶ „Es ist wie bei einem vorweihnachtlich geschmückten Warenhaus: Reichhaltigkeit und Glanz der Auslage beeindruckt, aber wenn man etwas Bestimmtes sucht, findet man es nicht, und man stößt bei hartnäckigen Nachfragen auf die Kalkulation die entscheidet: solche Artikel führen wir nicht.“ (Luhmann 1992: 641f.)

⁷⁷ „Als einer der wichtigsten Indikatoren für die öffentliche Meinung und vor allem: für Trends und für Änderungen der öffentlichen Meinung gelten die Ergebnisse politischer Wahlen.“ (Luhmann 2000: 283) Die öffentliche Meinung ist bedeutend, „weil sich die industrialisierten Gesellschaften zu Massendemokratien entwickelt haben, deren vorrangiges Kennzeichen das generalisierte Mitspracherecht aller Bürger ist und in denen deshalb die fraglose Zuschreibung eines besonderen sozialen Status für die Wissenschaft und einer privilegierten Definitionsmacht nicht mehr gilt.“ (Weingart 2001: 26)

⁷⁸ Massenmedien sind alle Einrichtungen der Gesellschaft, „die sich zur Verbreitung von Kommunikation technischer Mittel der Vervielfältigung bedienen.“ (Luhmann 1996: 10)

⁷⁹ „Die Medien filtern in diesem Prozess der Selektion vorab, entscheiden welches Thema ‚funktionieren‘ könnte und was nicht ankommt. Der Wunsch der Medien nach Vereinfachung, Komplexitätsreduktion und Unterhaltung überträgt sich folglich auf die Tagesordnung der Politik.“ (Leif 2006: 329)

nicht offen für wissenschaftliche Argumente, sondern reagieren meist kurzfristig, klientelorientiert und nutzen wissenschaftliches Wissen rein öffentlichkeitswirksam, was zur Folge hat, dass die Kooperation „zwischen Politik und Wissenschaft umso schwieriger wird, je stärker die Öffentlichkeit über die Massenmedien an einem Thema Anteil nimmt.“ (ebd.: 11)

Allgemein lässt sich die „Beobachtung der Wissenschaft durch die Medien [...] zu einem wichtigen Element der Wissensgesellschaft“ (Weingart 2001: 26f.) rechnen, doch für den Großteil der Bevölkerung ist die Arbeit der Wissenschaftler durch ein Anwachsen der „cognitive distance between science and everyday knowledge“ (Stehr 2001c: 123) gekennzeichnet. Dem Normalbürger fällt es schwer, im Sinne eines Verständnisverlusts⁸⁰ nachzuvollziehen, was in der Wissenschaft erforscht wird und wie dies im Alltag an Bedeutung gewinnt. Die Beziehung der Medien, der Politik und der Wissenschaft ist allerdings auch vorteilhaft zu bewerten, denn die Medien liefern u. a. „öffentliche Aufmerksamkeit für Forschungsgebiete und gegebenenfalls Prominenz für einzelne Wissenschaftler.“ (Weingart 2001: 28) So wird das besondere Renommee von Wissenschaftlern und der Wissenschaft im Allgemeinen auch durch die Medien mitgeschaffen, zudem versuchen sie, sich zur Einschätzung verschiedener Problemlagen von Wissenschaftlern ebenfalls beraten zu lassen. Auch helfen die Medien einer emanzipierten Öffentlichkeit dabei, Missstände im politischen System aufzudecken bzw. mögliche verbesserte politische Steuerungen zu identifizieren und zu wählen.

Einfluss neuer Orte und Kulturen der Wissensproduktion

Durch die Entwicklung der Wissensgesellschaft ändert sich zudem die Art und Weise des Erkenntnisgewinns in der Wissenschaft, dabei wird ein Wandel in „the mode of knowledge production“ (Gibbons et al. 1994: 1) insbesondere in den Sozialwissenschaften konstatiert, wobei die „sich verändernden institutionellen und strukturellen Bedingungen von Wissenschaft, ihr Verhältnis zu Politik und Öffentlichkeit sowie neue Formen der Wissensproduktion zur Debatte“ (Gramelsberger 2008: 75) stehen. Dies ist ein zusätzlicher Einflussfaktor in der Zusammenarbeit und der Verständigung zwischen

⁸⁰ „In einem gewissen Sinne macht das Wissen über die Welt die Welt nicht vertrauter und verständlicher sondern *fremder*. Viele Erkenntnisse, die die Wissenschaft gewinnt, entwickeln sich an uns vorbei oder über uns hinweg. Dieser Vorgang hängt mit den Grenzen unserer Wahrnehmung und unserer Vorstellungskraft zusammen.“ (Alt 2002: 166)

Politik und Wissenschaft, denn es zeigen sich die bereits erwähnten Differenzierungen in der Gesellschaft, da Wissensproduktion nicht mehr nur ein Privileg der Mächtigen und Wissenschaftler ist.

Gibbons et al. (1994) begreifen insbesondere die Veränderungen in der Wissenschaft als Übergang von einem sogenannten Modus 1 zu einem Modus 2 Wissensproduktion: Hierbei

verflüssigt sich die Bindung von Expertenwissen an die Berufsrolle, die scharfe Unterscheidung von Experte und Laie sowie der ausschließliche Geltungsanspruch der Relevanzen des ‚Gebietes‘, der Disziplin oder des Berufs, in dem der Experte tätig ist. (Meuser/Nagel 2009: 4)

Modus 1 Wissensproduktion ist synonym zu verstehen mit den erörterten Charakteristika der Wissenschaft, nicht zuletzt ihrer Unterteilung in Disziplinen⁸¹, wobei diese strikte Vorstellung allerdings nicht mehr auszureichen scheint, um die aktuelle Form der Erkenntnisgewinnung zu beschreiben, die durch den Begriff des Modus 2 charakterisiert wird.⁸² Transdisziplinarität, Anwendungsbezug und mobile Problemlösungskapazitäten prägen die wissenschaftliche Produktion von Erkenntnissen immer weitreichender, denn „knowledge results from a broader range of considerations“⁸³ (Gibbons et al. 1994: 4), d. h., die Akteure produzieren Wissen in sich verändernden Kontexten und insbesondere außerhalb des universitären Wissenschaftsbetriebes.

Einerseits werden diese Entwicklungen von manchen Autoren sehr kritisch, als „Anwendungsdruck“ auf die Wissenschaft bewertet, der ihre Unabhängigkeit und letztendlich den Wert der produzierten Erkenntnisse negativ beeinflussen könnte (vgl. Weingart 2001: 132). Auf der anderen Seite heben viele Forscher „die Chancen, die in der Hinwendung der Wissenschaft (Universität) zur Ökonomie bzw. zur Gesellschaft liegen“ (Knie et al. 2008: 297) hervor. Mit den benannten Merkmalen des Modus 2 geht außerdem eine stärkere soziale Verantwortlichkeit einher, die der Wissenschaft von

⁸¹ „The term Mode 1 refers to a form of knowledge production – a complex of ideas, methods, values, norms – that has grown up to control the diffusion of the newtonian model to more and more fields of enquiry and ensure its compliance with what is considered sound scientific practice. [...] For many, Mode 1 is identical with what is meant by science.“ (Gibbons et al. 1994: 2f.)

⁸² Festzuhalten bleibt aber, dass „sich mit dem Erscheinen von Modus 2 der Wissensproduktion Modus 1, die Wissensproduktion der Moderne, nicht verabschiedet hat, sondern sie hat sich fortgesetzt, zugespitzt und transformiert.“ (Meuser/Nagel 2009: 4)

⁸³ „Such knowledge is intended to be useful to someone whether in industry or government, or society more generally and this imperative is present from the beginning. Knowledge is always produced under an aspect of continuous negotiation and it will not be produced unless and until the interests of the various actors are included.“ (Gibbons et al. 1994: 4)

anderen gesellschaftlichen Bereichen, vor allem durch Medien und Politik, für das von ihr erzeugte Wissen zugewiesen wird.

Eine weitere Perspektive auf Veränderungen in der Wissensproduktion ermöglicht der Ansatz der „Wissenskulturen“ von Knorr-Cetina (2002). Er fokussiert „diejenigen Praktiken, Mechanismen und Prinzipien, die, gebunden durch Verwandtschaft, Notwendigkeit und historische Koinzidenz, in einem Wissensgebiet bestimmen, wie wir wissen, was wir wissen“ (Knorr-Cetina 2002: 11). Die Bedeutung von Wissen in der Wissensgesellschaft und die Diversifizierung der Entstehungsbedingungen von Wissen bringt die Autorin mit der Charakterisierung der Wissensgesellschaft als „eine Gesellschaft von Wissenskulturen“ (ebd.: 18) auf dem Punkt. Sie versucht hiermit darzustellen, dass gerade die Erforschung der internen Generierungs- und Validierungsprozesse von Wissen neue Erkenntnisse bereitstellt.⁸⁴

Eine Beobachtung der Wahrnehmungs- und Handlungsmodelle von Politikakteuren in Bezug auf ihre Wissensnutzung bei politischen Entscheidungen muss diese Kontexte thematisieren, da als wissenschaftlich-orientierter Sachzwang, Gegenmeinungen und Widersprüche verstandenes Wissen zunehmend auch außerhalb der Wissenschaft durch eine „Vielzahl unterschiedlicher Wissensakteure wie ‚Think Tanks‘, NGOs, kommerzielle Forschungsorganisationen (‚contract research organisations‘), zivilgesellschaftlichen Interessengruppen und ‚SPIN-Groups‘ (Segmented Polycentric Ideologically Networked) in heterarchisch organisierten und zunehmend transnational agierenden Netzwerken“ (Voßkuhle 2008: 18) produziert wird und wie selbstverständlich Teil der politischen Debatte ist. Es ist vornehmlich die inhaltliche Seite des Wissens, die eine neue Qualität und Bandbreite auch als relevantes Wissen für politische Akteure hat, während auf der Prozessseite des Wissens die Strukturen, die „spezifische epistemische Kulturen ausmachen“ (Knorr-Cetina 2002: 18) neue Verständnismöglichkeiten über die Wissensgesellschaft bieten.

2.2.4 Zusammenfassung

Die Politik ist in der Wissensgesellschaft vermehrt auf wissenschaftliches Wissen angewiesen, um gesellschaftliche Kontexte zu regeln, Konflikte auszugleichen, aber auch,

⁸⁴ Ihre Forschung beleuchtet „die Innenwelt von Wissen, über die wir nach wie vor wenig Information haben und bei denen uns der Einblick in die zeitgenössischen Wissensmaschinerien, ihre Komplexität und besonders ihre Diversität fehlt.“ (Knorr-Cetina 2002: 11f.)

um innerpolitische Auseinandersetzungen, die auf Mehrheiten ausgerichtet sind, für sich zu entscheiden, denn „verliert der Bürger das Vertrauen in das Wissen des Staates und damit in die Vernünftigkeit seiner Entscheidungen, verflüchtigt sich auch die Bereitschaft hoheitlichen Anordnungen Folge zu leisten.“ (Voßkuhle 2008: 16) Weiterhin gestaltet sich politische Arbeit unter der Bedingung einer Massenmediendemokratie vermehrt als ein wechselseitiger pragmatischer Prozess der Arbeitsteilung zwischen Politik und Wissenschaft. Die Politik ist entscheidungsorientiert und versucht in ihrer Arbeit Interessen zu bedienen, während die Wissenschaft auf der anderen Seite einem ständigen Infragestellen des Wahrheitswertes einer universellen Erkenntnis verpflichtet ist. Sie produziert im Rahmen ihrer Möglichkeiten rationale Antworten und Lösungen, die aber in der Politik nicht immer angewendet werden können, da die Verantwortlichen sich hier nicht an Rationalität, sondern an politischen Mehrheiten und gesellschaftlichen Opportunitäten orientieren. Damit beide Teilsysteme der Gesellschaft miteinander und füreinander vorteilhaft zusammenarbeiten können, ist ein wechselseitiger Vermittlungsprozess nötig, der sich als Beratung charakterisieren lässt. Politikberatung hat dann einerseits die Funktion, „wissenschaftliches Wissen in politisch verwendbares Wissen zu transformieren“ (Buchholz 2007: 46), andererseits soll sie auch politische Problemlagen wissenschaftlich bearbeitbar machen. In der Wissensgesellschaft, in der Wissen in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen immer bedeutender wird, nimmt sowohl die Zusammenarbeit zwischen Politik und Wissenschaft als auch daraus resultierend das Ausmaß an Beratung also das Vermitteln und Aneignen von wissenschaftlichem Wissen für politische Kontexte zu, da Politik nicht mehr optimal handlungs- und legitimationsfähig wäre im Angesicht einer weiter voranschreitenden Differenzierung der Gesellschaft⁸⁵ bzw. deren Entbettung.⁸⁶ Beratung kann dann als ein Expertensystem dargestellt werden, das nach Anthony Giddens (1995) „Systeme technischer Leistungsfähigkeit oder professioneller Sachkenntnis, die weite Bereiche der materiellen und gesellschaftlichen

⁸⁵ „Eine Konsequenz funktionaler Differenzierung liegt in der Steigerung der sichtbaren Kontingenzen auf der strukturellen Ebene aller Funktionssysteme. Man denke an die Ablösung des Naturrechts durch das positive Recht, an den demokratischen Wechsel der Regierungen, an den nur noch hypothetischen Charakter der Geltung von Theorien, an den Möglichkeiten der freien Wahl des Ehepartners und nicht zu letzt an all das, was man als Entscheidungen des Marktes erfährt und zunehmender Kritik aussetzt. Die Folge ist, dass sich vieles, was vordem als Natur erfahren wurde, als Entscheidung darstellt und unter Begründungsdruck gerät.“ (Luhmann 1990: 211)

⁸⁶ „Unter Entbettung verstehe ich das ‚Herausheben‘ sozialer Beziehungen aus ortsgebundenen Interaktionszusammenhängen und ihre unbegrenzte Raum-Zeit Spanne.“ (Giddens 1995: 33)

Umfelder, in denen wir heute leben“⁸⁷ (Giddens 1995: 40f.) prägt. Dabei resultieren Expertensysteme aus der zunehmenden Spezialisierung von Aufgaben und Problemen, die sie immer stärker voneinander abhängig macht, denn „niemand ist in der Lage, auf mehr als wenigen kleinen Teilgebieten der enorm komplizierten Wissenssysteme von heute Experte zu werden.“ (ebd.: 179f.) Für die Wissensgesellschaft und die Typologisierung von Habermas bedeutet dies, dass sich Entscheidungsträger zunehmend auf den Sachverstand anderer Funktionsträger, seien es Wissenschaftler oder Berater, verlassen müssen.

Aber je häufiger und je entscheidungsrelevanter für die Politik die Kommunikation zwischen Wissenschaft und Politik unter den Bedingungen einer kritischen Öffentlichkeit wird, desto deutlicher treten die Grenzen dieser Zusammenarbeit hervor, da wissenschaftlicher Rat und die Ergebnisse der Wissenschaft verstärkt und insbesondere durch Darstellungen in den Massenmedien von der Öffentlichkeit angezweifelt werden. Weiterhin hat die zunehmende gesellschaftliche Bedeutung von Wissen neue Anbieter und Strukturen der Wissensproduktion mit sich gebracht, sodass die wechselseitige Beziehung zwischen Politik und Wissenschaft über Beratung in sich verändernden Kontexten sowie einer alternativen Expertenbeteiligung an der öffentlichen Debatte Ausdruck findet. Das Expertensystem Beratung, das das Wechselverhältnis zwischen Politik und Wissenschaft darstellt, soll nun detailliert beschrieben und analysiert werden.

2.3 Politikberatung

Unter dem Einfluss der Wissensgesellschaft, der Mediendemokratie und einer kritischen Öffentlichkeit gestaltet sich politische Entscheidungsfindung in der Kooperation zwischen interessenorientierter Politik und einem objektiven Wahrheitsideal verpflichteter Wissenschaft vermehrt als ein wechselseitiger pragmatischer Vermittlungsprozess, der sich als Beratung charakterisieren lässt. Das heißt, politische Akteure reagieren auf ihr gesteigertes Bedürfnis nach Wissen bzw. Entscheidungshilfe durch eine verstärkte

⁸⁷ „Ich habe keine sonderliche Angst davor in meiner Wohnung die Treppe zu benutzen, obwohl ich weiß, dass ein Zusammenstürzen des Gebäudes grundsätzlich möglich ist. Über die vom Architekten und vom Baumeister bei Entwurf und Bauausführung benutzten Wissensbestände bin ich kaum informiert, aber dennoch ‚glaube ich an‘ das, was sie ausgeführt haben. Auf die Tüchtigkeit dieser Personen muss ich zwar vertrauen, doch mein ‚Glaube‘ gilt eigentlich nicht ihnen selbst, sondern der Triftigkeit des von ihnen angewandten Expertenwissens, und das ist etwas, was ich selbst im Regelfall nicht vollständig überprüfen kann.“ (ebd.: 41)

Inanspruchnahme von Politikberatung, des klassischen Rat-Gebens.⁸⁸ Damit einhergehend ist eine wirtschaftlich-orientierte Politik- bzw. Entscheidungsberatungsindustrie bzw. ein Expertensystem (Giddens 1995: 40f.) entstanden,⁸⁹ denn der Bedarf nach wissenschaftlichen Wissen richtet sich auf Beratung, „die nicht nur wissenschaftliche Erkenntnisse in die Praxis transferiert, sondern gleichzeitig Orientierung vermitteln und politische Handlungsperspektiven aufzeigen soll.“ (Falk/Rehfeld/Römmele/Thunert 2006: 11) In diesem Kapitel wird sowohl hinsichtlich Deutschlands als auch in einem internationalen Vergleich herausgearbeitet, wie Politikberatung als Expertensystem funktioniert und wie sie gegliedert werden kann.⁹⁰

2.3.1 Theoretischer Hintergrund

Politik- bzw. Entscheidungsberatung hat eine lange Tradition,⁹¹ dennoch ist es nicht leicht, eine tadellose Definition dieser Tätigkeit aufzustellen, unter anderem, weil „die Trennschärfe zwischen den Begriffen Lobbying, Public Affairs und Politikberatung häufig verloren“ (Falk/Rehfeld/Römmele/Thunert 2006: 14) geht und die Bandbreite ihrer Anbieter unübersichtlich ist.⁹² Unter Politikberatung wird „das institutionalisierte Liefern wissenschaftlicher Informationen an politisch Handelnde“ (Falk/Rehfeld/Römmele/Thunert 2006: 14) verstanden. Sie erfolgt „vor oder während einer politischen Entscheidungsfindung mit dem Ziel, Politikziele zu entwickeln, Entscheidungsträger und Interessengruppen einzubinden sowie Politikformulierung zu straffen und zu professionalisieren“⁹³ (Bill/Falk 2006: 291), und versucht „eine Brücke zwischen wissenschaftlicher Expertise auf der einen Seite und praktischer Politik auf der anderen Seite zu schlagen.“ (Eichhorst/Wintermann 2006: 423) Politikberatung ist ein Prozess, bei dem eine politische Person oder Institution, die eine allgemein bindende

⁸⁸ „Beratung kommt von Rat geben. Diese kommunikative Tätigkeit kann bis in die Antike zurückverfolgt werden und ist so alt wie die Politik selbst.“ (Müller 2006: 88)

⁸⁹ „Mit dem Entstehen einer Wissensgesellschaft hat die Nachfrage der Politiker nach Beratung [...] zugenommen.“ (Jens 2006: 137)

⁹⁰ „Politikberatung findet in institutionalisierter Form durch Gremien wie Beiräte, Enquete-Kommissionen usw. statt, darüber hinaus aber auch durch Gutachten, die bei Institutionen oder einzelnen Gutachtern in Auftrag gegeben werden, und [...] auch durch informelle Berater.“ (Mayntz 2006: 115)

⁹¹ „Politikberatung im Sinne von ‚Buon Consiglio‘ ist Teil jeder Regierungsführung, ob monarchisch, diktatorisch, theokratisch oder demokratisch.“ (Müller 2006: 88)

⁹² Beispielhaft für die Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik in Deutschland haben Eichhorst/Wintermann (2006) wissenschaftliche Beiräte, wissenschaftliche Forschungsinstitute, private ‚Think Tanks‘, Expertenkommissionen und Beratungssolisten dazu gezählt.

⁹³ Es ist also „die Integration externen Fachwissens in die politische Entscheidungsvorbereitung und -findung.“ (Büger 2006: 510)

Entscheidung treffen will oder muss, sich über die Auswirkungen und Chancen eben dieser aus wissenschaftlicher Sicht von Einzelpersonen oder Institutionen aufklären lässt, ohne dabei die politische Entscheidung selbst abzugeben,⁹⁴ denn der handelnde Politiker wird für den Vorgang als verantwortlich gesehen und im politischen Alltag daran gemessen.

Politikberatung gewinnt in der Wissensgesellschaft eine steigende Bedeutung in verschiedenen Zusammenhängen,⁹⁵ denn die zunehmende Erfahrung von Komplexität,⁹⁶ z. B. eine vermehrte Verflochtenheit unterschiedlichster Probleme, erzeugt einen gesteigerten Wissens- und Beratungsbedarf. Die politisch Verantwortlichen hoffen, mithilfe des Wissens ihrer Berater⁹⁷ diese Vermengung zu durchschauen, verständlich zu machen und konkret adressieren zu können.⁹⁸ Darüber hinaus steigt die Geltung von Politikberatung, da es zu einer Verbreiterung des Spektrums von Beratungsunternehmen und -gebern sowie zu einer Diversifizierung der Beratungsformen kommt, d. h., der gesamtgesellschaftliche Rang steigt.⁹⁹ Weiterhin „vervielfältigen sich die Beratungs-

⁹⁴ „In den Phasen der Beratung werden eben keine politischen Entscheidungen getroffen, es entsteht ein temporärer Freiraum für die Entscheidungsvorbereitung.“ (Fretschner/Hilbert 2006: 62)

⁹⁵ Kropp/Wagner (2008) beschreiben für die fünf Schritte des politischen Entscheidungsprozesses: *Problemwahrnehmung und Agenda Setting, Politikformulierung, Entscheidungsfindung, Politikumsetzung und Politikbewertung* jeweils eine unterschiedliche Relevanz und Bedeutung von Politikberatung für die politisch Verantwortlichen. Für Problemwahrnehmung und Agenda Setting stellen die Autoren eine geringe Rolle von Wissenschaftlern fest, da dieser Teil des politischen Prozesses insbesondere der Einflussbereich von Lobbyisten ist, zudem werden hier neue Themen angeregt und gesellschaftliche Probleme verschärft und vorgestellt. Einflussreich scheint die Wissenschaft in der Phase der Politikformulierung, wobei dies meist informell erfolgt, denn hier „betätigen sich Wissenschaftler als ‚Politikflüsterer‘, die in Gesprächen mit Politikern oder Verwaltungsfachleuten in unterschiedlichen Kontexten um ihre Meinung gebeten werden.“ (Kropp/Wagner 2008: 186) In der Phase der Entscheidungsfindung muss Wissenschaft „als Exegetin von Sachzusammenhängen auftreten und mit dem Gestus der Eindeutigkeit und Bestimmtheit sprechen.“ (ebd.: 187) Während der Situation der Politikumsetzung wird die Wissenschaft „in doppelter Weise zur Normenlieferantin: Zum einen begründet sie Höchst- und Grenzwerte, Klassen und Unterscheidungen, zum anderen erledigt sie die Übersetzung der Politikentscheidung in ökonomische und untergesetzliche Normen, insbesondere in Ressortforschungseinrichtungen und nachgeordneten Fachbehörden.“ (ebd.: 188) Im letzten Schritt, der Politikbewertung, nimmt die Wissenschaft meist „die Rolle des distanziert-kritischen Kommentators ein.“ (ebd.: 188), wobei die wissenschaftlichen Disziplinen, die geringe beraterische Ambitionen haben, die Vor- und Nachteile von politischen Entscheidungen besprechen, analysieren und kommentieren, um dabei wissenschaftliche Erkenntnisse zu produzieren.

⁹⁶ Dieser stellt Probleme und „Anforderungen an die politischen Entscheider und ihre traditionellen Helfer in Administration und Verwaltung, mit denen sie ohne Hilfe von außen scheinbar kaum zurechtkommen.“ (Falk/Rehfeld/Römmele/Thunert 2006: 11)

⁹⁷ Professionelle Politikberatung ist „ein Phänomen komplexer, pluralistischer Demokratien, in denen der Wettstreit um Interessen, Ideen und Problemlösungen in einem häufig konfrontativen, jedoch grundsätzlich friedlichen und offenen Kommunikationsprozess ausgetragen wird.“ (Müller 2006: 88)

⁹⁸ „Angesichts zunehmender Komplexität allerdings dürfte es heute nirgendwo möglich und sinnvoll sein, alle entscheidungsrelevanten Informationsressourcen im eigenen Haus zu versammeln. Think Tanks, Beratungsfirmen, Anwaltskanzleien und andere [...] springen in die Bresche.“ (Priess 2006: 241)

⁹⁹ Experten aus anderen gesellschaftlichen Bereichen, z. B. Wirtschafts- und Sozialpartnern bieten kompakte, vorformulierte Lösungsstrategien, da sie in ihrem Tätigkeitsbereich ebenfalls Wissen anfertigen.

formen, zur klassischen direkten Politik- und Regierungsberatung trat die indirekte Gesellschaftsberatung über öffentliche Foren und Medien.“¹⁰⁰ (Falk/Rehfeld/Römmele/Thunert 2006: 11) Zudem hat Entscheidungsberatung seit Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen, da ein Selbstverständnisswandel der Politikberatung erfolgte, denn in den „60er und 70er Jahren war wissenschaftliche Politikberatung von einer optimistischen Vorstellung über die technische Plan- und Steuerbarkeit von Politik motiviert.“ (ebd.: 12) Heutzutage zielt Beratung vermehrt darauf, eine Orientierung über Möglichkeiten bzw. Gefahren einer politischen Entscheidung zu liefern.¹⁰¹

2.3.2 Funktionsweise und Formen von Politikberatung

Für ein plausibles Verständnis schlägt Müller (2006) eine grundsätzliche Unterscheidung vor zwischen *wissenschaftlicher* Politikberatung, die „gemeinwohlorientiert“ (Müller 2006: 91) ist, und *kommerzieller/privatwirtschaftlicher* Politikberatung, die sich „am Auftragsinteresse orientiert“ (Müller 2006: 91).¹⁰² Wissenschaftliche Politikberatung kann erstens der unabhängigen Informationsgewinnung dienen, wobei auf die Unparteilichkeit der Experten und ihrer Meinung gehofft wird und die Berater nicht persönlich in die Interessenlagen involviert sein sollten. Zweitens fördert wissenschaftliche Beratung den gesellschaftlichen Interessen- und Konfliktausgleich, „indem Interessenlagen transparent und damit verhandelbar gemacht werden“ (Müller 2006: 91), d. h., das öffentliche Vermitteln von Vorhaben und Absichten kann zu einer gesamtgesellschaftlichen Zufriedenheit führen. Drittens unterstützt wissenschaftliche Politikberatung die öffentliche Aufklärung „über eine Problemlage bzw. einen Sachverhalt.“ (ebd.: 91) Dabei wird einerseits gesellschaftliche Unterstützung bzw. Legitimität¹⁰³ für eine Entscheidung erhofft, andererseits soll individuelle Partizipation an einer politischen Entscheidung ermöglicht werden.

¹⁰⁰ „Neue Orte, an denen politisch relevantes Wissen geschaffen und zum Teil in eine für Laien verständlichere Sprache übersetzt und verbreitet wird, sind anwendungs- und praxisorientierte Forschungszentren, Regierungsbehörden, Industrielaboratorien, Thinktanks und nicht zuletzt kommerzielle Beratungsbüros.“ (Falk/Rehfeld/Römmele/Thunert 2006: 12)

¹⁰¹ „Politikberatung kann sich als Erweiterung des Lobbying für Verbände und vor allem Unternehmen verstehen, aber auch als neue Form eines unabhängigen politiknahen und wissenschaftsvertrauten Konzeptlieferantentums.“ (Nullmeier 2006: 97)

¹⁰² Weiterhin existiert eine persönliche Ebene der Beratung, dabei nutzen die Verantwortlichen ihre beruflichen und akademischen Erfahrungen und versuchen selbstständig Wissen zu erwerben.

¹⁰³ „Legitimität gründet sich in der Demokratie ganz wesentlich auf Zustimmung, die im politischen Wettbewerb gewonnen werden muss.“ (Kielmansegg, 2006: 10)

Bei privatwirtschaftlichem Rat andererseits werden „Ziele und Funktionen und ethischen Grenzen [...] in den Ethikkodizes der berufsständischen Vereinigungen offensichtlich.“¹⁰⁴ (ebd.: 91) Diese schriftlichten Verhaltensvorgaben sind in unterschiedlichen Ländern verschieden angelegt,¹⁰⁵ aber „in ihren Kernelementen vergleichbar“ (ebd.: 93), wobei die Vermittlungsfunktion „zwischen Wirtschaft, Politik und Öffentlichkeit“ (ebd.: 93) sowie die Auftraggeberinteressen im Vordergrund stehen und das Gemeinwohl „nicht aus den Augen verloren“ (ebd.: 93) wird. Diese Art von Beratung zeichnet sich durch die freiwillige Einschränkung potenzieller Möglichkeiten aus, möchte aber ebenfalls Chancen aufzeigen, um die komplexen Verstricktheiten der gesellschaftlichen Teilbereiche für den politischen Entscheidungsprozess unterscheidbar zu machen¹⁰⁶ – dies unter der abstrakten Prämisse des prinzipiellen Dienstes für eine emanzipierte Öffentlichkeit.

Diese beiden Grundformen der Beratung sind ihrer Gestalt nach differenzierbar, wobei in der wissenschaftlichen Politikberatung „Auftraggeber und Adressat“ (ebd.: 91) meist identisch sind, d. h., die meisten wissenschaftlichen Gutachten und Expertisen¹⁰⁷ werden von politischen Institutionen, wie z. B. Ausschüssen für eigene Zwecke, in Auftrag gegeben, um einen Überblick zur Kontextlage des Entscheidungsgegenstandes zu erlangen. Bei der kommerziellen Politikberatung ist „die Beeinflussung der öffentlichen Meinung“¹⁰⁸ (ebd.: 91) das ausdrückliche Ziel, dabei werden brisante Themen und Problemlagen von den privatwirtschaftlichen Beratern für die Öffentlichkeit durch Berichte und Studien aufbereitet und dargestellt. In der Selbstdarstellung der Akteure wird darauf Wert gelegt, dass ein Wahlpublikum also die kritische Öffentlichkeit in seiner

¹⁰⁴ Es gibt neben den „berufsständischen Verbänden zum Schutz der Kunden von Expertensystemen oft weitere Regulierungsinstanzen wie zum Beispiel Organe, die Lizenzen für den Bau von Maschinen erteilen, die Standards der Hersteller von Flugzeugen überwachen und dergleichen mehr.“ (Giddens 1996: 43)

¹⁰⁵ „Während der Kodex der *American Association of Political Consultants (AAPC)* in Form eines persönlichen Bekenntnisses des einzelnen Mitgliedes abgefasst ist, und insgesamt neun Punkte enthält, ist der *Code of conduct* der europäischen Politikberatungsorganisation *SEAP* speziell in Hinblick auf die EU-Institutionen und die dafür spezifischen Verhaltensweisen zugeschnitten. Auch die Deutsche Gesellschaft für Politikberatung hat sich einen Verhaltenskodex gegeben.“ (Müller 2006: 93)

¹⁰⁶ Dabei gehen manche Autoren so weit wie folgt zu argumentieren: „Um dem konstitutionellen Wissensmangel am besten gerecht werden zu können, sollte die Politikberatung wettbewerblich organisiert sein. Dadurch wird sichergestellt, dass neues Wissen über Problemlösungen entdeckt, konkurrierende Lösungen öffentlich diskutiert und falsche Lösungen zurückgewiesen werden können.“ (Cassel 2006: 83)

¹⁰⁷ Der Begriff der Expertise ist äußerst unklar definiert, da er auf einer situativen Unterscheidung von Laien und Experten beruht. Man kann ihn allerdings mit Roland Hitzler als Projekttypen definieren, der dadurch „gekennzeichnet ist, Lösungen für nicht von den Experten verursachte Probleme zu erarbeiten.“ (Guggenheim 2005: 182)

¹⁰⁸ Nicht der Auftraggeber ist Adressat, die Dienstleistung richtet sich „an bestimmte Zielgruppen, an die Öffentlichkeit im Allgemeinen oder an Journalisten und die Medien im Besonderen.“ (Müller 2006: 91)

Entscheidung beraten wird. Politikberatung aus privatwirtschaftlicher Sicht will mit der Beeinflussung der öffentlichen Meinung „zur Aufklärung der Bürger/innen beitragen, damit sie ihre Interessen besser erkennen und bei Wahlen vertreten können“¹⁰⁹ (Jens 2006: 126), und zielt darauf, „den Bürgern Ratschläge darüber zu erteilen, wie sie ihre gemeinsamen Interessen umsetzen können.“¹¹⁰ (Cassel 2006: 83) Die Tätigkeit der kommerziellen Berater hat sich zudem noch als Politikerberatung bzw. „persönliche Beratung“ (Müller 2006: 92) ausdifferenziert. *Politikerberatung* ist eine Neuerscheinung im politischen System, denn „[m]ediengewandtes Auftreten und telegenes Aussehen werden zumindest für diejenigen Politiker der Exekutive, die als Minister oder Regierungschefs im täglichen Rampenlicht stehen, immer wichtiger.“¹¹¹ (Müller 2006: 92) Privatwirtschaftliche Beratung unterstützt die Politiker bzw. auch „kooperative Akteure“ (Eichhorst/Wintermann 2006: 422) in der Konstruktion ihres öffentlichen Erscheinungsbildes in den politischen Arenen, bei der Beantwortung von journalistischen Fragen und der Lösung von Fachproblemen. Aber „bei der Auswahl der Berater dürfte für den Politiker neben der fachlichen Qualifikation insbesondere die Werthaltung des Beraters von Interesse sein.“ (Cassel 2006: 84)

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal sind die jeweils genutzten Instrumente: So erfolgt wissenschaftliche Beratung z. B. durch Gutachten in Beiräten und Anhörungen, die sich dadurch auszeichnen, dass Kommunikation hier „im Wesentlichen Expertenkommunikation, die diesen engeren Kreis nicht verlässt und lediglich über die journalistische Verarbeitung Teil der breiteren öffentlichen Kommunikation wird“ (Müller 2006: 92), ist. Diese Beratung läuft dann in exklusiven Gesprächsrunden ab, die in die Geschäftsordnung der Institutionen im politischen System eingebettet sind. Die Instrumente der privatwirtschaftlichen Beratung dagegen umfassen Eventmarketing, Public Relations/Kommunikationskonzepte, politische Werbung, Agenda-Setting, Fundraising, Datenbankerhebungen und Meinungsumfragen als Werkzeuge, welche die öffentliche

¹⁰⁹ „Diese Politikberatung wird gerne unter dem Deckmantel der ‚Gemeinwohlorientierung‘ dargestellt, ist aber keinesfalls immer frei von Werturteilen und den Wertvorstellungen bestimmter Interessengruppen.“ (Jens 2006: 126)

¹¹⁰ Politikberatung könnte so „als Gegengewicht zu diesen, an Partikularinteressen orientierten, Argumenten dienen.“ (Cassel 2006: 83)

¹¹¹ „Politikerberatung, wenn sie effektiv sein soll, muss die berechtigten Eigeninteressen der Politiker ins Kalkül ziehen. Sie wollen Wahlen gewinnen und wiedergewählt werden; sie wollen in ihren Parteien Karriere machen und lukrative Regierungsposten übernehmen.“ (Jens 2006: 126)

Meinung adressieren und insbesondere Politiker in ihrem Streben nach Wiederwahl unterstützen sollen.

2.3.3 Think Tanks

Sowohl wissenschaftliche als auch privatwirtschaftliche Politikberatung von Personen aber auch Institutionen wird – unter anderem von Think Tanks („Denkfabriken“) –, die nicht ausschließlich einer der beiden Seiten zuordenbar sind,¹¹² angeboten. Think Tanks sind „privat oder öffentlich finanzierte, praxisorientierte Forschungsinstitute, die wissenschaftlich fundiert praxisrelevante Fragestellungen behandeln und dabei praktisch anschlussfähige Ergebnisse erzielen wollen“ (Tils 2006: 452), wenngleich sie in der deutschen Öffentlichkeit anders wahrgenommen werden¹¹³ und im internationalen Vergleich Unterschiede erkennbar sind. Allgemein kann aber gesagt werden, dass Think Tanks im Besonderen eine ausgleichende zivilgesellschaftliche¹¹⁴ und visionäre¹¹⁵ Rolle im Bereich der Politikberatung einnehmen, ein neueres Phänomen in der Wissensproduktion darstellen, auf Politikberatung spezialisiert sind und sich durch drei Eigenschaften charakterisieren lassen: Sie genießen „in rechtlicher Hinsicht einen Gemeinnützigkeitsstatus“ (Braml 2006a: 262), sind „von zentralen politischen Entscheidungssystemen ‚unabhängig‘“ (ebd.: 262) und letztlich ist es ihre Zielsetzung, „auf den politischen Entscheidungsprozess Einfluss zu nehmen, indem sie mehrere, für sie charakteristische Rollen ausüben.“ (ebd.: 263)

Organisationen, die nur privatwirtschaftlich operieren, aber auch jene, die nur wissenschaftlich forschen, sind keine Think Tanks, sondern Firmen oder Universitäten,¹¹⁶ denn Think Tanks versuchen eine abstrakte Vermittlerrolle aufrecht zu halten,

¹¹² „Think Tanks sind einerseits nicht Teil der institutionalisierten Staatlichkeit; sie gehören andererseits auch nicht zum privatwirtschaftlichen Sektor. In freiheitlich verfassten pluralistischen Gesellschaften operieren Think Tanks als intermediäre Organisation zwischen dem staatlichen und dem privaten im sogenannten dritten Sektor.“ (Braml 2006a: 262)

¹¹³ „Während ihre üppigen staatlichen Zuwendungen weithin bekannt sind und von den Medien oftmals kritisch kommentiert werden, sind ihre wissenschaftlich fundierten Expertisen und Dienstleistungen für politische Entscheidungsträger der Öffentlichkeit weniger vertraut.“ (ebd.: 256)

¹¹⁴ Think Tanks werden „als Organisationen verstanden, welche zwischen der Zivilgesellschaft und dem zentralen politischen Entscheidungssystem vermitteln. Think Tanks sind zivilgesellschaftliche Aggregate (Organisationen) von homines mediatorici, welche wichtige Kommunikationsrollen erfüllen, um einen (wahrgenommenen) Einfluß auf die Politikgestaltung auszuüben.“ (ebd.: 263)

¹¹⁵ „Die Funktion von Denkfabriken als wissenschaftliche Ideenlieferanten liegt in der Bereitstellung von mittel- und längerfristigen Zukunftsbildern.“ (Fretschner/Hilbert 2006: 68)

¹¹⁶ Man kann also Think Tanks von anderen Organisationen, wie „Interessengruppen, Universitäten, Elitenetzwerken, nicht operativen Stiftungen, politischen Consultants, privaten Consulting-Firmen – sowie von staatlichen Beratungseinheiten bzw. wissenschaftlichen Hilfsdiensten“ (Braml 2006a: 264) abgren-

um eine Unabhängigkeit sicherzustellen, die innovative Beratungswege ermöglicht.¹¹⁷ Think Tanks wollen ihre Zielgruppen¹¹⁸ beraten, Politik- und Forschungsprozesse beleuchten und optimale Entscheidungen gewährleisten, doch sie sind jedenfalls in Deutschland hochgradig von öffentlicher Finanzierung abhängig. Think Tanks lassen sich nach Braml (2006a) in vier Typen unterscheiden: Es gibt 1. *akademische*, 2. *auf Vertragsbasis forschende*, 3. *advokatische* und 4. *parteiische*. Akademische Think Tanks¹¹⁹ sind denkbar als Universitäten ohne Studenten, denn sowohl akademische Hierarchien sind vorhanden als auch die Orientierung des Selbstbildes der Institution am universitären Forschungsfreiheitsideal. Auf Vertragsbasis forschende Think Tanks¹²⁰ schließen Abkommen mit Partnern, in denen Rollen verteilt, Finanzierungen geregelt und mögliche Forschungsgebiete ausgehandelt werden. Advokatische Think Tanks¹²¹ helfen dabei, im Gesellschaftssystem Recht sowohl Unmissverständlichkeit zu sichern als auch neuere Deutungs- und Auslegungsspielräume zu nutzen. Letztlich dienen partiische oder interessennahe Think Tanks dazu, spezifische Ansichten, wie sie z. B. Verbände¹²² oder parteinahe Stiftungen¹²³ und deren Ableger wie das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Institut (WSI) vertreten, sowohl zu überprüfen als auch zu untermauern.¹²⁴

zen, d. h., „operative Stiftungen die sich gesellschaftspolitischen Themen widmen, sind also auch Think Tanks.“ (Welzel 2006: 276)

¹¹⁷ Für das Beispiel der operativen Stiftungen bedeutet dies: „Als relativ unabhängige Instanzen haben sie die Möglichkeit, neue Fragen zu stellen, Lösungsvorschläge zu erarbeiten und Initiativen für Konstellationen und Koalitionen anzustoßen.“ (ebd.: 280)

¹¹⁸ „Zu den wichtigsten Zielgruppen der Denkfabriken zählen neben anderen Forschungsinstituten und Universitäten vor allem Vertreter der Politik (Abgeordnete, Fraktionen und Gremien des Deutschen Bundestages, die Ministerialbürokratie des Bundes, politische Parteien), aber auch Printmedien, Wirtschaftsunternehmen, Gewerkschaften und Arbeitgeberorganisationen sowie Nicht-Regierungsorganisationen.“ (Fretschner/Hilbert 2006: 70)

¹¹⁹ Wie z. B. das Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung e. V., die Stiftung Wissenschaft und Politik und die Deutschen Gesellschaft für Auswärtige Politik e. V. Diese Organisationen produzieren meist „wissenschaftliche Monographien, Fachaufsätze und Analysen.“ (ebd.: 70)

¹²⁰ Wie z. B. Prognos oder das Institut für soziale Arbeit e. V. Hier werden „Abschlussberichte und Evaluationen“ (ebd.: 70) verfasst.

¹²¹ Wie z. B. das Öko-Institut in Freiburg oder das Institut für Wirtschaft und Gesellschaft Bonn e. V., welche „kürzere Analysen und Positionspapiere“ (ebd.: 70) produzieren.

¹²² „Es gehört zum Selbstverständnis von Verbänden, dass sie ihre Expertise Parlament und Regierung anbieten, um sich in den für ihre Klientel relevanten Politikfeldern und issues einzubringen. Verbände verstehen sich auch als Think Tanks und damit als Politikberater.“ (Mai 2006: 270)

¹²³ „Think Tank-Charakter für die politischen Parteien haben die ihnen jeweils nahe stehenden Stiftungen, die überwiegend mit Mitteln der öffentlichen Parteienfinanzierung finanziert werden.“ (Eichhorst/Wintermann 2006: 426)

¹²⁴ „Eine Annahme, die es zu überprüfen gilt, ist, dass die zu beobachtende Expansion der Politikberatung vor allem in Richtung ‚interessierten Wissens‘ geht. Beispielhaft für die Entwicklung ist unter anderem die Entstehung ideologisch orientierter ‚Think Tanks‘ in den USA.“ (Weingart 2006b: 41) Hier werden

Think Tanks sind insbesondere von ihren finanziellen und personellen Ressourcen und ihrem Selbstbild bzw. Markenzeichen abhängig,¹²⁵ d. h., dass sie sich mit ihrem Output legitimieren. Die Arbeit eines Think Tanks ist von der Qualität der Mitarbeiter abhängig, wobei Qualität so unspezifische Dimensionen wie Genauigkeit und Fantasie bzw. Genie und Fleiß beinhalten kann. Außerdem sind für Think Tanks auch die ihnen zugeordnete bzw. selbst erschaffene Außenwirkung, ihr Image, das Bild, das in der Öffentlichkeit wahrgenommen wird, von Bedeutung, denn dies entscheidet sowohl über Aufträge als auch über Förderungen. Think Tanks leisten hierfür auch in ihrer Öffentlichkeitsarbeit über die Massenmedien¹²⁶ und in der Mediation¹²⁷ zwischen Institutionen ein hohes Maß an kommunikativer Arbeit,¹²⁸ oft als Urheber eines eigenen Kommunikationsgeflechts,¹²⁹ was ihnen natürlich auch wieder eine gewisse Charakteristik sichert. Think Tanks sind zuallererst also Forschungsstätten, die, um ihre Ideen zu vermitteln, einen effektiven und politikübergreifenden Kommunikationsmix wählen und dort, wo dieser nicht besteht, selbst einen solchen initiieren¹³⁰ und aufrechterhalten.¹³¹

Think Tanks sind gemeinnützige, unabhängige Vermittler von Wissen bzw. Wissensstrukturen und bieten in einer komplexen demokratischen Gesellschaft Orientierungen an, die akademisch, an wirtschaftlichen oder politischen Interessen ausgerichtet oder auf juristische Umsetzungsmöglichkeiten hin zugespitzt sein können. Der

unter anderem „Tagungsberichte, Hintergrundpapiere und Kommissionsberichte“ ausgearbeitet. (Fretschner/Hilbert 2006: 70)

¹²⁵ Auch spielt der „1. Institutionelle, 2. Rechtliche, [...], 5. Technologie-/Medienspezifische, 6. Intellektuelle/Kulturelle, und 7. zunehmend Wettbewerbsorientierte“ (Braml 2006a: 260) Kontext eine Rolle.

¹²⁶ Hierfür ist es konstruktiv wenn „die Kommunikation über private oder öffentliche Kanäle wirksam wird, dass also eine Interpretation und Transmission in politische Entscheidungen erfolgt.“ (ebd.: 263)

¹²⁷ Beispielhaft wäre hier die unabhängige operative Bertelsmann Stiftung, „welche anstrebt, die ‚Marktlücke‘ zwischen Wissenschaft und Politik zu besetzen.“ (Eichhorst/Wintermann 2006: 424)

¹²⁸ „Ein Think Tank ist gut beraten, einen sowohl wichtigen als auch unterscheidbaren Kommunikationsprozess zu leisten; das heißt, ein Think Tank sucht mit Hilfe von Beiträgen, die auf eigenen oder synthetisierten wissenschaftlichen Expertisen beruhen, von anderen Organisationen und konkurrierenden Think Tanks abzugrenzen, und nicht zuletzt damit auch einen (wahrgenommenen) Einfluß auf die Politikgestaltung auszuüben.“ (Braml 2006a: 263)

¹²⁹ „Wegen der spezifischen Beschaffenheit der Kommunikationskanäle – Stichwort ‚Gatekeeper‘ – sind Think Tanks oftmals genötigt, ihre eigenen Kommunikationsforen und -netzwerke zu etablieren sowie Emissäre für ihre Expertisen zu rekrutieren.“ (ebd.: 264)

¹³⁰ In der Literatur wird zudem darauf hingewiesen, dass Think Tanks auch als Frühwarnsysteme nutzbar sind. „Auf neutralem Gelände lässt sich unverbindlich mit Versuchsballons experimentieren, lassen sich interessante Gesprächskonstellationen zusammen führen, kann deutlich werden ‚was geht und was nicht‘.“ (Priess 2006: 244)

¹³¹ „Hierzu gehört auch die Erstellung von Schattenberichten und alternativen Stellungnahmen insbesondere die Durchführung Konferenzen, über die der Dialog zwischen Geschlechterforschung und entscheidungsrelevanten Akteurinnen aus der Politik organisiert wird. In diesem Feld ist auch die Arbeit partei- und interessengebundener Think Tanks einzuordnen.“ (Lepperhoff 2006: 122)

Output – die besondere Aufgabe der kommunikativen Vermittlung zwischen den Problemhorizonten einer komplexen Welt und den politisch Verantwortlichen, die hierfür Lösungen finden müssen – der Think Tanks ist hochgradig von der Finanzierung, der Qualität der Mitarbeiter und den individuellen Alleinstellungsmerkmalen abhängig. Implizit ermöglichen Think Tanks der Öffentlichkeit zu verstehen, warum und in welcher Weise gehandelt wird, dabei werden oft neue Wege der Kommunikation wie Internetforen, Konferenzen oder bürgernahe Öffentlichkeitsarbeit gegründet und beschritten, wengleich die Wahrnehmung der Arbeitsergebnisse von Think Tanks im internationalen Vergleich unterschiedlich¹³² ist.

2.3.4 Politikberatung im internationalen Vergleich

Dieser Absatz kann nur einen kurzen Einblick in die internationalen Beratungssysteme bzw. ihre Unterscheidungsmerkmale geben, wobei insbesondere Trends aus der Politikberatung in den Vereinigten Staaten von Amerika¹³³ behandelt werden, wo es „derzeit rund 2.500 politische Beratungsfirmen gibt, die sich auf Strategieplanung, Medien- und Kommunikationsberatung, politische Werbung, Meinungsforschung, direct mail, Fundraising, Wählermobilisierung, Organisationsmanagement, Internet services und web campaigning spezialisiert haben“ (Plassner 2006: 343). Mögliche zukünftige Entwicklungen in Deutschland scheinen damit antizipierbar.

Auch im internationalen Vergleich ist die Differenzierung zwischen wissenschaftlicher¹³⁴ und privatwirtschaftlicher Politikberatung zu finden, jedoch zeigt sich, dass der Professionalisierungsgrad und die Intensität der privatwirtschaftlichen Ausprägung, deren oben erwähnte Differenzierungsmerkmale in Politik- und Politikerberatung und insbesondere die Bedeutung der Parteien in einer Demokratie den Hauptunterschied zwischen den internationalen Ländern strukturieren. Dies begründet sich vor allem

¹³² „Nicht zuletzt das asymmetrische Verhältnis zwischen der überwiegenden Staatsfinanzierung deutscher Think Tanks und ihrer tendenziell privaten bzw. vertraulichen Beziehung zum politischen Entscheidungsprozeß liefert häufig Anlaß zur Kritik.“ (Braml 2006a: 257)

¹³³ Das Interessante am amerikanischen Arrangement ist unter anderem, dass dort „herausragende Wissenschaftler, herausragende Universitäten ihre jeweiligen wissenschaftlichen Erkenntnisse auch in populärer Weise unter die Leute“ (Biedenkopf 2006: 29) bringen. Westeuropa unterscheidet sich von den Vereinigten Staaten auch darin, dass es erst in Ansätzen spezialisierte Universitätslehrgänge für das Studium des politischen Managements gibt.“ (Plassner 2006: 345)

¹³⁴ „Unter wissenschaftlicher Politikberatung versteht man in Großbritannien – und den meisten englischsprachigen Ländern – vornehmlich die Beratung durch die universitären Natur-, Technik- und Lebenswissenschaften sowie durch die stark empirisch orientierte und einem naturwissenschaftlichen Fortschrittsverständnis verpflichteten Teile der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften.“ (Thunert 2006: 605)

durch die geschichtlich-kulturelle Entwicklung institutioneller Wahlkampfeschemata der politischen Systeme in den jeweiligen Ländern, wobei die Hauptunterscheidung nach Müller (2006) darin liegt, ob in einem Land eher kandidatenzentrierter Wahlkampf, wie in den Vereinigten Staaten von Amerika,¹³⁵ oder parteienzentrierter, wie fast in jedem anderen Land,¹³⁶ im Vordergrund steht. In den USA ist, wahrscheinlich unter anderem durch das Alter der Demokratie,¹³⁷ die Politikberatung und deren öffentliche mediale Vermittlung¹³⁸ am weitesten ausdifferenziert,¹³⁹ da scheinbar mit dem Alter bzw. dem Entwicklungsgrad einer Demokratie auch die Fokussierung der Bevölkerung auf einzelne Kandidaten zunimmt.

Daneben betrachtet Plassner (2006) weitere Unterscheidungsmerkmale,¹⁴⁰ wengleich die bereits genannten Wahlkampfschwerpunkte, die Parteien- oder

¹³⁵ „Politischer Wettbewerb und Wahlkämpfe in den USA sind kandidatenzentriert, stark beeinflusst von Kapital und Medien und hochprofessionelle, von Kandidaten weitgehend autonom gesteuerte Marketingoperationen.“ (Plassner 2006: 345)

¹³⁶ „In den meisten Ländern außerhalb der Vereinigten Staaten folgen Kampagnen eher dem traditionellen Modell: Sie sind parteizentriert und arbeitsintensiv, sie erhalten kostenlose Fernsehzeiten, werden öffentlich gefördert und vorrangig von Parteiangestellten geplant und von Parteistäben koordiniert.“ (ebd.: 345)

¹³⁷ Bereits 1863 wurde die *National Academy of Sciences* gegründet, weil die damalige Regierung „mit vielen, insbesondere technischen Vorschlägen zur besseren Kriegsführung überhäuft worden war.“ (Pinkau 2006: 43) Heutzutage scheint diese Institution eher die Aufgabe zu bewältigen, „den Geltungsanspruch interdisziplinäre Forschungsergebnisse einzulösen und die Schnittstelle zu Politik erfolgreich“ (ebd.: 43) zu gestalten.

¹³⁸ Nicht zuletzt da dort die „Beratungslandschaft übersichtlich ist“ (Weingart 2006a: 74) bzw. die *National Academy of science*, der *National Research Council* und der *Freedom of Information act* als vorbildliche Regelungen gesehen werden können, „den politischen Umgang mit Wissen durch Publizität zu kontrollieren.“ (ebd.: 81)

¹³⁹ Was sich auch darin zeigt, dass viele der als Instrumente der privatwirtschaftlichen Beratung aufgezählten Begriffe in ihrem englischen Original bezeichnet werden. „Der amerikanische Wahlkampf und besonders das Wahlrecht in Einerwahlkreisen, die nach der Wahl von dem Gewählten repräsentiert werden möchten, hat zu einer ungleich größeren Ausdifferenzierung der politischen Kommunikation in den USA geführt, als dies in parlamentarischen Systemen der Fall ist, in denen viele der Beratungstätigkeiten innerhalb der Parteienorganisation durchgeführt werden.“ (Müller 2006: 93)

¹⁴⁰ *Wahlssystem* („z. B. Mehrheitswahlssysteme vs Verhältniswahlssysteme, die Dichte des Wahlzyklus, Kandidaten- oder Parteiwahlen.“ (Plassner 2006: 345)), *System der Parteienkonkurrenz* („z. B. die Anzahl der Parteiaktivisten, die Fähigkeiten der Organisation, ihre Parteianhänger zu mobilisieren, Mitglieder- oder Wählerparteien.“ (ebd.: 345)), *gesetzlichen Bestimmungen für Wahlkampagnen* („z. B. öffentliche vs private Kampagnenfinanzierung, Ausgabenbeschränkung, Zugang zu Werbefernsehen, zeitliche Begrenzung für offizielle Wahlkämpfe, Nominierung der Kandidaten.“ (ebd.: 345)), *Professionalisierungsgrad der Politikberatung* („z. B. Professionalität des Wahlkampfmanagements, Kampagnenexpertise und der Einsatz externer Politikberater.“ (ebd.: 346)), *Mediensystem* („z. B. öffentliche vs duale bzw. private Mediensysteme, Differenzierung des Mediensystems, Kanalvielfalt, Fragmentierung der politischen Öffentlichkeit, Grad der Medienkonkurrenz.“ (ebd.: 346)), *nationale politische Kultur* („z. B. homogene vs fragmentierte Kulturen, hierarchische versus kompetitive politische Kulturen, Grad des Vertrauens in den politischen Prozess, politische Involvierung, Gesellschaft mit hoher oder niedriger Wahlbeteiligung.“ (ebd.: 346)), *politische Kommunikationskultur* („z. B. professionelles Selbstverständnis des politischen Journalismus, Nähe vs Distanz in den Beziehungen Politik und Medien, Grad der wechselseitigen Verflechtungen und Abhängigkeiten.“ (ebd.: 346)) und den *Modernisierungsgrad der Gesellschaft* („z. B. Grad der gesell. Differenzierung, Lebensstile, sozioökonomische Modalitäten.“ (ebd.: 346))

Kandidatenzentrierung ausschlaggebend sind, da sie die Faktoren beeinflussen, die sehr eigene und einmalige Beratungssysteme, Beratertypen (Politik-Verkäufer oder Message-Marketer)¹⁴¹ und Beratungsstrategien (Mobilisierer, auf TV-Präsenz fixierte Wahlkämpfer oder Zielgruppen-Marketer)¹⁴² entstehen lassen.¹⁴³ In den USA praktizieren vor allem Berater, die sich auf den personenfixierten Wahlkampf spezialisiert haben, nur in Wahlkampfkampagnen aktiv sind und die zu vermittelnde Botschaft an den Erwartungen der Wähler ausrichten, was damit zusammenhängt, dass in den USA die großen Parteien „mit Ausnahme ihrer Funktion bei Wahlen eine untergeordnete Rolle“ (Braml 2006b: 563) spielen. Auf der anderen Seite stehen die in Westeuropa dominierenden, oft zentral koordinierten parteifixierten Berater, die versuchen die Parteibasis zu mobilisieren, um so ein größtmögliches Wählerpotenzial zu erreichen. Im internationalen Vergleich zwischen Politikberatern sind vor allem der Grad und die Intensität der Professionalisierung des Berufszweiges ausschlaggebend, wobei die weit fortgeschrittene Entwicklung in Amerika internationale Entwicklungen vorzeichnet, sowohl hin zum Message-Marketer, der kandidatenzentriert arbeitet und zugleich als

¹⁴¹ So lässt sich der Beratertyp der *Politik-Verkäufer* differenzieren, welcher „sich bei ihrer Beratungstätigkeit auf eine starke und effiziente Parteiorganisation und programmatische Positionen der Parteien“ (ebd.: 346) konzentrieren und *Message-Marketers*, welche sich „auf die strategische Positionierung ihrer Kandidaten und die Entwicklung von Botschaften, die an die Erwartungen spezieller Zielgruppen appellieren.“ (ebd.: 346) Beide Beraterpersönlichkeiten haben einen parteipolitischen Bezugspunkt und noch immer arbeitet ein Großteil eher parteizentriert. Dennoch zeigt sich eine zunehmende Abkehr vom eher traditionellen Politik-Verkäufer hin zum Message-Marketer.

¹⁴² Internationale Beratungsstrategien unterscheiden sich durch die Wahl der massenmedialen Werbeinstrumente, dabei schätzen *Mobilisierer* „die Einflusskraft des Fernsehens“, aber sie „fokussieren ihre Kommunikationsstrategie auch auf das Radio und traditionelle Formen der politischen Werbung wie Straßenplakate und Massenveranstaltungen“ (ebd.: 349), d. h. der Fokus der Hilfsmittel liegt auf den traditionellen Werbemitteln. Es gibt aber auch nur *auf TV-Präsenz fixierte Wahlkämpfer*, wobei diese Gruppe „weitaus stärker fernsehzentriert und dabei insbesondere vom Potenzial dieses Mediums, ein Massenpublikum zu erreichen, beeindruckt“ (ebd.: 349) ist und dem Fernsehen wird dann als vorherrschendem gesellschaftlichem Leitmedium eine übergeordnete Rolle zugedacht. Die *Zielgruppen Marketers* setzen Fernsehen und klassische Instrumente ein, aber ihr besonderes Augenmerk liegt vermehrt auf dem Internet, „als neues Medium der Kommunikation via Email und banner ads“ (ebd.: 349), denn die prinzipielle Möglichkeit der Einbettung aller anderen Medien in das weltweite Netz bietet ungenutzte Potenziale, da es dort möglich ist Zeitungen zu lesen, Fernsehen zu schauen und selbst die einzelnen Parteien und ihre Programme nachzuschlagen. Nach Plassner (2006) sind 50 % der Berater weltweit auf das Fernsehen als Werbemittel fixiert, immerhin 30 % der Berater sind Mobilisierer und nur 20 % Zielgruppen-Marketers. Es zeichnet sich ein Trend hin zum amerikanischen Vorbild ab, welches zu drei-Viertel auf Zielgruppenorientierung setzt, was sich besonders in Westeuropa und hier speziell Deutschland bereits nachweisen lässt.

¹⁴³ „Daten des Global Political Consultancy Survey bieten Hinweise, dass sich der Schwerpunkt der modernen Wahlkampfstrategien auch bei Politikberatern aus den traditionell parteizentrierten Wettbewerbskulturen Deutschlands, Österreich oder Italien in Richtung kandidaten- bzw. botschaftszentrierten Faktoren verlagern. (Plassner 2006: 347) Es ist davon auszugehen, „dass die fortschreitende Professionalisierung des Kampagnenmanagements gegen traditionelle parteizentrierte Wahlkampfstile arbeitet.“ (ebd.: 348)

Zielgruppen-Marketer einen ausgewogenen Mix unterschiedlichster Medienkanäle nutzt, insbesondere das Internet. Die in Deutschland tätigen Berater verstehen sich selbst mehrheitlich als parteizentrierte Politik-Verkäufer, die meist TV-fixiert werben.

2.3.5 Zusammenfassung

Die Hauptfunktion der Politikberatung als Expertensystem¹⁴⁴ besteht in der Vermittlung zwischen Politik und Wissenschaft, im Rat-Geben, aber auch „Wissen Erweitern“ der Entscheidungsträger. Sie gliedert sich in drei Kommunikationsweisen, an denen jeweils auch Think Tanks beteiligt sind: Erstens existiert eine wissenschaftliche Beratung, die institutionell verankert die Verantwortlichen in einem exklusiven Austauschvorgang mit Expertise unterstützt, aber dadurch Gefahr läuft, vorherrschende Meinungen zu stützen. Zweitens wird privatwirtschaftliche Beratung in Anspruch genommen, die sich Unparteilichkeit zuschreibt, aber wiederum anfällig für Meinungsbeeinflussung durch ressourcenstarke gesellschaftliche Interessengruppen ist. Die persönliche Beratung und Weiterbildung ist prinzipiell der Versuch der Verantwortlichen, sich selbst zu bilden. Die drei beschriebenen Beratungswege werden in Kapitel 5.3 für die Arbeit der Verantwortlichen im Landtag von Sachsen-Anhalt praktisch nachvollzogen und im Kontext dargestellt.

Vorbereitend für die Diskussion in Kapitel 7 müssen weiterhin Herausforderungen beschrieben werden, denn seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts haben sich viele neue Aufgabenfelder für die Politikberatung entwickelt, da vermehrt die Öffentlichkeit in den Fokus rückt. Besonders deutlich ist diese Tendenz in den Vereinigten Staaten von Amerika und den dort operierenden Beratern und Think Tanks zu erkennen, was mögliche Entwicklungspfade auch für Deutschland andeutet. Die Sonderposition¹⁴⁵ der USA¹⁴⁶ ist nachvollziehbar, denn die „hauptsächlich private Finanzierung in den

¹⁴⁴ „Das Vertrauen der Laien in die Expertensysteme beruht, um es noch einmal zu sagen, weder auf vollständiger Aufklärung über diese Prozesse noch auf der Beherrschung des daraus hervorgehenden Wissens. Zum Teil ist das Vertrauen unweigerlich ein ‚Glaubensartikel‘.“ (Giddens 1996: 42)

¹⁴⁵ Natürlich nicht überall: „Der Staat, die Parteien und die Wirtschaft sind zurückhaltend gegenüber einer Unterstützung und Inanspruchnahme von privaten Denkfabriken. Frankreich bleibt für diese Form von Politikberatung daher weiterhin ein Nachzügler.“ (Murswieck 2006: 597)

¹⁴⁶ „Der Zweite Weltkrieg erwies sich als einschneidendes Ereignis mit weitreichenden Konsequenzen für die Entwicklung der amerikanischen ‚Think Tank Industrie‘. In der Folgezeit entstanden die Rand Corporation (1948) [...] RAND, unter anderem ein Akronym für ‚R&D‘ (Research und Development), wurde weltweit zum Vorbild vieler Organisationen, und ‚system analysis‘ etablierte sich als Markenzeichen zahlreicher außen- und innenpolitisch orientierter Think Tanks.“ (Braml 2006b: 564) Man könnte so weit gehen und die Geschichte der Think Tanks in Amerika um die Jahrhundertwende zurückdatieren.

USA [...] zeigt tendenziell einen zivilgesellschaftlich orientierten Output, der einer breiten Öffentlichkeit ‚zugänglicher‘ ist“ (Braml 2006a: 257), während in Deutschland die „überwiegend öffentliche/staatliche Finanzierung in der Regel zu einem ‚privaten‘, eliteorientierten Output“ (ebd.: 257) führt, wengleich sich auch in Deutschland das Beratungssystem weiter entwickelt.¹⁴⁷ Ferner existieren in den USA auch staatlich finanzierte Beratungseinrichtungen wie die RAND Corporation. In Deutschland scheint die Arbeit der Berater und Think Tanks im Verborgenen vorstanzzugehen. Resultate werden zuallererst politischen Geldgebern vorgewiesen und nicht einer informierten Öffentlichkeit, wie in Amerika, aber auch Großbritannien.¹⁴⁸ Dort verlangen privatwirtschaftliche Förderer, dass ihre Geltung und ihr Ansehen nach außen mitgeteilt werden, wobei sie damit unmittelbar den öffentlichen Diskurs und mittelbar auch politische Entscheidungsträger beeinflussen. Dies zeigt sich im Selbstverständnis amerikanischer Think Tanks, die die bereits erwähnte Aufgabe des zivilgesellschaftlichen, überparteilichen Kommunizierens sowie die Neugründung von Foren und Konferenzen als bedeutender einstufen als die Forschung. In Amerika scheint die personelle Durchlässigkeit zwischen Politik und Wissenschaft ausgeprägter zu sein¹⁴⁹ und der Fokus der Politikberatung ist größtenteils auf die Öffentlichkeit fixiert,¹⁵⁰ was Ressourcen sichert.¹⁵¹

In Deutschland ist die Politikberatung weniger auf Öffentlichkeitswirkungen ausgerichtet, da durch die meist staatliche Finanzierung der wirtschaftliche Betrieb schon gesichert ist. Somit wird programmatisch und forschend gearbeitet, wobei sich

Vertreter dieser Think-Tank-Generation „etwa die Russell Sage Foundation, das Carnegie Endowment for International Peace und die Brookings Institution waren motiviert von der Überzeugung, dass streng wissenschaftliche Methoden das beste Mittel darstellen, um die Effizienz der Regierungsarbeit zu erhöhen und soziale Probleme zu lösen.“ (ebd.: 564)

¹⁴⁷ „Ebenso bewegen sich Think Tanks und Stiftungen auch in Deutschland in wachsendem Maße im öffentlichen Raum. Als Ideenagenturen schaffen sie einen ‚Markt der Handlungsalternativen‘ mit explizitem Wettbewerbscharakter des öffentlichen Diskurses; auf diese Weise soll Erkenntnisfortschritt gefördert werden.“ (Glaab/Metz 2006: 166)

¹⁴⁸ „Die überwiegende Mehrzahl der britischen Think Tanks ist Regierungs-unabhängig, arbeitet auf eigene Initiative und lebt nicht überwiegend von staatlicher Finanzierung.“ (Thunert 2006: 606)

¹⁴⁹ „Diese Mobilitätsmuster spiegeln sich auch in den Qualifikationsanforderungen und -profilen der wissenschaftlichen Mitarbeiter wider. Amerikanische Think Tanks legen im Vergleich zu deutschen Instituten deutlich höheren Wert auf spezifische Politikfeldkenntnisse, die durch praktische Erfahrungen (government experience) gewonnen wird.“ (Braml 2006b: 567)

¹⁵⁰ Das liegt zum einen daran, dass vor allem der rechtliche Rahmen in Amerika ein anderer ist. Durch ein Urteil von 1976 wurde die „rechtliche und institutionelle Position von Partikularinteressen entscheidend aufgewertet.“ (ebd.: 566) Was dazu führte, dass „der zunehmende Einfluss von Geld im politischen System der USA auch die Ideenwelt von Think Tanks veränderte“ (ebd.: 566)

¹⁵¹ „Amerikanische Think Tanks benötigen Verbindungen zu den Medien, um wahrnehmbaren Einfluss auf den politischen Entscheidungsprozess auszuüben bzw. zu demonstrieren und damit auch ihre Finanzierung sicherzustellen. (ebd.: 567)

die Standorte der Think Tanks, ganz im Gegenteil zu Großbritannien,¹⁵² eher dezentral verteilen. Nicht zuletzt existiert in Deutschland eine „thematische Konzentration auf die Bereiche Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik.“¹⁵³ (Fretschner/Hilbert 2006: 69) Die deutsche Think-Tank-Landschaft ist durch eine größtenteils staatliche finanzielle Unterstützung der Arbeit sowie eine Fokussierung auf Wissensproduktion und Forschung, zudem durch Dezentralität und eine besondere Themenfokussierung gekennzeichnet. In dieser deutschen Arbeitsteilung, die nicht nur bei den Think Tanks, sondern in der Politikberatung im Allgemeinen vorherrscht, entstehen nach Eichhorst/Wintermann (2006) Defizite, denn in Deutschland gibt es nur eine „geringe personelle Durchlässigkeit von Wissenschafts- und politisch-administrativem Sektor, die eine ausgeprägte Abgeschlossenheit des ökonomischen bzw. des politischen Denkens begünstigt.“ (Eichhorst/Wintermann 2006: 433) Zudem existiert nur eine „geringe formale und praktische Institutionalisierung einer wissenschaftlichen und zugleich auf die politischen Rationalitäten Bezug nehmenden Politikberatung in der Entscheidungsfindung.“ (ebd.: 433) Weiterhin kommt es in Deutschland zur „Vernachlässigung einer wirtschaftlichen Politikberatung für die Öffentlichkeit.“ (ebd.: 433) Letztlich herrscht eine „mangelnde Bereitschaft der politischen Akteure, sich unter Beachtung der wissenschaftlichen Expertise von tradierten programmatischen Entwicklungspfaden loszusagen.“ (ebd.: 433) Diese Kritik stellt darauf ab, wie in Deutschland Politikberatung praktiziert und organisiert wird, wobei der Wunsch nach einer öffentlichkeitsorientierten, mehr der Vermittlung von Problemkontexten gewidmeten Beratung deutlich wird.

¹⁵² „Mit Ausnahme einiger schottischer und walisischer Think Tanks konzentrieren sich die allermeisten Institute in einem zwei Meilen Radius um das Londoner Regierungsviertel.“ (Thunert 2006: 606)

¹⁵³ Dies gilt auch für Stiftungen. „Eine weitere deutsche Eigenheit ist die Konzentration der meisten großen operativen Stiftungen auf die deutsche Gesellschaft und hier besonders auf die Wirtschafts- und Sozialpolitik. Europäische und internationale Themen werden oft der amerikanischen Konkurrenz überlassen.“ (Welzel 2006: 286)

3 Forschungsdesign

Dieses Kapitel beschreibt die innere Rahmung der Forschungsarbeit, die es ermöglicht, „diejenigen Bestandteile empirischer Forschung, die sich mit den konkreten Verfahren des Zugangs zu empirischen Feldern und Informationen, der Informationsgewinnung, -aufzeichnung und -analyse befassen“ (Kassner/Wassermann 2002: 95) zu verdeutlichen. Es gilt nach den Ausführungen zur theoretischen Seite die „handwerkliche oder besser denkwerkliche Seite“ (ebd.: 98) dieser Arbeit vorzustellen. Woraus¹⁵⁴ und mit welchen Methoden wurde also die Erkenntnis ausgearbeitet bzw. die Daten zum Sprechen gebracht?¹⁵⁵ Zur Darstellung der Herangehensweise wird ein vierteiliger Argumentationsweg besprochen, dabei soll erstens die Methode der Dokumenten- und Inhaltsanalyse vorgestellt und erklärt werden (Kapitel 3.1), woraufhin eine theoretische Reflexion der Experteninterviews und der Grounded Theory (Kapitel 3.2) folgt. Dabei werden unterschiedliche Typen aber auch die Durchführung der Experteninterviews und die Definition von Experten präsentiert. Danach werden die Forschungsfragen und der Interviewleitfaden besprochen (Kapitel 3.3) und begründet, warum das Fallbeispiel der Schulgesetzgebung in Sachsen-Anhalt gewählt wurde (Kapitel 3.4). Dies geschieht unter der theoretischen Beobachtungsweise des akteurszentrierten Institutionalismus, der sowohl die Struktur und als auch die Interaktionen im Untersuchungsgegenstand aber auch für die Akteure als Erklärungsmuster zusammenbringt. Dieser Theorieansatz begreift insbesondere die Handlungen der Akteure unter den spezifischen Bedingungen von Institutionen als Erklärungen für deren Wirklichkeit. Sie ermöglicht die Rekonstruktion der Innensicht der politischen Akteure als handlungsrelevant und lässt Aussagen über Handlungs- und Wahrnehmungsmodelle zu.

In dieser Arbeit wurde zur Auswertung im Sinne einer qualitativen Inhaltsanalyse aber auch zur Zusammenstellung des Forschungsmaterials auf die Methoden des Experteninterviews (Meuser/Nagel 2002), mithin der Grounded Theory (Strauss 1998) und der Dokumentenanalyse (Reh 1995) zurückgegriffen. Wäre nur eine

¹⁵⁴ „Historiker bezeichnen als Quelle im Grund dasselbe, was empirische Sozialwissenschaftler als (Primär-)Daten ansehen.“ (Reh 1995: 204)

¹⁵⁵ „Denn niemals ist es so, dass Beobachtungen oder Zahlen für sich sprechen. Vielmehr können die in Beobachtungen oder Zahlen geborgenen Informationen nur anhand von Beobachtungstheorien entschlüsselt und mittels der forschungsleitenden Theorie interpretiert werden.“ (Pazelt 2003: 148)

Dokumentenanalyse durchgeführt worden, hätten ausschließlich Texte und Mitschriften ausgewertet werden können, doch die vorliegende Arbeit hat es sich zur Aufgabe gemacht unterschiedliche Methoden zu nutzen, um die Bandbreite der Erkenntnisse zu erhöhen. So bringt die Anwendung theoriegenerierender Experteninterviews und der Grounded Theory auf das Fallbeispiel allgemein Einsichten in Motive und Beurteilungen hervor. Experteninterviews ermöglichen es, spezielles und kontextbezogenes Wissen ausgewählter Akteure zu dem eingegrenzten Themenbereich abzufragen. Da Aushandlungsprozesse und politische Machtstrukturen auf einer Basis institutioneller Codes operieren, erlauben Experteninterviews die Herausarbeitung neuen Wissens über die internen Strukturen von politischen Entscheidungen. Hierfür wurden verschiedene Akteure, unter anderem Politiker und Wissenschaftler, befragt.

Durch die Gespräche im Sinne der *explorativen* Methode konnten neben den ohnehin zugänglichen schriftlich dokumentierten Vorgängen mehr über den Gegenstand und weitere Problemkontexte herausgearbeitet werden. Insbesondere die ersten Interviews folgten diesem Muster und in der Zusammenstellung mit den Ergebnissen der Dokumentenanalyse zeigt sich so eine ideale Rekonstruktion der damaligen politischen Ereignisse. Vervollständigen ließ sich dieser Versuch durch den *systematisierenden* Ansatz des Experteninterviews. Dabei gelang es Themen auszuarbeiten, Einzelaspekte auszubauen und kritische Situationen mehrdimensional darzustellen. Diese Art des Experteninterviews war unter anderem hilfreich für die erweiterte faktische Rekonstruktion des Fallbeispiels der Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres.

Die Grounded Theory wiederum zielt darauf „eine Theorie zu generieren, die ein Verhaltensmuster erklärt, das für die Beteiligten relevant und problematisch ist.“ (Strauss 1998: 65) Bei der Grounded Theory wird „den Daten und dem untersuchten Feld Priorität gegenüber theoretischen Annahmen eingeräumt“¹⁵⁶ (Flick 1991: 150). Außerdem können mithilfe dieser Methode hinter den Aussagen über die damaligen Geschehnisse die Verhaltensmodelle und die soziale Wirklichkeit des Umgangs mit Wissen im Bezug auf politische Entscheidungen dargestellt werden. Im Vergleich der Berichte lassen sich unterschiedliche Herangehens- und Umgangsweisen mit wissenschaftlichem Wissen vermuten, denn wenngleich die Sachlage im Prozess der Änderung

¹⁵⁶ Theoretische Annahmen „sollen nicht an den untersuchten Gegenstand herangetragen werden, sondern in der Auseinandersetzung mit dem Feld und darin vorfindlicher Empirie ‚entdeckt‘ und als Ergebnis formuliert werden.“ (Flick 1991: 150)

der Schulgesetzgebung jeweils vergleichbar ist, werden die Ansichten der Akteure gegenüber dem Stellenwert der Ressource wissenschaftlichen Wissens in politischen Entscheidungen verschieden sein. Neben der Konzentration auf die Experteninterviews¹⁵⁷ und die Grounded Theory, bleibt dennoch eine qualitative Inhaltsanalyse der relevanten Landtagsdokumente als Fundierung für die Aussagen der Experten relevant, denn auch in der Bildungspolitik ist davon auszugehen, dass „politisch erwünschte Antworten“ (Abels/Behrens 2002: 186) abgegeben werden.

Die der Arbeit zugrunde liegende Vorgehensweise besteht in einem ersten Schritt deshalb darin die Vorgänge und Argumente um die Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres in Sachsen-Anhalt beispielhaft mit der Dokumentenanalyse anhand von Landtagsdokumenten nach zu rekonstruiert, wobei Argumentationen aus Gesetzentwürfen, Anhörungen und Landtagsdebatten zusammengetragen und arrangiert werden, um ein bestmögliches Verständnis der Sachlage zu garantieren. Dann werden mithilfe der Experteninterviews/Grounded Theory einerseits die Ergebnisse der Sachdimension weiter angereichert und in einem nächsten Arbeitsschritt die einzelnen Besonderheiten zur Nutzung von wissenschaftlichem Wissen in der Wissensdimension und im Verhalten der Akteure im politischen Entscheidungsprozess sichtbar gemacht. Diese Herangehensweise, das Entwickeln und Ausarbeiten der spezifischen Wahrnehmungs- und Handlungsmodelle für politische Akteure, die unter der Herausforderung einer Wissensgesellschaft mit der Ressource wissenschaftlichen Wissens als Teil einer politischen Entscheidung umgehen, soll explizit geklärt werden.¹⁵⁸

3.1 Dokumenten- und Inhaltsanalyse

Unter dem Begriff Dokumente lassen sich „alle Dinge, die jene Informationen bergen, welche für die Beantwortung der Forschungsfrage oder für die Lösung eines gestellten Problems nützlich sein können“ (Patzelt 2003: 149) fassen. Diese können ihre Aussagekraft in einer immensen Varianz entfalten, seien es Texte, Tonbänder oder Bil-

¹⁵⁷ Insbesondere deswegen, weil diese Forschungshaltung mit den Ausführungen unter 2.1 und seiner „wissenssoziologischen Perspektive, die die soziale Realität als durch Interpretationshandlungen hergestellte Konstruktion von Wirklichkeit begreift“ (Bogner/Menz 2002b: 35) korrespondiert.

¹⁵⁸ Diese Arbeit möchte dem Vorwurf entgegen treten, die deutschsprachige Politikwissenschaft zeichne sich „durch eine relative Abstinenz hinsichtlich methodischer Reflexion aus.“ (Abels/Behrens 2002: 174) „Das die deutschen Politologen Methodenmuffel sind, hat aber auch einen Vorteil: die Religionskriege über den Werturteilsstreit, über quantitative gegen qualitative Methode oder über Detailfragen der Interviewtechnik haben die Politikwissenschaft recht kalt gelassen. (Aleman von 1994: 75)

der.¹⁵⁹ Bei der Dokumenten- und Inhaltsanalyse kommt es darauf an, dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand die „nötigen Informationen abzugewinnen“ (ebd.: 150), also die relevante Information aufzudecken, zu kennzeichnen und zu explizieren, dafür müssen die Dokumente gefunden, sortiert und aufbereitet werden.

Die Dokumenten- und Inhaltsanalyse ist eine Möglichkeit, um Klarheit über politische Entscheidungsprozesse zu erlangen und ist abhängig von der Fragestellung, der Quellenlage, der Quellensicherung, der Quellenauswertung, dem in Beziehung setzen von Randbedingungen mit der Auswertung und der finalen Zusammenschau. Die Fragestellung ermöglicht es, im Material die relevanten Bezugspunkte sichtbar zu machen und die Quellenlage kann in ihrer Quantität verschrecken aber bei geringen Funden auch verunsichern. Deshalb sind die interpretative Quellenauswertung und die Fertigkeit des Wissenschaftlers von Bedeutung, auf die Fragestellung hin zugeschnittene Kategorien zu entwickeln, welche nachvollziehbar und an im sozialwissenschaftlichen Kanon gebräuchlichen Formulierungen und Konflikten orientiert sein sollten. Die Aufbereitung erfolgt mit Blick auf die zu klärende Frage¹⁶⁰ oder den zu erläuternden Ablauf von Geschehnissen, der durch die Inhaltsanalyse aufgezeigt wird. Dabei ist es von Vorteil einen Leitfaden¹⁶¹ vorzubereiten, ein eindeutiges Forschungsinteresse zu definieren und Quellenlage und -zugang zu beachten.

Nach Patzelt (2003) lassen sich Dokumente sowohl *induktiv* als auch *deduktiv* auf ihren Inhalt hin analysieren, wobei Ersteres genutzt werden sollte, wenn der Forscher „über wenig Vorwissen“ (Patzelt 2003: 151) verfügt, denn dann ist es „sinnvoll, die auszuwertenden Texte, erst einmal im Licht seiner inhaltlichen Fragestellung zu studieren und bei diesem ersten Arbeitsdurchgang, die zur Bergung der gesuchten Informationen hilfreiche Kategorien zu entwickeln.“ (ebd.: 151) Anders beim deduktiven Vorgehen, denn hier „weiß man schon im Vorhinein, etwa anhand einer gut bewährten

¹⁵⁹ „Für die Politikwissenschaft sind – neben sekundäranalytisch auszuwertenden Büchern, Aufsätzen, ‚grauer Literatur‘ usw. – vor allem Zeitungen und Zeitschriften, Akten, Protokolle und offizielle Publikationen interessierender Institutionen und Organisationen wichtige Textdokumente.“ (Patzelt 2003: 149) Alternativ kann aber auch übergeordnet von Quellen gesprochen werden: „Quellen sind dabei der Oberbegriff, der nicht nur schriftliche Zeugnisse, sondern auch bildliche und gegenständliche Überreste umfasst“ (Reh 1995: 204) und somit würden Dokumente anders charakterisierbar werden: „Dokumente sind ein Teil der Quellen, nämlich die schriftlich vorliegenden Äußerungen, also z.B. Urkunden, Rechtstexte, Verwaltungsakten, Geschäfts- oder Privatakten.“ (ebd.: 204)

¹⁶⁰ „Ausgangspunkt ist die auf dem Forschungsstand des betreffenden Fachgebietes aufbauende Fragestellung, die regelmäßig eine Vorentscheidung die Analyseebene einschließt.“ (ebd.: 212)

¹⁶¹ „Ein Analyseleitfaden ist einfach eine Liste von Fragen, mit welchen an die zu analysierenden Texte herangetreten wird.“ (Patzelt 2003: 150)

und zweifellos zum Material passenden forschungsleitenden Theorie, welche Kategorien die zu analysierenden Texte gut erschließen werden, so legt man die Kategorien von Anfang fest.“ (ebd.: 151) Ein großer Vorteil liegt in der Menge an Vorwissen und theoretischer Vorarbeit, welche zur Entwicklung von Kategorien anwendbar ist.¹⁶²

Die Dokumentenanalyse ist ein „intersubjektiv nachvollziehbares Verfahren, bei dem man Eigenschaften von Texten systematisch identifizieren, und von diesen Merkmalen aus auf Eigenschaften von Personen oder gesellschaftlichen Gruppen“ (Winkler/Falter 1997: 126) schließen kann. Um die personenunabhängige Gültigkeit, mithin die Wissenschaftlichkeit der Ergebnisse zu gewährleisten, muss bei der Herausarbeitung der Kategorien beachtet werden, dass eine größtmögliche Übereinstimmung in ihrer Unterschiedlichkeit sicher gestellt ist. Zudem sollten sich die Kategorien gegenseitig ausschließen, denn „sollen die Kategorien erschöpfend sein, darf sich jede einzelne Kategorie auf nur genau eine Dimension beziehen.“ (ebd.: 126) Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf Dokumente, die in einer Dokumentation des Landtags von Sachsen-Anhalt zu den Änderungsgesetzen recherchiert wurden, welche sich einerseits offen zugänglich in der Bibliothek des Landtags befindet, während weitere Dokumente angefordert und Einsicht darin beantragt werden mussten. Die Geschäftsordnung des Landtags ist im Internet auf dem Server des Landes Sachsen-Anhalt abrufbar. Bei der Bearbeitung der Forschungsfrage, nach der Bedeutung der Ressource des wissenschaftlichen Wissens in der politischen Entscheidungsfindung, geht diese Arbeit induktiv vor, da das Material durch Forschungsfragen inhaltlich dimensioniert wird und so eine zusammenhängende Auswertung möglich ist.

In dieser Arbeit waren es die Begründungen¹⁶³ für die Einführung des 13. Schuljahres und dessen Abschaffung, die in den einzelnen Landtagsdokumenten mithilfe der Dokumentenanalyse als Kategorien codiert wurden. Die *Frequenz*¹⁶⁴ und *Häufigkeit*¹⁶⁵ der einzelnen Begründungen stand dabei im Vordergrund, was die Zusammenführung

¹⁶² „Mithilfe der Kategorien sollen die für die Forschungsfrage theoretisch relevanten Dimensionen eines Objektbereiches gemessen werden.“ (Winkler/Falter 1997: 126)

¹⁶³ „Politiker und Vollzugsbeamte – beide stehen unter dem institutionalisierten Zwang zum politischen Erfolg – verwenden gerne euphemistische Begriffe und entsprechende rhetorische Stilmittel, um eine Identifizierung des Publikums mit ihren Aussagen und ein Wir-Gefühl herzustellen.“ (Reh 1995: 216)

¹⁶⁴ „Textelemente [werden] klassifiziert und deren Auftretenshäufigkeit ausgezählt.“ (Winkler/Falter 1997: 126)

¹⁶⁵ „Aus der Häufigkeit und dem Kontext von Schlüsselbegriffen zieht man sodann Schlüsse auf die Sichtweisen und Mitteilungsabsichten der Verfasser der untersuchten Texte.“ (Patzelt 2003: S.152)

der Kategorien zu neuen Oberkategorien ermöglichte.¹⁶⁶ Weiterhin wurden die *Valenz*, die „zusätzlich positive, neutrale und negative Bewertungen von Sachverhalten untersucht“ (ebd.: 126), die *Intensität*, welche die „Intensitäten erfasst“ (ebd.: 126) und die *Kontingenz*, die „untersucht inwieweit bestimmte Sprachelemente miteinander auftreten“ (ebd.: 126) analysiert.

Um eine Kategorisierung mit diesen Kriterien vorzunehmen, schlägt Reh (1995) drei Verfahren vor. Erstens das *Zusammenfassen*, wobei es das Ziel ist, „das Textmaterial so zu reduzieren, dass nur noch die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Der durch Auslassung und Abstraktion entstehende Text soll aber das Grundmaterial möglichst genau abbilden“ (Reh 1995: 216), wobei die Verständniserleichterung und die Verdeutlichung des Vorgangs im Vordergrund stehen. Das zweite Verfahren ist die *Explikation*, wobei erreicht werden soll, „an einzelne Textteile (Begriffe, Sätze etc.) zusätzliches Material heranzutragen, dass die Textstelle in ihrem Kontext erläutert, erklärt, deutet und so das Verständnis erweitert.“ (ebd.: 216) Es wird gezielt nach Einzelargumenten gesucht, die in einem anderen Kontext zum Verständnis eines Problems oder einer Frage beitragen können. Schließlich hilft auch die *Strukturierung* der Interpretation, dabei sollen „bestimmte, nach der eigenen Fragestellung relevante Aspekte [...] unter vorher festgelegten inhaltlichen Gesichtspunkten aus dem Material herausgearbeitet bzw. dieses daraufhin ausgewertet werden.“ (ebd.: 216) Es erfolgt eine Zusammenfassung, die auf einen bestimmten Aspekt hin ausgerichtet ist, z.B. wurden die relevanten Akten für diese Arbeit auf ihre Bedeutung für die Einführung und Abschaffung des 13. Schuljahres und die argumentativen Strategien der Akteure¹⁶⁷ hin untersucht. Wo dies nicht der Fall war, wurden Sachverhalte und Argumentationen nur gekürzt dargestellt, z. B. bei der neunten Änderung des Schulgesetzes. Denn während der Verwaltungsvorgang auch die Änderung der Schulzeit für Gymnasiasten beinhaltete, wurden im Landtag und in

¹⁶⁶ „Man vergleicht die pro Kategorie zusammen geordneten Textpassagen nach Gruppen von Texten oder von Verfassern.“ (ebd.: S.152)

¹⁶⁷ Es geht darum „die Schlüssigkeit und Widerspruchsfreiheit der vorgefundenen Aussagen und der Argumentationen der Verfasser immanent zu prüfen (z.B. hinsichtlich der Zweckrationalität: Werden für die genannten Ziele die adäquaten Maßnahmen vorgeschlagen und ist das Eintreten der vermuteten Wirkungen wahrscheinlich?). Werden auch die unbeabsichtigten Folgen (Nebenfolgen) gesehen? Die möglichen Zielbeziehungen sind dabei: Zielidentität (die Ziele unterscheiden sich nicht), Komplementarität (die Verfolgung eines Ziels begünstigen zugleich eines oder mehrere Andere), Neutralität (die Verfolgung eines Ziels begünstigen zugleich eines oder mehrere Andere), Neutralität (die Verfolgung eines Ziels lässt die anderen unberührt), Konflikte (die Verfolgung eines Ziels beeinträchtigt eines oder mehrere Ziele), Antinomie (die Verfolgung eines Ziels schließt die Erreichung eines oder mehrerer Ziele völlig aus).“ (Reh 1995: 216)

den Ausschüssen hauptsächlich andere Bestandteile und Themen wie die Sekundarstufe und die Förderstufe in Sachsen-Anhalt besprochen. Diese Thematiken werden deshalb zwar in dieser Arbeit mit besprochen, aber lediglich gekürzt wiedergegeben und nicht auf ihre Begründungen hin untersucht.

3.2 Experteninterview/Grounded Theory – Methodenreflexion

Experteninterviews bieten konstruktive Wege ein Politikfeld und dessen interne Mechanismen und Strukturen zu analysieren und dabei können „Wissensbestände im Sinne von Erfahrungsregeln, die das Funktionieren von sozialen Systemen bestimmen“ (Meuser/Nagel 2002a: 91) beschrieben werden. Die Vorteile des Experteninterviews, gegenüber z. B. der Delphi-Methode,¹⁶⁸ sind deren Unmittelbarkeit, der Zugang zu sozialen Feldern bzw. praktischem Insiderwissen und die Erleichterung des erweiterten Feldzugangs.

In der Diskussion werden diese positiven Aspekte aber auch als eine Schwachstelle dargestellt (vgl. Bogner/Menz 2002a: 33) insbesondere die Definition von Experten ist umstritten. Diesem Vorwurf wirkt die vorliegende Arbeit entgegen, erstens mit der Einhaltung einer strikten methodischen Vorgehensweise auf der Grundlage der Ausführungen von Meuser und Nagel (2002) und der parallelen Nutzung der Grounded Theory, „ein Stil [...] nach dem man Daten qualitativ analysiert.“ (Strauss 1998: 30) Weiterhin wurde der Expertenstatus detailliert beschrieben und eine größtmögliche Anzahl an Interviews geführt.¹⁶⁹ Im ersten Teil werden Ausführungen zum Verständnis des Werkzeugs Experteninterview angeführt: Welche Typen gibt es? Was kann erfragt werden? Wie gestaltet sich die Beziehung Interviewer/Experte? Welche Arbeitsschritte sind zur Auswertung der Interviews nötig? Dann wird die Grounded Theory, welche den besonderen Vorzug hat, dass sie wichtige Aspekte soziologischer Theoriebildung¹⁷⁰ verbindet und ein Werkzeug zur Rekonstruktion von Handlungs- und Wahrnehmungsmodellen von Akteuren ist, dargestellt.

¹⁶⁸ „Die Delphi-Methode ist im Kern ein relativ stark strukturierter Gruppenkommunikationsprozess.“ (Aichholzer 2002: 133) Sie wird erfolgreich in der Technologievorschau genutzt.

¹⁶⁹ Interviews mit verschiedenen Akteuren ermöglichen „die Berücksichtigung differierender Standpunkte, Perspektiven und das Aufdecken möglicher Konfliktfelder.“ (Leitner/Wroblewski 2002: 241)

¹⁷⁰ Diese sind „der Fall als eigenständige Untersuchungseinheit; soziologische Interpretation als Kunstlehre; Kontinuität von alltagsweltlichem und wissenschaftlichem Denken; Offenheit sozialwissenschaftlicher Begriffsbildung.“ (Hildenbrand 1998: 11) Sie ist die Einzige „die diese vier Punkte in dieser Kombination als Grundlage soziologischer Forschung nicht nur proklamiert, sondern auch in eine praktikable lehr- und lernbare Forschungsstrategie umsetzt.“ (ebd.: 11)

3.2.1 Typen von Experteninterviews

Bogner/Menz (2002b) unterscheiden drei Arten von Experteninterviews: *explorative*, *systematisierende* und *theoriegenerierende*, wobei Ersteres zur „Herstellung einer ersten Orientierung“ (Bogner/Menz 2002b: 37) dient, welche den ersten Zugang zum Thema ermöglicht. Es eröffnet sich der Weg, um ein bis dahin verschlossenes Kommunikationsfeld der Analyse zu zuführen, dabei versucht der Forscher vordergründig Verantwortliche und relevante Diskussionsschwerpunkte zu identifizieren.

Das *systematisierende* Experteninterview „zielt auf systematische und lückenlose Informationsgewinnung“ (ebd.: 37), hierbei werden die Zusammenhänge der Umstände rekonstruiert, die zu einer Entscheidung geführt haben, d. h. die vom Experten geäußerten Tatsachen fungieren als Grundelemente zum Verständnis der Vorgänge. Der Experte ist die Hauptwissensquelle und seine Ausführungen werden mit Daten, die anhand anderer Interviews oder wissenschaftlicher Methoden ermittelt wurden, verglichen, wobei bei dieser Interviewsorte ein strikt eingehaltener Leitfaden zur Durchführung und Fragestellung zum Einsatz kommt.

Ein *theoriegenerierendes* Experteninterview, von Meuser und Nagel (2002) erstmals definiert, „zielt idealerweise auf Theoriegenerierung über die interpretative Generalisierung einer Typologie“ (Bogner/Menz 2002b: 38) und ermöglichen „die kommunikative Erschließung und analytische Rekonstruktion der subjektiven Dimension des Expertenwissens“ (ebd.: 38), dabei wird hinter vordergründigem Faktenwissen und impliziten Verhaltensmustern die soziale Wirklichkeit des Umgangs mit Entscheidungsprozessen entschlüsselt. Im Vergleich der Expertenaussagen zeigen sich die inhärenten Analogien ihrer Lebenswelt und die konstituierenden Chancen und Grenzen ihres Funktionsbereichs.

In der Forschungswirklichkeit ist die strikte Trennung zwischen den verschiedenen Arten von Experteninterviews nicht möglich, was auch auf diese Arbeit zu trifft, sodass die geführten Interviews eine Mischung der drei Variationen sind. Hauptsächlich wurde aber das *theoriegenerierende* Experteninterview angewendet, da dieser Ansatz hinter den faktischen und einzelfallbezogenen Äußerungen des Interviewten denkbare Verhaltensähnlichkeiten aufdecken kann und durch die Erstellung einer Typologie ein verbessertes Verständnis der Akteure aber auch des Politikfeldes ermöglicht. In jedem der geführten Interviews zeigten sich so besondere Mischformen, denn die Auswertung des

Fallbeispiels der Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres zur Rekonstruktion von Handlungs- und Wahrnehmungsmuster zur Nutzung von wissenschaftlichem Wissen in politischen Entscheidungen durch politische Akteure erforderten z. B. sowohl das *systematisierende* als auch das *theoriegenerierende* Experteninterview, wodurch die soziale Wirklichkeit und das institutionelle Muster der unterschiedlichen Verhaltensmodelle der Akteure rekonstruiert wurden.

3.2.2 Definition und Rolle von Experten

In der Vorbereitung auf die Anwendung des Werkzeugs Experteninterview soll der Begriff des Experten näher bestimmt werden, da sich daran die Hauptkritik sammelt.¹⁷¹ Wer ist Experte? Was zeichnet ihn aus? Wie lässt sich ein Experte von einem Spezialisten abgrenzen?¹⁷²

Es lassen sich nach Bogner/Menz (2002b) und Meuser/Nagel (2002b) drei Hauptaspekte aufzeigen, die die Bandbreite des Expertenbegriffs abstecken, wobei es erstens einen voluntaristischen Aspekt des Experten gibt, welcher davon ausgeht, dass „jeder Mensch mit besonderen Informationen, Fähigkeiten usw. für die Bewältigung des spezifischen Alltagslebens ausgestattet ist.“ (Bogner/Menz 2002b: 40) Demnach besitzt jede Person ein Substrat an Erfahrungen und Strategien, um die unterschiedlichen Situationen des täglichen Lebens zu meistern, was die Offenheit der Methode verdeutlicht, aber gleichzeitig die Gefahr in sich birgt, den Expertenbegriff zu überspannen. Weiterhin wird betont, dass ein Expertenstatus auf Zuschreibung basiert, nicht naturgegeben existiert und eine solche Konstruktion des Experten durch den beobachtenden Wissenschaftler vorgenommen wird als methodisch-rationale oder sozial-repräsentative Setzung, d. h. dass „bis zu einem gewissen Grad jeder Experte auch als Konstrukt eines Forscherinteresses“ (ebd.: 40) gelten kann. Der Experte wird dadurch Experte, dass ihn der Forscher als einen solchen tituliert. Dass diese Zuschreibung nicht nur von Wissenschaftlern, sondern auch von der Gesellschaft vergeben wird, ist ein Hauptmerkmal der sozial-repräsentativen Konstruktion, dabei ist, ähnlich einer Auszeichnung für sportliche Höchstleistungen, derjenige Experte, der „in der sozialen Realität als Experte angesehen“ (ebd.: 41) und als Individuum aus der Gesellschaft herausgestellt wird. Der

¹⁷¹ Es scheint ratsam den Hinweis ernst zu nehmen, dass Experten auch Personen sein könnten, die nicht „nur in der Funktionselite zu suchen“ (Kassner/Wassermann 2002: 105) sind.

¹⁷² Gerade der Experte ist vom Spezialisten zu unterscheiden. „Während Spezialisten technische Spezialkenntnisse haben, verfügen Experten über komplexe Relevanzsysteme.“ (Meuser/Nagel 2002b: 261)

Forscher ist nicht frei von gesellschaftlichen Urteilen, er wird für die Auswahl seiner Experten auf die Differenzierungsmuster der Gesellschaft zurückgreifen. Letztlich könnte der Expertenbegriff auch mit einer wissenssoziologischen Fokussierung begriffen werden. Hierbei wird der Experte über die „spezifische Struktur seines Wissens“ (ebd.: 41) umrissen,¹⁷³ d. h. der Experte wird als eine Person angesehen, die im Unterschied zum Laien ein spezielles Wissensreservoir auf einem bestimmten Wissensgebiet aufgebaut hat.

Die wissenschaftliche Konstruktion einer Expertenfigur ist an verschiedene Bedingungen geknüpft. Als Experte gilt einerseits: „wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen und Entscheidungsprozesse verfügt.“ (ebd.: 73) Der Forscher muss, wenn der Status oder die Funktion des Befragten in der jeweiligen Institution selbsterklärende Bedeutung hat, begründen können, warum diese Person als Experte behandelt wird, damit so die Relevanz des Interviewten immer wieder neu ausgehandelt wird. Der Begriff Experte ist demzufolge eine dynamische Beschreibung, was einerseits auf die durch verschiedene Forschungsfragen erzeugten Relevanzkriterien und Erkenntnisinteressen zurückzuführen ist. Andererseits muss ein Experte einen Wissensbestand haben, welcher exklusiver Natur, bzw. an bestimmte Personen gebunden (Pfadenhauer 2002: 117) ist und sich zusätzlich aus verschiedenen Arten¹⁷⁴ von Wissen zusammensetzt.

Der als Experte bestimmte Interviewpartner zeichnet sich durch eine spezifische Kombination seiner Wissensarten aus und lässt sich nur in der Gesamtheit dieser Eigenschaften, vor dem Relevanzhintergrund der Forschungsfrage und unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Bedeutungszuschreibungen eindeutig als Experte beschreiben. Er hat eine institutionelle und eine soziale Komponente, individuelle Eigenschaften und

¹⁷³ Diese Vorstellung versucht bereits neueste gesellschaftliche Entwicklungen mit zu thematisieren und verweist darauf, dass informierte Bürger sehr wohl das „Brüchigwerden“ der Vorstellung „des Experten als eines objektiven und neutralen Sachverwalter der Wahrheit“ (Bogner/Menz 2002b: 42) erkennen.

¹⁷⁴ So lässt sich das Wissen von Experten nach *technischem Wissen*, *Prozesswissen* und *Deutungswissen* gliedern, wobei die Ausrichtung der Forschungsarbeit eine wichtige Rolle spielt. *Technisches Wissen* wird „durch Herstellbarkeit und Verfügung über Operationen und Regelabläufe, fachspezifische Anwendungsroutinen, bürokratische Kompetenzen usw.“ charakterisiert (Bogner/Menz 2002b: 43), wobei damit das Faktenwissen gemeint ist. Unter *Prozesswissen* (oder Betriebswissen) wird die „Einsichtnahme und Information über Handlungsabläufe, Interaktionsroutinen, organisationale Konstellationen sowie vergangene und aktuelle Ereignisse“ (ebd.: 43) verstanden, dabei hat diese Wissensart eine persönliche Komponente, die der Interviewte durch die Tätigkeit in seinem Arbeitsfeld aufbaut. Eine dritte Wissensform ist das *Deutungswissen* (oder Kontextwissen), welches „subjektive Relevanz, Regeln, Sichtweisen und Interpretationen“ (ebd.: 43) des Experten betrifft, also die persönlichen Erklärungsmuster des Experten.

Kompetenzen, die ihm in die Position versetzen, aktiv an einer Problemlösung mitzuwirken, sei es als Verantwortlicher oder Beobachter. Wie weitreichend seine Entscheidungsgewalt und Autorität, welche aber nicht zwingend mit seiner Position in der Organisation übereinstimmen muss,¹⁷⁵ ist, kann nur durch das Interview ermessen werden.

In dieser Arbeit, die hauptsächlich das *theoriegenerierende* Experteninterview nutzt, werden diejenigen als Experten verstanden, welche Akteure im politischen Entscheidungsprozess sind, d. h. die Experten, die für die Interviews ausgewählt wurden, waren alle direkt oder indirekt an den Entscheidungsfindungen sowohl bei der fünften Änderung des Schulgesetzes insbesondere aber bei der achten bzw. neunten Änderung beteiligt. Sie hatten Verantwortung oder Gestaltungsmacht sowohl in der Formulierung, in den Debatten im Landtag und im Politikfeld der Bildungspolitik. Um einen breiten Wissenspool auszuschöpfen, auch in Hinsicht auf die vorzufindenden Wissensvorräte, neben dem technischen Wissen, waren Prozesswissen und Deutungswissen von Bedeutung, wurden vier bildungspolitische Sprecher unterschiedlicher Fraktionen, ein Minister der ehemals als wissenschaftlicher Berater gearbeitet hatte, der Vorsitzende eines einflussreichen WiSo-Partners und der Assistent einer bildungspolitischen Sprecherin interviewt.

Die Gesprächspartner wurden aus verschiedenen Gründen gewählt, erstens sollten sie alle direkt oder indirekt an der Einführung oder aber an der Abschaffung des 13. Schuljahres, also an den Änderungen der Schulgesetzgebung in Sachsen-Anhalt zwischen 1994 und 2004 beteiligt gewesen sein, was bei allen Befragten der Fall ist. Zweitens sollten sie in den Verhandlungen eine prominente Rolle eingenommen haben bzw. über spezielles problemrelevantes Wissen verfügen. Drittens war es von Bedeutung, dass die Experten unterschiedlichen Fraktionen angehören, um eine politische Einseitigkeit zu verhindern. Das Hauptinteresse lag auf den bildungspolitischen Sprecher der Fraktionen im Landtag von Sachsen-Anhalt, welche die Mehrheit der politischen Gestaltungsarbeit im Landtag auf dem Gebiet der Bildungs-, Wissenschafts- und Kulturarbeit verrichten. Vier der Interviewten nehmen in ihren unterschiedlichen Fraktionen diese besondere Funktion ein, im Bereich Bildung die Sprecher- und Entscheiderrolle der Mehrheit der Abgeordneten zu übernehmen und sind damit die bedeutungsvollsten

¹⁷⁵ Wichtig ist, dass er einen ‚Überblick‘ „über das auf einem Gebiet insgesamt gewusste Wissen“ (Pfadenhauer 2002: 115) hat.

Gesprächspartner in diesem Politikfeld. Sie waren an den relevanten Entscheidungsprozessen, der Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres und der Förderstufe beteiligt und haben differenzierte Meinungen und Ansichten.

Viertens sollte ein Experte die Reflexion der Geschehnisse von außen aufzeigen, um so die Meinungen jenseits der politischen Zirkel zu belegen und so wurde ein Vertreter, der Vorsitzende eines der größten WiSo-Partner in Sachsen-Anhalt, der an der Entscheidungsfindung indirekt beteiligt war, interviewt und seine Meinung nachvollzogen. Dabei konnte der Experte Informationen über die Wahrnehmung der Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres als politischen Prozesses im Landtag von außen beisteuern, da er Vertreter einer partikular relevanten Öffentlichkeit ist und seine Macht im politischen Prozess nicht zu gering gewertet werden sollte. Die Meinung des Experten war zudem relevant, da mehrere der bildungspolitischen Sprecher einer Fraktion zwischen dem spezifischen WiSo-Partner und einer anderen Landtagsfraktionen eine enge Zusammenarbeit und Meinungsähnlichkeiten vermuteten bzw. diese unterstellten.

Zudem musste ein Experte ein Vertreter der wissenschaftlichen Politikberatung sein, damit eine korrespondierende Darstellung zum Gesamtbild möglich wird und letztlich sollte ein Wissenschaftler mit Beratungserfahrungen gefunden werden, um auch diesen Aspekt mit einzubeziehen. So wurde ein Experte befragt, der früher als Wissenschaftler und wissenschaftlicher Berater tätig war und zur Zeit der Befragung in der Politik als Minister wirkte. Dadurch, dass er seine Erfahrungen in beiden Welten gesammelt hat, waren seine Aussagen sehr aufschlussreich, denn er arbeitete vor seiner Berufung ins Kabinett der Landesregierung als Universitätsprofessor und in dieser Position auch als wissenschaftlicher Berater und konnte somit wertvolle Informationen über diesen Funktionsbereich liefern. Schließlich wurde der Assistent einer bildungspolitischen Sprecherin interviewt, der als Wissensbeschaffer und -sortierer fungiert, insbesondere bei inhaltlichen und fachlichen Fragen hilft und sein Anteil an der Entscheidungsfindung sollte nicht gering geschätzt werden.

3.2.3 Beziehung Interviewer – Experte

Beim Experteninterview sollen Informationen und Material für eine Rekonstruktion und Auswertung erlangt werden, hierfür ist die Beziehung zwischen Interviewpartner und Experten von entscheidender Bedeutung, daher werden nachfolgend verschiedene

Beziehungsmuster zwischen Interviewer und Experten beschrieben und mögliche Probleme in der Gesprächssituation aufgezeigt. Bei den Ausführungen über Beziehungsgewebe wird thematisiert, wie der Experte den Interviewer wahrnimmt.¹⁷⁶ Bogner/Menz (2002b) unterscheiden sechs Typen, dabei setzt in der Beziehung Interviewer als Co-Experten der Befragte „einen gemeinsamen geteilten Vorrat von Kenntnissen und Wissen voraus, auf den zurückgegriffen werden kann, ohne diesen im Detail explizieren zu müssen.“ (Bogner/Menz 2002b: 50) Der Forscher hat den Vorteil als ebenbürtig wahrgenommen zu werden,¹⁷⁷ dadurch ergibt sich eine besondere Tiefe im Gespräch, die aber auch in Nebengespräche abgleiten kann. Wenn der Wissenschaftler als Experte einer anderen Wissenskultur wahrgenommen wird, erscheint er als Experte, „jedoch weniger als Fachkollege, sondern als Vertreter einer anderen Disziplin.“ (ebd.: 52) Ihm wird fachliche Kompetenz zu gestanden, wobei der Interviewte gattungsspezifische Lücken vermutet und so muss der Forscher im Gesprächsverlauf darauf achten, dass der imaginierte Wissensunterschied vom Experten nicht ständig thematisiert wird. Diese Gefahr erhöht sich insbesondere, wenn der Interviewer als Laie vermutet wird, denn eine solche Situation ist kontraproduktiv, auch wenn in der Literatur von möglichen positiven Effekten berichtet wird.¹⁷⁸ Es gibt auch den Typus des Interviewers als Autorität, wobei hier die Rollen entgegengesetzt verteilt sind, dadurch besteht die Herausforderung, dass der Interviewte nicht alles berichtet was er weiß. Es kann auch der Fall eintreten, dass der Interviewer als potenzieller Kritiker gewertet wird, was ein Misstrauen schafft, weil der Experte glaubt, dass der Forscher „die gewonnenen Erkenntnisse nicht in den Dienst ‚neutraler‘ Wissenschaft stellt“ (ebd.: 58), wobei in dieser Konstellation ein Klima des Verdachts herrscht und der Experte wird jede seiner Aussagen auf ihre Auswirkung hin vorbedenken. Als letztes Model gilt das des Interviewers als Komplizen, dabei wird der Wissenschaftler als Unterstützer gesehen, dem „Geheimnisse anvertraut, verdeckte Strategien erläutert und vertrauliche Informationen mitgeteilt werden.“ (ebd.: 59) Der Experte hat Zutrauen und berichtet ohne Scheu und besondere Reflexionsmechanismen davon, wie er die Geschehnisse wahrgenommen und daraufhin

¹⁷⁶Anzumerken sei hier, dass die Forscherin „kein fragendes Neutrum“ (Abels/Behrens 2002: 176) ist. Geschlecht kann ebenfalls eine Rolle spielen. Abels/Behrens (2002) geben dafür 5 typische Diskursverläufe an. Ähnlich aber auf anderem Weg wird dies auch von Littig (2002) argumentiert.

¹⁷⁷ Pfadenhauer (2002) geht so weit, „nur jene Gesprächsform als Experteninterview zu bezeichnen die sich auf die Kurzformel ‚auf gleicher Augenhöhe‘ reden bringen lässt.“ (Pfadenhauer 2002: 121)

¹⁷⁸ „Diese ‚Narrenfreiheit‘ eröffnet die Möglichkeit, Fragen zu stellen, die unter anderen Bedingungen eine Gefährdung des stabilisierten Erwartungsschemas bedeutet hätten.“ (Bogner/Menz 2002b: 56)

gehandelt hat. In dieser Situation kann der Forscher viele bedeutende Fakten sammeln, ist aber an die Einseitigkeit der Argumentation und der Sichtweise gebunden und kann nicht aktiv relativieren.

Bei den in dieser Arbeit geführten Gesprächen ließ sich kein reiner Beziehungstypus zwischen Interviewer und Experten feststellen. Die Gespräche verliefen in Intervallen und schwankten zwischen einem anfänglichen skeptischen Abtasten der Kompetenz des Forschers und dem Ansprechen von wichtigen Informationen. Jedes Interview begann mit einer kurzen Präsentation der Forschungsinhalte und wurde dann lose am bereits erstellten Fragenkatalog entlang geführt, wobei die Experten durch die Einleitung wahrzunehmen schienen, dass sich der Forscher in Thema und Politikfeld im Vorhinein eingearbeitet hatte, woraufhin sie Vertrauen fassten, was unter anderem durch die Nutzung gängiger Abkürzungen und durch spärliches Abweichen in Allgemeinplätze deutlich wurde. Bei den Beziehungsgeflechten ergaben sich, bei den geführten Gesprächen, verschiedene Erfahrungsmomente, denn einige der Interviewten sahen den Fragenden als Co-Experten, wobei die Gespräche ergiebig waren, aber bestimmte Abkürzungen und genannte Referenzen nach recherchiert werden mussten, zudem wurde der Interviewer als ein Experte einer anderen Wissenskultur behandelt, dabei wurden missverständliche Anmerkungen zum Studium und der Studienrichtung des Interviewers gemacht.¹⁷⁹ Fälle, in denen der Interviewer als Laie oder Autorität angesehen wurde, erfolgten nicht und letztlich kam es zu vereinzelt Momenten, in denen die Interviewten den Forscher als Kritiker oder Komplizen betrachteten, wobei dies aber nur kurz Phasen in den Gesprächen waren.

3.2.4 Durchführung und Auswertung von Experteninterviews

Die Grundlage für den Erkenntnisgewinn ist der Leitfaden, jener beinhaltet „theoretische Annahmen über Einflussfaktoren, Problembereiche oder Wirkungen“ (Leitner/Wroblewski 2002: 250), „schneidet die interessierenden Themen aus dem Horizont möglicher Gesprächsthemen der Experten heraus und dient dazu, das Interview auf diese Themen zu fokussieren.“ (Meuser/Nagel 2002a: 81) Er hilft dem Wissenschaftler, die Forschungsrichtung im Interview beizubehalten und dem Experten gegenüber eine Kompetenzebene aufrechtzuerhalten, wobei Meuser/Nagel (2002b) zu bedenken geben:

¹⁷⁹ „Sie sind Politikwissenschaftler, also das Wort alleine ist für mich ein Paradoxem.“ (Experte E: 358)

„Entscheidend für das Gelingen des ExpertInneninterviews ist unserer Erfahrung nach eine flexible, unbürokratische Handhabung des Leitfadens“ (Meuser/Nagel 2002b: 269), denn er dient letztlich dazu, den Experten „zum Sprechen“ (Flick 1991: 158) zu bringen und ist kein Allheilmittel, da immer die Gefahr besteht, dass Interviews misslingen.¹⁸⁰

Für die vorliegende Arbeit wurde ein kurzer Einleitungstext folgendermaßen formuliert:

„Die Arbeit will strukturelle Erkenntnisse über die Identifikation, Selektion und Nutzung von wissenschaftlichem Wissen in politischen Entscheidungsprozessen, am Beispiel der veränderlichen Schulgesetzgebung in Sachsen-Anhalt, insbesondere der Ein- und Ausführung der 13. Klasse erarbeiten. Dazu nun folgende Fragen.“ (Leitfaden)

Es folgten Fragen an die Experten, welche im Kapitel 3.3 aufgelistet sind und welche die Interviewten nacheinander abarbeiteten, oft mussten diese aber noch einmal explizit wiederholt werden und zudem machte der Forscher Mitschriften und stellte Fragen, die sich aus dem Gespräch ergeben hatten. Die Interviews, alle mit einem digitalen Audiorekorder aufgenommen, wurden in einer Zeitspanne von einem Jahr geführt, um mögliche Zwischenergebnisse mit in die Untersuchung einzubeziehen,¹⁸¹ das dabei gewonnene Rohmaterial, meist einstündige Audiomitschnitte und handschriftliche Notizen, durchliefen weitere Arbeitsschritte.

Arbeitsschritte der Auswertung der Experteninterviews

Für diese Untersuchung wurden sechs leitfadengestützte Experteninterviews geführt. Es kamen aber sieben Personen zu Wort, da bei einem der Interviews auf Wunsch des bildungspolitischen Sprechers, sowohl er und dessen Assistent anwesend waren. Die Länge der Interviews gestaltete sich unterschiedlich, erstreckte sich aber mehrheitlich über eine Stundenspanne, wobei diese an verschiedenen Orten durchgeführt wurden, zwei im Landtag von Sachsen-Anhalt, eines in einem Privatcafe in Halle, zwei in Büroräumen und eines in der Universitätsmensa der Martin Luther Universität Halle. Ein erstes Set

¹⁸⁰ Interviews können misslingen, wenn der Experte das Gespräch blockiert weil er „fälschlich als Experte angesprochen“ (Meuser/Nagel 2002a: 78) wurde, die „Expertin die Forscherin zur Mitwisserin im pejorativen Sinne des Wortes macht“ (ebd.: S.78) und wenn „der Experte häufig die Rollen wechselt, mal als Experte, genauso viel aber als Privatmensch spricht.“ (ebd.: S.79) Ein Interview kann auch gelingen und „entspringt aufseiten des Experten der Neugier und diejenige, in der die gegenseitige Fremdheit der Akteure zum Auslöser wird, sich über die anliegende Sache zu verständigen“ (ebd.: S.79), bzw. kann es auch gelingen wenn aufseiten des Experten ein „Interesse an Gedankenaustausch“ (ebd.: S.79) besteht. Eine Zwischenstellung nimmt das rhetorische Interview ein. Hier benutzt der Experte „das Interview zur Verkündigung seines Wissens, er liefert einen Vortrag.“ (ebd.: S.79)

¹⁸¹ Denn in der Praxis „hat es sich als sinnvoll erwiesen, jeweils ein Interview in der Anfangsphase und eines eher gegen Ende der Projektlaufzeit durchzuführen, da während der Projektlaufzeit häufig noch zusätzliche Fragen auftauchen.“ (Leitner/Wroblewski 2002: 251)

mit vier Interviews fand zwischen April und Juni 2007 statt, wobei der Leitfaden jeweils mit den neueren Ergebnissen aus den Interviews synchronisiert wurde, wenn ein Gespräch mit einem Experten einen neuen Aspekt herausstellte, wurde dieses in den nächsten Interviews ebenfalls angesprochen. Ein Nachfolgegespräch wurde im Oktober 2007 realisiert und nach längerem Dokumentenstudium ein letztes Interview im Herbst 2008 durchgeführt. Die Bearbeitung der in den Experteninterviews gewonnenen Daten folgt den von Meuser und Nagel (2002) vorgeschlagenen Arbeitsschritten, welche im Folgenden erläutert werden¹⁸² und die denen der Grounded Theory sehr ähnlich sind, deren Vorgehensweise abschließend zusätzlich mit genannt und aufgeführt wird.

Der erste Arbeitsschritt in der Auswertung der Interviews ist ihre *Transkription*, d. h., die Audiomitschnitte werden in Textform gebracht, wobei jedes Wort verschriftlicht wurde. Allein persönliche und familiäre Themen blieben unaufgezeichnet und zum besseren Verständnis wurden die Transkriptionen in Abschnitte aufgeteilt, leicht sprachlich geglättet und mit Satzzeichen dem Lesefluss angepasst. Dabei kam es zu keiner Entstellung des Sinns. Die Identitäten der Interviewten sind anonymisiert, weil dies versichert und vor den Gesprächen angekündigt war, um eine Vertrauensbasis aufzubauen, denn bei einigen der Personen handelt es sich um weiterhin aktive Politiker und Entscheidungsträgern und so wurden die Experten für die Auswertung mit jeweils einem Buchstaben versehen. Die Arbeit stand zudem vor dem Problem, dass bestimmte Meinungsäußerungen einen Rückschluss auf politische Ansichten und damit Parteizugehörigkeit ermöglichen, somit wurde die Nennung von politischen und zivilgesellschaftlichen Organisationen anonymisiert. Es bleibt in der politischen Debatte nicht aus, dass die politischen Lager dennoch identifizierbar sind, es sollte aber nicht klar sein, zu welcher spezifischen Organisation der Experte gezählt werden kann. Da die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit insbesondere am Prozesswissen der Experten interessiert

¹⁸² Kassner/Wassermann (2002: 106) argumentieren, dass Meuser/Nagel diese Arbeitsschritte sogar der Grounded Theory von Strauss entlehnen. Diese thematisierte Nähe ist anzunehmen aber auch hilfreich denn gerade die Grounded Theory rückt „soziale Interaktionen und Prozesse als Forschungsgegenstand in den Mittelpunkt.“ (Titscher/Wodak/Meyer/Vetter 1998: 93) Auch hier steht keine Theorie am Anfang, sondern vielmehr „ein Untersuchungsbereich – was in diesem Bereich relevant ist, wird sich erst im Forschungsprozess herausstellen.“ (ebd.: 94) Kassner/Wassermann (2002: 104) kritisieren aber auch, dass das die Ergebnisse gerade des Experteninterviews eher als Rekonstruktion von Deutungsmustern denn Methode angesehen werden könnten.

ist, wurden bis auf wenige persönliche Abschweifungen der Interviewten deren Aussagen, strikt am Wortlaut, fast vollständig aber vereinfacht¹⁸³ vertextlicht.

Der nächste Arbeitsschritt ist die *Paraphrase*, d.h. die Zusammenfassung des Inhalts, wobei der Zeitfolge des Interviews beibehalten wird. Dabei werden „Trennlinien zwischen Themen [...] deutlich, Erfahrungsbündel und Argumentationsmuster schälen sich heraus, Relevanzen und Beobachtungsdimensionen nehmen Kontur an.“ (Meuser/Nagel 2002a: 84) Die Paraphrasierung dient dazu den Inhalt von Aussagen vereinfacht zusammen zu fassen, und dabei eröffnen sich das Thema, der Gegenstand und das Motiv des Gesagten, wenngleich besonders auf ein „nicht-selektives Verhältnis zu den behandelten Themen und Inhalten“ (ebd.: 84) geachtet werden muss. Bei einer solchen Verengung erreicht der Forscher eine Reduktion des Inhaltes auf die die Forschungsfrage abgeleiteten Relevanzkriterien, hierbei wird die Komplexität des Gesprächs begrenzt und somit ein wissenschaftliches Verständnis ermöglicht.

Der nächste Arbeitsschritt besteht darin, die paraphrasierten Textteile mit Hilfe von *Überschriften* neu zu ordnen, d. h. die im Interview gewonnenen Daten werden durch das Erstellen von übergeordneten Begriffen, Beschreibungen oder Titeln weiter verdichtet. Auf dieser Basis wird die Sequenzialität des Interviews aufgebrochen, um dieses thematisch zu gliedern, d. h. Passagen mit ähnlichem Inhalt werden zusammengestellt, dabei kann es vorkommen, dass mehrere paraphrasierter Textteil die gleichen Überschriften haben. In dem theoriegenerierenden Experteninterview ist die Überschriftenfindung der Scheideweg zwischen der inhaltlichen Konkretisierung des Fallbeispiels und dessen Abstraktion bezogen auf die Forschungsfrage und so löst sich die Ein- und Ausführung des 13. Schuljahrs als Fallbeispiel vom Erkenntnisinteresse der Nutzung der Ressource des wissenschaftliche Wissens durch die Verantwortlichen im politischen Entscheidungsprozess.

Nach der Bearbeitung der Interviews im Einzelnen, folgt der *thematische Vergleich* zwischen den Aussagen der Experten, dabei werden „Passagen aus verschiedenen Interviews, in denen gleiche oder ähnliche Themen behandelt werden“ (ebd.: 86)

¹⁸³ Meuser/Nagel halten „aufwendige Notationssysteme, wie sie bei narrativen Interviews oder konversationsanalytischen Auswertungen unvermeidlich sind, für überflüssig.“ (Meuser/Nagel 2002a: 83) Flick (1991) sieht dies ähnlich: „Abgesehen davon, dass sich darüber Ideale naturwissenschaftlicher Messgenauigkeit in die interpretative Sozialwissenschaft durch die Hintertür einschleichen, droht dies häufig in Fetischismus auszuarten, der in keinem begründbaren Verhältnis mehr zu Fragestellung und Ertrag der Forschung steht. (Flick 1991: 161)

zusammenstellt, Überschriften vereinheitlicht und wie ‚Steigbügel‘ (Meuser/Nagel 2002a: 83) genutzt, um die inhaltliche Struktur zu verdeutlichen. Es zeigen sich „typische Erfahrungen, Beobachtungen, Interpretationen und Konstruktionen, Verfahrensregeln und Normen der Entscheidungsfindung, Werthaltungen und Positionen, Handlungsmaximen und Konzepte im Rahmen der Funktionsausübung.“ (Meuser/Nagel 2002a: 83) Auch wenn die Aufteilung thematisch erfolgt und die neuen Überschriften sich an der Terminologie der Experten orientieren, sollte noch erkenntlich sein, welcher Experte was gesagt hat, damit die verschiedenen Positionen, Widersprüche und Gemeinsamkeiten zu erkennen sind.

Das Material wird danach einer *soziologischen Konzeptualisierung* unterzogen, „das Gemeinsame im Verschiedenen wird – im Rekurs auf soziologisches Wissen – begrifflich gestaltet, d.h. in die Form einer Kategorie gegossen.“ (ebd.: 88) Es kommt zu einer Disposition der Stoffsammlung, um sie so wissenschaftlich zu systematisieren¹⁸⁴ bzw. beginnt der Forscher seine Entdeckungen zu formulieren. Er arbeitet „Relevanzen, Typisierungen, Verallgemeinerungen und Deutungsmuster“ (ebd.: 88) und deren Verknüpfungen aus und leitet einzelne Vermutungen ab.

Der letzte Schritt ist die *theoretische Generalisierung*, dabei ordnet der Forscher seine Kategorien und „deren Zusammenhang untereinander systematisch“ (ebd.: 89) um einen Gesamtüberblick zu ermöglichen und eine Formulierung empirisch generalisierter Sachverhalte zu ermöglichen. Es werden die einzelnen Umstände in Typologien einsortiert und zu möglichen Theorien verbunden um die empirischen Ergebnisse in Zusammenhang zu setzen mit den aufgestellten Thesen.

¹⁸⁴ In der Grounded Theory sind Konzepte „Bezeichnungen oder Etiketten, die einzelnen Ereignissen (Indikatoren) zugeordnet werden.“ (Titscher/Wodak/Meyer/Vetter 1998: 95) Indikatoren sind kodierte Verhaltensweisen und Erfahrungen. Es gibt verschiedene Möglichkeiten zu kodieren. Hierfür hat Glaser (1978) verschiedene Kodier-Familien aufgestellt. „C-Familie: Ursachen, Konsequenzen, Korrelationen, Bedingungen. Prozessfamilie: Stadien, Phasen, Verläufe, Passagen, Sequenzen, Karrieren. Grad-Familien: Typen-Familie: Typen, Klassen, Genres, Klassifikationen. Strategie-Familie: Strategie, Taktik, Techniken, Mechanismen, Management. Interaktionsfamilie: Beziehungen, Wechselwirkungen, Symmetrie, Rituale. Identitäts-Familie: Identität, Selbstkonzept, Identitätswandel, Fremdbilder. Kultur-Familie: Normen, Werte, sozial geteilte Einstellungen. Konsens-Familie: Kontrakt, Übereinstimmung, Situationsdefinition, Konformität, Homogenität. Mainline-Familie: soziale Kontrolle, Übereinstimmung, Sozialisation, Organisation, Institution. (ebd.: 1998: 96)

Ergebnissicherung

Wenn die besprochenen Arbeitsschritte durchlaufen wurden, gilt es festzustellen, ob die Forschungshypothese in Relation zu den Ergebnissen inadäquat, falsifiziert oder passend ist. In ersterem Fall muss das Konzept durch weiteres Material bereichert werden, wenn die Vermutungen falsifiziert sind, folgt daraus ihre Neuformulierung. Sind die empirischen Daten und die Forschungshypothese kongruent, ist eine erweiterte Erkenntnis gewonnen, diese muss aber detailliert dargestellt und nachvollziehbar gemacht werden. Wie bereits beschrieben, legt die Grounded Theory ein ähnliches Vorgehen nahe, doch bei der soziologischen Konzeptualisierung und theoretischen Generalisierung werden die Arbeitsschritte dezidiert aufgliedert, da beide in drei Phasen, die Induktion, Deduktion und Verifikation unterteilt werden.

Induktion beschreibt die Handlungen, „die zur Entwicklung einer Hypothese führen“ (Strauss 1998: 37), dabei ist vor allem das Kodieren gemeint. Strauss (1998) geht dabei nach dem sogenannten Kodierparadigma vor, welches nach den Bedingungen für Handlungen und Wahrnehmungen, der Interaktion zwischen den Akteuren, den Strategien und Taktiken und den Konsequenzen von Handlungen fragt und diese machen sich an Schlüsselwörtern und Wechselbeziehungen fest. Durch die Deduktion zeigen sich Dimensionen, Subdimensionen und Kategorien,¹⁸⁵ indem der Forscher „Implikationen aus Hypothesen oder Hypothesensystemen“ (Strauss 1998: 37) ableitet und diese auf „Theorie-Memos“ (ebd.: 45) notiert und sortiert, wobei der Wissenschaftler immer wieder durch Theoretical Sampling¹⁸⁶ noch einmal neues Datenmaterial erheben und abgleichen muss. Bei der Verifikation, der Moment an dem „alle Fäden zusammenlaufen“ (ebd.: 223) werden durch Integration der Ergebnisse die „Hypothesen auf ihre Richtigkeit überprüft“ (ebd.: 37), dabei werden im Sinne einer Reduktion „gleiche und ähnliche Aussagen [...] zusammengefasst [und] ein Deutungsmuster, eine Kernvariable wird als wesentlich herausgearbeitet.“ (Flick 1991: 165) Stellt sich „beim Schreiben des Forschungsberichts [...] heraus, dass die bis dahin erreichte Integration nicht ausreicht; dann geht der Forscher manchmal zurück zu seinem Datenmaterial, erhebt neue Daten oder denkt die sortierten Memos und Codes noch einmal durch“

¹⁸⁵ Es geht darum „durch den Vorgang des Kodierens für Daten und Phänomenen angemessene Kategorien und Kategoriensysteme zu entwickeln.“ (Flick 1991: 165)

¹⁸⁶ Es ist das „Heranziehen von Beispielen von Vorkommnissen, Ereignissen, Handlungen, Populationen usw., das von der sich entwickelnden Theorie geleitet wird.“ (Strauss 1998: 49)

(Strauss 1998: 45), d. h. es kommt darauf an, durch ständige Deduktion der Daten die Strukturen des Feldes aufzudecken und beschreibbar zu machen. Die Ergebnisse der Forschungsarbeit unterliegen letztlich beständig einer nicht auszuschließenden Gefahr, dass die Experten „uns nicht immer die ‚ganze Wahrheit‘ mitteilen“¹⁸⁷ (Meuser/Nagel 2002a: 91), deshalb ist es bedeutungsvoll, dass verlässliche Vorarbeit durch Dokumentenanalyse betrieben wird.

3.3 Forschungsinstrumente

Das Erkenntnisinteresse der Arbeit ist die Herausarbeitung der Wahrnehmungs- und Handlungsmodelle der politischen Akteure im Umgang mit der Ressource des wissenschaftlichen Wissens als Teil einer politischen Entscheidung und jene wird durch folgenden Fragenkatalog, erleichtert, wobei Verhaltensregeln, die das Funktionieren von sozialen Systemen bestimmbar machen gefunden werden sollten. Diese Fragen, welche für die Auswertung der Interviews richtungsweisend waren, sind verschieden von den Fragen, die den Experten mit dem Leitfaden gestellt wurden, da Letztere in vereinfachter Form das Interview steuern sollten, jene werden im zweiten Teil dieses Abschnitts aufgeführt und diskutiert.

3.3.1 Forschungsfragen

Um die Relevanz der Ressource wissenschaftliches Wissen als Entscheidungshilfe zu evaluieren und Wahrnehmungs- und Handlungskontexte, d.h. Verhaltensregeln, die den Ablauf von sozialer Interaktion erkennbar machen, darzustellen, ist es vorteilhaft einzelne relevante Aspekte zu hinterfragen und so unterscheidet diese Arbeit eine Sach- und eine Wissensdimension.

Am Anfang steht die Sachdimension, d. h. das Fallbeispiel der Änderung der Schulgesetzgebung und die damit verbundenen Geschehnisse. Es ist der Bereich, der die Akteure bei ihrer politischen Arbeit und die Bedeutung der Ressource wissenschaftliches Wissen erläutert. Es wird das Ziel verfolgt, einen Überblick zu den Vorgängen um die Veränderung der Schulgesetzgebung in Sachsen-Anhalt aus den fallrelevanten Landtagsdokumenten zu ermöglichen. Dabei standen die folgenden Fragen im Mittelpunkt: Was geschieht im Zusammenhang mit dem Untersuchungsgegenstand der Ein- und

¹⁸⁷ Was aber dadurch minimiert werden kann, dass die Experten wissen, dass man sich auch noch mit weiteren Experten, die auf dem gleichen Feld operieren, unterhält. (Meuser/Nagel 2002a: 91)

Ausführung des 13. Schuljahres in Sachsen-Anhalt? Was sind die relevanten Argumentationen der verschiedenen Akteure? Welche Arbeitsschritte führen im politischen Prozess zu einer Entscheidung? Wie ist die Debatte institutionelle strukturiert? Wann ist von der Nutzung von wissenschaftlichem Wissen die Rede? Im zweiten Teil der Sachdimension wurden Experteninterviews und die Grounded Theory genutzt, um das individuelle Rollenverständnis der Akteure im Bezug auf ihr politisches Verhalten und ihre Argumentationen in dem Sachbeispiel herauszuarbeiten: Wie und wodurch beschreiben die Akteure die Gründe für ihre Entscheidung? Was ist das Besondere am Arbeitsbereich der Bildungspolitik? Wie nehmen die Akteure den Gegenstand die Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres wahr? Wie werden die ebenfalls in die Debatte eingeschlossenen eigenen bzw. konkurrierenden Akteure charakterisiert? In welchen Strukturen wännen die Akteure zu handeln? An welchen persönlichen Prinzipien machen sich Entscheidungen fest? Wie grenzen sich die Akteure ab? Läßt sich Wissen als Ressource im Entscheidungsprozess charakterisieren?

Demgegenüber musste um die Wissensdimension herauszuarbeiten ein zweiteiliger Weg beschritten werden, wobei es erstens von Interesse war, wie die Experten die Bedeutung von wissenschaftlichem Wissen im politischen Prozess und als Teil einer politischen Entscheidungen beurteilen? Was sind weitere Komponenten einer Entscheidung und hat wissenschaftliches Wissen daran Anteil? Zweitens wurden vier unterschiedliche Wissensspektrn in der politischen Arbeit herausgearbeitet, wobei Prioritäten, Inanspruchnahme, Wissenstrategien und Denkmuster differenziert werden konnten: Wie gelangt Wissen in den Entscheidungsprozess? Welche subjektiven Interaktionen, Strategien, Taktiken werden zur Wissensbeschaffung angewandt? Wie bedeutsam sind persönliche Verhaltensmodelle? Welche Grundsätze lassen sich differenzieren? Wie wichtig ist das Wissen von Fremdexperthen? Welche institutionellen Möglichkeiten haben die Akteure zum Wissensaufbau? Wer sind Außenstehende aber doch wichtige Beteiligte? Welche institutionellen Verknüpfungen existieren? Welche Aspekte wissenschaftlichen Wissens betonen die Experten? Welchen Gesetzen oder Veränderungen unterliegt die Nutzung von wissenschaftlichem Wissen in Entscheidungsprozessen? Wie interpretieren sie die Wirkung von wissenschaftlichem Wissen auf politische Handlungen?

Zur Veranschaulichung des Verhaltens der Akteure werden die Dimensionen dann diskutiert und unter gesonderten Fragenstellungen analysiert: Was hat Einfluss auf die Entscheidung der politisch Verantwortlichen? Haben die Experten persönliche Bewertungs- und Einteilungssysteme entwickelt? Findet sich wissenschaftliches Wissen in politischen Regelungen? Welche Probleme und Entwicklungen sehen die Experten? Wo zeigen sich neue Kontexte?

3.3.2 Interviewleitfaden

Wie beschrieben sind die Fragen des Leitfadens offen formuliert und unterscheiden sich damit von den Forschungsfragen, weil durch eine differenzierte Frageformulierung eine erweiterte Flexibilisierung der Ergebnissicherung erreicht werden konnte. Der Leitfaden zielt primär darauf ab den Experten eine Richtung aber auch Stütze für ihre Erzählungen zu bieten und so war zu beachten, dass die Fragen den Experten zum Antworten einladen und ihn zum Gespräch animieren, während bei den Forschungsfragen analog die Daten und das Material zum Sprechen gebracht wurden. Die Leitfadenfragen sind keine vereinzelt Fragen, sondern Fragenbündel, wobei es galt bei der Formulierung sowohl persönliche Erfahrungen als auch Handlungsbeschreibungen und Motivationsgründe abzufragen. Zudem veränderten sich die Leitfadenfragen von Interview zu Interview, denn im Sinne des explorativen Experteninterviews sind mehr und mehr Aspekte der Problematik sichtbar, die dann einzeln im nächsten Interview angesprochen werden.

Letztlich wurden folgende Fragen gestellt: 1. Woher kommt ihre Verantwortung für und vielleicht ihr Interesse an der Thematik? Erzählen sie bitte kurz über ihren Einstieg in die Problematik. 2. Wie haben Sie sich einen Überblick zu dem Thema verschafft? Hatte Sie Unterstützer aus der Wissenschaft? 3. Wie wurde Wissen genutzt? 4. Wie gestaltet sich für Sie der Umwandlungsprozess von Wissenschaftlichem in politisches Wissen? 5. Wer waren relevante außerparlamentarische Akteure in der Diskussion und woher hatten diese Ihre Informationen? 6. Waren die relevanten Diskussionen Ihrer Meinung nach schon gelaufen oder konnte noch gestaltet werden? 7. Wie bewerten Sie die Ergebnisse der PISA-Studien? Für die Auswertung und Aufbereitung des gewonnenen Rohmaterials wurden die Fragen reformuliert und auf ein Darstellungsinteresse hin ausgerichtet.

3.4 Schulgesetzgebung in Sachsen-Anhalt als Untersuchungsgegenstand

Wie beschrieben, kann Gesellschaft als eine Wissensgesellschaft dargestellt werden, welche mit unterschiedlichen Entwicklungen und Konsequenzen verbunden ist. Die Herausforderungen und Chancen, die sich aus diesem neuen Gesellschaftstyp ergeben, sind noch immer nicht zur Genüge analysiert und erforscht, somit ist es eine lohnende Aufgabe dieser Arbeit, die Nutzung von wissenschaftlichem Wissen in politischen Entscheidungen zu evaluieren und die Innensicht der politischen Akteure, die Handlungs- und Wahrnehmungsmodelle der politisch Verantwortlichen im Bezug auf die Nutzung mit wissenschaftlichem Wissen in einer politischen Entscheidung zu rekonstruieren und zu verdeutlichen. Dieses Vorhaben wird am Fallbeispiel der Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt mit den methodischen Instrumenten der Dokumentenanalyse, der Grounded Theory und des theoriegenerierenden Experteninterviews durchgeführt.

Der Untersuchungsgegenstand des Bildungssystems ist als Politikfeld aus fünf Gründen von Bedeutung, welche miteinander in Verbindung stehen. Erstens durch eine Besonderheit des politischen Systems der BRD, denn in der Bildungspolitik haben die regionalen Politiker umfassende Gestaltungsmacht und sind im Landtag befugt anders als z. B. in der Finanz- oder Arbeitsmarktpolitik, richtungweisende Entscheidungen generell bindend zu treffen. Zweitens bietet sich die Möglichkeit die Experten mit einer gesellschaftlich relevanten praktischen Problemlage zu konfrontieren, welche allgemein die wissenschaftliche Fragestellung nach der Nutzung von wissenschaftlichem Wissen aufwirft, denn die Schulgesetzgebung in Sachsen-Anhalt ist ein besonderes Beispiel für die Veränderlichkeit von Politik, nicht zuletzt da die Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres aber auch der Förderstufe so rasch aufeinander erfolgt sind, dass es unwahrscheinlich ist, dass dies mit pädagogischen Theorien und Paradigmenwechseln zusammenhängt. Drittens wurde das Beispiel der Schulgesetzgebung gewählt, da dort die größten Erfolgsaussichten bestehen die Wissensnutzung der Akteure und ihre Handlungs- und Wahrnehmungsmodelle zu dokumentieren, da die politischen Vorgänge im Parlament gut belegt sind, der Kreis der Experten überschau- und erreichbar ist und Quellen der Wissensbeschaffung nachvollziehbar sind. Viertens wurden die Begebenheiten, Entscheidungen und Ereignisse die Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres in S.-A. betreffend noch nie systematisch mit Hilfe von Experteninterviews/Grounded

Theory und Dokumentenanalyse aufgearbeitet, somit bietet das Thema nicht nur ein lohnendes Arbeitsfeld für die Forschungsfrage, sondern kann zudem als ein erster Gesamtüberblick zu den Änderungen der Schulgesetztes in Sachsen-Anhalt im Bezug auf das 13. Schuljahr angesehen werden. Weiterhin kann das Thema dazu beitragen die Forschungslücke, der empirischen Untersuchungen zu den Einflüssen der Wissensgesellschaft auf die Nutzung von wissenschaftlichem Wissen in politischen Entscheidungsprozessen zu schließen.

3.5 Zusammenfassung

In dieser Arbeit wurden die Abläufe um die Änderungen der Schulgesetzgebung in Sachsen-Anhalt im Landtag und in den Ausschüssen und dadurch die Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse in Form einer Dokumentenanalyse (Reh 1995) dargestellt, weiterhin wurden für die Dokumentation und Beschreibung von Wahrnehmungs- und Handlungsmodellen von politischen Akteuren im Umgang mit wissenschaftlichem Wissen in politischen Entscheidungsprozessen weitere Auswertungsschritte, die Methode der Experteninterviews (Meuser/Nagel 2002) und die Techniken der Grounded Theory (Strauss 1998) angewendet. Ziel der Auswertung ist es die Bedeutung der Ressource des wissenschaftlichen Wissens einzuschätzen und Verhaltensregeln, die das Funktionieren von sozialen Systemen nachvollziehbar machen, herauszuarbeiten, was wiederum Rückschlüsse und Aussagen zur Veränderung der politischen Entscheidungen im Bezug auf die Wissensgesellschaft und die Politikberatung möglich macht. Mithilfe der Dokumentenanalyse konnte ein Überblick erstellt werden und dieser wurde mit Aussagen aus sechs Experteninterviews bereichert, verglichen und darauf aufbauend dann Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Aussagen und Darstellungen der einzelnen Experten herausgearbeitet, welche Handlungs-, Wahrnehmungsebenen und Deutungs- und Kritikmuster exemplifizieren.

Für die Rekonstruktion der Landtagsdebatten und Anhörungen im Bezug auf die Änderungen der Schulgesetzgebung war von Bedeutung herauszufinden, was die wesentlichen Argumente der Akteure waren, um zu erkennen, wie die Debatten ablaufen und welchen Handlungsrahmen sich für die Akteure ergeben. Hierfür erfolgte in einer Sachdimension eine Dokumentanalyse, welche das Zusammenfassen der Inhalte des Vorgangs in den Vordergrund stellt. Das Ergebnis wurde dann expliziert, d. h. es wurde

zusätzliches Material herangetragen, um zur Klärung der Fragestellung beitragen zu können, woraufhin eine Strukturierung bei der Interpretation folgte.

Zur vollständigen Darstellung der Sach- und der Wissensdimension wurden die Methode der Experteninterviews und der Grounded Theorie angewendet, denn bei der Herausarbeitung der Wahrnehmungs- und Handlungsmodelle werden Denk- und Kritikmusterdimension beschreibbar, weil unter anderem gefragt wird: Ist wissenschaftliches Wissen Teil einer politischen Entscheidung? Wenn ja, in welchem Maße und welcher Beziehung zu anderen Einflussfaktoren? Wie wird der Erwerb von wissenschaftlichem Wissen in die politischen Entscheidungen eingebunden? Welche Aspekte wissenschaftlichen Wissens betonen die Experten? Wie und wodurch beschreiben die Akteure ihre Entscheidungen? Was sind die politischen Motive im Arbeitsbereich der Bildungspolitik? Wie nehmen die Akteure den Gegenstand die Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres wahr? Was bemängeln die Experten und wodurch hat sich ihre Arbeit verändert? Die Vorgehensweise gliedert sich bei den Experteninterviews dahin gehend, dass erst ein Fragenleitfaden erstellt und Interviews durchgeführt werden, dabei standen u. a. Fragen nach der Verantwortung in der Problematik, der Meinung zum Thema, der Nutzung von Wissen und den Wissensquellen im Fokus: Was geschah im Zusammenhang mit dem Untersuchungsgegenstand der Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres in Sachsen-Anhalt? Wie und wodurch beschreiben die Akteure ihre Entscheidungen? Welche Möglichkeiten zum Wissensaufbau gibt es im politischen Prozess und wie werden diese individuell genutzt?

Die Interviews wurden transkribiert, also von der Sprachform in die Schriftform überführt und daraufhin folgte die Paraphrase, d. h. einzelne Abschnitte wurden zu kleineren Einheiten gegliedert, indem der Inhalt komprimiert neu formuliert wurde, wobei die Einheiten prägnante Überschriften erhielten. Der anschließende thematische Vergleich zeigte Ähnlichkeiten in den Aussagen der Experten, welche übergreifende Handlungs- und Wahrnehmungsstrukturen erkennen ließen und woraufhin das Material eine soziologische Konzeptualisierung durchlief. Die Ähnlichkeiten wurden zusammengeführt und in der theoretischen Generalisierung zu Kategorien bzw. Spektren geordnet, wodurch die einzelnen Muster in Typologien eingeordnet werden konnten.

4 Sachdimension der Schulgesetzänderungen

In Kapitel 4.1 werden die Abläufe und Debatten um die Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres in den Jahren 1995 bis 2004 im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (LSA) anhand einer qualitativen Dokumenten- und Inhaltsanalyse der einschlägigen Sitzungs- und Ausschussprotokolle sowie der Anhörungsdokumente (Stellungnahmen, Einladungen, Protokolle etc.) rekonstruiert. Diese Darstellung wird in Kapitel 4.2 durch die Experteninterviews ergänzt, dient als Basis der Einschätzung, ob die Ressource des wissenschaftlich-erhebender eine Bedeutung in der Entscheidungsfindung hat und unterstützt die in den nachfolgenden Kapiteln durchgeführten Analyse der Experteninterviews, anhand derer Handlungs- und Wahrnehmungsmodelle von Politiker bei der Nutzung von wissenschaftlichem Wissen erstellt werden.

4.1 Auswertung der Dokumente

Zur verbesserten Verständlichkeit der Vorgänge um die Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres im LSA soll eine kurze Einführung in die unterschiedlichen Schauplätze und die Beteiligten am politischen Entscheidungsprozess auf Länderebene erstellt werden, dabei wird der grundlegende Weg aufgezeigt, welchen alle drei genannten Änderungen des Schulgesetzes des LSA genommen haben. Hat eine Landesregierung den Willen gefasst eine generell bindende Entscheidung in ihrem Herrschaftsbereich zu implementieren, beginnt damit ein formaler Weg, wobei eine solche Verordnung in Wahlversprechen einer politischen Partei angekündigt wird. Sie wird im Regierungskabinett besprochen und geht als Gesetzentwurf,¹⁸⁸ frühestens am dritten Tag nach Verteilung, zur ersten Beratung¹⁸⁹ in den Landtag, wobei diese Ausfertigung auf einem Referententwurf beruht, welcher durch die Ministerialbürokratie des federführenden Ministers erstellt wurde.

¹⁸⁸ „(1) Gesetzentwürfe können von der Landesregierung, von einer Fraktion, von mindestens acht Mitgliedern des Landtages oder durch Volksbegehren eingebracht werden. (2) Gesetzentwürfe sind beim Präsidenten schriftlich einzureichen. Sie müssen schriftlich begründet sein. Gesetzentwürfe einer Fraktion müssen von ihrem Vorsitzenden oder einem seiner Stellvertreter, Gesetzentwürfe von acht oder mehr Mitgliedern des Landtages müssen von diesen unterschrieben sein.“ (GO-LT S-A 2006: 16)

¹⁸⁹ „Der Landtag behandelt Gesetzentwürfe in zwei Beratungen. Gesetzentwürfe zur Änderung der Verfassung behandelt er in drei Beratungen. Drei Beratungen finden auch statt, wenn der Landtag dies beschließt oder der Gesetzentwurf am Schluss der zweiten Beratung wieder an einen Ausschuss überwiesen wird.“ (ebd.: 17)

Die 97 Abgeordneten des Landtags von Sachsen Anhalt besprechen den Gesetzentwurf und dieser wird dann zur ausführlicheren Bearbeitung in einen Ausschuss überwiesen,¹⁹⁰ wobei der Landtag von Sachsen-Anhalt 11 ständige Ausschüsse, die sich „aus seiner Mitte bilden“ (GO-LT S-A 2006: 10) hat. Der für die Schulgesetzgebung zuständige Ausschuss heißt zurzeit „Bildung, Wissenschaft und Kultur“, dessen Zusammensetzung im §12 der Geschäftsordnung des Landtages geregelt wird und hiernach sind es höchstens 12 Mitglieder, welche sich mit der jeweiligen Problemlage auseinandersetzen. Jede Fraktion¹⁹¹ des Landtags benennt die Anzahl von Vertretern aus den eigenen Reihen, „wie sich nach dem Rangmaßzahlverfahren aus der Fraktionsstärke ergibt“ (ebd.: 10), hierbei können sich einzelne Mitglieder auch vertreten lassen und die jeweiligen Vorsitzenden¹⁹² der ständigen Ausschüsse, werden nach §13 von den Fraktionen im Ältestenrat ausgehandelt. Ausschüsse haben die Aufgabe, die Sitzungen und die Beschlüsse des Landtags vorzubereiten und sind zu einer „baldigen Erledigung der ihnen überwiesenen Beratungsgegenstände verpflichtet“ (ebd.: 11), wengleich sie sich auch ohne einen besonderen Auftrag des Landtages mit Problemen beschäftigen können, die in ihren Geschäftsbereich fallen.

Vorwiegend nutzen die Ausschüsse das Instrument der Anhörung,¹⁹³ um sich einen erweiterten Überblick der Sachlage zu verschaffen, Hierfür werden Vertreter von Wirtschafts- und Sozialpartnern (WiSo-Partner), freie Wissenschaftler aber auch Wissenschaftler staatlicher Forschungsinstitute oder Think Tanks eingeladen, wobei die Mehrzahl dieser Sachverständigen eine Stellungnahme, welche dem Ausschuss schon vor der Anhörung vorliegt, formulieren. Daraufhin wird in den Ausschüssen eine Beschlussempfehlung ausgehandelt, welche dem Landtag dazu raten kann, das der „Gesetzentwurf unverändert oder mit bestimmten Änderungen anzunehmen“ (ebd.: 18) sei,

¹⁹⁰ „(1) Am Ende der ersten Beratung kann der Landtag den Gesetzentwurf an einen Ausschuss oder an mehrere Ausschüsse überweisen. Es wird nur über die Ausschussüberweisung abgestimmt. Änderungsanträge zu dem Gesetzentwurf gelten als mitüberwiesen.“ (ebd.: 17)

¹⁹¹ „(1) Fraktionen sind Vereinigungen, zu denen sich mindestens fünf Mitglieder des Landtages zusammenschließen können, die derselben Partei angehören oder von derselben Partei als Wahlbewerber aufgestellt worden sind, falls diese Partei mindestens den nach dem Wahlgesetz des Landes Sachsen-Anhalt erforderlichen Anteil an der Gesamtstimmenzahl erreicht hat. Den Parteien stehen Listenvereinigungen gleich. Jedes Mitglied des Landtages darf nur einer Fraktion angehören. Fraktionen können Gäste aufnehmen.“ (ebd.: 6)

¹⁹² Der Vorsitzende eröffnet und schließt die Sitzung, ruft die Tagesordnungspunkte auf, erteilt das Wort, stellt die Beschlüsse des Ausschusses fest und führt sie aus.

¹⁹³ „(2) Anhörungen von Sachverständigen oder Interessenvertretern finden in öffentlicher Sitzung statt, sofern der Ausschuss nichts anderes beschließt. Zu einer öffentlichen Sitzung haben die Presse und andere Zuhörer Zutritt, soweit der Raum ausreicht.“ (ebd.: 43)

ihn ablehnen oder ihn für erledigt¹⁹⁴ erklären. Die Beschlussempfehlung wird dann dem Landtag zu einer zweiten Beratung erneut übergeben, dabei werden im Ausschuss Berichtersteller bestimmt, die „die wesentlichen Gesichtspunkte einschließlich der Ansicht der Minderheiten, die in der Ausschussberatung zur Sprache kamen“ (ebd.: 18) im Landtag mündlich oder schriftlich wiedergeben. Die Beschlussempfehlung des jeweiligen Ausschusses wird noch einmal im Landtag besprochen und in einer Schlussabstimmung entweder angenommen oder verworfen, woraufhin angenommene Gesetze ausgefertigt und verkündet werden.¹⁹⁵

Zusätzlich zu diesem allgemeinen Weg von Gesetzen und Gesetzesänderungen existiert die Enquetekommission als Instrument der Einbindung von Experten, denn der Landtag hat die Möglichkeit,¹⁹⁶ „zur Vorbereitung von Entscheidungen über umfangreiche oder bedeutsame Sachkomplexe Enquetekommissionen einzusetzen“ (ebd.: 13), wobei solch einer Kommission 12 Mitglieder des Landtags angehören. Weiterhin sind vier Sachverständige beteiligt, die nicht Mitglied des Landtages sind, dabei haben die Landesregierung und die sie stützenden Fraktionen das Wahlrecht für zwei der Experten und die Opposition benennt die beiden Verbleibenden. Die Enquetekommission erstellt bis zu einem festgelegten Zeitpunkt einen Bericht, der Orientierungen und Empfehlungen zur jeweiligen Problematik geben soll, dabei kann dieser Report ebenfalls abweichende Meinungen und Standpunkte aufweisen.¹⁹⁷

4.1.1 Fünftes Änderungsgesetz

Die Geschehnisse um die Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres setzen mit dem dritten Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes des LSA ein, wobei der Gesetzentwurf vom 09.05.1995, der auf einem Referentenentwurf vom 20.01.1995 beruht, nicht direkt die Ein- bzw. Ausführung des 13. Schuljahres behandelt, sondern die Einführung einer Förderstufe. Hiermit soll nach der Begründung im Entwurf der damaligen Landesregierung, „die Zeit des gemeinsamen Lernens für alle Schülerinnen und Schüler verlängert, der Leistungsdruck vor allem in den unteren Schuljahrgängen verringert und die Wahl des

¹⁹⁴ Dafür muss aber dann explizit eine Begründung geliefert werden.

¹⁹⁵ „(1) Die verfassungsmäßig beschlossenen Gesetze werden vom Präsidenten des Landtages nach Gegenzeichnung des Ministerpräsidenten und des zuständigen Fachministers ausgefertigt und binnen Monatsfrist im Gesetz- und Verordnungsblatt verkündet.“ (ebd.: 22)

¹⁹⁶ „und auf Antrag von mindestens einem Viertel seiner Mitglieder die Pflicht.“ (ebd.: 13)

¹⁹⁷ „Jedes Mitglied kann seine abweichende Meinung darlegen. Seine Stellungnahme ist dem Bericht anzufügen.“ (ebd.: 13)

Bildungsweges möglichst lange offen gehalten werden, d. h. ganzheitliches, handlungsorientiertes und fächerübergreifendes Lernen muss den Unterricht der Förderstufe prägen. Zudem soll „die Entwicklung von Eigeninitiative, sozialer Kompetenz sowie von Team- und Kommunikationsfähigkeit [...] gefördert werden.“ (GesEntw. 11.05.1995) Die beiden Vorhaben, Förderstufe und Einführung des 13. Schuljahres, haben keine aus den Dokumenten einsehbare Beziehung, auch liegen zwei Jahre zwischen den jeweiligen Gesetzentwürfen¹⁹⁸ doch in den Ausschussprotokollen und Landtagsdebatten, ebenso wie in den Experteninterviews, stellen die Beteiligten eine Beziehung zwischen beiden Thematiken her, wie im Folgenden gezeigt wird und weshalb die Fallrekonstruktion auch Angaben zur Förderstufe umfasst.

Die Verbindung der dritten und fünften Änderung des Schulgesetzes lässt sich nicht direkt aus der Begründung der beiden Gesetzentwürfe ableiten, doch einer der Gründe für die fünfte Änderung des Schulgesetzes des LSA vom 17.06.1997, welche auf einen Referentenentwurf vom 14.06.1997 basiert, ist eine Verordnung der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1995. Nach der deutschen Wiedervereinigung war in der KMK eine Übergangszeit ausgemacht worden, nach der bis zum Jahr 2000 in den verschiedenen deutschen Bundesländern entweder zwölf- oder dreizehnjähriger gymnasialer Unterricht zum Abitur führen konnte. In ihrem Versuch, eine dauerhafte Regelung über das Jahr 2000 hinaus zu treffen, einigten sich die Kultusminister der Bundesländer schließlich durch eine Richtungsentscheidung, getroffen in Mainz am 30.11./01.12.1995 und konkretisiert in Dresden am 24./25.10.1996 auf folgende neue Regelung: „Die Dauer der Schulzeit bis zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife beträgt nach dem Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens vom 28.10.1964 i. d. F. vom 14.10.1972 („Hamburger Abkommen“) 13 Jahre. Unter folgenden Voraussetzungen wird das Abitur nach einer Gesamt-Schulzeit von 12 Jahren anerkannt: Zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife ist ein Gesamtstundenvolumen von mindestens 265 Wochenstunden für die Sekundarstufe I und für die gymnasiale Oberstufe nachzuweisen. Darauf können bis zu fünf Stunden Wahlunterricht angerechnet werden. Dabei ist den einschlägigen Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz in quantitativer und qualitativer Hinsicht zu ent-

¹⁹⁸ Das dritte Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes wurde am 26.10.1995 im Landtag beschlossen.

sprechen“ (GesEntw. 17.06.1997), wobei die Einführung dieser Regelung bis spätestens zum 01.08.1999 erfolgen sollte.

Der Richtwert 265 Wochenstunden bezieht sich auf die Stundenzahl eines Schülers pro Woche in einem Schuljahr, wobei die Summe dieser Stunden von der Klasse 5 hin bis zum Abiturjahrgang insgesamt 265 sein sollte. Mit der Entscheidung der KMK und einer daraus resultierenden erhöhten Leistungsnachfrage konfrontiert, sah die damalige Landesregierung zwei Alternativen: „Entweder bleibt es bei der zwölfjährigen Schulzeit bis zum Abitur mit der Konsequenz, dass die geltenden Stundentafeln entsprechend dem Beschluss zu erweitern wären, oder Sachsen-Anhalt führt die dreizehnjährige Schulzeit ein mit der Konsequenz, den Schuljahrgang 11 als Einführungsphase zwischen Sekundarbereich I und Qualifikationsphase (Schuljahrgänge 12 und 13) einzufügen.“ (ebd.)

Für die Option der Einführung der 13. Klasse sprach nach der Ansicht der Landesregierung, dass hiermit eine verbesserte „Verwirklichung der Chancengleichheit“ (ebd.) durchsetzbar wäre, denn erstens „können Fördermöglichkeiten verstärkt werden.“ (ebd.), zweitens erfolgt so „die Entfaltung des Schullebens und damit auch die Entwicklung von Schulprofilen“ (ebd.), drittens stehe für die Entwicklung des Kreativpotentials der Schüler „mehr Zeit zur Verfügung.“ (ebd.) und letztlich werde „die Durchlässigkeit der Schulformen erweitert“ (ebd.). Durch die Verlängerung der Schulzeit erhofften sich die Verantwortlichen zudem „den Stellenwert der technischen Bildung auch im Gymnasium zu stärken“ (ebd.), wobei die Landesregierung weiterhin davon ausging, dass die Kosten zur Umsetzung des KMK-Beschlusses im Vergleich zur Beibehaltung des zwölfjährigen Abiturs gleich blieben würden, weshalb es unerheblich sei, „ob das 13. Schuljahr eingeführt oder ob an 12 Schuljahren bis zum Abitur festgehalten wird.“ (ebd.) Der Unterschied im Detail wäre, dass die Kosten der Beibehaltung des zwölfjährigen Abiturs erst im Jahre 2001 anfallen würden. Interessant ist, dass die Landesregierung schon im Vorfeld eine schriftliche Anhörung organisiert und einzelne WiSo-Partner konsultiert hatte und dabei nach eigener Aussage feststellte, „daß der beabsichtigten Einführung des 13. Schuljahres überwiegend zugestimmt wird.“ (ebd.) Die Anhörung riet außerdem dazu, einzelnen Schulen weiterhin die Möglichkeit offen zu lassen, „unter Realisierung der von der Kultusministerkonferenz vorgegebenen 265 Wochenstunden nach 12 oder 12 1/2 Schuljahren das Abitur ablegen zu können.“ (ebd.)

Der dargestellte Gesetzentwurf wurde im Plenum als 16ter Tagesordnungspunkt auf der 65. Sitzung des Landtages von Sachsen-Anhalt am 26.06.1997 in der zweiten Wahlperiode diskutiert, wobei in der Debatte der damaligen Kultusminister auch die veränderte Lage im Zuge des Beschlusses der KMK betonte, dabei wies er auf den gesteigerten Leistungsdruck durch die Erhöhung der Wochenstundenanzahl hin,¹⁹⁹ die bei Beibehaltung eines zwölfjährigen Abiturs dann „nur durch Ganztagsunterricht oder durch den Unterricht am Sonnabend umzusetzen“ (PP 2/65: 18) wäre. Er benannte zwei Hauptargumente für die Einführung des 13. Schuljahres, die von Parteifreunden in ihren Reden geteilt wurden: „Chancengleichheit“²⁰⁰ und „Durchlässigkeit“ (ebd.: 19), welche in Beziehung zu den politischen Werten der damaligen Regierungspartei stehen, und sich mit denen des Gesetzentwurfes decken. Von einer der Oppositionsparteien erhält die Regierung in diesen Punkten Unterstützung, wobei die große Belastung der Schüler an der Schule beschrieben wird, wenngleich einschränkt wird, dass diese Belastung in der ehemaligen DDR vergleichbar war und es wird das Gegenargument der Kosten eines 13. Schuljahres für die Eltern angebracht, für welche es einen Ausgleich geben müsse.

Eine der Oppositionsparteien kritisierte an dem Gesetzentwurf, dass die Durchlässigkeit schon durch den zweiten Bildungsweg gewährleistet sei, zudem bringt ein Redner außerdem vor, dass die Einführung der 13. Klasse einen „bildungspolitischen Anachronismus“²⁰¹ (ebd.: 23) darstelle, da bereits die ersten westdeutschen Bundesländer auf das 12 Klassen Abitur umschwenkten. Nach dieser Meinung wäre ein Abitur nach 12 Jahren ausreichend und die 265 Wochenstundenregelung der KMK würde von der Regierung als Scheinbegründung genutzt, um von parteipolitischen Gestaltungswünschen abzulenken. Weiterhin unterstellt der Abgeordnete eine Verbindung zwischen der Förderstufe und der Einführung der 13. Klasse.²⁰²

¹⁹⁹ „Die Belastung der Schülerinnen und Schüler ließe sich auch dadurch kaum verringern.“ (PP 2/65: 18) „Das heißt, daß Schule ein Lebensraum sein muß, in dem auch einmal Spaß und nicht nur Leistungsdruck herrscht.“ (ebd.: 19)

²⁰⁰ „Wir wollen Chancengleichheit für alle Schülerinnen und Schüler in Sachsen-Anhalt. Wir sind dafür, daß ein 13. Schuljahr eingeführt wird.“ (ebd.: 22)

²⁰¹ „Ein 13. Schuljahr ist ein pädagogischer Rückschritt. Es entspricht nicht den entwicklungspsychologischen Gegebenheiten. Jugendliche sind mit 18 Jahren volljährig und uneingeschränkt geschäftsfähig.“ (ebd.: 23)

²⁰² „Denn, Herr Kultusminister, schon vor den Beschlüssen der KMK bestand besonders für die SPD nachweislich immer ein Zusammenhang zwischen Förderstufe und dem 13. Schuljahr. Im Dezember 1994, noch vor der Kultusministerkonferenz, wurde der Kultusminister im Kabinett beauftragt, sich für die bundesweite Einführung des Abiturs nach 13 Schuljahren einzusetzen.“ (ebd.: 23)

Die zweite Regierungspartei geht auf ein Gegenargument, das der langen Ausbildungszeiten von Studenten in Deutschland ein und argumentiert, dass dies ein Ergebnis verfehlter universitärer Entwicklungen ist, denn „viele Studierende müssen bzw. wollen nebenbei jobben“ (ebd.: 26), weiterhin wird erneut auf den Leistungsdruck für die Schüler hingewiesen, wenn diese die 265 Wochenstunden in 12 Jahren ableisten müssten.²⁰³ Zum Abschluss ließ der Landtagspräsident über einen Überweisungsantrag des Entwurfes an den Ausschuss „Bildung, Wissenschaft und Kultur“ abstimmen, was eine Zustimmung des Quorums erhielt.

Die erste Sitzung des Ausschusses fand am 09.07.1997 statt,²⁰⁴ wobei der Vorsitzende ein Vertreter der Minderheitsregierung war, welche insgesamt vier Abgeordnete stellte, während die zwei Oppositionsparteien fünf bzw. drei Mitglieder entsandten. Zu Beginn schlug der Vorsitzende vor, eine Anhörung durchzuführen, was befürwortet und terminlich festgesetzt wurde und zu diesem Datum, dem 01.10.1997 lud der Ausschuss einzelne Experten verschiedener WiSo-Partner²⁰⁵ ein und erbat deren Stellungnahmen zur Thematik der Einführung eines 13. Schuljahres. Im Verlauf der Anhörung konnten einzelne Interessenvertreter und Wissenschaftler ihre Position zum Gegenstand darstellen und begründen, diese dort genannten Positionen sollen hier nicht lückenlos aufgezeigt, sondern lediglich knapp zusammengefasst werden. Zwei Gewerkschaften und ein wissenschaftliches Institut bewerteten das Vorhaben der Landesregierung als positiv, während die weiteren Experten mehrheitlich Bedenken äußerten, zudem wurde in der Anhörung außerdem eine Befragung zur Sprache gebracht, die in ihrem Ergebnis zeigen sollte, dass die Mehrheit der Wähler der Oppositionspartei, ganz im Gegenteil zur Parteiposition, für die Einführung des 13. Schuljahres stimmen würde.

Am 9. Oktober 1997 traf sich der Ausschuss für Bildung und Wissenschaft zu seiner 74. Sitzung in der zweiten Wahlperiode, dabei zählte ein Vertreter des Kultusministeriums die potenziellen Vorteile, Chancengleichheit, Fördermöglichkeiten und

²⁰³ „Alles in allem würde das bei zwölf Schuljahren einschließlich einer Vor- und Nachbereitungszeit, die man den Kindern ebenfalls zugestehen muß, eine wöchentliche Mehrarbeitszeit von weit über vier Stunden bedeuten. Welcher Arbeitnehmerin wollen wir das in der heutigen Zeit zumuten?“ (ebd.: 26)

²⁰⁴ Der Vorsitzende war ein Vertreter der Regierungspartei, welche insgesamt vier Abgeordnete stellte. Zwei Oppositionsparteien stellen, respektive fünf, bzw. drei Mitglieder. Als Beobachter waren ferner acht Mitarbeiter des Kultusministeriums, zwei Vertreter des Ministeriums für Finanzen, ein Angehöriger des Ministeriums für Arbeit, Soziales und Gesundheit, drei Angestellte vom Ministerium für Wirtschaft, Technologie und Europaangelegenheiten, fünf Mitarbeiter der Fraktionen.

²⁰⁵ Diese waren Vertreter von Hochschulen, Gewerkschaften, Forschungsinstituten u. einzelne Professoren, Landeselternrat u. Landesschülervertretung, Lehrerverbände, Kammern u. Wirtschaftsverbände, Landkreistag, Städte- und Gemeindebund und Gleichstellungsbeauftragte bzw. der Landesfrauenrat.

Durchlässigkeit des 13. Schuljahres noch einmal auf, zudem gab dieser zu bedenken, dass die Alternative zu diesem Schritt allein die Durchführung von Nachmittags- bzw. Samstagunterricht wäre, welche aus pädagogischen Gründen nicht ratsam sei. In der anschließenden Diskussion kamen sehr ähnliche Argumente auf, wie sie bereits in der vorherigen Plenardebatte ausgetauscht wurden, wobei nur wenige Positionen und Argumente aus der Anhörung übernommen wurden, was einen Vertreter der Opposition zu der kritischen Nachfrage veranlasste, ob der Ausschuss „Bildung, Wissenschaft und Kultur“ nur noch Vollzugsgehilfe sei. Er beschreibt, im Sinne einer Chancengerechtigkeit, dass das 13. Schuljahr als ein verlorenes Jahr für die Schüler, im Hinblick auf das hohe Durchschnittsalter deutscher Universitätsabsolventen im Vergleich mit anderen europäischen Ländern, während die zweite Oppositionspartei die Schwierigkeiten der Kinder, in ländlichen Gebieten betonte und es wurde in dieser Ausschusssitzung keiner Entscheidung getroffen. In der 78. Sitzung des Ausschusses wird nicht, wie geplant über die Einführung des 13. Schuljahres diskutiert, der Gesetzesentwurf nicht behandelt und der damalige Kultusminister sagte lediglich zu, auf der nächsten und letzten Sitzung eine Übersicht der Regelungen zum zwölfjährigen Schulunterrichts, welche in Sachsen und Thüringen geschaffen wurden, zu liefern. Der Minister gibt auf der 79ten Sitzung eine kurze Einführung in die Versuche der Bundesländer Sachsen und Thüringen trotz der KMK-Regelung am zwölfjährigen Abitur festhalten zu wollen, wobei er argumentiert, dass diese Regelungen seiner Meinung nach in Sachsen-Anhalt nicht praktikabel sind.

Die Opposition versucht schließlich durch einen Änderungsantrag, eine Regelung in das Gesetz einzubinden, die es unter bestimmten Voraussetzungen den Schulen in Sachsen-Anhalt ermöglichen sollte, selbstständig über die Beibehaltung des zwölfjährigen Abiturs zu entscheiden. Dieser Antrag wird mehrheitlich, wie auch ein Antrag zur Einbeziehung des Innenausschusses wegen Ungewissheiten über die entstehenden Kosten, abgewiesen, dabei werden keine inhaltlichen Argumente mehr ausgetauscht, sondern juristische Formulierungen überarbeitet. Eine der Oppositionsparteien, welche die Minderheitsregierung in ihren Entscheidungen unterstützt, stellt einen Entschließungsantrag, um Möglichkeiten der finanziellen Abfederung der Einführung des 13. Schuljahres, namentlich der Transportkosten, zu gewährleisten. Dieser Antrag, zwei juristische Neuformulierungen und der Gesetzesentwurf werden mit den Stimmen der

Regierung und einer der Oppositionsparteien angenommen, wobei der Vorsitzende abschließend zum Berichterstatter im Parlament gewählt wurde. Er übermittelte am 1. Dezember 1997 die Beschlussempfehlung an den Landtag, den Gesetzentwurf in seiner bestehenden Fassung anzunehmen, wobei er weiterhin eine Regelung zu Entlastungsmöglichkeiten von Beförderungskosten für Eltern in ländlichen Regionen befürwortete, weshalb zu diesem Zweck Festbeträge vorgeschlagen wurden.

Auf der 74ten Sitzung des Landtages am 17.12.1997 stellte der Ausschussvorsitzende die Empfehlung vor und in der darauf folgenden Debatte stellte jede der Landtagsparteien einen Redner, wobei ein Vertreter der Opposition noch einmal darauf verwies, dass die Einführung des 13. Schuljahres „ein pädagogischer und entwicklungspsychologischer Rückschritt“ (PP 2/74: 69) sei. Er berichtete von einer gesellschaftlichen Opposition in Sachsen-Anhalt gegen die Änderung des Schulgesetzes, was sich in einer Unterschriftensammlung manifestierte und ihm sei bekannt, dass einige Eltern im Grenzgebiet zu Sachsen und Thüringen planten, ihre Kinder in den beiden angrenzenden Bundesländern einzuschulen. Zudem bezweifelte er, dass der KMK Beschluss der Regierung die Hände bindet, und betonte die von der Regierung nicht thematisierte Verbindung zwischen Förderstufe und 13. Schuljahr.

Der damalige Kultusminister berichtet als zweiter Redner von einem Beispiel aus der Praxis, dabei schildert er, dass ein Schüler seines Wahlkreises sich um eine Offizierslaufbahn bei der Bundeswehr beworben habe und mit dem Argument, er habe ‚nur‘ 12 Jahre die Schule besucht, zurück gewiesen worden sei.²⁰⁶ Der Minister hatte daraufhin eine Anfrage, dessen Antwort noch ausstand, an das Verteidigungsministerium gesendet. Mit der Angleichung der Schulzeit auf 13 Jahre erhoffte sich der Minister eine verbesserte Akzeptanz des sachsen-anhaltinischen Abiturs.²⁰⁷ Der Minister erkennt keine Verbindung zwischen der Einführung der Förderstufe und der Einführung des 13. Schuljahres²⁰⁸ und widmet sich abschließend dem Aspekt der Chancengleichheit.

²⁰⁶ „Dieser Schüler kam in Begleitung in meine Bürgersprechstunde und erzählte mir, daß er in einem Vorgespräch, das mit ihm geführt worden ist, gefragt wurde, aus welchem Bundesland er käme. Er sagte, aus Sachsen-Anhalt. Ihm ist gesagt worden: Sie machen doch ein Abitur nach zwölf Jahren. Damit haben Sie bei dem Aufnahmetest bei uns keine Chance.“ (PP 2/74: 70)

²⁰⁷ „Es kommt für mich als verantwortlichen Minister darauf an – ich habe versucht, das deutlich zu machen –, daß nach dem Jahr 2000 alle Schülerinnen und Schüler, die in Sachsen-Anhalt die Schule besuchen und abschließen, ein anerkanntes Abitur ablegen können.“ (ebd.: 72)

²⁰⁸ „Ich habe niemals einen Zusammenhang zwischen der Einführung der Förderstufe und dem 13. Schuljahr hergestellt.“ (ebd.: 71)

Daraufhin fokussiert eine Vertreterin der zweiten Regierungspartei die Diskussion auf den Leistungsdruck, welcher durch eine Beibehaltung des zwölfjährigen Abiturs den Schülern zugemutet werden würde, jener könne so weitreichend sein, „daß die Jugendlichen mehr zu arbeiten haben als Erwachsene mit einer normalen Arbeitszeit.“ (ebd.: 73) Sie bezweifelt, dass die Schüler durch das Extrajahr in der Schule ein Lebensjahr verlieren würden, denn „wenn es stimmt, was alle Spatzen von den Dächern pfeifen, ist unser Leben in Zukunft ein Leben, in dem man permanent lernt.“ (ebd.: 73) und sie vermutet, dass an den langen Studierzeiten in Deutschland nicht die Schulen, sondern „die unglaublichen Zustände an den deutschen Hochschulen, die einfach überfüllt sind, jedenfalls an vielen Orten, und die soziale Lage vieler Studenten“ (ebd.: 73) eine Hauptschuld tragen.

Als nächste Rednerin geht eine Abgeordnete der regierungstragenden Oppositionspartei auf die Nachwendezeit ein, dabei berichtet sie, dass damals Veränderungen hätten vorgenommen werden können, diese Chance aber verpasst wurde und nun „nach bewährter Manier der Altländer nach 13 Jahren“ (ebd.: 74) das Abitur abgelegt werden müsse, wobei dies für sie die einzig richtige Antwort auf die Grundsatzentscheidung der KMK sei. Neben den Bedenken, die sie hege, habe ihre Partei aber entschieden die Änderung mitzutragen, nicht zuletzt da Samstagunterricht, Achtstundentage und Hausaufgaben einen unverhältnismäßigen Leistungsdruck für die Schüler²⁰⁹ bedeuten.

Abschließend spricht eine Vertreterin der größeren der beiden Regierungsparteien, dabei ist für sie von Bedeutung, dass durch die Änderung eine beträchtlichere Anzahl von Jugendlichen die Zugangsberechtigung zum Hochschulstudium erwerben könne. Weiterhin sei das 13. Schuljahr kein verlorenes Jahr, sondern ein Zeitabschnitt der die Möglichkeit der „Entwicklung zu wertorientierten Persönlichkeiten“ (ebd.: 77) biete. Das Argument des hohen Durchschnittsalters der deutschen Schüler im europäischen Wettbewerb kann sie nicht nachvollziehen und sie versucht mit einer OECD-Studie zu beweisen, dass die Schuld des langen Studiums in Deutschland bei den Hochschulen zu suchen sei.²¹⁰ Danach ruft der Landtagspräsident zur Abstimmung auf, wobei ein weiterer Antrag der Oppositionspartei auf Ausnahmeregelungen mehrheitlich abgelehnt und die Beschlüsse des Ausschusses befürwortet werden. Die letztendliche Abstimmung

²⁰⁹ „Der Preis für ein Abitur nach zwölf Jahren unter dem Verdikt der 265 Wochenstunden wäre eine erhebliche Minderung von Lern- und Lebensqualität für Jahre.“ (ebd.: 75)

²¹⁰ „Im internationalen Vergleich gelten [die] Hochschulen als ineffizient und reformbedürftig.“ (ebd.: 77)

über die Änderung des Schulgesetzes wird dann auf Antrag der Opposition namentlich durchgeführt, d. h. jeder Abgeordnete wird einzeln aufgerufen und zur Abstimmung aufgefordert, und ergibt eine Mehrheit von 50 Jastimmen, gegenüber 31 Neinstimmen, fünf Enthaltungen und 13 nicht anwesenden Parlamentariern, womit es angenommen ist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die konkurrierenden politischen Kräfte jeweils unterschiedliche Argumentationsmuster benutzten, zwischen denen es zu keinerlei Annäherung kam, stand für die Regierung und eine der Oppositionsparteien die Einführung des 13. Schuljahres unter der Prämisse der Chancengleichheit, der Durchlässigkeit des Bildungssystems für weniger privilegierte Schüler und dem Abbau von Lerndruck, welcher durch die Regelungen der KMK entstanden sei. So war die Änderung für die Opposition ein bildungspolitischer Rückschritt, da auch andere, selbst westdeutsche Bundesländer bald das 13. Schuljahr abschaffen würden. Zudem wurde argumentiert, dass sich das Problem des vergleichsweise hohen Durchschnittsalters deutscher Studenten beim Abschluss des Studiums durch die Einführung eines weiteren Schuljahres noch zuspitzen würde, wobei das Alter der Schüler selbst thematisiert wird und mitunter angenommen wird, dass durch das 13. Schuljahr ein Lebensjahr verloren geht. Diese Begründungsmuster werden beginnend mit dem Gesetzentwurf bis zur letzten Debatte im Landtag genutzt. Dabei ist weder ein Umdenkprozess auf der einen, noch auf der anderen Seite zu erkennen, auch im Ausschuss wurde nicht der Versuch unternommen, die Meinungen zu vermitteln, wobei sich in den Ausschusssitzungen der Graben zwischen den politischen Parteien und Ansichten weiter vergrößert. Die fünfte Änderung des Schulgesetzes des LSA hat auf eine Problemlage reagiert, die Vorgabe der KMK der 265 Wochenstunden, ist in seiner Durchführung aber wie eine politische Zielstellung der Regierung bearbeitet worden.

4.1.2 Achtes/Neuntes Änderungsgesetz

Ähnlich den beschriebenen institutionellen Abläufen erfolgte die Wiedereinführung des zwölfjährigen Abiturs in Sachsen-Anhalt, wobei sich eine Besonderheit findet, denn der Gesetzesentwurf, als achte Änderung des Schulgesetzes bereits im Jahr des Regierungswechsels am 02.10.2002, auf Grundlage eines Referentenentwurfes vom 12.09.2002 in die achte Sitzung des Landtages in der vierten Wahlperiode eingebracht,

wurde zusammen mit einem neuen Gesetzentwurf und einem Entschließungsantrag einer Oppositionspartei und einem neuen Gesetzentwurf der Regierung durch alle Instanzen hindurch verhandelt. Der sich daraus ergebende Gesetzentwurf war das neunte Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes des LSA, wobei sowohl im Parlament, als auch im Ausschuss die Verantwortlichen parallel über alle Gesetzentwürfe und Anträge gemeinsam diskutieren und abstimmen mussten.

In der Begründung, die keine ausführliche sachliche Erklärung beinhaltet, des Gesetzentwurfes zur achten Änderung des Schulgesetzes wird beabsichtigt, dass „allen Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums wieder das Erreichen des Abiturs nach 12 Schuljahren ermöglicht werde“ (GesEntw. 02.10.2002) soll, einzige für die integrativen Gesamtschulen sollten Ausnahmeregelungen gelten, da dort „eine frühe Bildung von Gymnasialklassen“ (ebd.) nicht möglich sei. Weiterhin war geplant die Förderstufe als verbindliche Regelung abzuschaffen, damit Gymnasien von den Schülern „wieder ab dem 5. Schuljahrgang besucht werden können“ (ebd.), dabei sollte dieses Instrument dem Namen nach erhalten bleiben und würde nun in allen Schulformen separat angeboten werden, was der Grundidee des gemeinsamen Unterrichts bis zur Klasse 7 widersprechen würde und damit faktisch einer Abschaffung gleichkam.

Erst auf der achten Sitzung des Landtages in der vierten Wahlperiode beschreibt die Regierung ihre Motive, denn für den Kultusminister sind die angedachten Regelungen die Korrektur einer „verfehlten bildungspolitischen Entscheidung der vorherigen Landesregierung“ (PP 4/8: 489), insbesondere im Bezug auf die Wiedereinführung des zwölfjährigen Abiturs beantwortet er die Frage, wie lange die schulische Ausbildung dauern sollte, mit der Losung: „So lange wie nötig, so kurz wie möglich.“ (ebd.: 489) Es werden von ihm vergleichbare Argumente herangezogen, wie schon in den Debatten, um die Einführung der 13. Klasse: Das Alter der deutschen Studenten bei Hochschulabschluss²¹¹ und die noch ein Jahr verzögerte Selbstverantwortlichkeit der Schüler, wobei sein Ansatz der KMK gegenüber anders ist, denn er argumentiert, dass diese sich verändern und die 265 Wochenstundenvorgabe in naher Zukunft nicht länger bestehen werde,²¹² zudem bestreitet er, dass in Sachsen-Anhalt die Bildungskonzepte anderer

²¹¹ „Die deutschen Hochschulabsolventen – Sie wissen das – sind heute mit 28,3 Jahren im internationalen Vergleich die ältesten.“ (PP 4/8: 489)

²¹² „Ich räume allerdings gern ein, dass ich es selbst nicht für möglich halte, dass die Kultusministerkonferenz, wenn sie das System künftig über das moderne Instrument der Bildungsstandards steuert, parallel die Steuerung über formale Stundenvorgaben aufrechterhalten kann.“ (ebd.: 489)

europäischer Länder, wie Finnland anwendbar wären.²¹³ Der Minister berichtet weiterhin von einer zum neuen Gesetzesentwurf durchgeführten Anhörung und benennt diejenigen WiSo-Partner, die sich positiv geäußert haben, aber auch explizit jene, welche andere Ansichten vertraten,²¹⁴ dabei zählt er letztlich die möglichen Kosten auf und plädiert dafür, keine Lagerkämpfe mehr zu führen, die „unser Bildungssystem so haben zerrütten lassen, wie es sich im Moment darstellt.“ (ebd.: 491)

Die Opposition argumentiert, dass die Änderungen „den Beleg für mehr inhaltliche Gestaltungsfähigkeit schuldig“ (ebd.: 491) blieben, da keine Reformen vorgenommen werden, sondern nur die Wiedereinführung der traditionellen Bildungsvorstellungen der Regierungsparteien erfolge, welche die Gliederung des Schulsystems bevorzuge aber nicht mehr den Anforderungen einer modernen Wissensgesellschaft entspricht, sondern eher denen einer frühen Industriegesellschaft, zudem wird im Besonderen die Umstrukturierung der Förderstufe kritisiert. Allgemein wird argumentiert, dass die geplanten Regelungen veraltete oder anachronistische Bildungsinstrumente wieder einführen, die dafür verantwortlich sind, dass die Sekundarschule „wieder zur Restschule“ (ebd.: 492) wird.

Die nächste Rednerin spricht für die Regierung und betont die Vorteile von Schulzeitverkürzung, zudem gibt sie zu bedenken, dass die Regelungen der vorigen Regierung die falsche Antwort auf die Vorgabe der KMK waren,²¹⁵ wobei sie darauf hinweist, dass sie das Verhalten der damaligen Verantwortlichen im Umgang mit der Opposition nicht gelungen empfand.²¹⁶ Ihr Hauptanliegen ist neben der Verkürzung der Schulzeit die Akzeptanz des sachsen-anhaltinischen Abiturs in ganz Deutschland, wofür das neue Schulgesetz eine Grundlage bilde, zudem wies die Kritik der

²¹³ „Sie werden sicher wieder Finnland als Beispiel anführen. Was uns vom finnischen System unterscheidet und von seinem Erfolg abschneidet, sind aber nicht die Strukturen, sondern ein völlig anderes gesellschaftliches Lernklima. (ebd.: 490)

²¹⁴ „Grundsätzlich abgelehnt wurde die geplante Gesetzesnovelle nur von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, die prinzipiell andere bildungspolitische Vorstellungen vertritt und insofern keine Detailvorschläge zur Verbesserung unseres Entwurfs gemacht hat.“ (ebd.: 490)

²¹⁵ „Statt nach Alternativen zu der fragwürdigen Vorgabe der KMK mit ihrer 265-Wochenstunden-Regelung zu suchen, fiel der Vorgängerregierung und den sie tragenden Fraktionen nur eine Möglichkeit ein, nämlich die Einführung des 13. Schuljahres.“ (ebd.: 493)

²¹⁶ „Sämtliche Initiativen, Anträge und Gesetzesvorlagen der damaligen Opposition, wurden ignoriert und nicht einmal ernsthaft in Betracht gezogen. Nun hoffen wir, dass nach Ihrem eigenen Eingestehen dieses Fehlers einer generellen Zustimmung aus oppositioneller Sicht nichts mehr im Wege steht.“ (ebd.: 493)

Ungleichbehandlung unterschiedlicher Bildungswege zurück und hofft, mit den Änderungen bestenfalls sogar das Gegenteil bewirken zu können.²¹⁷

Die nächste Rednerin der Opposition unterstützt die Verkürzung der Schulzeit und Änderungen in der Oberstufe, wobei ihr die Modifikationen aber nicht weit genug gehen, dabei kritisiert sie die Sonderregelungen für die integrierte Gesamtschule und gibt zu bedenken: „Die Verkürzung der Schulzeit kostet richtig Geld“ (ebd.: 495), insbesondere weil Lehrer, die eingespart werden sollten, nun für die Übergangszeit und die Doppelabiturjahrgänge gebraucht würden. Auch sie geht auf das gegliederte Schulsystem ein und kritisiert dieses vor dem Hintergrund der PISA-Studie, da jene ihrer Meinung nach verdeutlicht, „dass in kaum einem anderen OECD-Land so früh mit der Bildungswegetrennung begonnen wird, wie in Deutschland und dass die erfolgreich bewerteten Länder genau dies nicht tun.“ (ebd.: 495). Sie formuliert motivierende Worte für eine parteiübergreifende Problemlösung²¹⁸ und spricht sich für eine Erhöhung der Abiturientenzahlen aus, wobei sie abschließend die Regelung verurteilt, dass Sekundarschüler, die nach der 10. Klasse an das Gymnasium wollen, dort in der 10ten Klasse anfangen müssten, was einer dreizehnjährigen Schulzeit gleichkommen würde.

Als Letzter spricht ein Vertreter der zweiten Regierungspartei, welcher erklärt, „die Einführung des Abiturs nach 13 Schuljahren in Sachsen-Anhalt seitens der SPD geführten Landesregierung war von Anfang an ideologisch geprägt und hatte nie eine wirkliche Begründung im Bildungsziel“ (ebd.: 497), weiterhin bringt er ein Zitat, welches zeigen soll, dass die Landesregierung 1994 sich dafür eingesetzt hatte, in der KMK einen Beschluss zur bundesweiten Einführung des 13. Schuljahres zu bewirken und argumentiert, dass die damalige Landesregier und den Druck bzw. das Problem der 265 Wochenstundenregelung selbst erschaffen hatte, um so die Einführung des dreizehnjährigen Abiturs zu forcieren. Nachdem die alten Bundesländer auch umschwenken, ist es umso bedeutender, wieder zum Abitur nach 12 Klassen zurückzukehren, dabei relativiert der Redner die Kritik an der Behandlung der Schüler an integrativen

²¹⁷ „Die Vertreter der Sekundarschulen sagen: Bitte beeilt euch, macht so schnell wie möglich, dass wir dieses System wieder abschaffen. Es ist wirklich unzumutbar. [...] In diesem Zusammenhang kündige ich schon an, diesem ein Ende zu bereiten. (ebd.: 496)

²¹⁸ „Die Stein- und Hardenberg'schen Reformen in Preußen zu Beginn des 19. Jahrhunderts waren wohl einige der einschneidendsten und der Ausgangspunkt für grundsätzliche Umstrukturierungen in der Organisation des Staatswesens. Der Wille zur Erneuerung entwickelte sich aber aus der Erkenntnis, dass die Ursachen der Probleme auszuräumen sind und dass es so nicht weitergehen könne. [...] Wir sind so zerstritten und mitunter regiert wie in kleinen Fürstentümern. Deshalb muss ich in diesem Zusammenhang doch noch einmal einige übergreifende Gesichtspunkte aufgreifen.“ (ebd.: 496)

Gesamtschulen, in dem er darauf hinweist, dass hiervon nur 150 Schüler in ganz Sachsen-Anhalt betroffen wären. Er spricht sich für eine inhaltliche Neuausrichtung des Bildungssystems aus. Nach seiner Rede stimmen die Abgeordneten darüber ab, ob der Entwurf in den Ausschuss „Bildung und Wissenschaft“ überwiesen werden soll, wofür sich eine Mehrheit entscheidet.

Der Ausschuss trat zu seiner 5ten Sitzung am 16.10.2002 zusammen, man einigte sich auf einen Terminplan, wie die Änderungen schnellstmöglich umgesetzt werden könnten, dabei wurde entschieden, vom Instrument der Anhörung Gebrauch zu machen, wobei früh in den Gesprächen klargestellt wurde, dass die Mehrheiten sowohl im Parlament, als auch im Ausschuss eindeutig verteilt seien und somit wenig Bereitschaft aufseiten der Regierung für markante Änderungen am Gesetzentwurf erwartet würde und erwartet werden könne. Aus diesem Grund brachte eine Oppositionspartei einen eigenen Gesetzentwurf die „Neunte Änderung des Schulgesetzes des LSA“ genannt in den Landtag ein und dessen Bedeutung unterstrich die Fraktion zudem noch mit einem Entschließungsantrag, wobei es das Hauptanliegen dieses Entwurfes war, die Förderstufe in seiner bisherigen Regelung im LSA zu erhalten und zudem den berufsbildenden Schulen mehr Entscheidungsbefugnisse bei der Schulstruktur zu überlassen.²¹⁹

Als Antwort darauf formulierten die Regierungsparteien am 6. November einen neuen Gesetzentwurf, der im Landtag besprochen wurde und dieser geht bereits von der Annahme der achten Änderung im Parlament und damit der Abschaffung des 13. Schuljahres aus, wobei er sich ausschließlich auf eine Nachbesserung der Regelungen in der achten Änderung im Bezug auf die Sekundarschule bezieht. In den weiteren Verhandlungen um die Gesetzesänderungen wurden alle drei, also die achte Änderung, die neunte Änderung der Opposition und die neunte Änderung der Regierung des Schulgesetzes des LSA immer zusammen behandelt.

Erst wurde in der 10ten Sitzung des Parlaments in der vierten Wahlperiode über den Gesetzentwurf der neunten Änderung der Opposition und dann über den der Regierung beraten. Dabei begann die bildungspolitische Sprecherin der Opposition dafür zu werben, „die Sekundarschule so auszurichten, dass beim Vorliegen besonderer Leistungen auch nach der 9. Klasse oder gegebenenfalls nach der 10. Klasse der Bildungsweg

²¹⁹ „Der Gesetzentwurf soll ausdrücklich nicht die Regelungen zur gemeinsamen Förderstufe verändern. [...] Ein besonderer Hinweis auf die Zusammenarbeit der berufsbildenden Schulen mit den Sekundarschulen und Gymnasien scheint der PDS-Fraktion geboten.“ (GesEntw. 04.11.2002)

am Gymnasium ohne Zeitverlust fortgesetzt werden kann.“ (PP 4/10: 647) Sie forderte Chancengleichheit, da die Mehrzahl der Schüler in Sachsen-Anhalt Sekundarschulen besuchen,²²⁰ dabei ging es ihr im Besonderen um den Erhalt der Förderstufe,²²¹ da durch die Abschaffung dieses Instruments Nachteile für Schüler und Eltern entstehen würden. Die Abgeordnete stellte von Anfang an klar, dass die Abschaffung des 13. Schuljahres bereits allgemeiner Konsens sei.

Eine Vertreterin der liberal-konservativen Regierung ging in ihrer Rede auf die Mängel der bisherigen Schulgesetzgebung ein und gab zu bedenken, dass „im Jahr 2002 voraussichtlich 35 % der Schülerinnen und Schüler die neue Sekundarschule mit dem Hauptschulabschluss verlassen werden.“ (ebd.: 649) Im Jahr 2000 waren es ihren Daten nach nur 10 Prozent der Absolventen gewesen und sie hoffe durch die Änderungen im Schulgesetz dieser Entwicklung entgegenzusteuern, dabei argumentiert sie mit dem Gesichtspunkt der Chancengerechtigkeit. Sie stellte fest, dass mit der neunten Änderung an den integrativen Gesamtschulen das Abitur auch nach zwölf Jahren abgelegt werden könne und in der folgenden Rede des Kultusministers wurde fast ausschließlich die Förderstufe besprochen, wobei er feststellte, dass der Einsatz dieses Instruments, nach seiner Meinung bisher nicht den beabsichtigten Erfolg hatte.²²²

Ähnlich ist die Argumentation einer Abgeordneten der Opposition, auch in ihren Ausführungen wurde die Abschaffung des 13. Schuljahres befürwortet aber sie stellte fest, dass mit dem neuen Gesetz die Motive der Chancengleichheit der Vorgängerregierungen nicht mehr gegeben seien²²³ und sie thematisierte abschließend die Nachteile des gegliederten Schulsystems, welche insbesondere aufträten, wenn die Auswahlkriterien für die Aufnahme der einzelnen Schulformen nicht eindeutig geregelt seien.²²⁴ Vergleichbar gestalteten sich die weiteren Reden der Opposition und Regierungsvertreter, welche inhaltlich hauptsächlich die Rolle der Förderstufe im Schulsystem behandelten.

²²⁰ „Die Sekundarschulen werden bekanntlich vom größten Anteil eines Schülerinnenjahrganges besucht. Auch deshalb besteht nach unserer Auffassung die Verantwortung darin, eben dieser Schulform die größte Beachtung und Sorgfalt zu widmen.“ (PP 4/10: 647)

²²¹ „Eine Aufhebung der gemeinsamen Förderstufe halten wir für den falschen Weg.“ (ebd.: 647)

²²² „Die Initiative ist aber auch eine Antwort auf die Tatsache, dass sich die so genannte neue Sekundarschule mit der schulformübergreifenden Förderstufe in entscheidenden Punkten nicht bewährt hat und schon aufgrund der selbst geschaffenen Unübersichtlichkeit zu großen Unsicherheiten auch im Nachfeld führte.“ (ebd.: 650)

²²³ „Dieser Gesetzentwurf ist ein klägliches Abgesang auf Chancengleichheit und Durchlässigkeit in unserem Schulsystem.“ (ebd.: 654)

²²⁴ „Wer entscheidet hier eigentlich? Meine Damen und Herren von der CDU und der FDP, wie definieren Sie ‚bestimmte Leistungsvoraussetzungen?‘ Das ist ein Schlüsselpunkt in diesem Gesetzentwurf.“ (ebd.: 654)

Der Landtagspräsident lässt abstimmen und sowohl der Gesetzentwurf, der Entschließungsantrag der Opposition als auch der neue Gesetzentwurf der Regierung werden in den Ausschuss „Bildung und Wissenschaft“ überwiesen.

Auf der 10ten Sitzung des Ausschusses war schon vor der Landtagsdebatte eine Anhörung zum Thema der Abschaffung des 13. Schuljahres festgesetzt worden, wobei vergleichbar mit der 5ten Änderung Experten aus allen Bereichen der Gesellschaft vom Landeselternrat bis zum Katholischen Büro Sachsen-Anhalt eingeladen, welche jeweils von den Fraktionen vorgeschlagen wurden. Als einzige universitätsnahe Institution sollte das Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung der Martin Luther Universität Halle-Wittenberg beteiligt werden, welches die Teilnahme allerdings absagte. Die anwesenden Experten gaben ihre Meinung zu beiden Gesetzentwürfen also zum achten und neunten ab, wobei die Anhörung geprägt waren durch Stellungnahmen die sich auf die Diskussion um die Förderstufe fokussierten. Dabei waren die antagonistischen Positionen von Befürwortern der gegliederten und der integrierten Schulformen dominant, wenngleich mit der Abschaffung des 13. Schuljahres die Mehrheit der WiSo-Partner einen positiven Wandel verband. Nachdem die Experten den Raum verlassen hatten, einigten sich die Ausschussmitglieder, dass nur noch zwei Sitzungen bis zur Beschlussempfehlung angesetzt werden sollten, weiterhin sollte der Gesetzentwurf der Regierung umbenannt werden.

Die am 11. Dezember stattfindende Sitzung des Ausschusses griff die Besonderheiten des Verwaltungsablaufs der unterschiedlichen Änderungen auf, da keinem der Ausschussmitglieder verständlich war, wie man mit den drei Gesetzentwürfen umgehen solle, denn so sei beispielsweise eine Umbenennung aus der letzten Sitzung nicht ohne Weiteres vorzunehmen, da keine Lesung im Parlament vorlag und die Parlamentarier einigten sich darauf, im Folgenden alle drei Anträge weiter zusammen zu behandeln. Nach diesem Konsens reichten die Regierungsparteien 13 verschiedene Änderungseinträge ein, wobei unter anderem beantragt wurde, das Wort „Förderstufe“ aus dem Schulgesetz zu streichen und zudem sollten die genauen Leistungsansprüche, die zum Übergang von der Grundschule zur Gymnasial-, Real- oder Hauptschullaufbahn befähigen festgelegt werden.

Auf der Sitzung des Ausschusses vom 18. Dezember 2002 reichte eine Oppositionspartei vier eigene Änderungsvorschläge ein, welche alle, ebenso wie der alte

Gesetzentwurf der Regierung, der Gesetzentwurf und der Entschließungsantrag der Opposition abgelehnt, wohingegen die 13 Änderungen der Landesregierung und der neue Gesetzentwurf angenommen werden. Die Beschlussempfehlung wurde weitergeleitet an den Ausschuss für Finanzen, welche feststellte, dass die Mehrzahl der Regelungen aus dem Gesetzentwurf zur achten Änderung in der neunten Änderung des Schulgesetzes der Regierungsparteien verarbeitet sind und zudem wurde über die Kosten diskutiert, die durch die Abschaffung des 13. Schuljahres und die damit verbundenen Anschaffungen für Lehrmaterialien entstehen würden. Abschließend stimmte der Ausschuss für Finanzen der Empfehlung des Ausschusses für Bildung und Wissenschaft zu. Letztgenannter befürwortete in seiner letzten Sitzung vor der Abstimmung im Landtag ebenfalls das neunte Gesetz.

Auf der abschließenden Beratung im Landtag berichtete der Vorsitzende noch einmal von den Tätigkeiten und Diskussionen im Ausschuss „Bildung und Wissenschaft“, dabei stellt er die Verfahrensweisen mit den verschiedenen Gesetzentwürfen und Entschließungsanträgen dar und erklärt, dass an der Anhörung insgesamt 23 Experten teilgenommen hatten, wobei er dem Landtag empfahl, das Gesetz der Regierungsparteien zu befürworten.

Daraufhin brachte der Kultusminister als erster Redner die Abschaffung des 13. Schuljahres, die Förderstufe aber auch die frühzeitige Gliederung der Schulform zur Sprache²²⁵ und verteidigte diese. Dabei stellte er die neuen Regelungen als eine Erleichterung dar, die auf Wunsch vieler Schüler eingeführt würde, und berichtet über neue Möglichkeiten der Bewertung der Leistungsfähigkeit bei der Zusammenstellung der Schülerschaft, welche dem Leistungsvermögen des Individuums entgegenkommt. Der Minister ist der Meinung, durch die Neuregelung der Sekundarschule dem Trend in Sachsen-Anhalt entgegenwirken, dass vermehrt Schüler lediglich mit einem Hauptschulabschluss oder ohne Abschluss die Schule verlassen,²²⁶ dabei deutet er implizit an, dass diese Entwicklung ein Ergebnis der Gesetzgebung der Vorgängerregierung sei und verteidigte die Unterschiedlichkeit der Sekundarstufe und des Gymnasiums gegen den

²²⁵ „Die wichtigsten Änderungen betreffen die Arbeitsweise der Sekundarschule und des Gymnasiums sowie die Dauer der Schulzeit bis zum Abitur.“ (PP 4/13: 911)

²²⁶ „Vor allem aber soll damit – das will ich noch einmal unterstreichen – der besorgniserregend hohe Anteil von Schülerinnen und Schülern verringert werden, die erfolglos die Schule verlassen. Eigentlich dürfte es gar keine Schule geben, die man ohne Abschluss verlässt.“ (ebd.: 911)

Vorwurf der Selektion.²²⁷ Im Anschluss geht er auf das 13. Schuljahr ein, dessen Einführung er als einen Fehler im Angesicht europäischer Entwicklungen betrachtet,²²⁸ nicht zuletzt das hohe Alter deutscher Absolventen hinderlich sei bei der Besetzung von Positionen in europäischen Verwaltungs- und Entscheidungsebenen. Für ihn ist die auf Chancengleichheit und die Verringerung des Leistungsdrucks gerichtete Argumentation der damaligen Regierung bildungspolitisch nicht nachvollziehbar,²²⁹ dabei argumentiert er, dass diese Begründungen auch nicht mit den Erkenntnissen der pädagogischen Wissenschaft vereinbar seien. Wie bereits in früheren Reden bezweifelt der Minister, dass die Vorgaben der KMK eine letztendliche Lösung für das Problem der Vergleichbarkeit von Schulabschlüssen seien,²³⁰ dabei bezieht er sich abschließend wieder auf die Begründung des ‚verlorenen Jahres‘²³¹ und kündigt eine vierjährige Übergangsphase zur Abschaffung des 13. Schuljahres an, um Kompatibilität zu gewährleisten bzw. die Schüler nicht zu überfordern.

Eine Rednerin der Opposition bemängelte, dass die Regierung mit ihrem Gesetzentwurf die Regelungen der Vorgängerregierung einzig wieder rückgängig mache, ohne über neuere Möglichkeiten der Vermeidung einer sozialen Selektion nachzudenken,²³² dabei betonte sie die Vorteile des gemeinsamen Lernens der Schüler und berichtet, dass jenes im europäischen Ausland sehr erfolgreich praktiziert werde. Sie vermutet bei der Regierung ideologisch-politische Gründe für die Änderungen und bekräftigt dies mit der Meinung eines Wissenschaftlers,²³³ daneben bedauerte sie die Abschaffung der

²²⁷ „Dazu müssen wir als Erstes lernen, die Sekundarschule nicht ständig an den Ansprüchen des Gymnasiums zu messen, sondern als Bildungsgang gleichen Qualitätsanspruchs, aber eben unterschiedlichen Qualifikations- und Zielprofils zu verstehen.“ (ebd.: 912)

²²⁸ „Das novellierte Gesetz regelt die Wiedereinführung des zwölfjährigen Abiturs, das von der alten Regierung ohne Not und völlig jenseits eines schon damals erkennbaren Trends abgeschafft wurde, und zwar zu einem Zeitpunkt, als überall in Europa längst über eine Verkürzung der Schulzeiten nachgedacht wurde.“ (ebd.: 912)

²²⁹ „Der damalige Hinweis auf mehr Chancengleichheit durch weniger Leistungsdruck und mehr Zeit zum Erwerb der Hochschulreife als Begründung für die Schulzeitverlängerung war mit modernem bildungspolitischem und nicht zuletzt pädagogischem Denken nicht zu vereinbaren.“ (ebd.: 912)

²³⁰ „Diese willkürliche Vorgabe auf der Basis eines ziemlich banalen Rechenexempels sollte in der Tat infrage gestellt und mit der Diskussion um eine vernünftige Stundenreduktion durch inhaltliche Neubestimmung von Lehrinhalten und moderne Unterrichtsmethoden verbunden werden.“ (ebd.: 912)

²³¹ Es ist „falsch zu glauben, Schule sei umso besser, je länger sie dauere. Es erweist sich doch täglich, dass die Schule volljährige Schüler nicht mehr sinnvoll auslastet, dass sie sich langweilen, die Schule als Nebensache betrachten oder in ihren Selbstgestaltungsspielräumen eingeengt werden.“ (ebd.: 913)

²³² „Damit wird der weiteren sozialen Differenzierung der Bildung – eine der Grundkritiken, die sich das deutsche Bildungssystem gefallen lassen muss – Tür und Tor geöffnet.“ (ebd.: 913)

²³³ „Es ist, wie der Herr Professor aus München vor einigen Wochen auf dem Sekundarschullehrertag in Halle recht freimütig und in voller Überzeugung bekannte, das Matthäus-Prinzip: Wer hat, dem wird

Förderstufe und kritisierte die Regelung für die neue Aufnahmepraxis am Gymnasium, wengleich sie viele der Änderungen der Regierung ablehnt, befürwortet sie aber die Abschaffung des 13. Schuljahres.²³⁴

Eine Regierungsvertreterin stellt fest, dass sich alle Fraktionen darüber einig sind, das 13. Schuljahr abzuschaffen,²³⁵ womit die Änderung für sie nur konsequent ist und sie zitiert daraufhin negative Einschätzungen eines Professors zur derzeitigen Unterrichtslage an sachsen-anhaltinischen Gymnasien.²³⁶ Durch die Neuformulierung des Schulgesetzes hofft die Parlamentarierin auf positive Entwicklungen, dabei betont sie die beiden Schlagwörter der Regierung Chancengerechtigkeit und Leistungsförderung und abschließend geht sie auf die Bedeutung der PISA-Studie ein und betont, dass an dieser keine Fehlentwicklungen oder Erfolge festzumachen seien, wobei sie sich auch auf ein Zitat eines Wissenschaftlers stützt.

Eine zweite Oppositionsrednerin bestätigt, dass die Abschaffung des 13. Schuljahres vorteilhaft sei,²³⁷ alle weiteren Neuregelungen könne sie aber nicht befürworten, denn sie wirft dem politischen Gegner vor, ein veraltetes System²³⁸ wieder einzuführen, welches die PISA-Studie ihrer Meinung nach bemängelt hätte. Insbesondere die Schwierigkeiten der Schüler beim Wechsel zwischen den einzelnen Schulformen erscheinen für sie problematisch²³⁹ und sie ruft die Regierung zu einer verbesserten zukünftigen Zusammenarbeit auf.

Der letzte Redner ist ein Vertreter der zweiten Regierungspartei und betont die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen den Partnern und den Mitgliedern im Ausschuss, besonders mit der Abschaffung des 13. Schuljahres ist er zufrieden,²⁴⁰ wobei er

gegeben. – Oder aber: Wer schneller lernt, soll mehr lernen. Die anderen haben ohnehin keine Chance, hat er ausgeführt, gesetzlich fixierte Übergänge und Durchlässigkeit sind ohnehin Makulatur.“ (ebd.: 914)

²³⁴ „Da hilft es auch nicht viel, dass die Landesregierung mit diesem Gesetz jetzt das zwölfjährige Abitur wieder möglich machen will. Diese Absicht hätten wir gern unterstützt.“ (ebd.: 915)

²³⁵ „Das 13. Schuljahr wurde von allen Fraktionen als mehr oder weniger korrekturwürdig angesehen.“ (ebd.: 916)

²³⁶ „Der gymnasiale Bereich ist trotz durchschnittlicher Expansion leistungsmäßig sehr auffällig schwach ausgeprägt.“ (ebd.: 916)

²³⁷ „Bis auf die Verkürzung der Schulzeit zum Abitur, die wir prinzipiell unterstützen – wobei ich Probleme mit der Argumentationsreihe habe, die der Minister vorhin vorgetragen hat.“ (ebd.: 917)

²³⁸ „Dies ist ein gravierender bildungspolitischer Rückschritt.“ (ebd.: 917)

²³⁹ „Wer einmal dem Hauptschul- oder Realschulbildungsgang zugeordnet wurde, hat nur sehr geringe Chancen, einen höheren Schulabschluss zu erreichen.“ (ebd.: 918)

²⁴⁰ „Das 13. Schuljahr wird abgeschafft. Damit wird Sachsen-Anhalt der Vorreiter bei einer Entwicklung, die sich in ganz Deutschland abzeichnet. Eine Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur entspricht außerdem den europäischen Standards und sichert die Konkurrenzfähigkeit der Abiturienten im globalen Wettbewerb.“ (ebd.: 921)

die Wirkung der Änderungen erklärt und verspricht in der nächsten Legislaturperiode keine Änderung mehr vornehmen zu wollen.²⁴¹ Vor der Abstimmung im Parlament musste aber ein neuer Antrag von der Regierung gestellt werden, denn um den letzten überarbeiteten Gesetzentwurf anzunehmen zu können, musste der Landtag noch beschließen, dass das Kultusministerium später die Neuformulierung des genauen Wortlautes übernehmen dürfe.

Dieses Dokument ein Antrag auf Gesamtformulierung wurde sogleich, der Landtag handelte währenddessen andere Tagesordnungspunkte ab, von Mitarbeitern der Regierung erstellt, und als dieser fertig formuliert war, erörterte der Landtag jenen und die Änderung des Schulgesetzes des LSA. Wie im Ausschuss wurde auch im Parlament nur der Antrag der Regierungsparteien auf Gesetzesänderung angenommen und somit trat die neunte Änderung der Schulgesetzgebung in Sachen-Anhalt in Kraft, während alle anderen Gesetzentwürfe und Entschließungsanträge abgelehnt wurden.

4.2 Auswertung der Interviews

Die nachfolgenden Aufzeichnungen zielen auf eine weiterführende Klärung der Sachebene durch einen Kontrast der Ergebnisse von Dokumentenanalyse und Experteninterviews. Dabei zeigt sich, dass viele der bereits in der Dokumentenanalyse der Landtags- und Ausschusssitzungen herausgestellten Argumentationen von den Verantwortlichen analog in den Interviews formuliert wurden. Mehr noch als in den Dokumenten kommen in den Interviews die Beweggründe der Entscheidung zum Ausdruck und diese Motive der Verantwortlichen und mögliche Gründe für die Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres werden sichtbar. Im zweiten Teil werden dann Aspekte, die nur in den Interviews zur Rede kamen, beschrieben.

4.2.1 Chancengleichheit

Wieder kommt der Begriff Chancengleichheit zur Sprache, wobei er sich bei den Beteiligten an verschiedenen Themen festmacht, einerseits der Förderstufe, die es ermöglicht, die unterschiedlich leistungsstarken Schüler länger in einem gemeinsamen Klassenverband zu belassen und den Zusammenhang dieser mit einer KMK-Regelung thematisiert.

²⁴¹ „Ich kann den Lehrern, Eltern und Schülern versichern, dass wir sie in den nächsten Jahren nicht mit zahlreichen weiteren strukturellen Ergänzungen und Änderungen überfordern werden, sondern Freiräume für die inhaltliche Arbeit schaffen werden.“ (ebd.: 921)

Andererseits erhoffen sich die Verantwortlichen in Korrespondenz mit ihren politisch pädagogischen Ansichten durch eine verlängerte Schulzeit eine Verringerung des Lern- und Leistungsdrucks, wodurch mehr Schülern der Abschluss des Abiturs ermöglicht werden soll, da das gegliederte Schulsystem, so vermuten einige der Experten, eine Selektion beinhalte, die vielen Schülern den erfolgreichen Abiturabschluss verwehrt. Im Folgenden sollen diese Argumentationen anhand von Zitaten nachvollziehbar gemacht werden. Dabei wird gezeigt, welche Motive und Vorstellungen bei diesen Begründungen von Bedeutung waren.

Fast in jedem der Interviews kam das Thema Förderstufe, „wo die politischen Gräben laufen zwischen den konservativen Parteien und den nicht konservativen Parteien“ (Experte C: 178f.), zur Sprache. Dabei wird betont, „an der Gliederung der Schule entzündete sich eigentlich der wesentliche politische Konflikt“ (Experte E: 130f.), wobei die Frage thematisiert wurde, inwieweit die damalige Einführung der Förderstufe für die Einführung des 13. Schuljahres verantwortlich war. Einige der Befragten versuchen die Förderstufe, die durch verlängertes gemeinsames Lernen ein verändertes Schulklima erzeugen sollte, im Nachhinein zu verteidigen, dabei werben sie für diese bildungspolitische Maßnahme und stellen sie als wertvoll dar. Andere Verantwortliche behaupten, sie „können das durchaus wissenschaftlich belegen, dass längeres gemeinsames Lernen größere Erfolge für die Gruppe als auch für den Einzelnen bringt.“ (Experte C: 178f.) Zur Unterstützung dieses Arguments beziehen sie sich auf verschiedene Studien – „da gab es eine wissenschaftliche Begleitung von der Universität Halle, da gibt es auch richtig Berichte zu“ (Experte G: 24f.) – und versuchen, mit wissenschaftlichen Untersuchungen zu argumentieren und Erfolge zu dokumentieren.

Ebenso gehen die Beteiligten auf Gründe für das Scheitern der Förderstufe ein, denn es wird aufgeworfen, dass „die Förderstufe insgesamt auch eine sehr bescheidene Wirkung gehabt hat“ (Experte A: 152f.), wobei ein Grund darin gesehen wird, dass nach der Abschaffung der 13. Klasse „auch kein Anreiz mehr da“ (ebd.: 152f.) war für die Weiterführung des Experiments. Prinzipielle Skepsis gegenüber der Förderstufe mit Bezug auf die ihr zugrunde liegenden pädagogischen Vorstellungen wird ebenfalls geäußert, denn „die Förderstufe bedeutete zwei Jahre Fortführung der Lern-, Klassenverbände in der Grundschule, 5te und 6te Klasse, und dann erst die Teilung in gymnasiale Bildung und Realschulbildung“ (Experte E: 37f.). Doch „in diesen zwei Jahren formiert

sich eigentlich die Bildung in den Kindern, [und da] müsste man schon etwas zielgerichteter arbeiten, als das in der Förderstufe möglich war.“ (ebd.: 37f.) Offensichtlich wird der Bildungsansatz der politischen Gegenseite kritisiert: „In der 5ten, 6ten Klasse blieben die, die leistungsstark waren, zurück und die anderen wurden auch nicht besser“ (ebd.: 130f.), womit es nach Ansicht einiger der Mitwirkenden nicht sinnvoll war, dieses Experiment weiterzuführen, sondern stattdessen die Wiedereinführung der gegliederten Schule zu beschließen.

Die Mehrzahl der Interviewten geht von einer Verknüpfung von Förderstufe und Einführung des 13. Schuljahres aus, denn „mit dem Regierungswechsel 1994 [diskutier-te man] über ein neues Schulgesetz diesbezüglich, eben mit der Förderstufe und gleichsam dazu [das, woraus] dann die Einführung des 13. Schuljahres resultierte“ (Experte B: 40f.) In diesem Zusammenhang wird argumentiert, dass die Regelungen der KMK die Verantwortlichen in ihrem Entscheidungsspielraum einschränkten, denn „für die Genehmigung einer Förderstufe in der KMK musste dann zwangsläufig das 13. Schuljahr eingeführt werden.“ (ebd.: 122f.) Dieser in der Dokumentanalyse deutlich nachvollziehbare Aspekt wurde der Öffentlichkeit nicht vermittelt und es bleibt der damaligen liberal-konservativen Opposition unverständlich, warum die Regierungsvertreter das „damals nicht so gemacht haben, man hätte da ja sozusagen den Schwarzen Peter ein bisschen wegschieben können, sagen können: wir wollen ja eigentlich nicht.“ (ebd.: 122f.) Stattdessen versuchten die Verantwortlichen mit den benannten Argumenten, wie „mehr Lernen, mehr Zeit lassen bis zum Abitur und Leistungsdruckverhalten und dann schaffen auch mehr das Abitur“ (ebd.: 122f.) die Einführung des 13. Schuljahres zu rechtfertigen. Demzufolge wurde seitens der damaligen Minderheitsregierung nicht expliziert, dass die „KMK noch gar nicht so offen war und das zu genehmigen, also die hätten das nie genehmigt gekriegt, die Förderstufe einführen und nach zwölf Jahren Abitur.“ (ebd.: 171f.) Es wäre den Herrschenden in der Auseinandersetzung mit der KMK nicht möglich gewesen, die Förderstufe im Zusammenhang mit einem zwölfjährigen Abiturstudiengang einzuführen und so musste die 13. Klasse eingeführt werden.

Ein anderer Interviewpartner bestreitet das Bestehen dieser Zwangslage, denn „es stimmt ja eben nicht. [...] Das ist ja auch als Argument genommen worden. Wir brauchen die 13 Jahre, damit wir die Förderstufe machen können. Das ist falsch.“ (Experte A: 168f.) Diese Aussage steht im klaren Gegensatz zu der Mehrzahl der Berichte,

auch denen der damaligen Regierenden.²⁴² Zudem änderten einige Befragte im Verlauf des Gesprächs ihre Meinung und relativierten ihre Aussagen: „Insofern ist das mit einem klaren Jein zu beantworten. Klares Jein.“ (Experte C: 340f.) Ähnlich vage sind Aussagen von Verantwortlichen, die mögliche Kontexte verhüllen und die Problematik nicht direkt ansprechen: „Sie müssten mal, weil natürlich ja auch solche Entscheidungen nicht frei sind von Historie, [...] das 13. Schuljahr ist ja nur Mittel zum Zweck.“ (Experte E: 485f.)

Die Förderstufe war ein wichtiges Werkzeug für die damaligen Verantwortlichen, um ihre Bildungsvorstellungen umzusetzen, und wurde zeitlich vor der Einführung des 13. Schuljahres verwirklicht. Zumindest in den Interviews kann ein direkter Zusammenhang zwischen der Einführung des 13. Schuljahres und den KMK-Anforderungen festgestellt werden, der sich in Bezug auf die Aufrechterhaltung der Förderstufe belegen lässt und so als ein Hauptgrund für die Einführung des 13. Schuljahrs benannt werden kann.

Als weiteres Argument für die Einführung der 13. Klasse zeigen sich die politisch pädagogischen Ansichten und als eine davon gilt, dass so mehr Freizeit bis zum Abschluss des Abiturs geschaffen werden könne und so unmittelbar weniger Lern- und Leistungsdruck erzeugt würde. Letzterer wurde auf die Erfüllung der 265 Wochenstundenregelung der KMK und der damit verbundenen Erhöhung der Wochenstunden zurückgeführt, die zu Nachmittags- bzw. Samstagsunterricht geführt hätte. Zusammen mit den Fahrtzeiten in ländlichen Schulen wäre eine immense Mehrbelastung entstanden.

Nach der Abschaffung des 13. Schuljahres wird der Mehraufwand von einem der Gesprächspartner neu problematisiert, „weil man zu viel Lernstoff in weniger Zeit stopft, [...] da ist ein Schulkind mit 10, 12 Jahren hat 33, teilweise 34 Wochenunterrichtsstunden [...] und die Hausaufgaben sind bei den Schülern noch nicht dabei. [...] das ist ein Full-Time-Job.“ (Experte A: 210f.) Deutlicher in Bezug auf den Arbeitsaufwand werden andere Verantwortliche, die ebenfalls auf die Abschaffung des 13. Schuljahres hin argumentieren, denn

das führte dazu, dass wir einige Jahrgänge hatten, die mit 36 Wochenstunden gearbeitet wurde. [...] So viel arbeitet mancher im Betrieb nicht [...] und auf dem ländlichen Gebiet [...], da fahren die Schüler zum Teil eine halbe, dreiviertel Stunde bis zum Gymnasium. (Experte C: 105f.)

²⁴² „Um die Anerkennung zu sichern, ist es sinnvoll hier das 13. anzuhängen.“ (Experte C: 69f.)

Und „dann waren [die Schüler] quasi morgens 5:30 aufgestanden und kamen abends 17:30 zu Hause an.“ (Experte G: 346f.) Der Leistungsdruck wird verurteilt und die Vorteilhaftigkeit eines dreizehnjährigen Abiturs herausgestellt, denn

das ist ja eigentlich unmenschlich. [...] So wie wir nicht bloß arbeiten wollen, auch mal eine Stunde Freizeit haben wollen, hat ein junger Mensch das Recht, das Recht. Wenn ich morgens halb sechs am Bus stehe und abends um 5 nach Hause komme, ist Ende Alende. (Experte C: 354f.)

Eine weitere Aussage bezieht sich auf die unterschiedlichen Lern- und Freizeitsituationen für Schüler in der Stadt und auf dem Land und erkennt den

Hinweis, dass überproportional viele zwischenzeitlich eine Klasse wiederholt haben, weil sie es eben nicht gepackt haben. Da muss man, finde ich, nach den Unterschieden, gibt es da Unterschiede zwischen Stadt und Land. Also wenn ich mir einfach jetzt vorstelle, dass die da jeden Tag eine Stunde Fahrzeit haben, wenn die da 36 Wochenstunden haben. (Experte D: 258f.)

Somit wäre es

zumindest eine Hypothese, [dass das] zwölfjährige Abitur durch seine Verdichtungen und höheren Belastungen zum einen selektiv wirkt auf die, auf die Region, dass das also es den Schülern vom Lande auch durch die weiteren Wege zu den Gymnasien erschwert. (ebd.: 258f.)

Der Beteiligte wirft die Frage nach Chancengerechtigkeit zwischen Schülern vom Land und aus der Stadt auf, wobei der erhöhte Lerndruck es generell für Schüler schwieriger machen könnte, ihr Abitur abzulegen, wengleich, nach seiner Meinung in diesem Punkt mehr Untersuchungen nötig wären.

Die Problemlage des Leistungsdrucks kann als weiteres mögliches Motiv hinter der Entscheidung für ein dreizehnjähriges Abitur beschrieben werden, wobei einige Interviewte aus der Lage der Jugendlichen heraus argumentierten und angaben, deren Interessen zu vertreten. Dabei sollen neben den schulischen Anforderungen die Jugendlichen mehr Zeit für ihre eigene persönliche Entwicklungen bekommen.

Weiterhin vermuten einige der Interviewten, dass der verstärkte Leistungsdruck durch die Erhöhung der Wochenstundenzahl breiten Bevölkerungsschichten die Möglichkeit zum Erreichen des Abiturs verstellt, wobei die Vorstellung vorherrscht, dass die Politik bildungsfernen Schülerschichten durch das 13. Schuljahr mehr Chancen auf den Abschluss eines Abiturs bieten könne. Diese Argumentation wird mit dem Ausdruck der „Durchlässigkeit“ etikettiert und soll negative Aspekte eines gegliederten Bildungssystems ausgleichen. Einer der Beteiligten erklärt seine Bedenken gegen das gegliederte

Schulsystem, denn „die Arbeitgeber haben über Jahre gefordert, man möge die Hauptschule stärken. [...] Sie haben die Leute dann nicht genommen, weil die zu wenig wissen. Das hätte man ihnen vorher sagen können.“²⁴³ (Experte A: 77f.)

Eine wichtige Rolle spielt in diesem Zusammenhang der Umgang mit einer postulierten Verschiedenheit der Schüler: „Das ist nun mal so mit, Kinder sind unterschiedlich, Schüler sind unterschiedlich. [...] Es ist nicht möglich, sie alle auf das gleiche, hohe Niveau zu, zu heben“ (ebd.: 77f.). Deshalb solle nicht geglaubt werden, „man könne dadurch, dass man frühzeitig in unterschiedliche Bildungsgänge gliedert, begabungsgerecht fördern. Das ist falsch, das ist offensichtlich falsch.“ (ebd.: 77f.) Wie wäre aber mit der Verschiedenheit umzugehen? Befragte, die die Bildungsgleichheit befürworten, antworten mit der Argumentation, dass die Durchlässigkeit des Bildungssystems erhöht würde, also mehr Schülern die Möglichkeit zum Abitur gegeben werden müsse. Das könne die Gliederung des Schulsystems entschärfen, denn

wenn ich in der fünften Klasse trenne, geht die Schere in der fünften Klasse schon ein bisschen auseinander, weil es gibt, eine eine innere Logik in solchen, solchen Sozialräumen [...] und das ist leider eine Orientierung nach unten und Lehrer und Lehrerinnen haben es dann sehr schwer, das Niveau reinzubringen, was sie eigentlich möchten. Man nimmt die vermeintlich starke Klientel raus, dort bildet sich aber wieder eine Streuung. (ebd.: 99f.)

Als Argument werden Ergebnissen der PISA-Studie verwendet, denn

wenn sie PISA mal nehmen, dann haben sie eine Überschneidung zwischen den Bildungsgängen. Die besten Hauptschüler sind genauso gut in den Kompetenzwerten, wie die schlechtesten Gymnasiasten, und wenn das so ist, dann ist die frühe Trennung Unsinn. (ebd.: 99f.)

Es bleibt die Einsicht, dass ein Schüler „in leistungsgemischten Lerngruppen ganz anderes und besser miteinander und voneinander lernt“ (ebd.: 99f.). Jugendliche lernen effektiver von- und miteinander, denn wenn Lernen Teil der sozialen Interaktion wird, sind die Lernergebnisse beachtlich. Wenngleich diese Entwicklung vorteilhaft ist, kann aber nie sichergestellt werden, dass die soziale Gruppe auch Lernen als Wert aufnimmt, denn Lehrer und Eltern sind in dieser Situation als Korrektoren überfordert.

Alte Weisheit: wenn Kinder auf dem Hof spielen, die lernen voneinander, die meisten Dummheiten lernen sie voneinander. [...] Da können Eltern zehnmal was sagen, wenn Freundin oder Freund auf dem Hof oder die Clique, die haben viel, unter Umständen viel größeren Einfluss. [...] Dann lernen alle von, voneinander und das habe ich auch

²⁴³ Aus dem gleichen Lager gibt es hieran Kritik: „Längeres gemeinsames Lernen oder nicht durchaus namhafte Wissenschaftler am Max-Planck-Institut, was ja nicht so ohne Bedeutung ist in Deutschland, die sagen, dass die Strukturdebatte nicht entscheidend wäre für die Schulqualität.“ (Experte G: 193f.)

selbst erfahren, auch Leistungsstarke werden stärker, wenn sie Leistungsschwächeren das erklären müssen, was sie gerade gelernt haben. (ebd.: 99f.)

Das Nachteilige am gegliederten Bildungssystem sei: „[D]ieser Effekt, der bleibt, im Gymnasium zumindest partiell aus“ (ebd.: 99f.), denn durch die Trennung der Jugendlichen kann der Gruppeneffekt nicht greifen.

Ein weiterer Interviewpartner greift diese Begründung auf, denn „das ist gerade in Deutschland das Problem, weil die Chancengleichheit eben nicht da ist und wir glauben, dass das, wir sind, auch überzeugt, dass das auch mit dem Schulsystem zu tun hat“ (Experte C: 215f.). Dabei setzt sich der Interviewte für eine generelle Förderung von Schülern aus sozial-schwächeren Verhältnissen ein:

Wenn [ich] aber jemand, der aus einer anregungsarmen Umgebung kommt, etwas anbiete, was über das hinausgeht, was er bisher hatte, dann kann ich plötzlich feststellen mit großer Wahrscheinlichkeit, dass er sich ganz anders entwickeln kann. Er hat zumindest die Chance. (ebd.: 221f.)

Die Förderung schwächerer Schüler ist durch eine verlängerte Verweildauer im Bildungssystem möglich, denn „ein Leistungsstarker schafft viele Sachen immer auch in einer kürzeren Frist“ (ebd.: 35f.) und daher solle das 13. Schuljahr den Schülern Zeit zur Verfügung stellen, damit mehr von ihnen das Abitur ablegen und somit die Berechtigung zum Studium erlangen und eine bessere Aussicht auf eine Karriere haben. „Wir wollen mehr Leute zum Abitur bringen und haben gesagt, also das gibt die Chance. Wenn wir mehr Zeit haben, mehr Leute zum Abitur zu bringen und haben uns für die 13 entschieden.“ (ebd.: 35f.) Der Beteiligte beschreibt aus seiner Sicht die Nachteile der Gliederung des Schulsystems, denn „wenn sie bei Zehnjährigen festlegen, wie der weitere Bildungsweg wird, ist es vorbei für viele. Die schaffen das nicht mehr, weil das System nicht nach oben durchlässig ist oder nur sehr schlecht.“ (ebd.: 221f.) Dabei bleiben viele relevante Fragen: „Wie sind denn eigentlich die sozialen Hintergründe der Schüler, die unsere Schulen besuchen und absolvieren? [...] Verstärkt der Übergang zum zwölfjährigen Abitur die Selektivität des Gymnasiums?“ (Experte D: 279f.) Fördert das gegliederte Schulsystem durch seine „Selektivität“ nur Schüler, die aus einem bildungsnahen Elternhaus kommen? Weil es wenige Untersuchungen zu diesem Thema gibt, weiß einer der Verantwortlichen aber nicht, wie die beste Lösung aussehen könnte, denn über Bildung wird schon lange geklagt: „Das jammern die Leute seit 2000 Jahren, da gibt es ja immer so schöne Sachen, haben die, haben das schon vor 100 und 1000 Jahren gesagt, dass die Jugend immer schlechter wird“ (ebd.: 279f.). So wäre es

vorteilhaft, mehr Untersuchungen anzustrengen, denn „das kann natürlich [sein], dass andere gesellschaftliche Entwicklungen, also auch ein Paar Persönlichkeitsentwicklungen sind, [die] da eine stärkere Rolle spielen. Aber auch solche Zusammenhänge werden nicht untersucht.“ (ebd.: 279f.)

Der Interviewte verweist darauf, dass im gegliederten Schulsystem die Schüler, die auf dem Gymnasium unterrichtet werden, nicht relevante Leistungssteigerungen zeigen, denn es

ist ja völlig klar, da schicken wir ja auch die besten Schüler hin. Was soll da anderes rauskommen? Aber ihr behauptet das diese guten Schüler, die ihr da hinschickt, am Gymnasium sich sehr viel besser entwickeln, also noch viel besser werden, als wenn sie mit den anderen zusammenbleiben. Da sagt PISA, die Entwicklung, die untersuchen ja die 15-Jähigen in der neunten Klasse, die sind ja nun vier Jahre auf dem Gymnasium gewesen, da sagt PISA, bis jetzt der Entwicklungsvorsprung der 15-Jährigen am Gymnasium ist noch genau so groß, wie in der vierten Klasse, d. h., die sind natürlich nicht dümmer geworden, aber die sind auch nicht besser geworden. (ebd.: 374f.)

Der Leistungsvorsprung der Gymnasiasten im Vergleich mit den anderen Schülern ist unverändert und „die guten Schüler sind einfach gute Schüler geblieben. Die wären aber auch in jedem anderen System gute Schüler geblieben. So aber, was natürlich ist, die schwächeren Schüler werden abgehängt, weil denen die Vorbilder fehlen“ (ebd.: 374f.). Dieser Experte vermutet, dass das gegliederte Schulsystem nicht das hält, was es verspricht.

Ein weiterer Argumentationsstrang, der zu den politisch pädagogischen Ansichten gehört, bezieht sich auf die Durchlässigkeit des Bildungssystems und stützt sich auf Erfahrungen aus der ostdeutschen Vergangenheit, wobei nach Meinung eines Verantwortlichen das Schulsystem der ehemaligen DDR-Ähnlichkeit zum Gesamtschulkonzept aufweist:

Wir hatten das ja in der DDR, [...] mal unabhängig von dem ganzen Politik-Kram, ja den kann man ja rauslassen, war ja das Problem, die politische Indoktrination. Aber wir haben eins geschafft, wir haben mehr Schüler zu höheren Abschluss gebracht. Egal, wo die herkamen. (Experte C: 572f.)

Gleichwohl sieht er die Nachteile: „Das hat auch ein bisschen zu tun mit der Geschichte in der DDR, mit Einheitsschule, wo wirklich zum Teil nivelliert wurde, also auf ein mittleres Niveau orientiert wurde und nicht drüber und nicht drunter“ (Experte A: 99f.). Das Bildungssystem der DDR habe „eine Schichtung gehabt. Da hat natürlich keiner drüber gesprochen.“ (Experte C: 572f.) Der Verantwortliche beurteilt die Aufstiegschancen aufgrund der Gestaltung des Bildungssystems in der DDR als weitreichender,

obwohl er zu bedenken gibt, dass die DDR eine stratifizierte Sozialstruktur aufwies. Ein Beispiel für ein an der Bildungspolitik der ehemaligen DDR angelehntes Konzept ist die Neuregelung der Beziehung zwischen Schule und praktischer bzw. universitärer Arbeit:

Da gibt es nämlich so was, früher die wissenschaftlich-praktische Arbeit und so was schlagen wir auch wieder vor. [...] Das man innerhalb dieser Zeit, die man am Gymnasium ist, meinetwegen in den letzten zwei Jahren, sich auch mal ein Institut suchen kann, oder, oder ein Unternehmen suchen kann, in dem wissenschaftlich arbeitet, so also so bisschen Wissenschaftspropädeutik. Ja und wir führen also wieder ein, die unterschiedliche Form von produktiver Arbeit, also diese direkte Beziehung zum Betrieb. (Experte A: 517f.)

Den Schülern soll dabei eine verbesserte technische Ausbildung geboten werden. Zur Begründung wird die Überzeugungskraft wissenschaftlicher Expertise mobilisiert, denn

da gibt es ja auch Evaluationen, es gibt sehr, sehr viele wissenschaftliche Ausarbeitungen zu dem Thema aus der DDR-Zeit aber auch aus der Nachwendezeit, [...] ganzen Abhandlungen zu diesem Thema bis 1990 [wir] sind zu Bildungsträgern gefahren die quasi mit Projekt diesbezüglich mit Projekten begonnen haben. Haben sehr viele Gespräche geführt. Haben und uns das vor Ort angeguckt und sind jetzt dabei, quasi da wieder ein Modell zu entwickeln. (Experte G: 313f.)

Mehrere Interviewte argumentieren für die Übernahme bzw. die Praxis des „Abschauens“ von bestehenden Regelungen anderer nationaler pädagogischer Konzepte, wobei europäische Bildungssysteme genannt werden, die den eigenen pädagogischen Werten wie dem gemeinsamen längeren Lernen entsprechen, unter dem Titel „skandinavisches Modell“ präsentiert werden und spätestens im Zusammenhang mit den PISA-Studien Eingang in die bildungspolitische Debatte fanden. Das Gesamtschulmodell orientiert sich z. B. nach Meinung eines Verantwortlichen an den skandinavischen Erfahrungen, wengleich divergierende zeitgeschichtliche Erfahrungen der Länder von Bedeutung sind. Er betont die potenziellen Vorteile im Hinblick auf die aktuelle Situation in Ostdeutschland:

So, und denn sind die Hälfte der Kinder noch arm wie zu DDR-Zeiten und das die große Fläche unseres Landes. Sie können nicht drei Schulgliederungen in der Fläche behalten, d. h. schon aufgrund der Schülerquantitäten macht es Sinn, es unter einem Dach zu vereinen. [...] Was weiß ich, wie Schulen in Schweden oder Finnland arbeiten, die alle zusammen sind und trotzdem individuell. Da kriegt man eine ganz andere Bildungskultur, als wir sie heute haben. [...] Aber ich sage ihnen das jetzt Mal, in den alten Bundesländern, die nix anderes kannten als das gegliederte Schulsystem, ist natürlich diese, diese Denkhürde sehr groß, sich auf was völlig anderes einzustellen. (Experte C: 561f.)

Andere Befragte erwähnen das finnische Bildungssystem als positives Beispiel und bringen vergleichbare Entwicklungen in der Gesellschaftsstruktur dort wie in

Ostdeutschland als Argument für die Notwendigkeit einer integrierten Gesamtschule vor, denn die finnische Gesellschaft hatte

plötzlich einen Bevölkerungs- einen Kindereinbruch, Schülereinbruch bekommen [...] und dann stellten sie plötzlich fest, dass sie eine halbwegs vernünftige Schule nicht mehr so vorhalten können, für jede Schulform, für die beiden geteilten Schulformen, weil die Fläche einfach zu groß wird. (Experte A: 260f.)

Der Verantwortliche sieht die neuen Bundesländer vor ähnlichen Problemen der Überalterung, denn „wir haben im Osten einen Schülereinbruch. [...] Die Ausmaße sind ähnlich wie in Finnland, wenn wir uns die Altmark hier angucken oder den Brandenburgischen und Mecklenburg-Vorpommern.“ (ebd.: 285f.)

Weitere Beteiligte äußern sich der Meinung gegenüber skeptisch, dass bildungspolitische Vorstellungen aus anderen Ländern ohne Weiteres in Deutschland implementiert werden können, denn „man kann Systeme von anderen europäischen Ländern nicht auf unsere Systeme einfach überstülpen“ (Experte B: 252), nicht zuletzt weil umstritten ist, welches schulische System zu bevorzugen sei: „Also auch im gegliederten Schulsystem man kann es ja noch extremer machen. Japan hat eine reine Paukerschule. [...] Die machen einen ganz extremen, extrem gegliedert und nur nur Pauken und Frontalunterricht und stehen auch ganz oben.“ (ebd.: 252) Da von der Minderheitsregierung das gute Abschneiden der Länder Schweden und Finnland und ihres Gemeinschaftsunterrichts im PISA-Test immer wieder genannt wird, nutzt eine konservative Verantwortliche das Beispiel Japan, das ebenfalls in der PISA-Studie sehr gute Ergebnisse erzielte und ein gegliedertes Schulsystem praktiziert, als Gegenargument und beschreibt am Beispiel von Schweden eigene Vorbehalte gegenüber dem längeren gemeinsamen Lernen:

Wenn keiner sitzen bleibt und jeder das Abitur ablegt, ist die Quote relativ hoch aber über Qualität sagt das noch nichts aus. [...] Die Quantität, die Quantität jeweils sagt noch nichts über die Qualität und das ist schnell anhand der PISA-Studie erkannt worden. (ebd.: 231f.)

Die Qualität des schwedischen Bildungssystems wird angezweifelt, da dort eine große Mehrheit der Schüler das Abitur ablege, aber nur wenige von ihnen die Abschlussnoten vorweisen können, um das gewünschte Studium einzuschlagen.

Der Leistungsanreiz kommt irgendwo schon, wenn es um die guten Studienplätze geht. Nee, die müssen ihre Intelligenz dann in Form einer Aufnahmeprüfung an der Uni nachweisen. [...] Aber ansonsten, wenn ich mich einigermaßen gut durchschlängele, wird mein Abitur zwar gut, aber was nutzt es mir, wenn ich nichts damit anfangen kann. (ebd.: 429f.)

Auch in gemeinschaftsschulischen Bildungssystemen entscheidet nach Meinung des Interviewten die Leistung über die berufliche Zukunft – somit sollte in Deutschland ein eigener Weg gesucht werden.

Ein anderer Gesprächspartner beschäftigt sich mit den Vorteilen des 13. Schuljahres, auf die Durchlässigkeit des Bildungssystems bezogen und den Aspekt der Veränderungen in der Gesellschaftsstruktur durch „Überalterung“:

Wir nehmen also auf der einen Seite wahr, dass natürlich wir eine sehr geringe Geburtenrate, nach wie vor haben, dass diese Geburtenraten aber sich noch mal innerhalb der Gesellschaft sozusagen verschieben hin zu den bildungsfernen Schichten, d. h. also, dass wir wissen ja, dass das also die, die dauerhaft kinderlose Akademikerin ja einen, einen ganz erheblichen Anteil annehmen. Das heißt, es werden tendenziell Altersjahrgang weniger Kinder in den akademischen Elternhäusern geboren, als in den sozial schwachen Bereich, d. h. innerhalb dieser geringen Schülerschaft kriegen wir noch mal eine prozentuale Verschiebung hin zu den sozial schwachen Schichten und müssen aber eigentlich gleichzeitig einen höheren Anteil am Altersjahrgang zum Abitur führen. (Experte D: 279f.)

Im Angesicht der gesellschaftlichen Entwicklungen ist die Einführung des 13. Schuljahres vorteilhaft gewesen, denn „die Schule braucht einfach mehr Zeit, ja auch Möglichkeiten, um sozusagen das einfach zu kompensieren. [...] Da spricht natürlich vieles dagegen, dass man das durch eine Verkürzung der Schulzeit ändert.“ (ebd.: 279f.)

Neben den bereits erwähnten Argumenten, welche die Durchlässigkeit des Bildungssystems unter dem Aspekt der Chancengleichheit adressieren, wurde auch das deutsche Schulsystem direkt thematisiert. Ein Interviewter hebt dabei hervor, dass die Diskussion um das gegliederte Schulsystem am Gymnasium festgemacht wird. „Ja der, der Tanz um das deutsche Gymnasium. Ja die ganzen Debatten um das Schulsystem, die drehen sich ja nicht um Sekundarschulen oder [aber es] ist so, im ganzen Schulsystem geht es eigentlich nur um das Gymnasium.“ (ebd.: 374f.) Diese Schwerpunktsetzung auf das Gymnasium in der politischen Debatte läuft den wirklichen Problemlagen zuwider, denn

das Problem im System ist ja nicht das Gymnasium. Da geht es nur immer drum, dass das Abitur anerkannt wird. Sondern das Problem ist natürlich die Sekundarschule, um die Förderschulen kümmert sich ja eh keiner. [...] Ja, das muss ich sagen, weil die Sekundarschule ist, das Bollwerk gegen die Abschaffung des Gymnasiums, wenn die Sekundarschule schlechte Ergebnisse hat, hat man immer Druck, da was zu machen, und wenn man da in die Runde guckt, da kommt immer das Gymnasium drauf (ebd.: 461f.)

Diese grundsätzliche Fokussierung auf das Gymnasium behindert die Weiterführung innovativer Problemlösungsdiskussionen. Der Interviewte erweitert seine Argumentation noch:

Es ist ja auch so, dass die Gymnasialvertreter, die Philologen, hart um die Sekundarschulen kämpfen. Die Sekundarschulen müssen besser werden, weil, die müssen die Leute, die sie am Gymnasium nicht haben wollen, müssen die weghalten an der Sekundarschule. So, also das ist so ein Beispiel, so was, da kommt kein Mensch auf die Idee, die Sekundarschule zu evaluieren oder mal die Politik zu evaluieren. Und wenn man da mal fragt: Was habt ihr denn da gemacht? (ebd.: 461f.)

Die Sekundarschule wird als Endstation für Schüler dargestellt, die nach Meinung des Verantwortlichen am Gymnasium nicht erwünscht sind, und er scheint gesellschaftliche oder politische Motive zu vermuten, die er aber nicht näher belegt. In dieser Perspektive erscheint das gegliederte Schulsystem als ein Unrechtssystem.

4.2.2 Chancengerechtigkeit

Auch die Argumente der politischen Gegner aus den Interviews sind mit denen aus der Landtagsdebatte vergleichbar, wobei sie als Aspekt der Chancengerechtigkeit thematisiert werden. Die damalige liberal-konservative Opposition berichtet, dass voraussehbar war, dass weitere Bundesländer ein zwölfjähriges Abitur einführen würden. Dabei benutzen die Verantwortlichen weiterhin ein Lebenszeitargument, das unter anderem den Gesichtspunkt beinhaltet, dass durch das dreizehnjährige Abitur im europäischen Wettbewerb ein Nachteil für die sachsen-anhaltinischen Schüler um Arbeitsplätze entstehen würde. Letztlich sind sie davon überzeugt, dass das gegliederte Schulsystem das optimale Bildungssystem sei, was im Folgenden näher beschrieben werden soll. Die in den Debatten im Landtag bedeutende Argumentation, dass die Regelung der KMK im Bezug auf die 265 Wochenstunden ein Hauptgrund für die Einführung des 13. Schuljahres sei, wird von den Verantwortlichen selten und dann nur genutzt, um zu verdeutlichen, dass es keine Bedeutung hatte. Für das liberal-konservative Lager ist offensichtlich, dass die Regelung nicht das Druckpotenzial hatte, das ihr zugesprochen wurde:

Es ist nur als Instrument, Argument genutzt worden, völlig fälschlicherweise und heute macht Bayern selbstverständlich zwölf Jahre. Niedersachsen geht auf zwölf Jahre, mit der kleinen Einschränkung, die Gesamtschulen in Niedersachsen müssen weiterhin 13 machen. Was die Gesamtschulen wieder diskreditieren wird. (Experte A: 170f.)

Das Zitat beschreibt, dass die 265-Stunden-Regel nach Meinung der Interviewten flexibel anwendbar und nicht das starre Reglement ist, das ein dreizehnjähriges Abitur nötig macht. Dabei scheint es, dass die Flexibilität der Regelung frühzeitig, bereits zurzeit der Einführung des 13. Schuljahres erkennbar war. Es wird argumentiert, dass viele der

alten Bundesländer schon in den neunziger Jahren den Umstieg auf ein zwölfjähriges Abitur geplant hätten.

Ein Verantwortlicher berichtet über die damaligen Vorgänge, die sich seiner Meinung nach in ganz Deutschland abzeichneten und behauptet, dass viele der westdeutschen Länder bereit waren, ihre Bildungssysteme neu auszugestalten:

Das war aus meiner Sicht keine vorausschauende Politik. Also das war abzusehen und wenn man sich mit den anderen Bundesländern, wir treffen uns, also die [Partei]. Ich treffe mich mit, alle halbe Jahr, mit den bildungspolitischen Sprechern der [Partei] Fraktion [...] und wenn man sich da aushorchte, wusste man, dass die das alle ehrlich meinen die anderen Bundesländer. (Experte B: 150f.)

Er beschreibt die Stimmung in den deutschen Bundesländern und lamentiert über die Entwicklungen in Sachsen-Anhalt:

Die Diskussion war unmittelbar richtig intensiv in Deutschland im Fach von 13 auf zwölf zu gehen zu dem Zeitpunkt, wo wir diskutiert haben, unsere Schulzeit zu verlängern. Das hat uns, muss ich mal ganz ehrlich sagen, richtig verärgert. [...] Weil der Trend einfach da ist und wir wollen ja als Sachsen-Anhalt hier ja auch nicht irgendwie als kleines Bindestrichland hier in einer Mimose enden von 16 Bundesländern. (ebd.: 178f.)

Diese Meinung über die Entwicklung in Westdeutschland vertritt ein weiterer Interviewter ebenfalls, der versuchte die damaligen Regierenden zu warnen:

Und ich habe auch prognostiziert, dass die Diskussion in ganz Deutschland gerade in diesem Moment aufbrechen, und ich finde, in so einer Situation dreht man das nicht noch um und schafft sich selbst einen riesen Definitions- und Argumentations- und Handlungsnachteil. (Experte F: 90f.)

Aus den Aussagen der damaligen Minderheitsregierung ist nicht ersichtlich, ob sie bei der Einführung des 13. Schuljahres von den Entwicklungen in den anderen Bundesländern überrascht wurde, denn weitere Aussagen zeigen, dass diese Entwicklungen für einige der Politiker nicht vorhersehbar waren. Damals schien ein Umschwenken der westdeutschen Länder auf das zwölfjährige Abitur undenkbar,

eben weil uns zum damaligen Zeitpunkt auch die Vorstellung, dass die alten Bundesländer plötzlich rückdrehen auf zwölf, in der Phase gar nicht so präsent war. Weil wohin man kam in den politischen Runden bei den alten Ländern, wenn die hörten, zwölf Jahre um Gottes Willen. (Experte C: 48f.)

Die damaligen Verantwortlichen schienen von den Entwicklungen überrascht und begründen, dass „gerade weil wir die Diskussion so relativ früh und die Einführung so spät in den Jahren [hatten], entwickelte sich in den alten Ländern die Debatte zurückzu-

kommen.“ (ebd.: 79f.) Erst im Moment der Planung änderten sich die Voraussetzungen und die Verantwortlichen konnten nicht mehr zeitnah antworten.

Die liberal-konservative Opposition behauptete zudem, dass den Schülern durch das zusätzliche Jahr ein Wettbewerbsnachteil in der Europäischen Union um Arbeitsplätze und Spitzenpositionen in internationalen Organisationen und Unternehmen drohen würde, denn im europäischen Maßstab „wurde Deutschland schon allgemein auch damals schon kritisiert, dass wir die längsten Ausbildungszeiten hätten mit Studium und Berufsschulen und allem Drum und Dran, und dass unsere Jugendlichen, unsere Kinder viel zu spät in den Arbeitsprozess eintreten.“ (Experte B: 135f.) Der Interviewpartner erklärt, dass Schüler und Universitätsabsolventen in Deutschland im europäischen Durchschnitt älter sind und weniger Chancen auf dem europäischen Arbeitsmarkt hätten. Ein Anderer beanstandet an der Einführung des 13. Schuljahres: „Dagegen stand natürlich dann das hohe Durchschnittsalter der jungen Deutschen auf dem Akademikerarbeitsmarkt Europas und die Lebenszeitdebatte.“ (Experte F: 145f.)

Gleichwohl werden von Beteiligten auch Gegenmeinungen geäußert,

denn das europäische Ausland hat wie gesagt unterschiedliche Schullängen, ja das waren überwiegend 13 ja. [...] Ja, das Problem war, dass die eben tatsächlich so Universitätsvorbereitungskurse noch gemacht haben. Die hatten zwar in Anführungsstrichen kürzere Schulzeit. Haben aber dann, wie so Crashkurs, eine Universitätsvorbereitung. (Experte C: 132f.)

Es wird dargestellt, dass Schüler aus anderen europäischen Ländern die schulische Ausbildung jünger beenden, aber Vorbereitungskurse für das Studium absolvieren, weshalb sie dann ein vergleichbares Alter wie die deutschen Schüler hätten, wenn diese ein Studium aufnehmen. Dabei wird zusätzlich die Frage angesprochen, ob es das Studium in Deutschland sei, welches als Grund für das hohe Alter der Absolventen gelten kann. In diesem Fall wäre die Diskussion um die Wettbewerbsfähigkeit der Universitätsabsolventen im europäischen Maßstab nicht nur mit der Länge des Abiturs zu begründen.

Für die liberal-konservativen Verantwortlichen steht insbesondere die Lebenszeitdebatte im Vordergrund, denn

ohne Not den jungen Leuten ein weiteres Jahr Schule aufzudrücken und ich finde 18-, 19-Jährige, die volljährig sind, rechtsfähig sind, heiraten können, Führerschein machen können, die längst ihre eigenen Wege gehen, die gehören nicht mehr ins System Schule, die Organisation Schule ist für diese Altersgruppe nicht gemacht. (Experte F: 145f.)

Der Interviewte vermutet, dass sich Schüler entwickeln, auch wenn sie wenig Zeit in der Schule verbringen, denn „frühzeitiges, also möglichst frühzeitiges Abitur eröffnet mehr

Chancen für den Einzelnen. (Experte E: 41f.) Unter Bezugnahme auf die Diskussion um die Lebenszeit sprach sich einer der Beteiligten in einem von ihm angefertigten Gutachten gegen die Einführung des 13. Schuljahres aus. Er resümierte, dass er

weder beweisen konnte, dass 13 k besser ist, als 12 oder 13. Noch dass es schlechter ist. Das war natürlich ein Ergebnis, mit dem ich leben konnte. Ich konnte nämlich sagen, wenn es keinen Zusammenhang gibt zwischen dieser Schulzeit-Verlängerung und ihren Effekten oder Schulzeitverkürzung, wie man will, dann zählt das Prinzip der Lebenszeit der jungen Leute. [...] Dann verlieren die jungen Leute ein Jahr ohne Sinn! (Experte F: 119f.)

Diese Meinung, dass Schülern frühzeitig die Möglichkeit zur Selbstentfaltung gegeben werden sollte, wird von anderen Verantwortlichen geteilt, denn „innerhalb der [Partei] war es sehr wohl klar, dass man, dass das 13. Jahr eigentlich ein verschenktes Jahr war“ (Experte E: 41f.). Schüler sollten so schnell wie möglich die Schule abschließen, um mehr Chancen im Leben nutzen zu können.

Einige der Befragten geben als Gegenargument auch zu bedenken, dass durch die Einführung des 13. Schuljahres den Eltern mehr Kosten entstehen:

Wirklich, weil Eltern natürlich schon überlegt haben: Na ja, wenn mein Kind ein Jahr lang länger in der Schule ist, tritt es zwangsläufig egal, ob es studiert oder in der Berufsschule, tritt ein Jahr später in den Arbeitsprozess ein und ein Jahr später im Arbeitsprozess heißt, ich muss mein Kind ein Jahr länger finanzieren (Experte B: 135f.),

da das zusätzliche Schuljahr, das die Schüler durchlaufen, den Eltern einen Mehraufwand aufbürgt.

Hauptsächlich begründeten die Verantwortlichen aber ihre bildungspolitischen und pädagogischen Ansichten eines chancengerechten Schulsystems, die durch die Förderstufe und längeren gemeinsamen Unterricht konterkariert würden. Im Gegensatz zum politischen Widersacher, der erst im sechsten Schuljahr die Klassen aufgliedern wollte, wird vermutet:

Es wäre rein alterstechnisch günstiger, sich an eine neue Schulform zu gewöhnen, nach dem vierten Schuljahr. Dann kam die Sache der, der Fachorientierung, die in fünf und sechs stattfinden sollte. Also Naturwissenschaften, Sprachen, also was so dazukommt. Da kann man erst einmal richtig entscheiden, wie sie einschlagen. (ebd.: 100f.)

Durch eine frühzeitige Eingewöhnung in eine Schulform können die Schüler ihr Potenzial optimal entwickeln, doch dies bleibt „eine Frage der Ideologie“ (Experte E: 116f.), welche Seite im Antagonismus zwischen dem gegliederten Schulsystem und der Gesamtschule gewählt wird. Ein Befragter gibt zu bedenken:

Ich halte von dieser Trennung viel, weil ich glaube, dass Leistungsstärkere zu oft unterfordert werden als Leistungsschwache. Wenn man eine sehr heterogene Gruppe hat, die ja aus dem gemeinsamen Lernen resultiert, dann hat man Hauptschüler und leistungsstarke Gymnasiasten in einer 25- oder 22-köpfigen Klasse und der Lehrer, der vorn steht, muss alle bedienen. Wie er das realisieren kann, weiß ich nicht. Ich stelle mir aber vor, er kann es nicht. (Experte E: 116f.)

Eine individuelle Förderung, die die Hauptaufgabe des Bildungssystems sei, ist nach dieser Meinung in einer Gesamtschule nicht umsetzbar und somit das gegliederte Schulsystem sowohl für die leistungsstarken als auch die leistungsschwachen gerechter. Aber auch dies kann relativiert werden, denn „das eigentliche Problem [ist], wie fördert man die Schüler individuell, egal in welcher Struktur, [...] sei es nun gemeinsam in einer Klasse oder ob das in einem gegliederten Schulwesen ist, aus meiner Sicht gar nicht die wesentliche Rolle spielt.“²⁴⁴ (Experte B: 52f.) Jenseits der bildungspolitischen Debatte sprechen sich alle Verantwortlichen für eine individuelle Förderung der Schüler aus, egal ob in einem gegliederten oder gemeinsamen Unterricht, wengleich dies die unge löste Debatte ist:

Das hält bis heute an. Das kriegen wir auch nicht raus. Es ist fatal, was da passiert. Also es wird immer wieder davon ausgegangen vonseiten der [Partei] und der [Partei], nur dass wenn man gemeinsam lernt im Schulsystem, das sind die, wo man also auch qualitativ am besten abschneiden kann und wir sagen nö, das ist Quatsch. (ebd.: 252f.)

Die Befürworter des gegliederten Schulsystems in Deutschland betonen die bedeutende Rolle der Eltern, wengleich die Entscheidung darüber, welche Art der Schule die Kinder besuchen sollten, oft von den Grundschullehrern und den Eltern getroffen wird. „Der Elternwunsch steht weiterhin immer noch vorne an, aber betreffend ist eine Empfehlung vonseiten der Grundschule bezüglich weiterführender Schulform und die war damals ziemlich genau [...], was ja immer ein bisschen angezweifelt wird.“ (ebd.: 100f.) Neben der Empfehlung des Grundschullehrers ist der Wunsch der Eltern von Bedeutung: Sie sollen die Ausbildung ihrer Kinder steuern und beeinflussen und ganz allgemein das Kind unterstützen. Die Auffassungen eines der konservativen Beteiligten lautet, dass es

eine Grundkausalität ist, dass ein Kind, das keine Zuneigung und Wärme erfährt und nicht gefördert und nicht gefordert also herausgefordert wird, ein Kind, das in seiner Selbstgewissheit keine Stärkung erfährt, sich nicht gut entwickeln wird. (Experte F: 324f.)

²⁴⁴ „Ich sage immer, auch auf das Schulsystem kommt es gar nicht drauf an, sondern das, was inhaltlich dort passiert“ (Experte B: 252f.), „das bestätigt mich in meiner Annahme zu sagen, also das System an sich ist nicht das eigentliche, sondern es sind ganz andere Parameter entscheidend für qualitativ hochwertige Schulbildung.“ (ebd.: 252f.)

Schüler sind nach dieser Meinung erfolgreich, wenn sie von ihren Eltern gefördert und gefordert werden. Dabei entwickeln sie ein gesundes Selbstbewusstsein, das ihnen hilft bessere Lernergebnisse zu erzielen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die analog zu den Begründungen aus der Dokumentenanalyse herausgearbeiteten Argumente sowohl in den Debatten gegen eine Einführung des 13. Schuljahres als auch in der Diskussion um eine Wiedereinführung des zwölfjährigen Abiturs genutzt wurden. Dabei zeigen sich sowohl bildungspolitische als auch gesellschaftliche Vorstellungen.

4.2.3 Zusätzliche Argumente

Abschließend sollen noch die Inhalte der Interviews erwähnt werden, die jenseits der Dokumente neue und erweiterte Aspekte in der Diskussion eröffnen, wobei die zusammengetragenen weiteren Argumente in ihrer gelisteten Form nicht Teil der Debatte im Landtag und in den Ausschüssen waren. Dazu zählen die differenziertere Betonung der politischen Leitlinien und der menschenbildlichen Traditionen. Daneben wird der Einfluss der PISA-Studien auf die Bildungsdebatten um die Änderungen des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt beschrieben, die seit dem Jahr 2000 in dreijährigem Rhythmus publiziert werden.

Die politische Linie soll als Argumentation thematisiert werden, welche die Einführung des 13. Schuljahres mit der Vergangenheit, den ideologischen Wurzeln der Parteien verbindet. In diesem Zusammenhang berichtet ein Verantwortlicher über seine Vermutung, weshalb in Sachsen-Anhalt das 13. Schuljahr eingeführt wurde:

Im Westen hat die Linke, egal, wie sie sich gerade immer zusammengesetzt, hat von Gewerkschaft über Schülervertretungen bis hin zu allen möglichen linken Lehrerverbänden immer für 13 plädiert und hat eine Verkürzung auf zwölf Jahre als Bildungsbeschränkung verteuft. (Experte A: 196f.)

Der Verantwortliche nimmt demzufolge an, dass die Einführung des 13. Schuljahres mit der westdeutschen Parteitradition in Verbindung steht, und beschreibt seine Vermutung, dass dies ein Grund für die Dominanz politischer Argumente sei. Demnach gibt es

bis heute im Westen bei den Linken eine Skepsis gegenüber den zwölf Jahren. [...] Alles andere ist Politik. Es ist nur eine politische Geschichte gewesen und ein Stück natürlich, wenn ich von 13 auf zwölf gehe und den Druck so weit erhöhe, dass noch ein Paar herausfliegen, dann ist es eine Beschränkung der Bildungsbeteiligung. (ebd.: 196f.)

Der Bezug auf Traditionen ist auch bei anderen Interviewten und dem politischen Gegner zu finden: „Die Bildungsvorstellungen der [Partei], nach meiner Meinung nach, werden sehr stark von den roten Pädagogen aus dem Westen geprägt.“ (Experte E: 148f.) Hier wird die Vorstellung einer Fremdbestimmung der Landespolitik durch traditionelle theoretische Auffassungen zum Ausdruck gebracht. Diese Zwickmühle zwischen Tradition und eigener Position zeigt sich in weiteren Aussagen, so berichtet ein Vertreter der damaligen Minderheitsregierung über Reaktionen nach der Einführung der 13. Klasse: „Wir konnten uns im Prinzip aussuchen, ob wir uns mit unserer Partei im Westen Schläge holen oder bei unseren Wählern im Osten [...] vollkommen egal“ (Experte A: 500f.) sind.

Ein weiterer Interviewter dokumentiert, dass im politischen Alltag Meinungen und Werte in den unterschiedlichen politischen Lagern eine bedeutende Entscheidungsrichtschnur darstellen: „Das sage ich ihnen ganz offen und ehrlich: Es gibt Überzeugungen, die habe ich ja versucht ihnen darzustellen, die jede Partei für sich hat“ (Experte B: 90f.), wobei diese Werte nicht unumstößlich sind: „Jeder löst sich mal in der einen oder anderen Sache.“ (ebd.: 75f.) Politische Tradition, Werte und Linie sind ausschlaggebend, aber nicht zwingend, was ein weiterer Beteiligter bestätigt: „Wir sind ja hier alles, sag ich mal, gestandene ehemalige DDR-Bürger und viele von uns, die sich nicht jeden Tag mit Bildung befassen, sagen natürlich: Na mein Gott, warum sollen die das nicht auch in zwölf Jahren schaffen.“ (Experte C: 64f.)

Ein Verantwortlicher erklärt die Motive für die Einführung der 13. Klasse ebenfalls anhand des Arguments der parteipolitischen Tradition:

Es war wohl so ein bisschen so eine soziale Argumentationsfigur. Die ja auch gut zur Sozialdemokratie passt. Insbesondere den jungen Leuten mit schwierigen wirtschaftlichen und sozialen Lernumgebungen und Kontexten den Weg zum Abitur zu erleichtern und nicht noch, ich sag jetzt mal einfach, die Leistungsschraube anzuziehen. Aber überzeugend war das natürlich nicht. (Experte F: 139f.)

Der Interviewte beschreibt, dass die politischen Kräfte wegen ihrer Tradition ein Weltbild verfolgen, das an verschiedene Probleme angepasst wird. Dabei fasst er die Traditionen der Parteien bzw. den Unterschied zwischen Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit noch einmal zusammen: „Alle wollen Gerechtigkeit, aber die politischen Lager verstehen darunter ziemlich unterschiedliche Dinge und deswegen gibt es ja auch so schöne verbale Differenzierungen, wie z. B. Chancengleichheit versus Chancengerech-

tigkeit“²⁴⁵ (ebd.: 417f.). Die politischen Meinungen bilden schematisch oft genug das Gegenteil der Ansichten der anderen politischen Kräfte, denn „durch die politischen Strukturen, die man hat, und durch die politischen Gruppen gibt es eben immer Befürworter A und Befürworter B“ (Experte C: 184f.), wobei diese Meinungen wie beschrieben an einem Gesellschaftsbild, auf das Werte und Traditionen Einfluss haben, ausgerichtet sind: „Ich denke mal, eine politische Gruppierung sammelt sich ja immer bestimmte Ansichten zur Gesellschaft.“ (ebd.: 212f.)

Die PISA-Studien sind ein wichtiger aber nur indirekter Bestandteil der Debatte um die Schulgesetzgebung, auch weil bei der Einführung des 13. Schuljahres noch keine Studien erfasst wurden. Ihre Bedeutung beschreibt ein Gesprächspartner folgendermaßen:

Also die die Welle von PISA, die fand ich also persönlich sehr positiv [...], weil man dort erschrocken war, also sagen wir mal, als hoch qualifiziertes Bildungsland, wie wir uns immer darstellen, dass Deutschland doch einen relativ schlechten Platz eingenommen hat, und der Aufschrei mit PISA, denk ich mal, war für alle Bundesländer, für ganz Deutschland schon mal ganz positiv.²⁴⁶ (Experte A: 190f.)

Die PISA-Studie hatte eine umfassende Wirkung auf die Bildungspolitik in Sachsen-Anhalt, denn

PISA hat die Politik richtig unter Druck gesetzt, bundesweit. Aber richtig. Die haben sich ja nachher gegenseitig übertroffen, die, die Länderparlamente und die Kultusminister. Jeder hatte ja eine super tolle Idee, was [wir] alles zu machen haben. Das war ja dann reine Euphorie. (Experte B: 481f.)

Ein weiterer Beteiligter berichtet darüber, wie die PISA-Studie die Politik in ihren Entscheidungen beeinflusste:

Das ist das Einzige, was momentan bisher Bewegung in die Landschaft gebracht hat. [...] Ja, die sind nicht alle Linke, ja, aber die Faktenerhebung ist nun mal so, wie sie ist.

²⁴⁵ „Dahinter steckt eine Paradigmen­differenz. Natürlich, Chancengleichheit ist von der konservativen Seite immer mit dem Vorwurf der Nivellierung konfrontiert, dass sie letzten Endes sich auf nichts Greifbares stützt. Sondern allen unabhängig von ihrer eigenen Leistung, ihrem eigenen Beitrag zur Gesellschaft die gleichen Optionen einräumen will. Während Chancengerechtigkeit heißt, jeder muss die Gelegenheit haben, sich durch Leistung zu legitimieren und Ziele verwirklichen zu können. Aber die Voraussetzung ist immer noch Leistung. Denn sie ist also eine eher soziale Perspektive des Ausgleichs von Unterschiedlichkeit und auf der anderen Seite eher eine wettbewerbliche Perspektive. Man verständigt sich auf die gemeinsame Basis, dass niemand untergehen darf. Das ist relativ Konsens, aber wie dann Leistung und Elite und Verantwortung sozusagen verteilt werden, darüber gibt es schon unterschiedliche Auffassungen.“ (Experte F: 417f.)

²⁴⁶ „Weil man sich erst mal wieder jetzt intensiv damit beschäftigen musste mit Auswertung: Woran könnte das liegen? Was müsste man tun, um zukunftsfähige, also hier Politik zu betreiben bzw. besser abzuschneiden? Weil ich glaube, da war so manch einer erschrocken. Die Skepsis kam erst später, ich muss jetzt erst mal, war das Ergebnis da. Aufschrei.“ (Experte A: 190f.)

[...] Logisch, dass ich aus dieser Sache ziehe: Gegliedertes Schulsystem bringt nichts. Gibt's diverse Beweise da drin.“ (Experte A: 380f.)

Die PISA-Studien werden von den verschiedenen Parteien als Beweis des Erfolgs der eigenen Regelungen und Gesetze angegeben und umgedeutet: „Wenn sie dann PISA nehmen oder die Studien über Lernerfolg, dann kommen die mit dem straff gegliederten System wieder am besten weg.“ (Experte E: 472f.) Ähnliche, aber mit gegensätzlichen bildungspolitischen Eckpunkten versehene Äußerungen lassen sich bei den politischen Gegnern finden, denn „natürlich kann man Einzelergebnisse, wenn man eine vorgefertigte Meinung hat, jederzeit rausziehen und dann als Zeugnis inszenieren, dafür dass man mit seiner politischen Auffassung Recht hat.“²⁴⁷ (Experte F: 259f.)

Die PISA-Mitarbeiter selbst treffen keine wertenden Aussagen, denn „das PISA-Konsortium [macht so etwas] nicht, weil die Wissenschaftler, die dahinterstecken auch unterschiedlichen politischen Richtungen zuneigen.“ (Experte A: 380f.) Einzelne Interviews lehnen politisch-weltbildliche Deutungen der PISA-Studie ab. „Da wird auch mitunter die Schwelle [überschritten] insbesondere dann, wenn Wissenschaftler ihre Ergebnisse politisch interpretieren“ (Experte F: 259f.), d. h., „PISA sagt überhaupt nichts über den Vorzug oder den Nachteil des gegliederten Schulsystems. Darauf ist die Fragestellung von PISA auch gar nicht angelegt. [...] Das sagen die PISA-Kollegen auch.“²⁴⁸ (ebd.: 259f.)

Die PISA-Studie hatte Einfluss auf die sachsen-anhaltinische Politik und bewirkte unter anderem bei den politischen Entscheidungsträgern Gegenreaktionen: „Beim zweiten PISA-Test sollen die Schulen A vorbereitet gewesen sein, B nicht alle Schulen mit einbezogen gewesen sein.“ (Experte A: 408f.) Nach der ersten PISA-Studie wurden die Schüler also ausgesucht, außerdem wurden sie trainiert: „Das kann ich ja auch mit Beispielaufgaben machen. Muss ja nicht die gleichen Aufgaben, sind ja

²⁴⁷ „Und dann ist es natürlich noch so, dass sowas wie die PISA-Untersuchungen, die ja zumindest eine wissenschaftliche Untersuchung ist, mit einer doch hohen wissenschaftlichen Reputation, auch einem hohen wissenschaftlichen Anspruch, bei auch einigen Schwächen. [...] Aber dass sozusagen jetzt hier der politische Kampf um die Interpretationshoheit entbrannt ist, also da kümmert man sich, also inzwischen geht es ja schon gar nicht mehr darum, welche Ergebnisse PISA tatsächlich bringt. Sondern es geht ja bloß noch drum, wie sie sozusagen interpretiert werden.“ (Experte D: 403f.)

²⁴⁸ „Sondern PISA geht komplett anders vor. Wenn sie Leistungsausprägungen und ihre Merkmale untersuchen und sie an bestimmte Indikatoren binden, für die aber die Gliederung des Systems nicht reicht, zu mal man raus gefunden hat, dass es eben von allen Schulentypen gute und schlechte gibt und das die Leistungsausprägungen an einem und demselben Schultyp eine solche Heterogenität aufweisen, dass Rückschlüsse schlicht nicht möglich sind.“ (Experte F: 259f.)

Beispielaufgaben, sein. [...] Aber Auswahl, wer in den Test kommt, soll so gewesen sein.“ (ebd.: 420f.) Ähnliches berichtet ein anderer Beteiligter:

Wir sind ja nun gestiegen von der einen zur anderen PISA-Studie, ne, vom vorletzten auf den sechsten Platz aufgestiegen, glaube ich. Meinen sie wirklich das war eine Qualitätssteigerung? Das glaubt ihnen doch niemand. Entweder hat man dann besser geschult [oder] aber die Motivation in den Schulen war wesentlich größer.“ (Experte B: 446f.)

Sachsen-Anhalt verbesserte sich in der Platzierung im Ranking der PISA-Studien im Vergleich der ersten mit der zweiten Erhebung, weil verschiedene Anstrengungen unternommen wurden, denn es

hat ja keiner bei der ersten Untersuchung gedacht, dass PISA so einen Aufschrei erzeugt. [...] Bei der ersten PISA-Studie wussten sie gar nicht, die Schüler, worum es da geht. Keine Note? Da schreibe ich irgendwas hin. Ja dann wurde sie auch noch vorbereitet. Dann ist, unser Minister ist da auch noch hingefahren zu den PISA-Schulen und hat den noch mal erklärt, wie, wie wichtig das ist für unser Bundesland und dass sie doch ja alle [sich] richtig schön Mühe [geben].“ (ebd.: 446f.)

Was solch eine Praxis mit sich bringt, skizziert ein anderer Interviewpartner: „Wenn man sich natürlich die Klientel aussucht, dann diskreditiert das auch die Erhebung, ja.“ (Experte A: 408f.)

Ein Verantwortlicher fasst zusammen und behauptet: „PISA war ja nicht gewollt, Deutschland hat sich ja ganz schwer getan, überhaupt bei PISA mitzumachen und hat zwischendurch ernsthaft überlegt, aus PISA wieder auszusteigen. Weil ja sozusagen die Ergebnisse nicht gepasst haben.“ (Experte D: 403f.) Die Ambivalenz der PISA-Studien – einerseits als wissenschaftliches Instrument und andererseits als Politikum – wird deutlich und letztlich ist sie eine Untersuchung, deren Aussagekraft und Vergleichbarkeit umstritten sind.

PISA wird erhoben bei 14- und 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Ländern von Deutschland, Osteuropa, Südeuropa bis nach Asien, Amerika, Kanada. Kann mir keiner erzählen, die hätten die gleichen Lehrpläne, hat wohl auch noch nie jemand versucht eine Vergleichbarkeit herzustellen administrativ. Trotzdem sind die Ergebnisse vergleichbar, die kriegen alle die gleichen Aufgaben, ist das nicht interessant? Es geht offensichtlich auch anders? (Experte A: 430f.)

Es ist die große Bandbreite der untersuchten Länder, die die Befragten an der Vergleichbarkeit zweifeln lässt. Ein weiterer Verantwortlicher hegt noch andere Vorbehalte gegen die Struktur der PISA-Studien:

Man kann auch an der einen oder anderen Stelle auch zweifeln, eben und da ging das ja nachher auch schon schnell los: Aufgabenstellung, jedes Land hat da eine andere Methodik, andere Didaktik. [...] Ob wir deshalb unbedingt schlechter sind, ist auch eine an-

dere Frage. Wobei in bei PISA der fächerübergreifende²⁴⁹ Aspekt eine wesentlich größere Rolle gespielt hat. [...] Das ist eigentlich in Deutschland nicht klassisch so üblich. (Experte B: 209f.)

Noch ein anderer Interviewpartner berichtet Vergleichbares über mögliche Schwachstellen:

PISA hat Schwächen, und zwar, also insbesondere diese sogenannte Erweiterungsstudie. [...] Es gibt einige Hinweise, dass diese Erweiterungsstudie dann, wo dann das Länderranking daraus entsteht, dass die, dass da die Gruppen nicht groß genug sind.“ (Experte D: 425f.)

Ein Interviewter vermutet zudem, dass PISA nicht die Komplexität des Bildungssystems wiedergeben kann:

Meine Sorge ist auch, dass wir Schulen PISA-förmig machen. [Die PISA-Studien] widerspiegeln nur einen winzigen Ausschnitt und einen hochexemplarischen und selektiven Ausschnitt aus der Schulwirklichkeit und eine gute Schule macht so viel aus, dass es das mit dem bisschen Leistungsfeststellungen im PISA-Verfahren auch gar nicht abbilden kann.“ (Experte F: 259f.)

Die Mehrzahl der Verantwortlichen ist dennoch mit der Erstellung der PISA-Studien zufrieden, denn sie „sind schon belastbare Ergebnisse. Also die sind doch auch so vielfältig bestätigt worden, dass man da jetzt nicht ernsthaften Zweifel sozusagen dran haben kann.“ (Experte D: 425f.) Die PISA-Studien haben einen Einfluss auf die bildungspolitischen Debatten und die Handlungen der Akteure, werden dabei als Argumentationshilfen genutzt, sind in ihrer Wirkung, Struktur, Aussagekraft und Durchführung jedoch umstritten.

4.3 Zusammenführung und Fazit

Abschließend sollen die verschiedenen Argumente der politischen Kräfte in einer Verbindung zwischen den Dokumenten und den Interviews beschrieben werden, dabei lassen sich die Einführung und die Abschaffung des 13. Schuljahres hauptsächlich unter den Schlagworten **Chancengerechtigkeit** auf der sozialdemokratisch politischen Seite und **Chancengleichheit** auf der konservativ-liberalen politischen Linie zusammenfassen. Dieses Kapitel wird die beiden Beschreibungen aufnehmen und die jeweiligen Argumente darunter subsumieren, wobei die dahinter stehenden Motive jeweils dargestellt werden. Die Argumentationen die weder direkt mit Chancengleichheit, noch

²⁴⁹ „Also wenn man meinetwegen jetzt übers Wasser spricht, dann kann man in der Biologie drüber sprechen, da kann man in der Physik drüber sprechen, da kann man in der Chemie drüber sprechen, ja. Das wäre der fächerübergreifende Ansatz und nach diesem Ansatz wurden auch, sind auch die Fragen gestellt worden.“ (Experte B: 209f.)

Chancengerechtigkeit in Verbindung stehen, machen sich an der Ideologie oder dem Gesellschaftsbild der jeweiligen politischen Kräfte fest, sind ausschließlich in den Experteninterviews zu finden und meist die Motive bzw. Gedanken die hinter den Hauptbegründungen ausschlaggebend wirken. So werden z. B. die Tradition bzw. die ‚westdeutsche Linke‘ und die damit verbundenen pädagogischen Vorstellungen als Grund für die Einführung des 13. Schuljahres genannt. Da diese politische Linie traditionell für ein längeres Abitur eintrat, entschieden sich die ähnlich orientierten politischen Verantwortlichen im Landtag von Sachsen-Anhalt ebenfalls für diese Regelung, wobei die politische Linie, die Meinungen und Werte die hinter einer Partei stehen aber nicht immer handlungsleitend sein müssen, so berichten einige der Experten, dass Möglichkeiten zum Umdenken da sind.

Die PISA-Studien sind ein Politikum, d. h., sie haben einen Handlungsdruck auf die politisch Verantwortlichen ausgeübt, womit sie nicht zuletzt Bewegung in die bildungspolitische Landschaft gebracht haben, denn weil die Öffentlichkeit durch die schlechten Ergebnisse der ersten PISA Studie aufgeschreckt war, mussten die Politiker handeln und Taten vorweisen, so wurde spezielles Training der Schüler und der Schulen auf den PISA-Test durchgeführt. Schlechte Ergebnisse im PISA Test werden zur Ablehnung der Bildungskonzepte des politischen Gegners und sich verbessernde Ergebnisse als Beweis für Erfolg der eigenen bildungspolitischen Maßnahmen genutzt, wobei die PISA-Ergebnisse aber von der Mehrzahl der Experten nicht zur Bewertung von Politik missbraucht werden, denn jenes ist durch die Studie nicht möglich, selbst das PISA-Konsortium trifft keine Aussagen, da insbesondere die Vergleichbarkeit der teilnehmenden internationalen Bildungssysteme und die Formulierung der Fragen umstritten sind.

Letztlich lässt sich auch feststellen, dass sich die einzelnen Experten parteiübergreifend für weniger Lagerkämpfe aussprachen, denn die vielen und oft gemachten Veränderungen des Schulgesetzes sind für alle Verantwortlichen eine Zumutung, d. h., es wird nach politikübergreifenden Problemlösungsstrategien gesucht. Auffällig ist das sowohl in der Dokumentenanalyse als auch in den Interviews von den politischen Entscheidungsträgern fast exakt die parallelen Argumente genutzt werden, d. h. die Begründungen welche gewählt wurden, um die Einführung des 13. Schuljahres zu begründen, werden später gebraucht, um die Abschaffung zu kritisieren und andererseits werden

die Argumente die gegen die Änderung des Schulgesetzes angebracht wurden später genannt um die Einstellung des 13. Schuljahres zu etablieren, einzig die Debatten und Argumente um Werte, Weltbilder und die PISA-Studie weichen ab.

4.3.1 Einführung des 13. Schuljahres

In allen Gesetzentwürfen und Stellungnahmen einer der politischen Kräfte wird das Argument der **Chancengleichheit** genannt, wobei dahinter verschiedene Inhalte die jene gewährleisten sollen stehen, z. B. kann es verstärkte Fördermöglichkeiten der Schüler in gemeinsamen Klassenverbänden bedeuten, wobei die Wahl eines Bildungsweges, also die Gliederung der Schüler erst in späten Schuljahren erfolgen sollte. Dieses Ziel wollten die Verantwortlichen mit dem Instrument der Förderstufe erreichen, welches mit dem 5ten Änderungsgesetz eingeführt wurde, dabei sollte jene es allen Schüler ermöglichen gemeinsam und länger im Klassenverband zu lernen und positive Gruppenlernerneffekte ausgenutzt werden.

Mit der 13. Klasse sollte auch mehr Freizeit bis zum Abschluss des Abiturs gewährt bzw. der Lern- und Leistungsdruck der Schüler in Sachsen-Anhalt abgebaut werden, welcher durch eine verbindliche Regelung der KMK noch erhöht worden wäre und schlimmstenfalls zu Nachmittags- bzw. Samstagsunterricht geführt hätte, zudem wären Schüler in ländlichen Gegenden gegenüber den Schülern in der Stadt im Nachteil gewesen, da sie lange Transportzeiten zu ihren Schulen in Kauf nehmen müssen.

Weiterhin ist es für das sozialdemokratische politische Lager von Bedeutung, dass eine steigende Anzahl an, insbesondere bildungsfernen Schülern die Chancen auf den Abschluss eines Abiturs geboten werden, damit soll die Durchlässigkeit des Bildungssystems vergrößert werden, d. h., die Verantwortlichen wollten einer breiten Schülerschaft den höchsten schulischen Bildungsabschluss ermöglichen. Weiterhin versuchen die Verantwortlichen die vermuteten Nachteile des gegliederten Bildungssystems abzuschwächen bzw. dessen Mängel auszubessern, denn z. B. entwickeln viele Schüler ihr Bildungspotenzial erst mit zunehmendem Alter, was bei einer verlängerten Schulzeit möglich wäre, während dies im gegliederten System nicht berücksichtigt wird. Chancengleichheit heißt zudem die Anerkennung des sachsen-anhaltinischen Abiturs in ganz Deutschland zu garantieren und durch die Einführung des 13. Jahres,

welches in Westdeutschland noch Standard war, sollte ein mit den alten Bundesländern vergleichbares Bildungssystem in Ostdeutschland installiert werden.

Förderstufe

In der Mehrzahl der Interviews und in den Reden im Landtag wird das Argument formuliert, dass den Verantwortlichen vor allem daran gelegen war, die Förderstufe als pädagogisches Instrument, welches unter anderem eine Vorstellung von Chancengleichheit für einige Experten versinnbildlicht, beizubehalten.

Die Förderstufe steht für ein gesamtschulisches Paradigma des längeren gemeinsamen Lernens der Schüler in einem festen Klassenverband, welches auf einen positiven Gruppeneffekt zielt, wobei sich mit dem bildungspolitischen Werkzeug der Förderstufe die Gliederung der Schülerschaft erst nach dem sechsten Schuljahr verbindet, wodurch der Bildungsweg für die Schüler länger offen gehalten werden soll. Damit wird nach Meinung einiger Experten die Durchlässigkeit des Bildungssystems erhöht, d. h., erstens wird einer größeren Anzahl an Schülern die Hochschulreife ermöglicht und zweitens werden in diesem Zusammenhang besonders Schüler aus bildungsfernen Gesellschaftsschichten gefördert. Zudem werden auch Argumente der Chancengleichheit mobilisiert, die sich auf eine Verringerung des Leistungsdrucks beziehen, der auf den Schülern lastet und sie sollen mehr Freizeit zur persönlichen Weiterentwicklung neben dem Schulunterricht erhalten.

Die Förderstufe war nach Aussage der damaligen Opposition nur aufrecht zu erhalten, solange mit Bezug auf die Einhaltung der KMK-Bedingungen der 256-Wochenstundenregelung ein 13. Schuljahr eingeführt würde, wobei die damalige Regierung nie mit dieser Begründung oder diesem Zusammenhang argumentierte, sondern die bereits genannten Begründungsmuster der Chancengleichheit nutzte, wenngleich sie unter dem Druck der Öffentlichkeit stand, denn in Ostdeutschland gab es traditionell ein zwölfjähriges Abitur.

Die Förderstufe wurde insbesondere von einer der Oppositionsparteien befürwortet, welche die Minderheitsregierung unterstützte und aus ihrer ostdeutschen Traditionslinie heraus dem 13. Jahr eher ablehnend gegenüberstand, während die damaligen Regierungsparteien jenes anstrebten und es könnte eine Verständigung dieser beiden Fraktionen bezüglich einer gegenseitigen Unterstützung unter der Bedingung der

Beibehaltung der Förderstufe vermutet werden. Warum die damalige Regierung vehement versuchte, die Verbindung zwischen Förderstufe und 13. Jahr zu negieren, lässt sich aufgrund des konsultierten Materials nicht rekonstruieren.

KMK-Regelung

Die KMK-Vorgabe wird in den relevanten Dokumenten, z. B. im Gesetzentwurf, als Hauptgrund dafür angegeben die 13. Klasse einzuführen, wobei diese Begründung, wie beschrieben nur im Zusammenhang mit der Förderstufe nachvollziehbar ist, denn zwei Bundesländer, Sachsen und Thüringen, behielten trotz dieser Regelung das zwölfjährige Abitur bei. Für die damalige Regierung erscheinen die Vorgaben der KMK als Hauptbeweggrund für die Einführung des 13. Schuljahres, dabei orientieren sich die in Landtagsdebatten und Interviews formulierten Argumente und Ansichten ebenfalls an der Prämisse der Chancengleichheit, dem gesamtschulischen Paradigma und der persönlichen Weiterentwicklung der Jugendlichen, wobei insbesondere mit der Senkung des Lern- und Leistungsdrucks für die Schüler in den ländlichen Gebieten argumentiert wird, denn durch eine Beibehaltung der Förderstufe und einem zwölfjährigen Abitur hätte landesweit der Samstags- und erweiterte Nachmittagsunterricht durchgeführt werden müssen.

Wie angedeutet, hat die damalige Regierung der Öffentlichkeit gegenüber mit pädagogischen Argumenten gearbeitet und nicht die KMK-Regelung als rechtlich bindend und damit als unausweichlich kommuniziert, wofür sich aber keine Gründe ausmachen lassen. Allerdings behauptet ein Verantwortlicher, dass diese Regelung von der Regierung befürwortet wurde, dass es kein Druck von außen war, der auf die Regierung wirkte, sondern die Regelung von der Landesregierung selbst initiiert bzw. inszeniert wurde.

Demografischer Wandel

Einer der Experten sieht im demografischen Wandel und in sozial-strukturellen Bedingungen weitere mögliche Gründe für die Einführung des 13. Schuljahres in Sachsen-Anhalt, denn nach der deutschen Wiedervereinigung hat der Osten Deutschlands und insbesondere das Bundesland Sachsen-Anhalt einen bedeutenden Teil seiner Bevölkerung durch Abwanderung und niedrige Geburtenraten verloren. Abgewandert waren

jugendliche Arbeitskräfte, welche in der wirtschaftlichen Umstellung nach der deutschen Einheit keine Beschäftigungsverhältnisse in Sachsen-Anhalt, sondern außerhalb der Landesgrenzen fanden und da die wirtschaftliche Situation weiterhin anhaltend unsicher war, gingen zudem die Geburtenraten in Sachsen-Anhalt seit der Wiedervereinigung stetig zurück. Daraus ergibt sich eine sinkende Anzahl an Schülern, die zu einer vermehrten Schließung von Schulen sowie Entlassung von Lehrern und Angestellten führte und die Einführung des 13. Schuljahres hätte in diesem Zusammenhang neue Arbeit schaffen können. Nicht zuletzt deshalb vermutet einer der Beteiligten hier eine einflussreiche Begründung und er sieht in der Lehrgewerkschaft eine Interessengruppe mit starker Lobby in der damaligen Regierungspartei, als den Initiator des dreizehnjährigen Abiturs.

Politische Linie

Es kommt in den Interviews weiterhin eine Erklärung für die Einführung des 13. Schuljahres zum Ausdruck, die den Ursprung dieser Regelung in den politischen Traditionen selbst behauptet, denn jede politische Partei vertritt ein historisch verwurzeltes pädagogisches Paradigma bzw. eine Idealvorstellung.

Bei der damaligen Landesregierung spielte unter anderem die politische Tradition der Schwesterpartei aus den alten Bundesländern eine entscheidende Rolle und die dort vorherrschenden Vorstellungen sind im Grunde mit der Idee der Chancengleichheit identisch. Sie unterscheiden sich aber dahin gehend, dass in Westdeutschland traditionell das 13. Schuljahr absolviert wurde und an dieser Argumentation wird deutlich, dass neben der Öffentlichkeit, welche bereits als einflussreich charakterisiert wurde, auch politische Weltbilder und Traditionen bedeutende Bestandteile politischer Entscheidungen sind.

Eine einflussreiche, weil häufig vorgebrachte Argumentation ist, der Vorwurf anachronistischer Ansichten und Methoden an den politischen Gegner und so wird jeder Antrag, jeder Gesetzentwurf der einen politischen Richtung von der Anderen so dargestellt als wäre dieser lediglich die erneute Einführung dessen, was bereits schon einmal da war. Dementsprechend war die Einführung des 13. Schuljahres ein Anachronismus aus ostdeutscher Sicht, weil das Bildungssystem der alten Bundesländer übernommen wurde, wobei die spätere Abschaffung des 13. Schuljahres von den Oppositionsparteien

auch wieder als Einführung eines veralteten Bildungssystems angesehen wurde. Dieser Argumentationsfigur fehlen allerdings detaillierte und auf die Ansichten des politischen Gegners eingehende Ausführungen und Beweise und könnte deshalb als Umschreibung für den Vorwurf gelten, dass der jeweilige Gegner seine politischen Traditionen und Weltbilder ohne jegliche Reflexion anwendet.

Verbesserte Vergleichbarkeit

Insbesondere in den untersuchten Dokumenten kommt zum Ausdruck, dass es bei der Einführung des 13. Schuljahres um eine verbesserte Anerkennung des sachsen-anhaltinischen Abiturs in ganz Deutschland ging, hierfür wurde das Beispiel der Diskriminierung eines Schülers aus Sachsen-Anhalt bei einer Bewerbung in einem anderen Bundesland genannt.

Dieses Begründungsschema kommt selten vor, lässt aber einen besonderen Einfluss auf die Öffentlichkeit vermuten, denn das Bildungssystem als regionales Gestaltungsfeld wird oft als unbeständig und arbiträr wahrgenommen und seine Variabilität im gesamtdeutschen Rahmen als potenzielles Problem für die Mobilität von Schülern und Studenten. Dennoch scheint dieser Punkt nicht der rückhaltlose Hauptgrund für die Einführung des 13. Schuljahres, denn wenn Entscheidungen ausschließlich auf Bundesebene getroffen werden, würden die eigenen regionalen Gestaltungsmöglichkeiten eingeschränkt.

4.3.2 Abschaffung des 13. Schuljahres

Das 13. Schuljahr wurde mehrheitlich mit den Argumenten der neuen liberal-konservativen Landesregierung abgeschafft, die sie zuvor noch in ihrer Rolle als Oppositionsparteien gegen dessen Einführung erhoben hatte, mit ähnlicher Wortwahl, wobei die damalige sozialdemokratische Regierung, jetzt in der Oppositionsrolle, auf die Abschaffung des 13. Schuljahres durch die liberal-konservative Regierung mit den identischen Argumenten reagiert, welche sie damals zur Einführung genutzt hatte. Die konservativen Verantwortlichen nutzen die Vorstellung der **Chancengerechtigkeit** und ihre Kritik an der Einführung des 13. Schuljahres in den Debatten entzündet sich an der Förderstufe und der Vorstellung eines gemeinsamen längeren Lernens der Schüler, wobei die damalige Opposition die positiven Gruppeneffekte nicht nachvollziehen kann und

weiterhin für sich in Anspruch nimmt, bereits gewusst zu haben, dass einige der westdeutschen Länder auf ein zwölfjähriges Abitur umschwenken würden. Durch Austausch mit anderen Verantwortlichen war nach Meinung der Interviewten absehbar, dass die übrigen Bundesländer ein zwölfjähriges Abitur favorisieren würden und somit die Einführung des 13. Schuljahres ein bildungspolitischer Rückschritt wäre.

Weiterhin wird vermutet, dass durch ein weiteres Schuljahr das Durchschnittsalter der deutschen Studenten, die einen Abschluss haben, sich erhöhen wird und dies ein Wettbewerbsnachteil um Anstellung in europäischen Organisationen gegenüber anderen europäischen Absolventen wäre, wobei das 13. Schuljahr als ein Verlorenes, im Sinne der Lebenszeitdebatte tituliert wird, dabei wird argumentiert, dass den Schülern ein Lebensjahr genommen wird, welches diese bereits zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit nutzen könnten und letztlich lehnen es die Interviewten ab, die Bildungssysteme anderer europäischer Länder in Sachsen-Anhalt zu übernehmen, da dies nicht ohne Weiteres möglich sei und nur das gegliederte Schulsystem planbare Leistungsförderung gestattet.

Gegliedertes Schulsystem als politisch pädagogische Tradition

Die Abschaffung des 13. Schuljahres wird mit der Wiedereinführung eines straff gegliederten Schulsystems synonym gesetzt und die frühe Gliederung wird von den politisch Verantwortlichen als vorteilhaft dargestellt, da die Jugendlichen sich in jungen Jahren und über einen längeren Zeitraum in das Schulsystem eingewöhnen können. Zudem ist nach Meinung der konservativen Politiker durch die frühe Trennung eine langfristige und einträgliche individuelle Förderung möglich, denn je früher die Leistungsstärke der Schüler eingeschätzt werde, desto eher könnten sich die Kinder auf eine neue Schulform darauf einstellen und schließlich haben die Eltern durch Gliederung mehr Gestaltungsfreiheiten in der Strukturierung der Ausbildung ihrer Kinder.

Das öffentlichkeitsrelevante Argumentation, der Anerkennung wird auch von den liberal-konservativen Politikern genutzt, welche erklären, dass die Abschaffung des 13. Schuljahres die Vergleichbarkeit des sachsen-anhaltinischen Abiturs steigert, da nun alle, auch die westdeutschen Bundesländer, das zwölfjährige Schulsystem eingeführt hätten. Dies bedeutet zudem, dass die auf der KMK-Regelung basierende Argumentation nicht als unumstößlicher Grund für die Einführung gelten kann, da diese sehr viel flexibler hätte angewendet werden können, wie die Bundesländer Sachsen und

Thüringen nach Meinung einiger Experten bewiesen hätten und es wird behauptet, dass die Umstellung der anderen Bundesländer auf zwölf Jahre bereits ersichtlich war.

Lebenszeit

Da die Schüler bei einem zwölfjährigen Abitur ein Jahr weniger in einer Erziehungsanstalt verbringen, könnten sie, nach Meinung von liberal-konservativen Verantwortlichen, früher ein selbstständiges Leben beginnen, denn besonders im jugendlichen Alter zählt jedes Jahr, da hier der Grundstein gelegt wird für das ganze restliche Leben. Nach dieser Auffassung ist die Vorstellung, länger gezwungen in einer staatlichen Einrichtung zu verweilen, ähnlich zu sehen wie verschwendete Lebenszeit und letztlich sparen die Eltern bei einer verkürzten Schulzeit Geld, denn diese haben ein Jahr weniger Ausgaben.

Weil junge Deutsche im Vergleich mit Altersgenossen in anderen europäischen Nationen älter sind, wenn Sie ihr Studium abschließen, könnte eine Verkürzung der Schulzeit diesen Wettbewerbsnachteil abschwächen. Für liberal-konservative Verantwortliche haben verschiedene Untersuchungen und Befragungen gezeigt, dass die jungen Deutschen im Vergleich mit anderen europäischen Nationen im Durchschnitt ein höheres Alter haben, wenn sie den Arbeitsmarkt nutzen können und da die Arbeitgeber zum Teil junge Beschäftigte favorisieren, ergibt sich für die Deutschen ein Wettbewerbsnachteil um lukrative und karriereträchtige Arbeitsplätze, wobei das erhöhte Alter der Absolventen seine Ursache aber auch an der Organisation und den universitären Strukturen, wie in der Parlamentsdebatte angeführt, haben kann.

5 Wissensdimension der Schulgesetzänderungen

Für dieses Kapitel wurden die Dokumente und die Interviews auf eine Wissensnutzungsdimension hin untersucht und es wird in einem ersten Teil verdeutlicht, dass unterschiedliche Elemente die Struktur einer politischen Entscheidung formen, die wie ein „Erwartungsnetz, das die Entscheidung beherrscht“ (Luhmann 1999: 287f.) miteinander verwoben sind. Für Politiker besteht dabei das Problem, dass „man im politischen Raum arbeitet und in der ersten Reihe steht und dahinter dann rausgeht und mit Vorurteilen konfrontiert wird, wie Politik entsteht.“ (Experte C: 627f.) Dabei wird in Kapitel 5.1 ein erstes Spektrum etabliert, das die Motivation bzw. die Priorität der politisch Verantwortlichen aufzeigt und in der späteren Auswertung genutzt wird, um ihre Handlungs- und Wahrnehmungsmodelle bei der Nutzung von wissenschaftlichem Wissen aufzuspannen.

Weiterhin hilft die Wissensdimension zu unterscheiden, „wo Wissen über Opportunitäten²⁵⁰ usw. vermutlich eine größere Rolle spielt“ (Experte D: 8f.) und wo „wirklich wissenschaftlich begründetes“ (ebd.: 8f.) Wissen angewendet wird, denn es wird analysierbar, auf welche Weise wissenschaftliches Wissen in der Wechselwirkung mit anderen Elementen einer politischen Entscheidung von Bedeutung ist. Dazu wurden die jeweiligen Aussagen detailliert und mit Zitaten aus den verschiedenen Interviews konkretisiert, wobei der Stellenwert wissenschaftlichen Wissens, aber auch anderer einflussreicher Elemente herausgearbeitet wird. Damit wird in Kapitel 5.2 ein zweites Spektrum zur Darstellung der Handlungs- und Wahrnehmungsmodelle herausgestellt, das die Inanspruchnahme von Wissen durch die politisch Verantwortlichen beschreibt. Es gilt, danach zu fragen: Lassen sich Aussagen bei den Interviewten finden, die sowohl auf die Reflexion von Wissen in ihrem Arbeitskontext als auch in Entscheidungssituationen hinweisen? Wird wissenschaftliches Wissen als Teil einer politischen Entscheidung betrachtet? Welche weiteren Aspekte einer politischen Entscheidung werden von den Interviewten genannt? Wie beurteilen die Experten die Bedeutung von wissenschaftlichem Wissen als Teil ihrer politischen Entscheidungen? Zeigen sich unterscheidbare Aspekte und welche Beziehungen lassen sich zwischen diesen identifizieren?

²⁵⁰ „Also ein Erfahrungswissen oder Wissen über gesellschaftliche Opportunitäten.“ (Experte D: 8f.)

In Kapitel 5.3 sollen die Möglichkeiten zur Wissensaufnahme bzw. zur Erlangung von wissenschaftlichem Wissen und die Ansichten der Interviewten dazu dokumentiert werden. Dabei ist von Interesse, woher die Abgeordneten ihr Wissen beziehen und welche Strategien sie nutzen. Hierbei wird ein drittes Spektrum zur Illustration der Handlungs- und Wahrnehmungsmodelle der politisch Verantwortlichen bei der Nutzung von wissenschaftlichem Wissen im Entscheidungsprozess entwickelt.

Als abschließender Dokumentationsschritt in Kapitel 5.4 sollen die bewertenden und beurteilenden Aussagen der Verantwortlichen in Bezug auf die Wissensbeschaffungsstrategien und die Bedeutung von Wissen in Entscheidungsprozessen dargestellt werden: Gibt es individuelle Ansichten und Beurteilungen? Wie schätzen die Beteiligten das Gewicht von wissenschaftlichem Wissen im politischen Prozess ein? Wie sehen die Interviewten den Nutzen von wissenschaftlichem Wissen allgemein? Welche Konsequenzen zeigen sich in Bezug auf die Bedeutung von Wissen sowohl im politischen System als auch durch Veränderungen in der Gesellschaft?

Zumeist kommt in den Äußerungen der Interviewten Zweifel hinsichtlich der Nutzung von wissenschaftlichem Wissen in politischen Entscheidungsprozessen zum Ausdruck, dabei zeigt sich eine tief verwurzelte Skepsis der Verantwortlichen gegenüber den eingespielten institutionellen Instrumenten der wissenschaftlichen, der persönlichen und der privatwirtschaftlichen Politikberatung und den neuen Instrumenten, wie der Qualitätsagentur und dem Bildungskonvent.

5.1 Aspekte politischer Entscheidungen

Einen bedeutenden, wenn nicht ausschlaggebenden Einfluss auf politische Handlungen hat deren „Akzeptanz [...] in der **Öffentlichkeit**. Da spielen die Wirtschafts- und Sozialpartner eine große Rolle, weil die das öffentliche Meinungsbild stark, stark prägen.“ (Experte A: 76f.) In einer politischen Entscheidung ist es von Bedeutung, wie die Öffentlichkeit, d. h. letztendlich die **Wähler**, die Entscheidung beurteilen, wobei Politiker „nie alle Forderungen erfüllen, [...] nie alle Wünsche erfüllen“ (Experte C: 652f.) können und das wird in der Öffentlichkeit „mit sehr viel Bauchschmerzen und Kritik wahrgenommen“ (Experte G: 448f.), was sich darin äußert, dass Politiker „noch in ihrem Wahlkreis das Problem [haben], dass da jeder an ihnen rummeckert, wenn irgendwas ist.“ (Experte C: 652f.) Wählerwünsche und -ansichten sind bedeutend für die

Entscheidungsfindung, sie können nie vollständig zufriedengestellt werden, wobei die Politiker zeitnah, in Bezug auf gegenwärtige Entscheidungen, die sich auf das aktuelle Meinungsbild auswirken, beurteilt werden. Weiterhin achten die Wähler auf **Wahlversprechen**²⁵¹, in denen die Verantwortlichen ankündigen, was sie zu tun gedenken, wenn sie eine Mehrheit erringen.

Es ist „die Frage: Was habe ich im Wahlkampf versprochen? Was glaube ich, wofür mich die Bürgerinnen und Bürger, Wählerinnen und Wähler gewählt haben und wie muss ich jetzt, wie glaube ich, dieses und jenes regeln zu können?“ (Experte D: 45f.) Nach der Wahl werden je nach Ergebnis zwischen unterschiedlichen Parteien „Koalitionsverhandlungen geführt und im Koalitionsvertrag [werden] die wesentlichen Eckpunkte für die vier Jahre festgeschrieben“ (Experte E: 48f.). In diesen Verhandlungen spielen die Wahlversprechen eine besondere Rolle, weil jeder der Partner versucht möglichst viele seiner jeweiligen Zusagen im Vertrag zu verankern, wobei zudem um Politikfelder gestritten wird, da die Aufmerksamkeit der Wähler gegenüber politischen Themen asymmetrisch verteilt ist. Denn das, „was die Leute am wichtigsten interessiert, das sind Arbeitsplätze, das ist die finanzielle, irgendwelche finanziellen Entwicklungen, ist die Gesundung der Staatsfinanzen auf der einen Seite und auf der anderen Seite der Erhalt staatlicher Leistungen“ (Experte D: 355f.). Deshalb ist es vorteilhaft, sich auf einem politischen Feld zu profilieren, das im Fokus der Öffentlichkeit steht.

Eine politische Entscheidung steht weiterhin unter dem Druck von politischen Vorgaben, die „einem Parlament von außen vorgegeben [werden]. Mal angenommen es gibt Bundestagsbeschlüsse oder Rahmengesetzgebungen, die verlangen, dass in den Ländern bestimmte Entscheidungen noch einmal nachgezogen werden“ (Experte C: 277f.), wobei die Position in der **vertikalen Machtverteilungsstruktur** ausschlaggebend ist, denn der Landtag von Sachsen-Anhalt muss nicht nur die Gesetzgebung des Bundes nachvollziehen, sondern sich auch den Regelungen der europäischen Gesetzgebung anpassen. Die in der Bundesrepublik Deutschland föderal organisierte Machtteilung hat zur Folge, dass eine Regionalregierung in beschränktem Rahmen und in wenigen Politikbereichen ausschließliche Regelungsbefugnis hat. Und bei den „großen Themen, die die Leute interessieren, da ist der Einfluss [und die Gestaltungsmöglichkeiten] des Landes eher gering.“ (Experte D: 355f.) Die bearbeitete Bildungspolitik

²⁵¹ „Man ist den Wählern [und] einer früh getroffenen Wahlaussage verpflichtet.“ (Experte E: 351f.)

ist eines der wenigen Felder, in der die Länder weitgehende Befugnisse haben und dadurch wird sie zu einer „Spielwiese, [...] ein willfähiges Objekt für, für Wahlkämpfe“ (ebd.: 88f.) bzw. gibt es „kein geeigneteres Profilierungsthema für Landtagswahlkämpfe als die Bildungspolitik“ (ebd.: 88f.). Die Bedeutung von Wahlversprechen ist somit abhängig davon, in welchem Politikfeld sie zugesichert werden und ob dieses tatsächlich beeinflusst werden kann. In der Regionalpolitik in Sachsen-Anhalt ist es die Bildungspolitik, „wo Parteien sagen können, im Wahlkampf, auch wenn ihr mich wählt, dann mach ich das und [...] da kommt die Bildungspolitik auf einmal ganz weit vorn unter dem Titel ‚gesagt getan‘.“ (ebd.: 355f.)

Letzteres kann als ein weiteres Element politischer Entscheidungen dargestellt werden, als sogenannter **Aktionismus**, denn „man darf das nicht unterschätzen im Bildungsbereich. Das ist leider so, [dass] also Aktionismus, politischer Aktionismus eine große Rolle spielt. Da kümmert sich kein Mensch um irgendwelche Wissenschaftlichkeit. Da werden auch Dinge geändert, ohne dass es einen Änderungsbedarf gibt, d. h., wo gar keine erkennbare defizitäre Situation ist“ (ebd.: 156f.). Dabei scheint es, dass je mehr Entscheidungsvielfalt das Politikfeld zulässt, desto ausgeprägter der Aktionismus der Akteure ist. Oft wird dieses Verhalten genutzt, um ein verändertes Bild, ein Gefühl der Innovation zu verbreiten, ohne wissenschaftliches Wissen als Entscheidungsgrundlage zu nutzen und ohne potenzielle Folgen oder Möglichkeiten auszuloten.

Die Akteure **schauen** sich ferner politische Entscheidungen **ab**, d. h., „man kuckt natürlich mal, was andere Länder erfolgreich machen. So was [...], ja also sag ich mal, so ein praxisorientiertes Wissen finde ich erst mal, muss ja nichts Verkehrtes sein. Also mal zu kucken, was andere gemacht haben, bevor man das Fahrrad zum zehnten Mal neu erfindet.“ (ebd.: 156f.) Es werden die politischen Entscheidungen von anderen Akteuren übernommen,²⁵² dabei können sowohl deutsche als auch aus internationale Regelungen als Inspiration gelten, wobei die Politiker darauf achten, „was für Deutschland geeignet ist“²⁵³ (Experte B: 248f.), denn es muss „reinpassen in unser System.“ (ebd.: 248f.)

²⁵² „Ja am Anfang war es ja ganz viel, dass man niedersächsische Regelungen, die hatten, je nach dem, welche Leute da auch im Kultusministerium sitzen, die an den Dingen arbeiten, die schreiben ja auch nur das auf, was sie selber irgendwo mal mitgekriegt haben. Ich meine die Kreativität hält sich da auch in ziemlich engen Grenzen.“ (Experte D: 188f.)

²⁵³ „Am Anfang war ja die Euphorie groß, jetzt müssen wir sofort alles verändern und wir machen das so wie Finnland oder wir machen das so wie in Schweden oder also man kann Systeme von anderen europäischen Ländern nicht auf unsere Systeme einfach überstülpen.“ (Experte B: 248f.)

Ein weiteres Element politischer Entscheidung ist die **Fraktion**, denn vor einer Handlung muss ein Politiker „erst einmal das Okay der Fraktion einholen“²⁵⁴ (Experte C: 371f.), d. h., die eigenen persönlichen Entscheidungsgründe werden in einer Fraktion dargestellt, von der eine Mehrheit²⁵⁵ diese Entscheidung unterstützen sollte. Gleiches gilt für das **Kabinett**, das ein Arbeitstreffen der jeweiligen regierenden Ressortminister und des Ministerpräsidenten ist. Anträge entstehen, wenn „die Landesregierung [...] diese Regelung schon vorher im Kabinett beraten und abgestimmt mit dem Koalitionspartner“ (Experte E: 257f.) hat. Beide Instanzen – Fraktion und Kabinett – haben Einfluss auf die Handlungen des Politikers, sowohl in einer beratenden Funktion, wenn Entscheidungen in gemeinsamer Arbeit besprochen werden, als auch in handlungsweisender Funktion, da sich der einzelne Politiker schwerlich gegen die in Fraktion oder Kabinett mehrheitlich festgelegte politische Linie stemmen kann.

Ein bedeutsamer Faktor sind zudem die **Wirtschafts- und Sozialpartner**, die wie die **Massenmedien** das Bild einer politischen Entscheidung an die Öffentlichkeit und im Besonderen an ihre Mitglieder weitervermitteln und damit die Wahrnehmung in der Öffentlichkeit beeinflussen, wenngleich sie als Berater mit Rat und Wissen zur Seite stehen und somit ebenfalls Teil der Entscheidung sind. Denn „man trifft sich mit Verbänden oder meinetwegen auch mit Institutionen, die bestimmte Dinge praktizieren, und stellt fest, dass das eine gute Möglichkeit“ (Experte C: 269f.) ist, wobei die Unterstützung der WiSo-Partner nicht neutral sein muss, sondern auch eigene politische Ziele verfolgt.

Anträge, über die die Politiker abstimmen, sind durch die **Ministerial- und Politikbürokratie**²⁵⁶ schon vorbehandelt. Insbesondere für die Änderung der Schulgesetzgebung ist dieser Aspekt von Bedeutung, denn „das Ministerium hat dann

²⁵⁴ „Das ist ja eine große Unkenntnis in der öffentlichen Wahrnehmung, [...] die Leute denken immer wir machen, was wir wollen. Wir machen hier überhaupt nicht, was wir wollen. Erstens sind wir alle an Parteitagbeschlüsse, Programme gebunden. Jede Abgeordnete also ich kann z. B. mich nicht in die Öffentlichkeit stellen und sagen ich bin ab heute für Studiengebühren. Also ich bin aus Überzeugung nicht für Studiengebühren aber mein Parteitag unserer Partei hat das eben festgelegt und da tue ich eben Gutes, das auch so zu vertreten. Sonst kriege ich halt Ärger sowohl mit den Leuten in der Fraktion als auch mit der mit der Parteibasis.“ (Experte C: 285f.)

²⁵⁵ „Sie können sich vorstellen in so eine Fraktion, in so einer Fraktion da sitzen Hochschullehrer, Ärzte, Ingenieure, quasi Vertreter aller Berufsgruppen und die nähern sich dem Gegenstand, den man vorstellt, ja aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Und stellen Fragen, auch kritische Fragen: Wie kann das funktionieren? [...] Wie soll, wie soll das bezahlt werden.“ (ebd.: 420f.)

²⁵⁶ „Das heißt die anderen, das andere Politikfeld, ob das Finanzminister oder was weiß ich der Kommunalpolitiker ist, der für die Schulen vor Ort zuständig ist. Die müssen mit ins Boot geholt werden. Sonst ist man hoffnungslos verloren.“ (ebd.: 390f.)

entsprechende Szenarien erarbeitet, die in die Entscheidungsfindung mit eingearbeitet sind“ (Experte E: 48f.), wobei die Ministerialbürokratie „auch bestimmte Interessen verfolgt und der Gesetzentwurf, so wie er jetzt vorliegt, sehr stark geprägt ist durch die Ministerialbürokratie“ (ebd.: 276f.). Die textlichen Abfassungen und die Form, in der Entscheidungen formuliert werden, haben also einen Einfluss auf die politischen Regelungen.

Entscheidungen können auf **Weltbildern beruhen**,²⁵⁷ sind „bestimmte Standpunkte, die [...] vorgegeben sind, an denen man zu, sich festhält“ (ebd.: 96f.), bzw. sind „bestimmte Ansichten zur Gesellschaft“ (Experte C: 213f.) oder „Ideologien“ (Experte D: 8f.) und es ist denkbar zu sagen: „wir müssen denen, die warum auch immer mit weniger Chancen in diese Gesellschaft hineingeboren werden, müssen wir als Gesellschaft dafür Sorge tragen und damit [...] mehr Chancen kriegen als Andere“ (Experte C: 213f.) Die politischen Standpunkte sind Gesellschaftsutopien, nach denen die Parteien und ihre Mitglieder streben, wobei die Leitbilder in einer Entscheidung nicht sofort erkennbar sind, wenngleich nach Aussage der Mehrzahl der Interviewten sie verhaltensrelevant sind:

Die politischen Grundauffassungen sind relativ fix, [niemand wird] eine grundsätzliche andere Auffassung plötzlich haben, bloß weil man mal drüber geredet hat. Da spielen die langfristigen politischen Wertvorstellungen und, und Menschenbild und Gesellschaftsbild, spielen da eine Rolle. Sonst wäre man ja auch nicht in der Partei. (Experte A: 298f.)

Bei politischen Entscheidungen sind auch die **Finanzen** von Bedeutung, Gestaltungswünsche müssen also hinsichtlich ihrer Machbarkeit durch „finanzielle Überlegungen“ und mit „Blick auf den Landeshaushalt“ (Experte D: 45f.) beurteilt werden, denn was die Finanzen nicht hergeben, kann nicht veranlasst werden.

Die Verantwortlichen erwähnen letztlich den Einfluss von wissenschaftlichem Wissen und argumentieren, dass dadurch die **Qualität** einer politischen Entscheidung gesteigert wird, denn ohne Kenntnis davon, „wie die Debatten in der Wissenschaft laufen“, wird die politische Entscheidung als „Von-der-Hand-in-den-Mund-Politik“ (Experte A: 359f.) bezeichnet, weshalb alle politischen Verantwortlichen daran interessiert sind zu wissen, „wo ich stehe“ (Experte B: 374f.). Wissenschaftliches Wissen ist Teil einer politischen Entscheidung und

²⁵⁷ „Die Parteien haben ja unterschiedliche Menschenbilder zum Teil jedenfalls. Sie haben unterschiedliche Vorstellungen über das beste politische System.“ (Experte F: 417f.)

man hat genug Freiheit, sag ich mal, seinen Geist einzusetzen und bei allem, was wir hier machen, ob das Gesetzesentwürfe sind oder Anträge, die zu Aufgaben für die Landesregierung werden [...], gibt es natürlich immer auch eine inhaltliche Schrägstrich auch damit wissenschaftliche Debatte. Was verbirgt sich dahinter? Wie kann ich das machen? Was gibt es da schon? Also sie müssen immer Quellen studieren. Warum ist was so wie gewesen? Welche Erfahrungen, welche Untersuchungen gibt es? Also so im freien Fall passiert da sonst recht wenig (Experte C: 285).

Ein Verantwortlicher fasst wie folgt zusammen:

man trifft eine politische Entscheidung, politische Entscheidung muss natürlich wissenschaftlich fundiert sein und man muss dann letztlich überzeugt sein von dem, was man tut, dass es richtig ist. Aber es ist und bleibt eine politische Entscheidung, die auch wissenschaftlichen Erhebungen teilweise widersprechen kann, weil sie nur teilweise rational ist. (Experte E: 351f.)

Grundsätzlich lassen sich mit Bezug auf die von den Experten angesprochenen Elemente politischer Entscheidungen unterschiedliche Kategorien und Wertigkeiten feststellen, die die Motivation der Verantwortlichen widerspiegeln und als erstes Spektrum zur Bestimmung von Handlungs- und Wahrnehmungsmodellen genutzt werden, wobei die Öffentlichkeit mit Abstand die wichtigste Entscheidungsgrundlage²⁵⁸ bildet. Was immer die Verantwortlichen regeln, entscheiden sie demnach mit Blick auf die öffentliche Meinung und ihre Verkörperung – den Wähler, der zu einer Wiederwahl der eigenen Person, Partei und Fraktion bewegt werden soll, weshalb die Politiker unterschiedlichste Versprechen abgeben. In der Dokumentation deren Abarbeitung versuchen die Beteiligten, eine positive Medienberichterstattung²⁵⁹ und auch wohlwollende Reaktionen von den WiSo-Partnern zu erhalten, denn diese deuten der Öffentlichkeit an, dass die Regierung ihre Arbeit zufriedenstellend erledigt, wobei zudem in Koalitionen und im Kabinett Partner bevorzugt werden, die ähnliche Versprechen abgeben und Ziele verfolgen und somit die Einhaltung der Zusagen erleichtern. Entscheidungen sind in einer vertikalen Machtarchitektur von Aktionismus in bestimmten Politikbereichen geprägt, der von den Politikern zur Selbstdarstellung der eigenen Arbeit gegenüber der Öffentlichkeit genutzt werden kann. Weltbilder bzw. Zukunftsutopien schwören zudem auf ein

²⁵⁸ Diese Fokussierung hat aber auch Nachteile: „Und ich denke das ist wirklich der Grund, warum es da so wenig Wissenschaftlichkeit gibt und man will es gar nicht, gar nicht wissen, weil das Einen, daran hindern würde, in der nächsten Bilanz oder Auseinandersetzung sozusagen die Themen so freizügig zu bedienen, wie man sie eben gerne bedienen will. Also eher nach gesellschaftlichen Opportunismus Opportunitäten, ja wo glaube ich, dass ich Wählerkreise erreiche?“ (Experte D: 355f.)

²⁵⁹ „Die Medien brauchen die Sensation und den Skandal. Also mit der Aussage, dass Wirkungen langfristig sind, dass nur aus einer Kontinuität heraus Besserung zu erwarten ist, das langweilt Zeitungen zu Tode und deswegen müssen sie pointieren zuspitzen und die scheren sich überhaupt nicht über unzulässige Verallgemeinerungen. Da wird kein Moment in einer Redaktion drüber nachgedacht. Mir geht vor allem auf die Nerven, dass es Leute gibt, die glauben, die könnten was sehen.“ (Experte F: 311f.)

normatives Zusammenlebensziel ein. Politische Entscheidungen, die von der Öffentlichkeit in anderen Ländern positiv bewertet werden, schauen sich die Politiker ab und lassen sie von der Ministerialbürokratie vorbereiten, wobei die zur Verfügung stehenden Finanzen beachtet werden müssen sowie die Qualität der Entscheidung und damit die Nutzung wissenschaftlichen Wissens ebenfalls von Bedeutung ist.

Inwieweit dieses Wissen aber an einer politischen Entscheidung beteiligt wird, ist variabel und abhängig von den einzelnen Politikern. Somit bietet sich die Möglichkeit, ein erstes Spektrum zur Darstellung der Handlungs- und Wahrnehmungsmodelle der politisch Verantwortlichen im Umgang mit wissenschaftlichem Wissen zu entwickeln. Es geht darum, welche Motivation bzw. Priorität die Verantwortlichen verfolgen: Werden sie traditionelle politische Interessenvertretung oder wissenschaftliche Argumente vorziehen? Politiker können wissenschaftliches Wissen in ihre Entscheidung einbeziehen, doch tun sie dies nicht, dann vor allem weil ihre Motivation zur Nutzung eher auf politische Kontexte hin ausgerichtet ist.

5.2 Inanspruchnahme von wissenschaftlichem Wissen

In diesem Abschnitt werden die verschiedenen Gesichtspunkte wissenschaftlichen Wissens im Allgemeinen und für die politische Entscheidung der Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres aus Sicht der Interviewten im Speziellen dokumentiert. Dabei werden zunächst die Debatten im Landtag und dann in einem zweiten Schritt die Interviews in Bezug auf Wissen besprochen. Daneben soll mithilfe der Interviews die mögliche Bedeutung der Ressource des wissenschaftlichen Wissens für eine politische Entscheidung weiter thematisiert und die Aussagen der Beteiligten untersucht und konzeptionalisiert werden, wobei ein zweites Spektrum, das zur Darstellung der Wahrnehmungs- und Handlungsmodelle dient und die Inanspruchnahme von wissenschaftlichem Wissen thematisiert, beschrieben wird.

Wissenschaft, Wissen, Wissenschaftler oder wissenschaftliche Untersuchungen spielen in den Landtagsdebatten selten eine Rolle, auch wenn einmal eine Rednerin der Regierung in der Diskussion um die fünfte Änderung im Landtag eine wissenschaftliche Expertise nutzte, die beweisen sollte, dass die deutschen Jugendlichen im europäischen Vergleich im Moment ihres Hochschulabschlusses nicht älter sind als ihre europäischen Schulkameraden aufgrund ihrer Schulbildung, sondern dass insbesondere das Studium

das hohe Durchschnittsalter der Universitätsabsolventen in Deutschland verursacht. Bei einer weiteren Gelegenheit in der Debatte wurde auf die Wissensgesellschaft Bezug genommen. Dabei behauptete ein Redner, dass das gegliederte Schulsystem nicht den Ansprüchen dieser neuen Gesellschaftsform entspreche, erklärte aber nicht, was ihn zu dieser Aussage veranlasst haben könnte. Einmal wurde die Wissenschaftlichkeit als Argument in die Debatte eingebracht, als ein Redner behauptete, die Vorstellung der Chancengleichheit wäre nicht mit der pädagogischen Wissenschaft vereinbar, wiederum aber keine Begründung lieferte. Weiterhin wurden in den Diskussionen die Meinungen von nur zwei Professoren zitiert, dabei berichtete eine Rednerin davon, dass nach Meinung eines Professors das gegliederte Schulsystem diejenigen Schüler bevorteile, die von Geburt an bereits gesellschaftliche Vergünstigungen genießen, und deshalb weniger privilegierte Schüler eine geringere Chance im Bildungssystem besäßen erfolgreich zu sein. Daraufhin zitierte eine andere Rednerin einen weiteren Professor, der ihrer Partei und ihren bildungspolitischen Vorstellungen nicht nahesteht und dem Land Sachsen-Anhalt und der integrierten Gesamtschule eine schlechte Ausbildungsleistung bescheinigt. Wenngleich für jede der Gesetzänderungen in den Ausschüssen eine Anhörung arrangiert wurde, waren nur selten Wissenschaftler beteiligt und ihre Ideen und Anregungen wurden nie in die Debatte aufgenommen, sondern mehrfach in diesen Veranstaltungen auf die Stellungnahmen der Interessenvertreter zurückgegriffen. Die Landtagsdebatten und Ausschusssitzungen wurden als abstrakte Diskussionsrunden zwischen den politischen Parteien und ihren Positionen entweder der Chancengerechtigkeit oder der Chancengleichheit geführt, wobei beide Begriffe für die politische Vorstellung eines bevorzugten Gesellschaftsbildes bzw. der politisch-pädagogischen Tradition stehen.

Differenzierter scheint die Situation in der Analyse der Interviews. Einige der Verantwortlichen berichten, dass sie die Möglichkeit der vermehrten Anwendung von wissenschaftlichem Wissen in politischen Entscheidungen nutzen, wenn auch mit Abstrichen, denn „Auffassungen sind eben unterschiedlich. Auch in der Wissenschaft, es gibt nicht diese alleinige ewige Wahrheit und sie entwickeln sich ja auch weiter“ (Experte A: 368f.) – und so verlangt die komplexe Welt:

Ich muss mich vor allem mit denen auseinandersetzen die nicht meiner Meinung sind, die eine andere Position als ich. Sie möchte ein anderes Menschenbild haben, [...] sie

kommen zu anderen Schlüssen, die teile ich nicht, aber damit muss ich mich auseinandersetzen (ebd.: 368f.).

Und Politiker scheinen bereit für diese Diskussionen. Dabei ist es bedeutsam, wie „das Verhältnis zwischen Politik und Wissenschaft ist“ (ebd.: 446f.). Insbesondere im Vergleich traditioneller politischer Systeme wird deutlich, wie diese Zusammenarbeit geregelt sein sollte: In Ostdeutschland z. B. wurden „die Wissenschaftler zur Magd der Politik“ (ebd.: 446f.) und nicht selten hatten die Beteiligten „als Wissenschaftler mitunter die Schere schon im Kopf“ (ebd.: 446f.), wobei „im Prinzip vorher schon gesagt [wurde]: Weise mir mal das und das nach! Schreib mir mal zu dem Ergebnis, was ich haben, will eine wissenschaftliche Herleitung!“ (ebd.: 446f.) Es kann auch das Gegenteil eintreten, nämlich dass Wissenschaftler „direkt Politik beeinflussen“ (ebd.: 446f.) und dann „kann das wieder zu ganz anderen Verwerfungen führen, auch zu Kurzschlüssigkeiten“ (ebd.: 446f.). Die Beziehung und Zusammenarbeit zwischen Politik und Wissenschaft sollte folglich gut geordnet und geregelt sein, damit keine Beeinflussungen und Übergewichte entstehen.

Meist wurden von den Verantwortlichen zwei Nutzungsweisen bzw. Inanspruchnahmen von wissenschaftlichem Wissen im Rahmen politischer Entscheidungen, im Sinne eines zweiten Spektrums zur Verdeutlichung der Handlungs- und Wahrnehmungsmodell, thematisiert, die näher beschrieben und anhand von Aussagen zur Nutzung des jeweiligen Gesichtspunktes weiter differenziert werden sollen. Wissenschaftliches Wissen dient einerseits als **persönliche Entscheidungshilfe** für die Akteure, um einen **Überblick** über gesellschaftliche Problem- und Regelungskontexte zu erhalten und es wird andererseits zur **Überzeugung** der Öffentlichkeit im Hinblick auf ein Sachthema eingesetzt.

Wissenschaftliches Wissen ist nicht die alleinige Grundlage einer politischen Entscheidung, sondern ein Teil, und es ist vorteilhaft für eine politische Entscheidung, wenn die Verantwortlichen die Erkenntnisse der Wissenschaft „reflektieren und aufarbeiten“ (Experte A: 359f.). Erkennbar ist, dass es die Verantwortlichen für bedeutsam halten, einen aktuellen Wissensstand bzw. persönlichen Überblick zu besitzen und dass „Texte, die [...] mit wissenschaftlichen Argumenten operieren, [...] das die gefragt waren.“ (Experte F: 47f.). Für die Mehrzahl der Beteiligten sollte eine politische Entscheidung demnach anhand wissenschaftlichen Wissens getroffen werden.

Ein Verantwortlicher äußert, „dass es, glaube ich, viel zu wenig wissenschaftlich begründetes Wissen im Bildungsbereich überhaupt gibt, auf das man sich stützen kann“ (Experte D: 84f.). Für den Interviewten ist es wünschenswert, wenn Begründungen für Entscheidungen mehr an wissenschaftlichem Wissen orientiert wären, denn Politiker könnten sich in Gutachten und Expertisen „reinlesen“ (Experte A: 44f.) oder diese zumindest „zur Kenntnis nehmen“ (ebd.: 44f.), um so herauszufinden, welches wissenschaftliche Wissen auf dem entscheidungsrelevanten Gebiet existiert. Viele der Politiker nehmen diesen Anspruch tatsächlich in ihr persönliches Verhalten auf und nutzen wissenschaftliches Wissen zum Wissensaufbau, zur Erstellung eines persönlichen Überblicks und als Entscheidungshilfe. Dabei sehen sie in diesem selbst angehäuften wissenschaftlichen Wissen den Ausgangspunkt ihrer Anträge und Initiativen, denn „man stößt beim Studium von wissenschaftlichen Materialien“ (Experte G: 260f.) auf Ideen und es ist „in der Tat eine wissenschaftliche Vorarbeit, die zu einem Antrag führt.“ (ebd.: 272f.) Diese Aussage vermittelt den Eindruck, dass politische Handlungs- und Entscheidungswünsche direkt aus wissenschaftlichen Anregungen entstünden. Noch deutlicher berichtet ein Verantwortlicher aus der Fraktionsarbeit: „Man ist dann zu dem Schluss gekommen, auch auf der Grundlage wissenschaftlich begründbarer Thesen“ (ebd.: 161f.). Es finden sich weitere vergleichbare Aussagen von anderen Beteiligten wie „also ich denke schon, dass Politik gut beraten ist, dann diese Ergebnisse auch für sich zu werten und entsprechend umzusetzen.“ (Experte B: 330f.)

Dass die Politik an wissenschaftlichem Wissen interessiert ist, kommt in Erfahrungen von als Wissenslieferanten beteiligten Interviewten zum Ausdruck: „Also ich habe schon empfunden, dass die gefragt war und dass das, was ich der Politik sozusagen als Ratgeber zugearbeitet habe, dass das ernst genommen wurde“²⁶⁰ (Experte F: 40f.). Ob deshalb eine Entscheidung auch aus wissenschaftlichem Wissen heraus beschlossen wurde, lässt sich nicht ableiten, denn die Verantwortlichen machen z. B. auch Unterschiede zwischen Entscheidungen und der jeweiligen Einbindung wissenschaftlicher Erkenntnisse: So wird differenziert zwischen Entscheidungen, für die „starke politische Vorgaben“ (Experte G: 150f.) gelten, und denen, die „unglaublich stark wissenschaftlich“ (ebd.: 150f.) geprägt sind. Und dann wäre der „Einfluss wissenschaftlicher Studien auf politisches Handeln wesentlich besser nach[zu]weisen“ (ebd.: 13f.), wobei diese

²⁶⁰ „[Ich merkte], dass die Politik ernsthaft interessiert ist an wissenschaftlicher Expertise.“ (ebd.: 40f.)

Aussage den bedeutenden Gesichtspunkt der Öffentlichkeitsausrichtung von politischen Entscheidungen unterschlägt.

Der zweite Aspekt wissenschaftlichen Wissens im politischen Entscheidungsprozess ist die Überzeugungskraft, die der Öffentlichkeit gegenüber und in innerparteilichen Diskussionen zum Tragen kommt: „Man muss immer sagen: Warum ist das notwendig? Warum ist das so? Und wenn man das wissenschaftlich belegen kann, ist das umso besser“ (Experte C: 414f.), denn wissenschaftliche Erkenntnisse werden „dann für die Politik interessant, wenn sie eine Relevanz für politisches Handeln haben“ (Experte F: 251f.). Wissenschaftliches Wissen besitzt also Einfluss, wenn sich die produzierten Erkenntnisse auch mit politischen Problemstellungen decken. Das politisch genutzte wissenschaftliche Wissen wird aber meist „in den unterschiedlichen politischen Lagern unterschiedlich rezipiert und aufgerufen und manchmal munitioniert sich die Politik auch damit“ (ebd.: 251f.). Das bedeutet, wissenschaftliches Wissen wird als Teil einer Entscheidung **öffentlichkeitsrelevant** und **öffentlichkeitswirksam** als elementare Entscheidungsgrundlage kommuniziert, wobei nicht selten die so vermittelte Bedeutung des wissenschaftlichen Wissens nicht unbedingt mit der persönlichen Nutzung dieser Ressource zur eigenen Entscheidungsfindung übereinstimmt.

Wissenschaftliches Wissen respektive seine Überzeugungskraft wird zu einem argumentativen Trumpf im politischen Entscheidungsprozess, dabei nutzt der Verantwortliche „meist dann nur selektiv wissenschaftliche Interpretationen, um seinen eigenen Standpunkt [zu stärken], lässt dann gern problematische, dem eigenen Standpunkt gegenüber problematisch, Aussagen ein Stückchen weiter im Hintergrund“ (Experte E: 96f.). Wissenschaftliches Wissen wird demnach instrumentalisiert, wobei die Erkenntnisse der Wissenschaft in der politischen Argumentation unzulänglich oder beschnitten präsentiert werden. Wenn wissenschaftliches Wissen genutzt wird, ist damit noch nicht gesichert „dass wissenschaftliche Aussagen nicht am Ende missbräuchlich verwendet oder interpretiert werden“ (Experte F: 218f.). Ansichten und Stellungnahmen könnten bereits durch Akteure im politischen Prozess vorbehandelt sein, insbesondere für den Bildungsbereich machen die Beteiligten dies deutlich:

Was ist Wissenschaft im Bildungsbereich? [...] Wie nennen sie das immer? Empirische Schulforschung, empirische Schulforschung, Daten erheben und auswerten. Wenn ich Daten auswerte, dann wertere ich die mit einer bestimmten Zielstellung aus, d. h., ich hole in die Auswertung eine Zielstellung rein. (Experte E: 473f.)

Der Verantwortliche macht auf die Ambivalenz der öffentlichkeitsrelevanten Interpretation von Daten aufmerksam, denn die Übersetzung von wissenschaftlichem Wissen in den politischen Kontext erfolgt unter politischen Vorgaben und Weltbildern.

Wissenschaftliches Wissen als öffentlichkeitswirksames Instrument zu nutzen ist einigen Beteiligten nicht genug, denn

die Politik kann eigentlich nur Interesse haben an unabhängiger Wissenschaft und fremdete oder sogar manipulierte Ergebnisse nutzen vielleicht im ersten Moment in irgendeiner akuten politischen Auseinandersetzung, aber auf Dauer schaden sie jedem der das weiß und nicht auf die Bremse tritt (Experte F: 352f.).

Und es kann und sollte vorkommen, dass ein Verantwortlicher „damit rechnen muss, bevor er den Auftrag gibt, dass auch ganz andere Hypothesen rauskommen können.“ (ebd.: 395f.) Auf Überraschungen sollten die Beteiligten vorbereitet sein, denn

aufgeklärt und selbstbewusst und souveräner Politik ist das egal, die möchte es trotzdem wissen und Ängstliche, die nur darauf bedacht ist, was weiß ich den nächsten Punkt zu sammeln, wird wahrscheinlich sich für den Tipp bedanken und sich jemand anderes suchen, der eher die Kriterien bietet, gewünschte Ergebnisse zu liefern. (ebd.: 395f.)

Es bleibt aber „absolut wichtig, dass die Politik, wo immer sie kann, sich wissenschaftlicher Expertise vergewissert. [...] Das ist eine ganz wichtige Qualifikationsebene für Politik, wenn nicht sogar Legitimationsebene“ (ebd.: 444f.). Es ist von Bedeutung, dass wissenschaftliches Wissen in eine politische Entscheidung einbezogen wird, denn die Verantwortlichen „können schlecht eine politische Forderung aufmachen und wenn sie jemand fragt, warum sie die aufmachen, können sie nicht mehr antworten.“ (ebd.: 444f.) Insbesondere in der Bildungspolitik ist wissenschaftliches Wissen im Sinne einer geisteswissenschaftlichen Reflexion von Bedeutung, denn

wenn mir jemand sagt, die Aufklärungsforschung hier in Halle sei nicht wichtig, weil sie nicht unmittelbar in der Bilanz des Bruttosozialproduktes des nächsten Jahres sich niederschlägt, dann sage ich: Ja das ist so, aber wenn wir sie nicht erforschen, dann werden wir eines Tages womöglich nicht mehr wissen, warum wir eigentlich Wohlstand anstreben und warum wir überhaupt und welchen Sinn wir überhaupt verfolgen? (ebd.: 455f.)

Denn „wenn wir in unserer Besinnung und in unserer geistigen Geschichte nicht mehr zu Hause sind, dann kann der Fortschritt richtig gefährlich werden, wenn er überhaupt gelingt“ (ebd.: 455f.) Der Verantwortliche erklärt den Konflikt noch einmal:

Es ist ja auch ein Zwiespalt also Wirtschaftswachstum und Beschäftigungssicherheit werden durch Geisteswissenschaft unmittelbar nicht erzeugt und mittelbare

Fernwirkungen ja von denen wir vorhin sprachen, die dort sehr wahrscheinlich sind, kann ich wieder nicht nachweisen.²⁶¹ (ebd.: 455f.)

In Bezug auf die Teilhabe von wissenschaftlichem Wissen am politischen Entscheidungsprozess wurden zwei Nutzungsweisen und mögliche Verhaltensimplikationen beschrieben. Diesbezüglich gilt es festzuhalten, dass die Beteiligten sich selten auf wissenschaftliches Wissen und dessen Wirkung auf die Öffentlichkeit allein verlassen, sondern sie nutzen vordergründig die anderen bereits genannten Teile einer politischen Entscheidung wie Wahlversprechen, Fraktion etc. Würden die Politiker überwiegend wissenschaftliches Wissen und Beratung nutzen, müssten sie fürchten, machtpolitische Übersicht und Interessenvertretung einzubüßen und die öffentliche Zustimmung zu verlieren. Je intensiver wissenschaftliches Wissen jedoch in den politischen Entscheidungsprozess einbezogen wird, umso

mehr muss man aber auch dranbleiben, um Kontrollmöglichkeiten zu haben, dass da nichts schiefgeht. [...] Keiner kann dann mehr reinkucken, was kommt zum Schluss raus. Nicht aber das Ergebnis steht, dann aber zum Schluss und dann kommen Eltern und dann kommt die Politik, dann kommt die Gesetzeshüter: Was habt ihr denn da gemacht? Wie konntet ihr das zulassen? (Experte B: 374f.)

Der Politiker trifft die Entscheidung und er muss die Risiken einschätzen können und letztlich die Konsequenzen tragen. Wie die politisch Verantwortlichen das wissenschaftliche Wissen letztlich nutzen, welche der beiden Anwendungsweisen – persönliche Überblickserfassung oder Öffentlichkeitswirksamkeit – sie bevorzugen, konstituiert ein zweites Spektrum zur Verdeutlichung von Handlungs- und Wahrnehmungsmodellen, nämlich das der Inanspruchnahme.

5.3 Wissen im Entscheidungsprozess

Neben der Motivation und Inanspruchnahme von wissenschaftlichem Wissen als qualitativer Bestandteil politischer Entscheidungen oder Rechtfertigung gegenüber der Öffentlichkeit belegen die Experteninterviews, wie und auf welchen Wegen wissenschaftliches Wissen Eingang in den Entscheidungsprozess findet. Dabei wird dargestellt, wie die Akteure an wissenschaftliches Wissen gelangen, woher sie es bekommen, wie häufig sie dieses abrufen und welche Beratungsart von den Akteuren genutzt wird.

²⁶¹ „Umgekehrt mache ich ja den Ingenieur- und Naturwissenschaften ihre unmittelbare Wirkung auf die Wirtschaft und das Wachstum und die Beschäftigung überhaupt nicht streitig. Das sehe ich auch diese Wirkungen sind, wenn es glückt, unmittelbar das kann ich respektieren und da finde ich es auch wichtig dort einen wichtigen Akzent zu setzen. Wir dürfen es nur nicht auf Kosten der Geisteswissenschaften oder der Künste machen.“ (ebd.: 455f.)

In den Interviews wurden drei Arten von „Wissensbeschaffung“ festgestellt, die als Aspekte zudem das dritte Spektrum zur Erklärung der Handlungs- und Wahrnehmungsmodelle von politischen Verantwortlichen bei der Nutzung von wissenschaftlichem Wissen im Entscheidungsprozess sichtbar machen. Erstens bilden sich die Verantwortlichen selbst bzw. wurden ausgebildet und sie greifen auf ihre Erinnerungen zurück. Dabei suchen sie nach Informationen und deuten diese anhand ihrer eigenen Erfahrungen. Zweitens wird den Politikern vordergründig wissenschaftliches Wissen durch wissenschaftliche Beratung im Sinne institutionalisierter Verwaltungsmechanismen wie Anhörungen und Enquetekommissionen geboten, wobei die Beteiligten auch ihre Assistenten nutzen können, die dann wissenschaftliches Wissen suchen, sichern und aufbereiten, um einen Überblick zu gewährleisten. Drittens schließlich lassen sich die Verantwortlichen durch privatwirtschaftliche Akteure und Interessengruppen beraten. Wissenschaftliches Wissen wird von den Experten meist in Form von Studien wahrgenommen, d. h., wenn die Verantwortlichen über Wissenschaft oder Reflexionen aus der Wissenschaft sprechen, beziehen sie sich auf Studien, Artikel und Gutachten.

5.3.1 Persönliche Möglichkeiten zum Wissensaufbau

Als Strategie bietet sich den Politikern die Möglichkeit zum Selbststudium, dabei versuchen sie sich weiterzubilden, nutzen ihr Studium und greifen auf diesen Erfahrungsschatz zurück. Sie deuten die Handlungskontexte anhand ihrer eigenen Erfahrungen und versorgen sich selbstständig und auf persönliche Art und Weise mit Wissen, das sie für relevant erachten. So berichtet eine Beteiligte über ihre Herangehensweise an die Arbeit als Abgeordnete. Nach ihrer Wahl hat sie sich gefragt:

Was macht man als Politiker selbst? Und da habe ich [...] nach der Wende einen ziemlichen Nachholbedarf verspürt. Was überhaupt bildungspolitische pädagogische Ansätze auch so reformpädagogische Ansätze betrifft. [...] Und da ließt man sich halt einfach rum. Alles, was man finden kann. Das machen glaube ich aber alle so (Experte A: 16f.).

Die Politikerin schildert ihren Versuch, sich einen Überblick zur Ideengeschichte des Bildungssystems zu verschaffen, indem sie sich persönlich in Hauptwerke der Wissenschaft einlas, wobei sie sie noch extra einzelne Autoren erwähnt: „Da ließt man sich ran, das sind so Klafki, Petersen und was da so die, die Größen, die Größen in der Reformpädagogik versucht man sich da etwa so ein bissl anzueignen“ (ebd.: 16f.), wenn gleich bei der persönlichen Suche nach Wissen nicht verlangt werden kann, dass „es

eine wissenschaftliche Arbeit gibt, die, [...] sozusagen die politische Linie, die politischen Auffassungen bedienen.“ (ebd.: 16f.)

Den Politikern stehen zur persönlichen Weiterentwicklung unterschiedlichste Wissensquellen zur Verfügung, so

alle wichtigen Journale aus dem Fachbereich. Die kriegen alle Fraktionen in der Regel. Wir kriegen Wissenschaftsmittelungen aus dem Wissenschaftsbereich. Zeitschriften [...] mit ganz aktuellen Entwicklungen. Darüber hinaus natürlich Fachbücher mit Quellenachweisen oder sie besorgen sich über das Internet (Experte G: 582f.).

Dennoch fällt es den Beteiligten schwer, relevante Wissensquellen und -orte zu nutzen, denn „in Bibliotheken rennen, da ist es schon mal schwierig, an die ganzen wissenschaftlichen Bibliotheken ranzukommen“ (Experte A: 328f.). Deshalb werden Wissensquellen genutzt, die einfach zu erreichen sind, z. B. lässt sich Wissen „im Internet suchen“ (ebd.: 328f.) und recherchieren. Während des Selbststudiums entsteht für die Abgeordneten der Stress der Wissensbeschaffung, wobei organisatorische Probleme von Bedeutung sind: „kenn ich auch von mir, suche mir, ich versuche mich an ein Thema ranzuarbeiten und sehe plötzlich so einen Berg davon. Brauche ich eigentlich nur so viel, aber welches, brauche ich?“ (ebd.: 484f.) Deshalb ist es relevant, „dass man auch mal was ablehnen kann. Was zwar interessant aber grad nicht erforderlich ist“ (ebd.: 484f.), d. h., die Interviewten finden sich damit ab, dass sie nicht alles wissen können.

Das angewendete Wissen stammt infolgedessen mehrheitlich aus persönlichen Erfahrungen der Interviewten im Berufsleben und in der Bildungspolitik, wobei

die Spitzenprotagonisten, also die bildungspolitischen Sprecher z. B., sind in aller Regel auch Leute, die entweder Lehrkraft waren. Die also aus den Schulen oder Hochschulen Beschäftigte waren. [...] Also die kommen alle auch aus dem Bereich, d. h. im Prinzip geht man davon aus, die bringen ja ihren Erfahrungswissen mit. Man schaut sich natürlich, wie man so sagt, in der Welt ein bisschen um (Experte D: 139f.).

Praxiserfahrungen als Lehrer sind weiterhin bedeutend, um in einer Partei im Politikfeld der Bildung tätig zu werden:

Ich bin von Beruf Lehrerin, habe auch zu DDR-Zeiten unterrichtet. Bin seit 1987 im Schuldienst gewesen und [...] habe natürlich mein Interesse für Schulpolitik im Allgemeinen natürlich daraus rekrutiert, indem ich gesagt habe: Also ich möchte schon gerne in den Bildungsausschuss gehen. Weil das meine Thematik war, wo ich auch also meine persönlichen Erfahrungen gesammelt habe (Experte B: 9f.).

Aus seinen Arbeitserfahrungen leitet der Verantwortliche seine Sachkompetenz ab, denn „aus meinen persönlichen eigenen Erfahrungen heraus konnte ich mehr dazu beitragen als andere, die da im Bildungsausschuss saßen“ (ebd.: 9f.), wengleich die Dauer

des Erfahrungs- und Wissensaufbaus von Bedeutung ist, denn es „braucht da auch schon ein bissl“ (ebd.: 9f.), bis ein adäquates Wissensreservoir aufgebaut ist. Vergleichbares berichtet ein weiterer Verantwortlicher über seine Erfahrungen zur Sprache: „Also ich bin von zu Hause aus ja selber Lehrer für Russisch und Deutsch [...] habe immer da im Arbeitskreis Bildung und Wissenschaft gearbeitet und leite den jetzt seit 2002. [...] Also ich komm vom Beruf heraus schon daher“ (Experte C: 122f.) und er meint, dass Erfahrungen als Lehrer für die Gestaltungsarbeit des Bildungssystems förderlich sind.

Neben der Berufserfahrung ist auch das im Studium bzw. in Tätigkeiten im universitären Bereich erworbene Wissen relevant, wobei einer der Interviewten berichtet:

Für mich persönlich, ich komme aus dem Umfeld der Universität, ich bin kein Pädagoge, bin von Haus aus promovierter Ingenieur, aber habe ein großes Interesse an dem Hochschulbereich, Abitur- und Bildungsbereich, kam ja zwangsläufig dazu, da ja da einmal die Vorarbeit in den Landesfachausschüssen über die Jahre hinweg Bildung und Wissenschaft mit umfasste und [...]. Ja nun ist es ja so, wenn man, erst einmal dadurch, dass es eine lange Vorarbeit hatte, war man thematisch in der ganzen Geschichte (Experte E: 9f.).

Dabei ist nach Abschluss des Studiums bzw. der universitären Laufbahn der Kontakt zum jeweiligen Fachbereich ein bedeutungsvoller Teil der persönlichen Strategie des Wissenserwerbs:

Ich bin ja nach wie vor Mitglied meiner Fachgesellschaft, in deren Präsidium ich auch viele Jahre war. Auch als Vize. Die deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, deren Periodika bekomme ich ja nach wie vor und ich verfolge schon nach wie vor, was in meinem Fach läuft [und] die wesentlichen Trends in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion kriege ich mit (Experte F: 208f.).

Der Beteiligte versucht demnach permanent neuere Forschungsergebnisse aus der Wissenschaft zur Kenntnis zunehmen. Dieses Interesse ist nicht bei allen Interviewten vergleichbar ausgebildet.

Es gibt auch Wissenschaftler, die politisch komplett desinteressiert sind und es gibt auch Politiker, für die Wissenschaft ein Buch mit sieben Siegeln ist und auch bleibt. Also das Spektrum ist riesengroß. Spannend wird es [...], wenn man in beiden Welten Koordinaten hat, die man kennt. Dann muss man nur sehen, dass man das auch immer mal abgrenzt, um nicht den Überblick zu verlieren (ebd.: 434f.).

Anzumerken ist, dass dieser Politiker durch seine früheren Tätigkeiten beide Erfahrungswelten vereint, denn einerseits war er als professioneller Politikberater tätig und ist nun selbst Politiker:

Also ich bin in diese Aufgaben eher hineingewachsen, [ich habe] schon in den 90er Jahren auf Anfrage begonnen, einfach Paper für die Politikberatung zur Verfügung zu stellen. Also, genau aus der Perspektive der Wissenschaft, Anfragen der Politik entgegen zu

nehmen und zu bearbeiten und Expertisen anzufertigen, mich anhören zu lassen aus der Perspektive der Wissenschaft und auch in parlamentarischen Gremien mit zu arbeiten (ebd.: 22f.).

5.3.2 Institutionalisierte wissenschaftliche Politikberatung

Zusätzlich zur selbstständigen Aneignung wissenschaftlichen Wissens stehen den Experten andere Wege zur Verfügung, wobei eine der wichtigsten institutionellen Hilfestellungen die Anhörungen²⁶² sind:

[...] bekommt jede Partei, also man verständigt sich darauf, wie viel Leute man anhören will, das ist ja auch immer ein zeitlicher Umfang. Man gibt den Leuten in der Regel fünf Minuten und ja wenn man 30 oder 40 Leute anhört. [...] Die werden eingeladen und haben dann die Möglichkeit zum Termin in fünf Minuten ihr Credo zu dem konkreten Gesetz abzugeben (Experte E: 259f.).

Wissenschaftliches Wissen wird durch Experten wie Praktiker und Wissenschaftler aus dem Sachbereich in Form kurzer Stellungnahmen übermittelt.

Die Konsultation eines breiten Meinungsspektrums wäre somit möglich, doch wie die Beraterrollen besetzt werden, „hängt schlichtweg von den Leuten ab, die in dem Ausschuss sind und ja was die für ein Gefühl oder was die wollen? Wer ihnen da was sagen soll?“ (Experte D: 334f.) Anhörungen haben „immer eine politische Dimension, weil selbst mit solchen Anhörungen eben auch Politik gemacht wird“ (ebd.: 334f.), d. h. Anhörungen werden nicht konstruktiv genutzt, sondern „dienen der Feinabstimmung, die dienen auch ein Stückchen weit der Information der Opposition, die sich da auch noch mal einbringen kann.“ (Experte E: 168f.) Eine Anhörung könnte der Regierung und der Opposition als Bühne zum Wissensabgleich dienen und eine Erweiterung der Handlungsfähigkeit bieten, weiterhin könnte sie zur Darlegung der Oppositionsmeinung genutzt werden. Doch zumeist stehen auf

der einen Seite, die von den Gegnern auch von der Oppositionspartei, die eingeladenen Experten, von denen man genau weiß, dass die dagegen sind und auf der anderen Seite die eigenen Leute, die man eingeladen hat, von denen man genau weiß, dass die dafür sprechen, ist das schon nicht mehr ganz objektiv (ebd.: 276f.).

Auch wenn hier Potenzial für Wissensaufbau und -beschaffung bestünde, ist es letztlich

eine Frage, wie die Opposition dort an einer bestimmten Stelle sich verhält, ob sie Fundamentalopposition macht und sagt: also so, wir sind dagegen und wir sind gegen alles, oder ok, wir gehen ein Stückchen weit mit. Aber ihr müsst uns an den Stellen ein bisschen entgegen kommen (ebd.: 276f.).

²⁶² „Es ist ein Instrument für die Wissensvermittlung an die Abgeordneten, weil im politischen Entscheidungsprozess, wenn man es noch mal erzählt, die Behörden, die die Ministerialbürokratie, die dann natürlich auch entsprechende, Experten dazu kauft und Studien vergibt.“ (Experte E: 439f.)

Politik ist der Schauplatz der widerstreitenden Interessen und diese zeigen sich in den Anhörungen, was den Experten bekannt ist. In Anhörungen „sind zum Teil Lobbyisten, die ihre jeweiligen Inhalte vertreten, Gewerkschaften will ich da mal nehmen, die da Dinge ins Feld führen für die Lehrer einfach so“ (Experte B: 61f.). Die Verantwortlichen erkennen die Beeinflussungsversuche der Interessenvertreter:

Im Laufe der Zeit kann ich ihnen sagen, wenn wir jetzt so Anhörungen egal zu welcher Thematik Schule wir das machen, kann ich fast immer schon absehen welche Gewerkschaft, was zu welchem Thema hat. Also das wissen sie schon. Sie kennen mittlerweile die Strukturen [...] und die sind, sagen wir mal fast genauso festgefahren wie die der der jeweiligen Parteien (ebd.: 61f.).

Eine weitere institutionelle Möglichkeit, zur Wissensbeschaffung stellen die persönlichen Assistenten dar, denn es gibt „für jeden Politikbereich einen wissenschaftlichen Mitarbeiter“, der unterschiedliche Aufgaben erfüllt, dabei ist er „zuständig, dass der uns schlaumacht und füttert. Damit wir das entsprechend verkaufen können.“ (Experte C: 582f.) Ein Beteiligter beschreibt seine Tätigkeiten als Assistent folgendermaßen:

Also wir kriegen ja regelmäßig auch Fachjournale zu den einzelnen Bereichen und man stößt auf interessante Gedanken und interessante Ideen. [...] Geht der Sache nach, trifft sich mit solchen Leuten oder geht in die Praxis dort und entwickelt dann etwas, das man dann sozusagen der Fraktion vorstellt (Experte G: 263f.).

Hauptsächlich versorgen die Assistenzen die Abgeordneten mit wissenschaftlichem Wissen, indem sie Wissen aus unterschiedlichen Wissensquellen aufbereiten. Dabei haben die Assistenten „nichts anderes zu tun, in Anführungsstrichen, als sich genau mit dem zu befassen, was da im Hintergrund wichtig ist, was Wissenschaft ist, was im wissenschaftlichen Bereich da ist.“ (Experte C: 582f., vgl. Experte E: 445f.) Dass Assistenten durchaus angehalten werden, eigene Recherchen zu veranlassen, schildert ein weiterer Politiker:

Also in der Fraktion hatten wir einen Referenten, [...] der hat aber auch schon ein bisschen drauf geachtet, wenn eine neue Studie erschienen ist, ja wo sich jemand, wenn man ein Thema hat, wo sich jemand hat, mit wissenschaftlich befasst, das hat der schon von sich aus gemacht (Experte A: 333f.).

Ein Verantwortlicher betont den Stellenwert der Unterstützung durch Assistenten für seine Tätigkeiten und verweist darauf, dass Politiker gar nicht die Zeit für ausführliche Recherchen haben, „weil wir nämlich neben unserer Arbeit in der Fraktion ja alle noch einen Wahlkreis haben und wo wir angefangen von den Zuckerrüben bis zur Schule und bis zum Klinikum alles verarbeiten müssen“ (Experte C: 582f.) Aus diesem Grund

kümmern sich die Assistenten meist um „Spezialfälle in der Fraktion.“ (ebd.: 582f.), wobei bei der Auswahl der Assistenten vor allem „bestimmte Qualifikationen“ (Experte E: 445f.) als wichtiges Kriterium fungieren, denn die Entscheidungsträger wählen sich „natürlich sehr gute und sehr kluge“ (Experte C: 582f.) Köpfe.

Zudem sind Enquetekommissionen eine Möglichkeit zur Wissensbeschaffung, wobei für die Änderung der Schulgesetzgebung dieses besondere Beratungsmittel gewählt und „die Enquetekommission ‚Bildung‘ eingerichtet“ (Experte B: 76f.) wurde. Allerdings hatte diese Kommission ein breiteres Aufgabenfeld, denn ihr Ziel war es, „Aussagen zu einer zukunftsfähigen Bildungspolitik oder zukunftsfähigen Schule in Sachsen-Anhalt [zu] treffen.“ (ebd.: 76f.) Bei der Zusammensetzung von Enquetekommissionen wird ebenso wie in den Anhörungen auf gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Pluralität geachtet, denn

diese Enquetekommission war mit Wissenschaftlerinnen, Wissenschaftlern besetzt. [...] Und da hatte jede Partei und jede Fraktion die Möglichkeit einen Wissenschaftler zu benennen. Und die sind natürlich eben genau so auch unterschiedlicher Couleur gewesen. [...] diese Kommission die lief zwei Jahre (Experte A: 48f.).

In der Enquetekommission ist die Diskussion „natürlich intensiv mit Wissenschaftlern geführt worden. Da jede Partei, praktisch jede im Landtag vertretene Partei einen Vertreter wählen konnte.“ (Experte B: 76f.) Die Interviewten stellen ähnlich wie bei den Anhörungen einen Zusammenhang her zwischen politischen Mehrheiten und der Ergebnisorientierung der Kommission und so wurden die Resultate dieser Möglichkeit der Wissensbeschaffung nicht verwertet, denn „eine Eindeutigkeit ist nie herausgekommen.“ (ebd.: 76f.)

In der Fraktionsarbeit ergeben sich ebenfalls Möglichkeiten zum Wissensaufbau für die Politiker, denn „in der Fraktion werden dann auch die entsprechenden Fachexperten eingeladen. Wir haben uns sehr intensiv mit Personalräten und Gewerkschaften auseinandergesetzt.“ (Experte E: 393f.) Nicht zuletzt beraten die Mitglieder einer Fraktion einander und bestimmen gemeinsam, welche Entscheidungen getroffen werden sollten. Dabei werden die Wissensquellen der Fraktions- und Parteimitglieder zum Wissensaufbau genutzt.

Ministerien bieten eine institutionelle Möglichkeit zur Beschaffung von Fachwissen, das speziell in der Umsetzungsarbeit von politischen Initiativen hilft. Ein

Verantwortlicher berichtet in diesem Zusammenhang von seiner Nutzung dieser Form der Wissensbeschaffung:

[...] da ging es um Möglichkeiten: Wie sehen die, die Stundenpläne aus? Wann ist der Zeitpunkt zur Wiedereinführung des 13. Schuljahres? Also, wie viel Jahre brauchen wir, um den Übergang zu gestalten und wie schnell kann das passieren? Welche Auswirkungen hat das auf die Lehrerzahlen und die Stundenzahlen bei den Lehrern? Welche Auswirkungen hat das auf die Schulen? Wie in welcher Verbindung steht das mit der demografischen Entwicklung? Das sind ja alles Fragestellungen, die man unterschiedlich beleuchten kann (ebd.: 84f.).

5.3.3 Privatwirtschaftliche Politikberatung

Zusätzlich gibt es nicht institutionell arrangierte Wissensquellen, die Politik beraten oder mit Wissen versorgen können. Dazu zählen „Stiftungen mitunter, die versuchen so etwas die politischen Stiftungen. Die gibt es ja für jede Partei“ (Experte A: 31f.). Politiker fragen die politischen Stiftungen und ihre wissenschaftlichen Mitarbeiter um Rat, wobei die Nähe zwischen den politischen Parteien und den Stiftungen auffällig ist und es eine Konformität zwischen dem „gelieferten“ wissenschaftlichen Wissen und der eigenen politischen Positionen zu vermuten ist, da der Verantwortliche „wissenschaftliche Arbeiten [...], die politische Linie, die politischen Auffassungen bedienen“ (ebd.: 16f.) erhält.

Weiterhin nutzen die politischen Verantwortlichen das Wissen der WiSo-Partner und einer der Beteiligten beschreibt die Situation für das Erziehungssystem so, dass

neben diesen offiziellen Runden gibt es noch die Beeinflussung ja durch, ich will es mal im weitesten Sinne sagen, durch Lobbyisten. Also vor allen Dingen Gewerkschaften. Als auch, im staatlichen Schulsystem gibt es auch in der Regel Gewerkschaften (Experte E: 290f.).

Insbesondere die Privatschulen „haben ihre eigenen Interessenvertreter, die sind fast parteiübergreifend. Waldorfschulen z. B., da habe ich eine schöne Erfahrung gemacht, die hatten ihren eigenen Rechtsanwalt da eingeschaltet.“ (ebd.: 290f.) Diese Art der Wissensbeschaffung ist von besonderer Bedeutung für die Phase der Vorbereitung von Gesetzesentwürfen, „wo man dann quasi mit Fachliteratur arbeitet, das letzte Rundschreiben der GEW nutzt und alles so weit abklärt, dass man nachher alles im Entwurf hat“ (Experte G: 269f.), denn Politiker sind

ja oft in der Fläche, d. h., man trifft sich mit Verbänden oder meinetwegen auch mit Institutionen, die bestimmte Dinge praktizieren, und stellt fest, dass das eine gute Möglichkeit. Greift das auf, versucht das noch zu untermauern und dann einzubringen (ebd.: 269f.).

Die Eigentümlichkeit des Wissens der WiSo-Partner – es zeichnet sich durch Praxisnähe und Kontakt zur Bevölkerung aus – wird betont.

Diesen Punkt greift der einer WiSo-Organisation angehörende Interviewte auf und beschreibt die Situation folgendermaßen:

[Wir] haben natürlich auch unser Erfahrungswissen.²⁶³ Also wir zehren oder profitieren stärker als etwa die politischen Parteien von unserem Status jetzt als Organisation. [...] Das ist eine Spezifik unserer Organisation, dass wir also im Bereich von Schule, sprich also nicht nur, aber zu einem überwiegenden Teil, Lehrkräfte aber auch Mitarbeiter von Hochschulen, natürlich auch Erzieherinnen, Sozialarbeiter. Aber sag mal eigentlich 2/3 unserer Mitgliedschaft und auch unserer, unserer Funktionäre, über die wir verfügen, sind natürlich Leute, die aus dem System Schule kommen (Experte D: 26f.).

Der Experte berichtet über die Vorteile seiner Organisation, da die meisten Mitglieder im Bildungssystem arbeiten und somit Erfahrungen mit alltäglichen Routinen und Problemen haben. WiSo-Partner bieten auch Wissen, das durch Vernetzungen erlangt wird: „Wir haben natürlich eine Dachorganisation, eine Bundesorganisation“ (ebd.: 68f.), wobei die „Landesverbände sehr eigenständig sind, müssen ihre, ihre ganz eigenständigen Auseinandersetzungen mit den Landesregierungen vor allem führen.“ (ebd.: 68f.)

Auf der Bundesebene werden eher

solche Sachen wie, wie wissenschaftliche Untersuchungen, wissenschaftliches Wissen sozusagen also auch im Forschungsbereich Schule, ja die da, glaube ich doch auf sehr hohem Niveau arbeitet. Das sind auch in erster Linie diejenigen, die ihre eigenen Studien produzieren können, weil da, da auch die Gelder dafür da sind bzw. die auch ein gutes Überblickswissen haben und die auch gute Kontakte z. B. bundesweit zu Instituten Universitäten haben (ebd.: 68f.).

Auf Bundesebene werden von den WiSo-Partnern demzufolge wissenschaftliche Untersuchungen angefertigt, die in einem größeren Maße Probleme und Entwicklungen thematisieren und die Politiker beim Wissensaufbau unterstützen.

Die Politiker in Sachsen-Anhalt sind daran interessiert, öffentlichkeitswirksamen Ausgleich zu schaffen, denn

so ganz viel experimentieren in Schule weil wir auch in der Vergangenheit so viel gemacht haben ist eben auch nicht so einfach. [...] Ne das, was wir in der Schule ihnen beibringen entscheidet über ihr Leben und wenn man da sagt: wir probieren jetzt mal das oder jenes und dann hat das absolut nicht funktioniert. [...] Da kann man nicht sagen: Experimentier mal ein bisschen. Das war jetzt nun Pech, das ihr Kind in der Klasse

²⁶³ „Erfahrungswissen, das reklamieren wir natürlich immer für uns. Dass wir natürlich, auch wenn wir selbst nicht in der Lage sind, wissenschaftliches Wissen zu erzeugen. Dass wir aber doch immer über ein fundiertes Fach spezifisches Wissen Praxiswissen verfügen, über die, die Möglichkeit unserer Organisation, was wir auch ziemlich heftig reklamieren, dass wir dieses zumindest dieses Praxiswissen in die Arbeit solcher Dinge einbringen und das, das nicht nur über den Ministeriumstisch gemacht wird.“ (Experte D: 204f.)

drin war. Tut uns leid, aber wir wollten mal kucken, wie das funktioniert (Experte B: 393f.).

Für Sachsen-Anhalt, wo mehrere Änderungen der Schulgesetzgebung in schneller Folge vorgenommen wurden, wäre eine Neuorientierung nach Meinung des Verantwortlichen vorteilhaft und so haben viele Politiker progressive Initiativen unterstützt, die Entscheidungen mithilfe einer wissenschaftlichen und gesellschaftlich-öffentlichen Experten-Gruppe und ohne Einmischung der Parteien treffen sollen. Eine mögliche Zusammenarbeit mit Dritten in diesem Sinne ist die sogenannte **Qualitätsagentur**, das „Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt“, das Evaluierungen durchführt, die Umsetzung der Bildungsstandards überprüft und die Lernplanentwicklung unterstützen soll, um die „Sicherung der Qualität schulischer Bildung und Erziehung“ (Diehl 2007) zu gewährleisten. Die Qualitätsagentur hat am 1. März 2009 ihre Arbeit aufgenommen und soll die Entwicklung eines „auf wissenschaftliche Methoden gestützten Qualitätsmanagements für die Schulen“ (Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 2009) in Sachsen-Anhalt vornehmen. Dabei wird sie von Dr. Siegfried Eisenmann (Seppelt 2009) geleitet und ist im „Koalitionsvertrag verankert.“ (ebd.)

Die Verantwortlichen unterstützen die Qualitätsagentur parteiübergreifend, denn

wir wollen, ja jetzt eine Qualitätsagentur²⁶⁴ einrichten, die haben andere Bundesländer mittlerweile auch. Übrigens auch ein Ergebnis von PISA. [...] Die sich ganz speziell mit inhaltlichen Schulprogramm mit Strukturen und allem beschäftigen [...] Und all diese Kontrollen bzw. diese Evaluationen dieser Maßnahmen, die bis jetzt eingeführt worden sind und die hat ja die Politik eingeführt, das soll diese Agentur übernehmen und natürlich würden wir als politische Vertreter unklug sein, will ich mal so ausdrücken, wenn wir dann die Empfehlung einer solchen Agentur nicht aufnehmen würden (Experte B: 302f.).

Die Qualitätsagentur soll eigene Gutachten anfertigen und

ist jetzt eine Institution für das Land Sachsen-Anhalt, wo man z. B. Vergleichsarbeiten auswertet. Nehmen wir mal an, bleiben wir mal bei dem Beispiel Vergleichbarkeit, [...] das wollen wir abtesteten in den Schulen. In Klasse acht Mathematik meinetwegen und die schreiben alle Schulen am gleichen Tag und zu der gleichen Aufgabenstellung [...] Dann nehmen wir mal an, ich kann auswerten, sind meine Anforderungen in Mathematik im achten Schuljahr sagen wir mal im achten Schuljahr zu hoch oder zu niedrig (ebd.: 334f.).

Die Qualitätsagentur wird also gebraucht, denn in Sachsen-Anhalt herrscht

²⁶⁴ „Wir haben ja das ja auch den Wunsch diese Agentur also zu installieren, genau, weil sie auch mal ein paar Ergebnisse brauchen: Ja was wir machen, ob das auch richtig ankommt und ob das die Intention, die sie hatten auch wirklich erfüllt wird?“ (Experte B: 302f.)

so ein großer Untersuchungsbedarf dass, dass aus meiner Sicht in so einer Qualitätsagentur der Staat noch nicht einmal selber zwei, drei, vier hoch qualifizierte Leute noch ein paar Mitarbeiter eigentlich selber vorhalten muss, um eigentlich permanent in der Lage zu sein, solche Untersuchungen qualifiziert, objektiv, unabhängig usw. durchzuführen und da ein eigenes Beratungsinstrument und Untersuchungsinstrument zu schaffen (Experte D: 317f.).

Einflussreicher als die Qualitätsagentur ist der **Bildungskonvent**, der 37 ständige Mitglieder hat, die aus verschiedenen gesellschaftlichen Institutionen²⁶⁵ wie Parteien, Verbänden, Kommunen, Religion und Wissenschaft ausgewählt wurden.

[D]er Bildungskonvent soll vor dem Hintergrund internationaler Vergleichsstudien sowie der demografischen Situation in unserem Bundesland Empfehlungen für ein leistungsfähigeres allgemeinbildendes und berufsbildendes Schulsystem, das den Anforderungen der Zukunft gerecht wird, erarbeiten (Landtag von Sachsen-Anhalt 2010).

Im Konvent sollen politische, zivilgesellschaftliche und professionelle Experten überparteilich ohne Partikularinteressen verschiedene Problemstellungen bearbeiten und neue Wege für das Bildungssystem Sachsen-Anhalts suchen. Dafür wurden vier Schwerpunkte festgelegt: Schulentwicklungsplanung, Verbesserung der Bildungschancen, Schulstruktur sowie Innere Schulreform und Qualitätsentwicklung, wobei zur Unterstützung der Arbeit des Konvents in jedem der Schwerpunkte Arbeitsgruppen eingesetzt wurden.

[Er] ist ein interessantes Konstrukt übrigens auch, indem wir sagen: Es gibt Positionen, da haben wir bestimmte Gremien im Landtag und da kommen wir nicht weiter. Also richten wir jetzt einen Bildungskonvent ein, wo Experten also wir haben Sachverständige, Wissenschaftler. Wir haben Lehrer. Wir haben Betroffene. Wir haben da alle möglichen Leute drin (Experte C: 469f.).

Er stellt auch eine Antwort auf den Stillstand und die gegensätzlichen politischen Ansichten in Sachsen-Anhalt dar:

Eigentlich ist ja Politik dafür da Entscheidung zu treffen. Dafür ist man gewählt. Da muss man auch Entscheidungen treffen, die nach außen nicht angenehm sind, sag ich mal Hartz IV also die Hartz Geschichten ist z.B. klassisch. Aber wenn die, die Gesellschaft also, wenn die Gräben in der Politik so tief sind, wie sie jetzt sind und wir alle zum Teil in der sogenannten Öffentlichkeit eine anders geführte Debatte haben als im politischen Bereich. Dann muss man bereit sein, das Mal aufzumachen (ebd.: 469f.).

²⁶⁵ Beteiligt sind die Fraktion der CDU, die Fraktion DIE LINKE, die Fraktion der SPD, die Fraktion der FDP, die Landesregierung, die Evangelische Kirche, die Katholische Kirche, der Landkreistag Sachsen-Anhalt, der Städte- und Gemeindebund Sachsen-Anhalt, die Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände Sachsen-Anhalt, die IHK Magdeburg und Halle-Dessau und die Handwerkskammern Magdeburg und Halle, die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, der Verband Bildung und Erziehung, der Philologenverband, der Verband Sonderpädagogik, der Berufsschullehrerverband, der Verband Deutscher Privatschulen, die Praxisvertreter der Schulformen Grund-, Sekundarschule, Gymnasium, Gesamt-, Förderschule und Berufsbildende Schulen, der Landeselternrat, der Landesschülerrat Sachsen-Anhalt, die Landesrekorenkonferenz Sachsen-Anhalt und Sachverständige.

Deshalb war es „schon richtig, auch mal auf ein Konstrukt zurückzugreifen, dass sage ich mal eigentlich außerhalb der Verantwortung der gewählten des gewählten Landtages liegt“²⁶⁶ (ebd.: 469f.). Doch der Konvent wird Empfehlungen abgeben, die für die Politik nicht bindend sind, aber „es wäre natürlich für die Politik eine schlechte Entscheidung, wenn ein so großer und auf gesellschaftliche Breite angelegter Konvent Empfehlungen gibt, die dann zu negieren.“²⁶⁷ (ebd.: 469f.)

Der Bildungskonvent ist ein neues Werkzeug und „da sind wir alle gespannt. Das ist wirklich Neuland“ (ebd.: 469f.):

[...] es ist ein Konstrukt, da gibt es kein Beispiel für [...] und wenn wir in Sachsen-Anhalt es schaffen sollten, in den nächsten zwei Jahren die Bildung mehrheitsfähig zu machen, wie wir das Schulsystem reformieren. Dann glaube ich werde andere Bundesländer auch andere Politiker nachziehen. Wir haben da jetzt eine Vorreiterrolle und ich bin da optimistisch. Ich sehe in diesem Konvent die einzige Möglichkeit mit Gefahren im Bildungssystem zu lokalisieren (Experte G: 533f.),

denn „wir haben ja quasi alle drei. Wir haben die politische Seite. Wir haben die Betroffenen. Wir haben die Wissenschaft.“ (ebd.: 544f.)

5.4 Charakterisierung der Wissensstrategien

In diesem Kapitel sollen die Einschätzungen zur Nutzung wissenschaftlichen Wissens im Entscheidungsprozess, die die Interviewten abgegeben haben, dargestellt werden. Dabei wird ein viertes Spektrum zur Konstruktion von Handlungs- und Wahrnehmungsmodellen der politisch Verantwortlichen etabliert. Die Mehrzahl der Experten ist **kritisch** gegenüber der Wirkung wissenschaftlichen Wissens auf politische Entscheidungen eingestellt, denn bei wissenschaftlichem Rat ist es „immer schwierig, was man daraus für politische Schlussfolgerungen zieht“ (Experte A: 70f.). Die Mehrzahl der Experten kritisiert **Manipulierbar- und Uneindeutigkeit** von wissenschaftlichem Wissen, denn die Politiker sind

den Wählern verpflichtet. Man ist einer früh getroffenen Wahlaussage verpflichtet, man hat ein langfristiges politisches Ziel, das auch z. T. wissenschaftlichen Vorhersagen

²⁶⁶ „Es gibt keinen anderen Weg, als sich über Parteigrenzen hinweg auf diejenige Bildungspolitik zu verständigen, die nicht ständig durch Wahlkämpfe und politische Wechsel sag ich mal in Zweifel gezogen werden und verändert werden. Also wir brauchen Nachhaltigkeit und Kontinuität in der Bildungspolitik. Wir brauchen einen gesellschaftlichen Konsens.“ (Experte D: 481f.)

²⁶⁷ „Der Bildungskonvent hat sich vorgenommen ein Plenum abzugeben, die er aber nur mit 2/3-Mehrheit fassen kann nicht wahr, das sind nun alles sehr hohe Hürden, d. h., wenn der Bildungskonvent zu Empfehlungen gebe, die substantielle irgendetwas taugen, dann hat es die Politik natürlich unglaublich schwer sich dem zu entziehen.“ (ebd.: 547)

widersprechen kann, weil man nicht weiß, von welcher Seite wissenschaftliche Aussagen gemacht wurden. (Experte D: 350f.)

Daher kann es sein, dass ein Politiker

bestimmte Sachen auch einfach nicht mehr wissen will. Da hat sich eben einer oder eine Gruppe etwas ausgedacht. Die finden das gut. Die haben ihre Hintergründe, wie auch immer die gestaltet sind. Die geben sie auch oftmals nicht so ohne Weiteres gar nicht Preis. (ebd.: 225f.)

Es passiert demnach vereinzelt, dass Wissenschaft ganz ausgeblendet wird, und so berichtet ein Verantwortlicher:

Ich bin mit ganz komischen Auffassungen konfrontiert worden, in meinem eigen, von meinem eigenen politischen Umfeld, die da meinen, Politiker seien dafür nicht zuständig. So nach dem Motto kümmere dich mal nicht um die Wissenschaft. (Experte A: 357f.)

Im Angesicht wahrgenommener Viel-, Mehr- und Uneindeutigkeit wissenschaftlicher Aussagen und deren Manipulierbarkeit sind viele der Politiker irritiert, was sie glauben sollen und können, und es kann vorkommen, dass ein Verantwortlicher „ein langfristiges politisches Ziel [hat], das auch z. T. wissenschaftlichen Vorhersagen widersprechen kann, weil man nicht weiß, von welcher Seite wissenschaftliche Aussagen gemacht wurden.“ (Experte E: 351f.) Mit dieser Viel- und Uneindeutigkeit der Wissenschaft umzugehen – das zeigen auch Organisation und Entwicklung wissenschaftlichen Wissens und der Wissenschaft in unterschiedlichen Produktionsmechanismen, denn so „wie es in der Politik Grundauffassungen, Grundwerte gibt, so gibt es natürlich auch in der Wissenschaft Paradigmen, also relativ konstante Grundannahmen und die weichen trotzdem voneinander ab, Wissenschaft ist ja nicht homogen, das wäre auch ihr Ende“ (Experte F: 218f.) – ist für Politiker eine Herausforderung, wenngleich sie „aus mehreren wissenschaftlichen Auffassungen die Dinge [heraus]suchen, die mit meinem Gesellschaftsbild am besten kompatibel sind“ (Experte A: 461f.). Hilfreich ist dabei, dass es „auch Wissenschaftler [gibt], die versuchen genau das Gegenteil zu beweisen und in Einzelfällen können sie auch immer genau das Gegenteil beweisen. Also das ist ein Punkt, über den man wirklich [...] noch einmal debattieren könnte.“ (Experte C: 181f.) Wissenschaftler werden so zur Unterstützung der eigenen politischen Ziele und Ansichten manipuliert:

Ich unterstelle Wissenschaft auch ein bisschen Parteilichkeit. Es gibt keine objektive Wissenschaft. [...] Wenn mir einer ein dickes Papier auf den Tisch legt und der das von allen möglichen Seiten beleuchtet und da steht ein Strich drin, wie es bei Vorlagen sehr normal ist, die Entscheidung ist so und so zu treffen, bei der nächsten und das in zwei

Sätzen kondensiert, dann ist das für mich schon nicht mehr so ganz objektiv, das ist schon subjektiv. (Experte E: 358f.)

Komplexe Studien werden entlang politischer Linien vereinfacht und lassen viel Platz für Interpretationen sowie Manipulationen und manch Verantwortlicher „nutzt dann wissenschaftliche Erklärungen ja, um seinen Standpunkt argumentativ zu untermauern“ (ebd.: 96f.). Das bedeutet, „dass man Wissenschaft immer auch ein bisschen missbrauchen kann, um den eigenen Standpunkt nach außen hin zu untermauern.“ (ebd.: 96f.) Doch das selektive Herausziehen und Konstruieren von Erkenntnissen erhöht die Skepsis gegenüber bzw. limitiert den Einfluss von wissenschaftlichem Wissen auf politische Entscheidungen. Es ist im politischen Prozess um die Änderungen der Schulgesetzgebung in Sachsen-Anhalt deshalb „politisch eigentlich folgenlos geblieben.“ (Experte A: 59f.)

Die genannten Zweifel an wissenschaftlichem Wissen und die dominante Ausrichtung von Entscheidungen an politischen Vorgaben hatten in Sachsen-Anhalt Folgen, denn „durch die häufigen Regierungswechsel [hatte] Schule in Sachsen-Anhalt nach der Wende schon, ich möchte mal in Anführungsstriche setzen, viel zu ertragen“ (Experte B: 29f.).

[...] weil wir sind ja geschädigt durch gegliedertes Schulsystem: Einführen Förderschule, -stufe, Einführen wieder zurück. Wenn wir jetzt wieder was anderes wollen, die schmeißen uns doch raus ja. Ja, ja die sind wie rein in die Kartoffeln, raus aus den Kartoffeln. (Experte A: 517f.)

Die bildungspolitischen Änderungen in Sachsen-Anhalt haben in ihrer Masse einen negativen Eindruck in der Öffentlichkeit hinterlassen und ein Verantwortlicher argumentiert weiter:

So ein Wechsel, ich habe ja vorhin angefangen, dass unsere Schulen viel zu erliden hatten unter den vielen Regierungswechseln und man sollte sehr sensibel sein. Gerade wenn man was in Schule verändert: erstens mal, Experimente in Schule, in der Schule sind hochgradig gefährlich, weil die Ergebnisse der politischen Experimente, sage ich mal so bewusst, weil die Ergebnisse kommen meistens, also nicht meistens, kommen überhaupt nicht in der gleichen Legislaturperiode wieder raus, in der man sie eingeführt hat. (Experte B: 248f.)

Dabei wird der geringe Einfluss wissenschaftlichen Wissens auf das Bildungssystem selbst geschoben, denn es

ist ein Reparaturbetrieb. Es ändert nichts am System. Es ändert auch nichts an dem, an dem, an der ganzen Institution Schule und wie sie gestrickt ist. Wie sie politisch gewollt ist? Man versucht nur die schlimmsten Auswirkungen abzumildern. (Experte A: 319f.)

Neuere Gestaltungsinstrumente wie die **Qualitätsagentur** und der **Bildungskonvent** werden dabei von den Verantwortlichen als mögliche positive Entwicklungen oder ein Ausweg aus dem Primat der Politik dargestellt.

Die negativen Einschätzungen der Öffentlichkeit über den Wandel der Schulgesetzgebung sind aber hinterfragbar, denn es „gibt kaum einen Bereich, wo Kausalität oder Ursache und Wirkung so schlecht prognostizierbar sind, wie im Bildungsbereich und vor allem in so langen Fristen“ (Experte F: 311f.) verlaufen. Dennoch versuchen Politiker „Ergebnisse in einen direkten Zusammenhang mit laufender Politik“ (ebd.: 311f.) zu stellen, denn sie müssen der Öffentlichkeit gegenüber Erfolge nachweisen und

die Medien brauchen das ja schon. Die Medien brauchen die Sensation und den Skandal. Also mit der Aussage, dass Wirkungen langfristig sind, dass nur aus einer Kontinuität heraus Besserung zu erwarten ist, das langweilt Zeitungen zu Tode und deswegen müssen sie pointieren, zuspitzen. (ebd.: 311f.)

Häufig erscheinen Wissenschaft und die Präsentation wissenschaftlicher Erkenntnisse in Anhörungen den Politikern wie eine Show, denn „das war zwar köstlich mit dem zu hören, also das war Unterhaltung par excellence, aber wir sollten ja hier was auf die Beine bringen.“ (Experte A: 63f.) Es sind nicht zuletzt die institutionellen Wissenstransfermöglichkeiten, die von den Experten skeptisch gesehen werden. Dabei sind insbesondere Zweifel an Anhörungen, die zu ausgelagerten politischen Streitbühnen werden, weit verbreitet:

Ja also, es gab ja dann auch immer, ich kann das jetzt nicht genau sagen, dafür bin ich zu wenig Pädagoge. Aber auch die Damen und Herren von den Universitäten, die Pädagogik nicht betreiben, sondern Pädagogik als Wissenschaft ansehen. Da gab es Anhörungen, da wurden ja immer solche eingeladen und jede Partei hatte ja dann ihr Einladungsspektrum, wen sie einladen konnten und das waren immer Verfechter für die eine Seite oder die andere. (Experte E: 161f.)

Die Verantwortlichen berichten offen über ihre Erfahrung mit der Nutzung wissenschaftlichen Wissens, dem ein theoretischer und öffentlicher Unterhaltungswert zugewiesen wird, der die politische Entscheidung unterstützt, aber nicht beeinflusst. Andererseits ist es so, dass eine Anhörung auch als ein „Ausbalancieren jedenfalls anderer Auffassungen“ (Experte F: 47f.) verstanden werden kann. Dabei existieren in Anhörungen die bereits beschriebenen Verständnisprobleme der Politikberatung zwischen Politik und Wissenschaft – „zwei unterschiedliche Erkenntnis- und Handlungssysteme“ (ebd.: 444f.), denn da sind zwar die „ganz natürlichen Konfliktlagen, die wir in der Wissenschaft hatten“ (ebd.: 47f.), doch diese werden „ganz anders austragen [...], in der

Wissenschaft wird so was mit Respekt und pietätvoll ausgetragen“ (ebd.: 47f.). Darin unterscheidet sich Wissenschaft, die „immer noch insofern versöhnlich [ist], als sie einen gemeinsamen Nenner in methodischer Lauterkeit z. B. haben, in argumentativer Exaktheit, in empirischer Bindung und vielen anderen Dingen“ (ebd.: 218f.), von der Politik, denn dort „geht es am Ende auch um Macht.“ (ebd.: 218f.) Politik muss eine parlamentarische Mehrheitsentscheidung treffen, während es in der Wissenschaft um „Plausibilität, um plausible und überzeugende Theorien und Ansätze“ (ebd.: 218f.) geht. Dort wird nicht abgestimmt und es gibt auch „in dem Sinne jetzt nicht Gewinner und Verlierer.“ (ebd.: 218f.)

In Anhörungen wird das wissenschaftliche Wissen öffentlichkeitswirksam und ohne Rücksicht auf Verfremdung der wissenschaftlichen Aussage eingesetzt, d. h., die Ausrichtung und der Erfolg einer Anhörung sind davon abhängig, „wen man sich sozusagen auf die Anhörungen einlädt“ (Experte D: 204f.), insbesondere weil Anhörungen durch die Besetzungspraxis ohne jeglichen Nutzen bleiben könnten und dadurch deutlich werden würde, „dass man an den Handlungsergebnissen gar nicht interessiert ist“ (ebd.: 204f.). Dies ist einer der Gründe, warum die Experten zweifeln. Anhörungen sind dominiert vom politischen Proporz und dabei hat „diese ganze Frage politischer Gesichtverlust eine hohe Dimension, [...] wo man bestimmte Sachen auch einfach nicht mehr wissen will“ (ebd.: 204f.). Darüber hinaus werden

Anhörungen oftmals sehr formal durchgeführt und wie gesagt, z. B. zu einem Zeitpunkt, wo die Anhörungsfristen so kurz sind und die Bearbeitungsfristen, bevor die Erlasse erscheinen, so kurz sind, dass nach schon, nach außen völlig klar wird, dass da keine Zeit ist, um das, was man da aufschreibt mit viel Mühe das, das überhaupt noch Beachtung finden kann²⁶⁸ (ebd.: 204f.)

Anhörungen werden also nur formal eingehalten, weil es dem Protokoll entspricht, aber sie sind nicht die Wissensinstrumente, die sie sein könnten und sollten. Macht spielt in den Anhörungen die Hauptrolle, denn

um so stärker die Themen politisch sind, um so stärker merkt man auch in der Zusammensetzung, dass jede Seite versucht sich sozusagen ihre, ihre Protagonisten und Claqueure reinzuholen und, und da sind gewisse Erwartungshaltungen, also die werden wohl das Sagen und die werden wohl das sagen, das haut man sich dann später wieder um die um die Ohren. (ebd.: 334f.)

²⁶⁸ „Also das ist da teilweise zu einem Zeitpunkt, wo die Druckmappen schon fertig sind, bloß damit man formal die Anhörungen durchgeführt hat und das ist also sehr, wirklich, sehr frustrierend.“ (ebd.: 204f.)

Nur „wenn es ein politisch nicht gar zu umkämpftes Thema ist, ja dann hat man eher die Chance, dass die Anhörungszusammensetzung eher objektiv auch nach fachlichen Gesichtspunkten gewählt wird“ (ebd.: 334f.), wobei unter solchen Bedingungen „Wissenschaftlichkeit jedenfalls in aller Regel eine untergeordnete Rolle“ (ebd.: 334f.) spielt. Ein Verantwortlicher beschreibt, dass in der politischen Praxis auf die Zusammensetzung der Anhörung eingewirkt wird, denn

wir würden uns nie einen Sachverständigen einladen [...], dessen Thesen wir kennen und von dem wir wissen, dass er diametral unseren bildungspolitischen Prämissen widerspricht. Obwohl das mitschwingt und die Linken werden sich nie jemanden einladen der in seinen bildungspolitischen Prämissen als konservativ gilt. Denn schon die Fragestellung, der sich ein Wissenschaftler stellt, ist doch nicht in dem Sinne im luftleeren Raum. Also man versucht doch, eine Hypothese vorher zu formulieren und die dann zu bestätigen oder zu entkräften. (Experte F: 408f.)

Einer der Beteiligten bemängelt solches Verhalten der Politiker in den Anhörungen:

Also es gibt eine Tendenz in der Politik, über die mache ich mich immer lustig, dass Untersuchungen dann begrüßt und für methodisch hochwertig und wissenschaftlich stichhaltig betrachtet werden, wenn sie die eigenen politischen Aussagen stützen. Und dass diese Studien immer dann als wissenschaftlich unhaltbar, methodisch unsauber und unter Umständen sogar unlauter betrachtet werden, wenn sie dem eigenen Ermessen widersprechen. (ebd.: 341f.)

Derartiges Verhalten verhindert den erwünschten Informationscharakter und

die Politik kann von der wissenschaftlichen Politikberatung nur dann etwas haben, wenn die Wissenschaft unabhängig bleibt. [...] Wenn dahinter eine Erwartung steckt, worauf es hinauslaufen soll, müsste jeder Wissenschaftler, der einigermaßen beisammen ist, es ablehnen. (ebd.: 341f.)

Es sind wirtschaftliche, gesellschaftliche und materielle Interessen und Motive, die für die Politikberater ausschlaggebend sind. Ein Verantwortlicher bringt es wie folgt auf den Punkt:

Sie haben doch hoffentlich keine Illusionen, wie das mit der Auftragsforschung in der Wirtschaft ist. Also wenn es dann um Geld geht. Also bei allem Respekt, aber ich glaube nicht, dass es immer alles so läuft, wie die beste wissenschaftliche Praxis das verlangt. Also es gibt schon solche Erwartungen. (ebd.: 341f.)

In diesen Momenten „muss die Wissenschaft aber ihre Unabhängigkeit wahren, [...] denn verfremdete oder sogar manipulierte Ergebnisse nutzen vielleicht im ersten Moment in irgendeiner akuten politischen Auseinandersetzung, aber auf Dauer schaden sie jedem, der das weiß.“ (ebd.: 341f.) Der Einfluss von Anhörungen auf die Ausschüsse ist also sehr gering und – wie ein Beteiligter betont – „wenn das Gesetz im Landtag ist, ist im Wesentlichen die Entscheidung gefallen.“ (Experte E: 218f.)

Nicht zuletzt werden die Politiker versuchen sich Handlungsspielräume im Politikfeld der Bildungspolitik offenzuhalten, weil sie in anderen Politikfeldern auf regionaler Ebene nur sehr begrenzte Änderungsmöglichkeiten haben, denn die Bildungspolitik ist eines der wenigen ausschließlichen regionalpolitischen Gestaltungsfelder und

das ist ihr wichtigstes Spielzeug. [...] Der eigentliche Knackpunkt ist, lässt sich die, die Landespolitik bei ihrer wichtigsten Spielwiese, man kann das nicht anders sagen, lässt sie sich da von außen, sei es jetzt durch Wissen, sei es jetzt PISA, sei es eigene Untersuchungen, sei es durch das Zentrum für Schulforschung, wenn die mal was Richtiges forschen würden, sei es durch den Bildungskonvent, sei es durch wen auch immer, ja lassen die sich da ins Handwerk pfuschen. (Experte D: 547f.)

Sachsen-Anhalt ist dafür

ein ganz exponiertes Beispiel. [...] Wir sind [...] wahrscheinlich im Moment das Bundesland von den sechzehn Bundesländern, wo also in kürzester Zeit die gravierendsten, häufigsten und gravierendsten Wechsel im Bildungssystem erfolgt sind. (ebd.: 88f.)

Bildungspolitik ist Ländersache und dieses Politikfeld wurde von den Landesregierungen genutzt, um sich im Vergleich mit Vorgängerregierungen gegenüber der Öffentlichkeit neu darzustellen, wobei laut den Verantwortlichen das wissenschaftliche Wissen eine geringe Rolle spielt:

Diese öffentliche Schlacht sozusagen, ne, dass die einen es eingeführt haben und die anderen haben es abgeschafft und weder haben die einen noch die anderen irgendetwas auf den Tisch gelegt oder auf den Tisch legen können, auch bis heute nicht: Warum sie das eigentlich gemacht haben? (ebd.: 106f.)

Profilierungsversuche von Regionalpolitikern sind in der Bildungspolitik möglich, werden aber ohne wissenschaftlichen Unterbau vorbereitet, denn es ist wie beschrieben das Politikfeld, das Gestaltungsmöglichkeiten zulässt und da „will man sich von niemandem reinreden lassen, schon gar nicht von Wissenschaftlern.“ (ebd.: 355f.)

Enquetekommissionen sind mit den Anhörungen vergleichbar, auch hier „spiegelt sich alles wider, was es denn da in der Bildungs-, in der pädagogischen Landschaft gibt, und diese pädagogischen Auffassungen sind nun mal unterschiedlich“ (Experte A: 48f.). Aus diesem Grund gestaltet es sich „schwierig, was man daraus für politische Schlussfolgerungen zieht“ (ebd.: 48f.), denn es gibt auch „immer den politischen Proporz drin [und] immer die gleichen Mehrheiten, da können sie diskutieren was sie wollen, da gibt es zwar noch ein Minderheitenvotum, aber das interessiert keinen. Da hat letztendlich immer die Mehrheit des Landtages“ (Experte C: 469f.) den entscheidenden Einfluss. Einer der Verantwortlichen, der selbst als Politikberater und Experte aktiv

war, berichtet über die Arbeit in der Enquetekommission und das Verhältnis zwischen den Beteiligten:

In der Enquetekommission saß ich z. B. gegenüber meinem sehr geschätzten Kollegen [...], der in seinen Auffassungen, so weit sie in Bildungspolitik einmünden, oft anderer Meinung war als ich. Das betrifft aber nicht Methodenrepertoires in der Wissenschaft. [...] Wissenschaft lässt sich nicht so gegeneinander aufstellen, wie das in der Politik üblich ist. (Experte F: 53f.)

Während also die Wissenschaftler miteinander diskutieren und von der Politik gegeneinander ausgespielt werden, bleiben die Enquetekommissionen politisch dominiert, was – auch wenn es nicht immer der Fall²⁶⁹ sein muss – im Allgemeinen für den Wissensaufbau nicht förderlich ist. Unterschiedliche politische Ansichten müssen die Arbeit in den Enquetekommissionen nicht unbedingt behindern, was andere Erfahrungen des Experten belegen. So beriet er einen Minister, der dem politischen Gegner zuzurechnen war, und jener konnte

politisch nicht zulassen, dass ich die Auswirkungen der Verlängerung der Schulzeit untersuche und da haben wir einen salomonischen Pakt geschlossen. Ich habe ihm vorgeschlagen, wir nennen das Projekt: Auswirkungen der Veränderung der Schulzeit. Das hat funktioniert, hat er akzeptiert. (ebd.: 107f.)

Bei den Assistenten berichten die Verantwortlichen von verschiedenen Herausforderungen. Die meisten Experten in der Partei pflegen „einen guten Kontakt mit unseren wissenschaftlichen Mitarbeitern, weil da sag ich mal, dass ist für uns überlebenswichtig, wenn der uns hängen lässt, hängen wir wirklich in der Luft“ (Experte C: 582f.). Die Verantwortlichen erkennen demnach eine Abhängigkeit im Verhältnis zu ihren Assistenten, denn sie haben

einfach nicht die Zeit, das zu recherchieren. [...] Durch die moderne Technik. So schön das ist, sie kriegen ja jeden Tag was weiß ich 60 Mails mindestens, aber manchmal auch mehr. Davon sind die Hälfte Müll aber trotzdem sind ganz viele wichtige Sachen, man könnte z. B. telefonieren. (ebd.: 582f.)

Die Assistenten sind für die Verantwortlichen hilfreich, insbesondere angesichts der Kommunikationsmöglichkeiten und der daraus resultierenden Wissensflut:

Da gibt es Papierstapel, [...] jeder Abgeordnete hat ein Schließfach im Landtag und man bekommt jeden Tag so einen Stapel an Drucksachen, an Papier, Zuarbeiten, Studien,

²⁶⁹ „Es ist auch nie gelungen, meinen Kollegen und mich gegeneinander aufzustellen. Obwohl wir für unterschiedliche politische Paradigmen die Expertise also bereitgestellt haben, die fachliche. Das war schon eine interessante Erfahrung. Es hat sogar Spaß gemacht, weil wir immer noch diese relativierende Ebene des Einvernehmens hatten über grundsätzliche Belange, wie Wissenschaft sich versteht, wie sie vorzugehen hat, wie sie ihre Unabhängigkeit wahren kann und muss und welche Kommunikationsformen sie pflegt.“ (Experte F: 53f.)

Erhebungen. Im Bildungsbereich ist das noch gravierender als in anderen Bereichen, wo dann auch wissenschaftliche Studien und Auftragswerke aus irgendwelchen Ministerien, pädagogischen Einrichtungen, wer weiß, was für Belegarbeiten zugesandt werden. Da hat man jeden Tag so einen Stapel, wenn man zwei Tage nicht reinguckt, zwei Tage nur die aktuelle Post nicht leert, hat man dann so viel [...], man muss es dann irgendwie delegieren an einen Referenten. (Experte E: 338f.)

Wenngleich der Interviewte hinzufügt: „das ist natürlich problematisch, wenn man sich auf irgendwas verlassen muss, was einem zugearbeitet wird. Dass da irgendwas rausgefiltert wird, was relevant sein könnte für eine Entscheidung.“ (ebd.: 338f.)

Weiterhin existiert eine entscheidungsrelevante Abhängigkeit der Verantwortlichen von ihrer Fraktion, die in großem Maße vorhanden ist, denn

wir müssen in der Fraktion erklären: Was wir wollen? Warum wir es wollen? Wie wir es wollen? Wann wir es wollen? [...] Das ist auch eine Frage der Absicherung der eigenen, des eigenen Politikbereiches, wenn es dann zu Problemen kommt. (Experte C: 390f.)

Im Rahmen dieser Verhandlungen in der Fraktion werden wissenschaftlicher Rat und Erkenntnisse oft zugunsten von politischen Zielen aufgegeben:

Wenn man so will, ein rein wissenschaftliches Gutachten [...] geht das an diese Partei zurück und die Partei macht sich das auch eventuell zu eigen. Jetzt müssen sie aber noch Mehrheiten organisieren und die andere Seite hat vielleicht auch Experten, die genau das Gegenteil sagen. [...] Jetzt kommt es zu einem Prozess und das ist das Gefährliche, der in der Öffentlichkeit eben mit sehr viel Bauchschmerzen und Kritik wahrgenommen wird. (Experte G: 448f.)

Vergleichbare Kritiken lassen sich beim persönlichen Wissensaufbau finden, denn seine Meinung, die der Politiker durch sein eigenes aktuelles Wissensreservoir untermauert – wenngleich dies schwierig zu halten ist –, spielt eine bedeutsame Rolle und in einer komplexen Welt „überblickt man das [nicht] mehr, wenn einem das keiner irgendwo sagt.“²⁷⁰ (Experte A: 351f.) Wissenschaftliches Wissen wird zur Darstellung des eigenen Standpunktes gebraucht und ist bei Entscheidungen erwünscht, da „die wissenschaftlichen, wirklich wissenschaftlichen Grundlagen also ruhig auch mal was soziologisch oder auch bildungswissenschaftlich [...], da einiges zu wünschen übrig lassen“ (Experte D: 20f.). Dabei sind die Verantwortlichen insbesondere in der Opposition auf sich allein gestellt und müssen auf ihr eigenes Wissen zurückgreifen, denn „man hat kein Ministerium und kein Referat hinter sich und im Prinzip ist fast das Gleiche zu

²⁷⁰ „Weil Wissen ist schon dadurch, dass es so, so schnell überholt ist, ist auch sehr flüchtig. Ja nehmen sie, nehmen sie jemanden aus dem wissenschaftlichen Bereich, aus dem technischen naturwissenschaftlichen Bereich: zwei Jahre aus dem Job raus, hat zu tun wieder reinzukommen, im Computerbereich im Hightech-Bereich sowieso.“ (Experte A: 471f.)

leisten.“²⁷¹ (Experte A: 342f.) Es gibt zwar einen Oppositionszuschlag, aber „der bringt vielleicht einen Mitarbeiter mehr“ (ebd.: 342f.) und das bedeutet, dass man erstens „gar nicht in diesem Maße Studien in Auftrag geben“ (ebd.: 342f.) kann und zweitens auf das zurückgreift, „was es in der Landschaft gibt und was man findet. Es ist immer das, was man findet. Da hört man was in einem Vortrag, da sieht man was im Internet, da erfährt man von einer Studie, da ist ein Literaturhinweis“ (ebd.: 342f.). Unter diesen Bedingungen ist es schwierig, auf dem neuesten Wissensstand zu bleiben, denn „als Politiker überblickt man das nicht mehr, wenn einem das keiner irgendwo sagt. [...] Da tappt man so durch.“ (ebd.: 342f.) Die Situation ist für Landtagsabgeordnete kompliziert, denn sie müssen „mit einer Vielfalt von Themen“ (Experte D: 139f.) zurechtkommen und es ist „für sie schwer, sich in die einzelnen Themen wirklich so zu vertiefen“ (ebd.: 139f.). Nach Auffassung eines der Verantwortlichen muss dies ein Politiker aber auch nicht leisten, denn ein Politiker muss

nicht alles wissen, man muss nur wissen, wo es steht. Die Fähigkeit, sich Wissen zu organisieren und das ist aber nicht selber wissen, sondern das ist mehr Kompetenz zum Erlangen von Wissen, zum ständigen Erneuern von Wissen. (Experte A: 471f.)

Hier wird ein organisatorisches Ideal beschrieben, bei dem fraglich ist, inwieweit ihm entsprochen werden kann.

Der Einfluss von WiSo-Partnern, ihrem Wissen und ihrem Klientel wird als nicht immer positiv gewertet, denn „wir treffen uns mit denen, die es nachher umsetzen und davon betroffen sind, und dann kommt ein großes Jammern aus der Richtung“ (Experte G: 372f.), weil die WiSo-Partner unterschiedliche Meinungen vertreten. Es gibt „konkurrierende Verbände usw. und jetzt setzt die Lobbyarbeit ein. Jetzt müssen sie zusehen, dass sie das, was sie für richtig erachten, beibehalten und mit denjenigen, die es umsetzen sollen, letztendlich vereinbaren können“ (ebd.: 372f.). Dabei fragen sich die Verantwortlichen ständig: „Wie viel Zugeständnisse machen sie und wie viel nicht?“ (ebd.: 372f.)

Die neuen Instrumente, wie Qualitätsagentur und Bildungskonvent sind ebenfalls in der Kritik, denn „kein Mensch denkt hier irgendwo dran, mal irgendetwas zu überprüfen und mal einem wissenschaftlichen Blick zu unterziehen, ob das was gebracht hat oder ob es nichts gebracht hat?“ (Experte D: 129f.) Die Ergebnisse und

²⁷¹ „Im Ministerium, da haben die 30 Referate, die sich speziell mit einem ganz kleinen Punkt beschäftigen, während wir hier alles parallel abdecken müssen.“ (Experte G: 582f.)

Gutachten der Qualitätsagentur sollten genutzt werden, um zu entscheiden: „Müssen wir doch noch mehr an der Stelle tun? Da müssen wir jetzt hier reagieren. Verstehen sie: diese, diese Detailauswertungen, die bestimmte Schlüsse dann zulassen“ (Experte B: 334f.). Mit der Arbeit der Qualitätsagentur sind nur wenige Fraktionen zufrieden, denn

die Qualitätsagentur, die hängt auch in den Seilen und [das] einzige, was dann sozusagen war, die haben gesagt, wir verlagern die ganzen Themen, über die wir uns im Rahmen der Koalitionsvereinbarungen nicht verständigen können, die verlagern wir in diesen Bildungskonvent. (Experte D: 527f.)

Doch auch dort sind die Erfahrungen ebenfalls nicht nur positiv, so berichtet ein Verantwortlicher von den ersten Treffen des Bildungskonvents und kritisiert:

Im Moment gibt es ja ganz große Frustration. [...] Das Ganze ist auf zwei Jahre angelegt, kann um ein Jahr verlängert werden und dann kann er auch drei Jahre dauern. [...] Ja und dann haben die Koalitionsschlachten weitergetobt, einfach Zusammensetzung, Geschäftsordnung dann der Einsetzungsauftrag, der ist auch viel zu spät entstanden. Es hat hier ein ganzes Jahr gedauert, bis das überhaupt war. (ebd.: 481f.)

Einer der Beteiligten erkennt im Bildungskonvent

eine Front der Willigen und eine Front der Blockierer. [...] Ein großer Teil der Landesregierung macht auch deutlich, dass sie an Ergebnissen im Bildungskonvent, an substantziellen nicht interessiert sind. Maximal wollen sie eine Schwafelbude haben mit unverbindlichen Empfehlungen, die niemandem wehtun. Aber nichts, was ihnen in ihre Arbeit reinfuscht. (ebd.: 481f.)

Vergleichbare Erfahrungen hat ein weiterer Interviewter und politischer Gegner gemacht:

Ich bin von dem Bildungskonvent insgesamt im Moment eher enttäuscht, weil er sich als das erweist, was seine Kritiker eigentlich schneller wussten. Nämlich dass er eigentlich eine politische, eine politische Plattform ist, jedenfalls so gedacht, um Prämissen, die im parlamentarischen Raum nicht durchsetzbar sind über diesen Umweg durchzusetzen.²⁷² Ich finde es sehr schade, denn man hätte ihn auch anlegen können als ein freies Gremium für den Diskurs, für die Diskussion wichtiger Zukunftsprobleme der Schule. Aber dadurch, dass die Politik da so präsent ist und inzwischen auch die Nicht-Politiker darin ziemlich enttäuscht sind, weil sie natürlich merken, worauf das hinauslaufen soll. Also es ist letzten Endes der alte Wettbewerb zwischen den großen bildungspolitischen Lagern, der dort ausgetragen werden soll und ich weiß auch noch nicht genau, ob es am Ende gut gehen wird (Experte F: 358f.)

²⁷² „Es ist schade, es war eigentlich anders gedacht, aber die Politik ist überpräsent und sie führt auch letztlich die gleichen Schlachten, die sie auch im originären politischen Raum führt, und dann finde ich es ehrlicher diese Auseinandersetzung dort zu führen, wo sie hingehört, im parlamentarischen Raum. Dort können sie mit viel Öffentlichkeit ausgetragen werden aber dann brauchen wir den Bildungskonvent nicht. Am Ende kommt das wieder auf die Gretchenfrage hinaus. Ganz simple und schlicht: Bist du für die Gemeinschaftsschule oder gegen die Gemeinschaftsschule? Und an der, so simpel, wie diese Frage ist, ist der Bildungskonvent ein völlig überbeuertes und fragwürdiges Instrument. Sag ich ihnen ganz offen, das ist inzwischen meine Auffassung.“ (Experte F: 358f.)

Scheinbar kann der Bildungskonvent die in ihn gesetzten Hoffnungen nicht erfüllen. In diesem Gremium zeigen sich die politischen Mehrheitsverhältnisse. Einer der Verantwortlichen nimmt die Politiker einer anderen Fraktion als Blockierer wahr und behauptet im Bezug auf den Bildungskonvent:

Das ist wiederum die Kunst, die sie jetzt versuchen zu beherrschen, so zu tun, als ob sie was tun, ohne was zu tun. Ja also da wird massiv versucht gegen den Bildungskonvent, entweder so, ja auch zu stören. Letztendlich oder so zu beeinflussen, dass er entweder zu gar keinen Empfehlungen kommt, das ist jetzt das erste Mal passiert, dass er ein Thema aufgegriffen hat, obwohl er sehr schnell hätte zu Empfehlungen kommen müssen. (Experte D: 547)

Somit ist der Ausgang des Experiments unsicher, denn

es ist völlig offen, ob diese Protagonisten im Bildungskonvent diese Chance für das Land nutzen. Die Frage ist definitiv noch nicht entschieden nach der bisherigen Arbeit, die kann sich noch, die Lage kann sich noch, es können auch noch alle, die sich da bisher unvernünftig verhalten, können noch zur Vernunft kommen, noch ist nicht aller Tage Abend. Aber es gibt überhaupt keine Garantie, dass das so läuft. Es kann auch sein, dass das alles ausgeht wie das Nürnberger Schießen und wirklich keine vernünftigen Ergebnisse zustande kommen. (ebd.: 547)

Diese Auseinandersetzung der politisch Verantwortlichen mit wissenschaftlichem Wissen und ihre Beschreibung der Anwendungsmöglichkeiten soll als viertes Spektrum zur Darstellung der Handlungs- und Wahrnehmungsmodelle aufgebaut werden. Es wird möglich, Einstellung und Denkweise der politischen Entscheidungsträger im Rahmen der Nutzung wissenschaftlichen Wissens zu untersuchen und zu analysieren, wie wissenschaftliches Wissen bewertet wird. Dabei können Politiker einerseits eine Manipulierbarkeit vermuten oder das Wissen selbst als unein-, mehr und vieldeutig einschätzen.

6 Diskussion der Sach- und Wissensdimension

In Kapitel 4 wurde beispielhaft an der Änderung des Schulgesetzes bzw. der Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres in Sachsen-Anhalt dargestellt, welche grundlegenden Argumente und Begründungen die verschiedenen politisch Verantwortlichen ins Feld führen und wie diese wiederum auf die Handlungen und Entscheidungen hin analysiert werden können. Kapitel 6.1 wird nun eine Bewertung der Geschehnisse vornehmen und die Relevanz der Ressource des wissenschaftlichen Wissens evaluieren, dabei soll die Frage geklärt werden, welche Hindernisse bei seiner Anwendung im Rahmen politischer Entscheidungen auftreten können.

Das Kapitel 6.2 wendet sich der Diskussion der unter der Wissensperspektive herausgestellten Spektren der Zusammenarbeit zwischen Politik und Wissenschaft zu und bemüht sich um die Auswertung diesbezüglicher neuer Chancen und Risiken in der bildungspolitischen Landschaft Sachsen-Anhalts. Dabei wird insbesondere eine detaillierte Aufzählung geliefert, wie wissenschaftliches Wissen in der Kooperation zwischen Politik und Wissenschaft – beide Seiten können sich hier Vorteile erhoffen – zum weiteren Erfolg beiträgt und wie die jeweiligen Spektren dennoch auch problematische Entwicklungen vorzeichnen.

In Kapitel 6.3 werden aus den vier Spektren, Motivation bzw. Priorität, Inanspruchnahme, Beratungsmöglichkeiten und Denkweise, zwei Idealtypen und deren Verhaltens- und Wahrnehmungsmuster entwickelt. Sie markieren die Extrempunkte der handlungsrelevanten Spektren und erlauben es, einen sachsen-anhaltinischen, pragmatischen Typen zu kontextualisieren, der ausführlich vor- und dargestellt wird. Dieser Typ ermöglicht es, in seiner Spannweite neue Erkenntnisse darüber zu entwickeln, wie in der Wissensgesellschaft in der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Politik möglichst aussichtsreiche Entscheidungen gefunden werden können.

6.1 Bewertung der Sachdimensionen

Bei dem Versuch die Geschehnisse um die Änderungen der Schulgesetzgebung in Sachsen-Anhalt nachzuvollziehen, zeigt sich hinsichtlich der Rechtfertigung der damaligen politischen Entscheidung eine Diskrepanz zwischen den Dokumenten aus dem Landtag und den Interviews. Letztere decken Motive und Hintergründe auf, die allein auf

Grundlage der Dokumentenanalyse nicht sichtbar wären. Dennoch stehen die Dokumente in ihrer stark ausgeprägten politischen Dichotomie zwischen Chancengleichheit und -gerechtigkeit exemplarisch für das, was in der Bildungspolitik auf regionaler Ebene in der Debatte um die Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres immer wieder als Begründungsmuster zu finden ist. Aus diesem Grund waren sie hilfreich, um Kategorien abzuleiten. Wie lässt sich die Einführung des 13. Schuljahres nun erklären? Aufseiten der sozialdemokratischen Richtung fanden sich dafür sechs Hauptgründe. Für die Abschaffung durch das konservativ-liberale Lager werden vier Begründungen herausgestellt und besprochen.

6.1.1 Diskussion der Argumente der Sachdimension

Es soll eine Gesamtschätzung vorgenommen werden: Wie lassen sich die Begründungen als Einflussfaktoren für die Entscheidung bewerten? Wägt man die unterschiedlichen Begründungen ab, so verlieren sie an Einzelbedeutung und es kristallisiert sich ein politischer Aktionismus, ausdifferenziert als politischer Duktus unter Nutzung der politischen Traditionen und der parteispezifischen Vorstellungen von Bildung in den verschiedenen Parteien als Motive, heraus.

Bei der Förderstufe steht ein politisch pädagogisches Ziel im Vordergrund, das zumindest von dem inoffiziellen Regierungspartner getragen wurde. Damit die Förderstufe nach einer Neuregelung der KMK beibehalten werden konnte, musste die Schulzeit auf 13 Jahre erweitert werden, was wiederum ein politisch-traditionelles Ziel der Minderheitsregierung war. Wahrscheinlich gab es Absprachen zwischen den beiden Parteien, sich jeweils gegenseitig in den verschiedenen Zielen zu unterstützen, insbesondere da die KMK-Regelung als ein Mittel zum Zweck gesehen werden könnte. Keiner der ehemaligen Regierungsvertreter gab weder in den Interviews noch in den Landtags- und Ausschussdebatten gegenüber der Regelung selbst negative Äußerungen und die konservative Opposition behauptete sogar, dass die KMK-Regelung eine Idee der Minderheitsregierung gewesen wäre.

Der demografische Wandel ist in Ostdeutschland von großer Bedeutung und das Argument der vermehrten Arbeit für Lehrer durch aufgestockte Schuljahre könnte ein tatsächlicher Beweggrund sein, warum eine der Regierungsparteien auf die 13 Jahre drängte. Es ist auf der anderen Seite aber unglaublich, dass eine Gewerkschaft oder

ein WiSo-Partner so eminenten Einfluss haben könnte, dass nur die Interessen eines kleinen Teils der Bevölkerung vertreten werden. Das bedeutet, dass das 13. Schuljahr für eine politisch-pädagogische Ansicht steht, die den Schülern mehr Zeit zum Lernen geben möchte, und nicht dafür Arbeit für Lehrer zu schaffen.

Das Hauptmotiv für die Einführung des 13. Schuljahres ist zusammenfassend die politisch-pädagogische Tradition der Sozialdemokratie, die sich an der Idee orientiert, dass die Schüler länger und in der Breite erfolgreicher gemeinsam lernen sollten, da so Entwicklungspotenzial ausgeschöpft und soziale Schichtungen überwunden werden können, wobei eine Tendenz zur deutschlandweiten Anpassung der Schulstrukturen festzustellen ist, um so eine verbesserte Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Die eigenen regionalen politischen Gestaltungsspielräume würde dies jedoch einschränken und die Idee des Föderalismus konterkarieren. Das fortwährend genutzte Argument ist die politische Tradition. Sie wird angesprochen, begründet und dargestellt, während die politisch-pädagogische Tradition des Gegners angezweifelt, als veraltet oder nicht wissenschaftlich etc. dargestellt wird.

Ähnlich agiert der politische Gegner, auch in seinen Argumentationen sind politisch-pädagogische Traditionen vorherrschend wie z. B. das gegliederte Schulsystem und die Vorstellung, die Schüler in kürzester Schulzeit zu ihren jeweiligen Abschlüssen zu leiten, ihnen also Lebensjahre zu schenken bzw. ihnen bessere Wettbewerbsmöglichkeiten durch kürzere Ausbildungszeit zu ermöglichen.

Die genannten Begründungen sind an **politisch-pädagogischen Ansichten** orientiert, die sich mit den Schlüsselworten Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit beschreiben lassen. Vergleichbare Debatten werden zwischen den Parteien seit Jahrzehnten und in unterschiedlichen regionalen Parlamenten diskutiert, dabei versuchen die politisch Verantwortlichen die Öffentlichkeit für die eigenen Ansichten zu mobilisieren bzw. sie durch Aktionen davon zu überzeugen, dass die gewählte Regierung für die Wähler aktiv ist. Im Fallbeispiel geschieht dies mit einem ständigen Aktionismus, denn Schulpolitik ist das Handlungsfeld, in dem die politisch Verantwortlichen im föderalistischen Entscheidungsgeflecht bedeutende Änderungen vornehmen und sich als Landesregierung ein eigenes Profil schaffen können. Dabei ist auffallend, dass die Aktionen ausschließlich an die alten politisch-pädagogischen Ansichten anknüpfen und nicht

Regelungs- und Steuermechanismen gesucht, debattiert oder ausprobiert, sondern herkömmliche Menschen- und Weltbilder mit althergebrachten Instrumenten bedient werden. Dadurch wirkt jede Neuregelung in der Öffentlichkeit als ein Anachronismus bzw. wird als die Wiedereinführung des Althergebrachten wahrgenommen, was die Wähler als ausschließlich politisch motiviert wahrnehmen. So ist es nur konsequent, dass die meisten Verantwortlichen in den Interviews die damaligen Vorgänge als eine politische Entscheidung charakterisieren, weil die neueren wissenschaftlich-pädagogischen Möglichkeiten nicht aufgegriffen wurden bzw. nicht vermittelt oder erwähnt werden.

6.1.2 Wissenschaftliches Wissen als Teil der Schulgesetzänderung

Dieses Ergebnis soll im Folgenden mit Aussagen der Verantwortlichen zusammengeführt werden, die sich besonders mit der Bewertung des Einflusses von wissenschaftlichem Wissen in der politischen Arbeit beschäftigen, um der Bedeutung von wissenschaftlichem Wissen als Teil der politischen Entscheidung anhand des Fallbeispiels nachzugehen. Dabei sollen relevante Zitate zusammengeführt werden, um dann mögliche Motive und Gründe, die von den Experten selbst für ihr Verhalten geliefert wurden, ebenfalls einzubeziehen.

Wenngleich wissenschaftliches Wissen einen zunehmenden Anteil an politischen Entscheidungen konstituiert und im politischen Prozess an Bedeutung gewinnt, war das Einzelfallbeispiel der Neuregelung der Schulgesetzgebung in Sachsen-Anhalt ein mehrheitlich politischer Vorgang, unter anderem weil Bildungspolitik als Ort regionaler politischer Aktivität ein bedeutendes Politikfeld mit ausgeprägten Gestaltungsmöglichkeiten ist. Doch durch die Nichtnutzung wissenschaftlichen Wissens und die Beibehaltung alter politischer Muster und traditioneller Vorstellungen im Prozess eines wechselnden Aktionismus entsteht in der Öffentlichkeit in Sachsen-Anhalt das Bild überstürzter politischer Entscheidungen, weshalb die Verantwortlichen dann zunehmend neue Gestaltungsmöglichkeiten, die die Öffentlichkeit einbinden sollen, initiieren.

Die Änderungen der Schulgesetzgebung war

letztlich eine politische Entscheidung, was aber nicht hätte sein müssen. Doch es gibt Unterschiede, warum das pädagogisch, didaktisch, sprachwissenschaftlich und, und, und, aber gerade es gibt gewisse Punkte, die werden dann echt politisch mehr Schwerpunkte kriegen und das war bei 12, 13 natürlich der Fall (Experte C: 168f.).

Einer der Experten bestätigt diese Ansicht, wenn er bemerkt:

[...] es gibt Beschlussvorlagen, Beschlüsse, Anträge, die quasi einen stärkeren politischen Bezug haben, sprich eine politische Herleitung haben und eine ganze Reihe von Anträgen die auf inhaltlich wissenschaftliche, so wie sie das sich jetzt quasi ja auch vorstellen oder vorstellen würden und dieser Beschluss für eine 13., für eine Schulzeit 13 Jahre bis zum Abitur hatte starke politische Vorgaben (Experte G: 147f.).

Ein Beteiligter vermutet, dass ein WiSo-Partner „die treibende Kraft bei der Einführung des 13. Schuljahres war in Sachsen-Anhalt“ (Experte E: 305f.), denn wahrscheinlich sahen die Politiker „eben durch die demografische Entwicklung ein Problem auf die, auf ihr Klientel zukommen, mit Stunden, und die wollten Arbeit schaffen.“²⁷³ (ebd.: 305f.)

Einer der Verantwortlichen führt aus, dass die Änderungen des Schulgesetzes „ein immens politisches Projekt gewesen“ (Experte F: 489f.) wäre. Die Mehrheit der Beteiligten bewertet die Entscheidung sowohl für die Einführung als auch die Abschaffung des 13. Schuljahrs als eine Entscheidung, in der wissenschaftliches Wissen und wissenschaftlicher Rat eine unbedeutende Rolle gespielt haben. Wissen erfüllt nach Ansicht der Experten für den Politiker in erster Linie eine Informationsfunktion, die aber nicht den Charakter der politischen Arbeit stören darf, damit „jeder Schuster bei seinen Leisten bleibt“ (Experte A: 461f.). Dies gilt auch in Bezug auf Wissenschaft, was „ihre methodischen Vorzüge und ihre Unabhängigkeit“ (Experte F: 24f.) betrifft, wobei der Verantwortliche darauf anspielt, dass die wissenschaftlichen Experten und Politikberater ihre Argumente nicht mit dem abgleichen und kompatibel gestalten sollten, was in Politik gewollt wird, denn Unabhängigkeit der Beratung bedeutet eine höhere Qualität des verfügbaren Wissens.

Wissenschaftliches Wissen konstituiert einen einflussreichen Teil einer politischen Entscheidung, denn „Sachentscheidungen [sind] im Regelfall irgendwo wissenschaftlich oder auch historisch determiniert“ (Experte C: 168f.), aber nur ein Aspekt unter vielen, denn die Verantwortlichen können das wissenschaftliche Wissen „zum Teil aus politischen Gründen nicht teilen“ (Experte A: 365f.) und somit die Erkenntnisse nicht für ihre Arbeit nutzen. Die politischen Vorgaben sind also im Vergleich zu wissenschaftlichem Wissen bedeutsamer, wengleich ein Verantwortlicher beteuert: „[W]ir müssen natürlich aufpassen, dass das jetzt nicht den Eindruck erweckt, dass politische

²⁷³ „Die ganze Diskussion im Schulbereich ist ja überlagert mit der demografischen, mit der Diskussion über die demografische Entwicklung und die Auswirkungen auf den Schulbereich. Schulschließung, also Bündelung von Schulen und tarifliche Einschnitte im Lehrerbereich, wenn Sachsen-Anhalt, die aktuellen Zahlen kenne ich jetzt nicht. Aber so jetzt die Zahlen von 2005, also zumindest ist es so 2005 gewesen, um die 20 000 Lehrer hat, aber bei 100-prozentiger Auslastung laut Stundentafel und all so was nur 16 000 braucht. Das sind 4 000 Lehrer zu viel.“ (Experte E: 305f.)

Entscheidungen grundsätzlich ohne wissenschaftlichen Hintergrund sind“ (Experte C: 168f.). Es ist „klar, es gibt nix, was man nur aus dem Bauch heraus machen kann“ (ebd.: 414f.) – was der Politik manchmal unterstellt werden könnte.

Wissenschaftliches Wissen kann unter Umständen zur Evaluierung der persönlichen Auffassung führen und zum Nachdenken darüber, ob der eigene „politische Ansatz richtig ist“ (Experte A: 461f.). Einige der Verantwortlichen sehen vermehrten Spielraum für wissenschaftliches Wissen, weil es noch „viel zu wenig wissenschaftlich begründetes Wissen im Bildungsbereich überhaupt gibt, auf das man sich stützen kann“ (Experte D: 73f.). Es liegen nur ungenügende Forschungsergebnisse dazu vor, „ob das eben zwölf Jahre oder 13 Jahre besser dasteht oder so. [...] Aber auch in den anderen Bundesländern nicht, also mir ist eigentlich keine wissenschaftliche Studie, welche Auswirkungen das hat, bekannt.“ (ebd.: 49f.) Politiker können nicht ausschließen, „das derjenige, der mir wissenschaftlich widerspricht, Recht hat“ (Experte F: 218f.), d. h., die Verantwortlichen bestätigen, dass die eigenen Meinungen überdacht und hinterfragt werden, wobei meist die Experten aber der politischen Agenda treu bleiben, denn „eine politische Entscheidung, muss irgendwann getroffen werden und da geht man dann immer vom aktuell verfügbaren Wissen aus, das ist natürlich sicherlich bruchstückartig, weil es so ist und von einer politisch vorgegeben Linie“ (Experte E: 387f.). Die Verantwortlichen orientieren sich an den traditionellen politischen Ansichten und handeln danach, weil für die Politiker das Wissen nicht immer in ausreichendem Maße vorliegt.

Zur Einführung des 13. Schuljahres „gab [es] ja dann ein Studie, die mit Sachsen, Brandenburg und Thüringen gemacht worden ist“ (Experte F: 156f.). Einer der Experten war an einer Expertise beteiligt, die zu dem Ergebnis kam, dass „das zwölfjährige Modell die gleichen Effekte hat wie das 13. [...]. Dass es eigentlich keine Rechtfertigung gibt, aus zwölf 13 zu machen“ (ebd.: 156f.). Spezifische Anhörungen zur Änderung der Schulgesetzgebung waren „gegen die Förderstufe ausgefallen [...], auch gegen die Einrichtung eines 13. Schuljahres.“ (Experte B: 61f.) Wenngleich wissenschaftliches Wissen vorhanden war, wurde die Entscheidung dennoch nach traditionell politischen Ansichten entschieden, im Besonderen, weil politische Verantwortliche erkennen müssen, „die Wissenschaft lebt nun mal von unterschiedlichen Meinungen“ (Experte F: 47f.), d. h., sie ist vieldeutig und die Politiker stehen vor der Wahl.

[...] wenn ich die Texte von Wissenschaftlern dazu also von Kollegen lese die sagen:
Es sei besser länger gemeinsam zu lernen und die Differenzierung deutlich nach hinten

zu verlagern, dann sind diese Texte keineswegs unplausible. [...] Und ich kann genauso wissenschaftliche Studien herbeiziehen die belegen, dass es nichtig und notwendig ist, die ganze Vielfalt menschlicher Begabungen anzuerkennen und frühzeitig individuelle zu fördern und dafür eben tatsächlich auch homogene Lerngruppen zu haben, damit ein Maßstab einigermaßen auch pädagogisch wirksam wird. Beide Thesen sind ja nicht unplausible und an der Stelle vermischt sich dann natürlich wissenschaftliche Annahme und wir reden ja die ganze Zeit nur von Annahmen durch politische Präferenz (ebd.: 218f.).

Diese Mehrdeutigkeit wissenschaftlichen Wissens wird von anderen Beteiligten ebenfalls bedauert, denn

sie kennen das ja auch aus den Fachwissenschaften. In jeder Fachwissenschaft gibt es konträre wissenschaftliche Auffassungen. Wenn ich jetzt Literaturwissenschaft nehme, da gibt es verschiedene Literaturtheorien, die werden an unterschiedlichen Universitäten gelehrt. Es gibt Spezialisten. Der eine ist nicht wie der andere und man kann nicht sagen: der eine hätte Recht und der andere hat Unrecht. (Experte G: 193f.).

Die Mehrzahl der Politiker schätzt die Ereignisse um die Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres als eine ausschließlich politische Entscheidung ein, auf die wissenschaftliche Erkenntnisse nur wenig Einfluss hatten, wobei sie sich damit darauf beziehen, dass die Bildungspolitik insbesondere ein Ort des politischen Aktionismus, des Handelns um des Handelns willen ist, in dem die regional Verantwortlichen immens gestalterisch tätig sein können. Für die Neuregelung griffen beide politischen Lager, vertreten durch ihre Verantwortlichen, auf ihre politisch-pädagogischen Traditionen zurück. Sie begründen dies damit, dass es ihnen schwerfällt, wissenschaftliches Wissen einzuschätzen, weil es unein- und vieldeutig und manipulierbar sei.

6.2 Spektrenableitung aus der Wissensdimension

Bei der Auswertung der Sachdimension wurden eine Dominanz der parteipolitischen Traditionen und der pädagogischen Ideale der Parteien im Zusammenspiel mit einem durch den föderalen Staatsaufbau stimulierten Aktionismus der sachsen-anhaltinischen Landesregierung in der Bildungspolitik als mögliche Motive für die Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres ausgemacht. Tatbestände dieser Art sind in der Literatur bereits ausführlich thematisiert und die vorliegende Arbeit vertritt die These, dass sich mit der Herausbildung von Wissensgesellschaften der Umgang mit wissenschaftlichem Wissen und die Einbindung von wissenschaftlichen Erkenntnissen aus nicht staatlichen Quellen in den Entscheidungsprozess ändern, was sich in der Kooperation zwischen Wissenschaft und Politik niederschlägt. Demzufolge müsste eine auf Wissen fokussierende Perspektive neue Aspekte in politischen Entscheidungsprozessen beleuchten, die

es erlauben, herkömmliche, auf Macht, Interessenvertretung und Aktionismus bezogene Beschreibungen politischer Wahrnehmungs- und Handlungsmuster zu ergänzen.

Hierbei kann sicherlich keine Abkehr von politischen Handlungslogiken erwartet werden, was das untersuchte Fallbeispiel zweifellos demonstriert, dennoch wurde wissenschaftliches Wissen als Teil politischer Entscheidungen als handlungsunterstützendes und -legitimierendes Kapital in der Dokumentenanalyse und den Experteninterviews häufig und in diversen Kontexten von den Verantwortlichen thematisiert. Damit ergeben sich Möglichkeiten zur Kooperation zwischen Politik und Wissenschaft. Zwar ist dieses Zusammenwirken zwischen Politikern und Wissenschaftlern, die unterschiedlichen Strategien folgen, nie reibungslos, doch in der Gemeinschaftsarbeit können beide für sich Vorteile erzielen.

Neben institutionellen Instrumenten und persönlichen Strategien zum Wissensaufbau, wobei besonders die innovativen Formate Qualitätsagentur und Bildungskonvent eine gesonderte Beschreibung verdienen, machten die befragten Experten ihre Wahrnehmungen von Risiken, Nützlich- und Nutzbarkeit der Einbindung von wissenschaftlichem Wissen in den Entscheidungsfindungsprozess des Fallbeispiels deutlich. Das könnte in unterschiedlichen Momenten und mithilfe sowohl institutioneller als auch privatwirtschaftlicher Berater einen beachtlichen Beitrag zur politischen Problemlösungsfähigkeit leisten.

Bei der Auswertung der Dokumente und der Interviews zeigt sich ein differenziertes Bild von den Einstellungen, Möglichkeiten und Grenzen der Politiker bei der Nutzung wissenschaftlicher und privatwirtschaftlicher Beratung sowie der Rolle der Öffentlichkeit in diesem Kontext. Diese aufzuarbeiten, auf ihre potenzielle Bedeutung für politische Entscheidungen hin zu befragen und mögliche Chancen und Risiken zu bewerten ist Aufgabe dieses Abschnitts und soll anhand von vier Spektren geschehen. Sie basieren auf der Daten-, Kodier- und Dimensionierungsanalyse zur Nutzung wissenschaftlichen Wissens im politischen Entscheidungsprozess. Diese Nutzung wurde in den Interviews und Dokumenten herausgearbeitet und spannt einen Horizont auf, in dem ein Handlungs- und Wahrnehmungsmuster in Bezug auf Wissensnutzung darstellbar und in der Form von Typen beschreibbar ist. Im Folgenden wird dies mit Blick auf das Fallbeispiel präzisiert.

Das **erste** Spektrum veranschaulicht den bereits im vorherigen Abschnitt detailliert ausgearbeiteten Aspekt des Entscheidungsvorrangs: Welche Priorität oder Motivation steckt hinter der Entscheidung des Politikers? Dabei wird gefragt, inwieweit eine Entscheidung politisch fundiert ist, ob eine Einzelinteressen vertretende, traditionell-normative Motivation dahintersteckt oder stärker wissenschaftliche bzw. technokratische Präferenzen berücksichtigt werden. „Politisch“ meint eine Orientierung an den Werten, Einstellungen und Traditionen einer politischen Partei, die eine eigene spezifische Logik und unterschiedliche Verhaltensweisen hervorbringt. Im Gegensatz dazu orientiert sich ein wissenschaftlicher Primat an einem Vernunftideal, das verfügbare wissenschaftliche Erkenntnisse als ausschließliche Argumente für eine Entscheidung favorisiert.

Das Spektrum der Priorität spannt einen Grundverhaltenshorizont auf, der mögliche Verhaltensmuster sichtbar macht, wie z. B. Neigung und Vorränge. Dabei nutzen die politisch Verantwortlichen das ihnen angebotene wissenschaftliche Wissen – einerseits als individueller **Akteur**, der selbstständig Entscheidungen trifft, andererseits als Teil einer politischen **Institution**, einer Partei, die Traditionen, Werte und Wahlversprechen als wesentlich in alle ihre Entscheidungen einbezieht, d. h., im Sinne des Neoinstitutionalismus werden die Akteure als selbstverantwortlich und als Teil institutionell-parteilicher Organisationen im politischen System zugleich betrachtet. Es ist der Handlungsbereich in einer Wissensgesellschaft, der die Zusammenarbeit von Politik und Wissenschaft überhaupt möglich macht. Die Extrempositionen sind die politische oder technokratische Priorität und ein Verantwortlicher der sich an einer der beiden Entscheidungsmaximen orientiert, wird den Dialog und den sich daraus entwickelnden Nutzen unterbinden.

Zwar haben die Politiker reichhaltige Chancen zur Einbindung von wissenschaftlichem Wissen, doch wenn Sie diese nicht nutzen, kann das vor allem an ihrer Priorität, ihrer Motivation zur Nutzung von politischen oder wissenschaftlichen Leitgedanken liegen, was wiederum die Art und Weise widerspiegelt, wie sie mit wissenschaftlichem Wissen umgehen. Wie dargestellt wurden von den politischen Parteien in Sachsen-Anhalt ausschließlich traditionell-pädagogische Argumente zur Begründung ihrer Entscheidungen zur Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres gebraucht, was damit erklärt werden kann, dass es sich um eine Neuregelung in der Bildungspolitik der

Art handelte, die den politisch Verantwortlichen meist dazu dient, aktionistisch politische Handlungsfähigkeit gegenüber der Öffentlichkeit zu demonstrieren. Es muss aber nicht bedeuten, dass die politisch Verantwortlichen in Sachsen-Anhalt nur den politischen Primat bevorzugen, denn wie beschrieben gehen so mögliche Handlungsoptionen, nachhaltige Problemlösungsstrategien und wertvolle Einsichten verloren.

Wenn auch die Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres nicht mit einer technokratischen Handlungslogik der beteiligten Politiker gerechtfertigt werden kann, so wurde in der Analyse doch deutlich, dass wissenschaftliches Wissen auf vielfältige Arten eine Rolle im Umfeld dieser Entscheidungen gespielt hat. Diese Unterschiede in der Nutzung wissenschaftlichen Wissens im Entscheidungsprozess greift das **zweite** Spektrum auf, wobei abgebildet wird, ob jenes eher in einer instrumentellen Form berücksichtigt wird, vor allem für öffentlichkeitswirksame Rechtfertigung zuvor getroffener Entscheidungen, oder ob wissenschaftliches Wissen bereits für die Abwägungsprozesse während der Entscheidungsfindung relevant wird und damit eng mit dem Aufbau eines persönlichen Wissensreservoirs in Verbindung steht.

Wissenschaftliches Wissen ist Teil jeder politischen Entscheidung, kann den politisch Verantwortlichen dabei nutzen, einen am aktuellen Forschungsstand orientierten Wissensbestand aufzubauen und neue Perspektiven auf mögliche Problemlösungsoptionen zu entwickeln, denn es unterstützt die Akteure dabei, eine politische Entscheidung vorzubereiten, und vermag Ausgangspunkt für Gesetzesänderungen und Neuformulierungen zu sein. Meist wird aber – nicht zuletzt da es mühsam ist, sich Wissen anzuarbeiten, und dieses Wissen schnell wieder veraltet – die persönliche Weiterentwicklung der eigenen Wissensbestände einer anderen Art, namentlich der öffentlichkeitswirksamen Nutzung von wissenschaftlichem Wissen untergeordnet, denn da wissenschaftliches Wissen eine wertvolle Ressource zur Stärkung der eigenen Argumentation gegenüber der Opposition wie auch zur Darstellung der Problemlösungsfähigkeit der eigenen politischen Traditionen gegenüber der Öffentlichkeit ist, wird es oft in einer instrumentellen Form gebraucht. Der Öffentlichkeit gegenüber, aber auch im internen Meinungsaustausch zwischen Politikern sind wissenschaftliche Erkenntnisse nämlich attraktiv, wenn sich die dort vertretenen Positionen und vorgebrachten Lösungen zur Begründung zweckmäßiger aber mit der spezifischen Partei identifizierbarer Entscheidungsmuster

eignen. Dann werden sie für die jeweiligen politischen Wertekontexte umgedeutet oder unterliegen einem in dieser Weise selektiven Filter des Zugriffs, der sicherstellt, dass das aufgegriffene Wissen öffentlichkeitswirksam für die eigene Sache bzw. politische Linie verwendbar ist.

Dieses zweite Spektrum erweitert die Verhaltensbestimmung um den Aspekt der Öffentlichkeit und der Sachentscheidung und zeigt, inwieweit ein politisch Verantwortlicher sich auf wissenschaftliches Wissen konzentriert und wie er es einsetzen bzw. für seine Handlungsfähigkeitseigenschaften in Anspruch nehmen kann. Sollte die Entscheidung nur auf die Öffentlichkeit und ihre Beeinflussung hin ausgerichtet sein, dann wird sie meist eine Lösung präsentieren, die die traditionell politischen Strategien verteidigt. Für eine produktive Anwendung wissenschaftlichen Wissens sind aber zudem die Sachlage und eine persönliche Einschätzung von Belang, denn inwieweit ein Politiker das wissenschaftliche Wissen anwendet, ob er an seinem eigenen Wissensreservoir arbeitet oder sich einseitig auf die Öffentlichkeit konzentriert, gibt Aufschluss über sein Verhalten und seine Handlungen. Ist die Öffentlichkeit der einzige Referenzpunkt, stellt sich die Frage nach der Nachhaltigkeit der Entscheidung, wenn ein ausschließlich öffentlichkeitswirksamer Einsatz von wissenschaftlichem Wissen dessen Potenzial nicht nutzt und es zu einem stummen Mitspieler degradiert, wenngleich es zweckmäßig und sachdienlich angewendet vielleicht bei Weitem öffentlichkeitswirksamer sein könnte. Die interviewten Verantwortlichen gaben an, sowohl die öffentlichkeitswirksame als auch die persönliche Wissensbereicherung zu vollziehen. Bei der späteren Darstellung der Typen wird auf die Besonderheit der sachsen-anhaltinischen Verantwortlichen spezifisch zurückgegriffen.

Das **dritte** Spektrum bezieht sich auf die favorisierten Möglichkeiten der Politikberatung bzw. der Akquisition von wissenschaftlichem Wissen, denn wie bereits beschrieben nutzen die Verantwortlichen drei Aspekte zum Wissenserwerb: (1) die persönliche Aus- und Weiterbildung, (2) die institutionellen Instrumente der wissenschaftlichen Beratung und (3) die privatwirtschaftliche Beratung. Dabei eignen sie sich wissenschaftliches Wissen an oder beschaffen es sich über Dritte.

In Bezug auf ihre persönlichen Wissensaufbaustrategien haben die politisch Verantwortlichen die Gelegenheit zum Selbststudium bzw. zur Weiterbildung und sind

durch ihre berufliche Herkunft bereits mit einem Wissensreservoir ausgestattet. Dabei suchen die Verantwortlichen nach Wissen, das ihnen dabei hilft, Situationen und Problemlagen einzuschätzen, die sie anhand eigener Erlebnisse und Kenntnisse abwägen, wengleich sich die Wissenssuche nicht immer problemlos gestaltet. Oft werden Wissensquellen genutzt, die ohne großen Aufwand zu erschließen sind, wie Gutachten, Bücher und die Internetrecherche. Schwierigkeiten ergeben sich mit der Wissensflut aber auch der Zeitknappheit eines politisch Verantwortlichen, was zu einer Zusammenstellung von oberflächlichen und überschaubaren Informationen und Wissen führt. Das erschwert zweifellos eine anspruchs- und qualitätsvolle Meinungsbildung. Hinzu kommt, dass die Verantwortlichen größtenteils nicht die Ressourcen besitzen, um die Informationen und das Wissen zu überprüfen. Sie können deshalb nicht evaluieren, woher das Wissen kommt, was dazu führen kann, dass sie auf parteiische und instrumentalisierende Wissensbestände zurückgreifen.

Wissenschaftliches Wissen stammt aus den persönlichen beruflichen Erfahrungen und den absolvierten Studien der Verantwortlichen, wobei es mehrheitlich die berufliche Erfahrung im Politikfeld ist, die von besonderer Bedeutung bei der Schaffung neuer politischer Regelungen für Problemkontexte ist. Hiermit wird eine besondere Art des Wissens angesprochen: das sogenannte tacite bzw. stille oder implizite Wissen, das durch Beschäftigung mit einer Aufgabe erlangtes Wissen beschreibt und dessen Besonderheit darin besteht, dass es den Handelnden schwerfällt, dieses Wissen, das hilfreich für politische Entscheidungen ist, zu verbalisieren. Auch wissenschaftliches Wissen, das im Studium oder während einer Tätigkeit im universitären Umfeld erworben wurde, kann als implizites Wissen gelten. Da aber dieses Wissen schwierig zu formulieren und weiterzuvermitteln ist, wird es den Verantwortlichen schwerlich gelingen, ihr Wissen in den Diskussions- und Entscheidungsprozess einzubringen. Bei der Wahl zum bildungspolitischen Sprecher einer Fraktion scheint die berufliche Herkunft einen gewichtigen Ausschlag zu geben, was einige der Experten auch bestätigen. Das heißt aber nicht, dass damit eine nachhaltige Diskussion und Vermittlung möglich ist.

Weiterhin haben die Verantwortlichen während der Arbeits- und Studienzzeit bereits Netzwerke und Kontakte zu Verantwortlichen, Experten und Beteiligten aufgebaut und entwickelt, die sie ebenfalls bei der Entscheidungsfindung bzw. der Auswahl ihrer Wissensquellen beeinflussen. Dieses persönliche Wissensreservoir nutzen die

Verantwortlichen, um andere Gesellschaftsbereiche und die öffentliche Meinung zu sondieren, was zu einer interessengeleiteten Politik führen kann, da die Netzwerke sehr individuell und partikulär aufgebaut wurden. Eigene Erfahrungen, selbst angeeignetes Wissen und Netzwerkreservoirs werden von den Politikern auf die verschiedenen Problemlösungsstrategien angewendet. Sollten es diese Bereiche sein, die ein Verantwortlicher ausschöpft, um sich schlauzumachen, dann deutet dies darauf hin, dass er erstens eine Skepsis gegenüber dem in den institutionellen Beratungsprozessen vermittelten Wissen hat, aber auch, dass er zweitens in der privatwirtschaftlichen Beratung sich interessengeleitet seine eigenen Quellen herausucht und somit die Politikerberatung favorisieren könnte.

Was die institutionellen Arrangements zur wissenschaftlichen Beratung von Verantwortlichen für Entscheidungsprozesse betrifft, ergeben sich unterschiedliche Chancen- und Problemkontexte, z. B. in Anhörungen, die zur Unterstützung der politischen Arbeit dienen und wissenschaftliches Wissen aufbereiten und präsentieren. Hier werden zu einem Sachverhalt aus verschiedenen Gesellschaftsbereichen externe Experten wie Interessenvertreter und Wissenschaftler eingeladen, womit eine Kooperationsarena etabliert wird, in der sowohl die Regierung als auch die Opposition und die Wissenschaft ins Gespräch kommen können und sich die Chance zur Weiterentwicklung von Handlungsmöglichkeiten bietet. Auch die Opposition hat die Möglichkeit, Experten zur Darstellung von Standpunkten im Zusammenhang mit dem zu entscheidenden Kontext und möglichen wissenschaftlichen Untersuchungen dazu einzuladen, wenngleich in Anhörungen immer – auch in Sachsen-Anhalt – eine machtpolitische Komponente hineinspielt, da die Regierungsparteien in den Anhörungen immer die Mehrheit an Mitgliedern stellen.

Selten kommt es deshalb zu Diskussionen oder inhaltlichen Kompromissen. So zeigen sich insbesondere die Bruchstellen zwischen den politischen Parteien und ihren traditionellen Ansichten, wobei der wissenschaftliche Rat in den Anhörungen deshalb als parteiisch betrachtet und angezweifelt wird, da diese institutionelle Methode zum Wissensaufbau oft als ausgelagerte Bühne für politische Machtkämpfe genutzt wird und ihre Informations- und Weiterbildungsfunktion so in den Hintergrund tritt. Zudem werden in Anhörungen mitunter Aussagen von Wissenschaftlern verfremdet oder der

Meinung der eigenen politischen Linie angepasst, sodass dieses an sich wissenschaftsförderliche Instrument für wissenschaftliche Beratung damit seinen Zweck verfehlt und nach den Worten der Experten zur Schauveranstaltung mit Unterhaltungs-, aber ohne Erkenntniswert mutiert. Damit verpassen die Verantwortlichen aber die Chance, ihre Entscheidungen in einem engen Kreis noch einmal abzustimmen und so im Sinne der Angemessenheit auf ein Problem zu reagieren und nicht nur die eigenen politisch-traditionellen Ansichten zu vertreten.

Enquetekommissionen werden im Gegensatz zu Ausschüssen nur selten einberufen und sind sowohl formal als auch inhaltlich den gleichen Problemlagen ausgesetzt, denn auch in dieser Institution wird auf einen gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Proporz hin ausgesucht, dabei werden die möglichen positiven Effekte einer Zusammenarbeit zwischen Politik und Wissenschaft nicht ausgeschöpft, weil die beteiligten Wissenschaftler, die gehört werden, nicht selten politisch gefärbte Meinungen präsentieren.

Assistenten versorgen die Abgeordneten mit wissenschaftlichem Wissen, indem sie als Vermittler zwischen Wissenschaft und Politik die Auswertung, Anfertigung und Bereitstellung von Wissen gewährleisten, dabei unterstützen sie die Arbeit der Abgeordneten im Rahmen der Recherche und möglicher Abwägungsprozesse in Bezug auf die Öffentlichkeit. Nicht selten schreiben die Assistenten auch die Reden, die im Landtag oder bei öffentlichen Terminen gehalten werden. Sie beraten die Politiker, wobei aber ein Vermittlungs- und Selektionsprozess beginnt, der von einigen Beteiligten skeptisch gesehen wird: Ein Verantwortlicher würde, hätte er die Zeit, möglicherweise ganz anders gewichtete Interessen und Argumentationen untersuchen und anwenden. Der Assistent, als Mitglied der Partei, wird dem Verantwortlichen Wissenskontexte vermitteln, die sowohl die eigenen Ansichten einseitig unterstützen aber auch problemrelevant erweitern können. Dabei kann er als Wissensvermittler gesehen werden, der in der Zusammenarbeit zwischen Politik und Wissenschaft beide Funktionsbereiche kennt und möglichst eine zweckmäßige Vorauswahl trifft.

In einer politischen Partei und in deren Fraktion beraten die Verantwortlichen einander und entwickeln gemeinsam eine Richtschnur, anhand derer gesamtpolitische Entscheidungen getroffen werden sollten. Die Fraktion kann dabei als ein Aspekt der institutionellen Handlungsorientierung verstanden werden, denn ihre Mitglieder einigen

sich darauf, mit einer Stimme zu sprechen und somit die individuelle Ebene zu vernachlässigen. Zwar kann in der Fraktion noch im kleineren Kreis diskutiert und wissenschaftliches Wissen ausgetauscht werden, doch sobald die fraktionsinterne Festlegung auf eine Option erfolgt ist, wird sie meist mehrheitlich angewendet. Auf diese Weise erfolgt in der Fraktion eine politische Zuspitzung, die mögliche Wissensnutzung in späteren institutionellen wissenschaftlichen Beratungen ausschließen könnte. In der Fraktion kann wissenschaftliches Wissen einen bedeutenden Einfluss haben, insbesondere dann, wenn es dazu dient, politische Traditionen neu zu formulieren bzw. gesellschaftliche Veränderungen in den Wertekontext der ganzen Partei zu inkorporieren, denn ein Assistent kann die Fraktionssitzungen nur beratend vorbereiten, während in Ausschüssen und Enquetekommissionen vorwiegend die in der Fraktion besiegelten Entscheidungen kommentiert werden.

Ministerien und die dort beschäftigten Experten bieten eine weitere Chance zum institutionellen Wissensaufbau und dabei ist es möglich, ein Ministerium als eine Institution zu beschreiben, die mit den gleichen Aufgaben wie ein Assistent betraut ist. Denn auch ein Ministerium unterstützt die politische Arbeit durch Beschaffung und Organisation wissenschaftlichen Wissens. Zudem hilft es, das wissenschaftliche Wissen zu verwalten und zu evaluieren. Dabei kann es durch die Anzahl seiner Mitarbeiter und ihre Spezialisierungen bei Weitem mehr leisten als ein Assistent, ist aus diesem Grund aber auch geprägt von Statik und einem Fokus auf verwaltungsrelevantes Denken. Strategisch kann ein Ministerium Vorlagen anfertigen und Ideen entwickeln, größtenteils arbeitet es aber im Bereich des verwaltungsrelevanten Wissens, d. h., nur selten entstehen Anstöße für Neuregelungen und Neuformulierungen von Entscheidungen in Ministerien, da diese nicht in das tagespolitische Geschäft involviert sind. Vorwiegend wird hier der reibungslose und interpretationsneutrale Übergang einer Neuregelung in den rechtlichen Gesellschaftsbereich vorbereitet.

Der dritte Aspekt ist die privatwirtschaftliche Beratung durch beispielsweise politische Stiftungen, Think Tanks oder WiSo-Partner wie z. B. Gewerkschaften und Arbeitgeberorganisationen, die ein breites Wissensreservoir bieten, das häufig durch bundesweit organisierte Verbandsstrukturen aufgebaut wurde. Die externen Experten haben in zunehmendem Maß am Meinungsbildungsprozess der Öffentlichkeit teil und ermöglichen

den politisch Verantwortlichen, auf Wissensbestände zurückzugreifen, die in der Wissensgesellschaft an unterschiedlichsten Orten jenseits der staatlichen Strukturen produziert wurden. Nutzen die Verantwortlichen diese Ressourcen, dann erhalten sie in der Kooperation zwischen Politik und Wissenschaft einen Einblick insbesondere in das, was von der Öffentlichkeit als vorteilhaft und skeptisch erachtet wird. Letztere kann aktiv an der Entscheidungsarbeit beteiligt werden, was der Politikgestaltung und den politischen Entscheidungen eine beträchtliche Bevölkerungsakzeptanz durch Bürgerbeteiligung sichert. Hieraus wiederum ergeben sich Probleme der Legitimität des externen Expertenrates, denn wenn z. B. nur wenige ressourcenreiche Interessenvertreter an der Entscheidung beteiligt sind, werden nur partikuläre Interessen durchgesetzt. Für das Fallbeispiel ist die besondere Nähe zwischen einer Interessenvertreterorganisation und der sozialdemokratischen Minderheitsregierung erwähnenswert. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Hilfestellungen der externen Berater und WiSo-Partner zweischneidig sind, insbesondere wenn sie politische Interessen und praktische politische Ziele verfolgen.

In den Interviews hatten die politisch Verantwortlichen darauf hingewiesen, dass die wiederholten Änderungen in der Bildungspolitik in Sachsen-Anhalt in der Öffentlichkeit wenig Rückhalt gefunden haben, weshalb parteiübergreifend angeregt wurde, eine mögliche neue Zusammenarbeit zwischen Politik und Wissenschaft zu realisieren. Zu diesem Zweck wurde die **Qualitätsagentur**, das „Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt“, gegründet. Sie ist eine Initiative bzw. ein universitärer Think Tank, der aus dem bisherigen „Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung“ (LISA) hervorgegangen ist, und dient dazu, sogenannte Bildungsstandards, die eine Vergleichbarkeit garantieren sollen, zu definieren. Von dieser wissenschaftlichen Hilfestellung und auch von einer vergleichbaren Initiative des Landtags von Sachsen-Anhalt, dem **Bildungskonvent**, versprechen sich die politisch Verantwortlichen die bereits angedeuteten Vorteile einer Kooperation zwischen Politik und Wissenschaft. Dabei ist der Bildungskonvent ein außergewöhnliches Beispiel für eine im großen Rahmen angelegte Einbindung der Öffentlichkeit, denn über dreißig Vertreter aus Politik, Gesellschaft und Wissenschaft werden an der politischen Entscheidungs- und Regelungsarbeit beteiligt. Nach Meinung der Experten geben die ersten Sitzungen trotz der ambitionierten Ansprüche jedoch Anlass zu der

Vermutung, dass auch dort politische Stellvertreterauseinandersetzungen eine konstruktive Gemeinschaftsarbeit zwischen Politik, Wissenschaft und Öffentlichkeit behindern.

Das **vierte** Spektrum beschreibt die allgemeine Einstellung, die Haltung und die Denkweise der politischen Entscheidungsträger im Rahmen der Nutzung von wissenschaftlichem Wissen, denn in den Interviews wurden mehrfach Unsicherheiten und Skepsis seitens der Experten an der Einbindung solchen Wissens in politische Entscheidungsprozesse geäußert. Dies findet seinen Ausdruck insbesondere in den Bedenken gegenüber den verschiedenen Instrumenten der wissenschaftlichen Beratung bzw. Wissensakquise, aber auch der privatwirtschaftlichen Beratung. In diesem Kontext wird wissenschaftliches Wissen einerseits als **manipulierbar** erachtet, was immer wieder mit dem Beispiel der Anhörungen oder des Bildungskonvents kontrastiert wird. Dabei übersehen die Verantwortlichen aber, dass es größtenteils die Politiker sind, die das Wissen manipulieren. Andererseits, wenn es nicht politisch manipuliert wurde, nehmen die Verantwortlichen das in der Wissenschaft produzierte Wissen als **unein- und vieldeutig** wahr und stellen es als nicht auf politische Fragestellungen und Entscheidungskontexte hin konzipiert dar.

Dies ist ein Paradox, denn die Verantwortlichen fürchten manipuliertes politisch zugespitztes Wissen, wenden es jedoch selbst an und lösen so die gleiche Skepsis beim politischen Gegner aus. Auf der anderen Seite verwenden die Politiker wissenschaftliches Wissen nicht, weil es ihnen zu viel-, mehr oder uneindeutig erscheint und nicht auf eine Entscheidung hinzielt oder zugespitzt ist, d. h., politisch Verantwortliche beobachten mehrheitlich die Vorteile zweckmäßiger Anwendung wissenschaftlichen Wissens im Zusammenspiel mit politischen Entscheidungsproblemen, vermuten aber ständig, dass der politische Gegner versuchen könnte, sich durch Manipulation selbst Vor- bzw. der Gegenseite Nachteile in der Zusammenarbeit zu verschaffen. Dabei wird die Vieldeutigkeit des wissenschaftlichen Wissens als Nachteil kommuniziert, obwohl so möglicherweise sichergestellt wäre, dass es nicht manipuliert wurde. Unter Verantwortlichen könnte die Denkweise herrschen, dass wissenschaftliches Wissen nur gewollt ist, wenn es auf Problemkontexte zugeschnitten ist – und damit verbindet sich eine Manipulation, die nicht gewollt wird.

6.3 Typen von Wahrnehmungs- und Handlungsmodellen

Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zur Identifizierung der Handlungs- und Wahrnehmungsmodelle politisch Verantwortlicher bei der Nutzung wissenschaftlichen Wissens in einer politischen Entscheidung im Optionsrahmen der sachsen-anhaltinischen Bildungspolitik. Außerdem erarbeitet sie Schlussfolgerungen daraus auf eine mögliche Kooperation zwischen Politik und Wissenschaft. Die im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen Spektren und die ausgewerteten Ereignisse des Fallbeispiels haben dafür die Analysekategorien geliefert und gezeigt, welche Chancen aus einer Wissensperspektive im politischen Entscheidungsprozess für eine Kooperation zwischen Wissenschaft und Politik möglich und welche Handlungstypen daraufhin darstellbar sind. In einem ersten Schritt sollen zur Kontrastierung zwei idealtypische Verhaltensmuster theoretisch dargestellt werden, um dann den sachsen-anhaltinisch pragmatischen Typen in seiner Gesamtheit auszuformulieren.

Die zwei **idealtypischen** Verhaltensweisen beschreiben die möglichen Extrempunkte in der Kooperation zwischen Wissenschaft und Politik und werden nach Jürgen Habermas (1973) dezisionistischer und technokratischer Typ genannt. Beide sollen – auch wenn sie unter den Experten nicht vertreten waren – im ersten Teil veranschaulicht werden, um sich dann in einem zweiten Schritt dem pragmatischen Modell Habermas' zuzuwenden und einen sachsen-anhaltinischen pragmatischen Typen zu bestimmen, der in Kapitel 7 in ein Gesamtkonzept überführt wird, das Verhaltensperspektiven sowohl im horizontalen, aber auch im vertikalen Vergleich präsentiert.

6.3.1 Sachsen-anhaltinischer dezisionistischer Idealtyp

Durch die Auswertung der vier handlungsrelevanten Spektren, welche nach Motivation, Inanspruchnahme, Beratung und Denkmustern konstituiert wurden, offenbart sich der erste, dezisionistische Idealtyp. Er lässt sich als ein politischer Entscheidungsträger charakterisieren, der den Primat des Politischen vorzieht und sich dadurch auszeichnet, dass er die traditionellen Werte, Weltbilder und Normen seiner Partei als wesentliche Grundlage einer politischen Entscheidung auffasst. Er wird wissenschaftliches Wissen in einem instrumentalisierenden und öffentlichkeitsrelevanten Kontext nutzen, um in der Öffentlichkeit bzw. in den Medien in seinem Sinne dargestellt bzw. wahrgenommen zu werden. Für diesen Typen sind wissenschaftliche Erkenntnisse nur von Interesse, wenn

sie sein politisches Ziel unterstützen und voranbringen. Zwar könnte er sich dabei auch persönlich weiterbilden, erfahrungsgemäß wird er aber wissenschaftliches Wissen nur für seine politischen Motive einsetzen.

Der dezisionistische Idealtyp, der sich hauptsächlich an die institutionellen Vorgaben seiner Partei hält, bevorzugt institutionelle Wissensaufbaustrategien. Seine persönlichen und beruflichen Erfahrungen sind für seine Entscheidungen nur dann von Belang, wenn sie seine politischen Zielsetzungen unterstützen, da er sich in seinem Handeln voll und ganz an der Linie der Partei orientiert. Anhörungen und Enquete-Kommissionen befürwortet er, da sie ihm politische Bühnen zur Darstellung der eigenen politischen Position eröffnen. Sein persönlicher Assistent bereitet Daten, Reden und Expertisen so vor bzw. auf, dass die verwendeten wissenschaftlichen Erkenntnisse seine politischen Ansichten unterstützen, wobei der dezisionistische Typ als „Parteisoldat“ seine bedeutendste Referenzquelle in der Fraktion findet, in der die politisch Verantwortlichen politische Ziele definieren und Strategien zu deren Verwirklichung austauschen. Er wird sich nach den Empfehlungen der Fraktion richten und versuchen die dort verabschiedeten Leitlinien durchzusetzen, da seine politischen Motive durch die Partei, der er sich angeschlossen hat, vorgegeben sind. Dabei nutzt er die Ministerien als Ausführungsorgane der politischen Positionen und ist insbesondere daran interessiert, dass sie ihn bei der Umsetzungsarbeit der Entscheidungen unterstützen.

Wissenschaftliches Wissen aus externen Quellen ist für ihn nur dann attraktiv, wenn es ihm dabei hilft, politische Mehrheiten zu erringen. Die Medien dienen ihm der Kommunikation seiner Meinung der Öffentlichkeit gegenüber. Politische Stiftungen und parteinahe WiSo-Partner sind seine bevorzugten Wissensquellen, wobei er sich entweder von den Gewerkschaften oder aber den Arbeitgeberorganisationen beraten lässt – der jeweilige Partner hängt von der politischen Ausrichtung seiner Partei ab. In den genannten Organisationen findet er Gleichgesinnte, die seine Werte, Traditionen und Interessen teilen und als Unterstützer der politischen Entscheidung fungieren. Institutionen wie Qualitätsagentur und Bildungskonvent sind für ihn von geringem Interesse, helfen aber der Öffentlichkeit gegenüber eine bestimmte Einbindung gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Expertise zu vermitteln und schaffen folglich Legitimität für seine Politik. Dabei wird er aber versucht sein, in jedem der Gremien die politischen

Machtverhältnisse zu festigen, um nicht von möglichen Empfehlungen zu anderen Entscheidungen verpflichtet zu werden.

Der dezisionistische Typ ist ausschließlich am Machterhalt seiner Partei interessiert, wird in seinem Verhalten deren politische Ziele und Werte vertreten und zweifelt an einer gewinnbringenden Zusammenarbeit zwischen Politik und Wissenschaft und damit letzten Endes an den handlungsbefähigenden gestalterischen Möglichkeiten wissenschaftlichen Wissens in politischen Entscheidungsprozessen. Besonders deutlich lässt sich das an seiner Skepsis gegenüber den Chancen zum Wissensaufbau festmachen, auch wenn es sich ebenfalls in seiner Inanspruchnahme von wissenschaftlichem Wissen zeigt.

Ihm erscheint wissenschaftliches Wissen – insbesondere, wenn es in institutionellen Beratungsprozessen vom politischen Gegner genutzt wird – als manipuliert, da er sich selbst in diesem Sinne verhält und in Anhörungen und Enquetekommissionen wissenschaftliche Erkenntnisse instrumentalisiert. Das bereits beschriebene Paradox existiert dabei für ihn nicht, denn er bevorzugt eindeutiges, auf seine politischen Interessenlagen zugeschnittenes Wissen, da er so seine Vorstellungen und Werte durch Wissenschaftlichkeit gegenüber Kritik des politischen Gegners absichern kann. Er richtet sich grundsätzlich nach den Werten und Traditionen der Partei, wobei es für ihn irrelevant ist, dass diese nicht immer die sachlichsten Problemlösungsstrategien bieten. Wie der technokratische Typ positioniert er sich mit seiner Wahl aber jeweils am entgegengesetzten Ende der Aspekte in den Spektren, wobei er eine Extremposition in der Zusammenarbeit zwischen Politik und Wissenschaft symbolisiert, im deren Rahmen alle Entscheidungen nur auf politische Macht und Interessenvertretung hin verwirklicht werden.

6.3.2 Sachsen-anhaltinischer technokratischer Idealtyp

Dieser Idealtyp verfolgt als Motivation den Primat der wissenschaftlich-technokratischen Entscheidung, d. h., er bevorzugt wissenschaftliche, methodengeleitet und faktenbasiert gewonnene, durch Peer-Review-Verfahren abgesicherte und den aktuellen Forschungsstand widerspiegelnde Erkenntnisse als Basis für seine Entscheidungsfindung. Dabei vermutet er, dass die Zusammenhänge der Welt und der Gesellschaft entzifferbar und zum Nutzen einer allgemein bindenden Entscheidung verwendbar sind. Er bildet sich im Selbststudium intensiv weiter, versucht wissenschaftliche Debatten

nachzuvollziehen und sucht nach Wissen, das ihm dabei hilft, Situationen und Problemlagen einzuschätzen und möglichst technokratische Entscheidungen zu treffen. Dazu wägt er seine Kenntnisse auch anhand eigener beruflicher Erfahrungen und durchlaufener Stadien ab und ergreift alle sich ihm bietenden Möglichkeiten, um sich wissenschaftliches Wissen anzueignen, das er in der Kooperation zwischen Wissenschaft und Politik als alleinige Handlungsmaxime gelten lässt. Er stellt seine parteilichen Traditionen zurück, um vernünftige Problemlösungsstrategien zu favorisieren. Wissenschaftliches Wissen sollte für diesen Typen den Ausgangspunkt aller politischen Initiativen und Regelungen darstellen, die er in der Kooperation zwischen Wissenschaft und Politik gegenüber einer alleinigen politisch begründeten Anwendung voranstellt, wobei er die öffentlichkeitsrelevante Wirksamkeit von Wissen dazu nutzt, um die Überlegenheit von innovativen technokratischen Möglichkeiten an die Bevölkerung weiterzuvermitteln.

Anhörungen und Enquetekommissionen sind für diesen Typen Beratungsräume, in denen Regierung und Opposition Wissen austauschen und gemeinsam politische Regelungen auf Basis vernünftiger Argumentationen verändern, evaluieren und weiterentwickeln, wobei dem Sachverstand von externen Experten aus Wissenschaft und Praxis eine besondere Informationsfunktion zukommt. Die Assistenten werden von diesem Typ genutzt, um einen möglichst weiten Horizont an wissenschaftlichem Wissen zu sichten und für die eigene politische Arbeit einsetzbar zu machen. Sie tragen dazu bei, dass die Entscheidungen eine wissenschaftlich fundierte Grundlage haben. Die Fraktion ist ein wichtiges parlamentarisches Mittel, um Herrschaft zu ermöglichen, wengleich der technokratische Typ hier mit Kollegen zusammen in ertragreichen Streitgesprächen eine vernünftige Lösung suchen wird. In diesen Gesprächen zählt der Sachverstand, der dort unter den technokratischen Parteigenossen immer wieder reaktiviert wird. Ähnlich wie dem Assistenten gegenüber positioniert sich dieser Entscheider zu den Ministerien, die die politische Arbeit durch Sachverstand und Expertise bereichern sollen und neue innovative Möglichkeiten auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse ausloten, denn die Welt ist diesem Typen nach plan- und beherrschbar, solange nur genug wissenschaftliches Wissen über Abläufe und Zusammenhänge zur Verfügung steht. Der technokratische Typ versteht prinzipiell alles als berechenbar und damit überschaubar. Privatwirtschaftliche Beratung ist für den sachsen-anhaltinischen technokratischen Typen ein weiteres Mittel, um in der Zusammenarbeit zwischen Politik und Wissenschaft, die

für ihn einseitig mit dem Primat der wissenschaftlichen Problemlösungssuche genutzt wird, weitere Handlungsoptionen zu lokalisieren. Er setzt dabei auf das wissenschaftliche Wissen, das in nicht staatlichen gesellschaftlichen Bereichen produziert und entwickelt wird, und nimmt es in seine technokratische Entscheidung auf.

Ähnlich verhält es sich mit der Einbindung der Öffentlichkeit in die Entscheidungsfindung durch die Qualitätsagentur und den Bildungskonvent, die die Möglichkeit bieten, mit breiten Schichten einer gesellschaftlichen Expertise ins Gespräch zu kommen, wobei die in diesen Gremien getroffenen Empfehlungen vom technokratischen Typ als politische Leitlinien anerkannt werden und Partikularinteressen für ihn nur von Bedeutung sind, wenn sie technokratisch-vernünftig Entscheidungen begründen können.

Dieser Typ ist nicht skeptisch gegenüber wissenschaftlichem Wissen, rationalen Entscheidungen und ihren Folgen, eher wird seine Denkweise euphorisch die Chancen der Wissenschaft betonen und bewerben. Die Paradoxie in der Einstellung gegenüber der Nutzung wissenschaftlichen Wissens erkennt er an, doch die Folgen und Gefahren technokratischen Wissens und Nichtwissens wiegen für diesen Typen nicht dessen Zukunftspotenzial auf, da wissenschaftliches Wissen nicht als manipuliert wahrgenommen wird. Aus seiner Sicht ist nicht vorstellbar, dass Erkenntnisse von Politikern interessengeleitet instrumentalisiert werden, da sonst ihre Stärken und das mögliche Handlungspotenzial verschenkt werden, wobei die Vieldeutigkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse es ermöglicht, in der Gemeinschaftsarbeit zwischen Wissenschaft und Politik immer wieder neue Entdeckungen zu machen, Meinungen zu entwickeln und letztlich die zweckmäßigste technokratische Entscheidung zu treffen.

6.3.3 Sachsen-anhaltinischer pragmatischer Typ

Im Folgenden wird dargestellt, wie der sachsen-anhaltinische pragmatische Typ für den Untersuchungsgegenstand – die Parlamentarier von Sachsen-Anhalt – anhand der geführten Interviews und den daraus entwickelten Spektren, die Motivation, Inanspruchnahme, Beratung und Denkweisen sichtbar machen, beschrieben werden kann und dadurch Aussagen möglich sind, wie sich dieser Typ in der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Politik entscheidet. Beim sachsen-anhaltinischen pragmatischen Typen handelt es sich um keinen Idealtyp, vielmehr ist es das Ergebnis einer differenzierten Verhaltens- und Wahrnehmungsanalyse.

Der pragmatische Typ orientiert sich an der Wirkung seiner Entscheidung auf die Öffentlichkeit, die seinen Hauptbezugspunkt darstellt. Er versucht ständig Moden und Stimmungen zu erahnen, um darauf zu reagieren und so seine Chancen auf eine Wiederwahl auszubauen. Dabei achtet er darauf, den traditionellen Stil einer politischen Partei, ihre Werte und Ansichten zu vertreten und Wählerschichten als Teil einer Öffentlichkeit zufriedenzustellen, was ihn unverwechsel- und identifizierbar und zum Bestandteil einer Idee macht, für die die jeweilige politische Partei steht und für die er als Parteimitglied eintritt. Dass ist seine Ausgangsposition für jede politische Arbeit, die eine aktive Interessenvertretung ermöglicht, in der die Wähler den politisch Verantwortlichen wiedererkennen.

Die Öffentlichkeit verlangt aber in Bezug auf die Veränderungen, die sich durch die Wissensgesellschaft ergeben, eine zunehmende Diskussionsoffenheit, worunter in dieser Arbeit die Möglichkeit verstanden werden soll, dass die Verantwortlichen versuchen, sich und ihre Problemlösungskompetenzen weiterzuentwickeln und zunehmend einen Dialog mit den gesellschaftlichen Experten, die ebenfalls Wissen besitzen und einsetzen, zuzulassen. Ausschließlich traditionelle Machthandlungen erscheinen in der Öffentlichkeit vermehrt als althergebracht und so stehen die Verantwortlichen unter dem Anspruch, durch Diskussion ihre Entscheidungen zu erweitern und zu bereichern, ohne aber die parteispezifischen traditionellen Problemlösungsmöglichkeiten aus den Augen zu verlieren. Die machtpolitischen und diskursiven Verhaltenstendenzen lassen sich in dem Handlungs- und Wahrnehmungsmodell des sachsen-anhaltinischen pragmatischen Typen für die vier handlungsrelevanten Wissensdimensionsspektren identifizieren, die im Einzelnen abgeschrieben werden sollen. Dabei ist erstens die Priorität einer Entscheidung also die Motivation von Interesse, wobei der sachsen-anhaltinische pragmatische Typ seine Handlungsmaximen größtenteils nicht auf die politische Entscheidung, die sich an Traditionen und Werten orientiert legt. Andererseits wird er aber auch keine ausschließlich wissenschaftlich-technokratische Entscheidung treffen. Es zeigt sich, dass im Gegensatz zu den bereits dargestellten Idealtypen eine pragmatische Verhaltensanalyse die politische Realität und den Einfluss der Öffentlichkeit am nachvollziehbarsten beschreibt, d. h., im Sinne der Machtorientierung sind die Werte und Traditionen im Sinne der Diskussionsbereitschaft die vernünftigsten Lösungen, die die Problemlösungsfähigkeit der politisch Verantwortlichen erhöhen.

Beim sachsen-anhaltinischen pragmatischen Typen ist die Inanspruchnahme, seine persönliche Wissensnutzung in einer Entscheidung von Bedeutung, dabei verhält er sich pragmatisch und wird das Wissen instrumentalisieren und öffentlichkeitsrelevant nutzen, wenn es seine politischen Ziele unterstützt und sich stellende Entscheidungszwänge auflöst, wenngleich er auch sein persönliches Wissensreservoir weiterentwickeln wird. Wissenschaftliches Wissen ist für ihn ganz selbstverständlich Teil einer politischen Entscheidung, eine Hilfe bei Gesetzesänderungen und Neuregelungen und unterstützt ihn bei der Einleitung politischer Entscheidungen. Die Überzeugungskraft des Wissens und seine unterstützende Wirkung wird er zur Beeinflussung der Öffentlichkeit nutzen, da er weiß, dass wissenschaftliche Erkenntnisse und Ansichten im Rahmen der Beweisführung in politischen Debatten einen wichtigen Argumentationsvorteil bieten. Dabei wird Wissen von ihm öffentlichkeitswirksam für die eigene politische Überzeugung genutzt, aber zugleich auch in seine persönliche Suche nach möglichst vernünftigen politischen Strategien eingebaut. Der pragmatische Typ wird im Sinne einer zweigleisigen, öffentlichkeitswirksamen und persönliche Nutzung eine Doppelstrategie anwenden, d. h., er wird das dargebotene Wissen für seine eigene Weiterentwicklung, den Fortgang der Diskussion und der Problemlösungsfähigkeit nutzen, aber auch versuchen instrumentalisierende machstrategische Möglichkeiten zu verwerten.

Im dritten handlungsrelevanten Spektrum, dem der bevorzugten Beratungs- und Wissensquellen, greift der pragmatische Typ auf die verschiedenen Wissenslagerstätten zurück, beachtet aber die jeweiligen Kontexte. Er wird das Selbststudium ganz selbstverständlich in seine Suche nach Wissen mit einbeziehen, zudem sind seine beruflichen Erfahrungen, aber auch immer neues Wissen eine bedeutende Entscheidungsgrundlage. Der persönliche Wissensaufbau ist den Herausforderungen ausgesetzt, dass Wissen schnell veraltet, flüchtig ist, immer wieder an verschiedenen Orten neu entsteht und nicht alle erreichbaren Wissensquellen auswertbar sind. Wissenschaftliches Wissen ist nicht einfach aufzunehmen, da zu viel und schwer zu differenzierendes Material vorliegt, das in komplizierten Texten, uneindeutigen Formulierungen und nicht einschätzbaren Folgewirkungen vorkommt.

Der pragmatische Typ erhält sein Wissen durch institutionelle Arrangements wie z. B. Anhörungen, in denen auswärtige Experten wie Interessenvertreter und Wissenschaftler die politisch Verantwortlichen sowohl über Alternativen als auch traditionelle

Lösungsstrategien beraten. Er wird auch in den Anhörungen einen Unterschied zwischen Machtinteressen und Diskussionsbereitschaft machen, denn er weiß, dass Anhörungen einerseits politische Machtdemonstrationen darstellen und andererseits bei einer Problemlösung hilfreich sein können, weshalb er entweder seine politische Mehrheit verteidigen oder gesprächsbereit sein wird. Der sachsen-anhaltinische pragmatische Typ muss im Hinblick auf die vorherrschende Meinung in der Öffentlichkeit abwägen, wie er sich verhält, und beiden Neigungen angemessen Platz gebend entscheiden, welche seine bevorzugte Strategie entweder instrumentalisierend oder aber erkenntnisorientiert im Umgang mit Anhörungen sein sollte.

Vergleichbar wird sich dieser Typ in Enquetekommissionen verhalten, die wie beschrieben den Anhörungen sehr ähnlich sind und sowohl Konstruktivität als auch die Gefahr machtpolitischer Stellvertreterauseinandersetzungen bergen. Die Mehrzahl der Experten machte bei der Bewertung der Bedeutung der Enquetekommissionen für eine mögliche Kooperation zwischen Wissenschaft und Politik keinen nennenswerten Unterschied zwischen Chancen- und Konfliktlagen in den Anhörungen, wenngleich aber Enquetekommissionen, weil sie selten ins Leben gerufen werden und mit mehr Aufwand verbunden sind, mehr noch als Anhörungen im Fokus der öffentlichen Meinung stehen. Damit aber dort mögliche Entscheidungen und Empfehlungen nicht durch Machtpolitik zerrieben werden, ist eine Diskussionsneigung von Bedeutung, die auch beibehalten werden muss, da sonst eher die Interessenvertretung der Verantwortlichen in der Öffentlichkeit wahrgenommen werden würde und somit die intendierte Wirkung der bürger-nahen Politikgestaltung verloren ginge.

Die persönlichen Assistenten helfen den Verantwortlichen die jeweils situationsabhängig ausgewählte Strategie umzusetzen, beraten die Abgeordneten, liefern recherchiertes Wissen und bereiten die Politiker auf politische Debatten vor. Der sachsen-anhaltinische pragmatische Typ vertraut seinem Assistenten und verlässt sich auf dessen Sachverstand, denn jener wird sowohl die Gemeinsamkeit der politischen Ansichten, der ihn auch zu einem Teil der Parteiarbeit macht, als auch neuere Verfahren, die diskussionsorientiert sind, favorisieren. Da die gesellschaftlichen Verpflichtungen eines Abgeordneten eine adäquate Recherche nicht möglich machen, vertraut dieser Typ seinem Assistenten und dem von ihm gelieferten Wissen, wobei der Assistent als Möglichkeit, das persönliche Wissensreservoir zu erweitern, fungiert.

Die Fraktion ist der klassische Ort der Machtpolitik, da hier fast ausschließlich das organisiert wird, was mit Herrschaft, Traditionen und Weltbildern in Verbindung steht. In Fraktionssitzungen werden die einzelnen Politiker zu einer Entscheidungsgewalt verschmolzen, denn es geht um die Bestimmung der Linie einer Partei, also darum, für die Öffentlichkeit wiedererkennbar zu sein, Wahlversprechen zu erfüllen und sich gegenseitig zu beraten. Der sachsen-anhaltinische pragmatische Typ wird die Fraktionssitzungen nutzen, um sich mit seinen Kollegen zu beratschlagen, und die Diskussionsseite seiner Fraktion ebenfalls mobilisieren, wobei er in der Fraktion zwar nicht an dem gelieferten Wissen zu zweifeln braucht, da er hier mit Mitgliedern des eigenen Weltbildes umgeht, aber selbstkritisch das erworbene Wissen reflektiert.

Die Ministerien besitzen einerseits Sachverstand darin neue politische Regelungen zu formulieren und helfen andererseits den Verantwortlichen dabei die Diskussionsmöglichkeiten abzuwägen, wobei in der Führungsabteilung eines Ministeriums auch die Machtpolitik von entscheidender Bedeutung ist. Ministerien, die in vielen kleineren Sitzungen Diskurse vorbereiten und anbahnen, werden vom sachsen-anhaltinischen pragmatischen Typen meist dazu verwendet wissenschaftliches Wissen zu erstellen und dieses für Anhörungen und andere Gremien aufzubereiten.

Der sachsen-anhaltinische pragmatische Typ lässt sich von privatwirtschaftlichen Personen und Institutionen beraten, wobei Neigungen eine Rolle spielen, d. h., bei interessenorientierten Entscheidungen werden überwiegend parteinahe Stiftungen oder interessenähnlichen WiSo-Partner konsultiert, einbezogen und beauftragt, da so eine Profilschärfung gegenüber der Öffentlichkeit möglich ist und sie wie beschrieben vergleichbare Positionen vertreten. Letztere müssen aber von den politisch Verantwortlichen erkennbar sein, denn bei Unsicherheiten bezüglich der politischen Position des jeweiligen WiSo-Partners wird der sachsen-anhaltinische pragmatische Typ skeptisch auf die angebotene Beratung reagieren. Die Öffentlichkeit kann so direkt in Entscheidungen eingebunden werden, denn der Kontakt zu Institutionen, die einen Teil der Bevölkerung symbolisieren, ermöglicht einen direkten Austausch und Meinungsabgleich. Außerhalb der politischen Bühnen wird erforscht, was weitere Bestandteile der Öffentlichkeit denken. Dabei sind Machtinteressen zweitrangig, da sich die politisch Verantwortlichen mit der Bevölkerung austauschen möchten, wobei wissenschaftliches Wissen bei privatwirtschaftlichen Beratern auch eingekauft wird.

Eine neuartige Möglichkeit der Diskussion, die die Öffentlichkeit am Entscheidungsprozess zu beteiligen versucht, sind wissenschaftliche Institutionen wie die Qualitätsagentur, wobei diese und auch der Bildungskonvent als Antwort auf die angedeutete Problemlage des offensichtlichen Einsatzes eines politisch-traditionellen Aktionismus durch die Politiker in Zeiten der Wissensgesellschaft entstanden. Die beiden Initiativen sollen für die Öffentlichkeit eine interessierte Diskussion zwischen Politik und Wissenschaft vermitteln, die Strukturen der Machtpolitik entschärfen und eine ausgelagerte wissenschaftliche Beratung ermöglichen. Beide sind ambivalente Politikinstrumente, denn sie bieten Anlass zur Sorge darüber, in welche Richtung die politischen Ansichten der jeweiligen Vertreter und letztendlich deren Aussagen und Problemlösungsvorschläge zielen. Dabei erlauben die geführten Interviews die Vermutung, dass sich die Ansprüche der Initiatorinnen auf eine vermehrte Diskussionshaltung der Beteiligten nicht durchsetzen, denn bei der Berufung der Experten und bei der Einbindung der Öffentlichkeit wurde im Vorhinein von den Verantwortlichen an politische Mehrheiten und die möglichen Auswirkungen der abschließenden Empfehlungen gedacht, womit ein Zweifel auf allen politischen Seiten an der Expertise und dem wissenschaftlichen Wissen der jeweiligen eingeladenen Experten vorherrschen wird.

Allgemein ist der sachsen-anhaltinische pragmatische Typ, da er neben der politischen Tradition auch gleichzeitig eine Diskussionsneigung in seine Entscheidungen einbindet, von den konstruktiven Möglichkeiten einer Nutzung wissenschaftlichen Wissens überzeugt, obschon er im Vergleich mit seinen eigenen machtpolitischen Überlegungen skeptisch gegenüber dem Wissen sein wird, das politische Gegner oder parteifremde Interessenvertreter liefern. Diese Zweifel sind angebracht, da das Weltbild der anderen Parteien ja die Interessen der jeweiligen Wähler vertritt, was meist in den Anhörungen, aber auch in den Enquetekommissionen zum Ausdruck kommt, wenn dort verschiedenen politischen Lagern nahestehende Experten angehört werden – aber nicht im Sinne einer konstruktiven Diskussion, sondern im Rahmen eines Meinungsstreites, der ohne Folgen auf die Entscheidungsfindung bleibt.

Der sachsen-anhaltinische pragmatische Typ oszilliert zwischen seinen Machtinteressen und seiner Diskussionswilligkeit, d. h., er muss auf der einen Seite einer emanzipierten Öffentlichkeit gegenüber seine Diskussionsfähigkeit beweisen und lässt sich in seinen Entscheidungen in verschiedenen Situationen von den unterschiedlichsten gesell-

schaftlichen Institutionen und Akteuren beraten, während er auf der anderen Seite seine politischen Werte immer wieder verteidigen muss, da sie sein Alleinstellungsmerkmal sind – das, was ihn zum Politiker macht. Das Hauptproblem des sachsen-anhaltinisch-pragmatischen Typen ist es, dass er Machtinteresse und konstruktive Diskussion in einem Verhalten vereinen will und so in einer paradoxen Weise handeln muss, die er nicht auflösen kann. Denn wenn er Expertenrat zulässt, unterstellt er jenem, dass dieser von politischen Interessen geprägt sei, wenn er sich auf der anderen Seite voll und ganz auf wissenschaftliches Wissen einlässt, ist dieses für ihn vorwiegend undurchsichtig und er nimmt es als viel- und uneindeutig wahr, d. h., er braucht Beratung bzw. Aufbereitung, um dieses wissenschaftliche Wissen zu verstehen.

Es ist die **Paradoxie**, dass die Verantwortlichen nicht auf den politischen Gegner zugehen, weil sie ihm unterstellen, wissenschaftliches Wissen nur instrumentalisierend und öffentlichkeitswirksam einzusetzen bzw. auf das eigene Meinungsbild zuzuschneiden, was dann wiederum prophylaktisch mit den eigenen Wissensbeständen vollzogen wird. Dabei vermuten die Verantwortlichen, dass jenes wissenschaftliche Wissen, das in Anhörungen, Enquetekommissionen, aber auch im Bildungskonvent vermittelt wird und vom politischen Gegner, Experten, Beratern und WiSo-Partnern stammt, manipuliert und auf die konkurrierenden Interessen zugespitzt sein könnte. Der in Qualitätsagentur und Bildungskonvent intendierten Diskussion wird aus Furcht vor der Nutzung manipulierten Wissens mit Argwohn und Misstrauen begegnet, da die Verantwortlichen wissen, wie sie in dieser Situation selbst handeln würden, und so meist zu Klientelverhalten tendieren.

Andererseits sind die Verantwortlichen skeptisch, weil Diskussionen und wissenschaftliches Wissen aus drei Gründen als viel- und uneindeutig verortet werden: Erstens fällt es den Verantwortlichen schwer, Wissen ausfindig zu machen, d. h., sie haben weder Zeit noch Ausbildung, um sich konstant mit neuem Wissen auseinanderzusetzen oder dieses anzufertigen, wobei Sprachprobleme oder der Umgang mit der Internetrecherche ins Gewicht fallen. Zweitens können wissenschaftliches Wissen und mögliche sich daraus entwickelnde Diskussionen nicht unmissverständlich auf politische Kontexte angewendet werden, die für ein spezifisches Problem meist eine spezifische Lösung benötigen, d. h., Diskussionen sind der Widerstreit von Meinungen und denkbaren Alternativen, während Machtpolitik auf der anderen Seite eine Entscheidung treffen

und sich positionieren muss, um sich darzustellen. Drittens veralten Wissen und Beratungswissen schnell bzw. ist es beschwerlich, beides aktuell zu halten. Der sachsen-anhaltinische pragmatische Typ weiß, dass sich das Wissen ständig weiterentwickelt und nicht statisch und fest stehend ist wie die politischen Werte und Interessen und somit agiert er unter einem ständigen Anpassungsdruck, der seine Diskussionswilligkeit beeinträchtigt.

Abschließend lässt sich sagen, dass der sachsen-anhaltinische pragmatische Typ im Licht einer kritischen Öffentlichkeit sich für Diskussionen, die entscheidungsoffen, aber deshalb aus seiner Sicht auch nachteilig sind, weil ausgiebige und den Verantwortlichen nicht zur Verfügung stehende Zeit zum Vertrauensaufbau und zur Abstimmung benötigt wird, interessiert, wenngleich er dabei aber Gefahren und Herausforderungen für seine politische Interessenvertretung wahrnimmt. Konfrontiert mit der Vermutung, dass auf politische Kontexte zugeschnittenes Wissen manipuliert sein könnte, wird er sich auf machtpolitische Handlungen verlegen.

7 Zusammenführung von Theorie, Diskussion und Praxis

In diesem Kapitel wird im Verhältnis zwischen Analysestruktur, Entwicklungsgeschichte, Untersuchungsergebnissen und der theoretischen Ausgangslage eine Gesamtrahmung geleistet, die die Bedeutung, Aussagekraft und Signifikanz des Untersuchungsgegenstandes verdeutlicht. Denkbare Problemlösungsansätze können so dargestellt und bewertet werden. Die Arbeit beschreibt, dass wissenschaftliches Wissen zunehmend seit Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts für alle Funktionsbereiche der Gesellschaft eine gesteigerte Bedeutung gewinnt bzw. das diese „obsessed with scientific authority“ (Carr-Saunders 1902: 64) sind, was mit dem Begriff der Wissensgesellschaft akzentuiert wird. Die Verantwortlichen bestätigen, dass Herausforderungen im Zusammenhang mit Wissenskontexten ein zunehmender Teil ihrer politischen Entscheidung sind, wobei wissenschaftliches Wissen in dieser Arbeit aus wissenssoziologischer Sicht als Handlungspotenzial, welches das Ergebnis einer Selektionsleistung in einer Daten- und Informationsanalyse ist, verstanden wird.

In der Gesellschaft dient Wissen dazu Handlungsmöglichkeiten zu erkennen, zu nutzen und Legitimität sowie auch wirtschaftliche und soziale Spielräume zu erweitern. Die Existenz dieser Relevanz ist das Ergebnis von Entwicklungsschritten und -prozessen, welche die Gesellschaft in ihrem Umgang mit wissenschaftlichem Wissen durchlaufen hat (siehe Kapitel 2.1.2). Damit werden die Herstellung von Handlungsfähigkeit als Ergebnis eines Erkenntnisprozesses sowie die Weitervermittlung und die Speicherung von Wissen zu einer eminenten Causa in allen Bereichen der Gesellschaft.

7.1 Wissensgesellschaft revisited

Der Stellenwert von Wissen, z. B. ein wissenschaftlicher Abschluss, der von Vorteil für eine gesellschaftliche Karriere sein kann, ist in der Öffentlichkeit angewachsen, weil Gesellschaftsbereiche, die Wissen verarbeiten, an Einfluss gewinnen. Wissenschaftler und die Wissenschaft genießen in der Öffentlichkeit, die vermehrt gesellschaftliche Diskussionen favorisiert, eine hohe Reputation und insbesondere wissenschaftliche kooperative Problemlösungsangebote über systemische und institutionelle Grenzen hinweg sind gefragt. Auch in Sachsen-Anhalt wandeln sich speziell unternehmerische

Aktivitäten, denn nahezu in jeder wirtschaftlichen Unternehmung spielt Wissensmanagement als Teil der täglichen Arbeit mittlerweile eine einflussreiche Rolle: Firmen erweitern und speichern aktiv ihr Wissen, wenden es an und werten es aus. Diese besondere Wissensarbeit, also die Fähigkeit, Wissen zu erwerben, zu erkennen, zu erweitern und zu vermitteln bzw. in Netzwerken miteinander zu erarbeiten, wird von sogenannten Wissensarbeitern geleistet, die vorwiegend studiert haben und sich den Hauptteil ihres Arbeitslebens damit beschäftigen ihr Wissen zu verfeinern und anzuwenden.

Wie in der Wirtschaft lässt sich in den Entscheidungs- und Verwaltungsprozessen der Politik die Fokussierung auf Wissenskontexte beobachten. Speziell der Umgang mit Wissen durch die Politik – nicht mehr nur das Ansammeln von Information und Daten, wie es seit Jahrhunderten praktiziert wird, sondern auf Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit ausgerichteter Erwerb und Anwenden von Wissen – ist eine Herausforderung, denn wenn Wissen effizient eingesetzt wird, also Teil einer Entscheidung ist, steigt die Akzeptanz in der Bevölkerung, was an Veränderungen in der Gesellschaft im Allgemeinen beschrieben und auf Sachsen-Anhalt im Besonderen angewendet werden kann. Komplexe Probleme wie Klimaschutz, Entgrenzung, Reform des Gesundheitssystems, mündige Öffentlichkeit, Wirtschaftskrisen, Kriminalität und Wohlfahrtsstaatlichkeit erfordern eine gesteigerte Anwendung von Wissen bzw. Politikberatung, um adäquate Entscheidungen treffen zu können, da die neuen Politikfragen selten durch die alten traditionellen Muster zu beantworten sind. Dies zeigt sich, wenn behauptet wird, dass der Staat sich in einer „Wissenskrise“ (Kaiser 2008: 218) befinde und es scheine, „dem Staat fehle in der heutigen Wissensgesellschaft zunehmend das nötige Wissen, um noch handlungs-, problemlösungsfähig und innovativ zu bleiben“ (ebd.: 218). Aber nicht nur das, weiterhin deutet sich an, dass „eine zunehmende Anzahl von Akteuren über einen zunehmenden Fundus verschiedenartigen Wissens verfügt und – darauf gestützt – staatlichen Plänen und Maßnahmen eigenes Wissen entgegensetzen kann“ (Schuppert 2008: 261), auch weil mehr Wissenschaftler außerhalb der Wissenschaft forschen und eine gewaltige Menge neuen Wissens, was mit dem Begriff „Wissensflut“ beschrieben wird, anfertigen.

Gesamtgesellschaftlich entstehen für den Staat, ausgelöst durch die außerpolitischen Akteure, insbesondere wenn diese Einfluss auf die Öffentlichkeit haben und eigene Wissensquellen nutzen, Entscheidungszwänge. Die Problemsetzung in den OECD-

Staaten und in Sachsen-Anhalt ergibt sich zum Beispiel zunehmend durch wissenschaftlich organisiertes Vergleichen der Leistungsfähigkeit politischer Regelungen durch Benchmarking. Die PISA-Studie ist eines der deutlichsten bildungspolitischen Beispiele für solche Wertungen, „mit denen die unterschiedlichen Bildungssysteme ‚gerankt‘ werden, ein Vorgang, der in Deutschland – wie erinnerlich – als ‚PISA-Schock‘ erlebt wurde“ (ebd.: 281). Die politisch Verantwortlichen werden mit einer wissenschaftlichen Leistungsprüfung konfrontiert, die in der Öffentlichkeit und den Medien ausführlich thematisiert wird, und müssen politische Veränderungen herbeiführen.

Hier läutete der Bedeutungsgewinn der durch die OECD eingeführten Bildungsindikatoren, standardisierten Leistungsmessungen und Rankings den Niedergang der traditionellen Regulierungsmodi in der Bildungspolitik ein, die sich idealtypisch als Input-gesteuerte, hierarchisch staatliche Steuerung beschreiben lassen. (Martens/Wolf 2008: 16f.)

Diese Beobachtung ist auch in den Aussagen der Verantwortlichen in Sachsen-Anhalt, namentlich darin, dass die Erwartungen der Öffentlichkeit zu einer Veränderung der politischen Arbeit geführt haben, nachvollziehbar und so wurden neue Entscheidungsgremien wie die Qualitätsagentur und der Bildungskonvent lanciert. Als eine der Nebenwirkungen der Wissensgesellschaft wird für die Verantwortlichen zudem deutlich, dass – je mehr gewusst werden kann und wissenschaftliche Erkenntnis als Vorteil zur Herstellung von Handlungsfähigkeit gesehen wird – sich auch enthüllt, was noch nicht gewusst wird, was als Gefahr beobachtet und mit dem Begriff Risikogesellschaft beschrieben wird. Diese Entwicklungen sensibilisieren für Chancen aber auch Risiken der Wissensgesellschaft, also der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Politik, insbesondere mithilfe persönlicher, wissenschaftlicher oder privatwirtschaftlicher Politikberatung.

In einer Wissensgesellschaft sollten, um Problemlösungsfähigkeit zu entwickeln, Politik und die Wissenschaft zusammenarbeiten. Wenngleich in Sachsen-Anhalt viele Möglichkeiten und auch der Wille zur Beratung und zum „Einschleusen“ von wissenschaftlichem Wissen in den Politikprozess gefunden wurden, ließ sich in dem Sachbeispiel nur eine Nutzung traditioneller politischer Praktiken nachweisen bzw. sind die Aussichten für die neueren Instrumente der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Politik, wie die Qualitätsagentur und der Bildungskonvent, nicht vielversprechend. Zur Klärung der Ursachen wurden deshalb die Handlungs- und Verhaltensmodelle der

politisch Verantwortlichen bei der Nutzung wissenschaftlichen Wissens herausgearbeitet und aus einer wissenssoziologischen Perspektive analysiert.

7.1.1 Theorie

Die Problemsituation im Verhältnis zwischen Politik und Wissenschaft lässt sich unter anderem durch die Unterschiedlichkeit der Funktionslogiken der beteiligten Systeme erklären, denn die Politik ist der Gesellschaftsbereich, in dem allgemein bindende Entscheidungen über die Gefüge des Zusammenlebens sowie die Verteilung von Rechten und Pflichten in Konkurrenz zwischen unterschiedlichen Vertretern gesellschaftlicher Interessen, die sich in Parteien organisieren, ausgetragen wird. Diese Rivalität erzeugt eine Atmosphäre des Misstrauens – in inoffiziellen Strategien muss ein Vorteil gegenüber dem politischen Gegner entwickelt werden –, die nur selten neutralisiert wird und aus deren Denklöge sich die Verantwortlichen schwer lösen können. Dies zeigt sich in der Arbeit der Entscheidungsträger in Sachsen-Anhalt im Umgang mit wissenschaftlichem Wissen und auf dem Gebiet der untersuchten Bildungspolitik, die auf Länderebene gestaltet wird und damit ein besonders exemplarisches Feld ist, an dem die Konkurrenz zwischen den Parteien um die Macht bzw. die Mehrheit der Bevölkerung deutlich wird.

Die Wissenschaft dagegen produziert in öffentlicher globaler Gemeinschaftsarbeit Wissen, das in einem Forschungs-, Aushandlungs- und Weitervermittlungsprozess anhand von Methoden und Theorien, die für alle Beteiligten nachvollziehbar sein müssen, d. h., in einem gemeinsamen, vernetzten Gespräch entstehen, geschaffen wird. Es entsteht in der Wissenschaft zwar auch ein Wettstreit der Meinungen, doch anders als in der Politik geht es nicht um Macht und damit verbundene Privilegien und Vergünstigungen, sondern um die Wahrheit, mit der aber keine gesellschaftlichen Entscheidungskontexte, sondern meist Reputation in der eigenen Gemeinschaft bzw. Disziplin verbunden sind, auf die der Wissenschaftler, aus arbeitsteiligen und interessenengebunden Gründen sich konzentriert, wemgleich aber Wissenschaft für die Akteure auch als Karriere- und finanzielles Absicherungsmodell dienen kann.

Dass zwei so unterschiedliche Systeme zusammenarbeiten können, scheint undurchführbar, wemgleich dies aber für beide von Nutzen wäre, da Wissen als Problemlösungskapazität verstanden für die Politiker von Vorteil ist und Wissenschaftler ihr

Wissen anwenden könnten. In der Zusammenarbeit zwischen Politik und Wissenschaft zur Lösung komplexer Probleme können sich für beide Seiten positive Synergieeffekte ergeben: einerseits für die politische Seite, die durch eine Beteiligung von wissenschaftlicher und privatwirtschaftlicher Beratung an ihrer Entscheidung davon ausgehen kann, dass sowohl Öffentlichkeitszufriedenheit durch die Einbeziehung alternativer Experten und ihrer Ansichten als auch Nachhaltigkeit durch Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse, die jenseits der politischen Logik und ihrer Interessen entstehen und ein Teil einer partiübergreifenden Problemlösung sein könnten, gesteigert werden. Die Wissenschaft auf der anderen Seite kann durch ihre Hilfestellung eine Rückkoppelung in die Gesellschaft erlangen, die der Untersuchung der eigenen Relevanz und der Entwicklung neuer Forschungsfragen dient, erhöhte Forschungsfreiheit und Zeit, um sich einem Forschungsgegenstand zu widmen und so neue Aufträge oder Projekte zu beginnen, die von den politisch Verantwortlichen gebilligt und angefragt werden. Darüber hinaus ergeben sich sowohl finanzielle als auch gesellschaftliche Vorteile für den einzelnen Wissenschaftler durch seine Kooperation, denn Gutachten werden sehr gut bezahlt. Und nicht selten entstehen in diesem Zusammenhang neue wirtschaftliche Möglichkeiten. Gesellschaftlich profitiert der Wissenschaftler von seiner Medienpräsenz und der Möglichkeit, seiner Meinung Gehör zu verschaffen. Das Beispiel eines der Experten, der zunächst als Gutachter die Landesregierung unterstützt hatte, bevor er selbst das Amt des Kultusministers übernahm, zeigt, dass man sich auf diese Weise auch für politische Ämter interessant machen kann.

Die vorhandenen Verständigungsschwierigkeiten sollten nach Jürgen Habermas (1973) durch eine Kooperation, einen füreinander vorteilhaften wechselseitigen Politikvermittlungs- und Beratungsprozess, überwindbar sein, denn Staat muss sich vermehrt, will er seine Aufgabe als Entscheidungsinstanz erfüllen, insbesondere im Bezug auf die Wissenskrise, z. B. die alternative Wissensproduktion außerhalb der gewohnten Orte der Wissenschaft, auf wissenschaftlichen Rat verlassen. Dabei sind drei mögliche Politikberatungsmuster, erstens im Sinne eines *dezisionistischen Modells*, in welchem die Politik und ihre Entscheidungslogik dominieren, zweitens das *technokratische Modell*, bei dem der Sachverstand bzw. -zwang vorherrscht, und drittens das *pragmatische Modell*, das insbesondere situative Abwägungen vorsieht, denkbar.

Das pragmatische Modell lässt sich theoretisch auf die Situation in Sachsen-Anhalt anwenden, weil es den Einfluss der Öffentlichkeit bzw. der öffentlichen Meinung, die durch die themenorientiert arbeitenden Massenmedien beeinflusst wird, und für die politischen Entscheidungsträger von großer Bedeutung ist, sehr gut dokumentiert. Dabei wird nachvollziehbar das politisch Verantwortliche, unter Bekräftigung wissenschaftlicher Autorität die für die eigene politische Gesinnung bzw. das jeweilige Vorhaben passenden Erkenntnisse und Theorien heranziehen, was mit dem Niedergang der Autorität der wissenschaftlichen Experten bzw. der Wissenschaft unter den Stichworten Nicht-Wissen und Risikogesellschaft einhergeht.

7.1.2 Praxis

In der Praxis – anhand des Sachbeispiels – zeigen sich gewichtige Unterschiede in Bezug auf die Handlungen eines pragmatischen Typen, denn die Vorstellung von Habermas muss spezifiziert und detailliert betrachtet werden, da er nicht erklärbar macht, warum es in Sachsen-Anhalt nicht zu Dialog kommt, und er das in dieser Arbeit herausgearbeitete Paradox der Denkmuster im Umgang mit wissenschaftlichem Wissen bzw. der Tatsache, dass die Verantwortlichen beharrlich in ihre Entscheidungen ihre politischen Traditionen einfließen lassen, nicht thematisiert.

Im Praxisbeispiel der Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres in Sachsen-Anhalt konnte eine Dominanz parteispezifischer Ansichten und pädagogischer Traditionen, aber auch ein Aktionismus, der dem föderalen Staatsgefüge, das erweiterte Handlungskompetenzen in der Bildungspolitik gewährleistet, geschuldet ist, als Entscheidungsgründe belegt werden. Es kam ebenfalls zum Ausdruck, dass wissenschaftliches Wissen von den politisch Verantwortlichen als bedeutende Komponente in Form von persönlicher, wissenschaftlicher und privatwirtschaftlicher Beratung einer politischen Entscheidung thematisiert und sein positives Potenzial zur Abwägung von Risiken und Nutzen in Anspruch genommen, aber auch im Umgang mit der Öffentlichkeit betont wurde, und somit ein Beitrag zur politischen Problemlösungsfähigkeit geleistet werden könnte, der aber nur selten, jedenfalls in der alltäglichen Politik, angewendet wird.

Den Untersuchungsergebnisse aus der Sachdimension, die Vormachtstellung einer politischen Handlungslogik, wurde deshalb eine zweite als Wissensdimension bezeichnete Relevanzperspektive hinzugefügt, welche die Nutzung von

wissenschaftlichen Wissens aus einem wissenssoziologischen Analyseschema untersucht und strukturiert. Anhand unterschiedlicher Spektren, wie Motivation bzw. Priorität, Inanspruchnahme, Beratung und Denkmuster, konnte so ein differenziertes Bild eines sachsen-anhaltinisch pragmatischen Verhaltens- und Wahrnehmungstypen im Umgang mit wissenschaftlichem Wissen als Teil einer politischen Entscheidung entwickelt werden.

Die Motivation des in Sachsen-Anhalt in der Kooperation zwischen Wissenschaft und Politik wirkenden pragmatischen Handlungstyps ist an Traditionen und Werten orientiert, aber auch an wissenschaftlich-technokratischen Erkenntnissen interessiert, die für ihn sogar einen hohen Stellenwert haben. Bei der praktischen Inanspruchnahme von Wissen wird dieser Typ sowohl die Öffentlichkeitswirksamkeit für seine politischen Ziele nutzen als auch sich persönlich weiterbilden, was sich in den Aussagen der Experten zu ihren Erfahrungen bei der Recherche, wenn sie zugeben, dass Wissen ihnen in Debatten genutzt hat, zeigt. Im dritten Spektrum der bevorzugten Beratungsart ist Selbststudium, wissenschaftliche Beratung in Anhörungen und in Enquetekommissionen durch z. B. Assistenten und privatwirtschaftliche Beratung durch externe Experten in neuen Diskussionsforen wie der Qualitätsagentur und dem Bildungskonvent begehrt, wobei dies die Ebene der Politikberatung, also die praktische Verbindung zwischen Wissenschaft und Politik ist. Viertens ist feststellbar, dass bei der Einstellung gegenüber Wissen im Entscheidungsprozess bei den Verantwortlichen eine Skepsis vorherrscht.

Dass dieser Typ auf die dargestellten traditionellen, pädagogischen Handlungsmuster größtenteils zurückgreift, lässt sich insbesondere durch das vierte Spektrum erklären. Die Verantwortlichen handeln in der Kooperation zwischen Wissenschaft und Politik unter der Paradoxie, dass ihnen einerseits wissenschaftliches Wissen als viel- und uneindeutig erscheint. Zweitens vermuten sie in durch Politikberatung aufbereitetem Wissen eine Täuschung. Sie nehmen wissenschaftliches Wissen, wenn es beratend auf Problemkontexte zugeschnitten ist, als manipuliert wahr, denn sie schätzen, dass dieses Wissen vom politischen Gegner oder einer interessengeleiteten Politikberatung vorbehandelt wurde. Dabei leitet dieses Misstrauen ihre Handlungen und sie werden wissenschaftliches Wissen ebenfalls auf ihre spezifische politische Logik hin auslegen oder bearbeiten lassen. Die Verantwortlichen können das ihnen gelieferte unaufbereitete wissenschaftliche Wissen nicht einordnen, da sie weder die Zeit, noch die Expertise,

noch die Methoden oder die Mittel haben, um sich adäquat mit diesem auseinanderzusetzen. Das bedeutet, sie können wissenschaftliches Wissen nicht anwenden, wenn es nicht beratend vorbehandelt ist. Wenn es aber auf eine Problemlage zugeschnitten wird, nehmen sie an, dass eine Manipulation vorgenommen wurde. Die Politiker sind zur Zusammenarbeit nicht bereit, da sie dem politischen Gegner, was nach ihrer Logik nachvollziehbar wäre, aber zusätzlich auch den Wissenschaftlern und ihrem Wissen nicht vertrauen bzw. eine Irreführung vermuten. Zudem bleibt, nach Aussage der Politiker, die Wissenschaft nicht in der Weise objektiv, dass die Verantwortlichen hierauf uneingeschränkt zählen, da viele der beteiligten Wissenschaftler von den Parteien gewählt werden, schon mit der Vorgabe, dass die Erkenntnisse in die eigenen politischen Argumentationsmuster hineinpassen sollen. Die Praxis zeigt, dass das Paradox jedenfalls bei dem sachsen-anhaltischen pragmatischen Typen zu Misstrauen in den unterschiedlichen Beratungsarenen führt, da es größtenteils zu einer Asymmetrie in der Kooperation, wobei die beteiligten Wissenschaftler in vermehrter Weise die Politik und deren Ansichten und Lösungsstrategien interessengeleitet unterstützen, kommt.

Diese Arbeit argumentiert, dass das Handlungs- und Wahrnehmungsmuster des sachsen-anhaltinischen pragmatischen Typen sowohl vertikal als auch horizontal auf weitere politische Entscheidungsebenen anwendbar ist, d. h., die Verantwortliche nicht nur in weiteren bundesdeutschen Regionalparlamenten, sondern auch auf Bundes- oder Kommunalebene diese herausgearbeiteten Verhaltensweisen im Sinne der Priorität, Inanspruchnahme, Beratung und paradoxer Denkmuster aufweisen werden, da die politischen und wissenschaftlichen Einflüsse von gleichwertiger Bedeutung sind. Zweitens sind die herausgearbeiteten Wertigkeiten von Aspekten einer politischen Entscheidung wie der Einfluss von WiSo-Partnern, mannigfache Koalitionskonstellationen zwischen unterschiedlichen Parteien, abwechselnde Abhängigkeits- und Machtverhältnisse in der vertikalen Machtarchitektur, die Arbeitsleistungsfähigkeit der Regierungsbürokratie und die Ausstattung mit Finanzen zwar variable, aber im Vergleich mit den prominenten Aspekten wie Wahlversprechen, Fraktions- und Kabinettsinfluss, Öffentlichkeitsbefriedigung, Aktionismus in bedeutenden Politikbereichen, Weltbilder und letztlich auch die Nutzung von wissenschaftlichem Wissen in der vertikalen und auch horizontalen Entscheidungsfindung von vergleichbarer Bedeutung.

Weiterhin ist das Zeitbudget aller Politiker limitiert, d. h., auch auf bundesrepublikanischer und kommunaler Ebene sind die Politiker gezwungen, zeitnah zu handeln, was ihre Möglichkeit zur Recherche und Erweiterung ihres Bildungsniveaus limitiert. Ebenso sind die Geschäftsordnungen in den Regionalparlamenten aber auch im Bundestag vergleichbar. Politische Traditionen und Aktionismus werden dementsprechend bei der Entscheidungssuche in Bundes- und Kommunalgremien vorherrschen und weiterhin wird die Skepsis der Verantwortlichen im vierten Spektrum der Wissensnutzung (den Denkmustern) gegenüber aufbereitetem Wissen verbreitet sein. Eine Darstellung von Alternativen zur vermehrten Nutzung wissenschaftlichen Wissens für den sachsenanhaltinischen pragmatischen Typen müsste demnach auch auf die verschiedenen vertikalen und horizontalen politischen Ebenen übertragbar sein.

In der Auswertung des Praxisbeispiels hat sich gezeigt, dass in dem pragmatischen Modell, jedenfalls in Sachsen-Anhalt, der Dialog nicht erfolgt bzw. das Dilemma der kritischen Einstellung gegenüber wissenschaftlichem Wissen nicht überwunden werden kann. Denn weder die Öffentlichkeit in Sachsen-Anhalt ist einverstanden mit den Ergebnissen der politischen Arbeit, insbesondere mit den ständigen traditionellpolitisch beeinflussten Änderungen der Schulgesetzgebung, noch sind die politisch Verantwortlichen, selbst in den neu gegründeten Institutionen und Arenen der Politikberatung, zur Kooperation fähig. Lassen sich Erklärungen und Gründe für die Dominanz politisch-traditioneller Entscheidungen und der Skepsis gegenüber der Wissensnutzung vielleicht im Beratungsprozess selbst finden? Zur Beantwortung dieser Frage sollen das Beratungsspektrum und die einzelnen Aspekte im Besonderen für Sachsen-Anhalt noch einmal beschrieben werden, denn die Verantwortlichen sind motiviert, wissenschaftliches Wissen in den politischen Prozess einfließen zu lassen und sie sind bereit, im Spektrum der Inanspruchnahme von wissenschaftlichem Wissen wie beschrieben auf eine ausschließliche öffentlichkeitswirksame Nutzung zu verzichten. Insbesondere der Beratungsprozess erscheint in der Beziehung der Verantwortlichen als dysfunktional und soll kurz dargestellt werden.

7.2 Politikberatung revisited

In der Bildungspolitik haben politische Akteure, konfrontiert mit gesellschaftlichen Problemlagen, ein ausgeprägtes Interesse an Wissens- bzw. Entscheidungshilfe, die in

Sachsen-Anhalt in der Wissensdimension durch das Spektrum Politikberatung verdeutlicht wird und das persönliche Weiterentwickeln, das institutionelle Versorgen und privatwirtschaftlichen Rat von Wissen beinhaltet. Durch „die Anführung von Best-Practice-Beispielen geben [Politikberater] den Politikern eine scheinbare Möglichkeit an die Hand, Risiken von Entscheidungen unter Unsicherheit durch die Nachahmung und Reproduktion von Maßnahmen zu senken.“ (Wilhelm 2009: 25) Beratung hilft Politikziele zu definieren, nicht-staatliche Entscheidungsträger und Interessengruppen in die Formulierung mit einzubinden und ist eine Möglichkeit, die gesellschaftlichen Auswirkungen aus wissenschaftlicher Sicht als Einzelpersonen oder als Institutionen zu klären, ohne die politische Entscheidung abzugeben. Beratung kann als ein Expertensystem (Giddens 1995: 40f.), das zwischen Politik und Wissenschaft vermittelt, charakterisiert werden und ist die Antwort auf sich verändernde neue Regelungskontexte, die mit den Änderungen der Wissensgesellschaft in Zusammenhang stehen.

In Sachsen-Anhalt sind diese Entwicklungen, die zunehmende Komplexität der Beratung selbst, die Einbildung von Orientierungshilfen aber auch der vermehrte Umgang mit der Öffentlichkeit zu erkennen, denn hier versuchen die Verantwortlichen mit neuen Initiativen und Institutionen, wie Qualitätsagentur und Bildungskonvent, einen innovativen Weg der Beratung zu gehen.

7.2.1 Deutung von Politikberatung

Es wird ein Unterschied gemacht zwischen der institutionellen wissenschaftlichen Beratung, die für sich in Anspruch nimmt, unabhängige Informationsgewinnung, gesellschaftlichen Interessen- und Konfliktausgleich und öffentliche Aufklärung zu gewährleisten, einer privatwirtschaftlichen Beratung und der durch die Auswertung des Fallbeispiels herausgearbeiteten persönlichen Möglichkeit zum Wissensaufbau. Die wissenschaftliche Politikberatung erweist sich insbesondere als institutionelle Wissensquelle, denn für Ausschüsse, Beiräte und Enquetekommissionen mit ihren Anhörungen werden in einer Art Expertenkommunikation, bei der in einem kleinen Kreis Problemlagen besprochen und ausgewertet werden, wissenschaftliche Gutachten, Stellungnahmen und Expertisen in Auftrag gegeben. Für die Praxis in Sachsen-Anhalt sind diese Mechanismen nachvollziehbar und die Kommunikation findet in einem geschlossenen Zirkel statt. Es sind vor allem Anhörungen, die in Sachsen-Anhalt durchgeführt werden, wobei

jede Partei unterschiedliche Vertreter einladen kann und diese in einem geregelten Zeitrahmen ihre Position darstellen. Letztere werden oft an die politischen Positionen angelehnt formuliert und sind erst nach der abgelaufenen Legislaturperiode öffentlich einsehbar. Weiterhin werden Assistenten beauftragt, mögliche Implikationen und Chancen abzuwägen und Debatten und Entwürfe vorzubereiten. Nur selten kommen Enquete-Kommissionen zum Einsatz, wobei auch hier ein striktes Reglement für die Kooperation zwischen Wissenschaft und Politik vorliegt. Zudem tauschen die Verantwortlichen in der Fraktion ihre Meinungen aus und versuchen gemeinsam einen Ausgangspunkt zu finden. Letztlich sind die relevanten Ministerien bei Umsetzung und Formulierung von politischen Entscheidungen von Belang. Doch insbesondere die wissenschaftliche Beratung in Sachsen-Anhalt offenbart Schwachstellen, da viele der Verantwortlichen die Unzulänglichkeiten, wie den überlagernden politischen Einfluss bei der Auswahl der Wissenschaftler und Experten, erkennen und selbstkritisch thematisieren.

Bei der kommerziellen bzw. privatwirtschaftlichen Politikberatung, die sich in einer Vermittlungsrolle zwischen Politik und Öffentlichkeit sieht, befolgen die Akteure und Institutionen einen Ethikkodex und sind insbesondere mit Meinungsmobilisierung beschäftigt. Dabei sollen bei freiwilliger Einhaltung von Verhaltensvorschriften Chancen durch die Aufarbeitung von brisanten Themen und Problemlagen für die Öffentlichkeit aufgezeigt werden. Dies geschieht unter anderem durch Think Tanks, privat oder öffentlich finanzierte, praxisorientierte Forschungsinstitute, die meist wissenschaftlich fundiert sind und praxisrelevante Fragestellungen bearbeiten, wobei sie für sich in Anspruch nehmen, eine ausgleichende zivilgesellschaftliche und visionäre Position im Bereich der Politikberatung einzunehmen. Think Tanks sind von ihrer finanziellen und personellen Ausstattung und ihrer Selbstdarstellung, wofür sie in ihrer Öffentlichkeitsarbeit über die Massenmedien, auch als Urheber von eigenen Kommunikationsgeflechten, und in der Mediation zwischen Institutionen ein hohes Maß an kommunikativer Arbeit leisten, abhängig.

In Sachsen-Anhalt vollzieht sich die privatwirtschaftliche Beratung meist durch WiSo-Partner, wobei eine zunehmende Nachfrage feststellbar ist, z. B. mithilfe der Qualitätsagentur – ein Think Tank – und des Bildungskonvents, der als privatwirtschaftliche Beratung mit einem Fokus auf Öffentlichkeitseinbindung angelegt ist. Auf regionaler, im Unterschied zur bundespolitischen oder supranationalen Ebene, ist eine

unterschiedliche Intensität der privatwirtschaftlichen Beratung zu beobachten, denn je mehr Auswirkungen die Entscheidungen einer politischen Bühne haben, umso mehr wird auch Interessenbeeinflussung bedeutsam.

Politisch Verantwortliche haben aber auch die Möglichkeit, sich eigenständig, durch Selbststudium und Weiterbildung zu informieren, also die ihnen offen stehenden Hilfsmittel und Sammlungen von Daten selbstständig auszuwerten. Hierfür hat der Staat unterschiedliche Instrumente wie statistische Ämter, bibliothekarische Dienste und Internetportale zur Verfügung. Dabei wird auf die eigenen beruflichen und persönlichen Erfahrungen und die akademische und praktische Ausbildung zurückgegriffen, um mögliche Problemlösungsstrategien zu entwickeln. Die Verantwortlichen verlassen sich auf sich selbst und ihre Kontakte und Netzwerke, doch das führt oft dazu, dass sie nicht einschätzen können, was sie wissen.

7.2.2 Bewertung von Politikberatung

In Sachsen-Anhalt und darüber hinaus zeigen sich die Nachteile der hiesigen Beratungspraxis, denn die Arbeit der wissenschaftlichen aber auch der privatwirtschaftlichen Beratung ist nicht oder nur unwesentlich auf die Information der Öffentlichkeit ausgerichtet und erfolgt zumeist in einem kleinen elitären Kreis von Verantwortlichen, da die Resultate der Untersuchungen und Expertisen zu allererst politischen Geldgebern vorgewiesen werden und nicht einer informierten Öffentlichkeit.

Die Verantwortlichen nutzen den Beratungsprozess als eine ausschließlich auf sie zugeschnittene Leistung, wobei es nur selten zu einem Dialog mit anderen gesellschaftlichen Autoritäten kommt, und ähnlich einer Hinterzimmerpolitik werden Entscheidungen im Stillen angebahnt. Eine offene transparente Regierungspraxis scheint nicht gewünscht zu sein, zum einen aus Argwohn der Verantwortlichen gegenüber einer Zunahme der Komplexität der Problemlösung durch z. B. ein Hinterfragen und die damit verbundene Einschränkung ihrer Entscheidungsmacht. Dadurch werden die Möglichkeiten wissenschaftlicher Beratung nicht ausgeschöpft und Beratung wirkt als ein Beiwerk, das zu einem politischen Entscheidungsprozess wie eine Dekoration dazugehört. Dessen Potenzial wird zwar erkannt, aber vielleicht nicht verstanden und deshalb nicht genutzt. In den Aussagen der Verantwortlichen kommt dies zum Ausdruck, wenn der Unterhaltungswert des wissenschaftlichen Streits in den Anhörungen beschrieben

wird. Diese stiefmütterliche Behandlung macht erklärbar, warum deutsche Politiker besonders zu ihren Traditionen, politischen Denkmustern und Werten stehen. Weiterhin ist die Einbindung der Öffentlichkeit durch die privatwirtschaftliche Beratung in Deutschland nicht in dem Maße implementiert, wie es dem Anspruch gebührt, da sie sich auch mehrheitlich als wissenschaftliche Beratung wahrnehmen, wie insbesondere die parteinahen Think Tanks etc. Sie verstehen sich als Teil des politischen Prozesses und nicht als unabhängige Instanzen, was durch Ämterverwicklungen herausgefordert wird. Zudem ist in Deutschland die Möglichkeit des Wechsels der Arbeitsmittelpunkte zwischen Politik, Wissenschaft oder Wirtschaft nicht etabliert, was zu einem oft starren systemspezifischen Denken der jeweiligen Verantwortlichen führt, denn jemand, der mehrere Jahre im politischen System gearbeitet hat, scheint sich nicht in die Argumentation eines Wissenschaftlers oder Ökonomen hineindenken zu können und vice versa.

7.3 Auswertung

Was bedeutet es für die innovative Nutzung wissenschaftlichen Wissens im Entscheidungsprozess und das Verhalten des sachsen-anhaltinischen pragmatischen Typen, dass zwei Herausforderungen für die Kooperation zwischen Politik und Wissenschaft in Deutschland existieren? Einerseits findet Politikberatung in Deutschland mehrheitlich im Verdeckten bzw. in geschlossenen elitären Gesprächsrunden statt und andererseits bestehen die herausgearbeiteten paradoxen Denkmuster bei politisch Verantwortlichen im Umgang mit wissenschaftlichem Wissen in Entscheidungsprozessen. Ist Politikberatung deshalb in Sachsen-Anhalt und darüber hinaus vielleicht nicht möglich oder nur öffentlichkeitswirksames Beiwerk im politischen Prozess?

Darauf lassen sich Antworten anhand der drei Beratungsaspekte suchen, um die beiden genannten Problembereiche zu kontextualisieren und deren Lösungsmöglichkeit zu thematisieren, denn insbesondere die Politikberatung bietet die außergewöhnliche Chance zur Zusammenarbeit zwischen Politik und Wissenschaft und diese Kooperation ist in der Wissensgesellschaft für politisch Verantwortliche prinzipiell ertragreich, wengleich, wie Kapitel 8.2 zeigen wird, mit einer wissenschaftlichen Problemlösung aber auch eine Aufweichung des traditionellen Profils einer Partei verbunden sein könnte.

Tatsächlich könnten die Verantwortlichen sich selbst informieren und weiterbilden und insbesondere für die tägliche politische Arbeit, bei der Gestaltung und in der Diskussion mag dies von Bedeutung sein, doch es ist bei der persönlichen Beratung mühsam eine funktionierende Kooperation zu ermöglichen und die potenziellen Vorteile auszuschöpfen. Erstens ist der Prozess der persönlichen Aneignung von Wissen kompliziert, da es problematisch ist wissenschaftliches Wissen selbstständig ausfindig zu machen. Den Verantwortlichen fehlt die Rechercheübersicht, um das wissenschaftliche Wissen zu identifizieren und zu organisieren, nicht zuletzt, weil sie nicht die Zeit haben sich zu informieren, da sie sich hauptsächlich mit ihren Wählern beschäftigen und ständig zwischen dem Parlament in Magdeburg und ihrem Wahlkreisbüro pendeln. Schließlich lässt sich ein Funktionsproblem erkennen, denn es ist nicht die Aufgabe der Politiker, wissenschaftliches Wissen zu verstehen. Der daraus entstehende Extraaufwand – sich einarbeiten, das Wissen analysieren und dann anwenden – ist dem politischen Prozess nicht prinzipiell als Werkzeug zur Durchsetzung von Partikularinteressen inhärent.

Durch die Selbstaneignung von Wissen wird zudem die Frage der Öffentlichkeitsferne, der Informalität der Entscheidungsfindung nicht beseitigt. Denn wenn die Verantwortlichen in ihrem Wissensaufbau nur die für sie relevanten Kontexte analysiert, ist für die kritische Öffentlichkeit nicht ersichtlich, woher das Wissen stammt und welche wesentlichen Wissensquellen genutzt wurden. Zudem wären gesellschaftliche Institutionen und Akteure nicht mehr in der Lage, ihre Positionen zu präsentieren und in den politischen Prozess einzuspeisen. Auf der anderen Seite wäre es aber möglich, das Paradox des Misstrauens der Verantwortlichen gegenüber wissenschaftlichem Wissen zu überwinden, da die Politiker sich theoretisch selbst bilden würden und somit das beratende Wissen selbst anfertigen. Die Verantwortlichen hätten nicht mehr die Veranlassung dem Beratungswissen zu misstrauen, da sie es selbst analysiert haben.

Bei der wissenschaftlichen Beratung erscheint ein ertragreiches Verhältnis zwischen Politik und Wissenschaft ebenfalls mühevoll sicherzustellen und neue Untersuchungen verweisen auf vier Leitlinien, die von einer Kommission der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften formuliert wurden, um erfolgreiche wissenschaftliche Politikberatung zu garantieren. Es soll erstens eine Distanz, eine „wechselseitige Unabhängigkeit von Politik und Wissenschaft“ (Weingart 2008: 14) gewährleistet werden, sodass es „nicht zu einer Vermischung von partikularen

Interessen und wissenschaftlichen Urteilen kommt“ (ebd.: 14), denn sonst sind Glaubwürdigkeit und die Autorität der Aussagen gefährdet. Weiterhin ist Pluralität von Bedeutung, wobei „die Formen der Beratung, die unterschiedlichen Disziplinen und die Berater“ (ebd.: 14) angesprochen sind. Eine offen gestaltete Wissensbeschaffungsstrategie „gewährleistet die Vielfalt von Perspektiven, wissenschaftlichen Theorien und Methoden“ (ebd.: 14), ohne die die Autoren eine einseitige Argumentation befürchten. Durch Transparenz können zudem „die Nachvollziehbarkeit von Entscheidungen und das Vertrauen in die Entscheidungsprozesse“ (ebd.: 15) erhöht werden. Letztlich sichert Öffentlichkeit „den gleichberechtigten Zugang zu allen relevanten Informationen und ist gleichermaßen eine Voraussetzung des Vertrauens“ (ebd.: 15), wobei sich dies sowohl „auf die Gremien und deren Beratungsprozesse als auch auf die Ergebnisse“ (ebd.: 15) bezieht.

Alle vier Leitlinien – Distanz, Pluralität, Transparenz und Öffentlichkeit – beziehen sich auf die Verhaltensweise der Beteiligten und sollen die in der wissenschaftlichen Beratung in Deutschland vorherrschende Verborgenheit, Undurchsichtigkeit und den Vertrauensverlust der Politiker gegenüber Beratungswissen verhindern. Sie sprechen aber Idealzustände an, die in der Politik und im politischen Prozess nicht durchführbar sind, und so ist es nicht verwunderlich, dass „der Einfluss der wissenschaftlichen Beratung auf die Politik stetig abnimmt.“ (Wilhelm 2009: 3) Es gibt, wie an den Wahrnehmungs- und Verhaltensmustern gezeigt wurde, keine idealtypischen Handlungen in der Politik und somit sind die formulierten Leitlinien theoretische Verhaltensrichtpunkte, aber nicht realisierbar. Zwar sollte die Distanz zwischen den Beratern und den Politikern von tragender Bedeutung sein, doch sie wird, sobald monetäre Absprachen eine Rolle spielt, was wiederum bei der vorherrschenden finanziellen Abhängigkeit vieler Forschungsinstitute in Deutschland der Fall ist, unterlaufen. Politiker befürchten auch, nicht das präsentiert zu bekommen, was politisch opportun ist und deshalb werden die politischen Mehrheiten in den Politikberatungsprozess übernommen. An die Integrität der Wissenschaftler zu appellieren, wird daher nicht ausreichen. Ähnlich ist es mit dem Anspruch der Pluralität in der Auswahl der Experten und Wissensquellen, die ebenfalls positive Effekte hätte. Wieder aus politischen Gründen können und werden die Verantwortlichen jedoch an keiner objektiven, aus unterschiedlichen Ursprüngen gespeisten, konkurrierenden Wissensvermittlung interessiert sein. Vielmehr

werden Wissensangebote auf die Argumentation hin angefertigt. Transparenz und Öffentlichkeit sind ebenfalls im politischen Prozess nicht mühelos herstellbar, da sie prinzipiell dem politischen Prozess und seinen informellen Machtstrukturen entgegenstehen. Auf der anderen Seite liegen in der Beteiligung von gesellschaftlichen Akteuren und Institutionen bzw. einer kritischen Öffentlichkeit in den Politikberatungs- und Entscheidungsprozess durch Anhörungen und Enquetekommissionen die Stärken der wissenschaftlichen Beratung. Denn in den formalisierten Darstellungsforen können nicht nur wissenschaftliches Wissen, sondern darüber hinaus auch zivilgesellschaftliche Interessen, die nicht berücksichtigt wurden, präsentiert werden. Sie bieten damit eine demokratische Teilhabe, denn die Verantwortlichen können so auch alternative Meinungen und Ansichten zur Kenntnis nehmen. Alle Prinzipien, insbesondere das Engagement der Öffentlichkeit, sollen im Politikberatungsprozess idealerweise eingehalten werden, dabei sind aber Verhaltensweisen und Regelungen notwendig, die nicht immer im politischen Prozess übertragbar sind. Im Grunde wird so das zweite Problem, die Paradoxie des Misstrauens gegenüber dem vermittelten Wissen bzw. der Intention des Übermittelnden, nicht kompensiert.

Politikberatung durch Vertrauensaufbau scheint dagegen z. B. mithilfe einer rechtlich kodifizierten, situationsabhängigen und privatwirtschaftlichen Beratung möglich, da so ein Klima der Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit zwischen Politik und Wissenschaft erzeugt werden könnte, da das Wissen nicht in einem von den Verantwortlichen gesteuerten interessen geleiteten politischen Prozess entstünde, sondern im Beratungssystem in einem unabhängigen abgesicherten Vermittlungsvorgang angefertigt werden würde. Als weitere Vorteile einer unabhängigen, konkurrierenden und privatwirtschaftlichen Politikberatung ist das „Trendsetting“, das Erproben und Etablieren neuer Entscheidungsmethoden, anzuführen. Politikberater haben einen unpolitischen und außerparlamentarischen Blick und es damit kann auch eine Verhaltensänderung der Politiker verbunden sein. Letztlich vollzieht sich die privatwirtschaftliche Beratung in einem klar vorgegebenen Zeithorizont für die Politiker, sodass es in einem eng geschnittenen Zeitlimit zu einer Übersetzung von wissenschaftlichem Wissen in politische Realitäten kommen kann. Da es für die privatwirtschaftliche Beratung ein Anliegen ist, die Öffentlichkeit zu informieren bzw. mit in den Politikberatungsprozess aufzunehmen – einerseits als Unterstützungs-, andererseits aber auch als Finanzierungsquelle –, wird

eine gesellschaftsbewusste Politikberatungsstrategie vielleicht gegen die in Deutschland dominierende Tendenz der Entscheidungsfindung in verschlossenen Foren wirken. Schließlich wäre eine Kunden- und Öffentlichkeitszufriedenheit durch Formalisierung und Offenlegung der Beraterstruktur, der Ausschreibungen aber auch der Organisation der Beratung an sich herstellbar.

Wenngleich der Vertrauensaufbau zwischen Politik und Wissenschaft bei der privatwirtschaftlichen Beratung möglich ist, ergeben sich aber insbesondere Fragen im Bezug auf die demokratische Legitimation, die einseitig interessengeleitete Vertretung und die Vermittlung der von den Politikberatern beeinflussten Entscheidungen an die Bevölkerung. Die Ratgeber sind nicht gewählt und repräsentieren nur einen sehr spezialisierten Bereich der Gesellschaft. Sie werden von den Politikern an den Entscheidungen beteiligt, weil sich die Verantwortlichen eine gesteigerte Handlungsfähigkeit erhoffen und die Wissenschaftler so Reputation und Status erlangen können. In einer ökonomischen Zusammenarbeit, in der die Politiker die privatwirtschaftliche Beratung einkaufen, entwickeln sich ferner Herausforderungen im Zusammenhang mit „Unregelmäßigkeiten bei der Vergabe von Aufträgen“ (Wilhelm 2009: 4), denn der Auswahlprozess und die Identifizierung der Berater durch die Politiker ist für die Öffentlichkeit größtenteils nicht einseh- und nachvollziehbar. Weil die Finanzen und materiellen Überlegungen eine Tragweite besitzen, ist die Gefahr gegenwärtig, dass der Ein- und Besetzungsvorgang als unfair oder als Ergebnis eines Insiderhandels gesehen werden könnte. Letzten Endes muss bedacht werden, dass sich durch die vermehrte Nachfrage die Bandbreite an Beratern erweitert. Daraus ergibt sich eine pluralistische Diversifizierung der Beratungsformen – unter anderem auch dadurch ausgelöst, dass „[h]eute wie früher [...] der Beruf des Beraters keiner gesetzlichen Berufsordnung und keinem Berufsbezeichnungsschutz“ (ebd.:21) unterliegt. Das führt ebenfalls dazu, dass die Beratungsmomente und Formen sich ständig verändern, denn es sind zunehmend Experten aus unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen, wie z. B. Wirtschafts- und Sozialpartner, anwendungs- und praxisorientierte Forschungszentren, Industrielaboratorien, Think Tanks und nicht zuletzt kommerzielle Beratungsbüros, die immer neue Wege finden müssen, ihrem Wissen Gehör zu verschaffen. Zudem vollzieht sich ein Selbstverständnisswandel in der Politikberatung, da Berater ihre Aufgabe darin sehen, Alternativen zu bieten und nicht nur Politik zu unterstützen, insbesondere Orientierung über Vorteile und Gefahren einer

Entscheidung zu geben. Planungseuphorie wird so zu einer Orientierungshilfe, doch dabei bewirken die Berater eine „weitere Komplexitätssteigerung und eine damit verbundene Erhöhung des wahrgenommenen Kontrollverlustes.“ (ebd.: 26)

Von entscheidender Bedeutung für den Erfolg der Politikberatung sind Öffentlichkeitsorientierung, um demokratische Teilhabe zu garantieren, und Vertrauensbildungsprozess bzw. der Aufbau einer Beziehung zwischen Berater und Politiker, um das Paradox der Skepsis der Verantwortlichen gegenüber Wissensnutzung zu überwinden. Zum erweiterten Vertrauensaufbau müssten für die privatwirtschaftliche Beratung rechtlich verbindlich kodifizierte Verhaltensweisen definiert werden, wobei Fehlverhalten strafrechtlich verfolgbar sein sollte, und kein vager Ehrenkodex ohne jegliche rechtliche Auswirkung bei Verletzungen als Grundlage. Zur Spezifizierung wäre eine erweiterte selbstständige Ausarbeitung unabdingbar, die aber im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden kann, denn eine Bearbeitung von präzisen rechtlichen Vorschriften für eine privatwirtschaftliche Beratung, die die Besonderheiten der Politikberatungssituation und -verantwortung beachten, müsste im Vergleich mit bestehenden Regelungen sowohl in Deutschland, aber auch mit internationalen juristischen Vorgaben forschen. Auf der anderen Seite bietet nur wissenschaftliche Beratung eine demokratische Legitimität und eine relevante Einbindung der Öffentlichkeit in den Entscheidungsprozess. Denn insbesondere durch die Beteiligung von gesellschaftlichen Akteuren in die Ausgestaltung von Entscheidungen werden Blickwinkel und Perspektiven in den politischen Prozess eingespeist, die ein immenses demokratisches Potenzial bergen könnten.

Es lässt sich feststellen, dass keiner der Beratungsaspekte vollständig die abgeleiteten Herausforderungen einer erfolgreichen Politikberatung im Sinne einer Zusammenarbeit zwischen Politik und Wissenschaft überwinden kann. Die persönliche Arbeitsweise ist nicht anwendbar, da es den Verantwortlichen an zeitlichen und fachlichen Ressourcen fehlt, die wissenschaftliche Praxis kann das Misstrauen der Verantwortlichen gegenüber beratend aufgearbeitetem Wissen nicht überbrücken und der privatwirtschaftlichen Beratung mangelt es an demokratischer Legitimation bzw. repräsentiert sie die gesellschaftlichen Interessen der Öffentlichkeit nur partiell. Es soll deshalb im nächsten Kapitel die Gesamtsituation noch einmal zusammengefasst und letztlich eine alternative mögliche Praxis von Politikberatung in Deutschland formuliert werden.

8 Wissenschaftliches Wissen als Ressource für politische Entscheidungen?

„Ich finde das absolut wichtig, dass die Politik, wo immer sie kann, sich wissenschaftlicher Expertise vergewissert. Das finde ich wirklich wichtig. Das ist eine ganz wichtige Qualifikationsebene für Politik, wenn nicht sogar Legitimationsebene“ (Experte F).

Zur Beantwortung der zentralen Frage, ob wissenschaftliches Wissen als Ressource für politische Entscheidungen gelten kann, und zur Etablierung einer soliden Erkenntnisbasis über den Politikberatungsprozess, analysierte diese Arbeit die Akteure, Handlungsweisen und Mechanismen des politischen Betriebs bei dessen Wissensnutzung. Die prinzipielle Fähigkeit, diese Ressource effektiv für die eigenen Handlungsziele einzusetzen, gewinnt an Stellenwert, da eine vermehrte Anwendung wissenschaftlichen Wissens in allen gesellschaftlichen Funktionsbereichen Nutzen bringend für die Gesellschaft sein kann. Allerdings sind dessen Einbindung und Erfolgsaussichten in politischen Prozessen wenig dokumentiert. Deshalb erfolgte eine empirische Untersuchung eines Fallbeispiels aus der sachsen-anhaltinischen Bildungspolitik – Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres – vor dem Hintergrund, dass die Mobilisierung von wissenschaftlichem Wissen zur Steigerung politischer Handlungsfähigkeit, z. B. durch die Entwicklung praktikabler Problemlösungsstrategien, einerseits Innovationsvorteile und andererseits Rückhalt in der Bevölkerung bietet. Für Akteure bedeutet dies die Möglichkeit, am aktuellen Forschungsstand orientierte bildungspolitische Entscheidungen zu treffen, die dem Bundesland neben hervorragend ausgebildeten Arbeitskräften und deren Beitrag zur Wirtschaftsleistung auch ein gutes Abschneiden bei diversen Rankings wie den PISA-Studien versprechen. Gegner und Befürworter der Änderungen des Bildungssystems in Sachsen-Anhalt bedienten sich bei den Plenardebatten der Legitimationskraft beider Argumentationen und betonten die Bedeutung wissenschaftlichen Wissens als Ressource im politischen Entscheidungsprozess, um Wählerstimmen zu sichern und Unterstützung in der Bevölkerung für die jeweilige Partei zu mobilisieren.

Es wurde weiterhin untersucht, wie das Expertensystem der Politikberatung als Makler der Ressource des wissenschaftlichen Wissens zwischen Politik und Wissenschaft den sich entwickelnden Kommunikationsraum strukturiert, welche Vorstellungen und Normen hinsichtlich seiner Funktionalität vorherrschen und welche

Herausforderungen sich den beteiligten Akteuren in der Wissensgesellschaft bieten. Aussichtsreiche Kooperationen mit der Wissenschaft, die als Produktionsstätte von wissenschaftlichem Wissen einen gesellschaftlichen Sonderstatus einnimmt, ist für die politisch Verantwortlichen unabdingbar, wollen sie ihre Handlungsfähigkeit erhöhen.

8.1 Analyserahmen

Die Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres dient der vorliegenden Arbeit als empirische Basis zur Bearbeitung der Forschungsfrage und zur Identifikation von Wahrnehmungs- und Handlungstypen von Verantwortlichen bei der Nutzung wissenschaftlichen Wissens im Entscheidungsprozess. Unter den gewählten Grundannahmen war dafür kein einheitlicher Analyserahmen verfügbar und es wurden verschiedene Ansätze als Orientierungs-, Argumentations- und Erkenntnishilfen konsultiert. Die Gesellschaft wurde einerseits mithilfe eines systematischen handlungstheoretischen Ansatzes der Wissensgesellschaft untersucht, von anderen Konzeptionen wie der Informationsgesellschaft abgegrenzt und als funktionales Paradigma gerechtfertigt. Der Theoriestrang des akteurszentrierten Neoinstitutionalismus wurde gewählt, um die Wahrnehmungs- und Handlungsmodelle der Entscheidungsträger zu entwickeln, da er die Beschreibung sozialer Phänomene durch die Einbeziehung sowohl individueller nutzenmaximierender Akteurshandlungen als auch institutioneller Verhaltensrichtlinien gestattet. Der Akt der Politikberatung, der den potenziellen Austausch zwischen Wissenschaft und Politik verdeutlicht, wurde anhand der kommunikationstheoretischen Konzeption von Jürgen Habermas dargestellt und strukturiert. Er formuliert, welche idealtypische Gemeinschaftsarbeit zwischen Politik und Wissenschaft praktikierbar wäre und wie diese ausgestaltet sein müsste. Auf dieser Basis konnte für Sachsen-Anhalt ein pragmatischer Handlungs- und Wahrnehmungstyp identifiziert werden, der mittels Anthony Giddens' Definition von Expertensystemen, die die gegenseitigen Abhängigkeiten der Kooperationspartner und die so entstehende Notwendigkeit eines gegenseitigen Vertrauensaufbaus für Politikberatung betont, weiter ausdifferenziert wurde.

Diese theoretischen Werkzeuge ermöglichten im ersten Teil der vorliegenden Arbeit eine systematische Rekonstruktion der Sachebene der Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres in Sachsen-Anhalt, die Gegenstand, Chronologie und

Argumentationsstrategien der politischen Kontrahenten herausgearbeitet hat. Es war möglich, mit dem verfügbaren Material die Forschungsfrage, ob wissenschaftliches Wissen eine Ressource im Entscheidungsprozess ist, zu beantworten und seine Bedeutung auch für weitere politische Entscheidungsebenen zu dokumentieren. Der zweite Teil und Schwerpunkt der Arbeit baute auf dieser inhaltlichen Klärung auf und widmete sich der Wissensdimension, der Relevanz der Ressource des wissenschaftlichen Wissens für die Entscheidungsfindung des Praxisbeispiels. Mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse sowie sechs leitfadengestützten Experteninterviews wurden basierend auf der Grounded Theory nach Anselm Strauss Motivation, Art der Inanspruchnahme, Beratungswege und Denkmuster in der Einschätzung und Nutzung wissenschaftlichen Wissens als relevante Ressource für die involvierten Entscheidungsträger herausgearbeitet und darauf aufbauend Wahrnehmungs- und Handlungstypen entwickelt. Dies wurde durch eine Kontrastierung der Verhaltensoptionen mit jeweils zwei gegensätzlichen Extrempunkten in drei Spektren, namentlich Motivation, Inanspruchnahme und Denkmuster, beschrieben und im Fall der Beratungswege durch eine Gegenüberstellung dreier Alternativen entwickelt. So wird die Darstellung der Wissensnutzung der politisch Verantwortlichen als Positionierung auf vier Skalen zueinander möglich. Im Rahmen der Interaktion von Politik und Wissenschaft und als Korrelation der Positionen konnten so Wahrnehmungs- und Handlungstypen als systematisches, an der Fallstudie entwickeltes Beschreibungs- und Ordnungsraster abgebildet und in der Konfrontation mit dem empirischen Material die Aussagen der Interviewten zur Bedeutung von wissenschaftlichem Wissen als Ressource kontextualisiert werden. Dabei setzen sich ein technokratischer sowie ein dezisionistischer Typ aus den Korrelationen jeweils einer Klasse von Extrempunkten der Spektren zusammen und ein pragmatischer Typ lokalisiert sich in den vier Merkmalsdimensionen als Querschnitt zwischen den Alternativen. Die Fallstudie eröffnet die Chance zu einer differenzierteren Darstellung der Wahrnehmungsmuster und Handlungsstrategien des sachsen-anhaltinischen pragmatischen Verhaltenstypen. Er wurde in seiner Vielfalt empirisch nachvollziehbar dargestellt und insbesondere seine widersprüchliche Haltung im Umgang mit wissenschaftlichem Wissen herausgearbeitet.

Obwohl der sachsen-anhaltinische pragmatische Verhaltenstyp die Kooperation zwischen Wissenschaft und Politik befürwortet und alle Befragten die zentrale Bedeutung von wissenschaftlichem Wissen als Ressource in der Entscheidungsfindung betonen, sind es bei dem Sachbeispiel der Ein- und Ausführung des 13. Schuljahres in Sachsen-Anhalt nicht wissenschaftliche Argumente, sondern traditionelle pädagogische Vorstellungen, welche die Entscheidung konstituieren. Mithilfe des Wahrnehmungs- und Handlungstypen und der Spektren der Wissensdimension konnte dieser Widerspruch näher betrachtet und analysiert werden. So lassen sich auch strukturelle Probleme der politischen Nutzung wissenschaftlichen Wissens verallgemeinern und Herausforderungen für Politikberatung als Träger der Kommunikation zwischen Politik und Wissenschaft ableiten. Auf dem Spektrum der Denkmuster wurde nachvollzogen, dass die Verantwortlichen dem angebotenen Wissen misstrauen, einerseits weil sie es in seiner wissenschaftlichen Form nicht einschätzen können und andererseits weil sie der Aufbereitung durch Politikberatung nicht vertrauen. Daher muss festgehalten werden, dass wissenschaftliches Wissen zwar im Allgemeinen eine einflussreiche Ressource darstellt, es aber im Sachbeispiel nur moderat eingesetzt wird, weil eine aussichtsreiche Kommunikation zwischen den Beteiligten aus Wissenschaft und Politik durch Politikberatung nicht zustande kam. Eine moderne Politikberatung benötigt demnach als Vermittler wissenschaftlichen Wissens in die politische Entscheidungsfindung unterschiedliche Mechanismen, um Misstrauen ab- und Vertrauen aufzubauen. Dies wird aber auch z. B. durch die in Deutschland vorherrschende Praxis informeller Politikberatung konterkariert, die weder Transparenz noch Übersichtlichkeit gewährleistet und tendenziell, wie beschrieben eine negative öffentliche Einschätzung solcher Entscheidungen bewirkt. Um die adäquate Nutzung der Ressource *wissenschaftliches Wissen* sicherzustellen und demokratische Teilhabe zu garantieren, sollte Politikberatung auf Vertrauensaufbau und die Zufriedenheit einer kritischen Öffentlichkeit als aktiver Vermittler ausgerichtet sein. Allerdings scheinen Vertrauen der Verantwortlichen und die Zustimmung der Bevölkerung für technokratisch inspirierte Reformen auf einer Stabilität der Kommunikationsstrategien und ihrer Glaubwürdigkeit zu beruhen, sodass Politikberatung als dritte Herausforderung eine Balance zwischen Innovation und Experiment einerseits sowie Kontinuität und Kohärenz andererseits gewährleisten muss. Es scheint unabdingbar, Probleme und Unsicherheiten im Politikberatungs- sowie im Entscheidungsprozess

mitzukommunizieren, um durch Einbindung von wissenschaftlichem Wissen innovative Regelungen zu veranlassen und Rückhalt in der Bevölkerung zu erlangen. So lassen sich neben theoretischen Rückschlüssen auf das Verhältnis von Politik und Wissenschaft Ansatzpunkte für praktische Vermittlungskonzepte ableiten, die auf die Erhöhung der Innovationsfähigkeit des politischen Systems durch die Stimulanz aussichtsreicherer Kommunikation mit der Wissenschaft zielen.

8.2 Grenzen der Analyse

Bei dieser Herangehensweise ist die grundsätzliche Problematik der Generalisierung von Erkenntnis auf der Basis von Fallstudien mit begrenzter Reichweite zu bedenken; ein Hindernis, das auch durch die Befragung eines repräsentativen Querschnitts beteiligter Akteure nur adressiert, nicht aber eliminiert werden kann. Eine ähnliche Schwierigkeit betrifft Qualität und Vollständigkeit der über Interviews erfassbaren Daten. So ist denkbar, dass die Befragten nicht die Gesamtheit ihres Wissens mit dem Forscher teilen, sei es aus Daten- oder Selbstschutz, strategischen Gründen oder dem Vergessen geschuldet. Dem wurde mit der Konsultation unterschiedlicher Quellen und Methoden zur Erkenntnisgenerierung begegnet. Des Weiteren galt es, die inhaltliche und strukturelle Reduktion des Datenreichtums durch die methodische Aufbereitung der Interviews und konsultierten Dokumente in die Bewertung der Ergebnisse dieser Arbeit einzubeziehen. Neben dem möglichen Verlust an nicht verständlichen phonetischen Elementen im Transkriptionsprozess basiert die Fallstudie in den Arbeitsschritten Paraphrase, Überschriftenfindung, thematischer Vergleich und soziologische Konzeptualisierung auf einer Strukturierung des Interviewmaterials und geht mit einer unumgänglichen Verkürzung der ursprünglichen Sinneinheiten einher. Trotz solcher Verallgemeinerungen sind sie die Voraussetzung für die Beschreibung und theoretische Generalisierung (siehe Kapitel 3.2.4) komplexer, gesellschaftlicher Phänomene. Diese Arbeit nutzte eine systematische Darstellung der Eigenschaften und Leistungsbeschreibungen der beteiligten Systeme Wissenschaft und Politik, was stark generalisierende, Sonderfälle und Ausnahmen vernachlässigende Modelle hervorbringt. Die hiermit verbundenen Einschränkungen bei der Abbildungskraft der gesellschaftlichen Praxis wurden zugunsten des Ziels, Aussagen zur Bedeutung der Ressource des wissenschaftlichen Wissens in der Entscheidungsfindung und der Situation von Politikberatung als Kooperation zwischen

Wissenschaft und Politik zu treffen, in Kauf genommen. Außerdem lässt sich die grundsätzliche Bereitschaft und Möglichkeit politisch Verantwortlicher zu Abweichungen von traditionellen Entscheidungsmotivationen hinterfragen. Ihre pädagogischen Ansichten sind Distinktionsmöglichkeiten und repräsentieren einen Wählerpotenzial symbolisierenden Wiedererkennungswert gegenüber der Öffentlichkeit. Sollten wissenschaftliche Erkenntnisse der Parteiposition widersprechen, könnte sie demnach die Chancen der Verantwortlichen auf (Wieder-)Wahl gefährden. Politikberatung, die zwar einen Anspruch auf unparteiische objektive Risiko- und Chancenanalyse für Entscheidungsträger formuliert, kann dann auch als normatives Spannungsfeld erscheinen. Unter diesem Gesichtspunkt argumentiert die vorliegende Arbeit, dass innovative politische Problemlösungen und Teilhabe der Öffentlichkeit vorteilhaft für die Gesellschaft als Ganzes sind, sie müssen es aber nicht immer auch für einzelne Parteien oder Politiker sein. Es lässt sich zudem fragen, ob eine Unterscheidung zwischen Geistes- und Naturwissenschaften vorteilhaft gewesen wäre. So scheinen natur- und technikwissenschaftliche Aussagen oder Erkenntnisse eher Akzeptanz in der öffentlichen Diskussion zu erfahren. Solch eine Distinktion ist allerdings aufgrund wissenschaftssoziologischer Einsichten zur generellen „Fabriziertheit“ von Erkenntnis und der Ambiguität von Fakten nicht sinnvoll.²⁷⁴

8.3 Resümee

Erfolgreiche demokratische Politikberatung als ausgleichendes Expertensystem zwischen den Systemen Wissenschaft und Politik ist in der Wissensgesellschaft der Quell, der wissenschaftliches Wissen als Ressource in der Entscheidungsfindung als Grundlage für Innovation und erweiterte Problemlösungsfähigkeit zu entwickelt. Doch insbesondere im beschriebenen Spektrum der Denkmuster der Verantwortlichen ist die bestmögliche Verwirklichung der Kommunikation zwischen den Funktionssystemen mühsam zu gewährleisten, was sich damit erklären lässt, dass die Politikberatung in Deutschland in einer Transitionsphase von einer Vorherrschaft der wissenschaftlichen Beratung zu einem vermehrte Einsatz privatwirtschaftlicher Politikberatung ist. (siehe Kapitel 2.3) So kann keine der beschriebenen und dargestellten Beratungsarten, auch

²⁷⁴ Fragstellungen dieser Art wurden aus der vorliegenden Fallstudie ausgeklammert aufgrund methodologischer Schwierigkeiten der Modellierung des Verhältnisses von Wissenschaft und Öffentlichkeit (vgl. Nikolow/Schirmacher 2007), wissenssoziologischer und -geschichtlicher Vorbehalte und der zunehmenden Infragestellung „harter“ Fakten in globalen, massenmedialen Debatten, wie z. B. dem Klimawandel.

nicht die wissenschaftliche Beratung, als dominantes deutsches Politikberatungsmittel einseitig als Ansatzpunkt für Veränderungen empfohlen werden. Sie ist anfällig für politische Einflussnahme und interessengeleitete Argumentationen, aber gewährleistet nichtsdestotrotz durch Anhörungen im politischen Prozess die Berücksichtigung der Ansichten der Öffentlichkeit, was demokratische Legitimation und Meinungsvielfalt sichert. Privatwirtschaftliche Beratung andererseits, die insbesondere in den USA dominant ist, könnte als Ratgeber jenseits der politischen Mehrheiten eine Unparteilichkeit garantieren, doch die Verantwortlichen würden die Beratung vollständig aus dem institutionellen politischen Entscheidungsfindungsprozess herauslösen und so den Wissensbeschaffungsvorgang marktwirtschaftlich orientiert organisieren. Dies könnte ein Abhängigkeitsverhältnis kreieren und möglicherweise die Dominanz tendenziöser Ansichten und Meinungen finanzkräftiger Akteure bedeuten. Eine selbstständige Politikberatung als dritte Art der Politikberatung garantiert Vertrauensbildung bei den Verantwortlichen, ist aber aus Zeit- und Verständnisgründen nicht generell und für eine breite Anwendung bei der Entscheidungsfindung praktikierbar.

Politikberatung braucht dementsprechend eine gestützte Weiterentwicklung und Neugestaltung einzelner Mechanismen, wobei in einem institutionalisierten Selbstbeobachtungsprozess neue Erkenntnisse über die Stärken weiter untersucht und die Schwächen kritisch analysiert werden sollten. Es ist das gegenseitige Vertrauen der Beteiligten, das immer wieder sichergestellt werden muss und so von Bedeutung für die erfolgreiche Anwendung der Ressource des wissenschaftlichen Wissens in der Entscheidungsfindung durch Politikberatung ist. Deshalb sollte eine aktive, unabhängige und beidseitig vorteilhafte Zusammenarbeit zwischen Politik und Wissenschaft wie ein Gerüst (Wygotsky 1977) durch soziale Interaktion in der Politikberatung getragen werden. Politikberatung lebt von einem Vertrauensbildungsprozess, der nach Luhmann (1968) unterschiedliche Schritte beinhaltet. Erstens ist eine offene Definition der Situation unter Vermittlung der Politikberatung durch die Beteiligten aus Politik und Wissenschaft von Vorteil, in der sie darlegen, warum sie denken aufeinander angewiesen zu sein. Dabei kann darüber diskutiert werden, ob eine Veränderung unverzichtbar wäre und welche Alternativen zur Auswahl stehen. Implizit wird festgelegt, welcher Art von Vertrauensbruch sich die Vertreter aus Politik und Wissenschaft durch die Zusammenarbeit möglicherweise aussetzen. Die Politikberatung sollte dabei potenzielle

Interessenkonflikte zwischen den Kooperationspartnern thematisieren und die Beteiligten über wahrscheinliche Verzerrungen und Herausforderungen aufklären. Es muss deutlich werden, welche Interessen die jeweils Verantwortlichen daran hätten, die Gegenseite zu enttäuschen. Wenn insbesondere diese Möglichkeiten des Vertrauensbruchs nicht genutzt, also die Gelegenheiten ausgeschlagen werden – so beschreibt es die Theorie –, würde dies wahrgenommen und honoriert und damit Vertrauen aufgebaut werden. Es entsteht eine Glaubwürdigkeitsebene, um gemeinschaftlich Optionen zu entwickeln und Problemlösungen anzugehen.

Aussichtsreiche Politikberatung sollte die Vorteile aus der persönlichen, wissenschaftlichen und privatwirtschaftlichen Praxis verwenden, namentlich Bürgernähe, Vertrauensaufbau und Professionalisierung, in einem gerüstbauenden Wissensbildungsprozess bündeln und systematischen Schritten folgend weiterentwickeln. Dabei sollte der Eindruck vermieden werden, dass Politikberatung einzig als Übersetzer zwischen zwei Funktionsbereichen verbleiben kann – sie sollte aktiv eine eigene Rolle als beobachtendes und vermittelndes Expertensystem im Rahmen der politischen Entscheidungsfindung annehmen. Politikberatung hätte so die Aufgabe, die jeweiligen Interessen in der Kooperation von Wissenschaft und Politik zu kommunizieren und zudem die Ansichten der Öffentlichkeit als dritten Verhandlungspartner einzubeziehen. Insbesondere weil wissenschaftliches Wissen in der Wissensgesellschaft nicht mehr klassisch staatlich zentralisiert werden kann (Schuppert 2008: 261), bietet und sichert eine solche Praxis der vertrauensbildenden Politikberatung die Nutzung der Ressource des wissenschaftlichen Wissens in der Entscheidungsfindung und demokratische Legitimations- und Innovationsvorteile. Es lassen sich an dieser Stelle keine Aussagen treffen, wie diese Praxis im Blick auf institutionelles Design verankert werden könnte. Weitere wissenschaftliche Analysen der Politikberatung sollten erfolgen, um eine erfolgreiche Kooperation der Nutzung der Ressource wissenschaftlichen Wissens zu gewährleisten. Wie könnte demnach aus den verschiedenen Politikberatungsaspekten eine eigenständige Vermittlungs- und Übersetzungspraxis entstehen? Wie viel Autonomie würden die Verantwortlichen dieser Politikberatung zugestehen? Sind die politischen Entscheidungsträger bereit, ihre Motive auszutauschen, unbequeme Wahrheiten zu realisieren und so Vertrauen zu schaffen?

Die Diskussion um bestmögliche Politikberatung und die adäquate Positionierung des wissenschaftlichen Wissens in Entscheidungsbildungsprozessen sollte ferner zukünftig thematisiert und kontrovers geführt werden, denn auch wenn die Ressource wissenschaftliches Wissen kein Wundermittel darstellen kann, so ist seine Anwendung dennoch für die Verantwortlichen von Vorteil. Es sollte im politischen Alltag mit dessen Nutzung experimentiert werden, denn eine erfolgreiche demokratische Gesellschaft kann es sich nicht leisten, im Angesicht von Konfliktlagen auf die innovative Nutzung seiner Ressourcen, auch der des wissenschaftlichen Wissens, bei der Lösung von politischen Problemen zu verzichten. Sie muss ihren Politikberatungsprozess weiterentwickeln, da eine ausschließlich traditionelle Entscheidungsfindung, insbesondere im Blick auf die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft, aber auch die Gefahren einer Nichtwissensgesellschaft bzw. Risikogesellschaft verheerend sein könnten.

I Quellen- und Literaturverzeichnis

- Abels, Gabriele/Behrens, Maria**, 2002: ExpertInnen Interviews in der Politikwissenschaft – Geschlechtertheoretische und politikfeldanalytische Reflexion einer Methode, in: *Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang* (Hrsg.), *Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 173–191
- Aichholzer, Georg**, 2002: Das ExpertInnen-Delphi: methodische Grundlagen und Anwendungsfeld Technology Foresight, in: *Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang* (Hrsg.), *Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 133–155
- Alemann v., Ulrich**, 1994: *Grundlagen der Politikwissenschaft: ein Wegweiser*, Budrich + Leske, Opladen
- Alt, Jürgen August**, 2002: *Das Abenteuer Erkenntnis – Eine kleine Geschichte des Wissens*, Verlag C. H. Beck, München
- Bell, Daniel**, 1975: *Die nachindustrielle Gesellschaft*, Campus Verlag, 5. Auflage, Frankfurt/Main
- Behnke, Cornelia/Loos, Peter/Meuser, Michael**, 1998: Habitualisierte Männlichkeit – existentielle Hintergründe kollektiver Orientierungen von Männern, in: *Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried* (Hrsg.), *Biographieforschung und Kulturanalyse – Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung*. Leske+Budrich, Opladen, S. 225–243
- Berg-Schlosser, Dirk/Stammen, Theo**, 2003: *Einführung in die Politikwissenschaft*, Verlag C. H. Beck München
- Biedenkopf, Kurt**, 2006: Was erwartet die Politik von der Wissenschaft?, in: *Heidelberger Akademie der Wissenschaften* (Hrsg.), *Politikberatung in Deutschland*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 17–32
- Bill, Holger/Falk, Svenja**, 2006: Unternehmensberatungen in der Politikberatung, in: *Falk, Svenja/Rehfeld, Dieter/Römmele, Andrea/Thunert, Martin* (Hrsg.), *Handbuch Politikberatung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 290–300

-
- Blatter, Joachim K./Janning, Frank/Wagemann, Claudius**, 2007: Qualitative Politikanalyse: Eine Einführung in Forschungsansätze und Methoden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang**, 2002a: Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld, in: *Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang* (Hrsg.), *Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 7–31
- Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang**, 2002b: Das Theoriegenerierende Experteninterview – Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion, in: *Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang* (Hrsg.), *Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 31–71
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael**, 1998: Adoleszenz und Migration – Empirische Zugänge einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie, in: *Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried* (Hrsg.), *Biographieforschung und Kulturanalyse – Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung*. Leske+Budrich, Opladen, S. 260–283
- Bolz, Norbert**, 2005: *Blindflug mit Zuschauer*, Wilhelm Fink Verlag, München
- Börzel, Tanja A.**, 2002: *States and Regions in the European Union – Institutional Adaptation in Germany and Spain*, 2nd. Series, Cambridge University Press
- Bösch, Stefan/Kastenhofer, Karen/Rust, Ina/Soentgen, Jens/Wehling, Peter**, 2008: Entscheidungen unter Bedingungen pluraler Nichtwissenskulturen, in: *Neidhardt, Friedhelm/Mayntz, Renate/Weingart, Peter/Wengenroth, Ulrich* (Hrsg.), *Wissensproduktion und Wissenstransfer – Wissen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik, und Öffentlichkeit*. transcript Verlag, Bielefeld, S. 197–221
- Bourdieu, Pierre**, 1987: *Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1. Aufl., Frankfurt/Main
- Braml, Josef**, 2006a: Wissenschaftliche Politikberatung durch Think Tanks, in: *Falk, Svenja/Rehfeld, Dieter/Römmele, Andrea/Thunert, Martin* (Hrsg.), *Handbuch Politikberatung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 255–268
- Braml, Josef**, 2006b: Politikberatung amerikanischer Think Tanks, in: *Falk, Svenja/Rehfeld, Dieter/Römmele, Andrea/Thunert, Martin* (Hrsg.), *Handbuch Politikberatung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S.563-576

-
- Braun, Dietmar**, 1993: Zur Steuerbarkeit funktionaler Teilsysteme: Akteurstheoretische Sichtweisen funktionaler Differenzierung moderner Gesellschaften, in: *Héritier, Adrienne* (Hrsg.), *Policy-Analyse: Kritik und Neuorientierung*, Westdeutscher Verlag, S. 199–222
- Brüdigam, Ulf/Marotzki, Winfried**, 1998: Die ausgefransten Ränder der Rationalität. Eine bildungstheoretisches Strukturformat am Beispiel von Star Trek- und Akte-X-Fans, in: *Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried* (Hrsg.), *Biographieforschung und Kulturanalyse – Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung*. Leske+Budrich, Opladen, S. 93–125
- Buchholz, Kai**, 2007: Wissenschaftliche Politikberatung in der Wissensgesellschaft, in *Hellman, Gunther* (Hrsg.), *Forschung und Beratung in der Wissensgesellschaft – Das Feld der internationalen Beziehungen und der Außenpolitik*. Nomos Verlagsgesellschaft, S. 45–79
- Büger, Christian**, Das Auswärtige Amt auf dem Weg zu einer neuen Beratungskultur? Der Dialog zwischen externem Fachwissen und Politik im Feld der Außenpolitik, in: *Falk, Svenja/Rehfeld, Dieter/Römmele, Andrea/Thunert, Martin* (Hrsg.), *Handbuch Politikberatung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 509–523
- Calderón, César/Chong, Alberto/Galindo, Arturo**, 2002: Development and Efficiency of the Financial Sector and Links with Trust: Cross-Country evidence, in: *Economic Development and Cultural change*, Volume 51, Nr.1, The University of Chicago Press, S. 189–204
- Carrette, Jeremy**, 2002: The return to James: Psychology, Religion and the Amnesia of Neuroscience, in: *James, William*, *Varieties of Religious Experience – a study of human nature*, Routledge, London
- Cassel, Susanne**, 2006: Politikberatung aus wirtschaftswissenschaftlicher Sicht, in: *Falk, Svenja/Rehfeld, Dieter/Römmele, Andrea/Thunert, Martin* (Hrsg.), *Handbuch Politikberatung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 73–88
- Davidson, Donald/Rorty, Richard**, 2005: Wozu Wahrheit? – Eine Debatte herausgegeben und mit einem Nachwort von Mike Sandbothe, in: *Sandbothe, Mike* (Hrsg.), *Wozu Wahrheit? – Eine Debatte herausgegeben und mit einem Nachwort von Mike Sandbothe*. 1. Aufl., Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt/Main

-
- Diehl, Ute**, 2007: Qualitätsagentur – Plus für die Schulen Sachsen-Anhalts
<http://bildungsklick.de/pm/50669/qualitaetsagentur-plus-fuer-die-schulen-sachsen-anhalts/>, 24.05.2010
- Eifert, Martin**, 2001: Regulierte Selbstregulierung und die lernende Verwaltung, in: Regulierte Selbstregulierung als Steuerungskonzept des Gewährleistungsstaates, Die Verwaltung: Zeitschrift für Verwaltungsrecht und Verwaltungswissenschaft 2001, Beiheft 4, Drucker & Humblot, S. 137–157
- Eichhorst, Werner/Wintermann, Ole**, 2006: Politikberatung in der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik, in: *Falk, Svenja/Rehfeld, Dieter/Römmele, Andrea/Thunert, Martin* (Hrsg.), Handbuch Politikberatung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 419–437
- Elias, Norbert**, 1982: Scientific Establishments and Hierarchies, in: *Elias, Norbert/Martins, Herminio* (ed.), *Sociology of the sciences – A Yearbook*. D. Reidel Publishing Company, Dordrecht, S. 3–69
- Falk, Svenja/Rehfeld, Dieter/Römmele, Andrea/Thunert, Martin**, 2006: Einführung: Politikberatung – Themen, Fragestellungen, Begriffsdimensionen, Konzepte, Akteure, Institutionen und Politikfelder, in: *Falk, Svenja/Rehfeld, Dieter/Römmele, Andrea/Thunert, Martin* (Hrsg.), Handbuch Politikberatung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 11–23
- Flick, Uwe**, 1991 : Handbuch qualitative Sozialforschung : Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, in: *Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Keupp, Heiner/Rosenstiel, Lutz von/Wolff, Stephan* (Hrsg.), Beltz – Psychologie Verl. Union, München, S. 147–173.
- Foerster von, Heinz**, 1993: Wissen und Gewissen, Versuch einer Brücke, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt/Main
- Foucault, Michel**, 1974: Die Ordnung der Dinge – Eine Archäologie der Humanwissenschaften, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt/Main
- Fretschner, Rainer/Hilbert, Josef**, 2006: Soziologie und Politikberatung – Anmerkungen zu einem spannungsreichen Verhältnis, in: *Falk, Svenja/Rehfeld, Dieter/Römmele, Andrea/Thunert, Martin* (Hrsg.), Handbuch Politikberatung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 59–73

-
- Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred**, 2002: ExpertInnengespräche in der interpretativen Organisationsforschung, in: *Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang* (Hrsg.), *Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 223–241
- Geschäftsordnung des Landtages des Landes Sachsen-Anhalt (GO-LTSA)**, vom 24. April 2006, <http://www.landtag.sachsen-anhalt.de/index.php?id=38>, 22.05.2009
- Gibbons, Michael/Limoges, Camille/Nowotny, Helga et al.**, 1994: *The New Production of Knowledge – The Dynamics of science and Research in Contemporary Societies*, Sage Publications, London
- Giddens, Anthony**, 1996: *Konsequenzen der Moderne*, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt/Main
- Glaab, Manuela/Metz, Almut**, 2006: Politikberatung und Öffentlichkeit, in: *Falk, Svenja/Rehfeld, Dieter/Römmele, Andrea/Thunert, Martin* (Hrsg.), *Handbuch Politikberatung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 161–173
- Gramelsberger, Gabriele**, 2008: Computersimulationen – Neue Instrumente der Wissensproduktion, in *Neidhardt, Friedhelm/Mayntz, Renate/Weingart, Peter/Wengenroth, Ulrich* (Hrsg.), *Wissensproduktion und Wissenstransfer – Wissen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik, und Öffentlichkeit*. transcript Verlag, Bielefeld, S. 75–97
- Guggenheim, Michael**, 2005: *Organisierte Umwelt – Umweltdienstleistungsfirmen zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und Politik*, Transcript Verlag, Bielefeld
- Habermas, Jürgen**, 1973: *Technik und Wissenschaft als >Ideologie<*, 6. Auflage, Suhrkamp Verlag, Frankfurt/Main
- Habermas, Jürgen**, 1981: *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. II, 1. Aufl., Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt/Main
- Hahn, Achim**, 1994: *Erfahrung und Begriff – Zur Konzeption einer Erfahrungswissenschaft als Beispielhermeneutik*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt/Main
- Heintz, Bettina**, 1993: *Wissenschaft im Kontext – Neuere Entwicklungstendenzen der Wissenschaftssoziologie*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, S. 528–552

-
- Hildenbrand, Bruno**, 1998: Vorwort, in: *Strauss, Anselm L.*, Grundlagen qualitativer Sozialforschung – Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. Wilhelm Fink Verlag, München, S. 11–19
- Jens, Uwe**, 2006: Politikberatung und demokratische Legitimität, in: *Falk, Svenja/Rehfeld, Dieter/Römmele, Andrea/Thunert, Martin* (Hrsg.), Handbuch Politikberatung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 126–138
- Kaiser, André**, 2000: Die politische Theorie des Neo-Institutionalismus: J. March/J. Olsen, in: *Brodocz, André/Schaal, Gary S.* (Hrsg.), Politische Theorien der Gegenwart II, Eine Einführung. Leske + Budrich, Opladen, S. 253–283
- Kaiser, Anna-Bettina**, 2008: Wissensmanagement im Mehrebenensystem, in: *Schuppert/Gunnar Folke/Voßkuhle, Andreas* (Hrsg.), Governance von und durch Wissen, Nomos Verlag, Baden-Baden, S. 217–239
- Kassner, Karsten/Wassermann, Petra**, 2002: Nicht überall wo Methode draufsteht, ist auch Methode drin – Zur Problematik der Fundierung von ExpertInneninterviews, in: *Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang* (Hrsg.), Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 95–113
- Katzenstein, Peter J.**, 1997: United Germany in an Integrating Europe, in: *Katzenstein, Peter J.* (ed. by), Tamed Power: Germany in Europe. Cornell University Press, S. 1–48
- Keller, Reiner**, 2005: Wissenssoziologische Diskursanalyse – Grundlegung eines Forschungsprogramms, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Kielmansegg, Peter Graf**, 2006: Einleitung, in: *Heidelberger Akademie der Wissenschaften* (Hrsg.), Politikberatung in Deutschland. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 9–16
- King, Kenneth/McGrath, Simon**, 2004: Knowledge for Development? – Comparing British, Japanese, Swedish and World Bank aid, Zed Books Ltd, London
- Kjørup, Søren**, 2001: Humanities, Geisteswissenschaften, Sciences humaines – Eine Einführung, J. B. Metzler Verlag, Stuttgart

-
- Knie, Andreas/Simon, Dagmar/Braun-Thürmann, Holger/Möll, Gerd/Jacobsen, Heike**, 2008: Entrepreneurial Science? Typen akademischer Ausgründungen, in *Neidhardt, Friedhelm/Mayntz, Renate/Weingart, Peter/Wengenroth, Ulrich* (Hrsg.), Wissensproduktion und Wissenstransfer – Wissen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik, und Öffentlichkeit. transcript Verlag, Bielefeld, S. 293–313
- Knoblauch, Hubert/Raab, Jürgen/Schnettler, Bernt**, 2002: Wissen und Gesellschaft. Grundzüge der sozialkonstruktivistischen Wissenssoziologie Thomas Luckmanns, in: *Knoblauch, Hubert/Raab, Jürgen/Schnettler, Bernt* (Hrsg.), Thomas Luckmann, Wissen und Gesellschaft – Ausgewählte Aufsätze 1981–2002. UKV Verlagsgesellschaft, Konstanz, S. 9–45
- Knorr Cetina, Karin**, 2002: Wissenskulturen – Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt/Main
- Koselleck, Reinhardt**, 2003: Zeitschichten – Studien zur Historik, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt/Main
- Kropp, Cordula/Wagner, Jost**, 2008: Wissensaustausch in Entscheidungsprozessen: Kommunikation an den Schnittstellen von Wissenschaft und Agrarpolitik, in *Neidhardt, Friedhelm/Mayntz, Renate/Weingart, Peter/Wengenroth, Ulrich* (Hrsg.), Wissensproduktion und Wissenstransfer – Wissen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik, und Öffentlichkeit. transcript Verlag, Bielefeld, S. 173–197
- Kübler, Hans-Dieter**, 2005: Mythos Wissensgesellschaft – Gesellschaftlicher Wandel zwischen Information, Medien und Wissen. Eine Einführung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Kühling, Jürgen**, 2008: Internetsuchmaschinen als Hüter des Wissens? Tatsächliche Probleme für den freien Informationszugang und rechtlicher Handlungsbedarf, in *Schuppert, Gunnar Folke/Vosskuhle, Andreas* (Hrsg.), Governance von und durch Wissen. Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden, S. 202–217
- Kuhn, Thomas S.**, 1973: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt/Main
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt**, 02/2007, Qualitätsagentur – Plus für die Schulen Sachsen-Anhalts, http://www.asp.sachsen-anhalt.de/presse/app/data/mk/2007/002_2007.htm, 26.05.2010

- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt**, 60/2009, Qualitätsagentur hat ihre Arbeit aufgenommen – neue Formen des schulischen Qualitätsmanagements sind gefragt, http://www.asp.sachsen-anhalt.de/presseapp/data/mk/2009/060_2009_dc183fc5841f631ae662a3902c1df9ac.htm, 26.05.2010
- Landtag von Sachsen-Anhalt**, 2010, Bildungskonvent für das Land Sachsen-Anhalt, <http://www.landtag.sachsen-anhalt.de/index.php?id=175>, 25.05.2010
- Lane, Neal**, 2006: Funding Priorities and External Advice, in: *Heidelberger Akademie der Wissenschaften* (Hrsg.), Politikberatung in Deutschland. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 157–170
- Latour, Bruno**, 2002: Die Hoffnung der Pandora, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt/Main
- Leif, Thomas**, 2006: Medien und Politikberatung – kommunizierende und konkurrierende Röhren, in: *Falk, Svenja/Rehfeld, Dieter/Römmele, Andrea/Thunert, Martin* (Hrsg.), Handbuch Politikberatung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 322–334
- Leitner, Andrea/Wroblewski, Angela**, 2002: Zwischen Wissenschaftlichkeitsstandards und Effizienzansprüchen – ExpertInneninterviews in der Praxis der Arbeitsmarktevaluation, in: *Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang* (Hrsg.), Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 241–257
- Lepperhoff, Julia**, 2006: Politikberatung aus Sicht der Geschlechterforschung, in: *Falk, Svenja/Rehfeld, Dieter/Römmele, Andrea/Thunert, Martin* (Hrsg.), Handbuch Politikberatung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 116–126
- Lévi-Strauss, Claude**, 1973: Das wilde Denken, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt/Main
- Liew, Anthony**, 2007: Understanding Data, Information, Knowledge And Their Inter-Relationships, *Journal of Knowledge Management Practice*, Vol. 8, No. 2, June 2007, <http://www.tlinc.com/artic1134.htm>, 10.03.2009
- Littig, Beate**, 2002: Interviews mit Experten und Expertinnen – Überlegungen aus geschlechtstheoretischer Sicht, in: *Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang* (Hrsg.), Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 191–207

-
- Luhmann, Niklas**, 1968: Vertrauen – Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität, Lucius&Lucius, Stuttgart
- Luhmann, Niklas**, 1983: Legitimation durch Verfahren, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt/Main
- Luhmann, Niklas**, 1984: Soziale Systeme – Grundriß einer allgemeinen Theorie, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt/Main
- Luhmann, Niklas**, 1990: Ökologische Kommunikation – Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen?, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt/Main
- Luhmann, Niklas**, 1992: Die Wissenschaft der Gesellschaft, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt/Main
- Luhmann, Niklas**, 1996: Die Realität der Massenmedien, Westdeutscher Verlag, Opladen
- Luhmann, Niklas**, 1999: Die Wirtschaft der Gesellschaft, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt/Main
- Luhmann, Niklas**, 2000: Die Politik der Gesellschaft, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt/Main
- Luhmann, Niklas**, 2002: Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt/Main
- Mai, Manfred**, 2006: Verbände und Politikberatung, in: *Falk, Svenja/Rehfeld, Dieter/Römmele, Andrea/Thunert, Martin* (Hrsg.), Handbuch Politikberatung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 268–274
- March, James G./Olsen, Johan P.**, 1989: Rediscovering institutions: the organizational basis of politics, New York, Toronto, Oxford, Singapore, Sydney.
- Martens, Kerstin/Wolf, Klaus-Dieter**, 2008: PISA als Trojanisches Pferd: die Internationalisierung der Bildungspolitik in der OECD, in *Botzem, Sebastian/Schuppert, Gunnar Folke/Quack, Sigrid/Straßheim, Holger* (Hrsg.), Governance als Prozess, Baden-Baden
- Martinsen, Renate/Rehfeld, Dieter**, 2006: Von der Aufklärung über Defizite zur reflexiven Aufklärung, in: *Falk, Svenja/Rehfeld, Dieter/Römmele, Andrea/Thunert, Martin* (Hrsg.), Handbuch Politikberatung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 45–59

-
- May, Christopher**, 2002: *The information Society – a sceptical view*, Polity Press, Cambridge
- Mayntz, Renate**, 2006: Die Organisation wissenschaftlicher Politikberatung in Deutschland, in: *Heidelberger Akademie der Wissenschaften* (Hrsg.), *Politikberatung in Deutschland*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 115–122
- Merton, Robert K.**, 1996: *On social structure and science*, The University of Chicago Press
- Merton, Robert K.**, 1972a: Wissenschaft und demokratische Sozialstruktur, in: *Weingart, Peter* (Hrsg.), *Wissenschaftssoziologie I – Wissenschaftliche Entwicklung als sozialer Prozeß*. Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag, S. 45–60
- Merton, Robert K.**, 1972b: Die Priorität bei wissenschaftlichen Entdeckungen: Ein Kapitel der Wissenschaftssoziologie, in: *Weingart, Peter* (Hrsg.), *Wissenschaftssoziologie I – Wissenschaftliche Entwicklung als sozialer Prozeß*. Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag, S. 121–165
- Meuser, Michael/Nagel Ulrike**, 2002a: Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht – Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion, in: *Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang* (Hrsg.), *Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 71–95
- Meuser, Michael/Nagel Ulrike**, 2002b: Vom Nutzen der Expertise – ExpertInneninterviews in der Sozialberichterstattung, in: *Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang* (Hrsg.), *Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 257–273
- Mittelstraß, Jürgen**, 1982: *Wissenschaft als Lebensform – Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität*, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt/Main
- Mittelstraß, Jürgen**, 1998: *Die Häuser des Wissens – Wissenschaftstheoretische Studien*, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt/Main
- Mertins, Kai/Alwert, Kay/Heisig, Peter**, 2005: *Wissensbilanzen – Intellektuelles Kapital erfolgreich nutzen und entwickeln*, Springer Verlag, Berlin

-
- Müller, Marion G.**, 2006: Politikberatung aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive, in: *Falk, Svenja/Rehfeld, Dieter/Römmele, Andrea/Thunert, Martin* (Hrsg.), *Handbuch Politikberatung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 88–95
- Müller-Rommel, Ferdinand**, 1984 : Sozialwissenschaftliche Politik-Beratung. Probleme und Perspektiven, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B25/84, S. 26–39
- Murswieck, Axel**, 2006: Politikberatung in Frankreich, in: *Falk, Svenja/Rehfeld, Dieter/Römmele, Andrea/Thunert, Martin* (Hrsg.), *Handbuch Politikberatung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 590–599
- Nikolow, Sybilla/Schirmacher, Arne**, 2007: Das Verhältnis von Wissenschaft und Öffentlichkeit als Beziehungsgeschichte. Historiographische und systematische Perspektive, in dies., (Hrsg.) *Wissenschaft und Öffentlichkeit als Ressourcen füreinander. Studien zur Wissenschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert*, Frankfurt a. M., Campus, S. 11–36
- Neidhardt, Friedhelm/Mayntz, Renate/Weingart, Peter/Wengenroth, Ulrich**, 2008: Wissensproduktion und Wissenstransfer – Zur Einleitung, in *Neidhardt, Friedhelm/Mayntz, Renate/Weingart, Peter/Wengenroth, Ulrich* (Hrsg.), *Wissensproduktion und Wissenstransfer – Wissen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik, und Öffentlichkeit*. transcript Verlag, Bielefeld, S. 19–41
- Nonaka, Ikujiro/Takeuchi, Hirotaka**, 1995: *The Knowledge-Creating Company – How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press, New York
- Nullmeier, Frank**, 2006: Wissen und Entscheiden, in: *Heidelberger Akademie der Wissenschaften* (Hrsg.), *Politikberatung in Deutschland*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 85–100
- Patzelt, Werner J.**, 2003: *Einführung in die Politikwissenschaft – Grundriss des Faches und studiumbegleitende Orientierung*, Wissenschaftsverlag Richard Rothe, 5. Auflage
- Pfadenhauer, Michaela**, 2002: Auf gleicher Augenhöhe reden – Das Experteninterview: ein Gespräch zwischen Experte und Quasi- Experte, in: *Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang* (Hrsg.), *Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 113–131

-
- Pinkau, Klaus**, 2006: Möglichkeiten und Grenzen naturwissenschaftlicher Politikberatung, in: *Heidelberger Akademie der Wissenschaften* (Hrsg.), Politikberatung in Deutschland. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 33–46
- Plassner, Fritz**, 2006: Selbstverständnis strategischer Politikberater, in: *Falk, Svenja/Rehfeld, Dieter/Römmele, Andrea/Thunert, Martin* (Hrsg.), Handbuch Politikberatung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 343–353
- Poser, Hans**, 2001: Wissenschaftstheorie – eine philosophische Einführung, Reclam, Stuttgart
- Priess, Frank**, 2006: Spitzenakteure der Parteien, in: *Falk, Svenja/Rehfeld, Dieter/Römmele, Andrea/Thunert, Martin* (Hrsg.), Handbuch Politikberatung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 241–248
- Reh, Werner**, 1995: Quellen- und Dokumentationsanalyse in der Politikfeldforschung: Wer steuert die Verkehrspolitik?, in: *Alemann von, Ulrich* (Hrsg.), Politikwissenschaftliche Methoden – Grundriß für Studium und Forschung. Westdeutscher Verlag, S. 201–261
- Renn, Ortwin**, 2006: Möglichkeiten und Grenzen sozialwissenschaftlicher Beratung, in: *Heidelberger Akademie der Wissenschaften* (Hrsg.), Politikberatung in Deutschland. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 47–72
- Rohrbach, Daniela**, 2008: Wissensgesellschaft und soziale Ungleichheit – Ein Zeit- und Ländervergleich, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Rosamond, Ben**, 1998: Theories of European Integration. The European Union Series
- Sartre, Jean-Paul**, 1952: Das Sein und das Nichts – Versuch einer phänomenologischen Ontologie, Rowohlt Taschenbuchverlag, Hamburg
- Schäfer, Lothar**, 1999: Das Bacon-Projekt – Von der Erkenntnis, Nutzung und Schonung der Natur, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt/Main
- Scharpf, Fritz W.**, 1999: Regieren in Europa: effektiv und demokratisch?, Schriften des Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung, Sonderband, Campus Verlag, Frankfurt/Main
- Schmidt-Aßmann, Eberhard**, 2008: Verfassungsrechtliche Rahmenbedingungen wissenschaftlicher Politikberatung: Demokratische und rechtsstaatliche Rationalität, in *Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaft, Leitlinien Politikberatung*, Oktoberdruck, S.19-33

-
- Schuppert, Gunnar Folke**, 2008: Governance durch Wissen – Überlegungen zum Verhältnis von Macht und Wissen aus governancetheoretischer Perspektive, in *Schuppert, Gunnar Folke/Voskuhle, Andreas* (Hrsg.), *Governance von und durch Wissen*. Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden, S. 259–305
- Schüttemeyer, Suzanne S.**, 1998: *Fraktionen im Deutschen Bundestag 1949–1997: Empirische Befunde und theoretische Folgerungen*, VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Senge, Peter M.**, 2003: *Die fünfte Disziplin – Kunst und Praxis der lernenden Organisation*, Klett-Cotta, Stuttgart
- Seppelt, Enrico**, 2009, *Qualitätsagentur in Betrieb genommen*,
<http://www.halleforum.de/Halle-Nachrichten/Qualitaetsagentur-in-Betrieb-genommen/20768>, 26.05.2010
- Seppelt, Enrico**, 2009, *Eisenmann für die Schulqualität zuständig*,
<http://www.halleforum.de/Halle-Nachrichten/Eisenmann-fuer-die-Schulqualitaet-zustaendig/22151>, 26.05.2010
- Stehr, Nico**, 2001a: *Wissen und Wirtschaften, Die gesellschaftlichen Grundlagen der modernen Ökonomie*, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt/Main
- Stehr, Nico**, 2001b: *Wissenspolitik – Die Überwachung des Wissens*, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt/Main
- Stehr, Nico**, 2001c: *The Fragility of Modern Societies – Knowledge and Risk in the Information Age*, Sage Publications, London
- Steinbicker, Jochen**, 2001: *Zur Theorie der Informationsgesellschaft – Ein Vergleich der Ansätze von Peter Drucker, Daniel Bell und Manuel Castells*, Leske & Budrich, Opladen
- Stichweh, Rudolf**, 2006: *Gelehrter Rat und wissenschaftliche Politikberatung*, in: *Heidelberger Akademie der Wissenschaften* (Hrsg.), *Politikberatung in Deutschland*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 101–114
- Strauss, Anselm L.**, 1998: *Grundlagen qualitativer Sozialforschung – Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*, Wilhelm Fink Verlag, München

-
- Tils, Ralf**, 2006: Politikberatung in der Umweltpolitik, in: *Falk, Svenja/Rehfeld, Dieter/Römmele, Andrea/Thunert, Martin* (Hrsg.), Handbuch Politikberatung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 449–459
- Titscher, Stefan/Wodak, Ruth/Meyer, Michael/Vetter, Eva**, 1998: Methoden der Textanalyse – Leitfaden und Überblick, Westdeutscher Verlag, Opladen
- Thunert, Martin**, 2006: Politikberatung in Großbritannien, in: *Falk, Svenja/Rehfeld, Dieter/Römmele, Andrea/Thunert, Martin* (Hrsg.), Handbuch Politikberatung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 599–619
- Trinczek, Rainer**, 2002: Wie befrage ich Manager? – Methodische und methodologische Aspekte des Experteninterviews als qualitativer Methode empirischer Sozialforschung, in: *Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang* (Hrsg.), Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 209–223
- Voßkuhle, Andreas**, 2008: Das Konzept des rationalen Staates, in *Schuppert, Gunnar Folke/Voßkuhle, Andreas* (Hrsg.), Governance von und durch Wissen. Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden, S. 13–28
- Vygotskii, Lev Semenovich**, 2002, Denken und Sprechen, Belz Taschenbuch, Weinheim
- Weingart, Peter**, 1976: Wissensproduktion und soziale Struktur, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt/Main
- Weingart, Peter**, 1982: The scientific Power Elite – A chimera; the deinstitutionalization and politicization of science, in: *Elias, Norbert/Martins, Herminio* (ed.), Sociology of the sciences – A yearbook. D. Reidel Publishing Company, Dordrecht, S. 71–87
- Weingart, Peter**, 2005: Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft, Velbrück Wissenschaft, Weilerswist
- Weingart, Peter**, 2006a: Demokratisierung der wissenschaftlichen Politikberatung – Eine Antwort auf die Legitimationsdilemmata im Verhältnis zwischen Wissenschaft und Politik, in: *Heidelberger Akademie der Wissenschaften* (Hrsg.), Politikberatung in Deutschland. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 73–84

-
- Weingart, Peter**, 2006b: Erst denken, dann handeln? Wissenschaftliche Politikberatung aus der Perspektive der Wissens(chaf)tssoziologie, in: *Falk, Svenja/Rehfeld, Dieter/Römmele, Andrea/Thunert, Martin* (Hrsg.), *Handbuch Politikberatung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 35–45
- Weingart, Peter**, 2008: Zur Aktualität von Leitlinien für „gute Praxis“ wissenschaftlicher Politikberatung, in *Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaft, Leitlinien Politikberatung*, Oktoberdruck, S. 11–19
- Welzel, Carolin**, 2006: Politikberatung durch Stiftungen, in: *Falk, Svenja/Rehfeld, Dieter/Römmele, Andrea/Thunert, Martin* (Hrsg.), *Handbuch Politikberatung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 275–290
- Wilhelm, Sven**, 2009: Who governs? Kommunikations- und prozessorientierte Politikberatung, http://www.zepelin-university.de/deutsch/forschung_forschungsprojekte/zu_wuerfe.php?navid=294, 25.09.2010
- Windhoff-Héritier, Adrienne**, 1994: Die Veränderung der Staatsaufgaben aus politikwissenschaftlich-institutioneller Sicht, in: *Dieter Grimm* (Hrsg.) unter Mitarb. Von Evelyn Hagenah, *Staatsaufgaben*. 1. Aufl., Nomos Verl.-Ges., Baden-Baden, S. 75–93
- Winkler, Jürgen R./Falter, Jürgen W.**, 1997: Grundzüge der politikwissenschaftlichen Forschungslogik und Methodenlehre, in: *Mohr, Arno* (Hrsg.), *Grundzüge der Politikwissenschaft*. R. Oldenbourg Verlag München

II Anhang

II.I Lebenslauf

Angaben zur Person

Nachname / Vorname **STEINMETZ, Karsten Harry Robert**

Adresse Heideweg 13, 39126 Magdeburg, Deutschland

Mobil: +49 (0) 162/8112666

E-Mail KarstenSteinmetz@yahoo.it

Staatsangehörigkeit Deutsch

Geburtsdatum 15.11.1976

Berufserfahrung

Zeitraum 1. August 2006 – zur Zeit

Beruf oder Funktion Vorsitzender des gemeinnützigen Vereins „KulturAnker e.V.“

Wichtigste Tätigkeiten und Zuständigkeiten Fundraising, Marketing, Öffentlichkeitsarbeit, Kurator, Installation, Abrechnung, Netzwerkbildung, Kulturprojekte im Bereich Literatur, elektronische Medien, bildende Kunst etc.

Name und Adresse des Arbeitgebers KulturAnker e.V., Keplerstr. 5a, 39104 Magdeburg

Zeitraum 1. Januar 2005 – 31. Oktober 2008

Beruf oder Funktion Betreiber des Literatursalons & Hörspielkinos „Cafe Central“

Wichtigste Tätigkeiten und Zuständigkeiten Organisation des wirtschaftlichen Betriebs und der kulturellen Veranstaltungen (Konzerte, Lesungen, Vorträge etc.)

Name und Adresse des Arbeitgebers Cafe Central, Leibnizstr. 34, 39104 Magdeburg

Zeitraum 1. Januar 2007 – 31. Oktober 2008

Beruf oder Funktion Praktikum in der Staatskanzlei Sachsen-Anhalt

Wichtigste Tätigkeiten und Zuständigkeiten Erstellung von Positionspapieren, Ausarbeitung von Stellungnahmen

Name und Adresse des Arbeitgebers Staatskanzlei, Hegelstraße 42, 39104 Magdeburg

Zeitraum 1. Oktober 2004 – 31. Dezember 2004

Beruf oder Funktion Praktikum in der Redaktion der „Gegenworte – Hefte für den Disput über Wissen“

Wichtigste Tätigkeiten und Zuständigkeiten Literaturrecherche, Textarbeit, Grafische Gestaltung

Name und Adresse des Arbeitgebers Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, Jägerstr. 22, 10117 Berlin

Zeitraum 1. Juni – 31. August 2004

Beruf oder Funktion Praktikum in der Pressestelle der Universität Leipzig

| | |
|--|--|
| Wichtigste Tätigkeiten und Zuständigkeiten | Recherche, Erstellung von Presseartikel |
| Name und Adresse des Arbeitgebers | Dezernat Presse- und Öffentlichkeitsarbeit der Uni Leipzig, Ritterstraße 26, 04109 Leipzig |
| Zeitraum | 1. Januar 2004 – 28. Februar 2004 |
| Beruf oder Funktion | Praktikum beim Ministerium für Wirtschaft und Arbeit S-A |
| Wichtigste Tätigkeiten und Zuständigkeiten | Unterstützung der Arbeit des Referats zuständig für die EU-Strukturfonds |
| Name und Adresse des Arbeitgebers | Ministerium für Wirtschaft und Arbeit Sachsen-Anhalt, Hasselbachstr. 4, 39104 Magdeburg |
| Studium und Forschung | |
| Zeitraum | 1. Oktober 2006 → zur Zeit |
| Bezeichnung der erworbenen Qualifikation | Promotion zum Thema „Wissenschaftliche Wissen als Ressource für politischen Entscheidungen?“ |
| Hauptfächer/berufliche Fähigkeiten | Politikwissenschaft |
| Name und Art der Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung | Otto-von-Guericke Universität Magdeburg, Universitätsplatz 2, D-39106 Magdeburg |
| Zeitraum | 1. Oktober 1996 – 31. März 2004 |
| Bezeichnung der erworbenen Qualifikation | Magister Artium mit einer Arbeit zum Thema „EU-Strukturfonds“, Auslandsstudium in den USA, Nordirland und Tschechien |
| Hauptfächer/berufliche Fähigkeiten | Politikwissenschaft, BWL, Anglistik, Romanistik |
| Name und Art der Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung | Otto-von-Guericke Universität Magdeburg, Universitätsplatz 2, D-39106 Magdeburg |
| Fähigkeiten und Kompetenzen | |
| Muttersprache | Deutsch |
| Fremdsprachen | Englisch: Kompetente Sprachverwendung, Französisch: Selbstständige Sprachverwendung, |
| Soziale Fähigkeiten und Kompetenzen | Verantwortungsbewusstsein, Freude am Umgang mit Menschen unterschiedlicher Nationalitäten, Offenheit für Veränderung, Motivationsfähigkeit, Schnelle Auffassungsgabe, Mitarbeiterführung |
| Organisatorische Fähigkeiten und Kompetenzen | Ausgeprägtes Organisationstalent als Vorsitzender verschiedener Unternehmungen sowohl im wirtschaftlichen (Café Central GbR) als auch kulturellen (GoLA, KulturAnker e.V.) Sektor |
| IKT-Kenntnisse und Kompetenzen | Souveräner Umgang mit Microsoft Office (Word, Excel), MacOS (Final Cut Pro) & Grafikoberflächen (PhotoShop) |
| Künstlerische Fähigkeiten und Kompetenzen | Mitglied in der Literaturgruppe „Die Kilographen“, Tanztheaterprojekte, Literaturstipendium des Landes Sachsen-Anhalt |
| Zusätzliche Angaben | Vorsitzender des KulturAnker e.V. Magdeburg |